

LEKCJA POLSKIEGO

Praktyki edukacyjne
wobec niepokoju XXI wieku

TOM II

Praktyki edukacyjne



Lekcja POLSKI(ego)

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA FILOLOGIA POLSKA NR 231

Lekcja POLSKI(ego)

**Praktyki edukacyjne
wobec niepokoju XXI wieku**

Redakcja naukowa

ANITA GIS

KRZYSZTOF KOC

MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK

MIROSLAW WOBALIS

**TOM 2
Praktyki edukacyjne**



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
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska
Łamanie komputerowe: Reginaldo Cammarano

ISBN 978-83-232-3861-4 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-232-3862-1 (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. 37,00. Ark. druk. 35,25

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

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, OBYWATEŁA 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 Spisza</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 Wencla	61
Małgorzata Wójcik-Dudek	
O (dez)orientacji. Szkolna lektura <i>Miejsca</i> Andrzeja Stasiuka oraz <i>Profesora Andrewsa w 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

I. SZKOŁA INTERPRETACJI

JOANNA ROSZAK

ORCID: 0000-0002-4203-8010

Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk

Poezja s-pokoju (w dydaktyce języka polskiego w szkole podstawowej)

I. Poezja i pokój: jako kwestie życia

Kto zobaczył poświęcony fińskim szkołom dokument Michaela Moore'a, zapamięta najpewniej wypowiedź matematyka deklarującego, że przede wszystkim chciałby nauczyć młodych ludzi, jak być szczęśliwymi, oraz wyraz niedowierzania na twarzy tamtejszej minister edukacji Kristy Kiuru słyszającej o ograniczeniu lub wyeliminowaniu w amerykańskich szkołach zajęć z poezji. Miejsce sztuki zastąpiły w nich testy. Polskiemu systemowi edukacji daleko do fińskiego, tymczasem – o czym nie trzeba już wspominać – tamtejsi uczniowie, mający najdłuższe wakacje i spędzający w szkole około dwudziestu godzin tygodniowo, odnoszą najlepsze w Europie wyniki.

Działania wokół poezji w szkolnej dydaktyce języka polskiego badam w inspiracji dociekaniem Marthy C. Nussbaum, która eksplikowała, jaka moc leży i w opowieściach, i w poezji, oraz podkreślała, że w edukacji, coraz częściej wychowującej człowieka „skoncentrowanego na zysku”, należy docenić przedmioty humanistyczne i artystyczne. Proponowała ona konsekwentnie, by korelować wiedzę faktograficzną z wyobraźnią narracyjną¹. W książce *W trosce o człowieczeństwo* doceniła sokratejskie „życie docieklive” jako podstawowy cel kształcenia w społeczeństwie demokratycznym². Patrona dla reprezentowanego tu podejścia można znaleźć także w Ryszardzie Koziołku, autorze formuły: „Literaturą myśli się i mówi lepiej niż innymi dyskursami”³.

Prowadzę studia nad ideą pokoju oraz jego przejawami w edukacji polonistycznej z wykorzystaniem wierszy oraz w samej poezji – jako narzędziu edukacji i nośniku ocalających treści. Zajmuje mnie poetycki i krytyczny dyskurs pokojo-

¹ M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, przedmowa J. Kuisz, Warszawa 2016, s. 114.

² Tamże, s. 39.

³ R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016, s. 8.

wy⁴. Owe dwa skorelowane ze sobą obszary analizy składają się na projekt historii ratowniczej (formuła Ewy Domańskiej), związanej z badaniem i wytwarzaniem kontr-dyskursu wobec dyskursu przemocowego⁵.

W przedłożonym rozdziale skoncentruję się na edukacji na rzecz s-pokoju, będącej w Polsce nadal terenem niewyobrażonym. Odwołam się do doświadczeń z realizacji kilku programów i innowacji autorskich, aktualnie innowacji *Poezja s-pokoju*, mającej na celu pogłębienie edukacji pokojowej i poetyckiej młodzieży podczas lekcji języka polskiego oraz godzin wychowawczych, a także do doświadczeń prowadzenia od trzech lat warsztatów pokojowych w szkołach różnych województw, oraz warsztatów poetyckich, także dla uczestników z niepełnosprawnością⁶. Odnoszę się także do badań, jakie przeprowadziłam dotąd na grupie 80 osób – nauczycieli, nauczycielek i uczennic, uczniów – z pięciu województw. Równolegle analizowałam programy nauczania, życie szkół i aspekty tekstów poetyckich potencjalnie ważnych w edukacji propokojowej⁷, rozumianej tu także jako edukacja pro-spokojowa⁸. Badania te koncentrują się na pracy z poezją (sojuszniczką w działaniach uważnościowych w szkole) podczas lekcji polskiego – co znajduje uzasadnienie w rozlicznych książkach poświęconych spokojnemu, pokojowemu, uważnemu życiu, których autorki i autorzy wskazują m.in. na wartości medytacyjne obecne w wierszu⁹. Podkreślają, że dążenie do światowego pokoju może się odbywać tylko

⁴ Użycia języka zmierzające do budowania pokoju, teksty poetyckie sprawiające, że tematy propokojowe mogą zagościć w rozmowie o wierszu i ulokować się w refleksji społecznej.

⁵ Badania dotyczą w dużej mierze działań nauczycielek i nauczycieli „motywowanych idealistyczną misją budowy nowego świata i/lub odbudowy starego, który zniszczyły katastrofy” (E. Domańska, *Historia ratownicza*, „Teksty Drugie” 2014, nr 5, s. 20).

⁶ W 2019 r. w ramach projektów *Pięć zmysłów* w Środowiskowym Domu Samopomocy w Kąkolewie, *Biblioteka Wyobraźni* Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu oraz *Co nas łączy* poznańskiego Stowarzyszenia Lepszy Świat, 5 lutego 2020 – podczas warsztatów Staromiejskiego Domu Kultury w Warszawie.

⁷ Por. A. Adolf, *What does Peace Literature do?*, „Peace Research” 2010, vol. 42, no. 1/2, s. 9-21; M. Bajaj, *Encyclopedia of Peace Education*, Information Age Publishing, Charlotte 2008; D. Bar-Tal, Y. Rosen, *Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models*, „Review of Educational Research” 2009, vol. 79, no. 2, s. 557-575; K. Bickmore, *Teaching Conflict and Conflict Resolution in School: (Extra-) Curricular Considerations*, w: *How Children Understand War and Peace*, red. A. Raviv, L. Oppenheimer, D. Bar-Tal, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1999; A. Bjerstedt, *Peace Education in Different Countries*, Educational Information and Debate no. 81, Malmö 1988; I. Harris, J. Synott, *Peace Education for a New Century*, „Social Alternatives” 2002, 21 (1), s. 3-6; B. Reardon, *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*, New York 1988.

⁸ Thich Nhat Hanh, *Każdy krok niesie pokój. Zen w sztuce codziennego życia*, słowo wstępne: Dalaj Lama, przeł. T. Tarkowska, Warszawa 1991; K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015; M.B. Rosenberg, *W świecie porozumienia bez przemocy. Praktyczne narzędzia do budowania więzi i komunikacji*, przeł. B. Malarecka i D. Syska, Podkowa Leśna 2013.

⁹ Por. B. Stahl, E. Goldstein, *Uważność. Trening redukcji stresu metodą mindfulness*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Sopot 2015.

„drogą wewnętrznej transformacji jednostki”¹⁰, dostrzegają wyraźny związek między „pokojem wewnętrznym a pokojem na Ziemi”¹¹. Sylwia Camarda we wstępie do *Sekretu dzieciństwa* Marii Montessori napisała, że włoska pedagoga promowała myśl: „[...] pokoju nie można osiągnąć dzięki marszom czy indoktrynacji. Pokojowe społeczeństwo można budować jedynie na fundamencie, który dąży do scalenia ciała, umysłu i ducha”¹².

To nieobojętne również w kontekście opublikowania wyników badań związanych z trudami radzenia sobie przez dzieci i młodzież z zachowaniami przemocowymi, dysfunkcyjnością ich środowiska, stresem, brakiem poczucia bezpieczeństwa, niedoborem narzędzi dbania o dobrostan psychiczny, odczuciem odrzucenia emocjonalnego, przekonaniem o bezwartościowości własnego życia oraz w związku ze wzrostem liczby samobójstw w tej grupie – w 2019 roku Polska znalazła się na drugim miejscu w Europie pod względem samobójstw osób nieletnich.

Pytania badawcze, jakie sobie postawiłam, układają się w następujące obszary tematyczne:

- Jak w nauczaniu polonistycznym na etapie szkoły podstawowej i pierwszych klas szkoły ponadpodstawowej realizuje się zajęcia propokojowe z wykorzystaniem poezji oraz jaki wpływ na życie społeczne i psychiczne dzieci i młodzieży ma praktykowanie bądź niepraktykowanie takiego modelu?
- Jak dydaktyka polonistyczna wyznacza uczennicom i uczniom zadania sprzyjające refleksji i zachęcające do głębszego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim?
- Jakimi narzędziami przy lekturze wierszy wykształca się postawy prospołeczne, empatyczne oraz jak buduje się w dzieciach pewność siebie?
- Jak tworzy się pozytywną atmosferę podczas zajęć poetyckich?
- Czy w ramach kształcenia polonistycznego nie nadużywa się tekstów poetyckich opisujących chwalebność wojny i walki?
- Czy ukazuje się, jak być aktywnym w czasie pokoju, czy wyposaża w kompetencje, pozwalające na wdrażanie pokoju na poziomie ja – ja, ja – bliscy, ja – moje otoczenie, ja – Ziemia¹³?
- Jak bez separowania od realizacji obligatoryjnego programu kadra nauczycielska wprowadza nauczanie propokojowe?

¹⁰ Dalaj Lama, *Słowo wstępne*, w: Thich Nhat Hanh, *Każdy krok niesie pokój...*, s. IX.

¹¹ Tamże.

¹² S. Camarda, *Wstęp* do: M. Montessori, *Sekret dzieciństwa*, przeł. L. Krolczuk-Wyganowska, Warszawa 2018, s. X.

¹³ Przyjaźń z przyrodą może stać się pierwszym krokiem do aktywizmu i działania na rzecz pokoju, por. S. Hart, V. Kindle-Hodson, *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*, przeł. D. Roguś, Warszawa 2006; A. Janus-Sitarz, *Jak uczyć? Nauczyciel wobec koniecznych zmian i przemijających mód*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. tejże, Kraków 2004; I. Kołodziejek, A. Guzik, *Klasa szkolna. Przestrzeń działania nauczyciela polonisty*, Kraków 2013.

- Jak polska szkoła otwiera się na tak zakreślony obszar oraz jak naucza się w niej o konfliktach: czy ukazuje się w niej pokój jako stan rozwijający wiedzę, umiejętności i wartościowe postawy, czy podejmuje się w niej pedagogiczne wysiłki, aby stworzyć lepszy świat, czy uczy ona miłości, niestosowania przemocy i szacunku dla wszelkiego życia, czy urzeczywistnia potencjał dzieci?

Interesuje mnie zatem aksjologiczny wybór polskiej szkoły między wojną i pokojem oraz nade wszystko to, jakie znaczenie ma obecność w nauczaniu wątków uważnościowych, niosących s-pokój, ich wpływ na psychiczny, społeczny i polonistyczny rozwój dzieci i młodzieży.

Postrzegając poezję jako nośnik treści pokojowych, nawiązuję do koncepcji Betty Reardon, która fundamenty edukacji propokojowej dostrzegła nie tylko w tym, co personalne, polityczne i pedagogiczne, ale także w tym, co poetyckie (personal, political, pedagogical, poetic). Towarzyszy mi przekonanie, że pedagogika pokoju ma szansę najpełniejszej realizacji podczas lekcji języka polskiego, że w ich ramach możliwe jest – by odwołać się do koncepcji przedstawionej w *Peace by Peaceful Means* Johana Galtunga – utrzymanie pokoju, czynienie go i budowanie jako proces długofalowy¹⁴.

Edukacja na rzecz pokoju powinna być jedną z fundamentalnych misji szkoły¹⁵. Treści pokojowe najczęściej pojawiają się systemowo w edukacji autorskiej¹⁶, prowadzonej w duchu Frommowskiej pedagogiki radykalnego humanizmu, pedagogiki antyautorytarnej Carla Rogersa oraz Alexandra Sutherlanda Neilla, pedagogiki serca Marii Łopatkowej, pedagogiki humanistycznej Bogdana Suchodolskiego i Ireny Wojnar, pedagogiki personalno-egzystencjalnej Janusza Tarnowskiego, amikatywnej antypedagogiki Hubertusa von Schoenebecka, pedagogiki uskrzydlenia uczniów Georga Linda i Howarda Gardnera, etyki troski Nel Noddings, redukcji wychowania Wolfganga Hintego, pedagogiki ekologicznej Arne Naessa, „Erlebnispädagogik” Kurta Hahna, pedagogiki indywidualistycznej i personalizmu Marii Montessori, pedagogiki wyzwolenia Paula Freirego, który twierdził, że edukacja stawiająca problemy zamiast „bankowej” teorii edukacji „wymaga stałego odświeżania świata”¹⁷.

Poezja staje się narzędziem w praktykowaniu edukacji krytycznej, gdyż będąc wyzwaniem intelektualnym, naucza wieloperspektywicznego odbioru rzeczywistości. Freire podkreślał: „Wiedza wyłania się tylko dzięki ciągłemu namysłowi, poprzez

¹⁴ J. Galtung, *Peace by Peaceful Means*, New York 1996.

¹⁵ Stosunkowo rzadko materiały edukacyjne oparte na poezji tworzą pracowniczki oraz pracownicy w trzecim sektorze (np. scenariusz związany z uchodźstwem oparty na interpretacji wiersza Wisławy Szymborskiej *Psalm* opracowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, scenariusze Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej i Polskiej Akcji Humanitarnej).

¹⁶ Por. B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996, s. 37.

¹⁷ P. Freire, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, przeł. K. Blusz, w: *Edukacja i wyzwolenie*, przeł. różni, Kraków 1992, s. 74.

niespokojne, niecierpliwe, nieustanne i pełne nadziei poszukiwanie w świecie, ze światem i z innymi ludźmi”¹⁸. W artykule „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji ów brazylijski badacz zrównywał z wyzwajającą edukacją akty poznania, nie transfer informacji¹⁹. Dodawał także, spajając edukację krytyczną z pokojową: „Edukacja stawiająca problemy nie służy i służyć nie może interesom opresora. Żaden opresywny system społeczny nie może pozwolić, by uciśnieni zaczęli stawiać pytanie: »Dlaczego«”²⁰. Takie właśnie pytania są przecież domeną poezji i jej czytelnika. Wątki pokojowe wprowadzane przez poezję mają dla młodzieży zarówno charakter terapeutyczny (na czym skupię się w dalszej części tekstu), jak i pozwalają pokonywać schematy myślowe²¹. Wspólne czytanie lub prowadzenie wokół poezji dyskusji sokratejskiej ułatwia wypracowywanie nawyków dobrej i głębokiej rozmowy: to wszak poezja jest figurą skondensowanej obcości, to ona wywołuje w czytających sprzeczne skojarzenia.

Najważniejsi reprezentanci nurtów pedagogicznych wpisujących się w nauczanie pokojowe albo tworzyli wiersze (choćby przygodnie, np. tekst poetycki Janusza Korczaka pt. *Prawa dziecka*), albo wykorzystywali je w pracy pedagogicznej, co zresztą nie doczekało się jeszcze gruntownego zbadania. Warto więc zastanowić się nad konsekwencjami myślenia poezją. Freire zamieścił w *Pedagogice wyzwolenia* wiersz *I Like Being Human*. Tworzyła wiersze Elise Boulding, autorka jednego z pierwszych programów edukacji pokojowej, która zauważyła, że dzieci oraz kobiety to dwie grupy mogące doprowadzić do niezbędnych długoterminowych zmian społecznych; podkreślała także wagę osobistej i interpersonalnej promocji pokoju na co dzień. Pisał wiersze John Dewey – ów badacz nieskrępowanego rozwoju zebrał je w tomie *Pulse in an Earthen Jar*. Pedagogikę uważał za grunt, na którym spotykają się

¹⁸ Tamże, s. 68.

¹⁹ Tamże, s. 73.

²⁰ Tamże, s. 78.

²¹ Elise M. Boulding, urodzona w Oslo w 1920 roku socjolożka, w siedemdziesiąte urodziny nominowana do Pokojowej Nagrody Nobla, w 1996 roku podkreśliła: „Pokój to główna cecha cywilizowanego społeczeństwa” (cyt. za: „Educating for Peace” 2013, s. 146). Zaznaczała także, że dzieci są delikatną tkanką gatunku ludzkiego i niezbędnym ogniwem długoterminowych zmian społecznych. Twierdziła, że nigdy nie zostanie nawiązana pełna szacunku relacja z planetą, jej wodami, glebą i powietrzem, jeśli: „już najmniejszych dzieci nie zaczniemy uczyć o tych rzeczach w domach, na podwórkach, ulicach i w szkołach. Potrzebujemy ludzi zorientowanych w tych sposobach od ich najwcześniejszych wspomnień” [online], <http://www.emilyfund.org/doonething/heroes/pages-b/boulding-quotes.htm> [dostęp: 19.12.2020].

Julius K. Maiyo wykładał: „Pokój to nie tylko brak wojny; to praktyka miłości. W pokojowym społeczeństwie ludzie będą pracować razem, aby rozwiązywać konflikty, rozwijać moralność, traktować się sprawiedliwie, zaspokajając podstawowe potrzeby i szanować się wzajemnie” (J.K. Maiyo, N. Gladys, D. Mulwa, P. Mugambi, *Peace Education for Sustainable Peace and Development: A Case of Kenya* [online], <http://www.interestjournals.org/full-articles/peace-education-for-sustainable-peace-and-development-a-case-of-kenya.pdf?view=inline> [dostęp: 19.12.2020].

wszystkie problemy filozoficzne. Głosił pogląd, że świat wartości musi powstawać przez doświadczenie. Szkołę postrzegał jako miejsce wspólnej aktywności dzieci i nauczycieli. Dokonania poetyckie rezonują w myśli pedagogicznej Howarda Gardnera (autora koncepcji inteligencji wielorakich) – twórca książki *Frames of Mind* akcentował możliwość osiągnięcia ambitnych pedagogicznych celów dzięki włączaniu ćwiczeń opartych na poezji w ramy wszystkich przedmiotów szkolnych oraz zajęć akademickich.

Określam pedagogiką pokojową szereg nauczycielskich postaw i czynności opartych na pasji, szacunku, spokoju, skupionych wokół budowania wewnętrznej harmonii i troski o pokojowe relacje. Najważniejsze biegunowe pola, na które edukacja na rzecz pokoju może stać się remedium, to:

- 1) pedagogika bogoojczyźniana, monokulturowa i skupiona na tekstach sławiących heroizm walki;
- 2) czarna pedagogika (*Schwarze Pädagogik*) – tak Katharina Rutschky²², niemiecka socjolożka, w książce zredagowanej w 1977 roku nazwała edukowanie oparte na dyscyplinie, przemocy, strachu, przymusie, surowości, posłuszeństwie i karach.

II. Odwojnienie – szukając nowych dróg

Zmiana paradygmatu (z bogoojczyźnianego na uniwersalnie pokojowy) właśnie obecnie (w związku z trującą mową nienawiści przenikającą z dyskursu politycznego i medialnego) zdaje się badanym przeze mnie nauczycielkom i nauczycielom najważniejszym zadaniem dla humanistyki w szkole. Zenon Uryga w artykule dotyczącym poprzedniej reformy, zatytułowanym *Zadanie polonisty w gimnazjum – zaprosić uczniów do udziału w kulturze*, wykladał: „rodzi się obawa o wychowanie przede wszystkim sprawnego rezonera, zamiast człowieka głębiej czującego wartości”²³. Ta troska towarzyszy także więcej niż połowie grupy nauczycielskiej, pośród której powadziłam badania. Ukazywanie w sytuacji szkolnej nie heroizmu czasów wojny, lecz czasów pokoju, sposobów zażegnania konfliktu, konieczności pogłębiania świadomości ekologicznej możliwe jest przy lekturach poetyckich jako komponente edukacji propokojowej.

²² Por. *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, red. K. Rutschky, Berlin 1977; A. Bernhard, *Die Permanenz der Schwarzen Pädagogik und das Prinzip des Antiautoritären in der Erziehung, w: 1968 und die neue Restauration*, red. A. Bernhard i inni, Frankfurt am Main 2009; A. Gruschka, *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*, Wetzlar 1988.

²³ Z. Uryga, *Zadanie polonisty w gimnazjum – zaprosić uczniów do udziału w kulturze*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 8.

Irena Wojnar w artykule zatytułowanym *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek* postulowała ideowe rozbrojenie treści programowych²⁴. Odwołując się do ustaleń Bogdana Suchodolskiego, korelowała ład w świecie z tym w ludziach. Przypomniała również koncepcję Marii Montessori, mającej ustanowienie trwałego pokoju za istotę edukacji²⁵. Także Maria Szyszkowska w tomie *Pacyfizm czy zagłada* wyrażała przekonanie o konieczności „nowej edukacji kolejnych pokoleń w duchu pacyfistycznym”²⁶.

Trudno wyobrazić sobie istotniejszą niż szkoła przestrzeń do ustanawiania trwałego pokoju. Krzysztof Wodiczko, autor formuły „odwojnienia kultury”, w książce *Obalenie wojen* napisał: „Trzeba działać [...] na gruncie młodzieży, dostosować działania pedagogiczne. [...] wszystkie prawne rozwiązania, sankcje, same nie zadziałają”²⁷.

III. W działaniu – o poetycką edukację na rzecz s-pokoju²⁸

Józef Czechowicz, uczący we Włodzimierzu Wołyńskim, pracę polonisty uważał za sztukę wymagającą wysokiego poziomu moralnego i „twórczego ustosunkowania się do życia jako całości”²⁹. Podobne refleksje przekazywali lub przekazują inni poeci-nauczyciele języka polskiego: Julian Przyboś, Adam Janicki, Jan Twardowski, autor poruszającego wiersza *Dla moich uczniów*, „ten od głupich dzieci”, Emilia Waśniowska, Bogusława Latawiec, Michał Domagalski, Maria Cyranowicz, Łukasz Jarosz, Jolanta Nawrot, Jarosław Klejnocki, Karol Maliszewski, Jan Owczarek, Robert Ślotała.

²⁴ I. Wojnar, *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, w: *Etos edukacji w XXI wieku*, red. I. Wojnar, Warszawa 2000, s. 22.

²⁵ Tamże, s. 18.

²⁶ *Pacyfizm czy zagłada*, red. M. Szyszkowska, Warszawa 1996, s. 7. Zauważała ponadto – co potwierdza intuicję i wyniki dotychczasowych badań na temat niesienia treści pokojowych podczas zajęć polonistycznych – że „Pacyfizm głoszony przez pisarzy oddziałuje na szerszy krąg czytelników niż dzieła naukowe” (tamże, s. 8).

²⁷ K. Wodiczko, *Obalenie wojen*, przeł. P. Łopatka, Kraków 2013, s. 153-154. Wojnę peryfrazował jako „usankcjonowane zbiorowe szaleństwo. [...] Kultura wojny idealizuje ją i aranżuje coś w rodzaju wojennej psychozy. [...] wmusza w nas przekonanie, że jest słuszną i szlachetną misją” (tamże, s. 13).

²⁸ Szkolnej medytacji (nad) wierszem towarzyszyć może również zbiorowe ukierunkowane czytanie lub tworzenie własnego tekstu, kaligrafowanie utworu poetyckiego lub działania wizualizacyjne związane z przekładem intersemiotycznym – szukanie muzyki ilustrującej utwór lub jego przekład przez dzieci na język obrazów (ilustracja, komiks, impresja, krajobraz wewnętrzny po przeczytaniu).

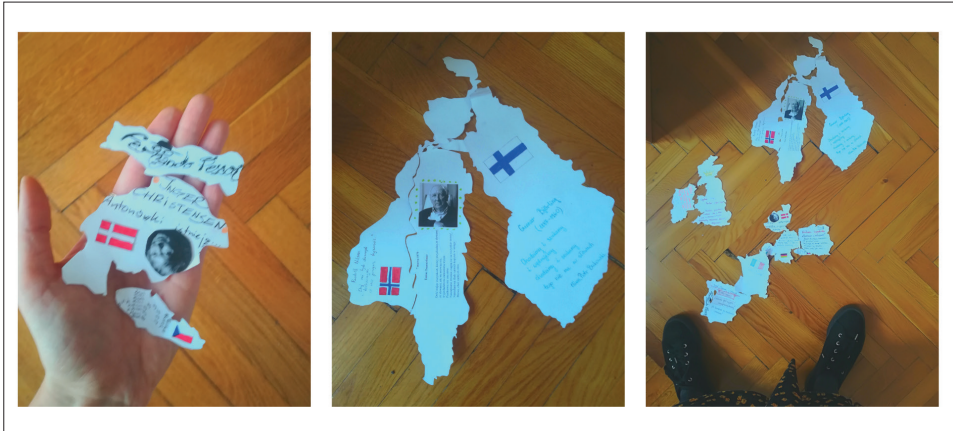
²⁹ A. Jarzyna, *Józef Czechowicz. Szkic dydaktyczny (dla Władysława Panasa)*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 21. Por. interesujące omówienie wiersza: Józef Czechowicz, *rano*, w: *Poezje zebrane*, zebrał i oprac. A. Madyda, wstępem opatrzyła M. Jakitowicz, Toruń 1997, s. 292.

Czechowicz krytykował brak poezji w programie nauczania. Dziś nie miałby prawa utyskiwać. Zestawiłam teksty poetyckie (załącznik) z cyklu podręczników *Między nami* (autorki programu: Agnieszka Łuczak, Anna Murdzek) i *Nowe słowa na start* (autorzy programu: Małgorzata Chmiel, Agnieszka Gorzałczyńska-Mróż, Joanna Kościerzyńska, Maciej Szulc) w trzech skrajnych klasach – czwartej oraz siódmej i ósmej. W klasie najniższej poezję reprezentuje odpowiednio 27 i 29 tekstów, przy czym w obu książkach zaledwie po jednym nierymowanym (Zbigniew Rossa i Halina Poświatowska). W klasie siódmej nauczyciel korzystający z podręcznika *Między nami* ma do dyspozycji 22 wiersze, z *Nowych słów na start* – o 8 mniej, zaś w klasie progowej: 29 w *Między nami* i zaledwie 11 w drugiej książce. Wynika z tego, że w szkole podstawowej – w której wykształcają się upodobania czytelnice – w podręcznikach dostosowanych do aktualnej podstawy programowej roli poezji się nie minoryzuje. Tam także przygotowuje się do głębszych spotkań z nią na kolejnym etapie edukacyjnym.

W 2015 roku w arkuszu maturalnym na poziomie podstawowym zdający zastali tekst poetycki Elizabeth Bishop *Ta jedna sztuka*. Jeśli młodzież nie widziała filmu mającego premierę rok wcześniej, *Motyl: Still Alice*, zetknęła się z amerykańską poetką po raz pierwszy. Nie wystarcza to, co zakłada podstawa programowa, by mieć poczucie, że kształcimy na profilach prawdziwie humanistycznych. Znaczna część młodzieży kończącej polską szkołę ponadpodstawową nie zna żadnego utworu XX- i XXI-wiecznej poezji spoza kanonu polskiej literatury. Nie czyta dłuższych lektur, zwykle poznaje fragmenty – tymczasem lekcyjne spotkania z wierszem otwierają perspektywę poznania całości tekstu i głębokiego nad nim namysłu. Jednakże najpewniej nie zdejmują one z poezji odium dziwności oraz niedostępności, skoro niewielki procent polskich maturzystów wybiera na egzaminie temat związany z interpretacją wiersza. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu udostępniła mi niepublikowane dotąd dane – w roku szkolnym 2018/2019 w województwie wielkopolskim na poziomie podstawowym egzaminu z języka polskiego temat drugi – interpretację wiersza – wybrało zaledwie 7,97% piszących, zaś na poziomie rozszerzonym – 25,69%³⁰. Jak zatem bez instrumentalizowania poezji ukazać ją dzieciom oraz młodzieży jako nieodzowną?

Zainspirowana sceną z serialu *Rita*, w której podczas lekcji duńskiego nauczycielka poleca jąkającemu się chłopcu odczytać przed klasą tom Inger Christensen (jego polski przekład w 2019 roku został uhonorowany Nagrodą Literacką Gdynia), buduję z klasą poetycką mapę Europy. Realizując to długoterminowe ćwiczenie za tytułowane *Antonówki istnieją. Zaczynając od Danii...*, interesujemy się tym, jakie wiersze czytają uczennice i uczniowie innych europejskich krajów.

³⁰ Za dokonanie zestawienia dziękuję p. dr. Mariuszowi Chołodemu z OKE w Poznaniu.



Fot. 1. Dokumentacja tworzenia poetyckiej mapy Europy podczas lekcji polskiego w szkole licealnej, fot. J. Roszak

Nauczyciel polonista prowadzący współlekcję pokoju i poezji szybko rozumie, że próbą interpretacji wiersza może być ćwiczenie pisarskie odwołujące się zatem do doświadczeń i przeżyć czytających-piszących. I tak interesująco kształtowała się rozmowa o wierszu *Dłoń* Wisławy Szymborskiej, gdy wcześniej poprosiłam uczennice i uczniów o napisanie własnego tekstu, zatytułowanego tak samo, mającego paralelną budowę (stychiczną, 27 słów jak 27 kości z pierwszej linijki, cztery wersy opisowe, dwa wieńczące przynoszące nagłą refleksję – w przypadku wiersza Szymborskiej o dokonywaniu wyboru między dobrem a złem, wszak dłoń „może napisać *Mein Kampf* albo *Chatkę Puchatka*”³¹).

Moja klasa wychowawcza realizuje długoterminowe zadanie, w ramach którego wpisy z dziennika poprzedza fragmentem wiersza nawiązującego do treści notatki. I tak w dzień własnych urodzin lub jubileuszu członków rodziny można przytoczyć *Urodziny* Wisławy Szymborskiej albo Edwarda Stachury, w dzień sprawdzianu z historii antycznej Grecji – *Odę do greckiej urny* Johna Keatsa, komentując podróż pociągiem – fragment wiersza *Jeden pociąg może zasłonić drugi* Kennetha Kocha, zaś w dzień odwiedzin muzeum: Czesława Miłosza *O! Edward Hopper*.

³¹ Dwadzieścia siedem kości,
trzydzieści pięć mięśni,
około dwóch tysięcy komórek nerwowych
w każdej opuszcze naszych pięciu palców.
To zupełnie wystarczy,
żeby napisać *Mein Kampf*
albo *Chatkę Puchatka*.

W sytuacjach konfliktowych w klasie oraz przy omawianiu utworów poetyckich pracuję z przygotowanymi kartami refleksji zaopatrzonymi wyimkami wierszy. Pełnią one funkcję facylitatora przy otwieraniu się, stymulatora przy próbie oddania własnej sytuacji emocjonalnej.



Fot. 2. Autorskie poetyckie karty refleksji, fot. J. Roszak

IV. Dla silnych ludzi na słabe godziny. Ku medytacji wierszem

Poezja udziela lekcji uważności, można czerpać z niej ozdrowieńcze moce. Pozwala ona na praktykowanie afirmacji i dzielenie się wdzięcznością. Wiersz w modelu silnie akcentującym nie tylko potrzebę zrozumienia tekstu, ale także czytelnika przez tekst często staje się atrium rozmowy. Język poezji uczy cierpliwości, spoglądania na problem z kilku perspektyw, umożliwia nawiązywane głębszej relacji ze sobą i światem zewnętrznym. Znaczące, że Bogdan Suchodolski wskazywał na „interakcję między prozą i poezją” w ludzkim życiu³² i potrzebę utrzymania tej dwuwymiarowości³³.

³² B. Suchodolski, *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, przeł. I. Wojnar, Warszawa 2003, s. 67.

³³ Por. S. Krzyńska, *Aksjologiczne i terapeutyczne konteksty recepcji poezji dla dzieci. Przykład modelowania matematycznego wierszy dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań 2013, s. 7.

Margo A. Napoletano natomiast opisała wyniki badań nad potencjałem słów piosenek w ilustrowaniu omawianych podczas wykładów zagadnień³⁴. Praktykując tę metodę na lekcjach wychowawczych: omawiając zagadnienie kryzysu klimatycznego, czytamy wiersze z nurtu ekopoezji, jak ten, w którym Katarzyna Dybżyńska enumeruje wyzwania globalne współczesnego świata, lub ów, w którym Krystyna Miłobędzka kontaminuje pola semantyczne związane z matką naturą oraz kobietą. Realizując temat lekcji wychowawczej poświęconej Nepalowi, zaczynamy od *Nieodbytej wyprawy w Himalaje* Szyborskiej.

W codziennych spotkaniach lekcyjnych z młodzieżą doświadczyłam tego, że nowe kategorie pokojowe jako determinujące odbiór tekstów poetyckich mogą znacząco przemieścić znaczenia wierszy. I tak na reinterpretację w kontekście tematu zmian klimatycznych zasługuje drukowany zarówno w podręcznikach do szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych wiersz Czesława Miłosza *Obłoki*, tematyzujący stosunek człowieka do przyrody, wieszczący zmierzch gatunku. Prymarnie przedwojenny katastrofizm transformuje się w ekologiczny.

Obłoki, straszne moje obłoki,
jak bije serce, jaki żal i smutek ziemi,
chmury, obłoki białe i milczące,
patrzę na was o świcie oczami łez pełnemi
i wiem, że we mnie pycha, pożądanie
i okrucieństwo, i ziarno pogardy
dla snu martwego splatają posłanie,
a kłamstwa mego najpiękniejsze farby
zakryły prawdę. Wtedy spuszcza oczy
i czuję wicher, co przeze mnie wieje,
palący, suchy. O, jakże wy straszne
jesteście, stróże świata, obłoki! Niech zasną,
niech litościwa ogarnie mnie noc³⁵.

Nieliczni nauczyciele i nieliczne nauczycielki (choć to stale rosnąca grupa) pracują z medytacjami amerykańskiego założyciela Kliniki Redukcji Stresu Jona Kabata-Zinna czy holenderskiej terapeutki Eline Snel, jeszcze mniej liczni dostrzegają dobroczynne działanie medytacyjnych wierszy w szkole, co łączy się z poświęceniem

³⁴ M.A. Napoletano, *Teaching Adolescent Psychology Using Popular Song Lyrics*, „Psychological Reports” 1988, nr 62, s. 975-978.

³⁵ Drugi rozdział *Wypisów z ksiąg użytecznych* noblista zatytułował *O przyrodzie*. Komentując wiersz Theodore’a Roethkego, zapisał: „żyć w harmonii z przyrodą, nie gwałcić jej odwiecznego ładu: to marzenie pojawiło się późno, trochę za późno [...]” (C. Miłosz, *Wypisy z ksiąg użytecznych*, Kraków 1994, s. 36).

wierszowi pełnej uwagi, z wielokrotną lekturą, przechodzeniem wiersza przez ciało i umysł: poezja umożliwia introspekcję, wyciszenie, wyklarowanie myśli, opanowanie emocji, psychiczne ukojenie.

Wraz z klasą realizującą innowację *Poezja s-pokoju* i nawiązując do pomysłu Deborah Almy, która stworzyła w latach 70. XX wieku pogotowie poetyckie (emergencypoet.com), pojawiające się w szkołach, na festiwalach, konferencjach, na placach miast (w stylizowanym ambulansie podczas bezpłatnej wizyty goście opowiadają o swoich stanach i emocjach, a po dziesięciu minutach jako wsparcie otrzymują wiersz), tworzymy podobne pogotowie *Dla silnych ludzi na słabe godziny*. Młodzież zdiagnozowała najważniejsze pola deficytowe rówieśników (trudne relacje z rodzicami, problemy w domu, złamane serce, kompleksy, zły dzień, wykluczenie, samotność, czarne myśli, brak motywacji i wiary we własne możliwości, deficyt czasu na odpoczynek, zmęczenie, kłótnia z kimś bliskim, śmierć bliskiego człowieka lub zwierzęcia, krytyka, niesprawiedliwość) i szukała na nie pocieszenia w poezji.



Fot. 3. Apteka poetycka w klasie lekcyjnej, fot. J. Roszak

Niemal w zakresie budowania kultury pokoju osiąga się przez zajęcia poetyckie polegające na medytacji wierszem nad własnym światem wewnętrznym, przemyśliwając stosunek do zwierząt, ludzi, planety w kontekście kryzysu klimatycznego. Wybrałam do cyklicznej lektury w klasie m.in. wiersze Jane Hirshfield, Inger Christensen, Tomasa Tranströmera, Rabindranatha Tagore'a, Krystyny Miłobędzkiej, Krystyny Dąbrowskiej, teksty z Miłoszowskiej antologii *Wypisy z ksiąg użytecznych* – odganiają one ruminacje, zmniejszają obciążenie stresem i eliminują dystraktory.



Fot. 4. Klasowy zeszyt wierszy uważnościowych, fot. J. Roszak



Fot. 5. Medytacja poetycka podczas lekcji języka polskiego, fot. J. Roszak

V. Konwersja pokojowo-poetycka. Na zakończenie

Inicjowanie pokojowej konwersji szkolnej to jedna z wartości edukacji polonistycznej. Uruchamiając takie zasoby, wybierając poezję ratunkową, umożliwia się dzieciom oraz młodzieży dziedziczenie wzorców i wartości głęboko humanistycznych.

Hans-Georg Gadamer pytał, czy w naszej cywilizacji poeci mają do spełnienia jakiegoś szczególnego zadania. „Czy w czasach, gdy społeczny niepokój, dolegliwość życia w społeczeństwie anonimowej masowości zewsząd daje się we znaki i wciąż pojawia się potrzeba odnalezienia albo stworzenia na nowo autentycznej solidarności – jest

jeszcze pora na sztukę?³⁶. Poezja naucza, jak odnajdować się w dynamicznej rzeczywistości, przydaje jej sens, nade wszystko może być narzędziem pobudzania empatii, pełni funkcje poznawcze i kompensacyjne.

Amerykańska poetka i edukatorka Lucille Clifton powiedziała: „Poezja jest kwestią życia, a nie kwestią języka”³⁷. Młodzi ludzie integrowani z poezją i otaczani nią odnajdą kiedyś – być może – prawdę wyrażoną przez umierającego Richarda Rorty’ego w eseju *Płomień życia*. Filozof żałował, że nie spędził więcej czasu z wierszami, bo żyłby dzięki nim pełniej, ich bliskość porównywał do kontaktu z przyjaciółmi.

Załącznik

Między nami (klasa czwarta)	Nowe słowa na start (klasa czwarta)
1. Adam Mickiewicz, <i>Przyjaciele</i>	1. Konstanty Ildefons Gałczyński, <i>Wizyta</i>
2. Anna Kamińska, <i>Książka</i>	2. Julian Tuwim, <i>Spóźniony słowik</i>
3. Jan Twardowski, <i>W klasie</i>	3. Ryszard Przymus, <i>Nasza mama jest poetką</i>
4. Joanna Kulmowa, <i>Marzenia</i>	4. Józef Ratajczak, <i>Liście jak listy</i>
5. Jarosław Mikołajewski, <i>Stara fotografia mojego taty</i>	5. Joanna Kulmowa, <i>Marzenia</i>
6. Joanna Papuzińska, <i>Pytania</i>	6. Hanna Łochocka, <i>Książka czeka</i>
7. Zbigniew Rossa, <i>Czajnik</i>	7. Krystyna Wodnicka, <i>W bibliotece</i>
8. Agnieszka Frączek, <i>Paczka</i>	8. Jan Twardowski, <i>W klasie</i>
9. Wiera Badalska, <i>Przepraszam, smoku</i>	9. Joanna Papuzińska, <i>Ja</i>
10. Czesław Janczarski, <i>Pamiętka z wakacji</i>	10. Jan Brzechwa, <i>Samochwała</i>
11. Ewa Łepkowska, <i>Wakacje</i>	11. Krystyna Pokorska, <i>Evka-Marchewka</i>
	12. Ewa Szelburg-Zarembina, <i>Przed pomnikiem</i>

³⁶ H.-G. Gadamer, *Czy poeci umilkną*, wybrał i opracował J. Margański, przeł. M. Łukasiewicz, Bydgoszcz 1998, s. 36.

³⁷ Por. *Przyszłość widzę w poezji. Z Ryszardem Koziółkiem rozmawia Beata Klimowicz* [online], <http://www.literackapolska.pl/rozmowy/ryszard-koziolok-przyszlosc-widze-w-poezji/> [dostęp: 5.12.2019]: „Równie ważna jest poezja, bo żeby nie było tak, że mówimy wyłącznie o myśleniu literaturą fabularną czy też narracyjną. To, czego uczy nas poezja, tak samo należy do praktyk codziennych. Jeśli wracam z pracy i mówię, że cały dzień wypruwałem sobie flaki, żeby zarobić na chleb, to przecież używam metafory. I po co? Po to, żeby ekspresywnie wyrazić, jak jestem zapracowany, ale także po to, że nasz zasób języka, nawet ten najbogatszy, jest zawsze zbyt skromny, by opisać rzeczywistość. W związku z tym robimy ze słowami to, co z klockami lego: kombinujemy ze sobą różne elementy po to, żeby uzyskać coś nowego. Z językiem robimy to wszyscy, nawet jeśli nie przeczytaliśmy ani jednego wersu Mickiewicza”. I dalej: „Jednak im dłużej żyję, tym większą wagę zaczynam przywiązywać do poezji, lecz nie w sensie konkretnych wierszy, ale do postawy wobec języka lub sytuacji w języku. Takiej sytuacji, która obecnie wydaje mi się szczególnie wyraźna, gdy wszyscy opowiadają, świat pęka od opowieści, ale nie mamy czasu wysłuchać. W związku z tym coraz większego znaczenia nabiera zdolność kondensacji, zdolność znalezienia słowa i właściwej frazy, która mając mało czasu i przestrzeni, chwyci istotę, sens, pozwoli coś zakomunikować w skrócie historycznym i egzystencjalnym. Wszyscy tego potrzebujemy, jak sądzę, bo czas na sformułowanie i wysłuchanie opowieści wydaje się coraz krótszy. Więc przyszłość komunikacji międzyludzkiej widzę w poezji”.

<p>12. Igor Sikirycki, <i>Zoologiczny talent</i> 13. Agnieszka Frączek, <i>Kanapka</i> 14. Agnieszka Frączek, Urszula Kozłowska, <i>Wiersze „pod psem”</i> 15. Tadeusz Wyrwa Krzyżański, <i>Trzepak</i> 16. Anna Kamińska, <i>Miasto</i> 17. Stanisław Grochowiak, <i>Wyliczanka</i> 18. Joanna Kulmowa, <i>Kwitną gawrony</i> 19. Władysław Bełza, <i>Ziemia rodzinna</i> 20. Józef Wybicki, <i>Mazurek Dąbrowskiego</i> 21. Jan Brzechwa, <i>Globus</i> 22. Elżbieta Burakowska, <i>Niegrzeczna piłka</i> 23. Julian Tuwim, <i>Dyzio marzyciel</i> 24. Józef Ratajczak, <i>Przed nocą</i> 25. Marcin Brykczyński, <i>W świecie baśni</i> 26. Władysław Broniewski, <i>Kolumb</i> 27. Konstanty Ildefons Gałczyński, <i>Sen psa</i></p>	<p>13. Maria Terlikowska, <i>Ziółko</i> 14. Antoni Słonimski, <i>Polska</i> 15. Józef Wybicki, <i>Mazurek Dąbrowskiego</i> 16. Halina Poświatowska, <i>Mam szczęście</i> 17. Władysław Bełza, <i>Ziemia rodzinna</i> 18. Joanna Kulmowa, <i>Po co jest teatr?</i> 19. Józef Ratajczak, <i>Legenda</i> 20. Artur Oppman, <i>Za górami, za morzami</i> 21. Jan Brzechwa, <i>Kwoka</i> 22. Julian Tuwim, <i>Kapuśniaczek</i> 23. Julian Tuwim, <i>Dyzio marzyciel</i> 24. Jan Brzechwa, <i>Nowy rok szkolny</i> 25. Danuta Wawiłow, <i>Jesienią</i> 26. Władysław Broniewski, <i>Zaduszki</i> 27. Joanna Kulmowa, <i>Zasypanie lasu</i> 28. Anna Kamińska, <i>Babcia</i> 29. Irena Landau, <i>Piosenka o tacie</i></p>
<p>Między nami (klasa siódma) 1. Jan Kochanowski, *** (Czego chcesz od nas, Panie) 2. Roman Brandstaetter, <i>Stworzenie człowieka</i> 3. Czesław Miłosz, <i>Z okna</i> 4. Bolesław Leśmian, <i>Dusiołek</i> 5. Paweł Leśczycki, <i>Sim city</i> 6. Tadeusz Różewicz, <i>Kasztan</i> 7. Józef Baran, <i>Dom rodzinny</i> 8. Jan Kochanowski, <i>Treny (wybór)</i> 9. Leopold Staff, <i>Odys</i> 10. Antoni Marianowicz, <i>Babka</i> 11. Tadeusz Różewicz, <i>Ojciec</i> 12. Jan Kochanowski, <i>Pieśni (wybór)</i> 13. Wisława Szymborska, <i>Możliwość</i> 14. Stanisław Barańczak, <i>Gruzja</i> 15. Kazimierz Wierzyński, <i>Przykazania</i> 16. Cyprian Norwid, <i>Moja piosnka (II)</i> 17. Adam Mickiewicz, <i>Stepy akermzańskie</i> 18. Adam Mickiewicz, <i>Śmierć Pułkownika</i> 19. Edward Stachura, <i>Ite missa est</i> 20. Marcin Świetlicki, <i>Nowe pogo</i> 21. Tomasz Różycki, <i>Dwanaście stacji (fragment)</i> 22. Konstanty Ildefons Gałczyński, <i>Ballada o trzęsących się portkach</i></p>	<p>Nowe słowa na start (klasa siódma) 1. Wisława Szymborska, <i>Miłość od pierwszego wejrzenia</i> 2. Jan Lechoń, <i>Pytasz, co w życiu moim z wszystkich rzeczą główną</i> 3. Jan Kochanowski, <i>Fraszki (wybór)</i> 4. Jan Kochanowski, <i>Pieśni (wybór)</i> 5. Jerzy Liebert, <i>Nadzieja</i> 6. Kazimierz Wierzyński, <i>Zielono mam w głowie</i> 7. Czesław Miłosz, <i>Dar</i> 8. Adam Mickiewicz, <i>Śmierć Pułkownika</i> 9. Cyprian Norwid, <i>Moja piosnka (II)</i> 10. Tadeusz Różewicz, *** (oblicze ojczyzny) 11. Adam Mickiewicz, <i>Stepy akermzańskie</i> 12. Leopold Staff, <i>Sonet szalony</i> 13. Bolesław Leśmian, <i>Dusiołek</i> 14. Jan Twardowski, <i>Podziękowanie</i></p>
<p>Między nami (klasa ósma) 1. Ignacy Krasicki, <i>Człowiek i zdrowie</i> 2. Wisława Szymborska, <i>W zatrzęsieniu</i> 3. Jerzy Liebert, *** (Uczę się siebie, człowieku) 4. Jan Kochanowski, <i>Pieśni (wybór)</i> 5. Jan Kochanowski, <i>Fraszki (wybór)</i></p>	<p>Nowe słowa na start (klasa ósma) 1. Włodzimierz Szzymanowicz, <i>Zaproszenie mnie do stołu</i> 2. Tadeusz Różewicz, <i>List do ludożerców</i> 3. Jan Kochanowski, <i>Treny (wybór)</i> 4. Bolesław Leśmian, <i>Urszula Kochanowska</i></p>

6. Miron Białoszewski, <i>Wywód jestem</i>	5. Juliusz Słowacki, <i>Hymn</i>
7. Jonasz Kofta, <i>Kiedy się dziwić przestanę</i>	6. Wisława Szymborska, <i>Nic dwa razy</i>
8. Edward Stachura, <i>Człowiek człowiekowi</i>	7. Jarosław Marek Rymkiewicz, <i>Wiosna w Milanówku</i>
9. Wojciech Młynarski, <i>Róbmy swoje</i>	8. Miron Białoszewski, <i>Szare eminencje zachwytu</i>
10. Wisława Szymborska, <i>Minuta ciszy po Ludwice Wawrzyńskiej</i>	9. Antifilos, <i>Anegdota o Diogensie</i>
11. Tadeusz Różewicz, <i>słowa</i>	10. Konstanty Ildefons Gałczyński, <i>Pieśń III</i>
12. Stanisław Sojka, <i>Tolerancja</i>	11. Jarosław Marek Rymkiewicz, <i>***</i> (Dlaczego czasownik)
13. Krzysztof Kamil Baczyński, <i>Elegia o... (chłopcu polskim)</i>	
14. Jan Lechoń, <i>Przypowieść</i>	
15. Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, <i>Wagi</i>	
16. Joanna Kulmowa, <i>Bociany</i>	
17. Kazimierz Wierzyński, <i>Lekcja konwersacji</i>	
18. Wisława Szymborska, <i>Vermeer</i>	
19. Jacek Kaczmarski, <i>Martwa natura</i>	
20. Czesław Miłosz, <i>O! Edward Hopper</i>	
21. Umberto Eco, <i>Pierwszy okres filozofii starożytnej</i>	
22. Marian Hemar, <i>Teoria względności</i>	
23. Metrodoros, <i>Gorzka medytacja</i>	
24. Zygmunt Ławrynowicz, <i>Mówimy miłość</i>	
25. Konstanty Ildefons Gałczyński, <i>Teatrzyk Zielona Gęś ma zaszczyt przedstawić powieść pacyfistyczną pt. „Pożegnanie z bronią”</i>	
26. Wisława Szymborska, <i>Na wieży Babel</i>	
27. Piotr Macierzyński, <i>Stworzenie KL Auschwitz</i>	
28. Leopold Staff, <i>Spokojne myśli</i>	
29. Wisława Szymborska, <i>Radość pisania</i>	

Wybrana bibliografia

- Bajaj M., *Encyclopedia of Peace Education*, Information Age Publishing, Charlotte 2008.
- Gadamer H.-G., *Czy poeci umilkną*, wybrał i opracował J. Margański, przeł. M. Łukasiewicz, Bydgoszcz 1998.
- Galtung J., *Peace by Peaceful Means*, New York 1996.
- Napoleitano M.A., *Teaching Adolescent Psychology Using Popular Song Lyrics*, „Psychological Reports” 1988, nr 62.
- Nussbaum M.C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, przedmowa J. Kuisz, Warszawa 2016.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, przeł. I. Wojnar, Warszawa 2003.
- Wodiczko K., *Obalenie wojen*, przeł. P. Łopatka, Kraków 2013.
- Wojnar I., *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, w: *Etos edukacji w XXI wieku*, red. I. Wojnar, Warszawa 2000.

Poetry as an Act of Peace (in of the Polish Language Teaching in Primary School)

Summary

The objective of the chapter is to answer how pro-peace classes with the use of poetry are implemented in Polish literature and language teaching at the primary school level, and how the application of this model (or lack thereof) impacts on the social and psychological life of children and young people. The author proposes a parallel analysis of school life and poetic texts as regards the content potentially effective in pro-peace education, also understood here as pro-tranquillity. The research focuses on the current state of Polish poetry education in terms of opportunities and the hindrances to pro-peace education (e.g. the format of Polish literature and language classes, selection of texts, content of textbooks, presence of peace-related motifs), the nature and current condition of Polish pro-peace education, and its impact on the mental well-being of children.

Keywords: peace education, poetry in primary school, tranquility.

Czy poeci XXI wieku są uwrażliwieni na sztukę?

Czesław Miłosz, Wisława Szymborska, Tadeusz Różewicz, Stanisław Grochowiak, Zbigniew Herbert, Julia Hartwig, to poeci XX wieku, którzy opisywali obrazy ulubionych malarzy w wierszach a sztuka była im szczególnie bliska.

Ekfrazja, czyli figura, która jest opisem obrazu w poetyckich frazach, rodzajem szczególnego transferu „zawartości” tematycznej, filozoficznej, estetycznej dzieła sztuki do dzieła wyrażonego w środkach werbalnego opisu często pojawiała się u Czesława Miłosza (wiersze takie, jak: *Pokój hotelowy*, *Pastele Degasa*, *O! Salvator Rosa (1615-1673)*, *Pejzaż z postaciami*, *Yale University Gallery*, *O! Gustav Klimt (1862-1918)*, *Judyta (szczegół)*, *Österreichische Gallerie*, *Wiedeń*, są tylko wybranymi spośród wielu utworów o arcydziełach malarskich).

Szymborskiej wiersz *Pejzaż* jest ekfrazą, jest imitacją malarstwa obrazów malarzy holenderskich. Poetka zamienia malarskie obrazy w strofy poetyckie. *Kobiety Rubensa*, *Dwie małpy Bruegla* są jej poetyckim widzeniem świata mistrzów malarstwa.

Obrazy Pietera Bruegla *Pejzaż z upadkiem* interpretował w poezji Różewicz, *Monę Lizę* Herbert, Grochowiak *Płonącą żyrafę Dalego*, *Lekcję anatomii* Rembrandta Różewicz, Szymborska, Miłosz, Herbert, Grochowiak – kontemplowali w wierszach egzystencjalne, filozoficzne, moralne dylematy.

Spśród żyjących poetów twórczość Adama Zagajewskiego jest najbardziej wyrazistym przykładem szczególnego uwrażliwienia na malarstwo.

Wiersze, które interpretują klasykę wspaniałych obrazów: Piera della Francesca, Vermeera, Cézanne’a, Soutine’a, Rembrandta, Degasa, są poetyckim zapisem doświadczania przyjemności w partycypowaniu w dziele sztuki. Zagajewski czerpie przyjemność z opisywanej przyjemności. (To słowa Rolanda Barthesa pochodzące z jego *Le plaisir du texte*.)

I do wierszy tych właśnie wymienionych poetów nauczyciele odwołują się, gdy mowa o związkach poezji z malarstwem, czy szerzej – sztuką. Obrazy i wiersze klasyków polskiej poezji XX wieku zapisują refleksje niewyrażalne inaczej niż to możliwe w sztuce, kreują światy balansujące na granicy doświadczania rzeczywistości, przeczuwania transcendencji i metafizyki¹.

¹ Zob. A. Pilch, *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*, Kraków 2010, s. 43.

XXI wiek przynosi wartościową i ciekawą twórczość młodszego pokolenia poetów, która prawie w ogóle nie jest znana szkolnej polonistyce.

Najbardziej znani: Marcin Świetlicki (57 lat), Eugeniusz Tkaczyszyn-Dycki (56 lat), a w dalszej kolejności może Jacek Podsiadło (55), Marcin Sendeccki (51), Tomasz Różycki (49). To pokolenie 50-latków niespecjalnie interesuje się sztukami pięknymi, na tyle by poświęcić wiersze malarskim arcydziełom. (Wyjątkiem jest Tomasz Różycki i jego wspaniały wiersz o Chagallu pt.: *Później, w innym życiu*, poetycka refleksja o obrazie Marca Chagalla *Czas jest bezbrzeżną rzeką*.)

Pytanie, na które chciałabym dać choćby częściową odpowiedź, to: **jak i czy pokolenie poetów urodzonych w latach 80. (i później) pisze o sztuce, w jaki sposób istnieją w ich twórczości czy choćby pojedynczych wierszach malarstwo, sztuki piękne?**

Nie ma najmniejszych wątpliwości, że nastąpiła ogromna przemiana w estetyce, w wyznaczaniu (bądź właśnie w niewyznaczaniu) nowych zasad, wartości, kontemplacji i ocenie sztuk pięknych. Kierunek przewartościowań i przeobrażeń w estetyce i prawach sztuki stał się oczywistością (pisali o tym zjawisku m.in. Arnold Berleant, Arthur Danto, Denis Dutton).

Czy przemiany w estetyce widoczne są w twórczości poetyckiej młodych (?) poetów? Polscy poeci na XXI wiek w wierszach kontemplują zjawiska sztuki rzadko. Na pytanie, czy są uwrażliwieni na malarstwo, odpowiedź brzmi: nie. Czy na sztukę? Tak, współczesną, obecną we współczesnych muzeach (MOCAK – Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie, Muzeum Współczesne we Wrocławiu, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie), ale „uwrażliwienie” jest raczej eufemizmem.

Sztuki piękne są inspiracją szczególnego rodzaju. Sztuka współczesna chce i taki jest jej cel, ingerować w nasze życie, prowokować do działania, do zmiany, do aktywności, do współtworzenia. Jest sprzeciwem wobec form społecznych, kulturowych, do których przywykliśmy. Jest radykalna, stara się angażować odbiorcę emocjonalnie, pragnie wywoływać emocje, nawet te najgłębiej ukryte, często nieświadome.

Wiersze Jakuba Kornhausera (rocznik 1984) zainspirowane są obrazami wielkich malarzy. W tomie *Drożdźownia* (2016), nagrodzonym nagrodą Wisławy Szymborskiej i wrocławskim Silesiusem, cztery części tomiku zawierają wiersze, które obok tytułu w nawiasie przywołują nazwiska takie, jak: Soutine, kilka wierszy; Malewicz, parę wierszy; Paul Klee również, Schiele także. Na przykład: *Krzesała* (Schiele), *Park pod Lucerną* (Klee), *Czarny kwadrat na białym tle* (Malewicz). I chociaż nazwiska artystów malarzy są integralną częścią tytułu – są tylko i wyłącznie inspiracją odczutej przez poetę atmosfery obrazu, konstrukcji języka malarskiego. Uruchamiają poetycką wyobraźnię, by prowadzić niezwiązaną tematycznie z obrazem własną narrację.

Aleja drzew (Soutine)

Zmięliśmy ostatnie zabudowania, żołądździe zmiażdżyły kościoły,
młyn i sołtysa. Bar obrósł tłuszczem i pękł wstydliwie za zakrętem.
Zapakowaliśmy tylko sentymentalne galaretki; makaron z mięsem rzuciliśmy gawronom.
Stryj, co homologuje busy, dał nam konia,
wymknęliśmy się ze wsi tylnym wyjściem, którego od dawna nikt nie pilnował.
Koń skrzypiał, coś czerwonego nabrzmiało między pniami.
To ministrant. Nie zauważył, że zmienił się w brodatego krasnala,
a raczej w stracha na wilki.

(J. Kornhauser, *Drożdżownia*, 2016)



Chaim Soutine, *Red houses*, 1917

Źródło: WikiArt.org, Visual Art Encyclopedia

Jakubowi Kornhauserowi obrazy Chaima Soutine'a służą do poruszania wątków, obrazów, klimatu kultury żydowskiej, do sugestii podobieństwa nie tema-

tycznego a emocjonalnego oraz co ważne, do **przeniesienia techniki malowania Soutine'a; pochyłe przestrzenie, nieregularne, pokręcone, biegnące w różnych kierunkach linie, świat barw, kolorów, imitacji świata onirycznego, na styl i kompozycję tekstu poetyckiego, forma wiersza ma być podobna do formy obrazu.**

Soutine maluje swój świat, swoją opowieść o żydowskim miasteczku, krajobrazie, zwyczajach, liniami i formami niestabilnymi, pochyłymi, rozwichrzonymi, tak jakby emocje narzucały chwiejące się, kręte, wymykające się ładowi i uporządkowaniu pomieszczenia jawy i snu, pamięci – z teraźniejszością. Tak jak w sztuce nowoczesnej – Kornhauser buduje poetycki świat ze strzępków pamięci, która podporządkowana jest wyobraźni. Scenki rodzajowe, małe pejzaże, małe portrety, obrazy senne płaczą się, jak krzywe linie i płaszczyzny obrazów Soutine'a. Odbiorcę-czytelnika czeka to, o czym pisałam wcześniej – aktywne współuczestniczenie, zbudowanie interpretacji według własnych emocji.

Tak jak nastąpiła przemiana muzealnej struktury przestrzeni z klasycznej na nowoczesną, tak samo zmienił się sposób, poetyka, w których jest obecna refleksja o sztuce i poezji.

W poezji młodych poetów na XXI wiek interakcja poetyckiego tekstu z dziełem sztuki coraz częściej ma charakter indywidualnego uczestnictwa w dziele, swoistego transferu konwergencyjności, transmedialności czy multimodalności².

Sebastian Borowicz podkreślał, że sztuka współczesna, a wraz z nią najnowsza poezja, staje się transmedialna, uobecnia się w różnych formach przekazu i różnych modalnościach (stanach istnienia). Zarówno sztuka, jak i poezja wydaje się być nomadyczna, labilna semantycznie, hipertekstowa, a cechą zarówno jednej, jak i drugiej (sztuka-poezja) jest performatywność, hybrydyzacja, nielinearna czasowość i nieeuklidesowa przestrzenność³.

Rewolucja cybernetyczna i rozwój nowych technologii komunikacyjnych, zwłaszcza tych końca XX i początku XXI wieku, spowodowała konieczność szerszego namysłu nad statusem zarówno tekstu poezji, jak i wszelkiego rodzaju dzieł wizualnych, takich fenomenów, jak obrazy cyfrowe, sztuka performatywna, hybrydy słowno-wizualne rządzące się prawami nowej już estetyki.

Wymienione wyżej cechy nowej poezji i nowej sztuki stwarzają wyzwanie zarówno dla twórców, ale przede wszystkim dla odbiorców, którym przyszło uczestniczyć w kulturze właśnie hybrydycznej, transmedialnej.

² Obszernie uzasadniał ten typ przemian S. Borowicz, proponując cykl nowych zajęć pod nazwą *Transmedialność literatury w nowej edukacji* – projekt znajduje się w archiwum Katedry PEN Wydziału Polonistyki UJ.

³ Por. S. Borowicz, *Projekt „paideia” 2.0. Kształcenie humanistyczne w społeczeństwie „technoscience”*, zob. *Lekcja POLSKI(ego)...*, t. 2, s. 325-336.

Działać, przekształcać, tworzyć nowe, fizykalno-wirtualne obiekty – zarówno w poezji, jak i we współczesnej sztuce wymagają namysłu i redefinicji.

W tym względzie nowe media, świat cyfrowy, rzeczywistość wirtualna odciska swoje niezwykle silne piętno na literaturze, poezji, sztuce, wymagając przedefiniowania. Wspomniane tu procesy **wymuszają** więc takie sprofilowanie warsztatu współczesnego polonisty, zwłaszcza nauczyciela, aby był on zdolny reagować na zachodzące zmiany.

Niektóre wiersze Michała Sobola są przykładem na to, że performatywne działania artystów i ich instalacje wymagają namysłu, a często drastyczne i dramatyczne obiekty są trudne do przyjęcia przez nieprzygotowanego do nowej sztuki wystawionego w nowym muzeum, odbiorcy.

Sznyt

Oglądam prace austriackich akcjonistów, ale nie na żywo,
tylko filmy i zdjęcia w muzeum sztuki współczesnej
w Krakowie. Żywi byli ci inni, liczna grupa niezrzeszonych,
bardziej pasjonatów sztuki, niż profesjonalnych artystów,
działających osobno w każdym osiedlu, wsi, rodzinie,
spadkobierców tradycji sięgającej początków ludzkości,
dziedziczonej poza murami akademii. Ciało, które pęta,
należy, bez ociągania się, przedziurawić kawałkiem kamienia,
nożem, szkłem potłuczonej butelki. Druga przestrzeń
potrzebna jest już dziś, tu i teraz, nie warto czekać,
aż drzwi Sezamu same otworzą się, poruszone zaklęciem
albo drugim uważnym spojrzeniem. Trzeba pchnąć i wejść.

(M. Sobol, *Schrony*, Warszawa 2017, s. 74)

Szokujące i brutalne prace austriackich akcjonistów (początki ruchu austriackich artystów to druga połowa lat 60. XX wieku), artystów buntujących się przeciwko formom społecznym, wypaczeniom religijnym, przeszłości nazistowskiej w Austrii, tabu cielesności i seksualności, można było zobaczyć w Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK (w 2011 roku). Zdjęcia, obrazy, instalacje były „rewolucją w sztuce” – drapiezną, krwawą, okrutną i brutalną.

Wiersz Michała Sobola jest refleksją nad pracami austriackich akcjonistów, ale także rodzajem poparcia buntu, zrozumieniem dla niechęci do społecznych i ludzkich wypaczeń i ograniczeń.

„Ciało, które pęta” – mówi poeta, ciało, które boleśnie ogranicza, okaleczone, zniewolone, jest znakiem – metaforą relacji, którą można określić mianem „współczesny człowiek we współczesnym świecie”. Uczestnictwo w dzisiejszej rzeczywistości staje się dla wrażliwej jednostki trudne, często nie można w niej odnaleźć samego

siebie, Świat uwiera, bycie w świecie staje się nie do zniesienia. Przypominam w tym miejscu mowę noblowską Olgi Tokarczuk pt. *Czuły narrator* i przewijający się stały w niej motyw „coś z tym światem jest nie tak”⁴.



Günter Brus, *Selbstbemalung II*, 1964 (Ausschnitt)

Źródło: Internet

Zatem na taki świat i obraz jego w sztuce reaguje współczesna poezja, która staje się coraz bardziej wielowymiarowa, multimodalna, podlega metamorfozie i sublimacji.

Obiekty sztuki i obrazy zaczynają nie tylko swobodnie przepływać między odrębnymi światami, ale i zmieniają swój stan istnienia (teksty przechodzące w fenomeny wizualne i dźwiękowe, słowne). Widzimy to w Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAP, także w Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie.

Współczesną poezję cechuje więc nie klasyczna statyczność, jak niegdyś, ale polimedialna zmienność, dynamika, aktywność narzucona odbiorcy i czytelnikowi.

W takim właśnie kierunku nastąpiło również przeobrażenie dotychczasowych form muzeum, które dzisiaj zyskały zupełnie nową przestrzeń dla nowej sztuki. O tej nowej muzealnej przestrzeni mówi poeta:

⁴ O. Tokarczuk, Mowa noblowska wygłoszona w Akademii Szwedzkiej w Sztokholmie 7 grudnia 2019.

Drugi malarz

Pierwszy malarz staje, ściąga na ścianę
konia, niedźwiedzia, byka. Jest
podobieństwo, ale nieruchome. Drugi malarz
dodaje chude patyki ludzi, liść
trzciny na wietrze, wciera czerwoną
glinę, sadzą znaczy cienie.

(M. Sobol, *Pulsary*, Warszawa 2014, s. 68)

Współcześni poeci zwracają uwagę na łączenie różnych elementów w integralne dzieło sztuki współczesnej. Ekspонат, martwy wypchany niedźwiedź, fotografia artystki, przestrzeń, (ściana i podłoga). Czasem liście, patyki, wcierana w płótna obrazu czerwona glina. To znana nie od dzisiaj sztuka kontaminacji i kompozycji materii sztuki: obiektów body art, przedmiotów, malarskiej, plastycznej formy. Performance jest mocnym doświadczeniem intelektualnym i artysty, i odbiorcy. Obecny w latach 60. powrócił ze zdwojoną energią w XXI wieku. O tym mówi Michał Sobol, Krystyna Dąbrowska, Deborah Sengl – poeci i artyści XXI wieku.



Fot. 1. Ania Kalicka (wystawa prac w MOCAM w Krakowie w 2019 r.), fot. A. Pilch

Młode, nowe pokolenie tworzące współczesny *museion* mówi lub pisze o użytkowaniu muzeum, powołując się na prace Stephena Wrighta czy Jacquesa Rancière'a, który pisze o widzu wyemancypowanym, czyli takim, który swą wiedzę, emocje użytkuje we własnym doświadczeniu⁵.

Myślę, że o tym właśnie mówi Michał Sobol: współtworzenie sztuki jako obiektów muzealnych, użytkowanie ekspozycji, to nowy wymiar doświadczenia odbiorcy, czytelnika czy widza, który „tu i teraz” wchodzi w interakcję z dziełem⁶.

Piszę o tym dlatego, że w wierszach na XXI wiek zupełnie inaczej poeci traktują sztukę, gdy staje się ona choćby częścią tematu poetyckiego tekstu.

Mowa jest przede wszystkim nie o arcydziełach sztuki malarskiej, jak było w przypadku klasyków poezji wymienionych na początku, a o obiekcie, rzeczy, przedmiocie, zjawisku właśnie polimorficznym, transmedialnym, performatywnym.

Sztuka Deborah Sengl jest tego ciekawym przykładem. Nieprzewidywalność twórczości artystycznej i jej dążenie do nowości najwyraźniej stoją w opozycji do konwencjonalnych stylów i rodzajów. Zarówno sztuka współczesna, jak i nowa poezja ciekawa jest i ceniona za kreatywność, oryginalność, zaskakiwanie odbiorcy.

Dzieła sztuki i przedstawienia artystyczne wydają się być poza nawiasem codzienności, realności, tworząc oddzielne i dramatyczne skupione doświadczenia. Pisał o tym zjawisku Denis Dutton⁷ w ważnej książce *Instynkt sztuki* z 2019 roku, który mówi o randze, kryterium określającym nową sztukę: to „bycie wyrazem lub reprezentacją tożsamości kulturowej”⁸.

Tak jest w przypadku Jakuba Kornhausera. Denis Dutton mówi: „Dzieła sztuki są zasadniczo intencjonalne, nawet jeżeli posiadają wiele niezamierzonych znaczeń. Na przykład przedmioty odnalezione – dryfujący kawałek drewna czy innego typu rzeczy przemienione w intencjonalne obiekty poprzez ich odpowiedni dobór i prezentację”⁹. Takie zjawisko występuje np. u Krystyny Dąbrowskiej, która w wierszu pt. *Memorial museum* z tomiku *Ścieżki dźwiękowe* (2018) pisze: „dlaczego się uśmiecham, że w domu żałoby powieszono na ścianach pudełka z chusteczkami?”. Chusteczki wiszą na ścianach jak w muzeum, są symbolem rozpaczy, płaczu po zmarłym.

Lub w innym wierszu poetki pt. *Znalezisko*: „Przybity do muzealnej ściany średniowieczny tors Odkupiciela – odkupiony od chłopskiej rodziny w Owernii, do której trafił z pobliskiego opactwa....”

⁵ K. Jarzyńska, *Negocjowanie kultury. Miejsca wspólne sztuki współczesnej, nowej muzeologii i edukacji progresywistycznej*, w: *Współczesny museion. Edukacja kulturowa z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły*, red. Anna Pilch i Marta Rusek, Kraków 2019, s. 67.

⁶ Tamże, s. 68.

⁷ D. Dutton, *Instynkt sztuki. Piękno, zachwyty i ewolucja człowieka*, przeł. J. Luty, Kraków 2019, s. 109.

⁸ Tamże, s. 115.

⁹ Tamże.

To właśnie rzeczy przemienione w intencjonalne obiekty, w przedstawienia artystyczne (tu opisane w poetyckich wersach). Przemienione w dzieła sztuki muzealnej mają dostarczyć doświadczenia wyobraźniowego zarówno twórcom, jak i odbiorcom¹⁰.

Cechą tego rodzaju poezji jest naszkicowanie czegoś w rodzaju „konturu emocjonalnego”, zaprojektowanie emocjonalnej perspektywy, a zadaniem dzieła sztuki jest wprowadzenie naszego umysłu w stan zmagania intelektualnych i pobudzanie naszych zdolności interpretowania wrażeń zmysłowych. Takie nasycenie emocjonalne, intelektualne wyzwanie służyć ma uruchomieniu naszej wyobraźni.



Fot. 2. Deborah Sengl, austriacka malarka, rzeźbiarka, urodzona w 1974 r. w Wiedniu. ARTWORK, seria dzieł artystki. Muzeum MOCAK, Kraków 2019, fot. A. Pilch

¹⁰ Por. tamże, s. 111.

Arcydzieło malarskie, sztukę artystycznej fotografii, eksponaty-przedmioty, które stworzył artysta plastyk, poeci XXI wieku wykorzystują instrumentalnie. Co odbiorcy ma przekazać „uczłowieczona świnia” w klubie fitness? Jest figurą dzisiejszej młodzieżowej kultury, rzeczywistości, w której priorytetem staje się rzeźbienie ciała?

Zapewne jest to rodzaj znaku nowego modelu życia, który zapełnia istniejącą pustkę, frustrację, trudności w odnalezieniu się w świecie, bolesne poszukiwanie własnej tożsamości. Wysiłek fizyczny, skupienie nad kondycją ciała ma zastąpić „starą receptę” minionego pokolenia, które poszukiwało rozwiązania egzystencjalnych i duchowych dylematów w literaturze, filozofii, sztukach pięknych.

Poeci na XXI wiek albo opowiadają historię swych korzeni, zanurzeni we własną kulturę (Kornhauser), albo prowadzą swoją narrację, by poszukiwać własnego (lirycznego) Ja (Bielska), albo zagłębiają się w Lévinasowskie „epifanie twarzy”, by ujawniać zapomniane piękno starych fotografii, lekceważąc w ten sposób współczesne subkultury i oddając się wyrafinowanym kontemplacjom (Dehnel).

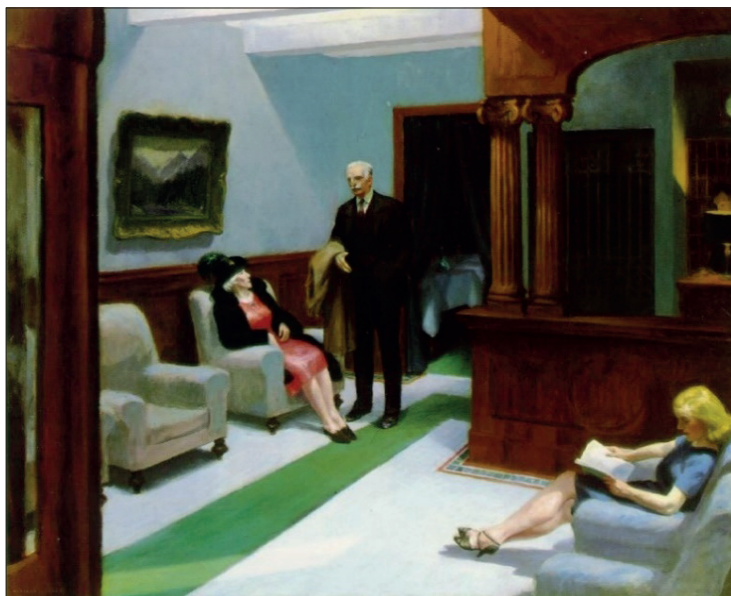
Hotel Lobby

Najpierw długa podróż, taksówką, kolejką podmiejską, autobusem, samolotem, znowu taksówką i w końcu trafiają do tego holu hotelowego, w którym już zostaną. Nie ma miłości. Nie było. Poznali się, kiedy wszyscy dookoła byli zaręczeni, a jej obie siostry były w ciąży. Pobrali się, namawiani przez znajomych, rzadko się kłócili i rzadko myśleli o rozstaniu. Czekaając na recepcjonistę w zielonym holu rozmawiają o zwykłych sprawach związanych z pobytem o godzinie śniadania podawanego w wygaszonej już sali jadalnej albo jeszcze (niemożliwe aby odgadnąć porę dnia).
Może dociera do nich
oczywiście.
Mnie, patrzącej na nich, zajmuje to sekundę.
Im – całe życie.
Które tu się kończy i tu zaczyna.
Ja – wychodzę z internetu i patrzę na zimowe
brudne morze i na port handlowy,
na pracujących ludzi,
na otwartą ciągle dla nas przestrzeń. Jesteś tu. Jesteśmy.
Czy ktoś patrzy na nas – –?

(M. Bielska, z tomu: *Wakacje, widmo*, Kraków 2009, s. 40)

Magdalena Bielska wyprowadza postaci z zamkniętej przestrzeni obrazu, udostępnia świat różnych możliwości, ale punktem docelowym jest Ja liryczne. W obrazie Hoppera poetka słucha siebie. Przestrzeń „oni” jest zamknięta, przestrzeń

Ja-Ty – otwarta. Poetka dokonuje tekstualizacji obrazu Edwarda Hoppera. pt. *Hotel Lobby*. Czy ma prawo przedstawić figury obrazu w poetyckiej narracji?



Edward Hopper, *Hotel Lobby*, 1943

Filozof Maurice Merleau-Ponty dowodził, że artysta, byt cielesny usytuowany w świecie, układa wedle najintymniejszego sekretu. **Malarstwo jest nieme**. Filozof twierdził, że nie można traktować malarstwa jako mowy, bo malarz nie mówi, tylko tworzy, operując figurami, barwami i formami¹¹. Bielska usiłuje odsłonić „najintymniejszy sekret” i tworzy prawdopodobną lub nie, historię intymną postaci obrazu Hoppera.

Zarówno ona, jak i Jacek Dehnel w wierszu *Saint-Malo*, w którym szkicuje domniemaną historię kobiety z pocztówki (fotografii), korzysta z prawa E. Lévinasa, który w *Całości i nieskończoności* twierdzi, że ukazanie twarzy, czy to w obrazie, czy na fotografii jest „żywą obecnością”, ekspresją. A życie ekspresji polega na rozbijaniu formy, w jakiej byt, pokazując się jako temat, jest właśnie ukryty¹².

Dehnel i Bielska mówią – niejako wbrew milczeniu postaci z obrazu czy fotografii. I znowu jest to przykład, że sztuka najnowsza prowokuje poetów do współuczestniczenia w akcie tworzenia, prowokuje do intelektualnego, artystycznego,

¹¹ Pisałam o tym w książce *Formy wyobraźni...*, cytując Piotra Mroza, s. 48.

¹² Tamże, s. 51

indywidualnego wysiłku. Dzieło sztuki jest obiektem refleksji nad własnym rozumieniem świata, siebie, innych. Tekst poetycki jest pretekstem do namysłu choćby nad czasem przeszłym i dzisiejszym, kondycją człowieka wczorajszego i dzisiejszego.

Wiersz Magdaleny Bielskiej w najnowszym jej tomie wierszy *Torfowy ogród z mostem i tygrysem*¹³ mówi o Marii Grubbe, muzie literackiej i malarskiej XVII wieku. Wizerunek Marii Grubbe, jej postać, jest dla poetki tak ważna, że uruchamia narrację prowadzącą do filozoficznych uogólnień.

Jeszcze nie

Nie wiadomo, czy mąż Marii Grubbe naprawdę ją bił.
 Wiadomo natomiast, że z nim, trzecim mężem, nieprzystojnym rzeźmieszkciem,
 Była szczęśliwa, szczęśliwsza, z pozostałymi,
 Bratem króla oraz bogatym myśliwym.
 Można przypuszczać, że bieliznę prała w ługu.
 I że żyła w permanentnym, niewyobrażalnym zimnie.

Wiadomo również, że na obrazach ma podłużną twarz, jak one wszystkie, kobiety z siedemnastego wieku.

Bo homo sapiens cały czas się zmienia
 Spłaszczają się czaszki, wydłużają kręgosłupy,
 kobietom zanika talia, pot zmienia skład chemiczny.
 Według Indian Hopi znajdujemy się dopiero pod koniec cyklu zwierząt.
 Czas człowieka jest jeszcze niewidoczny,
 za wieloma zakrętami, betonowymi wzgórzami,
 zielonymi, miękkimi pagórkami.

(M. Bielska, *Torfowy ogród z mostem i tygrysem*, Poznań 2019, s. 29)

Kto to jest Marie Grubbe? Jej wizerunek znany jest tylko z okładek książek wielu biografów duńskich piszących o niej w XIX wieku. Zwracano przede wszystkim uwagę, że inspirowała duńskich artystów, przede wszystkim tworzących opery. Bielska odkrywa, czy raczej przywraca jej interesujące i niezwykle życie siedemnastowiecznej muzy i wyraża za pomocą środków poetyckiego języka ekspresję życia zapomnianej kobiety. Realizuje filozoficzną frazę Gillesa Deleuza, że „widzenie dokonuje się w myśleniu”¹⁴.

Myślenie o obrazie, o wizerunku, o malarstwie, które zamyka w swych ramach relacje między uwiecznionymi postaciami, przedmiotami, wnętrzami, skrywają w warstwie podskórnej tajemnice. A ponieważ malarstwo jest nieme, jak powiedział wybitny filozof, poeta ma prawo stwarzać widzialny na obrazie świat za każdym razem od nowa, zapisywać go w poetyckim utworze według swojej wyobraźni.

¹³ M. Bielska, *Torfowy ogród z mostem i tygrysem*, Poznań 2019, s. 29.

¹⁴ G. Deleuze, E. Guattari, *Co to jest filozofia*, przeł. P. Pieniążek, Gdańsk 2000.



Źródło: www.amazon.com

„Gdy patrzę na obrazy tekstualizuję je”¹⁵ – powiedział Jean-Luc Nancy.

Adam Dziadek podkreślał, że każdy obraz czy dzieło sztuki „działa inspirująco, podsuwa »wizualne zaczepienie«, od którego zaczyna się wypowiedź swobodnie powiązana z dziełem sztuki”¹⁶.

¹⁵ J.L. Nancy, *Au fond des images*, Paris 2005, s. 130.

¹⁶ A. Dziadek, *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Katowice 2004, s. 179.

Zakończenie

W dzisiejszej perspektywie edukacyjnej konieczne zatem i istotne wydaje się nie tylko ukazanie przyszłym nauczycielom kluczowych zmian, jakim podlega najnowsza kultura, sztuka, literatura, bo te zostały zauważone, ale prześledzenie na konkretnych przykładach fenomenu transmedialności jako nowego sposobu istnienia literatury nie tyle w powiązaniu z obrazem i dźwiękiem, lecz w formie swobodnego przepływu między tymi odmiennymi formami i językami sztuki. No bo jak inaczej można wypowiedzieć i kontemplować dzieło, jeśli nie wyrażając w języku myśli uwiecznionych malarskim pędzlem, koncepcją, dzieła artystów sztuk pięknych?



Chaim Soutine, *View of Ceret*, 1920

Źródło: WikiArt.org, Visual Art Encyclopedia

Wybrana bibliografia

- Dutton D., *Instynkt sztuki. Piękno, zachwyty i ewolucja człowieka*, przeł. J. Luty, Kraków 2019.
Dziadek A., *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Katowice 2004.

Nancy J.-L., *Au fond des images*, Paris 2005.

Pilch A., *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*, Kraków 2010.

Wunenburger J.J., *Filozofia obrazów*, przeł. T. Stróżyński, Gdańsk 2011.

Are 21st-Century Poets Sensitive to Art?

Summary

The article seeks an answer to the questions of whether young Polish poets of the 21st century, like the older generation (e.g. Miłosz, Szymborska, Herbert), are sensitized to art, as well as how they perceive it and how art exists in their poetry. Poems by young poets such as Jakub Kornhauser, Michał Sobol, Magdalena Bielska, and Jacek Dehnel are interpreted and clearly show that the response and sensitivity to painting, sculpture, museum exhibitions are completely different today. This is probably caused by changes in aesthetics, the direction of change in both the art itself and the construction of a new museum space. Poetry becomes transmedia, multidimensional and, in many forms of the poetic message, shows the reader various forms of activity in poem-picture-art relation. The article is addressed primarily to teachers, high school and university students, who need to develop both an awareness of the changes in aesthetics and new tools for interpreting poetry and art in order to understand contemporary art and new poetry.

Keywords: 21st-century poets, contemporary poetry, art, poetry, interpretation, multidimensionality, new aesthetics.

EWA JASKÓŁOWA

ORCID: 0000-0002-4477-9963

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Od *Karmazynowego poematu* Jana Lechonia do *Wolności tragicznej* Kazimierza Wierzyńskiego. Uczeń wobec poezji Skamandra

O problemach mitów narodowych i państwowych w poezji skamandryckiej pisałam pracę magisterską, zafascynowana w latach 70. ubiegłego wieku możliwością dyskusowania o roli Marszałka Piłsudskiego w budowaniu II Rzeczypospolitej. Z wypiekami na twarzy przeglądałam, utrwalone na mikrofilmach lub zachowane w bibliotecznych zbiorach czasopism dawnych, dzienniki wydawane w dniach od 13 do 18 maja 1935 roku. Wszystkie ukazywały się w czarnych obwódkach na znak żałoby po śmierci Marszałka. Ze wszystkich sprawozdań i artykułów przebijał wielki kult przywódcy, wodza, ojca narodu. Skamandryckie seminarium w latach PRL-u było dla mnie i moich kolegów wielkim odkryciem historycznym, literackim i zwyczajnie emocjonalnym. Profesor Opacki, proponując nam tematy skupione wokół poezji Skamandra, rozpoczął naszą przygodę z badaniami socjologicznymi w literaturze. Świadomie zatem tytułem artykułu nawiązuję do publikacji Ireneusza Opackiego¹ sprzed lat. Powracam do tej poezji, by obejrzeć ją jeszcze raz i zastanowić się, w jakim stopniu może poruszyć współczesnego młodego człowieka. Czy może stać się lekturą, która przemówi do młodych ludzi odnowionymi znaczeniami w kontekście współczesnych wydarzeń politycznych i społecznych? Proponując wiersze skamandryckie, zakładam, że ich lektura stanie się prowokacją do stawiania pytań, prowokacją, która spowoduje, że młodzi ludzie zastanowią się nad mechanizmami funkcjonowania państwa i metodami uwodzenia społeczeństwa, które z narodowego powinno ewoluować w kierunku obywatelskiego. Nie zakładam, że proponowane przeze mnie teksty wywołają u wszystkich jednakowe emocje. Będą one różne, ale chcę pokazać możliwości przekraczania utartych, schematycznych sposobów „przerabiania” tej poezji.

¹ I. Opacki, *Od „Karmazynowego poematu” do „Wolności tragicznej”*. (Problematyka mitów narodowych w poezji Skamandra – zarys), w: *Prace historycznoliterackie*, t. 10: *Studia romantyczne*, Katowice 1978.

Pokazanie twórczości poetów wybitnych, świadków i komentatorów wydarzeń politycznych z początku XX wieku daje szansę uświadomienia skomplikowanych doświadczeń oraz emocji ludzi, którzy w nich uczestniczyli. Dwa tomiki można czytać jako poetycką ilustrację dwóch momentów historii oraz emocji i mentalności jej uczestników. W *Karmazynowym poemacie* Jana Lechonia warto odszukać pytania o możliwość wyjścia z kręgu mitów tworzonych w romantycznej literaturze. W *Wolności tragicznej* Kazimierza Wierzyńskiego zobaczyć podsumowanie dokonania obrosłych mitami nowymi, zostawionymi w spadku i rodzącymi nowe pytania o przyszłość. Proponując uczniom wybrane wiersze z obu tomików, nauczyciel powinien zadać sobie pytanie, co może współczesnych młodych ludzi w tych utworach zainteresować i co on chciałby za ich pośrednictwem pokazać, uświadomić, a może do czegoś sprowokować.

Poezję skamandrytów poznaje uczeń szkoły średniej głównie za sprawą pełnych witalistycznej radości wierszy Kazimierza Wierzyńskiego z tomiku *Wróble na dachu, Wiosna i wino* i najsłynniejszego *Lauru olimpijskiego*. Czytane są utwory z *Czyhania na Boga* Juliana Tuwima, przywoływane zawołania z utworów Antoniego Słonimskiego: „Ojczyzna moja wolna, wolna, więc zrywam z ramion płaszcz Konrada” i Jana Lechonia: „A wiosną – niechaj wiosnę, nie Polskę zobaczę”. Całe utwory obu tych poetów, a zatem *Czarna wiosna* Słonimskiego i *Herostrates* Lechonia, już niekoniecznie pojawiają się na lekcjach. Nieczęsto też pojawia się refleksja nad dość złowrogo brzmiącymi tytułami obu utworów. O Lechoniu zwykle się mówi na lekcjach, że był dziwnym skamandrytą, który mówił frazą romantyczną, że powielał romantyczne wzorce, ale już bardzo rzadko zadaje się pytanie, dlaczego? Co z tej romantycznej frazy można dziś wyczytać, zwłaszcza gdy lekturą są wiersze zamieszczone w *Karmazynowym poemacie*, wydane w 1920 roku, ale pisane wcześniej, w okolicach i przed 1918 rokiem. Dlaczego większość utworów tego tomu tytułami przywołuje szlachecko-romantycznych bohaterów, a pierwszy nosi tytuł *Herostrates*?

Nauczyciel planujący pracę z tomikiem musi mieć wiedzę historycznoliteracką, bo jest specjalistą, ekspertem, filologiem z tytułem co najmniej magistra. Wie zatem, że *Karmazynowy poemat* powstał u progu niepodległości, przeczytał go co najmniej kilka razy i wie, co o nim pisał Ireneusz Opacki w *Dramacie narodowej wyobraźni. Wokół karmazynowego poematu*², przeczytał polemikę Jerzego Paszka³ z Opackim i Opackiego z Józefem Adamem Kosińskim⁴. Podkreślam, to jest oczy-

² I. Opacki, *Król Duch, Herostrates i codzienność*, Katowice 1997.

³ J. Paszek, O „Piłsudskim” Lechonia inaczej, w: *Skamander*, t. 8: *Szkie i interpretacje*, red. I. Opacki, Katowice 1991.

⁴ Por. I. Opacki, *Spór o realia „Piłsudskiego” Jana Lechonia*, „Pamiętnik Literacki” 1984, z. 75/3, s. 400-416 [online], http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Pamietnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej/Pamietnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1984-t75-n3/Pamietnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1984-t75-n3-s400-416/

tanie nauczyciela i jego pełna świadomość złożoności pokazywanych w tomiku problemów, a przede wszystkim różnych możliwości interpretacyjnych. Artykuły Ireneusza Opackiego, w których pokazany zostaje kontekst historycznoliteracki, socjologiczny i polityczny *Karmazynowego poematu* Lechonia, uświadamiają możliwości odczytywania tych wierszy we współczesnym kontekście. Oto bowiem mity narodowe, wobec których myślący człowiek tamtej epoki stawał rozdarty wewnętrznie, powracają w karykaturalnej odsłonie jako hasła nacjonalistycznych grup nie tylko młodzieżowych. W artykule Opackiego *Liryka i narodowe mity*⁵ czytamy komentarz dotyczący budowania mitów narodowych w epoce poromantycznej, czasów narodowej niewoli i w liryce tworzonej w czasach I wojny światowej. W tych czasach zwrot ku wartościom zrodzonym w kulturze romantyzmu był ze wszech miar uzasadniony. Bez istnienia państwa naród mógł przetrwać dzięki hołubieniu kultury, a często idealizacji przeszłości. Opacki mówił o „religii patriotyzmu”, wyrosłej z romantycznej poezji mesjanistycznej, wyjaśniając jednocześnie jej uzasadnienie w czasach romantyzmu: „[...] w romantyzmie, w zapleczu tego typu form poetyckich, stał potężny system filozoficzny, religijna koncepcja dziejów, Polska jawiła się w niej jako autentycznie rozumiany »Mesjasz narodów«”⁶.

W sytuacji odzyskania niepodległości, a zwłaszcza w sytuacji niepodległości współczesnej, sakralizacja Polski przestaje mieć podstawy filozoficzne, a afirmowane mity stają się nie tylko podstawą anachronicznych postaw, ale bywają przedmiotem manipulacji dla uzyskania doraźnych celów.

Karmazynowy poemat łączył Opacki z nurtem poezji niepodległościowej, powstającej na przełomie XIX i XX wieku, ze wzmożoną siłą oddziałującej w chwili wybuchu I wojny światowej i u progu odzyskania niepodległości w 1918 roku. Tomik Lechoniowy stanowi najwyższej próby poezję tego czasu. Dziś można w nim

Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1984-t75-n3-s400-416.pdf [dostęp: 15.09.2020]; J.A. Kosiński, *Kiedy Lechoń napisał „Piłsudskiego”*: w odpowiedzi profesorowi Ireneuszowi Opackiemu, „Pamiętnik Literacki” 1984, z. 75/3, s. 416-426 [online], [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1984-t75-n3-s416-426/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1984-t75-n3-s416-426.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1984-t75-n3/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1984-t75-n3-s416-426/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1984-t75-n3-s416-426.pdf) [dostęp: 15.09.2020]; J.A. Kosiński, *Wokół „Piłsudskiego”* w „*Karmazynowym poemacie*”, „Pamiętnik Literacki” 1983, z. 74/3, s. 309-320 [online], [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1983-t74-n3-s309-320/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1983-t74-n3-s309-320.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1983-t74-n3/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1983-t74-n3-s309-320/Pamiętnik_Literacki_czasopismo_kwartalne_poswiecone_historii_i_krytyce_literatury_polskiej-r1983-t74-n3-s309-320.pdf) [dostęp: 15.09.2020].

⁵ I. Opacki, *Mówione wierszem*, Katowice 2004.

⁶ I. Opacki, *Liryka i narodowe mity*, w: tegoż, *Mówione...*, s. 251.

zobaczyć ambiwalencję emocji, które towarzyszą obserwatorom życia politycznego w roku 1918. Z jednej bowiem strony każdy kolejny wiersz przywołuje postaci owiane legendą romantyczną albo poromantyczną: Książę Józef, Maurycy Mochnacki, Jacek Malczewski, by na końcu postawić Piłsudskiego, którego legenda dopiero zaczyna się tworzyć, a z drugiej strony każdy z tych utworów biorących za bohatera jedną z przywołanych postaci ewokuje niepokój zrodzony ze świadomości, że oto ta święta narodowa mitologia wykorzystywana jest w sposób zdradziecki, co wyczytać można z wiersza pt. *Piłsudski*. Ta tytułowa postać jawi się w utworze na samym końcu. Przywołana jest za pośrednictwem typowego dla poezji niepodległościowej zaimka On (pisanego wielką literą) oraz szarego munduru. Opacki w sposób przekonujący łączy ten utwór z wydarzeniami historycznymi, jakimi było utworzenie kadłubkowego Rządu Królestwa Polskiego, by – manipulując emocjami Polaków – dokonać zaciągu wojska potrzebnego zaborcom w czasie wojny. Dlatego w strofie wiersza daje się wyczuć niepokój, niepewność i groźbę sytuacji:

Wielkimi ulicami morze głów urasta,
I czujesz, że rozpękną ulice się miasta,
Że Bogu się jak groźba położą przed tronem
I krzykną wielką ciszą... lub głosów milionem.

(*Piłsudski*)⁷

We wszystkich utworach tego tomu można usłyszeć pytanie o szanse wyjścia z kręgu romantycznej mitologii. Poeta, mówiąc językiem romantycznej tradycji, przywołując romantyczne i młodopolskie symbole, wskazuje na uświęconą narodową mitologię, tworzoną wokół walki narodowowyzwoleńczej oraz idealnego obrazu Polaków, którzy nosili w sobie tak samo wyidealizowany obraz Polski. Co stanie się z tą idealizacją pokaże Wierzyński po śmierci Józefa Piłsudskiego, w tomiku napisanym w 1936 roku, o znamienym tytule *Wolność tragiczna*. Lechoń u progu niepodległości stawia też pytanie, co zrobić z obezwładniającą magią mitów, wyraża niepokój o to, co się stanie, gdy przyjdzie żyć bez jarzma niewoli, z pamięcią przeszłości. Pyta wprost, czy jest szansa na normalne życie bez ciągłego przywoływania i powoływania się na doświadczenia z przeszłości? Najsilniej wybrzmiewają te pytania w *Herostratesie*. Gest niszczenia pamiątek przeszłości, zabijania bohaterów uświęconych w tradycji walk narodowowyzwoleńczych jest obrazoburczy, ale jego celem jest prowokacja:

O! zwalcież mi Łazienki królewskie w Warszawie,
Bezdzusne, zimnym rylcem drapane marmury,
Pokruszcie na kawałki gipsowe figury,
A Ceres kłosośną utopcie mi w stawie.

⁷ J. Lechoń, *Piłsudski*, w: tegoż, *Poezje*, Warszawa 1987, s. 23.

Jeśli gdzieś na Starym pokaże się Mieście
I utkwi w was Kiliński swe oczy zielone
Zabijcie go! – A trupa zawleczcie na stronę
I tylko wieść mi o tym radosną przynieście.

(*Herostrates*)⁸

Ma ten gest pobudzić refleksje, a nie tylko święte oburzenie, bo kilka wersów niżej brzmią słowa z taką mocą powtarzane na wielu lekcjach języka polskiego, często bez świadomości, że pochodzą właśnie z tego utworu:

A wiosną – niechaj wiosnę, nie Polskę zobaczę.

I jest wreszcie ostatnia zwrotka tego wiersza, która najsilniej wyraża wprost niepokój o to, co się stanie w sytuacji, gdy trzeba będzie żyć w normalnych warunkach, bez narodowej niewoli.

Bo w nocy spać nie mogę i we dnie się trudzę
Myślami, co mi w serce wrastają zwątpieniem,
I chciałbym raz zobaczyć, gdy przeszłość ważeniem,
Czy wszystko w pył rozkruszę, czy... Polskę obudzę⁹.

Mochnacki i *Piłsudski* to te dwa utwory tomiku, w których poeta zdaje się mówić o narodowej mitologii wywiedzionej z romantycznej tradycji, pokazując, że staje się ona zagrożeniem dla jej wyznawców. Jakże trudna musiała być dla poety ta diagnoza, skoro on sam tradycję tę kochał i pielęgnował.

Maurycy Mochnacki (1803 – 1834) występuje w wierszu jako romantyczny pianista, choć wiadomo, że mimo bardzo krótkiego życia zdążył zaangażować się w działalność konspiracyjną, był teoretykiem romantyzmu, autorem pism publicystycznych. Koncert przedstawiony w wierszu¹⁰, choć nawiązuje do wydarzenia, które rzeczywiście miało miejsce, nie jest odtworzeniem wystąpienia z roku 1832, lecz literacką próbą ukazania konsekwencji zatopienia się artysty w obrazach własnej historycznej przeszłości, przy jednoczesnej świadomości, że słuchacze nie myślą

⁸ J. Lechoń, *Poezje...*, s. 7-8.

⁹ Tamże, s. 8.

¹⁰ O koncercie, który istotnie odbył się w Metz u pisze Jerzy Wiśniewski, *Czy Maurycy Mochnacki koncertował, grając na klawikordzie. Uwagi na marginesie wiersza Jana Lechonia*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Litteraria Polonica” 2001, nr 2, s. 41-46; dostępne także [online], https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwi34I2L2uzlAhViiIsKHWk-4BYUQFjABegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fcejsh.icm.edu.pl%2Fcejsh%2Felement%2Fbwmeta1.element.hdl_11089_8533%2F%2F42-47.pdf&usg=AOvVaw3nTIR3P7_Hk8cM5cSxJZRS [dostęp: 2.11.2019].

tymi samymi obrazami i symbolami, co koncertmistrz. Wiersz jest bardzo wyraźnym nawiązaniem do najbardziej znanego z literatury romantycznej koncertu Jankiela z *Pana Tadeusza*. Brzmi nawet tym samym, co u Mickiewicza trzynastozgłoskowcem i ilustruje zdarzenia z nieodległej (dla Mochnickiego) historii narodu. Różnica obu koncertów jest aż nadto widoczna. Spektakl, który funduje swoim słuchaczom Jankiel i Mochnicki, to dwa zupełnie odmienne spektakle. Jankiel, grając odsyła do zdarzeń, które słuchacze doskonale znają i nawet, gdy „[...] puścił fałszywy akord, jak syk węża, / Jak zgrzyt żelaza po szkle”, tylko na moment „– przejął wszystkich dreszczem / I wesołość pomieszał przeczuciem złowieszczem”. Za moment bowiem „[...] Klucznik pojał mistrza, zakrył ręką lica i krzyknął: »Znam! Znam głos ten! to jest Targowica«”¹¹.

Próżno szukać podobnych reakcji u słuchaczy koncertu w „sali biedermajer”. Słuchacze w obcej sali nie rozumieją koncertu, są przerażeni, uciekają, koncert poetycki, wbrew temu jak było naprawdę, kończy się porażką artysty. Powstaje pytanie: dlaczego? Badacze zajmujący się twórczością Lechonia zgodni są co do tego, że poeta w *Karmazynowym poemacie*, a zwłaszcza w *Mochnickim* i *Piłsudskim* pokazuje emocjonalną ambiwalencję¹² wynikającą z niepokoju, zrodzonych w czasie obserwacji burzliwych zdarzeń towarzyszących odzyskiwaniu wolności. Spory o szczegóły historyczne, które legły u podstaw dyskusji między Opackim i Kosińskim, a także analizy historycznych wydarzeń prowadzone przez Romana Lotha są ważne dla świadomości nauczyciela; uczeń, przystępując do lektury wierszy, ma jedynie świadomość, że powstają one w latach zapowiadających już odzyskanie niepodległości przez Polskę. Utwory te budzą wiele pytań młodych ludzi, trzeba im na zadanie tych pytań pozwolić¹³. Problemem jest imię tytułowego *Herostratesa*, pytania dotyczą postaci Racheli w wierszu *Piłsudski* oraz niepokojących obrazów zarówno w utworze *Mochnicki*, jak i *Piłsudski*. Rozwiązywanie problemów odbywa się w procesie dyskusji, z sięganiem do tekstów literackich, przywoływanych aluzyjnie, a więc zarówno do Słowackiego, jak i Wyspiańskiego, ale też do *Pana Tadeusza*. Studenci/uczniowie uświadamiają sobie literackie źródła nawiązań i dyskutują o możliwych ich znaczeniach. Intertekstualne rozważania prowadzą do ustalenia

¹¹ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, Wrocław 2015, s. 551.

¹² R. Loth, *Lechoń, Mochnicki, historia*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza” 1988, nr 23, s. 25-36; tekst dostępny [online], https://www.google.com/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiWwYGM4-zlAhVptIsKHf0NCqsQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fbazhum.muzhp.pl%2Fmedia%2F%2Ffiles%2FRocznik_Towarzystwa_Literackiego_imienia_Adama_Mickiewicza%2FRocznik_Towarzystwa_Literackiego_imienia_Adama_Mickiewicza-r1988-t23-s25-36%2FRocznik_Towarzystwa_Literackiego_imienia_Adama_Mickiewicza-r1988-t23-s25-36.pdf&usq=AOvVaw26b5bKca-O_sTjb1NrgYZF [dostęp: 2.11.2019].

¹³ Zajęcia z tekstami Lechonia, Tuwima i Wierzyńskiego przeprowadziłam ze studentami II roku studiów magisterskich w trakcie zajęć z kontekstów literackich w szkole w październiku 2019 roku.

odmienności kontekstów, w jakich funkcjonują poszczególne frazy oraz symbole wyjęte z utworów romantycznych i młodopolskich. Studenci dostrzegają w tych utworach wyraźny niepokój, łącząc obrazy z wierszy z przybliżonym czasem ich powstania, formułują interpretacyjne hipotezy o zatopieniu poety w romantycznej tradycji, nieśmiało stawiają tezy, że może są to jakieś pytania o to, jak można żyć bez romantycznego bagażu, pytają też, czy to w ogóle możliwe, aby go odrzucić. Na tym etapie studenci otrzymują zadanie przeczytania artykułów Opackiego, Wiśniewskiego i Lotha, bo oni mają być ekspertami. Uczniów można zostawić z ich interpretacjami, proponując, aby każdy napisał swoje refleksje wokół przeczytanych utworów lub napisał swoją interpretację. Ale warto pokazać, że głos Lechonia to nie jest jednorazowe wystąpienie literackie. Jeśli bowiem potraktujemy *Karmazynowy poemat* jako pytanie o możliwość wyjścia z kręgu romantycznej mitologii, jeśli niepokój wierszy przykuje uwagę uczniów, to warto poszukać w utworach innych Skamandrytów czegoś w rodzaju odpowiedzi na niepokoje wyrażane u progu niepodległości. Dwaj poeci z tego kręgu w 1936 roku podjęli temat zainicjowany przez przyjaciela szesnaście lat wcześniej. Julian Tuwim w cyklu *Z wierszy o państwie* w na poły satyryczny sposób mówi w imieniu społeczeństwa, zwracając się wprost do polityków. Najpierw wszakże w pierwszym utworze jednoznacznie wyraża poglądy na temat pamięci historycznej i o miejscach pamięci:

Polsko, wskrzeszona od pioruna,
 Wezbranych chmur i wieszczych warg!
 Sztandary twoje, przesiąknięte
 Poezja i pokoleń krwią,
 W muzeach drzemią – i są święte;
 I dobrze jest, że święte są.
 I trzeba, żeby wargi drżały,
 Czytając smutny dziejów skrypt,
 I tylko bęćwał przemądrzały
 Nie drgnie w grobowym mroku krypt.

(*Treść gorejąca*)¹⁴

To jest założenie *a priori*. Pamięć o przeszłości jest święta, ale miejscem zadumy nad nią ma być przestrzeń muzeum, bo „Jak walka miała lata szkolne [...] tak muszą mieć narody wolne / zadumy swoje, klechdy mgły”.

Wiersze o państwie zamieszczone w *Treści gorejącej* z 1936 roku, soczystym, pełnym werwy językiem, rozpoznawalnym w każdym wierszu Tuwima, odsłaniają mechanizmy sięgania polityków i propagandy państwowej do języka „romantycznych dzieł”. Tuwim, podobnie jak wcześniej Lechoń, nazywając wszak rzeczy po imieniu,

¹⁴ J. Tuwim, *Treść gorejąca*, w: tegoż, *Wiersze zebrane*, t. 2, Warszawa 1975, s. 243.

ma świadomość siły oddziaływania na społeczeństwo tej odziedziczonej mitologii romantycznej i widzi, w jakich celach jest ona wykorzystywana przez rządzących:

Wielki to mozół i tortura
 Być państwem wymodlonym
 przez poetów [...]
 Być państwem, które ma w obiegu
 Niczym walutę, echa słów
 Z tamtego, dalekiego brzegu
 Proroczych mgieł i mglistych snów.
 I jeśli bilans się nie zgadza,
 Gdy trzeba znów podatków, ceł,
 Do sumień apeluje władza
 Słownictwem romantycznych dzieł¹⁵.

Melancholijna pamięć przeszłości romantycznej, ta podbudowana zrodzoną w niewoli mitologią konieczności poświęcenia dla idei ojczyzny, staje się w warunkach wolnego państwa narzędziem manipulacji. Ten cykl wierszy jest satyrą na sytuację Polski sanacyjnej, choć wiele z tych wierszy zyskuje nową aktualność. Być może uczniowie to zauważą, niewykluczone, że odnajdą w wypowiedziach współczesnych polityków takie, które sprowokują ich do stawiania pytań identycznych z tym, jakie sformułowane zostało w wierszu 9. Ironiczne pytanie, postawione mocnym, dosadnym językiem, który pewnie nazwaliby dziś niektórymi językiem hejtu, ale być może czasami trzeba pytać wprost o jawną manipulację słowami i informacjami.

Panie ministrze Spraw wewnętrznych!
 Dla słowa żywiąc kult i cześć,
 Pozwalam sobie w strofach dźwięcznych,
 Interpelację pewną wnieść.
 Otóż czy panu Ministrowi
 Wiadomo, że od wielu lat
 Ferajna durniów i szumowin
 Fałszywe słowa puszcza w świat?
 I co zamierza Pan Minister
 Uczynić, żeby szajka kpów
 Przestała raz uprawiać system
 Jawnego podrabiania słów?¹⁶

Lektura wierszy Tuwima w kontekście Lechoniowego *Karmazynowego poematu* pokazuje, jak trudne czy wręcz niewykonalne było w dwudziestoleciu międzywojennym

¹⁵ Tamże, s. 244.

¹⁶ Tamże, s. 248.

nym przejście od mitologii czasów niewoli do normalnej rzeczywistości politycznej państwa. Ale te wiersze mogą pobudzić także do refleksji nad działaniami współczesnych ugrupowań nacjonalistycznych, które z taką chęcią sięgają do narodowej mitologii, by manifestować własną jedność i jednocześnie nienawiść do wszystkiego, co inne. Tu pytanie o szajki kpów, co uprawiają system jawnego podrabiania słów, jest jak najbardziej uzasadnione.

I na koniec tomik ostatni, który w cyklu lekcji skamandryckich warto dać do przeczytania uczniom. *Wolność tragiczna* Kazimierza Wierzyńskiego nie doczekała się zbyt wielu opracowań¹⁷. Jest to zbiór wierszy napisany po śmierci Józefa Piłsudskiego, pokazujący drogę Marszałka do monumentalizacji. Perspektywa oglądu rzeczywistości w tym tomiku jest odmienna od perspektywy dostępnej Lechoniowi, gdy pisał *Karmazynowy poemat*. Ten pierwszy snuł swoje poetyckie wizje i rozważania u progu niepodległości, ten drugi (nie wiedząc jeszcze o tym) pisał swoje wiersze, gdy II Rzeczpospolita zmierzała ku końcowi, który nastąpił we wrześniu 1939 roku. To nad czym Lechoń poetycko rozważał, w pełnych niepokoju utworach swojego poematu, Wierzyński oglądał z perspektywy *ex post*, wiedząc, co się zdarzyło i jak przemówił Piłsudski, który jeszcze w wierszu przyjaciela skamandryty „Mówić nie może i mundur na nim szary”. Cała historia opowiedziana jest przez Wierzyńskiego chronologicznie: od klechdy powstania styczniowego, której spadkobiercą mienił się bohater tomiku, przez wyprowadzenie z Krakowa I Kadrowej, nadzieje po wybuchu I wojny, ambiwalentne emocje towarzyszące listopadowym dniom 1918 roku, przez wojnę polsko-bolszewicką i cud nad Wisłą, tragedię roku 1922, usunięcie się od czynnej pracy politycznej do Sulejówka, przewrót majowy 1926 roku aż do śmierci Piłsudskiego i jego pogrzebu na Wawelu. Nawiązywaniu do tych kolejnych historycznych wydarzeń, których bohaterem jest Marszałek, towarzyszy refleksja o procesie mityzacji jego czynów.

Wprowadzając wiersze Wierzyńskiego, warto połączyć dwie opowieści o roli Marszałka Piłsudskiego – historyczną i literacką, organizując lekcje wspólnie z nauczycielem historii. Przy takim zderzeniu doskonale można uświadomić funkcje dokumentu historycznego oraz interpretację faktów historycznych i tekstów poetyckich. W kontekście historycznych faktów, takich jak kłótnie polityczne, brak porozumienia w sejmie, chaos w zarządzaniu państwem, którego kolejne rządy upadały, rola Marszałka, który po zamachu stanu objął faktyczną władzę w Polsce, bywa oceniana niejednoznacznie. Nie przyjmując funkcji prezydenta, którą objął z jego namaszczenia Ignacy Mościcki, stanął na czele Generalnego Inspektoratu Sił Zbrojnych jako Naczelnny Wódz (Naczelnik) na czas wojny. Funkcję tę sprawował do końca życia, czyli do 1935 roku. Wszystkie problemy historyczne oraz dyskusje na temat historycznej roli twórcy państwa polskiego poruszyć warto na lekcjach historii,

¹⁷ Poza przywołanym na początku artykułem I. Opackiego, warto wskazać publikację: G. Ostasz, *Imperatyw polskości. Kazimierza Wierzyńskiego „Wolność tragiczna”*, Rzeszów 2003.

w których powinien uczestniczyć też polonista. Po cyklu lekcji historycznych czas na spotkanie z wierszami Kazimierza Wierzyńskiego, z udziałem (na prawach obserwatora i dyskutanta) nauczyciela historii. Uczniowie powinni przeczytać wszystkie wiersze, aby wybrać wspólnie z nauczycielem te, które wydadzą się im szczególnie interesujące. Po lekturze utworów Lechonia oraz Tuwima odnajdą w tomiku Wierzyńskiego wiele fraz i obrazów, które będą im przypominać te z wierszy wcześniej poznanych, np.:

Wymodlili ją wreszcie poeci, prorocy
Z niewoli jak z torby wyjęli pielgrzymiej.

(*Rok 1914*, s. 19)¹⁸

Zwołajcie nocne zjawy i wpuście upiora,
Niech pyta – i niech naród mu teraz odpowie.
Niech spojrzą sobie w oczy, dwa widma i wrogi,
I rozstrzygną kto kogo na nowo powali:
Ta przeszłość kościotrupia, talizman złowrogi,
Czy tłum, co ciągnie z krzykiem i nie wie co dalej.

(*Listopad 1918*, s. 22)

Wszystkie widma wyświecić i pędzić je z domu,
Gdzie portret schodzi w nocy ze ścian i gdzie straszy
Dziki kurant przeszłości i chichot rozgromu
Cała pańskość plugawa, lamus hańby naszej.

(*Belweder*, s. 53)

Sięganie do romantycznych rekwizytów i fraz, podobnie jak w utworach Lechonia i Tuwima, zmierza do obnażenia obezwładniającej siły mitów narodowych. Istotę tragicznej wolności wyraża metaforyczne zdanie, powtórzone dwukrotnie na początku i na końcu wiersza pt. *Belweder*.

Zdawało się, że wolność to już będzie dosyć,
A to jest tylko tyle, ilu ich poległo.

(s. 51)

Warto, by uczniowie zechcieli wyjaśnić, jak je rozumieją w kontekście całego utworu i tomiku Wierzyńskiego. Tekst ten bowiem stanowi przykład liryki katastro-

¹⁸ Wszystkie dalsze cytaty na podstawie: K. Wierzyński, *Wolność tragiczna*, Rzym 1945; w nawiasie, obok tytułu, podano stronę.

ficznej, która w drugiej połowie lat 30. wyrażała niepokoje egzystencjalne, etyczne i polityczne. Tu niepokój wynika z przekonania, że wolność jest ciągle niepełna, „A w górze słycać młyny, rozpędzone młyny, / Jak tną wieczystą miazgę, jak grzmot kołowrotów / Dzieli przestrzeń na ludzi i czas na godziny: / Rodzi światy. Ja patrzę, czy nasz będzie gotów” (s. 52).

Cały tomik Wierzyńskiego, a także wybrane jego wiersze można czytać jako historię budowania mitu przywódcy, Naczelnika, który potrafił stanąć na czele swoich legionistów, miał wizję państwa i wcielał ją w życie. Z drugiej wszak strony stało społeczeństwo, pokazane w wierszach Wierzyńskiego jako „niegotowe”, niedojrzałe, zapatrzone w szlachecką przeszłość albo biednie wegetujące. Pytania włożone w usta Baryki można czytać jako komentarz poetycki do tragicznej sytuacji tego, który chce zdobyć wolność i przemienić naród w społeczeństwo:

Z czego budujesz kraj ten?
Z ludzi których nie ma,
Znów jeden za miliony, rękami aż dwiema?
Z kim pieniąctwo wielkości twoje tu się kłóci,
Gdy wszyscy jedzą dzień swój wolni i rozkuci
Na wszystko wasza zgoda spływa narodowa
Anhelicznym natchnieniem wypchana jak sowa.
[...]
Przelicz jeszcze i dodaj czterdzieści i cztery
Sposoby wybawienia od wszelkiego licha,
By wolność jak tabakę zażyć z tabakiery,
Potem zdrowo i głośno na wszystko się kicha.

(*Ojczyzna chochołów*, s. 48-49)

Ale słowa zacytowane wyżej mogą stać się przyczynkiem do pogłębionej refleksji na temat spadku po romantycznej mitologii. Teksty z *Wolności tragicznej* prowokują pytania, na które nie ma jednoznacznych odpowiedzi, bo dotyczą one sposobu budowania państwa sprawiedliwego, właściwego dzielenia dóbr ekonomicznych, państwa ludzi wolnych. Wszystkie problemy społeczne, polityczne, ekonomiczne i w końcu kulturowe można dziś rozwiązywać w drodze dialogu, który jednak możliwy jest tylko wtedy, gdy przystąpią do niego ludzie wzajemnie się szanujący.

Aby mogła się dokonać przemiana myślenia narodowego w obywatelskie, konieczna jest wolność od mitu stworzonego w czasie niewoli, który spełnił już swoją rolę. Ale konieczne jest coś jeszcze – lektura tekstów literackich uprawiana w wolnej szkole przez wolnych uczniów i wolnych nauczycieli. Wolnych od przymusu czytania niezliczonych takich samych tekstów i wolnych od powielania utrwalonych w tra-

dycji interpretacji. O takiej lekturze pisze w swojej książce Dariusz Szczukowski¹⁹. Lektura tekstów filozoficznych i literaturoznawczych prowadzi go do próby pokazania możliwości zorganizowania kształcenia literackiego wolnych ludzi – nauczycieli i uczniów – w szkole, która zrezygnuje z odciskania piętna władzy. Lektura utworów poetów Skamandra może wpisać się w proponowany przez gdańskiego badacza sposób organizowania lektury.

Wybrana bibliografia

- Loth R., *Lechoń, Mochnecki, historia*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza” 1988, nr 23, s. 25-36.
- Opacki I., *Król Duch, Herostrates i codzienność*, Katowice 1997.
- Opacki I., *Mówione wierszem*, Katowice 2004.
- Ostasz G., *Imperatyw polskości. Kazimierza Wierzyńskiego „Wolność tragiczna”*, Rzeszów 2003.
- Paszek J., O „Piłsudskim” *Lechonia inaczej*, w: *Skamander*, t. 8: *Szkice i interpretacje*, red. I. Opacki, Katowice 1991.
- Szczukowski D., *Praktykowanie lektury*, Gdańsk 2019.
- Wiśniewski J., *Czy Maurycy Mochnecki koncertował, grając na klawikordzie. Uwagi na marginesie wiersza Jana Lechonia*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Litteraria Polonica” 2001, nr 2, s.41-46.

From *The Poem in Scarlet* by Jan Lechoń to Kazimierz Wierzyński’s *Tragic Freedom*. The Student and Skamander Poetry

Summary

The article questions the possibility of reading Skamandrite works by contemporary youth. The author returns to the problems presented in the poems of Jan Lechoń, Julian Tuwim and Kazimierz Wierzyński to provoke students’ questions about the social, political and economic problems of the Second Polish Republic and contemporary Poland. It proposes a block of classes conducted jointly by teachers of Polish language and history. These lessons could raise awareness of the similarities and differences in historical and literary interpretation. At the same time, the article presents the idea of building a school interpretative discourse, free from the compulsion to repeat texts that are established in the tradition of interpretation.

Keywords: Skamander poetry, national myths, Polish-language education, national and civil society.

¹⁹ D. Szczukowski, *Praktykowanie lektury*, Gdańsk 2019. Publikacja dostępna [online], <https://wyd.ug.edu.pl/taxonomy/term/41369> [dostęp: 31.01.2020].

KRZYSZTOF BIEDRZYCKI

ORCID: 0000-0002-5110-6986

Uniwersytet Jagielloński

Doznawanie polskości w wierszach Marcina Świetlickiego i Wojciecha Wencła

Nie jest niczym zaskakującym poetyckie spotkanie Marcina Świetlickiego i Wojciecha Wencła. Krytycy niejednokrotnie zestawiali ich twórczość. W tych nazwiskach dostrzegali bieguny, między jakimi była rozpięta młoda poezja lat 90. Z jednej strony „barbarzyństwo”, anarchizm, czerpanie z doświadczeń awangardy, inspiracja O’Harą, flirt z kulturą popularną, skupienie się na doświadczeniu jednostkowym, egotyzm. Z drugiej – klasycyzm, czerpanie z dorobku kultury wysokiej, wyraźna i deklarowana aksjologia, dyscyplina formy poetyckiej¹. Obu poetów dzieli pół pokolenia, Świetlicki urodził się w 1961 roku, Wencel w 1972, a jednak w recepcji ich połączono, bo tylko trzy lata minęły między debiutem książkowym starszego i młodszego (*Zimne kraje* Świetlickiego, 1992; *Wiersze* Wencła, 1995), krytycy obu przypisywali do pokolenia „bruLionu”, choć ich relacje z tym pismem wcale nie były jednoznaczne.

Obu nie tylko bardzo wiele różniło i różni w sferze poetyckiej, twórcy ci od ćwierćwiecza już pozostają w ostrym sporze znajdującym wyraz w ich publicznych wypowiedziach. Wencel w ankiecie dla „Kresów” w 1995 roku określił Świetlickiego „pomysłodawcą szczególnej odmiany literatury dla młodzieży”². Wywołany do odpowiedzi poeta w tomie *Trzecia połowa*, w wierszu *Specyficzna odmiana literatury dla młodzieży* wypędził swojego polemistę do kąta w katedrze³, a kilkanaście lat

¹ Tę opozycję jako pierwszy bardzo wnikliwie opisał K. Maliszewski w: *Nasi klasycyści, nasi barbarzyńcy*, „Nowy Nurt” 1995, nr 19, s. 1, 7, 11. Poetykę i postrzeganie świata obu poetów przekonująco zaprezentowali P. Czapliński i P. Śliwiński, w: *Literatura polska 1976-1998. Przewodnik po prozie i poezji*, Kraków 1999, s. 296-302 (*Życie – horror, choroba, styl: „Świetlicki jest empirystą, uczestnikiem, poetą doznania i nieoczekiwania często – poetą autotematycznym”*) i s. 311-316 (*Bóg i konwencja: „Utworki Wencła, kunsztowne i jednoznaczne, [...] mentalność polegająca na niechęci do nieomal wszystkiego, co określone [...]”*).

² W. Wencel, *Powrót*, „Kresy” 1995, nr 21, s. 187-188.

³ M. Świetlicki, *Specyficzna odmiana literatury dla młodzieży*, w: tegoż *Trzecia połowa*, Poznań 1996, s. 42:

później w wierszu *Polska 9* napisał z cierpką ironią: „Sklepy mięsowędlinydrób. / Kadzidlany dym z grilla. / O taką Polskę. / Koehler i Wencel. / Pereira i Wildstein. Matka Boska z bocianami w gnieździe”. To nie tylko osobiste przekomarzania. I nie tylko inna wrażliwość poetycka. Spór sięga głęboko w światopogląd i świat wartości.

Jest ironią losu (a raczej ironią ludzką, mimowolną czy zamierzoną), że Świetlicki i Wencel znaleźli się obok siebie w nowej podstawie programowej do języka polskiego dla liceum jako najmłodszy z poetów (nie ma przy tym znaczenia, że jeden dobija do sześćdziesiątki, drugi ma prawie pięćdziesiąt lat). Oczywiście taka decyzja autorów podstawy jest w dużym stopniu uzasadniona, bo w ten sposób uczniom prezentuje się różnorodność polskiego życia literackiego, choć sprowadza się ją do wyrazistej opozycji estetycznej, światopoglądowej i politycznej, co jednak mimo wszystko nie jest pełnym obrazem literatury.

Zwróćmy tutaj uwagę tylko na jeden aspekt poetyckiej opozycji między Świetlickim a Wenclem: na ich sposób doznawania polskości. Nie przypadkiem używam właśnie słowa „doznawanie”, gdyż chodzi mi nie tylko o ukazywanie Polski, ale o przeżywanie, zaangażowanie emocjonalne, nawet rodzaj bólu czy traumy. Obaj poeci dużo piszą o Polsce i swoim w niej umiejscowieniu. Świetlicki nawet wydał tom zatytułowany *Polska*, z wiele mówiącym podtytułem (*wiązanka pieśni patriotycznych*), jest autorem cyklu wierszy o tytule *Polska* z kolejnymi numerami⁴, jak na razie doszedł do liczby 9, choć właściwie jest tych wierszy dziesięć, jeśli dodać do nich utwór zatytułowany ...*ska*. U Wencła temat narodowy jest jeszcze ważniejszy, znalazł swój wyraz po katastrofie smoleńskiej, którą poeta nie tylko mocno emocjonalnie przeżył, ale zinterpretował na sposób metafizyczny.

Świetlicki tak tłumaczył swoje uwrażliwienie na Polskę (wypowiedź z 2017 roku):

Wcześniej się pisało z dystansu, o kraju widzianym z prywatnej wyspy, ale później ten kraj coraz bardziej zaczął na wyspę wchodzić, dotykać brudnymi łapami. [...] Wcześniej czułem się bezpiecznie. Wcześniej robili te swoje przekręty, ale to było gdzieś daleko, w Warszawie czy na świecie. A teraz dotkliwiej to wszystko czuję. [...] Może sam się zdręczam. A może media to robią⁵.

Co za stajnia Augiasza zamiast Ale bajzel!

Naturalnie: można też
zamieszkać w katedrze
z maszynką elektryczną,
materacem, w jakimś
kącie.

⁴ Paweł Próchniak pisał o twórczości Świetlickiego: „Ta poezja bywa obsesyjna i bywa błazeńska” (P. Próchniak, *Wiersze na wietrze (szkice, notatki)*, Kraków 2008, s. 58). Obsesyjnie i niejednokrotnie w sposób błazeński (o czym będzie dalej) poeta pisze o Polsce.

⁵ M. Świetlicki, *Nieprzysiadalność. Autobiografia*, rozmawia Rafał Książek, Kraków 2017, s. 522-523.

Z kolei Wencel opowiadał o reakcji na katastrofę smoleńską:

Smoleńsk otworzył mnie na polskość również jako poetę. Wcześniej, chociaż przejmowałem się polską historią, nie przyszło mi nigdy do głowy pisać o Polsce. Uważałem, że język oparty na słowach: Bóg, Honor, Ojczyzna jest już wyeksploatowany. Że po prostu tych przeżyć nie da się przekazać w poezji. I to się nagle zmieniło. [...] Polacy są narodem, w którym odwaga, poświęcenie, moc działania dojrzejają powoli, w ukryciu, by potem objawić się z ogromną siłą. Całe to imaginarium podziemne wróciło do mnie w trakcie pisania *De profundis*. Myślę, że jesteśmy właśnie takimi podziemnymi motylami, które tkwią w kokonie oficjalnej kultury. Ale gdy kokon pęknie, wszystkie narody ujrzą nasze kolorowe skrzydła. Będą mogły współweseleć się w prawdzie, pięknie i wolności⁶.

Zwróćmy uwagę na wyraźne u obu „wcześniej”. Dla Świetlickiego łączyło się ono z bezpieczną prywatnością (choć przecież w jego wierszach od początku widzimy obronę owej „wyspy” przed naporem sfery publicznej, która nieodmiennie kojarzyła się z opresją), zmiana oznaczała, że to, co wydawało się daleko, czyli ów brudny, lepki i zawłaszczający wszystko kraj, nagle znalazło się blisko. Przy czym kraj rozumiany jest bardzo konkretnie jako władza i stojące za nią społeczeństwo. Nie ma tu metafizyki czy historiozofii, jest socjologia wzmacniania poczuciem zagrożenia osobności i indywidualności. Dla Wencła „wcześniej” łączyło się z rezygnacją z wielkich słów, które mogłyby opisywać Polskę, dominacja prywatnego doświadczenia oznaczała zapomnienie o narodzie i jego roli w dziejach świata. Świetlicki zaczął się bać, Wencel przeżył swoisty patriotyczny Damaszek, poczuł powołanie do misji. To, co dla jednego jest zagrożeniem i źródłem lęku, dla drugiego okazuje się odkryciem, wyzwoleniem wyobraźni, uczestnictwem w zbiorowych emocjach. Przyjrzyjmy się, jak obaj poeci w wierszach dają wyraz swojemu doznawaniu Polski i na czym polega opozycja między nimi.

W wierszu ...ska Marcina Świetlickiego czytamy gorzkie słowa:

Dlaczego twój niepokój tak obraca się wokół
wyrazów: niepodległość, wolność,
równość, braterstwo, Polska od morza do morza,
bezrobocie, podatki, Gazeta Wyborcza?
Czy nie wiedziałeś, że są to małe wyrazy?
Czy nie wiedziałeś, że są to wyrazy najmniejsze?
Dlaczego właśnie o nie zahacza twój język?⁷

Wyrazy najmniejsze. Akurat te, które wielu wydają się właśnie szczególnie ważne. Z jednej strony nazywające wartości (niepodległość, wolność itd.), z drugiej będące

⁶ Cyt. za: J. Lichočka, *Przebudzenie*, Kraków 2012, s. 176-177.

⁷ M. Świetlicki, *Polska (wiązanka pieśni patriotycznych)*, Lusowo 2018, s. 13.

domeną polityki (bezrobocie, podatki itd.). Bohater wiersza chciałby się od nich uwolnić, a nie może, jego język wciąż zahacza właśnie o nie. Chociaż chciałby mówić inaczej, nie potrafi. Można powiedzieć, że cała twórczość autora *Trzeciej połowy* to zmaganie z opresją języka. Nicowanie go, demaskowanie, a zarazem zdawanie sprawy ze zniewolenia, niemożności wyzwolenia się. Zwróćmy uwagę, że spór o słowa nie toczy się tu z adwersarzem o poglądach konserwatywnych, toczy się z każdym, kto słów nadużywa. Nie przypadkiem wymieniona jest „Gazeta Wyborcza”, a nie na przykład „Nasz Dziennik”. Nie chodzi o konkretną politykę, ale o stosunek do języka, który może być podobny po wszystkich stronach walki politycznej. W tym praktycznym nominalizmie⁸ Świetlickiego zawiera się istota jego zmagania ze światem, a zatem i z Polską. Która w tym wierszu nawet nie zostaje nazwana, zostaje z niej tylko końcówka, kojarząca się mniej z ojczyzną, bardziej ze... spółką, a nawet może budzić wulgarne skojarzenia.

To jednak zewnętrzny wyraz problemu. Bo nie o sam język chodzi, ale o emocje⁹. W wierszu *Polska* (tym pierwszym, jeszcze bez numeru, pochodzącym z lat 80.)¹⁰ enumeratywnie wymienione są różne obrazy składające się na przedstawienie kraju. Wywodzą się one z różnych porządków, jest trochę polityki czy nawet historii, zasadniczo jednak to zdarzenia z doświadczenia osobistego, indywidualnego. Te drugie dominują. Charakterystyczny jest w tym wszystkim wers: „I kiedy biją się na Rynku, maj jest, a ja spokojnie oglądam w TV film *Easy Rider*”. Dopowiedzmy, bo nie dla każdego jasny jest kontekst: to 13 maja 1982 roku, pięć miesięcy po wprowadzeniu stanu wojennego, rocznica zamachu na Jana Pawła II, wielka demonstracja w śródmieściu Krakowa (stąd Rynek). Telewizja puszcza film *Easy Rider*. Paradoks – film będący manifestem wolności i anarchizmu, ducha kontrkultury, wcześniej nieobecny na polskich ekranach, otoczony legendą, wyczekiwany tęsknie przez młodych, zostaje pokazany w reżimowej telewizji w czasie najlepszej oglądalności. Cel jest jeden, makiaweliczny – chodzi o to, żeby potencjalni demonstranci zostali w domach. I tak robi bohater Świetlickiego. Wybiera anarchiczną

⁸ Marian Stala pisał: „Świetlicki odrzuca poezję podporządkowaną zobiektywizowanym (ogólnym? abstrakcyjnym?) ideom i wartościom” (M. Stala, *Druga strona. Notatki o poezji współczesnej*, Kraków 1997, s. 157). Dopowiedzmy: idee dla poety są tylko słowami.

⁹ Krytycy spierali się o wyrażane przez Świetlickiego emocje i zakładany przez poetę autentyzm przeżyć oraz wyznania. Ich lektura rozciągała się między zarzutami pozorów i mimowolnej sztuczności (Koehler) a akceptacją sposobu pisania, w którym wyraża się podmiotowość piszącego (Stala, Próchniak, Panas, Śliwiński). Por. K. Koehler, *O'haryzm*, „bruLion” 1990, nr 14-15, s. 141-142; M. Stala, *Druga strona. Notatki o poezji współczesnej*, Kraków 1997; P. Śliwiński, *Świat na brudno. Szkice o poezji i krytyce*, Warszawa 2007; P. Próchniak, *Wiersze na wietrze (szkice, notatki)*, Kraków 2008; P. Panas, *Opisanie świata. Szkice o poezji Marcina Świetlickiego*, Kraków 2014. Szczególnie ciekawą jest zestawienie opinii na temat poety zebrane w artykule D. Pawelec, *Oko smoka. O wierszu Marcina Świetlickiego „Dla Jana Polkowskiego”*, w: *Kanonada. Interpretacje wierszy polskich (1939-1989)*, red. A. Nawarecki, Katowice 1999, s. 168-186. Tam widać, jakie emocje budziły emocje autora wiersza.

¹⁰ M. Świetlicki, dz. cyt., s. 36.

wolność z filmu, ale zarazem przecież spokój (potraktowany tu sarkastycznie czy serio?), nie bijatykę. Sytuuje się poza historią, wybiera „prywatną wyspę”, nie chce się bić¹¹. Tyle że w gruncie rzeczy wcale się od niej nie uwalnia, jest obok, ale nie poza. Nie tylko dlatego, że w późniejszych wierszach będą się pojawiały rozmaite strzępy polityki (jak dosłowne strzępy plakatów wyborczych, ale też jakieś zdarzenia lub nawet postaci) i dlatego że izolacja przed telewizorem jest w istocie innym rodzajem podporządkowania się temu, co polityczne, ale przede wszystkim dlatego, że sam fakt tworzenia poezji i jej ogłaszania oznacza wejście w sferę publiczną. W finale *Polski* przeczytamy: „ – wydaje im się, że mają swojego poetę. / A ja odczekuję ironiczną, gorzką chwilę, krzywię się / i triumfalnie zaprzeczam”. Poeta przyjmuje wobec zbiorowości postawę ironiczną. Nie chce wchodzić w rolę, którą mu się narzuca. A przecież nie da się od zbiorowości do końca uwolnić, zwłaszcza gdy samemu się zaczyna grać. Postawa dystansu w kolejnych wierszach z Polską w tytule podlega paradoksalnemu, samozwrotnemu, ironicznemu właśnie zakwestionowaniu („stanąłem / w ordynarnym świetle”, *Polska 2*), gdy samego siebie postrzega się jako tego, kto poddał się wymaganiom publiczności¹². Bo poeta nie będzie w stanie się wyzwolić od innych, stanie się poetą rozpoznawalnym, pokoleniowym, „ich” poetą, co nawet przyniesie mu chyba „ordynarną” przyjemność. Nie pozbędzie się języka ani emocji łączących go ze zbiorowością. Dlatego nie schowa się całkowicie w prywatnej przestrzeni, o Polsce jednak będzie mówił. W tonie bluźnierczym, ze złością, gdyż ona będzie go uwierała. Zarazem jednak, jak każde prawdziwe, nie udawane, jego bluźnierstwo będzie przeniknięte żarliwością i w gruncie rzeczy afirmacją:

Czy nie wiedziałeś, że tym wszystkim rządzi
ta szczupła dziwka?
Ta, którą kochasz,
a raczej masz na nią ochotę?
Która wybiera sobie tego, którego akurat
ty nienawidzisz?
Który znęca się nad nią i wbija w nią gwoździe?
Przez nią siedzisz w więzieniu,
przez nią jesteś głodny.
Przez nią!¹³

¹¹ „[...] opcja Świetlickiego jest w swej istocie odmową uczestnictwa w świecie wykraczającym poza przeżycia jednostkowe i międzyosobowe. Nie są ważne idee ani wspólnoty, nieistotna jest polityka, etyka, metafizyka” (M. Stala, dz. cyt., s. 158).

¹² Paweł Panas podkreślał wyekspozowaną podmiotowość w poezji Świetlickiego, wyraźne „ja”, które jednak jest zdystansowane do świata, ale też do siebie. Por. P. Panas, dz. cyt.

¹³ Tamże, s. 13.

Emocje skierowane są w stronę „niej”, nie nazwanej, tylko zasugerowanej dwuznacznym skrótem „...ska”. Nie trzeba wielkiej przenikliwości, żeby zobaczyć w niej Polskę. Ale Polska jest dziwką? Kocha się ją czy ma się na nią ochotę? A ona jest kapryśna i wiarołomna, wybiera raczej tego, kto się nad nią znęca. Nie docenia miłości czy choćby pożądania. Tymczasem bohater wyznaje, że to on dla niej cierpi, choć nie budzi w niej zwrotnych uczuć, jest dla niej zupełnie obojętny. Oboje pozostają w dziwnym, sadomasochistycznym związku. On się od niej nie może uwolnić, ona go ignoruje, woli innych, a jemu zadaje ból.

To wiesz przewrotny, bluźnierczy, gorzki i mocno angażujący emocje. Świetlicki szokuje, ale zarazem paradoksalnie wyznaje najzupełniej romantyczną z ducha – miłość do ojczyzny. Brzmi to dziwnie, ale tak jest. Miłość romantyczną, bo niejednoznaczna¹⁴. Pamiętamy, że patriotyzm Mickiewicza, Słowackiego czy Norwida bywał równie bolesny, a niekiedy nawet bluźnierczy. Podobnie zresztą patriotyzm Miłosa czy Herberta. Świetlicki, wbrew pozorom, wpisuje się w istotną tradycję, choć zmagą się z nią i na jej ciężar się nie zgadza.

