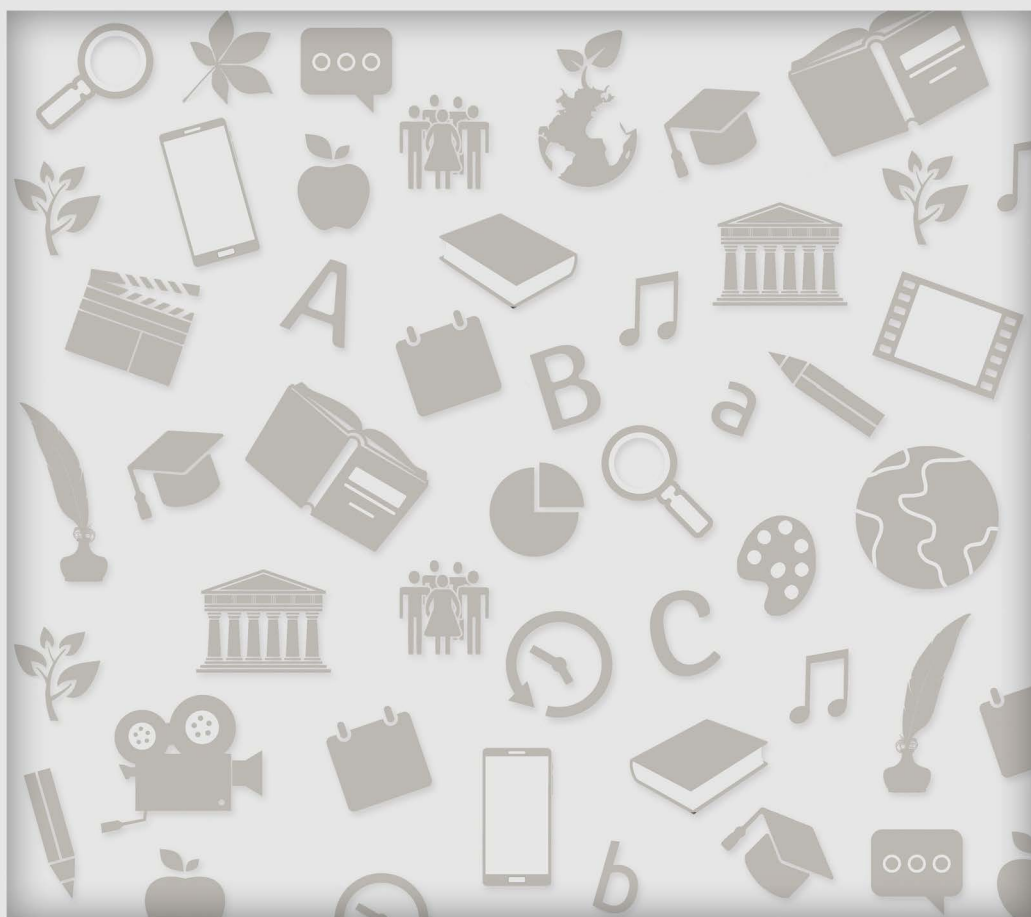


LEKCJA POLSKIEGO

Praktyki edukacyjne
wobec niepokojów XXI wieku

TOM I

Narracje tożsamościowe w edukacji polonistycznej



Lekcja POLSKI(ego)

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA FILOLOGIA POLSKA NR 230

Lekcja POLSKI(ego)

Praktyki edukacyjne
wobec niepokoju XXI wieku

Redakcja naukowa

ANITA GIS

KRZYSZTOF KOC

MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK

MIROSLAW WOBALIS

TOM 1

Narracje tożsamościowe w edukacji polonistycznej



POZNAŃ 2021

Recenzenci: prof. dr hab. Alicja Jakubowska-Ożóg
prof. UKW dr hab. Danuta Jastrzębska-Golonka
dr hab. Dariusz Szczukowski
prof. UMCS dr hab. Leszek Tymiakin

Publikacja sfinansowana przez
Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-
Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Teresa Karasińska
Redakcja tekstów na s. 153-170 i 269-398: Ewa Dobosz
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska
Łamanie komputerowe: Reginaldo Cammarano

ISBN 978-83-232-3859-1 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-232-3860-7 (PDF)

DOI: 10.14746/amup.9788323238607

ISSN 0554-8179

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 40,00. Ark. druk. 39,75

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

Pamięci
Profesor Bożeny Chrzęstowskiej

*Mistrzynie wielu pokoleń
literaturoznawców i nauczycieli,
twórczyni poznańskiej szkoły
dydaktyki polonistycznej*

Spis treści

Pracownia współmyślenia – <i>Maria Kwiatkowska-Ratajczak</i>	15
--	----

TOM 1

NARRACJE TOŻSAMOŚCIOWE W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

I. EDUKACJA HUMANISTYCZNA – DAWNE PROBLEMY I NOWE WYZWANIA

Barbara Myrdzik O potrzebie kształtowania autonomii poznawczej i egzystencjalnej na lekcjach nie tylko języka polskiego	23
Zenon Uryga Na cmentarzysku polonistycznych podręczników – kilka myśli	39
Agnieszka Rypel Moja Polska? – dyskursy tożsamościowe w edukacji polonistycznej	55
Bernadeta Niesporek-Szamburska Niewiedza obywatelska uczniów – nowy problem polonisty?	75
Zofia Budrewicz, Maria Sienko Polska i polskość na lekcjach polskiego. O potrzebie wychowania obywatelskiego ...	91
Monika Szczot PATRIA. POLIS. KOSMOS. O udziale tradycji klasycznej w budowaniu tożsamości POLAKA, EUROPEJCZYKA, OBYWATELA ŚWIATA	107
Agnieszka Czyżak „Być z przestrzenią” – uczyć o świecie	119
Anita Jarzyna O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi	135

II. EDUKACYJNE NARRACJE O POLSKOŚCI

Jerzy Kaniewski	
Polskość jako zadanie i jako wyzwanie w edukacji szkolnej	153
Danuta Łazarska	
Czytanie Polski na lekcjach literatury. O potrzebie otwierania uczniów na wielo- aspektowe wyobrażenia o Polsce i polskości	171
Piotr Kołodziej	
Gombrowicz wyklęty albo o wychowaniu patriotycznym na lekcjach POLSKI(ego)	185
Izabela Funk	
Dekonstrukcja i konstrukcja obrazu Polski i Polaka: Witold Gombrowicz wobec wyzwań edukacji polonistycznej	209
Joanna Hobot-Marcinek	
Okręt Rzeczypospolitej między <i>etnosem</i> , <i>etosem</i> a <i>eidosem</i> w edukacji polonistycz- nej	221
Małgorzata Latoch-Zielińska	
Polska i polskość w tekstach kultury popularnej (na przykładzie wybranych piose- nek)	235
Anna Domagała-Trzebuchowska	
Wizualizacja i fabularyzacja historii Polski w komiksie na przykładzie serii komik- sowej <i>Tytus, Romek i A'Tomek</i>	253

III. PATRIOTYZM A POLONOCENTRYZM?

Janusz Waligóra	
„Latarnik polski” – studium przypadku	271
Iwona Morawska	
Edukacja patriotyczna w świetle wypowiedzi i projektów przyszłych nauczycieli języka polskiego	293
Małgorzata Gajak-Toczek	
Jaki patriotyzm? – kilka lekcji na XXI wiek	307
Agnieszka Kania	
Wspomnienia z czasów II wojny w odbiorze młodzieży. Echa głosów – rozmowa w milczeniu – kartka z dziennika	323
Dorota Karkut	
Jak przybliżyć bohatera? Propozycja lektury <i>Pamiętnika matki</i> Zdzisławy Bytnar na lekcjach języka polskiego	339
Maria Szoska	
Bliski czy odległy? Popkulturowa komitywa z Mickiewiczem	357

Anna Podemska-Kałuża	
II wojna światowa w komiksie. Jak kształtować dyskurs o „trudnej przeszłości” za pomocą tekstu kultury popularnej?	369
Elżbieta Lubczyńska-Jeziorna	
Mała ojczyzna i definiowanie patriotyzmu na lekcjach polskiego w perspektywie pozytywistycznych reminiscencji	385

IV. WSPÓŁCZESNE LEKCJE POLSKI(EGO) – MIĘDZY EDUKACJĄ A FORMACJĄ

Witold Bobiński	
Nie „ego”, lecz „eko” – język polski jako lekcje podmiotowości	401
Marek Pieniążek	
Performatywne świadectwo dla języka polskiego	413
Elżbieta Błachowicz	
Między słowem a milczeniem. O przywracaniu sensu w dialogu z młodzieżą we współczesnej szkole	431
Katarzyna Maria Pławecka	
„Kapitały” lokalności w świecie globalnym albo pomnik przeszłości – [...] <i>Historie ze Śpisa</i> na lekcjach języka polskiego	449
Zofia Zasacka	
Spontaniczny kanon lekturowy na lekcji języka polskiego?	465
Agnieszka Handzel	
Empatia. Język serca w szkole?	485

V. W WIELOKULTUROWYM ŚWIECIE (PROBLEMY I WYZWANIA)

Anna Janus-Sitarz	
Kali czy Nabu? Jaka literatura i jaki nauczyciel będą uczyć rozumienia drugiego człowieka?	501
Dorota Michułka, Łukasz Gregorowicz	
Ja – Inny. Aspekty wielokulturowości we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży jako polemika ze „strefą ciszy” (teoria czytania empatycznego i praktyka odbioru)	511
Małgorzata Antuszewicz	
„Dobry” chrześcijanin i „zły” muzułmanin. Fragmenty <i>Pana Wołodyjowskiego</i> z perspektywy postkolonialnej	531
Ewa Nowak	
Poszerzanie przestrzeni, czyli fotoreportaż Adama Pańczuka <i>Karczeby</i> na lekcjach POLSKI(ego)	545

Małgorzata Kulik, Klaudia Mucha-Iwaniczko	
Pamięć jest naszym domem. Miejsce historii Żydów w edukacji humanistycznej – projekt dydaktyczny	555
Michał Kózka	
<i>Do przyjaciół Moskali</i> – polsko-rosyjski dialog językowo-kulturowy. Diagnozy – Strategie – Próby realizacji	569
Irena Masojć, Henryka Sokołowska	
Lekcje Polski i polskiego w innym otoczeniu kulturowym. Specyfika kształcenia polonistycznego na Litwie	583
Alicja Goczyła Ferreira	
„Kultura jest przodków, a lekcje są z Polski” – o przekonaniach językowych potomków polskich imigrantów w Brazylii uczących się języka polskiego	599
Indeks osobowy	617

TOM 2

PRAKTYKI EDUKACYJNE

I. SZKOŁA INTERPRETACJI

Joanna Roszak	
Poezja s-pokoju (w dydaktyce języka polskiego w szkole podstawowej)	15
Anna Pilch	
Czy poeci XXI wieku są uwrażliwieni na sztukę?	33
Ewa Jaskółowa	
Od <i>Karmazynowego poematu</i> Jana Lechonia do <i>Wolności tragicznej</i> Kazimierza Wierzyńskiego. Uczeń wobec poezji Skamandra	49
Krzysztof Biedrzycki	
Doznawanie polskości w wierszach Marcina Świetlickiego i Wojciecha Wencła	61
Małgorzata Wójcik-Dudek	
O (dez)orientacji. Szkolna lektura <i>Miejsca</i> Andrzeja Stasiuka oraz <i>Profesora Andrews</i> w <i>Warszawie</i> Olgi Tokarczuk	75
Ewa Żukowska-Ciecierska	
Dwie lekcje Tadeusza Nowakowskiego o polskości i emigracji	89
Jan Zdunik	
Męskość, wojna, patriotyzm. I wojna światowa w dydaktyce polonistycznej w kontekście studiów nad męskością	105
Maria Stachoń	
O kształtowaniu tożsamości narodowej i czytaniu staropolskiej poezji religijnej	117

II. OBSZARY EDUKACYJNEGO TABU I POLSKICH LĘKÓW

Hanna Gosk	
O czym w edukacji polonistycznej się nie mówi. „Narracje bezpieczeństwa” i ich podatni słuchacze	133
Grażyna B. Tomaszewska	
<i>Że nienawiść jest... Ojczyzna i obczyzna w kręgu wzajemnych podejrzeń: Stefan Chwin, Srebrzysko, Hieronim Bosch, Niesienie krzyża</i>	149
Sławomir Jacek Żurek	
Nauczanie o Zagładzie w Polsce i Izraelu. Komparatystyka pamięci. O potrzebie badań empirycznych	165
Maciej Wróblewski	
Doświadczanie przemocy w literackich i nieliterackich światach dziecięcych. Perspektywa edukacyjna	175
Agata Patalas	
Polski: lekcja rasizmu czy o rasizmie?	187
Paulina Gajosowa	
Czy literatura była kobietą?	203
Paulina Osak	
(Nie)widzialna historia, czyli o czym się nie mówi w lekturach szkolnych. <i>Teatr Niewidzialnych Dzieci</i> Marcina Szczygielskiego	215
Krystian Maciej Tomala	
Koniec czy początek gry? Tematyka homoseksualna w powieściach dla młodzieży i na lekcjach języka polskiego	229

III. NOWA (?) KOMUNIKACJA, NOWE (?) MOŻLIWOŚCI

Jolanta Nocoń	
Język(i) i komunikowanie się w zglobalizowanym świecie – o ekologii języka w edukacji polonistycznej XXI wieku	251
Anna Tabisz	
Czy lekcje języka polskiego uczą myślenia? O pytaniach zadawanych przez studentów podczas praktyk	265
Marta Szymańska, Małgorzata Pamuła-Behrens	
Metoda JES-PL jako wsparcie w rozwijaniu języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji	279
Paweł Sporek	
Swobodne wypowiedzi w dydaktyce literatury i języka polskiego. Obszar dydaktyczny zapomniany, zaniedbany, niewykorzystany?	295

Magdalena Swat-Pawlicka	
Retoryka w szkole w kontekście wyzwań społeczeństwa obywatelskiego	313
Sebastian Borowicz	
Projekt <i>paideia 2.0</i> . Kształcenie humanistyczne w społeczeństwie <i>technoscience</i>	325
Rafał Kochanowicz	
Cyfrowe opowieści multimodalne w perspektywie polonistycznej	337
Marianna Szumal, Marek Stróżyk	
eTwinning inspiracją dla edukacji polonistycznej w zakresie kształtowania tożsamości narodowej i regionalnej	349
Magdalena Marzec-Jóźwicka	
Wykorzystanie wiedzy neurodydaktycznej w pracy nad <i>Pieśnią XIV</i> Jana Kochanowskiego. Propozycja metodyczna	363
Elżbieta Kruszyńska	
Picture book w szkolnej edukacji polonistycznej	381
 IV. JAK I PO CO UCZYĆ, CZYLI O WSPÓŁCZESNYCH DYLEMATACH METODYCZNYCH 	
Kinga Białek	
Świadomość i refleksyjność. Czytanie proceduralne jako odpowiedź na wyzwania ery informacji	395
Zofia Pomirska	
Gdy przyszłość staje się teraźniejszością – wokół <i>Wizji szkoły przyszłości</i> Czesława Kupisiewicza	407
Agnieszka Piela	
O kształceniu historycznojęzykowym w szkole podstawowej słów kilka	419
Violetta Wejs-Milewska	
Polonistyka i polityka. W stronę strategii długofalowych	429
Kordian Bakula	
Jaka jesteś dydaktyko języka polskiego? Rzut oka na stan dyscypliny	441
Tomasz Chachulski	
Olimpiada Literatury i Języka Polskiego wobec przemian procesu kształcenia w szkolnictwie podstawowym i średnim	459
Beata Udzik	
Praktyki lekcyjne a praktyki egzaminacyjne – miejsca wspólne i rozdroża	475
Mirosław Grzegórzek	
Ewaluacja uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej w raportach CKE (na przykładzie charakterystyki postaci) a egzamin ósmoklasisty	497

Małgorzata Pachowicz	
Nauczyciel polonista i standardy kształcenia nauczycieli w XXI wieku	517
Iwona Kołodziejek	
Empatyczny dialog ze studentem. O roli tutorialu w kształceniu przyszłych nauczycieli	529
Anna Wileczek	
„Polski” dla niepolonistów. Refleksje o językowej dydaktyce na niepolonistyce	537
Indeks osobowy	549

Pracownia współmyślenia

Edukacja jest najpotężniejszą bronią, jakiej możesz użyć, aby zmienić świat.

Nelson Mandela

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

Zaproponowany temat tego naukowo-dydaktycznego spotkania, które odbyło się na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w dniach 20-23 listopada 2019 roku, brzmiał: **Lekcja POLSKI(ego) – praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku**. W symposium – zorganizowanym przez Pracownię Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej we współpracy z Komisją Dydaktyczną Komitetu Nauk o Literaturze PAN – uczestniczyli badacze z kilku krajów świata, przedstawiciele większości polskich uczelni, pisarze, poeci, twórcy organizacji pozarządowych, nauczyciele, studenci oraz uczniowie. W czterodniowych obradach udział wzięło ponad 350 osób.

Polak jako podmiot epizodyczny – to tytuł otwierającego IV Kongres Dydaktyki Polonistycznej wykładu, który wygłosił prof. dr hab. Ryszard Koziołek z Uniwersytetu Śląskiego. W kolejnych dniach wysłuchano odczytów Profesorów Seniorów: Barbary Myrdzik z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej oraz Zenona Urygi z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W trakcie obrad obecna była również – gorąco witana przez uczestników kongresu – twórczyni poznańskiej szkoły dydaktyki polonistycznej – Profesor Bożena Chrzęstowska. Zasłużeni Mistrzowie

wielu pokoleń dydaktyków w swoich wykładach, głosach w dyskusji i wypowiedziach kularowych cały czas uświadamiali, jak ważne jest przekraczanie kanonów uprawianej dziedziny wiedzy.

Organizatorzy IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej byli i są dalej głęboko przekonani o podstawowym dla rozwoju społeczeństwa znaczeniu edukacji. Jest ona nader istotną dziedziną życia, a to sprawia, że myśleć o niej powinni nie tylko ci, którzy zawodowo zajmują się nauczaniem. To założenie w pełni potwierdził udział w poznańskim spotkaniu twórców kultury, pozwolił bowiem spojrzeć na kształcenie humanistyczne nie tylko z własnej, nauczycielskiej perspektywy. Taką rolę spełniły z pewnością trzy kolejne panele dyskusyjne. Pierwszy zatytułowany *Niekonieczność? Pozycja humanistyki w XXI wieku* poprowadził prof. dr hab. Przemysław Czapliński, a dyskutowali: Edwin Bendyk (pisarz, publicysta, członek polskiego PEN Clubu), Jacek Dukaj (pisarz, laureat m.in. Europejskiej Nagrody Literackiej i Nagrody Fundacji im. Kościelskich) oraz dr hab. Urszula Zająchkowska (biolożka zajmująca się naukowo botaniką, artystka wizualna, poetka, laureatka Nagrody Fundacji im. Kościelskich, nominowana do Paszportu „Polityki” 2019 w kategorii literatura). Drugi panel *Jaki kanon? Jaka tożsamość?* przygotował prof. dr hab. Piotr Śliwiński, zapraszając do udziału w nim prof. dr hab. Inę Iwasiów (pisarkę i badaczkę z Uniwersytetu Szczecińskiego), Jarosława Mikołajewskiego (poetę i pisarza reprezentującego także Muzeum Literatury im. Adama Mickiewicza) oraz Agatę Patalas (nauczycielkę szkolną i akademicką, związaną m.in. ze Szkołą Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego). W ramach trzeciego spotkania panelowego *Inność, nie obcość* – zorganizowanego przez prof. dr hab. Katarzynę Kuczyńską-Koschany – dyskutowali: prof. dr hab. Zbigniew Benedyktowicz (Instytut Sztuki PAN, redaktor naczelny „Kontekstów”), Krzysztof Czyżewski (Fundacja Pogranicze), Marek Gumkowski oraz Paula Sawicka (oboje z Otwartej Rzeczypospolitej), a także prof. dr hab. Piotr Mitzner (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego). Zaciekawienie tymi wydarzeniami wśród uczestników kongresu, którzy wypełnili największą salę w zabytkowym gmachu Collegium Maius, było naprawdę ogromne. Również w mediach elektronicznych zgłosiło zainteresowanie ponad 30 000 osób, dlatego nagrania paneli opublikowano w Internecie (zob. np. relacje na stronie IV KDP <http://www.kongresdydaktyki2019.pl/?p=1029>).

Na kongresie licznie reprezentowani byli nauczyciele. Przyjechali do Poznania z całej Polski. Nie tylko słuchali wykładów, ale i sami wygłaszali referaty. Nauczyciele związani z Towarzystwem Literackim im. Adama Mickiewicza przygotowali panel: *Czy reforma może/powinna przetrwać?* O mającej miejsce w trakcie kongresu integracji środowisk akademickich i szkolnych świadczą rezolucje, które w imieniu jego uczestników przedstawiła przewodnicząca Komisji Edukacji KNoL PAN prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz. Dotyczą one trudnej sytuacji pedagogów, proble-

mów związanych z podstawą programową i wynikających z niej zasadniczych kłopotów w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli (tekst rezolucji w załączeniu).

Podczas kongresu w kilkunastu sekcjach przedyskutowano wiele referatów – o których za chwilę – ale też szkolni poloniści, bibliotekarze i badacze akademicko przeprowadzili warsztaty dla uczniów, studentów i nauczycieli. Goszczący na kongresie pisarze – Edwin Bendyk i Jacek Dukaj – rozmawiali ze studentami poznańskiej polonistyki. W ramach współpracy z Pałacem Działyńskich uczestnicy IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej uczestniczyli w wieczorze autorskim Jarosława Mikołajewskiego. Oprawę muzyczną tego wydarzenia zapewnił znakomity duet młodych artystów: Mikołaj Kostka (violin) oraz Franciszek Raczkowski (piano). A że listopad w Poznaniu to czas panowania rogali świętomarcińskich, zaproszono kongresowych gości do udziału w warsztatach ich pieczenia w Muzeum Rogala (tak, takie jest w naszym mieście!). Te ludyczne nieco czynności wynikały z jasnej dla dydaktyków potrzeby zmiany nastroju w procesie poznawania nawet najpoważniejszych kwestii, ale i ukonkretniały tematykę kongresową powiązaną z kapitałami lokalności, regionem, różnicą, tożsamością. Poznań, listopad i rogałe to przecież wielkopolska tradycja...

Przedstawienie tego, czego nie ma w oddawanych do rąk P.T. Czytelników pokongresowych tomach, pozwala – choć w taki sposób – przywołać niezwykłą atmosferę tamtych dni, które szybko minęły nie tylko na licznych dyskusjach i spotkaniach. W trakcie obrad, pracując w kilkunastu sekcjach, wygłoszono wiele ważnych referatów. Większość z nich prezentujemy obecnie. Dwutomowe dzieło zawiera szkice blisko 80 badaczy z większości polskich uczelni, z uniwersytetów zagranicznych oraz nauczycieli polonistów. Autorzy zastanawiają się, jak w praktyce szkolnej i akademickiej wprowadzać młodych ludzi w zasadnicze reguły życia społecznego, pokazywać bogactwo i znaczenie różnic, które nie muszą dzielić, ale mogą siebie wzajemnie wspierać. Artykuły są swoistą wielogłosową szkołą obywatelskiego myślenia, łączy je poszukiwanie rozmaitych możliwości porozumienia w sytuacji istnienia nierozwiązanych dawnych problemów i pojawienia się nowych wyzwań edukacyjnych. Dotyczą m.in. narracji tożsamościowych, relacji między patriotyzmem a polonocentryzmem i kosmopolityzmem, polskości w kulturze popularnej i mediach, działań edukacyjnych będących przestrzenią rewizji i otwierania wyobrażeń o Polsce i polskości, wielokulturowości i migracji jako zadań dla szkolnej polonistyki. Poruszają też kwestie obszarów zapomnianych, czyli tego, o czym w edukacji polonistycznej się nie mówi, oraz ideałów naukowych i sytuacji kryzysowych w relacjach między szkołą a uniwersytetem.

Obserwacja wielu listopadowych wydarzeń, ale i lektura publikowanych dalej tekstów udokumentowały, że temat **Lekcja POLSKI(ego) – praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku** okazał się na tyle ważny, że powołał do życia kongresową, autentyczną pracownię szukającą rozmaitych możliwości współmyślenia.

Jej powstanie jest zasługą przede wszystkim uczestników IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, ale do jej zaistnienia przyczynili się też wspierający kongresowe działania Członkowie Rady Naukowej oraz Komitetu Organizacyjnego. W imieniu członkiń i członków Pracowni Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej UAM, zarazem redaktorek i redaktorów niniejszej publikacji, wszystkim serdecznie dziękuję.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

IV Kongres Dydaktyki Polonistycznej w Poznaniu

Członkowie Rady Naukowej:

prof. dr hab. Zofia Budrewicz
prof. UKSW dr hab. Tomasz Chachulski
prof. dr hab. Przemysław Czapliński
prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz
prof. dr hab. Ewa Jaskółowa
prof. UKW dr hab. Danuta Jastrzębska-Golonka
prof. dr hab. Bogumiła Kaniewska
prof. dr hab. Małgorzata Karwatowska
prof. dr hab. Krzysztof Kłosiński
prof. dr hab. Anna Legeżyńska
prof. dr hab. Jolanta Nocoń
prof. dr hab. Grażyna Tomaszewska
prof. dr hab. Joanna Wójcik
prof. UMK dr hab. Maciej Wróblewski
prof. dr hab. Tadeusz Zgółka
prof. dr hab. Sławomir J. Żurek

Członkowie Komitetu Organizacyjnego:

dr Anita Gis – sekretarz
prof. dr hab. Jerzy Kaniewski
prof. UAM dr hab. Krzysztof Koc
prof. dr hab. Katarzyna Kuczyńska-Koschany
prof. dr hab. Maria Kwiatkowska-Ratajczak – przewodnicząca
prof. UAM dr hab. Krzysztof Skibski
prof. dr hab. Piotr Śliwiński
prof. UAM dr hab. Mirosław Wobalis

Rezolucje po IV Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Poznaniu

1. Domagamy się działań podnoszących rangę zawodu nauczyciela szkolnego, w tym odpowiedniej gratyfikacji finansowej, adekwatnej do odpowiedzialności uczących i wychowujących młode pokolenie, a także wysokich wymagań stawianych im przez społeczeństwo.
2. Apelujemy o zastąpienie wszechobecnej kontroli i biurokracji wsparciem dla nauczycieli w realizacji celów ich pracy, w której niezbędna jest autonomia i wolność wyboru zakresu treści nauczania i metod pracy odpowiadających zróżnicowanym potrzebom i możliwościom uczniów.
3. Oświadczamy, że nie jest możliwe przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z obecnymi podstawami programowymi, opracowanymi bez znajomości odbiorcy działań edukacyjnych, poczucia realizmu i orientowania się w zadaniach stojących przed edukacją powszechną. Uważamy, że konieczna jest przebudowa podstawy programowej i udział przedstawicieli środowisk naukowych i nauczycielskich w pracach nad jej nową wersją.
4. Oczekujemy utworzenia niezależnej od wszelkich uwarunkowań politycznych instytucji, na wzór Komisji Edukacji Narodowej, składającej się z kompetentnych reprezentantów środowisk uniwersyteckich i szkolnych, podejmujących decyzje dotyczące merytorycznych zmian w szkolnictwie na podstawie wyników badań empirycznych, a nie pod wpływem kalendarza wyborczego.

I. EDUKACJA HUMANISTYCZNA – DAWNE PROBLEMY I NOWE WYZWANIA

BARBARA MYRDZIK

ORCID: 0000-0001-6676-0166

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

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

Szkoła nie jest własnością państwa, partii, ale własnością społeczną, narodową, zaś jej główną funkcją jest służba na rzecz społeczeństwa, na rzecz jego edukacji, czyli maksymalizowania potencjału rozwojowego uczniów, nauczycieli i rodziców.

Bogusław Śliwerski

Edukacja jest w każdym miejscu i czasie płaszczyzną dogodną dla obecności mitu.

Maria Ledzińska

Wprowadzenie

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

* * *

W kulturze europejskiej autonomia jest wartością ocenianą pozytywnie od czasów starożytnych (autonomia polityczna w Grecji), z przerwą w średniowieczu, po którym nastąpił intensywny w kolejnych wiekach rozwój myśli na temat autonomii jednostki i społeczeństwa. Współcześnie pojęcie to należy do bardzo popularnych

w wielu dziedzinach: w polityce, ekonomii, kulturze, w tym i w edukacji, w której na Zachodzie ma długą tradycję i interesujące współczesne koncepcje, np. Avirama koncepcja Edukacji Zorientowanej na Autonomię (Autonomy-Oriented Education)¹.

W zachodniej myśli autonomia została uznana za cel wysokiej rangi, za podstawową zasadę zarządzania i polityki wobec szkół. Przyjęto tam, że placówki oświatowe powinny być autonomiczne, aby zagwarantować swobodę nauczania, wzmocnić lokalną demokrację na poziomie szkoły i zakończyć proces decentralizacji w tym obszarze. W większości krajów europejskich autonomia stała się instrumentem służącym przede wszystkim realizacji celów edukacyjnych: zapewnieniu szkołom i nauczycielom większej swobody, aby mogli wpływać na jakość kształcenia. Szczególną uwagę zwrócono na konieczność rozszerzenia demokratycznego uczestnictwa, lepszego zarządzania środkami publicznymi przeznaczanymi na edukację i podniesienie jakości nauczania². Autonomia była rozwijana tam stopniowo w kilku obszarach: dydaktyki (włącznie z programami nauczania), zasobów ludzkich, usług społecznych oraz zarządzania mieniem i środkami finansowymi³.

W Polsce, jak i w wielu krajach Europy Wschodniej, autonomia nie ma długiej tradycji edukacyjnej. W czasach minionych szkoły nie dysponowały swobodą w kształtowaniu programu nauczania i wyznaczaniu celów dydaktycznych oraz zarządzaniu zasobami finansowymi i ludzkimi. Pewne działania na rzecz autonomii szkół zaczęto podejmować dopiero w latach 80. XX wieku, zwykle w formie przekazywania ograniczonego zakresu zadań⁴. Po roku 1989 demokracja jako ustrojowa rama organizująca funkcjonowanie społeczeństwa umożliwiła w Polsce dalsze zmiany. Rozpoczął się spór o kształt państwa demokracji liberalnej, o jego podstawowe zadania, w tym: o zagwarantowanie różnych postaci wolności w sferze publicznej i prywatnej. Dotyczył on także edukacji, w tym autonomii szkół, demokratycznego ich uczestnictwa w życiu społecznym kraju, większego otwarcia na społeczności lokalne⁵.

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. została uchwalona w połączeniu z Ustawą o samorządzie terytorialnym z 8 marca 1991 r. i określiła zarówno nowe uprawnienia władz lokalnych w odniesieniu do edukacji, jak i zadania przekazywane szkołom. Pojawiła się szansa stymulowania procesów rozwojowych w szkolnictwie w postaci prawa obywateli do oddolnego, społecznego partycypowania w możliwości

¹ A. Aviram, *Navigating through the storm. Reinventing education form postmodern democracies*, Rotterdam 2010; P. Kostyło, *Edukacja zorientowana na autonomię*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4, s. 199-200.

² Źródło: [online], http://czytelnia.frse.org.pl/media/Autonomia_szk%C3%B3%C5%82_w_Europie-strategie_i_dzia%C5%82ania.pdf [dostęp: 21.01.2018].

³ Tamże.

⁴ M.in. za sprawą prof. dr hab. Bożeny Chrzastowskiej i prof. dr hab. Zenona Urygi.

⁵ Źródło: [online], http://czytelnia.frse.org.pl/media/Autonomia_szk%C3%B3%C5%82_w_Europie-strategie_i_dzia%C5%82ania.pdf [dostęp: 21.01.2018], s. 7.

tworzenia rad szkół, wojewódzkich rad oświatowych oraz krajowej rady oświatowej. W szkole wpływ na proces jej uspołecznienia miały mieć takie instancje, jak: rada rodziców, samorząd uczniowski, rada pedagogiczna i rada szkoły. Szkoła uspołeczniiona miała być instytucją edukacyjną, w której niezależnie od tego, kto jest jej właścicielem, ośrodki decyzyjne dotyczące treści, metod i form pracy powinny mieścić się w samej szkole. Miała stać się pierwszym w życiu dzieci i młodzieży laboratorium demokracji⁶.

O cechach wspólnoty demokratycznej pisze Paweł Dybel:

ma mieć z jednej strony swój fundament w pewnych właściwych jej specyficznych cechach i wyznawanych wartościach, z drugiej zaś ma równocześnie pozwolić tworzącym ją jednostkom urzeczywistniać ich partykularne poglądy, style życia, kulturowe wartości, łącznie z zagwarantowaniem podmiotowych wolności⁷.

Współcześnie jest to często płaszczyzna wzniosłych deklaracji i haseł⁸. Reforma ministra Jarosława Gowina i reforma szkolna przywróciły częściowo spór o podstawowe wartości, w tym o wartość autonomii wyższych uczelni oraz autonomii w wychowaniu i kształceniu młodego pokolenia. W komentarzach na ten temat pojawiają się jednak głosy ostrzegające przed utratą demokratycznego współdecydowania o przyszłości uczelni i szkoły, możliwości podmiotowego głosu wobec scentralizowania władzy.

Kiedy jednak spojrzymy na działania szkoły i próby ich skuteczności w realizacji celów stawianych przez współczesne reformy edukacyjne, zobaczymy działanie mitu. Maria Dudzikowa nazwała ten stan już dużo wcześniej *Mitem o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*⁹, tworzącym niebezpieczny syndrom osłabiający refleksyjność i krytycyzm, prowadzący do powstania „edukacyjnej przestrzeni mitycznej”¹⁰.

Ubiegłoroczna rekrutacja uczniów do liceum okazała się zderzeniem mitu z rzeczywistością, dramatycznym dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Myślenie mityczne

⁶ B. Wiśniewska-Paź, *Kwestia autonomii, wolności i prywatyzacji w kontekście filozofii człowieka, organizacji państwa i edukacji*, w: tejże, *Autonomia edukacji a ład społeczny. Struktura szkolnictwa w Szwajcarii wobec zdecentralizowanej koncepcji społeczeństwa i państwa. Kwestie porównawcze ze strukturami państw ościennych*, Warszawa 2009, s. 37.

⁷ P. Dybel, *Dylematy demokracji. Kontekst polski*, Kraków 2015, s. 135-136.

⁸ B. Śliwerski, *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonym zmianie oświatowej*, w: *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, wyd. I, Gdańsk 2010, s. 43.

⁹ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, wyd. drugie, Poznań 2004, s. 213.

¹⁰ Tamże, s. 213 i dalsze. Przyjmuję następujące znaczenie pojęcia mitu: mity to opowieści, w których przejawia się jakiś aspekt porządku świata. „Opowieści te dostarczają sposobów porządkowania doświadczenia oraz wzorców dla postępowania w życiu codziennym i obrzędowego odtwarzania” – za: I.G. Barbour, *Mity, modele, paradygmaty*, przeł. M. Krośniak, Kraków 1984, s. 29-32.

pokonało myślenie refleksyjne, gdyż zwyciężyło przekonanie izolowane od wiedzy o rzeczywistości, nieprzekładające kryteriów zaczerpniętych z doświadczenia¹¹. W reformie szkolnej zabrakło myślenia refleksyjnego o zasięgu długoterminowym, w tym poszukiwania swoistej równowagi między dwoma wzorcami edukacji: z jednej strony konserwatywnej – „uszanować tradycję”, światopogląd, akceptujący raczej etykę wspólnotową niż autonomię, przywiązanie do tradycyjnych autorytetów, z drugiej – nastawionej na „otwieranie głów”, kształtowania samodzielności myślenia, postaw akceptacji dla różnorodności, przyjmowania cudzej perspektywy, łączenia osobistej wolności ze wspólnotowością – edukacji na miarę wymagań XXI wieku¹². Zamiast merytorycznej konsultacji środowiskowej zadecydowała wiara we własną mądrość, przenikająca wszystkie niewydarzone projekty zmian, w tym powrót do dawnego „sprawdzonego” w innych uwarunkowaniach wzorca edukacji. To jedna z istotnych, ale nie jedyna przyczyna i przeszkoda na drodze kształcenia umożliwiającego autonomię poznawczą uczniów. Inną jest sposób przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu. Kształcenie akademickie to czas szczególnie ważny dla tego rodzaju procesu, wzbogacającego w potrzebne kompetencje i rozwój twórczości. Zderzenie teorii z praktyką daleką od proponowanych im wzorców powoduje częste zagubienie i powrót do metodycznych uproszczeń¹³.

Zaniepokojony ciągłym szumem dokonujących się „restrukturyzacji” Bogusław Śliwerski pytał:

Ciekaw jestem, ile jeszcze lat trzeba będzie czekać na to, aż nauczyciele odzyskają wreszcie profesjonalną autonomię?! Jak długo będą przedmiotem manipulacji ze strony centralistycznej i partyjnej władzy, która cofa stan polskiej edukacji o wiele, wiele lat?¹⁴.

Pytania te są ciągle aktualne i ważne w sytuacji niechętnego nastawienia środowisk sprawujących rządy do wszelkich kulturowych i cywilizacyjnych przemian społecznych o charakterze emancypacyjnym. Obywatele angażujący się w różne inicjatywy, współpracujący nad rozwiązywaniem wspólnych problemów, nie znajdują zrozumienia u tych, którzy powinni budować więzi zaufania i służyć inicjatywom obywatelskim¹⁵.

¹¹ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Kraków 2013.

¹² Omówienie kategorii autonomii w naukach społecznych (socjologii, psychologii oraz etyce i filozofii) zob. W. Jedlecka, *Podmiotowe ujęcie autonomii*, „Przegląd Prawa i Administracji” 2005, nr 66. Zob. też: B. Wiśniewska-Paź, dz. cyt.

¹³ Zagadnienie to wymaga odrębnego potraktowania.

¹⁴ Źródło: [online], <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/10/profesjonalna-autonomia-nauczycieli.html> [dostęp: 5.06.2019].

¹⁵ Dybel, dz. cyt., s. 127 i dalsze.

Autonomia jako niezbywalna wartość w edukacji

W różnych definicjach pojęcia zwraca się uwagę przede wszystkim na dwa znaczenia – na samodzielność i niezależność¹⁶, by następnie pogłębić jego treść o różne koncepcje autonomii, warunkowane przyjętą filozofią człowieka, rozumieniem wolności, założeniami światopoglądowymi (przyjęcia porządku nadprzyrodzonego lub tylko przyrodzonego), moralności, nauki i kultury¹⁷. Autonomia jest warunkowana wolnością, która w społeczeństwie postrzegana jest w aspekcie indywidualnym i społecznym. Wolność indywidualna pozwala jednostce na nieskrępowany rozwój, natomiast w sensie społecznym zakreśla jej granice, których nie można przekroczyć ze względu na wolność innych. I tutaj natrafiamy na pierwszy konflikt: wolność a normy życia społecznego, autonomia jednostki a autonomia Innego¹⁸. Widzimy, że z jednej strony autonomia wiąże się z poczuciem niezależnego działania podmiotu oraz pozostawienia miejsca dla wolnej decyzji, zapewnia potrzebę możliwości ciągłego, harmonijnego i wszechstronnego rozwoju, z drugiej – rozwój ten odbywa się w warunkach normowania życia przez różne wspólnoty, jak rodzina, szkoła, Kościół, stowarzyszenia itd. Ma zatem dwie sfery: instytucjonalną i indywidualną (za Aviramem)¹⁹. Instytucjonalny sens autonomii dostrzegamy w działaniu szkoły jako instytucji i w relacjach interpersonalnych, dotyczy też zakresu niezależności i swobody działania jednostki i wspólnoty, przyznanego im przez rządzących²⁰. Indywidualny – odnosi się do osobowości człowieka, wykazującej określone cechy – struktury lub formy jej funkcjonowania. Przy tym między obiema stronami tak rozumianej autonomii nie zachodzi związek logiczny (przykład osób z niepełnosprawnością, można mieć osobowość autonomiczną, a być pozbawionym tej drugiej, i odwrotnie).

Do bycia autonomicznym w zakresie wyznaczonym wiekiem, potrzebami rozwojowymi, kulturowymi trzeba młodego człowieka przystosować, najpierw

¹⁶ Oprac. na podstawie: S. Kamiński, *Autonomia*, hasło, w: *Encyklopedia katolicka*, t. I, Lublin 1985, s. 1159-1160.

¹⁷ Por. P. Makowski, *Autonomia w etyce I. Kanta (próba interpretacji historycznej)*, „Diametros” nr 2006, nr 10, s. 34-64; J. Filek, *Tęsknota za etyką. Alasdair MacIntyre w poszukiwaniu „porzuconej narzeczonej”*, w: tegoż, *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Kraków 2001; E. Nowak-Juchacz, *Autonomia jako zasada etyczności. Kant, Fichte, Hegel*, Wrocław 2002.

¹⁸ „Świadomość wolności jest ostatecznie również świadomością odpowiedzialności. Człowiek czuje się odpowiedzialny za swoje postęпки, a może się tak czuć jedynie wtedy, gdy przekonany jest o swojej wolności. Świadomość wolności powołuje się przeto na instancję etyczną”, H.-G. Gadamer, *Przynowosć w dziejach*, w: tegoż, *Rozum, słowo, dzieje*, wybrał, opracował i wstępem poprzedził K. Michalski, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2000, s. 98.

¹⁹ Por. A. Aviram, *Autonomia i zaangażowanie: dopełniające się ideały*, przeł. G.T. Wysocka, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania XIV” 2000, nr 339, s. 87; B. Wiśniewska-Paź, dz. cyt., s. 37-38, 41-43.

²⁰ Z. Kwieciński, *Całościowy projekt zmian w edukacji Aharona Avirama*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4, s. 178.

w domu rodzinnym, potem w szkole, a następnie permanentnie już w dorosłym życiu. Nie jest to zadanie proste i nie da się go wykonać za pomocą wyłącznie zmiany prawa.

Zatrzymajmy się chwilę przy tym, jak ten proces przebiega od dzieciństwa do dojrzałości. Podstawowym procesem rozwoju dziecka we wczesnym dzieciństwie jest proces indywidualizacji, poczucia własnej odrębności, autonomii oraz samokontroli. Psychologowie i pedagodzy są zdania, że autonomia jest istotną potrzebę życiową już we wczesnej fazie życia dziecka (Erik Erikson), a także jednym z najbardziej pożądanym efektów rozwoju moralnego człowieka (Lawrence Kohlberg, Sergiusz Hessen).

Kazimierz Obuchowski wyróżnia kilka faz kształtowania autonomii jednostkowej, będącej procesem przechodzenia od fazy pełnej zależności człowieka od otoczenia do fazy pełnej autonomii, w której przebiegu obserwujemy proces utożsamiania się z otrzymanymi wzorami zachowań, następnie uświadomieniem własnej odrębności i często odrzuceniem wzorów identyfikacji, by hierarchia wartości młodego człowieka mogła podlegać modyfikacjom. W fazie dojrzałej następuje integracja koncepcji świata i wykształcenie się reguł życia, które składają się na indywidualnie stawiane sobie zadania²¹. Potrzebna kontrola jest tu wytworem jednostki i ma charakter wewnętrzny, a jej kryteria są określane przez samego siebie.

Autonomia egzystencjalna (moralna) zakłada rozwój moralny jako stopniowe przechodzenie od stadium heteronomii do coraz większej autonomii moralnej. Osiągnięcie autonomii w tym zakresie to rozwój świadomości moralnej, motywów moralnego postępowania, posiadanie prawidłowo ukształtowanego sumienia, zrozumienie i wolny wybór określonych i zarazem niesprzecznych z dobrem innych osób zasad moralnych²².

Już z tego, co tutaj zostało powiedziane, wynika, że zagadnienie autonomii wiąże się nierozłącznie z podmiotowością człowieka, dzięki której możliwe jest **kreowanie otaczającej rzeczywistości**, więc łączy w sobie dwa centralne zagadnienia edukacyjne: kształcenie i wychowanie.

Często rodzice i nauczyciele boją się autonomii dzieci i młodzieży, utraty autorytetu i poczucia bycia „znaczącym Innym”, a także tego, że „pozwala ona na zbyt wiele”. Autonomii nie można mylić z samowolą, lecz z wychowaniem dziecka w poczuciu rozumnej swobody, w której rodzice i nauczyciele przy otwartej postawie zachowują autorytet. Autonomia przejawia się na tym etapie rozwoju umiejętnością rozpoznawania i dbania o zaspokajanie swoich potrzeb²³.

²¹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000, s. 69-70.

²² Tamże.

²³ Tamże.

Dziecko nie musi się na wszystko zgadzać, ma prawo czuć i myśleć po swojemu. A przynależność do stabilnej społeczno-kulturowej ramy (rodzina, społeczność) w okresie dzieciństwa jest **konieczna dla kształtowania pozytywnego obrazu siebie samego, bez którego samosteroowność i autonomia są niemożliwe.**

Autonomia w szkole (!?)

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

Pełna autonomia ucznia to sfera celów idealistycznych, gdyż ze szkołą wiąże się przymus edukacyjny, który sprawia, że młody człowiek oscyluje między własną niepowtarzalnością i prywatnością a wymogami i oczekiwaniami kontroli społecznej²⁴. Struktury edukacyjne dają niewiele przestrzeni dla rozwoju jednostkowej autonomii. Aby człowiek mógł kształtować w sobie autonomię, powinien mieć zapewnione niezbywalne prawo do godności i integralności, co pozwoli mu zachować niezależność wobec nieakceptowanych wzorców zachowań, narzucanych przez różne instytucje społeczne. Rozwój indywidualnej autonomii jest zawsze ograniczony poprzez reguły i konwenanse danej zbiorowości. To co jest jego istotą, to droga w kierunku autonomii, a nie osiągnięcie celu. Przy tym granice pomiędzy poziomami autonomii są płynne, wyznaczone m.in. przez czynniki emocjonalne, psychologiczne, motywacje czy wpływ środowiska.

W szkolnej edukacji możemy mówić o rosnącym poziomie autonomii poznawczej, której wyznacznikami są takie umiejętności, jak: **świadomość treści i celów pracy, umiejętność ich określania, wybierania metod pracy, a także stosowania własnej strategii poznawczej i umiejętności wykorzystania potrzebnych informacji, oceny ich przydatności, zdolności do krytycznej refleksji i samooceny**²⁵.

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

²⁴ Por. M. Hand, *Against Autonomy as an Educational Aim*, „Oxford Review of Education” 2006, nr 4, s. 535.

²⁵ Na ten temat zob. Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 16; tejsze, *Syntezy interdyscyplinarne w procesie kształcenia*, „Studia Filozoficzne” 1976, nr 2.

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

Wybrane uwarunkowania

- Konieczność podniesienia społecznego znaczenia pracy nauczycielskiej. Potrzebny jest obszar swobody działania wychowawcy i wychowanka. I zgoda na to, że rozwój autonomii poznawczej wiąże się ze stopniowym uwalnianiem się spod kontroli dorosłego i zdobywaniem władzy nad własnym umysłem i uczeniem się.
- Z autonomią wiąże się konieczność poczucia stabilizacji edukacyjnej, czyli rezygnacja z nieprzemyślanych reform przeprowadzanych bez badań i konsultacji środowiskowych.
- Nauczyciel, który chce zmobilizować ucznia do stanowienia o sobie, musi mieć własną stabilną autonomię, rozumianą jako ułożony system wartości, wiedzę i motywację do pracy z drugim człowiekiem – uczniem.
- Badania dowodzą, że autonomia nauczycieli jest ściśle powiązana z poczuciem skuteczności w pracy, z satysfakcją zawodową, budującą motywację do podejmowania wysiłków. Im bardziej nauczyciele czują się kompetentni i mają większą satysfakcję zawodową, tym bardziej są zmotywowani do działania autonomicznego²⁶. Profesjonalizm nauczycieli buduje nie tylko wiedza, ale też etyka zawodowa, otwartość, odpowiedzialność oraz aktualizacja i rozwój kompetencji zawodowych. Poszczególne te kategorie nie tylko łączą się ze sobą, ale również wzajemnie się uzupełniają.
- Autonomia szkoły i nauczyciela w zakresie wyboru programu wiązać się powinna z programem „szytym na miarę uczniów”, przygotowanym nie tylko na podstawie oczekiwań formułowanych przez społeczeństwo, ale też dobrej diagnozy potrzeb i możliwości konkretnych uczniów. Nauczyciel powinien zdobyć się na odejście od jednego, jedynie słusznego modelu nauczania, zaproponować własne rozwiązania, dostosowane do określonych warunków. Trzeba tutaj przypomnieć, iż w minionych latach wielu nauczycieli uzyskało duży stopień autonomii edukacyjnej jako autorzy podręczników, programów, publikacji metodycznych. Świadczy to o tym, że dobre przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli może zaowocować poważnym krokiem w stronę autonomizacji procesu nauczania²⁷.

²⁶ Por. J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, wyd. drugie, zmienione, Warszawa 1977; A. Loy McGinnis, *Sztuka motywacji*, przeł. W. Wojciechowski, Warszawa 1993.

²⁷ Por. J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Łódź 2010; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wymiana idei. Szkice*

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

- W tym procesie najważniejsza jest postawa nauczyciela, sposób postrzegania ucznia w jego uwarunkowaniach rozwojowych, w rozumieniu potrzeby prywatności, w aprobacie prób samodzielnego radzenia sobie z konfliktami i problemami. Udzielenia mu życzliwej pomocy oraz szanowanie jego poglądów – nawet tych, których się nie podziela²⁸. **Powinien to być sojusz** dwóch osób obdarzonych podmiotowością, **nawiązywanie pozytywnej relacji, stwarzanie przestrzeni do podejmowania wyborów, uzasadnień i decyzji.**
- **Konieczne jest ustalenie zakresu autonomii nauczyciela i ucznia** w warunkach lekcyjnych/szkolnych, gdyż tylko możliwość samostanowienia zapewnia odpowiedzialne działanie. Nauczyciel powinien być partnerem ucznia w jego drodze do indywidualnie zorganizowanej wiedzy, świadomym jednak zagrożeń wynikających ze zbytniego zaufania do przekazów z Sieci. Ich nadmiar i bardzo różnorodna wartościowość powoduje konieczność kształtowania **umiejętności sprawdzania ich wiarygodności, tworzenia hierarchizacji oraz dokonywania oceny ich przydatności.** Niezwykle ważne jest nauczenie uczniów oddzielania tego, co subiektywne (upodobań, sympatii) od treści obiektywnych (faktów, zdarzeń itp.), a także tworzenia syntez, które są warunkiem umiejętności spójnego wiązania informacji przyswajanych w trakcie szkolnego samokształcenia²⁹.
- **Kształcenie trzeba zacząć od poznawania** intelektualnych możliwości uczniów, ich zainteresowań, rzeczywistego poziomu umiejętności językowych. Rozwijanie **świadomości językowej, która tworzy ważny czynnik motywujący do nauki, w tym przyswajania języka obcego**³⁰.
- **Rozwijanie aktywności uczniów i tworzenie przestrzeni dla samodzielnego myślenia i koncentracji uwagi; stworzenie warunków do rozwijania myślenia krytycznego oraz wyobraźni,** która szczególnie je stymuluje, pozwala spojrzeć na dane zagadnienie inaczej, skojarzyć fakty z różnych dziedzin i przywołać analogię³¹.
- **Planowanie etapów samokształcenia uczniów i badanie ich rezultatów,** pokazywanie różnych sposobów uczenia się i przeprowadzanie treningu tych

dydaktyczne o szkole i uniwersytecie, Poznań 2016; *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

²⁸ Kształtowanie zaufania do siebie i swoich uczuć, danie sobie prawa do spontanicznego reagowania, wypowiedzania myśli, umiejętność czerpania radości ze swoich uczuć i zaspokajania swoich potrzeb, umiejętność radzenia sobie z niezaspokojonymi potrzebami, gotowość podjęcia ryzyka w działaniu, umiejętność zachowania się zdecydowanego, ale kulturalnego, bez agresji i budzenia lęku – zob. J. Reykowski, dz. cyt., s. 196.

²⁹ Z. Matulka, dz. cyt., s. 16 i dalsze.

³⁰ Por. *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014.

³¹ B. Myrdzik, *O „myślach stojących” i „myślach w ruchu”, czyli o kształtowaniu umiejętności i dialogu*, w: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 211-226.

strategii. Pierre Furter, szwajcarski pedagog, zwrócił uwagę na to, że w procesie edukacyjnym każda interwencja wychowawcza powinna być związana z inicjowaniem samokształcenia. Taki proces bywa w literaturze przedmiotu nazywany samokształceniem kierowanym³², a więc zorganizowanym, planowanym i stymulowanym przez nauczycieli.

Ważne jest kształtowanie **samowyjaśniania** jako poręcznego narzędzia samodzielnej pracy, przygotowującej do wystąpień, egzaminów, sprawdzianów³³.

- **Kształtowanie umiejętności rozmowy**, która wyraża się nie tylko w umiejętnym posługiwaniu się pytaniami i argumentami wobec swojego rozmówcy, ale jest próbą **wspólnego rozumienia, rozwiązywania problemów interpretacyjnych związanych z czytаныmi dziełami kultury**³⁴.
- **Rozwijanie myślenia polonistycznego** czy szerzej humanistycznego, budowanego procesualnie, wymagającego czasu i przyswojenia określonej wiedzy, przeczytania znaczących dzieł, obejrzenia obrazów i filmów, rozwoju języka, aktywnej pamięci itd. Zachowania prawa ucznia do autonomii w interpretacji utworów, zdolności dziwienia się i twórczości w szerokim zakresie tego pojęcia³⁵.
- Kształtowanie aktywnego, świadomego udziału w życiu społecznym – o tej problematyce pisze w swojej interesującej książce Krzysztof Koc, dając przykłady lekcji języka polskiego jako lekcji myślenia obywatelskiego³⁶.
- W literaturze przedmiotu podkreśla się, że w **trakcie kształtowania autonomii poznawczej rozwija się również autonomia egzystencjalna człowieka**, umożliwiająca dokonywanie i aktualizowanie samodzielnych wyborów zgodnych z zainteresowaniami, kształtowanie światopoglądu, a także próba samookre-

³² P. Furter, *La psychologie des adultes et l'analyse des conditions de vie dans la programmation de l'alphabetisation et de la formation des adultes*, „Literacy Discussion” 1977, nr 1, s. 662 i dalsze.

³³ Odbywa się w kolejnych krokach: pokazywaniu samemu sobie: co się wie? Zrozumieniu: co inni wiedzą? Informowaniu: jak znaleźć wiedzę? Nauczeniu się tego, czego inni się nauczyli. Strukturalizowaniu swojego myślenia.

³⁴ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 281-297.

³⁵ Zob. M.P. Markowski, *Wrażliwość, interpretacja, literatura*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2, s. 103-123; tenże, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009; K. Koziółek, *Czas lektury*, Katowice 2017; R. Koziółek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016; I. Morawska, *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją*, w: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016; B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999; też, *Działania na tekście z perspektywy etyki czytania*, w: *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Lublin 2015.

³⁶ K. Koc, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018, s. 171-184 i dalsze.

ślenia i wyodrębnienia własnego stylu życia oraz aspiracji tożsamościowych³⁷. **Dojrzeją zdolności** radzenia sobie w systemach zorganizowanych i społecznych oraz empatia, która wymaga umiejętności przyjmowania perspektywy drugiej osoby, wstrzymywania się od ocen, rozpoznawania i komunikowania emocji. Współwystępuje ona z tendencją do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i z poczuciem odpowiedzialności za siebie i innych. Kształtuje się **potrzeba osiągnąć**, gdyż satysfakcja z wykonywanych działań jest formą nagrody. Potrzebę tę, bardzo skomplikowaną, rozwija najpierw klimat domu rodzinnego, zachowania rodziców ucznia, ich styl życia i stosunek do dziecka, a także sytuacje wychowawcze stwarzane przez szkołę, w tym oddziaływanie nauczyciela. **Dojrzewa też odpowiedzialność za swoją naukę**, gdyż młodzi są przygotowywani do rozliczania się z własnych osiągnięć i zmiany dążeń, jeśli zachodzi tego potrzeba³⁸.

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

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

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

Jednak to od nauczycieli zależy, jaki kierunek przyjmie ich praca bez względu na system edukacyjny, który jest „sterowany” przez państwo i przez s t o r m

³⁷ Zob. przypis 19.

³⁸ B. Wiśniewska-Paź, dz. cyt., s. 37-47.

ponowoczesnej rzeczywistości³⁹ i to – czy uznają autonomię ucznia za ideał edukacyjny. Nauczyciele funkcjonujący w sytuacji paradoksalnej, sytuacji nieustannych i częstych zmian wewnętrznie sprzecznych, nie zawsze są w stanie obronić własną autonomię i zadbać o rozwój autonomii uczniów. Często zniechęca ich do tego stopnia przekonanie o bezsensowności, a także fikcyjności zmian, że nie podejmują próby weryfikacji swoich ocen. Stąd dążność do tego, by zostać postrzeganym jako „skuteczny nauczyciel”, czyli taki, który ma dobre wskaźniki z testów.

Błędami, które są udziałem „skutecznych” nauczycieli, są: zbyt duże wymagania lub nadmierna ochrona i niekonsekwencja w ich stawianiu, a także częste **manipulowanie** młodym człowiekiem, mylenie manipulacji z „wychowywaniem”. Manipulacja przejawia się w różnych formach oddziaływania na innych ludzi, zmierza do określonej zmiany ich postaw i zachowania. W szkolnej edukacji „przemawia” oddziaływaniem wzorów i modeli osobowych, nakazami i zakazami, perswazją lub metodami, których działanie ma ukrywać wpływy prowadzące do uprzedmiotowienia i kontroli⁴⁰.

Bogusław Śliwerski za najczęstsze metody manipulacji uważa: ograniczanie swobody myślenia, ciągłą zmianę reguł postępowania i ich uzasadnienia, blokowanie dostępu lub skrywanie rzeczywistych faktów i informacji, tendencyjne ich preparowanie, stwarzanie pozorności wyboru, deformowanie komunikatów, odwoływanie się w łamaniu czyjejs woli do presji grupy, angażowanie do tego autorytetów, wywoływanie poczucia winy i inne. Następstwem manipulacji bywa konformizm, zanik samodzielności myślenia i wrażliwości moralnej, wyzbycie się odpowiedzialności za własne postępowanie, podejmowanie działań pozornych, ale także często bunt lub agresja⁴¹.

Widzimy, że w praktyce ograniczenia autonomii pojawiają się zarówno na poziomie zarządzania, jak i na poziomie edukacyjnym wszystkich typów szkół.

³⁹ A. Aviram, *Navigating Through the Storm: Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam 2010, s. 210-220. Autor wymienia kilkanaście rewolucji toczących się w niespotykanym tempie w czasach ponowoczesności w sferach: 1) technologicznej, 2) badań medycznych i biologicznych, 3) ekonomicznej, 4) na rynku pracy – rewolucja przerywanych karier, 5) zmian charakteru i czasu pracy, 6) rozumienia płci i ról społecznych, 7) wyłaniających się i umacniających struktur społecznych – indywidualizacja i poszukiwanie grup tożsamościowych, 8) wyłaniających się sił narodowych i kulturowych mniejszości, 9) bezpieczeństwa publicznego, 10) ekologicznej, 11) kulturalno-mentalnościowej, ideologicznej i światopoglądowej, 12) dominujących koncepcji konsumpcji i jaźni (hipermarketyzacji), 13) zdrowia psychicznego – inwazja bezsensu.

⁴⁰ *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 21.

⁴¹ Por. M. Latoch-Zielińska, *Doświadczenie buntu młodzieńczego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury (opracowanie uczniowskich ankiet i interpretacji)*, w: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone...*, s. 229-240; *Pedagogika. Leksykon PWN*, dz. cyt., s. 21; M. Karwatowska, *Językowe środki wyrażania agresji w rozmowach nastolatków*, „Linguistica Bidgostiana” 2008, vol. V; też, *Autorytety w opiniach młodzieży*, Lublin 2012.

Trzeba też na koniec powiedzieć o przyczynach niepowodzeń warunkowanych postawami uczniów: o ich bierności, wyuczonej bezradności, niskim poziomie samodzielności jako efektu całego kontekstu edukacyjnego i społeczno-kulturowego. Przyczyny tych zachowań mogą być różne: niemożność zrozumienia nowego materiału na lekcji lub w pracy domowej mimo długotrwałego wysiłku intelektualnego, zła organizacja pracy, ograniczenie uwagi i zdolności do koncentracji, unikanie wysiłku poznawczego, brak zainteresowania przedmiotem, niewłaściwe sposoby uczenia się itd.⁴²

* * *

Wychowanie do autonomii można nazwać pomocą w długim wędrowaniu, czasami kroczeniu po wertepach, a niekiedy w błędzeniu po manowcach. Zdaniem Aharona Avirama, izraelskiego filozofa, autonomia wymaga połączenia wysiłków indywidualnych i zbiorowych, wówczas jednostka ma szansę na własną autonomię w ramach autonomicznego społeczeństwa, a więc tylko w demokratycznych instytucjach. Trudno jest bowiem postulować uznanie autonomii jednostki jako jednego z najważniejszych celów wychowania, kiedy sposób funkcjonowania szkoły jako instytucji nie sprzyja realizacji tego postulatu. Przekonuje on, że zasadniczym kierunkiem zmiany **organizacji edukacyjnych powinno być przejście od rozumienia szkoły jako fabryki wiedzy i dyplomów do postrzegania jej jako ośrodka współpracy i doradztwa w uczeniu się i rozwoju**⁴³. Wyłania się tu model autonomiczny, a wraz z nim zindywidualizowany plan wchodzenia w dorosłość, gdzie kolejne zadania wyznaczane są nie przez narzucone z zewnątrz zadania dorosłości (Big Five), lecz wewnętrzny barometr poczucia gotowości do ich podjęcia⁴⁴. O tym przekonują nas badania, które przeprowadzili naukowcy z SWPS w roku 2016, w których zapytali ponad 3 tysiące kobiet i mężczyzn w wieku 18-29 lat o to, jak definiują dorosłość, czy sami czują się dorośli i co uważają za kluczowe markery dojrzałości. Aż 91 proc. badanych wymieniło następujące czynniki: samodzielność podejmowania decyzji, ponoszenie ich konsekwencji, także rozsądek i mądrość życiową. Najczęściej barierę w osiągnięciu dojrzałości młodzi widzą w samych sobie (lęk przed samodzielnością). Podkreślali wartość autonomii w kategoriach niezależności zewnętrznej, o czym mówią czynniki takie, jak: mieszkanie samodzielne, bez rodziców i założenie własnego gospodarstwa domowego; autonomii w kategoriach niezależności wewnętrznej, czyli posiadanie wiedzy życiowej, umiejętność podejmowania decyzji oraz ponoszenia ich

⁴² G. Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995, s. 13 i dalsze.

⁴³ A. Aviram, *Autonomia...*, s. 90-91.

⁴⁴ D. Wiszejko-Wierzbicka, A. Kwiatkowska, *Wchodzenie w dorosłość. Ogólnopolskie badanie młodych Polaków w wieku 18-29 lat*, „Studia Socjologiczne” 2018, nr 2, s. 146-176.

konsekwencji, planowanie i rozwijanie kariery, a także wyznaczanie sobie własnych celów działania, co wskazuje na zaspokojenie potrzeby samorealizacji⁴⁵.

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

Wybrana bibliografia

- Aviram A., *Autonomia i zaangażowanie: dopełniające się ideały*, przeł. G.T. Wysocka, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania XIV” 2000, nr 339, s. 87.
- <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/10/profesjonalna-autonomia-nauczycieli.html> [dostęp: 5.06.2019].
- Kostyło P., *Edukacja zorientowana na autonomię*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4, s. 199-200.
- Kwieciński Z., *Autonomia. Aharon Aviram o autonomii jako celu wychowania*, w: tegoż, *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*, Wrocław 2011.
- Kwieciński Z., *Całościowy projekt zmian w edukacji Aharona Avirama*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4.
- Kwieciński Z., *Odłotowa pedagogia Aharona Avirama. Od „kakofonii w czarnej dziurze” do całościowego projektu przebudowy edukacji w ponowoczesnych demokracjach*, w: M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odłotowe*, Kraków 2011.
- Michalak J.M., *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Łódź 2010.
- Śliwerski B., *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonej zmianie oświatowej*, w: *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, wyd. I, Gdańsk 2010.
- Wiszejko-Wierzbicka, D., Kwiatkowska A., *Wchodzenie w dorosłość. Ogólnopolskie badanie młodych Polaków w wieku 18-29 lat*, „Studia Socjologiczne” 2018, nr 2.
- Wiśniewska-Paź B., *Kwestia autonomii, wolności i prywatyzacji w kontekście filozofii człowieka, organizacji państwa i edukacji*, w: tejże, *Autonomia edukacji a ład społeczny. Struktura szkolnictwa w Szwajcarii wobec zdecentralizowanej koncepcji społeczeństwa i państwa. Kwestie porównawcze ze strukturami państw ościennych*, Warszawa 2009.

On the Need to Shape Cognitive and Existential Autonomy in Lessons Not Only of Polish Language

Summary

The text entitled *On the Need to Shape Cognitive and Existential Autonomy in Lessons Not Only of Polish Language* deals with the role of autonomy in education. It presents the meaning of the concept of autonomy in European education and in Polish education. It presents the conditions that a democratic state should fulfil in order for cognitive autonomy to be implemented at school,

⁴⁵ Tamże.

which is associated with a sense of the subject's independent action and leaving room for free choice, ensuring the possibility of continuous, harmonious and comprehensive development. This development takes place in the conditions of normalization of life in various communities, such as the family, school, church, associations, etc. It therefore has two spheres: institutional and individual. We see the institutional sense of autonomy in how school operates as an institution and in interpersonal relations; it also concerns the scope of independence and freedom of action of the individual and the community granted to them by the rulers. An important part of the text is the presentation of the possibilities of teacher and student activities in a democratic system, allowing freedom in choosing an educational and cognitive program "tailored to the pupil". The text also discusses the obstacles that arise on the way to autonomy, conditioned both by administration and the individual behaviour of pupils and teachers.

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

Na cmentarzysku polonistycznych podręczników – kilka myśli

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

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

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

Podobny, choć nie zawsze tak dramatyczny bywa los innych, nierzadko nowatorskich dydaktycznie podręczników, które z różnych względów (np. zmian

programów kształcenia, listy lektur, decyzji władz szkolnych, konkurencji wydawniczej itp.) nie znajdują trwałego miejsca w obiegu szkolnym. Wymiana jednych podręczników na inne, jak też i częste modyfikacje kolejnych wydań książek są na ogół postrzegane w szkolnej praktyce jako naturalne, rutynowe przystosowywanie narzędzi pracy do aktualnych wymagań programowych. Na refleksję nad podręcznikami jako szczególnego rodzaju dziełami myśli i wyobraźni dydaktycznej nie starcza tu czasu – sumowanie doznań i doświadczeń obcowania z nimi wymaga dystansu, a także badawczego nastawienia wobec praktyki działania nauczycielskiego.

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

Z obszaru badań nad dziejami polonistycznej dydaktyki warto tu przypomnieć kilka choćby takich, różnie sprofilowanych inicjatyw badawczych.

To na przykład obszerne, powstałe w latach 50. ubiegłego wieku studium Wiktora Czerniewskiego¹ poświęcone analizie wartości dydaktycznych znakomitych dzieł podręcznikowych, takich jak: *Historia literatury niepodległej Polski* Ignacego Chrzanowskiego, *Historia literatury polskiej wieku XIX* Lucjusza Komarnickiego, *Zarys dziejów literatury polskiej* Juliusza Kleinera i inne, dziś już obecne tylko w obiegu badawczym. Ujmuje ono badany problem i dokonuje oceny dzieł na gruntownie rozpoznany tle ówczesnego rozwoju teorii podręcznika szkolnego.

To z kolei różne prace o nauczaniu języka polskiego w szkole dziewiętnastowiecznej. Liczne artykuły i książki Lecha Słowińskiego² poświęcone podręcznikom doby zaborów, w tym zwłaszcza praktyce twórczej i wydawniczej dydaktyków poznańskich (m.in. Hipolita Cegielskiego z jego *Nauką poezji* i braci Poplińskich), praktyce skupionej na budowaniu narzędzi kształcenia podtrzymujących poczucie polskości w trudnych warunkach kulturowej opresji zaborcy. Podobnie studia skupionych wokół Mieczysława Inglota badaczy wrocławskich, którzy w treściach niepozornych,

¹ W. Czerniewski, *Wartości dydaktyczne podręczników historii literatury polskiej okresu międzywojennego*, w: W. Czerniewski, W. Słodkowski, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*, Warszawa 1960, s. 9-113.

² M.in. L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795-1914*, Warszawa 1976.

dawno już zapomnianych wypisów dla szkół galicyjskich doby autonomicznej umieli odkryć interesującą obecność szyfru narodowej i społecznej symboliki³.

To wreszcie książka Janusza Marchewy⁴ i studia innych dydaktyków⁵ odsłaniające na materiale międzywojennych podręczników dla szkół średnich zjawiska różnicowania się koncepcji kształcenia literackiego: odwrótu od tradycji historycznoliterackich zarysów ku konstrukcjom monograficznym (lekturoznawczym), kulturoznawczym, zorientowanym psychologicznie, literacko-prezentystycznym. Obraz tych zjawisk – dodajmy – specyficznie, bo z redakcyjnej perspektywy projektowania podręcznika, dopełniła i wzbogaciła niedawno wydana książka Zofii Budrewicz⁶, poświęcona słynnemu cyklowi wypisów gimnazjalnych Juliusza Bałickiego i Stanisława Maykowskiego (*Kraj lat dziecińczych, Będziem Polakami, Miej serce*), budowanemu z tekstów specjalnie zamawianych u współczesnych pisarzy.

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

Badacz kultury literackiej zwłaszcza czasów najnowszych – pisała Gertruda Wichary – nie może nie doceniać [...] wartości dokumentu, jakim jest podręcznik odtwarzający podstawowe rysy jej obrazu. Interesować zaś go będą te warstwy podręcznika języka polskiego czy też te jego części, dzięki którym szkoła wpływać może na kształt zespołu przeświadczeń dotyczących literatury oraz umiejętności obcowania z literaturą⁷.

Spojrzenie na podręcznik jako „komunikat, tekst utrwalający i pozwalający odczytać intencje wychowania przez literaturę i dla literatury”⁸ jest bez wątpienia sprawnym metodologicznie kluczem w badaniach nad dziejami kształcenia polonistycznego. Może także stanowić dogodną podstawę dla literaturo- i kulturoznawczo zorientowanych analiz współczesnych podręczników, ale nie otwiera

³ Zob. *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, red. M. Ingot, Wrocław 1983. Tu szczególnie studia J. Kolbuszewskiego: *Zagadnienie „wartości” w galicyjskich podręcznikach literatury polskiej* oraz W. Dynaka: *Kanon symboliki narodowej i społecznej w galicyjskiej edukacji polonistycznej (Na podstawie podręczników literatury i wypisów)*.

⁴ J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918-1939*, Warszawa 1990.

⁵ Zob. L. Słowiński, *Szkolne podręczniki literatury a koncepcje kształcenia w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrzęstowska, Poznań 1991, s. 35-72; G. Wichary, *Koncepcja kształcenia literackiego w podręcznikach szkolnych Lucjusza Komarnickiego i Manfreda Kridla*, w: *Podręczniki literatury...*, s. 73-82.

⁶ Z. Budrewicz, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.

⁷ G. Wichary, *O potrzebie badań nad podręcznikiem języka polskiego*, w: *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*, red. M. Ingot, Wrocław 1979, s. 47.

⁸ Tamże.

drogi do poznawania ich wartości jako narzędzi uczenia się i nauczania. Na konstrukcję podręcznika wypada więc spojrzeć również z innej – prakseologicznej perspektywy.

* * *

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

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

W bezpośrednim kontakcie z nową generacją książek do języka polskiego dla liceum trudno już było akcentować dystans między podręcznikiem we właściwym tego słowa znaczeniu jako książką stanowiącą drugie obok nauczyciela źródło wiedzy, zawierającą wybór najważniejszych wiadomości, gotowych wyników badań z określonej dziedziny, a żywym nauczaniem⁹. Pogląd, że rolę podręcznika ma być uzupełnianie, a nie zastępowanie żywego nauczania, wchodził w konflikt z obserwacją współczesnej praktyki edukacyjnej, gdzie oto z dawniej nieuważanych za podręczniki wypisów i materiałów pomocniczych, wzbogacanych teraz o instrukcje

⁹ Por. R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. 2. Referuję za obszernym omówieniem stanowiska autora w pracy W. Czerniewskiego, dz. cyt., s. 12-18.

pracy, pytania problemowe, wiadomości, ćwiczenia itp. zaczęły powstawać książki mające w rękach nauczyciela i uczniów stanowić ważne narzędzia pracy lekcyjnej.

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

Podręcznik polonistyczny – postrzegany z perspektywy prakseologicznej jako narzędzie kształcenia – jest rodzajem planu działania dydaktycznego, propozycją potencjalnego doboru i układu czynności uczniów i nauczyciela, zjednoczonych wspólnym zamierzeniem uczenia się i pomagania w uczeniu się przedmiotu. W takim planie działania, zdaniem Tadeusza Kotarbińskiego,

to co istotne sprowadza się do opisu czynności składowych danego splotu lub tylko pasma działań ewentualnych, ze szczególnym uwzględnieniem ich doboru, kolejności czasowej, rozlokowania przestrzennego i rozmieszczenia wedle podmiotów poszczególnych działań składowych¹⁰.

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

W praktyce tworzenia podręczników polonistycznych rysuje się wyraźna, warunkowana pozycją zawodową i metodologicznymi orientacjami twórców, odmienność pojmowania zadań i pożądanych treści budowanego narzędzia, występują też różnice w postrzeganiu realiów i wymagań szkolnego warsztatu. Odmienne bywają również sytuacje inicjujące działania twórcze, a także autorskie motywacje podejmowania prac nad podręcznikami.

¹⁰ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, wyd. 5, Wrocław 1973, s. 81.

Z tej perspektywy można by wskazać na dwie sytuacje, zgoła odmiennie rzutu-
jące na kształt projektowanej książki:

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

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

* * *

Wykładowe, usystematyzowane naukowo zarysy wiedzy o literaturze określonych epok nie wymagają w fazie projektowania szczególnego wysiłku wyobraźni dydaktycznej. Wyznacza im się tradycyjną rolę uzupełniania, utrwalania, poszerzania wiadomości wynoszonych z lekcji. Podręczniki mają zapewniać rzetelność naukową przekazu wiadomości, jego przystępność i przejrzystość, toteż wyobraźnia dydaktyczna autorów skupia się tu na rozdzielaniu analizy zjawisk od syntez, stosowaniu zabiegów rekapitulacji wiadomości, ćwiczeń utrwalających wiedzę, pytań sprawdzających zrozumienie itp.; czasem za sprawą edytorów wprowadza wyjaśnienia na marginesach wykładu użytych terminów czy nowych pojęć, albo też reprodukcje obrazów korespondujące z informacjami wykładu. Niekiedy – co już głębiej wkracza

w proces uczenia się – sięga po pomysły poprzedzania wykładowych informacji formułowaniem problemów aktywizujących myślenie uczniów.

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

Wyobrażenie ucznia jest tym pierwiastkiem podręcznika, który wyznacza charakter całej jego dydaktycznej konstrukcji. Jeśli na przykład sięgniemy do świetnej książki Józefa Bachórze o pozytywizmie¹¹, to zorientujemy się łatwo, że autor, aktualnie profesor uniwersytecki, ale mający za sobą kilkanaście lat pracy nauczyciela licealnego, zachował wiarę w ambicje poznawcze uczniów, w ich zainteresowanie literaturą oraz zdolność do wysiłku samokształceniowego. Odrywa zupełnie tok swojego wykładu od strefy żywego nauczania: rysuje szeroki obraz tła historyczno-kulturowego i filozoficznego epoki, programów i debat literackich, prądów realizmu i naturalizmu w sztuce. Nie waha się przedstawić własne, unikające szkolnych schematów interpretacje dzieł wyznaczonych programem, rezygnując z jakichkolwiek instrukcji i pytań mogących sugerować kierunek pracy lekcyjnej. Podaje też zwięźle zredagowane informacje o innych ważnych utworach oraz tematach rozważanych w piśmiennictwie epoki. Dbą przy tym o wyposażenie podręcznika w zestaw materiałów służących pracy samokształceniowej – spisy lektur dla zainteresowanych, obfite zestawy zagadnień do rozważania, tablicę synchroniczną wydarzeń historycznych i kulturalnych czy wreszcie antologię różnych tekstów publicystycznych, literackich, prasowych umożliwiających uczniom konfrontację treści wykładu z dokumentami życia epoki.

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

Równie interesująco i zarazem ryzykownie rzecz się rysuje w otwierającej krakowską serię szkolnych podręczników Wydawnictwa Literackiego „Szkoła pod Globusem” – książce Andrzeja Borowskiego¹². Obraz zjawisk literatury i kultury od antyku po epokę oświecenia przeznaczony dla początkujących licealistów, niezwykle

¹¹ J. Bachórze, *Pozytywizm. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa 1995.

¹² A. Borowski, *Literatura polska i powszechna. Starożytność – Oświecenie. Podręcznik dla klasy 1*, Kraków 2002.

rozbudowany erudycyjnie (zarysowany na 500 stronicach) zupełnie nie przystaje do realnie możliwego cyklu lekcji literatury. Uderza natomiast w tym podręczniku z wielkim talentem narracyjnym prowadzony wykład z częstymi zwrotami do odbiorców – wykreowany z wyobraźnią dydaktyczną nurt mądrej, nauczającej rozmowy profesora z zainteresowanym kulturą uczniem.

Oto np. narracyjny komentarz do cytowanego w wykładzie opisu rydwanu Achillesa:

Jeśli jeszcze nie otworzyliście oczu, słyszycie ten okrzyk i tętniące w takt heksametru kopyta. Przejmująca scena! Zbliżona do najbardziej wzniosłych epizodów tragedii. Użyłem tu pojęcia „wzniosłość”. Przenika ono całą *Iliadę*, wiąże się nierozłącznie z „charakterem” większości jej bohaterów. Jaki jest ten charakter? Spróbuj go nazwać samodzielnie. Mówi się o charakterze „agonistycznym” bohatera eposu (od gr. słowa *agón* – walka, zmaganie). To pierwowzór późniejszego rycerza.

I jeszcze jedna próbka: podsumowanie rozdziału o tradycji antycznej:

Co warto zapamiętać z tej wycieczki po starożytności? Przede wszystkim, że tzw. antyk to nie jest „okres”, który można zamknąć w kilkunastu frazesach. To tradycja zbudowana jak mozaika z wielu różnobarwnych kamyków. Tę różnorodność zapamiętaj. Ona złożyła się na kulturę europejską, wielonarodową, otwartą na wpływy Afryki, Azji. Bez tej różnorodności byłaby ta kultura już dawno martwa, bezpłodna. A Ty, czy akceptujesz otwarty, wielonarodowy, wieloskładnikowy wzorzec kultury, która Cię otacza?

W obu przedstawionych przypadkach tworzenie podręcznika jako narzędzia niekrępowanej szkolnymi rygorami i czasem rozmowy z uczniem o literaturze bierze początek z nauczycielskiej identyfikacji autorów – uczonych badaczy przedmiotu. Dobrze się to zakorzenia w tradycji naukowej i – niezależnie od naszego krytycznego stosunku do historii literatury w szkole oraz od sceptycznej oceny szans odbioru „uczonej” książki – budzi uznanie dla idei podręcznika otwartego na pracę samokształceniową.

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

* * *

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

Na poziom aktywności i ukierunkowanie wyobraźni dydaktycznej wpływa wiele czynników. Ma ona niewątpliwie podstawę w zróżnicowanych strukturach umysłów nauczycieli. Badający ten problem Stanisław Dobrowolski zauważył, że „Z elementów wchodzących w skład procesu nauczania i wychowania – *uczeń* jako taki – najbardziej pociągają umysły intuicyjne, *wartości kulturalne* – umysły rozumowe (nauka) i wyobraźniowe (sztuka), sam *proces nauczania i wychowania* najsilniej pociągają umysły organizacyjne, *praca ucznia* – systematyczne, wreszcie *zainteresowanie osobą nauczyciela* – umysły ekspresyjne”¹³. Rzucają te spostrzeżenia światło na podłoże różnic między podręcznikami w akcentowaniu określonych aspektów kształcenia polonistycznego.

Niezależnie od tych naturalnych skłonności o właściwościach i sile wyobraźni dydaktycznej rozstrzyga potencjał intelektualny oraz zasób doświadczeń zawodowych i społecznych nauczyciela. A więc wiedza o strukturze przedmiotu oraz horyzontach kształcenia, jakie mogą się otwierać w procesie jego poznawania, przeżywania i doświadczania wartości. Orientacja w metodologii badania i interpretowania dzieł i zjawisk języka, literatury, kultury oraz znajomość zjawisk społecznej komunikacji. Wiedza o procesie uczenia się i metodach kształcenia. A ponadto – co szczególnie istotne w aktach „żywego” nauczania – umiejętność dostrzegania związków między treściami nauczania przedmiotu a zjawiskami życia otaczającego aktualnie szkolny proces dydaktyczny oraz także zdolność postrzegania ucznia jako jednostki, która wchodzi w skład szkolnej społeczności „[...] wnosi do życia zbiorowego klasy wszystko to, z czego wyrosła, wnosi całe swe »zaplecze« społeczne i kulturowe”¹⁴.

We wszystkich tych zakresach wiedzy i umiejętności poziom kompetencji nauczycieli bywa bardzo zróżnicowany. Ambitne konstrukcje podręczników wykorzystujące wyobraźnię dydaktyczną najbardziej twórczych nauczycieli stawały się

¹³ S. Dobrowolski, *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa 1959, s. 353.

¹⁴ Z. Mysłakowski, *Pojęcie sytuacji dydaktycznej*, w: tegoż, *Pisma wybrane*, Warszawa 1971, s. 188.

dla wielu innych wyzwaniem. Starają się bowiem realizować w różnych wariantach ambitną ideę podręcznika, „w którym – jak to postulował kiedyś Wincenty Okoń – przejawia się odpowiednia inwencja w doborze treści, w łączeniu teorii z praktyką, w bogactwie otwartych sytuacji, które zaciekawiają, pobudzają do samodzielnego myślenia i działania, dając zarazem uczniowi wiele satysfakcji i stwarzając tym samym przesłanki do dalszego wysiłku twórczego”¹⁵.

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

Są w tych projektach modelowania podręcznika jako narzędzia pracy lekcyjnej liczne propozycje działań twórczych, angażujących chęć i zdolność wywoływania emocji, pobudzania wrażliwości i wyobraźni uczniów. Odwoływanie się w toku analizy i interpretacji utworów do czytania, wygłaszania czy teatralizacji tekstu dla pobudzenia estetycznych lub moralnych przeżyć. Akcentowanie walorów obrazowego i żywego języka wypowiedzi. Wykorzystywanie siły oddziaływania obrazów. To wszystko, oczyszczone dzięki sugestiom aktywizacji uczniowskiego działania z pajęczyn rutyny, może inspirować nauczyciela, skłaniać do otwarcia lekcji na sferę aktywnego uczestnictwa w kulturze.

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

¹⁵ W. Okoń, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, w: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973, s. 78.

Daleko większym wyzwaniem dla wyobraźni uformowanej tradycją historycznoliteracką stają się przypadki podejmowania rewizji utrwalonych wyobrażeń o hierarchii celów i organizacji procesu kształcenia. Przykładem może służyć poznański podręcznik dla liceum *Skarbiec języka, literatury, sztuki*, który w kolejnych tomach wypisów odwraca tradycyjny porządek omawiania epok (zaczyna od współczesności, kończy na średniowieczu), a w każdym z nich zrywa z historycznoliteracką chronologią, podporządkowując zarysy obrazu przemian literatury ujęciom problemowym. Na tej zasadzie w tomie poświęconym obrazowi kultury XIX wieku pojawiają się rozdziały poświęcone podstawowym problemom epoki, a nie kolejnym okresem literackim. Tak na przykład rozdział *Przyjaźń i miłość*¹⁶ ukazuje ów istotny dla ludzkiego życia problem na przykładach tekstów romantyków, erotyków młodopolskich i zaczerpniętych z powieści końca wieku realistycznych obrazów małżeńskich rozrachunków. Co więcej – każda z tych prezentacji jest dodatkowo wzbogacona kontekstowymi urywkami wypowiedzi artystów, publicystów, filozofów z różnych czasów – od antyku po współczesność – puentującymi humanistyczną wagę problemu. Taka konstrukcja podręcznika wręcz atakuje wyobraźnię nauczyciela, każe mu szukać nici spajających myślowo nowatorską, problemową koncepcję mówienia z uczniem o problematyce przemian literatury w ciągu kolejnych epok kulturowych.

Na inny sposób podważają przyzwyczajenia nauczyciela do historycznoliterackiego porządku omawiania utworów pomysły wiązania pracy nad tekstami literatury i kultury z aktywizacją myślenia uczniów o problemach otaczającego ich życia. Wyrazistych przykładów tak organizowanej pracy dostarcza licealny podręcznik *To lubię!*, poprzedzający i zamykający poszczególne rozdziały problemowe poleceniami wykonania tzw. „zadań dla uczniów”. Tak np. w tomie przeznaczonym dla klasy drugiej rozdział zatytułowany *Na wielkim targu świata*¹⁷ otwiera się zadaniami opartymi na notatce prasowej o przypadkach oszustw w zbieraniu pieniędzy na pomoc społeczną oraz poleceniem zgromadzenia obserwacji nt. wiarygodności akcji charytatywnych, specyficznej „sprzedaży cierpienia”, komercjalizacji wartości itp. Po takim przygotowaniu problemowym pojawiają się dopiero teksty literackie, poruszające różne aspekty społecznego tematu sygnalizowanego tytułem rozdziału: fragmenty Molierowskiego *Skąpca*, kazania sejmowego Skargi, *Mistrza i Małgorzaty* Bułhakowa, *Wizyty starszej pani* Dürrenmatta, *Miłosierdzia gminy* Konopnickiej oraz wiersz Herberta *Pan Cogito rozmyśla o cierpieniu* i reprodukcje obrazów Rembrandta i Matejki. Zamykają tę sekwencję końcowe zadania dla ucznia, poświęcone idei wolontariatu.

¹⁶ *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Wypisy z ćwiczeniami. Kultura XIX wieku i jej tradycje. Podręcznik dla klasy II liceum [...]*, red. B. Chrzastowska, Poznań 2003, s. 93-150.

¹⁷ Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniewska, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa II liceum [...]*, Kraków 2002, s. 5-74.

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

Trudny dla praktyki polonistycznej postulat integracji kształcenia stawiał projektantów narzędzi kształcenia wobec potrzeby refleksji nad sposobami spójnego traktowania zbyt odległych z pozoru zadań dydaktycznych, a także wobec ryzyka wyboru metod pracy. Podręcznik stawał się specyficznym laboratorium integracji.

Edytorskim zabiegom ożywiania stronice podręczników barwnymi reprodukcjami dzieł malarstwa towarzyszyły różnie ukierunkowane pomysły ich wykorzystywania w kształceniu polonistycznym. W świetle badawczych analiz tej praktyki¹⁸ można je ustopniować w skali wartości – od przywołań obrazów jedynie w roli kulturowego kontekstu dla określonych zjawisk literatury, przez ich instrumentalne traktowanie jako podstawy rozmaitych ćwiczeń rozwijających sprawność wypowiedzi oraz zdolność przekładu znaków ikonicznych na słowo, aż do rozwijania wyobraźni i wrażliwości ucznia w pracy nad odbiorem dzieł malarstwa czy też w procesie kontekstualnej interpretacji dzieł literackich. Myśl dydaktyczna zawarta w konkretnych projektach spójnego działania na tekstach literatury i kultury ma szanse długiego oddziaływania, mimo że wyjątkowo twórczą generację licealnych i gimnazjalnych podręczników odstawiono już przedwcześnie na archiwalne półki.

Podobne możliwości wpływania na wyobraźnię dydaktyczną mają inspirowane myślą o integracji szkolnej polonistyki inicjatywy wiązania pracy nad tekstami literatury i kultury z kształceniem językowym. Są także w różnym stopniu zaawansowane. Przejawiać się mogą – jak to obserwujemy na przykład w podręczniku *Słowa i teksty*¹⁹ – wyrazistą konstrukcją książki, sygnalizującą zamysł takiej integracji, dostarczającą przydatnych materiałów, lecz nieprzekraczającą bariery postulatyw-

¹⁸ Por. S. Bortnowski, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki, rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, w: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 124-132; P. Sporek, *Formuła edytorska ikonografii we współczesnych podręcznikach gimnazjalnych*, w: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 367-378.

¹⁹ B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Klejnocki, *Słowa i teksty. Język polski. Podręcznik. Literatura i nauka o języku. Szkoły ponadgimnazjalne. Klasa 2*, Warszawa 2003.

ności. W tomie kreślącym obraz literatury i kultury XIX wieku sąsiadują tu z sobą naprzemiennie rozdziały poświęcone z osobna literaturze i nauce o języku (trzy omówieniu romantyzmu, pozytywizmu i epoki młodopolskiej oraz aż sześć różnym aspektom wypowiedzania się pisemnego). Wnętrza rozdziałów poświęconych językowi są wypełnione zestawieniami tekstów naukowych, literackich, dziennikarskich, eseistycznych itp. opisujących zjawiska teoretycznie, ujmujących je w kontekście kulturowym, wartościujących czy też wykorzystujących artystycznie. Zalety takiej konstrukcji podręcznika – gdy spojrzeć na nią z perspektywy rozwijania wiedzy o strukturze językowej tekstów oraz świadomości posługiwania się słowem – są oczywiste. Nie spełnia ona jednak nadziei na głębszą integrację polonistycznego kształcenia, choć inspiruje. Poszukiwanie drogi wiązania i scalania informacji zawartych w tekstach pozostawia wyobraźni i kreatywności nauczyciela.

Szansę głębszego wprowadzania uczniów w relacje między sferą poznawania języka i nabywania komunikacyjnej sprawności oraz budowania więzi z literaturą i kulturą pojawiają się wraz z tworzeniem podręczników specjalnie – jak znana książka Agnieszki Kłakówny *Sztuka pisania*²⁰ – zorientowanych na działanie, na rozwijanie w toku prac nad redagowaniem tekstów kompetencji nadawczych i odbiorczych uczniów w żywym, intensywnym kontakcie z materiałem językowego tworzywa literatury. W podręcznikach budowanych z myślą o realizacji szerokiej gamy zadań kształcenia literacko-kulturowego nie starcza na ogół miejsca dla takich działań. Wykorzystują je w pewnym stopniu autorzy dodatkowych części podręcznika, książek wiążących mocniej kształcenie sprawności językowej z próbami oświeclenia wypowiedzi z perspektywy wiedzy systemowej o języku.

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

* * *

Wędrowka po cmentarzysku podręczników pozwala łączyć nostalgiczne myśli o przemijaniu dzieł z refleksją nad trwaniem wartości. Odchodzące w cień wspomnienia książki szkolne odciskają swój ślad w kształcie narzędzi i metod żywego nauczania, uczestniczą poniekąd w powtarzających się aktach projektowania nowych narzędzi. Poszczególne podręczniki wchodzą w obieg szkolny i niepostrzeżenie znikają. Taki ich los nie zniechęca jednak do powstawania nowych inicjatyw. To, co w tym ciągu nieustannego budowania wydaje się najważniejsze, wiąże się z wolą

²⁰ Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV-VI*, Warszawa 1993; w wersji opracowanej dla gimnazjum: taż, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Podręcznik do języka polskiego. Klasy 1-3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne + książka nauczyciela*, Kraków 2004.

tworzenia, wewnętrznym nauczycielskim przymusem projektowania pracy oraz aktywnością prakseologicznej wyobraźni.

Pracę nad budowaniem podręczników można, a chyba i należy traktować jako szczególny rodzaj twórczości. Trudno jednak nie zauważyć, że w różnych rankingach, akademickich punktacjach czy wykazach osobistego dorobku naukowego owoce tej twórczości, jeśli już są obecne, to stoją w cieniu listy rozpraw, artykułów, przyczynków mieszczących się w kategorii prac naukowych. Trudno się także takiemu porządkowi przeciwstawić. Pewnym pocieszeniem może jednak służyć opinia filozofa-prakseologa, który tak oto ujmuje relację między pojęciami twórczości i pracy: „Twórczość pracą nie jest, lecz równoważna jest pracy ze względu na doniosłość w czynieniu zadość potrzebom istotnym”²¹. Można to ujęcie problemu z powodzeniem odnieść do charakteru pracy naukowej dydaktyków literatury i języka oraz nauczycieli, tam gdzie wiąże się ona z tworzeniem narzędzi kształcenia.

Nowatorskie, apelujące do wysiłku wyobraźni dydaktycznej konstrukcje podręcznikowe mogą się spotykać z niezrozumieniem i niechęcią ze strony nauczycieli o słabo rozwiniętej kulturze literackiej, tradycyjnych upodobaniach, utrwalonym nawyku pasywności itp. Bez wątpienia – i kultury literackiej, i dydaktycznej wyobraźni należy uczyć, są z sobą mocno związane; rozwijałem tę myśl przed kilku laty tu w Poznaniu, ukazując przykłady horrendalnie opaczego interpretowania przez studiujących nauczycieli podręcznikowych propozycji pracy nad utworami²². Recepcję takich nowatorskich podręczników warto by badać, biorąc pod uwagę to, jak potencjał wyobraźniowy podręcznika odzwierciedla się w odbiorze nauczycieli o różnym przygotowaniu intelektualnym, strukturach umysłu czy stażu zawodowym.

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

²¹ T. Kotarbiński, dz. cyt., s. 80.

²² Z. Uryga, *Wokół problemu wyobraźni dydaktycznej (o czytaniu podręcznika szkolnego przez studentów zaocznej polonistyki)*, w: *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2008, s. 59-68; tenże, *Z Indianami na ścieżce dydaktycznej diagnozy*, w: *Diagnostyka edukacyjna. Niemierkowskie spotkania i inspiracje*, red. M. Groenwald i in., Gdańsk 2005, s. 53-64.

Wybrana bibliografia

- Bortnowski S., *Modele prezentacji malarstwa, grafiki, rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, w: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 124-132.
- Budrewicz Z., *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.
- Czerniewski W., Słodkowski W., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*, Warszawa 1960.
- Ingarden R., *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. 2.
- Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*, red. M. Inglot, Wrocław 1979.
- Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, red. M. Inglot, Wrocław 1983.
- Marchewa J., *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918-1939*, Warszawa 1990.
- Okoń W., *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, w: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Paronowski, Warszawa 1973.
- Słowiński L., *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795-1914*, Warszawa 1976.
- Sporek P., *Formuła edytorska ikonografii we współczesnych podręcznikach gimnazjalnych*, w: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 367-378.
- Uryga Z., *Wokół problemu wyobraźni dydaktycznej (o czytaniu podręcznika szkolnego przez studentów zaocznej polonistyki)*, w: *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2008, s. 59-68.

At the Cemetery of Polish-language Textbooks – a Few Thoughts

Summary

School literature textbooks, marked by educational reforms with the risk of impermanence, are noteworthy documents of teaching creativity. In the approach to researching them, the historical and cultural perspective is not enough to assess their role in the transformation of horizons and methods of Polish language education. The praxeological dimension should also be taken into account: attention should be paid to the creative role of the authors' didactic imagination in building a textbook as a project for specific educational activities. In this respect, significant changes can now be seen in the understanding of the handbook's relationship to "live teaching" acts. Textbooks by professional literature researchers are written in line with the tradition of supplementing lessons with outlines of historical and literary knowledge on the subject, thus limiting the didactic obligations to comply with the principle of making the message clear and accessible, and (sometimes) also curbing a student-oriented narrative style. In contrast, innovative textbook constructions, which are created on the initiative of teaching teams close to school teaching experience, focus attention on designing a tool to support the work of teachers and students, drawing on the experience of Polish teachers and appealing in different ways to their

imagination as teachers. The value of textbooks constructed created in this way is in many cases balanced with the achievements of scientific works. One should reach for them in educating Polish students.

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

Moja Polska? – dyskursy tożsamościowe w edukacji polonistycznej

Najogólniej rzecz ujmując, „tożsamość” to świadomość siebie, zdolność określenia, kim się jest, do jakiej grupy się należy, z jaką grupą się identyfikuje i do jakiej się przyznaje. Jest to rodzaj samowiedzy dotyczącej tego, co dla jednostki najważniejsze, najbardziej charakterystyczne, co ją tworzy, jest jej istotą i co określa refleksyjny stosunek podmiotu do samego siebie¹.

Nie można precyzyjnie określić ani w wymiarze psychologicznym, ani społecznym czy narodowym cech tożsamości jednostkowej młodych ludzi będących uczniami współczesnej szkoły i to nie tylko na skutek trudności metodologicznych i logistycznych szeroko zakrojonych badań, ale także dlatego, że niełatwo przychodzi badaczom oddzielenie problemów konstytucji i struktury osobistej „tożsamości” od problemów konstytucji i struktury osobistej „indywidualności”². Trudno przecież stwierdzić, w jakim stopniu poszczególne jednostki zaspokajają za sprawą konkretnych podstaw programowych, programów nauczania, podręczników czy też rozmaitych działań dydaktyczno-wychowawczych swoje podstawowe potrzeby, wynikające z biologicznej konstytucji ich organizmów lub czy potrafią dzięki nim nawiązywać prawidłowe relacje z otoczeniem społeczno-kulturowym. Można za to sprawdzić, w jaki sposób w tych dokumentach oraz praktyce edukacyjnej kształtowane są poszczególne typy tożsamości kolektywnych (grupowych, zbiorowych).

W tym celu odwołamy się do badania tekstów zamieszczanych w podręcznikach, będących podstawowym narzędziem zinstytucjonalizowanej socjalizacji całych

¹ Por. M. Budyta-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa 2010, s. 91.

² Jak zauważa Jürgen Straub, pojęcia te dotyczą dwu obiektywnie i absolutnie różnych aspektów ludzkiej subiektywności – można uważać się za niepowtarzalną jednostkę, a mimo to mieć problem z tożsamością, jak również można uważać się za tę samą osobę i działać niezależnie, a mimo to jawić się sobie jako osoba nieodróżnialna od innych (J. Straub *Tożsamość osobista i zbiorowa. Analiza pojęciowa*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki i M. Ziółkowski, przeł. M. Marody, Warszawa 2006, s. 1121.

pokoleń podlegających powszechnej edukacji³. Będą to książki przeznaczone do nauczania języka polskiego w szkole podstawowej, przede wszystkim ze względu na to, że korzystają z nich wszyscy młodzi Polacy obowiązkowo uczęszczający do masowej szkoły podstawowej, ale także z powodu bogactwa ich treści – przede wszystkim zróżnicowania publikowanych w nich tekstów kultury oraz zadań kształcących rozmaite sprawności językowe oraz literacko-kulturowe. Przegląd książek szkolnych publikowanych w różnych okresach historycznych pozwala zatem na próbę rekonstrukcji ustrukturyzowanego zespołu cech, w określonych kontekstach historyczno-politycznych uznanych za najistotniejsze i najbardziej pożądane w procesie socjalizacji i enkulturacji młodego pokolenia. Staną się one punktem odniesienia do współczesnego kontekstu edukacyjnego, w którym przebiega formowanie się kolektywnej tożsamości uczniów szkół podstawowych.

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

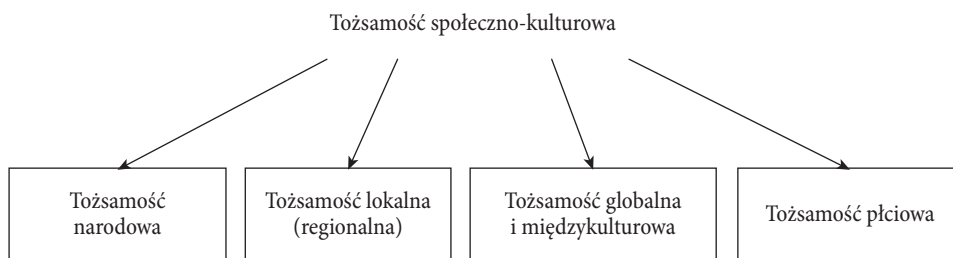
- p s y c h o l o g i c z n e j, poprzez dążenie do indywidualnej identyfikacji z narodem, regionem, lokalną społecznością oraz ich ogólnie rozumianą kulturą, w tym także ukształtowane w jej ramach stereotypy ról płciowych;
- s o c j o l o g i c z n e j, poprzez uwzględnianie w świadomości zbiorowej podziału na „my” i „oni”. To antagonizowanie może przyczyniać się do utrzymywania lub przewyciężania uprzedzeń i wynikającej z nich dyskryminacji społecznej, etnicznej lub narodowej;
- h i s t o r y c z n e j, poprzez jednostkowe i zbiorowe odwołania do dziejów narodu, regionu, miasta oraz bohaterów i instytucji historycznych;
- r e l i g i j n e j, poprzez odwołania do aksjologii i tradycji wybranej religii lub poprzez negowanie bądź przewartościowanie jej znaczenia dla danej zbiorowości;
- g e o g r a f i c z n e j, poprzez przypisanie jednostki i zbiorowości do określonej przestrzeni oraz poprzez sposoby kulturowego kształtowania tej przestrzeni, np. na poziomie urbanistyczno-architektonicznym;
- k u l t u r o w e j, poprzez budowanie świadomości dziedzictwa kulturowego i kompetencji kulturowej, a w tym umiejętności: odczytywania symboli, trafnego lokalizowania i rozumienia dziejących się wydarzeń, ich interpretowania oraz przewidywania dalszego biegu. Szczególną rolę odgrywa tu także kształcenie (względnie zaniechanie kształcenia) umiejętności odczytywania symboli, kodów i skryptów kulturowych właściwych innym kulturom⁴.

³ W artykule wykorzystano materiał przykładowy i jego analizy zawarte w książce autorki: A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012.

⁴ Tamże, s. 176-177.

Poszczególne płaszczyzny przenikają się nawzajem, współuczestnicząc w tworzeniu różnego typu tożsamości, w efekcie składających się na całość tożsamości społeczno-kulturowej, której kształt przekazują poszczególne podręczniki. Poszczególne aspekty tego typu tożsamości prezentuje schemat 1.

Schemat 1. Typy tożsamości kształtujące tożsamość społeczno-kulturową w podręcznikach języka polskiego



Źródło: A. Rypl, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*, s. 177

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

Zbieżność subiektywnych postaw wielu ludzi odnoszonych do własnej grupy kulturowej [...] świadomość pewnej odrębności od obcych i poczucie związku z grupą swoich oraz świadomość ciągłości, historycznego trwania tej grupy i jej zbiorowej filiacji – wywodzenia się od wspólnych przodków czy przodka⁵.

Jest to zatem rodzaj wzorca, który modeluje identyfikację „ze zbiorowością narodową w trakcie procesów socjalizacyjnych lub upowszechnione wzory reakcji na symbole narodowe, wzory określające pamięć przeszłości, wzory postaw wobec wybranych postaci i wydarzeń z przeszłości narodu”⁶.

⁵ A. Kłoskowska, *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, 1 (36), s. 134. Zbliżony sposób definiowania tożsamości narodowej przyjmuje również Zbigniew Bokszański; według badacza jest to zbiór „przekonań, postaw i emocji, który zostaje ukształtowany w świadomościach członków zbiorowości narodowej w związku z poczuciem więzi z narodem i przeżywaniem przez nich uczestnictwa w grupie narodowej. Są to przekonania, postawy i emocje poddające się w istotnym zakresie procesom upodobnienia i uniformizacji [...] Podobieństwo treści poznawczych, postaw i emocji wielu jednostek zogniskowanych wokół więzi z macierzystą zbiorowością narodową pozwala na charakterystykę tożsamości tej zbiorowości” (Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005, s. 133).

⁶ A. Wysocki, *Poczucie tożsamości narodowej Polaków w kontekście zachodnioeuropejskim*, „Opuscula Sociologica” 2017, nr 3, s. 59.

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

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

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

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

Cele kształcenia – wymagania ogólne

Kształcenie literackie i kulturowe

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

Kształcenie językowe

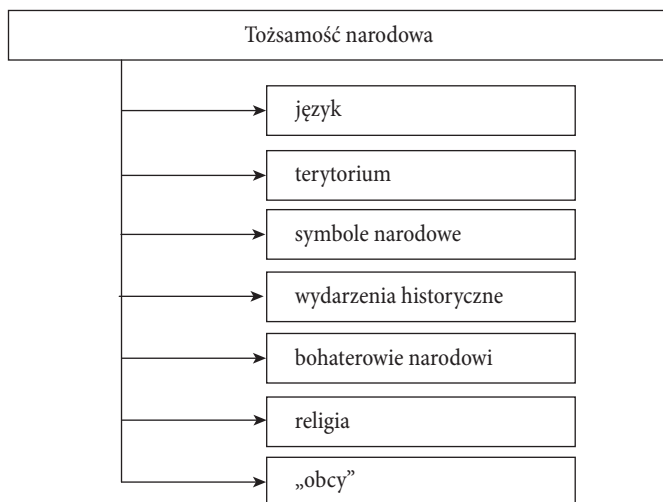
- 1) rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu **tożsamości osobowej** ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, **narodowej** i kulturowej⁷.

Te ogólne zapisy przywołują takie pojęcia, jak: „patriotyzm”, „przeszłość”, „tradycja narodowa” i „tożsamość narodowa”. Konkretyzacja tych pojęć niezależnie od

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej [...] Dz.U. z 2017 r. poz. 356.

okresu, w którym publikowane były podręczniki zgodne z danym dokumentem programowym, odnosiła się do elementów przedstawionych na schemacie 2.

Schemat 2. Elementy budujące tożsamość narodową w podręcznikach języka polskiego



Źródło: A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*, s. 177

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

Uzupełnij podane zdania i przepis je do zeszytu.

- Najważniejszą cechą naszej narodowości jest język *polski*.
- Polskim hymnem narodowym jest *Mazurek Dąbrowskiego*.
- Barwy Polski to kolory *biały i czerwony*.
- Godłem Polski jest *biały orzeł*.
- Stolicą Polski jest *Warszawa*⁸.
- Polskie symbole państwowe.
- Opowiedz o kilku ważnych wydarzeniach z przeszłości naszej ojczyzny.
- Przedstaw sylwetkę sławnego rodaka, opowiedz o jego dokonaniach dla ojczyzny lub całego świata.
- Zastanów się nad tym, co to znaczy kochać swoją ojczyznę.
- Podaj te cechy, które twoim zdaniem:
 - wyróżniają Polaków spośród Europejczyków,
 - są wspólne dla Polaków i innych mieszkańców Europy.

⁸ M. Nagajowa, „Słowo za słowem”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Warszawa 1994, s. 283.

- Opisz taki zwyczaj, który:
 - kultywowany jest tylko przez Polaków,
 - znany jest wszystkim Europejczykom.
- Dokładnie opisz polski sztandar i godło⁹.

Poczucie tożsamości narodowej zależy jednak od wielu czynników, zwłaszcza od doraźnych okoliczności i wydarzeń oraz tła społecznego, na którym pojawia się refleksja odnosząca się do własnej wspólnoty¹⁰. Aby je zrekonstruować, trzeba z jednej strony wydobyć składniki najbardziej trwałe, które tworzą jądro pojęcia, a z drugiej – wskazać elementy zależne od czynników subiektywnych i szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego.

W centrum elementów tożsamości narodowej usytuować można język ojczysty – polską mowę, która w podręcznikach pełni szczególną funkcję – jest nośnikiem postaw patriotycznych, wiedzy historycznej, objaśnia symbole i stanowi tworzywo literatury, a jednocześnie, na mocy tych faktów sama w sobie stanowi autonomiczny topos¹¹ narodowy. Polacy należą do tych grup etnicznych, które od dawna kładą nacisk na język jako nośnik ich kultury oraz główne narzędzie obrony przed asymilacją. Z władania nim czynią warunek konieczny bycia „autentycznym” członkiem narodu. Warunku tego nie stawiają m.in. Irlandczycy i Żydzi – można być irlandzkim nacjonalistą, nie władając językiem celtyckim, można też identyfikować się z kulturą żydowską, nie znając jidysz lub hebrajskiego.

Taki stosunek Polaków do języka ojczystego ma swoje korzenie w oczywistym kontekście historycznym zaborów. W wyniku bezwzględnych zabiegów rusyfikacyjnych i germanizacyjnych język nabrał znaczenia wartości rdzennej¹² i stał się konstytutywnym składnikiem polskości. Tak powstała nierozzerwalna więź między językiem polskim a istnieniem narodu polskiego jako odrębnej grupy społecznej i kulturalnej.

Ten sposób myślenia przyczynił się do powstania narodowego toposu „mowy ojczystej”. W podręcznikach można znaleźć różnorodne modele jego odczytywania

⁹ A. Łuczak, A. Murdzek, „Między nami”. *Język polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk 2001, s. 202.

¹⁰ K. Łastawski, *Postrzeżenie sąsiadów przez Polaków po 1989 roku*, „Stosunki Międzynarodowe – International Relations” 2014, nr 2, s. 75-86.

¹¹ Toposy traktuję jako wspólne zaplecze pojęciowe uczestników dyskursu i rezerwuar punktów odniesienia, koncentrujących uwagę i służących do eksponowania wybranych sądów. Tak rozumiane toposy mają znaczenia typowe i powszechnie akceptowane w danej kulturze, ale ich interpretacja i nacechowanie aksjologiczne zmieniają się w zależności od tego, jaki jest cel argumentacji, dla której są punktem wyjścia. Toposy nie są więc polisemantyczne w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, można raczej mówić o profilowaniu ich znaczeń zależnie od perspektywy przyjętej przez użytkowników języka (A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*, s. 25).

¹² J.J. Smolicz, *Język jako wartość rdzenna*, w: *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Warszawa 1990, s. 212-213.

nia. Mowa ojczysta to zatem: 1) język religii, współtworzący sferę sacrum; 2) język rodziny, wzmacniający więzi między ludźmi i przydający im głębszego, duchowego wymiaru; 3) nośnik tradycji, zapewniający międzygeneracyjną ciągłość kulturową; 4) wyznacznik polskości, niezależny od terytorialnego przypisania jednostki – jesteś Polakiem, ponieważ mówisz po polsku, a nie wyłącznie dlatego, że mieszkasz w Polsce. Odczytania te znajdują w podręcznikach liczne potwierdzenia w takich kanonicznych tekstach, jak przede wszystkim: *Rota* Marii Konopnickiej, *Lekcja polskiego* (fragment *Szyfowych prac*) Stefana Żeromskiego, *Latarnik* i *Wspomnienie z Maripozy* Henryka Sienkiewicza. Częstotliwość występowania tego toposu zmienia się w zależności od kontekstu historycznego i nacechowania ideologicznego. W dwudziestoleciu międzywojennym nie był on szczególnie eksponowany, ponieważ ideą scalającą wieloetniczną i wielokulturową społeczność mieszkającą na obszarze Rzeczypospolitej była idea państwa, zaś między 1948 a 1956 dążono do tego, aby przywiązanie do polszczyzny zastąpić (zresztą nieskutecznie) internacjonalistycznym, ponadnarodowym i ponadpaństwowym pojęciem „mowy słowiańskiej”. Od połowy lat 60. minionego wieku nastąpił powrót do tradycyjnego rozumienia symbolu mowy ojczystej, o czym świadczą choćby tytuły podręczników do szkoły podstawowej: *Mowa ojczysta*¹³, *Ojczyste słowo*¹⁴, *Polska mowa*¹⁵, *Mowa rodzinna*¹⁶, *W ojczyźnie-polszczyźnie*¹⁷. Od połowy lat 90. tytuły podręczników wskazują na nową tendencję – narodowy topos „mowy ojczystej” został wyparty przez bardziej uniwersalny topos „słowa”, przywołujący ogólne skojarzenia z ekspresywną, informacyjną i estetyczną funkcją języka, np.: *Słowo za słowem*¹⁸, *Słowa zwykłe i niezwykle*¹⁹, *Świat w słowach i obrazach*²⁰, *W krainie słowa*²¹, *Słowa, litery, świat*²², *Słowa*

¹³ S. Sufin, A. Świerczyńska, „*Mowa ojczysta*”. *Wypisy z ćwiczeniami dla klasy VII*, Warszawa 1965.

¹⁴ S. Sufin, „*Ojczyste słowo*”. *Podręcznik dla klasy VII. Wypisy oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, Warszawa 1976.

¹⁵ M. Nagajowa, „*Polska mowa*”. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1981.

¹⁶ S. Sufinowa, „*Mowa rodzinna*”. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa 1984.

¹⁷ J. Dietrich, „*W ojczyźnie-polszczyźnie*”. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy VII szkoły podstawowej*, Warszawa 1991.

¹⁸ M. Nagajowa, „*Słowo za słowem*”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Warszawa 1994.

¹⁹ M. Nagajowa, „*Słowa zwykłe i niezwykle*”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 1995.

²⁰ M. Nagajowa, „*Świat w słowach i obrazach*”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa 1999.

²¹ J. Branicka, H. Chołuj, M. Czop, L. Szczukowska, S. Żurek, „*W krainie słowa*”. *Podręcznik do języka polskiego, klasa IV*, Gdańsk 2000.

²² M. Madejowa, B. Maj, „*Słowa, litery, świat*”. *Podręcznik do języka polskiego, klasa IV*, Warszawa 2001.

*na start!*²³, *Daję słowo!*²⁴, *Bliżej słowa*²⁵, *Swoimi słowami*²⁶, *Słowa na czasie*²⁷, *Jest tyle do powiedzenia*²⁸, *Czas na polski*²⁹, *Po polsku*³⁰, *Słowa z uśmiechem*³¹, *Mysli i słowa*³².

Przytoczone tytuły na ogół dobrze oddają charakter treści podręczników, które przede wszystkim koncentrują się na kształceniu pragmatycznych umiejętności porozumiewania się i autoekspresji oraz ukazują związki języka z kulturą, a także etyczny wymiar komunikacji językowej. Świadczy to o tym, że język ojczysty, postrzegany przede wszystkim jako narzędzie budowania szeroko rozumianej tożsamości społeczno-kulturowej, traci stopniowo swoje uprzywilejowane miejsce w zinstytucjonalizowanym kształtowaniu tożsamości narodowej. Jako przykład tej tendencji niech posłuży fragment noty biograficznej Josepha Conrada z gimnazjalnego podręcznika *Świat w słowach i obrazach*:

Możesz się czuć dumny z tego, że był z pochodzenia Polakiem. Urodził się bowiem w Polsce jako Józef Teodor Korzeniowski. Języka angielskiego nauczył się jako dorosły człowiek i w posługiwaniu się nim został mistrzem (powinno cię to zachęcić do nauki języka obcego)³³.

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

język polski sytuuje się bardzo wysoko na skali wyznaczników tożsamości (identyfikacji) narodowej. Na język polski jako ważny wyznacznik tożsamości narodowej wskazało w jego badaniach 89% respondentów. Badania Przyszczypkowskiego pokazały, że język

²³ M. Derlukiewicz, „*Słowa na start!*”. *Podręcznik języka polskiego do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk 2005.

²⁴ E. Klawe, H. Marszałek, A. Ciesielska, „*Daję słowo!*”. *Język polski, klasa IV, Część 1 i 2*, Warszawa 2005.

²⁵ E. Horwath, G. Kielb, „*Bliżej słowa*”. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-językowo-kulturowego. Klasa I gimnazjum*, Warszawa 2009.

²⁶ A. Brożek, A. Ciesielska, M. Pułka, D. Zych, „*Swoimi słowami*”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego wraz ze szkołą pisania. Język polski dla gimnazjum, kl. 1*, Warszawa 2009.

²⁷ M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski, „*Słowa na czasie*”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy I gimnazjum*, Warszawa 2009.

²⁸ T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska, „*Jest tyle do powiedzenia*”. *Język polski gimnazjum klasa I*, Warszawa 2010.

²⁹ I. Muszyńska, J. Grzymała, „*Czas na polski*”. *Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa I. Część 1 i 2*, Warszawa 2009.

³⁰ J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacula, „*Po polsku*”. *Literatura. Język. Komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Warszawa 2009.

³¹ E. Horwath, A. Żegleń, „*Słowa z uśmiechem*”. *Język polski dla klasy 4*, Warszawa 2017.

³² E. Nowak, J. Gaweł, „*Mysli i słowa*”. *Podręcznik do języka polskiego, klasa VII*, Warszawa 2017.

³³ M. Nagajowa, „*Świat w słowach i obrazach*”..., s. 132.

polski jest nie tylko najważniejszym kulturowym wyznacznikiem polskości, lecz w ogóle pierwszym i najpoważniejszym jej determinantem³⁴,

natomiast z badań przeprowadzonych w 2017 roku przez Emilę Bańczyk wynika, iż tylko dla nieco ponad połowy respondentów język polski jest czymś więcej niż przede wszystkim środkiem komunikacji. Co istotne, uczestnicy badań byli studentami filologii polskiej „dla których język powinien być wartością autoteliczną. Można przypuszczać, że w innej grupie badawczej wynik ten byłby niższy”³⁵. Konstatację o przewadze instrumentalnego traktowania języka ojczystego potwierdzają również badania przeprowadzone wśród studentów kierunków technicznych na Uniwersytecie Techniczno-Przyrodniczym w Bydgoszczy³⁶.

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

Takim narodowym toposem, przypisującym kategorię polskości do określonego terytorium, jest topos „Wisły – królowej (matki) rzek polskich”. Wyznacza on obszar rdzennej, jednorodnej etnicznie Polski i ustala wertykalny sposób jego opisywania – od gór do morza. Siłą tego symbolu zasada się na tym, że bieg Wisły, od jej źródła na południu, do ujścia w Bałtyku na północy, wyznacza naturalne granice Polski, niezmiennie, tak jak niezmiennie jest położenie gór (Karpat, Tatr) i morza oraz bieg rzeki. Tym samym Polska, wpisana w odwieczny krajobraz, przejmując cechę jego trwałości i dawności. Punktami stałymi w przestrzeni organizowanej przez Wisłę są wymieniane w podręcznikowych tekstach miasta: Kraków, Kazimierz, Warszawa, Włocławek, Toruń, Gdańsk. Ich nazwy współtworzą „jądro polskości”, trwające niezależnie od kształtu czy nawet istnienia państwa polskiego. Daty wydań podręczników, w których pojawił się symbol Wisły, wskazują, że z biegiem lat tendencja do jego przywoływania maleje³⁷, a współcześnie niemal zanika. Na taki stan

³⁴ Cyt. za: B. Walczak, *Język i wyznaczenie a tożsamość etniczna i narodowa dawniej i dziś*, w: *Językowa kreacja tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 121-122.

³⁵ E. Bańczyk, *O roli języka w kształtowaniu tożsamości młodego pokolenia*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, 1 (23), s. 249.

³⁶ A. Rypel, *Posłannictwo czy pragmatyzm – o zadaniach nauczyciela języka polskiego w czasach ponowoczesnych*, w: *Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, Opole 2017.

³⁷ Por. *Jak szła Wisła do morza* Marii Konopnickiej (B. Kubiński, S. Dobraniecki, „Na zagonie”. *Czytanki polskie dla klasy II szkół powszechnych I stopnia, kurs A, Lwów, 1936*), *Z biegiem Wisły. Kartki z notatnika* Jana Michalskiego (J. Baculewski, K. Budzyk, J. Pietrusiewiczowa, A. Piorunowa, „Wczoraj

rzeczy wpływa zapewne stabilna sytuacja terytorialna państwa polskiego, ale przede wszystkim coraz wyraźniejsze wpływy kultury liberalnej, w której ojczyzna to miejsce, gdzie są moi przyjaciele i ludzie, których kocham. Zgodnie z tym założeniem, nie jesteśmy przypisani do konkretnego miejsca geograficznego i możemy swoją ojczyznę indywidualnie wybierać, zależnie od więzi z bliskimi ludźmi, niekoniecznie rodakami. Takie stanowisko wyraźnie koresponduje z nasilającą się mobilnością współczesnych Polaków, którzy swobodnie wybierają miejsce swojego osiedlenia i w warunkach różnie rozumianej emigracji redefiniują własną tożsamość narodową. Przed rokiem 1980 nie było w PRL problemu masowej emigracji czy to politycznej (poza 1968 r.), czy to zarobkowej, a kiedy po roku 1981 zaistniał – nie wolno było o nim pisać. Przemiany ustrojowe i gospodarcze zmieniły tę sytuację. Obecnie szacuje się, że około dwóch milionów Polaków okresowo lub na stałe podejmuje pracę za granicą. Wielu młodych ludzi już w trakcie nauki w szkole deklaruje chęć opuszczenia kraju. Tymczasem we współczesnych podręcznikach języka polskiego właściwie nie porusza się problemów związanych z osiedlaniem się naszych rodaków poza granicami kraju, a zwłaszcza konsekwencji tych wyjazdów.

W edukacji polonistycznej ciągle dominuje spetryfikowany obraz romantycznej Wielkiej Emigracji, a przecież jej przyczyny i charakter są tak odmienne od przyczyn i charakteru dzisiejszej ruchów migracyjnych, że trudno nawet porównywać rodzaj tęsknoty dziewiętnastowiecznego „żołnierza-tułacza” bez prawa powrotu do pozbawionej państwowości Polski, z tęsknotą emigranta z pierwszej połowy XXI wieku, który najczęściej opuszcza kraj z przyczyn ekonomicznych lub osobistych. Topos „ziemi rodzinnej” wykorzystywany w poezji romantycznej odwoływał się do innych uniwersalnych toposów – „Arkadii” i „tęsknoty za rajem utraconym”. Sposób oddziaływania obu toposów opierał się na idealizowaniu kraju pochodzenia (najczęściej kraju sielskiego dzieciństwa), który ceni się tym bardziej, im bardziej jest niedostępny. We wszystkich analizowanych tu podręcznikach (za wyjątkiem podręczników wydawanych w latach 1949-1957) poza *Inwokacją* toposy „Arkadii” i „raju utraconego” pojawiają się również w takich kanonicznych tekstach, jak:

i dziś”. *Czytanki polskie dla gimnazjów zawodowych i ogólnokształcących dla klasy I*, Warszawa 1948), *Wiślane wianki* Hanny Januszewskiej (S. Aleksandrak, H. Koszutska, *Czytanki dla klasy III*, Warszawa 1951), *Z biegiem Wisły* Jadwigi Korczakowskiej (S. Aleksandrak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, „*Na szerokiej drodze*”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1951), *Do Gdańska* Janiny Porazińskiej (S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1957). W podręcznikach publikowanych już w XXI wieku podobnych tekstów praktycznie nie ma. Wyjątkiem jest wiersz Jerzego Ficowskiego *Tutaj* zamieszczony w podręczniku do IV kl. *Między nami* (A. Łuczak, A. Murdzek, „*Między nami*”. *Język polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk 2001, s. 204), w którym symbol Wisły posłużył do uporządkowania opisów krajobrazu i przyrody. Jednocześnie symbol ten jest jedynym sygnałem polskości, pozwalającym nadać charakter narodowy zjawiskom: [...] *Tutaj pająk w swą siatkę kroplę rosy złowił, / tu ważka jak kokarda na trzcinie zawisła, / sroczka skrzeczy na płocie: „Jadą goście nowi!” / i od gór aż do Gdańska niebo splawia Wisła* (podkreślenie – A.R.).

W *pamiętniku Zofii Bobrowskiej*, hymn *Smutno mi, Boże* Juliusza Słowackiego oraz *Moja piosenka (II)* Cypriana K. Norwida.

We współczesnych programach i podręcznikach języka polskiego trudno dopatrzyć się innej niż romantyczna, koncepcji budowania związków z ziemią rodzinną³⁸, a przecież w dwudziestoleciu międzywojennym takie próby podejmowano. Mimo wielkiej żywotności mitów romantycznych, autorzy podręczników, oprócz tekstów przybliżających Wielką Emigrację, zamawiali także czytanki poruszające problem tożsamości narodowej Polaków, którzy opuścili Polskę *za chlebem* i w poszukiwaniu lepszych warunków życia osiedlili się w Brazylii, Stanach Zjednoczonych lub w Westfalii. Redefinicji związku Polaków z ojczyzną podjęła się wówczas między innymi Maria Dąbrowska w czytance *Nasi ludzie w Westfalii*. Pisarka dobitnie uwypukla w niej różnice między dziewiętnastowieczną a dwudziestowieczną emigracją oraz wskazuje nowe źródła budowania tożsamości narodowej na obczyźnie. W aktualnych podręcznikach, choć problem czasowej lub stałej emigracji dotyka niemal każdą rodzinę, nie podejmuje się tej tematyki wcale, podczas gdy w programach z lat 70. jako lekturę obowiązkową zalecano opowiadanie Marii Dąbrowskiej *Marcin Kozera* – opowieść o odkrywaniu polskiej tożsamości narodowej przez mieszkającego w Londynie i uczącego się w angielskiej szkole syna polskich emigrantów. Opowiadanie to zniknęło z programu zatwierdzonego w 1981 roku i w żadnym z kolejnych dokumentów programowych już się nie pojawiło. Współczesna polska szkoła konserwuje zatem tradycyjny model wiązania tożsamości narodowej wyłącznie z „ziemią ojczystą”, podczas gdy, jak zauważa Jerzy Bartmiński:

Koncepcje ojczyzny w środowiskach emigrantów i Polaków poza granicami kraju są zróżnicowane, od akceptacji nowego miejsca, po szukanie syntezy „zrastania się w jedno” przestrzeni nowej i starej i tworzenie rozróżnień typu: „Macierz” (Polska) – „Ojczyzna” (nowy kraj zamieszkania)³⁹.

Do najbardziej eksponowanych w podręcznikach form symbolizacji należą flaga, godło i tekst hymnu, które w polskich warunkach stanowią zarówno materialny wyraz

³⁸ Podobnie jak nie istnieje spójna koncepcja programów i podręczników nauczania języka i kultury polskiej dla dzieci polskich emigrantów w Niemczech, Irlandii, Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych, choć w krajach tych działają liczne szkoły sobotnie organizowane dla tych dzieci przez lokalne organizacje polonijne lub nawet przez specjalne agendy rządowe państw osiedlenia, które prowadzą w ten sposób swą politykę między- lub multikulturową. Próbę zmiany tej sytuacji podjęło Ministerstwo Edukacji Narodowej, zlecając przygotowanie podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą oraz serii programów do nauczania języka polskiego: *Rok polski* (dla uczniów w wieku 5-9 lat), *Własną drogą do kraju przodków* (dla uczniów w wieku 10-13 lat) i *Moja polska kulturówka* (dla młodzieży powyżej 14. roku życia). Programy te są dostępne na stronie internetowej <http://wlczpolske.pl/index.php?etap=10&ti=782> [dostęp: 9.12.2020].

³⁹ J. Bartmiński, *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, w: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Lublin 1993, s. 43.

suwerenności państwa, jak i niezależny od jego istnienia znak wspólnoty narodowej. Andrzej Tarczyński, oprócz najbardziej oczywistej funkcji symbolu spójności społecznej, przypisuje im również funkcję legitymizującą określone instytucje czy stosunki władzy oraz funkcję socjalizującą, którą pełnią jako narzędzia wpajania pewnego systemu wartości i określonego typu zachowań⁴⁰. Z tego powodu, nie tylko w Polsce, stają się one ważnymi składnikami prowadzonej w szkołach edukacji narodowej i pro-państwowej. Powszechne odwoływanie się do takich symboli narodowych, jak flaga, godło i hymn sprawia, że mimo lokalnych różnic mają one charakter uniwersalny. Oprócz nich można w podręcznikach wyodrębnić także symbole wyłącznie narodowe, ukształtowane pod wpływem specyfiki polskiego kontekstu historyczno-kulturowego.

W związku z tym, że na polskiej fladze (poza banderą) nie widnieją żadne dodatkowe atrybuty służące do kreowania narracji dziejów i cnót narodu, interpretacja jej symboliki ogranicza się do objaśniania znaczenia dwóch barw. Zgodnie z wykładnią heraldyczną kolor biały to reprezentacja srebra, oznacza także wodę, a w zakresie wartości duchowych czystość i niepokalanie, kolor czerwony symbolizuje zaś ogień oraz cnoty odwagi i waleczności⁴¹. Analizując teksty zamieszczone w podręcznikach, zauważyć można dwojaką wykładnię semantyki tych barw, w zależności od tego, jakiej argumentacji służy symbol „biało-czerwonej”. Interpretacja kolorów zmienia się ze względu na to, czy cele perswazji dotyczą wojny czy pokoju. Podane w tabeli 1 zestawienie obrazuje wyekscerpowane z podręczników symbole kojarzone z barwami narodowymi wraz z uogólnionymi kontekstami ich użycia oraz konotowanymi przez nie wartościami.

Tabela 1. Zależne od kontekstu różnice w interpretacji kolorów polskiej flagi państwowej

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

Źródło: A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*, s. 192

Należy podkreślić, że niezależnie od okresu, z którego pochodzi analizowany podręcznik, zdecydowanie przeważają konteksty związane z wojną, w których symbol „biało-czerwonej” ewokuje takie wartości, jak: męstwo, odwaga cywilna,

⁴⁰ A. Tarczyński, *Tradycja, społeczne doświadczenie przeszłości*, Toruń 2008, s. 52.

⁴¹ S. Russocki, S.K. Kuczyński, J. Willaume, *Godło, barwy i hymn Rzeczypospolitej. Zarys dziejów*, Warszawa 1978.

bohaterstwo na polu chwały, poświęcenie. Sztandar to „święty żołnierza znak”⁴², „duma i godność żołnierza”⁴³. Zdecydowanie mniejszą reprezentację mają natomiast konteksty, w których barwy narodowe przekonują do pracy dla dobra ojczyzny, rozwoju jej potencjału gospodarczego czy naukowego. Pojawiają się one głównie w podręcznikach wydawanych i wznawianych w latach 70. XX wieku, w okresie tzw. „propagandy sukcesu”.

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

- identyfikujący Polaków na obczyźnie, por. teksty: *Biało-czerwona chorągiew*⁴⁴, *Mazurek Dąbrowskiego*⁴⁵;
- potwierdzający polskie osiągnięcia, por. tekst *Na północnym wierzchołku Ziemi*⁴⁶, a w warstwie ikonicznej rysunek *Wielka przygoda*⁴⁷;
- świadczący o przynależności państwowej, por. teksty *Zamek*⁴⁸, *Westerplatte*⁴⁹, zadania do tekstu *Cześć banderze*⁵⁰, tytuł dzieła *Polskie symbole państwowe*⁵¹.

Jednak częściej flaga przedstawiana jest w wymiarze **rytualnym**, to znaczy jako nieodzowny element obchodów rocznic, jubileuszy, świąt oraz uroczystości państwowych i szkolnych, podczas których traktowana jest jako część obowiązkowego patriotycznego rytuału. Barwy narodowe stanowią w nim składowe często bezrefleksyjnie traktowanego sztafażu. W warstwie ikonograficznej dokumentują to zjawisko między innymi fotografie z uroczystości szkolnych, podczas których dzieci przyklekając, ślubują na sztandar lub przepasane biało-czerwonymi szarfami tworzą poczet sztandarowy⁵². Trudno potępić takie treści, warto jednak zwrócić uwagę, że powinny być one stosownie zrównoważone innymi kontekstami, w których topos „biało-czerwonej” będzie używany na rzecz pogłębionego rozumienia patriotyzmu. Ten ton namysłu nad obrzędowym charakterem wielu przejawów polskiego patriotyzmu ma wiersz

⁴² S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, „A czy znasz ty, bracie młody...”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1963, s. 57.

⁴³ M. Nagajowa, „Słowo za słowem”..., s. 281.

⁴⁴ S. Tync, J. Gołąbek, *Czytanki polskie dla IV klasy szkół powszechnych I stopnia, kurs C*, Lwów–Warszawa 1936, s. 136-139.

⁴⁵ S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, „A czy znasz ty, bracie młody...”, s. 119-200.

⁴⁶ A. Łuczak, A. Murdzek, „Między nami”..., s. 272-274.

⁴⁷ A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, „Kto czyta, nie błądzi”. *Literatura i kultura. Język polski dla I klasy gimnazjum*, Warszawa 1999, s. 40.

⁴⁸ B. Kubski, S. Dobraniecki, „Na zagonie”..., s. 76.

⁴⁹ S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, „A czy znasz ty, bracie młody...”, s. 302-304.

⁵⁰ M. Nagajowa, „Słowo za słowem”..., s. 282.

⁵¹ A. Łuczak, A. Murdzek, „Między nami”..., s. 202.

⁵² Por. np. M. Derlukiewicz, „Słowa na start!”..., s. 18.

Jana Kasprowicza *Rzadko na moich wargach*. Zamieszczano go w podręcznikach z lat 30., 70., 80. i 90., znalazł się nawet w książkach wydanych w 1946 roku, natomiast w podręcznikach wydanych po roku 2000 już go nie znajdziemy.

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



Ilustracja 1. *Orzeł wstydu – godło Polski XXI wieku*

Źródło: <https://paczaizm.pl/orzelek-godlo-polski-zamyka-oczy-ze-wstydu-zakrywa-twarz-skrzydlem/> [dostęp: 10.09.2020]

Co symbolizuje flaga Polski?



Posiadanie opinii na każdy temat

Posiadanie zupełnie innej opinii na każdy temat



Ilustracja 2. *Odwieczny konflikt*

Źródło: <https://memy.jeja.pl/szukaj.html?q=flaga%20Polski&sw=g&str=3> [dostęp: 10.09.2020]

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

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

Przykładem zastosowania memów umieszczających postać polskiego bohatera narodowego Tadeusza Rejtana w nowym kontekście dla osiągnięcia jednoznacznego celu jest internetowa kampania nawołująca do bojkotu wyrobów firmy LPP. Protest społeczny został wywołany decyzją przedsiębiorstwa o przeniesieniu marek towarowych do zależnych spółek na Cyprze i w Zjednoczonych Emiratach Arabskich po to, by zmniejszyć podatki płacone w Polsce⁵³.

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

⁵³ A.A. Niekrewicz, *Językowe i wizualne sposoby deprecjonowania polskich symboli narodowych, kulturowych i religijnych w memach internetowych*, w: *Język. Religia. Tożsamość*, t. XI, *Język tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2015, s. 119.

W zestawieniach zdobywców Nagrody Nobla Polacy sytuują się na dalekich pozycjach⁵⁴. W tym wypadku siła symbolu nie polega jednak na liczbie nagród, która wyróżniałaby naszych rodaków spośród innych nacji, ale na powiązaniu tego międzynarodowego wyróżnienia z ideą narodową. Nastąpiło ono bardzo szybko, bo już w 1905 roku, po zdobyciu nagrody literackiej przez Henryka Sienkiewicza⁵⁵. Czytanka *Nagroda Nobla* dokumentuje źródła związku między patriotyzmem a wyrażanym przez cudzoziemców uznaniem dla polskich osiągnięć:

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

Książki Sienkiewicza wędrują po całej ziemi. A są one tak śliczne, że każdy je czyta. Obcych ludzi uczą one o Polsce, o jej przeszłości, o jej potędze i o jej nieśmiertelności. Dzięki Ci Boże!⁵⁶

Podręczniki języka polskiego w niepodległej Polsce utrwały przekonanie o istnieniu ścisłego związku między miłością do ojczyzny a międzynarodowymi sukcesami Polaków⁵⁷ i w efekcie, dla kolejnych pokoleń uczniów, Nagroda Nobla stała się swoistym toposem narodowym, dostarczającym przesłanki do wysokiej samooceny, niezależnej od osobistych zasług i możliwości oraz niepowodzeń odnoszonych przez naród lub państwo. Obecnie jednak sposób traktowania Nagrody Nobla zmienia się radykalnie. Zmianę tę można było zauważyć już wtedy, kiedy wyróżnienie to przyznano Wisławie Szymborskiej, jednak skutki tej przemiany najlepiej zobrazowały silnie spolaryzowane komentarze po przyznaniu Nagrody Nobla Oldze Tokarczuk.

W artykule przedstawiono zaledwie kilka wybranych przykładów wykorzystania i redefiniowania toposów narodowych. Wypada jednak wspomnieć, że te odwołujące się do poszczególnych symboli narodowych, państwowych oraz wyda-

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

⁵⁵ Przypomnijmy, że Nagroda Nobla przyznawana jest od 1901 roku.

⁵⁶ S. Tync, J. Gołąbek, dz. cyt., s. 55.

⁵⁷ Por. fragment czytanki *Alfred Nobel z podręcznika Droga do jutra*, w którym mowa jest o reakcjach szwedzkiej prasy na przyznanie Władysławowi S. Reymontowi Nagrody Nobla: „[...] Pisano w »Svenska Dagbladet« [...] »Nagrodzenie zaś Polaka było także dowodem sympatii Szwedów dla duchowej kultury wysoce uzdolnionego polskiego narodu w chwili triumfu wskrzeszonej Polski [...]» (K. Lausz, Z. Zwierzchowska-Ferencowa, „*Droga do jutra*”. *Wypisy dla klasy VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 1947, s. 377).

rzeń i bohaterów historycznych toposy organizowane są w pewien kompleks (czyli w pewną całość pojęciową) przez określony mit historyczno-polityczny (zob. tab. 2).

Tabela 2. Kompleksy toposów organizowane przez mity historyczno-polityczne

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

Źródło: A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego...*, s. 221

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

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

Współczesny świat dzieli się nadal na terytoria narodowe, ale procesy społeczne, ekonomiczne, kulturowe i demograficzne, z którymi mamy do czynienia w obrębie narodów, w coraz większym stopniu przekraczają tradycyjnie rozumiane granice narodowe i państwowe, identyfikowane dodatkowo z granicami odrębnych kultur⁵⁸.

Dostępność i niska cena komunikacji powodują, że wszelkie idee, utwory, style, dobra materialne i niematerialne rozprzestrzeniają się dziś o wiele szybciej niż kiedykolwiek przedtem, prowadząc jednocześnie do powstania nowej jakości kultury, którą Anthony Giddens nazywa homogeniczną kulturą globalną⁵⁹. W tej sytuacji najpoważniejszym wyzwaniem edukacji (także polonistycznej) staje się określenie właściwych proporcji między kulturą etniczną (a w jej obrębie także kulturą regionu), a kulturą kształtowaną na poziomie globalnym. Nie znaczy to, że mamy bezrefleksyjnie akceptować zjawiska takie, jak akulturacja⁶⁰, dyfuzja kulturowa⁶¹ czy asymilacja⁶² i godzić się na erozję kultury narodowej, uznając ogólnosiato-we procesy za naturalne, a nawet do pewnego stopnia nieuniknione. Szkoła jest instytucją chroniącą, przekazującą i współtworzącą wartości kultury narodowej. Żywotność tej kultury, manifestująca się w realnym a nie wyłącznie deklaratywnym przywiązaniu do niej młodego pokolenia, zależy jednak od tego, w jaki sposób edukacja uwzględni wpływ przemian społecznych na związki z własną grupą etniczną i narodową.

Mobilność, będąca cechą charakterystyczną ponowoczesnych społeczeństw, sprawia, że coraz bardziej skomplikowany staje się proces budowania własnej toż-

⁵⁸ W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 158.

⁵⁹ „Homogenizacja kultury”, czyli jej ujednoczenie, polega na zabiegu gruntownego pomieszczenia elementów różnego poziomu i przekazania ich w postaci jednolitej masy, w której na tym samym poziomie stawiane są elementy o bardzo zróżnicowanej wartości formalnej i artystycznej (por. A. Kłossowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2005).

⁶⁰ „Akulturacja” to ogół zjawisk, które powstały w wyniku bezpośredniego lub pośredniego kontaktu dwóch grup kulturowych. Efektem zderzenia kultur są zmiany wzorów kulturowych następujące w jednej lub obydwu kulturach. Mogą one prowadzić do unifikacji wzorów kulturowych lub przyjęcia wzorów dominujących przez jedną z grup. Reakcja na akulturację może mieć charakter asymilacji, integracji, separacji lub marginalizacji (por. *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, Warszawa–Poznań 1987, s. 17-19).

⁶¹ „Dyfuzja kulturowa” polega na przenikaniu elementów stanowiących część jednej kultury do kultury odmiennej. Mogą to być np. zapożyczenia językowe, zwyczaje, które w rezultacie wpływają na zmianę postaw, a nawet systemu wartości. Dyfuzja zachodzi najczęściej między kulturami społeczeństw mających ze sobą bezpośrednią styczność (na drodze migracji, kontaktów handlowych). Dzięki mediom, kultury uważane za bardziej prestiżowe, mogą wpływać na zachowania znacznie bardziej zróżnicowanych społeczeństw. Nadmierna dyfuzja w wielu wypadkach prowadzi do akulturacji (por. tamże, s. 63-65).

⁶² „Asymilacja” stanowi proces określający całokształt zmian społecznych i psychicznych, jakim ulegają jednostki, odłączając się od swojej grupy i przystosowując do życia w odmiennej kulturze (por. tamże, s. 45-47).

samości narodowej i kulturowej. David Hollinger zauważył, że kategoria tożsamości jest niejednorodna i zaproponował rozróżnienie na *tożsamość* i *afiliację*. Jego zdaniem „*tożsamość* ma charakter psychologiczny, jest nadana lub przypisana jednostce bez jej udziału i woli, cechuje się stałością, co oznacza, że posiadanie danej tożsamości wyklucza równoczesne przyjęcie innej. *Afiliacja* natomiast ma charakter zmienny, wymaga zgody jednostki, zakłada pewną swobodę wyboru i ma charakter inkluzyjny”. Zdaniem Hollingera, to właśnie pojęcie afiliacji, a nie tożsamości poprawnie charakteryzuje stosunek współczesnego człowieka do grup społecznych⁶³.

Warto także zaznaczyć, że wraz z postępującą płynnością materii społecznej, z góry zakładającą nietrwałość i doraźność, coraz trudniejsze staje się arbitralne ustalanie przekazywanych przez dyskurs edukacyjny wzorów kulturowych, ponowoczesny paradygmat kultury charakteryzuje się bowiem nietrwałością wszelkich podziałów i klasyfikacji, brakiem ciągłości, ahistorycznością oraz antykanonicznością jako konsekwencją tymczasowości. Dyskurs edukacyjny należy zatem postrzegać raczej jako pole afiliacji, w którym uczniów można przekonywać do wyboru określonego kształtu kultury (w tym także narodowej), a nie arbitralnie przymuszać do jej akceptowania. Afiliacja jako proces zakłada swobodę wyborów, dzięki którym jednostka weryfikuje, kim jest, kim się staje i kim chce być, a z czasem osiąga poczucie związku z kulturą narodową (lub etniczną), uznawaną za własną⁶⁴.

Wybrana bibliografia

- Bañczyk E., *O roli języka w kształtowaniu tożsamości młodego pokolenia*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, 1 (23), s. 239-259.
- Boksański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Kłoskowska A., *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, 1 (36), s. 131-141.
- Niekrewicz A.A., *Językowe i wizualne sposoby deprecjonowania polskich symboli narodowych, kulturowych i religijnych w memach internetowych*, w: *Język. Religia. Tożsamość*, t. XI, *Język tożsamości*, red. G. Cyral, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2015, s. 109-121.
- Rokicki J., *Zakorzenie kosmopolity: czy jednostka może być wielokulturowa?*, w: *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, red. J. Rokicki i M. Banaś, Kraków 2004, s. 261-270.

⁶³ J. Rokicki, *Zakorzenie kosmopolity: czy jednostka może być wielokulturowa?*, w: *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, red. J. Rokicki i M. Banaś, Kraków 2004, s. 267.

⁶⁴ Antonina Kłoskowska nazywa ten rodzaj poczucia „walencją”. Jednostki, których wybory przebiegały inaczej, mogą być albo „biwalentne” (czyli współuczestniczące w dwóch kulturach), albo „ambivalentne” (czyli żyjące na pograniczu kultur i charakteryzujące się niepewnością powiązań z tymi kulturami). Z izolacji od innych kultur lub odrzucania możliwości kontaktów i wymiany wynika natomiast orientacja „uniwalentna” (A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 161-162).

Rypel A., *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012.

Smolicz J.J., *Język jako wartość rdzenna*, w: *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Warszawa 1990, s. 208-238.

Tarczyński A., *Tradycja, społeczne doświadczenie przeszłości*, Toruń 2008.

Walczak B., *Język i wyznanie a tożsamość etniczna i narodowa dawniej i dziś*, w: *Językowa kreacja tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 114-125.

My Poland? – Identity Discourses in Polish-language Education

Summary

The aim of the article is to define the essence of national identity of education discourse. Institutional education plays the crucial role in passing on this identity. These state institutions influence young generations attending primary and compulsory schools. In this way, what is transferred to every student is same understanding of different social phenomenon, common cultural patterns and even patterns of interpreting the place of the individual in the group, and primarily in the nation.

This article is devoted to the analysis of the patterns of national identity in different kinds of texts in textbooks and shows the toposes, myths and symbols shaping this identity. The textbooks analysis proceeds on synchronous and diachronic levels. This analysis shows that current school education does not have a great impact on the national identity of the young generation and that each pupil shapes their national identity through their own affiliation of different patterns.

Keywords: National identity; national and cultural affiliation; topos, myths and national symbols; Polish language textbooks.

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

ORCID: 0000-0001-9935-6733

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Niewiedza obywatelska uczniów – nowy problem polonisty?

Nie ma demokratycznego państwa prawa bez świadomości obywatelskiej u obywatela. Z kolei kształtowanie świadomości obywatelskiej jest niemożliwe bez uświadomienia człowiekowi tego, że jest osobą¹.

Polskie społeczeństwo, a zwłaszcza jego młoda część, wykazuje słabą aktywność obywatelską. Z raportu sprzed dziewięciu lat pt. *Młodzi 2011* wynika, że badani w wieku od 18 do 24 lat stanowią największy odsetek wśród politycznie biernych². Brak aktywności potwierdził również Europejski Sondaż Społeczny z 2018 roku³. Jego wyniki wskazują, że ze wszystkich grup wiekowych najmniej zainteresowani polityką są młodzi Polacy i Polki w grupie wiekowej 15-24 lata (29,2% średnio zainteresowanych, 41,9% słabo zainteresowanych i 24,3% w ogóle niezainteresowanych)⁴. Młode społeczeństwo wykazuje też coraz mniejszą odporność na populistyczną propagandę. Krystyna Szafraniec pisze: „Mamy do czynienia z zupełnie innym pokoleniem – niedouczonego obywateli, nieznających historii (znających – czasami – fakty, lecz nieznających historii rozumianej jako proces), odbierających współczesność przez pryzmat nienawiści do klasy politycznej i stabilizowanych komunikatów medialnych”. Jak twierdzi badaczka: to „efekt socjalizacji politycznej *via internet*, słaba obecność edukacji obywatelskiej w szkole i osobliwej estetyki dia-

¹ J. Tischner, *Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty. Komunikat Biura Krajowego Unii Wolności*, Warszawa, 19 maja 1994, s. 4.

² K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.

³ ESS Round 9: European Social Survey Round 9 Data (2018). Data file edition 1.2. NSD – Norwegian Centre for Research Data, Norway – Data Archive and distributor of ESS data for ESS ERIC.

⁴ W badaniu wydzielono grupy wiekowe: 15-24 lata, 25-34, 35-44, 45-54, 55-64, 65-74, więcej niż 74 lata.

logu publicznego w Polsce”⁵, czego efektem są: „obywatel[e], ale bez świadomości obywatelskiej”⁶.

W tym kontekście uzasadnione wydaje się sprawdzenie, jak rozwijane są sprawności stanowiące komponenty kompetencji obywatelskiej (m.in. w jaki sposób przygotowuje się uczniów do praktycznego rozumienia praw człowieka, internalizowania europejskich ideałów wychowania oraz tworzenia podstaw do współpracy między różnymi kulturami⁷), które z nich stały się składnikami programowymi w polskiej edukacji szkolnej – jako że w decydującej mierze szczególną, uwarunkowaną historycznie odpowiedzialność za rozwój kompetencji obywatelskich, ponoszą szkoły. Winny one spełniać swój obowiązek poprzez edukację formalną i nieformalną, począwszy od wczesnego wieku szkolnego, i kontynuować ten rodzaj pracy z uczniami w ciągu całego procesu edukacyjnego – wszak obywatelskość wpisano w kompetencje kluczowe edukacji w Europie⁸. Wykonywanie tych zadań powinno odbywać się systematycznie na wszystkich szczeblach kształcenia i znajdować swój wyraz w podstawach programowych edukacji formalnej.

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

Sama idea **obywatelstwa**⁹, towarzysząca politycznej i filozoficznej myśli Zachodu od czasu powstania greckich miast-państw, wywodzi swe znaczenie z ich nazwy. Grecki ‘obywatel’, wywodzący się z ‘miasta’ – jako greckiej formy państwowości, społeczności – odnosi się do statusu członkostwa w określonej społeczności (a w wielu przypadkach – w państwie), ale na tym się nie kończy.

⁵ Np. młodzi dwukrotnie częściej niż starsi wykazują chęć wyjścia z Unii Europejskiej, przejawiają lęk przed „uchodźcami-islamistami”, rośnie wśród nich procent bliskich nacjonalizmu, zob. *Młodzi są sfrustrowani bajzłem demokracji*. Wywiad Renaty Kim z Krystyną Szafraniec, „Newsweek Polska” 2019, 12 maja, nr 20.

⁶ Arena Idei. TVN24, program w dniu 10 listopada 2019 r. [online], <https://tvn24.pl/polska/arena-idei-w-tvn24-sasnal-chwin-zielonka-i-zajadlo-o-tym-czy-demokracja-ma-przyszlosc-ra984378-2289018> [dostęp: 15.11.2019].

⁷ Zob. C. Banach, *Edukacja przyszłości*, „Res Humana” 2000, nr 2, s. 14-17.

⁸ Por. M.S. Branson, *The Role of Civic Education: A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network*, Waszyngton 1998, s. 7.

⁹ Słowo to pochodzi z czeskiego – *obyvatel*, a to od czasownika *obývati* – ‘mieszkać’; grecki (gr. πολιτῆς [politēs] – obywatel, od: πόλις [polis] – miasto). Etymologiczny ‘mieszkaniec’ przekształcił się w ‘obywatela’: osobę oficjalnie uznaną za członka społeczeństwa jakiegoś państwa i mającą wynikające z tej przynależności uprawnienia i obowiązki. *Współczesny słownik języka polskiego*, [online], https://wsjp.pl/do_druku.php?id_hasla=5331&id_znaczenia=0 [dostęp: 9.11.2019].

W literaturze przedmiotu ‘obywatelskość’ definiowana bywa w rozmaity sposób w zależności od tradycji i orientacji filozoficznej autorów czy charakteru i celów prowadzonych przez nich analiz. W dyskursie filozoficznym (w ślad za klasycznymi myślicielami republikańskimi) ujmuje się ją w kategoriach moralnych jako cnotę lub zespół norm i wartości o charakterze etosu, specyficzną etykę lub zbiór pewnych normatywnych i poznawczych cech i dyspozycji jednostek, podkreślając zarazem ich aktywny, działaniowy, praktyczny aspekt – obywatelskość wszak to „bycie” (dobrym) obywatelem¹⁰. W teoriach społeczno-politycznych i psychologiczno-pedagogicznych owa skłonność czy dyspozycja do podejmowania określonych działań definiowana bywa jako **postawa**, czyli względnie trwałe zestaw przekonań, odnoszących się do określonego przedmiotu lub sytuacji, i pozwalająca danej osobie reagować na nie w określony sposób¹¹. **Definicję obywatelskości** w kategoriach postawy **łączy się** zazwyczaj z obywatelskimi cnotami przejawiającymi się – jako przywiązanie do całości społeczeństwa, ochrona i pomnażanie dobra całego społeczeństwa, zbiorowa samoświadomość i samoograniczenie, aktywność, odpowiedzialność i umiejętność współpracy, nastawienie prospołeczne i empatia, zdolność do poświęcenia, altruizmu, opiekuńczości. Łączy się ją z wartościami takimi, jak: braterstwo, solidarność, akceptacja równości praw, zaufanie, respektowanie dobra wspólnego, współpraca, przestrzeganie wspólnie ustalonych reguł, podmiotowe traktowanie współobywateli¹². Ujmuje się ją również szerzej jako

Obywatelstwo [...] [to – B.N.S.] wzajemność praw i obowiązków wobec wspólnoty. Obywatelstwo określa członkostwo, członkostwo we wspólnotcie, w której jednostka wie swoje życie. Członkostwo zaś nieodmiennie pociąga za sobą określony stopień partycypacji we wspólnotcie¹³.

Te trzy aspekty – **prawa i obowiązki, przynależność, uczestnictwo** – stanowią rdzeń teorii obywatelstwa. Obywatelskości nie zaświadczy się więc jedynie formalnoprawnym dokumentem, jej istotą jest świat wartości: dbanie o dobro własnego kraju, co w przypadku młodych ludzi oznacza wdrażanie do odpowiedzialności za radzenie sobie z indywidualnymi i społecznymi problemami, które stają się udziałem dzisiejszych uczniów. Budząca się aktywność pewnej części młodego pokolenia w ruchu obrony Ziemi zaświadcza najlepiej, że edukacja obywatelska powinna iść z duchem czasu. Inaczej też każą na nią spojrzeć wyzwania postmodernizmu czy nowej humanistyki, bowiem zmiany globalne, w tym masowe migracje, terroryzm,

¹⁰ Por. X. Bukowska, E. Wnuk-Lipiński, *Obywatelskość à la polonaise – czyli jakimi obywatelami są Polacy?*, „Nauka” 2009, nr 1, s. 25.

¹¹ Por. tamże.

¹² Por. E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005, s. 105.

¹³ Definicja Davida Helda, X. Bukowska, E. Wnuk-Lipiński, dz. cyt., s. 26.

nie rzutują samoistnie na pogłębienie u młodych poczucia obywatelstwa, za to mają wpływ na „poszerzenie”, a równocześnie „spłylenie” poczucia MY¹⁴. Przed polonistą pojawia się więc zadanie włączenia tak rozumianego wychowania obywatelskiego w ponowoczesny kontekst (z możliwością umieszczenia w nim patriotyzmu jako silnego bodźca stymulującego postawy prospołeczne – jeśli spróbuje mu się nadać bardziej utylitarny wymiar¹⁵).

Spójrzmy, czy tak rozumieją pojęcie ‘obywatela’, ‘obywatelstwa’ sami uczniowie. Na pytanie krótkiej ankiety: *Kim jest obywatel?* – odpowiadali siódmoklasiści (trzynastolatki) i uczniowie I klasy liceum (szesnastolatki – absolwenci gimnazjum) – w każdej z grup po 40 uczniów (razem – 80 uczniów)¹⁶.

Dla większości młodszych respondentów (26 odpowiedzi, 65%¹⁷) **obywatelstwo nie łączy się z żadną ze wskazanych przez badaczy cech**. By być obywatelem, wystarczy¹⁸:

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

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

- osoba posiadająca obywatelstwo danego państwa (3); osoba przynależna danemu krajowi i posiada obywatelstwo danego kraju (2); osoba zamieszkująca w danym kra-

¹⁴ Z. Melosik, *The Teenagers in the Global Consumptions Culture*, w: *Changing Citizenship*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski, Poznań 2003.

¹⁵ Por. R. Marzęcki, *Obywatel patriota? Patriotyzm jako czynnik determinujący aktywność obywatelską młodych Polaków*, „Przegląd Politologiczny” 2019, nr 1, s. 22.

¹⁶ Badanie sondażowe przeprowadziły panie magister: Magdalena Paprotny i Ewelina Zygan w Szkole Podstawowej nr 20 w Rudzie Śląskiej oraz w V Liceum Ogólnokształcącym w Gliwicach.

¹⁷ Podobne wyniki uzyskała Mariola Gawrońska, która badała w 2018 roku uczniów trzech klas technikum: 61% z nich nie potrafi zdefiniować pojęcia ‘społeczeństwa obywatelskiego’. Por. [online], <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/> [dostęp: 11.09.2019].

¹⁸ Cyfry w nawiasach oznaczają liczbę odpowiedzi tej samej kategorii. Dwie osoby pozostawiły pytanie bez odpowiedzi, jedna napisała: – *nie wiem*.

- ju, jest tam zameldowana i posiada obywatelstwo (6); osoba mieszkająca na danym terytorium, związana więzią prawną z krajem (3); osoba związana prawnie z danym państwem (2); każdy posiadający obywatelstwo danego państwa – jest to uregulowane prawnie (3); ma obywatelstwo, może żyć poza granicami kraju (1) – 20 odpowiedzi;*
- *osoba mieszkająca w danym kraju (4) / państwie (4) – 8 odpowiedzi;*
 - *osoba, która jest połączona z państwem i posiada prawa obywatelskie tego kraju (1);*
 - *mieszkaniec danego państwa, który uznaje i szanuje prawo w nim panujące (1); który przestrzega prawa (2); osoba, która posiada obywatelstwo danego kraju. Jest zobowiązany do przestrzegania prawa i obowiązków (2); członek społeczności danego kraju, będący w związku prawnym z tym krajem, podlegający prawom i obowiązkom obywatelskim (1); to mieszkaniec danego państwa. Obywatelstwo to rzecz, która łączy człowieka z państwem. Obywatel zobowiązany jest do wykonywania obowiązków obywatelskich (1) – 7 odpowiedzi;*
 - *osoba, która mieszka na terenie danego państwa lub się w nim urodziła (1);*
 - *osoba zamieszkująca dany kraj, która przestrzega jego tradycji, kultury itp. (1).*

Wypada zauważyć, że w wielu wypowiedziach na temat bycia obywatelem, zarówno młodszych, jak i starszych respondentów, zabrakło wiedzy, iż istotą obywatelstwa są poza prawami i obowiązkami: specyficzny rodzaj przynależności (nie tylko status prawny) oraz uczestnictwo. Te obserwacje z analizy kierują do przyjrzenia się edukacji obywatelskiej w szkole: jaką tradycją w kształceniu się cechuje i jaki jest dzisiaj jej kształt.

Po 1989 roku w Polsce jednym z najważniejszych zadań edukacji stał się właśnie rozwój człowieka i obywatela: starano się zapewnić młodemu pokoleniu dostęp do wiedzy w tym zakresie. To wyzwanie uwidoczniło się wyraźnie w zmianach programowych, najpełniej w reformie z 1999 roku, kiedy w podstawach programowych na trzech etapach nauczania uwzględniono elementy edukacji obywatelskiej¹⁹. Zaisntniała ona na dwóch płaszczyznach, a mianowicie jako:

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

Konkretyzacja w postaci zintegrowanej – poza oddzielnym przedmiotem – zaisntniała już na pierwszym etapie edukacyjnym. Treści „obywatelskie” na tym etapie nauczania umieszczono szczególnie w obszarze edukacji społecznej oraz polonistycznej. Na kolejnym, drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VI), najbardziej nasycone treściami odnoszonymi do edukacji obywatelskiej były: historia oraz **język polski**, a także wychowanie do życia w rodzinie. Podobnie w podstawie programowej z 2008 roku: treści nawiązujące do obywatelstwa występowały

¹⁹ Por. Rozporządzenie MENiS z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. z 1999 r. nr 14 poz. 129.

w szkole podstawowej w zakresie przedmiotów: historia i społeczeństwo oraz **język polski**. Oddzielny przedmiot funkcjonował w III klasie gimnazjum. Wprowadzono także oddzielne nauczanie wiedzy o społeczeństwie w szkołach ponadgimnazjalnych w zakresach podstawowym i rozszerzonym, kończące się maturą (podnosiło to rangę samego przedmiotu i kompetencji uzyskiwanych dzięki niemu, jak też dzięki obowiązkowemu uczestnictwu uczniów w sprzyjającej aktywizacji metodzie projektu)²⁰.

Nowa podstawa programowa z 2017 roku²¹, przywracająca ośmioklasową szkołę podstawową i czteroletnią – ponadpodstawową, wydaje się również programowo doceniać wagę edukacji obywatelskiej. Już w preambule kształcenia ogólnego w szkole podstawowej zaznacza się, że:

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

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

Bogactwo treści obywatelskich występuje w treściach nauczania przedmiotowego wiedzy o społeczeństwie w podstawie dla klasy VIII²². Treści te obecne są również w wyznaczonych dla kształcenia języka polskiego celach, por.:

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

²⁰ Por. Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2009 r. nr 4 poz. 17.

²¹ Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, MEN, [online], www.ore.edu.pl [dostęp: 11.09.2019].

²² Treści nauczania umieszczono w następujących grupach tematycznych: społeczna natura człowieka, rodzina, szkoła i edukacja, prawa człowieka, nieletni wobec prawa, społeczność lokalna, społeczność regionalna, wspólnoty narodowe/etniczne i ojczyzna, udział obywateli w życiu publicznym – społeczeństwo obywatelskie, środki masowego przekazu, demokracja w Rzeczypospolitej Polskiej, sprawy międzynarodowe.

Także w obrębie kształcenia językowego:

1. Rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej.
2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe.
3. [...]
4. Kształcenie umiejętności porozumiewania się [...] w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się (s. 11).

A jednak – niezależnie od pozornej rozległości treści ogólnospołecznych – wyartykułowane w nowej podstawie kompetencje obywatelskie nie są tożsame z tymi osiąganymi przez uczniów i uczennice w wyniku edukacji szkolnej. Odpowiedzi na pytanie, dlaczego nie zyskują one przełożenia na osiągnięcia, można szukać w analizie wymagań szczegółowych podstaw programowych przeprowadzonej dla wszystkich obligatoryjnych przedmiotów (a dodatkowo dla etyki i wychowania do życia w rodzinie).

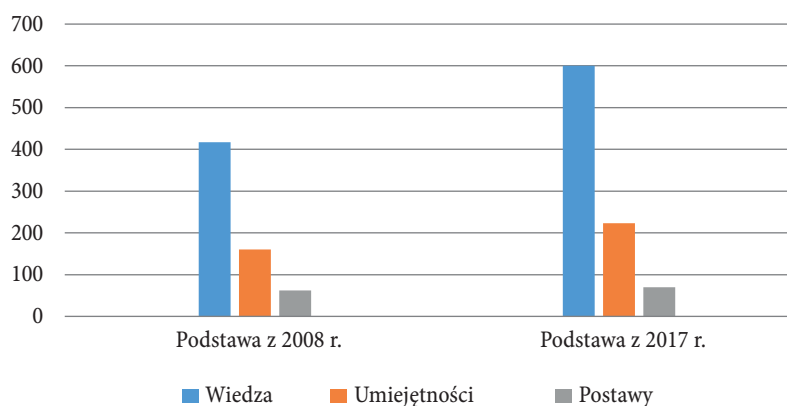
Odwołam się do gotowych już pomiarów dokonanych przez toruńskich badaczy z Katedry Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika²³. Autorzy badali przynależne do kompetencji społecznych i obywatelskich wyodrębnione kategorie analityczne w zakresie efektów związanych z **wiedzą, umiejętnościami i postawami**. Oceniali je zaś pod kątem funkcji, jakie pełni edukacja, a więc funkcji rekonstrukcyjnej (polegającej na przekazywaniu wychowankom odtwarzanej kultury uniwersalnej i narodowej), adaptacyjnej (zasadzającej na wprowadzaniu w zastane role społeczne i zawodowe, w istniejący porządek społeczny) i emancypacyjnej (wynikającej z przygotowania uczniów do przekraczania narzuconych ograniczeń, zmieniania rzeczywistości na lepszą)²⁴.

²³ Projekt pt. *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, realizowany w Katedrze Pedagogiki Szkolnej, WNP, UMK w Toruniu przez: Violetkę Kopińską, Beatę Przyborowską, Hannę Solarczyk-Szwec, Izabelę Symonowicz-Jabłońską, Kingę Majchrzak, Iwonę Murawską. Por. *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, red. V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, Toruń 2017.

²⁴ „**Wymagania oceniane jako rekonstrukcyjne** to takie, których spełnienie wpisuje się w funkcję rekonstrukcyjną edukacji, polegającą »na odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej oraz na przekazywaniu jej wychowankom i na odtwarzaniu struktury społecznej.«” Por. tamże, s. 105; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*. Olecko 1995, s. 21. „**Wymagania oceniane jako adaptacyjne** to takie, których osiągnięcie wpisuje się w funkcję adaptacyjną edukacji, polegającą na »wprowadzaniu ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia« oraz wprowadzaniu w istniejący porządek społeczny, który jednocześnie przedstawiany jest jako dobry i/lub konieczny i/lub niezmienny”; tamże. Natomiast „**wymagania oceniane jako emancypacyjne** to takie, których spełnienie wpisuje się w funkcję emancypacyjną edukacji, polegającą na tym, by przygotować ludzi do przekraczania narzuconych ograniczeń, do zmieniania otaczającej rzeczywistości na lepszą”; tamże.

W badaniach wyodrębniono również przedmioty, w których wystąpiło najwięcej komponentów kompetencji społecznych i obywatelskich. Są to: historia, wiedza o społeczeństwie, historia i społeczeństwo oraz **język polski**²⁵. Wyniki toruńskich badań wskazały też, że w nowej podstawie programowej dla szkoły podstawowej w stosunku do poprzedniej podstawy (z 2008 roku) liczba wymagań wzrosła o ponad 50% – mimo krótszego o rok okresu nauki²⁶. Niekorzystne są również proporcje pomiędzy efektami w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. W nowej podstawie programowej proporcja pomiędzy wymaganiami związanymi z wiedzą a umiejętnościami wynosi 2 : 1 (w starej podstawie programowej relacja ta wynosiła 2,5 : 1). Z kolei aż 3,5 wymagania z zakresu umiejętności przypadają na jedno z kategorii postaw (w starej podstawie stosunek ten wynosił 2,5 : 1)²⁷. Porównanie podstaw programowych (z 2008 roku, obejmującej gimnazjum, i z 2017 roku) dla klas IV-VIII pod kątem wzajemnych relacji efektów kształcenia ilustruje wykres 1.

Wykres 1. Porównanie liczby wymagań „obywatelskich” w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw w podstawach programowych z 2008 (szkoła podstawowa + gimnazjum) i z 2017 (klasy IV-VIII)



Źródło: na podstawie danych z: V. Kopińska, dz. cyt., s. 141-142

²⁵ Por. V. Kopińska, *Zmiana polskich podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Analiza krytyczna*, „Pareja” 2018, nr 1, s. 140.

²⁶ **Zidentyfikowano 897** wymagań wpisujących się swoim zakresem w kompetencje społeczne i obywatelskie – w stosunku do i tak **licznych 569** wymagań obecnych w dotychczasowych podstawach programowych (dla sześciolatniej szkoły podstawowej i gimnazjum łącznie – z 2008 roku) w odniesieniu do przedmiotów: język polski, język obcy nowożytny, historia, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne.

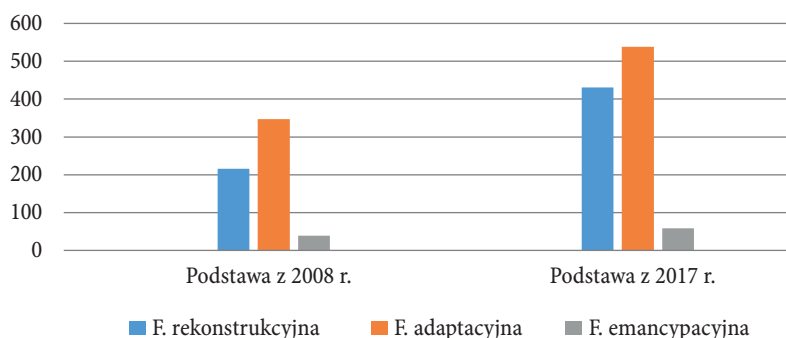
²⁷ Dysproporcje dotyczące liczby wymagań z zakresu kompetencji społecznych i obywatelskich wpisujących się w obszary wiedzy, umiejętności i postaw jeszcze bardziej rosną, jeśli „wyjąć” z obserwowanych kategorii nauczanie wczesnoszkolne (klasy I-III).

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

wyczuwalna i dynamiczna sprawność podmiotu (indywidualnego/zbiorowego), wyrażająca się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprivacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągania nowych praw i pół wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia²⁸,

ma wśród wszystkich funkcji największe znaczenie w kształtowaniu postaw obywatelskości.

Wykres 2. Porównanie liczby wymagań „obywatelskich” w zakresie przypisywanych im funkcji edukacyjnych z podstaw programowych z 2008 (szkoła podstawowa + gimnazjum) i z 2017 (klasy IV-VIII)



Źródło: na podstawie danych z: V. Kopińska, dz. cyt., s. 143

²⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 130.

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

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

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

Źródło: na podstawie danych z: V. Kopińska, dz. cyt., s. 144

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

myślenia krytycznego i twórczego, zdolnego rozpoznawać degradujący nas schemat postępu w realiach gospodarczych i społecznych, oraz pozwalającego ten schemat przekraczać [...] uczyć niezależności w opisywaniu i wyjaśnianiu świata oraz w planowaniu działań²⁹.

Można stwierdzić, że wśród efektów odnoszonych do **wiedzy** w podstawie z 2017 roku wciąż dominują (jak dominowały wcześniej) **wiedomości na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju** (w 2008 roku – 20,04%, w 2017 roku – 20,06% objętych analizą kategorii) oraz znajomość głównych wydarzeń i trendów w europejskiej i światowej historii, wiedza na temat dziedzictwa kulturowego Europy i świata (choć znaczenie tych treści w odniesieniu do ogólnej liczby analizowanych wymagań w sposób widoczny spadło: 20,04% – w podstawie z 2008 roku i 10,92% wszystkich kategorii w 2017 roku)³⁰.

Wzrosła – w porównaniu z podstawą z 2008 roku – liczba wymagań dotyczących **znajomości zasad etyki**, jednak ich obecność w efektach uczenia się przedmiotów obowiązkowych jest znikoma (5 wymagań), pozostałe są umiejscowione w treściach

²⁹ R. Kwaśnica, *Holistyczna szkoła całodniowa*, w: *Reforma kulturowa 2020-2030-2040. Sukces wymaga zmian*, red. J. Żakowski, Warszawa 2015, s. 138.

³⁰ V. Kopińska, dz. cyt., s. 145.

nieobowiązkowego przedmiotu, etyki (45 wymagań)³¹. Nie można więc mówić o ich realnym znaczeniu w edukacji.

W zakresie **umiejętności** najwyższe wartości – co można by uznać za istotne – osiąga w nowej (także w poprzednio obowiązującej) podstawie programowej **umiejętność komunikacyjna: nadawanie i odbieranie komunikatów** werbalnych i niewerbalnych, wypełnianie ról komunikacyjnych. Jej znaczenie dotyczące udziału we wszystkich badanych kategoriach jest jednak w podstawie z 2017 roku niższe o połowę od wartości kategorii w podstawie z 2008 roku (6,35% – 12,13%)³². Dla aktywności lub pasywności społecznej i obywatelskiej ma też znaczenie, że kompetencje komunikacyjne ucznia realizowane są w tradycyjnym szkolnym dyskursie: w odniesieniu do transmisji (egzekwowania) wiedzy. W tej sytuacji uczeń nie zdobywa umiejętności rozwiązywania problemów, nie ma też mowy o konstruktywnym porozumiewaniu się, odwadze w publicznej obronie własnego stanowiska czy tworzeniu klimatu zaufania, co wpisywałoby się w emancypacyjną funkcję edukacji.

Wysoką wartość uzyskuje w ramowym planie nauczania **umiejętność zachowania się zgodnie z regułami i zasadami panującymi w różnych środowiskach**. Jej znaczenie zyskało w podstawie z 2017 roku (wzrosło z 1,93% do 4,57% wszystkich kategorii)³³. Szkoda tylko, że posłużenie się nią nie wychodzi poza kompetencje adaptacyjne – słabo nawiązujące do kompetencji obywatelskich.

W **budowaniu postaw** najwyższą (choć ogólnie niską) wartość w podstawach uzyskuje kategoria: gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych – bardziej „doceniona” w podstawie z 2008 roku, a niższa prawie o połowę – w 2017 roku (2,11% – 1,12%). Spadła też w ogólnej strukturze badanych wymagań wartość postawy dotyczącej poszanowania praw człowieka (z 1,23% do 0,89%). W porównaniu z planem ramowym z 2008 roku wzrosło za to znaczenie kategorii **szacunek dla różnic** (odnoszone do różnic kulturowych, religijnych, związanych z kondycją fizyczną ludzi, poglądami i preferencjami muzycznymi; z 0,18% w 2008 roku do 0,89% – w 2017 roku), jednak te efekty uczenia się zostały umiejscowione głównie w przedmiotach nieobowiązkowych: w etyce i wychowaniu do życia w rodzinie. Spośród efektów tej kategorii umieszczonych na przedmiotach obowiązkowych (5 efektów) żaden nie znalazł miejsca na języku polskim³⁴.

³¹ Dodatkowo jej organizacja w szkołach budzi wiele wątpliwości (dotyczy godzin odbywania przedmiotu, kolidowania z innymi przedmiotami, problemów ze zorganizowaniem – etyka odbywa się jedynie w 54% szkół), por. badania Fundacji Wolność od Religii wykonane w 2017 roku. Zob. [online], <https://wolnoscodreligii.pl/2018/01/11/raport-badania-ankietowego-dyskryminacja-dzieci-niewierzacych-nieuczestniczacych-lekcjach-religii-rownosc-szkole/> [dostęp: 16.10.2019].

³² Por. V. Kopińska, dz. cyt.

³³ Por. tamże.

³⁴ Zob. tamże.

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

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

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

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

Z jakości wyliczonych braków i „nieobecności” wynika, że mogłyby one stać się przedmiotem budowania nowych umiejętności społecznych na języku polskim czy podczas zajęć pozalekcyjnych, w czasie edukacji nieformalnej. Wynika z niej też, że efektów (w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw) w zreformowanym kształceniu w II etapie szkoły podstawowej nie powiązano z przygotowaniem uczniów do uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji. W czasach realnego zagrożenia nadmiarem informacji nowy plan ramowy dla szkoły podstawowej nie zawiera treści kierujących do uwolnienia od dominacji dogmatycznego myślenia, nie eksponuje umiejętności krytycznej oceny (w nowej podstawie odnaleziono tylko 6 takich efektów), nie wzmacnia kategorii **szacunku dla różnic** przez wsparcie dla różnorodności, otwartość na różnorodność stanowisk czy postawę jednoznacznej negatywnej oceny wszelkich uprzedzeń i dyskryminacji – tak ważne w dzisiejszym kontekście. Nadal też nie znajdziemy w planie ramowym uwag o konieczności systematycznego rozwijania umiejętności obrony własnych poglądów

wyrażanych publicznie, konstruktywnego porozumiewania się czy gotowości do osiągnięcia kompromisu³⁵.

W świetle przypomnianych analiz podstaw programowych nie zaskakują wypowiedzi uczniów dotyczące obywatela i obywatelskości. Trudno się dziwić ich niewiedzy, skoro wartości obywatelskie nie mają wsparcia w edukacji szkolnej – już na poziomie podstaw programowych³⁶. Smutny obraz kompetencji społecznych i obywatelskich w planach ramowych może się stać zapowiedzią powtórzenia w kolejnej diagnozie społecznej wniosków, które towarzyszyły badaniom sprzed kilku-nastu lat: że oto Polska staje się państwem bez społeczeństwa³⁷.

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

każda „lekcja polskiego”, na której obecny jest tekst i rozmowa (o tekście i o świecie), w mniejszym lub w większym stopniu, bardziej lub mniej świadomie, dotyka tego problemu. Czytanie w szkole jest bowiem przede wszystkim czynnością odbywającą się dzięki wspólnocie i dzieje się nieustannie w obliczu władzy, czyli zinstytucjonalizowanej pod postacią programu nauczania wiedzy³⁸.

Polonista ma potencjalnie szczególnie wiele możliwości sprzyjania takiemu organizowaniu procesu uczenia się, by kształtowanie u uczniów i uczennic postaw opartych na wartościach obywatelskich nie miało charakteru pobocznego czy marginalnego.

Gwarancją udanej lekcji [polskiego – B.N.S.], na marginesie której aktywizuje się świadomość społeczeństwa obywatelskiego, jest albo maksymalne uwolnienie (się) ucznia spod dominacji wszelkiej siły, która posiada moc opresyjną, albo stworzenie takich warunków dla wymiany myśli, by uczeń mógł bez większych obaw stawiać sensowny opór. Oczywiście na tyle, na ile jest to w ogóle możliwe w przestrzeni szkolnej³⁹.

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

³⁵ Por. tamże.

³⁶ Por. V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe” 2016, vol. 28, no. 1.

³⁷ Por. J. Czapiński, *Polska – państwo bez społeczeństwa*, „Nauka” 2006, nr 1, s. 7-26.

³⁸ T. Pawlus, *Ćwiczenia z nieposłuszeństwa*, w: *Spółczesność obywatelska. Edukacja, wartości, style komunikacyjne*, red. E. Ficek, M. Ochwat, K. Sujkowska-Sobisz, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018 [online], <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/#p=38> [dostęp: 11.09.2019].

³⁹ Tamże.

- 1) dzięki otwartemu komunikowaniu pracują w atmosferze zaufania, chętni do współpracy z nauczycielem i z rówieśnikami;
- 2) mają dostęp do różnych źródeł informacji i różnych punktów widzenia – literatura piękna stwarza w tym względzie optymalne warunki (zob. np. projekt dotyczący ścieżek poznawania Innego na języku polskim, różnych punktów widzenia, możliwości interpretacji⁴⁰);
- 3) wykorzystują zdobywane wiadomości i umiejętności obywatelskie w życiu codziennym (przez inspiracje do pisania reportaży, felietonów, przeprowadzania wywiadów – form związanych „z życiem”);
- 4) biorą udział w rozmowach, dyskusjach i debatach na forum klasy czy szkoły⁴¹, w których każdy może się wypowiedzieć⁴². Jak przekonuje Ewa Jaskółowa, rozmawiając na lekcjach polskiego, „tradycja [literacka – B.N.S.] powinna tworzyć przestrzeń dyskusji, gdyż tylko taki jej kształt sprawi, że będzie czymś »żywym« i ważnym dla uczniów”⁴³. Edukowanie bowiem

nie polega na przekazywaniu informacji: to nie przelewanie wiedzy z pełnej głowy nauczyciela do pustej głowy ucznia. Każda z tych głów jest już pełna czegoś i nie powinna naginać wszystkich do jednego wzorca [...], lecz przeciwnie, udzielać głosu i wysłuchiwać różnych osób⁴⁴;

- 5) mają realny wpływ na wybrane obszary życia klasy, szkoły, np. współdecydują o sposobach budowania i pozyskiwania wiedzy wykorzystywanej

⁴⁰ S. Kuraś, *Historia to uzgodniony zestaw kłamstw. Jak „odkłamać” Innego na lekcjach języka polskiego?*, w: *Spółczesność obywatelskie. Edukacja, wartości, style komunikacyjne*, red. E. Ficek, M. Ochwat, K. Sujkowska-Sobisz, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018 [online], <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/#p=41> [dostęp: 11.09.2019].

⁴¹ Powinny się one odbywać jak najwcześniej, np. we Francji czy w Portugalii rozpoczyna się kształcenie obywatelskie w wieku sześciu lat.

⁴² Przykładem mogą być organizowane dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej i uczniów szkoły ponadpodstawowej debaty oksfordzkie, np. w Katowicach odbywa się Śląski Turniej Debat Oksfordzkich. Turniej wymyśliła i do X edycji organizowała dr Łucja Staniczakowa (w końcu 2019 roku odbywała się XI edycja). Głównym organizatorem było Bractwo Oświatowe Związku Górnośląskiego w Katowicach. Od początku tezy turnieju dotyczyły problemów Śląska: społecznych, politycznych, kulturowych, historycznych. Opiekunami drużyn debatujących (z liceum i gimnazjum) są przeważnie poloniści i historycy, a część debat odbywała się na Wydziale Filologicznym (obecnie: Humanistycznym) Uniwersytetu Śląskiego. Por. [online], <https://www.zg.org.pl/imprezy/slaski-turniej-debat-oksfordzkich> [dostęp: 11.11.2019].

⁴³ E. Jaskółowa, Moderacja panelu dyskusyjnego *Praktyczny wymiar edukacji*, w: *Spółczesność obywatelskie. Edukacja, wartości, style komunikacyjne*, red. E. Ficek, M. Ochwat, K. Sujkowska-Sobisz, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018 [online], <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/#p=37> [dostęp: 11.09.2019].

⁴⁴ T. Sławek, *Kuria mać! Śmiech to ostatnia broń nadziei. Rozmowa z prof. Tadeuszem Sławkiem*, wywiad Doroty Wodeckiej w „Gazecie Wyborczej” z dnia 31 marca 2018 roku.

na języku polskim (decydują o doborze lektur, o sposobach uczenia się eksplicytniej wiedzy o języku i jej stosowaniu);

- 6) budują swoje poczucie wartości i sprawstwa w życiu społecznym oraz zaufanie do innych – to nauczyciel polonista może zainicjować taki proces, współuczestnicząc w tym, co jego podopiecznych interesuje i wykorzystując to w konstruktywnej nauce.

Deficyty w edukacji obywatelskiej mogą więc zostać skompensowane w praktyce edukacyjnej, dodajmy – praktyce polonistycznej. Istotne dla uczniów i dla przyszłości obywatelskiego kształcenia staje się stworzenie warunków, w których każdego nauczyciela, w tym – polonistę, byłoby stać na odwagę zainicjowania takiej praktyki. Jak bowiem pisała Martha C. Nussbaum, nie wykształcimy wolnych obywateli „dopóki nie ukształtujemy ludzi zdolnych do samodzielnego myślenia, umiejących toczyć spory, rozumiejących różnicę pomiędzy logicznie trafnymi a nietrafnymi argumentami, umiejących odróżnić logiczną formułę argumentacji od treści jej przesłanek”⁴⁵.

Wybrana bibliografia

- Bukowska X., Wnuk-Lipiński E., *Obywatelskość à la polonaise – czyli jakimi obywatelami są Polacy?*, „Nauka” 2009, nr 1.
- Czapiński J., *Polska – państwo bez społeczeństwa*, „Nauka” 2006, nr 1, s. 7-26.
- Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, red. V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, Toruń 2017.
- Kopińska V., Solarczyk-Szwec H., *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe” 2016, vol. 28, no. 1.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Marzęcki R., *Obywatel patriota? Patriotyzm jako czynnik determinujący aktywność obywatelską młodych Polaków*, „Przegląd Politologiczny” 2019, nr 1.
- Młodzi są sfrustrowani bajzlem demokracji*. Wywiad Renaty Kim z Krystyną Szafranec, „Newsweek Polska” 2019, 12 maja, nr 20.
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2009 r. nr 4 poz. 17.
- Spółczesność obywatelskie. Edukacja, wartości, style komunikacyjne*, red. E. Ficek, M. Ochwat, K. Sujkowska-Sobisz, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018 [online], <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/> [dostęp: 11.09.2019].
- Szafranec K., *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.

⁴⁵ M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wrocław 2008, s. 46.

Lack of Civic Knowledge among Pupils – a New Problem for the Polish-language Teacher?

Summary

The author presents the problem of civic education in schools. Based on facts from the subject literature and the results of a survey of 13- and 16-year-old students, she indicates their limited knowledge of civics. She refers successively to the analysis of core curricula. The apparent richness of content clashes with the results of extensive analyses by the team of researchers from the School Pedagogy Department of the Nicolaus Copernicus University in Toruń, who discover the paucity of categories related to civic competences in the content of the core curricula. Finally, the author refers to Polish-language educational practices, whose authors (teachers) are able to give the right shape and direction to civics education.

Keywords: civics education in the Polish language and literature lessons, civic competences of students, Polish language and literature core curriculum.

ZOFIA BUDREWICZ

ORCID: 0000-0001-8111-1594

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

MARIA SIENKO

ORCID: 0000-0002-0841-9629

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Polska i polskość na lekcjach polskiego. O potrzebie wychowania obywatelskiego

Tytułowa formuła zapożyczona została z wystąpienia Zygmunta Łempickiego, inauguracyjnego II Zjazdu Polonistów w Warszawie w 1930 r. Znany w międzywojniu germanista w referacie *Polska i polskość w nauczaniu polskiego* nowatorsko eksplikował idee wychowania polonistycznego jako samokształtowania się¹. Fundamentalną rolę formacyjną pełniły w tych procesach tradycje kultury ojczystej ujęte krytycznie.

Bo trzeba sobie to uprzytomnić, że nauka polskiego w Polsce, niemieckiego w Niemczech czy francuskiego we Francji nie jest przecież w gruncie rzeczy czymś innym, jak tylko filologią stosowaną i to nie tylko do celów nauczania, ale i **wychowania formującego postawy patriotyczne** (s. 8-9; podkr. Z.B. i M.S.).

Łempicki nie był idealistą. Nie twierdził, że formowanie patriotycznych postaw wychowanków odbywa się bez pułapek jednostronności. Jest ono ideałem nauki języka ojczystego, zależnym od umiejętnego wyważania proporcji między: historyzmem i aktualizmem, szowinizmem i kosmopolityzmem oraz entuzjazmem (który nazywał „sarmatyzmem”) a hiperkrytycyzmem. Antynomie te uświadamiają ciągłość dylematów wychowawczych polonistyki szkolnej. Kształtowanie świadomości obywatelskiej wychowanków należy do tych form myślenia o ojczyźnie, których „trzeba się mozolnie uczyć” (nie tylko) na lekcjach polskiego. Podobnie jak niegdyś,

¹ Z. Łempicki, *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, Kraków 1930, s. 9 (odb. z „Przeglądu Współczesnego” 1930, nr 99), (podkr. Z.B. i M.S.). Dalsze cytaty pochodzą z tego wydania. Zob. też: B. Gromadzka, *Idee kształcenia polonistycznego w referacie Zygmunta Łempickiego „Polska i polskość w nauczaniu polskiego”*, w: *Polonistyka szkolna w latach 1918-1939. Koncepcje i polemiki. Programy i ich realizacja*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2002, s. 71-79.

dziś także nowsze teorie wychowania literackiego zorientowane wokół zadań społecznych z trudem przebijają się do praktyki, mimo iż poświęca się im sporo uwagi.

Wyważenie proporcji między wskazanymi przez Łempickiego zakresami antynomii, kształtującymi pożądaną relację z ojczyzną, wymaga zdecydowanego odejścia od myślenia dogmatycznego na rzecz krytycznego myślenia o świecie jako podstawowej aktywności człowieka, o czym przekonuje w cennych *Lekcjach myślenia (obywatelskiego)* Krzysztof Koc². Jak potrzebna i trudna zarazem jest to nauka, potwierdziły również prezentowane przez nas sondażowe badania nastolatków. Przyjęłyśmy w nich, że kategoria polskości może okazać się funkcjonalna w diagnozowaniu poziomu rozpoznawania cech wspólnotowych, określających tożsamość kulturową współczesnego wychowanka. Choć stanowi ona fundament patriotyzmu, powinna obejmować, podkreślmy za Ewą Kosowską, nie tylko cechy chwalebne, zawsze jednak „rozpoznawalne jako charakterystyczne dla naszego narodu”³. Polskość, zauważa badaczka, jest czymś oczywistym i zarazem bardzo trudnym do zdefiniowania; bardziej odwołuje się do określonej **wspólnoty rozumienia** niż do prób skutecznego ustalania czy negocjowania znaczenia. „»Polskość« urasta tym samym do swoistego znaku czy symbolu, który z pozoru jest dla wszystkich oczywisty, ale w rzeczywistości ma ten walor, że można go **wypełniać różnymi, często przeciwstawnymi treściami**. Wielowiekowe spory narodowe to często spory o wykładnię »polskości«”⁴.

Szerzeniu kultu polskości w różnorodnych i wszechstronnych przejawach tego, co w niej rdzenne, swoiste, niepowtarzalne, powinna towarzyszyć troska o przygotowanie młodzieży do budowania oraz rozwijania nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego⁵. Projektując badania sondażowe, zakładałyśmy więc, że ujmowana krytycznie (nieszowinistycznie) polskość oraz odpowiedzialna obywatelskość są **razem** wyznacznikami: 1) postawy patriotycznej; 2) myślenia o ojczyźnie jako dobru wspólnym (*bonum commune*), którego trzeba (się) uczyć. Myślenie takie, czerpiąc swój sens z określonych historycznie ideałów normatywnych, winno w praktyce edukacyjnej zwracać się ku tym problemom wychowawczym, jakie niesie ze sobą godzenie aksjologii narodowej z obywatelską. Zagadnienie to wydaje się dzisiaj

² K. Koc, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018, s. 162-170.

³ E. Kosowska, *Antropologia polskości Henryka Sienkiewicza*, w: *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa: z kim i przeciw komu?*, red. T. Bujnicki i J. Axer, Warszawa 2007, s. 129. „Polskość – jak hiszpańskość, francuskość, rosyjskość czy angielskość – jest abstrakcją, a zarazem pewnym uogólnieniem porządku fenomenalnego, związanym z emocjonalnym stosunkiem do specyfiki rozwiązań kulturowych”, tamże, s. 129.

⁴ Tamże, s. 131 (podkr. Z.B. i M.S.).

⁵ Szerzej na ten temat zob. L. Jazownik, *Godziny polskiego jako szkoła polskości*, w: *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008, s. 325.

szczególnie ważne, ponieważ w ostatnich dziesięcioleciach aktywność społeczno-kulturową młodzieży charakteryzuje postępujące eksponowanie postaw patriotycznych, kształtowanych na wzorach etnocentrycznych.

Aktualność tego twierdzenia potwierdziły wyniki sondażowych badań ankietowych, które objęły 130 uczniów z małych miejscowości – miasteczek i wsi z Polski południowej⁶. Ankiety (uzupełnione aspektem 80 wypracowaniami z trzecich klas gimnazjum⁷) zostały przeprowadzone pod koniec roku szkolnego 2018/2019 łącznie w dziesięciu klasach: w siedmiu klasach VII i VIII szkół podstawowych (w sumie 73 osoby) oraz w trzech ostatnich klasach gimnazjalnych (57 osób). Konstruując ankiety, brałyśmy pod uwagę, że uczniowie ósmych klas szkoły podstawowej oraz trzecich gimnazjalnych zadania te mają wpisane w podstawy programowe oraz w programy nauczania wiedzy o społeczeństwie (WOS)⁸. Zadania ankietowe odwoływały się zatem do – sformułowanych w języku wymagań – takich jej treści przedmiotowych, jak:

Uczeń rozumie, co oznacza być Polakiem lub członkiem innej wspólnoty narodowej/etnicznej oraz co łączy człowieka z ojczyzną – Polską; przedstawia te więzi na własnym przykładzie; 2) wyjaśnia, czym obywatelstwo różni się od narodowości; przedstawia warunki nabycia obywatelstwa polskiego z mocy prawa i wymienia inne formy uznania za obywatela polskiego oraz nadania obywatelstwa polskiego; wymienia konstytucyjne obowiązki obywatela [...] ⁹.

Kolejny problem w diagnozie umiejętności krytycznego myślenia uczniów u progu dorosłości dotyczył rozumienia społeczeństwa obywatelskiego. W podstawie programowej WOS-u z tym zagadnieniem łączą się następujące cele kształcenia:

[Uczeń:] podaje cnoty obywatelskie (odpowiedzialność, troska o dobro wspólne, aktywność, przedsiębiorczość, solidarność, roztropność, tolerancja, odwaga cywilna); wykazuje, odwołując się do działań wybitnych Polaków, znaczenie ich urzeczywistnienia dla pożytku publicznego; przedstawia cele i formy działań organizacji pozarządowych aktywnych w społeczności lokalnej i regionie; wykazuje, że działalność tego typu prowadzi do realizacji różnorodnych potrzeb; przedstawia cele i przykłady działania orga-

⁶ Badaniami objęci zostali uczniowie dwóch ostatnich klas szkół podstawowych oraz trzecich klas gimnazjum z czterech podtarnowskich miejscowości: Wola Rzędzińska, Łętowice, Mikołajowice oraz Tarnowiec.

⁷ Tematyka wypracowań łączyła się z rozumieniem patriotyzmu i postaw obywatelskich na przykładzie utworu literackiego, w którym problematyka ta dawała szersze umiejętności argumentacyjne bycia dobrym Polakiem.

⁸ *Program nauczania wiedzy o społeczeństwie w szkole podstawowej „Dziś i jutro”*, oprac. B. Furman, Warszawa 2017.

⁹ *Podstawa programowa wiedzy o społeczeństwie*, cyt. za tamże, s. 4; dalsze odwołania pochodzą z tego dokumentu, co będzie wskazywane przez podanie stron bezpośrednio po przytoczeniach.

nizacji społecznych skupiających młodych ludzi w Polsce; wyjaśnia ideę wolontariatu i przedstawia formy działalności wolontariuszy; przedstawia formy wpływu obywateli na decyzje władz samorządowych, przykłady realizacji lokalnych inicjatyw mieszkańców finansowanych z budżetów obywatelskich oraz przedsięwzięć podejmowanych przez młodzieżowe rady gminy/miasta; uzasadnia potrzebę przestrzegania zasad etycznych w życiu publicznym; rozpoznaje przejawy ich łamania i podaje skutki takich działań (s. 6).

Założyliśmy, że wypowiedzi ankietowe uczniów kończących szkołę podstawową (klasy ósme) i stare gimnazjum (trzecie klasy)¹⁰ pozwolą zorientować się, z jakim bagażem przemyśleń oraz autorefleksji wstąpią oni w nowy etap edukacji – do szkół ponadpodstawowych. Jak wyróżniają i selekcjonują wartości (ewentualnie również antywartości), jak objaśniają ich rangę/znaczenie, a w efekcie – jak rozumieją oraz określają swoją tożsamość kulturową?

Zadania ankietowe (składające się z ośmiu zagadnień częściowych¹¹) były tak skonstruowane, aby obrazowały rozumienie przez nastolatków polskości: tzn. przypisywane jej znaczenia oraz powiązania z postawą obywatelską (zadania 1, 2, 5, 6), egzemplifikowane tekstami z literatury, malarstwa, filmu, teatru, muzyki (w zadaniu 3). Oczekiwaliśmy uzasadnień, że dzieła artystyczne, odzwierciedlając problematykę polskości, są świadectwami postaw wspólnotowych, ale jednocześnie zachęcają do namysłu nad skomplikowaną sytuacją człowieka w świecie dawniej i dziś. W dalszej kolejności (tj. w zadaniach 7, 8) uczniowie mieli wskazać przykłady zachowań obywatelskich od strony praktycznej, pokazujących konkretne przejawy troski o najbliższe im środowisko/region jako dobro wspólne. Nie bez znaczenia dla uzyskanych wyników był fakt, że ankiety odbywały się na lekcjach języka polskiego, co mogło – i zakładaliśmy, że powinno – zachęcać do integrowania treści kształcenia z WOS-u oraz polonistyki i odzwierciedlać je w projektach działań na rzecz najbliższego uczniom miejsca jako przestrzeni publicznej.

Wyniki badań zwracają uwagę przede wszystkim na jednostronność uczniowskiego rozumienia polskości – jako fundamentu postaw patriotycznych, co świadczy zapewne i o nadmiernym optymizmie badawczym, i o niedostatecznym inte-

¹⁰ Cytowane w dalszej części artykułu wypowiedzi ankietowe uczniów lokalizujemy poprzez podanie typu szkoły: SP – szkoła podstawowa, G – gimnazjum oraz klasy.

¹¹ Ankieta składała się z następujących zagadnień: 1. *Co dla Ciebie znaczy, być Polakiem?*; 2. *Co określa Ciebie jako Polaka, a odróżnia np. od Niemca, Francuza czy Anglika?*; 3. *Jakie utwory literackie oraz inne dzieła artystyczne (filmowe, teatralne, muzyczne, malarskie) podejmują tematykę bycia dobrym Polakiem? Przedstaw je*; 4. *Wyjaśnij, jak rozumiesz słowa Cypriana Kamila Norwida o Fryderyku Chopinie: „sercem – Polak, talentem świata obywatel”*; 5. *Jak, Twoim zdaniem, powinna się dziś przejawiać troska młodzieży o Polskę – nasze wspólne dobro? Podaj przykłady*; 6. *W czym, według Ciebie, wyraża się postawa obywatelska? Jak rozumiesz słowo „obywatel”?*; 7. *Jakie przykłady zaangażowania w sprawę Twojego najbliższego środowiska (osiedla, dzielnicy, wsi, miasteczka, miasta) uznałbyś za przejawy troski o dobro wspólne?*; 8. *Masz ciekawe pomysły, na co wydać publiczne pieniądze, by dobrze służyły mieszkańcom Twojej miejscowości. Zapisz je jako zadanie, zgłaszane do budżetu obywatelskiego.*

growaniu treści kształcenia literacko-kulturowego z wychowaniem obywatelskim. Chodzi tu zarówno o schematyzm ideowy problematyzowania i aktualizowania dzieł artystycznych na lekcjach polskiego w szkole podstawowej i gimnazjalnej, jak i o rozumienie znaczenia obywatelstwa jako zobowiązującej postawy wspólnotowej. Także język opisu – w dużym stopniu schematyczny, ogólnikowy, zdominowany wzniosłymi formułami „powinnościowymi” – ogranicza wnioskowanie o znaczeniach aksjologicznych, przypisywanych projekcjom odczytywanych przez nastolatków postaw postaci literackich.

W ogólnym obrazie rezultaty badań nie zaskakują; są zbieżne z najnowszymi diagnozami (np. *Młodzież 2016*¹²). Uczniowie jednomyślnie deklarują postawy i uczucia patriotyczne (wierności i odwagi, miłości i dumy z Ojczyzny). Zdecydowanie opowiadają się za postawami właściwymi dla patriotyzmu heroicznego, kształtowanymi na paradygmacie romantycznym. Trafnie, choć ogólnie definiują obywatela jako osobę, dla której „ojczyzna jest ważna”, uzasadniając to formami „zaangażowania w działania swojego kraju”. Uczniowie wskazują najczęściej w swoim otoczeniu jako przestrzeni publicznej na potrzeby: 1) zmian cywilizacyjnych (lepsze drogi, lepsze połączenia komunikacyjne, lepszy „zasięg” Internetu, lepszy sprzęt sportowy, boiska, place zabaw czy lepsze wyposażenie sal lekcyjnych); 2) zmian w estetyce miejsc oraz w szerszym wymiarze – zachowań ekologicznych (ładne ławki, czystość, usuwanie śmieci); 3) pomocy potrzebującym. Tylko w załączkowym stopniu młodzi ludzie dostrzegają, że w realizacji części tych zadań mogą sami uczestniczyć¹³.

Polskość jako więź wspólnotowa

Jak młodzi ludzie rozumieją istotę polskości? Co uważają za jej główne wyróżniki i jak je konkretyzują? W odpowiedziach na pierwsze zadanie (*Co znaczy dla Ciebie, być Polakiem?*) dominują ogólne, zwięzłe i zasadniczo trafne stwierdzenia. W ustopniowanym frekwencyjnie zestawieniu bycie Polakiem oznacza: „być narodowości polskiej”, „czuć się Polakiem”, „kochać i szanować Polskę”, stawać w obronie jej czci, mieszkać/urodzić się w niej, utożsamiać się z nią, walczyć o nią, być dumnym z narodu/polskiego urodzenia. Dodają też, że „Polak z krwi i kości” wierzy w Boga, jest patriotą, (rzadziej – obywatelem), „zachowuje polskie symbole,

¹² Zob. [online], <https://www.cinn.gov.pl/portal?id=14&action=result&kind=-1&subTree=151241&variety=whichever&lastModDate=&printPreview=0&page=0&printPreviewAction=none> [dostęp: 16.09.2019].

¹³ Ankiety były anonimowe; uczniowie mogli je dowolnie podpisywać, zaznaczając jedynie płeć. W podpisach tych incydentalnie pojawiają się deklaracje, wyrażane formułami: „Prawdziwa Polka” czy „Patriota”.

tradycje i mówi językiem polskim” (SP VIII)¹⁴, nie wyrzeka się bycia Polakiem, nie wstydzi się swojego polskiego obywatelstwa/swojej ojczyzny, „jest dobry i dumny z kraju”; jest gotowy chronić ojczyznę za wszelką cenę, walczyć za ojczyznę („oddaje życie za ojczyznę/swój kraj”); pielęgnuje kulturę, język i tradycje, co w części trochę dokładniejszych objaśnień oznacza zainteresowanie się kulturą własnego kraju i „szerzenie jej”; nadto Polak uczestniczy w życiu państwa/kraju; angażuje się w jego sprawy, godnie go reprezentuje. „Jeśli wybuchnie wojna, ja się rzucę w wir walki” – deklaruje siódmoklasista.

Etnocentryczny charakter powyższych identyfikatorów znajduje pogłębienie w zbiorze cech, które odróżniają, zdaniem uczniów, Polaków od przedstawicieli innych krajów (pytanie 2. *Co określa Ciebie jako Polaka, a odróżnia np. od Niemca, Francuza czy Anglika?*). Poza najczęściej wymienianymi wyróżnikami, jak: język/akcent, kultura/zwyczaje/tradycje, wierzenia, historia, uczniowie (głównie klas siódmych), dodają też: wiarę w Boga, gościnność, zamożność, ale także – troskę i wierność ojczyźnie oraz poczucie wspólnoty z rodakami. Incydentalnie tylko podkreśla się bycie „dobrym dla innych w swojej ojczyźnie”. Etniczny charakter identyfikatorów (pochodzenie narodowe, język, religia, kultura) zespała się, co charakterystyczne, ze świadomością zobowiązań, dowodzących silnego poczucia wspólnotowości. Jej podstawowym wyróżnikiem jest patriotyzm, kształtowany na paradygmacie romantycznym.

Drugą właściwością odpowiedzi na drugie pytanie ankiety jest hierarchizujący charakter stosowanych przez młodzież identyfikatorów porównawczych. Uczniowie piszą: u nas „więcej ludzi wierzy w Boga”, „mamy więcej kościołów”, „Polak jest bardziej wierny” („odróżnia mnie większy szacunek do kraju od nich” – SP VIII); cechuje go „większe przywiązanie do Ojczyzny” czy „większe przywiązanie do historii” (SP VIII). Właściwość tę uczniowie czasem dopełnią ujęciami przeciwstawnymi: „Polacy nie próbują zatrzeć swojej drugowojennej historii i w przeciwieństwie do Angli (!) i Francji umierali dla państw sojusznicznych” (SP VIII). Rzadko nazywano wprost, że odróżnia ich narodowość jako poczucie własnej tożsamości; tylko kilkakrotnie podano, że „człowiek jest człowiekowi równy”. W wypowiedziach uczniów idealizacyjny obraz ważności poczucia wspólnotowego Polaków powstaje w wyniku prób jednoczesnego deprecjonowania kultur innych krajów, a przynajmniej idealizacyjnego przypisywania wyższości w tym względzie własnej nacji. W takich wypadkach mamy do czynienia z etnocentryzmem.

Patriotyzm jako fundamentalny wyróżnik postaw wspólnotowych Polaków potwierdzają i tłumaczą odpowiedzi na trzecie pytanie – o utwory literackie oraz

¹⁴ Zdarzają się też odpowiedzi typu: „urodzić się w polsce i znać język polski” czy „jako polaka określa mnie język i wiara”, pochodzenie, kultura. We wszystkich cytatach wypowiedzi zachowano oryginalność ich zapisu, co rzuca jednocześnie światło na poziom polszczyzny uczniów. Błędna pisownia wyrazów: *Polak, Polska, polski* jest zjawiskiem częstym.

inne dzieła artystyczne, w których podejmowana jest problematyka bycia dobrym Polakiem. Zdecydowana większość badanych uczniów ze szkoły podstawowej i gimnazjum (ok. 76%) jednomyślnie podaje w pierwszej kolejności *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, a następnie *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza. W dalszej kolejności uczniowie wskazują na: *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera (przeważała wersja filmowa), *Latarnika*, *Redutę* Orzona, *Szyfrowe prace* oraz filmy: *Miasto 44*, *Katyń*, *Wołyń*, *Kurier*. Okazjonalnie wymieniano jeszcze *Mazurek Dąbrowskiego*, *Rotę*, *Bogurodzicę*, *Moją piosnkę* lub ogólnie – „poezję i piosenki patriotyczne”.

Nie ma w tym zestawieniu ani jednego tekstu literackiego odnoszącego się do współczesności (poza nietrafnym *Oskarem i panią Różą* Erica-Emmanuela Schmitta z 2002 r.) i ani jednego dzieła malarskiego. Uczniowskie rozumienie więzi z krajem ojczystym ukształtowała wyłącznie literatura o patriotyzmie obronnym/heroicznym, nakazującym jednocześnie się narodu wobec wspólnego niebezpieczeństwa (utrata wolności kraju/państwa, ojczyzny). Potwierdzają się tym samym ustalenia badaczy tej problematyki, którzy – jak Agnieszka Kania i Krzysztof Koc – utrzymują, że etnocentryzm wciąż ma się na lekcjach polskiego dobrze¹⁵. Konstatacja o takich uwarunkowaniach myślenia kategoriami wspólnotowymi¹⁶ jest ważna. Gdyby ją bowiem pominąć, mogłoby się wydawać, że w preferencjach nastolatków przejawia się nastawienie, w którym jest zapisana degradacja wartości indywidualnego, osobniczego życia i degradacja rangi ofiary.

Szkolna lektura *Kamieni na szaniec* utrwała szacunek dla przeszłości ojczyzny i dla reprezentowanych przez bohaterów powieści (niemal rówieśników uczniów) postaw patriotyzmu heroicznego. Najwyższa pozycja książki Kamińskiego w grupie lektur, podejmujących problematykę bycia dobrym Polakiem (zadanie trzecie ankiety) oraz konkluzje ponad połowy gimnazjalnych wypracowań na temat możliwości praktykowania prezentowanego w niej patriotyzmu nie eliminują pułapki popadania w niebezpieczną łatwiznę deklaratywności. W świadectwach odbioru tej lektury, zwłaszcza w wypowiedziach, które unikają lub ostrożniej deklarują pełne przekonanie o gotowości do czynów heroicznych, widać jednocześnie potrzebę szukania swojego własnego „języka” wyrażania patriotyzmu, przystającego do aktualnie przeżywanego rzeczywistości społeczno-politycznej. Ale gdzie uczniowie mają go znaleźć, jeśli w korpusie lektur, wskazanych przez młodzież, nie ma w ogóle tekstów współczesnych? Siła identyfikacji z własnym narodem decyduje o sile postaw

¹⁵ Zob. A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015; K. Koc, dz. cyt., s. 91, polemizujący w tej sprawie z M. Pieniążkiem, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 17-80.

¹⁶ Takie myślenie uczniów dodatkowo wspierają też wypracowania na temat: „Czy dziś potrafiłabym/potrafiłbym pójść śladami kogoś z bohaterów *Kamieni na szaniec*. Wszyscy gimnazjaliści wyrażają szacunek i podziw dla Alka, Zośki oraz Rudego. Ponad połowa z nich (63,3%) deklaruje zdolność do realizacji reprezentowanego przez bohaterów lektury patriotyzmu heroicznego.

etnocentrycznych. Stąd literackie mityzacje narodowej przeszłości (heroizacja walk o wolność własnego kraju, epatowanie martyrologią narodową) oraz kształtowanie na tych wzorach patriotyzmu musiały skutkować dominacją postaw etnocentrycznych. W edukacji nie chodzi jednak o to, aby te nastawienia eliminować, ale by zapobiegać przekształcaniu ich w postawy skrajnie nacjonalistyczne¹⁷.

Badani nastolatki często zapewniali o dumie i godności, do których Polacy „otwarciem” i „bez wstydu się przyznają”. Poniższy wypis orientuje jednak, że tkwi w nich podświadomy, jak się zdaje, kompleks niższości lub lęk przed konfrontacją z innym światem, który jest, być może, cenniejszy czy bardziej wartościowy.

„Polak troszczy się o ojczyznę, jest dumny z bycia Polakiem i **otwarciem się do tego przyznaje**” (SP VII); „jestem dumna, że jestem z Polski” (SP VII); „obywatel to człowiek zamieszkujący Ojczyznę, o którą się troszczy i **nie wstydzi się jej**” (SP VIII); „jako Polak **czuję się gorzej traktowany niż np. Niemcy, a** jest tak dlatego, że Niemcy (!) są po prostu zamożniejsi” (SP VII); „**nie wstydzę się swojej Ojczyzny/narodu**” (VII, VIII); „**nie wstydzę się mojego kraju i pochodzenia**”, [...] przyznaję się do bycia Polakiem” (SP VII); „jestem dumna, że Polska uzyskała niepodległość po tak wielu trudach i próbach przejścia jej przez inne kraje, mówię po polsku, czytam polskie książki i uczę się polskiego, **nie wstydzę się tego**” (SP VII); „**nie śmieję się z kraju**” (SP VII); „**nie wstydzę się bycia Polką, Polakiem**” (SP VII); „bycie Polakiem oznacza wierność Polsce oraz **przyznawanie się do tego, że się jest Polakiem**” (SP VII)¹⁸.

Młodzież pytana w ankiecie, jak powinna przejawiać troskę o swój kraj – wspólne dobro (zadanie piąte), podawała najczęściej właściwości (wykaz ustopniowany frekwencyjnie):

„szacunek dla symboli narodowych” (flagi, orła, ojczyzny, barw), uczestnictwo w akademiach (przyjmowanie odpowiedniej postawy podczas śpiewania hymnu), czczenie świąt narodowych, zdobywanie/pogłębianie wiedzy o państwie, historii Polski („polityki świata wobec Polski”, SP VIII); oglądanie filmów patriotycznych i meczy polskiej reprezentacji, troska o przyrodę, czynne uczęszczanie na zajęcia języka polskiego (SP VII); ograniczanie zapożyczeń z języków obcych (SP VIII); oddawanie rzeczy biednym ludziom (SP VII); nieużywanie przekleństw (SP VII); przejawianie patriotyzmu/miłości do ojczyzny, troska o dobre imię kraju, pokazywać obcokrajowcą (!) naszą kulturę, historię, tradycję (SP VII); godne reprezentowanie Polski na tle innych krajów (SP VII); pomaganie w pracach społecznych, praca (SP VIII); nie zachowywać się jak chuligan (SP VIII); Polak powinien śmiało pokazywać, że ma obywatelstwo polskie i być dumny (G III); zarabianie i wydawanie pieniędzy w Polsce (G III); pomagać innym, by nasz kraj był dobrym miejscem i by wszyscy ludzie się szanowali (SP VII); wspólne poma-

¹⁷ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 201.

¹⁸ Wszystkie podkreślenia w cytatach pochodzą od autorek.

ganie sobie, dbanie o czystość i dobro kraju (SPVIII); „dobre słowo i dobre myślenie o Polsce” (SP VII).

Tylko czasami ankietowani dodają zobowiązania do wspólnego troszczenia się o „swoją ojczyznę”, bycie „dobrym dla innych ludzi”, życie „w zgodzie z innymi” (SP VII) czy „tworzenie społeczeństwa, w którym każdy będzie czuł się dobrze” (G III). Nie konkretyzują, że innymi mogą być ludzie z innych kręgów kulturowych/narodowościowych/etnicznych. To najbardziej zaskakująca cecha uczniowskich projekcji zachowań wspólnotowych. Chociaż będzie jeszcze o tym mowa, już teraz trzeba zasygnalizować potrzebę ukierunkowania edukacji polonistycznej w stronę wychowania międzykulturowego. Wobec sprzeczności idei państwa etnicznego z wielokulturowym zadania te winny być realizowane na każdym etapie nauki, w tym także w szkole podstawowej.

Tylko dla 32% uczniów ankietowanych „bycie Polakiem” znaczyło posiadanie polskiego obywatelstwa. W uczniowskim rozumieniu pojęć: obywatel i postawa obywatelska (zadanie 6) dominują ujęcia ogólne:

„Obywatel to członek Państwa”; osoba „mieszkająca w jakimś miejscu/w kraju” „czynny” mieszkaniec danego kraju/Polski, „chce dla niej jak najlepiej”, „dobry, szanujący ojczyznę rodak”, ale i mieszkaniec „nie zawsze patriotyczny” (SP VII); człowiek oddany krajowi, bo „kraj nam dał obywatelstwo, to musimy mu dać siebie” (SP VII); „troszczy się o swoje państwo”, „angażuje się w sprawy/działania swojego państwa”¹⁹.

Tylko jeden uczeń (na 130 ankietowanych) podał, że obywatelem jest osoba, „która mieszka w Polsce, ale niekoniecznie jest Polakiem” (SP VIII). Najstarsi ankietowani (gimnazjaliści), próbując konkretyzować formy zaangażowania obywatelskiego, piszą o obywatelu jako osobie, która: ma „swoje” (rzadziej) „równe” prawa, ale i obowiązki: szanuje dobro Polski, mieszka w danym kraju (sporadycznie dodawano – „prawnie”). Z 47% wypowiedzi, łączących obywatelstwo z państwem/krajem, łatwo wnioskować, że u blisko połowy badanych nauka WOS-u nie zapobiegła prostemu utożsamianiu obywatelstwa z narodowością, o czym piszą wprost: „obywatel to osoba mieszkająca w danym kraju i będąca jego narodowości”, „ktoś, kto się urodził na terenie danego państwa”, „kocha i szanuje swój naród”²⁰. Z części

¹⁹ Przykłady zupełnego niezrozumienia pojęcia są nieliczne, głównie z klas siódmych, jak np. „obywatel to bohater”, „ktoś, kto rządzi miastem lub krajem” czy „obywatel to osoba żyjąca w danym państwie, która nie wstydi się swojego pochodzenia”.

²⁰ Nie zaskakuje zatem fakt, że to utożsamianie przeważa wśród uczniów klas siódmych. Najczęstsze warianty takich wypowiedzi to: „bycie „oddanym ojczyźnie”/„patriotą”, „wspieranie ojczyzny w potrzebie”; obywatela wyróżnia „oddana, prawdziwa i szczerza miłość **do narodu swego**” (SP VII, podkr. Z.B. i M.S.), „członek społeczeństwa, który swoją postawą i respektowaniem prawa jest dobrym przykładem” (G III).

wypowiedzi uczniów można domniemywać, że obywatelstwo nie jest synonimem narodowości. Mają oni jednak spore kłopoty, aby te różnice nazwać:

„obywatel to osoba przydzielona do danego narodu, przestrzegająca jego praw, wypełniająca swoje obowiązki” (G III); „osoba, która nie tylko mieszka w danym kraju, ale też dąży do udoskonalenia go” (G III); obywatel to „osoba mieszkająca w kraju, w którym ma równe prawa, natomiast nie jest rodakiem, obywatel tak samo jak rodak dba o kraj, w którym mieszka; człowiek będący na równi z innymi i egzystujący w kraju w zamian za wykazanie inicjatywy obywatelskiej” (G III).

Pośród zróżnicowanych ukonkretnień obowiązków i praw obywateli na pierwszym miejscu plasuje się udział w wyborach, uczestniczenie w pochodach, obchodach świąt narodowych i innych wydarzeń związanych z państwem/„naszym krajem”, ale także „szanowanie kraju” czy płacenie podatków. Postawa obywatelska bywa też imperatywem „chwywania za broń”, a nawet „obrony takich spraw Polski”, jakie wiążą się ze stosowaniem formuły „Polskie obozy Koncentracyjne” (SP VIII).

„Chętnie pomagać w potrzebie”. Obywatelstwo jako postawa moralna

Jak w świetle dwóch ostatnich zadań ankietowych młodzi ludzie z małych miejscowości przedstawiali swoje projekty działania obywatelskiego? W zadaniu siódmym, dotyczącym różnych przejawów ich troski o sprawy najbliższego środowiska jako przestrzeni publicznej, uczniowie najchętniej odpowiadali argumentami ekologicznymi. Przeważały: segregowanie śmieci, dbanie o czystość otoczenia/sprzątanie parku, „okolicy głównej ulicy” (SP VII). Zdarzało się, że już na poziomie klasy siódmej wypowiedzi ankietowanych wyróżniają się dojrzałym myśleniem w kategoriach ekoetycznych. Piszą oni m.in., że podstawową troskę kierować trzeba na: „ograniczenia emisji spalin, recykling, niezaśmiecanie oraz inwestycje w odnawialne źródła energii”, „organizowanie zbiórki na schronisko dla zwierząt” czy „nie wycinanie (!) drzew” etc. Równie często podają argumenty cywilizacyjno-kulturowe (nowe: drogi, obiekty sportowe, szpitale, „unowocześnienie ośrodka zdrowia”, „wzywanie Policji do agresywnych dresów”). Sporadycznie i trochę – jak się zdaje – demonstracyjnie uczniowie stwierdzali, że nie mają żadnych propozycji („nie troszczę się o nic”).

W ostatnim, ósmym zadaniu z ankiety, należało „wydać” z budżetu obywatelskiego publiczne pieniądze zgodnie z potrzebami, uznanymi przez młodych ludzi za priorytetowe. W materiale empirycznym bardziej wyodrębnia się postawa obserwatora życia niż jego uczestnika. Uczniowie rzadko mówią o projekcjach swoich zachowań obywatelskich (najczęściej podawano przykłady troski o czy-

stość otoczenia i nieniszczenie przyrody), więcej – o oczekiwaniach, że powstaną nowoczesne szpitale, nowe boiska szkolne, siłownie, lodziarnie, ścieżki rowerowe, że będzie więcej orlików, rowerów miejskich, placów zabaw, że przeznaczy się pieniądze na: „wykupienie Hulajnóg Elektrycznych i dołączymy do czołowych miast, które je posiadają” (Prawdziwa Patriotka, G III), na dom dziecka czy „budynek dla dorosłych dzieci alkoholików” (SP VIII).

Trudno się dziwić, że gimnazjaliści i ósmoklasiści patrzą na sprawy najbliższego środowiska jako przestrzeni publicznej z punktu widzenia swoich zainteresowań i swoich potrzeb, zwłaszcza szkolno-rodzinnych. O tych ostatnich piszą, że „powinno się zainwestować w szkoły, bo to główny ośrodek przesiadywania młodzieży”. Należy sfinansować nowy sprzęt dla poszerzenia możliwości edukacji. Istotną kwestią jest też zakup „przedmiotów dla komfortu nauki, takich jak rolety czy wentylatory” (G III). Jak widać, oczekiwania młodzieży są w pełni realistyczne, by nie powiedzieć – zwyczajne, o których jedna z uczennic napisała: „Publiczne pieniądze wydałabym na przedszkola, szkoły, różne miejsca zabawy by dzieci były szczęśliwe, że mogą mieszkać w swojej miejscowości” (SP VII). Niepokojący wydaje się brak jakiegokolwiek odpowiedzi lub szczerą wypowiedzi – „nie wiem” (16%). Najbardziej bezradni w obu zadaniach byli uczniowie klas siódmych. Podawali niewiele propozycji i były one treściowo skąpe albo oceniające („moim zdaniem niestety zbytnio nie ma żadnego zaangażowania”). Pojawił się postulat „dofinansowania na samochody elektryczne, piece gazowe” (SP VII). Potwierdza to tezę, że dopiero lekcje WOS-u dają uczniom elementarne, załączkowe podstawy myślenia obywatelskiego.

W materiale badawczym na pewno nie dominują wypowiedzi, z których można wnioskować o pogłębionym rozumieniu przez uczniów obywatelstwa jako postawy moralnej. Młodzież w umiarkowanym stopniu dostrzega potrzeby najsłabszych materialnie; mówi ogólnikowo o „akcjach charytatywnych”, wolontariacie, „szanowaniu otaczającego świata”, wspieraniu i „pomocy dla biedniejszych”/„ubogich”/„bezdomnych” czy bliżej nieokreślonych „potrzebujących”, którym należy „chętnie pomagać” (powtarzające się inicjatywy składek/zbiórek pieniężnych czy przeznaczania publicznych pieniędzy na domy pomocy społecznej i domy dziecka). Tak wypowiadają się głównie uczniowie z trzecich klas gimnazjum i ósmych klas szkół podstawowych (18%). Rzadko potrzebującymi są niepełnosprawne dzieci (SP VIII), częściej przyroda („sadzenie drzew”, „zakaz testowania kosmetyków na zwierzętach i zakaz kupowania tych kosmetyków”, SP VII) oraz parafia (np. remont/dofinansowanie kościoła).

Najbardziej charakterystyczną cechą jest niedostrzeżenie w bliskim otoczeniu uczniów obecności ludzi z innego kręgu kulturowego niż polski. Lakoniczną wzmiankę o potrzebie troski o uchodźców podał tylko jeden uczeń. Nie ma natomiast żadnych wskazań na Innego kulturowo/etnicznie. Ze 130 wypowiedzi ani jedna nie potwierdzi-

ła świadomości wielokulturowości swojej ojczyzny! Młodzi ludzie zgodnie deklarują, że „kochają i „szanują Polskę”, „jej kulturę”, chcą jej bronić, „szerzyć swoją kulturę, tradycję oraz język” czy „angażować się w życie społeczne”. Ta właściwość dobrze koresponduje z dominującym etnocentryzmem odpowiedzi na pierwsze pytanie ankiety (*Co to znaczy być Polakiem?*). Chociaż etnocentryzm jest naturalną cechą wspólnot narodowych, patriotyzmu nie buduje czysto etniczna przynależność, ale oparta na wolności i etyce odpowiedzialności miłość do własnej ojczyzny – państwa²¹.

Fakt, że uczniowie w ogóle nie dostrzegają w najbliższych im społecznościach Innych kulturowo, nie świadczy o tym, że tam ich nie ma. Żyjemy przecież „w świecie wielu cywilizacji i kultur, wielości wartości. Nie możemy widzieć świata – podkreśla Jerzy Nikitorowicz – tylko z własnej perspektywy i często prezentowanej przez media konsumpcji bez ograniczeń. Niezbędny jest własny wysiłek, uznanie, woła poznania i doświadczenia inności”²². Takiego twórczego wysiłku wychowanków muszą dziś uczyć rodzina oraz szkoła. U źródła częstych zapewnień ankietowanych, że nie wstydzą się oni polskiej kultury, ojczyzny, tkwi lęk przed nieznanym, obcym, „niemoim”. Tymczasem od stosunku do obcych „bardziej niż od stosunku do swoich zależy kształt patriotyzmu (*patria* – ojczyzna), a miłość do własnego narodu i kraju określana jest przez stosunek do innych narodów i krajów”²³. Zagadnienia te od wielu lat są wszechstronnie egzemplifikowane w publikacjach z dydaktyki literatury/kultury oraz pedagogiki międzykulturowej i nowego regionalizmu.

Formowanie postaw patriotycznych, opartych na poszanowaniu państwa, prawa i wszystkich jego obywateli, wiąże się z kształtowaniem umiejętności poszanowania różnic kulturowych i traktowania ich jako czynnika rozwojowego. Miarą dojrzałości postaw obywatelskich są bowiem relacje etyczne między poczuciem odpowiedzialności za i wobec Innego a odpowiedzialnością Innego. Pytając w tym kontekście, jak dziś literatura/kultura powinny uczyć myślenia kategoriami obywatelskimi, zdajemy sobie sprawę, że problem dotyczy zarówno samego kanonu lekturowego (w tym – ważnego miejsca literatury/kultury współczesnej), jak i jego krytycznej lektury, służącej formacyjnym potrzebom wychowanka-obywatela. Wymiana lektur ustabilizowanych tradycją kanoniczności, która inaczej rozłoży akcenty między nośnymi ideologicznie treściami (antynomiami w celnym ujęciu Z. Łempickiego), jest istotnym, choć **nie jedynym** sposobem zapobiegania jednowymiarowej identyfikacji ze wspólnotą narodową.

²¹ J.J. Lipski, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy*, w: tegoż, *Tunika Nessosa. Szkice o literaturze i nacjonalizmie*, Warszawa 1992; zob. też J. Nikitorowicz, *Oblicza patriotyzmu i nacjonalizmu*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. nauk. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 39-40.

²² J. Nikitorowicz, *Oblicza patriotyzmu i nacjonalizmu*, s. 37. Por. też tenże, *Ojczyzna – Obywatelska – Obywatelskość*, w: *Patriotyzm a wychowanie*, red. E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska, Białystok 2009, s. 23.

²³ J. Nikitorowicz, *Ojczyzna – Obywatelska – Obywatelskość*, s. 23.

Czytając „stare” lektury „na nowo” (tzn. w zmienionych uwarunkowaniach polityczno-społeczno-kulturowych), mamy na uwadze nie tylko rolę reprezentacji dzieł kultury w procesach kształtowania pamięci historycznej. Czytanie „na nowo” oznacza także, a może przede wszystkim, odkrywanie ich aktualizacyjnego potencjału aksjologicznego²⁴. Pamiętać przy tym trzeba, że z wielu utworów z przeszłości dla młodego czytelnika wyłania się „chory”, bo skrajnie etnocentryczny obraz polskiego patriotyzmu. Analizując to zjawisko, Maria Kwiatkowska-Ratajczak podkreślała ze wszech miar potrzebnie, że zawarte w nich projekcje afirmacji polskości łączą się „jednocześnie z deprecjonowaniem innych narodowości”²⁵. Stąd ważna jest i w tym kontekście nauka uważności (i ostrości) widzenia rzeczywistości społecznej. Wśród projektowanych tam wzorów myślenia o świecie, z którymi młodzi Polacy uczą się identyfikować, ważne miejsce zajmuje nauka relacji z Innym, w tym także – zaufania i szacunku dla jego patriotyzmu.

Podkreślmy jeszcze, że w analizowanym materiale empirycznym nie było w ogóle krytycznych czy mało chwalebnych wypowiedzi o polskości. Nie podawano przykładów postaw skrajnych, odrzucających wspólnotowe więzi, które można spotkać np. w wypowiedziach dorosłych z ankiet z Internetu (*Być Polakiem? Jak współcześni Polacy postrzegają swoją polskość?*)²⁶. Nie oznacza to, że nie mogą się one ukształtować w dalszym etapie dorastania, jeśli wychowywania młodych Polaków nie wesprze odpowiedzialnie, obok WOS-u i historii, język polski – przedmiot o roli wybitnie formacyjnej. Bo przecież polskość – podkreślmy za Mieczysławem Porębskim – „słowo pomnik, dostojne i niebosiężne” – definiuje sytuację duchową mieszkańca naszego kraju, którego zasięg i granice tożsamości kształtują symbole, miejsca, książki, obrazy, dźwięki, smaki i kolory, a także zmieniający się krajobraz Polski²⁷. Literatura, sprawne i wielofunkcyjne narzędzie antropologicznego rozumienia

²⁴ Por. R. Koziółek, *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Wołowiec 2018; A. Kania, dz. cyt.; K. Koc, dz. cyt.

²⁵ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994, s. 112. Zob. też B. Gromadzka, *Obcość i swojskość w przestrzeni szkoły i domu. Obrazy nastoletnich imigrantów i reemigrantów w wybranych powieściach dla młodzieży z początku XXI wieku (po roku 2004)*, „Porównania” 2017, t. XX, s. 157-172.

²⁶ *Być Polakiem? Jak współcześni Polacy postrzegają swoją polskość?*, Ściaga.pl. Zaznaczają się w nich dwa stanowiska: 1) polskości jako „beznadziejnego polskiego sentymentalizmu” („wyjeżdżamy jak najdalej, by uciec od kultury i historii ojczyzny”; „wypieramy się lub nie przyznajemy do naszych korzeni”; „z przymusem czytamy dzieła tych, których powinniśmy docenić”); 2) znaczenie „sentymentalne” (czy na pewno?) miejsca, w którym się urodziliśmy, wychowaliśmy i mieszkamy, „Mamy polskie obywatelstwo, rozmawiamy w urzędowym języku, przestrzegamy praw kraju. Czy to jednak wystarczy, by nazwać się Polakiem? [...] Może to nie tylko pochodzenie... Uśmiech mamy, kiedy dziecko mówi wieczorny pacierz, tradycje świąt, dziecięca radość, mówienie »Kto ty jesteś? Polak mały« [...]. Na każdym z nas spoczywa wielka odpowiedzialność” – [online], <https://sciaga.pl/tekst/142205-143-byc-polakiem-jak-wspolczesni-polacy-postrzegaja-swoja-polskosc> [dostęp: 18.09.2019].

²⁷ M. Porębski, *Polskość jako sytuacja*, Kraków 2002.

świata, ma tu do odegrania rolę fundamentalną. Ucząc dystansowania się wobec narracji mitologizujących identyfikacje z własną wspólnotą etniczną, jednocześnie uczy życia w świecie wielokulturowym. Ujmowanie porównawcze i niewartościujące własnej kultury i miejsca w niej Innych oraz tego, co się między kulturami regionów oraz kulturami narodów Europy i świata wydarza, ciągle pozostaje jeśli nie sferze możliwej do zaistnienia *virtualis*, to na pewno niesatysfakcjonującej *praxis*²⁸.

Uwaga polonistyki szkolnej winna więc kierować się – w większym niż dotąd stopniu – w stronę przekonujących młodzież wzorów nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego i wiązanych z nimi nowych wartości i postaw (np. przedsiębiorczość, kreatywność, akceptacja różnicy kulturowej). Jak je włączać w tradycyjny kanon/system wartości i przezwyciężać zakorzenione nawyki interpretacyjne? Jak sytuować je w strukturze teleologii szkolnej? To wyzwania edukacyjne XXI wieku, czekające na realizację systemową.

Wybrana bibliografia

- Gromadzka B., *Idee kształcenia polonistycznego w referacie Zygmunta Łempickiego „Polska i polskość w nauczaniu polskiego”*, w: *Polonistyka szkolna w latach 1918-1939. Koncepcje i polemiki. Programy i ich realizacja*, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2002, s. 71-79.
- Jazownik L., *Godziny polskiego jako szkoła polskości*, w: *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008, s. 321-331.
- Kania A., *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Koc K., *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018.
- Kosowska E., *Antropologia polskości Henryka Sienkiewicza*, w: *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa: z kim i przeciw komu?*, red. T. Bujnicki i J. Axer, Warszawa 2007, s. 122-132.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994.
- Łempicki Z., *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, Kraków 1930.
- Nikitorowicz J., *Oblicza patriotyzmu i nacjonalizmu*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. nauk. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 27-49.
- Nikitorowicz J., *Ojczyzna – Obczyzna – Obywatelskość*, w: *Patriotyzm a wychowanie*, red. E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, U. Wróblewska, Białystok 2009, s. 23-33.
- Porębski M., *Polskość jako sytuacja*, Kraków 2002.

²⁸ Wychowywanie młodzieży, świadomej obywatelskich praw oraz obowiązków, jest dziś powszechnie zgłaszane zadaniem edukacyjnym szkoły. Kierujący badaniami „Diagnoza Społeczna” J. Czapiński konstatuje: „Fundament społeczeństwa obywatelskiego, czyli wzajemne zaufanie i gotowość do współpracy jest czynnikiem absolutnie koniecznym, aby wejść na ścieżkę rozwoju innowacyjnego”. *Niszczy nas brak zaufania*, wywiad, z J. Czapińskim rozmawia Dorota Karaś, „Gazeta Wyborcza” 30.10.2019 („Gdańsk”. Dodatek), s. 3.

Poland and Polishness as Taught During Polish Literature and Language Courses. On the Need for Civic Education

Summary

The article discusses the notion of shaping and developing the civic identity of 21st-century students. Our assumption is that the notion of Polishness (which we understand in a critical and international way), as well as a diligent citizenship, determine 1) a patriotic attitude; 2) the perception of one's country as a common good (*bonum commune*), which needs to be learnt. The social and cultural activities of young people have recently been characterised by a display of patriotic attitudes grounded in the Romantic paradigm. Therefore, the focus of our article is to reflect on the teenagers' understanding of the term 'Polishness' (together with its associations and the relations with civic attitudes). 7th- and 8th-grade students, as well as 3rd-year secondary school students, were asked to fill in the questionnaires. Their results reveal ethnocentric attitudes, together with the students' ignorance of 'others' (that is, people of non-Polish origin). From their comments, it is difficult to conclude that the students have a profound understanding of 'nationality' as a moral attitude. Although ethnocentrism is a natural phenomena of national communities, patriotism is not built solely on ethnic belonging, but also on a love of one's country, which is based on freedom and ethics. Ethical relations between responsibility for and towards 'the Other' versus the responsibility of the Other also play an important role in this respect. On the other hand, therefore, learning to think in civic categories is connected with the literary canon, particularly with contemporary literature and culture. On the other, a critical reading of the texts from literature and culture, which serves pedagogical purposes, is a way of preventing one-dimensional identification with the national community.

Keywords: civic education, didactics of Polish studies, literature, identity of community.

PATRIA. POLIS. KOSMOS. O udziale tradycji klasycznej w budowaniu tożsamości POLAKA, EUROPEJCZYKA, OBYWATELA ŚWIATA

O udziale tradycji klasycznej w kulturze mówić jest łatwo i trudno jednocześnie; ambiwalencja ta jest rezultatem długiego uczestnictwa tradycji grecko-rzymskiej w kulturze polskiej i europejskiej. Z racji wzmiankowanego długiego trwania i zapładniającej żywotności twórczej dużo już o antyku powiedziano, wartościując dziedzictwo starożytnych, podkreślając jego niewątpliwy udział w budowaniu świadomości każdego Polaka i Europejczyka epok minionych i czasów współczesnych także; w rezultacie każda próba uogólnionej refleksji na temat roli tradycji klasycznej w kulturze polskiej czy europejskiej może narazić się na zarzut pewnej nawet niezawinionej powtarzalności, epigoństwa, truizmu. Trzeba jednak podkreślić, że w kształceniu młodzieży w epokach minionych świat antyczny pełnił ważną rolę. Nauka języka łacińskiego i greckiego oraz lektura tekstów starożytnych stanowiły podstawę wykształcenia klasycznego, niezbędnego do poznania dziejów kultury i cywilizacji¹.

Wprowadzenie terminologiczne zamiast wstępu

Zacznijmy więc te rozważania od szczegółu: wszystkie pojęcia wymienione w tytule tego artykułu pochodzą z języków klasycznych: łacińska *patria*, *patriae* przywołuje grecką *ἡ πατρίς*, *πατρίδος*; grecką etymologię mają także *polis* (*ἡ πόλις*, *πόλεος*), *kosmos* (*ὁ κόσμος*) i *kosmopolita*, odwołujący się do słowa *ὁ κοσμοπολίτης*,

¹ Por. uwagi poparte studiami porównawczymi: W. Popiak, *Łacina i greka w polskiej szkole w latach 1919-1939. Programy, metody, podręczniki*, Warszawa 2005, s. 9.

κοσμοπολίτου, oznaczającego obywatela całego świata. Nie chodzi jednak tylko o lingwistyczne wyjaśnienie etymologii poszczególnych słów, ale także o bogactwo znaczeń, które wymienione określenia ze sobą niosą, o ich definicyjny i problemowy bagaż wyniesiony z antyku, na nowo przez nowożytnie społeczeństwa określane i re-interpretowane, a jednak pozostający w korespondencji ze znaczeniami klasycznymi.

Chciałabym zwrócić uwagę na dwa wybrane, a zarazem skomplikowane pojęcia, a mianowicie *polis* i kosmopolita.

Polis tłumaczona jako miasto-państwo sięga swoimi korzeniami wieków ciemnych, a jej ostateczne ukształtowanie przypada na okres wielkiej kolonizacji greckiej. *Polis* to wspólnota obywatelska ludzi mówiących tym samym językiem, sprawujących te same kultury religijne i ceniących te same wartości moralne. *Polis* jako osada pełniła funkcje miasta-państwa, będąc ośrodkiem instytucji politycznych, kultów religijnych, wojskowości, handlu i produkcji oraz edukacji i rozrywki². Tym samym więc w *polis* jako siedzibie tych wszystkich wymienionych centrów znajdowały się siedziby najważniejszych instytucji i urzędów, sanktuaria i świątynie, rynek (*ή αγορά*) i port (*ό λιμήν, λιμένος*), szkoły i ośrodki sportowe oraz teatry. Termin *polis* mógł jednak mieć różne znaczenia w zależności od kontekstu, w którym został użyty: mógł więc oznaczać terytorium państwa, ludność państwa (obywateli) oraz określać instytucje państwowe, takie jak Zgromadzenie Ludowe. *Polis* mogła być monarchią, oligarchią czy demokracją realizującą się w aktywnym współdziałaniu obywateli w rządzeniu³. Starożytni Grecy byli otwarci na obcych i pozwalali im osiedlać się w swoich miastach, ale z reguły tylko obywatele *polis* (czyli dziedziczni członkowie wspólnoty, prościej mówiąc urodzeni z rodziców będących obywatelami danej *polis*) mogli posiadać ziemię i brać aktywny udział w życiu politycznym, obcy osiedlający się w mieście byli metojkami (Ateny) lub periojkami (Sparta). Pozbawieni praw politycznych, korzystali ze swobód ekonomicznych. Cudzoziemcy żyli w *polis*, ale podobnie jak niewolnicy nie byli jej obywatelami.

Jako organizacja polityczna *polis* była kontrolowana przez dorosłych obywateli płci męskiej, którzy izolowali się od reszty ludności, gdy dyskutowali i podejmowali decyzję

² Bogatsze problemowo rozważania o *polis*, patrz: M.H. Hansen, *Polis. Wprowadzenie do dziejów greckiego miasta-państwa w starożytności*, przeł. A. Kulesza, R. Kulesza, red. i wstęp R. Kulesza, Warszawa 2011, s. 159-163. Por. także: B. Bravo, E. Wipszycka, *Spoleczeństwo czasów archaicznych*, w: tychże, *Historia starożytnych Greków*, t. 1: *Do końca wojen perskich*, Warszawa 1988, s. 127-157; E. Wipszycka, *O państwie, które państwem nie było, czyli o polis starożytnych Greków*, w: tejże, *O starożytności polemicznie*, Warszawa 1994, s. 18-29; J.-P. Vernant, *Źródła myśli greckiej*, przeł. J. Szacki, Gdańsk 1996, passim; M.R. Thomas, *Miasto w epoce klasycznej*, w: *Grecka klasycyzacja 500-323 p.n.e.*, red. R. Osborne, przeł. B. Mierzejewska, Warszawa 2002, s. 68-98; *Antropologia antyku greckiego. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. W. Lengauer, L. Trzcionkowski, red. W. Lengauer, P. Majewski, L. Trzcionkowski, Warszawa 2011, s. 85-138 (tu także wskazówki dotyczące literatury przedmiotu).

³ Zob.: M.H. Hansen, dz. cyt., s. 175-176.

o tym, jak *polis* powinna być rządzona. Zgromadzenia, rady, sądy i kolegia urzędnicze obsadzone przez obywateli funkcjonowały we wszystkich *poleis*, nawet w tyraniach⁴.

Nie mniej oceniać *polis* jako instytucję: cieszyła się ona jednak wielką popularnością w starożytności, a kryzys świata polisowego przyniosły dopiero czasy wojen Grecji z Macedonią⁵. Opracowania naukowe wspominają również o wykluczeniu kobiet i niewolników z życia politycznego i publicznego, przykładając etyczne miary współczesności do czasów antycznych⁶.

Ciekawe i modne również dziś jest drugie z wymienionych pojęć: chętnie używane i być może nadużywane przez tych, którzy mienią się dzisiaj obywatelami świata. Kto był pierwszym kosmopolitą starożytnym: podróżujący po Europie i Azji Herodot? A może obywatelami świata byli już przemierzający grecką *oikumene* wędrowni śpiewacy i aoidowie, utrwaleni w archetypicznych postaciach Demodokosa i Femiosa w poematach homeryckich? W 327 roku p.n.e. Aleksander Macedoński rozpoczął podbój Wschodu, pokonał Persów i stworzył wielką monarchię, dając początek epoce hellenistycznej, trwającej od wstąpienia na tron Aleksandra (336 rok p.n.e.) albo od jego śmierci (323 rok p.n.e.) do upadku ostatniego państwa hellenistycznego – Egiptu Ptolemeuszów (31 rok p.n.e. – to data bitwy pod Akcjum, w której Oktawian pokonał Kleopatrę i Marka Antoniusza). W wyniku podbojów Aleksandra dochodzi do spotkania, wymieszania i stopienia elementów kultury greckiej z elementami kultury małoazjatyckiej i egipskiej, co owocuje nową uniwersalną kulturą z synkretyzmem religijnym i filozoficznym, rozkwitem nauk ścisłych i humanistycznych. Jak podkreślają historycy, to właśnie była kultura kosmopolityczna, dająca poczucie wspólnoty bez względu na to, gdzie się przebywało: Atenach, Pelli czy Efezie, Babilonie czy Baktrii. Kosmopolici mieli wspólny język *koine* (*ἡ κοινή διάλεκτος*), wspólne upodobania, łatwość przemieszczania i komunikowania się z odległymi zakątkami zamieszkanego (czytaj: znanego) świata. Kultura hellenistyczna była pomostem między kulturą grecką a Rzymem, ponieważ Rzymianie zetknęli się już z kulturą hellenistyczną, ją poznawali i jej dorobek przekazali średniowieczu i czasom nowożytnym.

⁴ Tamże, s. 229.

⁵ Polemika z koncepcją załamania się instytucji *polis* w okresie hellenistycznym, patrz: E. Wipszycka, *Polis w czasach hellenistycznych*, w: tejsze, *O starożytności polemicznie...*, s. 44-59.

⁶ Wybrane opracowania dotyczące problemu wykluczenia kobiet i ich tzw. „pasywnego” obywatelstwa, zob.: I. Bieżyńska-Małowist, *Kobiety antyku. Talenty, ambicje, namiętności*, Warszawa 1993, s. 5-26; J. Redfield, *Człowiek i życie domowe*, w: *Człowiek Grecji*, red. J.-P. Vernant, przeł. P. Bravo, Ł. Niesiołowski-Spanò, Warszawa 2000, s. 181-220; P. Vidal-Naquet, *Niewolnictwo i rządy kobiet w tradycji, micie i utopii*, przeł. A. Wolicki, w: tegoż, *Czarny łowca. Formy myśli i formy życia społecznego w świecie greckim*, Warszawa 2003, s. 273-291; B. Bravo, E. Wipszycka, *Historia starożytnych Greków...*, s. 135.

W podobny sposób możemy postrzegać, co być może zaskakujące, zaborcze i bywało, że okrutne w podbojach *Imperium Romanum*, zunifikowane w aspekcie politycznym, gospodarczym, kulturowym i językowym. Oficjalna polityka państwa nastawiona na akceptację lokalnych odrębności, tolerancję religijną i obyczajową zaowocowała synkretyzmem kulturowym i poczuciem jedności świata rządzonego przez Rzymian. Za tym szło ujednoczenie gospodarcze, „państwo rzymskie było jednym wielkim rynkiem, otwartym dla wszystkich. Nie było granic, wewnętrzne okręgi celne utworzono po to, aby wyrównać różnice cen między poszczególnymi częściami państwa”⁷. Kupiec (i każdy inny mieszkaniec) Cesarstwa mógł więc swobodnie przemieszczać się między odległymi obszarami imperium. Przytoczony poniżej sugestywny i barwny XIX-wieczny opis wielonarodowego tygla w obrębie Cesarstwa Rzymskiego pochodzi, co może zaskakujące, ze studium społecznego naszej słynnej powieściopisarki Elizy Orzeszkowej. Wart jest więc przywołania z dwóch powodów, jako potwierdzenie kosmopolitycznego charakteru Rzymu oraz jako świadectwo zainteresowań rolą antyku w kształtowaniu politycznych, społecznych i kulturowych pojęć epoki nowożytnej.

Za czasów Cesarstwa, do wspólnej stolicy, niby różne strumienie do jednego morza, spływały prądy różnorodnych wiar, uczuć i pomysłów. Rzym stał się miastem w najwyższym stopniu kosmopolitycznym, do którego wpółdziki Iberyjczyk przybywał z nieugiętą dumą swą i bohaterską odwagą; wysoce oświecony Grek wnosił wykwint arcyzmu i sofizmaty wysubtelizowanej filozofii; w którym mieszkaniec Wschodu roztaczał dokoła siebie tchnienie rozmiękczających rozkoszy, a przybysz z puszczy Giermańskich miarkował je tęgością północnego charakteru i dostojnością obyczajów rodzinnych; w którym daleki potomek Etrusków i Latynów, chyżą intuicją swą, pochwytywał i wcielać usiłował artystyczne widzenie Greka, a obojętny dla arcyzmu Żyd marzył o ideale etycznym, wynikającym z pojęcia jedyne Boga, i patrzył w gwiazdy, o których naukę przyniósł tu z sobą znad rzek Babilonu⁸.

Antyk (czytaj: łacina) w szkole w Europie i Polsce – skrót problemowy

Obecność antyku w systemach edukacyjnych wiązała się często z nauką łaciny lub greki, które pozwalały czytać utwory antyczne w oryginale, poznawać starożytność przez bezpośrednie obcowanie z zachowanymi tekstami. Należałoby zacząć zapewne od truizmu, który jest jednak mitem założycielskim tych rozważań: łacina od czasów

⁷ L. Mrozewicz, *Historia powszechna. Starożytność*, Poznań 2001, s. 237. Książka Mrozewicza, wytrawnego historyka i znawcy starożytności, stanowiła inspirację i wsparcie dla moich terminologicznych i historycznych dociekań podjętych w tym artykule.

⁸ E. Orzeszkowa, *Patryotyzm i kosmopolityzm. Studium społeczne*, Wilno 1880, s. 98-99.

średniowiecza była wszechobecna w systemie nauczania. Uczono jej więc na różnych szczeblach kształcenia – od szkół klasztornych przez szkoły katedralne aż po studia akademickie⁹. Status mówionej i pisanej, czyli żywej łaciny jako języka międzynarodowego czynił ją użyteczną, a nawet atrakcyjną nie tylko w murach szkoły, lecz także poza nią, wszędzie tam, „gdzie sięgały wpływy szkoły”¹⁰. Łacińska szkoła humanistyczna nie tolerowała *sermo vulgaris* w swoich murach, więc w szkołach wszelkiego poziomu długo nie nauczano języków narodowych¹¹. Na uniwersytetach XVI i XVII wieku panowała głównie łacina. Uczono łaciny na podstawie podręczników Donata i Pryscjana, zmuszając uczniów do wbijania w pamięć setek reguł gramatycznych i wyjątków, i dopiero po tym kursie gramatyki przechodzono do czytania i tłumaczenia tekstów. Edukacja nie była więc łatwa i trudna do wyobrażenia dzisiaj po przeprowadzeniu licznych reform.

Szkolna dominacja łaciny trwała do oświecenia, bo to właśnie ten okres przyniósł apogeum oddziaływania kultury francuskiej i języka francuskiego. W rezultacie francuski powoli wypiera łacinę jako język obcy w szkołach, stając się przedmiotem nauczania we wszystkich typach szkół¹². Poza tym coraz częściej językami nauczania stają się języki narodowe.

W Polsce XVIII wieku sytuacja jest nieco bardziej skomplikowana ze względu na przywiązanie społeczeństwa do języka łacińskiego i żywotność tradycji republikańskich starożytnego Rzymu, z których szczególnie ważne dla Polaków były: *mos maiorum* i *aurea libertas*¹³. Powołana w 1773 roku Komisja Edukacji Narodowej wprowadziła zasadę nauczania wszystkich przedmiotów w języku polskim, a łacinę uczyniła jednym z przedmiotów. Cele tych reform były złożone: chodziło oczywiście o „obronę” i rozwój języka polskiego, ale także miała to być walka o czystą łacinę, mówiąc metaforycznie – o jej „uzdrowienie”, które zaowocowało jednak likwidacją łaciny jako języka wykładowego i tym samym łacina przestała być językiem żywym; filologiczna (bierna) metoda nauczania łaciny dawała uczniom wiedzę gramatyczną o języku, jednak pozbawiała biegłości w mowie i piśmie¹⁴.

⁹ Pomocne w tym artykule opracowania o charakterze syntezy dotyczące historii języka łacińskiego, zob.: J. Szymański, *Pismo łacińskie i jego rola w kulturze*, Wrocław 1975; J. Safarewicz, *Zarys historii języka łacińskiego*, Kraków 1986; A.W. Mikołajczak, *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław 2005; W. Stroh, *Łacina umarła, niech żyje łacina! Mała historia wielkiego języka*, przeł. A. Arndt, wstęp E. Wesołowska, Poznań 2013.

¹⁰ Por. W.J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł., wstęp i red. J. Japola, Warszawa 2011, s. 175.

¹¹ Inspirujące dla tych rozważań ustalenia, zob. M. Cieśla, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*, Warszawa 1974, s. 22.

¹² Zob. uwagi zawarte w studium: M. Cieśla, dz. cyt., s. 72.

¹³ Por.: tamże, s. 106; A.W. Mikołajczak, dz. cyt., s. 218.

¹⁴ Wybrane opracowania dotyczące oświeceniowej reformy nauczania, zob.: A.W. Mikołajczak, dz. cyt., s. 240-245; K. Puchowski, *Antyk w edukacji elit Rzeczypospolitej epoki oświecenia*, w: *Antyk oświeconych. Studia i rozprawy o miejscu starożytności w kulturze polskiej XVIII wieku*, red. T. Cha-

Franciszek Ksawery Dmochowski, autor poetyki *Sztuka rymotwórcza* oraz tłumacz z języków klasycznych, w swojej *Mowie o potrzebie i sposobie uczenia się łaciny mianem w roku 1790 przy dorocznym otwarciu Szkół Warszawskich Xięży Pijarów* wskazywał na edukacyjne, estetyczne oraz tradycyjne walory uczenia języka łacińskiego. Wartość antyku zasadza się, jego zdaniem, na ideałach republikańskiej wolności, ważnych szczególnie w trudnym dla Polski okresie schyłku XVIII stulecia.

Lecz my Polacy mamy szczególne pobudki do zakochania się w Rzymian języku. Rzymianie byli wolnym narodem, Polacy są wolni. Gdzież lepszych wzorów wolni, jeżeli nie u wolnych szukać będziemy? Gdzie się napawać tym duchem gorliwości, cnoty, miłości ojczyzny, szlachetności umysłu, jeżeli nie z dzieł tego Narodu, w którym najświetniejsze obywatelstwa przykłady jaśniały? W ich pismach widać sztukę władania umysłami, utrzymywania zgromadzenia, poruszenia serc, przekonania rozumów: w nich widać cały Majestat Narodu, całą jego moc i powagę: ich rady są żywym obrad naszym obrazem¹⁵.

Dmochowski jest zwolennikiem reformy, która odrzuca Alvara, ponieważ „gramatyka sama nie nauczy łacińskiego języka, ale ćwiczenie się, ale czytanie klasycznych autorów”¹⁶. Nauka łaciny nie powinna być sztuką dla sztuki, ale służyć ma celom użytkowym poznawania starożytnych dzieł oraz „wzbogacania” języka polskiego: „Ale też nie na tym prawdziwy z języka łacińskiego pożytek zależy, aby nim pisać lub mówić; lecz na tym, aby czuć dobrze jego autorów, i pięknościami łaciny ojczystą mowę zbogacać”¹⁷.

Na przełomie XVIII i XIX wieku zrodzony w Niemczech neohumanizm, postulujący kształcenie oparte przede wszystkim na studium języków klasycznych i kultury starożytnej, zaowocował reformami w zakresie edukacji, powołując do życia gimnazja klasyczne (z 10 godzinami łaciny i 6 godzinami greki tygodniowo), których absolwenci pisali i mówili po łacinie. Szkoły te przygotowywały również młodzież do studiów wyższych. W drugiej połowie XIX wieku zamyka się gimnazja klasyczne, a otwiera gimnazja realne, w których nie ma miejsca na grekę, a łacina to jeden z przedmiotów. Po roku 1918 język łaciński wykładany jest w gimnazjach klasycznych i humanistycznych. Po reorganizacji szkolnictwa w 1932 roku solidne kształcenie języków klasycznych odbywało się w 4-letnich gimnazjach oraz 2-letnich liceach humanistycznych i klasycznych, gdzie uczono także greki.

Głównym celem tego syntetycznego i przeglądowego rysu dziejów edukacji łacińskiej i klasycznej jest uzmysłowienie, jaki zakres łaciny (a czasem i greki) obo-

chulski, Warszawa 2012, s. 106-133; W. Taszycki, *Wstęp*, w: *Obrońcy języka polskiego wiek XV-XVIII*, oprac. W. Taszycki, Wrocław 1953, BN I 146, s. 59-85.

¹⁵ F.K. Dmochowski, *Mowa o potrzebie i sposobie uczenia się łaciny miana w roku 1790 przy dorocznym otwarciu Szkół Warszawskich Xięży Pijarów*, w: tegoż, *Pisma rozmaite*, cz. 2, Warszawa 1826, s. 250.

¹⁶ Tamże, s. 267.

¹⁷ Tamże, s. 246.

wiązywał uczniów w różnych okresach historycznych. W dużej mierze obecność antyku w postaci języków klasycznych w edukacji pokazuje znaczenie wykształcenia klasycznego i wyjaśnia jego ciągłą obecność w kulturze i literaturze polskiej, europejskiej i światowej. Bo można zadać pytanie, idąc tropem Dmochowskiego z jego mowy i Aleksandra Krawczuka z jego eseju *My i łacina*, komu łacina jest naprawdę (i nadal) potrzebna i dla kogo jest ważna i cenna? Dmochowski w XVIII wieku przekonywał, że służy wzbogacaniu języka polskiego, a Krawczuk w roku 1980 wskazuje na jej wielowiekowe symbiotyczne połączenie z językiem polskim. O prawa i miejsce łaciny w naszej kulturze, jego zdaniem, walczyć powinni „przede wszystkim poloniści, a raczej ci wszyscy, którym naprawdę leży na sercu sprawa piękności, czystości i dostojenstwa naszego języka”¹⁸. Uczniowie przez wieki opanowywali łacinę i wzbogacali język ojczysty w przekładach z jednego języka na drugi, uczyli się gramatyki i prawideł budowania wypowiedzi według łacińskich paradygmatów. Autor *Starożytności odległej i bliskiej* obrazowo i realistycznie opisuje skutki zerwania z tradycją przeszłości, opartą także na celności i trafności wypowiedzianego słowa:

Polszczyzna, niegdyś tak powabna, wdzięczna, kształtna, bogata przemieniła się w papkę wywodów publicystycznych, zakalec rozpraw naukowych i „naukowych”, niemal bełkot tego, czym nas raczą pseudointelektualiści; ci bowiem ze szczególną lubością żonglują w swych pokrętnych wywodach wyrazami łacińskiego pochodzenia nazbyt często nie rozumiejąc ich sensu¹⁹.

Antyk i jego rola w kształtowaniu poczucia tożsamości (wybrane głosy filologów, eseistów, pisarzy)

W 1929 roku Gustaw Przychocki, słynny tłumacz twórczości Plauta i jego interpretator, popełnił stosunkowo niewielką książkę *Kultura klasyczna w kulturze współczesnej*, będącą zbiorem jego wykładów²⁰. Jedną z przewodnich myśli wykładowcy i autora w jednym jest odpowiedź na pytanie, czy należy się jeszcze ciągle tym (czytaj: tradycją klasyczną) zajmować? Szerokie horyzonty poznawcze Przychockiego owocują argumentami, że z konfrontacji kultury starożytnej i nowożytnej wynikają nie tylko związki natury humanistycznej, lecz także prawnej, pedagogicznej, językowej, filozoficznej, przyrodniczo-matematycznej i technicznej. Poza tym dla klasyka pierwszej połowy XX wieku mieć kulturę oznaczało także znać historię. Spośród jego wypowiedzi godna przywołania jest argumentacja wykorzystująca efekt aurytety (*argumentum ad verecundiam*), argumentacja, dzięki której przytoczenie

¹⁸ A. Krawczuk, *My i łacina*, w: tegoż, *Starożytność odległa i bliska*, Poznań 1987, s. 25.

¹⁹ Tamże, s. 26.

²⁰ G. Przychocki, *Kultura klasyczna w kulturze współczesnej*, Kraków 1929.

czyjejs wypowiedzi i komentarz Przychockiego do niej zamieniają się w zaskakująco aktualną anegdotę, oscylującą między powagą problemu, a nieco ironicznym wobec swojej współczesności komentarzem filologa.

„Kultura grecko-rzymska należy do przeszłości; nie jest rzeczą możliwą wskrzesić ją dzisiaj, bezużytecznym byłoby starać się o jej kopiowanie, ale należy stale ją studiować, w tym celu, aby nauczanie w naszych szkołach miało solidniejszą podstawę... czasy żądały i żądać będą jeszcze od nas wielkich ofiar dla naszej ojczyzny. Jeśli nie będziemy umieli żyć dla innych ideałów, jak tylko dla potrzeb chwili obecnej i tylko dla materialnych zysków, to jakże potrafimy odpowiedzieć na wezwanie wielkich chwil dziejowych? Będziemy musieli może poddać się wtedy temu narodowi, który mieć będzie więcej, niż my, siły moralnej... Nasza nauka szkolna powinna w nas utrzymywać tę wielką siłę moralną, która broni i strzeże naszych ideałów... A ta siła moralna urodziła się przecież z ducha utworów klasycznych Grecji i Rzymu”.

Kto tych słów jeszcze nie słyszał, ten byłby może skłonny sądzić, że wypowiedział je u nas jakiś oderwany od życia realnego filolog, lub co najmniej jakiś nieszkodliwy, a niepraktyczny idealista. A tymczasem – są to dosłownie przytoczone zdania z przemówienia b. prezydenta Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej Calv. Coolidge'a²¹, wypowiedziane niedługo po wojnie, i odnoszą się do szkolnictwa tego najpraktyczniejszego i najrealniej myślącego w świecie narodu amerykańskiego. Dostateczne to chyba potwierdzenie potrzeby studiów klasycznych w każdym kulturalnym społeczeństwie, choćby nie wiem jak dążyło się do tak modnej dziś amerykanizacji²².

O moralnie budującej sile tradycji i kultury klasycznej mówią także eseści, którym przyszło konfrontować się z totalitaryzmami XX wieku; potwierdzają oni tym sposobem demaskatorską wartość antyku. Jest wśród nich Bolesław Miciński, którego rzadko przywoływany i napisany niemal w manierze makaronicznej esej *Odpowiedź na list Francesca* z 1940 roku z tomu *Podróże do piekieł. Eseje*, używa tradycji klasycznej do osławiania i zwalczania włoskiego faszystu²³; ironia rozważań tkwi w tym, że najwartościowszą rzeczą okazuje się w ocenie humanisty gramatyka łacińska, z trudem wykuwana w szkołach na poziomie rudymenarnym, ale jednocześnie otwierająca możliwości spotkania z tekstami przeszłości bez świadków, tłumaczy, fałszerstw. Gramatyka łacińska istnieje poza czasem, jest przedmiotem idealnym, nietracącym swojej aktualności i przydatności. Ideologie można zmieniać, naginać do potrzeb rzeczywistości, a gramatyka łacińska jest niezmienna. „Nietrwałe są dzieje wojen – trwała jest składnia łacińska”²⁴, której żmudna nauka pomagała wykuwać moralne postawy w eseju Micińskiego. Francesco ma się przeciwstawić

²¹ Calvin Coolidge był prezydentem Stanów Zjednoczonych w latach 1923-1929.

²² G. Przychocki, dz. cyt., s. 6-7.

²³ B. Miciński, *Odpowiedź na list Francesca*, w: tegoż, *Podróże do piekieł. Eseje*, Warszawa 2011, s. 139-150.

²⁴ Tamże, s. 146.

współczesnemu totalitaryzmowi, temu co jest *hic et nunc*, nie ma powrotu do zaburzonego *Imperium Romanum* bez spotkania z cierpieniem. Istotę tekstu wyraża list przyjaciela zacytowany przez eseistę i opatrzonej jego komentarzem, okraszonym ironią oddającą oscyłowanie wzmiankowanych wartości między tym, co rudymen-tarne, żmudne, trudne a tym, co moralne, prostolinijne i wzniosłe zarazem. Można powiedzieć, cytując sentencję łacińską: *Per aspera ad astra*.

„Niech się Pan nie troszczy o przyszłość kultury – pisał [przyjaciel eseisty – M.S.] – kultura zawsze zwycięży, bo ludzkość nie może znaleźć szczęścia bez znajomości łacińskiej gramatyki. Przyjdzie taki czas, gdy westchną władcy: »tylu ludzi zabiliśmy, tylu ludzi zamknęliśmy w obozach koncentracyjnych, a nie smakuje nam kawa po obiedzie, bo nie znamy łacińskiej gramatyki«”.

Jeśli więc i Tobą, jak wszelkim stworzeniem, kochany Francesco, rządzi pragnienie szczęścia, powtarzaj: rana, ranae, ranae, ranam, rana, rana. Poznaj zawiłość zdań czasowych: ubi, ut, ubi primus, ut primus, simul, simulac, simulaque, dum, donec, quo, antequam, priusquam, cum... A przede wszystkim zapoznaj się ze strukturą zdań warunkowych, aby w nich nie było miejsca na oszustwa, na szantaż, na kłamstwo²⁵.

Lekcje łaciny, nauczanej przez wieki w szkołach, były udziałem kolejnych pokoleń. Stereotypowe spojrzenie na edukację łaciny (i języków klasycznych), utrwalone przez teksty literackie, pokazuje te lekcje jako śmieszne i dramatyczne zarazem, nauczyciele bywali nudni, okrutni, pamiętliwi, czasem nie z tego świata. Warto zatrzymać się przy lekcjach łaciny opisanych przez autora *Pana Cogito*, ponieważ niosą one ze sobą głębsze przesłanie: pokazują, po co to wszystko było, po co ta nauka w mękach, strachu i pocie czoła.

Esej Herberta *Lekcja łaciny* zbudowany jest bardzo misternie: informacje o sukcesach wojsk rzymskich stają się drugim obok opisów lekcji łaciny z Grzesiem (to zdrobniałe imię nauczyciela łaciny, które miało oswoić osobę budzącą przerażenie) elementem kompozycyjnym fabuły, dzięki czemu możemy mówić o dynamicznej akcji utworu, w którym informacje dozowane są fragmentarycznie w pewnym rytmie niespodzianki sytuacyjnej. Nie zmienia to jednak faktu, że lekcje łaciny Herberta, urozmaicone wykładem o rzymskiej potędze militarnej, są dramatyczne, a może raczej tragikomiczne w swoim przebiegu, wyczerpujące mentalnie nauczyciela i okrutne (to określenie samego Herberta) wobec uczniów, czyli ogłędnie mówiąc, realizują one utarty repertuar klasycznych lekcji łaciny z klasycznym nauczycielem klasycznych języków (sic!). Esej Herberta jest w pewnej mierze utworem ironicznym²⁶, który nieprzypadkowo spleta wspomnienia z lekcji łaciny z dygresjami o rzymskiej armii i wojskowej dyscyplinie, na której opierała się potęga imperium

²⁵ Tamże.

²⁶ Nadal inspirujące i ważne ustalenia o ironii Herberta, zob. S. Barańczak, *Uciekinier z utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*, Warszawa–Wrocław 2001, s. 120-146.

i która *nb.* charakteryzowała zajęcia szkolne poświęcone językowi i kulturze starożytnych Rzymian.

Więc uczyliśmy się łaciny u Grzesia. Jak? W męce. Panował w klasie dryl niemal wojskowy, a dwójce sypały się gęsto. Kiedy atmosfera stawała się nie do zniesienia, nasz profesor-centurion podrywał nas z ławek i pozwalał na całe gardło ryczeć (byle po łacinie), najczęściej „*Ave, Caesar, morituri te salutant!*”, więc krzyczeliśmy i jednocząc się w tym krzyku, pokonywaliśmy strach i słabość ducha²⁷.

Jest jednak coś, co warto podkreślić, że „okrucieństwo szkoły przygotowywało do okrutnego życia”²⁸, dawało broń do walki z barbarzyńcami, którzy wkroczyli wraz z wybuchem drugiej wojny światowej, brutalnie przerywając lekcje łaciny i niweczając plany dalszych tłumaczeń bardziej wyrafinowanych poetów, takich jak Katullus i Horacy.

Rytuał lekcji ze znużającą nauką i dosłownymi tłumaczeniami uczył posłuszeństwa regułom i zasadom gramatycznym, a także konsekwencji w działaniu. Lekcje łaciny były (a być może są?) jakąś formą inicjacji, przekraczania własnych możliwości w aspekcie emocjonalnym i intelektualnym. Jerzy Axer w swoim artykule-eseju *Disce puer Latine* opowiada o schematyzmie, stereotypowości lekcji łaciny, utrwalonych przez wieki w całej Europie²⁹. Kanwą dla jego rozważań jest opowiadanie *Regulus* Rudyarda Kiplinga, oddające minuta po minucie lekcję łaciny poświęconą przekładowi ody piątej z księgi trzeciej Horacego, odnoszącej się do heroicznej postawy Marka Atyliusza Regulusa. Pomijając już kod honorowy, tak zapewne zachwiany w czasach nam współczesnych, jest jednak wartość, którą lekcje łaciny ze sobą niosą. Jest to trudna szkoła wytrwałości i konsekwencji, często biorąca udział w budowaniu systemu wartości. Obrazują ją wszystkie lekcje łaciny utrwalone w literaturze i przywołanej przeze mnie eseistycie: należy zawsze kończyć rozpoczęte zadanie, tak jak należy zawsze kończyć rozpoczęte tłumaczenie i robić to na miarę własnych (często niedoskonałych) możliwości, dlatego nauczyciele języków klasycznych odradzają i zabraniają korzystać z gotowych tłumaczeń, wymazują pomocnicze uwagi na marginesach książek, piętnują ściąganie etc.

Przemyślenia i konstatacje filologów, eseistów, pisarzy podkreślają wartość poznawczą i ideową starożytności (Przychocki), jej umiejętność obnażania prawdy o totalitarnej rzeczywistości (Miciński) i bezwzględnym okrucieństwie wojny (Herbert). Nauka języków klasycznych uczyła wytrwałości i konsekwencji w działaniu, a literatura i kultura antyczna stanowiła repozytorium uniwersalnych wartości, budujących poczucie tożsamości i jedności ludzi w obrębie kraju, kontynentu, świata.

²⁷ Z. Herbert, *Lekcja łaciny*, w: tegoż, *Labirynt nad morzem*, Warszawa 2000, s. 186.

²⁸ Tamże.

²⁹ J. Axer, *Disce puer Latine*, w: *Rzeczy minionych pamięć: studia dedykowane profesorowi Tadeuszowi Ulewiczowi w 90. rocznicę urodzin*, red. A. Borowski i J. Niedźwiedź, Kraków 2007, s. 75-80.

Cytatem z wiersza Kiplinga, otwierającym cykl *Stalky i Spółka* warto zamknąć te fragmentaryczne rozważania na temat złożonego udziału klasycyzmu w kształtowaniu postaw swojej (czytaj: każdej) współczesności. Z cytowanego poniżej fragmentu wynikają postulowane przez żmudną naukę łaciny wartości takie, jak hart ducha i determinacja w dążeniu do celu, a właśnie te zasady stanowią rozpoznawalne cechy rozważanej w tym artykule tożsamości.

Man must finish of his work –
Right or wrong, his daily work –
And without excuses³⁰.

Wybrana bibliografia

- Antropologia antyku greckiego. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. W. Lengauer, L. Trzcionkowski, red. W. Lengauer, P. Majewski, L. Trzcionkowski, Warszawa 2011, s. 85-138.
- Axer J., *Disce puer Latine*, w: *Rzeczy minionych pamięć: studia dedykowane profesorowi Tadeuszowi Ulewiczowi w 90. rocznicę urodzin*, red. A. Borowski i J. Niedźwiedź, Kraków 2007, s. 75-80.
- Cieśla M., *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*, Warszawa 1974.
- Dmochowski F.K., *Mowa o potrzebie i sposobie uczenia się łaciny miana w roku 1790 przy dorocznym otwarciu Szkół Warszawskich Xięży Pijarów*, w: *tegoż, Pisma rozmaite, cz. 2*, Warszawa 1826.
- Hansen M.H., *Polis. Wprowadzenie do dziejów greckiego miasta-państwa w starożytności*, przeł. A. Kulesza, R. Kulesza, red. i wstęp R. Kulesza, Warszawa 2011, s. 159-163.
- Herbert Z., *Lekcja łaciny*, w: *tegoż, Labirynt nad morzem*, Warszawa 2000, s. 165-197.
- Krawczuk A., *My i łacina*, w: *tegoż, Starożytność odległa i bliska*, Poznań 1987, s. 21-29.
- Miciński B., *Odpowiedź na list Francesca*, w: *tegoż, Podróż do piekieł. Eseje*, Warszawa 2011, s. 139-150.
- Mikołajczak A.W., *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław 2005.
- Obrońcy języka polskiego wiek XV-XVIII*, oprac. W. Taszycki, Wrocław 1953, BN I 146.
- Orzeszkowa E., *Patryotyzm i kosmopolityzm. Studium społeczne*, Wilno 1880.
- Popiak W., *Łacina i greka w polskiej szkole w latach 1919-1939. Programy, metody, podręczniki*, Warszawa 2005.
- Przychocki G., *Kultura klasyczna w kulturze współczesnej*, Kraków 1929.
- Puchowski K., *Antyk w edukacji elit Rzeczypospolitej epoki oświecenia*, w: *Antyk oświeconych. Studia i rozprawy o miejscu starożytności w kulturze polskiej XVIII wieku*, red. T. Chachulski, Warszawa 2012, s. 106-133.
- Safarewicz J., *Zarys historii języka łacińskiego*, Kraków 1986.
- Stroh W., *Łacina umarła, niech żyje łacina! Mała historia wielkiego języka*, przeł. A. Arndt, wstęp E. Wesołowska, Poznań 2013.

³⁰ Fragment wiersza, którym Kipling otwiera cykl *Stalky & Co.* cytuję za: J. Axer, dz. cyt., s. 80. Można wyrażoną tutaj myśl oddać po łacinie w postaci znanej sentencji: *Quidquid agis, prudenter agas et respice finem.*

PATRIA. POLIS. COSMOS.
Contribution of the Classical Tradition
to the Creation of the Identity
of a POLE, EUROPEAN, WORLD CITIZEN

Summary

The main aim of the article is to present the contribution of classical tradition to creating national, European and cosmopolitan identities. The article is composed of three parts. The first part explains the etymology of the foreign words used in the title, tracing them back to ancient Greek and Latin. The detailed analysis focuses on the concepts of '*polis*' and '*cosmopolite*' and their functions and meaning in ancient times, juxtaposed with their contemporary interpretations. The second part reflects upon Latin, omnipresent in the systems of education since the Middle Ages. A review of the development of Latin taught at schools aims to illustrate the scope of Latin included in school curricula in different historical time periods. The final part of the article presents the contribution of the ancient tradition to the creation of identity based on essays by Gustaw Przychocki, Bolesław Miciński, Zbigniew Herbert and Jerzy Axer.

Keywords: patria, polis, kosmos, antiquity, Latin, identity, Pole, European, cosmopolitan.

„Być z przestrzenią” – uczyć o świecie

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

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

¹ Greta Thunberg, nastolatka ze Szwecji, która zaangażowała się w walkę przeciw degradacji środowiska naturalnego, globalnemu ociepleniu i innym przyczynom zmian klimatycznych, w roku 2019 stała się symboliczną „twarzą” ruchów ekologicznych. Jej postać budzi jednak wciąż silne kontrowersje. W oficjalnych medialnych przekazach, podobnie jak w przestrzeni Internetu, ukazują się biegunowo sprzeczne opinie na jej temat, z reguły połączone z niezwykle emocjonalnym tonem wypowiedzi. Przedmiotem ostrych sporów pozostaje nie tylko działalność Thunberg, ale i przypisywane jej motywacje. Podobne konsekwencje przyniosły odwiedziny młodej aktywistki w Polsce (25.01.2020).

egzystencji powinna łączyć, a nie być dzielona między wrogie obozy, nieustannie gotujące się do walki.

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

Teksty kultury kierowane do dzieci i młodzieży: książki, filmy, seriale, piosenki również pełne są apokaliptycznych wizji końca świata. Dorastają ci, dla których jedną z pierwszych, oglądanych jeszcze w latach przedszkolnych bajek, była filmowa opowieść o losach robota Wall-e, samotnie „sprzątającego” świat². Czynił to oczywiście nieskutecznie, zmniejszając jedynie objętość śmieci pozostawionych przez ludzi po ich panicznej ucieczce w kosmos. Mały robot mógł przecież jedynie zgniatać odpady w kostki i układać w uporządkowane sterty – nie potrafił ich usunąć, tak jak nie potrafił tego człowiek, który je wyprodukował. Z kolei pojawiające się coraz liczniej młodzieżowe dystopie to już nie tylko krainy rządzone przez wynaturzoną władzę, ograniczającą wolność jednostek, organizującą im przebieg życia, odbierającą prywatność i niezależność. To coraz częściej postapokaliptyczne światy, zatrute, zniszczone przez promieniowanie, klęski żywiołowe i ekologiczne katastrofy – światy, w których trudno przeżyć, w dodatku bez nadziei na lepszą przyszłość i które często trzeba w końcu opuścić, decydując się na *exodus* w niezbadane i groźne kosmiczne przestrzenie³.

Ucząc o świecie, nie można pomijać tych ewoluujących w przyspieszonym tempie komunikacyjnych i kulturowych uwarunkowań – warto raczej metodą „małych kroków” zmieniać postrzeganie przestrzeni jako niezbywalnej, a zarazem wartej ochrony sfery ludzkiej egzystencji. Tytułowa formuła wzięta z artykułu Tadeusza Sławka *Być z przestrzenią* wskazuje na konieczność zmiany perspektywy oglądu kondycji człowieka we współczesnych realiach. Badacz przekonywał w swym tekście, że nie ma już dziś ucieczki przed świadomością, iż relacje

² *Wall-e*, reż. Andrew Stanton, Pixar/Disney, USA 2008.

³ Wyrzysłym przykładem tego zjawiska może być popularny serial *The Hundred* (adaptacja powieści Kass Morgan dokonana przez Jasona Rothenberga, USA 2014-2020), którego pierwszy sezon opowiada o misji rekolonizacji zniszczonej w katastrofie atomowej Ziemi, dokonywanej przez młodych ocalańców ze stacji kosmicznej. Kolejne odsłony serii dotyczą ostatecznej apokalipsy, po której możliwe jest jedynie poszukiwanie nowej planety, zdolnej do zasiedlenia.

ludzkich społeczności ze wspólnie zamieszkiwaną planetą należy poddać rewizji. Zamiast bezrefleksyjnego bycia w przestrzeni czy uzurpatorskiego nią władania lub sytuowania się w opozycji do niej – należy wziąć odpowiedzialność za miejsca, w których przyszło nam żyć⁴. Jednocześnie – jak przekonuje Sławek – owo „bycie z przestrzenią” może stać się formułą pozwalającą na zapanowanie nad grozą istnienia w świecie, który wydaje się sferą coraz trudniejszą do oswojenia oraz nad lękami o metafizycznym charakterze.

Przestrzeń rozszerzająca się dzięki praktykom komunikacyjnym w przestrzeni wirtualnej do wymiarów globalnych, okazuje się jednocześnie coraz bardziej „ciasna”: z jednej strony „zawłaszczana” przez innych, obcych, a z drugiej strony zabetonowana, poprzecinana przez autostrady, zatruwana przez rozwijający się przemysł. Nie można dziś „uczyć o świecie” z pominięciem wiedzy o zachodzących w nim coraz szybciej zmianach. Z kolei autorzy monografii *Oikologia. Nauka o domu* przedstawili koncepcje ukazujące rosnącą wagę procesów zadomowienia w przestrzeni, pojmowanych jako zdolność świadomego budowania własnego miejsca biograficznego i nawiązywania relacji z najbliższym otoczeniem, wytwarzania więzi z lokalną społecznością. Proces ten okazuje się skuteczny, kiedy zmienia się w umiejętność czy też zdolność do zakorzeniania się w byciu, na przekór dominującym tendencjom atomizacji, rozproszenia i degradacji jednostek w ramach zbiorowości⁵.

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

Rosnąca w ostatnich dekadach popularność tekstów reportażowych potwierdza czytelniczną potrzebę konfrontowania wyobrażeń o świecie z relacjami dotyczącymi konkretnych miejsc i zdarzeń. Filip Springer, popularny i czytany przez młodych ludzi autor, już w swoim debiucie *Miedzianka. Historia znikania* zajął się dziejami miasta, które znikło z powierzchni ziemi, a którego długie i obfitujące w rozmaite zwroty historii dzieje nie uchroniły przed całkowitą zagładą, starciem ze współ-

⁴ Por. T. Sławek, *Być z przestrzenią*, „Autoportret” 2013 nr 2 (41).

⁵ Por. T. Sławek, A. Kuncze, Z. Kadłubek, *Oikologia. Nauka o domu*, Katowice 2013.

czesnych map⁶. Zainteresowanie przestrzenią od początku łączyło się w pisarstwie Springera z pragnieniem doprowadzenia do zmian w jej wyglądzie i do zmian w relacji człowiek – miejsce – nauczanie stało się tym samym dla niego swego rodzaju misją. W swoim „reportażu o polskiej przestrzeni” z 2013 roku Springer pisał między innymi: „w Polsce jest brzydko i wszystko wskazuje, że wkrótce będzie jeszcze brzydziej. Tak, szczęśliwego zakończenia nie widać”⁷.

Autor *Wanny z kolumnadą* opisywał też blokowiska z przyciasnymi mieszkaniami: „Takie większe wnęki na szafy z oknami. Ściany cienkie, kuchnie ślepe [...] Trochę zieleni i trochę psich góvien, parkingi gdzie popadnie. Nic tu nie zachwyca, bo nie miało zachwycać”⁸. Tym samym, zdaniem reportażysty, dawne założenia modernizmu zostały w praktyce urbanistycznej sprowadzone do czystej fizjologii i zmieniły się w pozbawiony wartości estetycznych wykwit pragmatyzmu „bez cienia finezji”. Owe, jak pisał, „bloki z widokiem na bloki” są przecież często podstawową realnością, w której wzrastają dzieci i gdzie kształtuje się ich przestrzenna wrażliwość czy raczej niewrażliwość na to, co znajduje się za progiem mieszkania, na to, co jest wspólną przestrzenią życia.

Brak zainteresowania dla problemów wspólnotowej koegzystencji, kształtowania już we wczesnym dzieciństwie, bywa z reguły utrwalany przez system edukacji. Magdalena Horodecka w tekście *Wstyd za polski pejzaż* wskazuje, że Springer wini za ten stan rzeczy przede wszystkim szkolne programy. Diagnoza pisarza, nieszukająca usprawiedliwień dla otaczającej nas brzydoty w sytuacji geopolitycznej i historycznej, właśnie w specyficznej luce edukacyjnej upatruje przyczyn „polskiego chaosu przestrzennego, braku gustu, powszechnej pastelozji – jak określa Springer polskie upodobania kolorystyczne”⁹. Przeciwdziałanie takim tendencjom rozpocząć się musi na najwcześniejszych etapach edukacji – wtedy można uruchomić emocjonalne więzi z najbliższym otoczeniem, po to by wytworzyć potrzebę jego aktywnego współtworzenia.

Inny wariant „nauczania o współczesności” obrała Julia Fiedorczyk – wciąż zyskująca na popularności poetka, szczególnie wyczulona na dzisiejsze problemy wspólnoty, której zagraża, jej zdaniem, w sposób szczególny niewrażliwość na degradację środowiska naturalnego i obojętność wobec wyzwań, jakie stawia przed społecznościami ten stan rzeczy. W swojej książce *Cyborg w ogrodzie* Fiedorczyk przedstawiła własną wersję „wstępu do ekokrytyki” i przekonywała, że doświadcze-

⁶ F. Springer, *Miedzianka. Historia znikania*, Wołowiec 2011 (o szczególnej popularności utworu świadczyć może fakt, że już w roku 2017 ukazało się IV wydanie książki).

⁷ F. Springer, *Wanna z kolumnadą. Reportaże o polskiej przestrzeni*, Wołowiec 2013, s. 7.

⁸ Tamże, s. 13.

⁹ M. Horodecka, *Wstyd za polski pejzaż. Reportaże Filipa Springera*, w: *(Nie)opowiedziane. Polskie doświadczenie wstydu i upokorzenia od czasu rozbiorów do dzisiaj*, red. H. Gosk, M. Kuziak, E. Paczowska, Kraków 2019, s. 314.

nie estetyczne ma skutki w porządku etycznym wtedy właśnie, gdy otwiera i uwrażliwia na potrzeby zbiorowości. Poetka mówi wprost: „Ekopoetyka, interdyscyplinarna praktyka współtworzenia ludzkiego i nie-ludzkiego świata nie jest »powrotem do natury«, a tylko realizowaniem pewnego ludzkiego potencjału”¹⁰.

Wiersz może stać się „chwilowym kosmosem”, a zarazem „praktyczną lekcją nowych sposobów życia”¹¹, jeśli jest interpretowany jako głos we wspólnej sprawie. Ostatecznie żaden tradycyjnie pojmowany „powrót do natury” nie jest już dzisiaj możliwy – należy raczej w nowych warunkach nauczyć się dbać o jej istniejące jeszcze, choć wciąż kurczące się enklawy. Podobnie postrzega esencję artystycznych wyborów poetki Anna Węgrzyniak:

Ekomyślenie ma określone konsekwencje etyczne, wyklucza wrogość i obojętność wobec nie-ludzkiego. Z trudną zgodą na przemijanie współgra miłosa elegia ziemi. Fiedorczuk obywa się bez mitów (w rodzaju Matka Ziemia), anihiluje Historię, raczej unika kwestii społecznych i politycznych. Przedmiotem elegijnej medytacji jest relacja „ja” wobec kosmosu, planety, bliskich¹².

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

Teksty kultury mogą być odczytywane zarówno jako gesty tłumaczenia teraźniejszości czy projektowania przyszłości, jak i podejmowane próby wyjaśniania przeszłości. Należy pamiętać, iż sposób przeżywania więzi z terytorium znajduje odzwierciedlenie w poglądach na temat czynników odpowiedzialnych za pamięć miejsc. Umożliwiająca poczucie zakorzenienia w świecie pamięć o przeszłości może przybierać różne formy, jak na przykład pamięć ucieleśniana, cechująca osoby długo mieszkające w danym miejscu czy też kultywowana wiedza o zbiorowych dziejach, pozwalająca upamiętniać minione ważne zdarzenia w ramach funkcjonowania wspólnoty. Z praktyk edukacyjnych wiadomo, że inaczej przebiega proces nauczania na przykład o powstaniu wielkopolskim czy powstaniach śląskich w regionach, w których żywa jest pamięć o ich przebiegu i skutkach, niż w miejscach, gdzie nie funkcjonują w ramach pamięci lokalnej.

Literatura jednak i w tym względzie może poszerzać perspektywę oglądu więzi z miejscem budowanej poprzez wiedzę o historycznych losach jednostek i zbiorowości oraz w specyficzny sposób reaktywować w ramach tekstu „pamięć ucieleśniana”, pozwalając jej przekroczyć ramy lokalnych wspólnot. Anna Janko w autobiograficznej opowieści zatytułowanej *Mała Zagłada* pokazała jak odziedziczona trauma

¹⁰ J. Fiedorczuk, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Gdańsk 2015, s. 137.

¹¹ Tamże, s. 138.

¹² A. Węgrzyniak, *Ćwiczenie ekologicznej wyobraźni. O poezji Julii Fiedorczuk*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2018, nr 33, s. 233.

wpłynęła na jej dzieciństwo i późniejszą egzystencję. Pacyfikacja i zagłada wsi Sochy, którą jej matka przeżyła we wczesnych latach życia, wyznaczyła nie tylko sposób postrzegania przez pisarkę rodzinnej historii, ale rozszerzyła skalę uwrażliwienia na dzieje wspólnoty oraz zmieniła sposób postrzegania losów jednostkowych – przede wszystkim dzięki mądrości budowanej na pamięci i doświadczeniu, która „sama w człowieku dojrzewa, przyrasta rok po roku, jak słoje w drzewie...”¹³.

Przeszłość – dana jako intymne, rodzinne doświadczenie, a przekształcona w uniwersalizowaną opowieść – dowodzi kruchości podstaw egzystencji. Uznanie za „miejsce własne”, bezpieczne, dane raz na zawsze pewnej małej wsi na Zamojszczyźnie okazało się dla kilkudziesięciu rodzin jedynie bolesnym złudzeniem. Kiedy ziemia ta stała się dla wielokrotnie silniejszego najeźdźcy przestrzenią wrogą, a zarazem zdobytą i przejętą na własność, okazało się również możliwe jej bestialskie zniszczenie. A przecież i dziś przemoc zasadza się na przekonaniu, że można innym odmówić prawa do życia w miejscu urodzenia. Katarzyna Wądolny-Tatar przekonywała, że proza Janko ma walory sentencyjno-filozoficzne, a jej autorka snuje często refleksje historiograficzne i lingwistyczne: „Historia jawi się w nich jako przestrzeń (trudnego) dialogu. Przedstawia dzieje w synchronii i diachronii ludzkich losów, z perspektywy wspólnych miejsc”¹⁴. Uwzględnienie jednostkowych doświadczeń, poznanie ich skomplikowanego przebiegu ułatwia podejmowanie takich dialogów.

Pokazywanie przeszłości miejsc rozumiane jako poszerzanie perspektywy ogłędu kondycji człowieka we współczesnym świecie może przybierać także i inne – biegunowo odmienne – formy. Andrzej Stasiuk, pisząc o swoich niezliczonych podróżach, określił je jako mentalne wersje prawa Archimedesesa – wędruje się, by sprawdzać jak zachowuje się umysł zanurzony w różnych przestrzeniach¹⁵. Ironiczny dystans pisarza wobec opisywanych miejsc nie przesłania jego dydaktycznego zacięcia i osobistego zaangażowania. Stasiuk tak pisał o naszym kontynencie w swoim eseju z roku 2007:

Tak, z tego składa się moja Europa. Ze szczegółów, z drobiazgów, z parosekundowych zdarzeń, przypominających filmowe etiudy, z migotliwych skrawków, które wirują

¹³ A. Janko, *Mała Zagłada*, Kraków 2015, s. 241.

¹⁴ K. Wądolny-Tatar, *Przepsiana biografia matki. O „Małej Zgładzie” Anny Janko w perspektywie pamięci biodziedzicznej*, w: *Literatura prze-pisana II. Od zapomnianych teorii do kryminału*, red. A. Izdebska, A. Przybyszewska, D. Szajnert, Łódź 2016, s. 119. Badaczka podkreśla dalej: „O polonistyczności tej prozy, której autorka jest przecież magistrantką Marii Janion, świadczą również tytuły małych rozdziałów nawiązujące do nagłówków i sensów wojenno-patriotycznych pieśni i piosenek, dzieł Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Anny Kamieńskiej, Wisławy Szymborskiej” (tamże, s. 120).

¹⁵ J. Andruchowycz, A. Stasiuk, *Moja Europa. Dwa eseje o Europie zwanej Środkową*, Wołowiec 2007, s. 131-132. Porównywanie fragmentów obu esejów pozwala nie tylko analizować różnice między perspektywą polską a ukraińską w oglądzie wspólnej środkowoeuropejskiej przestrzeni, ale i dostrzec przyspieszenie przemian polityczno-ideologicznych, których jesteśmy świadkami w ostatnich latach.

w mojej głowie, jak liście na wietrze, i przez tę zawieję epizodów prześwieca mapa i prześwieca pejzaż. Dzieje się tak ponieważ moją obsesją była zawsze geografia, a nigdy historia, której wielkim, półmartwym i nadpsutym cielskiem żywiliśmy się w naszych stronach tak długo¹⁶.

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

Z pozoru bezceremonialnie, w dodatku naśladowując proces wytwarzania narodowych stereotypów, Stasiuk stwierdza: „Moja Europa przypomina talerz z jakimś nieudanym daniem”¹⁷. Rozbudowując tę przyziemną paralelę, ukazuje na owym talerzu m.in. niemiecki kotlet, furę rosyjskich ziemniaków, hiszpański deser, sos węgierski, musztardę Beneluxu. Jednak wizja taka prowadzi pisarza wprost do sformułowania przestrogi: „Tyrania to w gruncie rzeczy jakiś rodzaj pedanterii. Jeśli ktoś lubi mieć posprzątane w domu i przy okazji wpada mu w ręce nadmierna władza, skutki najczęściej bywają dla poddanych oplakane”¹⁸. Ironia służy tu przede wszystkim dezawuowaniu wszelkich odmian uzurpacji – zarówno w zakresie przejmowania władzy politycznej, jak i rozbudzania ksenofobicznych przeświadczeń.

Podobnie prowokacyjnie konstruuje Stasiuk swój pean na cześć Polski: „ze wszystkich europejskich krajów moja Ojczyzna ma zarys zdecydowanie najpiękniejszy. Zbliży się najbardziej do ideału, którym jest okrąg. Żadne inne europejskie państwo nie posiada granic wykreślonych tak rozumnie”¹⁹. Po zdeprecjonowaniu geograficznych kształtów i politycznych granic innych państw dodaje: „na placu boju pozostaje jedynie Rumunia. Ona jedna może mierzyć się z nami w tym pojedynku urody i harmonii. Jej szlachetne proporcje zbliżone są do naszych”. Pisarz sięga po karykaturalnie przetworzone mechanizmy wytwarzania postaw i poglądów skrajnie nacjonalistycznych. Wywód ten jednak znów służy przede wszystkim pokazaniu, jak niebezpieczne może być budowanie patriotycznych uczuć na nieodpowiednich przesłankach – warto szukać mocniejszych i trwalszych podstaw, by budować wspólnotowe więzi.

Podróżowanie stać się może istotą życia, zwłaszcza wtedy, gdy służy próbie zgłębiania tajemnic realności²⁰. Adrian Gleń przekonywał, że pisarstwo Stasiuka „podwaja, umacnia i mnoży samą rzeczywistość, której wiele terytoriów opisanych

¹⁶ Tamże, s. 134.

¹⁷ Tamże, s. 99.

¹⁸ Tamże, s. 99.

¹⁹ Tamże, s. 92.

²⁰ Stasiuk przekonuje: „Nie ma się co oszukiwać – podróż jest zawsze ucieczką i działa jak narkotyk [...] Amfetamina przestrzeni, LSD pejzażu, heroinowa zgoda na to, co się wydarzy. Ale trzeba przynajmniej określić to, co nas zmusza do przemieszczenia, trzeba ustalić położenie antypodów. Powiedz mi, co porzuciłeś, a powiem ci, kim jesteś” (tamże, s. 131).

w tych podróźniczych narracjach zyskało i wyrazistość, i wysłowienie. Jednak nigdy nie przestało ciężać ku nicości...²¹. Gorzka wiedza o rozpadzie dawnych porządków prowadzić może do prób poszukiwania sposobów na ufundowanie podstaw jednostkowego bytu na przekór procesom erozji tradycji i atrofii sensów – można to czynić, zgłębiając specyfikę obcych miejsc i kultur, w poszanowaniu dla ich swoistości i odmienności lub poszerzając wiedzę o rodzimych, wcześniej nieznanach (postrzeganych jako mało interesujące) stronach. Dystans proponowany przez twórcę nie służy niszczeniu wartości, lecz obserwowaniu ich z nieoczywistych perspektyw.

Wykorzystywanie w działaniach edukacyjnych rozpoznawanych artykułowanych w ramach przemian zachodzących w literaturoznawstwie nie musi wiązać się z aplikowaniem w obszar nauczania „niestranych” teoretycznych rozważań. Można przecież w praktykach interpretacyjnych spożytkować zmieniające się dyrektywy analityczne jako kolejny, dodatkowy aspekt lekturowych poszukiwań, sposób na poszerzenie czytelniczych horyzontów czy otwarcie nowych kontekstów. Zwrot topograficzny (inaczej: przestrzenny, spacjalny), który dał początek różnym subdyscyplinom, dziś rozwijającym się z wielkim powodzeniem, doprowadził do wykształcenia się nowej gałęzi humanistycznych eksploracji, przede wszystkim jednak przyczynił się do przeobrażenia sposobów formułowania i funkcjonowania rozmaitych (nie tylko) humanistycznych dyskursów, przez co pozostaje ich zwielokrotniana i różnorodnie modyfikowana „częścią wspólną”²².

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

Badanie przestrzeni, czy choćby opowiadanie o niej, w szczególnie sposób pozwala ujawniać osobisty charakter więzi z miejscem, podmiotowy akt lokowania

²¹ A. Gleń, *Andrzej Stasiuk. Istnienie*, Łódź 2019, s. 15.

²² W kolejnych fragmentach tekstu wykorzystałam część rozważań na temat współczesnego statusu kategorii przestrzennych w badaniach literackich zamieszczonych w artykule: A. Czyżak, *O dywersyfikacji pojęć przestrzennych – zyski i straty*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2018, nr 13.

się w świecie – wszak łączność z przestrzenią ma charakter zarówno organiczny (fizjologiczny), jak i intelektualno-emocjonalny (duchowy). Natomiast na poziomie afektów – przedwerbalnych psychocieleśnych doznań – wyzwala się zdolność zaakceptowania własnego miejsca w świecie. I właśnie to – coraz trudniejsze zadanie – powinna wspierać edukacja.

Jednostkowe więzi z przestrzenią współtworzą sieć relacji społecznych, a razem są przez nie determinowane. Przekształcenia w postrzeganiu przestrzeni, która przestała funkcjonować tylko jako materialne tło ludzkiej aktywności sprawiły, iż zaczęła jawić się jako sfera niezwykle istotnych procesów identyfikacji i budowania tożsamości. Rosnące zainteresowanie przestrzennym wymiarem doświadczeń rozszerzało perspektywę oglądu zjawiska, stąd dziś „przestrzeń” nie bywa już postrzegana wyłącznie jako wielorako definiowany przedmiot badań, ale swoisty „czynnik sprawczy” zarówno myśli teoretycznej, jak i analitycznych praktyk. Doprowadziło to do ponawianych gestów reinterpretowania pojęć podmiotu i kultury oraz ich wzajemnych relacji²³. Skutkiem przekształcenia optyki myśli osiadłej w perspektywę myśli nomadycznej stało się wzmożone zainteresowanie procesami „praktykowania” przestrzeni oraz aktami jej jednostkowego i wspólnotowego wytwarzania.

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

Trwała ważność kategorii miejsca, otwierająca pole do analizowania związków między przestrzenią a poznającym/wytwarzającym ją podmiotem, poświadcza również edukacyjną rolę namysłu nad tymi procesami. Niezliczone przewodniki i informatory o najodleglejszych zakątkach ziemi (również w swych internetowych odmianach) być może przyczyniają się do tego, że najbardziej popularne miejsca zmieniają swój status ontologiczny na pełną widm krainę, której „istotę” trudno wydobyć spod masy nawarstwiających się tekstów – one same jednak tworzą kolejny obszar badawczy wart osobnego namysłu. Podróż oraz wszelkie jej odmiany, zarówno subwersywna włóczęga, jak i komercyjna turystyka, pozwalają wytwarzać złudzenie panowania nad przestrzenią, przekraczania granic, wyzwala

²³ Por. E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014, s. 58-60.

się z wąskich ram codzienności, rozpoznawania skomplikowanych relacji między „domem” a „światem”²⁴. Wielkie znaczenie ma także fakt, iż każda „peregrynacja” nieuchronnie ciąży (również, a może przede wszystkim w potocznym odbiorze) ku metaforycznym ujęciom życia jako wędrówki (pielgrzymki), zatem analizowanie jej kulturowych obrazów (także tych wytwarzanych na własny użytek) prowadzi ku samopoznaniu i pozwala na budowanie dystansu wobec reguł egzystencji. Dorota Kozicka przekonywała nadto, że podróżnik w świecie tekstów (poszukujący artysta, a zatem i jego odbiorca) może stać się „symbolem człowieka wychylonego w przód w nieustannym wysiłku poznania i interpretacji rzeczywistości, w poszukiwaniu nowych punktów orientacyjnych, szukaniu nowych map ludzkiego doświadczenia”²⁵.

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

Z kolei teksty związane z konkretnymi regionami, kultywujące lokalne tradycje (często konkurencyjne wobec dominującej, narodowej narracji) mogą przekazywać odbiorcom inne/szersze spektrum wartości – skupione często na afirmatywnym (a zatem także integrującym) wymiarze przekazu mogą służyć specyficznemu „ocalaniu” własnego miejsca na ziemi. Teksty takie, nieraz funkcjonujące w ograniczonym terytorialnie zasięgu, wspomagają współtworzenie „przyjaznej” przestrzeni w ramach tzw. „małej ojczyzny” i ułatwiają zaakceptowanie danego (lub wybranego) miejsca w ramach pojedynczej egzystencji, pozostającej w świadomie wytwarzanej więzi z życiem zbiorowości. Literatura powstająca w nurcie „małych ojczyzn” dowodzi nadto – jak przekonywała Ewa Wiegandt – pragnienia „powrotu do mitu, jaki zdradza część współczesnej prozy i która ten powrót czyni tematem, kreując mity ojczyzn prywatnych”²⁶.

Miejsce jako punkt odniesienia interpretacyjnych i porządkujących rozpoznań jest zarazem punktem, w którym spleta się perspektywa emocjonalna i intelektualna.

²⁴ Por. J. Abramowska, *Peregrynacja*, w: *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław 1978.

²⁵ D. Kozicka, *Podróżny horyzont rozumienia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 1-2, s. 272.

²⁶ E. Wiegandt, *Temat „małych ojczyzn” a mityzacja powieści*, w: *Wariacje na temat. Studia literackie*, red. J. Abramowska, A. Czyżak, Z. Kopeć, Poznań 2003, s. 311.

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

Projekty realnego, osobistego „zdobywania” przestrzeni jako świadomie obiebranej metody badawczej, obecne już we wczesnych pracach Ewy Rewers²⁷, okazują się dziś nie tylko sposobem pochwycenia jej specyfiki, ale i drogą ku samopoznaniu. W efekcie prowadzi to do silniejszego naruszenia zwyczajowych (naukowych, obiektywizowanych) reguł „opisywania” miejsc. Emocje jako język służący translacji głębokich, afektywnych więzi z przestrzenią są już pełnoprawną ramą interpretacyjną. Aleksandra Kunce w książce *Człowiek lokalny* stwierdziła wprost:

Bez miłości nie ma filozofii miejsca. Jeśli miejsce nie ma tej szczeliny – tego przesmyku do wieczności, to nie ma „miejsca” w miejscu. Pozostaje jedynie obszar złowrogi, nijaki, obcy, zamknięty. Miejsce, prawdziwe miejsce, powinno być zaproszeniem do miłości. Filozofia lokalności naprowadza na podjęcie umiejscowienia mojego losu między utratą i wzrostem, pokorą i mocą²⁸.

Miłość postawiona przeciw nienawiści (niechęci, obrzydzeniu) pozwala zadowolić się w przestrzeni. Natomiast emocjonalna więź z przedmiotem/obszarem badań po raz kolejny staje się drogą ku coraz popularniejszej odmianie humanistycznych poszukiwań łączonych z odsłanianiem szerokiej skali osobistych interakcji ze światem.

Współczesnym zadaniem humanistyki, jak przekonuje Ryszard Nycz, okazuje się zdobywanie nowych obszarów. Nowa humanistyka ciąży ku wytwarzaniu przestrzeni interdyscyplinarnych czy międzyobszarowych. Badacz podkreślał: „Świat nowej humanistyki to, po pierwsze i przede wszystkim, świat immanencji, rzeczywistość partycypacji, poznania od wewnątrz, poznania uczestniczącego”²⁹. Warto przypomnieć, iż w polskim literaturoznawstwie istotnym impulsem rozwoju przestrzennego kategoryzowania zjawisk stała się seria przekładów zamieszczonych w „Pamiętniku Literackim” z 1976 roku pod wspólnym tytułem *Przestrzeń w dziele literackim*. W tym zbiorze artykułów już wówczas Gérard Genette stwierdzał jednoznacznie: „cały nasz język jest utkany z przestrzeni”³⁰, a Gaston Bachelard

²⁷ Por. E. Rewers, *Post-polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*, Kraków 2005.

²⁸ A. Kunce, *Człowiek lokalny. Rozważania umiejscowione*, Katowice 2016, s. 53-54.

²⁹ R. Nycz, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniunktur, refutacji*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 37.

³⁰ G. Genette, *Przestrzeń i język*, przeł. A.W. Labuda, „Pamiętnik Literacki” 1976, z. 1, s. 231.

odślaniał projekt „topo-analazy przestrzeni intymności”³¹. Natomiast Jurij Łotman rozpoczynał swój tekst od wskazania relacji: „Zainteresowanie problematyką przestrzeni artystycznej stanowi konsekwencję myślenia o dziele jako o swoiście odgraniczonej przestrzeni, która przedmiot nieskończony – świat wobec dzieła zewnętrznego – oddaje za pomocą swojej skończoności”³². W następnych latach polscy teoretycy podjęli wskazane przez europejskich myślicieli zadanie, twórczo włączając się w ekspansywny nurt badawczy³³. Natomiast wypracowane w kolejnych dekadach pojęcia stały się elementami współtworzącymi nie tylko powszechnie zrozumiałą, poszerzoną metaforę spacialną, ale i zestaw bardziej wyspecjalizowanych narzędzi interpretacyjnych, niezwykle przydatnych w obszarze badań nad podmiotowością, procesami identyfikacji, tożsamością oraz poznawczymi możliwościami człowieka.

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

Konieczność podejmowania ciągłych prób nawiązania kontaktu pomiędzy wszelkimi dziedzinami ludzkiej aktywności zdaje się dziś oczywistością. Roger F. Malina do opisu współczesnej sytuacji cywilizacyjnej użył metafory delty rzecznej – o ruchomej, nieprzewidywalnej naturze, odnogach zmieniających bieg, łączących się i rozszczepiających (lub zamulających i znikających). Uznając deltę za twór zarazem rozdzielający terytoria, ale i pozostający płynnym i zmiennokształtnym łącznikiem między nimi, zwrócił uwagę na inny aspekt globalizacji, czyli pozytywne (w jego mniemaniu) skutki ujednolicania się środków porozumienia:

Pokolenie wieku cyfrowego biegle posługuje się dialektem używanym po obu stronach rzeki i taki wspólny język wymaga wspólnych ontologii oraz ewentualnie związanych

³¹ G. Bachelard, *Poetyka przestrzeni: szuflada, kufry i szafy*, przeł. W. Krzemień, „Pamiętnik Literacki” 1976, z. 1, s. 241.

³² J. Łotman, *Problem przestrzeni artystycznej*, przeł. J. Faryno, „Pamiętnik Literacki” 1976, z. 1, s. 213.

³³ Por. *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław 1978.

z nimi epistemologii. Taki proces budowania wspólnego języka umożliwia handel i wymianę barterową, a nie asymilację i jest z pewnością czynnikiem sprzyjającym kreatywności i innowacyjności po obu stronach rzeki³⁴.

Tworząc tę przestrzenną wizję, badacz przedstawił obraz możliwego do zażegnania – oczywiście w procesie długotrwałych mediacji – konfliktu mieszkańców rozdzielonych terytoriów wiedzy i poznania. Podkreślał także, że powstanie nowego, wspólnego języka gwarantuje skłóconym „plemionom” porozumienie, z którego wyeliminować będzie można wzajemną niechęć, agresję i poczucie obcości. Nadchodzące zmiany budujące nową przestrzeń dialogu – czy raczej polilogu – mogą doprowadzić do istotnych przekształceń w obiegach komunikacyjnych.

Przyjmując optymistyczny punkt widzenia, można wierzyć, iż nowe „pokolenia wieku cyfrowego”, dla których szczególnie istotnym, doświadczalnym trybem funkcjonowania okazuje się zacieranie różnic między tym, co wewnętrzne, a tym, co zewnętrzne, między podmiotem a światem, percypowaniem przestrzeni, a jej (re)konstruowaniem, wytworzą z pewnością – być może w nieodległej przyszłości – sieć nowych szlaków komunikacyjnych w konstytuującym się nowym terytorium wymiany kulturowego dziedzictwa.

Patrząc jednak na współczesną rzeczywistość, z pesymizmem obawiać się trzeba, że owe procesy „zacierania różnic” odsłonią swój destrukcyjny wymiar. Timothy Morton, pisząc o doświadczeniu wszechobecnej „lepkości” (nieusuwalnej, nachalnej obecności) zjawisk, stwierdzał:

Gdy stoję na świątłach supermasywna czarna dziura ze środka galaktyki towarzyszy mojej świadomości, jak gdyby siedziała obok mnie w samochodzie. Każdego dnia globalne ocieplenie przypala mi skórę na karku, powoduje świąd, fizyczny dyskomfort i wewnętrzny niepokój³⁵.

Spekulacje Mortona – jak przekonuje Anna Barcz – wpisują się w nowy nurt ekokrytyki. Teksty powstające w drugiej dekadzie XXI wieku zajmują się przede wszystkim „diagnostyką czasu nazywanego antropocenem, Epoką Człowieka, zmian klimatycznych, albo, jak woli Morton – globalnego ocieplenia, czasem niebezpiecznych zmian środowiskowych lub nawet końcem czasu”³⁶, po roku 2013 bowiem reformatorski zapal ustąpić musiał lękom wywoływanym przez przepowiednie rychłej i nieodwracalnej degradacji biosfery.

³⁴ R.F. Malina, *Trzecia kultura? Od sztuki do nauki i z powrotem*, przeł. M. Grabarczyk, w: *W stronę trzeciej kultury. Koegzystencja sztuki, nauki i technologii*, red. R.W. Kluszczyński, Gdańsk 2016, s. 28-29.

³⁵ T. Morton, *Lepkość*, przeł. A. Barcz, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 284.

³⁶ A. Barcz, *Przedmioty ekozagłady. Spekulatywna teoria hiperobiektywów Timothy’ego Mortona i jej (możliwe) ślady w literaturze*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 66.

Pogłębiająca się wiedza o świecie nie staje się tym samym „wiedzą radosną”, lecz napawającym lękiem, nieraz wręcz bolesnym stanem świadomości. Coraz trudniej o poczucie izolacji w stosunku do zachodzących globalnie przemian, a tym samym coraz trudniej o poczucie bezpieczeństwa, oddzielenia od otaczających zagrożeń, poznawczego dystansu. Morton przekonuje: „Im bardziej zwalczamy fenomenologiczną bezpośredniość, tym bardziej okazuje się, że jesteśmy sklejeni, innymi słowy żyjemy w *społeczeństwie ryzyka*”³⁷. Próbując uświadomić skalę niebezpieczeństwa, badacz odsłania również kurczące się możliwości ucieczki przed nim. Być może jednak tak pojmowane globalne zagrożenie pozwoli rozpocząć wytwarzanie ponadnarodowych oraz ponadpokoleniowych więzi, a w konsekwencji doprowadzi do powstania wspólnoty świadomie walczącej o przyszłość planety.

Wybrana bibliografia

- Abramowska J., *Peregrynacja*, w: *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław 1978, s. 125-158.
- Czyżak A., *O dywersyfikacji pojęć przestrzennych – zyski i straty*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2018, nr 13, s. 7-21.
- Fiedorczyk J., *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Gdańsk 2015.
- Kozicka D., *Podróżny horyzont rozumienia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 1-2, s. 270-285.
- Kunce A., *Człowiek lokalny. Rozważania umiejscowione*, Katowice 2016.
- Morton T., *Lepkość*, przeł. A. Barcz, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 284-295.
- Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.
- Sławek T., *Być z przestrzenią*, „Autoportret” 2013, nr 2 (41), s. 5-9.
- Sławek T., Kunce A., Kadłubek Z., *Oikologia. Nauka o domu*, Katowice 2013.
- Wiegandt E., *Temat „małych ojczyzn” a mityzacja powieści*, w: *Wariacje na temat. Studia literackie*, red. J. Abramowska, A. Czyżak, Z. Kopeć, Poznań 2003, s. 311-321.

“To be with Space” – to Teach about the World

Summary

The article discusses contemporary prose and its educational value. Interpretations of books written by Filip Springer, Julia Fiedorczyk, Anna Janko, Andrzej Stasiuk may be treated as examples of connections between present-day literature and the global and local problems that torment our societies. The legacy of the spatial turn in humanistic research brings about many changes, and not only in cultural discourse. There are also important transformations in other areas of

³⁷ T. Morton, dz. cyt., s. 293. Badacz dalej wskazuje też na konsekwencje o szerszym zasięgu: „W takim społeczeństwie wzrost świadomości ryzyka (choćby z powodu toksycznych chemikaliów zmienia naturę samej demokracji. Oznacza także, że opuściliśmy nowoczesność” (tamże, s. 133).

research, such as politics, patterns of common memory and ideology, as well as the processes of establishing the rules of social life. The growing interest in the spatial dimension of individual and collective experience leads to the reformulation of other basic terms such as language, subject, culture, literary and artistic practice, and finally, to the research and the researcher's position in the sphere of their new rights.

Keywords: space, place, education, spatial turn.

O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej?¹ Siedem odpowiedzi

Zanim przejdę do odpowiedzi na tytułowe pytanie, chciałabym najpierw wyjaśnić zamysł mojego artykułu, wytłumaczyć dlaczego nie przedstawię przykładowej postantropocentrycznej interpretacji wybranego utworu, interpretacji możliwej do wykorzystania podczas lekcji języka polskiego. Pierwotnie zamierzałam bowiem zaproponować lekturę porównawczą wiersza Wisławy Szymborskiej *Łańcuchy* oraz znacznie od niego wcześniejszego i interesująco wobec niego prekursorskiego utworu Erny Rosenstein pt. *Pies łańcuchowy*². Ale uznałam, że jedna lekcja to za mało, by zmienić miejsce zwierząt w edukacji polonistycznej. Jedna lekcja – niezależnie od tego, z jak szlachetnych przesłanek wynikałby pomysł na nią – wiąże się z ryzykiem popadnięcia w natrętnie moralizatorski ton, powtórzenia kilku frazesów głoszących, że nie należy krzywdzić zwierząt. Zresztą uczniowie oraz uczennice raczej znają to *dictum* i niekoniecznie pozwala im ono dostrzec performatywne możliwości literatury w tym względzie, uświadomić sobie wieloaspektowy problem językowej przemocy wobec zwierząt, których ten rodzaj opresji nie dotyka wprawdzie w taki sposób, w jaki jest odbierana przez ludzi, niemniej doświadczają jej oddziaływania o równie dalekim zasięgu.

Moja propozycja jest komplementarna wobec książki trojga autorów – Przemysława Czaplińskiego, Joanny B. Bednarek i Dawida Gostyńskiego *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*³. Na tę pracę składają się komentarze do kanonicznych tekstów, przede wszystkim literackich, od Biblii po powieść Olgi Tokarczuk, wydobywające ich potencjał nie-

¹ W tytule parafrazuję tytuł powieści *O czym mówię, kiedy mówię o bieganiu* Harukiego Murakamiego (wyd. polskie – 2010 w przekładzie Jędrzeja Polaka).

² W. Szymborska, *Łańcuchy*, w: tejsze, *Wystarczy*, Kraków 2011, s. 10; E. Rosenstein, *Pies łańcuchowy*, w: tejsze, *Wszystkie ścieżki*, Kraków 1978, s. 121.

³ P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Poznań 2017.

antropocentryczny. Natomiast zamysł, jaki stoi za niniejszym artykułem, wynika z przeświadczenia (zainspirowanego postulatami amerykańskiego uczonego Cary'ego Wolfe'a⁴), że treści emancypacyjne odnoszące się do zwierząt należy wprowadzać nie tylko za pośrednictwem utworów, które tematyzują te kwestie. Jeśli edukację polonistyczną rozumieć szeroko (a czy można inaczej?) jako edukację kulturową, lekcje języka polskiego pojmować jako lekcje krytycznego myślenia, to problem stosunku do zwierząt powinien być podnoszony w zupełnie innym trybie. Na pewno nie punktowo, należałoby te wątki podejmować ustawicznie i wielokontekstowo, we wszystkich możliwych obszarach kształcenia polonistycznego, nie zawsze stawiając je w centrum tematu lekcyjnego, częściej nawiązując do nich mimochodem. Optyka nieantropocentryczna, wrażliwość na pozaludzkie formy istnienia obejmuje bowiem wszelkie obszary refleksji humanistycznej, nie tylko te związane bezpośrednio z zagadnieniami relacji międzygatunkowych. Równie ważna wydaje się zmiana przyzwyczajęń językowych, rejestrujących przecież pewne wyobrażenia zbiorowe, stereotypy.

Moje zamierzenia są skromne, proponuję swego rodzaju instruktażowe wprowadzenie do studiów nad zwierzętami. Wnioski, do jakich doszłam, pisząc książkę o nieantropocentrycznych językach (przede wszystkim poezji)⁵, staram się zaadaptować na potrzeby edukacji polonistycznej. Muszę przy tym zastrzec, że nie jestem praktykującą nauczycielką, mam jedynie epizodyczne doświadczenia z pracą w szkole. W 2019 roku natomiast dołączyłam do zespołu tworzącego przedmiot *Zwierzęta w literaturze* prowadzony na kierunku antropozoologia na Wydziale „Artes Liberales” UW. Nasi studenci i studentki nie są adeptami literaturoznawstwa, przychodzą na te zajęcia z wyniesionymi ze szkoły wyobrażeniami na temat literatury – uczą się myśleć o możliwości emancypacji zwierząt za pośrednictwem tekstu, dostrzegać komplikacje, jakie ten ze sobą niesie, odróżniać go od wypowiedzi publicystycznej. Zrazem uczą się też lektury krytycznej, subwersywnej, lecz niekoniecznie potępiającej, wyższościowo-konfrontacyjnej – uczą się więc rozpoznawania i dekonstruowania antroponormatywnych kodów oraz ich retoryki, przy jednoczesnym rozumieniu właściwego im szerszego kulturowego kontekstu. Praca nad programem tych zajęć uświadomiła mi, jak można by wyzyskać wskazane kwestie w ramach kształcenia polonistycznego na wcześniejszych etapach.

Odpowiedzi na tytułowe pytanie ułożyłam w pewnym logicznym porządku, tak, aby się zająbiały – zaczynając od diagnozowania źródeł antroponormatywnych stereotypów, przez sposoby ich przewycięzania, zmierzam do określenia alternatywnych trybów reprezentacji zwierząt i modeli relacji z nimi. W tym ujęciu tekst literacki często stanowi krytyczną wypowiedź równorzędną, a niekiedy uprzednią

⁴ C. Wolfe, *Animal studies, dyscyplinarność i (post)humanizm*, przeł. K. Krasuska, „Teksty Drugie” 2013, nr 1/2, s. 125-154.

⁵ A. Jarzyna, *Post-koiné. Studia o nieantropocentrycznych językach (poetyckich)*, Łódź 2019.

wobec dyskursywnych rozpoznań. Oczywiście nie oznacza to, że w programie lekcyjnym owe treści winny pojawiać się w podobnej kolejności, w jakiej je przedstawiam. Wskazuję raczej na konstelację zagadnień, powiązane ze sobą obszary, w ramach których warto uruchamiać perspektywę nieantropocentryczną i które rzeczywiście wzajemnie się do siebie odnoszą. Tym samym kreślę swoisty układ współrzędnych zagadnienia, zapewniający orientację problemową i metodologiczną, pozwalający dobierać przykłady wedle potrzeb. Przy czym zarówno pierwsza, jak i ostatnia ze sformułowanych przeze mnie odpowiedzi są nadrzędne wobec pozostałych, tworzą dla nich ramę konceptualną.

Po pierwsze: nie myślę tylko o zwierzętach

Kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej, jednocześnie myślę również o roślinach (o „roślin inności”⁶), o całej przyrodzie nieożywionej (wodach, skałach, glebie, powietrzu), lokalnych ekosystemach – o ich odrębności i sprawczości; nie sposób bowiem ograniczyć perspektywy nieantropocentrycznej wyłącznie do zwierząt (nie jest to przecież jedno z wielu pól tematycznych⁷). Postawa etyczna, jaka się tu formuje, winna być ćwiczeniem się w inkluzywności. Sednem tej optyki, która – najogólniej rzecz ujmując – wyrasta z kulturowych studiów emancypacyjnych (zatem czerpie narzędzia i z feminizmu, i z postkolonializmu, wchodzi w ciekawe alianse ze studiami nad dzieciństwem, studiami genderowymi), jest co najmniej osłabienie dominacji ludzkiego podmiotu (w niektórych ujęciach wręcz rezygnacja z niego na płaszczyźnie filozoficznej), reprezentowanego przez modelową figurę białego heteroseksualnego mężczyzny – Europejczyka. Zatem w konsekwencji chodziłoby o poszerzenie koncepcji podmiotowości, często najpierw negocjowanie pozycji istot pozaludzkich, a także uznanie, że każda z form życia, każdy z organizmów, fenomenów przyrodniczych (aktorów, by posłużyć się terminologią Bruno Latoura), pozostaje ważny ze względu na siebie, nie zaś z powodu tego, jaką wartość przedstawia dla człowieka, przyszłych generacji.

Niemniej zwierzęta, do których jest nam najbliżej w wymiarze biologicznym i z którymi najłatwiej się nam utożsamić, odgrywają szczególną rolę w procesie przyswajania optyki nieantropocentrycznej, często stają się swego rodzaju pośrednikami między ludźmi a przyrodą⁸, otwierają wyobraźnię, uruchamiają empatię środowiskową. Rzecz jasna w zależności od kontekstu kategorii interpretacyjnej,

⁶ Nawiązuję do konceptu i tytułu wykładu prof. Moniki Bakke: *Roślin-inność*, Poznań, 20.10.2016.

⁷ J. Włodarczyk, *Rasa, klasa, płeć, gatunek? Metodologie w „animal studies”*, w: *Po humanizmie. Od technokrytyki do animal studies*, red. Z. Ładyga, J. Włodarczyk, Gdańsk 2015, s. 40-41.

⁸ A. Barcz, *Realizm ekologiczny. Od ekorkrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Katowice 2016, s. 13.

operacyjne, jakimi posługuje się refleksja posthumanistyczna, ulegają znaczącym modyfikacjom, na przykład o ile w odniesieniu do zwierząt antropomorfizacja rozumiana krytycznie może stać się wartościowym narzędziem poznawczym, o tyle w przypadku roślin, przyrody nieożywionej, będzie wiązać się z większym ryzykiem nadużyć, należy ją stosować ostrożnie i przede wszystkim umiejętnie, by posłużyć się przykładem: raczej tak jak Urszula Zajączkowska w *Patykach, badylach*⁹ niż jak Peter Wohlleben w *Sekretnym życiu drzew*¹⁰.

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

Po drugie: o alegoriach, symbolach

Właśnie do przedstawień alegorycznych oraz symbolicznych odsyła wspomniany zabieg antropomorfizacji, który w podstawowym znaczeniu i zastosowaniu w gruncie rzeczy nie pozostawia miejsca dla rzeczywistych zwierząt. Jednak wbrew pozorom również w niniejszym ujęciu nie należy takich utworów pomijać. Perspektywa nieantropocentryczna zakłada oczywiście odejście od myślenia o zwierzętach jako o symbolach, alegoriach, wiąże się z przyznaniem im autonomii, postulatem postrzegania ich jako bytów, które reprezentują same siebie. Nie znaczy to jednak, że nie można jej – tej optyki – uruchomić w związku z lekturą utworów parabolicznych, symbolicznych czy alegorycznych, przy omawianiu klasycznej bajki. Wprost przeciwnie. Właśnie te teksty pozwalają jasno określić, czym charakteryzuje się paradygmat antropocentryczny, na czym polega instrumentalizacja, zawłaszczenie zwierząt w kulturze. Rysującej się tu krytyki nie utożsamiam jednak z redukcjonizmem, nie namawiam, by dyskredytować tradycję i konwencję bajki czy symbolizmu. Warto wszelako podkreślać (na lekcjach), że praktyka obsadzania zwierząt w rolach, w których odsyłają jedynie poza siebie, odbierała im sprawczość, umacniała wizję kultury jako przestrzeni nie tylko komunikacji międzyludzkiej, ale też komunikacji wyłącznie na temat ludzkiego świata, zatem wykształciła ograniczające i wciąż pokutujące przyzwyczajenia odbiorcze. Wydaje się, że konwencję bajki zwierzęcej można by twórczo reinterpretować wraz z uczennicami i uczniami, za punkt wyjścia obierając na przykład *Ostatnią z bajek* Cypriana Norwida¹¹, zaś parabolizacji zwierząt warto przyjrzeć się choćby w związku z *Folwarkiem zwierzęcym* George’a Orwella.

⁹ U. Zajączkowska, *Patyki, badyle*, Warszawa 2019.

¹⁰ P. Wohlleben, *Sekretne życie drzew*, przeł. E. Kochanowska, Warszawa 2016.

¹¹ C. Norwid, *Ostatnia z bajek*, w: tegoż, *Pisma wszystkie*, zebrał, tekst ustalił, wstępem i uwagami krytycznymi opatrzył J.W. Gomulicki, t. 6: *Proza*, Warszawa 1971, s. 87-102. Por. M. Rudkowska, *Ostatnie z bajek. Romantyczna iluzja wspólnoty ludzko-zwierzęcej i jej rozpad*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza” Rok VII (XLIX) 2014, s. 353-373.

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

Po trzecie: o frazeologii

Warstwa frazeologiczna polszczyzny jest na tyle znamienita, że zasługuje na osobną uwagę, można by uczynić ją właściwie punktem wyjścia do namysłu nad miejscem zwierząt w ludzkim świecie¹². Wystarczy na prawach przykładów przywołać takie zwroty, jak: „pogoda pod psem”, „psu na budę”, „zejść na psy”, „świństwo”, „dojna krowa”, „głupia gęś”, „podkładać komuś świnię”, „zrobić kogoś w konia”, „mnożyć się jak króliki”, „mucha nie siada”, „dostać małpiego rozumu”, „ptasi mózdzek”, „czarna owca”, „owczy pęd”, „patrzeć na kogoś wilkiem”, „wieszać na kimś psy”. Ostatni idiom wiąże się z okrutnym średniowiecznym obyczajem wieszania z przestępcami (zwykle złodziejami) psów (rzecz jasna: niewinnych), co miało być dla tych pierwszych dodatkowo uwłaczające. Warto nadmienić, że zazwyczaj w ten sposób karano osoby pochodzenia żydowskiego¹³, wskazując na ich niższy, nieledwie zwierzęcy status w chrześcijańskim społeczeństwie, łącząc wykluczenia. Zasadniczo tego rodzaju zwroty przechowują stereotypowe wyobrażenia i uprzedzenia wobec pozaludzkich gatunków, dlatego nie od rzeczy byłoby skonfrontować je z fachową wiedzą etologiczną na temat zachowań czy zdolności poznawczych konkretnych zwierząt.

Po czwarte: o animalnych porównaniach

Bezpośrednio z wyżej zasygnalizowanym zjawiskiem wiąże się problem animalnych porównań, które mają zwykle charakter deprecjonujący. Najbardziej wyrazistym przykładem – choć oczywiście nie jedynym, by przypomnieć zakończenie *Procesu* Franza Kafki („jak pies”¹⁴ – mówi o okolicznościach swej śmierci Józef K.) – będą porównania odnoszące się do sposobu traktowania ludzi w czasie wojny, zwłaszcza Zagłady. Takie frazy można znaleźć w kanonicznych utworach, na przykład w *Ocalonym* Tadeusza Różewicza (z wersem „człowieka tak się zabija jak zwierzę”¹⁵)

¹² Por. K. Kuczyńska-Koschany, „Kochają tylko psy”. *Psia buda i ludzkie szczenię* (w „*Psich latach*” Günthera Grassa i „*Nakarmić kamień*” Bronki Nowickiej), „*Polonistyka. Innowacje*” 2017, nr 5, s. 32 [online], <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/download/7788/7790/> [dostęp: 28.12.2019].

¹³ Zob. M. Dzierżanowski, *Jak nigdyś (dosłownie) wieszano na kimś psy*, „*Kurier Historyczny*” [online], <https://kurierhistoryczny.pl/artukul/jak-niegdys-doslownie-wieszano-na-kims-psy,376> [dostęp: 28.12.2019].

¹⁴ F. Kafka, *Proces*, przeł. B. Schulz, Warszawa 1999, s. 219.

¹⁵ T. Różewicz, *Ocalony*, w: tegoż, *Utwory zebrane*, t. VII: *Poezja 1*, Wrocław 2005, s. 21.

czy w opowiadaniu Zofii Nałkowskiej *Przy torze kolejowym* z tomu *Medaliony*, tu pobrzmiewa echo procederu Judenjagd, gdy mowa o tym, że główna bohaterka – uciekiniarka z transportu do obozu – leżała „jak zwierzę ranne na polowaniu, którego zapomniano dobić”¹⁶. Kiedy bardziej systematycznie, obok utworów *stricte* literackich, prześledzić relacje oraz wspomnienia z tamtego czasu, okazuje się, że podobne analogie określające los ofiar pojawiają się tak w ich własnych wypowiedziach, jak i w wypowiedziach sprawców oraz tzw. świadków. Jednocześnie często te same teksty dokumentują, że o ludzkich zachowaniach uznawanych za skrajnie okrutne, zwykło się mówić, że są „niehumanitarne”, „bestialskie”, czyli „zwierzęce”, tymczasem – jak zauważa Barbara Engelking – zwierzęta (z reguły) nie są zdolne do czynów z nimi kojarzonych, w istocie projektuje się na nie cechy właściwe człowiekowi¹⁷. (Osobnym problemem do poruszenia i odparcia byłyby koncepcje socjobiologiczne, wizje wojny jako wariantu walki o byt¹⁸.)

W obu – nietożsamy – przypadkach animalizacja okazuje się nieledwie uniwersalnym środkiem wyrażającym stopień najwyższy upodlenia, pogardy, brutalności, ale także cierpienia, środkiem na tyle zlekksyzowanym, że dopiero nieantropocentryczna lektura ujawnia, jak języki przemocy wspierają się wzajemnie¹⁹. (Chcąc wyjść poza kontekst zagładowy, wojenny, można by wskazać podobne animalne imaginarium w patriarchalnym dyskursie.) Tym cenniejsze są (mam wrażenie, że mniej liczne) teksty, w których zwierzęce porównania występujące w podobnych kontekstach okazują się ocalające.

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

Warto także podkreślić, że w pewnych przypadkach wspomniane analogie – porównania ekstremalnej sytuacji ludzi do losu zwierząt – skutkowały refleksją nad cierpieniem zadawanym tym drugim (czemu poświęcona jest literaturoznawcza monografia Piotra Krupińskiego²⁰). Właśnie w tego rodzaju odwróceniu należałoby upatrywać genezy formuły „holokaust zwierząt” (i jej pochodnych), pojawiającej się już w pierwszych latach po drugiej wojnie światowej i przez kolejne dekady funk-

¹⁶ Z. Nałkowska, *Przy torze kolejowym*, w: tejże, *Medaliony*, Poznań 1990, s. 26.

¹⁷ B. Engelking, *Jest taki piękny słoneczny dzień... Losy Żydów szukających ratunku na wsi polskiej 1942-1945*, Warszawa 2011, s. 251.

¹⁸ Zob. m.in. R.B. Zajonc, *Zoomorfizm ludzkiej zbiorowej przemocy*, w: *Zrozumieć zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, red. naukowa L.S. Newman, R. Erber, przeł. M. Budziszewska, A. Czarna, E. Dryll, A. Wójcik, red. naukowa przekładu M. Bilewicz, Warszawa 2009, s. 197-211.

¹⁹ J. Tokarska-Bakir, *Książka wyjścia*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 2015, nr 25, s. 72-74.

²⁰ P. Krupiński, *„Dlaczego gęsi krzyczały?” Zwierzęta i Zagłada w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Warszawa 2016.

cjonującej w kulturze, w refleksji filozoficznej oraz literackiej (zaczynając od opowiadania Isaaca Bashevisa Singera²¹, przez poemat Tadeusza Śliwiaka²² po wiersze Tadeusza Różewicza²³, Ryszarda Krynickiego²⁴ i wielu innych), a także w przekazie wizualnym.

Powstało już sporo poważnych prac broniących zasadności tego zestawienia, które wciąż budzi kontrowersje, a nawet protesty²⁵. W kontekście szkolnym ta kwestia wywołuje szereg pytań o pokrewne tabu. Czy można na lekcjach języka polskiego rozmawiać o jedzeniu zwierząt²⁶ (właśnie zwierząt, nie mięsa)? Czy należy krytycznie czytać opisy polowań (choćby te w *Panu Tadeuszu*²⁷), demaskując etos myśliwski? To wreszcie pytanie o takie instytucje, jak cyrk, a zwłaszcza ogród zoologiczny. W moim przekonaniu czas najwyższy, by wydobyć przemoc przedstawioną w cyklu krótkich wierszy Jana Brzechwy o zoo (i w licznych utworach autorów poezji dziecięcej, jak Danuta Wawiłow czy Józef Ratajczak²⁸), ale także by przez pryzmat tej przestrzeni – jej historii, losów pozaludzkich mieszkańców – przeczytać popularną powieść Marcina Szczygielskiego pt. *Arka Czasu*²⁹.

Niewątpliwie sposób prezentowania tych treści wymaga uwzględnienia wieku uczennic i uczniów, niewykluczone, że także konsultacji z rodzicami/opiekunami oraz wypracowania wspólnego stanowiska całej szkolnej społeczności co do wycieczek do ogrodów zoologicznych, fokariów i tym podobnych. Zatem te kwestie mogłyby stać się również tematem lekcji wychowawczych, lekcji etyki bądź religii,

²¹ I.B. Singer, *Korespondent*, w: tegoż, *Seans i inne opowiadania*, przeł. M. Olejniczak-Skarsgård, Warszawa 2006, s. 251-293.

²² T. Śliwiak, *Poemat o miejskiej rzeźni*, w: tegoż, *Poemat o miejskiej rzeźni*, Kraków 1965, s. 5-16.

²³ M.in. T. Różewicz, *Ucieczka świnek dwóch (z obozu zagłady – rzeźni)*, w: tegoż, *Utwory zebrane*, t. X: *Poezja 4*, Wrocław 2006, s. 181-182.

²⁴ M.in. R. Krynicki, *Powrót z Asyżu*, w: tegoż, *Wiersze wybrane*, Kraków 2009, s. 329.

²⁵ Ch. Patterson, *Wieczna Treblinka*, przeł. R. Rupowski, Opole 2003; D. LaCapra, *Powrót do py-tania o to, co ludzkie i zwierzęce*, przeł. K. Bojarska, w: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. E. Domańska, Poznań 2010, s. 417-475; J. Tokarska-Bakir, dz. cyt., s. 67-92; M. Loba, *Zagłada, ofiara i zwierzęta w myśli Elisabeth de Fontenay*, „Narracje o Zagładzie” 2017, nr 3, s. 42-51; D. Szybel, *Can the Treatment of Animals Be Compared to the Holocaust*, „Ethics & the Environment” 2006, vol. 11, no. 1, s. 97-132.

²⁶ Por. J.S. Foer, *Zjedanie zwierząt*, przeł. D. Dymińska, Kraków 2013.

²⁷ Por. P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński, dz. cyt., s. 79-89. Por. B. Mytych, *Poetyka i łowy. O idei dawnego polowania w literaturze polskiej XIX wieku*, Katowice 2004.

²⁸ J. Brzechwa, *Zoo*, w: tegoż, *Brzechwa dzieciom. Dzieła wszystkie: wiersze*, wstęp G. Leszczyński, il. A. Gulewicz, Warszawa 2016, s. 85; D. Wawiłow, *Zoo*, w: tejże, *Wierszykarnia*, il. J. Richter-Magnuszewska, Warszawa 2016, s. 3; J. Ratajczak, *Wycieczka do zoo*, il. B. Truchanowska, Poznań 1982. Zob. J. Żygowska, *Dziwna wycieczka do zoo. W poszukiwaniu perspektywy*, „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 5, s. 121-136 [online], <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/download/7795/7797> [dostęp: 28.12.2019].

²⁹ M. Szczygielski, *Arka Czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*, Warszawa 2013.

a zarazem na lekcje języka polskiego można by zaprosić właśnie nauczyciel(k)i tych przedmiotów – etyki/religii.

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

Rewersem takiego wyższościowego opresyjnego języka będzie język, w którym zwierzęta umierają, nie „zdychają” (o co upomina się Wisława Szymborska w wierszu *Widziane z góry*³⁰), język, w którym nie kwestionuje się ich emocjonalności, zdolności do wchodzenia w relacje oraz kompetencji komunikacyjnych. Problem bowiem w tym, że język potoczny nie nadąża za obserwacjami zoologów i zoologów, zwłaszcza tych pracujących w naturalnych środowiskach zwierząt; z badań nad różnymi gatunkami wynika, że stopień umysłowego rozwoju wielu z nich przekracza nasze dotychczasowe wyobrażenia³¹, a najprawdopodobniej w tym obszarze dojdzie jeszcze do licznych zaskakujących odkryć. Ponadto w przypadku tego rodzaju argumentacji wątpliwości budzi praktyka uprzywilejowania ludzkiej umysłowości, czynienia z niej bezwzględnej miary predyspozycji kognitywnych, inteligencji innych gatunków, co sprawia, że o ich wartości przesądza podobieństwo do człowieka, zaś rozmaite osobnicze cechy zostają unieważnione³². W każdym razie o ile język potoczny nie nadąża z przyswajaniem tej wiedzy, właściwie wciąż reprezentuje paradygmat kartezjański, o tyle literatura nierzadko wyprzedza wyniki badań empirycznych, a jednocześnie skłania do zachowania uzasadnionej rezerwy wobec nich (zwłaszcza, gdy prowadzone są w warunkach laboratoryjnych)³³, staje się przestrzenią krytyki naukowego dyskursu, którego zwierzęta często są ofiarami.

³⁰ W. Szymborska, *Widziane z góry*, w: tejeże, *Wiersze wybrane*, wybór i układ Autorki, Kraków 2010, s. 211.

³¹ Zob. m.in. J. Goodall, *W cieniu człowieka*, przeł. G. Bujalska-Grüm, L. Grüm, Warszawa 1974; też, *Przez dziurkę od klucza. 30 lat obserwacji szympanсів nad potokiem Gombe*, przeł. J. Prószyński, Warszawa 1997.

³² Por. F. de Waal, *Bystre zwierzę. Czy jesteśmy dość mądzy, aby zrozumieć mądrość zwierząt?*, przeł. Ł. Lamża, Kraków 2016.

³³ J. Włodarczyk, dz. cyt., s. 45-53.

Po szóste: o bohaterach i bohaterkach

Niezamierzonym skutkiem koncentracji na antroponormatywnych relacjach i praktykach opresji może okazać się dyskursywna wiktyimizacja zwierząt, sprowadzenie ich do pozycji niemych ofiar³⁴, pozbawionych sprawczości także w przestrzeni literatury. Tymczasem rozpoznanie emocjonalności wspólnej nam i pozaludzkim gatunkom pozwala odeprzeć argument radykalnej inności i pozytywnie, z większą pewnością odpowiedzieć na podszyte sceptycyzmem pytania o możliwość wiarygodnego przedstawienia ich perspektywy. Niemniej w tym kontekście pojawiają się również głosy, iż ze względu na barierę języka nie mamy wglądu w doświadczenie innych istot niż człowiek. Literaturoznawcy mierzący się z tym zagadnieniem odwołują powyższe argumenty, powołując się choćby na analogie z reprezentacjami traumy, zwracając również uwagę na wielowymiarowy charakter międzygatunkowej komunikacji, niekwestionowanej, jeśli tylko nie zamykać jej w wąskich językowych kategoriach³⁵.

Na czym zatem w (interpretacyjnej) praktyce miałyby polegać dowartościowanie pozaludzkich podmiotów? Przede wszystkim należy przyjąć, że zwierzęta przedstawiane są dla nich samych, że mogą być pełnoprawnymi bohaterami (jak tytułowy bohater wiersza Bolesława Leśmiana *Wół wiosnowaty*³⁶), choć zdecydowanie częściej trzeba wyprowadzić je z tła, z (co najmniej) drugiego planu, a to wymaga niekiedy przeorientowania lektury, czytania obrzeży – taki potencjał ma wiele kanonicznych tekstów, np. *Dzieci z Bullerbyn*. Przydatnym narzędziem okazuje się również tak zwana „antropomorfizacja krytyczna” (jak rozumie ją Kari Weil³⁷), polegająca na kontrolowanej identyfikacji, posługiwaniu się ludzkimi (tudzież międzygatunkowymi) kategoriami, by wyrazić kondycję, przeżycia nie-człowieka. Ten empatyczny zabieg zawsze pozostaje pewnego rodzaju amplifikacją, zakłada elastyczność wyobraźni i języka, ale także margines pomyłki, oscylację między odmiennością a podobieństwem. W związku z tym trzeba od razu zastrzec, że zupełnie inaczej będziemy rozpatrywać przedstawienia owadów³⁸, a inaczej ssaków czy ptaków; z tymi pierwszymi wchodzimy jednak w bardzo szczególne relacje (o ile w ogóle

³⁴ J. Tokarska-Bakir, dz. cyt., s. 70.

³⁵ Zob. A. Barcz, dz. cyt., s. 94-119; P. Majewski, *Lew, który mówi. Esej o granicach językowego wyrazu doświadczenia*, Warszawa 2018, s. 27-131. Por. J. Bednarek, *Życie, które mówi. Nowoczesna wspólnota i zwierzęta*, Warszawa 2017, s. 137-140.

³⁶ B. Leśmian, *Wół wiosnowaty*, w: tegoż, *Poezje zebrane*, oprac. J. Trznadel, Warszawa 2010, s. 283. Zob. A. Barcz, dz. cyt., s. 185-189.

³⁷ K. Weil, *Zwrot ku zwierzętom. Sprawozdanie*, przeł. P. Sadzik, w: *Zwierzęta, gender i kultura. Perspektywa ekologiczna, etyczna i krytyczna*, red. A. Barcz, M. Dąbrowska, Lublin 2014, s. 30.

³⁸ Zob. m.in. J.A. Lockwood, *The Infested Mind. Why Humans Fear Loathe, and Love Insects*, New York 2013; H. Raffles, *Insectopedia*, New York 2011; J. Parikka, *Owady i media*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2010.

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

Pokrewną formułę antropomorfizacji – ujmując rzecz w największym skrócie – wypracował też Éric Baratay, autor pionierskich książek o historii zwierząt, tak gatunków, jak i jednostek. Co istotne, konstruuując ramę metodologiczną swoich badań, francuski uczone dowartościował znaczenie literatury jako medium umożliwiającego dostęp do pozaludzkich podmiotów, czym mimochodem przysłużył się literaturoznawstwu, które w takim ujęciu ma do spełnienia istotną rolę w interdyscyplinarnych studiach postantropocentrycznych³⁹. Rysująca się tu zależność przedstawiałaby się zatem następująco: dla (re)konstrukcji zwierzęcego bohatera punktem odniesienia będą materiały źródłowe pozwalające zbudować wiarygodny kontekst, z kolei dzięki wyobraźni literackiej lektura tych materiałów (często rzeczowych raportów weterynaryjnych lub wojskowych) daje wgląd w doświadczenie, egzystencję zwierząt. Taka fuzja dyscyplin, które wzajemnie się legitymizują miałyby szansę doskonale sprawdzić się na gruncie szkolonym, zwłaszcza kiedy lekcję języka polskiego połączyć z lekcją biologii oraz historii. Wśród postaci wartych uwagi można by wymienić słynnego niedźwiedzia Wojtka (przygarniętego przez żołnierzy armii Andersa), bohatera książki dla dzieci Łukasza Wierzbickiego *Dziadek i niedźwiadek*, którą należałoby przeczytać krytycznie. W tym przypadku mamy bowiem do czynienia z jednej strony z nachalną, nieprzemyślaną antropomorfizacją, a z drugiej z brakiem międzygatunkowej empatii, narracja zawłaszcza zwierzę, czyni z niego żywą maskotkę, brakuje tu poszanowania dla jego przeżyć i rzeczywistych potrzeb, brakuje refleksji o jego tragicznym losie⁴⁰. Z kolei pozytywnym przykładem mógłby stać się *Szlemiel*, mini-powieść dla starszych dzieci autorstwa Ryszarda Marka Grońskiego⁴¹. Tytułowy bohater, buldog angielski – fikcyjna postać – jest zarazem narratorem, który z dużym prawdopodobieństwem przedstawia losy swoje i swojej ludzkiej rodziny warszawskich Żydów w czasie drugiej wojny, daje wyobrażenie o ówczesnej sytuacji tzw. zwierząt domowych, ale też skłania, by zgłębić ten temat

³⁹ É. Baratay, *Zwierzęcy punkt widzenia. Inna wersja historii*, przeł. P. Tarasewicz, Gdańsk 2014, s. 42.

⁴⁰ Ł. Wierzbicki, *Dziadek i niedźwiadek. Historia prawdziwa*, il. I. Woliński, Konstancin 2009.

⁴¹ R.M. Groński, *Szlemiel*, il. K. Figielski, Warszawa 2010.

z perspektywy historycznej. Zaś z gruntu nierealistyczny zabieg oddania zwierzęciu głosu potwierdza, że środki i konwencje tylko w niewielkim stopniu ograniczają potencjał narracji nieantropocentrycznych, gdyż ograniczająca dla tych narracji jest przede wszystkim ludzka wyobraźnia.

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

Po siódme: homo sapiens

Kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej, myślę także o gatunku *homo sapiens*, choć nie tyle o studiach nad zwierzęcością człowieka (*animality studies*), co o anonsowanej już przeze mnie konieczności zmiany pozycji podmiotu ludzkiego w refleksji humanistycznej, której niekiedy udaje się stać refleksją posthumanistyczną. Chodziłoby o to, by wprowadzanie treści nieantropocentrycznych skutkowało co najmniej osłabianiem granicy antropologicznej, granicy między człowiekiem a zwierzęciem. W związku z czym krytycznie należałoby spojrzeć na dysproporcje między przeciwstawianymi sobie rzeczownikami człowiek/zwierzę; wszak tym drugim słowem, które – twierdzi Jacques Derrida⁴² – nie powinno występować w liczbie pojedynczej, obejmuje się niepomiarne szerszą grupę zróżnicowanych istot, od organizmów bardzo prostych (znajdujących się – jak dowodzą zoolodzy – na granicy między światem roślinnym a zwierzęcym) po organizmy tak skomplikowane jak ssaki naczelne, do których – i to druga kwestia – należy sam człowiek. Z biologicznego punktu widzenia nie możemy tu bowiem mówić o granicy, lecz o pewnym kontinuum, toteż różnice mają charakter ilościowy, nie jakościowy, a *homo sapiens* niekoniecznie okazuje się organizmem pod każdym względem najlepiej rozwiniętym. Co znaczy, że i pojęcie kontinuum jest nie do końca adekwatne, zafałszowuje specyfikę tego zagadnienia. W tym kontekście warto od razu podkreślić, że podobnie niewystarczające są pojęcia z zakresu taksonomii czy systematyki; postrzeganie zwierząt przez pryzmat kategorii gatunkowych (niekiedy nieuniknione) prowadzi do uogólnień, z których należy sobie zdawać sprawę, pamiętając, że poszczególnych jednostek nie determinuje bez reszty przynależność gatunkowa⁴³. Jeszcze bardziej arbitralny, niekonsekwentny jest podział na zwierzęta dzikie, rzeźne, hodowlane,

⁴² J. Derrida, *Zwierzę, którym więc jestem (dalej idąc śladem)*, przeł. M. Koza [online], https://www.academia.edu/3316323/Jacques_Derrida_Zwierz%C4%99_kt%C3%B3rym_wi%C4%99c_jestem_dalej_id%C4%85c_%C5%9Bładem [dostęp: 28.12.2019]. Zob. J. Derrida, *The Animal That Therefore I Am (More to Follow)*, przeł. D. Wills, „Critical Inquiry” 2002, vol. 28.

⁴³ Na temat alternatywnych konceptualizacji kategorii gatunkowych zob. E.V. de Castro, *Pojęcie gatunku w historii i antropologii*, przeł. M. Świda, „Teksty Drugie” 2014, nr 5, s. 159-167; E. Grosz, *Time Travels. Feminism, Nature, Power*, Durham–London 2005, s. 41.

laboratoryjne, wreszcie domowe, które dodatkowo często zostają uprzedmiotowione jako pupile, „żywe maskotki”, „kudłate dzieci”⁴⁴.

Skonstruowana, kulturowa, w konsekwencji często opresyjna opozycja binarna człowiek/zwierzę, stanowiąca wariant opozycji kultura/natura, wiąże się z większością zagadnień, które do tej pory wymieniłam. To fantazmat różnicy odpowiada za miejsce pozaludzkich gatunków w dyskursie publicznym, za niewidzialne praktyki przemocowe, za stereotypy gatunkowe. Niemniej warto wskazać przykłady tekstów wprost diagnozujących arbitralność granicy antropologicznej, np. mogłyby to być fragmenty *Powiastek dla wnuczek* Jana Kotta, zwłaszcza odnoszące się do małąp człekokształtnych – myślę o reakcji dziewczynki, która znalazłszy się po raz pierwszy w ogrodzie zoologicznym przed wybiegiem dla orangutanów, zapytała tatę, „dlaczego ten pan jest w klatce”⁴⁵.

Z kolei w poetyckim skrócie mit ludzkiej supremacji demystyfikuje Jerzy Ficowski w wierszu *My*, który oczywiście warto byłoby włączyć w lekcyjny scenariusz:

my nadzwierzęta
z własnej nominacji
my o zanikających
ogonach instynktów
bo bez nich łatwiej nam
trwać w upartym błędzie

sprzeciwiamy się naturze
którą to śwędzi
więc drapie się i wzdryga
np. przy pomocy tsunami

wtedy trochę giniemy
a pozostałym
jest bardzo przykro⁴⁶

* * *

Podsumowując, zdają sobie sprawę z tego, że perspektywa nieantropocentryczna na lekcjach języka polskiego (i szerzej: w szkole) wyzyskiwana będzie w różnym stopniu,

⁴⁴ D. Haraway, *The Companion Species Manifesto. Dogs, People, and Significant Otherness*, Chicago 2003, s. 11-12.

⁴⁵ J. Kott, *Powiaстки dla wnuczek*, Warszawa 2002, s. 20. Zob. A. Filipowicz, *(Prze)zwierzęcenia. Poetyckie drogi do postantropocentryzmu*, Gdańsk 2017, s. 25-40; B. Mytych-Forajter, *Wychodzenie z klatki. Jana Kotta „Powiaстки dla wnuczek”*, w: *Zamieranie fikcji*, red. M. Ładoń, G. Olszański, Katowice 2014, s. 63-82.

⁴⁶ J. Ficowski, *My*, w: tegoż, *Pantareja*, Kraków 2006, s. 47.

co niekoniecznie zależy od możliwości programowych, lecz także od przekonań nauczycielek i nauczycieli. Z jednej strony to problem indywidualnej etyki – wszak nie brakuje osób, które są swego rodzaju „strażnikami” paradygmatu antropocentrycznego, osób przekonanych, że różnica między człowiekiem a innymi gatunkami jest bezwzględna i ustanawia relację – w teorii – zwierzchności, pieczy, a w praktyce – władzy, zaś procedury zakładające jakoby „humanitarne” traktowanie zwierząt legitymizują rozmaite praktyki przemocowe: polowania, ubój, wykorzystywanie ich w laboratoriach, zamykanie w ogrodach zoologicznych. Takie osoby nie będą skłonne do wprowadzania na lekcjach ujęć niehierarchicznych, krytycznych wobec zastanego porządku. Z drugiej strony wątpliwości mogą mieć charakter metodologiczny i dotyczyć obaw przed jednoznacznym wartościowaniem tekstów literackich wedle zgodności z postantropocentrycznymi postulatami; opór budzić może również sprawa wiarygodnej reprezentacji perspektywy zwierzęcia w tekstach kultury tworzonych przeciw przez człowieka (kwestia podnoszona także przez niektórych sceptycznych badaczy i badaczki równocześnie przekonanych o konieczności zmiany podrzędnego miejsca zwierząt w refleksji humanistycznej⁴⁷). O ile w pierwszym przypadku przewyciężanie fundamentalnych różnic światopoglądowych wydaje się trudne do przeforsowania (chciałabym – pamiętając o wnuczce Kotta – móc liczyć na nieantroponormatywne impulsy równościowe pochodzące od uczniów i uczennic, którzy i które spotkają się przeciw z takimi treściami poza szkołą); o tyle w przypadku drugim otwiera się pole do dopowiedzeń oraz kompromisowych rozwiązań.

W związku z problemem nieprzystawania literatury do założeń studiów nad zwierzętami, uściślenia wymagają warunki i formuła lektury nieantropocentrycznej. Otóż nie chodzi o to, by dyskredytować utwory, które okażą się niepoprawne wobec emancypacyjnych postulatów, egzekwować od nich (bardziej) adekwatne sposoby reprezentowania poza-ludzkich gatunków. Tak stawiając sprawę, w zasadzie przekreślałoby się rolę interpretacji, zdolnej przeciw wydobyć animalne podmioty, nawet z figuratywnych ujęć, i je dowartościować. Co więcej, różnego rodzaju wewnętrzne niekoherencje odsłaniają ograniczenia, z jakimi mierzy się wyobraźnia (autorska i czytelnicza), uprzytamniają też, że (własnym) deklaracjom światopoglądowym niekiedy trudno sprostać, że poniekąd zobowiązują one do ustawicznego rewidowania myślowych przyzwyczajzeń. Odważyłabym się stwierdzić, że właśnie na takich ujęciach rzeczywiście zwierzęta mogą (szczególnie) skorzystać. Dzięki nim bowiem okazuje się, jak trudno rozpoznania przyswojone na płaszczyźnie dyskursywnej utrwalić w świadomości zbiorowej, a nade wszystko uczynić znaczącymi w wymiarze empirycznym. Podobnie nie należy arbitralnie wykluczać z tego ujęcia zwierząt fantastycznych lub pod jakimś względem ukazanych w sposób nierealistyczny, i one potencjalnie są wariantami podmiotowości pozaludzkiej.

⁴⁷ A. Żychliński, *Laboratorium antropofikcji. Dociekania filologiczne*, Warszawa 2014.

Natomiast nauczycielowi (nauczycielce), zgłaszającemu (zgłaszającej) zastrzeżenia do wiarygodności reprezentacji pozaludzkich gatunków, można zaproponować, by przyjął/ęła „plan minimum wyobraźni”. Bowiem nawet jeśli zgodzić się, że nie mamy dostępu do zwierząt poprzez medium literatury, a wszelkie przedstawienia są wysoce umowne, to wciąż warta eksplorowania pozostaje płaszczyzna dyskursywno-imagologiczna, obejmująca zagadnienia dotyczące języka, społecznie aprobowanych praktyk przemocy oraz wyobrażeń zbiorowych. Już zgłębianie, a w następstwie przewartościowanie ich wystarczyłoby, żeby przeciwdziałać szowinizmowi gatunkowemu, aby wykształcić w uczennicach i uczniach niehierarchiczną postawę wobec zwierząt i zdjąć z tej perspektywy etykietkę „dziwactwa”⁴⁸. Wprowadzenie optyki nieantropocentrycznej i jej konsekwentne eksplorowanie podczas lekcji języka polskiego może sprzyjać przyswojeniu równościowego słownika funkcjonującego dotąd raczej w specjalistycznym rejestrze, a przede wszystkim budowaniu bardziej inkluzywnego względem zwierząt języka społecznej komunikacji, która służy także komunikacji międzygatunkowej.

Wybrana bibliografia

- Baratay É., *Zwierzęcy punkt widzenia. Inna wersja historii*, przeł. P. Tarasewicz, Gdańsk 2014.
- Barcz A., *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Katowice 2016.
- Bednarek J., *Życie, które mówi. Nowoczesna wspólnota i zwierzęta*, Warszawa 2017.
- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D., *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Poznań 2017.
- Derrida J., *The Animal That Therefore I Am (More to Follow)*, przeł. D. Wills, „Critical Inquiry” 2002, vol. 28.
- Jarzyna A., *Post-koiné. Studia o nieantropocentrycznych językach (poetyckich)*, Łódź 2019.
- LaCapra D., *Powrót do pytania o to, co ludzkie i zwierzęce*, przeł. K. Bojarska, w: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, red. E. Domańska, Poznań 2010.
- Majewski P., *Lew, który mówi. Esej o granicach językowego wyrazu doświadczenia*, Warszawa 2018.
- Weil K., *Zwrot ku zwierzętom. Sprawozdanie*, przeł. P. Sadzik, w: *Zwierzęta, gender i kultura. Perspektywa ekologiczna, etyczna i krytyczna*, red. A. Barcz, M. Dąbrowska, Lublin 2014.
- Włodarczyk J., *Rasa, klasa, płeć, gatunek? Metodologie w „animal studies”*, w: *Po humanizmie. Od technokrytyki do animal studies*, red. Z. Ładyga, J. Włodarczyk, Gdańsk 2015.
- Wolfe C., *Animal studies, dyscyplinarność i (post)humanizm*, przeł. K. Krasuska, „Teksty Drugie” 2013, nr 1/2.

⁴⁸ J. Włodarczyk, dz. cyt., s. 54.

What do I think of when I think about Animals in Teaching Polish Language and Literature? Seven Responses

Summary

The article is an attempt to distinguish various fields of teaching in Polish studies where we should apply the non-anthropocentric paradigm (especially animal studies). Invoking ideas such as those proposed by Cary Wolfe, the author claims that this point of view should not be introduced as an isolated topic taught during a single class, using only the works dedicated to this particular subject. Content on emancipation should rather be analysed in multiple contexts, not shying away from a critical reading of works from the cultural canon, and by indicating the often marginalised position of non-human creatures, as well as various linguistic techniques used to render animals inferior.

Keywords: animal studies, Polish literature, education.

II. EDUKACYJNE NARRACJE O POLSKOŚCI

JERZY KANIEWSKI

ORCID: 0000-0003-3644-1361

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Polskość jako zadanie i jako wyzwanie w edukacji szkolnej

Komentując politykę oświatową w kontekście społecznych skutków doraźnych rozwiązań przyjmowanych przez decydentów oświatowych (słynna „amnestia maturalna” z 2006 r. ogłoszona przez ówczesnego ministra edukacji Romana Giertycha), Janusz Czapiński stwierdził „[...] nie narkotyki, nie papierosy i nawet nie przemoc powinny być zmartwieniem polskiej szkoły, ale fakt, że ona nie tworzy społeczeństwa i nie wychowuje odpowiedzialnych za los wspólnoty obywateli”¹. W wyrażonej przed kilkunastu laty diagnozie mocno pobrzmiwa publicystyczna retoryka, trudno jednak nie dostrzec trafności sformułowanego na gruncie socjologicznym sądu. Potwierdzają go nie tylko zmiany zachodzące w przestrzeni edukacyjnej podczas dokonującej się w drugiej połowie lat 80. transformacji ustrojowej czy bezpośrednio po niej, ale i kreowane w programach języka polskiego po 1945 roku wizje wspólnotowości, wynikające z przyjętych sposobów sytuowania uczniów szkoły średniej wobec szeroko rozumianego dziedzictwa kulturowego.

Podejmując tytułową problematykę, trudno choćby nie nawiązać do okresu przedwojennego, konkretnie zaś do formułowanych w II Rzeczypospolitej koncepcji wychowawczych. Kontekst okresu międzywojennego wydaje się istotny przede wszystkim ze względu na łatwo dostrzegalną analogię: zarówno po roku 1918, jak i po 1989 pojawiła się konieczność nowego zdefiniowania priorytetów edukacyjnych, a ważne miejsce w opracowywanych koncepcjach zajęła edukacja obywatelska. Co prawda uwarunkowania historyczno-kulturowe były zupełnie odmienne (np. wychowanie państwowe, a nie narodowe jako sposób na rozwiązanie kwestii wielonarodowościowych II RP – swoiste dowartościowanie pierwiastka rodzimego w projektach po ’89 roku jako reakcja na powojenny internacjonalizm i socjalistyczny model wychowania), jednak otwierająca się przed pozbawioną zewnętrznych nacisków edukacją formalną możliwość kształtowania postaw młodych ludzi wydawała się wręcz oczywista. Nieprzypadkowo zresztą w reformie z 1999 roku od-

¹ J. Żakowski, *Rzecz o szczuciu. Rozmowa z prof. Januszem Czapińskim o niespodziewanych konsekwencjach poczynań ministra edukacji Romana Giertycha w polskich szkołach i o tym, jak wybrnąć z tego bigosu*, „Polityka” 2007, nr 10.

woływano się do doświadczeń międzywojnia nie tylko na poziomie strukturalnym (przywrócenie gimnazjum, intensywnie prowadzone dyskusje na temat sensu tzw. małej matury), ale i programowym (kulturoznawczy model edukacji polonistycznej w dwudziestoleciu, wychowanie patriotyczne). Co prawda z dzisiejszej perspektywy bardziej żywotne wydają się tradycje związane z zapoczątkowanym w okresie międzywojennym regionalizmem w edukacji niż z wychowaniem państwowym, co pewien czas jednak w dyskusjach na temat edukacji polonistycznej powracają echa odczytu Zygmunta Łempickiego z 1930², inspirując zarówno oświatowych decydentów (projekty edukacji patriotycznej wspomnianego już min. Giertycha czy wyraźnie dostrzegalna filozofia wprowadzanej od 2017 roku podstawy programowej), jak i dydaktyków (np. zaawansowany koncepcyjnie projekt wychowania patriotycznego dla wszystkich etapów edukacyjnych zawarty w szkicu *Godziny polskiego jako szkoła polskości* Leszka Jazownika³). Z uwagi na interesujący mnie temat pozostanę jedynie przy tak ogólnie zarysowanych analogiach, warto mieć je w pamięci, zwłaszcza że kontekst II RP nasuwa się podczas analizy zapisów programowych po roku 1945 – najpierw w roli tradycji odrzuconej, później – w różnych wymiarach restytuowanej w pojawiających się po 1989 koncepcjach edukacyjnych.

Zanim przejdę do dalszych rozważań, zacznę od niezbędnych uporządkowań definicyjnych, ponieważ użyty w tytule wypowiedzi termin „polskość” wymyka się jednoznacznyemu kategoryzacji, a ujęcia asocjacyjne, motywowane w znacznym stopniu pierwiastkiem wartościującym, bywają nacechowane sporą dozą subiektywizmu, co najlepiej widać w sposobach semantyzacji praktykowanych w prowadzonej aktualnie debacie publicznej. Podnoszone przeze mnie niedostatki rozpoznania intuicyjnych wyrastają stąd, że oparta na indywidualnym doświadczeniu wiedza potoczna nie idzie w parze ze znaczeniową precyzją terminu. Sygnalizowana nieostrość w oczywisty sposób wynika z jego swoistości – jak słusznie zauważa Wojciech Chlebda – „Polskość jest [...] definiowalna tekstowo – i tekstowo została zdefiniowana po wielekroć”⁴, trudno natomiast zadowolić się ujęciami proponowanymi w najpopularniejszych słownikach. Podnoszony przez językoznawcę niedostatek wiąże się – co podkreśla badacz – ze stosowanymi w ujęciach definicyjnych tautologiami, w których powtarza się przymiotnikowa forma „polski” na określenie opisywanych właściwości⁵. Z tych też powodów objaśnienia słownikowe, mało

² Z. Łempicki, *Polska i polskość w nauczaniu polskiego* [odczyt wygłoszony 3 czerwca 1930 r. na posiedzeniu 2 Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie].

³ L. Jazownik, *Godziny polskiego jako szkoła polskości*, w teoz: *W kręgu historii i teorii edukacji polonistycznej. Studia i szkice*, Zielona Góra 2011, s. 217-237.

⁴ W. Chlebda, *Czy polskość jest (słownikowo) definiowalna?*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, nr 49, 2017, s. 1-12. Cytat ze s. 4.

⁵ Odwołując się do popularnych słowników języka polskiego (Doroszewski, Szymczak), autor przytacza pojawiające się określenia o charakterze synonimicznym: „polski charakter czego, zespół cech polskich” – tamże, s. 6.

precyzyjnie wyznaczające podstawowe pole semantyczne, wymagają niezbędnych dookreśleń, dlatego też dominujące w artykułach hasłowych proste odniesienia referencjalne zostają w dyskursie społecznym wzbogacone przez użytkowników o elementy kognitywne, stanowiące – jak dodaje autor – „zbiory cech dobieranych i konfigurowanych w zasadzie swobodnie” w ramach określonej „wspólnoty dyskursywnej”⁶.

Zdaniem Chlebdy, samo pojęcie „polskości”, zależnie od typu dyskursu, konotuje jego dwa odmienne zakresy znaczeniowe. W tzw. dyskursie inkluzywnym podkreśla się wpisana w jego semantykę „organiczną ambiwalencję”, wyrastającą z przekonania o współistnieniu „pierwiastków wysokich i niskich, pozytywnych i negatywnych, narodowych i uniwersalnych”, zaś „subdyskurs ekskluzywny” wyklucza takie rozumienie, uznając je wręcz za „antypolskie” i dopuszczając „pojmowanie polskości jedynie w wydaniu afirmatywnym”⁷.

Powyższe spostrzeżenie wydaje się kluczowe w kontekście rozwiązań przyjmowanych w edukacji formalnej. Ślady drugiego z sygnalizowanych sposobów eksplikowania interesujących mnie zagadnień łatwo można dostrzec zwłaszcza w motywowanej względami wychowawczymi narracji podręcznikowej czy też w zapisach pochodzących z obowiązujących w różnych okresach oficjalnych dokumentów ministerialnych (programy nauczania, podstawy programowe). Z uwagi na brak miejsca, w dalszej części pozostanę jedynie przy dość wybiórczym oglądzie tych ostatnich, akcentując ich bezdyskusyjny wpływ na sposób konstruowania szkolnych projektów edukacji patriotycznej, prezentowania kwestii narodowych (wspólnotowych) w podręcznikach czy też egzekwowania na maturze pisemnej (funkcjonowanie określonych ujęć sygnalizowanej tu problematyki w tematach wypracowań).

Zanim jednak przejdę do rozwiązań edukacyjnych, chciałbym zatrzymać się przy ujęciach interesujących nas kwestii proponowanych przez socjologów. Poszukując pól odniesienia dla kategorii polskości, Jerzy Szacki stwierdza: „chodzi [...] po prostu o to wszystko, cokolwiek *faktycznie* wyróżnia Polaków spośród innych nacji, o ogół cech, jakie posiadają na skutek tego, że mieli taką a nie inną historię, ulegają takim a nie innym wzorom i hasłom, żyją tak jak żyją”⁸. Wspominanemu przez badacza idei społecznych zakotwiczeniu definiowanych zachowań czy postaw w stanie „faktycznym” ma służyć kategoria „osobowości modalnej”, wyłaniana na podstawie dającej się potwierdzić częstości występowania „względnie stałych cech

⁶ Tamże, s. 9. Podsumowując rozważania definicyjne, autor stwierdza: „Kiedy mówimy polskość [...], dobieramy odpowiednio do sytuacji zespół cech z otwartego zbioru, do którego należą [...] odniesienia do terytorium, języka [...] kultury [...] i/lub: odwołania do zespołu wartości aprobowanych przez mówiącego [...], odwołania do wartości dezaprobowanych przez mówiącego” (s. 10).

⁷ Tamże, s. 8.

⁸ J. Szacki, *Refleksje o polskości*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, nr 62-63, 2000, s. 58.

osobowości i wzorów”⁹. Badanie wzorów pojawia się nieprzypadkowo, ponieważ – co zauważył również i Szacki – w dyskusjach o polskości idzie najczęściej „nie o Polskę jako taką, nie o Polskę znaną z doświadczenia, lecz o ideę polskości”, a zatem w gruncie rzeczy o „dostarczenie rodakom *wychowawczego wzorca*”¹⁰. Ostatecznie więc badacz skłania się ku tezie, że „polskości nie podobna scharakteryzować li tylko jako zespołu posiadanych przez ogół lub większość Polaków cech «obiektywnych» bez wzięcia pod uwagę *projektów bycia Polakami*, jakie były i są tworzone z myślą o tych rodakach, którzy nie są jeszcze tacy jak należy”¹¹. Nietrudno zauważyć, że w stanowisku Szackiego pobrzmiewa myśl sformułowana jeszcze w latach 60. przez Jerzego Józefa Wiatra, który pisał o „empirycznym charakterze narodowym” i „normatywnym charakterze narodowym”¹². Pomijając kwestię wzajemnych relacji między przywołanymi w tym miejscu kategoriami, zwłaszcza związków między kreowanymi na potrzeby wspólnotowe standardami (charakter normatywny) a rzeczywistością występującymi w zbiorowości postawami (ale również i odwrotnie – wpływy realnie dostrzegalnych zachowań społecznych na konstruowane społecznie „projekty bycia Polakiem”), skoncentruję się przede wszystkim na roli pierwiastka normatywnego, ponieważ to właśnie on nabiera szczególnego znaczenia w świadomości podejmowanych oddziaływaniach wychowawczych (środowisko rodzinne, szkoła, ale również literatura czy sztuka).

Niewątpliwie kluczową rolę w kształtowaniu osobowości zbiorowej, rozumianej jako względnie określony „zespół trwałych cech jednostki wpływających na jej postępowanie [...], a pochodzących z wpływu kultury i struktury zbiorowości”¹³, odgrywa społeczna transmisja wspomnianych norm. Warto jednak pamiętać, że propagowane kolektywnie wzory wartości są zwykle modyfikowane na potrzeby chwili, a przy tym nieubłagane ulegają stereotypizacji, co wykazała np. w odniesieniu do literatury i kultury romantyzmu Jadwiga Kamionka-Straszakowa. Jej zdaniem, ówczesne wypowiedzi dotyczące narodu nie mają wiele wspólnego ze stanem rzeczywistym, charakteryzuje je przede wszystkim dominacja „pozapoznawczych funkcji i zadań: oceniająco-emotywnych, [...] konsolacyjnych, [...] wzorotwórczych, edukacyjno-perswazyjnych”¹⁴.

⁹ S. Bednarek, *Charakter narodowy w koncepcjach i badaniach współczesnej humanistyki*, Wrocław 1980, s. 64. Definiując przywołaną tu kategorię, odwołuje się autor do ujęć obecnych w anglosaskiej tradycji badawczej – zob. rozdział II: „Problem definicji”, s. 63-77.

¹⁰ Tamże, s. 59, 60.

¹¹ Tamże, s. 63.

¹² J.J. Wiatr, *Naród i państwo*, Warszawa 1963, s. 357. Pierwsze z określeń rozumieć badacz rozumie jako „statystycznie przeciętny dla danego społeczeństwa narodowy zespół cech”, drugie dotyczy kreowanego na użytek zbiorowości wzoru osobowego, który „stanowi podstawę zabiegów wychowawczych”.

¹³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 73.

¹⁴ J. Kamionka-Straszakowa, *Nasz naród jak lawa. Studia z literatury i obyczaju doby romantyzmu*, Warszawa 1974, s. 446.

W sformułowanym na początku lat 70. minionego stulecia poglądzie badaczka kultury dziewiętnastowiecznej nie była odosobniona, niemal równolegle sygnalizowane przez nią nadmierne wartościowanie formuł werbalnych w kształtowaniu wzoru postaw narodowych konstatował na fali pomarcowych obrachunków Witold Wirpsza. Wskazując na szczególną rolę języka w utrzymaniu świadomości narodowej w okresie niewoli, zwłaszcza po 1863 roku, poeta eksponował kreacyjną moc słowa i siłę oddziaływania literackich przedstawień na wyobraźnię odbiorców. W przywołanym eseju mówił wprost o powszechnym zjawisku konstruowania obrazu ojczyzny, nawet w wymiarze topograficznym, na podstawie ujęć wykreowanych przez literaturę. To ona, także po 1945 roku, miała stanowić najważniejsze pole referencjalne, a nie rzeczywistość fizykalno-geograficzna (np. pieczołowicie rekonstruowane na lekcjach piękno przyrody ojczystej w *Panu Tadeuszu*, choć Kresy mocą porządku pojałtańskiego znalazły się poza granicami państwa). Dlatego też pisze Wirpsza o polskości jako o swego rodzaju „grze w ojczyznę” prowadzonej z pomocą języka, o swoistej magii formuł, w których „słowo z trudem nawiązywało kontakt z rzeczą i raczej snuło się samo z siebie”¹⁵.

Nie bez wpływu na opisany stan rzeczy – o czym pisał w przywołanym eseju Wirpsza – pozostawała sama literatura, wspierająca wspomnianą magię oddziaływań językowych. Właściwość tę w następujący sposób wyjaśnia we wstępie do swojej książki Jacek Kolbuszewski: „To przecież literatura [...] dokonuje uniwersalizacji, przekształcania informacji o wydarzeniach jednostkowych w uogólnienia [...] literacka forma ekspresji (konotacji) mitu miewa fundamentalne znaczenie dla jego sposobu istnienia i rzeczywistej siły oddziaływania”¹⁶. Doceniając perswazyjną moc sztuki słowa, dostrzega przywołany badacz i inną właściwość literackich przedstawień dziejów narodowych – swoistą autonomizację, coraz słabszą przystawalność do rzeczywistości i stopniowe odzieranie „z ich głębokiej [...] motywacji”¹⁷, a – co za tym idzie – postępującą stereotypizację.

Podobnie ambiwalentnie rolę literatury w kreowaniu wyobraźni społecznej przestrzega Andrzej Borowski. Wskazując na literacki rodowód „paradygmatu Polaka”, badacz podkreślał, że w kształtowaniu społecznie aprobowanego obrazu siebie „rolę pierwszorzędną odgrywały i odgrywają nadal mit, fabuła, fikcja, które konstytuują narrację o tożsamości [...] zwłaszcza o tożsamości narodowej”¹⁸. W swojej wypowiedzi

¹⁵ W. Wirpsza, *Polaku, kim jesteś?*, Mikołów 2009, s. 59. Jak zauważył autor, ów rozziw prowadził wręcz do autonomizacji językowego przekazu, który „nazwę bierze za rzecz i samą nazwą już potem, nie oglądając się na rzecz, w świadomości i podświadomości operuje” (tamże, s. 96).

¹⁶ J. Kolbuszewski, *Literatura wobec historii*, Wrocław 1999, s. 10.

¹⁷ Tamże, s. 36. Puentując swoje obserwację na ten temat, Kolbuszewski stwierdza: „Dwudziestowieczny żywot polskich mitów narodowych w szerokiej świadomości zbiorowej jest więc już tylko żywotnością stereotypów”.

¹⁸ A. Borowski, *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, t. II, s. 172-186. Cytowana myśl zaczerpnięta ze strony 178.

dzi krakowski literaturoznawca podkreśla niekwestionowane znaczenie romantycznego wzorca polskości, zauważa jednak, że model ów „okazał się szczególnie podatny na ideologizację nacjonalistyczną i szowinistyczną i pojawiał się [...] w kontekście manifestacji postaw ksenofobicznych”¹⁹. Przywołując ten głos dlatego, że w dalszej części wypowiedzi autor odnosi się bezpośrednio do sfery oświatowej, a przytaczana poniżej myśl w najlepszy sposób określa istotę wychowawczych zabiegów szkoły. Uznając formacyjny wymiar oddziaływań edukacyjnych za podstawowy cel kształcenia polonistycznego, Borowski w następujący sposób postrzega zadania szkoły w tym zakresie: „tak jak niegdyś moralnym obowiązkiem inteligencji było uświadomienie narodowe «ludu» [...], tak obecnie jednym z wyznaczników etosu inteligencji [...] winno być poczucie odpowiedzialności za kształtowany przez nią wzorzec tożsamości polskiej odporny na zakusy i pokusy ideologizacji”²⁰. Do kształtowanego przez szkołę wzorca polskości wróć w dalszej części rozważań, teraz chciałbym zająć się kwestią wzajemnych relacji między patriotyzmem a nacjonalizmem, ponieważ obie postawy przywoływane są najczęściej w kontekście wypowiedzi dotyczących tożsamości narodowej czy odczuwania więzi wspólnotowych.

Za wyróżnik patriotyzmu uznać należy jego złożoność i wielofunkcyjność. Jak zauważa Jan Frątczak, „jest zespołem idei, wartości, dyspozycji i społecznie pożądaných postaw; kategorią historyczną, polityczną i aksjologiczną”²¹. Potocznie przeciwstawia się go nacjonalizmowi, choć z prowadzonych przez CBOS badań wynika, że ponad połowa respondentów (52%) nie dostrzega różnicy między nimi, a co piąty z ankietowanych (22%) wartościuje je opozycyjnie: patriotyzm postrzega w kontekście pozytywnym, nacjonalizm – w negatywnym²². Jednocześnie to samo rozpoznanie wskazuje, że jako zbiorowość mamy wyraźną skłonność „do akceptacji niektórych stwierdzeń o charakterze nacjonalistycznym” i do megalomanii narodowej²³.

Zdaniem Krzysztofa Jaskułowskiego, proste przeciwstawianie przywołanych pojęć prowadzi do nieuzasadnionego traktowania nacjonalizmu jako patologii patriotyzmu. Jak przekonuje socjolog, nie każdy nacjonalizm zasługuje na ujemne wartościowanie, zaś o negatywnym wizerunku określonych ideologii o podłożu narodowym decyduje przede wszystkim ich rodowód. Jako niebezpieczny, ze względu na skłonności do autorytaryzmu, wskazuje nacjonalizm etniczny, kolektywistyczny (lud postrzegany jako repozytor wartości), oparty na wierze we wspólne pochodze-

¹⁹ Tamże, s. 181.

²⁰ Tamże.

²¹ J. Frątczak, *O wychowaniu patriotycznym w szkole*, „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 1 (49), s. 11-121; cyt. ze s. 112.

²² *Między patriotyzmem a nacjonalizmem*. Komunikat z badań CBOS nr 151/2016, Warszawa listopad 2016, s. 17.

²³ Ponad ¾ badanych sprzeciwia się sprzedaży ziemi cudzoziemcom, zbliżony odsetek twierdzi, że w przeszłości nasz naród był bardziej krzywdzony niż inne i zachowywał się od nich szlachetniej – tamże, s. 11, 20.

nie i traktujący naród jako wspólnotę zamkniętą. Przeciwwstawia mu charakterystyczny dla społeczeństw zachodnich nacjonalizm obywatelski, oparty na umowie społecznej, z natury indywidualistyczno-wolnościowy. Pojęcie narodu niesie więc różne konotacje, zależnie od tego, „kto, dlaczego i w jaki sposób używa kategorii narodu” w odniesieniu do grupy²⁴. Parafrazując myśl Andrzeja Walickiego na temat trzech tradycji polskiego patriotyzmu²⁵, można zatem powiedzieć, że to sposób legitymizowania ideologii, kontekst jej użycia ma największy wpływ na wymowę postaw, zachowań czy interpretację określonych sytuacji społecznych.

Oczywiście, w naszym kręgu kulturowym, z uwagi na warunkowaną historycznie swoistą sakralizację czynników etnicznych, spotykamy się z motywowaną irracjonalnie odmianą nacjonalizmu kolektywistycznie-autorytarnego, dlatego trzeba chyba przyznać rację Konradowi Majce²⁶, który proponuje wartościowanie obu postaw ze względu na wyrażany w nich stosunek do Innego. Jego zdaniem patriotyzm trzeba postrzegać w kategoriach uczucia, nastawienia na włączanie we wspólnotę, nacjonalizm to przede wszystkim ideologia o charakterze antagonizującym, wyłączającym ze zbiorowości. Jeszcze bardziej rygorystyczne stanowisko zajmuje w tej kwestii Jan Józef Lipski: „Od stosunku do *obcych* bardziej niż od stosunku do *swoich* zależy kształt patriotyzmu. Jest w tym zawsze coś paradoksalnego, że miłość do kraju i do własnego narodu określana być może dopiero przez stosunek do innych krajów i innych narodów [...]”²⁷.

Przywołane spory terminologiczne mają na celu pokazanie semantycznej złożoności obu pojęć (wzajemne nakładanie się pól znaczeniowych), przede wszystkim jednak pozwalają uniknąć zbyt pochopnych, pozasytuacyjnych ocen wartościujących (bezrefleksyjna aprobata lub negacja postaw określanych jedną z przywołanych formuł).

Jak zatem kształtować (pielegnować) więzi wspólnotowe i jaką rolę może odegrać tu edukacja polonistyczna? Odpowiedź na tak postawione pytanie wymaga kolejnych uściśleń. Jako pierwsza pojawia się kwestia sytuowania wspólnot narodowych w relacjach do innych zakresów przynależności jednostki (tożsamość lokalna, narodowa, europejska), motywowanych nie tylko etnicznie, ale i religijnie czy kulturowo. Rodzi to potrzebę refleksji nad kluczowym dla edukacji zagadnieniem: jak wspomagać budowanie więzi tożsamościowych we wspólnotach etnicznych

²⁴ K. Jaskułowski, *Nacjonalizm jako ideologia*, „Przegląd Polityczny” 2003, nr 2, s. 37-49.

²⁵ A. Walicki, *Trzy patriotyzmy. Trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, Warszawa 1991. Podsumowując proponowane przez siebie koncepcje patriotyzmu, autor podkreśla, że jest to „schemat typologiczny [...] dotyczy [...] sposobów legitymizowania działalności patriotycznej a nie typów i etapów świadomości narodowej” – dz. cyt., s. 82.

²⁶ K. Majka, *Nacjonalizm a patriotyzm. Różnice, podobieństwa, zależności*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 63-85.

²⁷ J.J. Lipski, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków)*, w: *Tunika Nessosa. Szkice o literaturze i nacjonalizmie*, Warszawa 1991, s. 139.

i ponadnarodowych, by zachowując podmiotowość jej członków, w tym również niezbywalne prawo do bycia usytuowanym w odziedziczonej wspólnocie kulturowej, kształtować jednocześnie postawę akceptacji różnorodności i tolerancji dla Innego?

Wydaje się, że podstawowe znaczenie ma do odegrania w tym zakresie właściwe włączanie w proces edukacyjny kulturowego dziedzictwa, co potwierdzają współczesne badania socjologiczne – wynika z nich niezbicie, że o identyfikacji zbiorowej decydują przede wszystkim czynniki kulturowe. Przywoływany już Szacki stwierdza wprost: „polskość to nade wszystko kwestia *wspólnoty kultury*, nie zaś podobieństwa charakteru, sposobu życia czy też wyznawanej ideologii czy nawet istnienia narodowego państwa”²⁸. Najogólniej mówiąc, poczucie wspólnoty wiąże się z odczuwaniem ciągłości, trwaniem, a wręcz międzygeneracyjnym przekazem dziedzictwa. W procesie tym zasadniczą rolę odgrywa szkoła, ponieważ to ona ma organizować, a przynajmniej wspierać transmisję społecznie oczekiwanych wzorów kultury. Warto mieć przy tym świadomość, co przy okazji badania właściwości dyskursu edukacyjnego zauważyła w odniesieniu do podręczników Agnieszka Rypel, że zinstytucjonalizowanej transmisji podlegają przede wszystkim „określone paradygmaty”, arbitralnie konstruowane poprzez selekcję treści kulturowych i ich dobór podporządkowany określonej ideologii²⁹.

Wspomnianą właściwość dobrze widać w powojennych programach licealnych do nauczania języka polskiego. Wyłaniający się z nich edukacyjny „paradygmat polskości” konstruowany był w taki sposób, by pod hasłem wprowadzania w kulturowe dziedzictwo stworzyć określoną wizję narodowej przeszłości. Sposobem na jej uzyskanie stawało się dyktowane czynnikami zewnętrznymi (w latach 1945-1980 większe znaczenie odgrywały naciski władzy niż przekonania członków zespołów programowych, a w doborze autorów kierowano się nie tylko względami merytorycznymi) swoiste „przepisywanie przeszłości”, tak by uzyskany konstrukt legitymizował nowy ustrój polityczny. Sygnalizowane działania ułatwiał obowiązujący w szkole średniej historycznoliteracki porządek prezentacji utworów³⁰, usprawiedliwiający budowanie „na użytek szkoły” ujęć syntetyzujących, z natury rzeczy upraszczających kulturową materię – pozostawało tylko zadbanie o właściwą selekcję, tak by przy okazji uzyskany obraz dziejów okazał się zgodny z ówczesną linią polityczną.

²⁸ J. Szacki, dz. cyt., s. 67.

²⁹ A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012 (tu zwł. s. 37-51).

³⁰ W programie tymczasowym z 1949 roku usystematyzowany kurs wprowadzano od klasy IX. W każdym roku nauki materiał historycznoliteracki dopełniał 30-godzinny dział „Współczesne życie literackie”. Takie rozwiązanie miało pomóc „w aktualizującym ujmowaniu przeszłości” (s. 73). W uwagach o realizacji programu mówi się wprost: „Chodzi [...] o wskazanie odbitych w historii literatury procesów rozwojowych, które pozwalają dojrzeć w nich zarodki rzeczywistości dzisiejszej” (s. 106) – zob.: *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1951. Numeracja w nawiasach odsyła do przywołanej publikacji.

Taka sytuacja ma miejsce w przywołanym programie w odniesieniu do każdej z epok, np. przy romantyzmie eksponuje się „elementy postępowe i zachowawcze”, nadmiernie dowartościowuje pierwiastki socjalistyczne i rewolucyjne, marginalizując narodowy wymiar poezji³¹. Ostatnia z sygnalizowanych kwestii najlepiej chyba została wyartykułowana w zamykającym analizowany program *Komentarzu metodycznym*:

Program nie ogranicza się jednak w swej tematyce do rzeczywistości współczesnej, ale ukazuje również bogate tradycje historyczne walki o wyzwolenie społeczne warstw uciśnionych w Polsce, podkreślając jednocześnie łączność tej walki z ruchami wyzwolącymi w innych krajach. W ten sposób, stojąc na gruncie patriotyzmu, program nakazuje [...] budzenie uczuć braterskich w stosunku do narodów walczących o pokój i kroczących do socjalizmu pod przewodnictwem Związku Radzieckiego³².

O ile jeszcze pierwszy z pisanych w duchu nowej epoki programów, mówiąc o więziach tożsamościowych, odwoływał się do pojęć „państwa” czy „patriotyzmu”, a dopiero w komentarzach bez żadnych niedomówień dookreślał ich ideowy charakter, to poczynając od 1966 roku „patriotyzm” konsekwentnie neutralizowany jest przez „internacjonalizm”, a w *Uwagach o realizacji programu* sprowadza się go do służby nowemu porządkowi³³. Analogiczne zapisy znaleźć można w programach późniejszych, praktycznie aż do 1985 roku (wyjątek stanowią instrukcja solidarnościowa z 1981 i – po części – o dwa lata późniejsza instrukcja ministerialna)³⁴.

³¹ Przytoczone zapisy pochodzą ze wstępnego komentarza do epoki, poprzedzającego spis lektur – Fredrę określa się jako przedstawiciela nurtu konserwatywnego, Krasieński to „poeta reakcji” (dz. cyt., s. 77). W podobny sposób konstruuje się obraz poprzednich epok, szukając początków literatury w kulturze ludowej, odcinając ją od źródeł chrześcijańskich i sprowadzając obserwowane procesy do konfliktów klasowych.

³² Tamże, s. 110. W dalszej części zapisu można przeczytać: „Z wychowaniem w duchu socjalistycznym łączy się sprawa wychowania patriotycznego. Potępiając wszelkie przejawy nacjonalizmu, szowinizmu, a także kosmopolityzmu, jako oręża ideologicznego imperialistów, program nakazuje budzenie uczuć miłości do własnego państwa, jako realizatora reform społecznych i budownictwa socjalistycznego” (s. 110).

³³ *Język polski. Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I-IV (tymczasowy)*, Warszawa 1966. Wstęp tak precyzuje zadania przedmiotu: „[...] kształtuje naukowy pogląd na świat i postawę zaangażowania ideowego, pogłębia uczucia patriotyzmu i internacjonalizmu [...]” (s. 3), sygnalizowany zapis z uwag o realizacji brzmi: „[...] język polski [...] umożliwia [...] realizację podstawowych zadań szkoły, jak kształtowanie naukowego poglądu na świat, postawy patriotycznej i internacjonalistycznej moralności socjalistycznej oraz uczuciowego zaangażowania w budowie nowego życia” (s. 31).

³⁴ Przywoływany zapis (zob. przypis powyżej) uległ nieznacznym modyfikacjom – w programie z 1971 złączono dookreślenia socjalistyczne (omawiana fraza brzmiała „kształtuje pogląd na świat, pogłębia uczucia patriotyzmu i internacjonalizmu” – s. 3), ale już w uwagach o realizacji powtórzono zapis z poprzedniego programu, podkreślając dodatkowo potrzebę wykorzystania „sił[y] oddziaływania emocjonalnego literatury (s. 34). Program z 1985 nakazuje „kształtowanie postaw [...] czynnego uczestnictwa w urzeczywistnianiu ideałów humanizmu socjalistycznego,

W podobny zresztą sposób ministerialne dokumenty ujmowały kwestie narodowe w odniesieniu do poszczególnych epok. Przyglądając się sposobom prezentowania przywoływanego już romantyzmu, bez wysiłku można dostrzec, że w programie z roku 1949 eksponuje się przede wszystkim rewolucyjność i walkę z zastanym porządkiem społecznym, dokument z 1966 akcentuje już co prawda patriotyzm, mocno jednak dowartościowuje koncepcje społeczne, które mają równoważyć idee niepodległościowe – to samo ujęcie można zresztą zaobserwować w późniejszej o pięć lat regulacji z 1971. Nawet program z połowy lat 80. nie zachowuje neutralnego wydźwięku i opisuje świadomość narodową romantyzmu w kategoriach „ideałów wolności jednostki, niepodległości narodu i braterstwa ludów”³⁵.

Trudno zatem się dziwić, że ukształtowany w powiązaniu z tak zaprojektowanym obrazem dziejów system wartościowania dziedzictwa i sposób definiowania własnej przynależności wymuszał określoną konstrukcję tematów sprawdzających dojrzałość na egzaminie maturalnym. Nie wchodząc głębiej w kwestie relacji zachodzących między programem nauczania (wymagania edukacyjne) a zasadami sprawdzania poziomu opanowania treści przedmiotowych na zakończenie nauki (wymagania egzaminacyjne), przywołam tylko dwa utrzymane w duchu analizowanych zapisów tematy, oba odnoszące się do romantyzmu. Z uwagi na czytelność kluczowych sformułowań oraz wyraźny związek z analizowanymi powyżej zapisami programowymi, pozostawiam je bez komentarza:

Uzasadnij, że twórczość Adama Mickiewicza była i jest nadal czynnikiem kształtującym w naszym społeczeństwie postawy patriotyzmu i internacjonalizmu (Rzeszów 1968); Adam Mickiewicz jako szermierz idei postępu i braterstwa (Warszawa 1968)³⁶.

sprawiedliwości i postępu społecznego, [...] pokoju, przyjaźni i współpracy między narodami [...] patriotyzmu wyrażającego się w pracy dla kraju [...] odpowiedzialności [...] za życie społeczne, polityczne i kulturalne narodu” (s. 5). Na tym tle uderza wstrzeźliwość zapisów w ministerialnej instrukcji z 1983 r. Co prawda sygnalizuje się, że „zadania języka polskiego [...] sformułowane w programach wydanych w 1971 r.” (s. 74), ale nie przytacza się ich, zapowiadając poszerzenie zadań przedmiotowych o „naukę czytania tekstów, tj. poznanie wybranych utworów [...] w powiązaniu z dziejami kultury [!]” (s. 74) czy „uświadomienie doniosłej roli literatury w życiu człowieka, narodu i ludzkości” (tamże). Zob.: *Program nauczania języka polskiego w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1971; *Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, Warszawa 1983; *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, Warszawa 1985. Inaczej rzecz wygląda w wydanej w 1981 roku i sygnowanej przez WSiP tzw. instrukcji solidarnościowej. W uwagach wstępnych podkreśla się, że nadrzędnym celem jest „stworzenie wizji kultury własnego kręgu cywilizacyjnego”, co znajduje swoje odbicie w przywróceniu tekstów inspirowanych tradycją chrześcijańską czy też autorów nieobecnych ze względów politycznych.

³⁵ *Program liceum...*, 1985, s. 17.

³⁶ Przytaczam za: H. Parnowska, *Matura z języka polskiego w latach 1965-1975*, Warszawa 1978, s. 124.

Zmiany, jakie dostrzega się w konstruowanym na użytek szkoły po 1989 roku „paradygmacie polskości”, sprowadzić można do dwóch wymiarów. Poczynając od programu z 1990 roku, poprzez dwie kolejne podstawy programowe dla szkół ponadgimnazjalnych (2002 i 2008) z dokumentów wyłania się wyraźna rezygnacja z eksponowanych dotychczas ujęć – nie bójmy się ich nazwać – kolektywizujących, na rzecz orientacji indywidualnych, podmiotowych. Owa „prywatyzacja perspektywy” dotyczy również kwestii związanych z kształtowaniem więzi identyfikacyjnych, w tym poczucia przynależności narodowej. Autorzy obu wersji programu z 1990 roku tak określają zadania języka polskiego w szkole średniej:

Przedmiot ten wprowadza uczniów w świat kultury i pomaga im zrozumieć samych siebie, własną odrębność i tożsamość, uświadamia rodowody i korzenie wspólnoty narodowej oraz uczy czynnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i narodowym [...] otwiera uczniów na drugiego człowieka i przybliża im uniwersalne wartości i ideały humanistyczne [...] ³⁷.

W przywołanym fragmencie dostrzec można i drugą z sygnalizowanych wyżej właściwości – rezygnację z ideologizacji utrwalonego w kulturze obrazu dziejów. Widać to zwłaszcza w podsumowujących treści realizowane w każdej klasie opisach wyników nauczania (osiągnięcia konieczne w zakresie wiedzy i umiejętności) czy też w *Uwagach o programie i procesie dydaktycznym*. Nie wchodząc w dalsze szczegóły, zaznaczę tylko, że zrekonstruowany powyżej obraz potwierdza się również w odniesieniu do dwóch kolejnych podstaw programowych, a proponowane w dokumentach sposoby włączania kwestii wspólnotowych w perspektywę jednostki można również dostrzec w niektórych podręcznikach. Dobry przykład stanowi opracowany pod redakcją Bożeny Chrzastowskiej *Skarbiec języka, literatury, sztuki* – tu na sześć zaprojektowanych w klasie I rozdziałów, pięć pierwszych ujmuje ukazywaną rzeczywistość w taki właśnie sposób ³⁸.

Naturalną konsekwencją zaprojektowanego w dokumentach wchodzących w życie po 1989 roku trybu aranżowania uczniowskich kontaktów z dziedzictwem kulturowym stała się zmiana sposobu redagowania tematów maturalnych (rezygnacja z odtwarzania gotowych sądów na rzecz umiejętności problematyzowania i funkcjonalizacji posiadanej wiedzy) czy też – po 2002 i 2005 roku – zmiana formuły egzaminu dojrzałości (pisanie pracy w związku z załączonym do analizy tekstem). W redagowanych po 1989 roku tematach wyraźnie obserwuje się marginalizację

³⁷ *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum (dwie wersje)*, Warszawa 1990, s. 15 (wersja I), 59 (wersja II) .

³⁸ Zob.: *Kultura XX wieku i jej tradycje. Wypisy z ćwiczeniami dla klasy I*, Poznań 2002. Tytuły (lub podtytuły) owych rozdziałów brzmią: „Ja i świat”, „Człowiek wobec języka”, „Ja i wspólnota”, „Człowiek wobec historii”, „Kim jestem? W poszukiwaniu tożsamości”.

komponentu ideologicznego, choć sytuacja w tym zakresie nie jest aż tak prosta. Oczywiście odrzuceniu wymuszonych przez poprzednią epokę określeń wartościujących nie zawsze jednak towarzyszy rezygnacja z retoryki „ojczyźnianej”, znanej z omawianych wyżej ujęć kolektywizujących. Obok formuł neutralnych, pozostawiających sferę oceny i wartościowania autonomicznym decyzjom abiturientów, znaleźć można i takie, które pobrzmiewają patosem, wpisując niejako z góry podejmowane rozważania w afirmatywny model pisania o narodzie. Interesujące może wydać się to, że owych gloryfikujących ujęć mniej dostrzega się w tematach formułowanych bezpośrednio po przełomie roku 1989, mimo że zakorzenione były w treściach programu z 1985, niż w zadaniach nakazujących ukierunkowaną analizę załączonego tekstu, wyrastających z wprowadzanej od 2002 podstawy programowej dla liceów.

By nie pozostać gołosłownym, przytoczę przykładowe propozycje z 1991 roku (tzw. stara matura) i polecenia oferowane zdającym od 2005 w ramach nowej formy egzaminu. Zacznę od rozprawek z 1991 roku:

Sąd o narodzie w twórczości Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego i Stanisława Wyspiańskiego.

„Nasz naród jak lawa...” Literacki portret Polaków w utworach różnych epok, a Twoje osobiste przemyślenia.

Romantyczny rodowód tożsamości współczesnego Polaka. Uzasadnić literackimi przykładami.

„Od losu ojczyzny nie można się odłączyć” – rozwiń i uzasadnij myśl zawartą w tych słowach, analizując dzieje wybranych bohaterów literatury romantycznej³⁹.

W pierwszym zestawieniu reprezentowane są dwie kategorie formuł tematycznych: takie, które wskazują rozważany problem, odsyłając do konkretnego zakresu materiału wymaganego do realizacji (propozycja pierwsza i po części czwarta, choć w tej ostatniej narzuca się tezę, ograniczając aktywność piszącego do wyboru bohaterów) oraz propozycje druga i trzecia, pozostawiające kluczowe decyzje (koncepcja, sposób ujęcia, dobór materiału egzemplifikacyjnego) abiturientowi. W zadaniach z drugiej z wymienionych grup upodmiotowienie piszącego przejawia się również dowartościowaniem jego prywatnej perspektywy, stanowiącej ważny układ odniesienia projektowanej pracy (temat drugi).

Prezentowane poniżej tematy nowomaturalne wymagają nieco bardziej rozbudowanego komentarza, ponieważ ich ostateczny sens wiąże się z załączonym frag-

³⁹ K. Wojda, *Matura z polskiego 1976-1991. Wykaz tematów, analiza i komentarz*, Warszawa 1992. Wszystkie przytoczone zadania to propozycje z 1990 roku. Kolejne tematy znaleźć można na s.: 337, 339, 341, 342.

mentem i tylko w tym kontekście może być rozpatrywany. Dwa pierwsze opierają się na podobnym mechanizmie: zdający otrzymuje tekst, w którym zestawione zostały odmienne opinie, a ich analiza ma stanowić punkt wyjścia do napisania pracy. Dodam jeszcze, że temat z Sienkiewicza jest bardziej skomplikowany, ponieważ wymaga nie tylko dostrzeżenia dwóch perspektyw (krytyczna i apologetyczna), ale i uogólnienia sądu w kontekście wymowy całej powieści:

Jaki obraz Polaków XVII w wyłania się z *Potopu* H. Sienkiewicza? Punktem wyjścia swoich rozważań uczyni wnioski z analizy danych fragmentów powieści (2005).

Na podstawie fragmentu *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego porównaj poglądy Poety i Gospodarza na temat poezji narodowej oraz przedstaw sądy bohaterów o Polakach (2014).

O ile przywołane wyżej przykłady utrzymane zostały w tonacji neutralnej, nie ideologizując obrazu narodu, podkreślając wręcz jego ambiwalencję i skłaniając do pogłębionej refleksji natury Polaków, to w przypadku dwóch kolejnych można dostrzec wyraźną skłonność do idealizacji. Widać to wyraźnie w przypadku zadania pierwszego. Nie czynię autorom zarzutu z przywołania religijnie waloryzowanego wątku martyrologicznego, chcę raczej pokazać, że przy tak sformułowanym temacie sygnalizowany w pierwszym członie polecenia trop odczytania alegorycznego jest pozorny, ponieważ ciąg dalszy wpisuje abiturienta w utarty schemat postrzegania polskości. Zdający nie znajduje przesłanek, by skoncentrować się na sposobie nadbudowywania sensów nad przytoczoną opowieścią, ma raczej przyjąć obowiązującą w szkolnych odczytaniach wykładnię i skoncentrować się na ujęciu apologetycznym (opis szlachetności postaw młodzieży w kontekście męczeństwa narodu). W podobny zresztą sposób odsyła się do sfery narodowego *sacrum* w drugim z tematów – oba dołączone fragmenty idealizują bohaterów. Funkcję uwznioślającą w pierwszym z tekstów uzyskuje się przez odwołanie do wzorca rycerskiego (Czarniecki), w drugim bohaterstwo zostaje uświęcone poprzez zestawienie go ze świadomością nieuchronnej klęski. Czy piszący dostrzeże mityzację dziejów narodowych i zastanowi nad stopniem przystawalności tak wykreowanego wzoru do rzeczywistych postaw? Żaden z omówionych tematów takiej możliwości nie podsuwa:

Jak symbolika ziarna z bajki opowiedzianej przez Żegotę objaśnia sens męczeństwa młodzieży polskiej? Analizując przytoczony fragment *Dziadów* Adama Mickiewicza, zwróć uwagę na sytuację studentów i ich postawy (2007).

Jak literatura czasów niewoli ukazuje bohaterów narodowych dziejów? Porównaj portrety wodzów przedstawione w podanych fragmentach: *Potopu* Henryka Sienkiewicza i *Glorii victis* Elizy Orzeszkowej. Zwróć uwagę na sposób ukazania postaci (2017).

Zamykając w tym miejscu pobieżny z natury przegląd regulujących pracę szkoły dokumentów, świadomie rezygnuję z głębszej analizy najnowszej podstawy programowej. Zasygnalizuję jedynie położony w niej akcent na „wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej” czy eksponowanie wychowawczej roli narodowej tradycji i historii⁴⁰, zaś w układzie materiału przywrócenie chronologicznego porządku poznawania dzieł oraz znaczące poszerzenie listy lektur obowiązkowych. Dostrzegalna restytucja porządku sprzed pierwszej reformy ma wyraźnie wpisaną intencję wychowawczą – w założeniu autorów chronologia uprawomocnia szersze wykorzystanie kontekstów kulturowych i historycznych, a tym przypisano istotną rolę wychowawczą, o czym tak mówi się w zamykających opis treści *Warunkach i sposobach realizacji*:

Kształcenie literackie i kulturowe w liceum [...] [p]owinno równocześnie wprowadzać w tradycję jako strażnika pamięci zbiorowej, łącznika między dawnymi i współczesnymi latami – **przekaznika treści wyróżnionych z dziedzictwa kulturowego jako społecznie ważnych i doniosłych**, zarówno w czasie przeszłym, jak i współczesnym, w tradycję, która stanowi istotny czynnik procesów światopoglądowych, wpływających na kształtowanie się tożsamości człowieka⁴¹ [podkr. J.K.].

Patrząc jednak na rozbudowany zakres treści, można mieć obawy o skuteczność oddziaływań tak zaprojektowanego modelu kontaktowania uczniów z tradycją kulturową. Warunkowanych wspólnotowo więzi tożsamościowych nie ukształtuje nawet najbardziej patriotyczna narracja, jeśli identyfikacja z narodowym dziedzictwem nie łączy się z interioryzacją fundującego trwanie zbiorowości systemu aksjologicznego. Tego typu relacji nie buduje odgórnie przygotowany przekaz, nawet najbardziej słuszny, lecz indywidualne zmagania, spory czy dyskusje. Przeprowadzone powyżej analizy zapisów po roku 1949 wykazały dominację motywowanej etnicznie orientacji kolektywistycznej, co potwierdziły też sposoby przywoływania tak skonstruowanego paradygmatu w tematach maturalnych. Analizy zadań oferowanych abiturientom po 1989 roku pokazały przy tym, że na konstruowany przez szkołę model „bycia Polakiem” wpływ ma nie tylko doraźna polityka oświatowa, ale i utrwalone w tradycji edukacyjnej sposoby włączania sygnalizowanych kwestii w dyskurs tożsamościowy. W przywołanym kontekście warto więc zadać następujące pytania: Jakie wzory polskości chce budować szkoła i jakie wartości przypisuje im w procesie edukacji? W jakim

⁴⁰ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*, Dz. U. z dn. 2 marca 2018, poz. 467, s. 4. Cytowana fraza pochodzi z części wstępnej, w całości ma następujące brzmienie: „Kształcenie i wychowanie w liceum ogólnokształcącym i technikum sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej, przywiązania do historii i tradycji narodowych [...]” (s. 4).

⁴¹ Tamże, s. 39.

stopniu transmitowany paradygmat jest konstruowany świadomie, z uwzględnieniem współczesnego kontekstu cywilizacyjno-kulturowego, a w jakim ogranicza się do politycznie narzuconego (instrukcje ministerialne) lub bezrefleksyjnie powielanego wzorca (społecznie utrwalone stereotypy), który nie przystaje do zmieniającej się rzeczywistości? Powyższe pytania wydają się istotne zwłaszcza dziś, gdy – z jednej strony – coraz wyraźniej w przestrzeni publicznej (także i w dokumentach oświatowych) artykułowana jest potrzeba nowej polityki historycznej, z drugiej zaś zachodzące procesy cywilizacyjno-kulturowe stawiają szkołę przed koniecznością zmierzenia się ze zjawiskami związanymi z globalizacją i wielokulturowością.

Rozpatrując aktualne uwarunkowania edukacji patriotycznej, Zofia Budrewicz stwierdza: „kształtowanie systemu aksjologicznego uczniów w kontekście wspólnoty ideologicznej jest dużym wyzwaniem w rzeczywistości wielokulturowej⁴²”. Z drugiej jednak strony zauważyć trzeba, że budowanie poczucia identyfikacji narodowej jest ważne, zwłaszcza że właściwie prowadzona edukacja patriotyczna przekłada się nie tylko na kształtowany wśród uczniów obraz wspólnoty, ale i – co w moim przekonaniu jest równie ważne, szczególnie w odniesieniu do dorastającego człowieka – na indywidualny obraz własnego „ja”, zawsze postrzeganego w kontekście określonej zbiorowości.

Z dzisiejszej perspektywy kluczową rolę odgrywa pytanie postawione przez krakowską znawczynię dydaktyki na początku przywołanego szkicu: „Jak kształtować i rozwijać w wychowankach świadomość bycia członkiem wspólnoty ideologicznej w wielokulturowej rzeczywistości i jak rozumiany jest/powinien być patriotyzm?”⁴³. Rozwiązanie podniesionej kwestii nie wydaje się proste, mimo stawianych od wielu lat diagnoz. Na zorganizowanym po 37 latach przerwy w 1995 roku Zjeździe Polonistów, w wypowiedzi na temat roli kanonu w kształtowaniu pamięci zbiorowej, Jan Prokop stwierdził:

Warunkiem żywotności narodowej tradycji jest ustawiczne napięcie między autorytetem i wolnością, czcią i irytacją, kultem i bluźnierstwem; gdyby zabrakło jednego z tych biegunów, mielibyśmy do czynienia albo ze zmumifikowaniem tradycji, albo z zerwaniem ciągłości poprzez całkowite odrzucenie [...].

Przeszłość utrwalona w pamięci zbiorowej [...] ulega swoistej, ambiwalentnej sakralizacji, [...] bywa przedmiotem niemal religijnego kultu [...]. Tego rodzaju sacrum żywi się [...] zarówno czcią, jak i bluźnierstwem [...]⁴⁴.

⁴² Z. Budrewicz, *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, w: *Powrót do ojczyzny?...*, dz. cyt., s. 283.

⁴³ Tamże, s. 284.

⁴⁴ J. Prokop, *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, w zb.: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, red. T. Michałowska i in., Warszawa 1996, s. 22-29. Cytowana fraza pochodzi ze s. 25-26 oraz s. 28.

Gdyby rzecz dotyczyła jedynie doboru tekstów reprezentujących obie postawy wobec polskości, kwestię można by rozwiązać poprzez ustalenie zrównoważonego pod tym względem spisu lektur dla poszczególnych etapów kształcenia. O tym jednak, w jakich wymiarach tekst zafunkcjonuje w uczniowskiej świadomości, decyduje nade wszystko sposób jego opracowywania na lekcji. Komentując utrwalony wieloletnią praktyką szkolną model lektury historycznych powieści Sienkiewicza, przywoływana wyżej Budrewicz zauważa:

sama wymiana lektur [...], która inaczej rozłożyłaby akcenty między nośnymi ideologicznie treściami nauki polskości, nie zagwarantuje skuteczności zapobiegania ekstremalnym wersjom identyfikacji narodowej. Nie chodzi bowiem tylko o sam dobór utworów literackich, ale również [...] o ich interpretację w znaczeniu operacji historiozoficznej⁴⁵.

Można oczywiście wskazać dobre praktyki w tym zakresie, jak choćby refleksje przywołanej wyżej autorki czy np. zamieszczone w książce Agnieszki Kani propozycje lekcji o Polsce i Polakach dla trzech etapów edukacyjnych⁴⁶. Trudno jednak powiedzieć, że we współczesnej szkole wychowanie patriotyczne prowadzone jest świadomie. Pokazuje to przeprowadzona przez Kanię analiza, w której autorka wykorzystuje materiały zebrane podczas dokonanej z inicjatywy IBE ogólnopolskiej diagnozy polonistycznych umiejętności gimnazjalistów. Z wypowiedzi badanych polonistów niezaprzeczalnie wynika, że tylko około 20% z nich w przemyślany sposób kształtuje patriotyczne postawy uczniów, pozostali czynią to okazjonalnie, nie stwarzając młodym ludziom okazji do refleksji na temat własnej tożsamości⁴⁷.

Inspiracją nie służą również podręczniki – jak pokazuje przeprowadzona przeze mnie przy innej okazji pod tym kątem analiza podręczników gimnazjalnych⁴⁸. Patriotyzm nadal definiowany jest w kontekście niewoli i walki o niepodległość, z wyraźnie wartościującą opozycją swój – obcy, a kreowany przez autorów model narodowej tożsamości wydaje się mocno zachowawczy. Taki wzór oddziałuje na kolejne pokolenia, co dostrzec można nie tylko w naszej przestrzeni publicznej, ale i np. w tworzonej współcześnie poza granicami literaturze polskiej, której autorzy,

⁴⁵ Tamże, s. 289.

⁴⁶ A. Kania, *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.

⁴⁷ A. Kania, *Patriotyzm na lekcjach języka polskiego w gimnazjum*, „Edukacja” 2016, nr 1 (136), s. 89-101.

⁴⁸ J. Kaniewski, *Między ideologią a pragmatyzmem. Obrazy innego w podręcznikach gimnazjalnych*, „Porównania” 2017, nr 1 (20), s. 145-156.

pisząc o doświadczeniu życia poza ojczyzną, „posiłkują się emigracyjnymi kliszami, operują motywami i ujęciami o niewiarygodnie starym rodowodzie”⁴⁹.

Pozostaje mi jeszcze na koniec wytlumaczenie się z użycia tematycznych formuł (polskość jako zadanie – polskość jako wyzwanie), choć wydaje mi się, że w całej wypowiedzi starałem się sygnalizować oba aspekty działań dotyczących kwestii kształtowania tożsamości narodowej w ramach naszego przedmiotu. Za podstawowe zadanie edukacji polonistycznej uważam wypracowanie takich ram kontaktów z tradycją, które skłaniałyby uczniów do nawiązania z nią dialogu, dialogu, który prowadziłby do świadomego identyfikowania się z kulturowym dziedzictwem narodu. Wyzwaniem jest bez wątpienia kształtowany w szkole wzorzec polskości i obszary tradycji, które będą go legitymizowały. Jak pisał J.J. Lipski: „Mamy w polskiej literaturze historycznej dwie tradycje: jedna służy megalomanii narodowej, druga to [...] gorzka tradycja obrachunków”⁵⁰. W moim przekonaniu najpilniejszym zadaniem „godzin polskiego” staje się mądre zharmonizowanie obu dyskursów o Polsce i Polakach.

Wybrana bibliografia

- Borowski A., *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, t. II, s. 172-186.
- Budrewicz Z., *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, w zb.: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 281-302.
- Chlebda W., *Czy polskość jest (słownikowo) definiowalna?*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, nr 49, 2017, s. 1-12.
- Jazownik L., *Godziny polskiego jako szkoła polskości*, w: tegoż, *W kręgu historii i teorii edukacji polonistycznej. Studia i szkice*, Zielona Góra 2011, s. 217-237.
- Kania A., „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Lipski J.J., *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków)*, w: *Tunika Nessosa. Szkice o literaturze i nacjonalizmie*, Warszawa 1991.
- Prokop J., *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, w zb.: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, red. T. Michałowska i in., Warszawa 1996, s. 22-29.
- Szacki J., *Refleksje o polskości*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, nr 62-63, 2000, s. 58-68.
- Wirpsza W., *Polaku, kim jesteś?*, Mikołów 2009.

⁴⁹ D. Nowacki, *Wyspy obiecane. Rekonesans krytyczny*, „Teksty Drugie” 2016, nr 3, s. 209.

⁵⁰ J.J. Lipski, dz. cyt., s. 141.

Polishness as a Task and as a Challenge in School Education

Summary

In this article, I attempt to define the role attributed in Polish education to the shaping of students' identity in relation to their nationality as citizens of Poland, Europe and the world. I analyse the idea of community and the feeling of belonging, especially in the context of teaching students patriotism. My analysis is document-based: sources include national curricula after 1945, core curricula and official ministry documents. I start the article by defining fundamental concepts (e.g. ways of defining Polishness, the relationship between patriotism and nationalism) to then showcase the importance of cultural traditions in the patriotic discourse promoted in schools and demonstrate how cultural traditions are used to shape the core skills of high school students.

My focus is on the last stages of school education (high school), which is why I am using both the relevant curricula in my analysis and also common topics in the Matura exams from the time period I am interested in.

For obvious reasons, I am using education (particularly the concepts of patriotic upbringing) and politics (particularly the movement to ideologise education after the war and later attempts at de-ideologisation) as two frameworks for my analysis.

Keywords: Polishness, cultural identity, tradition, didactics.

DANUTA ŁAZARSKA

ORCID: 0000-0003-0930-0969

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Czytanie Polski na lekcjach literatury. O potrzebie otwierania uczniów na wieloaspektowe wyobrażenia o Polsce i polskości

Niezwykłość procesu, jakim jest czytanie, łączy się z wewnętrzną potrzebą odnajdywania i budowania siebie poprzez interpretację oraz „przeniesienia, przekraczania” własnego Ja w kontakcie z Ty w tekście¹. Wiąże się więc z chęcią spotkania się z człowiekiem, z doświadczaniem przez czytelnika tego, co w takim kontakcie jest mu zupełnie obce lub nad wyraz bliskie. Czytanie, w opinii Ryszarda Koziółka, to również właściwa „droga do innej wspólnoty z »innymi«, zbudowana na podstawie różnic, które wydobywa z nas literatura, demaskując naszą nieprzyległość do własnych wyobrażeń o sobie”². Czytanie pozwala zatem wyjść naprzeciw realizacji pragnienia poszukiwania siebie, tego: Kim się jest? Dokąd się zmierza? Z czego się wyrasta? I chociaż nie od razu dostaje się odpowiedź na postawione tu pytania, to zawsze budzi się coraz mocniejsza potrzeba szukania prawdy, także zapisanej na kartach literatury. Czytanie więc otwiera przed podmiotem wielość spojrzeń na: siebie, ludzi i przyjmowane przez nich postawy, przestrzeń, czasy dawne i/lub obecne, duchowy i materialny dorobek społeczności. Pozwala wyjść poza miejsca, w których się na co dzień funkcjonuje, aby dostrzec inność i niezwykłość tego, co jest poza zasięgiem. Jest również szansą na zrozumienie różnych sposobów przedstawiania świata literackiego. Wszak, jak twierdzi Przemysław Czapliński: „Literatura jako strażniczka różnic, jako strażniczka prawa do pełnej wypowiedzi i pełnego rozpoznawania dyskursów to wróg pozorów porozumienia, lecz także sojusznik poszerzania form społecznej komunikacji”³. Tym samym proces czytania stanowi ogromne wyzwanie. Dotyczy ono m.in.:

¹ M.P. Markowski, *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001, s. 9.

² R. Koziółek, *Humanistyka literaturoznawcza w dobie nowych konfliktów plemiennych. Próba wykonania ruchu*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz, D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misun, Warszawa 2017, s. 524.

³ P. Czapliński, *Świat podrobiony. Krytyka i literatura wobec nowej rzeczywistości*, Kraków 2003, s. 223.

- podejmowania ciągle od nowa literackiej wędrówki, pozwalającej jednostce odkrywać tekst i swoje wnętrze oraz komunikować się z własnym Ja i Ty w literaturze;
- nabywania umiejętności odczytywania tego, co się poddało lekturze i podjęcia dialogu z utworem;
- przyjęcia odpowiedzialności za formułowanie refleksji interpretacyjnych;
- samorozwoju postawy twórczej wobec tego, co się czyta i całego procesu czytania.

Lektura tekstu pozwala odbiorcy stać się podróżnikiem, podążającym w głąb interesujących go treści, często też znanych mu już od dawna motywów, wątków, mitów, symboli – mocno wpisanych w tradycję literacką i kulturową. Problematyką utworów podejmowaną przez wieki była i jest Polska oraz polskość w różny sposób przedstawiane w tekstach klasyków literatury i pisarzy współczesnych. Warto zatem twierdzić, że kontakt podmiotu z utworami podejmującymi tego typu zagadnienia staje się jednocześnie czytaniem Polski. Czytanie tej ostatniej może oznaczać proces polegający m.in. na: poznawaniu i właściwym rozumieniu oraz odbieraniu zaprezentowanej w nich rzeczywistości, tym samym formułowaniu w szerokim kontekście refleksji na temat człowieka (także tego, który czyta), jego losu, miejsca w świecie, preferowanych wartości, sensu egzystencji, rozpoznawaniu i odczytywaniu symboli z perspektywy doświadczeń ludzi żyjących dawniej i dzisiaj. Już na podstawie jedynie wybiórczo zasygnalizowanych tu kwestii należy twierdzić, że zachodzi wyraźny związek między literackim czytaniem Polski i nauką tej ostatniej a budowaniem przez współczesnego odbiorcę refleksji antropologicznych, aksjologicznych, egzystencjalnych i kulturowych.

Nie ulega wątpliwości, że czytanie Polski odbywa się także na godzinach polskiego. Można zatem uznać, że lekcje, na których omawia się lektury szkolne, stają się jednocześnie lekcjami Polski. Celem artykułu jest skoncentrowanie uwagi na sposobach pojmowania tak rozumianych lekcji Polski i potrzebie otwierania nastoletnich czytelników literatury na wieloaspektowe wyobrażenia o Polsce i polskości.

Lekcje języka polskiego jako lekcje Polski – wybrane refleksje znawców

Jak rozumieć godziny polskiego jako lekcje Polski? Jak otwierać młodych na wieloaspektowe wyobrażenia o Polsce i polskości? Argumentów przemawiających za szukaniem odpowiedzi na tak postawione pytania jest wiele. Do nich można zaliczyć m.in. trwające od wieków dyskusje znawców na temat zadań edukacji polonistycznej. Nad podejmowaną tu kwestią pochyłano się chociażby w okresie międzywojennym. W latach 30. ubiegłego wieku Zygmunt Łempicki twierdził, że uczniów należy rozbudzić

w duchu narodowym, a ten aktywizm zmierzać musi do wytworzenia nowego typu Polaka na podstawach tradycji narodowej, krytycznie ujętej. [...] Kult polskości i poznanie jej wszechstronne we wszystkich objawach jest do tego środkiem ważnym i cennym. [...] Polonistyka musi być nauką o polskości, o psychologii polskiego człowieka, o polskim patrzeniu, myśleniu, czuciu i kształtowaniu⁴.

Międzywojenny namysł nad takim kształceniem i wychowaniem młodych, które uczą Polski i polskości, rozwijają pozytywny stosunek do ojczyzny i łączą rodaków, wiązał się z sytuacją polityczną kraju i szukaniem odpowiedzi na pytanie o wizerunek dobrego patrioty i obywatela, czyli człowieka 1) otwartego na społeczność lokalną, bezpośrednio poznawanie ludzi, ich obyczajów i zwyczajów⁵; 2) przygotowanego zarówno do roztrząsania różnych problemów moralnych, bycia twórczym i odpowiedzialnym za losy ojczyzny, jak i do podejmowania samodzielnych działań, a za ich sprawą kształtowania pozytywnej postawy wobec ludzi i świata. Drogą do osiągnięcia tych celów miała być literatura. Jej czytanie stawało się zatem czytaniem Polski i wychowaniem narodowo-obywatelskim młodego pokolenia.

We współczesnych debatach na temat edukacji polonistycznej również nie brakuje refleksji nad godzinami polskiego jako lekcjami Polski. Leszek Jazownik, zastanawiając się nad próbą reaktywacji międzywojennego sposobu rozumienia zadań polonistyki szkolnej, twierdzi, że na wszystkich etapach edukacji należy, choć w różnym zakresie, zadbać o powiązane ze sobą wychowania: narodowe, państwowe i obywatelskie⁶. Realizacji tego przedsięwzięcia służą modyfikacje godzin polskiego, a w ich toku również sposobów czytania literatury, w szkołę polskości – „zgodnie z duchowym testamentem Łempickiego”⁷. Zatem lekcje Polski i zarazem czytanie tej ostatniej są dla Jazownika emocjonalnym wiązaniem wychowanków z symbolami Polski i polskości. Jego zdaniem temu sprzyjają refleksje nad tekstami minionych epok, rozwijające kult polskości i zapobiegające szowinizmowi oraz pogardliwemu stosunkowi młodych wobec „narodu i państwa”⁸.

W świetle przywołanego tu stanowiska badacza trzeba uznać, że lekcje Polski mocno łączą się z kształtowaniem tożsamości narodowej, postaw patriotycznych nastolatków i edukacją patriotyczną. Na podstawie różnych sposobów widzenia i realizacji tych zagadnień na godzinach polskiego można wyodrębnić jeszcze kilka innych spojrzeń na rozumienie godzin polskiego jako lekcji Polski. I tak np. z rozważań Doroty Karkut na temat współczesnego wymiaru patriotyzmu i postaw nauczycieli

⁴ Z. Łempicki, *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, Kraków 1930, s. 11-22.

⁵ Zob. np. J. Kleiner, *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, Warszawa 1918, s. 24; Z. Łempicki, dz. cyt., s. 18-19.

⁶ L. Jazownik, *Godziny polskiego jako szkoła polskości*, w: *Kultura. Język. Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008, s. 329.

⁷ Tamże, s. 322.

⁸ Tamże, s. 331.

języka polskiego wobec edukacji patriotycznej wynika, że lekcje Polski, w toku których omawia się klasykę literatury rodzimej, powinny stać się jednocześnie lekcjami o świecie współczesnym. Dla badaczki oznacza to, że lektura ojczyzny przedstawionej w tekstach z przeszłości nie może być pozbawiona odwołań do doświadczeń obywatelskich uczniów. Stąd potrzebne są np. rozmowy na temat manifestowanych przez nich postaw patriotycznych, relacji współczesnych ludzi z „małą ojczyzną”⁹.

O tym, czym są lekcje Polski dla Agnieszki Kani, która uznaje patriotyzm „za pochodną świadomości własnej tożsamości narodowej”¹⁰, można się przekonać na podstawie przemyśleń, w których uwzględnia ona zarówno efekty badań przeprowadzonych wśród uczniów oraz nauczycieli, jak i propozycje działań dydaktycznych. Lekcje Polski i jej czytania należy pojmować jako dialog ucznia z literaturą, nauczycielem, rówieśnikami – do sformułowania takiego wniosku uprawniają refleksje Kani. Celem owego dialogu staje się zachęcanie młodych do rozważań spajających współczesność z przeszłością oraz do namysłu nad szacunkiem „wobec wspólnej historii”¹¹. Lekcje Polski nie są i nie mogą być lekturą martyrologii narodu, ponieważ ta nie jest zrozumiała dla młodych żyjących w XXI wieku. Zdaniem Kani taki sposób rozważań na temat literatury warto zastąpić głębszymi przemyśleniami egzystencjalnymi i, jak wypada dodać, uzupełniając myśl badaczki, aksjologicznymi. Jedne i drugie otwierają uczniów także na podejmowanie polemiki dotyczącej np. tolerancji – nietolerancji, patriotyzmu – nacjonalizmu, „których pomijanie grozi edukacyjnymi uproszczeniami, a nawet wypaczeniami”¹².

Zwolenniczką uwspółcześniania problematyki patriotycznej na godzinach polskiego i profilowania jej na uniwersalne oraz ponadczasowe zagadnienia podejmowane w szerokich aspektach aksjologicznych jest też Iwona Morawska. Ważne staje się, aby były one powiązane m.in. z potrzebami współczesnego człowieka, relacjami wspólnot: lokalnej, społeczno-obywatelskiej, ogólnoludzkiej¹³. Wszystko ma służyć uwolnieniu lekcji z „gorsetu jednoznaczności, uhistorycznienia, sloganowości”¹⁴. Na podstawie badań, które przeprowadziła lubelska znawczyni, można twierdzić, że lekcje Polski rozumie ona również jako uwspółcześnione czytanie ojczyzny, mocno powiązane z szeroko przez nią pojmowaną edukacją aksjologiczną uczniów. Za jego sprawą

⁹ D. Karkut, *Patriotyzm – zawsze ważny i aktualny temat lekcji języka polskiego i historii*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 251-257.

¹⁰ A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015, s. 78.

¹¹ Tamże, s. 11.

¹² Tamże, s. 12.

¹³ I. Morawska, *Edukacja polonistyczna wobec pytań o ideał wychowania patriotycznego w jednoczącej się Europie*, w: *Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych Europy dawniej i dziś*, red. W. Sawrycki, E. Kruszyńska, M. Wróblewski, Toruń, 2009, s. 68-69.

¹⁴ I. Morawska, *Blaski i cienie edukacji patriotycznej*, w: *Powrót do ojczyzny...*, s. 210.

patriotyzm może być „odkrywany” – na co dzień i od święta – jako wielowymiarowa personalna i wspólnotowa wartość, pomagająca młodym ludziom zaspakając ich rozwojowe potrzeby związane między innymi z budowaniem tożsamości, poszukiwaniem „w świecie bez ram i kompasów” sensu życia, ram odniesienia, poczucia obywatelskiej odpowiedzialności¹⁵.

Zasadniczo chodzi o to, aby: 1) wiązać nastolatków z własnym środowiskiem społeczno-kulturowym i tym samym 2) otwierać ich „na nowe/inne/obce rzeczywistości”¹⁶.

Lekcje Polski, a zarazem czytania tej ostatniej, pojmuję się jako dialog współczesnego czytelnika z tradycją literacką i wielokulturowością. O takim dialogu pisze Barbara Myrdzik. Jej zdaniem wprowadzanie młodych w tradycję na godzinach polskiego za sprawą lektury utworów służy kształtowaniu ich tożsamości osobowej, kulturowej, narodowej i europejskiej. W opinii przywołanej specjalistki najważniejsze jest, aby lekcje nie przypominały uniwersyteckich kursów historycznoliterackich¹⁷. Powinny być one zatem aksjologiczno-egzystencjalnym odczytaniem tekstu z tradycji, wspomagającym rozwój szeroko rozumianej tożsamości, która „[...] pozwalałaby naszym wychowankom być sąsiadami »wszystkich ludzi«”¹⁸. Wychodzi temu naprzeciw zaprojektowanie treści lekturowych w układzie spiralnym „pozwalającym skomponować zagadnienia tak, by tworzyły układ zintegrowany podmiotowo-przedmiotowy, usytuowany w czasie i przestrzeni”¹⁹.

W świetle przedstawianej przez Zofię Agnieszkę Kłakównę wartości spiralnego układu treści lekturowych oraz koncepcji procesu kulturowej kompetencji można uznać, że lekcje czytania Polski należy pojmować nie tyle jako odkrywanie obrazu „kultury przeszłości”²⁰, ale pomaganie uczniom w jej poznawaniu, wartościowaniu, „w odkrywaniu uniwersalnych kulturowych zjawisk, które – wbrew opinii postmodernistów – nadają ludzkiej egzystencji głęboki, porządkujący wymiar”²¹. Lekcje Polski w tak rozumianej koncepcji kształcenia stają się świadectwem „ludzkich niepokojów, co do których nie ma wyczerpujących jedynie słusznych rozwiązań i które każdy powinien kiedyś sam dla siebie próbować rozwiązywać, bo to go buduje jako człowieka”²². Nieodzowna jest więc konfrontacja uczniów z różnymi tekstami kultury (dawnymi i współczesnymi, polskimi i obcymi), które

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 211.

¹⁷ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 387.

¹⁸ Tamże, s. 417. Autorka przytacza sformułowanie J. Delors.

¹⁹ Tamże, s. 389.

²⁰ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 48.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 63.

mówiąc o innych, mówią [...] równocześnie o nas samych, o naszym tu i teraz. Dyskutowanie problemów o wskazanym tutaj ciężarze gatunkowym oznacza poszukiwanie tego, co w ludzkim losie wspólne wszystkim, docieranie do tego, co stanowi wyznaczniki *conditio humana*²³.

W związku z tym trzeba stwierdzić, że lekcji Polski, powiązanych z wychowaniem patriotycznym współczesnych nastolatków, cytowana badaczka nie łączy z manifestowaniem wszelkich przejawów miłości do ojczyzny, ale z wychowaniem afirmatywnym i dramatycznym, podkreślającymi znaczenie kultury i języka dla realizacji podejmowanych kwestii. Wyrazem tego są działania dydaktyczne zaproponowane w serii podręczników *To lubię!* na wszystkich etapach edukacji szkolnej. Maria Sienko, analizując *To lubię!* dla sześcioletniej szkoły podstawowej, stwierdza, że książka ta nie bagatelizuje tradycji, otwierając nastolatków na dynamiczną współczesność, w jakiej oni żyją.

Czyni z niej – zwłaszcza w przypadku tradycji narodowej – nie tylko przedmiot obrony i pielęgnowania, ale przede wszystkim pomoc w stałym dochodzeniu do rozumienia współczesnej rzeczywistości i miejsca człowieka w świecie współczesnym, a także w rozwijaniu postaw i zachowań wspólnotowych²⁴.

Wśród wielu przejawów zachowań wspólnotowych jest umiejętność budowania relacji z Innym. O tym, że lekcje Polski, będące czytaniem tej ostatniej i kształtowaniem podczas lektury postaw patriotycznych, powinny sprzyjać rozwijaniu nie tylko szacunku do ojczyzny, jej prawa i mieszkańców, lecz także szacunku wobec różnic kulturowych pisze Zofia Budrewicz²⁵. Prowadząc namysł nad patriotyzmem w edukacji międzykulturowej na lekcjach polskiego, podkreśla wartość kształtowania uczniowskiej postawy patriotycznej formowanej na kompetencjach obywatelskich. Tylko w ten sposób możliwe jest przygotowanie młodych do refleksyjnego stosunku do Innego, porozumienia się z nim i szanowania jego odrębności. Drogą do realizacji tego celu staje się literatura. Dlatego to właśnie w czasie czytania warto rozwijać krytyczne myślenie młodych na temat przedstawianej w niej prawdy historycznej²⁶. Utwory literackie stają się również podstawą obserwacji ludzkich postaw oraz

zdobywania doświadczeń w zakresie dostrzegania różnicy kulturowej [...] istotne jest stopniowe poszerzanie granic między swojskością a innością oraz poszukiwanie moż-

²³ Tamże.

²⁴ M. Sienko, *Mała, większa i największa ojczyzna człowieka*, w: *Powrót do ojczyzny...*, s. 275.

²⁵ Z. Budrewicz, *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, w: *Powrót do ojczyzny...*, s. 281-302.

²⁶ Tamże, s. 292.

liwości lekturowych, aby te granice przekraczać i tworzyć warunki do współistnienia i wzajemnego wzbogacania kultur etnicznych²⁷.

W świetle zasygnalizowanych wyżej stanowisk znawców warto postawić pytanie: jakie rozumienie lekcji – czytania Polski – trzeba uznać dzisiaj za najbardziej wartościowe? Takie, które stanie się dla współczesnych wychowanków wieloaspektową lekturą człowieka, dialogiem przeszłości z terażniejszością, pretekstem do szerokich refleksji nad sobą, Innym, literaturą.

Uczniowie o godzinach polskiego jako lekcjach Polski

Szukając odpowiedzi na pytania o sposoby pojmowania godzin polskiego jako lekcji Polski oraz otwierania nastolatków na wieloaspektowe wyobrażenia o Polsce i polskości, nie można pominąć stanowiska uczniów. O tym, co sądzą oni na ten temat świadczą wyniki badania ankietowego. Zostało ono przeprowadzone w okresie od 2018 do 2019 roku wśród krakowskiej młodzieży ze starszych klas zreformowanej szkoły podstawowej. Celem ankiety stało się zebranie informacji dotyczących m.in. wartości czytania lektur szkolnych, oddziaływania utworów literackich na siódmo- i ósmoklasistów. O tym, jak osoby nastoletnie rozumieją podejmowaną w artykule kwestię oraz czy i w jaki sposób są chętne otworzyć się na różne rozmyślenia o Polsce i polskości można się przekonać na podstawie analizy ostatniego pytania ankiety. Sformułowano je następująco: „[...] lekcje, na których omawia się lektury, mogą być też lekcjami Polski. Jak rozumiesz to stanowisko? Co sądzisz na jego temat?”. Tak zapisane polecenie dawało respondentom możliwość zanotowania rozbudowanych zapisków. Suma wszystkich zgromadzonych wypowiedzi wyniosła 149²⁸. Ponad 14% z nich to lakoniczne informacje, świadczące o tym, że nieliczna grupa nastolatków nie wiedziała, o czym pisać i/lub nie rozumiała polecenia. Wśród wielu przyczyn tego stanu rzeczy można widzieć brak czasu na udzielenie odpowiedzi, niechęć do uczestnictwa w badaniu ankietowym, niezainteresowanie językiem polskim jako przedmiotem nauczania czy też postrzeganie treści lekcyjnych, w trakcie których omawia się lektury szkolne, w znacznie szerszym aspekcie, bez szczególnego nacisku na zagadnienia dotyczące Polski i polskości. Potwierdzeniem tego ostatniego argumentu jest wypowiedź ósmoklasistki, zdziwionej sformułowaniem poleceniem:

²⁷ Tamże, s. 299.