Charakterystyczne w tym kontekście jest przetwarzanie przez niego frazy z *Mazurka Dąbrowskiego*. W wierszu *Polska 6*¹⁵ czytamy: „jeszcze Polska / nie ma tu dostępu”: do kuchni, gdzie bohater siada nocą. Do prywatności. W wierszu *30 kwietnia 94*¹⁶ z kolei mamy taki obraz: „Jeszcze wieczór i jeszcze Polska nie zginęła w ciemnościach”. Ciemność jest tu zarówno dosłowna, jak metaforyczna, dalej będą wódka, trupy, przeszłość. Następuje przewrotne wykorzystanie hymnu. Polska zagraża, ale i jest zagrożona. Dominuje niepokojące, bo nie – jak można by sądzić – niosące nadzieję, „jeszcze”. Z jednej strony Polska chce zawładnąć prywatnością, choćby przez to, co i jak mówi i jaki zgiełk powoduje („Jeszcze daleko od zgiełku”, *Polska 6*), z drugiej – to ona wydaje się umiejscowiona w centrum (chyba jej dotyczy zdanie: „W środku jeden pewny / rzeczownik, osobowy, pośpiesznie co moment / ożywiany” – Polski, bo ona staje się „osobą”, jest ożywiana, skoro nie ginie, żyje, wbrew przemijaniu przeszłości, o której mowa w wierszu, wbrew ruszającym językami trupom, *30 kwietnia 94*).

Zmaganie Wojciecha Wencła ma zupełnie inny charakter. W wierszu *In hora mortis*¹⁷, napisanym 10 kwietnia 2010 roku, też mamy nawiązanie do *Mazurka...*, ale konsekwencje są zupełnie inne. Czytamy tam:

Jeszcze Polska nie zginęła póki my ginimy
póki nasi starsi bracia wędrują do ziemi

¹⁴ U Piotra Śliwińskiego czytamy: „I tak oto w tym ponowoczesno-nowoczesnym poecie ujawnia się jego cząstka romantyczna, co właśnie daje ów efekt arcyapoety, świadka czasu, czułą membranę, kogoś, kto szuka miejsca, ale nie znajduje w nim domu, pokłóconego ze światem, ale pragnącego mu coś zaofiarować, najpewniej siebie” (P. Śliwiński, dz. cyt., s. 234).

¹⁵ M. Świetlicki, *Polska...*, s. 72.

¹⁶ Tamże, s. 48.

¹⁷ W. Wencel, *Wiersze wybrane*, Kraków 2017, s. 144.

Tutaj też mamy do czynienia z przewrotnością, choć skierowaną w drugą stronę. Zamiana „żyjemy” na „ginjemy” ma swoje daleko idące konsekwencje, bo zmienia sens hymnu. W centrum zostaje postawiona śmierć. To ona bytowi narodowemu nadaje sens, skoro od niej paradoksalnie uzależnione jest życie Polski (my „ginjemy”, ale ona „nie zginęła”). Ludzie muszą umierać, żeby istniała ojczyzna. Wiersz kończy się patetycznie:

naród tylko ten zwycięża razem ze swym Bogiem
który pocałunkiem śmierci ma znaczną głowę

Następuje ryzykowne powiązanie: śmierć, zwycięstwo, Bóg. I naród jako wartość najwyższa (znamienny jest tu porządek gramatyczny: podmiot zdania to naród, Bóg objawia się w dopełnieniu). Odzywają się tu oczywiście różne echa – choć może się to wydać zaskakujące, najdalsza byłaby chyba chrześcijańska koncepcja odkupienia, bo w niej przecież nie o naród chodzi, lecz o pojedynczego człowieka lub całą ludzkość, bliższa jest swoiście i radykalnie zinterpretowana tradycja romantyczna, w znacznym stopniu przecież wypełniona w gruncie przedchrześcijańską wizją spełniania wymagań plemiennego bóstwa¹⁸.

„Jeszcze” brzmi tak jak w hymnie, trwamy, choć przecież Polska mogłaby zginąć, wcale nie mamy pewności, czy przetrwa. W *Mazurku*... gwarancją istnienia ojczyzny jest jednak nasze, Polaków, życie. Ona mogła umrzeć jako byt polityczny, ale jest w nas, więc trwa. U Wencła nie ginie tylko dlatego, że są tacy „starsi bracia”, którzy „wędrują do ziemi”. Istnienie Polski, jej spodziewane zwycięstwo uzależnione jest od „pocałunku śmierci”, nie od życia. Jakby inaczej się nie dało. Musi nastąpić czyjaś śmierć, żeby naród istniał. Im więcej z nas umiera, tym głębsza pewność, że Polska nie zginie.

Pojawia się tu słowo „tylko”. Ono wskazuje na wyłączość, bezwzględność, jednoznaczność: nie zwycięża się bez ofiary śmierci i bez Boga. W tym „tylko” ukryte są kwantyfikatory ogólne: n i k t bez „pocałunku śmierci” nie może zwyciężyć oraz k a ż d y za cenę ofiary osiągnie cel. Dokonuje się przeniesienie historycznej obserwacji w obszar abstrakcji, historiozofii, która weryfikowana jest nie przez fakty, ale przez wyrosłe z emocji przekonanie. Przytoczone zdanie nie ma bowiem charakteru

¹⁸ Maciej Urbanowski inaczej interpretuje wiersze z tomu *De profundis*: „[...] wiara w związek łączący życie ze śmiercią, a raczej w nieobecność śmierci, która jest zapowiedzią zmartwychwstania, tak jak noc jest zapowiedzią dnia, a popiół kryje w sobie iskry jasności. Autor *De profundis* aktualizuje mit eleuzyński, tak ważny dla Wyspiańskiego czy Berenta, ale nadaje mu sens chrześcijański. W dziejach obecny jest Mesjasz, zmartwychwstały Chrystus, którego głos rozlegnie się przy prawdziwym końcu historii i »powieje po tych pobitych, aby ożyli«. Dlatego śmierć nie jest klęską, cmentarz miejscem smutku. W ziemi, a ściślej w »podziemiach«, w grobach, mogiłach, na cmentarzach i jeszcze głębiej »tajemne biją źródła«, »tam śmierć pada na kolana przed wiecznym istnieniem« [...] Dlatego też *De profundis* jest tylko pozornie tomem żałobnym, funeralnym. Ważniejsze są rozbrzmiewające w nim tony nadziei, siły, a nawet dumy, a przede wszystkim wspomnianej już pewności, iż śmierć nie jest końcem człowieka i narodu” (M. Urbanowski, *Romans z Polską. O literaturze współczesnej*, Kraków 2014, s. 238-239).

informacyjnego (nie o opis historii tu chodzi), ale performatywny – stwarzamy słowami rzeczywistość pożądaną, wyjaśniającą groźny i przerażający świat. W istocie nie zwycięstwo jest tu stawką (na czym ono miałyby polegać?), ale oswojenie śmierci, bo na początku jest właśnie ona. Trzeba by więc raczej powiedzieć... tylko ten nie boi się pocałunku śmierci, kto wierzy, że ona przyniesie zwycięstwo. Opisana w wierszu sytuacja jest zatem dokładnie odwrotna niż na pozór się wydaje. Polska nie zginęła nie dlatego, że ginimy, ale mimo tego, że ginimy, ona żyje, bo szukamy uzasadnienia żałoby, śmierć próbujemy zneutralizować poetyckim zaklęciem.

Gest poetycki Wencla ma swoje daleko idące konsekwencje. To próba ocalenia, ale nie świata, lecz siebie (nie tylko w wymiarze osobistym, również zbiorowym). Budowa ładu, harmonii, sensu tego, co trudno zrozumiałe, zwłaszcza niwelowanie grozy śmierci. Zawiera się to w światopoglądzie i poetyce Wencla. To rytm i rym, ład i harmonia klasycznego wiersza¹⁹. To również ciągła gra z rozmaitymi konwencjami, poetykami. Nade wszystko jednak to aktualizowanie obecnej w tradycji wizji świata. Wizji świata dychotomicznego, manichejskiego, podzielonego na naszość i obcość, na honor i wstyd, a przecież intencjonalnie scalonego poetyckim gestem, ujednoczonego sensem. Dopowiedzmy przy tym: jeśli w tomie *De profundis* toczy się gra z dużą częścią polskiej poezji, od Kochanowskiego po Herberta, to jednak zostaje ona wyrażenie i swoiście zreinterpretowana, a nawet zdekonstruowana (czyli tak odczytana, że zostają z niej wydobyte lub jej nadane sensy nieoczywiste – albo zaplątane w głębokich strukturach języka, albo nieobecne, lecz możliwe do wniesienia w tekst): nie jest tak, że odzywają się duchy poetów lub odzywa się ich dykcja, to są role poetów wyznaczone w odgrywanym dramacie i języki mocno przetworzone przez autora tomu. To spektakl, w którym biorą udział rozmaite persony. Ten spektakl daje wykładnię dziejów, która tylko po części wyrasta z tradycji literackiej, po części jednak narzucona zostaje przez interpretatora. Dlatego układa się w harmonijną całość. A co harmonii nie służy, od złego jest.

Persony są nie tylko poetyckie. W wierszu *Moda polska* toczy się dialog dwóch diabłów w centrum Warszawy (jeden z nich przyzna, że jego nazwisko to Wielopolski, a więc pojawia się tu jasne odniesienie historyczne)²⁰. W tym dialogu ukazana zostaje wizja sytuacji Polski we współczesnej rzeczywistości:

¹⁹ Krzysztof Koehler w jednym z pierwszych komentarzy dotyczących poezji Wencla pisał: „Ład, harmonia, wzniosłość. To trzy terminy, którymi twórczość Wencla można opisać.” (K. Koehler, *Wojciech Wencel czyli o wierszowaniu ocalającym*, w: „Frona” 1997, nr 8, s. 22. Podobnie o wierszach poety pisze Dorota Heck (dostrzega w niej budowanie ładu, wysoką dykcję), por. D. Heck, *Topika, tren i tło. O poezji Wojciecha Wencla*, Kraków–Bielsko-Biała 2019.

²⁰ Zastosowana w wierszu metoda pozwala na wprowadzenie gry między powagą a swoistym czarnym humorem. Marzena Woźniak-Łabieniec pisze: „Metodą na uniknięcie patosu jest – z jednej strony a l u z y j n o ś ć [...] z drugiej – przełamanie grozy poprzez wprowadzenie d y s t a n s u c z a s o w e g o” (M. Woźniak-Łabieniec *Jakby ich nie było. O tomie „Polonia aeterna” Wojciecha Wencla*, w: „Arcana” 2018, nr 5, s. 183).

starszy miał w małym palcu wszystkie grzechy świata
 młodszy uczył się fachu głównie na Polakach
 wzbudzając w nich stopniowo wstręt do samych siebie

Czytamy dalej: „a media podawały od lat jak na tacy / *nie ma na świecie idiotów większych niż Polacy*”. Świat zewnętrzny, uległe wobec niego media, sam diabeł wreszcie to koalicja, która sprzysięgła się przeciw Polsce. Najważniejsze dla nich jest odebranie Polakom dobrego mniemania o sobie, ich wartości, tradycji, wiary w naród. Mefisto, starszy z rozmawiających diabłów, tak wieńczy ich dialog:

– Wykonujesz dla Piekła wspaniałą robotę,
 mówiąc im, że są w świecie najgłupszym narodem,
 lecz nie potrafisz pojąć, żeś sam w to uwierzył.
 Ludziom kłamię codziennie, ale bądźmy szczerzy:
 gdyby nie te rupiecie, gdyby nie ta pamięć,
 dawno byśmy im skradli gwiazdzisty dyjament,
 który całkiem rozumnie chowają w popiele.

Polska jest tu wartością, na którą czyha zło. Nie dość, że Polaków się zabija (gdzie indziej czytamy: „gdy przestaną nas hartować strzałem w potylicę / samoloty będą spadać za lub przed lotniskiem”, *In hora mortis*), to niszczy się ich honor, ośmiesza się, przepaja wstydem i poczuciem winy. Diabły z pogardą mówią o Polsce. Wrogo wie zewsząd na nią czyhają. Zagrożenie dla ładu przychodzi z zewnątrz. Ratowanie harmonii, sensu i narodowej wiary w siebie bierze się z kolei z wierności tradycji (stąd odniesienie do Norwida).

Polskość jest zagrożona. W każdy możliwy sposób. Tego dotyczy najgłębszy lęk. A jednak nie da się jej przemóc: „im bardziej bezsensowny twój zgon się wydaje / tym gorętsze składaj dzięki że jesteś Polakiem” (*In hora mortis*). Może w jakiś sposób zrozumiała staje się w tym kontekście obsesja śmierci, skoro tylko ona nadaje sens istnieniu narodu. Śmierć okazuje się zatem kluczem do interpretacji i reinterpretacji całej tradycji literackiej. Na przykład echo Kochanowskiego tak brzmi:

Połóż się w mych korzeniach a odpocznij sobie
 nie dojdzie cię tu słońce – przyrzekam ja tobie –
 i głód łatwo oszukasz gryząc czarną ziemię
 jak to robią od wieków rozstrzelane cienie
 [...]
 z mego wonnego kwiatu trupi pył się wzbija
 nosi moją koronę Dziewica Maryja

(*Kołysanka lipowa*)

Lipa nie niesie ochłody w skwarным dniu, nie daje słodczy miodu, jest strażniczką umarłych, których otula swoimi korzeniami. Staje się tak, że natura bierze udział w polskim misterium śmierci i otwiera na perspektywę mistyczną (stąd pewnie obecna tu Dziewica Maryja).

Wszystkie te gry oddają stan ducha. Są osoby, które – zgodnie z pochodzeniem terminu – oznaczają maski dla mówiącego i dla zbiorowości, w imieniu której się wypowiada. Znika człowiek, jest rola, w tym rola, jaką jest naród. Tutaj naród się boi, bo stanął przed doświadczeniem czegoś niewytłumaczalnego. Całym sobą skupia się zatem na śmierci. Wytłumaczenia grozy szuka w metafizyce, historiozofii, a nawet diabelskim spisku całego świata przeciw Polsce. I w literaturze, która cała czytana jest wedle tego właśnie klucza.

Obu poetów, Świetlickiego i Wencla, polskość boli. Dla pierwszego jest formą, z którą się zrół i nie może się od niej uwolnić w imię indywidualizmu. Kocha i nie-nawidzi, dlatego bluźni, a zarazem zaskakująco odnawia patriotyczny idiom. Nie Polska jest jednak dla niego najważniejszym bytem, lecz człowiek, jego bohater, on sam, bo przecież najpełniej przeżywane jest doświadczenie jednostkowe, podmiotowe, indywidualne. U Wencla na odwrót – najwyższa wartość to naród. W wierszach patriotycznych poszczególni ludzie istnieją tylko jako ofiary lub oprawcy. Zawsze z jakąś maską na twarzy. Jeśli patriotyzm interpretowany jest przez figurę, a także dosłowne doświadczenie śmierci, to znaczy, że życie jednostkowe mniej waży niż trwanie zbiorowości i zawartej w poezji tradycji. Zarazem przecież pojedynczy człowiek się boi i żyje w przerażeniu, które ukoić może jedynie poezja lub społeczna wiara w sens narodowego przeznaczenia. Dokonuje się swoista wspólnotowa i zarazem indywidualna psychoterapia.

Gdyby przyjąć dawną opozycję Leszka Kołakowskiego²¹, Świetlicki przyjmuje pozycję błazna, Wencel – kapłana. Jeden kpi, drugi ocala. Zderzają się dwie postawy. Obie zakorzenione w silnych emocjach. Z perspektywy Wencla Świetlicki nie tyle jest pisarzem dla młodzieży, ile bez mała sługą diabła, który Polakom chce odebrać dumę z siebie samych. Z perspektywy Świetlickiego Wencel to nie tyle pięknoduch kryjący się w katedrze, ile groźny dla indywidualnego bytu piewca zbiorowej śmierci. Świetlicki przełamuje tradycję, choć z niej wyrasta, bada ciemne pokłady języka, szydzi. Wencel rozpaczliwie ratuje poetykę i patetyczny język, broni wzniosłości, boi się naporu nowoczesności i związanego z nią zła.

Przewrotność poezji polega na tym, że przecież jej mowa nie jest oczywista. I gdy wchodzimy głęboko w lekturę, tracimy pewność, kto w tym pojedynku po której stronie kończy. Czy Świetlicki, który szydząc i bluźniąc, ulega patosowi i mimo wszystko

²¹ Por. L. Kołakowski, *Kapłan i błazen. Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia*, w: tegoż, *Chrześcijaństwo*, wstęp, wybór i opracowanie H. Czyżewski, Kraków 2019, s. 619-649.

broni Polski, czy Wencel, który w stylu wysokim i natężeniu patriotycznym niejednokrotnie przekracza stan skupienia wzniosłości i bez intencji ociera się o ton parodii.

Na spór obu poetów można spojrzeć z jeszcze jednej perspektywy. To wyraz wojny kulturowej (nie tylko polskiej, znamiennej dla wielu społeczeństw dziedziczących nowoczesną wizję świata), którą przeanalizował Michał Paweł Markowski²². Następuje zderzenie wartości. Markowski wartości rozumie nie jako samodzielne byty, ale jako „lokalne dyrektywy dla działania [...] wplątane w sieć tego, co robimy, co chcemy robić, z kim to robimy”²³. Innymi słowy – wartości są drogowskazami (lub podpórkami), które pomagają nam działać. Jakkolwiek jednak zdefiniujemy ich istotę, musimy się zgodzić, że są one rozumiane i odczuwane w różny sposób przez różne grupy społeczne. Stąd rodzą się nowoczesne wojny kulturowe, postrzegane przez Markowskiego jako „pokojowe starcie spolaryzowanych grup w obrębie kultury narodowej, odwołujących się do odmiennych zestawów wartości, determinujących konkretne rozwiązania w dziedzinie polityki społecznej”²⁴. Toczy się walka o wizję społeczeństwa, ale nade wszystko o – duszę, czyli tożsamość. Tożsamość to cecha definiująca przynależność jednostki do grupy (jestem też-samy z innymi mi podobnymi, taki jak oni)²⁵. Zatem biorąc pod uwagę wartości, którym hołdujemy lub które odrzucamy, stajemy się członkami różnych grup, które z trudem znajdują wspólny język. Najprostszy polityczny podział można zdefiniować jako spór między konserwatystami i liberałami. Markowski ową wojnę opisuje jednak inaczej. To wywodzący się z myśli oświeceniowej i jej heglowskiej kontynuacji podział na indywidualium i podmiot. „Indywidualium [...] to sposób określania się człowieka kładący nacisk na jego niepowtarzalne cechy”²⁶. Konsekwencja polityczna to „ekspresyjny indywidualizm”, czyli stawianie siebie jako indywidualium przeciwko innym indywidualiom. Podmiot zaś możemy rozumieć jako „rozpoznawalną rolę kulturową, którą człowiek odgrywa w życiu społecznym”²⁷, człowiek jako podmiot staje się sobą najpełniej, gdy solidaryzuje się z własnymi innymi, ale też przeciw tym innym, z którymi się nie solidaryzuje, politycznie to „solidarystyczny podmiotyzm”.

Konfrontacja poezji Świetlickiego i Wencła to niemal laboratoryjny przykład ilustracji koncepcji Markowskiego. Świetlicki staje po stronie indywidualium. Obawia się nacisku społecznego, broni siebie jako kogoś osobnego i niepowtarzalnego. Owszem, akceptuje inne indywidualia, ale o tyle, o ile one nie zagrażają jemu samemu. Zмага się z opresją społeczną (lub choćby jej próbą), w tym z językiem, który jest

²² M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019.

²³ Tamże, s. 362.

²⁴ Tamże, s. 362-363.

²⁵ Tamże, s. 260.

²⁶ Tamże, s. 344.

²⁷ Tamże, s. 350.

jej narzędziem. Zarazem jednak przecież uwikłany jest w zależności emocjonalne, które przybierają paradoksalny charakter, gdy narodowa blasfemia staje się wyrazem zaskakującej więzi narodowej. Indywiduum Świetlickiego mimowolnie staje się podmiotem, i to podmiotem zwielokrotnionym, bo zarazem kontrkulturowym (a więc kwestionującym tradycyjne formy patriotyzmu) i konserwatywnym (bo mocno uwikłanym w polskość). Poezja Wencla zdecydowanie staje po stronie podmiotu. Jego bohater wyznaczony jest przez mocną tożsamość i przez rolę społeczną (a raczej narodową). Rozpływa się w zbiorowości, która go definiuje lub którą on definiuje według wyznawanych wartości. Wydaje się, że sam znika jako indywiduum. Choć skądinąd to nie jest tak bardzo oczywiste, bo właśnie z indywidualizmu, własnego przeżywania traumy smoleńskiej i własnego lęku wyrasta jego narodowy solidaryzm. Dokonuje się swoista projekcja swoich osobistych emocji na zbiorowość.

Zderzenie poezji Świetlickiego i Wencla to nie tylko porównanie wierszy. Ono pokazuje, jak niejednoznaczna i pełna paradoksów jest nowoczesna wojna kulturowa. Oczywiście na poziomie deklaracji nie da się pogodzić wartości prezentowanych u obu, czy raczej wyraziście ustawionych hierarchii wartości. U autora *Zimnych krajów* na szczycie stoją pojedynczy człowiek, wolność, swoboda ekspresji. Poeta z Gdańska najwyżej stawia Boga, Polskę, solidarność narodową, ład społeczny. Te wartości kierują ich wyborami (w wierszach – wyborami ich bohaterów, a gdy bohaterem staje się negatywna persona, to jej zło określane jest przez sprzeniewierzenie się tym właśnie wartościom). One traktowane są w sposób jednoznaczny i bezwzględny, to znaczy nie ma dyskusji ani negocjacji co do ich znaczenia. Lęk rodzi się z ich zagrożenia: zbiorowość może mi zabrać lub choćby ograniczyć wolny wybór, z drugiej strony indywidualizm może skutkować osłabieniem więzi narodowej. Świetlicki hołduje wartościom, które możemy określić jako liberalne. Zarazem jest nominalistą, nie lubi i nie chce o nich mówić, bo to są tylko słowa. Wartości sprawdzają się w działaniu. Wencel w sporze o uniwersalia jest realistą, dla niego wartości są bytami, których trzeba usilnie bronić. Jedną z form obrony jest gotowość do ponoszenia za nie ofiary, z ofiarą życia włącznie. A więc i tu sprawdzenie dokonuje się w działaniu, w istocie byt sam w sobie musi zyskać swoje potwierdzenie.

Tak naprawdę nie da się jednak poezji obu sprowadzić do prostych i wyjaśniających wszystko formuł. Nie tylko dlatego, że to jest literatura, a więc że zawsze jest bardziej skomplikowana niż chciałoby się to dostrzec w prostej lekturze. W zderzeniu Świetlickiego i Wencla widać z jednej strony nierozstrzygalność wojny kulturowej (na czym miałyby polegać kompromisy między nimi?), a z drugiej – tkwiący u jej podstaw pozór, bo mimo wszystkich, oczywistych i fundamentalnych różnic, tak naprawdę rodzi się ona ze wspólnego, tyle że odmiennie definiowanego lęku. Opozycje między postawami (tutaj poetami) nie są tak ostre, jak się wydaje, ale też nikt nie chce ich przekraczać, a zwłaszcza niwelować, bo ważniejsze jest definiowanie tożsamości niż otwieranie się na komplikację.

Czy jest jakieś wyjście z tego poetyckiego klinczu? Może nie trzeba szukać wyjścia, bo kontrast jest ciekawy estetycznie (choć nie kontrastem tu się najczęściej zachwycamy, lecz wyrazistością – zwolennicy jednego lub drugiego poety najczęściej odrzucają twórczość jego oponenta). Poza tym, jak widzimy, lektura Świetlickiego i Wencła mówi sporo o naszych polskich lękach, ma więc wyraźny walor poznawczy. Jeśli jednak szukać jakiegoś wyjścia, to może próbujemy go znaleźć w interpretacji. Markowski właśnie w niej widzi utopię porozumienia w wojnie kulturowej²⁸. Interpretacja to tłumaczenie, używanie słów, zrozumienie i porozumienie. Gdy interpretujemy, wyjaśniamy. Nie poprzestajemy na wyrażaniu opinii i osobistej ekspresji, lecz stosujemy reguły dowodzenia. Interpretacyjne umiejętności mogą pomóc w odczytaniu tego, co nieoczywiste. Nie tylko w literaturze. Jest nadzieja, ale tylko nadzieja, bo i interpretacje są uwikłane w różnice, tworzymy przecież „wspólnoty interpretacyjne”²⁹. W interpretacji dużą rolę odgrywają nasze przedsądy, emocje, doświadczenia, oczekiwania, całe tło semantyczne, posiadany przez nas obraz świata³⁰. Widać to wyraźnie w odbiorze obu poetów. Wrażliwość estetyczna łączy się tu (a może jest jej podporządkowana) z wrażliwością aksjologiczną, a w konsekwencji światopoglądową i polityczną. Czy poparte uważną lekturą wyjaśnienie może pomóc w przekroczeniu granic różnych sposobów doznawania świata i Polski? Czy może jako interpretatorzy pozostaniemy w swoich wspólnotach czytelniczych? I nie skalimy Polski Świetlickiego z Polską Wencła, bo choć obie bołą, to bołą zupełnie inaczej? Każdego wszak najbardziej boli własny ból.

Wybrana bibliografia

- Brożek B., *Granice interpretacji*, Kraków 2014.
- Czapliński P., Śliwiński P., *Literatura polska 1976-1998. Przewodnik po prozie i poezji*, Kraków 1999.
- Fish S., *Interpretacja, retoryka, polityka*, przeł. K. Abriszewski i in., Kraków 2002.
- Maliszewski K., *Nasi klasycyści, nasi barbarzyńcy*, „Nowy Nurt” 1995, nr 19.
- Markowski M.P., *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019.
- Panas P., *Opisanie świata. Szkice o poezji Marcina Świetlickiego*, Kraków 2014.
- Próchniak P., *Wiersze na wietrze (szkice, notatki)*, Kraków 2008.
- Świetlicki M., *Polska (wiązanka pieśni patriotycznych)*, Lusowo 2018.
- Urbanowski M., *Romans z Polską. O literaturze współczesnej*, Kraków 2014.
- Wencel W., *Wiersze wybrane*, Kraków 2017.

²⁸ Por. tamże, s. 33-336.

²⁹ Por. S. Fish, *Interpretacja, retoryka, polityka*, przeł. K. Abriszewski i in., Kraków 2002.

³⁰ Por. B. Brożek, *Granice interpretacji*, Kraków 2014.

The Experience of Polishness in Poems by Marcin Świetlicki and Wojciech Wencel

Summary

The paper is devoted to the poetry of Marcin Świetlicki and Wojciech Wencel and the representation of Poland in their works. The author uses the term “experiencing Polishness” because he writes about the consequences of the poets being part of the nation. Both have long been compared by literary critics and the poets themselves remain engaged in public dispute. The difference in their perception of Poland is founded on deep ideological and even aesthetic differences. Świetlicki plays the role of the court jester who speaks of his country with jeering irony and even blasphemy. He asserts the individual’s autonomy in the face of attempts at domination by the community. By contrast, Wencel is more of a priest who defends national values and understands Poland in terms of the philosophy of history. It can be argued that symptoms of modern culture war on values can be discerned in the works of both poets.

Keywords: poetry, lyric, Poland, Polishness, the culture war, Marcin Świetlicki, Wojciech Wencel.

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK

ORCID: 0000-0001-9032-8875

Uniwersytet Śląski w Katowicach

O (dez)orientacji. Szkolna lektura Miejsca Andrzeja Stasiuka oraz Profesora Andrewsa w Warszawie Olgi Tokarczuk

*Jest taka chwila pomiędzy dwiema szkołami zdobywania wiedzy,
gdy tak naprawdę miotamy się w całkowitej pustce¹.*

Mam wrażenie, że polska szkoła cierpi na *horror vacui*. To prawdopodobnie lęk przed edukacyjną pustką spowodował, że nowa podstawa programowa do języka polskiego w szkole ponadpodstawowej jest bogata w rejestr wymagań, którym ma sprostać zarówno uczeń, jak i nauczyciel, dodajmy, solidarnie pochylający się nad bardzo długą listą lektur obowiązkowych. W opisie warunków oraz sposobu realizacji założeń podstawy programowej czytamy, że

Zadaniem szkoły ponadpodstawowej jest [zatem – przyp. M.W.-D.] kształtowanie kompetencji kulturowej: wiedzy i umiejętności oraz samodzielności w dostrzeganiu i interpretowaniu złożonych treści. Ma to szczególne znaczenie dla refleksji młodych ludzi zarówno nad kulturą współczesną, ale także kondycją człowieka we współczesnym świecie; nad istotnymi wyzwaniem świata, kultury, cywilizacji, jakim powinna stawiać czoła ludzkość².

Mam nadzieję, że taki namysł inspirowany literaturą współczesną będzie możliwy, choć zadanie wydaje się tym trudniejsze, jeśli weźmiemy pod uwagę zalecenia twórców podstawy programowej, aby literaturę najnowszą czytać w czwartej klasie, a pozostałe tytuły: od dzieł literatury starożytnej aż do literatury wojny i okupacji realizować w klasach I-III. Nie chcąc być posądzona o malkontentstwo, przemilczę obawy związane z rytmem czytania czy metodyczną jakością pospiesznych lekcji. Mogę sobie jedynie wyobrazić i taki scenariusz, w którym interpretacja może być czymś iluzorycznym i udawanym, raz po raz demaskowanym przez faktyczne

¹ L.-F. Céline, *Podróż do kresu nocy*, przeł. O. Hedemann, Warszawa 2013, s. 220.

² [Online], <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> [dostęp: 10.09.2019].

możliwości przerobowe młodych czytelników, którym trudno będzie realizować idealistyczne założenia podstawy programowej.

Pomimo tych obaw rozumiem doniosłość celu zakładanego przez dokument. Szkoła chce przecież wyedukować niemal profesjonalnego interpretatora oraz re-tora nieźle zorientowanego w tekstowym świecie. U podstaw bycia zorientowanym leży przecież informacja, wiedza, pewność zdobywane dzięki „wielorakiej *praxis* pedagogicznej nastawionej na wszechstronne kształcenie, a przede wszystkim na umiejętność interpretowania różnych dawnych i współczesnych narracji”³. Byłoby dobrze, aby w tym edukacyjnym/lekturowym doświadczeniu uwzględnić aktywność, którą Anna Janus-Sitarz nazywa „czynieniem różnicy”⁴.

O nasyceniu różnicą, znaczącą rozwojowo, dającą do myślenia, pobudzającą, i co istotne, przebudzającą twórczo pisze również Lech Witkowski. Według tego wybitnego pedagoga szkoła powinna wykształcić umiejętność nasycania różnicą, rzecz jasna, nie dla samej różnicy i nie po to, aby przekazywać to, co ją stanowi, ale po to, aby to, co wraz z nią zostanie czynione, uruchamiało procesy zmiany. Nie wystarczy więc odnotować różnicę. Należy pokazać jej znaczenie oraz zatroszczyć się o namysł nad nią⁵. Aby różnica mogła pracować, konieczne jest zatem uczenie niespieszne, szanujące potrzeby i rytm młodego człowieka. Niezbędne są również takie teksty, które po pierwsze wywołują efekt różnicy, a po drugie – przyzwolą na momenty dezorientacji w orientacjocentrycznie skonstruowanej edukacji. Właśnie tego rodzaju utwory będą nie tylko pretekstem do interpretacyjnych ćwiczeń, ale przede wszystkim dzięki nadanej im funkcji odegrają rolę, nazwijmy ją, metaedukacyjną, prowokując do zastanowienia się nad sposobami budowania namysłu nad światem, a tym samym negocjowania znaczeń. Krótko mówiąc, tak rozumiane lekcje polskiego byłyby warsztatami ze sztuki zdobywania przekonań, ale co ważniejsze, również z ich tracenia. Ten postulat dotyczący szkolnej lektury nie wyrasta z chęci krytycznego oglądu podstawy programowej, ale z konieczności wpisania edukacji w przestrzeń nowoczesnego myślenia o miejscu oraz roli humanistyki w przestrzeni edukacji, która zresztą powinna rezonować zagadnieniami istotnymi dla współczesnego świata. Taka szkoła jest możliwa tylko wtedy, jeśli po pierwsze uwierzymy, że humanistyka ma w tym względzie coś do zaoferowania⁶, a po drugie – uczniowie

³ A. Żywiołek, *Logos pedagogii, logos kultury. O edukacyjnym zwrocie (?) kulturowym*, „Teksty Drugie” 2014, nr 2, s. 189.

⁴ A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika, Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 188.

⁵ Por. L. Witkowski, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018.

⁶ Niebanalnie o doniosłości humanistyki napisał Edward O. Wilson: „Może zabrzmie to dziwnie w ustach kierującego się twardymi danymi biologa, lecz sądzę, że istoty pozaziemskie wykreowane przez *science fiction* służą nam w istotny sposób: pogłębiają namysł nad naszą kondycją. Ukształtowane w pełni zgodności z tym, na co nauka pozwala, pomagają nam przewidywać przyszłość. Prawdziwi

dzięki tekstom oraz szerokiemu ich czytaniu będą mieli okazję do refleksji nad współczesnością, poznając lub wypracowując scenariusze jutra. Szkoła ma więc szansę na zaproponowanie swym „uczestnikom” stworzenie innowacyjno-kreatywnej wspólnoty, wynikającej z odmiennego rozumienia kultury:

Mając w pamięci złożoną etymologię ‘kultury’ – odsyłającą m.in. z jednej strony do ‘kolonii’, a z drugiej do ‘kulturywacji’ – można by powiedzieć, że kanoniczny model humanistyki jest też modelem „kolonialnym”, bo podporządkowanym zasadzie imitacji/emulacji dominującego (narzuconego?) wzoru. Natomiast w rywalizującym z poprzednim kreatywnym i sprawczym modelem „kulturywacyjnym”, kultura jest swego rodzaju suplementem natury jako pełne troski i uważności „akuszerskie” pielęgnowanie nowego, bez pomocy czego nie doszłoby ono do swego urzeczywistnienia; humanistyka zaś – niekończącą się pracą inwencji (tworzeniem/odkrywaniem porządku), kreatywności i innowacyjności⁷.

Przedstawiona poniżej propozycja, powtórzę za Ryszardem Nyczem, pracy humanistycznej inwencji skupia się na odkrywaniu dwóch porządków: orientacjotwórczym i dezorientacjotwórczym. Zaczniemy od tekstów. Na listę lektur obowiązkowych czytanych w szkole ponadpodstawowej trafiły dwa opowiadania, których dotąd nie było w zaprogramowanej przez szkołę przestrzeni czytania, wyjąwszy oczywiście przypadki indywidualnych propozycji lektury ze strony nauczyciela, a może nawet i ucznia. Mam na myśli *Miejsce*⁸ Andrzeja Stasiuka z tomu *Opowieści galicyjskie* oraz *Profesor Andrews w Warszawie* Olgi Tokarczuk z tomu *Gra na wielu bębenkach*.

Orientacja – lekcja snucia opowieści

Miejsce Stasiuka⁹ jest fantazmatyczną opowieścią o nieistniejącej już cerkwi. Pozostałości po świątyni każą snuć domysły na temat jej początków, wznoszących ją budowniczych oraz tłumów wiernych przybywających na nabożeństwa. Praca myśli skutkuje niezwykle obrazową wizją przeszłości. Narrator, doświadczając pustki po cerkwi, zaczyna tworzyć jej imaginacyjne obrazy, uzgadniając ich kolejność oraz znaczenie. W wyobraźni odpamiętuje więc poszczególne etapy powstawania świątyni, korzystając nie tylko ze szczególnej wrażliwości na sygnały wysyłane przez przestrzeń,

obcy, jak przypuszczam, powiedzieliby nam, że nasz gatunek dysponuje jedną rzeczą wartą uwagi. Nie naukami empirycznymi ani technologią, jak czytelnik mógłby sądzić. Humanistyką”, w: tegoż, *Znaczenie ludzkiego istnienia*, przeł. B. Baran, Warszawa 2016, s. 49.

⁷ R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017, s. 22.

⁸ O opowiadaniu Stasiuka pisałam w artykule *Rozumieć przestrzeń. O „Miejscu” Andrzeja Stasiuka* złożonym do 28. tomu „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. W niniejszym artykule odwołuję się do niektórych ustaleń pochodzących ze wspomnianego tekstu.

⁹ A. Stasiuk, *Miejsce*, w: tegoż, *Opowieści galicyjskie*, Wołowiec 2001, s. 29–30.

ale również z wiedzy o przeszłości. Narrator sytuuje więc początek budowy cerkwi w zimie, kiedy mężczyźni zwolnieni z prac na roli mogli zająć się poszukiwaniem najlepszych drzew w lesie oraz ich wyrębem. Analogicznie finał budowy przypada na późną jesień – mityczne, koliste odczuwanie czasu powinno przecież zamykać rytm ludzkiej aktywności w czytelne cykle. Aby historia mocniej się ukonkretniła, narrator powołuje do istnienia dwóch silnych mężczyzn, czyniąc ich odpowiedzialnymi za wybór i zwiezenie drzewa na miejsce budowy. Z kolei aby historia stała się prawdopodobna, narrator korzysta z wiedzy zdobytej podczas rozmów ze starymi ludźmi, wspominającymi „niegdysiejsze śniegi”, w których konie zapadały się po brzuchy.

Rekonstrukcja przeszłości jest wypadkową imaginacji, doświadczenia pamięci „protetycznej” zdobytej dzięki przekazowi innych, a nawet wiedzy na temat sztuki sakralnej. Korzystając z jej zasobów, narrator w swej imaginacyjnej opowieści stawia poszczególne ściany, dbając o wschodnią orientację świątyni. Tak więc odtwarzanie przestrzeni wydaje się nie tylko zadaniem emocjonalnym, ale również intelektualnym¹⁰.

Zapewne tego rodzaju ogląd przestrzeni z racji swej zmienności, dynamiki oraz subiektywności może skutkować na lekcji polskiego projektem interpretacyjnym skupionym wokół takich haseł jak transgresja czy (re)konstruowanie tożsamości. Zaproponowany namysł nad miejscem prowadzi jednakże do niezwykle istotnej dla edukacji polonistycznej refleksji nad kolejnością pytań:

pytanie: kim jestem? winny poprzedzać pytania: skąd jestem? i gdzie jestem?, a więc kładące nacisk nie tyle na osiadłość, zakorzenienie, ile na mobilność, ale naznaczoną śladami miejsc kolejnych pobytów¹¹.

Tak więc próba odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” w kontekście miejsca musi wynikać z przemyślenia dwu innych pytań – „skąd jestem?” i „gdzie jestem?”. Namysł nad nimi umożliwia hermeneutyczna wędrówka śladami swych poprzednich pobytów. Innymi słowy, będąc tam, gdzie już kiedyś byliśmy, ale z nieco innym bagażem doświadczeń, inaczej niż wcześniej rozumiemy swe doświadczenie. Hermeneutyka wszak obiecuje, że człowiek „zanurzając się” w kulturze i tym samym wędrując śladami innych, w jakimś stopniu rozpozna się w ich opowieściach¹².

¹⁰ Narrator mimochodem wymienia poszczególne elementy nieistniejącej cerkwi, które choć przywoływane przez osobę spoza obrządku prawosławnego (krytycy niejednokrotnie podkreślali, że narrator jest przybyszem, obcym), nie są pozbawione sakralnego i kulturowego kontekstu niezbędnego do ich rozumienia. Zob. B. Uspienski, *Krzyż i koło. Z historii symboliki chrześcijańskiej*, przeł. i przedmowa B. Żyłko, Gdańsk 2010.

¹¹ E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014, s. 51.

¹² Por. P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. E. Bienkowska, wybór i oprac. S. Cichowicz, Warszawa 2003; tenże, *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, oprac. M. Kowalska, Warszawa 2003.

Ta swoista narracyjność życia pomaga nie tylko odnaleźć drogę do siebie i Innego, ale otwiera również nową perspektywę myślenia o przestrzeni. Dzięki swoim „nawarstwieniom” narracyjnym, owej różnicy, o której pisałam na początku, staje się ona miejscem zamieszkanym i wpisuje się w duchową topografię świata. Tak więc istota miejsca nie jest dana, ale zadana. Wypracowuje się w relacji człowieka z przestrzenią, dodajmy – relacji, którą można by za Heideggerem nazwać zamieszkiwaniem¹³. Hanna Buczyńska-Garewicz, interpretując Heideggerowskie pojęcie „okolicy”, twierdzi, że jest nią coś, „co znajduje się wokół człowieka, co konstryuuje się ze względu na niego, co dobrze znane i bliskie, wobec czego występuje związek zażyłości. Okolicą są miejsca wyróżnione ze względu na bycie ludzkie”¹⁴. Przestrzeń jest zamieszkiwana o tyle, o ile człowiek zdobywa się na wędrówkę i pielgrzymowanie, które nie oznaczają jedynie ruchu fizycznego, a proces rozumienia treści miejsc. Tego rodzaju ruch ma więc hermeneutyczny wymiar, gdyż wyrastając z chęci zrozumienia siebie i swego domu, skłania do otwartości oraz nieustannego negocjowania znaczeń.

Nieprzypadkowo więc narrator *Miejsca* jest przybyszem, który jak większość bohaterów/narratorów prozy Stasiuka, ma silne poczucie „ruchomości granic”¹⁵. Jest w opowiadaniu Stasiuka jeszcze jedna postać: turysta uzbrojony w plecak, mapę i aparat fotograficzny. Cały ten sprzęt ma mu zapewnić efektywną oraz efektowną przygodę. Plecak jest jakąś gwarancją bezpieczeństwa piechura, mapa, chroniąc przed zabłądzeniem, „troszczy się” o jego czas, a aparat – o pamięć. „Wyprawa” turysty nie jest nastawiona na poznanie, a jedynie na „dowiedzenie się” (nieustannie zadaje pytania), jej celem nie jest przeżycie miejsca, lecz jego zdobycie, a nawet zagarnięcie. To nie hermeneutyczna wędrówka po sensach, ale maraton **uwiecznony** nie tyle narracją o miejscu, ile **uwieczniony** najwyższej kilkoma fotografiami – nędznymi erzacami pamięci, dokumentującymi pobieżne i fragmentaryczne doświadczenie. Wszystko, co mężczyzna robi, jest pospieszne („Chciał jeszcze coś pstryknąć, ale słońce właśnie znikło”¹⁶), nerwowe i przypadkowe („Pomyślałem, że mężczyzna, zapewne przez przypadek, sfotografował przestrzeń, w której znajdował się ikonostas”¹⁷). W konsekwencji jego obecność jest irytująca:

¹³ Por. M. Heidegger, „...poetycko mieszka człowiek...”, *Budować, mieszkać, myśleć*, w: tegoż, *Odczyty i rozprawy*, przeł. J. Mizera, Kraków 2002.

¹⁴ H. Buczyńska-Garewicz, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków 2006, s. 27.

¹⁵ E. Dutka, *Nieoczywistość i wciąż nieoswojona przestrzeń – proza Andrzeja Stasiuka jako głos w dyskusji na temat Europy Środkowej*, w: *20 lat literatury polskiej 1989-2009*, cz. 2: *Życie literackie po roku 1989*, red. D. Nowacki, K. Uniłowski, Katowice 2012, s. 163.

¹⁶ A. Stasiuk: *Miejsce...*, s. 34.

¹⁷ Tamże, s. 31.

– Co tu było? – zapytał mnie mężczyzna. [...]

– Cerkiew – odpowiedziałem.

– I co się stało?

– Nic. Zabrali do muzeum.

– Całą?

– Całą, ale po kawałku.

Wszedł na udeptany placyk i rozejrzał się wokół, jakby szukał ścian i sklepienia. Potem wynalazł słoneczną plamę, obejmowała prezbiterium, i pstryknął praktyką.

– Szkoda – powiedział.

– Tak – odburknąłem¹⁸.

Odnoszę wrażenie, że narrator *Miejsca* w finale opowiadania bezskutecznie próbuje wyprowadzić turystę ze stanu niezaangażowania, nierozumienia miejsca, niezamieszkiwania, a tym samym egzystencjalnej bezdomności. Kiedy turysta zamyka w końcu futerał aparatu, ponieważ zapadający zmrok uniemożliwia mu robienie zdjęć, pyta o miejsce, w którym kiedyś było wejście do cerkwi. Narrator odpowiada: „Tu. Stoi pan na progu”¹⁹.

Miejsce Stasiuka może dlatego jest ważne, bo wydaje się na wskroś „pedagogiczne”, w tym sensie, że przygotowuje do uczestnictwa we wspólnocie narracji oraz do gotowości włączania różnicy w niekończący się proces (re)konstruowania własnej tożsamości. Czy jednak tego typu teksty nie niosą ze sobą niebezpieczeństwa wynikającego z oglądu różnicy rozumianej jedynie jako intelektualne zadanie do wykonania, którego luksus wynika z faktu, że prawie zawsze przed niezrozumieniem i dramatem różnicy uchroni nas spajająca wszystko narracja? Czy taka postawa nie jest przejawem próżności lektora, i wyrasta, jak powiada Pierre Bourdieu, z nadmiaru wiary w moc dyskursu²⁰?

Dezorientacja – lekcja utraty opowieści

Niemoc dyskursu najbardziej daje o sobie znać podczas podróży. Jak przypomina Andrew Irving, pierwotne znaczenie słów ‘experience’ i ‘trial’ oraz ‘travel’ są ze sobą silnie splecione, gdzie *ex* znaczy poza, *peira* oznacza ‘usiłowanie’, ‘próbę’, ‘test’ i zawiera ten sam rdzeń *per* jak germańskie ‘fahr’, czyli ‘podróżować’. Tak więc, jak przekonuje badacz,

¹⁸ Tamże, s. 29.

¹⁹ Tamże, s. 35. Próg – symboliczne miejsce, w jakim znajduje się turysta, jak należy przypuszczać, nie jest jedynie kolejnym świadectwem słabości Stasiuka do miejsc granicznych; J. Lech, *Z Dukli po Babadag. Uwagi o prozie podróżniczej Andrzeja Stasiuka*, w: *Miejsca, ludzie, opowieści. O twórczości Andrzeja Stasiuka. Studia i szkice*, red. M. Rabizo-Birek, M. Zatorska, D. Niezgodna, Rzeszów 2018, s. 145-161.

²⁰ P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Warszawa 2006, s. 9.

doświadczenie podróży [...] zachowuje charakter testowania, które zawsze wyolbrzymia przypadkowość i płynność percepcji [...]. Przybycie zostaje ujęte w ramę [...] inicjalnych wrażeń zmysłowych, osądów moralnych i (nie)porozumień kulturowych, w których nieznaną topografia łączy się z [...] emocjami²¹.

W takiej sytuacji został postawiony profesor Andrews, tytułowy bohater opowiadania Olgi Tokarczuk²². To wybitny przedstawiciel jednej z popularnych szkół psychologicznych, którego zaproszono do Polski na cykl wykładów i spotkań. Brytyjczyk reprezentujący bliżej nieokreśloną koncepcję psychologiczną („Jak prawie wszystkie takie szkoły, wywodziła się z psychoanalizy, ale zerwała z korzeniami, opracowała własną metodę, własną teorię, własną historię, styl życia, śnienia i wychowywania dzieci”²³) oraz wyposażony w profesorskie instrumentarium (torba z książkami, walizka ciepłych rzeczy) zajmuje wygodne miejsce w samolocie i rozmyśla o swej zamorskiej misji: „Szkola psychologiczna, którą reprezentował, warta była takiej wyprawy. Polska to kraj inteligentnych ludzi. Chodziło o to, żeby zasiać ziarno i wrócić do domu po tygodniu. Zostawić im książki, czytają przecież po angielsku, więc jakże się będą mogli oprzeć autorytetowi Założyciela”²⁴. Spokój niosącego dobrą nowinę zakłóca nieco wspomnienie dziwnego snu. Profesorowi przyśniła się wrona, z którą bawił się jak ze szczeniakiem. Oniryczny obraz natychmiast doczekał się profesorskiej interpretacji: „w systemie znaczeń [...] jego szkoły wrona reprezentowała zmianę, coś nowego, dobrego: poprosił więc o drugiego drinka”²⁵.

Niedługo potem wszystkie przedsady profesora dotyczące Polski legną w gruzach. I choć opieka, jaką nad profesorem roztaczają młodzi ludzie czekający na niego na lotnisku – Gosha i jej chłopak, usypia czujność uczonego, to jednak nazwanie wspomnianej dziewczyny imieniem Beatrycze zwiastuje udział naukowca w ludzkiej komedii. Polskie piekło rozpoczyna się w zasadzie zaraz po wylądowaniu, kiedy okazuje się, że bagaż Andrewsza zaginął, a on sam musi się zmierzyć z nową rzeczywistością, tym razem już bez oręża, jakim była torba wypełniona książkami oraz walizka z osobistymi rzeczami. Andrews, jak wielu bohaterów prozy Tokarczuk, znajduje się w sytuacji tranzytowej. Dodatkowo ryt przejścia między Zachodem a Wschodem zostaje wzbogacony tragizmem historiozoficznym. Profesor, budząc się w zajmowanym przez siebie mieszkaniu na typowym peerelowskim blokowisku, widzi bowiem czołg. Od tej chwili przygody profesora przypominają perypetie Alicji w Krainie Czarów, a absurdalność otaczającego świata, dodatkowo spotęgowana

²¹ A. Irving, *Podróże dalekie i bliskie. Roz-czarowanie percepcją, wiedzą i ciałem*, przeł. S. Sikora, w: „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 192.

²² O. Tokarczuk, *Profesor Andrews w Warszawie*, w: *tejże, Gra na wielu bębenkach*, Warszawa 2012, s. 254-269.

²³ Tamże, s. 254.

²⁴ Tamże, s. 255.

²⁵ Tamże.

niemocą porozumienia się z tubylcami sprawiają, że bohater ma wrażenie zetknięcia nie tylko z inną kulturą, ale i cywilizacją.

Profesor opuszcza bezpieczne schronienie, aby korzystając z dostępnych mu metodologii, zbadać teren. Polska z 13 grudnia 1981 roku stawia jednak opór i jest wyzwaniem dla człowieka Zachodu, który jeszcze kilkanaście godzin wcześniej planował jej intelektualny podbój. Andrews trafia na stan wojenny, wydarzenie, które niejako zakleszcza i na pewno nie pomaga w zrozumieniu nowej przestrzeni. Bycie obcym jest więc dodatkowo obciążone wyjątkowością czasu – stanu nadzwyczajnego, stanu wyjątkowego właśnie, stanu wojennego, który nawet dla tubylców jest kłopotliwy. Andrews, pozbawiony łączności telefonicznej, nieznający języka, coraz bardziej głodny i przerażony, szuka pomocy; bełkocąc niezrozumiale, prosi w barze o coś do jedzenia, krąży bez celu po uderzająco podobnych ulicach, wsiada do przypadkowych autobusów, w akcie desperacji ustawia się w kolejce i kupuje choinkę, po czym ląduje na wódeczce w mieszkaniu mężczyzny pędzącego bimber i trzymającego w wannie karpia, aby ostatecznie paść w ramiona równie jak on pijanego gospodarza i czule się z nim żegnać pod gmachem ambasady.

Bohater Tokarczuk zostaje wrzucony do laboratorium absurdu, odwiedza wszak państwo komunistyczne w jednym z najbardziej newralgicznych momentów jego historii. Krajem rządzą groteskowe reguły, które niejako odczłowieczają Andrewsa. O ile czytelnik zna myśli bohatera jeszcze w samolocie planującego swój pobyt w Polsce, o tyle tej wiedzy jest pozbawiony, kiedy Andrews próbuje przetrwać w przerażającym go kraju. Zastosowana technika behawiorystyczna skutecznie pozbawia postać psychologicznej motywacji, czyniąc z niej osobnika kierującego się instynktem przetrwania. Może dlatego tak wiele łączy oraz równie dużo dzieli profesora Andrewsa i Kafkowskiego Józefa K.

Zachodnia świadomość bohatera ufundowana na mocno zideologizowanej wiedzy psychologicznej zamarkowanej uniwersytecką karierą okazała się bezbronna wobec mechanizmów państwa totalitarnego, choć jedno trzeba przyznać: sen profesora był zaiste proroczy. Przyśniona zabawa z wroną antycypuje przecież stan wojenny i powołanie Wojskowej Rady Ocalenia Narodowego. Profesor Andrews jednak tego nie wie.

Wyobrażam sobie, że opowiadanie Tokarczuk zostanie ciepło przyjęte przez szkołę. Do tej pory cierpiała przecież na deficyt tekstów literackich o stanie wojennym, choć tych diagnozujących poziomy absurdu państwa totalitarnego nie brakowało. Jestem przekonana, że lektura osadzona w kontekście historycznym, politycznym, filozofii spotkania czy postkolonialnym z Andrewsem jako reprezentantem zachodniego świata z przygotowanymi paradygmatami poznania Wschodu, pozostawiałaby jednak niedosyt. Zachęcam więc do tego, aby w opowiadaniu dostrzec traktat o dezorientacji, której tu patronuje Michał Bachtin.

Wyobraźmy więc sobie Andrewsa jako reprezentanta kultury powagi: Brytyjczyk, psycholog, poważany naukowiec, człowiek Zachodu. Można uznać, że

[...] nic nie jest w stanie zahamować zwycięskiej krucjaty Porządku przeciw chaosowi, Pewności przeciwko ambiwalencji, Powagi przeciwko ironii. Struktura wartości kultury europejskiej, przy wszystkich wahnięciach, wydawała się stała i niezmienna. Była to kultura powagi. Kultura ustalonych priorytetów, hierarchii i rang²⁶.

Wrzucenie protagonisty w świat na opak sprawia, że nawet profesor psychologii może dotknąć nieprzewidywalności życia, która objawia się czymś poważniejszym niż tylko wymiana dobrego drinka na pokładzie samolotu na bimber pity z nieznanym Polakiem w ciasnej kuchni. To właśnie w Polsce, choć w tym kontekście wcale nie o Polskę tu chodzi, być może zrozumie, że „W świecie nie stało się jeszcze nic rozstrzygającego. Ostatnie słowo świata i o świecie jeszcze nie zostało wypowiedziane, świat nadal ma drogę otwartą i wolną, wszystko jeszcze jest przed nim i zawsze tak będzie”²⁷. Dzięki podróży profesor przekonuje się, że w życiu podobnie jak w karnawale trudno o nietykalność autorytetów, niepodważalne prawdy i zniewalające racje. Zastępuje je raczej poczucie niestabilności, otwartości i zmienności, a co ciekawe „monologiczny charakter kultury oficjalnej, wynikający z jej sztywnych hierarchii [...], zastępowany zostaje polifonicznym zespołem wypowiedzi, nieroszczących sobie pretensji do wyróżnionego aksjologicznie statusu”²⁸. Tym samym Andrews i jego spotkania z innymi wpisują się Bachtinowską opozycję monologiczne – polifoniczne, czyli eposu i powieści. Ten pierwszy sytuuje się po stronie tradycji i spójności spełnionej narracji, drugi – nurza się w terażniejszości, próbując oddać jej migotliwość, nie boi się korzystać z parodii i śmiechu. Profesor, kapłan powagi, planując pobyt w Polsce, mapował ją wykładami, odczytami, prelekcjami i obowiązkowo, co brzmi wyjątkowo cynicznie, pobytom w Oświęcimiu. Jego zaangażowanie w odwiedzane miejsce miało być jednostronne, pozbawione relacji, a przede wszystkim zaprogramowane na potwierdzenie przesądów o Wschodzie. Jest więc człowiekiem eposu. Tymczasem pobytowi profesora w Warszawie towarzyszy kakofonia dźwięków, z której uczony nieznający polskiego wyłowił (dobre słowo, biorąc pod uwagę na kontekst) jedną z najabsurdalniejszych fraz, jaką można sobie wyobrazić podczas nauki obcego języka. Zbliżające się święta Bożego Narodzenia to czas sprzedaży karpia, której towarzyszy niemal hamletyczny dylemat: „Żyją czy na miejscu?”. To fundamentalne pytanie zapamiętane przez profesora zostaje powtórzone po pijanemu w objęciach polskiego nieznajomego żegnającego zagranicznego przybysza, co, jak należy się domyślać, zupełnie zaskakuje gospodarza.

²⁶ A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń 2004, s. 46.

²⁷ M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska, Warszawa 1970, s. 252.

²⁸ A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury...*, s. 48.

O ile wcześniej uznaliśmy za Heideggerem, że przestrzeń jest zamieszkiwana dzięki procesowi rozumienia treści miejsc, a Stasiuk w swym opowiadaniu realizuje takie właśnie złożenia, to w przypadku *Profesora Andrews w Warszawie* przystąpienie do miejscem oznacza traumę niezrozumienia, obcości i utraty stabilizacji. O ile bohater Stasiuka mimo początkowej dezorientacji spowodowanej dziwnością przestrzeni, dzięki snuciu narracji o miejscu, odnajduje pełnię, o tyle brytyjski profesor zupełnie traci poczucie sensu. Z tego też względu może się stać ważną, ale i niebezpieczną dla współczesnej szkoły figurą braku, wartości (tak, wartości) niepopularnej, bo będącej w kontrze do sukcesu oraz spełnienia.

Warto w tym miejscu przywołać tekst Jerzego Borowczyka i Krzysztofa Skibskiego, którzy podczas zajęć fakultatywnych dla studentów filologii polskiej jako obcej postanowili zorganizować cykl spotkań pod hasłem „Kulturowe czytanie polskiej prozy współczesnej”. Zajęcia były zainspirowane wcześniejszą wędrówką ze studentami po Beskidzie Niskim, której celem było odnalezienie miejsca opisywanego przez Stasiuka:

Podczas wyprawy ze studentami nie odnaleźliśmy nawet progę, odeszliśmy z tego miejsca z poczuciem dziwnego spełnienia. I nie było ono prostym skutkiem posiadanej wiedzy – znaliśmy opowieść Stasiuka i wiedzieliśmy, jaka jest przeszłość tej konkretnej beskidzkiej lokalizacji. Zabieraliśmy z Czarnego doświadczenie spotkania z pustym miejscem, które nosi znamiona zarówno wyzwania dla wyobraźni, jak i poczucia dotkliwej próżni, może nawet utraty, a na pewno rozczarowania i głodu. Może po prostu spełnienie niespełnienia?²⁹

Ludzie i mchy

Być może „spełnienie niespełnienia” wpisuje się w postulat Jana Amosa Komeńskiego, który już w XVII wieku wskazywał potrzebę zatrudniania w szkołach „profesorów konieczności”, którzy uczyliby, bez czego można się w życiu obejść³⁰. Nauczyciela można więc wyobrazić sobie jako strażnika braku, wspierającego ucznia w rozpoznawaniu deficytów, pułapek oraz zagrożeń wynikających z posiadanego potencjału oraz przywracającego kontakt z utraconym poczuciem pustki³¹, wszak stan wybrakowania jest czymś naturalnym.

Tak więc brak i dezorientacja, jeśli oczywiście nie są długofalowym stanem, a jedynie wywołują wstrząs, mogą mieć pedagogiczny charakter. Spotkanie z Innym

²⁹ J. Borowczyk, K. Skibski, *Puste miejsca w przestrzeni, puste miejsca w języku. Wokół „Miejsca” Andrzeja Stasiuka i dwóch opowiadań Zygmunta Haupta*, w: *Polskie czytanie Wschodu. Kultura – autobiografia – edukacja*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, B. Przymuszała, Poznań 2018, s. 222.

³⁰ K. Maliszewski, *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*, Katowice 2015, s. 199.

³¹ Tamże, s. 199.

poraża, ścina z nóg, olśniewa, daje do myślenia, zmienia perspektywę. Podobnie jak literatura, której rolę w tej kwestii trudno przecenić. Zresztą sama Tokarczuk przekonuje, że „Dobre opowiadanie jest zamkniętą całością, która wywiera na nas całościowy wpływ, i to sprawia, że nie jesteśmy już tacy sami”³².

Namysł nad miejscem w obu opowiadaniach inspiruje do refleksji nad edukacją, która podobnie jak spotkanie z Innym, z nieznaną przestrzenią może

sprzyjać codziennemu odkrywaniu spłyceń w rozumieniu świata i zachęcać do przeciwstawienia się rezygnacji z wysiłku dostrzegania iluzji, wykorzenienia, wydziedziczenia z kultury jako niewyczerpanej skarbnicy myśli, i sprzyjać naszym ponownym narodzinom duchowym, zwielokrotniającym nam duszę³³.

Lech Witkowski w *Humanistyce stosowanej* wyznaje, że fundamentem edukacji powinna być praca nad nadzieją, co oznacza wysiłek otwierania sobie szans na to, co jeszcze nie zaistniało³⁴. Wypada dodać, powtarzając za Janus-Sitarz, że tego typu otwieranie jest możliwe pod warunkiem, że zdołamy przyjąć skandal „różnicy”, która jednocześnie i „orientuje”, i „dezorientuje”. W owym ruchu od pewności i niepewności, pełni i straty oraz straty i pełni, niepewności i pewności najważniejszy jest moment zawieszenia, kiedy lektura sytuuje nas „pomiędzy”. I choć wypełnia je całkowita pustka, o której pisze Louis Céline we fragmencie *Podróży do kresu nocy*, przywołanym w motcie artykułu, to właśnie w niej dostrzegam przestrzeń na stworzenie, jak pisze Nycz, innowacyjno-kreatywnej wspólnoty, rozpoznającej „różnicę” i gotowej na ćwiczenie się w niepewności, a jednocześnie krytycznie spoglądającej na tych, którzy „przyzwyczaili się do wygodnych dróg, latarni morskich, słupów wiorstowych, dokładnych map, z góry zapowiadających każdy, nawet najmniejszy, zakręt przyszłej drogi”³⁵. W tak rozumianej pracy wspólnoty „nie chodzi już o pewność mierzoną faktami i danymi, lecz z gruntu n i e p e w n e terytorium tego, o co chodzi w życiu i śmierci”³⁶. W końcu, to, co jest wspólnym doświadczeniem nas wszystkich można sprowadzić do sinusoidy orientacji i dezorientacji, pewności i straty. Dlaczego więc nie pomyśleć o nim jak o przestrzeni tworzenia scenariuszy przyszłości, o które upomina się nowa humanistyka? Trudno sobie wyobrazić, aby choć jeden z nich nie akcentował fundamentalnej wartości, jaką jest empatia – zja-

³² *Historię trzeba opowiadać na nowo*, wywiad Michała Nogasia z Olgą Tokarczuk na temat powieści, „Tygodnik Powszechny” 2014, nr 21. Dodatek „Conrad 2014” [online], <https://www.tygodnikpowszechny.pl/historie-trzeba-opowiadać-na-nowo-22900> [dostęp: 15.10.2019].

³³ L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*. *Studia, eseje, szkice*, Warszawa 2007, s. 278.

³⁴ Tenże, *Humanistyka stosowana...*, s. 91.

³⁵ L. Szestow, *Apoteoza niezakorzenia*. *Próba myślenia adogmatycznego*, przeł. J. Chmielewski, Warszawa 2011, s. 146.

³⁶ T. Sławek, *Alicja, czyli o co chodzi w uczeniu*, w: *Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, red. W. Bobiński, J. Sujecka-Zajac, Warszawa 2019, s. 20.

wisko nie do przecenienia w czasach niepewności, kryzysu obowiązujących do tej pory paradygmatów. Jak pisze Ewa Domańska, „dojrzałość istoty ludzkiej mierzy się stopniem przystosowania i empatii: im bardziej człowiek jest empatyczny wobec innych, zarówno ludzkich, jak i nie-ludzkich [...], tym jest dojrzałszy. W tej opcji być człowiekiem godnie reprezentującym gatunek ludzki, to znaczy być *homo empathicus*”³⁷. Być może to właśnie empatia staje się człowieczą odpowiedzią na pustkę, a bycie razem – najważniejszym scenariuszem edukacji przyszłości. Jeśli tak, to lekcji z tego zakresu udziela nam nie tylko literatura, ale także natura³⁸:

Nie widziałam nigdy pojedynczej łodygi mchu, co zauważać mam zwyczaj u drzew czy różnych innych roślin. Mszaki są zawsze blisko siebie. I tu tkwi opowieść o ich sposobie na suchą przestrzeń, na własne niedoskonałe, delikatne ciało nieprężące się sztywnymi badylami, a wysycające się tylko czasem wilgocią z powietrza. Woda buduje tkanki mszaków. Tkanki tworzą więc konstrukcje nietrwale, bo akwarystyczne, zamknięte w celulozowych, szklistych ściankach komórek jak bibułki. Dlatego muszą żyć obok siebie. [...] Mchy, mokre dywany, dawne pogłósy zdań ewolucji, wciąż tu są. [...] Ale tylko razem³⁹.

Wybrana bibliografia

- Buczyńska-Garewicz H., *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków 2006.
- Domańska E., *Humanistyka ekologiczna*, w: „Teksty Drugie” 2013, nr 1-2.
- Irving A., *Podróże dalekie i bliskie. Roz-czarowanie percepcją, wiedzą i ciałem*, przeł. S. Sikora, w: „Teksty Drugie” 2018, nr 2.
- Maliszewski K., *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*, Katowice 2015.
- Nycz R., *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017.
- Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.
- Sławek T., *Alicja, czyli o co chodzi w uczeniu*, w: *Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, red. W. Bobiński, J. Sujecka-Zajęc, Warszawa 2019.
- Wilson E.O., *Znaczenie ludzkiego istnienia*, przeł. B. Baran, Warszawa 2016.
- Witkowski L., *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018.
- Zajączkowska U., *Patyki, badyle*, Warszawa 2019.
- Żywiołek A., *Logos pedagogii, logos kultury. O edukacyjnym zwrocie (?) kulturowym*, „Teksty Drugie” 2014, nr 2.

³⁷ E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, w: „Teksty Drugie” 2013, nr 1-2, s. 32.

³⁸ Tę uwagę proszę potraktować jako wyraz wdzięczności polonistki dla umysłów ścisłych, którym nieobca jest humanistyka (patrz przypis 6).

³⁹ U. Zajączkowska, *Patyki, badyle*, Warszawa 2019, s. 78 i 90.

About (dis)Orientation. School Reading of *Miejsce* by Andrzej Stasiuk and *Professor Andrews w Warszawie* by Olga Tokarczuk

Summary

The article is an attempt to characterize two reading strategies in Polish-language lessons. The first, called orientation-forming, builds a sense of roots, belonging and continuity through story-telling. The second – confusion-creating – brings loss, lack of stability, a sense of suspension and becoming rooted. The author of the article, referring to stories by Andrzej Stasiuk and Olga Tokarczuk, argues that such a reading arrangement opens young readers to differences, to the unknown, equipping them with the belief that the humanities have difficulties when formulating one paradigm that explains the place of humans in the world.

Keywords: interpretation, difference, rooting, loss, Olga Tokarczuk, Andrzej Stasiuk.

EWA ŻUKOWSKA-CIECIERSKA

ORCID: 0000-0002-8348-8114

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
IX Liceum Ogólnokształcące im. T. Nowakowskiego
z Oddziałami Dwujęzycznymi w Bydgoszczy

Dwie lekcje Tadeusza Nowakowskiego o polskości i emigracji

Tadeusz Nowakowski to niesłusznie zapomniany pisarz, dziennikarz radiowy, reporter, a przede wszystkim Polak emigrant, którego najwybitniejsza powieść *Obóz Wszystkich Świętych* w świetle ostatnich wydarzeń, a szczególnie kwestii uchodźców nabiera wyjątkowego znaczenia. W styczniu 2018 r. Tadeusz Nowakowski został patronem jednej z bydgoskich szkół (IX Liceum Ogólnokształcącego), która realizując obok polskiego programu, program matury międzynarodowej, jest miejscem spotkań różnych postaw, poglądów, nacji, systemów wartości, religii, perspektyw, doświadczeń życiowych uczniów i ich rodziców (Polaków, emigrantów z Ukrainy, ale i Syrii, a także Polaków powracających na fali brexitu z emigracji).

Kwestia emigrantów wywołuje wiele kontrowersji, które wydawać by się mogło, że ostatnio uległy pewnemu wyciszeniu. „Problem emigrantów” klasyfikowany z punktu widzenia (choćby programu matury międzynarodowej, ale też polityki unijnej, szczytu G-7 czy stanowiska ONZ lub USA) jako *global issues* nadal budzi szeroką dyskusję nie tylko w obrębie elit rządzących, ale również wśród osób związanych z edukacją. Myślę tu zarówno o twórcach nowej podstawy programowej, autorach podręczników, jak i konkretnych dyrektorach, nauczycielach, a wreszcie podmiotach działań, czyli uczniach. Wiemy doskonale, że w edukacji doraźne działania, szczególnie prowadzone w formule przypadkowej aktywności, na ogół nie przynoszą oczekiwanych efektów, w przeciwieństwie do rozłożonych w czasie i zróżnicowanych w formie projektów, skłaniających do budowania nowych lub zmiany dotychczasowych postaw. Z jednej strony mam tu oczywiście na myśli wyraźnie rasistowskie czy ksenofobiczne postawy, wymierzone w przedstawicieli konkretnych narodowości, z drugiej zaś ujawniane często na granicy mikroprzemocy poczucie wyższości, uzupełniane przez obojętność na drugiego człowieka, odrzucenie towarzyskie czy intelektualne. Zagadnienie stosunku do obcokrajowców polaryzuje się, tworząc, obok oczywistych, dość nieoczekiwane stanowiska. W znajdującej się w dość dużym mieście (Bydgoszcz

liczy około 347 000 mieszkańców) szkole publicznej, realizującej program matury międzynarodowej, a wcześniej prowadzącej gimnazjum profilowane (postrzegane jako gimnazjum „językowe”), spotykamy się z różnymi problemami, dotyczącymi szeroko rozumianej emigracji. Z jednej strony mamy dość typowe problemy wynikające z kierowania do nas dzieci uchodźców. Nie jest ich wiele, aczkolwiek w ciągu ostatnich 10 lat mieliśmy do czynienia (klasyfikuję nie według deklarowanego lub przyporządkowanego obywatelstwa, lecz według poczucia tożsamości narodowej i kulturowej) chociażby z Syryjczykami czy Ukraińcami. Z drugiej strony do społeczności szkolnej dołączają dzieci przyjeżdżające z zagranicy na krócej (rodzice są np. oficerami NATO, pracownikami korporacji, którzy podpisują czasowe kontrakty) lub dłużej (dzieci przyjeżdżające do Polski na fali tzw. brexitu).

Nowa podstawa programowa (podobnie zresztą, jak poprzednia) nie podejmuje w sposób kompleksowy czy chociażby przekonujący tematu emigracji, czyli z perspektywy naszych uczniów – zagadnienia kształtującego ich rzeczywistość. Mało tego, w tradycji szkolnej nie wykorzystuje się nawet tych możliwości, które (mniej lub bardziej świadomie) daje sugerowany zestaw autorów. Myślę tu przede wszystkim o *Opowiadaniach* Tadeusza Borowskiego, których „czytanie” ogranicza się do tekstów *par excellence* poświęconych obozom koncentracyjnym, czasem rozszerzając o *Pożegnanie z Marią*, rzadziej o *Maturę na Targowej*. To właśnie *Bitwa pod Grunwaldem* Borowskiego mogłaby się stać dobrym punktem do rozmowy o ludziach zmuszonych przez III Rzeszę do przebywania poza swoją ojczyzną, miastem, wsią. Z drugiej strony – jako czynny nauczyciel – zdaję sobie sprawę z praktyki szkolnej w klasach maturalnych, kiedy to nauczyciel nie ma wystarczającej (lub choćby zadowalającej) liczby godzin na wyćwiczenie chociażby kompetencji ustnej odpowiedzi. Rozwiązaniem – będącym w trakcie realizacji – w IX LO w Bydgoszczy jest wprowadzenie do planu wychowawczego rozmów o emigracji i emigrantach w odniesieniu do tekstów naszego patrona – pisarza emigracyjnego, dziennikarza Radia Wolna Europa, reportera papieskich podróży Jana Pawła II¹ – Tadeusza Nowakowskiego. Z tej perspektywy chciałabym rekomendować podobne rozwiązania, pokazać sposoby realizacji, a także opisać sposób realizacji zagadnień obywatelskich w klasach młodszych na przykładzie *Obozu Wszystkich Świętych* oraz historyczno-literackich w klasach starszych szkoły ponadpodstawowej i ponadgimnazjalnej.

W ramach obchodów Dnia Patrona – Święta Szkoły w bieżącym roku (po pozytywnie przeprowadzonym w ubiegłym roku pilotażu w dwóch klasach drugich), zorganizowałyśmy lekcje dotyczące pokazania uniwersalnych problemów emigrantów i „przemieszczeńców” w najnowszej, dwudziestowiecznej historii Europy. Lekcje te mogą stanowić komplementarną realizację różnych obszarów opisanych

¹ W. Lewandowski, *Tadeusz Nowakowski* [biogram], „Portal Polonica” [online], www.porta-polonica.de/pl/atlas-miejsc-pamieci/tadeusz-nowakowski [dostęp: 20.12.2019].

w programie wychowawczym szkoły, ale można też realizować je oddzielnie. Uniwersalizm twórczości Tadeusza Nowakowskiego najpełniej przejawia się właśnie w możliwościach, które oferują jego teksty. Przyjmując perspektywę krytycznego badacza literatury, można również wprowadzić na podstawie fragmentów *Obozu Wszystkich Świętych* tematykę dość kontrowersyjną w „dzisiejszej szkole”, mianowicie: rozumienie patriotyzmu, rolę rytuałów w kształtowaniu postaw (również dzieci przebywających na emigracji), narodowy model edukacji (na przykładzie opisanego Papenburskiego obozu dipisów), wreszcie analizę mentalności społeczności jednorodnej narodowościowo, a przebywającej na przymusowej emigracji. Należy przy tym pamiętać, że pierwsze „zetknięcie” z patronem i jego twórczością zostało pomyślane w taki sposób, aby ukazywać (i nieśmiało czekać na naśladowców) jego miłość do rodzinnego miasta. W bieżącym roku szkolnym po raz pierwszy udało się w IX LO zaprojektować i zorganizować grę terenową ukazującą związki Tadeusza Nowakowskiego z Bydgoszczą. Grę przygotowali (w ramach tzw. CAS projektu) uczniowie klas drugich z międzynarodową maturą dla uczniów najmłodszych – z dwóch klas pierwszych. W ten sposób zostają oni wprowadzeni w tematykę „małej ojczyzny”, jak i w geopoetykę.

Lekcja pierwsza – miłość do swojego miasta

Bohaterami powieści Nowakowskiego są – obok dipisów pochodzących z różnych miast II Rzeczypospolitej oraz (w mniejszym stopniu) uchodźców z innych państw europejskich – bydgoszczanie. Właściwie warstwa retrospektywna to opis mieszkańców Bydgoszczy, tych urodzonych tu, zasiedziały „z dziada pradziada” i tych, którzy konfrontują się z ludnością napływową (przyjeżdżającą z pobliskich Mazur i Warmii po przegranej plebiscycie czy z tzw. „Kongresowy”). Należy przy tym podkreślić, że główny bohater powieści – Stefan Grzegorzcyk – został wykreowany właśnie jako bydgoszczanin, Polak, katolik, pochodzący (zarówno po mieczu, jak i po kądzieli) z rodziny o robotniczych tradycjach. Jednocześnie matka, przekłamująca dość znacznie wiedzę o statusie majątkowym dziadka, którego czyni właścicielem fabryki butów (podczas, gdy – co bez ogródek mówi ojciec Grzegorzcyka – był zwykłym, walczącym z przysłowiowym wręcz nałogiem szewcem) stanowi modelową figurę aspirującej mieszcanki. Ponadto w jej osobowość wpisany jest typowy dla ówczesnych system wartości, koncentrujący się na rodzinie, o którą należy dbać za cenę kolejnych wyrzeczeń i akceptacji zdrad męża. Nas jednak podczas lekcji interesować będą trajektorie dyskursów pamięci² w rozumieniu Elżbiety Rybickiej

² E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014, s. 297-324.

oraz nowy regionalizm, szczególnie w formule akcentującej doświadczenie deterytorializacji i dyslokacji³, spowodowane przed- i powojennymi przesiedleniami i migracjami, a w konsekwencji wewnętrzne zróżnicowanie (narodowe, etniczne, kulturowe) regionu prowadzące do jego wielokulturowej wizji. Powieść Tadeusza Nowakowskiego jest niezwykle produktywna dydaktycznie i obfituje w materiał literacki pozwalający spojrzeć na „małą ojczyznę” w zróżnicowany sposób. Dla uczniów najmłodszych, u których proces kształtowania poczucia tożsamości z miejscem, w którym się mieszka, jest dopiero w fazie początkowej, warto polecić do analizy fragmenty wspomnień spacerów Stefana z ojcem – Janem Grzegorzcykiem. Na poetyckość opisu zapewne wpłynęła idealizacja najpiękniejszego miejsca, którym jest – jak pisze sam Nowakowski w innym tekście (*Urzeczenie*) – każde miejsce dzieciństwa, ale również niewykorzystywane w późniejszej drodze twórczej inklinacje poetyckie (młodzieńcze, debiutanckie teksty Nowakowskiego to – obok felietonów – wiersze):

uwieńczone zielenią, oświetlone słońcem, przecięte połyskującą rzeką, wyglądało jak na kolorowym obrazku. Srebrne, czarne i czerwone dachy. Grzebień kominów na dachach. Tylko kilka z nich dymiło. Spostrzegli roziskrzone słońcem krzyże na kościelnych wieżach⁴.

Oczywiście polonista nie omieszkaby pod presją realizacji programu i przygotowania uczniów do wszelkiego rodzaju egzaminów zrobić powtórki z funkcji środków stylistycznych, ale równie ciekawe wydaje się – i to nie tylko dla polonistów, bo warto taki scenariusz wykorzystać na godzinach wychowawczych – skatalogowanie konkretnych miejsc, wymienionych w danym fragmencie powieści. I tutaj proza Nowakowskiego dostarcza kilku możliwości. Wśród uczniów bydgoskich śródmiejskich szkół można zorganizować „spacer z Tadeuszem Nowakowskim”, czyli po prostu po pracy nad tekstem, polegającej na skatalogowaniu obiektów (a może nawet z notatką odnośnie do sposobów prezentacji i wykorzystanych zabiegów), wyjść w teren. Projekt ten powstał jako propozycja zajęć w ramach tzw. „drzwi otwartych”, które są okazją do zapoznania ewentualnych kandydatów na przyszłych licealistów z IX Liceum Ogólnokształcącym. Może być on stosowany również jako realizacja zagadnień dotyczących wiedzy o rodzinnym mieście, poznawania miasta i jego wybitnych obywateli przez osoby, które przyjechały do Bydgoszczy (emigranci, powracający z zagranicy imigranci, podróżnicy).

³ Tamże, s. 331.

⁴ T. Nowakowski, *Obóz Wszystkich Świętych*, wstęp W. Lewandowski, Warszawa 2003, s. 143.

Nasuwa się tutaj – podkreślana przez badaczy, a szczególnie Elżbietę Rybicką, choć również Huberta Orłowskiego⁵ – funkcja polskiego regionalizmu, czyli tworzenie kapitału kulturowego miejsc i regionów. Elżbieta Rybicka podkreśla, że często jest to wręcz rekonstruowanie owego dawnego, zapomnianego kapitału⁶. Bydgoszcz jest miastem o ciekawej i „wielokulturowej” historii. Tadeusz Nowakowski zarysowuje tę problematykę zarówno w opisie przestrzeni, jak i bohaterów. Przez 148 lat pozostawała pod władaniem niemieckim, a w chwili powrotu do Macierzy (styczeń 1920 roku) ludność niemiecka stanowiła przeważającą część mieszkańców⁷. Autor *Obozu Wszystkich Świętych* unika „werystycznego, mimetycznego modelu odniesień do geografii regionu”⁸ oraz – co eksponuje Rybicka jako wadę współczesnej regionalistyki – modelu lektury opartego na przekonaniu o determinacjach geograficznych i nieskomplikowanej teorii odbicia. Jan Grzegorzczak, pokazując synowi Bydgoszcz i podbydgoskie miejsca, mówi o przemianach, jakie zaszły i zachodzą w tkance miejskiej pod wpływem wydarzeń historycznych, a nawet można by się pokusić – pod wpływem biowładzy⁹. W najprostszym odczytaniu, dostępnym dla uczniów klas starszych szkół podstawowych oraz oczywiście szkół średnich, będzie to kształtowanie przestrzeni miejskiej przez wydarzenia historyczne, przemiany gospodarcze, a zarazem sposobu patrzenia na tę przestrzeń, dostrzegania w niej wielowiekowej tradycji. Pamiętać przy tym należy, że książka w druku zwartym ukazała się w 1957 roku i to w wydawnictwie emigracyjnym, wcześniej Nowakowski opublikował tylko jej niewielkie fragmenty. Narrator auktorialny tak wprowadza tę scenę:

Jan [...] mieszczech doskonały, razem z pierwszymi literami alfabetu uczył synka miłości do miasta. Leśniczy każe swemu synkowi odróżniać drzewa i ptaki w lesie. Chłop prowadzi dzieciaka w pole, by poznał gatunki zbóż, traw i kwiatów. Mieszczech chodzi ze swym pacholęciem na długie niedzielne spacerunki pośród cegieł i kamieni, aby nauczyć się na pamięć alfabetu ulic, placów, skwerków i domów¹⁰.

Zestawienia tej „dziedzicznej” i zawodowej wręcz powinności leśnika, chłopca i mieszcza, daje pole do rozważań – mimo współczesnych doniesień na temat preorientacji zawodowej, które wskazują, iż 60% wykonywanych za 20 lat zawodów

⁵ H. Orłowski, *Kapitał kulturowy versus kapitał symboliczny. O Warmii z południa jako małej ojczyźnie*, „Borussia” 2001, nr 23.

⁶ E. Rybicka, dz. cyt., s. 331.

⁷ *Historia Bydgoszczy*, red. M. Biskup, t. 2 (1920-1945), Bydgoszcz 1999, s. 25-36.

⁸ E. Rybicka, dz. cyt., s. 333.

⁹ Termin *biowładza* został użyty za: R. Esposito, *Pojęcia polityczne. Wspólnota, immunizacja, biopolityka*, przeł. K. Burzyk, M. Burzyk, M. Surma-Gawłowska, J.T. Ugniewska-Dobrzańska, M. Wrana, Kraków 2015, s. 12 i nast.

¹⁰ T. Nowakowski, dz. cyt., s. 68.

jeszcze nie istnieje. Można je wykorzystać w celu ukształtowania sposobu patrzenia, czego zresztą dotyczy dalsza część fragmentu:

Jan znał każdy kamień w mieście, każdą kostkę brukową na ulicy. [...] Masz szczęście gzubie jeden, żeś się urodził w Bydgoszczy! [...] Jesteś obywatelem starego, porządnego grodu. Nasze prawa miejskie sięgają roku 1346! Za kilkanaście lat czeka nas wielki jubileusz. Chciałbym dożyć sześćsetlecia naszego miasta¹¹.

Wśród wskazywanych „gzubowi” miejsc wymienia: zabytkowe kamienice w rynku, szczątki średniowiecznych murów Pod Blankami, „okopcony obraz” Matki Boskiej z Różą – dar starosty Jana Kościelskiego, romantyczny zaułek, w którym poeta z pobliskiego Żnina, Klemens Janicki, spotykał się po kryjomu z piękną burmistrzanką, kamieniczkę z różowym tynkiem, w której za czasów Zygmunta Augusta mieszkał mistrz Twardowski, ślady zamczyska przy ul. Grodzkiej, zburzonego przez Szwedów i drogę, którą półtora wieku później wjeżdżał do miasta generał Dąbrowski. Nowakowski daje też swego rodzaju „przepis”, podkreślając, że „malca Jan oprowadzał za rękę po zaułkach staromiejskich”, a w odpowiedziach na naiwne pytania „małego Stefanka” „czy Brda jest największą rzeką na świecie” kształtował poczucie dumy poprzez hiperbolizację, gdyż „odpowiadał po namyśle: Największą nie jest, ale jedną z większych”¹². Nie rezygnował u starszego Stefana – z tak preferowanego przecież przez współczesną szkołę – „doświadczenia przestrzeni” czy „dotykowego czytania historii”. Opowiadał o dziejach miasta i państwa, każąc „dotknąć omszałej, wilgotnej cegły”, „kładąc rękę na resztach starego muru”. Mówił o budulcu jako o świadku historii Polski: cegła z pierwszej połowy piętnastego wieku, z czasów Grunwaldu stawała się pretekstem do kształtowania miłości do „małej ojczyzny”, ale w ścisłym wymiarze narodowym. Potwierdzały to kolejne przykłady, a szczególnie wiązanie ulicy Podgórznej z historią rodziny: prababka miała być siostrą Ignaca Pogórskiego – zamachowca, strzelającego na moście pod Chwaliszewem do cara Mikołaja I. Ten fragment można wykorzystać ze starszymi uczniami do wprowadzenia zagadnień nie tylko związanych z wydarzeniem z 1843 r. i do pokazania różnych możliwości „budowania opowieści”, ale też do rozmowy na temat zaborów, ówczesnej polityki państw zaborczych, roli Poznania (car Mikołaj I bardzo nie lubił tego miasta, szczególnie po powstaniu listopadowym, kiedy to w Poznaniu znalazło schronienie wielu uciekinierów politycznych), roli anegdoty w budowaniu opowieści formacyjnych (np. anegdoty historycznej czy swego rodzaju „legendy” – powóz carski w drodze do Berlina zawadził o narożnik pałacu Mielżyńskich na Starym Rynku, jeden z carskich kozaków zaczął bić woźnicę, a przypadkowi przechodnie stanęli w obronie bitego, krzycząc: Tu bić nie wolno! Tu nie Rosja!). Taką opowieścią formacyjną jest właśnie

¹¹ Tamże, s. 69.

¹² Tamże, s. 68.

owo wywodzenie rodu Grzegorzyców od mitycznego zamachowcy (w źródłach mówi się raczej o przypadkowym wystrzale, spowodowanym upuszczeniem przez kozaka ochraniającego wozy carskiej kancelarii karabinu, który wypalił): „My żem są nie byle kto: w naszych żyłach płynie krew zamachowców!...”¹³. Co ciekawe używa tutaj owego wielkopolskiego, a właściwie poznańskiego „żem”. Kolejną możliwość daje druga anegdota rodzinna czy „opowieść formacyjna” usytuowana „tam, nad rzeką, w dawnym Kasynie Polskim”¹⁴. Jan opowiada, że

dziadek, piekarz Alojzy Grzegorzyc, w roku 1845 tańczył poloneza z hrabiną Skórzewską z Lubostronia. W drugiej parze szedł hrabia Raczyński z szewcową Ładyńską. Niemczurom oczy wychodziły na wierzch. Tak my się tutaj trzymalim razem¹⁵.

Krótki trójwersowy, wychodzący od wskazania miejsca fragment inspirowany przez rozważania z zakresu historii, a nawet biopolityki. Można w klasach młodszych wskazać na zagadnienia związane z zaborami, natomiast uczniom starszym, szczególnie zainteresowanym polityką, przemianami w strukturze społecznej – warto w perspektywie biowładzy zwrócić uwagę na uzupełniający, drugi akapit, poprowadzony narracją personalną:

Omali się nie rozrzewnił na wspomnienie tego dziadka tańczącego poloneza z hrabiną. Ze społecznego radykała, jak włosie ze starej kanapy, przy każdej okazji wyłaził iście trzeciomajowy „solidarysta”, cieszący się z braterstwa wszystkich stanów. „Z polską szlachtą polski lud”...¹⁶

Wszystkie te możliwości daje ledwie półtora stronicowy fragment *Obozu Wszystkich Świętych*, który łatwo przygotować jako kartę do pracy na lekcji, jak i w terenie. Uczniowie klas drugich z maturą międzynarodową IX LO w ramach CAS projektu w tym roku po raz pierwszy pokusili się o stworzenie i przeprowadzenie gry miejskiej, która (wykorzystująca za zgodą autorki Eweliny Walczak *Spacerownik*) przede wszystkim koncentrowała się na powiązaniu topografii z biografią Tadeusza Nowakowskiego. Jednak, w związku z powodzeniem tej gry (wzięły w niej udział dwie klasy pierwsze ponadpodstawowe), istnieją plany stworzenia z wykorzystaniem kodów QR gry bazującej na fragmentach tekstów *Urzeczenie* i właśnie *Obozu Wszystkich Świętych*. Bazą będzie aplikacja Metaverse, w ramach której geograf, pasjonat geokeszingu Arkadiusz Szulc, stworzył już wersję gry o Marianie Rejewskim. Warto w tym miejscu podkreślić jeszcze jedną zaletę: współpracę nauczycieli różnych przedmiotów (języka polskiego, historii, geografii oraz języków obcych:

¹³ Tamże, s. 69.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

angielskiego i niemieckiego) oraz uczniów, gdyż w miarę możliwości nauczyciele mają pełnić rolę konsultantów, służących pomocą i wskazówkami młodzieży tworzącej grę.

Ponadto ciekawym zagadnieniem staje się tworzenie słownika gwary bydgoskiej, który może funkcjonować w różnych obszarach: jako element gry miejskiej, poszerzanie wiedzy o regionalnych odmianach polszczyzny podczas zajęć lekcyjnych, projekt realizowany w ramach Tygodnia Języka Ojczystego (dawniej mogła to również być propozycja projektu edukacyjnego, do realizacji którego byli zobowiązani gimnazjaliści).

Analizując powieść Nowakowskiego, znajdziemy jeszcze kilka równie produktywnych fragmentów. Wydaje się jednak, że kolejnym etapem owej lekcji małej ojczyzny powinno się stać zaangażowanie do stworzenia własnego katalogu „przestrzeni”. Możliwości jest bardzo dużo. Idąc za Nowakowskim i wykorzystując chociażby teorię pamięci kulturowej Jana i Aleidy Assmannów¹⁷ – zaprosić uczniów wraz z ich rodzicami, dziadkami, sąsiadami, znajomymi do stworzenia katalogu „miejsc różno-ważnych”, czyli pokusić się o próbę wskazania odmiennych znaczeń tego samego miejsca z perspektywy pokoleniowej, narodowościowej czy funkcjonalnej (za przykład można podać chociażby Park Witosy, który podczas rewitalizacji „odzyskał” swoją przeszłość, o której jak się okazało pamiętało dość wielu bydgoszczan). Z perspektywy szkoły międzynarodowej podsumowaniem takiej lekcji może być nie tylko „Spacerownik dla...” i tutaj ramy katalogu wyznacza miejsce, z którym związany jest cudzoziemiec (również ten przebywający stosunkowo krótko, w ramach wymiany Rotary), ale „Bydgoszcz okiem cudzoziemca...”. W tym roku, z inspiracji III Wojewódzkiego Konkursu Literackiego, ale poza konkursem powstał niezwykle tekst Lin Dzun – Chińczyka z Hongkongu, który pisał (oczywiście dość ogólnie) o trudach rozłąki z ojczystym krajem i przepaści kulturowej.

Warto podkreślić, że warstwa retrospektywna powieści ukazuje – w formie wspomnień głównego bohatera Stefana Grzegorzcyka – przedwojenną Bydgoszcz i w miarę harmonijne współzycie jej polskich mieszkańców z dużą mniejszością niemiecką oraz obrazy tragicznych zdarzeń z września 1939 roku, kiedy to nacjonalistyczne motywacje wzięły górę, uwalniając nienawiść i prowadząc do zbrodni ludobójstwa. W dalszym planie, ujawnianym w kolejnych retrospekcjach realizowanych w formie wspomnień Grzegorzcyka, pojawiają się opisy niepokojów dwudziestolecia międzywojennego, w tym specyficznej sytuacji Bydgoszczy, która, „powróciwszy do macierzy w roku 1920”, stała się swego rodzaju ośrodkiem migracji: z jednej strony masowo wyjeżdżali Niemcy¹⁸, niemogący pogodzić się z przyłączeniem miasta do Polski, z drugiej strony przyjeżdżało wielu Polaków, którzy w wyniku np. przegrane-

¹⁷ A. Assmann, *Przestrzenie pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*, w: *Pamięć zbiorowa i kulturowa*, red. M. Saryusz-Wolska, przeł. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009, s. 101-142.

¹⁸ W. Trzeciakowski, *Śmierć w Bydgoszczy*, Bydgoszcz 2012, s. 15 i nast.

go plebiscytu szukali – jak rodzice pisarza (Emilia i Stanisław Nowakowscy) nowego, polskiego miejsca do życia. Z tej perspektywy Bydgoszcz dwudziestolecia w *Obozie Wszystkich Świętych* jest jednak ukazana jako miasto pokoju, można wręcz powiedzieć koincydencji wspólnotowej, gdyż linie niepokoju zaznaczają się (w świetle powieściowych wspomnień głównego bohatera Stefana Grzegorzycy) raczej na granicach ekonomicznych i politycznych niż narodowościowych.

Druga lekcja Tadeusza Nowakowskiego – emigracja

Propozycją rozpoczęcia rozmowy o tolerancji dla Innego, definiowanego jako uchodźcy, emigranta czy migranta może być zarówno fragment tekstu Nowakowskiego, jak i jego notka biograficzna, choć z punktu widzenia dydaktycznego można też zapytać starszych uczniów o ich wiedzę dotyczącą emigracji Polaków. *Obóz Wszystkich Świętych* daje bardzo złożony obraz emigrantów, dlatego też proponuję, by tę lekcję przeznaczyć dla uczniów starszych. Można ją umieścić zarówno w planie wychowawczym, jak i wprowadzić do programu nauczania poprzez kontrast lub dopełnienie realizacji zagadnień dotyczących wojny i okupacji, w zestawieniu (lub przeciwstawieniu) z wybranymi opowiadaniem Tadeusza Borowskiego. Proponuję rozpocząć pracę od biografii (można obu Tadeuszów) i wyjaśnieniu terminu *dipis* (Od angielskiego *displaced persons* – „osoby przemieszczone”, w skrócie *DPs*) – określenie stosowane przez Aliantów wobec osób, które w „wyniku wojny znalazły się poza swoim państwem i chcą albo wrócić do kraju, albo znaleźć nową ojczyznę, lecz bez pomocy uczynić tego nie mogą”¹⁹. Tak więc *displaced persons* to więźniowie uwolnieni z obozów koncentracyjnych, jeńcy wojenni czy osoby wywiezione na roboty przymusowe. W okresie bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej *dipisami* byli wcześniej wywiezieni na roboty przymusowe na teren III Rzeszy, przede wszystkim z terenów Europy Wschodniej, jeńcy wojenni oraz więźniowie uwolnieni z obozów koncentracyjnych. Osoby te nie powróciły zaraz po wyzwoleniu do swoich krajów i zostały umieszczone w specjalnych obozach. Przeważnie były to dawne obozy koncentracyjne, karne lub jenieckie, czasem również zarekwirowane mieszkania. Ocenia się, że pod koniec 1945 roku w takich obozach przebywało ponad 7 mln osób, z czego w późniejszym okresie do swoich krajów ostatecznie powróciło ok. 90% z nich. Trzy lata po wojnie w brytyjskiej, francuskiej i amerykańskiej strefie okupacyjnej Niemiec było 370 obozów, w Austrii – 120, zaś we Włoszech – 25 obozów, w których w sumie żyło 800 000 uchodźców²⁰. Spośród

¹⁹ Szerzej o *dipisach* w: J. Łaptos, *Humanitaryzm i polityka. Pomoc UNRRA dla Polski i polskich uchodźców w latach 1944-1947*, Kraków 2018, s. 97-304.

²⁰ Tamże.

nich 55% było wyznania katolickiego, 27% protestanckiego i prawosławnego, a 18% wyznawało judaizm.

Dla młodzieży zapewne szokującą lekturą będzie fragment pokazujący zróżnicowanie etniczne dipisów: wśród przesiedleńców obok Polaków, Ukraińców i Rosjan na przydzielenie baraku i pomoc czekali Włosi, Francuzi, Serbowie, Rumuni. Włączenie do lektury całego (pozbawionego opuszczeń) fragmentu dotyczącego pierwszych dni po wyzwoleniu przez amerykańską armię należy rzetelnie rozważyć, gdyż sceny „świętowania wolności”, szczególnie po odkryciu stojącej na boczniccy cysterny spirytusu metylowego należą do tych najdrastyczniejszych. Z drugiej strony, w świetle gier i seriali oglądanych przez młodzież, może warto pokazać „głuchą nienawiść ofiar”, brak umiaru, który przeradza się w pijacką orgię, rozpacz oślepiętego nienawiścią i żądzą zemsty tłumu do spółki z rozpaczą oślepiętych przez metyl, pijanych, nieprzytomnych „oswobodźców”, których „rozpasane bezkrólewie”²¹ przerywa dopiero pojawienie się strzelającego na postrach „town majora” i kilku, odłączonych od kolumny pojazdów armii amerykańskiej. Warto przy tym podkreślić multikulturowość owego „nieprzejrzanego mrowia ludzkiego”, co w zestawieniu ze zdjęciami współczesnych emigrantów wyławianych na Morzu Śródziemnym, znajdujących na greckich plażach zapewne doprowadzi do konstatacji, że w sytuacjach granicznych wszyscy ludzie są tacy sami. Główny bohater podporucznik Grzegorzcyk, niczym Tadek z *Opowiadań* Borowskiego nie ucieka od prawdy o sobie samym. Scena nagrywania filmu przez operatorów amerykańskich pokazuje przepaść pomiędzy tymi, którzy wojny doświadczyli jako ofiary, a tymi, którzy przybywszy „zza oceanu” byli na niej „tylko żołnierzami”. T. Nowakowski zestawia scenę, gdy

grupę żywych szkieletów, obciążonych poźółkłą skórą zawieszono z powrotem do obozu, ustawiono przed drutami, filmując ją z dachu samochodu. Operatorzy sfotografowali dzieciom numery wytatuowane na ramionach. Dzieci płakały, nie chcąc wejść za druty, z których niedawno wyszły. [...] Jeden z oficerów, grubas w rogowych okularach o wybitnie semickich rysach, podszedł z kodakiem do splekanych Żydówek. Przez wypukłe szkła patrzył w ich szerniałe i zapadnięte twarze krótkim, rybim wzrokiem. Nie pochylił się nad nimi, nie uściśnął im brudnych rąk, nie zapłakał nad nimi: „Siostry moje, siostry”, tylko stał na szeroko rozstawionych nogach i przyglądał się im, daleki, cudzoziemski turysta. Nie mieli sobie nic do powiedzenia. Dzieliło ich coś więcej niż ocean i obcy język²².

Warto jeszcze raz zwrócić uwagę na daty, miejsce i narodowość bohaterów tej sceny, a następnie zestawić ją z aktualnymi, powszechnie dyskutowanymi postawa-

²¹ T. Nowakowski, dz. cyt., s. 189.

²² Tamże, s. 184-185.

mi Europejczyków wobec emigrantów z Afryki. Niestety aktualnym tematem do rozpoczęcia dyskusji o postawach współczesnych ludzi, w tym dziennikarzy, może być chociażby przywołanie historii znanego zdjęcia martwego dziecka-uchodźcy, znalezionego na plaży w tureckim Bodrum. Po pierwszych refleksjach warto przypomnieć o turystycznym charakterze Bodrum i postawić pytanie o cele: wojennych alianckich operatorów filmowych i współczesnych dziennikarzy. Należy przy tym wyeksponować podobieństwo sytuacji ofiar, która jak widać chociażby na przykładzie historii XX wieku nie zależy od miejsca zamieszkania, narodowości, wyznania, lecz od dramatycznej sytuacji, w jakiej umieszcza człowieka władza i przemoc. Co dzieli współczesnych Europejczyków od migrantów? Czy tylko ocena i język?

W tym miejscu proponowałam kolejny fragment, w którym Nowakowski podkreśla, że stosunek aliantów nie wynikał absolutnie z nienawiści czy pogardy dla ofiar, lecz bycia „po drugiej stronie”, z braku empatii wynikającej z nieumiejętności czy raczej niemożliwości postawienia się w sytuacji drugiego człowieka, którego wojenna trauma przekracza granice wyobraźni. Bo jak wyobrazić sobie obozy koncentracyjne, które – jak zauważa wielu badaczy – stały się haniebnym ukoronowaniem połączenia idei postępu z marzeniem o „narodzie doskonałym” i doprowadziły do skonstruowania „fabryk śmierci”.

Zdecydowanie mniej drastyczną, ale prowokującą również do dyskusji o kondycji emigranta, przesiedleńca, który wprawdzie nie z własnej woli znalazł się tam, gdzie jest (w przypadku powieści Nowakowskiego na terenie dawnej III Rzeszy), za to chce znaleźć się w innym kraju i to niekoniecznie wskazanym przez organy zawiadujące pomocą humanitarną, jest fragment opisujący wyzwolenie Papenburga. Grzegorzcyk tak je wspomina:

Przypomniał sobie koniec wojny w Papenburgu. Ową wiosnę ludów (1945 roku), która stała się dla niego i dla tysięcy rozgoryczonych oswobodzeńców początkiem nowej niewoli. Koniec wojny zastał na torfowiskach ponad dwa tysiące przymusowych robotników różnej narodowości, transport odbitych więźniów i kilkaset oswobodzonych z sąsiedniego obozu kobiet. [...] Pierwszy Amerykanin, atletyczny Murzyn w hełmie osadził jeepa przed magistratem w szpalerze kwiatów i oklasków. Węgierki całowały mu ręce. Włosi rzucali pocałunki w powietrze. Francuzi śpiewali. A polska i ukraińska biedota płakała, chyląc się ku wiśniowym butom. Żołnierz bez słowa rozgarnął tłum ręką. Podeszedł do najbliższego słupa telegraficznego i przybił na nim znak drogowy: „Slow”. Powachlował się hełmem, ukazując na chwilę karakułowe włosy, po czym znowu rozgarnął tłum rękami jak pływak wodę, wskoczył do samochodu, zatrąbił i odjechał. To wszystko²³.

Ta scena często powraca jako przykład owego, chyba zdaniem Nowakowskiego niemożliwego do pokonania, rozpadu rzeczywistości ofiar, oswobodzeńców, uchodź-

²³ Tamże, s. 182-183.

ców i tych, którzy owszem, brali udział w wojnie, ale jako żołnierze. Uprawomocnia takie odczytanie kolejny opis reakcji barczystych i młodych oswoobodzicieli, którzy:

Przyglądali się wyzwoleńcom bez sympatii, ale i bez niechęci. Widać było, że nie zależy im na niczyjej wdzięczności. Na okrzyki odpowiadali niedbałym podniesieniem skórzanых rękawic na wysokość hełmu. Rzucając z czołgów pudełka chesterfieldów w tłum, ślizgali się po nim niemyym wzrokiem, bez śladu zaciekawienia. Trudno było z tych bezbarwnych min i gestów wyczytać, czy rozumieli tragedię tej wojny. Czy wręcz nie klęli w duchu „wyprawy krzyżowej” do Europy jako straty czasu, pieniędzy i benzyny? Albo przeciwnie – czy nie pojmowali jej właśnie jako dolarowego „jobu”, który należy „załatwić” szybko i precyzyjnie, zatrzeć i odjechać²⁴.

Znacząca jest również konstrukcja narracji, która przechodzi w obrazowanie zobiektywizowane, a następnie pokazuje personalną perspektywę aliantów. Dalej Nowakowski snuje refleksje na temat mechanizmów, które mogły zafunkcjonować w opisanej sytuacji – co *notabene* potwierdzają współczesne badania psychologiczne prowadzone w związku z zespołem stresu pourazowego:

Może działały w nich niezgłębione prawa psychologiczne podsuwające oswoobodzicielowi podświadomą niechęć do oswoobodzonego. Dalecy byli od arogancji zwycięzców, ale w zachowaniu ich czuło się źle tajone lekceważenie, coś z odrazy, jaką odczuwają ludzie zdrowi i zamożni na widok nędzy ludzkiej, ludzie silni i uzbrojeni na widok słabych i bezbronnych²⁵.

Jakże aktualne wydają się owe spostrzeżenia w kontekście dzisiejszych rozważań i postaw wobec emigrantów! Wprawdzie Nowakowski stara się zrationalizować tę postawę, pisząc, z właściwą dla jego stylu, zamykającą rozważania, ironią:

Mogło to być zwykłe zmęczenie wojną. Mógł to być zwykły niezawiniony brak wyobraźni: byli to żołnierze bardzo zmotoryzowani²⁶.

Jednak ten podział widoczny przez cały czas po zakończeniu wojny i po utworzeniu obozu właściwie tylko się pogłębia. Z perspektywy dipisów i organizacji obozu linią demarkacyjną wyznaczoną przez aliantów, a właściwie Anglików (to brytyjska strefa okupacyjna) zarządzających obozem i Amerykanów, czy raczej „legendarnej” oczekiwanej komisji emigracyjnej, stało się właśnie kryterium bycia uchodźcą, emigrantem, oswoobodźcem. „Oni” nie rozumieją i nie rozumieją emigrantów – Grzegorzcyk, do czego za chwilę powrócę – snuje przypuszczenie, że

²⁴ Tamże, s. 184.

²⁵ Tamże, s. 181.

²⁶ Tamże.

to z powodu braku jakiegokolwiek wspólnotowości doświadczeń, w tym przypadku ofiar i uchodźców.

W pierwszym planie *Obozu Wszystkich Świętych* Nowakowski koncentruje się na opisie rzeczywistości tuż powojennej. Zakończenie wojny wiąże się dla bohaterów powieści, w tym dla Stefana Grzegorzcyka, z koniecznością podjęcia decyzji odnośnie do dalszego życia. Sytuacja, szczególnie z punktu widzenia współczesnego czytelnika, jest dramatyczna: obozy dipisów, czyli miejsca, które lokowano na ogół w byłych obozach – jenieckich i koncentracyjnych. Tak więc z punktu widzenia logistycznego efektywnie wykorzystywano istniejącą bazę, ale z perspektywy psychologicznej często multiplikowano traumę wojenną.

Warto w tym miejscu odwołać się do sytuacji Polaków i sceny przyjazdu dziennikarzy do tytułowego obozu. Bardzo interesująca, choć wymagająca przywołania kontekstu historyczno-literackiego, jest scena „kuszenia” przez majora Thompsona papenburskich dipisów paczkami (w tym roku uczniowie wybranych klas: IIc i IIIa otrzymali dodatkową kartę pracy, odwołującą się do tego fragmentu powieści *Obozu Wszystkich Świętych*). Polacy, mając już świadomość postępującej sowietyzacji, nie chcą wracać do kraju, lecz decydują się na życie w zawieszaniu, na oczekiwanie na wizę uprawniającą do wyjazdu, do jawiącej się jako kraina szczęśliwości Ameryki. To implikuje skojarzenie z tematem bardzo bliskim wielu uczniom, którzy doświadczyli losu emigrantów. Część spośród nich lub ich kolegów musi przecież „co jakiś czas” wracać na kilkanaście dni do kraju pochodzenia – szczególnie mówię tu o uczniach z paszportem ukraińskim. Wielu z nich doskonale zna cyklicznie powtarzane procedury przedłużania karty pobytu, a zapewne są również słuchaczami rozmów rodziców, którzy doświadczają różnego traktowania. Wielu z nich próbuje, jak Stefan Grzegorzcyk, wyrwać się z zakłętego kręgu obozu dla emigrantów. Niestety w przypadku podporucznika i jego nowo poślubionej żony, Niemki Ursuli Haineman, okazuje się to niemożliwe. Grzegorzcyk nie potrafi „wyrwać się z piekła pamięci”, żyć z kobietą, która nie doświadczyła wojny z perspektywy ofiary, Polaka, zaangażowanego w powstanie warszawskie, pozbawionego części ojczyzny (Kresy) i większości złudzeń co do prowadzenia „normalnego życia”. Część uczniów, szczególnie tych, którzy przyjechali do Polski w dość młodym wieku, doskonale też dostrzega przepaść, jaką odmienne doświadczenie emigracji rodzi pomiędzy nimi, stosunkowo szybko aklimatyzującymi się wśród polskich rówieśników a rodzicami, często niepotrafiącymi wyjść – jak powiedziała by Tadeusz Nowakowski – poza obóz. Szybko oswajając język, miejsce i płaszczyznę porozumienia stają się trochę takimi łącznikami, a trochę – jak powiedziałaby biopolityk – *festusami, homo sacerami*²⁷, którzy są poza światami, poza społeczeństwami, nie przynależąc w pełni ani tu, ani tam.

²⁷ R. Esposito, dz. cyt.

Myślę, że pokazując zaledwie kilka wątków *Obozu Wszystkich Świętych*, udowodniłam, iż jest to powieść zasługująca na uwagę i ponowne odczytanie. Tekst Tadeusza Nowakowskiego może być inspiracją do kształtowania różnych postaw młodych ludzi: począwszy od miłości do „małej ojczyzny”, dostrzegania wartości regionalizmów, oswajania przestrzeni i budowania własnych światów w tkance miejskiej, aż do trudnych rozmów o postawie wobec innych, o problemie emigracji i o tolerancji. Na pewno jest świetną okazją do badań topografii historii: miejsca, pamięci, literatury. Dwuplanowość utworu, obrazująca właściwie dwie epoki (przedwojenną Bydgoszcz, która w pierwszych dniach września staje się świadkiem tragicznych wydarzeń oraz dipisowską próbę ułożenia życia po wojnie) daje możliwość połączenia różnych aspektów regionalizmu literackiego z zagadnieniami dyskursu postazależnościowego. Warto czytać Nowakowskiego, bo przypomina to, o czym wydaje się zapominać Europa, a szczególnie Polska: my też kiedyś (wcześnie nie tak dawno) byliśmy emigrantami, przemieszczającymi się, szukającymi własnego miejsca na świecie. Mamy za sobą doświadczenie przeżyć dipisów, a prowadząc badania postzależnościowe powinniśmy ze szczególną wrażliwością podchodzić do współczesnych migrantów. Nowakowski w *Obozie Wszystkich Świętych* mówi o tolerancji wobec Innego, którym może być emigrant, uchodźca, wróg (dawny lub obecny, również identyfikowany etnicznie, np. Niemiec czy geopolitycznie – w wyniku pojałtańskiego podziału Europy), ale i mieszkaniec innego miasta, dzielnicy, pochodzący z innej warstwy społecznej, o odmiennych poglądach politycznych. Sposób ujęcia tematu przez autora daje wiele możliwości interpretacyjnych, gdyż unika on autorytatywnych sądów, a pokazując sceny z życia i doświadczeń dipisów (czasem wręcz ma się wrażenie, że posługuje się techniką kolażu) pozostawia ocenę czytelnikowi. *Notabene*, zarówno ten brak jednoznacznego komentarza z oczekiwaną w latach 50. XX w. i później oceną moralną, jak i podjęcie trudnego tematu rozumienia patriotyzmu (a szczególnie patriotyzmu ludzi dotkniętych doświadczeniami wojny, emigracji, rozdarcia tożsamościowego, postępującej sowietyzacji Polski), sprawiają, że powieść Nowakowskiego można klasyfikować jako tekst „niebezpieczny”. Owo niebezpieczeństwo wymaga od nauczyciela wnikliwego przemyślenia tematu, a następnie przyjęcia roli przewodnika po skomplikowanej materii, ale to już rozważania na inny artykuł.

Wybrana bibliografia

- Assmann A., *Przestrzeń pamięci. Formy i przemiany pamięci kulturowej*, w: *Pamięć zbiorowa i kulturowa*, red. M. Saryusz-Wolska, przeł. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009.
- Esposito R., *Pojęcia polityczne. Wspólnota, immunizacja, biopolityka*, przeł. K. Burzyk, M. Burzyk, M. Surma-Gawłowska, J.T. Ugniewska-Dobrzańska, M. Wrana, Kraków 2015.

- Historia Bydgoszczy*, red. M. Biskup, t. 2 (1920-1945), Bydgoszcz 1999.
- Łaptos J., *Humanitaryzm i polityka. Pomoc UNRRA dla Polski i polskich uchodźców w latach 1944-1947*, Kraków 2018.
- Nowakowski T., *Obóz Wszystkich Świętych*, wstęp W. Lewandowski, Warszawa 2003.
- Nowakowski T., *Urzeczenie*, Bydgoszcz 1993.
- Orłowski H., *Kapitał kulturowy versus kapitał symboliczny. O Warmii z południa jako małej ojczyźnie*, „Borussia” 2001, nr 23.
- Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.
- Tadeusz Nowakowski. *Bydgoszczanin, dziennikarz, emigrant*, red. M. Czachorowska, M. Guzek, Bydgoszcz 2019.
- Trzeciakowski W., *Śmierć w Bydgoszczy*, Bydgoszcz 2012.

Two Lessons by Tadeusz Nowakowski about Polishness and Emigration

Summary

In the article *Two Lessons by Tadeusz Nowakowski about Polishness and Emigration* the author analyzes how Tadeusz Nowakowski describes the situation of displaced persons (especially Poles) at the end of the Second World War in *The Camp of All Saints* and after it. Displaced persons are people who have been forced to flee or leave their homes or places of habitual residence as a result of armed conflict, internal strife, and habitual violations of human rights. The first lesson focuses on relations between humans and geographic space, and time, history and memory in literature, underlining the importance of geographic space in biographical writing. The second lesson focuses on the context of political and cultural transformations connected with emigres after the Second World War and tolerance for the Other. In the article, the author studies geo-poetics and the universality of emigrants' problems, and also indicates that discourse about the war, peace, anxiety, patriotism and local culture is a topical issue that can be taken up during Polish-language lessons and by form teachers.

Keywords: region, war, peace, anxiety, patriotism, local culture, T. Nowakowski, emigres, displaced persons (DPs), geo-poetics, biopolitics, regionalism, Bydgoszcz, homeland.

Męskość, wojna, patriotyzm. I wojna światowa w dydaktyce polonistycznej w kontekście studiów nad męskością

Polski uczeń, gdy kończy edukację polonistyczną w liceum ogólnokształcącym, może odnieść wrażenie, że I wojny światowej dla pisarzy czy poetów z epoki właściwie nie było. Nie sposób odnaleźć bowiem w najnowszej podstawie programowej jakichkolwiek tekstów, które mogłyby dotyczyć tej tematyki. Brakuje utworów Józefa Wittlina, Juliusza Kadena-Bandrowskiego, wczesnych powieści Zofii Nałkowskiej. Jedynie Stefan Żeromski w *Przedwiośnie* (choć nie w fundamentalnej dla tego czasu publicystyce) pozwala kontekstowo przyrzeć się tematyce irredenty. Pozostaje jeszcze *Austeria* Juliana Strykowskiego, ale to jest już tekst z drugiej połowy XX wieku, niejako z perspektywy etnicznej syntetyzujący dzieje historyczne. Zresztą powieść autora *Głósów w ciemności* jest wyłącznie lekturą do wyboru dla uczniów przygotowujących się do matury na poziomie rozszerzonym, a i dla wielu z nich zapewne okazałyby się książką zbyt wymagającą.

Oczywiście szkolny kanon lektur zawsze będzie subiektywnym wyborem autorów podstawy programowej i tak samo zawsze wiązać się musi z redukcją, pomianiem pewnych pozycji kosztem innych – wedle twórców podstawy ważniejszych w procesie kreowania świadomego odbiorcy literatury i sztuki. Wydaje się bowiem, że utwory dotyczące I wojny światowej „straciły” nieco uwagi z powodu pewnej nadreprezentacji tekstów o kolejnej ze światowych wojen – w zestawie lektur pojawiają się bowiem opowiadania Tadeusza Borowskiego, *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall, *Rozmowy z katem*, fragmenty *Medalionów*, poezja Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i Tadeusza Gajcego...¹

Warto chyba jednak zdać sobie sprawę z tego, że decyzje autorów podstawy nie tylko mają na celu transfer pewnej wizji historii polskiej literatury, lecz także w odpowiedni (choć nieco przerysowany) sposób oddają reakcję polskich literatów (bądź szerzej: twórców kultury) na wybuch I wojny światowej. O ile bowiem

¹ Por. podstawa programowa języka polskiego w liceum.

z czasów II wojny mamy liczne, doskonałe artystycznie świadectwa, to w przypadku wcześniejszego konfliktu są one nieporównywalnie mniej liczne.

Przyczyn takiego stanu rzeczy jest oczywiście kilka – i zostały one już wielokrotnie opisane w licznych literaturoznawczych pracach². W tym miejscu warto tylko wspomnieć, że literackiego „polskiego przeżycia wojny” nie da się ograniczyć do jednej, dominującej narracji. Z jednej bowiem strony funkcjonuje ono w paradygmacie autentyzmu, który nierzadko jednak przestaje pełnić swoje zadania i zostaje „przesłonięty” przez propagandowe i ideologiczne kalki, często nawiązujące do tradycji romantycznej czy motywów sienkiewiczowskich. Pojawiają się też twory, które przedstawiają wojnę od strony przeżycia nowoczesnego – poza wymienionymi już tekstami Kadena, Nałkowskiej czy Wittlina jest to na przykład proza Stanisława Rembeka, Władysława Orkana czy Andrzeja Struga. W takich tekstach wojna jest przeżyciem totalnym, całkowicie zmieniającym osobowość podmiotu. Masowość wojny, niepewność sytuacji frontowej i politycznej, żołnierska anonimowość, wykorzystanie technicznie zaawansowanej i śmiertelnej broni, wreszcie długotrwałość walk prowadzonych przede wszystkim w warunkach bitwy w okopach sprawiały, że uczestnicy irredenty zdawali sobie sprawę z trwania w warunkach „płynnej nowoczesności”, gdzie – by wykorzystać znane sformułowanie Marksa – „wszystko co stałe rozpląwa się w powietrzu”³. Dlatego polska „opowieść o wojnie” jest fragmentaryczna, niespójna i nierzadko wewnętrznie sprzeczna. Być może dlatego nie stanowi ona w polonistycznym dyskursie, zarówno szkolnym, jak i uniwersyteckim, tak ważnego ogniwa jak jej jeszcze bardziej krwawa „następczyni”.

Wydaje się jednak, że całkowite pomijanie świadectw I wojny światowej w procesie kształcenia literackiego w szkole jest, jak się wydaje, pewnym błędem. Literackie

² Przede wszystkim należy wskazać fundamentalną pracę Marii Jolanty Olszewskiej *Człowiek w świecie Wielkiej Wojny*, Warszawa 2004. Oprócz tego warto wspomnieć również o pracy Doroty Kielak *Wielka wojna i świadomość przełomu*, Warszawa 2001. Z wcześniejszych interpretacji dużą rolę wniosły prace Ireny Maciejewskiej *Rewolucja i niepodległość*, Chotomów 1991; Marii Janion *Plac generała. Eseje o wojnie*, Warszawa 1998; Mirosława Lalaka *Proza lat 1914-1939 wobec wojny i sposobów jej wyrażania*, w: *Literatura wobec niewyraźnego. Praca zbiorowa*, red. E. Kuźma, W. Bolecki, Warszawa 1998; Krzysztofa Stępnika *Opowiadania o legionach*, „Pamiętnik Literacki” 1991, nr 82/3; Zbigniewa Kłocha *Poezja pierwszej wojny. Tradycja i konwencje*, Wrocław 1986. Wiele prac, szczególnie zbiorowych, ukazało się w ostatnich latach, przy okazji rocznicy stulecia irredenty. Ze względu na temat niniejszych rozważań na szczególną uwagę zasługuje praca Moniki Szczepaniak *Habitus żołnierski w literaturze i kulturze polskiej w kontekście Wielkiej Wojny*, Kraków 2017; *I wojna światowa w literaturze i innych tekstach kultury. Reinterpretacje i dopełnienia*, red. A. Jamrozek-Sowa, A. Wal, Z. Ożóg, Rzeszów 2016.

³ Por. na ten temat m.in. M.J. Olszewska, dz. cyt., s. 9-58; M. Lalak, dz. cyt.; M. Janion, *Wojna i forma*, w: tejeż, *Plac generała...*, s. 25-59; A. Prószyńska, *W kręgu problematyki heroizmu, czyli trzy strategie literatury legionowej*, w: *Literatura wobec I wojny światowej*, red. M. Olszewska, J. Zacharska, Warszawa 2000; J. Świąch, *Wojna a „projekt nowoczesności”*, w: *Modernistyczne źródła dwudziestowieczności*, red. M. Dąbrowski i A.Z. Makowiecki, Warszawa 2003.

doświadczenie I wojny powinno powrócić na lekcje języka polskiego, gdyż pozwala na ukazanie uczniom fundamentalnych cywilizacyjnych przemian, będących forpcztą nowoczesnego „bycia w świecie” – opisana przed chwilą niespójność i płynność podmiotu w trakcie wojny to zapowiedź (albo – inaczej patrząc – pełna realizacja) idei nowoczesności⁴. Z pewnością zatem zrezygnować się powinno – co najmniej w wymiarze bezkrytycznego przyjmowania narodowyzwoleńczej narracji – z takich utworów. Wyłącznie replikują wspomniane już doświadczenie patriotyczne w wymiarze romantycznych czy sienkiewiczowskich „kalek”. Najbardziej wartościowe – tak z perspektywy literackiej, jak i dydaktycznej są te teksty, które opisują irredentę jako podstawowe modernistyczne doświadczenie, wymagające przeformułowania dawnych schematów myślenia. Jednym z nich była kwestia porządku płci – i dotyczyło to nie tylko kobiet, które sytuacja nieobecności niejako zmusiła do emancypacji, lecz także mężczyzn, którzy stanęli przez zadaniem realizacji „rycerskiego” obowiązku walki o wolną ojczyznę.

Właśnie z perspektywy kategorii męskości chciałbym spojrzeć na dydaktyczny potencjał utworów o I wojnie światowej. Kategoria ta jest chyba niedoceniana w metodyce literatury polskiej, lecz w badaniach literaturoznawczych zdobywa coraz większą popularność. Szczególnie interesujące są zaś te utwory, które podejmują dyskusję z dominującym modelem „bycia mężczyzną” w kategoriach patriotyzmu i „żołnierskości”. Są to w tym tekście przede wszystkim *Łuk* Juliusza Kadena-Bandrowskiego oraz kontekstowo *Sól ziemi* Józefa Wittlina. Po przeprowadzeniu krótkich interpretacji w nurcie studiów nad męskością zaproponowane zostaną konkretne działania dydaktyczne, które mogłyby zostać zastosowane na lekcjach języka polskiego.

* * *

Na początek kilka wstępnych hipotez teoretycznych, które pozwolą na ukazanie najważniejszych założeń studiów nad męskością.

Po pierwsze: męskość – podobnie jak kobiecość – rozumiana kulturowo jest wyłącznie socjologicznym konstruktem; nie istnieje jedna, esencjalistyczna wersja męskości, choć oczywiście istnieją modele dominujące w określonym czasie. Po drugie: jest ona zmienna – tak w wymiarze synchronicznym, jak i diachronicznym. Po trzecie zaś: modele męskości podlegają określeniu nie tylko w relacji do kobiet, lecz także (a może przede wszystkim) w relacji do innych mężczyzn⁵. Najbardziej podstawowy w danym momencie model genderowo rozumianej męskości – domi-

⁴ Nowoczesność doświadczenia I wojny światowej doskonale opisuje fundamentalna książka M. Eksteinsa *Święto wiosny. Wielka Wojna i narodziny nowego wieku*, przeł. K. Rabińska, Poznań 2014.

⁵ Por. T. Tomasiak, *Uwagi do wciąż nienapisanej historii męskości w Polsce*, w: *Formy męskości 1*, red. A. Dziadek i F. Mazurkiewicz, Warszawa 2018, s. 39-41.

nującej nad innymi formami kulturowego odgrywania ról płciowych – nazywany bywa przez badaczy „męskością hegemoniczną”, która jednocześnie zapewnia ciągłość trwania patriarchy. Męskość hegemoniczna wywyższana nie tylko kosztem kobiecości, lecz także kosztem innych form męskości samej w sobie. Trwanie męskości hegemonicznej wspierane jest przez „dominujące fikcje” (określenie Wojciecha Śmieja), czyli związane z hegemoniczną męskością przeważające w kulturze narracje, wymagające od jednostki identyfikacji z wyobrażonym „podmiotem zbiorowym”, wyrażającym opresyjny, kulturowy porządek⁶. Jak pokazał w świetnej analizie *Mazurka Dąbrowskiego* Filip Mazurkiewicz, polscy mężczyźni w wieku XIX, ze względu na niewolę i niemożliwość realnej walki o ojczyznę, poddani zostali symbolicznej kastracji, a tym samym – pozbawieni sprawczości⁷. Zranieni przez „słabych ojców” synowie swoją siłę i moc odzyskują dopiero dzięki czynowi niepodległościowemu w ramach Legionów Piłsudskiego. Wtedy, z dużą mocą, do polskiego dyskursu powróci – inkrustowane tradycją Sienkiewicza i Żeromskiego – połączenie męskości (męstwa) z udziałem w wojnie i w bitwie. Dopiero wskutek wojny można stać się prawdziwym mężczyzną⁸. Wojna stawała się nie tylko szansą na realizację dziejowego wyzwolenia ojczyzny, lecz także była „ułańskim westernem” (określenie Marii Janion), wielką przygodą patriotycznego młodzieńca⁹. Taka dominacja męskości militarnej podszyta bywała także specyficznym erotyzmem – nawet w popularnej piosence legionowej o wojnie mówi się w rodzaju żeńskim (*Wojenko, wojenko, cóżeś Ty za pani*), a żołnierz (szczególnie ułan) jest zdobywcą nie tylko militarnym, lecz także seksualnym¹⁰. Polska wersja „żołnierskiego habitusu” zawiera w sobie także pewne poczucie wyjątkowości mężczyzny-żołnierza, wyższości czy elitaryzmu z powodu uczestnictwa w wyzwolaniu ojczyzny po latach niewoli¹¹.

Wszystkie te, opisane powyżej, cechy fantazmatycznej „męskości militarnej” ukazują się w znanym reportażu legionowym Kadena-Bandrowskiego, osobistego adiutanta Marszałka, pod tytułem *Piłsudzczy*. W charakterystyce oficera Franciszka Pększyc-Grudzińskiego pojawia się taki oto opis:

Więc jest w Brygadzie oficer – nie powiem przepasany tęczą – lecz oficer, który z marzeniem broni przebywał w najlepszej łunie ducha polskiego lata całe, którego broń prosta

⁶ W. Śmieja, *Hegemonia i trauma. Literatura wobec dominujących fikcji męskości*, Warszawa 2016, s. 9-23; J. Hearn, *Od męskości hegemonicznej do hegemonii mężczyzn*, przeł. F. Mazurkiewicz, w: *Formy męskości 3. Antologia przekładów*, red. A. Dziadek, Warszawa 2018, s. 242-251.

⁷ F. Mazurkiewicz, *Męskość dziewiętnastowieczna – prolegomena*, w: *Formy męskości 1*, red. A. Dziadek i F. Mazurkiewicz, Warszawa 2018.

⁸ Por. T. Tomasik, *Wojna – męskość – literatura*, Słupsk 2013, s. 23-42, 124-132.

⁹ Por. M. Janion, *Wojna i forma*, w: tejsze, *Plac generała...*, s. 36-43.

¹⁰ T. Tomasik, *Ułan jako polski fantazmat męskości militarnej*, w: *(Nie)męskość w tekstach kultury XIX-XXI wieku*, red. B. Zwolińska, K.M. Tomala, Gdańsk 2019.

¹¹ Por. M. Szczepaniak, dz. cyt., s. 42-56, 76-86.

i mocna spoczywa niejako na rozwartej księdze poezyj, jak we wrotach wyniosłych. Nie wiem zupełnie, coście pisali i nie wiem, co piszecie i co piszą nasi młodzi – mówił mi porucznik Grudziński – od lat już nie czytuje nic prócz Słowackiego i taktyki... [...] Nie poznacie w Grudzińskim jego lektury, wierszy i uniesień. Jest silny, zwięzły – a twarz ptaka północy z jakąś ascezą wysokości – na wąskich zaciśniętych ustach cisza i rygor, – tylko w oczach głębia gorąca¹².

Czy warto tego typu teksty – pełniące przede wszystkim funkcje mitotwórcze – omawiać w szkole? Wydaje się, że można je wykorzystać do nauki krytycznego myślenia – przede wszystkim w kontekście rozpoznawania, interpretowania i opisywania technik manipulacji stosowanych w utworach propagandowych. Interesujące byłoby choćby porównanie – w aspekcie zastosowanych technik retorycznych – z propagandą czasów PRL-u.

Generalnie jednak – jak można uznać na podstawie rozmaitych badań metodycznych – obecne w podstawie programowej teksty, podobnie jak cytowany przed chwilą fragment, przede wszystkim replikują uznane kulturowo modele płciowości, w tym także wojennej męskości hegemonicznej¹³. Zatem omawianie w szkole takich utworów o I wojnie światowej, które kontynuują tę dydaktyczną tradycję wydaje się przeciwnie skuteczne.

U samego Kadena można bowiem odnaleźć jeden z najważniejszych utworów demitologizujących powyższe fantazmaty męskości – jest to przywoływany już *Łuk*.

* * *

Wydanie powieści Kadena wiązało się z niemałym skandalem, co spowodowane było dosyć odważnym przedstawieniem seksualnego wyzwolenia się głównej bohaterki powieści, Maryśki Miechowskiej¹⁴. Postać Miechowskiej, jej proces walki o „nową kobietę” i (pozornego) wyjścia ze zmywy mężczyzn zostały już omówione w licznych studiach literaturoznawczych, dlatego nie ma powodu, by te ustalenia powtarzać¹⁵. Co dla nas jednak ważniejsze, prócz silnych kobiet w *Łuku* obecny jest

¹² J. Kaden-Bandrowski, *Piłsudzczy, Oświęcim* 1915, s. 25.

¹³ Por. m.in. M. Stoch, *Gender na lekcjach polskiego*, Kraków 2015 (szczególnie s. 74-83, 131-135); P. Osak, *Wychowanie do „rycerskiej męskości” na przykładzie tekstów kultury omawianych na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, w: *Niemęskość w tekstach...*; Raport: *Męskość i kobiecość w lekturach szkolnych. Analiza treści lektur w szkole podstawowej i gimnazjum z perspektywy równości płci. Raport z badań*, red. R. Rient, E. Seklecka, M. Walczak, A. Walicka, E. Zierkiewicz, Wrocław 2014 [online], <http://www.punktwidzenia.org.pl/wp-content/uploads/2016/08/Raport-Męskość-i-Kobiecość-w-lekturach-szkolnych1.pdf> [dostęp: 2.01.2020].

¹⁴ Por. np. bardzo dokładne omówienie powieści w: M. Sprusiński, *Juliusz Kaden-Bandrowski – życie i twórczość*, Kraków 1971, s. 100-125.

¹⁵ Por. D. Kielak, *Wielka wojna i świadomość przełomu. Literatura polska lat 1914-1918*, Warszawa 2001, s. 40-69. Ostatnio postać Miechowskiej przypomniał Jerzy Jarzębski (tegoż, *Inna niepodle-*

także cały katalog słabych mężczyzn: cynik Ciągiewicz, nihilista Smolarski, niespełniony erotoman Ramkie, obłudny profesor Kałucki, niedojrzały skaut Karowski... Kaden-Bandrowski – w pisarstwie reportażowym wierny wyznawca hegemonicznej „żołnierskiej męskości” – w swojej cywilnej powieści pisanej „dla tyłów” ukazuje wiele schematów funkcjonowania mężczyzny w trakcie wojny, wykazując się niezwykłą wrażliwością na społeczne zmiany w odgrywaniu ról płciowych w dobie nowoczesności – i dotyczy to tak mężczyzn, jak i kobiet.

Oczywiście omawianie w szkole całego *Łuku* i wszystkich „męskich portretów”, ze względu na wymienione już wcześniej kontrowersje, dużą objętość powieści oraz napiętą podstawę programową, nie ma raczej sensu. Można jednak, w celu krytycznej refleksji, przedstawić uczniom do wspólnej lektury kilka fragmentów dotyczących postaci legionisty Zatorskiego.

Zatorski to jedna z najbardziej ujmujących, choć często pomijanych postaci powieści. Młody mężczyzna jest niespełnionym poetą, niedoszłym samodzielnym nauczycielem starającym się utrzymać liczną rodzinę, jednocześnie nierezygnującym ze swoich artystycznych ambicji. Bohater z początku przedstawiany jest prześmiewczo, wręcz groteskowo:

Więcej się po nim spodziewały wonne uczennice – po człowieku, który pisze wiersze?! Jakie wiersze?! Czym? Tą żółtą, trochę nalaną twarzą?... Tymi kłaczkami czarnymi, rozsypanymi po policzkach?... Tą grubą wargą czy oczyma, mętnymi jak ołów?... I dla czego chianti ma być zmanierowane?¹⁶

Zatorski jest antywzorem mężczyzny – nie realizuje w żadnym stopniu ideałów kapitalistycznego biznesmena, pozytywistycznego self-made mana (figura ta także stanowiła ważny ówczesnie wzorzec mężczyzny i stanowiła jeden z wymiarów męskości hegemonicznej). Równie daleki jest także od spełnienia modelu młodopolskiego artysty, buntującego się przeciwko społecznym normom „nadczołowieka”. Jego poezja jest niezrozumiana, a on sam, wskutek niedoceny talentu musi podejmować pogardzaną, mieszczańską pracę nauczyciela. W tym kontekście jako parodię modernistycznego konfliktu między artystą a filisterskim tłumem należy odczytywać następujące po cytowanej scenie egzaltowane mowy dotyczące twórczej indolencji, niezrozumienia talentu i konieczności podejmowania zwyczajnej pracy zarobkowej.

Upragnioną „moc życia” Zatorski niespodziewanie odnajduje, kiedy zaciąga się do legionów. Odkrywa dawną siłę i sprawczość, co widać w opisie jego wyglądu przed odjazdem na front:

głość. *Nowe role kobiece w „Łuku” Kadena*, w: *Rok 1918 w polskiej pamięci kulturowej. Społwa i pęknięcia*, red. K. Hryniewicz, T. Wójcik, A. Zieniewicz, Warszawa 2019).

¹⁶ J. Kaden-Bandrowski, *Łuk*, posłowie M. Sprusiński, Kraków 1981, s. 23.

W mundurze ubyłoby mu lat. Zdał się chłopcem dziewiętnastoletnim, bujnym, któremu już zarost czarnymi kępkami hasa po policzkach. Na widok znajomych twarz jego oblekła się ledwo widocznym rumieńcem, a czarne oczy zalsniły. Uśmiechnął się, krzyknął: – literatura na kołku!... – i wyciągnął ku nim rękę na pożegnanie... Zrobił to jakby trochę patetycznie, tak jakby oni stali za nieprzebytą przegrodą, a on w ryzach ogromnego pochodu jakby wędrował z daleka i Bóg wie dokąd...¹⁷

Wydaje się, że – przynajmniej z początku – wojna może pełnić dla bohatera wymienioną już wcześniej funkcję „dojrzewania do męskości” – dzięki udziałowi w narodowym czynie bohater staje się częścią wielkiej, patriotycznej misji odzyskania wolności dla zniewolonego kraju, czyli może zostać uznany „prawdziwym mężczyzną”.

Dosyć szybko jednak uczestnictwo w wojnie odkrywa przed Zatorskim swoje prawdziwe oblicze – propagandowego fantazmatu, pełnego narodowowyzwoleńczych klisz, tracących swój sens w zetknięciu z okropnościami wojny. W tym celu warto przytoczyć jeden z najbardziej przejmujących fragmentów powieści – przemowę mężczyzny w trakcie przypadkowego spotkania z dawnymi przyjaciółmi na froncie, w czasie ewakuacji Krakowa:

Weź pan honor, weź pan stary obyczaj polski... Dumę straszego ponizenia i bezwzględności czystości nadziei... Ból... Wsadź pan to wszystko na konia... Niech panu całe Tatry we krwi zachodzą... Niech ku temu zachodowi w dzikim wicherze, szczytami, śpiewając, idzie nasza szara Brygada... Piłsudski – przodem... Teraz pan dalej maszerujesz, a on patrzy na góry, oblane grozą światła, i na pana, żołnierza – któryś jest nic... Któryś jest szara miazga, proch na sandałach Ojczyzny... Kurz, z którego się po wojnie Ojczyzna jednym rzutem otrzęsie¹⁸.

Myszę, że wypowiedź młodego żołnierza można traktować ironicznie – ideologia wojny to zatem nic innego, tylko mało znaczący zbiór obiegowych kalek, patriotycznych sloganów służących do prowadzenia wojennej propagandy; patos tego monologu tylko potwierdza wrażenie nieautentyczności. Kaden – zawodowy przeciwnik propagandy – obnaża narzędzia wojennej propagandy i wskazuje tym samym też na fałszywość obietnicy „wojennej męskości”. Uczucie zawodu u Zatorskiego wzmagają się jeszcze bardziej, gdy ten za kilkanaście godzin od wygłoszenia tej przemowy umiera, raniony w bitwie. Zdaje sobie wtedy sprawę z tego, że jego śmierć daleka jest od bohaterskiego zgonu na polu walki; nie zostanie zapamiętany jako dzielny żołnierz – umiera bowiem po cichu, ze wstydem, ukryty w spichlerzu z powodu strachu przed zbliżającym się rosyjskim żołnierzem:

¹⁷ Tamże, s. 60.

¹⁸ Tamże, s. 218.