²⁸ Warto wyjaśnić, że ankietę wypełniło 122 uczniów, z czego 23 osoby nie odpowiedziały na ostatnie pytanie zawarte w kwestionariuszu. Jednak suma wszystkich wypowiedzi na nie jest wyższa (149) niż liczba respondentów, ponieważ niektórzy tworzyli rozbudowane zapiski, podając tym samym więcej niż jedną odpowiedź.

jestem dość zaskoczona i zmieszana tym pytaniem, ponieważ uważam, że [...] omawianie lektury szkolnej, to rozwiązywanie poszczególnych problemów jakie są poruszane w książce, a lekcje Polski to raczej kojarzą mi się z historią a bynajmniej nie z omawianiem lektury szkolnej²⁹.

Blisko 86% stanowią odpowiedzi, w których znajdują się bardzo konkretne informacje na temat sposobów pojmowania przez respondentów godzin polskiego jako lekcji Polski. Na podstawie ich analizy można: 1) twierdzić, że lekcje Polski uczniowie rozumieli jako czytanie ojczyzny za pośrednictwem literatury rodzimej i za jej sprawą poznawanie i uczenie się Polski oraz patriotyzmu; 2) wyodrębnić dwa sposoby szkolnego pojmowania lekcji Polski; 3) wydzielić kierunki uczniowskich spojrzeń na przedmiotową kwestię.

Pierwszą, najliczniejszą grupą, są odpowiedzi wskazujące na **rozumienie lekcji literatury jako lekcji Polski z perspektywy historycznej** (69,13%). W tego typu zapiskach widać cztery kierunki refleksji ankietowanych nad tak pojmowanymi lekcjami języka polskiego, w czasie których omawia się utwory literackie. Pierwszy z nich nazywam **narodowo-patriotycznym** (56,31%). Oznacza on uczniowskie spojrzenie na tekst literacki jako na źródło wiedzy o historii Polski. Rolą utworów jest, jak trzeba wnioskować z wypowiedzi respondentów, otwieranie nastolatków na poznawanie i kultywowanie wartości narodowych, rozwijanie postaw patriotycznych, odczytywanie wieloznaków związanych z ojczyzną, ponieważ „lektury są symbolami Polski”, uczą „np. historii Polski”. Kierunek drugi określam jako **antropologiczno-kulturowy** (28,15%). Wiąże się on bowiem z prowokowaniem nastolatków do refleksji na tematy historyczne mocno zespolone z odkrywaniem czy raczej antropologicznym rekonstruowaniem życia ludzi dawnych epok. Spore znaczenie w takim spojrzeniu odgrywa pochylanie się nad mentalnością, przeżyciami ludzi, kulturą, w jakiej żyli, obyczajowością. Trzeci z kierunków namysłu ankietowanych nad historycznie pojmowanymi lekcjami literatury można rozumieć jako **językowo-kulturowy** (9,71%). Dotyczy on poznawania dawnej polszczyzny, obecnej w czytanej literaturze i koncentrowania uwagi na wyjaśnianiu niezrozumiałych – archaicznych słów. Istotne dla badanych jest też wyjaśnienie społeczno-kulturowego znaczenia tych ostatnich w epoce, w której istniały oraz ich roli we współczesnym języku polskim i w życiu człowieka XXI wieku. Niektórzy ze wskazujących na kwestie językowe pisali też o nauce ortografii dzięki lekturom o Polsce. Ostatnie, czwarte ukierunkowanie refleksji respondentów określam jako **biograficzno-genologiczne** (5,83%). Dotyczy ono gromadzenia przez uczniów wiedzy na temat życia i twórczości pisarzy tworzących w dawnych epokach, w kontekście czytanych lektur. Nadto wiąże się również z szukaniem wyjaśnień na temat pochodzenia konkretnych tekstów i ich gatunku.

²⁹ We wszystkich cytowanych wypowiedziach uczniowskich zachowano oryginalną pisownię. Poprawiono jedynie błędy ortograficzne.

Drugą grupę tworzą odpowiedzi wskazujące na **rozumienie lekcji literatury jako lekcji Polski z perspektywy współczesności** (16,78%). Tym samym badani czytanie Polski łączyli z trzema kierunkami. Pierwszy można nazwać **doświadczeniowo-analitycznym** (56%). Dotyczy on podejmowania szkolnych rozważań o literaturze dawnej i współczesnej w szeroko rozumianych kontekstach: doświadczeń osobistych uczniów, również tych związanych z dojrzwaniem nastolatków, oraz doznań społeczno-cywilizacyjnych. Każdy czytany utwór miałby zatem służyć, jak sugerowali ankietowani, rozmowom o Polsce takiej, jaką jest teraz, jaką może być lub będzie w przyszłości. Pretekstem do sformułowania sugerowanych przez nich refleksji miałyby być także utwory zaliczane do klasyki literatury polskiej. Celem lekcyjnego dialogu z tymi ostatnimi staje się zatem lektura Polski współczesnej, ale odczytywanej też w kontekście przeszłości. Drugi kierunek nazywam **wielokulturowo-regionalnym** (40%). Jest on powiązany z przygotowaniem młodych do kontaktu z osobami reprezentującymi różne kultury, a będącymi członkami lokalnej społeczności. Z tą ostatnią łączą się również wypowiedzi, z których wynika, iż uczniowie mają potrzebę większego otwarcia się na swoją „małą ojczyznę” i jej kulturę. Trzeci sposób sprofilowania namysłu nad pojmowaniem lekcji literatury jako lekcji Polski z perspektywy współczesności określam jako **geopolityczny** (4%). Chodzi o takie odpowiedzi respondentów, z których jednoznacznie wynika, iż lektura szkolna powinna stać się zachętą do czytania Polski współczesnej w kontekście polityczno-geograficznym. Z jednej strony wyłania się z takich wypowiedzi uczniowskie pragnienie lekcyjnych dyskusji o usytuowaniu Polski i relacjach z krajami z nią sąsiadującymi. Z drugiej zaś jest wyraźna chęć otwarcia się młodzieży na rozmowy o sposobach postrzegania ojczyzny i zamieszkujących ją obywatele przez inne – bliskie geograficznie narody. Te nieliczne odpowiedzi choć dalekie od rozważań Czaplińskiego zawartych w *Poruszonej mapie*³⁰ warto uznać za odpowiedź dla nauczyciela jak wiązać literackie czytanie Polski z tym, co mogłoby zainteresować współczesnych nastolatków.

Co badani uczniowie sądzą na temat pojmowania lekcji literatury jako lekcji Polski? Na podstawie analizy zgromadzonego materiału należy twierdzić, że dla zdecydowanej większości miłośników ujęcia historycznego, preferowane przez nich czytanie Polski jest istotne, ponieważ służy poznawaniu przez współczesną młodzież przeszłości ojczyzny, a „często o tym zapominamy, zapominamy o naszej historii” – pisała jedna z osób badanych. Taka lektura literatury, zdaniem respondentów, przede wszystkim pozwala zdobyć większą wiedzę o Polsce, ludziach w niej żyjących, zwyczajach, obyczajach, języku i ponad wszelką wątpliwość dopełnia wiadomości historyczne. Pozwala też unikać błędów i staje się jednocześnie przestrogą. Jest

³⁰ P. Czapliński, *Poruszona mapa. Wyobrażenia geograficzno-kulturowa polskiej literatury przełomu XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

również znacznie ciekawsza od tej, jaką młodzi zdobywają na zajęciach z historii. Sporadycznie zdarzały się również odpowiedzi, z których wynika, że osoby chętne czytaniu Polski w ujęciu historycznym sygnalizowały jednak niechęć do tego typu lektury lub nie zgadzały się z nazywaniem lekcji literatury lekcjami Polski.

Z kolei zaś dla zwolenników czytania ojczyzny z perspektywy współczesnej lektura Polski odbywająca się na godzinach polskiego ma sens, gdy oznacza koncentrację uwagi na „tu i teraz”. Z badania ankietowego wynika jednak, że i tak rozumiane czytanie nie jest pozbawione szacunku do przeszłości ojczyzny i sięgania do utworów z dawnych epok. Teksty te odczytywane w dialogu ze współczesnością stają się szansą na poznawanie, rozumienie, odbieranie Polski, jaką jest obecnie. Dla tej grupy uczniów lektura Polski w ujęciu historycznym też jest interesująca, o ile służy otwieraniu młodych na teraźniejszość i przyszłość: „Carpe diem – pisała osoba z klasy ósmej. Fakt, może być to ciekawe (chyba że to dzieło Mickiewicza), ale współcześnie są inne, równie ciekawe powieści, które ukazują inne problemy, inne losy i inne myśli, poglądy”. W opinii większości ankietowanych wiązanie teraźniejszości z przeszłością uwrażliwia na to, co dzieje się aktualnie w kraju. Pozwala również doświadczyć autentycznych przeżyć. Pomaga także w codziennej egzystencji człowieka i w myśleniu o własnych perspektywach. Nadto jest szansą na przygotowanie się do dorosłości i rozwijanie różnych pomysłów, które mogą być realizowane w życiu osobistym i społecznym.

Wnioski

Na podstawie zaprezentowanych wyników sondażu badawczego rodzi się pytanie o przyczyny dominującego wśród nastolatków ze starszych klas szkoły podstawowej rozumienia lekcji Polski z perspektywy historycznej. Jedną z nich jest spora liczba lektur, które narzucają młodym taki sposób kontaktu z tekstem i pojmowanie godzin polskiego jako lekcji Polski w ujęciu historycznym. Warto dodać, że niektórzy zwolennicy myślenia historycznego zapisywali również tytuły utworów, uprawniające ich do formułowania stanowiska. Wśród nich znalazły się m.in. *Szyfowe prace* Stefana Żeromskiego, *Dziady*, *Pan Tadeusz* i *Reduta Ordon* Adama Mickiewicza, *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, *Latarnik* Henryka Sienkiewicza. Tak, odpowiadając na pytanie, pisała ósmoklasistka:

Najczęściej lektury w polskiej Podstawie Programowej są polskich autorów, tj. Adama Mickiewicza, Henryka Sienkiewicza, Ernesta Hemingwaya, Aleksandra Kamińskiego. Często te lektury są historyczne lub związane z historią Polski. [...] To stanowisko (lekcje literatury jako lekcje Polski – dopisek D.Ł.) jest poniekąd słuszne, ale też powinny być lektury ciekawsze, nie o wojnie, ponieważ jest ich za dużo w mojej opinii.

Na podstawie cytowanej – niedoskonałej – wypowiedzi uczennicy, trzeba wskazać jeszcze inną przyczynę głównie historycznego rozumienia lekcji Polski przez nastolatków. Jest nią deficyt tekstów współczesnych. Brak orientacji młodych w tego typu lekturze widać również wśród ankietowanych entuzjastów czytania ojczyzny z perspektywy współczesnej. Nikt z nich nie zapisał tytułu utworu, który mógłby być wykorzystany np. w lekcyjnym dialogu teraźniejszości z przeszłością. Kolejnym powodem dominującego u respondentów historycznego rozumienia lekcji – czytania Polski mogą być: niewystarczająco przemyślane i okazjonalne działania polonistyczne, prowokujące młodzież do dyskusji w trakcie lektury klasyki literatury na temat Polski współczesnej i polskości, omawianie literatury epok przeszłych bez odwołań do współczesności i powielanie znanych od dawna sposobów interpretacji tego typu tekstów.

Jak otwierać uczniów żyjących w XXI wieku na wieloaspektowe refleksje nad Polską i polskością? Oto pytanie, jakie rodzi się w świetle przeprowadzonych badań oraz zasygnalizowanych we wstępie wybranych stanowisk znawców. W moim przekonaniu lektura klasyki literatury podejmującej kwestie dotyczące Polski i polskości powinna być odczytywana w ujęciach antropologicznym, egzystencjalnym, aksjologicznym i kulturowym. Sprzyjają one bowiem przygotowaniu nastolatków do prowadzenia lekcyjnego dialogu przeszłości z teraźniejszością i rozwijają w nich potrzebę szerszego oglądu interesujących ich problemów lekturowych. Oznacza to, że teksty dawne trzeba odczytywać w kontekście współczesności. Zdaniem Budrewicz w skupieniu uwagi uczniów na traktowaniu utworów np. Sienkiewicza tylko „jako nośnika pamięci o przeszłości i w jednoczesnym poddawaniu ich jednowymiarowej analizie tkwią niebezpieczeństwa kształtowania postaw etnocentrycznych”³¹. W opinii Anny Janus-Sitarz rolą nauczyciela jest odnajdywanie w ponownie czytanych tekstach czegoś nowego, wartościowego, czegoś, co będzie sprzyjać świeżemu, też krytycznemu oglądowi dzieła i dzielenie się z uczniami dokonanymi odkryciami³². Zdaniem cytowanej znawczyni:

Na dobrej drodze są także ci, którzy na bieżąco śledzą komentarze badaczy literatury, odsłaniających nowe sensy utworów z przeszłości, i – korzystając z tej inspiracji – pokazują uczniom dzieło wciąż żywe, niezmiennione w „szkolną skamielinę”³³.

Równie cenną drogą, która umożliwia pogłębiony i wartościowy sposób kontaktu młodych z literaturą, jest „układanie w cykle tematyczne tekstów zróżnicowanych

³¹ Z. Budrewicz, *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, w: *Powrót do ojczyzny ...*, s. 290.

³² A. Janus-Sitarz, *Klasyka literacka w szkole. Poszukiwanie drogi do czytelnika lub drugie życie lektury*, w: *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2019, s. 84.

³³ Tamże, s. 84-85.

pod względem tworzywa, rodzaju, gatunku, konwencji [...]”³⁴, zaś ich tematyka „dobierana [...] tak, by odzwierciedlała bogaty rejestr problemów uniwersalnych, interesujących człowieka zawsze, niezależnie od czasów, w którym przyszło mu żyć”³⁵. Zdaniem Myrdzik, chodzi również o

nabywanie umiejętności planowania jakości stylu życia, namysł nad możliwymi wyborami i ich konsekwencjami [...], uwzględnienie intelektualnych i emocjonalnych więzi z tradycją, które „zakorzenione” nie pozwolą, by zdominowały je kategorie wyłącznie konsumpcyjne³⁶.

Lekcyjne refleksje nad Polską i polsnością mają sens, gdy stają się procesem pozwalającym nastolatkom podróżować w głąb siebie, spoglądając z różnych perspektyw na własne Ja i Ty obecne w utworach, relacje międzyludzkie, odkrywanie tego, co jest wspólne w życiu każdego człowieka. Zasadniczym celem budowania takich rozmyślań staje się współmyślność, czyli moment czy raczej „zbiór takich momentów twórczej, efektywnej współpracy”³⁷ nad różnymi tekstami, które wywołują w uczniach potrzebę wielokierunkowych przemyśleń na temat zagadnień, do omawiania których pretekstem są lektury szkolne. Wartością różnych perspektyw oglądu dawnych i współczesnych tekstów literackich o Polsce jest uruchomienie dyskursu krytycznego. On to dystansuje czytelnika do koncentrowania uwagi wyłącznie na mrocznych czy chwalebnych stronach rzeczywistości, które, zdaniem współczesnego filozofa – Dariusza Karłowicza – „wspólnota przemieniła w symbol niż zdobyć się na poważną dyskusję o wartościach”³⁸. Lektura nie tylko Polski i polsności, lecz także świata oznacza zatem refleksyjne patrzenie na podejmowane w tekstach kwestie i odkrywanie swojej tożsamości. Tożsamości podmiotu współczesnego, który czytając rozmaite utwory, poznaje siebie i drugiego człowieka, kształtuje postawy wobec własnego Ja, Ty, życia i otwiera się na formułowanie wielostronnych refleksji.

³⁴ M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, „*To lubię!*” *Program nauczania języka polskiego w klasach 1-3 gimnazjum*, Kraków 2001, s. 16.

³⁵ Tamże.

³⁶ B. Myrdzik, *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 366.

³⁷ A. Kil, J. Małczyński, D. Wolska, *Współmyślność. Ku laboratorium humanistycznemu*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz, D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misun, Warszawa 2017, s. 172.

³⁸ D. Karłowicz, *Pamięć aksjologiczna a historia*, w: *Pamięć i odpowiedzialność*, red. R. Kostro, T. Merta, Kraków 2005, s. 36.

Wybrana bibliografia

- Budrewicz Z., *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 281-302.
- Czapliński P., *Poruszona mapa. Wyobrażenia geograficzno-kulturowa polskiej literatury przełomu XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Czapliński P., *Świat podrobiony. Krytyka i literatura wobec nowej rzeczywistości*, Kraków 2003.
- Janus-Sitarz A., *Klasyka literacka w szkole. Poszukiwanie drogi do czytelnika lub drugie życie lektury*, w: *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2019, s. 83-94.
- Jazownik L., *Godziny polskiego jako szkoła polskości*, w: *Kultura. Język. Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008, s. 321-331.
- Kania A., „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Karkut D., *Patriotyzm – zawsze ważny i aktualny temat lekcji języka polskiego i historii*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 245-258.
- Karłowicz D., *Pamięć aksjologiczna a historia*, w: *Pamięć i odpowiedzialność*, red. R. Kostro, T. Merta, Kraków 2005, s. 31-41.
- Kil A., Małczyński J., Wolska D., *Współmyślność. Ku laboratorium humanistycznemu*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz, D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misun, Warszawa 2017, s. 157-174.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Koziołek R., *Humanistyka literaturoznawcza w dobie nowych konfliktów plemiennych. Próba wykonania ruchu*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz, D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misun, Warszawa 2017, s. 515-525.
- Łempicki Z., *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, Kraków 1930.
- Morawska I., *Blaski i cienie edukacji patriotycznej*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 195-215.
- Myrdzik B., *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 353-366.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Sienko M., *Mała, większa i największa ojczyzna człowieka*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 259-279.

Reading Poland During Literature Classes. Opening Students to Multifaceted Notions of Poland and Polishness

Summary

The aim of the paper is to focus attention on the need for opening teenage readers to multifaceted notions of Poland and Polishness. The basis for this are expert reflections on the role of literature in developing ideas and the results of a survey conducted among older pupils of the reformed primary school. Answering one of the questions, young people tried to present their own position on how they understand Polish lessons, during which the set books are discussed, as lessons about Poland. Their statements form the basis for formulating important reflections. These concern the ways the respondents' understand literature lessons as lessons about Poland and the reasons for this, their personal attitude towards such an understanding of Polish lessons, and how Poland is read from school set books.

Keywords: reading, literature, Polish lessons, multifaceted notions of Poland and Polishness.

PIOTR KOŁODZIEJ

ORCID: 0000-0002-3401-254X

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Gombrowicz wyklęty albo o wychowaniu patriotycznym na lekcjach POLSKI(ego)

„Sami swoi, polska szopa”

W roku 1883 dumni i wdzięczni mieszkańcy Krakowa postanowili uczcić dwusetną rocznicę odsieczy wiedeńskiej. Jan Matejko właśnie ukończył obraz, wystawiony następnie za pieniądze malarza 12 września w Wiedniu. Później płótno jako dar narodu powędrowało do papieża Leona XIII, by na zawsze już zająć miejsce obok dzieł Rafaela w muzeach watykańskich. W Krakowie natomiast odbyły się uroczystości, o których przypomina okolicznościowa tablica, wmurowana w ścianę kaplicy przy kościele Karmelitów na Piasku (fot. 1). Znajdujący się wewnątrz cudowny obraz Maryi, Pani Kra-



Fot. 1. Tablica pamiątkowa ufundowana z okazji rocznicy odsieczy wiedeńskiej, kościół Karmelitów, Kraków, fot. P. Kołodziej

kowa (fot. 2), przetrwał nietknięty nie tylko oblężenie księcia Maksymiliana III Habsburga (1587), kiedy to z całego kościoła ocalała podobno tylko kaplica, ale również potop szwedzki, gdy z całej kaplicy ocalała podobno tylko jedna ściana. Przed tym obrazem właśnie, gdy już świątynię dźwignięto z gruzów, król Jan III, w towarzystwie Marysieńki, modlił się w drodze na Wiedeń, dnia 15 sierpnia 1683.



Fot. 2. Matka Boska Piaskowa, ok. 1500, autor nieznan, Kraków, bazylika Karmelitów. Malowidło zostało wykonane na zewnętrznej ścianie świątyni, później dobudowano kaplicę dla ochrony dzieła, fot. P. Kołodziej

16 listopada 2019 roku natomiast Sobieskiego znów można było zobaczyć w grodzie Kraka. Przybył w pełnym bojowym rynsztunku na czele pędzącego wojska, by zatrzymać się na skwerze obok innego ważnego krakowskiego kościoła – bazyliki Franciszkanów (fot. 3). Jako odlany z brązu monument stał dokładnie naprzeciwko najśłynniejszego polskiego okna, przy ulicy Franciszkańskiej 3, z którym wiążą się niezwykle ważne narodowo-religijne wspomnienia. Tak zwane okno papieskie, bo o nim mowa, dziś właściwie nie spełnia już swej tradycyjnej funkcji¹ (fot. 4). W ramach obchodów czterdziestolecia wyboru Karola Wojtyły na papieża decyzją metropolity pojawiła się w tym miejscu bowiem mozaika z weneckiego

¹ P. Figurski, A. Gurgul, *Papieskie okno nie do poznania. Proboszczowie musieli składać się po 200 zł* [online], <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,24057933,papieskie-okno-nie-do-poznania-proboszczowie-musieli-skladac.html> [dostęp: 29.11.2019].

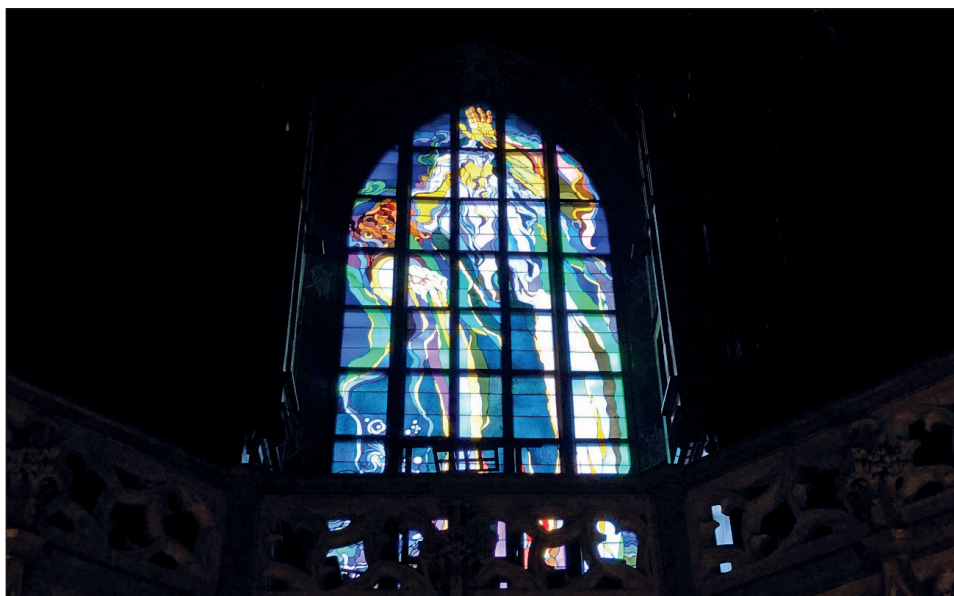
szkła. Papież Polak spogląda z niej łagodnie w stronę wawelskiego wzgórza i z uśmiechem pozdrawia rodaków. Gdy zatem pewnego dnia przed budynkiem kurii znalazł się Sobieski ze swoim oddziałem, doszło w pełnym symboli Krakowie do symbolicznego spotkania dwóch kluczowych nie tylko w polskiej historii symbolicznych postaci. Na bohatera, który pod Wiedniem stanął murem, by nie powiedzieć przedmurzem za chrześcijańską Europą i zatrzymał muzułmańską nawałnicę, patrzy teraz inny bohater, Jan Paweł II, o którym się mówi, że zatrzymał nawałnicę czerwoną. Nie trzeba dodawać, że od wschodu z okien franciszkańskiej bazyliki scenie przygląda się *Bóg Ojciec wydobywający świat z chaosu*, uwieczniony w tytułowym dramatycznym geście na witrażu przez Stanisława Wyspiańskiego (fot. 5). W sumie więc poprzez te trzy artefakty doszło do spotkania symbolicznej trójcy, która „wydobyła” świat z chaosu, z komunizmu oraz muzułmańskiej opresji. Tego rodzaju narodowo-symboliczno-mitologiczne spięcia możliwe są chyba tylko w Krakowie – dawnej stolicy Polski, mieście królów, wielkich duchownych, wybitnych twórców oraz wszelkiego rodzaju narodowych pamiątek. Artyzm dzieła Wyspiańskiego jest oczywiście poza wszelką dyskusją. Gorzej z papieską mozaiką, której nieco odpustowy styl budzi kontrowersje, podobnie zresztą jak sam pomysł zamurowania okna. Pomnik Sobieskiego natomiast, chyba jednak artystyczna katastrofa, wymaga bliższej analizy, ponieważ całe zamieszanie wokół niego jest przejawem jeszcze innego, szerszego zjawiska.



Fot. 3. Pomnik Króla Jana III Sobieskiego na skwerze obok bazyliki Franciszkańców, Kraków, fot. P. Kołodziej



Fot. 4. Nowe „okno” papieskie, pałac biskupów, Kraków, fot. P. Kołodziej



Fot. 5. Stanisław Wyspiański, *Bóg Ojciec wydobywający świat z chaosu*, witraż w bazylice Franciszkanów, Kraków, fot. P. Kołodziej

W związku z symbolicznym powrotem króla Jana III do Krakowa zorganizowano podniosłą patriotyczną uroczystość, a przy monumencie zaciągnięto wartę honorową. Nie zabrakło duchownych, dzieci, młodzieży, pań i panien w strojach krakowskich, dziennikarzy, a nawet powstańców warszawskich² (fot. 6). „Takie będą Rzeczpospolite jakie Ich młodzieży chowanie” – można było przeczytać na dużym biało-czerwonym transparencie w kształcie flagi³. Uczestnikom w ogóle nie przeszkadzało, że dumna husaria szła witać swego wodza pieszo, w otoczeniu innych „wojskowych” rekonstruktorów, a także szlachty z Bractwa Kurkowego (fot. 7). Nie przeszkadzało również i to, że Sobieski przyjechał do Krakowa na lawecie i że przez kilkanaście dni ta laweta – na co dzień służąca do transportu ciężkiego sprzętu w firmie budowlanej – ustrojona w narodowe barwy, będzie zaparkowana, wbrew wszelkim przepisom zresztą, na skwerku, ponieważ ściągać z niej pomnika się nie opłaca. Jest za ciężki, a jego ekspozycja przed kurią potrwa co najwyżej dwa tygodnie. Okolicznościowe wieńce w hołdzie królowi złożono na lawecie zatem. Zgromadzonym nie przeszkadzało nawet i to, że sam monument przypomina na pierwszy rzut oka rozbity i zezłomowany helikopter (fot. 8).



Fot. 6. Uroczystości pod pomnikiem Sobieskiego, fot. J. Włodek / Agencja Gazeta

Źródło: https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,25415955,krol-jan-iii-sobieski-jez-dzi-po-polsce-na-lawecie-do-wiednia.html?_ga=2.92543444.893778044.1588977325-583320678.1581102716 [dostęp: 29.12.2019]

² O wydarzeniu szeroko pisała prasa oraz liczne internetowe portale. Ogólnopolskie stacje telewizyjne przygotowały specjalne relacje dla programów informacyjnych.

³ Program prezentacji pomnika w Krakowie [online], https://www.krakow.pl/aktualnosci/234853,29,ko-munikat,prezentacja_pomnika_jana_iii_sobieskiego_w_krakowie.html [dostęp: 29.12.2019].



Fot. 7. Powitanie Sobieskiego na ulicach Krakowa. Na czele orszaku husarz na piechotę, fot. A. Wojnar
Źródło: <https://krakow.naszemiasto.pl/pomnik-odsieczy-wiedenskiej-zawital-przed-okno-papieskie/ga/c1-7428868/zd/48510242> [dostęp: 29.12.2019]



Fot. 8. Pomnik Jana III Sobieskiego, fot. P. Kołodziej

Pewien krakowski radny, odpowiadając na pytanie dziennikarza, stwierdził nie bez zażenowania, że pomnik wygląda, „jakby jakiś statek kosmiczny wbił się w tył koński”. Ale były też i głosy przeciwne: „konie w zrywie, tak jak i naród w zrywie” albo: „nawet na Wawelu byłby godny, żeby można było go postawić, bo jest co podziwiać”⁴. A więc jak zwykle. „Sami swoi, polska szopa” – mógłby to dziwne widowisko podsumować Wyspiański, spoczywający zresztą nieopodal, w narodowej nekropolii na Skałce⁵. Wiemy, że po wiedeńskiej wiktorii król Jan III stwierdził podobno: *Venimus, vidimus, Deus vicit*, czyli „Przybyłem, zobaczyłem, Bóg zwyciężył”. Co powiedziałyby teraz, widząc siebie w takich okolicznościach? Z pewnością kilka dni później mógłby powtórzyć słowa z Kahlenbergu, ponieważ ze względu na rok liturgiczny trzeba było ustąpić miejsca innej szopce – franciszkańskiej, ustawianej w tym miejscu zwykle przez zakonników na Boże Narodzenie. Patriotyczna laweta odjechała w nieznaną.

„Tańcuj, tańczy cała szopka”

Pomnik jest rzeczywiście duży: trzy metry wysoki i osiem metrów długi. Sobieski pędzi co koń wyskoczy w stronę osmańskich hord, buławą wskazując kierunek natarcia. Tymczasem w Krakowie tak się nieszczęśliwie złożyło, że pędzi on od strony wawelskiej siedziby królów prosto na siedzibę biskupów, na co z pobłażaniem spogląda z papieskiego „okna” polski następca Świętego Piotra (fot. 9). Szumią husarskie pióra, niemal słychać koński tętent i szcęk broni. Krakowianie i turyści robią wielkie oczy albo robią sobie *selfies*, jedni chwytają się za głowę, inni cierpliwie objaśniają maluczkim sukcesy polskiego oręża i ubolewają, że tak naprawdę nikt nas w Europie nie docenia. Wzmaga się chaos – nie tyle bitewny, co symboliczny. Chyba nawet *Bóg Ojciec wydobywający świat z chaosu* na franciszkańskim witrażu niewiele mógłby tu pomóc. Tym bardziej że niewiele miał też czasu, ponieważ król niebawem wyruszył w dalszą drogę.

Przedstawiciele Komitetu Budowy Pomnika Króla Jana III snują wielkie plany. Monument uda się w pielgrzymkę po kraju na lawecie, ciągniętej przez potężną ciężarówkę dzięki hojności sponsorów – spółek skarbu państwa. Nowy Sącz, miasta Dolnego Śląska, a docelowo plac przed Zamkiem Królewskim w Warszawie. Zgodnie z założeniem król będzie w podróży aż do momentu, gdy dotrze „tam, gdzie jego miejsce”, czyli na wzgórzu Kahlenberg – zapewnia Piotr Zapart, przewodniczący Komitetu. Sobieski miał tam zresztą stanąć już 12 września roku 2018, w rocznicę bitwy⁶. Kłopot w tym jednak, że Austriacy pomnika za żadne skarby nie chcą. Na-

⁴ [Online], <https://fakty.tvn24.pl/oglada-j-online,60/pomnik-jana-iii-sobieskiego-mial-stanac-w-wiedniu-wladze-miasta-go-odeslaly,986430.html> [dostęp: 29.12.2019].

⁵ Ten i inne cytaty z *Wesela* (w tekście głównym oraz we wszystkich śródtytułach) podaję według wydania: S. Wyspiański, *Wesele*, oprac. J. Nowakowski, wyd. piąte, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994.

⁶ A. Gurgul, *Król Jan III Sobieski jeździ po Polsce na lawecie, do Wiednia nie chcą go wpuścić* [online], <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,25415955,krol-jan-iii-sobieski-jezdzi-po-polsce->

wet za pieniądze spółek skarbu państwa⁷. Gdy zobaczyli dzieło Czesława Dźwigaja, zaproponowali, by monument ustawić w Krakowie, na przykład przy jakiejś szkole, i zobowiązali się pokryć wszystkie koszty. Włodarze Krakowa również sobie jednak takiego króla nie życzą. „Prezydent Majchrowski nigdy nie deklarował, że pomnik Sobieskiego stanie w Krakowie” – wyjaśnia rzeczniczka prezydenta Monika Chyłaszek. I dodaje: „To sprawa między komitetem budowy pomnika oraz władzami Wiednia”⁸.



Fot. 9. Jan III Sobieski „szturmujący” papieskie „okno”, fot. P. Kołodziej

Zatem dwa tygodnie na skwerku przy franciszkanach tak, ale nie na zawsze. Przewodniczący Parlamentu Kraju Związkowego Wiednia Ernst Woller wydał więc w tej sprawie stosowne oświadczenie. Na początek podkreślił, że Wiedeń i Kraków łączy długa i głęboka przyjaźń, ale stanowczo stwierdził również, że „stolica Austrii

na-lawecie-do-wiednia.html?_ga=2.92543444.893778044.1588977325-583320678.1581102716 [dostęp: 29.12.2019].

⁷ Koszty stworzenia samego pomnika to około 1 mln 200 tys. zł. Pokryli je różni darczyńcy, w tym także premier rządu polskiego.

⁸ A. Gurgul, *Władze Krakowa zaprzeczają, by zgodziły się przyjąć pomnik Sobieskiego od Wiednia* [online], <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,23824983,wladze-krakowa-zaprzeczaja-by-zgodzily-sie-przyjac-pomnik-sobieskiego.html> [dostęp: 29.12.2019].

woli w upamiętnianiu historii iść z duchem czasu. Samemu Janowi III wiedeńscy poświęcili: ulicę, plac, kaplicę oraz wiele tablic pamiątkowych w kościołach⁹. Teraz natomiast w austriackiej stolicy ma zostać ogłoszony międzynarodowy konkurs na upamiętnienie króla, ale pomysł musi „odpowiadać dzisiejszym standardom” – orzekła specjalna komisja. Taki obiekt pamięci – dodaje przewodniczący Woller – ma „podkreślać historyczne związki w świetle ukierunkowanej na przyszłość europejskiej kultury upamiętniania. – W konkursie będą mogli wziąć udział polscy artyści. Kraków zostanie poproszony o oddelegowanie jednej osoby do komisji konkursowej”¹⁰.

Jak się można domyślać, opór niewdzięcznych wiedeńczyków nie spodobał się nad Wisłą. Patriotyczny Internet w Polsce zazgrzytał zębami. Wiadomo, Europa nie chce już jak dawniej bronić swej tożsamości, zresztą czego tu bronić, woli więc Sobieskiego na Kahlenbergu nie ustawiać, aby nie prowokować coraz liczniejszych w Europie muzułmanów. Pomnik, zwłaszcza dla austriackich środowisk lewicowych, jest „antyturecki”, zbyt „militarny” i „budzi lęk”¹¹ – twierdzą jego entuzjaści, w tym także przewodniczący Zapart.

Międzynarodowy, dyplomatyczny i symboliczny skandal, w który włączyła się nawet polska ambasada, niestety miał swoją równie dramatyczną przedakcję. Co najmniej komedią pomyłek można nazwać wszystko to, co wiązało się z ustawianiem niewielkiej kopii pomnika na dziedzińcu znanego krakowskiego liceum, którego Sobieski jest patronem. Po zakończeniu patriotycznej uroczystości z udziałem Głowy Państwa ostatecznie okazało się, że za wspaniały symboliczny „dar” z brązu jednak nie ma kto zapłacić (22 tysiące zł) i dyrektor placówki musiał potem szukać ratunku, jak tłumaczyć dziennikarzom, u tajemniczych „przyjaciół szkoły”¹². Dodajmy jeszcze, ponieważ to ważne dla dopełnienia obrazu, że w Polsce w tym czasie rozpoczynała się kampania prezydencka, więc na ulicy dało się słyszeć różne okrzyki, na przykład adresowane do Pierwszej Damy, byłej nauczycielki w „Sobieskim”: „Jak pani nie będzie wstyd spojrzeć w oczy uczniom! Co pani robi, jak mąż będzie siedział w więzieniu!”¹³. Sami swoi, polska szopa...

Sprawa pomnika rozpoczęła się jednak jeszcze pięć lat wcześniej, gdy z małym gipsowym prototypem monumentu pojechano na rozmowy do Wiednia. W roku 2016 zaś,

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Artykuł na stronach tvp.info kończy się znamiennej pointą: „Burmistrz Wiednia Michael Ludwig jest socjaldemokratą”; S.J., A.K., *Władze Wiednia nie chcą pomnika Jana III Sobieskiego* [online], <https://www.tvp.info/38644405/wladze-wiednia-nie-chca-pomnika-jana-iii-sobieskiego> [dostęp: 29.12.2019].

¹² O. Szpunar, *Zamieszanie z miniaturką pomnika Sobieskiego w II LO. Kto powinien za nią zapłacić?* [online], <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,23922269,zamieszanie-z-miniaturka-pomnika-sobieskiego-w-ii-lo-kto-ma.html> [dostęp: 29.12.2019].

¹³ *Prezydent Duda z żoną na jubileuszu krakowskiego II LO. KOD manifestował* [online], <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,23907047,prezydent-duda-z-zona-na-jubileuszu-krakowskiego-ii-lo-kod.html> [dostęp: 29.12.2019].

w symboliczną, jak się okazuje, 333 rocznicę wiktorii wiedeńskiej oraz 1050 rocznicę chrztu Polski, uznano, że taka konfiguracja liczb to nie przypadek, lecz znak. Zbiórkę crowdfundingową zainicjowała osoba o znamienym w polskiej historii nazwisku: córka generała Andersa, a strona internetowa, za pośrednictwem której można było ideę wesprzeć, miała stosowną nazwę: <https://polakpotrafi.pl/projekt/pomnik-krola>.

Anna Maria Anders dała sygnał zaraz po tym, gdy została matką chrzestną skromnej motorówki zwodowanej na Wiśle¹⁴. Ta dość zaskakująca uroczystość miała wyjątkową oprawę: Bractwo Kurkowe w historycznych kontuszach, salwa z repliki dawnej broni, poświęcenie szalupy przez księdza infułata z kościoła św. Anny, wreszcie patriotyczny pokaz musztry, a potem koncert żołnierskich pieśni w wykonaniu Chóru Dziecięcego Grupy Rekonstrukcji Historycznej „Żołnierze Września 1939 Batalionu Dęblin” (fot. 10). Nastolatki w mundurach i z karabinami na ramieniu zaśpiewały dumnie *Szarą piechotę* i *Marsz II Korpusu*:

Dzisiaj nie ma między nami już różnicy
Dziś złączyła nas przelana wspólnie krew,
Leży rotmistrz spod Tobruku,
Obok kapral z Buzułuku,
Leżą ramię przy ramieniu Świerk i Lew.



Fot. 10. Uroczystość wodowania łódki „Anna Maria”, Kraków, fot. A. Banaś

Źródło: <https://gazetakrakowska.pl/krakow-anna-maria-anders-matka-chrzestna-lodzi-zdjecia-wideo/ar/9943166> [dostęp: 29.12.2019]

¹⁴ J.D., *Ruszyła zbiórka na pomnik króla Jana III Sobieskiego w Wiedniu* [online], <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/1,44425,20007229,ruszyła-zbiórka-na-pomnik-krola-jana-iii-sobieskiego-w-wiedniu.html> [dostęp: 29.12.2019].

Kapitan Krystian Przewłocki ze spółki „Kraków For You”¹⁵, właściciela stateczku i firmy organizującej rejsy po Wiśle dla turystów, nie krył wzruszenia:

Dziękujemy pani minister Annie Marii Anders, córce naszego wielkiego generała za to, że zechciała przyjąć zaproszenie, aby zostać matką chrzestną naszej łodzi. Już wikingowie mieli matki chrzestne swoich jednostek, które wyprowadzali w świat. Mam nadzieję, że w przyszłości pani minister będzie przybywać do Krakowa. Ta łódź zawsze będzie na nią czekała¹⁶.

Pani senator Anders natomiast, zanim po kilku próbach rozbiła tradycyjną butelkę „szampana” o burtę, wypowiedziała podniosłe słowa: „Przynoś chwałę Rzeczypospolitej Polskiej i stołecznemu, królewskiemu miastu Kraków. Nadaję ci imię Anna Maria” (fot. 11).



Fot. 11. Uroczystość wodowania łódki „Anna Maria”, Kraków, fot. A. Banaś

Źródło: <https://gazetakrakowska.pl/krakow-anna-maria-anders-matka-chrzestna-lodzi-zdjecia-wideo/ar/9943166> [dostęp: 29.12.2019]

Nie wiadomo, czy córka generała skorzystała później z oferty. Wiemy na pewno jednak, że na rejs po Wiśle nie zdecydował się podczas Świątowych Dni Młodzieży (lipiec 2016) papież Franciszek, choć marzył o tym kapitan Przewłocki, przez co nawet siedzenia do łodzi wykonano specjalnie na tę okoliczność w papieskim kolorze. Kto wie, może papież Polak wykazałby się większą wrażliwością na nasze narodowe sprawy...

¹⁵ Współorganizatorem uroczystości był Instytut Tradycji Rzeczypospolitej i Samorządu Terytorialnego.

¹⁶ J. Dolna, *Kraków. Anna Maria Anders matką chrzestną łodzi* [online], <https://gazetakrakowska.pl/krakow-anna-maria-anders-matka-chrzestna-lodzi-zdjecia-wideo/ar/9943166> [dostęp: 29.12.2019].

„A to Polska właśnie”

Gdybyśmy teraz całkiem na poważnie spróbowali sporządzić listę symboli, postaci, zdarzeń pojawiających się w referowanej historii, uzyskalibyśmy esencję polskiego patriotyzmu, to znaczy wykaz kluczowych komponentów narodowej tożsamości, narodowej tradycji i narodowej mitologii, spraw dla Polaków przენajświętszych: Karol Wojtyła, Jan III Sobieski, generał Anders, Jan Matejko, Stanisław Wyspiański, chrzest Polski, odsiecz wiedeńska, przedmurze chrześcijaństwa, misja ratowania Europy, Bóg, honor, ojczyzna, „Nie będzie Niemiec pluł nam w twarz”, Tobruk, Kraków, Wawel, Skałka, Wisła, Franciszkańska 3, „okno papieskie”, Światowe Dni Młodzieży w Krakowie, wrzesień 1939, Syberia, II korpus, Matka Boska Królowa Polski i muzułmanie u bram, a raczej już nawet w murach Starego Kontynentu, ponieważ wzgórze Kahlenberg zostało stracone. Są też spółki skarbu państwa, prezydent i premier Rzeczypospolitej, a nawet wikingowie. Patoś miesza się z kiczem, a cała historia nieuchronnie zamienia w farsę: niechciany przez nikogo poza grupą zapaleńców Sobieski peregrynuje na biało-czerwonej lawecie, polscy wikingowie wodują pod Wawelem niepozorną niby-wenecką motorówkę w towarzystwie sarmackiej braci, księdza i uzbrojonych dzieci, którym wprawdzie „nie grają surmy, nie huczy im róg”, ale „śmierć im pod stopy się miota”...

Gdyby jakimś cudem spoczywający na Skałce Wyspiański wstał z grobu, zapewne powiedziałby znów, że wszystko to jest „historyja wesola, a ogromnie przez to smutna”. Zresztą sto dwadzieścia lat temu krakowski artysta dokładnie zdiagnozował polską duszę w *Weselu*. I diagnoza ta niewiele straciła na swej aktualności. Muzykę Chochoła, która wprawia Polaków w stan odrętwienia i niemocy, Wyspiański scharakteryzował w didaskaliach w sposób następujący:

A zakłęte słomiane straszdyło, ujawszy w niezgrabne racie podane przez družbę patyki – poczyną sobie jak grajek-skrzypek – i – słyszeć się daje jakby z atmosfery błękitnej idąca muzyka weselna, cicha a skoczna, swoja a pociągająca serce i duszę usypiająca, leniwa, w omdleniu a jak źródło krwi żywa, taktem w pulsach nierówna, krwawiąca jak rana świeża: – melodyjny dźwięk z polskiej gleby bólem i rozkoszą wykołysany.

Zauważmy: mamy tu do czynienia z samymi sprzecznościami i paradoksami: muzyka skoczna, ale i usypiająca, leniwa, ale żywa, melodyjny dźwięk bólu, ale i rozkoszy, wykołysany, ale nieustannie krwawiący niczym świeża rana. To coś wspaniałego i rozpaczliwego zarazem, coś, czego Polak pragnie i czego nienawidzi, co chwyta za serce, ale też odpycha i budzi niesmak, co inspiruje, ale i zabija. To nigdy niezagojona rana, która ciągle niestety krwawi. I tej chocholej muzyki nie grają nam ani Niemcy, ani Rosjanie. Ten zabójczy dźwięk, pisze Wyspiański z goryczą, płynie prosto z polskiej gleby. Największym problemem Polaka, zdaje się zatem mówić krakowski wieszcz, jest Polak.

Dno polskiej duszy, tak genialnie i bezlitośnie wyświetlone w symbolicznych projekcjach Wyspiańskiego i tak boleśnie widoczne w historii o husarzach na piechotę, królach-tułaczach na lawecie, przyozdobionej pogrzebowymi wieńcami i peregrynującej od zamku do zamku, o dumnych polskich wikingach na łodziach z kartonu, o papieżu nie-Polaku, który nie chce pływać na motorówce ochrzczonej przez córkę generała spod Monte Cassino i o papieżu Polaku zrobionym z kolorowych szkiełek, o śpiewających z emfazą o śmierci uzbrojonych dziesięciolatkach, gotowych umrzeć po kolei, jak kamienie przez Boga rzucone na szaniec, o królowej Polski katolickiej czy muzułmańskich hordach wreszcie – wszystko to można traktować ze śmiertelną powagą, tak jak bohaterowie opisywanych wydarzeń, albo wyszydzać bez skrpułów. Patrząc na tę symboliczną sumę polskiej dumy i polskiego wstydu, polskiej chwały i upadku, wspaniałości i kompleksów, można płakać ze wzruszenia albo z rozpacz. Można być też na to zupełnie obojętnym albo wprost przeciwnie, można dawać się ponosić narodowym mitom lub walczyć z nimi ze wszystkich sił. Można także z całą premedytacją, na przykład na doraźny użytek, zakłamywać rzeczywistość, iść, krzycząc Polska!, wołać na rynkach mniej lub bardziej świadomie, mniej lub bardziej cynicznie, mniej lub bardziej przytomnie: Nic się nie stało, Polacy, nic się nie stało!

My, naród, być może jesteśmy w momencie przesilenia. Może jak zwykle zresztą w naszej historii. Piszą socjologowie, że my, naród, rozpadliśmy się na dwa obce sobie plemiona. Że żyjemy, dowodzą publicyści, w osobnych bańkach informacyjnych. Bronimy wartości absolutnych, głoszą niektórzy duchowni, albo roznosimy tęczę zarazę. Ci od Sobieskiego na lawecie i papieża w motorówce po jednej stronie, ale też ci – choć trudno tu mówić o symetrii – którzy piszą na internetowych forach, że „wstawanie z kolan rzuca się na mózg sporej części społeczeństwa”. Najtrafniej chyba aktualny stan polskiej świadomości zbiorowej zdiagnozował Marek Raczkowski w jednym ze swoich gorzkich rysunkowych żartów:



Źródło: <https://gramho.com/explore-hashtag/Raczkowski> [dostęp: 29.11.2020]

„My jesteśmy jak przekłęci”

Co ma począć patrzący na to wszystko nauczyciel polonista, „wąty, niebaczny, rozdwojony w sobie”¹⁷? Udać, że sprawa go nie dotyczy? Odejść z zawodu? Przeczekać? A może schować się za fasadą historii literatury? To takie bezpieczne, prowadzić dyskurs o epokach, prądach kulturowych, literackich kawiarniach i wzorcach osobowych średniowiecza, zastanawiać się, wspólnie z Horacym, czego poeta chce od Apollina... Co mamy czytać w szkole? Dlaczego? Jak? Wciąż „nie ma pytań pilniejszych od pytań naiwnych”¹⁸. A może zwłaszcza dziś nie ma pytań pilniejszych, gdy świat dosłownie skurczył się na wyciągnięcie ręki, jest tak blisko, jak blisko jest smartfon, z którym młodzi ludzie nie rozstają się nawet podczas snu. Unikamy „pytań naiwnych” albo udzielamy odpowiedzi, które już dawno temu przebrzmiały.

Młodzież nie chce czytać – mówiła z goryczą Maria Janion w 2002 roku – ponieważ niestety [szkoła – P.K.] – tak jak to opisał Gombrowicz w *Ferdydurke* – traktuje [...] literaturę jako coś zupełnie nieprzydatnego do życia, rodzaj ozdoby, czasem jakiejś pomocy w identyfikacji narodowej, jak w wypadku dzieł Sienkiewicza czy *Pana Tadeusza*. A poza tym nie wiadomo, o czym to jest i po co to w ogóle jest. Uczniowie nie chcą czytać, bo dla nich nic z tego nie wynika¹⁹.

Trudno z Janion się nie zgodzić, zwłaszcza jeśli ma się rzeczywisty kontakt ze szkołą. Dziś natomiast proponuje się nam w oświacie kolejną rewolucyjną zmianę²⁰. Żeby zobaczyć, na czym ten przewrót polega, dobrze najpierw przeczytać fragment szkicu *50 lat bez Gombrowicza*, tekstu, którego autor, Janusz Rudnicki, twórcę *Ope- retki* z wielką swadą parafrazuje:

¹⁷ Cytat z sonetu IV Mikołaja Sępa Szarzyńskiego: *O wojnie naszej, którą wiemy z szatanem, światem i ciałem*.

¹⁸ Cytat z wiersza Wisławy Szymborskiej *Schylek wieku*. Pewne propozycje odpowiedzi na tego typu szkolne „naiwne pytania”, wraz ze szczegółowym uzasadnieniem, można znaleźć na przykład w publikacjach: Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2012; J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej)*. *Warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014; Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016; P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016; P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018; seria podręczników dla uczniów i nauczycieli *To lubię!* (szkoły ponadgimnazjalne).

¹⁹ „Żyjąc tracimy życie” – z prof. Marią Janion rozmawia Katarzyna Bielas, „Wysokie Obcasy” 2002, nr 13.

²⁰ Mowa o tzw. reformie minister Zalewskiej, wdrażanej od 1 września 2017 roku. Jedną z decyzji była likwidacja gimnazjów (po dwudziestu latach istnienia) i powrót do 8-letniej szkoły podstawowej oraz 4-letniego liceum.

[...] wydany sześćdziesiąt kilka lat temu *Trans-Atlantyk* – jest jaskrawym dowodem na to, że pisarze, z wielkim Gombro na czele, ze swoją misją, którą on nazywa tu „kontrabandą ideową *Trans-Atlantyk*”, pocałować się mogą w d... Że są jak bezdomne, pojedyncze psy, które szczekają na narodową karawanę. A jaskrawym na to dowodem jest Polska dziś, do granic wytrzymałości na Odrze i Nysie Polską nadętą. Dlatego jest *Trans-Atlantyk* symbolem niemocy literatury wobec tych, do których się zwraca. Chłop swoje, baba swoje. Naiwny jest w tej przedmowie [do *Trans-Atlantyku* Gombrowicz – przyp. P.K.], pisząc o dynamicie, jakby oślepiiony swoją doniosłością nie chciał wiedzieć, że kijem rzekę będzie zawracać. Zacząłby *Trans-Atlantyk*, gdyby ocknął się dziś, tak: „Odczuwam potrzebę przekazania Rodzinie, krewnym i przyjaciółom moim tego, com zobaczył po przebudzeniu moim w polskiej stolicy. Na wielkim jak Polska stadionie dwie drużyny naprzeciwko siebie wrogo stojące ujrzałem i dwa razy hymn odegrano, i dwa razy ten sam, a Polska piłką była, a publiczność milcząca większość była, a mecz jak międzynarodowy był, tak się te dwie drużyny od siebie różniły, i ani jedna, ani druga nie grała na wyjeździe, obie u siebie, i kiedy zaczęły, zrobił się chaos przeogromny, nie wiadomo było, kto jest kim, jako że wszyscy w tych samych barwach biało-czerwonych grali, i to jedynym było, które ich łączyło, i tak to Wczoraj z Dzisiaj grało, a stawką było Jutro”²¹.

Reforma, właśnie wdrażana do polskich szkół, to jeszcze jeden przejaw tego pojedynku, w którym wszyscy grają przeciw sobie u siebie. Na naszych oczach „wczoraj” walczy z „dziś”, a stawką jest „jutro”. „Wczoraj” wygrywa zdecydowanie, przede wszystkim dlatego, że gra nieuczciwie i nie ma ani żadnych wątpliwości, ani żadnych skrupułów, drużyna „dziś” raczej już opadła z sił, drużyna „jutro” natomiast nie istnieje.

Jan Błoński, omawiając fenomen *Operetki* Gombrowicza, groteskowego tekstu o historii i rewolucjach, objaśniał:

Dlaczego operetka? Czemu łączy się ona Gombrowiczowi ze sztuką nowoczesną, kiedy nikt prawie z szanujących się ludzi teatru nie zagląda do gmachów, gdzie odprawia ona swe wesołe i głupie obrzędy? Otóż – moim zdaniem – dlatego, że operetka [...] jest najsilniej skonwencjonalizowanym rodzajem teatralnym. Nigdzie gest nie bywa oszczędniejszy, nigdzie też stereotyp nie chełpi się bardziej bezczelnie²².

Podmieńmy w tym cytacie z Błońskiego słowo „operetka” na „podstawa programowa”, mając na myśli oczywiście tę najnowszą. Nigdzie, jak w aktualnej podstawie programowej „stereotyp nie chełpi się bardziej bezczelnie”, zwłaszcza stereotyp narodowy, nigdy też podstawa nie odprawiała aż tak „głupich obrzędów”, zwłaszcza nad narodem, i nie była aż tak skonwencjonalizowana, to znaczy aż tak autorytarna w formowaniu „prawdziwego Polaka”. W łacińskim słowie *professio* kryje się nie tylko

²¹ J. Rudnicki, *50 lat bez Gombrowicza. Jak dziś widziałby Polskę? „Dwie drużyny naprzeciwko siebie ujrzałem, dwa razy hymn odegrano, a Polska piłką była”* [online], <http://wyborcza.pl/7,75517,25018779,-50-lat-bez-gombrowicza-rudnicki.html> [dostęp: 29.12.2019].

²² Witold Gombrowicz, *4.08.1904-25.07.1969* [online], <https://culture.pl/pl/tworca/witold-gombrowicz> [dostęp: 29.12.2019].

„zawód”, ale też „wyznanie”, „ślub”, więc zobowiązanie honorowe. Profesjonalizm wymaga zatem, żeby w odniesieniu do tego dokumentu przynajmniej nie stosować nazwy „podstawa programowa”. Jest to bowiem zwykły, choć bardzo rozbudowany program kształcenia, program o charakterze ścisłym – według terminologii Basila Bernsteina²³. By się o tym przekonać, nie potrzeba rozległych badań. Wystarczy porównać ów tekst z programami polskiego państwa komunistycznego, choćby z lat 70. I na ówczesnych, i na dzisiejszej liście lektur można się doliczyć ponad 90 pozycji, biorąc pod uwagę jedynie obecny tzw. poziom podstawowy (na poziomie rozszerzonym jest ponad 30 kolejnych obligacji), ułożonych w takim samym porządku. Jedyna różnica między programami PRL-u i programem dzisiejszym udającym podstawę programową polega na wymianie ideologii. Nazwiska słuszne i obowiązkowe wówczas, jak Maksym Gorki z powieścią *Matka*, więc „odbiciem rewolucyjnych dążeń proletariatu w literaturze rosyjskiej”²⁴, zostały zastąpione nazwiskami słusznymi i obowiązkowymi dziś, jak na przykład Wojciech Wencel, autor „mazurka” datowanego na 10 kwietnia 2010, *In hora mortis*:

Jeszcze Polska nie zginęła póki my giniemy
póki nasi starsi bracia wędrują do ziemi [...]

ścieżka wiedzie przez grób Pański – nie ma innej drogi
trzeba się owinąć w całun biały i czerwony

gdy przestaną nas hartować strzałem w potylicę
samoloty będą spadać za lub przed lotniskiem

mroźny wiatr ze wschodnich kresów wciąż nam wieje w plecy
gnie się trzcina nadłamana tli się płomyk świecy

a im bardziej bezsensowny twój zgon się wydaje
tym gorętsze składaj dzięki że jesteś Polakiem

naród tylko ten zwycięża razem ze swym Bogiem
który pocałunkiem śmierci ma znaczoną głowę²⁵.

Jak bardzo tego typu poezja pasuje do Sobieskiego na biało-czerwonej lawecie pożyczonej z budowy, do niby-weneckiej motorówki z duchem Andersa na pokładzie, papieża z kolorowych szkiełek czy uzbrojonych w karabiny dziesięciolatków,

²³ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. i wstęp Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.

²⁴ *Program nauczania czteroletniego i pięcioletniego technikum i liceum zawodowego. Język polski*, Warszawa 1971, s. 20.

²⁵ W. Wencel, *Wiersze z filmu* [online], <http://wojciechwencel.blogspot.com/2011/12/wiersze-z-filmu.html> [dostęp: 29.12.2019].

śpiewających, że żadna śmierć im wcale nie straszna... Taki model patriotyzmu stał się obowiązującym modelem kształcenia. Gombrowicz zaś, który z Polską formą wodził się za bary, to dziś pisarz nie tyle nawet „wykreślony” (z całego jego dorobku w podstawie ocalały jedynie fragmenty *Ferdydurke*), ile wyklęty. W zestawie lektur dla poziomu rozszerzonego znalazło się obowiązkowe miejsce na przykład dla „angielskich poetów jezior”, co każdy szkolny polonista przyjmie raczej ze zdziwieniem, nie ma natomiast czasu na choćby drobne urywki *Trans-Atlantyku* czy *Dzienników Gombrowicza*²⁶. I nie chodzi o to, podkreślmy z całą stanowczością, że lista jest niekompletna. Pogoń za kompletnością i spory, co by tu jeszcze do zestawu lektur dodać, to pedagogiczny absurd. Ponadto wiara, że od wpisywania książek do podstawy przybędzie w szkole czytelników, jest równie naiwna, jak wiara kapitana ze spółki „Kraków For You”, że patriotyczną szalupą „Anna Maria” po Wiśle będzie pływał papież Franciszek. Nie wspominając już o tym wszystkim, co dziś przynoszą badania neurobiologiczne, to znaczy jak uczy się ludzki mózg – by nawiązać tylko do tytułu książki Manfreda Spitzera²⁷. W ich kontekście powrót do pedagogicznego skansenu jest równie absurdalny, jak walka o obowiązkowy dla wszystkich szkolny „kanon”, który w rzeczywistości żadnym kanonem nie jest²⁸.

Rzecz nie dotyczy zatem tylko nieobecności formalnej Gombrowicza. Autor *Operetki* został z polskiej szkoły wyklęty przede wszystkim symbolicznie, z powodów ideologicznych. Nie pierwszy raz zresztą²⁹. Gombrowicz jest zły, bo zadaje pytania, prowokuje „synczyzną” zamiast ojczyzny, choć tę „synczyznę” na koniec powieści kwestionuje³⁰. Każe nam na siebie spojrzeć z dystansem, zachęca i prowokuje do samodzielności, do krytycznego myślenia, zmagają się polską formą i wielkimi jej kreatorami, szukając autentyczności i wolności. Proponuje bachtinowski ambiwalentny, uniwersalny i oczyszczający śmiech, a wszak wiadomo od mistrza Jorge z *Imienia róży* Umberto Eco, że taki śmiech jest czystym złem, bo pan Jezus przecież się nie

²⁶ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum, technikum i branżowej szkoły II stopnia [online], <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-dla-liceum-technikum-i-branżowej-szkoły-ii-stopnia/> [dostęp: 29.12.2019].

²⁷ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008; zob. S.-J. Blake-more i U. Frith, *Jak uczy się mózg*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2008; J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2010; G. Small i G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przeł. S. Borg, Poznań 2011; N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013; i in.

²⁸ Zob. I. Kania, *Kanon kultury: sztywna forma czy żywa treść?*, „Znak” 1994, nr 7, s. 38-44; Z.A. Kłakówna, *Szkoła na rozdrożach*, „Tematy i Konteksty” 2017, nr 7, s. 73-87; Z.A. Kłakówna, *Szekspir nasz powszedni albo praktyka sensownego czytania w szkole (dziś, tj. „w czasach zarazy cyfrowej” oraz relacji globalnych, a także niezależnie od jakichkolwiek plag czy kataklizmów)*, „Tematy i Konteksty” 2019, nr 9, s. 707-743.

²⁹ W ostatnich latach zrobił to już minister Roman Giertych, zob. P. Kołodziej, *Raskolnikow i jego następcy*, „Polonistyka” 2007, nr 8.

³⁰ W. Gombrowicz, *Trans-Atlantyk*, Kraków 2013.

śmiał³¹. Chciał Gombrowicz, żeby nie karmić się mitami jak „lekarstwem w niezmienionej postaci” – by przywołać tym razem Kazimierza Wykę, który diagnozując stosunek Polaków do Henryka Sienkiewicza, pisał tak:

Trylogia w swoim bezkrytycznym uznaniu dla przeszłości i dla najwykleszych cech polskiego charakteru narodowego posiada znamiona dzieła wybitnie kompensacyjnego, przez swoją przesadę nastawionego na pewne leczenie kompleksów psychosocjalnych. [...] Sprawa zaś z Sienkiewiczem posiada jeszcze dalszą wymowę: ówczesny nastrój społeczeństwa polskiego rozproszył się pod wpływem Trylogii, ale lekarstwo pozostało w niezmienionej postaci. Pozostała nadmierna, przesadna, jednostronna kompensacja, pozbawiona tła historycznego, jakie ją spowodowało, pozostała i była oceniana ciągle nie jako lekarstwo, lecz – jako potrawa normalna³².

To, co w okresie zaborów rzeczywiście było lekarstwem i spełniało swą funkcję, z czasem niestety stało się „potrawą normalną”, czego w jakimś sensie efektem jest także współczesny pomysł na edukację patriotyczną w szkole, także zupełnie „pozbawioną tła historycznego”. Nie można podawać lekarstwa jako „potrawy normalnej”, dowodzi wybitny historyk literatury, ponieważ wtedy zazwyczaj terapia gorsza jest od choroby, nawet jeśli trudno w to uwierzyć. Oczywiście Gombrowicz miał świadomość, że już samo słowo „Polska” użyte przez niego w jakimś tekście wystarczy, aby uruchomić wszystkie narodowe kompleksy. Wiedział, że będzie wyklęty. Nie od dziś wszak jest jasne, że „nie ma rozpusty gorszej niż myślenie”³³. Pisarz tłumaczył więc w swym *Dzienniku*:

[...] wcale nie czułem, abym godził w polskość, przeciwnie, miałem wrażenie, że ją pobudzam, ożywiam. Przecież chciałem wyzwalać ich z tej ich polskości? Zapewne... ale to wezwanie miało zaiste jakąś dziwną właściwość, dzięki której Polak stawał się tym bardziej Polakiem im mniej był Polsce oddany. Sofistyka? Spróbujmy to jaśniej określić. Polak z natury swojej jest Polakiem. Wobec czego, im bardziej Polak będzie sobą, tym bardziej będzie Polakiem. Jeśli Polska nie pozwala mu na swobodne myślenie i czucie, to znaczy, że Polska nie pozwala mu być w pełni sobą, czyli – w pełni Polakiem...³⁴

I dalej:

[...] mnie nie idzie o to aby usunąć tamtą miłość afirmującą, a jedynie aby wzbogacić nasze możliwości uruchamiając [...] drugi biegun naszej antynomii, ujawniając odwrot-

³¹ M. Bachtin, *Dialog, język, literatura*, red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski, Warszawa 1983, s. 151; U. Eco, *Imię róży*, przeł. A. Szymanowski, Warszawa 1990.

³² K. Wyka, *Sprawa Sienkiewicza*, w: *Trylogia Henryka Sienkiewicza. Studia, szkice, polemiki*, wybór i oprac. T. Jodelka, Warszawa 1962, s. 444-445.

³³ Problem ten opisała W. Szymborska w wierszu *Głos w sprawie pornografii*.

³⁴ W. Gombrowicz, *Dziennik 1953-1969*, Kraków 2011, s. 354-355.

ną stroną medalu polskiego. [...] Ów przymus uwielbienia jest parafianśszczyzną; a także prowadzi do zakłócenia proporcji pomiędzy nami a światem (czyli rzeczywistością); a także jest najeżony kompleksami i rodzi głupstwo, kłamstwo, pretensjonalność... lecz co więcej i co najważniejsze, nie umiemy dość stanowczo wzgardzić tandetą, ponieważ jest nasza, i to czyni nas bezbronnymi wobec tandety, musimy przystosować się do naszego wyrazu nawet wówczas gdy on nie umie nas wyrazić³⁵.

„lalki, szopka, podłe maski, farbowany fałsz, obrazki”

W rozumieniu twórców najnowszej „podstawy” jednak nie ma żadnej „odwrotnej strony medalu polskiego”. Jest tylko jedna, krystaliczna i niezłomna. Ta koncepcja, w połączeniu z mrzonką o historii literatury uprawianej w liceum, nie tylko uderza w podmiotowość uczniów i nauczycieli, nie tylko uniemożliwia autentyczność i atrakcyjność uczenia i uczenia się, ale także utrudnia lub wręcz blokuje samodzielność w myśleniu o Polsce i Polakach, zamyka przestrzeń dyskusji, narzuca jednowymiarową wizję patriotyzmu, nakazuje – jak mówi Gombrowicz – wyłącznie „miłość afirmującą” do narodu i państwa, bezkrytyczną i budowaną na złudzeniach oraz uproszczeniach, co w praktyce kończy się peregrynacją Sobieskiego na budowlanej lawecie.

Ten model edukacji patriotycznej oczywiście nie dotyczy tylko ostatniej „podstawy programowej”, o czym świadczy ta sama laweta zresztą. Nigdy jednak nie był zadekretowany w taki sposób i w absolutnym oderwaniu od rzeczywistości, w jakiej ma się go „realizować”. Dodajmy od razu, że przywoływanie w tym kontekście szkoły okresu dwudziestolecia międzywojennego, gdy pod hasłem „Polska i jej kultura” musieliśmy scalać po 123 latach zaborów „trzy nierówne połówki”, jak ujmował Szymon Gajowiec, byłoby merytorycznie i etycznie nieuczciwe³⁶.

Andrzej Waśko, dla uzasadnienia przyjętych w najnowszej „podstawie” rozwiązań, opublikował książkę pod tytułem *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*³⁷. Charakter tego wywodu i sposób argumentowania skłaniają raczej do wniosku, że ów tytuł powinien brzmieć inaczej: „O edukacji literackiej nie dla polonistów mających kontakt ze szkołą”. Tych ostatnich bowiem przywołana książka może zaskoczyć zaprezentowaną w niej wizją świata. Wskazywanie Bożeny Chrzęstowskiej natomiast jako jednego z głównych winowajców upadku polskiej szkoły w ostatnim trzydziestoleciu, a tym samym głównego deprawatora całych po-

³⁵ Tamże, s. 360.

³⁶ Zob. P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym*, Kraków 2013, rozdział *Z zapisów oświatowego prawa: przedwojenne programy nauczania*, s. 71-86; Z. Łempicki, *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, Kraków 1930; S. Łempicki, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów–Warszawa 1937.

³⁷ A. Waśko, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.

koleń Polaków, uznać wypada za czyn co najmniej głęboko niemoralny. Oczywiście wydarzyło się przy reformowaniu systemu oświaty po roku 1989 wiele złego i można o tym dyskutować, pod warunkiem jednak, że będzie to dyskusja merytoryczna i prowadzona przez specjalistów od edukacji ogólnej³⁸.

Zdaniem przywoływanego twórcy teoretycznej „podstawy” do „podstawy programowej” zasadniczym problemem szkoły III RP była wolność, w tym wolność wyboru lektur, a także domniemane odejście w kształceniu od chronologii i historii literatury, choć każdy wie, kto ma kontakt ze szkołą, że liceum – poza zupełnie nieszowymi wyjątkami jak podręczniki *To lubię!* – wcale od chronologii i historii nie odeszło³⁹. Zupełnie osobna kwestia to oczywiście sensowność uprawiania historii literatury w szkole. W tym miejscu warto przypomnieć jedynie, że na przykład Janusz Sławiński już w 1977 roku, a więc dokładnie w czasach, do których współcześni reformatorzy mniej lub bardziej świadomie nawiązują, opublikował tekst *Literatura w szkole: dziś i jutro*. Było to w ramach szerszej dyskusji na temat implementowania do szkół naukowych, teoretycznoliterackich i historycznoliterackich narzędzi, wprowadzanych tam, nawiasem mówiąc, jako forma obrony przed ideologią. Ponieważ cofnęliśmy się w reformie edukacji do epoki Edwarda Gierka, wywód wybitnego teoretyka i historyka literatury w wielu miejscach wybrzmiewa aktualnie:

Otóż przystosowane do wymagań szkoły narzędzia literaturoznawcze tracą w znacznej mierze swoją uprzednią funkcjonalność. Subtelne klucze interpretacyjne stają się tu prymitywnymi wytrychami, swobodne hipotezy – bezspornymi dogmatami, dyskusyjne opinie – powtarzаныmi bez końca frazesami. [...] W gruncie rzeczy jest owo nauczanie – musi być! – parodystycznym zwierciadłem przedsięwzięć uniwersyteckiej polonistyki literackiej: wyzwala i doprowadza do postaci skrajnej tkwiące w niej możliwości schematyzmu, niweczy jakąkolwiek finezję dociekań, karykaturalnie wyolbrzymia banalność tez i rutynę działań, pozbawia dynamiki znaczeniowej użytkowaną terminologię. Doprowadza – ośmielam się twierdzić – literaturoznawstwo naukowe do stanu dziwacznej bezpożyteczności⁴⁰.

Przed narzucanymi dziś rozwiązaniami, zresztą dobrze w szkole utrwalonymi, już 100 lat temu przestrzegał Kazimierz Wóycicki. Co to jednak za naukowy autorytet, Wóycicki, skoro w swej naukowej pracy „zniżał się” on do uczenia w klasie. Ten znakomity przedwojenny humanista dobrze wiedział zatem, że szkolna historia literatury polegająca na „przekazywaniu wiedzy”, jak to naiwnie ujmują współcześni reformatorzy,

³⁸ Zob. np. Z.A. Klakówna, *Jakoś i jakość*, Kraków 2014.

³⁹ Jeszcze inną konstrukcję podręcznikowych treści proponowano w mało znanej serii *Skarbiec języka, literatury, sztuki*, B. Chrzastowska (wydawnictwo Nakom).

⁴⁰ J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, w: tegoż, *Teksty i teksty*, Kraków 2000, s. 89-90.

nie wyrabia samodzielności młodzieży, ale przeciwnie, niszczy ją przez zmuszanie ucznia do przyswajania sobie i bezmyślnego powtarzania cudzych zdań, poglądów, spostrzeżeń, często bardzo wątpliwej wartości frazesów. Jest to [...] szkoła nieszczerości, kłamstwa intelektualnego dla umysłu zabójcza⁴¹.

Tych i innych opinii twórcy najnowszej „podstawy” mogą jednak nie znać, co i tak jest bez znaczenia, jeżeli celem edukacji uczyni się, jak to wyśmiewał w 1932 roku Juliusz Balicki, „jednolite umundurowanie wszystkich głów”⁴², prowadzone pod hasłem „Polska do granic wytrzymałości na Odrze i Nysie Polską nadęta” – by raz jeszcze sięgnąć do Gombrowicza i Rudnickiego. Trudno się dziwić zatem, że autorzy i zwolennicy „podstawy” nagminnie używają języka przymusu. Na przykład w przywołanej książce Waśki często pojawiają się formuły „mundurowe”: „musi”, „trzeba”, „powinien”, „winien”, „ma”, „ma kłaść nacisk”, obok formuł niemożliwych do zaakceptowania pod względem pedagogicznym: „przekazywać wiedzę” czy nawet „przekazywać umiejętności”. Niekiedy prowadzi to do konstrukcji zupełnie niezrozumiałych, także z powodu specyficznego stylu: „Uczeń szkoły podstawowej powinien otrzymać elementarne rozeznanie w systemie...” albo „Uczeń powinien wiedzieć, że jego powinnością jest...”⁴³. Wszystko to razem, w połączeniu z niekończącą się listą tekstów obligatoryjnych, często bardzo słabych lub zdezaktualizowanych, oraz nakazem czytania literatury po 1945 roku dopiero w ostatniej klasie tworzy duszący gorset, z którego wyrwać się nie sposób, choć autorzy „podstawy” niby nie zabraniają czytać czegoś więcej i nie tworzą oficjalnego indeksu książek zakazanych. Na nieoficjalnym Gombrowicz zajmuje oczywiście miejsce pierwsze.

„rozpion się nad nimi Los”

Państwowy przymus prowadzenia lekcji POLSKI(ego) według „nowej” „podstawy programowej” zapewne pogłębi problemy polskiej szkoły i w jakimś stopniu także problemy polskiego patriotyzmu w ogóle. Być może również do reszty zniechęci maturzystów, nie tylko tych najlepszych, do tego, by studia polonistyczne i nauczycielskie wybierali w pierwszej albo chociaż w drugiej kolejności.

Znów tracimy szansę. Przed nami następne kilka lub kilkanaście lat chaosu, pewnie aż do jakiejś nowej „reformy”, która wcale nie musi niestety oznaczać zmiany na lepsze. Nie bez powodu przecież *Wesele* Wyspiańskiego kończy się chocholim tańcem.

⁴¹ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1921, s. 9-10.

⁴² J. Balicki, *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, przedruk z pisma „Zrąb” 1932, nr 4, s. 5.

⁴³ A. Waśko, dz. cyt., s. 37, 38.

Rzetelne nauczać to dotykać tego, co w człowieku najbardziej żywotne. To szukać dostępu do tego, co w dziecku i człowieku dorosłym najbardziej wrażliwe i własne. [...] Liche nauczanie, rutyna pedagogiczna, cyniczne instruowanie – świadomie lub nie – są w swym czysto utylitarным замыśle niszczyielskie. Wyrrywają nadzieję z korzeniami. Złe nauczanie jest niemal dosłownie morderstwem, a metaforycznie: grzechem. Umniejsza ucznia, czyni jego osobę szarą mialkością. Poraża wrażliwość dziecka czy dorosłego najbardziej zjadliwym kwasem, nudą, duszącym gazem obojętności. Źli nauczyciele, być może nieświadomie mszcząc się za swą mierność, zamordowali dla milionów ludzi matematykę, poezję, myślenie logiczne. [...]

Statystycznie rzecz biorąc, antynauczanie jest normą. Dobrzy nauczyciele, którzy rozpalają ogień w dojrzewających duszach uczniów, są być może rzadsi od wirtuozów sztuki czy mędrców. Niepokojąco nieliczni są opiekunowie ciała i duszy, którzy znają stawkę, wiedzą, na jakie niebezpieczeństwa wystawione są tu trafność i wrażliwość, wiedzą, jak splatają się ze sobą odpowiedź i odpowiedzialność. Dzieje się tu coś prawdziwie osobliwego, gdyż mamy świadomość, że większość tych, którym powierzamy swoje dzieci w szkole, do których zwracamy się po poradę i opiekę na uczelni, to mniej lub bardziej życzliwi grabarze. [...] Nie, oni niczego nie otwierają, to „zamykacze”⁴⁴.

George Steiner, autor przywołanej diagnozy, wybitny amerykański filozof, krytyk literacki, tłumacz i nauczyciel, wskazał, na czym tak naprawdę polega istota rzeczy. Diagnoza ta na pewno jednak polskiej szkoły nie dotyczy. Steiner wypowiedział te słowa podczas jednego z wykładów na Uniwersytecie Harvarda, a przecież nasza chata z kraja.

Wybrana bibliografia

- Kania I., *Kanon kultury: sztywna forma czy żywa treść?*, „Znak” 1994, nr 7, s. 38-44.
- Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Regiewicz A., Waligóra J., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2012.
- Kłakówna Z.A., *Szkoła na rozdrożach*, „Tematy i Konteksty” 2017, nr 7, s. 73-87.
- Kołodziej P., *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018.
- Sławiński J., *Literatura w szkole: dziś i jutro*, w: tegoż, *Teksty i teksty*, Kraków 2000.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.
- Steiner G., *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2007.
- Waśko A., *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.

⁴⁴ G. Steiner, *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2007, s. 25-26.

Gombrowicz Cursed or About Patriotic Education on Polish Language Classes

Summary

This text relates to the concept of “patriotic education”, which is implemented in the latest core curriculum for Polish language classes in the reformed high schools. The extensive mandatory and complementary reading lists for both standard and advanced level of education include works such as “selected poems by English Lakeland Poets”. *Trans-Atlantyck* by Witold Gombrowicz, however, did not find its place on these set book lists. Such a change is a very significant one. The point here is not the reading list being incomplete, as no list like that is able to be. The form proposed in the curriculum makes it pedagogically absurd, which once again forces us to question the legitimacy of the ‘canon’ in general. The main problem here relates to the ideological foundations of the document. The author of this text, referring to various contexts, as well as his own pedagogical experiences, attempts to support the notion that interpreting such works as *Trans-Atlantyck* or properly selected parts of *Diary* by Gombrowicz, who has been yet again “cursed” (“banished”) from discussions on patriotism at school, does not pose a threat to Polish national identity. On the contrary, it could bring a breath of fresh air; it is not the sign of national treason and heresy, but it allows us to look at controversial matters from an intellectual distance and facilitates profound, rational reflections.

Keywords: patriotism, national mythology, national identity, patriotic education, curriculum.

Dekonstrukcja i konstrukcja obrazu Polski i Polaka: Witold Gombrowicz wobec wyzwań edukacji polonistycznej

Konsekwencja w podejmowanych przez Witolda Gombrowicza wątkach uwidacznia się między innymi w systematycznym dekonstruowaniu obrazu i usytuowania Polski i Polaka w świecie. W ten sposób autor otwiera czytelnika na nowe wyobrażenia o Polsce i polskości. Jak sam podkreśla, nie interesuje go Polska, ale Polak¹, jednakże podejmując rozważania nad kondycją Polaka jako człowieka, nie jest w stanie bezwzględnie odciąć się od rodzimego kraju, co akcentuje na kartach *Dziennika*.

Polaka wprost określa jako Innego i nakreśla przestrzeń obcości, w którą jest on uwikłany. Warto się zastanowić, czy te dwie kategorie – inności i obcości – w Gombrowiczowskim modelu widzenia świata i człowieka można odczytywać jako próbę poszerzenia doświadczenia empatii nie tylko czytelnika, ale i samego autora. Czy jednak jest tak, że Gombrowiczowi daleko do empatyzowania z Innymi, a jego celem jest jedynie uzmysłowienie paradoksalnego usytuowania rodaków: niefunkcjonalnej funkcjonalności, rozumianej jako nieumiejętności prawdziwego przeżywania życia, zarówno przez Polaka postrzeganego z pozycji narodowej, czyli jako Polaka, jak i z pozycji „ogólnej”, czyli czysto ludzkiej, człowieczej.

Szczera brutalność Gombrowicza w ocenie kondycji tożsamościowej rodaków wyłania się z konstruowanych przez niego presupozycji, kiedy to dokonuje rekonstrukcyjnych sądów o Polakach. Istotne jest, że w budowaniu tychże presupozycji, odsyłających do, co należy podkreślić, subiektywnego oglądu świata mówiącego, istotną rolę odgrywa autorytatywność samego pisarza ukierunkowana na imperatyw skierowany do odbiorcy, a mający na celu „wciągnięcie” czytelnika do współdziałania w konceptualizacji pewnych zagadnień, co jak słusznie zauważa Jarosław Płuciennik, jest śladem pierwotnej dialogowości².

¹ Por. W. Gombrowicz, *Dziennik 1953-1956*, Kraków 1997, s. 106. Dalej: *Tom I*.

² Por. J. Płuciennik, *Literackie identyfikacje i oddźwięki: poetyka a empatia*, Kraków 2004, s. 57.

Przyglądając się Gombrowiczowi, uzewnętrzniającemu odbiorcy w *Dziennikach* swoje, jak sam ironicznie zauważa, niejednokrotnie „bluźniercze” refleksje, można zwrócić uwagę na to, że autor proces wszelkiego rozumienia rozpatruje w wymiarze prywatnym, a nie instytucjonalnym, tzn. że nie zważa na, trącąca oksymoronem, „zobiektywizowaną” poprawność (polityczną czy religijną) swojego światopoglądu. Sztuka dla pisarza to narzędzie, forma umożliwiająca poszerzone i pogłębione rozumienie samego siebie, a nie jedynie sztuka *czysta l'art pour l'art*, wolna od jakichkolwiek uwikłań w sytuację życiową twórcy i doświadczeń egzystencji, wolna – przynajmniej w założeniu – od autorskich fobii, uprzedzeń, fascynacji, pragnień, marzeń.

To uwrażliwienie na „swoją prawdę” większość krytyków zdaje się odczytywać jako echo megalomaństwa, tak chętnie przypisywane autorowi. Ale poprzez dzielenie się swoją „krytyką” Gombrowicz ukazuje dążenie do pewnego rodzaju (po)rozumienia, które odniosłoby wymierne efekty w odniesieniu do pojedynczego istnienia. Burzyciel mitów narodowych odnawia rangę mitotwórstwa w sensie jednostkowym, rozumianym jako ponowne nadawanie utracanego sensu, gdzie urzeczywistnia się mitologizowanie utożsamiane z kategorią *Bildung*³.

Rozważania o charakterze narodowym poświęcone Polakom stanowią *clou* twórczości Gombrowicza niejednokrotnie podkreślającego, że jest „jednym z nich” i nie jest w stanie temu zaprzeczyć ani o tym zapomnieć. Być może dlatego dla autora osią problematyzacji jest polskość, gdyż dochodzi tu do procesu mimowolnego utożsamienia. Identyfikacja współuczestnicząca, termin analizowany przez Płuciennika w kontekście reakcji na literaturę, stanowi jedno z naczelných zjawisk w obszarze pojęciowym związanym z empatią⁴. Badacz podkreśla również, że „istnieją szczególnie uprzywilejowane formy językowe, które są predysponowane do tego, aby reprezentować emocje”⁵. Taką formą jest dziennik, forma literacka umożliwiająca wykorzystanie zabiegu, jakim jest introspekcja. Stanowi świadome narzędzie pisarza, zapraszającego czytelnika do wglądu w jego osobiste, intymne rejony istnienia.

Z kolei dyskursywizowanie swoich myśli i przeżyć, co czyni Gombrowicz w *Dzienniku*, ujawnia (odkrywa), czy dla podmiotu piszącego mechanizm współodczuwania nie jest obcy. Natomiast czytelnik może stać się podmiotem współodpowiadającym w momencie, kiedy z pozycji słuchającego przemieszcza się do pozycji mówiącego, a więc empatycznie wchodzi w świat mówiącego⁶. Koresponduje to z uwagą Elżbiety Mikoś, która zauważa, że emocjonalne uczestnictwo sprzężone jest z dyspozycją emocjonalną: „narracja tekstowa podsuwa myśli (wyobrażenia),

³ Por. M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 311.

⁴ Por. J. Płuciennik, dz. cyt., s. 45.

⁵ Tamże, s. 113.

⁶ Por. tamże, s. 115-116.

które mogą wyzwolić emocje odbiorcy, jeśli ten jest gotowy do aktywnego współuczestnictwa⁷. Zakłada zatem dobrowolne, nieprzymusowe ujście dla emocji, pod warunkiem zaistnienia fortunnnych „okoliczności” (a więc jakiejś formy porozumienia w obszarze tekstu) dla tego stanu.

Przestrzenią, w której można podjąć konstruktywny dialog z problematyką dychotomiczności Polaka jest szkoła. Narracja tożsamościowa stanowi ważny i interesujący materiał do realizacji na zajęciach języka polskiego. *Dzienniki* zawierają bogaty materiał, który można by wykorzystać w edukacji polonistycznej. I, co ważne, połączyć to z rozważaniami ogniskującymi się wokół problemu empatii i oscylujących wokół tej kategorii kwestii inności i obcości.

Dlatego wykorzystane fragmenty z *Dziennika* Gombrowicza mogą posłużyć jako materiał do badań, w których ważne okażą się refleksje koncentrujące się wokół pytań: czy gombrowiczowski stosunek do Polaka jako Innego jest aktualny w oczach ponowoczesnego ucznia? Czy autor, poruszając ten problem, umożliwi poszerzenie uczniowskiej przestrzeni wrażliwości? Czy „pisarz myśli jutra” może „pociągnąć” za sobą młodego człowieka? Jaka jest specyfika punktów zbieżnych i rozbieżnych – uczestników tego dydaktyczno-polonistyczno-humanistycznego dialogu – w refleksji dotyczącej percepcji rzeczywistości oraz człowieka w nią uwikłanego? Czy naprawdę jest tak, jak się powszechnie i chyba zbyt pochopnie wyrokuje, że twórczość Gombrowicza jest obca, nieatrakcyjna dla ponowoczesnego ucznia, gdyż zahacza, niby, o problemy nieistotne dla niego?

Gombrowiczowską lekcję zadaną Polakom odzwierciedlają słowa stanowiące jedną z naczelných tez wyłaniających się z *Dziennika*, dotyczących naszej kondycji narodowej: „[...] nowe ujęcie pozwala rozciąć niejednen węzeł, nie dający się rozwiązać”⁸. Poprzez to sformułowanie, którego kontekst sięga czasów starożytnych, autor wskazuje na pewne uniwersum, a także narzędzie umożliwiający, w kontekście dyskursu tożsamościowego, wydobyć z siebie (Polaka) autentycznej tożsamości, kategorii stanowiącej jedno z kluczowych zagadnień w myśli pisarza. Przejawia się ona bowiem nieustannie w twórczości Gombrowicza, celowo uwrażliwiający odbiorcę na konkretną perspektywę (od)czytania istoty ludzkiego bycia w świecie i „w narodzie”. Poprzez nagromadzenie różnych kontekstów, w świetle których proponuje przyjrzenie się temu terminowi, otwiera czytelnika na dotąd domknięte w pewien gorset wyobrazeniowy możliwości pojmowania funkcjonowania człowieka w zastanym świecie.

Aby uczynić progresywny krok w tym kierunku, Gombrowicz podsuwa konkretne rozwiązanie: sięgnięcie po człowieczeństwo poprzez zapomnienie, niczym metaforyczne zanurzenie się w mitycznej rzece Lete, o byciu Polakiem w rozumieniu

⁷ E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009, s. 7.

⁸ W. Gombrowicz, *Tom I*, s. 44.

tradycyjnym, utrwalonym przez kulturowe wzorce. Taka „utrata pamięci” narodowej, powielanej kulturowo „etykiety”, ma sprowokować odkrycie, uprzytomnić sobie, że jest się człowiekiem. Ten proces zapominania dla odkrywania stanowi, według pisarza, podstawowy warunek osiągnięcia swobody egzystencjalnej.

Gombrowicz zatem odwołuje się do związków między *self identity* a *place identity*. Dokonuje w ten sposób transparentnej hierarchii w zakresie statusu ontologicznego jednostki: to bycie człowiekiem jest według niego fundamentem tożsamości. Tworzy więc swój autorski, co niejednokrotnie podkreśla, *modus vivendi* Polaka oparty przede wszystkim na personalnych przesłankach, a nie wyłącznie kulturowych konstruktach o charakterze narodowym.

Posłużyć można się w tym punkcie ilustracją Gombrowicza ze *Wspomnień polskich*, kiedy uruchamia kliszę pamięciową i przywołuje swoje młodzieżowe (miał wtedy 16 lat) doświadczenie o charakterze narodowym. Dotyczyło ono pozornie incydentalnego, przypadkowego znalezienia się wśród tłumu, pewnej zbiorowości, która swoją postawą wywołała absolutnie ważną refleksję u, młodego wtedy, pisarza. W eseju *Uliczne przejścia Gombrowicza* Zbigniew Majchrowski reinterpretuje właśnie to wspomnienie Gombrowicza, który w retrospektywnym akcie uwalnia historię związaną z mimowolnym udziałem w „ulicznym teatrze patriotycznym”, co, jak podkreśla, odcisnęło piętno na całym jego późniejszym życiu. Figura ulicy, która w tym kontekście stanowi symbol zbiorowości, a także źródło przemocy symbolicznej, objawiła się dla przyszłego pisarza jako doznanie opresyjne. Tamto wydarzenie ukazało mu, czym w swojej istocie jest zamknięcie w ramach etykiety prawdziwego i porządnego Polaka, spełniającego wymogi stawiane przez utrwaloną tradycję narodową. Oczywiście indywidualizm Gombrowicza wywołał sytuację buntu, i, jak sam konkluduje, z owej przemocy uczynił „sankcję dla własnej odmienności”, a więc autentycznej indywidualności⁹.

W filozofii pisarza istotna jest zatem zdolność do wypracowania indywidualnego stylu życia, budowanego na prywatnych filarach, dzięki którym jednostka wysuwa się przed naród. Symboliczne wynarodowienie i wyzbycie się narodowej konkretności ma swoje niejako logiczne uzasadnienie, co pisarz akcentuje, stawiając, zdawałoby się pozornie, retoryczne pytanie: „co jest ważniejsze: Polska czy ty sam? Co jest bardziej zasadnicze, to że jesteś człowiekiem w świecie czy Polakiem?”¹⁰.

Odpowiedź wydaje się oczywista, bo przecież niemożliwa jest jakakolwiek konstrukcja tożsamości nadbudowanej – polskiej, rosyjskiej, niemieckiej itd. – jeśli jej podstawą nie jest kondycja człowieka w ogóle. Ale w kulturowej tradycji patriotyzmu ta prawda nie jest już taka oczywista.

Friedrich Schlegel, przedstawiciel romantyzmu jenańskiego, któremu Michał Paweł Markowski poświęcił podrozdział *Polityki wrażliwości*, również rozważał

⁹ Por. Z. Majchrowski, *Uliczne przejścia Gombrowicza*, w: *Księga Janion*, red. Z. Majchrowski, S. Rosiek, Gdańsk 2007, s. 291.

¹⁰ W. Gombrowicz, *Dziennik 1957-1961*, Kraków 1997, s. 22. Dalej: *Tom II*.

pierwszeństwo jednostki przed zbiorowością, konstatując, że „Człowiek jest więcej wart niż naród i niż ludzkość”¹¹. Według Markowskiego powyższa myśl jest równoznaczna z tym, że źródłem wszelkiej filozofii jest indywidualna, jednostkowa sytuacja życiowa człowieka, a więc konkretne doświadczenie egzystencjalne. Zauważa przy tym, że zrozumienie danej sytuacji wymaga odniesienia jej do tego, co powszechne, dlatego romantycy, podobnie jak Gombrowicz, domagali się, by wszelkie odniesienie do rzeczywistości miało zakotwiczenie w interpretacji życia. Markowski zdefiniował taką postawę jako romantyzowanie, czyli hermeneutyczną strategię rozumianą jako: „przepuszczanie życia przez filtr jednostkowej egzystencji, a następnie medium uniwersalności, jakim jest dyskurs. Romantyzowanie to upowszechnienie tego, co jednostkowe”¹².

Romantyczny kontekst, na który naprowadza lektura książki Markowskiego, wydaje się interesujący przy rozważaniu konkretnych passusów z *Dziennika*. Gombrowicz podkreśla bowiem, że aby być w pełni Polakiem, czyli w Gombrowiczowskim ujęciu autentycznym, potrzeba właśnie swobody, poszerzenia horyzontu, byśmy zobaczyli też coś innego poza Polską, byśmy przekroczyli bariery blokowane przez zbiorowość, wspólnotę narodową¹³. Dlatego, żeby wzmocnić naszą „indywidualną polskość” trzeba najpierw wygłuszyć polskość pojmowaną jako taką¹⁴. W toku interpretacyjnym użyteczna i interesująca wydaje się myśl Zygmunta Freuda. Traktuje się w niej pojmowanie takiej jednostkowej sytuacji jako pewnego obszaru nieświadomości, w którym tkwi szczególna forma obcości, zaczynająca się „w swoim domu”, co psychoanalityk nazywa wewnętrzną zagranicą. Już samo doświadczenie tej obcości przynosi rozpoznanie, że nasz indywidualny świat od początku jest spolaryzowany i dychotomiczny, gdyż dzieli się na swój (udomowienie) i obcy (wyobcowanie)¹⁵.

Jeżeli Polak nie dokona w sobie przezwyciężenia tej wewnętrznej obcości, jaką jest polskość, która przygłusza indywidualny byt człowieka-Polaka, będzie tkwił, przekonuje pisarz, w złudzeniu autentyczności, bo niewolą kształtu Polaka jest on sam, pokutujący w anachronicznym wyobrażeniu siebie – jest to efekt bezrefleksyjnego przyjęcia spuścizny narodowej. W tym punkcie ponownie bardzo pomocna wydaje się idea wypracowana przez romantyzm jenajski, w której mówi się o potrzebie wewnętrznego różnicowania Ja, czyli wypracowania umiejętności odnajdywania się w przechodzeniu między figurami – od jednego Ja do innego Ja¹⁶. Jesteśmy nieskończonym łańcuchem możliwości, który należy odsłonić poprzez

¹¹ Por. M.P. Markowski, dz. cyt., s. 337.

¹² Tamże, s. 337-338.

¹³ Por. W. Gombrowicz, *Tom II*, s. 23.

¹⁴ Por. tamże, s. 23-24.

¹⁵ Por. B. Waldenfels, *Miejsca i ścieżki Obcego – perspektywa fenomenologiczna*, „Czas Kultury” 2016, nr 4, s. 160-161.

¹⁶ Por. M.P. Markowski, dz. cyt., s. 342.

potencjalizowanie, by oddalić się od przybrania definitywnej, więc i zamkniętej na rozwój, formy¹⁷. Zatem Polak, aby uniknąć zamknięcia w skostniałej i odziedziczonej formie, powinien udoskonalić umiejętność egzystowania zarówno na poziomie diachronii, jak i synchronii. Tylko wtedy, kiedy „scali” oba wymiary, a więc możliwość oglądu swojego życia w perspektywie synchronii w diachronii, uelastyczni swoje bycie w świecie.

Dlatego należy dokonać osobistego *exodusu* człowieka z człowieka, aby zapobiec kradzieży prawdziwego Ja. I w tym działaniu Gombrowicz upatruje swojej roli. Autor wykorzystuje do tego narzędzie, które za Płuciennikiem można określić jako „znacznik iluzji”. Spełnia ono nie tyle funkcję stylistyczną, ile ma związek z pragmatyką i kognitywnymi aspektami językowymi¹⁸. Służy do kreowania konceptualizacji pewnego kontekstu. Na mocy tego instrumentum Gombrowicz wizualizuje siebie – (polskiego) autora jako Mojżesza, stojącego na straży odnowy stosunku Polaka do siebie. Jest więc demaskatorem, którego zadanie polega na odkryciu, że Polak jako człowiek udaje, że jest tym, kim jest. Jest to pewna forma przepracowania problemu związana z wyobraźnią narracyjną, czyli umiejętnością zastanowienia się nad swoim bądź czymś położeniem, pozycją podmiotową.

Fałsz ten objawia się między innymi w językowych konstrukcjach. Autor *Dziennika* wskazuje, jak głęboko język stwarza nas samych, nasz własny ogląd siebie. Nadużycie widzi przede wszystkim w używaniu zaimków rzeczownikowych w liczbie mnogiej, w szczególności „My”, które stanowią swoisty oksymoron w odniesieniu do pojedynczego człowieka, bo przecież może on być pewny tylko swojej rzeczywistości i perspektywy¹⁹. Dlatego autor *Dzienników* pragnie, by Polacy uprzytomnili sobie istotę zachowania dystansu na linii ja – ojczyzna, pod pojęciem której kryje się niebezpieczne dla tożsamości, zawłaszczające widmo zbiorowości.

Ów dystans jest niezbędny, by autentycznie stwarzać siebie w ojczyźnie, a nie dla ojczyzny. To przewyksłowienie z „siebie dla” na „siebie w” winno mieć status narodowego oderwania o charakterze uczuciowo-intelektualnym. Chodzi o to, jak zauważa Maria Janion, że „Państwo jest po to, by służyć wszystkim wymiarom egzystencji istoty ludzkiej”²⁰. Badaczka odwołuje się m.in. do Václava Havla, przypominając jego ważną myśl, że rozwój i trwanie cywilizacji uzależnione są od ludzkiego ducha: świadomego i wrażliwego. I na tym polega jej zdaniem rewolucja egzystencjalna, z jaką mamy do czynienia (czy powinniśmy mieć) we współczesnym świecie²¹. Perspektywa ta koresponduje ze światopoglądem Gombrowicza, jak i przywołanym wcześniej środowiskiem romantyzmu jenajskiego. Janion upomi-

¹⁷ Por. tamże, s. 343-344.

¹⁸ Por. J. Płuciennik, dz. cyt., s. 50-51.

¹⁹ Por. W. Gombrowicz, *Tom II*, s. 160, 245.

²⁰ M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996, s. 22.

²¹ Por. tamże.

na się o nowy paradygmat kultury polskiej, objawiający się w wolności jednostki, której towarzyszy trwałe i świadome napięcie ironiczno-tragiczne. Jest to wydobyty z tradycji polskiego romantyzmu projekt filozofii egzystencji²².

Gombrowicz określiłby takie budowanie egzystencji bojem z ojczyzną o ocalenie ludzkiej wartości obywatela²³. Wpisuje się to w hermeneutykę krytyczną, dla której istotą jest dążenie do otwarcia się na świadome przeżywanie własnej egzystencji²⁴. Jednostka jako istota ludzka, aby móc w sposób efektywny funkcjonować w świecie, a nie wyłącznie w ojczyźnie, powinna postrzegać siebie jako obywatela świata, a nie ograniczać swoją podmiotowość do przypisanej *ex lege* państwowości. Oczywiście Gombrowiczowi nie chodzi o zanegowanie kategorii narodu i ojczyzny, ale o odnowę stosunku wobec nich i szersze ich rozpatrywanie, w szczególności o poszerzony kontekst ludzkiej egzystencji w zestawieniu z czynnikami instytucjonalno-prawniczymi i społeczno-kulturowymi, które regulują życie obywateli. Chodzi o utrzymanie równowagi, jak słusznie zauważa Mikoś, między sferą, która zawiera to, co wspólne a sferą wszelkiego rozróżnienia tego, co osobne²⁵. Według badaczki nie możemy doświadczyć siebie bez doświadczenia Innego, gdyż brak tego porównania uniemożliwi konstytucję autentycznej tożsamości: budowanej poprzez „świadomość własnej subiektywności i świadomość osobności drugiej osoby wobec mnie”²⁶.

Zatem pytanie charakterystyczne dla filozofii tożsamości *kim jesteś?* jest nieistotne z Gombrowiczowskiego punktu widzenia, jeżeli nie będziemy go rozpatrywać w odniesieniu do aspektu procesualności, do bycia *in action*, czyli działania, autostwarzania się i to na polu Ja – jednostka, a nie Ja – naród. Tej procesualności nadaje się szczególną wagę, ponieważ „być kimś” oparte jest tu na nieustannym dowiadrywaniu się, odkrywaniu, a nie wiedzy danej z góry²⁷. Taki projekt bazuje na romantycznej proveniencji koncepcji *Bildung*, zgodnie z którą, jak wskazuje Markowski, egzystencja musi być twórcza, aby zrutynizowane i bezosobowe życie przemienić w pełni egzystencji²⁸. Dlatego człowiek ma za zadanie odpowiedzieć sobie na główne pytanie „jaki jest”, gdyż egzystencja to kształcenie, które nie ma końca²⁹.

W konsekwencji wszelka jednoznaczność Polaka jest destrukcyjna. Wynika ona m.in. z tego, że lęka się on swojego prawdziwego głosu. Takiego zastraszonego Polaka należy zatem uzupełnić innym Polakiem, stanowiącym dopełniające go *ego*³⁰: zdolnym sięgać po głębszy ton Polaka tragicznie świadomego własnego dźwięku; zdol-

²² Por. tamże.

²³ Por. W. Gombrowicz, *Tom I*, s. 163.

²⁴ Por. M. Janion, *Czy...*, s. 36.

²⁵ Por. E. Mikoś, dz. cyt., s. 11.

²⁶ Tamże, s. 54.

²⁷ Por. W. Gombrowicz, *Tom II*, s. 162.

²⁸ Por. M.P. Markowski, dz. cyt., s. 52, 309.

²⁹ Por. tamże, s. 309.

³⁰ Por. W. Gombrowicz, *Tom I*, s. 90.

nym sięgać po człowieczeństwo w pełni świadome, po pełną egzystencję³¹. W *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś* Janion taką postawę określa mianem światopoglądu tragicznego, który spaja dwie kategorie: humanizm i demonizm. Konsekwencją tego jest właśnie pewien proces teatralizacji własnego bytu.

Przeciwieństwem tej formy istnienia jest, zdaniem Janion, życie podporządkowane idei przejrzystości, idei w jej przekonaniu utopijnej, skazującej jej wyznawców na sztuczność i brak autentyzmu, gdyż to właśnie nieprzejrzystość jest tragiczną i konstytucyjną cechą naszej kondycji. Ona, tj. nieprzejrzystość, obrazuje naszą walkę z przeznaczeniem, pragnienie poznania losu. Przejście z owej nieprzejrzystości ku przejrzystości, jak na ironię tragiczną przystało, następuje wyłącznie w momencie śmierci³².

Świadomość tragiczna silnie koresponduje z Gombrowiczowską koncepcją człowieka, dlatego zabieg „uzupełnienia” Polaka polega u niego na wykorzystaniu figury pomiędzy, o której pisał Bernhard Waldenfels. Chodziłoby o to, by w Polaku, jak akcentuje Gombrowicz:

Zalegalizować jego drugi biegun – biegun życia indywidualnego – i rozpiąć go między tymi dwoma biegunami. Chciałem go mieć między Polską a jego własnym istnieniem – bardziej dialektycznego i autonomicznego, świadomego swojej wewnętrznej sprzeczności i umiejącego wyzyskać ją dla rozwoju³³.

Zdaniem Waldenfelsa, niemieckiego filozofa zajmującego się ksenologią, a więc dziedziną badającą zjawiska obcości, wędrowka obcego przyjmuje charakterystyczny tor, gdyż porusza się on w progu – *pomiędzy* wnętrzem a zewnątrz. Jest to sfera, gdzie własna kultura płasuje się pośrodku, a konstatuje ją różnica i kontrast, które przeciwstawiają się prymatowi zarówno własnego, jak i obcego. Pozwala to w pierwszej kolejności na odróżnienie się od Innego, a w rezultacie na uwydatnienie się temu, co Własne w miejscu zróżnicowania. Rezultat jest taki, że w sferze „pomiędzy” jednostka wyłania się w swojej pojedynczości³⁴.

Dlatego każdy człowiek winien uruchomić tę drugą osobowość, by zwrócić się przeciwko sobie po to, aby otworzyć dla siebie nowe tereny. Dzięki temu jest w stanie korelować dwie sprzeczne figury: tego, który jest i tego, który burzy tego, który jest (tego, kim się jest), co ma swoje źródła w antropologii romantycznej, zakładającej, że „człowiek nie jest jednorodny, lecz poskładany z różnych części”³⁵. Aby to zilustrować, Markowski sięga po pojęcie symfilozofowania na określenie

³¹ Por. tamże, s. 310.

³² Por. M. Janion, *Czy...*, s. 93-96.

³³ W. Gombrowicz, *Tom II*, s. 23-24.

³⁴ Por. B. Waldenfels, dz. cyt., s. 161.

³⁵ M.P. Markowski, dz. cyt., s. 319.

„kontaktów między duchami” (w znaczeniu przede wszystkim egzystencjalnym), gdzie przedrostki *Sym-* oraz *Inter-* nasycone swoją niesubiektywnością uzmysławiają, że romantycy dostrzegali wagę przestrzeni „pomiędzy” pojmowanej *sensu largo*.

Zatem zwróceni byli ku temu, co otwarte, a nie zamknięte, a więc ich celem było otwieranie zamkniętych przestrzeni, „wprowadzanie tego, co nieskończone w to, co skończone”³⁶. Jest to spojrzenie, któremu patronuje również Gombrowicz na kartach swojego *Dziennika*. W szczególności w odniesieniu do postrzegania człowieka bezpośrednio przez pryzmat jego narodowości. Postuluje przecież tak istotny dla niego aspekt różnicowania, a nie przybliżania, gdyż zdaniem pisarza, tylko w ten sposób możemy rzeczywiście i autentycznie wykorzystać to, co sytuuje się najbliżej sfery naszego bycia.

Gombrowicz zwraca też uwagę, że inność Polaka uwydatnia się w jego radykalnym historyzmie, który w batalii o autentyczną tożsamość pisarz radzi odrzucić, by nie zagłuszać terażniejszości. Zauważa, że historia narzuciła nam falsyfikacyjne wyobrażenie o sobie oparte na wypracowanym przez pokolenia polskim stylu. W związku z tym zrównoważony ahistoryzm byłby kolejnym etapem w odnalezieniu własnej rzeczywistości, gdyż człowiek nie jest tylko konsekwencją historii. Dlatego szkoła historyczna winna być uzupełniona „szkołą” rozważań o wielkiej wadze z punktu widzenia rozwoju człowieka³⁷. Bez tego dochodzi do zniekształcenia egzystencji i tylko zdecydowany protest może przywrócić autentyczny kształt człowieka³⁸.

W przekonaniu Janion w Polsce od okresu porozbiorowego aż do zakończenia stanu wojennego funkcjonował styl kultury, który badaczka określa jako symboliczno-romantyczny. Na tej matrycy jednostka budowała swoją tożsamość narodową do tego stopnia, że ów model nabrał charakteru charyzmatu narodowego, dlatego miał znamiona procesu transferowego i przechodził z pokolenia na pokolenie. Był potrzebny, ale jednak ogniskował się wokół wartości duchowych zbiorowości, a nie pojedynczego percypowania rzeczywistości zastanej. We współczesności chce Janion zobaczyć już kształt nowego paradygmatu, wydobytego z innego odczytania polskiego romantyzmu, w którym skomplikowana filozofia egzystencji była przytłumiana w typowej recepcji³⁹. Ma przy tym obawy, że związane z tym nowe rejony duchowości mogą się nie ujawnić na skutek prymatu takiej formy kapitalizmu, w którym duchowość traktowana jest jako zbędny balast, bo nie można jej podporządkować prawom rynkowym⁴⁰.

To oczywiste, że duchowość miała dla Gombrowicza zawsze fundamentalne znaczenie. Poza tym z pewnością nie jest historycznym ignorantem i nie dąży do

³⁶ Tamże, s. 339.

³⁷ Por. W. Gombrowicz, *Tom II*, s. 27.

³⁸ Por. tamże, s. 277.

³⁹ Por. M. Janion, *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa 2000, s. 34.

⁴⁰ Por. tamże, s. 154-155.

togo, by przekreślić przeszłość, historię, tradycję, przodków. Upomina się jedynie o dystans do tych wartości. Dystans, który umożliwiłby autentyczne uwrażliwienie na czułość pojedynczego istnienia. Bo spojrzenie będące echem pewnego oddalenia, opóźnienia w większym stopniu może uruchomić postawę empatyczną, która nie byłaby widmem zawłaszczającym czyjś byt, ale widmem, który dzięki rozróżnieniu (a więc nie przybliżeniu) byłby w stanie umożliwić próbę odnalezienia cząstki duchowości Innego po to, by móc ją skonfrontować ze swoim, często domkniętym, gorsetem egzystencji.

Warto również zauważyć, iż autor już w początkowych zapiskach swojego *Dziennika* kategoryzuje Polaka jako Innego. Czyni to przede wszystkim ze względu na jego usytuowanie geograficzne determinujące po części tor jego egzystencji. Polak żyje bowiem na obszarze, gdzie „Europa nie jest już w pełni Europą”, dlatego Polak to „odmienny i specyficzny typ Europejczyka”⁴¹. A być krajem przejściowym nie jest łatwo. Kolejny raz zostaje wyeksponowana kategoria „pomiędzy”, choć oświetlona z innej perspektywy. Bo w tym geograficznym oscylowaniu uwidacznia się zdaniem Gombrowicza błąd strategiczny Polaka, polegający na nieustannym pocięgu za zachodnią Europą⁴². Problemem naszej kultury jest to, aby wyodrębnić się z Europy, by stać się narodem prawdziwie europejskim, być kimś o własnym życiu.

Tymczasem według Gombrowicza naczelnym zadaniem powojennej polskości jest dotarcie do rzeczywistości rozumianej nie tyle jako społeczno-historycznie uwarunkowana sfera życia, ile jako przestrzeń, w której odbywa się nieustanne poszukiwanie samego siebie, swojej indywidualności, namacalności, niejednoznaczności i samotności⁴³. To w braku tej perspektywy Gombrowicz upatruje przyczyny anachroniczności Polski⁴⁴. Anachronizm polegałby właśnie na braku dystansu do własnego usytuowania w przestrzeni społeczno-politycznej.

W analizie tego problemu, w przyznaniu się do pogubienia i funkcjonowania w narzuconym przez różnorodne uwarunkowania egzystencjalne systemie, Gombrowicz widzi metodę wyjścia z kompleksu niedowartościowania, niższości czy nieautentyczności⁴⁵. Jeśli jesteśmy raczej – jak myśli Gombrowicz – narodem zapładnianym, a nie zapładniającym sferę kulturową⁴⁶, to wyjściem z tego impasu jest przyznanie się do własnej niedojrzałości, do bycia w trakcie formowania. Dzięki temu złagodzi się stopniowo kompleks niedojrzałości. Tym bardziej, że

⁴¹ W. Gombrowicz, *Tom I*, s. 43.

⁴² Por. W. Gombrowicz, *Dziennik 1961-1969*, Kraków 1997, s. 278.

⁴³ Por. W. Gombrowicz, *Tom II*, s. 15.

⁴⁴ Por. tamże, s. 19-20.

⁴⁵ Por. tamże, s. 71.

⁴⁶ Por. tamże, s. 208.

z niedojrzałości Gombrowicz chce uczynić podstawowy nasz atut, wartość, a nie powód do kompleksów czy poczucia niższości. Niedojrzałość w konsekwencji nas wywyższy, gdyż nie ulegniemy złudzie zdolności osądzenia własnego umieszczenia w świecie⁴⁷.

Gombrowicz dokonuje więc w *Dziennikach* podwójnego ruchu – dekonstrukcji, a następnie konstrukcji obrazu Polski i Polaka. Szkolna lektura jego fragmentów pozwoliłaby na pogłębienie tematyki patriotycznej, wytrącając ją z jednoznacznych i uproszczonych formuł. Mogłaby zainicjować w antropocentrycznie ukierunkowanej dydaktyce wnikliwszą refleksję o byciu Polakiem. Poza tym *Dzienniki* tworzą możliwość do ujawnienia różnicy bądź podobieństwa między rozumieniem patriotyzmu (umiejscowienia w nim Polaka i Polski) przez Gombrowicza a perspektywą spojrzenia na to zjawisko przez ponowoczesnego ucznia. Mogą skłaniać do pytań, czy rzeczywiście uczniowi może okazać się bliska (czy można go na nią empatycznie „otworzyć”) koncepcja egzystencji dopełnionej o kategorie inności i obcości, czy jednak tradycyjna kategoria narodu i narodowości utrwalona przez kolejne pokolenia? Odpowiedź wcale nie jest oczywista. Niezależnie od niej istotne jest to, by lekcje języka polskiego przeistoczyć w przestrzeń dialogu, w którym namysłowi podda się pytanie: czy formuły inności i obcości rzeczywiście dotyczą tylko Innego, czyli nie-Ja? Czy też ten Inny to również Ja?

Wybrana bibliografia

- Gombrowicz W., *Dziennik 1953-1956*, Kraków 1997.
 Gombrowicz W., *Dziennik 1957-1961*, Kraków 1997.
 Gombrowicz W., *Dziennik 1961-1969*, Kraków 1997.
 Janion M., *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996.
 Janion M., *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa 2000.
 Majchrowski Z., *Uliczne przejścia Gombrowicza*, w: *Księga Janion*, red. Z. Majchrowski, S. Rosiek, Gdańsk 2007.
 Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
 Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.
 Płuciennik J., *Literackie identyfikacje i oddźwięki: poetyka a empatia*, Kraków 2004.
 Waldenfels B., *Miejsca i ścieżki Obcego – perspektywa fenomenologiczna*, „Czas Kultury” 2016, nr 4.

⁴⁷ Por. tamże, s. 24.

Deconstruction and Construction of the Image of Poland and the Pole: Witold Gombrowicz and the Challenges of Polish Language Education

Summary

The paper attempts to outline Gombrowicz's style of deconstructing the image of Poland and a Pole in the world, and this showing how to open the reader to new ideas about Poland and Polishness. The problematic aspect of this issue will be included in the Polish language education framework and placed in the context of both literary studies, and above all, anthropological and cultural studies. The main aim here is to suggest reading specific fragments of Gombrowicz's Diaries in a reading mode focusing on the category of empathy, which is important in the post-modern world and the spaces of otherness and strangeness that are associated with it. All considerations will be discussed in relation to the identity narrative taken up by Gombrowicz. The paper is an attempt to outline a proposal for initiating discourse on Gombrowicz at school, mainly in relation to opening pupils up to new spaces of understanding and perceiving themselves as Poles. In addition, questions about where the place of a Pole is and what can be said about Poles will be reflected from two perspectives: as the one who is and who should or could be.

Keywords: Gombrowicz, *Diaries*, Polish language education, a Pole, Poland.

JOANNA HOBOT-MARCINEK

ORCID: 0000-0002-4057-0070

Uniwersytet Jagielloński

Okręt Rzeczypospolitej między *etnosem*, *etosem* a *eidosem* w edukacji polonistycznej

*Ale jeszcze nie jest pobity
Świetny okręt Rzeczypospolitej
Czasem we śnie widzę nagle,
Jak rozwija świetne żagle,
Hardym dziobem fale rozpruwa,
Liczna, bitna załoga czuwa,
Złoty sztandar podniesiony
Aż ocieram tęgę wzruszony¹.*

– wykorzystany w *Psalmie rodowodowym* Jacka Kowalskiego Arystotelesowski i Horacjański zarazem topos ojczyzny-okrętu tak silnie obecny jest w naszej kulturze i świadomości, iż można go określić mianem frazesu lub komunału.

Nazywając wyżej przywołaną metaforę komunałem, myślę nie tyle o potocznym, pejoratywnym znaczeniu tego słowa, ile o jego etymologii; o jego pochodzeniu od łacińskiego określenia *locus communis*, będącego synonimem toposu. Paradoks obrazu ojczyzny-okrętu tkwi zatem w tym, iż jest on z jednej strony nazbyt oczywisty i zużyty, z drugiej zaś tak mocno osadzony w kulturze, iż staje się, trwałym *exemplum*, niepodważalnym argumentem nadal dysponującym siłą perswazyjną oraz mocą oddziaływania na nasze emocje.

Topos ojczyzny-okrętu każdemu nauczycielowi polonście oraz jego uczniom kojarzy się przede wszystkim z wtórnym kazaniem księdza Piotra Skargi *O miłości ku Ojczyźnie i o pierwszej chorobie Rzeczypospolitej, która jest z niezycżliwości ku Ojczyźnie*, z wierszem Juliusza Słowackiego *Testament mój* oraz satyrą Ignacego Krasickiego *Świat zepsuty*, której pointa jest wezwaniem do konsekwencji i determinacji w solidarnych działaniach, mających na celu ratowanie Rzeczypospolitej:

¹ Inspirowany twórczością Wespazjana Kochowskiego *Psalm rodowodowy* pochodzi z albumu *Sarmatia*, cyt. za: [online], https://jacekkowalski.pl/?page_id=94 [dostęp: 16.10.2019].

[...] okręt nie zatonie,
 Majtki, zgodne z żeglarzem, gdy staną w obronie;
 A choć bezpieczniej okręt opuścić i płynąć,
 Podściwię być w okręcie, ocalić lub zginąć².

Jednak to nie tonący statek z utworów mówiących „o miłości do ojczyzny jako do idei wspólnotowego wysiłku”³ stanie się punktem wyjścia niniejszych rozważań na temat roli narracji tożsamościowej w edukacji polonistycznej, lecz opisywany przez Plutarcha, przechowywany przez Ateńczyków, okręt Tezeusza, o którym czytamy:

Ten trzydziestowiosłowy statek [...] Ateńczycy przechowywali aż do czasów Demetriosa z Faleronu. Naturalnie wymieniali stare drewniane klepki i umieszczali nowe, mocne, a tak je przy tym zręcznie łączyli, że w dyskusjach filozofów [...] statek ów stał się konkretnym przykładem: jedni bowiem dowodzili, że to jest jeszcze ten sam, a drudzy – że już go w ogóle nie ma⁴.

Upatrując analogii pomiędzy metaforycznym okrętem Rzeczypospolitej a okrętem Tezeusza z opisu Plutarcha, nawiązuję do rozważań Pawła Rojka. W artykule *Powrót duszy polskiej*, sięgając po to porównanie, definiuje on naszą ojczyznę jako kraj zrywanej ciągłości, pojawiający się i znikający z mapy świata, grabiony, okupowany, niszczony, tracący swe historyczne tereny, a w wieku totalitaryzmów najpierw wykrwawiony a następnie poddany prowadzonemu w imię obcej ideologii eksperymentowi gwałtownej transformacji⁵.

Zagadnienie nieciągłości polskiej tożsamości i konieczności jej nieustannej restytucji jest szczególnie istotne z punktu widzenia szkolnej polonistycznej narracji tożsamościowej, wspartej na kanonie literackim, obejmującym utwory dokumentujące zarówno dzieje I Rzeczypospolitej, jak i (mające miejsce na przestrzeni ostatnich dwustu lat) doświadczenie ustawicznej destrukcji i naprawy ojczyzny-okrętu po rozbiorach, kolejnych militarnych klęskach, zmianach granic czy komunistycznej „pierekowce dusz”.

Paweł Rojek w swoim tekście poszukuje odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób mimo drastycznych nieciągłości: geograficznej, etnograficznej czy demograficznej polska tożsamość trwa i podlega ciągłej odbudowie. Autor artykułu w ślad za Krzysztofem Mazurem za przyczynę tego fenomenu uznaje fakt, iż Polska jest

² I. Krasicki, Świat zepsuty, w: tegoż, *Satyry i listy*, wstęp J.T. Pokrzywniak, oprac. Z. Goliński, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999, s. 11.

³ K. Koehler, *Boży podżegacz. Opowieść o Piotrze Skardze*, Warszawa 2012, s. 218.

⁴ Plutarch, *Żywoty równoległe*, t. 1, przeł. K. Korus, Warszawa 2005, s. 105.

⁵ Por. P. Rojek, *Powrót duszy polskiej* [online], <https://teologiapolityczna.pl/pawel-rojek-powrot-duszy-polskiej> [dostęp: 24.01.2020].

przede wszystkim *eidosem*, a nie tylko *etosem* czy *etnosem*⁶. Jest zatem bardziej „ideą niż miejscem, obyczajem czy ludem”⁷, a „procesy, które podtrzymują polskość, nie polegają tylko na zachowaniu miejsc, konserwowaniu obyczajów i przyroście naturalnym, lecz przede wszystkim na nawiązywaniu do idei i wartości, którymi żyli dawni Polacy”⁸.

Ejdetyczna, oparta na ciągłości narracji, koncepcja polskości okazuje się „zaskakująco płynna i ponowoczesna”⁹, albowiem pozwala pojmować Polskę nie tyle jako wspólnotę narodową czy kulturową, ile jako „ideę, której każdy człowiek służyć może”¹⁰. Wywodzący się ze środowisk konserwatywnych twórcy i zwolennicy koncepcji ejdetycznej (tacy jak: związani z pismem „Pressje”: Paweł Rojek, Krzysztof Mazur, Tomasz Merta czy Ryszard Legutko¹¹) utożsamiają polskość z ideą wolności, zawartą i przekazywaną w tradycji staropolskiej, romantycznej oraz solidarnościowej¹². Warto przy tym podkreślić, że dwie ostatnie wyżej wymienione tradycje konsekwentnie wyprowadzają oni z ideologii sarmackiej, o której aktualności Jacek Kowalski w *Niezbędniku Sarmaty* pisze następująco:

Niewielu tylko dostrzega, że wciąż jesteśmy Sarmatami i to niekoniecznie tylko tymi „zapitymi” i „warcholskimi”. Że nie byłoby naszej którejś tam Rzeczypospolitej bez owej pierwszej szlacheckiej, czyli sarmackiej, że nie byłoby naszej kultury bez sarmackiego dziedzictwa – na którym wyrósł także [...] zadurzony w Sarmacji romantyzm¹³.

W cytowanym powyżej tekście Kowalski, dowodząc żywotności tradycji sarmackiej, walczy z traktowaniem jej jako ucieleśnienia wstecznictwa, ksenofobii, pieniactwa, polskiej megalomanii, nieumiarkowania, egoizmu stanowego czy sprzedajności¹⁴. „Destylując najlepsze cechy”¹⁵ rehabilitowanej przez siebie ideologii, w sarmatyzmie widzi przede wszystkim „podstawową i na wiele lat jedyną formułę polskiej narodowej tożsamości”¹⁶. Tymczasem Krzysztof Koehler, inny przedsta-

⁶ K. Mazur, *Polska ejdetyczna*, „Pressje” 2010, nr 22-23, s. 8-15.

⁷ P. Rojek, dz. cyt.

⁸ K. Mazur, dz. cyt., s. 11.

⁹ P. Rojek, dz. cyt.

¹⁰ J. Słowacki, *Do emigracji o potrzebie idei*, w: tegoż, *Dzieła*, t. 12, Wrocław 1952, s. 327.

¹¹ Por. R. Legutko, *Esej o duszy polskiej*, Kraków 2008. Por. T. Merta, *Nieodzowność konserwatyzmu. Pisma wybrane*, Teologia Polityczna, Muzeum Historii Polski, Warszawa 2011.

¹² Por. P. Rojek, dz. cyt.

¹³ J. Kowalski, *Niezbędnik Sarmaty*, Poznań 2006, s. 6.

¹⁴ Por. P. Czaplinski, *Plebejski, populistyczny, posthistoryczny. Formy polityczności sarmatyzmu masowego*, „Teksty Drugie” 2015, nr 1, s. 30.

¹⁵ Por. tamże.

¹⁶ *Wstęp*, w: *Sluchaj mię, Sauromatha. Antologia poezji sarmackiej*, oprac. K. Koehler, Kraków 2002, s. 5.

wiciel prawicowej refleksji tożsamościowej, gotowy jest przejść i poddać oglądowi całość sarmackiej tradycji¹⁷. Uznając sarmatyzm za synonim „obyczajowości oraz duchowej i umysłowej kultury Rzeczypospolitej szlacheckiej¹⁸”, jednocześnie przywołuje najgorsze jego cechy, utrwalone w świadomości powszechnej za sprawą ideologii oświeceniowej¹⁹.

Z kolei badacze zagadnienia narodowej tożsamości, występujący z lewicowych pozycji, tradycyjną szlachecką, polską wolność charakteryzują jako osiąganą kosztem zniewolenia innych, zwłaszcza chłopów pańszczyźnianych. Sięgając po retorykę postkolonialną oraz postmarksistowską, akcentują kolonialny charakter szlacheckiej tożsamości i jej klasową opresyjność. Ideę polskości rozumianej jako wolność uznają za ekskluzywną, czyli wykluczającą wszelką inność²⁰. Najdalej w swojej krytyce tradycji I Rzeczypospolitej posuwa się Jan Sowa, który ze swej niechęci do – jak mówi – peryferyjnej sarmackiej mentalności wyprowadza pojmowanie polskości, stwierdzając:

[...] definiuję polskość jako „dziurę w drodze”. Dziurę w czymś, co jest synonimem nowoczesności zachodniej [...] Dlatego Polska to pustka. Coś, co potrafiło zaistnieć w nowoczesności jedynie jako niższe, gorsze i zacofane²¹.

Takie konkretyzowanie, zakorzenionej w sarmatyzmie, polskości skłania Sowę do postrzegania I Rzeczypospolitej jako „białej plamy” na mapie Europy i do traktowania jej likwidacji w wyniku rozbiorów nie jako nieszczęścia, lecz jako szansy na wejście w nowoczesność²².

Także inni badacze w ciągłej resemantyzacji tradycji sarmackiej upatrują niebezpieczny potencjał polityczny. Przemysław Czapliński w cytowanym już w niniejszych wywodach tekście *Plebejski, populistyczny, posthistoryczny. Formy polityczności sarmatyzmu masowego* wyróżnia cztery powojenne odmiany tej ideologii, do których zalicza:

- PRL-owski sarmatyzm plebejski, zrodzony głównie dzięki ekranizacjom dzieł Henryka Sienkiewicza – *Potopu* i *Pana Wołodyjowskiego*²³;

¹⁷ Por. K. Koehler, *Gdzie jest Polska?*, „Debata” 1994, nr 2.

¹⁸ *Sarmatyzm*, w: *Słownik sarmatyzmu. Idee, pojęcia symbole*, red. A. Borowski, Kraków 2001, s. 175.

¹⁹ P. Czapliński, dz. cyt.

²⁰ Wypowiedź Jana Sowy pochodzi z zapisu debaty *Polskość-Re/definicje*, która miała miejsce 24.02.2011 w krakowskim klubie Lokator, cyt. za: [online], www miesiecznik.znak.com.pl/polskosc-redefinicje/ [dostęp: 26.01.2020]. W dyskusji tej Jan Sowa odnosi się również do koncepcji polskości zaprezentowanej przez publicystów „Pressji”.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ Zdaniem Czaplińskiego ów PRL-owski sarmatyzm plebejski dokonał egalitaryzacji niegdyś elitarnej kultury staropolskiej, „wpisując sarmatów w drzewo genealogiczne powojennych mas”. P. Cza-

- populistyczny sarmatyzm ruchu solidarnościowego, nasycony nową podmiotowością i połączony z żądaniem społecznego buntu;
- sarmatyzm środowisk „Frondy” lat 90., stawiający sobie za cel powstrzymanie obyczajowych postmodernizacyjnych przemian;
- Rymkiewiczowski sarmatyzmu polityczny, oferujący społeczeństwu „sarmacki performatyw, spełniający się w akcie wypowiedzenia posłuszeństwa władzy”²⁴.

Nie wdając się szerzej w rozważania nad apologetycznymi i deprecjonującymi wizjami dorobku sarmatyzmu oraz I Rzeczypospolitej, pragnę zauważyć, iż zarówno lewicowi, jak i prawicowi badacze omawianego przeze mnie zagadnienia zgodnie konstatują nie tylko nieciągłość polskiej tożsamości, ale i fakt, iż nowoczesna polska tożsamość powstawała w wieku XIX w dobie braku państwowości, a wpływ na jej kształt symboliczny miała przede wszystkim twórczość i kultura polskiego romantyzmu, zafascynowanego sarmacką przeszłością.

Zgodności diagnozy co do źródeł polskiej tożsamości narodowej towarzyszy (tak w przypadku oceny dziedzictwa sarmackiego, jak i romantycznego) całkowita polaryzacja ocen tych kulturowych prądów. Prawicowej aprobacie dla romantycznego narodowego *imaginarium*, lewica przeciwstawia krytycyzm. Wspomniany już Jan Sowa wyprowadza romantyczny mesjanizm z sarmackich wyobrażeń o szczególnym miejscu oraz powołaniu Polski jako „spichlerza” i „przedmurza chrześcijańskiej Europy”²⁵, a Maria Janion podkreśla, że obecny w polskiej kulturze paradygmat romantyczny prawica traktuje „jako arsenał walki o anachroniczną polską tożsamość”²⁶.

Tymczasem w wieku XX właśnie wywiedziony z romantyzmu zbiór pojęć, reguł oraz wzorców zachowania stał się punktem odniesienia dla Pokolenia Kolumbów i Pokolenia '68, a więc dla tych generacji, którym przyszło żyć w cieniu dwóch ideologii totalitarnych: tej faszystowskiej i tej komunistycznej.

Miasto zaludnione przez własną przeszłość

W zakwestionowanej przez PRL-owską cenzurę *Warszawiance* Krzysztofa Karaska z romantycznej tradycji czerpią organizatorzy i uczestnicy kolejnych powstań roku 1863 i 1905 oraz wydarzeń marcowych, w wyniku których miasto znane Genera-

pliński, dz. cyt., s. 25.

²⁴ P. Czaplński, dz. cyt., s. 44-45.

²⁵ *Polskość-Re/definicje...* [online], www.miesiecznik.znak.com.pl/polskosc-redefinicje/ [dostęp: 26.01.2020].

²⁶ Fragment „Prof. Misi” – wywiadu rzeki Kazimierzy Szczuki z Marią Janion [online], <https://krytyka.polityczna.pl/kultura/czytaj-dalej/kto-ukradl-marie-janion/> [dostęp: 29.01.2020].

cji '68 z biuletynów prasowych oraz komunikatów radiowych nagle zostało „zaludnione przez własną przeszłość”²⁷. Karasek, podobnie jak i inni nowofalowi poeci, w romantycznych buntownikach „spółuczniach spółwięźniach spółwygnańcach” widzi swych protoplastów²⁸.

Właściwe pokoleniu Nowej Fali odwołanie się do romantycznego kultu zbuntowanej młodości implikowało postrzeganie losów własnego pokolenia za pomocą paraboli historycznych. Co charakterystyczne, urzędników Głównego Urzędu Kontroli Prasy Publikacji i Widowisk prawie natychmiast zaniepokoił fakt, iż romantyczni buntownicy stali się wzorem i założycielskim mitem dla nowofalowych następców, którzy za swe dziedzictwo uznali obowiązek sprzeciwu i kontestacji²⁹. Z punktu widzenia obowiązujących cenzorskich zapisów szczególnie niebezpieczne były wszelkie wzmianki sugerujące analogię zachodzącą między Pokoleniem Filomatów i Filaretów a Generacją '68, której reprezentantów w zakwestionowanym przez cenzurę wierszu Krzysztofa Karaska *Warszawianka* elektryzuje przyniesiona przez gołębia losu wieść, „że rękopis Wielkiej Improwizacji zniknął z miejskiego Archiwum”³⁰.

Romantyczną afiliację wydarzeń Marca '68 podkreślał także Jacek Bierzina w swym historyczno-rozrachunkowym poemacie *W połowie życia*, stwierdzając, że „świadomość przestała czynić [młodych – przyp. J.H.-M.] tchórzami”³¹, na skutek tego, że zaczęli oni oddawać się lekturze Hegla i romantyków oraz dyskutować z Maratem, Mochnackim i Marksem. W zestawieniu przywołanych w utworze dyskutantów szczególnie znacząca wydaje się postać Maurycego Mochnackiego, teoretyka polskiego romantyzmu, spiskowca, zaocznie skazanego na śmierć za udział w powstaniu listopadowym, wcześniej pod groźbą powtórnego aresztowania przymuszonego do pracy w biurze carskiej cenzury, w której jednak tak wszystko „robił wbrew zamiarom rządu, że go z razu strofowano po kilkakroć na piśmie, a potem wygnano z biura, jako niegodnego zaufania rządu”³². Mochnacki, bohater powstania, a wcześniej cenzor i więzień piszący pod presją memoriał godzący w podstawy polskiego szkolnictwa w Królestwie Polskim, nieprzypadkowo został wymieniony

²⁷ K. Karasek, *Warszawianka*, w: *Prywatna historia ludzkości*, Kraków 1986, s. 23-25. Por. J. Hobot, *Gra z cenzurą w poezji Nowej Fali (1968-1976)*, Kraków 2000.

²⁸ Por. J. Hobot-Marcinek, „*Starcem w kolebce, kto łeb urwał hydrze młodości? królestwo młodości – pomiędzy konstrukcją a dekonstrukcją stereotypu w literaturze i tekstach ikonicznych*”, w: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, red. A. Pilch, M. Rusek, Kraków 2015, s. 85-95.

²⁹ Por. M. Piwińska, *Młodość*, w: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowska, Wrocław 2002, s. 556-567. Por. A. Witkowska, *Rzeczpospolita Filomacka*, w: *Wybór pism filomatów. Konspiracje studenckie w Wilnie 1817-1823*, red. A. Witkowska, Wrocław 1959, s. XIV-XV.

³⁰ K. Karasek, dz. cyt., s. 23-25.

³¹ Zatrzymany przez cenzurę tekst J. Bierzina cytuję za materiałami GUKPPiW. Wiersz ten wyeliminowany z 9 numeru pisma „Więź”, cyt. za: *Prace ocenowe i analityczne*, 1973, nr teczki 1121.

³² *Listy Maurycego Mochnackiego i brata jego Kamila, wyszłych z wojskiem polskiem do Francji w roku 1821*, t. 1, b.m. 1863, nakł. Księg. J.K. Żupańskiego, s. 294.

w poemacie *Bierezina*. Był on kimś, kto znał dylematy etyczne nękające pokolenie nowofalowych poetów. Rozterek moralnych, będących udziałem nowofalowego pokolenia artystów, doświadczył także Adam Mickiewicz, który w liście do Jana Czeczota o swej kapitulacji w walce z cenzurą pisał następująco: „Pozwoliłem [ten ustęp – przyp. J.H.-M.] wyrzucić jak się pozwala oko wyłupić, by głowę ocalić”³³.

Obaj twórcy romantyczni – Mochnecki i Mickiewicz – stali się patronami nowofalowego pokolenia poetów, które musiało zmagać się zarówno z cenzorskimi zapisami, jak i z autocenzurą, będącą gorzką konsekwencją uświadomienia sobie faktu, iż z racji istnienia GUKPPiW niemożliwa jest pełna realizacja, głoszonego przez sporą część tego pokolenia, hasła „mówienia wprost” o bolączkach PRL-owskiej rzeczywistości.

W opozycji do autocenzury i kompromisu pozostawał nurtujący tę generację moralny niepokój, którego jednym z przejawów była chęć identyfikowania się z pokoleniem „spółuczniów spółwięźniów spółwygnańców”, nie zaś z literatami z Mickiewiczowskiego salonu warszawskiego, którzy „nie rozumieją [...] tego, co się dzieje wokół nich lub też wolą nie wiedzieć, nie słyszeć o biciu na śledztwie, o samowoli tajnej policji, o aresztowaniach i wyrokach bez sądu”³⁴.

Sięganie po kulturowe klisze związane z pokoleniem romantycznych buntowników umożliwiała poetom nowofalowym ustanawianie także innej, bliższej im historycznej analogii, pozwalającej dostrzegać we własnej generacji odbicie Pokolenia Kolumbów, które chętnie sięgało po romantyczny sztafaż i pseudonimy konspiracyjne, rodem z romantycznych dramatów³⁵.

Ufundowana na tradycji insurekcyjno-romantycznej kulturowa klisza buntownika-powstańca stanowiła dla Pokolenia Kolumbów i Generacji '68 źródło swobodnego repertuaru norm i zachowań. Rodzi się jednak pytanie, czy wspomniana klisza jest nadal atrakcyjna dla współczesnych młodych ludzi czasów pokoju; czy może być przez nich postrzegana jako jeden z ważnych elementów określających polską tożsamość?

Poszukując odpowiedzi na to pytanie, warto zauważyć, iż otwarcie w 2004 roku Muzeum Powstania Warszawskiego przyczyniło się do rewitalizacji powstańczego mitu i zainicjowało skomponowanie wielu, przeznaczonych przede wszystkim dla młodych odbiorców, utworów, które spełniły rolę „muzycznych lekcji historii”³⁶,

³³ Fragmenty listu Mickiewicza cytuję za szkicem M. Wańkowicza *U progu teraźniejszości* zgłoszonym do cenzury przez pismo „Literatura”. Por. *Oceny i analizy dokonane na zlecenie*, 1974, t. II, 1094.

³⁴ M. Szybist, *Sygnaly*, 1968-1969, nr teczki 830. Artykuł Macieja Szybista na skutek interwencji cenzora nie mógł ukazać się w 14 numerze „Życia literackiego” z 1968 roku. Co interesujące w tych samych *Sygnalach* odnaleźć można informację o wyeliminowaniu z tygodnika instruktorów ZHP „Drużyna” (nr 35) stenogramu dyskusji *My i Czechosłowacja*.

³⁵ Warto też nadmienić, iż Pokolenie Kolumbów równie chętnie sięgało po pseudonimy wywodzące się z Sienkiewiczowskiej *Trylogii*.

³⁶ B. Skubisz, *Muzyczna lekcja historii*, 30 października 2009 [online], <http://muzyka.onet.pl/10173,1584162,wywiady.html> [dostęp: 10.11.2020].

przywracających miejsce mitowi i stereotypowi powstańca w młodzieżowej popkulturze oraz kulturze rocka alternatywnego. Za jedną z najpopularniejszych piosenek o tematyce powstańczej uznać należy *Godzinę W* z albumu *Powstanie warszawskie* grupy Lao Che. Wspomniany utwór znosi granicę pomiędzy popkulturą a kulturą wysoką, stosując *sampling*, czyli wplatanie cytatów muzycznych i werbalnych³⁷. Dzięki temu zabiegowi stereotypizacji pamięci towarzyszy intertekstualny dialog z polską mitologią narodową oraz literaturą wysoką. Cytaty z popularnej wojennej piosenki sąsiadują z fragmentami utworów Krzysztofa Kamila Baczyńskiego oraz utrwalonymi przez kinematografię i filmy dokumentalne obrazami młodych powstańców walczących bądź udających się na zbiórkę:

Tramwajem jadę na wojnę,
 Tramwajem z przedziałem „Nur für Deutsche”.
 Z pierwszosierpniowym potem na skroni,
 Z zimnem lufy Visa w nogawce spodni.
 Siekiera, motyka, piłka, szklanka,
 Biało-czerwona opaska, moja opaska na ramię
 Powstańca.
 W kieszeni strach, orzełek i tytoń w bibule
 Ja nie pękam, idę w śmierć ot tak – na krótką koszulę.
 [...]
 Batalion „Zośka”.
 Oi!
 Batalion „Pięść”.
 Oi!
 Batalion „Miotła” Oi!
 Oi!
 „Czata 49”, „Parasol”!
 I wyszedłeś jasny synku z czarną bronią w noc
 I poczułeś jak się jeży w dźwięku minut zło
 Zanim padłeś jeszcze ziemię przeżegnałeś ręką
 Czy to była kula synku, czy ci serce pękło?
 [...]
 Nam jedna szarża – do nieba wzwyż
 Nam jeden order – nad grobem krzyż³⁸.

Fragmety wierszy Baczyńskiego *Elegia o chłopcu polskim* oraz *Raz – dwa – trzy – cztery* zostają zderzone z emotywnym językiem mówionym. Przywołanie

³⁷ M. Roszczyńska, *Dialog z tradycją w piosenkach zespołu Lao Che*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica” 2012, VII, s. 66.

³⁸ Tekst piosenki, cyt. za: [online], www.grove.pl/lao-che/godzina-w/piosenka/590322 [dostęp: 30.12.2020].

postaci poety, który zginął w powstaniu, ma funkcję impresywną i niejako dodaje autentyzmu artystycznemu, słowno-muzycznemu przekazowi³⁹, który stawia sobie za cel oddziaływanie na zbiorową pamięć, czyli na całość „wyobrażeń członków zbiorowości o jej przeszłości, o zaludniających ją postaciach i minionych wydarzeniach”⁴⁰. Członkowie septetu Lao Che, a więc autorzy i wykonawcy omawianej piosenki, nawiązując dialog z tekstami kultury wysokiej oraz przywołując słowa generała Władysława Sikorskiego: „My Polacy mamy opinię romantyków”, pragną skłonić odbiorców do refleksji nad wpływem romantycznego dziedzictwa na polską tożsamość i mentalność.

„Trzeba z żywymi naprzód iść”

Podsumowując niniejsze rozważania, pragnę powrócić do – pojawiającej się na początku mojej wypowiedzi – metafory statku Tezeusza. Okazuje się, że w jego polskim odpowiedniku jedna strona tożsamościowego sporu gotowa jest wymienić wszystkie klepki, podczas gdy druga bądź ulega pokusie zachowania nawet tych przegniłych, bądź szuka odpowiedzi na pytanie: „co konserwować?”⁴¹, które z klepek uznać za wciąż dobre, a które za spróchniałe i wymagające zastąpienia nowymi?

Mówiąc jeszcze inaczej, okcydentaliści widzą w – osadzonej w tradycji sarmackiej i romantycznej – polskości przeszkodę w dołączeniu do posttożsamościowej, multikulturowej Europy Zachodniej, podczas gdy konserwatyści definiują tak pojmovaną polskość jako warunek *sine qua non* samodzielnego państwowego bytu.

Istotę tego sporu świetnie oddaje poemat Tomasza Różyckiego *Dwanaście stacji*, w którym ojczyzna-statek zmienia się w wiozący trzy polskie pokolenia pociąg, odbywający podróż w czasie pojmovanym jako mityczna pozaczasowość, czas święty ciągłego powtarzania, periodyczna regeneracja czasu minionego⁴². Wspomniany utwór, tyle polemiczny, co wierny Mickiewiczowskiej eposi, opowiada o przygotowywanej przez mieszkańców na Śląsku Opolskim starców repatriantów wyprawie mającej na celu odzyskanie Lwowa. Uczestniczący w pijatykach seniorów i przypominających polskie sejmiki naradach „niepijący Wnuk”, główny bohater poematu, staje się organizatorem takiego zajazdu. Narrator *Dwunastu stacji* ostrze ironii kieruje zarówno przeciwko weredycznym starcom, jak i młodszym członkom rodziny proponującym wyprawę na Zachód, a nie w błoto, smród

³⁹ Por. M. Roszczyńska, dz. cyt., s. 65-76.

⁴⁰ B. Szacka, *Czas przeszły, pamięć, mit*, Warszawa 2006, s. 19.

⁴¹ T. Merta, dz. cyt., s. 74.

⁴² E. Łoch, *Pierwiastki mityczne w opowiadaniach Jarosława Iwaszkiewicza*, Rzeszów 1978, s. 29.
Por. M. Eliade, *Le mythe de l'éternel retour: archétypes et répétition*, Paris 1949.

i ubóstwo, gdzie komórki nie mają zasięgu. W krzywym zwierciadle heroikomicznej satyry ukazane zostają zarówno zaściankowość, jak i ślepa fascynacja Zachodem. Śmieszność dotyka wszystkich: starych, przygotowujących zajazd i krzyczących: „Jechać całą kupą! Lwów odbić!”; młodych, wołających: zaliczyć Kanary, Amsterdam, zobaczyć słonia, nosorożca, „unia z nosorożcem!”⁴³ oraz tych najmłodszych, nierozumiejących istoty sporu, zajętych słaniem esemesów i stukaniem w klawisze komórek⁴⁴.

I właśnie opisane przez Różyckiego najmłodsze pokolenie stanowi docelową grupę odbiorców szkolnej narracji tożsamościowej. Ta generacja na pozór ostentacyjnie obojętna wobec sporu dziadków i rodziców zanurzona jest w globalnej sieci, w której natrafia na dwa przeciwstawne (podporządkowane pragmatycznym celem konfliktu ideologicznego) aspekty stereotypu polskości – słowiańskości: negatywny i pozytywny.

Ilustrację pierwszego z nich naznaczonego poczuciem niższości odnajdujemy w *Międzymorzu* Ziemowita Szczereka⁴⁵, który w swych quasi-reportażach demonstruje zażenowanie prowincjonalnym charakterem krajów Europy Środkowej, konfrontując ze sobą nie tyle realia, co właśnie utrwalone w powszechnej świadomości klisze Zachodu i Wschodu. Nawiązując do podtytułu książki Szczereka, stwierdzić można, że jego Europa jest bardziej wyobrażona niż rzeczywista, a jej opis naznaczony został afektywnością, stanowiącą podstawowy składnik stereotypów. Charakteryzując tę literacką podróż przez nasz kontynent, nie sposób nie zgodzić się z Katarzyną Kurowską, która w swej recenzji tej pozycji książkowej ujawnia zastosowane przez autora mechanizmy stereotypizacji, stwierdzając:

Szczerek wręcz uwielbia niewyrafinowane porównania. Czechy mają w sobie coś austriackiego, Węgry coś słowackiego, a Rumunia coś węgierskiego, ale tak w ogóle to ma wiele wspólnego z Polską. A chodnik po czeskiej stronie jezdnii jest ładniejszy i lepszy niż ten po polskiej stronie. Jak widać, autor nie sili się na głębsze wnioski i spostrzeżenia. Generalnie wszystko sprowadza się do jednego wniosku, co polskie, prowincjonalne jest gorsze, a to, co daje namiastkę „zachodniości”, jest lepsze⁴⁶.

Według autorki wspomnianej recenzji Szczerek w przeciwieństwie do Andrzeja Stasiuka „jest zawstydzony miejscami, które z kulturą zachodnią nie mają styczności,

⁴³ T. Różycki, *Dwanaście stacji*, Kraków 2005, s. 35.

⁴⁴ J. Hobot-Marcinek, „*Starcem w kolebce, kto łeb urwał hydrze młodości*”...

⁴⁵ Z. Szczerek, *Międzymorze: podróże przez prawdziwą i wyobrażoną Europę Środkową*, Warszawa 2017.

⁴⁶ K. Kurowska, *Podróż przez stereotypową Europę („Międzymorze. Podróż przez prawdziwą i wyobrażoną Europę Środkową – Ziemowit Szczerek)* [online], <http://przekladaniekulturalny.pl/?p=4717> [dostęp: 20.11.2019].

które nie dążą do stania się nią⁴⁷, dlatego też prezentuje się czytelnikowi przede wszystkim jako zawstydzony Polak, „który poprzez tę podróż chce leczyć swoje narodowe kompleksy, winne być także kompleksami wszystkich Polaków”⁴⁸.

Kompleksów tych nie dzielają członkowie wspomnianego już wcześniej zespołu Lao Che. W wywiadach deklarują oni świadome nakierowanie swego przekazu muzycznego na wartości związane z polską tradycją narodową oraz fascynację swoistością polskiej kultury, specyfiką jej źródeł oraz burzliwych dziejów⁴⁹. W pochodzącej z – zanurzonego w klimacie „niesamowitej Słowiańszczyzny”⁵⁰ – albumu *Gusła* piosence *Jestem Słowianinem* ostentacyjnie przywołują pozytywny aspekt stereotypu polskości. Wspomniany tekst hasłowo definiuje ową słowiańskość-polskość, odwołując się do kategorii wspólnoty etnicznej, przywołując nazwy geograficzne oraz historyczne fakty:

Wisła, Bałtyk, Tatry, Kresy
 Ź, dź, ś, ć, ą
 Wierzbą, Bursztyn, Powstanie warszawskie, Targowica
 Jestem Słowianinem z Lecha, z Piasta⁵¹

Szkolna edukacja tożsamościowa wobec wyzwań współczesności

Zadaniem szkolnej narracji tożsamościowej nie jest uczynienie młodego człowieka stroną w bieżącym ideologicznym sporze, lecz skłonienie go do samodzielnej, krytycznej refleksji nad opiniotwórczą mocą narodowych mitów oraz wyprowadzonych z nich stereotypów: Polaka, Słowianina, powstańca czy obywatela. Nauczyciel winien więc przeciwstawić mit – stereotypowi, służącemu przede wszystkim celom pragmatycznym, a więc usprawiedliwianiu różnych społecznych działań i zachowań, wpisanych w „czarno-białą” wizję świata.

Dokonując kulturowej transmisji tradycji tożsamościowej we współczesnych „ironicznych czasach”, nie można sięgać po przestarzałe środki, takie jak nachalny dydaktyzm czy nieumiarkowany patos⁵². Opowieść o przeszłości nie może pomijać

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Por. H. Dobaczewski, *Późny buntownik*, rozmawia P. Szubartowicz, „Przegląd” 2008, 17 kwietnia.

⁵⁰ Por. M. Roszczynialska, dz. cyt. Autorka sięga po słowa Marii Janion w celu scharakteryzowania klimatu i stylistyki piosenek.

⁵¹ Tekst piosenki [online], <http://teksty.org/lao-che,jestem-slowowianinem> [dostęp: 30.01.2020].

⁵² Por. T. Merta, *Patriotyzm jutra* [online], <https://teologiapolityczna.pl/patriotyzm-jutra-3> [dostęp: 15.11.2019], artykuł Merty został przypomniany 11.11.2019.

tematów trudnych i powinna być budowana nie tylko wokół wątków martyrologicznych⁵³. Jak pisał (we wspomnianym już tutaj eseju) Słowacki, za wszelką cenę należy uniknąć redukcji polskiej tożsamości do „ideału kolorowego ułana”⁵⁴, albowiem „co się stanie ze starcem, z kupcem, z urzędnikiem cywilnym, gospodarzem?”⁵⁵; co stanie się z młodymi Polakami XXI wieku, którzy takiego ideału nie mają okazji naśladować?

Przed tym dylematem stają nauczyciele – współtwórcy współczesnej szkolnej opowieści historiograficznej i tożsamościowej. Muszą oni zdawać sobie sprawę z faktu, iż ogłoszenie przez Marię Janion „kompletnej demitologizacji społeczeństwa”⁵⁶ oraz końca paradygmatu romantycznego okazało się przedwczesne, a dziedzictwo sarmackie, romantyczne i solidarnościowe pozostaje dla współczesnych Polaków ważnym punktem odniesienia.

Nie oznacza to jednak, że szkolna transmisja narodowo-kulturowych wzorców i refleksja nad fundamentami tożsamości musi pozostawać w sprzeczności z kształtowaniem patriotyzmu czasu pokoju, objawiającego się w wypełnianiu obowiązków obywatelskich na co dzień⁵⁷. Co więcej, może ona także pokusić się o stworzenie nowszej wersji dyskursu tożsamościowego dzięki zmianie sposobu odbioru dzieł kluczowych dla naszej tradycji poprzez postulowane przez Jacquesa Rancière’a przywrócenie parametrów widzialności⁵⁸ dotychczas wykluczonym czy niedocenionym grupom (np. kobietom), tak „by stały się one widzialne i słyszalne”⁵⁹ w przekazywanym repertuarze kulturowych wzorców.

Edukacja tożsamościowa, podejmując refleksję nad ejdetyczną (rozumianą jako to, „co pomiędzy wolnością negatywną i pozytywną”⁶⁰) koncepcją polskości, poddaje oglądowi procesy wspólnego wyznaczania celu i podlegania mu⁶¹. Stawiając pytanie o miejsce polskiego *eidosu* w zglobalizowanym świecie, szkolna polonistyka wypełnia swoje zadanie w myśl łacińskiej sentencji *non scholae, sed vitae discimus*.

⁵³ Por. tamże.

⁵⁴ J. Słowacki, dz. cyt., s. 326.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ M. Janion, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, Warszawa 1996, s. 18.

⁵⁷ Por. T. Merta, dz. cyt.

⁵⁸ Por. J. Rancière, *Estetyka jako polityka*, przeł. P. Mościcki, J. Kutyla, Warszawa 2007.

⁵⁹ P. Tomczok, *Kolejny projekt sztuki zaangażowanej*, 21 grudnia 2007 [online], <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/ksiazki/239713,1,recenzja-ksiazki-jacques-ranciere-estetyka-jako-polityka.read> [dostęp: 26.10.2016].

⁶⁰ Wypowiedź Karola Kleczki w cytowanej w niniejszych rozważaniach debacie *Polskość-Re/definicje*.

⁶¹ Tamże.

Wybrana bibliografia

- Czapliński P., *Plebejski, populistyczny, posthistoryczny. Formy polityczności sarmatyzmu masowego*, „Teksty Drugie” 2015, nr 1, s. 21-45.
- Hobot-Marcinek J., *Imperatyw młodości, czyli „z pokolenia na pokolenie na barykadach”*. *Romantyczna „mitologia” generacji Nowej Fali w świetle materiałów GUKPPiW na przełomie lat 60. i 70.*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2019, nr 14, s. 37-49.
- Janion M., *„Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”*, Warszawa 1996.
- Legutko R., *Esej o duszy polskiej*, Kraków 2008.
- Mazur K., *Polska ejdetyczna*, „Pressje” 2010, nr 22-23, s. 8-15.
- Merta T., *Patriotyzm jutra* [online], <https://teologiapolityczna.pl/patriotyzm-jutra-3> [dostęp: 15.11.2019].
- Plutarch, *Żywoty równoległe*, t. 1, przeł. K. Korus, Warszawa 2005.
- Rojek P., *Powrót duszy polskiej* [online], <https://teologiapolityczna.pl/pawel-rojek-powrot-duszy-polskiej> [dostęp: 24.01.2020].
- Roszczyńska M., *Dialog z tradycją w piosenkach zespołu Lao Che*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica” 2012, VII, s. 65-76.
- Słowacki J., *Do emigracji o potrzebie idei*, w: tegoż, *Dzieła*, t. 12, Wrocław 1952.

The Vessel of the Republic between Etnos, Etos and Eidos in Polish Language Education

Summary

By referring to the allegory of the homeland as a vessel, the article deals with the problem of the shape of the identity narrative and the methods of transmitting national and cultural patterns in Polish language school education.

The subjects of these reflections are as follows: the issue of the discontinuity of Polish identity, the necessity of its constant restitution, and the eidetic concept of Polishness, which raises ideological questions due to its references to the old-Polish and Romantic tradition.

The point of the article is to attempt to outline a definition of Polishness that is desirable from the educational point of view, which is understood as following on from Juliusz Słowacki's view of it as “an idea, that everyone can serve”.

Keywords: Polish identity, allegory of the fatherland as a vessel, Polish language school education, transmission of the national and cultural patterns, eidetic concept of Polishness.

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA

ORCID: 0000-0002-2481-6683

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Polska i polskość w tekstach kultury popularnej (na przykładzie wybranych piosenek)

Wokół pojęcia *polskość*

Rozważania na temat miejsca Polski i polskości w tekstach kultury popularnej należy rozpocząć od ustalenia znaczenia pojęcia *polskość*, ponieważ jest ono bardzo różnie rozumiane. Wojciech Chlebda stoi na stanowisku, iż

Dysponujemy ogromną liczbą poświadczonych tekstowo (a pewnie jeszcze większą wciąż nieodkrytych) opisowych eksplikacji polskości, rozsianych po literaturze pięknej, eseistyce historycznej, mowach i pismach politycznych, kazaniach i listach pasterskich, publicyście¹.

Autor, na potwierdzenie swoich słów, przywołuje kilka powstałych na ten temat w ostatnich dziesięcioleciach publikacji.

Każda z tworzących te zbiory wypowiedzi zawiera – w tej czy innej, to mocno rozbudowanej, to, na odwrót, aforystycznej formie – eksplikowanie tego, jak dany autor rozumie znaczenia wyrazów Polska, Polak, polski, polskość, a więc jakie treści, emocje i oceny wiąże z pojęciem polskość².

Cytowany badacz dowodzi, iż polskość jest definiowalna, nie ma jednak wciąż jej definicji.

Omawiane pojęcie łączy się nierozzerwalnie z kategorią narodu rozumianego jako wspólnota kultury. Franciszek Adamski zauważa, iż dość często polską kulturę narodową opisuje się jako

¹ W. Chlebda, *Czy polskość jest (słownikowo) definiowalna?*, „SPRAWY NARODOWOŚCIOWE Seria nowa / NATIONALITIES AFFAIRS New series” 2017, 49, s. 3.

² Tamże, s. 4.

[...] społecznie i funkcjonalnie spójny system wartości, norm, symboli oraz legitymizacji, stanowiący własność grupy społecznej określającej się jako polska, będący jej wytworem, a jednocześnie jej dziedzictwem, określający jej postawy i zachowania, stanowiący jedne z zasadniczych czynników jej integracji oraz podstawę społecznej identyfikacji jej członków³.

Niezwykłe interesujące rozumienie polskości zaproponował Adam Szostkiewicz, który twierdzi, iż

to rzecz szersza niż romantyzm, katolicyzm, bohaterstwo wojenne, Bóg, honor i ojczyzna. Coś więcej niż tylko rytuały polskości. Polskość to dziś przede wszystkim pewna, jak by to powiedział nieodżałowany ks. Tischner, propozycja etyczna. Nie musimy jej przyjmować, ale możemy. Obejmuje język i kulturę, historię i pamięć, ale także cywilizację, obyczaj, kulturę masową, dostępną dla wszystkich [...] do polskości się dorasta i wchodzi, ale też się od niej odchodzi [...] polskość to także interakcja ze światem, dialog z kulturą powszechną. Nie tylko z Europą i Ameryką, także z nowymi aktorami na globalnej scenie, jak Indie, krąg muzułmański, nowa Afryka czy Chiny⁴.

W podobnym tonie należy odczytać słowa Jana Pawła II, który pisał, iż „[...] polskość to w gruncie rzeczy wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie”⁵.

Kluczowe dla podjętych w tym artykule rozważań wydaje się, iż interesujące nas pojęcie mieści w sobie treści, emocje i oceny formułowane z pozycji osoby opisującej polskość, za takim też jego rozumieniem opowiada się autorka tekstu.

Polskość, patriotyzm, kultura

Rozważając znaczenie pojęcia *polskość*, nie sposób pominąć dyskusji dotyczących współczesnego patriotyzmu. Tutaj przywołajmy Marcina Napiórkowskiego, który wprowadza do dyskursu o patriotyzmie dwa nowe pojęcia – *softpatriotyzm* i *turbopatriotyzm*.

Softpatriotyzm został zbudowany w opozycji do tradycyjnego polskiego patriotyzmu. Proponował także nową formę: wykorzystanie nowoczesnych narzędzi marketingu, happeningów ulicznych, nowych mediów [...] Turbopatriotyzm jest reakcją na softpatriotyzm [...] nie gardzi nowoczesnymi metodami docierania do odbiorców i mobili-

³ F. Adamski, *Tożsamość narodu przez kulturę*, w: *Kultura – wartości – kształcenie*, red. D. Kubinowski, Toruń 2003, s. 214.

⁴ A. Szostkiewicz, *Polskość i inne ości*, „Polityka” 28.2010 (2764) z dnia 10.07.2010 [online], <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1507074,1,co-to-znaczy-byc-polakiem.read> [dostęp: 13.12.2019].

⁵ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 92.

zowania ich do działania, postuluje jednak przy tym powrót do tradycyjnych wartości, przywracając niepodległości rolę centralnego zwornika tożsamości. Oglądany z tej perspektywy turbopatriotyzm okazuje się syntezą patriotycznej tradycji ze zniechęconym przez siebie softpatriotyzmem⁶.

Cytowany autor uważa, iż tematem wiodącym polskiego patriotyzmu jest niepodległość, traktowana jako wartość najwyższa, dodatkowo będąca ciągle w niebezpieczeństwie. Naszą historię traktujemy bardzo wybiórczo, akcentując przede wszystkim kolejne zrywy niepodległościowe, bohaterską walkę o utrzymanie niezależności. Jesteśmy z natury narodem partyzanckim, dobrze sprawdzamy się w walce, oporze, nieposłuszeństwie wobec wrogich sił zewnętrznych i wewnętrznych. Trudno natomiast żyje się, gdy nie ma o co walczyć, bowiem „doskonale miewamy się tylko wówczas, gdy jesteśmy niezadowoleni. Z sukcesem czujemy się obco i nieswojo”⁷. Napiórkowski twierdzi, iż trzeba zmienić język patriotycznej narracji, odejść od patosu i bohaterstwa. Współczesny patriotyzm powinien przejawiać się w obywatelskiej postawie. Na poparcie swojej tezy przywołuje deklarację Michała Rusinka, który uważa, iż „nowoczesny patriotyzm to obywatelskość – obowiązki i prawa, współodpowiedzialność za miejsce, w którym żyjemy, za kulturę, za język. Patriotyzm codzienności i pokoju, a nie wojny”⁸.

Szczególnie trafna jest teza Napiórkowskiego dotycząca kultury jako obszaru konfliktu pomiędzy softpatriotyzmem a turbopatriotyzmem. Autor przywołuje tutaj znaną skądinąd funkcję kultury jako lustra, w którym odbiorca (literatury, filmów, gier komputerowych, mediów) chce znaleźć swoje odbicie. „W lustrze turbopatriotycznej kultury odbija się jednak specyficzny podmiot, oficjalnie posiadający tylko jedną cechę – polskość, a poza tym po prostu »normalny«. Za tą »normalnością« kryje się jednak wiele milczących przesądzeń”⁹.

O niebezpieczeństwach takiego „wykorzystywania” kultury pisał swego czasu Wojciech Józef Burszta, który twierdził, iż

Pomysł na Polskę solidarną opartą na kulturze zdefiniowanej jako bezwzględne podporządkowanie się powszechnie stanowionej moralności zbiorowej, kulturze zamkniętej na inność i nietolerancyjnej, jest swoistym powrotem do wyobrażeń nijak nie przystających do sytuacji XXI wieku. Kultura tak rozumiana nie jest w stanie zmierzyć się z wyzwaniem, które nas czekają. Oferta, jaką się kieruje ku młodym, jest skrojona na nacjonalistyczną i ksenofobiczną miarę żywcem jakby przeniesioną z międzywojnia¹⁰.

⁶ M. Napiórkowski, *Turbopatriotyzm*, Wołowiec 2019, s. 26-27.

⁷ Tamże, s. 38.

⁸ Tamże, s. 30.

⁹ Tamże, s. 45.

¹⁰ W.J. Burszta, *Tożsamość w wojnie kultur*, w: *W poszukiwaniu tożsamości. Humanistyczne rozważania interdyscyplinarne*, red. nauk. H. Mamzer, Poznań 2007, s. 42.

Nie jest to odosobniona ocena, Jerzy Wiśniewski, omawiając koncepcję edukacji w ostatnim programie wyborczym PiS, zauważa, iż szkoła jest traktowana przez obecne władze przede wszystkim jako miejsce formowania postaw:

Jakie wzorce proponuje się młodym ludziom? Nie chodzi o rozwój, dobrobyt, zaangażowanie, współpracę, kulturę, środowisko itd. Lekarz, akademik, artysta, aktywista społeczny lub nauczyciel nie zasługują na taki szacunek i wsparcie jak funkcjonariusz służb. Ale to spójne z obrazem otaczającego świata, który atakuje wrogimi ideologiami, grozi wojnami, ogranicza suwerenność. [...] Tak więc mamy wizję państwa, które jest w przeróżny sposób zagrożone, trzeba być więc stale gotowym do obrony, a nawet poświęcenia życia¹¹.

Młodzi wobec polskości i patriotyzmu

Istotne dla prowadzonych tu refleksji o polskości są deklarowane przez współczesną młodzież postawy wobec ojczyzny i patriotyzmu. Najnowsze dane na ten temat przynosi raport *Młodzież 2018*¹². Z zebranego przez badaczy materiału wynika, iż młodzi Polacy w zdecydowanej większości uważają się za patriotów, taką postawę zadeklarowało 67% badanych uczniów. Trzeba zauważyć, iż jest „to wartość niższa niż wśród ogółu mieszkańców Polski (88%)”¹³. Jest to również mniej niż w badaniu z roku 2016¹⁴, wtedy za patriotów uważało się 73% badanych uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych.

Autorzy raportu uważają, iż

Częściowo można to tłumaczyć ogólnym niższym poziomem zainteresowania sprawami społecznymi i politycznymi, właściwym młodzieży. Trzeba jednak zauważyć, że wyższy niż wśród ogółu Polaków jest odsetek tych młodych respondentów, którzy nie uważają

¹¹ J. Wiśniewski, *Ekspert o edukacji w programie PiS: To wbrew światowym trendom* [online], <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1927236,1,ekspert-o-edukacji-w-programie-pis-to-wbrew-swiatowym-trendom.read> [dostęp: 10.02.2020].

¹² Badanie przeprowadzone zostało na ogólnopolskiej losowej próbie 80 dziennych szkół ponadgimnazjalnych – liceów, techników (oraz liceów profilowanych, zawodowych lub technicznych) i zasadniczych szkół zawodowych (z wyłączeniem szkół specjalnych), w 69 miejscowościach. Badanie przeprowadzono metodą audytoryjną. Łącznie zrealizowano 1609 wywiadów z uczniami; raport *Młodzież 2018*, red. M. Grabowska i M. Gwiazda, Warszawa 2019, s. 17-18.

¹³ Raport *Młodzież 2018*..., s. 133.

¹⁴ Badanie *Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież – Młodzież 2016*, sfinansowane przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, zrealizowane zostało przez Fundację Centrum Badania Opinii Społecznej w dniach 22 listopada – 16 grudnia 2016 roku. Badanie przeprowadzone zostało na ogólnopolskiej losowej próbie 82 dziennych szkół ponadgimnazjalnych – liceów, techników (oraz liceów profilowanych, zawodowych lub technicznych) i zasadniczych szkół zawodowych (z wyłączeniem szkół specjalnych); raport *Młodzież 2016*, Warszawa 2016, s. 5.

się za patriotów (23% wśród młodzieży w stosunku do 8% dorosłych Polaków). Jest więc nie tylko obojętność, ale też – czasem – odrzucenie tej postawy¹⁵.

Interesujący jest deklarowany sposób odczuwania, przeżywania patriotyzmu. Badani najczęściej wskazywali odczuwanie dumy z sukcesów polskich sportowców, natomiast zdecydowanie rzadziej deklarowali zainteresowanie historią Polski, czynne obchodzenie świąt, rocznic ważnych wydarzeń państwowych czy wreszcie noszenie tzw. patriotycznej odzieży.

Zbadano również poczucie dumy i wstydu z polskości rozumianej jako przynależność narodowa. 29% badanych wskazało, że bardzo często zdarza im się odczuwać dumę ze swojej przynależności narodowej, zaś 34% zadeklarowało, że to uczucie przeżywa dość często. Tylko 17% stwierdziło, że czasem zdarza im się wstydzić polskości, co dziesiąty uczeń czuje to dość często lub bardzo często. W kontekście powyższych danych warto przywołać jeszcze jeden dość niepokojący wynik: „jedna czwarta respondentów nie odczuwa żadnych emocji związanych z przynależnością narodową – nie jest ona dla nich ani źródłem dumy, ani wstydu”¹⁶.

W badaniu z roku 2016 zestawiono dodatkowo wskaźniki dotyczące dumy i wstydu z przynależności narodowej z deklaracją bycia patriotą. Okazuje się, iż „poczucie dumy narodowej jest wyraźnie związane z postawą patriotyczną. Osoby uważające się za patriotów w zdecydowanej większości (81%) odczuwają głównie dumę ze swojego pochodzenia”¹⁷.

W badaniu tym pytano również respondentów (uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych) o udział w rekonstrukcjach historycznych, uznano bowiem, iż zarówno wśród młodych ludzi, jak i wśród dorosłych Polaków jednym z przejawów postawy patriotycznej jest odwoływanie się do przeszłości, pielęgnowanie pamięci o ludziach, wydarzeniach historycznych. Choć tego typu działania w ostatnich latach cieszą się coraz większą popularnością, tylko 3% badanych zadeklarowało swój udział w odtwarzaniu wydarzeń historycznych, zaś 30% uczniów biorących udział w badaniu miała/ma kontakt z grupami rekonstrukcyjnymi¹⁸.

Natomiast liczne badania dotyczące rozumienia przez młodzież pojęcia *patriotyzm* oraz form edukacji patriotycznej¹⁹ wskazują wyraźnie, iż „w przypadku młodzie-

¹⁵ Raport *Młodzież 2018*, s. 133.

¹⁶ Tamże, s. 136.

¹⁷ Raport *Młodzież 2016*, s. 117.

¹⁸ Tamże, s. 128-129.

¹⁹ Zob. m.in. A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015; U. Lewartowicz, *Młodzież i patriotyzm. Wyzwania dla edukacji*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013; *Kim jest współczesny gimnazjalista? Raport końcowy z badań*, Łódź 2013; I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Gimnazjaliści wobec wartości narodowych*, w: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenno-*

ży mamy dziś do czynienia z trywializacją pojęcia patriotyzmu oraz ze zjawiskiem patriotyzmu sentymentalno-romantycznego, ukształtowanego prawdopodobnie głównie w wyniku wiedzy przekazywanej podczas lekcji historii i języka polskiego²⁰.

Badanie zogniskowane wokół rozumienia patriotyzmu przez młode pokolenie prowadziła przez wiele lat Hanna Świada-Ziomba²¹. Z jej obserwacji wynika, iż młodzi ludzie z końca XX i początku XXI wieku kojarzą patriotyzm z nacjonalizmem i polityką, odrzucają jego klasyczną, martyrologiczną formę. Nie oznacza to, iż nie są patriotami, raczej kierują się w stronę patriotyzmu rozumianego jako obywatelskość. Zatem trzeba zatem zgodzić się z prof. Hanną Świdą-Ziombą, która apelowała swego czasu, aby „skończyć z martyrologią”²². W kształceniu polonistycznym nie powinno się zatem „ograniczać się do tradycyjnie rozumianego etosu ojczyźnianego, odsyłającego do przekazywanych z pokolenia na pokolenie znaków, symboli, tradycji”²³.

Barbara Myrdzik podkreśla, iż „w kształtowaniu jednostki istotną rolę odgrywają więzi grupy, do której ona należy, na czele z wartościami kultury narodowej. Niebagatelną rolę w tym procesie odgrywa edukacja człowieka, szczególnie edukacja polonistyczna”²⁴. Badaczka zaznacza, iż należy ją traktować nie tylko jako przedmiot szkolny, ale również „jako proces integracji człowieka z wartościami, wpływającymi na samoświadomość człowieka, która ulega zmianie zarówno pod wpływem czasu, jak i w relacji z kulturą i tradycją”²⁵.

Polska i polskość we współczesnej piosence

Hanna Mamzer zauważa, iż

W nowoczesności ukierunkowanej i właściwie definiowanej przez zmianę, tożsamość jest zadaniem, które każdy musi indywidualnie i świadomie wykonać [...] Dialogiczność tożsamości przyjmuje postać trzywarstwowej struktury: autorefleksji, uwzględnienia historii (czy szerzej: perspektywy czasowej) oraz dialogu z Innym [...] Taylor w *Etyce*

ści. *Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016, s. 145; *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, IBE, Warszawa 2015.

²⁰ U. Lewartowicz, *Młodzież i patriotyzm. Wyzwania dla edukacji*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm...*, s. 148.

²¹ Zob. H. Świada-Ziomba, *Młodzież końca tysiąclecia, obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000; też, *Młodzi w nowym świecie*, Warszawa 2005.

²² *Trzeba skończyć z martyrologią* – z prof. Hanną Świdą-Ziombą rozmawia Michał Olszewski, „Gazeta Wyborcza” z 7 września 2006 r., s. 21.

²³ I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Gimnazjaliści wobec wartości narodowych*, w: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste...*, s. 145.

²⁴ B. Myrdzik, *Kształtowanie tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje*, w: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste...*, s. 109.

²⁵ Tamże, s. 109.

autentyczności nazywa taki rodzaj tożsamości dialogicznym: »esteśmy podmiotami cielesnymi, żyjemy w warunkach dialogicznych, przeżywamy czas w specyficznym ludzkim sposobie, tzn. pojmujemy nasze życie jako opowieść łączącą przeszłość, skąd przybyliśmy, z naszymi przeszłymi projektami«²⁶.

W budowaniu tak rozumianej wielowymiarowej tożsamości mogą być bardzo pomocne teksty z kręgu kultury popularnej, a zwłaszcza piosenki. Wśród wielu rodzajów piosenek należy wyróżnić szczególnie te, w których najważniejszy jest tekst. Jan Poprawa nazywa je literackimi²⁷. Wiele z nich

żyje w świadomości społecznej nie tylko jako piosenki, są analizowane i interpretowane, funkcjonują w podręcznikach szkolnych, stanowiąc egzemplifikację problematyki związanej z między innymi takimi wartościami, jak wolność, bunt, patriotyzm, tolerancja, pokój, prawa człowieka, solidarność²⁸.

Ograniczenia publikacyjne pozwalają na przywołanie tylko kilku przykładów współczesnych piosenek, w których pojawia się temat Polski, polskości czy Polaków. Należy zauważyć, iż wybrane utwory reprezentują bardzo różne gatunki muzyczne, znajdziemy wśród nich utwory rockowe, punk rockowe, rap, poezję śpiewaną i in. Bardzo zróżnicowane jest również podejście do samego tematu, co oczywiście nie dziwi, bowiem tak jak w przypadku próby definiowania pojęcia *polskość*, każdy z przywołanych niżej tekstów stanowi swoistą eksplikację tego, jak dany autor rozumie znaczenia wyrazów *Polska*, *Polak*, *polski*, *polskość*, jakie treści, emocje i oceny wiąże z tymi pojęciami, wreszcie nie bez znaczenia jest często sytuacja polityczna, w jakiej powstawał dany utwór i zakładany/potencjalny odbiorca.

Jedną z najpiękniejszych i niewątpliwie najbardziej znanych piosenek z polsnością w temacie jest *Ojczyzna* Marka Grechuty. Istotny jest tutaj fakt, iż pochodzi ona z w pełni autorskiego albumu artysty *Dziesięć ważnych słów* (1994 r.). Daniel Wyszogrodzki podkreśla, iż

nigdy wcześniej w jego twórczości inspiracje nie były tak bezpośrednio związane z polską rzeczywistością – głównie w jej kontekście społecznym i kulturowym, choć nietrudno doszukać się tu subtelnych aluzji politycznych. Stało się to za sprawą zmian, jakie dokonały się w kraju na początku lat dziewięćdziesiątych. Zrozumiałe, że artystę najbardziej interesowały konsekwencje tych zmian w duchowej sferze życia. Artysta mówi,

²⁶ H. Mamzer, *Narracyjne formy tożsamości*, w: *W poszukiwaniu tożsamości. Humanistyczne rozważania interdyscyplinarne*, red. nauk. H. Mamzer, Poznań 2007, s. 52-53.

²⁷ Zob. J. Poprawa, *Porozmawiajmy o słowie w piosence* [online], <https://www.strefapiosenki.pl/aktualnosci/item/135-porozmawiajmy-o-slowie-w-piosence> [dostęp: 10.02.2020].

²⁸ M. Latoch-Zielińska, „*W nieugiętym proteście przeciw złu kryje się cała sól życia*”. *Protest songi w tradycji kulturowej i przestrzeni edukacyjnej*, w: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste...*, s. 362.

że DZIESIĘĆ WAŻNYCH SŁÓW to „propozycja dla ludzi, którzy poszukują w życiu dróg i sięgają w tym celu po poezję”. Określa swe dokonanie jako „dziesięć przykazań dla człowieka współczesnego” i nie zaprzecza, że pewna funkcja moralizatorska tych utworów była zamierzona²⁹.

Grechuta śpiewa, czym naprawdę jest dla niego miłość do Ojczyzny. Patriotyzm, według artysty, polega na pielęgnowaniu tych wartości, które decydują o naszej narodowej przynależności. Szczególnie istotne są słowa podkreślające rolę kultury w budowaniu i zachowaniu tożsamości: „Bez historii, mowy, sztuki, Bez mądrości tej z nauki naród się zamieni w bezimienny kraj”³⁰.

Utworem, który wpisuje się w dyskusję o Polsce i Polakach, jest piosenka *Kochana Polsko* OSTR-a. Adam Andrzej Ostrowski w swojej biografii podkreśla dobitnie, że hip-hop to jego pasja i praca. Wynika z tego odpowiedzialność za wszystko, co tworzy, ponieważ

słowa uwiecznione na taśmie, winyli czy kompakcie już zawsze będą odzwierciedleniem myśli, emocji, intelektu i uczuć. Tak powstaje coś w rodzaju pamiętnika, który jest odbiciem tego, kim byłem, kim jestem i kim mogę się stać, a każda płyta to następny rozdział³¹.

Ostrowski z jednej strony deklaruje miłość do ojczyzny, z drugiej zaś rozczarowanie wobec samych Polaków.

Co jest?
To jest ta miłość, w tym jest ta miłość...
Kochana Polsko...
Dzięki za wszystko...
Od 22 lat...
W tym syfie...
Tak jest...³²

Rozgoryczenie podkreślają między innymi wyrazy nacechowane negatywnie: syf, Judasz, frajerzy, bagno, samowolka. Jednak to nie zraża Ostrowskiego, Polska daje mu siłę, deklaruje, że jego miłość do ojczyzny jest wielka, to tu jest jego miejsce.

„Tu jest mój dom” śpiewa także Maanam w utworze pod tym samym tytułem. Mogę mieć kłopoty, mogą mnie nie lubić, nawet kopać, ale to:

²⁹ D. Wyszogrodzki, *Marek Grechuta – Dziesięć ważnych słów* [online], <https://www.poezjaspiewana.pl/marek-grechuta-cd/1509-marek-grechuta-dziesiec-waznych-slow-cd.html> [dostęp: 10.02.2020].

³⁰ Marek Grechuta, *Ojczyzna* [online], <https://ising.pl/marek-grechuta-ojczyzna-tekst> [dostęp: 10.02.2020].

³¹ OSTR A. Ostrowski, *Brzydki, zły i szczerzy*, e-book, Warszawa 2019.

³² OSTR, *Kochana Polsko* [online], <https://teksciory.interia.pl/o-s-t-r-kochana-polsko-tekst-piosenki,t,131516.html> [dostęp: 10.02.2020].

Tu jest mój język
 Tutaj jest mój świat
 Możemy być dla siebie
 I bliscy i wrodzy
 Ale w końcu z czasem
 Wszystko się ułoży
 Tu jest mój dom
 Tutaj moja ziemia
 Tutaj moje życie³³.

Tu jest mój dom w niewyszukany, prosty sposób podkreśla więź każdej osoby z ojczyzną, miejscem, gdzie nawet porażki i upokorzenia jest łatwiej znieść, gdzie zawsze jest nadzieja na lepsze jutro, „w końcu z czasem wszystko się ułoży”.

Kolejnym utworem godnym przywołania jest *Nie pytaj o Polskę* Grzegorza Ciechowskiego. Zdaniem Adama Nowaka (lidera grupy Raz, Dwa, Trzy) teksty Ciechowskiego zawsze były o czymś, nigdy nie pozostawiały słuchacza obojętnym³⁴. Z pewnością tak jest w przypadku tego utworu. Ciechowski wylicza wiele narodowych wad, jednak nie ma zamiaru opuszczać ojczyzny, woli mieszkać w swoim kraju, nie zrażają go: „brudne dworce, gdzie spotykam ją; tłumy, które cicho klną; pijak, który mruczy coś przez sen; Że póki my żyjemy ona żyje też”³⁵. Justyna Potasiak uważa, iż *Nie pytaj o Polskę*

to najpiękniejsza definicja patriotyzmu jaką znam! [...] często spotykam się z ludźmi, którzy ten utwór wskazują jako najpiękniej mówiący o miłości do Polski. Absolutnie deklasyfikuje [...] wszelkie patetyczne do bólu pieśni, a jego siła tkwi w prostocie oraz w tym, że tak idealnie wpisuje się w nastroje naszego społeczeństwa. Takie zwyczajne, codzienne odczucia³⁶.

Podkreślając fenomen tego tekstu, warto jeszcze przywołać słowa Zbigniewa Krzywańskiego:

Jeżeli poruszamy kwestię utworu „Nie pytaj o Polskę”, to rzeczywiście rzadko się zdarza, że artysta tak trudny temat ujmuje w tak nieprawdopodobny sposób jak zrobił to Grzegorz Ciechowski. Dzisiaj na fali licytowania się na patriotyzm, sporów o to, z czego My

³³ Maanam, *Tu jest mój dom* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,maanam,tu_jest_moj_dom.html [dostęp: 10.02.2020].

³⁴ Zob. *Raz Dwa Trzy w utworach Grzegorza Ciechowskiego i Republiki* [online], <https://kultura.onet.pl/muzyka/wiadomosci/raz-dwa-trzy-w-utworach-grzegorza-ciechowskiego-i-republiki/qzc15gn> [dostęp: 10.02.2020].

³⁵ Grzegorz Ciechowski, *Nie pytaj o Polskę* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,obywatel_gc,nie_pytaj_o_polske.html [dostęp: 10.02.2020].

³⁶ J. Potasiak, *Obywatel Grzegorz Ciechowski* [online], <http://kulturadoogorynogami.pl/2017/08/29/obywatel-grzegorz-ciechowski/> [dostęp: 10.02.2020].

jako Polacy powinniśmy być dumni, czy ze stosunku do naszej historii, która wbrew tym, którzy chcieliby widzieć nasz naród jako nieskazitelny, nie mający żadnych ciemnych kart w swojej historii, to jednak mimo wszystko te karty mamy [...] Podejście Grzegorza do swojej ojczyzny, wszystkiego co się w niej dzieje, było wypełnione pragnieniem wolności. Wszystko co się działo na świecie rozpatrywał przez pryzmat wolności, bo stanowi ona podstawę bycia szczęśliwym. Zmieniał się przekaz, w międzyczasie upadł komunizm, natomiast Grzegorz poruszał w swoich tekstach nie tyle tematy polityczne, co miejsce człowieka w systemie³⁷.

W zbliżonym do Ciechowskiego oraz Ostrowskiego tonie mówi o Polsce Kazik Staszewski. Jej obraz w piosence Kultu *Polska* nie jest sielankowy.

Bałtyk śmierdzi ropą naftową
 [...]
 Po sobotnich balach chodniki zarzygane
 [...]
 Gdy wchodzę na kamienne schody
 Zaczepia mnie pijanych meneli wielu
 Jutro spotkają się w kościele
 [...]
 Jest tak brudno i brzydko że pękają oczy³⁸.

Staszewski bez ogródek wytyka rodakom pijaństwo, skłonność do przemocy, zakłamanie. Odrązę budzi obraz brudnych, brzydkich, śmierdzących ulic, dworców, plaż. Słowa refrenu stoją w opozycji do wizerunku Polski z każdej ze zwrotek:

Polska.
 Mieszkam w Polsce.
 Mieszkam w Polsce.
 Mieszkam tu, tu, tu, tu³⁹.

Refren Kazik wręcz wykrzykuje, jakby chciał podkreślić, iż nie wstydzi się tego, że jest Polakiem. Choć rodacy są pełni ułomności i wad, jest on częścią wspólnoty. Tu jest jego miejsce na ziemi. Jako Polak ma prawo do krytycznej oceny swojej ojczyzny, nie daje jednak, jak się wydaje, takiego prawa innym.

Również dla Jacka Kaczmarskiego Polska jest miejscem, którego nie chce opuszczać. Inspiracją dla tekstu *A my nie chcemy uciekać stąd* (muzyka i wykonanie Przemysław Gintrowski) był dramatyczny pożar szpitala psychiatrycznego w miej-

³⁷ T. Błaszkiwicz, *Republika marzeń* [online], <https://cdn.ug.edu.pl/149/republika-marzen/> [dostęp: 10.02.2020].

³⁸ Kazik Staszewski, *Polska* [online], <https://www.tekstowo.pl/piosenka,kult,polska.html> [dostęp: 10.02.2020].

³⁹ Tamże.

sowości Górna Grupa z 31 października na 1 listopada 1980. Gintrowski opowiada o wydarzeniach niezwykle emocjonalnie, co dodatkowo podkreśla napięcie i grozę:

Ci przywiązani dymem materaców
Przepowiadają życia swego słowa
Nam pod nogami żarzą się posadzki
Deszcz iskier czerwonych osiada na głowach
Dym coraz gęstszy obcy ktoś się wdziera
A my wciśnięci w najdalszy sali kąt⁴⁰.

Kiedy w końcu otwiera się droga ucieczki, padają zaskakujące słowa:

A my nie chcemy uciekać stąd!
A my nie chcemy uciekać stąd!
Krzyczymy w szale wściekłości i pokory
Stań w ogniu nasz wielki dom!
Dom dla psychicznie i nerwowo chorych!⁴¹

Wielu słuchaczy odczytywało „dom dla psychicznie chorych” nie jako ogarnięty pożarem szpital tylko właśnie jako Polskę z czasów stanu wojennego. Należy jednak pamiętać, iż tekst ten Kaczmarek napisał przed jego wprowadzeniem, natomiast wydarzenia stanu wojennego nadały utworowi dodatkowej wymowy.

W uznawanym przez rzeszę odbiorców za obrazoburczy utwór *Sorry Polsko* Maria Peszek przedstawia swoją wizję patriotyzmu.

Gdyby była wojna,
byłabym spokojna
[...]
Po kanałach z karabinem,
nie biegałabym
Nie oddałabym ci Polsko,
ani jednej kropli krwi
Sorry Polsko⁴².

Ważnym komentarzem do tak rozumianego patriotyzmu są słowa samej autorki:

Dla sporej części mojego pokolenia to jest chyba istotne. Chcielibyśmy traktować ojczyznę jako coś miłego, a nie jako upiora [...] A ciągle nam się wciska kult śmierci. Czas

⁴⁰ Jacek Kaczmarek, *A my nie chcemy uciekać stąd* [online], <https://www.kaczmarek.art.pl/tworzosc/wiersze/a-my-nie-chcemy-uciekac-stad/> [dostęp: 10.02.2020].

⁴¹ Tamże.

⁴² Maria Peszek, *Sorry Polsko* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,maria_peszek,sorry_polsko.html [dostęp: 10.02.2020].

honoru. Ciągłe stajemy wobec tych skrajnych, romantycznych roszczeń. „Oddaj życie!” Wciąż wraca to absurdałne pytanie: „Czy oddałabyś życie?”. A mi się wydaje, że trupów było dosyć. Natomiast brakuje mi świadomie szczęśliwych Polaków⁴³.

Tego typu postawa jest zbieżna z formułą patriotyzmu obywatelskiego Michała Rusinka, czy jak mówi socjolog Krystyna Szafraniec z patriotyzmem pragmatycznym, czyli „możliwością realizowania we własnym kraju własnych życiowych celów”⁴⁴.

Falę komentarzy wywołał również utwór Muńka Staszczyka *Pola*, którego premiera miała miejsce 3 czerwca – dzień przed 30. rocznicą wyborów 4 czerwca 1989 roku. Artysta w telewizyjnym wywiadzie mówi, iż jest

to piosenka o polskim stanie umysłu. O naszym smutku. Politycy, macherzy, zabrali nam zdrową normalną radość. To zostało ograbione. Piosenka jest o miłości, o dziewczynie [...] Wiadomo, że w wielu krajach są podziały. Ale jak tak patrzymy na nasz kraj, to jest trochę smutne. Politycy zabrali nam radość, wspólnotę [...] Ludzie żyją teraz w osobnych bańkach, i nikt z tej bańki nie chce wyjść. Na przykład ktoś ma bańkę totalnie konserwatywną, ktoś inny totalnie lewicową [...] Nie ma opcji, żeby wyjść z tych bańek i w jakiś sposób ze sobą pogadać. Ja jestem człowiekiem dialogu⁴⁵.

Tytułową Polę możemy uznać za personifikację Polski, Polaków, których wzywa do obudzenia się, otrząśnięcia z mitów i błędnych przekonań.

Pola błagam obudź się
Sen o potędze skończył się
W swojej iluzji nie możesz trwać tak długo⁴⁶.

Autor zdaje sobie sprawę, iż otaczająca rzeczywistość jest daleka od ideału, każdy ma swoje własne problemy, ucieka od problemów innych, „zakrywa twarz”, udaje. Jednak wciąż wierzy w możliwość odrodzenia – „O Pola nie, dasz radę, wierzę w ciebie...”. Wymowę tekstu podkreśla i znacznie poszerza teledysk w reżyserii Katarzyny Sawickiej, którego fabuła obfituje w liczne symbole i metafory nawiązujące do najnowszej historii Polski⁴⁷.

⁴³ Jacek Żakowski z Marią Peszek o Polsce i nowej płycie [online], <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/1530689,1,jacek-zakowski-z-maria-peszek-o-polsce-i-nowej-plycie.read> [dostęp: 10.02.2020].

⁴⁴ T. Słomczyński, *Jak młodzi rozumieją patriotyzm? Rozmowa z socjologiem* [online], <https://dziennikbaltycki.pl/jak-mlodzi-rozumieja-patriotyzm-rozmowa-z-socjologiem/ar/883496> [dostęp: 10.02.2020].

⁴⁵ *Muniek Staszczuk w studiu Dzień Dobry TVN* [online], <https://dziendobry.tvn.pl/a/muniek-staszczuk-i-pola-premiera-piosenki-i-teledysku-wideo> [dostęp: 10.02.2020].

⁴⁶ Muniek Staszczuk, *Pola* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,muniek_staszczuk,pola.html [dostęp: 10.02.2020].

⁴⁷ Zob. „Pola”: *Próba zaakceptowania siebie. Nowy teledysk Muńka Staszczuka* [online], <https://papaya.rocks/pl/people/pola-proba-zaakceptowania-siebie-teledysk-munka-staszczuka> [dostęp: 10.02.2020].

Na osobne omówienie zasługuje tzw. polski rap patriotyczny. Na jednym z portali internetowych czytamy, iż ma się on

świetnie, zarówno w podziemiu, jak i także w głównym nurcie, a co najważniejsze – wzrasta zapotrzebowanie na taki rodzaj muzyki. Coraz więcej osób chętnie kupuje płyty patriotyczne. Wydaje się, że ten gatunek muzyczny jak żaden ma szansę dotrzeć do młodych ludzi i zaszczerpić w nich ziarenko patriotyzmu, które będzie w przyszłości kiełkować. Ten prosty przekaz jest niezwykle silny i buduje w młodzieży poczucie dumy z własnego pochodzenia⁴⁸.

Spośród wielu tekstów warto zauważyć *Nie zapomnij skąd jesteś* – Miuosh (feat. Paluch, Jr. Stress), którego autor podkreśla przywiązanie do miejsca swego pochodzenia i płynącą z tego dumę:

Wszystkie ważne dla mnie dni wiążą się z tym miejscem,
tu uczyłem życia się, tutaj odnalazłem szczęście...
I na drugim końcu świata będę dumny z pochodzenia,
Godny reprezentant kraju, nieważne na jakich ziemiach⁴⁹.

Kolejne utwory wykorzystują barwy narodowe jako jeden z wyznaczników polskości. Myczkins w *Made in Poland* śpiewa:

Made In Poland urodziłem się w tym kraju
I nie wyprę się go nawet na życiu skraj
Mam polski charakter serce w bieli i czerwieni
Wyznawca polskości to się nigdy nie zmieni⁵⁰.

4P w *Mam biało-czerwone serce* przekonuje:

Mam biało-czerwone serce, barwy ojczyste.
Nikt mi tego nie zabierze, po polsku myślę.
Nikt mi tego nie zabierze, po polsku piszę.
To dla tych, którzy przelali krew za ojczyznę⁵¹.

O historycznym dziedzictwie i wynikających z niego obowiązkach wobec Polski rapuje Majsi w utworze *Patriot*:

⁴⁸ *Patriotyczny rap* [online], <https://prawicowyinternet.pl/patriotyczny-rap/> [dostęp: 10.02.2020].

⁴⁹ Miuosh, *Nie zapomnij skąd jesteś* (feat. Paluch, Jr. Stress) [online], <http://www.tekstyhh.pl/index.php/Miuosh/Nie-zapomnij-skad-jestes-feat.Paluch-Jr.Stress.html> [dostęp: 10.02.2020].

⁵⁰ Myczkins, *Made in Poland* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,myczkins,made_in_poland.html [dostęp: 10.02.2020].

⁵¹ 4P, *Mam biało-czerwone serce* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,4p,mam_bialo_czerwone_serce.html [dostęp: 10.02.2020].

Jesteśmy solą ziemi, namiestnikami przodków
Idźmy za głosem serca do przodu po prostu
Naturalnie z krzyżem wrytym na sercu...
Pamiętaj bądź sobą masz przed Nią obowiązki
Osiągnięty szczyt marzeń życie dla wolnej Polski⁵².

W podobnie patetyczne tony uderza Evident w piosence **Bóg, Honor, Ojczyzna**:

Tysiąc lat walki za szczęście Twoje,
Tysiąc lat walki, bitwy i boje,
Idź dziś dumny przez świat, z herbem Ojczyzny,
Bo stworzyły go tylko rany i blizny,
To się tutaj ceni,
Przez całe tysiąc lat, zawsze niezwyceżeni,
Przez całe tysiąc lat na straży tej ziemi,
Niepokonani i niezwyceżeni
W bitwach i w bojach honorem zapaleni⁵³.

Polskę kocha się bezwarunkowo, mimo wielu jej wad, niedoskonałości – śpiewa Ziperą w utworze **Patriota**:

kocham ten kraj,
kocham bez przyczyny,
Który na barkach swych nosi, znosi ból i brudne czyny...
Kraj w kształcie serca, tu zawsze tkwimy,
Ten kawałek dla Polaków, dla Polskiej rodziny,
To Patriota, jego posąg na wagę złota⁵⁴.

Wiele utworów z omawianego kręgu odwołuje się do bohaterów walk niepodległościowych, Polski podziemnej, przemilczanych przez wiele lat tragicznych historii żołnierzy wyklętych/niezlomnych. Przywołajmy tutaj jako egzemplifikację **Apel poległych** Konstruktora:

Za krew, za wolność, za dumę i honor,
Za Westerplatte i za tych co się bronią,
za rannych, za weteranów, co granic strzegli,
za wrzesień i powstanie, to apel poległych!⁵⁵

⁵² Majsi, *Patriot* [online], <https://www.tekstowo.pl/piosenka,majsi,patriot.html> [dostęp: 10.02.2020].

⁵³ Evident, *Bóg, Honor, Ojczyzna* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,evident,bog__honor__ojczyzna.html [dostęp: 10.02.2020].

⁵⁴ Ziperą, *Patriota* [online], <https://www.tekstowo.pl/piosenka,ziperą,patriota.html> [dostęp: 10.02.2020].

⁵⁵ Konstruktor, *Apel poległych* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,konstruktor,apel_poleglych.html [dostęp: 10.02.2020].

O Żołnierzach Wyklętych, rotmistrzu Witoldzie Pileckim, Nilu czy Ince rapuje Tadek, czyli Tadeusz Polkowski, znany w Internecie jako Tadek Firma Solo:

To imię i nazwisko winno znać każde dziecko
Przypomnijmy o Rotmistrzu trzeba dać świadectwo,
On za Polskę walczył z armią bolszewicką i niemiecką⁵⁶

Widzę siłę w Twoich oczach, która naród Polski niosła,
Widzę w Tobie odwagę, chociaż nie jesteś dorosła,
Widzę w Tobie wielki honor, ojczyznę i Boga,
Chociaż pętlą się zaciska, krwawa wojenna pożoga,
Kiedy sen przychodzi, spotykam Cię Ineczko⁵⁷.

Rap patriotyczny zasługuje na oddzielne, pogłębione opracowanie, gdyż stanowi swoisty ewenement na rynku muzycznym. Krótka kwerenda na portalach muzycznych przekonuje, iż zasoby tego typu utworów są bardzo duże. Na podkreślenie zasługuje łącząca te utwory stylistyka, bazująca na prostym przekazie, odwołująca się do polskich symboli narodowych, obowiązków wobec ojczyzny wynikających z długu wdzięczności wobec tych, którzy oddali życie za kraj. Wiele z tych utworów jest swoistym ocaleniem/przywróceniem pamięci o zapomnianych, często celowo, bohaterach najnowszej historii Polski.

Uwagi na koniec

Cytowany już wyżej Wojciech Józef Burszta podkreśla,

że coraz mniej w naszym życiu jest miejsca na tradycję, na odwoływanie się do utrwalonych wartości, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, że coraz trudniej znaleźć oparcie dla własnej tożsamości w tym, co minione. [...] Kultura popularna tworzy wizerunek nowego typu człowieka idealnego, nieodmiennie skupionego na pielęgnowaniu własnej – rzeczywistej lub konstruowanej – młodości, i posłusznym ciele. Namysł nad światem, a zwłaszcza nad przeszłością, jest rzeczą niemożliwą⁵⁸.

Przywołane teksty, zwłaszcza z kręgu patriotycznego rapu, zdają się jednak przeczyć tej tezie. Wszystkie są bardzo mocno osadzone w tradycji właśnie, odwołują się do ojczyzny jako wartości nadrzędnej. W zróżnicowany sposób traktują

⁵⁶ Tadek Firma Solo, *Rotmistrz Witold Pilecki* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,tadek_firma_solo,rotmistrz_witold_pilecki.html [dostęp: 10.02.2020].

⁵⁷ Tadek Firma Solo, *Inka* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,tadek_firma_solo,inka.html [dostęp: 10.02.2020].

⁵⁸ W.J. Burszta, *Tożsamość w wojnie kultur*, w: *W poszukiwaniu...*, s. 107.

patriotyzm, proponują inny sposób jego wyrażania, mówią o Polsce i polskości, używając całego repertuaru środków wyrazu. Wydaje się, iż temat ten dla kultury popularnej nie jest jeszcze wyczerpany czy zużyty. Liczba utworów zdecydowanie to potwierdza. Z całą pewnością teksty te mogą zostać wykorzystane w dialogu z uczniami na temat współczesnego rozumienia patriotyzmu, polskości, refleksji nad kondycją Polski i Polaków, znaczenia tradycji w budowaniu wielowymiarowej tożsamości.

Organizując nowoczesne „Lekcje POLSKI(ego)”, warto pamiętać o wskazówkach Jeromego Brunera, który podkreślał znaczenie idei

sprawstwa: zwiększania stopnia zarządzania własną aktywnością umysłową; **refleksji:** nie mechanicznego „wkuwania na pamięć”, ale pojmowania sensu przyswajanego przedmiotu, uczenie się ze zrozumieniem; **współpracy:** dzielenia się wiedzą przez osoby zaangażowane w nauczanie i uczenie się. Umysł znajduje się w głowie, ale także w interakcji z innymi; wreszcie **kultury, sposobu życia i myślenia**, który konstruujemy, negocjujemy, poddajemy instytucjonalizacji, by wreszcie (ustaliliśmy wszystkie te sprawy) – dla własnego pokrzepienia nazwać go „rzeczywistością”⁵⁹.

Synergia działań wskazanych przez Brunera może ułatwić pracę nie tylko z tekstami piosenek z polskością w temacie, jednak w ich przypadku może być szczególnie efektywna.

Wybrana bibliografia

- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzozowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Kania A., „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Lewartowicz U., *Młodzież i patriotyzm. Wyzwania dla edukacji*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 148.
- Mamzer H., *Narracyjne formy tożsamości*, w: *W poszukiwaniu tożsamości. Humanistyczne rozważania interdyscyplinarne*, red. nauk. H. Mamzer, Poznań 2007.
- Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016.
- Napiórkowski M., *Turbopatriotyzm*, Wołowiec 2019.
- OSTR Ostrowski A., *Brzydki, zły i szczerzy*, e-book, Warszawa 2019.
- Świda-Ziemia H., *Młodzi w nowym świecie*, Warszawa 2005.
- Świda-Ziemia H., *Młodzież końca tysiąclecia, obraz świata i bycia w świecie*, Warszawa 2000.

⁵⁹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzozowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 126.

Poland and Polishness in the Lyrics of Popular Culture (the Example of Selected Songs)

Summary

One of the key elements of building respect for such values as patriotism, freedom and tolerance is to learn, read and interpret at school the texts that these values represent, without excluding works belonging to popular culture, which is so close to young people. The article presents the results of an analysis of selected texts from popular culture (songs) in terms of how Polish and Polishness issues function in them. The conclusions formulated here may be helpful in designing education aimed at building a multidimensional identity of young people.

Keywords: patriotism, popular culture, song, identity, youth.

ANNA DOMAGAŁA-TRZEBUCHOWSKA

ORCID: 0000-0003-4826-0293

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 9 w Poznaniu

Wizualizacja i fabularyzacja historii Polski w komiksie na przykładzie serii komiksowej *Tytus, Romek i A'Tomek*

Kultura nie pozostaje obojętną wobec wyzwań, jakie stawia przed współczesnymi zjawisko globalizacji. Dynamicznie rozwijające się technologie, nietrudny dostęp do informacji oraz migracje ludności sprzyjają zacieraniu granic międzykulturowych i prowokują pytania skoncentrowane wokół pojęcia tożsamości narodowej oraz celu i sposobu jej demonstrowania. Współczesna młodzież pozbawiona jest obaw o utratę niepodległości czy suwerenności państwa, a manifestowany barwami biało-czerwonymi patriotyzm łączy z sukcesami sportowymi, osiągnięciami literackimi i naukowymi¹.

Nie ulega wątpliwości, że na straży tożsamości narodowej stoi między innymi literatura, której rolą w czasach zagrożenia było podtrzymywanie poczucia wspólnoty. Twórcy kolejnych epok, dzisiaj nazywani **wieszczami narodowymi**, niejednokrotnie, poprzez odniesienia do wydarzeń historycznych i związanych z nimi postaciami, wskazywali na wzorce osobowe, których obecność w programach szkolnych nadal pozostaje w ścisłym związku z kształtowaniem w młodym pokoleniu poczucia tożsamości narodowej². Tożsamości opartej na wspólnocie dorobku intelektualnego, kulturowego i ideowego.

Warto zauważyć, że w czasach gwałtownie zmieniających się uwarunkowań w komunikacji międzyludzkiej³ istotną rolę w budowaniu identyfikacji narodo-

¹ Wniosek wyciągnięty na podstawie rozmowy przeprowadzonej z uczniami klas VI, VII i VIII szkoły podstawowej.

² Antonina Kłoskowska rozgranicza tożsamość narodową i identyfikację narodową. Tożsamość narodowa rezerwowana jest dla zbiorowości, z kolei identyfikacja narodowa wiąże się z samookreśleniem jednostki poprzez przyzmat przynależności do wspólnoty narodowej. Por. P. Ścigaj, *Tożsamość narodowa. Zarys problematyki*, Kraków 2012, s. 306.

³ Por. Z.A. Kłakówna, A. Regiewicz, *Nowe media i edukacja szkolna – wprowadzenie do projektu*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, t. 19, nr 1 (73), s. 155.

wej pełni również kultura popularna i połączone z nią „rytuały upamiętniania”⁴. Wpisane w kalendarz święta narodowe owocują cykliczną obecnością wybranych etapów historii w mediach i życiu społecznym. Emitowane są fabularyzowane seriale i spektakle teatralne, organizowane są inscenizacje ilustrujące istotne dla danego momentu dziejowego wydarzenia, którym towarzyszą często wystawy, happeningi oraz festyny. Kultura masowa⁵ staje się „przestrzenią edukacyjną”⁶, przestrzenią budującą tożsamość zakorzenioną we wspólnym dorobku pokoleń. Fundamentem owej przestrzeni są poznane w szkole artefakty historyczne i kulturowe. Jak zauważa Witold Jakubowski: „Kultura popularna współtworzy nasz »świat życia«, a współczesne media [...] mają ogromny udział w procesie konstruowania tożsamości współczesnego człowieka”⁷, co więcej, popkultura, w którą wpisuje się również komiks, wytworzyła własny sposób mówienia nie tylko o historii, ale i polskości.

W kontekście zarysowanych zmian istotne wydają się być pytania skoncentrowane zarówno wokół roli kultury popularnej w kształtowaniu tożsamości młodzieży, jak i sposobu prowadzenia narracji historycznej. Rozważania oparte zostaną na rocznicowej serii Henryka Jerzego Chmielewskiego *Tytus, Romek i A'Tomek*. Sednem moich zainteresowań będzie komiksowy sposób wizualizacji i fabularyzacji historii. Analiza pozwoli na rekonstrukcję komiksowych środków wyrazu opartych na artefaktach historycznych, odniesieniach do tekstów kultury oraz czytelnej dla zróżnicowanego grona odbiorców symbolice. Poszerzona o doświadczenia kulturowe uczniów szkoły podstawowej perspektywa badawcza stanie się podstawą wniosków ukierunkowanych na wykorzystanie utworu w dydaktyce.

Komiks w szkole

Kwestia komiksu i jego odbioru we współczesnej edukacji jest kwestią złożoną. Przynależny do sztuki popularnej gatunek traktowany jest w szkole marginalnie. Próba jego dowartościowania jest wprowadzona do nowej podstawy programowej⁸ pozycja autorstwa Janusza Christy *Kajko i Kokosz. Szkoła latania*. Utwór, dzięki któremu, zgodnie z zapisem dokumentu, przybliżone zostaną podstawowe komiksowe środki

⁴ W rozumieniu Paula Connertona: „wydarzenia, których charakter jest powtarzalny, a ich realizacja zakłada ciągłość z przeszłością”, tenże, *Jak społeczeństwa pamiętają*, przeł. M. Napiórkowski, Warszawa 2012, s. 100.

⁵ Wg *Słownika PWN*: „kultura oparta na funkcjonowaniu środków masowej informacji, przeznaczona dla rozproszonej, licznej i zróżnicowanej publiczności” [online], <https://sjp.pwn.pl/sjp/kultura-masowa;2476453> [dostęp: 23.01.2020].

⁶ W. Jakubowski, *Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 30, s. 92.

⁷ Tamże, s. 98.

⁸ Mowa o *Podstawie programowej z 14 lutego 2017 roku*, Dz.U. z 2017 r. poz. 356 [online], <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 21.01.2020].

wyrazu oraz zarysowane zostanie jego zakorzenienie w kulturze⁹. Uznany przez ustawodawców za reprezentatywny¹⁰ utwór, utrwala w młodym odbiorcy przekonanie o łatwym, trywialnym charakterze dzieła należącego do kultury popularnej. W praktyce lekcyjnej plansze komiksowe pozwalają na uaktywnienie wychowanego w świecie audiowizualnym ucznia¹¹. Skonwencjonalizowane obrazy przywołują niebudzące wątpliwości skojarzenia, a sekwencyjność kolejnych kadrów sytuuje akcję w czasie przeszłym i teraźniejszym, co wzbudza w czytelniku zaciekawienie dalszymi losami bohaterów. Bliska, poprzez zakorzenienie w kulturze popularnej, forma staje się podstawą formułowania śmiałych sądów i komentarzy.

Język komiksu¹² wymaga od czytelnika innych, niż tekst literacki czy naukowy, umiejętności¹³. Podobnie jak zdolność posługiwania się symbolami, analizowania abstrakcyjnych wyobrażeń, logicznego wyciągania wniosków ma ścisły związek z rozwojem umiejętności konstruowania tekstów na niższych szczeblach edukacji, tak odbiór schematycznej grafiki komiksu wymaga „wysiłku związanego z koniecznością zrozumienia sposobu, w jaki twórca dokonał schematyzacji rzeczywistości”¹⁴, dostrzeżenia indywidualnych cech cudzego spojrzenia, akceptacji podstawy przekształcenia znanej rzeczywistości oraz rozszyfrowania metody owej transformacji¹⁵.

Czytanie komiksów, analizowanie poszczególnych kadrów czy plansz komiksowych na lekcjach języka polskiego i historii pozwala nie tylko na obcowanie z wycinkiem kultury popularnej. Ilona Copik w artykule *Historia z komiksem! O edukacyjnych walorach komiksu jako medium*¹⁶ zauważa, że komiks może zostać potraktowany jako docierające do szerokiego grona odbiorców medium dydaktyczne i edukacyjne. Kolejne kadry mogą być przez odbiorcę wielokrotnie odczytywane, dzięki czemu za każdym razem odbiorca odnajduje w szczegółach nowe znaczenia wpływające na odbiór całej fabuły. Jednocześnie „Komiks jako pozbawiony elementów redundantnych semantycznie”¹⁷ podlega procesom dekodowania i deszyfryzacji, a szczególne wyzwania w tym zakresie stawia przed uczestnikiem kultury komiks

⁹ W *Podstawie programowej...* w kontekście komiksu zapisano: „charakteryzuje komiks jako tekst kultury; wskazuje charakterystyczne dla niego cechy”: tamże, s. 61.

¹⁰ Pisząc o reprezentatywności gatunku, mam na myśli fakt, że jest to jedyny komiks zaproponowany do analizy w szkole podstawowej.

¹¹ O założeniach edukacji wizualnej, jej przydatności w praktyce szkolnej i zanurzeniu w kulturze pisze B. Gromadzka, w: taż, *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Poznań 2009.

¹² O języku komiksu pisze m.in. B. Kurc, w: tenże, *Komiks – opowiadanie obrazem. Od narracji do znaku*, Koluszki 2016.

¹³ Por. J. Szyłak, *Komiks w szponach miernoty. Rozprawy i szkice*, Warszawa 2013, s. 156.

¹⁴ Tamże, s. 158.

¹⁵ Por. tamże, s. 158.

¹⁶ I. Copik, *Historia z komiksem! O edukacyjnych walorach komiksu jako medium*, „Nauczyciel i Szkoła” 2018, nr 65.

¹⁷ Tamże, s. 155.

odwołujący się do artefaktów historycznych. Obecne w komiksach nawiązania powodują, że ich czytanie wymaga od odbiorcy krytycznego spojrzenia. Jak zauważa Jerzy Szyłak, pisząc o gatunku:

Komiksy [...] wyrwywają swoich odbiorców z uporządkowanego świata nazw i wypowiedzi, logicznie ułożonych wniosków i zgrabnie formułowanych hipotez i konfrontują go z tym, co widać gołym okiem i co dopiero domaga się nazwania i uporządkowania¹⁸.

Takie wyzwania stawia również przed odbiorcami omawiana seria Henryka Jerzego Chmielewskiego *Tytus, Romek i A'Tomek*. Czytając komiks, odbiorca zmuszony zostaje do reinterpretacji znanych z doświadczeń kulturowych faktów, przewartościowania istniejących interpretacji artystycznych, zaakceptowania lub odrzucenia wizji artysty. Grafiki Chmielewskiego są rodzajem dialogu, w którym metodą Sokratesa¹⁹ zachęca się rozmówcę do wewnętrznej refleksji nad kwestią tożsamości jednostkowej i tożsamości zbiorowej zakorzenionej w historii, tradycji i kulturze.

O serii komiksowej *Tytus Romek i A'Tomek*

W latach 2009-2018 Chmielewski opublikował cykl ilustrujący wybrane wydarzenia z historii Polski. W kolejnych tomach dokonał artystycznej interpretacji²⁰ czasów Bolesława Krzywoustego²¹, bitwy pod Grunwaldem 1410²², odsieczy wiedeńskiej 1683²³, wojny o niepodległość Ameryki²⁴, historii powstania hymnu polskiego²⁵,

¹⁸ Tamże, s. 158.

¹⁹ Por. P. Walczak, *Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, nr 3 (83).

²⁰ Justyna Czaja dokonuje podziału komiksu historycznego na dwie kategorie: komiks relacjonujący, podejmujący próbę wiernego odtworzenia wydarzeń i komiks kreacyjny, w którym wydarzenia z przeszłości poddawane są swobodnym transformacjom. Por. S. Zajaczkowski, *Atrakcyjność komiksu historycznego na tle wymagań stawianych twórcom komiksowym przez historię i sztukę*, s. 114 [online], http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-ea853cce-d81b-44d3-a5e0-66449f-f1277a/c/111-134_Zajaczkowski.pdf [dostęp: 23.01.2020].

²¹ H.J. Chmielewski, *Tytus, Romek i A'Tomek jako rycerze Bolesława Krzywoustego z wyobraźni Papcia Chmiela narysowani*, Warszawa 2014.

²² Tenże, *Tytus, Romek i A'Tomek w bitwie grunwaldzkiej z wyobraźni Papcia Chmiela narysowani*, Warszawa 2011.

²³ Tenże, *Tytus, Romek i A'Tomek w odsieczy wiedeńskiej 1683 z wyobraźni Papcia Chmiela narysowani*, Warszawa 2012.

²⁴ Tenże, *Tytus, Romek i A'Tomek w wojnie o niepodległość Ameryki z wyobraźni Papcia Chmiela narysowani*, Warszawa 2013.

²⁵ Tenże, *Tytus, Romek i A'Tomek poznają historię hymnu Polski z wyobraźni Papcia Chmiela narysowani*, Warszawa 2016.

procesu odzyskania niepodległości w 1918 roku²⁶, Bitwy Warszawskiej 1920²⁷ oraz powstania warszawskiego²⁸. Jeżeli przyjrzeć się bliżej wybranym wycinkom historii, dostrzec można wyraźną intencję autora, który spośród kilkusetletniej historii narodu polskiego koncentruje się na wydarzeniach zwieńczonych sukcesem. Jest to wizja nieobca polskiej literaturze czy sztuce. Wskazując na zwycięskie przedsięwzięcia, Chmielewski dowartościowuje pośrednio pokolenia Polaków, które przyczyniły się do odzyskania niepodległości, kształtowały tradycje oraz umacniały pozytywny wizerunek Polski na świecie.

Na interpretacyjną wizję historii uwagę zwraca sam autor. Tytuł każdej części zaopatrzonej został przypisem: „z wyobraźni Papcia Chmiela narysowani”. Artystyczny wyraz staje się tym samym perspektywą odbioru. W tomie *Tytus Romek i A'Tomek obchodzą 100-lecie odzyskania niepodległości* Papcio Chmiel wyjaśnia motywację oraz nakreśla proces twórczy:

W związku z setną rocznicą odzyskania przez Polskę niepodległości chcę narysować związany z tym tematycznie album. Otwieram Internet, książki i uczę się historii, szukam odpowiednich tekstowych i graficznych inspiracji. Męcę się nocami, nie śpię; kłębowisko i gonitwa myśli. Jak ulokować w treściach bitew, powstań [...] wesołego i dowcipnego Tytusa i Spółkę, mądrze i prawie prawdziwie, nie wypaczając zbytnio historii. Ach, już świta, gotowe!²⁹

W komentarzu Papcia Chmiela podkreśla się rangę rocznicy narodowej, wskazuje na źródła i teksty kultury, z których czerpane będą inspiracje oraz proponuje wskazówkę odbioru tekstu. Czytelnik może skupić uwagę na zabawnych przygodach wesołej trójki przyjaciół, może podążać za utrwalonymi w źródłach dokumentami, może również łączyć rozrywkę ze studiowaniem historii. Tym samym utwór Chmielewskiego można potraktować jako dzieło otwarte, podlegające wielowarstwowej interpretacji uzależnionej od indywidualnej wrażliwości i gotowości czytelnika.

Konwencja cyklu spójna jest z założeniami artysty i wpisuje się w serię znaną czytelnikom od 1957 roku, kiedy to na łamach czasopisma „Świat Młodych” opublikowano pierwszy odcinek *Tytusa, Romka i A'Tomka*³⁰. Typowy dla Chmielewskiego styl zapoczątkowany w drugiej połowie XX wieku, na który składają się w warstwie

²⁶ Tenże, *Tytus, Romek i A'Tomek obchodzą 100-lecie odzyskania niepodległości Polski z wyobraźni Papcia Chmiela narysowani*, Warszawa 2018.

²⁷ Tenże, *Tytus, Romek i A'Tomek w Bitwie Warszawskiej 1920 roku z wyobraźni Papcia Chmiela narysowani*, Warszawa 2010.

²⁸ Tenże, *Tytus, Romek i A'Tomek jako warszawscy powstańcy 1944 z wyobraźni Papcia Chmiela narysowani*, Warszawa 2012.

²⁹ Tenże, *Tytus, Romek i A'Tomek obchodzą 100-lecie odzyskania niepodległości...*, s. 4.

³⁰ Jest to najdłuższą ukazującą się serią komiksową w Polsce, co niewątpliwie staje się istotne w kontekście odbioru dzieła.

leksykalnej: gawędziarska narracja, język potoczny; w warstwie graficznej: karykaturalna kreska oraz ponadczasowi bohaterowie, pozwala na prowadzenie lekkiej w odbiorze narracji historycznej oraz umożliwia usytuowanie tematyki (uznanej powszechnie za poważną) w abstrakcyjnych, często surrealistycznych kontekstach.

Historię Polski poznajemy z punktu widzenia ugruntowanych kulturowo postaci³¹: *Tytus, Romek i A'Tomek obchodzą 100-lecie odzyskania niepodległości Polski*, *Tytus Romek i A'Tomek poznają historię hymnu Polski*, *Tytus Romek i A'Tomek w odsieczy wiedeńskiej*, *Tytus Romek i A'Tomek jako warszawscy powstańcy*. Fikcyjni bohaterowie stają się zarówno uczestnikami, jak i komentatorami wydarzeń. Każdy pozostaje w definiujących go rolach: Romek i A'Tomek – harcerze – angażują się w wydarzenia, w naturalny dla Chmielowskiej wizji sposób wchodzi w interakcje z postaciami historycznymi i, podobnie jak we wszystkich częściach przygód, tłumaczą świat Tytusowi, który wydaje się historią dobrze bawić.

Warto zaznaczyć, że budowa pojedynczych części odbiega od wcześniejszych wydań utworów Chmielowskiego. Każdy tom to album, na który składają się zbiory powiązanych tematycznie plansz komiksowych. Elementem porządkującym treść albumów są pełniące rolę tytułów kolejnych grafik informacje dotyczące miejsca i czasu wydarzeń: *Poznań 6 XI 1806 r.*, *Ostrzeszów–Kępno 10 XI 1806 r.*, *Poznań, sale ratusza 5 XI 1807 itp.* Na marginesie każdego z kadrów prowadzona jest narracja uzupełniająca ilustrację, będąca komentarzem, wyjaśnieniem, dopowiedzeniem.

Trzy płaszczyzny narracyjne (grafika, treść dymków oraz komentarz) pozwalają czytelnikowi na nieskrępowaną i swobodną wędrówkę po tekście, sam tekst staje się w odbiorze hipertekstem³² otwartym na elastyczną interpretację, która polega na „nieustannym reorganizowaniu i nadawaniu znaczeń oraz sensów, na konstruowaniu własnych procedur aktualizacji i interpretacji”³³. Proponując patchworkowy układ dzieła, autor pozostawia decyzji czytelnika zarówno sposób odczytu, jak i stopień zagłębienia się w zaprezentowaną fabułę. Każda z płaszczyzn narracyjnych wnosi nowe dla odbiorcy znaczenia, o odbiorze których decyduje on sam.

³¹ Pisząc o ugruntowanych kulturowo postaciach, mam na względzie wieloletnią aktywność artystyczną Chmielowskiego, dzięki czemu po cyklicznie publikowane tomy przygód *Tytusa, Romka i A'Tomka* sięgają kolejne pokolenia odbiorców. Ponadto bohaterowie są na tyle rozpoznawalni, że w roku 2019 po ich wizerunek sięgnęli twórcy reklamy – por. kampania reklamowa sieci sklepów MediaMarkt, rok 2019 i 2020.

³² Mariusz Pisarski zauważa, że „jeśli spojrzeć na hipertekst bardziej jako model niż jego realizację, rzeczywiście jawi się on jako konstrukcja swobodna: autor nanosi wskaźniki odesłań na dowolnie wybrany przez siebie fragment tekstu, czytelnik z kolei nie ma obowiązku ich uruchamiać, a jeśli już się na to zdecydował, może to czynić w dowolnym zakresie i dowolnej kolejności”, w: *Hipertekst a intertekstualność: powinowactwa i rozbieżności* [online], <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/am/10593/1186/1/Pisarski.pdf> [dostęp: 24.01.2020].

³³ P. Witek, *Metodologiczne problemy historii wizualnej*, „Res Historica” 2014, nr 37, s. 166.

Wizualizacja i fabularyzacja historii

Chmielewski nie ukrywa, że podstawą jego artystycznej inspiracji są „tekstowe i graficzne materiały”, dlatego znajomość sztuki o tematyce historycznej, wcześniejsze obcowanie z dokumentami ułatwia odbiór. Ilustracje i wizerunki zaczerpnięte zostały z opracowań historycznych, fotografii, obrazów znanych twórców, tym samym autor w przemyślany sposób kieruje uwagę czytelnika na moment dziejowy oraz postacie historyczne.

Przeniesione do utworu mapy wizualizują podziały terytorialne, przedsięwzięcia polityczne i dyplomatyczne oraz pozwalają odnieść wydarzenia do faktów. Zamieszczone w charakterze załącznika³⁴ ilustrują rozmieszczenie oddziałów, kierunki uderzeń i odwrotów militarnych. Pojawiające się w kadrze – poszerzają perspektywę odbioru i wzbogacają interpretację³⁵.

Wizerunki władców, dowódców, przywódców oparte zostały na zindywidualizowanych cechach wyglądu znanych z portretów malarskich, fotografii, grafik. Przeglądając album, czytelnik rozpozna utrwalone w przekazie kulturowym sylwetki: króla Jana III Sobieskiego z buławą w dłoni i w szlacheckim kontuszku³⁶; Józefa Piłsudskiego z sumiastym wąsem, ubranego w mundur oraz rogatywkę z wizerunkiem orła³⁷; Napoleona po charakterystycznej postawie³⁸; Tadeusza Kościuszkę po stroju i szabli³⁹. Miejscami kreska Chmielewskiego celowo przerysowuje postać, by, zbliżając jej wizerunek do karykatury, wzmocnić przekaz. Pochylającym się nad mapą rozbiorów bohaterom grafik wyolbrzymił dłonie i nosy. Biorąca udział w obradach caryca Katarzyna przedstawiona została jako obfitych kształtów kobieta, a komentujący na marginesie narrator wyjaśnia: „Kroili Polskę jak tort urodzinowy. Caryca odkroiła sobie największy kawałek”⁴⁰.

Inspiracja malarstwem i fotografią owocuje przeniesieniem na grafikę komikso-wą całych obrazów o tematyce historycznej (na przykład: Wojciech Kossak *Przysięga Kościuszki na rynku w Krakowie*⁴¹, *Starcie belwederczyków z kirasjerami rosyjskimi*

³⁴ *Tytus, Romek i A'Tomek w odsieczy wiedeńskiej 1683...*, obwoluta.

³⁵ Na jednym z kadrów autor zamieścił artystyczną interpretację podziału ziem polskich pomiędzy zaborcami (*Petersburg, 24 X 1795*). Nad mapą Europy, na której widnieją jedynie terytorium Prus, Austrii i Rosji pochylają się monarchowie trzech zaborczych państw, por. *Tytus, Romek i A'Tomek poznają historię hymnu Polski...*, s. 13. Na kolejnym (*Drezno, 22 VII 1807*) mapa umiejscowiona została na ścianie podczas obrad nad Konstytucją Księstwa Warszawskiego, tamże, s. 13.

³⁶ *Tytus, Romek i A'Tomek w odsieczy wiedeńskiej 1683...*, s. 75.

³⁷ *Tytus, Romek i A'Tomek obchodzą 100-lecie odzyskania niepodległości...*, s. 1.

³⁸ Tamże, s. 13.

³⁹ *Tytus, Romek i A'Tomek poznają historię hymnu Polski...*, s. 5.

⁴⁰ Tamże, s. 13.

⁴¹ Tamże, s. 5.

na moście w Łazienkach 29 listopada 1830⁴², Marcello Bacciarelli *Nadanie Konstytucji Księstwu Warszawskiemu przez Napoleona, w Dreźnie 22 lipca 1807 roku*⁴³). Reinterpretacja dzieł malarskich poszerza kontekst odbioru o kontekst kulturowy i prowokuje pytania skoncentrowane wokół odniesień sztuki nowoczesnej do dzieł wpisanych w kanon kultury.

Uproszczona, miejscami karykaturalna, przerysowana kreska, barwa charakterystyczna dla grafik Chmielewskiego bogata jest w nadające znaczenie detale. To one pozwalają między innymi na określenie przynależności narodowej, kulturowej i społecznej. Identyfikację symbolicznych odniesień do faktów autor osiągnął dzięki ich jednoznaczności. Na kartach albumu odnaleźć można flagi państwowe⁴⁴, kotyliony⁴⁵ utrzymane w odpowiadających państwom barwach narodowych⁴⁶ wskazujących na Włochów⁴⁷, Polaków, Szwedów⁴⁸, Francuzów⁴⁹. Z kolei istotny w symbolicznym zarysowaniu mundurów jest krój i dodatki: lampasy, guziki, nakrycia głowy. W uproszczony, lecz czytelny dla odbiorcy sposób, grafik przedstawia gradację stopni wojskowych: im więcej, im większe orderzy, tym stopień wojskowy jest wyższy.

Chmielewski zwizualizował również zmieniającą się w czasie modę: kroje strojów (sukien, garniturów, surdutów), fryzury, peruki, nakrycia głowy oraz biżuterię. Język komiksowy staje się tym samym językiem wizualnej ekspresji⁵⁰, którego odczytanie prowadzi do zgłębienia komunikatu zakodowanego przez autora i zmusza czytelnika do uważnego czytania, analizowania oraz interpretowania nie tylko procesów dziejowych, ale i kulturowych.

Detal koncentruje uwagę czytelnika również na wydarzeniach znanych z relacji bezpośrednich świadków albo uczestników, które w tradycyjnym podręczniku do historii opatrzone zostałyby przypisem: ciekawostka. Jeśli przyjrzeć się uważnie kadrowi przedstawiającemu powstańców warszawskich⁵¹, dostrzec można na hełmach symbole niemieckie. Kadr opatrzony został komentarzem:

⁴² *Tytus, Romek i A'Tomek obchodzą 100-lecie odzyskania niepodległości...*, s. 41.

⁴³ Tamże, s. 13.

⁴⁴ Tamże, s. 53.

⁴⁵ Tamże, s. 51.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ *Tytus, Romek i A'Tomek poznają historię hymnu Polski...*, s. 17.

⁴⁸ Tamże, s. 39.

⁴⁹ Tamże, s. 59.

⁵⁰ O wizualnej ekspresji komiksu pisał m.in. Jakub Jankowski. Rozróżnia on dwa rodzaje komiksu: 1. Komiks uznawany za odmianę literacką, który dla stworzenia fabuły posługuje się narracją; 2. Komiks rozumiany jako „struktura posiadająca pewne mechanizmy składniowe i gramatyczne, które tworzą całościowe znaczenie”, por. J. Jankowski, *Tworzenie znaczenia w komiksie poprzez kadrowanie i kompozycję plansz*, w: *Komiks wokół warstwy wizualnej*, red. J. Czaja, M. Traczyk, Poznań 2016, s. 30-31.

⁵¹ *Tytus, Romek i A'Tomek jako warszawscy powstańcy...*, s. 11.

W drugim dniu Powstania żołnierze zdobyli wielkie magazyny kolejowe z żywnością i niemieckimi mundurami przy ulicy Stawki. Wszystkie oddziały Starówki mogły się natychmiast jednolicie umundurować. Dla odróżnienia od Niemców zakładano biało-czerwone opaski, a na hełmach malowano białe orły. Widzimy naszych bohaterów przebierających się w niemieckie panterki i Romka jak zwykle krytykującego Tytusa⁵².

Tym samym warstwa graficzna zaczyna współlistnieć z komentarzem, tworząc spójną płaszczyznę przekazu, co bezpośrednio wpływa na poszerzenie kontekstu odbioru.

O tym, że cykl Chmielewskiego to nie tylko wydarzenia historyczne, ale i kulturowe świadczy również fakt, iż w komiks wpisano utwory literackie⁵³. Na jednym z kadrów autor zamieścił uznane w dziejach literatury polskiej dzieła: *Lalkę* Bolesława Prusa, *Chłopów* Władysława Reymonta, *Pana Tadeusza* i *Konrada Wallenroda* Adama Mickiewicza, *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej. Chmielewski w groteskowy sposób zilustrował między innymi starania o rękę Stanisława Wokulskiego względem Izabeli Łękiej. Zacytowany Tytus komentuje wówczas: „Kiedy czytam, to jakbym tam był”. Trudno określić, na ile kadr jest skierowany do współczesnego odbiorcy zachętą do obcowania z klasyką polskiej literatury. Jego zaistnienie świadczy o przemyślanej, wieloaspektowej koncepcji, której nadrzędnym celem jest wprowadzenie szerokiej perspektywy rozumienia historii niepozbawionej aspektów kulturowych, społecznych i biograficznych. Jak pisze Papcio Chmiel:

[...] widzimy Tytusa już z chłopcami w jakiejś kulturalniejszej, zakamuflowanej chyba tajnej czytelnicy, jak wybierają szkolne lektury obowiązkowe [...]. Teraz mogą poduczyć Tytusa historii Polski nie tylko przez bitwy, klęski i zwycięstwa na POLACH CHWAŁY⁵⁴, ale i w życiu codziennym, rodzinnym, miłościach, podziałach społecznych w czasach Polski pod zaborami⁵⁵.

Historia Polski zilustrowana przez Chmielewskiego to również historia Europy. Z wizji, jaką roztacza przed czytelnikiem grafik, wyłania się kraj, którego bogactwem jest wielokulturowość. Przykładem jest kadr ilustrujący ulicę Długą w Warszawie⁵⁶ (rok 1808). Uwagę zwracają nazwy typowych dla miasta urzędów, instytucji oraz obiektów użytku publicznego: Bank francuski, Hotel de Paris, Hotel de France. Ulicą przechadza się Żyd (charakteryzuje go długa, gęsta broda, pejsy). Zebrane w kadrze postacie posługują się różnymi językami, na co wskazują treści dymków.

⁵² Tamże.

⁵³ *Tytus, Romek i A'Tomek obchodzą 100-lecie odzyskania niepodległości...*, s. 61.

⁵⁴ Wszystkie wyróżnienia graficzne i pogrubienia w cytatach przeniesione zostały z tekstów oryginalnych.

⁵⁵ *Tytus, Romek i A'Tomek obchodzą 100-lecie odzyskania niepodległości...*, s. 61.

⁵⁶ Tamże, s. 17.

Z kart albumu wyłania się ponadto wizja nie tylko Polski tolerancyjnej, otwartej, ale również szanowanej na arenie międzynarodowej:

Po tułaczce po Europie, gdzie nawet w Niemczech ludność przyjmowała ich z przychylnością, wywieszając transparenty „Jeszcze Polska nie zginęła, kiedy Niemcy żyją...”, chłopcy dotarli do położonego na wyspie na Sekwanie w PARYŻU HOTELU LAMBERT [...] Odtąd było to centrum **WIELKIEJ EMIGRACJI** uchodźców z Polski⁵⁷.

Oczywiście fakty przedstawione przez Chmielewskiego nie są niczym nowym. Uczniowie w szkole podstawowej poznają zarys dziejów Wielkiej Emigracji. Wizualizacja komiksowa spaja konteksty, pozwala postrzegać przeszłość jako momenty w dziejach, które ułożone w porządku przyczynowo-skutkowym składają się na szeroko rozumianą historię. Na jednej z plansz⁵⁸ autor zamieścił Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Zygmunta Krasińskiego i Fryderyka Chopina – postaci rozproszone w programach szkolnych pomiędzy historią, lekcjami języka polskiego i muzyki. Tworzący z komentarzem jedną całość kadr pozwala wnioskować o roli wieszczy w procesie odzyskania niepodległości. W krótkiej, rzeczowej notatce: „Czytajmy również życiorysy ludzi podtrzymujących polskość”⁵⁹ autor zwraca uwagę czytelnika na jednostkowe losy postaci żyjących w tej samej epoce, której echo odbija się w znanej uczniom twórczości.

Rola dymków

Sekwencyjny układ ilustracji charakterystyczny dla komiksu autor przełożył na wypowiedzi bohaterów ujęte w dymki, które w omawianym utworze służą nie tylko utrzymaniu chronologii wydarzeń czy wyrażeniu sądów, myśli bohaterów⁶⁰, ale również przywołaniu artefaktów kulturowych. Bezpośrednim przykładem będą plansze ilustrujące powstanie hymnu państwowego. Na jednej z nich, zatytułowanej *Poznań 6 XI 1806*⁶¹, fragmenty *Mazurka Dąbrowskiego* wyłaniają się z luźno prowadzonych rozmów: „A niech to, do stu kartaczy! Muszę dopisać jeszcze jedną zwrotkę do Pieśni legionów”, „Niech żyje Henryk Dąbrowski!”, „Kocham Cię, Basiu! Zaraz się z Panią ożenię, jeno machnę to wielkopolskie powstanie!”, „Z drogi śledzie! Bo generał jedzie!”, „Mam gotową zwrotkę: Dziewięć lat Basia czekała, kiej jej ojciec był zapłakany, na swojego generała, znowu biją w tarabany”. W komentarzu zamieszczono

⁵⁷ Tamże, s. 51.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ F. Bąk, *O znaczeniowótórczych możliwościach dymków i chmurek*, w: *Wokół warstwy wizualnej*, red. J. Czaja, M. Traczyk, Poznań 2016, s. 69.

⁶¹ Tamże, s. 7.

nym na marginesie autor opisuje historię zaręczyn i ślubu Henryka Dąbrowskiego i Barbary Chłapowskiej. Wpisany w hymn państwowy wątek prywatny może być dla przeciętnego odbiorcy (w tym ucznia) niemałym zaskoczeniem. Należy zauważyć, że odwołując się do życia prywatnego wielkich osobistości, Chmielewski zwraca uwagę na fakt, że ich działalność wpisana została nie tylko na kartach historii, ale również w tradycji, w tym literackiej.

Ponadto, w celu przybliżenia czytelnikowi realiów ilustrowanych epok, autor polską czcionką lub stosując zapis oryginalny zapisuje zwroty obcojęzyczne: „Deutschland siegt an allen fronten. Iwan zatrzymany na Wiśle”⁶²; „Polnische legionen! Wy teraz nasze przyjaciel. Niech żyje GUBERNIA POLEN!”⁶³. Uproszczony zapis fonetyczny staje się hipertekstem identyfikującym epokę, jej realia społeczne oraz jej uczestników.

Rola komentarza

Uzupełnieniem grafiki jest prowadzona na marginesie narracja. Przyjmuje ona charakter gawędy, legendy, swobodnego opowiadania, w którym na pierwszy plan autor wysuwa postacie i wydarzenia z nimi związane. Historia znana z podręczników (daty, miejsca) przeplata się z anegdotami kronikarskimi (Jan Chryzostom Pasek), świadków historii (powstanie warszawskie, którego autor był uczestnikiem) oraz życiem prywatnym bohaterów (listy, rękopisy). Z kart cyklu czytelnik dowie się między innymi, kim jest „Baśka” przywołana w tekście *Mazurka Dąbrowskiego*, dlaczego kongres wiedeński określa się mianem kongres tańczący, ciekawostką okazać się mogą losy Piotra Szembka, utalentowanego dowódcy powstańczego. Komentarz skłania do zastanowienia się nad narracją historyczną, dowartościowującą rolę jednostkowego życia bohaterów, którzy, obok życia politycznego, prowadzą również życie prywatne: rodzinne i towarzyskie.

Komentarze stają się również tłem pomagającym zrozumieć skutki politycznych i strategicznych decyzji, co w szkole podstawowej poszerza kontekst znanych z podręczników historycznych faktów. Dobrym tego przykładem jest fragment opisujący klęskę Napoleona pod Moskwą:

Teksty do tej planszy można by zacząć powiedzeniem: **Miłe złego początki, lecz koniec żaloszny**. 14 września Wielka Armia dotarła do MOSKWY, z fałszywym sukcesem okupionym tysiącami poległych żołnierzy wielu narodów, setkami spalonych wsi i miast. Po miesięcznym okupowaniu wyludnionej i głodnej stolicy, Napoleon zarządził odwrót. Mamy jeszcze jedno przysłowie na temat inwazji Bonapartego na Rosję: **Przyszła Kry-**

⁶² *Tytus, Romek i A'Tomek jako warszawscy powstańcy...*, s. 47.

⁶³ *Tytus, Romek i A'Tomek obchodzą 100-lecie odzyskania niepodległości...*, s. 69.

ska na Matyska. Ale to będzie dopiero pasowało, kiedy Napoleon zostanie uwięziony na włoskiej wyspie Elbie. [...] Car Aleksander przewidział, że będzie wczesna zima. Zaskoczeni ponad dwudziestostopniowymi mrozami i śnieżycami żołnierze padali z zimna i głodu. Napoleon przesiadł się z kobyły na chłopskie sanie i mimo zawiei na nowo rozmyślał, że nie wszystko jeszcze stracone i trza dalej walczyć o wolność narodów EUROPY [...]. Wojsko Kutuzowa szło śladem Napoleona [...]. Rosjanie w październiku wyruszyli armią liczącą 97 tysięcy, a w pogoni do grudnia stopnieli do 27 tysięcy⁶⁴.

Wprowadzona w ten sposób fabularyzacja historii wydaje się poszerzać wiedzę młodego odbiorcy, tym bardziej, że przy rozbudowanej liczbie zagadnień omawianych w szkole na lekcjach historii coraz mniej miejsca zajmują teksty wyjaśniające pośrednie przyczyny skutków opisywanych wydarzeń⁶⁵.

Historia twórcy i aktu tworzenia

W cykl Chmielewskiego wpisana została również historia samego artysty. Wieloletnią tradycję pisarską autor zaznacza wprowadzonymi do albumów zdjęciami, na których obserwujemy twórcę dzieła ubranego w charakterystyczny kapelusz ze znaczącą cyfrą 95. Postać Papcia Chmiela pojawia się na planszach⁶⁶, we wstępach⁶⁷ oraz na ostatnich stronach⁶⁸. W każdym ze wskazanych miejsc pełni odmienną rolę. Wpisana w plansze staje się uczestnikiem i komentatorem wydarzeń, przedstawiona we wstępie przyjmuje postawę nauczyciela wprowadzającego czytelnika w świat cyklu oraz wyjaśniającego istotę tradycji, wskazującego na ponadczasowe w historii Polski wartości, wpisana na ostatnich stronach zarysowuje historię twórczości.

Henryk Jerzy Chmielewski nie ukrywa również swojej patriotycznej i zaangażowanej postawy. Na jednej z ostatnich plansz części *Tytus, Romek i A'Tomek jako warszawscy powstańcy 1944 z wyobraźni Papcia Chmiela narysowani* autor w informację o Muzeum Powstania Warszawskiego wpisał prywatną historię swojej aktywności powstańczej. Dowiadujemy się z niej, że służył jako:

St. strz. pchor. [...] „Jupiter” [...] Należał do ZHP [...]. Był żołnierzem 7. Pułku Piechoty AK „Garłuch”. 1 sierpnia 1944, podczas ataku na Okęcie wpadł w ręce Niemców i brał

⁶⁴ Tamże, s. 31.

⁶⁵ Wniosek wyciągnięty na podstawie oglądu podstawy programowej oraz podręcznika do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej, por. J. Kłaczkow, A. Łaszkiwicz, S. Roszak, *Wczoraj i dziś*, Warszawa 2018.

⁶⁶ *Tytus, Romek i A'Tomek obchodzą 100-lecie odzyskania niepodległości...*, s. 61.

⁶⁷ Tamże, s. 4.

⁶⁸ Tamże, s. 76.

udział w ewakuacji lotniska. Po wojnie był w Oficerskiej Szkole Artylerii w Toruniu [...]. Odznaczony Warszawskim Krzyżem Powstańczym, Orderem Uśmiechu i Złotym Medalem „Zasłużony Kulturze Gloria Artis”⁶⁹.

Świadoma i zaangażowana w losy kraju postawa grafika dowartościowuje edukacyjną rolę cyklu, czyni wiarygodną genezę powstania utworu, wskazuje drogi interpretacyjne, które, pomimo żartobliwego tonu, prowadzą odbiorcę w stronę kwestii historycznie istotnych. W ten sposób utrzymana w konwencji rysunkowej groteski seria zyskuje walor dydaktyczny.

Podsumowanie

Serii Henryka Jerzego Chmielewskiego nie sposób przeczytać jednym tchem, a każde ponowne czytanie otwiera przed adresatem nową treść. Nasycone symbolami grafiki, swobodna, wnosząca kolejne znaczenia narracja, intertekstualność⁷⁰, hipertekstualność pozwalają na elastyczną, nieskrępowaną analizę, o kierunku której decyduje adresat.

W kilku tomach autor zamieścił istotne, wyrastające z wydarzeń historycznych ślady polskiej i światowej tradycji. Nie bez znaczenia jest fakt, iż Chmielewski odwołuje się jedynie do zwycięskich dla Polski wydarzeń. Pomija porażki, a jeżeli o nich wspomina, czyni to w sposób pełen pozytywnego dystansu. Takie ujęcie problematyki narodowo-wyzwoleńczej może stać się podstawą do dyskusji prowadzonej na wielu poziomach edukacyjnych na temat zmieniających się w utworach literackich narracji historycznych.

Seria Chmielewskiego łączy funkcję poznawczą i rozrywkową. Omawiając utwór na lekcjach języka polskiego czy historii, można formułować problemy odnoszące się do samego gatunku, do obecności tekstu w kulturze czy zmian, jakie zachodzą w kontekście kreowania wizji dziejów. Ciekawą może również stać się obserwacja pojawiających się w utworze symboli. W tym kontekście warto zastanowić się, w odniesieniu do kultury masowej, nad ich rolę w budowaniu tożsamości narodowej czy wzmacnianiu poczucia wspólnoty kulturowej.

Godnym odnotowania jest fakt, że w cykl Chmielewskiego wpisana została, oprócz historii Polski, historia twórcy i jego twórczości. Jego obecność w tekście zmniejsza dystans pomiędzy odbiorcą a nadawcą. W praktyce szkolnej interesujący byłby problem roli artysty w upamiętnianiu wydarzeń czy postaci historycznych,

⁶⁹ Tamże, s. 77.

⁷⁰ W rozumieniu Ryszarda Nycza: ogół „własności i relacji tekstu, który wskazuje na uzależnienie jego wytwarzania i odbioru od znajomości innych tekstów”, w: R. Nycz, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, „Pamiętnik Literacki” 1990, nr 81/2, s. 97.

granic, jakie należałoby postawić w samym akcie twórczym, zasadności artystycznej wizualizacji i fabularyzacji historii oraz ostatecznie, granic kiczu i arcyzmu.

Rocznikowe wydanie *Tytusa, Romka i A'Tomka* to nie tylko artystyczna wizualizacja i fabularyzacja historii. Przynależny do kultury popularnej cykl Chmielewskiego zakorzeniony został w symbolice narodowej oraz w szeroko pojętej kulturze. Jeżeli historię rozumieć za Piotrem Witkiem jako „pewien typ refleksji o świecie, będący wytworem kultury”⁷¹, utwór Chmielewskiego może być tego dowodem. „Posługując się słowem i obrazem, wchodzi w skład ogółu tekstów kultury. Stając się tekstem kultury, pełni rolę pośrednika między podmiotem a rzeczywistością”⁷². Autor w przemyślany sposób korzysta z ugruntowanych społecznie zasobów symbolicznych przypisywanych pamięci kultury⁷³. Dzięki temu z jednej strony tworzy i umacnia mity składające się i podtrzymujące tożsamość narodową, z drugiej dokumentuje ich funkcjonowanie w świadomości współczesnego pokolenia.

Wybrana bibliografia

- Connerton P., *Jak społeczeństwa pamiętają*, przeł. M. Napiórkowski, Warszawa 2012.
- Gromadzka B., *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Poznań 2009.
- Jankowski J., *Tworzenie znaczenia w komiksie poprzez kadrowanie i kompozycję plansz*, w: *Komiks wokół warstwy wizualnej*, red. J. Czaja, M. Traczyk, Poznań 2016.
- Jeliński E., *O specyficzności pamięci historycznej w warunkach współczesnej cywilizacji*, w: *Wielkie rocznice w dyskursie publicznym i pamięci społecznej*, red. M. Kosman, Poznań 2011.
- Kurc B., *Komiks – opowiadanie obrazem. Od narracji do znaku*, Kolużki 2016.
- Nycz R., *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, „Pamiętnik Literacki” 1990, nr 81/2.
- Ścigaj P., *Tożsamość narodowa. Zarys problematyki*, Kraków 2012.
- Szyłak J., *Komiks w szponach miernoty. Rozprawy i szkice*, Warszawa 2013.
- Witek P., *Metodologiczne problemy historii wizualnej*, „Res Historica” 2014, nr 37.
- Wywiół A., *Tożsamość dzieła sztuki. Interpretacja obrazu malarskiego jako synteza tożsamości twórcy i odbiorcy*, w: *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 1: *Historia i edukacja*, red. B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, U. Kicińska, Kraków 2013.

⁷¹ P. Witek, dz. cyt., s. 159

⁷² W. Hajduk-Gawron, *Literatura polska w komiksach planszowych*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 1 (9), s. 173.

⁷³ Por. Astrid Erll, *Literatura jako medium pamięci zbiorowej*, w: *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009, s. 233.

Visualization and Fictionalization of the History of Poland in the Comic Series *Tytus, Romek and A'Tomek*

Summary

In the era of globalization, which includes intercultural exchange of experience, questions focused around the functionality of works belonging to popular culture become important in shaping national identity and the related national identification of youth. The anniversary series of H.J. Chmielewski's *Tytus, Romek and A'Tomek* analyzed here becomes the basis for reflections on cultural and historical artifacts penetrating popular culture. The ways of visualizing and fictionalizing the stories in the comic are examined. Chmielewski's reinterpretation of national myths allowed observation of the concept of preserving and popularizing symbols that are part of cultural heritage inscribed in history, literature and painting. The conclusions of the analysis allowed the author to determine the extent of the comic's usefulness in teaching at many levels of education.

Keywords: comics, identity, didactics, popular culture.

III. PATRIOTYZM A POLONOCENTRYZM?

„Latarnik polski” – studium przypadku

Śmierć aptekarza

Blisko półtora wieku temu, w środowy poranek 23 listopada 1876 roku, kiedy ulice Nowego Jorku zapełniały się z wolna ludźmi śpieszącymi realizować swoje „amerykańskie marzenie”, pracownik apteki doktora Wilsona, John Biggio, odnalazł w przy-sklepowym pokoiku zwłoki swego kolegi i zmiennika, Mieczysława Siellawy. O tragicznej śmierci polskiego imigranta poinformował dziennik „The New York Times”, co skłoniło Juliana Horaina do napisania listu przybliżającego sylwetkę zmarłego, opublikowanego w trzydziestym drugim numerze „Gazety Polskiej” w 1877 roku. List Horaina stał się z kolei – jak przypomina Julian Krzyżanowski¹ – inspiracją do stworzenia jednej z najpopularniejszych polskich nowel, Sienkiewiczowskiego *Latarnika*².

O prototypie Skawińskiego wiemy niewiele. Relacja Horaina bazuje na opowieściach samego Siellawy (właśc. Sielawy), którego znał osobiście i który miał „powiadać mu nieraz”, że „za najszcześniejsze chwile swojego życia uważa te parę lat, które przebył na miedzymorzu Panama, spełniając obowiązek strażnika latarni morskiej przed portem Colon-Aspinwall”³. Konfrontacja tych opowieści z treścią notki prasowej rodzi przypuszczenie, że któryś z nich (to jest Sielawa lub Horain, a może obaj) mógł nieco koloryzować⁴, zaś Sienkiewicz tę już na wstępie wątpliwą biografię przekształcił w literaturę.

W rezultacie, chcąc dogrzebać się historycznej prawdy, należałoby nieco skorygować treść noweli opowiadającej o starym emigrancie, „lat siedmudziesiąt albo i więcej”, uczestniku powstania listopadowego, weteranie wielu wojen i nieudanych

¹ J. Krzyżanowski, O „*Latarniku*”, w: tenże, *Pokłosie Sienkiewiczowskie. Szkice literackie*, Warszawa 1973, s. 186-194.

² H. Sienkiewicz, *Latarnik*, wstęp i komentarz K. Poklewska, Wrocław 1988. Dalej jako L, w nawiasie podaję skrót i numer strony.

³ J. Horain, *Listy z Kalifornii XIX*, „Gazeta Polska” 1877, nr 32.

⁴ Zob. *Losy Sielawy z Pomorza*, faladobra.com [online], <http://www.faladobra.com> [dostęp: 12.11.2019].

interesów, którego zwolniono z posady latarnika, ponieważ zaczytał się w *Panu Tadeuszu*, przez co musiał ruszyć w dalszą tułaczkę z ukochaną książką – namiastką Ojczyzny – na sercu. Bo i owszem – emigrant, ale zgodnie z informacją prasową nie stary i w powstaniu nie walczył, gdyż urodził się osiem lat po jego wybuchu; zaczytał się – a jakże, ale nie w *Panu Tadeuszu*, tylko w powieści Kaczkowskiego *Murdelio*; wydany z posady ruszył w dalszą podróż – bezsprzecznie, jednak raczej bez książki za pazuchą, bo fatalną powieść znienawidził i każdego, kogo posądzał o złe zamiary, nazywał „Murdelio”.

Latarnik – lektura patriotyczna czy krytyczna?

Tradycja i praktyka szkolnego odbioru noweli Sienkiewicza nie wskazują raczej na skłonność do problematyzowania na lekcjach polskiego kwestii genezy utworu i relacji między rzeczywistością a kreacją⁵. Prostota fabuły, walory moralne postaci, charakter prezentowanych wartości, wyrazistość przesłania i – rzecz dziś bynajmniej nie tak błaha – niewielkie rozmiary tekstu miały zapewne wpływ na to, że utwór został oddelegowany do starszych klas szkoły podstawowej, by pełnić tam ważkie ideowo i wychowawczo funkcje⁶. Dociekanie kierunku i natury Sienkiewiczowskich decyzji, nadających opowieści dość jednoznacznie sprofilowany aksjologicznie kształt, czyli swoista rozbiórka artystyczna i ideologiczna tekstu to podejście, które wymagałoby dojrzsalszego, dekonstrukcyjnego wręcz nastawienia, pogłębionych motywacji analityczno-poznawczych i sporej dawki krytycyzmu. Nie wydaje się, by przesilenie patriotyczno-martyrologiczne, powracające co jakiś czas w polityce władz oświatowych i dokumentach okołoodukacyjnych, sprzyjało tego rodzaju „awanturnictwu”⁷.

Z drugiej strony autorzy najnowszej *Podstawy programowej* oraz komentarzy do niej odważnie upominają się o świadomy, odpowiedzialny odbiór lektury szkolnej:

⁵ Zob. na przykład: S. Falkowski, *W czarodziejskiej wieży (motywy magiczne w „Latarniku”)*, „Polonistyka” 1991, nr 7, s. 458-461; H. Grabowska, A. Kwiecińska, *Henryk Sienkiewicz – „Latarnik” (kl. VIII)*, „Język Polski w Szkole dla kl. IV-VIII” 1993/94, z. 4, s. 51-54; A. Janus, *Twórcze improwizacje, gry dramatyczne*, „Polonistyka” 1994, nr 10, s. 611-615; A. Pruszkowska, *Skazany na tułaczkę... (na podstawie noweli „Latarnik” H. Sienkiewicza)*, „Drama” 1997, z. 22, s. 24-26; G. Kamionka, *Śladami Skawińskiego (propozycja metodyczna)*, „Język Polski w Gimnazjum” 2006/2007, nr 3, s. 92-94; K. John, *Patriotyzm a globalizacja. Cykl zajęć kółka czytelniczego. Dla uczniów klasy VI szkoły podstawowej – na podstawie „Latarnika” Henryka Sienkiewicza i „Placówki” Bolesława Prusa*, „Biblioteka w Szkole” 2016, nr 4, s. 26-27.

⁶ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, s. 20 [online], <https://www.ore.edu.pl> [dostęp: 7.03.2019].

⁷ Zob. A. Wittenberg, *Nowy pomysł PiS na szkołę: więcej lekcji patriotyzmu*, gazetaprawna.pl, 18.04.2016 [online], <https://serwisy.gazetaprawna.pl> [dostęp: 14.10.2019]; J. Ćwiek, *Więcej edukacji patriotycznej w szkołach*, „Rzeczpospolita” 9.07.2018 [online], <https://www.rp.pl> [dostęp: 14.10.2019].

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

[...]

5) rozwijanie umiejętności **krytycznego i logicznego** [wyróżnienia – J.W.] myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;

[...]

8) wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej **dojrzały** i uporządkowany zrozumieć świat;

[...]

11) kształtowanie postawy **otwartej** wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;

[...]

Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do **krytycznego odbioru** utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę **dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika**, przygotowanego do **otwartego dialogu** z dziełem literackim⁸.

Biorąc za dobrą monetę wszystkie te nakładane na polonistów zobowiązania, trzeba stwierdzić, że w tej sytuacji właściwie nie mają oni wyjścia i powinni naprawdę poważnie potraktować sprawę *Latarnika*, która jest z kolei refleksem znacznie szerszego zagadnienia, mianowicie „sprawy Sienkiewicza”⁹. Niestety, nasuwa się obawa, że „sprawa” ta przekracza niemal już na wstępie horyzont zainteresowań i możliwości percepcyjnych ucznia szkoły podstawowej, co nie zwalnia nas jednak z obowiązku zarysowania rozmiarów i skutków „otwartego dialogu” z dziewiętnastowieczną nowelą.

Kreacja Skawińskiego – znaczące przesunięcia i uzupełnienia

Pierwszy wymiar refleksji mogłyby wyznaczać wszelkie autorskie przesunięcia i dopełnienia zauważalne w kreacji Skawińskiego względem jego nowojorskiego pierwowzoru – aptekarza Mieczysława Siellawy¹⁰. Oprócz wspomnianych na

⁸ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*, s. 5-6. Andrzej Waśko z kolei pisze: „Tylko absolwent wyposażony w podstawową wiedzę i zdolność rozumienia rzeczywistości będzie się umiał oprzeć socjotechnicznym manipulacjom, a tym samym będzie odpowiednio przygotowany do roli odpowiedzialnego obywatela demokratycznego państwa” (A. Waśko, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV–VIII szkoły podstawowej* [online], <https://www.ore.edu.pl> [dostęp: 7.03.2019]).

⁹ Zob. K. Wyka, *Sprawa Sienkiewicza*, w: tenże, *Szkie literackie i artystyczne*, Kraków 1956, t. I, s. 113-140.

¹⁰ Punktem pośrednim wiodącym ku ostatecznej redakcji noweli i kreacji bohatera jest *List Litwosa* (H. Sienkiewicz, *Listy z podróży do Ameryki*, Warszawa 1986, s. 336-337), w którym widać już

wstępie rozbieżności, warto zauważyć, jakich starań dokłada Sienkiewicz, by wykreować szlachetną postać, budzącą sympatię i podziw¹¹. Wszechwiedzący narrator skrupulatnie gromadzi wszelkie zalety i zasługi bohatera, bezpośrednio formułując pochlebne oceny pod jego adresem, ale o wiele wymowniejsza wydaje się pośrednia charakterystyka Skawińskiego, gdy oglądamy go w żywej scenie z perspektywy Falconbridge'a. Siwe włosy Polaka domagają się szacunku, papiery dowodzące udziału w wojnie secesyjnej – życzliwości i wdzięczności amerykańskiego konsula, zaś niebieskie oczy – zaufania i wzruszenia. Falconbridge, który sam miał „dobre, proste serce”, nie może odmówić posady takiemu petentowi.

Bezwzględna akceptację bohatera wzmacnia świadomość, że Skawiński, w odróżnieniu do Siellawy, brał udział w powstaniu listopadowym, co zresztą stało się przyczyną jego emigracji, gdy przyczyn wyjazdu z Polski tego drugiego w ogóle nie znamy. Patriotyzm musi być w noweli mocno zaakcentowany i jasno dowiedziony, albowiem wedle tej osi dokona się przewartościowanie postaw i zasadniczy zwrot akcji. Dla czystości obrazu „monomania” Siellawy, jak Horain nazywa manię przesładowczą aptekarza, zostaje zastąpiona obiektywnie zdiagnozowaną przez narratora siłą Fatum¹²:

Miał on nieszczęście, że ilekroć rozbił gdzie namiot i rozniecił ognisko, by się osiedlić stale, jakiś wiatr wyrwał kołki namiotu, rozwiewał ognisko, a jego samego niósł na stracenie (L 20).

Rzeczywiście, niepowodzenia jego były tak stałe, że aż dziwne, i łatwo mogły zabić gwóźdź w głowie, zwłaszcza temu, kto ich doznawał (L 21).

[...] szczególne jakieś dziwactwo losu rzucało nim po wszystkich morzach i krajach tak, że prawie nie mógł tchu złapać [...] (L 22).

Sienkiewicz sytuuje Skawińskiego w różnych porządkach symbolicznych, poczynając od zagęszczenia i zintensyfikowania jego wojskowej oraz tułaczkiej aktywności na wszystkich frontach i kontynentach świata, co czyni z niego raczej **syntezę** emigranta niż emigranta po prostu, nieledwie synekdochę cierpiącej na uchodźctwie Polski, jak przekonuje Kazimierz Wyka¹³. Można by również zaryzykować stwier-

znaczące przesunięcie akcentów w stosunku do relacji Horaina (zob. T. Bujnicki, *Ojczyzna w książce zamknięta – o „Latarniku” Henryka Sienkiewicza*, w: *Arcydzieła literatury polskiej. Interpretacje*, red. S. Grzeszczuk, A. Niewolak-Krzywda, Rzeszów 1988, s. 150-151).

¹¹ Jak sympatyczny jest inny Sienkiewiczowy „dziwak” i patriota, „prototyp” latarnika, czyli stary Putrament ze *Wspomnienia z Maripozy*.

¹² Zob. A. Ładyka, *Henryk Sienkiewicz*, Warszawa 1971, s. 143.

¹³ „Biografia Skawińskiego jako tułacza emigracyjnego – pisze badacz – posiada walor epicko-symbolicznego uogólnienia” (K. Wyka, „*Latarnik*” na nowo odczytany, w: *Księga pamiątkowa w 150-lecie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich*, red. naukowy B. Olszewicz, Wrocław 1967, s. 78). Zob. również

dzenie, że *Latarnik* to swoista, literacka wersja *Melancholii* Jacka Malczewskiego skoncentrowana na pojedynczej figurze patrioty-emigranta. Nowela obejmuje wszak kluczowe polskie doświadczenia XIX wieku: zniewolenie ojczyzny i walkę o jej wyzwolenie, bojową aktywność od lat młodszych do późnej starości, tułaczy los (tu: wygnanie w miejsce zesłania), wreszcie wygasanie życiowej dynamiki i aktywności wiodące ku marazmowi i śmierci.

Z drugiej strony wojskowa aktywność bohatera i dynamika zmian rozwiązują problem wpisywania go w obrazy materialnej nędzy i nierzadko moralnej degrenolady środowisk emigracyjnych, o których pisze wnikliwie Alina Witkowska¹⁴. Samotność Skawińskiego, charakterystyczną dla modelu „kultury samotnych mężczyzn”, jaki wytworzył się na emigracji, ale podaną w wersji awanturczo-podróżniczej, można widzieć jako zręczny unik, który pozwala nie uczestniczyć bohaterowi w gorszących realiach emigracyjnego piekła, tak sugestywnie odmalowanego przez Mickiewicza w *Epilogu Pana Tadeusza*:

Nie dziw, że ludzi, świat, siebie ohydzą
 Że utraciwszy rozum w mękach długich,
 Plwają na siebie i żrą jedni drugich¹⁵.

Samotność również o tyle działa na korzyść Skawińskiego, że uwalnia go od jednej z trudniejszych życiowych prób – próby małżeństwa. Sienkiewicz jest tu poniekąd wierny portretowi Siellawy, który rzekomo mówił Horainowi o swej wyspie jako „samotnym raj, w którym żył najszczęśliwszy, bez Ewy i węża”. Jednak pisarz nie rozwija tego podszytego mizoginią wątku, choć zdaje się on skrywać obiecujący (artystycznie, rzecz jasna) miłosny uraz. W rezultacie Skawiński albo jest ascetą, co przewrotnie kontrastuje z namiętnościami samego pisarza, który w okresie tworzenia noweli potrzeb ciała bynajmniej w swej prywatnej korespondencji nie taił¹⁶, albo wyznaje model związku preferowany przez Rocha Kowalskiego i wskazując na umęczoną Polskę, mógłby powiedzieć: „Ja jestem Skawiński, a to pani Skawińska”. Oczywiście, mógłby, gdyby nie fakt, że ojczyznę łączy się w polskiej kulturze patriotycznej raczej z figurą matki niż żony.

Odniesień symbolicznych w *Latarniku* znajdziemy więcej – Skawiński jest wszak jak Syzyf, który podnosi się z każdej porażki i z uporem dźwiga swój kamień („Lazł

P. Ivanov, „*The Light-House Keeper*” by Henryk Sienkiewicz: *An Interpretation*, „Digital Commons @ Connecticut College”, Slavic Studies Faculty Publications 1994 [online], <https://digitalcommons.conncoll.edu> [dostęp: 23.01.2020].

¹⁴ A. Witkowska, *Cześć i skandale. O emigracyjnym doświadczeniu Polaków*, Gdańsk 1997.

¹⁵ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, Biblioteka Gazety Wyborczej, (b.m.) 2005, s. 443.

¹⁶ Zob. H. Sienkiewicz, *Listy*, Warszawa 1977, t. I, cz. 2, s. 360, 365-366, 381. Wątek ten akcentuje również Ryszard Koziołek – zob. tenże, *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice 2010, s. 29-30.

pod górę tak pracowicie, jak mrówka. Zepchnięty sto razy, rozpoczął spokojnie swoją podróż po raz setny pierwszy” (L 21), i jak Odys, którym miotają wrogie siły¹⁷. Przypomina okręt, który zatonie, jeśli nie zawinie do bezpiecznego portu i karmi ptactwo jak święty Franciszek. Znajduje zastępcze centrum świata, wyznaczone przez Eliadowską oś świata, *axis mundi*¹⁸, symboliczny wertykalny zwornik kosmosu pośród bezkresnego horyzontu, nieskończoności morza i nieba. To jeszcze nie koniec – bohater staje się mistykiem¹⁹, który zaznaje czegoś w rodzaju nirwany, gdy traci „poczucie własnej odrębności”, a jego osobowość gubi spoistość i kontury, „zlewa się” (L 28) z otaczającym światem²⁰. Zapada powoli w „półśmierć” w odosobnionym „półgrobie”, miejscu odludnym i melancholijnym jak *Wyspa umarłych* Arnolda Böcklina. Wreszcie jak Łazarz lub Jonasz zostaje wydobyty z symbolicznego grobu, przywołany do porządku i skierowany do dalszej służby Sprawie Polskiej, której o mały włos nie zdradził.

Gra archetypów i symboli ewokuje pogodzenie i rezygnację, by starannie przygotować finalny zwrot akcji, czyli przełamanie dominacji Tanatosa przez symbol potężniejszy niż śmierć, pokonujący czas i przestrzeń, re-animujący odrętwiałe serce – przez Słowo Poety. O ile więc pierwowzór bohatera, Siellawa, odrzuca po całym wydarzeniu książkę *Murdelio* jak truciznę, Skawiński przyciska *Pana Tadeusza* do piersi jak tarczę lub kochankę. Krzysztof Kłosiński objaśnia moc polskiej Księgi nad Księgami, przekonując, że stary latarnik „odnajduje w eposie Mickiewicza dom-ojczyznę, której już nigdy nie opuści. Książka jest bowiem tylko znakiem – kopią świata, księga sama jest światem”²¹.

Paradoksem jest, że Sienkiewicz, przyznając ostateczne zwycięstwo archetypowi Polaka-patrioty, pozostawia zakończenie swej opowieści otwarte, choć historia, która go zaciekała, mogła stać się dla niego inspiracją tylko dlatego, że prawdziwy bohater umarł w kwiecie wieku, co uruchomiło wspomnienie Horaina. Sienkiewicz wymazuje śmierć prototypu, obraz leżących w łóżku zwłok, od którego zaczyna się notka prasowa (i pośrednio relacja Horaina), by w jego miejsce podstawić figurę pobudzonego do życia siwowłosego starca z błyszczącymi oczyma.

¹⁷ K. Poklewska, *Czytanie „Latarnika”*, w: H. Sienkiewicz, *Latarnik...*, s. 14.

¹⁸ M. Eliade, *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, przeł. A. Tatarkiewicz, wybór i wstęp M. Czerwiński, Warszawa 1993, s. 65.

¹⁹ Zob. J. Tomkowski, „*Latarnik*” w *Bibliotece*, w: *Sienkiewicz dzisiaj. Eseje o twórczości autora „Trylogii”*, wybór tekstów K. Augustyniak, Warszawa 2016, s. 83-90. Autor interpretuje *Latarnika* jako opowieść o mistyku i mistycznym doświadczeniu. Jego zdaniem, kto czyta nowelę jako „opowieść o morskiej kolizji, którą powodował niefortunny lekkomyślny funkcjonariusz zaczytany w znakomitej zresztą książce”, błądzi (tamże, s. 90).

²⁰ Doznania te i sposób postrzegania przyrody czerpie Sienkiewicz zapewne z własnych amerykańskich doświadczeń, gdy podczas wycieczek łódką w okolicach Anaheim Landing nad brzegiem Oceanu Spokojnego „popadał w panteizm” i odkrywał, że „wszystko ma jedną wielką duszę” (H. Sienkiewicz, *Listy z podróży do Ameryki...*, s. 170).

²¹ K. Kłosiński, *Konteksty fabuły o latarniku z Aspinwall*, w: „*Latarnik*” Henryka Sienkiewicza. *Interpretacje (skrypt dla studentów filologii polskiej)*, red. T. Bujnicki, H. Bursztyńska, Katowice 1984, s. 107.

Etos pracy *contra* etos żołnierski

Sienkiewicz, kreując szlachetną postać aktywnego i energicznego bohatera, który dziwnym trafem u kresu życia pozostaje z pustymi rękami, nie licząc kilku medali i pisma potwierdzającego, że zdobył w walce na bagnety dwie chorągwie, popada w niezamierzoną sprzeczność. Nieufny czytelnik mógłby posądzić bohatera, jak zauważa Kazimierz Wyka, o niezaradność lub wręcz niedołęstwo²². Ewa Kosowska proponuje – na przekór afirmatywnym sądom narratora – krytyczną ocenę Skawińskiego, konstatując, że jest człowiekiem, który właściwie nie zdobył przez całe życie żadnego zawodu. Obca jest mu systematyczność, jak też Franklinowski mieszczkański etos pracy. Nie widać, żeby wiązał się emocjonalnie na stałe z jakimkolwiek zajęciem²³. Jego porażki prowokują rozmaite podejrzenia. Może podejmował za duże ryzyko? Może zabierał się do rzeczy, o których nie miał pojęcia? Może zaufał nieodpowiednim ludziom? Dlaczego zdrowy, energiczny, pracowity mężczyzna przegrywa każdą rozgrywkę z losem?²⁴

Jednak kategoria nieudolności, jak zauważa Kosowska, „w ogóle nie wchodzi w obręb aksjologii tekstu”, ponieważ bohater lokowany jest w obrębie systemu wartości, jakie narzuca etos szlachecki²⁵, choć sam – przekonuje z kolei Wyka – nie jest raczej „człowiekiem herbowym”²⁶. Sienkiewicz zbytnio upodobał sobie Skawińskiego jako dzielnego żołnierza, orędownika honoru i wolności, by robić z niego nowoczesnego *businessmana* lub sadzać go w sklepowym kantorku. Skawiński musiał pozostać tułaczem – dzielnym i uczciwym, ale niespełnionym finansowo i życiowo, co ma czynić go (i poniekąd czyni za sprawą zręcznych zabiegów autora) jeszcze szlachetniejszym i sympatyczniejszym²⁷.

²² K. Wyka, „Latarnik” na nowo..., s. 77.

²³ E. Kosowska, „Latarnik” – próba analizy aksjologicznej, w: „Latarnik” Henryka Sienkiewicza..., s. 49.

²⁴ Z drugiej strony seria nieszczęść spadających na Skawińskiego przypomina niepowodzenia, jakich doznał jeden z bohaterów amerykańskiej korespondencji Sienkiewicza, skwater Dżak. Kumulacja ta (śmierć syna, a następnie żony, utrata majątku) nosi wszelkie znamiona prawdopodobieństwa i wypływa z okoliczności zewnętrznych: wojna, śmiertelna choroba, napaść bandycka (H. Sienkiewicz, *Listy z podróży do Ameryki...*, s. 200-201).

²⁵ E. Kosowska, „Latarnik”..., s. 54.

²⁶ Wyka może się jednak mylić. Patriotyzm i zaangażowanie wojskowe Skawińskiego (służba w ułanach), a także znajomość słowa pisanego (czytał utwory Mickiewicza w Paryżu) mogą sugerować, że pochodzi z podupadłej, zubożałej szlachty. Możliwość taką dopuszcza również Tadeusz Bujnicki (zob. T. Bujnicki, *Ojczyzna w książce zamknięta...*, s. 152).

²⁷ Co jest o tyle zaskakujące, że pisarz w swych listach z Ameryki wielokrotnie wyrażał uznanie dla amerykańskiej przedsiębiorczości, demokratycznie urządzonego społeczeństwa i jego stosunku do pracy: „Otóż my, Europejczycy, nie mamy i nie możemy mieć najmniejszego pojęcia, do jakiego stopnia wszelka praca szanowana jest w Ameryce. Pod tym względem Amerykanie mają niezaprzeczoną wyższość nad każdym społeczeństwem europejskim” (H. Sienkiewicz, *Listy z podróży do Ameryki...*, s. 136-137).

To, co udało się połączyć w całość Prusowi, gdy konstruował postać Rzeckiego – etos walki i etos pracy – nie znajduje uspołnienienia w biografii Skawińskiego. Rzecki potrafi być nader sumiennym subiektem, zabiegającym o finanse sklepu, dumnym ze swej pracowitości i uczciwości, i jednocześnie gorącym patriotą oraz prężnym, honorowym oficerem, gdy wyzywa ajenta Szprota na pojedynek lub przedstawia się rządcy Wirskiemu: „Tak, panie, jestem Rzecki, porucznik, panie, węgierskiej piechoty, panie...”²⁸.

Bohater *Latarnika* nie uzyskuje podobnej równowagi, co dobrze pokazuje eksponowana przez Kosowską opozycyjność użycia w noweli czasowników „być” i „potrafić”. Skawiński prezentuje się przed Falconbridge’em jako Polak, tułacz i waleczny żołnierz. Te składniki tożsamości obsługuje kategoria „jestem”. Kiedy zaś mówi o nadziejach na posadę latarnika, wyraża się „potrafię być”. O ile „potrafię być” jest wynikiem kulturowej akceptacji – tłumaczy Kosowska – o tyle „jestem” uznać można za efekt kulturowej tożsamości. Rozbieżność między wartościami rodzimymi i adaptowanymi jest podstawową przyczyną losowych perturbacji bohatera. Wyzwolony *Panem Tadeuszem* atak nostalgii dowodzi, że „w sytuacjach granicznych wartości rodzime przeważają”²⁹.

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

Antropologia polskości albo „latarnik polski”

O stratach materialnych mówi się tu zdawkowo, ponieważ na scenę wkracza doznanie ze sfery *sacrum*. Albowiem lektura *Pana Tadeusza*, jak zauważa Krzysztof Kłosiński, przypomina misterium eucharystii³⁰. Bohater przyjmuje w siebie poezję Mickiewicza, ten święty chleb polskości, „który się w krew narodu zmienia” (cytując Różewicza), jak komunię. Jednak wzniosłość tej sceny ma gorzki posmak nie tylko ze względu na rozbitcie się statku. Potwierdza ona bowiem, że polskość będąca najgłębszym składnikiem tożsamości Skawińskiego, okazuje się – zdaniem Haliny Bursztyńskiej – formą chorobliwej dolegliwości, przyczyną porażek i nieszczęść: „Bohater wciąż przegrywał swe szanse życiowe, gdyż jego chora na polskość dusza

²⁸ B. Prus, *Lalka*, Wrocław 1998, t. II, s. 64.

²⁹ E. Kosowska, „*Latarnik*” – próba analizy aksjologicznej..., s. 54. Przy czym nagle odczucie silnej tęsknoty za ojczyzną nie wydaje się specjalnie wydumane i sam Sienkiewicz dzieli się podobnymi emocjami (H. Sienkiewicz, *Listy z podróży do Ameryki...*, s. 265).

³⁰ K. Kłosiński, *Konteksty fabuły o latarniku z Aspinwall...*, s. 106.

stała się barierą przekreślającą kontakty z niepolskim otoczeniem. Hermetyzm narodowy naznaczył go desperackim losem i skazał na ofiarę życia, serca i nadziei³¹.

To przeciwstawienie Polaka światu w noweli Sienkiewicza dowodzi, że narrator-psycholog przegrywa ostatecznie z narratorem-ideologiem, jak konstatuje Tadeusz Bujnicki³², a kod uniwersalny ustępuje w *Latarniku* przed kodem partykularnym³³.

Fakt ten dociera do nas z jeszcze większą siłą, gdy zestawimy historię Skawińskiego z inną opowieścią o latarniku, książką australijskiej pisarki Margot L. Stedman, *Światło między oceanami* z 2012 roku³⁴. Jej bohater, Tom Sherbourne, strauwazytowany weteran I wojny światowej, podobnie jak Skawiński poszukuje izolacji i wytchnienia, stroni od ludzi, godzi się na egzystencję zbliżoną do hibernacji. Jednak na tym podobieństwa się kończą. Różni go od Skawińskiego wiek (Sherbourne jest młodym mężczyzną), stosunek do wojny, stosunek do pracy i charakter związków rodzinno-społecznych. O ile dla Skawińskiego wyspa ma być kresem podróży, finalnym etapem wędrówki przez życie, dla Toma mieści się ona w symbolicznej topografii powrotu. Miłość i małżeństwo z ukochaną kobietą wyzwala ją Toma z jego samotności, koją jego wojenne urazy. Czynią go członkiem lokalnej wspólnoty. Na tym tle zresztą wyłoni się zasadniczy konflikt wartości, kiedy troska o ukochaną i los znalezionej w łodzi niemowlęcia (bezprawnie uznanego za własne) zderzy się z przywiązaniem do prawdy i poczuciem obowiązku, a później ze świadomością cierpienia biologicznej matki dziecka.

Tom – w przeciwieństwie do Skawińskiego – zakorzenia się w lokalnej wspólnocie i dokłada starań, by dotrzymać kontraktu, jaki podjął, godząc się na odpowiedzialną służbę. Sumiennosc i obowiązkowosc Sherbourne’a ujawniają się poprzez staranne prowadzenie dokumentacji oraz perfekcyjną dbałość o przyrządy. Jego człowieczeństwo – poprzez najwyższe natężenie miłości i współczucia, wreszcie dojmujące poczucie winy. Bowiern wybór, jakiego dokonał, „ciążył mu niczym żelazna obroza”³⁵. Tragiczny konflikt równorzędnych wartości, wywołany splotem

³¹ H. Bursztyńska, „*Latarnik*” – „*danina*” na rzecz romantyzmu, w: „*Latarnik*” Henryka Sienkiewicza. *Interpretacje...*, s. 62.

³² T. Bujnicki, *Struktura noweli*, w: „*Latarnik*” Henryka Sienkiewicza..., s. 23.

³³ Tamże, s. 24.

³⁴ M.L. Stedman, *Światło między oceanami*, przeł. A. Dobrzańska, Warszawa 2016. Ze względu na wiek Skawińskiego, jego niepowodzenia życiowe i relacje z przyrodą rodzi się pokusa, by skojarzyć nowelę Sienkiewicza z opowiadaniem Ernesta Hemingwaya *Stary człowiek i morze*, jak czyni to Krystyna Poklewska (*Czytanie „Latarnika”...*, s. 9-10). Jednak wyliczane przez nią analogie wydają się wątpliwe – Santiago nie jest samotny (przyjaźń z chłopcem, Manolinem), w odróżnieniu od niego Skawiński nie został poddany żadnej „próbie” porównywalnej do walki rybaka z marlinem, a następnie z rekinami, wreszcie nie wiadomo, na czym miałyby polegać „odwaga” latarnika i dlaczego jego niedopatrznie obowiązków miałyby przywracać mu godność (o której autorka mówi w szkicu trzy razy). Trzeba na koniec stwierdzić, że opowiadanie Hemingwaya ma walory uniwersalności, których zdecydowanie brak *Latarnikowi*.

³⁵ Tamże, s. 151.

zaskakujących wypadków (inna sprawa na ile prawdopodobnych) rozgrywa się tu – w przeciwieństwie do *Latarnika*, w którym liczy się głównie rozrachunek bohatera z ojczyzną – w przestrzeni międzyludzkich obcować, w zderzeniu lojalności małżeńskiej i miłości do dziecka z powszechną normą etyczną i społeczną, także w zderzeniu prawdy z kłamstwem. Problematyka powieści nie koncentruje się na kwestii narodowych fikcji, przez co staje się uniwersalna, głęboko ludzka. Jeśli zaś owe fikcje pojawiają się w tle, to raczej po to, by wskazać na niebezpieczeństwa płynące z silnej narodowej identyfikacji. Mąż Hannah, wrażliwy i niewinny Frank, staje się ofiarą zbiorowej agresji tylko dlatego, że jest Niemcem. Podobnie zakładnikiem narodowych i państwowych interesów stała się wcześniej Europa i świat, co poskutkowało milionami zabitych oraz urazami psychicznymi ocalonych. Pacyfistyczne przesłanie książki Stedman każe z dystansem patrzeć na kwestię narodowych różnic, akcentując raczej to, co wspólne między ludźmi, co pozwala im przekraczać tożsamościowe ograniczenia i bariery.

Patriotyzm, ale jaki?

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

Być może potrzebny jest szerszy namysł nad tym modelem polskiego patriotyzmu, który czerpie swe inspiracje i siły z kultury XIX wieku i który – niejako w opozycji do współczesnej sytuacji geopolitycznej, gospodarczej i społecznej – bywa promowany w przestrzeni publicznej, także przez reformowaną szkołę. Żywotność romantycznego paradygmatu³⁶, z gruntu heroiczno-martyrologicznego, wraz z tendencjami do swoistego polonocentryzmu skłaniają do refleksji nad formułą obecności Polski w nowoczesnym, wielokulturowym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Oznacza to, że *Latarnika* wolno, a nawet trzeba weryfikować pod ką-

³⁶ Nieco wbrew diagnozom Marii Janion, sformułowanym w głośnym szkicu *Zmierzch paradygmatu* (M. Janion, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, Warszawa 1996).

tem stopnia jego przystawalności do bieżących realiów i sprawdzać poziom jego anachroniczności.

Patriotyzm *Latarnika* to poświęcenie i miłość, czyn i nostalgia. Zdefiniowały go w dużej mierze obiektywne okoliczności, zewnętrzne determinanty. Jak przypomina Alina Witkowska, treścią życia emigracji polistopadowej było wyczekiwanie na wielką odmianę, o którym nadmienia też narrator noweli. Odczucie tymczasowości i kulturowanie etosu walki należało do „obowiązków Pielgrzyma względem Ojczyzny”³⁷. Stąd rodził się konflikt wartości – służba „sprawie” nie zgadzała się z dostatkami i karierą, „sukces życiowy” sprzeciwiał się „obowiązkom narodowym”³⁸. Niechętnie patrzono na koncentrowanie się na pracy – bo to nielojalność wobec cierpiącej Ojczyzny, a także na mieszane małżeństwa emigrantów (na przykład z Francuzkami), którzy w ten sposób „w spiżarni swojej Polskę zagrzebali”³⁹. Może dlatego Sienkiewicz konsekwentnie zsyłał na swego bohatera porażkę za porażką, nie związał go z żadną kobietą i zupełnie pominął prozaiczny wątek pracy jego pierwowzoru, Siellawy, w nowojorskiej aptece.

Równie dobrze można by czytać *Latarnika* przez problemy współczesnej emigracji, ale jest to, wbrew pozorom, dość nieoczywisty, tyleż obiecujący, co ryzykowny trop. Po pierwsze we współczesnym zglobalizowanym świecie, a zwłaszcza w obrębie strefy unijnej, mamy do czynienia raczej z literaturą migracyjną niż emigracyjną⁴⁰. Zmieniły się dominanty ideowe i motywacje migrantów. Po drugie – widać wyraźne przesunięcia w zakresie problematyki i języka współczesnej prozy migracyjnej. Badacze uznają, że jest ona przykładem „literatury mniejszej”, to znaczy takiej, która przeciwstawia się kodowi typu *major*, jakim był narodowo-patriotyczny dyskurs o proveniencji romantycznej⁴¹. Zderzenie *Latarnika* ze współczesną polską prozą migracyjną musiałoby więc być starannie przygotowane, a i tak finalną konkluzją mogłaby stać się konstatacja ogromnej niewspółmierności – stwierdzenie braku jakichkolwiek punktów stykowych między losem starca, weterana wojen i mistyka, przeżywającego głębokie wzruszenia w kontakcie z przyrodą i jeszcze głębsze podczas lektury *Pana Tadeusza*, a perypetiami młodzika szukającego większych (niż w Polsce) zarobków w miastach zachodniej Europy, jako pomocnik barmana, riksarz, fliziarz, pielęgniarski w domu opieki czy osoba pracująca przy wywozie odpadów komunalnych.

Na tym tle jeszcze lepiej widać, że Sienkiewicz, wbrew ideom pozytywistycznym, które przez moment wydawały mu się bliskie, wybiera romantyczny model

³⁷ Autorka cytuje słowa Mikołaja Kamińskiego. Zob. A. Witkowska, *Cześć i skandale...*, s. 104.

³⁸ Tamże, s. 112.

³⁹ Anonimowy rękopis artykułu *Nasza Polska i jej emigracja*. Cyt. za: A. Witkowska, dz. cyt., s. 115.

⁴⁰ A. Nasiłowska, *Emigracja i migracja*, „Teksty Drugie” 2016, nr 3 [online], <https://journals.openedition.org> [dostęp: 7.01.2020].

⁴¹ M. Dąbrowski, *Proza migracyjna: źródła i znaczenie*, „Teksty Drugie” 2016, nr 3 [online], <https://journals.openedition.org> [dostęp: 7.01.2020].

patriotyzmu – walkę, tułaczkę, nostalgię i kult ojczyzny. Wolną Polskę zdobywa się „krwią i blizną”, a w razie konieczności trzeba dla niej „oddać życie”. Te cytaty z *Katechizmu polskiego dziecka* Władysława Bełzy⁴² nie pojawiają się tu przypadkowo. Rozumienie obowiązków wobec ojczyzny u progu odzyskania niepodległości, ale też w dwudziestoleciu międzywojennym czerpie z zasobów ideowych i symbolicznych XIX wieku i przyjmuje często narodowo-religijny charakter. Celem Polaka jest „skrucha przed Bogiem” (*O celu Polaka*) i wiara, że Polskę „dźwignie Boża dłoń” (*Cnoty kardynalne*)⁴³.

Patriotyczne przesłanie Bełzy, adresowane do najmłodszych, wpisuje się w ideologię narodowo-katolicką, która w latach 30. w Polsce potrafiła wybrzmiewać w skrajnych wypadkach kuriozalnie i złowieszczo. Wystarczy przypomnieć już nie tyle nawet prasę narodową, ale choćby wypowiedzi uczonego zakonnika, filozofa, ojca Józefa Bocheńskiego. Jego *Szkice o nacjonalizmie i katolicyzmie polskim* z lat 30., drukowane w formie książkowej w latach 90., dobrze korespondują z systemem wartości zawartych w *Katechizmie* Bełzy. Naczelną zasadą jest tu zupełne stopienie się polskości z katolicyzmem, gdyż „trudno wyobrazić sobie nacjonalizm polski jako nie-katolicki”⁴⁴. Zgodnie z mitem przedmurza, tak bliskim przecież Sienkiewiczowi, głównym celem Polski jest obrona chrześcijaństwa i służba Bogu⁴⁵. Opatrzność predestynowała nas do wielkich zadań, gdyż jesteśmy narodem wyjątkowym, zasłużonym w bronieniu wiary Chrystusowej przeciw Tatarom, Turkom, schizmatykom i komunistom, a na dodatek – szarżuje Bocheński – „w pełni katolickim”⁴⁶. Mamy swoją tradycję i swoją etykę, która zawiera „znacznie więcej elementów rycerskich i bojowych, niż powiedzmy holenderska”⁴⁷. Czyż nie takiego ducha wpajał nam Sienkiewicz w swych powieściach historycznych?

Naród bowiem – jak przekonywał Roman Dmowski – powinien być silny, zaś jego siłą nie jest „jego bezbronność, jego niewinność, jak to często dziś u nas słyszemy, ale żądza szerokiego życia, chęć pomnożenia narodowego dorobku wpływu oraz gotowość do poświęceń dla urzeczywistnienia narodowych celów”⁴⁸. Również on, jak później Bocheński, uzna prawo narodu do przemocy i walki w interesie narodowej sprawy. Ojciec Bocheński, przestrzegając, by nie mieszać „katolicyzmu z humanitarnym pacyfizmem”, wyłoży to w dosadny sposób – tak jak ojciec rodziny ma prawo w jej obronie chwycić siekierę czy karabin i „rznąć napastnika w łeb”, tak

⁴² W. Bełza, *Katechizm polskiego dziecka*, Lwów 1912 [reprint: Wrocław 1990], s. 3-4.

⁴³ Tamże, s. 7 i 9. Na jednej z załączonych ilustracji zobaczymy nawet samego Pana Boga z długą siwą brodą, siedzącego na tronie z chmur i majestatycznie błogosławiącego „ziemię polską” (s. 21).

⁴⁴ J.M. Bocheński, *Szkice o nacjonalizmie i katolicyzmie polskim*, Warszawa 1999, s. 17.

⁴⁵ Tamże, s. 40.

⁴⁶ Tamże, s. 31.

⁴⁷ Tamże, s. 53.

⁴⁸ R. Dmowski, *Mysli nowoczesnego Polaka*, Wrocław 2015, s. 24.

państwo ma prawo wieszać i rozstrzeliwać w razie potrzeby⁴⁹, a może też śmiało użyć nawet „karabinów maszynowych”⁵⁰.

Można zastanawiać się, na ile porywające obrazy rycerskiej przeszłości, jakie odmalowywał Sienkiewicz, przełożyły się na te radykalne narodowe hasła. Sam pisarz, jak tłumaczy Dariusz Gawin, „nigdy nie był nacjonalistą w ówczesnym [czyli z przełomu XIX i XX wieku – JW] rozumieniu tego pojęcia”⁵¹. Głosił hasło „przez Ojczyznę do ludzkości”, nie wyznawał darwinizmu społecznego jak Dmowski i przestrzegał przed nienawiścią. Jednak narodowcy powoływali się na Sienkiewicza, by szerzyć świadomość narodową.

Jaki to ma związek z dzisiejszą formacją kulturową i dzisiejszym rozumieniem patriotyzmu? Okazuje się, że formuła bojowego, narodowo-katolickiego patriotyzmu, powraca u progu XXI w. z zaskakującą mocą, zaś Sienkiewicz nadal jest używany do jego promowania. Aspekt religijno-martyrologiczny wzmacniają tragedie narodowe (katastrofa smoleńska), zaś ksenofobiczny (zarówno w wydaniu agresywnym, jak i defensywnym) – paradoksalnie – przynależność do Unii Europejskiej⁵². Tak więc gdy Andrzej Romanowski pyta prowokacyjnie: „Czy Sienkiewicz odpowiada za księdza Rydzyka?”⁵³, sugeruje możliwy związek między formacją ideowo-kulturową sygnowaną nazwiskiem toruńskiego zakonnika, współkreującego wskazywane wyżej wzory zachowań, a twórczością naszego pierwszego literackiego noblisty. Badacz dostrzega finalnie trzy „przedłużenia ideowe” pisarstwa historycznego Sienkiewicza, które oddziałują wciąż na naszą współczesność: patriotyzm bitewny, formę katolicyzmu, ideę „krzepienia serc”⁵⁴.

Marcin Napiórkowski nazywa sygnalizowany w tym miejscu stosunek do ojczyzny „turbopatriotyzmem”⁵⁵, widząc w nim reakcję na „softpatriotyzm”⁵⁶. Za literacką wykładnię i esencję opozycyjności tych postaw można uznać dialog, jaki Michał Rusinek podejmuje w swej poetyckiej książeczce dla dzieci *Jaki znak twój? Wierszyki na dalsze 100 lat niepodległości*⁵⁷ z *Katechizmem polskiego dziecka* przywoływanego

⁴⁹ J.M. Bocheński, dz. cyt., s. 62.

⁵⁰ Tamże, s. 54.

⁵¹ D. Gawin, *Sienkiewicz – nasz współczesny*, w: *Sienkiewicz dzisiaj...*, s. 19.

⁵² Na przykład w kontekście możliwości zakupu ziemi przez cudzoziemców – zob. W.J. Burszta, K. Jaskułowski, *Nacjonalizm jako myślenie metonimiczne*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” 2005, z. 27, s. 14.

⁵³ A. Romanowski, *Czy Sienkiewicz odpowiada za księdza Rydzyka?*, w: *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa: z kim i przeciw komu?*, koncepcja i redakcja naukowa T. Bujnicki i J. Axer, Warszawa 2007, s. 115.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ W podobnej stylistyce utrzymany jest tytuł satyrycznej sztuki autorstwa Ziemowita Szczerka *Wiedźmin. Turbolechita*, rozprawiającej się z narodową mitologią (Teatr Nowy Proxima, Kraków).

⁵⁶ M. Napiórkowski, *Turbopatriotyzm*, Wołowiec 2019, s. 29.

⁵⁷ M. Rusinek, *Jaki znak twój? Wierszyki na dalsze 100 lat niepodległości*, ilustracje J. Rusinek, Kraków 2018.

wcześniej Władysława Bełzy. W odróżnieniu od turbopatriotyzmu, operującego najwyższym rejestrem stylistycznym, aksjologicznym i emocjonalnym, softpatriotyzm w wydaniu Rusinka posługuje się językiem codzienności i koncentruje na przyziemnych obywatelskich obowiązkach:

Coś jej winien? [...]

Kasować bilety w tramwaju [...]
 Na ulicy nie śmiecić [...]
 Nie marnować bez sensu wody [...]
 Nie ściągać na klasówkach [...]
 I sprzątać po swoim psie
 – ale to się przecież wie!⁵⁸.

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

A w co wierzysz? [...]

Wierzę w różne rodzaje wolności:
 By można było wierzyć albo mieć wątpliwości.

Rozumiem wiarę, ale wierzę w rozum.
 Uwierz mi. A najlepiej zrozum⁵⁹.

Dowcipna, chiazmatyczna konstrukcja, wykorzystująca łączliwość syntaktyczną przeciwstawnych znaczeniowo pojęć (wiara – rozum), wyraża w istocie wolnomyślicielskie treści, przedkłada *ratio* nad *fides* i zrywa z dogmatem Polaka-katolika. Swego rodzaju dywersję tożsamościową uprawia również Rusinek, kiedy w miejsce zwartej deklaracji Bełzy („Kto ty jesteś? / Polak mały”) pomnaża kręgi identyfikacji i przynależności. Odpowiadający jest zatem kolejno: istotą z gatunku *Homo sapiens*, Ziemianinem, Europejczykiem i dopiero (choć „przede wszystkim”) Polakiem. Lokalizacja i przynależność narodowa nie powinny też w żadnym stopniu prowadzić do „znaczenia terenu” i niechęci wobec Innych, co obrazuje figura „otwartego pokoju”:

Nie chcę, żeby Ziemia była tylko dla Ziemian, Polska dla Polaków,
 Azja dla Azjatów, a dla krakowian Kraków.

⁵⁸ Tamże (w książce brak numeracji stron). Napiórkowski trafnie zauważa, że pod koniec książki pada „najsroższy cios dla zwolenników tradycyjnego patriotyzmu” i przypomina happening z udziałem rysownika Marka Raczkowskiego, który w programie stacji TVN wetknął miniaturową polską flagę w psią kupę (M. Napiórkowski, dz. cyt., s. 31-32).

⁵⁹ M. Rusinek, dz. cyt.

Chcę, żeby była tak jak mój pokój, który – dodam dla ścisłości –
Jest zawsze otwarty dla wszystkich fajnych gości⁶⁰.

Polskość zagrożona

Książka Rusinka, mimo jego zapewnień, że jest ukłonem w stronę wiersza Bełzy⁶¹, trafia w największe lęki turbopatriotyzmu – „strach przed utratą tożsamości”⁶². Wyrazista narodowa tożsamość, odporna na kosmopolityzm i wpływy obcych, ma służyć zakorzenieniu i wzmocnieniu poczucia egzystencjalnego bezpieczeństwa. W podobny model silnych, stabilizujących identyfikacji narodowych wpisuje się właśnie tożsamość bohatera *Latarnika*, zawężona finalnie do intensywnie odczuwanej polskości. Skawiński, który poniekąd był obywatelem świata, nie zatracił przywiązania do kultury rodzimej, przeciwnie – pozbawiony tego „naturalnego” środowiska⁶³ uczynił coś, co robią emigranci, czyli zmitologizował je, jak Mickiewicz w *Panu Tadeuszu* czy Cyprian Norwid w *Mojej piosnce (II)*. Bohater *Latarnika* był „każdym”, żeby w końcu odkryć (przypomnieć sobie), że jest głównie Polakiem – zmieniał się więc licznik, gdy mianownik pozostał ten sam⁶⁴.

Jakkolwiek kontekst historyczny noweli oraz wygnanie i tułaczka bohatera dobrze tłumaczą jego sentymenty, ten sposób rozumienia tożsamości nie jest opcją jedyną. Craig Calhoun myślenie o tożsamości w kategoriach esencjalistycznych i redukcjonistycznych uznaje za charakterystyczne dla nacjonalizmu⁶⁵. Towarzyszy temu przesłanie, że „jednostki powinny osiągać tożsamości maksymalnie spójne”⁶⁶. Postrzeganie ludzi i społeczeństw w kategoriach narodowych wynika z milcząco przyjmowanych założeń: „Ludziom wydaje się normalne, na przykład, że żyją w ramach jednej tylko kultury, że mówią jednym językiem, wyznają jeden system wartości, są wierni jednemu państwu”⁶⁷.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ *Groźną Rusinkowi, bo „deprecjonuje piękno i mądrość Narodu Polskiego”*, z Michałem Rusinkiem rozmawia Renata Radłowska, <https://krakow.wyborcza.pl> [dostęp: 7.02.2020].

⁶² M. Napiórkowski, dz. cyt., s. 37.

⁶³ Ksiądz Janusz Pasierb nazywa kulturę „naturalnym środowiskiem” człowieka (J. Pasierb, *Światło i sól*, Paryż 1982).

⁶⁴ Matematyczny koncept Marka Bieńczyka piszącego o Leo Beenhakkerze – zob. M. Bieńczyk, *Książka twarzy*, Warszawa 2011, s. 155.

⁶⁵ C. Calhoun, *Nacjonalizm*, przeł. B. Piasecki, Warszawa 2007, s. 31. Trzeba zaznaczyć, że autor nie wartościuje nacjonalizmu jako postawy, wskazując na różnicowanie tego zjawiska w zależności od rozmaitych uwarunkowań historycznych, społecznych czy geopolitycznych. W tym sensie czym innym będzie amerykański „nacjonalizm obywatelski”, a czym innym „nacjonalizm etniczny” (tamże, s. 79).

⁶⁶ Tamże, s. 32.

⁶⁷ Tamże.

Calhoun – świadom tego, że dyskurs nacjonalistyczny jest zjawiskiem historycznym, a nie wykładnią odwiecznych praw, pyta trzeźwo i przewrotnie: „Ale dlaczego?”⁶⁸. I przypomina:

Cywilizacja rozwijała się w wielojęzycznych i heterogenicznych cesarstwach oraz kosmopolitycznych miastach handlowych. Nacjonalistyczne wizje wewnętrznie jednolitych i wyraźnie odrębnych tożsamości kulturowych i politycznych często powstawały w opozycji wobec bogatszej, bardziej zróżnicowanej i bardziej zagniatanej gry różnic i podobieństw⁶⁹.

Warto więc pamiętać, że to, co uważa się często za tak bardzo polskie, od katolicyzmu po ideę poświęcenia życia dla wyższych wartości, nie zaistniało samorodnie w symbolicznej i kulturowej pustce. Jezus nie urodził się na Podhalu, a Maria nie mieszkała w Częstochowie. Mickiewicz kreując scenę, w której Tadeusz spogląda na portret Rejtana, polsko-litewskiego bohatera-szaleńca, umieścił go w kontekście wzorców ponadnarodowych – Sokratesa i Katona⁷⁰. Polskość bowiem, jak każda narodowość – rzekłby softpatriota – na scenie świata jest tylko przygodnością (geograficzną i historyczną)⁷¹, na dodatek zasilaną zewnętrznymi źródłami. Warto widzieć jej partykularyzm i możliwość przekroczenia tego, co swojskie. Nie chodzi o to, by odcinać tę narodową pępowinę, ale rozwijać się przynajmniej na tyle zdrowo, by nie owinęła się wokół szyi.

Anachronizm turbopatriotyzmu polega również na tym, że głosi dziewiętnastowieczne hasła w realiach XXI wieku. Siłą rzeczy musi więc być deklaracyjny i pełen niesprawdzalnych obietnic, gdy sto lat temu był autentyczny i płacony krwią. Skawiński, Dmowski czy Bocheński potwierdzali swoje przywiązanie do sprawy narodowej czynem. Czas zniewolenia lub wojny niejako w naturalny sposób wyzwała patriotyczne zaangażowanie, zaś Historia sprawdza gotowość jednostki do poświęceń. We wspomnieniach Karola Modzelewskiego, wybitnego i zasłużonego opozycjonisty, urodzonego przecież w Moskwie, na dodatek członka PZPR, wydarzenia roku 1956 (próba wsparcia Gomułki przy agresywnych działaniach Związku Radzieckiego), roku 1968 (protest przeciw zakazowi wystawiania *Dziadów* w reżyserii Dejmka) czy 1981 (działania na rzecz Solidarności) zyskiwały wymiar narodowy, stały pod znakiem romantycznej tradycji walki o niepodległość i wiązały się z autentycznym osobistym ryzykiem i w rezultacie dotkliwym cierpieniem⁷².

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Tamże, s. 33.

⁷⁰ Zob. P. Kołodziej, *Narodowa tożsamość, czyli w „centrum polszczyzny”*, w: tenże, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewiętnastowieczny z perłą*, Kraków 2018, s. 182.

⁷¹ „Warto zdać sobie sprawę – pisze Marcin Kula – że narody były, są i będą owocami procesów migracyjnych” (M. Kula, *Naród, historia i... dużo kłopotów*, Kraków 2011, s. 64).

⁷² K. Modzelewski, *Zajęźdźmy kobyłę historii. Wyznania poobijanego jeźdźca*, Warszawa 2013, s. 37-44.

W oparach kultu

Niedorzeczność turbopatriotyzmu wynika także stąd, że lubi przypisywać narodowi wyjątkowe wartości etyczne, które tłumaczą jego szczególne posłannictwo w dziejach⁷³, i broni jego cnót za wszelką cenę (głównie prawdy historycznej)⁷⁴. Odpowiedzi na te wysokie roszczenia moralne udziela Jan Józef Lipski:

„Miłość do wszystkiego co polskie” – to częsta formuła narodowej, „patriotycznej” głupoty. Bo „polski” był przecież i ONR, i pogromy we Lwowie, Przytyku i Kielcach, i getto ławkowe, i pacyfikacje wsi ukraińskich, i Brześć, i Bereza, i obóz w Jabłonnie w 1920 roku – by poprzestać na dwudziestu zaledwie latach naszej historii. Patriotyzm to nie tylko szacunek i miłość do tradycji, lecz również nieubłagana selekcja elementów tej tradycji, obowiązek intelektualnego wysiłku. Wina za fałszywą ocenę przeszłości, za utrwalanie fałszywych moralnie mitów narodowych, za służące megalomanii narodowej przemilczanie ciemnych plam własnej historii jest zapewne mniejsza z moralnego punktu widzenia niż wyrządzanie zła bliźnim, lecz przecież jest źródłem dzisiejszego zła i zła przyszłego⁷⁵.

Sam Sienkiewicz potrafił w swej twórczości wskazywać narodowe wady, choć nie był to zasadniczy ton jego prozy historycznej, nastawionej raczej na uwznioślanie i mitologizowanie. Za to w prywatnej korespondencji zdarzało mu się formułować sądy naprawdę ostre: „Jesteśmy narodem zdemoralizowanym do gruntu i upadłym. Cudzoziemcowi, który by to twierdził, wybiłbym zęby, ale między nami mówiąc – tak jest”⁷⁶.

Samoświadomość społeczności myślącej kategoriami kultu oraz mitu jest ułomna i bezradna wobec wyzwań teraźniejszości. Ułomna świadomość konstruuje fałszywe opisy przeszłości, zaś fałszywe opisy przeszłości skutkują błędnymi prognozami i receptami na przyszłość. Dlaczego doszło do rozbiorów Polski i wieloletniej niewoli? Zwolennicy mitu i narodowej dumy będą szukać winy na zewnątrz. W skrajnej postaci powiedzą, że wszystkim winni Żydzi. Przesada? „Dotychczas nasza historiografia jeszcze nam nie wyjaśniła roli Żydów w rozkładzie życia politycznego Rzeczypospolitej i w jej rozbiorach – docieka złowieszczo Roman Dmowski. – To wszakże, co już

⁷³ J. Bocheński, dz. cyt., s. 31; J.S. Bystróż, *Megalomania narodowa*, red. B. Tarasiewicz, Warszawa 1995.

⁷⁴ Żadna z debat ostatnich lat nie rozgrzała tak emocji Polaków jak debata o Jedwabnem – zob. P. Forecki, *Spór o Jedwabne. Analiza debaty publicznej*, Poznań 2008; tenże, *Od „Shoah” do „Strachu”. Spory o polsko-żydowską przeszłość i pamięć w debatach publicznych*, Poznań 2010.

⁷⁵ J.J. Lipski, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy. Uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków*, w: tenże, *Tunika Nessosa*, Warszawa 1992, s. 14-15 [online], <http://otwarta.org> [dostęp: 16.10.2019].

⁷⁶ Tak pisał w liście do Juliana Horaina na marginesie zarzutów o to, że „Gazeta Polska”, w której były drukowane jego listy, to „organ moskiewski” – H. Sienkiewicz, *Listy...*, s. 371. Zob. też J. Szta-chelska, *Mity sienkiewiczowskie i inne studia tylko o nim*, Warszawa 2017, s. 90-91.

wiemy, wskazuje, że była to rola niemała⁷⁷. Ireneusz Jezierski, analizując stanowisko Dmowskiego, dochodzi do wniosku: „Według tej wizji u podstaw wszelkich niepowodzeń Polski tkwiły poczynania Żydów⁷⁸”. Twórcze rozwinięcie tej teorii, przekonuje Jezierski, znajdziemy w pracy z lat trzydziestych innego przedstawiciela ruchu narodowego, Jędrzeja Giertycha – w jego *Tragizmie losów Polski*⁷⁹.

Nie chodzi o to, żeby obwiniać Sienkiewicza o błędy nacjonalizmu czy absurdu antysemityzmu. Można natomiast pytać, w jakim stopniu wizja świata, którą kreował, wzory zachowań, które w swych utworach promował, przemilczenia i mistyfikacje (historyczne lub psychologiczne), jakich się dopuszczał, stanowią dziś zaplecze postaw zbliżonych do turbopatriotyzmu. Potrzebne jest jednak podstawowe założenie – dzieło literackie nie jest poradnikiem światopoglądowym, instrukcją ideologiczną czy nakazem. Jest wieloznacznym i wielowarstwowym fenomenem estetycznym, wobec którego można przyjąć własne, niezależne stanowisko. Jest głosem pośród wielu głosów, jest obrazem pośród obrazów, zaś jego autor jest jednym z wielu pisarzy konkurujących o popularność i poczytność. Dlatego tak ważne jest – jeśli nie chcemy obarczać pisarza tym, co robią z jego dziełem czytelnicy – kształtowanie kompetencji lekturowej, poszerzanie kontekstów i rozpoznawanie mechanizmów literackiej gry.

Czasem wystarczy skonfrontowanie powieści historycznej z historią, jak robili to Bolesław Prus⁸⁰, w międzywojniu Olgierd Górka⁸¹ czy po wojnie Adam Kersten⁸² lub Tadeusz Bujnicki⁸³. Można też uznać, jak Andrzej Mencwel, że spory o prawdę historyczną w dziele Sienkiewicza są osadzone na „mylącej płaszczyźnie”, ponieważ literatura i historia to dwa odrębne porządki myślowe i (koherencyjna) prawda mitu jest czym innym niż (referencyjna) prawda nauki⁸⁴.

Można wreszcie skonfrontować przywiązanie pisarza do siedemnastowiecznego szlacheckiego świata⁸⁵ z druzgocącą krytyką szlacheckiej Rzeczypospolitej, jakiej

⁷⁷ R. Dmowski, *Polityka polska i odbudowanie państwa*, Warszawa 1989, t. 1-2, s. 52.

⁷⁸ I. Jezierski, *Od obcości do symulakrum. Obraz Żyda w Polsce XX wieku. Antropologiczne studium przypadku*, Kraków 2009, s. 150.

⁷⁹ J. Giertych, *Tragizm losów Polski*, Krzeszowice 2010.

⁸⁰ B. Prus, „*Ogniem i mieczem*” powieść z dawnych lat Henryka Sienkiewicza, w: tenże, *Wybór pism*, Warszawa 1954.

⁸¹ O. Górka, „*Ogniem i mieczem*” a rzeczywistość historyczna, Warszawa 1986.

⁸² A. Kersten, *Sienkiewicz – „Potop” – historia*, Warszawa 1974.

⁸³ T. Bujnicki, *Sienkiewicz i historia*, Warszawa 1981.

⁸⁴ A. Mencwel, *Antropologia Sienkiewiczowska*, w: *Po co Sienkiewicz?...*, s. 272.

⁸⁵ W dyskusji na temat wielkiego sporu o Sienkiewicza, który rozgrywał się w jego przytomności i poniekąd został przez niego samego sprowokowany (mam na myśli debatę toczącą się w 1903 roku między lewicowym „Głosem” a mieszczańskim „bastionem tradycjonalizmu”, czyli „Kurierem Warszawskim”), Jolanta Sztachelska przywołuje triadę pojęciową: szlachta – szlachetczyzna – szlachectwo i tłumaczy różnicę stanowisk w ocenie Sienkiewiczowskiego przywiązania do tradycji: „Dla lewicy, tej spod znaku «Głosu», to była szlachetczyzna, ale dla bardzo wielu czytelników Sienkiewicz w tym czasie oznaczał, ni mniej ni więcej, tylko utracone dziedzictwo i szlachectwo” (*Dyskusja*, w: *Po co Sienkiewicz?...*, s. 107).

dokonał surowy krytyk Sienkiewicza, Stanisław Brzozowski⁸⁶. Również w pismach przywoływanego już Romana Dmowskiego znajdziemy wiele niepochlebnych uwag na temat szlacheckiego dziedzictwa (choć bez obciążania Sienkiewicza)⁸⁷. Szukając zaś późniejszych opracowań tematu, warto – poprzez błyskotliwie złośliwą książkę Melchiora Wańkowicza⁸⁸ czy przystępnie napisane studia Janusza Tazbira⁸⁹ – dotrzeć do obszernej pracy Jana Sowy⁹⁰, w której rzetelny wywód naukowy wspierają kategorie zaczerpnięte z języka psychoanalizy i popkultury. Autor skrupulatnie i bezlitośnie analizuje w swej pracy wszelkie grzechy i absurdy przedrozbiorowej Polski, tragiczne skutki zaślepienia szlachty i nieodpowiedzialnej polityki magnatów. Formułuje przy tym radykalną tezę: rozkład władzy królewskiej (od czasu pierw-

⁸⁶ Zob. szkice Stanisława Brzozowskiego: *Henryk Sienkiewicz i jego stanowisko w literaturze współczesnej* oraz *Henryk Sienkiewicz w: tenże, Eseje i studia o literaturze*, wybór, wstęp i oprac. H. Markiewicz, Wrocław 1990, t. I. Wystarczy kilka cytatów, by oszacować siłę tej krytyki i uświadomić sobie, że pamflet Gombrowicza w *Dzienniku* (że Sienkiewicz upraszcza, że odziera z grozy, że nie stawia poważnych dylematów, że chrześcijaństwo jego pozostaje powierzchowne, omijając prawdziwe dylematy wiary) jest echem, także stylistycznym, głosu Brzozowskiego. Myśliciel pisze więc o fałszywym obrazie XVII wieku w twórczości Sienkiewicza: „Silna władza królewska mogła być powstać w Polsce jedynie na gruzach społecznej potęgi szlachty, mogłaby powstać jedynie oparta na klasach społecznych ciemnionych przez szlachtę i powstrzymywanych przez nią w swym rozwoju. [...] Sienkiewicz pragnie być jednocześnie i na stronie króla, i szlachty, i nawet możnowładców. Przeciwstawia on tylko dobrych magnatów złym, cnotliwych rycerzy warchołom. Dlaczegoż by jednak wszyscy nie mieli stać się dobrymi. Od czegoż istnieją księża i święta Panienska Częstochowska. Ani na jedną chwilę nie ukazuje nam Sienkiewicz przygotowującej się nieuchronnie w XVII wieku katastrofy ostatecznej, nie ukazuje nam, jak dalece bezsilną okazała się Polska do zrozumienia i rozwiązania zagadnień społeczno-kulturowych, stworzonych przez wielki przewrót XVII wieku” (tamże, s. 409).

I dalej, jeszcze ostrzej: „Jest on klasykiem polskiej ciemnoty, szlacheckiego nieuctwa. Przez niego żyje w formie artystycznie skończonej aż do czasów naszych saska epoka naszej historii. Cały tragizm dziejów polskich, cała nieskończoność ofiar, poświęceń, zniesionych i znoszonych upokorzeń prześliznęły się po tym człowieku. Jakoś to było – jakoś to będzie – z tym hasłem wysunął się na czoło tak zwanych historycznych warstw. Niech mi tylko nikt nie mówi o krzepkości plemiennej, która na ledwie ostygłych zgłiszczach straszliwej pożogi, pod obuchem wroga zdobywa się na taka pogodę. Pogoda płynąca z nierozumu, niepamięci, niedostrzegania, jest hańbą dla istoty myślącej. Popularność Sienkiewicza wśród warstw ludowych to zaraza szlacheckiego lenistwa duchowego zaszczerpiona im” (tamże, s. 411).

⁸⁷ R. Dmowski, *Myśli nowoczesnego Polaka...*, dz. cyt. Polityk zauważa istotny błąd w postrzeganiu charakteru narodowego Polaków: „U nas za charakter narodowy przyjmuje się charakter szlachcica polskiego” (tamże, s. 36). Dalej punktuje błędy i wady szlachty – że uzyskując samodzielną władzę, zrujnowała mieszczaństwo i upodliła chłopstwo, że nie poczuwała się do obywatelskich obowiązków, że politycznie „zwyrodniała”, zadowalała się iluzjami, że w okresie przedrozbiorowym i porozbiorowym polski szlachcic był już „dzieckiem, istotą bez charakteru, łamiącą się a raczej gnącą pod lada naciskiem” (tamże, s. 40), na dodatek skłonną zwracać się do obcych przeciwko ojczyźnie, by ratować swe przywileje.

⁸⁸ M. Wańkowicz, *Kundlizm*, Londyn 1947.

⁸⁹ Zob. np. J. Tazbir, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*, Warszawa 1983; tenże, *Kultura polskiego baroku*, Warszawa 1986; tenże, *Świat panów Pasków. Eseje i studia*, Łódź 1986; tenże, *Polska przedmurzem Europy*, Warszawa 2004.

⁹⁰ J. Sowa, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków 2011.

szej wolnej elekcji) przełożył się na rozkład państwa jako organizmu politycznego i oznaczał faktyczny zgon Polski, mimo pozorów jej istnienia, a nawet przejawów militarnej potęgi. Przywołując współczesne figury popkulturowe, mówi Sowa obrazowo o ówczesnej Polsce w kategoriach „nie-umarłej” i „zombie”⁹¹. Korzysta przy tym z systemu pojęć wypracowanego przez Lacana, by oddzielić to, co pozorne i złudne, od Realnego:

Rzeczpospolita Obojga Narodów [...] umarła wraz ze swoim pierwszym i ostatnim władcą. Rozbiory z lat 1772-1795 to tylko Symboliczne potwierdzenie czegoś, co na poziomie Realnym stało się już faktem dokładnie dwa wieki wcześniej: niestnienia państwa polskiego. I Rzeczpospolita w latach 1572-1795 to **fantomowe ciało króla**⁹².

Zakończenie

Prezentowane tu sprobrematyzowanie odbioru noweli Sienkiewicza wydaje się tylko częściowo możliwe do przeprowadzenia w starszych klasach szkoły podstawowej, gdzie *Podstawa programowa* lokuje czytanie utworu. Jednak ze względu na rangę zagadnienia (charakter i funkcje tożsamości narodowej, hierarchia wartości, modele patriotyzmu) wydaje się ono konieczne. Być może istnieje sposób na rozwiązanie tej sprzeczności i leży on w gestii (kolejnych) autorów *Podstawy programowej*.

„Latarnik polski” jest patriotycznym fantazmatem, który zmistyfikowany obraz i wątpliwą diagnozę rzeczywistości przesłania siłą artystycznego wyrazu, jaką zawdzięcza bezsprzecznemu talentowi autora noweli. Ceną patriotycznych wzruszeń jest przeciwstawienie Polaka światu, utrzymanie go w polskości, zyskującej w *Latarniku* status *sacrum*, jako podstawowej funkcji życiowej. Jednak podobne zacieśnianie problematyki utworu do kwestii *stricto* narodowej i operowanie ściśle narodową symboliką w momentach kluczowych ma swoją cenę – może okazać się izolujące i hermetyzujące⁹³. Czy nowela Sienkiewicza wzruszałaby nas, „gdyby latarnik był Turkiem?” – pytał ironicznie Miłosz⁹⁴. Inaczej mówiąc – czy *Latarnik* może wzruszać kogoś poza Polakami?

Bohater jawi się jako „wytwór kultury polskiej”, która wyżej ceni sobie heroiczne zrywy i romantyczne wzloty niż codzienną pracę i mało widowiskową sumienność.

⁹¹ Tamże, s. 393.

⁹² Tamże, s. 239.

⁹³ „Nasza literatura staje się hermetyczna – pisał Krzysztof Zawrat – przez coraz silniejsze zakorzenienia się we własnej mitologii i w chochołach, weselach, polonezach itp. [...] Coraz częściej [...] buduje system nieczytelnych dla wielu odwołań do historii, do literatury. Tworzy się zespół sygnałów, które dla «wiedzącego» czytelnika stanowią istotę tekstu, dla «niewiedzącego» zaś ich niedostrzeżenie często powoduje nieczytelność tej literatury” (K. Zawrat, *Próba remanentu*, „Kultura” 1981, nr 7/8, s. 175).

⁹⁴ Cz. Miłosz, *Prywatne obowiązki*, Paryż 1972, s. 107.

W perspektywie społecznej i pragmatycznej podtrzymanie bolesnego tułactwa wydaje się kompletnie bezproduktywne, w kategoriach psychologicznych może oznaczać dwuznaczne upajanie się patriotycznym, wyniszczającym wzruszeniem, niemożliwym do zaspokojenia i ukojenia. Czy Skawiński został w finale opowieści naprawdę wyzwolony („przebudzony”), czy uwięziony w izolującej od zewnętrznego świata głębokiej nostalgii? W tej perspektywie otwarte zakończenie wydaje się dość okrutne, bardziej niepokojące niż krzepiące.

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

Hm, to już zostaliśmy lepiej przy Skawińskim...

Wybrana bibliografia

- Dmowski R., *Myśli nowoczesnego Polaka*, Wrocław 2015.
- Gawin D., *Sienkiewicz – nasz współczesny*, w: *Sienkiewicz dzisiaj. Eseje o twórczości autora „Trylogii”*, wybór tekstów K. Augustyniak, Warszawa 2016.
- Koziołek R., *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice 2010.
- Krzyżanowski J., O „Latarniku”, w: tenże, *Pokłosie Sienkiewiczowskie. Szkice literackie*, Warszawa 1973, s. 186-194.
- „Latarnik” Henryka Sienkiewicza. *Interpretacje (skrypt dla studentów filologii polskiej)*, red. T. Bujnicki, H. Bursztyńska, Katowice 1984.
- Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa: z kim i przeciw komu?*, koncepcja i redakcja naukowa T. Bujnicki i J. Axer, Warszawa 2007.
- Napiórkowski M., *Turbopatriotyzm*, Wołowiec 2019.
- Rusinek M., *Jaki znak twój? Wierszyki na dalsze 100 lat niepodległości*, ilustracje J. Rusinek, Kraków 2018.
- Sienkiewicz H., *Latarnik*, wstęp i komentarz K. Poklewska, Wrocław 1988.
- Stedman M.L., *Światło między oceanami*, przeł. A. Dobrzańska, Warszawa 2016.
- Witkowska A., *Cześć i skandale. O emigracyjnym doświadczeniu Polaków*, Gdańsk 1997.
- Wyka K., „Latarnik” na nowo odczytany, w: *Księga pamiątkowa w 150-lecie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich*, red. naukowa B. Olszewicz, Wrocław 1967.

“Polish Lighthouse Keeper” – a Case Study

Summary

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

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

Keywords: literature, education, emigration, Sienkiewicz, patriotism, nationalism.

IWONA MORAWSKA

ORCID: 0000-0001-7866-2272

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Edukacja patriotyczna w świetle wypowiedzi i projektów przyszłych nauczycieli języka polskiego

Pytanie brzmi więc: czy polska inteligencja potrafi dopracować się idei patriotyzmu nowoczesnego, niekłóącego się z afiliacją europejską i nieześlizgującego w etniczną ksenofobię? Patriotyzmu, który będzie mocnym i wzbogacającym składnikiem indywidualnej tożsamości, nie tłumiącym duchowej swobody człowieka. Patriotyzmu wolnego od megalomanii i dopuszczającego „poliwalencję”, czyli wielość równoczesnych identyfikacji i połączeń kulturowych.

Jerzy Jedlicki¹

Cokolwiek by powiedzieć o kształceniu patriotycznym, o samym patriotyzmie, o jego wielu – uwarunkowanych różnymi sytuacjami w wymiarze socjologicznym, politycznym i psychologicznym – obliczach, nie można zapominać, że najbardziej dojrzała, najbardziej wiarygodna miłość do ojczyzny, to ta, którą uznaje się za dobro samo w sobie, nie podlegające dyskusji co do swej istotności. To etyczne wyzwanie ze strony patriotyzmu jako miłości nie za coś, lecz mimo wszystko, jest wyzwaniem trudnym, wymagającym porządnego wychowania do wartości jako takich. Umiejętność wyjścia naprzeciw temu wyzwaniu staje się dopiero wyrazem patriotyzmu aksjologicznie dojrzałego.

Władysław Sawrycki²

Tym co z pewnością uznać można za jeden z głównych wyznaczników współczesnego dyskursu patriotycznego to zróżnicowanie stanowisk i poglądów na temat znaczenia, miejsca, roli, sensu patriotyzmu i edukacji patriotycznej w życiu współczesnych społeczeństw i grup narodowościowych. Potwierdzeniem tego są co najmniej dwa dominujące w dyskursie naukowym, publicystyce i komunikacji społecznej sposoby konceptualizowania tych kategorii. Ostro eksponują one an-

¹ J. Jedlicki, *List z czyścica*, „Znak” 2002, nr 4, s. 73.

² W. Sawrycki, *Amor patriae w dzisiejszym liceum*, w: *Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych Europy dawniej i dziś*, red. M. Wróblewski, W. Sawrycki, E. Kruszyńska, Toruń 2009, s. 50.

tynomię postaw zwolenników liberalizmu krytykujących patriotyzm tradycyjny, zdominowany przez martyrologię narodową i bohaterszczyzną powstaniową oraz konserwatywnie zorientowanych obrońców tradycji narodowych, gotowych bronić dobrego imienia Ojczyzny jak oblężonej twierdzy przez mnożące się i podstępne zagrożenia zewnętrzne³. Te przeciwstawne tendencje są w dużej mierze konsekwencją oddziaływania zjawisk charakteryzujących obecne realia kulturowe eksponujące wieloznaczność, nieciągłość, złożoność, nieoczywistość i nieprzewidywalność ludzkiego doświadczenia, relatywizm, rozmycie „wielkich narracji”, zanikanie trwałych układów odniesienia, miar i systemów wartości, brak poczucia zakorzenienia itd. Bardzo trafnie opisuje przywołane zjawiska Ewa Podrez:

Obecnie zaciera się w Polsce granica między tym co narodowe i uniwersalne, między tradycją europejską a własnym dziedzictwem. W konsekwencji dochodzi często do utraty narodowej tożsamości, do zaniku więzi międzypokoleniowej, do zerwania ciągłości kulturowej. Zjawiska te nasilają się w czasach permanentnego kryzysu politycznego, ekonomicznego, gospodarczego, socjalnego i kulturowego [...] myślenie o patriotyzmie, ojczyźnie i narodzie znalazło się w stanie krytycznego rozproszenia⁴.

W kontekście tak i podobnie stawianych diagnoz zasadne są pytania o edukacyjny wymiar problemów mieszczących się w przestrzeni myśli patriotycznej i jej tradycji. Warto zapytać na przykład:

- Czy i jak organizować edukację patriotyczną współczesnych nastolatków? Na jakich założeniach teoretycznych i metodologicznych ją opierać, by stanowiła ona autentyczną wartość podmiotową, społeczną, wspólnotową, interkulturową itd.? Jaka literatura, inne teksty kultury najlepiej mogą sprzyjać kształceniu patriotycznemu?
- O co warto postulować, co rekomendować, a czemu zdecydowanie przeciwstawiać się w obszarze realizowanej we współczesnej szkole edukacji patriotycznej?
- Jak na postawione pytania odpowiadają przyszli nauczyciele języka polskiego? Szukanie odpowiedzi na tak i podobnie formułowane pytania warto powiązać z problematyką sygnalizowaną w tytule artykułu. Dotyczy ona procesu kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego jako przedmiotu, któremu stale wyznacza się kluczową rolę w realizacji celów i zadań związanych z edukacją patriotyczną:

³ Zob. np.: *Jak być polskim patriotą?*, „Znak” 2002, nr 4; *Poszukiwanie nowoczesnego patriotyzmu*, „Znak” 2010, nr 9; A. Horubała, *Patriotyzm w trupim pyłe*, „Rzeczpospolita” 27-28.11.2010, s. 12-14; *Kulturowe analizy patriotyzmu*, red. K. Kulikowska, C. Obracht-Prondzyński, Gdańsk 2016; M. Napiórkowski, *Turbopatriotyzm*, Wołowiec 2019.

⁴ E. Podrez, „Z-organizowanie patriotyzmu”. *Między myślą Norwida a filozofią Karola Wojtyły*, „Ethos” 1992, nr 5, s. 107.

W systemie szkolnym – w jego obecnym kształcie – lekcja polskiego jest newralgicznym miejscem procesu edukacyjnego [...] gdyż na lekcji prowadzonej przez polonistę integruje się cała wiedza szkolna, jak i pozaszkolna [...] polonista uczy scalać i rozumieć świat [...] uczy też, jak nie zamykać oczu na złożoność świata, na jego nieskończoną zmienność [...] lekcje polskiego jak żadne inne rozstrzygają o kształcie rzeczywistości, w jakiej przyjdzie nam żyć, kiedy uczniowie dorosną i urządzą wszystko po swojemu. Taka perspektywa rysuje się – czy tego chcemy, czy nie – ilekroć polonista przystępuje do pracy. Decyduje o tym praktyka szkolna. Odpowiedzialność wynikającą z takiego stanu rzeczy warto mieć w pamięci, kiedy myśli się o kształcie i wadze uniwersyteckiej edukacji polonistycznej⁵.

Podjmując badania nad kompetencjami przyszłych nauczycieli języka polskiego w obszarze edukacji patriotycznej, kierowałam się założeniem, iż jest to jeden z ważniejszych obszarów i zarazem jedno z trudniejszych wyzwań, jakie stoją dziś przed osobami, które angażują się bezpośrednio w proces kształcenia młodego pokolenia i od których szczególnie oczekuje się, że będą to czynić dobrze, profesjonalnie, w sposób nie budzący kontrowersji, kierując się przede wszystkim potrzebami rozwojowymi młodego człowieka. Integralną częścią tego procesu – zgodnie z dawnymi tradycjami szkolnej polonistyki i obecnie⁶ – są treści związane z patriotyzmem i wartościami patriotycznymi, które w realiach współczesności spod znaku coraz bardziej komplikującego się świata – okazują się coraz bardziej problematyczne, kontrowersyjne, a zarazem ciągle zachowują siłę oddziaływania, ciągle odsyłają do sfery poznawczych, behawioralnych i emocjonalnych doświadczeń, zasad i wzorów postępowania⁷, którym przypisuje się (na podstawie ciągle prowadzonych na ten temat badań) – i słusznie – ważne znaczenie w indywidualnym i zbiorowym życiu, podkreślając często niesłychaną ich złożoność, niejednoznaczność, a nawet ryzyko narażania się na śmieszność, „obciach” czy innego rodzaju negatywne podejrzenia i zarzuty (o megalomanię, ksenofobię, nacjonalizm) trwania przy czymś co zdaniem wielu powinno być dziś „odesłane do lamusa” jako skompromitowana idea, tradycja, zużyty kanon zachowań itd. Oto fragment jednej z wielu tego typu wypowiedzi:

⁵ P. Próchniak, *Komu potrzebny polonista*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 22, s. 36.

⁶ Zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Patriotyzm jako problem aksjologiczny*, w: tejsze, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994; M. Głowiński, *Kryzys dyskursu patriotycznego*, w: tegoż, *Skrzydła i pięta nowe szkice na tematy niemitologiczne*, Kraków 2004; B. Myrdzik, *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009; A. Kania, „Polak młody” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.

⁷ Zob. J. Nikitorowicz, *Patriotyzm jako wartość w procesie kreowania tożsamości międzykulturowej i transkulturowej*, w: *Kulturowe analizy patriotyzmu*, red. K. Kulikowska, C. Obracht-Prondzyński, Gdańsk 2016, s. 23-47.

Jesteśmy w czasie wielkich ambiwalencji. Bo obok [...] fali patriotycznego uniesienia widzimy równie wielką falę rozczarowania, rozgoryczenia, wręcz niechęci, jeśli nienawiści do swoich krajów. Widzimy masy ludzi, którzy porzucają swoje ojczyzny i uciekają przed wojną, przed przemocą, biedą i korupcją. Widzimy ludzi, którzy buntują się przeciwko temu, jak urządzone są ich kraje. (s. 10) Rozmowa o patriotyzmie nie może uciec od tych kontekstów obywatelskich, państwowych, ojczyźnianych. Nie wyzwolimy się z własnych wartości, emocji i przekonań. Jednocześnie możemy i musimy pokazać, że głęboka refleksja nad patriotyzmem jest możliwa. [...] pytanie o patriotyzm jest pytaniem o nas. [...] Ale musimy też wiedzieć, że wchodzenie w tę debatę niesie ze sobą rozliczne ryzyka. Bez względu na to, czy będziemy w niej występowali jako badacze, czy jako obywatele, jako Polacy, czy jako „przeciętni” ludzie, ryzyko jest pewne⁸.

Zgadza się z tak określonymi motywacjami w obszarze potrzeby szukania rozwiązań, które dawałyby szansę ocalania i tworzenia tego, co może odegrać współcześnie niezwykle znaczącą rolę w edukacji młodego pokolenia, opracowałam – w myśl założeń dydaktyki refleksyjnej i badań w działaniu⁹ – projekt wspierania studentów w nabywaniu niezbędnych im do pracy w szkole kompetencji, jakich wymaga planowanie i realizacja zadań związanych z edukacją patriotyczną w realiach XXI wieku. Podejmując się tego projektu, kierowałam się przekonaniem, że w obszarze szkolnej polonistyki – na każdym jej etapie – są takie wymiary, aspekty czy wyzwania, które ze względu na rangę, złożoność czy innego rodzaju powody, wymagają szczególnego namysłu, przewartościowania, szczególnej uwagi w ich opracowaniu, by nie uległy rozmyciu, by nie zostały potraktowane jako jeden z wielu standardowo realizowanych tematów. Dlatego zanim studenci zostali poproszeni o swobodne wypowiedzi o edukacji polonistycznej, a potem o przygotowanie konspektów lekcji związanych z tą problematyką, zachęcono ich (w ramach pracy własnej, samokształcenia) do lektury wybranych publikacji zapoznających z głównymi wątkami dyskusji i sporów wokół patriotyzmu i edukacji patriotycznej. Chodziło o to, by młodzi ludzie przygotowujący się do roli nauczyciela – refleksyjnego praktyka, wyposażyli się w niezbędną im wiedzę na temat współczesnych uwarunkowań związanych z tą problematyką, by myśląc, mówiąc o edukacji patriotycznej i tworząc związane z nią projekty, nie ograniczali się wyłącznie do obiegowych, zasłyszanych, potocznych stwierdzeń, opinii, intuicji, lecz umieli docenić i wykorzystać wyniki prowadzonych na ten temat badań, sondaży, by znali główne wątki publikowanych dyskusji, czy innych wypowiedzi. Na liście zarekomendowanych do samodzielnej lektury publikacji znalazły się (między innymi następujące) tytuły z kręgu interdyscyplinarnych studiów i badań nad patriotyzmem i jego rolą w kulturze współczesnej:

⁸ *Kulturowe analizy patriotyzmu...*, s. 11-12.

⁹ Zob. *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębniak, Wrocław 2010; M. Szymańska, M. Ciechowska, K. Piróg, S. Gołąb, *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*, Kraków 2018.

- Chrześcijański kształt patriotyzmu*. Dokument Konferencji Episkopatu Polski przygotowany przez Radę ds. Społecznych, <http://www.obserwatoriumspoleczne.pl> [dostęp: 15.05.2018]
- A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015
- Kim jest patriota w XXI wieku? Co myślą o tym młodzi i nieco starsi*, <https://plus.dziennikpolski24.pl> [15.10. 2019]
- Kulturowe analizy patriotyzmu*, red. K. Kulikowska, C. Obracht-Prondzyński, Gdańsk 2016
- M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Patriotyzm jako problem aksjologiczny*, w: tejsze, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994
- Młodzi Polacy czują się patriotami, ale rozumieją patriotyzm inaczej niż starsi*, <https://www.pch24.pl> [dostęp: 10.12.2015]
- Patriotyzm i wychowanie*, pod red. E.J. Kryńskiej i in., Białystok 2009
- Patriotyzm Polaków*, Badanie CBOS 2018, nr 105, <https://www.cbos.pl> [dostęp: 15.03.2019]
- POWRÓT DO OJCZYZNY? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i nawiązania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017
- J. Szczurowska, *JA PATRIOTA. Psychologia patriotyzmu*, Warszawa 2016.

Przywołana lista publikacji nie pozbawiała studentów prawa do tego, by sięgnęli też po inne opracowania, by sprawdzili, „co słycać o patriotyzmie i edukacji patriotycznej w Internecie”, by skonfrontowali to z dotychczasową własną wiedzą na ten temat, własnymi doświadczeniami, emocjami, skojarzeniami itd. Chodziło o to, by młodzi ludzie przygotowali się do wejścia w dyskurs o edukacji patriotycznej, by dali sobie narzędzia umożliwiające im zabieranie „głosu w sprawie”, by czuli się zmotywowani do formułowania rzeczowych argumentów, komentowania cudzych i tworzenie własnych projektów lekcji polskiego zorientowanych na realizację celów i zadań odwołujących się do patriotycznego etosu.

Analizie poddanych zostało 102 swobodne wypowiedzi studentów na temat edukacji patriotycznej na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Wypowiedzi te formułowane były (z zachowaniem anonimowości) podczas zajęć z dydaktyki języka polskiego, a potem odbywała się wokół nich dyskusja połączona z rozwijaniem refleksji nad edukacją patriotyczną jej rolą, treściami, kontekstami i strategiami realizacji w ramach „godzin polskiego”. Zebrany materiał – poddany analizie jakościowej – pozwolił zdiagnozować kilka interesujących zjawisk dotyczących badanej problematyki. Tym, co od razu (po wstępnej analizie) zwróciło uwagę, to po pierwsze niemal 100-procentowa zgodność studentów co do ważnej roli treści patriotycznych w szkolnej edukacji. Uzasadniane było to przede wszystkim:

1. potrzebą wspierania uczniów w ich wielowymiarowym rozwoju;
2. koniecznością wprowadzania młodego pokolenia w przestrzeń znaczących dla narodowej wspólnoty: tekstów, znaków, symboli itd.;
3. tradycjami kształcenia patriotycznego wpisanymi w historię szkolnej polonistyki ze szczególnym uwzględnieniem lat międzywojennych i dziedzictwa Komisji Edukacji Narodowej;
4. rangą i osobliwością treści odwołujących się do patriotycznych postaw w różnych kontekstach społecznych (w związku z preferencjami narodowościowymi, sportem, ochroną i dbałością o dobro narodowe, zjawiskiem emigracji, polityką, konfliktami, sporami o współczesne modele patriotyzmu itd.);
5. wynikami badań społecznych (CBOS z 2018 roku) i studiów nad najmłodszym i młodym pokoleniem Polaków, w świetle których tworzenie i wdrażanie nowych projektów edukacyjnych inspirowanych treścią patriotyczną wydaje się jednym z bardziej naglących wyzwań ze względu na stale komplikujące się uwarunkowania socjokulturowe, ideowo-polityczne: „Popkultura i dzieła starych mistrzów, centra miast i najdalsze peryferia interentu, moda i gry komputerowe... To wszystko pola bitew, na których toczy się walka między dwoma modelami tożsamości”. „Mitologia pamięci”, „partyzantka semiologiczna”, „muzeum fantazmatyczne”, „retrotopia” i wiele innych...”¹⁰.

Zebrane – w ramach prowadzonych badań – wypowiedzi dały się też zakwalifikować do dwóch zbliżonych pod względem ilości i sposobu rozumienia omawianej problematyki zbiorów. W jednym (A) znalazły się stwierdzenia, refleksje, opinie, konceptualizacje bardzo zbliżone, czy też wpisujące się w krąg tych stanowisk, które świadczą o konieczności przewartościowania sposobów rozumienia celów i zadań edukacji patriotycznej, podkreślają jej złożoność, niejednoznaczność w realiach demokracji, globalnych przeobrażeń, akcentują potrzebę odejścia od tradycjonalizmu, sentymentów, uproszczeń, nudy itd. Oto jedna z wypowiedzi reprezentatywnych dla tego zbioru:

Edukacja patriotyczna jest bardzo ważna. Jej elementy powinny być wprowadzane na każdym etapie. Szkoła jest instytucją, w której przede wszystkim kształtuje się tożsamość narodowa człowieka, a także patriotyczne postawy. Edukacja patriotyczna powinna wiązać się z czytaniem różnych tekstów kultury [...] nie powinna być jednak narzędziem do wzbudzania nienawiści, niechęci wobec innych narodowości, ponieważ może to prowadzić do przyjmowania przez młodych ludzi postaw nacjonalistycznych i ksenofobicznych (A 10).

Do drugiego zbioru (B) przyporządkowane zostały wypowiedzi ograniczające edukację patriotyczną do wymiaru narodowego dziedzictwa i związanych z nim tradycji, ale w sposób nazbyt tradycjonalistyczny, stereotypowy i powierzchowny i formułiczny, pomijający potrzebę uwzględniania w tym procesie współczesnych

¹⁰ M. Napiórkowski, *Turbopatriotyzm...* (tekst zamieszczony na tylnej stronie okładki książki).

realiów, funkcjonalności i pluralizmu w sposobach rozumienia i wyrażania patriotyzmu. Potwierdza to następująca wypowiedź:

Edukacja patriotyczna powinna polegać na zapoznawaniu ucznia z narodową historią, budowaniu w młodym człowieku pozytywnych uczuć, miłości do własnego kraju i zainteresowania nim, co można też osiągnąć zwiedzając miejsca pamięci, zabytki historyczne [...] edukacja patriotyczna to budowanie szacunku dla kraju, rozbudzanie gotowości poświęcania się dla ojczyzny, to też udział w uroczystościach państwowych i duma bycia obywatelem naszego kraju. (B7)

Przytoczone wyżej stwierdzenia, nawet jeśli wpisują w rekomendowane cele i zadania kształcenia patriotycznego, rodzą obawę, czy w ramach tak ogólnikowo projektowanych zamierzeń edukacyjnych, znajdą się rozwiązania zakładające motywowanie uczniów do refleksji krytycznej, wyposażania ich w zdolność dostrzegania niejednoznaczności i złożoności patriotycznych zachowań (dawniej i współcześnie) itd. Chodzi o oddziaływania właściwe dydaktyce podmiotowej i strategię postępowania, jakie zakłada problemowy model kształcenia, w których upatruje się szansę przygotowania ucznia do refleksyjnego funkcjonowania w świecie pełnym ambiwalencji, relatywizmu, przewartościowań, jakie między innymi dotyczą współczesnej kultury patriotycznej itd. Dlatego za istotne źródła inspiracji edukacyjnych wypada uznać te wypowiedzi, które sprzyjają przewartościowaniom w sposobie rozumienia etosu patriotycznego w szkole (i poza szkołą): „im bardziej rozumnie będziemy traktować naszą przeszłość, im bardziej będziemy dostrzegać nasz wkład cywilizacyjny do kultury ogólnoeuropejskiej, tym lepiej utrzyma się nasza tożsamość narodowa. My ciągle wpadamy pomiędzy Scyllę megalomanii i Charybdę kompleksu niższości. Trzeba się z tego wyzwolić”¹¹.

OD WYPOWIEDZI DO PROJEKTÓW: edukacja patriotyczna na lekcjach polskiego

Podobnie jak w przypadku przytoczonych wyżej wypowiedzi, również projekty przygotowane przez studentów (102) na zajęcia poświęcone szukaniu pomysłów na edukację patriotyczną we współczesnej szkole, dostarczyły bardzo ciekawych obserwacji na temat strategii postępowania dydaktycznego, ku jakim skłaniają się przyszli nauczyciele języka polskiego w obszarze oddziaływań związanych z tematyką patriotyczną. W omówieniu tego problemu ograniczę się tylko z konieczności do przywołania kilku przykładowych tematów lekcji odnotowanych w konspektach

¹¹ J. Tazbir, cyt. za: G. Gołaszewski, *Patriotyzm w szkole i przez szkołę...*, w: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2011, s. 236.

studenckich (lekcji nawiązujących do wartości patriotycznych w szkole podstawowej). Wystarczy to, by zasygnalizować zaobserwowane w zebranych materiale koncepcje projektowania sytuacji dydaktycznych nawiązujących do treści patriotycznych. Zamieszczone niżej zestawienia obrazują co najmniej dwa style myślenia o lekcjach języka polskiego (autorów konspektów), na których miałyby odbywać się edukacja patriotyczna:

Zestaw I:

„Pan Tadeusz” jako ostoja polskości.

Ważne pieśni w życiu narodu polskiego.

Jak powstał i o czym opowiada nasz piękny hymn narodowy?

Heroiczna postawa generała w utworze Juliusza Słowackiego „Sowiński w okopach Woli”.

Tęsknota za ojczyzną w wierszu Juliusza Słowackiego „W pamiętniku Zofii Bobrówny”.

Ważne pytania i odpowiedzi w wierszu W. Bełzy „Katechizm polskiego dziecka”.

Dlaczego wzrusza nas los bohaterów ukazanych w wierszu Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego „Pieśń o żołnierzach z Westerplatte”?

Patriotyczne postawy bohaterów lektury Aleksandra Kamińskiego „Kamienie na szaniec”?

Zestaw II:

Dlaczego „Mazurek Dąbrowskiego” stał się polskim hymnem narodowym?

„Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza jako lektura ośmioklasistów w roku szkolnym 2018/2019.

Miłość do ojczyzny w „Kazaniu...” Piotra Skargi” i w rozumieniu współczesnych nastolatków (uczniów ósmej klasy szkoły podstawowej, przyp. I.M.).

Pytania i odpowiedzi w wierszu Bełzy „Katechizm polskiego dziecka” i w książce Michała Rusinka „Jaki znak Twój?”.

Polskie pieśni patriotyczne i ich rola w naszej historii narodowej – dawnej i współczesnej. Jak ukazany został tytułowy bohater wiersza Juliusza Słowackiego „Sowiński w okopach Woli”?

Komu potrzebny dziś patriotyzm? Dyskusja wywołana lekturą książki Aleksandra Kamińskiego „Kamienie na szaniec”.

Pierwszy zestaw tematów zwraca uwagę między innymi na to, że autorzy analizowanych projektów:

- tendencyjnie formułują tematy lekcji, wywierają presję aksjologiczną poprzez natrętne narzucanie sposobów wartościowania postaw;
- ograniczają samodzielność ucznia w samodzielnym rozpoznawaniu, nazywaniu i rozumieniu wartości;
- operują retoryką bogoojczyźnianą, pozbawioną autentyczności, podszytą patosem, oderwaną od współczesnych realiów komunikacyjno-językowych i kulturowych;

- pomijają włączanie w obszar edukacji patriotycznej tekstów z kręgu nowej literatury dla młodych czytelników i innych tekstów kultury;
- mają problemy z problematyzowaniem tematów związanych z postawami patriotycznymi;
- projektując sytuacje dydaktyczne odwołujące się do treści patriotycznych, nie wychodzą poza krąg narodowych znaków i symboli itd.
- kontrowersyjne wydaje się ograniczanie edukacji patriotycznej do wymiaru historycznego, martyrologicznego i romantycznego paradygmatu z pomijaniem odwoływania do współczesności,
- zastrzeżenia budzi niedostatek oddziaływań prowokujących uczniów do krytycznej refleksji, dyskusji, swobodnych wypowiedzi na tematy związane z wartościami patriotycznymi; w wielu projektach, treści te zostały pominięte, przemilczane, czy też zdominowane standardowymi rozwiązaniami dydaktycznymi;
- razi zbyt małe przywiązywanie wagi do tego, by uczeń mógł wykazywać się samodzielnością w docieraniu do informacji, a potem dzielenia się informacjami na tematy związane z problematyką patriotyczną, co mogłoby na przykład wiązać się z przygotowaniem (się) do lekcji poświęconej omówieniu „Mazurka Dąbrowskiego” poprzez zebranie informacji na temat innych polskich hymnów i pieśni patriotycznych i ich roli w narodowej historii dawnej i współczesnej;
- obawy budzi pomijanie w celach lekcji nawiązujących do treści patriotycznych zapisów świadczących o tym, że znajdują się one w obszarze doświadczeń lekturowych ucznia, że zostanie im poświęcona uwaga, wypowiedź, czy inna forma aktywności. Trudno nie uwzględnić tego w przypadku utworów z kręgu tzw. liryki ojczyźnianej i innego rodzaju tekstów, które odwołują się do wartości patriotycznych i niejako zakładają / czy też projektują dla czytelnika rolę kogoś, kto poczuje się zaproszony do rozmowy o tym, co dotyczy pojęć, znaków, symboli, doświadczeń związanych z patriotyzmem;
- dziwić może też pomijanie w doborze materiału lekturowego przykładów przywołujących współczesne oblicza patriotyzmu spod znaku zróżnicowanych sposobów rozumienia i urzeczywistniania tej wartości, na przykład w tekstach z kręgu nowej literatury dla młodych czytelników, czy innych tekstów (w tym internetowych) ilustrujących żywotność tej problematyki, jej aktualność, przewartościowania itd. Takie możliwości stwarzają na przykład: dwupłytkowa opowieść o polskiej historii i patriotyzmie – album z muzyką dla najmłodszych *Kto ty jesteś?*; gry karciane i planszowe o tematyce historycznej: *Bohaterowie Wyklęci*; książka Michała Rusinka, *Jaki znak Twój? Wierszyki na dalsze 100 lat Niepodległości* (Kraków 2018) itd.

Drugi zestaw tematów – to przykłady wyraźnego odwrotu od „dydaktyki dyrektywnej” w stronę dydaktyki refleksyjnej, zorientowanej na kształcenie, wielowymiarowej, zakładającej ryzyko, dyskursywnej, antropocentrycznej przyznającej uczniom prawo do samodzielnego myślenia, do wychodzenia poza schematyczne, oklepane, sztampe, co między innymi wiąże się z doborem lektury, czy odchodzeniem od dobrze znanych sposobów interpretacji szkolnych lektur. Autorzy projektów, które zostały zakwalifikowane do tego zastawu (II):

- dostrzegają walory edukacji „z uczniem pośrodku”;
- odwołują się w swoich projektach do etycznej koncepcji demokracji i z nią związanej teorii obywatelstwa w ramach społeczeństwa ludzi uczących się: siebie i innych;
- łączą perspektywę historyczną z realiami współczesności poprzez zestawianie tekstów, które w różny sposób prowadzą dialog z tradycją;
- stawiają na rozwijanie podmiotowości i samodzielności ucznia poprzez motywowanie go do refleksji patriotycznych obejmujących;
- dowartościowują różnorodność oddziaływań edukacyjnych mających wspierać rozwój postaw patriotycznych, w tym zwłaszcza idee „uczenia się w działaniu”;
- podejmują próby łączenia różnych sposobów urzeczywistniania wartości patriotycznych, stawiają na pluralizm, konteksty, uniwersalność i wielowymiarowość postaw patriotycznych. W ten sposób włączają się niejako w szukanie odpowiedzi na ważne współcześnie pytania: Czy i jak być patriotą w XXI wieku? Jaki patriotyzm jest dzisiaj możliwy i komu potrzebny?

W tym miejscu chciałabym podkreślić dające się dostrzec związki II zestawu tematów (i treści lekcyjnych) z metodologiami, teoriami, koncepcjami, które, jako źródła inspiracji, wydają się sprzyjać obecnie tak bardzo potrzebnym w teorii i praktyce przewartościowaniom edukacji patriotycznej, uwolnieniu jej z gorsetu zjawisk / obciążeń, anachronizmów, niweczących dobroczynny potencjał, jakie mieści w sobie patriotyzm wolny od górnolotności, anachronizmów, naiwności, uprzedzeń, uproszczeń itp. zjawisk. Tym co z pewnością może przyczynić się do osłabienia, a nawet wyeliminowania z przestrzeni edukacyjnej przytoczonych zjawisk (ciągle jeszcze obecnych w przestrzeni publicznej i edukacyjnej) to szukanie – wspólnie z przyszłymi nauczycielami w ramach przygotowania ich do tej roli – inspiracji, które pozwolą im myśleć o patriotyzmie i edukacji patriotycznej w sposób kreatywny, nowoczesny, odpowiedzialny, wielowymiarowy, na miarę współczesnych wyzwań i uwarunkowań związanych z demokratyzacją i konkurencyjnością różnych sposobów „bycia patriotą” i rozumienia tych doświadczeń. Z pewnością sprzyjać powinny temu między innymi:

- koncepcja osobistego rozwoju nauczyciela, który dzięki pracy własnej, nie ustaje w staraniach, by być refleksyjnym praktykiem, by czerpać z naukowego

dorobku, wyników badań i dyskusji, by mądrze „zarządzać sobą” na rzecz jak najlepszej jakości kształcenia – w tym kształcenia patriotycznego;

- transgresyjna koncepcja osoby i TOŻ („twórcze orientacje życiowe”) – teorie zakładające „przekraczanie siebie” i budowanie tożsamości w myśl refleksyjnego projektu, troski o siebie, zaangażowanie w samorealizację itd.;
- koncepcja demokracji etycznej i obywatelstwa Stewarta Ransona urzeczywistniana w ramach społeczeństwa ludzi uczących się. Obywatelska odpowiedzialność i rozwój indywidualny postrzegane są w niej jako wzajemnie wzmacniające się, stwarzające wartości, które nadadzą kształt edukacji dla obywatelstwa, dla demokracji, którym to zabiegom – w myśl przyjmowanych założeń – towarzyszyć ma „mądrość praktyczna” łącząca myśl, działanie, rozwój itd.¹²;
- hermeneutyczno-etyczne koncepcje lektury, zakładające dialog aktualnego czytelnika z wartościami, w tym wartościami patriotycznymi odnajdowanymi w literaturze i innych tekstach kultury¹³;
- integralne projekty kształcenia, które uwzględniają włączanie w przestrzeń edukacyjną celów, treści, zadań, form, realizacji tekstowych i pozatekstowych sprzyjających „uczeniu się” zróżnicowanych sposobów „bycia w kulturze, w języku i komunikacji” (tj. poprzez poznawanie, przeżywanie, działanie, twórcze naśladownictwo, transformacje, *performance* oraz inne formy ekspresji itd.), co zakładają też na nowo odkrywane idee „wychowania estetycznego”, uwspółcześniane tradycje pedagogiki kultury, integralną część których stanowi edukacja medialna opisywana jako „klucz do zrozumienia społecznej rzeczywistości”¹⁴.

Refleksje i wnioski edukacyjne na zakończenie

Omówione przez mnie wyniki badań własnych nad kompetencjami przyszłych nauczycieli języka polskiego w obszarze treści związanych z edukacją patriotyczną potwierdziły przede wszystkim zalety prowadzenia tego rodzaju badań w ramach

¹² Zob. E. Potulicka, *Edukacja dla wspólnoty obywatelskiej*, w: *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Kraków 2005, s. 131-138; A. Cudowska, *Postawa obywatelska jako współczesny wyraz patriotyzmu*, w: *Patriotyzm i wychowanie*, red. E.J. Kryńska i in., Białystok 2009, s. 331-337; tudzież: R. Piwowarski, *Aktywność i postawy obywatelskie – przejawami demokracji i współczesnego patriotyzmu*, w: *Patriotyzm i wychowanie*, s. 314-320. Zob. też: K. Koc, *Lekcje myślenia (obywatelskiego): edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018.

¹³ Zob. np.: M. Jędrzychowska, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010; B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006; K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.

¹⁴ Zob. np.: A. Ogonowska, *Edukacja medialna: klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*, Kraków 2003; M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.

zajęć akademickich. Jako integralna część zajęć badania te pozwoliły studentom wejść głębiej w jeden z kluczowych obszarów szkolnej polonistyki, uświadomiły nie tylko złożoność, wielowymiarowość, niejednoznaczność tej problematyki, ale też skłoniły do autorefleksji, samokształcenia i większej samodyscypliny w projektowaniu, komentowaniu, opiniowaniu rozwiązań metodycznych wokół treści związanych z kształceniem postaw patriotycznych. Tego rodzaju doświadczenia pozwoliły poza tym dowartościować znaczenie pracy własnej studenta w poszukiwaniu różnorodnych źródeł inspiracji (naukowych, popularnonaukowych i innych) w pracy nauczyciela, uświadomiły konieczność włączania się w dyskurs publiczny na tematy, którym nie sposób przypisać ważnego znaczenia, jeśli wziąć pod uwagę potrzeby rozwojowe, poznawcze, emocjonalne, językowo-komunikacyjne i edukacyjne ucznia – młodego człowieka, który dzięki mądrze, dobrze, nowoczesnie zorganizowanej edukacji patriotycznej na lekcjach języka polskiego może wzrastać w poczuciu doświadczania podmiotowości i bycia podmiotem. Dodam jeszcze na koniec, coś bardzo optymistycznego w rankingu na najlepszy projekt poświęcony omawianej problematyce studenci, z którymi współpracowałam w ramach zajęć akademickich, wybrali lekcję poświęconą omówieniu utworów prowokujących do dyskusji o wolności. Były wśród nich między innymi: utwór Aleksandra Fredry *Paweł i Gawęł*, piosenka Marka Grechuty *Wolność*, piosenki zespołu Chłopcy z Placu Broni *Kocham wolność*. Temat przytaczanej lekcji: „Wolność jednego człowieka nie może być zagrożeniem dla innych – dyskusja wokół wiersza *Paweł i Gawęł* i innych tekstów. Fakt wyboru projektu zakładającego motywowanie uczniów do patriotycznych refleksji nad wolnością, wyzwolił myśl, że przyszli nauczyciele języka polskiego (reprezentowani przez grupę badanych przeze mnie studentów) dołączą do grona tych polonistów szkolnych, którzy zapiszą się w pamięci swoich uczniów wzorem innych (szkolnych polonistów)¹⁵ następująco:

Byłam uczennicą Nauczycielki, dla której zawód był powołaniem [...] Ileż miłości i patriotyzmu przekazała nam przy omawianiu utworu „Święta miłości kochanej Ojczyzny”, przy omawianiu bajek o domku ciasnym, ale własnym, o wilczkach w lesie itd. Starła się z nami wydobyć z tych tekstów wartości ponadmaterialne [...] ponadczasowe. [...] Nigdy nie powiedziała, że nie ma czasu, chętnie słuchała, i zachęcała do szukania wartościowej poezji, dobrej książki¹⁶; Były to niesamowite, wspaniałe lekcje. Każda z tych lekcji była wspólnym dociekaniem do sedna sprawy. Były one odkrywaniem piękna Mowy Ojczystej – uczyły, że z wielką ODPOWIEDZIALNOŚCIĄ należy używać tej Mowy. Siła przekazu tych wspólnie spędzonych godzin stała się dla mnie drogowskazem na całe życie. [...] Żadna z lekcji nie była nudna, ale twórcza i odkrywczą. [...] bardzo cenna była forma wspólnej dyskusji w czasie godzin lekcyjnych [...] przez wspólny,

¹⁵ Zob. Ankieta: „Lekcja polskiego”, oprac. Barbara Kryda. *Lekcja polskiego. Podsumowanie ankiety*, oprac. Barbara Kryda, „Tygodnik Powszechny” 1984, nr 41.

¹⁶ Tamże. Ankieta: „Lekcja polskiego”: *Lekcja polskiego a dom rodzinny*.

a równocześnie osobisty trud wkładany w lekcje odsłaniał się przed nami cały proces ducha ludzkiego w poszukiwaniu rozwiązań na różne tematy” (AN 10); Polonista mój literaturę potrafił przekazać nam jako polonez wyobraźni narodowej, sprawiał, że oddziaływała na nas jak muzyka Chopina. [...] Uwrażliwiał nas przez to na wiele spraw, których w codziennym życiu się nie zauważa, a które są bardzo istotne dla naszego człowieczeństwa (AN 11).

Na koniec pozwolę podzielić się ogólną refleksją, jaka zrodziła się pod wpływem przeprowadzonych badań. Mieli w niej również udział studenci, z którymi współpracowałam. Byliśmy zgodni co do tego, że w naszym ciężko doświadczonym przez historię zakątku Europy długo jeszcze patriotyzm wyrażać się będzie poprzez emocjonalne przywiązanie do tradycji, dochowywanie wierności testamentowi przodków heroicznie walczących o wolność i nierzadko za nich ginących. Warto pamiętać jednak o wielonurtowości naszego dziedzictwa historycznego – kulturowego, literackiego i językowego, o upartym dopracowywaniu się wolności w codziennym życiu, w praktykowaniu cnót niezbędnych w demokratycznym państwie (w tym tolerancji, woli dialogu, szacunku dla praw człowieka, ruchu solidarnościowym itd.). Wszelkie próby – jak podkreśla Tadeusz Szkołut:

[...] zredukowania owego dziedzictwa do jednej zadekretowanej odgórnie „oficjalnej” pamięci historycznej mogą doprowadzić (...) do zamknięcia możliwości kształtowania stylu życia, wybranego przez każdego z nas i dającego poszczególnym jednostkom poczucie szczęścia. Tylko bowiem ludzie wolni wewnętrznie mogą zbudować autentyczną wspólnotę, w której będzie miejsce dla Innego, w której można będzie być Polakiem (...) i patriotą, przyp. I.M.) na różne sposoby¹⁷.

Wybrana bibliografia

- Červinková H., Gołębnik B.D., *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław 2010.
- Głowiński M., *Kryzys dyskursu patriotycznego*, w: tegoż, *Skrzydła i pięta nowe szkice na tematy niemitologiczne*, Kraków 2004.
- Kulikowska K., Obracht-Prondzyński C. (red.), *Kulturowe analizy patriotyzmu*, Gdańsk 2016.
- Myrdzik B., *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009.
- Napiórkowski M., *Turbopatriotyzm*, Wołowiec 2019.

¹⁷ T. Szkołut, *Patriotyzm „małych narodów” a „polityka tożsamości”*, w: *(Od)nowa – znowu – na nowo: rekapitulacja*, red. J. Wach, Ł. Janicki, Lublin 2012, s. 71-72. Zob. też tegoż, *Trzy rewizje polskiego dyskursu patriotycznego: Brzozowski, Witkacy, Gombrowicz*, w: *Przyszłość Witkacego*, red. T. Pękala, Kraków 2010.

Nikitorowicz J., *Patriotyzm jako wartość w procesie kreowania tożsamości międzykulturowej i transkulturowej*, w: *Kulturowe analizy patriotyzmu*, red. K. Kulikowska, C. Obracht-Pron-dzyński, Gdańsk 2016, s. 23-47.

Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013.

Patriotyzm i wychowanie, red. E.J. Kryńska i in., Białystok 2009.

POWRÓT DO OJCZYZNY? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i nawiązania, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017.

Szczurowska J., *JA PATRIOTA. Psychologia patriotyzmu*, Warszawa 2016.

Szkołut T., *Patriotyzm „małych narodów” a „polityka tożsamości”*, w: *(Od)nowa – znowu – na nowo: rekapitulacja*, red. J. Wacha, Ł. Janicki, Lublin 2012.

Szkołut T., *Trzy rewizje polskiego dyskursu patriotycznego: Brzozowski, Witkacy, Gombrowicz*, w: *Przyszłość Witkacego*, red. T. Pękala, Kraków 2010.

Szymańska M., Ciechowska M., Piróg K., Gołąb S., *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*, Kraków 2018.

Patriotic Education in Polish Lessons in the Light of the Statements and Projects of Future Teachers

Summary

Patriotic education, including its objectives, tasks, contexts, the implementation strategies used in Polish-language lessons among other contexts remains the subject of lively discussions and disputes. This confirms not only the rank and timeliness of the issues raised, but also prompts questions and reflections on the place, role, sense and formula of this dimension of education in the reality of modern times. Guided by the assumption of the need for patriotic content in the education of the young generation, it is worth asking about the significance of those people who in the near future, working as Polish-language teachers, will engage in educational activities to support students in seeking and discovering patriotic values. What do they think about this, how do they understand this challenge, what are they willing to guide in the planning of this process, what are the difficulties, and what do they believe can positively influence the implementation of patriotic content of education, etc.? Answers to these and similar questions will be formulated in the paper in relation to the responses of Polish-language students (Polish teaching specialization) and the methodological projects they developed related to patriotic education in Polish-language classes. The conclusions and research reflections published in the end will be combined with recommendations regarding teaching solutions which assume the constant and imperative search for interesting ways of combining tradition and modernity in the process of motivating students to activities inspired by patriotic thought.

Keywords: education, patriotism, teacher, student, Polish lessons, modernity, patriotic values, young generation.

Jaki patriotyzm? – kilka lekcji na XXI wiek

Opisanie stosunku do ojczyzny, stanowiącego konstytutywny komponent kapitału tożsamościowego jednostki, jest niezwykle trudne. Relację tę na przestrzeni dziejów próbowano uchwycić za pomocą różnorodnych kategorii myślowych. Schemat części i całości pozwalał uznać jednostkę za element składowy narodu albo za jednostkowy organ większego organizmu. Przekonanie o tym, że wspólnota jako taka nie istnieje, otwierało z kolei możliwości do pojmowania zbiorowości jako sumy poszczególnych osobników. Przywołane abstrakcyjne konceptualizacje ze względu na zawarte w nich uproszczenia nie pozwalają jednak na ukazanie rzeczywistego wymiaru owych związków.

Patriotyzm, nie tylko w Polsce, ale i na świecie, bywa wielorako ujmowany. Obecny w debacie politycznej, życiu publicznym i refleksji naukowej namysł o jego kształcie, powiązany ze sferą aksjologii, dotyczy rozmaitych kwestii: identyfikacji narodowej i wyznaniowej, ich wzajemnych relacji, gospodarczego „sektora strategicznego”, sposobu finansowania poszczególnych zadań (np. budowy autostrad), tradycji powstań narodowych oraz ich oceny. Z uwagi na dynamikę zmian współczesnego świata debata o istocie patriotyzmu coraz częściej pojawia się w kontekstach edukacyjnych. Nie brak zarówno głosów, że zjawisko patriotyzmu jest anachronizmem i wymaga przeformułowania, jak i opinii podkreślających większą niż kiedykolwiek potrzebę pielęgnowania postaw patriotycznych rozumianych tradycyjnie¹.

Współwystępowanie różnych stanowisk, szans i zagrożeń, czynników funkcjonalnych i destrukcyjnych dla zjawisk społecznych, stanowi ważny rys współczesności, uzasadniona jest zatem próba podjęcia rozważań o możliwościach substancjalnego wpływu na postawy młodych ludzi poprzez działania edukacyjne. Promowanie funkcjonalnych zachowań wśród młodzieży może – i powinno – stawać się instytucjonalnym celem oddziaływań wychowawczych szkoły, której zadaniem jest takie formowanie człowieka, by mógł on snuć narrację tożsamościową, wyrażającą jego

¹ Por. U. Lenartowicz, *Młodzież i patriotyzm*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 146-160.

indywidualność oraz pozwalającą wpisać pojedyncze istnienie w byt społeczności lokalnej, narodowej i ponadnarodowej. Na znaczenie posiadania scalającej opowieści dla identyfikacji człowieka wskazuje współcześnie Yuval Noah Harari. W swych *21 lekcjach na XXI wiek* filozof pisze:

Homo sapiens to gatunek bazarzy, którzy myślą raczej za pomocą narracji niż liczb i wykresów. Którzy wierzą, że sam wszechświat funkcjonuje jak opowieść, pełna bohaterów i złoczyńców, obfitująca w konflikty i ich rozwiązania, w punkty kulminacyjne i ich szczęśliwe zakończenia. Gdy szukamy sensu życia, oczekujemy narracji, która wyjaśni, o co chodzi w rzeczywistości i jaka jest rola każdego z nas w kosmicznym dramacie. Ta rola włącza mnie w coś większego niż ja sam i nadaje sens wszystkim moim doświadczeniom oraz decyzjom².

Jak o patriotyzmie mówić z przyszłymi nauczycielami? Jak przygotować ich do tej misji? Co we współczesnym świecie znaczy być Polakiem, Europejczykiem, obywatelem świata? Jak i jaką literaturę poloniści powinni przybliżyć uczniom, by modelować w nich patriotyzm otwarty, oparty na poszanowaniu godności innego, daleki od szowinizmu oraz kosmopolityzmu, rozmywającego myślenie o autonomii państwa, jego odrębności, integralności kulturowej, warunkowanej przeszłością, tradycją oraz językiem? Na jakich podstawach teoretycznych i metodologicznych zbudować kształcenie patriotyczne mieszkańców globalnej wioski? Które działania otwierają młodzież na uniwersalne wartości podmiotowe, społeczne, wspólnotowe, wielokulturowe, a które kładą się cieniem na przekaz edukacyjny? To tylko część pytań, angażujących pedagogów³ i organizatorów narodowej edukacji⁴. Próba sformułowania odpowiedzi na nie wyznaczy kierunki rozważań i poszukiwań istotnych dla przygotowania studentów do realizacji zadań wychowania patriotycznego, ważnych nie tylko dla teraźniejszości, lecz w znaczący sposób determinujących narrację o Polsce i Polakach, którą młodzi ludzie poniosą w przyszłość.

² Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 243.

³ Zob.: I. Morawska, *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944-1989)*, Lublin 2005; A. Kania, *„Polak młody na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015; D. Karkut, *Miejsce i rola historii w edukacji polonistycznej. Badania i refleksje nad świadomością historyczną uczniów*, Rzeszów 2017; K. Koc, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018. Wyróżnić należy również pracę K. Chałas i S. Kowalczyka, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, t. II: *Naród, ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, Lublin – Kielce 2006.

⁴ Szerzej na ten temat zob. Cz. Banach, *Wyzwania i zadania polskiej edukacji w latach 2012-2025*, w: *Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*, red. K. Denek i in., Sosnowiec 2012, s. 23-33.

Twarze patriotyzmu

Przygotowanie przyszłych nauczycieli do realizacji wieloetapowych i szeroko zakrojonych zadań edukacji patriotycznej należy sytuować w wielu obszarach. Przedmiotem rozważań mogą być: autoidentyfikacja patriotyczna (poczucie bycia patriotą), sposoby rozumienia patriotyzmu (wyłonienie różnych modeli patriotyzmu w perspektywie diachronicznej i synchronicznej), komponenty postawy patriotycznej (składają się na nią: wiedza, poglądy, emocje i zachowania), rola i znaczenie społecznych ram pamięci dla funkcjonowania jednostki i zbiorowości, mechanizmy tworzenia narracji tożsamościowej, relacje pomiędzy narodem a członkami innych narodowości: możliwości współpracy i przyczyny wykluczenia (szowinizm, rasizm). Rozmiary artykułu nie pozwolą na pełne rozwinięcie wszystkich zagadnień, toteż niektóre wątki będą jedynie sygnalizowane.

Jedną z fundamentalnych kwestii, na którą należy zwrócić uwagę w projektowaniu kształcenia przyszłych nauczycieli, jest wskazanie wielu definicyjnych ujęć patriotyzmu, potwierdzających tyleż istnienie rozmaitych perspektyw badawczych (politologicznej, socjologicznej czy historycznej), co i problematyczność samego pojęcia. Studentom warto uświadomić, że darmo szukalibyśmy tego pojęcia w polszczyźnie XVI i XVII wieku⁵. Co prawda, na początku XVIII wieku Andrzej Komoniecki nazywa się patriotą, ale żywieckim (idea tzw. małej ojczyzny). Sytuacja uległa zmianie dopiero w dobie oświecenia: rodzima publicystyka polityczna, zapewne za przykładem francuskiej, angielskiej czy niemieckiej, często pisała o patriotyzmie⁶ w znaczeniu obywatelskim. *Civis bonus* według Samuela Bogumiła Lindego, autora pierwszego jednojęzycznego *Słownika języka polskiego*, to człowiek, który dobro ojczyzny uznaje za fundament swoich działań. Patriotyzm językoznawca łączył z pojęciem obywatelstwa, czyli z jednej strony prawem stałego zamieszkiwania w jakimś określonym kraju czy miejscu, z drugiej zaś z należytych wykonywaniem obowiązków na rzecz państwa. Definicje zawarte w wybranych leksykonach drugiej połowy XIX stulecia w sposób szczególny akcentowały – ze względu na geopolityczną sytuację Rzeczypospolitej – ofiarną służbę dla ojczyzny, gotowość do poświęcenia dla niej dóbr najcenniejszych, nawet życia. Również niedawno wydany *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* (Poznań 2000) patriotyzm definiuje jako stawianie nadrzędnych wartości takich, jak niepodległość czy wolność ponad własne prywatne

⁵ Por. R. Koselleck, *Patriotyzm*, w: tenże, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, przeł. J. Merecki, W. Kunicki, Warszawa 2009, s. 238. W języku angielskim termin *patriotism* po raz pierwszy został użyty w 1716 r.; por. *Oxford English Dictionary*, www.oed.com [dostęp: 12.10.2019].

⁶ Por. F.S. Jezierski, *Niektóre wyrazy porządkiem alfabety zbrane, stosownymi do rzeczy uwagami objaśnione. Dzieło pogrobowe przez...*, Warszawa 1791; K. Hoszkiewicz, *Co to jest być prawdziwym patriotą?*, Warszawa 1794.

cele⁷. Nie dziwi więc, że niektórzy badacze wprost mówią o istnieniu wielu twarzy patriotyzmu⁸. Mimo szeregu różnic znawcy zagadnienia patriotyzm utożsamiają z aspektem afektywnym postawy (determinujący element wobec czynnika behawioralnego), uwypuklając stan uczuciowy, który towarzyszy jednostce wobec obiektu, jakim jest jej własny kraj (mowa tu o jego kulturze, terytorium, języku, historii, mitach, ustroju politycznym, rządzie, państwie, społeczeństwie). Relację jednostka – państwo/kraj ujmowane są za pomocą kategorii: miłość⁹, duma, poczucie odpowiedzialności, obowiązek.

Sposób postrzegania patriotyzmu jako determinanty ludzkich zachowań implikuje z kolei konieczność wyekspozowania w treściach kształcenia przyszłych nauczycieli dwóch odmian patriotyzmu. Użytecznym dla akademickiej, a później szkolnej pragmatyki, byłaby kategoryzacja Ervina Stauba, wyróżniającego patriotyzm konstruktywny (*constructive*) oraz ślepy (*blind*)¹⁰. Fundamentem obu orientacji jest pozytywna, afektywna relacja wobec własnego kraju, różni je natomiast sposób percypowania rzeczywistości: lojalność okazywana przez jednostkę wspólnocie narodowej i krajowi oraz sposoby ich wartościowania. Wyznawcy patriotyzmu konstruktywnego charakteryzują się „krytyczną lojalnością”: nie uznają dyskryminacji, wspierają realizację pozytywnych zmian, których beneficjentami są przedstawiciele różnych grup społecznych, akcentują konieczność sprzeciwu wobec rodaków naruszających podstawowe narodowe reguły postępowania i szkodzą długoterminowym interesom narodu i kraju, uosabiając – jak przekonuje Michał Bilewicz – „ważne aspekty dobrego obywatelstwa”¹¹ (zaangażowanie polityczne, poczucie sprawstwa, zainteresowanie sprawami publicznymi, podejmowanie działań *pro publico bono*). „Ślepy” patriotyzm oznacza z kolei bezwzględne przywiązanie do własnego kraju,

⁷ J.M. Bocheński patriotyzm łączył zarówno z miłością, jak i cnotą; w tym drugim aspekcie – jego zdaniem – patriotyzm odwołuje się bardziej do woli niż do uczucia; filozof nacisk kładzie zatem na spełnianie obowiązku wobec ojczyzny, a więc na czyn kierowany wolą; zob. tenże, *O patriotyzmie*, „Nauka Chrystusowa” 1942, nr 19 (VII), w: *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, Kraków 2009, s. 61-78.

⁸ Por. ujęcia zagraniczne: Ph. Abbott, *The Many Faces of Patriotism*, Rowman & Littlefield, Lanham 1997; E. Finell, C. Zogmaister, *Blind and Constructive Patriotism, National Symbols and Outgroup Attitudes*, „Scandinavian Journal of Psychology” 56, 2015, nr 2, s. 189-197; ujęcia polskie: *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, Kraków 2009; *Maski i twarze patriotyzmu*, red. M. Karolczak, Kraków 2012.

⁹ Tu podkreślić należy niejednoznaczność pojęcia abstrakcyjnego, jakim jest miłość. W. Stróżewski wyróżnia dwie jej odmiany: subiektywną [„To jest wartościowe, co sprawia, że jest mi dobrze”; podejście takie może prowadzić do absolutyzacji pojęcia ojczyzny i w konsekwencji do nacjonalizmu, szowinizmu i totalitaryzmu (ojczyzna zawsze jest dobra)] i obiektywną (dotyczy wartości i odpowiedzialnego ich urzeczywistniania; wiąże się za świadomością dobrych i ciemnych stron historii danej zbiorowości); por. tenże, *Istnienie i wartość*, Kraków 1980, s. 298.

¹⁰ E. Staub, *Blind versus Constructive patriotism. Moving from Embeddedness in the Group to Critical Loyalty and Action*, w: *Patriotism in the Lives of Individuals and Nations*, red. D. Bar-Tal, E. Staub, Chicago 1997, s. 213-228.

¹¹ Por. M. Bilewicz, *Być gorszym. O konsekwencjach zagrożenia tożsamości*, w: *W poszukiwaniu tożsamości. Humanistyczne rozważania interdyscyplinarne*, red. H. Mamzer, Poznań 2007, s. 59-74.

formułowanie jednostronnie pozytywnych ocen, nietolerowanie jakiejkolwiek krytyki własnej grupy, często niechętny/negatywny stosunek do innych/obcych.

W ramach przygotowania do prowadzenia edukacji patriotycznej dychotomiczny podział Stauba poszerzyć warto o klasyfikacje innych autorów, między innymi: Joela Westheimera (autorytarny – demokratyczny) oraz polskich badaczy: Janusza Gajdy (romantyczny i pozytywistyczny), Henryka Hermanna (narodowy, państwowy, cywilizacyjny), Krystyny Skarżyńskiej (martyrologiczny i modernistyczny), Jarosława Makowskiego (otwarty i zamknięty)¹².

W rozważaniach o idei patriotyzmu powinna pojawić się także koncepcja patriotyzmu konstytucyjnego (*Verfassungspatriotismus*) Dolfa Sternbergera, wyrażającego się obywatelnością, pojmowaną jako aktywność obywateli we współtworzeniu i urzeczywistnianiu liberalno-demokratycznego prawa¹³, gwarantowanego konstytucją. Instytucje państwa – jego zdaniem – mają być strażnikami prawa, surowo karzącym wszelkie odstępstwa od jego norm. Państwo obywatelskie, związane z terytorium na zasadzie przyjaźni, badacz zastąpił państwem etnicznym. Do popularności koncepcji przyczynił się Jürgen Habermas¹⁴, wyrażając aprobatę dla współpracy i integracji pluralistycznych, wielonarodowych i wielokulturowych państw europejskich bez konieczności niwelacji różnic kulturowych („wspólna mentalność polityczna”). Przyszłym nauczycielom trzeba uświadomić także narosłe wokół wspomnianego projektu kontrowersje: zrozumiała w Niemczech ucieczka od form patriotyzmu powiązanego z narodem ku formom pragmatycznym, opartym na demokratycznym porządku prawnym (zobowiązania obywatelskie), jest trudna do zaakceptowania w innych krajach Europy, w których warunkowane historycznie przywiązanie do ojczyzny i jej atrybutów posiada silne korzenie, a zagrożenie terroryzmem czy imigracją wzmacniają tendencje powrotu do idei państwa zamkniętego.

W dyskursie nie może zabraknąć także refleksji o patriotyzmie obywatelskim. Zdaniem Anny Wiłkomirskiej i Andrzeja Fijałkowskiego wyraża się on przez: „ak-

¹² J. Westheimer, *Should Social Studies Be Patriotic?*, „Social Education” 2009, nr 73 (7), s. 318; J. Gajda, *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm...*, s. 50-64; H. Hermann, *Jakiego patriotyzmu potrzebują dziś Polacy?*, w: *Patriotyzm współczesnych Polaków*, red. A. Skrabacz, Warszawa 2012, s. 74; K. Skarżyńska, *Rodzaje patriotyzmu. Czy i jak osobiste doświadczenia oraz wychowanie różnicują postawy narodowe?*, w: *Wychowanie: pojęcia – procesy – konteksty: interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. IV: *Ku demokracji przez edukację*, Gdańsk 2008, s. 55-72; J. Makowski, *Patriotyzm otwarty, patriotyzm zamknięty*, „Zeszyty Instytutu”, s. 15-16, www.instytutobywatelski.pl [dostęp: 22.10.2019]. Wspomnieć można o pięciu typach patriotyzmu wyróżnionych przez I. Primoratzta (badacz stosuje niejednorodne kryteria); hasło: *Patriotism*, w: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu> [dostęp: 12.10.2019].

¹³ Por. J.-W. Müller, *On the Origins of Constitutional Patriotism*, „Contemporary Political Theory” 2006, nr 5, s. 278-296; <https://www.princeton.edu> [dostęp: 22.10.2019].

¹⁴ J. Habermas, *Obywatelstwo a tożsamość narodowa: rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa 1993, s. 20-30; zob. również: G.J. Wąsiewski, *Koncepcja „patriotyzmu konstytucyjnego” Jürgena Habermasa. W kręgu poszukiwań modelu ustrojowego Unii Europejskiej*, Toruń 2010.

tywność grupy społecznej na rzecz swojej wspólnoty najczęściej poza strukturami państwowymi, od których wymaga się tylko określenia ram prawnych i organizacyjnych, chociaż czasami działania obywatelskie mogą poza te ramy wykraczać¹⁵. Wyznacznikami postawy są: spójność wspólnoty, solidarność społeczna, zaangażowanie w działania na rzecz dobra publicznego, inicjowanie procesów komunikacyjnych celem tworzenia i urzeczywistniania demokratycznego prawa, szacunek dla wartości uniwersalnych.

Rangę i znaczenie wychowania obywatelskiego słusznie podkreśla Krzysztof Koc: „Jeśli uznamy, że istotą edukacji humanistycznej jest ochrona i odnawianie świata, to refleksja nad wychowaniem obywatelskim [...] nie może być elementem dodatkowym, fakultatywnym, uzupełniającym, doraźnie wprowadzanym na lekcje języka polskiego”¹⁶. Jego kierunek wytycza idea *vita activa*. Badacz, zainspirowany filozofią Hannah Arendt, podkreśla konieczność zespolenia dydaktyczno-kulturowych i językowych obligacji wpisanych w kształcenie polonistyczne z obligacjami formowania obywatelskiego. Przekonuje, że życie aktywne odsłania „więź ludzi z otoczeniem, a za jego pośrednictwem, również z innymi ludźmi (gdź otoczenie to jest w znaczącej części rezultatem ludzkiego myślenia i działania). Wytworzenie owego otoczenia, troska o nie i jego ustanawianie to przykłady urzeczywistniania konstytutywnych właściwości ludzkiej kondycji i choćby z tego względu zdolności te domagają się objęcia refleksją edukacyjną”¹⁷. Aksjologią obywatelskości w antropologicznie zorientowanej koncepcji badacz czyni odpowiedzialność i odwagę. Pierwszą wiąże z indywidualną „zgodą człowieka na funkcjonowanie w obszarze publicznym oraz z akceptacją różnorodności świata oraz złożoności wyzwań, z którymi nieraz trudno się mierzyć, ale które wymagają zajęcia stanowiska wraz z różnymi tego konsekwencjami”¹⁸. Odwaga („jedna z kardynalnych cnót”¹⁹) nie oznacza zaś w propozycji Koca bycia kimś niezwykłym, wyjątkowym, ponadprzeciętnym, lecz zdolność krytycznego myślenia o rzeczywistości, umiejętność przełamywania schematów i stereotypów, odsłaniania tkwiących w nich luk, uproszczeń, niedoskonałości i włączania własnych wizji w szersze przedsięwzięcia. W tym sensie wzmacnia kapitał społeczny, który sprzyja jednostkowym (umacnia poczucie przynależności, wspiera definicję społecznej tożsamości jednostki) i grupowym (przyczynia się do integracji społeczeństwa, wzmacnia spójność grupową, mobilizuje członków grupy do działania w jej imieniu, przyczynia się do

¹⁵ A. Wiłkomirska, A. Fijałkowski, *Jaki patriotyzm?*, Warszawa 2016, s. 78.

¹⁶ K. Koc, *Lekcje myślenia (obywatelskiego)...*, s. 96. Zob. M. Ossowska, *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Lublin 1992.

¹⁷ Tamże s. 82.

¹⁸ Tamże, s. 96.

¹⁹ Tamże, s. 97.

podejmwania wysiłków, poświęcania czasu i pieniędzy dla grupy) zachowaniom prospołecznym.

Zarysowana wyżej propozycja powinna studentom pozwolić na wyróżnienie pozytywnych cech patriotyzmu, który prowadzi do integracji i pogłębiania spójności społecznej, poczucia solidarności, budzenia odpowiedzialności i uczciwości społecznej, gotowości do nawiązywania współpracy z innymi, szacunku dla człowieka, członka własnej i obcej wspólnoty narodowej.

W projekcie przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu refleksja o patriotyzmie w naturalny sposób implikuje konieczność rozważań nad zjawiskami negatywnymi z nim się wiążącymi, prowadzącymi do nacjonalizmu²⁰, szowinizmu²¹ czy rasizmu²². Konkluzję stanowić może obrazowa konstrukcja myślowa Władysława Stróżewskiego. Postawa patriotyczna – według filozofa – wyraża się w sformułowaniu „dobrze, że nasze”, nacjonalistyczna – „dobrze, bo nasze”, szowinistyczna – „dobrze, bo nasze i tylko nasze – a wszystko inne gorsze lub nawet złe”²³. Odwrócenie się narodu od ideałów, które są dobre same w sobie, do celów, które zostały zabsolutyzowane dlatego, że są narodowe, prowadzi do wynaturzenia patriotyzmu.

Pamiętać przy tym należy, że szowinizm i rasizm nie budzą większych kłopotów definicyjnych, inaczej jednak przedstawia się kwestia nacjonalizmu²⁴. Jerzy Szacki słusznie zauważa:

[...] polska praktyka językowa uniemożliwia w istocie uchwycenie wspólnych cech ogółu ideologii narodowych, „nacjonalizm” traktuje się u nas bowiem jako ideologię z natury skrajną i paskudną, „patriotyzm” zaś jest na tyle ogólną, że można ją, w gruncie rzeczy, stosować niemal do wszystkich członków narodu, z wyjątkiem tych, którzy otwarcie negują jakiegokolwiek znaczenie podziałów narodowych i wszelkie zobowiązania jednostki wobec własnej grupy narodowej²⁵.

²⁰ Szerzej: K. Majka, *Nacjonalizm a patriotyzm. Różnice, podobieństwa, zależności*, w: *Powrót do ojczyzny?, Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 63-85; zob. również: M. Billig, *Banalny nacjonalizm*, przeł. M. Sekerdej, Kraków 2008.

²¹ Por. S. Kowalczyk, *Szowinizm*, w: K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, Lublin – Kielce 2006, s. 95-97.

²² Tenże, *Faszyzm, rasizm*, w: tamże, s. 97-101. Z krytyką rasizmu wystąpił papież Pius XI w encyklice *Mit brennender Sorge*, <https://opoka.org.pl> [dostęp: 12.10.2019].

²³ Por. W. Stróżewski, *O pojęciu patriotyzmu*, w: *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, Kraków 2009, s. 95-105.

²⁴ Respondenci w badaniu postaw patriotycznych z 2016 r., prowadzonym przez CBOS, potwierdzają brak zrozumienia terminu nacjonalizm; por. *Między patriotyzmem a nacjonalizmem*, Komunikat z badań CBOS nr 151/2016, s. 17-19.

²⁵ J. Szacki, *O narodzie i nacjonalizmie*, „Znak” 1997, nr 3 (502), s. 24.

Celowe zatem będzie pogłębienie refleksji i wyróżnienie między innymi nacjonalizmu „zachodniego” oraz „wschodniego”²⁶, „etnicznego” i „obywatelskiego”²⁷, świeckiego, religijnego i pogańskiego²⁸, liberalnego i konserwatywnego, ekspansywnego i antykolonialnego²⁹.

Patriotyzm w ujęciu diachronicznym

Istotny dla rozważań o patriotyzmie Polaków jest też kontekst historyczny jego kształtowania się. Studentom warto zaprezentować choćby typologię Andrzeja Walickiego. Badacz wyróżnił trzy rodzaje patriotyzmu³⁰. Pierwsza koncepcja definiuje patriotyzm jako „wierność woli narodowej, manifestującej się w dążeniu do wewnętrznej i zewnętrznej suwerenności [...]”³¹. W demokracji szlacheckiej – zdaniem historyka idei – przejawiał się pod postacią „udzielności”, czyli zdolności do samostanowienia. Szlachta, będąc jego wyrazicielem, swoją wolność pojmowała jako republikańską wolność politycznego zajmowania się sprawami Rzeczypospolitej (postawa ta różniła się od liberalnej wolności jednostki od nacisków władzy). Dobrym obywatelem był ten, kto podejmował działania *pro publico bono*, a jeśli trzeba – chwycił za oręż. Jej dziedzictwem są antyautorytaryzm i antyindywidualizm widoczny w działaniach ruchu Solidarności³².

Drugą koncepcję autor określił jako „wierność idei narodowej, przekazywanej przez tradycję i mającej urzeczywistnić się w przyszłości”³³. Romantyzm polityczny i romantyczny etos heroiczny ufundowane były na uczuciowym związku z ojczyzną i abstrahowały od myślenia pragmatycznego. Ich przejawy Walicki dostrzegał w bezkompromisowej obronie narodowych imponderabiliów, wysublimowanej

²⁶ Zob. H. Kohn, *The idea of national zim. A study in its origins and background*, New Jersey 2005.

²⁷ Zob. H. Woźniakowski, *Patriotyzm aktualnego etapu*, „Znak” 2010, nr 9 (664), s. 13-17.

²⁸ Zob. B. Grott, *Nacjonalizm chrześcijański. Narodowo-katolicka formacja ideowa w II Rzeczypospolitej na tle porównawczym*, Krzeszowice 2006, s. 5.

²⁹ Ostatnie cztery omawia A. Wojtaszak, *Nacjonalizm. Ewolucja myśli politycznej. Zarys problemu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Acta Politica” 2015, nr 32, s. 5-28.

³⁰ Podobnie na zagadnienie spojrział A. Nowak, który również wyodrębnił trzy modele patriotyzmu: a) republikański (jego przejawem jest choćby konfederacja barska); b) niepodległościowo-imperialny (właściwy romantikom, a także J. Piłsudskiemu); c) modernizacyjny (S. Staszic, pozytywiści, początki Narodowej Demokracji); tenże, *Patriotyzm Polaków wieku niewoli: trzy formuły?*, w: *Patriotyzm Polaków. Studia z historii idei*, red. J. Kłoczowski, Kraków 2006, s. 73-94.

³¹ A. Walicki, *Trzy patriotyzmy*, w: tenże, *Prace wybrane*, t. 1: *Naród, nacjonalizm, patriotyzm*, Kraków 2009, s. 343.

³² Por. także: A. Nowak, *Republika i imperium: dwa patriotyzmy*, w: *Formuły patriotyzmu w Europie Wschodniej i Środkowej. Od nowożytności do współczesności*, red. A. Nowak, A.A. Zięba, Kraków 2009, s. 77-102.

³³ A. Walicki, *Trzy patriotyzmy...*, s. 343.

w idei mesjanizmu, która naród pojmowała nie jako pewną rzeczywistość empiryczną, lecz „gromadę duchów”, „zaszczytnie wyróżnionych wielkością swej misji”³⁴, przekazujących z pokolenia na pokolenie trud wyzwania „ludów z oków ciemności” aż do urzeczywistnienia głoszonych racji. Postawa taka sprawiła, że za naród uznawano już nie tylko szlachtę, lecz każdego, kto wyrażał akces do służenia pod sztandarami ojczyzny za wolność waszą i naszą. Bohaterem uczyniono: powstańca, ginącego na polu bitwy, od kul plutonu egzekucyjnego, na szubienicy lub w nurtach Elstery, katorżnika, zesłańca lub emigranta. Ów patriotyzm martyrologiczny cechowała ponadto zewnątrzroszczeniowość: inne państwa, zwłaszcza Francja (Polacy powstaniem z 1794 i 1830 roku uniemożliwili Rosji stłumienie Wielkiej Rewolucji, a potem rewolucji lipcowej) oraz Stany Zjednoczone (walka za wolność waszą i naszą) powinny pomóc Polsce w powrocie na mapy świata.

W drugiej połowie XIX wieku podjęto dyskusję z tym modelem patriotyzmu. Pozytywiści, definiując patriotyzm, akcent postawili na trzy czynniki: wiedzę, umysł i działanie. Prawdziwym patriotą zatem był ten, kto obdarzał swój naród i ojczyzną miłością, miał o nich wiedzę i podejmował w imię wspólnego dobra działania utylitarne³⁵. W dyskursie ze studentami trzeba – poza podkreśleniem zalet idei – wskazać jej największą słabość: odżegnywanie się od narodowego czynu zbrojnego.

Trzecia koncepcja patriotyzm utożsamiała się z „obroną realistycznie pojętego interesu narodowego”³⁶ i przejawiała w wystąpieniach ideologów Narodowej Demokracji. Jej czołowy reprezentant, Roman Dmowski, odrzucał założenia romantyzmu politycznego, argumentując: „W żadnym bodaj kraju nie przetrwała tak długo, jak w Polsce, spuścizna polityczna pierwszej połowy XIX stulecia; wiara w panowanie sprawiedliwości w stosunkach między narodami, w skuteczność dochodzenia swych praw słusznych przed bezstronną opinią europejską, określanie faktów historycznych jako «zbrodni» i «krzywd», przekonanie o ostatecznym zwycięstwie «słusznej sprawy», nieliczenie się z realnym ustosunkowaniem sił w życiu międzynarodowym i nierozumienie, że obrót każdej sprawy od wypadkowej tych sił przede wszystkim zależy”³⁷.

W stronę praktyki

Historia Polski potwierdza istnienie różnych odmian patriotyzmu, co odzwierciedla kanon lektur szkolnych zawartych w podstawie programowej. Nauczyciel na lekcjach języka polskiego ma szansę mówić o patriotyzmie wczesnośredniowiecznym,

³⁴ Tamże, s. 374.

³⁵ Por. B. Prus, *Co to jest patriotyzm*, „Tygodnik Ilustrowany” 1905, nr 17 (29 kwietnia), s. 303-304.

³⁶ Tamże.

³⁷ R. Dmowski, *Niemcy, Rosja i kwestia polska*, przedm. i komentarz T. Wituch. Warszawa 1991, s. 225.

renesansowym, staropolskim (szlacheckim), romantycznym³⁸, mesjanistycznym, pozytywistycznym, legionowym, narodowo-endeckim, akowskim, solidarnościowym. Dobór lektur w zasadzie pozwala w krótkim rysie historycznym przedstawić ewolucję rodzimego patriotyzmu w perspektywie diachronicznej, wskazać determinanty historyczno-polityczne-społeczne, które kształtowały sposób autoidentyfikacji patriotycznej przodków, określały postrzeganie państwa i obowiązki wobec niego, formowały relacje międzynarodowe³⁹.

Przyszłym adeptom nauczycielskiej profesji można zaproponować stworzenie patriotycznej narracji o Polsce i Polakach na przestrzeni dziejów. Dobrze, by swoje przedsięwzięcie odnieśli do tekstów kultury różnych autorów, tak uzyskana wielogłosowość pomoże bowiem przeciwdziałać zniekształceniom przekazu i pozwoli na określenie komponentów postawy patriotycznej w poszczególnych okresach. Interpretując konkretne teksty kultury, nie należy jednak traktować ich ilustracyjnie jako zbioru wiedzy o przywoływanej epoce. Lektura pism Jerzego Topolskiego, Ewy Domańskiej czy Haydena White'a⁴⁰ ułatwi prowadzenie rozmów o sposobach konstruowania historii: wszak to, co było, nigdy nie wraca w minionej postaci, lecz jest niejako „tworzone” przez kolejne pokolenia (przyczyniają się do tego różne oświetlenia w komentarzach, rozmaite zestawienia faktów, akcentowanie jednych, a pomijanie innych, dokonywanie wyboru wydarzeń i sposoby ich interpretowania). Do poszukiwań studentów zainspirować może myśl Józefa Tischnera, który przekonuje, że nawiązanie do historii to „udział w godności tych, których dzieło się kontynuuje”⁴¹. Uważna lektura tekstów uświadomi im z pewnością, co na przestrzeni lat i dzisiaj rodacy uznają za wartościowe, co należy pielęgnować, a co odrzucić. Wybór taki równoważny będzie z wyborem ojczyzny, realizowanej w ramach narodu polskiego (narodu, podobnie jak rodziców się nie wybiera), pojmowanego – za Tischnerem – jako substancja etyczna (*sittliche Gemeinschaft*), czyli trwałe podłoże wszelkich zdarzeń (język, tradycja, obyczaje, szeroko rozumiana kultura oraz oceny

³⁸ Zob. M. Gajak-Toczek, *Patriotyczne aspekty wychowania w szkole średniej – rzecz o literaturze pierwszej połowy XIX wieku*, w: *Dydaktyka XXI wieku – szanse i zagrożenia*, red. J. Bujak-Lechowicz, Piotrków Tryb. 2008, s. 279-287; też, *Edukacyjny dialog o wychowaniu patriotycznym we współczesnej szkole średniej – rzecz o literaturze drugiej połowy XIX wieku*, w: *Współczesna dydaktyka przestrzeni dialogu i dyskursu*, red. J. Bujak-Lechowicz, Piotrków Tryb. 2009, s. 105-123.

³⁹ Zob. też, *O aksjologicznym wymiarze edukacji polonistycznej (kilka uwag na temat patriotyzmu)*, (współautorstwo: D. Dworakowska-Marinow), w: *Edukacja literacka wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, red. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2008, s. 317-327.

⁴⁰ J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa 1998; tenże, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983; *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych. (Antologia przykładów)*, red. E. Domańska, Poznań 2002; E. Domańska, *Biała tropologia. Hayden White i teoria pisarstwa historycznego* (fragmenty wywiadu z Haydenem White'em), „Teksty Drugie” 1994, nr 2, s. 166; też, *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*, Poznań 2006.

⁴¹ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 98.

dotyczące dobra i zła, a więc treści, formujące jednostkę i zbiorowość). Idealem byłoby pokrywanie się wspólnoty etycznej z moralną. Ta ostatnia domaga się wznieślenia ponad własną wspólnotę etyczną i umiejętności poddania jej krytycznemu namysłowi. Jeśli jednostki, które osiągnęły poziom refleksji moralnej, świadomie wybierają swój naród jako pole swojej odpowiedzialności, jest szansa, by krok po kroku obyczaje narodu oczyszczały się i nabierały rozumnej, moralnej treści.

Naród, podobnie jak jednostka, ma swój dziejowy dramat: chwile wzniosłe i chwile klęski, ma rzeczy, z których może być dumny⁴² i takie, których powinien się wstydić (m.in. analiza wad narodowych, relacji polsko-żydowskich⁴³). Te pierwsze tworzą moralny rdzeń etosu narodowego. Warto, by studenci uznawanie ojczyzny wiąźali z afirmacją jej dokonań i sprzeciwem wobec czynników negatywnych. Powinni mieć jednak świadomość, że gorzki rachunek krzywd nie oznacza braku lojalności, lecz mądrość narodu. Istotę wzajemności przerywa bowiem zdrada.

W przekazie dla studentów należy zaakcentować fakt, że nauczyciel polonista, który odwołuje się do historii, uniwersalizuje ludzkie doświadczenie. Nie musi on weryfikować wiedzy historycznej uczniów, może natomiast skupić się na konkretnym momencie dziejów, przywołanych przez autora elementach rzeczywistości, tle obyczajowym, na przeżyciach jednostkowych i zbiorowych, wartościach i dylematach bohaterów, ich wyborach i decyzjach oraz konsekwencjach, które one niosą ze sobą. Konstrukcja artystyczna utworu pozwala dyskutować o wpływie wydarzeń Wielkiej Historii na jednostkowe losy, pozwala formułować wiedzę o człowieku i powtarzalności ludzkich doświadczeń. Zamiana suchych faktów w opowieść utrwala ludzką pamięć, angażuje emocjonalnie. W rozmowach z przyszłymi nauczycielami trzeba wskazać także zagrożenia, jakie wiążą się z literackim przekazem: wizja artysty może sprawiać wrażenie całościowej, a taka sytuacja jest po prostu niemożliwa. Wypada zatem zarówno uczniów, jak i studentów uczyć kompetencji odbiorczych. Podstawowe znaczenie – jak pisze Zofia Budrewicz – „pełnią umiejętności krytycznej lektury dokumentu jako tekstu, zawierającego domniemaną prawdę historyczną oraz utworu literackiego jako tekstu z domniemaną wiernością reprezentacji pamięciowej”⁴⁴.

Cennym zabiegiem w formowaniu postaw przyszłych adeptów nauczycielskiej profesji będzie refleksja związana z percepcją literatury i przypisywaną jej funkcją na przestrzeni epok. Do ciekawych wniosków przywiedzie ich choćby lektura opracowań na temat sposobów analizy i interpretacji twórczości romantyków w perspektywie wychowania patriotycznego. Prezentacja dydaktycznej konceptualizacji

⁴² W propozycji polskości – zdaniem Tischnera – „kryje się ogromna siła perswazji”; tenże, *Polska jest Ojczyzną*, Paryż 1985, s. 109.

⁴³ Zob. A. Kania, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017.

⁴⁴ Z. Budrewicz, *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, w: *Powrót do ojczyzny?...*, s. 293.

rozmaitych tekstów w szkole pod zaborami uświadomi, że służyły one budzeniu i podtrzymywaniu polskiej tożsamości w warunkach braku suwerennego bytu państwowego. Istotne przesunięcie znaczeń podyktowane odzyskaniem przez Polskę niepodległości miało miejsce w dwudziestoleciu międzywojennym (poza martyrologicznymi poszukiwano sensów uniwersalnych). Po 1945 roku eksponowano pierwiastki rewolucyjne zgodnie z teorią o tzw. bazie i nadbudowie (romantyzm postępowy i reakcyjny), w latach 80. stosowano paradygmat strukturalistyczny (Bożena Chrzęstowska). W ostatnich dziesięcioleciach XX wieku dzieła wieszczów czytano zgodnie z modelem hermeneutycznym (Barbara Myrdzik), pragmatyką „przyjemności i odpowiedzialności w lekturze” (Anna Janus-Sitarz), ideami czytania z Innym (Krystyna Koziółek), czytania etycznego (Anna Włodarczyk) i modelem konserwatywnym⁴⁵.

Polonista nie może być strażnikiem jedynie dawnych dziejów. O koniecznej obecności w procesie lekcyjnym tekstów dotyczących wydarzeń niezbyt odległych, a często nieznanymi młodemu człowiekowi, nikogo przekonywać nie trzeba⁴⁶. Literatura PRL i najnowsza stać się może cennym środkiem przeciwdziałającym zagubieniu młodzieży w rozpoznawaniu sensu i znaczenia faktów codzienności. W dyskursie z przyszłymi nauczycielami zwrócić przyjdzie uwagę na literackie obrazy PRL. Od czasu, gdy Polska Ludowa przekształciła się w rzeczywistość historyczną i przestała wyznaczać tak narodową i społeczną egzystencję, jak i życie codzienne jej obywateli, minęło 30 lat. Młodzież akademicka powinna mieć świadomość zmian w postrzeganiu i wartościowaniu tego czasu w minionym okresie. Michał Głowiński słusznie nie daje przyzwolenia, by twórczość wówczas powstałą traktować jako „postaw czerwonego sukna”. Nie była ona – jego zdaniem – „rzeczywistością zamarłą, statyczną, niezmienną, raz na zawsze daną, mimo satelickiego położenia i obowiązujących norm ustrojowych”⁴⁷. Wyeksponować trzeba narrację o procesach stalinizacji życia kulturowego w Polsce (m.in. Zbigniewa Załuskiego *Siedem głównych grzechów polskich*, Czesława Miłosza *Zniewolony umysł*), przełomie październikowym (Mariana Brandysa *Matka Królów*), miesiącach Solidarności i proklamowaniu stanu wojennego⁴⁸ (np. Marka Nowakowskiego *Raport o stanie*

⁴⁵ Por. E. Siczek, *Interpretacje romantyzmu w powojennych podręcznikach literatury dla szkoły średniej*, w: *Podręczniki literatury szkoły średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, red. B. Chrzęstowska, Poznań 1991, s. 199-215; H. Gradkowski, *Jak czytano, a jak czytać romantyków w szkole. Przyczynek do rozważań o kształtowaniu modelu patriotyzmu polskiego*, w: *Powrót do ojczyzny? ...*, s. 303-326.

⁴⁶ Zob. *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, A. Kania, Kraków 2018.

⁴⁷ M. Głowiński, *Jak pisać o Polsce Ludowej?*, w: *Opowiedzieć PRL*, red. K. Chmielewska, G. Wołowicz, Warszawa 2011, s. 13.

⁴⁸ W refleksji warto wyeksponować różnorodne emocje, które towarzyszyły tamtym wydarzeniom: przerażenie, groza, osaczenie (z każdej strony czyha bowiem niebezpieczeństwo) poczucie solidarności, doświadczenie cierpienia i wzniosłość przeżycia bólu, niekiedy mistycyzm, romantyczne

wojennym, Stanisława Barańczaka *Przywracanie porządku*, Mirona Białoszewskiego *Kabaret Kici Koci*, Jarosława Marka Rymkiewicza *Rozmowy polskie latem 1983*, Jacka Dukaja *Wroniec*), życiu codziennym w PRL [np. proza Dawida Bieńkowskiego (*Jest*), Izabeli Filipiak (*Absolutna amnezja*), Włodzimierza Kowalewskiego (*Ekscentrycy*), Wojciecha Kuczoka (*Gnój*), Janusza Krasińskiego (tetralogia: *Na stracenie*, *Twarzą do ściany*, *Niemoc*, *Przed agonią*), Zdzisława Libery (*Madame*), Wiesława Myśliwskiego (*Widnokrag*, *Ucho igielne*), Marka Nowakowskiego (*Kryptonim „Nowy”*. *Tajemnice mojej esbeckiej teczki*), Włodzimierza Odojewskiego (*Milczący niepokonani*), Jerzego Pilcha (*Spis cudzołożnic*, *Tysiąc spokojnych miast*), Andrzeja Stasiuka (*Biały kruk*, *Jak zostałem pisarzem* z 1998 roku), Olgi Tokarczuk (*Prawiek i inne czasy*), komiksowa seria o *Marzi* Marzeny Sowy i Sylvaina Savoia czy reportaże Mariusza Szczygła]. Komentarza wymagają związki danego tekstu z konkretnymi sytuacjami społeczno-politycznymi (interpretacja ich poza kontekstem może prowadzić do spłaszczeń lub wynaturzeń). Konieczna wydaje się także refleksja nad „peerelowską semantyką”, dotyczącą między innymi gospodarki niedoboru, nowomowy oraz języka ezopowego (funkcje i możliwości)⁴⁹.

Tworzenie swoistego spisu lektur, umożliwiających podjęcie dyskursu o współczesności, poprzedzić warto gruntowną analizą badań postaw patriotycznych prowadzonych przez CBOS. Pomoże ona nauczycielom na orientację w sposobach pojmowania przez rodaków kwestii patriotyzmu, jego definicji, źródeł (można podkreślić, że na przestrzeni wielu lat Polacy w kategorii tragiczności widzą konstytutywny narodowej tożsamości; w dalszej kolejności były to: historia, wspólnotowość, regionalna samoidentyfikacja), obszarów dumy narodowej (np. sport, znaczący inni: w wieku XX byli to: Józef Piłsudski i Jan Paweł II). Do ciekawych wniosków przywiezie studentów także analiza wyników badań prowadzonych w ramach projektu *World Values Survey*, obejmującego respondentów z około 100 krajów, którzy wypowiadają się na temat procesów globalizacji, demokracji, stosunku do cudzoziemców, mniejszości etnicznych.

Zakończenie

Konstruowanie obrazu Ojczyzny jako „wielkiego, zbiorowego obowiązku” (Cyprian Kamil Norwid), całości cnót świadomie wybranych, zintensyfikuje więzi ponadpokoleniowe oraz pomoże w osiągnięciu pewnego poziomu moralnego,

przekonanie o szczególnej, pochodzącej od Boga, misji narodu („Solidarność” to nie tylko związek zawodowy, ale dar od Boga), wymagającej czystości moralnej (ukazywanej w dwóch perspektywach: prześmiewczej i traktowanej serio).

⁴⁹ Wiele cennych informacji znajdują studenci w serii *Dzieje PRL*, red. nauk. A. Garlicki, A. Paczkowski, Warszawa 1993-1994. Składa się z 18 zeszytów.

uobecnianego w kultywowaniu wolności, wzajemności i odpowiedzialności, jak też szacunku dla drugiego człowieka – członka zbiorowości lokalnej (patriotyzm regionalny), narodowej oraz innych narodowości. Ważne, by powstały projekt pozwalający przyszłym nauczycielom na sytuowanie narodu w horyzoncie nadziei. Takie podejście ułatwi uwzględnianie przyszłej perspektywy (tego, do czego naród dąży, a nie tylko tego, z czego się wyłania), umożliwi podjęcie krytycznej refleksji o różnych typach patriotyzmu. Wskazane działania, będące przejawem nowoczesnego patriotyzmu, zaowocują osiągnięciem stanu mezomnezji, który charakteryzuje się znajomością przeszłości i zdolnością do wyciągania z niej wniosków na przyszłość, ale bez jej obsesyjnego kultu, co pozwala skoncentrować się na wyzwaniach terażniejszości.

Istotne jest, by projekt studencki uwzględniał różne modele patriotyzmu tyleż w perspektywie diachronicznej, co i synchronicznej, uczył mądrej miłości do ojczyzny, kształcił postawy obywatelskie. Ojczyzna oczekuje bowiem patriotów, którzy rzetelnie pracują na rzecz wspólnego dobra, pomnażają jej bogactwo materialne i duchowe, zapewniają środki niezbędne do realizacji zobowiązań publicznych (edukacja, służba zdrowia, ochrona środowiska, bezpieczeństwo). Wrażliwość młodych ludzi, w tym drażliwość patriotyczna, powinna być rozwijana w perspektywie humanistycznych priorytetów etycznych, wśród których miejsce szczególnie przyznać należy dążeniom do ulepszania świata, likwidacji źródeł agresji i nienawiści, brakowi zgody na degradację moralną prowadzącą do walki człowieka przeciw człowiekowi. Hasłem przewodnim uczynić należy myśl Stróżewskiego: „Żaden autentyczny patriotyzm nie wchodzi w kolizję z innym autentycznym patriotyzmem. Ale wchodzi, gdy staje się nacjonalizmem”⁵⁰.

Wyrażna artykulacja kwestii patriotyzmu w dyskursie akademickim z przyszłymi polonistami powinna sprawić, że opowiedzą się za patriotyzmem otwartym, konstruktywnym, demokratycznym i obywatelskim. W przełożeniu na codzienne życie odniesie się on do obywatelskiego zaangażowania, szacunku wobec idei demokratycznych, w tym respektu dla innych kultur oraz narodów. Oznaczać będzie także troskę o państwo i rodaków je zamieszkujących oraz znajdujących się poza granicami kraju, podejmowanie solidarnościowych działań na rzecz wspólnego dobra. W naturalny sposób powiąże się z przeciwdziałaniem wobec patriotyzmu wykluczającego, dzielącego społeczeństwo na swoich i obcych, lepszych i gorszych oraz prowadzącego do przejawów pogardy dla innych.

Tworzenie przez studentów opowieści o Polsce i Polakach niesie ze sobą także sposobność do określenia stosunku Polaków wobec innych: ułatwia określenia elementów wspólnych i odmiennych. Naród bowiem – jak słusznie pisze Tischner – „składa się nie tylko z tego, co wyróżnia go od innych, lecz i z tego, co go z innymi łączy, [...]

⁵⁰ W. Stróżewski, *Istnienie i wartość...*, s. 298.

ta łączalności siła nie jest wcale żadnym ustępstwem, a tym mniej uszczerbkiem, ale owszem przymiotem zupełności charakteru i własnością dodatnią”⁵¹.

Wybrana bibliografia

- Bilewicz M., *Być gorszym. O konsekwencjach zagrożenia tożsamości*, w: *W poszukiwaniu tożsamości. Humanistyczne rozważania interdyscyplinarne*, red. H. Mamzer, Poznań 2007, s. 59-74.
- Budrewicz Z., *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017, s. 281-302.
- Gajak-Toczek M., *Patriotyczne aspekty wychowania w szkole średniej – rzecz o literaturze pierwszej połowy XIX wieku*, w: *Dydaktyka XXI wieku – szanse i zagrożenia*, red. J. Bujak-Lechowicz, Piotrków Trybunalski 2008, s. 279-287.
- Głowiński M., *Jak pisać o Polsce Ludowej?*, w: *Opowiedzieć PRL*, red. K. Chmielewska, G. Wołowicz, Warszawa 2011, s. 9-15.
- Kania A., *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017.
- Koc K., *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018.
- Nowak A., *Republika i imperium: dwa patriotyzmy*, w: *Formuły patriotyzmu w Europie Wschodniej i Środkowej. Od nowożytności do współczesności*, red. A. Nowak, A.A. Zięba, Kraków 2009, s. 77-102.
- Stróżewski W., *Istnienie i wartość*, Kraków 1980.
- Tischner J., *Etyka solidarności*, Kraków 1981.
- Tischner J., *Polska jest Ojczyzną*, Paryż 1985.
- Walicki A., *Prace wybrane*, t. 1: *Naród, nacjonalizm, patriotyzm*, Kraków 2009.
- Wiłkomirska A., Fijałkowski A., *Jaki patriotyzm?*, Warszawa 2016.
- Wojtaszak A., *Nacjonalizm. Ewolucja myśli politycznej. Zarys problemu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Acta Politica” 2015, nr 32, s. 5-28.

What Patriotism? – Several Lessons for the 21st Century

Summary

Humanity is facing huge changes, old narratives collapse or lose their current strength, and attempts are being made to create young people in the face of the uncertainty of tomorrow. The aim of the article is to reflect on the possibilities and ways of shaping patriotic attitudes in the 21st century in primary and secondary school in the context of the opportunities and threats of the modern world, in which universal life abilities (continuous creation of ideas for the collective and individual self) will play a particularly important role. The author's reflections focuses on the modern understanding of non-exclusive, multicultural patriotism, responsible for the

⁵¹ Por. J. Tischner, *Polski młyn*, Kraków 1991, s. 286.

community, while maintaining respect for the heritage of the ancestors (the past as a tool for learning and understanding reality) and critical of history (difficult heritage, masks and depths of patriotism; silent matters). She draws attention to different ways of building national identity and the importance of interdisciplinary approaches in presenting issues related to patriotism. The author outlines practices that saturate humanities education, so that it is possible to build the image of a man capable of perceiving the world in broad, universal terms. Polishness combined with the idea of humans as a value should be a pillar of the philosophy of education open to otherness and to other people. Questions such as 'Who are we in Europe today?', 'Where did we come from?', and 'What made us the way we are?' should be constantly raised and activated in the search for solutions that meet the challenges of the present and give young people the opportunity to create their lives in the future.

Keywords: patriotism, models of patriotism, patriotic education, homeland.

Wspomnienia z czasów II wojny w odbiorze młodzieży. Echa głosów – rozmowa w milczeniu – kartka z dziennika

Dlaczego i jakie wspomnienia wojenne?

II wojna światowa to jeden z tych aspektów historii, które nie chcą przeminąć mimo upływającego czasu. To ten okres, o którym – w myśl wytycznych programowych – powinniśmy uczyć na lekcjach historii, języka polskiego czy wiedzy o społeczeństwie, ale uczenie owo odbywa się wciąż w niedostatku czasu i zazwyczaj zbyt powierzchownie, co potwierdzają wyniki szeroko zakrojonych badań Łukasza Michalskiego¹ czy raport ze stanu realizacji podstawy programowej z historii opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych².

Różne instytucje i organizacje społeczne prowadzą działania mające na celu przybliżenie młodym ludziom skutków nazizmu czy realiów obu okupacji, zaprezentowanie postaw godnych podziwu czy przestrzeżenie przed zgubnymi skutkami obojętności wobec zła. II wojna i jej odczuwane do dziś następstwa, konieczność reinterpretacji wyobrażeń o niektórych wydarzeniach z lat 1939–1945 stanowią wyzwanie dla zajęć z historii, a bez odwołań do faktów nie mogą się obejść także poloniści, omawiając niektóre lektury już w szkole podstawowej.

Rodzą się zatem pytania. Jakie są rezultaty przyjmowanych metod i filozofii nauczania o najstraszniejszej wojnie w dziejach ludzkości? Co z zajęć jej poświęconych wynoszą uczniowie? Czy udaje się ich uwrażliwić na losy przodków i przestrzec przed skutkami nienawiści? Do wyników badań stanu wiedzy nastolatków, którzy zostali włączeni w dodatkowe działania edukujące o II wojnie, odwołam się w dalszej

¹ Ł. Michalski, *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej. Raport z badań*, Warszawa 2015.

² *Realizacja podstawy programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Raport z badania*, IBE, Warszawa 2014.

części artykułu. Moim zamiarom przyświecała, bardziej niż nauczanie faktografii, chęć sprawdzenia, na ile kontakt z opisem jednostkowego losu oraz doświadczenie na własnej skórze bycia niesłyszonym, „zapomnianym głosem” zapadnie w pamięć i poruszy uczucia nastoletnich. W kwestii nauczania o Holokauście, a szerzej: o II wojnie światowej, poprzez teksty literackie, w tym dla mnie także literaturę dokumentu osobistego, zgadzam się bowiem z autorami koncepcji obszernego tomu *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich*³:

Lekcje języka polskiego na temat Holokaustu [...] powinny dać uczniowi przede wszystkim możliwość poznania obrazów Zagłady i sposobów ich kreowania w literaturze, ale **powinny też – co jest naszym zdaniem najważniejsze – uczyć empatii** [podkreślenie moje – A.K.]. Jest to chyba najtrudniejsze zadanie, ponieważ Zagłada jest dla uczniów niezwykle trudna do wyobrażenia⁴.

Chcąc poznać postawy uczniów i sprawdzić sposób odbioru przez nich trudnej tematyki, przeprowadziłam eksperyment dydaktyczny: warsztaty poświęcone poznaniu losów ludzi dotkniętych niemiecką i sowiecką okupacją, po których uczniowie pisali swoje „kartki z dziennika”. Zajęcia przeprowadziłam w okresie od października 2016 do marca 2018 roku do w trzech klasach trzecich gimnazjum i dwóch klasach pierwszych liceum ogólnokształcącego, głównie w Pawilonie Józefa Czapskiego – oddziale Muzeum Narodowego w Krakowie (trzy razy temat okupacji sowieckiej), ale także w przestrzeni szkolnych sal lekcyjnych (dwa razy temat Holokaustu).

W trakcie zajęć wykorzystane zostały wypowiedzi pierwszoosobowe – wspomnienia Żydów i Polaków, którzy doświadczyli pobytu w obozach, nieludzkich warunków życia, głodu, strachu i przemocy. Wybór przedstawionych uczniom relacji wspomnieniowych pochodził z dwóch pozycji: Lyn Smith, *Świadkowie. Zapomniane głosy. Holokaust. Prawdziwe historie ocalonych*⁵ oraz Anna Herbich *Dziewczyny z Syberii. Prawdziwe historie*⁶. Każdy z uczestników na początku warsztatów czytał samodzielnie od dwóch do czterech fragmentów wspomnień. Brzmiały one przykładowo tak:

Wywieźli osadników wojskowych, leśniczych i urzędników. Nas na razie oszczędzono, ale wiedzieliśmy, że nasze dni są policzone, gdyż byliśmy już wpisani na listę do depor-

³ *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich*, wybór i opracowanie zespół pod kierunkiem A. Skibińskiej i R. Szuchty, Warszawa 2010.

⁴ W. Młynarczyk, *Teksty literackie w nauczaniu o Zagładzie*, w: B. Jędruszczak, W. Młynarczyk, R. Szuchta, *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich. Ćwiczenia*, Warszawa 2010, s. 81.

⁵ L. Smith, *Świadkowie. Zapomniane głosy. Holokaust. Prawdziwe historie ocalonych*, Warszawa 2011.

⁶ A. Herbich, *Dziewczyny z Syberii. Prawdziwe historie*, Kraków 2015.

tacji. Postanowiliśmy uciekać pod okupację niemiecką. Wszystko było przygotowane, mieliśmy przejść przez granicę we wsi Zaręby Kościelne w pobliżu Łomży. Zmieniliśmy jednak zdanie po rozmowie z naszą dawną gospożą. Jej mąż pracował dla bolszewików i powiedział jej, że wywożone rodziny będą na Syberii łączone z aresztowanymi wcześniej mężczyznami. Zostaliśmy więc w domu. Uznaliśmy, że to jedyny sposób na odnalezienie ojca... Był to straszliwy błąd. Informacja ta okazała się kłamstwem.

Zabrali nas w nocy z 12 na 13 kwietnia 1940 roku. Byliśmy na to przygotowani. Zrobiliśmy zakupy, trochę żywności udało się też wyprosić u znajomych.

Procedura wyglądała tak: najpierw wyczytali nazwiska nas wszystkich z listy. Nawet mojego ośmioletniego brata Mariana. Potem oświadczyli nam, że jesteśmy skazani na przymusowe wysiedlenie w głąb Związku Sowieckiego. Przy okazji zgarnęli też naszą kuzynkę Jasię, która z nami wtedy mieszkała.

Jechaliśmy przeszło dwa tygodnie. Było koszmarnie zimno, ściany wagonu były oszronione. Nocami strażnicy przepędzali nas do kolejnych wagonów. [...] Ludzie byli zdeorientowani, głodni, zmęczeni.

Najgorzej było z małymi dziećmi. Nie można było ich przewinąć, przebrać, nakarmić. Nie było skąd wziąć mleka. Pamiętam taki przypadek: z Augustowa została razem z nami zesłana doktor stomatolog. Miała dziewięciomiesięczną córeczką Anię, która już podczas transportu zaniemogła, a na zesłaniu poważnie zachorowała. Jej biedna mama przeszła z konającą córką na rękach sześćdziesiąt kilometrów do najbliższego szpitala. Na próżno. Ratunku nie było. Gdy dzisiaj o tym myślę, serce mi się rozdziera. Pamiętam tę małą, zawiniętą w becik, dziewczynkę. Krzyczała, a potem zamilkła⁷.

Zaczęliśmy pracę od budowy baraków, które miały być przeznaczone dla ewakuowanej ludności sowieckiej. Dali nam narzędzia, ale zupełnie nie potrafiliśmy się nimi posługiwać. Od razu doszło do nieszczęścia. Mój brat pierwszego dnia pracy odrąbał sobie palec. Mama wpadła w panikę. Tam nie było przecież żadnej pomocy lekarskiej! Nie pamiętam już, jak się udało go pozszywać. Cierpiał okrutnie. Na szczęście nie wdało się żadne zakażenie. Został jednak okaleczony na całe życie.

Wtedy wyznaczono nam inną pracę. Mieliśmy wyciągać z rzeki spławiane nią bale drewna. Drewno samo w sobie jest ciężkie, a co dopiero, kiedy nasiąknie wodą. Ta praca przekraczała siły nastolatki. Gdy wieczorem przywozili nas do kołchozu, byłam nieprzytomna ze zmęczenia. Ubranie wisiało na mnie w strzępach. Padałam na barłóg i zasypiałam.

Dlaczego oni tak nas męczą? Co im zrobiliśmy? Zadawaliśmy sobie te pytania i nie potrafiliśmy znaleźć odpowiedzi. Dla nas to był szok kulturowy. Z zamożnej, czystej Polski nagle przeniesiono nas do jakiegoś wielkiego grajdołu. Moje ręce nawykły do gry na fortepianie, a teraz musiałam przenosić nimi ciężkie belki.

Lato na Syberii było bardzo upalne. Taki klimat nie sprzyja osobom chorym na serce. Mama, która miała od lat problemy kardiologiczne, bardzo cierpiała. Ale nie mogła uskarżać się na swój los, bo bolszewicy daliby jej jeszcze cięższą pracę. Skargi były surowo zabronione. Nienawidzili Polaków bardziej niż Niemców.

⁷ A. Herbich, dz. cyt., s. 219-221.

W ten sposób żyliśmy z dnia na dzień, nie wiedząc, czy dożyjemy kolejnego wschodu słońca. Z przerażeniem myśleliśmy o zbliżającej się zimie. Wyprzedaliśmy się już ze wszystkich rzeczy, które zabraliśmy z Wilna. A sowieckie racje żywnościowe były głodowe. Stało przed nami widmo śmierci głodowej⁸.

To, co pamiętam z przyjazdu do Auschwitz w czerwcu 1943 roku, to hałas, szczekanie psów, krzyki i czekanie całą noc nie wiadomo na co. Rankiem wepchnięto nas do jakiegoś baraku i zaczęła się ceremonia – golenie włosów, tatuowanie numerów i zabieranie naszych rzeczy. Wszystko to robili więźniowie, nie esesmani. Podstawą działania Auschwitz byli więźniowie, esesmani stali z boku, ale faktyczną pracę wykonywali więźniowie. Osoba zajmująca się mną miała mnóstwo pytań o to, co dzieje się na zewnątrz, jaki jest przebieg wojny, skąd pochodzę, czym się zajmuję.

Powiedziałam, skąd pochodzę i z jakiegoś powodu dodałam, że gram na wiolonczeli. „Och” – ucieszyła się – „to fantastycznie. Zostań tu, z boku”. Przeszedł ktoś jeszcze, a ja stałam i czekałam, nie mając pojęcia, na co. Wiedziałam, że komory gazowe wyglądają jak łaźnie, a ja byłam w łaźni, myślałam więc, że to prawdopodobnie to. Ale tak nie było, bo do pomieszczenia weszła kobieta, która przedstawiła się jako Alma Rose, dyrygentka orkiestry obozowej. [...] Była zachwycona, że w obozie pojawiła się osoba grająca na wiolonczeli, bo dotąd nie miała wiolonczelistki w orkiestrze. Powiedziała: „Świetnie, że tu jesteś, gdzie studiowałaś?”

To musiała być komiczna sytuacja – byłam kompletnie naga, trzymałam tylko w ręce szczoteczkę do zębów i miałam omawiać swoje studia muzyczne, a ona była zachwycona moją obecnością w tym miejscu!⁹

Moje najwcześniejsze spostrzeżenie dotyczyło języka – zauważyłam, że obóz miał swój własny. Byłam w dobrej sytuacji, bo go rozumiałam, składał się z niemieckiego, jidysz i polskiego. Znajomość języka była konieczna, aby dać sobie radę. Oczywiście ten język miał właściwe dla siebie wyrażenia: najważniejsze z nich to „organizować”. To uniwersalne słowo dotyczące wymiany mogło oznaczać wszystko: kupowanie, sprzedaż, zdobywanie jedzenia. Jeśli żyło się zgodnie z tą zasadą, człowiek uczył się, jak radzić sobie w różnych sytuacjach, na przykład jak dostać się do lepszej brygady roboczej. Najlepsze brygady były wewnątrz obozu. Zewnętrzne wiązały się z niebezpieczeństwami, takimi jak zmienna pogoda – trzeba było pracować w deszcz, śnieg i upał – czy bicie. Jeśli jednak można było pracować w pomieszczeniu, sytuacja stawała się znacznie lepsza. Najbardziej pożądana była praca w kuchni lub sortowanie rzeczy, a także praca w szpitalu. Byli także ludzie, od których trzeba było uciekać, nie należało zbliżać się do nich. Aby przeżyć, niezbędna była umiejętność natychmiastowego dostosowania się i szósty zmysł, wykrywający zagrożenie. Trzeba było też nauczyć się stawania niewidocznym, ukrytym w tłumie, osobą o twarzy nieznanym funkcyjnym, czyli ludziom, którzy wzbudzali największy postrach. Tego wszystkiego trzeba było

⁸ Tamże, s. 167.

⁹ Wypowiedź Anity Lasker-Wallfisch, w: L. Smith, dz. cyt., s. 176-177.

się nauczyć i obawiam się, że ten, kto nie zrobił tego w ciągu kilku pierwszych dni, był stracony¹⁰.

Co potwierdziły zamieszczone niżej wypowiedzi, relacje z pierwszej ręki dużo lepiej oddziałują na emocjonalne zaangażowanie uczniów w poznawanie historii. Głos świadków, uczestników wydarzeń jest bowiem autentyczny i przemawia do młodych odbiorców dużo bardziej niż strony podręcznika i zamieszczone na nich suche fakty.

Metody dydaktyczne – echa głosów i rozmowa w milczeniu

Metody, które po cichej lekturze fragmentów wspomnień zastosowałam podczas warsztatów, to rodzaj dramy o nazwie „echa głosów”¹¹ oraz rozmowa w milczeniu¹². Obie należą do metod aktywizujących, angażujących uczucia i emocje młodych ludzi, skłaniają do pogłębienia refleksji, umożliwiają osobiste przeżycie omawianego tematu oraz wypowiedzenie się także tym uczniom, którym na ogół trudno zabrać głos na forum grupy.

Gdy uczestnicy zapoznali się już z dwoma, trzema relacjami, około jedna czwarta klasy była proszona o to, by usiąść na ustawionych na środku sali krzesłach. Pierwsza osoba na moje polecenie wstawała i zaczynała czytać na głos trzymany w ręku tekst wspomnień. Po 15 sekundach prosiłam drugą osobę o powstanie i rozpoczęcie odczytywania swojego fragmentu, równocześnie z osobą pierwszą. Budziło to pewną konsternację, a nawet wywoływało chichot, ale po chwili sytuacja się uspokajała i kolejne osoby na mój znak wstawały i dołączały do tego wielogłosu, by nie powieźć: kakofonii dźwięków. Wówczas prosiłam następną część klasy, aby podeszła do czytających i pospacerowała wokół nich. Reakcje na to polecenie były różne, uczniowie chodzili szybko lub wolno, raz zdarzyło się, że zaczęli biegać, tworząc wokół czytających zacieśniający się krąg. Na moje klaśnięcie przerywano czytanie i obie grupy mogły wrócić na swoje pozycje obserwatorów. Sekwencja zadań powtarzała się aż do czasu, gdy wszyscy choć raz byli czytającymi na głos lub chodzącymi wokół nich. Wówczas następowała druga część warsztatów: rozmowa w milczeniu.

¹⁰ Wypowiedź Kitty Hart-Moxon, tamże, s. 170.

¹¹ Metodę tę zaprezentowała studentom i nauczycielom akademickim w maju 2015 roku dr Karen Shawn z Yeshiva University w Nowym Jorku podczas prowadzonego przez siebie seminarium w ramach realizowanego przez Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki UJ projektu „Akademickie Centrum Kreatywności”. „Echa głosów” wywarły wielkie wrażenie na uczestnikach i obserwatorach ćwiczeń, okazały się niezwykle angażującym emocjonalnie doświadczeniem.

¹² Więcej o tej metodzie i jej walorach w: A. Kania, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017, s. 115-133.

Na rozwieszonych w sali dużych arkuszach papieru uczniowie w ciszy odpowiadali pisemnie na pytania:

- Jak wyglądało życie osób zesłanych na Syberię? (sposób traktowania przez władzę, warunki mieszkaniowe, jedzenie, okoliczności opuszczania miejsca zesłania itp.) / Jak wyglądało życie osób umieszczonych w obozie koncentracyjnym? (sposób traktowania przez władze obozowe, warunki mieszkaniowe, jedzenie, warunki pracy itp.)?¹³
- W której roli czułaś/eś się najbardziej komfortowo? Dlaczego?
 - czytelnika (sam na sam z tekstem) / osoby czytającej na głos na środku / osoby spacerującej obok / obserwatora z dystansu
- Co czułaś/eś, słuchając czytanych naraz wspomnień? O czym myślałaś/eś podczas słuchania?
- Co czułaś/eś, przechodząc wokół czytających osób? O czym myślałaś/eś?
- Czy i co myślałaś/eś o osobach przechodzących obok?
- Jak czułaś/eś się, czytając na głos czyjeś dramatyczne wspomnienia? Jakie emocje/refleksje Ci towarzyszyły?
- Jaki może być powód/sens/ cel poznawania losu osób, które przeżyły II wojnę światową?

Rozmowa w milczeniu (*silent conversation*) to jedyna znana mi metoda o stu-procentowej skuteczności. Okazuje się, że pozwolenie uczniom na wypowiedanie się w formie pisemnej na arkuszach papieru skutkuje rzadko osiągalną w innych sytuacjach aktywnością i zaangażowaniem. Uczestnicy zajęć udzielają odpowiedzi na postawione pytania/zagadnienia w wybranej przez siebie kolejności, mają czas do namysłu, piszą krótko lub dłużej, mogą także odnosić się do treści zapisanych przez innych. Wszystko odbywa się w milczeniu, przerywanym jedynie skrzypieniem flamastrów.

Jak pokazują doświadczenia i zapisy powstałe na zajęciach, młodzi ludzie chętnie, szczerze i na ogół w sposób pogłębiony odnosili się do poznanych treści i wykonanych ćwiczeń. Na przykład na pytanie o to, jakie emocje towarzyszyły im w trakcie przyjmowania różnych ról, odpowiadali, że podczas głośnego czytania odczuwali smutek, niepokój, wzruszenie, bezsilność, szok, przerażenie, straszny ból, złość, a także komentowali: „miałem świadomość okrucieństwa losów osób, które opowiadają o przeżyciach”, „chciałam być słyszana, czytałam coraz głośniej, chciałam krzyknąć!”, „przypomniały mi się filmy i teksty dotyczące obozów i cieszyłam się, że nie muszę tego doświadczać naprawdę”, „głos mi drżał, bo uświadomiłam sobie, że czytam o tym, co zdarzyło się naprawdę...”, „kiedy inne osoby obok mnie czytały swoje teksty, poczułam, że moja historia jest jedną z wielu i ginie...”, „myślałam, że mój głos tak naprawdę nie jest ważny”, „czułam, że i tak nikt mi nie pomoże,

¹³ Ten aspekt uczniowskich zapisków pozostawiam bez omówienia, ponieważ nie miał wpływu na badany przeze mnie refleksyjny odbiór wojennych wspomnień.

byłam bezradna, to był krzyk rozpaczny”, „nikt nie będzie chciał usłyszeć mojego «świadcstwa», byłam całym sercem z tą osobą”, „czytało wielu, ale ja słyszałam tylko siebie, czytać w myślach, a na głos to są inne emocje, w pewnym momencie głos mi się łamał, a czytając w myślach, tak bardzo tego nie odczułam”, „mimo że czytało wiele osób, skupiałam się na tym, co czytam”, „mogłam coś zrobić, np. czytać głoszniej”, „czułam się jedną z *Dziewczyn z Syberii*”, „mogłam głosem oddać cierpienie zesłanych do obozu ludzi”, „czułam, że mówię coś ważnego”, „miałam wrażenie, że wszyscy mnie słyszą, ale nikt mnie nie słucha”.

Uczniowie nie wiedzieli, że doświadczenie samotności i niezrozumienia stało się udziałem uczestników tragicznych wydarzeń w czasach powojennych (milczenie osób, które przeżyły Holokaust, zakaz opowieści o syberyjskich łagrach), a jednak, postawieni w sytuacji przekazania relacji w pierwszej osobie, wśród innych podobnych głosów i pośród wyraźnie obojętnego¹⁴ „tłumu” obserwatorów, świetnie potrafili je wyczuć.

Widać to także w kolejnej grupie wypowiedzi, gdyż o obserwatorach chodzących wokół siebie uczestnicy czytający na głos relacje myśleli: „chciałam, aby przechodzący obok usłyszeli to, co czytam”, „czułam, że nikt mnie nie słucha, a ci, co przechodzą, nie zwracają uwagi”, „jak ludzie mogą tak po prostu przechodzić obok, nie słuchając tego, co mówię?”, „czułam się źle, jakby ktoś przyglądał się, że dzieje się ze mną coś strasznego, ale nie czuje tego, co ja”, „zastanawiałam się, czy są w stanie usłyszeć to, co mówię”, „wiedziałam, że nie mogą mi pomóc”, „to ludzie, którzy nic nie przeżyli, nie brali udziału w wojnie, przez to czytane teksty były dla nich tylko prostymi słowami”, „nie wiedziałem, co się dzieje”, „to były osoby postronne, nie reagujące na krzywdę innych”.