Odbiło mu nagle... Czuł straszliwą mękę pragnienia... Teraz zrozumiał, gdzie jest i co go otacza – że umrze... Umrę za Ojczyznę i Wodza!! Dlatego leżę w spiżarni – odpowiedział sobie szeptem...¹⁹

Po Zatorskim nie pozostanie nic poza marnym wspomnieniem. Nic z obiecanej męskości i wielkości, nawet w ludzkiej pamięci. Jego żona pozostanie sama w trudnych czasach okupacji i będzie starała się utrzymać liczną rodzinę bez wsparcia męża. Kobieta będzie próbowała jeszcze – pielęgnując wojenną legendę poety-żołnierza – wydać „ogólnoludzkie” wiersze mężczyzny²⁰. Okazuje się, że w żadnym wydawnictwie nie da się wydrukować „filozoficznych” tekstów – w modzie jest tylko aktualność... Na gorzką ironię zakrawa scena z wojskowej oficyny, gdzie redaktor czasopisma „na pocieszenie” daje Zatorskiej papierowe wizerunki zasłużonych legionistów, przeznaczone dla sierot po zmarłym towarzyszu broni... Pamięć o Zatorskim-poecie w świecie powojennym nie może przetrwać. Na nic zdała się też realizacja ideałów mężczyzny-żołnierza. Ofiara Zatorskiego to jedna z wielu, nic nieznaczających śmierci...

Jakie jednak konkretne działania dydaktyczne podjąć na lekcji języka polskiego, aby w przekonujący sposób przedstawić interpretacje *Łuku* w duchu studiów nad męskością? Wydaje się, że czynności te powinny zostać podzielone na kilka etapów. Pierwszym z nich może być swobodna dyskusja, ukierunkowana na ogólną tematykę męskości. Należy uświadomić uczniom, że nie tylko kobiecość, lecz także męskość – jako konstrukt społeczny – jest uwarunkowanym kulturowo konceptem. W tym wymiarze można krótko wskazać na różne wzorce męskości, które pojawiają się w omawianych przez uczniów tekstach literackich w trakcie nauki w liceum. Pierwszym z nich byłby oczywiście wzorzec rycerza – jako egzemplifikację etosu rycerskiego można wykorzystać choćby *Krzyżaków* albo *Pieśń o Rolandzie*. Za jego najważniejsze cechy, ukazujące się w średniowiecznych *chansons de gestes* można uznać siłę fizyczną, odwagę, honor, poczucie klasowej solidarności, mocną wiarę w Boga i zachowywanie reguł miłości dworskiej²¹. Drugi z nich to model self-made mana, który wypływa z przemian figury gentelmana, wywodzącej się w pewnym stopniu z koncepcji rycerza²². Jak pisze Ewa Paczoska, „Smilesowski »self-made man« staje się ideałem charakteru, którego kształtowanie zależy ma od pracy i wytrwałości każdej jednostki, a także od jej umiejętności rozpoznania własnych szans w świecie”²³. „Self-made man” to punkt odniesienia dla młodych pozytywistów,

¹⁹ Tamże, s. 228.

²⁰ O micie poety-żołnierza por. T. Tomasiak, *Wojna – męskość...*, s. 150-154.

²¹ Zob. M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 2012, s. 68-94.

²² Zob. tamże, s. 130-136.

²³ E. Paczoska, *Ojcowie i dzieci: dojrzewanie w modelu „self-help”*, w: tejsze, *Dojrzewanie, dojrzałość, niedojrzałość. Od Bolesława Prusa do Olgi Tokarczuk*, Warszawa 2004, s. 17.

dotkniętych klęską powstania styczniowego, w tym także oczywiście dla Wokulskiego²⁴. Przypominając uczniom losy głównego bohatera *Lalki*, warto zwrócić uwagę na wyjątkową sytuację Wokulskiego znajdującego się pomiędzy dwoma modelami męskiego funkcjonowania: mieszczańskiego „self-made mana” i arystokratycznego inteligenta. Wewnętrzne rozdarcie bohatera, u którego pragnienie społecznego awansu przenika się z pogardą dla klasy wyższej²⁵. Jest to chyba nawet ciekawsza rozterka osobowościowa do analizy w trakcie lekcji języka polskiego niż sztamkowe pytanie „Wokulski: romantyk czy pozytywista?”. Zatem może raczej: „mężczyzna arystokrata czy mężczyzna biznesmen”? I wreszcie trzecia matryca męskiego funkcjonowania w społeczeństwie, wyrażająca się w realizacji mitu żołnierza wyrosłego z kultury rycerskiej; idea rycerskości „stała się bardzo poręcznym nośnikiem dla trzech mitów: wojny-męskości i bohaterstwa”²⁶. Oczywiście bohaterów-żołnierzy jest w polskiej literaturze bardzo wielu, by wspomnieć tylko liczne sienkiewiczowskie kreacje z *Trylogii*. Można je wykorzystać do prezentacji figury Polaka-żołnierza, lecz równie interesujący może być cytowany wcześniej fragment reportażu legionowego Kadena-Bandrowskiego – przywołanie ustępu z *Piłsudczyków* mogłoby pozwolić na wprowadzenie uczniów w tematykę I wojny światowej. Warto, by po przedstawieniu opisanych przed chwilą wzorców, odbyła się krótka wymiana zdań na temat ich dzisiejszej aktualności. Może ona zakończyć się dosyć prowokacyjnym pytaniem o kształt współczesnej męskości – szczególnie że dzisiaj (jak i też 150 lat wcześniej) dużo mówi się o jej kryzysie oraz o słabości mężczyzn²⁷. Interpretację fragmentów *Łuku* – oczywiście po wprowadzeniu kontekstu całej powieści – można rozpocząć dopiero po wyposażeniu uczniów w ukazane powyżej kulturoznawcze instrumentarium pojęciowe z zakresu historii płci kulturowej.

Niespieszna lektura wymienionych wcześniej fragmentów powieści dotyczących biografii Rasińskiego, dokonana w nurcie „close-reading”, powinna prowadzić uczniów do wniosków o opresyjności przeważających wzorców „męskości hegemonicznej”. Po odbyciu lekcji o powieści Kadena-Bandrowskiego uczniowie być może będą z większą krytycznością oceniać dominujące narracje o rolach płciowych obecne w mediach, wystąpieniach polityków czy kulturze masowej.

Uzupełnieniem takiej lektury *Łuku* może być też krótka interpretacja *Soli ziemi*, najwybitniejszej polskiej powieści o I wojnie światowej. Wydaje się, że w warunkach bardzo szerokiej podstawy programowej trzeba zdecydować się raczej na interpretację poszczególnych fragmentów utworu.

²⁴ Zob. tamże, s. 13-18.

²⁵ Ten skomplikowany proces interesująco opisuje Ewa Paczoska (por. też, *Lalka czyli rozpad świata*, Warszawa 2008, s. 176-180).

²⁶ T. Tomasiak, *Wojna – męskość – literatura...*, s. 66.

²⁷ Por. np. P. Zimbardo, N. Coulombe, *Gdzie ci mężczyźni?*, przeł. M. Guzowska, Warszawa 2015.

Sól ziemi znacząco różni się w swojej wymowie od powieści Kadena-Bandrowskiego. O ile bowiem *Łuk* przede wszystkim dekonstruuje mit mężczyzny-patrioty, realizującego swoją męskość w walce o wolność kraju, to w przypadku powieści Wittlina widoczna jest na pierwszym planie dyskusja z wszechobecną narracją o silnej i dominującej pozycji mężczyzny-żołnierza.

Opowieść o Piotrze Niewiadomskim przedstawia nam słabego, nieświadomego i bezradnego wobec wielkiej maszyny bohatera, który jest tylko „bohaterem prostaczkiem” bezradnym wobec sakralizacji instytucji wojska oraz Wielkiej Historii docierającej aż do jego huculskiej wioski²⁸. Los Niewiadomskiego jest oczywiście także metaforą nie tylko końca czasu, fundamentalnej zmiany w świecie, lecz także główny bohater powieści może być interpretowany jako archetyp „nieznanego żołnierza”, których tysiące zginęły w bitwach I wojny światowej – stąd częste są interpretacje *Soli ziemi* jako powieści mitycznej, czy też „rodzaju eposu”²⁹. Dla „cierpliwego piechura” wojna nie jest wielką, męską przygodą, ani też szansą na wykazanie się miłością ojczyzny; trudno powiedzieć, by Niewiadomski miał jakieś poczucie narodowości (Franciszek Józef pełni raczej funkcje boskie aniżeli narodowe w mikrokosmosie mężczyzny), natomiast podróż na wojnę i – jak można się spodziewać – sama walka są przyczyną destrukcji jego bezpiecznego, zamkniętego wszechświata³⁰. Wiele takich „mikrowszechświatów” rozpadło się bezpowrotnie wraz z decyzją o poborze. Poszczególne biografie były raczej historiami destrukcji jednostki aniżeli opowieściami o wspaniałym przeżyciu, które miało ukształtować z cywili „prawdziwych mężczyzn” (jak chciał choćby sztabsfeld Bachmatiuk). Co więcej, jak wskazuje Ewa Wiegandtowa, pacyfistyczna wymowa *Soli ziemi* to coś więcej niż tylko realistyczne przedstawienie absurdu wojska i wojny, tak charakterystyczne dla utworów Rudnickiego czy Uniłowskiego – nawet z pozornie sadystycznej postaci Bachmatiuka przebija niespełnienie, poczucie męskiego zawodu i pragnienie walki; poprzez poetycką i eposową formę utwór nabiera cech uniwersalności³¹. Wiele z opisanych cech „antymęskiego” wymiaru *Soli ziemi* wiadać we fragmencie o poborze do wojska – wydaje się, że poddanie go pod lekturę uczniom (nawet przy rezygnacji z omawiania całej lektury) mogłoby nie tylko umożliwić ćwiczenie lektury symbolicznej, lecz także skłonić do refleksji o pacyfizmie czy masowości wojny albo realistycznym wymiarze „męskości militarnej” oraz o symbolicznym przymusie walki, który cywilizacja europejska zrzuca na wszystkich mężczyzn:

²⁸ Por. E. Frąckowiak-Wiegandtowa, *Wstęp* do: J. Wittlin, *Sól ziemi*, Wrocław 1991, s. LVI-LXII.

²⁹ Por. tamże, por. też Ł. Tischner, „*Sól ziemi*”, *czyli tęsknota do eposu*, „Pamiętnik Literacki” 2012, z. 1.

³⁰ Ł. Tischner, dz. cyt.

³¹ Tamże, s. LXXVII.

W owych dniach ciała mężczyzn ważono i mierzono. Sortowano je podług gatunków, przebierano, jak kartofle, jak owoce strząśnięte z drzewa żywota. Brano je masowo: kopami, cetnarami, wagonami, odrzucając wszystko, co nieudane, nadpsute, chore. Wielki bowiem urodzaj był na ludzkie ciała od ostatniej wojny. Żadną z klęsk żywiołowych nie tknięte, żadną nie dziesiątkowane zarazą, już dwa pokolenia ciał zmarnowały się i zgniły, nie doczekawszy się wojny. Lecz ufność, pokładana w automatycznej hodowli rodzaju, nie zawiodła. Nieświadoma zasługa rodziców odbierała dziś należne hołdy. Pierwszy to raz od wielu lat nie sądzono nas po ubraniu. Przeciwnie: dziś tylko rozebrani byliśmy jeszcze coś warci, tylko nago mogliśmy okazać najwyższe nasze zalety. Nic już o nas nie chciano wiedzieć ponad to, czyśmy zdrowi. Zagłądano nam w zęby, jak koniom na targu, oglądano z przodu, oglądano z tyłu, pukano do naszych wnętrz, by się przekonać, czyśmy nie robaczywi. Do tej pory byliśmy tylko nazwiskami. Wszystkie kalkulacje Ministerstwa Wojny i Sztabu Generalnego opierały się na ilości nazwisk. Chodziły po świecie nazwiska, tuczyły się, rozmnażały, aby w dzień mobilizacji przemienić się w ciała. Sąd nad ciałami odbywał się w przestronnych piwiarniach, tancbudach, restauracjach ludowych. W większych miastach bowiem ciała napływały w takich ilościach, iż lokale powiatowych komend uzupełnień – nie mogły ich pomieścić³².

W niniejszym ustępie powieści warto w trakcie lekcji zwrócić uwagę przede wszystkim na te elementy, które świadczą o niezwykle dehumanizacyjnym aspekcie opisanego mężczyzn – szczególnie ważne są tutaj porównania męskich ciał do warzyw. Co więcej, zastosowany w tym fragmencie styl biblijny można uznać z jednej strony za rodzaj autorskiej ironii, z drugiej zaś za technikę uniwersalizacji tekstu. Ta druga uwaga może służyć za punkt wyjścia do dyskusji nie tylko o wspomnianym już aspekcie kulturowego „przymusu” militarnej męskości, lecz także o sposobie traktowania męskiego (choć oczywiście nie tylko) ciała, czy uprzedmiotowieniu jednostki w imię poświęcenia dla dominującej siły politycznej. Także dzisiaj ten temat, w dobie niespokojnej sytuacji geopolitycznej, jest dla uczniów bardzo aktualny.

* * *

Dokonana przeze mnie interpretacja jest tylko propozycją dydaktyczną, ze względu na ograniczenia – wyłącznie przyczynkową. Wpisuje się jednakże w nurt badań we współczesnej dydaktyce polonistycznej dotyczących szeroko pojętej płci kulturowej³³. O ile jednak kwestie feminizmu czy szerzej – kobiecości – są już od jakiegoś czasu obecne w refleksji nad szkolną polonistyką, to temat męskości jest chyba trochę za-

³² J. Wittlin, *Sól ziemi...*, s. 60.

³³ Por. przede wszystkim interpretacje Magdaleny Stoch w cytowanej książce *Gender na lekcjach polskiego*, a także m.in.: K. Kwak, *Bo świat nie jest niebiesko-różowy! Lekcje języka polskiego przełamujące stereotypy płciowe*, w: *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz i in., Kraków 2015.

pomnianym tematem. Moim celem było – chociaż niewielkie – uzupełnienie tej luki. Wydaje się bowiem, że tak samo jak kulturowe przyjęte role płciowe są opresyjne wobec kobiet, tak samo ograniczają też chłopców, którzy w odbiciu męskości militarnej – także tej obecnej szeroko w literaturze czytanej w szkole – widzą obowiązek walki, rywalizacji czy hegemonii siły. Podane przykłady mogą pomóc uświadomić im, że nie zawsze dominujący model „bycia mężczyzną” jest adaptacyjny czy pozwala szczęśliwie żyć, a role płciowe warto – a może nawet trzeba – przekraczać. Tak samo jak mężczyzn-żołnierzy, w codziennym życiu potrzebujemy wrażliwych i empatycznych (choć taka opozycja jest oczywiście pewnym uproszczeniem). Ale kwestia ich obecności w szkolnej dydaktyce jest już tematem na zupełnie inną historię.

Wybrana bibliografia

- Formy męskości*, t. 1, red. A. Dziadek, F. Mazurkiewicz, Warszawa 2018.
- Frąckowiak-Wiegandtowa E., *Wstęp* do: J. Wittlin, *Sól ziemi*, Wrocław 1991.
- Kaden-Bandrowski J., *Łuk*, posłowie M. Sprusiński, Kraków 1981.
- Kielak D., *Wielka wojna i świadomość przełomu. Literatura polska lat 1914-1918*, Warszawa 2001.
- (*Nie*)męskość w tekstach kultury XIX-XXI wieku, red. B. Zwolińska, K.M. Tomala, Gdańsk 2019.
- Sprusiński M., *Juliusz Kaden-Bandrowski – życie i twórczość*, Warszawa 1971.
- Stoch M., *Gender na lekcjach polskiego*, Kraków 2015.
- Szczepaniak M., *Habitus żołnierski w literaturze i kulturze polskiej w kontekście Wielkiej Wojny*, Kraków 2017.
- Śmieja W., *Hegemonia i trauma. Literatura wobec dominujących fikcji męskości*, Warszawa 2016.
- Tischner Ł., „Sól ziemi”, czyli tęsknota do eposu, „Pamiętnik Literacki” 2012, z. 1.
- Wittlin J., *Sól ziemi*, wstęp: E. Frąckowiak-Wiegandtowa, posłowie M. Sprusiński, Wrocław 1991.

Masculinity, war, patriotism. World War I during Polish literature lessons the context of men's studiem

Summary

This article concerns with methodical ways of using men studies during lessons of polish literature. The didactic propositions described in article relate to the issue of the crisis of masculinity in literature regarding World War I – in the novel *The Arc* by Juliusz Kaden-Bandrowski and the novel *The Salt of the Earth* by Józef Wittlin.

Keywords: I World War, literary education, gender, masculinity.

O kształtowaniu tożsamości narodowej i czytaniu staropolskiej poezji religijnej

Wstęp

Problematyka tożsamości skupia wokół siebie rozmaite perspektywy badawcze. Kategorię tę można zaliczyć do tych pojęć w humanistyce, które nie mają jednoznacznej definicji. Wiąże się to z inter- i transdyscyplinarnym charakterem zagadnienia, przyjętą metodologią i celem badań. Dyskusje nad rozumieniem terminu *tożsamość* toczą się na płaszczyznach wielu dyscyplin naukowych: socjologii, antropologii kultury, filozofii czy teologii. Świadomość „Ja” od dawna była przedmiotem refleksji także moralistów, artystów, psychologów czy psychiatrów¹. Ze względu na wagę zagadnienia, m.in. w socjologii, tożsamość zajmuje miejsce szczególne. Stała się mocno eksploatowana w analizie i opisie zjawisk dążących do wyłaniania się nowych światopoglądów, stylów życia, czy wreszcie wszelakich aktywności, zarówno praktycznych, jak i mentalnych, związanych z funkcjonowaniem we wspólnocie ludzkości.

Czym więc jest tożsamość? W odniesieniu do pojedynczego człowieka kategorię tę rozumieć można jako „świadomość siebie, swoich cech i własnej odrębności”². Wiąże się ona najczęściej ze sferą autodefinicji „aktora społecznego”³ i polega na identyfikacji z jakimś fragmentem rzeczywistości społecznej⁴. Dotyczy również „grupy społecznej czy zbiorowości, dzięki której i przez którą umiejscawia ona samą siebie w jakimś obszarze rzeczywistości społecznej bądź też sama jest osadzana w tej rzeczywistości przez zewnętrznego obserwatora (inną jednostkę, grupę, zbiorowość)”⁵. W świetle sformułowanych refleksji wypada stwierdzić, że istotną rolę

¹ Por. *Encyklopedia socjologii*, t. IV, red. M. Baltaziuk i in., Warszawa 2002, s. 252.

² *Wielki słownik języka polskiego PWN*, t. II, red. S. Dubisz, Warszawa 2018, s. 880-881.

³ *Encyklopedia socjologii...*, s. 252.

⁴ Por. *Słownik socjologiczny*, red. K. Olechnicki, P. Załęcki, Toruń 1997, s. 228.

⁵ *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Wrocław 1999, s. 309-310.

w kształtowaniu osobowości oraz identyfikowaniu siebie może odgrywać Inny⁶, ponieważ autodefiniowanie, a zarazem również kształtowanie poczucia identyfikacji (na przykład narodowej), odbywa się często m.in. poprzez porównanie siebie z Drugim i określanie relacji, czyli różnic i podobieństw między „JA” a „TY”. Formowanie osobowości podmiotu – jego tożsamości kulturowej, poczucia zakorzenienia i identyfikacji narodowej może odbywać się za pośrednictwem kontaktu z różnymi tekstami kultury, w tym oczywiście literackimi. Wnioskować zatem można, że także literatura staropolska może sprzyjać budowaniu tożsamości młodzieży. Celem więc artykułu jest zaprezentowanie wyników badań na temat opinii licealistów o związku kształtowania tożsamości narodowej współczesnych nastolatków z czytaniem staropolskiej poezji religijnej.

Tożsamość narodowa

Tożsamość narodowa nie ma jednej, pełnej definicji. Może być rozumiana jako zbiór przekonań, postaw „ogółu członków zbiorowości narodowej lub pewnych grup w jej obrębie”⁷. Formuje się ona wedle niektórych znawców jako odzwierciedlenie wartości kulturowych, uwarunkowanych społecznymi i gospodarczymi okolicznościami⁸. Antonina Kłoskowska uważa, że tożsamość narodowa zbiorowości narodowej to zbiorowa samowiedza, samookreślenie tej grupy⁹. Tworzenie „obrazu własnego i cała zawartość, treść samowiedzy”¹⁰. Taka postawa wiąże się z pewną świadomością „odrębności od obcych i poczuciem związku z grupą swoich”¹¹, ze świadomością „ciągłości historycznego trwania tej grupy i jej zbiorowej filiacji – wywodzenia się od wspólnych przodków lub przodka”¹².

Kształtowanie tożsamości narodowej odbywać się może dwutorowo, na kanwie zestawienia kontynuacja – odmienność. Trzeba w tym wypadku wymienić:

- 1) model oparty na koncepcji kontynuacji – skupia się na aspekcie nieprzerwalności, ciągłości, kontynuacji; eksponuje się w nim przeszłość, kanon

⁶ W XX wieku nastąpiła zmiana w postrzeganiu Innego, a zarazem autopercepcji jednostkowego podmiotu. Zmianę tę Francis Fukuyama nazwał „wielkim wstrząsem”, w relacjach bowiem społecznych pojawiła się nowa jakość – brak pewności co do natury Innego. Prekursorem poglądu, że na autoidentyfikację, autodefiniowanie podmiotu ma wpływ Inny był James Mark Baldwin. Zob. Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2008, s. 7-8.

⁷ Z. Bokszański, dz. cyt., s. 108.

⁸ Por. tamże.

⁹ Por. A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 99.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Taż, *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1992, nr 1.

¹² Tamże.

treści, budujący „koncepcję siebie”, który ma trwać i odtwarzać się w kolejnych pokoleniach;

- 2) model oparty na odmienności – przywiązuje się w nim wagę do aspektu odrębności. Na pierwszy plan wysuwają się tutaj kontrasty między jedną zbiorowością a drugą¹³.

W opinii Bronisława Misztala należy wyróżnić dwie osie, wokół których kształtuje się tożsamość narodowa: 1) identyfikującą – można o niej mówić wówczas, gdy podmiot patrzy na innych i dostrzega podobieństwa oraz 2) różnicującą – występuje ona wtedy, gdy jednostka w kontakcie z innymi określa różnicę¹⁴. Czesław Maj natomiast podkreśla wagę dumy narodowej, która to stanowi akceptację dla dorobku kulturowego. Akcentuje potrzebę uświadamiania kolejnym pokoleniom roli przodków w budowaniu państwa i dorobku kulturowego. Nie pomija w swoich refleksjach o tożsamości narodowej potrzeby relacji wobec innych narodowości. Jako elementy spajające wymienia również mitologię narodową i religię¹⁵. Dla Doroty Karkut podstawą tożsamości narodowej jest kultura, która gwarantuje narodowi ciągłość na przestrzeni wieków. Elementy budujące tę mozaikę: teksty kultury, „język, obyczaje oraz utrwalone społecznie wartości, idee, symbole i wzory tworzą kod kulturowy określający narodową tożsamość Polaków”¹⁶.

Myśląc o czynnikach wpływających na kształtowanie tożsamości narodowej, trzeba się zgodzić z Barbarą Myrdzik, że w budowaniu osobowości jednostki zasadniczą rolę odgrywają więzi grupy, do której podmiot należy. Istotną w tym zakresie funkcję pełni aksjologia kultury narodowej, której przedmiotem odniesienia „jest właśnie ludzka wspólnota, obejmująca [...] wartości i elementy kultury narodowej, dzieląca losy historyczne”¹⁷, tradycję, a także dorobek kulturowy. Zagadnienie to komentuje Kłoskowska w następujący sposób:

Każdy uczestnik narodowej wspólnoty buduje pełną tożsamość swojej osoby z uwzględnieniem identyfikacji narodowej dokonywanej w sposób swoisty. Nikt na przykład nie jest Polakiem po prostu, i tylko Polakiem. Ale każdy Polak jest na swój sposób związany z jednostką narodowej kultury, a z tą więzią łączy ponadto przynależność do wielu innych wspólnot kulturowych [...]. Ten, kto nie miałby żadnych związków ani

¹³ Por. Z. Bokszański, dz. cyt., s. 109-110.

¹⁴ Por. B. Misztal, *Tożsamość jako pojęcie i zjawisko społeczne w zderzeniu z procesami globalizacji*, w: *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania*, red. Elżbieta Budakowska, Warszawa 2005, s. 24.

¹⁵ Por. C. Maj, *Tożsamość europejska a tożsamość narodowa*, w: *Oblicza europejskiej tożsamości*, red. R. Suchocka, Poznań 2001, s. 70.

¹⁶ D. Karkut, *Problematyka tożsamości narodowej, regionalnej na lekcjach języka polskiego – dylematy i perspektywy*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*” 2017, t. 8, nr 227, s. 217.

¹⁷ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe i narodowa identyfikacja: dwoistość funkcji*, w: *Oblicza polskości*, red. taż, Warszawa 1990, s. 30-31.

z prywatną, ani z ideologiczną ojczyzną, ani w płaszczyźnie nawyków, ani świadomości, nie byłby Polakiem¹⁸.

Dorota Karkut w swoich refleksjach nad tożsamością narodową przywołuje Henryka Gradkowskiego¹⁹. Uważa on, że twórczość literacka m.in. Zbigniewa Herberta, Adama Mickiewicza, Karola Wojtyły, Mikołaja Reja czy Jana Kochanowskiego stanowi „obraz świętności, który zapewnił nam narodową tożsamość”²⁰. Gradkowski dorobek artystyczny owych pisarzy określa mianem symbolicznych słupów milowych „dla umiłowania kraju, manifestujących się w zasługach dla rozwoju języka literackiego”²¹.

Niepodważalne jest, że na kształtowanie tożsamości, także narodowej, zasadniczy wpływ ma dom, rozumiany jako miejsce bezpieczne, najbliższe otoczenie, a także szkoła – przestrzeń budowania międzyludzkich relacji, w tym więzi. To właśnie doświadczenia i przekonania wyniesione z tej czasoprzestrzeni często implikują odpowiedź na pytania: kim jestem? Skąd jestem? Myrdzik tłumaczy, że poprzez relacje z drugim człowiekiem, z Innym, także w tekstach kultury, nastolatek uświadamia sobie, że w literaturze, sztuce i życiu dom nie jest już tylko miejscem codziennej egzystencji, ale symbolem kulturowym. To właśnie doświadczenie i indywidualna definicja „domu” inicjuje proces zakorzenienia oraz identyfikacji własnej tożsamości, w tym narodowej²².

Wokół omawianej tu kategorii toczą się nieustanne dyskusje. Wynikają one ze zróżnicowanych poglądów na temat istoty tożsamości narodowej i relatywnego wobec niej pojęcia patriotyzmu, jego miejsca i roli w życiu współczesnego podmiotu. Iwona Morawska wskazuje dwa eksponowane kierunki postępowania wobec zagadnień związanych z identyfikacją narodową i patriotyzmem: 1) „erozję, zbędność” poczucia przywiązania do ojczyzny i 2) bezkrytyczne spojrzenie na to, co narodowe oraz wzrost postaw ksenofobicznych²³. Badaczka przywołuje konstatacje Ewy Podrez, która pisze:

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 politycz-

¹⁸ Tamże.

¹⁹ H. Gradkowski, *W poszukiwaniu tożsamości... (pedagogika – filozofia – literatura)*, Jelenia Góra 2014, s. 130-131.

²⁰ D. Karkut, dz. cyt., s. 217.

²¹ Tamże.

²² Por. 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*, Kraków 2009, s. 358-359.

²³ 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 2017, s. 196-197.

nego, ekonomicznego, gospodarczego, socjologicznego i kulturowego, [...] myślenie o patriotyzmie, ojczyźnie i narodzie znalazło się w stanie krytycznego rozproszenia²⁴.

Refleksje polonistów-dydaktyków, m.in. Iwony Morawskiej, Barbary Myrdzik, Doroty Karkut, Agnieszki Kani, Zofii Budrewicz dowodzą, iż edukacja polonistyczna jest tym szczególnym przedmiotem, w toku którego można sprzyjać kształtowaniu tożsamości, także narodowej, dzieci i nastolatków, poprzez m.in. zapoznanie się i twórczy dialog z dorobkiem kulturowym, czyli przekazami tradycji, aksjologią narodu, za pośrednictwem świadectw literackich i historycznych. Michał Głowiński trafnie powiedział, że „życie tradycji” możliwe jest przez jej twórczą obecność w szkole²⁵. Istotne w kontekście powyższej tezy są dwa wyrazy – „twórczy” i „dialog”. Agnieszka Kania zauważa potrzebę, a wręcz „konieczność odejścia od stereotypów kulturowych, redefinicji zbiorowej tożsamości i podjęcia próby stworzenia młodym ludziom przestrzeni, w której sami dostrzegą wartość kreowania własnego poczucia tożsamości kulturowej, narodowej”²⁶.

Wobec powyższych refleksji rodzi się pytanie, czy czytanie staropolskiej poezji religijnej może mieć związek z budowaniem tożsamości narodowej? Na podstawie analizy wierszy poetów czerpiących z podwalin polskiej kultury trzeba stwierdzić, że literatura ta wywiera wpływ na szeroko rozumianą tożsamość wybranych pisarzy wieków późniejszych, a co za tym idzie – na ich twórczość. Jako przykład można tutaj przywołać choćby *Starą pieśń na Binnarową* Mirona Białoszewskiego czy powracającą nieustannie motyw Mater Dolorosa (*Stabat Mater* Józefa Wittlina bądź Anny Kamieńskiej). Również szkolne czytanie takich tekstów może sprzyjać kształtowaniu tożsamości narodowej młodych odbiorców. Zdaniem Morawskiej utwory dawne wprowadzają czytelnika w obszar znaczących dla kultury mitów, znaków, symboli, także tradycji, archetypów, aksjologii²⁷. Staropolska literatura może stać się więc dla uczniów niczym opowieść innych o sobie, o Innym i o świecie²⁸. Teksty dawne służą utrwalaniu ciągłości i świadomości historycznej i kulturowej. W przypadku przywołanych dalej wierszy istotny jest również ich religijny charakter²⁹, nawiązuje

²⁴ E. Podrez, „Zorganizowanie patriotyzmu”. *Między myślą Norwida a filozofią Karola Wojtyły*, „Ethos” 1992, nr 5, s. 107.

²⁵ Por. M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, red. B. Chrzastowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1980.

²⁶ A. Kania, *Polak młody na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015, s. 136.

²⁷ Por. I. Morawska, *Pożyteczna czy zbyt dobra? – literatura dawna w edukacji polonistycznej współczesnych nastolatków*, w: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, red. M. Latoch-Zielińska i in., Lublin 2016, s. 326-328.

²⁸ J. Kaniewski, *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo - wiedza o języku - wiedza o kulturze – edukacja*, t. II, Kraków 2005, s. 131.

²⁹ Por. D. Karkut, *Problematyka...*, s. 219.

bowiem do chrześcijańskich korzeni, tym samym stwarzając szansę na dyskusję o podwalinach kultury narodowej, wolności religijnej i różnorodności.

Wyniki badań empirycznych

Ważne w kontekście dotychczasowych rozważań staje się pytanie, czy licealiści dostrzegają związek między obcowaniem z takimi tekstami a kształtowaniem ich tożsamości? W celu podjęcia próby odpowiedzi na postawione pytanie przeprowadziłam w maju oraz wrześniu 2019 roku badania wśród uczniów klas I i II dwóch krakowskich szkół średnich. Uczniowie otrzymali teksty następujących wierszy Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego³⁰:

Sonet II

Na one słowa Jopowe:

Homo natus de muliere, brevi vivens tempore etc.

Z wstydem poczęty człowiek, urodzony

Z boleścią, krótko tu na świecie żywie,

I to odmiennie, nędznie, bojaźliwie,

Ginie, od słońca jak cień opuszczony.

I od takiego (Boże nieskończony,

W sobie chwalebnie i w sobie szczęśliwie

Sam przez sie żyjąc) żądasz jakmiarz chciwie

Być miłowany i chcesz być chwalony

Dziwne są Twego miłosierdzia sprawy.

Tym się Cherubim (przepaść zrozumności)

Dziwi zdumiały i stąd pała prawy

Płomień, Serafim, w szczęśliwej miłości.

O Święty Panie, daj, niech i my mamy

To, co mieć każesz, i Tobie oddamy!³¹

Sonet III

Do Naświętszej Panny

Panno bezrówna, stanu człowieczego

Wtóra ozdobo, nie psowała w której

³⁰ Zaproponowane wiersze wybrane zostały z dwóch powodów: 1) w przytoczonej poezji obecne są nawiązania do sfery sacrum; 2) podczas konsultacji nauczyciele zaznaczali, że inne, dawne wiersze religijne, np. *Bogurodzicę* czy *Pieśni* Kochanowskiego uczniowie często kojarzą zanim zostaną one omówione na lekcjach. Celem natomiast badań była chęć zapoznania się z uczniowskimi opiniami na temat tekstów zupełnie dla nich obcych.

³¹ M. Sęp-Szarzyński, *Rytmy albo wiersze polskie oraz cykl erotyków*, oprac. J. Krzyżanowski, Wrocław 1973, s. 7-8.

Pokora serca ni godność pokory,
Przedziwna Matko Stworzyciela swego!
Ty, głowę starwszy smoka okrutnego,
Którego jadem świat był wszystek chory,
Wziętaś jest w niebo nad wysokie chory,
Chwalebna, szczęścia używasz szczyrego.
Tyś jest dusz naszych jak księżyc prawdziwy,
W którym wiecznego baczymy promienie
Miłosierdzia, gdy na nas grzech straszliwy
Przywodzi smutnej nocy ciężkie cienie!
Ale [Ty] zarzą już nam nastań raną,
Pokaż Twego słońca światłość żadaną.³²

Sonet IV

O wojnie naszej, którą wiziemy z szatanem, światem i ciałem

Pokój – szczęśliwość, ale bojowanie
Byt nasz podniebny: on srogi ciemności
Hetman i świata łakome marności
O nasze pilno czynią zepsowanie.
Nie dosyć na tym, o nasz możny Panie,
Ten nasz dom – ciało, dla zbiegłych lubości
Niebacznie zajrzając duchowi zwierchności,
Upaść na wieki żądać nie przestanie.
Cóż będę czynił w tak straszliwym boju,
Wątpy, niebaczny, rozdwojony w sobie?
Królu powszechny, prawdziwy pokoju,
Zbawienia mego jest nadzieja w Tobie!
Ty mnie przy sobie postaw, a przepiecznie
Będę wojował i wygram statecznie!³³

Zadaniem licealistów było zapoznanie się ze wszystkimi zaproponowanymi tekstami Sępa-Szarzyńskiego i zredagowanie interpretacji preferowanego utworu³⁴. W świetle rozważań o tożsamości narodowej szczególnie istotna jest druga część instrukcji. Stanowiła ona prośbę o wyrażenie opinii na temat ewentualnego związku lektury wybranego wiersza³⁵ z budowaniem tożsamości narodowej. Ze względu na obszerność zgromadzonego materiału pomijam konkluzje na temat uczniowskich

³² Tamże, s. 8-9.

³³ Tamże, s. 10.

³⁴ Uczniowie mogli wybrać do interpretacji jeden lub więcej utworów. Podczas badań wykorzystano metodę analizy dokumentów, zob. np. W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997, s. 158-170.

³⁵ Lub innych, znanych uczniom, staropolskich wierszy religijnych.

interpretacji i skupiam się na wypowiedziach dotyczących drugiej części polecenia. Wnioski z analizy 147 wypracowań uczniowskich rzucają światło na możliwą rolę dawnej poezji religijnej w formowaniu tożsamości narodowej współczesnych nastolatków.

Z badań wynika, że aż 61,22% wypowiadających się uczniów uważa, iż kontakt z taką literaturą ma wpływ na formowanie tożsamości narodowej licealistów. Zdecydowana większość tej grupy osób twierdzi, że znaczenie dawnej literatury religijnej w omawianym procesie jest ogromne. Sporadycznie pojawiały się głosy, iż zasługa staropolskich utworów w przywołanym kontekście nie jest większa niż innych tekstów, natomiast jeszcze rzadziej, że ich wpływ jest zdecydowanie niewielki. Niespełna 28% (27,89%) licealistów nie zapisało wprost odpowiedzi na zaproponowane pytanie. U licznej grupy osób teksty te wywoływały znużenie, natomiast tylko 10,89% badanych określiło je jednoznacznie negatywnie. Przyczyn takiego stanu rzeczy według młodych czytelników jest sporo. Badani pisali na przykład o tym, że **wartości prezentowane w utworach są przestarzałe**, zaś ich szkolni odbiorcy „nie zawsze są katolikami”³⁶. Twierdzili też, że **język jest trudny i niezrozumiały**³⁷. Zdaniem uczennicy klasy I „takie teksty omawiane są zbyt wcześnie i młodzi ludzie nie potrafią sobie z nimi poradzić”. Ten nieodosobniony głos licealistki łączył się również z wypowiedziami tych, którzy uznali, iż **brak im kompetencji interpretacyjnych**, bo nie dość, że nie znają dobrze kontekstu kulturowego³⁸, to nie mają doświadczenia w interpretacji dawnych tekstów. Sposobem na zmianę tej niekorzystnej sytuacji może być, jak wynika z następującej refleksji uczniowskiej, „omawianie takich trudnych tekstów w późniejszym etapie, ponieważ w tym momencie efektem lektury jest wyłącznie zniechęcenie, a szkoda, bo to teksty dość interesujące, niebanalne, które mogą zdziałać coś w młodych ludziach”. Kolejnym powodem braku dostrzeżenia związku między dawną poezją religijną a budowaniem tożsamości nastolatków jest to, że młodzież licealna **nie interesuje się literaturą staropolską**, stąd ta ostatnia nie może mieć na młodych odbiorców jakiegokolwiek wpływu. Można zatem uznać, że ta grupa młodych osób szkolne czytanie dawnej literatury religijnej wiąże z 1) „bezsensownym opanowaniem jakiejś wiedzy na temat tego dzieła, epoki czy samego autora”; 2) brakiem „chwili na refleksję i zainteresowanie tekstem, a bez refleksji i poczucia potrzeby kontaktu z nim nie ma mowy o kształtowaniu w nas czegośkolwiek”.

W opinii ponad 61% badanych czytanie staropolskiej poezji religijnej sprzyja formowaniu tożsamości narodowej. Uczniowie wskazali szereg argumentów na potwierdzenie zapisanej tezy. Teksty te **nawiązują do korzeni naszej kultury** – to opinia sporej grupy osób – aż 45,55%³⁹ badanych wymieniło tę wartość. Młodzi

³⁶ Cytaty zaczerpnięte z wypowiedzi uczniów zostały przytoczone w niezmienionej formie.

³⁷ Wiąże się to z wyodrębnioną przez Z. Urygę barierą językową. Zob. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Kraków 1982.

³⁸ Zob. tamże, s. 70-104.

³⁹ Suma danych przekracza 100%, ponieważ częstokroć uczniowie zapisywali więcej niż jedno wskazanie.

ludzie dostrzegają religijny ich aspekt i podkreślają rolę chrześcijaństwa w życiu przodków, budowaniu państwa i formowaniu polskiej kultury narodowej, tradycji. W opinii jednej z osób badanych „to wszystko wpływa na to, kim jesteśmy, z czym się identyfikujemy. A ja się identyfikuję z Polską zbudowaną na chrześcijańskich wartościach”. Liczna grupa licealistów wymieniających ów aspekt zwróciła również uwagę na uniwersalny, ponadnarodowy charakter czytanych tekstów, „bo cała Europa ma korzenie chrześcijańskie, to chrześcijańskie wartości są fundamentem Europy”. Niespełna 29% osób biorących udział w badaniu uważa, iż staropolska poezja religijna może kształtować tożsamość narodową nastolatków dzięki temu, że przenosi ona w odległe czasy i pozwala na **czytanie wiedzy o tym, jaki stosunek do rozmaitych aspektów życia mieli przodkowie**. Według nich świadomość pojmowania świata przez Polaków okresu średniowiecza, renesansu i baroku, ich aksjologii i panujących wówczas ideologii, pozwala lepiej zrozumieć historię Polski. Takie postrzeganie sprawy koresponduje ze stwierdzeniem Krzysztofa Obremskiego, który w tekstach dawnych dostrzega „nieporuszoną przemijaniem wieków kondycję ludzką, rozciągniętą między poczęciem a śmiercią”⁴⁰.

Zaproponowana literatura oraz tak sformułowana druga część polecenia pobudziła wypowiadających się pisemnie uczniów do interesujących wniosków. Według 18,88% z nich staropolskie teksty religijne mogą budować tożsamość narodową nastolatków poprzez **refleksję na temat konfliktów zbrojnych**. Tak sprofilowane rozważania sprowokowane zostały przez lekturę *Sonetu IV – O wojnie naszej, którą wiedzimy z szatanem, ciałem i światem*. Osoby, które wybrały ten wiersz do interpretacji, zauważyły, że „Polska wielokrotnie była uciemniona. Zawsze jednak się podnosiła, więc stanowi wzór do naśladowania dla innych państw oraz każdego człowieka”. Nie umknęło uwadze kilku osób również to, że wiele współczesnych społeczeństw nie docenia wolności i pokoju. *Sonet IV* jest więc dobrym pretekstem do refleksji o myślowych kalkach i uproszczeniach, życiu w zniewoleniu i duchowej wolności.

Z badań wynika, że 14,44% wyrażających swoje zdanie uważa, iż kontakt z przywołanymi tekstami **wyposaża w wiedzę historycznoliteracką i historycznojęzykową**. Dzięki nim można zaznajomić się z „pierwszymi wielkimi dziełami pierwszych wielkich polskich twórców” i zwrócić uwagę na ewolucję tendencji w polskiej literaturze, a zatem na istotną składową dziedzictwa kulturowego Polski.

Według Kłoskowskiej każda narodowa kultura dysponuje takim zbiorem

dzieł artystycznych, wiedzy, norm i zasad, których znajomość uważa się za obowiązującą członków zbiorowości narodowej i która jest wpajana nowym pokoleniom w procesie kulturyzacji, czyli wprowadzenia w narodową kulturę przez tradycję rodzinną, środowisko⁴¹.

⁴⁰ K. Obremski, *Wprowadzenie do literatury dawnej*, Toruń 2002, s. 11.

⁴¹ A. Kłoskowska, *Kultura narodowa, w: Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. taż, Wrocław 1991, s. 53.

Młodzi czytelnicy zaliczyli do tego zbioru zaproponowaną twórczość Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego, należącą do zbioru klasycznych dzieł artystycznych. Określili ją jako literacką „reprezentację dziedzictwa kulturowego Polski”. Zwrócili uwagę na jej wspólnototwórczą funkcję. Dowodzą tego następujące słowa nastolatki: „świadomość, że przede mną miliony osób poznało ten tekst i po mnie miliony osób pozna ten tekst wzbudza we mnie poczucie łączności i jedności z innymi Polakami. Nasza kultura narodowa łączy nas i możemy być z tego dumni”.

Interesujące są skojarzenia 11,11% badanych, którzy uznali, że staropolskie wiersze religijne mogą kształtować tożsamość narodową człowieka poprzez **ukazywanie postawy empatii, miłości i poszanowania dla Drugiego**, czyli dla nich „grzesznego” czy „dziwnego” bądź po prostu Innego. Jeden z odbiorców tekstu zauważył, że granice państw zacierają się, „że być może nie należy mówić o tożsamości polskiej, lecz o tożsamości europejskiej, a wkrótce o tożsamości człowieka, który niejednokrotnie nie przejawia postaw ludzkich”. W takim rozumieniu zaproponowanej literatury dyskurs religijny ulega przetworzeniu z doktrynalnego na ogólnohumanistyczny, będący poświadczeniem kondycji ludzkiej⁴².

Na zakończenie tej części rozważań warto zapytać, jaki związek między czytaniem staropolskiej poezji religijnej a budowaniem tożsamości narodowej współczesnych nastolatków widzą nauczyciele języka polskiego?⁴³ Grupa 70,3% wypowiadających się polonistów uważa, że staropolska poezja religijna nie ma związku z kształtowaniem tożsamości narodowej czy kulturowej młodzieży. Nauczyciele zaznaczali, że współcześni młodzi nie szukają wzorców postaw i autorytetów w takiej literaturze, że nie są nią zainteresowani. Natomiast 24,3% dopatruje się wpływu takiej literatury w procesie formowania tożsamości narodowej podopiecznych. Szczególną wartość grupa ta dostrzegła w nawiązaniu do chrześcijaństwa jako źródła naszej kultury. Niewiele, bo 5,4% badanych zaznaczyło, że trudno jest jednoznacznie zdecydować.

Duża część wypowiadających się nauczycieli nie dostrzega sygnalizowanego przez zdecydowanie przeważającą grupę uczniów znaczenia literatury staropolskiej w budowaniu tożsamości narodowej współczesnych nastolatków. Sondaż ten jednak nie może być miarodajny przez wzgląd na niewielką liczbę badanych (37 osób). Nie należy zatem wysuwać daleko idących wniosków. Taki stan rzeczy jednak prowokuje do przeprowadzenia szerszych badań w tym zakresie.

⁴² Por. K. Koziółek, *Lektura jako obietnica. Zwrot teologiczny w badaniach literackich i jego konsekwencje dla nauczania literatury*, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013, s. 232.

⁴³ Aby skonfrontować opinie uczniów i nauczycieli postanowiłam poprosić polonistów o wypowiedź. W tym celu na dwóch grupach jednego z portali społecznościowych zamieściłam krótką ankietę, która dotyczyła związku czytania staropolskiej poezji religijnej z kształtowaniem tożsamości narodowej współczesnych licealistów.

Zakończenie

Jakie wnioski nasuwają się w świetle przeprowadzonych badań? Czytanie poezji Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego, w tym przypadku wybranych sonetów, może otwierać na rozmaite kwestie i prowokować do interesujących przemyśleń. Poezja barokowego twórcy może mieć również wpływ na kształtowanie tożsamości narodowej nastolatków. W przeważającej większości ci ostatni uważają, że staropolska poezja religijna sprzyja formowaniu ich tożsamości. Dostrzegają oni ogrom wartości proponowanej literatury w tym procesie.

Młodzi czytelnicy przejawiają pragnienie zapoznania się z taką literaturą, stanowi ona bowiem integralną składową dorobku kulturowego Polski. Część wypowiadających się osób zaznaczyła, że znajomość dorobku kulturowego Polski jest jednym z „zadań” każdego, kto chce nazywać się Polakiem. Teksty te są dla nastolatków realnym świadectwem ewolucji Polski jako państwa, Polaków jako narodu. Pozwalają lepiej pojąć historię Polski, której znajomość jest konieczna do zrozumienia obecnego kształtu naszej kultury. Staropolska poezja o charakterze religijnym pomaga uczniom w udzielaniu odpowiedzi na nurtujące każdego człowieka pytania: skąd jestem? Kim jestem? Ponieważ, jak uważa jeden z wypowiadających się nauczycieli, „nie znać literatury staropolskiej, to jakby nie znać źródła, praprzyczyny”. Rola wiary, religii, jest znacząca w historii Polski i Polaków, a uczniowie mają tego świadomość. Utwory dawne są dla młodych pretekstem do rozważań nie tylko o kondycji współczesnego człowieka, jego roli i miejscu w świecie i czasie, ale także o aktualnej sytuacji na świecie, o wartości pokoju i wolności, o trudzie wojny i zniewolenia, a także o partycypowaniu w kulturze z Innymi, których w historii Polski było przecież wielu⁴⁴. Na temat tego ostatniego zagadnienia pisze Zofia Budrewicz. Wychodząc naprzeciw wyzwaniom współczesnego świata, komunikuje potrzebę kształtowania postaw patriotycznych, którym przyświeca duch poszanowania dla wspólnoty i jednostki, ściśle związany z budowaniem poszanowania dla Innego. Szansę na taki proces dostrzega w toku polonistycznej edukacji międzykulturowej. Zakłada, że lektura tekstów literackich zmierzać musi ku refleksji nad sobą i Innym, co będzie prowadziło do rozwoju człowieczeństwa i odpowiedzialności wobec siebie i Drugiego⁴⁵.

Także elementy wiedzy historycznoliterackiej i historycznojęzykowej, czerpanej dzięki obcowaniu z dawnymi utworami religijnymi, sprzyjają budowaniu

⁴⁴ Jan Paweł II pisał: „A więc polskość to w gruncie rzeczy wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie. Wydaje się jednak, że ten »jagielloński« wymiar polskości [...], przestał być, niestety, w naszych czasach czymś oczywistym”, Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2011, s. 93.

⁴⁵ Z. Budrewicz, *Patriotyzm w polonistycznej edukacji międzykulturowej*, w: *Powrót do ojczyzny...*, s. 281-300.

tożsamości narodowej. Wnioskować można, że zaproponowane teksty mogą stać się dla uczniów niczym opowieść innych o sobie i o świecie. Taka forma aktu lektury pozwala wierzyć, że przeszłość nie jest dla nich tak odległa⁴⁶. Lektura zaproponowanych wierszy wprowadza więc czytelnika w obszar znaczących dla kultury mitów, znaków, symboli, także tradycji, aksjologii, archetypów. Iwona Morawska zauważa, iż rozmaite transformacje cywilizacyjno-kulturowe – znaki czasu płynnej nowoczesności – ukierunkowane są na tu i teraz, nie zaś na pamięć historyczną, tradycję, dorobek kulturowy. Taka jednak orientacja nie pociąga za sobą zupełnego zerwania z przeszłością. Zdaniem badaczki wręcz przeciwnie – może ona tym silniej prowokować „wołę dziedziczenia”, twórczego poszukiwania inspiracji, postaw i miejsc, które mogłyby stać się, jak pisze Morawska, „antidotum” na kryzys wartości i autorytetów. Edukacja polonistyczna uczniów w okresie adolescencji stwarza możliwość „przygotowania się do twórczego, refleksyjnego, niebanalnego, wartościowego partycypowania w dziedzictwie przeszłości”⁴⁷, a ten właśnie czas w życiu człowieka jest kluczowy w toku formowania szeroko rozumianej tożsamości⁴⁸.

Nie można jednak zapominać o niezainteresowanych czytaniem staropolskiej poezji religijnej. Jak czytać owe teksty, by zainteresować grupę osób obojętnych wobec tej literatury? Ogromna jest w tym kontekście rola nauczyciela. Postawa niechęci nastolatków wobec takich tekstów wymaga od polonisty zerwania ze sztywnym modelem przekazywania wiedzy podręcznikowej i nieustannego formułowania własnego, kreatywnego programu, wychodząc naprzeciw kompetencjom literackim i potrzebom egzystencjalnym uczniów. Taka koncepcja powinna być nieustannie weryfikowana na podstawie obserwacji młodzieży. Warto, aby nauczyciel inspirował nastolatków do dyskusji o aktualnych postawach życiowych, także patriotycznych, poprzez traktowanie kultury narodowej, w tym dawnej poezji religijnej, jako zbioru nawiązań czy kontekstów do współczesności. Drogą do osiągnięcia takiego stanu rzeczy może być czerpanie z koncepcji, które stawiają w centrum odbiorcę i jego doświadczenia. W ten sposób dawne teksty zachowają swoją „żywość i spełnią się jako płaszczyzna międzypokoleniowego porozumienia”⁴⁹. Celem i efektem takich działań powinno być, jak konstatuje Agnieszka Kania, zrozumienie przez nastolatków sensu słów wykrzyuczanych przez bohatera *Ferdydurke*: „Niech kształt mój rodzi się ze mnie, niech nie będzie nadany mi”⁵⁰.

⁴⁶ J. Kaniewski, dz. cyt., s. 131.

⁴⁷ I. Morawska, *Pożyteczna czy zbyteczna? – literatura dawna w edukacji polonistycznej współczesnych nastolatków*, w: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone...*, s. 326-328.

⁴⁸ Por. tamże.

⁴⁹ I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Wartości narodowe w edukacji polonistycznej gimnazjalistów*, w: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone...*, s. 122.

⁵⁰ A. Kania, dz. cyt., s. 136.

Wybrana bibliografia

- Boksański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2008.
- Encyklopedia socjologii*, t. IV, red. M. Baltaziuk i in., Warszawa 2002.
- Gradkowski H., *W poszukiwaniu tożsamości... (pedagogika – filozofia – literatura)*, Jelenia Góra 2014.
- Kania A., *Polak młody na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Karkut D., *Problematyka tożsamości narodowej, regionalnej na lekcjach języka polskiego – dylematy i perspektywy*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2017, t. 8, nr 227.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- 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*, Kraków 2009.
- Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smu-niewski, P. Sporek, Warszawa 2017.

On shaping national identity and reading the Old Polish religious poetry

Summary

The aim of this article is to reflect on the process of shaping *identity* as well as, the *national identity*, and on reading the Old Polish religious poetry. It is undeniable that reading poetry plays various roles in a person's life and in the life of the community he or she belongs to. The reflection presented in the article serves as an attempt to answer the question whether the old religious poetry is able to develop the *identity* of a contemporary individual. In order to answer the raised question, the article includes a number of statements by reputable specialists in the subject. They revolve around the overall concept of *identity* with the special attention paid to the *national identity*, the need to form it and the role the Old Polish religious poetry plays in the process on the example of secondary school students. The conclusions presented in the text are research-based and they have determined if the surveyed participants believe that the Old Polish religious poetry (e.g. Mikołaj Sęp-Szarzyński's work) has an influence on the process of shaping teenage audience's identity.

Keywords: national identity, youth, Old Polish religious poetry.

II. OBSZARY EDUKACYJNEGO TABU I POLSKICH LĘKÓW

O czym w edukacji polonistycznej się nie mówi. „Narracje bezpieczeństwa” i ich podatni słuchacze

Wcześniej pisałam w innym miejscu:

Jeśli wierzyć Nelsonowi Goodmanowi, że „tożsamość bądź stałość w świecie jest tożsamością zrelatywowaną do struktury tego świata”, a **z obszaru „prawdziwych percepcji i wspomnień, jako złudne czy pozbawione znaczenia, wymazujemy to, czego nie udaje się zharmonizować z architektoniką świata, jaki tworzymy”**¹, to owo konstruowanie rzeczywistości staje się problemem pierwszorzędnej wagi. Warto więc zadawać jej konstruktorom pytania o narzędzia pracy i materiał, którego używają. Tym bardziej, że znajdujemy się w sytuacji, w której w obrębie jednego społeczeństwa (nie wspólnoty definiującej się jako naród Polaków-katolików) to samo podstawowe uniwersum symboliczne jest interpretowane na różne sposoby w zależności od grupowych doświadczeń oraz interesów², lecz w narracji dominującej dochodzi do jego ideologizacji faworyzującej „bezpieczne”³, tradycyjne imaginarium narodowe. Imaginarium, które promuje wizerunek „prawdziwego Polaka”, patrioty obeznanego jedynie z głównymi mitami i symbolami narodowymi, wiernego narodowej chrześcijańskiej tradycji. [...]

Współczesne przejawy ideowej uniformizacji zdają się [...] trafiać na podatny grunt, przekonywać sporą część społeczeństwa i właśnie ów grunt, **fenomen podatności** stanowi – jak sądzę – ważne pole badań humanistyki interwencyjnej, która dysponuje odpowiednimi narzędziami, by pokazać konstrukcyjny charakter i niejedyność opowieści fundujących choćby narodową wersję definicji patriotyzmu czy tradycji⁴.

¹ N. Goodman, *Jak tworzymy świat*, przeł. M. Szczubińska, Warszawa 1997, s. 17, 24.

² Więcej pisali o tym P.L. Berger i T. Luckmann w pracy *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa 1983.

³ Ilekroć w tym wywodzie ujmuję w cudzysłów frazę „narracje bezpieczeństwa”, sygnalizuję mój zdystansowany do nich stosunek, akcentujący konstrukcyjny, instrumentalny aspekt właściwego im przekazu.

⁴ H. Gosk, *Przemoc (w) opowieści. Ze studiów postzależnościowych nad literaturą polską XX i XXI wieku*, Kraków 2019, s. 227, 217. Wyróżnienie w cytacie – H.G.

W tej wypowiedzi po raz pierwszy doszło do głosu moje zainteresowanie fenomenem podatności wspólnoty na określony (np. apelujący do skrywanych niepokojów i lęków) typ perswazji, jako problemem do rozważenia przez humanistykę interwencyjną, która odznacza się przecież potencjałem dydaktycznym. Refleksji nad tym zagadnieniem towarzyszyło pytanie, co się dzieje z oświeceniowo-rewolucyjnym ideałem, który definiował wspólnotę jako społeczność równych sobie, autonomicznych i samodzielnych podmiotów, otwartych na każdy inny racjonalny podmiot pojawiający się na terytorium danej wspólnoty, gdy emancypacja zostaje uzupełniona dyzemancypacją, a racjonalizacja – deracjonalizacją, bowiem skutków tych procesów zdajemy się aktualnie doświadczać. Badacze zagadnienia twierdzą, że oto wspólnota zamienia się w masę z jej pragnieniem niewoli jako odwróconą, zamaskowaną potrzebą panowania⁵. Ponieważ czuje się mniej bezpieczna i gorzej orientuje się, do czego naprawdę przynależy, gdzie się znajduje, na czym stoi. A im bardziej nasilają się te odczucia, tym bardziej lęk i niepokój skłaniają ją do podległości, posłuszeństwa i poddaństwa regułom, które uznaje za bezpieczne, choćby dlatego, że nawiązują do idealizowanej przeszłości, co zapewnia ciągłość i daje punkt oparcia w płynnej terażniejszości, który to mechanizm trafnie zdiagnozował Zygmunt Bauman⁶. Tym taniej również wspólnota zamieniona w masę sprzedaje swoją wolność. Towarzyszące jej poczucie zagrożenia sprawia, iż szuka ona czegoś, na czym mogłaby polegać. Zwykle jest to jakaś siła potężniejsza od niej samej, np. charyzmatyczny wódz czy zbiór kanonicznych prawd układających się w wersji polskiej na przykład w tradycyjny, „bezpieczny” wizerunek Polaka-katolika i matki-Polki, Polaków-niewinnie cierpiących ofiar, czy heroicznie walczących w imię wierności wielkiej (często przegranej) sprawie.

Nadal uważam, że tematem wartym wnikliwej refleksji jest **poliska podatność** na uleganie wpływowi określonych opowieści apelujących do poczucia zagrożenia, niepewności, niestabilności czy gorszości własnej pozycji podmiotu. Proponuję podjęcie próby odpowiedzi na pytanie, co takie opowieści przykrywają i jakie są

⁵ Więcej na temat tej prawidłowości pisze J. Dobrowolski w pracy *Niewolnicy i panowie. Sześć i pół eseju z antropologii i filozofii społecznej świata nowoczesnego*, Warszawa 2017, s. 63, 68, 82, 89.

⁶ Z. Bauman poświęcił uwagę temu zagadnieniu w swojej ostatniej książce, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, przeł. K. Lebek, Warszawa 2018. Sygnalizował w niej, że zamiast budować lepszą przyszłość, ludzkość zwraca się ku idealizowanej przeszłości. Konstatował, że rozczarowanie globalizacją spowodowało powrót do idei suwerenności państwowej i wyobrażenia (w istocie nigdy nieistniejącego) państwa narodowego po to, by stawić czoła rzeczywistości, w której zindywidualizowane i sprywatyzowane społeczeństwo uprawia „politykę życia” projektowaną i nadzorowaną przez jednostkę. Stwierdzał, że wobec narastającej przemocy i poczucia zagrożenia ludzkość zamyka się w obudowanych barierami strukturach plemiennych. Mówił wreszcie, że płynna nowoczesność skłania do poszukiwań oparcia w czymś stałym, ale współcześnie to, co „stałe”, tylko na krótko daje poczucie satysfakcji. W rozpoznaniu Baumana powtarzają się takie słowa kluczowe, jak przemoc, poczucie zagrożenia/lęk, samotność.

właściwe przyczyny owej niepewności, lęku, poczucia gorszości. Interesują mnie dyz emancypacja i deracjonalizacja jako czynniki uwierzytelniające – anachroniczne w XXI wieku, a jednak znajdujące posłuch u odbiorców – owe opowieści produkowane przez maszynę bezpieczeństwa narracyjnego Polaków⁷. Wydaje się, że pożytki z wiedzy o mechanizmach kształtujących takie opowieści mogą dać o sobie znać na każdym poziomie edukacji prowadzonej odpowiednimi środkami i z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych edukowanych – od przedszkola przez szkoły podstawowe i średnie po studia uniwersyteckie (przede wszystkim na studiach magisterskich i doktoranckich).

* * *

Jak twierdzą badacze i publicyści zajmujący się zagadnieniem lęku jednostek i zbiorowości, w przeszłości filozofowie zestawiali strach oraz nadzieję jako dwa aspekty tej samej niepewności losu. Spinoza twierdził, że ludźmi da się rządzić za pomocą strachu i nadziei. Nie ma jednego bez drugiego. Kant odebrał nadziei emocjonalność, a przydał racjonalność i konieczność. Patrycja Sasnał, pisząc w tygodniku „Polityka”⁸ o aktualnej w dzisiejszym świecie polityce strachu, przypominała na początku roku 2019 o tej relacji łączącej strach z nadzieją i podkreślała, że są dwa rodzaje nadziei – emocjonalna, którą można zapełnić jakąkolwiek treścią i Kantowska, racjonalna, której treść stanowi dobro i solidarność.

Stawiam tezę, iż podmiot, który w dobie nowoczesności, począwszy od końca XVIII wieku aż po połowę wieku XX, wiódł żywot podwójnie lub nawet potrójnie podporządkowanego (wystarczy przywołać przykład choćby chłopki pańszczyźnianej w czasach zaborów – jako kobiety, jako wyrobnicy pańszczyźnianej, jako – niekoniecznie świadomej swojej tożsamości narodowej – Polki pozostającej pod władzą mężczyzn, właścicieli ziemskich, zaborców), a więc taki po wielokroć podporządkowany podmiot zetknął się z ideami racjonalizacji i emancypacji w sposób wielce niedoskonały, charakteryzujący się licznymi utrudnieniami i barierami, fragmentaryczny, a poza wszystkim innym zależny od głosów skonfliktowanych ze sobą instancji-autorytetu, takich jak z jednej strony Kościół, z drugiej zaś – powstające od połowy XIX wieku (prawicowe oraz lewicowe) partie polityczne walczące między sobą o rząd dusz, w końcu – najbliższe środowisko rodzinne czy sąsiedzkie

⁷ O wadze specyficznie rozumianych bezpiecznych narracji, które miałyby „budować pozytywny wizerunek przemian w naszym kraju, zarówno w Polsce, jak i za granicą”, mówił w radiu TOK FM 2 stycznia 2018 roku doradca prezydenta Andrzeja Dudy, Andrzej Zybortowicz, inspirować się myślą Deleuze’a i Guattariego przy wprowadzaniu metafory MaBeNy (maszynie bezpieczeństwa narracyjnego) [online], <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/zybortowicz-o-maszynie-bezpieczenstwa-narracyjnego-mabenie,802953.html> [dostęp: 13.04.2018].

⁸ P. Sasnał, *Tak, możemy!*, „Polityka” 2019, nr 1, s. 52-54.

uksztalowane pod wpływem nieprostych okoliczności historycznych, społecznych, kulturowych. To skomplikowane kwestie, które w tym miejscu jedynie sygnalizuję.

Z kondycją podmiotu w rozmaitych wersjach podporządkowanego, z którego potomków składa się aktualna polska wspólnota, wiążą się dwie cechy: strach przed silniejszym i chęć odreagowania własnej niekomfortowej pozycji poprzez wskazanie gorszego/słabszego, wobec którego można by odegrać rolę Pana⁹, a także nadzieja na solidarność i zadbanie o wspólne dobro w kręgu bardzo wąskiej grupy najbliższych, w najlepszym zaś razie obojętność (w najgorszym – wrogość) wobec pozostałych. Nie są to cechy, o których można by uczyć dzieci w szkołach, jako godnych pielęgnowania i przekazywania potomnym, skoro okazuje się, że nadrzędne odczucie polskiej wspólnoty zdaje się dotyczyć **niechcianej – a realnie przeżywanej i zajmowanej – pozycji polskiego podmiotu jako wielokrotnie upokarzanego i wykorzystywanego Gorszego** oraz generowanych przez ową pozycję reakcji społeczno-afektywnych (najnowsze przejawy tej opowieści można obserwować choćby w prozie polskich autorów szukających po 2004 roku – tj. po wejściu Polski do Unii Europejskiej – lepszego życia za granicą). By świadomość tej (gorszej) pozycji nie wydostawała się lawinowo na powierzchnię i nie zdominowała rzeczywistości, już w XIX wieku zadbano (i czyni się to do dzisiaj) o obudowanie jej narracjami wyjaśniającymi, translacjami, które zamieniają poczucie gorszości na poczucie niezawinionej krzywdy lub świadomie składanej ofiary. **Kondycja ofiary czy męczennika prezentuje się lepiej niż upokarzający status pozbawionego mocy sprawczej podmiotu podporządkowanego albo poniżająca kondycja wykorzystywanego niewolnika**¹⁰. Obydwie pozycje, gdy nie skanalizuje się generowanych przez nie emocji w bezpiecznych translacjach kompensacyjnych, stanowią potencjalne zarzewie trudnych do kontrolowania reakcji napędzanych gniewem, frustracją, rezydentem, zawiścią, urażoną dumą, rozgoryczeniem, wreszcie – żądzą odwetu czy zemsty. Lecz, jeśli umiejętnie afektami sterować/manipulować, mogą posłużyć zorganizowaniu masy w armię posłuszną woli zręcznego dostawcy pożądanej narracji translacyjnej. Warto te kwestie pozbawić przezroczystości i mówić o nich na różnych poziomach edukacji adekwatnym językiem, by przestały funkcjonować jako naturalne i zostały poddane problematyzacji.

Nie będę tu zajmowała się opowieściami kompensacyjnymi, bowiem każdy Polak je zna od czasów szkolnych i wie, że jesteśmy Chrystusem narodów, najdzielniejszymi

⁹ Odegrać rolę Pana, a nie zostać Panem – oznacza to, że wspólnota polska złożona z takich podmiotów ma charakter performatywny, odgrywa role zapisane w (pod)świadomościowych skryptach, co nadaje sytuacji egzystencjalnym charakter spektaklu. Jeśli znajdzie się dlań zdolny reżyser, taki spektakl toczy się według skomponowanego przezeń scenariusza. O innych aspektach poruszonego tu zagadnienia pisał m.in. G. Debord w książce, która w polskim tłumaczeniu ukazała się pod tytułem *Społeczeństwo spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, przeł. M. Kwaterko, Warszawa 2006.

¹⁰ Mówienie o tych ostatnich w dyskursie władzy aktualnie określa się mianem pedagogiki wstydu.

bojownikami za wolność naszą i waszą, najliczniejszą reprezentacją Sprawiedliwych wśród narodów świata i ludźmi najbardziej skrzywdzonymi przez sąsiadów oraz historię. W tym kontekście warte uwagi wydają się literackie ślady zarówno niedogodnej kondycji polskiego podmiotu sprzed operacji translacyjnej, jak i samego procesu jej przekładu na opowieść kompensacyjną, a także skutki tego zabiegu dokonywanego na pamięci zbiorowej, a więc i na poczuciu kolektywnej tożsamości Polaków.

Skoro wiemy ze szkoły, jakie opowieści składają się na „bezpieczny” repertuar, który ma za zadanie przykryć nieakceptowaną kondycję polskiego podmiotu wynikającą z jego genealogii z jej wszystkimi konsekwencjami, należy zastanowić się, czemu nie afiszują się one ze swoją terapeutyczną misją i właściwymi celami. Być może dlatego, że gdyby głośno wypowiedzieć cztery główne przesłania płynące z jądra przekazów „bezpieczeństwa narracyjnego” to, niewykluczone, iż zabrzmiałyby one następująco:

Przesłanie pierwsze:

Bądź czujny, ponieważ na zewnątrz, a i wewnątrz czyhają wrogowie. To opowieść, która w rzeczywistości stanowi reakcję na strach przed silniejszym, lęk przed zagrożeniem ze strony bardziej wpływowych, dysponujących większą mocą sprawczą. Skuteczność takiej opowieści ma polegać na zagwarantowaniu choćby pozornego poczucia bezpieczeństwa dzięki izolacji, zamknięciu się przed wpływami z zewnątrz.

Przesłanie drugie:

W szafach bywają chowane trupy. Po to chowane, by do nich nie zaglądać. To opowieść, która z kolei stanowi reakcję na potrzebę wyparcia ze świadomości własnych negatywnych działań i związanych z nimi win źle obecnych w zbiorowej pamięci, by samemu nie uznać siebie za Gorszego. Skuteczność tej opowieści ma polegać na przekonaniu do takiej właśnie strategii obronnej stosowanej zamiast przepracowania trudnej przeszłości.

Przesłanie trzecie:

Jesteś ofiarą/bohaterem i w tym twoja moc sprawcza. To opowieść, która stanowi reakcję na lęk spowodowany realnym nieogarnianiem skomplikowania współczesnego świata z jego niejasnymi regułami gry. Skuteczność tej opowieści ma polegać na dodaniu wiary w siebie mimo przytłaczającej zależności od złych doświadczeń przeszłości, które zaowocowały niechęcią np. do „zdradzieckiego”, egoistycznego Zachodu i przemocowego Wschodu przy jednoczesnym pragnieniu osiągnięcia zachodniego poziomu konsumpcji, ale już niekoniecznie gotowości do przyjęcia zachodniego systemu wartości i przy poprawiającej samopoczucie pogardzie wobec traktowanego jako „prymitywny”, „barbarzyński” Wschodu.

Przesłanie czwarte:

Suwerenność w wydaniu polskim oznacza samoswojość, Polak, taki jaki jest, nie ma się czego wstydzić, może być z siebie dumny. Ta opowieść stanowi reakcję na realny stan zawieszenia między Wschodem a Zachodem z ich politycznym i cywilizacyjno-kulturowym wpływem. Jej skuteczność ma polegać na zagłuszeniu (gestem straceńczego w swojej bezkrytyczności podejścia, aprobującego także wady i zło, jeśli są polskie) realnie istniejącej niewiary w atrakcyjność własnej oferty polityczno-kulturowej i ukrytej potrzeby akceptacji z zewnątrz.

Wydaje się więc, że aktualne **działania maszyny bezpieczeństwa narracyjnego napędza strach**, który pobrzmiewa w opowieści „nie bój się, maskuj się” oraz (raczej emocjonalna niż po Kantowsku racjonalna) **nadzieja** na poprawienie autowizerunku. „Bądź wystarczająco pewny swego”, może inni cię docenią, a przynajmniej zaakceptują. Niewypowiedziana głośno potrzeba uznania łączy się tu z nieumiejętnością sprostania wymaganiom generowanym przez zewnątrz, w głębi ducha postrzegane jako atrakcyjne, ciągle nieco lepsze niż swojskie wnętrze. Owo zewnątrz stale wydaje się być zasadniczym układem odniesienia dla projektu zatytułowanego „polskość jako wartość sama w sobie”, który dawką arogancji czy fanfaronady miałby maskować niepewność i podszyć lękiem. Silnie afektywne podłoże wskazanej sytuacji powinno skłonić badacza literaturoznawcę do przyjrzenia się właśnie temu aspektowi zbiorowej tożsamości Polaków ujawnianemu niekoniecznie wprost w utworach literackich.

Polska tożsamość zbiorowa dotyczy większości ludzi mieszkających na obszarze między Odrą a Bugiem. A skoro wiąże się niemal ze wszystkimi, przestaje być dla nich problemem w sensie kwestii do rozwiązania, zagadki, sekretu czy jakkolwiek rozumianego obciążenia, utrudnienia w relacjach między swymi. Tożsamość zbiorowa, jako oczywistość, właściwie nie podlega dyskusji, a jeśli się fragmentaryzuje, zaczyna być dyskutowana, oznacza to, że albo nadkruszone zostały jej tradycyjne wyznaczniki, albo stała się polem gry interesów grup próbujących dzięki zdominowaniu owego pola zdobyć władzę lub się przy niej utrzymać. Polskość i jej – uznawane za dominujące – aktualne rozumienie konstruowane są dzięki określonym opowieściom i rytuałom, które na użytek tego wywodu nazywam **samozwrotnymi „narracjami bezpieczeństwa”**. Samozwrotnymi, bowiem produkowane są przez podmioty wychowane na takich właśnie opowieściach i wytwarzają kolejne pokolenia w nie wsłuchanych; gotowych do powtarzania zachowań zgodnych z przesłaniem zawartym w owych narracjach.

Godna uwagi wydaje się (nie)przezroczystość procesu wytwarzania wspomnianych opowieści. Można podjąć próbę jego dekonstrukcji przy użyciu metod antropologizującej lektury tekstu literackiego, który zawiera ślady poruszanej problematyki oraz instrumentów podsuwanych przez studia nad pamięcią (głównie

komunikacyjną i zbiorową), a także przez krytykę postzależnościową. Wszystkie te podejścia badawcze pozwalają wskazać mechanizmy sterowania zasobami pamięci w celu wytwarzania pożądanego kształtu tożsamości polskiej wspólnoty i sposobu postrzegania rzeczywistości przez jej członków. Mechanizmy owe są produkowane przez opowieści, które wyłaniają się najczęściej albo są aktualizowane po zawirowaniach powodowanych wojnami, rewolucjami, zmianami ustroju polityczno-gospodarczego oraz form władzy, a więc w sytuacjach zachwiania poczucia bezpieczeństwa egzystencjalnego jednostek składających się na zbiorowości i wprawiają w ruch niejawną maszynę „bezpieczeństwa narracyjnego” także polskiej wspólnoty. W jej przypadku pozwalają na odtwarzanie wybranych wyznaczników tożsamości zbiorowej, odnajdywanie się w rytuałach umacniających w przekonaniu o słuszności własnej racji i dookolnym niezrozumieniu, o nienaprawionej krzywdzie wyrządzonej przez obcych i konieczności wskazywania winnych polskiej niedogodnej sytuacji.

Opowieści „bezpieczeństwa narracyjnego” występują w formie jawnej w wersji aprobatywnej, jak u części romantyków, Sienkiewicza czy całkiem współczesnych zwolenników „rewolucji konserwatywnej”¹¹ lub w wersji krytycznej, jak np. u Mrożka czy Gombrowicza, w twórczości których stanowią negatywny układ odniesienia, są więc traktowane groteską czy ironią. Występują też w formie niejawnej wprowadzane przez pisarzy na karty ich dzieł, jako oczywiste i naturalne albo też w splocie wersji aprobatywnej z krytyczną, jak choćby w prozie Tadeusza Konwickiego. Najciekawsze wydają się te wykorzystywane mimowiednie czy przemykające w tle przekazów literackich, w każdym razie niepoddawane autorskiej problematyzacji i takich doszukiwałabym się choćby w pewnych utworach tzw. nurtu wiejskiego literatury polskiej.

* * *

Na użytek tego tekstu przyjrzyć się funkcjonowaniu, a także zacinaniu się od czasu do czasu, maszyny „bezpieczeństwa narracyjnego” Polaków w dwóch powieściach: w *Rojstach* Tadeusza Konwickiego, utworze wydanym w 1956 roku (a napisanym w roku 1947), w którym spleta się wersja aprobatywna i krytyczna interesującej mnie **opowieści na temat heroicznej walki o wielką sprawę i stosunku do obcych** oraz w *Górach nad czarnym morzem* Wilhelma Macha z 1961 roku, w którym to dziele omawiane zagadnienie występuje w tle przekazu koncentrującego uwagę czytelnika głównie na autotematycznych aspektach prozy, ale też **podającego refleksji kwestię wewnętrznego obcego, pozbawionego godnego miejsca w sym-**

¹¹ O tych ostatnich pisałam m.in. w rozdziale *Współczesne u/po/żytki z paradygmatu romantycznego. „Rewolucja konserwatywna” w krytycznym ujęciu prozy polskiej XXI wieku* w swojej książce *Przemoc (w) opowieści...*, s. 186-204.

bolicznym imaginariem polskiej wspólnoty, czyli chłopca i jego powojennego specyficznego awansu.

Mamy więc heroizm walki o niepodległość (opowieść „bezpieczna”), ale i jej mroczne aspekty związane m.in. ze stosunkiem do obcych (rzecz domagająca się translacji, by „zmieścić się” jakoś w „bezpiecznej” opowieści) – to u Konwickiego. Zaś u Macha – wątek awansu społecznego chłopca (opowieść „bezpieczna”), ale i problemy związane z jego upokarzającą kondycją wewnętrznego obcego (materiał do translacji, jeśli nie ma budzić lęku).

Wybrane przykładowo utwory powstały w czasach funkcjonowania cenzury wyczulonej na tematy oficjalnie sterowane lub w ogóle niedopuszczane do głosu, takie jak choćby przebieg II wojny światowej na kresach wielonarodowej II RP, partyzanckie działania Armii Krajowej przeciwko wojskom radzieckim, funkcjonowanie w Galicji Wschodniej, na Wołyniu Ukraińskiej Powstańczej Armii stworzonej w 1942 roku przez frakcję banderowską Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów, wojna domowa na ziemiach polskich po roku 1945, chłopska genealogia powojennej inteligencji z awansu odczuwana jako obciążenie i wiele innych uznawanych przez władze PRL, prowadzące własną politykę historyczną, za niepożądane.

Dodam, że i Konwicki, i Mach dotknęli owych tematów w sposób przez cenzurę ostatecznie zaakceptowany, lecz nie gra z cenzurą będzie mnie tu zajmowała, choć odcisnęła ona swoje piętno na obu powieściach, a **pisarskie eksploatowanie niejednoznacznych aksjologicznie treści obecnych w zbiorowej świadomości/pamięci polskiej wspólnoty tak, by uruchomić maszynę bezpieczeństwa narracyjnego wytwarzającą własne przepisy choćby na mocno zdystansowane zachowanie wobec innego/obcego czy to postrzeganego jako lepszy czy też przeciwnie – uznanego za gorszego; recepty na ostateczne zaakceptowanie zaburzonej tożsamości podmiotu i schowanie poczucia własnej gorszości pod maską pozornie pozytywnej samooceny przykrywającej strach oraz kompleksy.**

Autorzy obu wymienionych utworów mają świadomość (albo mimowiedne wycucie) działania wskazanego mechanizmu i – każdy na swój sposób – robią z tego użytek. Na marginesie warto może dodać, że zarówno *Rojsty* jak i *Góry nad czarnym morzem* spożytkowują przetworzoną materię doświadczenia autobiograficznego swoich autorów, co, nawet przy uwzględnieniu znaczenia elementu fikcji literackiej w tych utworach, podnosi ich wiarygodność jako swoistych dokumentów stanu świadomości polskiej wspólnoty i obeznania z regułami odgrywanego przez nią spektaklu, w którym **wszyscy są zarówno widzami, jak i aktorami reżyserującymi przedstawienie obliczone na pozbycie się lęku i uzyskanie poczucia bezpieczeństwa zapewniającego podstawowy dobrostan egzystencjalny.**

We wspomnianych powieściach – różnice formalne między którymi świadomie pomijam, jako niemające zasadniczego znaczenia dla mojego wyводу – akcja retrospektywna dotyczy czasów tuż przedwojennych w wielonarodowej II RP oraz

w dużej części – przebiegu okupacji niemiecko-radzieckiej na północno- (u Konwického) i południowo-wschodnich (u Macha) kresach państwa polskiego. Mamy więc czas wielkiej próby, kiedy to w obliczu wrogów polska wspólnota świadomie lub mimowiednie aktualizuje definiującą ją (uznawane za naturalne) zasady i próbuje czynić z nich praktyczny użytek.

Jak czytamy w *Górach nad czarnym morzem* o dniach poprzedzających wybuch wojny: „trzy zwalczające się [wówczas w Polsce – H.G.] nawzajem partie, konserwatywnych narodowców, mocarstwowych totumfackich i lewicujących prowincjuszy jednakowo **bały się wszelkiej obcości** i z jednakim wigorem, choć na różne głosy, **wzywały do czujności, walczącego, zwycięskiego patriotyzmu**”¹². Gdy na kresach Polacy walczyli nie tylko z Niemcami, ale i z armią radziecką oraz nacjonalistycznymi formacjami ukraińskimi, reprezentant pokolenia rwących się do walki polskich nastolatków przyznawał w *Rojstach*: „obawialiśmy się wszyscy, że ominie nas sposobność **walki o nasze ideały, które czerpaliśmy z naszych ksiązek** i dobrych słów naszych szlachetnych, kryształowych nauczycieli tajnych kompletów”¹³.

Do owych ideałów czerpanych z ksiązek i romantycznej tradycji zrywów narodowych nawiązuje również występująca w tej powieści stara ziemianka, która zwraca się do polskich partyzantów goszczących w jej dworku słowami: „Taki nasz los, wieczne walki, nie mamy nic, **honor nam tylko został** i tego nikt nie odbierze. Tak jak w sześćdziesiątym trzecim roku” (R, s. 47).

W *Rojstach* honor okazuje się bardziej książkowym hasłem niż pojęciem wypełnionym konkretną treścią, bowiem źle komponuje się choćby z takimi fragmentami wspomnień głównego bohatera, jak scena gwałtu dowódcy partyzanckiego oddziału na chłopskim dziecku czy wątek marginesowo sygnalizujący stosunek polskiej partyzantki do Żydów, o których przetrwaniu mówi się: „[...] pomagali im widocznie partyzanci sowieccy, gdyż **od naszych mogli oczekiwać tylko jednego: kuli w kołnierzu**” (R, s. 137).

Opowieść o honorze, zaktualizowana słowami właścicielki dworu, uwznioślająco obramowuje działania leśnego oddziału, akcentując w nich aspekt walki o wolność Polski, a więc wielką sprawę, co skutecznie tłumi aksjologicznie wątpliwe treści praktycznie umieszczane przez partyzantów w owej ramie. Podbudowane literaturą zachowania nastoletnich partyzantów, wychowanych wśród rodzinnych i szkolnych przekazów o konieczności poświęcenia życia dla ojczyzny nabierają gorzko ironicznej wymowy, gdy ograniczają się do błędzenia po lasach i gwałtów na białoruskich chłopach posądzanych o probolszewickie sympatie.

¹² W. Mach, *Góry nad czarnym morzem*, w: tegoż, *Życie duże i małe. Góry nad czarnym morzem*, Łódź 1984, s. 217. Kolejne cytaty z tego wydania lokalizuję w tekście, oznaczając symbolem G i numerem strony. Wyróżnienia w cytatach – H.G.

¹³ T. Konwicky, *Rojsty*, Warszawa 1991, s. 159. Kolejne cytaty z tego wydania lokalizuję w tekście, oznaczając symbolem R i numerem strony. Wyróżnienia w cytatach – H.G.

Powieść ukazuje, jak wśród obywateli przedwojennej II RP wyodrębniają się dotąd lekceważeni i pogardzani wewnątrzni obcy, wobec których trudno posługiwać się tą samą opowieścią o „ojczyźnie od morza do morza” (R, s. 44) i „czci dla umęczonej ojczyzny” (R, s. 36), gdy jednocześnie mówi się o nich „ciemne chłopcy rozmawiające ze sobą po białorusku” (R, s. 50), czy „rozwydrzeni chłopcy” (R, s. 137), zaś owi chłopcy nie postrzegają partyzanckiej walki w polskim oddziale jako własnej i odchodzą ze słowami: „nawojowalis za panów” (R, s. 139). W tle akcji utworu przewija się sprawa przydzielania chłopom pańskiej ziemi, w której na kresach wątek klasowy łączy się z antagonizmem narodowościowym. Na skierowane do ziemianki pytanie polskiego partyzanta:

– A jak chłopcy, czy nie brudzą? (R, s. 48), pada odpowiedź: – Boją się. Powiadają, że w czterdziestym roku dali im bolszewicy, ale zaraz przyszli Niemcy, ziemię odebrali i oddali z powrotem właścicielom. Jeszcze chłopcy przy tym coś niecoś oberwali, to teraz mówią: »Czeho ja budu ziemiłu brać, jeśli pany apiać prydut i zabierut. Na czeho mienia biedu brać?« (R, s. 48).

W opowieści o odwiecznym polskim prawie do kresowych ziem, traktowanej przez otoczenie głównego bohatera jako oczywista, pojawia się wątek przemocowego podejścia do tej części obywateli (tu: białoruskich chłopów), którzy nie uznaliby owej opowieści za swoją. Jej zwolennicy niezachwianie wierzą, że ich przekonania podzielają również zachodni sojusznicy, na których pomoc w obronie wersji rzeczywistości, opisywanej we wspomnianej narracji bezpieczeństwa polskiej wspólnoty, liczą:

– Musimy się tu tylko nie dać. Anglicy nie sprzedadzą nas bolszewikom¹⁴. – Trudno będzie – wtrąciłem. – Ilu tu nas, Polaków, a ilu Białorusinów, Litwinów, Rosjan. – Białorusini pójdą z nami – zgasił mnie brunet. – Myśmy te ziemie kolonizowali od kilkuset lat. [...] – A, **chłopcy. Chamstwo będziemy trzymać za mordę** (R, s. 20).

Dystans wobec obcego narodo czy klasowo pojawi się także w powieści Wilhelma Macha, w której – kilkanaście lat po wojnie z jej okupacyjnymi i pookupacyjnymi polsko-ukraińskimi walkami na południowym wschodzie Rzeczypospolitej, powojennymi wysiedleniami i przesiedleniami Ukraińców w ramach akcji „Wisła” oraz ich próbami powrotu w rodzinne strony od połowy lat 50. XX wieku – napomykają o tych problemach bohaterowie pierwszego i drugiego planu utworu. Jeden z nich powiada: „Ogień i krew – to było pierwsze, co na tym świecie ujrzałem. Później w szkole uczyli mnie wyśmiewać hasło »pogotowie zbrojne z bronią u nogi«,

¹⁴ Dygresyjnie zaznaczę, że wystarczy w zdaniu z tej opowieści – z jej wiarą w gotowość do sojuszniczej obrony polskich realiów – zamienić Anglików na Amerykanów, by dostrzec, że i dzisiaj uruchamia się podobną maszynę bezpieczeństwa narracyjnego.

ale cóż poradzić, ono mi się podoba [...] Bo ja **tym ludziom, co się tu przyczaili albo wracają chyłkiem z wysiedlenia nie ufam**” (G, s. 306).

Obcy, którym się nie ufa, a na pewno nie udziela miejsca w godnościowym polu symbolicznym wypełnionym narracjami polskiego wspólnotowego bezpieczeństwa, to nie tylko obcy postrzegani jako zewnątrzni, mimo że obywatele tego samego przedwojennego państwa polskiego – Żydzi, Białorusini, Ukraińcy. To również obcy wewnątrzni – polscy chłopci, których status po wojnie stopniowo się zmienia w wyniku okupacyjnej transformacji hierarchii społecznej, eksterminacyjnej polityki okupantów wymierzonej w polskie elity, degradacji ziemiaństwa oraz inteligencji, a w końcu możliwości uzyskania wykształcenia i awansu społecznego dzięki zmianom ustrojowym w powojennej Polsce.

Poszukiwanie bezpiecznej narracji dla takiego podmiotu – inteligenta pochodzenia chłopskiego z jego kompleksami i niedostatkami – to w pespektywie mojego wywodu najważniejszy wątek powieści Macha. W autotematycznej części utworu pisarz przyznaje: „Jednym z głównych problemów, którymi by powieść – gdyby mogła być napisana – musiała się zająć, byłby **kompleks nieidentyczności**. Stąd zaznaczone w brulionie [...] złe, inteligentkie samopoczucie, **chłopsko-inteligentka ambicja awansu połączona z lękiem wyobcowania i izolacji** [...]” (G, s. 378).

Z jaką opowieścią czuje się bezpiecznie ów Machowy załęknioty podmiot, obciążony kompleksem nieidentyczności, którego potomkowie stanowią większość terażniejszej polskiej wspólnoty? Czy z tą o ojczyźnie od morza do morza ze snów o imperialnym mocarstwie, na którego sztandarach nadal połyskują słowa „Bóg, honor, ojczyzna”? Wiele wskazuje na to, że tak, choć, nie do końca rozstrzygnięto, czy słowa te jednakowo interpelują byłych Panów i byłych Poddanych.

W *Górach nad czarnym morzem* bohater prowadzący przeżywa dwie sceny upokorzenia, które zaciągną na całym jego życiu. Jedna rozgrywa się w dzieciństwie, gdy jako wiejski biedak, próbując zyskać względy lepiej ubranych dzieci z rodzin o wyższej pozycji społecznej, darowuje im wspaniałą okaz prawdziwka, by po chwili obserwować scenę rozdeptania swego daru¹⁵. Druga ma miejsce podczas okupacyjnego spotkania towarzyskiego, kiedy bohater ów, który przed wojną zdążył rozpocząć studia na Wydziale Biologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, styka się z tzw. lepszym towarzystwem i zostaje uznany przez jednego z gości za „tresowanego kmiotka”. Czytelnik zapoznaje się z takim wspomnieniem owego zdarzenia:

¹⁵ Oto przebieg tej sceny: „[Chłopiec miejski – przyp. H.G.] wyjmuje moją nadzieję, moją dumę, mój triumf z moich wyciągniętych rąk, a ja te ręce, o, wstydzie, jeszcze mocniej wyprężyłem w geście posłusznego i skwapliwego oddania, ja dygotałem z haniebnej rozkoszy cierpienia, utraty i **obcości – obcości**, która była we mnie i zarazem na zewnątrz mnie, która była czymś jednym i niepodzielnym. [...] A za chwilę widziałem, jak oni troje roztrzaskują wspaniałą kapelusz grzyba swymi kolorowymi kijkami, jak tratują go stopami obutymi w sandaalki, brunatne i białe odpryski ginęły w puszystej trawie. Patrzyłem, widziałem to” (G, s. 196).

[Baron Artur Obłęski – H.G.] Ośmieszył mnie wcześniej, nim zebrane towarzystwo – te półziemianki, a półhandlarki, ci pewni siebie nonszalancy konspiratorzy w bryczesach – zdążyło się upić. Ośmieszył mnie ze zjadliwą satysfakcją pana, którego bieda zmusiła do pieczeniactwa i zażyłości z plebejuszami [...]. Wytknął mi, klepiąc z pobłażliwą wyrozumiałością po ramieniu, nazbyt poprawny, wyuczony sposób bycia [...], nazbyt staranną, szczególnie przy wymawianiu samogłosek nosowych, dykcję [...]. Znaczyło to: udajesz kogoś, kim nie jesteś, jesteś człowiekiem, który się p r z e b r a ł, twoja pozycja socjalna i towarzyska jest nieautentyczna, bo ty jesteś [...] tresowanym kmiotkiem. Znienawidziłem go za to (G, s. 294-295, rozstrzelony druk w cytacie pochodzi od autora).

Bohater powieści Macha wyraźnie zna reguły gry społecznej zawarte w znaturalizowanych opowieściach wspólnoty, do pełnoprawnego członkostwa w której aspiruje, dlatego słowa przedstawiciela tzw. towarzystwa celnie go ranią, powodując upokorzenie i rodząc nienawiść. To bardzo charakterystyczna **scena ukazująca narodziny świadomości podmiotu Podatnego na interpelację odpowiedniej opowieści**.

Warto zwrócić uwagę na słownictwo użyte przez upokorzonego we wspomnieniowej relacji, w której wymierza się werbalną karę winnym jego poniżenia i ośmieszenia. „Półziemianki/półhandlarki”, „pewni siebie nonszalancy konspiratorzy w bryczesach”, „pieczeniarsz”, „panek” to nazwy dezawuuujące podmioty, o których uznanie jednocześnie zabiega bohater prowadzący utwór. Jego autonarracja ma cechy farmakonu¹⁶ – **leczy zranioną dumę, a zarazem uruchamia język nienawiści**. W przyszłości sprawi, że ta kierowana ambicją osiągnięcia prestiżowej pozycji postać spróbuje zapomnieć o swoich korzeniach i wejść do wspólnoty dysponentów ruchu maszyny bezpieczeństwa narracyjnego. Wspomniane działanie kończy się klęską, jeśli mówić o pełnym utożsamieniu z nową wersją samego siebie, jako członka elity intelektualnej powojennej polskiej wspólnoty, zdającego sobie sprawę z działania mechanizmów owej maszyny i umiającego z tej wiedzy korzystać tak, by osiągnąć dobrostan. Można też oczywiście uznać, iż wieńczy ją połowiczny sukces, skoro wykreowany przez Macha bohater-pisarz, członek prestiżowego środowiska artystyczno-intelektualnego pochodzący z biednej wsi – uświadamia sobie w końcu niemożność udzielenia spójnej odpowiedzi na pytanie, kim właściwie jest. Warto zaznaczyć, że i w przypadku utworu Wilhelma Macha, i w przypadku utworu Tadeusza Konwickiego bohaterowie prowadzący nie należą już do rzeczywistości, które

¹⁶ Używam terminu *farmakon* jako tego, który łączy się z trzema znaczeniami: remedium, trucizny i kozła ofiarnego. Pierwsze i drugie odnosi się do powszedniego użycia związanego z farmakologią, toksykologią (jego greckie źródło to słowo *φάρμακον* oznaczające dowolny lek). **Trzecie znaczenie odsyła do rytuału *pharmakos* polegającego na składaniu przez wspólnotę ofiary z ludzi, którzy w okresach kryzysowych jawią się jej jako szkodliwi, zbędni, więc pozbycie się ich stanowi dla owej wspólnoty swego rodzaju społeczną *katharsis* i staje się remedium na jej problemy.**

W przypisie korzystałam z fragmentu informacji na temat terminu *pharmakon* zamieszczonej w angielskiej wersji Wikipedii [online], [https://en.wikipedia.org/wiki/Pharmakon_\(philosophy\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Pharmakon_(philosophy)) [przeł. H.G., dostęp: 5.01.2019].

wspominają. Może dlatego łatwiej im dostrzec i sproblematyzować narracje rządzące owymi rzeczywistościami, a niewidoczne dla podmiotów w tych rzeczywistościach tkwiących i uznających je za własne. Świadomość to co najmniej połowa sukcesu, jeśli przypomnieć, że najczęściej nadziei mają ludzie świadomi, a nieświadomi żyją w strachu i biorą udział w spektaklu aranżującym bezpieczną interpretację otoczenia, bojąc się o własną wygodę lub godząc się na przemoc. W procesie edukacyjnym warto więc zadbać o tę świadomość.

W refleksji bohatera-narratora *Gór nad czarnym morzem* występują ważne elementy charakterystyki podmiotu Podatnego, otwartego na odpowiednio skonstruowaną opowieść, a w sprzyjających warunkach – jej współkonstruktora:

[...] ja, człowiek, który **zdradził** własne dzieciństwo, bezdomną wolność, najprostszy obyczaj życia, dni i noce wśród zgrzebnych ludzi i zwierząt [...] który się tego **wyparł** dla uroków cywilizowanej emancypacji, dla miejskiej i osiadłej niewoli, ja, który zdołałem dorównać tym, których nigdy bez reszty nie przestałem **lekceważyć, zazdrościć** im jednocześnie i **wstydzac** się przed nimi wszystkich przeczących sobie uczuć i przeświadczeń, wyższości i niższości, żalu za utraconą, bo już przystosowaną, upodobioną, oswojoną innością, **tęsknoty** do nieosiągalnego, bo wciąż innością pobrzmiwającego utożsamienia (G, s. 294).

Zdrada, wyparcie się, lekceważenie, zazdrość, wstyd, żal, tęsknota – cóż to za zestaw silnych emocji łączących się z negatywnym polem znaczeniowym, które aktualizuje się w sytuacjach definiujących poddany takim emocjom podmiot, jako gorszy, ulokowany na niedogodnych pozycjach słabszego, podporządkowanego, pozbawionego innej mocy sprawczej niż tylko ta, którą krytyka postkolonialna/postzależnościowa określa mianem *mimicry, mockery*, co oznacza przystosowanie się/upodobnienie do dominującego, uznawanego za lepszy, wzoru tożsamości przy jednoczesnym szyderczym drwieniu z niego, lekceważeniu, które terapeutycznie pozbawia ów wzór powagi i autentycznego szacunku, lecząc niespójny podmiot z poczucia wstydu, głusząc jego tak niskie uczucia, jak zazdrość i tak obnażające słabość, jak żal czy tęsknota.

Przypisanie takiej afektywnej wiązki cech podmiotom, które, jak sądzę, tworzą wspólnotę Podatnych na urok opowieści mówiących o spójności, dumie, przekonaniu o własnej racji, a więc poruszają się w pozytywnym polu znaczeniowym¹⁷, które pozwala goić zranione uczucia, ambicje, sytuować się w planie godności i presti-

¹⁷ „Psiakrew, jak się wlezie na stare ślady, to zaraz człowieka rozbiera” (R, s. 68) – mówi jeden z młodych partyzantów w powieści Konwickiego, słuchając romantycznej przedwojennej piosenki, a drugi przypomina sobie spotkania ze starszymi kolegami, którzy „Nosili długie buty i wojskowe bryczesy. Mieli ładne głosy: o zmierzchu śpiewali ułańskie piosenki” (R, s. 68). Przytoczone zdania dowodzą, że jeśli określone sygnały padają na podatny, wcześniej przygotowany grunt oczekiwań i nadziei, wywołują zaprojektowane sytuacyjnie skutki, kompatybilne z podłożem, do którego nawiązują.

żu, pełnoprawnie partycypować w dominującym imaginariu symbolicznym, to oczywiście jedynie hipoteza.

Mach w końcowym akapicie swojej powieści każe wykreowanemu przez siebie pisarzowi o chłopskich korzeniach wyznać: „jestem niemal pewny, że od jakiegokolwiek zacząłbym zdarzenia, wydobyłoby ono na powierzchnię słów te same troski, namysły, obawy i nadzieje, które poza zmiennością, wymiennością imion i rzeczy – określają odległość od własnego miejsca do innych ludzi”¹⁸ (G, s. 380).

Obawa i nadzieja Podatnych to właśnie paliwo uruchamiające maszynę bezpieczeństwa narracyjnego, która produkuje opowieści działające jak farmakon, w każdym sensie tego terminu, rozumianego nie tylko jako lek i trucizna, ale także nawiązującego do składania ofiar z ludzi. Przygotowanie do rozumienia i problematyzowania takich opowieści to prawdziwe wyzwanie dla współczesnej dydaktyki polonistycznej.

Wybrana bibliografia

- Bauman Z., *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, przeł. K. Lebek, Warszawa 2018.
 Berger P.L., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa 1983.
 Debord G., *Spoleczeństwo spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, przeł. M. Kwarterko, Warszawa 2006.
 Dobrowolski J., *Niewolnicy i panowie. Sześć i pół eseju z antropologii i filozofii społecznej świata nowoczesnego*, Warszawa 2017.
 Goodman N., *Jak tworzymy świat*, przeł. M. Szczubiałka, Warszawa 1997.
 Gosk H., *Przemoc (w) opowieści. Ze studiów postzależnościowych nad literaturą polską XX i XXI wieku*, Kraków 2019.
 Konwicky T., *Rojsty*, Warszawa 1991.
 Mach W., *Życie duże i małe. Góry nad czarnym morzem*, Łódź 1984.
 Sasnal P., *Tak, możemy!*, „Polityka” 2019, nr 1.

What is Not Being Talked About in Polish Literature Education. On “Security Narratives” and Their Susceptible Recipients

Summary

The text concerns one of the semantic fields remaining on the margin of the debate within Polish Studies (and, subsequently, of Polish literature education). It concerns the Polish susceptibility to yield to narratives appealing to the sense of endangerment, uncertainty, instability and in-

¹⁸ Znając życiorys Macha, można przypuszczać, iż jego powieść nawiązuje w zakamuflowany sposób także do innych kwestii wpływających na kompleks nieidentyczności bohatera-narratora utworu. Nie wszystkie jednak wiążą się z problematyką poruszaną w moim wywodzie.

feriority of own position, narratives suggesting seemingly simple ways of achieving well-being, and, consequently, setting in motion a covert machinery of the narrative security of the Polish community. These narratives allow the recreation of prioritized benchmarks of the Polish collective identity; to find oneself in the dignity rituals reinforcing the sense of one's own rightness in the midst of misunderstandings on all sides; to be convinced of an unremedied harm inflicted by enemies/others; and, last but not least, to identify those guilty of pushing Poland into such a precarious position.

With the help of tools from memory studies and post-dependence criticism, the argument (based on two novels by Tadeusz Konwicki's and Wilhelm Mach) proposes looking at some narratives purporting to offer an apparent sense of security in a way that deprives them of their transparency, thus granting these narratives the status of neutral or natural. Being thus invisible, these narratives tend to be omitted in the educational process. The argument also tries to provide an answer to the question of what characterizes the susceptible – the subjects creating such self-reflexive narratives. The uses of reflections on the mechanisms of this type of narrative can be of value at all levels of education carried out through the appropriate means and taking into consideration the perceptive potential of the educated – from kindergarten through primary and secondary schools to university-level studies (here, above all, at the MA and doctoral level).

Keywords: narrative security, susceptible recipient, Polish collective identity, memory studies, post-dependence criticism, Tadeusz Konwicki, Wilhelm Mach.

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA

ORCID: 0000-0001-9467-8426

Uniwersytet Gdański

Że nienawiść jest... Ojczyzna i obczyzna w kręgu wzajemnych podejrzeń: Stefan Chwin, *Srebrzysko*, Hieronim Bosch, *Niesienie krzyża*

Bardzo chcielibyśmy wierzyć, że fundamentalne wartości humanistyczne, takie jak tolerancja, życzliwość, otwartość, bezinteresowność, solidarność przynależą do naszej egzystencjalnej ojczyzny i chodzi tylko o to, by dać im się swobodnie rozwijać. Tymczasem, jak wskazuje Leszek Kołakowski, dane empiryczne dowodzą, że w ludzkich społecznościach, również tych wolnościowych, rozwijają się w sposób „naturalny” raczej agresywność, nietolerancja, zawiść, nienawiść, czy interes plemienny. Wartości im przeciwstawne są już efektem skomplikowanego procesu wychowania, edukacji, które tworzą tamę dla tych instynktownych popędów¹, stając się podstawą – mówiąc językiem Richarda Rorty’ego – ludzkiego aktu autokreacji, poszerzającego naszą wrażliwość moralną². I nigdy nie jest to proces raz na zawsze ukonstytuowany, gwarantujący stałość zdobytych wcześniej etapów. Wynikałoby z tego, że napięcie między pożądaną ojczyzną a „naturalną” obczyzną ma charakter stały, nieusuwalny.

Nienawiść przynależy do naszej instynktownej ojczyzny i niechcianej obczyzny. Czy możemy żyć bez nienawiści, przeciwstawiając jej – jak sugeruje Kołakowski – wychowanie do godności? Czy nie wyrzekając się walki ze złem, można wyrzec się nienawiści?³ Sądzę, że poważny namysł nad tymi pytaniami w szkolnej edukacji jest niezmiernie potrzebny, jako że z reguły bywa zastępowany zbyt prostymi roz-

¹ Por. L. Kołakowski, *Samozatrucie otwartego społeczeństwa*, w: tegoż, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków 2006, s. 302-303.

² Por. R. Rorty, *Etyka zasad a etyka wrażliwości*, przeł. D. Abriszewska, „Teksty Drugie” 2002, nr 1/2, s. 62.

³ Por. L. Kołakowski, *Wychowanie do nienawiści, wychowanie do godności*, w: tegoż, *Czy diabeł może być zbawiony...*, s. 198-200.

strzygnięciami. A one wyabstrahowują problem nienawiści z naszej (tym bardziej uczniowskiej) świadomości i ograniczają wrażliwość moralną, przyzwalając w sposób pośredni na obecność tego negatywnego uczucia i w sferach, które uznajemy za wartościowe. W konsekwencji stajemy się bezradni wobec własnych pragnień i etycznych wyzwań współczesności, w której nienawiść zdaje się niepokojąco poszerzać swe kręgi. Bo też, jak przekonuje Denis de Rougemont, najgorszy diabeł to ten ukryty w naszych cnotach i wartościach, bo przed nim się nie bronimy⁴. Materiałem do uruchomienia tego typu lekcyjnej refleksji może być z jednej strony fragment wydanej w 2017 roku powieści Stefana Chwina – *Srebrzysko. Powieść dla dorosłych*, a z drugiej obraz Hieronima Boscha – *Niesienie krzyża*.

Iluminacja negatywna

Bohater powieści *Srebrzysko*, Piotr, człowiek powszechnie znany i szanowany, po śmierci żony, załamuje się. Jego stan psychiczny zostaje świadomie wykorzystany przez grupę ludzi, którzy dzięki zainscenizowanej manipulacji zdobywają kompromitujące go materiały (nagrania, zdjęcia), które następnie czynią przedmiotem szantażu i narzędziem pełnego satysfakcji upokarzania bohatera. Już po ich upublicznieniu w mediach, a w efekcie utracie dobrego imienia, osamotnieniu i bezskutecznych próbach powstrzymania medialnego rozgłosu złej „sławy”, bohater znalazł się w tłumie pomiędzy dwiema warszawskimi manifestacjami: jednej i przeważającej – obrońców Polski Niepodległej („prawdziwych” Polaków strzegących czystości moralnej) oraz drugiej, znacznie słabiej reprezentowanej i mniej krzykliwej – obrońców Polski Kolorowej, tolerancyjnej wobec ludzkiej różnorodności. W tym tłumie obrońców wartości w stosunku do siebie skrajnych tym dotkliwiej przeżywa własne wyobcowanie. Na jego prywatne nieszczęście; nieszczęście życia, które zniszczono, odarto z godności dla medialnego efektu, nie ma tu miejsca. Ale jest miejsce na nienawiść, jako że ona w jego iluminacyjnej optyce spojrzenia zdaje się być podstawową siłą spajająca wszystkich, bez względu na rodzaj reprezentowanych wartości. W Piotrze dojdzie ona do zenitu:

Poczuł, że znowu wraca furia. Już myślał, że wygasła w nim na wieki, już prawie o niej zapomniał, ale ona tliła się pod sercem i teraz zaczęła żarzyć się na nowo jak przysypiane popiołem węgle, w które dmuchnął świeży wiatr. O, święty dar nienawiści, święty dar życia, który z biednej, bezsilnej duszyczki robi duszę mocną jak młot Thora. Teraz śmieszły go wszystkie sentymentalne tyrady moralistów, gładzących o miłości, pojednaniu i tolerancji. Cóż oni tam wiedzieli, co naprawdę dzieje się w ludzkim sercu! Żadna miłość nie daje takiej siły jak nienawiść, żadna miłość nie daje tak mocnych

⁴ Por. D. de Rougemont, *Udział diabła*, przeł. A. Frybes, Warszawa 1992, s. 48-49.

skrzydeł jak nienawiść, żadna miłość nie przyspiesza tak krwi, nie napina tak mięśni do skoku, nie wyostrza tak zmysłów jak nienawiść, podła, szlachetna, głupia, mądra, wzniosła, nikczemna, wredna, święta, błogosławiona, pożywna nienawiść, która pcha nas w śmierć, do czerwoności rozżarzając w nas życie.

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

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

Teraz wiedział, że na tym świecie, wiecznie krążącym wokół słońca, różne barwy nienawiści łączą się w tęczę prawdziwej równowagi istnienia i to dzięki tej tęczowej równowadze świat trwa i będzie trwać dalej. Nienawiść do Żydów równoważy się nienawiścią do antysemitów. Nienawiść do lewaków równoważy się nienawiścią do księży i Kościoła. Nienawiść do Ameryki równoważy się nienawiścią do WikiLeaks i Snowdena. Nienawiść do bogatych równoważy się nienawiścią do biednych. Nienawiść do czarnych równoważy się nienawiścią do białych. Nienawiść do chrześcijan równoważy się nienawiścią do muzułmanów. Nienawiść do śmierci równoważy się z nienawiścią do życia. I pod tą tęczę chwiejnej równowagi świat idzie naprzód, zataczając się od jednej nienawiści do drugiej, jak pijany marynarz po zejściu na ląd [...] i chociaż wszystko na tym świecie pęka, kruszy się, rozpada, wszystko trwa i trzyma się mocno na tym wiecznym, tęczowym fundamencie⁵.

Euforyczny hymn bohatera *Srebrzyska* na cześć nienawiści eksponuje cechy, które korespondują z tym, co o nienawiści czytamy w wierszu Szymborskiej *Niena-*

⁵ S. Chwin, *Srebrzysko. Powieść dla dorosłych*, Gdańsk, b.r., s. 161-163. Wszystkie pozostałe cytaty pochodzą z tego źródła. Przy następnych przytoczeniach podaję numery stron bezpośrednio przy tekście.

wić, w esejach Kołakowskiego czy Mieczysława Jastruna⁶. Dotyczy to zwłaszcza jej energetycznej mocy, pasji i lekkości rozprzestrzeniania się, wiecznego odradzania się, pewności, że po naszej stronie (tj. nienawidzących) jest racja. Ale we wszystkich tych tekstach dominuje pewność, że jest ona wyłącznie destrukcją, czy – mówiąc jak Kołakowski – życiem w śmierci i dla śmierci⁷. Ale w utworze Chwina, w którym możemy odnaleźć podobne frazy jak w wierszu Szymborskiej⁸, samo zjawisko nienawiści nie jest już zwykłym zaprzeczeniem cenionego porządku wartości. Zdaje się istnieć ponad aksjologicznymi podziałami i obejmować wszystkie aspekty ludzkiej indywidualnej i zbiorowej egzystencji. Bohater powieści mówi o niej w akcie eks-tatycznego zapamiętania, ale poprzez tę specyficzną negatywną iluminację stawia w sposób pośredni – choć bardzo drastyczny – pytania o naturę ludzkiego serca, ludzkiej potęgi, istotę społecznych więzi i naturę świata.

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

Indywidualne doświadczenie nienawiści ulega następnie rozszerzeniu na całość społecznego życia. W nienawiści upatruje się podstawowego i codziennego „paliwa”, które płonąc „w wiecznym piecu ludzkich serc” (s. 162) – spaja, łączy i harmonizuje

⁶ Por. M. Jastrun, *Nienawiść*, w: tegoż, *Eseje. Mit śródziemnomorski. Wolność wyboru. Historia Fausta*, Warszawa 1973, s. 100.

⁷ Por. L. Kołakowski, *Wychowanie do nienawiści, wychowanie do godności*, w: tegoż, *Czy diabeł...*, s. 202.

⁸ O nienawiści pisze się tam m.in.: „Jak lekko bierze wysokie przeszkody. / Jakie to łatwe dla niej – skoczyć, dopaść”. Tylko szuka pretekstu i czeka, by „przykleknąć na starcie” i „się zerwać do biegu”. Wyraz jej twarzy to „grymas / ekstazy miłosnej”. W porównaniu z nią inne uczucia, takie jak braterstwo, współczucie, wątpliwości są „cherlawe i ślamazarne”, bo nie gromadzą tłumów, nie budzą takiego entuzjizmu, takich wspólnotowych działań, gdyż „Porywa tylko ona, która swoje wie”. Dlatego też tylko ona „śmiało patrzy w przyszłość”. W. Szymborska, *Nienawiść*, w: tejże, *Koniec i początek*, Poznań 1993, s. 12-13.

społeczną tkanę zbiorowości, gdyż bez niej uległaby błyskawicznemu rozpadowi. Te rozpoznania serca („czuł teraz całym sercem”) dopełnia świadomość zyskanej nagle wiedzy dotyczącej całej natury świata: „**Teraz wiedział** [podkr. G.B.T.], że na tym świecie, wiecznie krążącym wokół słońca, różne barwy nienawiści łączą się w tęczę prawdziwej równowagi istnienia i to dzięki tej tęczowej równowadze świat trwa i będzie trwać dalej” (s. 162-163). Trudno o bardziej pesymistyczną diagnozę. Możemy się pocieszać, że to iluminacyjne poznanie jest doświadczeniem człowieka doprowadzonego do ostateczności, krańcowo upokorzonego bezsilnością wobec medialnych manipulacji podporządkowanych rynkowym regułom oglądalności i sensacji. Jednak to szalone spojrzenie uwiera, nie pozwala na łatwe usunięcie. Bo z tekstu wynika, że nie ma jednej nienawiści jako takiej. Rozszczepia się ona, niczym barwa biała, na spectrum kolorów ludzkiej różnorodności w tęczowy zbiór. Zamiast jednej nienawiści mielibyśmy do czynienia ze strukturami nienawiści „czerwonej”, „pomarańczowej”, „żółtej”, „zielonej”, „niebieskiej”, „granatowej” i „fioletowej”. Poza tym biorąc pod uwagę widmową naturę kolorów tęczy, a więc brak wyrazistych granic między nimi – ilość metaforycznych wariacji związanych z odmianami, specyfikacjami nienawiści byłaby doprawdy nieograniczona, jak nieograniczona jest ilość kolorystycznych wariacji wykorzystujących tęczowe barwy, co w sposób szczególnie świadomy wykorzystywali impresjoniści. Ale jak owa wariantywna nieskończoność ostatecznie mieści się, zyskuje swą pełnię w barwie białej – tak i cała wariantywna nieskończoność kolorystycznych odmian nienawiści również tworzyłaby pełnię, całość natury ludzkiego bytu i natury świata.

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

Zawieram z wami przymierze, iż nigdy już nie zostanie zglądzona żadna istota żywa wodami potopu i że już nigdy nie będzie potopu niszczącego ziemię. [...] A ten jest znak przymierza, które Ja zawieram z wami i każdą istotą żywą, jaka jest z wami, na wieczne czasy: łuk mój kładę na obłoki, aby był znakiem przymierza między mną a ziemią. A gdy rozciągnę obłoki nad ziemią i gdy ukaże się ten łuk na obłokach, wtedy wspomnę na moje przymierze, które zawarłem z wami i z wszelką istotą żywą, z każdym człowiekiem; i nie będzie już nigdy wód potopu na zniszczenie jakiegokolwiek jestestwa. Gdy zatem będzie ten łuk na obłokach, patrząc na niego, wspomnę na przymierze wieczne między mną i wszelką istotą żywą, wszelkim jestestwem, które istnieje na ziemi⁹.

⁹ *Księga Rodzaju*, w: *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* w przekładzie z języków oryginalnych oprac. Zespół polskich biblistów pod red. benedyktynów tynieckich, Poznań 1965, s. 30 [9, 11-16].

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

Że nienawiść jest...

Że nienawiść jest, że współtworzy ludzką indywidualną i zbiorową egzystencję nie trzeba nikogo przekonywać. Jednym z jej „kolorów” jest okrucieństwo, którego przejawy są udziałem i ludzi szczególnie wrażliwych, takich choćby jak artyści. Więc może rzeczywiście – jak mówi Ryszard Horowitz – „Ludzie mają okrucieństwo w sobie”¹⁰. Jednak i on dodaje: „Na szczęście nie wszyscy”¹¹. Bo i w tęczy – odwołując się do metaforyki Chwina – nie mamy wszystkich barw, bo poza nią istnieje przecież całe bogactwo barw półchromatycznych. Jednak nienawiść tak lekko i banalnie wprzęga się w ludzką codzienność. Na pytanie, dlaczego twórcy są podli, Horowitz odpowiada w sposób, który podkreśla porażającą „naturalność” tego zjawiska:

Bo mogą. A przy tym często są geniuszami i tworzą wspaniałe rzeczy. Jedno z drugim ma mało wspólnego. Można być paskudnym człowiekiem i niezwykle twórczym. Twórcy mogą być sukinsynami, potworami w stosunku do swoich rodzin, mogą być bezwzględni, chytry. Nie każdy, ale wielu takich było. Lubię czytać biografie twórców. Dowiaduję się wtedy strasznych rzeczy¹².

Nienawiść współtworzy również życie zbiorowe i to nie w czasach wojny, ale pokoju, nie w państwie totalitarnym, lecz demokratycznym. Niedawny przykład tego rodzaju opisuje Tadeusz Sławek, pisząc o niechlubnym ataku obrońców „prawdziwych” wartości chrześcijańskich na pokojową manifestację LGTB w Białymstoku. Podkreśla przy tym swojskość, „naszość” tych pogromców upatrywanej w innych nieprawości:

Młodzian z twarzą zasłoniętą kominiarką bierze rozpęd i kopie leżącego młodego człowieka. Nie należy do jakichś kosmicznych „onych”, którzy dokonali inwazji na Ziemię. To też my, ukazujący twarz prawdziwego chrześcijaństwa pogańskiej Europie, która patrzy na to w niemym podziwieniu. I ten pan w białym podkoszulku z napisem „Stop zbroczencom”, który być może nie uderzy nikogo, ale chętnie dołączy do tłumu wrzeszczącego hasła pełne pogardy, on też nie przyjechał z antypodów. On również należy do owego „my”, które z okrzykiem „wypierdalać!” ruszy, by rechrystianizować Europę¹³.

¹⁰ *Horyzont życia*, „Tygodnik Powszechny” 2018, 29.04-6.05, s. 68.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ T. Sławek, *Rozum, furia i wiara*, „Tygodnik Powszechny” 2019, 4.08, s. 35.

Ironia Sławka jest tym bardziej gorzka, że te działania zyskały poklask i aprobatę niektórych wysokich przedstawicieli władz kościelnych, jako że według nich były wyrazem patriotycznej troski o moralną czystość i wartości duchowe polskiego społeczeństwa. Nienawiść zyskuje tu więc wymiar szlachetnego posłannictwa, misji ratującej świat przed zgorzeniem i deprawacją; staje się niemal Boską bronią zasługującą na pełne uznanie. Sławek wyznaje więc z troską: „Odchodzimy od szlachetnego rozumu w stronę trudnej do ujarznienia furii”¹⁴, sugerując poszerzenie się przestrzeni tak rozumianego społecznego „dialogu”. Bo wprawdzie – jak podkreśla Ryszard Kapuściński – różnorodność świata jest oczywistym, wprost banalnym faktem, ale i tak:

Nasz rozum przejawia tendencje apodyktyczne, unifikujące, domaga się, aby wszędzie i wszystko było tożsame i jednorodne, aby liczyła się tylko nasza kultura, nasze wartości, które – bez pytania innych o zdanie – uznajemy za jedynie doskonałe i uniwersalne¹⁵.

I ta sprzeczność między wiedzą a pragnieniem, rodząca ustawicznie na świecie tyle zła, wydaje mu się nie do pokonania¹⁶.

Ale nienawiść nie jest tylko ludzką przypadłością, gdyż zdaniem Mieczysława Jastruna tworzy podstawę bytu całej natury. Bo i cechą natury zdaje się być „wyższa nad nasze rozumienie nienawiść do życia”¹⁷, której narzędziem jest czas przekształcający wszystko, co istnieje w ruiny, w ustawiczny rozkład cząstek materii. W przeciwieństwie do tej ludzkiej, emocjonalnie z reguły gorącej – ta nienawiść jest bezosobowa, więc wydaje się „zimna i obojętna”¹⁸. A jednak bezspornie jest, choć ukrywa się „pod urodą rzeczy”, choć przypomina „wielką głębię morską, mieniącą się na powierzchni wszystkimi blaskami łudzącymi pełnią życia i rozkoszy”¹⁹. A jeśli wpleciemy w ten obraz ludzką empatię, „moment wiedzy, krótki błysk – jak pisze Czesław Miłosz – współczucia i wspólnoty ze wszystkim”, to odsłoni się przed nami horror świata, w którym króluje „nieczułość i okrucieństwo, walka wszystkich przeciwko wszystkim”²⁰. Inny obraz życia jest tylko, jak sugeruje Miłosz, drobną wysepką podmywaną ustawicznie przez fale zwątpień²¹.

¹⁴ Tamże, s. 36.

¹⁵ R. Kapuściński, *Lapidarium V*, Warszawa 2007, s. 75.

¹⁶ Por. tamże.

¹⁷ M. Jastrun, *Nienawiść*, w: tegoż, *Eseje...*, s. 100.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 101.

²⁰ C. Miłosz, *Legenda wyspy*, w: tegoż, *Prywatne obowiązki*, Olsztyn 1990, s. 188.

²¹ Por. tamże.

Dwuznaczna teologia zbawienia, czyli o drodze do prawdziwej ojczyzny: Hieronim Bosch

Całe życie Hieronima Boscha (ok. 1450-1516) związane było z holenderskim miasteczkiem Hertogenbosch, znanym z licznych męskich i żeńskich klasztorów oraz wspólnot religijnych. Bosch należał do Bractwa Najświętszej Marii Panny, skupiającego osoby duchowne i świeckie. Większość jego prac powstawała na zlecenie tego Bractwa i była podporządkowana idei pedagogiki zbawienia²². Taki też sens i współcześnie nadaje się dziełu *Niesienie krzyża*²³ z Muzeum Sztuk Pięknych w Gandawie. Trudno o wyrazistsze zobrazowanie ludzkiej nienawiści niż to, jakie mamy na tym obrazie.



Hieronim Bosch, *Chrystus dźwigający krzyż*, 1515-1516, Muzeum Sztuk Pięknych w Gandawie

Źródło: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/14/Jheronimus_Bosch_or_follower_001.jpg/360px-Jheronimus_Bosch_or_follower_001.jpg [dostęp: 18.10.2019]

²² Por. W. Bosing, *Hieronim Bosch. Ok. 1450-1516. Między niebem a piekłem*, przeł. E. Wanat, B. Taschen, Londyn 1973, wersja polska – Kołobrzeg, b.r., s. 7-12.

²³ Inny, równoległy tytuł obrazu to *Chrystus dźwigający krzyż*.

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

wyjący motłoch, masa szyderczo rechoczących, zezujących, przewracających oczyma twarzy, narzucających się swoją szpetotą, oświetlonych nienaturalnym blaskiem przebijającym się przez ciemne tło. To nie ludzie lecz diabły, ucieleśnienie wszystkich złych namiętności płamiących duszę człowieka²⁴.

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

W tych odmętach zła głowy Chrystusa i Weroniki pozostają dziwnie ciche, spokojne i nieobecne. Z zamkniętymi oczami zdają się, nie troszcząc się o wrzawę wokół, obserwować swoje wewnętrzne wizje, usta Weroniki są nawet lekko uśmiechnięte. Oczy odbitej na jej welonie twarzy Chrystusa spoglądają prosząco wprost na patrzącego²⁵.

O głównym bohaterze obrazu dodaje się: „Chrystus wycofał się zupełnie w inną sferę, w której nie mogą osiągnąć go prześladowcy. Pośród swego cierpienia pozostaje zwycięski. I wszystkim, którzy podejmą jego krzyż i ruszą jego drogą, obiecuje takie samo zwycięstwo nad światem i materią”²⁶. Takie przesłanie – twierdzi się – „sceny pasyjne Boscha miały nieść jemu współczesnym”²⁷, podobnie jak niosą i aktualnym odbiorcom.

Czy rzeczywiście niosły i niosą? Bezsprzecznie miały przyczyniać się do zwolnienia z nienawiści i podążania za wzniosłym przykładem. Jednak dzieło sztuki zawsze wymyka się przejrzystym intencjom, symbolom, znaczeniom i mówi coś więcej. A współczesna krytyka etyczna intensyfikuje rolę, jaką ono pełni – choć nie zawsze wprost – w „kwestionowaniu pełnej samozadowolenia moralnej wiedzy”²⁸. Bo typowe wykładnie obrazu budzą wiele wątpliwości. Tłum, mimo że nienawistny, nie tworzy jednolitej całości, ale wyosobnione – używając metafory Chwina – „tęczowe” odmiany grup wzajemnie się przekrzykujących. Nie ma żadnego kierunku, który by koncentrował jego wspólną negatywną energię. Na pewno nie jest to

²⁴ Tamże, s. 76.

²⁵ Tamże, s. 77.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ N. Carrol, *Sztuka a krytyka etyczna. Przegląd najnowszych kierunków badań*, przeł. J. Zięba, „Teksty Drugie” 2002, nr 1-2, s. 110.

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

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

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

Cała twórczość Boscha niepokoi. I nie ze względu na jego bestiarium budzące taką fascynację. Chodzi raczej o monolityczny obraz człowieka, jaki z tej twórczości się wyłania. Bo człowiek istnieje tutaj w głównej mierze tylko poprzez przejawy zła, wściekłości, głupoty, lubieżności, pychy, łakomstwa itd. oraz kar, jakie za wszystkie te grzechy powinien ponosić. Nawet takie ludzkie przejawy szczęścia, jak miłość, Bosch przemienia tylko w rozpustę i lubieżność – jak czyni to na obrazach *Gody w Kanie* czy

Ogrodzie rozkoszy. Dlatego i w wiedeńskim tryptyku *Sąd Ostateczny* – przedstawia się niemal wyłącznie potępioną ziemię i poddawanych torturom grzeszników oraz piekło, w którym bogactwo tortur ulega pomnożeniu oraz intensyfikacji²⁹. Tortur nie tyle porażających przez wyjątkowe wzbogacenie dotychczasowej piekielnej fauny, ile jej specyfiki: monstra mają budzić nie tylko strach, ale i maksymalne obrzydzenie; ponadto rodzić tak silne poczucie obcości, które z góry wyklucza jakąkolwiek empatię oprawców w stosunku do ofiar.

Celem tych dzieł była wzniosła teologia zbawienia, wyzwolenie człowieka z plamiących go grzechów. Problem w tym, że w tej optyce spojrzenia na człowieka są tylko grzechy. Niczym na obrazie Boscha *Siedem grzechów głównych i cztery rzeczy ostateczne*, gdzie w kole, które jest zarazem okiem Boga, przedstawia się grzechy, w których człowiek – niczym w lustrze – ma się przeglądać³⁰ i widzieć – podobnie jak Bóg – tylko grzechy. Czy ten nienawistny obraz człowieka przyczynia się do jego pedagogizacji, do wybawienia go od zła? Czy tylko poszerza nienawistne kręgi? Bo w sztuce Boscha świat jest czarny, jak czarne jest tło *Niesienia krzyża*. I to owa ludzka metaforyczna czerń jest zasadniczym tematem całej jego twórczości. Tak jakby niechcący i on był tylko jednym z bohaterów tłuszczy na obrazie *Niesienie krzyża*, czerpiących dziwną satysfakcję z różnych wariantów opowieści na temat ludzkiej podłości. Jakby w słusznej pasji wybawiania od zła odbiorców swoich obrazów zamknął się w kręgu nienawistnego spojrzenia. Jakby i jego – wbrew pierwotnym intencjom – ogarnęła iluminacja negatywna, jaką przeżywa bohater *Srebrzyska Chwina*. Jak więc nienawidząc, wybawiać od nienawiści? Czy jednak lepszą drogą jest ostentacyjne odsunięcie się od zarażonych nienawiścią? Uznanie ich za nieobecnych, nieistniejących, wyabstrahowanie się z niechcianej rzeczywistości?

Każdy z tych tekstów opowiada o niesieniu krzyża, o obcości i wszechobecnej satysfakcji płynącej z nienawiści. W tekście Chwina to człowiek niesie metaforyczny krzyż zbudowany z medialnej nagonki, wykorzystującej zmanipulowane materiały, by zaspokoić odbiorcze pragnienie sensacji, która osiąga tym wyższy poziom oglądalności, w im większym stopniu potwierdza ludzką małość. Bohater nie jest w stanie udźwignąć tego ciężaru, a jego iluminacja negatywna jest tylko chwilową iluzją mocy, niczego niezmieniającą w negatywnym porządku świata³¹. Na obrazie Boscha to Bóg-człowiek dźwiga krzyż. Ma on znaczenie dosłowne, przekładające się na jego przytłaczający

²⁹ Por. tamże, s. 34-35.

³⁰ Chodzi o obraz *Siedem grzechów głównych i cztery rzeczy ostateczne*. Por. tamże, s. 26.

³¹ W trakcie tej chwili „triumfu” niszczy wóz transmisyjny stacji, która jako pierwsza wyemitowała kompromitujące go nagrania. Ma przy tym pełną świadomość, że to jałowe „zwycięstwo”, bo nie powstrzyma medialnej polityki (ekonomii), „czatującej”, ze względu na wskaźniki oglądalności, na kolejną ofiarę. Na tym tle ukazuje wynaturzenie idei wolności słowa: „Wolność słowa? Wolność słowa mają tylko ci, którzy posiadają potężne narzędzia do przesyłania słów i obrazów. Reszta ma prawo do siedzenia przed telewizorem i podstawiania mózgow pod drukowanie. Żaden Internet nie daje szans na widzialność, bo Internet jest przepaścią, w której ginie wszystko. Obrazem bezsilnej

ciężar i fizyczną mękę niosącego, ale też symboliczne, bo przecież ze względu na odkupicielską misję jest dźwigany. Jest niesiony przez Chrystusa, ale ze względu na ludzi.

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

Tylko jak bez pogardy i nienawiści zwalczać cudzą nienawiść, jeśli nie jest się Bogiem? Jak godzić się z tym, że formy takiej walki mogą być niewidoczne, niezauważalne, niemal syzyfowe, skoro mamy do dyspozycji tylko czas krótkiego ludzkiego życia? Bosch – podobnie jak wielu innych – tego nie potrafił. W zasadzie czynił podobnie jak oszalały z bezsilności bohater *Srebrzyska*. A może nikt tego nie potrafi? Może ten wzorzec nie jest na ludzką miarę? Bo zasadniczym wyzwaniem, z którym człowiekowi najtrudniej się uporać, jest nie tyle cierpienie, ile niewidzialność, niewidoczność męki i poświęcenia w ogłuszającym zgiełku świata. Czy więc jesteśmy skazani na zamknięcie w obrazie tłuszczy, jaką przedstawia Bosch w *Niesieniu krzyża*? Jak wyjść z tych zaklętych ram, nie tracąc zdolności do walki z naszą obczyzną w imię pożądanej ojczyzny? Jak nie utracić prawa do „dobrego krzyku”, o którym pisze Tadeusz Sławek, jako „krzyku niezgody na to-co-jest” – „by stan spraw ludzkich był bardziej, a nie mniej ludzki”³²? Przyglądać się szczególnie podejrzliwie naszym dobrym intencjom, odpowie Kołakowski. Zmienić jakość energii negatywnej, by stała się ruchem w kierunku otwarcia na to, co inne i co nas przekracza, nie pozwala zamykać się w statycznej formule świata raz ustanowionego, odpowie Jakub Boehme, a za nim Mickiewicz i wielu współczesnych nam myślicieli. A taką władzę ma w przekonaniu zgorzeleckiego mistyka i Mickiewicza tylko dobra wola, najbardziej dynamiczny, energetyczny i Boski pierwiastek w człowieku, bo tylko ona potrafi rozprzestrzeniać dobro w świetle. Niby banalnie proste, a jakież trudne.

niewidzialności jest rodzina, która przy kolacji bezsilnie wygraża pięściami telewizyjnej dziennikarce, która plecie bezczelne głupstwa, jakie kazali jej rozgłaszać właściciele stacji telewizyjnej” (s. 165).

³² T. Sławek, *Trudno mówić o krzyku*, „Tygodnik Powszechny” 2019, 10.11, s. 80.

Teologia nienawiści

W typowej teologii judaistycznej i chrześcijańskiej usuwa się z obrazu Boga wszelkie przejawy negatywności³³. Jednak są one obecne w mistyce, w teozofii. Jednym z takich mistyków był Jakub Boehme (1575-1624): mistrz Mickiewicza, ale też wielu romantyków, mający wpływ m.in. na filozofię Fichtego, Schellinga, Hegla czy na wyobraźnię artystyczną Williama Blake'a³⁴.

Według Boehmego nadrzędną zasadą wszelkiego bytu rządzi paradoks czy raczej nieskończona wariantywność paradoksów. Przedstawia on je poprzez język metafor i plastycznych obrazów³⁵. Całościowa wizja bytu obejmuje u niego dwa zasadnicze ciągi wyobraźniowe, odzwierciedlające dwie natury świata: tę jasną, nasyoną promiennymi kolorami materii oczyszczonej³⁶ i tę mroczną, z silnym kontrastem światła i ciemności. To ciemną naturę bytu łączy Boehme z ruchem, dynamizmem, współtworzonymi przez opór i pasję. Różne formy negatywności są tutaj koniecznymi elementami drogi do osiągananej ciężkim trudem pozytywności. Pozytywności chwilowej tylko i krótkotrwałej, gdyż wymagającej podjęcia następnego etapu drogi, ponownie obciążonej negatywnością, jako jej warunkiem koniecznym. Dlatego nienawiść, wściekłość nie są u Boehmego ludzką grzeszną naturą, ale przynależą do bytu i Boskości. Są niezbędnym elementem dynamizmu ustawicznych przemian, ich siłą energetyczną³⁷. Tworzą podstawę bytu, więc są – jak pisze Ewa Bienkowska – „piętnem najmniej ludzkim w człowieku, najbardziej kosmicznym i boskim zarazem”³⁸.

Boehmowska ciemność negatywności nie jest jakąś formą ukrytego w niej dobra. Przeciwnie, to jednoznacznie niszcząca energia. Może zmienić się w pozytywną tylko na skutek jakościowej przemiany, współtworząc dynamizm zarówno Boskiego, jak ludzkiego bytu. Nadrzędną rolę w systemie Boehmego pełni kategoria „jakościowania”. To głównie poprzez nią ukazuje się maksymalnie zdynamizowany obraz człowieka, świata i Boga, jako bytów wicznie żywych, istniejących przez ciągłe łączenie współtworzących je sprzeczności³⁹. Boehmowska „jakość” to ruch, w którym uczestniczy cierpienie, „żar”, nadający wszystkim rzeczom „popęd”. Żar z kolei ma dwa sprzeczne w stosunku do siebie aspekty: „światło i wściekłość”⁴⁰, bez których nie może istnieć, bo każdy z nich jest niezbędny do procesu przemian. Wprawdzie światło

³³ Por. P. Ricoeur, *Symbolika zła*, przeł. S. Cichowicz, M. Ochab, Warszawa 1986, s. 226.

³⁴ Por. J. Kosian, *Mistyka śląska. Mistrzowie duchowości śląskiej. Jakub Boehme, Anioł Ślązak i Daniel Czepko*, Wrocław 2001, s. 21, 183, 187-188, 193-194, 213.

³⁵ E. Bienkowska, *Usta ciemności*, „Znak” 1979, nr 1-2, s. 87; por. s. 87-88, 104.

³⁶ Por. tamże, s. 88-89.

³⁷ Por. tamże, s. 98.

³⁸ Tamże, s. 93.

³⁹ Por. J. Böhme, *Ponowne narodziny*, przeł. J. Kałużny i A. Pańta, Poznań 1993, s. 71.

⁴⁰ Tamże, s. 33.

jest „sercem żaru”⁴¹, lecz to „wściekłość” czyni światło ruchomym, pozwalającym mu się rozprzestrzeniać (poszerzać obszar dobra), choć równocześnie jest energią tego, co nienawistne, piekielne, niszczące⁴². Tak więc u Boehmego – jak pisze Bieńkowska – „każda rzecz nosi w sobie niezgodę i nienawiść, jakby swoje wewnętrzne piekło”⁴³.

O ile w Bogu te dwa aspekty żaru harmonijnie współistnieją⁴⁴, o tyle w naturze już nie. Dlatego procesowi jej przemian towarzyszy nieusuwalna udręka⁴⁵. Na początku człowiek był podobną do Boga jednością, pozwalającą na radosne harmonizowanie sprzeczności. Ale po upadku, „zmieszaniu się” ze światem natury, są już nim dwa byty, dwa światy: jeden przynależny do Boga, a drugi do natury. W konsekwencji władzę nad człowiekiem przejmują dwie wole – dobra i zła – z których „jedna występuje przeciwko drugiej”⁴⁶.

Badacz myśli Boehmego, Józef Piórczyński, sądzi, że koncepcja odrodzenia u zgorzeleckiego mistrza wymaga od człowieka rezygnacji z samego siebie, z własnej woli. W efekcie odrodzony człowiek traciłby własną podmiotowość i przekształcał się w narzędzie woli Boskiej⁴⁷ i jego misji (tj. rozszerzania przestrzeni dobra w świecie widzialnym)⁴⁸. Ale w przekonaniu Józefa Kosiana dobra i zła wola odgrywają fundamentalną rolę w Boehmowskiej koncepcji człowieka i świata. To one decydują o dynamizmie (przejawie natury Boskiej) lub ustatycznieniu (przejawie podległości Naturze) każdej egzystencji. Dobra wola inicjuje ruch wychodzący poza siebie w kierunku Innego; wyrasta z pragnienia wzajemnego rozumienia i pojednania, z wychodzenia sobie naprzeciw. Dlatego dobra wola – niejako z natury rzeczy – dynamizuje egzystencję, nie pozwala na jej ustatycznienie, zamknięcie w zdobytym wcześniej etapie transformacji, bo jest namiastką Boskiej siły otwartej na zbliżanie, na integrację tego, co różne. Jej przeciwieństwem jest zła wola, skupiona na własnym tylko ogniu, rezygnująca z procesu transformacji, wygaszająca dynamizm przemian, więc i rozwoju. Ta ustatyczniająca egzystencję wola ma zarazem ambicje panowania nad innymi i nieuchronnie wiedzie do izolacji i zamykania się przed bliźnim. Dlatego nie łączy, lecz rozbija, dlatego też dominuje w niej wściekły, nienawistny aspekt żaru, wytlumiający jego świetliste „serce”. Dlatego też jest wprawdzie siłą, mocą, ale której towarzyszy nieukojoana nigdy udręka: czarna, zamknięta w negatywności, obraz egzystencji⁴⁹.