I tutaj zaskakuje dojrzałość przypuszczeń i interpretacji. Wczucie się w sytuację z odczytywanych wspomnień oraz doświadczenie samotności w tłumie podobnych sobie i tłumie tych z zewnątrz zaowocowało intuicyjnym odczytaniem często niezaspokojonej potrzeby bycia usłyszonym i wysłuchanym, zwłaszcza gdy ma się do opowiedzenia coś wyjątkowego, gdy uczestniczyło się w sytuacji granicznej.

Osoby, które najmocniej przeżyły rolę przechodzących obok czytających, tak nazywały swoje uczucia: smutek, poruszenie, wzruszenie, współczucie, ból, bezradność, niepokój, lęk, przygnębienie, poczucie winy. Pisały: „czułam biskość z każdą osobą czytającą i chęć wysłuchania jej”, „wspomnienia były przerażające, chciałam wsłuchać się w relacje, ale następne zagłuszały wcześniejsze”, „czułam się tak, jakbym

¹⁴ Gdy podczas dyskusji o tym aspekcie ćwiczenia zapytałam uczniów, dlaczego nikt – nawet z grupy tych, którzy deklarowali chęć wysłuchania pojedynczej historii – po prostu nie przystanął przy wybranej osobie, tylko wszyscy chodzili, a nawet biegali wokół czytających, pojawiły się nieco zawstydzone odpowiedzi: „bo nikt się nie zatrzymał”, „bo nie wiedziałam, czy mogę”, „bo nie chciałam się wyróżnić”. Stały się one doskonałym punktem wyjścia do zasygnalizowania problematyki psychologii tłumu oraz kwestii mechanizmów społecznych.

słyszała głosy wielu ludzi z Auschwitz”, „te nakładające się na siebie głosy bardzo mnie poruszyły, nie słyszałam poszczególnych słów, ale ten szum był dla mnie przerażający”, „myślałam o tym, że tych głosów jest za dużo, że nic nie słyhać!”, „chciałam poznać ich konkretne losy, czułam, że im się to należy z naszej strony”, „czułam, że słyszę myśli innych”, „słuchanie było bardzo trudne, chciałam, żeby przestali! Było to przerażające”, „chodząc, słyszałam tylko fragmenty zdań, nie byłam w stanie skupić się na jednej historii”, „każda opowieść wydawała się podobna do innych, a przecież była osobna”, „starałam się cieszyć, że nie doświadczam tego, o czym czytano”, „czułam się dziwnie, nieswojo, trudno jest słuchać o cierpieniu / patrzeć na cierpienie”, „myślałam o ich okropnej samotności w tym tłumie podobnych osób”, „starałam się poznać chociaż jedną historię, ale nie było to możliwe”, „nie mogłam zrozumieć jednostkowej opowieści, szum słów to za mało, należy się uwaga i skupienie”, „myślałam, co zrobić, żeby ich zrozumieć, wysłuchać”, „usiłowałam zrozumieć, wyłowić choć fragment czytanej historii”, „niezrozumienie, chciałem jak najszybciej usiąść na swoim miejscu”.

Zaskakują tak zróżnicowane i intensywne typy odbioru słyszanych w wielogłosie historii. Wydaje się, że wiele mówią one o wrażliwości, potrzebach i trudnym położeniu współczesnych nastoletnich. Oczekuje się od nich zaangażowania w życie rodzinne, w naukę szkolną, w przeżycia bohaterów literackich, a nie podpowiada najprostszymi sposobów radzenia sobie z emocjami, stresem czy nadmiarem bodźców. Z jednej strony chcieliby oni sprostać oczekiwaniom i usłyszeć to, o czym się do nich mówi, a nawet to przyswoić i przeżyć, z drugiej prawdziwa kakofonia dźwięków / nadmiar informacji rodzi w nich bunt, lęk, poczucie niezrozumienia siebie i świata.

Kilka osób uznało za komfortową dla siebie rolę czytelnika pozostającego sam na sam z tekstem, ponieważ dawało im to „możliwość bezpośredniego «kontakt» ze słowami osoby, która wspomina” oraz sprawiało, że „relacja jednej osoby nie przytłaczała mnie tak, jak świadectwo tłumu”. Najwięcej z wypowiadających się uczniów uznało za wygodną rolę słuchacza/ obserwatora z widowni, ponieważ, jak ktoś uzasadnił, „komfortowo było oglądać z boku ciężką sytuację, jakim było zbiorowe czytanie wspomnień”.

Uczestnicy warsztatów mieli także możliwość odpowiedzieć na pytanie o cel i sens poznawania historii II wojny światowej. Z tym zadaniem mieli największy problem, na ogół nie potrafili sformułować argumentów, podawali okrągłe hasła („aby zachować pamięć”) lub przywoływali powody nieadekwatne do poznanych historii zwykłych ludzi („warto, gdyż walczyli za nas”, „warto, żeby przekonać się, jacy Polacy byli silni i nieugięci”). Nieduża grupa uczniów wypowiedziała się nieco bardziej refleksyjnie: „sensem poznawania losów i wspomnień osób, które przeżyły wojnę, jest poznanie prawdziwej historii i ich uczuć”, „mówi się, że teraz żyjemy w trudnych czasach, wiele osób narzeka na to, że jest im ciężko, a wtedy?”, „warto poznawać ich wspomnienia, ponieważ powodują one zmiany naszych poglądów

i wywołują inne uczucia niż kiedy czytamy podręczniki od historii”, „celem jest poznanie historii zwykłych ludzi, jest to bardzo ciekawe przeżycie, pełne emocji”, „cel: pouczający, żeby nigdy nie doszło do czegoś takiego, żeby lepiej zrozumieć okrucieństwo tamtych czasów (suche fakty historyczne tego nie oddadzą)”, „historie takich ludzi potrafią dostarczać wzorców zachowań i skłaniać do przemyśleń na temat tego, jak my byśmy się zachowali w takiej sytuacji”, „by nie pozwolić, aby kiedykolwiek się to powtórzyło”, „docenienie wolności”, „nigdy nie zapomnieć ich krzywdy i cierpienia”, „bo losy tych ludzi powinny być dla nas jak memento”, „ponieważ ci ludzie byli tacy jak my, cieszyli się życiem, a spotkało ich takie nie-szczęście”.

Wydaje się zatem, że szkoła powinna dobrze przemyśleć nauczanie o totalitaryzmach XX wieku – nie w kontekście „oddawania życia za ojczyznę”, ale jako szansę na przeciwstawienie się wszelkim tendencjom do upolityczniania życia społecznego, manipulacji władzy, dyskryminacji jakichkolwiek grup ludzi, jako przestrożę przed możliwością powtórzenia się historii, w tym ludobójstwa.

Kartki z dziennika

Znając nienapawające optymizmem wyniki przeprowadzanych na całym świecie badań orientacji młodych ludzi na temat Holokaustu, obawiałam się, że (przytoczony powyżej tylko w części) bardzo pozytywny aspekt zajęć, czyli zapis ożywionych rozmów w milczeniu, a następnie gorące dyskusje przy prezentacji ustalonych poszczególnych grup¹⁵ mogłyby zniekształcać prawdziwy obraz zaangażowania nastoletnich i dawać złudne wrażenie, że treści dotyczące II wojny światowej to dla młodzieży absorbujący temat, że czują groźbę czasów okupacji, współczują ofiarom i rozumieją wartość rzeczywistości pokoju. Dlatego postanowiłam sprawdzić, czy emocjonujące warsztaty i w ogóle nauka szkolna pozostają w pamięci uczniów, czy są oni w stanie wpleść je w codzienne doświadczenia, aplikować do swojego życia, poddać dalszej analizie i refleksji w sytuacji pozaszkolnej. Odwołując się do wartości indywidualnych wspomnień, wyznaczyłam zatem uczestnikom zajęć zadanie: Zredaguj kartkę z dziennika¹⁶, w której opiszesz swój dzisiejszy dzień. Tę kształconą już w szkole podstawowej formę wypowiedzi potraktowałam jako zachętę do autorefleksji i zatrzymania się na chwilę, szansę na przemyślenie zdobytych doświadczeń i uporządkowanie wiedzy. Z punktu widzenia edukatora kartka z dziennika

¹⁵ Po zakończeniu zapisywania odpowiedzi na poszczególne pytania uczniowie byli dzieleni na tyle grup, ile powstało plansz z odpowiedziami, dokonywali ich analizy, a następnie prezentowali z komentarzami na forum całej klasy.

¹⁶ Dodatkowym asumptem do działań kronikarskich było dla trzech grup uczestników poznanie dzienników Józefa Czapskiego podczas zwiedzania ekspozycji w Pawilonie noszącym jego imię.

była także sposobem ewaluacji eksperymentu dydaktycznego, informacją zwrotną o celowości i skuteczności podejmowanych działań.

Co przyniosły wypowiedzi uczniów? Przede wszystkim ujawniły olbrzymi kontrast pomiędzy zaangażowanym udziałem w warsztatach a nikłym odbiciem tego doświadczenia w opisie całego dnia. Młodzi ludzie na ogół bardzo sprawozdawczo, niechlujnie, bez troski o jakość i zawartość pracy potraktowali otrzymane zadanie. Wiele prac napisanych zostało z widocznym przymusem i bez ambicji pozostawienia po sobie jakiegokolwiek świadectwa. Nie czynię z tego faktu zarzutu wobec gimnazjalistów i świeżo upieczonych licealistów, mimo że praca za zgodą opiekunów była obowiązkowa. Badania nad szkołą i realizacją zagadnień z języka polskiego wskazują, że nauczyciele bardzo rzadko pytają uczniów o zdanie, nie zachęcają do wyrażania własnych opinii, nie tworzą okazji do powstawania swobodnych wypowiedzi¹⁷. Dlaczego zatem pojedyncza interwencja dydaktyczna miałaby przynieść spektakularne rezultaty? Nie ma ku temu powodów, niestety.

Napisane kartki z dziennika można przede wszystkim podzielić na dwa typy. Pierwsze, blisko połowa wszystkich, to te, które ani słowem nie wspominają o warsztatach lub czynią to zdawkowo, zamykając dwugodzinne intensywne doznanie w jednym ogólnikowym zdaniu. Taka sytuacja dotyczy aż 32 z 69 prac. Kilko autorów takich kartek z dziennika to osoby o darze wiwisekcji, zgłębiające stan swojej duszy, analizujące uczucia i własne miejsce w świecie. Dla nich osobiste poszukiwania i doświadczany ból istnienia przeważają nad pochyleniem się nad losem ludzi sprzed wielu dekad.

Drugi typ zadań to te poświęcające spotkaniu z jednostkową historią II wojny światowej, czyli wizycie „jakiejs pani” lub warsztatom w muzeum, trochę więcej miejsca. Wśród tych wypowiedzi dają się wyróżnić następujące kategorie zadań:

a) skupione na opisie poszczególnych lekcji czy przebiegu dnia, ale odnotowujące w kilku zdaniach „na początku niezrozumiałe, ale potem ciekawe” warsztaty na języku polskim / podczas wyjścia pozaszkolnego;

b) opisujące dość szczegółowo przebieg warsztatów, zwłaszcza próbujące zrozumieć ich pierwszą część – echa głosów;

c) niemal w całości poświęcone opisowi lekcji języka polskiego / warsztatów o II wojnie światowej, zawierające wnioski i próbę sformułowania refleksji.

Dlaczego temat części uczniów nie wciągnął, nie poruszył, nie zastanowił głębiej na tyle, by poświęcili mu choć kilka zdań w opisie swojego dnia? Powodów o charakterze osobistym może być wiele, ale trzy ogólne i wypływające z lektury prac wydają się szczególnie istotne. Po pierwsze, szkoła nie odgrywa znaczącej roli w bogatym i wypełnionym najróżniejszymi aktywnościami życia nastoletnich.

¹⁷ Zob. *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej (streszczenie raportu)*, IBE, Warszawa 2015.

Chodzenie na lekcje to tylko niemiły obowiązek, z trudem znoszony przymus¹⁸. Liczą się zajęcia pozaszkolne i kontakty towarzyskie. Po drugie, rzeczywistość współczesnej młodzieży różni się w sposób nie do opisanego od codzienności ludzi, którzy doświadczyli Holocaustu czy zesłań do łagrów. Poranna, wieloetapowa toaleta, urozmaicone i zdrowe śniadanie, bycie podwożonym do szkoły, popołudniowa jazda konna, wyjście z rówieśnikami do galerii handlowej – oto zajęcia osób, które wobec podnoszonych w szkole treści przechodzą dość obojętnie i nawet nie próbują udawać, że jest inaczej. Po trzecie wreszcie, warto pamiętać o ustaleniach neurobiologii: młodzi ludzie cierpią na przesył informacji, a wobec charakterystycznej dla szybkiego tempa życia powierzchowności i momentalności doznań ich mózgi dokonują selekcji przyswajanych treści, najczęściej eliminując te mniej zrozumiałe lub uznane za niepotrzebne.

Ci, którzy w opisie swojego dnia zauważyli odrębność zajęć edukacyjnych, nie znajdują chęci lub może umiejętności refleksji nad ich celem i sensem. Próbuje opisać swoje zaskoczenie, poczucie zagubienia, wreszcie – niezbyt często – ujawniają zrozumienie metody, która miała im coś uświadomić: „To doświadczenie pokazuje, że jest tak dużo historii ludzi, którzy przeżyli wojnę, że nie sposób ich wszystkich poznać i zapamiętać”.

Budujące z punktu widzenia celów nauczania są wrażenia kilkorga uczniów, którzy wyciągnęli dla siebie wnioski z doznanych przeżyć:

Naprawdę zrobiło mi się smuto. Nie sądziłam, że kawałek tekstu będzie mógł tak mnie wzruszyć. Odczuwałam także wyrzuty sumienia, że potrafiłam narzekać na to, że muszę iść do muzeum, podczas gdy przed kilkudziesięciu laty inni ludzie narzekali, że muszą iść na pewną śmierć. Z tą różnicą, że ich narzekaniem nikt się nie przejmował. [...] Uświadomiłam sobie, że mam tak wiele, mam rodzinę, dom, jedzenie, przyjaciół. Postanowiłam cieszyć się z każdego dnia, doceniać wszystko, co przyniesie dana godzina.

Wydaje mi się, że ludzie powinni otworzyć oczy i uszy na to, co się wydarzyło, historia powinna być także bardziej dostępna, przekazywana nie tylko w postaci dat i notatek w książkach, ale także w emocjonalny sposób. Po warsztatach zaczęłam też doceniać to, co posiadam, przecież mieszkam w ciepłym domu, mam ubranie i jedzenie, kiedyś nawet tego brakowało.

¹⁸ Anachroniczność tradycyjnej szkoły nie pozostawia już wątpliwości w debacie pedagogicznej. Ruchem próbującym zaradzić kryzysowi i przybliżyć naukę oferowaną przez szkołę do codziennego życia jest idea Budzących się Szkół, zob. na przykład M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Słupsk 2015 oraz J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2015, gdzie czytamy: „Zrozumienie zachowań [dzieci i młodocianych] i właściwe wspieranie ich rozwoju będzie możliwe tylko wtedy, gdy weźmiemy pod uwagę całokształt ich życiowej sytuacji oraz wpływ istotnych psychologicznych i biologicznych bodźców, które w tej konkretnej sytuacji się pojawiają” (s. 19).

W jednej kartce z dziennika znalazłam nieco patetyczny¹⁹ wpis:

Ten piątkowy dzień na pewno nauczył mnie, że zawsze należy słuchać innych, nie patrzeć na nic powierzchownie. Zrozumiałam, że muszę być jedną z osób głoszących historię naszego kraju. Czuję niepisany obowiązek przekazywania tej wiedzy następnym pokoleniom, aby pamięć nie wygasła. Doszłam też do wniosku, że nie tylko ja powinnam zacząć tak postępować, lecz każdy Polak.

Odrębną, mało liczną grupę prac, stanowią kartki z dziennika w formie tradycyjnych wypracowań, zamkniętych gładkimi – na pozór – formułkami: „Uważam te warsztaty za ciekawe przeżycie, lecz zarazem bardzo smutne, ale dzięki temu możemy poznać przeszłość i zapobiec popełnieniu tych samych błędów”, „Całe warsztaty bardzo mi się podobały, ponieważ były przepełnione emocjami oraz ciekawymi informacjami. Uważam, że takie warsztaty były mi potrzebne, ponieważ przybliżyły mnie do historii naszego kraju i ludzi, którzy oddali życie dla wolnej Polski” (*sic!*).

Określenie „na pozór gładkimi” kryje w sobie pokorę przed zbyt łatwym osądzeniem wypowiedzi uczniów. Jakich bowiem reakcji i słów należałoby oczekiwać, by uznać edukacyjny wysiłek za uzasadniony i celowy? Jakiego typu refleksji spodziewamy się po naszych uczniach, kiedy przywołujemy wydarzenia odległe od ich rzeczywistości o całe lata świetlne? Czy nasze zajęcia (lepiej: bloki zajęć²⁰) są na tyle dobrze przygotowane, by dotrzeć do serc i umysłów młodych zajętych własnymi sprawami, którym nie sposób odmówić wartości i indywidualnego sensu? Czy poszczególne edukacyjne przedsięwzięcia mają szansę ułożyć w młodych głowach niezbędną wiedzę i wnioski? A może we współczesnej edukacji jesteśmy skazani na porażkę i nie mamy prawa oczekiwać, że młodzież przeżyje głęboko nowe doświadczenia i utrwali niezbędną wiedzę o dawnym życiu, a tym samym metody nauczania oparte na empatii odniosą pożądany skutek?

Podsumowanie

Podobne do przedstawionych wyżej wątpliwości mają twórcy innych projektów angażujących czas, zainteresowanie i przeżycia młodych ludzi, projektów z dobrze opracowanym programem i tradycją trwania, jak na przykład projekt „Szkoła Dialogu” Fundacji Forum Dialogu czy „Małopolska pamięta” współorganizowany przez Oświęcimski Instytut Praw Człowieka.

¹⁹ Obawa przed patosem, trudność w nazywaniu głębokich przeżyć, nieumiejętność werbalizacji uczuć to także możliwe powody unikania opisu warsztatów w uczniowskich pracach.

²⁰ Opisywane warsztaty były częścią większej całości, raz składającej się jeszcze z aktywnego zwiedzania wystawy poświęconej życiu i twórczości Józefa Czapskiego, drugi raz – obejrzeniu filmu o Teofilu Silberring, ocalałym z Holokaustu mieszkanki Krakowa.

Choć bezpośredni wpływ działań podejmowanych w ramach „Szkoły Dialogu” na zmianę postaw czy otoczenia także bywa kwestionowany²¹, badacze na ogół pozytywnie oceniają rezultaty tej inicjatywy:

Szkoła Dialogu skoncentrowana jest na przekazywaniu wiedzy o historii polskich Żydów w lokalnym kontekście, dzięki czemu uczniowie przestają widzieć Żydów jako „Obcych” i mogą dostrzec ich wkład w historię miejsca, jako zwykłych mieszkańców tej samej miejscowości czy wręcz dawnych sąsiadów ich dziadków. Położenie nacisku na zindywidualizowaną i lokalną historię jest kolejnym skutecznym narzędziem nauczania o Holokauście²².

W drugim ze wspomnianych przypadków badania zmiany w wiedzy uczniów po dwudniowych zajęciach w Auschwitz, przeprowadzone przez Alicję Bartuś, nie napawają optymizmem. Okazuje się, że uczestnicy dobrze zaprojektowanych, intensywnych zajęć nie potrafią po wzięciu w nich udziału podać podstawowych faktów historycznych czy odpowiedzieć na proste pytania wymagające wnioskowania. Źródła problemu autorka raportu widzi w braku elementarnej ogólnej wiedzy historycznej, widocznych postawach o charakterze nacjonalistycznym, hołdowaniu patriotyzmowi utożsamianemu z walką zbrojną, nieistnieniu pamięci pokoleniowej, wybiórczej wrażliwości, bezmyślnym i bezrefleksyjnym nawiązywaniu do obozów koncentracyjnych w mediach społecznościowych, nienawiści do nowego Obcego oraz w swoistym odurzeniu młodzieży Internetem jako jedynym wiarygodnym dla niej przekaznikiem informacji²³.

Skoro ani wizyta w Miejscu Pamięci Auschwitz, ani angażujące warsztaty o wojennej przeszłości nie mają na większość uczniów widocznego wpływu, zasadne jest przywołanie i poddanie nauczycielskiej refleksji słów Elie Wiesela: „Nikt nie zrozumie. [...] Nawet jeśli przestudiują wszystkie dokumenty, obejrzą wszystkie filmy i otrzymają świadectwo słowa od wszystkich ocalałych: spojrzą do środka jedynie od zewnętrznej strony”²⁴, gdyż uświadamiają one swoistą bezsilność edukatorów wobec materii tematu, jakim jest doświadczenie II wojny, w tym przede wszystkim Holokaustu. Bezsilność nie powinna jednak oznaczać bezradności i pasywności. Choć pokoleniowe oddalenie w możliwości percepcji pogłębia się już nie z każdą

²¹ Wypowiedź Roberta Szuchy podczas międzynarodowej konferencji edukacyjnej „Polsko-żydowskie dziedzictwo Rzeczypospolitej. Wyzwania pamięci i edukacji”, która odbyła się w dniach 14-16 listopada 2019 roku w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie.

²² M. Bilewicz, A. Stefaniak, M. Witkowska, *Stracone szanse? Wpływ polskiej edukacji o Zagładzie na postawy wobec Żydów*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5, s. 156.

²³ A. Bartuś, *Edukacja w miejscu pamięci Auschwitz w świetle ankiet przeprowadzonych wśród małopolskich uczniów w 2016 roku*, w: *Dzieci wojny*, red. A. Bartuś, Oświęcim 2016, s. 288-289. Raport podsumowujący wyniki całości projektu „Małopolska pamięta” ma się ukazać w maju 2020 roku.

²⁴ E. Wiesel, *Słowo wstępne*, w: M. Akavia, *Jesień młodości*, przeł. M. Plessner, Oświęcim 2010, s. 8.

dekadą, ale z każdym nowym rocznikiem uczniów i studentów, którym próbujemy przybliżyć realia II wojny, warto pamiętać, że jest ona dziś bardzo aktualna, zwłaszcza gdy przyjrzeć się mechanizmom, jakie doprowadziły do ludobójstwa i nastania ustrojów totalitarnych. Tym bardziej zatem powinna nauczycielom i edukatorom brzmieć w uszach wypowiedź Mariana Turskiego, nazywającego rzecz po imieniu:

„Auschwitz nie spadł nagle z nieba”. Auschwitz tuptał, dreptał małymi kroczkami, zbliżał się, aż stało się to, co stało się tutaj. [...] Bądźcie wierni przykazaniu. Jedenaste przykazanie: nie bądź obojętny. Bo jeżeli będziesz, to nawet się nie obejrzycie, jak na was, na waszych potomków jakieś Auschwitz nagle spadnie z nieba²⁵.

Czy bowiem o natychmiast widoczny, mierzalny i fajerwerkowy efekt chodzi w nauczaniu o II wojnie światowej? Czy zmiana myślenia i zmiana w otoczeniu nie wymagają raczej ewolucyjnych, spokojnych, ale za to trwalszych przeobrażeń? I czy jesteśmy w stanie bez wahania stwierdzić, że nasze wysiłki zawiodły lub przeciwnie: przyniosły efekt w postaci zmiany myślenia i postaw młodych ludzi?

Sądzę, że w omawianym kontekście trafna i dająca nadzieję jest myśl Anthony'ego Polonsky'ego: najważniejsze, że ziarno zostało rzucone i leży w ziemi²⁶. Kartki z dziennika nie udowodniły co prawda głębokiego przejęcia się uczniów losem świadków II wojny światowej, ale o czymś zupełnie przeciwnym świadczą warsztaty przeprowadzone metodą rozmowy w milczeniu. Czas zbioru może zatem nie od razu lub nigdy nie należeć do czasu siewcy, jednak nie zwalnia go to z obowiązku dokonania zasiewu.

Wybrana bibliografia

- Bilewicz M., Stefaniak A., Witkowska M., *Stracone szanse? Wpływ polskiej edukacji o Zagładzie na postawy wobec Żydów*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5.
- Herbich A., *Dziewczyny z Syberii. Prawdziwe historie*, Kraków 2015.
- Michalski Ł., *Świadomość historyczna uczniów szkół ponadpodstawowych w aglomeracji warszawskiej. Raport z badań*, Warszawa 2015.
- Młynarczyk W., *Teksty literackie w nauczaniu o Zagładzie*, w: B. Jędruszczak, W. Młynarczyk, R. Szuchta, *Wybór źródeł do nauczania o zagładzie Żydów na okupowanych ziemiach polskich. Ćwiczenia*, Warszawa 2010.
- Realizacja podstawy programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Raport z badania*, IBE, Warszawa 2014.
- Smith L., *Świadcowie. Zapomniane głosy. Holokaust. Prawdziwe historie ocalonych*, Warszawa 2011.

²⁵ Fragment przemówienia wygłoszonego przez Mariana Turskiego podczas obchodów 75. rocznicy wyzwolenia obozu Auschwitz-Birkenau, 27 stycznia 2020 roku (z relacji telewizyjnej).

²⁶ Opinia wyrażona podczas konferencji wspomnianej w przypisie nr 21.

Second World War Memories in Students' Perception. Echoes of Voices – Silent Conversation – a Page from a Diary

Summary

World War II is one of the topics often discussed at school, but due to the fact that it is an event from 80 years ago, the question of the effectiveness of school activities and their impact on young audiences becomes important. The article describes educational workshops based on the memories of people deported to Siberia and survivors of the Holocaust. They were held for five groups of young people using the method of silent conversation and drama called 'Echoes of voices'. The effect of the classes should be considered highly satisfactory because of the high emotional involvement of the participants and the heated discussions that took place during them. The final task for the students was to write a page of a diary. This task revealed the negligible impact of the workshop on the daily lives of teenagers, just as the measurable effect of other educational projects is small. However, the conclusion for teachers and educators in the contemporary context is to tackle difficult topics in youth work despite the uncertainty that they bring immediate results.

Keywords: World War II, war memories, education about war.

Jak przybliżyć bohatera? Propozycja lektury *Pamiętnika matki* Zdzisławy Bytnar na lekcjach języka polskiego

Oblicza patriotyzmu

Miłości do ojczyzny trudno uczyć i jeszcze trudniej się nauczyć na lekcjach szkolnych i akademiach. Tym trudniej, że pojęcie patriotyzmu nie wzbudza współcześnie entuzjazmu wśród młodzieży¹, również z powodu niewłaściwych strategii kształcenia, o których szerzej pisze Iwona Morawska². Dlatego przed edukacją polonistyczną stoi poważne zadanie związane z doбором treści kształcenia, dzięki któremu można by skuteczniej kształtować tożsamość narodową i realizować tematykę Polski i polskości.

Współczesna definicja patriotyzmu, którą przytacza w swoich rozważaniach Hanna Wójcik-Łagan ujmuje go jako postawę charakteryzującą się „przedkładaniem celów ważnych dla ojczyzny nad osobistymi, a w skrajnych przypadkach gotowością do poświęcenia własnego zdrowia lub życia”³. Patriotyzm to wielowymiarowa wartość pozwalająca budować własną tożsamość. Wiąże się z poznawaniem polskiej

¹ Chociaż w przestrzeni publicznej możemy spotkać się z ludycznymi formami wyrażania postawy patriotycznej, np. odczuwanie dumy z sukcesów polskich sportowców, uczestniczenie w obchodach świąt państwowych (koncertach, spektaklach), co wpływa na sposób myślenia młodych ludzi i może kształtować ich afirmatywne podejście do patriotyzmu. Pisze na ten temat Krzysztof Koc w najnowszej książce poświęconej problematyce wychowania obywatelskiego z perspektywy edukacji polonistycznej. Zob. K. Koc, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018, s. 85.

² Zdaniem Iwony Morawskiej skuteczną edukację patriotyczną mogą udaremniać, m.in. tendencyjnie formułowane tematy lekcji poświęconych bohaterom narodowym oraz pytania i polecenia do lektur, np. „Dlaczego trzeba czcić pamięć o bohaterach narodowych?”; „Patriotyczne postawy bohaterów lektury *Kamienie na szaniec*”. Por. I. Morawska, *Blaski i cienie edukacji patriotycznej*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2018, s. 208.

³ H. Wójcik-Łagan, *Różne oblicza patriotyzmu*, w: *Historia. Pamięć. Tożsamość. Postaci upamiętniane przez współczesnych mieszkańców różnych części Europy*, red. M. Kujawska, B. Jewsiewicki, Poznań 2006, s. 76.

historii i zwykle rozumiany jest jako postawa szacunku do przeszłości i tradycji, z której wynika znajomość znaczących dla danej społeczności bohaterów.

Zdaniem Jerzego Gąsowskiego, bohater jako

jednostka o ponadprzeciętnych, szczególnych predyspozycjach, talentach, cechach godnych pochwały, zalecanych na ogół w procesach wychowawczych do naśladowania [...] to osoba inspirująca różne działania (w tym integrujące), wciągająca do nich mniejszą czy większą grupę ludzi, stając się obiektem percepcji społecznej⁴.

Z kolei Magdalena Lachowicz stoi na stanowisku, że: „Bohaterowie są wyrazem ciągłości dziejowej grupy, i choć ich poczet może być odmienny w czasie, zawsze będzie wyrazem istotnych dla społeczności wartości i dzieł”⁵. Jak wynika z niniejszych rozważań bohaterowie narodowi

stanowią dla grupy uosobienie istotnych wartości i wyrastają ze społecznego podłoża, bowiem istnieją jedynie w wyniku i w zależności od konsensusu uzyskanego wewnątrz danej grupy, i tylko o tyle, o ile trwają w zbiorowej pamięci, tradycji czy historycznej świadomości bądź historiografii⁶.

Przykładem takiej postaci jest z pewnością Janek Bytnar, pseudonim „Rudy”, uwieczniony przez Aleksandra Kamińskiego na kartach szkolnej lektury *Kamienie na szaniec* jako harcerz Szarych Szeregów, który oddał życie za Ojczyznę. Młodym ludziom zazwyczaj znana jest jego działalność konspiracyjna w czasach okupacji i tragiczny finał akcji pod Arsenalem. Aby przybliżyć uczniom przywołanego bohatera, warto przyjrzeć się spisany przez jego matkę wspomnieniom czasów dzieciństwa i młodości syna, by poznać atmosferę domu rodzinnego Bytnarów, a także zrozumieć, jakim dzieckiem i uczniem był Janek.

Pamiętnik Zdzisławy Bytnar jako literatura dokumentu osobistego

Zdzisława Bytnar postanowiła utrwalić swoje wspomnienia, aby wydobyć z serca i z pamięci świat dzieciństwa i młodości Syna. To bezcenne źródło o wychowaniu rodzinnym zostało napisane przez matkę „Rudego” w Mielcu 2 lutego 1985 roku⁷.

⁴ J. Gąsowski, *Bohater jako obiekt percepcji społecznej*, w: *Historia. Pamięć...*, s. 63.

⁵ M. Lachowicz, *Biografistyka w edukacji etnoregionalnej*, w: *Biografia w edukacji etnoregionalnej*, red. R. Skrzyniarz, E. Kuryluk, B. Drozd, Lublin 2014, s. 24.

⁶ Tamże, s. 24.

⁷ Do wydania *Pamiętnika* Zdzisławy Bytnarowej dołączono kopię rękopisu oraz szereg zdjęć z życia rodziny Bytnarów, dzięki czemu wzrasta jego wartość dokumentalna.

Ich autorka, przystępując do pisania wspomnień, miała 84 lata, była zatem osobą z dużym doświadczeniem życiowym.

Wspomnienia⁸ należące do pisarstwa intymistycznego to forma bliska pamiętnikowi i autobiografii⁹. Jednak „kompozycja wspomnień bywa bardziej otwarta – zauważa Małgorzata Czermińska – z tendencją do fragmentaryczności, i podmiot może się w nich odsuwać jeszcze dalej w głąb od pierwszego planu, organizując poszczególne partie tekstu wokół wybranych zdarzeń lub osób”¹⁰.

Autor pamiętnika zachowuje postawę świadka i uczestnika przejętego ważnością swej misji przekazywania historii następnym pokoleniom. Warto zatem przyjrzeć się postaci Zdzisławy Bytnar, gdyż narracja prowadzona jest nie tylko z perspektywy matki, ale przede wszystkim pedagoga, zasłużonej nauczycielki, uczącej dzieci dotknięte upośledzeniem, a także nieugiętej patriotki, uczestniczki walk w powstaniu warszawskim, działającej w Szarych Szeregach, więzionej w niemieckich obozach, która po wojnie podjęła pracę w szkolnictwie, zaś pod koniec życia spotykała się z harcerzami i korespondowała z licznymi drużynami, noszącymi imię jej syna. Często określano ją Matulą Polskich Harcerzy.

Analizując jej wspomnienia, można wnioskować o poglądach, odczuciach i planach, które snuje. Autorce towarzyszy świadomość podjęcia dzieła upamiętniającego okres dzieciństwa i wczesnej młodości swego nieżyjącego już syna. Z drugiej strony zapiski te można traktować jako wyraz przekonań ideowych i hierarchii wartości samej Zdzisławy Bytnar. Dlatego napisany przez nią pamiętnik można także uznać za swoistą autobiografię. Zdaniem Philippe’a Lejeune’a:

Autobiografie – nie są przedmiotami estetycznej konsumpcji, lecz społecznymi środkami międzyludzkiego *porozumienia*. To porozumienie ma kilka wymiarów: etyczny, uczuciowy, referencjalny. Autobiografia została stworzona po to, aby przekazać uniwersum wartości, wrażliwość na świat, nieznanne doświadczenia – i to w ramach relacji osobistych, dostrzeganych jako autentyczne i niefikcyjne¹¹.

Wyznacznikiem analizowanego tekstu jako literatury dokumentu osobistego jest retrospektywny charakter, zaś prezentacji faktów z przeszłości towarzyszy duży dystans czasowy. Relacje *post factum* nadają wydarzeniom bardzo subiektywny charakter. Na poziomie narracji pamiętnikarskiej wyłaniają się zatem codzienne sytuacje, będące zapisem przeżyć matki wychowującej syna. Pozwalają

⁸ W odniesieniu do analizowanego tekstu w niniejszym artykule będę używać terminu „wspomnienia” i „pamiętnik” jako synonimicznych.

⁹ M. Czermińska, *O autobiografii i autobiograficzności*, w: *Autobiografia*, red. M. Czermińska, Gdańsk 2009, s. 14.

¹⁰ Tamże, s. 14.

¹¹ P. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, przeł. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków 2001, s. 18.

one jeszcze raz doświadczyć przeszłości. Upamiętnione wydarzenia z życia Jasia znalazły ważne miejsce w pamięci Autorki. Wspomnienia te są często przeplatane refleksją nad czasem, historią i pamięcią, tworząc specyficzny metatekst. Ważną cechą analizowanego pamiętnika jest autentyzm podkreślony sposobem narracji, zadumą nad przemijającym życiem, którego nie wahał się oddać w obronie ojczyzny główny bohater tej opowieści – Jan Bytnar. Przypomina o tym motto (nawiązujące do słynnej maksymy Horacego *dulce et decorum est pro patria mori*) będące przesłaniem Matki Polskich Harcerzy, skierowanym do potomnych: „Nosił płomienną miłość Ojczyzny w sercu, dla niej żył, uczył się, działał, walczył o jej honor i dla Niej poniósł męczeńską śmierć. Umierając, był bardzo szczęśliwy” (PM, 88)¹².

Kontekst historyczny *Pamiętnika matki*

Ważne dla wspomnień Bytnarowej jest osadzenie kreowanego świata w kontekście historycznym. Ramy czasowe obejmują lata 1921-1939, tj. od narodzin Jasia i okresu wczesnego dzieciństwa, przez edukację w szkole podstawowej w Piastowie, a następnie przyjęcie do Państwowego Gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie i rozpoczęcie nauki w roku szkolnym 1931/32, wstąpienie do harcerstwa, aż do otrzymania przez syna dyplomu maturalnego w 1939 roku. Upamiętnione wydarzenia tworzą swoistą ramę wielkiej historii. Bytnarowa okazała się bystrą obserwatorką. Warstwę autobiograficzną wzmacniają elementy pamiętnikarskie, padają konkretne nazwy miejsc (Kolbuszowa, Niekłań na Kielecczyźnie, Piastów pod Warszawą, wreszcie Warszawa), przywoływane są nazwiska ludzi, nazwy instytucji kulturowych, społecznych, określone zostają poszczególne fakty historyczne.

Ze względu na pedagogiczne wykształcenie rodziców Janka Bytnara (oboje ukończyli studia w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), w relacji matki nie może zabraknąć ważnych postaci ze świata nauki, takich jak np. prof. Maria Grzegorzewska – założycielka Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, czy też wykładający na tej uczelni dr Janusz Korczak (który zdiagnozował u sześciolatniego Jasia ropne zapalenie gardła). Niebagatelną rolę w sposobie prezentacji własnego środowiska społecznego odgrywała osobista kultura Jadwigi Bytnarowej, wynikająca z wykształcenia i odczytania. Galerię postaci przywoływanych w pamiętniku wypełniają bohaterowie wielkiej i małej historii, np. prezydent

¹² Trzeba podkreślić, że istnieje możliwość krytycznej lektury *Pamiętnika...* i *Kamieni na szaniec*, projektujących określony wzorzec godnych naśladowania postaw, które nie wydają się jednoznaczne i bezproblemowe. Zob. fragmenty książki Tomasza Tomasika, *Wojna – męskość – literatura*, Słupsk 2012, rozdz. „Mitologia męskości w «Kamieniach na szaniec»”, s. 204-225.

Warszawy Stefan Starzyński, słynni lotnicy Żwirko i Wigura, którzy na samolocie RWD zwyciężyli w międzynarodowych zawodach „Challenge” w 1932 roku i zdobywca pucharu Gordona Bennetta w sporcie baloniarskim Franciszek Hynek¹³.

Matczyne spojrzenie, czyli jakim dzieckiem był Janek Bytnar?

Już od pierwszych stron wspomnień matka pisze o swoich troskach i obawach związanych z pielęgnacją nowo narodzonego syna, który przyszedł na świat w Kolbuszowej 6 maja 1921 roku. Wspomina o częstych chorobach Jasia w okresie niemowlęcym i wczesnego dzieciństwa: „Miał skłonności do chorób o ostrych objawach i gwałtownym przebiegu. Wysoka gorączka przyprawiała nas częstokroć o obawę, czy jego wątły organizm przezwycięży atak groźnej choroby. Był dzieckiem bardzo wrażliwym i jak gąbka wchłaniał w siebie różne zarazki”. (PM, 92)

Z pamiętnika dowiadujemy się także, że Jaś, oprócz powodów do troski i niepokojów, gdyż był kruchy i delikatny, o wątej budowie ciała, już od najmłodszych lat sprawiał rodzicom wiele radości, wykazując się coraz to nowymi zdolnościami. Chłopiec żywo interesował się otaczającym światem, starszych ciągle zasypywał trudnymi pytaniami. Szybko nudził się zabawkami, a zgłębiwszy ich mechanizm, po prostu psuł. Łatwo nawiązywał kontakty z innymi dziećmi mieszkającymi we wsi. Poszukiwał coraz to nowych wrażeń i doświadczeń. Ta dziecięca ciekawość Janka niejednokrotnie była powodem niepokoju najbliższych. Bytnarowa wspomina dramatyczny epizod, kiedy to czterolatek zginął swoim rodzicom. Znaleziony dopiero po kilku godzinach przez dzieci idące do szkoły, siedział nad brzegiem stawu, gdzie obserwował życie kaczek, nawet udało mu się odkryć w wiklinie miejsce składania jajek przez te ptaki. Malec często uciekał też do pobliskiego kowala, gdyż był zainteresowany pracą w kuźni. Pięcioletni Jaś zgubił się także na stacji w Krakowie, kiedy odszedł od rodziców, aby z bliska obserwować pracę lokomotywy.

Lektura pamiętnika wzbogaca naszą wiedzę na temat innych zainteresowań i zdolności małego Janka. Chłopiec lubił namiętnie słuchać czytanych lub opowiadanych bajek, chętnie rysował (szczególnie sylwetki ludzkie) i lepił z plasteliny. Dzięki dużej cierpliwości, ambicjom i wytrwałości, bardzo szybko nauczył się pisać, a w wieku 5 lat opanował umiejętność czytania z elementarza Falskiego.

Jak wspomina Bytnarowa, jej małoletni syn miał też dużo zajęć i obowiązków gospodarskich, m.in. opiekował się domowymi zwierzętami: codziennie karmił króliki, zabierał na spacer psa Smyka, troszczył się o kanarka Maciusia i kotkę Mormalkę.

¹³ Z. Bytnar, *Pamiętnik matki. Materiały do biogramu harcmistrza Jana Bytnara*, Mielec – Warszawa 1997, s. 117. W dalszej części artykułu, odwołując się do tej książki, będę posługiwać się skrótem PM oraz numerem strony, umieszczonym w nawiasie w tekście głównym.

Jan Bytnar jako uczeń

Rodzice dbali o to, aby ich syn odebrał staranne wykształcenie, wzbogacone obfitą lekturą literatury pięknej. Otaczał się dziećmi wiejskimi, ale nabierał z wiekiem ogłady towarzyskiej, obracając się w kręgu niezwykle osób. Byli to nauczyciele – profesorowie z Gimnazjum Batorego (profesor Młodożeniec od polskiego, profesor Gustaw Wuttke od geografii, profesor Radwański od przyrody).

Z pamiętnika możemy wyczytać, że Janek w szkole podstawowej interesował się zajęciami praktycznymi, dużo rysował, miał zdolności manualne, np. z wielką precyzją haftując serwetki. Przejawiał zainteresowania przyrodnicze, często zaglądał do encyklopedii, atlasów, rozczytywał się w zagadkach i ciekawostkach przyrodniczych (np. „Do czego kotu potrzebny jest ogon?”), założył zielnik, akwarium, pomagał мамie przy hodowli kwiatów doniczkowych, obserwując ich wegetację i przeprowadzając doświadczenia.

Matka z dumą wspomina, jakim wzorowym uczniem był jej syn: „usłużny, dokładny, systematyczny, porządny. Zeszyty miał czyste, bez plam i zagięć. Ubranko zawsze schludne – zadbane”. (PM, 106) Dodaje też, że w trzeciej klasie wybrano go na gospodarza klasowego, „był prawą ręką wychowawcy”. (PM, 108) I chociaż Janek nie sprawiał żadnych problemów wychowawczych, jednak nauczyciel wiejskiej szkoły w Piastowie podkreślał, że Jaś jako uczeń wybitnie zdolny ciągle odczuwa niedosyt wiedzy, zadając nieustannie pytania i tym samym staje się męczącym uczniem, gdyż odrywa prowadzącą lekcję od tematu. Dlatego rodzice zdecydowali posłać syna do lepszej szkoły, mieszczącej się w Warszawie.

Lektura kolejnych kart wspomnień matki pozwala poznać Janka jako ucznia gimnazjum, który na tym etapie edukacji również osiągał same sukcesy. Interesował się historią, zwłaszcza starożytnością, pasjami czytał powieści historyczne (wszystkie tomy Kraszewskiego), a także powieści podróżnicze, fantastyczne: Juliusza Verne’a, Londona, Conrada Korzeniowskiego, Kiplinga. Nie miał też żadnych problemów z algebrą i matematyką, zaś jego „konikiem” była przyroda. Jak przyznaje matka: „Nauka stanowiła dla niego zawsze jakby zaspokojenie wielu potrzeb przyrodniczych. Szkoła bowiem rozbudzała jego ambicje, rozszerzała horyzonty myślowe, przedkładała mu szczytne ideały”. (PM, 126)

Na kartach pamiętnika znajdziemy wiele informacji na temat wzorowo wypełnianych przez Janka obowiązków szkolnych. Czytamy, że do nauczycieli odnosił się z szacunkiem. Był pilnym uczniem, zawsze starannie przygotowanym do lekcji, stale powiększał zasób wiadomości z zakresu ulubionej dziedziny. Nieraz uczył się do późnej nocy, a nawet do białego rana (z latarką pod kołdrą, żeby nie zdradzić się przed rodzicami).

Opisując wizerunek syna, Zdzisława Bytnar zaznacza, że cechowała go koleżeńskość i uczynność, chęć niesienia pomocy innym, poczucie odpowiedzialności za

podjęty obowiązek i potrzeba doskonałości, dlatego właśnie wstąpił do harcerstwa. Matka Janka bardzo często wspominała o jego wielkiej radości życia, poczuciu humoru, optymizmie i entuzjazmie. Właśnie dzięki tym przymiotom stał się duszą towarzystwa, znał też wiele piosenek i lubił śpiewać: „Był poszukiwany i zapraszany do towarzystwa, które dopiero po jego przybyciu ożywiało się humorem, śpiewało donośnie, a Jaś jako pierwszy „zaśpiewało” poddawał melodię”. (PM, 119) Z pamiętnika dowiadujemy się, że „Rudy” miał też zamiłowanie do sportów: dobrze pływał, jeździł na nartach, łyżwach i na rowerze, grał w szachy, uczył się grać w tenisa.

Rodzina jako ważne środowisko wychowawcze i miejsce kształtowania się postaw patriotycznych

Pamiętnik Zdzisławy Bytnar zawiera znaczący potencjał wychowawczy, podkreślając znaczenie rodziców w kształtowaniu osobowości Janka, przyszłego bohatera Polski. W rodzinie Bytnarów naczelną rolę zajmowała miłość, łącząca wszystkich jej członków, dzięki czemu było to ważne środowisko, w którym wzrastały dzieci. Niepowtarzalna atmosfera domu rodzinnego, pełna ciepła i odpowiedzialności kształtowała – jak podkreśla w *Przedmowie* Janusz Krężel – „piękne cechy charakteru, rozwijała wartości duchowe, które już w najbliższym czasie zaowocują heroiczną służbą dla Polski i bliźnich”¹⁴.

Rodzice, sami bogaci wewnątrznie, dbali o rozwój duchowy i intelektualny syna i córki, kupowali książki, atlasy zwierząt i roślin, prenumerowali czasopisma „Świerszczyk” i „Płomyczek”. Jako nauczyciele poświęcali dzieciom dużo czasu, wymyślali różne dodatkowe zajęcia. Z pamiętnika dowiadujemy się, że szczególnym autorytetem był ojciec, dzięki kulturze osobistej, łagodności i miłości połączonej z konsekwencją w działaniach wychowawczych.

Uważna lektura tekstu dostarczy też czytelnikowi informacji o więzi łączącej wszystkich członków rodziny. Bytnarowie wspólnie spędzali wakacje w Zakopanem na nartach, często wybierali się na rodzinne wycieczki rowerowe. Zdzisława wspomina także niezapomniane, cudowne chwile, kiedy to na ślizgawce w Dolinie Szwajcarskiej, w okolicy Alei Ujazdowskich, przy akompaniamencie muzyki i świetle kolorowych lampionów Bytnarowie jeździli parami na łyżwach: ona z Jasiem, zaś ojciec z Dusią.

Wspomnienia Zdzisławy Bytnar zawierają walory edukacyjne, ponieważ mówią o ogromnej roli rodziców w wychowaniu i wskazują, jak to czynić. Można je zatem uznać za „świadectwo współczesnej rodzinie” (określenie J. Krężela), zaś refleksje autorki przejmują często charakter przesłań moralnych, uogólnień psychologicz-

¹⁴ J. Krężel, *Przedmowa*, w: Z. Bytnar, *Pamiętnik matki. Materiały do biogramu harcmistrza Jana Bytnara*, Mielec – Warszawa 1997, s. 9.

nych: „Zgrana i harmonijna wieloosobowa rodzina dawała dzieciom wszechstronne zainteresowania i zaspokajała ich potrzeby, korygowała ich zachowanie. Ład, spokój, ogromną życzliwość, uczucie wnosili rodzice. Byli przez dzieci mocno kochani” (PM, 104)

Czytając pamiętnik, można wywnioskować, że współdziałanie środowiska domowego i szkolnego w rozwoju osobowym Janka miało znaczący wpływ na ukształtowanie się go jako jednostki samodzielnej i twórczej, zgodnie z jego możliwościami i uzdolnieniami. „Dom i szkoła sprawiły, że drogą wzmocnienia dziecięcego entuzjazmu wydobyto z głębi jego duszy najszlachetniejsze uczucia” – pisze Zdzisława Bytnar. (PM, 126) Formułuje nawet swoisty program wychowania, dzięki któremu jej syn stał się patriotą i bohaterem: „Zamierzenia te i cele szły w tym kierunku, żeby wytworzyć w nim potrzebę pracy, potrzebę stania się jednostką pomnażającą dobra kulturalne, pełnię poświęcenia i ofiarności na rzecz Ojczyzny. Miłość do kraju ojczystego, poczucie pracy poważnej dla niego, przenikały wskroś jego program życiowy” (PM, 127)

Ostatnie fragmenty zapisków matki dotyczą działalności Janka w harcerstwie. Z kart pamiętnika dowiadujemy się, że potrzeba doskonalenia się, poczucie odpowiedzialności stały się w tym okresie priorytetem dla „Rudego”, systematycznie pogłębiał swoją wiedzę i interesował się współczesnymi zjawiskami społecznymi, gospodarczymi i kulturalnymi i w ten sposób przygotowywał się do służby dla kraju. W tej części wspomnień Jan Bytnar, jawi się zatem jako harcerz, wzór osobowy, ideał do naśladowania, przykład wcielania w życie postawy patriotyzmu dnia codziennego.

Znaczenie pamiętników w edukacji polonistycznej

Pamiętniki i wspomnienia to nie tylko ważne i cenne źródło historyczne pozwalające na lepsze poznanie przeszłości. „Pamiętniki – jak przekonuje Barbara Kubis – ułatwiają zrozumienie uniwersalnych wartości i motywów działania ludzi w różnych epokach, a także dzięki wyzwalaniu emocji przyczyniają się do utrwalenia międzypokoleniowej więzi i do poszanowania tradycji”¹⁵. Oprócz walorów poznawczych warto zatem zwrócić uwagę na aspekt emocjonalny tego typu lektury. Bez przeżywania emocji niemożliwe jest przyswajanie świata wartości, ponieważ obok poznania intelektualnego istnieje również poznanie emocjonalne związane z empatią¹⁶, czyli skupianiem uwagi na drugim człowieku i wczuwaniem się w sytuację ludzi żyjących

¹⁵ B. Kubis, *Poznawcze i kształcące walory literatury dokumentu osobistego (na przykładzie relacji Polaków wysiedlonych z Kresów Wschodnich oraz Niemców wysiedlonych ze Śląska w latach 1944-1946)*, Opole 2007, s. 12.

¹⁶ Por. E. Mikoś, *Empatia w hermeneutycznej interpretacji tekstu literackiego*, „Polonistyka” 2008, nr 2, s. 6-12; K. Koziołek, *Czytanie z innym: etyka, lektura, dydaktyka*, Katowice 2006; A. Suchoński,

w dawnych czasach. „Literatura dokumentu osobistego – jak twierdzi Małgorzata Gajak-Toczek – jest z pewnością ważnym elementem rozwoju ucznia, pozwala mu bowiem na obcowanie z najbardziej spontaniczną ekspresją doświadczeń, które słowo przetapia w niepowtarzalny światopogląd”¹⁷.

Edukacja polonistyczna jako edukacja aksjologiczna, wychowująca ku wartościom, odnosi się do kształtowania własnej tożsamości przez uczniów poszukujących odpowiedzi na pytanie: Jak żyć? Jak budować dobre życie? Warto zatem zwrócić uwagę na etyczny wymiar lektury wspomnień o Janku Bytnarze. Rozpatrywanie pamiętnika matki w zaproponowanym kontekście może być źródłem refleksji na temat wpływu losów bohatera z przeszłości na współczesnego czytelnika¹⁸.

Pamiętnik Zdzisławy Bytnar w uczniowskim odbiorze

Poszukując ciekawych pomysłów na lekcje poświęcone omówieniu prozy dokumentalnej Aleksandra Kamińskiego, warto zaproponować uczniom szkoły podstawowej przeczytanie fragmentów wspomnień spisanych przez Zdzisławę Bytnar 40 lat po śmierci syna. Wydaje się, że w ten sposób można zaangażować emocjonalnie potencjalnych czytelników, zachęcić do prywatnej, osobistej lektury pamiętnika, będącej świadectwem indywidualnego odbioru. Wobec tego zwróciłam się z prośbą do uczniów klas siódmych i ósmych o nieukierunkowane przeczytanie i przeanalizowanie wybranych przeze mnie zapisków z pamiętnika matki, a następnie zredagowanie refleksji pisemnych¹⁹.

W swobodnych wypowiedziach uczniowie scharakteryzowali okres dzieciństwa Janka. Zainterесowała ich m.in. historia narodzin głównego bohatera i nadania imienia przez rodziców oraz wyboru patrona. Pisząc o najwcześniejszych latach życia bohatera, badani doszli do wniosku, że był to okres bardzo szczęśliwy dla Jasia, chociaż jako niemowlę często chorował. Jednak już wtedy okazał się energicznym, wesołym i ciekawym świata dzieckiem, które lubiło spędzać czas, słuchając piosenek i czytanych przez mamę bajek.

Empatia w szkolnej edukacji historycznej na przykładzie Holocaustu, „Wiadomości Historyczne” 2006, nr 2, s. 20-26.

¹⁷ M. Gajak-Toczek, *Słabość i upór – Maria Curie-Skłodowska w czytelniczym odbiorze uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, w: *Kiedy przekraczanie granic pozwala myśleć inaczej. Maria Skłodowska-Curie*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, M. Pamuła-Behrens, Kraków 2013, s. 179.

¹⁸ O funkcjonowaniu w kulturze biografii jako wzorca dla potomnych pisał Henryk Markiewicz, odwołując się do biografii pisarza. Por. H. Markiewicz, *Między plotką a mitem. Życie i osoba pisarza w polskich badaniach literackich*, w: tegoż, *Świadomość literatury*, Kraków 1985, s. 5.

¹⁹ Badania przeprowadzone zostały w grudniu 2019 roku. Zebrałam w nich łącznie 214 wypowiedzi uczniów klas szóstych, siódmych i ósmych z dwóch szkół podstawowych na terenie Kolbuszowej i ze szkoły podstawowej w powiecie kolbuszowskim.

Podczas lektury wspomnień młodzi ludzie zwrócili szczególną uwagę na czasy szkolne bohatera. Pisali z podziwem o tym, jakim wzorowym uczniem był Janek i charakteryzowali jego stosunek do nauczycieli oraz relacje z rówieśnikami. Wymieniali także przedmioty, którymi się szczególnie interesował w szkole podstawowej i w gimnazjum:

Już od małego lubił się uczyć i nie sprawiało mu to problemu. Był bardzo ambitny, często uczył się do późnej nocy, a nawet do rana. Miał niezwykle dobrą pamięć – bez problemu uczył się wierszy w szkole. Na wstępie swojej kariery szkolnej zbierał pochwały za uczynność, za gotowość do udziału w pracach o charakterze ogólnym i mistrzostwo w pracach ręcznych. W szkole był lubiany i miał wielu kolegów. Janek nie tylko uwielbiał się uczyć, ale także uprawiać różne sporty: dobrze pływał, jeździł na nartach, łyżwach, grał w szachy, uczył się gry w tenisa, jeździł na rowerze. (dz. kl. 7)

Jan Bytnar był inteligentny, ponieważ rozczytywał się w historii starożytnej. Przewertował mitologię i doczytał z niesłabnącym zainteresowaniem do końca wszystkie tomy Kraszewskiego. Zawsze żywym i ciekawym przedmiotem była dla niego przyroda. Matematykę i algebrę traktował jak dobrą gimnastykę dla „szarej substancji”, zwłaszcza gdy „swędział mózg”. Pasjonowały go także języki obce, a już od trzeciej klasy szkoły powszechnej zaczął uczyć się języka niemieckiego. Zdobywał szybko sprawność w tym języku. (chł. kl. 7)

Pisząc na temat pasji „Rudego”, uczniowie snuli refleksje i zastanawiali się, które z cech Janka z okresu dzieciństwa stanowią o jego bohaterstwie.

[...] Podczas dorastania wykazywał się wielką inteligencją [...] Był miłośnikiem książek. [...] Podziwiam go za cierpliwość, dążenie do wyznaczonych celów oraz upór”. (chł. kl. 8)

Badani zwrócili także uwagę na dom rodzinny Bytnarów jako środowisko kształtujące tożsamość Janka. Opisywali atmosferę, w której wzrastał i jej znaczenie w budowaniu intymnych więzi w rodzinie Bytnarów. Podkreślali pozytywny stosunek rodziców do syna oraz troskę o jego rozwój intelektualny i emocjonalny. Dostrzegli, jaki udział w kształtowaniu osobowości Janka miała jego matka:

Rodzice dążyli do rozwoju w nim tych cech duchowych, które zdecydują w jego przyszłym życiu o jego postawie oraz samodzielności. (dz. kl. 8)

Wydaje mi się, że to właśnie rodzice bardzo wpłynęli na jego późniejsze oddanie dla kraju. (dz. kl. 8)

Rodzina była dla niego ważna, pomogła mu się rozwinąć. Dała mu dużo miłości, pomogła w ukształtowaniu charakteru i dzięki niej stał się taką dobrą osobą. Zadbana o niego u ukazała, jak cieszyć się życiem. (dz. kl. 8)

Tekst pokazuje, jaka więź łączyła Janka z jego Matką. Pomimo tylu lat, mama dalej pamięta najdrobniejsze szczegóły z dzieciństwa syna. Jan Bytnar jest postacią godną

uwagi. Był bardzo mądrym i energicznym chłopcem. To właśnie w dzieciństwie, przy jego mamie, nauczył się najważniejszych wartości w życiu. (chł. kl. 8)

Jak się okazuje, młodzi ludzie są wrażliwi na uczucia matki do syna. Potrafią interpretować przeżycia Bytnarowej po śmierci Janka:

Jego matka, aż po 40 latach, wspomina dawne, szczęśliwe czasy. Z pewnością tęskni za synem i chwilami spędzonymi z nim. (chł. kl. 8)

O znacznym stopniu dojrzałości czytelniczej świadczy wypowiedź ucznia klasy ósmej podejmująca refleksję nad sposobem narracji pamiętnika, pogłębioną odwołaniem się do kontekstów historycznych:

[...] Jego matka gloryfikuje go i mówi o nim z tęsknotą i wzruszeniem, świadczą o tym często użyte zdrobnienia imienia Jan. Pisz o jego licznych osiągnięciach, umiejętnościach i talentach. [...] Być może, gdyby nie wojna, teraz wspominalibyśmy wielkiego sportowca lub naukowca.

Edukacyjne funkcje biografii Janka Bytnara wiążą się z postawami poznawczymi, które mogą przekształcić się w zainteresowanie bohaterem lektury *Kamienie na szaniec* – niemalże rówieśnikiem respondentów:

Dzisiaj wysłuchałam tekstu o Janie Bytnarze, który napisała jego matka 40 lat po jego śmierci. Słyszałam o nim. Wiedziałam również, że urodził się w Kolbuszowej [...]. Bardzo lubił przyrodę i matematykę [...] Należał do harcerstwa. Czytał wiele książek. Gdy dostał rower, jeździł na nim po całym miasteczku. Uprawiał dużo sportów. Kochał swoją ojczyznę. Nie wiedziałam o nim tyle, ale dowiedziałam się dużo. Chętnie dowiem się więcej, czytając lekturę *Kamienie na szaniec*. (dz. kl. 7)

Uczniowskim rozważaniom często towarzyszą mechanizmy projekcji i identyfikacji. Świadczą o tym następujące wypowiedzi uczniów klasy szóstej i siódmej:

Dzisiaj na lekcji pierwszy raz usłyszałem o Janie Bytnarze. Słyszałem tylko jak koledzy z klasy VIII mówili, że czytali książkę *Kamienie na szaniec*. Zdziwiło mnie to, że Matka pisze o nim 40 lat po jego śmierci. Gdy przeczytałem ten tekst, stwierdziłem, że Jan był bardzo aktywny w sporcie. Cieszę się tym, że lubił jeździć na rowerze, bo w tym jestem do niego trochę podobny. (...) Był on też dobrym uczniem, bo bardzo lubił przyrodę i matematyka nie sprawiała mu problemów. Pasjonowały go także języki obce, od trzeciej klasy szkoły powszechnej zaczął uczyć się języka niemieckiego. Niemiecki okazał mu się bardzo potrzebny, gdy szedł na akcję w czasie okupacji. Lubiał chodzić na wycieczki harcerskie, a młodzież bardzo chętnie z nim wyruszała. Każde jego ognisko było rozśpiewane, każde spotkanie z kolegami kończyło się chóralnym śpiewem pod batutą Jasia. Powinien on być przykładem dla wielu osób.

Podczas czytania tego tekstu najbardziej spodobało mi się to, iż Janek Bytnar jest do mnie trochę podobny. Tak samo jak ja lubił matematykę oraz język angielski. Lubiał sport, np. pływanie. Pamiętnik napisany przez mamę Janka Bytnara bardzo mnie zainteresował. Myślę, że książka pt. *Kamienie na szaniec* zafascynuje mnie, gdyż w niej jednym z głównych bohaterów jest Janek Bytnar.

Pisemne refleksje badanych często odnoszą do współczesnej rzeczywistości, wiążą się zatem z próbą aktualizacji biografii bohatera *Kamieni na szaniec*, czemu towarzyszy odbiór emocjonalny.

Fragment opisany przez matkę Jana wzbudził we mnie dużo emocji. Chciałabym mieć taki sam zapał do nauki. Ludzie teraz nie mają takich ambicji jakie on [Janek D.K.] miał. Współczuję również jego mamie, jak każda matka kochała swojego syna i przeżywała jego ból. (dz. kl. 7)

Uważam, że w opisanym fragmencie Jan Bytnar jest osobą, którą warto naśladować. Trudno uwierzyć, że taki człowiek mieszkał w moim mieście. Myślę, że takich ludzi jak on jest bardzo mało, a może już tacy nie istnieją. Jan od małego dziecka lubił się uczyć, czytać książki. Nastolatki w naszych czasach są całkiem inni. Wszystko się zmieniło. Chciałabym spotkać takiego człowieka jak Bytnar. (dz. kl. 8)

Moje badania pokazały, że Jan Bytnar pozostaje dla uczniów przykładem do naśladowania, podziwiają go za ambicję, wytrwałość w dążeniu do celów, mądrość i sumienność w nauce. Potwierdzają to kolejne wypowiedzi:

Według mnie Janek był bardzo mądrym, miłym i pracowitym chłopcem. Był dobry dla innych ludzi, pomocny, miał dużo zainteresowań. (...) Był lubiany i szanowany przez swoich rówieśników. Był wzorem do naśladowania i należałoby go naśladować w tych czasach. (dz. kl. 8)

W moich oczach, jak i dla wielu ludzi był postacią ważną i dającą przykład młodemu i dorosłemu człowiekowi. Jego biografia jest wzruszająca. (...) Mało jest teraz takich ludzi, którzy chcą czerpać z życia jak najwięcej, ale on taki był. Na pewno będę czerpała coś z jego życia. Postaram się, chociaż częściowo, przyjąć postawę, jaką „Rudy” posiada. (dz. kl. 7)

Postać ta bardzo mi imponuje. Miał dużo chęci do nauki i był niezwykle mądry. Na pewno będę czerpał z niego przykład oraz jestem dumny, że pochodzi z mojego miasta. (chł. kl. 7)

Motywacja poznania biografii bohatera *Kamieni na szaniec* z pewnością okaże się większa dla młodzieży mieszkającej bądź uczącej się w regionie, z którym związany jest Janek. Teza ta znalazła potwierdzenie w wypowiedziach badanych przez mnie uczniów:

Jan pochodził z mojego miasta rodzinnego – Kolbuszowej. Ten fakt sprawił, iż jeszcze bardziej chciałam poznać jego życie. (dz. kl. 7)

Bohater ten jest dla mnie ważny, przede wszystkim dlatego, że pochodzi z miejscowości, w której mieszkam. (chł. kl. 7)

Okazuje się, że niektórzy uczniowie z Kolbuszowej i z powiatu kolbuszowskiego słabo znają biografię Jana Bytnara, szczególnie dotyczy to klas, w których nie omawiano jeszcze powieści Kamińskiego:

Dzisiaj wysłuchałem tekstu o Janku Bytnarze. Znałem to imię i nazwisko z ulicy w Kolbuszowej, ale o nim zbytnio nie wiedziałem. (chł. kl. 6)

Wcześniej nie słyszałam o „Rudym”. Jedynie, gdy przejeżdżałam przez Kolbuszową zauważyłam tabliczkę z napisem, że właśnie tu znajduje się szkoła, której jest patronem. (dz. kl. 7)

Dlatego lektura wspomnień jego matki wzbudza zainteresowanie respondentów:

Dzisiaj przeczytałam uważnie fragmenty wspomnień z okresu dzieciństwa i lat szkolnych Janka Bytnara. [...] Słyszałam wcześniej to nazwisko, ale nie ciekawiła mnie jego historia. Aż do dziś”. (dz. kl. 6)

Okazuje się, że uczniowie z Podkarpacia są zaciekawieni postacią Janka Bytnara, chcą o nim wiedzieć więcej, a nawet jedna z respondentek, pisząc na temat swoich odczuć po przeczytaniu zapisków Bytnarowej, wyraża rozczarowanie, jakie budzi w niej spotkanie z tekstem zbyt ogólnie przedstawiającym fakty biograficzne:

Mama Bytnara, zamiast skupić się na najważniejszych informacjach o swoim synu, opisała wszystko pobieżnie. Dla mnie jako czytelnika to wspomnienie nie wystarcza. Czuję taką ciekawość i niedosyt. (dz. kl. 8)

Przytoczone tu wcześniej świadectwa czytelniczego odbioru podkreślają postawę zaangażowania, stanowią próby stawiania hipotez i ich weryfikowania, poszukiwania sensu człowieczeństwa w otaczającej rzeczywistości. Świadczą o przeżyciu, wzruszeniu i zainteresowaniu środowiskiem, rodziną i latami szkolnymi bohatera.

Te dość wycinkowo przedstawione wypowiedzi uczniów szkół podstawowych nie mają na celu stworzyć gotowych wzorców lektury wspomnień. Pokazują jednak możliwość etycznego czytania, implikującego zawsze pewien zestaw wartości, które mogą w pewien sposób wpłynąć na życie i doświadczenie uczniów. Jak zauważa Elżbieta Mikoś:

Przy uruchomieniu nastawienia emocjonalnego, poznawczego, wartościującego okazuje się, że obiekty literackiego opisu czy przedstawienia spotykają się w jakiś sposób

z prywatną egzystencją czytelnika, z jego potocznym, lekturowym doświadczeniem, obserwacjami świata i ludzi. W tym momencie staje się on uczestnikiem rozmowy²⁰.

Zgodnie z założeniami antropocentrycznie ukierunkowanej edukacji humanistycznej, której bliski jest klucz hermeneutyczny, tego typu lektura wkracza w życie i doświadczenie kulturowe, społeczne, rodzinne i uczniowskie małoletniego odbiorcy, umożliwia zrozumienie siebie poprzez Innych – takich jak Janek Bytnar i poszerzenie dzięki temu własnej wrażliwości.

Uczenie się z biografii Innego

„Dyskurs autobiograficzny odtwarza bieg ludzkiego życia z punktu widzenia terażniejszości” – zauważa Philippe Lejeune²¹. Posiada on walory kształcące i może wpływać na sferę edukacji. Pisał na ten temat Zenon Uryga, zwracając uwagę na znaczenie biografii w dydaktyce literatury. Przekonywał, że ułatwia ona zrozumienie dzieł literackich, wzbogaca naszą wyobraźnię, pozwala na zbliżenie do osobowości twórcy i przybliża do współczesności, dostrzegał również wychowawczy wpływ wzorów zawartych w sylwetkach wybitnych ludzi²².

Biografia będąca przedmiotem lektury, m.in. informacje o miejscu urodzenia, krajobrazie dzieciństwa, musi nas jednak zainteresować i być na tyle atrakcyjna, że przyciąga uwagę, ale też czasem zaskakuje odmiennością²³. Elżbieta Dubas zauważa, iż poznawanie biografii silnie przemawia do naszych uczuć, zaś niektóre jej elementy

Odkrywają „nieznane” nam fragmenty świata doświadczalnego przez Innego. Jakby unaocniają ten świat, mimo że go nie widzimy. Pozwalają jakby doświadczyć tamtych czasów, tamtego „życia”. Ukazują różnicowanie i niepowtarzalność każdego jednostkowego doświadczenia życia. Poglębiają naszą świadomość²⁴.

²⁰ E. Mikoś, *Empatia w hermeneutycznej interpretacji tekstu literackiego*, „Polonistyka” 2008, nr 2, s. 11.

²¹ P. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu...*, s. 244.

²² Z. Uryga, *Biografia czy biografistyka*, w: tegoż, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996, s. 194-198. Zob. również: *Biografie na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, red. B. Myrdzik, A. Zabrotowicz, Kielce 1997.

²³ Interesujące wyniki badań na temat odbioru zapisków Marii Curie-Skłodowskiej przez krakowskich licealistów zaprezentowała Danuta Łazarska. Autorka przekonuje, że „wszelkie pisemne refleksje uczniów [...] pobudzają nauczyciela – ich czytelnika do stawiania rozmaitych pytań, między innymi [...] o przyczyny i sposoby opisywania siebie czy wreszcie o zaangażowanie nastolatka w odkrywanie, zrozumienie Innego i przemianę własnego wnętrza”. D. Łazarska, *Madame Curie – Inna? Kiedy przekraczanie granic pozwala licealistom myśleć inaczej*, w: *Kiedy przekraczanie granic pozwala myśleć inaczej...*, s. 173.

²⁴ E. Dubas, *Uczenie się z biografii Innych – wprowadzenie*, w: *Uczenie się z biografii Innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011, s. 8.

Motywacja uczenia się z biografii Innego może być zróżnicowana i dotyczyć zapotrzebowania na wiedzę „gotową”, sprawdzoną, wiązać się z chęcią unikania błędów i ponoszenia osobistych kosztów doświadczania, potrzebą porównywania własnego życia z życiem Innych, poszukiwaniem sensu życia (biografia pokazuje wówczas drogę, wyznacza cel i wartości), potrzebą zmiany dotychczasowego sposobu życia i nadania mu nowego kierunku; przełamywaniem własnej samotności („szukanie wspólnoty biograficznej”)²⁵. Wspomniana badaczka konstatuje:

Uczyć się od Innego jest łatwiej, gdy jego doświadczenie jest bliższe naszemu gdy możemy odnosić je w jakimś stopniu do naszych realiów życia. Zależność ta jeszcze bardziej jest widoczna, gdy chodzi o zrozumienie Innego. Zrozumieć Innego można tylko poprzez pryzmat własnych doświadczeń i obecność elementów doświadczenia Innego w moim/naszym doświadczeniu. [...] Uczenie się więc z biografii Innego jest rodzajem spotkania (się) Innego i Ja w ich biograficznym doświadczeniu. Takie spotkania – poprzez odnalezienie tego, co wspólne – są szczególnie ważne dla osób, których **doświadczenia historyczne są zupełnie odmienne**²⁶. [podkr. D.K.]

Uczenie się z biografii Innego to także uczenie się z biografii autorytetów moralnych, uznawanych powszechnie lub jednostkowo w danym środowisku, społeczności. Ma to miejsce np. podczas zajęć edukacyjnych, celowo organizowanych, na których biografia jest nieodzownym elementem procesu kształcenia i wychowania, zmierzającego do formowania tożsamości jego uczestników.

Rezultaty przeprowadzonych badań dają podstawy do sformułowania następującej konkluzji: postać Janka Bytnara może stać się bliższa uczniom dzięki lekturze pamiętnika matki. Jego biografia z lat dziecięcych i szkolnych, zachęcając do dialogu i tworzenia różnych narracji, z pewnością wzbogaci doświadczenie uczniów i stanie się źródłem tożsamości narodowej (regionalnej)²⁷ i patriotyzmu dnia codziennego, kiedy potrzebna jest troska o rozwój osobisty i zawodowy, doskonalenie się, praca nad sobą i odpowiedzialność. Pokazuje, jak ważna w życiu, oprócz szkoły, jest rodzina, wyznaczająca właściwe wzory zachowań, takie jak m.in. uczciwość, odpowiedzialność, umiejętność współdziałania, rozwijanie pasji i zainteresowań, kreatywność, wytrwałość w dążeniu do celu, życzliwość, empatia, otwartość i tolerancja.

²⁵ E. Dubas, *Uczenie się z biografii Innych...*, s. 9.

²⁶ E. Dubas, *Życie zdeterminowane historią. Uczenie się z biografii Innego. Na przykładzie relacji Renee Villancher „Moje skradzione życie”*, w: *Uczenie się z biografii Innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011, s. 99.

²⁷ Więcej na ten temat pisze Barbara Myrdzik. Por. teźże, *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace ofiarowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s.353-366.

Wybrana bibliografia

- Czermińska M., *O autobiografii i autobiograficzności*, w: *Autobiografia*, red. M. Czermińska, Gdańsk 2009.
- Gajak-Toczek M., *Słabość i upór – Maria Curie-Skłodowska w czytelniczym odbiorze uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, w: *Kiedy przekraczanie granic pozwala myśleć inaczej. Maria Skłodowska-Curie*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, M. Pamuła-Behrens, Kraków 2013.
- Gąsowski J., *Bohater jako obiekt percepcji społecznej*, w: *Historia. Pamięć. Tożsamość. Postaci upamiętniane przez współczesnych mieszkańców różnych części Europy*, red. M. Kujawska, B. Jewsiewicki, Poznań 2006.
- Koc K., *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018.
- Kubis B., *Poznawcze i kształtujące walory literatury dokumentu osobistego (na przykładzie relacji Polaków wysiedlonych z Kresów Wschodnich oraz Niemców wysiedlonych ze Śląska w latach 1944-1946)*, Opole 2007.
- Lachowicz M., *Biografistyka w edukacji etnoregionalnej*, w: *Biografia w edukacji etnoregionalnej*, red. R. Skrzyniarz, E. Kuryluk, B. Drozd, Lublin 2014.
- Łazarska D., *Madame Curie – Inna? Kiedy przekraczanie granic pozwala licealistom myśleć inaczej*, w: *Kiedy przekraczanie granic pozwala myśleć inaczej. Maria Skłodowska-Curie*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, M. Pamuła-Behrens, Kraków 2013.
- Morawska I., *Blaski i cienie edukacji patriotycznej*, w: *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2018.
- Myrdzik B., *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace ofiarowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009.
- Uczenie się z biografii Innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011.
- Uryga Z., *Biografia czy biografistyka*, w: tegoż, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996.

How to Bring the Hero Closer? Proposal for Reading *Mother's diary* of Zdzisława Bytnar on Polish-language Lessons

Summary

The article deals with the issues of teaching patriotism as a proposal for students who, while discussing the reading *Stones for the Rampart*, discuss with the models of heroism designed in it. The inspiration for teachers and students of Polish philology may come from reading fragments of the memoirs of Jan Bytnar's mother during Polish lessons, in which Janek's childhood, from the time of his birth until the date of receiving his high school diploma, was presented. Zdzisława Bytnar's diary contains significant educational potential, emphasizing the importance of his parents in shaping Janek's personality, who later became a hero.

On the basis of empirical research carried out in primary schools in the Podkarpackie region, it was found that reading the memories of Zdzisława Bytnarowa could interest students, provide

them with knowledge about “Rudy’s” childhood, his years of study, passions and interests, and thus acquaint them with the young scout.

Keywords: diary of Janek Bytnar’s mother, patriotic education, documentary literature, biography of the hero of *Stones for the Rampart*.

Bliski czy odległy? Popkulturowa komitywa z Mickiewiczem

Mickiewicz bliski czy odległy? Precyzyjniej byłoby zapytać: komu bliski, a komu odległy? Czy w ogóle można odpowiedzieć na to pytanie jednoznacznie? Czy każda odpowiedź nie będzie uogólnieniem? Wiedza potoczna i wynikające z niej przekonania skłonią nas raczej do drugiej odpowiedzi – odległy. Moc tej konstatacji potwierdzą także doświadczenia wyniesione ze szkoły, pamięć uczniowska albo nauczycielska. Kazimiera Szczuka w recenzji zatytułowanej *Czar, co łby podchmiela* filmu *Pan Tadeusz* w ten sposób podsumowuje szkolną recepcję dzieł Mickiewicza:

Pan Tadeusz uchodzi już od dawna za nudziarstwo. Znamy go raczej ze stereotypu niż z samodzielnej lektury. Grzybobranie, chmury, Telimena z mrówkami, spowiedź Jacka Soplidy – to hasła wywoławcze, a zarazem trumienne gwoździe zamykające dostęp do tekstu¹.

Każdy, kto widział *Dzień Świra* Marka Koterskiego, w tym miejscu przypomniał sobie scenę, kiedy nauczyciel recytuje sonety krymskie uczniom, a ci swoim niewybrednym zachowaniem pokazują, jak bardzo ich to nie interesuje. Scena ta ujawnia nie tylko nieprzystawalność wykładowej lekcji do odbiorczych możliwości uczniów, ale również współczesną obcość języka romantycznego i jego sztuczność w przestrzeni klasy. Innym przykładem z tego samego filmu jest swego rodzaju *Oda do młodości* Miauczyńskiego pokazująca rozbrat między marzeniami a rzeczywistością, przepaść pomiędzy studenckimi pragnieniami o byciu poetą a prozą zawodu nauczyciela. Etykieta „nudziarstwo”, o której pisze Szczuka, przyłgnęła więc nie tylko do *Pana Tadeusza*, ale i innych utworów Mickiewicza, co celnie i dotkliwie pokazuje w swoim filmie Koterski.

Rozpoznanie Kazimiery Szczuki nie jest dziś specjalnie odkrywczym, na gruncie dydaktyki dokonali tego bowiem już wcześniej m.in. Stanisław Bortnowski² czy Ja-

¹ K. Szczuka, *Czar, co łby podchmiela*, <http://www.filmweb.pl> [dostęp: 2.02.2020].

² S. Bortnowski, *Arcydzieła Mickiewicza – kontekst szkolny*, w: *Pan Tadeusz i jego dziedzictwo. Recepcja*, red. B. Dopart, Kraków 2006, s. 453.

dwiga Kowalikowa³. Po tych uwagach czytelnika niniejszego artykułu może zadziwić informacja płynąca z badań prowadzonych przez Zofię Zasacką. Otóż z badania czytelnictwa dzieci i młodzieży wynika, że *Dziady* plasują się na trzecim miejscu wśród przeczytanych w całości lub fragmentach lektur. Myślę jednak, że to efekt ogwiazdkowania utworu w podstawie programowej do gimnazjum, a nie dowód autentycznej potrzeby lekturowej⁴. Szkolne doświadczanie lektur oscyluje bowiem, jak to trafnie ujął Wojciech Maryjka, między „życzliwością a niezrozumieniem [...] między akceptacją dla [...] kanonicznej pozycji a nudą stereotypowego odbioru”⁵. Paradoksalnie właśnie ten stereotypowy odbiór buduje mentalność współczesnych Polaków. Pisze o tym w „Pamiętniku Literackim” Kwiryna Ziemia. Jej zdaniem forma współczesnej sceny politycznej dowodzi, jak bardzo *Dziady* Adama Mickiewicza przyczyniły się do ukształtowania mechanizmów polskiej pamięci zbiorowej. Badaczka nie łączy tego faktu z zaczytywaniem się w lekturze *Dziadów*. Jej zdaniem jest dokładnie na odwrót. Według Ziembki im mniej *Dziady* są naprawdę czytane, tym bardziej są naśladowane, „tak wyraźnie w życiu społecznym ugruntował się schemat zawarty w scenach dramatycznych III części”⁶. I choć owo „naśladowanie” Ziemia odnosi do sytuacji politycznej w Polsce (a.d. 2016), do szczególnie rozumianego patriotyzmu, celebracji martyrologii, w swoim artykule chciałabym się skupić, jak owo naśladowanie dokonuje się w kulturze, a zwłaszcza popkulturze. Dla tej ostatniej Mickiewicz – a właściwie jego twórczość – okazuje się zaskakująco bliska.

Ktoś kiedyś powiedział, że Mickiewicz jest dla Polaków tym, kim Szekspir dla Anglików. Baz Luhrmann, twórca chyba najśłynniejszej, a na pewno kontrowersyjnej, ekranizacji *Romea i Julii* w jednym z wywiadów wyznał, że gdyby Szekspir żył w dzisiejszych czasach, pracowałby jako scenarzysta dla Hollywood. Andrzej Stasiuk postawił równie odważną tezę: gdyby Mickiewicz był współczesnym poetą, to by rapował. To, co w XIX wieku nazywało się improwizacjami, dziś jest freestylem (improwizowaniem tekstu w rapie i hip-hopie)⁷. Nie udało mi się ustalić, czy Stasiuk

³ J. Kowalikowa, „Pan Tadeusz” w szkole średniej, w: *Pan Tadeusz i jego dziedzictwo...*, s. 453. W. Maryjka, *Powroty do Soplicowa. „Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza w najnowszej poezji polskiej*, „Pamiętnik Literacki” 2016, nr 4, s. 43, <http://pamietnik-literacki.pl> [dostęp: 13.12.2019].

⁴ „W obszarze wspólnych gimnazjalnych doświadczeń lekturowych, to znaczy takich, które zostały poznane (w dowolny sposób) przez co najmniej połowę gimnazjalistów znalazło się siedem utworów [...]. Były to wymienione w kolejności liczby wskazań: *Zemsta* Aleksandra Fredry, *Mały Książę* Antoine de Saint-Exupéry’ego, *Dziady II cz.* Adama Mickiewicza, *Romeo i Julia* Wiliama Szekspira, *Skąpiec* Molière’a, *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego i *Krzyżacy* Henryka Sienkiewicza. Jednak tylko *Mały Książę* został przeczytany w całości przez co najmniej co drugiego gimnazjalistę – 55% ogółu badanych” (Zofia Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, s. 132, <http://www.pbc.gda.pl> [dostęp: 12.02.2020]).

⁵ W. Maryjka, dz. cyt.

⁶ Por. K. Ziemia, *Wielka Improwizacja w świetle liryków Mickiewicza w najnowszej poezji polskiej*, „Pamiętnik Literacki” 2016, nr 4, s. 7, <http://pamietnik-literacki.pl> [dostęp: 13.12.2019].

⁷ *Mickiewicz by dziś rapował – wywiad z Andrzejem Stasiukiem*, <https://lubimyczytac.pl> [dostęp: 5.12.2019].

czytał książkę *Raperzy kontra* Tomasza Kukułowicza, ten bowiem stawia w niej taką samą tezę. Oddajmy na chwilę głos jej autorowi, który opisuje, jak dokonał swojego odkrycia i tłumaczy powody swojej naukowej fascynacji:

Analizowałem porównania z tekstów Pezeta i przypomniał mi się fragment *Pana Tadeusza*. Tam też jest dużo porównań. Tak po nitce do kłębka dotarłem do Archiwum Filomatów, w którym odkryłem innego Mickiewicza niż tego, o którym mówią nauczyciele w szkole. Odkryłem młodego chłopaka z prowincji, który dzięki wybitnemu talentowi staje się czołowym poetą wśród filomatów. Dwudziestolatka, który przez układanie rymów chce dowieść światu, że jest najlepszy?⁸

Czy nie tacy właśnie są raperzy? – można by powiedzieć, retorycznie dopytuje Kukułowicz, choć tak naprawdę całą swoją pracą daje odpowiedź twierdzącą. Czyni to brawurowo, szczególnie w rozdziale „Mówienie wierszem”, gdzie zestawia jamby filomackie z twórczością raperów, udowodniając ich podobieństwo⁹.

Andrzej Stasiuk z kolei – wyczuwający u Mickiewicza predylekcję do rokowego brzmienia albo nawet rapu – sam postanowił zmierzyć się z jego twórczością. Autor *Jadąc do Babadag* co prawda nie rapuje, trudno nawet uznać, że śpiewa... Po prostu recytuje. W roku 2018 ukazała się płyta: *Mickiewicz – Stasiuk – Haydamaky*. Znalazło się na niej dziesięć utworów pochodzących z *Sonetów krymskich*, *Dziadów*, *Konrada Wallenroda*, *Reduty Ordony*, *Liryków lozańskich*. W recenzjach płyty powiela się przekonanie, że Stasiuk wciela się w nagraniach w samego Mickiewicza. Argumentem potwierdzającym taką interpretację jest fakt, że każdy z twórców przemierzał orientalną część europejskiego kontynentu, dzięki czemu literacko-muzyczny zapis doświadczenia podróży staje się bardziej autentyczny¹⁰.

Entuzjastyczne przyjęcie publiczności, na rynku polskim i ukraińskim (Haydamaky to zespół ukraiński), oraz docenienie przez krytykę (nagroda Złota Płyta oraz nominacja do Fryderyków) dało asumpt do kolejnego wyzwania. Pisarz postanowił zwieńczyć swój projekt *Inwokacją*. Do udziału w przedsięwzięciu zaprosił trzech artystów. Białoruskiego poetę, tłumacza i rapera Vitala Ryzhkou, senegalskiego muzyka i działacza społecznego Mamadou Diouf oraz perkusistę i wokalistę Adeba Chamoun, Syryjczyka zamieszkałego w Polsce. Był to celowy zabieg: różnorodność etniczna artystów miała przypominać otwartość Rzeczypospolitej Obojga Narodów oraz upamiętniać piętnastą rocznicę akcesji Polski do Unii Europejskiej i budowania Europy bez granic. Do tej idei nawiązuje wyeksponowanie słów z poematu, którymi Stasiuk rozpoczyna utwór: „Brama na wciąż otwarta przechodniom ogłasza, że gościnna i wszystkich w gościnę zaprasza”, powtarzane później jako refren. Stasiuk –

⁸ U. Schwarzenberg-Czerny, *Peja kontra Adam Mickiewicz. Raperzy mają sporo wspólnego z romantykami*, <https://natemat.pl> [dostęp: 7.12.2019].

⁹ T. Kukułowicz, *Raperzy kontra filomaci*, Warszawa 2014, s. 114-134.

¹⁰ M. Waincettel, *Rokowy Mickiewicz i magia orientu*, <http://booklips.pl> [dostęp: 7.12.2019].

niejako wbrew obecnej narracji historyczno-politycznej – buduje obraz Polski jako otwartej bramy, przyjmującej wszystkich, bez względu na przynależność narodową, pochodzenie, przekonania czy wyznawane wartości¹¹. W czerwcu 2019 roku ukazał się również teledysk do *Inwokacji*. Klip pokazuje podróż Oleksandra Iarmoly, wokalisty Haydamaky. Bohater kroczy ulicami Wilna, dociera do Ostrej Bramy, odwiedza polsko-ukraińsko-białoruskie Podlasie (kamera zatrzymuje się na cerkwiach); Beskid Niski (odniesienie do kultury łemkowskiej). Widzimy też lubelskie bramy starej części miasta – według jednego z recenzentów to symboliczne odwołanie do wielokulturowego ducha królewskiego grodu¹². Filmową podróż oglądamy oczyma Stasiuka i Iarmoly siedzących przy ognisku. Ważną rolę odgrywa tu jeszcze inny element scenografii: ustawiony na drewnianym pieńku stary telewizor. To dosłowne nawiązanie do teorii mówiących o telewizji jako elektronicznym ognisku. Wielu antropologów dowodziło, że rolę dawnego paleniska domowego gromadzącego rodzinę przejął telewizor skupiający wokół siebie domowników o tej samej porze¹³. Co prawda w dobie sieciowych praktyk i zjawiska konwergencji teoria ta nie ma zastosowania, zapewne dlatego telewizor został sprowadzony jedynie do rekwizytu. Na jego wyłączonym ekranie, niczym w lustrze, odbija się płomień ogniska i ślad podróży ukazanej tutaj jako wspomnienie. Narracja klipu przypomina o zobowiązaniu budowania domu dla wszystkich. To przesłanie podkreśla powtarzany refren, jak i widok otwieranej, gościnnej bramy grodu.

Idea przyświecająca całemu projektowi jest wzniosła i zarazem głęboko słuszna, ale realizacja teledysku współczesnemu odbiorcy może wydawać się nieco anachroniczna¹⁴. Kiedy oglądałam klip z grupą studentów pierwszego roku polonistyki, okazało się, że większość z nich nie zna ani Andrzeja Stasiuka, ani jego twórczości. Ten niezbyt budujący fakt był zarazem poznawczo owocny – studenci bowiem, dokonując jego oceny, nie posiadali żadnej wiedzy naddanej. Uznali, że teledysk powstał w latach dziewięćdziesiątych, na co wskazywała ich zdaniem jego estetyka oraz niezbyt współczesna forma. Ze zdumieniem przyjęli fakt, że klip pochodzi z 2019 roku. W ich ocenie nawet jeśli uznamy „oldskulowy” charakter teledysku za stylizację, to jednak właśnie ze względu na formę nie trafi do powszechnego odbiorcy. O ile zasługą płyty *Mickiewicz – Stasiuk – Haydamaky* jest przywołanie ducha twórczości Mickiewicza w rokowym tonie, o tyle tego samego nie powiemy już o *Inwokacji*. Niewątpliwie brzmi ona współcześnie i na pewno odziera recytowane

¹¹ Por. *Zespół Mickiewicz – Stasiuk – Haydamaky z nowym utworem „Inwokacja”*, <http://polska-plyta-polskamuzyka.pl> [dostęp: 12.12.2019].

¹² Por. [am], *Stasiuk i Haydamaky jeszcze raz sięgnęli po Mickiewicza*, <https://booklips.pl> [dostęp: 12.12.2019].

¹³ C. Tichi, *Electronic Hearth: Creating an American Television Culture*, New York 1990.

¹⁴ Jego reżyserią zajął się Bogusław Byrski, aktor Teatru im. H. Ch. Andersena w Lublinie, instruktor teatralny oraz Grzegorz Stech, producent projektu *Mickiewicz-Stasiuk-Haydamaky* (zob. <http://www.wyspa.fm> [dostęp: 12.12.2019]).

słowa Inwokacji z lukru szkolnej grzeczności, ale realizacja klipu pod względem artystycznym jest nieco toporna.

Stasiuk nie jest pierwszym wykonawcą sięgającym po *Inwokację*, ale na pewno jednym z nielicznych, który próbuje głębiej odczytać Mickiewiczowskie przesłanie. W telegraficznym skrócie wyliczę moim zdaniem najbardziej popularne odniesienia. Lider zespołu rockowego IRA Artur Gadowski zaśpiewał na płycie *Polska młodzież śpiewa klasyków* (1999) *Inwokację* (na tym samym krążku utwór *Litwo, ojczyzno moja* wykonuje Michał Żebrowski, który wraz z Anną Marią Jopek zaśpiewał też *Wspomnienie* promujące *Pana Tadeusza* Andrzeja Wajdy; film ten promował również Grzegorz Turnau i Stanisław Soyka piosenką *Soplicowo*, muzykę do filmu skomponował Wojciech Kilar). *Inwokację* recytował również raper Maximus, któremu internauci w komentarzach na kanale YouTube wyrażają wdzięczność za pomoc w pamięciowym oponowaniu tekstu *Inwokacji*. Część druga *Dziadów* Adama Mickiewicza stała się inspiracją dla Kazika Staszewskiego i zespołu Kult do napisania piosenki *Baranek* (opartej na kompilacji słów Stanisława Staszewskiego i wyimków z *Dziadów*) oraz dla zespołu Merfolk, metalfolkowej kapeli (utwór *Dziady*).

Można by pewnie wyliczać intertekstualne odniesienia dłużej, bo to naturalny obieg muzycznej popkultury, której podglebie żywi się tym, co było dawniej. Najwięksi polscy wokaliści interpretowali przecież twórczość poetów. Za mistrzowskie uznaje się wykonania Ewy Demarczyk, śpiewającej wiersze Juliana Tuwima, Bolesława Leśmiana, Mirona Białoszewskiego, Krzysztofa K. Baczyńskiego, Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Taka niewątpliwie była też interpretacja wiersza Mickiewicza *Niepewność* z 1970 roku w wykonaniu Marka Grechuty. Tego dowodem jest też zapowiedź płyty *Napiórkowski/Mickiewicz*, na której artysta wykonuje *Sonet krymskie*. Płyta Krzysztofa Napiórkowskiego ukazała się w pierwszych dniach lutego 2020 roku. Jak czytamy w materiałach promujących płytę:

[Napiórkowski] Tym razem sięgnął po pomnikową postać znaną przede wszystkim z podręczników szkolnych, lecz napisana do nich muzyka przybliży XIX-wieczną poezję do czasów współczesnych. Osnową płyty są kompozycje Napiórkowskiego zaśpiewane przez niego przy fortepianie. Towarzyszą mu muzycy operujący instrumentarium nawiązującym do muzyki klasycznej: fagot, klarnet basowy, flet, skrzypce, gitara, instrumenty perkusyjne, nie brak tu jednak współczesnych elementów jak gitara basowa. „Zamysł albumu był taki, że wyobraziłem sobie XIX-wieczny paryski salon, gdzie wieczorną porą gromadzi się towarzystwo, a śpiewak z udziałem muzyków wykonuje poezję ku uciesze i zamyśleniu zebranych» – tak o płycie mówi kompozytor¹⁵.

Niestety zdarza się, że popkulturowa komitywa z Mickiewiczem prowadzi nas na wysypisko popkultury, na którym znaleźć możemy wszystko¹⁶. Oto przykład.

¹⁵ Zob. *Napiórkowski/Mickiewicz*, <https://artepromotion.pl> [dostęp: 12.01.2020].

¹⁶ Słowne zapożyczenie z artykułu Moniki Sakowskiej, *Wysypisko popkultury. Balladyny i romanse Ignacego Karłowicza*, <http://www.polisemia.com.pl> [dostęp: 10.12.2019].

W 2017 roku w Muzeum Pana Tadeusza we Wrocławiu otwarto wystawę „Pan Tadeusz w popkulturze”. Ekspozycja miała udowodnić, że poemat Mickiewicza wciąż jest obecny w naszej kulturze i jej codziennych przejawach. W wywiadzie ówczesna kuratorka wystawy, Beata Bartecka, wyznała:

Może nie jest czytany, ale różnego rodzaju odniesienia i symbole z nim związane funkcjonują w naszym języku, wyobraźni i właśnie w popkulturze. – Wódka Tadeusz, herbaty z Soplicowa, hip-hop, XIII księga, memy internetowe, obrazy, a nawet marka modowa Telimena¹⁷.

Zjawisko to potwierdza rozpoznania poczynione przez Kwirynę Ziembę. Mickiewicz, może i nie jest czytany, ale to nie przeszkadza temu, by był powielany, czy to w hołdzie, czy prześmiewczo. W tym nurcie mieści się polska scena kabaretowa, która upodobała sobie utwory Mickiewicza. Popularnością cieszy się *Pan Tadeusz*, skecze na jego motywach wykonują artyści Kabaretu Moralnego Niepokoju, kabaretu Smile i kabaretu Neo-Nówka.

Strumień wzajemnych wpływów płynie jednakże w dwie strony. Popkultura czerpie z kultury wysokiej, a kultura wysoka zwraca się w stronę popkultury, zresztą to zróżnicowanie jest już dzisiaj anachroniczne. Popkultura odcisnęła piętno również na teatralnych inscenizacjach dzieł Mickiewicza. Ostatnim takim głośnym przykładem było przedstawienie w reżyserii Radosława Rychcika (Teatr Nowy w Poznaniu, 2014). Znany z eksperymentowania z formą twórca w nieoczywisty sposób zainscenizował *Dziady*. Aby podkreślić uniwersalny wymiar dzieła Mickiewicza jako opowieści o buncie wobec zła i walki o wolność, przeniósł akcję *Dziadów* w realia amerykańskiej popkultury. Czy mu się to udało? Świadczenia sztuki odbioru są skrajnie różne. Z jednej strony Paszport Polityki, w którego uzasadnieniu czytamy „Za najbardziej wicherzycielskie, bezczelne i konsekwentne wystawienie *Dziadów* w ostatnich latach, [...] za polski arcydramat w zupełnie nieoczekiwanych dekoracjach” – pisał Jacek Wakar¹⁸. Z drugiej głos Piotra Drygasa:

Dziady Radosława Rychcika nie wprawiają widza w zachwyt. Niestety zaplecze intelektualne stojące za pomysłem realizacji dramatu Mickiewicza w kostiumie *American dream* nie przekłada się na ciekawy i aktualny spektakl. To bardziej ćwiczenie stylistyczne czy esej kulturoznawczy niż pełnokrwisty dramat¹⁹.

Adaptacjom teatralnym Mickiewicza należałoby poświęcić osobną książkę, tymczasem na szklanym ekranie dzieła poety pojawiają się dużo rzadziej, wspomnieć

¹⁷ Agnieszka Kołodyńska, *Muzeum Pana Tadeusza. Superfrekwencja i plany na 2017 rok*, <https://www.wroclaw.pl>. Podkreślenie moje.

¹⁸ Cyt. za: M. Mokrzycka-Pokora, *Radosław Rychcik*, <https://culture.pl> [dostęp: 15.12.2019]

¹⁹ Recenzja na stronie: P. Drygas, *Polish Romanticism's pop story. „Dziady” R. Rychcika*, <https://kulturaliberalna.pl> [dostęp: 15.12.2019]. Zob. o Radosławie Rychciku: <https://culture.pl/pl>.

można *Lawę* Konwickiego, *Pana Tadeusza* z roku 1928 i 1999 czy *Świtez* Kamila Polaka²⁰. Dzieła te niewątpliwie uznawane są dzisiaj za kanoniczne, doczekały się wielu opracowań i dlatego nie ma potrzeby w tym miejscu poświęcać im więcej uwagi. Niewielu jednak zna najnowszą adaptację *Świtezianki*, siostr Julii Bui-Ngoc i Mai Bui-Ngoc²¹.

Pierwsza z nich urodziła się w 1984 roku w Nicei. Jest rzeźbiarką, reżyserką, tancerką i choreografką, absolwentką Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie na Wydziale Rzeźby (2011). Druga zaś – architektem, filmowcem, i operatorem kamery. Skończyła Wydział Architektury na Politechnice Warszawskiej, a także Akademię Filmu i Telewizji w Warszawie. Mówią o sobie, że są uchodźczyniami, jako dzieci Polki i Wietnamczyka, a to doświadczenie, jak również dorastanie we Francji, wpłynęło na ich otwarte spojrzenie i kosmopolityczną postawę. Mimo to fascynuje ich polska kultura i tradycja, a zwłaszcza język. Jak wyznały w wywiadzie, kiedy przeczytały *Ballady i romanse*, nie mogły uwierzyć, że nie zostały jeszcze sfilmowane. Siostry wskazują też na swoje powinowactwo z Mickiewiczem, który tak jak one był emigrantem²². Zajmują się więc Mickiewiczem z pasji, a przede wszystkim ze względu na fascynację jego wyobraźnią poetycką. Właśnie na wyobraźnię poetycką Mickiewicza wskazywał również Kamil Polak, tłumacząc swoje wybory artystyczne:

Wyobrażałem sobie film z plenerami, detalami, emocjami. Chciałem wykorzystać swoje umiejętności malarskie, wyżyć się estetycznie. [...] Już kiedy czytałem je po raz pierwszy, ich epicki rozmach zrobił na mnie wrażenie. To esencja dreszczu i grozy, a przy tym same konkrety²³.

Z drugiej strony łatwiej też na takie projekty uzyskać pieniądze.

Wszyscy mi mówili: świetnie to wymyśliłeś, na hasło Mickiewicz dostaniesz pieniędzy, ile ci będzie potrzeba. Rzeczywistość okazała się skrzeczająca – wspomina Kamil Polak. W Polsce, owszem, nazwisko wieszczą otwierało portfele, choć nie za szeroko. Nie trzeba było jednak wiele tłumaczyć²⁴.

W tym miejscu budzi się – nie wiem, czy uzasadniona – wątpliwość: czy odwołania do Mickiewicza są wynikiem prawdziwej fascynacji, czy też łatwą szansą na spożytkowanie publicznych środków i zaistnienie w artystycznym świecie. Czego

²⁰ O nowym życiu *Świtezi* w filmowej adaptacji K. Polaka pisze Witold Bobiński w tekście *Oswoić, poznać, przyjąć. Film jako przestrzeń polonistycznych spotkań z Imym i innością*, w: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.

²¹ Zob. Z. Cielątkowska, Julia Bui-Ngoc, Mai Bui-Ngoc, <https://ninateka.pl> [dostęp: 1.01.2020].

²² Por. J. Tomczuk, *Obywatelki świata śnią Mickiewiczem*, „Newsweek Polska” 23.09.2018, <https://www.newsweek.pl> [dostęp: 12.12.2019].

²³ *Z prawdziwej pasji. Z Kamilem Polakiem rozmawia Adriana Prodeus*, „Kino” 2011, nr 3, s. 11.

²⁴ Tamże, s. 11.

bowiem się dowiemy, gdy wczytamy się w dokumenty unijnego programu „Kreatywna Europa”, a wraz z nim komponentu „Media”, którego istotny składnik to Edukacja Filmowa czy granty Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej? Okaze się, że warunki finansowania są ustalone w określony sposób. Sfera usług edukacyjnych służy bowiem jako pas transmisyjny przekazujący zasoby z powrotem do branży. „Kreatywna Europa” współfinansuje inicjatywy edukacyjne umożliwiające transfer środków do reprezentantów tego sektora. Dla przykładu: PISF wspiera produkcję filmów edukacyjnych, a potem konkretne festiwale filmowe, na których są one dystrybuowane. Jak zauważa Michał Pabiś-Orzeszyna w artykule *Edukacja filmowa. Pułapki i ucieczki*, jest to nie tylko sposób budowania festiwalowej publiczności, ale element celowej polityki: „W ten sposób festiwale stają się platformą dystrybucyjną produktów finansowanych z tego samego źródła. Co więcej, nie jest to nawet ukryta agenda, ale jawnie wyrażana w dokumentach”²⁵.

Czy więc rzeczywiście duch Mickiewicza jest wiecznie żywy, czy po prostu można w ten sposób zyskać środki na wydanie płyty, książki czy nagranie filmu. Choć to pytanie wydaje się kluczowe – nie jesteśmy w stanie na nie odpowiedzieć. Ponadto, czy jedno wyklucza drugie, czy obu spraw nie można pożenić? Pisząc jednak o wzajemnym przenikaniu się kultury i popkultury, trzeba być świadomym mechanizmów rynkowych. Jak czytamy na stronie Narodowego Centrum Kultury, Julia Bui otrzymała w roku 2016 stypendium na zrealizowanie krótkometrażowego filmu *Świtezianka* z serii *Ballady i romanse*²⁶, z kolei w roku 2018 obie siostry uzyskały dofinansowanie na produkcję pełnometrażowych *Ballad i romansów* w wysokości 150 000. Mimo że eksperci negatywnie zaopiniowali wniosek sióstr, dyrektor PISF-u przyznał środki z tak zwanej rezerwy dyrektora²⁷.

Film sióstr Bui to w istocie współczesna ilustracja ballady Mickiewicza. U Bui bohaterowie – choć osadzeni w realiach współczesności – mówią językiem Mickiewicza. Czy swoją filmową wyobraźnią dorównały literackiej wersji?

Film rozpoczyna się ujęciem przedstawiającym z góry jezioro Świteź. Jezioro zlewa się z horyzontem, obraz przywołuje wspomnienie *Świtezii*: „Gwiazdy nad tobą i gwiazdy pod tobą”²⁸. Kamera z lotu ptaka ukazuje Strzelca mierzącego ze strzelby do sarny, wówczas następuje odjazd i przenosimy się do współczesności. Wraz

²⁵ Por. M. Pabiś-Orzeszyna, *Edukacja filmowa. Pułapki i ucieczki*, „Ekrany. Film & Media” 2018, nr 6, s. 6-12.

²⁶ Więcej informacji na stronie: *Rozstrzygnięcie konkursu programu stypendialnego Młoda Polska 2016*, <https://nck.pl> [dostęp: 10.12.2019].

²⁷ Priorytet: Produkcja oraz rozwój projektów filmów dla młodego widza lub widowni familijnej. Sesja 3/2018, <https://www.pisf.pl/dotacje> [dostęp: 10.12.2019].

²⁸ W której słyhać echo Kantowskiej maksymy: „Dwie rzeczy napełniają serce coraz to nowym i coraz to wzmagającym się podziwem i czcią w miarę tego, im częściej, im ustawicznie, zajmuje się nim rozmyślanie: niebo gwiazdziste nade mną i prawo moralne we mnie”, cyt. za: H. Markiewicz, A. Romanowski, *Skrzydlate słowa*, Warszawa 1990, s. 312.

z nastolatkiem i jego rodzicami podróżujemy czerwonym (kolor ma znaczenie) samochodem na wieś. To, co dotąd oglądaliśmy, okazuje się tylko snem bohatera siedzącego na tylnym siedzeniu samochodu (albo może wizją jego przeszłego losu). Ale pomiędzy tymi odległymi czasowo planami jest łącznik – sarna widziana w początkowej scenie. Bohater, patrząc przez okno jadącego samochodu, ponownie widzi sarnę biegnącą przez las.

Gdy rodzina dojeżdża na miejsce – dostrzegamy znaczący atrybut na czerwonej (!) bluzie chłopaka – wizerunek Strzelca. Strzelec w XXI wieku nie jest wyposażony w strzelbę, ale w aparat fotograficzny. Wiedziony pragnieniem uwieczniania krajobrazów, udaje się wieczorem w głąb lasu. Tam raz po raz spotykają go dziwne wydarzenia. Ponownie spotyka sarnę, a gdy próbuje ją sfotografować – zwierzę znika, ale zdjęcie utrwała tajemniczą postać przypominającą zmumifikowane ciało kobiety. Nastroj tajemniczości wzrasta, gdy poznaje piękną młodą dziewczynę, która wkrótce przepada, ale pozostawia po sobie wianek z kwiatów. Kiedy bohater schyla się po niego, w krystalicznie czystej wodzie pod liliami wodnymi – dostrzega śpiącą (martwą?) kobietę. Wraca do swojego letniskowego domku, gdzie oddaje się grze w lotki (ponowne nawiązanie do figury Strzelca), ale nie może zaznać spokoju. Obraca w dłoniach wianek – być może właśnie ukąszony ich mocą wraca do tajemniczego lasu (bo w inny sposób trudno wytłumaczyć powrót do miejsca, w którym rozegrały się tak mroczne wydarzenia), by znowu spotykać tajemniczą dziewczynę. Wówczas w niemym dotąd filmie pojawiają się dialogi. Bohaterowie – jak wspomniałam – mówią językiem ballady Mickiewicza, a partie narratora śpiewa Justyna Świąt, która również odpowiada za muzykę do tego filmu.

Dalsza część adaptacji rozgrywa się według Mickiewiczowskiego scenariusza. Młodzieniec zakochuje się w dziewczynie, chce poznać jej pochodzenie (tym samym podejmuje pytanie narratora o to, kim jest dziewczyna), wyznaje miłość i składa przysięgę. Zostaje wystawiony na próbę, łamie dane słowo i ulega kuszeniom innej Dziewicy. Podąża w ślad za nią w wodne głębiny, splata się z nią w miłosnym uścisku i ze zdumieniem spostrzega, że kobieta trzymana w objęciach to jego ukochana. Gdy poznaje prawdę, porzucony i samotny znika w odmętach wody.

Adaptacja spotkała się żywym przyjęciem publiczności, siostry otrzymały wiele nagród na festiwalach filmów krótkometrażowych²⁹. Co do opinii krytyków – zdania są podzielone. Jeśli idzie o odbiór uczniów – według moich doświadczeń, a omawiałam ten tekst zarówno z uczniami, jak i studentami – spotkał się on z entuzjastycznym przyjęciem. Niewątpliwie mocną stroną jest jego wizualność – jest on efektowny estetycznie. Uznanie budzi również muzyka i partie śpiewane przez

²⁹ Nagroda główna w 2018 na festiwalu w Las Vegas (ale też: najlepsza muzyka, produkcja, zdjęcia, efekty wizualne, ścieżka dźwiękowa, reżyseria); na Festiwalu Filmów Edukacyjnych „Edukino” w Warszawie – Złoty Kopernik – nagroda w kategorii Sztuka, w 2019 – nominacja w kategorii najlepszy montaż do Nagrody Polskiego Kina Niezależnego im. Jana Machulskiego.

Justynę Świąs. Natomiast dojrzałego i bardziej wymagającego odbiorcę razić mogą niektóre partie aktorskie, brzmiące amatorsko, oraz zbyttna dosłowność w posługiwaniu się symboliką. Gdy bohater po raz pierwszy wchodzi do lasu, znajduje w nim otwór przypominający waginę. Niczym w filmie *Porozmawiaj z nią* Pedro Almodóvara – przedostaje się do innego świata. Jest to nie tylko antycypacja zmysłowych rozkoszy, ale i zapowiedź śmierci bohatera. Tragiczny koniec jego losu zapowiadają również inne wydarzenia, których przeoczyć nie sposób: jest więc roszciska, którą młodzieniec fotografuje, a gdy idzie dalej ona zamyka się wraz z uwięzionym w jej wnętrzu owadem, w zbliżeniu widzimy również leżącą w błocie czaszkę – ślad dawnych ofiar.

Kiedy Strzelec spotyka się z tajemniczą dziewczyną, zmienia się kolorystyka obrazu – las staje się złowrogo jasny i jakby wymarły. Kamera zbyt długo zatrzymuje się na danym szczególe, tak aby widz na pewno dany detal zauważył. W warstwie wizualnej również można odnaleźć wiele intertekstualnych odniesień, jak chociażby dosłowne odwołanie do motywu Ofelii i filmu *Melancholia* Larsa von Triera. Okazuje się jednak, że to, co niekiedy uwiera dosłownością przekazu, w przestrzeni lekcji może się okazać użyteczne.

Moim zdaniem film może pomóc w nieco innym odczytaniu ballady Mickiewicza – nie tylko jako utworu o winie i słusznie poniesionej karze. Rusałki, ondyny czy świtezianki u Mickiewicza pełniły inne funkcje niż ich pierwowzory z mitologii słowiańskich czy litewskich. Jak czytamy na przykład w podręczniku *Między tekstami*:

Nie były już tylko groźnymi mieszkankami świata nadprzyrodzonego, które zwabiały czarami łatwowiernych młodzieńców i sprowadzały na nich śmierć. U Mickiewicza stawiają one bohaterów przed wyborem moralnym i – zgodnie z ludowym poczuciem sprawiedliwości – surowo go karzą, jeśli w tej konfrontacji zachował się niewłaściwie³⁰.

Ale przecież w utworze Mickiewicza możemy się doszukać innej prawdy: być może Świtezianka celowo wystawia Strzelca na próbę, bo nie chce go utracić. Wie przecież, że wraz z nadejściem zimy coraz trudniej będzie się spotykać nad wodą. Wypowiedane słowa:

Pomnę, co ojciec rzekł stary:
Słowicze wdzięki w męczyzny głosie,
A w sercu lisie zamiary³¹

³⁰ Por. *Świtezianka jako ballada romantyczna*, w: S. Rosiek, E. Nawrocka, B. Oleksowicz, G. Tomaszewska, *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum*, cz. 3: *Romantyzm (echa współczesne)*, Gdańsk 2003, s. 85.

³¹ A. Mickiewicz, *Wybór poezyj*, t. 1, oprac. Cz. Zgorzelski, wyd. VIII, BN, S. I, nr 6, Wrocław – Warszawa – Kraków 1997, s. 115.

– nie są obce samej Świteziance. Jak przenikliwie zauważa Wojciech Ryczek w artykule *Słowem uwiedziony. Retoryczne konteksty Świtezianki*³², sentencja ta ma wytlumaczyć młodzieńcowi powściągliwość dziewczyny w mówieniu o sobie, ale to tylko gra pozorów. Sentencja wykorzystuje kategorię prawdopodobieństwa i ma sprawić, że słuchacz daje wiarę mówcy i przyjmuje jego argumenty. Tymczasem przywołanie ojcowskiego „mementa”, przestrzegającego dziewczynę przed zgubnymi skutkami naiwności, tak naprawdę zostało użyte nie po to, by wypróbować wierność Strzelca, ile z góry zakłada jego porażkę i uśmiercenie. W tym celu dziewczyna sięga po inne środki, nie tylko słowne. Wkłada maskę i w zależności od potrzeb odgrywa stosowną rolę: albo tajemniczej uwodzicielki, albo wiernej kochanki.

Dziewica najpierw zwraca się do Strzelca słowami narratora, używając dokładnie tych samych epitetów co narrator opisujący na początku ballady Strzelca. Potem w negatywny sposób przedstawia swoją rywalkę. Wie, jak ugodzić dumę Strzelca – sugeruje, że jest on obiektem jej drwin i kukiełką w jej rękach.

Po co żałujesz dzikiej wietrznicy,
Która cię zwabia w te knieje,
Zawraca głowę, rzuca w tęsknicy,
I może jeszcze się śmieje?³³

Wreszcie, gdy to nie skutkuje złamaniem danego słowa, daje mu obietnicę wspólnego szczęścia – w domyśle obietnicę miłosnego spełnienia, którego nie dawała mu widywana co noc kochanka. W filmie ta scena kuszenia została trafnie oddana. Obietnica leżenia co noc w srebrnej topieli pod namiotami źwierciadeł nakłada się bohaterowi na wizję poprzedniej kochanki. Dotykając Świtezianki, widzi Dziewicę, z którą spotykał się co noc. Zresztą nie ma szans się jej oprzeć, bo wszystkie siły, łącznie z naturą, sprzysięgły się przeciwko niemu.

O ile jednak u Mickiewicza dziewczyna nie pozostawia swego kochanka samego, ginie wraz z nim, by potem snuć się jak cień nad brzegiem w świetle księżyca, o tyle u siostr Bui Strzelec umiera sam, jego duszą wzgardzi Świtezianka. Jeśli teraz wrócimy do sceny początkowej pokazującej tego samego Strzelca w dziewiętnastowiecznym entourage'u, okaże się, że mowa tu o cykliczności dziejącej się historii. W takim wypadku chłopiec z winnego staje się ofiarą sideł zastawianych przez Świtezianki, co jest bardziej zgodne nie z Mickiewiczowską wizją, ale mitologią słowiańską czy litewską, w których nimfy wodne, ondyny czy rusalki zwabiały czarami łatwowiernych młodzieńców i sprowadzały na nich śmierć.

³² Z którego rozpoznań dotyczących ballady Mickiewicza korzystam. W. Ryczek, *Słowem uwiedziony: retoryczne konteksty Świtezianki*, w: *Mickiewiczowskie konteksty*, red. M. Korytowska, Kraków 2019, s. 111-130.

³³ Tamże, s. 117.

Istnieje jeszcze jedna możliwa interpretacja, dopowiedziana przez studentów na zajęciach. Dla nich śmierć bohatera nie jest winą za złamanie danego słowa, ale karą za niszczenie przyrody, ingerencję w jej ekosystem – najpierw jako mierzący do bezbronnej sarny Strzelec, a w wydaniu dwudziestopierwszowiecznym jako reprezentant ludzkości grabiącej naturę z jej terenów. Czerwona bluza bohatera i umieszczony na niej wizerunek Strzelca świadczą o przesunięciu znaczeniowym: z oprawcy staje się ofiarą Dziewczyny, która zwodzi go i zabija...

Wybrana bibliografia

- Bobiński W., *Oswoić, poznać, przyjąć. Film jako przestrzeń polonistycznych spotkań z Innym i innością*, w: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.
- Bortnowski S., *Arcydzieła Mickiewicza – kontekst szkolny*, w: *Pan Tadeusz i jego dziedzictwo. Recepcja*, red. B. Dopart, Kraków 2006.
- Kukułowicz T., *Raperzy kontra filomaci*, Warszawa 2014.
- Maryjka W., *Powroty do Sopolicowa. „Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza w najnowszej poezji polskiej*, „Pamiętnik Literacki” 2016, nr 4, s. 43, <http://pamietnik-literacki.pl> [dostęp: 13.12.2019].
- Mickiewicz by dziś rapował – wywiad z Andrzejem Stasiukiem*, <https://lubimyczytac.pl> [dostęp: 5.12.2019].
- Pabiś-Orzeszyna M., *Edukacja filmowa. Pułapki i ucieczki*, „Ekrany. Film & Media” 2018, nr 6, s. 6-12.
- Ryczek W., *Słowem uwiedziony: retoryczne konteksty Świtezianki*, w: *Mickiewiczowskie konteksty*, red. M. Korytowska, Kraków 2019.
- Szczuka K., *Czar, co łby podchmiela*, <http://www.filmweb.pl> [dostęp: 2.02.2020].

Close or Distant? Mickiewicz's Relationship with Pop Culture

Summary

According to popular belief, the recipient of modern culture is not familiar with Adam Mickiewicz's works. Apparently, this unfamiliarity is reinforced by the school system, which is presented in *Day of the Wacko* by Marek Koterski. However, the number of works created under the influence of Mickiewicz, the author of *Ballads and Romances*, contradicts that belief. The introductory part of the text is factual: it systematizes the area of Mickiewicz's influence on pop culture. The purpose of the article is to investigate how such a profound influence on pop culture derives from this supposed unfamiliarity of Mickiewicz's works. The author argues that this is not always a matter of artistic maturity, but an easy opportunity to spend public money. Moreover, the authenticity of the relationship with Mickiewicz is examined.

In the analytical part Adam Mickiewicz's ballad *Świtezianka* is compared with the film adaptation *The Nixie*, directed by Julia and Mai Bui Ngoc and released in 2018. It is proof of the fulfillment of personal ambitions and a chance to revive the old text in the classroom at the same time.

Keywords: *Ballads and Romances*, Adam Mickiewicz, film adaptation, *The Nixie*, pop culture.

II wojna światowa w komiksie. Jak kształtować dyskurs o „trudnej przeszłości” za pomocą tekstu kultury popularnej?

Komiks w doświadczeniu czytelniczym współczesnego ucznia

Komiks to medium o ogromnej sile przekazu i ikona współczesnej popkultury. Jest uznawany za „wypowiedź artystyczną obdarzoną własną tożsamością”¹, która stała się jedną z najpopularniejszych form współczesnej kultury wizualnej. W rozpoznaniu Jerzego Szyłaka, komiks stanowi wspólną domenę literatury, sztuk plastycznych i filmu². Jacek Frąś, jeden z polskich twórców komiksowych, zwrócił uwagę, że „z jednej strony komiks to tekst pisany, a z drugiej kadrowanie, «montaż» i zbliżenia, czyli opowiadanie obrazem identyczne jak w filmie. Jest w tym coś magicznego, że jedna osoba może opowiedzieć historię z pogranicza tych dwóch dziedzin”³. O dynamicznym rozwoju komiksu i jego coraz większym zakresie oddziaływania na współczesną rzeczywistość świadczą bardzo liczne odniesienia do narracji obrazkowych w dyskursie społecznym i politycznym⁴.

Po „historie w dymkach” sięgają regularnie tabletowe dzieci i cyfrowe nastolatki. Co więcej, rezygnując z lektury klasycznych dzieł literackich, dzisiejsi uczniowie częstokroć identyfikują osobiste doświadczenie czytelnicze z lekturą komiksu. To oznacza, że „w dobie coraz powszechniejszego stanu nieczytania uczniów komiks stał się jednym z nielicznych gatunków literackich wzbudzających autentyczne

¹ Ten aspekt rozpoznania naukowych został uwypuklony w *Nocie Wydawcy* do książki J. Szyłaka *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku. Wstęp do poetyki komiksu*, Gdańsk 1999. Cyt. za: Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku: wstęp do poetyki komiksu..., alejakomiksu.com [dostęp: 19.10.2019].

² J. Szyłak, *Komiks – sztuka ulokowana „pomiędzy”, „Polonistyka”* 2014, nr 2, s. 4-8.

³ Wypowiedź jest fragmentem rozmowy, którą z Jackiem Frąsiem przeprowadziła Zuzanna Kisielewska dla czasopisma „Zwierciadło” (z 8 czerwca 2010). Cyt. za: *Rockowy trans komiksowy – Zwierciadło.pl* [dostęp: 21.10.2019].

⁴ *Komiks i jego konteksty*, red. I. Kiec i M. Traczyk, Poznań 2014.

zainteresowanie czytelnicze młodych ludzi. Jako forma ekspresywnej wypowiedzi artystycznej, silnie deprecjonowana przez dorosłych, zawładnęła uczniowską wyobraźnią⁵.

Pamięć i historia w komiksowej formie

Komiksu jako ikonicznej wypowiedzi popkulturowej nie sposób pominąć w rozważaniach nad sposobami upamiętnienia historii II wojny światowej w literaturze i kulturze. Grażyna Gajewska wskazała na istnienie triady „słowo – obraz – pamięć”, jako pojęć znaczących dla dyskursu historycznego podejmowanego w tym popularnym i bardzo ekspansywnym gatunku⁶. Za Barbarą Szacką trzeba też przywołać termin pamięci społecznej, która „obejmuje wyobrażenia o przeszłości konkretnej grupy oraz różnorodne formy materialnych upamiętnień”⁷. To odwołanie podkreśla, że współczesny komiks może przywracać te fragmenty historii, które są ważne, prowokują do dyskusji, budzą kontrowersje, uległy zatarciu i zapomnieniu⁸.

Szyłak dostrzegł w komiksie uniwersalne medium, które poprzez połączenie refleksyjności narracji z ekspresją wymiaru wizualnego umożliwia opis kondycji człowieka i próbę odpowiedzi na pytania znamienne dla kultury XX wieku⁹. Komiks jest formą sztuki i komunikacji, która może wizualizować Historię, dlatego historia stała się tematyką wielu komiksów, w tym komiksów edukacyjnych¹⁰. Wśród licznych odmian współczesnych „historii w dymkach” wymienia się komiks historyczny¹¹. Bartłomiej Janicki zdefiniował komiks historyczny jako wypowiedź obrazkową, „której treść stanowi relacja o przeszłości, a jej celem jest fabularyzo-

⁵ A. Podemska-Kałuża, *Ciężar postpamięci: Maus Arta Spiegelmana: Holocaust w komiksie, który oczeka krwi*, „Polonistyka” 2016, nr 6, s. 28.

⁶ G. Gajewska, *Słowo – obraz – pamięć w labiryntach komiksu*, „Biblioteka” 2008, nr 12, s. 101-115.

⁷ B. Szacka, *Pamięć społeczna*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. 3, oprac. zbiorowe, Warszawa 2000, s. 52.

⁸ „To zachowana przez jednostki wiedza, informacja lub ocenizowana (skrywana) myśl naukowa w formie narracji dotycząca określonej osoby, wydarzeń czy procesów, a więc niedostępna źródłowo i wymagająca weryfikacji przez tych, którzy stykają się z jej treścią. Psycholodzy traktują pamięć społeczną jako rodzaj pamięci deklaratywnej, która dotyczy wiedzy przechowywanej w umyśle i rozgranicza się na dwa podsystemy: pamięć semantyczną – magazynowanie treści, znaczeń, koncepcji, wiedzy itp. i pamięć epizodyczną – wspomnienia o zdarzeniach w określonym okresie czasu, warunkach i okolicznościach”. Cyt. za: M. Modrak, *Pamięć ulepszana*, Kraków 2016, s. 7.

⁹ J. Szyłak, *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku...*

¹⁰ Zob. J. Czaja, *Historia Polski w komiksowych kadrach*, Poznań 2010 (Prace Komisji Filmoznawczej / Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Wydział Filologiczno-Filozoficzny = Publication of the Committee for Film Studies / The Poznań Society for the Advancement of the Arts and Sciences. Philological and Philosophical Section, t. 3).

¹¹ Rzetelne omówienie komiksu historycznego w wieku XX i w pierwszej dekadzie XXI wieku przedstawia B. Janicki, *Polski komiks historyczny (lata 1920-2010)*, Opole 2010.

wana rekonstrukcja wydarzeń historycznych, przedstawienie postaci historycznych, faktów, legend lub wspomnień składających się na przedmiot zainteresowania historyka¹². Badacz wskazał trzy zasadnicze odmiany komiksów historycznych:

1. Komiksy, których treść literacka i graficzna stanowi wierne odzwierciedlenie minionej rzeczywistości (tzw. komiksy źródłowe).
2. Komiksy historyczne, w których przeszłość stanowi jedynie atrakcyjne tło do przedstawienia zupełnie fikcyjnych wydarzeń czy postaci.
3. Komiksy, które łączą w sobie cechy wydawnictw z dwóch pierwszych kategorii¹³.

Dzisiaj komiksy historyczne stanowią dynamiczny i systematycznie powiększający się segment oferty wydawniczej. Są publikowane przez placówki muzealne (np. Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum II Wojny Światowej, Muzeum Auschwitz-Birkenau, Państwowe Muzeum na Majdanku, Muzeum Getta Krakowskiego), niektóre urzędy państwowe (np. Instytut Pamięci Narodowej) czy też instytucje zajmujące się ochroną dziedzictwa kulturowego (Instytut Adama Mickiewicza). Stały się też przedmiotem zainteresowania niezależnych wydawnictw, które wyspecjalizowały się w ofercie komiksów historycznych o wymiarze edukacyjnym (Zin Zin Press, Kultura Gniewu).

Wzrastająca popularność komiksu poświęconego Zagładzie wynika z coraz większej obecności zagadnień II wojny światowej w dyskursie publicznym. Popkultura eksploruje „miejsca pamięci”, dlatego komiksy koncentrują zainteresowanie odbiorców, w tym dzieci i młodzieży, na wydarzeniach II wojny światowej jako doświadczeniach kluczowych, źródle traumy zbiorowej i traumy indywidualnej. Autorzy narracji graficznych podjęli temat wiele lat po Holokauście, co oznacza, że wydarzenia przedstawione przez nich w „historiach w dymkach” nie były zdarzeniami węzłowymi dla biografii i nie determinowały bezpośrednio ich losów. Bardzo często komiksy i opowieści graficzne eksplikują strategię „pamiętać zamiast zapomnieć”. Współczesny komiks historyczny pełni nierzadko funkcję „miejsca pamięci” („les lieux de memoire”). Służy ono zachowaniu pamięci o konkretnym wydarzeniu, a nawet epizodzie II wojny światowej. „Miejsca pamięci” współtworzą zbiorową tożsamość¹⁴.

Komiksy i powieści graficzne są przywoływane jako wypowiedzi literackie, które w istotny sposób „uczestniczą” w zachowaniu pamięci o traumatycznych

¹² Tamże, s. 15.

¹³ Tamże, s. 13-14.

¹⁴ Więcej ustaleń o terminie Pierre'a Nory w tekstach: *Les Lieux de memoire*, red. P. Nora, t. 4, Paris 1984-1987. P. Nora, *Między pamięcią a historią: les lieux de memoire*, przeł. M. Borowski i M. Sugiera, „Didaskalia” 2011, nr 105, s. 20-27. Warto też zwrócić uwagę na rozpoznania definicyjne w artykule: R. Sendyka, *Pryzma – zrozumieć nie-miejsce pamięci (non-lieux de memoire)*, „Teksty Drugie” 2013, nr 1-2, s. 323-324.

doświadczeniach II wojny światowej¹⁵. Należą do form popkulturowych, które w ostatnich dekadach współkształtują dyskurs o pamięci Holokaustu w Polsce. Jak wielkie emocje może budzić „wojna w obrazkach”, dowodzi dyskusja, która odbyła się w październiku 2015 roku podczas wernisażu wystawy WOJNA! – jednej z imprez odbywających się podczas Festiwalu Conrada¹⁶.

Komiks wobec postpamięci

Twórcy komiksów poświęconych II wojnie światowej są nierzadko przedstawicielami „pokoleń postpamięci” bądź podejmują tę problematykę¹⁷. Według koncepcji Marianne Hirsch, postpamięć jest pamięcią drugiego pokolenia, „pamięcią odziedziczoną”. „Postpamięć od pamięci odróżnia pokoleniowy dystans, a od historii głęboka osobista więź”¹⁸. Autorka *Pokolenia postpamięci* stawia tezę: generacja potomków Ocalałych z Zagłady opowiada historię Shoah – historię zapośredniczoną od Bliskich, którzy przeżyli zbiorową traumę.

Analizując genezę *Mausa* Arta Spiegelmana, Hirsch zwróciła uwagę na międzypokoleniową transmisję obrazów i emocji nierozłącznie związanych z Holokaustem:

Gdy Art Spiegelman zaczynał rysować komiks o ocaleniu jego ojca z Auschwitz i o tym, jak usłyszał tę historię, będąc dzieckiem, opierał się na rodzinnym archiwum fotografii, a także na opowieściach, które później przekształcił w sposób dość radykalny i zdumiewający. Trzystronicowy *First Maus*, wydany w 1972 roku, rozpoczyna się jak dziecięca dobranocka o „życiu w dawnym kraju podczas wojny”. Widzimy mały rysunek domu w Rego Park, a pod nim kolejny większy kadr, ukazujący dziecięcą sypialnię, w której panuje pozornie spokojna atmosfera wytworzona przez częściowo zasuniętą roletę, lampę w kształcie zabawki, piżamę w kropki, koc w szachownicę i sympatycznie

¹⁵ Problematyka II wojny światowej w komiksie została omówiona w następujących tekstach: W. Bojda, *Wojenne obrazki, czyli Holocaust w komiksie*, „Guliwer” 2009, nr 1, s. 75-86; P. Forecki, *Zagłada i krajobraz po Zagładzie w komiksowych kadrach*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 25, 2015, s. 275-308; M. Pakuła, *Kot w worku, czyli komiksy o holokauście: „Maus”, „Achtung Żelig!”*, „Tekstualia” 2007, nr 4, s. 61-71; A. Podemska-Kałuża, *II wojna światowa w komiksach: polonistyczne rozterki i wybory*, „Polonistyka” 2019, nr 4, s. 8-13; D. Sochocka, *Powstanie warszawskie w komiksie*, „Guliwer” 2009, nr 2, s. 22-25.

¹⁶ W dyskusji o roli komiksu w kształtowaniu pamięci o II wojnie światowej uczestniczyli twórcy „historii w dymkach”: Krzysztof Gawronkiewicz, Mariusz Sołtysik, Marzena Sowa, Maciej Świerkocki. *Wojna w obrazkach*. Dyskusja: Krzysztof Gawronkiewicz..., conradfestival.pl [dostęp: 27.10.2019].

¹⁷ M. Hirsch, *Pokolenie postpamięci. Piśmiennictwo i kultura wizualna po Zagładzie (fragmenty)*, przeł. M. Rychter, www.nexto.pl [dostęp: 29.10.2019].

¹⁸ M. Hirsch, *Żaloba i postpamięć*, przeł. K. Bojarska, w: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, red. E. Domańska, Poznań 2010, s. 254.

przysłuchające się postaci. Właśnie w tej scenerii ojciec opowiada synowi najbardziej brutalne historie o wojennej przemocy, o prześladowaniach, strachu i terrorze¹⁹.

Anna Kuchta poddała analizie ponad dwadzieścia rozmów z osobami wychowanymi przez ocalałych z Holocaustu, które złożyły się na zbiór *Oskarżam Auschwitz. Opowieści rodzinne* Mikołaja Grynberga. Badaczka zauważyła tendencję, która jest istotnym dopowiedzeniem do koncepcji postpamięci:

Upadek III Rzeczy czy zakończenie militarnego konfliktu, a nawet narodziny kolejnych pokoleń nie zablizniły ran i nie ukoili cierpień. Drugie pokolenie przejmuje od swoich rodziców traumę, struktury myślenia, wzorce zachowań, a jednocześnie, znając przedwojenne i wojenne czasy jedynie z zasłyszanych opowieści, wciąż towarzyszy im, jak odnotowuje Grynberg, „szczególny rodzaj smutku, może nawet nostalgii – za czymś, czego nie znali”²⁰.

Komitet naukowy interdyscyplinarnej konferencji „Oblicza postpamięci”, która odbyła się w Krakowie 6 marca 2014 roku, podkreślił w zaproszeniu inny wymiar doświadczania pamięci odziedziczonej:

Pamięć ta jest w pewnym sensie pamięcią fałszywą, bo dotyczy zdarzeń, które nie były obiektem bezpośredniego doświadczenia. Niemniej jednak zdarzenia te wrastają z taką siłą w świadomość kolejnych pokoleń, że są odczuwane przez jego przedstawicieli jako własne. Postpamięć charakteryzuje zatem doświadczenie osób, które dorastały (lub dorastają) w świecie zdominowanym przez narrację odnoszącą się do czasu przed swoim narodzeniem²¹.

Komiksy jako zsubiektywizowane formy sztuki i komunikacji nie sprzyjają dokonaniu „obiektywnego” historycznego rozrachunku, ale przywołują wspomnienia, dokonują rekonstrukcji przeszłości w czasie teraźniejszym z uwzględnieniem perspektywy odbiorcy żyjącego pod koniec XX wieku, a nawet w XXI wieku. Tym samym umożliwiają zaistnienie problematyki postpamięci i jej zróżnicowane egzemplifikacje.

¹⁹ M. Hirsch, *Pokolenie postpamięci...*

²⁰ A. Kuchta, *Zawłaszczona narracja. Obrazy postpamięci w zbiorze Oskarżam Auschwitz. Opowieści rodzinne Mikołaja Grynberga*, „Konteksty Kultury” 12, 2015, z. 2, s. 253. Cytat w cytacie pochodzi z książki M. Grynberga, *Oskarżam Auschwitz. Opowieści rodzinne*, Wołowiec 2014, s. 17.

²¹ postpamiec – Instytut Studiów Międzykulturowych..., www.ism.wsmip.uj.edu.pl [dostęp: 6.11.2019]. To rozpoznanie „koresponduje” z następującym ustaleniem Hirsch: „Nie mamy rzecz jasna autentycznych »wspomnień« odnoszących się do cudzych doświadczeń, a wspomnienia jednej osoby nie mogą stać się wspomnieniami innej. **Postpamięć** to nie to samo co pamięć, jest ona przecież »post«; ale zarazem, jak staram się dowieść, przypomina pamięć za sprawą swojej siły afektywnej i oddziaływania na psychikę”. Cyt. za: *Języki milczenia. Literatura o traumie i postpamięci* Zagłady, red. P. Piszczatowski, Warszawa 2020.

Popkultura, młodzież i Holocaust

Pozycją komiksową, która niezmiennie „ogniskuje” uwagę przedstawicieli młodego pokolenia, jest przywołany w perspektywie zagadnienia postpamięci *Maus* – powieść graficzna autorstwa amerykańskiego rysownika Arta Spiegelmana. Data publikacji pierwszego tomu w 1986 roku stanowi niezwykle ważną cezurę dla tekstów popkulturowych poświęconych Zagładzie. Ogromne zainteresowanie tym wydawnictwem przyczyniło się do powstania nurtu komiksów poświęconych Holocaustowi i podjęcia problematyki postpamięci. Książka Spiegelmana uaktywniła też rozwój form komiksowych, które nawiązują do osobistych relacji mówionych („oral history”). W przypadku edukacji polonistycznej *Maus* stał się narracją obrazkową, która otworzyła „godziny polskiego” na odbiór artystyczny komiksowych opowieści o Holokauście. Przed „postpamięciową” wypowiedzią o myszach, kotach i świniach²² żaden inny komiks o II wojnie światowej nie zaistniał na tyle głęboko w świadomości młodych czytelników, aby znaleźć się na stronach podręczników języka polskiego.

Za historię ojca Władka przedstawioną w „komiksowych dymkach” Spiegelman otrzymał Nagrodę Pulitzera w 1992 roku. W Polsce pierwsze polskie wydanie *Mausa* nastąpiło dopiero w 2001 roku²³. Była to dwuczęściowa publikacja, na którą złożyły się:

A. Spiegelman (scen. i rys.), *Maus. Opowieść ocalałego. Cz. pierwsza – Mój ojciec krwawi historią*, przeł. P. Bikont, Kraków 2001

A. Spiegelman (scen. i rys.), *Maus. Opowieść ocalałego. Cz. druga – I tu się zaczęły moje kłopoty*, przeł. P. Bikont, Kraków 2001.

Całościowa edycja w opcji kolekcjonerskiej ukazała się w 2011 roku²³. Przekładu wszystkich dotychczasowych wersji słynnego komiksu o Zagładzie na język polski dokonał Piotr Bikont²⁴.

Wprawdzie od premiery pierwszego tomu *Mausa* w USA (1986) minęło ponad trzydzieści lat, od polskiej premiery – prawie dwie dekady, ale omawiany tekst popkulturowy nadal bardzo silnie oddziałuje na czytelników, zwłaszcza na młodzież. Pomimo upływu lat opowieść graficzna Spiegelmana jest postrzegana jako wypowiedź dyskusyjna, niejednoznaczna, a nawet obrazoburcza. W *Wojennych obrazkach* Wioletta Bojda zaliczyła omawiany utwór o Holokauście do tekstów nieetycznych:

²² D.L. Ulin, *Winien i Maus: myszy tańczą wokół wież*, „Forum” 2011, nr 49, s. 46-47.

²³ A. Spiegelman (scen. i rys.), *Maus – wydanie zbiorowe*, przeł. P. Bikont, Kraków 2011.

²⁴ Więcej informacji o translacji na język polski w tekście A. Podemska-Kałuża, *Postpamięć w komiksie: „Maus” Arta Spiegelmana w odbiorze współczesnej młodzieży*, w: *(Od)pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 311-326.

dość kontrowersyjnym wydarzeniem stało się wydanie przez Arta Spiegelmana komiksu *Maus* poświęconego Holocaustowi. Już wówczas problematyczne stało się połączenie wysokiego tematu z gatunkiem należącym jednak do kultury masowej, z gatunkiem powszechnie kojarzonym z rozrywką. Sprzeciwy umilkły, gdyż autor wywiązał się z tego zadania po mistrzowsku, zarówno na poziomie tekstowym, jak i formalnym. A tu warto podkreślić, że Spiegelman zrezygnował z artystostwa, zaskakiwania czytelnika pięknem kolorowych obrazków. Wręcz przeciwnie – zasadą twórczą jest asceza, pozwalająca podporządkować wszelkie możliwe środki tematowi²⁵.

Atmosfera skandalu niezmiennie przyciąga uwagę młodych ludzi i jest potężnym bodźcem do rozpoczęcia lektury. Jednym z czynników absorbujących uwagę młodzieży jest przedstawienie okrucieństwa Holocaustu na czarno-białych planszach i wykorzystanie metafory zwierzęcej w narracji postpamięciowej.

Maus ma ogromny potencjał dydaktyczny, choć najprawdopodobniej lekcja z tym tekstem kultury nie będzie należała do najprostszych, ze względu na zróżnicowany odbiór uczniów i nauczyciela. Warto zwrócić uwagę na specyfikę postrzegania komiksowej rzeczywistości przez przedstawicieli „pokolenia kciuka”:

Zrelacjonowane przez Spiegelmana wydarzenia Holocaustu nie szokują nastolatków. Dla uczniów ukształtowanych przez wirtualną rzeczywistość gier komputerowych, przez pogoń mediów cyfrowych za coraz brutalniejszym newsem, Holocaust nie jest takim tabu, jakim był dla pokoleń ich rodziców i dziadków. Młodzi ludzie nie sięgają po komiks Spiegelmana z chęci poszerzenia własnych horyzontów myślowych i przełamania tabu – tę rolę znakomicie spełniłyby opracowania naukowe czy pozycje z zakresu literatury faktu. Motywacja odbiorcza młodzieży jest bardziej zróżnicowana i zdecydowanie inna niż w przypadku dorosłych czytelników. Gwałtowne zmiany cywilizacyjne, związane z dynamicznym rozwojem społeczeństwa cyfrowego, stworzyły typ nowego młodego odbiorcy kultury współczesnej. Dla tego czytelnika w pełni akceptowalnym zjawiskiem jest wyrażenie tragizmu Historii w komiksowej formie „ociekającej krwią”²⁶.

Komiksy o II wojnie światowej na „godzinach polskiego”

Nieustająca fascynacja uczniów cyfrowych *Mausem* dowodzi, że w szkolnej edukacji polonistycznej warto podejmować skuteczne działania na rzecz twórczej analizy i interpretacji „historii w dymkach”. Jest to działanie tym bardziej zasadne, gdyż według Marcina Jaworskiego, w polskiej szkole wciąż nie wykorzystuje się potencjału edukacyjnego komiksu²⁷. Systematyczna obserwacja forów nauczycielskich

²⁵ W. Bojda, *Wojenne obrazki...*, s. 75-76.

²⁶ A. Podemska-Kałuża, *Ciężar postpamięci...*, s. 30.

²⁷ M. Jaworski, *Historia, społeczeństwo i kultura popularna: niewykorzystany potencjał edukacyjny komiksu w Polsce*, „Studia Edukacyjne” 2010, nr 13, s. 131-150.

w mediach społecznościowych pozwala sformułować wniosek, że część nauczycieli rezygnuje z uaktywniania wypowiedzi komiksowych o Zagładzie na lekcjach języka polskiego, zarzucając im trywializację tematu, banalność komiksowego przekazu, nieadekwatność zastosowanej formy do martyrologicznego wymiaru treści. Jak stwierdził jeden z nauczycieli: „komiks nie powinien opowiadać o wojnie”. Tymczasem kreatywne działania z komiksami historycznymi dotyczącymi II wojny skutkują zaistnieniem wielu edukacyjnych wartości dodanych. Dla nastolatków zaistnienie komiksu na godzinach polskiego oznacza ciekawsze lekcje i odwołanie do formy wypowiedzi, który do nich „przemawia”. Komiks należy do tych tekstów kultury wizualnej, które budzą szczególne zainteresowanie współczesnych nastolatków i mają potencjał „wyrwania” młodych ludzi z milczącego pochylenia nad wyświetlaczem telefonu lub smartfonu. To jedna z tych zdobyczy popkultury, która ma szansę dezaktywować ciszę epoki ekranów komputerowych.

Do systematycznej pracy z omawianym tekstem popkulturowym stara się przekonać szkolnych polonistów Przemysław Zawrotny, który wskazał edukacyjne korzyści takich działań dydaktycznych: „komiks jako medium, za pomocą którego twórcy wypowiadają się na ważne tematy, zasługuje na włączenie go do procesu edukacji, choćby miał tam pełnić funkcję uzupełniającą i wspomagać kształcenie kulturowe i literackie”²⁸. Frąs zwrócił uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt, o którym warto rozmawiać na „godzinach polskiego”: „Chciałbym, żeby ludzie w Polsce dostrzegli w komiksach medium, za pomocą którego można przekazywać takie same treści, jakie przekazuje poważna książka czy poważny film”²⁹. Dla nauczycieli języka polskiego komiks może stanowić ważne narzędzie, które będzie wspierać tradycyjne, wielokrotnie zweryfikowane instrumentarium metodyczne. Sprzyja wprowadzeniu innych tekstów kultury, zwłaszcza pozycji o większych walorach literackich³⁰, ambitniejszych pozycji filmowych czy fragmentów opracowań historycznych. To tym bardziej ważne działanie edukacyjne, gdy szkolny polonista uwzględni kulturową zależność wskazaną przez Grzegorza Rosińskiego, wybitnego polskiego rysownika, twórcę komiksowych serii o Kapitanie Żbiku czy Thorgalu oraz wielokrotnie nagradzanej opowieści *Sznikiel*: „Najpierw się czyta komiksy, a potem książki [...], później zaś mniej się czyta komiksów, a pożera książki”³¹.

Upamiętnianie historii II wojny światowej w szkole powinno być „pracą na pamięci” z dobrze dobranymi tekstami kultury. Znaczenie takich działań uzasadnił Adam Kaliszewski, jeden z autorów „subiektywnego bloga o Warszawie” – Pańska Skórka³²:

²⁸ P. Zawrotny, *Komiks w Polsce – sztuka masowa i atrakcyjna?*, „Polonistyka” 2014, nr 2, s. 43-46.

²⁹ Cyt. za: *Rockowy trans komiksowy* – Zwierciadło.pl [dostęp: 21.10.2019].

³⁰ J. Olejarnik, *Komiks i literatura wojenna*, „Polonistyka” 2006, nr 2, s. 44-49.

³¹ Święto komiksów w bibliotekach – Lustró Biblioteki, lustrbiblioteki.pl [dostęp: 16.11.2019].

³² Pańska Skórka www.panskaskorka.com [dostęp: 14.11.2019].

Inicjatywy, które wychodzą poza szablony akademii ku czci i uroczystości „pomnikowych” wnoszą zawsze pewien powiew świeżości i pozwalają dotrzeć z pamięcią o ważnych wydarzeniach do szerszej grupy odbiorców – także młodszych czy mniej dotąd zainteresowanych tematyką historyczną³³.

Wśród komiksów i opowieści graficznych, które eksplorują w różnorodny sposób tematykę II wojny światowej, warto wskazać szkolnemu poloniście następujące tytuły:

- 44, red. Przemysław „Trust” Truściński, Warszawa 2007
 Krzysztof Gawronkiewicz, Krystian Rosenberg, *Achtung Zelig! Druga wojna*, Poznań 2004
Kompot. Polsko-izraelski album komiksowy, Warszawa 2008
 Joe Kubert, *Josel, 19 kwietnia 1943*, przeł. Maciej Drewnowski, Warszawa 2006
 Paweł Piechnik, *Chleb wolnościowy*, Lublin 2019
 Modan Rutu, *Zaduszki*, przeł. Zuzanna Solakiewicz, Warszawa 2013
 Marzena Sowa, Krzysztof Gawronkiewicz, *Powstanie. Za dzień, za dwa*, Warszawa 2014
Wrzesień. Wojna narysowana. Antologia komiksu polskiego, red. Tomasz Kołodziejczak, Warszawa 2003
 Mariusz Wójtowicz-Podhorski, Krzysztof Wyrzykowski, *Westerplatte. Załoga śmierci*, Poznań 2012 (II wydanie)
Obrona Grodna 1939 r., scenariusz Tomasz Robaczewski, rysunki Hubert Ronek, koncepcja serii, wkładka historyczna i konsultacja historyczna Tomasz Łabuszewski, Warszawa 2015.

Wskazane „historie w dymkach” mogą stanowić rodzaj edukacyjnego katalizatora, który zmotywuje cyfrowych nastolatków do zainteresowania się problematyką najczęściej im obcą. Na „godzinach polskiego” szkolni poloniści omawiają zagadnienia z zakresu historii II wojny światowej, rozmawiają z uczniami o Holokauście, aby obudzić w cyfrowych nastolatkach większą świadomość wojennej Apokalipsy. Bojda nazwała komiksy poświęcone problematyce Holokaustu „wojennymi obrazkami”³⁴ – w dobie dominacji kultury obrazu i multimedialnego obrazka narracje graficzne mogą ten dyskurs intensyfikować i motywować młodzież do dalszych działań poznawczych. Sięganie po komiks czy opowieść graficzną na lekcjach języka polskiego jest zasadne, gdyż we współczesnym dyskursie o historii XX wieku uaktywnia się różne teksty kultury, które upowszechniają pamięć o Zagładzie w sferze publicznej. Trzeba uświadamiać młodym ludziom, że to pamięć doświadczeń jednostki, rodziny, społeczności, narodu. Druga połowa XX wieku jest nazywana

³³ „Popstanie” *Warszawskie, czyli popkultury operacja na...*, natemat.pl [dostęp: 14.11.2019].

³⁴ W. Bojda, *Wojenne obrazki, czyli Holocaust w komiksie...*, s. 74.

„epoką pamięci”³⁵, chociażby ze względu na fakt, że „pamięć jako przedmiot badań, a także obiekt polityczny, społeczny i medialny wzbudza ożywione dyskusje, począwszy od lat 80. XX wieku”³⁶.

Zaproponowane zestawienie nie wyczerpuje listy tytułów komiksów i opowieści graficznych, których odbiór warto i trzeba inicjować na lekcjach języka polskiego, szczególnie na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Nauczycielowi, który chciałby pracować z uczniami na tekstach komiksowych lub odwołując się do fragmentów opowieści graficznych, warto zarekomendować kilka ciekawych tytułów.

Pozycją obowiązkową powinien stać się komiks Krzysztofa Gawronkiewicza i Krystiana Rosenberga *Achtung Zelig! Druga wojna*. Cztery pierwsze plansze ukazały się w drugim numerze Magazynu Komiksów „AQQ” z grudnia 1993. Album został wydany w marcu 2004. Następnie znalazł się w prestiżowym wydawnictwie *1001 Comics You Must Read Before You Die* pod redakcją Paula Gravetta³⁷. Akcja tej opowieści graficznej rozgrywa się podczas II wojny światowej, w Polsce, „gdzieś na polskich bezdrożach”³⁸. Przedstawia historię dwóch Żydów: Zeliga i jego ojca (mających na rękawach opaski z gwiazdą Dawida), którzy uciekli z transportu. Ten „epizod z wojennej tułaczki”³⁹ pokazuje losy bohaterów schwytanych przez nazistów i wyzwolonych przez polskich partyzantów.

Gawronkiewicz i Rosenberg pokazali wojnę i Zagładę w wersji surrealistycznej⁴⁰. To zupełnie inna wizja wojennej Apokalipsy od tej znanej z kanonu literatury okresu II wojny światowej. W *Achtung Zelig!* „wojna totalna polega na wywózce polskich kotów (nawiązanie do Holocaustu) i innych zwierząt i zastępowaniu ich zwierzętami z Rzeszy”⁴¹. Łukasz Czubak w artykule dla „Polonistyki” nakreślił możliwości analizy formy *Achtung Zelig!*: „Historia zaprezentowana przez autorów jest surrealistyczna, wręcz absurdalna, a także przepełniona symbolami. Liczne formalne eksperymenty w «Achtung Zelig!» nie są tylko zabawą z tworzywem, lecz uzupełniają płaszczyznę znaczeniową komiksu”⁴². Charakterystyczną cechą

³⁵ P. Nora, *Czas pamięci*, przeł. W. Dłuski, „Res Publica Nowa” 2001, nr 7 (154), s. 37-43.

³⁶ E. Tartakowsky, *Między pamięcią a historią. Pisarze żydowskiego pochodzenia maghrebskiego we Francji. Perspektywa socjologiczna*, przeł. P. Szczur, „Teksty Drugie” 2016, nr 3, s. 360.

³⁷ 20 komiksowych hitów – Polski komiks – Goethe-Institut Polen, www.goethe.de [dostęp: 16.11.2019].

³⁸ A. Durańska, *Nieludzkie postacie, nieludzki czas, czyli jak opowiadać o II wojnie światowej*, „Zeszyty Komiksowe” 2007, nr 6, s. 46.

³⁹ Tamże, s. 46.

⁴⁰ Surrealistyczną formę wypowiedzi komiksowej omówił Gaweł Janik w tekście *Karzeł, żaba i obcy, czyli surrealistyczna opowieść o Holokauście*, „Narracje o Zagładzie” 2015, nr 1, s. 247-270. Wiele uwagi temu zagadnieniu poświęcił Ł. Czubak w recenzji *Między słowem a obrazem... w komiksie „Achtung Zelig!”*, „Polonistyka” 2014, nr 2, s. 14-18.

⁴¹ A. Durańska, *Nieludzkie postacie, nieludzki czas...*, s. 46.

⁴² Komiks „Achtung Zelig! Druga wojna” – wykorzystujemy obraz..., www.czasopismopolonistyka.pl [dostęp: 16.11.2019]. Zob. Ł. Czubak, *Relacje rysunku i znaczenia w „Achtung Zelig!”*, „Zeszyty Komiksowe” 2007, nr 6, s. 50-52.

formy artystycznej jest również oniryzm, do którego twórcy odwołali się w sposobie przedstawienia Holokaustu.

Achtung Zelig! Druga wojna jest uznawany za jeden z najlepszych komiksów poświęconych problematyce Zagłady, który został zaliczony do 20 komiksowych hitów polskiego komiksu, ogłoszonych przez Goethe-Institut Polen⁴³. Czarno-białe plansze z komiksu z *Achtung Zelig!* znajdują się w zbiorach Muzeum Historii Żydów Polskich od 2016 roku⁴⁴.

Drugą propozycją jest *Josel. 19 kwietnia 1943* Joe Kuberta, który przedstawia powstanie w warszawskim getcie. Komiks ma formę fikcyjnego pamiętnika, w którym amerykański rysownik opowiada, co stałoby się z nim i jego rodziną, gdyby nie udało się im wyemigrować do Ameryki. To Historia narysowana ołówkiem:

Kubert zrezygnował z konwencjonalnych kadrów i zbudował opowieść graficzną złożoną ze szkiców ołówkowych, warto podkreślić, o ciekawej kresce. Ten rodzaj rysunkowej opowieści podkreśla autentyczność przedstawionych zdarzeń, na które składa się historia chłopca żyjącego w getcie, zmuszanego do rysowania wesołych obrazków dla niemieckich żołnierzy, który ostatecznie bierze udział w powstaniu i zostaje zastrzelony⁴⁵.

Josel. 19 kwietnia 1943 jest znakomitym przykładem komiksu wpisującego się w koncepcję postpamięci. Narracja graficzna powstała na podstawie wspomnień i historii mówionych rodziców autora, korespondencji krewnych – Ocalańców z Zagłady, nielicznych zachowanych zdjęć, lektury relacji autobiograficznych osób, które przeżyły Shoah. Aspekt „pamięci odziedziczonej” uwypukla forma: szkice ołówkiem mają uwiarygodnić przekaz „z drugiej ręki”, a jednocześnie odzwierciedlić przerażającą traumę Żydów podczas II wojny światowej. To niezwykle przejmująca opowieść komiksowa o życiu w getcie – o rzeczywistości w niewielkim zakresie znanej nawet Polakom funkcjonującym wówczas po aryjskiej stronie. *Josel. 19 kwietnia 1943* może wzbogacić wiedzę uczniów o ustalenia dotyczące kultury dnia codziennego żydowskiej społeczności podczas okupacji. Dla szkolnego polonisty komiksowa opowieść Kuberta stanowi przykład tekstu popkulturowego, który jest stylizowany na tekst z obszaru „dokumentu osobistego” i jest bardzo udaną realizacją wypowiedzi literackiej w konwencji fikcyjnego, wyimaginowanego pamiętnika.

⁴³ 20 komiksowych hitów – Polski komiks – Goethe-Institut Polen, www.goethe.de [dostęp: 16.11.2019].

⁴⁴ Pierwsze informacje o pozyskaniu kolekcji kart komiksowych z *Achtung Zelig!* na stronie Muzeum Historii Żydów Polskich Polin: „Nabywana kolekcja prac Krzysztofa Gawronkiewicza składa się z 26 plansz: czy to w ich kształcie ostatecznym (na jednej karcie przed dalszym opracowaniem komputerowym) czy to np. w formie zespołów kart podstawowych planszy z kartami literniczymi, kartami z rysunkami do poszczególnych kadrów itp. Plansze pochodzą głównie z powieści graficznej «Achtung Zelig! Druga wojna» (scenariusz Krystian Rosiński/Rosenberg, wyd. 2004), jednego z najważniejszych projektów w historii polskiego komiksu”. Zakup kolekcji plansz komiksowych Krzysztofa... – Polin, www.polin.pl [dostęp: 29.12.2019].

⁴⁵ W. Bojda, *Wojenne obrazki, czyli Holocaust w komiksie...*, s. 84.

Kolejną pasjonującą pozycją, którą warto polecić uczniom do lektury, jest komiks obyczajowy *Zaduszki* izraelskiej rysowniczkii i scenarzystki komiksowej Rutu Modan. *Zaduszki* (*The Property*) miały premierę w 2012 roku, w Polsce komiks został wydany w 2013. W 2014 roku komiksowa opowieść o Żydach i Polakach została nagrodzona komiksowym Oscarem – Nagrodą Willa Eisnera (w kategorii album roku).

Zaduszki to komiks o powrocie do świata, który nie istnieje. Regina Segal i jej nastoletnia wnuczka Mika odbywają wspólną podróż do Polski, którą seniorka rodu opuściła po II wojnie światowej. Fabuła pozornie opowiada o rodzinnej eskapadzie z Izraela do Warszawy i poszukiwaniu miejsc, w których babcia Miki kiedyś mieszkała. W rzeczywistości jest to kobieca odyseja, w której ważne są nie tylko wspomnienia z dzieciństwa Reginy w okupowanej Warszawie, ale przede wszystkim próba odślonięcia rodzinnej tajemnicy i opowiedzenia wnuczce o dramatycznej miłości, którą przeżyła podczas Zagłady. Komiks ma ciekawie ukształtowaną, wielowymiarową fabułę i porusza wiele tematów drażliwych dla obecnych relacji polsko-żydowskich (restytucja mienia żydowskiego, bardzo różne postawy Polaków wobec eksterminacji Żydów, antysemityzm współczesnego społeczeństwa polskiego i niechęć społeczeństwa izraelskiego do Polaków). Walorem omawianej propozycji jest misternie skonstruowana opowieść o historii kilku pokoleń żydowskiej rodziny, w której naprzemiennie współlistnieją zdarzenia z przeszłości i czasów współczesnych.

Książka Rutu Modan to komiksowa opowieść, w której ogromne znaczenie ma złożona historia wielokulturowego społeczeństwa polskiego przed 1945 rokiem. Służy weryfikacji szkodliwych stereotypów, którymi są „obciążone” powojenne relacje pomiędzy Polską a Izraelem. Pytana o motywację do stworzenia *Zaduszek* autorka wyjaśniła:

Moim celem było zabranie się za stereotypy, a potem przełamanie ich. Stereotypy żydowskiej matki czy babki, relacji pomiędzy Polakami a Żydami, czy też Warszawy i Polski – takich, o jakich mnie uczono. Chciałam zweryfikować te stereotypy. Są przecież oparte na pewnych prawdach, ale jak przyjrzeć im się z bliska, to nie są one już tak proste⁴⁶.

Uczniowie mogą się zetknąć z popkulturową formą izraelskiej rysowniczkii w trakcie zwiedzania Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Plansza Rutu Modan z *Zaduszek* jest znaczącym eksponatem w tej części zbiorów muzealnych, która prezentuje sztukę narracji obrazkowej⁴⁷ (poświęconej komiksom, powieściom graficznym i picturebookom⁴⁸).

⁴⁶ Opowieść o Żydach i Polakach została nagrodzona..., www.polskieradio24.pl [dostęp: 29.12.2019].

⁴⁷ To tematyczna kolekcja instytucjonalna, zbudowana ze znaczących obiektów reprezentujących współczesną kulturę graficzną. Więcej informacji: Rutu Modan i Regina jadą warszawską ulicą | Muzeum..., www.polin.pl [dostęp: 29.12.2019].

⁴⁸ Tematykę doświadczeń jednostki podczas II wojny światowej, zwłaszcza dzieciństwa spędzonego w okresie Apokalipsy, podejmują również picturebooki, czyli książki obrazowe (nazywane także książkami obrazkowymi). Warto wymienić kilka znaczących tytułów: *Pamiętnik Blumki* Iwony

Dialog o „trudnej przeszłości” – bez „nadpisywania Historii”

Na „godzinach polskiego” powinno się upamiętniać Historię. II wojna światowa, trauma Holokaustu, martyrologia społeczeństwa polskiego w latach 1939-1945 należą do tych zagadnień problemowych, o których na lekcjach języka polskiego warto i należy rozmawiać. Młode pokolenia wiedzą coraz mniej o wojennej traumie, zacierą się świadomość, jak bardzo doświadczenie II wojny światowej zdeterminowało losy Polaków, zmieniło historię Ojczyzny, Europy i świata. Wojenna Apokalipsa jest często dla dzisiejszych nastolatków tematem niezwykle odległym, marginalnym, abstrakcyjnym, niezwiązanym z kulturą dnia codziennego. II wojna światowa to temat apeli, rocznicowych akademii, w świadomości współczesnej młodzieży to niezwykle ważne wydarzenie kojarzy się ze składaniem biało-czerwonych bukietów kwiatów, paleniem zniczy w miejscach pamięci, czasem ze sprzątaniami żołnierskich grobów przed Zaduszkami. O wojnie coraz częściej nie wspomina się w domach rodzinnych uczniów, uznając ten temat za mało atrakcyjny, związany z trudnymi doświadczeniami indywidualnymi i zbiorowymi. Dystans, który dzieli Polaków od tamtych wydarzeń, bardziej sprzyja zapominaniu niż kultywowaniu pamięci. Dzisiaj rodzina i dom nie zawsze potrafią sprostać zadaniu obiektywnego przedstawienia ważnego fragmentu naszej narodowej historii. W zaistniałej sytuacji z tym wyzwaniem z zakresu kształtowania postaw patriotyczno-obywatelskich mierzy się szkoła, zwłaszcza na etapie edukacji w szkole ponadpodstawowej. Nauczyciele języka polskiego uczestniczą w tej ważnej misji dydaktyczno-wychowawczej.

Szkolny polonista nie zawsze umie prowadzić dialog z uczniami, aby w sposób autentyczny przybliżyć im wydarzenia, które rozegrały się dziesiątki lat przed ich narodzinami. Opcją, która pozwala nauczycielom zainicjować i rozwinąć rozważania o traumie Zagłady, są umiejętnie dobrane teksty popkulturowe. Jednym ze skutecznych działań w edukacji polonistycznej może stać się analiza i interpretacja komiksu lub opowieści graficznej poświęconej wydarzeniom II wojny światowej. Dla młodzieży ważnym aspektem tak ukierunkowanego procesu nauczania jest umiejętny wybór komiksu i kształtowanie dyskursu edukacyjnego o wojennej Apokalipsie poprzez pracę z tekstem kultury wizualnej. Niezwykle ważne jest założenie: oprócz kontaktu uczniów z kanonem „literatury obozowej”, formami autobiograficznymi, innymi przekazami *non-fiction* należy uaktywniać narracje graficzne, które umożliwiają dialog o Historii z wykorzystaniem współczesnych form popkultury – form aprobowanych przez cyfrowych nastolatków.

Chmielewskiej, *Dym* Antóna Fortesa i Joanny Concejo, *Ostatnie przedstawienie Panny Esterki. Opowieść z getta warszawskiego* Adama Jaromira i Gabrieli Cichowskiej, *Państwo Nikt: Basia Marty Krzywiczkiej*, *Dom cioci Lusi* Krzysztofa Stręciocha, *Otto. Autobiografia pluszowego misia* Tomiego Ungerera. Zagadnienie to wymaga osobnego opracowania.

We współczesnej szkole warto rozmawiać z młodymi ludźmi o doświadczeniach trudnej przeszłości. Poprzez pracę z komiksem szkolny polonista zyskuje szansę, aby poruszyć temat niełatwych relacji pomiędzy Polakami i Żydami. Polaków i Żydów łączy wielowiekowa historia. Potrzebna jest poważna dyskusja o polskiej historii, która uwzględni udział Żydów w życiu społecznym i kulturalnym naszego państwa przez stulecia. Powinna to być dyskusja zobiektywizowana, pokazująca zagrożenie antysemityzmem i ksenofobią, bez „nadpisywania” Historii. Na nauczycielu języka polskiego spoczywa duża odpowiedzialność, aby lekcja z komiksem poświęconym historii II wojny światowej spełniła również to trudne wyzwanie edukacyjne.

Wybrana bibliografia

- Bojda W., *Wojenne obrazki, czyli Holocaust w komiksie*. „Guliwer” 2009, nr 1, s. 75-86.
- Forecki P., *Zagłada i krajobraz po Zagładzie w komiksowych kadrach*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka” 25, 2015, s. 275-308.
- Gajewska G., *Słowo – obraz – pamięć w labiryntach komiksu*. „Biblioteka” 2008, nr 12, s. 101-115.
- Hirsch M., *Żaloba i postpamięć*, przeł. K. Bojarska, w: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*, red. E. Domańska, Poznań 2010.
- Hirsch M., *Family Frames. Photography, Narrative and Postmemory*, Cambridge-London 1997.
- Janicki B., *Polski komiks historyczny (lata 1920-2010)*, Opole 2010.
- Komiks i jego konteksty*, red. I. Kiec i M. Traczyk, Poznań 2014.
- Nora P., *Między pamięcią a historią: les lieux de memoire*, przeł. M. Borowski i M. Sugiera, „Diasaskalia” 2011, nr 105, s. 20-27.
- Podemska-Kałuża A., *Postpamięć w komiksie: „Maus” Arta Spiegelmana w odbiorze współczesnej młodzieży*, w: *(Od)pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 311-326.
- Szyłak J., *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku. Wstęp do poetyki komiksu*, Gdańsk 1999.

World War II in the Comic Book. How to Shape the Discourse about the “Difficult Past” with Texts from Popular Culture

Summary

The aim of the text is to present historical comics which touch on the issues of World War II and function in the sphere of interest of ‘digital teenagers’. The author discusses the ways in which the history of this period is presented in visual culture texts and reflects on why the comic book arouses so much interest among contemporary students. The text is an attempt to answer the question of how to activate historical comics in Polish-language lessons and for what reasons it is worth reaching for comic stories while discussing the literature of World

War II. The author is also interested in why contemporary students prefer pop-cultural forms of memory and what influence dynamic social, civilization and cultural changes have on their reading choices.

Keywords: memory, comic, World War II, Holocaust, trauma of war, History, post-memory, identity, visual culture, pop culture.

Mała ojczyzna i definiowanie patriotyzmu na lekcjach polskiego w perspektywie pozytywistycznych reminiscencji

Lektura *Antka* Bolesława Prusa na ćwiczeniach z historii literatury polskiej ze studentami II roku polonistyki staje się okazją do poddania refleksji aksjologiczne nacechowania przestrzeni. Zanim przystąpiliśmy do omówienia chwytów techniki obrazkowej z kolorytem środowiskowym, charakterystyką postaci opartą na typowości i „szemacie”, z „obserwacyjną” i bezstronną narracją – poprosiłam studentów o narysowanie wszystkich elementów topografii fragmentu, który poddałam lekturze; z zaznaczeniem, aby rysowali tylko to, co słyszą. Rysowali, co następuje:

Wieś leżała w niewielkiej dolinie. Od północy otaczały ją wzgórza spadziste, porośnięte sosnowym lasem, a od południa wzgórza garbate, zasypane leszczyną, tarniną i głógiem. Tam najgłośniej śpiewały ptaki i najczęściej chodziły wiejskie dzieci rwać orzechy albo wybierać gniazda.

Kiedyś stanął na środku wsi, zdawało ci się, że oba pasma gór biegną ku sobie, ażeby zetknąć się tam, gdzie z rana wstaje czerwone słońce. Ale było to złudzenie.

Za wsią bowiem ciągnęła się między wzgórzami dolina przecięta rzeczułką i przykryta zieloną łąką.

Tam pasano bydłatka i tam cienkonogie bociany chodziły polować na żaby kumkające wieczorami.

Od zachodu wieś miała tamę, za tamą Wisłę, a za Wisłę znowu wzgórza wapienne, nagie. Każdy chłopski dom, szarą słomą pokryty, miał ogródek, a w ogródku śliwki węgierki, pomiędzy których widać było komin sadzą uczerniony i pożarną drabinkę¹.

Na kartkach pojawiły się kolorowe lub monochromatyczne obrazki, szkice, wyobrażenia czytanego miejsca. Powstał na nich świat hermetycznie oddzielony od pozostałych światów. (Czy w ogóle są poza nim jakiegokolwiek inne?...). Z każdej strony otoczony granicami uczynionymi przez naturę lub człowieka. Ten świat

¹ B. Prus, *Opowiadania i nowele. Wybór*, Wrocław 1996, s. 234-235.

ujednolica „bydlątko” i ludzką istotę. Dzieci nie mają wszak na studenckich szkicach rysów szczególnych, czasem nawet oczu i ust, często są odwrócone tyłem, bezimienne; bociany zaś odznaczają się drobiazgowo rozrysowanymi cienkimi nóżkami, czerwienią dziobów i kończyn. Co ciekawe – jednego „wzrostu” są żaby, bydło, dzieci, ptaki. Wszystko tak samo ważne, tak samo potrzebne. Wszystko składające się na *sacrum* mikrokosmosu; wszystko stanowiące desygnat określonego światopoglądu, zabezpieczające tym samym trwałość granic i stabilność trwania w niezmienności od pokoleń. Ze zdumieniem odkryliśmy, że na ilustracjach pojawiły się także kościoły, których w przeczytanym tekście przecież nie było. Dachy domów początkowo zostały narysowane na czerwono – na to też nie wskazywał fragment. Obrazki studentów to bowiem wyobrażenie miejsca. Wspomnienie przestrzeni, której doświadczyli, która określiła ich, dookreśliła pamięć. Intensywnie bowiem nosimy w sobie wyobrażenia pewnych miejsc. Kategoriami typowości wyposażyli wspomnienia, lektury, przestrzenie. Jeśli wieś – to na pewno kościół, a nie bankomat – dopowiedzieli studenci. Fragment *Placówki* Prusa dopowiada te spostrzeżenia. Główny bohater tłumaczy kolonistom niemieckim powody odmowy sprzedania jałowej ziemi:

Dy ja bym chyba trupem padł u progu, żeby mi się przyszło wyprowadzić z chałupy, a już kiedy bym wyszedł za wrota, to byście mnie musieli odwieźć prosto na cmentarz. Dla was, Niemcy, wyprowadzić się z miejsca to nic... Ale chłop jest przecie osiędzony jak ten kamień przy drodze. Ja tu każdy kąt wiem na pamięć, wszędy po ciemku bym trafił, każdemu grudej ziemi własną ręką obrócił. [...] Gdzież ja pójde, kiedy jak mi wypadnie jechać bodaj za kościół, to ślepnę i trwożę się, bo mi wszystko nieznanome.. Pożrzę na las – inaczej wygląda niż z domu, patrzę na krzak – takimom kole nas nie widział².

Ślimak nie sprzedaje ziemi, bo naznaczyło ją jego dotknięcie, czyli rozpoznanie, oswojenie. Jak pisał Julian Ursyn Niemcewicz, poza światem rozpoznanym jako swój człowiekowi „inne świecą nieba i inne w ziemi soki”³. Ślimak tę ziemię przeszedł, a granice rzeczywistej przestrzeni wytyczyły granice świata naddanego: aksjologicznie nacechowanego, uświęconego metafizycznie. Tadeusz Żabski podkreślał znaczenia mitu świętej ziemi dla całokształtu chłopskiego światopoglądu drugiej połowy XIX wieku⁴. Duchy przodków i praca uświęcały mikrokosmos bohatera. Wpisały na trwałe człowieka w jego otoczenie. Z ojczyzny wielkiej uczyniły małą, bliską, bezpieczną – opisaną i zapamiętaną smakiem, zapachem, kolorem.

Roch Sulima podkreślał, że mała ojczyzna nie istnieje bez ludzi, bez pokoleń i nakładających się na siebie historii. Mała ojczyzna – zdaniem Sulimy – to także

² B. Prus, *Placówka*, Wrocław 1987, s. 207.

³ J.U. Niemcewicz, *Galęzka*, w: *Pisma różne wierszem i prozą*, t. 1, Warszawa 1803, s. 547-548.

⁴ T. Żabski, *Wstęp*, w: B. Prus, *Placówka...*, s. V i n.

dom rozumiany jako obszar, do którego po latach można powrócić, w którym człowiek czuje się bezpiecznie, stabilnie, gdzie kultywowane są tradycje i obyczaje przekazywane z pokolenia na pokolenie⁵. Nie jest to zatem li tylko określony wyimek geograficznej przestrzeni, ale przede wszystkim obszar etyczny wsparty na określonych wartościach i moralności. Stanisław Vincenz dodawał, że mała ojczyzna to „domowa Itaka osadzona w tradycji [...] przechowująca uniwersalne wartości duchowe, łączące człowieka z ziemią, przyrodą i religią”⁶. Eksponuje się zatem relacyjność wpisana w myślenie o małej ojczyźnie. Ważne staje się także jeszcze spojrzenie od ogółu do szczegółu (od makro do mikrokosmosu – od sfery *profanum* do *sacrum*: od miasta, powiatu, gminy i wioski – do ulicy i domu z podwórkiem).

Wszystkie te perspektywy obecne są w szkolnej praktyce dydaktycznej podczas omawiania tematów domu, rodziny, najbliższej okolicy wpisanych w każdy podręcznik do języka polskiego w klasie czwartej szkoły podstawowej. Są to zagadnienia dziecku bliskie. Uczniowie chętnie wykonują zaplanowane zadania, identyfikując je jako pola semantycznie ważne, a nauczyciel ma szansę zrealizować zalecenie Krystyny Chałas, która podkreśla, że:

Aby każdy proces oddziaływania na wychowanka – zarówno w sferze dydaktycznej, jak i wychowawczej – przynosił zamierzone efekty, musi mieć swój początek w poznawaniu ucznia. Stanowi to podstawowy warunek i kryterium doboru treści, metod, środków, budowania płaszczyzny spotkania i kontaktów interpersonalnych. Stąd też poznanie przez wychowawcę preferowanego i urzeczywistnianego systemu wartości staje się pierwszym ogniwem procesu wychowania ku wartościom⁷.

Najlepszą ku temu okazją są lekcje i zadania poddające deskrypcjom najbliższą dziecku przestrzeń i wpisane w nią filary. Konkretnie lektury ucznia stają się komponentami wyobrażeń miejsc, poszerzają zakresy definicji polskości.

Niemalą niespodzianką okazały się więc dwa panele z drugiego dnia IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej: „Współczesne praktyki edukacyjne – między podmiotowością a przedmiotowością” i „O istocie wychowania obywatelskiego”. Referaty Zofii Budrewicz i Marii Sienko „Polska i polskość na lekcjach polskiego. O potrzebie wychowania obywatelskiego”, a także Beaty Gromadzkiej „Obywatelstwo – obywatelskość – wychowanie obywatelskie. Jak wychowujemy przyszłych obywateli na lekcjach języka polskiego?” prezentują zupełnie odmienne modele młodych czytelników-uczniów.

⁵ Por. R. Sulima, *Małe ojczyzny*, w: tegoż, *Głosy tradycji*, Warszawa 2001, s. 131 i n.

⁶ Cyt. za: B. Hadaczek, *Małe ojczyzny kresowe*, w: *Historia literatury kresowej*, Kraków 2011, s. 331.

⁷ K. Chałas, *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*, Warszawa 2017, s. 21. Podkr. E.L.J.

Budrewicz i Sienko przeanalizowały wyniki ankiet i prace pisemne uczniów klasy ósmej i gimnazjalistów ze szkoły z południa Polski. Wyłania się z nich obraz młodego człowieka (15-16 lat), który precyzyjnie określa wykładnie własnej polskości, wspiera się ona na silnie patriotycznych postawach, gotowości do walki za ojczyznę, wyraźnym utożsamieniu młodego Polaka ze swoją nacją, z dumą z narodu i jego bohaterów.

Beata Gromadzka zaś prezentowała – na podstawie zgromadzonych materiałów – postawy osiemnastolatków z zachodniej Polski. Mówiła o ich nikłym poczuciu narodowych więzi, o braku identyfikacji z narodowymi mitami, odwadze sprzeciwu względem nacjonalizmu, otwartości na wielokulturowość. Pierwsza grupa uczniów za utwory kodyfikujące polskość i postawy godne naśladowania uznała m.in. *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego czy *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera; druga – *Trans-Atlantyk* Witolda Gombrowicza. Pierwsza zdaje się narodową Formę kształtować, druga – jak Henryk Sienkiewicz w *Szkicach węglem* – definiując polskość, nie boi się wytykać jej wad, wskazywać na stereotypy.

Lekcja języka polskiego staje się zatem przestrzenią polaryzacji stanowisk, wytyczania lub niwelowania granic między „ja” – „my” – „wy” – „oni”, a tym samym konstruowania się pojęcia ojczyzny. Wymaga bowiem od ucznia odpowiedzi na pytanie, co się kryje pod nazwą DOM. Domaga się także stałej weryfikacji tej odpowiedzi, sytuując uczestnika lekcyjnych interakcji w kontekście wciąż nowych tekstów i postaw.

W roku 2018 – jubileuszowym – z grupą 93 uczniów (4 szóste klasy) przeprowadziłam lekcje, podczas których została podsumowana trzyletnia praca na lekcjach języka polskiego w kontekście tematów dotyczących polskości. Interesowało mnie, jak 12- i 13-latkowie ją definiują, jakie komponenty uznają za ważne i bliskie. Jaką pamięć i zakres pojęcia „patriotyzm” zostawiły w nich poddane analizom (różne poziomy, różni nauczyciele) teksty literackie i podjęte na lekcjach polskiego działania edukacyjne.

Uczniowie pracują z podręcznikiem „Wyspy szczęśliwe” Grażyny i Jacka Kuleszów, a w czasie lekcji języka polskiego pojawiały się różne teksty ewokujące postawy patriotyczne, m.in.:

- Władysław Bełza, *Katechizm polskiego dziecka*
- Wanda Chotomska, *Twój dom*
- Jerzy Ficowski, *Tutaj*
- Konstanty Ildefons Gałczyński, *Pieśń o fladze*
- Konstanty Ildefons Gałczyński, *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*
- Czesław Janczarski, *Flaga*
- Czesław Janczarski, *Co to jest Polska? Barwy ojczyste*
- Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, fragmenty (opisy przyrody)
- Tadeusz Różewicz, *Oblicze ojczyzny*
- Józef Wybicki, *Mazurek Dąbrowskiego*.

W klasie IV szkoła realizuje ponadto międzyprzedmiotowy projekt: „Dom to nie są tylko ściany”, którego pokłosiem są prace wysyłane na konkurs MOJA MAŁA OJCZYŻNA organizowany przez Towarzystwo Miłośników Wrocławia w ramach tzw. Wielkiej Nagrody Wrocławia. Szkoła bierze także udział w innych działaniach wpisanych w obręb WNW. Mają one odmienną rangę, zasięg i odwołują się do odmiennych kompetencji ucznia. Organizują je szkoły i przedszkola, wyższe uczelnie, urzędy, biblioteki, fundacje, kluby seniora, zrzeszenia kresowiaków. Wielka Nagroda Wrocławia ewoluuje. Niektóre konkursy cieszą się większym zainteresowaniem i kilkunastoletnimi tradycjami – inne pojawiły się w roku 2018 po raz pierwszy. Ważne w tym kontekście staje się przywołanie całości, ponieważ dowodzi różnorodności instytucjonalnej i tematycznej, wskazuje także na zasięg przedsięwzięcia. Na XXIV edycję WNW składają się więc następujące wydarzenia:

- XXVIII Powiatowy Konkurs Wiedzy o Wrocławiu „Wrocław, moje miasto” organizowany przez Towarzystwo Miłośników Wrocławia, Szkołę Podstawową nr 1 i 44
- XXVIII Powiatowy Konkurs Plastyczny „Wrocław, moje miasto” organizowany przez Towarzystwo Miłośników Wrocławia i Miejską Bibliotekę Publiczną – Filia 16
- XXIV Powiatowy Konkurs Poetycki „Wrocław w twórczości poetyckiej młodzieży” organizowany przez Towarzystwo Miłośników Wrocławia i Miejską Bibliotekę Publiczną – Filia 23 „Biblioteka Ikara”
- XIV Powiatowy Konkurs „Wrocławskie Krasnale” organizowany przez Szkołę Podstawową nr 76, Towarzystwo Miłośników Wrocławia
- XXV Rajd Szlakami Zabytków i Miejsc Upamiętnionych organizowany przez Towarzystwo Miłośników Wrocławia i Koło Przewodników PTTK „Rzepiór”
- XXIV Powiatowy Konkurs Fotograficzny „Wrocław w fotografii” organizowany przez Towarzystwo Miłośników Wrocławia i Miejską Bibliotekę Publiczną – Filia 23 „Biblioteka Ikara”
- XXIV Powiatowy Konkurs „Moja mała ojczyzna” organizowany przez Szkołę Podstawową nr 97, Towarzystwo Miłośników Wrocławia, PTTK – Oddział Wrocław
- XXIV Powiatowy Konkurs Wiedzy o Lwowie i Kresach Południowo-Wschodnich organizowany przez Towarzystwo Miłośników Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich – Oddział Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Fundację „Semper Fidelis” i Szkołę Podstawową nr 91
- XVIII Powiatowy Konkurs Recytatorski „Wrocławska młodzież recytuje wrocławskich poetów” organizowany przez Towarzystwo Miłośników Wrocławia i Miejską Bibliotekę Publiczną – Filia 23 „Biblioteka Ikara”
- XXV Ogólnopolski Konkurs Krasomówczy organizowany przez Szkołę Podstawową nr 51, Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

- XIX Powiatowy Konkurs „Wratislavia Sacra” organizowany przez Towarzystwo Miłośników Wrocławia i Szkołę Podstawową nr 32
- XXIV Rajd „Wrocławskie Spacerunki Krajoznawcze” organizowany przez Młodzieżowy Dom Kultury „Wrocław-Śródmieście”
- XXV Powiatowy Rajd Śladami Pamięci Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich organizowany przez Towarzystwo Miłośników Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich – Oddział Wrocław, Fundację „Semper Fidelis” i Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- XIV Powiatowy Konkurs na multimedialną prezentację o Wrocławiu organizowany przez Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii nr 2, Towarzystwo Miłośników Wrocławia
- XVIII Konkurs „Szkoła promująca turystykę” organizowany przez Zespół „Centrum Edukacji Kulturalnej Dzieci i Młodzieży” we Wrocławiu
- V Powiatowy Konkurs Wiedzy o Sporcie „Wrocławski sport wczoraj i dzisiaj” organizowany przez Towarzystwo Miłośników Wrocławia, Wrocławski Szkolny Związek Sportowy i Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
- V Powiatowy Konkurs Interpretacji Wokalnej „My Wrocławianie Sami Swoi ...” organizowany przez Młodzieżowy Dom Kultury „Wrocław-Krzyki”
- V Powiatowy Kurs „Szkolny Przewodnik Wrocławia” organizowany przez Zespół Szkół nr 20 i Towarzystwo Miłośników Wrocławia
- Powiatowy Konkurs o Wrocławiu „Kocham Cię, Wrocław” organizowany przez Szkołę Podstawową nr 8.

Organizatorzy, formułując cele poszczególnych zmagania, przywracają rangę wyrugowanym z podstawy programowej zagadnieniom regionalnym, a także redefiniują pojęcie patriotyzmu, przywołując miejsca dziecku najbliższe. Prezentują ofertę różnorodnych działań, co sprawia, że aktywizowani są uczniowie nie tylko z uzdolnieniami humanistycznymi, a znaczenia „małej ojczyzny” wypełniają obszary innych przedmiotów (historia, plastyka, muzyka, wf, geografia, biologia, matematyka). Poszczególne instytucje – odpowiedzialne za konkretne etapy konkursowych zmagania – wskazują następujące wartości i cele⁸:

- poznanie piękna Wrocławia, jego przeszłości i teraźniejszości, popularyzowanie wiedzy o mieście oraz promowanie krajoznawstwa i turystyki jako alternatywnych form wypoczynku;
- uaktywnienie szkół w procesie pobudzania tożsamości regionalnej, kształtowanie świadomości małej ojczyzny ze szczególnym uwzględnieniem najbliższego otoczenia (domu, szkoły);
- wzbogacenie programów edukacji regionalnej wrocławskich placówek oświatowych, krzewienie aktywnego krajoznawstwa i turystyki wśród dzieci i młodzieży;

⁸ Zob.: www.tmw.com.pl

- pogłębianie wiedzy o Wrocławiu, doskonalenie umiejętności z zakresu przygotowywania prezentacji multimedialnych oraz ich osobistej prezentacji;
- integracja środowisk szkolnych;
- promowanie Wrocławia poprzez działania artystów, którzy zapisali się dorobkiem wokalnym lub artystycznym, propagowanie dorobku wybitnych twórców i artystów wrocławskich – Jana Kaczmarka, Olgi Tokarczuk i innych związanych z Wrocławiem (także współczesnych m.in. Anna Wyszconi), których twórczość i działalność wywarła znaczny wpływ na sztukę i kulturę polską, popularyzowanie piosenek z treścią wzbogacającą osobowość młodych adeptów sztuki wokalne;
- ukazanie roli kościoła i religii w historii i współczesności Wrocławia z poszanowaniem innych wyznań i kościołów;
- budowanie tożsamości z własnym regionem, kształtowanie świadomości małej ojczyzny, umacnianie wiedzy o mieście, jego historii i kulturze oraz zdobycie przez uczniów kolejnych stopni Młodego Przewodnika Wrocławia, a po zrealizowaniu programu zdobycie certyfikatu Szkolnego Przewodnika Wrocławia;
- uaktywnienie szkół oraz rozbudzenie zainteresowań uczniów sportem, a szczególnie sportem wrocławskim, jego dorobkiem, historycznymi osiągnięciami i wielkimi sportowymi postaciami „wczoraj i dzisiaj”;
- rozbudzanie zamiłowania do mowy ojczystej;
- zainteresowanie dzieci turystyką i krajoznawstwem;
- pogłębianie wiedzy o Wrocławiu, ukazanie historycznych i upamiętnionych miejsc związanych z historią Wrocławia;
- ukazanie związków kulturalnych i historycznych między Wrocławiem a Lwowem.

W roku szkolnym 2017/2018 w Wielkiej Nagrodzie Wrocławia udział wzięło 175 placówek oświatowych Wrocławia. To w sumie kilka tysięcy prac, kilka tysięcy historii, kilka tysięcy rodzin, kilka tysięcy obrazów ojczyzny. Konkursowe prezentacje eksponowały różnorodny jej oblicza: powstawały albumy, w których uczniowie identyfikowali małą ojczyznę z konkretnym osiedlem Wrocławia, ze szlakiem wrocławskich mostów, pomników lub ogrodów; mała ojczyzna okazywała się dla ucznia kwiatami Wrocławia, parkami, ale też podwrocławskimi pałacami, secesyjnymi ozdobnikami, cmentarzami, wsiami, wzgórzami Trzebnicy, łąkami Oleśniczek... Słowem: ojczyzna znajduje w realizacjach dzieci i młodzieży wyraźną dzierżawczość; miejsce staje się bowiem ojczyzną, gdy dziecko wyposaży je w zaimek: MOJE. Moje, czyli odkryte, sfotografowane, usłyszane, posmakowane, dotknięte. Ojczyzna w uczniowskich zeszytach w okresie trzech lat edukacji również ewoluuje tak, by w efekcie stać się sensualistyczną jednią. Wszystkie miejsca – utrwalone dziecięcym słowem, aparatem fotograficznym, programem komputerowym – budują

tożsamość spacerowicza, uczestnika kulturalnych wydarzeń, poszukiwacza miejsc nieodkrytych, członka wspólnoty wyznaniowej czy sportowej; Polaka.

Być może dlatego uczniowie – poproszeni o wskazanie tekstów, które kojarzą im się z Polską, polskością, patriotyzmem – dokonali następujących typowań:

1. Różewicz, *Oblicze ojczyzny* – 34
2. Jerzy Ficowski, *Tutaj* – 17
3. Giani Rodari, *Chleb* – 11.

Na pozostałych miejscach znalazły się kolejno:

- Józef Wybicki, hymn *Mazurek Dąbrowskiego* – 11
- Władysław Bełza, *Katechizm polskiego dziecka* – 6
- Konstanty Ildefons Gałczyński, *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte* – 5
- Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz* – 4
- Konstanty Ildefons Gałczyński, *Pieśń o fladze* – 3
- Czesław Janczarski, *Flaga* – 1
- Wanda Chotomska, *Twój dom* – 1.

Jeden z uczniów wybrał fragment *Lwa, czarownicy i starej szafy*, który w podręczniku Marii Jędrychowskiej i Zofii Agnieszki Kłakówniej *To lubię!* nosi tytuł *W domu bobrów*.

Decyzje uczniów nakazały przetasować oczekiwania. W badaniu nie potwierdziły się zakładane rozstrzygnięcia („hymniczno-gałczyńskie”). W pamięci 13-latków Różewiczowska „ojczyzna na wyciągnięcie ręki” odciska piętno najdokładniej, identyfikuje ich z regionem, z otoczeniem najbliższym. Jedna z uczennic napisała sielankę o domu, w której znajduje się fragment: „moja ojczyzna mała to historia ludzi w domy wpisana”, zatem nie ojczyzna ideologiczna, jak nazwał ją Ossowski⁹, upaństwowiona i unarodowiona, ale prywatna, bliska, „która się śmieje” i jest „tutaj”. Dostrzec można, jak ojczyzna pęcznieje. Jak uczeń stale określa siebie w szczególnej ojczyźnianej triadzie:

- ojczyzny ideologicznej;
- małej ojczyzny;
- ojczyzny prywatnej (intymnej).

Wypowiedzi uczniów podczas lekcji, ich prace domowe i konkursowe wyraźnie zarysowują granice namacalnego i niewidzialnego; ojczyzna jawi się uczniom w pryzmacie sensualnym i materialnym: ziemia, dom; a z tych semantycznych pól wyabstrahowane zostają emocje: kochanie, radość rozpoznawania, tęsknota, wspomnienia.

Zaimek dzierżawczy: „moja” lokuje ojczyznę w wyraźnie zarysowanych granicach poznania. Dziecko dokonuje utożsamienia miejsca najważniejszego z miejscem najbardziej znanym. Ojczyzny z otoczeniem, którego poznanie determinuje postawy

⁹ S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, „Myśl Współczesna” 1946, nr 2.

patriotyczne. Podwójnie ciągle. Jestem Polakiem, bo poznaję. Poznaję, bo jestem Polakiem. Taka ojczyzna, mała ojczyzna, prywatna ojczyzna nie istnieje bez ludzi, bez pokoleń i nakładających się na siebie historii. Jeden z uczniów napisał:

- uświadomiłem sobie, że w małych regionach, w rodzinach odbywa się;
- KSZTAŁTOWANIE POPRZEZ WSPIERANIE.
- KSZTAŁTOWANIE POPRZEZ WZAJEMNE RELACJE.

Polskość organizowana jest więc z jednej strony przez relacyjność wpisana w myślenie o małej ojczyźnie, z drugiej zaś jej trwałą cechą staje się zmienność, owo nieustanne „kształtowanie”, które okazuje się wypadkową doświadczeń, kontaktów i powiązań – a stąd blisko już do Taine’owskiej koncepcji człowieka wpisanego w historię, środowisko i rasę. Realizuje również wiele komponentów pozytywistycznego mitu świętej ziemi.

W uczniowskich interpretacjach ojczyzna to – co oczywiste – dom rozumiany jako obszar, do którego po latach można powrócić, w którym człowiek czuje się bezpiecznie, stabilnie, gdzie kultywowane są tradycje i obyczaje przekazywane z pokolenia na pokolenie. Nie jest to zatem li tylko określony wyimek geograficznej przestrzeni, ale przede wszystkim obszar etyczny wsparty na określonej aksjologii budowanej najczęściej linearnie i cyklicznie, wertykalnie i horyzontalnie. Uczeń czyni to podświadomie.

W wypowiedziach uczniów można obserwować wyraźną inspirację Różewiczowskim oglądem oblicza ojczyzny: spojrzenie od ogółu do szczegółu (od makro- do mikrokosmosu – od sfery *profanum do sacrum*: od miasta, powiatu, gminy i wioski, dojdziemy do ulicy i domu z podwórkiem, do filiżanki babci i drzewa, które sadił dziadek).

Jedna z uczennic w swoim wierszu napisała:

Niechaj zostanie mój pokój i kot,
I wyjście na pole przez płot.
Mama i tata niech na mnie czekają
I z okien się do mnie uśmiechają!

Bo to moja ojczyzna mała,
To mój dom i ziemia ukochana!

Najpierw taka wąska,
Potem tak duża – POLSKA

Gdy kiedyś dom będę miała,
Chcę, by sielanka ta trwała!!

Niech nic się w tej ziemi nie zmienia!
Bo to jest miejsce z mojego marzenia!!!!

Ta praca potwierdza tożsamość ucznia, sytuując go w planie określonej pamięci, historii. To, co dalekie, czyli odległe w czasie, zatrzymane w opowieści dziadków – czyni bliskim. Łączy więc przeszłość ze współczesnością, z przeszłości czyniąc ponadto trampolinę do przyszłości. Integruje pokolenia. Przeszłość rodziny konstryuuje terażniejszość ucznia. Staje się podwaliną autodefiniowana, definiowania siebie w świecie, tłumaczy logikę relokacji – od ojczyzny „która jest blisko, na wyciągnięcie ręki”, do tej, która „rośnie, krwawi boli”.

Uczeń, poddając refleksji pytanie o polskość, sam stawia pytania – sobie i innym. Píše m.in. tak: „To bardzo ważne, żeby poznać siebie jak najwięcej. Tylko wtedy można być naprawdę szczęśliwym. Można żyć w swojej rodzinie wśród bliskich ludzi i nie zastanawiać się nad niczym. Można, ale nie warto...” Mimowolnie więc definiuje polskość i pośrednio patriotyzm w powtarzalnych obszarach konstytuowanych przez pytania (rzadziej pragmatyczne, najczęściej analityczne), które – niezależnie od poziomu zainteresowań i polonistycznych możliwości dziecka – pozwalają mu zrozumieć to:

- kim jest;
- gdzie mieszka;
- jak organizuje czas;
- jaki jest on sam;
- jacy są ludzie, z którymi wchodzi w relacje społeczne.

To autoidentyfikacja, ukonstytuowanie miejsca, konceptualizacja czasu wspólnotowego, autostereotyp, heterostereotyp – by posłużyć się określeniami Jerzego Bartmińskiego¹⁰, które rozwija Aleksandra Niewiara¹¹. Uczeń, wskazując na ojczyzniane komponenty, w centrum świata umieszcza siebie. Z tej perspektywy ojczyzna staje się mozaiką wspomnień, obrazów, czynności, smaków, zapachów etc. Z jednej strony – jak pisze Irena Parfieniuk – uczeń zyskuje wyraźne „poczucie odrębności od otoczenia”, które nierozdzielnie jednak wiąże się z silnym doświadczeniem „własnej spójności w czasie i przestrzeni”¹². Ta ostro zarysowana dychotomia: ja-moje i my-nasze nakłada się na obcy-ich.

Tematyka ojczyzniana daje okazję do obserwacji budowania siebie przez 12-latkę, inicjuje twórczość dziecka, którą stymuluje Deweyowska radość uczenia, konstytuuje podmiotową rolę w świecie (dziecko potrafi, rozumie, uczestniczy, współdziała). Następuje więc proces autentycznego uczenia się i rozwój ucznia w drodze

¹⁰ Zob.: J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2012, s. 208 i n.

¹¹ Zob.: A. Niewiara, *Kształty polskiej tożsamości*, Katowice 2009, s. 19.

¹² I. Parfieniuk, *Nauczyciel w dialogu kultur*, Białystok 2006, s. 32.

do świata, a edukacja jest tak blisko życia, że – jak zalecał John Dewey – „staje się wręcz życiem samym”.

Podsumowując: zakres tematyczny budujący świadomość małej ojczyzny, a tym samym tożsamość ucznia wyposaża go w wiedzę, umiejętności, postawy i kompetencje. Dziecko uczy się – na różne sposoby – szacunku i tolerancji, dostrzegania wyjątkowości regionu i korzeni, z których on wyrasta; zdobywa namacalne uprawnień (przewodnickie), poznaje historię Polski w pryzmacie bliższej mu historii rodzin, wsi, miast; dostrzega powiązania, rozumie bogactwo i potencjał kulturowego tygla, za jaki uchodzi Wrocław, tym samym jest bardziej gotowe na kontakt z „innym” lub „obcym”.

Wtedy ta „tak duża ojczyzna – Polska” stanie się łatwiej przyswajalna, mniej patetycznie zabrzmi jej narodowa tożsamość, w projekcie uczniowskim często bywa bohaterska, jednak jak u Bachtina¹³ jawi się głównie jako epoka przodków, ojców, konstytuowania się nowego miejsca, nowej osady; przodkowie to praojcowie, twórcy jakiegoś systemu ważnego zbioru zasad, niepodważalnych wartości, których istnienie wypadło w epoce absolutnie zamkniętej i zakończonych. Bachtin podkreśla przepaść, jaka dzieli współczesną rzeczywistość od świata eposu, intuicyjnie idą tym tropem dzieci, wyraźnie nobilitując czasy, które odeszły, piszą: „w tamtych czasach”, „gdy babunia była mała świat był spokojny, czysty, bezpieczny”, „To były niezwykle czasy! Mama pani Weroniki nosiła suchy chleb dzieciom, których brzuszki były napuchnięte z głodu” ...

Spostrzeżenia Bachtina dotyczące eposu jednoznacznie przenoszą punkt ciężkości z płaszczyzny poetyki na płaszczyznę znaczeń i wartości – i ta transgresja zdaje się charakteryzować także uczniowską pamięć, percepcję ziemi najbliższej. Okazuje się że nie tak ważne są daty, szczegółowe dokumenty potwierdzające tożsamość, bo tę budują określone postawy przodków-bohaterów. Parafrazując Sienkiewicza, można by zaryzykować stwierdzenie, że te projekty „tworzą nam światy inne: wzniosłe, nowe i nieśmiertelne”, które uczeń chce utrwalić w pamięci. Ten „zdrowy świat” mieści się w jego przeszłości, która ma urok raj utraconego (dla dorosłego), a dla dziecka – raj odkrywanego, domagającego się zatrzymania w pamięci – bo jest symbolem wolności, prawości człowieczeństwa mierzonego heroizmem codzienności. Niewątpliwie mała ojczyzna nosi znamiona sielanki, utopii, ważniejsze jednak okazują się monumentalizacja i mitologizacja – po tak zakrojonej pracy nikogo nie trzeba bowiem przekonywać, że prawda, odwaga, wrażliwość, bycie dla drugiego to wartości godne naśladowania. Na nich opiera się patriotyzm, a lekcja polskiego staje się okazją do coraz dokładniejszego opisu polskości. W uczniowskich wypowiedziach (ustnych i pisemnych) wyraźnie dostrzec można następujące obszary definicji tego pojęcia, które Bartmiński nazywa aspektami¹⁴, są to:

¹³ Por.: M. Bachtin, *Epos a powieść*, przeł. J. Baluch, „Pamiętnik Literacki” 1970, 61, z. 3, s. 210 i n.

¹⁴ *Język – wartości – polityka. Zmiany w rozumieniu nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, red. J. Bartmiński, Lublin 2006, s. 40-41.

- aspekt lokatywny – wskazujący na konkretne miejsce, region, wioskę itd. pochodzenia, urodzenia, wychowania, które są istotne dla tożsamości ucznia (pochodzę z gór; urodziłem się w...; moja babcia pochodzi z Chrzanowa);
- aspekt historyczny – wskazujący na wydarzenia, postacie historyczne wpływające na poczucie tożsamości; doświadczenia historyczne danego pokolenia, jak wojna, przesiedlenia (dziecko zdaje relację z rodzinnych opowieści dotyczących czasów, których samo nie może pamiętać);
- aspekt etniczny – obejmuje werbalizację przynależności respondenta do grupy, jak również negację przynależności do innej grupy (współcześnie szczególnie istotne np.: być Ukraińcem, nie być Polakiem, ale też jestem góralem, niekoniecznie: jestem Polakiem);
- aspekt administracyjno-polityczny – wskazujący na przynależność państwową, określa stosunek do państwa zamieszkania, również przynależność administracyjną do określonej jednostki podziału państwa (obywatel Polski, Górnoślązak, mieszkaniec krakowskiego);
- aspekt psychospołeczny – wskazujący na silny psychiczny związek z własną grupą, na poczucie wspólnotowości wyrażające m.in. w opozycjach my-oni (coraz rzadziej: moje podwórko; coraz częściej moja grupa w określonych mediach społecznościowych);
- aspekt kulturowy – odnoszący się do wszystkich elementów rodzimej kultury oznaczający przywiązanie, kultywowanie rodzimych tradycji, obrzędów, języka, tradycyjnej kuchni, ubioru, muzyki (nasz język, nasza gwara, nasza wigilia...);
- aspekt religijny – (być grekokatolikiem, chodzić do kościoła...).

Występowanie całego zbioru zacytowanych strategii identyfikacyjnych prowadzi wielowymiarowości odczuwania narodowej tożsamości przez ucznia, której przez lokalność – intymną i regionalną – dochodzi do rozumienia ojczyzny ideologicznej, która „jest jednakowa dla wszystkich, bo jest całemu narodowi przyporządkowana w całości. Każdy, kto uczestniczy w zbiorowości narodowej jest z nią związany. Wtedy Ojczyzna przestaje być tylko pojęciem geograficznym, które można scharakteryzować bez odwoływania się do postaw psychicznych jakiejś zbiorowości”¹⁵.

Staje się zaś sensualistyczną jednią, która uaktywnia wzrok (np.: uroda świata: Ficowski *Tutaj*), słuch (np.: odgłosy strzałów, śpiewy, rozmowy: Gałczyński); dotyk (np.: Ficowski: *Tutaj*; Różewicz: ojczyzna boli, krwawi); zapach i smak (być może dlatego ktoś wskazał na *Lwa, czarownicę i starą szafę* – bo roznosiły się tam

¹⁵ S. Ossowski, dz. cyt., s. 26-27.

po gościńcu kłęby pary, zapowiadające posiłek; być może dlatego zaskakująco pozornie Rodari, bo to chleb, jego zapach i smak – zostały w pamięci dziecka, pojawiały się komentarze, że „żaden inny chleb – z wyjątkiem polskiego – tak nie pachnie...”).

Patriotyzm/polskość w opiniach uczniów klasy szóstej wrocławskiej szkoły podstawowej stymulowanej wieloma regionalnymi ścieżkami edukacyjnymi to zmysłowe zatopienie się w czasie i przestrzeni. Ocalenie od zapomnienia wspomnień smaków, zapachów, widoków. Definicja patriotyzmu zmienia się wraz z wiekiem ucznia i miejscem jego zamieszkania. Niezależnie jednak od tych dwóch czynników dziecko, a potem młody człowiek tworzy własne wyobrażenie polskości, przechodząc zawsze tą samą drogą: od ojczyzny prywatnej (intymnej), przez małą ojczyznę do ojczyzny ideologicznej. Dopiero ta perspektywa pozwala na komplementarność wiedzy i postaw ucznia-Polaka, pomaga także w byciu Polakiem, ponieważ – jak pisał Andrzej Bobkowski – „być Polakiem to naprawdę nieraz piekielnie skomplikowane”¹⁶. Uczeń, który nieustannie przemieszcza się w przestrzeni: indywidualizm – grupa (społeczność) – region – kraj (ogół), łatwiej ustala i śmieiej przekracza granice „ja”, idąc do „my”, do „wy”, by w efekcie uznać/uszanować/poznać kategorię „oni” i umie dziwić się światu, samodzielnie stawiać pytania, a wtedy lekcje polskiego stają się najpotrzebniejszymi dziś lekcjami podmiotowości, a edukacja „ego” ma szansę stać się edukacją „eko”¹⁷.

Wybrana bibliografia

- Bachtin M., *Epos a powieść*, przeł. J. Baluch, „Pamiętnik Literacki” 1970, 61, z. 3.
 Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2012.
 Chałas K., *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*, Warszawa 2017.
 Hadaczek B., *Małe ojczyzny kresowe*, w: *Historia literatury kresowej*, Kraków 2011.
 Język – wartości – polityka. *Zmiany w rozumieniu nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, red. J. Bartmiński, Lublin 2006.
 Niewiara A., *Kształty polskiej tożsamości*, Katowice 2009.
 Ossowski S., *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, „Myśl Współczesna” 1946, nr 2.
 Parfieniuk I., *Nauczyciel w dialogu kultur*, Białystok 2006.
 Prus B., *Opowiadania i nowele. Wybór*, Wrocław 1996.
 Sulima R., *Małe ojczyzny*, w: tegoż, *Głosy tradycji*, Warszawa 2001.
 Żabski T., *Wstęp*, w: B. Prus, *Placówka*, Wrocław 1996.

¹⁶ Cyt. za: A. Niewiara, *Kształty polskiej tożsamości*, Katowice 2009, s. 9.

¹⁷ Witold Bobiński zreferował te kategorie podczas drugiego dnia IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w wystąpieniu: *Nie „ego”, lecz „eko” – język polski jako lekcje podmiotowości. Pytania i zarys koncepcji*.

Small Homeland and Defining Patriotism in Polish Classes in the Light of Positivist References

Summary

The aim of the paper is to present different approaches to patriotism and to delineate the borders of a small homeland, which determines identification with national identity. Empirical research (questionnaires, interviews, lessons) reveal the importance of the regional path in shaping patriotic attitudes. The definition of patriotism changes with the age of the student and their place of residence. Regardless of these two factors, however, a child, and then a young person, creates their own image of Polishness, always following the same path: from a private (intimate) homeland, through a small homeland to an ideological homeland. Only this perspective allows for complementarity of knowledge and attitudes among Polish pupils. Using the findings of researchers on small homelands (including Roch Sulima, Stanisław Ossowski, Jerzy Bartmiński, Zofia Budrewicz, and Aleksandra Niewiara), the positivist perspective of Hipolit Taine's environmental theory was additionally applied, which allowed the discussion to be supplemented with the myth of the sacred land which is especially present in the poetics of the realistic novel of the second half of the 19th century.

Keywords: homeland, intimate homeland, myth, regionalism, education, identification.

IV. WSPÓŁCZESNE LEKCJE POLSKI(EGO) – MIĘDZY EDUKACJĄ A FORMACJĄ

Nie „ego”, lecz „eko” – język polski jako lekcje podmiotowości

Pytania i zarys koncepcji

„Muszę zrobić *Zbrodnię i karę*” – mówiła mi jakiś czas temu znajoma polonistka jednego z miernych krakowskich liceów. „Mam na to dwie, trzy lekcje, nie zdążyłam w zeszłym roku” – dodała. „A po co chcesz to nadrabiać?” – zapytałem. Usłyszałem, że to jest ważne, że jest w podstawie, że może być na egzaminie, że fundament kultury europejskiej... Usłyszałem szereg słusznych, rozsądnych uzasadnień, ale będąc neofitą edukacyjnego neopragmatyzmu, wygłosiłem rutynową prośbę amerykańskich edukatorów, pracujących z przyszłymi nauczycielami: „Dobrze, ale podaj mi ten jeden, jeden najważniejszy cel, dla którego chcesz przynieść tę powieść do klasy”. Koleżanka odpowiedziała po chwili: „Chcę, żeby uczniowie sformułowali refleksję nad tym kluczowym dylematem moralnym – czy cel uświęca środki, chcę, żeby się nad tym zastanowili”. W ten sposób przeszliśmy od argumentacji zanurzonej w dyskursie literaturoznawczym (akcentującym rangę dzieła w kulturze), poprzez uwagi na temat polonistycznej polisy ubezpieczeniowej (podstawa programowa, egzamin) do oczekiwań związanych z rozwojem uczniów – w tym wypadku ich kompetencji wartościowania postaw i zachowań w kontekście wyznawanych wartości. Najważniejszy argument „za” odnaleźliśmy nie w ustaleniach literaturoznawstwa, lecz w oczekiwanym kształcie rezonansu czytelniczego uczniów.

Oto nieco dawniejsze wspomnienie. Kiedy w roku 2008, w gronie znakomitych badaczy, nauczycieli i dydaktyków pracowaliśmy nad przygotowaniem ówczesnej podstawy programowej języka polskiego, pytanie, jakie bodaj najczęściej sobie zadawaliśmy w rozmowach i dyskusjach, brzmiało: czy nie chcemy, żeby uczeń wiedział... o przydawce dopełniaczowej, o prozie afabularnej, o anakolutach, o aliteracji, o rodzaju męskozwierzęcym i męskorzeczowym, o klasycyzmie w rozumieniu Eliota, o tropach i figurach retorycznych... Czy wypadało odpowiedzieć przecząco? Czyż-

byśmy mieli nie chcieć, aby uczeń coś wiedział? Taka deklaracja nie przechodziła nikomu przez gardło i doprawdy niewiele brakowało, abyśmy raz po raz ulegali anielskiej wizji ucznia, który zna i wie... wszystko, co ważne dla naszej dziedziny. Że ostatecznie tylko z rzadka ulegaliśmy tej tęsknocie za uczniem omnipotentnym, za prymusem (pośród innych prymusów), za erudytą z marzeń Pimki i Bładaczki, za uczniem modelowym, doskonałym, idealnym, za absolutem ucznia – a więc, że tylko momentami kreowaliśmy tę wizję – zawdzięczamy to zarówno naszemu szkolnemu doświadczeniu (uczniowskiemu i nauczycielskiemu), naszej intuicji i instynktowi samozachowawczemu, jak i – nade wszystko – środowisku, w jakim pracowaliśmy – specjalistom od innych przedmiotów, innych dziedzin, zwłaszcza zaś psychologom i pedagogom, z którymi regularnie toczyliśmy gorące dysputy. To one w głównej mierze decydowały o tym, że opuszczaliśmy na chwile, długie chwile, swoje tereny macierzystych dyscyplin, maticzniki polonistyki, ale i matematyki, fizyki, geografii, przedsiębiorczości... I pytaliśmy siebie nawzajem: po co to czy tamto w podstawie (a więc: w owym minimum dla wszystkich), kogo tak naprawdę chcemy w szkole przygotować i do czego?

Najważniejszym doświadczeniem tamtego czasu pozostanie dla mnie pamięć o tym, że możliwe, ba! nieodzowne jest myślenie o edukacji powszechnej widzianej **spoza obszaru** mojego polonistycznego ego, a więc niejako myślenie eks-centryczne, nie: ego-centryczne, globalne, nie – partykularne. Podobnie nieodzowna jest nieustannie ponawiana refleksja na temat weryfikowania naszej filozofii kształcenia, z jej fundamentalnymi pytaniami – po co, czemu to wszystko ma służyć?

Moje ówczesne refleksje i intuicje potwierdziła, kilka lat później, zorganizowana w auli Collegium Novum UJ konferencja z udziałem nauczycieli, także akademickich, dyrektorów szkół, rektorów uczelni kształcących przyszłych nauczycieli i wicepremiera, odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe. Długo będę pamiętał apel dyrektorów szkół do nas, nauczycieli akademickich: „Nie przysyłajcie nam polonistów, matematyków, fizyków, nie przysyłajcie nam specjalistów przedmiotowców, przysyłajcie nam *n a u c z y c i e l i*”. Szkoła, edukacja powszechna, na każdym szczeblu kształcenia – nie potrzebuje bowiem egocentryków własnych dziedzin, przeświadczonych o ich wyjątkowej ważności. Potrzebuje natomiast tych, którzy potrafią zainicjować uczenie się i puścić je w ruch, na całe życie.

Czy stwierdzenie „uczyć polskiego” zasadnie pomija oczywistą wszak okoliczność, że uczę osobę, uczę człowieka? Przecież nawet deklaracja: uczę młodych ludzi, przekazując treści mojego przedmiotu zwodzi swym symetryzmem. Zrównuje bowiem w szeregu dopełnień człowieka i treści kształcenia. Tymczasem to, kogo uczę, definiuje w zasadniczej mierze to, czego powinienem uczyć i jak. Zadawane w sytuacjach towarzyskich pytanie: „czego uczysz?” jawi się więc jako nieopatrnie chybione, bo pomija nieodłącznego partnera relacji między uczącym a uczącym się.

Może się zdarzyć, że osoba pytana odpowie w sposób nieoczywisty i nieoczekiwany: „uczę młodych ludzi czytać, pisać, myśleć, poznawać i rozumieć świat, ludzi i kształtować własne miejsce pośród nich. Chcę im pomóc w rozwoju ich osobowości, w kształtowaniu samych siebie”. Odpowiedź taka wychodzi poza horyzont oczekiwań pytającego (który spodziewa się nazwy przedmiotu), także poza ujęte w podstawie programowej ramy języka polskiego i każdej innej dziedziny szkolnego nauczania. Obcy jej egocentryzm dyscypliny patronującej przedmiotowi, bliski zaś człowiek – budujący siebie, rozpoznający rzeczywistość. Taka odpowiedź zakłada, że – jak pisze Tadeusz Sławek – wartościowe uczenie nie może być „jedynie przyuczaniem do zastanego stanu rzeczy, pouczaniem do konformistycznego dopasowywania się do obowiązujących schematów, douczaniem mającym wytworzyć umiejętność mechanicznego dostawiania do siebie kolejnych faktów i rzeczy”¹. Musi być czymś dużo, dużo więcej. Wspierać się na obustronnie podmiotowej relacji z osobą uczącą się. Trywializując cały problem, można by powiedzieć: uczenie nie jest „dostawianiem” wiedzy do ucznia. Jest towarzyszeniem mu we wszystkich tych miejscach, do których powiedzie go uczenie się. Z natury rzeczy więc autentyczne uczenie jest pokonywaniem granic dziedzin owego ego. Jest towarzyszeniem uczniowi obok, ponad, pod tym, co zamknięte w ramach dziedziny. Jeśli zaś o nią chodzi, przeczytajmy poniższą charakterystykę tej, którą wszak uznajemy za własną:

Celem nauczania języka ojczystego i literatury jest rozwijanie uczniowskiej biegłości w czytaniu i pisaniu (*literacy*) oraz w sprawnym używaniu języka, kształcenie **umiejętności współdziałania** (*interaction*), prowadzenie uczniów w kierunku **rozwijania zainteresowań** językiem, literaturą i innymi formami kultury oraz [w kierunku – przyp. W.B.] **zyskiwania świadomości samych siebie** jako uczestników komunikacji i użytkowników języka. Wspieranie rozwoju codziennej uczniowskiej biegłości w czytaniu i pisaniu służy **nauce konceptualizowania obserwacji i zjawisk**, werbalizowaniu myśli i **rozwijaniu kreatywności**. **We współoddziaływaniu** z innymi szkolnymi przedmiotami i opiekunami [młodzieży – przyp. W.B.] nauczanie języka ojczystego i literatury wyposaża uczniów w kompetencje językowe i pomaga im **budować ich językową i kulturową tożsamość w wielokulturowym i mediocentrycznym społeczeństwie**. Język ojczysty i literatura to wielodziedzinowy przedmiot skupiający elementy praktyczne, kognitywne i kulturowe. Fundamentem nauczania jest **szeroła definicja tekstu**. **Umiejętności interpretowania i tworzenia tekstów wielomedialnych** oraz nabywania i **dzielenia się** informacjami są kluczowe. Teksty literackie, **dobrane stosownie do wieku i poziomu biegłości językowej**, wzmacniają **wszechstronny rozwój kreatywności i wyobraźni** uczniów oraz poszerzają **świadomość ich**

¹ T. Sławek, *Alicja, czyli o co chodzi w uczeniu*, w: *Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, red. W. Bobiński, J. Sujecka-Zajac, Warszawa 2019, s. 11-12.

potencjału ekspresji językowej. Literatura łączy ucznia z jego/jej kulturą i **poszerza percepcję innych kultur**².

Czy podpisałibyśmy się pod taką charakterystyką naszej dziedziny, a więc języka polskiego jako przedmiotu nauczania? Innymi słowy – czy przystajemy na to, by pośród fundamentalnych zadań naszego przedmiotu znalazły się:

- rozwijanie zainteresowań;
- uczenie współdziałania;
- wspieranie procesu konceptualizacji (a więc przetwarzania wiedzy – każdej wiedzy!) w pojęcia, nadawania słowom znaczeń;
- rozwijanie kreatywności i wyobraźni;
- pomoc w budowaniu tożsamości;
- wspieranie w zyskiwaniu świadomości samych siebie?

Przyklasnąłby tej wizji Jerome Bruner, bo dostrzegłby w niej działania wspierające budowanie Siebie, inicjowanie sprawczości, uświadamianie sobie i umacnianie poczucia własnej wartości. To zdecydowanie nie jest wizja programocentryczna (a więc obcy jej egocentryzm nauki o literaturze i języku), ale skupiona na uczniu (*child-centered*), ujawnianiu jego **podmiotowej roli w świecie**. Kształcenie literacko-kulturowo-językowe to w tym dokumencie wielodziedzinowy obszar o przepuszczalnych granicach, gdzie aktywności prowadzą uczniów do tego, by **potrafili, rozumieli, uczestniczyli i współdziałali**. Zacytowany tu tekst z fińskiej podstawy programowej (przedmiotu *Literatura i język*) jawi się więc nie tylko nawet jako ucznio-, ile życiocentryczny albo – jak chce Gert Biesta, holenderski filozof edukacji – światocentryczny (*world-centered*) – nakierowany na kształtowanie umiejętności zrównoważonego życia w świecie i ze światem, co jest kluczowym aspektem podmiotowej (Biesta mówi: „dorosłej”) egzystencji. Zamiast modelu „ego” pojawia się model „eko”. Tezą mojego wystąpienia jest przeświadczenie, że ta odpowiedź na problemy współczesnej kultury i szkoły jest nieuchronna i konieczna. Jest pro-szkolna i pro-edukacyjna, pro-społeczna i pro-ekologiczna. Trwanie przy „ego” zwiastuje klęskę. Której już, zresztą, doświadczamy.

Dlaczego „eko” i skąd?

Idea kultury jako drugiego ekosystemu, na podobieństwo środowiska naturalnego, opiera się na analogiach pomiędzy obiema sferami i rolą człowieka w ich działaniu. W obu przypadkach zachodzi podobne sprzężenie zwrotne – będąc wytworami

² *National Core Curriculum for Basic Education 2014*, Helsinki 2016, rozdział 14.4.1 [dokument bez numeracji stron]. Wszystkie tłumaczenia w artykule są mojego autorstwa, wyłuszczenia pochodzą ode mnie.

i uczestnikami obu systemów, zarazem je kształtujemy. One stwarzają nas, my zaś wytwarzamy je w tym samym stopniu. Metafora ekologiczna w definiowaniu, opisywaniu, analizowaniu, prognozowaniu kultury (a więc także jej podsystemów, np. edukacji) zasadza się na uniwersalności pojęć (narzędzi) służących tym operacjom – takich jak, na przykład: **powstawanie, rozwój, ewolucja, współzależności, sieci, konwergencja, regeneracja, niehierarchiczność, nieustanność, równowaga, samoregulacja, a nawet... obecność drapieżników** (w kulturze to np. formy piractwa)³.

Współczesna myśl humanistyczna z pogranicza psychologii, socjologii, filozofii i ekologii właśnie wychodzi od dorobku amerykańskiego psychologa pochodzenia rosyjskiego, Uriego Bronfenbrennera. W jego teorii systemy ekologiczne (ekosystemy) to silnie powiązane wewnętrznie sfery rzeczywistości, w których żyje i działa człowiek, uwikłany w wielorakie relacje ze składnikami swego środowiska. Pojęcia ekosystemów (zwanych też mikrosystemami) i ekologii są tu niemal synonimiczne. W niniejszym tekście „ekologię” będę pojmować i wykorzystywać dwojako: ekologia jako wszechstronnie „środowiskowo” rozumiana natura zjawiska czy kompleksu zjawisk, oraz ekologia jako nauka, perspektywa badawcza i płynące z niej rekomendacje.

W tym drugim ujęciu, najogólniej rzecz ujmując, **ekologia edukacji** jest perspektywą badawczą, która wszystkie zjawiska składające się na edukację ogarnia w ich relacjach, współzależnościach, współoddziaływaniach i współdziałaniach. Z tego oglądu wyprowadza wnioski dotyczące pożądanej wizji edukacji, uczenia, szkoły.

Cytowany wcześniej fragment fińskiej podstawy programowej (przypomnijmy: literatury i języka ojczystego) buduje wizerunek ucznia:

- świadomego siebie, swej kultury, swych możliwości (potencji) i potrzeby własnego istnienia w kontekście istnienia innych;
- sprawnie komunikującego się z innymi;
- umiającego interpretować rzeczywistość, twórczego;
- świadomego potrzeby otwartości na innych i inność oraz konsekwencji braku tej dyspozycji.

Tak pojęte, fundamentalne cele edukacyjne przedmiotu *Literatura i język* nie sprawiają wrażenia zdeterminowanych przez macierzyste, akademickie dziedziny, które – jak można by sądzić – „patronują” przedmiotowi szkolnego nauczania, czyli literaturoznawstwo i językoznawstwo. Ów „patronat” jest na przestrzeni całego dokumentu właściwie nieobecny. Cele kształcenia – nie tylko tego, ale wszystkich przedmiotów nauczania w szkole fińskiej – mają charakter egzystencjalny i społeczny, wiążą się z przysposabianiem do życia wśród innych, do życia **podmiotowego, zrównoważonego, „dorosłego”, zaangażowanego, aktywnego**. I, dodajmy, życia

³ Zob. J. Holden, *Ekologia kultury* [online], http://www.kulturairozwoj.msap.pl/doki/spis/KIR-0/kir_0-03.pdf [dostęp: 3.11.2019].

niosącego satysfakcję. Taki „światocentryczny” model edukacji, kształtujący dyspozycje życia w świecie i dla świata, skłaniający młodych ludzi do wszechstronnej, wieloaspektowej metarefleksji na temat codziennego doświadczania rzeczywistości, w naturalny sposób uwalniać się musi od egocentryzmu przedmiotów nauczania i dziedzin nauki. W tym, między innymi, ujawnia się logika „eko” w edukacji, a więc eko-logiczne nauczanie i uczenie się.

Ktoś powie, że ów fiński wizerunek ucznia (i model egzystencji promowany w tym dokumencie) jest równie wyidealizowany jak w naszej podstawie programowej. Że jest to obraz przesunięty w sferę oczekiwań i życzeń – z tym zgoda. Że równie idealistyczny, jak współcześnie zadekretowana w Polsce wizja kształcenia – z tym zgody być nie może. Nawet jeśli w dyrektywach ministerialnych skierowanych do polskiej szkoły odnajdziemy piękne i uduchowione sentencje, to bezmyślnie przeciążony nawis wymagań szczegółowych kruszy ideały na miazgę, obraca je w perzynę. Od klasy IV uczniowie – na lekcjach języka polskiego – nieustannie „rozpoznają, znają, odróżniają, rozróżniają, określają, wskazują...”, poznając do końca klasy VI ponad 130 terminów literackich, kulturowych i językowych, a do VIII kolejnych 100, nie licząc tych mniej lub bardziej bliskich potocznej polszczyźnie. Wraz z listą nierealnie wyśrubowanych umiejętności (rozpoznawanie funkcji porównania homeryckiego, ironii, różnicy między normą językową wzorcową i użytkową...) i przeladowaną listą lektur, niedostosowanych do wieku i kompetencji, otrzymujemy skrajny przykład egocentrycznego, nieźrównoważonego, nierealistycznego, szkodliwego programu nauczania, który pomija wielorakie powiązania ucznia z jego środowiskiem i za nic ma to, co w edukacji najważniejsze – inicjowanie autentycznego uczenia się i rozwoju w drodze do świata, w którym młodzi ludzie będą chcieli z satysfakcją funkcjonować. Od kilku lat doświadczamy w Polsce niszczenia ekosystemu ucznia, klasy, szkoły, edukacji – poprzez zerwanie związków szkoły z życiem, zburzenie równowagi między poznającym podmiotem i tym, co i jak poznawane, poprzez odebranie radości i ochoty poznawania, w której błogosławieństwem jest czas, a pośpiech – grzechem śmiertelnym.

Dla porównania – w fińskiej podstawie programowej kształcenia literackiego i językowego nie ma ani jednego tytułu, ani też liczby zalecanych czy nakazanych lektur, podobnie w dokumencie szkockim, szwedzkim, norweskim, holenderskim i innych. Irlandczycy przewidują poznanie i omówienie dwóch dłuższych tekstów na rok lub dwa lata, podobnie Anglicy (dwie sztuki Szekspira). Jak widać, zdecydowanie lepiej niż my rozpoznali ekologię rozwoju człowieka, ekologię uczenia się. Niepodobna – bez tej wiedzy – projektować procesu czy systemu edukacyjnego. Nie można zakładać, że uczenie się (a więc, m.in., pogłębione rozumienie) wynikające z uczestnictwa w działaniu, pojawi się na rozkaz zapisany w podstawie programowej. Uczenie się zaprojektowane i wymuszane w niezgodzie z ekologią rozwoju wnosi w życie człowieka chaos i regres.

Ekologiczny Pan Tadeusz

Ponieważ – jak utrzymują Paul Smeyers i Nicholas C. Burbules w eseju *Education as Initiation into Practices (Edukacja jako inicjacja do praktyk społecznych)*⁴, istoty ludzkie „poczynają się w działaniu, nie w myśleniu”, chcę tu zasygnalizować projekt działania, który zakłada, że wartościowa edukacja to organizowanie indywidualnych i społecznych doświadczeń, które wnoszą sensy do naszego życia.

Jeśli prezentowany niżej projekt ma respektować eko-logiczny (a więc zgodny z logiką „eko”, a zarazem ekologiczny – czyli przyjazny dla środowiska uczenia się) punkt widzenia na edukację, której dalekosiężnym celem jest upodmiotowienie człowieka, to musimy wziąć w nawias obecny polski system oświatowy – demobilizujący, przeciwny, ekstremalnie nierównoważony i obcy życiu. Nie oznacza to, że niektóre aspekty mojej propozycji nie mogą zyskać miejsca w sferze edukacyjnej praktyki na lekcjach polskiego już dziś.

Wyobraźmy sobie, że nad polską szkołą powiały dobre wiatry i projektowanie sposobu i zawartości uczenia się młodych ludzi jest zdecentralizowane i w sferze konkretnych wyborów zależy od lokalnych władz oświatowych czy poszczególnych szkół albo nawet nauczycieli. Przyjmijmy, że podstawa programowa, sformułowana na wysokim poziomie ogólności, definiuje cele kształcenia językiem wymagań i doświadczeń i – z nielicznymi wyjątkami – nie precyzuje liczby i tytułów tekstów nakazanych ani szczegółowej listy pojęć. Wyobraźmy sobie, że wszyscy nauczyciele współpracują ze sobą, a wizerunek absolwenta – niech będzie, że szkoły podstawowej – jest skomponowany z jego umiejętności i zakłada podmiotowy udział uczniów w procesie uczenia się. Założmy, iż – z różnych powodów – nie chcemy pomijać tekstu *Pana Tadeusza* i np. powracamy do idei „gwiazdek”, którą oznaczono w poprzedniej podstawie poemat Mickiewicza, wiedząc że z tekstem tym uczniowie spotkają się w dalszej fazie kształcenia. Wiemy (od Bronfenbrennera), że ekosystem rozwoju człowieka (a więc także szkolnej edukacji) składa się z doświadczeń

wzorców społecznych aktywności, ról społecznych i relacji międzyosobowych, których osoba pozostająca w rozwoju doświadcza w sytuacjach bezpośrednich kontaktów z konkretnymi, fizycznymi, społecznymi i symbolicznymi aspektami [rzeczywistości – przyp. W.B.], które zachęcają, przyzwalają na lub hamują zaangażowanie w nieprzerwaną, stopniowo coraz bardziej złożoną, aktywność i interakcję z bezpośrednim otoczeniem⁵.

⁴ P. Smeyers, N.C. Burbules, *Education as Initiation into Practices*, „Educational Theory” 2006, vol. 56, issue 4, s. 363-491 [online], https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1741-5446.2006.00237.x?purchase_referrer=scholar.google.pl&tracking_action=preview_click&r3_referer=wol&show_checkout=1 [dostęp: 7.02.2020].

⁵ *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, red. U. Bronfenbrenner, Thousand Oaks–London–New Delhi 2005.

Chcemy promować pożądane wzorce aktywności, angażujące i wyzwalające aktywność relacje społeczne, organizować uczniom bezpośrednio spotkania ze składnikami rzeczywistości tak, by zachęcały do interakcji, do aktywności, stymulowały do rozwoju. Jak więc zaplanować interakcję z *Panem Tadeuszem*?

Po pierwsze – zdać sobie sprawę, po co wnosimy ten tekst na lekcje. Uświadomić sobie i uporządkować cele, widziane z perspektywy ekologii uczenia. Po drugie – wspierając się poczuciem realizmu i znajomością klasy, wyobrazić sobie efekty pracy uczniów i dowody ich uczenia się. Po trzecie – tak skomponować lekcje, by osiągnąć efekty i uzyskać dowody. Po czwarte – zakładać, że nie wszystko potoczy się w zgodzie ze scenariuszem, bo ekosystemami chwieją turbulencje, a edukacja to dziedzina ryzyka. Przypuśćmy, że nauczyciel sam określa rozmiary tekstu, z którym chce zapoznać uczniów. Czy – znając ich kompetencje językowe (w tym tempo czytania), kulturowe fascynacje, warunki, w jakich się uczą, środowisko domowe – mogę realistycznie zakładać wysokie prawdopodobieństwo przeczytania całości przez całą klasę? Rzecz jasna nie – a więc, pozostając blisko życia, jak chce tego ekologia edukacji, licząc na kolejne spotkania z poematem w liceum – wybieram fragmenty. *Księga I* – inwokacja i przyjazd Tadeusza do Soplicowa, portret Tadeusza; *Księga II* – portret Hrabiego, rozmowa w zamku z Gerwazym; opis sadu; *Księga III* – spotkanie Hrabiego z Zosią; *Księga IV* – opis matecznika; *Księga V* – kłótnia; *Księga VI* – opis zaścianka Dobrzyńskiego, portret Maćka. Razem około 1200 wersów, czyli – mniej więcej – jedna księga. Nie mam ambicji prezentowania całej fabuły, chcę zasygnalizować wątki, rozbudzić ciekawość, wprowadzić w świat poematu, zainspirować uczniów do samookreślenia się wobec takiej konwencji literatury, udowodnić im, że są w stanie podjąć lekturę, wspólnie o niej rozmawiać, rozpoznawać jej sensy. Chcę wzmacniać poczucie potrzeby i atrakcyjności lektury oraz poczucie wartości uczniów jako czytelników indywidualnych i tworzących wspólnotę. Nie interesują mnie apostrofy, porównania homeryckie, epepeja narodowa. Cele definiuję w języku wymagań i doświadczeń: uczeń...

- przedstawia swoje wrażenia ze spotkania z tekstem (słuchanym i czytany);
- wybiera fragmenty, które wywierają na nim/na niej największe wrażenie i uzasadnia wybór;
- wyraża opinię o tekście i wspiera ją przekonującym argumentem;
- odnosi się do opinii innych, biorąc udział w rozmowie w ramach zespołów;
- odróżnia spontaniczne reakcje na tekst od przygotowanych komentarzy;
- ocenia własny udział w rozmowie/dyskusji, z wykorzystaniem opinii innych;
- ocenia własne umiejętności czytania i rozumienia tekstu, z odwołaniem do wykorzystywanych sposobów czytania (bez terminów naukowych);
- nazywa trudności, które sprawia tekst, identyfikuje cechy, które czynią tekst niełatwym w odbiorze, ale także atrakcyjnym w czytaniu, słuchaniu;
- porównuje utwór do znanych sobie gatunków i innych tekstów;

- formułuje hipotezy interpretacji czytanych fragmentów;
- indywidualnie i we współpracy poszukuje informacji na konkretny temat i przygotowuje formę podzielenia się nimi;
- tworzy tekst komentarza interpretacyjnego i recenzji;
- wyraża opinię na temat rangi dzieła oraz jego atrakcyjności i aktualności dla współczesnych pokoleń.

Zależnie od charakterystyki odbiorców i uczestników przygotowanych przeze mnie działań dydaktycznych wybieram cele z listy, łączę je w bardziej ogólne lub precyzyjne i formułuję bardziej szczegółowo.

W jaki sposób pracuję z uczniami? Przed fazą głośnego czytania w klasie inicjuję cztery projekty grupowe, których efektami będą prezentacje (forma do wyboru) o tematach: Polska i Litwa w czasach powstawania *Pana Tadeusza*; Ludność, język, wyznania pogranicza Litwy, Białorusi i Polski w XIX wieku; Losy Adama Mickiewicza do momentu publikacji *Pana Tadeusza*; Moda I połowy XIX wieku w Europie, w tym stroje szlachty polskiej. W trakcie jednej lekcji oglądamy i komentujemy prezentacje, kolejne 2-3 lekcje to uważne słuchanie, notowanie, a także zapisywanie na skserowanych fragmentach Wewnętrznej Mowy Czytelników, którą uczniowie podzielą się ze sobą (techniki „porozmawiaj z sąsiadem”, „pomyśl i podziel się”). Poprzez „mówiącą ścianę” uczniowie wymienią się opiniami na temat tekstu, własnego spotkania z nim, stopnia jego atrakcyjności, trudności. Do opinii innych dopiszą własne komentarze. W głosowaniu wybiorą najciekawsze (najatrakcyjniejsze) fragmenty, w zespołach opracują argumenty, porównają je na forum klasy, sporządzą protokoły zgodności i rozbieżności. Indywidualnie napiszą krótkie eseje (teksty argumentacyjne) o tym, który z poznanych fragmentów powiedział im coś ważnego i na jaki temat, który zaskoczył lub zachęcił do przeczytania kolejnych części poematu. Wspólnie obejrzymy fragmenty adaptacji filmowej, ocenimy zgodność plastyki filmowej wizji z ikonografią epoki. Na koniec – w formie projektu grupowego – urządzimy mały turniej trzynastozgłoskowca, proponując zespołom rozwinięcie fragmentu: *Wśród takich pól przed laty, nad brzegiem ruczaju...* z wykorzystaniem muzyki i choreografii. Pamiętając, że ekologia edukacji promuje samosterowność, rzucam w nieodległą przyszłość ideę dobrowolnych projektów indywidualnych bądź grupowych, np. „*Pan Tadeusz: od zauroczenia do małżeństwa*” i „*Rozrywki sopolcowskiej szlachty*”. Produkt – prezentacja wielomediinalna z wykorzystaniem fragmentów poematu.

A zatem na koniec: do czego zobowiązuje mnie ekologia albo/ oraz eko-logika edukacji? Po pierwsze, przypomina słowa Deweya, że edukacja winna być możliwie blisko życia, wręcz: życiem samym. A po drugie, trzecie i kolejne, uświadamia mi, że uczestniczę w czymś więcej niż uczenie własnego przedmiotu, że – jak w ekosystemie – w klasie każdy jest ważny i potrzebny, więc tak mam projektować doświadczenia uczniów, by te stany rzeczy osiągnąć, a nie hołubić tych pięciu, któ-

rzy pozwalają mi prowadzić lekcje. Logika „eko” każe mi najpierw widzieć ucznia w wielowymiarowej relacji ze światem ludzkim i pozaludzkim, a nie mój przedmiot. Poprzez literaturę, kulturę, język mam te relacje wyzwać, pogłębiać, uszlachetniać, poddawać refleksji. Ekologia rozwoju człowieka uczy, że nieodzownym atrybutem tego procesu są czas i stosowne miejsce, a więc czasoprzestrzeń, w której dokonują się interakcje podmiotu z otoczeniem. I w końcu – metafora ekosystemu z genialną prostotą prowadzi do pojęcia podmiotowości w ujęciu Gerta Biesty, idącego za myślą Hanny Arendt, Paula Freirego, Jacquesa Rancière’a. Istotą podmiotowości jest tu nieodzowność istnienia w relacji, potrzeba bycia dla innych, fenomen niemożności zastąpienia. Podmiotem stajemy się, bywamy, gdy jesteśmy niezastępowalni. Taki jest właśnie każdy element ekosystemu. A także – być może – najgłębszy wymiar człowieczeństwa i sens literatury.

Ekologia edukacji ocali szkołę, a wraz z nią naszą dziedzinę. Logika „ego” je zniszczy.

Wybrana bibliografia

- Biesta G.J.J., *The Beautiful Risk of Education*, London–New York 2016.
- Bronfenbrenner U., *The Experimental Ecology of Education* [online], <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED131025.pdf> [dostęp: 4.11.2019].
- Holden J., *Ekologia kultury* [online], http://www.kulturairozwoj.msap.pl/doki/spis/KIR-0/kir_0-03.pdf [dostęp: 3.11.2019].
- Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, red. U. Bronfenbrenner, Thousand Oaks–London–New Delhi 2005.
- Priestley M., Biesta G., Robinson S., *Teacher Agency. An Ecological Approach*, London 2015.
- Sławek T., *Alicja, czyli o co chodzi w uczeniu*, w: *Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, red. W. Bobiński, J. Sujecka-Zajac, Warszawa 2019.

Not “Ego” but “Eco” – Polish Language Arts as a Lesson in Subjectivity. Questions and the Concept Framework

Summary

Do I teach something or do I teach someone? This seemingly rhetoric question is still fundamental to education, no matter what social and political circumstances define our reality. Do I teach the school subject called Polish Language Arts or do I teach people, a person? The ‘common sense’ tries to suggest both – you teach young people through the content of your subject. The answer is correct and misleading at the same time, for it equals two totally different categories: human being and subject content. It encourages us to think of the student (pupil) as an object, a thing to which action is directed. This is the concept of the student (pupil) proclaimed by contemporary Polish content-centered curriculum.

The curricula in those countries at the forefront of education, however, seem to be more or less student-centered, in terms of individual development as well as participation in democratic society. That kind of mass education is promoted in John Hattie's concept of *visible learning* and Gert J.J. Biesta's idea of subjectification as the main educational purpose. The thesis of this paper states that there is an urgent need to redirect PLA as a school subject towards a student-centered (or even a world-centered, according to Biesta) model of education.

How could PLA lessons support the development and subjectivity of individuals and communities? To what extent should literature lessons respect the patronage of academic literary studies? If schooling really is a means of subjectification and if the experience of reading should be truly existential and formative, then PLA lessons should leave the “ego” of academic disciplines in favour of the ecology of education.

Keywords: Polish Language Arts didactics, philosophy of education, ecology of education, national curriculum, educational aims, learning effects, evidence of learning.

Performatywne świadectwo dla języka polskiego

Pytanie o sprawczość lekcji języka polskiego

W toku ciągłych reform systemu edukacyjnego i dyskusji o jego pożądanym modelu pytanie o społeczną, kulturową oraz językową sprawczość nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych wydaje się podstawowe. System edukacji, od 2017 roku podległy kolejnym regulacjom w zakresie podstaw programowych i etapów kształcenia, jest znów inny. Na poziomie praktyki nauczania, doboru i sterowania materiałem lekturowym oraz rytmem pracy w szkołach wprowadza w tkankę społeczną znów w nieco odmienny sposób wiedzę językową, inaczej niż poprzedni ustawia relacje wobec literatury, mediów, historii.

Scalająca próba nazwania tego, co wydarza się na lekcjach języka polskiego, tego, co dzieje się w ich wyniku w codziennym życiu uczniów, co w skali kraju wytwarza maszyna dyskursywno-kulturowa zwana językiem polskim, kieruje uwagę ku performatywnym aspektom szkolnej edukacji. Performatywne ujęcie umożliwia bowiem obserwację procesu nauczania języka polskiego *in statu nascendi* i w rozległej skali, pozwala zapytać o antropologiczno-kulturową spoistość polonistycznej edukacji, o realizację zadań wynikających z wciąż ewoluującej koncepcji przedmiotu¹. Do ich zbadania i opisu warto wykorzystać narzędzia performatyki kulturowej i społecznej, która jako dziedzina nauki bada zjawiska w procesie, „na żywo”, w wielu transdyscyplinarnie ujętych kontekstach. Erika Fischer-Lichte wskazuje, iż

należy podejść do pracy naukowej jak do procesu performatywnego, w którym istotną rolę odgrywa emergencja, jako zasada organizacyjna. Pozwoli to uznać za nieproduktywne i dlatego przestarzałe takie praktyki naukowe, które służą jedynie temu, żeby

¹ Por. Z. Uryga, *Język polski – wymiary szkolnego przedmiotu*, w: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996. Zob. Z. Uryga, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, t. 2, Kraków 2005, s. 454-455.

potwierdzić wcześniej przyjęte założenia i hipotezy nawet za cenę usunięcia z pola widzenia niepotwierdzających je zjawisk².

Realizowane na lekcjach polskiego rozmaite tematy, angażujące do mówienia, pisania, interpretacji lektur, projektowania indywidualnej drogi życiowej wytwarzają lub blokują określone sposoby myślenia. Są „maszyną wykładowczą” – rozluźniającą lub scalającą określone praktyki i dyskursy, na co wskazuje Jon McKenzie, autor jednej z najlepszych prac poświęconych performatyce³. Lekcje polskiego promują określone formy uczestnictwa w kulturze, dodają do codziennych praktyk społecznych pewne energie lub tylko reprodukują dawne edukacyjne treści, starają się ideologicznie sprostac oczekiwaniom przejściowych priorytetów politycznej władzy lub pozostają względnie stabilne i niezależne. W każdym swym przejawie są ważnym i społecznie sprawczym performansem kulturowym, bowiem na co dzień w Polsce wśród ponad sześciu milionów bezpośrednich uczestników na żywo na rozmaite sposoby ucieleśniają „wyrazy kulturowych tradycji i kulturowych przemian”⁴.

Co zatem jest emergentnym efektem funkcjonowania polonistyki szkolnej? Co system szkolny wytwarza, w jaki sposób obejmuje swym oddziaływaniem polską zbiorowość? Jak lekcje polskiego oddziałują na praktyki społeczne? Jak inspirują społeczeństwo do stawiania czoła kolejnym wyzwaniom XXI wieku, jakiego rodzaju oparcia szukają w przeszłości, w jakiej sferze wartości wspólnie z uczniami upatrują aksjologicznych punktów odniesienia? Pytania zmierzają ku zarysowaniu scalającej performatywnej diagnozy. W antropologiczno-kulturowym sprawstwie szukają legitymizacji dla krytyki lub dowartościowania obserwowanych zjawisk.

Transdyscyplinarność spojrzenia na problem jest tutaj założona w punkcie wyjścia, równie bowiem eklektycznego i wielodyscyplinarnego przedmiotu nauczania jak język polski, silnie obciążonego społecznymi zobowiązaniami nie znajdziemy w polu nauki i edukacji. Performanse społeczne i kulturowe, w których na co dzień uczestniczymy, są równie złożone oraz, podobnie jak szkolna dydaktyka, tak samo zależne od władzy kontrolującej przepływ wiedzy. Dlatego pozwólmy sobie na postawienie pytania o sprawczość lekcji polskiego, sformułowanego z perspektywy performatyki. Jest to w głównej mierze kwestia tego, w jakim stopniu godziny polskiego są lekcjami aktywizującymi wykorzystanie języka ojczystego w funkcji podstawowego dla społeczeństwa kulturowego *softwaru*⁵, jak w wyniku lekcji język

² E. Fischer-Lichte, *Performatywność: wprowadzenie*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2018, s. 244.

³ J. McKenzie, *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*, przeł. T. Kubikowski, Kraków 2011, s. 27.

⁴ Tamże, s. 10.

⁵ Zob. L. Manovich, *Software Takes Command*, New York–London 2013. Por. M. Pieniżek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018, s. 77–78.

polski i świat w nim opisywany staje się częścią rzeczywistości naszej zbiorowości, jak młodzi Polacy posługują się nim na rzecz relacji ze sobą i kulturami sąsiednimi.

Uwarunkowania ustawowe, w których działa polonistyka szkolna, są regularnie przez uniwersyteckich dydaktyków opisywane, analizowane, diagnozowane. Naukowe badania dydaktyki (także jako formy krytycznej analizy dyskursu podstaw programowych, prowadzone w formule tzw. KAD⁶) pozwalają wskazać na warunki brzegowe, w których nauczanie języka polskiego ma się w myśl ustawy odbywać.

Jak wskazuje Jon McKenzie, w samych Stanach Zjednoczonych setki tysięcy instytucji stosują *performance reviews* w swojej rocznej lub półrocznej ocenie. W zależności od profesji recenzje uwzględniają takie czynniki, jak „produktywność, opieszałość lub zapał, innowacyjność, zdolność formułowania i realizowania zadań służących celom instytucji”⁷. Przegląd naukowych analiz podstaw programowych zmienionych w ostatnich dwóch latach oraz opinia Rady Języka Polskiego o najnowszych podstawach programowych do języka polskiego może być wstępem do takiej performatywnej recenzji szkolnej polonistyki. Naukowe opinie badaczy o kolejnych ministerialnych reformach, wnioski szkolnych nauczycieli i dydaktyków uniwersyteckich pomogą w pewnej części odpowiedzieć na pytanie, w której domenie działań performatywnych polonistyka szkolna jest skuteczna, w której nadmiernie rozbudowana lub rozczarowująca: czy to w domenie performansów kulturowych, organizacyjnych czy technologicznych (według klasyfikacji Jona McKenzie z cytowanej wyżej pracy).

Co sprawiła zmiana podstawy programowej

Nowa podstawa programowa, podobnie jak poprzednia, wywołała falę zdecydowanej krytyki w środowisku uniwersyteckich dydaktyków i wśród wielu polonistów. Były to reakcje formułowane zarówno na poziomie metadyskursu edukacyjnego, jak i z poziomu zdroworozsądkowych uwag do pośpiesznie wprowadzanych reform. Okazji do lepiej przemyślanej reorganizacji systemu po raz kolejny nie wykorzystano, zgłaszane bowiem liczne uwagi specjalistów nie zostały odpowiednio uwzględnione. Zauważmy jednak, że krytyczna reakcja naukowego gremium była bardzo istotnym środowiskowym ruchem interpretacyjnym, bez którego nie zobaczylibyśmy kolejnych potrzeb edukacyjnych oraz nawarstwiających się polonistycznych problemów. W tym znaczeniu ogólnopolska debata była i jest sprawcza, jest performatywnie odkrywczą, stając się częścią wciąż zmieniającej się i transformującej szkolnej po-

⁶ *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008.

⁷ J. McKenzie, dz. cyt., s. 7.

lonistyki. Jest ważną częścią performansu organizacyjnego i sama w sobie stanowi, co prawda silnie rozproszoną, *performance review*.

To właśnie w tym ruchu, w wyłaniającej się z niego nowej wizji przedmiotu, warto zobaczyć załączki zarządzania performatywnego, uruchomionego z wnętrza troszczącej się o siebie wspólnoty. To metoda projektowania unikająca pułapek zhierarchizowanego zarządzania w ujęciu administracyjnym, na zamówienie którego nowa podstawa programowa, jak i poprzednie, została wyprodukowana. Reakcja środowiska, niepokorna, samodzielna, może być uznana za najcenniejszą formę performatywnej sprawczości, inspirowanej posiadaniem własnego zdania i niezgodą na nieuzasadnioną symboliczną przemoc. Jest to sprawczość przekuwana w samodzielnie konstruowane projekty, formy edukacji, metody i metodyki. Aby ją dostrzec, wystarczy zajrzeć do polonistycznych czasopism. Poznańskie „Polonistyka. Innowacje” i „Polonistyka”, rzeszowska „Dydaktyka Polonistyczna” czy krakowskie „Studia ad Didacticam” są pełne propozycji reorganizacji lekcji polskiego i dyskusji o stanie nauczania.

Nieco inny dyskurs dominowałby w tych pismach, gdyby nowa i poprzednia podstawa programowa były dokumentami zdolnymi absorbować zgłaszane pomysły i nadażać za wyłaniającymi się edukacyjnymi potrzebami. W tym sensie reakcja środowiska to performans liminalny, dokonujący transgresji poza ustalone struktury społeczne lub podważający normy narzucone przez dominujące instytucje⁸. Jego emergencja nie powinna pozostawać poza polem uwagi ministerstwa, bowiem jak pokazuje przykład badania poprzedniej podstawy programowej, istnieje ogromne ryzyko⁹, że potrzeba „potwierdzenia wcześniej przyjętych założeń i hipotez” znów odbędzie się „za cenę usunięcia z pola widzenia niepotwierdzających je zjawisk”¹⁰. Aby założenia twórców obecnej podstawy nie potwierdziły same siebie, performatywny model badania naukowego, obejmujący uwagę emergentne efekty polonistycznej edukacji, wydaje się więc bardzo potrzebny.

Jak wskazywali specjaliści Rady Języka Polskiego „trudno w proponowanej podstawie [do szkoły podstawowej – przyp. M.P.] odnaleźć jasną koncepcję nauczania, konsekwencję w doborze (układzie) treści nauczania”¹¹. Brak owej koncepcji pokazuje wyraźnie, że po raz kolejny gremium opracowującemu podstawę programową nie udało się scalić w obrębie szkolnego przedmiotu humanistycznych koncepcji

⁸ J. McKenzie, dz. cyt., s. 10-11.

⁹ Zob. K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*, Warszawa 2015.

¹⁰ E. Fischer-Lichte, dz. cyt., s. 244.

¹¹ Rada Języka Polskiego, *Uwagi do projektu podstawy programowej MEN z 30 grudnia 2016 r.: JĘZYK POLSKI – SZKOŁA PODSTAWOWA – klasy IV-VIII*, Warszawa 23 stycznia 2017 roku [online], https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1727:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-men-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii&catid=98&Itemid=58 [dostęp: 20.08.2019].

i teorii działających na rzecz wytwarzania dobrych praktyk. W tym aspekcie nieudane formy performansu organizacyjnego pokazują zarówno niesprawność aparatu państwowego, jak i w jakiś sposób utrudniony dostęp autorytetów i specjalistów do kluczowych dla tkanki kultury i narodu decyzji sterujących edukacją. W tym zakresie zatem, forma zarządzania edukacją w Polsce odsłania się jako niebezpiecznie nieskuteczna, wprowadzająca społeczne i aksjologiczne zamieszanie, nieredukowalny konflikt, ideologiczną i metodologiczną niezgodę. Na szkolnej scenie języka polskiego ponad sześć milionów młodych ludzi codziennie doświadcza kontrowersji i napięć w samym centrum procesu nauczania. Uczniowie mimowolnie stają się widzami i przymusowymi uczestnikami tego nieudanego performansu organizacyjnego polskich intelektualnych elit oraz, wciąż skazanych na aspirowanie do klasy średniej, nauczycieli. Kolejne przykłady sporów i skrajnego niezadowolenia środowiska pedagogicznego przyniosły publikacje dziennikarzy w czasie strajków wiosną 2019 r., gdy np. opisywano (angażujące kuratoria) wygaszanie politycznych dyskusji wprowadzonych w przestrzeń dydaktyczną szkoły¹².

Ryszard Jedliński w swojej analizie najnowszej podstawy programowej dla szkoły podstawowej podkreśla, iż bardzo niewielu badaczy wyraziło pozytywną opinię o tym dokumencie. Szukając wyjścia z tej sytuacji, Małgorzata Latoch-Zielińska puentuje swoją diagnozę o skutkach zmiany podstawy, wskazując, że dla nauczyciela nie program, egzaminy i sprawozdania, ale uczeń oraz wspieranie jego rozwoju powinny być najważniejsze¹³. Podobnie widzi tę sytuację Krzysztof Koc, z goryczą przewidując, że po zmianach podstawy w 2017 roku szkoła nie będzie przygotowywała uczniów do refleksji o otaczającym ich świecie i języku, choć instytucje edukacyjne będą nadal sprawnie badały, mierzyły, sprawozdawały swoją działalność¹⁴. Wielu badaczy, podobnie jak Rada Języka Polskiego, wskazuje, że w obecnie obowiązującej podstawie programowej nie ma koncepcji naukowej uzasadniającej podjęte zmiany oraz ich kierunek.

Brak otwarcia na dialog z innym, na wielokulturowość Polski w przeszłości i wielokulturowość w Europie¹⁵ wskazuje w podstawie Małgorzata Gajak-Toczek. Ten brak nie przeszkadza jednak nauczycielom, jak pisze autorka, szukać mitycz-

¹² Zob. np. O. Szpunar, *Upadek kultury*, „Gazeta Wyborcza” Kraków 15.11.2019, s. 5.

¹³ M. Latoch-Zielińska, *Od realizacji programu do wspierania rozwoju uczniów. Kilka uwag o edukacji polonistycznej po reformie*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae”, vol. 9, nr 259 (2018), s. 16.

¹⁴ K. Koc, *Czego Jaś się nie nauczy, czyli o potrzebie czytania „kontrrewolucyjnego”*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae”, vol. 9, nr 259 (2018), s. 19.

¹⁵ M. Gajak-Toczek, *O kształtowaniu postaw patriotycznych na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej w świetle nowej „Podstawy programowej” (diagnoza)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae”, vol. 9, nr 259 (2018), s. 120.

nych korzeni polskości, tworzenia obrazu Polaka emigranta, zestawu wad narodowych etc. Wniosek ten wskazuje na pewnego rodzaju zerwanie relacji polonistyki szkolnej z wartościami ponadnarodowymi. A właśnie brak całościowej, uporządkowanej i stanowiącej aksjologiczny wzorzec hierarchii wartości w nowej podstawie może powodować, że stwarzając ona będzie jeszcze mniej sposobności do odkrywania i uwewnętrzniania wartości niż podstawa poprzednia¹⁶. Jest to bardzo istotna diagnoza, prowadzi bowiem w samo sedno proponowanego przez nową podstawę paradygmatu. Ruch interpretacyjny myśli może być w niej silnie ograniczany do wąsko limitowanej przestrzeni kulturowej. Proces myślenia zamknięty w horyzoncie jednorodnej i narodowo zdefiniowanej kultury będzie determinował uczniowskie akty interpretacji literatury i projektowania biografii w z góry określonych aksjologicznie ramach.

Aby teoretyczne wnioski poddać weryfikacji praktycznej, w grudniu 2019 roku przeprowadziłem cykl kilkunastu wywiadów z polonistami w małopolskich oraz wielkopolskich szkołach podstawowych i średnich. Zapytałem nauczycieli, jak po dwóch latach funkcjonowania nowej podstawy wprowadzone przez nią zmiany zmodyfikowały ich sposób nauczania języka polskiego, jak wpłynęły na sylwetkę i kompetencje uczniów zaczynających edukację w szkołach ponadpodstawowych.

Przytoczone poniżej, najbardziej nawet ogólne spostrzeżenia nauczycieli o zachodzących zmianach w zachowaniu młodzieży wskazują, iż omówione teoretyczne przewidywania badaczy dyskursu edukacyjnego były trafne. Otóż w porównaniu z gimnazjalistami zachowanie dzieci po 8-klasowej szkole jest nieco inne, mówi dyrektor Zespołu Szkół nr 4 w Olkuszu mgr Marida Zoń. Dzieci są spokojniejsze, respektują zasady dobrego wychowania, np. zdecydowanie mniej śmiecą, ale jednocześnie są wyraźnie załęknione nowymi okolicznościami w nowej szkole. Można to uznać za naturalne zachowanie – podkreśla dyrektor I LO w Olkuszu mgr Irena Majda – dzieci są przecież od gimnazjalistów o rok młodsze. Także w opinii innych ankietowanych polonistów dzieci trafiające do szkoły średniej po podstawówce są mniej samodzielne od absolwentów gimnazjów. Zarówno na szkolnych korytarzach, jak i podczas lekcji wymagają intensywnego nadzoru i podpowiedzi, zewnętrznego stymulowania do działania. Jest to sygnałny przykład, iż inaczej otwierają się na nowe doświadczenia biograficzne i edukacyjne aniżeli ich gimnazjalni koledzy. Niemniej nauczyciele mniejszych albo prywatnych szkół nie zauważają w tym zakresie większych różnic.

Ponad połowa z kilkunastu zapytanych polonistów stwierdziło, że w szkołach średnich nowa podstawa programowa silnie zmieniła lekcje języka polskiego już w pierwszych miesiącach nauczania w klasach pierwszych. „Uczniowie po 8 klasie SP

¹⁶ R. Jedliński, *Problematyka aksjologiczna w nowej „Podstawie programowej” – Język polski – dla klas IV-VIII*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae”, vol. 9, nr 259 (2018), s. 98-99.

nie potrafią notować, pracują wolno, trzeba wielokrotnie powtarzać fragmenty zdania, są mało samodzielni, choć widać, że się starają” – zauważa polonistka z ZS nr 4 w Olkuszu¹⁷. Natłok informacji, który pojawił się w programie nauczania utrudnia selekcję treści ważnych. Jego konsekwencją jest uczenie pamięciowe i odtwórcze, zwłaszcza z zakresu „wiedzy z historii literatury, której niestety przybyło, a która nie interesuje przeciętnego ucznia w XXI wieku; on pewne rzeczy błyskawicznie sprawdza np. w telefonie” – podkreśla nauczycielka.

Warto jednakże powiedzieć, że – co wynika z kolejnej zanotowanej opinii – powrót do porządkowania programu nauczania nie według obszarów tematycznych a okresów literackich bardzo pomaga nauczycielce w omawianiu lektur i dobrze wpływa na przyswajanie wiedzy przez uczniów, zwłaszcza na lekcjach polskiego w szkole branżowej. Natomiast z perspektywy innej polonistki owa zmiana nie jest postrzegana korzystnie: „to, co było dobre i ciekawe: analiza tekstu kultury, jego interpretacja, poszukiwanie kontekstów, określanie własnych emocji przez ODBIORCĘ, zastąpiono wiedzą teoretyczną, literaturoznawczą (co męczy ucznia i nauczyciela!)”. Większość ankietowanych wskazywała na problem nadmiernego rozbudowania zagadnień z gramatyki (fleksja, słowotwórstwo, składnia) oraz ortografii i interpunkcji, co w ujęciu polonistów sprawia, że lekcje są nudne, wymagające pamięciowej nauki reguł i tabel. W toku realizacji programów nauczania w I klasach poloniści są przytłoczeni materiałem z antyku i średniowiecza, jest on mało atrakcyjny dla uczniów, a zarazem opóźnia omawianie epok późniejszych – wskazuje Anna Jurga-Rychlińska z I LO w Olkuszu. Wzbudza to obawy, że w IV klasie zamiast na współczesności znów edukacja będzie się kończyć na tekstach z czasów II wojny.

Przeprowadzone rozmowy odsłaniają ponadto dotkliwą niepewność panującą w klasach przedmaturalnych, spowodowaną wciąż nieznaną formą i zakresem nowego egzaminu maturalnego, poloniści – jak sami tłumaczą – „uczą intuicyjnie”.

W trzech wypowiedziach pojawiło się spojrzenie na efekty reformy poprzez sformułowanie „uczenia w jedynie słusznym kierunku”. Poczucie zamknięcia w jednorodnym modelu było także odnoszone do nauczania według motywów, czyli niedawnej popularnej techniki czytania w szerszych kontekstach niż tylko przypisanej jednej epoce. Inny polonista dodawał, że przeładowany program z języka polskiego, wymuszając pośpiech, nie zachęca uczniów do przedmiotu, bowiem „nie ma technicznej możliwości zrealizowania materiału od starożytności do okresu wojny i okupacji w ciągu trzech lat”. Lista obowiązkowych tekstów jest stanowczo za długa, a rozbudowanych zagadnień z nauki o języku nie uda się odpowiednio przećwiczyć, podkreślają poloniści licealni. W omawianych wywiadach postawy

¹⁷ To cytat z rozbudowanej diagnozy, sformułowanej przez mgr Renatę Kubańską, polonistkę w ZS nr 4 Olkuszu.

nauczycieli wahały się od częściowej aprobaty dla reformy po ton konieczności podporządkowania się niekorzystnym zmianom, wiązany m.in. z rezygnacją z czasu poświęconego na swobodną interpretację lektur. Dominowała troska o realizację wybranego programu, co, mimo krytykowanej jego obszerności, można uznać za formę asekuracji w oczekiwaniu na ogłoszenie nowej formuły egzaminu maturalnego.

Zaskakująco inną relację o swojej pracy w zreformowanym liceum zaprezentował natomiast Paweł Sporek, polonista z VIII Prywatnego Akademickiego LO w Krakowie. Z przeprowadzonego wywiadu i analizy dokumentacji szkolnej wynika, że zachowując zgodność z nową podstawą programową, skonstruował rozkład materiału, który w sposób atrakcyjny dla uczniów wypełnia luki koncepcyjne nowej podstawy. Już w pierwszej klasie polonista w toku omawiania tekstów antycznych czyta współczesne powieści, ogląda najnowsze filmy, wykorzystując je jako konteksty do nauki np. retoryki czy analizy mitów. Należy dodać, że nauczyciel pracuje również w Uniwersytecie Pedagogicznym jako metodyk nauczania języka polskiego. Twórczo wypracowane strategie nauczania, jako odpowiedź na zmienione warunki pracy w zreformowanym liceum, mają tutaj swoją podstawę w rozległej świadomości teoretycznej i praktycznej polonisty. W projekcie tym można podziwiać dydaktyczną samodzielność i podmiotową niezależność od zewnętrznych zmian systemowych. Paweł Sporek stworzył go, jak stwierdził, „dla zachowania etosu nauczyciela”. To sposób podtrzymania dobrych praktyk nauczycielskich wobec zamkniętej, historycznoliterackiej struktury nowej podstawy i takiegoż programu podręczników.

Odsłania się w tym projekcie szczególna sprawczość nauczyciela, który w imię troski o podmiotowość uczniów powraca do zagubionych w toku kolejnych reform koncepcji antropocentrycznych nauczania języka polskiego, m.in. wpisanych w program *To lubię!* W swoim rozkładzie materiału krakowski polonista ożywił kulturową koncepcję kształcenia i pogodził z realizacją w I klasie obowiązkowej listy lektur. Jego rozkład materiału, zorganizowany wokół problemów, w których dominują fundamentalne pytania tożsamościowe, wychodzi naprzeciw potrzebom poznawczym nastolatków, nie zamraża ich świadomości w trzyletnim kursie historii literatury.

Taka odpowiedź na nową podstawę programową to twórczy i, można mieć nadzieję, jeden z wielu przykładów sprawczości środowiska nauczycielskiego, zachowującego swoją tożsamość i społeczną misję w obliczu zmiennych wymagań systemowych. Pozytywnie sprawcza reakcja to dobry przykład do naśladowania, wskazujący na możliwość przyjęcia innej postawy niż wycofanie na pozycję biernego wykonawcy (często interpretowanej opresyjnie) nowej podstawy programowej.

Należy też wskazać na grupę nauczycieli, których twórcze postawy wobec reformowanej podstawy programowej nie wynikają z potrzeby wyjścia poza obszar jej treści i przestrzeni dyskursywnej. Ich najpełniejszym wyrazem jest wypowiedź mgr Izabeli Jurek, nauczycielki dyplomowanej w Szkole Podstawowej nr 2 w Pia-

secznie, mającej za sobą także doświadczenie akademickie w Instytucie Filologii Polskiej UAM oraz doradczo-kuratorskie:

Dla mnie praca w 7 i 8 klasie jest wielką przygodą z wielką literaturą. Pracowałam na uniwersytecie i w liceum. Najprzyjemniejsze lata spędziłam jednak wśród uczniów klas 4-6 – z ich ciekawością świata, otwartością, chęcią do pracy, brakiem zblazowania. Teraz mogę z tymi dziećmi, które dobrze znam, z którymi czytałam R. Dahla, C.S. Lewisa i D. Terakowską, a także lektury, które sami zaproponowali, czytać J. Słowackiego, A. Mickiewicza i K. Lanckorońską – a także lektury, które sami proponują, słuchać i omawiać piosenki, których i oni słuchają. Nie czuję się ograniczona nową podstawą programową. Cieszę się, że zmusza ona do uważnego czytania i traktowania literatury i zagadnień gramatycznych poważnie, że uczy argumentacji i dyskusji. Po roku zaznajamiania się z arkuszami nowego egzaminu ósmoklasisty przyznam, że odczułam zażenowanie przy lekturze ostatniego egzaminu gimnazjalnego. Tak jak czułam zmieszanie, gdy okazywało się, że znów najlepiej sprawdzian szóstoklasisty napisali uczniowie po prostu najbystrzejsi, a wśród nich i ci, którzy jawnie lekceważyli naukę i nie pracowali systematycznie, nie czytali lektur.

Wyrażona w tym wywiadzie aprobata dla powrotu ośmioklasowej szkoły, dowartościowanie nowych aspektów nauczania języka polskiego wprowadzonych przez nową podstawę, także w kontekście egzaminu końcowego, pokazuje, że pozytywna postawa wobec reformy nie jest wśród polonistów zjawiskiem odosobnionym. „Często dziś się nie pamięta – lub nie chce pamiętać – że likwidacja gimnazjum przez wiele lat była postulatem nie tylko znacznej części społeczeństwa, ale i bardzo wielu nauczycieli” – dodaje polonistka. Z jej opinii oraz relacji obserwowanych przez nią nauczycieli, którzy dziś w liceach mają klasy „po gimnazjum” i „po ósmej klasie”, wynika także, że szkoły podstawowe lepiej wywiązują się z zadań wychowawczych¹⁸.

Przytoczne powyżej pozytywne opinie o reformie stanowią jednak zdecydowaną mniejszość, z analizy wykonanych ankiet i wywiadów wynika bowiem, że ponad 75% nauczycieli wyrażało krytyczną opinię o skutkach wprowadzenia nowej podstawy, chętnie nawiązując do głośnej, niedawno dopiero przebrzmiałej społecznej debaty.

Poloniści nie wyrażają zgodnych ocen o efektach reformy, najbliższe sobie są krytyczne wypowiedzi dotyczące możliwości przygotowania młodego człowieka do świadomego odbioru literatury, obawy biorą się z poszerzonej listy lektur obowiązkowych¹⁹ (dobrych bez uwzględnienia potrzeb młodego pokolenia, ich

¹⁸ Nauczyciele wskazują na dobre relacje rówieśnicze, stabilną samoocenę uczniów, na podzielane w klasach poczucie, że dzieci w szkole nie są anonimowe; jest to ich zdaniem znakomity punkt wyjścia do rozwoju intelektualnego.

¹⁹ „Moim jedynym zarzutem jest to, że podstawa programowa szczególnie dla klas VII-VIII jest przeładowana. Uczniowie nie są w stanie przyswoić takiego zakresu materiału. Realizacja podstawy przez nauczyciela też jest nie lada wyczynem. Dodatkowo zaproponowane zmiany były dla roczników przejściowych nagłe. Wprowadzono egzamin ósmoklasisty, propozycje nowych zadań pojawiły się na

zainteresowań, możliwości – wskazują nauczyciele). Kilkoro polonistów wyraziło natomiast zadowolenie z poszerzenia pracy pisemnej na egzaminie ósmoklasisty, oczywiście w porównaniu z końcową pracą pisemną szóstoklasistów oraz egzaminem gimnazjalnym.

Niezależnie od wyrażanej opinii są to zindywidualizowane głosy płynące z wnętrza wciąż trwającego procesu przemian edukacji. Zarysowują one zestaw różnych, często rozbieżnych sił działających wewnątrz maszyny edukacyjnej. Na ich podstawie można jednak dostrzec wypadkowy kierunek performatywnej sprawczości społecznej polonistyki. Z zainicjowanych badań bezsprzecznie bowiem wynika, że nauczyciele z liceów i podstawówek podobnie podkreślają nadmiar obowiązkowych lektur w podstawach programowych obu etapów kształcenia, a ponieważ nie mogą odmówić ich tzw. realizacji, wskazują na konieczność zmiany metod nauczania na (z ich indywidualnego punktu widzenia nieakceptowane) pamięciowe i podawcze, sprowadzające odbiór literatury do poznawania gotowych tez.

Sprawczość środowiskowego performansu krytycznego

W rozpoznanej sytuacji metodycy wraz z częścią nauczycieli wskazują, deklarują i odczuwają potrzebę wykroczenia poza ścieżkę predefiniowanych warunków działań dydaktycznych, pojawia się propozycja omawiania lektur obok wskazań podstawy, korzystania ze swobody interpretacji, otwierania drogi (niekoniecznie mimo podstawy programowej) ku radości czytania. Jest to zauważalna próba zmiany ustawowo wyznaczonego wektora działań, od wnętrza ku zewnątrz kulturowemu, od podporządkowania i lęku do ciekawości świata. Koncentrowanie działań polonistyki pod flagą specyficznie konstruowanej polskości i jej wyobrażonej wyjątkowości w tym wymiarze zaczyna być zastępowane tworzeniem innych wspólnot interpretacyjnych. Głównym motorem sprawczym jest tutaj przeświadczenie, że literatura to najlepszy sposób rozumienia świata, jak wskazuje Ryszard Koziółek²⁰, powracający ze swoją argumentacją w wypowiedziach dydaktyków. Szczególnie eksponowana jest tutaj wartość tzw. „myślenia literaturą” jako mechanizmu stylizowania refleksji, mowy, języka.

Takie inspiracje kierują uwagę nauczycieli na zindywidualizowany model odbioru lektur. Mimo świadomości ich nadmiaru poloniści starają się wkroczyć w inny horyzont dydaktyczny. Na pewno nie są to ujęcia, w których literatura jest formą przechowywania pamięci, gotowych prawd, mocnej, jednorodnej tożsamości, po-

2 miesiące przed nim. Szkolenia dla nauczycieli organizowane przez kuratorium odbyły się w grudniu. Zostało niewiele czasu na pracę z uczniami. Proces zmian powinien rozpocząć się od uczniów, którzy byli w IV klasie” – mówi polonistka z SP nr 6 w Olkuszu.

²⁰ R. Koziółek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.

wstającej w wyniku zideologizowanego doboru lektur. Rebelia przeciw literaturze, która miałaby tylko utrwalać arbitralnie określony stan świata, pozwala wyrazić wątpliwości wobec promowanej w podstawie programowej listy lektur i form nauczania języka. Podążając tym tropem, bliscy jesteśmy zdiagnozowania w środowisku edukacyjnym zbiorowo wyrażanego ponowoczesnego przełomu. Co prawda nastąpiłby on w szkole z prawie półwiecznym opóźnieniem, i choć daleko mu do radykalnych odkryć zawartych w słynnym liście Hofmannsthala wskazującego, że „tekst ani w ogóle język w praktykach komunikacyjnych niczego istotnego nie uobecniają, lecz jedynie podtrzymują jałowy bieg urządzenia społecznego”²¹ – byłyby to z dawna oczekiwany głos całego środowiska nauczycielskiego o potrzebie wychylenia się w nauczaniu literatury poza paradygmat szkolnego formalizmu oraz historyzmu i szukania sensu działalności dydaktycznej w ścisłej relacji z uczniem.

Dzięki temu dydaktyka polonistyczna zyskuje (nie tylko w teorii, ale *en block*) nową energię i nową ścieżkę wyprowadzającą z uwikłania w wyłącznie historyczny i literaturocentryczny model kształcenia. Akcentowana przez środowisko nauczycieli potrzeba dowartościowania indywidualnej interpretacji i uwolnienia się od encyklopedycznie podawanej wiedzy o języku pozwala wejść w obszar działań polonistyki performatywnej²². W nią natomiast wpisany jest odmienny od modelu opartego na habitusie Pierre’a Bourdieu tryb kształtowania tożsamości i transmisji kultury²³. Od ustabilizowanych środowiskowo, klasowo, determinowanych pochodzeniem i miejscem zamieszkania habitusów, obserwowana performatywna sprawczość środowiska nauczycieli pozwala przejść do rozwijania innego modelu przekazywania kultury i wiedzy: oto widzimy, że poprzez czytanie i interpretację poloniści dążą do uruchamiania tzw. mobilności kulturowej. „Zamiast koncentrować się na tym, jak odtwarza się przeszłość” chcą bowiem dowartościować teraźniejszość i „analizować interakcje między jednostkami w różnych sferach ich aktywności”²⁴.

Zaproszenie uczniów do udziału w performansach lekturowych, interpretacyjnych, medialnych jest uruchamianiem procesu relacyjności społecznej, o której na początku XXI wieku wiele już pisali socjologowie, m.in. Kenneth J. Gergen²⁵. Oparcie dydaktyki na angażującym wydarzeniu interpretacyjnym, realizowanym poprzez mówienie, pisanie, komunikowanie będzie tym cenniejsze, im bardziej pozwoli uniknąć „lekcji martwego języka”, sztucznego wpisywania się w modny

²¹ P. Majewski, *Święto języka. Szkice o relacjach między światem, słowem a umysłem ludzkim*, Warszawa 2019, s. 110.

²² M. Pieniążek, dz. cyt.

²³ P. Bourdieu, J.-C. Passeron. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006.

²⁴ M. Gdula, *Kontynuacja i krytyka teorii klas społecznych Pierre’a Bourdieu w socjologii Bernarda Lahire’a*, „Studia Socjologiczno-Polityczne” 2016, nr 1-2, s. 24.

²⁵ K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przeł. M. Marody, Warszawa 2009.

lub przejściowo obowiązujący styl, pełen wytartych fraz i banałów (znakomicie obnażonych np. w lekcji w *Łysej śpiewaczce* E. Ionesco). Dydaktyka uprawiana w obszarze święta języka, pozwalająca na wejście w żywe doświadczenie poprzez jednostkowe wyrażenia będzie realnie i wciąż od nowa regenerować środowisko ojczyściej mowy²⁶.

Jeśli wskażemy na mobilność kulturową jako zachętę do przełamywania ustabilizowanych form organizacji życia w rodzinach, lokalnych społecznościach, zobaczymy ponadto, iż pomijanie zarówno w zakresie kształcenia literackiego, jak i językowego innych kontekstów niż narodowy jest dalece niefunkcjonalne, zamyka bowiem język na działania w kontekstach transkulturowych czy sąsiedzko-slawistycznych. Ukierunkowanie tylko na wartości wpisane w postawę patriotyzmu historycznego utrwalac będzie myślenie w modelu stróża pamięci, resentymentu i traumy, blokować będzie wszystko, co wykracza poza określony środowiskowy, lokalny, zawodowy habitus. Habitus natomiast, jak podkreśla Bernard Lahire, w warunkach XXI wieku nie zapewnia już równowagi między subiektywnością doznań i oczekiwań a pełnymi sprzeczności obiektywnymi okolicznościami²⁷.

Ku mobilności kulturowej

Współczesne badania nad mechanizmami przekazywania kapitału kulturowego między pokoleniami zaprzeczają opisanemu przez Bourdieu i Passerona schematowi reprodukcji. Dziś stoimy przed nowymi zadaniami, w realizacji których rola nauczycieli i szkół nie polega na umacnianiu się w roli „agentów wykluczenia”, a raczej na podjęciu działań włączających uczniów w dynamikę społeczną²⁸. Pionier tych studiów Paul DiMaggio charakteryzował model mobilności kulturowej poprzez odchodzenie awansujących społecznie jednostek od sposobów uczestnictwa w kulturze wyniesionych z domu na rzecz typowych dla kultury statusowej (pojęcie Maxa Webera)²⁹. Bliższe współczesnym czasom ujęcie Stephena Greenblatta akcentuje wielość tzw. stref kontaktu, co w silnie zmediatyzowanych i globalizujących się praktykach kulturowych może funkcjonować jako ważna i użyteczna strategia uczniów, którzy aspirują do wykroczenia poza dany im społeczny status³⁰.

²⁶ P. Majewski, dz. cyt., s. 118.

²⁷ M. Gdula, dz. cyt., s. 24.

²⁸ M. Tzanakis, *Bourdieu's Social Reproduction Thesis and the Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies*, „Educate” 2011, t. 11, nr 1, s. 76-90.

²⁹ P. DiMaggio, *Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students*, „American Sociological Review” 1982, t. 47, nr 2, s. 189-201.

³⁰ Zob. S. Greenblatt, *Mobilność kulturowa. Wprowadzenie; Manifest badań nad mobilnością kulturową*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, „Didaskalia” 2011, nr 106, s. 42-46 i 47.

W badaniach Bernarda Lahire'a, krytycznych wobec teorii Pierre'a Bourdieu, największą wartość ma „wymiar afektywny dla karier edukacyjnych”³¹. Francuski socjolog stawia pod znakiem zapytania model masowego reprodukcji habitusów bądź kształtowania elit opartych na jedności i jednolitości państwa narodowego oraz politycznego. Warto taki modernistyczny model zrównoważyć edukacją uwzględniającą w swoich celach procesualny charakter rzeczywistości społecznej współtworzonej przez indywidualne biografie, traktowane „nie jako wersje trajektorii klasowych, ale pojedyncze zmagania niepowtarzalnych jednostek ze zmiennymi kolejami losu”³².

Od co najmniej kilkunastu lat bez względu na preferowane metodologie i profil badań eksperci uniwersyteccy oraz Instytutu Książki wskazują na niskie czytelnictwo lektur w szkole³³, na brak relacji między treściami nauczania a rzeczywistością ucznia, źle skonstruowane podstawy, programy i w konsekwencji mało efektywny tok dydaktyczny w szkołach. W tle diagnoz warto zobaczyć niedawne protesty środowisk nauczycielskich. Wynikły one wszakże nie z prostej ekonomicznej prawdy o niskich zarobkach, trzeba bowiem podkreślić, iż były organizowane w poczuciu znikomej społecznej sprawczości nauczycieli, słusznie postrzegających siebie jako serce systemu szkolnego. Niedoścignienie społecznej pozycji nauczyciela i pozostawienie go sam na sam z obowiązkiem realizowania wysokiej misji społecznej, od końca lat 90. XX wieku pogłębiało ten problem. Wiążąc ostatnie strajki szkolne z wieloletnią mało zadowalającą oceną systemu polonistyki edukacyjnej, warto spojrzeć na zespół tych zjawisk z perspektywy socjologicznej.

Podstawy do oceny tych zjawisk dają prace Margaret Archer³⁴, obecnie najchętniej cytowanej wśród socjologów badaczek podmiotowości sprawczej i performatywnej. Jej książki od lat 90. ubiegłego wieku wskazują na istotny związek jednostkowej i społecznej refleksyjności z osią aksjologiczną i miejscem, w którym podmiot rozgrywa swoje relacje ze światem. Jak pisze we wstępie swojej rozprawy: „dziś naszym zadaniem jest odzyskanie człowieczeństwa, które bez wątpienia znajduje się w niebezpieczeństwie”³⁵. Co ciekawe, jedną z pierwszych prac Archer była nieprzełożona na polski książka o społecznym wpływie systemów edukacyjnych³⁶.

Gdy z punktu widzenia Archer spojrzymy na omawiany tutaj proces edukacyjny, zauważymy, że na masową skalę zaprasza młodzież do powrotu w przeszłość, nie

³¹ M. Gdula, dz. cyt., s. 20.

³² Tamże, s. 22.

³³ Zob. A. Janus-Sitarz, *Humanistyka w poszukiwaniu zaginionego czytelnika*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. I, red. naukowa E. Jaskółtowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły, Katowice 2016, s. 55-65.

³⁴ M.S. Archer, *Człowieczeństwo: problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. 131.

³⁵ Tamże, s. 5.

³⁶ M.S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London–New York 1984.

aktywizuje żywej mowy, odbiera polszczyźnie prestiż i (głównie z powodu formy matury) stawia ją na równi z przedmiotami zdawanymi z marszu, bez wysiłku, bez zobowiązań. Wiele wskazuje na to, że od lat kształcimy ucznia w modelu racjonalności instrumentalnej, w którym na rozmaite sposoby formatowana mechanistyczna racjonalność jest najbardziej pożądaną i oczekiwaną sprawnością. Jest to jednak model przez Margaret Archer określany negatywnie, taki podmiot, zaludniająca epokę naszej nowoczesności, „zna cenę wszystkiego, lecz nie zna wartości niczego”³⁷. Edukacja polonistyczna zdaje się wciąż podlegać zinstrumentalizowanemu performansowi technicznemu³⁸, a od kilkunastu lat jest jego pokorną zakładniczką, jeśli zauważymy centralne sterowanie modelem egzaminów końcowych wymaganiami technologicznej mierzalności. Obecnie, jako podwykonawca kolejnych technospołecznych założeń, polonistyka nie tyle aktywnie współtworzy z uczniami ich świat, co wykorzystuje udostępniane jej narzędzia społeczne do podtrzymywania kształtów produkowanej przez dany system rzeczywistości.

Dlatego warto podkreślić, iż głos zatroskania o polonistyczną podmiotowość, wybrzmiewający zarówno w naukowych analizach, jak i wywiadach nauczycieli, powinien być traktowany jako cenna, środowiskowa emergencja³⁹ niedawnej reformy.

Między performansem kulturowym a organizacyjnym

Z omówionych powyżej opinii pośrednio wynika, dlaczego tak dla uczniów, jak i nauczycieli, mówienie we własnym imieniu, w imieniu własnego życia, pragnień, celów i aspiracji⁴⁰ wciąż jest w szkole na lekcjach polskiego trudne. Naukowe, administracyjne i polityczne narzędzia stosowane w zarządzaniu polonistyką od kilkunastu lat nie służą zindywidualizowanej performatywnej sprawczości języka. Jednakże sterowanie performatywnością języka polskiego, naszego podstawowego narzędzia spoistości wspólnoty, nie odbywa się przypadkowo, a jego wpływ (a raczej brak wpływu) na określone projekty biograficzne młodych pokoleń jest znaczący. Polonistyka na rozmaite sposoby deregulowana, wywołując w procesie implementacji nowych ustaw napięcia, konflikty, poczucie uczestniczenia w nieczystej grze, w sferze obywatelskiej najsilniej uwidacznia się poprzez te właśnie cechy, obniżając przy tym społeczną rangę języka ojczystego. Jako performans organizacyjny natomiast przede wszystkim okazuje się polem rytualnych form obrony granic przez dane wspólnoty polityczne lub grupy interesów.

³⁷ M.S. Archer, *Człowieczeństwo...*, s. 8.

³⁸ J. McKenzie, dz. cyt., s. 14.

³⁹ Emergencja oczywiście przez system nieprzewidziana i bardzo słabo percypowana.

⁴⁰ J. Żylińska, *Bioetyka w epoce nowych mediów*, przeł. P. Poniatowska, Warszawa 2013.

Dlatego wciąż nie udało się sformułować zadań dla szkoły tak, abyśmy mogli uczniom wydawać świadectwa z języka polskiego na podstawie zadań realizowanych w pętli społecznego i indywidualnego sprzężenia zwrotnego (tzw. *feedbacku*, który dla dynamiki performatywności jest zjawiskiem podstawowym). Jak dowodzą przytaczane opinie o zmienionej podstawie i stanie czytelnictwa, sprzężenie zwrotne między szkołą a praktykami kulturowymi wciąż słabnie i osuwa się w strefę działań incydentalnych lub jednostkowych, zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli. Jak zatem otworzyć język polski na sprawcze relacje, czy to w najbliższym środowisku szkolnym, czy w transkulturowych relacjach? Jak na koniec 2019 roku „sklasyfikować” lekcje polskiego? Czy mogą być promowane dalej, jeśli wciąż w rekrutacji na wyższe uczelnie wyniki matury ustnej z polskiego nic nie znaczą?

Wystawiając szkolnej polonistyce performatywne „świadectwo” należy dziś powiedzieć, że w całościowej perspektywie działa ona na rzecz ucznia tylko przy szczególnym wsparciu nauczycieli i dydaktyków, odpowiednio modyfikujących praktyki nauczania. Performanse kulturowe, organizacyjne i techniczne dokonujące się w obszarze polonistyki szkolnej dowodzą, że system jest w stanie działać na rzecz upodmiotawiania ucznia tylko o tyle, o ile nauczyciele sami zadbają o swoją podmiotowość. Wolność osobista osiągnana i praktykowana przez jednostki jest warunkiem wolności jako wartości społecznej. Niestety nasi uczniowie są coraz rzadziej zapraszani do refleksyjnej aktywności określającej ich biograficzne cele, miejsce i zadania, zarówno w ujęciu indywidualnym, jak społecznym.

Warto przypomnieć o wniosku Najwyższej Izby Kontroli, która zalecała wstrzymanie/zawieszenie obowiązkowego egzaminu matury z matematyki, ponieważ wyniki pokazywały nieskuteczność jej nauczania:

Mając na uwadze istotne wady procesu nauczania matematyki w szkołach i związany z nimi wzrost odsetka uczniów z ocenami dopuszczającymi z tego przedmiotu na kolejnych etapach edukacyjnych, Najwyższa Izba Kontroli wnosi również o rozważenie możliwości zawieszenia egzaminu maturalnego z matematyki jako obowiązkowego dla wszystkich uczniów do czasu poprawy skuteczności nauczania tego przedmiotu w szkołach⁴¹.

W przypadku języka polskiego nie ma możliwości odwołania matur, jak nie można zawiesić dynamiki życia realizującej się na co dzień w języku polskim. Nie możemy sobie pozwolić na zawieszenie egzaminu dojrzałości na czas wypracowania lepszego systemu, jak np. w przypadku matematyki proponowała NIK. Badając performatywną efektywność i emergencję systemu edukacji, jego wciąż mylnie ukierunkowaną sprawczość, trzeba się raczej zastanowić kogo – jak pisze Jon McKenzie –

⁴¹ NIK, *Matematyka do poprawy*, raport Najwyższej Izby Kontroli z 19.02.2019 [online], <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/matematyka-do-poprawy.html> [dostęp: 19.01.2020].

należy za wieloletnie błędy obciążyć odpowiedzialnością: „Wyzwanie »Forbesa« ściska zatem za gardło nas wszystkich: Performuj – albo cię zwolnią, zdegradują, zmarginalizują”⁴².

Jeśli natomiast nadal nie wiadomo, w jaki sposób to zrobić, choć polonistyczne środowisko wciąż musi wdrażać kolejne błędnie zaprojektowane reformy i edukacyjne systemy, znaczy to, że najsłabszym ogniwem w polonistyce jest performans organizacyjny. Że nie do nas należy to, co się dzieje na lekcjach polskiego. Że nasz performans kulturowy uprawiany na najlepszych lekcjach nie ma prawie żadnego znaczenia, że społeczeństwo polskie polonistów na swój sposób znormalizowało, że czyjaś (czyja?) inna wiedza jest administracyjnie skuteczniejsza i tymczasowo bardziej użyteczna. Performatywność wiedzy źle użytej, przestarzałej, podległej celom administracyjnym odsłoniła się w sprawczości dyskursu kolejnej podstawy programowej i całego podążającego za nią dyskursu edukacyjnego. Polonistyczne głosy są natomiast formułowane z pozycji alienacji i w poczuciu braku sprawczości.

Mamy za sobą cztery Kongresy Dydaktyki Polonistycznej (Kraków 2013, Katowice 2015, Lublin 2017, Poznań 2019), obfitujące tysiącami stron naukowych analiz, artykułów i kompletem rezolucji. Warto wzmocnić ich performatywną skuteczność, aby wkrótce nie powstały kolejne podstawy programowe lub regulacje, przeciw którym będą organizowane następne konferencje i redagowane monografie. Zorganizowanie kongresu obliczonego przede wszystkim na działanie, na społeczno-polityczną performatywną sprawczość mogłoby nas zbliżyć do odzyskania „ogromnej sceny” lekcji polskiego na należnych jej prawach.

Wybrana bibliografia

- Archer M.S., *Człowieczeństwo: problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Kraków 2013.
- Archer M.S., *Social Origins of Educational Systems*, London–New York 1984.
- Fischer-Lichte E., *Performatywność: wprowadzenie*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2018.
- Gdula M., *Kontynuacja i krytyka teorii klas społecznych Pierre’a Bourdieu w socjologii Bernarda Lahire’a*, „Studia Socjologiczno-Polityczne” 2016, nr 1-2.
- Greenblatt S., *Mobilność kulturowa. Wprowadzenie; Manifest badań nad mobilnością kulturową*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, „Didaskalia” 2011, nr 106, s. 42-46 i 47.
- Majewski P., *Święto języka. Szkice o relacjach między światem, słowem a umysłem ludzkim*, Warszawa 2019.
- McKenzie J., *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*, przeł. T. Kubikowski, Kraków 2011.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018.
- Żylińska J., *Bioetyka w epoce nowych mediów*, przeł. P. Poniatońska, Warszawa 2013.

⁴² J. McKenzie, dz. cyt., s. 9.

A Performative Certificate for Polish Teaching

Summary

The author discusses the problem of the agency of Polish language school lessons. The performance of the education system after the latest reforms is analyzed from a performative perspective. Studying changes in educational discourse, the author discusses interviews with teachers, and checks what the Polish language teaching introduces into the social space. The author also tries to answer the question of whether Polish studies at school creatively inspires society to meet the coming challenges of the 21st century. He attempts to outline the conditions in which teaching of the Polish language could become the educational domain of performative, empowered, locally and socially causative activities. The author points to educational goals that will allow students of Polish language to be provided with certificates on the basis of tasks implemented in the social and individual loop feedback (E. Fischer-Lichte).

Keywords: Polish, performativity, education, literature, culture, student.

Między słowem a milczeniem. O przywracaniu sensu w dialogu z młodzieżą we współczesnej szkole

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

Bogusława Jodłowska, *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*,
Kraków 2004, s. 27

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

Victor E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*,
przeł. A. Wolnicka, Warszawa 2019, s. 151-152

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

Tylko jak sprawić, by nie były to puste słowa? Jak w ponowoczesnej, naznaczonej podziałami rzeczywistości znaleźć wspólny język? Jaką rolę w tworzeniu i kształtowaniu złożonych relacji międzyludzkich może pełnić etyczna komunikacja i edukacja integralna? W jaki sposób można odpowiedzialnie towarzyszyć młodym ludziom w dorastaniu przez nich do obowiązków społecznych? Jak mądrze

wspierać ich w procesie odkrywania sensu życia w autentycznej wolności? Jak lepiej wykorzystywać tkwiący w nich potencjał? W jaki sposób można razem próbować przeciwstawić się zamętowi i poczuciu totalnego kryzysu w otaczającym świecie?

Kryzys jako szansa na zmianę paradygmatu myślenia o edukacji¹ polonistycznej

Sytuacja człowieka XXI wieku, zwłaszcza reprezentanta pokolenia nazywanego iGen², dopiero wchodzącego w życie i poszukującego w nim swojego miejsca, jest zdecydowanie trudniejsza i bardziej skomplikowana niż można by sądzić³. Nawet wtedy, gdy wydaje się, że niczego przeciętnemu nastolatkiowi nie brakuje, musi on przecież odnaleźć odpowiedź na bardzo ważne pytania: kim jest, na czym polega jego wyjątkowość, jakie nosi w sobie ideały i wartości oraz co nadaje sens jego życiu i dlaczego⁴. Tylko czy rzeczywiście współczesny młody człowiek ma szansę na uzyskanie odpowiedniej, to znaczy prawdziwej, niezafałszowanej informacji

¹ Podobne wnioski z obserwacji i badań autentycznych potrzeb szkół na Zachodzie można odnaleźć w publikacjach K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015, s. 13-24; także książka duńskiego pedagoga i terapeuty J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przeł. D. Syska, Podkowa Leśna 2014, stanowi swoiste wezwanie do zmiany wzajemnego nastawienia uczniów, nauczycieli oraz rodziców, którzy powinni swoje relacje opierać na większym zaufaniu oraz odpowiedzialności.

² iGen jest skrótem od iGeneracji, a więc pokolenia osób urodzonych w czasach Internetu, mediów społecznościowych i telefonów komórkowych, które jest charakteryzowane jako wolniej dojrzewające niż poprzednicy, za to bardziej rozważne, ale i w większym stopniu znerwicowane, samotne, skłonne do depresji; także pokolenie inaczej spędzające czas niż poprzednicy, mające specyficzny stosunek do religii, polityki oraz seksualności. Por. J.M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, przeł. O. Dziedzic, Sopot 2019 oraz G. Kiedrowicz, *Pokolenie iGEN – próba charakterystyki w oparciu o badania licealistów, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 3 (29), s. 103-108 [online], <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-c45691cd-fce7-428d-95d2-93cea0627a8a?q=bwmeta1.element.desklight-16d56d6d-0086-4fc5-8b40-7fb1a3e8a77c;19&qt=CHILDREN-STATELESS> [dostęp: 2.04.2019].*

³ Szczególnie tragiczne jest dostrzeżenie przez nastolatków faktu nadużywania telefonów i mediów społecznościowych, a jednocześnie wyraźny brak u nich umiejętności zobaczenia innej perspektywy na życie. Por. T. Olszak w rozmowie z dr. Tomaszem Grzybem, psychologiem i prof. Uniwersytetu SWPS we Wrocławiu pt. *Pokolenie iGen: jakie jest i co mu zagraża* [online], <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1792812,1,pokolenie-igen-jakie-jest-i-co-mu-zagraza.read> [dostęp: 25.05.2019]. Bardziej optymistyczne wnioski z badań na ten temat prezentuje G. Kiedrowicz, *Pokolenie iGEN wkracza w świat dorosłych*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 3 (25) [online], [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3\(25\)-s218-223/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3\(25\)-s218-223.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Edukacja_Technika_Informatyka/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3(25)/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3(25)-s218-223/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3(25)-s218-223.pdf) [dostęp: 9.09.2019].

⁴ Victor E. Frankl zwrócił uwagę, że „w ludzkiej egzystencji nie należy poszukiwać jakiegoś abstrakcyjnego sensu”, ponieważ każdy człowiek powinien zrozumieć, że sam jest architektem własnego

zwrotnej? Czy ma on świadomość konieczności wejścia w dialog na ten temat ze sobą oraz innymi? Czy coś lub ktoś go do tego inspiruje?

Jak pokazują codzienne doświadczenia nauczycieli, coraz częściej reprezentant tego wyjątkowego pokolenia jest samotny, zagubiony i rozbity z powodu konieczności konfrontacji z rzeczywistością wyobrażeń o sobie i świecie. Dzisiejszy nastolatek nieraz stanowi niewygodne, kłopotliwe lustro, w którym odbijają się przemilczane problemy, nie tylko rodzinne, społeczne, ale i cywilizacyjne. Odpowiedzialnością za ten stan rzeczy obarcza on niejednokrotnie właśnie siebie, co w połączeniu z głębokim nieraz poczuciem winy prowadzi go do depresji i innego typu poważnych zaburzeń chorobowych⁵. Taki wychowanek ma również żal do dorosłych, którzy pochłonięci pracą unikają trudnych rozmów, a kiedy dzieje się coś złego, „zajmują się konsekwencjami problemów, a nie problemem”⁶. I tu dotykamy sedna sprawy, czyli rozpowszechnionej wokół obojętności, boleśnie odczuwanej, choć nieczęsto nazywanej po imieniu, czasem może z wygody, a prawdopodobnie najczęściej z bezradności czy skrywanego lęku.

W tym niezwykle dynamicznym układzie dydaktycznym wyraźnej zmianie ulega rola nauczyciela⁷, wcześniej osoby przekazującej gotową wiedzę, na kogoś, kto ma systematycznie i konsekwentnie wzmacniać autonomię wychowanka. W moim przekonaniu współczesny, dobry polonista powinien nie tyle przypominać mentora, a raczej **przewodnika, tutora**, dawnego **mistagoga**⁸, który nie wywyższa się z racji pełnionej funkcji i posiadanej wiedzy, a przede wszystkim skupia się na inspirowaniu uczniów do nauki oraz wspomaganiu ich w odkrywaniu tego, co słuszne i dobre. Aby prowadzić wychowanków w stronę szlachetnych celów, swoje pytania oraz przekaz umiejętnie dostosowuje do poziomu rozwoju osobowego uczniów. Podczas pracy w grupach taki kompetentny nauczyciel może wchodzić w rolę wykwalifikowanego facylitatora⁹, który motywuje podopiecznych do wysiłku i ostatecznie wzięcia

życia, którego nie da się powtórnie inaczej przeżyć. Por. tegoż, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa 2019, s. 164.

⁵ Egzystencjalna pustka i brak autentycznego sensu przynoszą skutki w postaci tzw. „masowej trójcy neurotycznej”, na która składają się: depresja, różne uzależnienia i agresja. Por. V.E. Frankl, dz. cyt., s. 160.

⁶ Cyt. za: J. Cieśla, *To nie to pato*, „Polityka” 2020, nr 1 (3242), s. 32-34.

⁷ O niezwykle mi bliskiej, szczególnie istotnej roli nauczyciela nie tylko w dzisiejszej rzeczywistości oraz nauczaniu jako sztuce przypomnieli K. Robinson i L. Aronica. Por. dz. cyt., s. 132-164.

⁸ Rzecznik *mistagog* istnieje od czasów przedchrześcijańskich, ale do początku XX w. nie był prawie stosowany. Oznacza osobę wprowadzającą innych (za pomocą metody sokratejskiej) w tajemnicę życia i Boga. Zob. R. Hajduk, *Mistagogia – chrześcijańska majeutyka*, „Forum Teologiczne” 2011, nr 12 [online], http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Forum_Teologiczne/Forum_Teologiczne-r2011-t12/Forum_Teologiczne-r2011-t12-s107-119/Forum_Teologiczne-r2011-t12-s107-119.pdf [dostęp: 17.04.2020].

⁹ Nazwa *facylitator* pochodzi z języka biznesu i oznacza specjalistę od procesu wypracowywania rozwiązania przez zespół. Zadaniem takiej osoby jest dbałość o efektywność pracy na wysokim

przez nich odpowiedzialności¹⁰ zarówno za rezultaty uczenia się, jak i rozwoju w zgodzie z własnymi potrzebami.

Młody człowiek powinien stopniowo odkrywać i wybierać dla siebie najodpowiedniejszą strategię działania, wyznaczać konkretne, własne cele i zadania do realizacji w określonym czasie, ostatecznie skorelowanym z planem pracy całej klasy. Aby wysiłek ucznia i nauczyciela przyniósł najlepsze rezultaty, podstawą we wzajemnych relacjach musi być oczywiście szacunek i ciekawość siebie, a nie chęć udowodnienia własnych kompetencji czy niekompetencji drugiej strony. Trzeba też pamiętać, że wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego od początku współpracy powinien przyświecać ten sam – jasno określony i wyartykułowany jako wspólne działanie dla autentycznego dobra podopiecznego – cel, którym w żadnym razie nie powinno być uzyskanie przede wszystkim przez nastolatka wysokiego wyniku na egzaminie.

Z niedocenianą wciąż pomocą w koniecznej przemianie myślenia wychowanka może przyjść polonista, nie tylko rzetelnie przygotowany do swojej pracy, ale i odpowiednio dojrzały, empatyczny, a przede wszystkim poczuwający się do odpowiedzialności moralnej za ucznia. Niezbędnym impulsem do podejmowania wysiłku coraz bardziej świadomego kształtowania swojej tożsamości mogą stać się wtedy **lekcje języka ojczystego i literatury jako czas ważnych spotkań w dialogu**¹¹, podczas których poruszane są **ważne i istotne** problemy¹².

Rola etycznej komunikacji i dialogu¹³ w rzeczywistości szkolnej

Między mówieniem i tzw. rozumiejącym słuchaniem jest na lekcjach języka polskiego szczególnie ważna przestrzeń do zagospodarowania – miejsce na tworzenie

poziomie i usprawnienie działań pracowników, prowadzących do wspólnych rezultatów. Por. *Facylitator – jaką pełni funkcję w trakcie pracy zespołu?* [online], <https://poradnikpracownika.pl/-facylitator-kim-jest-i-czy-to-zawod-dla-mnie> [dostęp: 2.11.2019].

¹⁰ Leksemu *odpowiedzialność* używam w znaczeniu opisanym przez R. Grzegorzcykową w artykule *Rozumienie pojęcia odpowiedzialności w wypowiedziach Jana Pawła II skierowanych do młodzieży*, w: *Jan Paweł II odnowiciel mowy polskiej*, Poznań 2009, s. 199-207.

¹¹ W taki sposób zdefiniowałam lekcje języka ojczystego i literatury podczas plenarnej dyskusji panelowej *Językoznawstwo i aksjologia z udziałem profesorów: Małgorzaty Karwatowskiej, Andrzeja Markowskiego, Piotra Śliwińskiego, Haliny i Tadeusza Zgólków*. Odbędzie się ona w ramach III Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w 2017 r. Zob. E. Błachowicz, *O porządku prawd i wartości w szkole*, w: *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, red. M. Marzec-Jóźwicka, A. Karczewska, S.J. Żurek, Lublin 2019, s. 275.

¹² Używam tych słów w rozumieniu zaprezentowanym przez J. Puzyninę. Por. *też*, *O problemach ważnych i istotnych*, w: *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków 2013, s. 263-267.

¹³ Niezwykle pomocne w codziennej pracy nauczycieli, nie tylko polonistów, są pod tym względem zasoby strony internetowej Zespołu Etyki Słowa Rady Języka Polskiego PAN [online], <http://www.etykaslowa.edu.pl/>.

kultury spotkania w dialogu i moralność komunikacyjną¹⁴, a zwłaszcza refleksję nad językiem jako narzędziem i fundamentem kształtowania relacji międzyludzkich¹⁵, a także nieocenioną pomoc w budowaniu własnej tożsamości. Wychowanie ludzi myślących, wykazujących coraz większą świadomość językową i zrozumienie rangi etyki słowa, a także innych form porozumiewania się zawsze powinno być bardzo ważnym celem działań szkolnych polonistów¹⁶.

W procesie autentycznego porozumiewania się najważniejsza jest *prawda* w znaczeniu egzystencjalnym, a więc jako *spotkanie osób*, a nie lepiej lub gorzej opanowana techniczna umiejętność przekazywania informacji. Szczególnego znaczenia nabiera to twierdzenie w kontekście zacytowanej już we wstępie do artykułu wypowiedzi prof. Bogusławy Jodłowskiej, która podkreśliła, że człowiek współczesny zmuszony jest myśleć i działać w sytuacjach nieustannej zmiany i „deficytu prawdy” i dlatego „wymaga innej edukacji”¹⁷. Innej – to znaczy jakiej?

Podstawę dzisiejszej edukacji polonistycznej powinna stanowić etyczna komunikacja, niezbędna w rozważaniach nad fenomenem ludzkiego życia i jego niezaprzeczalnej wartości. Potrzebne jest głęboko humanistyczne nastawienie do życia jako procesu i zadania do wypełnienia unikatowym sensem. Tylko takie spojrzenie na egzystencję – w perspektywie aktywności, kreatywności i odpowiedzialności – ma prawdziwe walory wychowawcze.

Niewątpliwie do realizacji tak trudnego i ambitnego zadania potrzeba nie tyle czasu, ile dobrych pomysłów na lekcje łączące literaturę i problemy językowe z interdyscyplinarnymi kontekstami, stale pogłębianej świadomości, ale też koniecznej odwagi i wewnętrznej determinacji do poruszania intrygujących dla młodego człowieka zagadnień ze sfery moralności. Dobrze byłoby co jakiś czas przypominać, że wychowawcze aspekty języka wiążą się nie tylko z najczęściej kojarzoną z nimi dbałością o poprawność językową i stylistyczną wypowiedzi, świadczącymi

¹⁴ Por. J. Puzynina, *Ważne polskie słowo „spotkanie”*, w: tejże, dz. cyt., s. 303-310.

¹⁵ Uniwersalność i wartość etyki słowa w relacjach międzyludzkich, z uwzględnieniem potocznego wzorca komunikacji, mogą wzmocnić, nie tylko w edukacji polonistycznej, odwołania do preambuł takich dokumentów, jak: *Powszechna deklaracja praw człowieka* (1948), *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej* (2007) oraz *Konstytucja Rzeczypospolitej* (1997), odnoszą się one bowiem do wspólnego źródła, które stanowią wartości fundamentalne dla euroatlantyckiej kultury. Por. J. Bartmiński, *Etyka słowa a potoczny wzorzec komunikacji*, w: *Oblicza polszczyzny*, red. A. Markowski, R. Pawelec, Warszawa 2012, s. 32-48.

¹⁶ Por. T. Zgółka, *Zadania edukacyjne w zakresie kultury języka polskiego i etyki w szkole*, w: *Etyka słowa. Wybór opracowań*, t. 1, J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, J. Puzynina, Lublin 2017, s. 379-383.

¹⁷ Podstawowego znaczenia nabiera w kontekście edukacji XXI wieku, gdy zagrożeniu podlegają podstawy człowieczeństwa, spojrzenie na osobę jako całość, której nie powinno się sprowadzać do części oraz wynikająca stąd konieczność otwartości nauczyciela i ucznia nie tylko na wiedzę, ale przede wszystkim na „wolność, krytykę i nieoczywistość, a także na dojrzałość i prawdę”. Por. B. Jodłowska, *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej...*, s. 27.

o szacunku dla rozmówcy. Przede wszystkim takie działania językowe są wyrazem uznania podmiotowości wszystkich uczestników dialogu, stwarzaniem im szansy na swobodną konkretyzację myśli i poglądów.

Innym aspektem moralności komunikacyjnej jest problem *prawdomówności* i niezależności w poszukiwaniu *prawdy*¹⁸, które nigdy nie powinny spotykać się z wrogim nastawieniem do odbiorcy, znajdującym najczęściej wyraz w formie ironii, szyderstwa, a nawet agresji językowej, poniżającej i raniącej paradoksalnie przeciw wszystkim stronom dialogu¹⁹. Także rozmowy na lekcji języka polskiego o pojęciu *uczciwości* jako jednej z podstawowych etycznych zasad kontaktu, niedopuszczającej możliwości instrumentalnego traktowania się ludzi nawzajem lub posługiwanie się *kłamstwem*²⁰ i *manipulacją*²¹ w procesie porozumiewania się, zawsze będą budzić zainteresowanie, ponieważ wiąże się z nimi wiele kontrowersji. Natomiast wielokrotne pokazywanie i przypominanie uczniom, w jakich warunkach możliwy jest autentyczny *dialog* i *spotkanie*, ma głęboki sens ze względu na kontekst obserwowanych na co dzień nie tylko w mediach, ale też w relacjach z bliskimi, pozorów rozmowy.

Z ubolewaniem trzeba stwierdzić, że wciąż niewiele można wskazać autentycznych mistrzów dialogu i etycznej komunikacji. Dwóch z nich niewątpliwie znajdziemy, gdy sięgniemy do źródeł kultury europejskiej. Choć nigdy się nie spotkali, wiele ich łączy. Wprawdzie żaden z nich nie pozostawił po sobie tekstów pisanych, jednak dzięki uczniom, którymi się otaczali, możemy poznać ich życie i działalność. **Sokrates**²² i **Jezus Chrystus**²³, bo o nich tu mowa, stanowią nie tylko wzory

¹⁸ Leksemem *prawda* posługują się w znaczeniach określonych przez prof. Renatę Grzegorzczukową. Por. tejeż, *Oblicza prawdy. Pojęcie prawdy z perspektywy semantycznej*, w: *Świat widziany poprzez słowa. Szkice z semantyki leksykalnej*, red. A. Mikołajczuk, Warszawa 2012, s. 283-288.

¹⁹ Na wciąż słabnącą pozycję moralności komunikacyjnej, w tym *prawdomówności* w dzisiejszej kulturze nastawionej na przyjemność, wielokrotnie zwracała uwagę inicjatorka powołania i przewodnicząca Zespołu Etyki Słowa RJP PAN prof. Jadwiga Puzynina. Por. tejeż, *O tym, jak kłamstwo zyskało przewagę* [online], www.rp.pl/plusminus [dostęp: 11.12.2016]; J. Puzynina, *Co się dzieje z prawdą dziś*, w: tejeż, *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków 2013, s. 345-359.

²⁰ Bardzo przydatne z perspektywy współczesnego polonisty wnikliwe wyjaśnienia i ważne rozróżnienia *kłamstwa/zakłamania* zawiera artykuł prof. Jolanty Antas *O kłamstwie i zakłamaniu*, w: *Etyka słowa...*, s. 561-571.

²¹ Por. A. Markowski, *Warunki właściwego użycia języka: etyka słowa – manipulacja językowa – nowomowa*, w: tegoż, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2011, s. 84-95; A. Cegiela, *Ku drugiemu człowiekowi*, w: tejeż, *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa 2014, s. 47-66.

²² Na pedagogikę Sokratejską, jako kierunek rozwoju i wciąż nieodkryte bogactwo, wskazuje od wielu lat prof. Bogusława Jodłowska. Por. tejeż *Wokół początków pedagogiki. W trosce o powrót do „pedagogiki Sokratejskiej”*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, nr 2 [online], https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/30334/jodlowska_wokol_poczatkow_pedagogiki.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 10.10.2019].

²³ L. Kołakowski w opublikowanej dopiero po jego śmierci książce wyjaśnił, dlaczego potrzebuje my Jezusa jako cywilizacja i dał w niej wyraz akceptacji wszystkiego, co przekazała tradycja. Por. tegoż, *Jezus ośmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*, przeł. D. Zańko, Kraków 2014.

nauczycieli, ale i najlepszy punkt odniesienia w szkole dla rozważań o **prawdzie i wiarygodności w relacjach**. Poprzez przykład własnego życia i umiejętnie prowadzony dialog pomagali ludziom w odkrywaniu istoty rzeczy i najważniejszych spraw.

Obaj doskonale umieli słuchać i cierpliwie milczeć. Potrafili mistrzowsko posługiwać się językiem trafiającym do serc rozmówców, których inspirowali do myślenia oraz wymiany zdań. Zawsze odwoływali się do tego, co było w ludziach dobre. Nikogo nie wykluczali, nie oceniali, a co najważniejsze, nie pozbawiali nadziei. Nie tylko wierzyli, ale i wiedzieli, że słowo może człowieka zmienić na lepsze, chyba że on sam tego nie zechce. Stawianymi pytaniami ukierunkowywali na dobro w klasycznym rozumieniu. To oni pokazali, że nauczanie jest w najgłębszej swojej istocie sztuką, mającą zarówno wymiar egzystencjalny, jak i moralny, a nawet metafizyczny.

Aby bardziej BYĆ²⁴ – inspiracje do rozwoju i rehumanizacji świata

Szkolne poznanie powinno przede wszystkim opierać się na obiektywnej prawdzie oraz przekonaniu o konieczności jej poszukiwania i odkrywania. Musi również być wyraźnie kulturowo zakorzenione w judeochrześcijańskiej Europie. Żeby dobrze spełniać swoje zadanie, ma także jak najbardziej przypominać intelektualną przygodę oraz być nastawione na systematyczne i konsekwentne rozwijanie refleksyjności podczas współpracy z innymi uczniami, aby w rezultacie prowadzić do wspólnego poszukiwania rzetelnej odpowiedzi²⁵, do coraz wnikliwszego poznawania świata, a w końcu podejmowania przez młodych ludzi w przyszłości odważnych prób jego zmian na lepsze.

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

²⁴ Tytuł tej części artykułu i jego zawartość stanowi nawiązanie do realizowanego przeze mnie w latach 1997-2013 w VIII LO im. Władysława IV w Warszawie autorskiego programu dydaktyczno-wychowawczego *Aby bardziej BYĆ*.

²⁵ Nieprzemijającą wartość mają niewątpliwie również w czasach rozwiniętych technologii informacyjnych „stare i na nowo odkrywane przez kolejne pokolenia nauczycieli szkolnych i akademickich mechanizmy dydaktyczne, inspirujące w procesie kształcenia do aktywności, samodzielności i intelektualizacji wspólnych odkryć”. Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Sprawozdanie z obrad IV sekcji*, Kongres Dydaktyki Polonistycznej, Kraków 2013.

Właściwą odpowiedzią na nie zawsze nawet uświadomianą dezorientację jest pogłębione poznanie naszej tradycji z jej najważniejszymi tekstami kultury i wpiśnianymi w nie uniwersalnym systemem wartości i wartościowaniem²⁶. Wnikliwe przyjrzenie się przedstawionym uwikłaniom działań ludzkich w różnego typu konteksty w konkretnym czasie i przestrzeni może uwrażliwić na to, co było, ale i może stać się realnie nie tylko w sferze artystycznej.

W procesie budowania zintegrowanej osobowości młody człowiek potrzebuje odważnego skierowania swoich kroków ku mądrości i dojrzałości²⁷, odnalezienia unikatowego sensu życia i działania jako najsilniejszej motywacji²⁸. Na swoje życie i świat uczeń nie może przecież patrzeć jak na projekt, a więc układankę dowolnie wybranych i zestawionych elementów, pozbawioną przy tym niezbędnej hierarchii wartości²⁹. Żadnej osoby nie wolno postrzegać jako kogoś „jednowymiarowego, sumę pełnionych ról czy posiadanych umiejętności w modelu życia zamkniętego w kole produkcji i konsumpcji”³⁰. Człowiek jest przecież, na szczęście, kimś więcej, ale trzeba to umieć dostrzec, przemyśleć i pomóc innym w zrozumieniu autentycznego znaczenia każdego z nas.

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

W związku z nasileniem się tego typu problemów fundamentu nowoczesnej edukacji nie należy upatrywać w nowych technologiach i dokonującej głębokiego przełomu cywilizacyjnego neuronauce bez towarzyszącej temu odpowiedniej re-

²⁶ Por. L. Kołakowski, dz. cyt., s. 30.

²⁷ Obraz współczesnego człowieka, który przeżywa głęboki kryzys tożsamości, nakreślił z wielką przenikliwością Ch. Taylor w książce *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, Warszawa 2012. Myśliciel ów krytycznie odniósł się w niej zarówno do dominujących w filozofii koncepcji antropologicznych, jak i potocznego myślenia o człowieku i jego naturze.

²⁸ Niezwykłą siłą prawdy na temat sensowności życia każdego człowieka oraz konieczności jego poszukiwania, bez względu na okoliczności, odznacza się pierwsza książka, jaką napisał V.E. Frankl (twórca logoterapii) w ciągu zaledwie dziewięciu dni od wyjścia z niemieckiego obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu: *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holocaustu*. Por. dz. cyt., s. 151-152.

²⁹ Por. uwagi Leszka Korporowicza na temat kreowanego przez zglobalizowane media mozaikowego obrazu świata i jego skutków, w tegoż: *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*, Warszawa 1996, s. 22-23.

³⁰ Tamże, s. 16.

fleksji etycznej. Gdy człowiek przestał być oczywistością dla samego siebie i został zdetronizowany, coraz częściej neuronauka zajmuje miejsce dawnych autorytetów. Zgromadzone w imponujących bazach danych informacje mówią zainteresowanym tego rodzaju wiedzą, kim jesteśmy i jak możemy/powinniśmy postępować³¹.

Należałoby również uważniej przyrzeć się naszej z pozoru niewinnej fascynacji wspomagania mózgu³² choćby dostępnymi w każdej aptece suplementami diety (środkami farmakologicznymi), zwiększającymi poziom koncentracji w czasie nauki, by obudziły się w nas przynajmniej wątpliwości etyczne związane z nowymi zagrożeniami.

Żyjemy w kulturze niecierpliwości: „Dziś nie chcemy rozumieć naszych problemów. Chcemy tylko, by ktoś je rozwiązał”³³, dlatego bardziej jesteśmy skłonni wierzyć wynikom i metodom zmatematyzowanych nauk przyrodniczych niż poznaniu przez introspekcję czy dociekania natury filozoficznej, które wymagają od człowieka – „skąpcą poznawczego” – dużego wysiłku³⁴.

Prawda życia w *Procesie* Franza Kafki

Do intensywnych refleksji nad sobą samym i otaczającym światem zmusza młodych, wrażliwych odbiorców od wielu lat pozostająca w kanonie lektur przyszłego inteligenta książka, która otworzyła XX wiek w literaturze europejskiej. Jest nią *Proces* Franza Kafki, której autor doskonale wiedział, czym jest doświadczenie kryzysu tożsamości, świadomości i poznania. Zaobserwował on i opisał towarzyszący temu kryzys wartości i norm moralnych. Przenikliwie nakreślił negatywne konsekwencje wykorzenia i dezintegracji człowieka, tworzonych przez niego wartości i więzi, a także wzrost znaczenia procesów komunikacji.

Franz Kafka to autor parabolicznych powieści, nazwanych przez Maxa Broda „trylogią samotności”. Na przykładzie bohatera, którym może być każdy z nas, opisał niebezpieczne przemiany, jakie na początku XX wieku zaszły w europejskiej kulturze i społeczeństwie. Pokazał, że współcześni mu ludzie w znacznym stopniu stłumili

³¹ Ważną przestrogą przed tego typu zagrożeniami jest książka przygotowana przez prof. A. Zybortowicza z zespołem *Samobójstwo Oświecenia? Jak neuronauka i nowe technologie pustoszą ludzki świat*, Kraków 2015.

³² Wyraźne ślady fascynacji możliwościami „doładowania mózgu” znajdziemy nawet w książce K. Robinsona *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Gliwice 2016, s. 50-53. Warto także zwrócić uwagę na obecność podobnych problemów w masowo oglądanych filmach, takich jak np. *Jestem bogiem*, reż. N. Burger, USA 2011. Moje przekonania nie są tożsame z koniecznością rezygnacji w praktyce szkolnej ze zdobyczy neurodydaktyki, które niewątpliwie pomagają nie tylko w skutecznym, ale też sprawiającym radość uczeniu się.

³³ Por. E. Morozov, *Debata Tischnerowska na UW*, Warszawa 2015, 12 marca.

³⁴ A. Zybortowicz, dz. cyt., s. 190.

wrażliwość moralną, aby łatwiej im było żyć³⁵. Pisarz podjął w *Procesie* próbę uzmysłowienia ludziom, że większość z nas samotnie i po omacku szuka odpowiedzi na najistotniejsze pytania i nie wie, co jest prawdą, a co kłamstwem. Miał także odwagę dostrzeżenia groźby ukrytej w zdarzeniach codziennego życia, których nie rozumiemy.

Kafka nie chciał się nikomu podobać, a jedynie pokazać, że nie umiemy korzystać z daru wolności. Widział wyraźnie, że ludzie żyją w bezwiednym kłamstwie i grzechu, niełagodnym nawet przez świadomość. Utożsamiał przeżycie estetyczne z moralnym i dlatego nie pisał powieści w tradycyjnym rozumieniu, a wytyczył drogę tzw. paraboli otwartej³⁶, w której przedstawione osoby i wydarzenia nie są ważne ze względu na swoje jednostkowe cechy, ale jako przykłady uniwersalnych praw ludzkiej egzystencji, postaw wobec życia, ludzi i Boga. Z własnych przeżyć i obserwacji potrafił stworzyć teksty, w których do dziś odnajdujemy wartości ogólnoludzkie.

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

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

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

³⁵ Por. Ch. Taylor, dz. cyt., s. 22.

³⁶ Th.W. Adorno twierdził, że proza Kafki bierze za wzór raczej alegorie niż symbol definiowany przez niektórych jako parabola. Por. tegoż: *Szkice Kafkowskie*, w: *Sztuka i sztuki*, przeł. K. Krzemień-Ojak, Warszawa 1990, s. 200.

Panująca w świecie powieści ciemność oddaje stan duszy bohatera potrzebującego pomocy. Nieprzypadkowo czuje się on podobnie jak zagubiony w lesie poeta z *Boskiej komedii* Dantego. Tylko wnikliwy czytelnik wie, że ścigany Józef K. nie został pozostawiony sam sobie, choć boleśnie doświadczał samotności i bez skutku szukał ratunku w swojej sprawie u różnych ludzi. W momencie największego zagubienia woła go nagle po imieniu ksiądz (posłaniec Boga lub nauczyciel), a to znaczy, że go zna i pragnie nawiązać właśnie z nim dialog. Ten tajemniczy człowiek wie również, co trzeba zrobić: wzywa Józefa K. do odłożenia „wszystkiego, co uboczne”³⁷. Jednak tego także bohater nie pojmuje, choć intuicyjnie czuje zawartą w słowach i postawie życzliwość ich autora.

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

Walczymy o wartości, które nie są prawdziwymi wartościami, a przez nieostrożność burzymy rzeczy, z którymi związana jest prawie cała ludzka egzystencja. To zarzut, który wciąga nas w bagno i unicestwia³⁸.

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

Gdy chodzi o sprawy ostateczne – wolność wyraża się w inicjatywie zbawczej Boga i odpowiedzi na nią człowieka – pozytywnej lub negatywnej. Dramat zbawienia rozgrywa się w dziejowej przestrzeni dialogu i wzajemnej wymiany świadectw tych dwóch wolności [...] Człowiek pielgrzymuje ku pełni³⁹.

Szukający prawdy bohater *Procesu* rozmija się z szansą jej odkrycia. Nie zdaje sobie sprawy, że tak jak każdy z nas ponosi odpowiedzialność za wszystko, co się z nim dzieje, a także dookoła niego. „Nie widzi na dwa kroki od siebie”⁴⁰ – jak zauważyła Simone Weil: „to działanie rozumu sprawia, że rzeczy stają się dla umysłu przejrzyste. Ale tego, co przezroczyste, nie widzi się”⁴¹.

Kapłan z katedry nie kończy swojej rozmowy z Józefem K. opowiedzeniem historii o odźwiernym. Podejmuje później dalszy dialog, próbuje go przekonać, że

³⁷ Wszystkie cytaty pochodzą z książki F. Kafki *Proces*, przeł. B. Schulz, Kraków 2004, s. 170.

³⁸ G. Janouch, *Rozmowy z Kafką. Notatki i wspomnienia*, przeł. J. Borysiak, E. Dyczek, Warszawa 1993, s. 77.

³⁹ E. Wolicka, *Mimetyka i mitologia Platona. U początków hermeneutyki filozoficznej*, Lublin 1994, s. 216-220.

⁴⁰ F. Kafka, *Proces*, s. 171.

⁴¹ S. Weil, *Świadomość nadprzyrodzona. Wybór myśli*, przeł. A. Olędzka-Frybesowa, Warszawa 1986, s. 35.

wieśniak nie został oszukany, że jako „człowiek wolny zawsze był ponad człowiekiem zależnym”, ale po prostu zaprzestał walki o możliwość przekroczenia bramy. Tak jak bohater *Procesu* nie wyzwolił w sobie tego, co niezniszczalne. Józef K. także mylnie wyrzekł się walki, a przecież zdaniem samego pisarza „tylko ten zasługuje na miłość i życie, kto musi je codziennie zdobywać”⁴². Zrezygnowany bohater jednak w końcu zauważył, że w świecie uwodzającym pozorami, rzeczywistości, w której nie liczy się prawda „**Z kłamstwa robi się istotę porządku świata**”⁴³ (podkr. E.B.).

Olga Tokarczuk napisała w swojej powieści *Prawiek i inne czasy*, że „zwierzętom nie jest potrzebny sens. Ludzie czasem odczuwają coś podobnego, kiedy śnią. Lecz **na jawie ludzie potrzebują sensu**, ponieważ są więźniami czasu”⁴⁴ (podkr. E.B.). Z tego też powodu w ciągu całego naszego istnienia odbywa się nieustanna walka dwóch dążeń, aby wejrzeć we własną głębię (do czego namawiał św. Augustyn) lub utrzymać powierzchowny, ale za to wygodniejszy obraz samego siebie. Egzystencja w takim ujęciu to namiętne poszukiwanie, nieustanne stawanie się i nieskończona troska. Mający przed sobą *albo – albo*⁴⁵ człowiek musi zdecydować się na skończoność lub wieczność.

Z tego, że człowiek jest syntezą skończoności i nieskończoności, czasowości i wieczności, konieczności i wolności, o której pisał prekursor egzystencjalizmu Søren Kierkegaard, wynikają najgłębsze antynomie i cierpienie⁴⁶. Pragniemy wyrwać się z istnienia tu na ziemi do prawdziwego bytu, czyli z przemijania do wieczności. Świadectwem tego jest przede wszystkim religia, ale też wszelkiego rodzaju twórczość, w której człowiek mówi przede wszystkim do siebie, ale również do innego człowieka, poprzez swoje dzieło sam siebie uświadamia, a następnie komunikuje drugiemu człowiekowi.

Franz Kafka to jeden z artystów, którzy mieli do powiedzenia na ten temat coś bardzo ważnego. Przez swoją twórczość – ekspedycję w kierunku prawdy⁴⁷ – wciąż przypomina, że ostatnie słowo nie musi należeć do śmierci, dlatego jego sztuka, jak każdy tekst kultury o wymiarze metafizycznym, ma moc wprowadzania nas w stan niepokoju egzystencjalnego. Zrozumienie na różnych płaszczyznach takich utworów jak *Proces* przychodzi w miarę przebytej drogi. Niezwykle trafne wobec nich wydaje się porównanie do nieosiągalnych szczytów, do jakich nie podchodzimy przecież

⁴² Te słowa wypowiedział F. Kafka w przywołanej już rozmowie z G. Janouchem, dz. cyt., s. 105.

⁴³ F. Kafka, dz. cyt., s. 178.

⁴⁴ O. Tokarczuk, *Prawiek i inne czasy*, Warszawa 1996, s. 229.

⁴⁵ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 3, Warszawa 1995, s. 64–66.

⁴⁶ Jeśli ktokolwiek wyprzedził sposób myślenia Kierkegarda, to tylko św. Augustyn i Pascal, zajmujący się stosunkiem istoty skończonej do wciąż otwierającej się przed nią przerażającej nieskończoności – zauważył W. Tatarkiewicz, dz. cyt., s. 64.

⁴⁷ Por. wcześniejsze moje uwagi na ten temat: E. Błachowicz, *Ekspedycja w kierunku prawdy. Metafizyczna strona rzeczywistości przedstawionej w „Krzyku” Edwarda Muncha oraz „Procesie” Franza Kafki*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja humanistyczna” 2002, nr 2 (4), s. 80–85.

wprost, ale przynajmniej krążymy wokół nich. Każde pokolenie ogląda je z własnej perspektywy, z innego punktu widzenia i dzięki temu ich strony są zauważane we właściwym czasie.

Świadectwo artystyczne Kafki zapowiadało problemy nie tylko XX, ale i XXI wieku, w których króluje zapis pesymizmu i dysharmonii. W jego ujęciu los ludzki stał się metaforą, pokazał bowiem ten na wskroś nowoczesny pisarz człowieka skazanego na życie w sferze możliwości, niezdolnego do podjęcia odpowiedniej i dojrzałej decyzji. Przyszło mu nosić „brzemie, które szczególnie trudno dźwigać, a była nim zbyt wyostrzona świadomość”. Odczuł na sobie wyraźnie to, co w słowie wstępnym tłumacza do Księgi Hioba Czesław Miłosz nazwał *naznaczeniem*. Poczul metafizyczną trwogę, podobnie jak bohater *Procesu*. Zrozumiał, że: „Bogu nie wystarcza, że uznał to, co stworzył, za dobre. Chce jeszcze, aby samo stworzenie uznało siebie za dobre. Takie jest przeznaczenie nieszczęścia: pozwolić nam myśleć, że dzieło Boga jest dobre”⁴⁸. Franz Kafka także wiedział, podobnie zresztą jak autor wiersza *bez*, że „Życie bez boga jest możliwe, życie bez Boga jest niemożliwe”⁴⁹.

W edukacyjnej przestrzeni pytań i możliwości z Kafką w tle⁵⁰

Franz Kafka, niczym prorok, przedstawił i zdiagnozował kryzys tożsamości człowieka ponowoczesnego⁵¹, który żyje właściwie bezrefleksyjnie, coraz wygodniej i bez zobowiązań. Choćby z tego powodu *Proces* okazuje się obecnie niezwykle aktualny. To powieść-pytanie o nasze własne istnienie, wyraz poszukiwania właściwej drogi poznania prawdy. Utwór ten przypomina wirtualnemu odbiorcy, że nawet bez jego zgody, wcześniej lub później, każdy znajdzie się w nowej sytuacji egzystencjalnej, która zmusi go do przemyślenia dotychczasowego życia i znalezienia antidotum na poczucie duchowego chaosu. Zobliguje do poddania weryfikacji wyznawanych wartości oraz wybranego stylu życia, umieści tym samym w przestrzeni najważniejszych pytań i możliwości.

Zobrazowane przez *samotnika z Pragi* relacje, także w wymiarze komunikacji międzyosobowej, odzwierciedlają wiele współczesnych problemów wewnątrzosobowych, takich jak choćby brak życia duchowego, myślenia w kategoriach potrzeb autentycznego rozwoju osobowości czy personalizacji stosunków rodzinnych i spo-

⁴⁸ S. Weil, dz. cyt., s. 35.

⁴⁹ A. Draguła, *Przez wszystkie lata niewiary pragnę wiary. O „ateizmie” Tadeusza Różewicza*, „Więź” 2017, nr 2, s. 167-178.

⁵⁰ W tej części artykułu wykorzystuję swoje doświadczenia z wdrożenia w VIII LO im. Władysława IV w Warszawie autorskiego programu tutoringowego *Od przeciętności do wyjątkowości*, będącego kontynuacją eksperymentu edukacyjnego (za zgodą MEN) *Talenty i zadania* (część projektu dla uzdolnionych *Wars i Sawa*).

⁵¹ Ch. Taylor, dz. cyt., s. 52.

łecznych. Trzeba wobec tego zadać jeszcze kilka ważnych z edukacyjnego punktu widzenia pytań: jak w związku z opisanym przeze mnie do tej pory stanem rzeczy, a w dodatku w sytuacji szybkich i ciągłych zmian, ma radzić sobie młody człowiek z wpisaną w ludzką naturę koniecznością twórczego podejścia do własnej tożsamości? Jak może ją wypracować i odnaleźć? Jak nauczyciel może skutecznie pomóc mu przygotować się do wzięcia odpowiedzialności za własne życie, określenia jego sensu i umożliwienia zbudowania podstaw dobrego życia w przyszłości? Jak swoją postawą nie zamykać wychowankom drzwi do procesu prawdziwego dojrzewania i rozwoju?⁵²

Wewnętrznie zintegrowany polonista najlepiej może wprowadzić swoich podopiecznych w duchowo-emocjonalny wymiar życia i przygotować do stania się kimś użytecznym w społeczeństwie. Poprzez stawianie inspirujących pytań i wymagań może wyzwalać myślenie, pozwalać decydować i uczyć ponoszenia odpowiedzialności w końcu nie tylko za siebie. Może cierpliwie wprowadzać w sztukę prowadzenia dialogu⁵³, a przez to kształtować osobowość i charakter ucznia podczas rozmów o większych wartościach niż ja sam.

W rzeczywistości, w której wszystko wydaje się względne i panuje przekonanie, że nie istnieje nic trwałego i prawdziwego, co mogłoby dawać oparcie oraz siłę, często już samo życie przyprawia młodego człowieka o lęk. Uczenie rozumienia świata poprzez uważną lekturę starannie dobranych i zestawionych tekstów, pokazywanie tkwiących w nich możliwości poznawczych, rozpoznawanie zachodzących procesów i związków, a przede wszystkim ukierunkowanie na rzeczywisty rozwój jest podstawowym zadaniem odpowiedzialnego nauczyciela. Zobaczenie przez podopiecznego istotnej roli refleksji w ciszy i znaczenia zaniedbanej często sfery duchowej, wejście w dialog nie tylko z rówieśnikami, ale także tekstami kultury najlepiej może służyć poznaniu, kim jestem, co przeżywam i dlaczego, co i jak rozumiem.

W kontekście dominującej popkultury i gloryfikacji w mediach pseudowartości, takich jak: pieniądze, sława, prestiż, popularność czy po prostu sukces, szczególnego znaczenia nabierają na lekcjach języka polskiego pytania o istotne sprawy życiowe i prawdziwe wartości. Dialog jako forma rozmowy jest też skutecznym narzędziem kształtowania pożądanych na dzisiejszym rynku kompetencji. Jako wspólne myślenie pomaga również ujawnić ukryte założenia, zobaczyć rzeczywiste źródła jakiegos problemu. Zwłaszcza dialog w paradygmacie sokratejskim⁵⁴, który nie jest

⁵² Mam na myśli dojrzałą osobowość jako pewien ideał, a więc pewien punkt odniesienia dla świadomego dążenia człowieka. Por. B. Borys, *Uczę się, siebie, człowieku... Z praktyki psychologa*, Gdańsk 2016, s. 52-54.

⁵³ O bliskim związku między tożsamością a konwersacją pisze Ch. Taylor, szczególnie w kontekście zwracania się do innych po imieniu. Wezwanie do rozmowy jest wstępnym warunkiem rozwoju ludzkiej tożsamości. Por. tegoż, dz. cyt., s. 71.

⁵⁴ P. Walczak, *Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka*, „Przegląd Filozoficzny” – Nowa Seria R. 21: 2012, nr 3 (83), s. 377.

walką na argumenty, ale stwarza możliwości zbliżenia się do rozpoznania prawdy i weryfikacji własnych poglądów. Oczywiście nie można na co dzień rezygnować z przekazywania na lekcji rzetelnej wiedzy, pokazywania wielkości, ale i nędy człowieka, a przede wszystkim tworzenia młodym ludziom pola do działania (także językowego) i namysłu nad sensem. Dzięki temu każdy nauczyciel może na bieżąco właściwie diagnozować potrzeby rozwojowe i edukacyjne swoich wychowanków.

Bardzo ważne więc są na lekcji języka polskiego stawiane pytania i formułowane problemy, bowiem to one – a nie dydaktycznie gotowe odpowiedzi – mogą spowodować otwarcie się ucznia na głębszy wymiar życia i zapoczątkować rozwój dojrzałej osobowości. Razem z przyswajaną wiedzą powinna więc kształtować się samowiedza. Części pytań trzeba pozwolić, żeby pozostały otwarte i prowokowały do samodzielnego zatrzymania się choć na chwilę w ciszy. Pytania o sens oczywiście do takich kategorii należą i stanowią prawdziwe wyzwanie nie tylko dla ucznia, ale też jego nauczyciela czy rodzica.

O czym jeszcze warto pamiętać

Wszystkie strony edukacyjnego procesu powinny mieć świadomość, że samopoznanie właściwie nigdy się nie kończy i jest ciężką pracą, która może jednak nas odmienić. Natomiast działaniem pozbawionym sensu jest niewątpliwie automatycznie powielanie pokazanych wzorów. Gotowe odpowiedzi bywają nawet niebezpieczne, gdy egoistycznie ich bronimy. Na szczęście obiektywnej prawdy nie da się przecież znaleźć w pojedynkę, trzeba jej szukać wspólnie. Tym bardziej, że należy pytać nie tylko o nią, ale też o autentyczne dobro czy piękno w klasycznym rozumieniu. Pedagogiczna wartość dialogu, szczególnie w tym kontekście nie podlega dyskusji, nawet jeśli jego stosowanie w edukacji polonistycznej w paradygmacie sokratejskim⁵⁵ nie należy do najłatwiejszych zadań⁵⁶.

Jak zauważył Charles Taylor: „Żywo obchodzi nas zespół pytań dotyczących sensu życia, które dawniej nie byłyby w pełni zrozumiałe”⁵⁷. Źródła tego niepokojącego zjawiska i jednocześnie powodu popularności swoich książek autor *Woli sensu*, lekarz psychiatra, ale i były więzień obozów koncentracyjnych, upatrywał już wiele lat temu w „duchowej nędzy naszych czasów”. Natomiast jako remedium proponował tzw. logoterapię, która skutecznie prowadziła do odkrywania przez ludzi prawdziwego sensu istnienia i właściwej hierarchii wartości. Na nasze

⁵⁵ *Dialog sokratyczny*, w: M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 91.

⁵⁶ M. Bardel, *Czy dialog Sokratejski jest w szkole możliwy?* [online], <http://www.tischner.info.pl/teksty/mb2008.pdf> [dostęp: 2.11.2019].

⁵⁷ Ch. Taylor, dz. cyt., s. 30-33.

i uczniów szczęście procesy globalizacyjne nie przyniosły ze sobą tylko unifikacji w sferze kultury czy stylu życia, wzbudziły również coraz większe potrzeby scalenia integralnie pojętego rozwoju i samorealizacji człowieka jako osoby, a więc kogoś wielowymiarowego, a nie produktu cywilizacji dobrobytu.

Dotkliwe skutki tych procesów ponoszą szczególnie młodzi ludzie, którzy zupełnie nie są przygotowani na nieprzejrzystość i ambiwalencję świata w sferze moralnej⁵⁸. Presja perfekcyjności i osiągnięcia bardzo wysokich wyników w nauce nie pozwala wielu uczniom i ich rodzicom pogodzić się z własnymi ograniczeniami. Coraz częstszym zjawiskiem staje się obwinianie drugiego człowieka za brak oczekiwanych efektów, gdy tymczasem źródło trudności niejednokrotnie tkwi w wygórowanych ambicjach, mało realistycznych celach czy własnych deficytach. Brak wewnętrznej wolności, uleganie naciskom środowiska, a przy tym cząstkowa, wybiórcza wiedza na swój temat zdecydowanie opóźnia proces odkrywania prawdy o sobie, dojrzewania do odpowiedzialności i wewnętrznej integracji. Właśnie ograniczony stopień samowiedzy staje się w dzisiejszej rzeczywistości autentycznym problemem, szczególnie wtedy, gdy rozpowszechniane anonimowe opinie przyjmowane są przez wiele osób niemal bezkrytycznie jako własne myśli.

Młodzieży w okresie intensywnego kształtowania tożsamości potrzebne są prawdziwe relacje i więzi w różnych grupach, dlatego niezwykle potrzebne są lekcje wspólnego poszukiwania prawdy, skupione wokół pożytków płynących z omawianej lektury jako przeciwwaga dla uzależnienia od treści kultury masowej, braku chęci i umiejętności słuchania i poszukiwania wspólnego języka z różnymi ludźmi. Jak trafnie zauważyła Julita Orzelska:

Wznoszenie się ponad siebie, oddawanie się życiu znaczącemu, to warty podjęcia wysiłek, który nie redukuje człowieka do odhumanizowanej istoty, a wręcz rehumanizuje własny świat, używając go światu innych⁵⁹.

Wszyscy powinniśmy też pamiętać, że osobowość nie jest czymś, z czym przychodzimy na świat, ale można i trzeba ją sobie wypracować w długim i bardzo trudnym procesie dążenia ku pełni człowieczeństwa. Rodzimy się jednak z imperatywem rozwoju, który jest wręcz główną zasadą życia:

⁵⁸ Wniosek ks. Jarosława Michalskiego sformułowany podczas międzynarodowej konferencji naukowej *Człowiek – duchowość – wychowanie* w panelu dyskusyjnym *Duchowość w wychowaniu. Aksjologia pedagogiczna*, Warszawa, 3.10.2019.

⁵⁹ J. Orzelska, „Człowiek w poszukiwaniu sensu” Viktor E. Frankl, Warszawa 2014: [recenzja], „Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy” 2015-2016, nr 1-2, s. 471-484 [online], http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Czasopismo_Pedagogiczne_The_Journal_of_Pedagogy/Czasopismo_Pedagogiczne_The_Journal_of_Pedagogy-r2015_2016-t-n1_2/Czasopismo_Pedagogiczne_The_Journal_of_Pedagogy-r2015_2016-t-n1_2-s471-484/Czasopismo_Pedagogiczne_The_Journal_of_Pedagogy-r2015_2016-t-n1_2-s471-484.pdf [dostęp: 2.10.2019].

Człowiek jest skazany na rozwój, na przekraczanie własnego cyklu biologicznego i przechodzenie na coraz to wyższe poziomy. Przekraczanie, transgresja związane są ze świadomością wszechstronnego doskonalenia siebie, z samowychowaniem i autoterapią⁶⁰.

Pomnażanie wyłącznie posiadanych talentów, jako tylko części naszej osobowości, nie wystarczy. Potrzebny jest do tego rozwój moralny i emocjonalny, żebyśmy mogli świadomie wybierać wartości i kierunek doskonalenia się.

Takie są ideały, do których powinniśmy konsekwentnie w swoim życiu dążyć i tym dzielić się z naszymi wychowankami, żeby życie w szkole odzyskało swój prawdziwy blask i wartość. Zacząć jednak należy od pytania, jak wygląda rzeczywistość w mojej szkole, a dopiero później obudzić nie tylko w sobie odwagę wejścia na drogę przywracania sensu edukacji w dialogu z młodzieżą, która na co dzień doświadcza wraz ze swoimi nauczycielami i rodzicami niszczącej szkoły kultury standaryzacji⁶¹. Najwyższa pora wrócić do istoty edukacji i tworzenia „szkół uczących żyć z ludźmi i ze światem”⁶².

Wybrana bibliografia

- Etyka słowa. Wybór opracowań*, t. 1, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, J. Puzynina, Lublin 2017.
- Frankl V.E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa 2019.
- Grzegorzczukowa R., *Oblicza prawdy. Pojęcie prawdy z perspektywy semantycznej*, w: *Świat widziany poprzez słowa. Szkice z semantyki leksykalnej*, red. A. Mikołajczuk, Warszawa 2012.
- Jodłowska B., *Wokół początków pedagogiki. W trosce o powrót do „pedagogiki Sokratejskiej”*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, nr 2 [online], https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/30334/jodlowska_wokol_poczatkow_pedagogiki.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 10.10.2019].
- Kiedrowicz G., *Pokolenie iGEN – próba charakterystyki w oparciu o badania licealistów*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2019, nr 3 (29), s. 103-108 [online], <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-c45691cd-fce7-428d-95d2-93cea0627a8a?q=bwmeta1.element.desklight-16d56d6d-0086-4fc5-8b40-7fb1a3e8a77c;19&qt=CHILDREN-STATE-LESS> [dostęp: 2.04.2019].
- Kiedrowicz G., *Pokolenie iGEN wkracza w świat dorosłych*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 3 (25) [online], [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Edukacja_Technika_Informatyka/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3\(25\)/Edukacja_Technika_Informatyka](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Edukacja_Technika_Informatyka/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3(25)/Edukacja_Technika_Informatyka)

⁶⁰ W. Limont, *Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego a zdolności, twórczość, transgresja*, w: *Transgresje, innowacje, twórczość*, red. B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska, Wrocław 2011, s. 97. Ważne nawiązanie oraz uzupełnienie podjętych tu rozważań stanowi referat W. Limont *Duchowość i wychowanie z perspektywy teorii dezintegracji pozytywnej* wygłoszony 3 października 2019 roku podczas międzynarodowej konferencji naukowej w UKSW pt. CZŁOWIEK – DUCHOWOŚĆ – WYCHOWANIE.

⁶¹ K. Robinson, L. Aronica, dz. cyt., s. 52.

⁶² A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, Poznań 2015, s. 20.

- ka-r2018-t-n3(25)-s218-223/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3(25)-s218-223.pdf [dostęp: 9.09.2019].
- Limont W., *Duchowość i wychowanie z perspektywy teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*, w: *Człowiek – duchowość – wychowanie*, Warszawa 2019.
- Puzynina J., *Co się dzieje z prawdą dziś*, w: *tejże, Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków 2013.
- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, Warszawa 2012.
- Twenge J.M., *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, przeł. O. Dziedzic, Sopot 2019.
- Zybertowicz A. z zespołem, *Samobójstwo Oświecenia? Jak neuronauka i nowe technologie pustoszą ludzki świat*, Kraków 2015.

Between Word and Silence: on Restoring Meaning in Dialogue with Young People in the Contemporary School

Summary

When perceived as a space for both the authentic development and solid education based on truth, the school can significantly contribute to moral order and the creation of a community of mature citizens who enter into dialogue, acknowledging the interlocutors' inner richness and diversity.

Cultivating proper attitudes for the young generation calls for thoughtful education on the importance of ethical communication for interpersonal relations. Polish language classes prompt students to put effort into the conscientious identity-shaping processes. Their dialogue-based formula inspires students to learn the truth about themselves and others freely.

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

Keywords: communication ethics, education, development, dialogue, sense, Kafka.

„Kapitały” lokalności w świecie globalnym albo pomnik przeszłości – [...] *Historie ze Spisza* na lekcjach języka polskiego

*Świecie nasz – daj nam
Daj nam wreszcie zgodę,
Spokój daj – zgubę weź,
Zabierz ją, odprowadź.*

M. Grechuta, *Świecie nasz*¹

Człowiek i scena dramatu

W obliczu wyzwania świata rozumianego jako *scena dramatu* życie człowieka ujmowane bywa w kategoriach dramatycznego wymiaru istnienia. Dla Józefa Tischnera:

Być istotą dramatyczną znaczy: przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami. Człowiek nie byłby egzystencją dramatyczną, gdyby nie te trzy czynniki: otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i na przepływający czas².

Po dalszej analizie książek-filozofów dodaje: „**Być istotą dramatyczną to wierzyć – prawdziwie czy nieprawdziwie – że zguba lub ocalenie są w rękach człowieka**”³. Powyższe ustalenia przyjmują jeszcze głębszy wymiar, gdy towarzyszą mu pytania o sens życia, o relacje człowieka z miejscem i ze światem, które przed laty sformułował i przejmująco wyśpiewał Marek Grechuta: „Pytać zawsze – dokąd, dokąd? /

¹ M. Grechuta & ANAWA, *Świecie nasz*, muzyka J.K. Pawluśkiewicz, słowa M. Grechuta, album *Korowód*, Warszawa 1971.

² J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2012, s. 7.

³ Tamże, s. 10 (podkr. K.P.).

Gdzie jest prawda, ziemi sól? / Pytać zawsze jak zagubić / Smutek wszelki płacz i ból?”. Swoistego rodzaju modlitwę, występującą w dalszej części tekstu piosenki (cytowaną w motcie), kierowaną do świata (Boga, kosmosu, wszechświata), aby ten Ktoś nam, ludzkości ofiarował zgodę, spokój, poczucie bezpieczeństwa, których na co dzień tak bardzo potrzeba: „Świecie nasz – daj nam / daj nam wreszcie zgodę, / Spokój daj – zgubę węź, / Zabierz ją, odprowadź”⁴. Zgłoszone prośby i potrzeby człowieka można dzisiaj potraktować jako naukę poetyckiego zamieszkiwania Ziemi. W pewien sposób uczą one otwartości na świat, świadomego i „czującego” udziału w nim; w tym szczególnej wrażliwości wobec innych⁵.

Uwarunkowania globalnej *sceny* niosą ze sobą konsekwencje dla człowieka, żyjącego w określonym czasie i w określony sposób otwierającego się na innych uczestników „jednego i tego samego dramatu”⁶. Funkcjonowanie jednostek w społecznościach włączone zostaje w procesy rozgrywane się na arenie światowej, ponieważ: „Globalizacja, to nie jakiś proces abstrakcyjny, toczący się gdzieś daleko i wysoko nad naszymi głowami, lecz przeciwnie – ingerujący w nasze życie codzienne, w relacje międzyludzkie i tkankę zaufania społecznego”⁷ – zauważa Piotr Sztompka. Obserwowane zjawiska socjologiczne, choć pełne zagrożeń dla współczesnego człowieka, dają uzasadnione podstawy, aby świadomie myśleć o przyszłości „w duchu nadziei”. Za takim widzeniem globalnego świata przemawiałyby zaobserwowane tendencje społeczne:

- 1) odradzanie się i umacnianie wspólnot lokalnych, w tym etnicznych, regionalnych, religijnych;
- 2) zwiększone poczucie pewności mieszkańców wspólnot lokalnych, którzy odzyskując zakorzenioną lokalnie tożsamość, gotowi są do odważnego otwarcia się na świat, obdarzania zaufaniem innych⁸.

Przyjmując założenie, że globalizacja stwarza mechanizmy odradzania się zaufania w szerszej niż tradycyjna skali i na wyższym niż tradycyjny poziomie, dochodzimy do perspektywy (nawet jeśli jeszcze odległej, to bardzo potrzebnej) „globalnego społeczeństwa obywatelskiego” oraz „globalnej wspólnoty moralnej”. Taka wspólnota:

⁴ „Rytm ludzkiego poetyckiego zamieszkiwania świata tożsamy z [...] rytmem ludzkiego bytu, jest z godny z rytmem całego świata – kosmosu, to w rytmie wyraża się piękno i harmonia, holon natury. Z kolei rytm jest najwyższym, ziemskim wyrazem tego, co nazywamy myślą, i aż się chce przywołać Perminidesa mówiącego: »Albowiem tym samym jest myślenie i bycie«” – puentuje Angelika Winkler. Zob. A. Winkler, „Świecie nasz”. *Terapeutyczne zadanie geopoetyki*, w: *Prze-strzeń – literatura – doświadczenie. Z inspiracji geopoetyki*, red. T. Gęsina, Z. Kadłubek, Katowice 2016, s. 106-107.

⁵ Słowa Marka Grechuty łączą się dzisiaj z geopoetyką, która uczy poetyckiego zamieszkiwania Ziemi. Por. A. Winkler, „Świecie nasz”..., s. 107.

⁶ Por. J. Tischner, dz. cyt., s. 8.

⁷ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 397-398.

⁸ Por. tamże, s. 397.

więzałyby – ponad podziałami rasowymi, etnicznymi, narodowymi, państwowymi, klasowymi, zawodowymi – wszystkich porządných ludzi: [...] tolerancyjnych, rezygnujących z przemocy, wiarygodnych, wywiązujących się ze zobowiązań, darzących innych szacunkiem i zaufaniem⁹.

Perspektywa poczucia pewności i bezpieczeństwa we współczesnym świecie dobrze łączy się z zadaniami edukacji humanistycznej. „Globalna wspólnota moralna”, choć pełna marzeń, nie pozostaje poza zasięgiem wpływu polonistów, którzy troszczą się o przyjazną egzystencję człowieka w świecie. Oni bowiem w procesie wychowania młodzieży wykorzystują (uruchamiają w praktyce) sprawczą moc literatury, by budować wspólnotę czytających oraz kapitał społeczny. Uznając zaufanie za „jądro kapitału społecznego” albo „fundament społeczeństwa” trzeba doprecyzować, że „kapitał” może przybierać różne formy, m.in.: finansowe, materialne, edukacyjne, ludzkie, kulturowe. Wartość tych działań obserwowana jest w praktyce życiowej, ponieważ kultura zaufania objawia się większą przejrzystością otaczającej nas rzeczywistości, zrozumiałością zdarzeń i procesów, które się w niej toczą¹⁰. Sens terminu *kapitał* stanowi zatem „zasób o szczególnej wartości, sprzyja osiągnięciu różnorodnych celów i ma przy tym tendencję do samopomnażania się: ci co go mają, mają szansę mieć go jeszcze więcej” – puentują badacze problematyki zaufania¹¹.

W związku z powyższymi ustaleniami nasuwa się pytanie – jak ów „kapitał społeczny” i zaufanie do świata budować na lekcjach języka polskiego? Za niezwykle istotny należy uznać tutaj silny związek literatury z życiem, który na swój niezwykły sposób ratuje świat i człowieka, ponieważ – jak słusznie zauważa Ryszard Koziołek: „**literatura uczy nas nie przegapiać świata, nie pozwalać mu uchodzić naszej uwadze i znikać w procesie niszczącego przemijania**”¹². Książka Ludwiki Włodek spełnia to zadanie. *Cztery sztandary, jeden adres. Historie ze Spisza* może być przykładem lektury ukazującej potencjał lub (jak zaznaczono w tytule publikacji) „kapitał” lokalności. Na przekór opisanym różnym społecznym antagonizmom, stereotypom i wpływom pozwala myśleć optymistycznie o wspólnotie obyczajów, różnorodnych kultur, doświadczeń, które na Spiszu łączą ludzi bardziej, aniżeli narracje państwowe czy polityczne. „Tam też siatka przynależności państwowych nie pasuje do lokalnego poczucia tożsamości” – podkreśla w wywiadzie Autorka

⁹ Tamże, s. 398. Podstawy myślenia o globalnym zaufaniu Autor wyprowadza z prac socjologów: Rolanda Robertsona (1992), Mary Kaldor (2003), Wendella Bella (1994).

¹⁰ Por. tamże, s. 384-385. P. Sztompka wskazuje na korzyści kultury zaufania, czyli zwiększone poczucie sprawstwa i przekonanie, że możemy uczynić lepszym nasze otoczenie. Jej przeciwieństwem jest kultura cynizmu powiązana z poczuciem uprzedmiotowienia człowieka, które prowadzi do uogólnionej nieufności.

¹¹ Por. tamże, s. 245.

¹² R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Katowice 2015, s. 9 (podkr. K.P.).

znająca Spisz i gwarę spiską z autopsji¹³. Z relacji reporterki łatwo odgadnąć, dla czego serce Europy bije właśnie na Spiszu:

Wydaje się, że tej wspólnoty interesów już nic nie może zniszczyć. Spisz, jeśli ma kwitnąć, musi być przede wszystkim europejski. Dopiero w dalszej kolejności polski, słowacki, rusiński czy jakikolwiek inny. Dziś bardziej niż kiedykolwiek aktualne jest powiedzonko Dziadka Mazurka, który zawsze powtarzał: – Przeżyłek śtyry standardy, śtyry wojska, śtyry piyniondze. Jak się mnie wto pyto, jakiej jestem narodowości, odpowiadom, że jestem Europejczyk¹⁴.

Spisz – „kraina siedmiu kultur”

Spisz to historyczny region, tygiel kulturowy, gdzie nie tak dawno mieszkali obok siebie Węgrzy, Słowacy, Polacy, Niemcy, Rusini, Żydzi i Cyganie. Koloryt niezwykłego miejsca dobrze oddaje odbywający się w Jurgowie „Festiwal Siedmiu Kultur”¹⁵. Obecnie teren Spisza znajduje się na terytorium dwóch państw: Polski i Słowacji. O ile, zdaniem L. Włodek, region za graniczną rzeką Białką – w Polsce jest mniej znany, ponieważ bywa łączony z górami i najczęściej Podhalem; o tyle dla Słowaków jest to teren bardzo ważny¹⁶.

„Piękny to kraj” – mieli niegdyś wykrzyknąć pierwsi przybysze, widząc Spisz oparty o „Śnieżne Góry” – Tatry; pełen wzniesień, dolin i rzek. Od czegokolwiek by nie wywodzić nazwy Spisz, występującej już w dwunastowiecznych dokumentach w formie: „Scepusium”, „Zips”, „Szepes”, „Szep”, zawsze jej pochodzenie okazuje się w końcu tylko wątpliwą hipotezą – puentuje Julia Radziszewska, autorka *Studiów*

¹³ Zob. Wywiad Bartłomieja Kurasia z Ludwiką Włodek, *Kto jest „swój” na Spiszu? Trudna historia pogranicza*, „Gazeta Wyborcza” 2017, 18 sierpnia [online], krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,22242117,kto-jest-swoj-na-spiszu-trudna-historia-pogranicza.html?disableRedirects=true [dostęp: 10.10.2019]. W wywiadzie znajdujemy taki oto fragment wypowiedzi L. Włodek: „tutaj wszyscy mówią »po naszymu«, czyli gwarą”.

¹⁴ Rozdział XVIII. Czyli o tym, jak granica zaczęła znikać i dlaczego serce Europy bije właśnie na Spiszu, w: L. Włodek, *Cztery sztandary, jeden adres. Historie ze Spisza*, zdjęcia M. Hmielewicz, Kraków 2017, s. 436. Omawiana publikacja składa się z osiemnastu rozdziałów. Uznałam za zasadne notowanie tytułów poszczególnych opowieści, ponieważ są nośnikami treści. Pragnę też zaznaczyć, że na tę interesującą publikację zwróciła moją uwagę dr Agnieszka Jasińska (UP Kraków), której należą się serdeczne podziękowania.

¹⁵ Zob. [online], <http://festiwal7kultur.pl> [dostęp: 10.10.2019].

¹⁶ *Weekendowy Poranek Radia TOK FM, Karolina Głowacka. „Cztery sztandary, jeden adres. Historie ze Spisza”. Dr Ludwika Włodek w rozmowie z Karoliną Głowacką*. Zob. [online], <https://audycje.tokfm.pl/wyszukaj/cztery+sztandary+jeden+adres?q=cztery+sztandary+jeden+adres/6.05.2017> [dostęp: 10.10.2019].

*Spiskich*¹⁷. Niektórzy wyprowadzają nazwę regionu od rośliny rosnącej na wzniesieniach (dereń), inni od ośnieżonych, widocznych z daleka gór, a jeszcze inni od metalu o podobnie brzmiącej nazwie.

W opisie niewielkiego w sumie terytorium Spisza (195,5 km²) zwraca się uwagę na jego strategiczne położenie i dostęp do sąsiadujących państw: Polski, Słowacji i Węgier. Na znaczenie tego obszaru wskazują m.in. przez stulecia starania Węgrów, by ziemie te zastawione przez Zygmunta Luksemburskiego oderwać od Korony, często też sprawę odzyskania tych ziem stawiano na sejmach węgierskich. Za korzystną dla relacji sąsiedzkich należy uznać dobrą łączność pomiędzy przygranicznymi krajami, która od zawsze sprzyjała wymianie handlowej. Podkreśla się także, że Polska (jako jedyna) pozostawiała miastom większą swobodę w sprawach religijnych¹⁸.

Dzisiaj (w 2019 r.), gdy odbywają się uroczystości związane z obchodami 101. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości, szczególnie interesująco wybrzmiewa historia omawianego terenu. W 1918 roku doszło bowiem do sporów pomiędzy państwem polskim a nowo powstałą Czechosłowacją. Sprawy sporne dotyczyły m.in. granicy na Spiszu. 28 lipca 1920 roku Rada Ambasadorów w Paryżu przyznała Polsce część spornych ziem: 13 wsi na Spiszu i 14 na Orawie. W odzyskanych spisko-orawskich miejscowościach, prócz Polaków byli także: Żydzi, Węgrzy i Słowacy. Warto podkreślić, że cały Spisz i Orawa od połowy XIX wieku systematycznie wynaradawiano (słowackie nabożeństwa, węgierska administracja)¹⁹, stąd też po odzyskaniu przez Polskę niepodległości ważne było organizowanie pracy szkół spiskich z językiem polskim. W latach 1919-1920 prócz Rady Szkolnej dla powiatu nowotarskiego powołano także spisko-orawską Powiatową Radę Szkolną. Język słowacki dalej utrzymywał się na lekcjach religii prawie we wszystkich szkołach na Spiszu. Prośłowacko nastawieni mieszkańcy Spisza wykazywali, choć nie na dużą skalę, wrogie postawy wobec polskich nauczycieli np. w miejscowościach Trybsz, Czarna Góra, Jurgów. W innych szkołach w międzywojniu nie odnotowano tego typu incydentów. „Nawet w Niedzicy, która uchodziła za wieś słowacką, mieszkańcy i nauczyciele szybko doszli do porozumienia”²⁰ – zaznacza Julian Kowalczyk, zajmujący się tematyką oświaty na Spiszu w dwudziestoleciu międzywojennym.

¹⁷ J. Radziszewska, *Studia Spiskie*, Katowice 1985, s. 5. Zob. także: taż, *Studia z dziejów ustroju Spisza*, Katowice 1969. Warto zauważyć, że bibliografia na temat Spisza jest dość skromna. Moja publikacja jedynie częściowo wypełnia wskazaną lukę badawczą.

¹⁸ Por. J. Radziszewska, *Studia Spiskie...*, s. 125-126.

¹⁹ Zob. J. Kowalczyk, *Oświata na Spiszu w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: *Spisz i Orawa. W 75. rocznicę powrotu do Polski północnych części obu ziem*, red. T.M. Trajdos, Kraków 1995, s. 102.

²⁰ Tamże, s. 104. Podkreśla się także, że prawem zwyczajowym stały się wakacje trwające od Wielkanocy do 15 października. Wynikało to z charakteru wiosennych i letnich prac polowych, do których angażowano dzieci szkolne, głównie jako pasterzy. Nauczyciele sukcesywnie zmieniali ten stan rzeczy, a ich wysiłek z czasem przynosił korzystne rezultaty.

Współcześnie Spisz odczytywać można jako fenomen wielokulturowości, wpływów politycznych, miejsce „zderzenia konkurencyjnych patriotyzmów, gdzie ten, kto akurat był u władzy, poddawał miejscową ludność madziaryzacji, słowakizacji albo polonizacji”²¹. Przyznać rację trzeba również Maciejowi Krupie (etnologowi i znawcy regionu), który na temat pogranicza polsko-słowackiego wypowiedział się następująco:

Autorka odkrywa dla polskich czytelników krainę, o której istnieniu z reguły nie mają pojęcia, choć jej część leży w Polsce. Bliżej stąd do Budapesztu i Wiednia niż do Warszawy. Ziemia ta [...] jest wzorcowym przykładem krainy należącej do imaginacyjnej Europy Środkowej. Ale istnieje naprawdę²².

[...] *Historie ze Spisza* niczym *scena* ludzkiego dramatu w pewien tajemniczy sposób łączą się z oglądanym spektaklem teatralnym. Urok tego ostatniego znakomicie oddaje poetycka wypowiedź Wisławy Szymborskiej, dla której „[...] naprawdę podniosłe jest opadanie kurtyny i to, / co widać jeszcze w niskiej szparze”²³. Nawiązując do pilnych, ponieważ sformułowanych przez samą noblistkę pytań: „Co widać [...] w niskiej szparze? Kiedy trzecia, niewidzialna [ręka – przyp. K.P.], spełnia swoją powinność: / ściska mnie za gardło”²⁴ –przyjrzyjmy się aktowi lektury. Szczególnie powiązaniom literatury z rzeczywistością za sprawą języka właśnie (by użyć sformułowań R. Koziołka)²⁵. Autorka-reporterka oddaje głos mieszkańcom Spisza – Spiszakom²⁶, tym urodzonym w arystokratycznych zamkach i w chłopskich chatach. Za niezwykle uznać trzeba łączenie literatury z życiem; fikcji z rzeczywistością²⁷. Obrazy „krainy siedmiu kultur” sprzęgnięte z historią losów jej mieszkańców można odczytywać na wiele sposobów, co najmniej tyle, na ile skomplikowane potrafią być zjawiska charakterystyczne dla pogranicza etnicznego,

²¹ Por. Michał Cichy (pisarz), fragment recenzji zamieszczonej na odwrocie tylnej okładki publikacji L. Włodek, *Cztery sztandary...*

²² Por. Maciej Krupa, fragment recenzji. Tamże.

²³ W. Szymborska, *Wrażenia z teatru*, w: W. Szymborska, *Poezje*, wybrali, przełożyli i posłowiem opatrzyli M.J. Kryński, R.A. Maguire, Kraków 1989, s. 112-114.

²⁴ Tamże.

²⁵ Por. R. Koziołek, dz. cyt., s. 7-8.

²⁶ Trudno do końca rozwiać wątpliwości językowe dotyczące nazwy opisywanego regionu: Spisza czy Spiszu? Posługuję się nazwą proponowaną przez autorki publikacji, znające region z autopsji (L. Włodek, J. Radziszewska). Jako ciekawostkę filologiczną przywołam też nazwy określające mieszkańców tego terytorium. Według ustaleń językoznawców: „mieszkaniec Spiszu – Spiszak”, „mieszkanica Spiszu – Spiszanka”. Por. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, t. 39, Poznań 2002, s. 454.

²⁷ Reportaż jest gatunkiem dziennikarsko-literackim, obejmującym utwory będące sprawozdaniami z wydarzeń, których autor był bezpośrednim świadkiem lub uczestnikiem. Na pograniczu literatury pięknej znajdują się odmiany reportażu, które łączą materiał autentyczny z fikcją fabularną, charakterystykami psychologicznymi bohaterów i rozwiniętym komentarzem narratora. Por. *Reportaż*, w: M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2008, s. 471.

istniejącego w konkretnej przestrzeni geograficzno-historycznej. Skomplikowana całość kulturowa pogranicza charakteryzowana bywa poprzez wyeksponowanie trzech elementów: „różnorodność – spotkanie – pograniczność”²⁸. Zdając sobie sprawę, że badanie całości wielokulturowych wymaga bardziej skomplikowanych narzędzi interpretacji niż w odniesieniu do jednolitych etnicznie i kulturowo regionów, celowo zawężono myślenie o pograniczu do modelu wspólnoty kulturowej, opartej na dziedzinie ludzkich doświadczeń. W prezentowanej perspektywie antropologicznej chodzi bardziej o wyeksponowanie pewnego aksjologicznego modelu człowieka pogranicza, który przeciwny jest wrogości i różnym wykluczeniom. Chodzi bardziej o pokazanie „dialogicznego efektu pogranicza” i wyznaczanie szlaków dla edukacji międzykulturowej. Założenia te znajdujemy w poglądach Michała Bachtina, Martina Bubera oraz Emmanuela Lévinasa – ostatniego z wielkich filozofów dialogu²⁹. Nawiązywał do niego Józef Tischner, gdy stwierdzał: **„Doświadczenie innego nie może już być traktowane jako jedno z wielu doświadczeń tego, co znajduje się poza człowiekiem, ale jako doświadczenie kluczowe, od którego zależy sens świata”**³⁰.

Swoisty obraz antropologiczny pogranicza polsko-słowackiego zostanie w dalszym ciągu pokazany na dwóch płaszczyznach wzajemnie się dopełniających. Pierwsza z nich – to przeszłość Spisza, która pozostawała nie bez wpływu na losy ludzi, determinowała ich wybory, wymuszała np. zmianę miejsca zamieszkania, obowiązkową naukę języka, tożsamość mieszkańców regionu. Drugą płaszczyznę tworzy swoisty „kapitał” lokalności, sąsiedztwo i więzi wspólnotowe, traktowane jako wartość „jedności w różnorodności”³¹. Ta reguła fundamentalna dla literatury pogranicza kultur wyznacza etyczne (humanistyczne) kryteria komunikacji międzyludzkiej, zachodzącej na styku odmiennych sposobów myślenia, odczuwania – jednym słowem różnych, niewymuszonych wizji świata i człowieka³².

²⁸ Na skomplikowaną całość kulturową pogranicza jako stwór trudny do ogarnięcia i pełen dynamicznych relacji wskazuje współcześnie m.in. Stanisław Uliasz. Jego zdaniem „pogranicze kultur stanowi swego rodzaju pochodną pogranicza etnicznego i dedukuje się z własności pogranicza, istniejącego w konkretnej przestrzeni geograficzno-historycznej, odnoszącej się do różnego rodzaju granic: państwowych, administracyjnych, etnicznych, religijnych czy cywilizacyjnych”. Zob. S. Uliasz, *Literatura pogranicza kultur – aksjologia i poetyka*, w: *Wilno literackie na styku kultur*, red. T. Bujnicki, K. Zajas, Kraków 2007, s. 11. Zob. też J. Ławski, *Przeciw kategorii „pogranicza”*, w: *Regionalizm literacki – historia i pamięć*, red. Z. Chojnowski, E. Rybicka, Kraków 2017, s. 50-71. Według Autora przyszłość należy do „pograniczności”, a nie „pogranicza”, które powinno być na nowo przemyślane. W pograniczności „jest trudna do racjonalnego ujęcia płynność: osoby, tożsamości, formacji etnicznej i kulturowej. Ale znajdziemy w niej też coś stałego. I jeszcze pierwiastek tajemnicy”. Tamże, s. 71.

²⁹ Por. S. Uliasz, dz. cyt., s. 13-14.

³⁰ J. Tischner, dz. cyt., s. 25-26 (podkr. K.P.).

³¹ Por. S. Uliasz, dz. cyt., s. 12. Autor zastrzega, że zasadę „jedność w różnorodności” w odniesieniu do literatury pogranicza należy pojmować na różne sposoby.

³² Wyróżnione płaszczyzny stanowią moją autorską próbę spojrzenia na literaturę i kulturę pogranicza w duchu dialogu i nadziei (ku przyszłości).

Warto zaznaczyć, że wymienione płaszczyzny, powstałe na styku literatury i miejsca, a widziane z perspektywy człowieka żyjącego tutaj niegdyś, teraz (i zapewne w przyszłości) – pozostaną dalej w centrum uwagi.

Cztery sztandary, jeden adres... – „maksimum różnorodności na minimum przestrzeni”³³

Książka *Cztery sztandary, jeden adres...* ukazuje przede wszystkim Spiszaków nie bez sympatii i empatii, ich jednostkowe doświadczenia dnia codziennego oraz trudne zmagania z wielką historią pogranicza. Uwagę przykuwa perspektywa doświadczającego podmiotu, w tym relacje: autorki-reporterki (pomieszkującej na Spiszu od 1981 roku), rodzinne, sąsiedzkie oraz reprezentantów lokalnej społeczności. Subiektywnie konstruowane opowieści o przeszłości, właściwe mikrohistorii, można za Ewą Domańską potraktować jako ciekawy sposób wytłumaczenia aktualnej rzeczywistości albo antropologiczną próbę „połączenia świata, w którym żyję, ze światem, który żyje we mnie”³⁴, którą warto zaproponować uczniowi.

Jak rozumieć tytuł publikacji: *Cztery sztandary, jeden adres. Historie ze Spisza?* Odpowiedź znajdziemy już na pierwszych kartach lektury (w *Prologu*) w opisie tajemniczego dokumentu zapisanego po węgiersku, co ważne – odkrytego w starym domu na Spiszu. Jego fascynująca i pogmatwana historia spleciona z historią regionu została wyjaśniona następująco:

To oryginalne, ale niewypełnione do końca zeznanie podatkowe, taki PIT za 1879, składany przez Bartka Mazurka. Poprawiona cyfra oznaczała numer domu, w którym podatnik mieszkał. Najbardziej wstrząsnęło mną, że był to dokładnie ten sam numer, który ma nasz dom obecnie. Przez blisko 140 lat Spisz przechodził kilkakrotnie z państwa do państwa, zmieniały się języki, o czym świadczy nie tylko węgierski PIT, ale i słowacki napis na sosrębie, a adres parceli pozostał ten sam³⁵.

³³ Próba odczytania lektury *Cztery sztandary...* nasuwa skojarzenia z głośną formułą Europy Środkowej zaproponowaną przez Milana Kunderę. Ludwika Włodek, z wykształcenia socjolożka, nie przywołuje jednak ideologii przedstawiającej koncepcje narodu i ideał dobrego życia. Bardziej interesuje ją diagnoza empiryczna, która stanowi punkt wyjścia do barwnych opowieści mieszkańców Spisza. Por. M. Sutowski, *O co chodzi z tymi narodami?*, recenzja [online], <https://krytykapolityczna.pl/kultura/czytaj-dalej/o-co-chodzi-z-tymi-narodami/> [dostęp: 15.10.2019].

³⁴ Zob. E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań 2005, s. 8. Zob. też s. 92-93.

³⁵ *Prolog. Czyli o tym, jak trafiliśmy do Rzepisk i co znaleźliśmy w nowym domu*, w: L. Włodek, dz. cyt., s. 10.

W toku dalszej wypowiedzi następuje objaśnienie autorskiego zamysłu: „To właśnie o tych zmianach i tym trwaniu, a także o ludziach, którzy byli tego świadkami, opowiada ta książka”³⁶.

Oddajmy głos (nie)zwyczajnym mieszkańcom Spisza. Ich opowieści dopełniają obraz wielokulturowego regionu, który ze znanstwem opisał Antoni Kroh:

Kultura Spisza jest o wiele starsza niż myślenie o niej kategoriami narodowymi. W ciągu stuleci wątki słowackie, niemieckie, węgierskie, polskie, rusińskie, żydowskie i inne splatały się w całość, dopełniały się wzajemnie, mieszały z sobą. Tylko nieliczne wytwory kultury można dzisiaj przypisać bez zastrzeżeń do tego czy innego narodu; znacznie częściej niepodobna stwierdzić, kto co od kogo zapożyczył³⁷.

Wskazane zapożyczenia kulturowe sprawiają pewne trudności w uchwyceniu zależności opisywanych w książce L. Włodek. Oto fragment podważający tezę, że na Spiszu jest siedem kultur:

Pan Michał [Leszundak], jakby mi czytał w myślach, opowiedział historyjkę, jak to na ostatnim koncercie Festiwalu Siedmiu Kultur w Jurgowie konferansjer przedstawił ich jako Rusinów. – A ja wziąłem od niego mikrofon i powiedziałem, że wcale nie, że my z Osturni, jesteśmy kolejną, ósmą już, spiską kulturą³⁸.

Trzeba od razu wyjaśnić, że w Osturni, po słowackiej stronie granicy znajduje się cerkiew greckokatolicka. Mieszkańców wsi nazywają Rusinami. Oni zaś sami o sobie, podobnie jak inni Rusini z pozostałych słowackich miejscowości, zgodnie twierdzą – to są Rusnacy, nie Rusini. Różnica jest następująca: „Bycie Rusinem oznacza nie tylko religijną przynależność do obrządku greckokatolickiego, ale także utożsamianie się z taką grupą etniczną. Natomiast mieszkańcy Osturni to górale podtatrzkańscy, [...] chodzący do cerkwi, czyli Rusnacy”³⁹ – precyzuje znawczyni

³⁶ Tamże.

³⁷ A. Kroh, *Spisz, Spiš, Zips, Szepes*, w: *Spisz. Wielokulturowe dziedzictwo*, red. A. Kroh, Sejny 2000, s. 18. Dzisiaj zauważa się, że: „Kultura Spisza straciła własności integrujące. Przeciwnie – każdy naród kocha Spisz po swojemu, w opozycji do sąsiadów”. Za ilustrację współczesnego stanu rzeczy uważa się m.in. różne wersje nazw miejscowych (każda wieś ma wersję słowacką, niemiecką, węgierską, czasem również polską). Ich używanie traktuje się niejednokrotnie jako formę manifestacji narodowej bądź światopoglądowej. Por. tamże, s. 19.

³⁸ *Rozdział XIII. Czyli o trudach zawodu druciarza i o tym, że dla Rusina rosyjska niewola może być całkiem przyjemna, a także o tym, że na Spiszu jest osiem kultur, a nie tak jak wszyscy do tej pory sądzili, tylko siedem*, w: L. Włodek, dz. cyt., s. 355.

³⁹ Por. wywiad Bartłomieja Kurasia z Ludwiką Włodek, *Kto jest „swój” na Spiszu? Trudna historia pogranicza*, „Gazeta Wyborcza” 2017, 18 sierpnia [online], krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,22242117,kto-jest-swoj-na-spiszu-trudna-historia-pogranicza.html?disableRedirects=true [dostęp: 10.10.2019].

i mieszkanka regionu. Zdaniem Jana Harabina, pasjonującego się historią Osturni⁴⁰, warto mieć świadomość transferu kulturowego na Spiszu (np. poszczególnych słów, zwyczajów i zachowania). Odbychał się on na różne sposoby: małżeństwa mieszane, osiedlenia górali (jedni górale przychodzili z północy, drudzy z południa), praca w innych miejscowościach i przywożenie stamtąd żon oraz nowych nawyków⁴¹. Pasjonat regionu, powracający do korzeni, zebrał dowody na przemieszanie się ludności całego Spisza właśnie w Osturni. Zna aż siedem legend na temat powstania wioski. Dotarł także do źródeł archiwalnych. W pierwszym zachowanym dokumencie z XVIII wieku (sporządzonym w celach podatkowych) widnieją 142 rodziny zamieszkałe w Osturni, wśród nich, według J. Harabina – po jednej trzeciej stanowią nazwiska polskie, słowackie i rusińskie⁴².

Smutne, choć prawdziwie przejmujące historie Żydów na Spiszu zawiera *Rozdział X – Symbolicznie krótki, bo o Żydach, których już na Spiszu nie ma, a prawie wszyscy zapomnieli, że w ogóle tam byli*. Z komentarza autorki-reporterki dowiadujemy się, że przed II wojną światową prawie w każdej wiosce była przynajmniej jedna rodzina żydowska. Od wiosny 1942 roku zaczęły się wywózki Żydów. Świadek wydarzeń – Franciszek Payerhin z Łapsz Wyżnych – tak oto wspomina czasy przedwojenne:

Pierwsza rodzina, Szwarzowie, była biedna, ojciec handlował szmatami. Payerhin lepiej zapamiętał drugą rodzinę, Samuela Berlinera, który miał sklep w Łapszach. To tam, tuż przed wojną, w 1938 roku, kolega brata Franciszka, który odwiedzał ich na Boże Narodzenie, kupił dla wszystkich dzieciaków w domu cukierki⁴³.

Poza skromnymi opowieściami – „Nieobecność żydowskich historii, żydowskich sąsiadów i żydowskiej pamięci na Spiszu jest dojmująca. Tak jakby udało się wymazać wszystkie ich ślady”⁴⁴ – zauważa ze smutkiem L. Włodek. Świadcami przejmującej historii są dwa ciche cmentarze w Niedzicy i Łapszach. Miejsca pochówku to: „zagubione w lasach kirkuty”, „bardziej na uboczu”, gdzie trudno dotrzeć bez pomocy okolicznych mieszkańców. Światło nadziei daje jednak współczesna lekcja historii zorganizowana przez Elżbietę Łukuś. Nauczycielka historii wraz z rodzicami i uczniami gimnazjum w Łapszach przeprowadziła społeczną akcję porządkowania

⁴⁰ L. Włodek po mistrzowsku maluje słowami obraz topograficzny Osturni: „Słynie z tego, że jest najdłuższą wsią na Słowacji. Ciągnie się przez 9 kilometrów wąską doliną otoczoną wierzchami. Po południowej stronie, znad wierzchów, wystają Tatry Bielskie, w podobnym układzie jak widziane z Rzepisk, z tą różnicą, że z Osturni można obserwować właściwie same ich wierzchołki, bo dno doliny, w której leży wieś, znajduje się niżej niż rzepiski Grocholowy Potok, a wierzchy ją otaczające są wyższe niż te w okolicach naszego domu”. Zob. *Rozdział XIII*, dz. cyt., s. 348.

⁴¹ Por. tamże, s. 354.

⁴² Por. tamże, s. 350-354.

⁴³ *Rozdział X. Symbolicznie krótki, bo o Żydach, których już na Spiszu nie ma, a prawie wszyscy zapomnieli, że w ogóle tam byli*, w: L. Włodek, dz. cyt., s. 273.

⁴⁴ Tamże, s. 274.

commentarza żydowskiego. „Największa korzyść z akcji sprzątanania to przywrócenie pamięci o łapszańskich Żydach. Dzięki niej teraz rośnie nowe pokolenie, świadome tego, że w ich wsi dawno temu mieszkali ludzie innej tradycji i innej wiary, którzy za to, że byli inni, stracili życie”⁴⁵ – konkluduje reporterka. Pozostaje mieć nadzieję, że ta wartościowa lekcja życia i historii stopniowo pozwoli zasypać „wyrwę” powstałą przez kilkadziesiąt lat milczenia...

Kolejny literacki obraz pogranicza, bolesny współcześnie, ukazuje nie zawsze udaną integrację mieszkańców Spisza ze społecznością romską, która najczęściej na Spiszu zajmowała opuszczone przez Żydów i Niemców domy, doprowadzając je do ruiny. Mieszkańcy osady w Czarnej Górze sami o sobie mówią, że są Cyganami⁴⁶. Brak wykształcenia, wysokie bezrobocie, koczowniczy tryb życia nie ułatwiają dialogu społecznego. Obraz społeczności romskiej jest jednak różnorodny. Uwagę zwraca postać utalentowanej poetki i pieśniarki Teresy Mirgi, założycielki zespołu *Kałe bała* (*Czarne włosy*). Imponować może jej upór i siła przebiccia, ponieważ sama nauczyła się gry na gitarze, podglądając występy rówieśników płci męskiej. Jest liderką zespołu muzycznego, pisze wiersze, publikuje, a zatem jest osobą publiczną, wykonującą zawód „nie dla Cyganek”⁴⁷. Rodzina ma dla niej dużą wartość. Gdy zmarła jej siostra, pomimo młodego wówczas wieku (17 lat), została żoną owdowiałego męża siostry i przybraną matką ich dzieci. Doświadczenie życiowe stało się dominantą jej twórczości, szczególnie zaś przyroda i macierzyństwo.

Nietypowa na tle zachowania Spiszaków jest postawa księży, sojuszników Cyganów, w tym Jano Záhradníka. Ksiądz Słowak kocha swoich parafian i objaśnia, jak budować z nimi dobre relacje. Wskazuje postawę, której należy unikać wobec mniejszości narodowych (i nie tylko): „Pogarda [...] jest najgorsza, bo wpędza Cyganów w kompleksy, i sprawia, że już nawet nie chce im się starać”⁴⁸. Przyczyn niższej pozycji społecznej Cyganów jest wiele. Zdaniem księdza:

⁴⁵ Tamże, s. 274-275. Trudno przejść obojętnie wobec następującego fragmentu: „Tym młodym ludziom i ich rodzicom [...] łatwiej jest przyswoić na nowo żydowską część historii Spisza. Oni nie są obciążeni milczeniem ani biernością. [...] Pokolenie świadków [Holokaustu – przyp. K.P.] niechętnie o nim pamiętało, bo trudno pamiętać własny strach i to, że w najlepszym wypadku patrzyło się obojętnie, jak Niemcy wywozili sąsiadów nie wiadomo dokąd”.

⁴⁶ Jedna z bohaterek (Teresa Mirga) tak wypowiada się na temat swojej przynależności etnicznej: „Nie czuję się Romką, czuję się Cyganką. Romowie wcale dla mnie nie brzmi ładniej. Dla mnie piękne jest słowo Cyganie, bo ja go źle nie kojarzę. Jak komuś się źle to słowo kojarzy, to on ma problem, nie ja”. Zob. *Rozdział XII. Czyli o małej cygańskiej dziewczynce, która wyrosła na wielką pieśniarkę i nauczycielu, któremu ojciec wpoił, jak być dobrym człowiekiem*, w: L. Włodek, dz. cyt., s. 322.

⁴⁷ Teresa Mirga ma odwagę, aby samorealizować się i spełniać swoje marzenia. Trzeba bowiem wiedzieć, że szczytem awansu wśród społeczności Cyganów jest wyuczenie się dziewcząt na krawcową lub szwaczkę i potem praca w zakładach. Ponadto od wieków pozwalano kobietom wyzebrać trochę żywności dla dzieci albo zajmować się wróżeniem. Por. tamże, s. 304.

⁴⁸ *Rozdział XI. Czyli o Cyganach, których jest na Spiszu coraz więcej, choć niektórzy woleliby, żeby ich nie było wcale*, w: L. Włodek, dz. cyt., s. 297.

gorsza pozycja Cyganów jest bardzo głęboko zapisana w kulturze popularnej, którą każdy na Słowacji chłonie od dziecka. W bajkach zawsze pojawia się zły Cygan, w języku są utrwalone negatywne stereotypy. Trochę jak samospełniająca się przepowiednia. Skoro kradnę, leniuchuję i kłamię, to po co starać się żyć inaczej. Nic to nie da⁴⁹.

Korzystny obraz społeczności ujawnia się szczególnie w wypowiedziach na temat bogactwa duchowego Cyganów. Wyraża się ono w ukochaniu muzyki i pięknej grze na instrumentach; codziennie na podwórkach lub podczas występów. „Hudba, to jest ich” – szczerze zachwyca się ksiądz Záhradník⁵⁰. Na uwagę zasługują także wartości rodzinne Cyganów. Co ciekawe i godne podziwu, nie rozwodzą się, wszystko robią razem, mają czas dla siebie nawzajem. Wypada zatem dostrzec realizowaną przez nich mądrość życiową, zgodnie z którą szczęśliwe życie oznacza bardziej być (razem) niż mieć⁵¹.

Przykładem człowieka „dialogu kultur” jest emerytowany nauczyciel wychowania fizycznego, Jan Mirga (wuj Teresy Mirgi), który swój dom wybudował pośrodku cygańskiej osady w Czarnej Górze. „Będąc nauczycielem, człowiekiem wykształconym, miałem uciekać, mówić, że nie przystaję do nich?”⁵² – ucina wymówki na temat swojej decyzji. System wartości przejął od ojca, który „uczył go bycia dobrym człowiekiem”.

Pogranicze jako doświadczanie życia codziennego

Odkąd Polska i Słowacja weszły do Unii Europejskiej, także i na Spiszu otworzyły się granice. Dzisiaj wspomnieniem pozostają czasy, gdy trzeba było decydować – czy się jest Polakiem, czy Słowakiem i ten wybór determinował dalsze życie. Wspomniane (niekiedy wymuszone) podziały i deklaracje przebiegały wśród bliskich krewnych, czasami ułatwiały np. zdobycie pracy na Słowacji. W życie codzienne wkraczały decyzje o charakterze politycznym, co z kolei nie ułatwiało dialogu społecznego. Skomplikowaną sytuację na Spiszu dość dobrze oddaje następujące stwierdzenie: „Gdy się polityka miesza do spraw pogranicza, o spór nietrudno”⁵³. Na co dzień jed-

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże, s. 295.

⁵¹ Tamże, s. 296. Ksiądz, opowiadający o życiu Cyganów, sam zaczął popadać w patos, ale przy tym był szczerzy, co nie umknęło czujnej uwadze reporterki. Wskazane przez duchownego różne sposoby wychowania i funkcjonowania w społeczności wolno uznać za przyczynek do myślenia o budowaniu „kapitału” społecznego. W świecie romskim wszyscy żyją blisko siebie, czasem dosłownie – „ale jest w tej ciasnocie, w tej komunalności ciepło i serdeczność, dające poczucie bezpieczeństwa. Tego ludzie wychowani w trzypersonalnych rodzinach, odgradzeni od reszty czterema ścianami własnego mieszkania, nie znają”.

⁵² *Rozdział XII. Czyli o małej cygańskiej dziewczynce...*, w: L. Włodek, dz. cyt., s. 327.

⁵³ Por. wywiad Bartłomieja Kurasia z Ludwiką Włodek, *Kto jest „swój” na Spiszu? Trudna historia pogranicza*, „Gazeta Wyborcza” 2017, 18 sierpnia [online], krakow.wyborcza.pl/krakow

nak, kiedy Spiszacy myślą o zaszłościach, przywołują postać Józefa Kurasia „Ognia”, którego mają za bandytę. Mieszkańcy po słowackiej stronie granicy, jak i po polskiej, jednoznacznie krytycznie oceniają napaści jego oddziału, rabowanie, morderstwa. Nie mogą (zwłaszcza z polskiej strony Spisza) pogodzić się z tym, że prezydent Lech Kaczyński w Zakopanem odsłonił pomnik „Ogniówców”⁵⁴.

Przykładem odsłony starego pogranicznego piekielka może być także współczesna recenzja książki Katarzyny Sikory i Elżbiety Łukuś *Spisz – kraina wielu kultur*⁵⁵. Słowaccy recenzenci wytykają autorkom, zwłaszcza we wprowadzeniu, optykę polskocentryczną. Szczególną uwagę zwraca jedno zdanie zawarte w recenzji: „Najmniej można zarzucić rozdziałowi o spiskiej kuchni”⁵⁶. Na pozór banalne i nieznaczące. Pokazuje jednak ono, że:

jeśli idzie o sprawy materialne, bytowe, to zarówno polonofile, jak i słowakofile na Spiszu są zgodni. **Wszyscy doświadczali i nadal właściwie doświadczają tej samej codzienności, która mogłaby przecież być podstawą do budowania wspólnej tożsamości, ponad, albo może raczej precyzyjniej należałoby powiedzieć: poniżej podziałów politycznych.** [...] Co więcej, taka tożsamość moim zdaniem już istnieje. Większość mieszkańców nie żyje problemami Związku Polskiego Spisza i Towarzystwa Słowaków w Polsce. Na co dzień niewielu zaprzęta sobie głowę tym, czy jest Polakiem, czy Słowakiem, a może Rusinem. Faktycznie, jak na każdym pograniczu, kwestie narodowościowe są tutaj bardziej opcjonalne, sytuacyjne niż na przykład w Warszawie, ale ludzi bardziej interesuje, czy tańsze zakupy można zrobić w Lidlu w Popradzie, czy też w Biedronce w Nowym Targu, albo czy lepiej jechać do opery w Koszycach, czy na koncert w Zakopanem. Praktycznie każda rodzina ma krewnych po drugiej stronie granicy. Często zdarza się, że matka czuje się Słowaczką, a córka Polką, albo jeden brat Polakiem, drugi Słowakiem. Poza skrajnymi przypadkami nikogo takie sytuacje nie dziwią i nikomu nie przeszkadzają⁵⁷.

Potencjał humanistyki w świecie wielokulturowym – próba podsumowania

Prezentowane myślenie o literaturze pogranicza wyrasta z przekonania, że szkolna edukacja polonistyczna jest w stanie przygotować ucznia do dialogu międzykulturowego, dzięki różnym tekstom kultury, w tym literaturze reportażu. Prezentowa-

w/7,44425,22242117,kto-jest-swoj-na-spiszu-trudna-historia-pogranicza.html?disableRedirects=true [dostęp: 10.10.2019].

⁵⁴ Por. tamże.

⁵⁵ Por. K. Sikora, E. Łukuś, *Spisz – kraina wielu kultur*, Łapsze Niżne 2010.

⁵⁶ *Rozdział XV. Czyli o tym, że ludzie więcej łączy, niż dzieli, a i tak najgorzej zawsze mają kobiety*, w: L. Włodek, dz. cyt., s. 382.

⁵⁷ Tamże, s. 382-383 (podkr. K.P.).

wane myślenie zbieżne jest z opiniami studentek, które poproszono o wypowiedzi pisemne na temat: „Potencjał lekcji języka polskiego w szkole podstawowej”⁵⁸. Zebrany materiał, choć skromny liczebnie, pozwala mieć nadzieję na lepsze jutro humanistyki. Zdaniem przyszłych polonistek, szczególna rola języka polskiego polega na: „kształceniu elementarnych umiejętności (mówienia, czytania, pisania, słuchania)”. Co ciekawe, zgodnie stawiano na pierwszym miejscu „przyjemność czytania” albo „zamiłowanie do książek”, wyrastające „z pasji do czytania”. „Radość czytania” łączono m.in. z: „kształceniem wrażliwości i szacunku do drugiego człowieka”, „umiejętnościami współpracy/komunikacji z innymi ludźmi”, „drogowskazami/wskazówkami moralnymi dla młodego człowieka”, „okazją do zastanowienia się nad sobą samym (i innymi) w duchu humanistycznych wartości”, „gotowością do krytycznego myślenia i wolnością wyrażania siebie – swoich opinii i emocji (także okazją do ujęcia dla nich)”, „uczeniem wzajemnego szacunku, tolerancji i odpowiedzialności”, „wychowaniem narodowym i obywatelskim”. Cytowane opinie młodzieży studiującej i odbywającej praktyki w szkole w pewien sposób potwierdzałyby znane w dydaktyce polonistycznej stanowisko na temat wartości czytania i budowania wspólnoty czytających „nie [...] za sprawą tych samych przeczytanych książek, ale na skutek przekonania, że literaturą myśli się i mówi lepiej niż innymi dyskursami”⁵⁹.

Doceniając reportaż w edukacji polonistycznej jako pomoc w „czytaniu świata”, nie można pominąć roli tego gatunku publicystyczno-literackiego w myśleniu o człowieku i powstawaniu aksjologicznej więzi, umożliwiającej wyjście poza stereotypy⁶⁰. Reportaż to przecież więcej niż kształtowanie opinii publicznej, to spotkanie z Innym, okazja do przyglądania się sobie i drugiemu człowiekowi. Za podstawowe przyjmuje się tutaj szalenie ważne odkrycie niekwestionowanego mistrza reportażu – Ryszarda Kapuścińskiego, dla którego: „[...] drugi człowiek, niezależnie od

⁵⁸ Wypowiedzi pisemne zebrałam w styczniu 2019 roku wśród 16 studentek, które miały już za sobą roczny kurs dydaktyki języka polskiego w szkole podstawowej (wraz z praktyką śródroczną) oraz zawodową, trzytygodniową praktykę. Wspólna dyskusja, ukierunkowana na dostrzeganie i odkrywanie właśnie wszechstronnego potencjału języka polskiego jako przedmiotu, prowadziła do przekonania, że „zadaniowe” (nastawione jedynie na realizację celów) widzenie lekcji ogranicza kreatywność osób uczących (się). Cytuję wybrane fragmenty (z konieczności).

⁵⁹ R. Koziołek, dz. cyt., s. 20.

⁶⁰ Zob. K. Koc, *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej*, Poznań 2007. Autor przybliżył podjęte do tej pory próby zdefiniowania cech gatunkowych, odmian typologicznych i zadań reportażu, uznając je za podstawowy sposób opisanie rzeczywistości. Jako typową dla myślenia wskazuje propozycję Ryszarda Jedlińskiego, który kładzie największy nacisk na kształtowanie opinii publicznej. Zob. R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa 1984. Zastrzec trzeba, że omawiane reportaże L. Włodek (podobnie jak reportaże R. Kapuścińskiego) cechuje, prócz materiału faktograficznego i historycznego, jeszcze pewna filozofia spotkania z Innym (filozofia dialogu). Nie można też pominąć ich funkcji kulturoznawczej. Por. K. Koc, dz. cyt., s. 47.

tego, w jakiej kulturze żyje, w jakiej cywilizacji, jaką wyznaje religię, jakim mówi językiem – ma swoją godność⁶¹.

Doniosłość wielowymiarowej literatury, odsłaniającej świat i człowieka, potwierdzają wypowiedzi bohaterów, które nie stronią od uniwersalności. Jak ta jednego z mieszkańców Spisza, mającego ambicje (podobnie jak jego ojciec), aby być dobrym człowiekiem. „**Dobrym, czyli takim, który wie, co chce w życiu osiągnąć, i zawsze stara się być »godnym drugiego człowieka«**”⁶². Trudno do końca wyjaśnić moc literatury. Jak to możliwe, że czytane słowa traktuję tak, jakby były napisane wyłącznie dla mnie?⁶³ Dlaczego nie mogę oprzeć się wrażeniu obecności niewidzialnej „trzeciej ręki”, spełniającej swoją powinność, trzymającej mnie za gardło?⁶⁴

Wybrana bibliografia

<http://festiwal7kultur.pl> [dostęp: 10.10.2019].

Koc K., *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej*, Poznań 2007.

Kowalczyk J., *Oświata na Spiszu w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: *Spisz i Orawa. W 75. rocznicę powrotu do Polski północnych części obu ziem*, red. T.M. Trajdos, Kraków 1995, s. 101-107.

Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Katowice 2015.

Kroh A., *Spisz, Spiš, Zips, Szepes*, w: *Spisz. Wielokulturowe dziedzictwo*, red. A. Kroh, Sejny 2000, s. 9-24.

Kto jest „swój” na Spiszu? Trudna historia pogranicza, wywiad Bartłomieja Kurasia z Ludwiką Włodek, „Gazeta Wyborcza” 2017, 18 sierpnia [online], krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,22242117,kto-jest-swoj-na-spiszu-trudna-historia-pogranicza.html?disableRedirects=true [dostęp: 10.10.2019].

Ławski J., *Przeciw kategorii „pogranicza”*, w: *Regionalizm literacki – historia i pamięć*, red. Z. Chojnowski, E. Rybicka, Kraków 2017, s. 50-71.

Radziszewska J., *Studia Spiskie*, Katowice 1985.

Radziszewska J., *Studia z dziejów ustroju Spisza*, Katowice 1969.

Sikora K., E. Łukuś, *Spisz – kraina wielu kultur*, Łąpsze Niżne 2010.

Sutowski M., *O co chodzi z tymi narodami?*, recenzja [online], <https://krytykapolityczna.pl/kultura/czytaj-dalej/o-co-chodzi-z-tymi-narodami/> [dostęp: 15.10.2019].

⁶¹ Por. K. Koc, dz. cyt., s. 15.

⁶² *Rozdz. XII. Czyli o małej cygańskiej dziewczynce...*, s. 326-327 (podkr. K.P.). Cytowany Jan Mirga portretowany jest jako „nauczyciel starej daty”. Wbrew nasuwającym się „skostniałym” skojarzeniom, dostrzec można „świeżość” spojrzenia w Jego poglądach na: szkołę (ma ona przekazywać wiedzę i wychowywać); rodziców, wychowanie w rodzinie (rodzice są zaharowani, nie mają czasu na wychowanie); współczesną młodzież – „to nie są złe dzieciaki” (mają za dużo praw, a za mało obowiązków, brakuje im wzorców postępowania i podstawowych wartości, jak uczciwość, pracowitość, odwaga, wrażliwość, miłość do ojczyzny). Por. tamże.

⁶³ Por. R. Koziołek, dz. cyt., s. 11.

⁶⁴ Por. W. Szymborska, *Wrażenia z teatru...*, s. 112-114.

Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.

Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2012.

Uliasz S., *Literatura pogranicza kultur – aksjologia i poetyka*, w: *Wilno literackie na styku kultur*, red. T. Bujnicki, K. Zajas, Kraków 2007, s. 11-20.

Weekendowy Poranek Radia TOK FM, Karolina Głowacka. „Cztery sztandary, jeden adres. Historie ze Spisza”. Dr Ludwika Włodek w rozmowie z Karoliną Głowacką [online], <https://audycje.tok-fm.pl/wyszukaj/cztery+sztandary+jeden+adres?q=cztery+sztandary+jeden+adres/6.05.2017> [dostęp: 10.10.2019].

Włodek L., *Cztery sztandary, jeden adres. Historie ze Spisza*, zdjęcia M. Hmielewicz, Kraków 2017.

The “Capital” of Locality in the Global World or a Monument of the Past – [...] *Stories from Spisz* Used in Polish Language Lessons

Summary

The picture of the Polish-Slovak borderlands presented in the publication arises from a conviction that Polish-language school education is able to prepare students for an intercultural dialogue thanks to various cultural texts, including literary texts. Ludwika Włodek’s reportage entitled *Four banners, one address. Stories from Spisz* (2017) is given a special attention.

The richness of the multicultural borderland is shown on two complementary planes. The first of these is the history of the Spisz Region, which had a considerable impact on people’s destiny, determined their choices, and imposed on them, for example, their place of residence, compulsory learning of a foreign language, and the identity of the region’s inhabitants. The second plane creates a kind of “capital” of locality, neighbourhood and community ties, treated as the value of “a unity in diversity”. Great efforts are made to prove that this rule is fundamental to borderland cultures’ literature and establish ethical (humanistic) criteria of interpersonal communication occurring at the interface of different ways of thinking and feeling, in short, different and unconstrained visions of the world and humanity.

Keywords: the Spisz region, literature on the Polish-Slovak borderland, multiculturalism, an intercultural dialogue, identity, understanding of the Polish language, qualification, cognition, observation.

Spontaniczny kanon lekturowy na lekcji języka polskiego?

Wprowadzenie

Dydaktyka polonistyczna nieuchronnie zmagą się z obecnością literatury pięknej na lekcjach polskiego określaną obowiązkiem szkolnym, wymogami programów nauczania i celów edukacyjnych. Zapisy dokumentów oświatowych a potrzeby i autonomia ucznia oraz zainteresowania i światopogląd samego nauczyciela mogą znaleźć się w kolizji¹. Aby pokonać tę antynomię warto szukać dróg porozumienia między uczestnikami procesu nauczania, komunikować swoje potrzeby. Poznanie uczniowskich preferencji i oczekiwań lekturowych, sposobów czytania literatury poza szkolnym obowiązkiem może być wykorzystane na lekcjach polskiego, a w efekcie sprzyjać zaangażowaniu czytelniczemu polegającemu na czytaniu, któremu towarzyszy zaciekawienie tekstem. Pojawia się pytanie, czy na lekcji szkolnej jest przestrzeń na budzenie ciekawości ucznia, która jest podstawowym składnikiem motywacji do uczenia się². Takie zaciekawienie utworem, odniesienie do własnych potrzeb lub doświadczeń, które można by nazwać lekturą dla przyjemności³, sprzyja recepcji, pomaga pokonywaniu barier w tworzeniu sensów i interpretacji literatury, nawet odległej od tu i teraz. Badacze związków między intensywnością i charakterem praktyk czytelniczych a postępami edukacyjnymi i lepszymi kompetencjami czytelniczymi dowodzą, że kierowane motywacją wewnętrzną – autotelicznym zainteresowaniem i czytanie motywowane zewnętrznie, np. obowiązkami edukacyjnymi, są mocno skorelowane ze sobą. Oznacza to, że im więcej i z większą chęcią uczniowie czytają poza szkołą, tym lepiej sobie radzą ze szkolnymi lekturami oraz tym kompetentniej je czytają⁴.

¹ M.in.: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków 1999.

² J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2001.

³ J.T. Guthrie, S. Alao, *Designing Contexts to Increase Motivation for Reading*, „Educational Psychologist” 1997, vol. 32, s. 95-105.

⁴ U. Schiefele, E. Schaffner, J. Möller, A. Wigfield, *Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence*, „Reading Research Quarterly” 2012, nr 47 (4), s. 427-

Prezentowane w artykule analizy są efektem wyników ogólnopolskiego badania czytelnictwa młodzieży szkolnej kończącej obowiązkowy etap edukacji, w którym dodatkowo obserwowano postawy czytelnicze nauczycieli języka polskiego badanych uczniów. Celem przywołanych analiz jest zestawienie oczekiwań czytelniczych i wartości przypisywanych satysfakcjonującej lekturze uczniów i ich nauczycieli języka polskiego. W tym celu przedstawiam bliżej jaką literaturę i w jaki sposób nauczycielki i nauczyciele chcieliby, aby ich uczniowie przeczytali. Podjęto następujące kwestie: jak kanon spontanicznych wyborów lekturowych młodzieży i reprezentowane w nim problemy ważne i interesujące dla dzisiaj dorastających czytelników mają szansę na zaistnienie w szkolnej debacie; jakie wartości i pytania dotyczące współczesności powinny znaleźć swoją przestrzeń w polonistyce szkolnej. Na podstawie nauczycielskich rekomendacji lektury spontanicznej i wykraczającej poza szkolny kanon zostanie przedstawiony horyzont nauczycielskich oczekiwań wobec katalogu problemów często nieobecnych w szkolnych interpretacjach. Zostanie on skonfrontowany z preferencjami lekturowymi uczniów i ich wyobrażeniem o satysfakcjonującej lekturze.

Badanie czytelnictwa młodzieży – problemy i pytania badawcze

Celem prezentowanego badania było opisanie doświadczeń i postaw czytelniczych nastoletnich czytelników i ich potrzeb związanych z lekturą książkową⁵. Książka rozumiana jest jako wydawnictwo zwarte, wielostronicowy, złożony tekst (niezależnie czy drukowane na papierze czy w wersji cyfrowej: zdigitalizowanej w postaci e-booka czy też innej formie zapisanej elektronicznie), ale też odnosi się do potocznego sposobu jej definiowania. Czytanie to praktyka społeczna polegająca na tworzeniu znaczenia, budowanym w dialogu z tekstem. Jest obserwowane z dwóch perspektyw, pierwsza patrzy na nie poprzez posiadane umiejętności, wówczas dotykamy procesów psychomotorycznych i poznawczych oraz procesów zachodzących w wymiarze emocjonalnym, estetycznym, a także dodatkowo umiejętności wykorzystania odczytanych treści. Druga perspektywa to ujęcie społeczno-kulturowe, które widzi czytanie jako efekt procesów socjalizacyjnych i uwarunkowań środowiska społeczno-kulturowego. W takim podejściu mieści się tradycja badań Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, w której czytanie definiowane jest jako praktyka społeczna połączona z obowiązującymi w danym miejscu i czasie norma-

463; U. Schiefele, F. Stutz, E. Schaffner, *Longitudinal Relations Between Reading Motivation and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades*, „Learning and Individual Differences” 2016, nr 51, s. 49-58.

⁵ Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2020, nr 51.

mi i wzorami kultury oraz rolami społecznymi osób tę czynność realizujących⁶, a polem badawczym jest szczególna społeczna sytuacja komunikacji symbolicznej, jaką jest czytanie książek. Jest to spojrzenie antropologii kulturowej i socjologii, gdzie czytanie jest obserwowane jako element piśmienności oraz habitus z nim związany – zinternalizowane uniwersum doświadczeń kulturowych przypisanych umiejętnościom czytelniczym⁷.

Badając praktyki czytelnicze nastolatków, skupiono się na dwóch ramach sytuacyjnych. Pierwsza to czytanie poza szkolnym obowiązkiem, nazwana tutaj czytaniem spontanicznym; najważniejsza jest tu autonomia czytelnika w doborze momentu lektury oraz czytanego tekstu. Wybór ten jest świadectwem rzeczywistych potrzeb czytelniczych, zwłaszcza kiedy czytelnik przeczytał książkę do końca. Drugą jest czytanie, które regulują ramy szkolnego obowiązku i inne uwarunkowania podjęcia lektury: motywacje i aspiracje edukacyjne oraz kontekst klasy szkolnej, oczekiwań nauczyciela i obowiązkowego terminu ukończenia lektury.

Prezentowane analizy wyników są rezultatem czwartej edycji badania czytelnictwa młodzieży szkolnej – realizowanej w listopadzie 2017 roku wśród uczniów kończących powszechny i obowiązkowy etap edukacji – wówczas uczniów trzeciej klasy gimnazjum⁸. Analizy wyników badania pozwoliły odpowiedzieć na szereg pytań badawczych, m.in.: jaka jest aktywność czytelnicza pozaszkolna i szkolna piętnastolatków, jaki jest ich stosunek do czytania; jaki jest zasięg transmisji wzorów czytelniczych w rodzinie; jakie są motywacje czytelnicze nastolatków; jakie jest miejsce i znaczenie praktyk czytelniczych w życiu codziennym młodzieży; jakie książki nastolatki czytają z własnego wyboru – jaki jest wspólny obszar doświadczeń lekturowych piętnastolatków oraz jakie są między tymi doświadczeniami różnice; jakie książki nastoletni czytelnicy cenią szczególnie i jakie są atrybuty przypisywane satysfakcjonującej lekturze oraz jakie na ich podstawie można wyróżnić style czytania nastolatków. Badanie zostało poszerzone o obserwację opinii nauczycieli języka polskiego badanych uczniów dotyczących pracy dydaktycznej.

Badanie realizowano na ogólnopolskiej reprezentacji uczniów trzeciej klasy gimnazjum, otrzymane wyniki możemy uogólniać na całą populację młodzieży w tym wieku. Do uczniów docierano poprzez szkoły, do których uczęszczają. Sondaż polegał na przeprowadzeniu ankiety audytoryjnej na jednej godzinie lekcyjnej, wśród

⁶ K. Wolff, *Dawne i nowe dylematy czytelnictwa*, „Z badań nad książką i księgozbiorami historycznymi”, t. 3, Warszawa 2009, s.131-157.

⁷ D. Barton, M. Hamilton, R. Ivanič, *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, London–New York 2000.

⁸ Por. Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej...*; tejsze, *Kultura czytelnicza nastolatków – książki i biblioteki*, „Bibliotekarz” 2018, nr 9, s. 4-9; tejsze, *Nastolatki i książki – najnowsze wyniki badania czytelnictwa*, „Biblioteka w Szkole” 2018 nr 5, s. 4-7.

uczniów jednego oddziału trzeciej klasy, z co najmniej 100 gimnazjów z całej Polski⁹. W efekcie badanie zostało przeprowadzone w listopadzie 2017 roku w 104 szkołach, ankiety wypełniło 1794 uczniów, 1785 rodziców, 104 dyrektorów, 104 nauczycieli języka polskiego uczących w wylosowanych klasach. Ankiety z nauczycielami języka polskiego uczących uczniów z klasy objętej badaniem poświęcone były ich postawom czytelniczym i pracy dydaktycznej.

Lektury cenione przez młodzież i ich style czytania

Po rozpoznaniu wyborów czytelniczych dokonywanych przez uczniów poza szkolnym obowiązkiem¹⁰, kolejnym zadaniem było rozpoznanie przyczyn wyboru przez młodych czytelników określonych utworów, odpowiedzi na pytanie: jakie teksty i dlaczego są przez młodzież szczególnie cenione? W przyjętym tu założeniu istotnym emocjonalno-poznawczym komponentem budującym postawy czytelnicze są oczekiwania wobec czytanych książek, kształtowane przez wcześniejszą biografię czytelniczą. W celu bliższego poznania, jakie lektury są szczególnie cenione przez nastolatków i dlaczego, badani uczniowie zostali poproszeni o wskazanie książki wartej polecenia kolegom oraz o uzasadnienie swojej decyzji. Analiza treści rekomendacji polecanych książek stanowi istotne źródło informacji o wartościach przypisywanych satysfakcjonującej lekturze oraz świadectwach i stylach lektury cenionych przez nastoletnich czytelników¹¹. Tworzenie uzasadnienia uruchamia pewną strategię poznawczą wobec tekstu, która wynika z przesłanek w nim zawartych oraz z doświadczenia, kompetencji czytelnika, a także z norm i wartości przypisywanym preferowanemu stylowi czytania. Styl czytania, w przyjętym rozumieniu, jest to sposób kierowania uwagi na wybrane elementy obecne w tekście i nadawanie im określonych funkcji. Takie ujęcie bliskie jest koncepcjom „używania literatury”, które stosowała Rita Felski czy też transakcyjnej teorii odbioru Luise Rosenblatt¹².

Nastolatki polecali kolegom przede wszystkim te książki, które sami chętnie czytali, dodatkowo uwzględniając wybrane lektury szkolne. Zdecydowanie wyróżnia się jedna z nich: *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego – lektura ceniona przez wielu uczniów od lat, jako nośnik wszystkich wartości jej przypisywanych.

⁹ Realizacja badania była przeprowadzona w Bibliotece Narodowej i finansowana z dotacji celowej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

¹⁰ Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej... tejsze, Lektury w wieku adolescencji – wybory i oczekiwania czytelnicze nastolatków*, w: *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2019, s. 15-41.

¹¹ Z. Zasacka, *Reading Satisfaction: Implications of Research on Adolescents' Reading Habits and Attitudes*, „Polish Libraries” 2016, t. 4, s. 40-64.

¹² R. Felski, *Uses of literature*, Oxford 2008; L. Rosenblatt, *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale–Illinois 1978.

Młodzi są zgodni, że pierwszym warunkiem decydującym o podjęciu lektury, musi być zaciekawienie treścią książki oraz forma, która nie nudzi czytelnika, a wciąga go, nie pozwalając przerwać czytania. Ten wymiar odbioru jest podstawą motywacji wewnętrznej – zaciekawienia, zaintrygowania opowiadaną w tekście historią. Te wstępne cechy lektury i sposobu ich czytania są wspólne dla wszystkich nastoletnich czytelników. Rozmaicie jednak je rozumieją i różne sposoby odczytania czy raczej „używania” nawet tych samych utworów są dla nich atrakcyjne i warte polecenia. W wyniku analizy treści argumentów zawartych w poleceniach książek utworzono cztery grupy wartości przypisywanych rekomendowanym książkom: wartości rozrywkowo-hedonistyczne, wartości etyczno-moralne, wartości edukacyjno-poznawcze i wartości artystyczno-estetyczne (tabela 4). Każda z tych grup wartości miała adekwatny sposób używania i odczytywania literatury: styl rozrywkowy, styl moralizatorski, styl poznawczy, styl estetyczny. Style te często występowały równolegle przy recepcji jednego utworu¹³.

Nastolatki szczególnie chętnie czytają i polecają sobie nawzajem lektury, których recepcja pozwala uciec od codzienności, rozwijać wyobraźnię. W stylu rozrywkowym preferowanym przez badanych wymieniano: protagonistów literackich, z którymi można się identyfikować, przede wszystkim dzięki temu, że są podobni do nich samych, są ich rówieśnikami i mają zbliżone problemy. Następnie ważna jest gra, jaką proponuje opowiadana historia: śledzenie suspense, akcji pełnej przygód, napięcia i zwrotów, fantastycznego świata przedstawionego, dla dziewcząt dodatkowo bardzo ważne były wątki romantyczne i dotyczące relacji z bliskimi.

Widoczne są różnice między dziewczętami i chłopcami w gustach i strategiach wyboru rekomendowanych tytułów oraz w preferowanym stylu odbioru¹⁴. Przejawiają się w braku zainteresowania ze strony chłopców tematyką romansową, relacjami męsko-damskimi. Chłopcy częściej wybierali fantastyczną przygodę, jaką znajdowali m.in. w prozie Andrzeja Sapkowskiego, J.R.R. Tolkiena, Dmitra Glukhovskijego czy Johna Flanagana. Chętnie też poszukiwali świadectw wydarzeń z przeszłości, wiedzy historycznej. Potrafili nawet w fantastyce odnaleźć odniesienia do przeszłości i odczytywać ją w stylu poznawczym. Natomiast znacznie rzadziej niż dziewczęta szukali w lekturze przesłania etycznego, a jeśli to robili – znajdowali wzory osobowych postaw niezłomnych w dążeniu do celu. Dla chłopców byli to sportowcy, postaci publiczne, historyczne, dziewczęta widziały chętniej takie wzorce w protagonistach literackich. To one częściej skłaniały się do zadawania etycznych pytań czytany książkom. Szczególnie chętnie czytana przez nie literatura melodramatyczna sprzyjała poszukiwaniom odpowiedzi, jak należy rozumieć istotne w ich życiu wartości: miłość, przyjaźń, wierność, szczęście rodzinne, relacje społeczne¹⁵.

¹³ Por. Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej...*

¹⁴ Z. Zasacka, *Lektury w wieku adolescencji ...*

¹⁵ Tamże.

Nastoletni czytelnicy bardziej kompetentni i więcej czytający dodatkowo widzieli w polecanych tekstach wartości estetyczne i potrafili docenić kunszt pisarski autora. Wartości artystyczne dostrzegali przede wszystkim w beletrystyce i najczęściej tej, która jest przeznaczona dla dorosłych czytelników.

Nauczycielki języka polskiego i lektury ich uczniów

Nauczyciele języka polskiego badanych uczniów to przede wszystkim kobiety, wśród 104 uczestniczących w badaniu było tylko dwóch mężczyzn. Polonistki mają ukończone wyższe studia: 88% filologię polską, 11% edukację wczesnoszkolną, 4% pedagogikę, 31% z nich studiowało jeszcze inne kierunki. W grupie nauczycielek badanych gimnazjalistów przeważają osoby ze stażem powyżej 11 lat (tabela 1). Jest wśród nich 70% nauczycielek dyplomowanych, 21% mianowanych, 6% kontraktowych i tylko jedna stażystka.

Tabela 1. Liczba lat pracy w zawodzie nauczycielskim badanych nauczycieli i nauczycielek (w %)

Liczba lat pracy w zawodzie nauczycielskim	Ogółem (%)
Poniżej 11	14
11-20	27
21-30	38
31-40	18
brak danych	3
Ogółem	100
N	104

Źródło: Opracowanie własne

Część nauczycielek (30%) deklaruje, że niechęć do czytania w oddziale badanych uczniów utrudnia proces nauczania. Jednak należy odnotować, że na przeszkodę częściej wskazują nauczycielki ze starszego pokolenia i mające dłuższy staż pracy. Nauczycielki starają się przeciwdziałać tej sytuacji i próbują motywować uczniów do czytania lektur. Na pytanie: „Jak często w swojej pracy na lekcjach języka polskiego w tej klasie udaje się Pani\Panu: zachęcać do czytania lektur szkolnych uczniów niezainteresowanych ich czytaniem?” $\frac{3}{4}$ badanych przyznało, że często lub bardzo często udaje im się znaleźć sposoby motywujące uczniów do lektury.

W gimnazjach objętych badaniem większość nauczycielek pozostawiała uczniom przestrzeń na samodzielny wybór lektury szkolnej, tabela 2 ilustruje wszystkie możliwe sytuacje związane z wyborem lektur szkolnych.

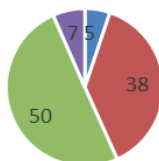
Tabela 2. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Prosimy o podkreślenie wszystkich sytuacji związanych z wyborem i czytaniem lektur szkolnych pasujących do lekcji języka polskiego w badanej klasie”. [Nauczyciele mogli wybrać kilka odpowiedzi]

Wyszczególnienie	Ogółem (%)
Wszyscy uczniowie muszą czytać te same książki (książkę)	84
Uczniowie wybierają książki z listy, którą im przekazuję	23
Uczniowie mogą samodzielnie wybrać do czytania choć jedną książkę	45
Uczniowie mogą samodzielnie wybrać do czytania choć jedną książkę, ale ja muszę zaakceptować ich wybór	22
Ogółem	100
N	104

Źródło: Opracowanie własne

Również większość badanych nauczycielek przyznała, że interesuje się książkami czytаныmi poza szkolnymi obowiązkami przez ich uczniów, a co druga stara się je czytać (wykres 1).

Wykres 1. Czy Pan/i interesuje się lekturami pozaszkolnymi swoich uczniów? N = 100% = 104



- Nie wiem, co czytają moi uczniowie
- Wiem, co czytają niektórzy z moich uczniów, ale nie czytałam/lem tych książek
- Wiem, co czytają niektórzy z moich uczniów i staram się czytać te książki
- brak odpowiedzi

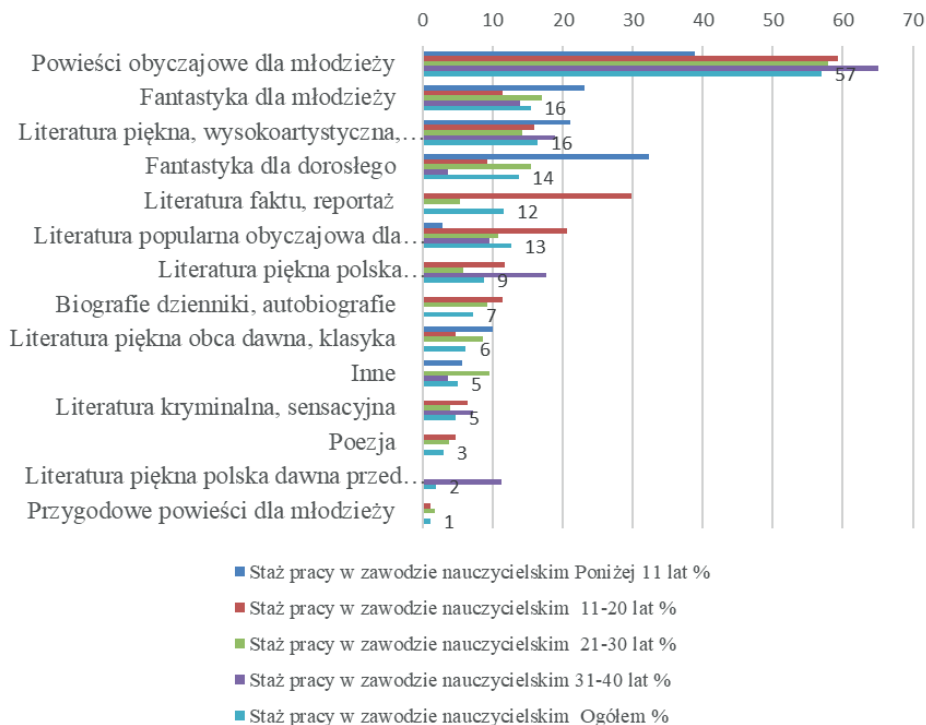
Źródło: Opracowanie własne

Lektury pozaszkolne polecane uczniom

Jeśli uczniowie polecają sobie nawzajem przede wszystkim literaturę fantastyczną i jest to wybór obu płci, to według nauczycielek najbardziej atrakcyjna dla nastolatków może być literatura obyczajowa dla młodzieży. Warto tu podkreślić, że jest to

typ beletrystyki, którym są zainteresowane dziewczęta, a tylko w niewielkim zakresie chłopcy. Powieści obyczajowe dla młodzieży częściej wybierały starsze nauczycielki o dłuższym stażu zawodowym, najmłodsze najchętniej rekomendowały uczniom literaturę fantastyczną, zarówno tę dla młodszych, jak i dorosłych odbiorców (wykres 2). Wśród powieści obyczajowych polecanych przez nauczycielki najczęściej wymieniano m.in. książki autorstwa Małgorzaty Musierowicz, Ewy Nowak (tabela 3), Barbary Kosmowskiej (*Niechcianą*, napisaną razem z Martą Kramarz *Pozłacaną rybkę* i z Pawłem Beręsewiczem *Gorzką czekoladę i inne opowiadania o ważnych sprawach*), Joanny Jagiełło (była to np. *Kawa z kardamonem*, *Czekolada z chili*). Nauczycielki częściej wybierały polskich autorów, chociaż w wyborach czytelniczych nastolatków jest ich coraz mniej i w efekcie przeważają pisarki i pisarze zagraniczni. Warto podkreślić wysoką ocenę nauczycielek powieści Markusa Zusaka *Złodziejka książek*, również chętnie czytanej i polecanej przez samych uczniów. Wśród najczęściej wybranych przez polonistki tytułów dominowały powieści problemowe dotyczące doświadczeń rówieśników uczniów i nieunikające najtrudniejszych

Wykres 2. Typy książek polecanych uczniom do spontanicznej lektury a staż pracy w zawodzie nauczycielek języka polskiego, N = 104



Źródło: Opracowanie własne

okoliczności dorastania. Wśród rekomendacji tego typu literatury znalazły się też powieści Johna Greena, najpoczytniejszego wśród nastoletnich czytelników autora powieści obyczajowych dla młodych dorosłych – nauczycielki najczęściej wskazywały tytuł *Gwiazd naszych wina*, polecano jeszcze m.in. następujące tytuły: *Buszujący w zbożu* Jerome'a D. Salingera, *A jednak... strzeli!* Elisabeth Zöller, *Konkurs* Julie Murphy, *Zostań, jeśli kochasz* Gayle Forman.

Nauczycielki z najmłodszego pokolenia potrafiły jeszcze zaproponować literaturę faktu i literacki reportaż lub publikacje biograficzne, które według ich oceny powinny być atrakcyjne i wartościowe dla ich uczniów, a bardzo rzadko obecne na lekcjach polskiego. Rekomendowały m.in. następujące książki: *Poza horyzonty* Jaśka Meli, *Życie na pełnej petardzie* ks. Jana Kaczkowskiego, *Dzieci Ireny Sendlerowej* Anny Mieszkowskiej, *Imperium* Ryszarda Kapuścińskiego. Oto przykład odpowiedzi nauczycielki wybierającej literaturę opartą na autentycznych wydarzeniach:

M. Samozwaniec – *Magda* [Maria – przyp. Z.Z.] i *Magdalena*; R. Ligocka – *Dziewczynka w czerwonym płaszczku*; H. Krall – *Zdążyć przed Panem Bogiem*; *Kukuczka. Opowieść o najsłynniejszym polskim himalaiście* – D. Kortko, Marek Kamiński – *Marek – chłopiec, który miał marzenie* [marzenia – przyp. Z.Z.], *Szkoła życia* – Maja Włoszczowska.

Najczęściej rekomendowaną autorką była Dorota Terakowska (tabela 3), zazwyczaj wskazywano na „wszystkie jej książki”, część wymieniła konkretne tytuły: *Tam, gdzie spadają Anioły*, *Córka Czarownicy*, *Ono*. Nauczycielki szukały ambitniejszej literatury o drogach dzieciństwa i dorastania, oto przykład odpowiedzi, która znalazła się wśród uzasadnień wyborów książek Terakowskiej: „Wartościowa literatura udrażliwiająca na problemy współczesności”. Z literatury fantastycznej wybierano różne przykłady, zarówno przygodowe powieści dla młodszych nastolatków, czytane przez nich już od lat, autorstwa Brandona Mulla, Christophera Paoliniego, a nawet cykl powieści o przygodach Harry'ego Pottera, którego chyba już nie trzeba polecać, bo jest powszechnie znany i czytany. Rzadziej rekomendowano trudniejszą i artystyczną fantastykę dla dorosłych, np. Stanisława Lema czy Jacka Dukaja, częściej zaś przeznaczoną dla młodych dorosłych literaturę postapokaliptyczną, bardzo chętnie i licznie czytana też przez uczniów, były to powieści m.in. Suzanne Collins, Jamesa Dashnera, Tehereh Mafi (*Dotyk Julii*). Nadal ceniony jest przez nauczycielki Paulo Coelho, kiedyś (jak to uchwyciło badanie sprzed 10 lat)¹⁶ również mający dużą publiczność wśród młodzieży, obecnie jednak już znacznie mniej popularny.

Wysokoartystyczna literatura obiegu elitarnego, a zwłaszcza klasyka, która stopniowo wypada z masowego młodzieżowego obiegu czytelniczego – była licznie rekomendowana (wykres 2) przez nauczycielki, wymieniano najczęściej utwory czytane w średniej szkole, były to m.in. *Rok 1984* George'a Orwella, *Emigranci* Sławomira

¹⁶ Nastoletni czytelnicy etc.

Tabela 3. Autorzy najczęściej polecani uczniom do lektury spontanicznej przez nauczycieli języka polskiego (liczba wskazań)

Autorzy najczęściej polecani uczniom do lektury spontanicznej przez nauczycieli języka polskiego	Liczba wskazań
Dorota Terakowska	12
Markus Zusak (<i>Złodziejka książek</i>)	11
Małgorzata Musierowicz	8
Ewa Nowak	5
John Green	5
Ryszard Kapuściński	5
Paulo Coelho	4
Roma Ligocka	3
Barbara Kosmowska	3
George Orwell	3

Źródło: Opracowanie własne

Mrożka, *Opowiadania* Tadeusza Borowskiego, *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego, oraz nieco rzadziej literaturę współczesną, choć nie najnowszą, przede wszystkim amerykańską, wskazano m.in. *Zabić drozda* Harpera Lee, *Modlitwa za Owena* Johna Irvinga, *451 stopni Fahrenheita* Raya Bradbury'ego. Warto podkreślić, że brakuje w rekomendacjach polonistek współczesnej, zwłaszcza polskiej literatury dla młodych dorosłych i dorosłych, wyjątek stanowią pojedyncze rekomendacje powieści Anny Cieplak *Ma być czysto* i opowiadań Sylwii Chutnik oraz współczesnej najnowszej prozy wysokoartystycznej dla dorosłego czytelnika: było to *Małe życie* Hanya Yanagihara. Również rekomendacje poezji stanowiły margines, wybrano tylko *Kwiatki św. Franciszka z Asyżu* Leopolda Staffa i *Wiersze* Edwarda Stachury. Wybory książek polecanych przez nauczycielki szły częściej w kierunku literatury przygodowej dla dzieci i młodzieży lub powieści obyczajowych bądź klasyki literackiej, rzadziej wskazywano na literaturę trudniejszą, artystyczną, skierowaną do starszych czytelników.

Style czytania lektur spontanicznych w rekomendacjach nauczycielskich

Analiza treści nauczycielskich odpowiedzi uzasadniających wybór rekomendowanych uczniom książek i zawierających atrybuty i wartości przypisywane książkom wartym czytania (por. tabela 4) przez młodzież pozwoliła wyodrębnić sugerowane strategie spontanicznego odbioru literatury, dające cztery niewykluczające się style czytania:

- rozrywkowy styl czytania – nastawienie na autoteliczne wartości lekturowe, grę z tekstem oraz na „czytelnicze” potrzeby nastoletniego czytelnika;
- poznawczy styl czytania – skupiony na celach edukacyjnych bądź zainteresowaniach poznawczych młodych czytelników;
- moralizatorski styl czytania – szukający przesłania aksjologicznego: pozytywnych wartości dla młodych oraz wzorów postaw rozwiązywania problemów;
- estetyzujący styl czytania – doceniający wartości artystyczne czytanego utworu.

Tabela 4. Wartości i atrybuty przypisywane polecanej książce przez uczniów¹⁷ i ich nauczycielki języka polskiego

Wartości i atrybuty przypisywane polecanej książce	Nauczycielki języka polskiego polecające książki uczniom (%)	Uczniowie polecający książki kolegom (%)
Ogólne określenia, w tym m.in.:	22	73
Ogólnie (tematyka): ciekawa, interesująca	13	53
Ogólnie: wyjątkowa, dobra, fascynująca, świetna	11	14
Wartości edukacyjno-poznawcze, w tym m.in.:	54	26
Opisuje wydarzenia z historii i kultury	23	7
Tematyka poświęcona problemom nastolatków	28	8
Autentyzm	10	6
Psychologia postaci	3	3
Opisuje problemy społeczne, patologie	1	2
Wartości etyczno-wychowawcze, w tym m.in.:	41	24
Uczy młodzież, jakich dokonywać wyborów, jak żyć	24	19
Pokazuje pozytywne konkretne wartości; humanitaryzm	20	–
Uczy jak sobie radzić w sytuacjach patologicznych, kryzysowych	8	4
Uczy odwagi i męstwa, wytrwałości, patriotyzmu	2	3
Wartości rozrywkowe, w tym m.in.:	19	35
Fantastyka, fantasy; dystopie	8	5
Wątek miłosny, romansowy	5	8
Wzrusza, wzbudza emocje	5	6
Przygody, wartka akcja, niebezpieczeństwo, także, gdy jest obecna zagadka, suspens, sensacja, historia kryminalna	–	13
Służy rozrywce, odprężeniu, pozwala uciec od codzienności, pozwala utożsamić się z bohaterem, przenieść się w inny świat	–	7

¹⁷ Por. Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy ...*

Wartości i atrybuty przypisywane polecanej książce	Nauczycielki języka polskiego polecające książki uczniom (%)	Uczniowie polecający książki kolegom (%)
Wartości estetyczne, artystyczne	12	13
Wysoka jakość artystyczna dzieła, dobry przykład danego gatunku	9	10
Inne walory estetyczne: piękne opisy przyrody, ogólnie	3	8
Ogółem = 100% = N	91	746

Źródło: Opracowanie własne

1. Styl rozrywkowy – sugeruje poszukiwanie utworów literackich i publikacji, których lektura ma rozrywkowo-hedonistyczne, autoteliczne funkcje. Nauczycielki, polecając uczniom książki, znajdowały w nich takie atrybuty i wartości, które mogą być najbliższe czytelniczym oczekiwaniom ich uczniów nastawionym na eskapistyczną lekturę, zabawę z tekstem i gatunkiem: przyjemność czerpana ze śledzenia suspense, wątku romantycznego czy kryminalnego, przygodowej akcji. Wybierały w tym celu najczęściej już dobrze znane i poczytne książki, a zwłaszcza literaturę fantastyczną dla nastolatków. Oto przykładowe odpowiedzi ilustrujące, jakie cechy rozrywkowego czytania mogą być według polonistek atrakcyjne dla młodych czytelników oraz jakim tekstom je przypisywały:

J.R.R. Tolkien – *Władca pierścieni*, *Dotyk Julii* – Tahereh Mafi, seria o Harrym Potterze – Sama czytam te książki i uważam, że są dobrze napisane, ciekawe, ich lektura może zachęcić do dalszych poszukiwań ciekawych książek.

Dean Koontz – *Opiekunowie*, *Nieznajomi*, Agatha Christie – *Strzały w Stonyngates*, Joanna Chmielewska – *Lesio*, *Dziki biały* i inne, Małgorzata Musierowicz – *Jeździec* (21 tomów) – są to książki, które z pewnością zainteresują moich uczniów: wartka akcja, dialogi, tematyka sprawiają, że nie można przejść obok nich obojętnie.

Alfred Szklarski – *Tomek w krainie kangurów* i inne z tej serii – niezbyt obszerne, ciekawa narracja, wątek kryminalny, podróż, miłość do dziewczyny.

Pięć królestw – Brandon Mull, *Bella i Sebastian* – Nicolas Vanier, *Eragon* – Christopher Paolini, *Fatalna lista*; *Więzień labiryntu* – James Dashner – są to książki o przyjaźni, wierności, odwadze, miłości, odpowiedzialności, sile marzeń. Przenoszą czytelnika (takiego młodego) do nieznanych im światów. Dają możliwość czytania tego samego, co rówieśnicy na całym świecie.