⁴¹ Tamże.

⁴² Por. tamże, s. 33-34.

⁴³ E. Bieńkowska, dz. cyt., s. 100.

⁴⁴ Por. J. Böhme, dz. cyt., s. 81-82.

⁴⁵ Por. tamże, s. 34, 40-43.

⁴⁶ Por. tamże, s. 81.

⁴⁷ Por. J. Piórczyński, *Absolut, człowiek, świat. Studium myśli Jakuba Böhmego i jej źródła*, Warszawa 1991, s. 238-243.

⁴⁸ Por. tamże, s. 263-264.

⁴⁹ Por. J. Kosian, dz. cyt., s. 134.

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

Wybrana bibliografia

- Bieńkowska E., *Usta ciemności*, „Znak” 1979, nr 1-2.
 Böhme J., *Ponowne narodziny*, przeł. J. Kałużny i A. Pańta, Poznań 1993.
 Bosing W., *Hieronim Bosch. Ok. 1450-1516. Między niebem a piekłem*, przeł. E. Wanat, B. Taschen, Londyn 1973, wersja polska – Kołobrzeg, b.r.
 Carrol N., *Sztuka a krytyka etyczna. Przegląd najnowszych kierunków badań*, przeł. J. Zięba, „Teksty Drugie” 2002, nr 1-2.
 Chwin S., *Srebrzysko. Powieść dla dorosłych*, Gdańsk b.r.
 Kołakowski L., *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków 2006.
 Kosian J., *Mistyka śląska. Mistrzowie duchowości śląskiej. Jakub Boehme, Anioł Ślązak i Daniel Czepko*, Wrocław 2001.
 Piórczyński J., *Absolut, człowiek, świat. Studium myśli Jakuba Böhme i jej źródła*, Warszawa 1991.
 Rorty R., *Etyka zasad a etyka wrażliwości*, przeł. D. Abriszewska, „Teksty Drugie” 2002, nr 1-2.

That There is Hatred... Motherland and Foreign Country in the Circle of Mutual Suspicions: Stefan Chwin's *Srebrzysko*, Hieronymus Bosch's *Christ Carrying the Cross*

Summary

The paper uses a passage from Stefan Chwin's novel *Srebrzysko* and Bosch's painting *Christ Carrying the Cross* to indicate, by intertextual affinity the negative and powerful sources of community (also nation-wise) and the problems they generate. The texts are provocative and aim to generate questions in the classroom about whether hatred truly is a basic force that unites society, and if

so, to what extent, and how it might be possible to undermine what seems “natural” due to being commonplace, albeit indiscernible, hidden under noble slogans and ideas.

According to the author, without these ethical reflections and suspicions about our good intentions, every attempt to construct a community based on other rules (such as open-mind, tolerance) will have an unreal character. From the perspective of the article, what is familiar may simultaneously be alien to our ethical motherland, due to its psychotic nature. Juxtaposing these two images (ethical and real motherland) is a difficult task, full of traps, as it requires a constant transgression of social and our own, inner boundaries.

Keywords: S. Chwin, *Srebrzysko*, H. Bosch, *Christ Carrying the Cross*, hate, homeland and exile, education.

Nauczanie o Zagładzie w Polsce i Izraelu. Komparatystyka pamięci. O potrzebie badań empirycznych

Zagłada jako doświadczenie historyczne, społeczne i egzystencjalne, wciąż – mimo upływu ponad siedemdziesięciu lat od zakończenia drugiej wojny światowej – budzi emocje, i to nie tylko wśród Żydów (zarówno tych mieszkających w Izraelu, jak i tych rozproszonych po całym świecie), ale i Polaków. Przez tych pierwszych Holocaust postrzegany jest jako fundamentalne wydarzenie dziejowe dla narodu żydowskiego oraz – w konsekwencji – dla całej ludzkości¹; ci drudzy widzą w nim głównie – szczególnie w ostatnich latach – zagrożenie dla własnej narodowej reputacji: Żydzi bowiem byli masowo mordowani w okupowanej Rzeczypospolitej, na oczach Polaków, wśród których byli nie tylko tacy, co ratowali Żydów, ryzykując życie swoje i swoich najbliższych i niejednokrotnie je oddając² (co ostatnimi czasy jest eksponowane jako postawa całego narodu polskiego³). A przecież prawdą jest, że dla tych sprawiedliwych największym zagrożeniem (potencjalnym i nie tylko) byli własni sąsiedzi, to przed nimi w pierwszym rzędzie należało ukrywać fakt pomagania Żydom i przedsięwziąć szczególne środki ostrożności, by się niczego się nie domyślili⁴. Byli tacy członkowie polskiego narodu, którzy włączali się aktyw-

¹ Zob. N. Keren, *Teaching the Holocaust in Israel*, „Internationale Schulbuchforschung” 2000, vol. 22, no. 1, *Unterricht über den Holocaust/Teaching the Holocaust* (2000), s. 95-108.

² Zob. J. Kochanowicz, *Edukacyjne aspekty pamięci o „Sprawiedliwych”*. Wprowadzenie do problematyki, w: *Pamiętanie i zapominanie. Wspólnoty, wartości, wychowanie*, red. J. Cukras-Stelągowska, Toruń 2016, s. 181-191.

³ Por. J. Żaryn, T. Sudoł, *Polacy ratujący Żydów. Historie niezwykłe*, Warszawa 2014; *Pamięć i nadzieja. Konferencja na temat pomocy Polaków w ratowaniu Żydów w czasie II wojny światowej (26 listopada 2017)*, red. A. Pranke, Warszawa 2017. W ostatnim wydawnictwie, mającym charakter typowo propagandowy, pojawiły się prawie wyłącznie wypowiedzi polityków Zjednoczonej Prawicy na temat ratowania Żydów przez Polaków: Andrzeja Dudy, Jarosława Kaczyńskiego, Stanisława Karczewskiego, Beaty Szydło, Piotra Glińskiego, Jarosława Gowina, Mateusza Morawieckiego, Mariusza Błaszczaka, Jarosława Sellina, Jana Dzierżyczaka.

⁴ Por. B. Engelking, *„Jest taki piękny słoneczny dzień...”*. *Losy Żydów szukających ratunku na wsi polskiej 1942-1945*, Warszawa 2011; J. Grabowski, *Ratowanie Żydów za pieniądze – przemysł pomo-*

nie w politykę eksterminacyjną III Rzeszy jako szmalcownicy⁵ lub uczestnicy pogromów⁶, a przede wszystkim tacy, którzy względem tragedii żydowskich obywateli zachowali, zapewne z różnych powodów, postawę obojętną⁷.

Patrząc obiektywnie na Shoah, należy stwierdzić, że było ono doświadczeniem bez precedensu – nigdy bowiem w dziejach ludzkości nie przeprowadzono eksterminacji o charakterze przemysłowym – z wykorzystaniem całej modernistycznej maszynierii (pociągi, spaliny samochodów, cyklon B). Tak o Zagładzie pisał jeden z najwybitniejszych badaczy tego fenomenu – Zygmunt Bauman:

Jest niepodobna do innych historycznych przypadków ludobójstwa, ponieważ jest nowoczesna. Okazuje się też czymś wyjątkowym na tle codziennego życia nowoczesnego społeczeństwa, ponieważ łączy pewne typowe elementy nowoczesności, które zwykle występują oddzielnie⁸.

Nigdy też, spoglądając z perspektywy teistycznej – a dokładnie judeochrześcijańskiej – nie doszło do zaplanowanego na tak szeroką skalę terrorystycznego zamachu na naród wybrany⁹, co mocno podkreślał Jan Paweł II w *Liście Apostolskim z okazji 50. rocznicy wybuchu II wojny światowej*:

cy, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2008, nr 4, s. 81-109; J.T. Gross, I. Grudzińska-Gross, *Złote żniwa. Rzecz o tym, co się działo na obrzeżach zagłady Żydów*, Kraków 2011; D. Libionka, *Polska ludność chrześcijańska wobec eksterminacji Żydów – dystrykt lubelski*, w: *Akcja Reinhardt. Zagłada Żydów w Generalnym Gubernatorstwie*, red. D. Libionka, Warszawa 2004, s. 306-333; A. Namysło, *Represje na polskich obywatelach za udzielanie pomocy ludności żydowskiej w świetle akt procesowych niemieckich sądów specjalnych*, w: *Zagłada Żydów na polskiej prowincji*, red. A. Sitarek, M. Trębacz, E. Wiatr, Łódź 2012, s. 367-383; *Polacy i Żydzi pod okupacją niemiecką 1939-1945*, red. A. Żbikowski, Warszawa 2006; *Prowincja noc. Życie i zagłada Żydów w dystrykcie warszawskim*, red. B. Engelking, J. Leociak, D. Libionka, Warszawa 2007.

⁵ Por. J. Grabowski, *Szmalcownicy warszawscy, 1939-1942*, „Zeszyty Historyczne” 2003, nr 143, s. 85-117; A. Sosnowska, *Tak zwani szmalcownicy na przykładzie Warszawy i okolic (1940-1944)*, „Kwartalnik Historii Żydów” 2004, nr 3, s. 359-374; J. Grabowski, *Szantażowanie Żydów. Casus Warszawy 1939-1945*, „Przegląd Historyczny” 2008, z. 4, s. 583-602; *Szmalcownicy nie umarli bezpotomnie*. Z Henrykiem Grynbergiem rozmawia Donata Subbotko, „Gazeta Wyborcza” 2018, nr 81, s. 30-31.

⁶ Por. J.T. Gross, *Sąsiedzi. Historia Zagłady żydowskiego miasteczka*, Sejny 2000; A. Kopciowski, *Zajścia antyżydowskie na Lubelszczyźnie w pierwszych latach po II wojnie światowej*, „Zagłada Żydów. Studia i materiały” 2007, nr 3, s. 178-207; J. Grabowski, *Judenjagd. Polowanie na Żydów 1942-1945. Studium dziejów pewnego powiatu*, Warszawa 2011; *Dalej jest noc. Losy Żydów w wybranych powiatach okupowanej Polski*, t. 1-2, red. B. Engelking, J. Grabowski, Warszawa 2018.

⁷ Zob. J. Błoński, *Biedni Polacy patrzą na getto*, „Tygodnik Powszechny” 1987, nr 2.

⁸ Zob. Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, przeł. T. Kunz, Kraków 2009, s. 204.

⁹ Por. S.J. Żurek, *Z nauczania Jana Pawła II o Holokauście*, „Pastores” 2003, nr 2, s. 117-123; S.J. Żurek, *Dialog chrześcijańsko-żydowski w wypowiedziach Jana Pawła II i w nauczaniu Kościoła katolickiego w okresie 1978-2005*, „Akcent” 2018, nr 3, s. 86-96.

Jednakże pośród wszystkich tych działań wymierzonych przeciwko człowiekowi, jedno zwłaszcza na zawsze pozostanie hańbą dla ludzkości: planowe barbarzyństwo, którego ofiarą padł naród żydowski. Obłąkana ideologia uczyniła zeń przedmiot: „ostatecznego rozwiązania”, pozbawiając Żydów wszelkich praw i poddając ich nieopisanym prześladowaniom. Miliony Żydów, najpierw nękanymi różnego rodzaju szykanami i dyskryminacją, znalazły potem śmierć w obozach zagłady. Żydzi polscy – bardziej aniżeli inni – przeszli tę Kalwarię. Przekracza możliwości ludzkiej wyobraźni ogarnięcie całej potworności tego, co działo się w oblężonym getcie warszawskim i w obozach: Oświęcimiu, Majdanku i Treblince¹⁰.

Podczas Zagłady zginęło ponad sześć milionów Żydów, w przytłaczającej większości na terenach Rzeczypospolitej okupowanych przez hitlerowców. Takie są fakty, jednak obserwując współczesny dyskurs historyczno-medialno-edukacyjny, można dojść do wniosku, że w odniesieniu do omawianej rzeczywistości istnieją nie tylko dwie odrębne pamięci o tym wydarzeniu, nie tylko dwie różne jego interpretacje: żydowska i nieżydowska, lecz, że po prostu miały miejsce w Polsce dwa różne zdarzenia – i ta ontologiczna koegzystencja rodzi do tej pory napięcia pomiędzy Polakami i Żydami.

1. Historyczna komparatystyka pamięci

Aby zrozumieć sedno skomplikowanych relacji izraelsko-polskich w okresie ponad siedemdziesięciu lat powojennych, należy przyjrzeć się obu narodowym perspektywom postrzegania Zagłady.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej rozpoczął się na Bliskim Wschodzie okres walki o niepodległość Izraela. Ocalonych z Zagłady, którzy tam dotarli, spotkała niechęć lub wręcz pogarda ze strony pobratymców od lat żyjących na tej ziemi, którzy nie znając realiów nazistowskich działań, oskarżali przybyłych o tchórzostwo, o to, że szli do obozów śmierci jak „baranki prowadzone na rzeź”. „Izraelczycy nie chcieli, by cień Zagłady kładł się również na ich życiu, by wybił ich z rytmu, wedle którego budowali swoje państwo. Ocalonych kojarzono przecież z najgorszymi cechami, z którymi nowi »Żydzi« zamierzali całkowicie zerwać (bojaźliwość, bezbronność, zdanie się na łaskę innych etc.). Ich dramat wywołał serię (przepojonych nieraz oburzeniem) pytań, których nie można było zadać oprawcom, stąd ich odbiorcami stali się wyłącznie Żydzi uratowani z pożogi wojennej. Znaleźli się nie tylko w roli świadków, ale też oskarżonych”¹¹. Na szacunek

¹⁰ Jan Paweł II, *List Apostolski z okazji 50. rocznicy wybuchu II wojny światowej* (Watykan 27.08.1989), w: *Żydzi i judaizm w dokumentach Kościoła i nauczaniu Jana Pawła II (1965-1989)*, zebrali i opracowali ks. W. Chrostowski, ks. R. Rubinkiewicz SDB, Warszawa 1990, s. 164-165.

¹¹ Ł.T. Sroka, M. Sroka, *Polskie korzenie Izraela. Wprowadzenie do tematu. Wybór źródeł*, Kraków–Budapeszt 2015, s. 413.

zasługiwali jedynie ci, którzy sprzeciwili się hitlerowcom, walcząc z bronią w rękę, a więc powstańcy z getta warszawskiego.

Polacy tzw. nie-Żydzi wyszli z wojny ze stratą ponad trzech milionów ludzi (około 10% społeczeństwa) i jako jej ofiary postrzegali przede wszystkim siebie samych, Holocaust traktując wyłącznie jako jeden z elementów wojny dotyczący społeczności żydowskiej. Status ofiary został dodatkowo wzmocniony poczuciem opuszczenia przez mocarstwa zachodnie w początkowej fazie wojny, a także ich zdradą na konferencji w Jałcie w 1945 r., kiedy to w postanowieniach rozejmowych oddały Polskę w niewolę sowiecką. Gdy rozpoczęła się wieloletnia wojna domowa z radzieckimi i polskimi siłami bezpieczeństwa oraz milicją obywatelską, Polacy skierowali swoją nienawiść na ocalonych z Zagłady Żydów, których utożsamiali z komunistami z armii Berlinga, a ci właśnie znaleźli się we władzach PRL i jej aparacie przemocy. To ta garstka (w rzeczywistości stanowili oni niewielki procent¹²) zaczęła być postrzegana jako sprawczyńi wszelkiego zła wymierzonego przeciwko „prawdziwym” Polakom (widać w tym echa stereotypowego myślenia jeszcze z czasu wojny polsko-bolszewickiej 1920-1921). W związku z tym Zagłada zaczęła być przez wielu postrzegana jako dokonana niemieckimi rękami forma sprawiedliwości dziejowej, stając się karą za rzekomy antypolonizm Żydów i antychrześcijaństwo (przez wieki w Polsce postrzegano Żydów jako odwiecznych zdrajców i bogobójców). Takie przekonania mogły też stać się łatwym i wygodnym usprawiedliwieniem dla dokonywanych przez ludność polską licznych grabieży mienia pozostałego po ofiarach Holocaustu, zajmowania ich posiadłości oraz udziału w kilku okrutnych pogromach (m.in. w Krakowie i Kielcach – 1946) wymierzonych przeciwko tym, którym udało się uniknąć eksterminacji i zacząć układać sobie naznaczone traumą życie w zdziesiątkowanych rodzinach¹³. W okresie tym Żydzi zaczynają powoli opuszczać Polskę z zapamiętanym doświadczeniem wojennych i powojennych cierpień. A wśród społeczności polskiej do dzisiaj można łatwo znaleźć obywateli żyjących z obsesyjnym lękiem przed ewentualnymi roszczeniami majątkowymi potomków pomordowanych¹⁴.

Drugi ważny okres w relacjach polsko-żydowskich przypada na lata 1948-1960. Był to początkowy etap istnienia państwa Izrael, proklamowanego przy akceptacji

¹² Zob. K. Kersten, *Polacy, Żydzi, komunizm. Anatomia półprawd 1939-68*, Warszawa 1992.

¹³ Por. *Antyżydowskie wydarzenia kieleckie 4 lipca 1946 roku. Dokumenty i materiały. Akta procesów uczestników wydarzeń oraz funkcjonariuszy Milicji Obywatelskiej i Wojewódzkiego Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego*, t. 1, oprac. i przygot. do druku S. Meducki i Z. Wrona, Kielce 1992; B. Szaynok, *Pogrom Żydów w Kielcach 4 lipca 1946*, Warszawa 1992; K. Kersten, *Pogrom Żydów w Kielcach 4 lipca 1946 r[oku]*, Warszawa 1996; A. Rubin, *The Kielce Pogrom – Spontaneity, Provocation or Part of a Country-Wide Scheme?*, Tel Aviv 2003; J. Tokarska-Bakir, *Okrzyki pogromowe. Szkice z antropologii historycznej Polski lat 1939-1946*, Wołowiec 2012.

¹⁴ Zob. *Klucze i kasa. O mieniu żydowskim w Polsce pod okupacją niemiecką i we wczesnych latach powojennych, 1939-1950*, red. J. Grabowski, D. Libionka, Warszawa 2014.

ONZ w 1948 roku. Jego społeczeństwo w dużym stopniu tworzyli ludzie pochodzący z kraju usianego niemieckimi obozami zagłady, gdzie Żydzi „wylatywali kominem” (w Auschwitz, Treblince, Sobiborze, Bełżcu i Majdanku), ludzie, z których każdy utracił w swojej pierwszej ojczyźnie jakichś członków bliższej lub dalszej rodziny (czasem wszystkich). Funkcjonujący w powojennej Polsce reżim komunistyczny, mający wśród swoich przedstawicieli nieliczną grupę Żydów, pogardliwie nazywano żydokomuną¹⁵, a na temat Zagłady panowało powszechne milczenie.

Po zakończeniu okresu stalinowskiego nadzieją Polaków stał się Władysław Gomułka i jego koncepcja „socializmu z ludzką twarzą”. Na fali związanej z jego dojściem do władzy, czyli tzw. odwilży, rozpoczyna się druga fala wyjazdów Żydów z Polski (1956-1959). Eksterminacja Żydów nie miała jakiegoś szczególnego znaczenia dla ówczesnej Polski, milczenie o Zagładzie trwało nadal. Na poziomie życia kulturalnego pojawiały się pojedyncze utwory literackie na jej temat, jednak zawsze w szerszym kontekście. Wyjątek stanowiła proza Stanisława Wygodzkiego oraz debiuty przedstawicieli pokolenia dzieci Holokaustu, m.in. Henryka Grynberga i Bogdana Wojdowskiego¹⁶.

W Izraelu o Zagładzie także się nie mówiło, już to z powodu zbyt świeżych ran, już to wspomnianego wyżej niezrozumienia ze strony wcześniejszych mieszkańców tych ziem. Tę tabuizację przerwał prowadzony w Jerozolimie w latach 1961-1962 proces zdemaskowanego w Argentynie przez Mosad i sprowadzonego do Izraela nazisty Adolfa Eichmanna winnego śmierci milionów Żydów na terenie okupowanej Polski. Dzięki medialnemu nagłośnieniu sprawy w społeczeństwie izraelskim rozpoczyna się proces kształtowania świadomości tego, czym był Holokaust, oraz postawy empatycznej wobec tragedii Żydów w Europie¹⁷. Niedługo później, na przełomie lat 60. i 70., w Izraelu miały miejsce dwie wojny – sześciodniowa (1967) i Jom Kipur (1973), podczas których Izraelczycy po raz pierwszy od czasów Zagłady znaleźli się w sytuacji zbliżonej do tej, w której byli nie tak dawno Żydzi europejscy. Napaść jednocześnie przez wszystkie kraje ościenne, mające za swój cel zetrzeć w proch wszystko co żydowskie, a do tego wroga propaganda rozprzestrzeniana w państwach niezaangażowanych militarnie w konflikt, wszystko to przybliżyło zrozumienie, jak łatwo można stać się „ludzkim pyłem”¹⁸.

¹⁵ Por. P. Śpiewak, *Żydokomuna. Interpretacje historyczne*, Warszawa 2012; A. Zawadzka, *Żydokomuna. The Construction of the Insult*, w: *World War II and Two Occupations. Dilemmas of Polish Memory*, red. P. Forecki, A. Wolff-Powęska, przeł. B. Zahorjanova, M. Skowrońska, Frankfurt am Main 2016, s. 249-280.

¹⁶ Zob. *Literatura polska wobec Zagłady (1939-1968)*, red. S. Buryła, D. Krawczyńska, J. Leociak, Warszawa 2012.

¹⁷ Zob. H. Arendt, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, przeł. A. Szostkiewicz, Kraków 2010.

¹⁸ Por. K. Kubiak *Wojna sześciodniowa*, Warszawa 1992; K. Gebert, *Wojna czterdziestoletnia*, Warszawa 2004.

Zwycięstwo Izraela nad państwami arabskimi popieranymi przez blok sowiecki i wynikły stąd entuzjazm niektórych grup społecznych w Polsce (oto wreszcie ktoś pokonał znienawidzonych Sowietów) skutkowało rozpoczęciem przez władzę podległą ZSRR nagonkę antysemitką i Marcem '68. Wskutek różnego rodzaju szykan wyjechała z kraju w latach 1968-1973 ostatnia grupa polskich Żydów¹⁹. Komunistyczna Polska zerwała stosunki dyplomatyczne z Izraelem i „oczyściła” szeregi rządzącej partii z „towarzyszy pochodzenia żydowskiego”, a mimo to Polacy – w odbiorze powszechnym – nadal czuli się ofiarami żydokomuny. Zagłada, rozumiana jako narodowa tragedia żydowska, była nadal na cenzurowanym i świadomie tabuizowana przez rządzących, nie przebijając się do zbiorowej świadomości Polaków.

W Izraelu po wspomnianych wyżej dwóch zwycięstwach nad arabskim agresorem zaczął się czas zwiększonej pomocy ekonomicznej i militarnej ze strony Stanów Zjednoczonych, skutkiem czego była amerykanizacja społeczeństwa i włączenie go w kulturowe mechanizmy ogólnoświatowe, w tym w globalizację. Wtedy też, poprzez częste kontakty z Europą, Izraelczycy zaczęli dostrzegać, że zarówno w kontekście indywidualnym, jak i społecznym są mocno związani ze zgładzonymi ofiarami Zagłady, jak i z tymi, którzy przeżyli tę hekatombę (wzrasta ranga ich osobistych świadectw).

Dla Polski ogromne znaczenie miał w tym czasie rozpoczęty w 1979 roku pontyfikat Jana Pawła II i powstanie rok później Solidarności (1980). Papież Polak w licznych swych wystąpieniach podkreślał historyczne i kulturowe znaczenie Zagłady (złożył hołd żydowskim ofiarom Auschwitz, nazwał Żydów za Mickiewiczem „starszymi braćmi w wierze”). Temat Holokaustu dochodzi do głosu w podziemnym ruchu wydawniczym (działającym po roku 1976).

Lata 1987-2000 to w Izraelu czas intifady – systematycznego atakowania przypadkowych obywateli żydowskich przez terrorystów arabskich. W dyskursie społecznym coraz częściej pojawiają się głosy, że wobec takiej sytuacji, osłabiającej poczucie bezpieczeństwa w kraju, istnieje prawdopodobieństwo okrutnego odwetu, w którym ucierpiałaby także cywilna ludność arabska. Przed przyjęciem tego rodzaju postaw powstrzymuje Izraelczyków pamięć o Zagładzie, szeroko przywoływanej wówczas w debacie medialnej²⁰.

W Polsce pod koniec lat 80. dogasający reżim komunistyczny nawiązał kontakty dyplomatyczne z Izraelem. Jednak dopiero po upadku systemu i pierwszych wolnych wyborach w 1989 roku w sposób masowy rozpoczęły się kontakty polsko-izraelskie, którym towarzyszył proces przywracania pamięci o Zagładzie i randze tej tragedii.

Ostatnie dwudziestolecie to czas nasilonych aktów terrorystycznych na całym świecie, wywoływanych przez ekstremistów islamskich uważających przedstawicieli kultury judeochrześcijańskiej za swoich głównych wrogów. Ideologia antysemitka

¹⁹ Zob. D. Stola, *Kampania antysyjonistyczna w Polsce 1967-1968*, Warszawa 2018.

²⁰ Zob. D. Cohn-Sherbok, D. El-Alami, *Konflikt palestyńsko-izraelski*, przeł. J. Danecki, M. Tomal, Warszawa 2002.

zaczęła być na nowo problemem europejskim, a zamachy rozszerzyły się na państwa będące sojusznikami militarnymi USA i Izraela. W Polsce tematem dyskusji stała się pamięć o Zagładzie, jednak nie jako takiej, tylko o postawach Polaków wobec niej, co skutkowało podjętą w roku 2017 parlamentarną próbą zablokowania badań historycznych nad Holokaustem (będącą przejawem wprowadzania tzw. polityki historycznej państwa).

2. Medialna komparatystyka pamięci

Widać więc, że zarówno w Izraelu, jak i w Polsce Holokaust był w dyskursie społeczno-medialnym długo tabuizowany. W Polsce, jeśli już mówiono o Zagładzie, to jako o jednej z wielu zbrodni, których dokonali Niemcy podczas wojny. Przykładem tej historycznej polityki przemilczenia i uogólniania była tablica umieszczona na terenie muzeum w Auschwitz upamiętniająca wiele narodów – ofiar nazizmu, z Żydami na ostatnim miejscu (choć zginęło ich najwięcej). W mediach umniejszono ich tragedię pod okupacją niemiecką, stwierdzając, że dla Polaków (i innych narodów, w tym szczególnie Rosjan) to także nie był czas łatwy. Według propagandy PRL-u podczas drugiej wojny światowej zginęło około sześciu milionów Polaków (polskich obywateli), przy czym nie wspomniano, że w liczbie tej ponad trzy miliony zostało zamordowanych tylko dlatego, że byli Żydami. W oficjalnej dyskusji niewiele się mówiło o gettach i ośrodkach Zagłady przeznaczonych specjalnie dla Żydów. Kiedy państwa arabskie przegrały wywołaną przez siebie tzw. wojnę sześciodniową, w polskich mediach Izrael zaczął być przedstawiany jako agresor, a do opisu działań izraelskiej armii używano języka do tej pory stosowanego w przedstawianiu działań hitlerowców podczas okupacji. Mówienie o Zagładzie zapoczątkowane w wydawnictwach podziemnych w okresie rewolucji Solidarności przybrało na sile w latach 1985-1987 najpierw dzięki pokazaniu (ocenzurowanego przez komunistów) filmu dokumentalnego *Shoah* (1985) Claude'a Lanzmanna, a następnie poprzez opublikowany w „Tygodniku Powszechnym” artykuł prof. Jana Błońskiego *Biedni Polacy patrzą na getto*. Oba teksty kultury wywołały medialną dyskusję o postawach Polaków wobec Zagłady. Wznowienie tej narodowej debaty nastąpiło po roku 2000 na skutek opublikowania przez Jana Tomasza Grossa eseju *Sąsiedzi* (w którym opisał wypadki z 1941 roku w Jedwabnem – spalenie przez Polaków w stodole żywcem żydowskich sąsiadów).

W mediach izraelskich, bardzo zróżnicowanych pod względem światopoglądowym, dominowała i po części dominuje opinia, według której Polska jest jednym wielkim cmentarzem żydowskim, do końca lat 80. zamkniętym żelazną kurtyną. Kontakty polsko-izraelskie od roku 1968 były prawie zupełnie zamrożone, a dopiero po roku 1989 rozpoczęły się na masową skalę podróże Izraelczyków do Polski

w celu upamiętnienia swoich bliskich, ofiar Zagłady²¹. Co jakiś czas w mediach podnoszony jest wątek sprzyjania Polaków zagładowemu procederowi nazistów, czego dowodem miałyby być po dziś dzień okazywana w Polsce niechęć do Żydów i Izraela. Z drugiej strony istnieje też cały trend medialny pokazujący Polskę jako miejsce atrakcyjne pod względem poznawczym i turystycznym.

3. Edukacyjna komparatystyka pamięci

W roku 2019 w Izraelu na Uniwersytecie w Ariel powstał pracujący pod kierunkiem prof. Nitzy Davidovich zespół badawczy, w którego skład weszli naukowcy z różnych ośrodków w Polsce i Izraelu. Ma on za zadanie obserwację i porównanie współczesnej narracji o Zagładzie prowadzonej przez nauczycieli (historii i języka ojczystego) oraz przewodników muzealnych w obu krajach. Wybór tych właśnie grup zawodowych wynikał z przeświadczenia, że mają one największy zinstytucjonalizowany wpływ na świadomość kolejnych pokoleń Polaków i Izraelczyków²² dotyczącą Holocaustu. Przygotowane przez zespół instrumenty eksploracji są charakterystyczne dla badań edukacyjnych, przy czym kategoria „edukacja” (szczególnie w wypadku przewodników muzealnych) odnosi się tu nie tylko do dzieci i młodzieży, lecz także do dorosłych.

W badaniach zostaną uwzględnione takie kwestie, jak: osobisty stosunek nauczycieli i przewodników muzealnych do religii, losy rodziny w kontekście Holocaustu (płynące z niego egzystencjalne zagrożenia lub zewnętrzny fakt społeczny i historyczny), ewentualny udział badanych w programach przygotowujących do nauczania o Holocaustie.

Jednak głównym przedmiotem badań ma być porównanie narracji o Zagładzie prowadzonej w dyskursie edukacyjnym przez stronę polską i izraelską, a więc, jak nauczyciele języka polskiego/hebrajskiego oraz historii, a także przewodnicy muzealni przedstawiają ofiary nazizmu w Europie w latach 1939-1945, w jaki sposób naświetlają cierpienia Żydów i w tym kontekście wojenny dramat Polaków, czy zdają sobie sprawę z rozmiaru i specyfiki żydowskiej tragedii podczas wojny (strona polska), czy wiedzą o faktach związanych z martyrologią Polaków (strona izraelska). Interesującym zagadnieniem będzie też przyjrzenie się, czy badani uwzględniają w swojej narracji reakcje świata na dochodzące z okupowanej Polski wiadomości na temat Zagłady, co mówią o postawach Polaków wobec losu

²¹ Zob. K. Szuszkiewicz, *Edukacja i pamięć o Holocaustie na przykładzie wizyt studyjnych młodzieży izraelskiej w Polsce*, w: *Krwawy cień genocydu, cz. 2: Ludobójstwa – pamięć, dyskurs, edukacja*, red. nauk. B. Machul-Telus, U. Markowska-Manista, L.M. Nijakowski, Warszawa 2017, s. 381-429.

²² Zob. J. Nitka, *Edukacja i upamiętnienie Holocaustu. Instrument kształtowania tożsamości narodowej społeczeństwa izraelskiego*, „Przegląd Zachodni” 2007, nr 1, s. 176-199; M. Jacyno, *Polska – Izrael – Niemcy. Doświadczenie Auschwitz*, „Miasteczko Poznań” 2015, nr 1-2, s. 37-43; N. Morgenstern, *I Wanted to Fly Like a Butterfly. Teacher’s Guide*, Jerusalem 2004.

skazanego na eksterminację narodu żydowskiego, jaka jest ich wiedza na temat walki Żydów w gettach i w podziemnych organizacjach, czy znają przypadki wspólnej walki zbrojnej Żydów i Polaków w podziemiu i w partyzantce? I wreszcie, stosunek badanych do często pojawiającej się w polskim dyskursie historyczno-medialnym opinii, że podczas drugiej wojny światowej zamiary nazistów wobec Żydów i Polaków były takie same.

Prace zespołu będą obejmowały także współczesność społeczno-polityczną, a w niej: odbiór przez badanych faktu powstania państwa żydowskiego, czy jest to symbol zwycięstwa dobra nad złem, jak waloryzują w kontekście historii relacji polsko-żydowsko-niemieckich obecność Polski w Unii Europejskiej i jednocześnie stosunek do rosnącej w ostatnich latach fali antysemityzmu w Europie. Kolejne punkty eksploracji mają na celu zebranie informacji, czy ankietowani zgadzają się z opinią, że odwiedzanie pozostałości obozów śmierci powinno stanowić znaczącą część programu edukacyjnego dla młodzieży szkolnej w Polsce i w Izraelu, ale też w innych państwach Unii Europejskiej, jakie są ich zdaniem najważniejsze wydarzenia ostatniej dekady wpływające na sposób uczenia o Holokauście, jak odnoszą się do stwierdzenia, że Żydzi w czasie Holokaustu okazali się bardziej moralni i sprawiedliwi niż inne narody. Co sądzą o Polakach, którzy mimo grożącej im kary śmierci ratowali Żydów (czy świadczy to o wysokiej moralności narodu polskiego)? Czy wiedzą o tym, jak wielu sprawiedliwych wśród narodów świata pochodziło z Polski, jak oceniają przy tej okazji stopień zaangażowania Kościoła w Polsce w ratowanie Żydów? Czy mówią w procesie edukacyjnym o tych Polakach, którzy byli szmalcownikami lub dokonywali pogromów na Żydach? Czy doświadczenie Holokaustu może być dla Polaków i Żydów fundamentem obopólnego zaangażowania w budowanie wspólnej przyszłości?

Bardzo ważne wydaje się poznanie prognozowania przez badanych, w jakim kierunku będzie ewoluowało przekazywanie wiedzy o Holokauście w ciągu następnych dwudziestu lat, i które aspekty w tym procesie zostaną uznane za najważniejsze. Wreszcie, co dla nich samych stanowi największe wyzwanie, które metody dydaktyczne w edukacji o Zagładzie uważają za najbardziej efektywne i jakie najnowsze teksty kultury najbardziej im w tym pomagają? I na koniec, czy mają odczucie, że są wspomagani przez muzea-miejsca pamięci?

* * *

Pamięć o Zagładzie należy dziś do fundamentalnych części wspólnego dziedzictwa kulturowego Izraela i Polski. Czy będzie to wartość żywa, zależy od badań historycznych, ich medialnego upowszechniania oraz edukacji. Najistotniejsze wydaje się przy tym, żeby Polacy i Żydzi mówili o Holokauście jednym głosem, a temu ma służyć komparatystyka pamięci. To ona winna wychodzić naprzeciw budowaniu dobrych relacji obu narodów.

Wybrana bibliografia

- Ambrosewicz-Jacobs J., *Świadomość Holokaustu wśród młodzieży polskiej po zmianach systemowych 1989 roku*, w: *Następstwa zagłady Żydów. Polska 1944-2010*, red. F. Tych, M. Adamczyk-Garbowska, Lublin 2011.
- Bartuś A., *Edukacja w miejscu pamięci Auschwitz w świetle ankiet przeprowadzonych wśród małopolskich uczniów w 2016 roku*, w: *Dzieci wojny*, red. A. Bartuś, Oświęcim 2016.
- Bilewicz M., Stefaniak A., Witkowska M., *Stracone szanse? Wpływ polskiej edukacji o Zagładzie na postawy wobec Żydów*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5, s. 147-159.
- Kawa M., *Narracje o Holokaucie. Dyskurs naukowy a debata publiczna w Polsce*, Chełm 2017.
- Kochanowicz J., *Edukacyjne aspekty pamięci o „Sprawiedliwych”. Wprowadzenie do problematyki, w: Pamiętanie i zapominanie. Wspólnoty, wartości, wychowanie*, red. J. Cukras-Stelągowska, Toruń 2016, s. 181-191.
- Kucia M., Stec K., *Edukacja o Auschwitz i Holokaucie w perspektywie badań społecznych*, w: *Edukacja o Auschwitz i Holokaucie w autentycznych miejscach pamięci. Stan obecny i perspektywy na przyszłość*, red. P. Trojański, Oświęcim 2019.
- Morgenstern N., *I Wanted to Fly Like a Butterfly. Teacher's Guide*, Jerusaleń 2004.
- Nitka J., *Edukacja i upamiętnienie Holocaustu. Instrument kształtowania tożsamości narodowej społeczeństwa izraelskiego*, „Przegląd Zachodni” 2007, nr 1, s. 176-199.
- Rusek M., *Poobozowe miejsce pamięci w pytaniach zwiedzających na przykładzie Państwowego Muzeum na Majdanku*, w: *Pedagogika pamięci. O teorii i praktyce edukacji w muzeach martyrologicznych*, red. T. Kranz, Lublin 2018.
- Szuskiewicz K., *Edukacja i pamięć o Holokaucie na przykładzie wizyt studyjnych młodzieży izraelskiej w Polsce*, w: *Krwawy cień genocydu, cz. 2: Ludobójstwa – pamięć, dyskurs, edukacja*, red. nauk. B. Machul-Telus, U. Markowska-Manista, L.M. Nijakowski, Warszawa 2017, s. 381-429.

Teaching on Shoah in Poland and Israel. Comparative Analysis of Memory. On the Necessity of Empirical Research

Summary

This article consists of three parts. The first attempts to show how Polish and Israeli society assimilated the truth about the Holocaust after 1945, until the 2010s. The second shows how Polish and Israeli media saw the Holocaust at this time. The last part indicates the most important research directions adopted in 2019 by the Polish-Israeli research team led by Prof. Nitza Davidovitch from Ariel University in Israel. The team's task was to observe and compare the contemporary narrative on the Holocaust conducted by teachers (history and mother tongue) and museum guides in both countries.

Keywords: Holocaust/Shoah, Holocaust education, comparative studies, media, memory.

Doświadczanie przemocy¹ w literackich i nieliterackich światach dziecięcych. Perspektywa edukacyjna

1.

Przemoc jest zjawiskiem o charakterze wirusowym i szybko rozwija się w sprzyjającym środowisku, a więc takim, które skutecznie nie potrafi na nią reagować. Według autorów *World Report of Violence and Health* (2002) każdego roku na świecie ginie ponad półtora miliona ludzi z powodu przemocy skierowanej przede wszystkim wobec osób w wieku między piętnastym a czterdziestym czwartym rokiem życia². Co prawda wśród społeczeństwa świadomość na temat jej negatywnych skutków wzrasta, ale – jak przekonują autorzy wspomnianego raportu – brak jest w wielu krajach rozwiązań systemowych. Główny ciężar odpowiedzialności za kreowanie społeczno-kulturowej przestrzeni wolnej od zła spoczywa na rodzinie i placówkach edukacyjno-wychowawczych. W Polsce, niestety, szkoła nie najlepiej sobie radzi z przekazywaniem młodym ludziom skutecznych środków, pozwalających ograniczyć tempo rozprzestrzeniania się przemocy, której ofiarami padają zarówno ludzie, jak i zwierzęta.

Przyczyn negatywnego zachowania niedorosłych i dorosłych członków naszego społeczeństwa jest kilka i nie wszystkie zależą od nauczycieli. Spośród nich na pierwszym miejscu wymienilibym wzrastającą tendencję upowszechniania przemocy

¹ W artykule nie będę precyzyjnie definiował pojęcia *przemoc*, odsyłając do źródeł. Ponadto będę wymiennie stosował z takimi pojęciami, jak *agresja* i *zło*. Zob. J. Sztumski, *Spoleczne uwarunkowania przemocy*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998, s. 31-35; *World Report of Violence and Health. Summary*, World Health Organization, Geneva 2002; *Przemoc fizyczna wobec dzieci: perspektywa prawna*, red. J. Helios, W. Jedlecka, Warszawa 2020.

² *World Report of Violence and Health*. Autorzy raportu wymieniają cztery odmiany przemocy: fizyczną, na tle seksualnym, psychiczną oraz wynikającą z zaniedbań rodziców lub opiekunów dziecka. Ponadto wyróżniają trzy typy przemocy: skierowaną wobec siebie (*self-directed*), interpersonalną (*interpersonal*) oraz grupową (*collective*). Tamże, s. 5.

w przestrzeni publicznej przez niektórych dziennikarzy, polityków, a także członków społeczności akademickiej. Zatem część osób, która powinna działać dla dobra ogółu i być – jakkolwiek by to nie zabrzmiało staroświecko – autorytetem, popularyzuje postawy agresywne, ksenofobiczne oraz wyraża wprost nietolerancję wobec mniejszości narodowych, seksualnych, imigrantów czy przedstawicieli innych religii niż chrześcijańska. Następnym źródłem szerzenia agresji są media, które organizują pole języka narodowego, a także wpływają na charakter przyjmowanych przez ludzi postaw³. Ważne staje się nie tylko „co” i „jak” się mówi, ale również w jakich okolicznościach wypowiedza się określone słowa. Państwowe i prywatne stacje telewizyjne od lat 90. prześcigają się w tym, by „elektryzującymi” wywiadami, „wyjątkowymi” *talk show* i *reality show* przyciągnąć dużą widownię. Wielka popularność choćby *Big Brothera* (2001) wśród rodzimej publiczności brała się między innymi stąd, że „zwykli” ludzie zachowywali się i mówili jak większość Polaków. Niecenzuralnych słów, werbalnej agresji było wcale niemało. To, co ograniczało się zazwyczaj do sfery prywatnej, nagle, za sprawą telewizji, stało się publiczne.

Rozprzestrzenianiu się przemocy w społeczeństwie polskim sprzyja zła kondycja szkoły będąca efektem zbyt gwałtownie i nieprzemyślanie przeprowadzanych ostatnio zmian. Skuteczność edukacyjno-wychowawcza placówek oświatowych, co jest oczywiste, w dużym stopniu zależy od ich stabilności organizacyjnej i dobrze zbalansowanego finansowania.

W skrótowo zarysowanym kontekście życia społecznego warto postawić pytanie dotyczące tego, jak powinna wyglądać edukacja polonistyczna, by – mimo ryzyka niepowodzenia – motywować ucznia do przyjmowania postawy asertywnej wobec przemocy. Mam świadomość faktu, że nie istnieje jeden środek zapewniający skuteczność wychowywania młodych ludzi w taki sposób, by uodpornić ich na wirusowy charakter współczesnych form agresji. Tym niemniej proponowanym przeze mnie medium działań są teksty literackie i nieliterackie, w których doświadczana przez młodych bohaterów i autorów przemoc stanowi nierzadko wymowne świadectwo skutków tolerancji zła. Podzielam pogląd przedstawicieli pedagogiki radykalnej, że należy edukować dzieci i młodzież także z perspektywy ofiar, by tą drogą przekonywać o konieczności przeciwstawiania się przemocy⁴. O tej potrzebie w kontekście własnych przeżyć związanych z Holocaustem mówił Marian Turski w wystąpieniu podczas obchodów 75. rocznicy wyzwolenia obozu Auschwitz-Birkenau:

To bardzo ważne. Nie bądźcie obojętni, jeżeli widzicie kłamstwa historyczne. Nie bądźcie obojętni, kiedy widzicie, że przeszłość jest naciągana do aktualnych potrzeb polityki.

³ Zob. M. Barabas, *Telewizja a poziom agresji nastolatków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 1, s. 30-32.

⁴ Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, London 1987.

Nie bądźcie obojętni, kiedy jakakolwiek mniejszość jest dyskryminowana. Istotą demokracji jest to, że większość rządzi, ale demokracja na tym polega, że prawa mniejszości muszą być chronione. Nie bądźcie obojętni, kiedy jakakolwiek władza narusza przyjęte umowy społeczne, już istniejące. Bądźcie wierni przykazaniu. Jedenaste przekazanie: nie bądź obojętny⁵.

2.

Literatura dla dzieci i młodzieży, z jednej strony, zawiera wiele niebanalnych opisów doświadczania przez młodych bohaterów agresji fizycznej, psychicznej i werbalnej, z drugiej zaś – o czym także warto pamiętać – służyła w przeszłości (w wieku XIX) jako medium popularyzujące stosowanie „fizycznej perswazji” wobec dziecka krnąbrnego, sprawiającego swoim zachowaniem kłopot rodzicom i nauczycielom. Paternalistyczny wzór tych relacji, wzmocniony autorytetem chrześcijaństwa i, w wypadku Polski, katolicyzmu, bez trudu można odnaleźć w licznych dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych tekstach kierowanych do szerokiej publiczności. Przemoc fizyczna wobec dziecka tylko dlatego, że zachowuje się, myśli i odczuwa inaczej niż dojrzały człowiek są obecne w podszytych moralizatorstwem wierszach takich pisarzy, jak Stanisław Jachowicz czy Waław Szymanowski. Podobnie jest w popularnym swego czasu zbiorze Heinricha Hoffmanna *Der Struwwelpeter. Drollige Geschichten und lustige Bilder* (1858), znanym w Polsce jako *Staś Straszdyłło*. W wymienionych utworach chodziło o wprost wyrażoną potrzebę zapanowania dorosłego nad „krnąbrnym” i „upartym” dzieckiem, częściej chłopcem niż dziewczynką. Droga do poprawy zachowania wiodła przez kary cielesne, niekiedy bardzo okrutne:

Wraca mama – wielka bieda,
Juleczkowi ciastek nie da.
Bo kto mamy nie usłucha,
Temu dosyć bułka sucha!
Płacze Julek w wielkiej trwodze
A paluszki na podłodze⁶.

Moralizowanie, wychowywanie i formowanie młodego człowieka po to, by pełnił określoną rolę w społeczeństwie, przez długi czas w Europie nie mogło obyć się bez fizycznej przemocy. Nie tylko jednak środowisko rodziny, ale także szkol-

⁵ Tekst przemówienia Mariana Turckiego *Auschwitz nie spadło z nieba* na oficjalnej stronie tygodnika „Polityka” 2020, 27 stycznia [online], <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1940080,1,marian-turski-auschwitz-nie-spadlo-z-nieba.read> [dostęp: 8.02.2020].

⁶ W. Szymanowski, *O Juleczku, co miał zwyczaj ssać palec*, w: *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, Wrocław 1999, s. 61.

ne i rówieśnicze stawało się przestrzenią społeczną, w której różne rodzaje agresji determinowały relacje międzyludzkie. Tak jest w tekstach wspomnieniowych odnoszących się do okresu zaborów: *W Kielcach* (1899) Adolfa Dygasińskiego, *Wspomnienia niebieskiego mundurka* (1904) Wiktora Gomulickiego i *Niebo w płomieniach* (1936) Jana Parandowskiego. W dziewiętnastowiecznej, zaborowej szkole rodzaj kar stosowanych wobec uczniów był wyrazem oficjalnego stosunku władz do Polaków. Uwagę zwraca na przykład duża liczba „metod penalizacji” w placówkach oświatowych zaboru rosyjskiego:

1) uwagi i wymówki, 2) stanie na środku pokoju, 3) klęczenie 4) pozbawienie wyższego miejsca w klasie, 5) przeprowadzenie na ławkę specjalnie w tym celu postawioną, 6) zapisanie wymówki do dziennika, 7) areszt na godzinę, 8) posadzenie na chleb i wodę między lekcjami rannymi i wieczornymi, 9) chłosta niepubliczna, 10) areszt na dłuższy czas, nie wyżej niż 24 godziny, 11) zapisanie ucznia do czarnej księgi, 12) chłosta wobec kolegów, 13) wywieszenie nazwiska na czarnej tablicy na ścianie szkoły, 14) chłosta wobec uczniów wszystkich klas, 15) przeprowadzenie z klasy wyższej do niższej z chłostą lub bez chłosty, 16) wydalenie ze szkoły lub ze wszystkich szkół, ale nie inaczej jak po surowej chłostie w obecności wszystkich klas⁷.

Cóż, dawna szkoła czy pensja stanowiły przestrzenie restrykcyjne w tym sensie, że tolerowano w nich przemoc fizyczną wobec podopiecznych jako rodzaj koniecznej reakcji na „złe”, „aspołeczne” zachowanie młodego człowieka. Źródła postaw wobec niedorosłego opartych na przemocy sięgają głęboko w przeszłość kultury Zachodu. W eseju *O wychowaniu dzieci* Michel de Montaigne wprost mówi o potrzebie surowego traktowania dziecka, które powinno skrupulatnie wykorzystać czas nauki na zdobycie niezbędnych w życiu szlacheckiego człowieka wiedzy i mądrości:

Jeśli zdarzy się uczeń tak szczególnej kondycji, że woli raczej usłyszeć bajkę niż opowieść o pięknej podróży albo inne roztropne słówko, gdy się trafi; jeśli przy dźwięku bębna, rozpalającym młody zapał towarzyszków, odwraca się tam, gdzie go woła bębenek ku igrom kuglarzy [...] – wówczas nie widzę innej rady, jedno aby jego nauczyciel ukłębował mu głowę, gdy tego nikt nie będzie widział, albo aby go oddano w jakim poczciwym miasteczku do terminu u pasztetnika, choćby był zgoła synem diuka [...]⁸.

Oczywiście Montaigne w przywołanym fragmencie pozwala sobie na żart i nie wypowiada się w nim zupełnie serio, tym niemniej mimowolnie odsłania to, co było wówczas powszechną praktyką. Nawet jeśli wziąć w nawias karę „ukłębawania głowy”

⁷ W. Studnicki, *Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego: studium polityczno-historyczne*, Kraków 1906, s. 139.

⁸ M. de Montaigne, *O wychowaniu dzieci*, w: *Próby*, t. 1, przeł. T. Żeleński (Boy), oprac., wstęp i komentarz Z. Gierczyński, Warszawa 1985, s. 274.

i potraktować „wychowawczy” pomysł Francuza jako rodzaj poczucia humoru, to jednak nader często w jego esejach dziecko pada ofiarą presji ze strony dorosłego. Łagodność wobec młodego człowieka czy też zrozumienie jego odmiennych niż nauka zainteresowań (jak w eseju *O bakalarstwie*) raczej są piętnowane przez Montaigne’a, choć z biografii myśliciela wynika, że jego ojciec preferował metody oparte na zrozumieniu, swobodzie i łagodności. Jak przekonywała Anna Golus, historia dzieciństwa w naszej kulturze – odmiennie niż w społecznościach tradycyjnych – zawiera wcale liczne świadectwa różnych rodzajów przemocy dorosłego wobec niedorosłego, od fizycznej przez zmuszanie do prostytucji aż po współczesną formę cyberprzemocy⁹.

Obecnie przemoc wobec młodego człowieka ma jeszcze inne niż wymienione źródła. W krajach biedniejszych, wyraźnie odbiegających poziomem życia od państw Zachodu, władze nie potrafią ograniczyć w sposób skuteczny procederu zmuszania dzieci do całodziennej, ciężkiej pracy czy wstępowania do jednostek militarnych, prowadzących nielegalną działalność zbrojną¹⁰. Ponadto warto przypomnieć, że od lat 90. XX wieku młodzi ludzie byli ofiarami wojen toczonych nie tylko w Europie (konflikt zbrojny w byłej Jugosławii), ale także w krajach afrykańskich, czego szczególnie poruszającym przykładem jest ludobójstwo w Rwandzie w roku 1994. Na koniec przeglądu współczesnych form przemocy dotyczących młodych ludzi należy odnotować fakt, że w krajach katolickiego świata (np. w USA, Irlandii, Australii, Polsce) ujawniane są nadużycia seksualne księży i zakonników wobec dzieci, które już jako osoby dorosłe muszą zmagać się z traumatycznymi doświadczeniami z przeszłości.

3.

Opis wojny co prawda przez długi czas w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży dominował jako temat bezpośrednio łączący się z przemocą skierowaną również wobec młodego człowieka, jednak to zjawiska obyczajowe przyciągały uwagę pisarzy w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. Jednym z ciekawszych, a dziś już zapomnianych tytułów, który prezentował w sposób przekonujący środowisko młodzieży wchodzącej w konflikt z prawem, jest powieść Marka Ołdakowskiego *Blesso, Adonis*

⁹ A. Golus, *Dzieciństwo w cieniu różgi. Historia i oblicza przemocy wobec dzieci*, Gliwice 2019. Na temat różnych form wykorzystywania dzieci zob. A. Prout, *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Children*, London–New York 2005.

¹⁰ Na ten temat pisałem w książce *Doświadczanie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*, Toruń 2019, s. 107-108. Dopiero od niedawna UNICEF prowadzi regularne badania w zakresie wykorzystywania dzieci do wykonywania często niebezpiecznych prac i stosowania wobec nich przemocy fizycznej.

i inni (1980). Opisana z reporterską przenikliwością przemoc w zakładzie poprawczym nie tylko dotyczy relacji między chłopcami, walczącymi albo o przetrwanie w grupie, albo o dominację, lecz także – czy przede wszystkim – Ołdakowski obnaża niewydolność systemu wychowawczego funkcjonującego w Polsce końca lat 70., opartego na systemie kar cielesnych stosowanych przez wychowawców. Część z nich, jak choćby pedagog noszący wymowny pseudonim „Sztanga”, nie nadawała się do prawidłowego wykonywania powierzonych im zadań, stąd jedynie przewagą fizyczną zdobywali „szacunek” podopiecznych.

Przemoc w rodzinie to z kolei temat minipowieści Joanny Rudniańskiej *Rok smoka* (1991), w której podlegający fantastycznej transformacji ojciec głównej bohaterki, może być w planie metaforycznym traktowany jako źródło lęku wywołanego agresywnym zachowaniem rodzica. Na marginesie rozważań warto wspomnieć, że podobne sprawy są tematem głośnej opowieści w formie picture booka dwojga norweskich pisarzy Gro Dahle i Svein Nyhusa o wymownym tytule *Zły Pan* (2003). Mimo użytej w tekście stosownej metaforyki, mitygującej obraz porywczego ojca, historia głównego bohatera – kilkuletniego chłopca Boja – porusza. Autorzy nie tyle przedstawili studium rodzinnego zła, którego ofiarą pada dziecko i matka, ale starali się opisać to, co dzieje się w umyśle kilkuletniego chłopca niedysponującego ani doświadczeniem, ani tym bardziej wiedzą społeczną, by móc właściwie ocenić postępowanie rodzica furjata. Dodatkowym elementem semantycznym, wzmacniającym przekaz kierowany do ósmio- czy dziewięcioletniego czytelnika, są poruszające wyobraźnię ilustracje Sveina Nyhusa. Tytułowy Pan Zły, negatywna alternatywna postać dobrego taty Boja, kształtowana jest na wzór dobrze znanej literaturze popularnej, a mianowicie doktora Jekylla i mister Hyde’a. Słowa wypowiedane przez ojca głównego bohatera „Będę już grzeczny” i towarzyszące deklaracji gorzkie lzy ustawiają świat dorosłych i dzieci na jednym poziomie. Aby mówić o przemocy rodzica wobec swojego syna, autorzy picture booka przełamali tradycyjny wzór dorosłego i dziecka. Obie postacie nie w pełni panują nad swoim życiem i w równym stopniu wydają się być zdziwione faktem, że Pan Zły „zamieszkał” akurat w ich domu.

Inne obszary przemocy skierowanej przeciwko młodemu człowiekowi penetruje Grzegorz Gortat, autor powieści obyczajowych *Do pierwszej krwi* (2006) i *Piętnaście kroków* (2015). W ostatnim z wymienionych utworów pisarz sięga po konwencję fantastyczną, by z perspektywy nieżyjącego Eryka Kafki pokazać rodzimą wersję bandyckiej przemocy. Natomiast w pierwszej powieści Gortat zmierzył się z problemem nietolerancji rasowej wśród Polaków, nie tylko nastolatków, ale również i dorosłych. Problemy głównego bohatera, Wietnamczyka Thana, wynikają z tego, że ma on inny kolor skóry oraz jest człowiekiem bezkompromisowym i odważnym, co na początku wywołuje odruch zdziwienia i agresji wśród nastoletnich Polaków. Dopiero z czasem przymioty Thana zostaną docenione w środowisku.

Również powieść Barbary Ciwoniuk *Ten gruby* (2011) odsłania mroczny obraz polskiej szkoły, w której otyły bohater, Jacek, staje się przedmiotem drwin i przemocy ze strony kolegów. Zmiana środowiska oraz kontakt z niepełnosprawną Adrianną, zmagającą się – mimo twardego charakteru – ze swoją niepełnosprawnością sprawiają, że przeżywający poważny emocjonalny kryzys nastolatek zaczyna myśleć o sobie pozytywnie.

Jeszcze inny rodzaj przemocy opisują Marcin Szczygielski w powieści *Teatr Niewidzialnych Dzieci* (2016) oraz Jacek Dukaj w onirycznej baśni *Wroniec* (2009). Mimo że akcenty wymienionych utworów inaczej zostały rozłożone, gdy chodzi o portret dziecka doświadczającego zła ze strony dorosłych, to jednak obaj pisarze poruszają problem wpływu stanu wojennego na psychikę młodego człowieka. Szczygielski tylko w ostatniej scenie odnosi się do tego wydarzenia, pokazując bezpardonową i tragicznie kończącą się interwencję oddziału ZOMO na bezbronne dzieci, próbujące wystawić spektakl na lubelskim rynku, natomiast czytelnik utworu Dukaja śledzi losy Adasia, kilkuletniego chłopca, rzuconego w tyle samo groźną, co absurdalną rzeczywistość stanu wojennego.

O przemocy, tym razem wojennej i tużpowojennej, traktuje odległy czasowo, ale niezwykle wartościowy cykl powieści zapoznanego pisarza Jerzego Szczygła: *Tarnina* (1960), *Ziemia bez słońca* (1968), *Nigdy cię nie opuszczę* (1972) oraz *Po kocich łbach* (1976). Autor potrafił nadać historiom kilkunastoletniego Tadka Różańskiego charakter doświadczenia autentycznego, rozpiętego między dojmującą rozpaczą, spowodowaną śmiercią przyjaciół i matki, utratą wzroku, a nadzieją na realizację marzeń o pisarstwie. Bohater Szczygła doznaje upokorzeń i przemocy nie tylko ze strony żołnierzy niemieckich, ale także polskich chłopów, którzy – mimo własnej biedy – zostali zmuszeni do przyjmowania uchodźców z obleganego przez wojska Armii Czerwonej Lublina. Autor *Tarniny* zapewne budował przejmującą i pełną autentyzmu opowieść o Tadku Różańskim, sięgając do własnych wspomnień. Tym niemniej konwencja literatury dla młodzieży niejako wymuszała tonizowanie scen, które oddają koszmar wojny oraz chaos tużpowojenny.

4.

Temat przemocy w literaturze dla dzieci i młodzieży XX i XXI wieku odnosi się do wielu spraw o charakterze obyczajowym, jak choćby rozluźnienie więzi emocjonalnych między rodzicami a dziećmi czy pogłębiające się rozwarstwienie społeczno-ekonomiczne. Pisarze potrafią przekonująco opowiadać o złu świata nawet bardzo młodemu czytelnikowi, a tym samym ich teksty spełniają ważną funkcję edukacyjno-wychowawczą, sprzyjając popularyzacji postawy nieobojętności na zło. O ile w przeszłości cel ten autorzy realizowali, poza wyjątkami, z pozycji pewnych

swych racji moralizatorów, ustawiających młodego bohatera w pozycji pokornego słuchacza, o tyle współcześni twórcy starają się zrozumieć dziecko, by przekonująco opisać wewnętrzne rozterki i dramaty, będące skutkiem kierowanej wobec niego przemocy. Literatura dla dzieci i młodzieży zawsze operuje charakterystycznymi dla tej konwencji sposobami opowiadania o źródłach traumy, wywołanej albo przez konkretne osoby (rówieśników i dorosłych), albo przez okoliczności zewnętrzne, jak chociażby wojna. Sądzę, że skuteczność przekazu wzmacniającego postawę oporu wobec agresji wśród młodych ludzi w dużym stopniu zależy od tego, czy o złu będzie się pisać z perspektywy współczesnego dziecka, czy też wybierze się inną strategię.

Wiadomo jednak, że pisarze starają się tonizować sceny przemocy, wykorzystując w tym celu metaforę, jak w przywołanych powieściach Rudniańskiej i Dukaja, choć prezentowanie różnych postaci zła w sposób realistyczny nie jest zjawiskiem marginalnym w literaturze, czego przykładem są utwory Szczygła, Ołdakowskiego, Gortata, Ciwoniuk i Szczygielskiego. Należy wyraźnie podkreślić fakt, że w omawianych wypadkach dorośli starają się – mniej lub bardziej udanie – mówić o doznanych przez młodych ludzi krzywdach w imieniu dzieci. Natomiast obecnie za sprawą mediów społecznościowych (Twitter, Instagram) i platform blogowych coraz częściej nastolatki same opowiadają o doznanych krzywdach. W przeszłości, sięgającej okresu II wojny światowej, część młodych ludzi – Żydów i Polaków – także dawała świadectwo doznawanych krzywd. W tym kontekście należy wspomnieć o diarystycznej i pamiętnikarskiej aktywności dzieci żydowskich, które były zamknięte w gettach organizowanych w wielu krajach Europy w czasie II wojny światowej¹¹. Pisanie dziennika czy pamiętnika, a niekiedy tekstów poetyckich, było dla nich jedną z form ucieczki od potworności wojennych.

Można założyć z dużym prawdopodobieństwem, że właśnie rzeczywistość zewnętrzna jako „świat nie-do-wyobrażenia” tak dla dorosłych, jak i dzieci zamkniętych w getcie motywowała do poszukiwania różnych form ucieczki. Jedną z nich było pisanie, albo raczej zapisywanie własnych myśli, scen obserwowanych w domu, na ulicy. Zapewne był to jeden z niewielu dostępnych dzieciom sposobów mitygowania doznawanego okrucieństwa i obłaskawiania strachu przed bólem, głodem i śmiercią. Co ciekawe, kompulsywność omawianych tu zapisków nastoletnich Mary Berg (15 lat), Reni Knoll (13 lat), Janiny Hescheles (12 lat) i Dawida Rubinkowicza (12 lat) jest bardzo wyraźna, choć w różnym stopniu ujawnia się w poszczególnych tekstach. To zapewne także sprawa umiejętności młodych autorów, ich obycia w języku polskim, a także pewnego rodzaju wrażliwości i wiedzy ogólnej¹².

¹¹ Na temat tzw. Life Narratives pisanych przez współczesne nastolatki i nastolatków, którzy doznali przemocy zob. K. Douglas, A. Poletti, *Life Narratives and Youth Culture. Representation, Agency and Participation*, London 2016.

¹² M. Wróblewski, *Doświadczenie dzieciństwa...*, s. 188.

Przejmująca surowość opisów wojennej przemocy, doświadczanej przez młodych ludzi, zdecydowanie różni się, co oczywiste, od jej literackich wersji tworzonych przez dojrzałych autorów, którzy dla celów artystycznych wykorzystywali zapisy dokumentalne, opowieści ocalałych. To świadectwa uruchomionej postpamięci, pozwalającej im jedynie zbliżyć się do aury przeżytego koszmaru przez innych, niekiedy przez osoby bliskie, jak w wypadku *Małej Zagłady* (2015) Anny Janko. Obok dzienników i pamiętników dzieci żydowskich należy wymienić jeszcze inne, równie poruszające świadectwa doznanej przez dziecko przemocy. Mam na uwadze wypracowania szkolne, które mają charakter wspomnień z okresu II wojny światowej.

Uczniowie szkół powszechnych w różnych częściach Polski pisali w latach 1945-1946 teksty wspomnieniowe z okresu okupacji niemieckiej. Część z nich znajduje się w Archiwum Instytutu Zachodniego w Poznaniu oraz w Archiwum Państwowym w Kielcach¹³, a część przechowywana jest w Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Tytuły wypracowań ze szkół wielkopolskich i kieleckich są różne, np.: „Moje wspomnienia z czasów okupacji”, „Moje wspomnienia ze szkoły z czasów niemieckich”, „Martyrologia matki i dziecka w czasie okupacji niemieckiej”, „O cierpieniach polskich dzieci podczas okupacji”, „Moje przeżycia w okresie okupacji”. „Moje wspomnienia zbrodni niemieckich”, „O czym mówią zbiorowe mogiły?” oraz „Chwila najbardziej dla mnie pamiętna z lat okupacji”. Tym niemniej wszystkie dotyczą traumatycznych przeżyć wojennych.

We wszystkich uczniowskich tekstach przemoc pojawia się jako stały element codzienności i najczęściej prezentowana jest w sposób mniej lub bardziej ekspresywny. Zapewne zależało to od umiejętności pisarskich dziecka, ale niemal wszystkie opowieści łączy szczegółowość i autorska empatia wobec ofiar wojennej przemocy. Przykładem takiego właśnie mówienia o wojennym koszmarze jest jeden z kilkuset tekstów przechowywanych w Archiwum Państwowym w Kielcach. Jego autorka, Cecylia Rostecka, uczennica szóstej klasy Szkoły Powszechnej w Niewachlowie, rozwinęła temat „O czym mówią zbiorowe mogiły?” z reporterską precyzją, a zarazem w niebanalny sposób uwypukliła własną, dziecięcą perspektywę niemego świadka wojennych okrucieństw.

W Dyminach w kościele odprawiało się wieczorem nabożeństwo, zandarmi przyjechali, nocni stróże, którzy znajdowali się na ulicy, zaczęli się legitymować, oni na to nie zważali tylko zaczęli strzelać młodzież, która była na nabożeństwie w kaplicy, przestraszona zaczęła uciekać, bo myśleli, że jest to łapanka. Niemcy bez przerwy strzelali, zabili 12 chłopców niewinnych i pochowali ich razem w jednej mogile. Druga zbrodnia była na Herbach, gdzie byłam świadkiem, kiedy przyjechało auto przywiozło 9 niewinnych mężczyzn na rozstrzelanie, wyciągnęli ich jak psów z pod ławy i postawili pod domem,

¹³ Archiwum Państwowe w Kielcach. Kuratorium Okręgu Szkolnego z lat 1945-1950, 21/321, sygn. 42-45; Inspektorat Szkolny w Kielcach z lat 1945-1950, 21/322, sygn. 72-83, 175.

który był jeszcze niewykończony, stali twarzą do muru, Niemcy strzelali 3 razy a mózgi zostały na murze. 8 było zabitych a jeden uciekał, strzelali za nim 3 razy, serce jego było bardzo silne i chciał widzieć swoje dzieci, lecz niestety, doszedł zbrodniarz niemiecki, uderzył go kolbą i przywłókł jak psa, a Polacy musieli ich zagrzebać. Jest 9 mogił jedna przy drugiej; a takich zbrodni można było spotkać bardzo dużo, bo za jednego Niemca ginęło 10 Polaków. Są rodziny co jeszcze dzisiaj spodziewają się swoich Ojców lub braci, lecz oni już zginęli w obozach i już więcej nie wrócą¹⁴.

Bezpośredniość i prostota opisu zbrodni jest niezaprzeczalną wartością tego i wielu jemu podobnych tekstów, którym młodzi autorzy starali się nadać formę w pewnym sensie autobiograficzną. Relacjonowali różne wypadki związane z okupacją, która toczyła się w ich rodzinnej wsi bądź mieście i boleśnie dotknęła najbliższych oraz rówieśników. W wielu szkolnych wypracowaniach, zawieszonych między intymnym zwierzeniem a oficjalną relacją, odnaleźć można zapis głębokiej tęsknoty i nieskrywanej rozpaczy za utraconymi rodzicami, krewnymi, sąsiadami. W kilkudziesięciu tekstach zyskuje przewagę nad warstwą sprawozdawczą autorefleksja dotycząca przeżytych doświadczeń. Stanowią one cenne źródło wiedzy na temat mechanizmów psychicznych uruchamianych w celu przepracowania przez dziecko traumy. Konfesyjne wypracowania zawierają duży ładunek emocjonalny, charakterystyczny dla wypowiedzi osoby dotkniętej przemocą. Jedna z młodych autorek zakończyła swoje wspomnienia koszmaru wojennego refleksją, która podejmuje sprawę teodycei oraz krytycznie odnosi się do kondycji człowieka:

Byłam jeszcze mała i nie mogłam zrozumieć dlaczego Pan Bóg dobry i sprawiedliwy dopuszcza do tego, aby jedni ludzie w tak ohydny sposób męczyli drugich? I dlaczego tę naszą biedną Polskę taki los spotkał? Długo, długo jeszcze chyba tego nie zrozumieję, ale pozostało mi to przeświadczenie że chyba najstraszniejszym na świecie może być człowiek¹⁵.

5.

Przedstawione w niniejszym artykule teksty kierowane do dziecięco-młodzieżowego czytelnika oraz dokumenty tworzone przez młodych ludzi, którzy doświadczyli wojennej przemocy, mogą być ważnym punktem wyjścia do działań edukacyjno-wychowawczych. Nie chcąc jednak zbanalizować szczególnie wypowiedzi wspo-

¹⁴ C. Rostecka, „O czym mówią zbiorowe mogiły?”, w: „Wypracowania szkolne o tematyce wojennej uczniów z Bobrzy, Niewachłowa, Zagnańska 1946”, Archiwum Państwowe w Kielcach. Inspektorat Szkolny w Kielcach, k. 16-17. Pisownia oryginalna.

¹⁵ A. Gajewska, „Chwila dla mnie najbardziej pamiętna z czasów okupacji”, w: „Wypracowania szkolne o tematyce okupacji uczniów szkół powszechnych powiatu ilżeckiego w Starachowicach”, tamże, k. 223. Pisownia oryginalna.

mnieniowych z okresu wojny przez włączenie ich do praktyk szkolnych, warto powiedzieć, że znajdujące się w nich obrazy przemocy ujęte z perspektywy dziecka odznaczają się stylistyczną i kompozycyjną surowością, bezpośredniością i sensualnością. Dominuje w nich wojenny konkret, który może mocno przemówić do wyobraźni współczesnego czytelnika. Ponadto błędy językowe wypracowań oraz ich chropowatość językowa sprawiają, że są one bliższe światom dziecięcym niż literackie imitacje tworzone przez pisarzy. Autentyczny zapis przemocy przeżytej, przecierpianej w połączeniu z artystycznymi opowieściami o złu i o konieczności przeciwstawiania się agresji mogą wzmocnić szansę budowania przestrzeni edukacyjno-wychowawczej, w której wirus obojętności przynajmniej pozostanie pod kontrolą.

Wybrana bibliografia

- Aronowitz S., Giroux H.A., *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, London 1987.
- Barabas M., *Telewizja a poziom agresji nastolatków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 1.
- Golus A., *Dzieciństwo w cieniu różgi. Historia i oblicza przemocy wobec dzieci*, Gliwice 2019.
- Montaigne M. de, *O wychowaniu dzieci*, w: *Próby*, t. 1, przeł. T. Żeleński (Boy), oprac., wstęp i komentarz Z. Gierczyński, Warszawa 1985.
- Prout A., *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Children*, London–New York 2005.
- Przemoc fizyczna wobec dzieci: perspektywa prawna*, red. J. Helios, W. Jedlecka, Warszawa 2020.
- Studnicki W., *Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego: studium polityczno-historyczne*, Kraków 1906, s. 139.
- Sztumski J., *Społeczne uwarunkowania przemocy*, w: *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papiież, A. Płukis, Toruń 1998.
- Szymanowski W., *O Juleczku, co miał zwyczaj ssać palec*, w: *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, Wrocław 1999.
- Turski M., *Auschwitz nie spadło z nieba*, „Polityka” 2020, 27 stycznia [online], <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1940080,1,marian-turski-auschwitz-nie-spadlo-z-nieba.read> [dostęp: 8.02.2020].
- World Report of Violence and Health. Summary*, World Health Organization, Geneva 2002.
- Wróblewski M., *Doświadczanie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*, Toruń, 2019.

Źródła archiwalne

- Wypracowania szkolne o tematyce okupacji uczniów szkół powszechnych powiatu iłżeckiego w Starachowicach, 1946. Archiwum Państwowe w Kielcach, Inspektorat Szkolny w Kielcach z lat 1945-1950, 21/322, sygn. 72-83.
- Wypracowania szkolne o tematyce wojennej uczniów z Bobrzy, Niewachlowa, Zagnańska 1946. Archiwum Państwowe w Kielcach, Inspektorat Szkolny w Kielcach z lat 1945-1950, 21/322, sygn. 72-83.

Experience of Violence in the Children's Fictional and Nonfictional Worlds. An Educational Perspective

Summary

The main aim of the article is to present literary and non-literary texts, whose subject-matter or motifs are various forms of violence, as a medium for educational activities. Although in contemporary literature for children and young people, environmental violence, domestic violence or the violence of armed conflicts are all characterized by a large degree of authenticity, they are still an artistic elaboration. Thus, scenes of violence are tinged in a manner appropriate to convention. On the other hand, in the case of diaries kept by Jewish children imprisoned in ghettos, as well as school essays by students who survived the horrors of war, we should speak in terms of a documentary record of the experience of wartime violence. Combining fictional works and documentary texts written by young people facilitates the creation of an educational space conducive to the process of raising students' awareness of the consequences of an indifferent attitude towards violence.

Keywords: children's literature, violence, war.

Polski: lekcja rasizmu czy o rasizmie?

Polska „symfonia” wykluczenia nigdy nie zabrzmiałaby pod jedną batutą, gdybyśmy mieli lepszą edukację.

Renata Lis, *Powrót do Polski*¹

Wstęp. Lekcja polskiego „bez Żydów”

Sama jestem zaskoczona tematem, który sobie zadałam, nigdy właściwie wcześniej nie myśląc, że to zagadnienie warto nazwania, a przynajmniej nie myśląc z takim przekonaniem. Jaką drogę przeszłam przez wiele lat uczenia, że znalazłam się właśnie w tym miejscu? Lekcja polskiego wydawała mi się zawsze czymś osobnym, oddzielnym światem, szczególną rzeczywistością, w której możliwe jest wszystko to, co gdzie indziej, na innych zajęciach, możliwe – to pewnie nieprawda, ale tak sądziłam – nie jest. W taki świat byłam wprowadzana, gdy uczyłam się w liceum, i sama próbowałam tworzyć, co prawda w dużej mierze inny, lecz powoływany na podobnych prawach. Taki, na jaki się czeka, który buduje życie człowieka, zmienia je na wrażliwsze, głębsze, bardziej autentyczne, własne i niepowtarzalne, mądrzejsze. Także bardziej uczciwe.

„W szkole jest za mało polskości” – te słowa usłyszałam niecałe pięć lat temu w liceum uchodzącym do dziś za jedną z najbardziej otwartych, wzorcowo „tolerancyjnych”, wyrosłych wprost z antyautorytarnego etosu opozycji demokratycznej, szkół w Polsce. Od tamtego czasu pozostają one dla mnie znakiem hipokryzji i skrytego konformizmu, przybierających w końcu postać mainstreamowej dyskryminacji, o której w Polsce niewiele się mówi, ponieważ głównie jej się przeczy lub dziwi czy jej nie dowierza. Gdy zachęcałam uczniów do studiów za granicą, podsuwając im programy nauczania zachodnich uniwersytetów, pracujących w innym systemie

¹ R. Lis, *Powrót do Polski* [online], <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/8499-powrot-do-polski.html> [dostęp: 19.10.2019].

niż nasz, to znaczy w takim, w którym student doświadcza nauki we współpracy z uczonymi, postawiono mi zarzut działań niepatriotycznych i niewychowawczych. Gdy dawałam uczniom sporą wolność w uczeniu się, w tym prawo do błędu i uczenia się na nim – kamienowano mnie permissywizmem. Doświadczenia te z czasem pomogły mi jednak najpierw dostrzec, a potem zrozumieć lekcję polskiego, podczas której można dyskutować *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall, ani razu nie wypowiadając słowa „Żyd” czy „antysemityzm”. Nie tylko nie posługując się nimi w otwarty sposób, ale też najpewniej nie mając ich ani razu w myśli czy też nie dopuszczając ich do niej podczas interpretowania reportażu. Podobnie może się przydarzyć przy omawianiu opowiadań „obozowych” Tadeusza Borowskiego czy *Medalionów* Zofii Nałkowskiej. Zrozumienie tego, co dzieje się podczas takich lekcji, w ich ukrytej głębi, gdy na powierzchni pozornie nie dzieje się nic szczególnego, to dla nauczyciela (obawiam się, że odwrotnie niż dla uczniów – uczestników zajęć) prawdziwie „uczący moment”². Chwila, która może zdecydować o sensie i jakości pracy dydaktycznej, bo wraz z nią odkrywa on istnienie takich fragmentów rzeczywistości kulturowej wyrażanej językiem, które okazują się podwalinami *the system of reality*³ szkolnej edukacji.

Przypomnienie tego rodzaju sytuacji, jakiejś *terra incognita* profesji nauczycielskiej, dało z kolei asumpt do postawienia kwestii – skorelowanego z antysemityzmem – rasizmu na lekcji polskiego⁴. Ponieważ nie mogłam sobie przypomnieć

² *Teachable moment*, czyli złożona jakościowo chwila, w której zachodzi uczenie się, jest szeroko opisywany i często przywoływany w amerykańskiej literaturze przedmiotu. Do tego wyrażenia i doświadczenia często sięgają również praktycy edukacji. Koncentracja na szczególnym fragmencie lub momencie lekcji, nierzadko pozostającym częścią świadomie zaprojektowanej całości bądź cyklu zajęć, pozwala objąć refleksją jej strukturę, aż po uczynienie widzialnymi wszystkie te działania uczniowskie, które wpływają na jej efektywność. Zob. np. J. Burke, *The English Teacher's Companion. A Completely New Guide to Classroom, Curriculum, and the Profession*, Portsmouth 2013.

³ *The system of reality*, czyli system rzeczywistości czy też systemowa realność społeczna, która dyskryminacyjnie determinuje życie jednostek przynależących do grup mniejszościowych, to kwestia, o której przejrzyście i z mocą wielokrotnie mówił i pisał James Baldwin. Zob. np. J. Baldwin, *I Am Not Your Negro*, red. R. Peck, New York 2017; *Conversations with James Baldwin*, red. F.L. Standley, L.H. Pratt, Jackson 1989; J. Baldwin, *Następnym razem pożar*, przeł. D. Passent, Warszawa 1965. Wskazuję tutaj na możliwość istnienia podobnej rzeczywistości na lekcji polskiego, gdy na przykład podczas interpretacji utworu literackiego w klasie pomija się milczeniem tożsamość bohaterów oraz te problemy, które – wpisane i w tekst, i w konteksty – są z nią związane. Gdyby iść za myślą amerykańskiego pisarza, można by zaryzykować przypuszczenie, że ten rodzaj milczenia i niewidzenia bądź ukrywania tego, co realne i empiryczne w rozumieniu świata tekstu, może być właśnie tym, co odbiera uczniom odwagę w formułowaniu interpretacji, co czyni ich starania lęklivymi, a więc także uniemożliwia im uczenie się.

⁴ Wiedza historyczna i socjologiczna, wraz z obserwacjami zachowań antysemickich w naszym kraju, prowadzą do wniosku, że bycie Żydem jest niezmywalnym piętnem, tak jak bycie Czarnym. W kwestii korelacji między antysemityzmem a rasizmem zob. np. E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańsk 2005; *Czy Polacy są antysemitytami?*, red. I. Krzemiński, Warszawa 1996 czy B. Keff, *Antysemityzm. Niezamknięta historia*, War-

ani jednego przypadku z własnej edukacji, począwszy od szkoły podstawowej po uniwersytet (czyli od lat 70. po 90.), rozważania tej sprawy w jakimkolwiek realnym ujęciu, musiałam zapytać samą siebie, co mimo to, bez żadnych wzorców czy choćby najdelikatniejszych inspiracji, sama z nią robię. W ten sposób powstał projekt lekcji polskiego, który realizowałam z moimi studentami podczas zajęć z dydaktyki literatury w Szkole Edukacji PAFW i UW oraz z nauczycielami pracującymi w szkołach podstawowych i liceach w ramach kursu doskonalącego, prowadzonego przez tę samą uczelnię. Ten dydaktyczny zamysł (z różnymi niezbędnymi modyfikacjami wprowadzanymi ze względu na zmieniających się odbiorców – uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej, a jeszcze wcześniej gimnazjum, oraz kilku klas licealnych) został potem wprowadzony w życie szkolne właśnie przez niektórych studentów i nauczycieli uczestniczących we wspomnianych zajęciach⁵. Miałam możliwość wglądu w jego realizację dzięki zapoznawaniu się z konspektami lekcji i rozmowom z nauczycielami przed i po ich przeprowadzaniu, a także poprzez obserwację ich fragmentów, gdy były nagrywane.

John Brown i James Baldwin. Projekt lekcji polskiego o rasizmie

1. Praca przygotowawcza osoby uczącej przed lekcją

I tak wiersz Cypriana Norwida *Do obywatela Johna Brown*⁶, czytany wraz z esejami i opowiadaniem Jamesa Baldwina, a także poprzez XIX-wieczne fotografie (Norwida, Browna, czarnych niewolników⁷) i fragmenty współczesnego filmu dokumentalnego (*Nie jestem twoim murzynem*⁸ według nieukończonyj książki Baldwina),

szawa 2013. Warte analizy są również rezultaty badań zespołu Michała Bilewicza z Centrum Badań nad Upředzeniami UW.

⁵ Z informacji zwrotnej, otrzymanej przez nauczycieli po przeprowadzonych lekcjach w klasach licealnych, wynika, że uczniowie chętnie angażują się w zadania służące analizie mechanizmu dyskryminacji rasistowskiej tak na przykładach XIX-wiecznych, jak i na współczesnych. Doceniają również zróżnicowanie materiału, wielość i jakość kontekstów interpretacyjnych (fotografie, wiersze, fragmenty prozy, zapisów dziennikarskich i filmu dokumentalnego). Wyzwaniem dla nauczyciela pozostaje umiejętne, czyli aktywizujące uczniów, przejście przez wielość odpowiednio ułożonych drobnych działań lekcyjnych, których efekty w ciągu zajęć sumują się i skutkują cierpliwym pogłębieniem interpretacji głównego problemu.

⁶ C. Norwid, *Do obywatela Johna Brown*, w: tegoż, *Pisma wszystkie*, oprac. J.W. Gomulicki, Warszawa 1971, t. 1, s. 302-303. Wszędzie cytuję wiersz z tego wydania.

⁷ Zdjęcie Cypriana Norwida można znaleźć na stronie internetowej: https://pl.wikipedia.org/wiki/Cyprian_Kamil_Norwid#/media/File:Norwid1861.jpg, a fotografie Johna Browna i niewolników: <http://amhistory.si.edu/militaryhistory/resources/Lesson6.pdf> [dostęp: 19.10.2019].

⁸ Film *I Am Not Your Negro / Nie jestem twoim murzynem*, reż. R. Peck, na podst. twórczości J. Baldwina, USA, Francja, Belgia, Szwajcaria 2016.

niespodziewanie znalazł się tuż obok prozy Borowskiego i Nałkowskiej czy reportażu Krall w jednym, ponadrodzajowym i ponadgatunkowym, „rasistowskim” tygłu problemowym. Współczesne teorie kulturowe, wśród nich zwłaszcza postkolonializm, ale też rozległe i zróżnicowane badania nad traumą, środowiskowa teoria Zagłady, a bardziej jeszcze pedagogika nadziei i edukacja czy uczenie się traktowane jako praktykowanie wolności, pozwalające zrozumieć społeczne podłoże rasizmu oraz jego psychologiczne mechanizmy, odwzorowywane w procesie wychowania, posłużą za zróżnicowany metodologicznie⁹ klucz do otwarcia tego „sezamu” polonistycznych przemilczeń. Zanim tak się stanie, pragnę przypomnieć jedną tylko oczywistość: lekcja polskiego dzieje się w szkole, a szkoła została pobudowana na ulicy, która jest jedną z wielu ulic na wsi czy w mieście, które wraz z innymi zapełniają mapę kraju. Codzienna praktyka dydaktyczno-wychowawcza zależy od tego, co na ulicy, we wsi i w mieście, ale sama też ma na to wpływ.

Niech pierwszym krokiem na jej drodze w tym przypadku będzie zebranie kilku wypowiedzi oraz ich interpretacja. Można w nim zobaczyć zamysł metodologiczny, zgodnie z którym nauczyciel najpierw występuje w roli zaciekawionego badacza, który podejmuje własne studia i przygotowuje zróżnicowany merytorycznie materiał, jaki może później w całości bądź w części wprowadzić na lekcję polskiego. Uczniowie zazwyczaj doceniają tego rodzaju wstępną pracę osoby uczącej, dokonywaną jeszcze przed zajęciami i powtórnie materializującą się w klasie. Może ich ona ośmielać w prowadzeniu własnych poszukiwań, a dzięki temu wpływać modelująco na ich umiejętności interpretatorskie.

Przygotowania do odbioru wspomnianego wiersza Norwida można rozpocząć od zauważenia, że we wtorek 7 maja 1850 roku, postanowieniem Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego, zalegalizowanym w „Dzienniku Praw Królestwa Polskiego”, Cyprian Norwid został uznany za wygnańca, **więc** [podkr. – A.P.] skazany na konfiskatę majątku. „Norwid Cyprian, który pod pozorem doskonalenia się w sztuce rzeźbiarskiej od 1842 r. przebywa za granicą, uznani są [także Teodor Mańkowski] za wygnańców i ulegają karze konfiskaty majątku, bądź już zasekwestrowanego, bądź następnie jeszcze wykryć się mogącego”¹⁰. Cytuję tu zapis prawny ze względu na jego charakterystyczne cechy. Po pierwsze, studia rzeźbiarskie wedle urzędników

⁹ Lekcja polskiego w szczególności sposób otwarta jest na różnicowanie metodologiczne, z którego mogą korzystać nauczyciele i uczniowie. Dotyczy ono przede wszystkim odczytywania utworów literackich, do którego dobrze jest angażować różne punkty widzenia czy perspektywy odbiorcze (doświadczenia i wrażliwości), a także rozmaite konteksty interpretacyjne. Wydaje się, że poststrukturalne „szkoły” czy sposoby interpretacyjne są dziś szansą dla odnowienia merytorycznego i pedagogicznego lekcji. O wielowymiarowym różnicowaniu czytania ciekawie pisze M. Perloff w książce *Differentials. Poetry, Poetics, Pedagogy*, Tuscaloosa 2004. Zob. też M. Perloff, *Zróżnicowane czytanie*, przeł. T. Cieślak-Sokołowski, „Wielogłos. Pismo Wydziału Polonistyki UJ” 2011, nr 1, s. 121-143.

¹⁰ Z. Trojanowiczowa, Z. Dambek, *Kalendarz życia i twórczości Cypriana Norwida*, t. 1, Poznań 2007, s. 394.

carskich były „pozorem”. Po drugie, osiem lat poza krajem wystarczyło, by zostać oficjalnie uznanym za „wygnańca”. Kategoria ta oddala się bardzo od egzystencjalnej figury romantycznej, do której tak często nauczyciel polonista edukuje swoich uczniów, gdy dowiadujemy się, że – i to jest trzecia sprawa – staje się zwykłą etykietką, jaka pozbawia poetę wszystkiego, co pozostawił w ojczyźnie. Nie wiemy, jak Norwid ten werdykt przyjął, lecz z pewnością fałszowanie i „cementowanie” w tym fałszu jego życiorysu, czynione ręką zaborcy-kolonizatora, jawnie podawane jako powód grabieży (nawet najmniejszego) majątku, musiało spowodować (a nie była to w przypadku poety jedyna przyczyna oczywiście), że mógł poczuć się jak człowiek ostatecznie skolonizowany, niewolnik systemu. Może przyczyniło się to do urabiania jego wrażliwości wychylonej ku innym niewolnikom jego czasów, a zwłaszcza ku tym ludziom, którzy – sami nimi w dosłownym sensie nie będąc – stawali po ich stronie, gotowi nawet oddać życie w walce o społeczną sprawiedliwość i równość.

Nie jest więc dziwne, że w kilka lat później Norwid, podobnie jak Wiktor Hugo, przejął się losem Johna Browna, amerykańskiego abolicjonisty, który wraz z dwoma swoimi synami oraz kilkunastoma uzbrojonymi mężczyznami w 1859 roku wyruszył do Harper's Ferry w Wirginii, by 16 października zdobytą w arsenale broń rozdać czarnym niewolnikom i zmobilizować ich do powstania¹¹. Tej empatii polskiemu poecie nie starczyło jednak dla Indian (w tamtych czasach już zamykanych w rezerwatach), których dziwność, „dzikość” i przywiązanie do naturalnych, pierwotnych rytuałów wiodły Norwida niczym jakiś zaczarowany wehikuł ku „czasom Homera”. „Widziałem czasy Homera – wspominał po latach – kiedy widziałem dzikich Indian z tarczami okrągłymi z bawolej skóry, skaczących na dachy słomiane swoich chat i puszczający strzały z łuków ku niebu, aby po zbyt długiej spieczę deszcz upadł... I skoro strzały ich uderzyły w chmury, deszcz upadł. Trzeba było ich tak na dachach stojących i strzelających ku niebu widzieć, aby widzieć czasy Homera”¹².

Czerwono- i czarnoskórzy mieszkańcy Ameryki, razem z ich bezgranicznym cierpieniem, nie zostają zauważeni przez Norwida takimi, jakimi są. Nie przypominają samych siebie, lecz bohaterów eposów starożytnych, bo zachowują się tak odmiennie jak oni lub ucieleśniają tęsknotę za wielkimi ideami, takimi choćby jak człowieczeństwo, godność czy wolność osobista. Browna poeta podziwia, ale nie zajmuje się, jak on, rozwiązywaniem problemu niewolnictwa. Amerykę podniosłe synonimizuje z wolnością, lecz odrębne dzieje Indian i „Murzynów” nie stanowią dla niego historycznych korzeni tego kontynentu i nie jest ich nadmiernie ciekaw. Indiańską i „murzyńską” współczesność wplata raczej we własną filozofię myślenia o świecie i życiu, którą można by nazwać „zwrotem” chrześcijańskim. Ważna jest w niej uważnie

¹¹ Oczywiście do powstania niewolników nie doszło. Brown został ranny, a jego synowie, wraz z kilkoma jeszcze osobami, zginęli w potyczce z wojskiem rządowym.

¹² Z. Trojanowiczowa, Z. Dambek, dz. cyt., s. 541.

ogładana terażniejszość oraz pionierska siła nauczyciela-rewolucjonisty. Nadaje ona kierunek tym ludzkim działaniom, które godne są wspomnienia ze względu na ich szlachetny, misyjny charakter. Można więc chyba powiedzieć, że Norwid właściwie nie wplata w tę filozofię, lecz wyplata z niej Indian i Afroamerykanów. O tyle ważnych tych ostatnich, że swym niewolniczym istnieniem warunkujących piękny czyn.

Takie chrześcijańskie *continuum* wyrugowuje niechrześcijańskie treści przeszłej i ówczesnej społeczno-kulturowej rzeczywistości, czego przykładem opisywana przez Marię Janion reakcja Norwida na *Skład zasad* Mickiewicza z końca lat 40. XIX wieku. „Izraelowi, bratu starszemu, uszanowanie, braterstwo, pomoc na drodze ku jego dobru wiecznemu i doczesnemu. Równe we wszystkim prawo”¹³. Na tę mickiewiczowską konstytucję podkreślającą równość praw polityczno-obywatelskich Żydów i innych narodów, w tym Polaków, Norwid tak odpowiedział w liście do J.B. Zaleskiego: „Manifest ten w rzeczach Kościoła dąży do najdokładniejszego wyniszczenia dogmatu i rozwolnienia duchowego – a iż tam starszy brat Izrael przeważnie miejsce ma zajmować – tedy w ostatecznym skutku (krótko mówiąc) do Synagogi zmierza. Przyznanie starszości Izraelowi jest już logicznym stąd wpływem – albowiem Chrystus czas zwycięża, a starszość Izraela z chronologii jest, z czasu, z krwi etc. ... – zwrot do Starego Testamentu”¹⁴. Jednym słowem, Norwid widzi w poglądach Mickiewicza głównie zagrożenie dla religijno-duchowej czystości Kościoła, który ten chce według niego zastąpić „Synagogą” i „Starym Testamentem”. W jego interpretacji „Chrystus [który – przyp. A.P.] czas zwycięża”, radykalnie zmienia i bieg historii, i kierunek współczesności, odsuwając Żydów z ich kulturą, historią i religią na plan tak daleki i tak boczny, że nie można go już w tej oddali dostrzec; po prostu „wygumkowuje” Żydów z interesującej go rzeczywistości. O kwestii zrównania praw obywatelskich poeta milczy. Zaleski z kolei tak parę lat wcześniej pisał do Goszczyńskiego: „Mesjanizm Mickiewicza jest inszy; po prostu jest to apoteoza Judaizmu, nauka arcytwarda, mianowicie dla Słowian tak serdecznie chrześcijańskich [...]. Wyższość nad sobą duchową Żydów nieprędko jeszcze uznają Polacy i w ogólności wszyscy Słowianie”¹⁵. Trudność „narodowego wyrzeczenia się” oraz dobrze dziś znana rywalizacja narodów (nie tylko w cierpieniu, ale i o znaczenie i miejsce w dziejach) są tu aż nadto widoczne i słowa Goszczyńskiego, Zaleskiego i Norwida łączą się w polsko-romantyczną triadę niemożliwą do rozerwania.

Myśl opartą na wykluczeniu, i niosącą je niczym „dobrą nowinę”, zobaczyc można tuż obok drugiej, wydawałoby się sprzecznej z nią myśli – o potrzebie zniesienia niewolnictwa. Biali, chrześcijańscy Amerykanie, przeciwnicy Johna Browna, z pewnością również nie zniesliby „wyższości duchowej nad sobą” Murzynów i dlatego musieli im wskazywać właściwe, ich zdaniem, podrzędne (aż po wyniszczenie

¹³ M. Janion, *Bohater, spiszek, śmierć. Wykłady żydowskie*, Warszawa 2009, s. 231.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 232.

i śmierć) miejsce. Trzeba im było również czuwać nad tym, by to położenie – zgodnie z prawem kolonizatorskim, spajającym mocną klamrą system społeczny – było wśród Czarnych dziedziczone niczym pamiątka po babci, której nie można się pozbyć, choć nikt z rodziny jej nie chce. Norwid z jednej strony, tak jak w wierszu *John Brown*, odwoływał się do uniwersaliów i stereotypów:

Lecz oto właśnie tam, gdzie wolność sama
Całą się stawa tradycją narodu,
Na wskroś otwartą – z wschodu do zachodu –
Gdzie dzieje nie są jak gmach, lecz jak brama:
Właśnie że owdzie, w Ameryce młodej,
Starzec wiekowi swoim równy wiekiem,
Iż człowieczeństwem dzielił się z człowiekiem
Krętszy mającym włos, czarne jagody,
Starzec szlachetny – i Mojżesz Murzynów –
Głowę swą idzie nieść z głowami synów!¹⁶

Ameryka jest „młoda”, ufundowana na wolności, a jej niedługa, tworząca się historia bardziej przypomina horyzontalną, skądinąd chrześcijańską co do sensu, „bramę”, niż wertykalny „gmach” (dziwnie dziś się może kojarzący na przykład z budynkiem Sądu Najwyższego). Brown jest „szlachetnym starcem wiekowi swoim równy wiekiem” (urodził się w 1800 roku), który „człowieczeństwem dzielił się z człowiekiem / Krętszy mającym włos, czarne jagody”. Można więc sądzić, że w tym przypadku „człowieczeństwo” oznacza międzyludzką solidarność oraz potrzebę wolności takiej, jaka nie pozostaje bierna, lecz realizuje się w jej – żeby posłużyć się jednym z najbardziej norwidowskich słów – „wywalczeniu” i oznacza dostrzeżenie człowieka w czarnym niewolniku. Brown został tu przez Norwida nazwany „Mojżeszem Murzynów”, co przypomina o typowym i wyidealizowanym zestawie cech syna Amrama: przewodnika i przywódcy, który cudem, mądrością, wytrwałością i absolutnym zawierzeniem Haszem, wyprowadził Izraelitów z niewoli egipskiej i pokonując przeszkody nie do pokonania (tu zwłaszcza zatopienie Egipcjan w Morzu Czerwonym), doprowadził ich do bram Jerozolimy. Sam jednak zmarł (jak Brown, choć ten został powieszony za spisek, próbę obalenia porządku społecznego i morderstwo) tuż przed osiągnięciem celu i wypełnieniem powołania.

Norwid nie chciał żyć na amerykańskiej „ziemi bez-historycznej wszechstronności”¹⁷, nie mógł przywyknąć do „stosunków najamerykańsciejszych”¹⁸, polegających na krótkich przypadkowych rozmowach i niepewnych relacjach, ciążyły mu „stosunki z ludźmi, którym – jak pisał w jednym z listów do ks. Aleksandra Jełowickie-

¹⁶ C. Norwid, *John Brown*, w: tegoż, *Pisma wszystkie...*, s. 305.

¹⁷ Z. Trojanowiczowa, Z. Dambek, dz. cyt., s. 541.

¹⁸ Tamże, s. 536.

go – wierzyć nie mogę, którzy kochać nie dają się, których sądzić nie chcę”¹⁹. Listy te jednak wtenczas często podpisywał imieniem *Ismael* – wydziedziczonego syna Abrahama i niewolnicy Hagar. Ismael żył na wygnaniu na pustyni, lecz spłodziwszy 12 synów, dał początek ludowi arabskiemu. Norwid, wygnany co najmniej podwójnie (bo i z ojczyzny, i z Europy), a nawet potrójnie (bo z Ameryki wrócił potem na Stary Kontynent), miał respekt dla nieustraszonych inicjatorów i sam mógł się czuć jednym z nich. Mógł mu być też bliski przymus wygnańczego życia, które – choć jest pasmem nieszczęść – okazuje się wielce znaczące i uzasadnia się *per se*.

Z drugiej zaś strony Norwid, tak jak w wierszu *Do obywatela Johna Brown*, sięgał po modernistyczne odwrócenie. To Brown został wyposażony w wolę „precz odkopnięcia planety spodłonej”, a nie zepchnięty z podwyższenia i powieszony przez „kata”. Poeta chyba nie mógł przy tym wiedzieć, że jego zachowanie podczas rozprawy sądowej było niezłomne. Brown, niczym Sokrates, niczego nie żałował i do końca przemawiał na rzecz zniesienia niewolnictwa:

Nie mam nic do powiedzenia poza tym, że jestem tu dla podjęcia działań, które uznaję za całkowicie usprawiedliwione – mówił – nie po to, by występować w roli podżegacza czy zbója, lecz **aby nieść pomoc cierpiącym zło największe**. Chciałbym jeszcze powiedzieć, żebyście się lepiej – wy, wszyscy ludzie z Południa – przygotowali na rozstrzygnięcie tej kwestii, że **do rozstrzygnięcia może dojść wcześniej, niż zdołacie się przygotować**. Im wcześniej będziecie gotowi, tym lepiej. Bardzo łatwo możecie mnie zniszczyć – już jestem niemal zniszczony, **tę kwestię trzeba jednak rozstrzygnąć...** [podkr. – A.P.]²⁰.

Modernistyczne rozwiązania Norwida widać jeszcze w co najmniej dwóch fragmentach wiersza. Pierwsze dostrzegalne jest w wymiarze estetycznym, to „Oceanu ruchome płaszczyzny, przez które pieśń jak mewę posyła...”. Wyabstrahowana, przelewająca się ogromna woda (a niemal zaraz potem również obraz „pustego rusztowania”, na które „zlatuje mewa”) oraz pieśń, która dzięki porównaniu z mewą zyskuje wiele cech na raz (jest jasna, lekka, sprawnie unosząca się w powietrzu, „krzykliwa”, dobiegająca celu), przynosi z sobą ponurą, nowocześnie przenikliwą przepowiednię. Wynika ona ze głębokiej znajomości mechanizmów społecznych i pozwala wypowiedzieć wizję z „synem kata”, który „rączką dziecinną kamienie ciskał na mewę gościnną”. Mówi więc o idącym w pokolenia i zagarniającym najbardziej, jak dzieci, niewinnych – okrutnym, głupim i bezwzględnym dziele niszczenia solidarnościowego porozumienia i wsparcia.

Jak mogłaby więc wyglądać lekcja polskiego, podczas której uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej bądź licealiści mieliby uczyć się nie rasizmu, lecz o rasizmie najpierw na przykładzie romantycznym, potem na współczesnym? Jej nadrzędną ideą

¹⁹ Tamże, s. 552.

²⁰ S. Dickinson, *Norwid a dzieje Johna Browna*, „Studia Norwidiana” 1990, nr 8, s. 92.

można by uczynić rozpoznawanie aporii wykluczenia, a celem budowanie świadomości i wiedzy o tym, czym jest rasizm. Służyłaby również rozwijaniu umiejętności konfrontowania nowych treści wynikłych z interpretacji tekstów z sobą samym, głównie z postawami, jakie uczniowie i nauczyciel w sobie rozpoznają. Lekcja zyskałaby tym samym wymiar antydyskryminacyjny, oby przede wszystkim profilaktycznie (choć doświadczenie uczy, że zazwyczaj jest nie tylko tak). W projekcie i praktyce zajęć rasizm oświetlany jest nie od strony jego definicji „przykładanej” do wiersza, lecz znaczenia tego pojęcia są przez uczniów samodzielnie odnajdywane w poezji i listach, czyli w świecie wyobrażeń, myśli i poglądów pisarza. Sprzyja to rozwijaniu umiejętności interpretatorskich i budowaniu świadomości uczniów jako osób uczących się.

Do obywatela Johna Brown Cypriana Norwida będzie tu tekstem głównym, *John Brown* – pomocniczym. Ważne poznawczo i bardzo pomocne podczas ich interpretowania – wyimki z listów (choćby te wcześniej cytowane). Metodycznie istotne okaże się włączenie do materiałów lekcyjnych kilku fotografii wykonanych w niemal tym samym czasie, bo między 1859 a 1862 rokiem. To zdjęcie amerykańskiej rodziny niewolników z 1862 roku, Norwida w konfederatce, prostującego się w charakterystycznej pozie w klasycznym studiu fotograficznym w Paryżu w 1863, oraz fotografia portretowa Johna Browna, zrobiona na kilka lat przed jego ostatnim straceńczym atakiem na skandal niewolnictwa.

2. Praca uczniów na lekcji

Co i w jakim celu ze wszystkimi tymi tekstami i obrazami mieliby zrobić uczniowie? Jakie zadania, sformułowane przez uczącego, mogłyby im pomóc w trakcie pracy interpretacyjnej oraz przy analitycznym zagłębianiu się w problem rasizmu? Najpierw są proszeni o podzielenie się w parach różnymi sposobami rozumienia pojęcia niewolnictwa i o ich zanotowanie, więc również o uzupełnianie na bieżąco własnych pomysłów – tak się rozpoczyna prezentowana tu lekcja. Wystarczy jedno najprostsze pytanie nauczyciela, by tę współpracę uruchomić. Potem przyglądają się fotografii niewolników, następnie zdjęciu Norwida. Czytają jego wiersz wraz z wyimkami z listów. W końcu sięgają po fotografię Johna Browna. Na końcu zajęć porównują ją z jego poetyckim portretem. Innymi słowy, wynotowują ze wszystkich tych materiałów drobiazgi, pojedyncze obserwacje, by potem łączyć je ze sobą za pomocą samodzielnie wynajdywanych związków, a w rezultacie również pogłębiać ich rozumienie. Uczniowie mają wtedy okazję zaobserwować, że zależności te istnieją ponad uwarunkowaniami społecznymi czy też w poprzek nich, że nie liczą się zbyt z różnicami w jednostkowych sytuacjach bohaterów. Odmienności te topnieją bowiem dzięki człowieczemu poczuciu własnej godności, wspólnemu wszystkim przywoływanym postaciom i tak wyraźnie uchwyconemu na zdjęciach.

Być może widać też na nich swobodę charakteryzującą czasem sposób bycia pariasa²¹. Norwid – poważny, myślący, wpatrzony w dal; Brown – naturalny, zniszczony fizycznie, lecz silny, promieniujący wewnętrzną pewnością i jakimś magnetyzmem; rodzina czarnych niewolników siedząca przed chatą – poważny wyraz ich twarzy, znać w ich postawach jakieś gorzkie wycofanie. Pewnie fotografia była robiona pod przymusem, co powoduje, że nie sposób nagle nie pomyśleć o zdjęciach Żydów, również dzieci, robionych przez Niemców w getcie. I nie wiemy już wtedy, co tak naprawdę widzimy, bo nie możemy być pewni tego, co muszą ukrywać przed fotografem stojące i siedzące przed nim (oraz przed nami) osoby. Zauważane detale pozwalają jednak rozpoznać nieoczywiste na pierwszy rzut oka podobieństwa między wszystkimi tymi postaciami.

Posługiwanie się fotografią na lekcji interpretacyjnej może się dziać na wiele sposobów, tu służy wypisaniu szczegółów z każdego ze zdjęć. Po rozmowach i dzieleniu się obserwacjami z partnerkami i partnerami z par (w tej części lekcji uczniowie pracują w grupach dwuosobowych) możliwe staje się porównywanie ich interpretacyjnej wymowy. Portret Browna, a raczej wyobrażenie interpretatorów na jego temat, może być uzupełniany przez nauczyciela na przykład za pomocą materiałów dziennikarskich pochodzących z epoki. Zostały w nich zachowane słowa amerykańskiego abolicjonisty, jego reakcje i przekonania. Obraz ten konfrontowany jest później z tym, który został wyprowadzony z wiersza Norwida. Uczniom czasem łatwiej te interpretacyjne działania przeprowadzać na podstawie tego, co widzą, niż co czytają. Analiza materiału wizualnego wspomaga tu analizę tekstów literackich. Czytanie równoległe i wzajem się uzupełniające obrazów i zapisów może prowadzić do uczniowskich odkryć, niepozwalających interpretacjom łatwo się skonwencjonalizować, zbanalizować, a zwłaszcza przedwcześnie wyczerpać. A gdy dotyczy wierszy Norwida, okazuje się pomocne przy pokonywaniu trudności w lekturze wymagającej wysokich kompetencji czytelniczych. Rozmowy te z dużą dozą prawdopodobieństwa wymkną się ku współczesności, co oczywiście otwiera przed nauczycielem szansę kompetentnego i wartościowego poznawczo ich pogłębiania oraz osadzenia we współczesnej literaturze i odważnej refleksji. Odważnej niczym sam John Brown lub... James Baldwin.

3. Dlaczego James Baldwin?

Baldwin, amerykański prozaik i eseista, był wnukiem niewolnika i synem fanatycznego kaznodziei z Harlemu. Pisał, jak mówi William Styron, „na temat pogmatwanych relacji między czarnymi i białymi w Ameryce, a ponieważ był mądry

²¹ Na temat sposobów życia pariasa zob. H. Arendt, *Żyd jako parias: ukryta tradycja*, w: tejsze, *Pisma żydowskie*, przeł. M. Godyń, P. Nowak, E. Rzanna, Warszawa 2012, s. 311-335.

i roztropny, rozumiał dobrze konieczność radzenia sobie z groteskowo absurdalnymi paradoksami, jakie leżały u podstaw owej tragedii ras – zarówno nieodwzajemnioną miłością, jak i morderczą furią²². Pisał „z cudownym żarem, jak Camus czy Kafka”, „żywiąc przekonanie, że tworząc powieść czy opowiadanie, pisarz powinien mieć swobodę burzenia barier przynależności rasowej, przekraczania zakazanych granic, a także pisania z punktu widzenia kogoś, kto ma inny niż on kolor skóry”²³. Tę strategię pisarską można by ciekawie przenieść na grunt dydaktyki polonistycznej i proponować uczniom pisanie prac, na przykład opowiadań lub choćby ich dialogowych fragmentów, właśnie ze zdecydowanie – bo tożsamościowo – odmiennego niż ich własny punktu widzenia. Oczywiście wymaga to od nauczyciela rzetelnego merytorycznego przygotowania (nietrudno tu pomylić wiedzę ze stereotypem) oraz ćwiczenia z podopiecznymi umiejętności wpisywania cech tożsamościowych w profil narratora czy bohatera. Stawką dydaktyczno-wychowawczą jest tutaj empatyczne, radykalne poszerzanie doświadczenia życiowego, przynoszące efekt realnej zmiany w percepcji świata i życia osoby uczącej się. Wydaje się ona sprzężona z rozumieniem, akceptacją i ciekawością wobec postaw, wartości czy stylów życia innych niż własne, a tym samym z pogłębioną refleksją o samym sobie i własnym miejscu w świecie.

Z jakimi tekstami Jamesa Baldwina można pracować z uczniami na lekcji? Może to być na przykład choćby fragment zekranizowanej niedawno powieści, pochodzącej z lat 70. XX wieku, *Gdyby ulica Beale umiała mówić*. Ten, w którym para głównych bohaterów, Tish i Fonny, podczas kupowania pomidorów we włoskim sklepiku na rogu Szóstej Alei i Bleecker Street po raz pierwszy w życiu styka się bezpośrednio z wyjątkowo niebezpieczną, bo wielopostaciową napaścią rasową ze strony policji i białej większości – tak wielkiej, że tylko włoska sklepikarka staje po stronie afroamerykańskiej pary. Kilka scen, na których oparty jest ten fragment fabuły powieściowej, jest jak „bedeker” po społeczno-psychologicznym mechanizmie rasistowskiego radykalnego wykluczenia.

Uświadomiłam sobie [pomyślała Tish, seksistowsko, wulgarnie zaczepiana przez „małego, młodego, wypomadowanego włoskiego alfonsiaka” – przyp. A.P.], że jestem czarna i że tłum na ulicy jest biały, więc odwróciłam się i weszłam do sklepu, trzymając wciąż w dłoniach pomidory. [...] Byłam pewna, że policjant chce zabić Fonny’ego [który uderzył napastnika, by ją obronić – przyp. A.P.], ale wiedziałam, że nie będzie mógł tego zrobić, jeśli osłonię go swoim ciałem. Z całej siły, którą dawała mi moja miłość i świadomość, że mnie Fonny nie powali na ziemię, stałam odwrócona plecami, opierając głowę o jego pierś, ściskając jego pięści w swoich dłoniach, i patrzyłam śmiało w twarz policjanta²⁴.

²² W. Styron, *Jimmy w moim domu*, w: tegoż, *Hawany w Camelocie. Eseje osobiste*, przeł. J. Korpany, Warszawa 2012, s. 123.

²³ Tamże, s. 127, 130.

²⁴ J. Baldwin, *Gdyby ulica Beale umiała mówić*, przeł. M. Zborowska, Warszawa 1977, s. 191.

Ta ochrona, choć jedynie skuteczna w opisywanym momencie akcji powieściowej, nie spodobała się Fonnyemu, gdy bezpośrednio niebezpieczeństwo już minęło i mógł rozmawiać z Tish: „Mają nas w łapach i mogą z nami wyczyniać różne sztuczki. To wszystko jest skomplikowane, ale chciałbym, żebyś wiedziała, że mogą nas rozdzielić, pakując mnie w jakąś kabałę albo prowokując ciebie, żebyś mnie osłaniała”²⁵. Czarnych nie chroni nic i można z nimi zrobić wszystko. Nawet prawdomówność właścicielki sklepu zwraca się przeciwko nim: „Biali nie lubią [powiedział Fonny – przyp. A.P.], jak im jakaś biała kobieta mówi, że są skończonymi skurwysynami, że czarny ma rację i że mogą ją w dupę pocałować. [...] A ona mu [policjantowi – przyp. A.P.] właśnie powiedziała coś w tym rodzaju, i to w obecności innych ludzi. A on nie mógł nic zrobić. Dlatego niełatwo mu będzie o tym zapomnieć”²⁶. Tak też się dzieje, Fonny rzeczywiście niewinnie trafia do więzienia, gdzie jest katowany i gdzie „walczy o swoje życie”. Choć Baldwin pozostawia ostatnią scenę powieści otwartą, czytelnik nie pozostaje chyba z dużą nadzieją na uwolnienie bohatera. Rasizm w Ameryce (i poza nią) jest więc pułapką, z której się nie wychodzi. Rzecz w tym, że nie da się jej ominąć czy rozmontować, bo do jej zastawiania i sprawnego działania zaangażowane są poważne siły społeczne, polityczne i ekonomiczne. To się już stało długą tradycją, a do tego wspiera się ona na hierarchii władzy. Z rasizmem się żyje. Trzeba spytać – jak?

Równie pożyteczny dydaktycznie, jak omawiane fragmenty powieści, jest *Obcy we wsi*, esej pochodzący ze zbioru *Następnym razem pożar*, wydanego we wczesnych latach 60. Z jednej strony jest tu analizowany biały amerykański rasizm, z drugiej odkrywamy w nim, że ten europejski niewiele się od niego różni. Tytułowa wieś położona jest w Szwajcarii „około trzy godziny drogi od Lozanny”, mieszka [w niej – przyp. A.P.] około sześćset osób, sami katolicy. [...] To ta wieś uzmysławia mi – mówi narrator – że był dzień, nie tak znów bardzo odległy, kiedy Amerykanie właściwie nie byli Amerykanami, ale niezadowolonymi Europejczykami, stojącymi przed wielkim, niepodbitym kontynentem, kiedy szli, powiedzmy na rynek, po raz pierwszy widząc czarnych ludzi. O tym, jak dalece ich to widowisko zaszokowało, świadczy szybkość, z którą zdecydowali, że ci czarni nie są właściwie ludźmi tylko bydłem²⁷. I tu i tam narrator napotyka na podobne objawy rasistowskiej dyskryminacji, usłyszaną w rozmowach, zobaczoną w spojrzeniach, ukrytej w bezpodstawnych oskarżeniach wypowiedzianych za jego plecami.

Bezdenne przepaść [mówi – przyp. A.P.] rozpościera się pomiędzy ulicami tej wsi i ulicami miasta, w którym się urodziłem, pomiędzy dziećmi, które krzyczą *Neger!* dzisiaj

²⁵ Tamże, s. 198.

²⁶ Tamże, s. 199-200.

²⁷ J. Baldwin, *Obcy we wsi*, w: tegoż, *Następnym razem pożar*, przeł. D. Passent, Warszawa 1965, s. 47, 56.

i tymi, które krzyczały *Nigger!* wczoraj – tą przepaścią jest doświadczenie, amerykańskie doświadczenie. Słowo to rzucone dzisiaj za mną na ulicy wyraża przede wszystkim zdumienie: jestem tutaj obcy. Ale nie jestem obcy w Ameryce i to samo słowo unosząc się w amerykańskim powietrzu wyraża walkę, którą moja obecność wywołuje w duszy Amerykanina²⁸.

Dla narratora jest to walka o przeżycie.

Ludzie, którzy przymykają oczy na rzeczywistość [pisze Baldwin – przyp. A.P.] po prostu torują drogę ku swojej zgubie. Kiedy wokół przestaje istnieć niewinność, niewinny szybko staje się potworem. Nadszedł czas, by uświadomić sobie, że dramat rasowy, który rozgrywa się na kontynencie amerykańskim, stworzył nie tylko nowego czarnego człowieka, ale nowego białego również²⁹.

Bo to biały człowiek potrzebuje czarnego niewolnika dla spełniania własnych najintymniejszych i najohydniejszych zarazem potrzeb, co Baldwin przekonująco i szokująco pokazał w opowiadaniu o ironicznym tytule *Na spotkanie człowieka*. To trzeci tekst-propozycja, tym razem na najbardziej zaawansowaną lekcję polskiego o rasizmie. Pochodzi on z tego samego czasu, co wspomniany esej, i najmocniej ukazuje niewyobrażalne okrucieństwo białego rasizmu, włącznie ze sceną linczu, któremu przypatrują się całe rodziny razem z dziećmi jak na makabrycznym niedzielonym pikniku. Amerykański pisarz odsłania *the system of reality* społeczeństwa, a w nim system rasistowskiej dyskryminacji, czyniąc to nieraz podobnie – czyli bezpośrednio i życzliwie wobec czytelnika, któremu chce pogłębić czy nawet zmienić świadomość – jak John Brown sto lat wcześniej. Baldwin znalazł język dla wypowiedzenia doświadczenia ludzi śmiertelnie dyskryminowanych, a zapisując je, wyposażył go trwale w energię, która brać się może chyba tylko z silnego gniewu. Uczniowie starszych klas w szkołach średnich mogliby wraz z nauczycielem zmierzyć się etycznie i intelektualnie z rasistowskim „systemem rzeczywistości”, z pomocą Baldwina próbując go zrozumieć i odnosząc do świata, w którym sami żyją.

Zakończenie.

Pedagogika nadziei na lekcji polskiego

W *Powrocie do Polski* Renata Lis mówi o pilnej potrzebie mentalnej modernizacji polskiego społeczeństwa poprzez przekroczenie kategorii narodu, sięgnięcie po mniej sztywne tożsamości, a także otwarcie na nieoczywiste rozumienie przeszło-

²⁸ Tamże, s. 55.

²⁹ Tamże, s. 62.

ści i terażniejszości, tak gdy chodzi o literaturę, jak i poza nią. Poloniści, również nauczyciele, mają okazję, by pracować nad tą nieoczywistością rozumienia i interpretacji tak, by ich uczniowie mieli większą łatwość odnajdywania własnych identyfikacji w prawdziwie bliskim im i przez nikogo niepodpowiadany samookreśleniu. Cyprian Norwid, bardziej wrażliwy na wielkie idee oraz szlachetne gesty i czyny wybitnych osób niż na dopuszczenie do głosu zwykłych ludzi związanych systemową dyskryminacją, wytwarza jak gdyby edukacyjne puste miejsce, które dobrze zapełnia sobą i własną twórczością James Baldwin. Gdyby pomyśleć syntetycznie o tym uzupełnieniu, można by powiedzieć, że właśnie Baldwin mógłby być dla Norwida i heroicznym abolicjonistą, i niewolnikiem jednocześnie, Brownem-Baldwinem, czarnym Ismaelem o wiele bardziej wymownym niż Mojżesz z wiersza Norwida.

Ważne jest ponadto to, że nauczyciele poloniści mogą wziąć na lekcje takie na przykład wypowiedzi jak ta:

Chciałbym przypomnieć wobec przedstawicieli tak wielu narodów, spośród których nie wszystkie mają wśród siebie Żydów, czym dla Żydów w Europie były lata 1939-1945. Pośród milionów ludzkich istnień, które spotkała wtedy nędza i śmierć, Żydzi poznali jedyne w swym rodzaju doświadczenie całkowitego opuszczenia. Zaznali kondycji bardziej podrzędnej niż kondycja rzeczy, doświadczenia całkowitej bierności, doświadczenia męki. 53 rozdział Izajasza wyczerpał wtedy dla nich całą swą treść. Cierpienie dzielone wspólnie ze wszystkimi ofiarami wojny nabrało jedyne w swym rodzaju znaczenia prześladowania rasowego, które jest absolutne, gdyż paraliżuje już w samym zamierzeniu wszelką ucieczkę, z góry odrzuca wszelkie nawrócenie, zabrania jakiegokolwiek wyrzeczenia się siebie, jakiegokolwiek apostazji w etymologicznym tego słowa znaczeniu i w ten sposób dosięga samej niewinności istoty przywiedzionej do swej ostatecznej tożsamości³⁰.

Prześladowanie rasowe dosięga samej niewinności istoty przywiedzionej do swej ostatecznej tożsamości... – są to słowa Emanuela Lévinasa, pochodzące z *Trudnej wolności*, w których przypomina tę, wydawałoby się, oczywistość, że antysemityzm jest rasizmem, więc tak samo jak rasizm uderza w niezmienną, niewymienialną tożsamość człowieka, który zawsze niewinnie jest tym, kim jest i zawsze niewinnie podlega każdej dyskryminacji.

Wynikałoby z nich, podobnie jak z przekonań Baldwina, że społeczna i edukacyjna droga modernizacyjna musi być kontr-rasistowska. Wytycza ją między innymi bell hooks, uczennica Paulo Freire, która mówi o pedagogice i budowaniu społeczności nadziei (w czym zresztą można też widzieć wpływ modernistycznych ruchów społecznych z lat 60. XX wieku). hooks widzi potrzebę interwencji w codzienne zachowania ludzi, które zawsze są produktami kultury, w jakiej żyją. Interwencji

³⁰ E. Lévinas, *Religia dorosłych*, w: tegoż, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przeł. A. Kuryś, Gdynia 1991, s. 13.

czynionych ich własnymi rękami, a raczej głowami, gdy w krytycznym momencie paury zaczynają (naprawdę rozpoczynają!) zadawać sobie pytania o to, czyje słowa uznają za wartościowe? Kogo słuchają? Czy ich uwaga podpięta jest pod linie społecznej hierarchii czy dotyka wartości mowy każdego człowieka? Antyrasistowska transformacja – mówi dalej hooks w książce *Społeczność, która uczy*³¹ – jest możliwa dzięki teoriom krytycznym stosowanym do objaśniania codziennego życia, w tym też tego, jak w nim działa rasistowskie myślenie. Bez tego nie da się wytworzyć świadomości kulturowej w tej sprawie. Trzeba słuchać osób, które wiedzą, bo żyją życiem antyrasistowskim, oraz podtrzymując tę świadomość, fundament afirmacji różnorodności, zmieniać zachowania i tworzyć społeczności nadziei. Choć wymaga to dziś gigantycznego wysiłku, w szkołach może się zacząć od lekcji polskiego.

Wybrana bibliografia

- Arendt H., *Pisma żydowskie*, przeł. M. Godyń, P. Nowak, E. Rzanna, Warszawa 2012.
 Baldwin J., *Gdyby ulica Beale umiała mówić*, przeł. M. Zborowska, Warszawa 1977.
 Baldwin J., *Następnym razem pożar*, przeł. D. Passent, Warszawa 1965.
 Dickinson S., *Norwid a dzieje Johna Browna*, „Studia Norwidiana” 1990, nr 8.
 hooks b., *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*, New York 2003.
 Janion M., *Bohater, spisek, śmierć. Wykłady żydowskie*, Warszawa 2009.
 Lévinas E., *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przeł. A. Kuryś, Gdynia 1991.
 Lis R., *Powrót do Polski* [online], <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/8499-powrot-do-polski.html> [dostęp: 19.10.2019].
 Norwid C., *Pisma wszystkie*, t. 1, oprac. J.W. Gomulicki, Warszawa 1971.
 Trojanowiczowa Z., Dambek Z., *Kalendarz życia i twórczości Cypriana Norwida*, t. 1, Poznań 2007.

The Polish Lesson: A Lesson about Racism or a Lesson in Racism?

Summary

The article discusses a problem of importance in the present day – racism. Paradoxically, its omission from Polish-language lessons reinforces intolerance in the minds of some students and teachers. School studies of the short stories of Tadeusz Borowski and Zofia Nałkowska or the reportage of Hanna Krall should not exclude the issue of antisemitism from discussion and sound education. The proposed lesson plan for Polish classes is intended to break through this apparent taboo. It centres on an analysis of texts by two writers: Cyprian Norwid and James Baldwin. The former appears here as the author of the poem *Do obywatela Johna Brown* [*To Citizen John Brown*], the latter as the author of the novel *Gdyby ulica Beale umiała mówić* [*If Beale Street Could Talk*], the essay *Obcy we wsi* [*Stranger in the Village*] and the story *Na spotkanie człowieka*

³¹ b. hooks, *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*, New York 2003.

[*Going to Meet the Man*]. The Polish poet Norwid focuses the reader's attention on the problem of Black slavery in the mid-19th century, albeit in a somewhat ambiguous yet ultimately critical way. Baldwin's works decisively unveil the psychology of the white person on which the social practice of racist exclusion is based. The works analyzed, which represent various forms of literary expression, are accompanied by methodologically diverse contextual materials: other literary texts, photographs and film. Ideologically, this teaching proposal is based on the pedagogy of hope.

Keywords: Cyprian Norwid, John Brown, James Baldwin, racism, discrimination, slavery, antisemitism, pedagogy of hope.

Czy literatura była kobietą?

Jeden z moich najbliższych przyjaciół – mężczyzna – opowiedział mi kiedyś, że doskonale pamięta moment, kiedy w wieku 7 lat grał ze swoimi kolegami w piłkę nożną i nagle przyszła do nich ich koleżanka – także siedmioletnia – i oświadczyła, że chciałaby z nimi zagrać. Mój przyjaciel – człowiek dziś dorosły, świetnie wykształcony – wyznał mi, że do tej pory pamięta uczucie silnego sprzeciwu, które mu towarzyszyło w tej sytuacji. Jak to dziewczyna ma grać w piłkę nożną? Nonsens. Czy nie lubił tej koleżanki? Wręcz przeciwnie. Lubił bardzo. Czy ktoś kiedykolwiek powiedział mu, że piłka nożna nie jest dla dziewczyn? Nie. On najzwyczajniej w świecie wyciągnął wnioski ze świata, który przez pierwsze lata swojego życia obserwował. Nigdy nie widział w mediach żadnych rozgrywek, w których brały udział kobiety. Zdziwiłby się pewnie ogromnie, gdyby na tym etapie swojego życia nagle usłyszał, że istnieją żeńskie drużyny. Oczywiście to anegdota, z której naiwnością byłoby wyciągać daleko idące wnioski. Skłoniła mnie jednak ona do postawienia kilku pytań: W jaki sposób zareagowałabym, widząc podobną sytuację w mojej szkolnej klasie? I czy w ogóle powinnam na nią zareagować? Może uznać ją za standardową i nic nieznaczącą? Może wręcz przeciwnie – interpretować ją od razu jako przejaw dyskryminacji – nieważne czy świadomej lub nie? Czy może – jako nauczycielka – powinnam liczyć się z ewentualnymi przyszłymi skutkami podobnych zachowań, które może rodzic to przekonanie wyrażone przecież przez chłopca, który nie chciał zrobić czy powiedzieć niczego złego?

Niniejszy artykuł stał się dla mnie próbą zmierzenia się z takimi pytaniami i poszukiwaniem na nie odpowiedzi. Wierzę bowiem, że to właśnie my nauczyciele mamy wpływ w dużej mierze na to, jak nasi uczniowie postrzegają samych siebie, ale i swoje otoczenie. Moja praca dydaktyczna stale uzmysławia mi także, że często wykształcone w szkole przekonania stają się ważnym punktem odniesienia naszych uczniów w ich życiu dorosłym. Spotkanie z tekstami kultury, które jest podstawą zajęć języka polskiego, może więc stać się także próbą sprawdzenia własnych poglądów oraz refleksji nad codziennymi zachowaniami oraz sposobem rozwinięcia wrażliwości, która pomaga nie tylko dostrzec przejawy dyskryminacji, ale i im przeciwdziałać.

Dyskryminacja płciowa: fakt czy mit?

Od początku walki o równość praw kobiet to właśnie edukacja stanowiła jedną z najbardziej istotnych płaszczyzn działań; zwiększenie dostępu do niej było także jednym z najważniejszych kryterium zmiany społecznej¹. Często współcześnie to jednak przestrzeń szkolnej klasy staje się miejscem, w którym nieświadomie przyzwalamy na działania dyskryminacyjne ze względu na płeć. Nie wynika to często ze złej woli uczniów czy nauczycieli, ale jedynie z przyzwyczajenia do norm i zachowań, które stały się dla nas tak powszechne, że przestaliśmy zastanawiać się nad ich sensownością.

Zgodnie ze stanowiskiem Rzecznika Praw Obywatelskich z dyskryminacją ze względu na płeć mamy do czynienia w sytuacji, gdy dochodzi do nierównego traktowania „kobiet lub mężczyzn ze względu na ich przynależność do danej płci, które nie jest uzasadnione obiektywnymi przesłankami”². Mówiąc o tego rodzaju dyskryminacji, wyróżnia się dwa jej rodzaje. Po pierwsze możemy dostrzec dyskryminację bezpośrednią, z którą mamy do czynienia w sytuacji, kiedy dana osoba jest traktowana mniej przychylnie ze względu na płeć w porównaniu do osoby o innej płci w danej sytuacji³. Z drugiej strony wskazać możemy dyskryminację pośrednią. Odnosi się ona do sytuacji, w której z pozoru neutralne postanowienie, reguła czy kryterium doprowadzają do zaistnienia niekorzystnych dysproporcji lub szczególnie niekorzystnej sytuacji dla kobiety lub mężczyzny ze względu na przynależność do określonej płci⁴.

Lekcje języka polskiego, które są czasem – cytując Agatę Patalas⁵ – pracą nad naszą tożsamością, są też ważnym momentem, który możemy wykorzystać na refleksję dotyczącą tożsamości płciowej i tego, w jaki sposób ta tożsamość może wpływać na życie, wybory, a nawet bardziej przyziemnie – wyniki edukacyjne naszych uczniów oraz uczennic⁶. Naszym obowiązkiem jako nauczycieli nie jest przede wszystkim realizacja kolejnych podpunktów podstawy programowej, ale

¹ A. Gromkowska-Melosik, *Rekonstrukcje tożsamości współczesnych kobiet. Paradoxy emancypacji*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 2 (64), s. 98.

² *Dyskryminacja ze względu na płeć* [online], <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/dyskryminacja-ze-wzgledu-na-plec> [dostęp: 29.02.2020].

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ Stwierdzenie to padło podczas panelu dyskusyjnego „Jaki kanon, jaka tożsamość?” odbywającego się w ramach IV Kongresu Edukacji Polonistycznej w Poznaniu [online], <http://www.kongresdydaktyki2019.pl/wp-content/uploads/2019/06/Program-kongresu-na-stron%C4%99-internetow%C4%85-19-czerwca-2019.pdf> [dostęp: 29.02.2020].

⁶ Ze względu na moje doświadczenia zawodowe w swoim referacie chciałabym skupić się przede wszystkim na uczniach oraz uczennicach cisseksualnych, a więc takich, których płeć biologiczna określona podczas urodzenia jest zgodna z tym, jak sami się definiują i określają.

zbudowanie w naszych uczniach przekonania, że są w stanie osiągać ważne dla siebie cele. Wyniki współczesnych badań uzmysławiają, że większego wsparcia w tym zakresie potrzebują przede wszystkim nasze uczennice.

Stan badań

Płeć biologiczna (sex) to kategoria, która dotyczy biologicznej klasyfikacji na osobniki płci męskiej oraz osobniki płci żeńskiej⁷. Kategoria ta związana jest przede wszystkim z posiadaniem „atrybutów biologicznych przypisywanych kobietom bądź mężczyznom”⁸. Z drugiej strony należy wyróżnić pojęcie takie, jak płeć kulturowa (gender). Odnosi się ono do tego, co jest „społecznie wytwarzanym konstruktem, który nabywamy w procesie socjalizacji”⁹. Pojęcie to mieści w sobie często stereotypowe oczekiwania czy przekonania tworzone przez społeczeństwo, ale i wynikające z kultury warunkującej funkcjonowanie danej społeczności (kultura chrześcijańska będzie determinowała inne oczekiwania wobec kobiet niż na przykład kultura muzułmańska)¹⁰.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czym jest „kobiecość”, możemy wskazać dwa główne założenia. Zakładają one istnienie dychotomii w definiowaniu tego, co uznajemy za charakterystyczne cechy męskie oraz tego, co uznajemy za determinujące kobiecość. Po pierwsze należy przywołać pojęcie *esencjalizm*¹¹. Wywodzi ono różnice między płciami z biologicznych cech człowieka. W opozycji do esencjonalizmu sytuuje się konstruktywizm społeczny¹², który zakłada, iż różnice między płciami powstają za sprawą oddziaływania procesów społecznych.

W przypadku drugiej perspektywy – dla określenia płci w kontekście kulturowym – używa się zwykle terminu „rodzaj” (gender). Istnieją różnorodne interpretacje tego pojęcia, jednakże najczęściej jest on stosowany w literaturze, jako przeciwstawny do terminu płeć (sex). „Płeć” określa to wszystko, co rozumiemy pod pojęciem płci biologicznej, a zatem odnosi się on do fizjologicznych i anatomicznych cech płciowości. Rodzaj jest natomiast definiowany jako „społeczne, kulturowe i psychologiczne znaczenie narzucone biologicznej tożsamości płciowej”¹³.

⁷ Podręcznik świadomości genderowej, Warszawa 2006, s. 23.

⁸ A. Dzierżgowska, P. Skrzypczak, B. Baryła, *Kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów*, Warszawa 2005, s. 21.

⁹ K. Dułak, *Binarność płci w edukacji antydyskryminacyjnej* [online], http://www.tea.org.pl/userfiles/referaty/binarnosc_plci_w_educacji_antydyskryminacyjnej_-_katarzyna_dulak.pdf [dostęp: 29.02.2020].

¹⁰ Tamże, s. 7.

¹¹ A. Gromkowska-Melosik, *Rekonstrukcje tożsamości...*, s. 96.

¹² Tamże, s. 96.

¹³ Tamże.

Jak podkreśla Bogdan Wojciszke¹⁴, rozważając różnice płci i szukając ich przyczyn, należy wziąć pod uwagę trzy aspekty. Pierwszym jest różnica ze względów kulturowych socjalizacja dziewczyn oraz chłopców. Kultura każdego kraju determinuje nieco inny wzór kobiecości i męskości, „do którego dziecko stara się dostosować i do którego dostosowują je rodzice”¹⁵. Drugą niezwykle istotną kwestią są tzw. wyjaśnienia ewolucjonistyczne. Podkreślają one znaczenie „zróżnicowanych nakładów rodzicielskich (większych u kobiet, mniejszych u mężczyzn) i trwającej setki pokoleń specjalizacji (mężczyźni jako łowcy, kobiety jako zbieracze)”¹⁶. Jak zaznacza w swojej publikacji Bogdan Wojciszke obecnie założenie to budzi wiele kontrowersji ze względu na fakt, iż implikuje ono nieodwracalność niektórych różnic. Trzecią płaszczyzną, której należy się przyjrzeć, szukając powodów różnic między płciami, jest odmiennosc ról społecznych tradycyjnie przypisywanych mężczyznom oraz kobietom. Na przykład jedynie kobiety mają biologiczne możliwości nie tylko urodzenia dziecka, ale i karmienia piersią. Te wielomiesięczne doświadczenia związane z macierzyństwem sprawiają, że to właśnie kobiety miały możliwość większego rozwinięcia umiejętności komunikacji niewerbalnej¹⁷.

Każda z trzech wspomnianych wyżej teorii lepiej sobie radzi z wyjaśnianiem pewnych faktów, wobec których bezradne pozostają pozostałe. Żadnej nie należy więc obecnie bezwzględnie odrzucać¹⁸. Niezależnie jednak od tego, pod wpływem czego powstają te różnice, statystycznie większe szanse na osiągnięcie sukcesu w postaci uzyskania dyplomu prestiżowej uczelni czy atrakcyjnych zarobków będą mieli nasi uczniowie, a nie uczennice. Warto więc w codziennej nauczycielskiej pracy zastanawiać się nad tym, z czego to wynika i czy w jakiś sposób możemy mieć choć minimalny wpływ na wyrównanie tych tendencji. Osiągnięcie tego celu wydaje się jednak niemożliwe bez podjęcia próby zrozumienia przyczyn tego zjawiska oraz refleksji na temat czasem odmiennych potrzeb edukacyjnych, które mają nasi uczniowie oraz uczennice.

Pamiętając o wszystkich pozytywnych zmianach, które zaszły na przestrzeni ostatnich wieków w związku z równouprawnieniem kobiet, nie można jednak założyć, że sytuacja, w której się znajdujemy jest idealna i nie wymaga kolejnych zdecydowanych działań, mających na celu wsparcie naszych uczennic w szkole i co za tym idzie – w ich życiu dorosłym. Niestety wyniki badań pokazują, że wciąż mamy w tej sprawie bardzo wiele do zrobienia. Jak możemy przeczytać między innymi w publikacji Agnieszki Gromkowskiej-Melosik pt. *Rekonstrukcje tożsamości współczesnych kobiet. Paradoksy emancypacji nasze uczennice* – choć statystycznie

¹⁴ B. Wojciszke, *Psychologiczne różnice płci*, „Wszechświat” 2012, t. 112, nr 1-3, s. 13-18.

¹⁵ Tamże, s. 17.

¹⁶ Tamże, s. 18.

¹⁷ Tamże, s. 13-18.

¹⁸ Tamże.

zdobywają wyższe oceny od uczniów – osiągają mniejsze sukcesy w życiu zawodowym: rzadziej obejmują stanowiska kierownicze czy rzadziej kończą kierunki studiów oraz uczelnie uznawane za najbardziej prestiżowe. Biorąc pod uwagę cechy osobowości, kobiety statystycznie lepiej od mężczyzn powinny radzić sobie, pełniąc funkcję lidera, znów jednak rzadziej mają możliwość podjęcia się tego wyzwania¹⁹. Z czego wynika taki stan rzeczy? Być może odpowiedzi należy szukać w hipotezie wysuniętej przez Pierre'a Bourdieu, którą przywołują w swojej publikacji Młodożeniec i Knapieńska. Bourdieu podkreśla, że rynek pracy i sytuacja zawodowa kobiet są w sposób nieformalny kształtowane za sprawą następujących reguł:

a) kobiece zawody są przedłużeniem ich ról domowo-rodziny (nauczanie, opieka, usługi), b) kobiety nie powinny zajmować wobec mężczyzn pozycji autorytetu, c) monopoli w sferze obsługi maszyn i urządzeń technicznych mają mężczyźni. Jeśli przełoży się to na sferę nauki, widać, że: a) kobiety częściej niż mężczyźni zajmują się dydaktyką, b) kobiety rzadziej niż mężczyźni pełnią wysokie funkcje kierownicze, c) kobiety rzadziej niż mężczyźni robią kariery w dziedzinach określanych jako STEM (science, technology, engineering, mathematics)²⁰.

Szukając przyczyn powyższego zjawiska, należy spojrzeć zarówno na mechanizmy społeczne, które prowadzą często do samowykluczania się kobiet (na przykład skupienie się na tradycyjnie przypisywanych kobietom rolach domowo-rodziny), ale i w wymiarze globalnym na działania rodziców. Często wolą oni wspierać w rozwoju swoich synów, ponieważ są przekonani, że to właśnie mężczyźni mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu zawodowego czy finansowego²¹. Łatwo zauważyć, że obie te przyczyny mają znaczący wpływ na budowanie poczucia własnej wartości młodego człowieka.

Wierzę, że my, nauczyciele i nauczycielki języka polskiego także mamy ogromny wpływ na budowanie poczucia własnej wartości oraz świadomości społecznej naszych uczniów i uczennic, a nasze codzienne działania oraz szkolne praktyki mogą mieć pozytywny wpływ na zmianę czy choćby zrównoważenie tych tendencji. Warto postawić sobie pytania: z czego jednak wynika diagnoza Pierre'a Bourdieu? W jaki sposób możemy starać się przez codzienne działania na terenie szkoły i szkolnej klasy wpłynąć na zmianę tego, co ilustrują wnioski dotyczące sposobu obecności kobiet na rynku pracy? I – czy to w ogóle możliwe?

Podczas wizyty w Stanach Zjednoczonych w 1921 roku Maria Skłodowska-Curie spotkała się z ogromną grupą 3,5 tys. kobiet, a mówiąc dokładniej – absolwentek

¹⁹ Analizując ten stan rzeczy, trudno pozbyć się wrażenia, że cechy, które w szkole uznajemy za kluczowe, nie są tymi, które przekładają się na sukces absolwentów na współczesnym rynku pracy.

²⁰ M. Młodożeniec, A. Knapieńska, *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, „NAUKA” 2013, nr 2, s. 49-50.

²¹ A. Gromkowska-Melosik, *Rekonstrukcje tożsamości...*, s. 99-100.

amerykańskich uniwersytetów. Rok przed wizytą Marii Skłodowskiej-Curie jedynie 41 kobiet uzyskało w USA tytuł doktora nauk ścisłych. Natomiast w roku 1932 roku było ich już zdecydowanie więcej. Takim tytułem mogło się pochwalić 138 kobiet. Według niektórych badaczy to właśnie wizyta polskiej noblistki i płynąca z niej inspiracja miała się przyczynić do tej znaczącej zmiany²². Ta idealistyczna na pozór teza znajduje także potwierdzenie we współczesnych badaniach: „Znaczna liczba naukowców przyznaje, że na wybór ich ścieżki zawodowej pozytywny wpływ mieli nauczyciele spotkani na którymś etapie życia, podczas gdy mężczyźni częściej przyznawali, że »to był ich własny wybór«”²³. Czy ta różnica w postrzeganiu własnych umiejętności, oceny swoich możliwości oraz poczucia sprawczości wynika z powodów kulturowych? Może ma podłoże biologiczne? I czy to właściwie powinno mieć dla nas jako nauczycieli większe znaczenie? Myślę, że nie należy zawzięcie szukać odpowiedzi na to pytanie, ale warto zastanowić się, czy wsparcie, które zapewniamy uczennicom w zakresie rozwijania tych umiejętności, jest dostosowane do ich potrzeb. To właśnie one zdają się potrzebować więcej naszej uwagi i częstszego pozytywnego wzmocnienia. Bo to właśnie ciche dziewczyny w naszych klasach, zawsze przygotowane, nigdy niesprawiające problemu, często nie są świadome, jak duży potencjał w nich drzemie.

Wsparcie uczennic

Jak podkreśla w publikacji *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet: studium dynamiki dostępu* Agnieszka Gromkowska-Melosik funkcjonujące w przeszłości oddzielnie żeńskie i męskie placówki oświatowe stanowiły „jedną z ważnych płaszczyzn potwierdzania różnicy płciowej oraz tradycyjnych ról społecznych”²⁴. Wprowadzenie koedukacji stało się więc drogą do osiągnięcia równości w wymiarze społecznym. Udział kobiet w zajęciach do tej pory zarezerwowanych wyłącznie dla mężczyzn miał doprowadzić je do większego uczestnictwa w sferze publicznej, umożliwić w większym stopniu rozwój zawodowy i co za tym idzie – umożliwić większy udział w sprawowaniu funkcji publicznych i podejmowaniu decyzji istotnych dla całych społeczności²⁵.

Rzeczywistość koedukacji nie jest jednak idealna. Równość, jaką miała zapewnić bywa pozorna – nie tylko w wielu branżach, ale i w rzeczywistości szkolnych klas koedukacja staje się często przestrzenią dyskryminacji kobiet oraz dominacji

²² M. Młodożeniec, A. Knapieńska, *Czy nauka wciąż ma męską płeć?...*, s. 65.

²³ Tamże, s. 66.

²⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet: studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 90-91.

²⁵ Tamże.

mężczyzn. Nierzadko dyskryminacji, której już nie zauważamy, uznając pewne zachowania czy praktyki językowe za stosowne i zupełnie naturalne w danej sytuacji, bo zwyczajnie przyzwyczailiśmy się do tego, że częściej posługujemy się męskimi formami, a żeńskie wydają się czasem dziwaczne i nienaturalne; że symbolem osoby nie najinteligentniejszej jest kobieta – atrakcyjna blondynka; że śledząc losy bohaterów literackich, przyglądamy się przede wszystkim losom męskim; a bohaterki literackie takie, jak Zosia czy Łęcka budzą raczej uśmiech czy współczucie. Choć nie jest to z pewnością działanie celowe, polska szkoła zdaje się potwierdzać przekonanie, że wielkie czyny – zarówno te uchwycone na kartach książek będących literacką fikcją czy publikacji historycznych – to przestrzeń zarezerwowana przede wszystkim dla męskich bohaterów. Standardem jest męska narracja i męski punkt widzenia. Kobięca perspektywa i doświadczenie zajmują drugorzędne miejsce, co łatwo zauważyć, analizując choćby życiorysy najważniejszych bohaterów lektur wchodzących w skład podstawy programowej szkół ponadpodstawowych.

W jaki sposób powinna przebiegać zmiana? Ideałem byłoby włączenie do szkolnych dyskusji w większym stopniu perspektywy kobiecej. Nie musi iść za tym od razu kolejna reforma i postulat parytetu w zakresie wyboru autorów obowiązkowych lektur szkolnych. Mała ewolucja może mieć miejsce w czasie lekcji, kiedy to, rozmawiając o pozytywizmie, zastanowimy się dłużej nad losem Elizy Orzeszkowej i wydarzeniami z jej życia, które jej współcześni uznali za skandaliczne. Być może właśnie dyskusja na temat wybitnych pisarek, naukowczyń, dziennikarek czy artystek, których osiągnięcia niemal zawsze poprzedzone były sprzeciwem wobec przyjętych konwenansów i walką z trudnościami, z którymi nie musieli mierzyć się mężczyźni, stanie się choć niewielką inspiracją dla naszych uczennic w ich wyborach.

Gdyby te wszystkie wnioski poprzedzić słowem „dlaczego” i na lekcjach języka polskiego próbować spojrzeć na nieco szerszy kontekst, pytając:

- Dlaczego w naszym języku nienaturalne wydają się niektóre feminitywy? O czym to świadczy i co do tego doprowadziło? Jakie skutki może przynieść taki stan rzeczy?
- Dlaczego wśród listy lektur obowiązkowych, wchodzących w skład nowej podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych, która zawiera 49 pozycji, jedynie 9 z nich jest autorstwa kobiet? Z czego to wynika?
- Dlaczego, rozmawiając o literaturze, rozmawiamy w szkole głównie o doświadczeniach męskich? Do czego może to doprowadzić?
- Dlaczego wśród postaci historycznych, o których wspominamy w szkole, w porównaniu do liczby mężczyzn jest tak niewiele kobiet? Z czego to wynika?

To „dlaczego” poprzedzające nasze szkolne rozważania dotyczące równości płci nie tylko ułatwia zauważenie szerszego problemu, ale przede wszystkim może pomóc rozpocząć rozmowę dotyczącą przyczyn i skutków opisanego stanu rzeczy, a co za tym idzie – uwrażliwić nasze uczennice i uczniów na problem równości

płci. Choć często odpowiedzi na te pytania mogą wydawać się oczywiste, wierzę, że mogą także prowokować refleksję, która sprawi, że nasze uczennice i nasi uczniowie zastanowią się nad tym, czy rzeczywistość, która wyłania się z odpowiedzi na te pytania, im odpowiada czy jest światem, w którym chcieliby realizować własne ambicje, wychowywać ewentualnie w przyszłości własne dzieci.

Poza koedukacją

Czym w takim przypadku mogłaby stać się współczesna szkoła żeńska? Może miejscem, w którym pomagamy przygotowywać kobiety do społecznej rywalizacji z mężczyznami w *de facto* męskim świecie, jednak w szkolnym środowisku, które w większym stopniu rozumie potrzeby naszych uczennic, konieczność wzmacniania w nich poczucia własnej wartości, zachęcania do podejmowania działań ryzykownych?

Początek lat 90. ubiegłego wieku przyniósł w Stanach Zjednoczonych ponowny wzrost liczby placówek edukacji zróżnicowanej, a więc takich, w której chłopcy i dziewczyny uczą się w oddzielnych klasach. Podobną tendencję możemy zaobserwować także w Wielkiej Brytanii, w której w 2004 roku na każde 8 szkół przypadała 1 placówka niekoedukacyjna²⁶, i w której zaczęto tworzyć osobne szkoły dla dziewcząt i chłopców, w tym także szkoły dla dyskryminowanych chłopców oraz dziewcząt wywodzących się z mniejszości etnicznych i rasowych w dużych miastach. Celem tych placówek stało się wyrównywanie szans edukacyjnych²⁷. Czy takie działania mogą dziwić? Z pewnością tak, gdy porównamy je do polskiej rzeczywistości, w której model edukacji zróżnicowanej nie jest popularny i kojarzy się przede wszystkim z nurtem edukacji konserwatywnej. Za większą popularnością edukacji zróżnicowanej w krajach anglosaskich odpowiadają między innymi wyniki rankingów, które podkreślają wysoki poziom nauczania, którym często mogą pochwalić się placówki niekoedukacyjne. Warto tu przywołać choćby opublikowany w 2001 roku ranking najlepszych szkół średnich w Wielkiej Brytanii, w którym na pierwszych 50 miejscach (w tym w elitarnej top-20) znalazły się wyłącznie szkoły zróżnicowane ze względu na płeć²⁸. Zjawisko to nie było odosobnionym przypadkiem. W 2005 roku szkoły niekoedukacyjne zajęły pierwszych 10 miejsc w rankingu najlepszych brytyjskich szkół średnich. Co szczególnie ciekawe, aż 9 z nich było szkołami żeńskimi²⁹. Biorąc pod uwagę także fakt, iż absolwentki szkół żeńskich osiągają lepsze od średniej krajowej wyniki w teście SAT oraz lepsze

²⁶ A. Gromkowska-Melosik, *Rekonstrukcje tożsamości...*, s. 92-93.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

rezultaty w naukach ścisłych i matematyce niż inne dziewczęta (często w szkołach koedukacyjnych dominuje stereotyp, że dziewczęta mają większe predyspozycje do nauk humanistycznych, natomiast chłopcy do przedmiotów ścisłych), łatwo zauważyć, że żeńskie szkoły mogą okazać się dla wielu uczennic ciekawszą propozycją edukacyjną od placówek koedukacyjnych³⁰. Duże znaczenie dla tych wyników może mieć także fakt, iż w klasach niekoedukacyjnych uczennice mają większe szanse odnalezienia się w rolach, które zazwyczaj przypisujemy chłopcom – nie tylko naturalnej klasowej leaderki, sportowej mistrzyni, matematycznego geniusza (a może geniuszki?), ale i np. klasowego błazna – błazenki? Badania pokazują, że absolwentki szkół żeńskich są 6 razy bardziej skłonne do rozważania kierunków matematycznych, ścisłych i technicznych w porównaniu do dziewcząt uczęszczających do szkół koedukacyjnych³¹.

W szkolnej klasie

„Tak więc wypada strzec prawa i władzy / I nie ulegać niewiast samowoli. / Jeżeli upaść, to z ręki paść męskiej, / Bo hańba doznać od niewiasty kłęski”³² – twierdzi Kreon w tragedii Sofoklesa – *Antygonie* – obowiązkowej lekturze obecnej w nowej podstawie programowej szkół ponadpodstawowych. Antygoną jest jedną z nielicznych głównych kobiecych bohaterek, o której losach możemy porozmawiać ze szkolnymi licealistami i licealistkami. Przywołany fragment, choć po wyodrębnieniu z całości tekstu uderza dyskryminującym stwierdzeniem, często pozostaje niezauważony przy okazji rozmowy o historii opisanej przez Sofoklesa. Tymczasem ten antyczny tekst – jeden z pierwszych, które przeczytają prawdopodobnie uczniowie w szkole ponadpodstawowej – może stać się doskonałym pretekstem do rozmowy na temat zjawiska dyskryminacji także w czasach współczesnych i co za tym idzie, uwrażliwić uczniów na wspomniany problem. Czy przywołane słowa Kreona są znaczące w kontekście wydarzeń opisanych w greckiej tragedii? Warto zastanowić się nad tym z naszymi uczniami, wykorzystując do klasowych refleksji na przykład poniższe pytania:

- Czy płęć Antygony wpłynęła w znaczący sposób na jej pozycję negocjacyjną? Uzasadnij swoją opinię.
- Dlaczego Kreon uważa, że haniebną jest „doznać od niewiasty kłęski”? Z czego mogą wynikać jego przekonania? Czy zgadzasz się z nimi, czy nie? Uzasadnij swoje stanowisko.

³⁰ Tamże.

³¹ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość...*, s. 93.

³² Sofokles, *Antygoną*, przeł. K. Morawski [online], <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/antygon.html> [dostęp: 29.01.2020].

- Czy Antygona przez swoje zachowanie wpisuje się w dominujące stereotypy płciowe, czy je podważa? Uzasadnij swoje stanowisko.
- Jak mogłaby się poczuć Antygona, gdyby usłyszała słowa Kreona? Z jaką reakcją mogłaby spotkać się ta wypowiedź?

Jedną z bohaterek, która budzi największe emocje podczas omawiania szkolnych lektur w szkołach ponadpodstawowych, jest z pewnością Izabela Łęcka. Z mojego doświadczenia pracy z uczniami i uczennicami wynika, że zazwyczaj jej postawa oceniana jest zdecydowanie negatywnie. Warto te emocje towarzyszące rozmowie o bohaterce wykorzystać i zastanowić się nad tym, czy rzeczywiście Łęcka jest bohaterką jednowymiarową. Do ciekawych wniosków doprowadzić może także refleksja naszych uczniów nad tym, jakie cechy osobowości Izabeli zostają podkreślone, gdy porównamy ją z inną bohaterką *Lalki* Kazimierą Wąsowską. Poniższe pytania mogą pomóc nam w sprowokowaniu uczniowskich refleksji:

- Jakie doświadczenia determinowały wybory oraz zachowania Izabeli Łęckiej oraz Kazimierzy Wąsowskiej?
- Czy wybory bohaterki były sprzeczne, czy spójne z wyborami, które mogły obserwować na przestrzeni swojego życia? Uzasadnij swoje stanowisko.
- Dlaczego bohaterki zbudowane zostały przez autora powieści na zasadzie kontrastu? Czemu służyć ma taki zabieg pisarza? Uzasadnij swoje stanowisko.

Rola inspiracji ma ważne znaczenie w procesie wychowania. Jej wyjątkowość oraz skuteczność wynika jednak z tego, że jest czymś nieuchwytnym, nie pojawia się codziennie, rzadko mamy wpływ na jej zaistnienie (chyba, że sami jesteśmy inspirującymi postaciami dla swoich uczniów!) oraz trudno zmierzyć jej efekty. Należy jednak pamiętać, że na atmosferę panującą w naszej klasie i na wrażliwość naszych uczennic oraz uczniów nie mają dominującego wpływu przeważnie nawet najbardziej efektywne jednorazowe działania (na przykład w postaci apeli czy zorganizowanych akcji), ale to jak wygląda nasza szkolna codzienność. Jednym z piękniejszych doświadczeń w pracy nauczyciela języka polskiego są momenty, w których możemy na chwilę zatrzymać się podczas lekcji i porozmawiać o tym, co często umyka naszej uwadze w codziennym biegu. Kluczowe znaczenie dla tej atmosfery ma zwracanie uwagi na to, czy nasze codzienne komunikaty mogą mieć pozytywny wpływ na budowanie poczucia własnej wartości oraz czy tworzymy przestrzeń, w której każdy czuje, że jego głos i opinia mają znaczenie. Tylko w takiej atmosferze możemy pomóc naszym uczniom w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej oraz empatii, które są niezbędne dla zrozumienia zagrożeń, jakie niesie ze sobą na przykład dyskryminacja – bez względu na to czy dotyczy ona **płci, pochodzenia czy innych kwestii**. Wierzę, że dla rozwoju tej umiejętności cenniejsze będzie dbanie o to, aby na naszej lekcji regularnie padały pytania, które pomogą sprowokować refleksje na temat przyczyn i skutków dyskryminacji płciowej.

Sprzeciw

Poruszając temat nierówności płci, musimy być przygotowani, że w naszej klasie spotkamy się nie tylko z głosami poparcia. Zarówno bagatelizowanie zaznaczanych w tym artykule problemów, jak i sprzeciw wobec wynikających z badań realiów nie powinien nas zdziwić. Każdy z nas ma własne, anegdotyczne doświadczenie i nie zawsze jest ono zgodne z tym, co pomagają uchwycić badania. Często sprzeciw staje się wyrazem samoobrony. Ponieważ pomaga utrzymać przekonanie, że moje postępowanie jest właściwe, a rzeczywistość, w której przebywam, nie wymaga ode mnie podjęcia większego wysiłku, którego celem byłaby zmiana mojego podejścia czy reakcji na niewłaściwe zachowania innych. Intuicyjnie można by założyć, że takie zachowanie częściej pojawi się po stronie mężczyzn, jest to jednak błędne założenie. Elisabetta Camussi oraz Carmen Leccardi podkreślają, że przeświadczenie kobiet o „wewnętrznej jednorodności” jest mechanizmem, który pomaga utrzymać poczucie równowagi sił między kobietami oraz mężczyznami w miejscu pracy. Współczesne badania opisują między innymi tzw. syndrom królowej pszczoł, z którym mamy do czynienia, w sytuacjach gdy kobiety – zajmujące wysokie stanowiska w firmach lub strukturach społecznych – nie wspierają innych kobiet w obawie przed utraceniem własnej pozycji.

Kobieta lider znajduje się w pozycji samotnej i ekscentrycznej, a napotykanie podczas zmagania trudności prowadzi do powstania problemu, któremu się zaprzecza. To dlatego młode badaczki w większości mówią, że dyskryminacja płci nie jest obecna w ich organizacjach. „Chociaż kobiety czasami nie zdawały sobie sprawy, że ich przeżycia można zakwalifikować jako »opowieść o dyskryminacji«, często dostarczały narracje ujawniające sytuacje, w których albo one same, albo ich koleżanki były przedmiotem nierównego traktowania”. Najbardziej prawdopodobne wyjaśnienie zasada się na gruncie psychologicznych obronnych mechanizmów osobowości. Aby chronić poczucie własnej wartości i wysoką samoocenę, kobiety nieświadomie nie dopuszczają lub wypierają ze świadomości informacje o byciu obiektem dyskryminacji³³.

Kim jest Ada Hegerberg?

W ubiegłym roku Norweżka Ada Hegerberg otrzymała Złotą Piłkę³⁴ i została uznana najlepszą zawodniczką świata. Pomimo tego reprezentantka Norwegii nie brała udziału w ósmej edycji mundialu. Powodem, dla którego Hegerberg podjęła taką decyzję, jest kampania mająca na celu podniesienie rangi i poziomu żeńskich roz-

³³ M. Młodożeniec, A. Knapieńska, *Czy nauka wciąż ma męską płęć?*..., s. 60.

³⁴ A. Pika, *Złota Piłka dla Ady Hegerberg, czyli kwestia szacunku* [online], <https://sport.tvp.pl/40287607/zlota-pilka-dla-ady-hegerberg-czyli-kwestia-szacunku> [dostęp: 13.12.2019].

grywek. Młoda piłkarka już od pewnego czasu nie reprezentuje narodowych barw, co argumentowała twierdzeniem, iż jej kraj postrzega kobietą piłkę nożną z lekceważeniem i obojętnością, nie tworząc żadnej strategii rozwoju, pomimo posiadania wielu utalentowanych zawodniczek. Choć popularność Ady Hegerberg nie jest tak znaczna jak rozpoznawalność Leo Messiego czy Cristiano Ronaldo, zapewne między innymi dzięki niej dzisiejszym siedmiolatkom łatwiej będzie przekonać się, że nie ma rzeczy tylko dla chłopców czy tylko dla dziewczynek. Nie można jednak założyć, że sytuacja, w której się znajdujemy, jest idealna i nie wymaga kolejnych działań. Jedną z codziennych przestrzeni, w których warto takie, nawet najdrobniejsze działania podejmować, może stać się z pozoru zwykła lekcja języka polskiego.

Wybrana bibliografia

- Dułąk K., *Binarność płci w edukacji antydyskryminacyjnej* [online], http://www.tea.org.pl/user-files/referaty/binarnosc_płci_w_educacji_antydyskryminacyjnej_-_katarzyna_dulak.pdf [dostęp: 29.02.2020].
- Dzierzgowska A., Skrzypczak P., Baryła B., *Kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów*, Warszawa 2005.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet: studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Rekonstrukcje tożsamości współczesnych kobiet. Paradoksy emancypacji*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 2 (64).
- Młodożeniec M., Knapińska A., *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, „NAUKA” 2013, nr 2.
- Wojciszke B., *Psychologiczne różnice płci*, „Wszechświat” 2012, t. 112, nr 1-3.

Is Literature a Woman?

Summary

The aim of the article is to draw attention to the situation of female students, who despite receiving higher grades in schools, have statistically lower chances of achieving professional success. The first part of the text presents the findings of research on the likely causes of gender differences and gender discrimination, its manifestations and the ways this phenomenon is interpreted. Next, I present practices whose goal is to emphasize the importance of a female perspective in Polish-language lessons and stress the need to talk about gender identity and its impact on the fates of literary characters. The purpose of such practices is to develop empathy and sensitivity in students. An important part of the article is also its reflections on all-girl schools and the role they can play in supporting the intellectual development of female students.

Keywords: femininity, education, gender, discrimination, identity.

(Nie)widzialna historia, czyli o czym się nie mówi w lekturach szkolnych. *Teatr Niewidzialnych Dzieci* Marcina Szczygielskiego

Dużo miejsca można by poświęcić tematom nieobecnym w szkolnym dyskursie. Spychanych na margines, stanowiących temat tabu przemilczanych wątków, niemogących przebić się w polonistycznej praktyce lekcyjnej jest przecież wiele, co świadczy o potrzebie zmiany, rozszerzenia zakresu podejmowanych zagadnień o te należące do obszernej listy tematów wykluczonych, obcych, przemilczanych, czy obecnych, ale tylko zdawkowo, epizodycznie, po to, by zagłuszyć nieraz nawet nieuświadomione w pełni wyrzuty sumienia nauczyciela.

Warto jednak zauważyć, że jest także kilka tematów, o których mówimy, niekiedy wręcz krzyczymy, podnosimy w związku z nimi alarm, niezależnie od swojego podejścia do nauczania języka polskiego. Jednym z nich jest nieczytanie przez uczniów książek, a zwłaszcza lektur szkolnych. Choć większość z czynnie pracujących nauczycieli zapewne chętnie spuściłoby na fakt ten zasłonę milczenia, nie da się pominąć tego, że uczniowie w większości nie czytają zadanych im książek, mimo że często z dobrymi intencjami zabierają się za nie. Wywoływani przez nauczyciela stojącego na straży omówienia zadanego wcześniej tekstu, mniej lub bardziej trafnie ślizgają się po sensach zaczerpniętych z różnego rodzaju ściąg i opracowań, a stosowane przez nich ekwilibrystyczne zabiegi mające ukryć brak wiedzy (przecież gdyby w bryku było wszystko, nie byłby brykiem), czy własnej refleksji (trudno o nią przy spotkaniu jedynie z opracowaniem), mogłyby wręcz dostarczyć dodatkowego materiału badawczego Pierre'owi Bayardowi, autorowi słynnego eseju *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało?*¹. Stanisław Bortnowski, rozważając korzystanie przez uczniów z opisywanych „pomocy naukowych”, konkludował:

¹ Zob. P. Bayard, *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało?*, przeł. M. Kowalska, Warszawa 2008.

Kontakt z brykiem to dowód pauperyzacji myśli polonistycznej, lenistwa intelektualnego uczniów, to redukcja wrażeń i refleksji czytelniczych zarówno pozytywnych wobec dzieła, jak też to dzieło odrzucających. [...] Zastępowanie lektury brykiem równoznaczne jest ze starciem wszelkich emocji czytelniczych, do pozbawienia dzieła siły oddziaływania na tak lub nie. Obiekt artystyczny staje się tylko obiektem paranaukowym².

Obecna lista lektur dla uczniów szkoły podstawowej (zwłaszcza w przypadku klas 7 i 8) zawiera przede wszystkim teksty kanoniczne. Są to chociażby: *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, *Zemsta* Aleksandra Fredry, *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza, czy *Szyfowe prace* Stefana Żeromskiego. Stanowią one klasykę, choć niekiedy anachroniczną, zupełnie niezrozumiałą dla młodego człowieka zarówno ze względu na podejmowany temat, jak i na stawiający opór język. Pewien powiew świeżości odczuwalny jest w przypadku lektur dla klas 4-6, gdzie jako tekst obowiązkowy pojawia się powieść Rafała Kosika *Felix, Net i Nika* oraz *Gang Niewidzialnych Ludzi*, czy komiks Janusza Christy *Kajko i Kokosz. Szkoła latania*.

Z krótkiej ankiety przeprowadzonej przeze mnie wśród uczniów klasy 8, którzy przeczytali już większość tekstów obowiązkowych³, pojawiają się głosy o potrzebie czytania tego typu tekstów, czasem związanej z chęcią, niekiedy z poczuciem powinności. Na pytanie, jakie powinny być książki, które są lekturami, jedna z ankietowanych osób odpowiada:

Założeniem lektury nie jest przyjemne umiłanie czasu. Ma ona pokazywać, jak przez lata i wieki zmieniała się literatura na całym świecie. To może i jest nudne, ale szkoła nie ma nas zabawiać, tylko pomagać zdobywać wiedzę. Nic zatem nie trzeba zmieniać. Poza tym miło jest powspominać, jakich książek do przeczytania obowiązkowo się nie lubiło. Tak powinno być. Jeżeli o mnie chodzi, to do kanonu lektur mogłaby wejść powieść oparta na prawdziwej historii, najlepiej z okresu okupacji, *Tatuażysta z Auschwitz*, *Kołysanka z Auschwitz* idealnie przedstawiają realia cierpienia i wojny i nadają się do analizy.

To cierpiętnicze podejście, pełne pokory w stosunku do prymatu wiedzy nad przyjemnością, ukazujące poczucie wspólnoty w bólu czytania tych, którzy z lekturami obowiązkowymi zapoznać się muszą, jednocześnie wskazuje na pewne, tu ściśle sprecyzowane, zainteresowania, nieznajdujące odzwierciedlenia w czytanych tytułach. Pełne obłudy okazuje się podejście nauczycieli, którzy z jednej strony, niczym gombrowiczowski Bładaczka, żądają wręcz, aby ich uczniowie zachwycali się na równi z nimi arcydziełami, z drugiej zaś egzekwują treści niekiedy dla nich

² S. Bortnowski, *Lektury w stanie podejrzenia*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s.153.

³ W pełni mam świadomość nadużycia, jakim jest tutaj słowo „przeczytali”, które być może wypadałoby zamienić na czasownik o aspekcie niedokonanym „czytali” – skoro zaczęli choćby pierwszą stronę, to czytali przecież.

niedostępne, obce, z którymi młodzież nie jest w stanie się utożsamiać, nie zwracając uwagi na zanik jakiegokolwiek przyjemności ze spotkania z lekturą. Jak pisze Anna Janus-Sitarz w książce o znaczącym tytule *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*:

Analiza wszelkich czynników odpowiedzialnych za odwrót od książki prowadzi do wniosków, że przyczyny nieczytania występują w mniejszym czy większym stopniu w różnych środowiskach i oddziałują niejednakowo na różne podmioty, ale za wszystkimi można dojrzeć przyczynę nienazywaną wprost, ale dostrzegalną właściwie w każdej próbie tłumaczenia zjawiska czytania, a mianowicie: utraconą przyjemność lektury. Jak bowiem inaczej zrozumieć usprawiedliwienia: „nie czytam, bo nie mam czasu”, skoro wolny czas poświęca się na inne czynności: gry komputerowe, telewizję, słuchanie muzyki, dostarczające młodym ludziom takich emocji i satysfakcji, których nie potrafią doznać w spotkaniu z książką?⁴

Nie dziwi więc, że uczniowie postulują chęć czytania przede wszystkim książek współczesnych, pokazujących młodych ludzi i ich problemy, poruszających te zagadnienia, które według nich są ważne, a zostały zupełnie zmarginalizowane czy przemilczane w lekcyjnych propozycjach. Inny z ankietowanych 8-klasistów pisze:

Uwielbiam książki młodzieżowe. Bardzo łatwo mi się je czyta, są dla mnie przyjemne. [...] Na liście lektur powinny być książki poruszające temat współczesnych problemów, jak przemoc fizyczna i psychiczna, używki, hejt i polityka. Fajne byłyby książki o homoseksualizmie, żeby przyzwyczaić młodzież, że inna orientacja to nie choroba.

Kolejna z osób dodaje zaś:

Lektury szkolne w tych czasach nie powinny być napisane starożytnym językiem i słowami, które nie są już używane w Polsce i nastolatki nie znają ich znaczenia. Według mnie jest to bardzo ważne! I żeby lektury nie były sprzed 100 lat, tylko jakieś nowe, ciekawe. Z pewnością te nowo wydane książki zaciekałyby czytelników bardziej niż np. literatura Stefana Żeromskiego, Adama Mickiewicza.

Zatrważające wyniki badań poziomu czytelnictwa w Polsce każą nam myśleć, że uczniowie po prostu nie czytają. Jak pokazują rozmowy z nimi, wielu jednak czyta, co prawda nie to, co zada polonista, ale czyta. Większość uczniów, z którymi mam przyjemność współpracować, jest dobrze zorientowana w tytułach najnowszych książek młodzieżowych. Wprost deklaruje, że czytanie książek (z wyjątkiem lektur) jest dla nich przyjemnością. Może zatem zamiast kolejny raz pokazywać stopień nieczytania przez uczniów lektur, zastanowić się, czy nie warto omawiać z nimi

⁴ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 97-98.

współczesnych tekstów, a te dawne, ważne, konstytuujące myślenie o literaturze polskiej jako takiej czytać z nimi na lekcji i poznawać wspólnie lub pozostawić do przeczytania oraz zinterpretowania w klasach programowo późniejszych. Paradoksalnie, tym, o czym mówi się mało na języku polskim, jest proza najnowsza⁵. W sytuacji szkolnej, pomijam tu prywatne poszukiwania i zainteresowania uczniów, poznają ją oni przede wszystkim za pomocą fragmentów przytoczonych w podręcznikach. Choć autorzy tychże dokładają wszelkich starań, aby były to wyimki ciekawe, poruszające różnorodne problemy, to zawsze będzie to poznanie fragmentaryczne, oderwane od złożoności całej powieści.

Stąd też wiele pojawiających się w wydawnictwach poświęconych dydaktyce propozycji poszerzenia listy lektur o kolejne tytuły, które stanowić by mogły również swoistą bazę tekstów do wyboru dla polonistów. Jedną z książek, o której całościowo nie mówi się na lekcjach języka polskiego, jest *Teatr Niewidzialnych Dzieci* Marcina Szczygielskiego⁶. Powieść ta w 2016 roku zajęła I miejsce w IV Konkursie Literackim im. Astrid Lindgren na współczesną książkę dla dzieci i młodzieży w kategorii wiekowej 10-14 lat. Jednak nie to jest przyczyną propozycji podjęcia o niej rozmowy na lekcjach. Poruszone w niej zostało co najmniej kilka kwestii, które w szkole pomija się w ogóle lub mówi się o nich w sposób marginalny. Powieść ta w pełni wpisuje się w nurt współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży, o której Zofia Adamczykowa pisze jako o tej, która:

coraz częściej przekracza granice odrębności i staje się tym samym literaturą uniwersalną, a więc bez wyraźnego adresu czytelniczego. Zjawisko **dwuadresowości**, czy nawet **wieloadresowości**, z całą pewnością dotyczy arcydzieł literatury dziecięcej, które można odczytywać w różnych przestrzeniach i czasach na wielu poziomach interpretacyjnych. Ale widoczne jest też w odchodzeniu od ujęć afirmatywnych, w przekraczaniu tabu i podejmowaniu tematów trudnych, jakich zwykle unikała ta literatura (krzywdy, cierpienie, umieranie), a także w przyjmowaniu reguł poetyki „ogólnej”⁷.

Głównym bohaterem utworu, a zarazem jego narratorem jest 10-letni mieszkaniec domu dziecka – Michał. Jedną z koleżanek, współdzielącą z nim los osoby

⁵ O konieczności wprowadzenia do kanonu lektur omawianych na lekcjach języka polskiego pozycji literatury najnowszej pisali między innymi: A. Adamczuk-Stęplewska, *Literatura najnowsza w szkole. Obecna czy nieobecna?*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014; T. Wroczyński, *Literatura współczesna w szkole ponadpodstawowej*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie...*, a także M. Rusek, *Stalość i zmiana – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności*, w: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.

⁶ Słowo całościowo zostało tutaj użyte celowo, ponieważ fragment powieści znajduje się w podręczniku M. Derlukiewicz, A. Klimowicz, *Nowe Słowa na start! 6. Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa 2019, s. 94-97.

⁷ Z. Adamczykowa, *Literatura „czwarta” – w kręgu zagadnień teoretycznych*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008, s. 18.

pozbawionej normalnego, rodzinnego domu, Sylwia, z którą połączy go szczególna więź, nazywa ich Niewidzialnymi Dziećmi, tłumacząc to w następujący sposób:

– Dlaczego? Jeszcze pytasz? – mówi Sylwia z krzywym uśmiechem. – A kim my jesteśmy, jeśli nie niewidzialnymi dziećmi? My wszyscy, nie tylko stąd, ale z każdego domu dziecka? Och, ludzie chętnie się na nas gapią z bezpiecznej odległości, ale choć się gapią, to i tak nas nie widzą! Natomiast gdy podchodzą bliżej, odwracają oczy i już o nas zapominają. Jakby nas nie było! Nie powiesz mi, że nie zauważyłeś. Tak jest, było i będzie, nie czarujmy się⁸.

Ta metafora opisująca los dzieci z tak zwanego „biduła” trafnie obrazować może również podejście nauczycieli języka polskiego (ale i autorów programów nauczania czy podstawy programowej) do pewnych tematów. Można za Sylwią rzec, że oglądamy je z bezpiecznej odległości, lecz często nie widzimy lub nie pokazujemy ich tak dokładnie, by dostrzec mogli je nasi uczniowie. Poszczególne szkolne spotkania z powieścią Marcina Szczygielskiego związane powinny zatem być z kolejnymi tematami, które do tej pory często były wykluczane z lekcyjnego dyskursu, a dzięki temu utworowi dojść mogą do głosu i stać się przedmiotem refleksji.

Dotychczasowy wybór lektur dla szkoły podstawowej nie pomijał tematu dzieci, które utraciły rodziców. Sierotą jest przecież Ania Shirley (tytułowa *Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery) – dziewczyna najpierw tuła się po różnego rodzaju sierocińcach i rodzinach zastępczych, aby później przypadkiem trafić do Maryli i Mateusza Cuthbertów, czy chociażby Mary Lennox (bohaterka *Tajemniczego ogrodu* Frances Hodgson Burnett) – jej rodzice umierają na cholera, a ona przeniesiona zostaje do domu swojego wuja. Nie można powiedzieć zatem, że problem ten w ogóle jest pomijany, jednak pojawia się on jakoby na marginesie rozważań. Tym bardziej, że ostatecznie obie bohaterki zyskują nowy dom i po pewnym czasie są w nim szczęśliwe.

Sytuacja Michała Szymczyka pozwala pochylić się nad losem dzieci, które w domu dziecka przebywają dłużej. Bohater ukazuje nam dwa miejsca – Młody Las i Dębowy Las. Funkcjonują one na zasadzie opozycji. W pierwszym mieszka ponad setka wychowanków, podzielone na grupy dzieci mieszkają we wspólnych pokojach, których nie wolno im opuszczać po określonej godzinie, mają wyznaczone zadania, a także mniej lub bardziej lubianych opiekunów, przeważnie nietraktujących ich personalnie. Podczas jednej z rozmów na temat planowanej sztuki mającej opowiadać fikcyjną historię o dzieciach z domu dziecka (dzieje się to, kiedy Michał przeniesiony został już do Dębowego Lasu) padają słowa:

- A jaki jest ten dom dziecka?
- Normalny, jaki ma być?

⁸ M. Szczygielski, *Teatr Niewidzialnych Dzieci*, Warszawa 2016, s. 149.

– Myślę, że właśnie nie powinien być normalny – stwierdza Sylwia. – Niech będzie straszny. Dzieciom nic nie wolno, są smutne, biednie wyglądają, nic nie mają, boją się wszystkiego i są nieszczęśliwe.

– No, taki właśnie jest normalny dom dziecka – stwierdzam z przekąsem i siadam znowu na kamieniu⁹.

W Dębowym Lesie jest tylko garstka wychowanków, dzieci o szczególnie trudnej historii. Panują tam inne zasady. Oczywiście każdy ma tam również obowiązki, jednak ma swoistą prywatność i traktowany jest podmiotowo. To, co szokuje chłopca w pierwszym dniu pobytu tam, to fakt, że dziecko może wziąć kanapkę samo, wtedy kiedy jest głodne, pomiędzy posiłkami oraz to, iż wszyscy mają tam swoje własne pokoje, co staje się dla niego na tamten moment szczytem szczęścia.

Dzieci z domów dziecka, w których mieszkał Michał, cieszyły się z każdej drobnostki, którą otrzymały w darach. Wszystko, co posiadały, mogły tak naprawdę zmieścić do jednego pudełka. Samochodzik, lalka, czy tak niedostępne owoce urastały do rangi skarbu. Z tym faktem warto zestawić doświadczenie naszych uczniów, żyjących w czasach, w których wszystko jest na wyciągnięcie ręki, a jedno dziecko w ciągu roku, w niektórych przypadkach w trakcie jednego świąt Bożego Narodzenia, dostaje więcej zabawek niż Michał w ogóle posiadał.

W świecie, w którym dobra materialne nie mogą być nadrzędne, muszą zostać zastąpione przez coś, czego nawet bieda nie jest w stanie człowieka pozbawić. Narrator mówi:

My tu wszyscy w „Młodym Lesie” mamy bardzo mało rzeczy, dlatego postanowiłem zapamiętywać i zbierać sobie różne słowa i określenia, bo można ich mieć bardzo dużo za darmo, a w dodatku wcale nie zajmują miejsca, no i nikt ich nie świśnie¹⁰.

Zbieranie słów rekompensuje Michałowi braki materialne, natomiast wymyślanie różnorodnych historii, zwłaszcza tych związanych z domem rodzinnym, pozwala mu się za nimi schować. W scenie, w której ma narysować rodzinę, pokazuje swoją inteligencję, świadomie wybierając pomiędzy tym, co dla psychologa byłoby dobrym obrazkiem, a tym, co dyktuje mu serce, na co pozwolić może sobie jedynie przy cioci Joli. Wymyślanie opowieści i kolekcjonowanie słów będą tymi dwiema rzeczami, za którymi kryć się będzie chłopiec, co w sposób szczególny dochodzi do głosu w momencie, w którym traci ważne dla siebie osoby: Kiwaczka, młodszego od siebie chłopca, którego otoczył braterską opieką i ciocię Jolę, ulubioną wychowawczynię. Co najbardziej traumatyzujące, obie straty dokonują się nagle. Dzieci po fakcie dowiadują się o odejściu poszczególnych osób. Nie dane jest im nawet

⁹ Tamże, s. 180.

¹⁰ Tamże, s. 38.

się pożegnać, co stanowczo zaburza sytuację emocjonalną chłopca. Zamyka się on w sobie, popada w odrętwienie, zaczyna żyć w świecie swoich własnych wyobrażeń, aż trafia do szpitala.

W cytowanych wcześniej słowach Sylwia stwierdza, że wychowankowie domów dziecka są niewidzialni, ponieważ nikt ich nie zauważa. Jednak, jak pokazuje zachowanie Michała, w dużej mierze oni sami opanowują do perfekcji umiejętność mimikry, unikając celowego zwracania na siebie zainteresowania innych. Zachowanie to ma również odzwierciedlenie w rzeczywistych postawach dzieci, na przykład tych z rodzin dysfunkcyjnych. Przyjmują one najczęściej jedną z czterech ról – bohatera, kozła ofiarnego, maskotki (błazna) lub właśnie niewidzialnego dziecka, zwanego także dzieckiem we mgle. Osoby realizujące ostatni z wymienionych schematów zachowania izolują się od tego, co je otacza, uciekają w świat fantazji, częściej poruszając się po świecie wyobrażonym niż realnym¹¹. Kontekstem dla rozmowy z uczniami o tego typu postawie może być również zapoznanie się z *Opowiadaniem o niewidzialnym dziecku* Tove Jansson. W utworze tym przyczynę zamieszania w domu Muminków stanowi przyprowadzenie przez Too-tiki niewidzialnej dziewczynki. Chcąc to właśnie przyjaciółom powierzyć opiekę nad dzieckiem i zadanie uczyńnienia go znowu widzialnym, tłumaczy ona:

– Wiecie przecież, jak łatwo stać się niewidzialnym, kiedy się jest bardzo wystraszonym [...]. No więc, tę Nini wystraszyła w zupełnie niewłaściwy sposób jej ciotka, która wzięła ją pod opiekę, ale jej nie lubiła. Ciotkę poznałam – jest okropna. Nie jest zła, to można by jeszcze zrozumieć. Tylko zimna jak lód i ironiczna. [...] Była ironiczna od rana do wieczora, aż w końcu kontury dziecka zaczęły blednąć i zacierać się. W ubiegły piątek już wcale jej nie było widać. Wtedy ciotka oddała ją mnie, mówiąc, że nie może zajmować się krewnymi, których w ogóle nie widać¹².

Nini jest dzieckiem niechcianym, opieka nad nią okazała się być dla krewnej ciotki przykrym obowiązkiem, dlatego też co chwilę krytykowała i zawstydziała ona dziewczynkę. Jak zauważa Anna Gomóła: „Opowiadanie fińskiej autorki w metaforyczny sposób pokazuje efekty uporczywego przeżywania wstydu, czyli śmierć cywilną, rozumianą jako utrata tożsamości lub »eliminacja przez totalne lekceważenie«”¹³.

¹¹ Por. E. Włodarczyk, *Konsekwencje wychowywania się w rodzinie z problemem alkoholowym – bagaż na całe życie*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2016, nr 37 [online], <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-cac6176f-968c-48fa-a3eb-359c7d6fd0ae> [dostęp: 10.02.2020].

¹² T. Jansson, *Opowiadanie o niewidzialnym dziecku*, w: tejsze, *Opowiadania z Doliny Muminków*, przeł. I. Szuch-Wyszomirska, Warszawa 1968, s. 128-129.

¹³ A. Gomóła, *Anatomia wstydu, czyli „Opowiadanie o niewidzialnym dziecku”*, w: *Wstyd w kulturze: kolokwia polsko-białoruskie*, t. 2, red. E. Kosowska, G. Kurylenka, A. Gomóła, Katowice 2008, s. 150.

Ratunkiem dla niewidzialnej dziewczynki okazuje się być skuteczna kuracja domowa, którą mama Muminka znalazła w starych zapiskach babci, polegająca w dużej mierze na uprzejmym i podmiotowym traktowaniu.

Michał również potrzebował kuracji, która pozwoliłaby mu wyrwać się z marazmu. Umożliwia to dopiero wizyta cioci Joli i przeniesienie do innego domu dziecka. Jednak kluczowym momentem dla zrozumienia swojej sytuacji będzie rozmowa z ciocią Lucyną, kiedy uświadomi on sobie, że ma pełne prawo czuć się źle ze swoją sytuacją:

– Ja tam bez problemu mogę opowiedzieć o sobie. Bo co mi się niby zdarzyło? Nic wielkiego. Nie spotkało mnie przecież żadne jakieś tam specjalne nieszczęście.

Ciocia Lucyna przypatruje mi się z troską i mówi cicho, miękким tonem:

– Oczywiście, że cię spotkało, Michał. Spotkało cię wielkie nieszczęście. I wielka niesprawiedliwość.

Siedzę, patrzę jej prosto w oczy i już mam zaprzeczyć, gdy nagle robi się ze mną coś dziwnego. Na krótką chwilę brakuje mi oddechu, a gdy wreszcie udaje mi się zaczerpnąć powietrza, połykam je z głośnym świstem i nagle oczy wypełniają mi się łzami. Ciocia wstaje z krzesła, siada obok mnie i obejmuje mnie ramieniem, a wtedy coś pęka we mnie jak sznurek, którym ktoś z całej siły obwijał nadmuchany ponton. Mówię wam, no po prostu jakbym słyszał ten trzask! Coś rośnie mi w żołądku, w piersi, dławi w gardle. I zaczynam ryczeć. Na całego, ale wstyd! Nie mażę się, nie pochlipuję jak wtedy w szpitalu, ale płaczę i szlocham, niczym najgorsze mięczaki z „Młodego Lasu”. Za Kiwaczkiem, za jego kasztanami, za wyczytanym „Tytusem” i wspólnym oglądaniem filmów w świetlicy. Za ciocią Jolą, która była taka gruba, jak nie wiem, i dokładnie taka, jak powinna być moja mama, a nią nie była. Płaczę za „Tęczą”, za panem w złotym łańcuszku na szyi, który powiedział „synka zostawiam”. Za wujkiem Fryderykiem, który śmiał się jak szalony w autobusie i ciągle naprawiał swój motor, a on i tak za nic nie chciał jeździć. Za Fredkiem z Rybnika. Za fontanną. Za domem, w którym podobno mieszkałem w Katowicach – to taki porządny, ładny dom, ale nie to jest ważne, lecz to, że był mój, a nie jest i nigdy nie będzie. No i w ogóle za wszystkim, co było dobre, ważne, a co straciłem na zawsze. I przez to płaczę też, że tak tego wszystkiego właściwie mało było w sumie¹⁴.

Współcześnie młodzież często hamuje wyrażenie swoich uczuć, zwłaszcza w zakresie tych emocji, które uważane będą za negatywne. Sytuacja Michała, chłopca mądrego, który niejednokrotnie dał wyraz swojej wnikliwej obserwacji świata, świadomego swojego losu, zazwyczaj niemogącego pozwolić sobie na poczucie skrzywdzenia, działającego w imię zasady, jeśli inni mają gorzej, to mi nie może być źle, może być momentem samozrozumienia dla wielu młodych osób, które choć nie miały identycznej sytuacji, to bagatelizują swoje własne problemy emocjonalne, niejako mając wyrzuty sumienia, że mogliby nimi kogoś zajmować. Jak twierdzi Bruno Bettelheim,

¹⁴ M. Szczygielski, dz. cyt., s. 188-189.

aby mogło uchwycić swoje procesy wewnętrzne – nie mówiąc już o możliwości ich kontrolowania – dziecko potrzebuje możliwości dokonania eksternalizacji, to znaczy takiego sposobu ich przeżywania, jakby nie zachodziły w jego własnym wnętrzu, ale u kogoś innego. Aby móc zyskać w jakiegokolwiek mierze panowanie nad własnymi treściami nieświadomymi, musi ono spojrzeć na nie z pewnego dystansu, jak no coś, co jest w stosunku do niego zewnętrzne¹⁵.

Niewidzialną z pewnością nie chce być Sylwia. Jest to dziewczynka wielokrotnie uciekająca z ośrodków wychowawczych, przemądrzała, arogancka, ale też o niezwykłym talencie aktorskim i z zamiłowaniem do gry. Kiedy przybywa do Dębowego Lasu ciocia Lucyna postanawiała powierzyć jej opiece Michała, który dopiero co przeszedł załamanie nerwowe. Chłopiec i starsza od niego o 4 lata dziewczyna byli jak ogień i woda. Mimo początkowej niechęci, mają na siebie zbawienny wpływ, ona uczy go odwagi, umiejętności wyrażania swoich emocji, pomaga mu przestać się jękać i otworzyć na innych, on temperuje jej nadmierny zapał, sprawia, że przestaje myśleć tylko o sobie i zaczyna troszczyć się o kogoś, kto wcześniej był jej obojętny, a nawet, kogo traktowała z pogardą. To, co zbliżyło ich do siebie, to właśnie teatr, w którym ona ukrywała swoje prawdziwe emocje, odgrywając kolejne role, a on zyskał możliwość wyrażenia siebie dzięki własnym sztukom. Nie bez powodu zaczerpnięte z powieści Tove Jansson *Lato Muminków* motto brzmi: „Teatr jest najważniejszą rzeczą na świecie, gdyż tam pokazuje się ludziom, jakimi mogliby być, jakimi pragnęliby być – choć nie mają na to odwagi – i jakimi są”¹⁶.

Dla Niewidzialnych Dzieci teatr jest jedyną szansą, aby zwrócić na siebie uwagę, przecież, jak przekonuje Sylwia:

kiedy jesteś w teatrze, to chcesz czy nie chcesz, musisz patrzeć na scenę i na tych, którzy na niej stoją! W tym teatrze na scenie będą stały niewidzialne dzieci i moja w tym głowa, żeby nikt, kto choć rzuci na nas okiem, nie był w stanie oderwać wzroku!¹⁷

Dziewczynka faktycznie dokłada wszelkich starań, aby każdy mógł wykorzystać i zaprezentować szerszej publiczności swoje talenty. Teatr daje im odwagę, której nie mają na co dzień, pozwala oderwać się od szarej rzeczywistości, uciec od problemów, zamaskować swoje niedoskonałości.

Główna sprawczyni całego zamieszania związanego z teatrem sama uwielbia grać i jest w tym bardzo dobra. Przyjęcie dumnej i wyniosłej postawy przyszłej gwiazdy teatru pozwala jej zamaskować uczucia. Na zawołanie potrafi wcielać się w różnorodne role, cytować chociażby fragmenty z Szekspira, sprawiać, że ci,

¹⁵ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 2010, s. 98.

¹⁶ Cyt za: M. Szczygielski, dz. cyt., s. 7.

¹⁷ M. Szczygielski, dz. cyt., s. 149.

którzy jej słuchają, mają poczucie przeniesienia się w zupełnie inną rzeczywistość. W dodatku zdaje ona sobie sprawę z tego, jak teatr działa na ludzi, co widoczne jest chociażby w jej słowach kierowanych do Michała:

Teatr pokazuje życie, prawdę o nim albo nieprawdę, ale w taki sposób, abyś miał wrażenie, że jesteś częścią opowiadanej historii. Daje ci śmiech, łzy, zmartwienie, szczęście, miłość, a czasem nienawiść, dzięki którym ty sam stajesz się lepszym i mądrzejszym człowiekiem, a twoje życie staje się ciekawsze i bogatsze¹⁸.

Przedstawienie, które odegrać mają wychowankowie Dębowego Lasu, w sposób nieunikniony splata się z wydarzeniami historycznymi, stanowiącymi do tej pory jedynie tło. Niewidzialna historia jest więc wreszcie historią pewnych wydarzeń widzianych oczyma dzieci i przez nich przedstawianych, które odnoszą się do realnego epizodu z wcale niezamierzchłej przeszłości naszego państwa. Należy jednak pamiętać, że choć od wprowadzenia stanu wojennego, wydarzenia odgrywającego ważną rolę w fabule powieści, z perspektywy dorosłego człowieka minęło niewiele czasu, natomiast z perspektywy dziecka/ucznia czytającego książkę Szczygielskiego minione 39 lat stanowi przepaść (to przecież prawie czterokrotność ich życia). Co tym bardziej odczuwalne w czasach zaniku rozmów o przeszłości, rodzinnych opowieści niejako mogących umacniać narodową, także historyczną tożsamość młodego człowieka.

Pytani przeze mnie 13-latkowie, uczniowie klasy siódmej, mieli bardzo mgliste pojęcie o czasach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, wprowadzeniu stanu wojennego czy działalności Solidarności. Rzeczywistość PRL-u kojarzy im się jedynie z brakami na sklepowych półkach, kolejkami i kartkami jako środkiem płatniczym. Te trafne, choć fragmentaryczne obrazy określają to, co dla wielu stało się symbolem tamtych czasów. Zdecydowanie mniejszą wiedzę uczniowie mieli na temat stanu wojennego. Jego wprowadzenie datowali na różne lata XX wieku, myśląc często z wybuchem pierwszej wojny światowej, odzyskaniem niepodległości przez Polskę, wybuchem drugiej wojny światowej czy początkiem transformacji ustrojowej. Samo pojęcie stanu wojennego tłumaczyli jako rozbiory, winili za to wydarzenie Niemcy. Na 27 osób jedynie jedna potrafiła rzeczowo odpowiedzieć na zadane pytanie. Zdecydowanie lepiej kojarzyli Solidarność, choć głównie utożsamiali ją z postacią Lecha Wałęsy. Tym kilku pytaniom nie można w żadnym wypadku nadać rangi badań naukowych, jednak wskazują one na problem, jakim jest niewiedza uczniów związana z latami 80. poprzedniego stulecia, które przecież były chociażby czasem dzieciństwa ich rodziców.

W początkowej części powieści Szczygielskiego, którą Małgorzata Chrobak zaliczy do utworów, w jakich: „Czytelnik znajdzie [...] realistyczne obrazy różnych

¹⁸ Tamże, s. 145.

enklaw życia codziennego”¹⁹, tło historyczne jest praktycznie niewidzialne. Ustępuje ono miejsca tłu społeczno-kulturowemu. Przykładowo czytający dowiaduje się, że w telewizji puszczane są radzieckie filmy, organizowane były pochody pierwszomajowe, telewizor (z dziwnymi kolorami, ale jednak kolorami) jest szczytem luksusu, po ulicach jeżdżą małe fiaty, polonezy czy trabanty, przed sklepami ustawia się długie kolejki i nie kupuje się w nich tego, co się chce, tylko to, co jest, a idolem wielu młodych ludzi jest Mirosław Hermaszewski. Wielokrotnie przewija się także nazwa Solidarność, którą poszczególne osoby tłumaczą Michałowi na różne sposoby. Znajdują się też pewne aluzje do działalności podziemia, które z pewnością rozpoznawalne dla dorosłego czytelnika, widziane oczyma dziecka, były jedynie tajemniczymi sprawami dorosłych. Mowa tu chociażby o walizkach, jakie pewien mężczyzna przywozi cioci Lucynie, a z którymi druga wychowawczyni pani Irmina nie chce mieć nic wspólnego.

Losy wszystkich dzieci z Dębowego Lasu splotą się z historią dopiero w momencie ogłoszenia stanu wojennego, co nie bez znaczenia dzieje się to w dzień, kiedy odbyć się miała premiera ich sztuki. Ten ranek jest inny od wszystkich. Znika ciocia Lucyna, a jej pokój wygląda jak pobojuwisko. Być może stanowiło to konsekwencję konspiracyjnej działalności wychowawczyni, a może plakatów zapraszających na spektakl zatytułowany przez dzieci: *Solidarność Niewidzialnych czyli Zwycięstwo*, które w tajemnicy przed opiekunką wywiesza w Lublinie Sylwia, licząc na przybycie tłumów na premierę. W telewizji nie pojawia się teleranek, a wystąpienie generała Jaruzelskiego jedynie w mglistym zarysie rozumiane jest przez starsze dzieciaki. Zostają one same w domu, w momencie, którego nie rozumieją, co początkowo powoduje wybuch paniki, a później staje się dla nich momentem próby dojrzałości i odpowiedzialności za siebie nawzajem. Pozostając kilka dni bez opieki, uczą się organizować sobie życie. Okazuje się, że na pozór proste czynności, takie jak chociażby gotowanie są trudne, zwłaszcza gdy nie ma nikogo, kto mógłby pomóc.

Szczygielski w *Teatrze Niewidzialnych Dzieci* pokazuje, jaki wpływ na dzieci mają wydarzenia, których nie rozumieją niekiedy i dorośli (co najlepiej obrazuje scena, kiedy stojący na ulicy żołnierz, któremu dwie staruszki – współczujące marznącemu – przynoszą zupę, pyta je przy okazji o to, czy może wiedzą, co się właściwie dzieje). Wychowankowie domu dziecka, którzy do tej pory nie byli przez nikogo zauważani, a jednocześnie sami do perfekcji opanowali umiejętność mimikry, wreszcie mieli okazję pokazać się, być w centrum uwagi, co przez splot wydarzeń historyczno-politycznych zostało im odebrane. Teatr Niewidzialnych Dzieci pod dyrekcją Sylwii Kiełczyk decyduje się wystawić swoją sztukę mimo wszystko. Przeżywają chwilę, kiedy wszyscy na nich patrzą, podziwiają właśnie ich, są w centrum

¹⁹ M. Chrobak, *(Nie)pamięć PRL-u. Literatura dziecięca i młodzieżowa wobec najnowszej historii Polski*, w: *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, A. Kania, Kraków 2018, s. 133.

uwagi, chwilę swojego sukcesu, pokonania lęku, wyjścia z codziennej, bezpiecznej pozycji osoby, która musi, a raczej chce, się ukrywać przed wrokiem innych. Wszystko zakończyłoby się sukcesem, gdyby nie brutalne rozpędzenie manifestacji przez milicjantów, wśród których najbrutalniejszym jest ten, którego Michał kojarzy jako byłego wychowanka Młodego Lasu.

W epilogu swojego, można by rzec, pamiętnika, Michał podsumowuje:

Wolałbym, żeby zakończenie mojej historii było inne, bo mimo wszystko wciąż uważam, że znacznie lepiej jest, jeśli widzom albo czytelnikom po obejrzeniu spektaklu albo po przeczytaniu książki jest wesoło. Jeśli jeszcze kiedyś napiszę jakąś książkę, to obiecuję, że będzie miała dobry koniec. Choć właściwie ten nie jest taki całkiem zły, bo – jak napisała mi w liście ciocia Lucyna – niekiedy jest tak źle, że potem może być tylko lepiej²⁰.

Co w takim razie jest ich tragedią, skoro poszczególni wychowankowie Dębowego Lasu – aktorzy Teatru Niewidzialnych Dzieci, znaleźli w końcu dom, rodzinę, w której mogli wreszcie poczuć się jak u siebie, pozostali zaś przeniesieni zostali do innych domów dziecka, a ciocia Lucyna wyszła z aresztu? Opisani są wszyscy: sam Michał, Karolina, Łucja, Marcel, Izka, Wiktor, Rysiek, Kryśka-Maryśka, a nawet ciocia Irmina i pan Antoni. Brakuje tylko Sylwii, co nieuważny czytelnik być może po prostu pominie. Władze chciały zatuszować sprawę spektaklu, który odbył się na placu Po Farze w Lublinie, przypuszczalnie nie ze względu na to, że grupa dzieci stanowiła dla władzy zagrożenie, lecz ze względu na śmierć Sylwii. W symbolicznej scenie rozpędzenia manifestacji dziewczyna ginie za to, co kochała, ginie, ponieważ chciała zostać zauważona, a co ważniejsze, chciała, aby dostrzeżeni zostali inni, których polubiła i do których się przywiązała, choć w ogóle nie miała takiego zamiaru.

Przywołana w temacie (nie)widzialna historia jest jasną aluzją przyjrzenia się z uczniami tłu historycznemu, momentowi wprowadzenia stanu wojennego widzianego oczami dziecka, jednak jest również metaforą określającą tożsamość dzieci z domów dziecka, jest wreszcie opowieścią o tym, od czego każdy kiedyś uciekał, bagatelizując swoje własne problemy, próbując coś ukryć, zamaskować, co uczyło nas codziennej gry w teatrze życia, będącym maskaradą naszych prawdziwych, lecz tłumionych odczuć i pragnień. Dokonany przegląd tematów możliwych do podjęcia z uczniami pokazuje, że jest to lektura, która choć nie opowiada o czasach zupełnie współczesnych, bliskich młodym ludziom, to otwiera wachlarz możliwości i zbliża ich do tego, co tu i teraz, do odkrywania siebie samego przez powieść i uczeniu się przez nią innych.

²⁰ M. Szczygielski, dz. cyt., s. 263.

Wybrana bibliografia

- Adamczykowa Z., *Literatura „czwarta” – w kręgu zagadnień teoretycznych*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008, s. 13-45.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 2010.
- Bortnowski S., *Lektury w stanie podejrzenia*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 139-158.
- Chrobak M., *(Nie)pamięć PRL-u. Literatura dziecięca i młodzieżowa wobec najnowszej historii Polski*, w: *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, A. Kania, Kraków 2018, s. 131-149.
- Gomółka A., *Anatomia wstydu, czyli „Opowiadanie o niewidzialnym dziecku”*, w: *Wstyd w kulturze: kolokwia polsko-białoruskie*, t. 2, red. E. Kosowska, G. Kurylenka, A. Gomółka, Katowice 2008, s. 147-160.
- Jansson T., *Opowiadanie o niewidzialnym dziecku*, w: *też: Opowiadania z Doliny Muminków*, przeł. I. Szuch-Wyszomirska, Warszawa 1968, s. 126-148.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Szczygielski M., *Teatr Niewidzialnych Dzieci*, Warszawa 2016.

(In)visible History or What isn't Mentioned in School Set Books. Teatr Niewidzialnych Dzieci (Theater Of The Invisible Children) by Marcin Szczygielski

Summary

This article is a proposal to broaden the already anachronistic repertoire of set books discussed in elementary school Polish-language lessons by including the novel by Marcin Szczygielski, which is appreciated by readers and critics alike, entitled *Teatr Niewidzialnych Dzieci (Theater Of The Invisible Children)* (2016). The story of ten-year-old Michał, a child from a Silesian orphanage, whose fate intertwines with the daily life of the early 1980s, becomes the setting for stories about important historical events, as well as universal values. Bearing in mind the fact that for young people in present times the lives of our parents and their grandparents, and the political changes at the turn of the eighties and nineties are a distant past, this book can be a good pretext to take up difficult topics, often passed over in silence and „invisible” in modern-day Polish education.

Keywords: set books, universal values, an invisible child, orphanage, history, level of readership, taboo topics.

Koniec czy początek gry?

Tematyka homoseksualna w powieściach dla młodzieży i na lekcjach języka polskiego

Początek gry

„Dla wszystkich chłopców, którzy musieli nauczyć się grać według innych zasad” (IZL, s. 3)¹.

Tą dedykacją rozpoczyna swoją książkę Benjamin Alire Sáenz, autor *Innych zasad lata* (tytuł oryg. *Aristotle and Dante Discover the Secrets of the Universe*, 2012), powieści być może nie *stricte* młodzieżowej, ale poprzez tę dedykację pośrednio do młodych ludzi kierowanej. Użyta tu metafora gry konotować może różne odniesienia: do gry aktorskiej, sportu czy gry planszowej lub komputerowej. Jest to w końcu domena dzieci (choć i dorośli potrafią się bawić), a każda zabawa rządzi się swoimi prawami: przede wszystkim – co cenne – pozwala na przeniesienie się w ramy nowej, równoległej rzeczywistości, w której odczuwamy wyłącznie przyjemność, a wszystko dzieje się „tak jakby”, „na niby”, co pozwala po zakończeniu zabawy **pozostać sobą**, zwłaszcza gdy zakłada ona odgrywanie jakiejś roli².

Tu rodzi się problem wynikający z dwoistego pojmowania gry: dzięki niej bohaterowie książek, które zaprezentuję dalej, z jednej strony mogą poczuć się swobodnie „we własnej skórze” w ramach przyjętych reguł gry, z drugiej jednak – gra ta nakazuje im niekiedy udawać kogoś, kim nie są. Stąd postawione przeze mnie w tytule wystąpienia pytanie o to, w którym momencie gra się zaczyna, a w któ-

¹ Wszystkie odnośniki do cytatów i fragmentów powieści zostały dla ułatwienia opatrzone skrótami tytułów i numerami stron w poniższych wydaniach:

IZL – B. Alire Sáenz, *Inne zasady lata*, przeł. A. Skowron, Poznań 2013.

SoIHS – B. Albertalli, *Simon oraz inni homo sapiens*, przeł. D. Olejnik, Słupsk 2016.

AC – E. Bell, *Alan Cole nie jest tchórzem*, przeł. M. Zacharzewski, Warszawa 2018.

NPPJ – S.J. Green, *Noah po prostu jest*, przeł. A. Byra, Warszawa 2019.

KG – A. Onichimowska, *Koniec gry*, Łódź 2016.

² Por. R. Caillois, *Gry i ludzkie*, przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997.

rym kończy, i jakie zasady rządzą światem widzianym oczami homoseksualisty. To trudne do stwierdzenia – zwłaszcza gdy przyjmiemy szacunkowo, że większość społeczeństwa, według licznych danych, jest heteroseksualna. To, co jednak warte uwagi to pole semantyczne towarzyszące **ujawnianiu** swojej lub czyjejs orientacji seksualnej, zorientowane wokół **tajemnicy**, **demaskacji** czy wręcz denuncjacji, ale też **przyznania się** (tak jakby bycie homoseksualistą w Polsce było przewinieniem).

Pozycja mniejszości seksualnych w Polsce nigdy nie była komfortowa, a na przestrzeni ostatnich kilku lat, czy wręcz miesięcy, stała się ważnym problemem społecznym i na dobre zagościła w dyskursie medialnym, z uwagi na toczące się w Polsce spory polityczne i obyczajowe. Warto jednak nadmienić, że homoseksualizm nie jest już tematem tabu w naszym kraju i dziś nie tyle rozpatrywany jest fakt istnienia kilku orientacji seksualnych (oraz wielu koncepcji płci), ile poszukiwane są sposoby na to, by porządek ten, przez wiele lat skostniały i związany ściśle z odwieczną dominacją heteroseksualnej męskości w kulturze, przewartościować i zasygnalizować możliwość innego widzenia świata.

Perspektywa genderowa – pisze Karolina Kwak – daje możliwość spojrzenia na tekst z wielu punktów widzenia, może być dla uczniów niestandardowym sposobem odkrywania sensów ukrytych w tekstach, interesującą alternatywą dla tradycyjnej interpretacji. Problem płciowości, proces kształtowania się tożsamości społeczno-kulturowej młodego człowieka, odkrywanie własnej orientacji płciowej, podjęcie próby zrozumienia siebie, własnych potrzeb, to tematy bliskie nastolatkom, mogące okazać się ciekawym punktem wyjścia do podjęcia refleksji na temat funkcjonowania jednostki w świecie czy determinowanych płcią różnic w odbiorze rzeczywistości³.

Dużą rolę w tym procesie „odczarowywania” patriarchalnej rzeczywistości odgrywać może wzbudzanie w uczniach empatii i ciekawości, nie zaś pogardy dla Innego, uwarunkowanej głównie poglądami i opiniami zapożyczonymi bezwarunkowo od otaczających dziecko dorosłych. Dziedziczenie światopoglądu jest kolejną sporną kwestią, zwłaszcza w sytuacji szkolnej, która wymaga od nauczyciela niejednokrotnie lawirowania pomiędzy prywatnymi przekonaniem a treściami regulowanymi chociażby przez podstawę programową. Uzależnienie zapisów obecnych w tym fundamentalnym dla edukacji dokumencie od bieżącej sytuacji politycznej dalekie jest od pluralizmu światopoglądowego, który szkoła jako instytucja kształcenia i wychowania ucznia w duchu humanizmu, powinna dopuszczać⁴.

³ K. Kwak, *Czy płeć ma znaczenie? Gender w polonistycznej edukacji ponadgimnazjalnej*, w: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014, s. 269-270.

⁴ O swoistej hipokryzji wnioskować możemy z cytowanego przeze mnie tekstu Karoliny Kwak, w którym autorka przywołuje artykuł Marty Konarzewskiej. Zob. M. Konarzewska, *Jestem nauczycielką i jestem lesbijką* [online], http://wyborcza.pl/1,76842,8034607,Jestem_nauczycielka_i_jestem_lesbijka.html [dostęp: 20.11.2019]. O relacjach między polityką, światopoglądem i jakością wychowania

Wszyscy jednak pamiętamy dobrze genderowe i queerowe interpretacje kanonu lektur szkolnych, szeroko omawianych w dyskursie publicznym, jak choćby słynna sprawa *Kamieni na szaniec*, która zakończyła się w zasadzie powszechną krytyką w mediach i wyśmianiem tej odważnej interpretacji (także przez nauczycieli)⁵. Niestety, w ten sposób nie pokazujemy uczniom, że interpretacja nie jest odkrywaniem zaszyfrowanego znaczenia tekstu, a każde mieszczące się w ramach tekstu jego odczytanie jest możliwe.

Magdalena Stoch w swojej książce *Gender na lekcjach polskiego* w rozdziale poświęconym teoriom gender i queer w odniesieniu do kanonu szkolnego pisze:

Badacze i badaczki spod znaku społecznej teorii queer podkreślają, że w działalności edukacyjnej i społecznej należy koncentrować się na wskazywaniu i przeobrażaniu tych obszarów życia społecznego, które przyczyniają się do ludzkiej krzywdy. W miejsce kultury obsesji tożsamości, sztywnego katalogowania, definiowania, typologizowania i – co w kontekście szkoły szczególnie ważne – oceniania, queer studies proponują wiedzę skupiającą się na codziennej egzystencji jednostek i ograniczającą strukturalne źródła przemocy⁶.

Badaczka wskazuje również na przywołany pośrednio przeze mnie wcześniej zapis z nieaktualnej już podstawy programowej dla szkół średnich, który zobowiązuje nauczycieli do kierowania interpretacją tekstu tak, by odróżnić „spontaniczne” i „osobiste” przeżycia literackie „od ponadindywidualnych, utrwalonych w tradycji i krytyce kodów odbioru”⁷. Niestety, wciąż zapis ten, jak i istniejące w najnowszej podstawie programowej zapisy odnoszące się do interpretacji, zwykle rozumiane są przez praktykujących nauczycieli jako możliwość ograniczenia swobody interpretacyjnej na korzyść tzw. „interpretacji kanonicznej”.

Jak pisze Karolina Kwak w kolejnym ze swoich tekstów poświęconym kwestii płci kulturowej,

Jednym z najważniejszych wyzwań współczesnej edukacji polonistycznej jest obalanie stereotypów. Polonista ma w ręku oręż w postaci literatury. Doradzając młodym ludziom w doborze lektur i rozmawiając z nimi o książkach, może wpływać na świat-

i edukacji pisze Karolina Kwak w kontekście propozycji omówienia na lekcji *Sali samobójców* Jana Komasy, nawiązując jednocześnie do niekompetencji urzędników państwowych i ekspertów z ramienia MEN, wynoszących kwestie światopoglądowe ponad fakty potwierdzone badaniami naukowymi. Zob. K. Kwak, *Czy płęć ma...*, s. 277.

⁵ Badaczka z Instytutu Sławistyki Polskiej Akademii Nauk, Elżbieta Janicka, relację Zośki i Rudego z *Kamieni na Szaniec* porównała do związku mitycznych wojowników, Achillesa i Patroklosa, sugerując tym samym homoseksualizm bohaterów książki Aleksandra Kamińskiego.

⁶ M. Stoch, *Gender na lekcjach polskiego*, Kraków 2015, s. 78-79.

⁷ Tamże, s. 80.

pogląd swoich uczniów, otwierając przed nimi rozmaite perspektywy i pozwalając na to, by dokonywali samodzielnych wyborów⁸.

Edukacja mniejszościowa i antydyskryminacyjna w Polsce wciąż zatem czeka w zawieszeniu między konserwatywną polityką a wyraźnymi potrzebami społecznymi na lepszy czas, w którym dane byłoby jej zmienić oblicze polskiej szkoły, od kilkudziesięciu lat co najmniej trwającej w skostnieniu w ramach reguły podawczo-odbiorczej, na szczęście z coraz częstszymi przejawami indywidualizmu wśród nauczycieli, nie tylko języka polskiego. Cena za utratę neutralności światopoglądowej we współczesnej szkole wciąż może być wysoka, dlatego niewielu pedagogów pozwala sobie na daleko posunięte kierowanie się intuicją w przekazywaniu istotnych dla człowieczeństwa wartości, związanych z otwieraniem się na szeroko pojętego Innego.

Wobec zaistniałej sytuacji w niniejszym tekście pragnę skupić się przede wszystkim na sytuacji szkolnej dorastającego chłopca, który odkrywa swoją homoseksualność. Odpowiedź na rozterki chłopców, którzy do tej pory pasjami czytali powieści obyczajowe Małgorzaty Musierowicz, przychodzi, niestety, z zagranicy, gdyż w Polsce próżno szukać w księgarniach podobnych młodzieżowych serii czy nawet pojedynczych książek, odpowiadających współczesnym realiom. To zresztą zarzut wielokrotnie stawiany Musierowicz, która wciąż pisze na wysokim poziomie, jednak poza przestrzenią literacką, niewiele uległo w jej powieściach zmianie, a szczególnie – społeczeństwo w nich ukazywane. Autorka znana z subtelnych aluzji do sytuacji politycznej Polski lat 80. (*Opium w rosole, Brulion Bebe B*) dziś nie odnosi się tak jednoznacznie do pogmatwanej polskiej rzeczywistości społecznej, choć na swój sposób wszystkim wiernym czytelnikom serwuje godną kontynuację swoich, znanych także na świecie, powieści.

Najpierw zaprezentuję kilka zagranicznych powieści z popularnego wśród starszych nastolatków nurtu *young adult*, które otwarcie traktują o homoseksualizmie bohaterów, następnie postaram się znaleźć odpowiedź na pytanie: gdzie podziała się tego typu literatura w Polsce i czy można byłoby czytać ją z uczniami (nie tylko homoseksualnymi).

Gra (z) męskością. Wyjście z roli

Akcja *Innych zasad lata* Benjamin Alire Sáenza, autora nagrodzonego American Book Award, toczy się pod koniec lat 80. w teksańskim El Paso. Bohaterami są nastolatki meksykańskiego pochodzenia i ich rodziny. Chłopcy noszą niezwykle

⁸ K. Kwak, *Bo świat nie jest niebiesko-różowy! Lekcje języka polskiego przelamujące stereotypy płciowe*, w: *Trudne lekcje polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz i in., Kraków 2015, s. 58.

imiona: Arystoteles i Dante. Ojciec Arystotelesa walczył w Wietnamie, matka jest nauczycielką. Ojciec Dantego jest profesorem angielskiego i pracuje na tamtejszym uniwersytecie. To właśnie jego przeniesienie na uniwersytet w Chicago powoduje roczną rozłąkę chłopców, którzy z łatwością zaprzyjaźniają się na basenie pewnego lata 1987 roku. Ich znajomość nabiera tempa po powrocie Dantego do El Paso. W międzyczasie, zimą, uczucie Dantego do Arystotelesa rozgorzeje w płomiennych, nieodwzajemnionych listach.

Niebywałą zaletą powieści jest to, że jej bohaterowie nie są papierowi. Wątki inicjacyjne nie dotyczą bowiem wyłącznie odkrywania przez chłopców ich seksualności. O seksie w zasadzie nie ma tam tak naprawdę mowy. Wkraczanie w dorosłość to także ćwiczenia fizyczne zmieniające sylwetkę, eksperymentowanie z używkami, imprezy czy egzamin na prawo jazdy i pierwsze własne auto. Tożsamość to nie tylko kwestia bycia hetero- czy homoseksualnym, ale także próba odnalezienia się w społeczeństwie amerykańskim jako Latynoamerykanin i nieustające wątpliwości co do swojej „meksykańskości”. To także burzliwe historie rodziny – wojenna przeszłość pana Mendozy, wykonującego w El Paso zawód listonosza, brat Bernard, odsiadujący wyrok w więzieniu stanowym czy żyjąca na marginesie rodziny Arystotelesa ciotka Ophelia.

Wszystkie te wątki splatają się w całość – kształtują bohatera i sprawiają, że jego mrukiwe usposobienie świadczy o bardzo złożonej osobowości. Ich stopniowe rozwiązywanie pozwala zrozumieć, na czym zasadzają się rodzinne tajemnice i w jaki sposób ich utrzymywanie przez lata wpływa destrukcyjnie na relacje między rodzicami i dziećmi. Brak tak pożądanej w rodzinie Mendozów szczerości jest tak samo dojmujący jak wszechwiedza Soledad, matki Dantego i beztroska jego ojca. Wyjawienie w przyпыłwie emocji przez bohaterów rodzinnych sekretów otwiera chłopcom drogę do najtrudniejszego wyznania w ich życiu.

Simon oraz inni homo sapiens Becky Albertalli (tytuł oryg. *Simon vs. the Homo Sapiens Agenda*, 2015) to powieść dla nastolatków, która swą popularność zyskała głównie dzięki adaptacji filmowej z 2018 roku. Dramat przyprawiony dużą dawką humoru i dystansu ukazał się w polskich kinach sieciowych pod tytułem *Twój Simon* i „użyczył” tego tytułu kolejnym wydaniom książki, uwzględniającym filmową okładkę. Autorka, psycholożka kliniczna z Waszyngtonu, pracowała z dziećmi wykazującymi nonkonformizm seksualny i to im zadedykowała swój debiut literacki.

Akcja powieści dzieje się w Atlancie w Georgii. Wydarzenia w przeważającej części rozgrywają się we wnętrzach Creekwood High School, do której uczęszcza tytułowy bohater. Już od pierwszych stron powieści wiemy, że Simon jest gejem. Wiemy to my i Simon. Zbudowanie od początku wrażenia, że to sekret, który bohater-narrator powierza czytelnikowi, stwarza atmosferę wzajemnego zaufania i – co ważne – ustawia czytelnika w pozycji osoby niemogącej tego zaufania nadużyć. Nie możemy zatem oprzeć się narastającej sympatii do zabawnego i nieco szalonego

nastolatka, który pada ofiarą szantażu, gdy jego ukryta korespondencja z innym gejem uczącym się w tej samej szkole wycieka za sprawą niezachowania przez niego należytej ostrożności podczas korzystania ze szkolnego komputera.

O byciu nastoletnim gejem i swojej relacji z Blue Simon mówi:

To ja go znalazłem. [...] Na stronie Tumblr możemy zamieszczać anonimowe wyznania, ukryte myśli, ludzie mogą to komentować, ale nikt nikogo nie ocenia. [...]

To właśnie tam trafiłem na post Blue. Przemówił do mnie. I chyba nawet nie miało to żadnego związku z homoseksualizmem. [...] O ile pamiętam, dotyczyło samotności. Zabawne, bo nie uważam, żebym był samotny. Jednak w sposobie, w jaki Blue to opisywał, wyczułem coś znajomego. Zupełnie, jakby siedział mi w głowie.

Pisał, że można znać na pamięć czyjeś gesty, ale nigdy nie poznać myśli tej osoby. Że ludzie są jak domy o wielkich pokojach i mikroskopijnych oknach.

Że człowiek i tak czuje się wyeksponowany.

Że on czuje się ukryty, a jednocześnie zupełnie odsłonięty w związku z tym, że jest gejem (SoIHS, s. 22–23).

Już samo bycie homoseksualistą okazuje się więc wewnętrznym piętnem, które zdaje się być wypalone na czole i dostrzegalne przez otoczenie. Znów mowa jest o oczekiwaniach, które generuje społeczeństwo, a którym osoba homoseksualna, zwłaszcza dorastająca, nie jest w stanie sprostać.

W szkole Simona odbywa się tzw. Spirit Week związany ze świętem absolwentów – tydzień różnego rodzaju dni tematycznych, których istotnym elementem jest przebranie. Jeden z dni, środa, to dzień zamiany płci. Zabawna sytuacja z pogranicza crossdressingu, kiedy to piłkarze przebierają się za cheerleaderki, a Simonowi, gejowi, wstyd jest przebrać się za kobietę, gdyż mogłoby to wzbudzić podejrzenia.

Dziwne, ale w Dniu Zamiany Płci na całość idą zwykle ci, którzy są najbardziej hetero, najbardziej wysportowani i popularni. Podejrzewam [że] czują się wystarczająco pewnie w swojej męskości, że się tym nie przejmują (SoIHS, s. 68).

Chłopiec na co dzień udziela się w kole teatralnym, jest lubiany, uchodzi za duszę towarzystwa, ma wielu przyjaciół, w tym dziewczynę, która obsesyjnie podoba się jego koledze, Martinowi. Ten wykorzystuje tajemnicę Simona, żeby wymusić na nim „wyswatanie” z Abby. Perypetie bohaterów, mimo ujawnienia orientacji chłopaka w mediach społecznościowych bez jego zgody prowadzą szczęśliwie do nieoczekiwanego rozwiązania.

Powieść rysuje się jako aktualna, nowoczesna, porusza nie tylko problem coming outu, zarówno przed rodziną i znajomymi, jak i „wyoutowania” przemocą, na forum szkoły, ale także współczesne kwestie zajmujące nastolatków: pasje, nauka, ale też imprezy, używki czy podejmowanie współżycia seksualnego. Jest to też w pewnym

sensie powieść epistolarna – znaczna jej część to bowiem maile wymieniane przez Simona i jego internetowego przyjaciela, Blue.

Ważnym aspektem na pewno dodającym powieści głębi jest opisanie w niej mechanizmów cyberprzemocy. Jest to również tekst zaangażowany społecznie, dotyczący wciąż rządzących mentalnością społeczeństwa amerykańskiego kwestii rasowych i pojęcia tak zwanej „normy”, ale zdradza też „wewnętrzną cenzurę” bohaterów:

Wtapiamy się w tłum pewnie ze stu osób, które zmierzają na parking. To zbyt publiczne miejsce, żebyśmy mogli trzymać się za ręce. W końcu to Georgia. Idziemy więc obok siebie, w pewnej odległości – od dwóch chłopaków, którzy spędzają razem piątkowy wieczór. Tyle, że otaczające nas powietrze aż trzeszczy od wyładowań elektrycznych (SoIHS, s. 291).

Co ciekawe, owo widzenie świata charakterystyczne dla „białego, heteroseksualnego mężczyzny” wpływa także na to, jak rzeczywistość wokół siebie postrzega Simon, a ten rodzaj „zaślepienia” zostaje w charakterystyczny sposób zdemaskowany w finalnej części powieści, gdy Simon odkrywa tożsamość swojego korespondenta.

Budujący jest tu także wizerunek dorosłych, sposób przedstawienia ich reakcji na wymuszone postem umieszczonym na sekretnym szkolnym profilu Tumblr wyznaczenie chłopaka. Na szczególną uwagę zasługuje postawa nauczycielki, opiekunki koła teatralnego, która natychmiastowo wyciąga konsekwencje od uczniów „niewinnie” żartujących z orientacji Simona. Choć zachowania homofobiczne wynikają głównie z głupoty i niezrozumienia złożoności problemu, jakim jest odkrywanie własnej tożsamości, konsekwentne i surowe karanie tego typu przemocy słownej i psychicznej wobec nastolatka z pewnością oduczyło jego kolegów z drużyny piłkarskiej kolejnych tego typu żartów w przyszłości.

Akcja powieści Erica Bella (tytuł oryg. *Alan Cole Is not A Coward*, 2017) toczy się w wymyślonej przestrzeni Petal Fields w stanie Pensylwania, w centrum hrabstwa Flower County, niedaleko Filadelfii. Tytułowy bohater, Alan Cole, który ma się za tchórza, cierpi z powodu opresyjnego, jakże odmiennego od niego brata i nieobecnego, zapracowanego ojca. W przypadku Alana jest to starszy brat, który, jak się później okazuje, pełen jest kompleksów wynikających z niespełnionych ambicji rodziców, a w szczególności ojca.

Ojciec rządzi w domu twardą ręką. Mamy tu do czynienia z rodziną konserwatywną, hołdującą zasadzie patriarchy. Szczególnie boleśnie daje się to odczuć, gdy obserwujemy zachowanie niegdyś szczęśliwej i uśmiechniętej, a dziś zahukanej i biernej wobec poczynań ojca matki. To czyni te powieści nieco podobnymi. Na tym jednak podobieństwa się kończą. Nathan Cole jest starszym bratem jakich wielu – wstydzi się Alana, uważa go za „ciapę” i znęca się nad nim po to, by podbu-

dować własne ego i odbić sobie z nawiązką to, co traci, gdy ojciec znęca się nad nim. Proponuje młodszemu bratu rodzaj gry, a zwycięzcy pozostawia prawo do dalszego, permanentnego dręczenia przeciwnika. Jak typowa ofiara przemocy – przejmuje zachowania oprawcy, upatrując sobie inny, łatwy do gnębienia cel. Jest to tym łatwiejsze, że Nathan odkrywa niespodziewanie wielką tajemnicę Alana i postanawia go szantażować.

W domu Cole'ów pod płaszczkiem religijności kryje się domowa przemoc i niewypowiedziany żal do młodszego syna, który przez ojca jest obwiniany za to, że pośrednio przyczynił się do śmierci swoich dziadków, a przez brata – za to, że jest zdolniejszy, inteligentniejszy i grzeczniejszy od niego. Sam Alan też pełen jest kompleksów i nieuzasadnionych wyrzutów sumienia:

Connor Garcia [chłopak, który podobał się Alanowi – przyp. K.M.T.] nigdy [...] nie podszedłby do nas ze swoim szerokim uśmiechem na twarzy i nigdy nie usiadłby obok kogoś takiego jak ja. Z pewnością byłby zaskoczony, gdyby ktoś taki jak ja chciał zaprosić kogoś takiego jak on do kina. Jasne, lubi mnie, ale nie jest t a k i j a k j a. To słabo, że bycie... wie c i e k i m przypomina szkolną wersję dżumy dymienicznej, że jakimś cudem plotki o tym, że czuję... wie c i e c o do Connora mogą zacząć szerzyć się jak wszy w przedszkolu i że wkrótce wszyscy będą... nie muszę chyba wam tego m ó w i ć, ale wtedy mój świat eksploduje (AC, s. 13).

Homoseksualizm Alana jest więc subtelnie zaznaczony: gdy staje przed koniecznością wyjawienia swojej orientacji, mówi Connorowi, który mu się podoba, że go „lubi”. W powieści nie dochodzi też do coming outu przed rodziną, za to w finale dowiadujemy się, że wyjawienie rodzinnych sekretów, choć wiązało się z tym rozdrapywanie ran, doprowadza do pojednania bohaterów i odmienia rodzinę Cole'ów.

Ostatnią pozycją zagraniczną wartą uwagi przy porównaniu młodzieżowych książek z wątkiem homoseksualnym jest *Noah po prostu jest* Simona Jamesa Greena (tytuł oryg. *Noah Can't Even*, 2017). Akcja rozgrywa się w Wielkiej Brytanii – nie zaś w USA, jak we wcześniej przywołanych przeze mnie powieściach, co więcej w wymyślonej rzeczywistości małego miasteczka huczącego od plotek na temat Noaha i samotnie wychowującej go matki dorabiającej jako karykatura Beyoncé. Tytułowy Noah, obsesyjnie pedantyczny i nienagannie grzeczny klasowy prymus, do perfekcji opanował sztukę ukrywania emocji i wątpliwości, które nim targają w okresie dojrzewania. Poza jedną kwestią – chorobliwie próbuje udowodnić światu, że nie jest gejem, choć przez swoją nieuwagę, a może nadużycie alkoholu podczas domówki, prawda na temat jego tożsamości wychodzi na jaw.

Jest to powieść pokazująca sytuację z nieco innej perspektywy niż pozostałe teksty. Nie dość, że narracja jest tu obiektywna, to role bohaterów zostały odwrócone. To wieloletni przyjaciel Noaha, Harry, z którym znają się od dzieciństwa, wyznaje mu nagle podczas imprezy miłość i całuje go.

Czy to mogła być wina alkoholu? Dużo wypili... Sophie ich do tego zachęcała... Ona... Sophie... O Boże... Sophie... Przyszedł tu, by pocałować Sophie, a teraz całuje Harry'ego. Tego nie było w planie! Harry go zaskoczył... i jego pierwszy pocałunek jest z chłopakiem, a nie z dziewczyną, jak planował... **jak z pewnością chciał?** (NPPJ, s. 111, podkr. K.M.T.).

Wszystko nagrywa ukryta w pokoju kamera, a nagranie, podobnie jak korespondencja elektroniczna w przypadku Simona czy historia przeglądania stron internetowych w przypadku Alana, staje się przedmiotem szantażu. Zagubiony Noah, któremu pocałunek nieoczekiwanie sprawia wstydliwą przyjemność, popełnia kilka błędów, które prowadzą do zaskakującego finału powieści.

Całość nieśmiało nawiązuje też do tradycji powieści detektywistycznej, bowiem Noah, aby udowodnić, że nie może być ojcem dziecka koleżanki ze szkoły, nie tylko musi przyznać się otwarcie do swojego homoseksualizmu (co ostatecznie czyni, głównie przed sobą samym i przyjaciółką oraz przede wszystkim – przed Harrym, któremu wyznaje miłość), ale pragnie również zebrać dowody na ojcostwo innego chłopaka, by oczyścić się z zarzutów i odzyskać dobre imię prymusa.

Każdy z głównych bohaterów omawianych przeze mnie powieści snuje rozważania nad męskością, w kontekście swojej domniemanej orientacji seksualnej. Sami bohaterowie padają ofiarami powszechnych stereotypów. Już w pierwszym przywoływanym przeze mnie tekście uwagę czytelnika zwraca stosunek dojrzewającego piętnastoletniego Arystotelesa do męskości:

[...] widzicie, jeśli chodzi o facetów, nie zależało mi, by byli wokół mnie. To znaczy faceci sprawiali, że czułem się nieswojo. Nie wiem dlaczego. Ja po prostu... nie wiem... nie potrafiłem się odnaleźć. Myślę, że krępowało mnie to, że sam jestem facetem. Czułem się przygnębiony tym, że z dużym prawdopodobieństwem wyrosnę na jednego z tych dupków (IZL, s. 22).

Chłopcy. Obserwowałem ich, studiowałem i nie uważałem za interesujących. Byłem raczej zde gustowany. Może się nieco wywyższałem, ale nie uważałem, że jestem lepszy. Nie wiedziałem, jak z nimi rozmawiać, jak być sobą w ich towarzystwie. Przebywanie wśród innych chłopaków nie sprawiało, że czułem się mądrzejszy, raczej głupi i przeciętny. To tak, jakby należeli do jednego klubu, którego ja nie byłem członkiem (IZL, s. 27-28).

Różni chłopcy żyją według różnych zasad (IZL, s. 59).

Wiedziałem, że nie jestem już chłopcem, ale wciąż tak się czułem. Tak jakby. Ale były też inne rzeczy, które zacząłem odczuwać. Męskie rzeczy. Męska samotność była zdecydowanie większa niż chłopięca. Nie chciałem już być traktowany jak chłopiec. Nie chciałem żyć w świecie moich rodziców, a swojego jeszcze nie miałem. W jakiś przedziwny sposób przyjaźń z Dantem sprawiła, że czułem się jeszcze bardziej samotny. Może to dlatego, że on zdawał się pasować wszędzie tam, gdzie się pojawiał, a ja czułem, że nie pasuję nigdzie? Nie pasowałem nawet do własnego ciała, szczególnie do niego. Zmieniałem się w kogoś, kogo nie znałem. Ta zmiana bolała, a ja nie wiedziałem dlaczego (IZL, s. 82).

Z kolei Simon tak pisze w jednym z maili o dorastaniu:

To całkiem seksowna historia, Blue. Gimnazjum to niekończący się horror – może niezupełnie niekończący się, ponieważ w końcu stamtąd wychodzisz, ale naprawdę wypala ci ślad w psychice. Nieważne kim jesteś, dojrzewanie to okrutny proces (SoIHS, s. 17).

Alan Cole zaś w finale powieści zauważa dokonującą się na naszych oczach przemianę „złotej rybki” w mężczyznę (AC, s. 253), natomiast Noah

Spanikował, gdy poczuł, że jego pancerz rozplywa się od jej delikatności. [...] I załamał się w kupę wilgotnego, zasmarkanego, niekontrolowanego płaczu. Cholera. Mimo szczerzego wysiłku, by być pewnym siebie i sprawnym mężczyzną, którego typowa dziewczyna i kobieta uzna za atrakcyjnego, znów wyszedł na płaczącego chłoptasia. Kiedy się nauczy? Teraz ona na pewno potraktuje go jak dzieciaka, którym najwyraźniej był [...] (NPPJ, s. 323).

Koniec gry?

Centralnym tekstem moich rozważań jest jednak pierwsza i prawdopodobnie jedyna dotąd książka dla młodzieży w Polsce, której bohaterem jest homoseksualny chłopiec odkrywający swoją tożsamość. *Koniec gry* Anny Onichimowskiej po raz pierwszy ukazał się w 2012 roku i został wznowiony nakładem wydawnictwa Literatura w popularnej serii książek dla młodzieży *Plus minus 16*. Fabuła powieści została tak skonstruowana, że poznajemy bohatera jako dorosłego człowieka, właściciela biura podróży dla homoseksualistów (sic!). W dniu, w którym rozpoczyna się akcja utworu, planowany jest pogrzeb brata bliźniaka Aleksandra, polskiego żołnierza, który zginął podczas misji zagranicznej. Odnalezienie przez siostrę Alka jego zeszytów z czasów dojrzewania w pokoju zmarłego brata wywołuje w bohaterze bolesne wspomnienia. Sam pogrzeb staje się zresztą bardzo niekomfortowy – wnioskować możemy, że Alek zerwał kontakt z rodziną, rodzina zaś wstydzi się wciąż tego, że jest on gejem.

Zasiadłszy w wynajętym w podrzędym hotelu pokoiku przy butelce wódki (!) do czytania odnalezionych zeszytów, Aleksander zabiera nas w retrospektywną podróż do rodzinnego domu w podwarszawskiej Jachrance. Moglibyśmy w tym miejscu spodziewać się pamiętnika, jednak relacja ta zostaje zapośredniczona przez dorosłego już narratora.

Poznajemy rodzinę bohatera i tym samym przyczyny całego dyskomfortu współodczuwanego przez czytelnika, gdy Alek uczestniczy w ceremonii pogrzebowej i zaplanowanej później stypie. Jest to dom, w którym rządzi ojciec – kierowca ciężarówki rozwołający nabiał, dominują tu wartości katolickie. Alek i Andrzej

są bliźniakami dwujajowymi, Alek powoli odkrywa swoją homoseksualność, Andrzej – jest zapalonym narodowcem, podporządkowującym wiarę katolicką nazistowskiej ideologii. Chłopcy dzielą pokój, ponieważ mają jeszcze starszą siostrę – Julkę.

Alek uczy się w liceum, w domu się nie przelewa, dlatego postanawia odważnie, że podejmie pracę dorywczą w weekendy. Znajduje ją u znanego reżysera teatralnego i filmowego, u którego będzie sprzątał. W międzyczasie zadurza się w koleżance Julki, Kaśce. Aby zyskać jej sympatię, próbuje zdemaskować (!) jej chłopaka jako geja, wybierając się pod słynny niegdyś, warszawski klub Toro. W walkę o serce Kasi nieroztropnie angażuje również swojego brata i jego kolegów. Dziewczyna mimo to odrzuca jego względy, zaś Alek pociesza się przy koleżance ze szkoły, Reni, córce znanej dziennikarki telewizyjnej, z którą przeżywa swój pierwszy raz. Ten płomienny romans mający dać dowód heteroseksualności bohatera przerywa okazja na zarobek na Wyspach. Mama Alka za pośrednictwem koleżanki załatwia mu pracę służącego w rezydencji brytyjskiego arystokraty, którego lokajem jest Polak. W nocnym życiu Londynu Alek poznaje odpowiedzi na dręczące go pytania o własną tożsamość i poznaje prawdę na swój temat. Pobyt za granicą skraca jednak nieoczekiwanie wypadek ojca.

Perypetiami Aleksandra można by obdarować niejednego bohatera. Na każdym kroku, obsesyjnie wręcz, spotyka homoseksualistów („chłopak” Kasi, Carla, reżyser teatralny). Ostatecznie, odrzucony przez własną rodzinę, odnajduje pocieszenie u reżysera, który zatrudnił go przez wakacje. Ta relacja, a w zasadzie niedopowiedzenie, które się wokół niej wytwarza, powoduje największy niesmak podczas lektury tej powieści, nienaturalnie naszpikowanej postaciami gejów, odwołującej się w dużej mierze do społecznych stereotypów. Polityka i światopogląd natrętnie dzielą tu małżeństwa i rozbijają rodziny (nie tylko Alka, ale też Reni). Ponadto wątpliwości bohatera, jego psychika, nie zostały dostatecznie opisane, co czyni go po prostu papierowym.

Zdaje się, że autorka nie udźwignęła podjętego tematu, być może nie znając go z doświadczenia własnego ani bliskich osób. Narracja prowadzona jest nienaturalnie oschle, jakby miała wytworzyć wrażenie typowo męskiej, czasami wręcz graniczą z wulgarnością, nielicującą z wrażliwością Aleksandra, ale też z domniemanym przesłaniem powieści:

Nagi stanąłem przed lustrem. Spojrzałem na swojego penisa, który najpierw – jakby ze wstydu – stał się jeszcze mniejszy, aby po chwili, pod wpływem mojej łagodnej perswazji, podnieść się i wyprostować dumnie. Zamknąłem oczy, pograżając się w wirze wyobrażeń i pragnień, przeczuć i niejasnych obrazów, a potem znów popatrzyłem na siebie. **Nieźle z ciebie ciacho, facet – pomyślałem, spuszczając się na własne odbicie** (KG, s. 35-36, podkr. K.M.T.).

Dla porównania podaję przykład aluzji do masturbacji obecnej w książce Becky Albertalli:

Lea [przyjaciółka Simona – przyp. K.M.T.] uwielbia także fanfiki w wersji slash, co mnie na tyle zaintrygowało, że w zeszłe lato zacząłem grzebać w Internecie. Nie mogłem uwierzyć, ile tego jest – do wyboru, do koloru: Harry Potter i Draco Malfoy oraz ich zbliżenia w każdej możliwej formie, w każdej możliwej komórce na miotły w Hogwarcie. **Tego samego lata nauczyłem się prać w rękach. Nie wszystkie skarpetki nadają się do tego, by prała je mama** (SoIHS, s. 26, podkr. K.M.T.).

Koniec gry nie niesie zatem ukojenia, wyczekiwanego końca, gdy bohater przestanie odgrywać rolę narzuconą mu przez heteronormatywne reguły, lecz zostawia czytelnika w poczuciu beznadziei, dotkniętego do żywego skomplikowanym życiorysem Alka, zawieszonym pomiędzy tragedią rodzinną a niejednoznacznym happy endem.

Nawet symboliczne ukazanie dwóch odmiennych światów istniejących tak blisko siebie w zderzeniu z realizmem powieści obyczajowej dla młodzieży tworzy niebezpieczny dysonans. Nawet jeśli obserwacje dwóch eskalujących napięcie grup w polskim społeczeństwie oraz rola opacznie pojmowanych wartości, takich jak wiara czy patriotyzm, podsycanych przez Kościół i organizacje nacjonalistyczne, są trafne i prorocze (biorąc pod uwagę datę pierwszego wydania powieści Onichimowskiej), to całość wydaje się surrealistyczna i niestrawna dla homoseksualnego czytelnika, dostrzegającego podążanie za stereotypami i niebezpieczne balansowanie na granicy niechcianych dziś tak bardzo konotacji homoseksualizmu z pornografią czy wręcz z efebofilią.

W swoim tekście poświęconym *Końcowi gry* Dominik Borowski analizuje stopień odzwierciedlenia opisanych przez psychologów stadiów akceptacji własnej, odmiennej orientacji. Autor artykułu pisze o losie Alka:

Pomoc uzyskał jedynie od poznanych gejów. Przedstawiona w powieści Onichimowskiej historia wydaje się odzwierciedleniem rzeczywistości wielu dorastających mężczyzn, którzy mają olbrzymi problem z odczuwaniem odmiennych preferencji seksualnych. Doświadczają oni licznych dylematów zanim wyznają przed sobą i innymi: „jestem gejem”. **Realizm podkreśla fakt, że krystalizowanie się homoseksualnej orientacji Aleksa nie podążało ściśle według schematów opracowanych przez psychologów. Dzięki temu też udało się uchwycić różne problemy**⁹.

Choć niewątpliwie, jak pisze w konkluzji Borowski, „*Koniec gry* to utwór, który przełamuje kolejne tabu w literaturze młodzieżowej. Pokazuje, jakie trudności

⁹ D. Borowski, *Między heteroseksualizmem a homoseksualizmem... O odkrywaniu orientacji seksualnej w powieści „Koniec gry” Anny Onichimowskiej*, w: *Seksualność w najnowszej literaturze polskiej*, red. T. Dalasiński, A. Szwaagrzyk, P. Tański, Toruń 2015, s. 130 (podkr. K.M.T.).

napotyka młodzieź, których preferencje seksualne są odmienne od większości”¹⁰, to nie do końca jestem w stanie zgodzić się ze stwierdzeniem, że utwór ten „rozwiata w ten sposób obecne w społeczeństwie stereotypy”¹¹. Bohater nie jest przekonany o swojej orientacji do momentu, w którym wmuwi mu to otoczenie. Odnoszę też wrażenie, że książka ta podręcznikowo czerpie z utartych przekonań na temat homoseksualistów oraz powiata je, miejscami nawet ze szkodą dla środowiska LGBT, kategoryzuje ludzi i nie przełamuje istniejących podziałów, zatem wymaga krytycznego czytania, zwłaszcza w sytuacji, gdy możemy przywołać inne przykłady, co prawda z literatury amerykańskiej, ale także pisane przez kobiety, tym niemniej trafniej osadzone w tematyce homoseksualnej albo przez własne doświadczenie autorów, albo ze względu na prowadzone badania naukowe.

Między wierszami...

Ritch C. Savin-Williams, profesor z Cornell University, badający zjawisko coming outu wśród młodych Amerykanów w swojej książce *Homoseksualność w rodzinie. Ujawnianie tajemnicy* pisze:

Z niektórych badań wynika, że większość młodych osób przyznaje się do swoich skłonności seksualnych najpierw przyjaciołom, a dopiero potem członkom rodziny. Przeprowadzony jakiś czas temu w internecie sondaż, w którym wzięło udział niemal 2000 młodych osób reprezentujących mniejszości seksualne w wieku 10-25 lat (średnio 18 lat), wykazał, że młodzieź chętniej odsłania się przed „najlepszym przyjacielem/przyjaciółką” (76%), „kolegami ze szkoły” (66%) oraz „kolegami spoza szkoły lub pracy” (36%). Inne badania wykazały, że około 10% młodzieży najpierw ujawniło swoją orientację seksualną rodzicom, a kiedy do tego doszło, niemal z reguły była to matka. Ojciec rzadko był pierwszą poinformowaną o tym osobą, chociaż bywa i tak, że nastolatek odsłania się jednocześnie przed obojgiem rodziców. W jednym z badań zaledwie dwie spośród 194 młodych osób ujawniły swoje skłonności seksualne najpierw ojcu. Pierwszym odbiorcą nowiny jest niemal zawsze rówieśnik [...]”¹².

Myślę, że dane te są uniwersalne i ponadczasowe, choć w nawiązaniu do prezentowanych przeze mnie amerykańskich powieści stanowią niewątpliwie ich naukowe uzupełnienie. Wszyscy przywołani przeze mnie bohaterowie są w pewnym sensie niewolnikami heteronormy. W ich głowach toczy się nieustanna walka o moralne prawo do ujawnienia swojej tożsamości. To popycha bohaterów do różnych refleksji.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² R.C. Savin-Williams, *Homoseksualność w rodzinie. Ujawnianie tajemnicy*, przeł. E. Jusewicz-Kalter, Sopot 2011, s. 50-51.

Arystoteles na przykład chciałby być przezroczysty:

Więc sam siebie nazwałem Ari. Jeśli zamieniłbym litery, moje imię brzmiałoby Air. To wspaniała rzecz być powietrzem.

Mógłbym być czymś i niczym jednocześnie. Byłbym niezbędny, ale i niewidzialny. Każdy by mnie potrzebował, ale nikt nie zdołałby mnie zobaczyć (IZL, s. 85).

Ostatecznie bohaterowie na swój sposób dokonują coming outów. Tu istotna jest oczywiście figura ojca. Akceptacja ze strony ojca jest warunkiem koniecznym do dalszego satysfakcjonującego życia, gdyż nic nie może pogрузzyć człowieka bardziej niż zawiedzione zaufanie i niespełnione nadzieje, jakie pokładali w nim rodzice, a w szczególności ojciec.

Dante, mój tata... Ciekawe, jak wyglądał w moim wieku. Mama powiedziała, że był piękny. Czy tak piękny jak Dante? Ta myśl też mnie zastanowiła (IZL, s. 65).

[...]

- Zawsze jesteś zagubiony?

- Zwykle tak.

- Zawsze starasz się mnie znaleźć?

- Przeważnie staram się znaleźć siebie, tato (IZL, s. 67).

Ojciec Simona ma specyficzne poczucie humoru. Jednymi z jego pokazowych żartów są dowcipy dotyczące homoseksualistów. Chłopak czuje się nieswojo, gdy ojciec żartuje ponieważ z niego:

Cały tężeję. Lea powiedziała kiedyś, że woli, by ludzie mówili jej prosto w oczy, że jest gruba, niż gdy musi siedzieć i słuchać jak pierniczą o wadze jakiejś innej dziewczyny. Chyba się z nią zgadzam. Nie ma nic gorszego niż upokorzenie okrężną drogą (SoIHS, s. 29).

O coming outcie przed jego dokonaniem mówi zaś:

No właśnie, ludzie tego nie rozumieją: tego całego coming outu. I nawet nie chodzi o to, że jestem gejem, bo w głębi duszy wiem, że moi rodzice to zaakceptują. Nie są religijni, wspierają Demokratów. Tata lubi sobie pożartować, pewnie byłoby to trochę żenujące, ale i tak mam szczęście. Na pewno mnie nie wydziedziczą. Podejrzewam, że parę osób w szkole zgotowałyby mi prawdziwe piekło, ale moi przyjaciele też stanęliby na wysokości zadania. Lea uwielbia gejów, więc myślę, że byłaby cholernie podekscytowana.

Tyle że ja mam dosyć tego wychodzenia z ukrycia. Robię to bez przerwy. Staram się pozostać taki sam, ale cały czas się zmieniam. Mam dziewczynę. Wypijam piwo. I za każdym razem muszę od nowa się przedstawiać całemu wszechświatowi (SoIHS, s. 59).

O coming outcie po jego dokonaniu pisze do Simona jego internetowy chłopak, Blue:

Doskonale rozumiem, co masz na myśli, pisząc o przekraczaniu granicy. To podróż w jednym kierunku, kiedy się już ujawnisz, nie możesz tego cofnąć. W sumie to przerażające. Wiem, że i tak mamy szczęście, dwadzieścia lat temu byłoby znacznie gorzej, ale i tak uważam, że to coś jak skok wiary. Łatwiejszy niż sądziłem, a przy tym o wiele trudniejszy (SoIHS, s. 129).

Dante o wyznaniu rodzicom o swojej orientacji seksualnej:

Chodzi o to, że kocham mojego tatę. Moją mamę też. I wciąż się zastanawiam, co zrobią, kiedy im powiem, że chcę się ożenić z chłopcem. Zastanawiam się, jak to się skończy. Jestem ich jedynym synem. Co będzie z wnukami? Nie mogę znieść myśli, że ich zawiodę, Ari. Wiem, że ciebie też zawiodłem (IZL, s. 212).

Dla Arystotelesa wszystko staje się łatwiejsze, gdy na jaw wychodzi, że jego ciotka żyła w wieloletnim związku z kobietą. Kluczowa w powieści i jakże pożądana w życiu jest rozmowa z ojcem, który jako pierwszy podejmuje temat, wyciąga do syna rękę i uświadamia mu, kim jest:

- Ari, już czas, żebyś przestał uciekać – ciągnął tata.
- Spojrzałem na niego.
- Przed czym?
- Nie wiesz?
- O czym?
- Jeśli wciąż będziesz uciekał, to cię zabije.
- Co, tato?
- Ty i Dante.
- Ja i Dante? – Spojrzałem na mamę, a potem na ojca.
- Dante jest w tobie zakochany – powiedział. – To oczywiste. On tego przed sobą nie ukrywa.
- Nie mam wpływu na to, co on czuje.
- Nie, nie masz.
- A poza tym, tato, myślę, że już mu przeszło. Teraz jest z tym całym Danielem.
- Ari, problem nie polega tylko na tym, że Dante jest w tobie zakochany. Prawdziwym problemem, przynajmniej dla ciebie jest to, że ty też jesteś w nim zakochany. Nie wiedziałem, co powiedzieć.
- Nie jestem pewien, to znaczy... nie wiem czy to prawda. Wątpię. Wiecie...
- Ari, wiem, co widzę. Uratowałeś mu życie. Jak myślisz, dlaczego to zrobiłeś? Bez zastanowienia rzuciłeś się na ulicę. Myślisz, że to się po prostu stało? Ja myślę, że nie mogłeś znieść tego, że mógłbyś go stracić. Po prostu nie mogłeś. Dlaczego ryzykowałbyś własne życie dla niego, gdybyś go nie kochał?

- Bo jest moim przyjacielem.
- I czemu miałbyś pobić chłopaka, który go skrzywdził? Dlaczego miałbyś to zrobić? Wszystkie twoje przecucia, Ari, one wszystkie coś mi mówią. Kochasz tego chłopca. Wciąż gapiłem się na stół.
- Myślę, że kochasz go bardziej, niż jesteś to w stanie znieść.
- Tato, dlaczego mówisz takie rzeczy?
- Bo nie mogę znieść tej samotności, którą masz w sobie. Bo cię Kocham, Ari (IZL, s. 327-328).

To właśnie nieszablonowe, często po prostu zwyczajne, pozbawione niezdrowej egzaltacji, zachowanie dorosłych wobec rozterek ich dzieci czyni te powieści bardziej autentycznymi, niż gdyby miały one orbitować wokół tragicznego schematu, w którym patriarchalne i heteronormatywne widzenie świata odnosi zwycięstwo nad nieszczęśliwą i nieakceptowaną przez ogół społeczeństwa miłością nastolatków. Fakt, że są to książki o szczęśliwym zakończeniu paradoksalnie nie stawia ich w jednym rzędzie z literaturą popularną (zwykle dla dziewcząt, choć i z takim stereotypowym myśleniem przychodzi nam dziś walczyć) utrzymaną w cukierkowej konwencji baśni.

Okazuje się bowiem, że miłość homoseksualna nie musi być nieszczęśliwa, nie musi wiązać się z wykluczeniem, także w gronie rodziny, i nie może przede wszystkim napotykać na opór wewnętrzny w postaci chociażby nieustannego poczucia winy bohatera. Zarezerwowany dotąd wyłącznie dla miłości heteroseksualnej ograny schemat fabularny broni się w przypadku tekstów poświęconych nastoletnim gejom i lesbijkom, bo wprowadza nieoczekiwany element triumfu miłości nad przeciwnościami losu, z jakimi mierzą się bohaterowie, nawet jeśli są to uwewnętrznione lęki przed wyjawieniem prawdy o swojej tożsamości. Dokonuje się tu zatem pewnego rodzaju normalizacja homoseksualnych uczuć bohaterów – zakazana niegdyś miłość Romea i Julii przeradza się jak gdyby nigdy nic w miłość Romea i Juliana (zaś w wersji dziewczęcej – Romy i Julii).

Nawet jeżeli wątek miłosny nie kończy się happy endem, bo tak naprawdę nie musi – takie przecież jest życie, to powieści te, w szerszym ujęciu traktują o problemach nastolatków wyśmiewanych w szkołach nie tylko ze względu na domniemaną homoseksualną orientację. Tego typu insynuacje są na porządku dziennym wśród dorastających chłopców, co zdarza się zaobserwować już w starszych klasach szkoły podstawowej, a dezawuowanie kolegów ma na celu podniesienie własnego statusu w grupie rówieśniczej i utwierdzenie w przekonaniu o własnej męskości.

Pojawiają się zatem kwestie sprawności fizycznej i zaplecza intelektualnego (oraz stereotypowego myślenia, że jedno z drugim nie idzie w parze), tuszy (w przypadku Alana Cole'a mowa jest o nadwadze, Noah Grimes cierpi raczej ze względu na swoją wątłą, asteniczną budowę ciała), niepełnej lub dysfunkcyjnej rodziny (Alan i Noah), w tym przemocy domowej, której doświadczają bohaterowie książki Erica Bella.

Próba sprowadzenia relacji rodzinnych na właściwe tory dominuje nad miłosnymi podbojami bohaterów, pokazując przede wszystkim dogłębną genezę ich problemów, z których tożsamość seksualna jest jedynie wierzchołkiem góry lodowej, zwłaszcza w przypadku, gdy rodzina jest bardzo konserwatywna i głęboko wierząca.

Mocną stroną tego rodzaju powieści jest z pewnością narracja pierwszoosobowa – dodaje im to wiarygodności, ale też sprawia, że mamy wrażenie obcowania z autentycznym wyznaniem, jakby bohater-narrator wpuszczał nas do swojej głowy, wyjawiając nam swoje sekrety i często krępujące myśli. Nie dotyczy to tylko książki Simona Jamesa Greena, ale tu szczególną rolę pełni swoista rezerwa z jaką narrator podchodzi do opisywanych zdarzeń i bliskie nastolatkom poczucie humoru, częsta mowa pozornie zależna (myśli Noaha wkradają się do narracji, ale wyróżnione są pochyłą czcionką) i właściwa subkulturze młodzieżowej stylizacja.

Powieści te, nie licząc rodzimego *Końca gry*, dalekie są od epatowania erotyzmem i pornografią, bohaterowie nie poszukują odpowiedzi na pytania „kim są” w rozrywkach przeznaczonych dla dorosłych. Teksty te tym samym nie stanowią poradnika seksualnego dla młodych gejów, ich autorzy poświęcają natomiast dużo miejsca emocjom, których przeżywanie niekiedy bywa trudne w wieku dojrzewania, a seks zawsze prezentują jako pochodną rodzących się między bohaterami uczuć, przyjemność, przy której należy zachować właściwą ostrożność, bynajmniej nie powodowaną ryzykiem przedwczesnego zajścia w ciążę, choć i tę kwestię można wyłapać w powieściach, które choć traktują o homoseksualistach odkrywających swoją tożsamość, nie mogą nie poruszyć problemów uniwersalnych dla nastolatków.

Pokazują zatem, że prawdziwy związek, niezależnie od płci partnerów, opiera się na wzajemnym zrozumieniu, szacunku i przede wszystkim przyjaźni, a reszta stanowi subtelny dodatek do dzielenia się z drugą osobą swoim szczęściem. Przy tej okazji w tekstach tych zburzony zostaje dziś bardzo mocno podsycany mit „rozerotyzowanych” dzieci, których ciekawość wynika tu wyłącznie z elementarnej niewiedzy, a bezzasadne teorie rodem z internetowych forów i poradników domorosłych ekspertów, które czasem snują nastoletni bohaterowie, a które wielokrotnie obrosły już w młodzieżową legendę, zostają trafnie wyśmiane i zastąpione rzetelną edukacją pozbawioną uprzedzeń i delikatnie, nienachalnie wmontowaną w strukturę powieści.

Wreszcie, autentyczność tych tekstów wiąże się ze swoistą ich życzeniowością. Choć dziś wciąż jest to rzadkość, to w większości tekstów punkt widzenia rodziny otwartej, tolerancyjnej (może poza rodziną Alana Cole’a), ale też uwikłanej w szereg wewnętrznych tajemnic (wszak osoby homoseksualne żyły, żyją i będą żyły w naszych rodzinach, niezależnie od nastrojów społecznych związanych z ich codziennym funkcjonowaniem w społeczeństwie, a traumy rodziców potrafią zawładnąć także psychiką dzieci) niejako samoistnie spycha na margines wątki i wydarzenia

z gruntu homofobiczne, ustawiając perspektywę tak, by czytelnik identyfikował się z bohaterem homoseksualnym i kibicował tej miłości. Nie jest to jednak tylko zabieg narracyjny – czytelnik autentycznie chce widzieć świat otwartym, gdy empatia wobec bohatera wzmacnia się wraz z odczuwanymi przez niego krzywdami i wątpliwościami. Brak oparcia w bliskich i przyjaciółach wprowadziłby dysonans zauważalny w *Końcu gry* Onichimowskiej, gdzie jak w soczewce skupiają się w jednej rodzinie wszystkie wady i idiosynkrazje polskiego społeczeństwa, a odczuwana wobec bohatera, który nie ma aż do samego końca powieści „swojego miejsca w świecie”, ambiwalencja nie pozwala na jednoznacznie pozytywną ocenę jego postępowania, odbierając mu tym samym tak pożądaną przez czytelnika autentyczność.

Na zakończenie pragnę zwrócić szczególną uwagę na książki poznańskiej pisarki, absolwentki polonistyki, Natalii Osińskiej, z serii zapoczątkowanej przez *Fanfik* (2016)¹³. Nawiązująca tytułem do gatunku fanowskiego tworzonego na podstawie istniejących wytworów kultury (a wspomnianego w cytacie pochodzącym z książki *Simon oraz inni homo sapiens*) książka jest pewnego rodzaju rewersem literatury spod znaku Musierowicz. Osadzenie fabuły w rodzinnym mieście autorki czy specyficzna okładka (z wydania Krytyki Politycznej) jednoznacznie nawiązują do *Jeźycjady*, ale zapowiadają też zupełnie inną odsłonę literatury młodzieżowej, tak pożądaną dziś przez młodych czytelników. Uważam, że proza ta daje duże nadzieje na rozwój tego gatunku powieści w Polsce, zwłaszcza że, wbrew pozorom, oczekiwania są spore. Nie chciałbym w tym momencie jednak rozszerzać kwestii powieści Osińskiej, które, wpisując się w problematykę LGBT, podejmują przede wszystkim tematykę niezgodności płci i zasługują tym samym na osobny rzetelny artykuł poświęcony roli, jaką mogą odegrać w kształtowaniu świadomości polskiego społeczeństwa na temat mniejszości seksualnych.

Najprościej świadomość tę budzić w czytelnikach poprzez czytanie fragmentów powieści, być może tych, które przywołałem wcześniej, być może innych, aby młody człowiek nie tracił kontaktu z książką, która niejednokrotnie pokazuje różnorodność otaczającego go świata i pozwala mu pozostać w kontakcie z rzeczywistością. A bywa ona wielokrotnie inna i bardziej zaskakująca, niż pozwalają nam sądzić nasze przyzwyczajenia i przejmowany z pokolenia na pokolenie pogląd na świat. Świat zmierza do przodu i nie ogląda się za siebie, choć trudno stwierdzić, która z prezentowanych postaw – konformistyczna czy nonkonformistyczna – jest bardziej bezpieczna dla młodego człowieka, gdy wiemy, że zarysowująca się przed nami przyszłość nie jawi się niestety zbyt optymistycznie.

I może to powód, dla którego wszyscy wolimy dalej grać niż zderzyć się z (niekiedy) brutalną rzeczywistością.

¹³ N. Osińska, *Fanfik*, Warszawa 2016.

Wybrana bibliografia

- Albertalli B., *Simon oraz inni homo sapiens*, przeł. D. Olejnik, Słupsk 2016.
- Alire Sáenz B., *Inne zasady lata*, przeł. A. Skowron, Poznań 2013.
- Bell E., *Alan Cole nie jest tchórzem*, przeł. M. Zacharzewski, Warszawa 2018.
- Borowski D., *Między heteroseksualizmem a homoseksualizmem... O odkrywaniu orientacji seksualnej w powieści „Koniec gry” Anny Onichimowskiej*, w: *Seksualność w najnowszej literaturze polskiej*, red. T. Dalasiński, A. Szważyk, P. Tański, Toruń 2015.
- Caillois R., *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997.
- Green S.J., *Noah po prostu jest*, przeł. A. Byra, Warszawa 2019.
- Konarzewska M., *Jestem nauczycielką i jestem lesbijką* [online], http://wyborcza.pl/1,76842,8034607,Jestem_nauczycielka_i_jestem_lesbijka.html [dostęp: 20.11.2019].
- Kwak K., *Czy płeć ma znaczenie? Gender w polonistycznej edukacji ponadgimnazjalnej*, w: *Edukacja polonistyczna wobec Imnego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.
- Onichimowska A., *Koniec gry*, Łódź 2016.
- Savin-Williams R.C., *Homoseksualność w rodzinie. Ujawnianie tajemnicy*, przeł. E. Jusewicz-Kalter, Sopot 2011.

Is it the End or the Start of the Game? On Homosexual Themes in Novels for Teenagers/Young Adults and in Polish Literature Lessons

Summary

This article concentrates on the issue of homosexuality in novels written for children or young people and considers the possibility of reading and interpreting them at school. I would like to make Anna Onichimowska's Polish novel *Koniec gry* (*The End of the Game*), which is addressed to teenagers, the pretext for discussion. The book presents the story of 17-year-old Alek, who discovers the truth about his sexual identity, which is not accepted by his traditional family (including his nationalist brother). Unfortunately, when compared to foreign literature for teenagers, this story seems unconvincing and unbelievable, kindly suggesting to the reader that love has no boundaries while unintentionally contaminating homosexuality with ephebophilia, and intolerance with nationalism and ultra-Catholicism. On the wave of Polish translations of foreign novels with explicit homosexual motifs for young adults (written by Benjamin Alire Sáenz, Eric Bell and Simon James Green) or the popular film *Love, Simon* (based on the novel by Becky Albertalli), it is worth asking whether Polish literature is able to offer young people an initiation novel of this kind without exaggerated exaltation and the perpetuation of stereotypes about homosexual people and their relations with others.

Keywords: homosexuality, children's literature, *young adult*, LGBT literature, school set books.

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

Język(i) i komunikowanie się w zglobalizowanym świecie – o ekologii języka w edukacji polonistycznej XXI wieku

Pierwsze potoczne skojarzenia z pojęciem *ekologia* prowadzą zapewne w stronę przyrody, a przede wszystkim jej degradacji przez cywilizację ludzką i konieczności ochrony środowiska naturalnego, czyli, jak to ujmowane jest w profesjonalnym dyskursie, podejmowania działań proekologicznych wspierających tzw. równowagę ekologiczną. Sam termin wywodzi się z dwóch greckich słów: *oikos* – ‘miejsce, dom’, *logos* – ‘wiedza’ i w wąskim pierwotnym znaczeniu nazywa dyscyplinę naukową zajmującą się, najprościej to ujmując, badaniem życia organizmów i ich środowisk. Od drugiej połowy XX wieku rozszerzał się jednak na inne nauki, które zaczęły podejmować próby opisu relacji człowiek – przyroda z własnej perspektywy badawczej, co doprowadziło do wyodrębnienia w ich obszarze subdyscyplin takich, jak np.: ekologia społeczna, filozofia ekologii, psychologia ekologiczna, edukacja ekologiczna (w obrębie pedagogiki)¹. Również w językoznawstwie w tym samym czasie pojawiły się koncepcje ujmujące język(i) i komunikację społeczną z perspektywy ekologicznej.

W dydaktyce polonistycznej jak do tej pory nie podejmowano prób „proekologicznej” reinterpretacji celów i treści kształcenia. To temat raczej w ogóle nieznanym polonistom szkolnym, a w moim przekonaniu wart bliższego poznania. Stąd też w artykule postaram się przybliżyć najpierw przedmiot badań i koncepcje ekologii języka, a następnie pokazać możliwości jej włączenia w proces kształcenia na lekcjach języka polskiego. Siłą rzeczy będzie to zaledwie szkic bardzo rozległej i złożonej problematyki, przy tym skoncentrowany jedynie na tych zagadnieniach ekologicznych, które wydają się istotne z perspektywy edukacji polonistycznej.

¹ Więcej zob. np. D. Kielczewski, *Ekologia społeczna*, Białystok 1999.

Ekologia języka w perspektywie lingwistycznej

Językoznawstwo ekologiczne, czy też ekologia języka lub ekolingwistyka², jest jednym z nowszych nurtów w lingwistyce. Za jego prekursora uznaje się Einara Haugena, który w latach 70. ubiegłego wieku określił przedmiot tej subdyscypliny jako badanie interakcji pomiędzy językiem a jego środowiskiem, czyli otoczeniem kulturowym i społecznym, w którym używa się danego języka³. W koncepcji Haugena środowisko ujmowane jest holistycznie, w szerokim, nie tylko przyrodniczym, rozumieniu i analogicznie do środowiska naturalnego, a język, z jednej strony traktowany jest jako organizm żywy, funkcjonujący w określonych warunkach środowiskowych⁴, z drugiej, jako integralny składnik środowiska, jedna z aktywności człowieka służąca zaspokojeniu potrzeb komunikowania się.

Ponieważ ekologia języka zajmuje się pozasystemowymi uwarunkowaniami, w których funkcjonują języki, badaniem „wzajemnych stosunków pomiędzy językiem a jego otoczeniem, w którym żyje społeczność używająca danego języka jako jednego ze środków komunikacji”⁵, należy więc do językoznawstwa zewnętrznego⁶. Jeśli chodzi o ekologiczny opis języka, to zdaniem Haugena powinien on uwzględniać trzy kwestie: miejsce języka wśród innych języków, użytkowników języka oraz użycie języka⁷. Z kolei w koncepcji ekolingwistyki Alwina Filla, bardzo szerokiej, mowa jest o pięciu działach/obszarach badawczych: 1. Ekologia języków; 2. Etolingwistyka; 3. Język i konflikt; 4. Język i grupa. Współpraca między grupami; 5. Język, człowiek, fauna, flora⁸. Co istotne, dla językoznawstwa ekologicznego niezwykle ważna jest świadomość niebezpieczeństw, na jakie narażone są języki i komunikowanie się we współczesnej rzeczywistości kulturowej, oraz rozpoznanie czynników, które zakłócają tzw. językowo-komunikacyjno-kulturową równowagę ekologiczną.

Przejdźmy do omówienia pokrótce wybranych problemów badawczych trzech obszarów ekolingwistyki: ekologii języków, etolingwistyki i lingwoekologii.

² Więcej na temat różnych nazw subdyscypliny i ich naukowych konceptualizacji zob. M. Steciąg, *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej*, Zielona Góra 2012, s. 17.

³ Por. E. Haugen, *The Ecology of Language*, w: *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*, Stanford California 1972, s. 325.

⁴ Por. E. Wąsik, *Ekologia języka fryzyjskiego. Z badań nad sytuacją mniejszości etnolingwistycznych w Europie*, Wrocław 1999, s. 10.

⁵ Tamże, s. 10.

⁶ Zdaniem Ingeborg Ohnheiser ekolingwistyka ma wiele punktów wspólnych z takimi dyscyplinami mającymi długą tradycję w lingwistyce, jak socjolingwistyka, kultura mowy, stylistyka, pragmatyka i inne (W. Lubaś, I. Ohnheiser, Z. Topolińska, *Języki słowiańskie w perspektywie ekolingwistycznej*, Opole 2003, s. 9).

⁷ E. Haugen, dz. cyt., s. 324-339.

⁸ A. Fill, *Ökologuistik. Eine Einführung*, Tübingen 1993. Zob. także W. Lubaś, I. Ohnheiser, Z. Topolińska, dz. cyt., s. 18-22.

Ekologia języków zajmuje się opisem językowego ekosystemu w całej jego złożoności, przy założeniu, że różnorodność językowa stanowi dobro wspólne ludzkości. Jednym z ważniejszych zjawisk zaburzających tę równowagę jest wpływ globalizacji na sytuację języków we współczesnym świecie, przejawiający się w postaci opozycji standaryzacja vs. zróżnicowanie środowiska komunikacyjnego⁹. Globalizacja wymusza znajomość języka wehikularnego, tzn. języka używany w czasie podróży, do kontaktów handlowych itp. (obecnie jest to język angielski), obok znajomości języka „państwowego”, w którym odbywa się nauka w szkołach¹⁰. W rezultacie silnie zaznacza się tendencja do homogenizacji (ujednoczenia) kultury, zanikania różnic kulturowo-językowych, upowszechniania się globalnych wspólnych wzorców komunikowania się. Współistnienie języka narodowego z językiem angielskim w czasach globalnej dwujęzyczności nasuwa pytanie o konieczność ochrony przez narody nieanglojęzyczne swojego języka i swojej kultury, także komunikacyjnej, bowiem język większościowy nie sprzyja reprodukcji alternatywnych kultur. Wpływ języka wehikularnego zagraża istnieniu języków etnicznych, tym samym różnorodności językowej i kulturowej świata, może także przekładać się na ubożenie wewnętrznego ekosystemu danego języka, np. powodować zanikanie niektórych odmian językowych¹¹. W ekolingwistyce proces wymierania języków (tzw. redukcja lingwistyczna) uznawany jest za analogiczny do wymierania gatunków biologicznych.

We współczesnym językowym ekosystemie współistnieją obok siebie powiązane z określonymi wspólnotami komunikatywnymi (społecznościami językowymi): język (czasami języki) lokalny i język globalny, języki duże i małe, języki narodowe i państwowe, języki mniejszościowe i regionalne, odmiany standardowe i dialekty/gwary. To zróżnicowanie uznawane jest w ekologii języków za wartość, którą należy chronić przed unifikacyjnymi skutkami globalizacji, zgodnie z tezą, iż o bogactwie społeczeństwa decyduje jego zróżnicowanie kulturowo-językowe. Ochrona należy się zarówno językom narodowym ze względu na rolę, jaką pełnią w budowaniu tożsamości narodowej i kulturowej, stając się jej gwarantem, jak i językom mniejszościowym/regionalnym, funkcjonującym w otoczeniu języka dominującego. Wielokulturowość (i wielojęzyczność) uznaje się za część tożsamości danej kultury narodowej, a zachowanie różnorodności kulturowo-językowej za warunek zachowania tej tożsamości¹². Wszystkim językom należy się zatem ochrona w postaci gwarancji prawnych, zapewniających im równouprawnienie, a ich użytkownikom

⁹ Więcej zob. M. Kaczmarek, A. Szanecka, *Język i komunikacja z perspektywy ekolingwistyki*, w: *Komunikacja przez sztukę, komunikacja przez język*, red. B. Bączkowski, P. Gałkowski, Poznań 2008, s. 135-143.

¹⁰ Por. K. Kleina, *Języki zagrożone, możliwości ich aktywizacji i rewitalizacji*, w: *Różnorodność językowa w Polsce jako dobro wspólne (wybrane przykłady)*, Kancelaria Senatu 2018, s. 78.

¹¹ Zagrożone są na przykład narodowe style naukowe, ze względu na preferowanie, także za pomocą działań politycznych, publikacji w języku angielskim.

¹² Por. K. Kleina, dz. cyt., s. 80.

prawo do wyboru języka¹³. Odrębny problem to próby aktywizacji języków zamierających i rewitalizacja zagrożonych wymarciem, a nawet wymarłych języków¹⁴.

O bogactwie kultury danej społeczności językowej świadczy także wewnętrzne zróżnicowanie danego języka na odmiany, style, rejestry itp. Jest ono pochodną wewnątrzetnicznej społecznej rozwarstwienia: „Zróżnicowaniu społeczeństwa na warstwy socjalne, podobnie jak ze względu na wiek, płeć, religię itp., odpowiada zróżnicowanie środka porozumiewania, którym się ono posługuje, a im bardziej heterogeniczne jest społeczeństwo, tym bardziej heterogeniczny jest jego język, tzn. istnieje większa liczba jego odmian”¹⁵. Ono też jest zagrożone w czasach globalizacji, np. w sytuacji, gdy pewne sfery komunikacji społecznej zawłaszczane są przez język angielski (zob. przypis 11).

Szansą dla języków zagrożonych, mniejszościowych, regionalnych okazały się Internet i kultura popularna. Ekspansja mediów elektronicznych zmieniła oblicza komunikacji m.in. dzięki uniezależnieniu interakcji od umiejscowienia nadawcy. To z jednej strony, jak już wspomniano, prowadzi do standaryzacji wzorców komunikowania się w Internecie: „Nie ulega wątpliwości, że dokonujące się przemiany niosą ze sobą zarówno poszerzenie możliwości komunikacyjnych, jak i ryzyko częściowego zanikania tego, co decyduje o bogactwie społeczeństw, czyli różnic kulturowo-językowych”¹⁶, z drugiej: „Bez wątplenia Internet jako globalne multimedium pozwolił na upodmiotowienie wielu mniejszościowych społeczności, które nie miały szansy na intensywną interakcję z wieloma członkami swej wspólnoty w czasach masowych mediów, które w znacznym stopniu były kontrolowane przez państwo”¹⁷. Z kolei upowszechniająca się z łatwością dzięki Internetowi kultura popularna wspiera zachowanie i rozwój tożsamości etnicznych, narodowych i regionalnych, a także języków, „sprawia [...], że dzięki łatwości kształtowania i nadawania treści nawet najmniejsze wspólnoty mogą reprodukcować swoje dyskursy tożsamościowe”¹⁸. Internet to biblioteka, muzeum i archiwum, a łatwość archiwizowania i udostępniania dziedzictwa kulturowego w nowych mediach to szansa dla kultur i języków mniejszościowych i regionalnych, dialektów i gwar.

Drugi z obszarów zainteresowań językoznawstwa ekologicznego to etolingwistyka, której przedmiotem badań, zgodnie z koncepcją Filla, jest język jako środek podtrzymywania kontaktu między członkami danej społeczności językowej. Chodzi

¹³ Więcej o aktach prawnych regulujących status prawny języków zob. W. Lubaś, I. Ohnheiser, Z. Topolińska, dz. cyt., s. 35-40.

¹⁴ Na ten temat zob. K. Kleina, dz. cyt., s. 65-80.

¹⁵ E. Wąsik, dz. cyt., s. 20.

¹⁶ M. Kaczmarek, A. Szanecka, dz. cyt., s. 143.

¹⁷ L.M. Nijakowski, *Znaczenie kultury popularnej dla zachowania i rozwoju tożsamości etnicznej oraz języków mniejszościowych*, w: *Różnorodność językowa w Polsce...*, s. 10-11.

¹⁸ Tamże, s. 24.

o tzw. dojrzałe użycie języka, które ma zdolność budowania wspólnoty opartej na więziach międzyludzkich, o to, by „mówić językiem ku drugiemu człowiekowi. Nie przeciw niemu. Mówić dla niego”¹⁹, nie dla siebie, o umiejętność odpowiedzialnego użycie języka, które „jest w rzeczywistości sztuką – sztuką bycia wśród ludzi”²⁰. Można w tym przypadku mówić o opozycji między dialogiem nastawionym na tworzenie wspólnoty (ja i ty, ja i my, my i wy itp.) i porozumienie się, a utrudniającym, jeśli nie uniemożliwiającym, komunikację monologiem skoncentrowanym na „ja” w konfliktowej relacji do „innych” (ty, wy).