2. Poznawczy styl czytania – obejmuje dwie strategie czytania: strategię nakierowaną na cele edukacyjne, na rozwijanie kompetencji uczniów i wiedzy oraz strategię

nastawioną na ich potrzeby i zainteresowania poznawcze, a także kwestie bliskie dorastającej młodzieży. Wartości poznawcze rekomendowanych książek były najczęściej przywoływane przez nauczycielki, część z nich oczekiwała od uczniowskiej spontanicznej lektury spełnienia zadań edukacyjnych – najczęściej rozumianych jako poszerzenie wiedzy i uzupełnienie szkolnej edukacji. Oto charakterystyczne przykłady nauczycielskich odpowiedzi:

Terry Pratchett *Świat dysku* – łączenie wielokulturowości, uczenie myślenia, kojarzenie.

Dzieci Ireny Sendlerowej; Éric-Emmanuel Schmitt *Wybór opowiadań* – 1. Pogłębienie tematyki Holocaustu II wojny światowej; 2. Opowiadanie jako gatunek literacki + poszerzenie motywów literackich do wykorzystania na egzaminie.

Tadeusz Borowski – *Opowiadania*, Gustaw Herling-Grudziński – *Inny świat*, Aleksander Sołżenicyn – *Archipelag Gułag (fragmenty)* – Zapoznanie uczniów z realiami życia obozowego.

Władca much – Golding, *Jądro ciemności* – Conrad, *Zbrodnia i kara* – Dostojewski – Rozwija samodzielne myślenie, poszerza wiedzę o świecie, kształtuje rozumienie problematyczne, należy do klasyki literatury.

Kolejny to przykład rekomendowania różnych stylów odczytania ambitniejszej literatury dla dorosłego albo młodego dorosłego czytelnika, gdzie wartości poznawcze skorelowane ze szkolną edukacją są łączone z dążeniem do zaciekawienia ucznia i zaspokojenia jego potrzeb czytelniczych, a także z próbą rozwijania i poszerzania tych potrzeb. Oto przykład adekwatnej odpowiedzi:

Kroniki marsjańskie – Ray Bradbury, *Rok 1984* – George Orwell, *Opowieść podręcznej* – Margaret Atwood, Anna Cieplak – *Ma być czysto*, Stanisław Lem – *Solaris* – wybrałam trzy dystopie/antyutopie, ponieważ właśnie rozmawiamy o utopiach i dystopiach podczas lekcji. Powieść A. Cieplak wydaje mi się ciekawym głosem na temat dorastania, a także na temat relacji społecznych. Lem jako antidotum na zbyt przywiązanie do konwencji fantasy.

Oto jeszcze przykłady odpowiedzi zawierających nauczycielskie nastawienie na zainteresowania czytelnicze ucznia:

Prawiek i inne czasy Olga Tokarczuk, *Niezgodna* Veronica Roth, książki Kapuścińskiego. Dla różnych osób inne książki. 1 – dla wrażliwych na poezję, realizm. 2 i 3 dla zainteresowanych polityką, historią, sprawami społecznymi.

John Marsden – seria *Jutro*, seria *Zwiadowcy* – J. Flanagan, Terry Pratchett – *Świat dysku*, *Rozmowy z katem* K. Moczarski, M. Wojciechowska – *Kobieta na krańcu świata*

ta – Książkami przygodowymi i fantasy najłatwiej zachęcić uczniów do czytania. Po omówieniu zagadnień i lektur dotyczących II wojny światowej uczniowie wykazywali zainteresowanie tematem.

W tym nurcie rekomendacji znajdują się powieści także obyczajowe dla młodzieży traktowane jako źródło wiedzy o relacjach rówieśniczych, życiowych inicjacjach.

3. Moralizatorski styl czytania – obok walorów poznawczych lektury nauczycielki polecały czytanie szukające aksjologicznego przesłania, np. źródła odpowiedzi na trudne pytania, które pomagają w dokonywaniu wyborów, dostarczają wzorów postaw. Nauczycielki szczególnie podkreślały znaczenie obecności **pozytywnych** wartości w rekomendowanych utworach. Książki biograficzne poświęcone znanym sportowcom to jeden z najważniejszych segmentów spontanicznych wyborów lekturowych chłopców i cenią je właśnie za ukazanie niezłomnej postawy w dążeniu do sukcesu, pokonywania barier i przeszkód w realizacji marzeń – niektóre polonistki doskonale wyczuły taką potrzebę¹⁸:

Arkadiusz Golaś. Przerwana podróż – Piotr Bąk; *Szybszy niż błyskawica. Autobiografia* – Usain Bolt – Myślę, że książki biograficzne, czyli takie, które opisują prawdziwe życie sportowca mogłyby ich zainteresować. Ponadto pokazują one, jak ważne w dążeniu do celu jest to, aby ciężko i wytrwale pracować.

Gwiazd naszych win – John Green, *Wszystkie jasne miejsca* – Jennifer Niven, biografia Kuby Błaszczkowskiego – Książki o cierpieniu pobudzają pozytywne emocje, zaś te o spełnionych marzeniach motywują do wiary w siebie i własne umiejętności.

Nauczycielki w polecanych utworach szukają zwłaszcza pozytywnych wartości: humanitaryzmu, tolerancji, odwagi i wytrwałości w bardzo trudnych okolicznościach, wówczas często wybierają literaturę obyczajową dla młodych dorosłych, np.:

Markus Zusak – *Złodziejka książek*; Ewa Nowak – *Bransoletka*, *Yellow Bahama w prążki* – ukazują świat młodych ludzi, ich wzajemne relacje, uczą tolerancji, pomagają znaleźć odpowiedzi na pytania nurtujące młodzież.

Gayle Forman – *Wróć, jeśli pamiętasz*; *Zostań, jeśli kochasz*, Jasiek Mela – *Poza horyzonty* – Poruszają sprawy młodych ludzi, **uczą pozytywnego myślenia i przezwyciężania trudności życiowych**.

Zabić drozda – Uważam, że ta lektura ma ogromne walory wychowawcze – w prosty sposób uczy tolerancji i umiejętności wyrażania własnego zdania.

¹⁸ Por. Z. Zasacka, *Lektury w wieku adolescencji...*, s. 34.

W tym stylu czytania nauczycielki polecają też odbiór literatury dotyczącej powstania w trakcie II wojny światowej, ale także powieści dystopijnych, które obrazują świat totalitarny i zmagania jednostki z jego przemocą i uciskiem:

Margaret Atwood *Opowieść podręcznej*, Markus Zusak *Złodziejka książek*, Emily Brontë *Wichrowe wzgórza* – pierwsza pozycja traktuje o systemie totalitarnym i jest ostrzeżeniem przed nim. Druga – ukazuje piekło wojny i różne wobec niej zachowania, postawy. Trzecia – uczy, że nienawiść niszczy człowieka i jego życie.

Kristin Hannah – *Słowik*, Nick Vujicic – *Bez rąk, bez nóg, bez ograniczeń* – Jest to inspirowana życiem opowieść o sile, odwadze i miłości w czasie II wojny światowej. Niezwykła opowieść o człowieku, który mimo kalectwa wiezie szczęśliwe i aktywne życie.

Éric-Emmanuel Schmitt *Oskar i Pani Róża*, Anthony Doerr *Światło, którego nie widać*, Jodi Picoult *Bez mojej zgody* – poruszają głębokie problemy związane z egzystencją i człowieczeństwem: choroby, śmierć, kalectwo, traumy z dzieciństwa, piekło wojny. Ich bohaterowie, to bohaterowie nastoletni, z którymi uczniowie mogą się utożsamić.

Wybory wartości cenionych i poszukiwanych w książkach przez polonistki są w wielu okolicznościach zbieżne z ocenami uczniów. Nastolatki, podobnie jak ich nauczycielki, rekomendując sobie nawzajem książki i szukając aksjologicznego przesłania, znajdowali tam takie wartości, jak miłość, wierność, przyjaźń. Oto przykłady nauczycielskich rekomendacji:

Kwiatki św. Franciszka z Asyżu – Leopold Staff, *Chłopiec w pasiastej pizamie* – John Boyne – Pierwsza głęboko humanitarna, zwracająca uwagę na podstawowe ludzkie wartości. Skupiająca uwagę na człowieku, pokładach dobra w nim drzemących. Druga niezwykle wzruszająca, przybliżająca czasy II wojny światowej. Ukazująca historię pięknej przyjaźni.

Prawo pierwszych połączeń – Agnieszka Tomczyszyn, *Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach*, Dorota Terakowska – *Tam, gdzie spadają Anioły* – z uwagi na tematykę bliską nastolatkom: relacje domowe (dziecko – rodzic), prezentacja różnych postaw wśród bohaterów literackich, umiejętność dokonywania właściwych wyborów, realizacja marzeń, książka wciągająca, język przystępny, rozwój akcji, który zaskakuje. Z uwagi na wartości, szacunek.

Książki Doroty Terakowskiej, *Buszujący w zbożu* Jerome'a D. Salinger – książki Doroty Terakowskiej zawierają przesłanie pozytywne, ideologiczne. Warto polecić wszystkim dzieciom i dorosłym, pełne pasji i emocji, baśni.

Nauczycielki dodatkowo odnalazły wolność jako wartość, która powinna mieć szczególne znaczenie dla młodych. Oto przykłady rekomendacji literatury obyczajowej dla młodych czytelników:

John Green – *Papierowe miasta* – książka opisuje życie młodych ludzi. Ukazuje ich dom, rodzinę, szkołę – codzienność. Jednocześnie jest w niej zawarta romantyczna tęsknota, **pragnienie wolności**.

Tam, gdzie spadają Anioły, Córka Czarownicy – Dorota Terakowska, *Stowarzyszenie umarłych poetów* – Nancy Kleinbaum, *Pamiętnik narkomanki* – Barbara Rosiek. Problematyka interesująca uczniów: dojrzwianie, **dążenie do wolności**, realizacja marzeń, trochę fantastyki, baśniowość, rozważania natury moralnej, niebezpieczeństwa wieku dojrzwiania.

Niektórzy nauczyciele odnosili się do wartości wspólnotowych, w polecanych książkach dostrzegali problemy współczesności czy sensory historyczne. Tak odczytywana literatura mogła stanowić pretekst dla dyskusji na lekcji szkolnej. Oto przykład nauczycielskiej odpowiedzi kierującej uwagę na poszukiwania sensów w odbiorze literatury:

Złodziejka książek, Kukliński, Lektor – pokazują inne perspektywy, uczyć tolerancji i szacunku wobec rzeczy nie do końca wyjaśnionych.

4. Estetyczny styl czytania – nauczycielki najrzadziej podkreślały znaczenie wartości artystycznych rekomendowanych utworów, najczęściej też wymieniały je razem z innymi walorami. Jeśli dostrzegały takie cechy, to najczęściej wskazywały na wysoką jakość artystyczną dzieła, dobry czy wręcz mistrzowski przykład danego gatunku literackiego, polszczyzny. Najczęściej oczekiwano, że wartości artystyczne należy szukać w literaturze klasycznej, ale też znajdowano je w literaturze przygodowej. Jednak sposoby opisu owych wartości były dosyć ogólne i lakoniczne. Oto charakterystyczne przykłady nauczycielskich rekomendacji:

- 1) George Orwell – *Rok 1984*, 2) Wiktor Hugo – *Katedra Najświętszej Marii Panny*; 1) Uświadczenie młodzieży mechanizmów funkcjonujących w społeczeństwie,
- 2) **Ze względu na wartości artystyczne i estetyczne beletrystyki.**

Powieść Ewy Nowak, Doroty Terakowskiej, Barbary Kosmowskiej, Andrzeja Maleszki, Ricka Riordana, Małgorzaty Musierowicz – tematyka bliska młodzieży, świetna fabuła – zwłaszcza powieści Ricka Riordana. **W powieściach polskich autorów dobra polszczyzna.**

Adam Mickiewicz *Pan Tadeusz* – **Genialna epopeja.**

Tam, gdzie spadają Anioły – D. Terakowskiej, *Imperium* – R. Kapuścińskiego, *Katedra* – J. Dukaja Porusza ważne dla młodzieży (i nie tylko) problemy. **Przykład dobrego i ciekawego pod względem literackim reportaży.** Przykład literatury fantastyczno-naukowej, inspiracja filmu o nim.

Konkluzje

Nauczycielki i nauczyciele, uczący języka polskiego uczniów uczestniczących w badaniu czytelnictwa młodzieży szkolnej, w większości deklarują zainteresowanie książkami czytanyymi przez swoich wychowanków, a co drugi stara się nawet je czytać. Mają rozeznanie w tym, co powinno młodych interesować, a więc jeśli mieliby przestrzeń na lekcji polskiego na lekturę wspólnie wybraną z uczniami, często potrafiliby nawiązać dyskusję z młodzieżą. Mając świadomość, że literatura fantasy to najczęstszy wybór czytelniczy nastolatków, starają się poszerzyć ich zainteresowania czytelnicze, podsuwają pomysły lektur innego typu fantastyki czy też zupełnie innej literatury, np. reportaży. Często jednak sami proponują znane już tytuły, będące w młodzieżowym obiegu książek. Rzadko potrafią zasugerować ambitną, współczesną literaturę dla młodych dorosłych i dorosłych. Poezja stanowi margines nauczycielskich rekomendacji lekturowych, a najnowsza w ogóle nie jest wśród nich obecna – co jest zbieżne i z młodzieżowymi preferencjami. Polonistki, podsuwając uczniom pomysły na pozaszkolną lekturę, wybierały przede wszystkim prozę dla nich przeznaczoną, teksty atrakcyjne narracyjnie, „wciągające”, ale też nieunikające trudnych tematów, drastycznych problemów dorastania czy bolesnych okresów z historii, zwłaszcza z okresu II wojny światowej. W tym punkcie uczniowskie zainteresowania czytelnicze i nauczycielskie propozycje są podobne. Analizy wyników badań czytelnictwa młodzieży dowodzą, że współczesny nastoletni czytelnik, szczególnie czytelniczka, lubi się wzruszyć i poszukuje takiej literatury, która temu sprzyja. Nie boi się drastycznych problemów, które mogą wywoływać skrajne emocje, takich jak cierpienie po stracie ukochanej osoby, śmiertelna choroba, samobójstwo. Nie szuka letnich nastrojów, ale mocnych doznań. W recepcji satysfakcjonującej młodych czytelników często jest obecne uczucie empatii, współodczuwania z bohaterami – jest to kołem napędowym atrakcyjności lektury. Młodzi czytelnicy wielokrotnie też oczekują od literatury refleksji, potrafią czerpać satysfakcję ze stawiania jej pytań. Ceniona, szczególnie przez dziewczęta, jest taka lektura, która pozwala na przemyślenie postaw i wartości, które są bliskie ich doświadczeniu, a zwłaszcza jeśli dotyczą relacji międzyludzkich, przyjaźni. Ostatnie badanie czytelnictwa młodzieży dowiodło, jak ważne są dla niedorosłych czytelników wzory postaw niezłomnych. W prozie, która jest najczęściej czytana, nastoletni bohaterowie zmagają się ze śmiertelnym zagrożeniem. Taka okoliczność ma miejsce zarówno w literaturze fantasy, a szczególnie science fiction, jak i w melodramacie albo w powieściach problemowych, takich jak *Złodziejka książek* Zusaka czy powieściach Terakowskiej – zresztą granice między tymi gatunkami się zacierają, jeśli bierzemy pod uwagę obecne w nich wartości. Większość z nauczycielek polecających lektury z nastoletnimi protagonistami trafiało w takie oczekiwania czytelnicze swoich uczniów.

Choć nastoletni czytelnicy coraz bardziej cenią eskapistyczny odbiór – czytają i polecają więcej literatury zawierającej akcję, która trzyma czytelnika w napięciu i skłania do śledzenia suspense, również cenią literaturę, która nawet mając taką formę, potrafi zaintrygować oryginalnymi środkami artystycznymi i aksjologicznym przekazem dotyczącym problemów współczesnego człowieka czy wartości ważnych dla adolescentów. Dowodzi tego np. duża popularność powieści postapokaliptycznych. Lekcja szkolna powinna oferować przestrzeń na dyskusje o problemach dręczących młodych ludzi, wykorzystując literackie reprezentacje tych kwestii, pozwalające lepiej rozumieć świat i siebie. Synergia lektur szkolnych i pozaszkolnych pozwoli uruchomić motywację do czytania, która jest kierowana uczniowską ciekawością. Warto, aby poznawcze walory odbioru mogły być wzbogacone autentycznym przeżyciem tekstu, odniesieniem jego sensu do własnych emocji i refleksji.

Wybrana bibliografia

- Barton D., Hamilton M., Ivanič R., *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, London–New York 2000.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2001.
- Guthrie J.T., Alao S., *Designing Contexts to Increase Motivation for Reading*, „Educational Psychologist” 1997, vol. 32, s. 95-105.
- Rosenblatt L., *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale–Illinois 1978.
- Schiefele U., Schaffner E., Möller J., Wigfield A., *Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence*, „Reading Research Quarterly” 2012, nr 47 (4), s. 427-463.
- Wolff K., *Dawne i nowe dylematy czytelnictwa*, „Z badań nad książką i księgozbiórami historycznymi”, t. 3, Warszawa 2009, s. 131-157.
- Zasacka Z., *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2020, nr 51.
- Zasacka Z., *Lektury w wieku adolescencji – wybory i oczekiwania czytelnicze nastolatków*, w: *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2019, s. 15-41.
- Zasacka Z., *Reading Satisfaction: Implications of Research on Adolescents’ Reading Habits and Attitudes*, „Polish Libraries” 2016, t. 4, s. 40-64.
- Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. nauk. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków 1999.

The Canon of Spontaneous Reading in Polish-language Lessons?

Summary

The analysis presented in this article is the results of national-level research on the reading habits and attitudes of Polish pupils at the end of the compulsory stage of their education. In this survey, the reading attitudes of teachers of Polish language were also taken into account. The goal

of the analysis is to juxtapose reading expectations and values attributed by students and their teachers to satisfied reading. There is a closer focus on the kind of literature that teachers would like their students to read. The article discusses the following questions: How could the canon of spontaneous reading choices and preferences of young adults and problems important for them nowadays be addressed during school lessons? What values and questions related to contemporary times should appear in school Polish lessons? Teachers' preferred reading for young people is presented on the basis of teachers' recommended books for spontaneous reading outside the school canon, along with the values and characteristics ascribed to these books.

Keywords: reader response, adolescents, adolescents' reading attitudes and habits, literature for young adults, reading motivations.

Empatia. Język serca w szkole?

Moda na empatię

Hasło *empatia* wpisane do internetowej wyszukiwarki daje w języku polskim 39 600 000 wyników wyszukiwania. To samo wyszukiwanie w języku angielskim daje 77 100 000 wyników. Tak niewyobrażalna ilość treści związanych z umieszczonym w tytule niniejszego artykułu terminem jest jednoznacznym dowodem na popularność tego zagadnienia w ostatnich latach. Empatia jest po prostu modna. Teksty analizujące to zjawisko z perspektywy psychologicznej, wychowawczej, moralnej, neurobiologicznej i wielu innych znajdujemy w czasopismach naukowych, publikacjach popularnonaukowych, a nawet na stronach zajmujących się stylem życia, rozwojem osobistym, wychowaniem dzieci czy cudownymi sposobami na zdobycie milionowego majątku w krótkim czasie. Łatwo odnieść wrażenie, że każdy kto wypowiada się publicznie, niezależnie od dziedziny, z której się wywodzi, powinien być w ostatnich kilku latach powiedzieć lub napisać coś o empatii.

Takie podejście skutkuje niepokojącym zjawiskiem – wszyscy odbiorcy treści internetowych mogą uznać się za specjalistów w tej dziedzinie. Sieć zalały testy empatycznych umiejętności¹, bazujące na uproszczonych lub wręcz błędnych definicjach tego pojęcia, sprawiające wrażenie, że za pomocą kilku prostych pytań lub spojrzenia na dwa–trzy zdjęcia obcych osób można zdiagnozować sobie samemu poziom empatii, nie wychodząc z domu. Idące za publikacjami w tym tonie uproszczenia mogą prowadzić do powstania nieprawdziwych ocen samego siebie lub innych ludzi. Samo słowo *empatia* zdaje się tracić na znaczeniu z powodu zbyt częstego wykorzystywania w odległych od źródła kontekstach². Wszystkie te komplikacje wynikają z niejednoznaczności terminu *empatia*. Badacze tego zjawiska rozmaicie

¹ Por.: portal.abczdrowie.pl/empatia-charakterystyka-poziom-test, www.newsweek.pl/wiedza/czy-jestes-empatyczny/73xwtrl, www.polityka.pl/galerie/1701038,1,sprawdz-czy-jestes-empatyczny-10-znakow-szczegolnych [dostęp: 7.02.2020].

² Por. portal Emp@tia – platforma Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej służąca do składania wniosków o świadczenia socjalne; witryna empatia.pl – portal promujący dietę wegańską i związany z nią styl życia.

definiują przedmiot swoich zainteresowań, kładą nacisk na odmienne aspekty empatii, co skutkuje istnieniem w potocznym obiegu wielu różnych definicji empatii i sposobów jej postrzegania. Uporządkowanie definicyjnego chaosu wymagałoby przedstawienia stanowisk dziesiątek badaczy, analizy wielu perspektyw i nie gwarantowałyby jednoznacznych wniosków. Warto zatem skupić się na najpopularniejszych i najnowszych rozważaniach o tym, czym jest empatia, a czym z pewnością nie jest.

Czym jest empatia – próba definicji

Źródła refleksji nad empatią i motywowanymi nią zachowaniami ludzi upatruje się w pracach brytyjskich filozofów Davida Hume'a i Adama Smitha, którzy już w XVIII wieku obserwowali m.in. zjawisko przenoszenia się emocji między odczuwającymi osobami, zastanawiali się nad powstawaniem moralności i motywacją do altruistycznych zachowań jednostek. Obaj myśliciele dostrzegli zjawisko odczuwania cudzych emocji, przejmowania odczuć innych i zarażania się emocjami i reakcjami innych. Myśli Hume'a krążyły wokół współczucia – czucia z drugą osobą i mimikry – automatycznego naśladowania emocji drugiego człowieka. Smith zaznaczał konieczność znajomości sytuacji obserwowanego człowieka w rozumieniu i odczuwaniu z nim³.

Termin *empatia* wywodzi się z prac Theodora Lippsa, który wyjaśniał za pomocą zjawiska *empfindung* (w-czucie – wczuwanie się w jakieś zjawisko) formy odbioru dzieł sztuki w kontekście estetycznym oraz możliwość odczuwania stanów psychicznych innych osób. W jego zamysle termin ten miał oznaczać proces wewnętrznego naśladowania lub rezonansu – reakcji na zjawiska estetyczne czy emocje innych, który opiera się na naturalnym instynkcie i wywołuje u człowieka podobne do odczuwanych przez obserwowanych wrażenia⁴.

Amerykański psycholog Edward Titchener wykorzystał grecki termin *empathia* (cierpienie), by przełożyć koncepcję Lippsa na angielski. Po raz pierwszy termin angielski *empathy* pojawia się w pracy Titchenera *Elementary Psychology of Thought Process*⁵, skąd trafi do rozważań filozofów, psychologów i badaczy zjawisk społecznych, zajmując stałe miejsce w naukach społecznych jako określenie podejścia badawczego, metodologii, postawy czy wartości.

Największy wpływ na współczesne rozumienie terminu *empatia* wywarli psychologowie zajmujący się tym zjawiskiem w połowie XX wieku. Do psychologii klinicznej wprowadził empatię Carl Rogers w latach 50., tworząc stopniowo kompletną teorię psychoterapii zorientowanej na klienta w nurcie psychologii humanistycznej.

³ Por. A. Coplan, P. Goldie: *Introduction*, w: tychże, *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*, Oxford 2014, s. X-XI.

⁴ Por. tamże, s. XII.

⁵ Tamże, s. XIII.

Analizując metody pracy z pacjentami, uznawał empatię terapeuty za warunek konieczny skuteczności procesu terapeutycznego. Empatia w jego ujęciu była wchodzeniem do wewnętrznego świata drugiego człowieka, chwilowym „przeżywaniem jego życia”, zatrzymaniem własnych uprzedzeń, delikatnym i czułym odczuwaniem z drugim człowiekiem. Rogers podkreślał także konieczność uświadomienia sobie i zachowania granic pomiędzy „ja” terapeuty i „ja” pacjenta – empatia nie oznaczała utożsamienia się z emocjami drugiego człowieka⁶.

Empatia w ujęciu psychologii rozwojowej i społecznej jest procesem rozciągnięciem w czasie dojrzewania jednostki. W tej dziedzinie największe uznanie zdobyły prace Martina Hoffmana, który empatię jednostki łączył z rozwojem moralności. Używał terminu *empatyczne cierpienie*, by określić wrażenia, których doświadcza człowiek w kontakcie z innymi, a samą empatię definiował w uproszczeniu jako „reakcję afektywną bardziej odpowiadającą sytuacji innej osoby niż naszej własnej”⁷. W dokładnej analizie koncepcji Hoffmana okazuje się, że empatią określał on procesy zachodzące w jednostce od okresu niemowlęcego, kiedy to dziecko nie ma zdolności rozróżnienia ja – inny i realnie doświadcza cierpienia innych jako własnego, aż do dojrzałości, która objawia się zdolnością rozróżnienia cierpienia własnego i cudzego oraz w pełni świadomej reakcji na cierpienie innych⁸. Definicja Hoffmana jest najczęściej cytowana przez autorów nienaukowych. Jej uproszczona wersja posłużyła najwyraźniej do utworzenia potocznej interpretacji empatii.

Koncepcja Marka H. Davisa przedstawiona w klasycznej dla psychologów pozycji *Empatia. O umiejętności współodczuwania* na długi czas uformowała myślenie o empatii w środowiskach profesjonalistów. Davis poszerza rozumienie terminu, tworząc kategorię konstruktu teoretycznego, w którym umieszcza elementy większości popularnych teorii. Stara się uporządkować punkty styczne wcześniejszych koncepcji tak, by wyłonić z terminologicznego chaosu porządek. Najogólniej definiuje empatię jako zespół reakcji ludzi na uczucia innych osób. Rozróżnia procesy zachodzące u obserwatora oraz ich afektywne i nieafektywne skutki.

W dużym uproszczeniu koncepcja Davisa rozróżnia dwa typy empatii – afektywną – związaną z uczuciami, reakcjami na stany emocjonalne innych ludzi, mimikrą, rozwojem moralności i postaw altruistycznych. Empatia afektywna może być, jak dowodzi Davis, motywatorem zachowań altruistycznych ze względu na ewolucyjną korzyść, jaką dają, zwiększając szanse przetrwania gatunku⁹. Empatia poznawcza

⁶ Por. tamże, s. XIX.

⁷ M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006, s. 14.

⁸ Por. M.H. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, przeł. J. Kubiak, Gdańsk 2001, s. 20.

⁹ Ewolucyjną genezę zachowań altruistycznych i empatii przedstawił wyczerpująco Frans de Waal w bardzo popularnej książce *Wiek empatii. Jak natura uczy nas życzliwości*. Jego rozważania umiejscowiły empatię wśród zachowań podstawowych, wspólnych dla niemal wszystkich gatunków zwierząt, warunkujących przetrwanie życia na ziemi. Zob. F. de Waal, *Wiek empatii. Jak natura uczy nas życzliwości*, przeł. Ł. Lamża, Warszawa 2019.

(w całej swojej złożoności) zawiera komponent intelektualny – uwzględnia kontekst sytuacji życiowej obserwatora i obserwowanego, może zbliżać się do sytuacji „przyjmowania perspektywy”. Badacz nie formułuje jednoznacznych definicji, podkreślając punkty wspólne innych teorii, z których każda jest na swój sposób trafna¹⁰.

Znaczący przełom w badaniach nad empatią nastąpił na początku XXI wieku wraz z coraz szerszym zastosowaniem odkryć neurobiologii w obserwacji ludzkich zachowań. Możliwości badań czynnościowych aktywności mózgu pozwoliły w dużym stopniu rozszyfrować procesy zachodzące w układzie nerwowym podczas „współodczuwania”.

Głośnym echem odbiło się dokonane niejako przypadkiem odkrycie neuronów lustrzanych – komórek odpowiedzialnych za wykonywanie danej czynności, które reagują na obserwowanie wykonywania tej czynności przez kogoś innego w taki sam sposób jak wtedy, gdy sami ją wykonujemy. Słuchanie dźwięków czy opowiadania o danej czynności również aktywuje neurony lustrzane¹¹ – to odkrycie w znacznym stopniu ułatwia zrozumienie neurobiologicznych podstaw procesu uczenia się.

Mnogość teorii dotyczących empatii w żaden sposób nie ułatwia dogłębnego zrozumienia tego zjawiska. Pozwala jednak w znacznym stopniu zrozumieć, co empatią **nie jest**. W tym świetle przekonująco brzmi definicja zaprezentowana przez Elizabeth Segal i jej zespół badawczy w opracowaniu *Assessing Empathy*¹², które służyło stworzeniu nowego formularza specjalistycznego badania poziomu empatii. Autorzy zaprezentowali wyniki badań neurobiologicznych i eksperymentów psychologicznych, które doprowadziły do zaobserwowania i określenia zjawisk składających się na „pełny zakres empatii”. Segal twierdzi, że empatią w pełnym znaczeniu możemy nazwać stan, kiedy, podczas obserwowania innego człowieka, zachodzi w nas reakcja emocjonalna i proces uzmysłowienia sobie własnych odczuć przy jednoczesnym zachowaniu pełnej świadomości odrębności ja – inny oraz przeprowadzeniu myślowego procesu przyjęcia perspektywy drugiej osoby i zachowaniu kontroli nad własnymi emocjami¹³. W tym ujęciu termin *empatia* nie oznacza konkretnego zjawiska, jest raczej zbiorczym hasłem dla wielu różnych procesów intelektualnych, afektywnych i reakcji. Co istotne, autorzy *Assessing Empathy* podkreślają, że empatia nie może mieć charakteru cierpienia znanego z wcześniejszych teorii – wówczas za bardzo zbliżałaby się do współczucia, którym nie jest. Współodczuwanie (*feeling with*) musi odnosić się do wszystkich stanów emocjonalnych obserwowanej osoby. Taka zmiana perspektywy poszerza zakres zainteresowania, zwłaszcza jeśli myślimy o kontaktach nauczyciela-wychowawcy z uczniami.

¹⁰ Por. M.H. Davis, dz. cyt., s. 33-34.

¹¹ J. Bauer: *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2015, s. 21.

¹² E.A. Segal, K.E. Gerdes i in., *Assessing Empathy*, New York 2017.

¹³ Por. tamże, s. 15.

Co z empatią w szkole?

Analiza skomplikowanych akademickich rozważań nad psychologicznymi i neurologicznymi procesami, które kryją się pod terminem *empatia* nie ułatwia spełnienia postulatów badaczy i wychowawców o uczeniu empatii, budowaniu postaw empatycznych i promowaniu empatii wśród młodzieży szkolnej. Elizabeth Segal, analizując wieloaspektowość empatii, deklaruje wyraźnie: „Wierzmy, że budowanie empatii między jednostkami i społecznościami może poprawić relacje społeczne. Ta poprawa może być drogą do społecznie sprawiedliwego świata”¹⁴. Nauczyciel stający wobec wewnętrznej i zewnętrznej potrzeby budowania postaw empatycznych u swoich wychowanków może czuć się zagubiony w gąszczu teorii i pomysłów.

Empatię do codziennego życia wdrażał z powodzeniem przez kilkadziesiąt lat amerykański psychiatra, psychoterapeuta i edukator Marshall Rosenberg. Zainspirowany w latach 60. tezami wspomnianego już Carla Rogersa, filozofią Wschodu i obserwacjami brutalności ulic Detroit stworzył i przez wiele lat doskonalił koncepcję modelu komunikacji dzisiaj znanego na całym świecie jako *Nonviolent communication (NVC)* – porozumienie bez przemocy¹⁵. W opracowanym przez Rosenberga podejściu do kontaktów między ludźmi empatia jest zjawiskiem kluczowym, pozwalającym na nawiązanie kontaktu i wzbogacanie życia ludzi. NVC bywa nazywane „językiem serca” – bo, w myśl tej formy porozumiewania się, nadrzędnym celem wszelkich rozmów jest nawiązanie między ludźmi prawdziwego, bliskiego kontaktu, który ma wzbogacić ich życie. Rosenberg, po opracowaniu swojej koncepcji poświęcił kilkadziesiąt lat na podróże po całym świecie i promowanie idei porozumienia bez przemocy. Pracował jako mediator w miejscach najostrzejszych konfliktów społecznych i politycznych, tworzył szkoły skoncentrowane na relacjach i wzbogacaniu życia swoich uczniów i nauczycieli, szkolił terapeutów, mediatorów i wychowawców. Pozostawił precyzyjnie opracowaną teorię modelu komunikacji¹⁶ i rzesze naśladowców, którzy chcą oprzeć swój świat na empatii. Co takiego ma w sobie ta metoda, ten styl myślenia? Czy warto zaprosić Rosenberga do naszych szkół? Jakie korzyści możemy osiągnąć, zmieniając swój język na żyrafa¹⁷?

¹⁴ Tamże, s. 28, tłum. własne.

¹⁵ Polski termin nie oddaje w pełni charakteru zjawiska-modelu komunikacji zakładającej dążenie do nawiązania kontaktu, dlatego dla określenia całej teorii będą w tekście używać angielskiego skrótu NVC.

¹⁶ M. Rosenberg: *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, przeł. M. Markocka-Pepol, M. Kłobukowski, wyd. 3, Gdańsk 2016.

¹⁷ W NVC żyrafa jest symbolem wykorzystania języka serca. Stąd określenia „język żyrafy, perspektywa żyrafy”. Przeciwnieństwem żyrafy jest szakal – oznacza przemocowy styl komunikacji.

O uczuciach i potrzebach

Rosenberg, mając kilka lat, zamieszkał z rodziną w Detroit. Był tam świadkiem poważnych rozruchów na tle rasowym – podczas zamieszek w dzielnicy gdzie mieszkał, zginęło kilkadziesiąt osób. W wieku szkolnym przeżył prześladowanie w związku z żydowskimi korzeniami. Te smutne doświadczenia skłoniły go już podczas studiów psychologicznych do refleksji nad naturą człowieka i tym, dlaczego jedni potrafią zachować w sobie współczucie i zrozumienie nawet w nieludzkich warunkach, a inni tak łatwo sięgają po przemoc w kontaktach z drugim człowiekiem¹⁸. Doszedł do wniosku, że wielką rolę w wyborze jednej z dróg odgrywa język, jakiego używamy. We wstępie do swojego podręcznika pisze: „Zdołałem od tamtej pory zdefiniować pewną szczególną postawę wobec porozumiewania się, która pozwala nam dawać z serca, ponieważ umożliwia każdemu człowiekowi nawiązanie kontaktu z sobą samym i z innymi ludźmi, i to w taki sposób, że nasze wrodzone współczucie rozkwita”¹⁹. Szkoła, w której uczniowie i nauczyciele myślą i czują w ten sposób, mogłaby stać się początkiem nowej rzeczywistości.

4 kroki porozumienia bez przemocy i ich wpływ na szkołę

Prezentując swoją metodę, Rosenberg szczegółowo wyjaśnia przebieg procesu myślowo-komunikacyjnego, który zachodzi za każdym razem, gdy człowiek porozumiewa się z drugim „językiem serca”, by nawiązać prawdziwy głęboki kontakt. Autor wyjaśnia: „Chociaż PBP nazywam »metodą porozumiewania się« lub »językiem współczucia«, jest to dużo więcej niż metoda czy język. Na głębszym poziomie będzie to nieustanne skupianie uwagi w obszarach, w których mamy większe szanse zdobyć to, czego poszukujemy”²⁰.

Korzystanie z propozycji NVC stanowi przede wszystkim proces odejścia od tradycyjnego modelu komunikowania skupionego na poszukiwaniu przegranych i wygranych, winnych i pokrzywdzonych – przejście dokonuje się w sferze rozumienia celu i skutków aktu komunikacji poprzez przyjęcie założenia, że za każdym komunikatem nadawanym przez człowieka stoją jego uczucia stanowiące wyraz potrzeb – spełnionych lub domagających się spełnienia. Poprzez dotarcie do własnych potrzeb i wyrażenie ich w konkretnej formie prośby, możemy ułatwić porozumienie będące niczym więcej jak tylko dostrzeżeniem i uwzględnieniem potrzeb wszystkich uczestników komunikacji²¹. Gdzie w tym wszystkim miejsce na empatię?

¹⁸ Por. tamże, s. 23.

¹⁹ Tamże, s. 22-23.

²⁰ Tamże, s. 24. Polskim odpowiednikiem skrótu NVC jest PBP – porozumienie bez przemocy.

²¹ Por. tamże, s. 27-28.

W NVC empatia to pełne szacunku rozumienie cudzych doświadczeń. Takie pojmowanie empatii wywodzi się z myśli Wschodu, która zwraca uwagę na konieczność autentycznej obecności człowieka obok drugiego, bez udzielania rad i oceniania. Empatia jest wsłuchaniem się w uczucia i potrzeby drugiego człowieka, by pozwolić mu zaspokoić przynajmniej ich część, a wyrazić wszystkie. Swoją propozycję rozumienia empatii Rosenberg streszcza, cytując buddyjskie powiedzonko: „Nie rób byle czego, już lepiej stój i patrz”²². Jak wprowadzić do szkoły taką empatię? Tę bliską, otwartą na drugiego człowieka obecność, w której każdy może mieć poczucie bycia zrozumianym i przyjętym z otwartym sercem?

1. Obserwacja; 2. Spostrzeżenia bez ocen

Pierwszym elementem komunikacji w duchu NVC jest umiejętność zaobserwowania faktów i oddzielenia ich od własnych odczuć, które mogą podpowiadać interpretację lub osąd rzeczywistości. Rosenberg nazywa osady „językiem, który odcina nas od życia”²³. Zwraca uwagę na fakt głębokiego zakorzenienia w ludzkiej świadomości sposobu postrzegania świata podzielonego na „dobrych” i „złych”, myślenia, że wszyscy ludzie są „jacyś”, istnienia w nas potrzeby klasyfikowania i osądzania zjawisk, z którymi się spotykamy. Zazwyczaj mianem „złych”, „tych, co nie mają racji” określamy osoby działające według innego niż nasz systemu wartości lub blokujące spełnienie jakiejś naszej potrzeby.

„Dobry uczeń”. „Zdolny, ale leniwy”. „Pochodzi z patologicznej rodziny, dla niego takie osiągnięcie to nie lada wyczyn”. „Pilna uczennica, ambitna, pracowita”. „Twój brat był lepszy z matematyki”. Każdy nauczyciel w swojej karierze wypowiedział lub pomyślał chyba wszystkie te zdania. Etykiety. Oceny. Diagnozy. Porównania. Trudno sobie wyobrazić, jaki wpływ mogą one wyrzucić na kształtujące się poczucie własnej wartości i tożsamość młodych ludzi. Wypowiadane wprost – mogą mieć katastrofalne skutki. Wypowiadane w gronie dorosłych – kształtują i utrwalają nauczycielskie przekonania, często blokując gorzej ocenionym uczniom drogę do sukcesu²⁴. A język młodzieży? Jak często potoczne klasyfikowanie, ocenianie, etykietowanie stają się przyczynami wielkich konfliktów, prześladowania, tragedii?

²² Tamże, s. 131.

²³ Tamże, s. 37.

²⁴ O tzw. efekcie Pigmaliona pisze m.in. Marek Kaczmazzyk w *Szkole memów*. To zjawisko, którego występowanie potwierdzono badaniami oznacza, że za wyniki uczniów w nauce (sukces edukacyjny) w przeważającej mierze odpowiadają przekonania nauczyciela wobec tych uczniów. Wyrażają się one w podświadomej zmianie jakości i częstotliwości komunikacji z uczniami, których uważamy za „lepszych” lub „lepiej rokujących”. To z kolei przekłada się na efektywność ich pracy na lekcjach. Por. M. Kaczmazzyk, *Szkola memów. W stronę dydaktyki ewolucyjnej*, Gliwice 2018, s. 40-41.

Rosenberg zwraca również uwagę na fakt, że często język odcinający nas od życia – skupiony na porównaniach – uwalnia nas od odpowiedzialności. Częste używanie słów „muszę” „powinienem” zaburza kontakt z własnymi emocjami, pozwala na automatyzm w podejmowaniu decyzji, zabija wewnętrzną motywację. Ilustracją tego przykładu są w podręczniku NVC wypowiedzi nazistowskich katów, którzy powinnością i rozkazami uzasadniają swoje czyny podczas wojny. Tymczasem stosowanie języka faktów w postrzeganiu rzeczywistości kieruje na nas samych odpowiedzialność za nasze emocje, czyny i decyzje²⁵.

Jakże niepokojąco w tym świetle wygląda szkoła będąca zbiorem obowiązków i powinności ucznia i nauczycieli? W obiegowym rozumieniu procesu nauczania na pierwszy plan wysuwa się to co „powinien” uczeń, „musi” nauczyciel...

Trening nieoceniających obserwacji rzeczywistości zaczyna się w szkolnej klasie, zwłaszcza podczas rozwiązywania konfliktów. Prowadząc rozmowę, mediacje, wyłączamy emocje i poczucie krzywdy, staramy się obiektywnie zaobserwować rzeczywistość i zwracamy uwagę uczniów na fakty. Często powtórzenie głośno takiego nieoceniającego komunikatu informującego o danym wydarzeniu staje się impulsem do porzucenia pretensji, usłyszenia i zobaczenia rzeczy w ich istocie.

W dobie rosnącego poczucia zagrożenia katastrofą klimatyczną i pogłębiającego się niepokoju społecznego przyjęcie ciężaru odpowiedzialności za to, co się dzieje wokół nas, może być nie lada wyzwaniem. Wydaje się jednak, że to dobra droga – poczucie odpowiedzialności jest pierwszym krokiem do poczucia sprawczości. Psychiatrzy i psychologowie alarmują, że brak poczucia sprawczości jest jedną z przyczyn depresji i zaburzeń psychicznych u młodzieży²⁶. Wyraża się on w poczuciu opresyjności szkolnego systemu, zagrożenia katastrofami i rozczarowania kontaktem z dorosłymi. Decydowanie o samym sobie i poczucie kontroli nad własnym stylem komunikacji mogą dać uczniom tę potrzebną siłę do samostanowienia, która w późniejszych etapach rozwoju pomoże im kreować otaczający ich świat zamiast być jego biernymi odbiorcami.

Taki sposób myślenia o świecie pozwala odrzucić także odpowiedzialność innych za nasze emocje. Z komunikatu „Jest mi przykro, bo ty...” przechodzimy do „Czuję..., bo ja...”. To sprawi, że nie stosujemy oskarżeń, a nasze kontakty z innymi ludźmi ulegają przewartościowaniu. Poszukiwanie źródła targających nami emocji we własnym wnętrzu usuwa dużą część wrogości, jaką możemy odczuwać do otaczającego nas świata.

Istotne jest także unikanie uogólnień i tzw. wielkich kwantyfikatorów (zawsze, nigdy, wszyscy). Zdania zawierające te określenia często są przyczyną konfliktów

²⁵ Por. M. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy...*, s. 42-43.

²⁶ Por. W. Eichelberger, *10 przyczyn depresji dzieci i młodzieży według W. Eichelbergera* [online], <https://miastodzieci.pl/czytelnia/10-przyczyn-depresji-dzieci-i-mlodziezy-wedlug-w-eichelbergera/> [dostęp: 17.02.2020].

i zranień: „Zawsze się spóźniasz!”, „Nigdy nie robisz zadań!” – zastąpienie ich obserwacją i odrzucenie postawy oceniającej mogą pomóc w zachowaniu zimnej krwi i dotarciu do rozwiązania, które usatysfakcjonuje wszystkich. „Kiedy do ciebie mówię, czuję, że nie poświęcasz mi tyle uwagi, ile bym chciała”. „Trzy razy z rzędu w ostatnim tygodniu nie zrobiłeś zadania”. Takie przesunięcie akcentów sprawia, że komunikacja jest łatwiejsza. Uczniowie, widząc nauczyciela dbającego o precyzję swoich wypowiedzi i stosującego nieoceniające komunikaty o faktach, sami zechcą wprowadzić ten język do swojego życia.

Co istotne, empatyczne słuchanie pozbawione pomysłów i ocen dotyczących osoby mówiącej wcale nie musi oznaczać niewyrażania lub wypierania własnych uczuć. Chodzi tu o skupienie się na uczuciach mówiącego w taki sposób, by nasze reakcje nie stały na przeszkodzie zrozumieniu jego uczuć i potrzeb²⁷.

3. Rozpoznawanie i wyrażanie uczuć. Identyfikowanie potrzeb

Zewsząd docierają do rodziców i nauczycieli ostrzeżenia i alarmy dotyczące stanu zdrowia psychicznego młodych ludzi. Przytoczony wyżej artykuł W. Eichelbergera wskazuje opresyjny system szkolny jako jedną z podstawowych przyczyn złej kondycji psychicznej uczniów. Dzieci trwają pod presją szkoły, domu i otoczenia, często nie potrafiąc się zbuntować. Co gorsza, nie potrafią rozpoznać i nazwać swoich emocji. Apele o troskę o kompetencje emocjonalne młodych ludzi docierają na szczęście do coraz szerszych kręgów wychowawców i edukatorów. Chcemy oszczędzić dzieciom naszego losu, który Rosenberg definiował wstrząsająco: „Wychowywano nas tak, żebyśmy zamykali się we własnych głowach i zastanawiali się: »Co – zdaniem innych – powinienem mówić i jak postępować?«”²⁸. Jeśli dodamy do tego ciągłą potrzebę akceptacji i potwierdzania własnej wartości poprzez zdobywanie uznania innych, otrzymamy masę cierpiących ludzi uwięzionych we własnym wnętrzu. Taki stan budzi w końcu frustrację, która musi zostać jakoś rozładowana. W przypadku młodego człowieka, który nie potrafi wyrazić swoich emocji słowami, agresja może skierować się ku innym lub do wnętrza. Obydwa rozwiązania są równie szkodliwe.

Już samo rozpoznanie i nazwanie własnych emocji pomaga w uporaniu się z nimi. Rosenberg przywołuje przykłady trudnych negocjacji, w których uzewnętrznienie emocji pomogło osiągnąć rezultaty. Okazanie uczuć bywa jednak w wysoko rozwiniętych społeczeństwach uznawane za oznakę słabości, zwłaszcza w kwestiach zawodowych. Jak potraktowalibyśmy np. prowadzącego szkolenie, który w pierwszych słowach wyraża swoje obawy i lęk związany z wystąpieniem przed nową

²⁷ M. Rosenberg, *Edukacja wzbogacająca życie*, przeł. A. Mills, Poznań 2019, s. 58.

²⁸ M. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy...*, s. 65.

grupą wymagających słuchaczy? Pierwsze wrażenie – brak profesjonalizmu. Drugie – autentyczność, czujemy solidarność z tym człowiekiem, chcemy być dla niego wyrozumiali. Rozumiemy go i reagujemy na jego emocje. Gdyby udawał pewnego siebie, cierpiałby bardziej, a my nie wybaczylibyśmy potknięć czy kiepskiej dykcji.

Ten przykład można przenieść do szkoły. Pewna amerykańska nauczycielka cierpiała z powodu migreny, a kilkugodzinne dni pracy w grupie hałaśliwych 7 i 8-latków pogarszały jej stan. Postanowiła postawić na szczerość – przyznała się do swojej słabości i, gdy bolała ją głowa, przyklejała na czole plaster, by poinformować o tym uczniów. Potrafili samodzielnie zapanować nad hałasem i traktować ją z wyrozumiałością i sercem²⁹. Przyznając się do słabości, zdobyła serca uczniów, pokazała im też, że każdy ma prawo do tego, by okazywać emocje, także te uznawane za wstydlive. Ileż razy słyszeliśmy „Chłopaki nie płaczą” lub „Musisz być dzielny!”. Takie komunikaty oddzielają dzieci od prawdy o własnych emocjach i budują w nich fałszywe przekonanie, że uczuć należy się wstydzić.

Rosenberg zwraca uwagę na rozróżnienie pomiędzy uczuciami i opiniami. Praktyka w odczytywaniu emocji w duchu NVC daje umiejętność przyjęcia odpowiedzialności za swoje emocje i nawiązania z nimi kontaktu³⁰. Pozwala także okazywać empatię samemu sobie i dbać o własne zasoby. Co ciekawe, podaje konkretne przykłady słownictwa pozwalającego dotrzeć do własnych uczuć. Po co wprowadzać je do szkoły? Uczniowie nazywający swoje uczucia łatwiej zdobędą zrozumienie u innych, lepiej rozumieją mechanizmy kierujące ich działaniem. Przejmując odpowiedzialność za własne emocje, unikną obwiniania rówieśników o swój stan psychiczny. Dodatkową zaletą jest lepsze rozumienie czytanych tekstów. Literatura operuje emocjami, jej zadaniem jest budzenie uczuć, wywoływanie wzruszeń, stąd często obecnie opisy przeżyć bohaterów, konieczność analizowania ich zachowań. Trenując z uczniami nazywanie uczuć, udoskonalimy ich kompetencje językowe w tym zakresie, co bezpośrednio może przełożyć się na lepsze wyniki w nauce.

Na tym etapie główną rolę w procesie komunikacji odgrywa empatia. Człowiek okazujący swoje uczucia oczekuje, że zostaną one odebrane i wysłuchane przez innych. Często potraktowanie rozmówcy ze zrozumieniem jest wszystkim, co możemy zrobić. Empatia – bycie obok, wsłuchanie się w to, co czuje i jak reaguje nasz rozmówca, może przynieść jemu i nam wielką ulgę. Młodzież przyzwyczajona do okazywania takiej empatii – zwracania uwagi na uczucia innych, zmienia się. Nastolatkom rzadziej używają wobec siebie krzywdzących komunikatów, relacje wydają się być głębsze i trwalsze, a atmosfera współpracy lepsza i bardziej otwarta.

Za każdym uczuciem stoją potrzeby – spełnione lub domagające się spełnienia. Emocje wynikają ze stanu zaspokojenia naszych wewnętrznych potrzeb, a nie

²⁹ Źródło: Facebook, grupa Teachers Pay Teachers.

³⁰ Por. M. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy...*, s. 74-76.

z tego, co robią lub mówią inni. Przede wszystkim o potrzebach naszego rozmówcy świadczą wszystkie negatywne komunikaty. Możemy się do nich odnieść na cztery sposoby: wziąć winę na siebie, zrzucić ją na rozmówcę lub (zgodnie z NVC) wsłuchać się w uczucia i potrzeby swoje lub rozmówcy i, docierając do nich, znaleźć rozwiązanie satysfakcjonujące dla obu stron³¹. Przed oskarżeniem metody o promowanie egoizmu warto przyjrzeć się potrzebom zdefiniowanym przez Rosenberga. Najistotniejsze w ich rozpoznawaniu jest to, że są WSPÓLNE – każdy z ludzi odczuwa takie same potrzeby i realizuje swoje życie, dążąc do ich zaspokojenia.

Rosenberg wyznacza (zgodzając się w części z hierarchią potrzeb Masłowa) potrzeby fizjologiczne (dbanie o ciało) – ruchu, pożywienia, powietrza, ochrony przed zagrożeniami, odpoczynku, wyrażenia własnej seksualności, dobrobytu, dotyku; potrzeby z grupy wzajemnej zależności: akceptacji, uznania, bliskości, wspólnoty, bycia brany pod uwagę; wspólnoty duchowej: potrzeba piękna, harmonii, natchnienia, autentyczności, twórczości, sensu, poczucia osobistej wartości; potrzeby świętowania – sukcesów i strat (żałoba), empatii, miłości, szacunku, wsparcia, wreszcie potrzeby z grupy autonomii – swobody wyboru celów, marzeń, wartości i sposobów ich wypełniania³².

Lista potrzeb nie stanowi zamkniętej całości – przenikają się wzajemnie i są ze sobą powiązane w różnych konfiguracjach, dlatego ich rozpoznanie często bywa najtrudniejszym etapem komunikacji bez przemocy. Należy też podkreślić, że zmiana myślenia – przejście od obwiniania innych za swoje emocje do odpowiedzialności za nie i świadomości potrzeb – bywa bardzo bolesna. Społeczeństwo nie wspiera osób jasno zwracających uwagę na swoje potrzeby, do tego poczucie odpowiedzialności może obciążać człowieka. Jednak świadomość tego, że wszyscy ludzie mają takie same potrzeby, zwiększa otwartość na innych i pozwala spojrzeć na nich z empatią. Takie podejście może zniwelować niepokojące zjawiska nienawiści i nietolerancji dla odmienności i pozwolić w efekcie na stworzenie przyjaznych społeczności.

4. Prośba o działanie wzbogacające życie

Ostatnim etapem tworzenia komunikatu w duchu NVC jest prośba o działanie skierowana do drugiego człowieka. Jej obecność wynika z założenia, że porozumiewamy się, by dążyć do harmonii i sprawić, że świat każdego z nas będzie lepszy. Tylko wyrażenie swoich uczuć i potrzeb może doprowadzić do ich zaspokojenia. Oczekiwanie, że rozmówcy domyślą się, czego potrzebujemy, skazuje nas na niepotrzebną i kosztowną frustrację wynikającą z niespełnienia. Odpowiednio sformułowany

³¹ Tamże, s. 86.

³² Tamże, s. 79.

komunikat z prośbą o konkretny gest może wiele zmienić. Należy wyjść od definicji prośby postawionej przez twórcę NVC. To, czy dany komunikat jest prośbą, poznajemy po własnej reakcji na odmowę jego spełnienia. Prośba, według Rosenberga, niesie w sobie możliwość odmowy i spokojnej reakcji na nią. W przeciwnym razie staje się żądaniem i utrudnia empatyczną komunikację – kiedy rozmówca słyszy żądanie, ma dwa wyjścia – uległość albo bunt. Żadne z tych rozwiązań nie prowadzi do rzeczywistego kontaktu, oba są nacechowane przemocą, dlatego tak ważne, by prośby były podbudowane zrozumieniem i szacunkiem dla tych, którzy nie zechcą ich spełnić³³.

Dobra prośba jest wyrażona w języku pozytywnym – jest prośbą o coś, nie o brak czegoś. Stosowanie języka pozytywnego jest szalenie istotne podczas komunikacji z dziećmi. Jeśli zależy nam na spełnieniu prośby, wyrażamy to, **co chcemy, żeby dziecko zrobiło**. „Nie biegaj” może zamienić ruch biegającego chłopca w dzikie podskoki, czołganie się lub ślizganie po podłodze. Jeśli poproszę: „Chcę być bezpieczny, dlatego proszę, byś po korytarzu poruszał się powolnym krokiem”, są szanse, że zostaną wysłuchana, a uczeń zrozumie sens mojej prośby. Budowanie wewnętrznej motywacji za pomocą interpretowania rzeczywistości w duchu NVC to kolejna szansa dla nauczycieli. Warto zmierzyć się z wyzwaniem spojrzenia na podstawę programową „oczami żyrafy” – szukając w niej potrzeb, jakie zaspokaja i motywacji do realizowania kolejnych jej elementów. Takie poszukiwanie celu i sensu pozwoli zamienić „muszę” na „chcę” i zbliży do rzeczywistości szkolne działania.

Komunikacja bez przemocy i stosowanie próśb w ich pełnym znaczeniu sprawiają, że u wszystkich uczestników wzrasta poczucie autonomii. Odrzucenie „powiniennem” i „muszę” na rzecz „chcę”³⁴ sprawia, że rozpoznajemy swoje możliwości sprawcze i zyskujemy kontrolę nad swoim życiem w możliwie najszerszym zakresie. Nie oznacza jednak braku granic i pozwalania na wszystko. Moje potrzeby są na pierwszym miejscu do chwili, gdy godzą w potrzeby innych. Wówczas następuje moment kontaktu i wspólnego uzgodnienia strategii pozwalającej zaspokoić możliwie najwięcej interesów obu stron komunikacji. NVC to nie anarchia. To świat, w którym możliwe są strategie *win-win* w codziennych sytuacjach. Razem, po dotarciu do swoich emocji i potrzeb wyrażamy prośby o konkretne zachowania i uzgadniamy strategię działania, które pozwolą poczuć się zrozumianym i docenionym obu stronom.

W wyrażaniu próśb istotne jest też umiejętność odbieranie i formułowanie informacji zwrotnej. Często słyszymy całkiem co innego, niż rzeczywiście chciał powiedzieć nasz rozmówca. Trenując z uczniami formułowanie jasnych i zwięzłych komunikatów świadczących o dobrym zrozumieniu nadawanych treści, wspieramy rozwój ich kompetencji komunikacyjnych, sprawiamy, że będą lepszymi rozmówcami, co pomoże im w życiu odnieść sukces nie tylko akademicki, ale i osobisty.

³³ Tamże, s. 108-109.

³⁴ Por. tamże, s. 172.

Zamiast podsumowania

Młodzież wyrażająca swoje prośby w przemyślany sposób, szanująca drugiego człowieka i jego autonomię na tyle, by zrezygnować z żądań, jednocześnie trwająca w poczuciu własnej mocy sprawczej i zrozumienia. To niemalże wizja świata idealnego. W szkole, którą opuszczają tacy absolwenci, chcieliby widzieć swoje dziecko chyba wszyscy rodzice. Jak stworzyć taką szkołę? Zmiany systemowe i strukturalne są trudne do wdrożenia i nierealne w obliczu przeprowadzonej niedawno wielkiej reformy. Warto zacząć od zmiany swojego patrzenia na świat, bo, jak zgodnie twierdzą praktycy: NVC działa, nawet jeśli jesteś jedynym człowiekiem, który je stosuje w swoim środowisku. Empatia zmienia nas, zmienia szkołę, zmienia świat. Nie bez powodu taki tytuł nosi zbiór scenariuszy lekcji wychowawczych dla dzieci w różnym wieku wydany przez polskie trenerki porozumienia bez przemocy³⁵. Wprowadzenie tego podejścia do szkół może w znaczącym stopniu złagodzić skutki zmian społecznych, jakich doświadczają współcześnie nasi uczniowie i my – nauczyciele. Warto w myśleniu o zmianie kierować się słowami Mahatmy Gandhiego: „Nie należy mylić tego, co nienaturalne z tym, do czego nie jesteśmy przyzwyczajeni”. Empatia może stać się naszą i naszych uczniów naturą, jeśli tylko zdobędziemy się na to, by wyjść poza komunikacyjne przyzwyczajenia.

Wybrana bibliografia

- Bauer J., *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2015.
- Berendt J., Orbitowska-Fernandez P., Sendor M., *Empatia zmienia nas, szkołę, świat. Scenariusze zajęć porozumienia bez przemocy dla nauczycieli*, Warszawa 2019.
- Coplan A., Goldie P., *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*, Oxford 2014.
- Kaczmarzyk M., *Szkoła memów. W stronę dydaktyki ewolucyjnej*, Gliwice 2018.
- Rosenberg M., *Edukacja wzbogacająca życie*, przeł. A. Mills, Poznań 2019.
- Rosenberg M., *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, przeł. M. Markocka-Pepoń, M. Kłobukowski, wyd. 3, Gdańsk 2016.
- Segal E.A., Gerdes K.E. i in., *Assessing Empathy*, New York 2017.

Empathy. The Language of the Heart At School?

Summary

This article is about the school's role in teaching empathy. The author presents renowned scholars' definitions of empathy and highlights some of the difficulties stemming from the multiplicity

³⁵ J. Berendt, P. Orbitowska-Fernandez, M. Sendor, *Empatia zmienia nas, szkołę, świat. Scenariusze zajęć porozumienia bez przemocy dla nauczycieli*, Warszawa 2019.

of these definitions. The main argument of the article is that bringing elements of non-violent communication (NVC) into schools and defining empathy through this approach can bring considerable benefits for students and teachers alike. The author suggests situations from school life in which NVC shapes empathy and can enrich students' and teachers' lives in many ways.

Keywords: empathy, communication, non-violent communication, the language of the heart.

V. W WIELOKULTUROWYM ŚWIECIE (PROBLEMY I WYZWANIA)

Kali czy Nabu? Jaka literatura i jaki nauczyciel będą uczyć rozumienia drugiego człowieka?

Współczesna literatura dla dzieci i młodzieży zdecydowanie wypełnia dziś swoją humanistyczną misję uczenia szacunku wobec Innego i zrozumienia meandrów związanych z powszechną dziś migracją i dylematami wielokulturowości. Książki poświęcone młodym bohaterom żydowskim i romskim (Uriego Orleva, Marcina Szczygielskiego, Renaty Piątkowskiej, Magdaleny Kozłowskiej), małym imigrantom (Barbary Gawryluk, Anny Piwkowskiej), uchodźcom (Jarosława Mikołajewskiego, Renaty Piątkowskiej, Zany Fraillon), eurosierotom (Barbary Kosmowskiej, Piotra Rowickiego, Joanny Fabickiej) doskonale tłumaczą młodym przyczyny i konsekwencje nietolerancji i niezawinione dziecięce dramaty.

Niestety, w *Podstawie programowej* nie ma dla nich miejsca, a na przeładowanych treściami lekcjach polonistki nie znajdują czasu na literaturę dodatkową. Co więcej, umocniła się klasyka, wobec której wciąż trwają spory, czy nie utrwała groźnych stereotypów narodowych¹. Na tym tle tym większe znaczenie ma odpowiednie przygotowanie przyszłych nauczycieli literatury, świadomych tego, co i jak czytać z młodymi ludźmi. Realizację tego celu utrudnia sytuacja, w której osoby podejmujące studia polonistyczne, same często przesiąknięte są zarówno uprzedzeniami, jak i nacjonalistyczną retoryką.

Co w takiej sytuacji można zrobić? Zanim spróbuję poszukać odpowiedzi na to pytanie, przypomnę kilka faktów dotyczących recepcji dawnych arcydzieł, a następnie przedstawię efekty własnego doświadczenia dotyczącego wpływu wybranej lektury literatury dziecięcej na zmianę w podejściu studentów do klasyki literackiej. Wcześniej jednak – kilka niezbędnych założeń.

Po pierwsze, warto zdać sobie sprawę z tego, że obecne pokolenie naszych studentów – przyszłych nauczycieli, to generacja, która sama nie została wychowana na

¹ Warto zaznaczyć, że debaty na temat zagrożeń związanych ze statusem literatury w szkole jako części „wielkiej narodowej narracji” miały miejsce w wielu krajach świata. Zob. A. Goodwyn., *The Status of Literature: English Teaching and the Condition of Literature Teaching in Schools*, „English in Education” 2012, nr 46 (3).

tej tworzonej od dekady znakomitej, mądrej literaturze dla dzieci, uczącej otwartej postawy wobec wielokulturowości, empatii wobec Innego, zwłaszcza słabszego. Tak jak większość praktykujących nauczycieli, tak i nasi studenci nie znają książki o Alku, który radził sobie dzielnie w getcie pomimo śmiertelnego zagrożenia, o Jaelle, która musiała uciekać z domu podpalonego przez niechętnych Cyganom sąsiadów, o czarnoskórej Sorai, wyśmiewanej przez polskich rówieśników. Sami jako uczniowie nie uczestniczyli w klasowych rozmowach o bohaterach literackich reprezentujących młodych ludzi z realnego świata: Syrii, Ukrainy, Lampedusy lub warszawskiego getta czy obozu dla uchodźców, potrzebujących pomocy, wsparcia lub po prostu zrozumienia i szacunku. Jeśli tej literatury nie poznają, to nie będą jej czytać ze swoimi uczniami.

Co więcej, nasi studenci dojrzewali już w Polsce mocno podzielonej, spolaryzowanej światopoglądowo, a podziały te w dużej mierze kształtowane były na umacnianiu strachu wobec Obcego – prawdziwego czy wymyślanego, ale niezbędnego do utrzymania władzy. Wielu spośród nich przychodzi do nas z utrwalonymi uprzedzeniami, stereotypami, obawami, a czasem nawet z brzmiącymi nieprawdopodobnie wątpliwościami, czy na przykład jako praktykujący katolicy mają prawo pisać o literaturze, w której mowa o problematyce żydowskiej lub tej związanej z rolami społecznymi determinowanymi płciowo.

Chyba nigdy od kilku dekad nie stało przed nami tak duże wyzwanie przygotowania przyszłych nauczycieli potrafiących odróżnić spory z debat politycznych od argumentów na rzecz wychowania dobrego człowieka wrażliwego na losy innych. W sprostaniu temu wyzwaniu unikać warto wszelkich bezpośrednich form dyskursu – zbyt mocno przypominającego argumenty z wieców wyborczych – dyskredytującego środowisko, z którego przychodzą studenci, często sfrustrowani, z poczuciem gorszości, z rodzącym się buntem wobec zaliczania ich do „katofaszystów”, ale jednocześnie ulegający nacjonalistycznej retoryce organizacji coraz aktywniejszych w środowiskach młodzieży. Wydaje się, że w tej sytuacji bardziej przekonująco od naszego głosu wybrzmi literatura. I pierwszym krokiem w kształceniu empatycznych nauczycieli, którzy przeniosą tę zdolność empatii na swoich podopiecznych, jest zapoznanie ich przynajmniej z wybranymi, wartościowymi utworami, intencjonalnie skierowanymi zarówno do dziecięcego, jak i dorosłego odbiorcy.

Po drugie, należy powrócić do tematu, o którym mówiło się dużo, szczególnie przy okazji zmian programowych, ale na który chyba wciąż nie znajdujemy skutecznego remedium. Chodzi o „skażone arcydzieła” i ich miejsce w szkolnym kanonie. Przypomnę apel Olgi Tokarczuk, wygłoszony na I Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie, aby usunąć *W pustyni i w puszczy* z listy lektur ze względu na możliwość destrukcyjnego oddziaływania na dzieci poprzez utrwalanie negatywnych stereotypów rasowych. W świadomości młodych odbiorców bowiem obraz Afryki kojarzy się z okrutnymi Arabami lub infantylnymi Murzynami, których

cechy uosabia komiczna postać Kalego. „Kim jest Sienkiewiczowski Afrykanin?” – pytał Paweł Cywiński w artykule sprzed kilku lat i odpowiadał:

Jest dzikim, naiwnym, strachliwym, przesądnym, nieodpowiedzialnym i bezkolicznikowym Murzynem. W głębi duszy ludożercą, pragnącym jeść i próżnować, naturalnym niewolnikiem, przedstawicielem rasy niższej, bezbożnikiem. Ten Sienkiewiczowski Afrykanin dla wielu młodych czytelników jest zarazem pierwszym poznanym Afrykaninem. Pierwszą przyczyną do refleksji nad „innością” i „obcością”².

Podobne niepokoje wobec arcydzieła wyraża – choć w nieco innym, mniej publicystycznym, a bardziej naukowym tonie, Ryszard Koziółek. Autor zbioru esejów *Znakowanie trawy albo praktyki filologii* analizuje *W pustyni i w puszczy*, porównując Sienkiewiczowską powieść do innych, angielskich książek przygodowych dla młodzieży, w których spleta się dyskurs kolonialny z inicjacyjnym. Koziółek zastanawia się, czy fabuła tych powieści, wiążąc proces symbolicznej transformacji chłopięcości w męskość z narracją kolonialną, mogła mieć wpływ na rzeczywiste praktyki inicjacyjne czytelników, i – przytacza, wskazujące na odpowiedź pozytywną, badania angielskich literaturoznawców. Pisze, że na przykład Martin Green w swej monografii klasycznej literatury przygodowej *Dreams of Adventure, Deeds of Empire*³ stawia zdecydowaną tezę, że dziewiętnastowieczna proza tego gatunku była źródłem mitograficznej energii dla brytyjskiego dyskursu imperialnego, utwierdzając w czytelnikach przekonanie o przewadze jakościowej białego człowieka, a twórczość Daniela Defoe (w tym przede wszystkim *Robinsona Crusoe*) uznaje się za prototyp literackiego imperializmu. Angielscy badacze podkreślają zdecydowany wpływ powieści przygodowej, która „umieszczała bohatera w konkretnej przestrzeni historycznej i geograficznej, gdzie stawał na szczycie rasowej drabiny, a tym samym całego świata”⁴ na chłopięcą wyobraźnię, a także trwałość i siłę kulturowego imaginarium imperialnej tężyzny.

Koziółek dowodzi przynależności autora *W pustyni i w puszczy* do kolonialnej rodziny europejskich twórców tego gatunku, czego potwierdzenie znaleźć można w jego *Listach z Afryki*, w których Sienkiewicz dzieli się swoimi refleksjami na temat przyjemności płynącej z poczucia władzy i możliwości rozkazywania mieszkańcom murzyńskich wiosek, w żadnym zaś miejscu nie dostrzega wspólnoty losu historycznego Polaka pod zaborami i skolonizowanego tubylczego mieszkańca Afryki, choć takie kwestie poruszali ówczesni publicyści i politycy. „W amalgamacie historii narodowych Europy i tubylczych kultur w koloniach wyłania się wspólnota rasowej

² P. Cywiński, „*W pustyni i w puszczy*” nie dla dzieci, „Gazeta Wyborcza” 2012, 9-10 czerwca, s. 30. Paweł Cywiński proponuje więc lekturę powieści dla zupełnie innego – dojrzalszego – odbiorcy (np. licealisty) i czytanie jej jako historycznego tekstu źródłowego, wymagającego krytycznej analizy.

³ M. Green, *Dreams of Adventure, Deeds of Empire*, London 1980.

⁴ R. Koziółek, *Męskość Stasia*, w: *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, Katowice 2011, s. 133.

wyższości, którą reprezentuje w Afryce nawet pozbawiony państwa Polak. Pozwala mu na to kolor skóry – kryterium i potwierdzenie jego tożsamości i hierarchicznej różnicy ras”⁵.

Autor *Ciał Sienkiewicza* przypomina, że apogeum tego typu literatury przygodowej dla chłopców zbiega się z kulminacją idei imperialnych, ale jej mit imperialny pozostaje trwały po tym okresie i nadal zajmuje istotne miejsce w narracjach kultury popularnej. „Błędem byłoby – ostrzega zatem badacz – lekceważyć wpływ podobnych opowieści na życie czytelników”⁶.

Ponawiam więc pytanie, czy dzieło polskiego noblisty, mające ponad 150 wydań i kilkudziesięcioletnią historię obecności w szkole powinno nadal być obowiązkową lekturą dla współczesnych dziesięcio- czy jedenastoletków. Jeśli uznamy je za szkodliwe, to powinniśmy zdecydowanie domagać się jego usunięcia ze spisu lektur. Ale jeśli wciąż są tacy poloniści, którzy odnajdują w nim wartości niepozwalające zrezygnować z tego tytułu, i jeśli wciąż znajduje ono – wprawdzie radykalnie malejącą – ale jednak grupę młodych czytelników zachwyconych egzotycznymi przygodami Stasia i Nel, to musimy się zastanowić, czy mamy prawo cenzurować dzieło noblisty. Pytanie powinno raczej brzmieć: jak czytać w klasie niepoprawne arcydzieła?

Zanim spróbujemy odpowiedzieć na to pytanie, przypomnijmy, że podobne spory na temat arcydzieł budzących etyczne wątpliwości mają wciąż miejsce w wielu krajach świata⁷. Jeden z nich opisał Wayne C. Booth w rozprawie *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*⁸, w której opowiada historię pracującego z nim na tym samym wydziale Uniwersytetu w Chicago młodego czarnego asystenta, który sprzeciwił się prowadzeniu zajęć poświęconych powieści Marka Twaina *Huckleberry Finn*, ponieważ uznał, że opowieść, w której czarni niewolnicy są ośmieszani, może podsycać nastroje rasistowskie. Booth i inni wykładowcy byli oburzeni, i oskarżyli asystenta o brak naukowej obiektywności oraz wystarczających kompetencji, by docenić wartość literackiego arcydzieła. Jednak wiele lat później Booth powrócił do lektury i przyznał, że nie miał racji, lekceważąc obiekcje swego kolegi. Stwierdził, że literatura o dużej sile oddziaływania może mieć destrukcyjny wpływ na czytelnika i nie można jej czytać bezkrytycznie.

Podobne kontrowersje mają miejsce wokół innych światowych arcydzieł. We Włoszech stowarzyszenie Gherush92, zajmujące się walką z wszelkimi forma-

⁵ Tamże, s. 139.

⁶ Tamże, s. 132.

⁷ Szerzej podejmo wałam ten temat w artykule *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*, w: *W trosce o dobrą edukację, Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, wyd. zbiorowe, seria: „Edukacja Nauczycielska Polonisty”, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009.

⁸ W.C. Booth, *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley 1988.

mi dyskryminacji, apelowało o wykreślenie *Boskiej komedii* Dantego z listy lektur szkolnych⁹, domagało się krytycznej refleksji nad szkodliwością dzieła, w którym znajdują się treści rasistowskie, islamofobiczne i antysemickie. Jarosław Mikołajewski relacjonuje, że na przykład fragmenty opisujące Mahometa w Piekło okazały się na tyle obraźliwe dla wyznawców proroka islamu, że filolog Hassan Osman przekładający utwór na arabski ominął je w swym tłumaczeniu. Z kolei niektórzy Włosi potraktowali ten apel jak zamach na dziedzictwo narodowe; inni natomiast zgodzili się, że rasizm jest przestępstwem i nie można koło niego przejść obojętnie.

Takie same dyskusje odbywają się od wielu lat wokół dzieł Szekspira, a szczególnie *Kupca weneckiego* – pełnego antysemickich żartów. Jak pisze Piotr Paziński, „od dojścia Hitlera do władzy do wybuchu II wojny światowej sztuka aż 30 razy gościła na niemieckich scenach”¹⁰. Komedia popularna była także w polskim teatrze dramatycznym międzywojnia¹¹, do jej czytania zachęcali ponoć narodowcy, traktując ją jak tekst instruktażowy¹². W obliczu zbrodni wojennych zadziwia obecność tej sztuki na scenie polskiego teatru jenieckiego w Murnau¹³.

I choć dramat Szekspira najprawdopodobniej intencjonalnie nie był antysemicki (w Anglii elżbietańskiej właściwie nie było Żydów), a zatem „czcicielem mamony” i „bezlitosnym lichwiarzem” mógł być każdy – również dobry chrześcijanin¹⁴, to jednak nie można oddzielić tej sztuki od miejsca i czasu jej wykonywania, od odpowiedzialności inscenizatorów za przewidywalny odbiór widzów, przychodzących do teatru z bagażem własnych doświadczeń w konkretnej rzeczywistości społecznej.

Teraz rzadko wystawia się tę komedię, a jeśli już – to często jako dialog z jej kontrowersyjnymi treściami. W inscenizacjach teatralnych zdarzają się takie kreacje żydowskiego lichwiarza, Shylocka, w których jest on – z jednej strony – przedstawicielem świata wyzysku, z drugiej zaś – ofiarą ostracyzmu ze względu na swoje pochodzenie¹⁵, czego świadectwem są jego skargi w akcie III dramatu, gdy rozmawiając z Salarinem, żali się, że mu urągano, naigrywano się z jego straty, bluźniono jego narodowi, tylko dlatego, że jest Żydem.

W krakowskim spektaklu, w którym uczestniczyłam, beztroski śmiech z zabawnych żartów ze Shylocka zamierał widzom na ustach w momencie, gdy na

⁹ Zob. J. Mikołajewski, *Dante na cenzurowanym*, „Gazeta Wyborcza” 2012, 20 marca, s. 12.

¹⁰ P. Paziński, *Przypadek Shylocka* [online], http://www.midrasz.home.pl/2002/lis/lis02_01.html [dostęp: 10.11.2019].

¹¹ S. Marczak-Oborski, *Teatr polski w latach 1918-1965. Teatry dramatyczne*, Warszawa 1985, s. 111.

¹² P. Paziński, dz. cyt.

¹³ Zob. Fotografia ze spektaklu w: S. Marczak-Oborski, dz. cyt., s. 135.

¹⁴ Zob. P. Mroczkowski, *Szekspir elżbietański i żywy*, Warszawa 1966, s. 173-180.

¹⁵ Taka np. była koncepcja opery *Kupiec wenecki* Andrzeja Czajkowskiego w reżyserii Keitha Warnera w warszawskim Teatrze Wielkim – Operze Narodowej (premiera 24.10.2014). Zob. [online], <https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/kupiec-wenecki-w-teatrze-wielkim-operze-narodowej> [dostęp: 10.11.2019].

wyśmiewanego bohatera spadała klatka z napisem „Jude”. W jednym momencie uświadamiali sobie, że w pewien sposób, właśnie poprzez ten śmiech, godzą się na pogardę wobec drugiego człowieka. To wytrącenie za strefy komfortu było niezwykle cennym doświadczeniem, zmuszającym odbiorcę do zastanowienia się nad własną odpowiedzialnością za los innych ludzi. Może zatem zamiast wyrzucać „skażone arcydzieła” z teatrów, księgarń i szkół, lepiej uczynić je inspiracją do refleksji o sprawach wciąż ważnych dzisiaj?

A zatem – powracam do pytania: jak czytać z dziećmi *W pustyni i w puszczy*?

Zrobiłam niewielki rekonesans wśród powszechnie dostępnych cykliw lekcyjnych scenariuszy publikowanych w Internecie przez wydawnictwa zajmujące się pomocami dydaktycznymi dla szkół podstawowych lub portale nauczycielskie.

Okazało się, że zdecydowana większość spośród 18, które przestudiowałam, koncentruje się przede wszystkim na podkreślanu miejsca Sienkiewicza w naszym dziedzictwie narodowym i atrakcyjności egzotycznych przygód Stasia i Nel. Autorzy proponują przy tym szeroki zakres aktywizujących metod nauczania. Jednak – z dwoma wyjątkami¹⁶ – nie znajdziemy w nich żadnego śladu dyskusji na tematy stanowiące przedmiot ogólnopolskiej debaty o kontrowersyjności dzieł Sienkiewicza. Twórcy scenariuszy lekcyjnych pomijają wszelkie niewygodne tematy, takie jak nietolerancja wobec religii czy różnorodność narodowa.

Takie samo zadanie zaprezentowania koncepcji rozmów z 11-latkami o *W pustyni i w puszczy* dałam dwu grupom studentów specjalności nauczycielskiej.

14 studentów z pierwszej grupy zdecydowanie podążyło śladami swoich byłych nauczycieli i stawiało uczniom te same polecenia i pytania, jakie niegdyś sami słyszeli w szkole:

Za co podziwiamy Stasia?

Opisz kolejne etapy podróży Stasia i Nel.

Opisz egzotyczny świat przyrody w Afryce.

Jakie są różnice między książką a jej filmową adaptacją?

Studenci – przyszli nauczyciele – wymyślali wiele bardzo interesujących metod i działań uczniowskich, lecz całkowicie zignorowali jakiegokolwiek kontrowersyjne tematy.

To samo zadanie postawiłam przed drugą grupą studentów, tyle że tym razem ich prace poprzedzone były lekturą innej książki, współczesnej opowieści *Wędrówka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego ze znakomitymi ilustracjami Joanny Rusinek. Przypomnę, że główna bohaterka tej przejmującej historii, mała dziewczynka Nabu, jest ofiarą bliżej niekreślonej wojny. Nie wiemy, kto podpalił jej piękny i ciepły dom, w którym była szczęśliwa, miała rodzinę i marzenia. Nie wiemy, kto potem podpalił

¹⁶ W tym – scenariusz autorstwa Biserki Cejović do gry planszowej *W pustyni i w puszczy*. Zob. materiały zamieszczone na stronie wydawnictwa Agencja Promocyjna OKO Iwona Haberny [online], <http://sienkiewicz.promocjaksiazki.pl/karta/k36ir/> [dostęp: 10.11.2019].

całą wioskę. Oczami małej dziewczynki poznajemy etapy jej ucieczki z domu, „którego nie było” w poszukiwaniu miejsca, „gdzie nie palą się domy”. W na pół realistycznej, na pół metaforycznej podróży Nabu napotyka nieistniejące ściany: granice, druty kolczaste, morza, które są strzeżone przez nieprzyjaznych jej ludzi: żołnierzy, policjantów, celników. Nie chcą jej przepuścić, bo – żeby być po drugiej stronie – trzeba się tam urodzić. Nabu nie rozumie absurdalnych zakazów ludzi, którzy nią gardzą, którzy się z niej wyśmiewają. Kiedy na przekór wszelkim trudnościom i cierpieniom dociera na tę „drugą stronę”, spotyka mieszkańców, z których połowa uśmiecha się do niej i wskazuje domy, druga zaś połowa rzuca jej złowrogie spojrzenia i wskazuje morze – powrotną drogę. Przez nagłą zmianę czasu przeszłego na teraźniejszy książka nakazuje czytelnikom opowiedzieć się po jednej z tych dwu grup.

Przeczytałam tę krótką opowieść z grupą studentów tak, jak czytałabym ją z dziećmi: siedzieliśmy w kole, czytając głośno, jeden po drugim. Przekazywaliśmy sobie książkę, aby każdy mógł odczytać jedną stronę, a potem pokazać innym ilustrację. Nie komentowaliśmy tej lektury. Tylko przeczytaliśmy ją. Tydzień później studenci otrzymali zadanie napisać scenariusz lekcji poświęconej *W pustyni i w puszczy*.

Trudno nie zauważyć znaczącej różnicy między projektami grupy, która tworzyła scenariusze o Sienkiewiczowskiej powieści po przeczytaniu współczesnej książeczki o doświadczonej przez los, ale wytrwale dążącej do celu Nabu, i tej grupy studentów, którzy pisali konspekty bez takiego przygotowania. Okazało się, że ta uprzednia lektura rozwijająca empatię miała ogromny wpływ na zrozumienie potrzeby krytycznego czytania niepoprawnego – z punktu widzenia współczesnych norm etycznych – literackiego arcydzieła. W każdym z tych kilkunastu scenariuszy pojawiły się różnorodne pomysły na działania prowadzące do refleksji i krytycznej lektury.

Studenci proponowali realizację pewnych zadań **przed przystąpieniem do lektury**, takich jak na przykład:

- małe grupowe projekty na temat rasizmu i jego konsekwencji;
- wywiady przeprowadzane przez dzieci z członkami rodziny o stereotypach Polaka i Murzyna;
- dyskusje o szkodliwości negatywnych stereotypów narodowych;
- dyskusje o zmianach, jakie nastąpiły w ciągu wieku w myśleniu o tolerancji;
- wprowadzenie do historycznego kontekstu, aby uczniowie mieli świadomość, jakie poglądy dominowały w czasach Sienkiewicza.

Proponowano zadania sprzyjające **krytycznemu czytaniu**, takie jak na przykład:

- podczas czytania zaznaczaj fragmenty, które są nie do zaakceptowania z punktu widzenia współczesnego człowieka.

Pojawiały się takie pomysły na lekcyjne działania, jak:

- charakterystyka czarnoskórego bohatera, Kalego, z punktu widzenia XIX-wiecznego narratora i współczesnego człowieka;

- inscenizacje scen z książki, rozwijających empatię i uświadamiających uczniom, że inni nie są gorsi.

Ciekawe były także proponowane zadania domowe. Przykładowo:

- Wyobraź sobie, że jesteś Kalim i przyjeżdżasz do Polski. Opisz, jak witają cię ludzie;
- Zapisz po trzy przykłady, które podobają ci się w polskiej i afrykańskiej kulturze;
- Napisz list do Kalego, opisując, co podobało ci się w jego zachowaniu, i oferując mu przyjaźń;
- Napisz kartkę z pamiętnika Kalego. Opisz swój kraj i swoje zainteresowania;
- Gdybyś był(a) Sienkiewiczem, co zmieniłbyś/zmieniłabyś w jego powieści?

Okazało się zatem, że uprzednia lektura utworu rozwijającego empatię wobec Innego miała istotny wpływ na rozumienie przez studentów potrzeby krytycznego czytania klasycznego dzieła. Sądzę, że podobna kolejność w czytaniu książek, najpierw – współczesnych, później kanonicznych klasyków, może być wykorzystana również wobec uczniów. Może niech Nabu nauczy ich czytać *W pustyni i w puszczy*?

Mam nadzieję, że powyższy przykład z uniwersyteckiej praktyki, choć w pewnej mierze wskazuje, jaki wpływ na uświadomienie sobie przez przyszłych szkolnych polonistów ich odpowiedzialności za kształcenie postaw młodych ludzi, mogą mieć dokonywane przez nauczycieli akademickich wybory lektur i sposobów ich czytania.

Wybrana bibliografia

- Booth W.C., *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley 1988.
- Cywiński P., „*W pustyni i w puszczy*” nie dla dzieci, „Gazeta Wyborcza” 2012, 9-10 czerwca.
- Goodwyn A., *The Status of Literature: English Teaching and the Condition of Literature Teaching in Schools*, „English in Education” 2012, nr 46 (3).
- Green M., *Dreams of Adventure, Deeds of Empire*, London 1980.
- Janus-Sitarz A., *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, wyd. zbiorowe, seria: „Edukacja Nauczycielska Polonisty”, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009.
- Koziołek R., *Męskość Stasia*, w: *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, Katowice 2011.
- Marczak-Oborski S., *Teatr polski w latach 1918-1965. Teatry dramatyczne*, Warszawa 1985.
- Mikołajewski J., *Dante na cenzurowanym*, „Gazeta Wyborcza” 2012, 20 marca.
- Mroczkowski P., *Szekspir elżbietański i żywy*, Warszawa 1966.
- Paziński P., *Przypadek Shylocka* [online], http://www.midrasz.home.pl/2002/lis/lis02_01.html [dostęp: 10.11.2019].

Kali or Nabu? What Kind of Literature and What Type of Teacher Will Teach Understanding Other People?

Summary

Contemporary literature for children and adolescents definitely fulfils its humanistic mission of teaching respect for others and understanding the intricacies associated with widespread migration and the dilemmas of multiculturalism. However, the core curriculum has no place for this kind of literature. What is more, the classics have been reinforced, and there is still debate as to whether these works perpetuate dangerous national stereotypes. Therefore, the crucial question for Polish researchers is this: Should the works of Henryk Sienkiewicz still be read in schools, especially during this time of escalating nationalist rhetoric? The main challenge for the literature teachers is how to talk in the classroom about politically incorrect masterpieces? Trying to answer these questions, I present the results of my own research on the impact of selected reading of children's literature on the change in the students' approach to literary classics. Some classroom solutions are generated by the differences in scenarios from Sienkiewicz's novel written by trainee teachers before reading Jarosław Mikołajewski's story about a small immigrant and created after this reading.

Keywords: Literature teaching, Henryk Sienkiewicz, Jarosław Mikołajewski, stereotypes.

DOROTA MICHUŁKA
ORCID: 0000-0002-7237-2618
Uniwersytet Wrocławski

ŁUKASZ GREGOROWICZ
ORCID: 0000-0002-8968-9961
Uniwersytet Wrocławski

Szkoła Podstawowa nr 108 im. Juliana Tuwima we Wrocławiu

Ja – Inny. Aspekty wielokulturowości we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży jako polemika ze „strefą ciszy” (teoria czytania empatycznego i praktyka odbioru)

*Trzy możliwości stały zawsze przed człowiekiem,
ilekroć spotkał się z Innym: mógł wybrać wojnę,
mógł odgradzić się murem, mógł nawiązać dialog.*

Ryszard Kapuściński, *Ten Inny*¹

Dylematy wielokulturowości i literatura dla dzieci w szkolnej edukacji polonistycznej – braki i niedostatki

Współczesna literatura polska dla dzieci i młodzieży (w tym edukacja szkolna) jest od lat tematem debat społecznych dotyczących „strefy ciszy”, która panuje wokół pojęcia wielokulturowości.

Zarówno we współczesnych tekstach literackich dla młodego odbiorcy, jak i w szkolnej edukacji kulturowej panował od lat wielki niedostatek zagadnień, które odnosiłyby się do obszarów związanych ze zrozumieniem innych kultur (w tym narodowych, etnicznych czy kultur mniejszości religijnych, np. kultury żydowskiej, kultur odległych geograficznie, np. krajów Azji, Afryki) oraz rozpoznawaniem

¹ R. Kapuściński, *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*, w: tegoż, *Ten Inny*, s. 67.

stereotypowego myślenia dotyczącego postaci „Innego” (identyfikowanego tutaj z „Obcym”: nieznanym, gorszym)².

Rzeczywistość XXI wieku dodatkowo „przyniosła” nowe problemy związane z intensywnym przemieszczaniem się kultur, religii i gorącym tematem migracji oraz uchodźstwa. Zagadnienia te stały się ogromnym wyzwaniem nie tylko dla młodego czytelnika, ale także dla nauczycieli.

Wypada się tylko zgodzić ze stwierdzeniem Anny Janus-Sitarz, która konstatuje, że obecnie, w związku z brakiem uczniowskiego przygotowania do dialogu z innymi kulturami:

w czasach powszechnej migracji szczególnie widoczne stało się uleganie zakorzenionym w naszym życiu codziennym stereotypom wrogiego obcego³, [a w związku z – dop. D.M.] problemem tożsamości i inności oraz stanowiącej podstawę tej dychotomii wielorakiej i złożonej różnicy – [kategoria wielokulturowości nabrała, dop. D.M.] szczególnego znaczenia w kontekście przemian zachodzących w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu [...]. Miejsce kulturowej monoglosji zajęła wieloobecność i wielogłosowość [...]. Jednocześnie wielokulturowość i heterogeniczność społeczna, owa wszechobecność różnicy i inności, zderzają się z zakorzenioną i kultywowaną w zbiorowej świadomości odrębnością jako nadwartością pozytywną, w rezultacie czego różnica niejednokrotnie nadal pozostaje motorem wykluczenia, a nie akceptacji i tolerancji, wypchnięcia w sferę nieobecności, a nie krytycznej choćby afirmacji⁴.

W związku z nasilającym się problemem migracji polskie dziecko-uczeń pozostaje zatem wyjątkowo zagubione w wielokulturowym środowisku, którego znakami we współczesnej rzeczywistości stały się nie tylko obawa, lęk i strach⁵, ale także antymigracyjna fobia⁶.

² H.C. Triandis, *Culture and Social Behavior*, New York 1993. Publikacja Triandisa, oprócz rozważań na temat społeczeństw o charakterze indywidualistycznym i kolektywistycznym, ukazuje wyniki wieloletnich badań prowadzonych na temat psychologii międzykulturowej. Koncentruje się na zachowaniach społecznych i wpływie kultury na sposób interakcji między ludźmi. Książka może być wykorzystana w badaniach psychologii społecznej, psychologii międzykulturowej, socjologii i naukach politycznych oraz szeroko pojętej edukacji. Może być pomocą w zrozumieniu takich zachowań i działań ludzkich, które byłyby bardziej skuteczne w interakcjach/relacjach z reprezentantami innych kultur. Triandis zwraca uwagę na różnice kulturowe dotyczące m.in. agresji, okazywania pomocy, intymności, zachowań seksualnych, dostosowywania się do zmian, konformizmu, posłuszeństwa, rozwiązywania konfliktów itp. W publikacji omówione zostały następujące pojęcia: separacja, izolacja, adaptacja, integracja, asymilacja. Zob. D. Michułka, B. Olszewska, *Polishness or Europeaness? Adaptations of the classics in Polish textbooks after 1999*, w: „Interlitteraria”, red. J. Talvet, Tartu 2005.

³ *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014, s. 19.

⁴ W. Kalaga, *Wstęp*, w: *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004, s. 6.

⁵ M.C. Nussbaum, *Nowa nietolerancja religijna. Przewyżczyć politykę strachu w niespokojnych czasach*, przeł. S. Szymański, przedmowa J. Kuisz, Warszawa 2018.

⁶ Zob. Z. Bauman, *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, w: *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004, s. 18.

Pojęcie wielokulturowości rozumianej w kategoriach interakcji, poznawania różnic, które zasilają zbiór wspólnych wzajemnie się uzupełniających wartości, jest nieobecne także w obowiązującej podstawie programowej. Twórcy rozporządzenia, które weszło w życie w 2017 roku, zdają się nie dostrzegać wagi takiej edukacji⁷.

Na szczęście – poza szkolnym kanonem – sytuacja powoli się zmienia⁸.

W związku z dyskusjami na temat promowania dialogu kultur w ostatnich latach opublikowano kilka znaczących książek dla dzieci, które można wpisać w cztery kategorie:

- 1) utwory skoncentrowane wokół negatywnych emocji: strachu – lęku przed nieznanym – tu wyraźnie dostrzec można perspektywę psychologiczną (J. Mikołajewski, *Wędrówka Nabu*, 2016; G. Gortat, *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo*, 2012);
- 2) teksty podejmujące problematykę stereotypowego podziału (na swoich i obcych) wpisanego w strukturę „my i oni” – rozpatrywanego nie tylko na zasadzie zestawiania i porównania, ale także wydobycia zagadnienia, podziałów, konfrontacji i rywalizacji – z wyraźną refleksją nad kategorią granicy, przejścia, transgresji, tabu (tu wyeksponować można ujęcie antropologiczne: G. Gortat, *Szczury i wilki*, 2009; L. Bardijewska, *Kot Karima i obrazki*, 2016; R. Witek, *Chłopiec z Lampedusy*, 2016; B. Gawryluk, *Teraz tu jest nasz dom*, 2016)⁹;

⁷ Potrzeba edukowania ku tolerancji i współistnieniu w wielokulturowym świecie zauważona została wraz ze zmianami w polskim systemie oświaty, szczególnie w latach 1999-2016 i odzwierciedlała wytyczne europejskiej edukacji humanistycznej. Podkreślano wtedy przejście od etnicznego myślenia o narodzie w stronę społeczeństwa obywatelskiego i liberalnej demokracji. W wyniku współpracy CODN-u z Biurem Łącznikowym Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców zaproponowano polskim szkołom udział w międzyprzedmiotowym programie edukacyjnym „Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźstwie”. Ośrodek, oprócz szkoleń, proponował również materiały (np. w formie filmów dla najmłodszych: „Opowieści o Uchodźcach” [online], <https://vimeo.com/119832792> [dostęp: 10.07.2020]). Od 2015 roku tematyka przestała być podejmowana (brak nowych ofert, materiałów szkoleniowych dla nauczycieli). Zwrócenie uwagi ośrodka działającego przy Ministerstwie Edukacji Narodowej na problematykę wielokulturowości nie miało swojego odzwierciedlenia w zapisach podstawy programowej (zwłaszcza w obrębie kanonu). K. Koszewska, *Wstęp*, w: *Zrozumieć innych, czyli, jak uczyć o uchodźcach*, red. K. Koszewska, Warszawa 2001, s. 5. Zob. także wypowiedź M. Ingłota i T. Patrzyńska, *Materiały ze Zjazdu Polonistów (22 maja 1995 r.)*, „Polonistyka” 1996, nr 3.

⁸ K. Błęszyńska, *Polityka kanonu a kształtowanie się wielokulturowego społeczeństwa obywatelskiego*, „Pogranicze. Studia społeczne” 2017, t. XXX.

⁹ Zob. na ten temat E. Reigrotsky i N. Anderson, *National Stereotypes and Foreign Contacts*, „Public Opinion Quarterly” 1959, nr 23; Z. Mitosek, *Literatura i stereotypy*, Wrocław 1974; *Narody i stereotypy*, red. T. Walas, Kraków 1995; Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Warszawa 1997; *Borderlands. What does it mean for Poland and Finland?*, red. D. Michułka, M. Leinonen, Tampere 2004; *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004. Zob. także M. Latoch-Zielińska, *Wiedza o kulturze – nowy przedmiot kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej*, w: *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka i K. Bakula, Wrocław 2005; A. Kłoskowska, *Kultura narodowa i narodowa identyfikacja*, w: *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Warszawa 1990;

- 3) historie eksponujące zagadnienia niezrozumienia innych kultur i społecznego wykluczenia (*Homo sacer*) ujmowanego w perspektywie separacji i izolacji – w tym przypadku dominować będzie perspektywa kulturoznawcza (R. Piątkowska, *Hebanowe serce*, 2016; A. Onichimowska, *Dziesięć stron świata*, 2007);
- 4) opowieści, które podejmują kwestie integracji i akomodacji, dostarczają wiedzy o innych kulturach, pomagają je zrozumieć i oswoić – w tym przypadku znaczącą perspektywą interpretacyjną stanie się kategoria socjologii z wyodrębnianą w niej kategorią tożsamości jednostki i tożsamości całych grup (K. Pranić, *Ela-Sanela*, 2011; E. Grętkiewicz, *Szczekająca szczeka Saszy*, 2005)¹⁰.

Powyższe utwory, rozpatrywane w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych i potrzeby zbudowania nowych kompetencji nauczyciela, który nadałaby za wielokulturową edukacją¹¹ (z uwzględnieniem dziecięcego/uczniowskiego odbiorcy), można by wpisać w pięć kategorii:

- 1) pluralizmu z zasadą *e pluribus unum* („z wielości jedność”);
- 2) kompetencji kulturowych opartych na rozumieniu społeczeństwa obywatelskiego i na religii obywatelskiej¹²;
- 3) działań odzwierciedlających proces: od polityki asymilacjonizmu, związanego z dominacją kulturową, w stronę interakcji i dialogu;
- 4) integracji w połączeniu z działaniami pod hasłem *melting pot* (tygiel narodów);

Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie podstawy programowej, kształcenie blokowe, Biblioteczka reformy, Warszawa 1999.

¹⁰ W kontekście rozważań o inności na plan pierwszy wysuwa się kwestia narodowej tożsamości, pojęcie „wierności imponderabiliom, czyli dziedzictwo romantyzmu”, jak napisał Andrzej Walicki – zbiorowa indywidualność narodu – „naród kulturowy” a „naród polityczny”, którego wyznacznikami są wspólna historia państwowa i porządek prawny. Por. A. Walicki, *Trzy patriotyzmy*, w: *Naród. Nacjonalizm. Patriotyzm*, wstęp A. Mencwel, Kraków 2009, s. 368-381. Zob. M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2006; tu rozdział *Między Niemcami a Rosją (kompleksy i traumy)*. Zob. Ch. Taylor, *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton 1994. Zob. *Edukacja międzykulturowa. Poradnik nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004. Godna polecenia jest również książka J. Ambrosiewicz-Jacobs, *Me. Us. Them. Ethnic Prejudices Among Youth and Alternative Methods of Education. The case of Poland*, Kraków 2003.

¹¹ Dyskusje społeczne na temat kategorii „inności” odpowiadają bowiem czterem „krzyżującym się” obszarom badań: perspektywie antropologicznej (w tym przypadku głównym tematem stają się kwestie swojskości i obcości, inności i obcości, zamkniętości i otwartości; „czemu towarzyszyć musi i refleksja nad kategorią granicy, przejścia, transgresji, tabu etc.”), socjologicznej (skoncentrowanej na budowaniu i funkcjonowaniu tożsamości jednostki i tożsamości całych grup), kulturoznawczej (tu istotną kwestią staje się eksponowanie badań nad relacjami kultury „dominującej” wobec „obcej”, psychologicznej – eksponującej aspekty negatywnych emocji, np. lęku i strachu i w konsekwencji – odrzucenia. Zob. W. Kostecka, *Dziwne – odmienne – obce. Dziecko jako Inny we współczesnej polskiej prozie dziecięcej i młodzieżowej*, „Literaria Copernicana” 2017, nr 3 (23).

¹² Socjologiczna koncepcja religii opracowana w 1967 przez amerykańskiego socjologa R.N. Bellaha, wyróżniająca publiczny aspekt religii uprawomocniający porządek społeczny.

- 5) ideału społeczeństwa wielokulturowego wywodzącego się niejako z liberalizmu demokracji, osadzonego w filozofii etyki, opartego na polityce uznania (Ch. Taylor). Charles Taylor mówi m.in., że – w kontekście zagadnienia tożsamości „właściwe uznanie nie jest tylko wyrazem szacunku, który należy się ludziom. Jest to podstawowa ludzka potrzeba”¹³.

Inny/Obcy. Literatura dla młodego odbiorcy i jej czytelnik wobec indywidualnych losów bohaterów

W niniejszym artykule, który powstał w wyniku kilkuletnich badań, jakie prowadzimy z uczniami w szkole podstawowej, interesuje nas wypracowanie nowej formuły analizy i języka dydaktyki szkolnej w zakresie literatury – tu głównie języka zaangażowania w czytanie sfunkcjonalizowane wobec potrzeb emocjonalnych, społecznych i kulturowych, które literatura zaspokaja. Także u młodych czytelników. Punktem wyjścia staje się specyfika emocjonalno-sensualnego odbioru narracji literackiej, np. żywe obrazowanie mentalne absorbujące wielu czytelników (także na zasadzie intersubiektywnej kooperacji) (M. Rembowska-Pluciennik)¹⁴. Zofia Budrewicz pisze: „Sytuację odbioru dzieła artystycznego wyprowadza [się już – dop. D.M.] z antropologii literatury i kulturowej teorii literatury [...]. Autorzy wielu prac [zmierzając w stronę poznawania przez doświadczenie – dop. D.M.] wiążą operacyjną przydatność figury podmiotowego doświadczenia sensualno-mentalnego z możliwościami »wglądu« w nie odbiorcy – ucznia”¹⁵, emocjonalnego zaangażowania realnego czytelnika, czytania empatycznego i afektów.

Bardzo „świeże” jeszcze, lecz okrutne i wyraziste opowieści o imigrantach i uchodźcach, historie, które powstają na naszych oczach, stanowią, jak się zdaje, już teraz czytelny i spójny kanon tekstów, których bohaterami są dzieci, ich wojenne losy i konfrontacja kultur. Stanowią one dobry potencjał do podmiotowego doświadczenia współczesnej rzeczywistości i czytelniczej konkretyzacji dokonywanej przez rzeczywistego czytelnika (dziecko-ucznia), opartej na odbiorze empatycznym.

Tym bardziej, że dominantą artystyczną stają się w nich afekty: niepokój związany z obrazem Innego/Obcego, lęk przed nieznanym, strach przed izolacją i sa-

¹³ Ch. Taylor, dz. cyt., s. 26.

¹⁴ Definicję *kognicji* przyjmujemy za *The Oxford Companion to the Mind*, red. L.R. Gregory, Oxford 1987, i zakładamy, że jest to: „złożona wielość ludzkich procesów poznawczych, sposoby używania i kumulowania wiedzy, także uwarunkowanie ludzkiej percepcji, pamięci, zawsze noszących ślad procedur znaczeniowców”. Cyt. za: M. Rembowska-Pluciennik, *Poetyka intersubiektywności. Kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*, Warszawa 2015.

¹⁵ Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczenia*, w: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 6.

motnością, rozpacz, ale także tęsknota, desperacja i determinacja¹⁶. W literackim świecie przedstawionym tych utworów dominują okrucieństwa wojennych zdarzeń i traumatyczne przeżycia związane ze zniszczeniem rodzinnego domu, opuszczeniem go i wędrówką w nieznaną, w poszukiwaniu lepszego życia. Topika uchodźcza może nawiązywać w tych tekstach do obrazów wielkich wędrówek porównywanych ze światem Odysei¹⁷ czy scen nawiązujących do rzeczywistości wojennej Zagłady.

W omawianych w niniejszym tekście książkach pojawiają się charakterystyczne sceny – metafory i obrazy mentalne, np. obrazy spalonych domów, odgłosy wybuchów bomb, pożary, zatłoczone pociągi, ciężarówki, pełne uciekinierów łódki, kolczaste druty uchodźczych obozów, otoczone wysokimi murami zatłoczone rejony czekających na kolejny transport ludzi, przepełnione jeepy przewożące uciekinierów, pieniądze, których żądają przemytnicy i sceny dramatycznych pertraktacji z przewoźnikami, walizki i toboły, pozostawione w pośpiechu na ulicy cenne rodzinne przedmioty, pamiątki, stopy pomarańczowych kamizelek ratunkowych i stopy porzuconych rzeczy, które nie zmieściły się na łódkach, głód i dramatyczne poszukiwanie jedzenia oraz zagubionych w wojennej pożodze krewnych.

Kreacje artystyczne bohaterów dziecięcych i ich indywidualne losy wpisane są w powtarzające się wyraziste obrazy utraty i braków: poczucia bezpieczeństwa, stabilizacji, zakorzenienia, rodziny/rodziców, bliskości, własności, własnego języka.

Do świata emocji odwołuje się zarówno opowieść Jasminy z *Mojego cudownego dzieciństwa w Aleppo*, jak i Omenki, bohatera *Hebanowego serca* Piątkowskiej, Tadžina – z historii *Chłopiec z Lampedusy*, Karima z opowieści *Kot Karima i obrazki* oraz Romka z *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk. Dziecięcych bohaterów łączy lęk, zagubienie i samotność.

Na użytek niniejszego artykułu, do szkolnych praktyk lekturowych i analizy doświadczeń czytelniczych dzieci, wybieramy trzy utwory: *Hebanowe serce* Piątkowskiej, *Kota Karima i obrazki* Bardijewskiej i *Wędrówkę Nabu* Mikołajewskiego¹⁸.

¹⁶ Warto wspomnieć, że autor nagrodzonej ilustrowanej opowieści – paraboli – metafory *Wędrówka Nabu* jest także twórcą książki o uchodźcach, przeznaczonej dla dorosłych, *Wielki przyptyw*. Przywołuje w niej m.in. przygotowaną na Lampedusie przez Mimma Paladino instalację-pomnik – symbol tysięcy uchodźców, którzy przemieszczając się z Afryki do Europy, utonęli w Morzu Śródziemnym. Píše w niej także o muzeum pozostawionych/zagubionych przez uchodźców rzeczy.

¹⁷ „W czasach, gdy podróżowanie dla wielu jest łatwe i bezpieczne, ich [uchodźców] wyprawy przez Saharę, Bałkany czy Morze Śródziemne – pieszo, w drewnianych łodziach rybackich albo na pakach jeepów – są prawie tak spektakularne jak podróże klasycznych bohaterów. Mimo iż staram się nie wprowadzać tu zbyt mocnych porównań, dostrzegam oczywiście paralele. Ci antyczni bohaterowie uchodzili przed konfliktami na Bliskim Wschodzie, żeglując przez Morze Egejskie. Wielu migrantów czyni tak dzisiaj. Współczesne syreny to przemytnicy ze swoimi pustymi obietnicami bezpiecznej drogi; brutalny pogranicznik jest współczesnym Cyklopem”. Zob. P. Kingsley, *Nowa Odyseja. Opowieść o kryzysie uchodźczym w Europie*, przeł. A. Paszkowska, Warszawa 2017, s. 17.

¹⁸ Odbiorcami analizowanych w artykule lektur byli uczniowie klas czwartych, szóstych i siódmych wrocławskich szkół podstawowych. Teksty zostały przeczytane w całości i omówione podczas

Autorka *Hebanowego serca* koncentruje się w swym opisie na scenach desperacji i determinacji uciekających przed wojną ludzi oraz na samej wędrówce uchodźców, podejmujących walkę o przetrwanie.

Pytania do klasy VI i VII (SP nr 108 we Wrocławiu):

1. Podczas niebezpiecznej podróży na morzu Omenka zasypia i wraca wspomnieniami do domu rodzinnego. Czego dowiedziałeś się o kulturze, w której żył bohater? Co najbardziej kojarzyło się chłopcu z domem?
2. Z czym Tobie kojarzy się najbardziej dom rodzinny? Czy mimo różnic cywilizacyjnych i technologicznych dostrzegasz „punkty wspólne” w obrazach domu: Twojego i Omenki?
3. Czy sądzisz, że Omenka był szczęśliwy, zanim wioska, w której mieszkał, została zaatakowana? Uzasadnij swoją odpowiedź.
4. Skromny dom rodzinny Omenki nagle stał się miejscem, z którego trzeba było uciekać, aby przeżyć. Jakie emocje, przemyślenia towarzyszyły Ci, gdy czytałeś fragmenty, w których opisane zostały:
 - a) okoliczności ewakuacji;
 - b) podróż w ciężarówce;
 - c) rozstanie z ojcem;
 - d) podróż starą i wysłużoną łodzią?
5. Jak zmienił się obraz domu głównego bohatera? Jakie emocje mogły towarzyszyć chłopcu podczas nagłej ewakuacji z wioski?
6. Niebezpieczna i wyczerpująca podróż Omenki stawia chłopca przed licznymi dylematami. Jakie to dylematy? Które – wg Ciebie – były dla Omenki najtrudniejsze? Dlaczego?
7. Omenka marzył, aby w przyszłości zostać mechanikiem, który naprawi każdy silnik. Dlaczego? Co sądzisz o jego marzeniu?
8. Wyobraź sobie, że Omenka jest nowym uczniem w Twojej klasie i opowiada swoją historię. Jakie znaczenie dla Ciebie miałyby jego opowieść? Co chciałbyś mu powiedzieć?

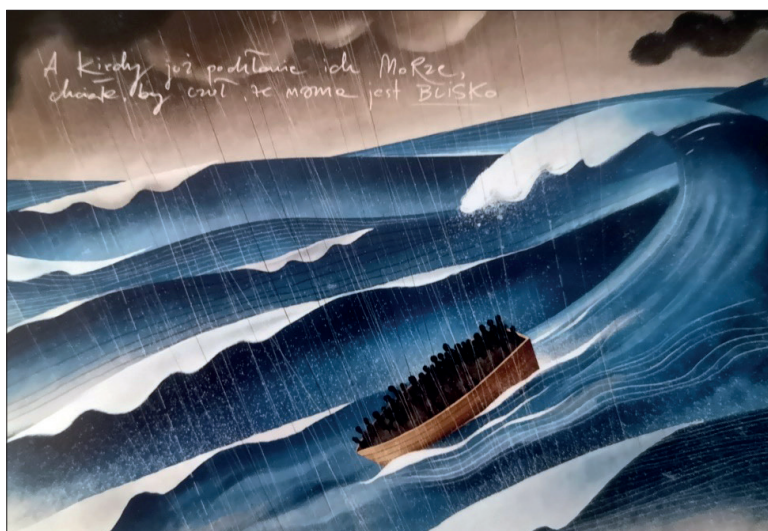
Po przeanalizowaniu wypowiedzi dzieci zauważono, że książka odwołuje się do etycznej wrażliwości odbiorcy i kształtuje postawy czytania empatycznego. Uczniowie podkreślają, że

podróż w zatłoczonych łodziach na pełnym morzu jest wyjątkowo trudna, trwają burze, wiatr i sztorm, wielu ludzi nie jest w stanie przetrwać, pasażerowie są głodni i spragnieni, w skwarze słońca wędrówka wygląda okrutnie – panuje na niej strach i śmierć:

zajęć prowadzonych przez nauczycieli: Łukasza Gregorowicza (SP nr 108 we Wrocławiu) oraz Agatę Wodzińską (SP nr 107 we Wrocławiu). W badaniu nad odbiorem czytelnym wykorzystano różnorodne metody pracy z uczniami, m.in.: dyskusję dydaktyczną, mapę skojarzeń, burzę mózgów, metodę ćwiczeniową (na podstawie kart pracy z odpowiednio dobranymi poleceniami – autorskimi materiałami skonstruowanymi przez ww. nauczycieli).

„Kiedy Omenka rozejrzał się dookoła, zorientował się, że Kainene, która jeszcze przed chwilą siedziała obok, zniknęła [...]. Nie było słycać żadnego krzyku, tylko nagle miejsce obok Omenki zrobiło się puste [...]. Zanim nastał świt do morza wpadło jeszcze kilka osób. Niektórzy rozpaczliwie próbowali złapać się łodzi, ale nie dali rady i zniknęli w otchłani”¹⁹.

Uczniowie wyrażają współczucie, ale także złość i gniew związany z niewłaściwym zachowaniem się przewoźników – pozornych opiekunów dramatycznej tułaczki. Dzieci podkreślają bowiem, że uchodźcy są często oszukiwani i okradani przez przewoźników, którzy pobierają wcześniej opłatę i porzucają w czasie podróży swoich „podopiecznych”, np. na środku pustyni. Do takiej grupy przestępców-uciekierów – należy m.in. sternik z łodzi Omenki, który pozostawia bez opieki na pełnym morzu łódkę z pasażerami. Dzieci wymieniają szereg emocji związanych z podróżą małego emigranta: smutek, poczucie niesprawiedliwości, dezorientację, cierpienie, strach samotności, niepewność, tęsknotę i zmęczenie. Piszą także o jednym z najtrudniejszych momentów uchodźczej wędrówki małego bohatera – chwili rozstania Omenki z ojcem.



Źródło: *Hebanowe serce*, s. 35, ilustr. M. Szymanowicz

Dostrzegając również wielką determinację, siłę charakteru i wolę przetrwania bohatera, uczniowie uwypuklają w swoich wypowiedziach moc wyobraźni chłopca, nadzieję i miłość. Istotne znaczenie ma dla nich hebanowa figurka wojownika Ozyriona, który nie tylko ożywa w wyobraźni chłopca, ale dodaje mu także wewnętrznej siły. Dzieci piszą, że

¹⁹ R. Piątkowska, *Hebanowe serce*, Łódź 2016, s. 6.

silny i dzielny Ozyrion to ideał wodza, którego wartości stanowią dla Omenki znakomity wzór do naśladowania, staje się on najlepszym przyjacielem chłopca w czasie morskiej wędrówki w nieznaną, pomagając przetrwać trudy podróży na ciasnej łódce.

Chłopiec „wystawił rękę z figurką za burtę i pokazał wojownikowi morze. Omenka wiedział, że płyną w nieznanym kierunku, że się zgubili i że nikt nie kieruje łodzią. Słyszał nawet, jak ktoś mówił, że wcześniej czy później wszyscy pójdą na dno. Nie wszyscy – ucieszył się, gładząc paluszkami wojownika. – Ozyrion jest z hebanu, a drewno nie tonie. Nawet jak wpadnie do wody, to popłynie. Niezwyciężony wojownik uratuje się jak zawsze”²⁰.

Uczniowie dostrzegają, że narracja ma charakter sensualny i odwołuje się do wielu zmysłów, a wyobrażenia przenosi w myślach małego uchodźcę do rodzinnego, ulepionego z gliny domu, do biednej wioski z drzewem mangowca na środku plaży, do cienia, w którym chronią się mieszkańcy wioski przed słońcem, do smaku kukurydzianych placków i herbaty z miętą.

Na pytanie „Z czym Tobie kojarzy się najbardziej dom rodzinny? Czy mimo różnic cywilizacyjnych i technologicznych dostrzegasz »punkty wspólne« w obrazach domu: Twojego i Omenki?” – odpowiadają, że pamięć o rodzinnym domu dodaje bohaterowi otuchy, a kochany przez rodzinę Omenka jest w nim szczęśliwy. Poczucie bezpieczeństwa oraz nadzieję daje chłopcu również podróżująca z nim matka, dzieci eksponują także scenę, w której matka opowiada synkowi historię spotkania z ojcem, który – jak twierdzi kobieta – na pewno wkrótce do nich dołączy.



Źródło: *Hebanowe serce*, s. 22, ilustr. M. Szymanowicz

²⁰ Tamże, s. 25-26.

Obóz dla uchodźców na wyspie Lampedusie wywołuje w czasie kolejnych etapów podróży także inne sny, sny – marzenia o lepszej przyszłości. Uczniowie identyfikują się z bohaterem i celnie wskazują na fakt, iż Omenka nie pragnie zbyt wiele: obraz jego szczęścia jest konkretny i wymierny, ale cel – etycznie wzniosły. Chłopiec bowiem marzy/pragnie/śni – piszą dzieci,

że w ich nowym, jasnym domu będzie pracował w warsztacie, w którym dokona naprawy zepsutych silników ciężarówek i łodzi, tak aby żaden z tych środków transportu nie zatrzymał się już nigdy z pasażerami, którzy są w drodze do lepszego życia.

Książka kształtuje etyczną wrażliwość odbiorców, dzieci podkreślają bowiem, że każdy powinien mieć swoje marzenia, wierzyć, że się osiągnie cel i mieć nadzieję, i że w realnym życiu zapewnią Omence lepsze życie w Polsce:

Chciałabym powiedzieć Omence, że w naszym kraju może czuć się bezpiecznie i w naszej klasie również, pomogłabym mu w nauce języka, w integracji klasowej, w zapoznaniu się ze szkołą i z naszymi przyzwyczajeniami, aby mógł znowu zaufać obcym ludziom²¹.

Mając na uwadze konfrontacje kultur, warto zauważyć także, że takie „dopuszczenie do siebie głosu Innego oraz jego doświadczenia utraty zmienia wrażliwość czytelnika – pisze Wójcik-Dudek, jednocześnie poszerzając jego wyobraźnię – tak ważną dla Marthy C. Nussbaum składową postawy etycznej”²².

Kot Karima i obrazki to opowieść, w której narratorem jest niebieski abisyński kot Biss. Właścicielem kota jest mały Syryjczyk – chłopiec – uchodźca Karim. Kotu wraz z Karimem, jego mamą i babcią udaje się uciec przed wojną domową i przedostać do Polski, gdzie rodzina się osiedla. Chłopiec – jako Inny/Obcy bardzo chce się odnaleźć w nowej rzeczywistości, w nowym środowisku i pragnie dotrzeć do swoich nowych, polskich kolegów. Musi pokonać wiele barier – w tym językową. Ponieważ bariera językowa jest na pierwszym etapie pobytu w nowym kraju trudna do pokonania, chłopiec przedstawia zatem obrazami całą historię swojego życia, dzieje swoich dramatycznych przeżyć i traumatycznych doświadczeń wojennych

²¹ Obraz pamięci o domu rodzinnym i tęsknota chłopca przywodzą na myśl przywoływane przez Taylora argumenty, przemawiające na rzecz uznania i szacunku dla innych kultur. Popiera je także Will Kymlicka, konstatując, że „pozostawanie w obrębie jakiejś grupy czy kultury jest istotną wartością i winno być pielęgnowane. [...] Multikulturalizm pozwala ludziom identyfikować się publicznie ze swą grupą etniczną, jeśli tego chcą, bez obawy, że będzie to z niekorzyścią dla nich lub też będzie ich stygmatyzować. Czyni on posiadanie tożsamości etnicznej akceptowalną, czy wręcz normalną częścią życia w całym społeczeństwie”. Zob. W. Kymlicka, *Finding Our Way. Rethinking Ethnocultural Relations in Canada*, Oxford 1998, s. 33.

²² M. Wójcik-Dudek, *Pamięć domu. Polska literatura dla dzieci o migracjach*, „Filoteknos” 2021, nr 11 (tekst niepublikowany; złożony do druku).

z Damaszku oraz wędrówkę ku wolności: rysuje naloty samolotów, wybuchy bomb, czołgi, kryjówki w garażu, trudy ucieczki w nieznanne: zatłoczoną ciężarówkę i łódkę, pośpiech, pieszą wędrówkę przez góry w upale, pobyt w obozie dla uchodźców. „[...] do późnej nocy malował swój obrazek. Bo pismo obrazkowe jest najstarsze na świecie. Bo dziś po raz pierwszy pójdzie do nowej szkoły. Bo chce opowiedzieć nowej klasie, skąd i dlaczego przychodzi. Bo...”²³. Sugestywne obrazy układające się w ciąg zdarzeń i sekwencji pełniących funkcję kolejnych etapów dramatycznej wędrówki tworzą narrację wizualną i stają się formą swoistej terapii dla chłopca.



Źródło: *Kot Karima i obrazki*, s.: 1, 21, 54, 89, ilustr. A. Sędziwy

Kot Biss – interpretując obrazy swojego dziecięcego właściciela i próbując nawiązać kontakt z nowymi polskimi sąsiadami, opowiada historię ucieczki rodziny poznanej w bloku zwierzętom. Jednak nowy dom w obcym kraju wcale nie oznacza dla syryjskiej rodziny i jej kota bezpieczeństwa i przyjaźni. Czytelnik domyśla się, że inteligentny narrator-kot reprezentuje w opowieści także człowiecze postawy i zachowania. Autorka – przewrotnie – chcąc oszczędzić dziecięcemu odbiorcy scen złych ludzkich zachowań – negatywne postawy wobec nowoprzybyłego do tej okolicy Karima – Obcego, przenosi na komunikujące się swobodnie zwierzęta. Niebieski, nieznany kot – Obcy – przybysz z daleka, zza morza i gór, styka się bowiem z negatywnymi emocjami stałych zwierzęcych mieszkańców bloku, z ich stereotypowym myśleniem: antypatią, manifestacją niechęci, wrogością. Zwierzęta na początku odrzucają Innego/Obcego („Sio stąd! Tutaj wstęp mają tylko sami swoi”; „Tutaj trzeba być tutejszym!”; „Zmiataj stąd, przybłodo!”)²⁴. Biss stara się przekonać do siebie nowo poznane zwierzęta i robi wszystko, aby zdobyć ich sympatię, zaufanie i przyjaźń.

²³ L. Bardijewska, *Kot Karima i obrazki*, Łódź 2016, s. 5.

²⁴ Zob. Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Wrocław 1997.



Źródło: *Kot Karima i obrazki*, s. 65, ilustr. A. Sędziwy

Wizualna opowieść *Karima* ma siedem odsłon, bo cyfra siedem jest symbolem równowagi, spełnienia i znakiem kosmosu²⁵. Ostatnia odsłona jest charakterystycznym zamknięciem historii adaptacji rodziny w nowym miejscu. Opowieść kończy się dobrze – nastąpiła bowiem symboliczna wielokulturowa integracja, na sielankowym obrazku pojawiają się zaprzyjaźnieni mieszkańcy bloku, którzy uczą się wspólnie nowego języka i zaczynają używać arabskich słów, a na dachu domu zwinięty w kłębek spokojnie śpi szczęśliwy Biss. Zgodnie z postulatami, życzeniami pedagogiki wielokulturowej inność/obcość/odmienność Bissa (kota rasy abisyńskiej) zostaje zaakceptowana.

Oto zadania do lektury dla kl. VI i VII (SP nr 108 we Wrocławiu): Biss to niebieski kot abisyński. Na podstawie siedmiu obrazków opowiedział on wzruszającą, miejscami przerażającą historię, której uczestnikiem był m.in. Karim – autor wspomnianych obrazków. Napisz list, w którym przedstawisz swoje refleksje, emocje, wrażenia związane z poznaną historią. Swój list zaadresuj do Bissa – ten niezwykle kot wszystko zrozumie i przekaże treść listu Karimowi oraz jego bliskim. Przygotuj własną (ósmą ilustrację) do poznanej historii.

²⁵ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1991, s. 376.



Źródło: *Kot Karima i obrazki*, s. 84, ilustr. A. Sędziwy

Uczniowie, pisząc listy do kota Bissa, wyrażają nie tylko głęboką refleksję na temat współczesnej rzeczywistości zakorzenionej w konfrontacji kultur, ale także głęboką empatię i współczucie dla bohaterów przedstawionych w książkach zdarzeń (np. „Wojna i uchodźstwo to problemy XXI wieku”; „Straszne są bombardowania i wycie syren”), wraz z Karimem, emocjonalnie ustosunkowują się do świata wojennego dramatu i do narysowanych przez chłopca scen/obrazów dramatycznej ucieczki syryjskiej rodziny przed śmiercią („Sporo przeżyłeś, byłeś przerażony, ale i odważny”), oraz akcentują konfrontację chłopca i jego kota z nową rzeczywistością („Podziwiam Twoją wytrwałość, byłeś często wyśmiewany, a mimo to starałeś się nawiązać dobre relacje”), dokonują także próby konstruktywnej oceny ludzkich zachowań („W naszym kraju również możesz usłyszeć jakieś uszczypliwości odnośnie koloru Twojego futra, ale wynika to z zamknięcia się ludzi na własny świat i brak chęci rozmowy, więc trzeba do nich podejść ze spokojem i zrozumieniem. Czasami wszystko da się zmienić rozmową”). Ponadto, konkludując, piszą: „Książka prowokuje do wielu poważnych refleksji, ale jest też pełna poczucia humoru, np. zabawna jest postać przemądrzałej muchy Kluchy czy chomika Migmiga, który pokazał, że życie w klatce jest ciężkie”. Nawiązując do poetyki wizualnej narracji,

uczniowie rysują odsłone 8mą – najważniejsze zdarzenie z życia syryjskiej rodziny po przyjeździe do Polski – widać na nich pokój, spokój i szansę na lepsze życie (tu np. obrazek: „Wielu innych” lub „Nowa rzeczywistość”).

W podobny kontekst interpretacyjny, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy psychologii („inności” – lęku, strachu, wstrętu i odrzucenia – z separacją i izolacją – J. Kristeva)²⁶, wpisana jest opowieść-metafora Jarosława Mikołajewskiego *Wędrówka Nabu*, wykreowana w słowach i w obrazach symboliczna historia dziecięcego uchodźstwa. Książka Mikołajewskiego to parabola samotności, wojny i dramatycznej wędrówki dziewczęcej bohaterki w poszukiwaniu nowego miejsca, gdzie nie płoną domy i gdzie można zaprosić swoich bliskich. Nabu jest zrozpaczona, ale odważna, zdeterminowana i zmotywowana do walki o lepsze życie. Narracja o podróży dziecka realizuje pewien stały schemat wędrówki uchodźczej. Istotnym elementem fabuły są granice, przez które trudno jest przejść („przedrzeć się”), których chronią wysocy, groźnie wyglądający i krzyczący mężczyźni (Stój! Stój!). Przekaz słowny wzmacniają w tym przypadku wyraziste ilustracje.

Strach przed uchodźcą i irracjonalny rodzaj zagrożenia, które rzekomo przynosi każdy uchodźca, przekonująco wyraża Giorgio Agamben: „Jeśli uchodźca stanowi tak niepokojący element w systemie państwa narodowego, dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że poprzez przełamywanie tożsamości człowieka i obywatela, narodzenia i narodowości, uchodźca wpędza w stan kryzysu pierwotną fikcję suwerenności”²⁷.

²⁶ W kontekście przywołanych fragmentów opowieści o obrazach Innego/Obcego – małych uchodźcach warto odwołać się także do perspektywy psychologii. „Inność”, oprócz tego, że często wywołuje negatywne emocje (np. obawę, lęk, strach, ale także bunt i sprzeciw), a w konsekwencji psychicznej ludzkiej reakcji stwarza również uczucie wstrętu, obrzydzenia, wołę wyparcia i odrzucenia (J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, przeł. M. Falski, Kraków 2007). Julia Kristeva powtarza również w tym kontekście, „psychoanalityczną prawdę, że wyparcie jest konieczne dla indywiduacji” (s. 177); J. Kristeva, *Pouvoirs de l'horreur. Essai sur l'abjection*, Paris 1980). Błyskotliwy interpretator myśli Kristevej, Tomasz Kitliński, komentuje: „abiekt, nie będąc w pełni ani przedmiotem (obiekt), ani podmiotem (subiekt), stanowi jednak obszar podmiotowości, gdzie gromadzi się to, co nieakceptowane społecznie: nieczystość, nikczemność, ohyda. [...] W życiu społecznym to w abiektie ogniskuje się nienawiść i przemoc. Tymczasem – jak twierdzi Kristeva – abiekt tkwi we wnętrzu podmiotu. Skoro szukamy i zabijamy kozła ofiarnego, nie potrafiliśmy poradzić sobie z własnym abiektem w nas. Abiekt, czyli pomiot. Na obiekt składa się to, co semiotyczne, abiekt wymyka się temu, co społeczne. Znajduje się on poza ściśle wytyczonymi granicami, rozdzielaniami, oddzieleniami. Aspołeczny, pogardzany, nieczysty abiekt przeraża i fascynuje zarazem” (T. Kitliński, *Obcy jest w nas. Kochać według Julii Kristevej*, Kraków 2001, s. 48).

Postać „Innego” natomiast, w rozumieniu filozofa Lévinasa, opisana jest w perspektywie badań prowadzonych nad etyką, przy pomocy takich pojęć jak: twarz, ślad, separacja, rozkosz, intymność, cierpienie, substytucja; „Inny” – jak zauważa Lévinas – może być nie tylko całkowicie różny, odmienny, ale także – jako pojęcie – zakorzeniony w kontekstach związanych z transcendentalnością. Zob. B. Skarga, przedmowa do: E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, przeł. M. Kowalska, Warszawa 1998.

²⁷ G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Warszawa 2008; G. Agamben, *My, uchodźcy* [online], <http://recyklingidei.pl/agamben-my-uchodzczy> [dostęp: 5.06.2007].



Źródło: *Wędrowka Nabu*, s.: 17, 23, 31, ilustr. J. Rusinek

Mimo gwałtownej reakcji obrońców granicy i ogromnego strachu Nabu – *homo sacer* – pokonuje kolczaste druty, wędruje przez pustynię, przepływa wprawdzie przez morze, aż fale wyrzucają ją na plażę, która tylko pozornie wydaje się dziewczynce wreszcie miejscem bezpiecznym. Jest na niej pełno turystów, którzy mają wobec Nabu niejasne zamiary – jedni – nastawieni przyjaźnie – pozwalają jej zostać, inni – zachowujący się wrogo – chcieliby odesłać ją z powrotem. Wyraziste kolory tej dramatycznej sceny na plaży (sympatia wyrażona jest poprzez postacie przedstawione w odcieniach kolorów zielonego i niebieskiego, natomiast manifestacja niechęci i wrogości to postacie ukazane w kolorze czerwonym) wzmacniają przekaz.



Źródło: *Wędrowka Nabu*, s. 47, ilustr. J. Rusinek

Mała uciekinierka jest wycieńczona wędrownką, zdesperowana, zrozpaczona i przerażona. Emocje sięgają zenitu – nie jest pewna, czy ludzie okażą jej pomoc i czeka w napięciu na decyzję plażowiczów, którzy otaczają obcą dziewczynkę ze wszystkich stron, zamykając nielegalną imigrantkę w ciasnym kręgu. Scena otoczenia dziewczynki przypomina swoisty sąd nad małą bohaterką, a jest tym bardziej dramatyczna, że wyrok może zapaść bardzo szybko, zgromadzeni bowiem palcem wskazują kierunek dalszej wędrownki Nabu: „Połowa tłumu wskazywała domy, połowa morze. A raczej nie wskazywała, tylko wskazuje. Teraz. Bo to jest właśnie ta chwila. Kiedy minie ta właśnie chwila, Nabu pójdzie się ogrzać i wypocząć. Albo znów wejdzie do wody”²⁸. Kreacja artystyczna końcowej – otwartej sceny opowieści świadczy o mistrzowskim rozegraniu przez Mikołajewskiego tego dziecięcego – uchodźczego dramatu. Autor znakomicie przedstawił w epilogu tej opowieści-paraboli nie tylko dylematy moralno-etyczne uczestników tych dramatycznych zdarzeń, ale także nawiązał do poetyki antycznej tragedii. Wójcik-Dudek pisze:

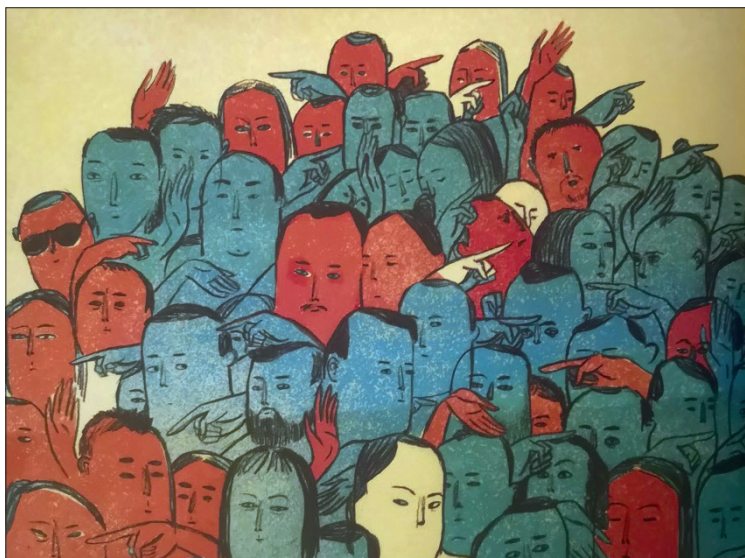
Dziewczynka jest nielegalna, bo nie pochodzi stąd. Dziewczynka jest legalna, bo przynależy przecież do ludzkiej wspólnoty. Symetryczna linia podziału na tych, którzy są skłonni przyjąć dziecko, i na tych, którzy każą mu odejść, przywołuje poetykę antycznej tragedii z jej podstawową kategorią – wyborem tragicznym. Oto plaża zmienia się w *agon*, w którym uczestniczy również czytelnik. Nieznośnie długa, a może wieczna, chwila oczekiwania na wyrok, zawieszenie punktu kulminacyjnego, po którego przekroczeniu fabuła powinna nabrać tempa, przypomina odbiorcy o moralnym zobowiązaniu wobec Innego, wobec Drugiego. Włączenie czytelnika w nierealną, bo literacką, sytuację etyczną przypomina mu o sokratejskiej zasadzie dobrego życia jako stałej troski o własne człowieczeństwo. W tym sensie odpowiedź na pytanie, po której stronie w sporze o Nabu się opowiadasz, skłania do namysłu, samokrytycyzmu, ale też zobowiązuje „do pewnego rodzaju cnoty, do dbałości o model życia obywatelskiego”²⁹.

W powyższe rozważania związane z kreacją bohatera-uchodźcy, wzmocnione sensualno-mentalnym doświadczeniem lektury i odbiorem empatycznym ilustracji, wpisują się także komentarze dzieci do lektury książki Mikołajewskiego. Przytaczamy w tym miejscu wypowiedzi uczniów klasy IV i VI (SP nr 107 we Wrocławiu):

1. *Teraz już wiem, że Nabu...* „była miłą i odważną dziewczynką, bohaterką, która zrobiłaby wszystko, żeby mieć dom, który jest ciepły i się nie spali”; „podjęła ważną decyzję”; „była nieszczęśliwa”; „uciekła z domu, bo chciała żyć w lepszym świecie”; „chciała znaleźć dom dla rodziców”; „starła się pomóc swojej rodzinie, ale nikt jej nie wierzył”; „była uchodźcą” (1 odpowiedź); „była emigrantką” (1 odpowiedź);

²⁸ J. Mikołajewski, *Wędrownka Nabu*, Kraków 2016, b.n.

²⁹ Cyt. za: M. Wójcik-Dudek, dz. cyt. Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016, s. 355.



Zródło: *Wędrowka Nabu*, s. 49, ilustr. J. Rusinek

2. *Myślę, że Nabu opuszczając dom...* „narażała się na niebezpieczeństwo, ale chciała trafić do domu, który się nie spali”; „nie miała wpływu na to, co będzie po drodze”; „ryzykowała swoim życiem, ale też starała się o szczęście swoje i swojej rodziny”;

3. *Po przeczytaniu książki Jarosława Mikołajewskiego „Wędrowka Nabu” chciałabym/ chciałbym podkreślić następujące emocje:* obawa, współczucie, strach, niepokój, odwaga („bo poszła sama”), smutek, samotność, gniew, cierpienie, pewność siebie/determinacja („kiedy zraniła się kolcami i uderzyła w mur – nie zawróciła, tylko szła dalej”);

4. *Jakich rad udzielilibyś/udzielilibyś Nabu biorąc pod uwagę sytuację, w jakiej się znalazła?* „Żeby znalazła nowy dom”; „Żeby uciekła z miejsca, w którym się znalazła”; „żeby ktoś jej pomógł/ktoś z nią poszedł, żeby dążyła do celu i żeby się nie poddawała”; „Poprosiłabym ją, żeby wskazała mi drogę, wzięłabym łódź i pomógłabym jej rodzinie”.

Konkluzja

Zinterpretowane powyżej przykłady literackie oraz przeanalizowane przykłady recepcji dzieci promują nie tylko wiedzę na temat innych kultur, ale także właściwe zachowania i postawy wobec nich (w tym zrozumienie i szacunek), promują dialog kultur, kształtowanie postawy wrażliwości społeczno-kulturowej, umiejętność krytycznej refleksji związanej z tolerancją wobec Inności, szacunek dla Inności oraz

zachęcają do próby formułowania wniosków, według których dziecko powinno uświadomić sobie wspólne korzenie ludzkiej egzystencji i zrozumieć, iż pomimo różnic kulturowych istnieje duże podobieństwo w problemach ludzi na całym świecie oraz wspólne kody ludzkiego doświadczenia. Książki zwracają także uwagę na rolę narodowej tradycji, którą tak mocno podkreślają w swoich opowieściach dziecięcy bohaterowie oraz dostrzegają dziecięcy czytelnicy.

Jak zauważono, „czytanie zaangażowane” czy – posługując się tu terminem Ingardena – czytelnicza konkretyzacja (z „dookreślaniami znaczeń”) związane jest nie tylko z postrzeganiem, rozumieniem, wyobraźnią, wiedzą, podobieństwami i kategoryzacją, ale także doświadczeniem. Aspekt „doświadczenia” uwzględniają także komentujące lektury wypowiedzi dzieci. Dominuje w nich – porównywany z własnym – obraz domu, który tracą bohaterowie w obliczu wojny.

Doświadczeniowa wyrazistość przez swą funkcję ekspresywną przywołuje uczucia i emocje związane z codziennością – angażuje nie tylko językową, ale i pozajęzykową aktywność umysłu oraz odsyła do obszarów pozatekstowych, np. propozycje zamieszkania we Wrocławiu, oferowanie wspólnej nauki języka, osvajanie Innego/Obcego z kulturowymi obyczajami, np. kulinariami kraju, do którego przybył (czytanie „eferentne” wg Rosenblatt). Dziecięca zdolność do obrazowania świata, ich wyobraźnia mentalna oraz konsekwentna konfrontacja literackiej fikcji ze światem rzeczywistym uświadamia, iż kognitywne spojrzenie na literaturę dla dzieci w połączeniu z uczuciowym aspektem lektury może być jednym z metodologicznych tropów.

Można by się zastanawiać, jaka jest dominująca, dostrzegalna emocja w tekstach: SMUTEK? PRZYGNĘBIENIE? TĘSKNOTA? OCZEKIWANIE? NADZIEJA? WEWNĘTRZNA MOBILIZACJA? ROZPACZ I PRÓBA JEJ PRZEZWYCIĘŻENIA? Wydaje się, że te wszystkie emocje tworzą w omówionych tu utworach swoisty klaster, który mieści w sobie szeroko pojęte postawy etyczne. Warto także wyróżnić mimowolnie/intuicyjnie zastosowane przez uczniów w wypowiedziach strategie „life-to-text” i „text-to-life”³⁰. Widoczne są one, jak się zdaje, głównie w trzech wymiarach:

- 1) podczas oceny opisu wewnętrznych światów małych bohaterów (tu: tęsknoty za domem, który zniszczyła wojna, samotnością w dramatycznej podróży i oczekiwaniem na lepsze jutro);
- 2) podczas ustosunkowania się („pozycjonowania się”) do dorosłych bohaterów (np. rozdzielonych rodziców, udających opiekunów – obcych-złych dorosłych);

³⁰ W budowaniu znaczenia utworu oraz jego interpretacji pomagają różne strategie czytania tekstu; sugerują one odwołania do rzeczywistości, do innego tekstu, „do siebie” (np. text-to-world, text-to-self, text-to-text); zob. [online], <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/text-text-text-self-text-world> [dostęp: 11.11.2016].

- 3) na poziomie wyobrażeń związanych z budowaniem nowego domu, projektowania nowego życia w nowej rzeczywistości.

Wydaje się, że opowieści Piątkowskiej, Bardijewskiej i Mikołajewskiego zdecydowanie mają potencjał, aby wzmacniać czytanie empatyczne oraz proces identyfikacji czytelników z głównym bohaterem.

Przez uruchamianie uczuć uczniowie angażują się emocjonalnie w postaci bohaterów i piszą: cenimy Omenkę, Karima i Nabu za ich charakter, za odwagę, wytrwałość, determinację, uczuciowość. Dzięki takim wnioskom uczniowie pogłębiają rozumienie przeżyć i zachowań postaci literackich, budzą się także refleksje nad ich własnym zachowaniem.

Wizualizacja efektów i afektów oraz metaforyzacja obrazów wzmacnianych doświadczeniem rzeczywistym mogą wpływać na emocjonalne zaangażowanie czytelników oraz wywierać wpływ na konstruowanie przez nich nowych znaczeń i sensów utworu. Łączenie aspektów czytania estetycznego (np. interpretacja rysunków Karima czy obrazów granic otoczonych kolczastym drutem) z odbiorem eferentnym (np. przez uwzględnienie kontekstu społeczno-kulturowego i etycznego, w tym sytuacji rodziny w obliczu wojny) przez np. czytanie fragmentów eksponujących narrację polisensoryczną wzmacnia siłę interakcji, jaka zachodzi między słowem, obrazem i emocjami, co przekłada się w tym przypadku na wspomaganie rozumienia, kształtowanie wyobraźni i formułowanie etycznej refleksji nad światem.

Konkluzją do powyższych rozważań w kontekście współczesnej polskiej literatury dla dzieci podejmującej kwestie edukacji wielokulturowej niech staną się słowa Marthy C. Nussbaum: „Aby poradzić sobie z naszymi strachami, musimy połączyć trzy rzeczy: mocne zasady dotyczące szacunku dla równości ludzi, nieegoistyczne argumenty skierowane przeciwko rzekomej winie mniejszości, wszechobecnej w kulturze większości, [...] wyobraźnię kierującą się ciekawością i sympatią” oraz „systematyczne ćwiczenie »wewnętrznych oczu«, zdolności do posługiwania się wyobraźnią, co sprawia, że możliwe staje się oglądanie świata z punktu widzenia Innego”³¹.

Wybrana bibliografia

- Agamben G., *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Warszawa 2008.
- Bauman Z., *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, w: *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004.
- Budrewicz Z., *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, w: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Kalaga W., *Wstęp*, w: *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004.

³¹ M.C. Nussbaum, dz. cyt. Zob. fragment książki [online], <https://kulturaliberalna.pl/2017/01/10/martha-nussbaum-nowa-religijna-nietolerancja-islam-musulmanie/> [dostęp: 10.03.2020].

- Kingsley P., *Nowa Odyseja. Opowieść o kryzysie uchodźczym w Europie*, przeł. A. Paszkowska, Warszawa 2017
- Kitliński T., *Obcy jest w nas. Kochać według Julii Kristewej*, Kraków 2001.
- Kostecka W., *Dziwne – odmienne – obce. Dziecko jako Inny we współczesnej polskiej prozie dziecięcej i młodzieżowej*, „Literaria Copernicana” 2017, nr 3 (23).
- Koszewska K., *Wstęp*, w: *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, red. K. Koszewska, Warszawa 2001.
- Nussbaum M.C., *Nowa nietolerancja religijna. Przewyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach*, przeł. S. Szymański, przedmowa J. Kuisz, Warszawa 2018.
- Reigrotski E., Anderson N., *National Stereotypes and Foreign Contacts*, „Public Opinion Quarterly” 1959, nr 23.
- Triandis H.C., *Culture and Social Behavior*, New York 1993.

Me – the Other. Aspects of Multiculturalism in Contemporary Literature for Children and Young People as a Polemic with the “Zone of Silence” (Theory of Empathic Reading and Response Practice)

Summary

In this paper, what interests us is developing a new formula for the analysis and language of school didactics in literature: this is mainly the language of engagement in functionalized reading in relation to the emotional, social and cultural needs that literature satisfies. The starting point is the specificity of the emotional-sensual response to literary narratives, in this case, works intended for a young audience, and the multicultural dilemmas that are present within them. The works analysed in the article are divided into four groups: texts focusing on negative emotions: fear – the fear of the unknown; texts addressing the issue of stereotypical division (into ‘ours’ and ‘others’); stories illustrating the issues of misunderstanding other cultures and social exclusion; stories that address issues of integration and accommodation. It is noted that the literary works interpreted here and the examples of children’s responses analysed not only promote knowledge about other cultures but also familiarisation with them, encourage dialogue and recognition, and shape a tolerant attitude.

Keywords: contemporary literature for children and youth, multicultural education, empathic reading, attitude of tolerance, “the other”, response practice.

MAŁGORZATA ANTUSZEWICZ

ORCID: 0000-0002-6631-6097

Uniwersytet Gdański

Szkoła Podstawowa im. Karola Wojtyły w Rotmance

„Dobry” chrześcijanin i „zły” muzułmanin. Fragmenty *Pana Wołodyjowskiego* z perspektywy postkolonialnej

Młodość współczesnych nastolatków przypada na okres będący niezwykle trudnym wyzwaniem dla państw Unii Europejskiej. Napływająca fala uchodźców m.in. w naszym kraju ujawniła rozmaite uprzedzenia i fobie, które są dodatkowo podsyćcane przez różnego rodzaju populistów. Zastanawia fakt, iż z badań Pew Research Center komentowanych w czerwcu 2015 roku na łamach „Newsweeka” wynika, iż niechęć do muzułmanów w Polsce jest o wiele większa niż w innych dużych krajach europejskich, mimo iż w naszej ojczyźnie mieszka zaledwie kilkadziesiąt tysięcy wyznawców islamu. Jest to zatem bardzo nieliczna mniejszość¹.

Skąd niechęć Polaków do muzułmanów? – Nie lubimy tzw. „globalnego muzułmanina”, który znajduje się poza granicami naszego kraju. A że go nie znamy, możemy go sobie wyobrazić na dowolne, najstraszniejsze sposoby – komentuje [...] Katarzyna Górak-Sosnowska, religioznawca warszawskiej SGH, ekspertka problemów islamu i muzułmanów w Polsce².

Górak-Sosnowska wyjaśnia, że nieprzychylny nastroje w stosunku do muzułmanów w Polsce wynikają m.in. właśnie z tego powodu, że jest ich w naszym kraju mniej niż 0,5%. Brakuje zatem pozytywnych czy chociaż neutralnych przykładów: dobrego sąsiada, lekarza, nauczyciela³. Powielany jest jedynie stereotyp muzułmanina – fanatyka religijnego. W przestrzeni publicznej pojawia się wiele informacji negatywnych „o muzułmańskich terrorystach, ciemieżycielach kobiet i chrześcijan, uosobieniem których jest tzw. Państwo Muzułmańskie”⁴.

¹ [Online], <https://www.newsweek.pl/swiat/polacy-nie-lubia-muzulmanow-jestesmy-antymuzulmanscy/7c2tkr0> [dostęp: 17.11.2019].

² Tamże.

³ Por. tamże.

⁴ Tamże.

Problem jest na tyle istotny, że szkoła nie może pozostawać wobec niego obojętna. Zwłaszcza że krzywdzące stereotypy nie dotyczą tylko wskazanej grupy wyznaniowej, chociaż nawet gdyby ograniczały się tylko do mniejszości muzułmańskiej, nie należałoby ich ignorować. Od pewnego czasu, na co zwracała uwagę Zofia Budrewicz, postawy młodzieży szkolnej radykalizują się. Niechęć wobec wszelkich mniejszości etniczno-kulturowych, a nawet wobec współobywateli niepodzielających takich poglądów staje się przez niektóre środowiska utożsamiana z patriotyzmem⁵. Emilia Kledzik konstatuje, iż ta swoista „Moda na nietolerancję”, którą obserwujemy w Polsce, a także, co podkreśla badaczka, w innych krajach Europy Środkowej, wiąże się z domagającą się kompensacji posttotalitarną traumą. Jest „poszukiwaniem kozła ofiarnego, mogącego zrekompensować upokorzenia z czasów zimnej wojny”⁶.

Lekcje języka polskiego w sposób szczególnie powinny uczyć otwartości, tolerancji i szacunku wobec innego. Szansę na realizację tego postulatu daje postkolonialna strategia lektury, która skupia się głównie na analizie wyobrażeń świata z dominującego politycznie i kulturowo europejskiego (zachodniego) punktu widzenia. Oglądowi nie podlega sama rzeczywistość, ale jej dyskursywna reprezentacja (w tym literatura), która, posługując się stereotypami, deprecjonuje to, co inne, odmienne kulturowo⁷.

Z taką wizją świata mamy do czynienia w *Panu Wołodyjowskim* Henryka Sienkiewicza. Ryszard Koziołek stwierdza:

widzę w Sienkiewiczu przede wszystkim silny podmiot, który jest agresywny, sugestywny, stronniczy, niesprawiedliwy, rasistowski, ksenofobiczny, a przez to szczególnie ciekawy. Muszę się bowiem z nim skonfrontować; on ma mi pozwolić myśleć. Stan mojego odurzenia Sienkiewiczem ma mnie pobudzić do krytycznej reakcji, bo bez własnego doświadczenia lekturowego tego się nie da zrobić, ani brykiem, ani ekranizacją się go nie zastąpi, i musi coś się ze mną stać pod wpływem Sienkiewiczowskiej lektury. Ale tego nie sprawdzimy, dopóki nie zaczniemy czytać⁸.

⁵ Por. Z. Budrewicz, „Więcej Słonimskiego, a mniej Sienkiewicza”? Zagadnienie polskości w nauczaniu polskiego, w: *Historia – Pamięć – Tożsamość w edukacji polonistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013, s. 241.

⁶ E. Kledzik, *Ironia postkolonialna. Język politycznej poprawności jako tworzywo literackie w polskiej prozie po 1989 roku*, w: *Dyskurs postkolonialny we współczesnej literaturze i kulturze Europy Środkowo-Wschodniej. Polska, Ukraina, Węgry, Słowacja*, „Biblioteka Porównań”, t. 5, red. B. Bakula, D. Dabert, E. Kledzik, R. Kupidura, K. Piotrowiak-Junkiert, Poznań 2015, s. 335.

⁷ Por. M.P. Markowski, *Postkolonializm*, w: A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007, s. 551-560.

⁸ Por. R. Koziołek, w: *Panel szkolny: „Sienkiewicz w szkole współczesnej”*, w: *Henryk Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum*, seria: „Sienkiewicz – nowe odczytania”, t. 3, red. T. Bujnicki, J. Majchrzyk, Warszawa 2015, s. 226.

Z zacytowanej wypowiedzi wynika, że w wiernej stereotypom warstwie ideowej powieści Sienkiewicza Koziółek dostrzega duży potencjał intelektualny utworów noblisty. Dzieła Sienkiewicza prowokują bowiem do podjęcia polemiki, co daje szansę na zainteresowanie nimi młodych czytelników⁹. Chęć wzięcia udziału w dyskusji wymusza, co podkreśla Koziółek, uważne przeczytanie utworu, którego nie może zastąpić bryk ani ekranizacja. Powieść trzeba najpierw wnikliwie przeczytać, aby móc poddać krytycznemu osądowi. Lektura staje się wówczas znakomitą lekcją krytycznego myślenia.

Zastosowanie strategii postkolonialnej wydaje się w pełni uzasadnione, pozwoli bowiem wykształcić u uczniów postawę czujności wobec powieści historycznych, o którą upomina się Koziółek, ale m.in. także Budrewicz i Janus-Sitarz oraz pewność, że nie mogą być one źródłem wiedzy historycznej o przeszłości, ale tylko jakąś jej interpretacją, podporządkowaną najczęściej celom ideologicznym¹⁰.

Ewa Domańska twierdzi ponadto, iż teoria postkolonialna

pokazuje, że tradycyjne – narodowo-nacjonalistyczne sposoby badania historii, literatury i sztuki ze swoim czarno-białym obrazem naszych i obcych – [a z takimi interpretacjami mamy na ogół do czynienia w szkole – przyp. M.A.] – okazują się niewystarczające dla ukazania ambiwalentnych relacji [...] artystycznych przedstawień i historycznych narracji, które uaktywniają się i uwydatniają swe istnienie w przeszłości i obecnie między innymi w wyniku procesów globalizacji¹¹.

Powołując się na tezę Aleksandra Fiuta, Domańska podkreśla, że zastosowanie teorii postkolonialnej daje szansę na zbudowanie alternatywy wobec toposu Polski-ofiary¹², co jest niezwykle budujące dla szkolnej dydaktyki polonistycznej, której bardzo trudno rozstać się z ukształtowanym przez romantyzm tragicznym mitem heroicznym i związaną z nim wizją patriotyzmu rozumianego jako walka, śmierć i klęska.

W niniejszym artykule przedstawiam wiązkę zadań dla uczniów najstarszych klas SP do fragmentów powieści Sienkiewicza, przedstawiających: przysięgę Wołodyjowskiego i Ketlinga w katedrze w Kamieńcu Podolskim, wysadzenie starego zamku po poddaniu miasta oraz pogrzeb małego rycerza. Propozycja lekcji powstała w ramach projektu *Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka* realizowanego na Uniwersytecie Gdańskim¹³.

⁹ Por. A. Janus-Sitarz, *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 417.

¹⁰ Por. Z. Budrewicz, dz. cyt., s. 421.

¹¹ E. Domańska, *Badania postkolonialne* [online], <http://ewa.home.amu.edu.pl/Domanska,%20Badania%20postkolonialne.pdf> [dostęp: 18.11.2019].

¹² Por. tamże.

¹³ Szerzej na temat projektu piszą Grażyna Tomaszewska i Dariusz Szczukowski. Zob. G.B. Tomaszewska, D. Szczukowski, *Szkolne laboratorium – uwagi wstępne*, w: *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, red. G.B. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2018, s. 7-18.

Scenariusz z wykorzystaniem postkolonialnej strategii lektury¹⁴

Komentarz dydaktyczny

Wiązka zadań jest przeznaczona dla uczniów klas 1-3 gimnazjum¹⁵. Celem pracy lekcyjnej jest kształcenie umiejętności uważnego, wnikliwego czytania, jako podstawy do kształcenia umiejętności interpretacyjnych. Analizując sposoby kreacji bohaterów (chrześcijan i muzułmanów), uczniowie odkrywają światopoglądową warstwę utworu i poddają ją namysłowi. Uczą się rozróżniać opinie, interpretację wydarzeń z przeszłości od faktów. Poddają refleksji zmiany w postrzeganiu osób o odmiennych poglądach religijnych, które zaszły na przestrzeni wieków. Poszerzają i pogłębiają swoją własną, indywidualną skalę wartościowania. Aby osiągnąć przedstawione cele, wykorzystuje się postkolonialną strategię lektury, a szczególnie charakterystyczną dla tej refleksji analizę procesów wpajania norm, wartości, obrazów świata kulturowo obcego w taki sposób, by służyły uzasadnianiu poczucia wyższości w stosunku do niego. Chodzi też o poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób teksty kultury, języki i narracje, będące elementami dziedzictwa Zachodu, służyły m.in. do uzasadniania przemocy.

Zadanie 1

Kto reprezentuje w tekście chrześcijan? Jakimi cechami odznacza się Wołodyjowski? Co o nim myślicie?

Odpowiedź

Przedstawicielami chrześcijan są przede wszystkim główni bohaterowie występujący w tym fragmencie, Wołodyjowski i jego przyjaciel, Ketling. W tekście mówi się, że pan Michał to:

- „Hektor Kamieniecki, pierwszy żołnierz Rzeczypospolitej”¹⁶;
- „pierwszy Rzeczypospolitej kawaler”¹⁷;
- „ów, który im był wodzem i wzorem, ów rycerz dobry i sprawiedliwy, straszny dla nieprzyjaciół, słodki dla swoich, tylko ów, szermierz nad szermierze z sercem gołębia”¹⁸.

¹⁴ Każdy z przygotowanych w ramach projektu scenariuszy składał się z trzech elementów: komentarza wstępnego, zadań do realizacji dla uczniów oraz bibliografii pomocniczej dla nauczyciela.

¹⁵ Projekt był realizowany w klasach gimnazjalnych. W zreformowanej szkole podstawowej przedstawiony scenariusz lekcji jest przeznaczony dla uczniów klas siódmych i ósmych.

¹⁶ H. Sienkiewicz, *Pan Wołodyjowski*, Warszawa 1978, s. 464.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 465.

Określenie „Hektor Kamieniecki” odnosi się do słynnego bohatera spod Troi, który stał się synonimem heroicznego obrońcy ojczyzny poległego w walce. Porównując do niego Wołodyjowskiego, docenia się więc ogromne zasługi małego rycerza. Rangę jego czynów podkreślają także określenia: „pierwszy żołnierz Rzeczypospolitej”, „pierwszy Rzeczypospolitej kawaler”. Zwraca się uwagę na to, że był świetnym dowódcą dla swoich podkomendnych i wybitnie zręcznym szermierzem. Poza tym był dobry i sprawiedliwy. Rycerz idealny – wzór do naśladowania.

O cechach Wołodyjowskiego świadczą nie tylko określenia narratora czy opinie innych bohaterów utworu („ksiądz cnotę, miłość ojczyzny i męstwo zmarłego wysławiał”¹⁹), ale także jego śmierć. Nie myślał przecież wówczas o sobie, swoim własnym życiu i szczęściu, ale, jak przystało na prawdziwego rycerza, bronił honoru, wypełniał złożoną przed ołtarzem przysięgę. Jego zalet dowodzi także niezwykle uroczysty pogrzeb:

- „na środku kościoła wysoki katafalk rzeźbiście obstawiony świecami, a na nim leżał w dwóch trumnach, ołowianej i drewnianej, pan Wołodyjowski”²⁰;
- „Wszystkie dzwony były w kolegiacie. Kościół zapełniony był tłumem szlachty i żołnierzy”²¹.

Bijące dzwony, wiele świec, tłum ludzi w kościele i ciało leżące na podwyższeniu – wszystkie te elementy podkreślają niezwykle wysoką rangę bohatera. Ponadto przy jego trumnie modli się sam hetman.

Zadanie 2

Jaki obraz muzułmanina prezentują fragmenty *Pana Wołodyjowskiego*?

- A. Jakimi epitetami określa się Turków? Co one oznaczają i jak wpływają na ich sposób postrzegania?
- B. Czego dowiadujemy się o warunkach poddania miasta? Co o nich sądzicie, a jaką wymowę nadaje się im w tekście? Weźcie pod uwagę dwa fragmenty:

* fragm. z *Pana Wołodyjowskiego*:

Miasto nie będzie rabowane, mieszkańcom życie i mienie zapewnione. Każden, kto nie zechce zostać, ma prawo wyjść i udać się, gdzie mu się będzie podobało.

- A Kamieniec i Podole?
- Na sułtana... po wieki wieków!...²²

¹⁹ Tamże, s. 466.

²⁰ Tamże, s. 464.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 463.

* fragm. ze współczesnej powieści Ziemowita Szczerka, opisującego współczesny Kamieniec Podolski:

Przy katedrze Piotra i Pawła w bramie stały starsze panie handlujące cebulą. Nad ich głowami, przy samej kościelnej ścianie, wznosił się minaret. Postawili go Turcy po tym, jak zdobyli miasto. [...] A gdy się Turcy z Kamieńca wycofywali, zastrzegli w traktacie pokojowym warunek, że Polacy minaretu burzyć nie mogą. Polacy się zgodzili: minaretu nie zburzyli, za to postawili na jego czubku Matkę Boską, bo o Matce Boskiej nic w traktacie nie było. Polak potrafił, i potrafił jeszcze za I RP. I tkwi Matka Boska do tej pory²³.

C. Dlaczego tak się przedstawia Turków?

Odpowiedź

Ad A. „pogański nieprzyjaciel”

„w sprośności żyjący”

„sprośny Turczyn”

„sprośny Mahomet”

sprośny, *przym. Ia, ~ni, ~niejszy* – ‘pozbawiony wstydu, rozpustny, rozwiązły, nieprzyzwoity’: Sprośny dowcip, humor. Sprośna książka.

(*Słownik Współczesnego Języka Polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996)

Uczniowskie skojarzenia ze słowem „sprośny”: wulgarny; zboczony; coś brzydkiego, czego należy się wstydić; pornografia.

Z przytoczonych fragmentów można odczytać pogardę dla wyznawców islamu. Nie dość, że nie wyznają „właściwej” religii – są poganami, mają złe obyczaje (może wynika to właśnie z faktu, że nie znają prawdziwego Boga?). Jako ich główną cechę wskazuje się nieprzyzwoitość, rozwiązłość, brak wstydu. Najprawdopodobniej odnosi się to do wielożeństwa, które jest całkowicie nieakceptowane, budziło i budzi ogromny sprzeciw w naszym kręgu kulturowym. Jednak słowo „sprośny” funkcjonuje tu jako słowo-klucz, poprzez które chce się oddać to, co pozbawione kultury, smaku, przyzwoitości, zasad moralnych, etyki, ale i piękna, wyrafinowania. Kojarzy się z tym wszystkim, co prostackie, prymitywne, tępe, obce cywilizacyjnej oglądzie, naganne, budzące przy tym jakiś rodzaj niechęci, nawet obrzydzenia, wstrętu, jakiegoś znaku zezwierzczenia.

Ad B.

Pierwszy fragment: jak na warunki wojenne w XVII wieku, a tym bardziej w XX wieku – to bardzo humanitarne i honorowe warunki poddania miasta. Jednak

²³ Z. Szczerek, *Tatuaż z tryzubem*, Wołowiec 2015, s. 289-290.

w powieści nadaje im się znaczenie nieistotne, jakby nie miały znaczenia, a samych posłów, którzy je wynegocjowali z nieprzyjacielem – jako upokorzonych nośników kłeski. Być może dlatego, że były to i tak warunki poddania, ale i tak dziwi, że nie docenia się, że nieprzyjaciel stara się przestrzegać reguł oszczędzających ludność, jej mienie i prawo do swobodnego opuszczenia miasta.

Drugi fragment wskazuje, że miasto wielokrotnie przechodziło „z rąk do rąk”. (Aktualnie zresztą nie jest polskie, ale ukraińskie.) Dotyczy to i religii w nim dominującej (chrześcijaństwo – islam). Możemy w realizacji traktatu Polaków z Turkami „podziwiać” naszą przebiegłość (chytrość), ale ukrywa się w tym i rodzaj całkiem nieszlachetnego oszustwa (cwaniactwa), zaprzeczającego rycerskiej tradycji, do której tak chętnie się odwołujemy i do której odwołuje się Sienkiewicz.

Ad C. Przedstawia się ich w taki sposób, gdyż:

- są wrogami, agresorami, trudno więc się dziwić, że budzą negatywne uczucia;
- pozbawia się ich cech wartościowych, nie zauważa ich lub je deprecjonuje, by ich pozbawić cech ludzkich, a więc i łatwiej zobaczyć w nich jednoznacznych wrogów, których należy tylko niszczyć;
- tak naprawdę nie zna się ich kultury i wiary, dlatego z góry zakłada się, że muszą być gorsze, niższe, niezasługujące na szacunek, poważanie, a więc i słowo dane jej przedstawicielowi – nie do końca obowiązuje (por. historia z meczetem i Matką Boską). Ta obcość budzi pogardę, strach i przekonanie, że tylko po mojej stronie są wszystkie wartości, bez względu na to, co czynię. Dlatego nie może tu być mowy o szacunku do innej tradycji czy wiary niż moja.

Taki jednoznacznie negatywny obraz przeciwnika ma ogromny wpływ na stosunek bohaterów do walki. Wojna staje się czymś świętym. Bohaterowie walczą nie tylko o zachowanie europejskiej tożsamości kulturowej, ale przede wszystkim stają w obronie całego chrześcijaństwa i „Krzyża świętego”²⁴, a więc i samego Boga. Ksiądz Kamiński skarży się, że Bóg, pozwalając zwyciężać Turkom, w zasadzie działa przeciwko sobie („Takichże obrońców się pozbywasz, za których plecami całe chrześcijaństwo mogło wysławiać imię Twoje?”²⁵). I w powieści sam Bóg spełnia prośbę księdza – przysyła nowego, groźnego obrońcę – Sobieskiego (hetman pojawia się w kościele dokładnie w chwili wypowiedzania słów: „ześlij nam, obrońcę, ześlij sprośnego Mahometa pogromcę, niech tu przyjdzie, niech stanie między nami, niech podniesie upadłe serca nasze, ześlij go, Panie!...”²⁶). Taki niezwykle zbieg okoliczności pozwala myśleć, że Bóg jest wyłącznie po stronie chrześcijan...

²⁴ H. Sienkiewicz, dz. cyt., s. 404.

²⁵ Tamże, s. 466.

²⁶ Tamże.

Zadanie 3

Wyobraź sobie, że autorem powieści pisanej z powyższej perspektywy nie jest Polak, tylko Turek. W jaki sposób wpłynęłoby to na samą akcję, obraz bohaterów?

Odpowiedź

Gdyby powieść została napisana z perspektywy Turka, głównymi postaciami byłiby też Turcy, muzułmanie. To oni budziliby sympatię czytelników. Byliby szlachetnymi rycerzami, którzy opuścili swoje domy i wyruszyli na daleką wyprawę po to, aby nawracać pogan. Dzięki nim ci biedni ludzie dostapiliby łaski poznania prawdziwego Boga i zyskaliby szansę na zbawienie. Po drodze bohaterowie byłiby zmuszeni do walki ze złymi Polakami, którzy z uporem bronili ludziom dostępu do prawdziwej i jedynej wiary. Zdobycie Kamieńca Podolskiego oznaczałoby zasłużony triumf islamu.

Zadanie 4

Czy z powieści historycznej można się uczyć historii? Uzasadnij swoją odpowiedź.

Odpowiedź

W przytoczonych fragmentach widoczna jest wyraźna opozycja: dobry chrześcijanin – zły muzułmanin. Prawdziwy Bóg to wyłącznie Bóg chrześcijan, Bóg muzułmanów może być tylko „sprosny” (sprośny). Możemy się domyślać, że w tureckich powieściach historycznych przedstawia się rzecz akurat odwrotnie. Powieści historyczne (a chyba także i historia) są pisane z określonej perspektywy, która najczęściej prezentuje racje piszącego, jako te najbardziej wartościowe. W przypadku Sienkiewicza te racje są wyłożone w motcie do całej *Trylogii*, pisanej „dla pokrzepienia serc” w czasie, kiedy Polska była pod zaborami.

Zadanie 5

W jaki sposób dzisiaj postrzegamy osoby wyznające inne religie? Czy wiara nadal może być przyczyną konfliktów, wojen? Jeśli coś się w tej sprawie zmieniło, to dlaczego?

Odpowiedź

Wariant 1: Dzisiaj, zwłaszcza w naszym kręgu kulturowym, w Europie, szanujemy wszystkich ludzi bez względu na ich wiarę. W krajach zachodnich, takich jak Niemcy, Francja, Belgia, Wielka Brytania, pracuje wielu cudzoziemców, m.in. muzułmanów. Polska konstytucja (art. 53) zapewnia wolność sumienia i wyznania. Konflikty światopoglądowe będą istniały zawsze, ale nie powinny prowadzić do wojny. W każdym razie wiara nie może już usprawiedliwiać zabijania innych ludzi. Oznacza to, że skala naszej wrażliwości zmieniła się od czasów małego rycerza.

Dzisiaj już nie postrzegamy, a przynajmniej nie powinniśmy postrzegać ludzi innej wiary jako gorszych.

Wariant 2: W teorii, w zapisach prawnych na pewno dużo się zmieniło. Zakłada się wolność światopoglądową oraz równość wszystkich ludzi, ale w codziennym życiu często bywa inaczej. Ile razy słyszymy w telewizji lub czytamy w Internecie, że ktoś został np. pobity tylko dlatego, że ma inne poglądy. Dochodzi do bójek między uczestnikami różnych pod względem światopoglądowym manifestacji. I dzieje się tak w XXI wieku w naszym kraju.

Wariant 3: I we współczesnym świecie wiara bywa nadal wykorzystywana jako narzędzie do walki z różnego typu „sprośnymi poganami”, których trzeba „nawrócić”, a jeśli się nie da – to „pokonać”, „zniszczyć”. Najwyraźniejszym tego przykładem są bojownicy ISIS, islamscy fundamentaliści, którzy wciąż myślą tak samo jak bohaterowie powieści Sienkiewicza. Usprawiedliwiają dokonywane przez siebie zbrodnie religią. Mordując niewinnych ludzi, np. w restauracji, jak kilka lat temu w Paryżu, wierzą, że postępują słusznie. Ginąc w samobójczych zamachach w metrze, są przekonani o swoim bohaterstwie i zapewnionym miejscu w raju.

Zadanie 6

Co sądzisz o wizji świata, w której tylko po naszej stronie są wszystkie prawdy, wartości i racje?

Odpowiedź

Daje nam poczucie wielkości i wyjątkowości naszego życia i działania, bo stajemy się niejako „jedynymi sprawiedliwymi”, broniącymi świat przed zagładą. Nasze wszelkie zwykłe działania nabierają rangi działań misyjnych, o wyjątkowym znaczeniu.

Ale takie widzenie świata to duże uproszczenie prowadzące do pychy, ignorancji (nie znamy i nie chcemy poznać tego, co inne, obce), usprawiedliwienia dla przemocy dosłownej (zabójstwa, wojny) i symbolicznej (tylko moje wartości są prawdziwymi wartościami, więc mam prawo narzucać je innym). Z tej perspektywy zabijanie zostaje uprawomocnione, przestaje być postrzegane w kategorii grzechu („Nie zabijaj!”), urasta natomiast do rangi bohaterskiego czynu. Taka czarno-biała wizja świata jest bardzo niebezpieczna, a XXI wiek pokazuje, że człowiek wcale się z nią nie uporał, skoro znowu do głosu dochodzą wszelkiego rodzaju religijne i narodowe uprzedzenia.

Taki obraz świata zamyka nas tylko w swoim świecie i uniemożliwia jakiegokolwiek porozumienie z innymi. A ludzie są jednak różni i mają do tej różności prawo. Odmawiając go im, samych siebie skazujemy na samotność. Nie ma przecież człowieka, który będzie całkowicie podzielał naszą wizję świata, myślał i czuł tak samo jak my. Odrzucając go zatem, odbieramy sobie szansę na bycie z nim.

Fragmety Pana Wołodyjowskiego w praktyce lekcyjnej – podsumowanie

Zaprezentowany scenariusz został przetestowany w drugim semestrze roku szkolnego 2016/2017 w dwóch klasach pierwszych w Zespole Szkół im. Karola Wojtyły w Rotmance. W mojej ocenie obydwie lekcje wypadły bardzo dobrze. Uczniowie wykazali się dużym zaangażowaniem intelektualnym, emocjonalnym, wyobraźniowym, mimo tego, że tekst był dla nich trudny (= nudny). Wiele faktów wymagało wyjaśnienia, dopowiedzenia, zwłaszcza kontekst historyczny oraz niełatwa w odbiorze warstwa językowa. Pracowali jednak bardzo aktywnie, z dużym zaangażowaniem. Wskazywali odpowiednie fragmenty tekstu. Chętnie uczestniczyli w dyskusji. Ponieważ w czasie poprzedzającym lekcje docierało do nich bardzo dużo informacji na temat zamachów terrorystycznych przeprowadzanych przez islamskich fundamentalistów, duże emocje budził fakt, że w przeczytanym fragmencie mówi się o muzułmanach. Uczniowie od razu wpisali wydarzenia współczesne w czarno-biały obraz świata, który poddaje się refleksji w dwóch ostatnich zadaniach. Żywe reakcje młodzieży budziły wszelkie odwołania do współczesności. Jednocześnie uczniowska argumentacja była bardzo racjonalna, świadcząca o wnikliwej obserwacji otaczającej ich rzeczywistości i podejmowaniu udanych prób jej krytycznej oceny. Chętnie wypowiadali się na temat tego, jak dziś postrzegamy osoby wyznające inne religie, podkreślali, że od czasów Wołodyjowskiego niewiele się zmieniło. Oto przykładowe odpowiedzi uczniowskie²⁷:

My dzisiaj postrzegamy osoby, które wyznają inną religię, że są źli. Nadal są i będą konflikty i wojny z tego [powodu – przyp. M.A.], że inna osoba wierzy w inną religię niż inna. W tej sprawie się zmieniło na gorsze, ponieważ teraz to są zamachy, np. koleś wchodzi na koncert i wybucha z bombą. Samochód, który miał karabin i jeździł po Francji, i zabijał ludzi.

Dzisiaj postrzegamy osoby wyznające inne religie jako gorsze lub dziwne, ponieważ nie jesteśmy przyzwyczajeni do ich tradycji. Wiele ludzi postrzega osoby wyznające islam tylko i wyłącznie jako terrorystów. Wiara nadal jest i może być przyczyną wojen, choć moim zdaniem nie powinno tak być.

Ludzie wykorzystują swoje religie i zasłaniają się nimi. Każdy chce, aby inni dostosowali się do nich. Moim zdaniem inne kultury, tradycje, zwyczaje są ciekawe [...] Ludzie powinni najpierw zacząć od siebie, a potem zmieniać innych.

²⁷ Przytaczając wypowiedzi uczniów, zachowuję ich oryginalne brzmienie. Poprawiam jedynie ortografię i interpunkcję.

Wiara nadal może [być – przyp. M.A.], jest przyczyną wojen. Wiara jest rzeczą, która potrafi poróżnić ludzi. Zdecydowana większość Polaków wyznaje chrześcijaństwo. Każdy mówi, że jest tolerancyjny, ale gdy przychodzi co do czego, to każdy zapomina, że wszyscy jesteśmy ludźmi. Nie powinno obchodzić nas to, jakiej jest religii, orientacji, jaki ma kolor skóry... Powinno obchodzić nas to czy nasze serca są dobre. Nie wolno przypisywać tej samej cechy, etykiety wszystkim wyznawcom danej wiary, np. ISIS wyznają islam w chorym stopniu, ale nie każdy muzułmanin jest zły i bezduszny. Religia to nic, to my decydujemy o naszych czynach.

Przedstawione wypowiedzi ujawniają wrażliwość młodych ludzi na problemy nurtujące współczesny świat oraz krytycyzm w stosunku do dochodzących w naszym społeczeństwie do głosu niepokojących przejawów ksenofobii. Są jednocześnie, co pokazuje zwłaszcza druga z przytoczonych odpowiedzi, próbą zrozumienia istniejących uprzedzeń w stosunku do innych. Ponadto przywołane wypowiedzi dowodzą, że uczniowie włączyli przeczytane fragmenty powieści Sienkiewicza w krąg własnych doświadczeń. Można zatem stwierdzić, że podczas lekcji na podstawie prezentowanego scenariusza zaistniał postulowany przez Barbarę Myrdzik dialog z tekstem i za pośrednictwem tekstu, dzięki któremu przynajmniej częściowo, w warstwie ideowej, przezwyciężono dystans w stosunku do trudnego dziewiętnastowiecznego utworu²⁸.

Nauczycielka obserwująca lekcję miała natomiast zupełnie inne odczucia. Zaproponowane zajęcia ją rozczarowały. W jej ocenie uczniowskiego zaangażowania dominuje ubolewanie nad tym, że tekst okazał się dla młodzieży trudny:

Uczniowie głośno wypowiadają się, że tekst ich nudzi, jest dla nich monotony, nudny, niezrozumiały. Starają się jednak pracować na lekcji i odpowiadać na pytania nauczycielki; Uczniowie chętnie dyskutują, gdy w niewielkim stopniu mogą „odbiegać” od treści utworu; W stopniu niewielkim, niechętnie pracowali, czytali ponownie tekst.

Wszyscy nauczyciele pracujący z tym scenariuszem stwierdzili jednak, że problem w nim postawiony pozwala na nowe, nieschematyczne odczytanie tekstu. Po raz pierwszy zwrócono uwagę na najeźdźców i na to, w jaki negatywny sposób są oni przedstawieni. Zadanie, w którym uczniowie wcielali się w postać autora-Turka, pozwoliło im dostrzec, w jaki sposób pisarz wpływa na czytelnika, jak steruje jego myśleniem. Dzięki temu młodzież biorąca udział w badaniu uświadomiła sobie, że powieść historyczna nie może być źródłem wiedzy o faktach, gdyż jest już ich interpretacją.

Wykonując zaproponowane zadania, młodzi ludzie uczą się, że świat, w którym żyjemy, nie jest czarno-biały. Lekcja nie pokazuje, jak to się tradycyjnie robi w szkole, wielkości i bohaterstwa Polaków: „Tekst wykorzystywany do tej pory do

²⁸ Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 95.

analizy heroizmu postawy Wołodyjowskiego i wskazania analogii z postacią Hektora. Tutaj uwaga przeniesiona na sposób ukazania przeciwników” (nauczycielka języka polskiego).

Propozycja lekcji w dużym stopniu uruchamia uczniowską refleksję. Młodzi ludzie mają szansę dostrzec, że dziewiętnastowieczny utwór jest wciąż aktualny. Proponowana wiązka kształci też ich wrażliwość, otwarcie się na to, co inne, odmienne. Uczą się krytycznego myślenia – poddają refleksji światopogląd przedstawiony w powieści. Badani dostrzegli kontrastowe zestawienie chrześcijan i muzułmanów, czarno-biały obraz powieściowego świata (dobry – chrześcijanin, zły – muzułmanin). Analizowali przyczyny takiego sposobu kreacji bohaterów – podkreślenie wymowy patriotycznej, „ku pokrzepieniu serc”, zachęta do walki za ojczyznę.

Propozycja lekcji inspirowała uczniów do samodzielności interpretacyjnej. Podczas zajęć badani dostrzegli patriotyczną wymowę utworu (dobrzy są Polacy), poddali refleksji stereotypy kulturowe. Odnieśli sytuację przedstawioną w tekście do problemów współczesnego świata. Odkrywali więc ponadczasowe problemy w powieści – zauważyli, że chociaż współcześnie możemy wyznawać różne religie, nadal wykorzystujemy je do konfliktów. „Racja buduje naszą władzę” – stwierdził jeden z pierwszoklasistów.

Propozycja lekcji w dużym stopniu pozwala na pogłębienie wnikliwości uczniowskiej interpretacji. Uczniowie, aby wykonać postawione przed nimi zadania, musieli bardzo dokładnie przeanalizować tekst. Aby zmienić historię przedstawioną we fragmencie powieści na taką, którą opowiada Turek, byli zmuszeni jeszcze raz uważnie prześledzić zarówno warstwę świata przedstawionego, jak i warstwę ideową utworu.

Postkolonializm budzi natomiast wiele wątpliwości wśród szkolnych polonistów. Poza wspomnianymi uwagami, że utwór mimo wszystko nie zainteresował młodzieży, pojawiły się także obawy związane z samą ideą postkolonializmu w związku z reformą oświaty, która, niestety, zdecydowanie nie sprzyja otwieraniu się na to, co nowe, inne. Jedna z nauczycielek napisała w ankiecie podsumowującej pracę lekcyjną na podstawie zaprezentowanej propozycji, że scenariusz jest atrakcyjny ze względu na

odniesienie do tematyki współczesnej, niepokoje kulturowe, wyznaniowe. Uświadomienie, że świat daleki jest od schematyzmu. Dobry przykład na pogłębienie odczytania tekstu, z analizą sposobu ukazania stron przeciwnych. Trudno powiedzieć [czy wykorzystam ten scenariusz w przyszłości – przyp. M.A.] (reforma edukacji).

Wypowiedź ta dowodzi, że nauczyciele odczuwają ideową niezgodność postkolonializmu z kierunkiem zmian w oświacie i w związku z tym są nieufni w stosunku do tej strategii lektury. Ujawniło się to także podczas wywiadu z polonistką, która testowała prezentowane narzędzie – „obawiałam się, że uczniowie całkowicie zanegują religię”.

Z pewnością nie należy lekceważyć nauczycielskich wątpliwości. Podstawa programowa nie nakłada jednak na polonistów obowiązku określonego sposobu interpretacji tekstów. Ponadto, co zostało pokazane wcześniej, strategia postkolonialna jest niezwykle atrakcyjna dla uczniów. Powoduje, że przestarzały, nudny z ich punktu widzenia dziewiętnastowieczny utwór staje się aktualny, dotyka tych samych problemów, z którymi boryka się współczesny świat. Utwór przestaje być tak obcy, odległy, choć chyba sami uczniowie nie do końca zdają sobie z tego sprawę. Mnie te lekcje wydały się całkowitym sukcesem w przeciwieństwie do obserwowanej nauczycielki, która odniosła wrażenie, że nie udało się zainteresować uczniów tekstem. Może nie zostali zachęcani do przeczytania całego utworu (żaden z uczniów nie zadeklarował, że przeczyta *Pana Wołodyjowskiego* ani że sięgnie po inne powieści Sienkiewicza, wątpliwości co do tego wyrazili także wszyscy badani nauczyciele), ale podczas lekcji byli bardzo zaangażowani i mieli wiele ciekawych spostrzeżeń, co pokazują chociażby przytoczone wcześniej wypowiedzi. Przedstawione zajęcia są moim zdaniem przykładem tego, że lekcje z klasyki nie muszą być nudne, nawet jeżeli sam utwór nie przyciąga uwagi uczniów.

Wybrana bibliografia

- Budrewicz Z., „Więcej Słonimskiego, a mniej Sienkiewicza”? Zagadnienie polskości w nauczaniu polskiego, w: *Historia – Pamięć – Tożsamość w edukacji polonistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013.
- Domańska E., *Badania postkolonialne* [online], <http://ewa.home.amu.edu.pl/Domanska,%20Badania%20postkolonialne.pdf> [dostęp: 18.11.2019].
- Janus-Sitarz A., *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009.
- <https://www.newsweek.pl/swiat/polacy-nie-lubia-muzulmanow-jestesmy-antymuzulmanscy/7c2tkr0> [dostęp: 17.11.2019].
- Kledzik E., *Ironia postkolonialna. Język politycznej poprawności jako tworzywo literackie w polskiej prozie po 1989 roku*, w: *Dyskurs postkolonialny we współczesnej literaturze i kulturze Europy Środkowo-Wschodniej. Polska, Ukraina, Węgry, Słowacja*, „Biblioteka Porównań”, t. 5, red. B. Bałuża, D. Dabert, E. Kledzik, R. Kupidura, K. Piotrowiak-Junkiert, Poznań 2015.
- Koziołek R., w: *Panel szkolny: „Sienkiewicz w szkole współczesnej”*, w: *Henryk Sienkiewicz w szkole, bibliotece i muzeum*, seria: „Sienkiewicz – nowe odczytania”, t. 3, red. T. Bujnicki, J. Majchrzyk, Warszawa 2015.
- Markowski M.P., *Postkolonializm*, w: A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Sienkiewicz H., *Pan Wołodyjowski*, Warszawa 1978.
- Tomaszewska G.B., Szczukowski D., *Szkolne laboratorium – uwagi wstępne*, w: *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, red. G.B. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2018.

The 'Good' Christian and the 'Bad' Muslim. Fragments of *Pan Wołodyjowski* by from the Postcolonial Perspective

Summary

Modern teenagers live in a very difficult time for European Union. The wave of refugees from the war in Syria has revealed numerous prejudices and phobias and these fears are additionally stoked by many populists. This problem is so important that schools cannot remain indifferent to it. Polish language is a school subject specially responsible for teaching openness, tolerance and respect for other people. A postcolonial reading strategy, which focuses mainly on analyzing how the world is perceived from the politically and culturally dominant European (Western) point of view, provides an opportunity to put this postulate into effect. What is subject to scrutiny is not reality itself but its discursive representation (including literature), which, by employing stereotypes, denigrates that which is different, culturally different. What is subject to scrutiny is not reality itself but its discursive representation (including literature), which, by employing stereotypes, denigrates that which is different, culturally different. We encounter such a vision of the world in Henryk Sienkiewicz's *Pan Wołodyjowski*, and it is therefore worth helping students to discover this. Using a postcolonial strategy to analyze this work, as advocated by Zofia Budrewicz and Anna Janus-Sitarz, will allow students to develop an attitude of vigilance towards historical novels, and certainty that they cannot be a source of historical knowledge about the past, but only an interpretation of it, which is more often than not subordinated to ideological goals.

In this article, I present a set of Polish-language lesson tasks for the oldest year groups of primary school on fragments of Sienkiewicz's novel, presenting Wołodyjowski's and Ketling's oath in Kamieniec Podolski cathedral, blowing up the old castle after the surrender of the town and the funeral of the little knight. This lesson proposal was developed as part of the project *Postmodern Polish Teaching. Theory and Practice* run at the University of Gdańsk.

Keywords: postcolonial studies, critical thinking, stereotype.

Poszerzanie przestrzeni, czyli fotoreportaż Adama Pańczuka *Karczeby* na lekcjach POLSKI(ego)

Polska i polskość jako wartości w edukacji aksjologicznej

Edukacja aksjologiczna, której ważnymi elementami są Polska i polskość jako wartości, stanowi jeden z fundamentów kształcenia polonistycznego na wszystkich szczeblach edukacji. W jej obszarze problematyka wspólnoty i tożsamości narodowej, patriotyzmu, postaw obywatelskich, stanowi jedno z największych wyzwań dydaktycznych. Taki stan rzeczy jest wypadkową kilku co najmniej czynników.

Po pierwsze uczenie wartości, przez wartości i ku wartościom nie może mieć charakteru incydentalnego, chwilowego, stanowi natomiast długotrwały proces, na który składa się kilka etapów¹. Faza wstępna polega na rozpoznaniu wartości. Uczeń poznaje wartości w kontakcie z dorobkiem kulturowym, tradycją, historią, religią, sztuką. Aksjologiczne doświadczenia poznawcze polegają zarówno na nazywaniu wartości, jak również dostrzeganiu ich oznak, przejawów w rzeczywistości, wpływu na kształt otaczającego nas świata. Przenosząc te stwierdzenia na sferę konkretnego – uczeń poznaje pojęcia: polskość, tożsamość, patriotyzm, definiuje je odnosząc do postaw, zachowania, czynów (na przykład postaci literackich), komentuje wpływ na życie bohatera, elementy świata przedstawionego utworu literackiego.

Różnorodność doświadczeń aksjologicznych prowokuje konieczność porządkowania myśli, faktów, zdarzeń, emocji związanych ze sferą wartości. Tym samym rozpoczyna się etap zrozumienia wartości, czyli uświadomienia sobie związków tego, co poznane jako zewnętrzne z wewnętrznym, posiadanym już obrazem świata. Zrozumienie łączy się z refleksją, wypełnianiem treści tego, co hipotetyczne, abstrakcyjne – ocenianiem, waloryzowaniem. W przypadku omawianych wartości będzie to na przykład świadomość znaczenia polskości, poczucia przynależności

¹ Pisałam o tym szerzej w: E. Nowak, *Tekst literacki a uczenie przez i dla wartości*, w: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków, 2004.

narodowej dla konstituowania tożsamości bohatera literackiego, jego moralnych wyborów, motywów działania. Z takiej perspektywy końcowa scena z *Latarnika* Henryka Sienkiewicza może być postrzegana w kategoriach optymizmu – Skawiński wprawdzie znów musi ruszyć w świat, ale jest wewnętrznie silny swą odzyskaną narodową tożsamością. Tułaczy los nie liczy się wobec odzyskanej polskości.

Rezultatem zrozumienia wartości staje się ich respektowanie w osobistym życiu, traktowanie ich jako własne. To, co było postrzegane jako zewnętrzne (obecne w tekście literackim), podlega zespoleniu z realnym, osobistym życiem jednostki. Tym samym wartości zostają wpisane w indywidualny alfabet aksjologiczny, będą wpływały na podejmowane decyzje, wybory, oceny. Świadomość skąd pochodzę, gdzie tkwią moje korzenie, ułatwia poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Jaki jestem? czyli wiedzie ku konstituowaniu tożsamości i wewnętrznej jakości, wewnętrznego „ja”.

Jak można zauważyć, omówione etapy edukacji aksjologicznej jako procesu łączą się ze sobą, wzajemnie warunkują, w naturalny sposób jeden etap inicjuje i determinuje kolejne. Warto przy tym pamiętać, że uczenie o, przez i dla wartości musi mieć charakter personalistyczny. Oznacza to, że transponowanie idei, wartości ogólnych na jednostkowe rozumienie i aprobowanie wiedzie ku kształtowaniu indywidualnej tożsamości.

Kolejny czynnik, sytuujący szkolną edukację aksjologiczną na płaszczyźnie najtrudniejszych wyzwań dydaktycznych, związany jest z intymnością problematyki wartości, a wśród nich patriotyzmu, narodowej tożsamości, Polski i polskości. Osobista sfera emocjonalnego związku z terytorium, ludźmi, dziedzictwem konstituuje poczucie tożsamości, buduje wewnętrzne „ja”. Łatwo w związku z tym, mówiąc na przykład o patriotyzmie, popaść w schemat, doktrynę, słowne deklaracje niepoparte rzeczywistym postrzeganiem omawianych wartości. Schematyzm w traktowaniu problemu polskości, wynikający chociażby z powierzchownego traktowania polskiej martyrologii czy kulturowego dziedzictwa romantyzmu rodzi się między innymi z bezrefleksyjnego wykorzystywania obecnych w naszej literaturze postaci literackich, będących swoistymi ikonami polskości. Drzymała, Skawiński, Ślimak, Marcin Kozera to bohaterowie-symboli, którym w szkolnym dialogu o wartościach warto przywrócić człowieczeństwo, pokazując ich rozterki, dylematy, frustracje. Nie bez powodu Maria Peszek w swoim utworze *sorry, polsko* deklaruje: „Tylko nie każ mi umierać / tylko nie każ mi / nie każ walczyć / nie każ ginąć / nie chciej polsko mojej krwi”². Zapisanie w tytule i potem w tekście wiersza rzeczownika własnego „Polska” małą literą to nie tylko artystyczna prowokacja, ale także, a może przede wszystkim, znak niezgody na powierzchowne, deklaratywne postrzeżenie podejmowanego

² M. Peszek, *sorry polsko*, w: E. Nowak, J. Gawel, „*Myśli i słowa*”. *Podręcznik do języka polskiego*, gimnazjum kl. II, Warszawa 2016, s. 252.

w wierszu (piosence) problemu. Trudno nie zgodzić się z tezą, że samo pisanie nazwy ojczyzny wielką literą to za mało, by mówić o prawdziwym patriotyzmie. Peszek podejmuje polemikę z utrwalonym w tradycji postrzeganiem Polski jako wartości, proponuje jednocześnie własne jej rozumienie: „płacę abonament / i za bilet płacę / chodzę na wybory / nie jeżdżę na gapę”³.

Przywołane przykłady w żadnym wypadku nie wartościują modeli patriotyzmu obecnych w dyskursie o wartościach. Obrazują natomiast, jak pokazanie różnych perspektyw postrzegania Polski i polskości, postawy patriotycznej staje się szansą na prawdziwość i szczerłość dialogu o poczuciu przynależności narodowej jako sile jednoczącej jednostkę ze zbiorowością.

Świadomość polskości, poczucie zakorzenienia jako wartości wymagają inicjacji – może nią być refleksja o tym, co mentalnie i terytorialnie najbliższe, czyli o małej ojczyźnie.

Poszerzanie przestrzeni aksjologicznej – od małej ojczyzny ku narodowej tożsamości

Motyw małej ojczyzny jest mocno zakorzeniony w polskiej literaturze; wystarczy choćby wspomnieć z dawniejszej tradycji Litwę Adama Mickiewicza, Czesławą Miłosza, wschodnią Galicję Andrzeja Kuśniewicza i Juliana Strykowskiemu, czy współcześnie Beskidy Andrzeja Stasiuka, Wisłę Jerzego Pilcha albo Sudety Olgi Tokarczuk. Zobrazowana w dziełach literackich mała ojczyzna ma wymiar zarówno przestrzenny, jak wspólnotowy i kulturowy. Jest to bowiem miejsce urodzenia i zamieszkania człowieka (miasto, wieś, region kraju), ale także poczucie wspólnoty duchowej, pamięć smaku, koloru, dźwięku, zapachu, oraz poczucie zakorzenienia w lokalnej tradycji i historii. Różnorodne definicje małej ojczyzny⁴ zwracają uwagę na charakterystyczne dla niej uczucia przywiązania, duchowej jedności żywione przez jednostki czy grupy ludzi, oraz potrzebę chronienia, troski i poświęcenia się.

Mała ojczyzna istnieje w świadomości w sposób mityczny, metafizyczny. Łączy się z nią odczucia, wspomnienia, oczekiwania, nadzieje. Zachowany w świadomości obraz małej ojczyzny ma charakter subiektywny, wiąże się bowiem ze wspomnieniami, emocjami i przeżyciami.

Taki właśnie związek człowieka z ziemią mu najbliższą jest tematem fotoreportażu Adama Pańczuka pt. *Karczeby*. Proponuję wykorzystać ten tekst kultury w dydaktyce języka polskiego dla dialogu o patriotyzmie jako wartości. Proponuję

³ Tamże.

⁴ Por. np. S. Starczewski, *Mała ojczyzna – tradycja dla przyszłości*, w: *Mała ojczyzna. Tradycja dla przyszłości*, red. S. Starczewski, S. Kosieleński, Warszawa 2000; także K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009.

przy tym swoiste poszerzanie przestrzeni aksjologicznej: od ojczyzny małej do wielkiej, od regionu, ziemi rodzinnej do Polski. Dodatkowo to tytułowe poszerzanie przestrzeni ma wymiar dydaktyczny, chcę bowiem pokazać, że warto szukać nowych, atrakcyjnych dla ucznia tekstów kultury. Za taki uważam fotoreportaż Pańczuka *Karczeby*.

Karczeby Adama Pańczuka

Za *Karczeby* Pańczuk otrzymał w 2009 roku pierwszą nagrodę w konkursie Grand Press Photo w kategorii „Ludzie”. Doceniono w ten sposób zarówno temat dzieła, którym są ludzie przypisani do miejsc, z których pochodzą, jak i artystyczną formę fotografii tworzących cykl. Zdjęcia zrobione na Polesiu autor wydał w formie albumu o limitowanym nakładzie 550 egzemplarzy.

W fotoreportażu Pańczuka niezwykle istotną rolę odgrywa tytuł. „Karczeby” to rzeczownik pochodzący z tak zwanej gwary chachłackiej, stanowiącej mieszankę języka polskiego, ukraińskiego i białoruskiego. Mówią nią niektórzy mieszkańcy województwa lubelskiego, rodzinnych stron autora. „Karczeb” oznacza dosłownie pień pozostały po ścięciu drzewa, jego korzenie tkwią głęboko w ziemi. We wschodniej Polsce „karczebami” są nazywani ludzie silnie związani z ziemią, którzy własnymi rękami karczowali lasy, by pozyskać ziemię pod uprawy.

O genezie fotoreportażu sam autor tak mówi:

Wieś znam od dziecka, bardzo często jeździłem do dziadków, do dziś na wsi mieszka moja babcia. Mogę powiedzieć, że poznałem wieś od środka, nie jestem tylko obserwatorem z zewnątrz. To mi pomogło przy tym projekcie. Praca nad materiałem trwała kilka lat, odwiedzałem kilka wsi nieopodal Białej Podlaskiej. Pomieszkiwałem tam po dwa–trzy tygodnie, jechałem do rodziców, gdzie mam pracownię, potem znów wracałem. Ludzie poznali mnie, nabrali zaufania. Zobaczyli, że moje zdjęcia nie naruszają ich godności, że w żadnym wypadku nie chcę ich obrazić. Zwykle fotografowałem moich bohaterów na ich podwórkach, ich polach, w ich otoczeniu⁵.

Przenośne znaczenia sygnalizowane tytułem zostały artystycznie zobrazowane przez ukształtowanie warstwy przedstawieniowej kolejnych fotografii. Każda z nich oparta jest na tej samej zasadzie kompozycyjnej. Upozowana postać portretowanej osoby znajduje się w samym centrum czarno-białej fotografii, na tle natury: łąki, pola, podwórka; każda trzyma w ręku znaczący rekwizyt. Portretowane osoby pokazane są

⁵ „Karczeby” Pańczuka najlepszą książką fotograficzną na świecie, „Gazeta Wyborcza” 2014, 26 lutego [online], http://wyborcza.pl/1,75410,15418769,_KarczebyPańczuka_najlepsza_ksiadzka_fotograficzna.html [dostęp: 16.11.2018].

w swojej fizyczności starego, zmęczonego życiem i pracą ciała, ale też w swoisty sposób wykraczają poza kadr, można bowiem dopowiedzieć sobie historię portretowanej osoby.



Źródło: fot. A. Pańczuk, <https://fotoblogia.pl/166,karczeby-inscenizowany-portret-dokumentalny-adama-panczuka> [dostęp: 20.09.2019]

Jedno ze zdjęć pokazuje głowę starszego mężczyzny wynurzającą się z ziemi. Portretowana osoba niczym krzak jakby z niej wyrasta. Unosi do góry lewą rękę, w której trzyma w geście triumfu pokrytą igliwem gałąź. Portretowany bohater ma twarz zarośniętą brodą; włosy długie, zmierzwione; nos szeroki; oczy wpatrzone na wprost; zacięte usta. Gałąź jako atrybut stanowi swoiste przedłużenie sylwetki, symbolicznie pokazuje jedność człowieka ze światem przyrody.



Źródło: fot. A. Pańczuk, <https://fotoblogia.pl/166,karczeby-inscenizowany-portret-dokumentalny-adama-panczuka> [dostęp: 20.09.2019]

Na kolejnej fotografii można zobaczyć pokazaną w planie amerykańskim starą kobietę. Jej usytuowanie jest w przemyślny sposób upozowane. Stoi dokładnie na pionowej linii drzewa, zasłaniając jego pień. Nad jej głową unosi się rozłożysta korona, co sprawia wrażenie, jakby zdeformowana grubymi warstwami odzieży sylwetka przypominała pień drzewa. Dodatkowo wrażenie to potęgują ręce nieruchomo wiszące pionowo wzdłuż tułowia. Nogi do kolan zakryte wysoką trawą toną w niej w taki sposób, że i na tym zdjęciu postać ludzka stanowi integralny element natury, wyrasta wprost z ziemi. Kobieta patrzy prosto przed siebie; ma twarz zniszczoną, pooraną zmarszczkami, ale spokojną, pewną siebie.



Źródło: fot. A. Pańczuk, <https://fotoblogia.pl/166,karczeby-inscenizowany-portret-dokumentalny-adama-panczuka> [dostęp: 20.09.2019]

Następne zdjęcie zrobione zostało latem. Pokazuje nagiego do połowy, ubranego tylko w spodnie starego mężczyznę. Na gołym torsie wyraźnie zaznaczają się mięśnie, ścięgna i żyły zmęczonego fizyczną pracą ciała. Stopy bohatera zanurzone są w rzysku, pozostałym po ścięciu zboża z pola. I tym razem, jak w przypadku pozostałych zdjęć, widz odnosi wrażenie, że fotografowana postać jest integralnie związana z ziemią, jakby z niej wyrasta. Mężczyzna patrzy wprost przed siebie, tuli do piersi wielki bochen chleba. Na fotograficznej kliszy została w ten sposób stworzona piękna poetycka metafora obrazująca jedność człowieka i otaczającego go świata. Być może mężczyzna stoi na polu, z którego własnymi rękami ścinał zboże. Z jego ziaren upieczono chleb, trzymany przez bohatera z czułością przy ciele. Ziemia dała plony, dzięki którym, w połączeniu z trudem włożonym w jej uprawę pracy, możliwe jest życie. Metaforyczna wymowa podkreślona została przemyślaną kompozycją kadru. Stojąca pionowo w samym centrum zdjęcia sylwetka mężczyzny przecina poziomą linię horyzontu wyznaczanego niebem i płaską powierzchnią pola w tle, podkreślona ułożonymi także pionowo przedramionami rąk trzymających chleb. Powstaje tym samym swoisty krzyż, rozciągający się w sfotografowanym miejscu stanowiącym jedność, przestrzenną pełnię.



Źródło: fot. A. Pańczuk, <https://fotoblogia.pl/166,karczeby-inscenizowany-portret-dokumentalny-adama-panczuka> [dostęp: 20.09.2019]

W cyklu znajduje się także zdjęcie przedstawiające mężczyznę o zasłoniętej ostrzem siekiery twarzy. Bohater zdjęcia znajduje się na podwórku, uchwycony został w trakcie pracy. Kciukiem lewej dłoni sprawdza stopień ostrości siekiery, której prawdopodobnie zaraz użyje do pracy. Zza ostrza, umieszczonego w samym centrum kadru, wyłania się jedynie poorly zmarszczkami czoło; zasłonięta twarz

nie pozwala na indywidualizację postaci. Pewnym znakiem tożsamości mogą być ręce bohatera. Zniszczone, spracowane, o pogrubionych, napiętych żyłach są świadectwem codziennego trudu i pracy, stanowiącej sens życia.



Źródło: fot. A. Pańczuk, <https://fotoblogia.pl/166,karczeby-inscenizowany-portret-dokumentalny-adama-panczuka> [dostęp: 20.09.2019]

Fotografie tworzące cykl *Karczeby* w dosłowny sposób pokazują związek człowieka z rodzinną ziemią. Nogi postaci zanurzone w trawach, ściętych kłosach zbóż, liściach sprawiają wrażenie wrosniętych w glebę. Wszyscy bohaterowie stoją mocno, pewnie, wiedzą, jaki cel i sens ma ich życie. Pewność ta wynika z poczucia zakorzenienia, ścisłej przynależności z ziemią, na której pracują i która ich żywi. Zdjęcia robione były w różnych porach roku. Cykl pokazuje, że czas płynie, a człowiek wciąż pozostaje na swoim miejscu. Poczucie trwałości i niezmienności pozwala na budowanie mocnych więzi z otaczającą rzeczywistością.

Adam Pańczuk wykorzystał w swoim cyklu bardzo oszczędne środki wyrazu artystycznego. Czarno-białe fotografie powielają tę samą zasadę kompozycyjną, w której wyraziście zaznacza się centrum z usytuowaną w nim postacią. Artysta operuje rozległymi płaszczyznami (łąki, pola, rzyska, nieba), wyraziście zaznacza horyzont, co sprawia wrażenie głębi. W wysmakowany sposób komponuje przestrzeń liniami pionowymi i poziomymi, których zależności komponują spójną strukturę przestrzeni. Dokładne, realistyczne obrazowanie fizyczności portretowanych osób, ich twarzy, ciał, w połączeniu z wysmakowanym artystycznie obrazem przestrzeni sytuuje zdjęcia w sferze realizmu magicznego. Każdy z bohaterów Pańczuka kryje w sobie jakąś tajemnicę, niedopowiedzenie, prowokuje pytania, inicjuje chęć poznania. W ten sposób otwiera się przestrzeń do działań dydaktycznych, które mogą przynieść ciekawe efekty.

Wybrana bibliografia

- Denek K., Dymara B., Korzeniowska W., *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009.
- Nowak E., Gawel J., „*Mysli i słowa*”. *Podręcznik do języka polskiego*, gimnazjum kl. II, Warszawa 2016.
- Nowak E., *Tekst literacki a uczenie przez i dla wartości*, w: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Starczewski S., *Małe ojczyzny – tradycja dla przyszłości*, w: *Małe ojczyzny. Tradycja dla przyszłości*, red. S. Starczewski, S. Kosieleński, Warszawa 2000.

Expanding the Space. Adam Pańczuk's Photo-Report *Karczeby* in Lessons on Polish-language/Poland

Summary

This article is meant to show how is it possible to use contextual teaching in axiological education which is directed towards values such as Polishness, national identity and patriotism. Adam Pańczuk's photo-report *Karczeby* has been proposed as teaching material, and starts from the assumption that photography is one of the media closest to pupils in their response to cultural texts.

The starting point for discussion is the conviction that national identity, patriotism and civic attitudes are major problems in education, which encourages us to seek out teaching methods that will bring all these topics closer to pupils. Once familiar with the mentioned concepts, pupils should start feeling a need to consider them, which will ultimately result in them including these subjects into their axiological alphabet.

In this text, you will find an analysis and interpretation of Adam Pańczuk's photo-report from the point of view of basic- and advanced-level Polish language lesson. The analysis of further photographs includes their meaning from a symbolical perspective as well as their artistic form. The text is illustrated with reproductions of the photographs being discussed. The use of this photo reportage as an interesting cultural text will certainly expand the teaching possibilities in Polish lessons in schools.

Keywords: axiological education, value, Polishness, national identity, patriotic attitude, contextual teaching, photography, photojournalism, interpretation.

MAŁGORZATA KULIK

ORCID: 0000-0002-1019-7236

Szkoła Podstawowa nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

KLAUDIA MUCHA-IWANICZKO

ORCID: 0000-0001-7377-9818

Uniwersytet Jagielloński

Pamięć jest naszym domem. Miejsce historii Żydów w edukacji humanistycznej – projekt dydaktyczny

27 stycznia 2020 r. obchodziliśmy siedemdziesiątą piątą rocznicę wyzwolenia KL Auschwitz. W obliczu tego wydarzenia przychodzi czas na refleksje na temat kondycji psychicznej społeczeństwa polskiego oraz momentu historycznego, w którym znajduje się dzisiejsza Europa. W ostatnich czasach narasta niechęć wobec ludzi innych kultur lub narodowości, która coraz częściej ujawnia się wśród młodzieży i młodych dorosłych. Wiąże się to bezpośrednio z ostatnimi wydarzeniami w polityce, zarówno polskiej, jak i europejskiej, migracjami oraz tak zwanym „kryzysem uchodźczym”. W wyniku tych zmian kształtują się różne negatywne postawy wobec mniejszości narodowych czy też przedstawicieli społeczności imigranckiej, które często nawołują do eskalacji działań o charakterze dyskryminacyjnym wobec wspomnianych grup.

Celem artykułu jest przedstawienie propozycji dydaktycznej kształtującej refleksyjną postawę wobec Innego. Idea warsztatów powstała z myślą o edukacji wielokulturowej. Za pomocą narzędzi polonistycznych pragniemy wzbogacić wiedzę uczniów dotyczącą różnorodności kulturowej nie tylko na poziomie narodowym, ale również w skali globalnej, wykorzystując historie lokalne. Celem warsztatów jest kształcenie poczucia tolerancji i szacunku wobec narodów o innej kulturze, tradycji, poglądach czy religii poprzez edukację opartą na świadomości historycznej i kulturowej:

Tolerancja [...] jest wysiłkiem świadomościowym dwóch stron, wyrażeniem zgody na odmienność, świadomym działaniem zmierzającym do ustawicznej negocjacji w dialogu,

nieustanną próbą szukania odpowiedzi na pytanie: co mógłbym uczynić, aby zrozumieć i poznać, chociaż nie muszę i mógłbym tego nie czynić¹.

W polskiej podstawie programowej wciąż brakuje miejsca dla tematów związanych z Innym – z poznawaniem kulturowych odmienności, doskonaleniem wielokulturowych kompetencji. Prezentowane w artykule pomysły dydaktyczne oscylują wokół historii lokalnej społeczności Żydów mieszkających w Krakowie. Tematyka Holocaustu w obszarze lekcji języka polskiego stanowi nie lada wyzwanie. W odróżnieniu od nauczycieli z Niemiec – którzy mają całkowitą dowolność w doborze materiału – oraz dydaktyków z Izraela – którzy mają odrębny blok tematyczny poświęcony Shoah, poloniści nie odnajdą w podstawie programowej zapisu *stricte* odnoszącego się do nauczania o Holokauście².

Opierając się na stanowiskach współczesnych badaczy edukacji, nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem, iż współczesny świat ma wiele możliwości, dzięki którym można przygotowywać dzieci do życia w wielokulturowym świecie, do:

aranżowania spotkań kultury dominującej z kulturą mniejszości, mamy naturalne możliwości realizowania się zgodnie z zasadami tolerancji, poszanowaniem różnic, kształtowaniu postaw tolerancji, wrażliwości, empatii, itp. Dzieci mają szansę rozumienia własnej kultury poprzez kontakt z inną, niwelowania niechęci i lęków przed innymi, nabywania umiejętności dialogicznych w komunikacji z innymi, promowania własnej kultury i tradycji, podkreślania znaczenia i wartości własnej kultury w komunikacji z innymi itp.³

Podążając za myślą Jerzego Nikitorowicza, nie sposób pominąć pytania, które badacz stawia w jednej ze swoich ostatnich publikacji:

dlatego nie organizujemy sytuacji ukazujących uczniom bogactwa różnych kultur, nie przygotowujemy do dialogicznych interakcji, nie uczymy postrzegania innych kultur jako źródła wiedzy i wartości, dlatego nie uczymy rozumienia podłoża konfliktów, twórczego spojrzenia na problemy świata, aby dzieci, dorastając, potrafiły i chciały brać aktywny i twórczy udział w pokojowym negocjowaniu konfliktów?⁴

Nikitorowicz wskazuje na brak kompetencji międzykulturowych w pokoleniu, na którym obecnie spoczywa obowiązek przekazywania wiedzy. Badacz podkre-

¹ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017, s. 304.

² Warto zob.: A. Ehmann, *Perspektywa niemiecka nauczania o holokauście*, w: *Holokaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*, red. J. Chrobaczyński, P. Trojański, Kraków 2004; R. Budd Caplan, *Nauczanie o Shoah w Izraelu*, w: *Holokaust. Lekcja historii...*

³ J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 123.

⁴ Tamże.

śla między innymi: brak „umiejętności interpersonalnych, otwartości w procesie poznawania, elastyczności poznawczej w przetwarzaniu informacji”⁵. Niniejszy artykuł, powstały w duchu edukacji wielokulturowej, jest propozycją dydaktyczną, która stanowi niejako próbę odpowiedzi na apel autora, realizując założone w powyższych wypowiedziach cele.

Zaproponowane przez nas działania tworzą projekt, wykorzystujący różne teksty kultury oraz wiedzę powszechną na temat społeczności żydowskiej w Krakowie⁶. Nadrzędnym celem działań jest przygotowanie przez uczniów wystawy pt. „Pamięć jest naszym domem”, która ma stanowić efekt uczniowskiej refleksji nad tematyką kulturowej wspólnoty różnych narodów, wspólnie zamieszkujących te same terytoria. Całość projektu stanowią trzy ścieżki tematyczne: „(Nie)pamiętamy – rola pamięci”, „Doświadczenie miejsc nieobecności”, „Stereotypizacja, wielokulturowość, tolerancja”. Warsztaty opierają się na interpretacji (czynnej lekturze) tekstów kultury, które staną się „żywym” komentarzem omawianych zjawisk.

(Nie)pamiętamy? – rola pamięci

Pamięć zbiorowa powstaje w wyniku wielu czynników indywidualnych, środowiskowych, w zderzeniu postaw, wartości, zachowań z kulturą, na którą składają się elementy narodowego dziedzictwa, historii przodków, wydarzeń łączących pokolenia. Tworzą ją różne formy upamiętniania. W przeciwieństwie do historii miejsc, która stanowi rekonstrukcję, pamięć jest „realizowana, wywoływana w określonych sytuacjach, warunkach, okolicznościach i czasie. Stąd wszystkie formy upamiętniania pełnią ważną funkcję w tożsamości zbiorowej grupy”⁷. Pamięć poprzez zdolność do tworzenia idei, wzorców, tekstów kulturowych, autorytetów zapewnia grupie poczucie bezpieczeństwa. Dzięki tym funkcjom kształtuje przekonanie o danej wartości, co bezpośrednio wpływa na proces kreowania się tożsamości. Nie można pominąć faktu, iż pamięć często staje się także przyczyną podziałów społeczeństwa, dlatego też tak istotne staje się jej odpowiednie pielęgnowanie. Szansa na przepracowanie ewentualnej traumy, dialog oraz na urzeczywistnienie tego, co nieobecne i zapomniane, staje się możliwe wyłącznie poprzez przechowywanie pamięci zarówno o złych doświadczeniach, jak i tych dobrych⁸.

⁵ Tamże.

⁶ Szczególne podziękowania chcielibyśmy skierować do p. Joanny Gaweł – nauczycielki języka polskiego oraz dyrekcji Szkoły Podstawowej Zgromadzenia Sióstr Augustianek nr 160 w Krakowie za możliwość przeprowadzenia warsztatów oraz nieustanne wsparcie podczas trwania projektu.

⁷ J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 115.

⁸ R. Traba, *Polifonia pamięci*, w: tegoż, *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*, Poznań 2009, s. 86.

W kontekście omawianej przez nas problematyki warsztaty miały na celu zintegrowanie pamięci osób, wydarzeń i miejsc w przestrzeni szkolnej. Stało się to możliwe dzięki pracy metodą projektu. Jednym z elementów wystawy przygotowanej przez uczniów było tworzenie tzw. *blackout poetry*⁹. Uczniowie na podstawie otrzymanych tekstów stworzyli własne wiersze.

Pamięć jest naszym domem, Suzanna Eibuszyc (fragment)¹⁰

[redacted] brze-
mię Holocaustu. [redacted]
[redacted]
tragiczne, a zarazem triumfalne losy. [redacted]
[redacted] powrót do wspomnień, [redacted]
łączył się z [redacted] zagrożeniem dla [redacted] zdrowia
psychicznego. [redacted]
piekło głodu i cierpienia. [redacted] rodzinie zostawionej w Warszawie
[redacted] trudnym wspomnieniom
o koszmarze życia [redacted] pokolenia
uciszonego przez Hitlera.

[redacted]
[redacted]
[redacted] świadectwa [redacted] hartu ducha, wytrwałości,
[redacted] przesłanie nadziei kolejnym pokoleniom [redacted]
[redacted]
[redacted]
[redacted] ważne są historia i pamięć. [redacted]
[redacted] by ocalić od zapomnienia [redacted] kulturę
polskich Żydów [redacted]
[redacted]
[redacted]
[redacted]

⁹ *Blackout poetry* – wtórna praca z tekstem literackim, mająca za zadanie wyodrębnienie najważniejszych (zdaniem autora) myśli, a następnie stworzenie z nich zupełnie nowego, alternatywnego dzieła.

¹⁰ S. Eibuszyc, *Pamięć jest naszym domem*, przeł. A.M. Nowak, Warszawa 2016, s. 25.

Oto wybrane utwory uczniów:

* * *

Brzemie Holocaustu.
tragiczne a zarazem triumfalne losy.
powrót do wspomnień,
łączył się z zagrożeniem dla zdrowia psychicznego
piekło głodu i cierpienia.
rodzina zostawiona w Warszawie
trudne wspomnienia o koszmarze życia
pokolenie uciszone przez Hitlera.
świadek hartu ducha, wytrwałości,
przesłanie nadziei kolejnym pokoleniom
ważne są historia i pamięć.
by ocalić od zapomnienia kulturę polskich Żydów.

* * *

Zabrała głos...
Próbowała nadać sens piekłu.
Zależało jej, by uwolnić się od traumy.

Kolejnym etapem proponowanych warsztatów było podzielenie uczniów na dziesięć grup oraz rozdanie każdej z nich zadań, które składały się na poszczególne elementy wystawy. Uczniowie pracowali nad nią pomiędzy innymi aktywnościami, część materiałów przygotowywali w domu. Tematy prac były następujące: „Szlak pamięci – uczniowska dokumentacja”, „Opowieść o JCC – reportaż”, „Kraków wczoraj i dziś – teraźniejszość i przeszłość zaklęte w fotografii”, „Czego możemy dowiedzieć się o Fabryce Schindlera?”, „Apteka pod Orłem – projekt artystyczny”, „Tropem krakowskich synagog”, „Opowieść o Romie Ligockiej”, „Roman Polański i jego historia”. Warto wspomnieć, iż każda grupa otrzymała także zadanie dodatkowe – jeden z obrazów Romy Ligockiej¹¹. Zadaniem uczniów było odszukanie cytatów, które najbardziej, zdaniem grupy, oddają charakter dzieła artystki. Cytaty miały zostać „odnalezione” w miejscach pamięci, które uczniowie odwiedzili w ramach warsztatów, w naszej propozycji były to: Fabryka Schindlera oraz Apteka pod Orłem.