Budowanie wspólnoty przez język wymaga nadania interakcjom międzyludzkim określonego wymiaru etycznego – język porozumienia nie jest możliwy bez takich wartości i postaw, jak m.in. tolerancja, prawda, przyjaźń, życzliwość, szacunek dla drugiego człowieka, ale także odpowiedzialność za słowo mówione. Wymaga także od członków danej społeczności opanowania określonych umiejętności językowo-komunikacyjnych, np. rozmawiania (nie narzucania swojego zdania), żartowania (nie wyśmiewania), spierania się w dobrym tego słowa znaczeniu (nie kłócenia się), rozwiązywania konfliktów (negocjacji), perswazji (nie manipulacji), rzeczowego argumentowania. Z perspektywy etolingwistyki zagrożenie stanowią takie użycia języka, we współczesnym świecie coraz powszechniejsze i rozpowszechniające się z łatwością za pośrednictwem nowych mediów, jak brutalizacja i wulgaryzacja zachowań językowych, kreowanie językowego obrazu świata zakłamującego rzeczywistość, internetowy *trolling*, mowa nienawiści (w tym hejtowanie), zjawisko *fake news* i podobne.

W lingwoekologii, trzecim z obszarów ekolingwistyki, przyjmuje się, zgodnie z dyskutowaną od wielu lat w językoznawstwie tezą o determinizmie językowym, że język nie tylko odzwierciedla rzeczywistość, ale także wpływa na jej kształt, „ma moc tworzenia różnych jej obrazów”²¹, dlatego też odgrywa ważną rolę w postrzeganiu problemów przyrody i kształtowaniu ekologicznych bądź nieekologicznych postaw wśród jego użytkowników. Badania lingwoekologiczne koncentrują się na sposobach, w jaki język wyraża kwestie ekologiczne i roli, jaką odgrywa w społecznym odbiorze ekologii²² – metodologie językoznawcze aplikowane są m.in. do rozpoznawania wyrażanych środkami językowymi relacji człowieka ze środowiskiem naturalnym, jego stosunku do przyrody (natury) oraz do odtworzenia ukształtowanego w danym języku społecznego obrazu świata przyrody²³.

¹⁹ A. Cegięła, *Jaka polszczyzna, taka wspólnota Polaków. Tekst przemówienia wygłoszonego podczas XI Kongresu Obywatelskiego*, 2016 [online], <https://www.kongresobywatelski.pl/idee-dla-polski-kategoria/jaka-polszczyzna-taka-wspolnota-polakow/> [dostęp: 15.04.2020].

²⁰ Tamże.

²¹ M. Steciąg, dz. cyt., s. 15.

²² Tamże, s. 17.

²³ Tamże, s. 42.

Lingwoekologiczne analizy ujawniają dominację w języku antropocentrycznego punktu widzenia – przyroda konceptualizowana jest w odniesieniu do człowieka, który nie tylko sytuuje się w centrum świata, ale także odseparowuje od pozostałych jego elementów oraz ustawia w pozycji hierarchicznie najwyższej i patrzy na otaczającą go naturę z perspektywy własnego dobra. Wyodrębnia np. grupę roślin, które nazywa chwastami, wartościuje je negatywnie, dając sobie tym sposobem prawo do ich niszczenia. Antropocentryzm językowy steruje ludzkim myśleniem, jest jednym z najważniejszych mechanizmów poznawczych w postrzeganiu i doświadczaniu rzeczywistości przez użytkowników języka. Przeciwstawia się hipotezie Gai opisującej świat jako integralną całość, a człowieka jako pozostający w relacji inkluzywnej element sieci życia (*web of life*). Rozwój cywilizacji spowodował, że „Nasze potrzeby przekraczają zasoby planety, na której żyjemy [...], a pewne cechy języka/gramatyki konstruuje obraz rzeczywistości w taki sposób, że nie jest to dłużej dobre dla ludzkości jako gatunku”²⁴, w dyskursach proekologicznych²⁵ dąży się zatem do zmiany antropocentrycznej wizji świata na bio- i geocentryczną.

Ekologia języka w perspektywie lingwodydaktycznej

W tej części artykułu spróbuję spojrzeć na problemy ekolingwistyczne z perspektywy edukacji polonistycznej, z orientacją przede wszystkim na kształcenie językowe. Będą to raczej wstępne refleksje, przemyślenia, pomysły, zaledwie szkic, zarys, wskazanie kierunków, możliwości itp. Omawiając wybrane zagadnienia, przyjmę porządek analogiczny do wydzielonych obszarów badawczych ekologii języka omówionych w poprzednim fragmencie.

Jednym z najważniejszych czynników mogących zapobiec wymieraniu języków, a przyglądający się postępującemu procesowi globalizacji „językoznawcy szacują, że zaledwie 10% istniejących języków nie zostanie postawionych w sytuacji zagrożenia”²⁶, jest „procentowy udział najmłodszego pokolenia nabywającego płynności w danym języku”²⁷. Przyswajanie języka, a wraz z nim określonej kultury, odbywać się może w dwóch procesach: w procesie socjalizacji (najbliższym otoczeniu) i w procesie edukacji (instytucjach oświatowych). Pamiętać też należy, iż we współczesnej sytuacji kulturowo-komunikacyjnej pokolenia wstępujące podatne są na dekulturację, tzn. odchodzenie od własnej kultury, także języka, na rzecz kultury dominującej.

²⁴ M.A.K. Halliday, *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, oprac. Ch. Matthiessen, London–New York 2001, s. 193, za: M. Steciąg, dz. cyt., s. 20.

²⁵ Więcej na ten temat zob. Steciąg, dz. cyt.

²⁶ K. Kleina, dz. cyt., s. 36.

²⁷ Tamże.

Jak na razie sytuacja języka polskiego jest stabilna²⁸. Proces homogenizacji dotyka jednak nie tylko odrębnych języków, ale i w obrębie danego języka niektórych z jego odmian, w tym dialektów i gwar. Dotyczy to także współczesnej polszczyzny – odmiany terytorialne są aktualnie w fazie nie tylko regresji, ale także przeobrażeń idących w stronę interferencji przede wszystkim z językiem potocznym, szczególnie w grupie młodszych użytkowników. Jednak w niektórych regionach, m.in. na Śląsku, różnymi wariantami dialektu²⁹ ciągle posługuje się znaczna liczebnie, choć coraz starsza społeczność językowa:

Silne poczucie śląskości, przywiązanie do języka wyniesionego z domu decyduje o tym, że na Śląsku – inaczej niż w innych regionach (może poza Podhalem i Kaszubami) kształtuje się specyficzny stosunek gwary do języka ogólnego. Inaczej przebiegają tu procesy integracji językowej. Gwara jest językiem lokalnym, którym wielu Ślązaków – bez względu na stopień wykształcenia – porozumiewa się ze sobą w rodzinach, w kontaktach sąsiedzkich i koleżeńskich; w niektórych miasteczkach, na peryferiach dużych miast, w starych osiedlach górniczych i dzielnicach wielkomiejskich oraz na wsiach gwara można usłyszeć w urzędach, sklepach, a także w szkole (np. w rozmowach uczniów na przerwach, a nawet w pokojach nauczycielskich [...])³⁰.

Gwara jest nie tylko językiem komunikacji codziennej, ale bogactwem kulturowym społeczności lokalnych i symbolem przynależności (tożsamości) regionalnej (podobnie jak języki regionalne i języki mniejszości etnicznych). Właściwe ekologii języków przekonanie o niezaprzeczalnej wartości każdego języka i każdej jego odmiany oraz stojącej za nimi kultury sugeruje, iż w programach szkolnych powinny znaleźć się cele i treści z zakresu edukacji regionalnej. W przypadku przedmiotu język polski chodziłoby o podtrzymywanie i rozwijanie kompetencji etnokulturowej, o której pięknie pisze Ewa Sławkowa:

Kompetencja etnokulturowa – to znajomość historii i literatury lokalnej, to sposób odczuwania specyfiki danego terytorium i właściwego mu świata wartości. To także świadomość kulturowa – wspólnotowa, charakter tych samych wydarzeń, przedmiotów, osób i norm – dające jednostce poczucie zakorzenienia w wymiarze konkretnym i egzystencjalnym jako »zakorzenienie w bycie« – 'bycie skądś' [...]. W dobie globalizacji [...]

²⁸ Co nie oznacza, że nie należy się mu szczególna uwaga i ochrona. Jest to jednak oczywiste działanie w przypadku przedmiotu język polski, dlatego ten wątek rozważań nie zostanie w artykule podjęty. Zob. więcej o współczesnej sytuacji języka polskiego S. Gajda, *Język i szkoła wobec niepokojącej współczesności*, w: *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, red. R. Mrózek, Cieszyn 2003, s. 21-32.

²⁹ O skomplikowanej sytuacji polszczyzny na Śląsku piszą m.in. J. Warchała, A. Skudrzyk, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice 2010, s. 31-37.

³⁰ B. Cząstka, H. Synowiec, *Kształcenie sprawności językowej (Ćwiczenia dla uczniów środowiska śląskiego)*, Kraków 1990, s. 5.

potrzebujemy edukacji regionalnej nie tylko po to, by kształcić społeczeństwo w pełni świadome swych historycznych korzeni i tym samym swego miejsca w Europie, ale także po to, byśmy, rozpoznając tropy własnej lokalnej tradycji, nauczyli się i umieli dostrzec także znaki cudze i potrafili otworzyć się na to, co nowe. Zakorzenie w fizycznej i kulturowej przestrzeni ojczyzny najbliższej [...] wzbogaca nasze widzenie świata i pomaga nam uczyć się rozumienia go w całej jego różnorodności³¹.

Jednym z najważniejszych zagadnień w rozwijaniu kompetencji etnokułturowej³² powinno być „wtajemniczenie w zagadnienie lokalnej mowy i jej pragmatyczne-sfunkcjonalizowania”³³. W przekonaniu Sławkowej należałoby w kształceniu językowym, po pierwsze, uwzględnić zróżnicowanie regionalne języka uczniów oraz, po drugie, opracować takie metody dydaktyczne, „które pozwolą kształtować kompetencje uczniów w zakresie języka ogólnopolskiego, nie skazując równocześnie gwary na zapomnienie”³⁴. Jak te postulaty można zrealizować w szkołach na Górnym Śląsku, pisze obszernie m.in. Helena Synowiec³⁵, a o edukacji regionalnej na Śląsku Cieszyńskim Sławkowa³⁶.

³¹ E. Sławkowa, *Być STELA. Z zagadnień edukacji regionalnej na Śląsku Cieszyńskim*, Katowice 2003, s. 35-36.

³² Warto w tym miejscu przypomnieć, że reforma z początku XXI wieku wprowadziła do szkół tzw. ścieżki międzyprzedmiotowe, a wśród nich „Edukację regionalną – dziedzictwo kulturowe w regionie”. W programie uwzględniono m.in. elementy wiedzy o kulturze regionu, o tradycjach regionalnych i właściwych tej kulturze wartościach, o języku regionalnym i gwarach, a także rozwijanie tożsamości regionalnej jako części tożsamości narodowej oraz odnajdywanie wartości, jaką stanowi wspólnota lokalna i jej kultura w życiu człowieka. Również w aktualnie obowiązujących podstawach programowych języka polskiego dla szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych, z 2017 i 2018 r., znajdujemy zapisy, których interpretacja może prowadzić w stronę edukacji etnokułturowej. Na przykład wśród celów kształcenia literackiego i kulturowego w klasach IV-VIII szkoły podstawowej wymienia się „Rozwijanie zainteresowania kulturą w środowisku lokalnym i potrzeby uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych”, w treściach nauczania w klasach VII-VIII w obszarze zróżnicowanie języka „Uczeń: 5) wyróżnia środowiskowe i regionalne odmiany języka”, w opisie warunków i sposobu realizacji: „Zadaniem nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym jest przede wszystkim: 4) kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur i szacunku dla ich dorobku”. Jeśli chodzi o szkoły ponadpodstawowe, to w celach w zakresie kształcenia literackiego i kulturowego mowa jest o kształceniu postaw służących budowaniu wspólnot, jednak nie ma wśród nich regionalnej, lokalnej tylko państwowa, narodowa i społeczna. Wśród treści nauczania można doczytać się odniesień do edukacji etnokułturowej w zakresie rozszerzonym w obszarze Zróżnicowanie języka: „Uczeń: 5) określa właściwości języka jako nośnika i przekaźnika treści kulturowych” oraz w obszarze Komunikacja językowa i kultura języka: „Uczeń: 4) określa rolę języka w budowaniu obrazu świata”. W obszarze IV. Samokształcenie mowa jest na wszystkich etapach o uczestniczeniu w życiu kulturalnym regionu.

³³ E. Sławkowa, dz. cyt., s. 27.

³⁴ Tamże, s. 28.

³⁵ H. Synowiec, *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*, Katowice 2013.

³⁶ E. Sławkowa, dz. cyt.

Nabywana na lekcjach języka polskiego wiedza o kulturze i języku regionu nie powinna mieć charakteru lokalnego, tzn. ograniczać się do środowiska społecznego, w którym szkoła funkcjonuje – to także powinna być wiedza o językach i kulturach w granicach Polski. Konieczne jest spojrzenie szersze, niezależne od lokalnych uwarunkowań i od tego, czy uczeń zna jakąkolwiek odmianę regionalną, czy wyłącznie polszczyznę ogólną. Celem powinno być wykształcenie świadomości bogactwa językowo-kulturowego polszczyzny oraz otwartej, pozytywnej i akceptującej postawy wobec odmiennych kodów językowych i obrazów świata³⁷. Podobnie rzecz się ma, jeśli chodzi o inne wspólnoty językowe: mniejszości narodowe zasiedlałe na terytorium państwa polskiego i te dynamicznie napływające.

Drugi z obszarów ekologii języka, etolingwistykę, z perspektywy kształcenia językowego sprowadzić można do propagowania w procesie edukacyjnym „ekologicznie” najlepszych praktyk komunikacyjnych, tzn. takich, które mają potencjał budowania wspólnoty ludzkiej. Aby było to możliwe, konieczne jest nie tylko kształtowanie określonych postaw wobec drugiego człowieka, takich jak, m.in. szacunek, tolerancja, życzliwość, akceptacja, odpowiedzialność, ale także opanowanie strategii językowo-komunikacyjnych nastawionych na porozumienie się, np. rozwiązywania konfliktów w drodze negocjacji, dyskusowania i polemizowania za pomocą racjonalnej argumentacji, krytykowania opartego na kryteriach merytorycznych. Równie ważne staje się kształcenie tych sprawności odbiorczych, które stanowią mogą barierę ochronną przed chociażby manipulacją czy też agresją językową³⁸, a jedną z najważniejszych we współczesnej kulturze staje się odróżnianie faktów od opinii:

[...] w mówieniu, tak bardzo uzależnionym od subiektywnych cech podmiotu, istnieje ciągła skłonność mówiącego do przepuszczania informacji (logosu) przez filtr opinii (etosu). Przy czym w komunikacji społecznej jest ważne nie tyle zerwanie więzi – jak to się stało pomiędzy logosem a etosem – co mieszanie informacji z opinią, nieroz-

³⁷ Dla zobrazowania, że takie podejście jest nie tylko współcześnie zasadne, przy tym zgodne z duchem ekologii języków, ale może być interesujące i inspirujące dla uczniów, dwa zadania z jednego z podręczników języka polskiego z początku XXI wieku: 1. „Jaką wartość dla ludzi żyjących w XXI wieku mają gwary? [...] Czy warto dbać o to, by gwary nie zanikły? Przedstaw w dyskusji swój stosunek do gwar”; 2. „Czy zwróciłeś uwagę na to, że im bardziej otwieramy się na Europę, tym bardziej ożywa zainteresowanie językiem i kulturą regionalną, ludową? Podaj przykłady tego zainteresowania, odwołując się do zjawisk we współczesnej muzyce rozrywkowej. Jakie, według ciebie, jest jego źródło?” (J. Klejnocki, B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Język polski. Podręcznik. Klasa 1. Literatura i nauka o języku. Szkoły ponadgimnazjalne zakres podstawowy/zakres rozszerzony do pracy w szkole*, Warszawa 2002, s. 30).

³⁸ „Język porozumienia to język, który służy sprawie ludzkiego porozumienia, opartego na wzajemnym zrozumieniu, szacunku i życzliwości, i który tym samym wyraża wolę mówiącego czy też piszącego, by do takiej relacji z partnerem dialogu doszło”, natomiast „Język agresji to sposób zachowania językowego wyrażający negatywne wartościowania i złe emocje wobec odbiorcy lub też kogoś, o kim mówi się w tekie” (J. Puzynina, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997, s. 76-77).

różnianie ich i nieoddzielanie w przekazie. To bowiem stwarza możliwość i pokusę manipulacji językowej³⁹.

Rozwijanie kompetencji nadawczych (mówienia i pisania)⁴⁰ zgodnie z założeniami etolingwistyki siłą rzeczy powiązane jest z etyką mowy (etyką komunikowania się), gdyż stawia dobro nad skuteczność za wszelką cenę, dobro rozumiane tak, jak ujmuje to Tadeusz Patrzalek, „[...] personalistyczna zasada etyki mówienia, wystylizowana na dyrektywę postępowania, mogłaby brzmieć: »Nie będziesz szkodził drugiemu mówieniem swoim«⁴¹. Ekologiczne komunikowanie to etyczne przekonywanie i perswadowanie, a nie manipulacja i propaganda, retoryka zamiast erystyki, maksymy konwersacyjne Paula H. Grice’a⁴² (jakości, ilości, istotności, sposobu), prawda, a nie fałsz, informacja, a nie dezinformacja itd.⁴³

Jeśli spojrzeć z kolei na kompetencje odbiorcze (słuchanie i czytanie)⁴⁴ z perspektywy ekologii języka, to ich kształcenie należałoby oprzeć na dwóch strate-

³⁹ T. Patrzalek, *W kręgu etyki mówienia*, w: *W kręgu etyki, poetyki i dydaktyki słowa*, red. T. Patrzalek, Wrocław 1998, s. 162-163.

⁴⁰ W obu podstawach programowych języka polskiego, z 2017 i 2018 roku, znalazły się liczne zapisy odnoszące się do kompetencji nadawczych, które można zinterpretować w duchu etolingwistycznym. Za jeden z głównych celów edukacji językowo-komunikacyjnej uznano kształtowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe. Służyć temu mają treści kształcenia skupione wokół docelowej umiejętności tworzenia wypowiedzi argumentacyjnych, takich jak: rozprawka, dyskusja, polemika. Sprawności cząstkowe, których opanowanie jest konieczne, to: poznawanie podstawowych zasad retoryki; funkcjonalne stosowanie środków retorycznych oraz rozumienie ich oddziaływania na odbiorcę; wykorzystywanie znajomości zasad tworzenia tezy i hipotezy oraz argumentów przy tworzeniu tekstów argumentacyjnych; przeprowadzanie wnioskowania jako elementu wyводу argumentacyjnego; rzeczowe uzasadnianie własnego zdania. Mowa jest także o stosowaniu zasad etyki wypowiedzi oraz reagowaniu na przejawy agresji językowej (zadawanie pytania, prośba o rozwinięcie lub uzasadnienie stanowiska, wykazanie sprzeczności wypowiedzi).

⁴¹ T. Patrzalek, dz. cyt., s. 142.

⁴² P.H. Grice, *Logika i konwersacja*, „Przegląd Humanistyczny” 1997, nr 6.

⁴³ Interesujące projekty lekcji rozwijające umiejętności, o których tu mowa, zarówno nadawcze, jak i odbiorcze, znaleźć można w opublikowanej w Polsce pracy P.J. Cooper, *Sprawne porozumiewanie się*, Warszawa 1999. Proponują one, jak uczyć m.in. wyrażania własnego zdania i przekonywania do niego, formułowania innego punktu widzenia, wyrażania i bronięcia opinii, własnego zdania w jakiejś sprawie, przekonywania, odróżniania faktów od opinii, rozróżniania tekstów informacyjnych i perswazyjnych, rozpoznawania technik propagandowych, analizy krytycznej, stosowania strategii negocjacji w sytuacjach konfliktowych.

⁴⁴ Również w przypadku kompetencji odbiorczych w obu podstawach programowych języka polskiego znalazły się liczne zapisy zorientowane etolingwistycznie. Wśród celów kształcenia językowego na poziomie szkoły podstawowej wymieniono rozpoznawanie manipulacji językowej, a w szkole ponadpodstawowej kształcenie umiejętności rozumienia wpływu mediów na zachowania i postawy ludzi oraz krytycznego odbioru przekazów medialnych. Podporządkowane celom treści kształcenia w zakresie kształcenia literackiego i kulturowego (odbiór tekstów kultury) to: odróżnianie informacji o faktach od opinii, analiza prowadzenia wyводу oraz argumentacji oraz odczytywanie informacji i przekazów jawnych i ukrytych. W obszarze II. Kształcenie językowe mowa jest o rozpoznawaniu

giach dydaktycznych. Pierwsza z nich sprowadza się do krytycznej analizy tekstów (publicystycznych, medialnych, politycznych, reklamowych itp.), w których zastosowano środki językowe w sposób niezgodny z zasadami etolingwistyki (i etyki komunikowania się) – chodzi w tym przypadku o analizę na poziomie języka, a nie jedynie odtwarzanie idei i sądów wyrażonych w tekście. Po drugie, jak postuluje Jadwiga Puzynina, trzeba inaczej uczyć o języku: pokazać pułapki „jakie kryją się w samej budowie języka i jakie są wykorzystywane przez tych, którzy chcą człowieka w jakikolwiek sposób ubezwłasnowolniać, manipulować nim”⁴⁵. Można sięgnąć po analizę semantyczną, by odkrywać nieostrość znaczeniową słów, ich ukryte konotacje, np. wartościujące, uczyć odczytywania sensów wypowiedzi niejawnych, w tym metaforycznych, analizować gry językowe, w tym oparte na strategiach emotywnych, odkrywać mechanizmy modyfikacji znaczeń wyrazów: „Wszystko to są kroki prowadzące do świadomego posługiwania się językiem, zarówno do świadomego odbioru tego, co mówią i piszą inni, jak i do świadomego kształtowania własnych wypowiedzi”⁴⁶.

Ostatni z obszarów ekologii języka, lingwoekologia, na pierwszy rzut oka wydaje się niewiele mieć wspólnego ze szkolną edukacją nie tylko językowo-komunikacyjną, ale w ogóle polonistyczną. Jeśli jednak zgodzić się, że „Edukacja ekologiczna nie może obejmować tylko kształcenia, czyli przekazywania wiedzy, ale również wychowanie, czyli kształtowanie postawy proekologicznej”⁴⁷, wówczas aksjologicznie zorientowany przedmiot język polski można otworzyć także na relacje człowiek – ekoprzestrzeń, na doświadczanie przyrody, jej wartościowanie i przeżywanie. Trzy Platonskie wartości humanistyczne kultury śródziemnomorskiej, stanowiące fundament wychowania ku wartościom w edukacji polonistycznej, można przecież odnieść do egzystencji człowieka w środowisku przyrodniczym: prawda (o naturze), dobro (wobec natury), piękno (natury)⁴⁸.

Szczególnie dwóm ostatnim przysługuje znaczny potencjał upowszechniania proekologicznego modelu kultury, sprowadzającego się do doświadczania przyrody

słownictwa neutralnego od wartościującego, wartościowaniu wypowiedzi językowej według kryterium prawda – fałsz; rozpoznawaniu w tekstach i charakteryzowaniu takich zjawisk, jak: manipulacja, dezinformacja, postprawda, stereotyp, bańka informacyjna, wiralność. Z kolei wśród treści z obszaru III. Tworzenie wypowiedzi znalazły się: rozróżnianie argumentów odnoszących się do faktów i logiki oraz odwołujących się do emocji; rozpoznawanie środków perswazji i rozumienie ich funkcji; odróżnianie dyskusji od sporu i kłótni; rozpoznawanie elementów erystyki w dyskusji oraz ocenianie ich pod względem etycznym; rozumienie zjawiska nowomowy oraz określanie jego cech i funkcji w tekście. Ponadto na liście lektur obowiązkowych w szkole ponadpodstawowej zakres podstawowy umieszczono Rok 1984 George’a Orwell’a.

⁴⁵ J. Puzynina, *Nauka o języku w szkole XXI wieku*, w: *Horyzonty edukacji językowej...*, s. 17.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ D. Kielczewski, dz. cyt., s. 148.

⁴⁸ Por. J. Puzynina, *Nauka...*, s. 15.

w kategoriach etycznych i estetycznych⁴⁹. W sposób niejako naturalny uwaga kieruje się w tym przypadku w stronę kształcenia literackiego i kulturowego, ku lekturze i innym tekstom kultury (film, malarstwo, rzeźba, fotografia), w których temat natury i egzystencji człowieka na jej tle mógłby stać się przedmiotem interpretacji – na listach lektur znajduje się wiele takich tekstów i to na wszystkich etapach szkolnych⁵⁰. Można by się też zastanowić nad uwzględnieniem w programach języka polskiego tzw. sztuki ekologicznej: „Zalicza się do tego nurtu dzieła artystyczne, które zajmują się przemianami postaw człowieka wobec przyrody, zwracają uwagę na prawa i cierpienia natury, na miejsce człowieka w jej świecie, stanowią akces na rzecz odbudowy różnorodności kultur”⁵¹.

Jeśli chodzi o kształcenie językowe, to kształtowanie postaw proekologicznych należałoby powiązać z poznawaniem mechanizmów językowych, za pomocą których kreowany jest obraz świata przyrody i relacje człowiek – natura⁵². Dla przykładu, ucząc słowotwórstwa, można by nie tylko skupiać się na analizie formalnej derywatów, ale także odkrywać charakterystyczne dla dyskursu ekologicznego sensory i odcienie znaczeniowe często używanych w tym dyskursie afiksów, np. dwóch grup znaczeniowych wyspecjalizowanych prefiksów: 1) wskazujących na zagrożenie dla środowiska naturalnego (m.in. a-, de-, dys-); 2) sygnalizujących możliwość odbudowania środowiska ze zniszczeń cywilizacyjnych (m.in. neo-, re-)⁵³.

Perspektywę lingwoekologiczną można też łączyć z zagadnieniem stylu potocznego, pod warunkiem wszakże, iż przyjmie się antropologiczno-kulturową koncepcję stylu. W tym ujęciu „Potoczność nie jest zjawiskiem tylko powierzchniowym, dotyczy nie tylko form wyrazu, lecz tkwi w głębszej warstwie języka, w sferze znaczeń i w sposobie postrzegania świata, sięga sfery zachowań człowieka. Styl potoczny – jak każdy styl – przekazuje i utrwala pewien obraz świata”⁵⁴. Jedną z cech tego stylu jest antropocentryzm: „Sfera głęboka stylu potocznego obejmuje pewne milcząco przyjmowane założenia dotyczące rzeczywistości i miejsca w niej człowieka, które to miejsce jest uprzywilejowane, pierwsze i najważniejsze”⁵⁵. Analiza językowych sposobów antropocentrycznej percepcji świata mogłaby być interesującym wy-

⁴⁹ Por. D. Kielczewski, dz. cyt., s. 133-134.

⁵⁰ W podstawach programowych z 2017/2018 roku to np.: *Ania z Zielonego Wzgórza*, *Tajemniczy ogród*, *Kwiatki świętego Franciszka z Asyżu*, *Sonety krymskie*. Liczne podpowiedzi, a także przykładowe interpretacje (np. wierszy Jacka Podsiadły) znaleźć można w książce Dariusza Kielczewskiego, dz. cyt.

⁵¹ D. Kielczewski, dz. cyt., s. 134.

⁵² Zdaniem Magdaleny Steciąg w dyskursie ekologicznym można wyodrębnić dwie perspektywy poznawcze w odniesieniu do świata przyrody: 1) „świat z nami” (upodmiotowienie przyrody, współnota człowiek – przyroda); 2) „świat wokół nas” (uprzedmiotowienie przyrody, wykluczenie jej ze świata ludzi, supremacja człowieka) (Por. M. Steciąg, dz. cyt., s. 71).

⁵³ Por. M. Steciąg, dz. cyt., s. 78.

⁵⁴ J. Bartmiński, *Styl potoczny*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 118.

⁵⁵ Tamże, s. 124.

zwaniem poznawczym i uwrażliwiłaby na utrwalone w języku struktury myślenia o przyrodzie⁵⁶.

* * *

Co z [...] bogatej palety naukowego językoznawstwa winno trafić do współczesnej szkoły, poczynając od pierwszych kroków nauczania podstawowego aż po klasy maturalne? Odpowiedź na to pytanie zależy przede wszystkim od tego, jak sobie wyobrażamy wiek XXI, jaki jest nasz stosunek do kultury przyszłości i jak widzimy miejsce szkoły w tej kulturze⁵⁷.

Jeśli przyznamy ekologii w jej szerokim rozumieniu (nie tylko biologicznym) jedno z ważniejszych miejsc we współczesnej kulturze, a tak się chyba już dzieje, to swój udział w edukacji ekologicznej mógłby też mieć przedmiot język polski. Przy tym nie chodzi wcale o jakąś alternatywną wizję dydaktyki przedmiotowej, ale o wzbogacenie celów i treści kształcenia o perspektywę ekolingwistyczną. Nie zamiast, a obok, i nie nabywanie przez uczniów wiedzy z zakresu ekologii języka powinno mieć priorytet, a kształtowanie postaw i wartości proekolingwistycznych.

W artykule zostały zaproponowane różne możliwości włączenia problemów ekologii języka w proces kształcenia na lekcjach języka polskiego. Analiza podstaw programowych pokazała, że jest to możliwe nawet bez zmiany zapisów w dokumentach programowych. Autorka ma nadzieję, że ekologiczna perspektywa kształcenia na lekcjach języka polskiego okaże się interesująca i inspirująca nie tylko dla nauczycieli.

Wybrana bibliografia

- Cegiela A., *Jaka polszczyzna, taka wspólnota Polaków. Tekst przemówienia wygłoszonego podczas XI Kongresu Obywatelskiego*, 2016 [online], <https://www.kongresobywatelski.pl/idee-dla-polski-kategoria/jaka-polszczyzna-taka-wspolnota-polakow/> [dostęp: 15.04.2020].
- Fill A., *Ökologuistik. Eine Einführung*, Tübingen 1993.
- Haugen E., *The Ecology of Language*, w: *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*, Stanford California 1972.
- Kaczmarek M., Szanecka A., *Język i komunikacja z perspektywy ekolingwistyki*, w: *Komunikacja przez sztukę, komunikacja przez język*, red. B. Bączkowski, P. Gałkowski, Poznań 2008.
- Lubaś W., Ohnheiser I., Topolińska Z., *Języki słowiańskie w perspektywie ekolingwistycznej*, Opole 2003.

⁵⁶ W podstawach programowych z 2017/2018 roku zapisy, które dają się połączyć z zasygnalizowaną w tej części artykułu problematyką, to: wśród celów ogólnych w obszarze I. Kształcenie literackie i kulturowe kształcenie umiejętności odbioru utworów literackich i tekstów kultury na poziomie aksjologicznym; w treściach w obszarze II. Kształcenie językowe zakres rozszerzony szkoła ponadpodstawowa określanie roli języka w budowaniu obrazu świata.

⁵⁷ J. Puzynina, *Nauka...*, s. 13.

- Nijakowski L.M., *Znaczenie kultury popularnej dla zachowania i rozwoju tożsamości etnicznej oraz języków mniejszościowych*, w: *Różnorodność językowa w Polsce jako dobro wspólne (wybrane przykłady)*, Kancelaria Senatu 2018.
- Patrzalek T., *W kręgu etyki mówienia*, w: *W kręgu etyki, poetyki i dydaktyki słowa*, red. T. Patrzalek, Wrocław 1998.
- Puzynina J., *Nauka o języku w szkole XXI wieku*, w: *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, red. R. Mrózek, Cieszyn 2003.
- Sławkowa E., *Być STELA. Z zagadnień edukacji regionalnej na Śląsku Cieszyńskim*, Katowice 2003.
- Steciąg M., *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej*, Zielona Góra 2012, s. 17.
- Synowiec H., *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*, Katowice 2013.

Language(s) and Communication in a Globalized World – on the Ecology of Language in Polish-language Education in the 21st Century

Summary

The article discusses the research subject and the general tenets of one of the contemporary subdisciplines in linguistics, i.e. ecological linguistics (ecolinguistics) in its three main research areas: the ecology of languages, ethnolinguistics and linguistic ecology. To date, Polish-language teaching has not attempted to reinterpret the aims and content of education from a pro-ecological perspective, which is why this paper outlines various ways of including the issues of language ecology in Polish-language lessons, especially in terms of linguistic competence. An analysis of curricula shows that adopting this approach is possible even within the current mandatory framework.

Keywords: ecology of language, pro-ecological education, language education.

Czy lekcje języka polskiego uczą myślenia? O pytaniach zadawanych przez studentów podczas praktyk

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

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

Jakościową i ilościową analizę pytań przeprowadzam za pomocą klasyfikacji zaproponowanej przez Elizabeth Perrott¹, która wyróżnia pytania niższego rzędu oraz pytania wyższego rzędu. Materiał badawczy stanowi 139 scenariuszy, na podstawie których studentki III roku filologii polskiej przeprowadziły lekcje języka polskiego podczas praktyk ciągłych w szkole podstawowej i gimnazjalnej.

Pytanie z perspektywy pragmatycznej, gramatycznej i dydaktycznej²

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

- jednostronna asymetria wiedzy, której uzgadnianie przebiega do pewnego poziomu (wynikającego z programu nauczania i scenariusza lekcji);

¹ E. Perrott, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, przeł. A. Janowski, Warszawa 1995.

² Podobne ujęcie teoretyczne pytań zob. A. Tabisz, *O pytaniach podczas rozmowy maturalnej z języka polskiego*, „Kształcenie Językowe” 2019, nr 17, s. 29-41.

- zależność przebiegu interakcji od założonych przez nauczyciela celów dydaktyczno-komunikacyjnych;
- zaburzenie reguły spontaniczności – linia tematyczna jest z góry określona (wiadomo, jakie pytania zostaną postawione oraz jakie odpowiedzi powinny się pojawić już w fazie planowania lekcji);
- jednokierunkowość – inicjatorem dialogu jest zawsze nauczyciel; czy wreszcie
- specyficzny zestaw aktów mowy³.

Jedno z najwyższych miejsc w owym zestawie aktów mowy zajmują akty dyrektywne, a wśród nich – pytania. Z perspektywy pragmatycznej pytania to grupa aktów illokucyjnych określanych głównie pod względem formalnym i intonacyjnym. Wśród badaczy aktów mowy budzą spore kontrowersje. John Lyons opisuje pytania jako pewne podtypy mandów:

jedną z podklas tak zwanych dyrektyw, czyli wypowiedzi narzucających lub proponujących jakąś czynność lub zachowanie i wskazujących, że powinno ono zostać rzeczywistnie. [...] Nadawca musi [...] sądzić, że adresat jest w stanie zastosować się do dyrektywy⁴.

Pytania komunikują „pragnienie nadawcy uzyskania od odbiorcy informacji na temat tego, co jest zawarte w pytaniu”⁵, zatem podstawowym warunkiem pragmatycznym dla funkcji pytań jest obecność luki informacyjnej, którą nadawca chce uzupełnić⁶. Pytający spodziewa się od odbiorcy odpowiedzi na swoje pytanie, „chce, żeby odbiorca odpowiedział”. Anna Wierzbicka, stosując metodę eksplikacji semantycznej, tak „rozpisuje” ten akt mowy⁷:

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

By pytanie „zadziało” – było skuteczne – powinno, zdaniem Johna Searle’a, spełnić cztery warunki fortunności: 1) nadawca nie zna odpowiedzi, tzn. nie wie, czy zdanie jest prawdziwe lub nie zna informacji potrzebnej do dopełnienia zdania, aby było prawdziwe; 2) zarówno dla nadawcy, jak i odbiorcy nie jest oczywiste, czy

³ J. Nocoń, *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*, w: *Odmianny stylowe polszczyzny – dawniej i dziś*, red. U. Sokółska, Białystok 2011, s. 187-200.

⁴ J. Lyons, *Semantyka 2*, przeł. A. Weinsberg, Warszawa 1989, za: M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999, s. 55.

⁵ M. Świdziński, *Analiza semiotyczna wypowiedzi pytajnych we współczesnym języku polskim*, „Studia Semiotyczne” 1973, t. 4, s. 226.

⁶ A. Awdiejew, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków 1987, s. 132.

⁷ A. Wierzbicka, *Genry mowy*, w: *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław 1983, s. 129.

niezapytany odbiorca dostarczyłby w danej chwili informacji; 3) nadawca chce znać informację; 4) nadawca próbuje wydobyć tę informację od odbiorcy⁸. Warunek pierwszy jest warunkiem koniecznym, aby wypowiedzenie uznać za pytanie. Warto podkreślić, iż większość stawianych w procesie nauczania ucznia się pytań nie spełnia warunku koniecznego. Mówi się o nich, że są pytaniami pozornymi, dewiacyjnymi czy *exam questions*⁹, ponieważ nauczyciel zna na nie odpowiedź.

Przyjmując perspektywę gramatyczną, pytanie uznaje się za taki konstrukt językowy, który składa się z dwóch zasadniczych elementów – części wskazującej, jakie działanie należy wykonać, i części oznaczającej obiekty, na których lub w związku z którymi ma być wykonane działanie. W pytaniach elementami wskazującymi na rodzaje zalecanego do podjęcia działania są zaimki rzeczowne, przysłowne i przymiotne pytajne¹⁰ oraz partykuła pytajna *czy*. Biorąc pod uwagę różnice zachodzące w skutkach użycia zaimków pytajnych i partykuły *czy*, wyróżnia się pytania *rozstrzygnięcia* i *dopełnienia*¹¹. W pytaniach *rozstrzygnięcia* niewiedza nadawcy dotyczy istnienia lub nieistnienia samej sytuacji nazwanej przez składnik propozycjonalny¹². Pytania te mogą być proste lub rozłączne. Proste *rozstrzygnięcia* dają możliwość odpowiedzi jedynie *tak* bądź *nie*, a przedmiotem potwierdzenia bądź zaprzeczenia jest sąd w postaci zdania oznajmującego, wypowiedziany po partykułce *czy*¹³. Z kolei na pytanie rozłączne (wieloczłonowe) „odpowiada się, powtarzając jeden z członów alternatywy, czyli poprzez wybór lub wykluczenie założenia”¹⁴. Z kolei pytania *dopełnienia* (inaczej pytania *o uzupełnienie*) dopuszczają więcej odpowiedzi niż dwie, a „ich zakres wyznacza zakres przysłówka czy zaimka pytajnego obecnych w pytaniu. [...] mają strukturę podobną do funkcji zdaniowej”¹⁵.

Na gruncie dydaktyki istnieje wiele opracowań pytań uwzględniających rozmaite kryteria. W ujęciu Ludwika Jeleńskiej pytania zadawane przez nauczyciela powinny być: 1) ściśle, a więc dopuszczające jedną odpowiedź; 2) zwięzłe, czyli eliminujące zbędne wstawki (typu: *Chciałbym wiedzieć*); 3) jasne – pozbawione ogólnikowości; 4) prawidłowe – wymagające właściwej formy gramatycznej; 5) odpowiednie

⁸ J. Searle, *Czynności mowy*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987, s. 88-89.

⁹ M. Kawka, dz. cyt., s. 58.

¹⁰ Przykładowo: *jak?, gdzie?, kiedy?, kto?, co?, który?, jaki?, czyj?, dlaczego?, po co?, w jakim celu?*

¹¹ W. Kojs, *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*, Katowice 1994, s. 34.

¹² B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków 1999, s. 58.

¹³ Stosowanie w pytaniach *rozstrzygnięciach* partykuły *czy* nie jest nieodzowne, ponieważ funkcję pytajną można zasygnalizować za pomocą wyraźnie wznoszącej się intonacji.

¹⁴ B. Skowronek, dz. cyt., s. 58.

¹⁵ Jak zauważa Wojciech Kojs, choć struktura pytania *dopełnienia* ma charakter funkcji zdaniowej, to jednak z mniejszą możliwością podstawień, ponieważ przy podstawieniach w funkcji zdaniowej nie wolno mieszać kategorii semantycznych (wymienia się trzy takie kategorie), a zaimków i przysłówek pytajnych jest znacznie więcej, zob. W. Kojs, dz. cyt., s. 34.

do poziomu uczniów, a więc ani za łatwe, ani za trudne; i wreszcie 6) celowe, czyli potrzebne, stawiane w jakimś celu, dzięki któremu realizowany jest cel¹⁶.

Maria Nagajowa w zależności od metody prowadzenia lekcji wyróżnia dwa typy zadań dydaktycznych: polecenie – formułowane głównie w związku z metodą zajęć praktycznych oraz pytanie – formułowane zwykle w związku z metodami poszukującymi. Badaczka, klasyfikując pytania, bierze pod uwagę zarówno ich strukturę – wskazując na pytania o *uzupełnienie* i pytania *na rozstrzygnięcie*, jak i ich stopień ważności i trudności – wymieniając pytania proste i problemy. Pytanie proste wymaga od ucznia wykrycia i sformułowania wiedzy na podstawie obserwacji i analizy materiału i za pomocą nieskomplikowanego rozumowania. Ich funkcją dydaktyczną jest poszerzanie wiedzy i rozwijanie zdolności myślenia, z kolei pytanie problemowe wymaga skomplikowanych operacji myślowych¹⁷, a jego funkcją jest poszerzenie wiedzy, rozwijanie samodzielności i aktywności myślowej¹⁸.

Wojciech Kojs, analizując samą treść pytań¹⁹, proponuje zestaw dziewiętnastu najbardziej typowych pytań²⁰. Są to pytania: 1) egzystencjalne; 2) definicyjne; 3) o genezę; 4) o przynależność; 5) o jakość; 6) o cel działania; 7) o warunki; 8) o sposób działania; 9) o rozwój; 10) o ocenę; 11) o podmiot i przedmiot działania; 12) o skutki; 13) o porównanie; 14) o związki; 15) o przyczynę; 16) o prawdopodobieństwo; 17) o ilość; 18) o budowę oraz 19) o zasady działania²¹. Jolanta Nocoń²², stosując klasyfikację semantyczno-funkcjonalną, wyodrębnia trzy typy pytań²³: 1) deskryptywne – wymagające opisanie czegoś, nadawca kieruje uwagę odbiorcy na właściwości zjawisk będących przedmiotem poznania; 2) o wyjaśnienie – uczące

¹⁶ L. Jeleńska, *Szkola kształcąca. Metodyka nauczania w szkole powszechnej do użytku nauczycieli i zakładów kształcenia nauczycieli i kursów pedagogicznych*, Warszawa 1957, s. 18-21.

¹⁷ Pytanie problemowe wymaga myślenia dywergencyjnego, dzięki któremu uczeń jest zdolny do ujmowania związków między faktami nawet od siebie oddalonymi.

¹⁸ M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa 1990, s. 237-240.

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

²⁰ Autor opracowania zastrzegł przy tym, iż nie jest to klasyfikacja zamknięta.

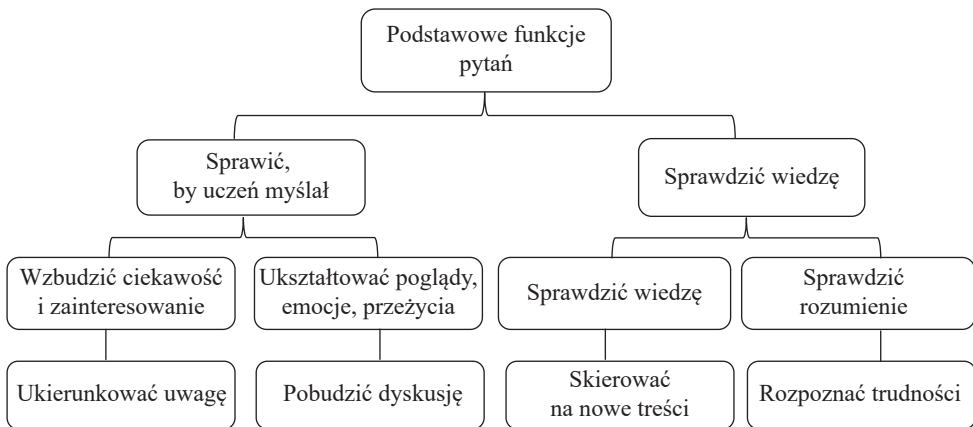
²¹ W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975, s. 80-82.

²² J. Nocoń, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole 1994.

²³ Klasyfikacja Jolanty Nocoń obejmuje pytania dotyczące systemu języka; moim zdaniem może obejmować również inne zjawiska, nie tylko językowe.

operowania posiadaną wiedzą; 3) pytania wartościujące. Z kolei Bogusław Skowronek²⁴, uwzględniając sytuację lekcyjną, wyróżnia cztery rodzaje pytań: 1) pytania upewniająco-instrumentalne – pełniące funkcje pomocnicze podczas lekcji; 2) pytania merytoryczne – związane treściowo z tematem omawianym podczas lekcji; 3) pytania o funkcji metadydaktycznej, których głównym celem jest uzyskanie informacji dotyczących samego przebiegu lekcji oraz 4) pytania niezwiązane z sytuacją lekcyjną.

Autor kolejnej klasyfikacji, Robert Fisher²⁵, dzieli pytania ze względu na podstawowe funkcje, jakie pełnią w procesie nauczania uczenia się, i na tej podstawie wyróżnia pytania pobudzające uczniów do samodzielnego myślenia oraz pytania sprawdzające ich stan wiedzy (zob. rys. 1).



Rys. 1. Fisherowska klasyfikacja pytań ze względu na funkcje, jakie pełnią w procesie nauczania uczenia się

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

²⁴ B. Skowronek, dz. cyt.

²⁵ R. Fisher, *Uczymy jak się uczyć*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1999, s. 29.

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

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

Źródło: oprac. własne na podstawie E. Perrott, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Warszawa 1995, s. 51

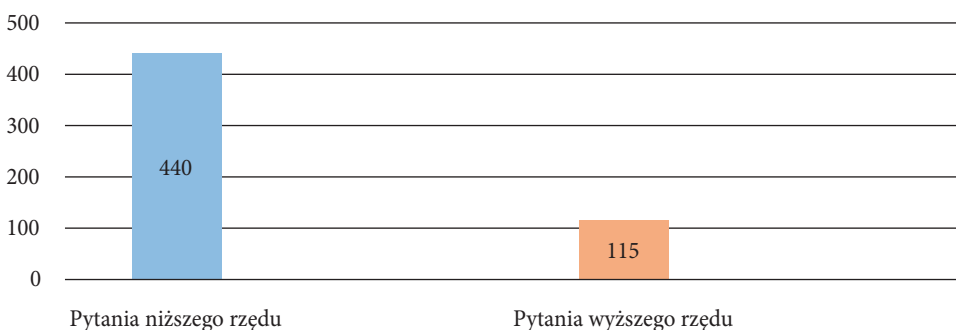
Klasyfikacja Perrott posłużyła mi do analizy pytań uwzględnionych w konspektach lekcji języka polskiego realizowanych przez studentów III roku filologii polskiej podczas praktyk ciągłych w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiał badawczy stanowi 139 scenariuszy lekcji. W 122 projektach praktykanci zadeklarowali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

oraz strategii asocjacyjnej opartej na pogadance heurystycznej. W nich wiodącymi zadaniami dydaktycznymi były więc pytania. W 17 konspektach praktykanci wskazywali jedynie wykorzystanie strategii operacyjnej (dalej O), w ramach której stosowali metodę zajęć praktycznych i posługiwali się przede wszystkim poleceniami. Mimo iż treści proponowane w scenariuszach mają charakter deklaracyjny (wiemy, jak często projektowana lekcja odbiega od tej rzeczywistej), można uznać, że materiał badawczy jest wiarygodny, ponieważ studenci mają świadomość, że ich propozycje są weryfikowane i podlegają ocenie zarówno przez nauczyciela polonistę prowadzącego praktykę, jak i uczelnianego opiekuna praktyki. W sumie analizie poddałam 555 pytań zapisanych w konspektach²⁶.

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

Wykres 1 przedstawia stosunek pytań niższego i wyższego rzędu. Wynika z niego, iż ponad 79% pytań w badanym materiale to pytania uruchamiające myślenie niższego rzędu.

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

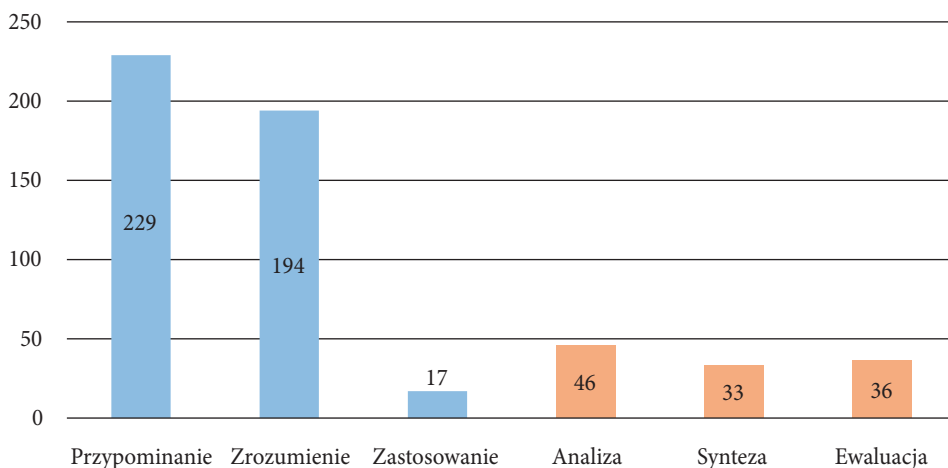


Źródło: oprac. własne

²⁶ Z pewnością podczas lekcji zadanych zostało znacznie więcej pytań. W scenariuszach studenci nie uwzględniają pytań naprowadzających czy poprawiających jasność odpowiedzi ucznia. Badaniem objęłam tzw. pytania naczelne, zob. M. Kawka, dz. cyt., s. 61.

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

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



Źródło: oprac. własne

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

1. Co to jest fabuła?
2. Kiedy Polska przestała istnieć na mapie Europy?
3. Co to jest opis przeżyć wewnętrznych?
4. Co to są wyrazy dźwiękonaśladowcze?
5. Co to jest epitet, metafora, porównanie?
6. Co oznacza wyrażenie *syzyfowa praca*?
7. Co to jest rzeczownik?
8. Jakie znacie zasady pisowni z *ch*?
9. Co to jest fraszka?

Większość z cytowanych pytań ma charakter „deficycyjny”. Odpowiedzi na nie polegają jedynie na przypomnieniu przez ucznia specyficznych faktów, wiadomości, które uprzednio usłyszał na lekcji lub przeczytał w innych źródłach, np. w podręczniku. Prowadzący lekcję z łatwością jest w stanie ocenić poprawność odpowiedzi: czy pytany wie, co to jest *fabuła*, czy zna wyznaczniki gatunkowe *fraszki*, czy zna treść lektury itp. Z kategorią tą wiążą się pewne niebezpieczeństwa – jednym z nich

jest tendencja do nadużywania przez nauczycieli tego typu pytań (czego dowodem może być wysoki odsetek tego typu pytań w badanym materiale), przez co ocenie podlega „tylko powierzchowne rozumienie zjawisk”²⁷. Poza tym pytania wymagające od ucznia jedynie przypomnienia sobie czegoś często skłaniają do zwięzłych odpowiedzi. Ilustruje to przykładowa seria pytań:

10. Kim był Syzyf?
Co zrobił Syzyf, że naraził się bogom?
Jak Syzyf uniknął kary śmierci?
Jaką karę ostatecznie dostał Syzyf?
Jak nazywamy karę Syzyfa?
Co znaczy *syzyfowa praca*?

Tak prowadzona „rozmowa” traci swój naturalny rytm i przestaje się rozwijać, staje się pogadanką heurystyczną prowadzoną według schematu: „akcja – reakcja”²⁸, na której przebieg uczeń ma niewielki wpływ.

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

11. Jakie dwa światy można wyróżnić w *Quo vadis*?
12. Do których światów można je przyporządkować?
13. Czy zauważyliście jakieś podobieństwa / różnice z twojego rysunku do diabła z filmu?
14. A czym jest, waszym zdaniem, określenie?
15. Czym różnią się zdania?
16. Czy dostrzegasz jakąś zależność między tymi zdaniami?
17. Co wspólne mają ze sobą te wyrazy?
18. Czy w tej charakterystyce czegoś brakuje?
19. Jak rozumiesz ostatnie pięć wersów wiersza?

Celem tej kategorii pytań jest pomoc uczniowi w operowaniu posiadaną wiedzą, uporządkowaniu przedstawianych faktów, które pojawiły się w jego wypowiedzi (przykłady 11, 12, 13). W pytaniach tego typu nauczyciel często prosi o dodatkowe wyjaśnienia (przykład 14), czasem o uzupełnienie wypowiedzi o brakujące elementy (przykład 18.). Niewątpliwie pytania te mają charakter „współpracujący” – sugerują uważność nauczyciela, skupienie uwagi na założonym celu dialogu, a uwzględnienie opinii ucznia w sformułowaniach: „Jak rozumiesz [...]”, „Co, waszym zdaniem, [...]” może dowodzić, iż praktykant jest skłonny przyjąć inne niż zakłada ujęcia zjawisk, faktów, pojęć.

²⁷ E. Perrott, dz. cyt., s. 45.

²⁸ Zob. U. Żydek-Bednarczuk, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice 1994.

Ostatnia, najmniej liczna grupa pytań niższego rzędu²⁹, to pytania typu zastosowanie (3%). Zadaniem tej kategorii pytań jest zachęcenie uczniów, by użyli zdobytych wcześniej już informacji do rozwiązywania problemu. Pytania typu:

20. Czy Skawiński spełnia kryteria i jest bohaterem tragicznym?
21. Czy opisane przygody posiadają cechy, które zapisano na tablicy?
22. Czy dialog jest prawidłowo zaznaczony?
23. Czy tekst ten można nazwać hymnem? Dlaczego?
24. Do jakiego rodzaju i gatunku możemy przyporządkować *Zemstę*? Dlaczego?
25. Do jakiego rodzaju powieści możemy zaliczyć *Szatana z siódmej klasy*?

skłaniają ucznia do „przyłożenia wzoru, zasady czy procesu” do rozwiązywanego prostego problemu, co jest niezbędne do sformułowania właściwej odpowiedzi. Proces poznawczy przebiega tu od teorii („wiedzy o”) do zastosowania jej na konkretnym materiale. W cytowanych przykładach uczniowie, by poprawnie odpowiedzieć na założone przez studentów pytania, musieli wykazać się wiedzą o cechach bohatera tragicznego (przykład 20), orientacją, czym charakteryzuje się przygoda, by móc wskazać jej cechy w powieści *Przygody Tomka Sawyera* (przykład 21), znajomością zapisu dialogu (przykład 22), czy wreszcie wiedzą o wyznacznikach gatunkowych hymnu, komedii i powieści przygodowej – by wskazać je w omawianych tekstach (przykłady 23, 24, 25).

Choć pytania niższego rzędu odgrywają dość istotną rolę w procesie nauczania uczenia się, są przecież pomocne w sprawdzania poziomu rozumienia treści przez ucznia i w rozpoznaniu ewentualnych trudności (dzięki nim prowadzący lekcję może skorygować ewentualne błędy popełniane przez ucznia i umiejętnie naprowadzić go na poszukiwanie nowych rozwiązań), to za niepokojący można uznać fakt, iż w 48 analizowanych scenariuszy (30%) studenci projektowali pytania wyłącznie niższego rzędu. Przykładowo:

- Kiedy zmarła córka Kochanowskiego?
- Jaką inną nazwę nadalibycie trenowi?
- O czym opowiadają poszczególne części trenu?
- Do kogo się zwraca w tej części osoba mówiąca?
- Jaki to środek poetycki *Wszystki płacze, wszystkie łzy Heraklitowe / I lamenty, i skargi Symonidowe, / Wszystkie troski na świecie, wszystkie wzdychania / I żale, i frasunki, i ręk łamania, / Wszystkie a wszystkie zaraz w dom się mój noście wszystkie płacze?*
- Czym jest animizacja?
- Jaki temat porusza część III?
- Co to za środek stylistyczny tu widzicie?
- O czym naprawdę mówi?

²⁹ Na niewielką liczbę tego typu pytań może mieć wpływ specyfika przedmiotu.

- O czym opowiada ten tren?
- Co to jest tradycja posagu?
- Do kogo zwraca się osoba mówiąca w wierszu?
- Jak zachowuje się osoba mówiąca?
- Widzicie w tekście jakieś inne znaki niż kropki i przecinki?
- Widzicie znak zapytania?
- Czym różni się Tren I od Trenu VII?
- Czym różni się tren Broniewskiego od poznanych dzisiaj?
- Kto jest osobą mówiącą w wierszu?
- Jaki środek poetycki zastosowano?

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

46 pytań (ponad 8% wszystkich pytań) dotyczyły analizy. Przykładowo:

26. Jak myślicie, dlaczego bohater tak postąpił?
27. Co miał w zamiarze takim opisem przekazać nam autor powieści?
28. Jak myślicie, czy *Ania z Zielonego Wzgórza* jest książką przeznaczoną głównie dla dziewcząt? Dlaczego?
29. Jak myślicie, na ile wiedza bohaterów filmu jest oparta na stereotypach, a na ile na rzeczywistym kontakcie z imigrantami w Polsce?
30. Jaki wpływ na postrzeganie przez człowieka rzeczywistości może mieć czas?
31. Czemu ma służyć komizm?
32. Dlaczego mówimy, że język żyje?
33. Dlaczego *Latarnik* jest metaforą polskiego losu?

Pytania analityczne wymagają od odpowiadającego myślenia krytycznego. Uczeń nie może odpowiedzieć na nie, powtarzając wyuczone fakty, wiadomości, ponieważ wymagają one analizowania informacji w celu: 1) rozpoznania motywów i przyczyn danego zjawiska (przykład 26); 2) rozważenia i przeanalizowania dostępnych informacji w celu znalezienia konkluzji (przykłady 27, 28, 29, 30, 31) czy 3) znalezienia dowodów (przykłady 32, 33). Odpowiadając na tego typu pytania, uczeń uruchamia myślenie dywergencyjne umożliwiające mu rozwiązanie postawionego w pytaniu problemu o charakterze otwartym, który nie ma jednego słusznego rozwiązania. Stosowanie podczas lekcji tego rodzaju pytań jest szczególnie cenne, ponieważ odpowiedzi na nie dokumentują, czy uczeń potrafi myśleć logicznie, czy dostrzega związki między poszczególnymi elementami struktury

problemu, czy też wykrywa nowe związki. Uczniowskie odpowiedzi na pytania analityczne znacznie częściej skłaniają nauczyciela do wejścia w rzeczywisty dialog z uczniem, w którym podtrzymywana i rozwijana przez obie strony jest jedna główna linia tematyczna.

W badanym materiale 33 pytania (nieco ponad 6%) mają charakter syntezy, np.:

34. Jak wyglądałyby losy bohatera, gdyby w przeszłości podjął się zadania?
35. Co stanie się z Popielem? Zaproponujcie własny koniec legendy?
36. Czy walczylibyście za swój kraj?
37. Jaką rolę w życiu człowieka pełni miłość?
38. Czego współcześni uczniowie mogliby zazdrościć bohaterom powieści?
39. Kogo jest w tobie więcej – nierozważnego pajacyka czy rezolutnego chłopca?

Pytania tego typu badają przede wszystkim, jak głęboko uczeń rozumie dane zagadnienie³⁰, często wymagają od pytanego pewnego przewidywania (przykłady 34, 35), rozwiązywania problemów (przykłady 36, 37, 38), nierzadko dokonywania nietypowych, oryginalnych połączeń między zjawiskami, faktami (przykład 39), będących swoistą syntezą. Uczeń, aby odpowiedzieć na pytania o syntezę, nie tylko musi przypomnieć sobie pewne informacje, lecz również musi wyjść poza nie, przetworzyć i spożytkować je w twórczy sposób.

Ostatnia już grupa pytań proponowanych w scenariuszach to pytania ewaluacyjne, będące prośbą o wyrażenie opinii na dany temat. W analizowanych scenariuszach jest ich 36 (blisko 7%). Przykładowo:

40. Jakie wrażenie wywarł na was tekst?
41. Czy podobała ci się omawiana lektura?
42. Jak wam się podobała lektura?
43. Który świat bardziej wam się podoba?
44. Czy polubiliście Anię?
45. Jak, waszym zdaniem, przebiegła dyskusja?
46. Która gwara najbardziej ci się podoba?

Pytania ewaluacyjne są rzeczywistymi pytaniami, ponieważ spełniają najważniejszy warunek pragmatyczny dla funkcji pytania – mają lukę informacyjną, którą pytający praktykant chce uzupełnić. Można je uznać za szczególnie cenne, ponieważ są otwarte i mogą wyrażać autentyczne zainteresowanie nauczycieli oceną czy opinią ucznia na temat poznanych tekstów (przykłady 40, 41, 42, 43), bohaterów literackich (przykład 44), a także języka czy przebiegu dyskusji (przykłady 45, 46). Zadawanie

³⁰ E. Perrott, dz. cyt., s. 48.

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

Współdziałanie wymaga założenia, że temat lub rozstrzygany problem jest jakby białą kartą, którą się wspólnie zapisuje [...], jest przeciwstawianiem się modelowi autorytarnemu, w którym prawo do słuszności przysługuje wyłącznie nauczycielowi [...], nadzieją na sensowną współpracę³¹.

Podsumowanie

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

Wybrana bibliografia

- Fisher R., *Uczymy jak się uczyć*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1999.
Kawka M., *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999.
Kojas W., *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*, Katowice 1994.
Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa 1990.
Nocoń J., *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole 1994.
Perrott E., *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, przeł. A. Janowski, Warszawa 1995.
Skowronek B., *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków 1999.

³¹ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa, s. 116-117.

Do Polish Lessons Teach Thinking? About Questions Asked by Students During Internships

Summary

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

Keywords: question, lower-order question, higher-order question, didactic dialogue.

MARTA SZYMAŃSKA

ORCID: 0000-0002-7881-0957

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS

ORCID: 0000-0002-4809-7185

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Metoda JES-PL jako wsparcie w rozwijaniu języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji

Aby zarysować kontekst, w którym odbywa się dyskusja na temat obecności uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji¹ w polskich szkołach, warto odwołać się do twardych danych statystycznych. Jak piszą autorzy raportu *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*², inaczej kształtowała się dynamika wzrostu liczby cudzoziemców w przypadku osób dorosłych i małoletnich.

O ile bowiem liczba migrantów wzrastała mniej więcej o sto procent rocznie począwszy od roku 2014, o tyle tak silna dynamika charakteryzuje małoletnich dopiero od 2017 roku. W ogólnej liczbie dzieci w Polsce małoletni cudzoziemcy wciąż stanowią praktycznie niezauważalną grupę³.

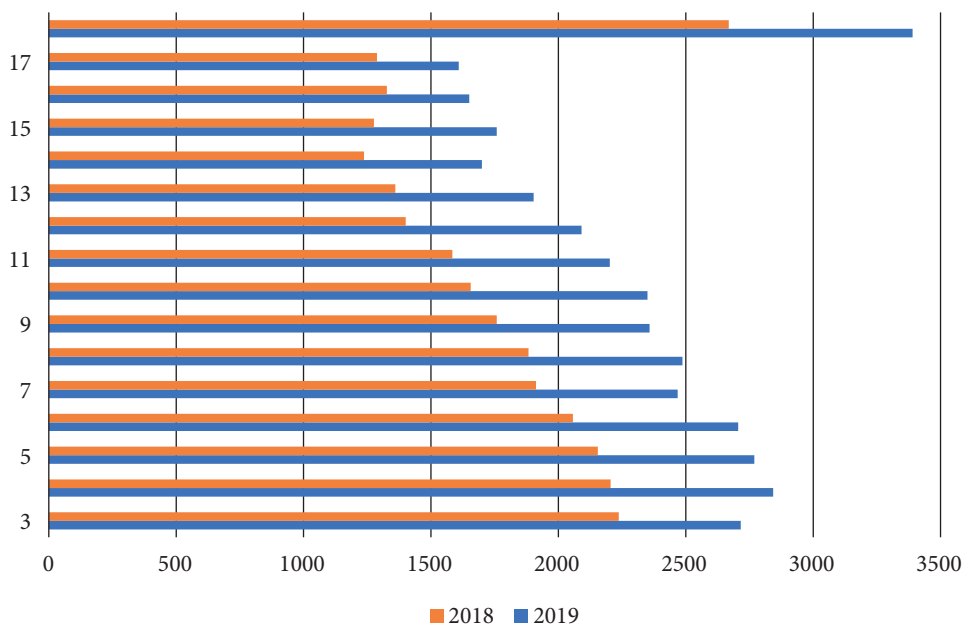
¹ Uczeń/uczennica z doświadczeniem migracji (w rodzinie) to uczeń lub uczennica mający/mająca własne doświadczenie migracji (np. uczeń ukraiński czy wietnamski, ale także dziecko polskie urodzone za granicą migrujące z rodziną do Polski, czy dziecko polskie reemigrujące razem z rodzicami) lub uczeń lub uczennica pochodzący/pochodząca z rodziny, która migrowała (np. dziecko urodzone w Polsce mające ukraińskich rodziców, czy dziecko urodzone w Polsce w rodzinie mieszanej).

² A. Bulandra, J. Kościółek, U. Majcher-Legawiec, M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*, Kraków 2019 [online], <https://owim.uek.krakow.pl/wp-content/uploads/user-files/reports/OWiM-raport%20Edukacja.pdf> [dostęp: 13.02.2020].

³ Tamże, s. 12.

Według danych Urzędu ds. Cudzoziemców⁴ na dzień 15 grudnia 2019 roku w Polsce przebywało 37 100 cudzoziemców (posiadających dokumenty pobytowe) w wieku 3-18 lat. Największe skupisko odnotowano w województwie mazowieckim⁵.

Wykres 1. Liczba dzieci cudzoziemskich w Polsce w wieku 13-18 lat



Źródło: A. Bulandra, J. Kościółek, U. Majcher-Legawiec, M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Charakterystyka wielokulturowego środowiska edukacyjnego w Krakowie w świetle procesów integracji*, Kraków 2019, s. 15

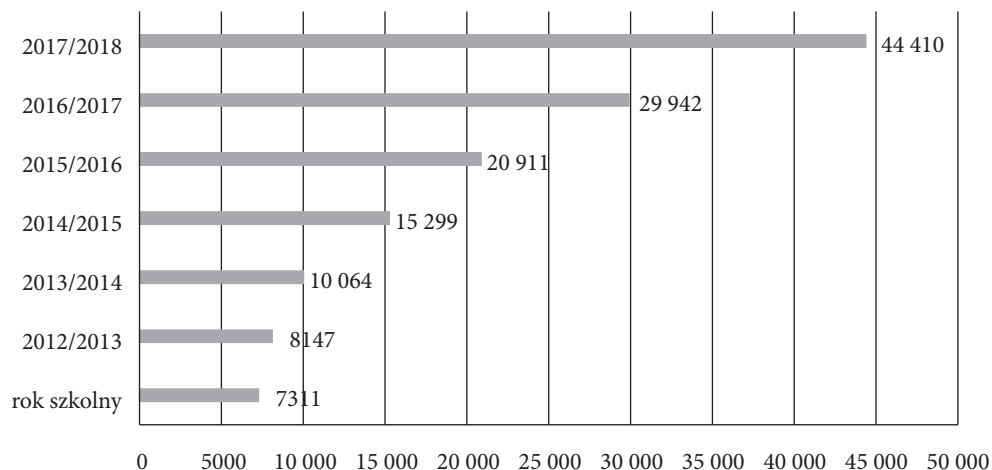
Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) w roku szkolnym 2018/19 w polskich szkołach uczyło się 44 410 uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Jednak ważna jest nie sama liczba, która w porównaniu z innymi krajami europejskimi nie jest wielka, ale zmiana, jaka dokonała się w ciągu ostatnich lat.

Wykres 2 pokazuje wyraźny, dynamiczny wzrost liczby uczniów i uczennic cudzoziemskich podejmujących naukę w polskich szkołach⁶. Na przestrzeni lat 2012-2018 był to wzrost sześciokrotny, a w odniesieniu do ostatnich dwóch szkolnych lat (2016-2018) – ponad dwukrotny. Należy oczekiwać, że w związku z wciąż wzrastającą liczbą migrantów zarobkowych, także liczba uczących się w Polsce małoletnich cudzoziemców będzie wzrastać.

⁴ Wszystkie dane uzyskane z portalu <https://migracje.gov.pl>.

⁵ Por. także A. Bulandra i in., dz. cyt.

⁶ Dane gromadzone w SIO nie pozwalają na wskazanie jak duża jest liczba reemigrantów – uczniów i uczennic powracających z zagranicy.

Wykres 2. Liczba uczniów niebędących obywatelami polskimi w latach 2012-2018

Źródło: opracowanie własne

Obserwowane procesy demograficzne nie pozostają bez wpływu na kształt systemu edukacji. Dotyczy to tak systemu prawnego, jak i szkolnej codzienności. Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji mają zagwarantowany dostęp do dodatkowych zajęć języka polskiego jako obcego oraz zajęć wyrównawczych, których celem jest pomoc w zasypywaniu tzw. luki edukacyjnej, dostęp taki, choć w innym zakresie, mają również reemigranci⁷. Dane zbierane w SIO pokazują także, że w roku szkolnym 2018/2019 ponad 14 tys. uczniów cudzoziemskich i ponad 2,5 tys. uczniów będących obywatelami polskimi (którzy nie znają lub słabo znają język polski) skorzystało z dodatkowych zajęć języka polskiego jako obcego, przy czym także w tym przypadku widoczna jest tendencja wzrostowa. Uwarunkowania prawne pozwalają zatem na otoczenie opieką uczniów i uczennic, którzy mają za sobą doświadczenie migracji. Jednak przepisy prawne wyznaczają tylko pewne ramy, do skorzystania z nich potrzebni są dobrze przygotowani nauczyciele. Badania pokazują jednak, że w tym obszarze jest jeszcze wiele do zrobienia, choć w ostatnim czasie daje się zauważyć wyraźny wzrost aktywności, zarówno związanej z pracą instytucji związanych z edukacją, jak również oddolny ruch nauczycieli. W roku szkolnym 2018/2019 wzrosło także zainteresowanie otwieraniem w szkołach oddziałów przygotowawczych, co, jakby w pigułce, gromadzi wszystkie zjawiska i problemy

⁷ U. Majcher-Legawiec, *Prawne aspekty pobytu i nauczania języka polskiego ucznia z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae. Pertinentia” 2016, nr 223 (VII), s. 110-125 (dostępne także online <https://ojs-test.up.krakow.pl/index.php/dlp/article/view/3864/3525>).

związane z edukacją dzieci z doświadczeniem migracji: z jednej strony dynamiczny wzrost liczby takich dzieci, a z drugiej problemy związane z ich adaptacją w szkole oraz przebiegiem procesu nauczania. O niewystarczającym przygotowaniu do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji od lat mówią sami nauczyciele. Badania przeprowadzone w Krakowie w roku 2018⁸ pokazały, iż nauczycielom brakuje podstaw merytorycznych i metodycznych, ale także materiałów dostosowanych do tych specyficznych warunków. W 2019 roku po raz kolejny zapytano nauczycieli i innych pracowników oświaty o poziom ich przygotowania do pracy z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji i znów wyniki wskazały obszary, które wymagałyby szczególnego wsparcia⁹. Wśród nich wyraźnie zaznaczył się język edukacji szkolnej. Warto jednak podkreślić, że uczestniczący w badaniu nauczyciele deklarowali otwartość na dokonanie zmiany swojego sposobu pracy i gotowość wykorzystania nowych metod i technik.

Pomocą w rozwiązaniu niektórych wskazanych przez nauczycieli problemów może być Metoda JES-PL, czyli metoda uczenia języka polskiego jako języka edukacji szkolnej. Aby uniknąć nieporozumień, warto jednak na początku wyjaśnić kilka ważnych w tym kontekście terminów. W glottodydaktyce polonistycznej, w kontekście uczenia polszczyzny uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie, używane są między innymi takie terminy, jak: język polski jako obcy, drugi, odziedziczony oraz język edukacji szkolnej. Badacze jednak różnie definiują ich zakresy¹⁰. Przez **język polski jako obcy** (JPJO) rozumieć możemy każdy język, który nie jest językiem ojczystym uczących się. Ewa Lipińska i Anna Seretny¹¹ zwracają uwagę, iż w przypadku cudzoziemców mamy do czynienia właśnie z uczeniem się języka, a nie jego przyswajaniem. Ten nowy język nie powoduje powstawania więzi grupowej, nie jest także wyznacznikiem tożsamości. Uczący się języka obcego „nigdy nie odnoszą się do niego w kategoriach »mój« (własny)”¹². W literaturze coraz częściej spotykamy także termin **język polski jako drugi** (JPJ2). Jego znaczenie jako pierwszy próbował uściślić Władysław T. Miodunka, pisząc, iż jest to język „używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowi-

⁸ M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*, b.m. 2018.

⁹ A. Bulandra i in., dz. cyt.

¹⁰ Por. M. Pamuła-Behrens, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2 (22), s. 171-186.

¹¹ E. Lipińska, A. Seretny, *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej, materiały pokonferencyjne* „Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych”, Kraków 2013 [online], http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf [dostęp: 12.01.2020].

¹² Tamże, s. 5.

sku rodzinnym języka innego niż polski¹³, ale także w odniesieniu do poznawania języka polskiego przez dzieci polskie, które mieszkają za granicą¹⁴. Termin **język edukacji szkolnej** jest stosunkowo nowy w polskiej dydaktyce i w oczywisty sposób wiąże się z procesami uczenia się i nauczania zachodzącymi w szkole. Lipińska i Seretny zwracają uwagę, że w odniesieniu do uczących się z doświadczeniem migracji rolę taką pełni język kraju osiedlenia¹⁵. Agata Szybura precyzuje, iż jest to „język uczniów imigranckich i reemigranckich w Polsce, którego opanowanie bezpośrednio wiąże się z procesem edukacji”¹⁶. W literaturze angielskojęzycznej i francuskojęzycznej używa się terminów *language of schooling*, *academic language* lub *langue de scolarisation*, *français langue seconde*, *langue de l'école*¹⁷. I chociaż terminy te nie są tożsame, czasami stosowane są zamiennie. Dla Metody JES-PL referencyjne jest szerokie rozumienie zaproponowane przez Mary J. Schleppegrell: język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności¹⁸.

Dla większości dzieci rozpoczęcie nauki w szkole oznacza konfrontację z nowymi sposobami wykorzystywania języka. Sposoby te obejmują używanie języka do wykonywania nowych rodzajów zadań i realizacji nowych oczekiwań dotyczących tego, w jaki sposób zbudowana zostanie wypowiedź. Przebywanie w szkole, uczenie się, wiąże się z nowymi rodzajami interakcji, w których uczniowie zobowiązani są często do podawania informacji, które w codziennym kontekście można uznać za coś oczywistego, a także szczegółowego określania relacji między pojęciami. Ponadto oczekuje się, że uczniowie zaczną używać języka w nowy sposób, pisząc, co niesie ze sobą nowe sposoby organizacji treści. Te nowe sposoby tworzenia znaczeń umożliwiają uczestnictwo w szerszym zakresie zadań i kontekstów, dlatego ważne jest, aby wszyscy uczniowie mieli możliwość rozwijania swojego potencjału językowego w miarę postępów w nauce¹⁹.

¹³ W.T. Miodunka, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: *Silva rerum philologiarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, red. J.S. Gruchała, H. Kurek, Kraków 2010, s. 240-241.

¹⁴ E. Lipińska, A. Seretny, dz. cyt.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ A. Szybura, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 2, s. 100.

¹⁷ Por. m.in. J. Cummins, *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, w: *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, red. B. Street, N.H. Hornberger, New York 2008; M.J. Schleppegrell, *Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue*, „The Elementary School Journal” 2012, nr 112 (3), s. 409-418; J.-C. Beacco i in., *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, b.m. 2016.

¹⁸ „The language used in school to help students acquire and use knowledge”, M.J. Schleppegrell, *Academic Language...*, s. 419.

¹⁹ „For the majority of children, starting school means confronting new ways of using language. These include using language to accomplish new types of tasks and new expectations for how they will structure what they say. Schooling brings new kinds of interaction, where students are often required to state information that in an everyday context could be taken for granted, and to specify

Od dawna wiadomo także, że dzieci nie przychodzą do szkoły z identycznym kapitałem językowym²⁰ i to na szkole spoczywa zadanie organizacji wsparcia rozwoju językowego uczniów. Wsparcie to powinno się koncentrować na rozwoju tego języka, który umożliwi uczenie się i demonstrowanie, czego się nauczyliśmy. Ucząc języka edukacji szkolnej, budujemy umiejętności komunikacyjne ucznia w kontekście szkolnym oraz dajemy mu do dyspozycji narzędzia językowe do zdobywania wiedzy. Trzeba pamiętać, że komunikacja szkolna to nie to samo, co komunikacja codzienna. Inny jest rejestr języka, inny poziom formalności. Dlatego uczniowie z doświadczeniem migracji często dają sobie znakomicie radę w sytuacjach komunikacji z rówieśnikami, równocześnie borykając się z trudnościami dyskursu szkolnego – komunikacji z nauczycielem w trakcie zadań szkolnych oraz rozumieniem tekstów w podręcznikach.

Różnice między językiem codziennej komunikacji i językiem edukacji szkolnej najwyraźniej przejawiają się na dwóch poziomach: leksykalnym i składniowym. Elementami odróżniającymi język edukacji szkolnej od języka komunikacji a zbliżającymi go do języka i stylu naukowego są:

- postawa mówiących – język edukacji szkolnej bliski jest stylowi oficjalnemu, akcentuje dystans mówiącego do odbiorcy i przekazywanych treści;
- nasycenie informacyjne tekstów – język edukacji szkolnej pojawia się zazwyczaj w tekstach dotyczących tematów abstrakcyjnych, które prezentowane są w sposób zwięzły i możliwie jednoznaczny;
- układ (kompozycja) informacji – teksty charakteryzują się specjalnym uporządkowaniem, akcentującym logikę wyводу; przeważają zdania wielokrotnie złożone (często podrzędnie), w których strukturze pojawiają się wskaźniki nawiązania i zespolenia rzadko występujące w języku codziennej komunikacji: takie jak: *tym samym...*, *z uwagi na...*, *ze względu na...*; występują także typowe dla dydaktycznej odmiany języka naukowego gatunki;
- dobór słownictwa – teksty charakteryzuje duże zróżnicowanie leksykalne, dominują w nich wyrazy abstrakcyjne, terminy specyficzne dla danej dziedziny oraz terminy ogólnoakademickie;
- kongruencja (zgodność) przedstawieniowa – w języku edukacji szkolnej często używane są tzw. metafory gramatyczne²¹, silnie związane z nomi-

relationships between concepts in some detail. In addition, students are expected to begin using language in a new mode, writing, which brings with it new ways of grammatical organization. These new ways of meaning-making enable participation in a wider range of tasks and contexts, so it is important that all students have opportunities to develop their language potential as they progress in schooling”, M.J. Schleppegrell, *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, London 2004, s. 21.

²⁰ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.

²¹ Według M.A.K. Halliday’a metafora gramatyczna jest jedną z najważniejszych cech dyskursów akademickich, urzędowych i naukowych. Porównując dwa wypowiedzenia o tym samym znaczeniu: *Ponieważ technologia jest coraz lepsza, ludzie są w stanie podróżować coraz szybciej i Postęp w technologii*

nalizacją struktur składniowych, która powoduje nasycenie przekazu informacjami;

- prezentacja przekazu w oderwaniu od kontekstu²² lub w znacznie ograniczonym kontekście.

W szkole materializacją języka edukacji szkolnej są teksty podręcznikowe, które Stanisław Gajda klasyfikuje jako należące do dydaktycznego stylu naukowego²³, a także wymagania, jakie stawia się językowi wypowiedzi uczniów.

Ponieważ to podręcznik, a także wypowiedzi, które powstają na lekcji (pod kierunkiem nauczyciela) stanowią wzorzec do naśladowania przez uczniów, oczywistym jest, że język edukacji szkolnej i jego rozwijanie powinno się znajdować w centrum uwagi na wszystkich lekcjach. Jest to perspektywa nauczania ważna dla wszystkich uczniów. Ma ona jednak wyjątkowe znaczenie dla tych uczących się, którzy nie znają języka polskiego lub znają go na niewystarczającym poziomie.

Metoda JES-PL koncentruje się na wspieraniu rozwoju języka uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, szczególnie akcentując tę jego odmianę, która umożliwia uczenie się, choć nie zapomina także o języku w podstawowej funkcji komunikacyjnej. Założenia metody zbudowane zostały na podstawie badań dotyczących:

- akwizycji języka²⁴;
- rozwijania sprawności językowej²⁵;
- znaczenia głębokości przetwarzania informacji w procesie uczenia się²⁶;
- celowego budowania wsparcia (rusztowania, *scaffolding*) jako jednej ze strategii uczenia się języka²⁷;
- budowania autonomii i motywacji uczących się²⁸.

umożliwia coraz szybsze podróżowanie, zauważymy, w jaki sposób sensy wywiedzione z doświadczenia i logiki stają się bardziej metaforyczne. Coraz lepsza (technologia) i podróżować w kolejnym zdaniu stają się rzeczownikami; empiryczne znaczenie „spakowane” zostaje do grup nominalnych, zanika także koniunkcja wyrażona spójnikiem podrzędności *ponieważ*. Dla języka edukacji szkolnej charakterystyczne będzie zatem używanie rzeczowników w odniesieniu do procesu (w mniej formalnej komunikacji są to przymiotniki) czy rzeczowników w odniesieniu do jakości (w mniej formalnej komunikacji są to przymiotniki); w funkcji podmiotu pojawiają się także często rzeczowniki abstrakcyjne.

²² Na podst. C.E. Snow, P. Uccelli, *The Challenge of Academic Language*, w: *The Cambridge Handbook of Literacy*, red. D.R. Olson, N. Torrance, Cambridge 2009, s. 119-120.

²³ S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa–Wrocław 1982.

²⁴ J. Cummins, dz. cyt., s. 71-83.

²⁵ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

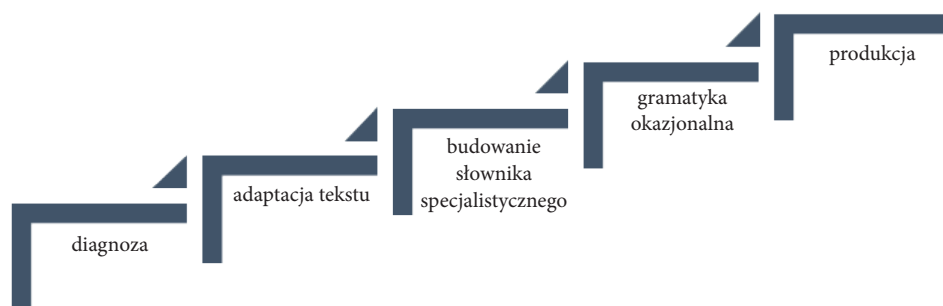
²⁶ F.I.M. Craik, R.S. Lockhart, *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11, s. 671-684.

²⁷ P. Gibbons, *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Portsmouth 2002; L.S. Wygotski, *Myslenie i mowa*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989.

²⁸ E.L. Deci, R.M. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research*, New York 2002.

Podstawą do nazywania jakiegoś postępowania metodą jest spełnianie przez to postępowanie określonych kryteriów. Odwołując się do ustaleń dydaktyki ogólnej, trzeba przypomnieć, że metodą kształcenia nazwać można systematyczny sposób pracy w klasie, który stwarza warunki do osiągnięcia założonych celów nauczania, świadomie prowadzi do zmiany osobowości ucznia. Sposób ten powinien być uporządkowany, wypróbowany i możliwy do powtarzania. Ważne jest także, aby zaproponowana procedura nie tylko umożliwiała uczniom zdobywanie wiedzy, ale stwarzała warunki do opanowania związanych z tą wiedzą umiejętności oraz pozwalała na rozwijanie zdolności i zainteresowań²⁹.

W Metodzie JES-PL praca lekcyjna zorganizowana jest w następującym porządku:



Rys. 1. Kolejne etapy Metody JES-PL

Pierwszy krok stanowi diagnoza umiejętności językowych ucznia/uczennicy, aby można było przygotować materiały lekcyjne niejako „szyte na miarę”. Diagnoza ta powinna być dokonana przez nauczyciela przy wsparciu innych specjalistów (pedagoga, psychologa, logopedy) i w tym miejscu trzeba przyznać, iż brakuje standaryzowanych testów diagnostycznych, które mogłyby wspomóc nauczycieli w procesie oceniania poziomu znajomości języka polskiego przez uczniów z doświadczeniem migracji. Trzeba też koniecznie dodać, że nie tylko o język tu chodzi. Uczniowie i uczennice przyjeżdżają do naszego kraju z różnymi doświadczeniami edukacyjnymi. W krajach pochodzenia także chodzili do szkoły³⁰, choć treści tam opanowywane mogły być inaczej porządkowane. Nie jest to właściwe miejsce na omawianie problemów, jakie mogą się pojawić w momencie przyjmowania uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji w polskich szkołach. Warto jednak zaznaczyć,

²⁹ Por. C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.

³⁰ Proces edukacyjny może ulegać także różnego rodzaju zaburzeniom. Szczególnie dotyczy to dzieci z doświadczeniem uchodźstwa, które mogły nigdy nie chodzić do szkoły lub mieć różnej długości przerwy w edukacji zinstytucjonalizowanej.

że mogą to być szeroko rozumiane różnice kulturowe, które dotyczą tak organizacji pracy szkoły i zasad w niej obowiązujących, jak i życia codziennego, sposobów zachowania, ubierania się, nawiązywania relacji itp.³¹

Kolejnym krokiem jest przygotowanie materiałów do pracy na lekcji. Odwołano się tutaj do modelu pracy lekcyjnej, w którym punktem wyjścia jest tekst w podręczniku (lub tekst kultury w tekstocentrycznym modelu nauczania/uczenia się języka polskiego jako przedmiotu szkolnego³²). Tekst wyjściowy poddany zostaje celowej obróbce, adaptacji do możliwości uczących się, choć jednocześnie powinien stanowić swoiste wyzwanie, pozwalać na dokonywanie postępów. Dostosowanie tekstu jest silnie związane z zaplanowanym w podręczniku procesem lekcyjnym, uwzględnia zatem pytania/polecenia zaproponowane przez autorów podręcznika, zmusza jednak do dokonywania wyborów i upraszczania formuł. Konstrukcja poleceń, a szczególnie ich powtarzalność to zresztą ważny element procesu nauczania na każdym przedmiocie.

Czym jest zatem polecenie? Polecenie to instrukcja prowadząca do poznawania nowej wiedzy i nabywania nowych umiejętności, informująca także, w jaki sposób planowane jest osiągnięcie wyznaczonych celów. Pozwala na ocenę wiedzy i umiejętności ucznia. Ma także aspekt motywujący: angażuje ucznia/uczennicę w proces uczenia się. Philippe Meirieu³³, analizując polecenia, podzielił je na cztery kategorie:

- **polecenia-cele** – mają jasno określony cel, np.:
Sprawdź, ile wyników otrzymamy po wykonaniu poniższych działań.
Wypisz rzeczowniki z tekstu.
Oblicz współrzędne punktów oznaczonych literami.
- **polecenia-procedury** – zawierają strategie i sposoby rozwiązania zadania, np.:
Odczytaj poniższe liczby. Najpierw ustal, jakie liczby oznaczono łukami.
Przeczytaj tekst. Zaznacz w tekście wszystkie czasowniki, a następnie określ osobę i liczbę.

³¹ Por. np.: H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, *(Nie) łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa 2015 [online], https://www.researchgate.net/publication/321336307_Nielatwe_powroty_do_domu_Funkcjonowanie_dzieci_i_mlodziemy_powracajacych_z_emigracji [dostęp: 20.01.2020]; K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, *Wybrane zagadnienia dia-gnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa 2013; J.W. Berry, *Immigration, acculturation, adaptation*, „Applied Psychology” 1997, nr 46 (1), s. 5-34; J. Grzymała-Moszczyńska, K. Barzykowski, *Szok kulturowy – oczekiwany a przeżywany. Świadomość trudności związanych z szokiem kulturowym przed i po wyjeździe za granicę*, w: *Ogrody nauk i sztuk. Szkice, studia i interpretacje na pograniczach nauk*, red. J. Golonka, J. Gułanowski, L. Jakubowska, A. Kobylarek, Wrocław 2010, s. 115-123; M. Chutnik, *Szok kulturowy. Przyczyny. Konsekwencje. Przeciwdziałanie*, Kraków 2007.

³² Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Dz.U. z 2017 r. poz. 59.

³³ P. Meirieu, *Les vers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école*, Paris 1993.

- **polecenia-struktury** – zawierają bardzo precyzyjne informacje, na co należy zwrócić uwagę, np.

Wykonujemy rysunek pomocniczy, na którym zaznaczamy dane. Pamiętamy przy tym, że przeciwprostokątna jest najdłuższym bokiem trójkąta prostokątnego.

- **polecenia-kryteria** – w swoich treściach uwzględniają informacje dotyczące kryterium wykonania, np.:

*Odwołując się do **trzech konkretnych** scen z filmu „Avatar”, wyjaśnij, co to znaczy być w „wiecznym życia kręgu”.*

*Odwołując się do **trzech konkretnych** scen z filmu „Avatar”, wyjaśnij, co to znaczy chronić przyrodę. Praca musi liczyć co najmniej 150 słów.*

Trudności w rozumieniu poleceń są takie same, jak trudności w czytaniu ze zrozumieniem: uczniowie słabo znający język będą mieli problemy z dekodowaniem tekstu, ze słownictwem (słownictwo specjalistyczne, wieloznaczność), ze składnią, która często w poleceniach jest skomplikowana. Dodatkowo mogą pojawić się problemy na poziomie poznawczym, np. brak umiejętności lub słaba umiejętność planowania czy przewidywania.

Celem działań podejmowanych na zajęciach powinno być zatem przygotowanie ucznia do samodzielnego czytania i rozumienia poleceń, dobierania odpowiednich strategii³⁴ ułatwiających rozumienie, poznawanie struktur językowych pomocnych w czytaniu poleceń, np. trybu rozkazującego, poznawanie budowy poleceń złożonych.

Adaptując tekst, trzeba także koniecznie zwrócić uwagę na słownictwo i jego przynależność do obszarów specjalistycznych bądź związanych z komunikacją. Zastanowić się nad frekwencją pojawiającej się leksyki i jej przydatnością, miejscem w strukturze nauczanego przedmiotu lub wielu przedmiotów. Nośnikiem znaczenia są także struktury składniowe. Niektóre z nich występują w określonych tekstach częściej niż inne, dlatego pojawia się naturalna okazja do ich objaśnienia. Ich znajomość wpłynie także na rozumienie całości. Tak poprowadzona analiza pozwoli na dokonanie adaptacji, stworzenie nowego tekstu, który będzie lepiej dostosowany do możliwości uczących się. Uwzględni ich potrzeby, a także obligacje narzucane przez przedmiot szkolny. Pozwoli także na funkcjonalne uczenie gramatyki, poprzez m.in. kumulowanie dobrych przykładów użycia konkretnych konstrukcji.

Dostosowany tekst w Metodzie JES-PL obudowany jest działaniami nastawionymi na:

- poznawanie nowego słownictwa (w tym budowanie słownika specjalistycznego, który pozwoli zdobywać wiedzę i mówić o tym, co poznawane) – tu

³⁴ Por. M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – Matematyka*, Kraków 2018, s. 174-185 [online], <http://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/Metodyka-nauczania-je%CC%A8zyka-edukacji-szkolnej-uczni%CC%81w-z-dos%CC%81wiadzeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf> [dostęp: 4.12.2019].

proponuje się wykorzystanie różnych technik wprowadzania leksyki oraz wiązania nowo poznawanego ze znanym, budowania mentalnych połączeń między wyrazami o podobnym znaczeniu³⁵;

- przyglądanie się, jak działa język; według jakich reguł tworzone są struktury gramatyczne niosące znaczenie³⁶ – tzw. gramatyka okazjonalna wyprowadzona z metody okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych³⁷;
- produkcję – stwarzanie okazji do wykorzystania tego, co poznawane we własnej wypowiedzi ustnej i pisemnej; zadaniom produkcyjnym towarzyszą modele wypowiedzi, które stanowią rusztowanie (*scaffolding*) wspierające działania ucznia/uczennicy i zmieniające się wraz ze wzrostem umiejętności uczących się; wykorzystano tu szczególnie metody kształcenia sprawności językowej opracowane przez Annę Dyduchową³⁸.

Propozycje konkretnych ćwiczeń do wykorzystania na lekcji uwzględniają także różne poziomy przetwarzania informacji: od najniższych, niewymagających poznaczczo, nawiązujących do typowego dla nauczania/uczenia się języków obcych drylu³⁹, do najwyższych, skłaniających uczących się do aktywizacji wiedzy już posiadanej, wykorzystania jej w nowym kontekście, reorganizowania i przetwarzania. Jak pisze Marzena Żylińska:

Manipulując informacjami, przetwarzając je i używając w różnych kontekstach, uzyskujemy efekt trwałego zapisania w pamięci bez konieczności uciążliwych, nudnych i nielubianych powtórzeń. Oznacza to, że efektywność nauczania zależy od rodzaju zadań zaplanowanych przez nauczyciela⁴⁰.

Ujęcie zaproponowane w Metodzie JES-PL charakteryzuje podejście holistyczne. Nie chodzi zatem wyłącznie o rozwój intelektualny uczących się, ale także o wpływ na ich samopoczucie, motywację do poznawania nowego świata i języka, poczucie sprawczości itd. Stąd wykorzystanie w perspektywie edukacyjnej teorii samostanowienia Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana⁴¹. Jest to koncepcja najbardziej adekwatna i najlepiej nadająca się do zastosowania w kontekście uczenia języka

³⁵ Por. dz. cyt.

³⁶ W nauczaniu/uczeniu się języka obcego gramatyka pełni inną funkcję niż w przypadku nauczania języka ojczystego, stąd konieczność innej prezentacji zagadnień z nią związanych; por. np. M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego*, w: *Wiedza o języku w kształceniu filologicznym*, red. A. Rozumko, E. Awramiuk, Białystok 2018, s. 13-28.

³⁷ A. Dyduchowa, dz. cyt.

³⁸ Tamże.

³⁹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2003.

⁴⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Gdynia 2013, s. 40.

⁴¹ E.L. Deci, R.M. Ryan, dz. cyt.

uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie Metodą JES-PL. Przywołani badacze analizują motywację z uwzględnieniem trzech wrodzonych potrzeb człowieka:

- autonomii;
- kompetencji;
- związków z innymi.

Zaspokojenie wszystkich tych potrzeb prowadzi do rozwoju, integracji, a w rezultacie do doświadczania dobrostanu. W teorii samostanowienia podkreślony został fakt, że ludzie są organizmami aktywnymi i nastawionymi na rozwój, przy czym zwraca się uwagę, że istnieją czynniki środowiskowe, które mogą mieć na to bezpośredni wpływ⁴². Jednym z takich czynników jest motywacja.

W modelu zbudowanym wokół Metody JES-PL dołożono wszelkich starań, aby trzy ważne potrzeby uczącego się były respektowane: potrzeba autonomii, potrzeba kompetencji, potrzeba relacji z innymi. Zadania zostały tak skonstruowane, aby wspierały uczących się w wymienionych obszarach.

Ze względu na szczególne akcentowanie w Metodzie JES-PL wagi nauczania języka edukacji szkolnej, zaprezentowano także jej wykorzystanie w kontekście przedmiotu, o którym często mówi się, iż jest przedmiotem „nie językowym”⁴³. Tymczasem okazuje się, że także na matematyce język jest obecny bardzo często i jego dobra znajomość warunkuje osiągnięcie edukacyjnego sukcesu. Nie chodzi tu wyłącznie o zrozumienie ściśle matematycznej terminologii. Na lekcjach matematyki język pojawia się m.in. w poleceniach czy zadaniach z treścią. Aby wykonać zadanie matematyczne, konieczne są kompetencje z co najmniej dwóch obszarów: języka i matematyki, ponieważ rozwiązując zadanie trzeba:

1. Zrozumieć treść zadania matematycznego.
2. Zaplanować rozwiązanie problemu.
3. Zastosować do wybranego rozwiązania matematyczne myślenie.

Rozumienie tekstów matematycznych może sprawiać problemy na czterech płaszczyznach: językowej (słownictwo, składnia), kontekstowej (niezrozumienie kontekstu zadania, powiązane także z odmiennymi realiami kulturowymi), informacyjnej (informacje są gęste, zapis odmienny od tego, który uczący się znają) i heurystycznej (inne praktyki szkolne, w których np. ceni się większą lub mniejszą samodzielność)⁴⁴.

Zaprezentowana powyżej w skrótowy sposób metoda obudowana została dodatkowymi elementami wspierającymi pracę nauczycieli z uczniami i uczennicami z doświadczeniem migracji. Podstawy teoretyczne i poszczególne kroki metody, a także sposób przygotowywania materiałów dla uczących się szczegółowo opi-

⁴² Tamże, s. 433.

⁴³ M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Metodyka nauczania...*

⁴⁴ Wszystkie te zagadnienia oraz proponowane procedury postępowania w przypadku ich wystąpienia zostały szczegółowo opisane w M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Metodyka nauczania...*

sane zostały w przewodniku dla nauczycieli⁴⁵. Dodatkowo udostępniono gotowe projekty-materiały *W polskiej szkole*⁴⁶, dla których punktem wyjścia były podręczniki dla klas I-III⁴⁷. Ze względu na integracyjny model edukacji przedmiotowej na pierwszym etapie edukacyjnym, możliwe było zaprezentowanie wykorzystania metody na przykładach należących do różnych obszarów wiedzy, np.: na lekcjach pokazujących, jak powstaje tęcza, wprowadzających miary i wagi, przybliżających budowę kwiatu, dotyczących polskich legend itp.



Rys. 2. Płaszczyzny analizy zadania tekstowego; oprac. własne

Język, jako narzędzie porozumiewania się, jest w naszym życiu wszechobecny – to truizm. Pokazuje on jednak wagę umiejętności językowych w komunikowaniu się we wszystkich obszarach życia, także edukacyjnym. Uczenie się/nauczanie nakłada jednak na uczestników tego procesu dodatkowe zobowiązania w zakresie używania języka: dbałość o dobór słownictwa, precyzja wypowiedzi, stosowanie adekwatnych struktur językowych (pozwalających np. na wyrażanie zależności, wskazywanie relacji przyczynowo-skutkowych, relacji wynikania itp.), dostosowanie języka i stylu do

⁴⁵ M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, Kraków 2017 [online], <http://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/PRZEWODNIK-DLA-NAUCZYCIELI.pdf> [dostęp: 22.01.2020].

⁴⁶ M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*, Kraków 2017 [online], <http://metodajes.pl> [dostęp: 22.01.2020].

⁴⁷ M. Lorek, L. Wollman, *Nasz elementarz*, kl. 1, Warszawa 2014; M. Lorek, M. Zatorska *Nasza szkoła*, kl. 2 i 3, Warszawa 2016.

wymagań gatunkowych itd. Tymczasem przekonanie o tym, że wszyscy nauczyciele są jednocześnie nauczycielami języka polskiego, nie tylko w odniesieniu do uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, nie jest powszechne. Pojawienie się uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji stawia przed nauczycielami dodatkowe, niełatwe zadania, do których często nie byli oni przygotowywani. Wsparcie ze strony środowisk zajmujących się badaniem problematyki związanej z obecnością tych nowych uczniów, o innych, specjalnych potrzebach, w systemie edukacyjnym, jest zatem konieczne. Konieczne jest także budowanie planowych, systematycznych szkoleń dla nauczycieli, które pomogą im zmierzyć się z nowym wyzwaniem.

Wybrana bibliografia

- Craik F.I.M., Lockhart R.S., *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11, s. 671-684.
- Cummins J., *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, w: *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, red. B. Street, N.H. Hornberger, New York 2008.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Handbook of Self-Determination Research*, New York 2002.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Pamuła-Behrens M., *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2 (22), s. 171-186.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – Matematyka*, Kraków 2018 [online], <http://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/Metodyka-nauczania-je%CC%A8zyka-edukacji-szkolnej-uczni%C3%B3w-z-dos%CC%81wiadzeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf> [dostęp: 4.12.2019].
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego*, w: *Wiedza o języku w kształceniu filologicznym*, red. A. Rozumko, E. Awramiuk, Białystok 2018, s. 13-28.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, Kraków 2017 [online], <http://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/PRZEWODNIK-DLA-NAUCZYCIELI.pdf> [dostęp: 22.01.2020].
- Schleppegrell M.J., *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, London 2004.
- Wygotski L.S., *Myslenie i mowa*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989.

The JES-PL Method as a Support for Developing the Language of Schooling of Students with a Migrant Background

Summary

Changes taking place in the modern world are leading to an increase in the number of migrants in Poland. However, rather than just adults, this is increasingly a matter of children, who attend

public schools. Research conducted among teachers shows the need to develop new procedures for teaching children with migrant backgrounds, as well as free materials to be used when working with such students. One of the answers to these needs is the JES-PL Method, which is a method showing how to teach the language of schooling in all school subjects. Knowledge of the language, including its school variant, is extremely important when looking at the possibility of educational success for students with migrant backgrounds. The JES-PL Method is to provide students with migrant backgrounds with high-quality education based not only on learning the language of the host country, but also on acquiring new knowledge and school skills through the language related to that reality.

Keywords: language of schooling, Polish as a second language, Polish as a foreign language, language teaching, students with migrant background.

PAWEŁ SPOREK

ORCID: 0000-0001-6055-6199

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Swobodne wypowiedzi w dydaktyce literatury i języka polskiego. Obszar dydaktyczny zapomniany, zaniedbany, niewykorzystany?

Na dydaktycznej mapie

Badanie piśmiennictwa z zakresu dydaktyki literatury i języka prowadzić może do interesującej obserwacji. Okazuje się, że dostrzeżenie nowych tendencji, prób wykorzystywania w nich rozwiązań metodologicznych przeszczepianych z antropologii kulturowej i teorii badań literackich, rozmaitych ujęć z szeroko rozumianej lingwistyki równoważy sięganie do poglądów i stanowisk dydaktyków umocowanych w odległej tradycji międzywojennej, a czasem nawet starszych. Śledzenie dyskursu edukacyjnego prowadzi także do postrzegania w nim pewnej wtórności, ponownego odkrywania i nazywania na nowo tego, co zostało już powiedziane i ustalone przed laty, miało także określone konsekwencje dla metodycznej praktyki. Nie zawsze wynika to z nieświadomości. Działanie takie czasem bywa usprawiedliwione, a nawet wskazane ze względu na zmieniający się kontekst, obraz czasów, w których funkcjonuje współczesna edukacja. Okazuje się także, że w dydaktycznym obszarze tradycji odnaleźć można miejsca mniej znane, słabiej przebadane, może nieco zapomniane, a równocześnie wartościowe, gdy postrzega się je z perspektywy współczesnej. Szczególnego znaczenia nabierają one po latach, gdy mogą funkcjonować poza swoim macierzystym kontekstem, poddają się reinterpretacji w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Za takie rozwiązanie uznają swobodne wypowiedzi uczniowskie, których genezę należałoby łączyć z przedwojenną twórczością Juliusza Kleinera. Na wiele lat zagościły one w opracowaniach dydaktycznych, programach nauczania czy wreszcie projektach metodycznych i sprawozdaniach z zajęć lekcyjnych, wiązane zarówno z kształceniem literackim, jak i językowym. Ich wieloznaczne rozumienie, rozmaite funkcje, które im przypisywano, zanurzenie w określonych kontekstach edukacyjnych, a także szerzej, społeczno-kulturowych,

doprowadziło do znacznego poszerzenia ich formuły znaczeniowej, ale równocześnie rozmycia ich istoty, osłabienia znaczenia dla współczesnej praktyki szkolnej.

W obszarze polityki oświatowej

Analiza podstaw programowych nadto wyraźnie przekonuje, że na swobodne wypowiedzi nie ma miejsca zarówno w zawartych w dokumentach ministerialnych obligacjach, które określałyby aktywność i kształcone za jej pośrednictwem umiejętności uczniów, jak i w zaleceniach wyznaczających metodyczne obszary realizacji, podpowiadających określone rozwiązania dydaktyczne¹. Tymczasem wgląd w przeszłość dokumentuje fakt, iż wcześniej rzecz wyglądała zgoła odmiennie. Potwierdzenie tego faktu można znaleźć zarówno w przedwojennych programach, jak i tych z czasów Polski Ludowej.

1. Okres międzywojenny

Już w dokumencie dla gimnazjum niższego z 1919 roku akcentowano potrzebę opanowania języka, który pozwalałby na swobodne wyrażanie się w mowie i piśmie, zwracano również uwagę na wzbudzanie zamięłowania i kształcenie do lektury rozmaitych dzieł literackich². W ministerialnym dokumencie z 1920 roku dla gimnazjów wyższych swobodę uczniów wiązano z przyjętymi formami wypowiedzi ustnej, zwracając uwagę na „zapisywanie osobistych spostrzeżeń, refleksyj”³, które miały być inspirowane zdarzeniami z życia szkolnego i pozaszkolnego oraz lekturą. Wyraźnie kwestie te zaakcentowano w programach dla poszczególnych wydziałów gimnazjów z 1922 roku, zaznaczając potrzebę swobodnego „zdawania sprawy z obserwacji zjawisk zewnętrznych, przeżyć własnych i lektury”⁴ w mówieniu, a w pisaniu ważne było, by ucznia zachęcać do „zapisywania osobistych spostrzeżeń i refleksyj, nasuwanych przez zdarzenia życia domowego i szkolnego, oraz przez lek-

¹ Świadczą o tym chociażby *Podstawa programowa z 2017* czy starsza, z 2009 roku.

² Por. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski*, Warszawa 1920 (przedruk z wydania 1919). Przywołuję za: A. Mackowicz, *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984, s. 11-12. Zbliżone zapisy można odnaleźć także w zmodyfikowanej wersji tego programu z 1931 roku. Por. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski*, Lwów 1931, s. 13. Tendencja ta odcisnęła także swe piętno na kształcie edukacji w ówczesnym liceum.

³ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe*, Warszawa 1920, s. 8.

⁴ *Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, Warszawa 1922, w: K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Język polski: wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego: (gimnazjum wyższe)*, Lwów 1923, s. 9.

ture⁵. Tendencje te zostały ograniczone w latach 30. (m.in. reforma Jędrzejewicza), co nie oznaczało wyrugowania przestrzeni swobody uczniowskiej. Świadczy o tym chociażby *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania*, w którym akcentowano wagę ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, form krótkich i długich, wspierających się na materiale, jaki miało dostarczać codzienne życie i poznawana lektura⁶. Perspektywa ta była obecna również w programie publicznych szkół powszechnych, chociaż na pierwszy plan wysuwała się w nim waga kształcenia postawy obywatelskiej, ewidentnie wiążąc jednostkę z potrzebami społeczeństwa opartego na tradycyjnych wartościach⁷. Niemniej w *Programie nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania* od najmłodszych lat postulowano naukę mówienia, czytania i pisania w odniesieniu do zdarzeń z życia, zabaw, zajęć w szkole i w domu, zwracano uwagę na to, że podstawą mówienia dziecka mają być przeżycia i spostrzeżenia, także dotyczące jego najbliższego otoczenia⁸. Od drugiej klasy akcentowano w tym dokumencie także potrzebę „swobodnego i samorzutnego wypowiadania się dzieci”⁹. Stopniowanie trudności w tym zakresie wiodło w programie w stronę lektury, co wskazywały np. zapisy do klasy piątej, gdzie mowa jest o wypowiadaniu się dzieci „na tematy z życia i lektury, wysunięte przez dzieci lub nauczyciela”¹⁰. Wagę swobodnego wypowiadania się podkreślano także w *Uwagach do całości programów poszczególnych przedmiotów*, przestrzegając równocześnie przed pozorowaniem swobodnych rozmów o lekturze, doceniając wagę uczniowskiego odbioru i lekcyjnych możliwości jego werbalizacji¹¹.

2. W czasach Polski Ludowej

Swobodne wypowiedzi znacznie wyraźniej zaznaczyły swą obecność w programach powstających po 1945 roku (zwłaszcza szkoła podstawowa i licealna), niezależnie od oczywistych nacisków ideologicznych. Odbijały w sobie nie instrumentalizację procesu kształcenia, ale honorowały przedwojenną tradycję dydaktyczną, doceniającą

⁵ *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1922, w: K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, dz. cyt., s. 15. Wytyczne te jednak niekoniecznie przekładały się na praktykę lekcyjną i obecność swobodnych wypowiedzi w pracy z lekturą, o czym zaświadczały przywołane wyżej *Język polski: Wskazówki metodyczne...*

⁶ Por. *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania* (tymczasowy), Lwów 1934, s. 194.

⁷ Por. *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1934, s. VII-VIII.

⁸ Tamże, s. 9.

⁹ Tamże, s. 29.

¹⁰ Tamże, s. 115.

¹¹ Por. Tamże, s. 252-253.

wagę indywidualnego odbioru lektury i jej nieprofesjonalną recepcję uczniowską¹². Sytuacja taka miała miejsce nawet w okresie mocnego oddziaływania doktryny stalinowskiej. Przykładowo w *Programie nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt)* z 1949, mimo preambuły wyznaczającej językowi i literaturze zadanie budowania solidarności z klasą robotniczą Związku Radzieckiego i innymi krajami demokracji ludowej¹³, na poziomie rozwiązań programowo-dydaktycznych zaznaczano, że jednym z elementów rozwoju mówienia już od pierwszej klasy jest „swobodne i samorzutne wypowiedzianie się”¹⁴, które, w odwołaniu do własnych doświadczeń, ma prowadzić do umiejętności „wypowiedzenia kilku powiązanych ze sobą zdań o przeżytym osobiście lub widzianym zdarzeniu”¹⁵. Nacisk na tego typu sprawności pojawia się także w odniesieniu do innych klas młodszych, co w klasie trzeciej ma prowadzić już do swobodnego wypowiedziania się na temat określonych czytanek¹⁶, a w wyższych klasach do „wypowiadania się na tematy z życia bieżącego i związane z lekturą”¹⁷ oraz „nawiązywania lektury do przeżyć ucznia”¹⁸. Co istotne, swobodne wypowiedzi w tym programie, na wczesnym etapie edukacji, traktuje się jako element ćwiczeń w mówieniu, zaś w starszych klasach wiąże się z pracą z lekturą. Powyższe tendencje obrazują także zapisy, które można odnaleźć chociażby w *Programie nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt)* z 1951 roku¹⁹, przy czym dodatkowo zaznacza się potrzebę „rozmowy nauczyciela z dziećmi na różne tematy wysnuwane przez nauczyciela lub dzieci”²⁰. Na szczególną uwagę zasługuje propozycja wykorzystywania swobodnego wypowiedziania się w edukacji młodszych dzieci (do klasy siódmej włącznie). Założyć można, że tak rozumiane, miały one przygotować uczniów do bardziej złożonych form aktywności. Tendencja do emancypowania swobodnych wypowiedzi w programach nie miała jednak charakteru stałego, mało tego, pojawiały się dokumenty, które całkowicie rugowały to rozwiązanie. Oparte na „założeniach marksistowsko-leninowskiej teorii literatury”, zawierały wytyczne, które miały „dopomóc poloniście do prawidłowej interpretacji”²¹. W podobnym duchu

¹² Oczywistym było także powstawanie ujęć teoretycznych, wskazujących na potrzebę czy to ukierunkowania swobodnych wypowiedzi (Pasterniak), czy też dokonywania w ich obrębie korekt ideologicznych (Pojawska). Nie wykluczało to jednak użyteczności polecenia i stosowania tego rozwiązania dydaktycznego dla rozwoju ucznia i jego kompetencji czytelniczych.

¹³ Por. *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt)*. *Język polski*, Warszawa 1949, s. 4.

¹⁴ Tamże, s. 8.

¹⁵ Tamże, s. 11.

¹⁶ Tamże, s. 19.

¹⁷ Tamże, s. 29.

¹⁸ Tamże, s. 33.

¹⁹ Por. *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt)*. *Język polski*, Warszawa 1951, s. 10-18.

²⁰ Tamże, s. 19.

²¹ *Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1956/1957*. *Język polski. Klasy VIII-XI*, Warszawa 1956, s. 4. Obrazem dominacji tego typu tendencji

były utrzymane także programy dopuszczone na rok szkolny 1957/1958 zarówno dla klas V-VII²², jak i VIII-XI²³. Za pewne uzasadnienie dla nieobecności swobodnych wypowiedzi może służyć też fakt profilowania tego metodycznego rozwiązania raczej dla klas młodszych, co dokumentował chociażby program z 1951 roku. Nasilenie się tendencji do eliminowania swobodnych wypowiedzi w drugiej połowie lat 50. obrazują także *Wytyczne w sprawie realizacji programów nauczania w szkołach podstawowych* wydane w 1958 roku²⁴. Lata 60. to jednak powrót do omawianego rozwiązania dydaktycznego. W *Programie nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej* (tymczasowy) z 1963 roku wskazuje się na swobodne wypowiedzi dzieci na temat oglądanych filmów oraz audycji radiowych i telewizyjnych²⁵. Ciekawa jest też sugestia dla klasy czwartej, by kłaść nacisk na swobodne, dłuższe wypowiedzi uczniów na dowolne tematy bądź powiązane z lekturą²⁶. Kolejne klasy, aż do siódmej włącznie, przynoszą podkreślenie związku swobodnych wypowiedzi już nie z ćwiczeniami językowymi, ale tylko z procesem omawiania lektury oraz powiązaniem ich z tematyką moralną i społeczną poznawanych tekstów²⁷. Ich obecność odnotować można chociażby w programach nauczania dla liceum z 1964 roku²⁸, 1966 roku²⁹ i z 1971 roku³⁰. Z czasem te tendencje w programach licealnych zanikają bądź ulegają wyłumieniu³¹. Dłużej swobodne wypowiedzi trwają w programach do szkoły podstawowej, choć w ograniczonym wymiarze. Ślady ich obecności można odnaleźć np. w programach z 1981 czy 1985 roku³².

są liczne publikacje dydaktyczne pochodzące z tamtego okresu, które ukierunkowują sposób realizacji praktyki szkolnej. Por. np. liczne rozprawy z monografii *Z zagadnień nauczania języka polskiego w kl. V-XI*, red. K. Lausz, M. Swobodowa, Warszawa 1956. Niemniej pojawiały się także ujęcia, które wskazywały potrzebę odchodzenia od nadto ideologicznych interpretacji prowadzonych w duchu polityki. Por. S. Łastik, *Pomówmy teraz o programach*, „Nowa Kultura” 1953, nr 42.

²² Por. *Instrukcja programowa dla szkół podstawowych na rok szkolny 1957/1958. Język polski. Klasy V-VII*, Warszawa 1957.

²³ Por. *Instrukcja programowa dla szkół podstawowych na rok szkolny 1957/1958. Język polski. Klasy VIII-XI*, Warszawa 1957.

²⁴ Por. *Wytyczne w sprawie realizacji programów nauczania w szkołach podstawowych. Język polski. Klasy V-VII*, Warszawa 1958.

²⁵ Por. *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej* (tymczasowy), Warszawa 1963, s. 40.

²⁶ Tamże, s. 121.

²⁷ Tamże, s. 162, 169.

²⁸ Por. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy VIII-XI. Język polski*, Warszawa 1964.

²⁹ Por. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I-IV. Język polski* (tymczasowy), Warszawa 1966.

³⁰ Por. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I-IV*, Warszawa 1971.

³¹ Por. *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa 1985; *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i techniku. Język polski (dwie wersje)*, Warszawa 1990.

³² Por. *Instrukcja programowa dla ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski kl. V-VIII*, Warszawa 1981, s. 3; *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV-VIII*, Warszawa 1985, s. 29, 40, 51.

Kilka słów podsumowania

Ten, z konieczności bardzo skrótowy przegląd programów prowadzić może do przynajmniej kilku wniosków:

- załazek myślenia o swobodnych wypowiedziach pojawił się już w programach przedwojennych, w których wiązano je z kształceniem literackim i językowym;
- od początku łączono swobodne wypowiedzi z dowartościowaniem subiektywnego postrzegania świata przez dzieci, a także z zaakcentowaniem znaczenia ich osobistych doświadczeń;
- swobodne wypowiedzi postrzegano w związku z zagadnieniem nieprofesjonalnego odbioru literatury i wykorzystywaniem w kształceniu osobistych przeżyć uczniów;
- w czasach po 1945 roku swobodne wypowiedzi istniały w programach mimo niesprzyjających warunków odbioru lektury, która była podporządkowana obowiązkom ideologicznym;
- obecność swobodnych wypowiedzi w programach obrazowała rozdarcie kształcenia literackiego między zobowiązaniami literatury a znaczeniem procesu historycznoliterackiego;
- z czasem rozszerzono formułę swobodnych wypowiedzi, odnosząc je do dzieł innych niż literatura, doceniając ich wagę w szkolnych kontaktach z m.in. filmem czy teatrem;
- dzięki swobodnym wypowiedziom dowartościowane zostało znaczenie tematów istotnych dla uczniów, wynikających z ich potrzeb i zainteresowań;
- wraz z biegiem czasu (w zasadzie od lat 80.) znaczenie swobodnych wypowiedzi w dokumentach programowych wyraźnie spadało, aż zostały one ostatecznie wyrugowane wraz z pojawianiem się kolejnych podstaw programowych.

Obfitość refleksji, która wyłania się z tego przeglądu programów wynika m.in. z różnic w rozumieniu swobodnych wypowiedzi i postrzeganiu ich miejsca w procesie dydaktycznym. Dokumentują je rozmaite opracowania teoretyczne, które w różny sposób ukazują znaczenie i rolę swobodnych wypowiedzi w kształceniu literackim oraz językowym, sankcjonują równocześnie określony kształt swobodnych wypowiedzi w programach nauczania. Ich przywołanie w szerszym wymiarze przekracza możliwości tego tekstu, stąd zaprezentowane zostaną tylko niektóre ujęcia, kluczowe dla ukazania zasygnalizowanych odmienności.

Swobodne wypowiedzi w dwudziestoleciu międzywojennym

Początki swobodnych wypowiedzi można wiązać z intuicyjną fazą odbioru dzieła literackiego, wpisaną w propozycję analizy zawartą w pismach Juliusza Kleine-

ra, szczególnie w wydanej w 1914 roku rozprawie *Charakter i przedmiot badań literackich* i *Analizie dzieła* z 1915 roku³³. Istotnym etapem dla ich rozwoju była koncepcja lektury Kazimierza Wóycickiego, podporządkowująca syntezę literackie potrzebom czytania³⁴. Ważne były także wskazywane w przez Bogdana Nawroczyńskiego postulaty wiązania lektury z przeżyciami, obserwacjami i doświadczeniami ucznia³⁵. Mimo krytyki uznanych literaturoznawców³⁶, to właśnie takie widzenie rzeczy znalazło zrozumienie u kolejnych pokoleń badaczy literatury zainteresowanych szkołą i dydaktyków. Swobodne wypowiedzi, w raczkującej jeszcze postaci, pojawiły się w głosach Stanisława Pelińskiego czy Mariana Des Logesa. Peliński podkreślał wagę nieskrępowanej przez nauczyciela wypowiedzi ucznia na temat utworu, wiążących się z jego subiektywnym postrzeganiem³⁷, Des Loges zaś rewolucyjnie proponował oparcie interpretacji na tego typu wypowiedziach, które miały stać w opozycji do fałszowanego odbioru, zaś ich weryfikacji miał dokonywać nauczyciel w odwołaniu do warstwy słownej i znaczeniowej utworu³⁸. W przedwojennych badaniach głos na ten temat zabierał także Władysław Szyszkowski, uznając wstępną, swobodną rozmowę jako pierwszy etap omawiania dzieła, dostrzegając w niej pole do dydaktycznej diagnozy, rozpoznania zagadnień, które powinny zostać pogłębione w czasie analizy, zaznaczając jednak, iż podjęte działania winny zmierzać głównie do głębszego ujęcia zawartości dzieła³⁹.

³³ Por. J. Kleiner, *Charakter i przedmiot badań literackich*, w: *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, t. 1, red. H. Markiewicz, Kraków 1960, s. 203-211; J. Kleiner, *Analiza dzieła*, w: *Teoria badań literackich w Polsce...*, s. 216-223. Zob. W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego: Kazimierz Wóycicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, Warszawa-Poznań-Toruń 1984, s. 103.

³⁴ Por. K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa 1921, s. 7, 11-12.

³⁵ Por. B. Nawroczyński, *Na marginesie programu języka polskiego dla gimnazjum wyższego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 5; przedruk, w: *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918-1939. Antologia*, cz. 1, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2001, s. 53.

³⁶ Por. J. Krzyżanowski, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*, „Przegląd Warszawski” 1923, nr 22; przedruk, w: *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, red. K. Lausz, Warszawa 1964, s. 55-67. Z. Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*, „Muzeum” 1925, z. 1-2; przedruk, w: *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918-1939. Antologia...*, s. 167-180.

³⁷ Por. S. Peliński, *U podstaw metodyki lektury*, „Polonista” 1935, z. 2 i 3; przedruk, w: *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918-1939. Antologia...*, s. 381-382.

³⁸ Por. M. Des Loges, *Przeżycie a przedmiot w dziele literackim*, „Polonista” 1936, z. 2/3. Przywołuję za: *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych...*, s. 120-121.

³⁹ Por. W. Szyszkowski, *Dydaktyka literatury*, w: *Encyklopedia wychowania*, red. S. Łempicki i in., t. 2, Warszawa 1936; przedruk, w: *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918-1939. Antologia...*, s. 18. Szyszkowski uznawał, że potrzeba rozważania owych sytuacji życiowych może odbywać się w bezpośrednim odniesieniu do rzeczywistości, bez angażowania do tego literatury.

Swobodne wypowiedzi w czasach powojennych

W czasach powojennych refleksja nad swobodnymi wypowiedziami została pogłębiona, choć, co zaznaczał Marian Sinica, zasadniczo nie był to dobry czas dla wdrażania w życie założeń dydaktycznych opartych na ideach rozkwitających w dwudziestoleciu międzywojennym⁴⁰, co wiązało się oczywiście z coraz ciaśniejszym ujmowaniem polonistyki szkolnej w gorset zobowiązań ideologicznych⁴¹. Przykładowo Kazimierz Budzyk widział w nich formę pogadanki, która powinna nastąpić po odczytaniu utworu i być przeprowadzona w sposób swobodny i niewymuszony⁴², zaś ważnym elementem poznawania dzieła przez ucznia jest jego odpowiednie przeżycie⁴³. Stanisław Jerschina w pracy z 1957 r. tego typu wypowiedzi uczniów wiązał z początkową fazą zajęć. Wskazywał także, że powinny się one realizować w formie ustnej oraz być punktem wyjścia zarówno do dalszej części lekcji, jak i planowania działań wychowawczych⁴⁴. Równocześnie w innej swojej pracy dopuszczał możliwość kierowania odbiorem lektury, akcentując, że niektóre zagadnienia powiązane z czytaną książką warto uczniom podać przed omówieniem utworu. Emancypacja uczniowskiego odbioru była dla Jerschiny istotna, choć prowadzenie lektury w stronę sensów skutkowało prymatem treści nad formą i dezintegracją działań analityczno-interpretacyjnych⁴⁵. Władysław Szyszkowski co prawda nie używał wprost terminu *swobodne wypowiedzi*, ale, powracając do swych wcześniejszych rozważań, dokumentował wagę i rolę następujących po lekturze uczniowskiej wrażeń, które na lekcji powinny znaleźć przestrzeń do swobodnej werbalizacji⁴⁶. Badacz zakładał potrzebę wystąpienia i uwzględnienia w procesie szkolnego omawiania lektury wstępnej, intuicyjnej recepcji uczniów, umożliwienia im zaprezentowania w klasie pierwszych świadectw odbioru, szansy na wymianę zdań z rówieśnikami czy nauczycielem na temat danego utworu. Szyszkowski zaznaczał także wyraźny związek swobodnych wypowiedzi uczniowskich z kwestią motywacji i budzenia zainteresowania czytelniczego, a także nobilitował znaczenie uczniowskich konkretyzacji⁴⁷. Uczony widział w nich okazję do pierwszego rozeznania w problematyce utworu, skupienia uwagi nie tyle na formie, ile na treści dzieła.

⁴⁰ Por. M. Sinica, *Wybrane obszary badań edukacji literackiej*, Zielona Góra 2006, s. 20-21.

⁴¹ Por. M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1989*, Kraków 2002.

⁴² Por. K. Budzyk, *Utwór literacki oraz książka, gazeta i czasopismo na poziomie ośmioletniej szkoły podstawowej. Wskazówki do nowego programu*, Warszawa 1946, s. 32.

⁴³ Tamże, s. 37.

⁴⁴ S. Jerschina, *Opracowania utworów lirycznych*, „Biuletyn Język Polski” 1957, nr 2-3, s. 11.

⁴⁵ Por. np. S. Jerschina, *Zarys poetyki*, Sandomierz-Kielce 1957, s. 35.

⁴⁶ Por. W. Szyszkowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1958, s. 18.

⁴⁷ Por. W. Szyszkowski, *Literatura*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Warszawa 1968, s. 67.

Jan Kulpa traktował swobodne wypowiedzi jako okazję dla wyrażania przeżyć uczniów, ujawniania ich samodzielności, własnych zainteresowań. Uważał jednak, podobnie jak Jerschina, że ich realizacja może zakładać element sterujący, gdy nauczyciel podpowiada uczniom pewne ważne tematy, których ci sami nie potrafią dostrzec, a „które ze względu na swą ważność nie mogą być pominięte”⁴⁸. Kulpa uznawał także możliwość ukierunkowania takiej pracy uczniów, choć miał świadomość, że proces sterowania, stosowany zbyt często, może na uczniów działać hamująco, ograniczać ich samodzielność⁴⁹. Znaczenie swobodnych wypowiedzi doceniał także Władysław Słodkowski, który opierał swą refleksję na poglądach Szyszkowskiego. Widział w nich drogę aktywizowania uczniów i wzmagania ich zainteresowania czytelniczego⁵⁰.

Janina Dembowska i Zofia Jakubowska uznały, że „[...] swobodne wypowiedzi pozwalają nauczycielowi poznać indywidualne reakcje młodzieży na postęпки natury moralnej, na bodźce estetyczne, na zagadnienia społeczne i światopoglądowe, ponadto ułatwiają ocenę poziomu sprawności językowej młodzieży”⁵¹. Wspomniane autorki podpowiadały także, że w trakcie ich realizacji kluczowe jest, by nie hamować ożywionych wypowiedzi uczniów, ograniczać korektę błędów językowych, nie stawiać pytań, ale akcentować co ciekawsze spostrzeżenia i notować je na tablicy w ulepszonej formie⁵². Domagały się także stosowania swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do różnych dziedzin sztuki (teatr, kino, kontakt z malarstwem) i form aktywności uczniów (wycieczki, wyjścia do muzeum). Taki sposób widzenia funkcjonalności swobodnych wypowiedzi wiele lat później akcentował także Józef Bar, nazywając je „formą wypowiedzi”, a także zaznaczał, że „bywa [ona – przyp. P.S.] często stosowana na lekcjach języka polskiego: w czasie omawiania wydarzeń z życia klasy i szkoły, wycieczki krajoznawczej, wycieczki do muzeum, filmu, spektaklu teatralnego, audycji telewizyjnej, audycji radiowej, wybranego zagadnienia czy problemu, lektury (podstawowej, uzupełniającej)”⁵³. Halina Ostaszewska z kolei zwracała uwagę, że skuteczność swobodnych wypowiedzi wiąże się z koniecznością wytworzenia swobodnej, przyjaznej formuły zabierania głosu przez uczniów, zaznaczając jednak, że swobodne wypowiedzi nie są całkowicie wolne od ingerencji nauczyciela. Jej zdaniem nauczyciel musi czuwać nad prawidłowością realizacji formy i dyskretnie nią kierować, by, gdy uczniowie ominą jakieś istotne kwestie,

⁴⁸ J. Kulpa, *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej dla pracujących*, Warszawa 1965, s. 106.

⁴⁹ Tamże, s. 106.

⁵⁰ Por. W. Słodkowski, *Dzieło literackie w szkole*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, s. 166.

⁵¹ J. Dembowska, Z. Jakubowska, *Nauczanie języka polskiego w klasach V-VIII. Wybrane zagadnienia metodyczne*, wyd. 2 (pierwsze z 1968), Warszawa 1969, s. 93.

⁵² Tamże, s. 91.

⁵³ J. Bar, *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Opole 1982, s. 82.

zasugerować je podopiecznym. Zobowiązuje go do tego odpowiedzialność za realizację programu nauczania⁵⁴. Aspekt sterujący w swobodnych wypowiedziach podkreślał także Wojciech Pasterniak. Co prawda z jednej strony dostrzegął on, że swobodne wypowiedzi mogą być wyrazem indywidualnej działalności myślowej uczniów, szansą na poznanie ich przez nauczyciela, materiałem do kontroli czytelnictwa lektury⁵⁵, z drugiej jednak podkreślał wartość sterowania nimi, uznając potrzebę pewnego formatowania myślenia uczniów, kierowania odbiorem literatury, przekształcając jej sposób widzenia w zgodzie z uprzednio nakreślonymi celami, urastającymi do miary określonych dyrektyw interpretacyjnych⁵⁶. Ten sam autor, we wspólnym opracowaniu dydaktycznym wraz z Janem Kulpą zaznaczał, że swobodne wypowiedzi mogą być powiązane z dowolnymi fragmentami utworu bądź wywołanymi przez nie obrazami, odtwarzać fakty, przyjmować formę luźnych uwag, jeszcze nie do końca przemyślanych, dopiero rodzących się pod wpływem lektury. Mogą również wykraczać poza utwór, nawiązywać do osobistych przeżyć i doświadczeń uczniów⁵⁷.

Trwałość i wagę refleksji nad swobodnymi wypowiedziami, już z innej perspektywy czasowej, w odniesieniu do kształcenia literacko-kulturowego w latach 90. minionego wieku potwierdzał również Zenon Uryga. Badacz widział w nich drogę do diagnozowania odbioru uczniów i pojawiających się barier recepcyjnych⁵⁸, zwracał także uwagę na możliwość realizowania ich nie tylko w formie ustnej, ale i pisemnej, rozszerzonej formie⁵⁹. Nobilitował uczniowską perspektywę odbioru literatury, apelując o uwzględnianie przez nauczyciela niepowtarzalnych konkretyzacji uczniowskich, które uznawał za elementy wzbogacające lekcyjną percepcję. Uwzględnienie indywidualnych aktów odbioru według Urygi nie musi stać w opozycji do reprezentowanego przez nauczyciela profesjonalnego odbioru literatury (choć może generować napięcia), ale może być czynnikiem wzmacniającym efektywność kształcenia⁶⁰.

Powyższy przegląd wybranych głosów cenionych dydaktyków literatury oraz praktyków procesu nauczania wskazuje na ugruntowanie swobodnych wypowiedzi

⁵⁴ Por. H. Ostaszewska, *Jak stwarzam młodzieży warunki aktywnego poznawania lektur szkolnych*, w: *Analiza utworów literackich w klasach V-VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, Warszawa 1975, s. 48.

⁵⁵ Por. W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1974, s. 100-101.

⁵⁶ Tamże, s. 49-97. Kwestie te teoretycznie Pasterniak uzasadniał w książce *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977. Publikacja ta, istotna z perspektywy dydaktyki, na wiele lat wyznaczyła drogi postępowania metodycznego z lekturą i intencjonalnego sterowania procesem szkolnego czytania.

⁵⁷ Por. J. Kulpa, W. Pasterniak, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V-VIII*, Warszawa 1976, s. 46.

⁵⁸ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996, s. 39.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Tamże, s. 44-45.

uczniowskich w tradycji. Przekonuje także o ich znaczeniu dla procesu odbioru literatury oraz kształcenia literacko-kulturowego oraz zarysowujących się z czasem coraz szerszych możliwości postrzegania ich potencjału praktycznego. Pamiętać także należy, że zapleczem zaprezentowanych tu stanowisk była dana, obowiązująca w danym czasie, wizja edukacji, ucznia, przebiegu procesu kształcenia, warunkowana określonymi tendencjami dydaktycznymi czy dyktowana przez kontekst historyczny, powiązany np. z indoktrynacją wpisaną w centralne sterowanie oświatą z poziomu władz państwowych.

Swobodne wypowiedzi a kształcenie językowe

Ważnym podkreślanym faktem jest wyraźniejsze powiązanie swobodnych wypowiedzi z kształceniem literackim niżli językowym, co nie eliminuje naturalnie w nie wpisane aspekty językowe. Co prawda jest on mniej wyeksponowany w literaturze przedmiotu, ale nie sposób w tym miejscu pominąć prac chociażby Karoliny Pojawskiej, Juliusza Kijasa, Jadwigi Dańcewiczowej czy Zygmunta Saloniego. Pojawska już w latach 50. widziała wartość swobodnych wypowiedzi dla kształcenia językowego, traktując je jako jedną z form ćwiczeń w mówieniu, szczególnie pożyteczną w edukacji małych dzieci, narzędzie do diagnozy rozwoju mowy⁶¹. Równocześnie zakładała, że zasadniczo mają być one wywoływane przez ogólne pytania, wyznaczające jedynie ramy treściowe rozmowy, choć równocześnie uznawała – to wynika z życia w określonym czasie historycznym – że mogą podlegać korektom w związku z zagadnieniami natury ideologicznej⁶². Konieczność zdystansowania się od takiego widzenia sprawy nie powinna jednak prowadzić do ignorowania wartości innych wskazówek praktycznych, które jasno sformułowała autorka. W jej ujęciu swobodne wypowiedzi nie mogą zajmować całej lekcji, należy je traktować jako swego rodzaju formę improwizacji, która musi się poddawać celom i planowi całych zajęć, być z nim powiązana. W omawianym rozwiązaniu widziała także załączek przygotowania do bardziej złożonej dyskusji⁶³.

Juliusz Kijas podkreślał, że istotna dla swobodnych wypowiedzi jest sprzyjająca sytuacja, „która dopiero spowoduje potrzebę, a często nawet i konieczność żywej i naturalnej wypowiedzi młodzieży. Dyskretne i umiejętne jej stworzenie czy też wywołanie jest ważnym zadaniem nauczyciela polonisty”⁶⁴. Dodawał także, że okolicz-

⁶¹ Por. K. Pojawska, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V-VII*, wyd. drugie, Warszawa 1958, s. 38.

⁶² Tamże, s. 39.

⁶³ Tamże, s. 25-27.

⁶⁴ J. Kijas, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Warszawa 1967, s. 195.

ność taka „może nastęrczyć się w związku z lekturą lub filmem”⁶⁵. Zauważał również, że fundament takich ćwiczeń mogą być „indywidualne przeżycia, doświadczenia i obserwacje pojedynczych uczniów”⁶⁶, przy czym szczególnie potencjał widział w sytuacjach pozalekcyjnych, szeroko rozumianym życiu szkolnym, które mogą generować pojawienie się rozmaitych form wypowiedzi. Z kolei Jadwiga Dańcewiczowa podkreślała, że to właśnie mówienie i pisanie są środkiem do subiektywnego wypowiadania własnych przeżyć, wyrażającym typ psychiczny jednostki, a także dokumentującym jej temperament, a także stosunek do otaczającej rzeczywistości⁶⁷.

Zygmunt Saloni upominał się o zaakcentowanie znaczenia odmiany pisemnej wskazanych wcześniej rozmaitych ćwiczeń w mówieniu, które można powiązać z koncepcją swobodnych wypowiedzi. Zwracał uwagę, że celem pracy nad językiem jest przede wszystkim wyrabianie sprawności i umiejętności, a wiedza przyswajana przez uczniów ma się sytuować na dalszym planie⁶⁸. Akcentował także potrzebę zadawania uczniom takich tematów do pisania, które dawałyby im swobodę, wiązałyby się z ich zainteresowaniami, wyzwalały potrzebę wypowiedzi⁶⁹.

Co prawda przywołane wyżej i bardzo skrótowo zasygnalizowane zagadnienia związane z metodyką ćwiczeń w mówieniu i pisaniu nie koncentrują się na zagadnieniu swobodnych wypowiedzi, to niewątpliwie mogą stanowić fundament dla myślenia o użyteczności analizowanego tutaj rozwiązania dydaktycznego. Odsłaniają one bowiem już nie tylko możliwość widzenia swobodnych wypowiedzi jako drogi budowania relacji ucznia z drugim człowiekiem oraz literaturą, ale także pozwalają o nim myśleć jako sposobie kształtowania umiejętności komunikowania się i wyrażania siebie w akcie użycia języka. Tym samym można uznać je jako formę budowania sprawności komunikacyjnej, praktyczne rozwiązanie w sposób całkowicie naturalny integrujące kształcenie literackie z językowym.

Wieloznaczności i dydaktyczne wątpliwości

Empiryczny obraz wątpliwości związanych z rozumieniem swobodnych wypowiedzi i postrzegania ich miejsca w procesie dydaktycznym przywołuje Maria Nagajowa, która ich narodziny wiąże z kształceniem językowym, uznając ich znaczenie dla edukacji literackiej. Ich źródło postrzega w zakwestionowaniu re-

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże, s. 196.

⁶⁷ Por. J. Dańcewiczowa, *Dydaktyka mówienia i pisania jako działu nauczania języka ojczystego*, w: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich*, red. J. Kijas, Warszawa 1963, s. 17.

⁶⁸ Z. Saloni, *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, Warszawa 1979, s. 14.

⁶⁹ Tamże, s. 198-199.

produkcji i zaakcentowaniu psychologii indywidualizmu jednostki wraz z jej prawem do nieskrępowanej działalności⁷⁰. Jednocześnie językoznawczynie uznaje, że późniejsze odwrócenie się od swobodnych wypowiedzi było skutkiem niepowodzeń dydaktycznych w ich realizacji w obrębie kształcenia językowego oraz wynikało z rozwoju psycholingwistyki i socjolingwistyki⁷¹. Akcentuje jednocześnie fakt, że utrzymały się one w tradycji nauczycielskiej, odrywając się jednak od swej teoretycznej podstawy, wiążąc się już nie tyle z zagadnieniami natury językowej, ile recepcją literatury⁷². Badając rozumienie swobodnych wypowiedzi wśród nauczycieli, Nagajowa ustaliła, że respondenci potrafili wskazywać ich rozmaite cechy, funkcje, określać wartość dydaktyczną. Wiązali je z aktem twórczym, walką ze schematem, improwizacją na określony, zadany temat, mówieniem z marszu, brakiem ukierunkowania według określonych reguł, nieformalną strukturą. Dodawali, że są one nieskrępowane pytaniami nauczyciela, budowane na żywo, dygresyjne, bezstresowe, wynikające z własnych doświadczeń, osobiste, wolne od poprawek nauczyciela, mówione z miejsca... To tylko charakterystyczny wybór z obszernych ustaleń badawczych, wskazujących na szeroki zakres rozumienia swobodnych wypowiedzi⁷³. Z kolei wypowiadając się o wartości swobodnych wypowiedzi, nauczyciele akcentowali przede wszystkim ich rolę w kształceniu językowym, kwestiach poprawnościowych, znaczenie dla sprawności wypowiadania się, ale także samodzielności myślowej.

Wyniki prezentowanych badań Nagajowej pokazują rozrzut w myśleniu nauczycieli o swobodnych wypowiedziach, zaś wielość przypisywanych im cech i funkcji wynika z często mylnego utożsamiania ich z dyskusją czy tzw. wolnym tematem⁷⁴. Równocześnie jednak badania wykazują wspólną dla nauczycieli wiarę w to, „że każde dziecko odczuwa potrzebę uzewnętrzniania psychologicznych doznań, uczuć i refleksji, że trzeba mu tylko dać swobodę, aby wyzwolić w nim autoekspresję”⁷⁵.

Nagajowa formułuje wniosek, że swobodne wypowiedzi w praktyce są traktowane jako „pierwsze ogniwo struktury lekcji, poświęconej głównie poznawaniu i omawianiu przeczytanej lektury, jeszcze przed ustaleniem tematu lekcji”⁷⁶. Dodaje, iż czasem przeznaczają się na nie całą lekcję, zwraca także uwagę na fakt, że swobodna wypowiedź – mówiona lub pisana – nie zadowala nauczyciela, generuje u niego potrzebę pogłębienia, co nie jest łatwe, gdyż: „Repertuar pytań nauczycielskich

⁷⁰ M. Nagajowa, *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi*, „Język Polski w Szkole IV-VI” 2010/2011, nr 4, s. 39-40.

⁷¹ Tamże, s. 40.

⁷² Tamże, s. 39-40.

⁷³ Tamże, s. 41.

⁷⁴ Tamże, s. 43.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ Tamże, s. 42.

dających hasło do swobodnego wypowiedzania się jest ubogi, a ponieważ nie mogą one »niczego narzucać«, są bardzo ogólne⁷⁷.

Warto zwrócić uwagę na pewien sceptycyzm Nagajowej, która ostrzega przed przypisywaniem nadmiernej wartości swobodnym wypowiedziom w kształceniu językowym. Badaczka polemizuje z powszechnym przeświadczeniem, iż one same przez się „bogacą słownik ucznia i kształcą jego sprawność i poprawność wypowiedzania się, podnoszą kulturę języka i rozwijają samodzielne, logiczne myślenie”⁷⁸. Zdaniem językoznawczynie wiara taka może prowadzić nauczycieli do zaniechania ćwiczeń, służących poznawaniu rozmaitych schematów, reguł, norm czy instrukcji powiązanych z określonymi gatunkami wypowiedzi⁷⁹. Niewątpliwie, przynajmniej częściowo, trudno odmówić racji powyższemu stanowisku, chociaż równocześnie kilka przywołanych tu kwestii wymaga podjęcia polemiki.

Po pierwsze, nie ma powodu, by zawierzenie wartości swobodnych wypowiedzi stało w sprzeczności z pracą nad użytkowaniem określonych schematów wypowiedzi ustnych. Okazją ku temu mogą być też teksty literackie, praca nad którymi może się wiązać z poznawaniem arkanów wypowiedzi tak ustnych, jak i pisemnych. Po drugie, praktyczne użycie swobodnych wypowiedzi powoduje to, iż uczniowie są twórcami i równocześnie odbiorcami różnych wzorców wypowiedzi, także form, które stosują – mogą one dodatkowo być opatrzone pytaniami, uwagami i komentarzami nauczyciela. Naturalnie gotowych form uczniowie mogą się również uczyć przy różnych okazjach, zaś wykorzystywać je w trakcie lekcji z użyciem opisywanego tu rozwiązania dydaktycznego. Po trzecie, pamiętać należy, że swobodna wypowiedź nie polega tylko na zabieraniu głosu „bez trudności”, ale na wolności tematu, poglądu, także formy. Sprowadzanie jej tylko do kwestii ewentualnych trudności językowych oznacza zawężenie spojrzenia na ich istotę. Po czwarte, uwzględnienie perspektywy komunikacyjnej w odniesieniu do swobodnych wypowiedzi oznacza, iż kluczowa jest treść, to, co uczeń ma do powiedzenia, zaś forma musi być komunikatywna – jej wybór oraz odpowiedni sposób realizacji jest ważny ze względu na skuteczność wypowiedzi. Po piąte, należy uznać, iż swobodne wypowiedzi same są ćwiczeniem, co znajduje potwierdzenie zarówno w przedstawionych wyżej programach, jak i wypowiedziach wielu dydaktyków. Wreszcie, na koniec, warto jeszcze zwrócić uwagę na fakt, iż użycie swobodnych wypowiedzi na lekcjach poświęconych lekturze wyzwala potrzebę precyzji myślowej i językowej, angażując do pracy nad twórczym literackim, zachęcając do polemik, argumentowania, rozwijania szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej i kulturowej.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Tamże, s. 43.

⁷⁹ Tamże.

W stronę praktyki

Zawarta tu prezentacja swobodnych wypowiedzi w programach nauczania, wyborze z wypowiedzi teoretycznych dydaktyków literatury i języka polskiego musi prowadzić do uznania wartości tego rozwiązania dydaktycznego. Nie tylko z perspektywy historycznej, ale także współczesnej, gdy swobodne wypowiedzi zdają się jawić jako rozwiązanie zapomniane i zaniedbane, w najlepszym razie sprozaizowane, sprowadzone do lekcyjnego zagajenia rozmowy, bez konieczności pogłębienia, wyprowadzenia z niego konkretnych, metodycznych konsekwencji. A przecież, co udowadnia dydaktyczna przeszłość, swobodne wypowiedzi niosą z sobą ogromny potencjał, który wykorzystany powinien był właśnie dzisiaj – przy świadomości dowartościowania w szkole komunikacyjnych walorów języka i respektowania wartości podmiotowej lektury ucznia, akcentowania tak istotnego dla postmodernistycznego widzenia literatury stwarzania sensów czy opierania czytania na wartości doświadczenia i przeżycia.

Ważne jest, aby w sensie ogólnym, widzieć w swobodnych wypowiedziach szansę na rozwijanie wolnego myślenia uczniów o literaturze, sztuce, a także o człowieku i świecie, ale także, co podpowiadają teoretycy zagadnienia, do pewnego stopnia postrzegać je w kontekście ukierunkowania zarówno procesów analizy i interpretacji, jak i sądów na temat obserwowanych zjawisk czy poznawanych światopoglądów. W tym drugim znaczeniu nie chodzi oczywiście o stosowanie „korekt ideologicznych”, ale użycie swobodnych wypowiedzi jako pewnej konstrukcji, która może mieć określoną budowę, następujące po sobie ogniwa, które, oddając porządek przyczynowo-skutkowy, mają wieść do realizacji wyznaczonego celu. To niewątpliwie jakiś element sterowalny, niemniej możliwy chyba do pogodzenia z podmiotową wartością swobodnych wypowiedzi jako takich. Nie jest to w dydaktyce sytuacja nowa, co zaświadcza chociażby Freinetowska technika swobodnych tekstów, która ma wyznaczoną określoną strukturę realizacji. Stąd można je traktować jako konstrukcję celową, świadomie wykorzystywaną w ramach pierwszych kontaktów ucznia z lekturą, operującą zestawem działań, które można uporządkować i nadać im charakter proceduralny, pozwalający się stosować w różnych sytuacjach⁸⁰. Niezbędnych komponentów do takiego opracowania, takiej struktury „użycia” dostarczają ujęcia z dydaktycznej przeszłości. Tak pomyślane swobodne wypowiedzi można by uznać za drogę do postrzeganej podmiotowo lektury uczniowskiej, szansę na dowartościowanie lektury jako takiej, a także okazję do rozwoju języka powiązanego z konkretnym użyciem, sfunkcjonalizowanego, nastawionego z jednej strony na

⁸⁰ Taką propozycję zamieściłem np. w tekście *O wartościach w świetle swobodnych wypowiedzi uczniów. Przestrzeń aksjologicznego projektowania sytuacji lekturowej*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7.

komunikacyjną użyteczność, z drugiej kształtowanego w odniesieniu do materii literackiej, z którą kontakt jest podstawą rozwoju estetycznego młodego człowieka, również jego wrażliwości na słowo i jego etyczny wymiar.

Wybrana bibliografia

- Kijas J., *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Warszawa 1967.
- Kleiner J., *Analiza dzieła*, w: *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, t. 1, red. H. Markiewicz, Kraków 1960.
- Kleiner J., *Charakter i przedmiot badań literackich*, w: *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, t. 1, red. H. Markiewicz, Kraków 1960.
- Kulpa J., *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej dla pracujących*, Warszawa 1965.
- Mackowicz A., *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984.
- Nagajowa M., *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi*, „Język Polski w Szkole IV-VI” 2010/2011, nr 4.
- Pojawska K., *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V-VII*, wyd. drugie, Warszawa 1958.
- Szyszkowski W., *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1958.
- Szyszkowski W., *Dydaktyka literatury*, w: *Encyklopedia wychowania*, red. S. Łempicki i in., t. 2, Warszawa 1936. Przedruk w: *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918-1939. Antologia*, cz. 1, red. L. Jazownik, Zielona Góra 2001.
- Szyszkowski W., *Literatura*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Warszawa 1968.
- Uryga Z., *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Wóycicki K., *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa 1921.

Open Interpretation (Free Expression) in Teaching Polish Literature and Language. A Forgotten, Neglected, Unused Didactic area?

Summary

The purpose of the article is to reconstruct the history of free expression, which grew out of the interwar tradition, and to show its didactic potential. Based on his own research, the author shows the way of the presence of free expression texts in curricula and didactic theory from the interwar and post-war period (after 1945). He indicates the various functions and meanings that have been attributed to this methodological solution, and shows the many ways in which it can be understood. He emphasizes the neglected teaching potential of this solution, also points to detaching its use in practice from the theoretical foundations, and thus making its essence and functionality limited. Presenting the possibilities that free expression offers for literary and linguistic-cultural education, the author postulates a revision of tradition, and

using the achievements of the past to form the teaching present. In the deep understanding of free expression, he also recognises an important and practical solution for students' subjective contact with reading and a path to understanding and producing meaning in the process of receiving literature.

Keywords: free expression, cultural and literary education, didactic tradition, didactic modernity, educational practice.

Retoryka w szkole w kontekście wyzwań społeczeństwa obywatelskiego

Zdjęcia, które pojawiły się w prasie i mediach społecznościowych 20 września 2019 roku, pokazują tysiące młodych ludzi na całym świecie, protestujących przeciw politycznym decyzjom, prowadzącym do katastrofy klimatycznej. „Dzieci i ryby mają głos” – to hasło niesli uczniowie szkół podstawowych, kroczący na czele sekcji dziecięcej młodzieżowego strajku klimatycznego. Nie tylko zatem o klimat chodzi, równie ważne staje się upodmiotowienie, walka o prawo do bycia wysłuchanym, o samostanowienie, o partycypację. Obserwowana uczniowska aktywność obywatelska powinna więc być powodem do dumy dla pedagogów i dowodem świadczącym o dojrzałości oraz krytycznym myśleniu młodego pokolenia. Tu warto dodać, że nie dla wszystkich była – pamiętamy głosy polityków, mówiących o konieczności ograniczenia tego rodzaju młodzieńczej ekspresji. A przecież widzieliśmy retorykę w działaniu, obywatelski sprzeciw, realizację idei wspólnotowego działania w imię wspólnego dobra.

Myślenie krytyczne a PKB

Czy sprzeciw wobec polityki światowej i krajowej, wyrażany przez młodych ludzi na ulicach miast w cyklicznie organizowanych marszach, świadczy o skutecznej edukacji obywatelskiej? W mojej ocenie wciąż dotyczy wąskiej grupy zaangażowanych. W ostatnich wyborach parlamentarnych najniższą frekwencję odnotowano w najmłodszej grupie wyborców – między 18 a 29 rokiem życia. Za Marthą Nussbaum można obwieścić światowy kryzys edukacji, który spowodował „rugowanie umiejętności niezbędnych do podtrzymania przy życiu demokracji”. Autorka upatruje przyczyn kryzysu w skupieniu na osiągnięciu efektów krótkoterminowych, istotnych ekonomicznie, co prowadzi do podrzędności kształcenia humanistycznego wobec nauk ścisłych w kreowanej polityce edukacyjnej. Ten rodzaj myślenia ekonomicznego, dla którego pierwszym ze wskaźników jest PKB, wpływa na kształt progra-

mów nauczania i programów wychowawczych, a za jedną z konsekwencji takiego stanu rzeczy można uznać prymat rozliczalności – rosnące znaczenie wszelkiego rodzaju testów i egzaminów zewnętrznych w edukacji. Uczenie „pod testy” skutkuje uproszczonym, defensywnym podejściem do wiedzy, której status podlega zmianie. Staje się ona zbiorem z góry podanych faktów, a uczniowie rezygnują z prób pogłębianego myślenia, gdyż grozi ono wyjściem poza egzaminacyjne schematy, a tym samym niesie niebezpieczeństwo udzielenia niewłaściwej odpowiedzi na pytanie¹. Zarówno ich waga, jak i kształt egzaminów zewnętrznych determinuje sposoby pracy z uczniami oraz wybór realizowanych treści. W konsekwencji mniej czasu poświęca się kształceniu umiejętności nieegzaminacyjnych, w tym umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnej, argumentowania w debacie, ale także kompetencji składających się na myślenie krytyczne, trudnych do weryfikacji podczas zewnętrznego egzaminu, gdyż związanych z myśleniem dywergencyjnym, niejednoznacznością, kreatywnością, tak istotnymi zdaniem Nussbaum w edukacji obywatelskiej. Obywatel to osoba „zdolna do samodzielnego myślenia, krytycznego podejścia do tradycji oraz zrozumienia wagi zarówno osiągnięć drugiego człowieka, jak i doznanych przez niego krzywd”². To człowiek „ćwiczący wewnętrzne oczy”³, rozwijający „wyobraźnię narracyjną”, sokratejskie umiejętności, dzięki czemu redefiniuje rzeczywistość, trafnie nazywając istotne problemy i kierunki zmian. Zdaniem Nussbaum rozwój wrażliwości młodych ludzi i umiejętności wyrażania własnego stanowiska a zarazem podejmowania polemiki możemy obserwować przede wszystkim podczas klasowych interakcji – debat i dyskusji. Uczniowie powinni być stawiani w sytuacji świadomego wyboru, co buduje w nich poczucie odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Narcyz nie potrzebuje retoryki

Przed zjawiskami zagrażającymi demokratycznej wspólnotie obywatelskiej przestrzegali już Alexis de Tocqueville: „W społeczności, w której ludzie wyrastają na jednostki »zamknięte we własnych sercach«, niewielu będzie chciało brać czynny udział w samorządzie”⁴. Skupienie na sobie, „kultura narcyzmu” (Christopher Lasch), która pozwala poczuć się bezpiecznie w obliczu nieprzewidywalnej ponowoczesnej rzeczywistości, skutecznie atomizuje społeczeństwo. Przytaczam diagnozę Charlesa

¹ Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Poznań 2017.

² M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016, s. 18

³ Nussbaum odnosi się do sformułowania użytego przez Ralpha Ellisona, autora książki *Niewidzialny człowiek*, uważanej w USA za jedną z najważniejszych publikacji dotyczących rasizmu, stanowiących zapis doświadczeń człowieka dyskryminowanego z powodu koloru skóry.

⁴ M.C. Nussbaum, dz. cyt., s. 16.

Taylora: droga ku samorealizacji, wyłonieniu absolutnie niepowtarzalnej, „kruchoj i powikłanej tożsamości”⁵ i potrzeba jej ekspresji determinuje nas na tyle, że porzucamy ograniczenia wynikające z istniejącego społecznego porządku rzeczy: podważamy wartość pracy, wagę zobowiązań rodzinnych, zaangażowania na rzecz innych. Model „indywidualizmu samorealizacji”⁶ jest zagrożeniem dla życia społecznego, negowaniem horyzontu wartości, odrzuceniem odpowiedzialności. Dążąc do bycia wiernymi sobie i osiągnięcia wewnętrznej harmonii, tracimy bowiem z oczu to, co ponadjednostkowe. „Wierność sobie [self-truth] i harmonia wewnętrzna [self-wholeness] są postrzegane coraz częściej nie jako środki do celu, [...] lecz jako coś samoistnie wartościowego”⁷. Atomizacja grozi utratą kontroli społecznej i wolności politycznej, utratą wolności w sferze życia prywatnego, coraz mocniej inwigilowanego przez instytucje systemu władzy. Pokłosiem popkulturowego postulatów samorealizacji jest ksenofobia – drapieżna obrona tego, co moje, przed obcym, wobec którego powtórnie musiałbym redefiniować z takim wysiłkiem zbudowaną tożsamość. Przekształcanie się owej ksenofobii w populistyczny nacjonalizm, wiąże się z diagnozowanym przez Taylora kryzysem liberalnej demokracji – jest potrzebą ucieczki pod skrzydła silnego, opiekuńczego państwa, które zwolni nas z wysiłku zaangażowania obywatelskiego.

Jedynym ratunkiem staje się „podjęcie wysiłku perswazji” w celu uzgodnienia poglądów dotyczących horyzontu wartości oraz uświadomienia faktycznego znaczenia relacji. Naszym zadaniem jest „przekonywać [...] że samorealizacja nie tylko nie wyklucza bezwarunkowych związków międzyludzkich i roszczeń moralnych, wykraczających poza jednostkę, ale faktycznie wymaga ich w pewnej postaci [...] Odkrywanie własnej tożsamości nie oznacza, że odkrywamy ją w odosobnieniu, lecz raczej, że negocjujemy ją w ramach dialogu – częściowo jawnego, częściowo zinternalizowanego – z innymi”⁸.

Retoryka jako odwzajemniona ciekawość

W zarysowanym dwugłosie kluczową pozycję w edukacji zajmują działania wspólnotowe, dyskusowanie horyzontu etycznego, wartości i wynikających z nich powinności, odnawianie znaczeń utrwalonych w kulturze. Zygmunt Bauman, który po diagnozie stanu edukacji w świecie ponowoczesnym wskazuje na możliwe rozwiązania, przywołuje koncepcję „antropologii wzajemnej” Franka H. Cushinga. Na podstawie obserwacji i doświadczeń badacza kultury Indian Ameryki Północnej można

⁵ Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, przeł. A. Pawelec, Warszawa 1996, s. 58.

⁶ Tamże, s. 21.

⁷ Tamże, s. 65.

⁸ Tamże, s. 50.

stworzyć model spotkania dwukierunkowego, w którym ludzie różnych poglądów i doświadczeń nastawieni są na uczenie się od siebie, przybliżające do wzajemnego poznania. „Antropologia wzajemna” staje się proponowanym modelem komunikacji w społeczeństwie wielokulturowym, w którym nieporozumienia wynikają nie tylko z różnic kulturowych, ale także pokoleniowych⁹. Konieczne staje się kreowanie przestrzeni edukacyjnej, w której nacisk położony będzie na komunikację, dialog. Bauman powtarza za Margaret Mead, że za kształt przyszłego społeczeństwa odpowiadają nie tyle treści, przekazywane w edukacji formalnej czy nieformalnej, co struktura społeczeństwa oraz struktura procesu uczenia się. Sposób przekazywania wiedzy i kontekst tego procesu, nie zaś wiedza, wpływają na nasz sposób myślenia i działania¹⁰.

Z niepokojem myślę o jednym z deklarowanych fundamentów obowiązującej podstawy programowej: „Nowa podstawa zakłada powrót do uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności”. Jeśli obserwacje Baumana są słuszne, to fundament *curriculum* powinien być opisany inaczej: „Podstawa programowa zakłada usystematyzowaną wiedzę oraz **adekwatny sposób przekazywania wiedzy (adekwatne doświadczenie edukacyjne)** jako podstawę kształcenia umiejętności”. Znaczące, że w cytowanym fragmencie z podstawy z dwóch truizmów podkreśla się jeden (umiejętności wyrabiamy, korzystając z wiedzy), a pomija drugi (umiejętności wyrabiamy dzięki odpowiednio zaprojektowanym doświadczeniom i w odpowiednio zaprojektowanym środowisku). Warto zatem zwrócić uwagę na koszt, jaki ponosi edukacja polonistyczna z powodu celu określonego tak wąsko, jak w dokumentach MEN. Przedmiotem szczególnego zainteresowania w kontekście kształcenia obywatelskiego jest dla mnie nauczanie retoryki i temu też poświęciłam badanie, które dalej referuję. Jaką cenę zapłacimy za włożenie najlepszej nawet wiedzy w pokrzywione formy; jak niewłaściwa struktura zamiast odnawiać znaczenia i sensy, znaczenia i sensy odwróci i spotworni?

Przedmiot zainteresowania – rozwijanie umiejętności tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej – wynika z moich nauczycielskich doświadczeń i preferencji – podczas pracy w liceum i gimnazjum znalazłam się w gronie współzałożycieli Warszawskiej Ligi Debatanckiej. Celem moich ostatnich badań stało się opisanie doświadczenia nauczycieli pracujących w gimnazjum oraz uczniów z ostatniego rocznika, aby móc wykorzystać je w projektowaniu zadań i sposobów pracy z uczniami w zreformowanej szkole podstawowej.

Tu zacznę od pytania: jaką rolę w wydobywaniu uczniowskiego głosu oraz kreowaniu przestrzeni uczniowskiej debaty odgrywają lekcje języka polskiego? Czy wolność słowa jest na nich obecna, a głos uczniów słyszany? Czy raczej wciąż trudno

⁹ Zob. Z. Bauman, *O edukacji: rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przeł. P. Poniatońska, Wrocław 2012, s. 72.

¹⁰ M. Mead, *Continuities in Cultural Evolution*, New Heaven 1964, s. 79; za: Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 245.

odmówić słuszności tezie stawianej przez badaczy rzeczywistości szkoły amerykańskiej, między innymi Michaela Corso: „Żyjemy w świecie Facebooka, Twittera, Instagramu, blogów, You Tube’a, w którym uczniowie swobodnie wypowiadają swoje zdanie, bez cenzury i zewnętrznej kontroli. [...] Uczniowie są przyzwyczajeni do wyrażania siebie o wiele bardziej, niż to było możliwe kiedykolwiek wcześniej. Dla wielu sześć czy siedem godzin spędzanych w szkole jest jedynym okresem, kiedy nie mają nic do powiedzenia”¹¹.

Słowa i znaczenia

Komentarz do podstawy wyjaśnia:

Retoryka [...] kształci **umiejętność wyrażania siebie, swoich przekonań, poglądów, zjednywania ludzi do idei**. Narzędzia retoryczne stały się niezastąpione w sytuacjach, w których często trzeba przekonywać do swoich racji i okazuje się, że sposób ujęcia tematu, użyta argumentacja i sposób mówienia decydują o sukcesie. [...] Nauczanie elementów retoryki na lekcjach języka polskiego powinno być osadzone na dwóch filarach. Z jednej strony, trzeba sięgać do tradycji **oratorsko-komunikacyjnej** nauczania retoryki (nastawionej na sztukę rozmowy oraz dialog obejmujący naukę słuchania, zadawania pytań, rzeczowego formułowania i odpierania argumentów itp.), z drugiej – do tradycji **retoryczno-kompozycyjnej** (nauczania poprawnego w sensie gramatycznym, logicznego w sensie organizacji myśli i odpowiedniego w sensie formalnym i stylistycznym wyrażania się)¹².

W te dwa filary, szczególnie pierwszy, wpisany jest raczej agon, debata prowadząca do jednoznacznego zwycięstwa. Dialog, którego celem jest przemiana postaw obronnych i konfliktu w uczenie się, w którym uznajemy adwersarza za pomocnika, nie pojawia się w takim rozumieniu w podstawie. W zapisach szczegółowych zamieszczono tylko dwa wymagania, powiązane pojęciem „dialog”. W części dla klas IV-VI znajdujemy wymaganie: „uczestniczy w rozmowie na zadany temat, wydziela jej części, sygnały konstrukcyjne wzmacniające więź między uczestnikami dialogu, tłumaczące sens”. W zapisie „dialog” rozumiany jest jako wymiana opinii, w której uczeń wypowiada się na „zadany” temat. Uwaga nauczycieli i uczniów

¹¹ R.J. Quaglia, M.J. Corso, *Głos ucznia. Instrument dobrych zmian w edukacji*, przeł. A. Sorówka-Łach, Warszawa 2015, s. 267.

¹² *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, s. 29 [online], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 30.01.2020] (wyróżnienia w cytacie – M.S.-P.). Podstawa programowa odwołuje się do rozumienia pojęcia retoryki za: A. Budzyńska-Daca, *Retoryka i edukacja*, „Res Rhetorica” 2015, nr 1; *Dydaktyka retoryki*, red. B. Sobczak, H. Zgólkowa, Poznań 2011.

zostaje nakierowana na konstrukcję wypowiedzi: „wydziel części, znajdź sygnały konstrukcyjne wzmacniające więź i tłumaczące sens”, nie zaś na jej merytoryczny aspekt. Co w przytoczonym zapisie podstawy skupi uwagę nauczyciela? Na ćwiczenie których umiejętności położy nacisk? W zapisach szczegółowych dla klas VII-VIII wymaganie: „zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie” można realizować, pracując z uczniami jedynie nad tworzeniem wypowiedzi pisemnej, sprawdzanej na egzaminie zewnętrznym. Rozwijanie umiejętności oratorskich, odpowiadających w tradycji retoryki klasycznej *actio*, nie jest konieczne.

W komentarzu do części dotyczącej nauczania przedmiotu podkreślono: „język polski to czynnik kulturotwórczy [...], aksjologiczny, [...] to czynnik społeczny”¹³. Autorzy podstawy punktuja wprowadzenie elementów retoryki – w ich opinii po raz pierwszy systemowo. Stanowi ona odrębny rozdział w obu częściach podstawy programowej przedmiotu język polski.

Dwa z akapitów preambuły można odnieść do kwestii nauczania retoryki: pierwszy z nich wskazuje na konieczność rozwijania postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych, a drugi krytycznego korzystania z informacji, zwłaszcza znalezionych w Internecie (rozumianego przez mnie między innymi jako narzędzie umożliwiające odkrywanie manipulacji)¹⁴.

Retoryka w komentarzu do części „Język polski” pojawia się w kontekście czynnika społecznego, definiowanego jako istotny „w perspektywie zaistnienia uczniów na rynku pracy, zwłaszcza dla założeń gospodarki proinnowacyjnej”. Pod tym nagłówkiem zostają wymienione zarówno funkcjonalne wprowadzenie elementów retoryki, jak i kształcenie umiejętności tekstotwórczych. Takie zdefiniowanie celów kształcenia retorycznego budzić musi niepokój, zwłaszcza w kontekście dowodzonej

¹³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, s. 24 [online], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 30.01.2020].

¹⁴ Zapisy preambuły brzmią: „Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią”. „Szkoła ma również przygotowywać ich do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci”. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, s. 7 [online], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 30.01.2020].

przez Nussbaum diagnozy kryzysu edukacji humanistycznej i podporządkowania jej celom ekonomicznym.

Warto zadać pytanie, gdzie i kiedy powinno dokonywać się definiowanie pojęć, negocjowanie znaczeń, aby nie groziło nam, nauczycielom, podejmowanie działań bez faktycznego zrozumienia, jaka jest filozofia naszych działań, jakie rozumienie leży u podstaw podejmowanych decyzji metodycznych. Dopiero w konsekwencji takich ustaleń przejść można do realizacji zapisów podstawy w praktyce szkolnej. O zjawisku chaosu pojęć i idei pisała Zofia Agnieszka Kłakówna w krytyce poprzednich reform programowych:

Pojęcie podmiotowości traktowane było w powszechnym użyciu jako oczywiste. Nie rozważano zatem jego filozoficznego kontekstu, zależności od rozmaitych koncepcji podmiotu [...]. Bez filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych odniesień, bez rozważenia niuansów znaczeniowych słowo nabrało wnet cech wytrychu i stało się przedmiotem biurokratycznej nowomowy, banalizacji i znakiem swoistego dekretu¹⁵.

Aby nie stało się tak z retoryką, zadajmy pytanie o rozumienie jej istoty i celu.

Agon czy dialog

W jaki sposób nauczyciele języka polskiego definiują naturę kluczowych w nauczaniu retoryki pojęć: *retor, odbiorcy, rzeczywistość, język, wiedza czy komunikacja*? Czy cel nauczania definiujemy w sposób neoklasyczny, uznając, że „retoryka jest podstawowym narzędziem poznania i przekazu” wobec poznawalnego przez zmysły świata materialnego, najistotniejsza w niej jest treść, a wszelkie działania retora powinny wynikać z postawy etycznej i podporządkowane być regułom logiki i języka? Czy raczej uznajemy, że rzeczywistość może być jedynie dyskutowana, gdyż jej poznanie dokonuje się poprzez język i komunikację, a działania retoryczne umożliwiają wspólne definiowanie znaczeń, zmiennych w zależności od kontekstu? W takim ujęciu język staje się narzędziem kłopotliwym, uwikłanym w konteksty (historyczny, kulturowy), wymagającym od retora dodatkowych kompetencji w niepewnej rzeczywistości, kreowanej między innymi poprzez manipulację medialną, w wyniku której weryfikacja faktów może nastęrczać trudności czy wręcz jest niemożliwym do osiągnięcia luksusem¹⁶.

Przy wyborze drugiego podejścia głównym celem uczenia retoryki mogłoby być tworzenie szansy międzykulturowego dialogu, w którym nastąpi „aktywne

¹⁵ Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014, s. 23.

¹⁶ C.M. Ornatowski, *Nauczanie retoryki w USA: orientacje, założenia, praktyka*, w: *Uwieść słowem czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Warszawa 2003, s. 21.

współtworzenie (zawsze zmiennych i ciągle wymagających translatorskiego wysiłku) prawd i znaczeń, którymi ująć można by stale zmieniającą się (i z natury rzeczy umowną) rzeczywistość na rzecz lepszego jej zrozumienia i opanowania¹⁷.

Nauczanie retoryki, nastawione na dialog, powinno zarazem przygotowywać uczniów do etycznego wykorzystania wiedzy o retoryce i narzędzi analizy. W częściach podstawy dotyczących retoryki pojęcie *etyka* pojawia się jedynie w zapisie szczegółowym, dotyczącym rozpoznawania manipulacji językowej (w dzisiejszej kulturze obrazkowej warto wprowadzić uczniów w zjawisko manipulacji w akcie retorycznym, rozumianym szerzej niż językowe zjawisko). Obrona przed manipulacją stała się dziś kluczową umiejętnością i musi łączyć się z myśleniem krytycznym i świadomą kontrolą otrzymywanych informacji (na przykład dzięki świadomości mechanizmów powstawania fake newsów czy zjawiska mikrotargetingu).

Tak rozumiana retoryka wymaga świadomości barier komunikacyjnych, kontekstu wypowiedzi, zgody na różnorodność stanowisk oraz rozumienia tej różnorodności. Wiąże się z kształtowaniem postawy etycznej, dyskutowanej nie tylko w kontekście manipulacji. Wymaga rezygnacji z metod sprzyjających współzawodnictwu, którego celem jest wygrana sama w sobie. Nastawieni na dialog nie stajemy do agonu.

Uczeń w klatce tezy

Jaka więc filozofia nauczania retoryki stoi za metodycznymi wyborami nauczycieli? Obawiam się, że wciąż najbardziej istotny kontekst stanowi wykładnia zapisów podstawy programowej, czyli informator o egzaminie ósmoklasisty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Znajdujemy w nim zadania sprawdzające osiągnięcie przez uczniów sprawności w formułowaniu argumentów lub tworzeniu wypowiedzi argumentacyjnej – wypracowania o charakterze argumentacyjnym. Przytoczono trzy przykłady tematów takiej pracy. Temat pierwszy: „Každy jest w życiu za kogoś lub za coś odpowiedzialny. Napisz rozprawkę, w której rozważysz, na czym polegała odpowiedzialność wybranych przez Ciebie bohaterów literackich. Odwołaj się do przytoczonego fragmentu *Małego Księcia*, całego utworu Antoine’a de Saint-Exupéry’ego oraz do innego wybranego tekstu literackiego [...]”. Uczniowie stają wobec gotowej tezy. Realizacja tematu wymaga od nich znalezienia przykładów literackich, postawienia tezy w odniesieniu do każdego z nich. Sposób sformułowania tematu nie umożliwia jednak zaprzeczenia tezie, znalezione przykłady mają stanowić jej uzasadnienie. Temat drugi i trzeci: „Zbliży się setna rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości. Przygotujecie numer gazetki szkolnej poświęcony tej rocznicy.

¹⁷ C.M. Ornatowski, dz. cyt.

Napisz artykuł pt. »Czy warto czytać książki o przeszłości Polski?«. Odwołaj się do wybranej książki z listy lektur obowiązkowych oraz do innego utworu literackiego. [...]», »Napisz przemówienie, w którym zachęcisz rówieśników do czytania książek. W przemówieniu przywołaj przykład bohatera z lektury obowiązkowej, którego życie zmieniło się pod wpływem książek, i napisz, na czym ten wpływ polegał. [...]»¹⁸. Żaden z tematów nie pozwala młodemu człowiekowi na zajęcie stanowiska innego niż postulowane – zgody na to, że lektura, w tym lektura książek o przeszłości Polski jest wartościowa i na tyle istotna, że warto przekonywać do niej rówieśników. Realizując temat drugi, egzaminowany uczeń mógłby zająć stanowisko krytyczne wobec pytania o sens lektury książek dotyczących przeszłości Polski. Uniemożliwia mu to jednak doświadczenie lekturowe, a przykładowe wypowiedzi, zawarte w informatorze skutecznie go od tego odwołują. Na podstawie analizy materiału przedstawionego w tym dokumencie nauczyciel może śmiało podjąć decyzję o rezygnacji z pracy nad rozumieniem stanowiska drugiej strony i polemiki z nią.

We wspomnianym przeze mnie badaniu praktyki nauczania retoryki w gimnazjum przeprowadziłam wywiady indywidualne pogłębione z nauczycielkami polonistkami oraz wywiady fokusowe z ich uczniami. Absolwenci gimnazjów deklarowali, że doświadczyli bez wyjątku przynajmniej półtorarocznego przygotowania do tworzenia »rozprawki egzaminacyjnej», która typowana była jako pewnik ostatniego egzaminu gimnazjalnego i to ich pierwsze skojarzenie z uczeniem się argumentowania. Podczas treningu przyswoili schemat rozprawki, wymagający od nich wyrażenia stanowiska wobec tezy lub jej sformułowania oraz poparcia jej przynajmniej trzema argumentami, uzasadniającymi stanowisko. Nie rozważali stanowiska strony przeciwnej, gdyż nie wpływało to ich zdaniem na wynik punktowy, a było wyzwaniem. Z części wypowiedzi wynika, że byli także przestrzegani przed tego typu rozwiązaniami ze względu na klucz oceny czy przyzwyczajenia egzaminatorów. Umieili także wymienić w porządku przydatności istotne lektury szkolne, które trzeba pamiętać jako źródło przykładów. W ich pamięci pozostał swoisty ranking lektur-wytrychów, które można wykorzystać przy dowolnym temacie egzaminacyjnym, aby osiągnąć cel, czyli wymarzoną notę punktową¹⁹. Lektura szkolna nie stanowi źródła istotnych do dyskusji kwestii, bliskich uczniowskiemu doświadczeniu. Realizowany model nauczania »pod egzamin» staje się przeciwskuteczny wobec wcześniejszych wysiłków interpretacyjnych i analitycznych, także wobec prób budowania kultury dialogu i dyskusji.

¹⁸ *INFORMATOR o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, s. 70-78 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf [dostęp: 30.01.2020].

¹⁹ Wywiady fokusowe prowadzone były w grupach uczniów trzeciej klasy gimnazjum w ostatnich miesiącach ich nauki (maj – czerwiec 2019). W badaniu uczestniczyło łącznie 72 uczniów, reprezentujących pięć gimnazjów.

Nauczyciele języka polskiego, pracujący w gimnazjum i uczestniczący w badaniu podkreślali znaczenie informatora egzaminacyjnego jako kluczowej wykładni rozumienia podstawy programowej, źródła kryteriów do pracy nad rozprawką oraz przykładów, które wykorzystywali jako prace wzorcowe. W odpowiedzi na pytanie: „Jaki jest Twoim zdaniem najbardziej istotny cel rozwijania umiejętności argumentowania?” wymieniali: uczenie aktywnego słuchania, przemawiania i prezentacji stanowiska na forum, rozumienia stanowiska drugiej strony, polemiki wraz z umiejętnie konstruowanymi kontrargumentami, rozwijania wrażliwości, która umożliwi dialog i buduje świadomość różnorodności. Podkreślali, że na realizację tych celów brakowało jednak czasu, który musieli przeznaczyć na ćwiczenia przygotowujące uczniów do egzaminu zewnętrznego, czyli tworzenie pisemnej wypowiedzi argumentacyjnej w formie rozprawki²⁰. Oznacza to radykalną rozbieżność deklarowanych i realizowanych celów, a zatem sytuację głęboko deprawującą dla wszystkich uczestników. W badaniach nad klimatem szkoły podkreśla się, że rozbieżność celów (tu: dialogowanie i doświadczanie różnorodności) oraz motywacji (tu: fikcja zaangażowania w obronę obcej mi tezy, aby zaliczyć egzamin), prowadzi do odrzucenia szkoły jako „własnego miejsca” i owocuje poczuciem bezsensu.

Powtarzając za Gertem Biestą: „skoro nie potrafimy mierzyć tego, co ważne, ważne się staje to, co dla nas mierzalne”²¹, pozostaję w przekonaniu, że w efekcie reformy uczniowie dźwigać będą ciężar retoryki statycznej, której najlepszym przykładem staje się egzaminacyjna przemowa, w której przekonywać będą swoich rówieśników do czytania książek, sięgając po szkolne lektury (na przykład *Latarnika*), lekceważąc wszelkie zasady adekwatności treści i środków retorycznych do odbiorcy oraz zaprzeczając własnemu stanowisku w imię wygranej w „grze w egzamin”. Kontekst doświadczenia retorycznego i jego charakter skutecznie utwierdza młodego człowieka w przekonaniu, że nie o wspólnotę i nie o zaangażowanie tu chodzi. Potrzeba retoryki w działaniu, retoryki dynamicznej, w której szkoła i lekcja stają się przestrzeniami uczniowskiej debaty, tym bardziej angażującej, im większe u uczniów poczucie sprawstwa.

²⁰ Przeprowadzono 12 wywiadów indywidualnych pogłębionych. Nauczycielki pracowały w gimnazjach miejskich (Warszawa, Lublin, Kraków, Lubartów, Milanówek) i wiejskich (Płochocin, Stanisławów, Strachówka).

²¹ Por. G. Biesta, *Good Education In An Age Of Measurement: On The Need To Reconnect With The Question Of Purpose In Education* [online], <http://effect.tka.hu/documents/OtherLibraryElements/pdfU6kKuP7V0.pdf> [dostęp: 24.01.2021], tłumaczenie własne.

Wybrana bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Gromkowska-Melosik A., *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Poznań 2017.
- INFORMATOR o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf [dostęp: 30.01.2020].
- Kłakówna Z.A., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014.
- Nussbaum M.C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016.
- Ornatowski C.M., *Nauczanie retoryki w USA: orientacje, założenia, praktyka*, w: *Uwieść słowem czyli retoryka stosowana*, red. J.Z. Lichański, Warszawa 2003.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski* [online], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 30.01.2020].
- Quaglia R.J. Corso M.J., *Głos ucznia. Instrument dobrych zmian w edukacji*, przeł. A. Sorówka-Łach, Warszawa 2015.
- Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, przeł. A. Pawelec, Kraków 1996.

Rhetoric at School in the Context of Civil Society Challenges

Summary

In this article, the author presents the challenges of rhetoric education in primary school with the context of the future of the civil society. The starting point for the discussion is the diagnosis of the human condition in the post-modern world and the resulting threats to modern democracy, as defined by Martha Nussbaum and Zygmunt Bauman. According to the author, the postulate of “undertaking the effort of persuasion” formulated by Charles Taylor could be a chance to counteract the growing crisis of civic participation and the popularity of populist parties. It is intended to address the particular needs for dialogue, thanks to which we are able to select a horizon of values, which is the foundation of the civic self. In the second part of the text, the author contrasts the challenge formulated this way with the entries in the current core curriculum regarding rhetoric education in elementary school and its interpretation in the form of the exam tasks in the eighth-grade exam. Hypotheses on the possible consequences of the current model of rhetoric education set out in the article are related to the conclusions of research on current teaching practice in lower secondary schools.

Keywords: dialogue, dynamic rhetoric, persuasion, national core curriculum, argumentative statement.

SEBASTIAN BOROWICZ

ORCID: 0000-0002-3887-1552

Uniwersytet Jagielloński

Projekt *paideia* 2.0. Kształcenie humanistyczne w społeczeństwie *technoscience*

Technokultura¹

Od początku XXI wieku, wraz z rozwojem nowych technologii, ma miejsce coraz dalej idąca technicyzacja humanistyki. Odbywa się ona na wielu poziomach, począwszy od ukierunkowanych na określone działania narzędzi, takich jak algorytm Pythia, służący do uzupełniania brakującego tekstu greckich inskrypcji², po rozwiązania globalne, wpływające na całą współczesną naukę. Wyrazem tych ostatnich jest niedawno ogłoszona przez firmę Google, na łamach czasopisma „Nature”, supremacja kwantowa gwałtownie zwiększająca możliwość analizy danych³. Jednocześnie kwestią nieodległej przyszłości staje się punkt osobliwości technologicznej (określany czasem na 2045 rok), będący początkiem inteligentnego świata poza człowiekiem, a który zwiastuje wdrażana właśnie technologia 5G czy internet

¹ Punktem wyjścia jest dla mnie opublikowany w 2018 roku artykuł Anny Pałubickiej *Ponowoczesność i humanistyka* będący diagnozą zachodzących w kulturze współczesnej przemian i zakreślony w nim horyzont rozwoju humanistyki; tejsze, *Ponowoczesność i humanistyka*, w: *Estetyka w archeologii. Obrazowanie w pradziejach i starożytności*, red. D. Minta-Tworzowska, Gdańsk 2018, s. 71-80. Od razu chciałbym jednak zastrzec, że tekst mój nie jest ani receptą, ani przepisem na rozwiązanie problemu kształcenia w rozpoczynającej się epoce intensywnej dominacji technologii. Jest raczej próbą diagnozy tego, co się już *de facto* wydarza i ewentualnie prognozą na nieodległą przyszłość.

² Opracowany przez brytyjską firmę DeepMind. I. Kotsogiannis, A. Machanavajjhala, M. Hay, G. Miklau, *Pythia: Data Dependent Differentially Private Algorithm Selection*, w: *Proceedings of the 2017 ACM International Conference on Management of Data*, Chicago 2017, s. 1323-1337.

³ Obliczenia, które zajęłyby około 10 tys. lat najpotężniejszemu współcześnie komputerowi Summit firmy IBM, kwantowy procesor Sycamore złożony z 54 spletanych kubitów wykonał w 200 sekund. Wiąże się to z możliwością dokonywania obliczeń, które były dotychczas całkowicie poza naszym zasięgiem, E. Gibney, *Hello Quantum World! Google Publishes Landmark Quantum Supremacy Claim*, „Nature” 2019, nr 574, s. 461-462; F. Arute, K. Arya, R. Babbush i in., *Quantum Supremacy Using a Programmable Superconducting Processor*, „Nature” 2019, nr 574, s. 505-510.

rzeczy (zwłaszcza *industrial internet of things*)⁴. Są to wszystko zmiany wpisujące się w ciąg medialnych innowacji *pismo – druk – cyfrowość*, które w niedługim czasie nie tylko dotkną podstaw kształcenia, ale – wymuszą wypracowanie nowych programów nauczania uwzględniających między innymi czynnik pozaludzki. Kulturowa dwubiegunowość *ludzie – automaty* towarzyszy ludzkości od wielu wieków i nie była obca homeryckim Grekom⁵. Talos, Pandora, służki Hefajstosa, ruchome trójnogi to tylko część historii ludzkich wyobrażeń, które, urzeczywistnione jeszcze w czasach hellenistycznych, ulegają udoskonaleniu na naszych oczach⁶. Starożytni Grecy powracają, niosąc swoje dary. Strzeżmy się jednak, gdyż nic w nich z lekkości filozoficznych sympozjonów. Jest to powrót nie tyle w literaturze, sztuce czy nawet filozofii, owych fetyszach odchodzącego człowieka postmodernizmu, ile w najbardziej zaawansowanych twórcach współczesnej nauki – istotach H+, AI i globalnej sieci⁷. To powrót w tym-co-po-filozofii, w myśli ludzkiej całkowicie podporządkowanej i zdominowanej przez *technoscience*. Grecy jako twórcy podstaw wielkiej „instrukcji obsługi” człowieka, którą w przyszłości, zapewne w formie aplikacji, będą użytkowały inteligentne automaty, aby móc się z nami porozumieć, oferują nam narzędzia i postawy wywodzące się z czasów, kiedy wszystkie elementy świata postrzegane były jako połączone w ramach globalnej sieci wymiany i transdukcji *physis*⁸. Zwróćmy się więc ku nowej *paidei*, którą dla odróżnienia od jej antycznej poprzedniczki określam mianem 2.0.

* * *

Kształcenie humanistyczne w społeczeństwie *technoscience* wydaje się, na pierwszy rzut oka, zadaniem tyleż trudnym, ileż radykalnym. Nowe media, świat cyfrowy, rzeczywistość wirtualna i rozszerzona (ang. *augmented reality*), odciskając swoje niezwykle silne piętno na kategorii kształcenia, redefiniują je w sposób wręcz rewo-

⁴ *Industrial internet of things* – będący użyciem na polu przemysłowym innowacji z zakresu komunikacji łączy ze sobą rewolucję medialną z rewolucją technologiczną.

⁵ „Nasza zdolność wyobrażenia sobie sztucznej inteligencji – jak pisze Adrienne Mayor, historyk nauki z Uniwersytetu Stanforda – datuje się na czasy starożytne. Na długo przed postępami technologicznymi, które sprawiły, że poruszające się samodzielnie urządzenia stały się rzeczywistością, idee tworzenia sztucznego życia i robotów były eksplorowane w mitach”, A. Mayor, *Gods and Robots: Myths, Machines, and Ancient Dreams of Technology*, Princeton 2018, s. 1.

⁶ Filon z Bizancjum, *Mēchanikē syntaksis*, Heron z Aleksandrii, *Automata*. Na marginesie można dodać, że żadna ze wspomnianych historii nie kończy się dobrze. „To trochę tak, jakby mity mówiły, że dobrze jest, gdy te wszystkie sztuczne byty są używane w niebie przez bogów. Kiedy zaczynają z nich korzystać ludzie, pojawiają się chaos i zniszczenie”, A. Mayor, dz. cyt., s. 2.

⁷ Zob. S. Borowicz, *Reliefy rozmazane. Rzeczy i obrazy w kulturze dawnej Grecji*, Kraków 2020, s. 133-143; tenże, *(Post)archaiczność obrazu*, „Przestrzenie Teorii” 2020, nr 33, s. 149-167.

⁸ Proces ten już w zasadzie ma miejsce, czego przykładem są używane przez maszyny algorytmy śledzące nasze preferencje, wybory, opinie czy poglądy w Internecie.

lucyjny (np. *STEM education*, idea labów oraz modelowania bifokalnego)⁹. Spróbujmy tu wskazać, co dobrego przynosi humanistyce epoka dominacji techniki? Jakie zachowania i kompetencje – kształtowane przez globalne siedlisko medialne oraz użytkowanie nowinek technologicznych – mogą zostać wykorzystane w procesie kształcenia, który wprost można już nazwać próbą rehumanizacji społeczeństwa epoki *technoscience*? Dynamika procesów technologicznych jest obecnie tak duża, że bezpośrednio, w czasie rzeczywistym, wpływają one na społeczeństwo. „Biotopem”, siedliskiem, w którym na nowo zostają zagnieżdżone procesy kształcenia stają się więc rozmaite *technotopie* – rzeczywistość sieci tworzonej przez miliony połączonych urządzeń elektronicznych stanowiących jednostki pamięci i ośrodki przetwarzające dane (samoczynnie lub przy udziale człowieka). W kulturze będącej globalną siecią wymiany energii o deleuze’owskiej proveniencji liczy się uczestnictwo, transfer, transdukcja¹⁰. Tradycyjna postawa interpretacyjna, refleksyjna dla współczesnego człowieka już dawno przestała być wystarczająca czy nawet użyteczna. Działać, wpływać, wytwarzać, przekształcać – nastawienie performatywne, sprawcze staje się dominującą postawą ucznia, który nie tyle chce oglądać, poznawać świat, ile – niemalże bezrefleksyjnie – zanurzać się w sieci relacji i oddziaływań, jakie w nim zachodzą i jakie one wywołują¹¹.

Jaki jest uczeń w dobie dominacji narzędzi technologicznych?

Ponowoczesność przynosi zerwanie z *m o n o m e d i a l n y m*, literaturocentrycznym modelem kultury, *k o n w e r g e n c y j n o ś ć*, fuzję świata fizycznego i wirtualnego, powrót do archaicznej oralności i wizualności. Piśmienność jako podstawowa dla nas własność literatury ulega wypieraniu, podobnie jak zatarciu ulega granica między czynnościami technicznymi i poetycznymi zarysowana jeszcze u zarania

⁹ P. Bilkstein, *Bifocal Modeling: Promoting Authentic Scientific Inquiry Through Exploring and Comparing Real and Ideal Systems Linked in Real-Time*, w: *Playful User Interfaces. Gaming Media and Social Effects*, red. A. Nijholt, Singapore 2014, s. 317-352.

¹⁰ „Termin ten [transdukcja, przyp. autor] oznacza proces czy to fizyczny, biologiczny, mentalny czy społeczny, w ramach którego czynność stopniowo wprawia się w ruch, propagując po całej domenie, ugruntowując tę propagację na własnych strukturach w różnych strefach domeny: każdy region z ukonstytuowaną strukturą służy za podstawę dla kolejnego tak, że modyfikacja progresywnie rozwija się w tym samym czasie co operacja strukturyzowania [...]”, Gilbert Simondon, cyt. za: A. Mackenzie, *Transductions. Bodies and Machines at Speed*, London–New York 2002, s. 16. Transdukcja w pierwotnym, biologicznym kontekście oznaczała *przeniesienie* informacji genetycznej między organizmami-obiektami, donorem i akceptorem. Przeniesienie to odbywa się za pośrednictwem obcego, zewnętrznego aktanta.

¹¹ Aktywność tę Paulo Bilkstein proponuje wykorzystać w ramach koncepcji *cultural making*, tegoż, *Cheesemaking Emancipation: The Critical Theory of Cultural Making*, w: *Designing Constructionist Futures: The Art, Theory, and Practice of Learning Designs*, red. N. Holbert i in., Cambridge 2020, s. 115-126.

greckiego świata. Literatura oto zstępuje z Parnasu; przestaje być osobna, staje się transmedialna, uobecnia się za pośrednictwem różnych mediów i w różnych modalnościach (stanach istnienia). Wychodząc ze świata opartego na modernistycznym paradygmacie tekstowym, wkraczamy więc na inny poziom rozwoju cywilizacji, który określają takie procesy i własności jak niebinarny sposób percepcji¹², płynność, plastyczność¹³, polimorfizm, brak linearnej ciągłości i hipertekstowość, niespójność, alogiczność, labilność semantyczna, nieoczywistość, fragmentaryzacja i rozproszenie, zerwanie z horyzontem długiego trwania, procesualność, nielinearna czasowość, nie-Euklidesowa przestrzenność, hybrydyzacja, performatywność, emocjonalność, wreszcie odejście od indywidualizmu na rzecz rodzaju uwspólnionej tożsamości o charakterze quasi-plemiennym, jaka jest udziałem uczestników współczesnej kultury (nomadyczność i neotrybalizm)¹⁴. Wymienione wyżej charakterystyki stanowią nową ramę nie tylko dla sposobu istnienia współczesnej literatury czy nauk filologicznych, ale i dla większości społecznych aktywności. Dotychczasowa statyczność kultury, polegająca na pedagogicznym, ponadpokoleniowym nadbudowywaniu humanistycznych wzorców, wykształconych jeszcze w ramach platońskiego rozróżnienia prawda – pozór czy rzymskiej *educatio*¹⁵ ustępuje obecnie płynnej, rozmytej tożsamości i mentalnej labilności będącej jednak nie tyle wynalazkiem końca epoki antropocenu, ale powracającą kulturową zmienną właściwą czasom presokratycznym. Ponowoczesne żeglowanie po oceanach kultury, gdzie wszystko się miesza ze wszystkim stanowi nie tylko metaforę bycia-w-świecie współczesnego człowieka Zachodu, ale jako poetycka figuracja, ma wyraźny walor heurystyczny. Przywołuje postać Odyseusza, ową paradygmatyczną figurę człowieka transmedialnego epoki typu *post* – czasu wstrząsów, politycznej i ekonomicznej niestabilności, nieludzkich hybryd i odejścia od piśmienności jako podstawowej technologii komunikacyjnej. Współczesna kultura jest nie tyle statycznym przedstawieniem ufundowanym na długofalowym powielaniu określonych wzorców uznawanych dotąd za normatywne, wiążącym konieczność przyswajania i przekazywania określonych, stabilnych, utrwalonych w tradycjach narodowych czy nawet szerszych, wspólnotowych – jak wspólnota atlantycka – zna-

¹² Tj. nieopierający się na przeciwstawnych rozróżnieniach traktowanych jako wykluczające się stany, np. podmiot – przedmiot.

¹³ Odejście od derridiańskiej kategorii pisma jako dominującej figury myśli na rzecz plastyczności sygnalizuje Catherine Malabou w swojej, zakorzenionej w nowym materializmie, filozofii; taż, *Plastyczność u zmierzchu pisma. Dialektyka, destrukcja, dekonstrukcja*, przeł. P. Skalski, Warszawa 2018. Zob. R. van Dolphijn, I. van der Tuin, *Nowy materializm – wywiady i kartografie*, przekł. zbiorowy, Gdańsk–Poznań–Warszawa 2018.

¹⁴ O kulturze konwergencji oraz neotrybalizmie, M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przeł. M. Bucholc, Warszawa 2008.

¹⁵ J. Kurek, *Paideia rzymska. Model formowania człowieka w myśli Seneki, Epikteta i Marka Aureliusza*, Warszawa 2016.

czeń, sensów i wartości, ile globalną, pulsującą, wieloimienną, dynamiczną siecią wymiany. Globalnemu transferowi nie podlegają jednak tradycyjne, tj. modernistyczne wartości, gdyż preferowany jest sam fakt oddziaływania, a nie jego treść czy sens, co jest odwróceniem dotychczasowego modelu kultury. Transfer był do tej pory przepływem określonych znaczeń; obecnie natomiast, parafrazując Marshalla McLuhana, to „przekazywanie jest przekazem”¹⁶, transferowany jest sam transfer. Owo ponowoczesne „myślenie czynami”, zgodne zresztą z modelem Deweyowskiego pragmatyzmu społecznego nastawionego na myślenie związane z działaniem¹⁷, oznacza, że komunikatem, treścią kultury staje się samo działanie. Wypiera ono postawę refleksyjną znaną nam choćby z popularnej formuły „najpierw pomyśl, potem zrób”, wyrażającej podstawową dla modernistycznej kultury ideę wiedzy teoretycznej i poprzedzającą działanie czynność sądzenia¹⁸. Zamiast więc przyglądać się z podziwem „gmachowi wiedzy” pieczołowicie wznoszonemu na – mających zakorzenienie w tradycji, historii i kulturze – kanonach lekturowych i podstawach programowych, uczniowie stają się „ofiarami” ponowoczesnej instrumentalizacji bycia i nastawienia na działania. Modernistyczną statyczną procesu kształcenia, którego odzwierciedleniem może być *Lekcja łaciny* Zbigniewa Herberta, zastępuje ponowoczesna płynność i dynamiczność powodująca rozsądzenie tego procesu od środka. Trzeba podkreślić, że wspomniane nastawienie na działanie ma niewiele wspólnego z psychoruchową nadpobudliwością uczniów. Jest raczej formą ich adaptacji do zmieniającego się społecznego siedliska, które wręcz wymusza taką postawę. Towarzyszy temu *connectivity* – ‘łączność’, trwanie w podłączeniu do globalnej sieci wymiany, bycie jej uczestnikami, które warunkuje samo oddziaływanie. Nastawienie performatywne już staje się dominującą postawą młodzieży, która nie tyle chce czytać literaturę czy nawet oglądać obrazy, kontemplować sztukę, ile – niemalże bezrefleksyjnie – zanurzać się w sieci relacji i oddziaływań, jakie między nimi zachodzą i jakie owe teksty i obrazy wywołują¹⁹. Bardziej chodzi o to, co dany obraz lub tekst umożliwia w relacjach rówieśniczych czy w relacjach uczeń – świat (perspektywa poręczności i afordancji), a nie jakich treści, znaczeń czy sensów dostarcza. Jest to, do pewnego stopnia racjonalna, postawa adaptacyjna wymuszona przez środowisko medialne. W świecie, w którym istnieje tak szybki przyrost wiedzy, interaktywność, instrumentalność i działaniowość okazuje się najskuteczniejszą strategią

¹⁶ „[T]he medium is the message”, M. McLuhan, *Wybór pism*, przeł. K. Jakubowicz, Warszawa 1975, s. 10; M. McLuhan, Q. Fiore, *The Medium is the Massage*, New York 1967.

¹⁷ Według Deweya tylko takie myślenie ma sens, które wiąże się ze zwiększeniem wydajności działania, J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przeł. Z. Bastgen, Warszawa 1963, s. 163.

¹⁸ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, w: tejsze, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s. 210 i nn.

¹⁹ Świadectwem tego jest m.in. kryzys instytucji muzeum jako przestrzeni eksponującej.

prze tr w a n i a. Następuje tym samym coraz bardziej radykalne odchodzenie od wiedzy teoretycznej ku wiedzy praktycznej opierającej się na intuicyjnym użyciu zaawansowanych obiektów technologicznych (od smartfonów przez proste, wręcz banalne w obsłudze, programy graficzne, po niezliczone aplikacje ułatwiające nam funkcjonowanie, jak na przykład dotykowe transakcje płatnicze). Jest to palący problem, przed którym staje współczesny system edukacji²⁰. Wynika on bezpośrednio z wszechogarniającej technicyzacji rzeczywistości, w której użytkowanie przedmiotów nie wymaga skomplikowanego zaplecza teoretycznego (wystarczy porównać instrukcje obsługi urządzeń elektronicznych z lat 90. XX wieku, mających postać książeczek i współczesnych instrukcji, ograniczających się do kilku stron lub w ogóle nieobecnych). „Upowszechnienie się zarysowanej tendencji – jak pisze Anna Pałubicka – powoduje, iż rozważania teoretyczne tracą swą wyjątkową pozycję, już nie są lokowane na szczycie hierarchii aksjologicznej w ponowoczesności. [...] Dotychczasowy model naszej cywilizacji ulega zatem odwróceniu”²¹. Współczesny uczeń '10 (tj. urodzony po 2010 r.) chce przede wszystkim wpływać, uczestniczyć, przekształcać, co jawi się nam jako „potechnologiczna skaza” epoki smartfonów i sieciowości. Takie zachowania jak *scrolling*, przesuwanie, przyciskanie, a więc ukierunkowanie na manualne oddziaływanie będące wynikiem użytkowania nowych mediów, przenoszone jest na sposób funkcjonowania w relacjach społecznych i kształtuje intelektualną percepcję uczniów. Jest to jednocześnie jedna z najbardziej pożądanых i pierwotnych postaw ukazujących nastawienie narzędziowe naszego gatunku. Wyrazem modernistycznej, ukierunkowanej na wiedzę teoretyczną, poręczności, jest nam wszystkim doskonale znany podręcznik (ang. *handbook*), a więc pozostawanie wiedzy „pod ręką”, jako naszego podstawowego narzędzia. Ponowoczesna poręczność, co ważne, obywa się jednak bez konieczności rozumienia sposobu funkcjonowania niezwykle skomplikowanych mediów czy urządzeń²². Rozumienie takie staje się wręcz przeszkodą w ich użytkowaniu (*sic!*). Temu wycofaniu się z wiedzy teoretycznej towarzyszy dynamiczny przyrost wiedzy wysoce specjalistycznej wynikający z możliwości analizy coraz większej ilości danych.

²⁰ Stąd też w eksperymentalnych szkołach opierających się na STEM *education* duży nacisk kładziony jest na rozwijanie zaawansowanych kompetencji informatycznych (programowanie, elementy robotyki), np. w AltSchool w San Francisco, Quest2learn w Nowym Jorku.

²¹ A. Pałubicka, dz. cyt., s. 75. Technologia to nic innego jak ciąg czynności. Wiedza operacyjna, działanie praktyczne zaczyna poprzedzać wiedzę teoretyczną, co nosi miano „nowego eksperymentalizmu”. „Wszystkie technologie, jak i kulturowe dyrektywy działania składają się na wiedzę operacyjną. Wiedza operacyjna odpowiada na pytanie: *Co należy zrobić, jaką sekwencję działań wykonać, aby uzyskać zamierzony rezultat?* [...] Teoria, w przeciwieństwie do technologii postuluje i opisuje stan świata”, tamże.

²² Tamże.

Wyzwania – czy możliwa będzie jeszcze literatura?

Równocześnie stajemy więc u progu świata, którego zasadniczą cechą będzie zdolność przeliczania i przetwarzania jeszcze większej ilości informacji, algorytmizacja oraz polimedialność – współlistnienie bardzo dużej liczby rozmaitych mediów służących oddziaływaniu (rozproszona medialność). Jak w tym świecie *Big Data* ma wyglądać kształcenie humanistyczne? Czy humanistyka skazana jest na marginalizację (co w zasadzie w wielu krajach już jest faktem)? Czy umysłowość hipertekstowa współczesnych uczniów będzie ewoluowała w kierunku *hipermedialności* i umysłowości hipermedialnej? Wreszcie, czy budowanie ścieżek edukacyjnych pod nauki ścisłe, techniczne i biologiczne (*vide* startupy, innowacyjność) nie doprowadzi, w efekcie, do kształtowania umysłowości przyszłych pokoleń na wzór maszyn z AI? Wizja człowieka algorytmicznego jest tyleż przerażająca, ileż bardzo prawdopodobna²³. Ewolucyjny charakter naszego podstawowego od epoki klasycznej medium, jakim jest pismo może wskazywać, że literatura w epoce *Big Data* zaniknie w formie analogowej, gdyż po prostu nie będzie możliwa do zapisania. Obecnie zmienia się powód, dla którego używamy pisma, to w jaki sposób zapisujemy, co zapisujemy oraz jak się uczymy pisać – co zamyka się w popularnej anglofonskiej formule „*why we write, how we write, what we write and how we learn to write*”. Już obecnie pismo stopniowo adaptuje się przez określone praktyki i strategie użytkowania bardziej do przechowywania informacji i przeliczania danych, niż wyrażania wyższych stanów duchowych i emocjonalnych (stosowanie wraz z podpisami produktów kodów QR, *vide* poezja cyfrowa coraz bardziej przypominająca ikoniczne i quasi-ikoniczne formy zapisu właściwe urządzeniom elektronicznym)²⁴. W niedalekiej przyszłości może się okazać, że znana nam alfanumeryczna forma pisma straci zdolność utrwalania tekstów literackich, gdyż zacznie ewoluować w kierunku zapisu opierającego się na modelach matematyczno-algorytmicznych. Interpretacyjna funkcja pisma nie będzie mogła być realizowana²⁵, gdyż w przypadku algorytmów

²³ Świadczy o tym dająca się zauważyć coraz mniej dyskretna zmiana funkcji pisma, które w coraz większym stopniu służy gromadzeniu, utrwalaniu i przetwarzaniu danych, powracając tym samym do swej wyjściowej funkcji.

²⁴ Np. 22.2 *QR code poem* Genco Gulana [online], https://pl.wikipedia.org/wiki/Poezja_cyfrowa#/media/Plik:22.2_QR_Code_Poem.jpg [dostęp: 15.11.2019].

²⁵ Niezwykle pouczający przykład jak to mogłoby być w ogóle możliwe stanowi przejście od kultury mykeńskiej do kultury greckiej okresu archaicznego. Ostatni znany nam świat, który przeżywał informacyjną rewolucję na podobną skalę, należał właśnie do mykeńskich Greków. Często zapominamy, że rewolucja technologiczna i medialna czasów pałaców Agamemnona, Menelaosa czy Nestora była właśnie rewolucją *Big Data* i wiązała się z uzyskaną dzięki pismu zdolnością do gromadzenia, przechowywania i przetwarzania danych na skalę – w ówczesnym odczuciu – globalnym. Niemniej wszystko, co utrwaliło pismo linearne B, ówczesny „kwantowy procesor” to niekończące się spisy, przeliczenia, bazy danych. „Okazało się bowiem – jak już wiele lat temu pisała Zofia Abramowiczówna – że pismo to nie było użyte do zapisywania jakichkolwiek tekstów literackich: tabliczki przekazały nam jedynie

opierających się na odwzorowaniach 1 : 1 (jedno słowo odpowiada jednemu znaczeniu) nie ma miejsca na niedoskonałość, niejasność, retoryczność. Pismo epoki *Big Data* służące programowaniu, wyliczeniom i enumeracjom może się więc okazać niezdolne do zapisu poetycznego. W tym względzie intermedialność – przejście literatury do innych form utrwalania może okazać się niezbędne i konieczne. Już obecnie pisanie zapośredniczane przez nowe technologie, jak pokazują badania publikowane w „The Journal of Writing Teacher Education”, ulega funkcjonalnej zmianie²⁶. Z kolei na kształtowanie się quasi-oralności wskazują takie narzędzia jak *speech to text tools*, Siri Apple’a czy Amazon Alexa (powrót w komunikowaniu do form rozkaznika typowych dla mowy archaicznej).

Paideia 2.0

Mimo że żyjemy w „czasach Boecjusza”, mając nieusuwalne poczucie bycia „ostatnimi Rzymianami”, to jednak nie wolno nam patrzeć wstecz. Wspomniane wyżej procesy wymuszają takie profilowanie kształcenia humanistycznego, aby umożliwiała reagowanie na zachodzące zmiany. Celowo mówię tu o kształceniu humanistycznym, a nie polonistycznym czy filologicznym, gdyż to ostatnie wydaje się zbyt wąskie. Wiąże się to nie tylko ze zmianą programów i metod nauczania, ale również z tak podstawowymi elementami jak przeobrażanie się przestrzeni edukacyjnej (klasy/szkoły), która musi uwzględnić nowe rodzaje społecznych interakcji, kształtowanych przez *social media* czy kompetencje wykształcone przez zmieniające się kulturowe siedlisko jak rozproszona uwaga czy *multitasking*²⁷. Jednym z przykładów zmian zachodzących nie tylko w metodach nauczania, ale i organizacji przestrzeni edukacyjnej jest autorski projekt Jukki Sinnemäkiego, finalisty Global Teacher Prize²⁸.

rachunkowość pałacową i świątynną, spisy niewolników, inwentarze przedmiotów, wykazy danin, płatności itp. Chyba i nie nadawało się do zapisu tekstów literackich, a już z pewnością tak obszer-nych jak epos”, Z. Abramowiczówna, *Najnowsze kierunki w badaniach homeryckich*, w: Homer, red. K. Kumaniecki, J. Mańkowski, Warszawa 1974, s. 224.

²⁶ K.E. Pytash, E. Testa, J. Nigh, *Writing the World: Preservice Teachers’ Perceptions of 21st Century Writing Instruction*, „Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education” 2015, nr 4 (1), s. 142-163. Zob. J. Nigh, *Writing in Today’s World. Focusing on Real-World Outcomes* [online], <https://www.learninga-z.com/site/breakroom/21st-century-writing> [dostęp: 9.11.2019].

²⁷ Ciekawe rozwiązania aranżacji przestrzeni powiązanej z działaniami edukacyjnymi zostały wdrożone np. w PlayMaker School w Santa Monica (podział przestrzeni na *Dream Lab*, *Maker Lab* oraz *Adventure Room*), AltSchool w San Francisco czy Scuola Centro Civico w Turynie (w ramach projektu Torino City Lab). W Finlandii projektowane są budynki szkolne tworzące przestrzenie edukacyjne bez wyraźnego podziału na klasy, w których uczniowie mogą swobodnie „przepływać” między zajęciami, mieszając się wiekowo (Kastelli School w Oulu; Matinkylä School w Espoo, szkoła w Heinola, Joensuu czy Jyväskylä).

²⁸ Zob. [online], <https://www.youtube.com/watch?v=R97wBeuQdpg> [dostęp: 15.11.2019].

Zauważalne jest, że uczniowie w czasie zajęć z filozofii nie korzystają z urządzeń elektronicznych takich, jak komputery, tablety, smartfony. Podstawową rolę odgrywają natomiast zespolone z procesem edukacyjnym czynności ruchowe (nastawienie na działania manualne, poręczność).

Mając na uwadze te zmiany, proponuję na nowo, w ich ramach, przywołać grecką kategorię *paidei* – kształcenia opartego nie tyle na konstruowaniu człowieka ukierunkowanego na działanie i pozyskiwanie coraz bardziej zaawansowanej, specjalistycznej wiedzy budującej społeczeństwo *technoscience*, ile na *anthrōpismos*, tj. na formowaniu człowieka, budowaniu w nim humanistycznej wrażliwości, powrocie do społeczeństwa rozumianego jako wspólnota wartości opierająca się jednak już na nowym modelu kultury. Byłaby to kultura wspólnotowości, przeżywania i uczestnictwa budowanego w ramach sieci wzajemnych oddziaływań wykorzystujących do tego zdiagnozowany wyżej efekt mediatyzacji i technicyzacji kształtujący zespoły określonych, preferowanych społecznych zachowań. W tym względzie nowa *paideia* stanowiłaby zespół nietradycyjnych, progresywnych charakterystyk, które określają, definiują i strukturalizują procesy kształcenia w technotopiach, tj. nieznanych dotąd środowiskach inspirowanych niezwykle szybkim rozwojem techniki u progu XXI wieku. Nie chodzi tu więc o przywołanie zapomnianego, historycznego modelu kształcenia, czy przeprofilowanie statycznego modelu modernistycznego na system edukacyjnych labów, ale o wykorzystanie w procesach kształcenia tych zachowań będących produktem stechniczowanego świata, które są w stanie odwrócić czy powstrzymać proces dehumanizacji kultury. Są to uczestnictwo oraz wspólnotowość znane Grekom jako *metheksis* i *koinonia*. Stawką nowej *paidei* będzie „przemiana serc i umysłów” w ramach dominującego nastawienia na nauki techniczne i biologiczne. Celem owej z ducha wczesnoplatońskiej koncepcji edukacji humanistycznej „jest wywołanie radykalnej zmiany moralnej i intelektualnej postawy ucznia, który – niczym więźniowie w jaskini, musi dokonać konwersji – odwrócić się – by móc ujrzeć światło słońca”²⁹. Współczesną jaskinią, dodajmy, jest społeczeństwo *technoscience*. „Odwrócenie” zaś jest dostrzeżeniem *humanitas*, tego, co ludzkie w epoce bytów algorytmicznych. Służyć temu ma przede wszystkim literatura, *great books*, wielkie dzieła, które są w stanie zanurzyć ucznia, jak pisze Joanna Hobot-Marcinek, „w przygodach życia i ukazują mu skomplikowanie poszczególnych przypadków, budząc w nim chęć zrozumienia ich jako szczególnych i nieredukowalnych do ogólnych zasad”³⁰. Kanoniczna tradycja „wielkich ksiąg” jest dysolucyjnym fundamentem naszego człowieczeństwa

²⁹ Ch. Kahn, *Platon i dialog sokratyczny*, przeł. M. Filipczuk, Warszawa 2019.

³⁰ J. Hobot-Marcinek, *Dlaczego klasycy? – o zagrożeniach i perspektywach ponowoczesnej edukacji polonistycznej*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie: powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa i in., Katowice 2016, s. 318.

zapobiegającym kulturowej dezintegracji czy „rozwarstwieniu dorobku wspólnotowego”³¹. Stąd jądrem przyszłego kształcenia humanistycznego musi być filologia, i to w swym źródłowym znaczeniu jako umiłowanie *logoi* i logosu – słów, literatury, wartości i rozumu uprawiana jednak, z konieczności, transmedialnie, a więc w zupełnie odmiennej formie niż obecnie³². Umysł ukierunkowany transmedialnie jest w stanie swobodnie, płynnie przechodzić od jednych form przekazu do innych, co będzie jednocześnie prowadzić do zaniku odrębności literatury jako specyficznej formy ludzkiej *poiesis*, swoistego „zniesienia granic” i ograniczeń³³. Współczesna literatura już staje się w coraz większym stopniu wielowymiarowa, multimodalna, strukturalnie labilna, podlega ontycznej metamorfozie i sublimacji. Analogowe teksty literackie zaczynają nie tylko swobodnie przepływać między odrębnymi światami i podmiotowościami: *reality* (człowiek), *virtual reality* (sieć), *artificial reality* (sztuczna inteligencja), ale i zmieniają swój stan istnienia, przechodząc w fenomeny wizualne i dźwiękowe³⁴. Współczesną literaturę cechuje więc nie tyle *stasis* (bezruch), ile polimedialna *metabolē* (zmiennność) oraz *dynamis* (aktywność). Ponowoczesne technotopie, przywracając do społecznego bycia elementy przedfilozoficznego, nieracjonalistycznie uwarunkowanego, opartego na asocjacji sposobu myślenia powiązanego bezpośrednio z działaniem, powodują, że literatura zaczyna być nie tylko polem refleksji (przestrzenią dyskursywną do czego jesteśmy przyzwyczajeni), ale stanie się rzeczywistym polem działania i uczestnictwa zdolnym wywołać pożądaną zmianę – wspomniane wyżej odwrócenie. Rolą nauczyciela będzie więc budowanie humanistycznej więzi przez umożliwienie uczniom uczestnictwa w literaturze, uruchomienie w nich poczucia sprawczości słowa. Może się to jednak dokonać już nie przez wiedzę teoretyczną, ile przez wykorzystanie naturalnych, kształtowanych przez nowe środowiska medialne zdolności intelektualnych i psychoruchowych uczniów, zanurzenie w interaktywnym, wirtualnym świecie. Jest więc bardzo prawdopodobne, że uczniom dzielącym świat z bytami opartymi na sztucznej inteligencji o wiele łatwiej przyjdzie zrozumieć postawy i świat bohaterów Homera, świat opowieści opierający się na sprawczości, myśleniu czynami, nieoczywistości, semantycznej labilności, płynności, przenikania

³¹ A.P. Kowalski, *O procesach dysolucji w kulturze*, „Filo-Sofija” 2017, nr 1, s. 470; H. Spencer, *First Principles*, London 1946, s. 464-467.

³² Nie chodzi tu też tylko o „komparatystykę intermedialną”, o której pisze Andrzej Hejmej, tenże, *Literatura w społeczeństwie medialnym*, „Teksty Drugie” 2014 nr 2, s. 246. Zob. autorski projekt zajęć fakultatywnych *Transmedialność literatury w perspektywie edukacyjnej* przygotowany na Wydziale Polonistyki UJ w ramach projektu NCBiR *Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja* dostępny na stronie <https://profesjonalnypolonista.uj.edu.pl/publikacje> [dostęp: 15.11.2019].

³³ Zob. *game, game, game and again game*, cyfrowa gra poetycka Jasona Nelsona (2011) [online], https://pl.wikipedia.org/wiki/Poezja_cyfrowa#/media/Plik:Gamegame1.png [dostęp: 15.11.2019].

³⁴ A. Hejmej, *W kulturze dźwięku. Słuchanie literatury*, „Teksty Drugie” 2015, nr 5, s. 88-102. O synestezji i transmedialności w kulturze archaicznej zob. S. Borowicz, dz. cyt., s. 337 i nn.

się fikcjonalności i rzeczywistości, istnienia form nieludzkich niż świat wielkiej powieści realizmu czy pozytywistycznej nowelistyki³⁵.

Należy pamiętać, że proces kształcenia ma umożliwić nowym generacjom nie tylko odnalezienie się w nadchodzącej rzeczywistości (funkcja adaptacyjna), ale budować w uczniach refleksyjność, zdolność do jej zmiany, profilowania, wyznaczania nowych kierunków rozwoju kultury czy wręcz cywilizacji. Nie da się tego dokonać bez wiedzy teoretycznej czy literatury. Niemniej epoka tekstów, nie tylko literackich, ale i instrukcji czy obrazów jakie znamy, dobiega końca (coraz bardziej powszechna nieumiejętność skorzystania z rysunkowego schematu skręcania szafy z IKEA, choć może nazbyt dla części z nas krzywdząca, jest tego dobitnym przykładem). W zasadzie jest to proces nie do zatrzymania, jakkolwiek by się temu nie przeciwstawiać, z jak wzniosłymi ideami na ustach, i z jak cudownymi książkami w rękach. To świat już odchodzący.

Wybrana bibliografia

- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994.
- Borowicz S., *Reliefy rozmazane. Rzeczy i obrazy w kulturze dawnej Grecji*, Kraków 2020.
- Hobot-Marcinek J., *Dlaczego klasycy? – o zagrożeniach i perspektywach ponowoczesnej edukacji polonistycznej*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie: powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa i in., Katowice 2016, s. 311-323.
- Kahn Ch., *Platon i dialog sokratyczny*, przeł. M. Filipczuk, Warszawa 2019.
- Malabou C., *Plastyczność u zmierzchu pisma. Dialektyka, destrukcja, dekonstrukcja*, przeł. P. Skalski, Warszawa 2018.
- Pałubicka A., *Ponowoczesność i humanistyka*, w: *Estetyka w archeologii. Obrazowanie w pradziejach i starożytności*, red. D. Minta-Tworzowska, Gdańsk 2018, s. 71-80.

The *Paideia* 2.0 Project. Humanities Education in the Technoscience Society

Summary

Participation, transfer, flow and transduction are what counts in our culture, which is a global exchange network. The traditional, interpretive or reflective attitude has long since ceased to be

³⁵ Już dziś świadectwem tego w popkulturze jest niezwykła popularność „światów fantasy” zwiastujących odejście od racjonalności, logiczności, myślenia przyczynowo-skutkowego ukształtowanego jeszcze w ramach oświeceniowego scjentyzmu. Ów scjentyistyczny paradygmat jako fundament współczesnej nauki ulega w ramach kultury ponowoczesnej istotnemu zmodyfikowaniu (odejście od racjonalności).

sufficient for modern humans. We are beginning to “think with deeds” once again. The performative attitude has proved to be the dominant attitude of humans, who do not want to watch or explore the world, but rather choose, almost without reflection, to immerse themselves in the network of relations and interactions. In this regard, the new media, digital world, virtual reality redefine it in a revolutionary way, while leaving its profound mark on the category of education. With these changes in mind, I propose to consider the Greek category of *paideia* once again. This is not so much education based on the construction of a human as a machine for acquiring more and more advanced knowledge as on *anthrōpismos*, the formation of humans (society as a community of values; culture as experience and participation). In this respect, the new *paideia* is a set of non-traditional, progressive characteristics that begin to determine, define and structure education processes in connection with how they function in *technotopies*, hitherto unknown environments inspired by the extremely rapid development of science at the beginning of the 21st century. However, this is not a matter of recalling a forgotten, archaic model of education, but about acquiring for the modern, technicalized world those elements that seem to be an answer to the process of dehumanization of the world.

Keywords: *paideia*, new technologies, educational process, agency, performativity, transmediality.

Cyfrowe opowieści multimodalne w perspektywie polonistycznej

Analiza rozwoju gier cyfrowych pokazuje, że w ciągu ostatnich 20 lat stały się one rozbudowanymi w swej formie, znaczącymi tekstami kultury. I nie wiążą się już wyłącznie z trywialną rozrywką, ale – podobnie jak film i literatura – wpisują w istotne dyskursy kulturowe i światopoglądowe. Są multimodalnymi narracjami, których zasięg, wpływ i popularność trudno dziś lekceważyć¹. Problem w tym, że choć funkcja kulturotwórcza tzw. gier komputerowych – szczególnie najbardziej rozbudowanych i fabularyzowanych – jest coraz większa, to one same rzadko kiedy znajdują swoje miejsce w szkolnej edukacji². O przyczynach takiego stanu rzeczy będzie jeszcze mowa, warto jednak w tym miejscu podkreślić fakt, że przemiany zachodzące w obszarze gier cyfrowych pozostają świadectwem anektowania przez twórców motywów, symboli, fabularnych schematów i znaczeń, które w swych pierwotnych kontekstach pojawiają się przy różnych okazjach na lekcjach języka polskiego. Przykładem pozostaje polski cyfrowy wiedźmin.

Cyfrowy Wiedźmin

Seria gier *Wiedźmin* jest doskonałym przykładem tego, w jaki sposób teksty kultury cyfrowej rozwijają się i nawiązują do coraz szerszego kontekstu znaczących, światopoglądowych i tematycznych odniesień³. Specyfika gier komputerowych decyduje też o tym, że w o wiele większym stopniu niż w przypadku literatury czy

¹ Problematykę multimodalności omawiają m.in.: Christy Dena, *Beyond Multimedia, Narrative and Game. The Contributions of Multimodality and Polymorphic Fictions*, w: *New Perspectives on Narrative and Multimodality*, red. R. Page, New York 2010, s. 183-201 oraz K.M. Maj, *Światotwórstwo w fantastyce. Od przedstawienia do zamieszkiwania*, Kraków 2019, s. 259-280.

² Mowa tu – rzecz jasna – o rozbudowanych grach komercyjnych, a nie o prostych tzw. grach edukacyjnych, które stanowią inny typ programów komputerowych (pomoce dydaktyczne).

³ Kolejne części cyfrowego *Wiedźmina* – wszystkie wyprodukowane przez firmę CD Projekt Red ukazały się w następujących latach: *Wiedźmin* – 2007; *Wiedźmin 2: Zabójcy Królów* – 2011; *Wiedźmin 3: Dziki Gon* – 2015 (rozszerzenia: *Serca z kamienia* – 2015; *Krew i wino* – 2016).

filmu kulturowy wymiar danej produkcji uzależniony jest od rozwoju najnowszych technologii. Wspomniane gry są dosłownym świadectwem cyfrowej ewolucji ze wszystkimi tego konsekwencjami. Wielu starszych tytułów nie można na przykład uruchomić na sprzęcie nowszej generacji, a pod względem audiowizualnym nie są one już tak atrakcyjne, jak dzisiejsze produkcje. To powoduje, że żywot nawet tzw. gier kultowych bywa stosunkowo krótki. Kolejną kwestią jest – szczególnie w odniesieniu do komputerów osobistych – próg wymagań stawianych odbiorcy w postaci cyfrowych kompetencji, warunkujących dostęp do zawartości tego czy innego tytułu. Gry cyfrowe stały się bowiem tekstami otwartymi i to w dwójnasób. W pierwszym przypadku chodzi o interpretacyjną swobodę grającego, który ujętą w grze opowieść może w coraz większym stopniu porządkować i współtworzyć, zgodnie z własnymi intencjami, a drugi aspekt dotyczy określonych właściwości gry jako komputerowego programu, w który można ingerować i modyfikować. Oba aspekty nie pozostają bez wpływu na kulturotwórczą funkcję gier i oba też decydują o ich popularności. Współtworzenie komputerowej opowieści wymaga od gracza kompetencji hermeneutycznych (choćby podstawowych umiejętności interpretacyjnych), a z kolei techniczna warstwa gry odwołuje się do kompetencji cyfrowych. Bardziej lub mniej udanymi konkretyzacjami jednych i drugich są natomiast, trudne do zliczenia, internetowe świadectwa odbioru. Czy to w formie spisanych przez graczy interpretacji ujętych w grach historii (np. tzw. fanfiction, leksykony, encyklopedie), czy też w formie modów, które w osobliwy sposób reaktualizują cyfrowy tekst gry. Owe, wpisujące się w specyfikę kultury uczestnictwa, świadectwa recepcji gier ukazują równocześnie skalę zaangażowania – i to głównie młodzieży – w przestrzeń uwarunkowaną najnowszymi trendami cyfryzacji i jako takie określają też konieczny pułap kompetencji, który umożliwia odbiorcom świadome i swobodne poruszanie się w obszarze nowoczesnej kultury. Popularność gier komputerowych w Polsce nie odbiega pod tym względem od reszty świata, ale brak rodzimych produkcji spowodował, że polscy odbiorcy przez lata poznawali głównie wykorzystywane przez twórców pierwiastki kultur anglosaskich. Sytuacja zaczęła się zmieniać, gdy w 2007 roku ukazała się pierwsza część cyfrowego *Wiedźmina*. Rozpoczęta przez Andrzeja Sapkowskiego w utworach literackich swoista, intertekstualna gra z czytelnikiem stała się także rozpoznawalną cechą cyfrowych opowieści zaprojektowanych przez CD Projekt Red. Twórcy gry już w pierwszej odsłonie zaadaptowali znaczące teksty dla polskiej kultury, wiążąc przygody bohatera zarówno z wątkami rodem z literatury pięknej (np. *Balladyna* Juliusza Słowackiego, *Upiór* Adama Mickiewicza), jak i z motywami charakterystycznymi dla rodzimej popkultury (np. *Celina* zespołu Kult)⁴. Część druga również zapisała się w pamięci

⁴ Por. R. Kochanowicz, *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej*, Poznań, 2014, s. 73-78.

miłośników ze względu na cały szereg zapożyczeń, choćby lakonicznych i zabawnych nawiązań do znanych filozofów – Kierkegarda, Heideggera⁵. Wielość kulturowych odwołań, jak i ich funkcjonalny charakter oraz poszerzenie tematyki znalazły wszak swoje apogeum w najbardziej rozbudowanej części trzeciej – *Wiedźmin 3: Dziki Gon* i rozszerzeniach – *Serca z kamienia, Krew i wino*. W tym przypadku twórcy nie poprzestali tylko na odwołaniach do tekstów znaczących (motywy faustowskie, filozoficzne, romantyczne, modernistyczne etc.), ale rozbudowując cyfrową opowieść, powiązali ją w dużej mierze z problematyką obyczajową – w szczególności rodzinną⁶. Zestawienie wszystkich trzech wspomnianych części ukazuje też typowe dla fabularyzowanych gier komputerowych i uwarunkowane technologicznie stadia rozwojowe. Poczynając od dość ograniczonej przestrzeni przeznaczonej do eksploracji w części pierwszej, aż po tzw. *open-world* w części trzeciej, która równocześnie oferuje znacznie bardziej skomplikowaną – dłuższą i fabularnie złożoną – wielowątkową opowieść. Warto wspomnieć, że twórcy wykreowali ją, wykorzystując wszystkie aspekty poetyki gier cyfrowych – jak dialogizacja, narracja środowiskowa, przerywniki filmowe, animacje, tekst literacki czy *voice acting*. Multimodalny wymiar komputerowej opowieści zyskuje w trzeciej części *Wiedźmina* (wraz z rozszerzeniami *Serca z kamienia, Krew i wino*) swoje kulturowe znaczenie jednak nie tylko w wyniku zastosowania nowszej technologii, ale przede wszystkim dzięki swoistej kompilacji. Zarówno bowiem część ukazanego w grze świata (wirtualne środowisko, sceneria etc.), jak i poszczególne motywy, schematy fabularne, są zapożyczeniami z innych tekstów kultury. I nie chodzi tu wyłącznie o samą tematyczną oś, jednoznacznie odsyłającą do światotwórczych pomysłów Andrzeja Sapkowskiego, ale także o cały szereg pozostałych elementów, które skompilowane składają się na grę w całość. Dla przykładu – poczynając od scenerii – znajdujemy w grze imitację Gdańskich Żurawi; kasztel, który jest w miarę wiernym odwzorowaniem grodu w Biskupinie, czy wiejski dworek wyraźnie przypominający *Rydlówkę* (il. 1).

W zakresie wykorzystanych wątków literackich i filmowych pojawiają się w grze m.in. renarracje znanych baśni – *O Jasiu i Małgosi, Królewna Śnieżka i siedmiu krasnoludków*, rozbudowane odwołania do *Dziadów* Adama Mickiewicza, *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, postaci Twardowskiego i jego lustra, piosenki z Kabaretu Starszych Panów, motywy z serialu *Gry o tron* etc. Z kolei w warstwie *gameplay'a* wiadać ponadto inspirację innymi grami (jak np. *Gothic*) czy mechaniką MMORPG. Ten – skompilowany z cytatów – świat gry jest środowiskiem, w którym prowadzący postać Geralta odbiorca zostaje zanurzony w wielowątkową opowieść o charakterze

⁵ Por. [online], <http://www.forum.gamewalk.pl/viewtopic.php?f=70&t=967&start=190> [dostęp: 15.05.2020].

⁶ Por. R. Kochanowicz, *Zmiennik wybawiony albo tryumf wiedźmina. Cyfrowy dialog z kulturą i obyczajowością (Wiedźmin 3)*, w: *Literatura i Kultura Popularna XXIV*, red. A. Gemra, Wrocław 2018, s. 313-327.



Ilustracja 1. Screen z gry *Wiedźmin 3: Dziki Gon*, CD Projekt Red, 2015

Źródło: <https://wiedzmin.fandom.com/wiki/Bronovitz> [dostęp: 15.05.2020]

obyczajowym i rodzinnym. Tematyczną ramą ujętego w grze wątku głównego pozostaje zarysowana już na samym początku rodzicielska relacja Geralta i Ciri. Akcja podstawowej wersji gry wiąże się bowiem z poszukiwaniem dorastającej już córki (Ciri) przez przybranego ojca (Geralt)⁷. W jej trakcie bohater – a tym samym gracz – poznaje różne i niejednokrotnie dramatyczne aspekty rodzicielstwa oraz obyczajowe podłoża ukazanych w grze konfliktów. Natomiast w dwóch kolejnych rozszerzeniach odbiorca śledzi zarówno rozpad małżeństwa, jak też konsekwencje traumatycznego dzieciństwa dwóch sióstr. Co więcej, wykorzystana przez twórców mechanika wiąże możliwe warianty zakończenia poszczególnych przygód, jak i całej gry, z efektami interpretacji odbiorcy. Jeśli gracz nie wczyta się uważnie w treść dialogów czy nie zrozumie obyczajowych niuansów, to może się okazać, że ostatecznie zgotował inny los wirtualnym postaciom, niż planował. W wersji podstawowej dowie się o tym jednak dopiero na samym końcu, gdy gra w retrospektywny sposób podsumuje jego wcześniej podjęte decyzje i wybory. Trzeba w tym miejscu zaakcentować fakt, że tematyczny zwrot twórców cyfrowego *Wiedźmina* (głównie w trzeciej części gry) w kierunku problematyki obyczajowej i rodzinnej jest typowy dla ogólnej tendencji, określającej kierunek rozwoju najnowszych komputerowych produkcji. Ta z kolei pozostaje uwarunkowana wyborem problematyki uniwersalnej, która będzie czytelna i zrozumiała dla odbiorców z całego globu.

⁷ Tamże, s. 321.

Zarysowana złożoność multimodalnej cyfrowej narracji oraz fakt, że jej odczytanie/współtworzenie zabiera przeciętnie kilkaset godzin, nie pozostają bez wpływu na specyfikę rejestru kultury, w jakim gry dziś funkcjonują. Odbiorcy w ramach jednej rozgrywki nie są w stanie poznać całego tekstu. Współtworzona na zasadzie improwizacji i z wykorzystaniem opcjonalnych rozwiązań opowieść jest tylko jedną z kilku możliwych wersji. Z kolei ogromny, przeznaczony do eksploracji świat kryje w sobie tyle detali i tajemnic, że rzadko komu uda się odnaleźć je wszystkie za pierwszym razem. Ukończenie gry nie oznacza zatem zwykle ostatecznego rozstania z produkcją – przeciwnie – jest zaproszeniem do kolejnej rozgrywki, w której opowieść będzie ukształtowana w inny sposób, a gracz wraz z prowadzonym bohaterem uda się do miejsc, gdzie wcześniej nie dotarł. Trudno zatem się dziwić, że zafascynowani wiedźmińskim uniwersum gracze/użytkownicy/współtwórcy, wymieniając się spostrzeżeniami, wrażeniami – i korzystając z możliwości, jakie dają media społecznościowe – tworzą trudne do zliczenia świadectwa odbioru – zbudowane na algorytmach Wikipedii bazy danych, leksykony, relacje filmowe czy po prostu poradniki i dyskusje na forach. W zdecydowanej większości są to ludzie młodzi, w wieku szkolnym oraz studenci. Niektórzy z nich zapoznali się za pośrednictwem gry np. z motywami nawiązującymi do *Wesela* czy *Dziadów* wcześniej niżli w szkole. Narzuca się zatem pytanie – dlaczego ten potencjał, zawarty w grach cyfrowych takich, jak np. *Wiedźmin*, jest niemal całkowicie pomijany w szkolnej edukacji – szczególnie polonistycznej? Przyczyny są złożone, a problem nie dotyczy wyłącznie Polski.

Gry komputerowe w szkole?

W 2009 roku ukazał się opublikowany przez European Schoolnet (organizację zrzeszającą przedstawicieli 34 europejskich ministerstw edukacji, z siedzibą w Brukseli) kompleksowy raport: *How are digital games used in schools?*⁸, w którym zawarto wnioski z badań przeprowadzonych w ośmiu krajach europejskich (Wielkiej Brytanii, Danii, Francji, Włoch, Holandii, Austrii, Hiszpanii i Litwy). W tym blisko 200-stronicowym dokumencie badacze uwzględnili niemal wszystkie aspekty gier w szkolnej edukacji, które albo znajdują już swoje praktyczne zastosowanie, albo też mogłyby zafunkcjonować. Ostateczne refleksje nie są jednak entuzjastyczne, bowiem, jak piszą sami autorzy:

Although video games have been around for nearly 40 years, and GBL [Game-Based Learning – przyp. R.K] has been researched for over 20 years, the uptake of this technology in the classroom has been slow. The major barrier has been and still is a lack

⁸ Pełna wersja: [online], http://games.eun.org/upload/gis-full_report_en.pdf [dostęp: 15.05.2020].

of knowledge in how to use the resource. Teachers are trained in traditional methods that do not include the use of games in the curriculum. It appears to be researchers and a few innovative teachers that have successfully embraced GBL, although many others are willing to do so, given adequate resources and assistance. Studies show that unless the correct game is chosen for the selected topic, and appropriate moderation and debriefing by the teacher is forthcoming, the desired learning outcome, be it skill-based, knowledge-based or affective, will not be achieved. Other issues for consideration include technical requirements, licensing policies, sustainability, and more. Video games are an untapped resource in the field of education and will remain so until adequate teacher resources are provided⁹.

Z przytoczonego fragmentu wynika niezbicie, że to nie tyle same gry jawią się jako zjawisko dalekie od rzeczywistości szkolnej (ich niewykorzystywany potencjał został zaakcentowany), ale żeby je anektować dla potrzeb procesu dydaktycznego, trzeba po prostu zmodyfikować system edukacyjny. Z wnioskami autorów raportu korespondują też spostrzeżenia polskich socjologów. Damian Gałuszka w artykule *Gry wideo w perspektywie edukacji pozaformalnej i formalnej* stwierdza m.in.:

Natomiast jeśli to zainteresowanie grami występuje, to często ma ono dość jednostronny charakter, ponieważ przekazuje się rodzicom, ale też nauczycielom, wiedzę o możliwości uzależnienia od tego medium czy innych zagrożeniach z nim związanych. Brakuje podejścia podkreślającego edukacyjne, wychowawcze i społeczne walory gier wideo. Taka ograniczona perspektywa może wynikać z niewystarczającego poziomu kompetencji i wiedzy o grach wideo. Ekspertcy odnosili się tutaj do początków edukacji medialnej w Polsce i przypominali, że pierwotnie zadaniem tym zajmowali się poloniści i bibliotekarze – niekoniecznie zainteresowani i kompetentni w zakresie cyfrowych technologii, w tym gier wideo. Ekspertcy wskazywali też na brak ogólnopolskiej kampanii społecznej ukazującej gry wideo w szerokiej perspektywie czy też znaczącego projektu realizowanego przez ważną instytucję lub organizację pozarządową (np. cyklu warsztatów, ale też publicznego muzeum gier wideo, które mogłoby realizować misję edukacyjną)¹⁰.

Warto też w tym przypadku zwrócić uwagę na dwie podstawowe kwestie – ujęcie generalizujące oraz przekonanie o szkodliwości cyfrowych tekstów kultury. Przy czym jedno – chciałoby się powiedzieć – wynika z drugiego. Jeszcze 30 czy 20 lat temu gry wideo stanowiły bowiem margines w obszarze popkultury, a ze względu na niezbyt przejrzysty sposób dystrybucji (brak regulacji prawnych i piractwo) oraz z powodu faktu, że odrywały dzieci od książek, kojarzyły się w społecznej świadomości bardziej z „owocem zakazanym”, niż z potencjałem edukacyjnym.

⁹ *How are digital games used in schools?*, European Schoolnet EUN, Partnership AISBL, 2009, s. 123.

¹⁰ D. Gałuszka, *Gry wideo w perspektywie edukacji pozaformalnej i formalnej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2017, (XVII) nr 3, s. 79.

Wówczas też – często spowodowana troską o dobro młodzieży – dominowała, widoczna także w rodzimych publikacjach, generalizująca i bardzo krytyczna wobec gier opinia¹¹. Jej wyraźne echa, co można wyczytać z badań Gałuszki, słyszalne są jeszcze i dziś. Dynamika rozwoju gier wideo, ściśle skorelowana z cyfrową rewolucją, pozostaje jednak świadectwem daleko idących zmian w obszarze komputerowej kultury. Mówienie o grach jako o zunifikowanym zjawisku jest współcześnie takim samym nadużyciem, jakim byłaby np. negacja zjawiska filmu, ze względu na jego wykorzystywanie w przemyśle pornograficznym. Gry, podobnie bowiem jak filmy i książki, są szalenie zróżnicowane, o czym świadczą też – bardziej lub mniej przestrzegany – system PEGI, czyli podstawowa informacja określająca kategorię wiekową, dla której dany tytuł jest przeznaczony. Wspomniane zróżnicowanie gier dotyczy zresztą wszystkich aspektów produkcji, poczynając od specyfiki programu komputerowego, poprzez platformę, na której można go zainstalować (PC, konsola, urządzenia mobilne), a na odmianie gatunkowej i tematyce kończąc. Podobnie zatem jak w przypadku utworów literackich i dzieł filmowych omawianie cyfrowych tekstów kultury powinno zakładać indywidualizację – i to nawet w obrębie jednej serii, takiej jak np. *Wiedźmin*. Każda z trzech części serii dalece różni się od pozostałych i to pod każdym względem. Uboga i już dziś mało atrakcyjna grafika z pierwszej odsłony cyfrowego *Wiedźmina* kontrastuje z efektami wykorzystania najnowszych technologii w części trzeciej. To samo można powiedzieć o ujętej w wirtualnym świecie opowieści czy gameplay'u (mechanice gry). Pozytywne lub negatywne opinie związane ze szkodliwością gier cyfrowych, ich potencjałem kulturowym i edukacyjnym mają dziś swoją rację bytu wyłącznie, gdy formułowane są w odniesieniu do poszczególnych, konkretnych i pojedynczych tytułów, a nie do zjawiska gier komputerowych jako takich.

Kolejną kwestią, na którą zwracają uwagę zarówno polscy, jak i zagraniczni badacze jest bariera poznawcza. Specyfika gier cyfrowych powoduje, że dogłębne poznanie zawartości choćby tylko jednego rozbudowanego tytułu jest bardzo czasochłonne i wymaga zarówno znajomości konwencji gameplay'a, jak i cyfrowych kompetencji. Autorzy przytoczonego wyżej raportu stwierdzają wprost, że nauczyciele kształceni w sposób tradycyjny, bez uwzględniania gier cyfrowych, rzadko kiedy po nie sięgają, bo po prostu nie są do tego przygotowani. Dziś już, co prawda, do grona nauczycieli – w tym także polonistów – wkracza pokolenie, które miało większą styczność z grami niż generacje wcześniejsze, ale to i tak nie zmienia faktu, że system edukacyjny w Polsce – podobnie, jak w większości krajów, które zostały uwzględnione w raporcie opracowanym przez European Schoolnet – niemal całkowicie eliminuje cyfrowe teksty kultury z procesu dydaktycznego. Nie jest on po

¹¹ Przykładem skrajnie negatywnej oceny gier komputerowych ze względu na pojawiające się w nich motywy przemocy jest książka Iwony Ulfik-Jaworskiej, *Komputerowi mordercy*, Lublin 2005.

prostu dostosowany do dynamiki rozwoju rzeczywistości cyfrowej, opiera się jeszcze w dużej części na tradycyjnych założeniach z drugiej połowy XX wieku, a z kolei dydaktyka uniwersytecka przygotowuje potencjalnych nauczycieli do analizowania gier komputerowych sporadycznie i raczej w sposób przypadkowy. Jak pisze Gałuszka:

Z rozmów z ekspertami wynika, iż zasadniczym problemem polskiego systemu szkolnictwa jest jego struktura – oparta na edukacji masowej i ewaluacji postępów w formie egzaminów i testów. Ta standaryzacja modelu kształcenia z jednej strony ułatwia ocenę kompetencji i wiedzy uczniów, z drugiej jednak – poważnie utrudnia wdrażanie rozwiązań opartych na nowoczesnych technologiach i innowacyjnych modelach dydaktycznych¹².

Autor ponadto akcentuje fakt – szalenie istotny – mianowicie cyfrowe wykluczenie, które dotyka szczególnie ludność z miejscowości peryferyjnych, gdzie „niski poziom kapitału kulturowego u rodziców może narażać ich dzieci na marginalizację – być swoistym hamulcem społecznego awansu młodszego pokolenia”¹³. Niemniej, także i ten problem – jak się zdaje – jest wspólny dla całej Europy. Czy wszystko to razem oznacza, że gry cyfrowe powinno się odłożyć na półkę i nie kojarzyć ich z edukacją polonistyczną, która – z oczywistych względów – wydaje się najbardziej predestynowana do analiz i interpretacji cyfrowych, multimodalnych narracji? Trzeba w tym miejscu wyraźnie zaznaczyć, że choć przywołane tu teksty kultury są w Polsce obecne od blisko 30 lat, a o zaletach wykorzystania wybranych gier cyfrowych w edukacji polonistycznej można napisać niejedną książkę (już cytowany wcześniej raport zawiera mnóstwo dydaktycznych sugestii oraz uzasadnień), to *de facto* one wciąż na tej półce leżą. Można też stwierdzić, że skoro tyle lat kształcimy uczniów bez systemowego uwzględniania gier cyfrowych, tak jak nauczamy bez zorganizowanego odwoływania się np. do seriali z Netflixa, to system nie wymaga modyfikacji. Problem w tym, że cyfrowa rzeczywistość rozwija się z roku na rok na niespotykaną wcześniej skalę, w niepowstrzymanym tempie, ogarnia coraz więcej – nietkniętych jeszcze do niedawna przez „cudowne wynalazki” elektroniki – sfer społecznego i rodzinnego życia. Wraz z tymi zmianami rozwijają się dynamicznie nowe, rozbudowane i w swej specyfice złożone, cyfrowe teksty kultury. I to właśnie one transmitują coraz więcej informacji kulturowych, rozwijają kompetencje hermeneutyczne i inspirują do twórczej aktywności. Równocześnie stanowią – też coraz częściej – w świadomości uczniów pierwotny kontekst znaczeń, z którymi później stykają się podczas lekcji. Gry można ignorować, ale trudno zignorować fakt, że wywierają one rosnący wpływ na efektywność tradycyjnych metod kształcenia, a już na pewno mogą zmniejszać ich atrakcyjność.

¹² D. Gałuszka, dz. cyt., s. 81.

¹³ Tamże, s. 80.

Perspektywy

Gdyby pokusić się w zakończeniu na sugestię zmian zarysowanej wyżej sytuacji, to nie będzie ona zbyt odkrywczą. Zarówno bowiem autorzy europejskiego raportu z badań nad obecnością gier cyfrowych w szkolnej edukacji, jak też rodzimi badacze sygnalizują zasadniczo trzy istotne warunki zmian. Pierwszy dotyczy szeroko zakrojonych kampanii społecznych, które zwiększyłyby świadomość nauczycieli, rodziców i opiekunów związaną z cyfrowymi grami. Ważnym ich elementem miałyby być zarówno zniwelowanie – spowodowanej często nieznaną zjawiska – niechęci do gier komputerowych wśród nauczycieli i rodziców, jak też faktyczne zarysowanie potencjalnych zagrożeń i uzależnień. Gałuszka podkreśla przy tej okazji niebagatelną rolę liderów środowiskowych:

Okazuje się, że kluczowe znaczenie ma postawa liderów środowiskowych – dyrektorów szkół, przedstawicieli władz gmin czy lokalnych instytucji kultury (świątlic, bibliotek, domów kultury czy nawet kościołów). Pełnią oni funkcję pośredników pomiędzy ekspertami a rodzicami, mogą tych ostatnich motywować i zachęcać do udziału w organizowanych spotkaniach czy konsultacjach, a zazwyczaj dysponują też niezbędną infrastrukturą (wynajem sal, udostępnienie pracowni komputerowej etc.)¹⁴.

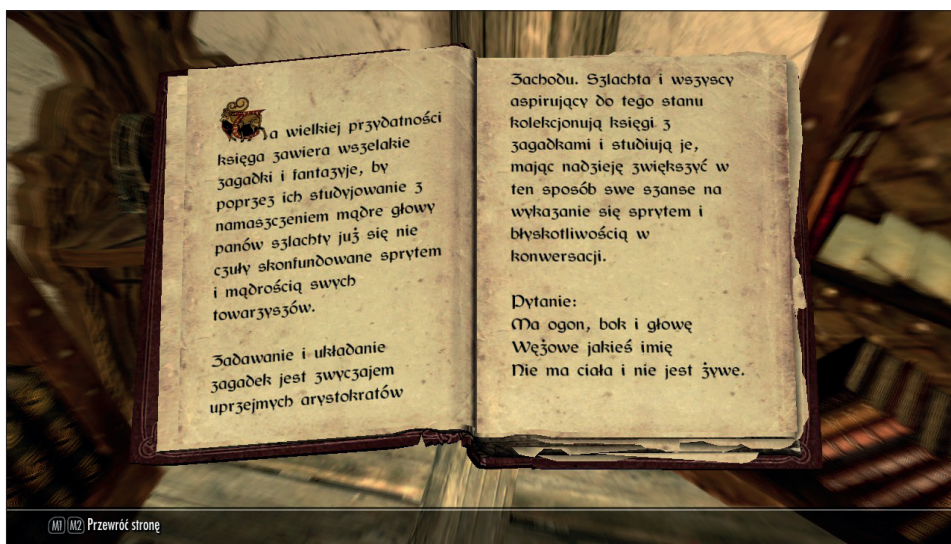
O ile ten warunek można uznać za całkiem realny do spełnienia i już częściowo realizowany – przybiera bowiem np. wykładów dla nauczycieli, które dotyczą gier komputerowych – o tyle dwa kolejne wydają się mało realne, gdyż wiążą się z modyfikacjami samego systemu i zmianami metod nauczania. Doraźnym rozwiązaniem może być jednak ogólnopolski projekt edukacyjny – uwzględniający:

- opracowany i aktualizowany kanon gier cyfrowych, które można wykorzystać w ramach szeroko rozumianej edukacji polonistycznej;
- poradniki dla ucznia, nauczyciela i rodziców;
- warsztaty dla nauczycieli;
- niezbędny sprzęt.

Najważniejszą kwestią pozostaje jednak modyfikacja programów studiów dla specjalizacji nauczycielskich, pod kątem szerszego uwzględniania cyfrowych tekstów kultury. Jeśli bowiem polonista podczas studiów nie dowie się, jak można pracować z grami i wykorzystywać ich potencjał, to – co oczywiste – trudno mieć potem do niego pretensje, że unika tego na własnych lekcjach. Ten aspekt został zresztą uwypuklony w raporcie – autorzy zwracają uwagę, że na Game-Based Learning (GBL) decyduje się stosunkowo niewielka grupa nauczycieli. I są to głównie naukowcy bądź nauczyciele preferujący innowacje dydaktyczne. Równocześnie jednak – jak wynika z przytoczonych badań – całkiem sporo osób deklarowało chęć

¹⁴ Tamże, s. 79.

wykorzystywania GBL, wskazując równocześnie na konieczną pomoc i szkolenie w tym zakresie. Innymi słowy – są wartościowe, cyfrowe teksty kultury, których złożoność i potencjał w pełni odpowiadają potrzebom nowoczesnej edukacji, są też chętni do ich wykorzystania nauczyciele, ale brakuje ogniw pośrednich – poradników, kompleksowych szkoleń czy choćby warsztatów. Ponadto – nie jest do końca prawdą, że anektowanie cyfrowych tekstów kultury dla potrzeb szkolnej edukacji mogłoby wpłynąć na tak czy inaczej zdefiniowaną degradację odbioru tekstów wysokoartystycznych. Nie mówimy bowiem tutaj o substytucji, ale – co też autorzy raportu podkreślają – o uzupełnieniu, znaczącym dodatku. Gry komputerowe nie wyprą książek ze szkół, przeciwnie, można – obserwując choćby wpływ cyfrowego *Wiedźmina* na wzrost zainteresowania utworami Sapkowskiego – śmiało założyć, że gry intertekstualne popularyzują literaturę. Co więcej, ona pojawia się w nich – w sensie dosłownym. Przykładem jest choćby obsypana nagrodami seria gier Bethesdy *Elder Scrolls* (szczególnie *Elder Scrolls V: Skyrim*, 2011), w której twórcy zaimplementowali opowieści wyrażone w formie książek właśnie, a nie tylko animacji czy dialogizacji (il. 2).



Ilustracja 2. Screen z gry *Elder Scrolls V: Skyrim*, Bethesda Softworks, 2011

Ich poznanie/przeczytanie ma niekiedy duży wpływ na przebieg rozgrywki i pełni także funkcję światotwórczą. Nie ma więc technologicznych przeszkód, by gry cyfrowe nie mogły stać się w przyszłości medium, za pośrednictwem którego młodzież czytałaby literaturę. Nie adaptacje, nie streszczenia czy bryki, ale – w całości – np. szkolne lektury. Jeśli ich poznanie i interpretacja determinowałyby rozwiązanie

kolejnej zagadki lub wykonanie tego czy innego questu, to do ich czytania nikt nie musiałby namawiać. Motywację wyzwołałaby już sama gra i chęć kontynuowania wirtualnej przygody.

Wybrana bibliografia

- Dena Ch., *Beyond Multimedia, Narrative and Game. The Contributions of Multimodality and Polymorphic Fictions*, w: *New Perspectives on Narrative and Multimodality*, red. R. Page, New York 2010.
- Gałaszka D., *Gry wideo w perspektywie edukacji pozaformalnej i formalnej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2017, (XVII) nr 3.
- How are digital games used in schools?*, European Schoolnet EUN, Partnership AISBL, 2009. <https://wiedzmin.fandom.com/wiki/Bronovitz> [dostęp: 15.05.2020].
- <http://www.forum.gamewalk.pl/viewtopic.php?f=70&t=967&start=190> [dostęp: 15.05.2020].
- Kochanowicz R., *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej*, Poznań 2014.
- Kochanowicz R., *Zmiennik wybawiony albo tryumf wiedźmina. Cyfrowy dialog z kulturą i obyczajowością (Wiedźmin 3)*, w: *Literatura i Kultura Popularna XXIV*, red. A. Gemra, Wrocław 2018.
- Maj K.M., *Światotwórstwo w fantasyce. Od przedstawienia do zamieszkiwania*, Kraków 2019.
- Ulfik-Jaworska I., *Komputerowi mordercy*, Lublin 2005.

Gry

- Elder Scrolls V: Skyrim*, 2011, Bethesda Softworks.
- Wiedźmin*, 2007; *Wiedźmin 2: Zabójcy Królów*, 2011; *Wiedźmin 3: Dzikie Gon*, 2015 (rozszerzenia: *Serca z kamienia*, 2015; *Krew i wino*, 2016), CD Projekt Red.

Digital Multimodal Narratives in Terms of Polish Philology

Summary

There is no doubt that digital, multimodal stories (computer games) play an increasingly important role both in determining trends in the area of popular culture and in the process of “out-of-school” education. The article characterizes the intertextual aspects of selected games (e.g. *The Witcher*) that could be used during lessons. The basic conditions determining the effectiveness of using digital games in education (Game-Based Learning) are changing the way games are treated, and preparing teachers. These issues are discussed in the context of Polish research and the conclusions of the report *How are digital games used in schools?* prepared by European Schoolnet.

Keywords: Polish philology, computer games, multimodal narratives, intertextuality, education.

MARIANNA SZUMAL
ORCID: 0000-0001-9277-9901
Uniwersytet Jagielloński

MAREK STRÓŻYK
ORCID: 0000-0002-2004-0865
Uniwersytet Jagielloński

eTwinning inspiracją dla edukacji polonistycznej w zakresie kształtowania tożsamości narodowej i regionalnej

Przed współczesnym polonistą rozpościera się cała gama zadań dotyczących treści, jakich powinien nauczyć, umiejętności, które powinien u uczniów kształtować i metod, po które w procesie dydaktycznym powinien sięgać. Nie ulega wątpliwości, że uczeń w XXI wieku zanurzony jest w technologii cyfrowej. Na co dzień korzysta z komputera, smartfona czy tabletu. Warto więc zastanowić się, jak można wykorzystać elektroniczne narzędzia w procesie edukacji. Dzięki temu unikniemy sztucznego rozdzielania świata szkolnego od pozostałej części uczniowskiej rzeczywistości. Ponadto korzystanie z technologii na lekcjach będzie sprzyjało nie tylko realizacji podstawy programowej, ale także będzie kształtowało tzw. kompetencje kluczowe¹.

Z naszych obserwacji wynika, że uczniowie chętnie używają pomocy komputerowych podczas lekcji języka polskiego. Przykładem zastosowania TIK w trakcie zajęć są LearningApps-y pomocne w utrwalaniu wiadomości z zakresu części zdania. Gra edukacyjna jest przetworzeniem popularnej gry *Memory* – uczniowie odkrywają kwadraty z nazwami oraz definicjami części zdania. Link do ćwiczenia może zostać im dodatkowo udostępniony, by mogli ćwiczyć w domu. Innym sposobem jest zaprezentowanie słowników elektronicznych m.in. *Wielkiego słownika języka polskiego*², który może być pomocą w wyszukiwaniu znaczeń wyrazów i sprawdzenia poprawnej odmiany. Bardziej złożoną formą uczenia się z wykorzystaniem TIK jest praca metodą projektu. I w tym miejscu są przydatne rozwiązania w postaci

¹ Por. *Kompetencje Kluczowe – definicje i opisy* [online], https://www.ore.edu.pl/images/files/POWER/zarzadzanie_oswiata/Kompetencje%20kluczowe%20-%20definicje%20i%20opis.pdf [dostęp: 9.02.2020].

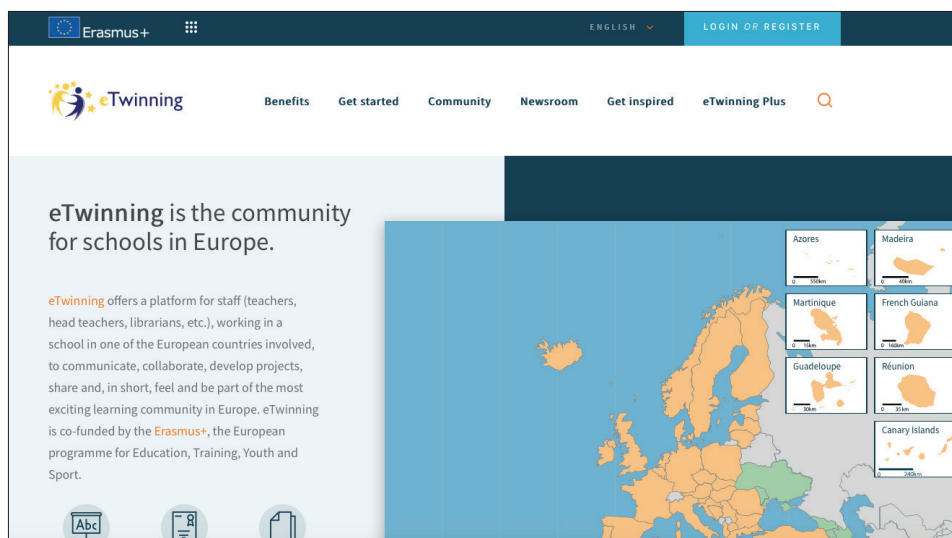
² *Wielki słownik języka polskiego* [online], <https://www.wsjp.pl/> [dostęp: 9.02.2020].

internetowych platform do nawiązywania kontaktu uczniów i nauczycieli, a dzięki temu rozpoczęcia dłuższej współpracy.

W kolejnych akapitach będziemy prezentować narzędzie, które w rękach nauczyciela języka polskiego może w sposób szczególny rozwinąć swój potencjał, a równocześnie bardzo kompleksowo realizować różnorodne cele edukacji polonistycznej. eTwinning to międzynarodowa platforma, która pozwala uczniom i nauczycielom ze szkół w całej Europie współpracować za pomocą mediów elektronicznych. Serwis jest dostępny w kilku wersjach językowych, m.in. angielskiej, niemieckiej, hiszpańskiej czy czeskiej. W działaniach projektowych mogą brać udział zarówno nauczyciele poszczególnych przedmiotów, jak i pedagodzy, bibliotekarze czy dyrektorzy szkół. eTwinning może się okazać także formą integracji pracowników szkoły i sposobem na pokazanie uczniom, jak dorośli potrafią pracować w grupie i planować projekt. Osoby zainteresowane mogą dołączyć albo do istniejącego projektu, albo stworzyć własny. Są one przeznaczone dla uczniów w następujących kategoriach wiekowych:

- od 4 do 11 lat;
- od 12 do 15 lat;
- od 16 do 19 lat.

Po wejściu na stronę <https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm> widzimy następujący interfejs:



Ilustracja 1. Zrzut ekranowy strony głównej platformy eTwinning

Strona główna pozwala użytkownikowi zorientować się, jaki zasięg ma platforma oraz zapoznać się z podstawowymi informacjami na temat eTwinning. W zakładce

Benefits opisano korzyści korzystania z platformy i główny cel, czyli budowanie współpracy, aktywizacja uczniów, nauka podejmowania decyzji, planowania i organizacji projektu.

Platforma eTwinning umożliwia stworzenie własnego projektu od podstaw lub wyszukanie istniejącego, w którym chcielibyśmy wziąć udział razem z naszymi podopiecznymi. Osia każdego projektu jest trzyczęściowy opis, który zawiera:

- 1) cele projektu;
- 2) postęp działań – w którym zawarte jest kalendarium: terminy, w jakich dane zadanie powinno być wykonane;
- 3) spodziewane rezultaty – tutaj opisane są umiejętności, jakie uczniowie prawdopodobnie zdobędą w czasie wykonywania zadań projektowych, a także wymienione zostają spodziewane efekty pracy: plakaty, e-booki, opowiadania lub inne przejawy uczniowskiej twórczości.

Można zatem zapoznać się z istniejącymi projektami i podjąć decyzję o dołączeniu ze swoimi uczniami lub stworzyć nową propozycję. Konkretnie wyróżniki w opisie pozwalają na zaplanowanie wszystkich działań oraz określenie rezultatów. Ważnym aspektem takiego zadania jest oszacowanie potrzebnego czasu i ustalenie, ile będzie trwał projekt oraz jakie poszczególne zadania są przewidziane. Warto poświęcić uwagę na spodziewane efekty pracy – to jest miejsce na aktywizację uczniów i wprowadzenie wielu niestandardowych zadań, np. przygotowanie profilu na Facebooku, reklamy, SMS-a, mema, planszy, zakodowanie ćwiczenia. Położenie akcentu na autonomię uczących się jest procesem wspomagającym przyswajanie wiedzy.

Poszczególne działania projektowe są dokumentowane i umieszczane w przestrzeni internetowej zwanej *TwinSpace* – dzięki temu użytkownicy platformy mogą zapoznać się z przebiegiem projektów, które już się zakończyły. Daje to możliwość motywowania uczniów do systematycznej pracy i prezentacji owoców pracy kolegów i koleżanek z różnych stron świata. Może to też być szansa na czerpanie inspiracji i wymianę doświadczeń z innymi.

Nauczyciele zgodnie z podstawą programową są zobowiązani w swojej pracy do korzystania z metody projektu edukacyjnego³. Platforma eTwinning może stać się prawdziwą pomocą w tym zakresie. O głównych założeniach metody projektu pisze Ewelina Strawa-Kęsek:

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej – język polski, II etap edukacyjny, Dz.U. z 2017 poz. 356.

Jest to sposób nauczania/uczenia się, który polega na zmierzeniu się uczniów z pytaniem, na które, dzięki swojej samodzielnej pracy (gromadzeniu informacji, planowaniu poszczególnych etapów działań i ich realizacji), mogą odpowiedzieć. Powinni mieć szansę zaprezentowania szerszej publiczności efektów swoich poszukiwań. Metoda projektu zazwyczaj jest sposobem działania zespołowego, w którym komunikacja – wewnątrz zespołu i poza nim – zajmuje bardzo ważne miejsce⁴.

Nauczyciel korzystający z omawianej platformy ma szansę realizacji powyższych założeń niemal w całości. W dalszej części chcemy przede wszystkim przybliżyć możliwości, jakie daje eTwinning w kontekście kształtowania refleksji o własnej tożsamości narodowej i regionalnej. Poddamy analizie kilka z realizowanych projektów – mogą one stać się inspiracją nie tylko do pojedynczych lekcyjnych przedsięwzięć, ale także skłonić do podobnej współpracy z innymi zespołami klasowymi.

Pierwszy wybrany projekt nosi nazwę *Wojtek the Soldier Bear*. Realizowany był w kategorii wiekowej 7-12 lat. Założycielkami projektu były Anna Szczepaniak (nauczycielka w szkole podstawowej w Dzierżoniowie) oraz Diana Linford (nauczycielka w Eastburn, w Wielkiej Brytanii). Działania uczestników były skoncentrowane wokół książki, z którą zapoznawali się uczniowie obu partnerskich szkół – *Wojtek The Bear: Polish War Hero*⁵ napisanej przez Aileen Orr. Czytanie opowieści opierającej się na prawdziwej historii niedźwiedzia Wojtka stało się punktem wyjścia do różnorodnych aktywności, między innymi zorganizowano:

- konkurs na projekt logo projektu;
- tworzenie modeli niedźwiedzia Wojtka przez polskich uczniów – dzieci z angielskiej szkoły głosowały, który z nich jest najlepszy;
- komponowanie muzyki do różnych wydarzeń z życia Wojtka przez angielskich uczniów – efekty swojej pracy zaprezentowali podczas wideorozmowy, polscy uczniowie zilustrowali odpowiednie sceny i z tych materiałów został nagrany film, który następnie umieszczono na platformie YouTube;
- lekcję łączoną – za pomocą narzędzi internetowych;
- wymianę listów (w języku angielskim);
- pisanie listów do autorki książki – uczniowie otrzymali odpowiedź;
- lekcję dotyczącą kwestii migracji w angielskiej szkole (w ramach PSHCE – Personal, Social, Health and Citizenship Education) – rozmawiano o tym, jak wita się migrantów w klasie, a także państwie; uczniowie mogli także zrozumieć, dlaczego polscy żołnierze i polskie rodziny przybywały do Wielkiej Brytanii po II wojnie światowej;

⁴ E. Strawa-Kęsek, *Nowa rzeczywistość – nowe wymagania. Metoda projektu edukacyjnego szansą na przywrócenie czytelnika lekturze*, w: *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, red. S.J. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska, Lublin 2012, s. 89.

⁵ Książka wydana także w Polsce pod tytułem *Niedźwiedź Wojtek. Niezwykły żołnierz Armii Andersa* w tłumaczeniu Arkadiusza Bugaja.

- wywiady polskich uczniów z krewnymi, którzy mogli podzielić się wspomnieniami z czasów II wojny światowej – zebrane materiały zostały umieszczone w przestrzeni internetowej, dzięki czemu angielscy partnerzy mieli możliwość zapoznania się z nimi⁶;
- rozmowę na temat codziennego życia we współczesnej Polsce i współczesnej Anglii.

Wśród licznych walorów tej współpracy można wymienić kwestię interdyscyplinarności i ćwiczenie różnorodnych umiejętności, a także niecodzienną możliwość przyjrzenia się historii własnego narodu. Uczniowie klasy 3, 4, 5 i 6 szkoły w Dzierżoniowie mogli przekonać się, że dzieje poszczególnych państw się zająbiają, narracje historyczne spotykają się dzięki łączącym je postaciom, wojnom, ugodom i terytoriom. Choć projekt był prowadzony przez nauczycielkę języka angielskiego i dotyczył głównie tematów historycznych, bezsprzecznie rozwijał także kompetencje z zakresu edukacji polonistycznej. Tworzenie przekładu intersemiotycznego, praca koncepcyjna nad tekstem listu, przeprowadzanie i spisywanie wywiadów – to niezwykle pożyteczne działania także z punktu widzenia polonisty. Nadto należy podkreślić, że zainteresowanie niedźwiedziem Wojtkiem wśród uczniów było tak duże, że gdy do szkolnej biblioteki zakupiono książki Łukasza Wierzbickiego pt. *Dziadek i Niedźwiadek*, ustawiały się po nie kolejki. Cennym doświadczeniem wydaje się także spostrzeżenie, że polska historia i Polacy mogą być interesujące dla obcokrajowców. To wartość dodana projektu nie tylko dla uczniów, ale także nauczycieli, co podczas ewaluacji zauważyła Anna Szczepaniak: „The project was a great experience for me as a teacher and as a Pole – I have learnt so much about my country’s history from the book written by a Scottish writer”⁷.

Inny projekt zrealizowany przez szkołę w Dzierżoniowie nosił tytuł *True stories from WW2*. Tym razem uczniowie współpracowali z uczniami z Lanškroun, w Czechach. Głównym celem podjętych działań było poznanie realiów życia w czasie trwania II wojny światowej. Uczestnicy projektu mieli poznawać historię nie tylko dzięki podręcznikom, lecz przede wszystkim dzięki spotkaniom z osobami, które mają chęć opowiedzenia o własnych wspomnieniach. Realizowanie poszczególnych zadań poszerzało wiedzę i wspomagało rozwijanie umiejętności potrzebnych na takich przedmiotach, jak historia, angielski oraz język ojczysty.

Uczniowie w ramach projektu m.in. spotykali się ze świadkami historii – niektóre z tych wspomnień zostały nagrane oraz spisane⁸; zapoznawali się tak-

⁶ Zob. *Wojtek the Soldier Bear* [online], <https://annasp9.wixsite.com/wojtek-the-bear/memories-from-siberia> [dostęp: 28.01.2020].

⁷ *TwinSpace. Teachers’ reflections* [online], <https://twinspace.etwinning.net/23911/pages/page/206408> [dostęp: 28.01.2020].

⁸ *TwinSpace. Meeting with WW2 survivors* [online], <https://twinspace.etwinning.net/38163/pages/page/222847> [dostęp: 28.01.2020].

że z tekstami kultury dotyczącymi czasów II wojny światowej: młodzi Polacy oglądali film pt. *The Courageous Heart of Irena Sendler*, zaś młodzi Czesi czytali *Hana's Suitcase* – o aktywnościach związanych z tymi dziełami można poczytać na stworzonej na potrzeby projektu stronie internetowej⁹. Uczestnicy z Dzierżoniowa odwiedzili miejsca związane z czasami wojny, które znajdują się w ich miejscowości: obeliski, pomniki i niewielkie muzeum. Odbyli także podróż do Muzeum Gross-Rosen w Rogoźnicy oraz uczestniczyli w lekcji inspirowanej metodyką CLIL¹⁰.

Wydaje się, że jedną z najważniejszych lekcji dotyczących polskości, która skłoniła do różnorodnych przemyśleń i niewątpliwie zaangażowała uczniów emocjonalnie, było spotkanie z osobami, które przeżyły II wojnę światową. Ich wspomnienia jasno pokazywały, że na bycie Polakiem składa się wiele – niejednokrotnie zaskakujących – elementów. Polskość nie wynikała bowiem z urodzenia się w politycznie istniejącym państwie. Czasami było to jeszcze bardziej skomplikowane – jak w historii pana Maksymiliana Juraszka, który odwiedził szkołę w Dzierżoniowie. Jego przodkowie pochodzili z Czadcy i w roku 1803 wyruszyli na poszukiwanie lepszego życia. Dotarli do Bukowiny rumuńskiej. Pan Maksymilian urodził się więc w wiosce, w której mówiono po polsku, rumuńsku i niemiecku – w Pojana Mikuli w 1933 roku. Trudne wojenne losy zakończyły się dla niego szczęśliwie, swoją opowieść zakończył słowami: „I tak, żyjemy w Polsce... Bardzo dobrze, mamy chleb, mamy wszystko, można żyć. A tam była bieda, wielka bieda, z takiej wielkiej biedy myśmy wrócili”¹¹. To tętniąca w rumuńskiej Bukowinie polskość pozwoliła w ten sposób myśleć o dotarciu do Polski – dlatego pan Maksymilian, choć wychowany poza polską ziemią, mógł powiedzieć: „[...] myśmy wrócili”. Wartościowymi słowami obdarował uczniów także pan Józef Oleksiewicz, który dzieląc się swoimi wspomnieniami, przypomniał słuchaczom, że należy znać historię swojego kraju, by w przyszłości móc uniknąć podobnych wojen.

Spotkania z osobami, które przeżyły II wojnę światową, stały się też wyraźnym znakiem dla uczniów, że historia to nie tekst zapisany w podręczniku, lecz splatające się losy konkretnych ludzi. Co więcej, uczestnicy projektu mogli zauważyć, że każdy naród ma postacie, o których chciałby innym opowiedzieć. Niełatwym zadaniem jest jednak taka interpretacja losów danego człowieka, by przytaczając wydarzenia

⁹ *True stories from WW2* [online], <<http://truestoriesfromww2.blogspot.com/>>, [dostęp: 25.01.2020].

¹⁰ Materiały wykorzystane podczas tych zajęć można zobaczyć na stronie: <http://truestoriesfromww2.blogspot.com/p/clil-lessons.html> [dostęp: 28.01.2020]. O pożytku płynącym z metodyki CLIL warto przeczytać w artykule Agnieszki Handzel: *Adaptacja dobrych praktyk pedagogiki CLIL do edukacji polonistycznej na poziomie szkoły podstawowej*, w: *Twórcze praktyki polonistyczne*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015, s. 37-49.

¹¹ *TwinSpace. Maksymilian Juraszek* [online], <https://twinspace.etwinning.net/38163/pages/page/226143> [dostęp: 24.01.2020].

z jego życia, być zrozumianym przez osoby pochodzące z innego kraju. Jednak polscy uczniowie przygotowali dla swoich partnerów film o Irenie Sendlerowej, zaś czescy nagrali film o Hanie. Informacją zwrotną były listy, które polscy uczestnicy pisali do Hany, a czescy – do Sendlerowej. Jak widać, poszczególne elementy projektu miały niewiele wspólnego z mechanicznym i bezmyślnym wykonywaniem czynności przez nauczycieli i uczniów – zaangażowanie w wykonywanie zadań było nieuniknione, a co najważniejsze: kolejne kroki wymagały refleksji nad tematem, poszukiwania informacji, interpretacji faktów, analizowania tego, co jest elementami dziedzictwa.

Oba opisane projekty zostały nagrodzone – odznaczono je Europejską Odznaką Jakości. Projekt *Wojtek the Soldier Bear* zajął I miejsce, *True stories from WW2* II miejsce w Polsce w kategorii „dziedzictwo kulturowe”. Działania projektowe stały się także inspiracją dla lokalnych mediów, które z podziwem opisywały niestandardowe działania nauczycieli i uczniów¹².

Inny projekt, który inspirował dzieci do przyglądania się „znakom szczególnym” różnych państw, to *Across the Baltic Sea*. Początkowo w działaniach brały udział trzy szkoły: polska, estońska i szwedzka. Jednak finalnie projekt został przeprowadzony przez uczestników z Polski i Estonii. Uczniowie na początku projektu przygotowali filmy lub prezentacje multimedialne, w których przedstawiali, z czym kojarzą się im inne państwa biorące udział w projekcie. I tak estońscy partnerzy mogli od polskich rówieśników usłyszeć, że dzięki nim istnieje Skype i że w ich kraju są duchy. Skojarzenia młodych Estończyków były niezwykle trafne – wiedzieli przykładowo, że w Polsce używa się innej waluty niż euro, a stolicą naszego państwa jest Warszawa.

Kolejnym zadaniem w projekcie było utworzenie quizu o swoim kraju. Quiz miał być rozwiązany przez uczniów z partnerskiej szkoły. Warto przyrzeć się pytaniom (i odpowiedziom do wyboru) przygotowanym przez polskich dziesięciolatków:

- Kto jest trenerem reprezentacji Polski w piłce nożnej? (Adam Nawałka, Franciszek Smuda, Waldemar Fornalik)
- Które miasto było pierwszą stolicą Polski? (Warszawa, Kraków, Gniezno)
- Jaka jest najdłuższa rzeka w Polsce? (Odra, Wisła, Warta)
- Kto był pierwszym polskim królem? (Jan III Sobieski, Bolesław Chrobry, Mieszko I)
- Ile lat ma Polska? (1048, 1052, 1634)
- Które dzikie zwierzę jest w Polsce gatunkiem zagrożonym? (wilk, ryś, niedźwiedź)

¹² Por. [doba.pl: Dzierżoniów: prawdziwe historie wojenne w ramach eTwinningu](https://doba.pl/ddz/artykul/dzierzoniow-prawdziwe-historie-wojenne-w-ramach-etwinningu) [online], <https://doba.pl/ddz/artykul/dzierzoniow-prawdziwe-historie-wojenne-w-ramach-etwinningu/26072/17> [dostęp: 28.01.2020].

- Który uniwersytet jest w Polsce najstarszy? (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie)
- Co oznaczają kolory polskiej flagi? (biały symbolizuje czystość, a czerwony symbolizuje odwagę; biały symbolizuje śnieg, a czerwony symbolizuje krew; biały symbolizuje śnieg, a czerwony symbolizuje ogień)
- Ile liter ma polski alfabet? (27, 25, 32)
- Kim jest Kamil Stoch? (siatkarz, skoczek narciarski, pływak)
- Kto był znanym polskim kompozytorem? (Mozart, Chopin, Bach)

Jak widać, odpowiedzi na te pytania mogą stanowić nie lada wyzwanie dla dzieci, które nie wychowały się i nie kształciły w Polsce. By poradzić sobie z tym zadaniem, estońscy uczniowie powinni nie tylko umieć wyszukiwać informacje, ale także je przetwarzać (np. obliczyć, ile lat ma Polska). Co ciekawe, oprócz takich kwestii jak historia, język i przyroda naszego kraju, polscy uczniowie postanowili również poruszyć temat sportu. Prawdopodobnie uznali go za element, który łączy Polaków i stanowi przedmiot ich żywego zainteresowania. Jest to tym bardziej znaczące, że gdy weźmiemy pod uwagę quiz młodych Estończyków, oni w układanych przez siebie pytaniach ani razu nie poruszyli tematu sportu w swoim kraju.