Doświadczanie miejsc nieobecności (na przykładzie Krakowa)

W kontekście edukacji wielokulturowej oraz procesów kształtowania tożsamości wobec Innego, istotną rolę odgrywają lokalne pomniki pamięci. Edukacja regio-

¹¹ R. Ligocka, *Róża: obrazy i słowa*, Kraków 2010.

nalna nie tylko upamiętnia ważne dla kart historii miejsca, ale także, jak podkreśla Nikitorowicz: zapoznaje młodych odbiorców z lokalną kulturą, tworząc proces edukacyjnego dialogu. Ów dialog wspomaga procesy kształtowania się tożsamości, pomaga dostrzegać odmienność „oraz poszukiwać sposobów wzajemnego zrozumienia, porozumienia i współpracy”¹². Agnieszka Kania, biorąc pod uwagę badania przeprowadzone przez CBOS w 2009 oraz 2014 roku, zwraca uwagę na kolejne ważne aspekty włączania dziedzictwa regionu do procesu edukacyjnego:

Zważywszy na fakt przywiązania Polaków do lokalności, budowanie tożsamości (wielokulturowej) warto zacząć od poznania dziedzictwa regionu – „małej ojczyzny”. Stamtąd bowiem najłatwiej wywieść materialne i niematerialne podstawy zrozumienia, że kultura nie jest strukturą monolityczną, ale opiera się na różnorodności, w tym językowej, etnicznej, religijnej. Zrozumienie złożoności kultury najbliższego obszaru łatwiej wówczas przenieść na postrzeganie w tej samej perspektywie całości polskiej kultury, choćby towarzyszył jej jeszcze jeden epitet – „narodowa”¹³.

Celem naszych działań było ukazanie uczniom, co tak naprawdę oznacza „przeżywać miejsce”, współodczuwać, wspominać nieobecnych, a przede wszystkim nie godzić się na ich nieobecność w pamięci zbiorowej. Należy podkreślić, iż w czasach nam współczesnych mamy możliwość eksplorować jedynie przestrzeń pamięci kulturowej, która jest zbiorem fragmentarycznych wycinków z opowieści naocznych świadków, rodziców, drugiego pokolenia, licznych publikacji oraz materiałów archiwalnych. W ukazaniu uczniom interakcji zachodzących pomiędzy przestrzenią miasta a literaturą niezwykle pomocne okazało się skonstruowanie działań opartych na terminie geopoetyki Elżbiety Rybickiej, zakładającym „geograficzność twórczości literackiej” oraz „pojetyczność przestrzeni”. Idąc tropem badaczki, uznałyśmy, iż literatura pełni rolę sprawczą, bowiem przyczynia się do odkrywania nowych (zapomnianych) miejsc, kształtowania wyobrażeń o nich, a przede wszystkim ułatwia ich interpretację¹⁴.

W przygotowanej przez nas propozycji działań edukacyjnych znalazły się krakowskie miejsca pamięci. Poniżej zamieszczono przykładowe zadania, realizowane kolejno w: Fabryce Emalia Oskara Schindlera¹⁵, Aptece pod Orłem oraz na Placu Bohaterów Getta.

¹² J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 130.

¹³ A. Kania, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017, s. 32.

¹⁴ E. Rybicka, *Wstęp*, w: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014, s. 10-11.

¹⁵ Fabryka Emalia Oskara Schindlera jest Oddziałem Muzeum Historycznego Miasta Krakowa.

Fabryka Emalia Oskara Schindlera

Zadanie 1

Podczas oglądania filmu¹⁶ zwróć uwagę na:

- warunki życia w Fabryce;
- racje żywieniowe;
- stosunek pracowników do Schindlera;
- stosunek Schindlera do pracowników;
- relacje polsko-żydowskie w Fabryce.

WARUNKI ŻYCIA W FABRYCE	RACJE ŻYWIENIOWE	STOSUNEK PRACOWNIKÓW DO SCHINDLERA	STOSUNEK SCHINDLERA DO PRACOWNIKÓW	RELACJE POLSKO- -ŻYDOWSKIE W FABRYCE

Zadanie 2

Zadaniem uczniów jest odnalezienie zarządzeń/obwieszczeń dotyczących niemieckich decyzji w sprawie utworzenia getta w Krakowie. Następnie zastanowienie się, w jaki sposób zostały zastosowane tutaj chwytły językowe (manipulacja językowa, funkcja propagandowa, środki perswazji) oraz jakich rozwiązań graficznych użył autor, aby zwrócić uwagę odbiorcy.

W jaki sposób język może nawoływać do nienawiści?
Czy można powiedzieć, że plakaty i obwieszczenia spełniają funkcję propagandową?

Przeanalizuj obwieszczenia i plakaty w Muzeum. Zapisz jakich chwytów użyli autorzy, aby zwrócić uwagę odbiorcy.

Kolejnym etapem jest analiza i interpretacja plakatów propagandowych. Rekomendujemy korzystanie z wirtualnych zasobów muzealnych.

¹⁶ Pierwszym elementem wystawy jest sala kinowa, w której można zobaczyć film dotyczący życia Oskara Schindlera oraz funkcjonowania fabryki.

Zadanie 3

Podczas zwiedzania wystawy przedstawiającej warunki mieszkaniowe w getcie krakowskim uczniowie odczytują wspomnienia ówczesnych mieszkańców oraz fragment *Dziewczynki w czerwonym płaszczyku* Romy Ligockiej:

Od ciasnoty i smrodu można było uciec, wychodząc na zewnątrz. Ale możliwości spacerowe były niewielkie. Obejście całego terenu getta zajmowało kilka minut. W dodatku okna i drzwi, które wychodziły na „aryjską” stronę, zostały zamurowane. Wkrótce całe getto zostało otoczone murem. Powstanie getta i otoczenie go murem i drutami kolczastymi diametralnie zmieniło i tak tragiczne życie Żydów. [...] W getcie dzieci musiały przejąć rolę dorosłych. W wielu rodzinach brakowało ojców, również dlatego, że przed Niemcami uciekli do Związku Sowieckiego. Matki musiały zarabiać na życie. Dochodziło do konfliktów. Zachwiana została dotychczasowa hierarchia społeczna, głównie dlatego, że jedni mieli więcej do jedzenia niż inni.

Kwestie do rozważenia: uczniowie zastanawiają się, jak mogli czuć się ludzie mieszkający na tak małej powierzchni, jak funkcjonowali podczas wykonywania codziennych czynności oraz rozważają, czy Żydzi mieli przestrzeń osobistą, jakie mogły być konsekwencje (zarówno związane ze zdrowiem psychicznym, jak i fizycznym) mieszkania w tak trudnych warunkach?

Plac Bohaterów Getta

1. Dyskusja na temat symboliki miejsca.
2. Wykorzystanie wierszy uczniów – pięć prac zostaje odczytanych, a po chwili przerwy wszyscy uczestnicy w tym samym czasie odczytują swoje dzieła.
3. Rozmowa na temat powyżej opisanego doświadczenia (co mogą oznaczać te pojedyncze głosy? Jak odczytujecie szum, który tu powstał? Jak nasze działanie łączy się z tym miejscem?)

Apteka Pod Orłem

Przed wejściem do apteki uczniowie zastanawiają się nad następującymi kwestiami:

1. Jakie funkcje mogło spełniać to miejsce?
2. Jaką odgrywało rolę w życiu mieszkańców getta?
3. Kto pracował w aptece?
4. Kto mógł korzystać z jej usług?

Następnie uczniowie wchodzą do muzeum, gdzie zapoznają się z historią pracowników fabryki oraz mieszkańców getta, dla których miejsce to pełniło szczególną rolę, zbierają informacje na temat tego, jak funkcjonowała apteka. Następnie uczniowie opowiadają, czego dowiedzieli się na podstawie muzealnych zbiorów

(aktywne zwiedzanie), po czym otrzymują wywiad z Bartoszem Hekselem, starszym asystentem w Aptece Pod Orłem¹⁷ i komentują treść tekstu.

Wszystkie zamieszczone zadania miały na celu aktywizować uczniów podczas wizyty w wybranych miejscach pamięci. Przygotowane karty pracy stanowiły nieodzowną część całego projektu.

Stereotypizacja, wielokulturowość, tolerancja

Nie ulega wątpliwości, iż wszelkie działania nauczycieli oraz pedagogów mogą stanowić swego rodzaju przykład działań o charakterze prewencyjnym. W tym kontekście niezwykle istotne staje się uświadomienie jak ważne jest pielegnowanie historii, która nie ma na celu przerażać, lecz uczyć oraz pokazywać konsekwencje płynące z podejmowanych przez nas decyzji. Celem ostatnich warsztatów było zainicjowanie spotkania z uczniami, które bezpośrednio komentuje wydarzenia historyczne, ale ma także charakter ponadczasowy. Dlatego też zdecydowałyśmy się na wprowadzenie fragmentów filmu *Ziarno prawdy* w reżyserii Borysa Lankosza, bazujących na powieści Zygmunta Miłoszewskiego o tym samym tytule. Należy podkreślić, iż Lankosza wyróżnia niezwykle podejście do polskiej historii, zwłaszcza tej związanej z relacjami polsko-żydowskimi. Reżyser buduje swoją opowieść na zgliszczach legendy o mordach rytualnych, która staje się dobrym wprowadzeniem do rozmowy na temat omawianych problemów oraz jest przykładem mechanizmu działania stereotypów. Warto podkreślić, iż głównym elementem zaproponowanych warsztatów nie jest jedynie wspomniane dzieło filmowe. Odpowiednie fragmenty utworu – na przykład czołówka – stają się intertekstem obrazu Karola de Prevota pt. *Mord rytualny*. Stanowią one komentarz, swoistą interpretację przy pomocy sztuki audiowizualnej.

Warto podkreślić, iż zaproponowane przez nas działania w obrębie ostatnich warsztatów należy podzielić na dwie części, gdzie pierwszą stanowi zapoznanie uczniów ze zjawiskiem stereotypizacji, natomiast druga opiera się na próbie ukazania odczuć ludzi będących ofiarami stereotypów.

W tym wypadku postanowiłyśmy skorzystać z zasobów filmoteki UNICEF-u oraz wziąć na warsztat i poddać analizie pewien eksperyment społeczny zatytułowany „Would you stop if you saw this little girl on the street?”. Materiał ten przedstawia sześciolletnią dziewczynkę – Anano, która przy pomocy odpowiedniej charakterystyki przeistacza się w dziecko wyglądające na córkę bezdomnych lub uchodźców. Anano – ubrana w schludną sukienkę i płaszczyk – staje się obiektem westchnień

¹⁷ P. Gruszka, *Tadeusz Pankiewicz – zapomniany bohater* [online], <https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/tadeusz-pankiewicz-zapomniany-bohater/c6nnd2> [dostęp: 5.01.2020].



Ilustracja 1. Karol de Prevot, *Mord rytualny*

Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Mord_rytualny#/media/Plik:Sandomierz_katedra__mord_rytualny.jpg [dostęp: 5.01.2020]

oraz trosk obcych jej ludzi. Są oni żywo zaciekawieni i przejęci losem dziewczynki, chcą jej pomóc odnaleźć rodziców oraz dzielą się z nią jedzeniem. Inaczej dzieje się z Anano z zaniedbanymi włosami oraz z brudnymi ubraniami – mieszkańcy się jej boją, nie chcą jej dotknąć, zabierają w popłochu swoje torby, ponieważ obawiają się kradzieży. Ten niezwykle realistyczny obraz sprawia, iż uczniowie mogą naocznie obserwować skutki działania stereotypów. Ta część zajęć sprawia, iż mogą oni niemalże empirycznie doświadczyć uczuć zranionej Anano.

Kolejnym etapem spotkania jest nawiązanie do „Skali odrzucenia społecznego” opracowanej przez Piotra Sztompkę. Obrazuje ona, w jaki sposób pozornie mało szkodliwe zachowania, oparte na stereotypach, mogą prowadzić do przemocy, a nawet eksterminacji. Sztompka pisze, za Baumanem, o niezwykle istotnej, również z perspektywy tego artykułu, karcie historii:

Polski socjolog emigracyjny Zygmunt Bauman interpretuje mechanizm masowej zagłady Żydów przez reżim nazistowski jako efekt dwóch procesów. Po pierwsze, pogłębiające się przesady antysemitki, rozniecane przez propagandę nazizmu i ujęte nawet w kształt quasi-naukowej doktryny, dostarczały motywacji do ludobójstwa, a równocześnie, po

drugie, długotrwała segregacja i separacja od tej społeczności [...] unicestwiła hamulce moralne, elementarny impuls współczucia¹⁸.

Zjawiska te odnoszą się bezpośrednio do kwestii, które porusza Kania w *Lekcji (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*. Badaczka podkreśla, iż „ostatecznie rozwiązanie kwestii żydowskiej nie zaczęło się od komór gazowych i krematoriów”, a od wydarzeń w latach 30. Wspomniane „incydenty” wówczas nie spotykały się z oporem ze strony społeczeństwa, bowiem nie przypuszczano, że mogą doprowadzić do masowej eksterminacji¹⁹. Dlatego tak ważna jest refleksja nad dyskryminacją w przestrzeni szkolnej. Przedstawioną tabelę można z powodzeniem zaprezentować uczniom oraz poprosić ich o wskazanie, w jakim miejscu znajduje się obecnie polska społeczność w stosunku do innych grup narodowych czy etnicznych.

Tabela 1. Skala odrzucenia społecznego (za autorem)

Cecha definicyjna	Skala niechęci					
	Generalizacja, jednostronność	Pejoratywna ocena	Izolacja, unikanie	Ograniczanie szans	Wroga przemoc	Eliminacja fizyczna
Stereotyp	+					
Przesąd	+	+				
Segregacja	+	+	+			
Dyskryminacja	+	+	+	+		
Prześladowanie	+	+	+	+	+	
Eksterminacja	+	+	+	+	+	+

Źródło: P. Sztompka, *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków 2006

Podsumowanie

W Komunikacie z badań CBOS-u z 2019 roku *Mowa nienawiści* Polacy zadeklarowali, że dostrzegają mowę nienawiści (3/5 – 57% respondentów). CBOS wskazuje, iż w przeciągu 12 lat stosunek Polaków do badanego zjawiska znacznie się zmienił. Jedynie 2/5 ankietowanych zetknęło się z wypowiedziami o charakterze dyskryminującym, co świadczy o zwiększeniu się świadomości w tym temacie. Zastanawiające są odpowiedzi respondentów na następujące pytanie: „Czy spotkał(a) się Pan(i) z wypowiedziami – ustnymi lub pisemnymi – które obrażały, wyszydzały lub dyskryminowały innych z przyczyn całkowicie lub częściowo od nich niezależnych,

¹⁸ P. Sztompka, *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków 2006, s. 303.

¹⁹ A. Kania, dz. cyt., s. 104.

np. dotyczyły ich rasy, koloru skóry, wyznania (lub braku wyznania), pochodzenia narodowego lub etnicznego, orientacji seksualnej, płci, wieku, niepełnosprawności itp.?” (zob. rys. 1)²⁰.

Źródło: *Mowa nienawiści*, Komunikat z badań CBOS 2019, nr 139, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_139_19.PDF [dostęp: 20.01.2020]

RYS. 1. Czy spotkał(a) się Pan(i) z wypowiedziami – ustnymi lub pisemnymi – które obrażały, wyszydzały lub dyskryminowały innych z przyczyn całkowicie lub częściowo od nich niezależnych, np. dotyczyły ich rasy, koloru skóry, wyznania (lub braku wyznania), pochodzenia narodowego lub etnicznego, orientacji seksualnej, płci, wieku, niepełnosprawności itp.?



Z jednej strony dane świadczą o tym, że coraz więcej młodych ludzi dostrzega tego typu zachowania, potrafi je odpowiednio nazwać i sklasyfikować, z drugiej warto zwrócić uwagę na fakt, iż obecność haseł dyskryminujących w przestrzeni publicznej niepokojąco rośnie, dlatego też edukacja wielokulturowa jest jednym z najtrudniejszych i zarazem najważniejszych wyzwań nauczycieli przedmiotów humanistycznych. Nie ulega wątpliwości, iż niezwykle trudno mówić o sprawach tak aktualnych i emocjonalnie poruszających, dlatego też warto skorzystać z dostępnych nam badań dotyczących Holocaustu, które mogą stać się pomocne w „kształtowaniu społeczeństw, zapobieganiu masowym okrucieństwom i odnoszeniu się do współczesnych krzywd i uprzedzeń”²¹. Ponadto doświadczenia drugiej wojny światowej i Shoah winny wciąż kształtować naszą świadomość konieczności budowania lepszego i bezpieczniejszego świata. Prezentowane w artykule rozwiązania mają potencjał inspirowania do działań w przestrzeni szkolnej oraz pokazują, że warto podejmować z młodzieżą i młodymi dorosłymi rozmowę na tak trudny temat.

²⁰ *Mowa nienawiści*, Komunikat z badań CBOS 2019, nr 139 [online], https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_139_19.PDF [dostęp: 20.01.2020].

²¹ „Memoria – pamięć – historia – edukacja” 2018, 7 kwietnia [online], <https://view.joomag.com/memoria-pl-no-7-kwiecien-2018/0954117001524830203> [dostęp: 12.05.2018].

Uważamy, iż doświadczenie wojenne, które na stałe wpisało się w polską pamięć kulturową, powinno stać się dla wszystkich swego rodzaju przestrogą oraz zmobilizować do działań o charakterze prewencyjnym. Pojawiające się ksenofobiczne nastroje społeczeństwa – choć teraz niepozorne – mogą w przyszłości przyczynić się do eskalacji nienawiści wobec osób, które odbieramy jako obce nam kulturowo. Nie można pominąć faktu, iż sukces proponowanych warsztatów jest możliwy do osiągnięcia wyłącznie w chwili, gdy zarówno uczniowie, jak i sami nauczyciele wykażą swoją gotowość do rozmowy na ten temat. Niezwykle istotne jest także podejście do nauczania o Holokauście nie tylko w kontekście problemów dotyczących danego kraju – w tym przypadku Polski, ale także w wymiarze globalnym, ponadnarodowym, ponieważ wszystkie działania wojenne i masakry ludności cywilnej są niedającą się zaprzeczyć prawdą o człowieku, o jego kondycji psychicznej oraz możliwościach czynienia zła. Pamiętajmy, że warto rozmyślać, warto dyskutować i warto nauczać o Holokauście, Rwandzie, Srebrenicy, Kambodży, Darfurze i wszelkich innych zbrodniach przeciwko ludzkości, bo przecież to „ludzie ludziom zgotowali ten los”²².

Wybrana bibliografia

- Eibuszyc S., *Pamięć jest naszym domem*, przeł. A.M. Nowak, Warszawa 2016.
- Gruszka P., *Tadeusz Pankiewicz – zapomniany bohater* [online], <https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/tadeusz-pankiewicz-zapomniany-bohater/c6nnd2> [dostęp: 5.01.2020].
- Kania A., *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017.
- Ligocka R., *Róża: obrazy i słowa*, Kraków 2010.
- „Memoria – pamięć – historia – edukacja” 2018, 7 kwietnia [online], <https://view.joomag.com/memoria-pl-no-7-kwiecień-2018/0954117001524830203> [dostęp: 12.05.2018].
- Mowa nienawiści*, Komunikat z badań CBOS 2019, nr 139 [online], https://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2019/K_139_19.PDF [dostęp: 20.01.2020].
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.
- Rybicka E., *Wstęp*, w: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.
- Sztompka P., *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Kraków 2006, s. 303.
- Traba R., *Polifonia pamięci, w: tegoż, Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*, Poznań 2009.

Memory is our Home. Jewish History in Humanities Education – Teaching Project

²² Z. Nałkowska, *Medaliony*, Warszawa 1993, s. 51.

Summary

Nowadays, there is a growing aversion towards people of other cultures or nationalities, which is increasingly prevalent among adolescents and young adults. This is directly related to the recent events in Polish and European politics, migration flows and "refugee crisis". There are also various negative attitudes against national minorities or representatives of the immigrant community. The aim of the article is to present a teaching project shaping a reflective attitude towards "The Other". The idea for the workshop emerged with intercultural education in mind, where the aim is to foster a sense of tolerance and respect towards nations with a different culture, tradition, views or religion through education based on historical and cultural awareness.

Keywords: tolerance, Jewish History, intercultural, education, multiculturalism, memory, stereotype, Jewish culture.

Do przyjaciół Moskali – polsko-rosyjski dialog językowo-kulturowy. Diagnozy – Strategie – Próby realizacji

„Wasze obywatelskie twarze / Mają obywatelstwa prawo w mych marzeniach”¹ – pisał Adam Mickiewicz w ustępie III części *Dziadów*. Finał pierwszej strofy, dedykowanego antycarskim powstańcom 1825 roku, utworu lirycznego, jawi się niezwykle aktualnie u progu trzeciej dekady XXI wieku. Gdyby dzisiaj ktokolwiek miał czelność zamieniać frazy w kreślonych ręką wieszczą wersach, to z całą pewnością miejsce ostatniego słowa otwierającej *Do przyjaciół Moskali* strofy, zajęłoby urzędywistnienie wspomnianych poetyckich „marzeń” autora *Pana Tadeusza*. Dawne, niemogące się urealnić romantyczne projekty, współcześnie stałyby się faktem, a – być może – rozwieszane w formie plakatów nad posterunkami Polskiej Straży Granicznej w Brześciu, Bobrownikach czy Medyce, odświeżone wersy, mogłyby być „chwytnym” powitalnym hasłem brzmiącym następująco: „Wasze obywatelskie twarze / Mają obywatelstwa prawo w polskich miastach”.

Wedle statystyk Urzędu do Spraw Cudzoziemców² w 2019 roku do Polski emigrowało aż 214 128 Ukraińców, 24 948 Białorusinów i 12 488 obywateli Federacji Rosyjskiej, co czyni ich odsetek kolejno: pierwszym, drugim oraz czwartym w ramach całkowitej liczby 421 885 osób odwiedzających nasz kraj. Nie ulega kwestii, że znaczny wzrost obecności wschodnich sąsiadów w państwach Unii Europejskiej, a w tym również i Polski, spowodowany jest między innymi – mówiąc eufemistycznie – niestabilną sytuacją we wschodniej części Ukrainy, jak również permanentnym impasem politycznym w Rosji i na Białorusi. Jakkolwiek wobec takiego stanu rzeczy można protestować, wzrost liczby obywateli byłego Związku Sowieckiego w Polsce stał się faktem. W latach 2014-2019 liczba pracujących w Polsce Białorusinów zwiększyła się sześciokrotnie i wynosi obecnie około 43 tysiące osób. Z kolei na

¹ A. Mickiewicz, *Dziadów cz. III*, w: tegoż, *Utwory dramatyczne*, Warszawa 1982, s. 299.

² Dane statystyczne Urzędu Do Spraw Cudzoziemców za rok 2019. Zob. [online], <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2019/> [dostęp: 12.01.2020] oraz <https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/> [dostęp: 12.01.2020].

polskich uniwersytetach studiuje obecnie ponad 7 tysięcy Białorusinów, co stanowi największy – po Ukraińcach – odsetek wszystkich uczących się obcokrajowców³. W Europie środkowej na taki obraz rzeczywistości bardzo szybko odpowiedziały prywatne firmy: telefonie komórkowe zapewniają specjalne zniżki dla dzwoniących na Wschód, przedsiębiorstwa zachęcają nowych pracowników specjalnymi rodzajami umów, prawnymi udogodnieniami i dodatkami, a władze niektórych miast proponują arcykorzystne zapomogi socjalne. Na zapotrzebowania rynku pracy odpowiadają również niektóre sektory sfery budżetowej: po formalnej nostryfikacji dyplomu studiów obywatele dawnego ZSRR wkrótce będą mogli podjąć pracę w służbie zdrowia⁴. Niestety, będąc w samym centrum polityczno-gospodarczych przemian, oświata w tej kwestii wciąż pozostaje niewzruszona.

Współcześnie w polskich szkołach liczba uczących się cudzoziemskich dzieci gwałtownie rośnie. W 2018 roku w krakowskich placówkach oświatowych było ich około 2,3 tysiąca⁵. Szacuje się, że w 2019 roku szkolnym w Polsce liczba wszystkich uczniów-obcokrajowców wynosiła ponad 44 tysiące⁶. O bieżącej sytuacji polskiej oświaty informują publicyści, którzy korzystając z możliwości zwracania się do szerokiego grona odbiorców, wchodzą w rolę rzeczników samych nauczycieli. Ci ostatni, zabierając głos, nierzadko arcytrafnie oceniają i charakteryzują obecny stan rzeczy:

Jedna z krakowskich nauczycielek opowiada, że na ponad 20 pierwszaków ma czwórkę dzieci z Ukrainy. Dwoje mówi po polsku w miarę, dwoje – wcale. – Uczyłam się za komuny rosyjskiego, więc podpieram się nim jak mogę (młodsze koleżanki, które nie znają rosyjskiego, tylko rozkładają ręce) – relacjonuje nasza rozmówczyni. – Ale ponieważ mój rosyjski ma luki, często proszę, żeby dzieci ukraińskie, które rozumieją po polsku, tłumaczyły swoim kolegom. Czasem coś przekazuję na migi. Dzieci są kochane, ale to wszystko dezorganizuje pracę – żali się⁷.

Tymczasem, równoległe do głównego nurtu medialnych dyskusji, w zaciszu gabinetów uniwersyteckich katedr dydaktyków, glottodydaktyków, pragmatyków oraz metodyków nauczania języka polskiego publikowane są badania, jak również dia-

³ Zob. A. Saifullayeu, T. Giczán, *Niewidzialni Inni. Białoruska imigracja w Polsce*, „Nowa Europa Wschodnia” 2019, nr 1-2, s. 91.

⁴ Zob. K. Nowosielska, *1500 lekarzy spoza UE pracuje już w polskich szpitalach* [online], <https://www.prawo.pl/zdrowie/latwiejsza-nostyfikacja-dyplomow-przez-lekarzy-spoza-ue-jest,498192.html> [dostęp: 12.01.2020].

⁵ Zob. M. Mrowiec, *Dwa tysiące imigrantów w szkołach. Są pilni, ambitni, ale jest problem* [online] <https://dziennikpolski24.pl/dwa-tysiacze-imigrantow-w-szkolach-sa-pilni-ambitni-ale-jest-problem/ar/12919526> [dostęp: 12.01.2020].

⁶ Zob. *Rośnie liczba dzieci cudzoziemskich w szkołach*, „Dziennik Gazeta Prawna” [online], <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/608377,dzieci-cudzoziemcy-szkoly-edukacja-narodowosci-nauczyciel.html> [dostęp: 12.01.2020].

⁷ M. Mrowiec, dz. cyt.

gnozy i przewidywania, mające na celu udoskonalenie rodzimego systemu nauczania. W 2010 roku na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji w ramach projektu *Edukacja wobec wyzwań migracyjnych* opublikowany został raport z badań sytuacji dzieci obcokrajowców w polskich szkołach⁸. Autorka dokumentu, Krystyna Błęszyńska, zwraca uwagę na niedostateczne kompetencje językowe uczniów cudzoziemskich oraz istotne konsekwencje wynikające z takiego stanu rzeczy:

Większość dzieci obcokrajowców nie zna języka polskiego lub włada nim w stopniu niewystarczającym wobec wymagań polskiej szkoły. Wszystkie doświadczają problemów towarzyszących zmianie warunków życia, środowiska społecznego oraz środowiska kulturowego. Wzmiankowane trudności nasilają się jednocześnie u uczniów starszych, ponieważ towarzyszą im napięcia związane z okresem dorastania i formowania struktur tożsamościowych⁹.

Złożoność licznych uwarunkowań rodzinnych dzieci i młodzieży imigranckiej determinuje specyficzne problemy, które wynikają między innymi z: „nakładania się odmienności kulturowej, traumatycznych doświadczeń migracyjnych, nieznamość języka polskiego”¹⁰. Nie ulega wątpliwości, że zarówno te, jak też inne (niewymienione *expressis verbis* przez Błęszyńską) kwestie mają niebagatelny wpływ na ostateczne wyniki edukacyjne uczniów cudzoziemskich. Zajmujący się niniejszą tematyką specjaliści zaznaczają, że zmniejszeniu lub całkowitemu zneutralizowaniu „szoku kulturowego” sprzyja systematyczna nauka języka i kultury kraju przyjmującego¹¹. Tymczasem, wedle statystyk przywoływanych za Wysokim Komisarzem Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (UNHCR), więcej niż połowa dzieci imigranckich nie realizuje ustawowego obowiązku szkolnego. Natomiast spośród tych, którzy do szkoły uczęszczają, połowa nie przystępuje do egzaminów z języka polskiego¹². Śmiało można stwierdzić, że niechęć do podejmowania wysiłku nauki przez dzieci cudzoziemskie potęguje nieprzystosowanie placówek oświatowych i nieadekwatny system szkolnictwa. Te kwestie w ramach szerokiej społecznej dyskusji omawiane były na łamach prasy:

Dzieci obcokrajowcy mają w pierwszym roku pobytu w Polsce zagwarantowane dodatkowe dwie godziny języka polskiego oraz trzy godziny zajęć wyrównawczych. Jednak nauczyciele alarmują, że gdy mali imigranci po lekcjach zostają na douczanie polskiego,

⁸ Zob. K.M. Błęszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010.

⁹ Tamże, s. 11-12.

¹⁰ Tamże, s. 13.

¹¹ „Inny” w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi, red. merytoryczna E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2010, s. 12.

¹² Zob. K.M. Błęszyńska, dz. cyt., s. 13.

są już zmęczeni i mało co zapamiętują. [...] W żadnej z krakowskich szkół w roku szkolnym 2017/18 nie funkcjonują oddziały przygotowawcze¹³.

Na konieczność reformy niektórych obszarów polskiej szkoły zwracają uwagę badacze. Niezwykle celne uwagi zawarte zostały w obszernej pracy zbiorowej *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, napisanej pod redakcją Jolanty Tambor oraz Bernadety Niesporek-Szamburskiej¹⁴. Przede wszystkim specjaliści podkreślają niebagatelną rolę i znaczenie samych glottodydaktyków – nauczycieli języka polskiego jako obcego, w procesie edukacji dzieci cudzoziemskich. Śmiało można zatem stwierdzić, że należy oczekiwać systematycznego podnoszenia kwalifikacji od nauczycieli chcących pracować z młodzieżą cudzoziemską:

Idealną sytuacją – wobec nowych wyzwań edukacyjnych – byłoby ukończenie studiów podyplomowych nauczania języka polskiego jako obcego. [...] W rzeczywistości niewielu nauczycieli skończyło jakiegokolwiek kursy tego typu, za to wielu mierzy się z wyzwaniem uczenia języka polskiego jako obcego – metodą prób i błędów, intuicyjnie, w osamotnieniu szukając inspiracji i rozwiązań¹⁵.

Ponadto, niezwykle istotne wydaje się również podjęcie zmian w obrębie polskiego systemu oświaty. W tej kwestii przydatna okazuje się opinia praktyków. Odnosząc się do przywoływanych w *Nauczaniu i promocji języka polskiego w świecie* spostrzeżeń Elżbiety Fiok – nauczycielki oraz glottodydaktyka, szczególną uwagę zwrócić należy na kilka kwestii:

- umożliwienie obniżenia progu wymagań dla ucznia z doświadczeniami migracyjnymi,
- stworzenie ogólnopolskich standardów postępowania kwalifikacyjnego (brak ujednoliconych testów sprawdzających poziom wiedzy i umiejętności koniecznych do zakwalifikowania ucznia do odpowiedniej klasy),
- zadbanie o opiekę psychologiczną (brak narzędzi badawczych umożliwiających przeprowadzenie badania w języku, jakim komunikuje się dziecko),
- stworzenie zapisu dotyczącego egzaminów zewnętrznych: „cudzoziemiec może, ale nie musi przystąpić do sprawdzianu kompetencji”,
- stworzenie zapisu ustalającego mniejszą liczebność klas wielokulturowych, zatrudnienie i stała pomoc nauczyciela wspomagającego¹⁶.

¹³ M. Mrowiec, dz. cyt.

¹⁴ Zob. *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, red. J. Tambor, B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2018.

¹⁵ E. Obara-Grączewska, *Uczeń obcojęzyczny w szkole, czyli nauczycielskie wyzwania i trudności. Kilka refleksji o doskonaleniu nauczycieli we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli*, ORE, Warszawa 2018, s. 6.

¹⁶ *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie...*, s. 115.

Uwagi wymienione przez Fiok traktować należy jako swego rodzaju drogowskazy, wyznaczające kierunek koniecznych przemian. Perspektywa dostosowania szkół do tych, jak również wielu innych (znacznie bardziej szczegółowych i specjalistycznych) kwestii rozpatrywać należy w kategorii szczególnego imperatywu. Wszak nie idzie tu już tylko o dostosowanie się szkoły do „nowej rzeczywistości”, w której się znalazła. Przystosowana prawnie, proceduralnie, kadrowo, a przede wszystkim merytorycznie oświata stanowi arcyistotny element, konieczny do zaistnienia pomyslniej integracji międzykulturowej. Szczegółowo to zagadnienie omawia Rafał Sielaczek. W tekście *Edukacja jako narzędzie integracji cudzoziemców*¹⁷ badacz wyróżnia trzy elementy, mające największy wpływ na sukces procesu integracji cudzoziemców. Zdaniem Sielaczka są to: znajomość języka państwa przyjmującego, dążenie do edukacji oraz sprawne funkcjonowanie na rynku pracy.

Te trzy elementy wpływają bowiem w największym stopniu na częstotliwość kontaktów społecznych imigranta z osobami spoza jego grupy etnicznej, zapobiegają izolacji i marginalizacji. Zauważmy, iż integracja jest procesem samoczynnym. Zachodzi wówczas, gdy stworzone zostaną sprzyjające warunki wymuszające bądź umożliwiające kontakty cudzoziemców z ludźmi spoza własnej grupy etnicznej. Racjonalna wydaje się zatem taka zmiana polskiego prawa, dzięki której stworzone zostaną sprzyjające warunki dla integracji cudzoziemców¹⁸.

Na konieczność przemyślanej i gruntownej reformy rodzimej oświaty zwraca poniekąd uwagę również Krystyna Błęszyńska. Diagnozy, zarysowane już we wstępie przywołanego w niniejszej pracy raportu nie powinny nikogo zaskakiwać:

Uwzględniając powyższe uwagi, należy uznać, że uczniowie cudzoziemscy, a zwłaszcza ci, którzy mają status uchodźcy lub dziecka uchodźców oraz pochodzą spoza kręgu kultur europejskich, tworzą kategorię szczególnie zagrożoną niepowodzeniami szkolnymi oraz wykluczeniem społecznym. Dotychczasowe badania wskazują, iż sytuacja owych uczniów w placówkach szkolnych jest niezbyt korzystna¹⁹.

Niełatwe stosunki polityczne, subtelne, choć w tym kontekście znaczące, odmienności kulturowe, jak również – co chyba najważniejsze – wynikające z zakłamywania dziejów krzywdzące stereotypy sprawiają, że dydaktyka języka polskiego jako obcego oparta jest tylko na bezpiecznie pragmatycznych szkoleniach językowych bez poruszania tematów „trudnych”. Jakby tego było mało, znakomita większość kursów języka polskiego odbywa się w szkołach prywatnych! Tymczasem publiczna polska szkoła

¹⁷ Zob. R. Sielaczek, *Edukacja jako narzędzie integracji cudzoziemców*, „Kultura i Edukacja” 2008, nr 3.

¹⁸ Tamże, s. 133.

¹⁹ K.M. Błęszyńska, dz. cyt., s. 13.

z otwartymi ramionami przyjmuje dzieci i młodzież zza wschodniej granicy, nie poświęcając im należytej uwagi, traktując ich na równi z rodzimymi użytkownikami języka. Co oczywiste, dorośli Słowianie wschodni uczęszczają na prywatne lekcje języka polskiego nie z powodu chęci uzyskania pełnej świadomości filologicznej. Śmiało można stwierdzić, że robią to po to, ażeby móc z żyjącymi dookoła Polakami nawiązać kontakt, wchodzić w bliższe relacje itd. Swoje dzieci natomiast emigranci ze Wschodu posyłają do publicznej polskiej szkoły dlatego, że mają nadzieję na ich wejście w społeczeństwo, a mówiąc wprost: zasymilowanie się z Polakami:

Odrzucenie języka ojczyzny i nieużywanie go w komunikacji z dziećmi jest z kolei oznaką *asymilacji*, polegającej na odrzuceniu macierzystej kultury na rzecz nowej. Migranci wybierający tę drogę mają na ogół negatywne odczucia w stosunku do miejsca pochodzenia. Może to wynikać z ogólnego niezadowolenia z dawnego życia (np. niskiej pozycji w pracy, złych zarobków, krytycznego stosunku do własnej narodowości) lub traumatycznych przeżyć, od których chcą uciec. Wierzą, że wraz ze zmianą dotychczasowego otoczenia przyjdzie poprawa losu. Chętnie wchodzi więc w interakcje z członkami kraju przyjmującego, nawiązują bliskie znajomości, ograniczając przy tym kontakty z osobami z kraju pochodzenia. Odejście od języka ojczystego przez rodziców nie tylko nie umożliwia ich dzieciom bycia dwujęzycznymi, lecz także często negatywnie wpływa na proces formowania się ich tożsamości²⁰.

Obowiązkiem szkoły jest zatem niniejszym oczekiwaniom sprostać. Wobec tego zajęcia lekcyjne języka polskiego winny mieć charakter nauczania międzykulturowego po to, żeby obcy z czasem całkowicie uczestniczył w życiu ogółu społeczeństwa, wreszcie: stał się „swoim-obcym”:

[...] w dziedzinie języka najpierw „chwytamy” opozycję „swój-obcy”. Dzięki niej kategoryzujemy rzeczywistość na tę „naszą” – w której czujemy się zdomowieni, bezpieczni, swojscy – i na tę „inną” – w której lokalizujemy przeciwległy biegun dla „swojskości”: „obcość”. Stąd podział ten tak bardzo angażuje sferę emocjonalno-uczuciową, bo dotyczy spraw i rzeczy najważniejszych dla użytkowników języka. Na przykładzie języka i niektórych emocjonalnych konotacji, jakie wiążą się z użyciem podziału na „moje” i „nie moje”, najlepiej jest zdefiniować obcość: będzie nią wszystko to, co jest przeciwstawne „swojskości”. Mówiąc metaforycznie: rejony swojskości określane są przede wszystkim pozytywnie, natomiast pozostała reszta umieszczona „poza” lub na „obrzeżach” swojskości definiuje obcość²¹.

Z całą mocą stwierdzić należy, że przyspieszenie omawianego procesu wymaga gruntownej redefinicji systemu humanistycznej oświaty. Nie ulega kwestii, że

²⁰ *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie...*, s. 31.

²¹ S. Grabias, *Analityczne kategorie obcości*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 1 [online], http://www.studiasocjologiczne.pl/pliki/analityczne_2.pdf [dostęp: 12.01.2020].

praktykujący nauczyciel, stawiający na rzetelną i gruntowną realizację każdego zagadnienia zawartego w *Podstawie programowej*, przy jednoczesnym i – co ważne – samodzielnym (a więc: autorskim) wypełnianiu obowiązków pedagogicznych, nie jest w stanie sprostać wymogom stawianym przez MEN. W zreformowanym dokumencie Ministerstwa Edukacji Narodowej czytamy²²:

Cele kształcenia (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski zostały sformułowane dla czterech obszarów, tj.: kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia, a ich realizacja w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego oraz I-V technikum wymaga zintegrowania, które ma służyć osiągnięciu przez ucznia umiejętności świadomego i krytycznego odbioru dzieł literackich, ich interpretacji w różnych kontekstach, rozpoznawania w nich odniesień egzystencjalnych, aksjologicznych i historycznych. Szczególne znaczenie dla rozwoju kompetencji interpretacyjnych ma zintegrowanie kształcenia literackiego i kształcenia językowego²³.

Skutki, obserwowanych z perspektywy profesora liceum, obiecujących zapowiedzi reformatorów oświaty staną się zauważalne już za niecałe cztery lata. Niestety, śmiało można stwierdzić, że restauracja szkoły średniej oparta jest na wadliwych przesłankach. Bynajmniej nie ze względu na osobisty komfort i spokój sumienia, a z racji działania w imię rzetelności wykładanej materii, warto dogłębniej przyrzec się niniejszej propozycji wielu dydaktyków (w tym glottodydaktyków), a więc podzielenia zajęć języka polskiego na dwa segmenty: naukę o języku, jak również kształcenie historyczno-literackie. Dokonując takiego rozdzielenia, podejmujemy się znacznej redefinicji roli nauczyciela języka polskiego. Dzisiaj na jego barkach spoczywa odpowiedzialność za wykształcenie wielu skomplikowanych umiejętności. Zwraca na to uwagę między innymi Krzysztof Biedrzycki:

Wiele się oczekuje od nauczyciela języka polskiego. Jego zadaniem ma być uczenie kompetencji skutecznej komunikacji, wprowadzanie w świat kultury, kształtowanie tzw. umiejętności miękkich, rozmawianie o emocjach, uczenie samodzielności myślenia, formowanie postaw, przygotowywanie do współpracy, a nawet wychowywanie... Czego nie wymieniłem? Na pewno lista nie jest kompletna. Niektóre cele stawiane przed polonistami są szczególnie trudne²⁴.

²² Przywołuję *Podstawę programową* określającą III etap edukacji, ponieważ – z racji wykonywania zawodu nauczyciela w liceum – perspektywa szkoły średniej jest mi najbliższa.

²³ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum* [online], <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf> [dostęp: 12.01.2020].

²⁴ K. Biedrzycki, *Lekcje trudne i jeszcze trudniejsze*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2, s. 219.

A przecież to, za co odpowiedzialny jest nauczyciel, można rozdzielić! W tym miejscu podkreślić należy, że charakteryzowany projekt nie jest zwolnieniem prowadzącego język polski z jakiegokolwiek obowiązku, ma on na celu raczej wyspecjalizowanie kadry uczącej. W ramach nauki periodyzacji literackiej prowadzący skupić miałyby się na omawianiu nie tylko treści związanych z literaturą polską, ale również miałyby uczniowską uwagę ukierunkować na zagadnienia spod znaku literatury powszechnej. Podczas realizacji tych zagadnień rozmawiać można o kwestiach dotyczących kulturowego kolorytu każdej z literackich epok, realizując tym samym hierarchiczność rzetelnej chronologicznej periodyzacji, jak również zagadnienia społeczno-historyczne, które bardzo często zostają pomijane w ramach innych przedmiotów szkolnych. Skupić należy się również na wykształceniu u młodzieży późniejszego nawyku samodzielnego docierania do informacji:

Poszukiwanie, zapewne złożonych, przyczyn niechęci młodych, a potem starszych Polaków do uczenia się historii należy zostawić socjologom i dydaktykom historii, warto natomiast uświadomić sobie, jakie konsekwencje dla kształcenia literackiego, językowego i kulturowego ma sytuacja, kiedy jego odbiorcy – uczniowie – mają bardzo nikłą, albo żadną wiedzę o okupacji hitlerowskiej w Polsce, nie rozumieją na czym polegał Holokaust [...]. Niska skuteczność sposobu pracy nauczycieli historii oraz znaczne opóźnienia lub brak realizacji tematów dotyczących czasu po II wojnie światowej sprawiają, że źródeł wiedzy uczniów należy poszukiwać również poza lekcjami historii i odpowiednio je wykorzystywać²⁵.

Złośliwi, słysząc niniejsze postulaty, mogliby stwierdzić, że w istocie nauczyciel języka polskiego realizowałby swoje dotychczasowe obowiązki, wszak w dokumencie determinującym jego pracę czytamy, że do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą między innymi: myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, czytanie – umiejętność łącząca zarówno rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi, umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi itd.²⁶ Śmiało można stwierdzić, że założenia dokumentu ministerialnego – podjęte zapewne w dobrej wierze i trosce o kształcenie młodzieży, nie odpowiadają szkolnej codzienności. Będący w wiecznej pogoni za niedoścignionym ideałem „realizacji programu” nauczyciel nie ma możliwości na dostosowanie zajęć szkolnych do potrzeb uczniowskich, nie mówiąc już o skupieniu się na rzeczach równie

²⁵ A. Kania, *Historia od II wojny w edukacji polonistycznej. Próba rozpoznania*, w: *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, A. Kania, Kraków 2017, s. 27-28.

²⁶ Zob. *Podstawa programowa...*

ważnych, choć mniej oczywistych. Tymczasem kształcenie świadomości językowej, zwłaszcza w szkole średniej, pozostaje w części lub całkowicie niezrealizowane. Perspektywa czteroletniego liceum uprawomocnia tezę, że większy nacisk położony zostanie na kształcenie fonetyki, fleksji czy też podstaw składni. Przecież rozwijanie świadomości językoznawczej nie musi wiązać się jedynie z odtwarzaniem poznanych struktur gramatycznych czy kreśleniem wykresów zdań wielokrotnie złożonych. Wszak w ramy kształcenia językowego wpisują się elementy: ortografii, stylu użytkowego (tu: najistotniejszą wydaje się stylizacja wypowiedzi), kultury języka czy wreszcie retoryki – sztuki ozdobnego wysławiania się, tak istotnej dla współczesnego użytkownika języka, a stojącej w jaskrawej kontrze wobec lakoniczności kilkusetznakowego twitterowego komunikatu. Przykłady można mnożyć. W tym kontekście poszerzanie i utrwalanie świadomości językowej odbywać mogłoby się w niewielkich grupach – zupełnie tak samo, jak ma to miejsce w ramach nauki języka obcego. Na takich lekcjach polszczyzny młodzi ludzie mogliby słuchać nagrań, uczyć się prawidłowego akcentowania, realizacji nosówek itp. Problem wdrożenia, zaproszenia do pracy oraz integracji uczących się w polskich szkołach obcokrajowców niemal w zupełności zanika. W obu przypadkach: zarówno w kwestii kształcenia historyczno-literackiego, jak również językowego, powrócono by do – wydaje się: o wiele bardziej fortunnego – dawnego (zarzuconego w 2016 roku), integracyjnego modelu edukacji. Realizując takie podejście:

uczniowie nieznający języka polskiego w stopniu wystarczającym do korzystania z nauki w szkole polskiej realizowali podstawę programową kształcenia ogólnego w jednej klasie z uczniami polskimi (urodzonymi i wychowanymi w Polsce). W ramach zajęć dodatkowych mogli wyrównać różnice programowe oraz uczyć się języka polskiego. Model integracyjny sprzyja procesowi inkluzji – włączeniu – pod warunkiem aktywnej i otwartej postawy środowiska przyjmującego²⁷.

Wydaje się, że największą niestosownością szkoły jest izolowanie od reszty młodzieży użytkowników języka polskiego jako drugiego czy też odziedziczonego. W zamian za to poświęca się im jedynie cotygodniowe konsultacje w ramach zajęć pozalekcyjnych:

Należy zaznaczyć, iż niedopuszczalny jest pomysł tworzenia odrębnych klas dla obcokrajowców w dużych skupiskach imigrantów, którymi najczęściej są największe miasta Polski. Utworzenie takich klas nie przyczyniłoby się do adaptacji tych dzieci do funkcjonowania w polskim społeczeństwie. Przyczyniłoby się raczej do swoistej gettoizacji, marginalizacji. Dzieci obce kulturowo, pochodzące z innego kraju, muszą prócz języka polskiego przyswoić sobie zasady i normy funkcjonowania w polskim społeczeństwie, nawiązywać kontakty towarzyskie z osobami spoza własnej grupy etnicznej. Odrębne

²⁷ *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie...*, s. 113.

klasy językowe nie realizowałyby zadania szkoły, jakim jest przystosowanie do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie polskim²⁸.

Na tym nie koniec. Nie ulega kwestii, że nauka języka i literatury idzie w parze z prezentacją kultury. W ramach przybliżania stosunków sąsiedzkich i poznawania odmiennej obyczajowości polscy uczniowie powinni mieć możliwość fakultatywnego uczęszczania na lektoraty z języków grup mniejszościowych. Dla przykładu: jeżeli najlicniejszą mniejszością byłaby grupa ukraińska, wtedy językiem dodatkowym byłby język ukraiński. Rzecz jasna zajęcia odbywałyby się w najmniejszym wymiarze godzin, choćby nawet raz w tygodniu. W samym założeniu ich istotą nie jest przecież wykształcenie młodzieży na filologów wschodnich, czy – jak mogliby wyrzucić co uszczypliwi – „ukrainizacja” młodego pokolenia. Chodzi tu przecież – mówiąc za Anną Wierzbicką – o poznanie „skryptów kulturowych”²⁹, a mówiąc wprost: inny stosunek do emocji, postrzegania świata itp. Omawiany pomysł narodził się z interpretacji autorskiego badania kwestionariuszowego. Próbując dociec świadomości międzykulturowej młodzieży licealnej, przeprowadziłem ankietę wśród uczniów VI Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza w Krakowie. W próbie udział wzięła młodzież obu rodzajów klas pierwszych (tych po kursie gimnazjum, jak również szkoły podstawowej), drugich oraz trzecich.

Na pytania odpowiadali uczniowie klas humanistycznych, jak również ścisłych. Wypełniana anonimowo ankieta zawierała następujące pytania, polecenia:

1. Czy masz wschodnie pochodzenie?
2. Napisz, jakie masz skojarzenie/skojarzenia ze słowem „Wschód”, „Rosja”, „Ukraina”, „Białoruś” (może być jedno słowo, może być kilka skojarzeń)? [*czzerwony, Lenin, Syberia, Putin, wódka, łagry*]³⁰
3. Napisz, jakie masz skojarzenie/skojarzenia ze słowem „Rosjanin” „Ukrainiec”, „Białorusin” (może być jedno słowo, może być kilka skojarzeń)? [*zboczeniec, sportowcy biorący doping, alkoholizm, imprezowicz*]
4. Czy znasz jakichś sławnych (artystów, polityków, sportowców itp.):
 - a) Rosjan,
 - b) Ukraińców,
 - c) Białorusinów?
 Jeśli tak, napisz jakich?
 [*Stalin, Feduk, Piotr Wielki, Putin, Jurij Gagarin*]
5. Czy uczysz się języka rosyjskiego, ukraińskiego, białoruskiego?

²⁸ R. Sielaczek, dz. cyt., s. 135.

²⁹ A. Wierzbicka, *Żydowskie skrypty kulturowe a interpretacja Ewangelii*, „Teksty Drugie” 2002, nr 4 (76), s. 157-176.

³⁰ W nawiasach podaję najbardziej osobliwe odpowiedzi uczniowskie (pisownia oryginalna) – M.K.

6. Czy słuchasz rosyjskojęzycznej muzyki, czytasz rosyjskojęzyczne książki, oglądasz rosyjskojęzyczne filmy itd. Jeśli tak, to co dokładnie? [głównie pada odpowiedź: *nie*]
7. Czy byłeś/aś kiedyś w Rosji, na Białorusi, na Ukrainie?
8. Czy znasz jakieś danie kuchni wschodniej: rosyjskiej, ukraińskiej, białoruskiej? Jeśli tak, to jakie? [głównie pada odpowiedź: *nie*]
9. Dokończ zdanie: „Gdy mijasz grupę mówiących po rosyjsku na ulicy, myślisz...” [fajnie byłoby iść z nimi na imprezę, co oni tutaj robią?, śmiesznie gadają]
10. Dokończ zdanie: „Jako naród, Rosjanie/Ukraińcy/Białorusini są dla mnie...” [pozytywni, serdeczni, zabawni, nigdy się nad tym nie zastanawiałem]

Po interpretacji zebranych odpowiedzi śmiało można stwierdzić, że młodzi ludzie, wchodzący w dorosłość Polacy, nierzadko posługują się niesprawiedliwymi i krzywdzącymi stereotypami. Świadomość uczniów w zakresie znajomości kultury, literatury i obyczajów wschodnich sąsiadów zdeterminowana jest głównie przez historyczne, geopolityczne, jak również popularne, humorystyczne zależności. Jakby tego było mało, ich świadomość kulturowa zawiera się w przeważającej większości w obrębie dziedzictwa rosyjskiego imperializmu. W kwestii kultury na przykład uczniowie wskazują na tych zaledwie kilku wybitnych poetów i prozaików, których akurat poznali w szkole, takich jak: Puszkina, Lermontowa, Dostojewski. Uczęszczająca do liceum im. Adama Mickiewicza młodzież doskonale zna biografię patrona swojej szkoły. Nie jest świadoma natomiast, że Zaosie, a szerzej Nowogródek to tereny dzisiejszej Białorusi. O Ukrainie natomiast powiedzieć mogą nic lub też niewiele i zwykle owa wiedza oscyluje wokół wydarzeń tzw. rzezi wołyńskiej (zresztą uczniowie znają ten termin, wiedzą, co wydarzyło się na Wołyniu, ale nie potrafią już usytuować tych wydarzeń na osi czasu. Związany z konfliktem polsko-ukraińskim termin „akcji Wisła” pozostaje dlań nieodgadniony (podobnie jest zresztą ze stanem uczniowskiej wiedzy dotyczącej zbrodni katyńskiej). Przyglądając się zebranym wnioskom, należy stwierdzić, że współczesna szkoła jak najszybciej powinna zaangażować się w uświadamianie młodzieży w sąsiedzkich zależnościach, kulturowych odmiennościach czy wreszcie podobieństwach w ramach ogromnej „rodziny słowiańskiej”.

Zaprezentowane propozycje szczegółowej reformy szkolnictwa w obrębie nauki języka polskiego w szkole traktować należy jako preteksty do szerszych polemik. Biorąc się one z zaledwie kilkuletnich obserwacji nauczyciela-praktyka, filologa polskiego, rusycysty, mającego na uwadze troskę o przyszłość niewiele przecież młodszej od niego samego młodzieży szkolnej. Zapewne znajdą się osoby przychylnie owym projektom, niemniej poddające w wątpliwość możliwość realizacji tych planów, choćby nawet ze względów czysto prozaicznych: formalno-prawnych, finansowych, organizacyjnych. Jakkolwiek te argumenty by brzmiały, warto wziąć pod rozwagę perspektywę gruntownej reformy szkolnictwa. Śmiało można stwierdzić, że w drugiej dekadzie XXI wieku należy nadać polskiej oświacie międzykulturowy charakter.

Nie ulega wątpliwości, że uświadomienie sobie konieczności zmian w ramach wzajemnej współpracy dydaktyków, specjalizujących się w różnych dziedzinach filologii polskiej stanowi już milowy krok w pożądanym kierunku.

Wybór bibliografii

- Biedrzycki K., *Lekcje trudne i jeszcze trudniejsze*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2, s. 219.
- Bleszyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Warszawa 2010.
- Grabias S., *Analityczne kategorie obcości*, „Studia Socjologiczne” 2013, nr 1 [online], http://www.studiasocjologiczne.pl/pliki/analityczne_2.pdf [dostęp: 12.01.2020].
- „Inny” w polskiej szkole. *Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, red. merytoryczna E. Pawlic-Rafałowska, Warszawa 2010.
- Kania A., *Historia od II wojny w edukacji polonistycznej. Próba rozpoznania*, w: *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, A. Kania, Kraków 2017.
- Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, red. J. Tambor, B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2018.
- Obara-Grączewska E., *Uczeń obcojęzyczny w szkole, czyli nauczycielskie wyzwania i trudności. Kilka refleksji o doskonaleniu nauczycieli we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli*, Warszawa 2018.
- Podstawa Programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum* [online], <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf> [dostęp: 12.01.2020].
- Saifullayeu A., Giczan T., *Niewidzialni Inni. Białoruska imigracja w Polsce*, „Nowa Europa Wschodnia” 2019, nr 1-2, s. 89-94.
- Sielaczek R., *Edukacja jako narzędzie integracji cudzoziemców*, „Kultura i Edukacja” 2008, nr 3.

Polish-Russian Linguistic-Cultural Dialogue. Diagnoses – Strategies – Attempts at Realisation

Summary

The aim of this paper is to try to diagnose problems and indicate the challenges facing Polish language teachers in their teaching of Russian-speaking groups. The challenging political relations, cultural differences and, perhaps most importantly, harmful stereotypes means that teaching Polish as a foreign language to Russian-speaking groups focuses only on run-of-the-mill language courses without addressing “difficult” topics. Today, the financial situation of many Belarusians, Ukrainians and Russians leads Eastern Slavs to enrol for Polish-language lessons not to broaden their philological awareness, but in order to assimilate with Poles. Foreign-language classes should therefore be intercultural in nature, so that with time foreigners could become ‘insider-outsiders’.

Referring to the latest concepts of intercultural teaching, the author of this paper points out strategies for teaching Russian-speaking groups. From the perspective of an active teacher of Polish as a foreign language, as well as a future Russian philologist, the author shares his insights, thus making a diagnosis worthy of broader discussion.

Keywords: Polish for foreigners, education system in Poland, intercultural education, Russian, Ukraine, Poland, Belarus, national minority.

IRENA MASOJĆ

ORCID: 0000-0001-7492-946X

Vytautas Magnus University

HENRYKA SOKOŁOWSKA

ORCID: 0000-0001-5346-988X

Vytautas Magnus University

Lekcje Polski i polskiego w innym otoczeniu kulturowym. Specyfika kształcenia polonistycznego na Litwie

Organizacja procesu kształcenia w ramach przedmiotu język polski poza granicami kraju w dużym stopniu zależy od środowiska, z którego wywodzą się uczniowie, oraz od roli polszczyzny w procesie dydaktycznym i w życiu uczniów. Glottodydaktyka polonistyczna dopracowała się w ostatnich dziesięcioleciach wielu szczegółowych pojęć precyzujących pojęcie *język polski*, które zajmują pośrednie miejsce w tradycyjnym dychotomicznym ujęciu: język ojczysty – język obcy. W kontekście najnowszych procesów migracyjnych i związanych z nimi problemów zachowania i nauczania polszczyzny na emigracji najbardziej się rozpowszechnił termin *język odziedziczony*. Z językiem ojczystym łączy go cel i sposób przyswajania (w dzieciństwie w kręgu najbliższej rodziny) oraz wartość kulturowa (jest nośnikiem istotnych symboli etnicznych i tożsamości narodowej użytkowników), różni natomiast znacznie węższy zakres jego użycia, który ogranicza się do sfery prywatnej, nie obejmuje wszystkich dziedzin życia, co sprawia, że kompetencje językowe użytkowników są nie w pełni rozwinięte, podobnie jak w języku obcym¹. Autochtoniczny charakter wspólnoty polskiej na Litwie i tradycja szkolnictwa polskiego w tym regionie powoduje, że funkcja języka polskiego nie mieści się w wyznaczonych schematach. Wykładany w szkołach polskich przedmiot jest traktowany jako *język ojczysty mniejszości narodowych*. Nie spełnia on wszystkich wymogów stawianych językowi ojczystemu,

¹ Por. E. Lipińska, A. Seretny, *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*. Materiały z konferencji „Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych”, Kraków 23-24.09.2013 [online], http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [dostęp: 20.09.2019].

funkcjonuje bowiem w środowisku egzolingwalnym i ma węższy zakres użycia z tego względu, że dominującym w sferze publicznej (np. urzędowej) jest język litewski. Jednakże nie można go utożsamiać z językiem odziedziczonym, ponieważ spełnia istotną funkcję – jest językiem edukacji szkolnej w całym pionie szkoły podstawowej i średniej.

Celem artykułu jest ukazanie specyfiki treści i zadań nauczania języka polskiego, wynikających z uwarunkowań społeczno-kulturowych, w których ten język funkcjonuje w środowisku polskim na Litwie. W celu zilustrowania sytuacji społeczno-kulturowej przedstawimy schemat kształcenia polonistycznego w szkołach na Litwie, a także odwołamy się do szczegółowo omówionych w innych publikacjach wyników swoich badań przeprowadzonych w środowisku uczniowskim w latach 2017-2019, które ukazują osobowość typowego ucznia na Litwie.

Szkolnictwo polskojęzyczne

Tradycja szkolnictwa polskojęzycznego na Litwie sięga jeszcze czasów działalności Komisji Edukacji Narodowej. Najbardziej rzutującym na obecną sytuację jest jednak fakt, że na Wileńszczyźnie, tj. w południowo-wschodniej części Litwy, w odróżnieniu od innych republik wchodzących w skład ZSRR po roku 1945 funkcjonowało ono nieustannie². W roku szkolnym 2019/2020 w tym regionie działało 61 szkół z polskim językiem nauczania i 12 filii, do których uczęszczało łącznie 11 215 uczniów, co stanowiło 3,5% wszystkich uczniów wobec 6,6% ludności polskiej w tym kraju³. Instytucje oświatowe z polskim językiem wykładowym funkcjonują w litewskim systemie edukacji i są finansowane przez państwo litewskie. Uczniowie mają możliwość nauki po polsku od klasy I do matury, nauka trwa 12 lat. Nauczyciele pracujący

² Skala szkolnictwa polskiego na Litwie po drugiej wojnie światowej wahała się w zależności od polityki władz centralnych w Moskwie oraz postawy samych Polaków litewskich. Na przykład w latach 1950-52 funkcjonowało 297 szkół z polskim językiem wykładowym, do których uczęszczało 27 tys. uczniów. W następnych dziesięcioleciach szkolnictwo polskie stopniowo zaczęło się kurczyć i przegrywać w rywalizacji z prestiżową wówczas szkołą rosyjską. W 1988 r. osiągnęło najniższy poziom – około 10 tys. uczniów, co stanowiło zaledwie około 2% uczniów w skali całej republiki w stosunku do 7% ludności polskiej. Był to jednocześnie moment przełomowy, gdyż na fali odrodzenia narodowego liczba uczniów w szkołach polskich zaczęła się zwiększać, osiągając w roku szkolnym 1999/2000 liczbę prawie 22 tys., co stanowiło około 60% dzieci z rodzin deklarujących narodowość polską. Obecnie obserwujemy kolejny spadek procentowy uczniów w szkołach polskich, ponieważ część rodziców decyduje się na ich kształcenie nie w języku ojczystym, lecz państwowym litewskim. Por. D. Kamilewicz-Rucińska, *Walka o szkolnictwo polskie na Litwie (1945-2000)*, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy” 2017, t. 17, s. 121-136 [online], <http://www.snpl.lt/Rocznik/17/R.17.121-139.pdf> [dostęp: 23.01.2020].

³ Są to oficjalne dane powszechnego spisu ludności w 2011 r.

w tych placówkach to najczęściej absolwenci kierunków pedagogicznych na Litwie, zdecydowanie rzadziej – w Polsce. Od 1961 r. w Państwowym Wileńskim Instytucie Pedagogicznym⁴ (który od 2018 r. stał się częścią Uniwersytetu Witolda Wielkiego) przygotowywano nauczycieli polonistów (często jednocześnie z możliwością nauczania drugiego przedmiotu – historii, geografii, biologii, języka litewskiego itd., a nawet ze specjalizacją pedagogiki wczesnoszkolnej).

W szkole z polskim językiem nauczania wszystkie przedmioty (z wyjątkiem języka litewskiego) są wykładane po polsku, chociaż w starszych klasach nauczanie staje się częściowo dwujęzyczne, ponieważ w ramach niektórych przedmiotów korzysta się zarówno z pomocy dydaktycznych przetłumaczonych na język polski, jak i litewski, a uczniowie są przygotowywani do państwowych egzaminów maturalnych zdawanych również w języku litewskim. Uczniowie w polskiej szkole uczą się czterech języków: od klasy I – języka polskiego i litewskiego, od klasy II – pierwszego języka obcego, którym przeważnie jest angielski, w starszych klasach mają możliwość wyboru drugiego języka obcego (rosyjskiego, niemieckiego, francuskiego itd.). W klasach początkowych (I-IV) uczniowie tygodniowo mają 7 godzin lekcyjnych języka polskiego, w klasach V-VIII szkoły podstawowej – 5. Na tym etapie nauczania liczba godzin języka ojczystego jest nieco większa niż języka państwowego (I klasa – 4 godziny, II-IV – 5 godzin, V-VIII – 4 godziny). W klasach starszych proporcja czasu przeznaczanego na naukę języka ojczystego i państwowego ulega zmianie. Liczba lekcji języka polskiego zmniejsza się do 4, podczas gdy liczba godzin lekcyjnych języka litewskiego zwiększa się do 6-7. Większy nacisk na naukę języka litewskiego podyktowany jest koniecznością przygotowania się do egzaminu maturalnego, którego wyniki w dużym stopniu mogą zaważyć na możliwości dostania się na finansowane przez państwo studia na uniwersytetach litewskich. Nauka języka polskiego kończy się tylko nieobowiązkowym szkolnym egzaminem maturalnym, który nie jest uwzględniany podczas rekrutacji na studia wyższe. Egzamin maturalny składa się z trzech części: zawczasu przygotowanej przez ucznia wypowiedzi ustnej, wypracowania oraz testu sprawdzającego umiejętności czytania ze zrozumieniem i interpretacji tekstu.

Treści nauczania wszystkich przedmiotów, oprócz języka polskiego, są jednakowe dla wszystkich szkół objętych litewskim systemem edukacji, na lekcjach wykorzystuje się podręczniki opracowane przez autorów litewskich, a następnie przetłumaczone na język polski. To znaczy, że w ramach takich przedmiotów, jak historia czy geografia, których nauka odbywa się według wspólnej podstawy programowej, uczniowie szkół polskich nie mają okazji, aby zapoznać się z historią

⁴ W latach swojego samodzielnego istnienia uczelnia pedagogiczna w Wilnie dwukrotnie zmieniła swoją nazwę: w 1992 r. – na Wileński Uniwersytet Pedagogiczny, w 2011 r. – na Litewski Uniwersytet Edukologiczny.

i geografią Polski. Nauka języka polskiego opiera się na podstawie programowej opracowanej na Litwie, która posłużyła do przygotowywania i wydawania podręczników do nauki języka polskiego. Ich autorami byli nauczyciele oraz pracownicy akademicy polonistyki Wileńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, a od roku 2005 – również polonistyki Uniwersytetu Wileńskiego, czasami do współpracy zapraszano naukowców z Polski. Specyfiką tych pomocy dydaktycznych było osadzenie treści w lokalnych realiach, np. w kształceniu literackim szczególnie uwzględnienie twórców związanych z Litwą, ukazanie polsko-litewskich związków kulturowych, w kształceniu językowym – eliminowanie regionalnych naleciałości językowych. Swój warsztat nauczycielski poloniści wzbogacali, korzystając z różnych podręczników oraz elektronicznych zasobów edukacyjnych, przygotowanych w Polsce. Od kilkunastu lat jednak podręczniki do nauki języka polskiego nie były wznawiane i zaistniała pilna potrzeba ich nowego opracowania lub skorzystania z bogatej oferty rynku polskiego. W tej sytuacji w 2019 r. Ministerstwo Oświaty, Nauki i Sportu RL wydało zgodę na tymczasowe wykorzystanie w nauce języka polskiego jako ojczystego opracowań wydanych w Polsce. Wybór wileńskiego środowiska polonistycznego padł na serię Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego *Między nami*. Od roku szkolnego 2019/2020 uczniowie klas 4-9 w szkołach polskich na Litwie zaczęli się uczyć języka polskiego na podstawie tych samych pomocy dydaktycznych, co i ich rówieśnicy w kraju. W następnej kolejności planuje się sprowadzenie podręczników do nauki języka polskiego również dla pozostałych klas.

Obowiązujące podstawy programowe

W swoich rozważaniach chcemy się odwołać do obowiązujących w chwili obecnej podstaw programowych oraz zaprojektować pewne zadania na przyszłość, które należałoby uwzględnić przy ich odnawianiu.

Podstawa programowa dla szkoły podstawowej (czyli klas I-X, z czego pierwsze cztery lata stanowi edukacja wczesnoszkolna) została zatwierdzona jeszcze w 2008 roku⁵, dla szkoły średniej (czyli klas XI-XII, tj. klas III-IV gimnazjum) – w 2011 r.⁶

⁵ *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. Kalbos, Vilnius 2008, s. 525-565 [online], https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/3_Kalbos.pdf [dostęp: 23.10.2019].

⁶ *Vidurinio ugdymo bendrosios programos*. Kalbos, 2011 [online], https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/vidurinis-ugdymas/Kalbos_2_priedas.pdf [dostęp: 23.10.2019].

Tabela 1. Zasady organizacji treści kształcenia polonistycznego w szkołach polskich na Litwie

Typ szkoły	Klasy	Kształcenie literackie i kulturowe	Kształcenie językowe
Szkoła podstawowa 10 lat (sprawdzian, „mała matura”)	Nauczanie początkowe – klasy I-IV	Zintegrowane propedeutyczne kształcenie językowe i literackie	
	Klasy V-VIII szkoły podstawowej (lub progimnazjum)	<ul style="list-style-type: none"> – Dobór lektur wg kryterium tematycznego – Elementy wiedzy teoretyczno-literackiej – Cel – umiejętność odbioru lektury – Sporadyczne (nieusystematyzowane) wprowadzenie tła kulturowego 	<ul style="list-style-type: none"> – Z założenia akcentuje się wymiar instrumentalny, w praktyce zaś – częściej systemowe nauczanie gramatyki – Odbiór i tworzenie tekstu – brak systemowego wprowadzania świadomości gatunkowej i celowego doboru środków językowych
	Klasy IX-X szkoły podstawowej (lub klasy I-II gimnazjum)	<ul style="list-style-type: none"> – Chronologiczne nauczanie historii literatury – Sporadyczne (nieusystematyzowane) wprowadzanie elementów historii Polski oraz tła kulturowego 	<ul style="list-style-type: none"> – Brak systemowego wprowadzania słownictwa
Szkoła średnia 2 lata (matura)	Klasy III-IV gimnazjum	<ul style="list-style-type: none"> – Problemowo-tematyczne nauczanie literatury na tle historycznoliterackim – Sporadyczne wprowadzanie innych tekstów kultury polskiej (publicystyki, malarstwa, filmu, teatru itp.) 	<ul style="list-style-type: none"> – Zagadnienia językowe skorelowane z kręgami problemowo-tematycznymi – Brak czasu na kształtowanie umiejętności tworzenia różnych tekstów (dominuje rozprawka)

Źródło: opracowanie własne

Podstawa programowa obejmuje osiągnięcia końcowe (wspólne dla wszystkich języków ojczystych w szkołach mniejszości narodowych, a więc głównie polskich i rosyjskich) oraz opis treści nauczania – osobno dla każdego języka. Etap nauczania wczesnoszkolnego obejmuje klasy I-IV, nauka w szkole podstawowej w sumie trwa 10 lat. Zgodnie z podstawą programową w klasach V-X szkoły podstawowej na kształcenie językowe tradycyjnie składa się nauka języka i nauka o języku. Gramatyka i inne treści z zakresu nauki o języku są wprowadzane systemowo, jednakże w dokumencie w dużej mierze akcentuje się wymiar instrumentalny kształcenia. Zakłada się, że wiedza o języku ma tworzyć zrąb, na którym należy budować sprawności językowe i komunikacyjne. W szkole podstawowej uczniowie mają opanować umiejętność odbioru i tworzenia tekstu w kilku wskazanych gatunkach. Kształcenie literackie w klasach V-VIII jest oparte na lekturach, dobieranych te-

matycznie – program wskazuje tematykę i problematykę, która powinna być omówiona z odwołaniem do lektur dla poszczególnych etapów nauczania (klas V-VI i VII-VIII). W ciągu tych czterech lat miałyby się wykształcić sprawności odbioru lektury z opanowaniem i wykorzystaniem elementów wiedzy teoretycznoliterackiej. Program zakłada również, że obok utworów literackich uczniowie mieliby poznawać inne teksty kultury (teksty publicystyczne, dzieła malarskie, filmowe, teatralne itp.) i uczyć się ich odbioru oraz interpretacji. Trzeba jednak przyznać, że w praktyce kształcenie kulturalne, do którego zobowiązuje program, nie jest wprowadzane systemowo, jeżeli się pojawia – to tylko sporadycznie, okazjonalnie i w małym zakresie. W klasach IX-X ma miejsce chronologiczne nauczanie historii literatury, które miałyby być skorelowane z dziejami narodu polskiego, aby przynajmniej w ten sposób przybliżyć uczniom elementy historii Polski. Należy przyznać, że na tym właśnie etapie dominujący w kształceniu literackim wymiar historyczny przedmiotu może mieć duże znaczenie dla kształtowania poczucia wspólnoty z narodem i kulturą polską. Najmniej wyeksponowany jest w aktualnym programie wymiar filozoficzno-społeczny oraz estetyczny przedmiotu⁷.

Etap szkoły średniej stanowią jedynie dwa ostatnie lata nauki poprzedzające maturę. Zgodnie z duchem nowego paradygmatu kształcenia polonistycznego w Polsce⁸ na tym poziomie odchodzi się od zasady historycznoliterackiej na korzyść zasady problemowej, która na pierwszy plan wysuwa uniwersalne zagadnienia egzystencjalne, aksjologiczne, etyczne. Treści nauczania zostały ujęte z perspektywy antropocentrycznej w 6 kręgach problemowo-tematycznych:

- *Człowiek w świecie tekstów;*
- *Człowiek w poszukiwaniu tożsamości;*
- *Człowiek i tradycja;*
- *Człowiek w wirze historii;*
- *Człowiek w świecie wartości;*
- *Człowiek wśród innych ludzi.*

Problematyka pierwszego kręgu tematycznego dotyczy specyfiki stylistycznej różnych tekstów literackich i publicystycznych, umiejętności ich analizy oraz tworzenia tekstu, głównie gatunków szkolnych – przemówienia, rozprawki i eseju interpretacyjnego. W każdym kolejnym kręgu wyróżnia się zagadnienia związane z kształceniem językowym oraz literacko-kulturowym, podaje się teksty literackie (lektury obowiązkowe i kontekstualne) zalecane przy omawianiu wymienionej problematyki. Zwraca się również uwagę na konieczność uwzględnienia innych tekstów kultury, jednakże nie konkretyzuje się ani nazwisk twórców, ani tytułów dzieł

⁷ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 15-30.

⁸ Por. B. Chrzastowska, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznań 2009, s. 168-171.

malarskich, filmowych itp. Podstawa programowa zakłada różne sposoby czytania lektur: zarówno panoramiczne, jak też spowolnione i pogłębione⁹. Wymienia się chronologicznie (od *Antygony* Sofoklesa poczynając i na *Prawieku i innych czasach* Olgi Tokarczuk kończąc) 14 lektur obowiązkowych, które powinny być przeczytane w całości i opracowane w kontekście innych tekstów o podobnych motywach reprezentujących różne epoki i gatunki. Na liście lektur obowiązkowych obok arcydzieł literatury polskiej i światowej znajduje się kilka utworów o tzw. tematyce litewskiej (A. Mickiewicz *Dziady cz. III*, C. Miłosz *Dolina Issy*, T. Konwicki *Kronika wypadków miłosnych*). Podstawa programowa w szkole średniej daje nauczycielom dużo swobody, ponieważ punktem wyjścia na lekcjach można uczynić zarówno lektury obowiązkowe opracowywane w różnych kontekstach (historycznoliterackim, intertekstualnym), jak i poszczególne problemy, analizując teksty, w których są odzwierciedlone. Taki układ treści jednakże wymaga od nauczyciela wielkiej kreatywności i samodzielności, kompilowania materiału z różnych źródeł.

Wielokulturowość i złożona tożsamość narodowa uczniów

Jedną z wyrazistszych cech sylwetki typowego ucznia jest jego wielojęzyczność i codzienne funkcjonowanie w rzeczywistości multikulturowej. Ta okoliczność rzutuje na skomplikowaną tożsamość kulturową i językową młodych Polaków na Litwie. Pojęcie tożsamości narodowej nie jest jednoznacznie zdefiniowane. Stosunkowo szeroko są rozpowszechnione definicje narodu jako wspólnoty politycznej, ale obok nich współwystępują definicje kulturowe oraz etniczne¹⁰. Takie rozróżnienie zezwala też na założenie, że treści, które wypełniają zindywidualizowane poczucie tożsamości narodowej, także mogą być zróżnicowane. W przypadku uczniów polskich na Litwie te różnice są oczywiste i wyraźne. Projektując dalsze nauczanie języka polskiego w tych szkołach, powinno się uwzględnić rzeczywiste postawy, przekonania oraz problemy związane z kształtowaniem się tożsamości młodzieży szkolnej.

Do opisu niejednorodnej tożsamości młodzieży polskiej, uczącej się w polskich szkołach ogólnokształcących na Wileńszczyźnie, przystaje teoria o trzech aspektach tożsamości, a więc tożsamości etnicznej, politycznej (czy obywatelskiej) oraz kulturowej. W rozumieniu etnicznym tożsamość narodowa uczniów jest polska, gdyż zdecydowana większość deklaruje narodowość polską, podkreśla swoje polskie pochodzenie. Sporadycznie przejawiają się elementy samoidentyfikacji polsko-rosyjskiej lub polsko-litewskiej.

⁹ O różnych sposobach czytania lektur szerzej w: Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2004, s. 177-180.

¹⁰ Por. E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki: globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków 2004.

Inaczej, aczkolwiek również dość jednoznacznie, można określić tożsamość obywatelską uczniów (czyli w odniesieniu do narodu w pojęciu politycznym). Uczniowie w ogromnej większości (jeżeli nie wszyscy) są obywatelami państwa litewskiego i urodzili się na Litwie. W przypadku Polaków poza granicami Polski zawsze pozostaje aktualne pytanie o to, który kraj jest przez nich uważany za ojczyznę. W większości młodzi Polacy, wychowankowie polskich szkół, wskazują na Litwę jako swoją ojczyznę – jednoznacznie lub jako jedną z dwu ojczyzn. Litwę i Polskę razem jako swoje dwie ojczyzny traktuje prawie co czwarty uczeń. Niektórzy przy tym lubią dodawać wyjaśnienie: Litwa – Ojczyzną, Polska – Macierzą (jest to oficjalne hasło Związku Polaków na Litwie), które wskazuje na subiektywne, dwoiste rozumienie pojęcia *ojczyzna*. Zakłada ono rozróżnienie na odniesienie do politycznej koncepcji tożsamości narodowej (Ojczyzną jest Litwa) i – z drugiej strony – potwierdzające poczucie polskiej tożsamości w ramach etnicznej koncepcji poczucia tożsamości (Polska Macierzą). Sąd o tym, że uczniowie polscy na Litwie pozycjonują siebie przede wszystkim jako obywateli Litwy i poczuwają się do litewskiej tożsamości politycznej, może być zilustrowany również przez fakt, że na ogół wykazują się większą znajomością wydarzeń historyczno-politycznych z przestrzeni litewskiej oraz wybitnych postaci sceny politycznej z różnych okresów historii Litwy (m.in. również Rzeczypospolitej Obojga Narodów).

Wielu uczniów deklaruje poczucie przynależności do tzw. małej ojczyzny, twierdząc, że ich ojczyzną jest Wilno. Przywiązanie do małej ojczyzny i identyfikacja z regionem przejawia się we wszystkich wymiarach, a zwłaszcza w aspekcie uczestnictwa w kulturze. Wśród znaczących wydarzeń kulturalnych ostatnich lat uczniowie przywołują, zdecydowanie najczęściej, wydarzenia z życia kulturalnego regionu, przeważnie związane z polskim życiem kulturalnym na Wileńszczyźnie. Podobnie dość często są przytaczane wydarzenia ogólnopolskiego życia kulturalnego. Uczniowie polskich szkół wykazują się natomiast bardzo małą aktywnością, jeżeli chodzi o litewskie życie kulturalne i uczestnictwo w ogólnolitewskich wydarzeniach kulturalnych.

Tak więc, o ile można dość jednoznacznie określić tożsamość polityczną uczniów jako litewską, etniczną zaś – jako polską, to na pewno tożsamość kulturowa w przypadku uczniów polskich na Litwie jest inną jakością, w której przejawia się bardziej skomplikowany splot różnych elementów. Deklarowana przez uczniów tożsamość kulturowa przeważnie jest polska, ale często uczniowie wskazują na jej dwoistość: polska i regionalna (nadawałoby się tu określenie: tożsamość polsko-wileńska – na wzór spotykanej w literaturze tożsamości polsko-śląskiej czy polsko-góralskiej¹¹). Materiał uzyskany z badań zdradza jednakże, że w rzeczywistości jest w niej też duży udział elementów rosyjskich. Rosyjskie elementy kulturowe są dla uczniów bliższe

¹¹ Por. Z. Greń, *Tożsamość jako narzędzie operacjonalizacji relacji międzyludzkich*, w: *Konstrukcje i destrukcje tożsamości*, t. II: *Tożsamość wobec wielojęzyczności*, red. E. Golachowska, A. Zielińska, Warszawa 2014, s. 16.

niż np. litewskie. Ogromną popularnością wśród młodzieży polskiej w Wilnie cieszy się współczesna rosyjska kultura masowa, tj. muzyka popularna, filmy itp. Ustępuje tylko angielskiej – czy angielskojęzycznej. Znacznie mniej popularne są piosenki polskie, choć nie można twierdzić, że są nieobecne w repertuarze preferowanym przez uczniów; dotyczy to nie tylko utworów, lecz i wykonawców muzyki popularnej. Litewskie przykłady są przywoływane wyjątkowo rzadko. Wydaje się, że złożona tożsamość kulturowa uczniów ma wierne odbicie także w ich repertuarze językowym.

Wielojęzyczność uczniów

Na Wileńszczyźnie mamy do czynienia z wielojęzycznością w dwu różnych wymiarach: społeczną, ponieważ jest to region zamieszkały przez różne grupy narodowościowe, posługujące się swoimi językami etnicznymi, oraz wielojęzycznością indywidualną, ujawniającą się na poziomie kompetencji komunikacyjnej jednostki. W celu zilustrowania tych zjawisk można posłużyć się wynikami badań przeprowadzonych w 2019 r. wśród osiemnastolatków w pięciu różnych polskojęzycznych szkołach na Wileńszczyźnie, które zostały szczegółowo omówione w odrębnej publikacji¹². W tym miejscu warto się odwołać do kilku kwestii mających istotne znaczenie dla dydaktyki języka polskiego – sposobu akwizycji języków, intensywności ich kontaktów w komunikacji i zakresu użycia.

Młodzież uczęszczająca do szkół polskich na Litwie deklaruje znajomość czterech języków: polskiego, litewskiego, rosyjskiego i angielskiego. Jeżeli chodzi o akwizycję języków w badanym środowisku, to w większości przypadków mamy do czynienia z wielojęzycznością wczesną symultaniczną – badane osoby już w wieku przedszkolnym w naturalny sposób w otoczeniu rodzinnym i środowiskowym opanowały nie tylko mówiony wariant języka polskiego (85%), lecz również rosyjskiego (72%), rzadziej – litewskiego (47%), których znajomość następnie doskonaliły w szkole. Dla większej części jednak nauka języka litewskiego, podobnie jak i angielskiego, rozpoczęła się w warunkach lekcyjnych w szkole. Jako jedno z narzędzi sprzyjających opanowaniu języka rosyjskiego i angielskiego uczniowie wymieniają media (telewizja, filmy, Internet, gry komputerowe).

Wielojęzyczność niesie ze sobą zarówno skutki pozytywne, jak i negatywne. W warunkach kontaktów językowych mają miejsce cztery typy zjawisk: alternacyjna zmiana kodu, wtrącająca zmiana kodu, mieszanie języków i zlanie się języków. Ze społecznej perspektywy niewątpliwym atutem użytkowników wielojęzycznych jest alternacyjna zmiana kodów, czyli umiejętność przełączania się w zależności od

¹² Por. I. Masojć, *Miejsce języka polskiego w wielojęzycznym repertuarze uczniów szkół polskich na Litwie*, „Polonistyka. Innowacje” 2019, nr 10, s. 35-50 [online], <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/20957/20284> [dostęp: 29.04.2020].

sytuacji komunikacyjnej i/lub odbiorcy z jednego języka na drugi. Negatywnym zjawiskiem, zwłaszcza z punktu widzenia dydaktyki, jest mieszanie kodów, które często staje się swoistym stylem komunikacji nieformalnej, również w rodzinie. Jak wynika z badań, 25% uczniów w rodzinie posługuje się wyłącznie polszczyzną, 18% – z każdym z rodziców mówi w innym języku (najczęściej polskim i rosyjskim), 34% uznaje, że w kontaktach z domownikami posługuje się jednocześnie dwoma językami (najczęściej polskim i rosyjskim), a 21% badanych wymienia nawet trzy lub cztery języki. Wynika z tego, że językiem pierwszym (domowym) dla wielu uczniów jest lokalna polszczyzna potoczna, nasycona wtrąceniami z różnych języków. Ta właściwość w świadomości młodzieży staje się główną cechą rozpoznawczą odmiany regionalnej, którą uczniowie nazywają, posługując się częściej charakteryzującym określeniem „język mieszany” niż nawiązującym do regionu, „język wileński”. Młodzi ludzie w mniejszym stopniu uświadamiają sobie, że ich polszczyzna w płaszczyźnie fonetycznej i gramatycznej zachowuje również cechy dialektalne¹³. Stopień mieszania języków jest bardzo zindywidualizowany, uzależniony od tradycji w rodzinie i środowiska. Wielu uczniów ogólny wariant języka polskiego opanowuje dopiero w systemie edukacji (przedszkole, szkoła). Zdarzają się też przypadki odwrotne, gdy dzieci wynoszące z domu rodzinnego sprawności posługiwania się polszczyzną standardową w procesie socjalizacji w grupie rówieśniczej poznają lokalny socjolekt młodzieżowy, w którym mieszanie różnych języków ujawnia się ze szczególną intensywnością.

Jeżeli chodzi o zakres użycia języków, wielojęzyczność uczniów ma charakter zrównoważony, o wyborze języka w poszczególnych dziedzinach życia decydują najczęściej względy pragmatyczne. Możemy to zaobserwować na przykładzie wykorzystywania przez młodzież różnych języków w sferze mediów, które dla tej generacji stały się podstawowym źródłem informacji, komunikacji oraz rozrywki. O wyborze języka w komunikacji zbiorowej w mediach społecznościowych decyduje jego szerszy zasięg społeczny, częstą praktyką jest zamieszczanie krótkich postów w dwu językach. Po zsumowaniu odpowiedzi uczniów wymienione języki według częstotliwości ich użycia w mediach społecznościowych układają się w następującej kolejności: rosyjski (61%), angielski (55%), litewski (51%), polski (42%). Dwa ważne języki – ojczysty i państwowy – dominują wyraźnie tylko w sferze czytelnictwa, które narzuca program nauczania: 76% badanych uczniów zadeklarowało, że czyta w języku polskim, a 65% – w języku litewskim, 36% – sięga po literaturę w języku rosyjskim i tylko 19% – w języku angielskim. Do poszukiwania informacji w mediach uczniowie wykorzystują kompetencje w zakresie wszystkich języków (polski – 73%, litewski – 70%, rosyjski – 70%, angielski – 43%), najczęściej wybierając ten język,

¹³ Osobliwości gramatyczne są nie tylko mniej rozpoznawalne, lecz również bardziej zakorzenione, pojawiają się w starannej polszczyźnie w komunikacji publicznej i medialnej.

w którym mają odtworzyć i zaprezentować informację na lekcji. Wielu młodych ludzi przyznaje jednak, że w przypadku swoich osobistych zainteresowań pierwszeństwo oddają angielsko- i rosyjskojęzycznym stronom internetowym, które ich zdaniem dostarczają najbardziej aktualnych i bogatych wiadomości. Podobne preferencje językowe ujawniają się w sferze rozrywkowej (oglądanie filmów, słuchanie muzyki, gry komputerowe), przy czym dominującą pozycję w tej dziedzinie zajmuje język rosyjski: 86% uczniów zadeklarowało, że ogląda filmy w wersji rosyjskojęzycznej (chodzi nie tylko o filmy rosyjskie, lecz również najlepsze produkcje światowe w dobrym dubbingu rosyjskim), a 84% – że słucha rosyjskiej muzyki popularnej, tymczasem tylko 45% badanych przyznało, że wybiera filmy w wersji anglojęzycznej, a 74% – że słucha muzyki w tym języku. Podstawowym nośnikiem kultury masowej zatem okazuje się język rosyjski, a miejscem kontaktu – media, a zwłaszcza Internet.

Zadania w zakresie kształcenia literackiego i kulturalnego

Przedstawiona sytuacja stawia przed edukacją polonistyczną w szkołach polskich na Litwie pilne zadania, które mogłyby służyć jako wytyczne przy tworzeniu nowej podstawy programowej.

Kształcenie literackie powinno pozostać podstawą kształtowania intelektu, hierarchii wartości, zmysłu estetycznego, przywiązania do polskiej kultury narodowej. W klasach V-VIII szkoły podstawowej lektury powinny być dobierane na zasadzie różnorodności, aktualności, nie powinno wśród nich zabraknąć tekstów reprezentujących współczesną kulturę polską, tekstów głównie literackich, ale też publicystycznych, informacyjnych itp. Mają to być takie lektury, które zarówno dostarczą okazji do refleksji nad aktualnymi problemami młodzieży, kształtowania systemu wartości, jak i ukążą walory estetyczne języka ojczystego. Na tym etapie edukacji istotnym zadaniem jest wychowanie do lektury, czyli kształcenie trwałych potrzeb czytelniczych¹⁴. Natomiast z myślą o uczniach klas starszych (I-IV gimnazjum) można by na nowo, z uwzględnieniem wyzwań współczesności, zastanowić się nad kanonem lektur, a także sposobem ukazania uczniom procesu historycznoliterackiego w ścisłym powiązaniu literatury polskiej z kontekstem historycznym oraz innymi kontekstami, jak również z ideałami i wartościami narodowymi.

Kształcenie literackie tradycyjnie na Litwie zajmowało zawsze poczesne miejsce wśród treści przedmiotu język polski, natomiast kształcenie kulturowe należałoby od nowa uczynić realną częścią kształcenia polonistycznego, ażeby wychować ucznia jako świadomego odbiorcę kultury. Większą troskę dydaktyczną trzeba wykazać we wdrożeniu ucznia do interesowania się współczesnym życiem kultu-

¹⁴ Por. Z.A. Kłakówna, dz. cyt., s. 168.

ralnym zarówno na Litwie, jak i w Polsce. Dostępność wydarzeń kulturalnych na Litwie nie stwarza problemu, jednak z bogatej oferty życia kulturalnego swojego kraju zamieszkania uczniowie korzystają jeszcze niewystarczająco. W znacznie większym stopniu utrudniony jest dostęp do współczesnych zjawisk i wydarzeń z kręgu kultury polskiej, więc w tym obszarze rozeznanie uczniów tym bardziej jest niezadowolające, a wyrywkowe zapoznanie się z niektórymi – nieraz przypadkowo napotkanymi – zjawiskami nie zawsze prowadzi uczniów do fascynacji światem polskiej kultury. Toteż w ramach kształcenia polonistycznego ważny jest bliższy i częstszy kontakt z polskim dziedzictwem kulturowym – mamy tu na myśli różne formy przekazu kulturowego: publicystykę, film, teatr, w tym teatr telewizji, kabalet, programy telewizyjne i radiowe, sztuki plastyczne, wydarzenia kulturalne itp. Lekcje polskiego powinny stać się lekcjami m.in. rozwijania umiejętności odbioru przekazów kulturowych i wprowadzania różnych tekstów kultury w krąg zjawisk niezbędnych do kształtowania osobowości. Do tego należałoby w sposób eksplicytny zobligować nauczycieli polonistów w nowym programie szkolnym. Przy rozchwianej, jak się okazało, tożsamości kulturowej ucznia zadaniem polonisty w szkole jest konsekwentne sprzyjanie jej kształtowaniu, m.in. przez przybliżanie bogactwa i atrakcyjności polskiego obszaru kulturowego. Na lekcjach polskiego powinna być reprezentowana zarówno współczesna kultura wysoka, jak i bliska dla nastolatków kultura popularna, zdolna stawić czoło zalewowi rosyjskojęzycznej kultury masowej.

W trosce o zachowanie tożsamości narodowej uczniów należy też łączyć kształcenie językowe, literackie i kulturalne ze zdobywaniem i poszerzaniem wiedzy z zakresu dziejów narodu polskiego i współczesnych realiów Polski. Tak więc, w ramach przedmiotu język polski powinno znaleźć się miejsce na zapoznanie się z geografią Polski oraz naukę podstaw historii narodu polskiego, aby najważniejsze wydarzenia historyczne, również te z ostatniego stulecia, mogły służyć jako kontekst do omawiania zjawisk kultury, literatury i rozwoju języka, a wybitne postacie historyczne były znane nie tylko powierzchownie, z nazwiska lub wcale.

Badania wykazują, że uczniowie są przywiązani do małej ojczyzny, należy więc wykorzystać i dalej umiejętnie pielęgnować w nauczaniu regionalizm, stojący na straży tradycji i tożsamości. Edward Chudziński rozróżnia postawy lokalizmu i regionalizmu, podkreślając, że obie odwołują się do tradycji, jednak lokalizm bardziej koncentruje się na teraźniejszości i przyszłości, promuje aktywność, sprzyja samorealizacji jednostkowej i zbiorowej¹⁵, natomiast sam regionalizm narażony jest na zarzut separatyzmu, łatwo może przerodzić się nie tylko w separatyzm kulturalny, lecz także społeczno-polityczny¹⁶. Zadaniem szkoły byłaby zatem edukacja regionalna łącząca w sobie poznawanie historii i kultury regionu, która kształtowałaby

¹⁵ Por. E. Chudziński, *Regionalizm – idea – ludzie – instytucje*, Warszawa 2013, s. 13 [online], http://mbc.malopolska.pl/Content/73180/chudzinski_regionalizam_2013.pdf [dostęp: 24.09.2019].

¹⁶ Tamże, s. 8.

postawę lokalizmu i regionalizmu otwartego, a mianowicie otwarcia się na inne światy w naszej wspólnocie terytorialnej, co ma ułatwić uczniom odnalezienie się i funkcjonowanie w świecie wielokulturowym. Edukacja w szkole polskiej na Litwie nie może nie być edukacją międzykulturową. Chęć zachowania własnej tożsamości regionalnej powinna iść w parze z postawą otwarcia się na świat również poza własną wspólnotą, a także otwarcia się na świat poza społecznością regionu, między innymi na świat polski w kraju, od którego jesteśmy oddzieleni granicą.

Zadania w zakresie kształcenia językowego

Kształcenie językowe na lekcjach języka ojczystego w szkołach polskich na Litwie w dużym stopniu ma cele zbieżne z dydaktyką polonistyczną w kraju, wymagania w zakresie sprawności językowych przybierają bowiem coraz bardziej zunifikowany w skali międzynarodowej charakter. Do najważniejszych zadań należy zaliczyć systemowe kształcenie umiejętności zarówno odbioru zróżnicowanych stylistycznie tekstów, jak i tworzenia różnych gatunkowo wypowiedzi ustnych i pisemnych. W nauczaniu gramatyki powinno dominować podejście komunikacyjne i funkcjonalne, które motywuje do doskonalenia sprawności językowych. Większą uwagę należy zwrócić na eksponowany w najnowszej metodyce aksjologiczny wymiar kształcenia językowego.

Uwarunkowania społeczno-kulturowe decydują jednak o specyficznych zadaniach w kształceniu językowym. Rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej powinno towarzyszyć kształtowanie kompetencji socjolingwistycznej. Właściwe współczesnej młodzieży polskiego pochodzenia na Litwie rozdwojenie tożsamości kulturowej między polską a lokalną idzie w parze z opozycją języka ogólnego i lokalnej odmiany polszczyzny. Każda z tych odmian zapewnia poczucie dwu istotnych dla Polaków litewskich rodzajów więzi społecznej: z całym narodem polskim i kulturą ogólnonarodową oraz ze wspólnotą lokalną i polską tradycją regionalną. Polacy litewscy zatem są nie tylko wielojęzyczni, lecz również dwudialektalni. Badania świadczą o tym, że uczniowie są świadomi zróżnicowania języka polskiego na Litwie. Tę świadomość jednak, unikając wartościowania tych odmian, należy rozwijać również w procesie kształcenia językowego w szkole: nie tylko stale zwracać uwagę na różnice językowe w języku ogólnym i regionalnym, lecz również pogłębiać poczucie stosowności sytuacyjnej ich użycia i doskonalić umiejętność sprawnego przełączania rejestru stylistycznego.

Uczniowie uczęszczający do szkół polskich na Litwie mają często bardzo zróżnicowane doświadczenie językowe nabyte w rodzinie i w najbliższym środowisku, dlatego istotnym zadaniem polonisty jest wyrównanie ich kompetencji w zakresie języka ogólnego. Kształtowanie sprawności posługiwania się polszczyzną ogólną

służy różnym celom: zarówno wzmocnieniu poczucia więzi z Polską i kształtowaniu polskiej tożsamości kulturowej, jak i czysto instrumentalnym – doskonaleniu języka edukacji szkolnej, który będzie miał duży wpływ na osiągnięcia uczniów. Dużą uwagę należy poświęcać eliminowaniu często nieuświadomianych przez uczniów pozostałości dialektalnych na poziomie fonetycznym i gramatycznym oraz negatywnych skutków wielojęzyczności – interferencji językowej i zapożyczeń leksykalnych. Należałoby to jednak czynić nie z pozycji kategoriycznego stanowiska normatywnego, lecz stosując refleksyjne podejście do języka, wyjaśniając przyczyny osobliwości lokalnych, ukazując ewentualne nieporozumienia i pułapki komunikacyjne, np. wynikające z różnych znaczeń wyrazów w odmianie ogólnej i regionalnej. Do takich rozważań o języku potrzebna jest elementarna wiedza lingwistyczna i posługiwanie się metajęzykiem, co w warunkach wielojęzyczności mogłoby być jeszcze jednym argumentem wskazującym sens uczenia się gramatyki w szkole.

Fakt, że uczniowie szkół polskich na Litwie funkcjonują w innym otoczeniu kulturowym, wymaga nauczania języka polskiego w kontekście międzykulturowym. Taka orientacja dydaktyczna pozwoli uczniom postrzegać swoją wielojęzyczność na lekcjach języka ojczystego nie tylko jako źródło błędów, lecz również jako zaletę. Specyfikę kultury polskiej, często utrwalonej w strukturach językowych, można lepiej uchwycić na tle porównawczym. Podobieństwo typologiczne polszczyzny z językiem litewskim i rosyjskim pozwala to robić na różnych poziomach języka: gramatycznym, słowotwórczym, leksykalnym. Na niższym poziomie kształcenia szczególnie interesujące może być konfrontowanie słownictwa i frazeologii, w których najbardziej wyraziście odzwierciedla się językowo-kulturowy obraz świata, na wyższym – również porównywanie przekładów tekstów literackich i użytkowych, co reprezentowałoby podejście kognitywne w dydaktyce języka¹⁷. Wykonywanie takich zadań wymagałoby zastosowania dających uczącym się wielką satysfakcję problemowych metod nauczania, przy których uczniowie byłiby postawieni w roli badacza języka lub tłumacza.

Nauczanie języka ojczystego w środowisku egzolingwalnym w poszczególnych przypadkach wymaga zastosowania narzędzi wykorzystywanych w nauce języka obcego. Dotyczy to głównie strategii dydaktycznych służących bogaceniu słownictwa. Należy pamiętać, że w polskojęzycznych szkołach na Litwie chodzi nie tylko o rozwój leksyki wykorzystywanej w edukacji szkolnej, lecz również o słownictwo z zakresu codziennej komunikacji. Część uczniów, która wyniosła z domu znajomość lokalnej odmiany polszczyzny, nasyconej zapożyczeniami z innych języków, a odmianę ogólną zaczęła poznawać dopiero w placówkach oświatowych (przedszkolach lub szkołach), ma znaczące braki leksykalne w takich kręgach tematycznych, jak

¹⁷ Por. M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego*, Kraków 2016, s. 267.

wyposażenie domu, media, rozrywka itp. W celu zlikwidowania luk słownikowych potrzebne byłoby, zwłaszcza w młodszych klasach szkoły podstawowej, bardziej usystematyzowane poznawanie słownictwa: nie tylko wskazanie kręgów tematycznych, lecz również opracowanie „słownika minimum” dla każdej klasy¹⁸.

Zakończenie

Biorąc pod uwagę to, że w funkcjonujących na Litwie szkołach z polskim językiem nauczania polszczyzna jest językiem edukacji szkolnej, nauczanie jej zbliżone jest do dydaktyki języka ojczystego. Świadczą o tym treści podstaw programowych do nauczania języka polskiego w szkole podstawowej i średniej oraz możliwość wykorzystania w dydaktyce sprowadzanych z Polski pomocy dydaktycznych. Jednocześnie jest to jedyny przedmiot w szkole polskiej na Litwie, który dostarcza uczniom wiedzy o Polsce (geografii, historii, kulturze) i pomaga ugruntować, a czasami i odnaleźć, polskie elementy tożsamości. Wielojęzyczność i dwudialektalność uczniów z pewnością może utrudniać rozwijanie sprawności w zakresie polszczyzny ogólnej, może jednak być motywacją do konfrontatywnego, a więc bardziej świadomego, opanowywania gramatyki, leksyki, utartych zwrotów i wyrażeń języka polskiego, przyczyniając się w ten sposób do rozwoju kompetencji międzykulturowej młodzieży polskiego pochodzenia na Litwie. Mamy nadzieję, że przynajmniej część wymienionych postulatów uda się uwzględnić w przygotowywanej obecnie nowej podstawie programowej.

Wybrana bibliografia

- Chrzastowska, B., *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznań 2009.
- Chudziński E., *Regionalizm – idea – ludzie – instytucje*, Warszawa 2013 [online], http://mbc.malopolska.pl/Content/73180/chudzinski_regionalizam_2013.pdf [dostęp: 24.09.2019].
- Greń Z., *Tożsamość jako narzędzie operacjonalizacji relacji międzyludzkich*, w: *Konstrukcje i destrukcje tożsamości*, t. II: *Tożsamość wobec wielojęzyczności*, red. E. Gołachowska, A. Zielińska, Warszawa 2014, s. 13-18.
- Kamilewicz-Rucińska D., *Walka o szkolnictwo polskie na Litwie (1945-2000)*, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy” 2017, t. 17, s. 121-136 [online], <http://www.snpl.lt/Rocznik/17/R.17.121-139.pdf> [dostęp: 23.01.2020].
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2004, s. 177-180.

¹⁸ Por. H. Sokołowska, *Wybrane osobliwości słownictwa uczniów szkół polskich w Wilnie (w wieku wczesnoszkolnym)*, w: *Tożsamość na styku kultur*, t. 2, red. I. Masojć, H. Sokołowska, Vilnius 2011, s. 582.

- Lipińska E., Seretny A., *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*. Materiały z konferencji „Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych”, Kraków 23-24.09.2013 [online], http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [dostęp: 20.09.2019].
- Masojć I., *Miejsce języka polskiego w wielojęzycznym repertuarze uczniów szkół polskich na Litwie*, „Polonistyka. Innowacje” 2019, nr 10, s. 35-50 [online], <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/20957/20284> [dostęp: 29.04.2020].
- Sokołowska H., *Wybrane osobliwości słownictwa uczniów szkół polskich w Wilnie (w wieku wczesnoszkolnym)*, w: *Tożsamość na styku kultur*, t. 2, red. I. Masojć, H. Sokołowska, Vilnius 2011, s. 573-583.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego*, Kraków 2016.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki: globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków 2004.

Lessons on Poland and Polish Language in a Different Cultural Environment. The Specificity of Polish-Language Education in Lithuania

Summary

In Polish schools in Lithuania students learn Polish as their native language. The teaching content covers the linguistic, literary and cultural contexts. The main goals of Polish language classes in Polish-language schools in Lithuania coincide with the main assumptions of the core curriculum of the analogous subject in Poland. However, due to various circumstances (language, social and cultural), Polish-language teaching is marked by its distinctiveness. The article presents the core features of curricula in force in Lithuania, as well as the latest research on multiculturalism, multilingualism and students' perceptions of their identity. These unique circumstances form the basis on which to draw teaching-related conclusions. The second part of the article presents the most important assignments of Polish-language education in Lithuania resulting from the situation that is described here.

Keywords: Polish education in Lithuania, Polish language in Lithuania, didactics of the Polish language, multiculturalism, multilingualism, national identity.

„Kultura jest przodków, a lekcje są z Polski” – o przekonaniach językowych potomków polskich imigrantów w Brazylii uczących się języka polskiego

Wprowadzenie

Artykuł ten poświęcony jest przekonaniom osób uczących się języka polskiego jako obcego w miejscowości wiejskiej w południowej Brazylii, dotyczących języka nauczanego na zajęciach. Miejscowość ta określana przez Brazylijczyków jako jedna z licznych w tym regionie „polskich kolonii” została założona przez polskich imigrantów w 1876 roku, przybyłych do Brazylii wraz z rzeszą innych Europejczyków, zachęcanych do osiedlania się w tym jakże egzotycznym dla nich zakątku świata przez aktywną politykę migracyjną ówczesnego rządu brazylijskiego. Polscy imigranci, których liczbę do wybuchu II wojny światowej szacuje się na 115 tysięcy¹, wabieni obietnicami otrzymania ogromnych połaci ziemi uprawnej i urodzajnością brazylijskiej gleby², osiedlali się przede wszystkim na rzadko zaludnionych terytoriach południowej Brazylii, przeznaczonych przez rząd brazylijski pod rozwój drobnego rolnictwa. W wyniku tego procesu wokół Kurytyby powstały liczne miejscowości wiejskie zamieszkałe przez polskich chłopów, których główną funkcją miało być zaopatrzenie w żywność prężnie rozwijającej się na przełomie XIX i XX wieku dzisiejszej stolicy stanu Paraná³. I choć dziś postrzegane są one jako miejscowości podkurytybskie lub, w niektórych przypadkach, dzielnice tego miasta, należy pamiętać, że przez około sto lat izolacja geograficzna i społeczna

¹ M. Kula, *Polonia brazylijska*, Warszawa 1981, s. 81.

² J. Mazurek, *O caráter específico da imigração polonesa para o Brasil*, „Polonicus” 2019, nr 18, s. 34-57 [online], <https://www.polonicus.com.br/arquivos/pdf-pt-2019-09-11-13-44-07.pdf> [dostęp: 20.01.2020].

³ R.Ch. Wachowicz, *Óleans: um século de subsistência*, Curitiba 1976.

mieszkańców owych kolonii stanowiła jeden z głównych czynników wpływających na wysoki poziom zachowania języka i kultury ich przodków.

To właśnie oni, potomkowie polskich imigrantów chłopskich, uczęszczający na zajęcia z języka polskiego w swojej rodzinnej wsi, są bohaterami niniejszego tekstu mającego na celu przedstawienie wycinka wyników badań przeprowadzonych na lekcjach języka polskiego. Przedmiotem badania są przekonania uczących się, dotyczące lokalnej odmiany języka polskiego, zachowanej do dziś przez część mieszkańców miejscowości, oraz jej obecności na zajęciach. Przekonania uczących się zostaną zestawione z przekonaniami nauczycielki, gdyż „aby zrozumieć złożoność przekonań w kontekście nauczania [...], przekonania obu stron [nauczycieli i uczniów – przyp. A.G.F.] powinny być badane w ramach tego samego badania w celu dostrzeżenia podobieństw i różnic w specyficznym kontekście, w którym grupy się znajdują”⁴.

W pierwszej części tekstu zostaną przedstawione: kontekst nauczania języka polskiego w kolonii oraz cechy charakterystyczne lokalnej polszczyzny, którą posługuje się część uczących się. Następnie zajmiemy się pojęciem przekonań językowych oraz zaprezentujemy przekonania wobec lokalnej polszczyzny panujące wśród mieszkańców miejscowości. Ostatnia część artykułu dotyczy wyników badania, którego celem była odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. Czy uczniowie zdają sobie sprawę z różnic pomiędzy językiem nauczaniem na kursie a lokalną odmianą języka polskiego? Jeśli tak, którzy uczący się dostrzegają tę odmienność?
2. Czym, ich zdaniem, różnią się te odmiany polszczyzny? Jak oceniają lokalny język?
3. Jak, zdaniem uczących się, nauczycielka powinna reagować na różnorodność językową objawiającą się podczas zajęć?
4. Jak nauczycielka ocenia obecność lokalnej polszczyzny na zajęciach?
5. Jak w praktyce pedagogicznej przejawiają się przekonania nauczycielki?

Odpowiedź na pierwsze trzy pytania otrzymano za pomocą kwestionariusza wypełnionego przez wszystkich uczestników kursu oraz podczas wywiadów z sześciorgiem ochotników spośród uczących się. Rozmowa z nauczycielką stała się źródłem informacji o jej przekonaniach dotyczących obecności lokalnego języka na zajęciach, podczas gdy wnioski odnoszące się do piątego pytania wyciągnięto na podstawie obserwacji zajęć.

⁴ A.M. Ferreira Barcelos, P. Kalaja, *Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher*, w: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, red. C.A. Chapelle, b.m. 2013, s. 3. „In order to understand the complexities of beliefs in school contexts, these should be studied in a single study involving both parties to see to what extent their beliefs are the same or different in the specific context where they find themselves”. Wszystkie tłumaczenia w artykule pochodzą od autorki.

Kontekst nauczania języka polskiego w podkurytybskiej kolonii polskiej w stanie Paraná

Jak już wspomniano, nasze badanie zostało przeprowadzone w wiejskiej miejscowości założonej w drugiej połowie XIX wieku przez polskich imigrantów chłopskich. Ta licząca około 700 mieszkańców wieś znajduje się niecałe 20 km od stolicy stanu Paraná, Kurytyby, i do dziś jest zamieszkała głównie przez potomków polskich imigrantów (około 70% mieszkańców) przybyłych pod koniec XIX wieku z terenów Galicji. Zgodnie z naszymi badaniami socjolingwistycznymi przeprowadzonymi w 2018 roku nieco ponad połowa mieszkańców mówi i rozumie lokalną odmianę języka polskiego w stopniu dobrym lub bardzo dobrym, przy czym umiejętność ta jest silnie negatywnie skorelowana z wiekiem badanych. Wśród osób dorosłych poniżej 35 roku życia znajomość polszczyzny mówionej na tym poziomie sięga zaledwie 13%⁵.

Zajęcia z języka polskiego w kolonii zostały wznowione po ponad dziesięcioletniej przerwie z inicjatywy mieszkańców, których głównym celem było kształcenie dzieci tańczących w tamtejszym zespole folklorystycznym. Wobec ogromnego zainteresowania lekcjami zdecydowano się na przyjęcie wszystkich chętnych, w wyniku czego grupa uczących się, w momencie przeprowadzania badania, liczyła 41 uczniów w wieku od 12 do 70 lat. Ogromnemu zróżnicowaniu wiekowemu grupy towarzyszy rozbieżność kompetencji językowych uczących się, z których 30% nie deklaruje żadnych sprawności w języku polskim, zaś 25% uznaje swoje sprawności mówienia i rozumienia za dobre lub bardzo dobre⁶. Co ważne dla naszego badania, owe 70% kursantów władających językiem polskim choćby w niewielkim stopniu to użytkownicy lokalnej odmiany polszczyzny, przyswojonej w warunkach naturalnych. W ujęciu Guadalupe Valdés są oni więc uczącymi się języka odziedziczonego, a nie obcego⁷, co ma wpływ na proces glottodydaktyczny, chociażby ze względu na różnice w przebiegu nabywania języka docelowego⁸. Warto zauważyć, że osoba

⁵ Por. A. Goczyła Ferreira, *A presença da língua polonesa na Colônia Dom Pedro II em Campo Largo, Paraná*, Curitiba 2019 [praca magisterska]. [Online], <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=57477&idprograma=40001016016P7&anabase=2019&idtc=1479> [dostęp: 15.01.2020].

⁶ Por. A. Goczyła Ferreira, *Nauczanie języka polskiego w polskiej kolonii w Brazylii – studium przypadku*, „Polonistyka. Innowacje” 2019, nr 10, s. 59-78 [online], <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/20959/20286> [dostęp: 20.01.2020].

⁷ Por. G. Valdés, *Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?*, „The Modern Language Journal” 2005, nr 89, s. 410-426.

⁸ Jak zauważają Ewa Lipińska i Anna Seretny, w przypadku użytkownikowi języka odziedziczonego proces przyswajania jest podobny do procesu przyswajania języka ojczystego, podczas gdy język obcy jest nabywany z reguły w warunkach egzolingwalnych w ramach formalnej edukacji. Por. E. Lipińska, A. Seretny, *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, w: Materiały

ucząca nie pochodzi z kolonii i, choć w jej żyłach płynie polska krew, swoją znajomość polszczyzny nabyła już jako osoba dorosła podczas studiów magisterskich w Polsce. Uczy zatem języka polskiego w jego odmianie standardowej, korzystając z wydanych w Polsce materiałów do nauki języka polskiego jak obcego⁹.

Lokalna odmiana języka polskiego

Język polski poza granicami naszego kraju jest z reguły używany przez osoby władające również językiem dominującym na danym terytorium, próbujące wyrazić za pomocą dostępnych im zasobów językowych rzeczywistość odmienną od polskiej¹⁰. Ciągły kontakt z innym językiem oraz zanurzenie w innych uwarunkowaniach historycznych, społecznych i przyrodniczych nie pozostają bez wpływu na kształt polszczyzny jej użytkowników, którzy wprowadzają doń innowacje językowe w postaci obcych elementów, z biegiem czasu akceptowanych i przyswajanych przez pozostałych członków danej społeczności polonijnej. Powstała w ten sposób nowa, kontaktowa odmiana języka polskiego możemy, zgodnie z definicją Władysława Miodunki, nazwać **językiem polonijnym**¹¹, obejmującym różne dialekty, do których należy **dialekt polskobrazylijski**. Celem uściślenia dodajmy, że w rozumieniu Stanisława Dubisza na język polonijny składają się zarówno odmiany standardowe, zgodne z normami polszczyzny ogólnej, jak i odmiany mieszane¹². Wśród tych ostatnich badacz wyróżnia, między innymi, **dialekty polonijne**, definiowane przez siebie jako „*melanż* różnych wariantów polszczyzny, państwowych języków krajów osiedlenia oraz języków innych grup etnicznych, z którymi polonijne zbiorowości wchodzi w bezpośredni kontakt językowy i kulturowy”¹³. Potomkowie polskich imigrantów zamieszkujący polskie kolonie w Brazylii posługują się zatem dialektem polonijnym, w którym można zidentyfikować, między innymi:

- 1) elementy gwarowo-regionalne (związane z pochodzeniem geograficzno-społecznym imigrantów);
- 2) archaizmy;

z konferencji „Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych”, Kraków 23-24.09.2013 [online], www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [dostęp: 15.12.2018].

⁹ Podręczniki używane na zajęciach to: M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków 2010; I. Stempik i in., *Polski, krok po kroku*, Kraków 2010.

¹⁰ Por. W. Miodunka, *Wstęp*, w: *Język polski w świecie*, red. W. Miodunka, Warszawa–Kraków 1990, s. 9-22.

¹¹ Tamże, s. 14-15.

¹² Por. S. Dubisz, *Języki zbiorowości polonocentrycznych w świecie a kontakty międzyjęzykowe*, w: *Język, literatura i kultura polska w świecie*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2016, s. 229-238.

¹³ Tamże, s. 235, wyróżnienie kursywą – A.G.F.

- 3) germanizmy bądź rusycyzmy (zależnie od zaboru, z którego przyjechali przodkowie użytkowników języka);
- 4) wpływy brazylijskiej wersji języka portugalskiego (często w jego gwarowej odmianie).

W przypadku określenia mowy mieszkańców danej miejscowości właściwe wydaje się użycie terminu **gwara**, będącej „mową ludności konkretnej okolicy, funkcjonującą w postaci ustnego przekazu z pokolenia na pokolenie”¹⁴. Można zatem stwierdzić, że właśnie owa gwara jest językiem odziedziczonym przez kolonistów polskiego pochodzenia do dziś władających językiem swych przodków.

Wspomniane tu elementy charakterystyczne dla dialektu polskobrazylijskiego przejawiają się na niemal wszystkich poziomach językowych: fonetycznym, leksykalnym, morfosyntaktycznym, semantycznym i dyskursywnym. W celu zobrazowania choć części z nich przytoczymy poniżej fragment wypowiedzi mieszkanki naszej kolonii, opisującej sytuację na zajęciach języka polskiego, kiedy to nauczycielka wprowadziła nieznaną w tutejszej gwarze słowo „szczupły”:

AF: Wy tu nie gadacie „szczupły”? Wy gadacie...

K2¹⁵: Jo, „biedny”. I nawet tedy jo to miała i ona [nauczycielka] chciała mie chycić, a my nie wiedzieli, co to jest. To tu [w domu – przyp. A.G.F.] my nie wiedzieli. A tam [na lekcji – przyp. A.G.F.] my leciutko wiemy.

AF: I co ona robi w takiej sytuacji?

K2: Ona ma dezenia¹⁶, ona wtedy pokóże grubego i tego. [...] Choć kiedy Maria sie spyta one, ze my tu tak m¹uwimy, a tak. To ona zaraz p¹owie, ze tam w Polsce tak samo gódoją, jak ona nas ucy. My tu tak inaczej p¹owiemy. Ze tak samo dó certo¹⁷. Ino tutaj się trosku kiejsiują te aluny¹⁸, ze po pierwszy rozpsesły duzo, duzo sie podpisały i wzięły ksionski. [...] My tak się trokujemy¹⁹.

Przekonania językowe

W niniejszym artykule przyjmiemy za Johnem Deweyem definicję **przekonania**, zgodnie z którą „obejmuje ono wszystkie sprawy, co do których nie mamy pewności, jednak ufamy im na tyle, by działać na ich podstawie. Obejmuje ono również sprawy, które obecnie uznajemy za pewne, za wiedzę, lecz które mogą zostać zakwestionowane

¹⁴ J. Sierociuk, *Gwara – nasz język, nasze dziedzictwo*, „Przegląd Wielkopolski” 2019, nr 3 (125), s. 4.

¹⁵ K2: kobieta z drugiej grupy wiekowej, czyli między 36 a 55 rokiem życia.

¹⁶ Z port. *desenho* – rysunek.

¹⁷ Z port. *dar certo* – tu: być poprawnym.

¹⁸ Z port. *queixar-se* [kejʃar] – skarżyć się, *aluno* – uczeń.

¹⁹ Z port. *trocar-se* – tu: zamieniać, wymieniać się. Chodzi tu o wymienianie się podręcznikami spowodowane ich niewielką liczbą w grupie uczących się.

w przyszłości [...]”²⁰. Ujęcie to podkreśla nie tylko kognitywną, lecz również społeczną naturę przekonań, które kształtują się w wyniku przeżytych doświadczeń, a ich stosunek do wiedzy jest dynamiczny w czasie, gdyż: „to, co uważano dawniej za wiedzę, dziś wpadło w otchłań myślenia uznawanego jedynie za opinię bądź za błąd”²¹. W językoznawstwie przyjęło się badanie **przekonań językowych** wraz z **postawami językowymi**, z którymi są one nierozłącznie związane²², przyjmując, iż mają one wpływ na takie czynniki socjolingwistyczne, jak wybór języka w społeczeństwach wielojęzycznych, alokację kodów zależnie od sytuacji komunikacyjnej czy różnice dialektalne²³.

Mówiąc o przekonaniach językowych, nie sposób pominąć ich znaczenia społecznego wynikającego z faktu, że ich źródłem jest status społeczny grupy, której zachowania językowe są oceniane. Nie bez powodu w większości sytuacji kontaktu językowego jeden z języków – ten, którym posługuje się grupa mająca dostęp do władzy – staje się językiem prestiżowym uznawanym „za ładniejszy, bardziej ekspresywny, logiczniejszy i zdatniejszy do wyrażania myślenia abstrakcyjnego, podczas gdy ten drugi język jest uważany za niegramatyczny, konkretny [nieabstrakcyjny – przyp. A.G.F.] i ordynarny”²⁴. Negatywne przekonania wobec języka lub jednej z jego odmian mogą prowadzić do powstania **uprzedzeń językowych**, czyli negatywnych postaw wobec grupy społecznej posługującej się danym językiem, odmianą języka dominującego czy też wykazującą pewne zachowania językowe. Z reguły obiektem tych uprzedzeń są grupy marginalizowane, o niskim prestiżu społecznym lub mniejszości językowe. Użytkownicy języka stygmatyzowanego mogą zinternalizować owe uprzedzenia i rozwinąć przekonanie o niższości odmiany, którą się posługują, co często prowadzi do zjawiska niepewności językowej, które znowuż skutkuje nielojalnością językową²⁵, mogącą doprowadzić do zanikania lub śmierci danego języka.

²⁰ J. Dewey, *Essays and How we Think, Volume 8: 1933*, Carbondale 2008, s. 116: „It covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future [...]”.

²¹ Tamże, s. 116: „[...] that passed as knowledge in the past has now passed into the limbo of mere opinion or of error”.

²² Relacja ta jest różnie postrzegana przez różnych teoretyków. Dla niektórych przekonania to jeden z aspektów postaw językowych, podczas gdy dla innych postawy są częścią przekonań. Por. S. Vandermeeren, *Research on language attitudes*, w: *Sociolinguistics: An International handbook of the Science of Language and Society*, vol. 2, red. U. Ammon i in., Berlin–New York 2005, s. 1318-1332; H. López Morales, *Sociolingüística*, Madrid 2004.

²³ Por. R. Agheysi, J.A. Fishman, *Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches*, „Anthropological Linguistics” 1970, vol. 12, no. 5, s. 137-157.

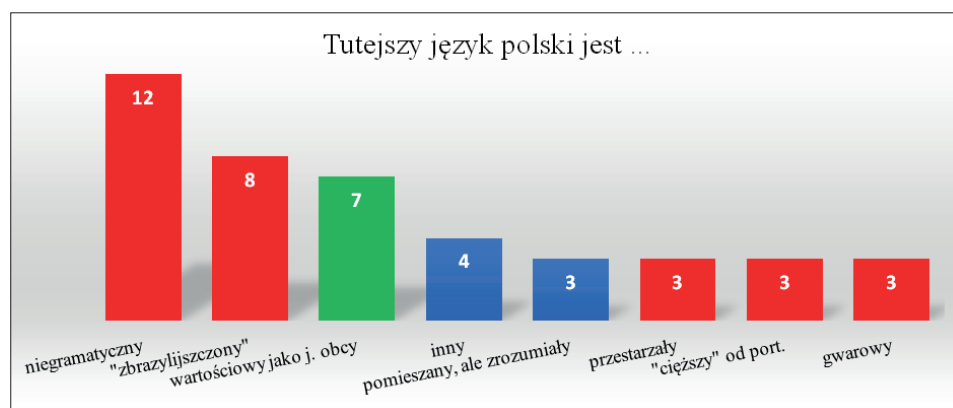
²⁴ F. Grosjean, *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge–London 1982: „The prestige language is often considered more beautiful, more expressive, more logical, and better able to express abstract thoughts, and the other language is felt to be ungrammatical, concrete and coarse”.

²⁵ Por. H.C. da Silva, V. de A. Aguilera, *O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas*, „Alfa” 2014, nr 58 (3), s. 703-723.

Przekonania językowe użytkowników języka polonijnego w Brazylii i innych krajach, w których jest on obecny, nie są zatem bez znaczenia dla jego zachowania. Z badań przeprowadzonych do tej pory wśród chłopskiej polonii brazylijskiej wyłania się obraz dialektów polonijnych uznawanych przez swych użytkowników za „błędne, pomieszane i archaiczne”²⁶. Ten negatywny sposób postrzegania własnego języka przez jego użytkowników obserwuje się również w przypadku innych języków imigranckich w Brazylii²⁷, języka polskiego na Kresach Wschodnich²⁸ czy gwar w Polsce, choć, jak wiadomo, „wbrew często powtarzanej opinii gwarą nie jest zepsuty językiem (polskim), jest po prostu językiem innym”²⁹.

Badania socjolingwistyczne przeprowadzone przez nas w tej samej podkurytybskiej miejscowości w 2018 roku³⁰ uwiaryściły raczej negatywny stosunek badanych (10% mieszkańców wsi) do mowy przodków, którą nadal się posługują. Prowadzone rozmowy nie zawierały żadnego pytania dotyczącego przekonań językowych, które jednak spontanicznie pojawiały się w wypowiedziach badanych. Wykres 1 zestawia opinie kolonistów na temat lokalnego języka polskiego.

Wykres 1. Przekonania językowe dotyczące lokalnej odmiany języka polskiego w polskiej kolonii w stanie Paraná (liczba odpowiedzi)



²⁶ F. Wepik, *Crenças e atitudes linguísticas de polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC: o uso dos termos de parentesco*, Chapeco 2017 [praca magisterska], s. 121: „errado, misto, arcaico”.

²⁷ Por. E. Smaha, L. Loregian-Penkal, *Crenças que desencadeiam atitudes desfavoráveis à manutenção da língua ucraniana em Prudentópolis, Paraná*, „Interfaces” 2019, vol. 10, no. 1, s. 151-161.

²⁸ Por. Ł. Korol, *Wielojęzyczność i kompetencja językowa uczniów polskich szkół we Lwowie*, w: *Polonistyka bez granic*, t. 2, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Kraków 2010, s. 363-368.

²⁹ J. Sierociuk, dz. cyt., s. 4.

³⁰ Por. A. Goczyła Ferreira, *A presença...*

Z wykresu wynika, że zdecydowana większość, bo aż 67% określeń dotyczących języka polskiego używanego w kolonii, to określenia o konotacji negatywnej (kolor czerwony), sugerujące niepoprawność bądź trudność („ciężki” język) tamtejszej polszczyzny. Jedyne określenie pozytywne dotyczyło wartości lokalnego języka polskiego jako języka obcego, przy czym pojawiło się ono w rozmowach z młodszymi badanymi, z których część nie zdaje sobie sprawy z różnic pomiędzy lokalnym dialektem a polszczyzną standardową. W kategorii przekonań neutralnych (kolor niebieski) umieszczono, oprócz określenia „inny”, opinię o hybrydowym charakterze języka, który umożliwia jednak komunikację w kolonii, czego wyrazem jest wypowiedź jednego z badanych: „Wszyscy się rozumiemy... Rozumie tutok, tak jak to gódają, polako-brazilejro” (M2)³¹.

Scharakteryzowanie języka jako gwarowego uznaliśmy za przekonanie o zabarwieniu negatywnym, gdyż we wszystkich przypadkach badani użyli tego słowa w sensie pejoratywnym, czego przykładem jest następująca wypowiedź:

Skoda, ze ja nie wiem tys lepiej po polsku. Mój polski to jest lichy polski. Sto pienziesiont lat jak tu dziadki przysły. [dalsza wypowiedź po port. – przyp. A.G.F.] Boję się mówić po polsku, bo mogę coś przeinaczyć. Nasz polski to jest gwara. [...] Kiedy Brazylijczyk nie umie dobrze mówić po portugalsku, to mówi gwarą brazylijską. Nasz polski to też gwara w porównaniu z Waszym z Polski³².

Powyższa wypowiedź jest przykładem niepewności językowej, która sprawia, iż badany, w obawie przed popełnieniem błędu, rezygnuje z używania języka. Zjawisko to jest na tyle rozpowszechnione wśród osób mówiących po polsku w kolonii, że wiele z nich uznaje za „zbrazylijszczoną” również leksykę pochodzenia polskiego. Najbardziej wyrazistym przykładem jest tu słowo „ziemióki”, które zdaniem wielu badanych jest wynikiem wpływu języka portugalskiego na lokalną polszczyznę. Przyjrzyjmy się wypowiedzi jednego z uczniów języka polskiego, który właśnie wpływem języka portugalskiego tłumaczy swoją niezajomość słowa „szary”, które pojawiło się na zajęciach:

Tu jak było szare, góдали, ze takie popielate. Porque po brazylijsku *cinzento*, to... Duzo tych słowuw, tu jak człowiek nie wie, co jest, używa, z brazylijskiego, ino, jak się gódo, przemienia na polski, co myśli, nie wie słowo po polsku, to przemienia, co jest po brazylijsku. To jest *cinza*, lo nos *cinza* to popiół – popielaty. Por isso que larenże, popielaty i duzo tak słowuw³³.

³¹ M2 – mężczyzna z drugiej grupy wiekowej (36-55 lat).

³² M2: „Tenho medo de falar polonês porque às vezes posso falar uma coisa bem diferente. Nosso polonês é o polonês caipira. [...] Quando brasileiro não sabe falar o português certo, é brasileiro caipira. O nosso polonês também é caipira perto de vocês da Polónia”.

³³ M2. Słowa i wyrażenia w j. portugalskim: *porque* – dlatego, *cinza* – popiół, *cinzento* – szary, *por isso que* – dlatego. Słowo *larenže* w dialekcie polskobrazylijskim oznacza „pomarańcze” (z port. – *laranja*).

Jak widzimy, autor wypowiedzi uznaje polskie słowo „popielaty” za replikę słowotwórczą powstałą pod wpływem kontaktu z językiem portugalskim i przyrównuje je do zaadaptowanego wyrazu „larenže”, który rzeczywiście ma swe źródło w języku portugalskim.

Jaki język na zajęciach w kolonii?

Głównym bodźcem, który skłonił nas do zadania pytania, czy i na ile język lokalny jest obecny na zajęciach języka polskiego w kolonii i jak zapatrują się na to uczestnicy procesu dydaktycznego, był oczywiście kontekst historyczno-społeczny miejsca, w którym odbywają się lekcje, oraz pochodzenie uczniów. Wszyscy uczniowie, w liczbie 41, są mieszkańcami kolonii, przy czym odsetek osób o polskim pochodzeniu wynosi 95%. Zdaniem Marii Carreiry ta tożsamościowa więź z językiem nauczonym oraz багаż doświadczeń językowych i kulturowych, którym uczący się dysponują już na starcie, sprawia, iż ich potrzeby językowe są różne od potrzeb osób uczących się języka obcego niebędącego językiem ich przodków³⁴. Z drugiej jednak strony ogromne zróżnicowanie poziomu opanowania języka polskiego wśród uczniów (25% uczniów niemających żadnych sprawności, 30% mówiących dobrze lub bardzo dobrze)³⁵ nie pozwala na rezygnację z metod nauczania tradycyjnie stosowanych w procesie dydaktyki języków obcych.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy różne teorie i podejścia co do obecności języka lokalnego w nauczaniu języków odziedziczonych, a więc, w naszym przypadku, co do nauczania polszczyzny osób urodzonych i mieszkających poza granicami Polski, które wyniosły język polski z domu. Ewa Lipińska i Anna Seretny proponują, by w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego skupiać się na wypełnianiu luk językowych w ograniczonym kodzie polonijnym oraz dążyć do opanowania przez uczniów polszczyzny standardowej, w celu umożliwienia im obcowania z polską kulturą wysoką³⁶. Badaczki nie uściślają, czy i na ile lokalna odmiana polszczyzny powinna być obecna w procesie nauczania. Powołują się na Valdés, zdaniem której „elementem programu musi być etniczny oraz etniczno-lokalny sposób życia”³⁷; nie odnoszą się jednak do samego języka lokalnego, który określają jako „ułomną wersję polszczyzny”³⁸.

³⁴ Por. M. Carreira, *Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term „Heritage Language Learner”*, „Heritage Language Journal” 2004, nr 2 (1).

³⁵ Owa znajomość kodu mówionego nie idzie w parze z opanowaniem kodu pisanego, co jest wynikiem historii obecności j. polskiego w systemie szkolnictwa w Brazylii. Zob. A. Goczyła Ferreira, *Polskość na antypodach: wybrane aspekty historyczne i językowe polskiej obecności w Brazylii*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 1 (21), s. 173-186.

³⁶ Por. E. Lipińska, A. Seretny, dz. cyt.

³⁷ Tamże, s. 10.

³⁸ Tamże, s. 13.

Inne podejście reprezentuje Carreira, która dopuszcza nauczanie lokalnej odmiany języka odziedziczonego, jeśli jest to zgodne z wolą i celami uczących się. Zdaniem amerykańskiej autorki lokalne odmiany języka odziedziczonego są najbardziej odpowiednie, jeśli uczący się chcą rozwijać swoje umiejętności komunikacji z innymi członkami swojej społeczności. Język standardowy powinien być nauczany, jeśli zamierzają, na przykład, używać języka w celach zawodowych³⁹. Z kolei Jennifer Leeman krytykuje zarówno podejścia, w których celem nauczania jest zastąpienie języka lokalnego przez język standardowy, jak i te, które kładą nacisk na adekwatność użycia odmiany języka do kontekstu i sytuacji komunikacyjnej. Jej zdaniem obie te orientacje mogą prowadzić do zanikania lokalnych odmian języka. Badaczka reprezentuje podejście krytyczne, zgodnie z którym nauczanie języka odziedziczonego powinno dążyć do utrzymania i rozwoju odmian domowych i lokalnych, a nie wariantów prestiżowych⁴⁰.

Przejdziemy teraz do analizy przekonań samych uczących się co do tego, jak postrzegają lokalną polszczyznę i jakie powinno być jej miejsce na zajęciach. Dodajmy, że naszym dążeniem przy badaniu przekonań „nie jest odnalezienie ‘prawdy’, ale subiektywnej rzeczywistości uczących się, ‘ich prawdy’, gdyż to przekonania należące do nich, a nie do kogoś innego, będą wpływały na ich proces uczenia się”⁴¹.

Pytanie 1: Czy uczniowie zdają sobie sprawę z różnic pomiędzy językiem nauczonym na kursie a lokalną odmianą języka polskiego?

Analiza odpowiedzi na to pytanie zadane w kwestionariuszu wykazała, że dla 28% badanych język nauczany na zajęciach jest jednoraki z językiem używanym w kolonii. Grupa ta różni się od grupy dostrzegającej różnicę pomiędzy odmianami przede wszystkim wiekiem oraz poziomem kompetencji: osoby zdające sobie sprawę z odmienności języka lokalnego są starsze i wykazują się większą znajomością języka mówionego⁴². Co ciekawe, w grupie nieświadomej różnic kobiety stanowią zaledwie 45%, podczas gdy w drugiej grupie jest ich aż 72%. Wynik ten jest zgodny

³⁹ Por. M. Carreira, dz. cyt.

⁴⁰ Por. J. Leeman, *Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers*, „Foreign Language Annals” 2005, vol. 38, no. 1, s. 35-45.

⁴¹ G.P. Barkhuizen, *Discovering Learners’ Perceptions of ESL Classroom Teaching/Learning Activities in a South African Context*, „TESOL Quarterly” 1998, nr 32 (1), s. 127: „the point is not to find ‘the truth’ but students’ reality, ‘their truth’, because it is their beliefs more than anybody else’s that will influence their learning”, wyróżnienie kursywą – A.G.F.

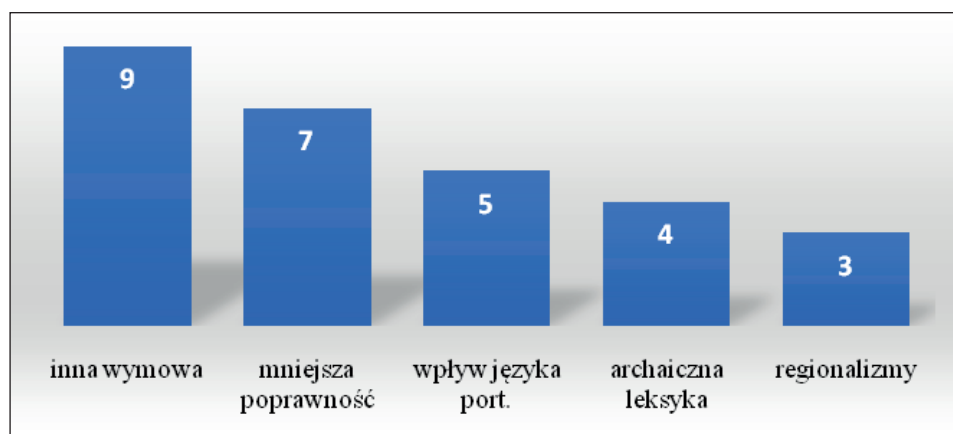
⁴² W badaniu wyróżniono 4 kategorie wiekowe: 1 – poniżej 18 lat, 2 – 18-35 lat, 3 – 36-55 lat, 4 – > 56 lat. Średnia w grupie niedostrzegającej różnic wyniosła 1,27, a w grupie dostrzegającej – 2,36. Klasyfikację kompetencji oparto na pytaniu o umiejętność mówienia i rozumienia lokalnej odmiany polszczyzny o następującej skali odpowiedzi: 1 – nie mówię/rozumieję, 2 – trochę, 3 – dobrze, 4 – bardzo dobrze. Średnia w pierwszej grupie wyniosła 1,45, a w drugiej – 2,34. Analiza test t-Studenta wykazała istnienie różnicy statystycznie istotnej pomiędzy grupą dostrzegającą różnicę i niedostrzegającą różnicę pod względem wieku i kompetencji.

z tezą Williama Labova, dla którego kobiety, szczególnie w społecznościach o tradycyjnym podziale ról społecznych, wykazują większą wrażliwość na różnice odmian językowych i świadomość ich prestiżu bądź jego braku⁴³.

Pytanie 2: Czym, zdaniem uczących się, różnią się te odmiany polszczyzny? Jak oceniają lokalny język?

Wykres 2 ilustruje klasyfikację odpowiedzi uczących się na otwarte pytanie dotyczące odmienności języka lokalnego od języka nauczanego na zajęciach.

Wykres 2. Odpowiedzi na pytanie „Co wyróżnia język używany w kolonii?” zadane w kwestionariuszu wypełnianym przez osoby uczęszczające na zajęcia z języka polskiego w kolonii (liczba odpowiedzi)



Zauważmy, że określenia dotyczące lokalnego języka na wykresie 2 nie są już tak negatywnie naznaczone jak na wykresie 1, ukazującym przekonania językowe mieszkańców kolonii nieuczęszczających na zajęcia. Przypomnijmy, że na wykresie 1 67% sformułowań badanych było zabarwionych negatywnie. Natomiast uczący się podali zaledwie jedno określenie wyraźnie pejoratywne („mniejsza poprawność”). Nawet jeśli uznamy archaiczność słownictwa za negatywną cechę, udział określeń deprecjatywnych na wykresie 2 pozostanie znacznie niższy (39%) od tych na wykresie 1. Oczywiście obecne badanie nie pozwala nam na jednoznaczne stwierdzenie powodu różnicy w sposobie postrzegania lokalnej odmiany języka przez osoby uczące się i nieuczące się polszczyzny na kursie. Możemy jedynie przypuszczać, że osoby decydujące się na podjęcie nauki wykazywały już wcześniej inny, bardziej pozytywny stosunek do języka przodków lub że przekonania nauczycielki, o których za chwilę, wpłynęły na ich przekonania językowe.

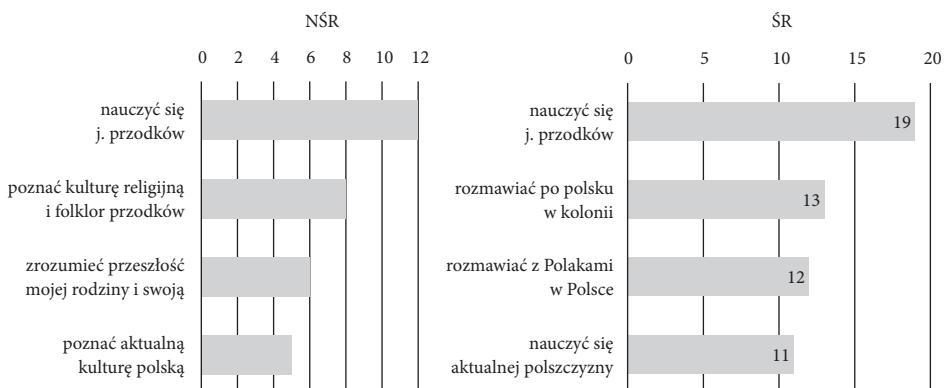
⁴³ W. Labov, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia 1981.

Pytanie 3: Jak, zdaniem uczących się, nauczycielka powinna reagować na różnorodność językową objawiającą się podczas zajęć?

Na powyższe pytanie w kwestionariuszu znajdowały się trzy odpowiedzi zamknięte oraz jedna otwarta. Odpowiedzi do wyboru to: a) nauczycielka powinna zawsze poprawiać formy użyte przez uczących się zgodnie z podręcznikiem, b) powinna zaakceptować, jeśli uczący się chcą mówić tak, jak mówią w kolonii, c) powinna używać wyłącznie form języka lokalnego i uczyć ich. Spośród osób, które udzieliły odpowiedzi na to pytanie, 72% wybrało opcję b), a reszta zaznaczyła odpowiedź a). W komentarzach badanych do tego pytania cztery osoby zaznaczyły, że nauczycielka winna wskazywać na różnice, ale nie traktować formy lokalnej za niepoprawną. Z drugiej strony inne trzy osoby, akceptujące obecność lokalnych form na zajęciach, przyznały jednak, że uważają je za niepoprawne. Jedna z osób, która wybrała opcję a), zaznaczyła, że owe poprawianie nie jest konieczne, jeśli jedyną rzeczą odróżniającą język ucznia od podręcznikowego jest wymowa. W ujęciu ogólnym zdecydowana większość osób dostrzegających różnice między odmianami lokalną i podręcznikową uważa, że język lokalny powinien być akceptowany na zajęciach, choć nie on ma być głównym przedmiotem nauczania.

Wynik ten nie jest do końca zgodny z celami podjęcia nauki na kursie zadeklarowanymi przez uczących się w tym samym kwestionariuszu. Spośród proponowanych odpowiedzi badani wybierali najczęściej jako swój główny cel uczenia się języka polskiego poznanie języka przodków (w przeciwieństwie do aktualnego języka używanego w Polsce, który znalazł się dopiero na piątym miejscu). Wśród osób zdających sobie sprawę z różnic pomiędzy odmianami języka nauczanie się polszczyzny standardowej pojawia się częściej jako motywacja podjęcia nauki, nadal jednak pozostaje w tyle za językiem lokalnym, co obrazuje wykres 3.

Wykres 3. Najczęściej wybierane odpowiedzi na pytanie „Chodzę na kurs, bo chcę...” wśród uczniów świadomych różnicy między odmianami lokalną i standardową (ŚR) i uczniów jej nieświadomych (NŚR)



Zauważamy więc rozbieżność między deklarowanymi celami nauki (nauka języka przodków) a opinią co do pożądaných postaw osoby uczącej, która, zdaniem ankietowanych, nie powinna nauczać języka lokalnego, choć powinna akceptować jego obecność w mowie niektórych uczniów. Można przypuszczać, że pobudką do podjęcia nauki była rzeczywiście chęć poznania języka przodków, jednak język standardowy, używany w Polsce, pozostaje dla większości uczących się językiem „prawdziwym, oryżinalnym” (M2), cytując za jednym w badanych.

Pytanie 4: Jak nauczycielka ocenia obecność lokalnej polszczyzny na zajęciach?

Podczas rozmowy z nauczycielką poprzedzającej badanie w klasie okazało się, że brak wykształcenia filologicznego nie przeszkodził jej w rozwinięciu wrażliwości językowej oraz świadomości socjolingwistycznej, czego przykładem jest cytowany fragment jej wypowiedzi dotyczący zjawiska mieszania kodów podczas zajęć:

Niektórzy zaczynają rozmawiać między sobą po polsku, po czym brakuje im jednego słowa i zaczynają mieszać z portugalskim. Myślę, że próbują się komunikować. Próbują zachować język w jakiś sposób. Lepiej mówić tak, niż w ogóle nie mówić⁴⁴.

Prowadząca zajęcia przyznaje, że obecność języka lokalnego na zajęciach jest dla niej wyzwaniem, gdyż sama go nie zna i czasami, zapytana o poprawność danego wyrażenia, nie jest w stanie jej ocenić. W takich sytuacjach otwarcie mówi o swojej nieznajomości odmiany polonijnej, tłumacząc, iż odmienność języka kolonistów związana jest ze zróżnicowaniem regionalnym polszczyzny, które porównuje do sytuacji w Brazylii. Zaznacza, że nigdy nie odebrałaby swoim uczniom prawa do mówienia ich własnym językiem, nie nazwałaby go niepoprawnym, chociażby dlatego, że właśnie w taki sposób funkcjonuje on w kolonii⁴⁵. Nauczycielka stosuje podejście promujące użycie języka adekwatnego do kontekstu komunikacyjnego. Jak tłumaczy:

Mówię im: „ta forma, której używasz, dobrze, jeśli Ty tak mówisz, to znaczy, że tak jest. Ja jej nie znam. To jest regionalizm. Jeśli kiedyś pojedziesz do Polski, do innego regionu, nie będą Cię rozumieli”. Ale tutaj w kolonii wszyscy się rozumieją⁴⁶.

⁴⁴ „Alguns começam a falar em polonês entre eles, aí, falta uma palavra e eles misturam em português. Acho que eles estão tentando se comunicar. Eles estão tentando preservar de alguma forma. Melhor falar assim do que não falar nada”.

⁴⁵ Por. A. Goczyła Ferreira, *Nauczanie...*

⁴⁶ „Falo para eles: »Essa forma que você fala, bom, se você conhece, é assim. Eu não conheço. Isso é regionalismo. Se você for um dia para Polônia, no outro lugar, as pessoas não vão te compreender«. Mas aqui na Colônia tudo mundo se entende”.

To stwierdzenie nie jest do końca zgodne z prawdą. „Regionalizmy”, o których mówi nauczycielka, są z reguły elementami gwarowymi i archaicznymi, zrozumiałymi prawdopodobnie dla większości rodzimych użytkowników języka polskiego w Polsce. Prowadząca zajęcia nie wydaje się być świadoma efektu, które owe elementy, często stygmatyzowane w Polsce⁴⁷, mogą wywołać u polskiego przypadkowego rozmówcy, nieświadomego kontekstu społeczno-historycznego swego interlokutora. W optyce osoby prowadzącej zajęcia większość uczniów uznaje lokalne formy za niepoprawne. Argument „regionalizmu” zaprzecza temu przekonaniu i uznaje wartość odmiany lokalnej jako jednego z dialektów polszczyzny. Przemilcza jednak jej znaczenie społeczne, wywołujące potencjalne **uprzedzenia językowe** wobec swoich użytkowników – pojęcie nieobce kolonistom, dawniej często wyśmiewanym z powodu swojego „akcentu” w języku portugalskim⁴⁸.

Nauczycielka zastrzegła, że jedynym nieakceptowanym przez nią elementem gwary uczących się są zapożyczenia leksykalne z portugalszczyzny, tj. *fiżon*⁴⁹ czy *larenże*:

To uważam za niepoprawne. To nie jest polski regionalizm. To jest regionalizm brazylijski. Więc mówię: „to słowo nie istnieje. Możecie poszukać w słowniku. W jakimkolwiek. Nie istnieje”⁵⁰.

Nauczycielka twierdzi, że powołuje się na autorytet słowa pisanego, nie zdając sobie zapewne sprawy z faktu, iż „ustny charakter gwar powoduje, że [...] wiele elementów – zwłaszcza wyrazów – zastępowanych jest jednostkami nowymi”⁵¹. Ponadto w przypadku dialektów polonijnych obecność zapożyczeń leksykalnych jest naturalnym fenomenem zachodzącym, na przykład, wobec zanurzenia w odmiennych warunkach geograficzno-społecznych, co prowadzi do powstania zapożyczeń kulturowych, takich jak te przytoczone powyżej. Co ciekawe, późniejsze rozmowy z uczącymi się zaprzeczyły słowom nauczycielki. W mniemaniu uczniów osoba prowadząca zajęcia uznaje zarówno „polskie regionalizmy”, jak i zapożyczenia z języka portugalskiego za pełnoprawne elementy lokalnej gwary. Możliwe, że nauczycielka podczas rozmowy wyraziła swoje przekonania co do zapożyczeń, jednakże ich realizacja w postaci konkretnych postaw w procesie glottodydaktycznym przebiega łagodniej (lub jest tak odbierana przez uczących się).

⁴⁷ Na przykład mazurzenie czy użycie formy czasu przeszłego rodzaju męskiego l. poj. „poszłem”.

⁴⁸ Por. A. Goczyła Ferreria, *A presença...*

⁴⁹ Z port. *feijão* – czarna fasola.

⁵⁰ „Isso eu vejo como errado. Então eu falo: »essa palavra não existe. Pode procurar no dicionário. Qualquer um, não vai existir«”.

⁵¹ J. Sierociuk, dz. cyt., s. 5.

Pytanie 6: Jak w praktyce pedagogicznej przejawiają się przekonania nauczycielki?

Obserwacje przeprowadzone podczas zajęć z języka polskiego w kolonii potwierdziły, że nauczycielka dopuszcza używanie przez uczących się lokalnej odmiany polszczyzny, choć nie poświęca jej specjalnej uwagi. Uczniowie władający już językiem polskim zachowują swoją gwarową wymowę, podczas gdy początkujący uczą się wymowy ogólnopolskiej. W czasie obserwowanych zajęć nie pojawiło się żadne zapożyczenie z języka portugalskiego, co uniemożliwiło stwierdzenie rzeczywistej postawy prowadzącej lekcje wobec tego typu leksyki. W zachowaniu nauczycielki spostrzeżono tendencję do unikania dyskusji na temat języka lokalnego, czego powodem może być wspomniana przez nią samą nieznaną odmianę lub niepewność wywołana obecnością osoby obserwującej zajęcia. Przykładem takiego zachowania było przemilczenie uwagi uczniów dotyczącej nieznaności w kolonii określenia „średniego wzrostu” oraz nazwy koloru niebieskiego, który tam jest kolorem „siwym”. Sytuacje te wydają się idealne do zachęcenia uczących się do podzielenia się swoją wiedzą na temat języka lokalnego, zestawienia różnych określeń dla danego desygnatu oraz rozpoczęcia krótkiej rozmowy na temat różnorodności językowej i jej źródeł.

Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawiono wyniki badania mającego na celu ustalenie, jak potomkowie polskich imigrantów uczący się języka polskiego w jednej z podkurytybskich wsi postrzegają swoją lokalną odmianę polszczyzny oraz jej obecność na zajęciach. Analiza danych uzyskanych za pomocą kwestionariusza wykazała, że 28% uczących się nie zdaje sobie sprawy z różnic występujących między polszczyzną standardową a lokalną odmianą języka polskiego. Są to osoby młodsze i o mniejszej kompetencji w języku polskim od reszty, która te różnice dostrzega. Zdaniem tych drugich język lokalny charakteryzuje się, przede wszystkim, inną wymową, mniejszą poprawnością oraz wpływem języka portugalskiego. Dostrzegają jego archaiczność i regionalność – ta ostatnia cecha wymieniana jest zapewne pod wpływem przekonań nauczycielki, która tłumaczy odmienną odmianę języka „kolonialnego” jego pochodzeniem z „innego regionu Polski”. Choć najczęściej wymienianym celem podjęcia nauki jest poznanie języka przodków, uczący się chcą, by to właśnie język standardowy, a nie lokalny, był przedmiotem procesu uczenia się/nauczania na zajęciach. Podkreślają jednocześnie konieczność uznania form języka lokalnego i dopuszczenia ich używania przez uczniów nimi się posługujących.

Z punktu widzenia autorki tego badania niewielka obecność lokalnego języka na zajęciach i bardzo nieśmiałe jego wykorzystanie w procesie dydaktycznym jest niekorzystne dla jego zachowania w kolonii oraz dla wzmocnienia więzi ucza-

cych się ze swoimi korzeniami. Wydaje się, iż różnice językowe pojawiające się na zajęciach mogłyby stać się nieocenioną okazją do dyskusji nie tylko na temat różnorodności językowej, ale również kwestii socjolingwistycznych, takich jak prestiż czy stygmatyzacja języka, doświadczanych przez uczących się na co dzień. Z drugiej jednak strony sami uczący się władający językiem polskim nie zdają się odczuwać braku obecności swojego języka w praktyce dydaktycznej nauczycielki i doceniają możliwość wysławiania się na swój sposób. Większe dowartościowanie lokalnych praktyk językowych, choć naszym zdaniem bardzo pożądane, nie jest postrzegane jako niezbędne przez kolonistów, którzy często uznają swoją odmianę języka za mniej wartościową, „niegramatyczną” czy „mniej prawdziwą”. Uważamy, że wyraźniejsza obecność odmiany lokalnej na zajęciach mogłaby przyczynić się do dekonstrukcji tego zinternalizowanego przez mieszkańców kolonii uprzedzenia wobec własnej mowy. Zdajemy sobie jednak sprawę, iż wdrożenie takich zmian do praktyki glottodydaktycznej wymagałoby specyficznego przygotowania osób prowadzących zajęcia: rozwinięcia świadomości socjolingwistycznej, znajomości lokalnej odmiany języka oraz wrażliwości międzykulturowej. Pamiętajmy też, że owa zmiana nie powinna być wprowadzana wbrew woli głównych zainteresowanych, których przekonania i motywacja są istotnym czynnikiem wpływającym na proces uczenia się/nauczania języka.

Wybrana bibliografia

- Carreira M., *Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term „Heritage Language Learner”*, „Heritage Language Journal” 2004, nr 2 (1).
- Dewey J., *Essays and How we Think, Volume 8: 1933*, Carbondale 2008.
- Dubisz S., *Języki zbiorowości polonocentrycznych w świecie a kontakty międzyjęzykowe*, w: *Język, literatura i kultura polska w świecie*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2016, s. 229-238.
- Goczyła Ferreira A., *Nauczanie języka polskiego w polskiej kolonii w Brazylii – studium przypadku*, „Polonistyka. Innowacje” 2019, nr 10, s. 59-78 [online], <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/20959/20286> [dostęp: 20.01.2020].
- Goczyła Ferreira A., *Polskość na antypodach: wybrane aspekty historyczne i językowe polskiej obecności w Brazylii*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 1 (21), s. 173-186.
- Kula M., *Polonia brazylijska*, Warszawa 1981.
- Lipińska E., Seretny A., *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej*, w: *Materiały z konferencji „Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych”*, Kraków 23-24.09.2013 [online], www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [dostęp: 15.12.2018].
- Sierociuk J., *Gwara – nasz język, nasze dziedzictwo*, „Przegląd Wielkopolski” 2019, nr 3 (125).
- Silva H.C. da, Aguilera V. de A., *O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas*, „Alfa” 2014, nr 58 (3), s. 703-723.
- Valdés G., *Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?*, „The Modern Language Journal” 2005, nr 89, s. 410-426.

“The Culture is of our Ancestors, but Polish Lessons are from Poland” – Language Beliefs of Polish Immigrants’ Descendants Who Learn Polish in Brazil

Summary

The aim of this article is to present the results of research concerning the language beliefs of Polish immigrants’ descendants who learn Polish in a rural community in southern Brazil. The object of the beliefs is the local Polish language variety, spoken to some extent by the majority of students, and its place in Polish classes. The methodological tools used to gather the data were: a questionnaire (41 students), lesson observations and interviews with six volunteers and the teacher. Quantitative and qualitative data analysis and interpretation show that the learners believe their local variety to be a language with a different pronunciation, less correct and with many influences from Portuguese. 39% of descriptions used were pejorative, whereas the rest can be considered neutral. The majority of learners think that the standard Polish should be taught during the classes. Nevertheless, they emphasize the necessity of permitting learners who speak it to use the local variety. Students’ expectations seem to be respected during the class, although opportunities to discuss language variety, resulting from the differences between varieties used in class, are rarely explored in the learning/teaching process.

Keywords: Poles in Brazil, Polish language in Brazil Polish as heritage language, Polish language teaching as a foreign language, language beliefs.

Indeks osobowy

- Abbott Philip 310
Abramowska Janina 128
Adamski Franciszek 235, 236
Adorno Theodor W. 440
Adrabińska-Pacuła Lucyna 62
Agamben Giorgio 524
Agheyisi Rebecca 604
Akavia Miriam 335
Alao Solomon 465
Aleksander III Macedoński (król Macedonii)
109
Aleksandrak Stanisław 64, 67
Almodóvar Pedro 366
Alvarus Emmanuel (właśc. Manuel Álvarez)
112
Ambrosiewicz-Jacobs Jolanta 514
Ammon Ulrich 604
Anders Anna Maria 194, 195
Anders Władysław Albert 144, 196, 200
Anderson Nels 513
Andrade Aguilera Vanderci de 604
Andruchowycz Jurij 124
Andruszko Robert 201
Antas Jolanta 436
Antonik Dominik 171, 182
Archer Margaret S. 425, 426
Archimedes 124
Arendt Hannah 312, 410
Arndt Aleksandra 111
Aronica Lou 432, 433, 447
Arystoteles 221
Atwood Margaret 477, 479
Augustyn, święty 442
Augustyniak Kajus 276
Aviram Ahron 23, 24, 27, 34, 35
Axer Jerzy 92, 116, 117, 283
Bacciarelli Marcello 260
Bachelard Gaston 129, 130
Bachórz Józef 45, 226
Bachtin Michał 201, 202, 395, 455
Baculewski Jan 63
Baczyński Krzysztof Kamil 124, 228, 361
Baj Aleksander 432
Bakke Monika 137
Bakuła Bogusław 532
Bakuła Kordian 513
Balicki Juliusz 41, 205
Bałuch Jacek 395, 397
Banach Czesław 76, 308
Banaś Monika 73
Bańczyk Emilia 63
Barańczak Stanisław 115, 319
Baratay Éric 144
Barbour Ian Graeme 25
Barcz Anna 131, 137, 143
Bardel Michał 445
Bardijewska Liliana 513, 516, 521, 529
Barkhuizen Gary 608
Bar-Tal Daniel 310
Bartecka Beata 362
Bartmiński Jerzy 65, 394, 395, 435
Barton David 467
Bartosz Bogna 447

- Bartuś Alicja 335
 Bauer Joachim 333, 488
 Bauman Zygmunt 512, 564
 Bąk Filip 262
 Bąk Piotr 478
 Bednarek Joanna 135, 141, 143, 171, 182
 Bednarek Stefan 156
 Beenhakker Leo 285
 Bell Wendell 451
 Bellah Robert Neelly 514
 Bełza Władysław 282, 284, 285, 300, 388, 392
 Bendyk Edwin 16, 17
 Benedyktowicz Zbigniew 16
 Bennett Gordon 342
 Berendt Joanna 497
 Beręsewicz Paweł 472
 Bernstein Basil 200
 Białoszewski Miron 319, 361
 Biedrzycki Krzysztof 416, 515, 575
 Bielas Katarzyna 198
 Bieńczyk Marek 285
 Bieńkowski Dawid 319
 Bierzwin Jacek 226, 227
 Biesta Gert J.J. 404, 410
 Biezuńska-Małowist Iza 109
 Bikont Piotr 374
 Bilewicz Michał 140, 310, 335
 Billig Michael 313
 Blakemore Sarah-Jayne 201
 Błachowicz Elżbieta 434, 442
 Błaszczkowski Kuba 478
 Błaszkiwicz Tomasz 244
 Błeszyńska Krystyna 513, 571, 573
 Błoński Jan 199
 Bobiński Witold 363, 397, 403
 Bobkowski Andrzej 397
 Bocheński Józef Maria 282, 283, 286, 287, 310
 Böcklin Arnold 276
 Bojarska Katarzyna 141, 372
 Bojda Wioletta 372, 374, 375, 377, 379
 Bokszański Zbigniew 57, 200, 513, 521
 Bolt Usain 478
 Booth Wayne Clayson 504
 Bordzoł Piotr 416
 Borg Sy 201
 Borowski Andrzej 45, 116, 157, 158, 224
 Borowski Mateusz 143, 371, 414, 424
 Borowski Tadeusz 474, 477
 Bortnowski Stanisław 50, 357
 Borys Bogusław 444
 Borysiak Janusz 441
 Bourdieu Pierre 423-425
 Boyne John 479
 Bradbury Ray 474, 477
 Brandys Marian 318
 Branicka Joanna 61
 Branson Stimmann Margaret 76
 Bravo Benedetto 108, 109
 Bravo Paweł 109
 Breidenbach Stephan 333
 Brod Max 439
 Bronfenbrenner Urie 405, 407
 Brontë Emily 479
 Brophy John 465
 Brożek Adam 62
 Bruner Jerome 250, 404
 Brzechwa Jan 141
 Brzozowska-Tereszkiewicz Tamara 250
 Brzozowski Stanisław 289, 305
 Buber Martin 455
 Budd Caplan Richelle 556
 Budrewicz Zofia 18, 41, 167, 168, 176, 181,
 317, 347, 387, 388, 465, 515, 532, 533
 Budyta-Budzyńska Małgorzata 55
 Budziszewska Magdalena 140
 Budzyk Kazimierz 63
 Bui-Ngoc Julia 363, 364, 367
 Bui-Ngoc Maja 363, 364, 367
 Bujak-Lechowicz Jolanta 316
 Bujalska-Grüm Gabriela 142
 Bujnicki Tadeusz 92, 274, 276, 277, 279, 283,
 288, 455, 532
 Bukowska Xymena 77
 Bułhakow Michał 49, 291
 Burbules Nicolas C. 407
 Burger Neil Norman 439

- Burszta Wojciech Józef 72, 237, 249, 283
 Bursztyńska Halina 276, 278, 279
 Burzyńska Anna 532
 Byrski Bogusław 360
 Bystrzeń Jan Stanisław 287
 Bytnar Jan 340, 342-353
 Bytnar Zdzisława 339-351
- Calhoun Craig 285, 286
 Carr Nicholas 201
 Carreira Maria 607, 608
 Castro Eduardo Viveiros de 145
 Cegielski Hipolit 40
 Cegiela Anna 436
 Cejović Biserka 506
 Červinková Hana 296
 Chachulski Tomasz 18, 111
 Chałas Krystyna 308, 313, 387
 Chamoun Adeb 359
 Chapelle Carol A. 600
 Chlebda Wojciech 154, 155, 235
 Chłapowska Barbara 263
 Chmiel Małgorzata 62
 Chmielewska Iwona 381
 Chmielewska Joanna 476
 Chmielewska Katarzyna 318
 Chmielewski Henryk Jerzy 254, 256-266
 Chojnowski Zbigniew 455
 Chołuj Halina 61
 Chopin Fryderyk 94, 262, 305
 Chotomska Wanda 388, 392
 Christa Janusz 254
 Christie Agatha 476
 Chrobaczyński Jacek 556
 Chrzanowski Ignacy 40
 Chrzęstowska Bożena 15, 24, 41, 49, 163, 203,
 204, 318, 588
 Chudziński Edward 594
 Chutnik Sylwia 474
 Chylaszek Monika 192
 Cichowska Gabriela 381
 Cichy Michał 454
 Ciecchowska Magdalena 296
- Ciecchowski Grzegorz 243, 244
 Cielątkowska Zofia 363
 Cieplak Anna 474, 477
 Ciesielska Agnieszka 62
 Cieśla Joanna 433
 Cieśla Michał 111
 Coelho Paulo 473, 474
 Collins Susanne 473
 Concejo Joanna 381
 Connerton Paul 254
 Conrad Joseph 62, 344, 477
 Coolidge Calvin 114
 Copik Ilona 255
 Coplan Amy 486
 Cudowska Agata 303
 Cyran Grzegorz 63, 69
 Cywiński Paweł 503
 Czaja Justyna 256, 260, 262, 266, 370
 Czajkowski Andrzej 505
 Czapiński Janusz 87, 104, 153
 Czaplejewicz Eugeniusz 202
 Czaplinski Przemysław 16, 18, 135, 141, 171,
 179, 182, 223-225
 Czapski Józef 324, 331, 334
 Czarna Anna 140
 Czarniecki Stefan 165
 Czeczot Jan 227
 Czerepaniak-Walczak Maria 83, 311
 Czermińska Małgorzata 157, 341, 413
 Czerniewski Wiktor 40, 42
 Czerwiński Marcin 276
 Czop Mirosław 61
 Czubak Łukasz 378
 Czyżak Agnieszka 126, 128
 Czyżewski Krzysztof 16
- Ćwiek Joanna 272
- Dabert Dobrochna 532
 Dahl Roald 421
 Dante Alighieri 441, 505
 Dashner James 473, 476
 Dauksza Agnieszka 171, 182

- Davis Mark 487, 488
 Dąbrowska Joanna 102
 Dąbrowska Magdalena 143
 Dąbrowska Maria 65
 Dąbrowski Henryk 71, 262, 263
 Dąbrowski Kazimierz 447
 Dąbrowski Mieczysław 281
 Defoe Daniel 503
 Dejmek Kazimierz 286
 Delors Jacques 175
 Demarczyk Ewa 361
 Demetrios z Faleronu 222
 Denek Kazimierz 308, 547
 Derlukiewicz Marlena 62, 67
 Derrida Jacques 145
 Dewey John 394, 395, 409, 603, 604
 Dietrich Janina 61
 DiMaggio Paul 424
 Diouf Mamadou 359
 Dłuski Wiktor 378
 Dmochowski Franciszek Ksawery 112, 113
 Dmowski Roman 282, 283, 286-289, 315
 Dobaczewski Hubert 231
 Dobraniecki Stanisław 63, 67
 Dobrowolski Stanisław 47
 Dobrzańska Anna 279
 Doerr Anthony 479
 Dolna Joanna 195
 Domańska Ewa 141, 316, 372, 456, 533
 Donat (Aelius Donatus) 111
 Dopart Bogusław 357
 Doroszewski Piotr 62
 Doroszewski Witold 154
 Dostojewski Fiodor Michaiłowicz 474, 477, 579
 Draguła Andrzej 443
 Drewnowski Maciej 377
 Drozd Bartłomiej 340
 Drygas Piotr 362
 Dryll Ewa 140
 Dubas Elżbieta 352, 353
 Dubisz Stanisław 602
 Dudzikowa Maria 25, 311
 Dukaj Jacek 16, 17, 319, 473, 480
 Dunaj Bogusław 536
 Durska Aleksandra 378
 Dürrenmatt Friedrich 49
 Duszak Anna 415
 Dworakowska-Marinow Dominika 316
 Dybel Paweł 25, 26
 Dyczek Ernest 441
 Dymara Bronisława 547
 Dymińska Dominika 141
 Dynak Władysław 41
 Dziedzic Olga 432
 Dzierżanowski Marcin 139
 Dziuban Agata 425
 Dźwigaj Czesław 192
 Eco Umberto 201, 202
 Ehmann Annegret 556
 Eibuszyc Suzanna 558
 Eichelberger Wojciech 492, 493
 Eisner Will 380
 Eliade Mircea 229, 276
 Elliott Thomas Stearns 401
 Engelking Barbara 140
 Erber Ralph 140
 Erikson Erik 28
 Erll Astrid 266
 Evident 248
 Fabicka Joanna 501
 Fairclough Norman 415
 Falkowski Stanisław 272
 Falski Maciej 524
 Falski Marian 343
 Faryno Jerzy 130
 Felski Rita 468
 Ferreira Barcelos Ana Maria 600
 Ficek Ewa 87, 88
 Fichte Johann Gotlieb 27
 Ficowski Jerzy 64, 146, 388, 392, 396
 Fiedler Arkady 97, 388
 Fiedorcuk Julia 122, 123
 Figielski Krzysztof 144

- Figurski Paweł 186
 Fijałkowski Andrzej 311, 312
 Filek Jacek 27
 Filipiak Izabela 319
 Filipowicz Anna 146
 Finell Eerika 310
 Fiok Elżbieta 572, 573
 Fischer-Lichte Erika 413, 414, 316
 Fishman Joshua A. 604
 Fiut Aleksander 533
 Flanagan John 469, 477
 Foer Jonathan Safran 141
 Fontenay Elisabeth de 141
 Forecki Piotr 287, 372
 Forman Gayle 473, 478
 Fortes Antón 381
 Fraillon Zany 501
 Franciszek (właśc. Jorge Mario Bergoglio) 191, 201
 Frankl Victor E. 431-433, 438, 446
 Frąś Jacek 369, 376
 Frątczak Jan 158
 Fredro Aleksander 161, 304, 358
 Freire Paulo 410
 Freud Zygmunt 213
 Frith Uta 201
 Furman Barbara 93
 Furter Pierre 32

 Gadamer Hans-Georg 27
 Gadowski Artur 361
 Gagarin Jurij Aleksiejewicz 578
 Gajak-Toczek Małgorzata 316, 347, 417
 Gajda Janusz 311
 Gajda Stanisław 413
 Gajewska Grażyna 370
 Gałczyński Konstanty Ildefons 300, 388, 392, 396
 Gandhi Mahatma 497
 Garlicki Andrzej 319
 Gaweł Joanna 62, 546, 557
 Gawin Dariusz 283
 Gawronkiewicz Krzysztof 372, 377-379

 Gawrońska Mariola 78
 Gawryluk Barbara 501, 513, 516
 Gąsowski Jerzy 340
 Gdula Maciej 423-425
 Genette Gérard 129
 Gerdes Karen 488
 Gergen Kenneth J. 423
 Gęsina Tomasz 450
 Giczan Tadeusz 570
 Giddens Anthony 72
 Gierek Edward 204
 Giertych Jędrzej 288
 Giertych Roman 153, 154, 201
 Gintrowski Przemysław 244, 245
 Gis Anita 18
 Gleń Adrian 125, 126
 Glukhovskiy Dmitry 469
 Głowacka Karolina 452
 Głowiński Michał 128, 130, 295, 318, 445, 454
 Goczyła Ferreira Alicja 601, 605, 607, 611, 612
 Golachowska Ewa 590
 Goldie Peter 486
 Golding William 477
 Goliński Zbigniew 222
 Gołaszewski Grzegorz 299
 Gołaś Arkadiusz 478
 Gołąb Sylwia 296
 Gołąbek Józef 67, 70
 Gołębniak Bogumiła Dorota 296
 Gombrowicz Witold 185, 198, 199, 201-203, 205, 209-219, 289, 305, 388
 Gomulicki Juliusz Wiktor 138
 Gomułka Władysław 286
 Goodall Jane 142
 Goodwyn Andrew 501
 Gorki Maksym 200
 Gortat Grzegorz 513
 Gosk Hanna 122
 Gostyński Dawid 135, 141
 Gowin Jarosław 25
 Górak-Sosnowska Katarzyna 531
 Górka Olgierd 288
 Grabarczyk Małgorzata 131

- Grabias Sławomir 574
 Grabowska Halina 272
 Grabowska Mirosława 238
 Gradkowski Henryk 318
 Grajewski Wincenty 341
 Grass Günter 139
 Gravett Paul 378
 Grechuta Marek 241, 242, 304, 361, 449, 450
 Green John 473, 474, 478, 480
 Green Martin 503
 Greenblatt Stephen 424
 Gregorowicz Łukasz 517
 Gregory Richard 515
 Greń Zbigniew 590
 Grętkiewicz Ewa 514
 Groenwald Maria 52
 Gromadzka Beata 91, 92, 103, 173, 255, 387,
 388
 Groński Ryszard Marek 144
 Grosjean François 604
 Grosz Elizabeth 145
 Grott Bogumił 314
 Grüm Leszek 142
 Gruszczyński Marcin 438
 Gruszka Piotr 563
 Grynberg Mikołaj 373
 Grzegorzczkowska Renata 434, 436
 Grzegorzewska Maria 342
 Grzeszczuk Stanisław 274
 Grzyb Tomasz 432
 Grzymała Joanna 62
 Gulewicz Artur 141
 Gumkowski Marek 16
 Gurgul Aleksander 186, 191, 192
 Guthrie John T. 465
 Guzowska-Dąbrowska Małgorzata 201, 488, 497
 Gwiazda Magdalena 238

H
 Habermas Jürgen 311
 Hadaczek Bolesław 387
 Hajduk Ryszard 433
 Hajduk-Gawron Wioletta 266
 Hamilton Mary 467

 Hand Michael 29
 Hannah Kristin 479
 Hansen Mogens Herman 108
 Hanya Yanagihara 474
 Harabin Jan 458
 Harari Yuval Noah 308
 Haraway Donna 146
 Hart-Moxon Kitty 327
 Hattie John 411
 Havel Václav 214
 Hącia Agata 416
 Hegel Georg Wilhelm Friedrich 27, 226
 Heksel Bartosz 563
 Held David 77
 Hemingway Ernest 180, 279
 Herbert Zbigniew 49, 115, 116
 Herbich Anna 324, 325
 Herling-Grudziński Gustaw 474, 477
 Herman Wilga 62
 Hermann Henryk 311
 Herodot z Halikarnasu 109
 Hessen Sergiusz 28
 Hirsch Marianne 372, 373
 Hitler Adolf 505, 558, 559
 Hmielewicz Marzena 452
 Hobot-Marcinek Joanna 226, 230
 Hoffman Martin 487
 Hofmannstahl Hugo von 423
 Holden John 405
 Hollinger David 73
 Horacy (łac. Quintus Horatius Flaccus, Kwin-
 tus Horacjusz Flakkus) 116, 198, 221, 342
 Horain Julian 271, 274-276, 287
 Horodecka Magdalena 122
 Horubała Andrzej 294
 Horwath Ewa 62
 Hoszkiewicz Kazimierz 309
 Hugo Wiktor 480
 Hume David 486
 Hynek Franciszek 343

I
 Iarmoly Oleksandr 360
 Ingarden Roman 42, 528

- Inglot Mieczysław 40, 41, 513
 Ionesco Eugène 424
 Irving John 474
 Ivanič Roz 467
 Ivanov Petko 275
 Iwasów Inga 16
 Izdebska Agnieszka 124
- Jagiełło Joanna 472
 Jagodzińska Diana 425
 Jakubowski Witold 254
 Jan Paweł II zob. Wojtyła Karol
 Janczarski Czesław 388, 392
 Janicki Bartłomiej 370
 Janicki Łukasz 305
 Janik Gaweł 378
 Janion Maria 124, 198, 212, 214-217, 225, 231,
 232, 280, 514
 Janko Anna 123, 124
 Jankowski Jakub 260
 Janouch Gustav 441, 442
 Janus-Sitarz Anna 16, 18, 31, 32, 181, 182, 272,
 295, 318, 353, 363, 425, 468, 504, 512, 513,
 515, 533, 545, 576
 Januszewska Hanna 64
 Japola Józef 111
 Jaromir Adam 381
 Jarzyna Anita 136
 Jasińska-Kania Aleksandra 55, 452
 Jaskółowa Ewa 18, 88, 425
 Jaskułowski Krzysztof 158, 159, 283
 Jastrzębska-Golonka Danuta 18
 Jaworski Marcin 375
 Jaworski Stanisław 341
 Jazownik Leszek 91, 92, 154, 173, 316
 Jedlecka Wioletta 26
 Jedlicki Jerzy 293
 Jedliński Ryszard 417, 418, 462
 Jewsiewicki Bogumił 339
 Jeziński Franciszek Salezy 309
 Jeziorski Ireneusz 288
 Jędruszczak Bogusław 324
 Jędrychowska Maria 182, 303, 392, 465
- Jodelka Tomasz 202
 Jodłowska Bogusława 431, 435, 436
 John Katarzyna 272
 Jopek Anna Maria 361
 Jurek Izabela 420
 Jurga-Rychlińska Anna 419
 Juul Jesper 432
- Kaczkowski Jan ks. 473
 Kaczkowski Zygmunt 272
 Kaczmarek Jan 391
 Kaczmarek Jacek 244, 245
 Kaczmarzyk Marek 491
 Kadłubek Zbigniew 121, 450
 Kafka Franz 139, 439-443
 Kalaga Wojciech 512
 Kalaja Paula 600
 Kaldor Mary 451
 Kaliszewski Adam 376
 Kamieńska Anna 124
 Kamieński Mikołaj 281
 Kamilewicz-Rucińska Danuta 584
 Kamiński Aleksander 97, 180, 300, 340, 347,
 351, 358, 388, 468
 Kamiński Marek 473
 Kamiński Stanisław 27
 Kamionka Grażyna 272
 Kamionka-Straszakowa Jadwiga 156
 Kania Agnieszka 97, 103, 168, 174, 239, 295,
 297, 308, 317, 318, 327, 560, 565, 576
 Kania Ireneusz 201
 Kaniewska Bogumiła 18
 Kaniewski Jerzy 18, 92, 168, 173
 Kant Immanuel 27, 364
 Kapuściński Ryszard 462, 473, 474, 477, 480,
 511
 Karasek Krzysztof 225, 226
 Karaś Dorota 104
 Karczewska Agnieszka 434
 Karkut Dorota 173, 174, 308
 Karłowicz Dariusz 182
 Karolczak Maria 310
 Karpowicz Ignacy 361

- Karwatowska Małgorzata 18, 34, 299, 434
 Kasperski Edward 202
 Kasprzowicz Jan 68
 Kasprzak Paweł 198
 Katarzyna Wielka, caryca 259
 Katon (Młodszy) 286
 Katullus (Gaius Valerius Catullus) 116
 Keplinger Alicja 447
 Kersten Adam 288
 Kiec Izolda 369
 Kiedrowicz Grzegorz 432
 Kiełb Grażyna 62
 Kierkegaard Søren 442
 Kil Aleksandra 182
 Kilar Wojciech 361
 Kim Renata 76
 Kingsley Patrick 516
 Kipling Rudyard 116, 117, 344
 Kisielewska Zuzanna 369
 Kitliński Tomasz 524
 Klawe Elżbieta 62
 Kleczka Karol 232
 Kledzik Emilia 532
 Kleinbaum Nancy 480
 Kleiner Juliusz 40, 173
 Klejnocki Jarosław 50
 Kleopatra VII Wielka 109
 Klimowicz Anna 514
 Kloczkowski Jacek 314
 Kluszczyński Ryszard Waldemar 131
 Kłaczkow Jarosław 264
 Kłakówna Zofia Agnieszka 49, 51, 175, 182,
 198, 201, 204, 253, 392, 589, 593
 Kłobukowski Michał 489, 497
 Kłosiński Krzysztof 18, 276, 278, 413
 Kłoskowska Antonina 57, 60, 72, 73, 253, 513
 Koc Krzysztof 18, 32, 92, 97, 103, 303, 308,
 312, 339, 417, 462, 463
 Kochanowska Ewa 138
 Kochowski Wespazjan 221
 Koehler Krzysztof 222-224
 Kohlberg Lawrence 28
 Kohn Hans 314
 Kolbuszewski Jacek 41, 157
 Kołakowski Leszek 436, 438
 Kołodyńska Agnieszka 362
 Kołodziej Piotr 49, 185-188, 190, 192, 198,
 201, 203, 286
 Kołodziejczak Tomasz 377
 Komarnicki Lucjusz 40, 41
 Komoniecki Andrzej 309
 Konopnicka Maria 49, 61, 63
 Konwicki Tadeusz 363, 589
 Koontz Dean 476
 Kopaliński Władysław 522
 Kopeć Zbigniew 128
 Kopińska Violetta 81-85, 87
 Korczak Janusz 23, 342
 Korczakowska Jadwiga 64
 Korol Łesia 605
 Korporowicz Leszek 438
 Kortko Dariusz 473
 Korus Krzysztof 222
 Korytowska Maria 367
 Korzeniowska Wiesława 547
 Koselleck Reinhart 309
 Kosętka Halina 50
 Kosieliński Sławomir 547
 Kosmowska Barbara 472, 474, 480, 501
 Kosowska Ewa 92, 277, 278
 Kossak Wojciech 259
 Kostecka Weronika 514
 Kostka Mikołaj 17
 Kostkiewiczowa Teresa 445, 454
 Kostro Robert 182
 Kostyło Piotr 24
 Kosyra-Cieślak Teresa 62
 Koszewska Katarzyna 513
 Koszutska Halina 64
 Kościuszko Tadeusz 259
 Kotarbiński Tadeusz 43, 52
 Koterski Marek 357
 Kott Jan 146, 147
 Kowalczyk Julian 453
 Kowalczyk Stanisław 308, 313
 Kowalczykowa Alina 67, 226

- Kowalewski Włodzimierz 319
 Kowalikowa Jadwiga 182, 295, 353, 358, 504,
 533
 Kowalska Małgorzata 524
 Kowalski Jacek 221, 223
 Koza Michał 145
 Kozicka Dorota 128
 Koziołek Krystyna 32, 303, 318, 346
 Koziołek Ryszard 15, 32, 103, 171, 275, 422,
 451, 454, 462, 463, 503, 532, 533
 Kozłowska Magdalena 501
 Krall Hanna 473
 Kramarz Marta 472
 Krasicki Ignacy 221, 222
 Krasieński Janusz 319
 Krasieński Zygmunt 161, 262
 Krasuska Karolina 136
 Kraszewski Józef Ignacy 344, 348
 Krawczuk Aleksander 113
 Krężel Janusz 345
 Kridl Manfred 41
 Kristeva Julia 524
 Kroh Antoni 457
 Krośniak Marek 25
 Krupa Maciej 454
 Krupiński Piotr 140
 Kruszewski Krzysztof 465, 482
 Kruszyńska Elżbieta 174, 293
 Kryda Barbara 304
 Krynicki Ryszard 141
 Kryńska Elwira Jolanta 102, 297, 303
 Kryński Magnus J. 454
 Krzemień Wiktoria 130
 Krzemień-Ojak Krystyna 440
 Krzywański Zbigniew 243
 Krzywicka Marta 381
 Krzyżanowski Julian 271
 Krzyżak Danuta 425
 Kubańska Renata 419
 Kubert Joe 377, 379
 Kubiak Jolanta 487
 Kubikowski Tomasz 414
 Kubinowski Dariusz 236
 Kubis Barbara 346
 Kubski Benedykt 63, 67
 Kuchta Anna 373
 Kuczok Wojciech 319
 Kuczyńska-Koschany Katarzyna 16, 18, 139
 Kuczyński Stefan K. 66
 Kuisz Jarosław 512
 Kujawska Maria 339
 Kukuczka Józef Jerzy 473
 Kukułowicz Tomasz 359
 Kula Marcin 286, 599
 Kulesza Andrzej 108
 Kulesza Grażyna 388
 Kulesza Jacek 388
 Kulesza Ryszard 108
 Kulikowska Katarzyna 294, 295, 297
 Kunce Aleksandra 121, 129
 Kundera Milan 456
 Kunicki Wojciech 309
 Kunz Tomasz 605
 Kupidura Ryszard 532
 Kuraś Bartłomiej 452, 457, 460
 Kuraś Józef „Ogień” 461
 Kuraś Sylwia 88
 Kurc Bartosz 255
 Kurowska Katarzyna 230
 Kuryluk Ewa 340
 Kuśniewicz Andrzej 547
 Kutyła Julian 232
 Kuziak Michał 122
 Kwaśnica Robert 84
 Kwiatkowska Agnieszka 35
 Kwiatkowska-Ratajczak Maria 18, 30, 52, 103,
 295, 297, 437
 Kwiecińska Anna 272
 Kwiecińska Zofia 64
 Kwieciński Zbigniew 27, 81
 Kymlicka Will 520
 Labov William 609
 Labuda Aleksander Wit 129, 341
 Lacan Jacques 290
 LaCapra Dominick 141

- Lachowicz Magdalena 340
 Lahire Bernard 423-425
 Lamża Łukasz 142, 487
 Lanckorońska Karolina 421
 Lankosz Borys 563
 Lao-Che zespół 228, 229, 231
 Lasker-Wallfisch Anita 326
 Latek Olga 438
 Latoch-Zielińska Małgorzata 32, 34, 239-241, 417, 513
 Latour Bruno 137
 Lausz Karol 70
 Ledzińska Maria 23
 Lee Harper 474
 Leeman Jennifer 608
 Legeżyńska Anna 18, 413
 Legutko Ryszard 223
 Leinonen Marja 513
 Lejeune Philippe 341, 352
 Lem Stanisław 477
 Lenartowicz Urszula 307
 Lengauer Włodzimierz 108
 Lenin Włodzimierz Iljicz 578
 Leon XIII (właśc. Gioacchino Vincenzo Raphaelo Aloisio Pecci) 185
 Lermontow Michaił Jurjewicz 579
 Leszczyński Grzegorz 141
 Leśmian Bolesław 143, 361
 Lévinas Emmanuel 455, 524
 Lewartowicz Urszula 239, 240
 Lewis Clive Staples 421
 Libera Zdzisław 319
 Ligocka Roma 473, 474, 559, 562
 Limont Wiesława 447
 Linde Samuel Bogumił 309
 Lipińska Ewa 583, 601, 607
 Lipiński Andrzej 333
 Lipps Theodor 486
 Lipski Jan Józef 102, 159, 169, 287
 Lipszyc Adam 438
 Loba Mirosław 141
 Lockwood Jeffrey A. 143
 London Jack 344
 Loregian-Penkal Loremi 605
 Loy McGinnis Alan 30
 López Morales Humberto 604
 Lubas-Bartoszyńska Regina 341
 Ludwig Michael 193
 Luhrmann Baz (właśc. Mark Anthony Luhrmann) 358
 Łabuszewski Tomasz 377
 Ładoń Monika 146
 Ładyga Zuzanna 137
 Ładyka Alina 274
 Łastawski Kazimierz 60
 Łaskiewicz Anna 264
 Ławski Jarosław 455
 Łazarska Danuta 352
 Łazińska Barbara 50
 Łempicki Stanisław 203
 Łempicki Zygmunt 91, 92, 102, 154, 172, 173, 203
 Łoch Eugenia 229
 Łotman Jurij 130
 Łoziński Jerzy 206
 Łubieniewska Ewa 49
 Łuczak Agnieszka 60, 64, 67
 Łukasiewicz Małgorzata 27
 Łukuś Elżbieta 458, 461
 Madejowa Maria 61
 Mafi Tahereh 473, 476
 Maguire Robert A. 454
 Mahomet 505, 536, 537
 Maj Bronisław 61
 Majchrowski Jacek 192
 Majchrowski Zbigniew 212
 Majchrzak Kinga 81
 Majchrzyk Joanna 532
 Majda Irena 418
 Majewski Paweł 108, 143, 423, 424
 Majka Konrad 159, 313
 Majsi 247, 248
 Makowiecki Andrzej Z. 413
 Makowski Jarosław 311

- Makowski Piotr 27
 Maksymilian III Habsburg (der Deutschmeister) 186
 Malczewska Jolanta 62
 Malczewski Jacek 275
 Maleszka Andrzej 480
 Malina Roger Frank 130, 131
 Małczyński Jacek 182
 Małolepsza Małgorzata 602
 Mamzer Hanna 237, 240, 241, 310
 Mandela Nelson 15
 Manovich Lev 414
 Marat Jean-Paul 226
 Marchewa Janusz 41
 Marciszuk Teresa 62
 Marczak-Oborski Stanisław 505
 Marek Antoniusz (Marcus Antonius) 109
 Marek Atyliusz Regulus (Marcus Atilius Regulus) 116
 Markiewicz Henryk 289, 347, 364
 Markocka-Pepol Marta 489, 497
 Markowski Andrzej 434-436
 Markowski Michał Paweł 32, 171, 210, 212, 213, 215, 216, 532
 Marks Karol 226
 Marody Mirosława 55, 423
 Marsden Jan 477
 Marszałek Hanna 62
 Maryjka Wojciech 358
 Marysieńka (właśc. Maria Kazimiera de La Grange d'Arquien) 186
 Marzec-Józwicka Magdalena 434
 Marzęcki Radosław 78
 Masojć Irena 591, 597
 Matejko Jan 49, 185, 196
 Matulka Zofia 29, 31
 Maximus (właśc. Piotr Maksim) 361
 Maykowski Stanisław 41
 Mazur Krzysztof 222, 223
 Mazurek Jerzy 599
 McKenzie Jon 414-416, 426-428
 Mela Jasiek 473, 478
 Melosik Zbyszko 78
 Mencwel Andrzej 288, 514
 Merecki Jarosław 309
 Merta Tomasz 182, 223, 229, 231, 232
 Męczkowska Astrid 89
 Michalak Agnieszka 438
 Michalak Joanna Maria 30
 Michalski Jan 63
 Michalski Jarosław 446
 Michalski Krzysztof 27
 Michalski Łukasz 323
 Michałowska Teresa 167
 Michułka Dorota 512, 513
 Miciński Bolesław 114, 116
 Mickiewicz Adam 97, 162, 164, 165, 180, 227, 229, 261, 262, 275-278, 280, 285, 286, 300, 357-367, 388, 392, 407, 409, 421, 447, 480, 547, 569, 589
 Mierzejewska Bożena 108
 Mieszkowska Anna 473
 Mikołajczak Aleksander Wojciech 111
 Mikołajczuk Agnieszka 436
 Mikołajewski Jarosław 16, 17, 501, 505, 506, 513, 516, 524, 526, 527, 529
 Mikoś Elżbieta 210, 211, 215, 346, 351, 352
 Milerski Bogusław 34
 Mills Anna 493, 497
 Miłosz Czesław 290, 318, 443, 547, 589
 Miłoszewski Zygmunt 563
 Miodunka Władysław 602, 605
 Mirga Jan 460, 463
 Mirga Teresa 459, 460
 Misun Jakub 171, 182
 Mitosek Zofia 513
 Miuosh (właśc. Miłosz Paweł Borycki) 247
 Młynarczyk Wiesława 324
 Mochnacki Kamil 226
 Mochnacki Maurycy 226, 227
 Moczarski Kazimierz 477
 Modan Rutu 377, 380
 Modrak Małgorzata 370
 Modzelewski Karol 286
 Mokrzycka-Pokora Monika 362
 Molière (właśc. Jean-Baptiste Poquelin) 49, 358

- Möller Jens 465
 Montessori Maria 23
 Morawska Iwona 32, 34, 174, 239-241, 308, 339
 Morgan Kass 120
 Morozov Evgeny 439
 Morton Timothy 131, 132
 Mościcki Paweł 232
 Mrazek Halina 182
 Mroczkowski Przemysław 505
 Mrowcewicz Krzysztof 67
 Mrowiec Małgorzata 570, 572
 Mrozek Dorota 92, 173
 Mrozewicz Leszek 110
 Mrożek Sławomir 474
 Mull Brandon 473, 476
 Müller Jan-Werner 311
 Munch Edward 442
 Murakami Haruki 135
 Murawska Iwona 81
 Murdzek Anna 60, 64, 67
 Murphy Julie 473
 Musierowicz Małgorzata 472, 474, 476, 480
 Muszyńska Izabela 62
 Myczkins (właśc. Maciej Myk) 247
 Myrdzik Barbara 15, 31, 32, 34, 175, 182, 239-241, 295, 299, 303, 318, 352, 353, 541
 Mysłakowski Zygmunt 47
 Myśliwski Wiesław 319
 Mytych-Forajter Beata 141, 146
- Nagajowa Maria 59, 61, 62, 67
 Nałkowska Zofia 140, 567
 Napiórkowski Krzysztof 361
 Napiórkowski Marcin 236, 237, 254, 266, 283-285, 294, 298
 Napoleon Bonaparte 259, 260, 263, 264
 Nasiłowska Anna 281
 Nawrocka Ewa 366
 Newman Leonard S. 140
 Neyman Elżbieta 423
 Niebrzegowska-Bartmińska Stanisława 32, 435
 Niedźwiedz Jakub 116
- Niekrewicz Agnieszka Anna 69
 Niemcewicz Julian Ursyn 386
 Niesiołowski-Spanò Łukasz 109
 Niesporek-Szamburska Bernadeta 374, 425, 572
 Niewiara Aleksandra 394, 397
 Niewolak-Krzywda Anna 274
 Nijakowski Lech M. 55
 Nikitorowicz Jerzy 98, 102, 239, 295, 307, 556, 557, 560
 Niven Jennifer 478
 Nocoń Jolanta 18
 Nora Pierre 371, 378
 Norwid Cyprian Kamil 65, 94, 138, 285, 294, 319
 Nowacki Dawid 169
 Nowak Adam 243
 Nowak Andrzej 314
 Nowak Anna Maria 558, 567
 Nowak Ewa 31, 62, 472, 474, 478, 480, 545, 546
 Nowak-Dziemianowicz Mirosława 526
 Nowak-Juchacz Ewa 27
 Nowakowski Jan 191
 Nowakowski Marek 318, 319
 Nowicka Bronka 139
 Nowosad-Bakalarczyk Marta 32, 435
 Nowosielska Katarzyna 570
 Nussbaum Martha Craven 89, 512, 520, 529
 Nycz Ryszard 129, 171, 182, 265, 413, 605
- Obara-Grączewska Ewa 572
 Obracht-Prondzyński Cezary 294, 295, 297
 Obuchowski Kazimierz 28
 Ochwat Magdalena 87, 88
 Odojewski Włodzimierz 319
 Ogonowska Agnieszka 303
 Okoń Wincenty 48
 Okopień-Sławińska Aleksandra 128, 130, 445, 454
 Oktawian August (Gaius Iulius Caesar Octavianus) 109
 Olech Joanna 62
 Olejarnik Joanna 376

- Olejniczak-Skarsgråd Maria 141
 Oleksowicz Bolesław 366
 Olędzka-Frybesowa Aleksandra 441
 Olszak Teresa 432
 Olszański Grzegorz 146
 Olszewicz Bolesław 274
 Olszewska Bożena 512
 Olszewski Michał 240
 Ong Walter Jackson 111
 Onichimowska Anna 514
 Orbitowska-Fernandez Paulina 497
 Orlev Uri 501
 Orwell George 138, 473, 474, 477, 480
 Orzelska Julita 446
 Orzeszkowa Eliza 110, 165, 261
 Osborne Robin 108
 Osman Hassan 505
 Ossowska Maria 312
 Ossowski Stanisław 392, 396
 Ostrowski Adam Andrzej 242, 244
- Pabiś-Orzeszyna Michał 364**
 Paczkowski Andrzej 319
 Paczoska Ewa 122
 Pakuła Martyna 372
 Paluch (właśc. Łukasz Paluszak) 247
 Pamuła-Behrens Małgorzata 347
 Pankiewicz Tadeusz 563
 Pańczuk Adam 545, 547-552
 Paolini Christopher 473, 476
 Paprotny Magdalena 78
 Parfieniuk Irena 394
 Parikka Jussi 143
 Parnowska Halina 162
 Parnowski Tadeusz 48
 Pascal Blaise 442
 Pasek Jan Chryzostom 263
 Pasierb Janusz 285
 Passeron Jean-Claude 423, 424
 Paszkowska Aleksandra 516
 Patalas Agata 16
 Patrzałek Tadeusz 513
 Patterson Charles 141
- Pawelec Radosław 435
 Pawlic-Rafałowska Ewa 571
 Pawlikowska-Jasnorzevska Maria 361
 Pawlus Tomasz 87
 Pawluśkiewicz Jan Kanty 449
 Payerhin Franciszek 458
 Paziński Piotr 505
 Peja (Ryszard Andrzejewski) 359
 Peszek Maria 245, 246, 546, 547
 Pezet (właśc. Jan Paweł Kapliński) 359
 Pękala Teresa 305
 Piasecki Bohdan 285
 Piątkowska Renata 501, 514, 516, 518, 529
 Picoult Jodi 479
 Piechnik Paweł 377
 Piekot Tomasz 32
 Pieniążek Marek 97, 303, 414, 423
 Pietrusiewiczowa Jadwiga 63
 Pilch Anna 226
 Pilch Jerzy 319, 547
 Pilecki Witold 249
 Piłsudski Józef 259, 314, 319
 Piorunowa Aniela 63
 Piotrowiak-Junkiart Kinga 532
 Piotrowski Andrzej 200
 Piróg Katarzyna 296
 Pisarski Mariusz 258
 Piszczatowski Paweł 373
 Pius XI 313
 Piwińska Marta 226
 Piwkowska Anna 501
 Piwowski Rafał 303
 Plaut (Titus Maccius Plautus) 113
 Plessner Mosze 335
 Plutarch 222
 Płuciennik Jarosław 209, 210, 214
 Podemska-Kałuza Anna 370, 372, 374, 375
 Podrez Ewa 294
 Poklewska Krystyna 271, 276, 279
 Pokrzywniak Józef Tomasz 222
 Polak Kamil 363
 Polański Roman 559
 Polkowski Tadeusz (ps. Tadek Firma Solo) 249

- Polonsky Anthony 336
 Pomirska Zofia 62
 Poniatowska Patrycja 426
 Popiak Wanda 107
 Popliński Antoni 40
 Popliński Jan 40
 Poprawa Jan 241
 Porazińska Janina 64
 Porębski Mieczysław 103
 Potasiak Justyna 243
 Potaś Marta 182
 Potulicka Eugenia 303
 Pranic Katarzyna 514
 Pratchett Terry 477
 Prevot Karol de 563, 564
 Primoratz Igor 311
 Prodeus Adriana 363
 Prokop Jan 167
 Próchniak Paweł 295
 Prószyński Jerzy 142
 Prus Bolesław 261, 272, 278, 288, 315, 385, 386
 Pruszkowska Alicja 272
 Pryscjan z Cezarei (Priscianus Caesariensis) 111
 Przewłocki Krystian 195
 Przyborowska Beata 81
 Przybyszewska Agnieszka 124
 Przychocki Gustaw 113, 114, 116
 Przyrowski Zbigniew 64, 67
 Przyszczykowski Kazimierz 62, 78
 Puchowski Kazimierz 111
 Pułka Małgorzata 62
 Puszkina Aleksandr Siergiejewicz 579
 Putin Władimir Władimirowicz 578
 Puzynina Jadwiga 434-436

 Raczkowski Franciszek 17
 Raczkowski Marek 197, 284
 Radłowska Renata 285
 Radziszewska Julia 452-454
 Rafael Santi 185
 Raffles Hugh 143
 Rancière Jacques 232, 410
 Ranson Stewart 303

 Rasfeld Margaret 333
 Ratajczak Józef 141
 Redfield James 109
 Regiewicz Adam 198, 253
 Reigrotski Erich 513
 Rejtan Tadeusz 69, 286
 Rembowska-Płuciennik Magdalena 515
 Rembrandt (właśc. Rembrandt Harmenszoon van Rijn) 49
 Rewers Ewa 129
 Reykowski Janusz 30, 31
 Reymont Władysław 70, 261
 Richter-Magnuszewska Jolanta 141
 Riordan Rick 480
 Robaczewski Tomasz 377
 Robertson Roland 451
 Robinson Ken 432, 433, 439, 447
 Rodari Giani 392, 397
 Rogers Carl 486, 487, 489
 Rojek Katarzyna 201
 Rojek Paweł 222, 223
 Rokicki Jarosław 73
 Romanek Michał 308
 Romanow Piotr Aleksiejewicz (Piotr I Wielki) 578
 Romanowski Andrzej 283, 364
 Ronek Hubert 377
 Rosenberg Krystian 377-379
 Rosenberg Marshall 489-496
 Rosenblatt Louise 468, 528
 Rosenstein Erna 135
 Rosiek Barbara 480
 Rosiek Stanisław 212, 366
 Rosiński Grzegorz 376
 Rostkowska Agnieszka 438
 Roszak Stanisław 264
 Roszczynialska Magdalena 228, 229, 231
 Roth Veronica 477
 Rothenberg Jason 120
 Rowicki Piotr 501
 Różewicz Tadeusz 139, 141, 278, 388, 392, 393, 396, 443
 Różycki Tomasz 229, 230

- Rudkowska Magdalena 138
 Rudnicki Janusz 198, 199, 205
 Rupowski Roman 141
 Rusek Marta 226
 Rusinek Joanna 283, 506, 525, 527
 Rusinek Michał 237, 246, 283-285, 300, 301
 Russocki Stanisław 66
 Rybicka Elżbieta 127, 455, 560
 Rychcik Radosław 362
 Rychter Marcin 372, 438
 Ryczek Wojciech 367
 Rydzyk Tadeusz 283
 Rymkiewicz Jarosław Marek 225, 319
 Rypel Agnieszka 56, 57, 59, 60, 63, 66, 71, 160
 Ryzhkov Vital 359
- Sadowski Jerzy 310, 313
 Sadzik Piotr 143
 Safarewicz Jan 111
 Saifullayeu Anton 570
 Saint-Exupéry de Antoine 358
 Sakowska Monika 361
 Salinger Jerome D. 473, 479
 Salwa Mateusz 524
 Samozwaniec Magdalena 473
 Sapkowski Andrzej 469
 Saryusz-Wolska Magdalena 266
 Savoia Sylvain 319
 Sawicka Katarzyna 246
 Sawicka Paula 16
 Sawrycki Władysław 174, 293
 Schaffner Ellen 465, 466
 Schiefele Ulrich 465, 466
 Schindler Oskar 559-561
 Schlegel Friedrich 212
 Schmitt Eric-Emmanuel 97, 477, 479
 Schulz Bruno 139, 441
 Schwarzenberg-Czerny Urszula 359
 Segal Elisabeth 488, 489
 Sekerdej Maciek 313
 Sandlerowa Irena 473, 477
 Sender Magdalena 479
 Sendyka Roma 371
- Seretny Anna 583, 601, 602, 607
 Sędek Grzegorz 35
 Sędziwy Anna 521-523
 Sęp Szarzyński Mikołaj 198
 Shawn Karen 327
 Siczek Ewa 318
 Sielaczek Rafał 573, 578
 Siellawa (Sielawa) Mieczysław 271, 273-276, 281, 291
 Sienkiewicz Henryk 61, 69, 70, 92, 103, 165, 168, 180, 181, 198, 202, 224, 227, 271-283, 287-291, 358, 388, 395, 503, 504, 506-508, 532-534, 537-539, 541, 543, 546
 Sienko Maria 176, 347, 387, 388, 532
 Sierociuk Jerzy 603, 605, 612
 Sikora Katarzyna 461
 Sikorski Władysław 229
 Silberring Teofila 334
 Silva Hélien C. da 604
 Singer Isaac Bashevis 141
 Sinica Marian 316
 Skarga Barbara 524
 Skarga Piotr 49, 221, 300
 Skarżyńska Krystyna 311
 Skibińska Alina 324
 Skibski Krzysztof 18
 Skłodowska-Curie Maria 347, 352
 Skorupska-Raczyńska Elżbieta 63, 69
 Skowrońska Emilia 333
 Skrabacz Aleksandra 311
 Skrzyniarz Ryszard 340
 Skubisz Bartłomiej 227
 Sławek Tadeusz 88, 120, 121, 403
 Sławiński Janusz 204, 445, 454
 Słodkowski Władysław 40
 Słomczyński Tomasz 246
 Słonimski Antoni 532
 Słowacki Juliusz 65, 164, 221, 223, 232, 262, 300, 421
 Słowiński Lech 40, 41
 Smaha Edina 605
 Small Gary 201
 Smeyers Paul 407

- Smith Adam 486
 Smith Lyn 324, 326
 Smolicz Jerzy J. 60
 Smuniewski Cezary 159, 174, 297, 313, 339
 Sobieski Jan III 186, 187, 189-194, 196, 197,
 200, 293, 259, 537
 Sochocka Dorota 372
 Sofokles 589
 Sokołowska Henryka 597
 Sokrates 256, 286, 436
 Solarczyk-Ambrozik Ewa 78
 Solarczyk-Szwec Hanna 81, 87
 Sołtysik Mariusz 372
 Sołżenicyn Aleksander 477
 Sommer Łukasz 438
 Sowa Jan 224, 225, 289, 290
 Sowa Marzena 319, 372, 377
 Soyka Stanisław 361
 Spiegelman Art 370, 372, 374, 375
 Spitzer Manfred 201
 Sporek Paweł 50, 159, 174, 297, 313, 339, 420
 Springer Filip 121, 122
 Stachura Edward 474
 Staff Leopold 474, 479
 Stalin Józef Wissarionowicz 578
 Stanickowa Łucja 88
 Stanton Andrew 120
 Starczewski Stefan 547
 Starzyński Stefan 342
 Stasiuk Andrzej 124-126, 230, 319, 358-361, 547
 Staszczak Zofia 72
 Staszczyk Muniek 246
 Staszewski Kazik (właśc. Kazimierz Piotr Staszewski) 244, 361
 Staszewski Stanisław 361
 Staszic Stanisław 314
 Staub Ervin 310, 311
 Stech Grzegorz 360
 Steczko Iwona 51
 Stedman Margaret L. 279, 280
 Stefaniak Anna 335
 Steiner George 206
 Steiner Rudolf 23
 Stemppek Iwona 602
 Sternberger Dolf 311
 Straś-Romanowska Maria 447
 Straub Jürgen 55
 Stress Junior (właśc. Marcel Galiński) 247
 Stręcioch Krzysztof 381
 Stroh Wilfried 111
 Stróżewski Władysław 310, 313, 320
 Strykowski Julian 547
 Stutz Franziska 466
 Suchoński Adam 346
 Sufin (Sufinowa) Stanisława 61
 Sugiera Małgorzata 143, 371, 414, 424
 Sujecka-Zajęc Jolanta 403
 Sujkowska-Sobisz Katarzyna 87, 88
 Sulima Roch 386, 387
 Sutowski Michał 456
 Symonowicz-Jabłońska Izabela 81
 Synowiec Helena 50
 Syska Dariusz 432
 Szacka Barbara 229, 370
 Szacki Jerzy 55, 108, 155, 156, 160, 313
 Szafraniec Krystyna 75, 76, 246
 Szajnert Danuta 124
 Szarkowska Agnieszka 102
 Szczepański Józef 156
 Szczerek Ziemowit 230, 283, 536
 Szczuka Kazimiera 225, 357
 Szczukowska Lucyna 61
 Szczukowski Dariusz 533
 Szczur Przemysław 378
 Szczurowska Jolanta 297
 Szczygielski Marcin 141, 501
 Szczygieł Mariusz 319
 Szekspir William 201, 358, 406, 505
 Szklarski Alfred 476
 Szkołut Tadeusz 305
 Szomburg Jan 25
 Szostkiewicz Adam 236
 Szpunar Olga 193, 417
 Sztachelska Jolanta 287, 288

- Sztompka Piotr 450, 451, 564, 565
 Szybel David 141
 Szubartowicz Przemysław 231
 Szuchta Robert 324, 335
 Szybist Maciej 227
 Szyłak Jerzy 255, 256, 369, 370
 Szymanowicz Maciej 518, 519
 Szymanowski Adam 202
 Szymańska Maria 296
 Szymański Józef 111
 Szymański Sebastian 512
 Szyborska Wisława 69, 70, 124, 135, 142,
 198, 202, 454, 463
 Szymczak Mieczysław 154
 Szymkiewicz Anna 602
- Ścigaj Paweł 253
 Śliwowski Bogusław 23, 25, 26, 34
 Śliwiak Tadeusz 141
 Śliwiński Piotr 16, 18, 434
 Świda Monika 145
 Świda-Ziemba Hanna 240
 Świerczyńska Aniela 61
 Świerkocki Maciej 372
 Święs Justyna 365, 366
 Świtalski Wojciech 352, 353
- Tabisz Anna 63
 Taine Hipolit 393
 Talvet Jüri 512
 Tambor Jolanta 572
 Tarasewicz Paulina 144
 Tarczyński Andrzej 66
 Tartakowsky Ewa 378
 Taszycki Witold 112
 Tatarzewicz Anna 276
 Tatarzewicz Władysław 442
 Taylor Charles 240, 438, 440, 443-445, 514,
 515, 520
 Tazbir Janusz 289, 299
 Terakowska Dorota 421, 473, 474, 479-481
 Thomas Martin R. 108
- Thunberg Greta 119
 Tichi Cecelia 360
 Tischner Józef, ks. 75, 236, 316, 317, 320, 321,
 439, 449, 450, 455
 Titchener Edward 486
 Tokarczuk Olga 70, 135, 319, 391, 442, 477,
 502, 547, 589
 Tokarska-Bakir Joanna 140, 141, 143
 Tolkien John Ronald Reuel 469, 476
 Tomasik Tomasz 342
 Tomaszewska Grażyna 18, 366, 533
 Tomczok Paweł 232
 Tomczuk Jacek 363
 Tomczyszyn Agnieszka 479
 Tomkowski Jan 276
 Topolski Jerzy 316
 Traba Robert 557
 Traczyk Michał 260, 262, 369
 Trajdos Tadeusz M. 453
 Triandis Harry Charalambos 512
 Trier Lars von 366
 Trojański Piotr 556
 Truchanowska Bożena 141
 Truściński „Trust” Przemysław 377
 Trzcionkowski Lech 108
 Trznadel Jacek 143
 Turnau Grzegorz 361
 Turski Marian 336
 Tuwim Julian 361
 Twain Mark 504
 Twenge Jean 432
 Tync Stanisław 67, 70
 Tzanakis Michael 424
- Uliasz Stanisław 455
 Ulin David L. 374
 Ungerer Tomi 381
 Uryga Zenon 15, 24, 50, 52, 352, 413, 588
- Valdés Guadalupe 601, 607
 Vandermeeren Sonja 604
 Vanier Nicolas 476

- Vernant Jean-Pierre 108, 109
 Verne Juliusz 344
 Vetulani Jerzy 201
 Vidal-Naquet Pierre 109
 Villancher Renee 353
 Vincenz Stanisław 387
 Vorgan Gigi 201
 Vujicic Nick 479
- Waal Frans de 142, 487
 Wach Jarosław 305
 Wachowicz Ruy Christovam 599
 Waincetel Marcin 359
 Wajda Andrzej 361
 Wakar Jacek 362
 Walas Teresa 513
 Walczak Bogdan 63
 Walczak Paweł 256, 444
 Waldenfels Bernhard 213, 216
 Walicki Andrzej 159, 314, 514
 Waligóra Janusz 49, 198
 Wantuch Wiesława 52
 Wańkiewicz Melchior 227, 289
 Warner Keith 505
 Waśkiewicz Olena 487
 Waśko Andrzej 203, 205, 273
 Wawiłow Danuta 141
 Wądołny-Tatar Katarzyna 124
 Wąsiewski Grzegorz J. 311
 Weber Max 424
 Weil Kari 143
 Weil Simone 441, 443
 Wencel Wojciech 200
 Wepik Fernanda 605
 Wesołowska Elżbieta 111
 Westheimer Joel 311
 Węgrzyniak Anna 123
 White Hayden 316
 Wiatr Józef Jerzy 156
 Wiatr Krzysztof 51
 Wichary Gertruda 41
 Wiegandt Ewa 128
 Wierzbicka Anna 578
 Wierzbicki Łukasz 144
 Wiesel Elie 335
 Wigfield Allan 465
 Willaume Juliusz 66
 Wills David 145
 Wilkomirska Anna 311
 Winkler Angelika 450
 Wipszycka Ewa 108, 109
 Wirpsza Witold 157
 Wiszejko-Wierzbicka Danuta 35
 Wiśniewska-Paź Barbara 25-27, 33
 Wiśniewski Jerzy 238
 Witek Piotr 258, 266
 Witek Rafał 513
 Witkiewicz Stanisław Ignacy (Witkacy) 305
 Witkowska Alina 226, 275, 281
 Witkowska Marta 335
 Wittenberg Anna 272
 Wituch Tomasz 315
 Włodarczyk Anna 318
 Włodarczyk Justyna 137, 142, 148
 Włodek Ludwika 451, 452, 454, 456-462
 Włoszczowska Maja 473
 Wnuk-Lipiński Edmund 77, 589
 Wobalis Mirosław 18
 Wodecka Dorota 88
 Wodzińska Agata 517
 Wohlleben Peter 138
 Wojciechowska Martyna 477
 Wojciechowski Władysław 30
 Wojda Krystyna 164
 Wojtaszak Andrzej 314
 Wojtyła Karol (Jan Paweł II) 69, 71, 186, 187,
 196, 236, 294, 319, 434
 Wolfe Cary 136
 Wolff Katarzyna 467
 Wolicka Elżbieta 441
 Wolicki Aleksander 109
 Woliński Ireneusz 144
 Woller Ernst 192, 193
 Wolnicka Aleksandra 431, 433
 Wolska Dorota 182
 Wołowicz Grzegorz 318

- Woźniakowski Henryk 314
 Wójcik Adrian 140
 Wójcik Joanna 18
 Wójcik-Dudek Małgorzata 87, 88, 374, 425,
 520, 526
 Wójcik-Łagan Hanna 339
 Wójtowicz-Podhorski Mariusz 377
 Wóycicki Kazimierz 204, 205
 Wróblewska Urszula 102
 Wróblewski Maciej 18, 174, 293
 Wybicki Józef 388, 392
 Wyka Kazimierz 202, 273, 274, 277
 Wyrzykowski Krzysztof 377
 Wysocka Grażyna Teresa 27
 Wysocki Artur 57
 Wypiański Stanisław 164, 165, 187, 188, 191,
 196, 197, 205
 Wyszconi Anna 391
 Wyszogrodzki Daniel 241, 242
- Zabrotowicz Alina 352
 Záhradník Jano 459, 460
 Zajas Krzysztof 455
 Zajączkowska Urszula 16, 138
 Zajączkowski Sławomir 256
 Zajonc Robert B. 140
 Zalewska Anna 198
 Załazińska Aneta 62
 Załuski Zbigniew 318
 Zamojski Jan 15
 Zańko Dorota 436
 Zapart Piotr 191, 193
 Zasacka Zofia 358, 466-469, 475, 478
 Zawrat Krzysztof 290
 Zawrotny Przemysław 376
- Zbieranek Piotr 25
 Zdunkiewicz-Jedynak Dorota 50
 Zgorzelski Czesław 366
 Zgółka Tadeusz 18, 434, 435
 Zgółkowa Halina 434, 454
 Zielińska Anna 590
 Ziembra Kwiryna 358, 362
 Zięba Andrzej A. 314
 Ziółkowski Marek 55
 Zipera 248
 Zogmaister Cristina 310
 Zok-Smoła Aleksandra 425
 Zöllner Elisabeth 473
 Zoń Marida 418
 Zusak Markus 472, 474, 478, 479, 481
 Zwierzchowska-Ferencowa Zofia 70
 Zybortowicz Andrzej 439
 Zych Daniel 62
 Zygan Ewelina 78
- Żabski Tadeusz 386
 Żakowski Jacek 84, 153, 246
 Żebrowski Michał 361
 Żegleń Anita 62
 Żeromski Stefan 61, 180
 Żupański Jan Konstanty 226
 Żurek Sabina 61
 Żurek Sławomir J. 18, 434
- Żychliński Arkadiusz 147
 Żygowska Joanna 141
 Żylińska Joanna 426

*Indeks sporządziła
Alicja Przybyszewska*

Dwutomowa publikacja *Lekcja POLSKI(ego) – praktyki edukacyjne wobec niepokoїв XXI wieku* jest rezultatem IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej (Poznań 20-23 listopada 2019). Monografia to wielogłosowa szkoła obywatelskiego myślenia. Jej autorki i autorzy zastanawiają się, jak w praktyce szkolnej i akademickiej:

- wprowadzać młodych ludzi w zasadnicze reguły życia społecznego;
- pokazywać bogactwo i znaczenie różnic, które nie muszą dzielić, ale mogą siebie wzajemnie wspierać;
- poszukiwać rozmaitych możliwości porozumienia w sytuacji istnienia nierozwiązanych dawnych problemów;
- odpowiadać na pojawienie się nowych wyzwań edukacyjnych;
- włączać narracje tożsamościowe;
- inspirować działania dydaktyczne będące przestrzenią rewizji i otwierania wyobrażeń o Polsce i polskości;
- rozpoznawać relacje między patriotyzmem a polonocentryzmem i kosmopolityzmem;
- obserwować obrazy polskości w kulturze popularnej i mediach;
- reagować na problemy wielokulturowości i migracji;
- mówić o obszarach zapomnianych, czyli o tym, co w edukacji polonistycznej się pomija;
- analizować ideały naukowe i sytuacje kryzysowe w relacjach między szkołą a uniwersytetem.

ISBN 978-83-232-3859-1
ISSN 0554-8179



9 788323 238591