Innym zadaniem w opisywanym projekcie było przygotowanie animacji w Scratchu o państwie partnerskim. Uczniowie wyszukiwali więc informacje o kraju swoich rówieśników i czynili z nich element swojej prezentacji. Jeden z estońskich uczniów przyznał, że nie wiedział o niektórych rzeczach na temat swojego państwa, które w swojej animacji uwzględnił polski zespół. To doświadczenie – spoglądanie na swój kraj oczami osób, które nigdy w nim nie były, a informacje czerpały głównie ze źródeł internetowych – zdaje się być niezwykle interesującym.

Projektem, który w przeciwieństwie do poprzednich nie wymagał kontaktu z osobami innych nacji, lecz służył odkrywaniu tożsamości regionalnej, był projekt pn. *My Ślązacy. Czy z Górnego, czy z Dolnego, jednak mamy coś wspólnego!* Brały w nim udział przedszkolaki z Wrocławia oraz z Zabrze. Poznawały herby swoich miast, rozwiązywały interaktywne quizy o miastach partnerskich, tworzyły komiksy z dalszymi przygodami bohaterów śląskich opowieści: *O złotym drzewie z Jagińtkowa* i *Legendy o Skarbniku*. Zespoły wysłały także do siebie paczki, w których umieściły widokówki ze swoich miast i różne przedmioty związane ze swoim regionem. Obie grupy poznawały zasoby naturalne swoich regionów, a następnie dzieliły się efektami swojej nauki: dzieci z Zabrze odwiedziły Muzeum Górnictwa Węglowego i tworzyły rysunki o powstawaniu węgla. Przedszkolaki z Wrocławia poznawały miedź i z zaciekawieniem przyglądały się np. miedzianym rurom. Wszyscy uczestnicy projektu smakowali także tradycyjnych dań swojego regionu. Efektem było utworzenie wirtualnej książki kucharskiej. Każde z projektowych zadań zostało uwiecznione – poprzez fotografie i rysunki zamieszczone na

stronie internetowej dokumentującej przebieg projektu¹³. Poszukiwanie wspólnego dziedzictwa oraz wspólnej tożsamości mimo różnic to droga do autorefleksji i aktywnego podejścia do otaczającej rzeczywistości. Różnorodność zadań w projekcie pozwoliła na wielopłaszczyznowe ujęcie tematyki Śląska. Wyróżnienie elementów regionalnych prowadziło do skoncentrowania projektu na śląskiej tożsamości. Współpraca mieszkańców Górnego Śląska oraz Dolnego Śląska jest dowodem na cechy wspólne obu regionów. Pokazuje to również, że można wspólnie kształtować tożsamość i nakłaniać najmłodszych do analizy tradycji, kultury i historii najbliższej okolicy.

Niezwykle cenne w opisywanych projektach jest to, że uczniowie, realizując kolejne zadania, mogli sięgać do tego, co najbliższe, lokalne, jedynie im dostępne. Świetnie wpisuje się to w sformułowane przez Agnieszkę Kanię zadania kształcenia polonistycznego istotne:

dla [...] budowania tożsamości w kontekście wartości narodowych [...]:

1. Konieczne jest podjęcie refleksji przez nauczyciela danej klasy w konkretnej szkole i miejscowości oraz sformułowanie – z uwzględnieniem potrzeb i cech społeczności lokalnej – własnego projektu różnorodnych działań nakierowanych na budowanie poczucia tożsamości, rozłożonego w czasie i potraktowanego jako część długofalowego procesu¹⁴.

Temat tożsamości lokalnej i tzw. małych ojczyzn w ostatnich latach stał się ważny. W dobie globalizacji i zacierania się różnic między państwami w Europie poczucie odrębnej tożsamości nabiera nowej jakości. Nie chcemy być anonimowi i „tacy jak wszyscy”. Dążymy do wskazania elementów wyróżniających, które umożliwiają określenie, kim jesteśmy. Edukacja skoncentrowana na akcentowaniu aspektów narodowych i regionalnych jest odpowiedzią na tę potrzebę człowieka w XXI wieku. Warto pamiętać, że kształtowanie tożsamości narodowej oraz regionalnej to proces. Nie można osiągnąć rezultatów działaniami jednostkowymi, trzeba wpisać ten cel w szerszą perspektywę, zaplanować to jako jeden z efektów kształcenia. Nauczyciel języka polskiego ma szansę nakłonić uczniów do odkrywania lokalnych historii i poszukiwania korzeni. Często nie docenia się tego, co jest najbliżej, a ma to ogromne walory kulturowe oraz tożsamościowe.

Oprócz opisu zrealizowanych projektów z platformy eTwinning, chcieliśmy przedstawić nasze propozycje metodyczne, które można wykorzystać w pracy na II etapie edukacyjnym.

¹³ *My Ślązacy* [online], <https://myslaczacy.wordpress.com/contact/> [dostęp: 27.01.2020].

¹⁴ A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015, s. 141.

Temat projektu: „Lokalne legendy i historie”

1. Cele projektu:

- głównym celem jest zapoznanie się z historiami – mitami, legendami, bajkami opowiadającymi o historii, miejscach, budynkach, tradycjach miasta, regionu lub kraju ucznia;
- stworzenie prezentacji w formie wybranej przez uczniów, aby przedstawić lokalną historię lub legendę kolegom i koleżankom z kraju lub z zagranicy;
- wykonanie zadań składających się na cały projekt;
- poprawa umiejętności pracy w grupie oraz komunikacji.

2. Postęp działań:

a) wrzesień

- 1) przygotowanie prezentacji o sobie przez każdego ucznia; zapoznanie się z partnerami,
- 2) wybranie czterech historii, które będą zaprezentowane w ramach projektu; ustalenie formuły prezentacji (film, prezentacja multimedialna, komiks, vlog, plansza, etc.), a także komponentów dodatkowych (Quizlet, Kahoot, LearningApps, grafiki etc.);

b) listopad – prezentacja pierwszej legendy/historii;

c) styczeń – prezentacja drugiej legendy/historii;

d) marzec – prezentacja trzeciej legendy/historii;

e) maj – prezentacja czwartej legendy/historii.

Po każdej prezentacji przewidziano ewaluację w ramach utworzonych zespołów (informacja zwrotna od partnerów na temat samej historii, ale też sposobów przedstawienia). Działanie ma na celu aktywizację uczniów i nauczenie refleksyjnego oraz świadomego podchodzenia do wykonywanych zadań.

3. Spodziewane rezultaty: plakaty, e-booki, opowiadania lub inne przejawy uczniowskiej twórczości.

Zakładany projekt dopuszcza pewnego rodzaju wariantywność. Jest to propozycja metodyczna, którą warto dopasować do specyfiki danego zespołu klasowego. Na przykład w klasie o zainteresowaniach muzycznych można zadania sprofilować pod kątem muzycznym: muzyczna realizacja legendy czy nagranie krótkiego soundtracka lub piosenki na temat opowiadanej historii. Uczniowie mogliby wykorzystać instrumenty, na których potrafią grać. Przedstawienie lokalnych legend i historii to forma budowania własnej tożsamości, szczególnie regionalnej. Elementy tego projektu (pod angielską nazwą *Stories of my neighbourhood*) realizowała jedna z krakowskich szkół. Uczniowie poprzez głosowanie ustalili, jaką legendę chcieliby zaprezentować – wybrali opowieść o królowej Jadwidze (fot. 1). Przy pomocy nauczyciela ustalili, jakie wydarzenia z życia tej postaci przedstawiają. Następnie, pracując w grupach, przygotowali sceny-kamienne rzeźby, które ilustrowały poszczególne etapy historii królowej.



Fot. 1. Uczniowie przedstawiają przekazanie biżuterii i kosztowności po śmierci królowej Jadwigi na rzecz Akademii Krakowskiej, fot. M. Szumal

Drugą propozycją metodyczną jest projekt pt. „Dumni z polskości? Tak!”. Projekt zakłada prezentację polskiego dziedzictwa i ukazanie walorów polskości.

1. Cele projektu:

- głównym celem jest zapoznanie się z wydarzeniami historycznymi oraz wydarzeniami ze współczesności dotyczącymi Polski;
- stworzenie prezentacji w formie wybranej przez ucznia, aby przedstawić walory Polski i powody do dumy Polaków kolegom i koleżankom z kraju lub z zagranicy;
- wykonanie zadań składających się na cały projekt;
- poprawa umiejętności pracy w grupie oraz komunikacji.

2. Postęp działań:

a) wrzesień

- 1) przygotowanie prezentacji o sobie przez każdego ucznia; zapoznanie się z partnerami,
- 2) wybranie czterech argumentów związanych z byciem Polakiem, które będą świadczyły o wartości polskości i ją obrazowały; wybór zgodny z planem prezentacji,

- 3) zaprezentowane ich w ramach projektu; ustalenie formuły prezentacji (film, prezentacja multimedialna, komiks, vlog, plansza etc.), a także komponentów dodatkowych (Quizlet, Kahoot, LearningApps, grafiki etc.);
- b) listopad – pierwsza prezentacja – polski bohater narodowy;
- c) styczeń – druga prezentacja – ważne polskie wydarzenie historyczne;
- d) marzec – trzecia prezentacja – ważna polska tradycja;
- e) maj – czwarta prezentacja – polskie przysłowia.

Formuła prezentacji przy każdym elemencie powinna być inna. Różnorodność form warto uwzględnić na etapie planowania, by uczniowie od początku mieli obraz całego projektu. Po każdej prezentacji przewidziano ewaluację w ramach utworzonych zespołów (informacja zwrotna od partnerów na temat bohatera, wydarzenia, tradycji oraz cechy charakteru, ale też sposobów przedstawienia). Dobre argumenty mogą być twórczym dowodem na słusność odczuwania dumy z racji bycia Polakiem.

3. Spodziewane rezultaty: plakaty, gazetki, quizy, e-booki, opowiadania lub inne przejawy uczniowskiej twórczości.

W drugiej propozycji metodycznej akcent położono na poczucie tożsamości narodowej. Odwołanie się do bohaterów narodowych, wydarzeń historycznych czy polskiej tradycji pozwala na wykorzystanie wiedzy historycznej, a także odniesień do kultury. Przeplatanie obu obszarów umożliwia pełniejsze przedstawienie cech narodowych i ukazanie Polaka jako dumnego ze swojego pochodzenia.

Jednym z zadań współczesnego polonisty jest kształtowanie tożsamości narodowej i regionalnej. Wymaga to otworzenia się na media cyfrowe i wykorzystywanie technologicznych rozwiązań, które są bliskie uczniom w XXI wieku. Platforma eTwinning jest propozycją, która łączy w sobie klasyczną metodę projektu z najnowszym komponentem cyfrowym. Możliwość nawiązania kontaktu oraz współpracy z uczniami z innych krajów jest szansą na wzbogacenie projektu o konieczność komunikacji w języku angielskim. Jest to też ważna lekcja wielokulturowości, która może być bogata w informacje na temat innych krajów/regionów. Metoda projektu jest aktywną formą edukacji, angażuje ona ucznia zdecydowanie bardziej niż metody podające. Włączenie klasy w planowanie i tworzenie zadań pozwala na maksymalne zaangażowanie w proces uczenia się. Jest to pobudzanie autonomii uczących się i motywacji wewnętrznej. eTwinning może nie być rozwiązaniem dla każdego zespołu klasowego, niemniej warto spróbować wdrożyć tę platformę i wykorzystać ją jako inspirację w edukacji polonistycznej, w zakresie kształtowania tożsamości narodowej i regionalnej.

Wybrana bibliografia

- Kania A., „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- My Ślężacy* [online], <https://myslęzacy.wordpress.com/contact/> [dostęp: 27.01.2020].
- Strawa-Kęsek E., *Nowa rzeczywistość – nowe wymagania. Metoda projektu edukacyjnego szansą na przywrócenie czytelnika lekturze*, w: *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, red. S.J. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska, Lublin 2012.
- Wojtek the Soldier Bear* [online], <https://annasp9.wixsite.com/wojtek-the-bear/memories-from-siberia> [dostęp: 28.01.2020].

eTwinning as an Inspiration for Polish-language Education in the Field of Shaping National and Regional Identity

Summary

This article is a form of presentation of the eTwinning platform as a tool for conducting educational projects. The possibilities offered by this virtual space are discussed in the article. The specificity of education in the 21st century and the needs of students are also noted. The authors analyze several completed projects supporting the formation of national and regional identity and present two of their own methodological proposals.

Keywords: eTwinning, projects, national identity, regional identity.

Wykorzystanie wiedzy neurodydaktycznej w pracy nad *Pieśnią XIV* Jana Kochanowskiego. Propozycja metodyczna

Pieśni Kochanowskiego w szkole średniej – wprowadzenie

Pieśni Jana Kochanowskiego nadal są jedną z ważniejszych pozycji na liście lektur dla szkoły średniej. Na lekcjach zazwyczaj wprowadzane są informacje na temat ich genezy (przywołanie postaci Horacego), cech gatunkowych oraz rodzajów. Rozważane są też obecne w pieśniach elementy filozofii epikurejskiej i stoickiej (cnota, szczęście, przyjemność, „złoty środek”), a także przywoływane motywy starożytne (np. motyw Fortuny, Arkadii) i średniowieczne (np. motyw śmierci, topos „ubi sunt?” znany z *Wielkiego Testamentu* Françoisisa Villona). Poloniści zwracają ponadto uwagę na znaczenie pieśni w dorobku Kochanowskiego ze względu na to, że z jednej strony zawierają jego program poetycki, z drugiej zaś są świadectwem modyfikacji genologicznych, jakie wprowadzał renesansowy poeta (elementy stylu potocznego, rozszerzenie problematyki pieśni).

Na lekcjach języka polskiego w szkole średniej zazwyczaj – choć jest to zależne zarówno od profilu kształcenia (podstawowy, rozszerzony), jak też od programu nauczania i podręcznika, z którego korzysta nauczyciel oraz potrzeb i możliwości uczniów – omawiane są m.in.: *Pieśń IX*, określana inaczej *Pieśnią o Fortunie*, rozpoczynająca się od słów: „Chcemy sobie być radzi”; *Pieśń V*, znana jako *Pieśń o spustoszeniu Podola*; *Pieśń IX* „Nie porzucaj nadzieje, / Jakoć się kolwiek dzieje” czy podejmująca temat sławy poetyckiej *Pieśń XXIV* „Niezwykłym i nie leda piórem opatrzony”.

W edukacji polonistycznej nie pomija się zazwyczaj *Pieśni XIV* „Wy, którzy popoliłtą rzeczą władacie”. Ten pochodzący ze zbioru *Ksiąg Wtórych* utwór funkcjonuje oddzielnie, choć nie jako taki został napisany. Pieśń tę, jak pamiętamy, recytuje chór złożony z panien trojańskich w jedynym dramacie Kochanowskiego *Odprawa posłów greckich*, napisanym ok. 1565 roku z okazji zaślubin Jana Zamojskiego

z Krystyną Radziwiłłówną. Utwór nawiązuje do wydarzeń związanych z wojną trojańską, w związku z czym jego bohaterami są Helena, Aleksander (Parys), Priam, Ulisses (Odyszeusz), Antenor. Badacze literatury renesansu wskazują, że Kochanowski posłużył się tzw. kostiumem historycznym: Troję można bowiem potraktować jako odpowiednik XVI-wiecznej Polski, a przedstawione w utworze wydarzenia odzwierciedlają ówczesną sytuację w kraju. Istotnym problemem rozważanym zarówno w dramacie, jak i w *Pieśni XIV* jest obowiązek władcy wobec państwa, jego moralna odpowiedzialność za los obywateli. Poeta uzmysławia dzierżącym władzę, że „miejsce zasiedli boże na ziemi”¹, w związku z czym ich zadaniem jest „wszytek ludzki mieć rodzaj na pieczy”². Za swoje czyny odpowiedzialną przed Bogiem, ponieważ poddani są jedynie cennym „depozytem” oddanym czasowo w ich władanie³.

W dalszej części artykułu przedstawię propozycję zestawu zadań do *Pieśni XIV*, opracowanych z odniesieniem do wiedzy z zakresu neurodydaktyki, dzięki czemu pokażę sposób jej wykorzystania w warsztacie polonistycznym.

Pieśń XIV – propozycja metodyczna

Przykładowy zestaw poleceń odnoszących się do utworu Kochanowskiego poprzedzę następującymi uwagami:

Po pierwsze, organizując pracę nad *Pieśnią XIV*, nie należy pominąć wspomnianych wyżej kwestii genetycznych, genologicznych, kontekstualnych oraz tematycznych. Warto, by proponowane uczniom zadania zorganizowane były zarówno wokół analizy immanentnej tekstu (budowa, cechy gatunkowe, tematyka utworu, podmiot liryczny, obrazy poetyckie), jak i intertekstualnej (motywy, toposy, nawiązania literackie i historyczne, własne doświadczenia czytelnicze uczniów). Pracę nad tekstem można uporządkować według właśnie takiego klucza: przyjrzenie się najpierw samemu tekstowi, a następnie poszerzenie pola jego widzenia o znajomość realiów epoki, w której powstał, wskazanie elementów wiedzy historycznej, filozoficznej, wreszcie biograficznej. Celem prowadzonych wokół renesansowego utworu działań powinno być nie tylko odkrycie jego przesłania/sensu, ale też refleksja nad czasami, w których został napisany, postawą i zadaniami poety jako osoby, której głos powinien być słyszany, a ponadto podjęcie próby zrozumienia istoty władzy – problemu ponadczasowego i uniwersalnego.

Po drugie, dobór zadań i ich podział na grupy to nie działanie przypadku. Odnoszą się one do zasad szczególnej nauki, którą jej przeciwnicy określają mia-

¹ J. Kochanowski, *Pieśń XIV*, w: tegoż, *Dzieła wybrane*, Kraków 2006, s. 89.

² Tamże.

³ Por. J. Ziomek, *Renesans*, Warszawa 1999, s. 278.

nem szamaństwa⁴, czyli wspomnianej wcześniej neurodydaktyki. Jest to dla mnie przestrzeń nowa, penetrowana dopiero od niedawna w związku z poszukiwaniem inspiracji metodycznych również w tym obszarze wiedzy⁵. Jestem świadoma tego, że pewne rozpoznania i formułowane na ich podstawie wnioski mogą wymagać w przyszłości pogłębionej refleksji. Odkrycia neurodydaktyczne, moim zdaniem, uzupełniają jednak w znacznym stopniu wiedzę polonistyczną oraz dydaktyczną, pomagając w takiej organizacji treści zadań do omawianych tekstów literackich, by wspierały pracę uczniowskich mózgów.

Po trzecie, zadania zostały podzielone na pięć grup według pięciu wybranych tez popularnych w neurodydaktyce. Tezy te – wraz z ich znaczeniem dla procesu edukacji – zostaną pokrótce omówione po zaprezentowaniu poleceń do *Pieśni XIV*.

Grupa 1

1. Opracujcie notatkę na temat utworu w formie innej niż ciąg zdań złożonych. Mogą to być przypisy, okna informacyjne, krzyżówka, mapa myśli, rebus, plakat, memy, zbiór haseł.
2. Postawcie hipotezę interpretacyjną i poszukajcie uzasadnienia dla swoich przemyśleń w treści utworu.
3. Zbudujcie siatkę pojęć związanych z władzą.
4. Wskażcie dwa inne niż temat obowiązków władcy wobec poddanych zagadnienia poruszone w pieśni.
5. Dopiszcie wyrazy lub wyrażenia o znaczeniu przeciwnym do podanych: chłop (– grof), siermięga (– „złote głowy”), zwierchność (– „macie nad sobą Pana”), sprawiedliwość (– występek).
6. Wypiszcie z treści utworu wskazówki, jakich udziela poeta rządzącym.
7. Ułóżcie kilka pytań do tekstu, na które chcielibyście uzyskać odpowiedź, a które pozwolą Wam lepiej zrozumieć utwór albo narzucają się po zapoznaniu się z jego treścią.
8. Przygotujcie i wygłoście kilkuminutowy wykład na temat omawianego utworu, wyobrażając sobie, że jesteście badaczami literatury renesansu.

Grupa 2

9. Wskażcie te cechy utworu Kochanowskiego, które świadczą o tym, że jest pieśnią. Zapiszcie je w formie, która ułatwi ich zapamiętanie.
10. Wypiszcie pięć obrazów poetyckich, które kojarzą się Wam z omawianym utworem.

⁴ Zob. W. Kuzitowicz, *Felieton nr 122. Czy neurodydaktyka to szamaństwo i czy tylko szkoła szkodzi na mózg* [online], <http://obserwatoriumedukacji.pl/felieton-nr-122-czy-neurodydaktyka-to-szamanstwo-i-czy-tylko-szkola-szkodzi-na-mozg/> [dostęp: 12.10.2019].

⁵ Zob. M. Marzec-Jóźwicka, *Komunikacja w pracy nauczyciela polonisty*, Lublin 2020, s. 277-299.

11. Wskażcie słowa kluczowe, a następnie przypiszcie im skojarzenia, które ułatwią zapamiętanie treści utworu.
12. Uzasadnijcie, że pieśń Kochanowskiego ma charakter mowy zbudowanej zgodnie z zasadami starożytnej sztuki retorycznej. Przypomnijcie te zasady. Wskażcie tezę, argumenty oraz konkluzję.
13. Opracujcie literacki motyw władcy, przywołując z pamięci trzy wybrane utwory omawiane na lekcjach języka polskiego lub poznane podczas samodzielnej lektury.
14. Sformułujcie kilka wniosków na temat poznanych dotychczas tekstów Kochanowskiego (pieśni, treny, fraszki) oraz głównych cech jego warsztatu poetyckiego. Możecie to zrobić w formie infografiki.

Grupa 3

15. Wyodrębnijcie z tekstu i opracujcie w ciekawej formie (np. notatki, komentarza, dekalogu) rady dotyczące życia człowieka, jakich udziela renesansowy poeta. Określcie, które z nich mogą okazać się przydatne współcześnie.
16. Wyszukajcie w Internecie informacje na temat genezy utworu i jego recepcji. Przedstawcie je w formie kilkudzaniowej wypowiedzi pisemnej.
17. Poszukajcie w biografii poety informacji potwierdzających tezę, że interesował się polityką i sprawami państwa polskiego. Weźcie szczególnie pod uwagę sprawowane przez niego funkcje dworzanina i sekretarza.
18. Stwórzcie własne definicje władcy, władzy i patriotyzmu.
19. Wskażcie cechy, jakimi powinien odznaczać się współczesny monarcha. Porównajcie je z tymi, które wskazał renesansowy poeta.
20. Porównajcie pieśń Kochanowskiego z wybranym fragmentem *Księcia* Niccolò Machiavellego⁶, biorąc pod uwagę przedstawiony w obu tekstach wizerunek władcy.
21. Ustosunkujcie się do koncepcji patriotyzmu zaprezentowanej przez Kochanowskiego. Skonfrontujcie ją z patriotyczną wizją Bolesława Prusa, opisaną w jego artykule *Co to jest patriotyzm?*, który ukazał się w numerze 17. „Tygodnika Ilustrowanego” 29 kwietnia 1905 roku. Prus napisał wówczas m.in.:

najniższy [stopień patriotyzmu – M.M.-J.] objawia się w uczuciu, następny w umyśle, najwyższy w działaniu. Kochać ojczyznę to nie wszystko: potrzeba ją nie tylko kochać, lecz nadto znać i rozumieć; ale i to nie wszystko, gdyż kochając i rozumiejąc ją, trzeba jeszcze coś dla niej robić, ulepszać ją... Innymi słowy: ojczyznę ogarniać należy nie tylko uczuciem, lecz umysłem i wolą, czyli całą duszą, wszystkimi jej władzami⁷.

⁶ Taki pomysł można znaleźć w podręczniku do języka polskiego: W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, M. Pabisek, *Lustra świata. Renesans – oświecenie. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*, Warszawa 2012, s. 92-93.

⁷ B. Prus, *Co to jest patriotyzm?*, „Tygodnik Ilustrowany” 1905, nr 17 [online], <https://www.polskietradycje.pl/artykuly/widok/532> [dostęp: 15.11.2019].

Grupa 4

22. Wykonajcie w dowolnej formie graficznej (mapa myśli, tabela, fragment kroniki) portret władcy historycznego lub literackiego z uwzględnieniem określonych kategorii: wiek, pochodzenie, sposoby sprawowania władzy, marzenia, cele, trudności, podejmowane działania, stosunek do poddanych, polityka wewnętrzna państwa, polityka zagraniczna itp.
23. Opracujcie booksprint⁸ na temat: Trzej najwięksi władcy w historii świata/Polski. Proponowane elementy składowe książki: a) wybór i przedstawienie postaci; b) charakterystyka władców, ich sukcesy i porażki (polityczne, militarne, moralne); c) ocena ich działań.
24. Podyskutujcie na temat wpływu władzy na zachowanie ludzi, analizując przykłady ze współczesnego życia politycznego. Stwórzcie kodeks etyczny osoby sprawującej władzę.
25. Opracujcie scenki sytuacyjne, ukazujące różne sposoby rozumienia patriotyzmu.
26. Zaprojektujcie infografikę ukazującą zmiany w rozumieniu postawy patriotycznej na przestrzeni epok.

Grupa 5

27. Przeanalizujcie zagadnienie władzy, odwołując się do różnych nauk, np. historii, filozofii, politologii, sztuki, literaturoznawstwa. Efekty swojej pracy przedstawcie w postaci kilkuminutowej prezentacji ustnej, przygotowanej w wybranej formie wizualnej.

Omówienie propozycji metodycznej w kontekście tez neurodydaktycznych

Grupa 1 (zadania 1-8)

Grupie tej patronuje stwierdzenie, które pojawiło się w artykule Moniki Kostusiak: mózg uczy się według własnego rytmu nienarzuconego przez panujące zasady czy porządek szkolny⁹. Są uczniowie, którzy efektywniej przyswajają wiedzę późnym wieczorem niż rano; tacy, którzy skuteczniej uczą się pod presją sprawdzianu niż

⁸ Booksprint to książka publikowana w Internecie, którą cechują: krótki czas realizacji, zaangażowanie grupy i określony temat. Zob. więcej na ten temat: *Jak zrobić booksprint?* [online], <https://edukatormedialny.pl/2013/01/18/jak-zrobic-booksprint/> [dostęp: 15.11.2019]; *Booksprint – doświadczenia. „Wolne licencje w nauce. Instrukcja” drugie wydanie* [online], <https://centrumcyfrowe.pl/czytelnia/booksprint-doswiadczenia-i-drugie-wydanie-instrukcji-o-wolnych-licencjach-w-nauce/> [dostęp: 15.11.2019]; *Co to jest booksprint?* [online], http://szkolenia.ikm.gda.pl/course/booksprint/?course_type=content&course_page=1 [dostęp: 15.11.2019].

⁹ Zob. M. Kostusiak, *Nauka przez zabawę*, w: *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Słupsk 2015, s. 246.

z lekcji na lekcję; tacy, którzy przedkładają pamięciowe przyswajanie wiedzy nad asocjacje i gry dydaktyczne; wreszcie tacy, którzy do nauki potrzebują odpowiednich bodźców. Każdy nastolatek ma też ulubione metody uczenia się: jeden stawia pytania i poszukuje na nie odpowiedzi (metoda ciekawskiego dziecka), drugi symuluje czynności, o których się uczy (metoda terminatora), trzeci samodzielnie przetwarza wiedzę, szeregując informacje i opracowując je graficznie (metoda majstersztyku), kolejny przemawia do wyobrażonego audytorium (metoda nauczyciela), jeszcze inny porcuje treści i rozkłada sobie naukę w czasie (metoda tancerki) lub wykonuje fiszki (metoda fiszek)¹⁰.

Uczniowskie preferencje w uczeniu się są istotne, zwłaszcza jeśli powodują tworzenie się kolejnych połączeń pomiędzy neuronami. Efektem powstawania sieci neuronowej jest z kolei elastyczniejszy, sprawniejszy i bardziej wydajny mózg. Jak twierdzili Erich Petlák i Jana Zajacowá, jeżeli człowiek ma bogatą sieć neuronową, „łatwiej przedostają się przez nią uczucia i informacje, a osoba łatwiej się uczy”¹¹. Aby jednak doszło do fuzji neuronów, potrzebne są silne bodźce dydaktyczne. Stymulantami mogą być odpowiednio dobrane metody i gry, opisane w książkach¹², na stronach internetowych¹³, zaprezentowane w filmach na kanale YouTube¹⁴ lub możliwe do pobrania na telefon w formie aplikacji¹⁵. Neurodydaktycy podkreślają zwłaszcza znaczenie zadań, które służą doskonaleniu umiejętności czytelnich, językowych i asocjacyjnych uczniów oraz rozwijaniu ich kreatywności i samodzielności.

¹⁰ Informacje na temat metod zob. R. Kotarski, *Włam się do mózgu*, Warszawa 2017.

¹¹ Zob. E. Petlák, J. Zajacowá, *Rola mózgu w uczeniu się*, Kraków 2010, s. 22. Zob. też E. Petlák, *Neuropedagogika i neurodydaktyka – tendencje XXI wieku*, „Chowanna” 2012, t. 2: *Problemy edukacji w społeczeństwie wiedzy*, red. S. Juszczyk, s. 59–66.

¹² Zob. D. Perlmutter, V. Alberto, *Aktywuj pełną moc mózgu. Cuda i neurobiologia*, przeł. I. Odorowicz-Sliwa, Białystok 2011; P. Mechło, *SuperPamięć w 31 dni. Triki, ćwiczenia, neurorozrywki*, Gliwice 2015; L. McCleary, *Trening mózgu. Popraw pamięć, koncentrację i samopoczucie, korzystając z najnowszych odkryć nauki*, Warszawa 2018; K. Nordengen, *Mózg rządzi*, przeł. M. Skoczko, Warszawa 2018; P. Mechło, R. Kosmala, *Superpamięć dla dzieci*, Gliwice 2019; K. Nordengen, *Mózg ćwiczy, czyli jak utrzymać umysł w dobrej formie*, przeł. M. Skoczko, Warszawa 2019; K. Pingot, *Błękitny umysł. Myśl na odwrót, działaj na opak, poznaj nieznanne*, Gliwice 2019.

¹³ Zob. *Ćwiczenia na pamięć i koncentrację: trening mózgu* [online], <https://www.menshealth.pl/zdrowie/Trening-mozgu-popraw-swoja-pamiec-i-koncentracje,5628,1> [dostęp: 6.11.2019]; B. Waliszewska, *Trening mózgu, czyli ćwiczenia na dobrą PAMIĘĆ* [online], <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/rozwoj-osobisty/trening-umyslu-czyli-cwiczenia-na-dobra-pamiec-aa-mBpT-qKuE-qxcU.html> [dostęp: 6.11.2019]; *Ćwiczenia mózgu* [online], <http://www.dlamoszgu.pl/cwiczenia> [dostęp: 6.11.2019].

¹⁴ Zob. 9 *ćwiczeń wzmacniających mózg* (ćwiczenia palców, stymulujące pracę mózgu, opracowane przez Yoshiro Tsutsumi, japońskiego badacza i autora książki *Finger Self-Massage*), *Fitness mózgu – powinni tego uczyć w szkole* Kamila Dunowskiego, *Trening mózgu – pamięć Alicji Czyrskiej*.

¹⁵ Zob. *Brain Trainer: Trening mózgu* [online], <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.raghu.braingame&hl=pl> [dostęp: 6.11.2019]; *Lumosity – trening mózgu* [online], <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lumoslabs.lumosity&hl=pl> [dostęp: 6.11.2019].

Nauczyciel nie jest w stanie dopasować wszystkich swoich działań czy zadań do indywidualnego trybu nauki każdego ucznia. Może jednak, korzystając ze wskazanych wyżej pomocy neurodydaktycznych, zaproponować młodym zadania odpowiadające wymienionym w poprzednim akapicie umiejętnościom. Stąd też wśród propozycji zadań do *Pieśni XIV Kochanowskiego* pojawiły się: utworzenie banku wyrazów czy siatki pojęć, zebranie i utrwalenie cech genologicznych pieśni, wyszukanie wyrazów przeciwstawnych do podanych, opracowanie notatki w innej niż zazwyczaj formie wizualnej, sformułowanie wskazówek oraz pytań do tekstu, wygłoszenie krótkiego wykładu na temat omawianej pieśni. Polecenia te koncentrują się bezpośrednio na utworze, a ich główny cel to zrozumienie XVI-wiecznego tekstu (treść, język, cechy gatunkowe), czego dowodem ma być m.in. prelekcja.

Grupa 2 (zadania 9-14)

Ta grupa zadań z kolei podlega tezie zaczerpniętej z książki *Mózg. Podręcznik użytkownika*, która głosi: podstawę najwspanialszej funkcji ludzkiego mózgu, czyli uczenia się, stanowi pamięć¹⁶. Dziennikarz naukowy Marco Magrini napisał: „Jesteśmy tym, co nasz mózg pamięta”¹⁷. Bez pamięci ludzie nie potrafiliby mówić, orientować się w przestrzeni, nawiązywać relacji społecznych, zdobywać wiedzy, zostaliby wprost pozbawieni osobowości. Pamięć – jako cecha wyłącznie ludzka i subiektywna – nie jest jednorodna, ale istnieje kilka jej typów, „z których każdy kodowany jest w innym obszarze neuronalnym”¹⁸. Neurologzy wyróżniają m.in.:

- pamięć krótkotrwałą, nieustannie rejestrującą informacje, które – jeśli nie będą ponownie przywołane na zasadzie asocjacji lub człowiek nie podejmie wysiłku ich zapamiętania – po krótkim czasie przepadną na zawsze;
- pamięć długotrwałą, obejmującą całą wiedzę na temat wydarzeń zarówno niedawnych, jak i bardzo odległych czasowo, mieszczącą najważniejsze fakty z życia, słownictwo, zdolności manualne i ruchowe, nazwiska, liczby, twarze, numery, miejsca, pojęcia, emocje, opinie, przekonania;
- pamięć przestrzenną, pozwalającą człowiekowi orientować się w otoczeniu;
- pamięć skojarzeniową, kontekstową, pozwalającą na dłużej zapamiętać dane zdarzenie, jeśli zostanie połączone z czymś już znanym.

Do wymienionego na końcu rodzaju pamięci odwoływał się Bartłomiej Borla, współautor książki *Techniki zapamiętywania*, który wskazywał trzy jego kroki: 1. Skojarz. 2. Wyobraź sobie. 3. Powtarzaj. Pisał:

mózg próbuje porównać każdą nową informację z tą, którą już zna. Często wystarczy niewielkie podobieństwo, aby błyskawicznie skojarzyć zapamiętywaną informację z ja-

¹⁶ Zob. M. Magrini, *Mózg. Podręcznik użytkownika*, przeł. N. Mętrak-Ruda, Łódź 2019, s. 84.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 85.

kąs dobrze znaną i ugruntowaną w pamięci. Gdy już takie skojarzenie powstanie, szansa, że człowiek przypomni sobie, co miał zapamiętać, zdecydowanie rośnie¹⁹.

Okazuje się, że im więcej zmysłów zaangażujemy, tym łatwiej przychodzi nam później odtworzenie wiedzy, rozumiane jako rekonstrukcja wydarzeń, kojarzonych z zapachami, obrazami, określonymi czynnościami lub przeżywanymi emocjami²⁰. Zwolennikiem tej tezy jest również amerykański neuroanatom, James Papez, który doradzał stosowanie w edukacji pamięciowych technik skojarzeniowych: wizualnych (absurdalnych, żartobliwych) oraz emocjonalnych²¹.

Warto wspomnieć, że pamięć zależy od zdolności mózgu do nieustannej reorganizacji jego wewnętrznych połączeń, co określane jest mianem neuroplastyczności²². To dzięki niej obwody neuronowe i połączenia synaptyczne ulegają wzmocnieniu lub osłabieniu, pozwalając mózgowi „uczyć się na podstawie wszystkiego, co go otacza”²³. Im więcej, jak pisał Ivan Turek, wytworzy się połączeń synaptycznych, tym uczniowie więcej zapamiętają²⁴.

Na podstawie powyższych wskazówek neurodydaktyków do *Pieśni XIV* ułożone zostały zadania mające na celu przede wszystkim doskonalenie uczniowskiej pamięci długotrwałej. Pojawiły się zatem propozycje określenia i zapamiętania cech gatunkowych pieśni, wyodrębnienia zawartych w tekście obrazów poetyckich, przypisania subiektywnych skojarzeń wyrazom/określeniom pochodzącym z utworu, opracowania wybranych zagadnień z odniesieniem do posiadanej już wiedzy z zakresu retoryki i literatury, w tym cech warsztatu poetyckiego mistrza z Czarnolasu. Podobnie jak polecenia z grupy poprzedniej, te mają skierować uwagę ucznia szczególnie na utwór.

Grupa 3 (zadania 15-21)

Do tej grupy zadań odnosi się twierdzenie zawarte w książce *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* Marzeny Żylińskiej: współczesny model edukacyjny jest trudniejszy dla pokolenia Z niż dla wcześniejszych pokoleń²⁵.

¹⁹ Zob. B. Boral, T. Boral, *Techniki zapamiętywania*, Warszawa 2013, s. 64.

²⁰ M. Magrini, dz. cyt., s. 88.

²¹ Zob. tamże, s. 91.

²² Zob. też: E. Czerniawska, M. Ledzińska, *Ja i moja pamięć: o użytecznych strategiach uczenia się*, Warszawa 1994; Z. Brzeškiewicz, *Superumysł: jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1995; M. O’Shea, *The Brain: A Very Short Introduction*, Oxford 2005; M. Shermer, *The Believing Brain*, London 2012; J. Foer, *Jak zostałem geniuszem pamięci. O sztuce i technice zapamiętywania*, przeł. K. Puławski, Warszawa 2013; M. Zawilska, *Skuteczne uczenie się – kilka słów o technikach zapamiętywania* [online], <http://www.kopernik.konin.pl/attachments/article/68/Skuteczne%20uczenie%20sie.pdf> [dostęp: 10.10.2019].

²³ M. Magrini, dz. cyt., s. 92.

²⁴ Por. I. Turek, *Didaktika*, Bratislava 2008, s. 435.

²⁵ Zob. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 220.

Uczniowie urodzeni po 2000 roku, zaliczani do generacji Z, to osoby odważne i samodzielne. Ich mózgi przyzwyczajone są do koncentracji jednocześnie na kilku czynnościach, co Marc Prensky już dawno temu określił mianem multitaskingu²⁶. Jak twierdziła Żylińska, współczesny model edukacyjny jest dla nastolatków trudniejszy niż dla ich poprzedników. Dla młodych problem stanowi konieczność skupienia uwagi na jednym kompleksowym zadaniu, które nie zawiera elementów wizualnych. Nie potrafią koncentrować się na lekcjach, na których muszą przyswajać abstrakcyjną wiedzę, pozbawioną odniesień do rzeczywistości. Cechuje ich ponadto potrzeba automatycznego ustosunkowywania się do poznawanych treści, ponieważ jako Internetowi tubylcy wykonują tę czynność codziennie, nawet kilka razy dziennie, pisząc komentarze. Ponadto nastolatki chętniej uczą się, korzystając ze środków dydaktycznych bogatych w animacje i elementy graficzne. Są nie tylko odbiorcami wiedzy, ale też jej wytwórcami, współtwórcami. Preferują wobec tego zadania wymagające różnych form aktywności, wyszukiwania i opracowywania informacji, a nawet tworzenia własnych materiałów dydaktycznych. Są spostrzegawczy, pragmatyczni, a jednocześnie kreatywni. Współczesnym uczniom potrzeba impulsów skłaniających do działania. Mniej wykładów, więcej działań – postulowała amerykańska neurobiolog Lise Eliot²⁷.

Szkolne niepowodzenia, jak zauważyła z kolei Anna Karpińska, w dużej mierze są dziś następstwem stosowania nieefektywnych sposobów kształcenia: wykorzystywane przez nauczycieli metody nie aktywizują właściwych struktur mózgowych odpowiedzialnych za tworzenie nowych synaps²⁸. Rafał Podruczny i Paweł Jureczko twierdzili: „we współczesnym systemie oświaty relacja pedagogiczna bazuje wyłącznie na przekazie wizualnym oraz słuchowym, co determinuje metodę uczenia się mechanicznego, czyli opartego na wielokrotnym powtarzaniu słów bez refleksji dotyczącej ich znaczenia”²⁹. Tymczasem newralgicznym elementem oddziaływań dydaktyczno-pedagogicznych jest umiejętność dostosowania komunikatu, jaki tworzy nauczyciel, do możliwości poznawczych uczniów³⁰. Ważne, by potrafił określić preferowaną przez uczniów modalność sensoryczną, oznaczającą dominujący kanał odbioru napływających informacji (wzrokowy, słuchowy, kinestetyczny, mieszany), dzięki któremu postrzegają je, zapamiętują, a następnie odtwarzają³¹.

Wychodząc naprzeciw powyższym twierdzeniom, w pracy z utworem Kochanowskiego zaproponowane zostały zadania mające na celu przede wszystkim wy-

²⁶ Zob. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On The Horizon” October 2001, vol. 9, no. 5.

²⁷ Zob. L. Eliot, *Różowy mózg, niebieski mózg*, przeł. K. Puławski, Warszawa 2011.

²⁸ Por. A. Karpińska, *Neurodydaktyka w służbie szkole i schiologii*, w: *Szkola w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. B. Muchacka, Kraków 2006, s. 157.

²⁹ R. Podruczny, P. Jureczko, *Edukacja polisensoryczna*, w: *Neuroedukacja. Jak wykorzystać...*, s. 82.

³⁰ Por. S.-J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2008, s. 155.

³¹ R. Podruczny, P. Jureczko, art. cyt., s. 82.

szukiwanie i hierarchizowanie informacji na temat pieśni, formułowanie własnych definicji oraz ustosunkowywanie się do różnych koncepcji patriotyzmu, stanowiących świadectwo czasów (pokazują ówczesny model życia, regulują stosunki międzyludzkie, przekazują wiedzę na temat preferowanych wartości, wyznawanych zasad, celów życiowych). Te polecenia z kolei wychodzą już poza sam utwór. Ich realizacja wymaga zainteresowania się powstaniem tekstu, osadzeniem go na tle historycznym, podjęciem refleksji nad migotliwym semantycznie pojęciem patriotyzmu.

Grupa 4 (zadania 22-26)

Tej grupie poleceń patronuje teza pochodząca z publikacji *Empatia, co potrafią lustrzane neurony* Joachima Bauera: mózg nastawiony jest na dobre relacje społeczne i w takich warunkach najlepiej pracuje³². Wspomniane w tytule książki neurony lustrzane uaktywniają się wówczas, gdy człowiek wykonuje daną czynność lub obserwuje jej wykonywanie przez kogoś innego³³. Warto dodać, że nie każda obserwacja przypadkowego ruchu aktywuje neurony lustrzane. Istotną okazuje się bowiem celowość ruchu. Ta sama czynność może oznaczać coś zupełnie innego w zależności od sytuacji, ponieważ sama w sobie niewiele mówi o intencji – wszystko, jak konstatował neurolingwista Gregory Hickok, zależy od kontekstu, w jakim jest wykonywana³⁴.

Uznaje się, że neurony lustrzane odgrywają istotną rolę w nabywaniu umiejętności komunikacyjnych i budowaniu relacji międzyludzkich. Efektywny proces uczenia się jest zatem możliwy tylko wówczas, gdy uczniowie nawiążą pozytywną relację z nauczycielem i będą czuli, że są dla niego ważni³⁵. Pedagodzy, którzy potrafią zaktywizować młodych do pracy, sprawiają, że zyskują oni wyższy poziom motywacji i wiary we własne siły. Jednocześnie dowiedziono, że możliwości uczniów nieśmiałych i wycofanych, którzy nie otrzymają odpowiedniej dawki wsparcia, są niejako usypiane, a umysł nie otwiera się na nowe wyzwania³⁶. Umiejętności komunikacyjne, tak istotne w edukacji, nie są czymś, z czym dziecko się rodzi. Jeżeli w procesie dydaktyczno-wychowawczym niedostatecznie wykorzystane zostaną zdolności rozwoju neuronów lustrzanych, może dojść do upośledzenia mechanizmów ich działania, co powoduje dalsze trudności w nawiązywaniu relacji oraz brak poczucia własnego „ja”³⁷.

³² Por. J. Bauer, *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008, s. 127.

³³ Zob. S.-J. Blakemore, U. Frith, dz. cyt.

³⁴ Zob. *Awantura o neurony lustrzane. Rozmowa Anny Bereś z Gregorym Hickokiem* [online], <https://www.granicenauki.pl/awantura-o-neurony-lustrzane-146645> [dostęp: 2.11.2019].

³⁵ Zob. M. Żylińska, dz. cyt.

³⁶ Tamże.

³⁷ Zob. M. Migacz, *Neurony lustrzane w ławce szkolnej*, w: *Neuroedukacja. Jak wykorzystać...*, s. 51.

Neurony lustrzane rozwijają się tylko wtedy, gdy dostarczane jest im bezpośrednio doświadczenie³⁸. To nie mówienie o działaniu, o relacjach, nie pokazywanie obrazów na ekranie pobudza mózg, ale zaangażowany udział. Warto zaznaczyć, że każdy uczeń potrzebuje wzorów i modeli, w tym nauczycielskiego. Zdany sam na siebie, nie będzie w stanie uwolnić wszystkich swoich możliwości³⁹. Ważne jest nie tylko to, co nauczyciel robi, lecz również – w jaki sposób działa, na ile jest zaangażowany, dokładny, zadowolony z tego, co akurat wykonuje⁴⁰.

Jedną z metod przyczyniającą się do rozwoju neuronów lustrzanych jest powszechnie znana drama. To taki sposób pracy, który sprawia, że uczniowie uruchamiają emocje i wyobraźnię, identyfikują się z innymi osobami, uczestniczą w aktywności grupowej, jednocześnie dochodząc do wiedzy⁴¹. Dzięki rozwijającym się neuronom lustrzanym, nastolatki zyskują „większą umiejętność rozumienia innych ludzi, a dodatkowo, wchodząc w role, stawiają się w rozmaitych relacjach”⁴². Mózg jest, jak to ujęła Ewa Borgosz, organem społecznym, który „chętnie i szybko uczy się w warunkach współpracy, wymiany myśli, dyskusji z innymi”⁴³.

Biorąc pod uwagę powyższe twierdzenia, w poleceniach do *Pieśni XIV* zaproponowane zostały różnorodne działania grupowe, dające uczniom możliwość wspólnego rozwiązywania problemów i odkrywania wiedzy w odpowiednio zorganizowanej przestrzeni klasowej i szkolnej. Polecenia posłużyły m.in. opracowaniu portretu wybranych władców w tradycyjnej lub nowoczesnej formie (booksprint, infografika), odegraniu scenek sytuacyjnych, ilustrujących współczesne rozumienie patriotyzmu, a także uczestniczeniu w klasowej dyskusji. Realizacja tych zadań, podobnie jak z wcześniejszej grupy, wymaga wykroczenia poza sam tekst i przeanalizowania związanych z nim zagadnień władzy i patriotyzmu.

Grupa 5 (zadanie 27)

Do ostatniej grupy zadań odnosi się stwierdzenie Magdaleny Olchawskiej: umysł dyscyplinarny jest jedną z dróg do sukcesu w edukacji⁴⁴. Pojęcie umysłu dyscyplinarnego wprowadził Howard Gardner w książce *Pięć umysłów przyszłości*. Twierdził, że każdego dnia człowiek musi sprostać wymaganiom, które dyktują mu rozwi-

³⁸ Zob. M. Żylińska, dz. cyt.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Zob. E. Borgosz, *Co nauczyciele powinni wiedzieć o mózgu*, s. 10 [online], https://1klasa.szkolazklasa.org/wp-content/uploads/2016/11/Co_nauczyciele_powinni_wiedzie%C4%87_o_m%C3%B3zgu.pdf [dostęp: 23.10.2019].

⁴¹ Zob. K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997. Zob. też K. Witerska, *Drama na różnych poziomach kształcenia*, Łódź 2010.

⁴² M. Migacz, art. cyt., s. 60-61.

⁴³ Zob. E. Borgosz, art. cyt., s. 15.

⁴⁴ Zob. M. Olchawska, *Rozwijanie umysłu dyscyplinarnego*, w: *Neuroedukacja. Jak wykorzystać...*, s. 125-151.

jające się w szybkim tempie różne dyscypliny naukowe⁴⁵. Wykształcenie umysłu dyscyplinarnego, jak konstatawał, wymaga odejścia od tradycyjnie pojmowanego zdobywania wiedzy na rzecz myślenia kategoriami przynależnymi do dyscypliny, która narzuca specyficzne dla niej pojmowanie rzeczywistości. Podążając tym tropem, uczniowie obserwują świat, a następnie, poprzez działania o charakterze badawczym, weryfikują posiadaną wiedzę, zmieniając ją pod naciskiem nowych doświadczeń. Wdrożenie myślenia dyscyplinarnego wymaga więcej czasu niż wyłożenie gotowych treści. Dzięki temu nastolatki mają jednak szansę zrozumieć, że wiedza nie jest skończona i jednoznaczna⁴⁶.

Gardner twierdził, że ukierunkowanie umysłów uczniowskich na daną dyscyplinę naukową powinno być wynikiem przejścia czterech kroków:

1. Odnalezienie w dyscyplinie najważniejszych tematów i koncepcji.
2. Pochylenie się nad wybranym zagadnieniem i poświęcenie czasu na jego dogłębne przestudiowanie.
3. Spojrzenie na to samo zagadnienie z różnych perspektyw (dochodzenie do zrozumienia tematu z różnych stron, odnalezienie metody, która ucznia zainteresuje, w której będzie dobry i która pomoże mu zrozumieć temat).
4. Stworzenie uczniom możliwości zaprezentowania treści w wybranej formie, co daje szansę podzielenia się zdobytą wiedzą, weryfikacji stopnia zrozumienia zagadnienia, wskazania ewentualnych braków i sposobów uzupełnienia wiedzy, wreszcie utrwalenia przyswojonych treści⁴⁷.

W trosce o kształcenie umysłów dyscyplinarnych uczniów w pracy z *Pieśnią XIV* Kochanowskiego zaproponowano im samodzielne spojrzenie na problem władzy i władcy właśnie z perspektywy dyscyplin naukowych o różnym przedmiocie

⁴⁵ Zob. H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, przeł. D. Bakalarz, Warszawa 2009. W publikacji tej Gardner wymienił zdolności poznawcze, które w nadchodzących czasach będą dawały ludziom przewagę. Zaliczył do nich pięć umysłów:

1) dyscyplinarny, składający do opanowania ważnego przedmiotu (np. języka polskiego, fizyki, matematyki albo historii) i przynajmniej jednej dyscypliny zawodowej;

2) syntetyzujący, rozumiany jako umiejętność wylania koncepcji pochodzących z różnych dyscyplin i sfer, aby utworzyć z nich spójną całość możliwą do przedstawienia innym ludziom;

3) kreatywny, oznaczający zdolność do odsłaniania i wyjaśniania nowych problemów, pytań i zjawisk;

4) respektujący, obejmujący świadomość i szacunek wobec różnic między ludźmi;

5) etyczny, związany z wywiązywaniem się z obowiązków pracowniczych i obywatelskich.

Człowiek wyposażony w takie umiejętności, jak podkreślał Gardner, będzie mógł stawić czoła wszystkiemu, czego w przyszłości się spodziewa i czego nie jest w stanie przewidzieć. Osoba pozbawiona tych umysłów z kolei zdana będzie na łaskę sił, których nie potrafi zrozumieć, na przytłoczenie informacjami, na niemożność osiągnięcia sukcesu zawodowego i niezdolność do podejmowania świadomych decyzji w kwestiach zawodowych oraz osobistych.

⁴⁶ Zob. H. Gardner, dz. cyt.

⁴⁷ Zob. tamże.

zainteresowań badawczych. Oto przykładowe wskazówki dla uczniów pochyłających się nad tematem władzy i władcy:

- historia zajmuje się źródłami władzy, charakteryzuje formy i narzędzia jej sprawowania oraz dokonuje opisu dawnych i współczesnych koncepcji władzy;
- zainteresowania politologii dotyczą pojęć takich, jak nauka o państwie, bezpieczeństwo narodowe, różne rodzaje władzy; w jej obrębie rozważane są zagadnienia postaw i zachowań politycznych;
- filozofii bliskie są rozważania nad problemem władzy w odniesieniu do zasad moralnych oraz opis myśli politycznej różnych wieków;
- w sztuce ukazywane są wizerunki władców, będące zazwyczaj wynikiem osobistego nastawienia i wiedzy historycznej artystów: na obrazie Antoona van Dycka *Król Anglii Karol I na łowach* władca został przedstawiony jako pomazaniec Boży; na obrazie Nicholasa Hilliarda *Królowa Elżbieta I* władczyni przypomina boginię, istotę nie z tego świata, doskonałą; na obrazie Francisco Goyi *Rodzina Karola IV* władcy zostali ukazani w majestacie i bogactwie, jednocześnie ich twarze mają tępy, bezmyślny wyraz, tak jakby daleka była im troska o kraj, a ważniejszy własny interes;
- w literaturze często rozważany jest wpływ władzy na zachowanie człowieka (dramaty Williama Szekspira, *Balladyna* Juliusza Słowackiego), opisywane są skutki nieprzemysłanych działań władców (*Antygona* Sofoklesa) lub dylematy moralne związane ze sprawowaniem władzy (*Konrad Wallenrod* Adama Mickiewicza).

Znaczenie neurodydaktyki we współczesnej edukacji – wnioski i postulaty

Zaproponowane w artykule rozwiązania metodyczne są raczej typowe i nie odbiegają znacząco od tych pojawiających się na lekcjach języka polskiego w liceum, choć zostały zaprojektowane przeze mnie samodzielnie, na podstawie doświadczenia dydaktycznego. Inspiracją dla zadań stały się postulaty neurodydaktyków. Czy możliwe byłoby sformułowanie poleceń do pieśni Kochanowskiego w taki sposób bez wcześniejszego sięgnięcia po publikacje neurodydaktyczne? Pewnie w jakimś zakresie tak, bo przecież polonista ma wiedzę z pedagogiki, psychologii rozwoju, dydaktyki, literaturoznawstwa. W organizacji pracy wokół tekstów kieruje się doświadczeniem, wyobraźnią, zazwyczaj uwzględniając przy tym potrzeby uczniów. Po co mu zatem wskazania neurodydaktyki? Przede wszystkim po to, by nabrał pewności, że działania, które proponuje uczniom podczas lekcji, faktycznie wpływają na rozwój i aktywność ich mózgów.

Neurodydaktyka nie jest nauką nową, choć zainteresowanie nią przypada przede wszystkim na wiek XXI, pewnie ze względu na odkrycia neurobiologiczne oraz znaczący postęp technologiczny⁴⁸. Nieustannie wzbudza jednak kontrowersje ze względu na nadal słabo rozpoznany obiekt zainteresowania, porównywany nawet do kosmosu, jaki kryje się w każdym człowieku⁴⁹. U jej podstaw leży znajomość mózgu oraz znajdujących się w nim struktur aktywowanych w procesie uczenia się⁵⁰. Mózg jest organem wyjątkowym, najwspanialszym i najbardziej tajemniczym owocem ewolucji, z którym nic – w całym wszechświecie – nie może się równać pod względem złożoności⁵¹. Uszkodzenie choćby najmniejszego jego skrawka jest w stanie radykalnie odmienić człowieka⁵². Mózg nieustannie wzbudza respekt uczonych, analizujących skomplikowane procesy w nim zachodzące. W nim mają swój początek wszystkie myśli, marzenia, wspomnienia i przeżycia:

Nauka o mózgu to dziedzina o nie byle jakim znaczeniu. Ten dziwny twór [...] zamknięty w naszej czaszce stanowi percepcyjny mechanizm pozwalający nawigować w świecie. To substancja, w której rodzą się decyzje, materia będąca kuźnią wyobraźni. Zarówno nasze sny, jak i nasze życie na jawie ma swój początek w kłębowisku pełnych energii komórek. Głębsze zrozumienie istoty mózgu pozwala w nowym świetle rozpatrywać to, co uznajemy za prawdę w naszych osobistych relacjach, i to, co uważamy za konieczne w przyjętej przez nas strategii społecznej: czyli w tym, jak prowadzimy walkę, dlaczego kochamy, co uznajemy za prawdę, jak powinniśmy się kształcić i jak zaprojektować swoje ciało na nadchodzące stulecia. W mikroskopijnej wielkości obwodach tworzy się zapis zarówno przeszłości, jak i przyszłości naszego gatunku⁵³.

Edukacja przyjazna mózgowi bazuje na ciekawości poznawczej uczniów, wykorzystuje silne strony mózgu, łączy wiedzę czysto kognitywną z emocjami, pozwala uczniom na stawianie hipotez i samodzielne szukanie rozwiązań, nie ogranicza się jedynie do czysto werbalnego przekazu, ale odwołuje się do wielu modalności i ułatwia łączenie pojedynczych informacji w spójną całość⁵⁴. Nauczyciel, mający wiedzę na temat znaczenia mózgu w procesie edukacji, może dostosować elementy procesu dydaktycznego do potrzeb młodych ludzi, znajdujących się w trudnym okre-

⁴⁸ Zob. też: A. Kubala-Kulpińska, *Tajemnice ludzkiego mózgu, czyli słów kilka o neurodydaktyce*, „Życie Szkoły” 2014, nr 8, s. 8-11.

⁴⁹ Tak określił mózgi David Eagleman. Zob. D. Eagleman, *Mózg. Opowieść o nas*, przeł. A. Wojciechowski, Poznań 2018, s. 8.

⁵⁰ Zob. *Neurodydaktyka* [online], <https://futurecentre.eu/neurodydaktyka/> [dostęp: 12.10.2019].

⁵¹ Zob. M. Magrini, dz. cyt., s. 10.

⁵² Zob. D. Eagleman, dz. cyt., s. 12.

⁵³ Tamże, s. 11.

⁵⁴ Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi*, s. 1 [online], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3268> [dostęp: 23.10.2019].

się głębokiej reorganizacji i przemian neuronalnych. Połączenia odpowiedzialne za kontrolowanie impulsów, odporność na stres czy zdolność oceny skutków własnych działań muszą się u nich dopiero wykształcić i utrwalić⁵⁵. Aby mogło się to zadziać, nastolatki potrzebują stworzenia dobrych warunków psychodydaktycznych, wśród których wymieniane są możliwości poznawania siebie, samodzielnego gromadzenia doświadczeń i rozwiązywania problemów, wreszcie stawiania czoła wyzwaniom. Najlepiej, gdyby proces ten odbywał się też na lekcjach, pod przewodnictwem, a nie kontrolą, empatycznego nauczyciela, który pomoże młodemu poznać mechanizmy kierujące ich mózgiem, tak by mogli je nieustannie rozwijać i kształtować. Fizyczne struktury mózgu ulegają wszak ciągłym przeobrażeniom. Żaden człowiek nie został uformowany raz na zawsze. Jak napisał Eagleman: „Od kołyski aż po grób jesteśmy wiecznie niedokończonymi prototypami”⁵⁶.

Nie tylko kolejne programy nauczania, listy lektur czy cele dydaktyczne powinny stanowić obiekty zainteresowania reformatorów edukacyjnych. Wskazane byłoby, gdyby ich propozycje uwzględniały też potrzebę świadomego wykorzystywania w procesie kształcenia niezwykle narzędzia poznania, jakim jest ludzki mózg. A my, nauczyciele, przecież tak niewiele na jego temat wiemy. Nasza świadomość neurobiologiczna sprowadza się zazwyczaj do rozróżniania półkul mózgowych, odpowiadających za cechy i funkcje życiowe oraz umiejętności i predyspozycje⁵⁷. Potrzeba nam jednak dużo więcej wiedzy teoretycznej na temat mózgu, a szczególnie znajdujących się w nim struktur aktywowanych właśnie w procesie uczenia się. Stąd też pomysł niniejszego artykułu, który konfrontuje rozważania neurodydaktyczne z praktyką polonistyczną, pokazując, że obie te dziedziny dopełniają się na gruncie edukacyjnym. Pierwsza daje podstawy teoretyczne, druga weryfikuje ich słuszność.

Celem neurodydaktyków, co warto podkreślić za Wiesławem Sikorskim na koniec, nie jest podważanie stosowanych dotychczas zasad kształcenia, ale rewizja starych sposobów i wypracowanie na bazie wiedzy o mózgu nowych strategii wspomagających uczenie się⁵⁸, do których – przypomnijmy – można zaliczyć:

⁵⁵ Zob. L.P. Spear, *The Adolescent Brain and Age-Related Behavioral Manifestations*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews” 2000, no. 24, s. 417-463.

⁵⁶ D. Eagleman, dz. cyt., s. 43.

⁵⁷ Przypomnijmy: prawa półkula odpowiada za kreatywność, myślenie abstrakcyjne, percepcję przestrzenną, zdolności artystyczne, emocje i intuicję, lewa zaś za mowę, planowanie, logiczne myślenie i analizowanie. Przez wiele lat dość powszechne było twierdzenie, że u każdego człowieka zazwyczaj jedna z półkul dominuje. Najnowsze badania neurologiczne poddają je jednak w wątpliwość. Uczniowie uważają bowiem, że poszczególne części mózgu komunikują się ze sobą i współpracują, umożliwiając wykonywanie wielu czynności, w tym tej podstawowej, jaką jest uczenie się. Zob. więcej na ten temat: A. Bochenek, *Anatomia człowieka*, Warszawa 2000; T.F. Heatherton, *Neuroscience of self and self-regulation*, „Annual Review of Psychology” 2011, no. 62, s. 363-390; Ch. Phillips, *Trening mózgu. 50 zadań wzmacniających równowagę lewej i prawej półkuli*, przeł. J. Sugiero, Gliwice 2015.

⁵⁸ W. Sikorski, *Zachowania nauczyciela przyjazne neuronom uczniów*, w: *Neuroedukacja. Jak wykorzystać...*, s. 358-359.

1. Przedkładanie treści uczenia metodami aktywizującymi nad pracę metodami podającymi, co umożliwi rozwijanie samodzielności uczniów i nawiązuje do teorii inteligencji wielorakich oraz edukacji polisensorycznej.
2. Częste powtarzanie nowo zdobytej wiedzy i umiejętności po to, by zostały zrozumiane i utrwalone, gdyż mózg uczy się powoli i potrzebuje repetycji.
3. Zachęcanie uczniów do uczestniczenia w działaniach grupowych, ponieważ współdziałanie daje w edukacji dużo lepsze efekty niż rywalizacja.
4. Promowanie partnerstwa nauczyciela i ucznia w procesie uczenia się, dzięki któremu możliwe jest twórcze podejście do nowych zadań, różnorodność wyborów, wymiana poglądów i uspołecznienie.
5. Wprowadzanie metod promujących czynny udział uczniów podczas zajęć (samodzielne podejmowanie decyzji, aktywne organizowanie i przyswajanie nowej wiedzy, gromadzenie informacji, poszukiwanie odniesień)⁵⁹.

Może zatem, mając na uwadze przede wszystkim dobro uczniów, warto zaryzykować i uczynić neurodydaktykę metodycznym sprzymierzeńcem.

Wybrana bibliografia

- Bauer J., *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.
- Eagleman D., *Mózg. Opowieść o nas*, przeł. A. Wojciechowski, Poznań 2018.
- Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, przeł. D. Bakalarz, Warszawa 2009.
- Kubala-Kulpińska A., *Tajemnice ludzkiego mózgu, czyli słów kilka o neurodydaktyce*, „Życie Szkoły” 2014, nr 8, s. 8-11.
- Magrini M., *Mózg. Podręcznik użytkownika*, przeł. N. Mętrak-Ruda, Łódź 2019.
- Neuroedukacja. *Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Słupsk 2015.
- Phillips Ch., *Trening mózgu. 50 zadań wzmacniających równowagę lewej i prawej półkuli*, przeł. J. Sugiero, Gliwice 2015.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

The Use of Knowledge about Student's Brain in Work on Song XIV by Jan Kochanowski. Methodical Proposal

Summary

The article presents how to use knowledge about brain structure and functioning in Polish-language education in high schools. The author proves that neurodidactics, which is treated by some scholars as science and as shamanism by others, can be an important inspiration, showing the teacher the directions for organizing work around a literary text and the types of activities

⁵⁹ Por. tamże, s. 359-361.

and tasks. Brain-friendly education helps teenagers to participate actively in the learning process, develop cognitive curiosity, use the brain's strengths, combine cognitive knowledge with emotions, or advance research hypotheses. The author refers the results of her observations on *Song XIV* by Jan Kochanowski.

Keywords: neurodidactics, polysensory, memory, brain-friendly education, association techniques, mirror neurons, disciplinary mind, teamwork.

Picture book w szkolnej edukacji polonistycznej

Często zadajemy sobie pytanie, w jaki sposób uczyć młode pokolenie patriotyzmu? Dla jednych przejawem patriotyzmu jest śpiewanie hymnu narodowego, dla innych dbałość o polskie tradycje i poczucie odpowiedzialności za ojczyznę. Dla wielu patriotyzm to miłość do ojczyzny, walka w jej obronie, gotowość poświęcenia dla niej życia. Ale to także zespół wartości i postaw wobec drugiego człowieka, respektowanie uniwersalnych potrzeb, szacunek i tolerancja dla inności, współpraca i pomoc prowadzące do wzajemnego zaufania i empatii.

Nauczyciele często zwracają uwagę na to, że patriotyzm to dla nich bezpieczniejszy temat do omawiania z uczniami na lekcjach niż np. erotyka, starość czy śmierć. Ale czy łatwiejszy? Zdaniem Agnieszki Kani wychowanie do wartości patriotycznych odbywa się w szkole „od przypadku do przypadku” i wynika w dużej mierze

ze złożoności tematu, który do łatwych nie należy [...] Najczęściej mimochodem, na zasadzie aplikowania różnorodnych, niepowiązanych ze sobą elementów, np. szkolne obchody Dnia Niepodległości i omawianie powieści *Krzyżacy*¹.

A przecież kształtowanie postaw patriotycznych od najmłodszych lat służy identyfikacji narodowej i kulturowej oraz budowaniu więzi z krajem ojczystym; przygotowuje dzieci do życia w społeczeństwie, do pełnienia ról prospołecznych, a także, jak proponuje Anna Kaszuba-Dębska, oprócz dbania o tradycję, zabytki i historię, uczy po prostu przyzwoitości wobec innych ludzi².

W serii „Edukacja nauczycielska polonisty” redagowanej przez Annę Janus-Sitarz ukazały się dwie bardzo ważne książki, mogące ułatwić nauczycielom polonistom radzenie sobie z wymagającymi szczególnie dużo wysiłku problemami; są to: *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, pod redakcją Anny Janus Sitarz, Agnieszki Kani, Agnieszki Handzel i Agnieszki Kulig oraz „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie*

¹ G. Starzak, *Jak uczyć patriotyzmu?* [online], <https://prasa.wiara.pl/doc/4374811.Jak-uczyc-patriotyizmu> [dostęp: 15.01.2020].

² A. Kaszuba-Dębska, *Cztery pory dzieci. Jesień*, Kraków 2006, s. 15.

poczucia tożsamości narodowej Agnieszki Kani³. Książki te podejmują między innymi zagadnienia związane ze zdefiniowaniem współczesnego patriotyzmu, pojmowaniem tożsamości narodowej oraz z kształtowaniem w nowoczesnym świecie postawy patriotycznej.

Jednym z kontekstów w szkolnej edukacji polonistycznej, wspomagających uczenie patriotyzmu, jest edukacja regionalna, z którą w korelację wchodzi takie obszary, jak: historia, edukacja obywatelska, współczesne rozumienie patriotyzmu czy zagadnienia związane z edukacją emocjonalną (przekazywanie właściwych postaw i wartości). Kwestia regionalizmu oraz wykorzystania literatury w wychowaniu regionalnym doczekała się wielu opracowań naukowych i propozycji praktycznych. Składają się na nie między innymi opracowania będące pokłosiem cyklicznych konferencji naukowych organizowanych przez założoną przez Zofię Budrewicz w 2006 roku Pracownię Edukacji Regionalnej⁴. Do poznania najbliższego środowiska oraz specyficznych cech danego regionu służą głównie utwory literackie powstałe w tym regionie, a także te pozycje z literatury klasycznej, w których pojawia się nasz region. Zarówno naukowcy, jak i nauczyciele poloniści podkreślają wartość podań, legend i baśni w edukacji czytelniczej, emocjonalnej, regionalnej i narodowej dzieci i młodzieży. Jak zauważyła Anna Szałapak utwory te: „Kształtują przywiązanie oraz identyfikację z miejscem swego pochodzenia. Działają na wyobraźnię, wzbudzają emocje, pobudzają do refleksji”⁵. Należy pamiętać, że czytanie i omawianie na lekcjach języka polskiego baśni, podań i legend powinno się zaczynać od tekstów dotyczących najbliższego otoczenia dziecka, jego miejscowości, a dopiero w następnej kolejności należy przejść do utworów opowiadających o regionie oraz w końcu do tych, które przedstawiają inne wybrane miejsca Polski tak, aby młody odbiorca mógł je także poznać, zrozumieć i porównać.

Na rynku wydawniczym możemy dziś znaleźć wiele współcześnie opracowanych, bardzo często w formie picture booków, baśni, podań i legend, mogących służyć z powodzeniem edukacji regionalnej i patriotycznej. Zanim wybrane z nich zostaną zaprezentowane, przypomnijmy kilka kwestii związanych z samym gatunkiem.

Picture book staje się dziś już coraz bardziej znaną i czytaną formą literatury dla młodego odbiorcy, choć wokół samej nazwy wciąż pojawia się pewien zamęt terminologiczny. Obok określeń: „picture book”, „książka z obrazkami”, „książka obrazowa”, najczęściej pojawia się określenie „książka obrazkowa”, choć w języku polskim

³ *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Handzel, A. Janus-Sitarz, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015; A. Kania, „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.

⁴ Zob. m.in.: *Zapiskane w krajobrazie. Literacko-kulturowe obrazy regionów dawniej i dziś*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków–Bukowno, 2008; *Podróże po Małopolsce. Literatura – kultura – edukacja*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków–Bukowno 2010.

⁵ A. Szałapak, *Legends i tajemnice Krakowa*, w: *Edukacja regionalna. Ziemia krakowska*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2005, s. 23.

to termin dość niefortunny. Mimo iż jest poprawny gramatycznie, to zdrobnienie „obrazek” powoduje infantyлизację tego gatunku. Małgorzata Cackowska twierdzi, że:

Problem polega na tym, że w naszej kulturze, wszelkiej twórczości dla dzieci odejmuje się znaczenie ważności poprzez taką, choćby słowną tylko infantyлизację. [...] Wynika to głównie z charakteru obowiązkowej niemal obecności dorosłego pośrednika pomiędzy produktem kultury a dzieckiem⁶.

Rzeczywiście książka obrazkowa jest specyficznym medium kulturowym, które zakłada dość silny wpływ pośredników. A zatem to właśnie od nich (czyli od dorosłych) zależy w dużej mierze jakość udziału dziecka w kulturze, jakość inkulturacji. Zdaniem Iwony Chmielewskiej picture bookami:

W Polsce nazywa się teraz wszystkie publikacje o rozbudowanej, rozbuchanej wręcz szacie graficznej. Zwykle, niestety, również te, w których ilustracja jest tylko dodatkiem do tekstu, a nawet na zasadzie tautologii, powtarza go. A picture book to połączenie narracji opowiadających dwie wersje historii: pierwszą – obrazem, drugą – słowem. W Polsce z odczytaniem tej pierwszej może być problem, bo dopiero od niedawna uczymy się alfabetyzacji obrazu⁷.

Obok kłopotów związanych z terminem czy raczej tłumaczeniem nazwy „picture book” występuje także problem na polu badawczym. W Polsce – w przeciwieństwie do innych krajów – nie ma zbyt wielu spójnych opracowań teoretycznych na temat książki obrazkowej. Jednym z badaczy tego gatunku jest Jerzy Szyłak. Wskazuje on na przykład błędy w badaniach nad picture bookiem u Małgorzaty Cackowskiej i Elżbiety Ukrainskiej, powołując się m.in. na prace Kristin Hallberg:

[...] tam, gdzie polskie autorki chciałyby widzieć niepodzielną jednię słów i obrazów lub wręcz jedność ikonolingwistyczną, szwedzka autorka kładzie nacisk na różnice pomiędzy przekazem werbalnym i ikonycznym, [że – przyp. E.K.] określenia „ikono tekst” używa do nazwania każdego połączenia słów i obrazów w książce i [że – przyp. E.K.] efekt owego zestawienia nazywa całością nie dlatego, że powstaje jakaś niepodzielna jedność, ale z tej przyczyny, iż odbiorca odczytuje je [patrzy na nie – przyp. E.K.] w tym samym czasie i traktuje jako dopełniające się składniki tego samego komunikatu⁸.

Trudno też jednoznacznie stwierdzić, kto ma się zajmować badaniem książki obrazkowej: literaturoznawcy, artyści plastycy, kulturoznawcy, historycy sztuki czy pedagodzy (z uwagi na przesłanie wychowawcze tego typu książek). Picture book

⁶ M. Cackowska, *Czym jest książka obrazkowa?*, „Ryms” 2009, wiosna, s. 5.

⁷ *Klatki z wyobraźnią*, z Iwoną Chmielewską rozmawia Marta Syrwid [online], <http://www.mie-siecznik.zank.com.pl/klatki-z-wyobraznia/> [dostęp: 15.01.2020].

⁸ J. Szyłak, *Notatki o książkach obrazkowych*, „Zeszyty Komiksowe” 2014, nr 17, s. 9.

jako materiał daje wiele możliwości i otwiera przeróżne ścieżki badawcze. Jest to książka, w której tekst i obraz odgrywają zwykle równorzędną rolę. Czasem wiodącą funkcję pełni obraz, zaś krótki, parozdaniowy tekst jest właściwie pretekstem do zbudowania sobie na kanwie obrazu opowieści. Tekst nie może być zbyt „pokazujący”. Autorzy książek obrazkowych twierdzą, że jeśli zbyt szczegółowo zostanie opisana jakaś sytuacja, to nie będzie już miejsca na obraz. W związku z tym tekst trzeba „ociosać” ze zbędnych słów, maksymalnie go uprościć, a słowa, których nie ma, pokazać na obrazie. Tekst w picture bookach jest bez obrazu w pewnym stopniu nie do odczytania, nie funkcjonuje autonomicznie, ponieważ rozwiązanie historii znajdujemy dopiero w obrazie. Podobnie z obrazem – sam jest niepełny. Dopiero związek tych dwóch płaszczyzn, spójność obrazu i tekstu daje nam picture book.

Książka obrazkowa może przykuwać uwagę odbiorcy na różne sposoby. Mogą to być kolory wpływające na nastrojowość, formy – raz klasyczne i dokładne, innym razem wybiegające poza granice kartki, ekspresja rysunku współgrająca z dynamiką tekstu, czasem ascetyczny, uruchamiający wyobraźnię dziecka obraz, albo pełen ulotnych, subtelných, operujących gamą świetlistych i jakby rozlewających się barw rysunek – to wszystko sprawia, że dziecko będzie chciało czytać i oglądać takie dzieło wiele razy, odkrywając kolejne sensory i warstwy znaczeniowe, odgadując różne tajemnice i zagadki lub po prostu dobrze się bawiąc. Dzięki takiej wielokrotnej lekturze odbiorca będzie najpierw zwracał uwagę jedynie na adekwatność słowa i ilustracji, potem także na rozmieszczenie i ilość tekstu, aż wreszcie na krój czcionki i jakość papieru⁹.

Można powiedzieć, że książki obrazkowe są rodzajem literatury totalnej, w której wszystko jest ważne: słowo, obraz, pusta przestrzeń, miejsce umieszczenia rysunku na kartce... Iwona Chmielewska nazwała je książkami gościnnymi, ponieważ można w nie wejść i pobyc z swoimi doświadczeniami. Picture booki wymagają od czytelnika czasu, który trzeba im poświęcić, a także pracy wyobraźni i czasem myślenia metaforą. To dlatego dorośli i dziecko, czytając i oglądając taką książkę, mogą uczyć się od siebie nawzajem. Książki obrazkowe wymagają ponadto tzw. podwójnej lektury, ponieważ sensory wynikają tu z relacji między tekstem literackim a obrazem, co powoduje, że picture book każdemu może przynieść nieco inną opowieść, w zależności od wieku czytelnika, jego doświadczeń, wrażliwości, wiedzy o świecie.

Interesującą propozycją książki obrazkowej wpisującą się w kształtowanie postaw patriotycznych na lekcjach polskiego jest pierwszy autorski picture book Nikoli Kucharskiej *Legendy polskie dla dzieci w obrazkach*¹⁰. Ta niezwykła książka stanowi nie tylko doskonale wprowadzenie w świat polskich legend, ale także ćwiczy

⁹ Fragment dotyczący cech gatunkowych picture booka był przygotowywany na potrzeby mojego artykułu: E. Kruszyńska, *O kryzysie czytania i książce ikonolingwistycznej*, który ukazał się w publikacji *Dziecko i literatura we współczesnym świecie*, red. B. Moraczewska, E. Oberlan, Włocławek 2012.

¹⁰ N. Kucharska, *Legendy polskie dla dzieci w obrazkach*, Warszawa 2015.

spostrzegawczość i umiejętność opowiadania. Przede wszystkim jednak rozwija wyobraźnię i zachęca do wspólnego spędzania czasu dzieci i dorosłych. Na początku książki zostały zamieszczone streszczenia legend, które ułatwiają późniejsze śledzenie wydarzeń na kolejnych stronach rozrysowanych bardzo szczegółowo i z dużym humorem przez Kucharską. Najbardziej znane polskie legendy zostały zaprezentowane w oryginalny sposób, przypominający stylistykę komiksovą, zaś dodatkowym ułatwieniem są numerki przyporządkowane ilustracjom, które prowadzą czytelnika do kolejnych wydarzeń. Taki sposób lektury powoduje, że dzieci doskonale się bawiąc, jednocześnie uczą się o legendarnych początkach państwa polskiego (*Legenda o: Piaście i postrzyżynach syna Ziemowita*), o powstaniu nazwy stolicy (*Legenda o: Warsie i Sawie*), uczą się o wartościach (*Legenda o: złotej kacze*) i o charakterystycznych dla polskiej kultury elementach (*Legenda o: smoku wawelskim* i *Legenda o: piernikach toruńskich*). W dynamiczne i pełne humoru obrazy wplotła autorka istotne z punktu widzenia edukacji patriotycznej atrybuty, takie jak np. godło Polski. Niewielka ilość tekstu sprzyja samodzielnemu snuciu opowieści, zaś nieoczywisty układ kolejnych rysunków (nie są rozmieszczone na planszach w sposób linearny) za każdym razem może przynieść inną historię i dobrą zabawę¹¹.

Na uwagę zasługuje także książka Marianny Oklejak *Cuda wianki. Polski folklor dla młodszych i starszych*¹², która w 2015 roku została książką roku Polskiej Sekcji IBBY w kategorii książek obrazkowych. Sama autorka tak mówiła o swojej publikacji: „Ta książka powstała z mojego zachwyty. Polską kulturę ludową poznaję od kilkunastu lat i nie mogę się wciąż nadziwić jej różnorodności. Żywa muzyka, niezwykła harmonia kolorów, świetne kroje ubrań – wszystko to, co od wieków szczerze płynie z serca, a nie z potrzeby rynku, ma nadal wielką moc”¹³. Książka *Cuda wianki* udowadnia, iż tradycja i nowoczesność nie muszą stać w opozycji do siebie, ale mogą się przeplatać, współistnieć i wzajemnie uzupełniać. Autorka zestawia ze sobą elementy wydawałoby się z różnych światów: na tej samej potańcówce w błyskach dyskotekowej kuli z lat 80. tańczy np. starszy mężczyzna w trampkach oraz pary w strojach ludowych. Swoistą osią fabularną książki są dwie historie miłosne: jedna szczęśliwa – ukazana od zalotów, przez oświadczyzny, wesele, aż do narodzin dziecka, druga – nieco bardziej dynamiczna i burzliwa, kończąca się dramatycznym rozstaniem. W książce możemy na każdej stronie podziwiać niezwykle zmysł obserwacji, drobiazgowość, humor oraz kunszt malarski Oklejak. Na początku

¹¹ Oprócz wymienionych warto przywołać ponadto takie książki, jak np.: *Pan Twardowski i Smok wawelski* Grzegorza Kasdepke, *Złota kaczk* Jarosława Mikołajewskiego z ilustracjami Elżbiety Wasiecznyńskiej i Agnieszki Żelewskiej, *Legendy polskie* Wandy Chotomskiej czy legendy wydane w wyborze Barbary Tylickiej *O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśni i legendzie*.

¹² M. Oklejak, *Cuda wianki. Polski folklor dla młodszych i starszych*, Warszawa 2015.

¹³ [Online], <http://mariannaoklejak.blogspot.com/2015/12/cuda-wianki-ksiazka-roku.html?q=cuda+wianki> [dostęp: 15.01.2020].

znajduje się mapa Polski, która odzwierciedla bogactwo regionów geograficznych, zaś podział na cztery pory roku pozwala młodemu odbiorcy połączyć układ roku z elementami tradycji, kultury i z określonymi praktykami i rytuałami. Całość dopełniają zebrane w przypisach na końcu informacje uzupełniające. *Cuda wianki* to wspaniała opowieść o różnorodności i niepowtarzalności polskiej kultury. Jak zauważyła Krystyna Zabawa:

Trzydzieści sześć tablic prezentujących kolejne pory roku i rytm życia zgodny z nimi można potraktować jako gotowy niemalże scenariusz do lekcji na cały rok szkolny, a poszukiwanie elementów kultury własnego regionu będzie atrakcyjne zarówno dla młodych, jak i dorosłych czytelników, umacniając w nich poczucie dumy z przynależności do „małej ojczyzny”¹⁴.

Doskonałym przykładem służącym kształtowaniu na lekcjach języka polskiego postawy patriotycznej jest książka Joanny Olech i Edgara Bąka *Kto ty jesteś?*¹⁵ Na okładce książki czytamy, jak autorka interpretuje edukację patriotyczną najmłodszych:

Jak objaśnić dziecku znaczenie abstrakcyjnych terminów? Takich jak na przykład: wierność... respekt... wrażliwość...? Nie ważą i nie pachną, nie mają koloru ani faktury. Możemy je opisać jedynie poprzez przejawy. Przez sposób, w jaki się manifestują. Weźmy patriotyzm. Pojawia się w polu widzenia dziecka w kontekście, który je przerasta, bywa mylący albo wręcz bałamutny. Stereotyp usłużnie podsuwa cierpiętniczo-martyrologiczną interpretację tego słowa. A jako że dzieciaki – z oczywistych względów – nie dokonują czynów bohaterskich, nie składają ofiary z życia – słowo to staje się abstraktem, sprawą „nie dla dzieci”. Salwy honorowe, kadzidła i wieńce, jakie towarzyszą celebracji patriotyzmu, przykrywają jego inny, codzienny sens, a mianowicie – współuczestniczenie, współtroskę, współdziałanie na rzecz współdobra. Są to drobne, codzienne akty współodpowiedzialności za kraj. W tak rozumianym patriotyzmie dziecko ma szansę wypełnić część obywatelskiej misji – ma swój „zagonek” do uprawy, swoją pulę chwalebnych uczynków i dobrych nawyków, które składają się na dobrostan kraju¹⁶.

Patriotyzm kojarzy się z symbolami narodowymi, z uroczystym obchodzeniem świąt narodowych i szacunkiem dla historii państwa, ale zdaniem autorów książki obrazkowej *Kto ty jesteś?* patriotyzm to także dbanie o swoje otoczenie („Sprzątam po moim psie. Jestem patriotą”), o przyrodę („Karmię ptaki zimą. Jestem patriotą”; „Posadziłam drzewo. Mama mi pomogła. Jestem patriotką”), to pomaganie innym („Pomagam. Jestem patriotą”), rozwijanie się i pilna nauka („Jestem patriotą, a nie patriotom. Lubię język polski”; „Dużo czytam. Jestem patriotką”), to szacunek dla

¹⁴ K. Zabawa, *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Kraków 2017, s. 60.

¹⁵ J. Olech, E. Bąk, *Kto ty jesteś?*, Warszawa 2013.

¹⁶ Tekst pochodzi z okładki książki J. Olech, E. Bąk, *Kto ty jesteś?*, Warszawa 2013.

innych ludzi („Nie wyzywam, nie biję. Jestem patriotą”; „Umiem przeprosić. Jestem patriotą”) i kierowanie się w życiu właściwymi wartościami („Kasuję bilet w autobusie. Jestem patriotą”; „Naprawiam, co zepsułem. Jestem patriotą”). Dla autorów ważna jest zarówno przeszłość, dbałość o historię, tradycję, pamiątki rodzinne („Wiem, skąd się wziął francuski cesarz w naszym hymnie. I o co chodzi z tym przewodem. Jestem patriotą”; „Wiem, skąd jestem. Z babcią rozmawiam gwarą. Z omom godom po ślonsku. Jestem patriotą”; „To jest matura mojej prababci. A to pamiętnik dziadka. Zbieram rodzinne pamiątki. Jestem patriotką”), jak i przyszłość („Nie marnuję wody. Jestem patriotą”; „Jak dorosnę, będę głosowała. Jestem patriotką”). Olech i Bąk proponują proste rozumienie słów patriota/patriotka, biorąc przy tym pod uwagę realia XXI wieku. A na postawione 100 lat temu przez Władysława Bełzę pytanie „Kto ty jesteś?” – odpowiadają właśnie: patriota/patriotka, zgodnie z tym, na co w książce *Trudne lekcje* zwróciła uwagę Agnieszka Kania:

[...] w szkole pojawia się [...] wykluczenie tych dzieci, które na pytanie: „Kto ty jesteś?” nie odpowiedzą z pełnym przekonaniem: „Polak mały”, bowiem mają inne niż polskie pochodzenie czy narodowość. W dzisiejszej, bardzo zróżnicowanej rzeczywistości społecznej nie jest to zjawisko rzadkie¹⁷.

Dzięki sformułowaniom takim, jak: „Patriotyzm nie ma koloru”, „Jesteśmy równi, choć różni” oraz dopełniającym je symbolicznym ilustracjom, odpowiadającym wrażliwości i możliwościom percepcyjnym dziecka, książka obrazkowa duetu Olech/Bąk jest niezwykle inspirująca zarówno dla młodych, jak i starszych czytelników, intryguje oraz prowokuje do dyskusji o różnych przejawach współczesnego patriotyzmu, skłania do rozmowy i do działania.

Do szczególnie interesujących można zaliczyć teksty, w których nasza miejscowość czy region jest jednym z głównych bohaterów. Tak jest np. w książkach Joanny Papuzińskiej o Warszawie (*Asiunia, Mój tato szczęściarz, Krasnale i olbrzymy*), Barbary Gawryluk o Krakowie (*Dżok. Legenda o psiej wierności*), Anny Czerwińskiej-Rydel o Gdańsku (*Życie pod psem według Artura Schopenhauera, Wędrując po niebie z Janem Heweliuszem*) czy w picture booku Iwony Chmielewskiej o Toruniu. Książka *Cztery strony czasu*¹⁸ opowiada o barwnej i zawiłej historii Torunia, pokazując jednocześnie radości i smutki jego mieszkańców niezmiennie na przestrzeni setek lat. Na środku rynku w mieście stoi wieża ratuszowa z czterema tarczami zegara skierowanymi w cztery strony świata. Po czterech stronach rynku stoją kamienice, a w nich kuchnie, salony, pokoje dziecięce i pracownie, w których nieustannie, mimo upływu czasu, toczy się życie. Z jednej strony książka Chmielewskiej to historia konkretnego miasta, z drugiej – opowieść uniwersalna: „Gdzieś

¹⁷ Cyt. za: K. Zabawa, dz. cyt., s. 107.

¹⁸ I. Chmielewska, *Cztery strony czasu*, Poznań 2010.

w Europie nad wielką rzeką Wisłą wznosi się bardzo stare miasto. Jego historia jest długa i zawiła, niepodobna do historii innych miast, ale ludzie tu żyjący mają takie same marzenia, zmartwienia i radości jak ludzie na całym świecie¹⁹. Autorka pokazuje młodemu odbiorcy codzienność (wspólne posiłki rodzin, dziecięce zabawy, choroby domowników, zwykłe czynności, takie jak choćby przyszywanie guzików) i wydarzenia niecodzienne (wyjazd młodego Mikołaja Kopernika na studia na Uniwersytecie w Bolonii²⁰ czy zabawy czteroletniej dziewczynki w pracowni swego ojca, która w przyszłości stanie się wielką, znaną na świecie fotografką, portretującą m.in. Alberta Einsteina, Thomasa Manna, Marca Chagalla czy Eleanor Roosevelt²¹); zwraca uwagę na wielokulturowość i ponadczasowość (w mieście nad Wisłą mieszkali na przestrzeni wieków Polacy, Niemcy i Żydzi) oraz elementy charakterystyczne tylko dla Torunia (najsłynniejsze już w XVI-wiecznej Europie pierniki), prezentuje punkty zwrotne w dziejach miasta (losy mostu na Wiśle, zamku krzyżackiego czy dzwonu Tuba Dei, powstanie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, czas, w którym Toruń był stolicą województwa) i w dziejach naszego państwa (najazd Szwedów, rozbiory Polski, I i II wojna światowa). Istotnym bohaterem opowieści jest czas, który dla każdego upływa w innym tempie, ale łączy wszystkich ludzi pamięcią o istotnych wydarzeniach z historii konkretnej miejscowości czy kraju. Ratuszowy zegar jest świadkiem zarówno wielkich wydarzeń historycznych, jak i tych zwykłych, codziennych. W ciągu stuleci przez miasto przetoczą się wojny, epidemie i powodzie, czasy urodzajów i czasy głodu, ale zwykli mieszkańcy kamienic będą dzielić te same troski i te same radości, co ludzie urodzeni 100, 200 czy 600 lat po nich.

Jeśli patriotyzm rozumieć jako bycie po prostu dobrym człowiekiem, kierującym się w życiu pozytywnymi wartościami, wrażliwym na krzywdę innych, empatycznym i uczciwym, to należałoby poznać wiele innych picture booków autorstwa Chmielewskiej, np.: *Dwoje ludzi*, *Kłopot*, *Oczy*, *Gdzie jest moja córka*, *Królestwo dziewczynki*. Warto ponadto przywołać dwa picture booki powstałe w Pracowni Książki Nieobojętniej: *Puste miejsce przy stole* (Małgorzata Korczak, Joanna Lewandowska, Marta Tomiak, Dasza Voronina, Karolina Jeske, Ada Augustyniak) i *Codzień* (Karolina Mądro, Katarzyna Babis, Katarzyna Wójtowicz, Dariusz Okoń, Maciej Tuora). Na pierwszą z nich składa się sześć niezależnych graficznych opowieści o radzeniu sobie z tematem uchodźstwa. Mówią one o głębokiej chęci pomocy, współczuciu, ale też o wyparciu i strachu. We współczesnym świecie historię każdego miasta europejskiego współtworzą uchodźcy i przybysze z innych krajów, ci, którzy utracili swoją ojczyznę i swój dom. W tej nowej dramatycznej dla nich sytuacji spotykają

¹⁹ Tamże, s. 4.

²⁰ Miało to miejsce w 1496 roku.

²¹ Chodzi o Lotte Johannę Alexandrę Jacobi (1896 Toruń – 1990 Concord, New Hampshire); jej pradziadek założył w Toruniu zakład fotograficzny prowadzony tu przez pokolenia.

się z wieloma problemami, są często traktowani jak niechciani obcy. Picture book nie jest w stanie zmienić ich życia, ale poprzez pokazanie ich problemów może próbować przywrócić im poczucie godności oraz dać rodzaj wsparcia. Z kolei *Codzień* jest książką obrazkową opowiadającą o życiu osób zmagających się z autyzmem. Opowiedziana w niej historia subtelnie i metaforycznie prowadzi nas, niczym po nitce do kłębka, do świata widzianego przez osoby z autyzmem. Tytułowy „codzień” to rodzaj wieczności, w której znajduje się bohater książki. Widzimy go w sytuacji walki, ucieczki, skrywania się, balansowania na krawędzi. Szuka końca, lecz końca nie ma, a jedyną stałą i pewną rzeczą jest „co dzień”. Tego typu książki dotykające trudnych tematów – obcości, inności, wykluczenia – zadające pytania i szukające odpowiedzi, wpływają na edukację emocjonalną dzieci i młodzieży, rozwijają ich wrażliwość, przez co staną się one w przyszłości lepszymi ludźmi.

Edukacji regionalnej i patriotycznej mogą służyć ponadto dwa typy utworów: cieszące się w ostatnich latach dużą popularnością wydawnictwa przewodnikowe dla dzieci i młodzieży oraz portrety małych ojczyzn tworzone specjalnie dla młodego odbiorcy przez wybitnych pisarzy dwudziestolecia międzywojennego. Jak zauważyła Zofia Budrewicz:

Układały się te lektury w naukę o ojczyźnie jako wspólnocie geograficzno-kulturowej i historycznej, z wyraźną myślą budzenia u młodych czytelników dumy z bujnego rozwoju ich regionów i kształtowania na jej fundamencie poczucia przynależności narodowej. [...] Czytane dziś, zaciekawiają nie tylko sposobem funkcjonalizowania zadań wychowawczych wpisanych w programy nauczania i ich rangą, ale też – artyzmem. Wiele z tych utworów mogłoby z powodzeniem przedłużyć swój edukacyjny żywot właśnie ze względu na zadania wychowania regionalnego²².

Z kolei na zjawisko przewodników uwagę zwróciła Małgorzata Chrobak²³ – gatunek przewodnika dla dzieci nie jest współcześnie nowym zjawiskiem, ale z pewnością różni się od wcześniejszych stroną graficzną i zakładaną przez autorów intermedialnością²⁴. Powyższe utwory nie są typowymi książkami obrazkowymi, choć odznaczają się bogatą i interesującą dla młodego odbiorcy szatą graficzną, mogą jednak służyć nauczycielom polonistom pomocą w opracowaniu zagadnień związanych z edukacją patriotyczną.

²² Z. Budrewicz, *W poszukiwaniu literatury regionalnej. Obrazki Orkana*, „Polonistyka” 2005 nr 4, s. 35.

²³ Zob. M. Chrobak, *Przewodniki i spacerowniki miejskie w edukacji estetycznej dziecka*, w: *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, U. Kopeć, Rzeszów 2016, s. 140-154.

²⁴ Do przewodników i spacerowników przeznaczonych dla młodego odbiorcy badaczka zaliczyła m.in.: P. Beręsewicz *Warszawa. Spacer z Ciurkami*; A. Czerwińskiej-Rydel *Szczecin. Przewodnik dla dzieci*; A. Idziak *Cztery żywioły i dwa koziołki. Stary Rynek w Poznaniu. Przewodnik dla dzieci*.

Książek wspierających edukację patriotyczną nie należy, jak zauważyła Krystyna Zabawa, „[...] traktować jak podręczników, wybierając z nich wyłącznie treści dydaktyczne i fakty. Błędem jest wymaganie od dzieci po lekturze powtarzania wyłącznie tych faktów. Człowiek uczy się najlepiej przez działanie i w sytuacji, w której działa się na jego emocje. Warto zatem zaufać przeżyciu estetycznemu”²⁵ i proponować dzieciom pozawerbalne metody pracy z książką (opisane między innymi przez Alicję Baluch czy Alicję Ungeheuer-Gołąb²⁶) oraz metodę przekładu intersemiotycznego czy praktykowaną w nauczaniu języków obcych CLIL, czyli Content and Language Integrated Learning²⁷ (zintegrowane nauczanie języka i treści przedmiotowych). Zdaniem Anny Janus-Sitarz:

Powszechna migracja, przemieszczanie się ludzi poza granice rodzimego kraju, konieczność adaptowania się do nieznanego sobie, często obcych kulturowo warunków, wymuszają [...] podejmowanie działań zmierzających do stworzenia środowiska przyjaznego migrantom. [...] Grono uczniów – imigrantów [...] poszerzają także reemigranci, powracający do polskich szkół po latach edukacji za granicą [...]. Nauczyciel-polonista w sposób naturalny staje się dla tych dzieci – imigrantów i reemigrantów – nauczycielem języka polskiego jako drugiego lub obcego²⁸.

Wymienione propozycje książkowe stanowią nie tylko interesujące opracowanie, poszerzają wiedzę, kształtują przywiązanie do regionu, dumę z jego kultury, ale także inspirują do różnorodnych działań artystycznych, realizując poprzez interaktywność aktywizującą funkcję lektury. Książki tego typu z jednej strony czerpią z tradycji, z drugiej dostosowują się do przemian cywilizacyjno-kulturowych. Ten zabieg pozwala młodemu odbiorcy na czytanie nie tylko informacji zawartych w słowach, ale także – a może przede wszystkim – w obrazach.

Należy pamiętać, że picture book to nie jest po prostu zbiór luźno ułożonych ilustracji, ale cała historia, w której tekst i obraz są tak samo ważne. To właśnie tą wizualną stroną książki na początku dziecko jest najbardziej zainteresowane

²⁵ K. Zabawa, dz. cyt., s. 17.

²⁶ Zob. np.: A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984; A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*, Rzeszów 1999.

²⁷ CLIL to metoda polegająca na jednoczesnym przekazywaniu treści z dziedziny nauczanego przedmiotu i elementów języka obcego. Uczniowie poprzez pracę w grupach, a także poprzez indywidualizację pracy uwzględniającą różne typy inteligencji uczniów uczą się jednocześnie języka i przedmiotu na przykładzie różnorodnych tematów i zagadnień. Język obcy stanowi tu integralny element nauczania.

²⁸ A. Janus-Sitarz, *Jak poszerzać kompetencje polonisty? Nauczyciel CLIL, czyli zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu*, w: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014, s. 247-248.

i to dostaje w picture bookach, w których tekst i obraz stoją na równych prawach. Tekst bez obrazu bądź obraz bez tekstu przestaje być czytelny jako całość – te dwa elementy idealnie uzupełniają się nawzajem. Dzięki obrazom z pozoru prosta historia opowiedziana zaledwie w kilkunastu zdaniach może być bez końca rozwijana przez czytającego, staje się także doskonałą okazją do rozmów i dyskusji na różne, czasem bardzo poważne i trudne tematy. Jakże zatem korzyści wynikają z czytania picture booków? Niewątpliwie pomagają w nauce podstawowych umiejętności i poszerzaniu zakresu słownictwa, wspierają rozwój społeczno-emocjonalny dziecka, rozwijają kreatywność, uczestniczą w tworzeniu więzi między dorosłym a dzieckiem, są niejednokrotnie pierwszą (a czasem niestety też jedyną) formą kontaktu dziecka ze sztuką, są wreszcie doskonałą zachętą do dalszego obcowania z literaturą.

Picture book dzięki swojej wielowymiarowości stwarza szansę pogłębionej refleksji. Kontakt z takim dziełem może być bardzo indywidualny, ułatwia możliwość powrotu do tych elementów, które szczególnie odbiorcę zafrapowały. Niejednoznaczność i nieoczywistość przekazu zmuszają czytelnika do odrzucenia schematów i dotarcia do rzeczywistych wartości reprezentujących dzisiejszy świat. Możliwość wyboru między różnymi typami przeżyć wydobywa z procesu czytelniczego te elementy, które są specyficzne dla działania książki w ogóle. Picture booki to książki niezwykle wartościowe, niejednokrotnie stają się nośnikami najważniejszych przekazów, o jakich należy rozmawiać z dziećmi, by przygotować je do dorosłego życia.

Wybrana bibliografia

- Cackowska M., *Czym jest książka obrazkowa?*, „Ryms” 2009, wiosna.
- Chmielewska I., *Cztery strony czasu*, Poznań 2010.
- Kania A., *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
- Kaszuła-Dębska A., *Cztery pory dzieci. Jesień*, Kraków 2006.
- Kruszyńska E., *O kryzysie czytania i książce ikonolingwistycznej*, w: *Dziecko i literatura we współczesnym świecie*, red. B. Moraczewska, E. Oberlan, Włocławek 2012.
- Kucharska N., *Legends polskie dla dzieci w obrazkach*, Warszawa 2015.
- Oklejak M., *Cuda wianki. Polski folklor dla młodszych i starszych*, Warszawa 2015.
- Olech J., Bąk E., *Kto ty jesteś?*, Warszawa 2013.
- Szałapak A., *Legends i tajemnice Krakowa*, w: *Edukacja regionalna. Ziemia krakowska*, Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Kraków 2005.
- Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014.
- Szyłak J., *Notatki o książkach obrazkowych*, „Zeszyty Komiksowe” 2014, nr 17.
- Zabawa K., *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Kraków 2017.

The Picture Book in Polish School Education

Summary

The article presents the role of the picture book in Polish school education. Picture books should be considered as highly valuable books, when we have the literary development of young readers in mind; they are multidimensional and iconolinguistic books, which get the reader to move beyond formulaic thinking and reach instead for their imagination, and also develop children's creativity and support their socio-emotional development. A picture book is a kind of book where text and images usually play an equal role; up to a point, the text without the image is technically unreadable. In picture books, everything is significant: words, pictures, blank spaces, the location of the drawing on the page, the colors and forms. This results in a situation where each picture book can carry a different story. This is why picture books can be used in school education to discuss important and difficult topics, such as patriotism. The literary suggestions listed in the article (N. Kucharska, M. Oklejak, J. Olech, I. Chmielewska) constitute not only interesting reading for children and teenagers, but also broaden their knowledge, foster affection to their region and pride in its culture, and also inspire various activities.

Keywords: picture book, literature for children and young people, patriotism, homeland, region, Polish language education.

IV. JAK I PO CO UCZYĆ, CZYLI O WSPÓŁCZESNYCH DYLEMATACH METODYCZNYCH

Świadomość i refleksyjność. Czytanie proceduralne jako odpowiedź na wyzwania ery informacji

Zamiast wstępu

„Non scholae sed vitae discimus” powiedział Seneka Młodszy. Jak dotąd w środowiskach edukacyjnych panuje powszechna zgoda, że miał rację. Nie zamierzam polemizować z wielkim klasykiem, jednak chcę rozpocząć swoje wystąpienie od zadania prostego, choć niezwykle ważnego pytania: czy wiemy, czego i dla jakiego świata (się) uczymy?

Spojrzenie z „lotu ptaka”

Żyjemy w epoce najbardziej dynamicznych przemian. Heraklit z Efezu już 2500 lat temu stwierdził, że „Pewna jest tylko zmiana”, jednak nie sądzę, aby ten wielki myśliciel był w stanie przewidzieć faktyczny rozmiar i rozmach przemian naszego stulecia. Nie tylko technologicznych, ale także, a może przede wszystkim, kulturowych i społecznych. Gdyby spojrzeć na świat XXI wieku z lotu ptaka, można zauważyć pewne tendencje i trendy, wspólne dla wszystkich jego regionów. Od wielu już lat żyjemy w „globalnej wiosce”, w której stare i dobrze znane strategie funkcjonowania przestają obowiązywać.

Na przykład wyrażana od wielu lat konserwatywna tęsknota za wspólnym narodowym systemem wartości i symbolicznych odniesień wydaje się coraz mniej możliwa do realizacji. Młodzi ludzie często poszukują nowych sposobów interpretowania rzeczywistości i stawiają nowe pytania oraz tezy. To z kolei może przerodzić się w świadomą i krytyczną postawę wobec świata, która pozwala obserwować otaczające młodych ludzi zjawiska i wyciągać z nich ważne wnioski, odbijające się nie tylko na ich życiowych wyborach, ale przede wszystkim na reprezentowanym

przez nich świecie wartości. Tylko taki system aksjologiczny, oparty na gruntownych przemyśleniach i wielokrotnych dyskusjach, także z samym sobą, zbudowany na osobistych doświadczeniach, może stać się trwały i naprawdę uwewnętrzniony. Jednak droga do świadomości wymaga od każdego odrzucenia utartych form i bolesnego zderzenia się z niepewnością i zmianą.

Nie jest to jedyne zjawisko, które powinno budzić jeśli nie strach, to przynajmniej ciekawość edukatorów. Autorzy wydanego w 2019 roku raportu *Trends Shaping Education* trafnie diagnozują sytuację, w jakiej znaleźli się ludzie żyjący w XXI wieku:

Żyjemy na bardzo zatłoczonej planecie. Coraz więcej ludzi się rodzi i wielu z nas żyje dłużej. Z ekonomicznego punktu widzenia większy dobrobyt doprowadził do większej konsumpcji, zmuszając nas do zadawania sobie pytań o to, na ile nasze obecne zbiorowe nawyki wspierają zrównoważony rozwój środowiska i planety.

Bezprecedensowa przemiana cyfrowa w światowej gospodarce i wspólnocie społecznej najprawdopodobniej wciąż będzie zwiększać złożoność współczesnego świata, a także tempo przemian, z powodu ułatwień w budowaniu sieci kontaktów i lepszego wykształcenia ludzi na świecie. Te dwa elementy – złożoność i tempo przemian – oznaczają, że łączenie edukacji z trendami kształtującymi świat nigdy nie było tak pilne¹.

Zmienność, niejednoznaczność, chaotyczność i różnorodność nie sprzyjają tworzeniu się poczucia bezpieczeństwa. Świat jawi się często jako groźny, niezrozumiały i nieprzystępny.

Z drugiej strony nie możemy zapominać o tym, że trwające od wielu tysięcy lat dzieje ludzkości dostarczyły nam wszystkim niezliczonych doświadczeń rewolucji i przełomów cywilizacyjnych, z których możemy czerpać naukę przydatną do zrozumienia tego, co dzieje się dzisiaj. Bardzo popularny obecnie historyk z Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie, Yuval Noah Harari, podjął się zadania analizy dziejów ludzkości po to, by spróbować odgadnąć, jaka przyszłość czeka nasz gatunek. W książce *Homo deus. Krótka historia jutra*, na co wskazuje już sam tytuł, z rozmachem opisuje zmiany w postrzeganiu rzeczywistości i strategię radzenia sobie z nią. Komentuje zaobserwowane przez siebie zjawisko „rewolucji humanistycznej”:

Nasz nowożytny układ oferuje nam władzę, pod warunkiem, że wyrzekniemy się wiary w wielki kosmiczny plan, który nadaje sens życiu. Kiedy jednak dokładnie przyjrzymy się umowie, dostrzeżemy w niej sprytną klauzulę: jeśli ludziom uda się jakoś odnaleźć sens, nie opierając go na żadnym wielkim kosmicznym planie, nie uważa się tego za naruszenie umowy. [...] Antidotum na życie pozbawione sensu i prawa dostarczył

¹ *Trends Shaping Education 2019*, OECD Publishing, Paris 2019 [online], https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en [dostęp: 3.11.2019].

humanizm, rewolucyjne nowe credo, które w ciągu ostatnich paru stuleci podbiło świat. [...] Podczas gdy tradycyjnie ludzkiemu życiu nadawał sens wielki kosmiczny plan, humanizm odwraca role i oczekuje, że to ludzkie doświadczenia nadadzą sens kosmosowi. Według humanizmu ludzie muszą poszukiwać we własnych wewnętrznych doświadczeniach nie tylko źródła sensu własnego życia, lecz również źródła sensu całego wszechświata. Jest to podstawowe przykazanie, jakie daje nam humanizm: twórzcie sens dla pozbawionego sensu świata².

Szukanie sensu to podstawowe zadanie człowieka XXI wieku, które jednocześnie jest najskuteczniejszą strategią przetrwania. Tymczasem nie wszyscy jesteśmy w tym samym stopniu przygotowani do tego zadania. Kolejną charakterystyczną cechą nowoczesnej globalnej cywilizacji jest pogłębiające się rozwarstwienie: zarówno między różnymi krajami i regionami w skali makro, jak i poszczególnymi grupami społecznymi w skali mikro. Nierówności ekonomiczne mają swoje odbicie w nierównym dostępie do dóbr cywilizacji, takich jak właściwa edukacja, opieka zdrowotna czy komunikacja i technologia. We współczesnym świecie walutą wartą więcej niż pieniądze jest dostęp do informacji i wykorzystywanie ich. Władzę realną, ważniejszą nawet niż władza polityczna, mają ci, którzy uzyskują informacje, dokonują ich interpretacji i wreszcie przekazują dalej innym, mniej uprzywilejowanym. W konsekwencji można przyjąć, że współczesny świat jest areną zmagania o dominację między różnymi „władcami sensów”, tymi, którzy mają narzędzia i umiejętności potrzebne do analizy i interpretacji informacji oraz tymi, którzy z różnych powodów ich nie mają.

W mniej metaforyczny sposób to zjawisko opisali autorzy cytowanego przeze mnie raportu *Trends Shaping Education*:

Wzrastające nierówności w krajach, a także poszerzająca się przepaść między regionami miejskimi i wiejskimi tworzy kolejne wyzwania w kategoriach szans życiowych i dostępu do usług. I chociaż cyfryzacja zwiększyła nasz dostęp do informacji, nie mamy gwarancji, że wyniki wyszukiwania w Internecie będą dokładne. Faktycznie, wszechobecność portali społecznościowych ułatwiła rozpowszechnianie wiadomości niepewnych i kłamstw, martwimy się także użyciem algorytmów i istnieniem zjawiska *echo chamber*³.

Zatem jednym z podstawowych celów stojących przed edukatorami odpowiedzialnymi za przygotowanie młodych ludzi do samodzielnego i odpowiedzialnego życia w społeczeństwie przyszłości jest dostarczenie im narzędzi do tego, by mogli wyzwolić się spod dominacji „władców sensu”.

² Y.N. Harari, *Homo deus. Krótka historia jutra*, przeł. M. Romanek, Warszawa 2018, s. 280-281.

³ *Trends Shaping Education 2019*, dz. cyt., s. 10.

Z perspektywy szkolnej

System edukacji niejako z definicji zawieszony jest pomiędzy przeszłością a przyszłością. Zazwyczaj polityki edukacyjne państw tworzone są na podstawie założeń dotyczących projektowanych na przyszłość potrzeb. Z drugiej strony muszą odnosić się do weryfikowanych na przykład w badaniach doświadczeń z przeszłości. Na tym polega paradoks projektowania edukacyjnego – na potrzeby tego artykułu mogę zainspirować się tytułem cytowanej wcześniej książki Harariego: planowanie działań dla szkoły to „Projektowanie dzisiaj na podstawie wczoraj na rzecz jutra”. Zgodne jest to zresztą z założeniami metody projektowania edukacyjnego – *Understanding by Design* (UbD) stworzonej przez Jaya McTighe’a i Granta Wigginsa⁴. Punktem wyjścia projektowania działu lub cyklu lekcji ma być cel nadrzędny (długoterminowy) odnoszący się do nadrzędnej idei, zaplanowany efekt działań dydaktycznych oraz sposób na weryfikację jego realizacji – czyli dowód uczenia się. Cele długoterminowe i nadrzędna idea odnoszą się właśnie do projektowania efektów „na przyszłość”, po zakończeniu edukacji. Wszystkie inne elementy planu nauczania są wobec nich wtórne. Takie planowanie pozwala na większą precyzję działań nauczyciela, a w konsekwencji skupienie uwagi uczniów na działaniach faktycznie wspierających ich uczenie się. Co ważne, w tej koncepcji sam materiał dydaktyczny (w tym także teksty omawiane na zajęciach) dobrany jest tak, aby pozwalał realizować założone cele.

Z tego paradoksu zdają sobie sprawę wszyscy uczestnicy procesu tworzenia polityki edukacyjnej – nauczyciele, dydaktycy, politycy – na każdym etapie tego procesu. Kilka dni temu poprosiłam pracowników Szkoły Edukacji (nauczycieli akademickich z wieloletnim doświadczeniem szkolnym) o odpowiedź na pytanie o to, jakie wartości i cele edukacyjne są dla nich ważne: „Wyobraź sobie swoich uczniów i uczennice za dwadzieścia lat. Jaką, najważniejszą dla Ciebie postawą się odznaczają?”. Odpowiedzi były różne, był to sondaż o charakterze zupełnie otwartym, więc pozwolę sobie na zacytowanie większości z nich. Chcemy, aby nasi uczniowie byli ludźmi, którzy myślą krytycznie, są otwarci na nowe perspektywy, wdrażają zmiany i są elastyczni, szanują innych ludzi i naturę. Te odpowiedzi pojawiały się częściej niż raz w grupie 17 osób. Pojedyncze odpowiedzi to: są gotowi do merytorycznej dyskusji, są ciekawi świata i ludzi oraz mają ambicje finansowe i społeczne. Niezależnie od tego, jakiego przedmiotu uczyli moi respondenci (byli wśród nich „humaniści” i „ścisłowcy”) odpowiedzi były bardzo podobne. Mogę założyć, że te wartości są zbieżne z odczuciem większości osób zajmujących się edukacją.

⁴ Por. G. Wiggins, J. McTighe, *Understanding by Design*, wyd. 2 rozszerzone, Alexandria 2005.

Zwłaszcza, że podstawa programowa obowiązująca w szkołach polskich od roku 2017 podobnie definiuje kluczowe umiejętności, które mają być rozwijane w toku edukacji szkolnej.

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to:

- 1) sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
- 2) sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
- 3) poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
- 4) kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
- 5) rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
- 6) praca w zespole i społeczna aktywność;
- 7) aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju⁵.

Na poziomie celów i deklaracji wszyscy jesteśmy zgodni co do tego, jakie są priorytety edukacyjne na najbliższe lata. Jednak warto bardziej wnikliwie przyjrzeć się temu, co wiemy o umiejętnościach uczniów i na tej podstawie przeanalizować ich faktyczne potrzeby edukacyjne. Danych dostarczają przede wszystkim egzaminy zewnętrzne, jednak jak wiemy, zadania, jakie prezentują, dostosowane są do średniego poziomu umiejętności uczniów. Proponuję zatem zatrzymać się na moment przy wynikach badań międzynarodowych i spojrzeć na wyniki badania PISA z 2015 roku. Są one tym cenniejsze z punktu widzenia niniejszej analizy, że po raz pierwszy uczniowie wykonywali zadania wyłącznie na komputerze. Wyniki tego badania są dla polskich piętnastolatków raczej pomyślne, wśród krajów Unii Europejskiej zajęli czwartą lokatę (wyprzedzeni przez uczniów z Finlandii, Irlandii i Estonii), a 13. na świecie. Jednak nie to zwraca uwagę. Z dużym niepokojem należy przyjąć fakt, że najtrudniejsze, najbardziej złożone zadania, które jednocześnie najbliżej odpowiadają kompetencjom związanym z krytycznym myśleniem, są przez naszych uczniów rozwiązywane na wciąż nie dość satysfakcjonującym poziomie. Jak stwierdzają autorzy:

Najwięcej zadań należało do obszaru interpretacji. Są to zadania znacznie trudniejsze niż w obszarze wyszukiwania informacji, wobec czego wyniki w oczywisty sposób okazują się słabsze. Istotne jest jednak ich porównanie z wynikami innych krajów i z wynikami z poprzednich edycji badania PISA w Polsce. Otóż w przypadku większości zadań z tego obszaru polskie rezultaty są lepsze niż przeciętne w OECD, ale przeważnie gorsze niż

⁵ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski [online], <https://www.ore.edu.pl/2017/12/ppko/> [dostęp: 1.11.2019].

w krajach osiągających najwyższe lokaty (jak Finlandia, Irlandia czy Estonia). W tym obszarze nastąpił też najbardziej widoczny spadek wyników. [...] Największą trudność dla polskich uczniów stanowią zadania, w których trzeba się wykazać wnikliwością interpretacyjną, samodzielnością myślenia i umiejętnością związłego sformułowania myśli (są to często zadania otwarte)⁶.

W obszarach najmocniej związanych z krytyczną analizą tekstów i interpretacją informacji nadal jest wiele do zrobienia na gruncie edukacji szkolnej. Na początku grudnia 2019 roku ukazały się także wyniki tego badania za rok 2018. Potwierdziło ono zauważalną od 2006 roku tendencję, utrzymującą wyniki polskich nastolatków w czołówce krajów OECD. Do poprzedniej diagnozy, zwracającej uwagę na szczególną potrzebę kształcenia odbioru tekstów trudnych i niejednoznacznych, badanie PISA 2018 (po zestawieniu z innymi badaniami umiejętności odbiorczych) dołożyło jeszcze jeden obszar zainteresowania dydaktyki: mianowicie pracę z tekstem o strukturze niejednorodnej, zwielokrotnionej. Autorzy raportu wskazują, że prawdopodobną przyczyną różnicy wyników między Polską a innymi krajami jest mniejsza obecność takich tekstów na lekcjach języka polskiego⁷.

Czy jednak jest to trend ogólnoswiatowy? Co wiemy o dzisiejszych nastolatkach, którzy będą tworzyć globalne społeczeństwo jutra? Tutaj odpowiedzi dostarczyć mogą opublikowane 8 listopada 2019 roku wyniki badania ICILS⁸. Jest to badanie poziomu kompetencji cyfrowych piętnastolatków. W tym roku Polska nie znalazła się w gronie krajów biorących udział w badaniu. Ogólne wyniki badania są dość niepokojące. Okazało się bowiem, że średnio tylko 2% młodzieży biorącej udział w badaniu osiągnęło najwyższy, czwarty poziom biegłości. Spójrzmy na niektóre umiejętności opisywane przez ten poziom.

Uczniowie pracujący na poziomie 4. między innymi:

- oceniają rzetelność informacji zamieszczonej na stronie reklamowej komercyjnego produktu
- potrafią wyselekcjonować z dużej liczby rezultatów wyszukiwania jeden, który spełnia zadane kryteria
- potrafią wybrać tekst do prezentacji i zaadaptować go tak, aby był właściwy dla zadanej grupy docelowej i adekwatny do postawionego celu
- potrafią odnaleźć adekwatne fakty w źródłach elektronicznych i użyć ich w postach w mediach społecznościowych, aby zebrać poparcie

⁶ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2015 w Polsce, red. M. Federowicz, M. Sitek, Warszawa 2017, s. 66.

⁷ Por. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2018 w Polsce, red. M. Sitek, Warszawa 2019.

⁸ *Preparing for Life in a Digital World IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*, red. J. Fraillon, J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman, D. Duckworth, IEA 2019.

- wyjaśniają, w jaki sposób narzędzia komunikacyjne mogą być użyte, by demonstrować zachowania inkluzywne
- cytują adekwatne źródło informacji z Internetu podczas tworzenia tekstu informacyjnego⁹.

Jak widać, opisywane przez ten poziom umiejętności wyniki badania wskazują jednoznacznie, że potrzeba wspierania umiejętności korzystania z informacji, szczególnie tych zaczerpniętych z zasobów Internetu jest bardzo duża, a odpowiadać na nią musi szkoła, także szkoła polska.

Jest to tym istotniejsze, że jednym z najbardziej widocznych trendów społecznych ostatnich lat, obserwowanych na całym świecie, ale także w naszym kraju, są pogłębiające się nierówności. Nie mam tutaj na myśli tylko nierówności ekonomicznych, ale przede wszystkim nierówności w dostępie do dóbr cywilizacyjnych, takich jak edukacja wysokiej jakości.

Bez wątpienia doświadczamy teraz sytuacji dobrobytu, żyjemy w erze postępu. Jednak, jak wskazują badania demograficzne, nie wszyscy i nie w takim samym stopniu możemy z cywilizacji korzystać. Podobnie działo się w czasach nie tak odległych, w postkolonialnej Brazylii, gdzie nierówności i ograniczenia z nich wpływające wiązały się z autentycznym pozbawieniem praw. W latach 60. XX wieku obowiązywał bowiem wyborczy cenzus wykształcenia i osoby niepiśmienne nie mogły brać udziału w wyborach. Potrzeba uwolnienia potencjału całych grup wykluczonych ze społecznej i politycznej partycypacji legła u podstaw pedagogiki emancypacyjnej Paula Freirego. Nie ograniczała się tylko do dostarczenia grupom „uciśnionym” prostych narzędzi (alfabetyzacji), ale miała za zadanie wzmocnić umiejętność analizy i interpretacji rzeczywistości tak, aby ich partycypacja społeczna i polityczna była pełna i autentyczna. Proces ten Freire nazwał *conscientização*, co przetłumaczyć można jako *wzmacnianie świadomości krytycznej*. Czym ona jest? Oto słowa samego autora koncepcji:

Krytyczna świadomość charakteryzuje się głębokością interpretacji problemów; zastępowaniem przez rozumowanie przyczynowe wyjaśnień magicznych; sprawdzaniem własnych „ustaleń” i gotowością do ich rewidowania; próbą unikania przekłamań podczas próby zrozumienia problemów i unikania przesądów podczas ich analizy; odrzuceniem zbywania odpowiedzialności; odrzuceniem postawy biernej; spójnością argumentacji; praktykowaniem dialogu, nie sporów; otwarciem na nowe z przyczyn wykraczających poza samą potrzebę nowości oraz rozumienie, że nie należy odrzucać starego, tylko dlatego, że jest stare – akceptowaniem wartości zarówno starego, jak i nowego¹⁰.

⁹ Za: *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*, red. K. Sijko, Warszawa 2014, s. 43.

¹⁰ P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, London–New York 2005, tłum. własne, s. 14.

Sądzę, że warto zaczerpnąć z koncepcji pedagogiki emancypacyjnej także i dzisiaj, przy jednoczesnym zachowaniu wobec niej czujności i podjęciu próby dostosowania jej do współczesnych warunków. Może stać się ona odpowiedzią na potrzebę włączenia większych grup społecznych do debaty publicznej i wzmocnienie ich głosów wobec wszechogarniającej dominacji „władców sensu”.

To stanowisko widoczne jest także w nurcie edukacyjnym mocno obecnym na rynku edukacyjnych idei od jakiegoś czasu, a mianowicie w nurcie krytycznego czytelnictwa (*critical literacy*). Edukatorzy skupieni wokół tego nurtu¹¹ postulują, że jednym z najważniejszych celów edukacyjnych jest kształtowanie postawy „kompetentnej wątpliwości” wobec tekstu. Wiąże się ona z założeniem, że każdy czytelnik ma prawo podejmować dyskusję z tekstem, wyszukiwać luki w argumentacji, porównywać wyrażone w nim sądy do innych tekstów, a także zestawiać je z własnym doświadczeniem życiowym. W rezultacie uczeń przez kontakt z tekstem i jego krytyczną analizę podejmuje refleksję nad społeczeństwem, kulturą i rządzącymi nimi założeniami i wartościami. W tym sensie „krytyczne czytanie” może stać się źródłem odpowiedzi na pytanie o efektywną edukację przygotowującą młodych ludzi do funkcjonowania w świecie dorosłych i na zderzenie z zagrożeniami XXI wieku. Jest to ważny, choć wciąż niedoceniany element kształcenia polonistycznego.

Działania w klasie

Realizowanie tych postulatów może odbywać się na wielu płaszczyznach działalności polonistów i polonistek szkolnych. Ja chciałabym się skoncentrować na jednej z nich, a mianowicie na kształceniu u uczniów umiejętności rozumienia tekstów nieliterackich – publicystycznych, informacyjnych, czyli takich, z jakimi najczęściej spotykać się będą w mediach elektronicznych.

Po pierwsze muszę wspomnieć, że teksty te pojawiają się stosunkowo rzadko na lekcjach, w odniesieniu do ilości doświadczeń pozaszkolnych. Z przeprowadzonej przeze mnie kwerendy podręczników dla gimnazjów (były to trzy najpopularniejsze serie wydawnictw GWO, WSiP oraz Nowa Era) wyniknęło kilka ważnych obserwacji. Podręczniki zawierają różne teksty, jednak najczęściej ich dobór i ułożenie nie służy wprowadzeniu bardziej złożonej, uniwersalnej procedury. Towarzyszące im zadania najczęściej odnoszą się do umiejętności niższego rzędu, takich jak wyszukiwanie i odtwarzanie informacji, najrzadziej uczniowie mają szansę konfrontować się z zamieszczonymi treściami w inny sposób niż tylko uzasadniając swoją opinię – nie

¹¹ Por. G.E. Tompkins, *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*, wyd. 4, Upper Saddle River, New Jersey–Columbus, Ohio 2006; A.E. Gregory, M.A. Cahill, *Constructing Critical Literacy: Self-Reflexive Ways for Curriculum and Pedagogy*, „Critical Literacy: Theories and Practices” 2009, t. 3, nr 2.

wchodzą w głąb, rzadko analizują warstwę formalną lub narzędzia perswazji użyte w tekście¹². Tymczasem to właśnie te umiejętności dają szansę na radzenie sobie z zalewem informacji i zbudowania głębokich struktur poznawczych ułatwiających pracę z tekstem. To pozwoli przede wszystkim utrzymać skupioną uwagę na tekście i nauczyć uczniów wydawania sądów opartych na wnikliwej analizie danych. W przeciwnym razie pogłębiby tylko zjawisko powierzchownego wyrażania zdania, klikania w „emotikonkę” zamiast uzasadniania własnej opinii, z jakim mamy do czynienia w rzeczywistości Facebooka.

Odpowiedzią na te postulaty mogłoby być stosowanie na co dzień w praktyce szkolnej strategii dydaktycznej opracowywanej w Szkole Edukacji, opartej na postulatach amerykańskiego *close reading*, jednak wzbogaconego o inne propozycje, bliższe doświadczeniom ze szkoły polskiej. Strategia ta, nazwana przeze mnie *czytaniem proceduralnym* odnosi się do różnych, zdiagnozowanych wcześniej trudności i potrzeb.

O skuteczności działań związanych z metodą *close reading* mogą świadczyć wyniki metaanalizy, przygotowanej przez powołany w 1997 roku przez Kongres USA National Reading Panel. Raport wydany przez NRP zbierający najważniejsze ustalenia na temat skuteczności metod i technik rozwijania umiejętności czytania posłużył jako podstawa projektowania programów nauczania (w tym rządowego programu *Reading First*, elementu polityki edukacyjnej *No Child Left Behind*)¹³. Badacze odnosili się do badania technik uczących różnych aspektów czytania na kolejnych etapach nauki: świadomości fonemicznej, biegłości głośnego czytania, wspierania czytelnictwa i wreszcie – kształcenia rozumienia czytanego tekstu. W ostatnim obszarze badacze poddali analizie 453 badania edukacyjne opublikowane od roku 1980. W raporcie wyróżniono siedem najbardziej efektywnych strategii, wyniki opatrzone jednak zastrzeżeniem, że najbardziej spektakularne efekty przynosi łączenie ich w procesie rozwijania kompetencji. Siedem wskazanych strategii to:

- monitorowanie rozumienia – czytelnicy uczą się technik sprawdzania własnego rozumienia tekstu;
- wzajemne uczenie się – uczniowie wspólnie poznają i ćwiczą strategie czytelnicze;
- używanie wizualizacji – uczniowie samodzielnie tworzą graficzne reprezentacje treści czytanych tekstów;
- odpowiadanie na pytania do tekstu – uczniowie udzielający odpowiedzi otrzymują natychmiastową informację zwrotną od nauczyciela;

¹² Por. K. Białek, *Kształcenie umiejętności odbiorczych uczniów w wieku 13-15 lat w odniesieniu do tekstów argumentacyjnych* [rozprawa doktorska w trakcie publikacji].

¹³ Por. National Reading Panel. *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Sub-groups*, Washington, DC 2000.

- ćwiczenia w generowaniu pytań do tekstu;
- analizowanie struktury tekstu – jako wsparcie przy rozumieniu poszczególnych fragmentów oraz rozumienie całości;
- streszczanie – uczenie się metod uogólniania.

Wskazane w opracowaniu NRP strategie mogą być wykorzystywane w pracy z uczniami na wszystkich etapach edukacyjnych i znajdują zastosowania zarówno w pracy z tekstem literackim, jak i nieliterackim, jednak sądzę, że są specyficznie przydatne przy uczeniu rozumienia tych ostatnich. Szczególnie cenne wydaje mi się skupienie uwagi na strukturze tekstu, a także rekonstruowaniu uogólnionej myśli tekstu – w tekstach, w których zrozumienie przesłania warunkowane jest przez odtworzenie znaczenia poszczególnych elementów wywodu i relacji między nimi, takie działania są kluczowe. Mimo że techniki te są opisywane od dawna, jednak do tej pory nie znalazły swojego odniesienia w propozycjach metodycznych zawartych na przykład w polskich podręcznikach.

Założenia pedagogiczne czytania proceduralnego związane są mocno z koncepcją konstruktywistyczną Lwa Wygotskiego i jego następców – „budowanie rusztowania”¹⁴, czyli rozkładania złożonych umiejętności na kroki prowadzące do celu. Graficznie można je przedstawić za pomocą rysunku drabiny¹⁵. Pokazuje ona, że w sytuacji uczenia rozumienia czytanego tekstu na lekcji muszą pojawić się oba poziomy rozumienia – poziom rozumienia literalnego i abstrakcyjnego. Nie można zrezygnować z żadnego z nich, ale rozwój umiejętności pogłębionej analizy tekstu zależny jest od umiejętnego dostrzegania szczegółów w tekście i wnioskowania na podstawie połączeń między nimi. Kryteriami narastania mogą być, na przykład, w kolejności: praca na fragmentach, służąca lepszej obserwacji szczegółów i poziom uogólnienia, odkrywania wielkich, uniwersalnych pytań tekstu. Przykładowe zadania dla uczniów na poziomie konkretnym, szczegółu to: praca z cytatami, małymi fragmentami, rozpatrywanie specyficznych cytatów, metafor, elementów obrazowania. Z kolei pytania służące odkryciu uogólnionego przesłania opierają się na łączeniu wiedzy wyniesionej z czytania poszczególnych fragmentów tekstu, mogą to być przykładowo pytania o wielkie dylematy postawione w tekście lub o naukę (morał, przesłanie) płynące z tekstu. Wprowadzenie na lekcjach mocnego powiązania między dwoma poziomami odczytywania tekstu służy kilku celom. Po pierwsze powoduje, że uczniowie rozumieją znaczenie uważnej lektury nastawionej na poszukiwanie szczegółów w tekście, a po drugie ułatwia im formułowanie mocniej uzasadnionych wniosków i opinii.

¹⁴ Por. D.J. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, „Journal of Child Psychiatry and Psychology” 1976, nr 17, s. 89-100.

¹⁵ Inspirację zaczerpnęłam z warsztatów Teaching Reading & Writing Workshop organizowanych przez Columbia University w Nowym Jorku.

Takie działania nie będą mogły być podejmowane bez wielokrotnej lektury tekstu. Jednym z bardziej charakterystycznych rysów współczesnej kultury czytelniczej jest „skanowanie” tekstu bez dłuższego zatrzymania się na istotnych szczegółach. Taka lektura jest ulotna, nie pozostawia trwałych śladów, zatem czytanie proceduralne podkreśla wielokrotne i wielopoziomowe czytanie tekstu. Przeciwdziała także „ulotności” lektury. Kolejnym niezbędnym elementem lekcji czytania proceduralnego jest zatem częste notowanie. Sprzyja ono modelowaniu głębokiej refleksji opartej na tekście.

W modelu czytania proceduralnego ostatecznym celem procesu uczenia się jest zbudowanie uniwersalnych zachowań i schematów, które mogą posłużyć uczniom w sytuacjach pozaszkolnych. Zatem lekcje powinny jak najbardziej odnosić się do rzeczywistości codziennej, czemu służyć mają wykorzystywane na lekcji autentyczne teksty o różnym poziomie trudności, poruszające aktualne, ważne tematy. W takim ujęciu szkoła może stać się prawdziwym „laboratorium życia”, pod warunkiem wszelako, że uczniowie będą mogli pracować świadomie nad tym, jak się uczą i jak budują swoje własne struktury poznawcze. Dlatego w tej strategii wykorzystuje się różne techniki sprzyjające budowaniu przez uczniów własnej metarefleksji. Za Nancy Frey i Douglasem Fisherem podają inne użyteczne strategie czytania wymienione przez nich w książce *Rigorous Reading*¹⁶. Są to: celowość podejmowanych działań, umiejętność stawiania pytań, umiejętność syntezy i budowania schematów poznawczych, refleksja metapoznawcza, posługiwanie się wizualizacją i kontekstem. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że grupy uczniowskie przez cały czas trwania lekcji pozostają ze sobą w interakcji, dyskutują, uzgadniają znaczenia, wspierają się nawzajem w uczeniu rozumienia.

Podsumowując, warto podkreślić, że rozwijane dzięki czytaniu proceduralnemu umiejętności stanowią zbiór umiejętności o kluczowym znaczeniu dla życia w erze informacji. W opublikowanym w 2018 roku raporcie World Economic Forum *The Future of Jobs Report* umiejętność krytycznego i analitycznego myślenia oraz umiejętności metapoznawcze wymieniane są jako kluczowe na rynkach pracy na najbliższe kilka lat¹⁷. Wszystkie te strategie, wykorzystywane w codziennym życiu, mogą pozytywnie wpłynąć na jakość wniosków i interpretacji opartych na informacjach dochodzących do uczniów i uczennic – obywateli i obywaterek przyszłości – z różnych źródeł. A jednak, by móc je wykorzystać, potrzeba jeszcze jednego składnika – poczucia odpowiedzialności za siebie i za świat. Dopiero on sprawi, że przyszli obywatele będą gotowi do pełnego i autentycznego uczestnictwa w społeczeństwie przyszłości.

¹⁶ Por. N. Frey, D. Fisher, *Rigorous Reading. 5 Access Points for Comprehending Complex Texts*, Thousand Oaks, CA 2013.

¹⁷ *The Future of Jobs Report 2018*, World Economic Forum, Geneva 2018 [online], http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf [dostęp: 1.11.2019].

Wybrana bibliografia

- Freire P., *Education for Critical Consciousness*, London–New York 2005.
- Frey N., Fisher, D., *Rigorous Reading. 5 Access Points for Comprehending Complex Texts*, Thousand Oaks, CA 2013.
- Gregory A.E., Cahill M.A., *Constructing Critical Literacy: Self-Reflexive Ways for Curriculum and Pedagogy*, „Critical Literacy: Theories and Practices” 2009, t. 3, nr 2.
- National Reading Panel. *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Sub-groups*, Washington, DC 2000.
- Preparing for Life in a Digital World IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*, red. J. Fraillon, J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman, D. Duckworth, IEA 2019.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2018 w Polsce*, red. M. Sitek, Warszawa 2019.
- Tompkins G.E., *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*, wyd. 4, Upper Saddle River, New Jersey–Columbus, Ohio 2006.
- Trends Shaping Education 2019*, OECD Publishing, Paris 2019 [online], https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en [dostęp: 3.11.2019].
- Wiggins G., McTighe J., *Understanding by Design*, wyd. 2 rozszerzone, Alexandria 2005.
- Wood D.J., Bruner J.S., Ross G., *The Role of Tutoring in Problem Solving*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1976, nr 17, s. 89-100.

Consciousness and Reflexivity. Procedural Reading as a Response to the Challenges of the Information Era

Summary

The article presents and discusses the method of *procedural reading* as used to read and interpret texts during Polish Language lessons. This method supports the development of critical reading. The context used to justify the importance of introducing this method into the everyday practice of PLA teachers encompasses the global challenges of the 21st century diagnosed in many international reports, including the risks related to managing information. Moreover, the results of international research, such as PISA and ICILS, stress the need to support further intervention in this matter.

Keywords: procedural reading, critical literacy, digital challenges, metacognition.

Gdy przyszłość staje się teraźniejszością – wokół *Wizji szkoły przyszłości* Czesława Kupisiewicza

Czesław Kupisiewicz to dydaktyk, którego chyba nikomu nie trzeba przedstawiać, bo jego podręczniki akademickie z zakresu pedagogiki są powszechnie znane. W latach 1969-1972 prof. Kupisiewicz pełnił funkcję wiceprzewodniczącego Komisji Ekspertów do Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL (raport ukazał się w 1973 roku), działał również w Komitecie Prognoz „Polska 2000” utworzonym przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Miał wiele międzynarodowych kontaktów, a że biegle władał angielskim, francuskim i niemieckim, mógł poznawać literaturę pedagogiczną ukazującą się na Zachodzie. Kiedy w roku 1975 (a więc 3 lata po opublikowaniu oryginału) ukazało się polskie wydanie sławnego raportu UNESCO *Learning to Be/Apprendre à être* pod redakcją Edgara Faure’a (*Uczyć się, aby być*), przedmowę do niego napisał właśnie Kupisiewicz. Wskazywał w niej, że sprawy edukacji nabrały szczególnej aktualności. Rozwój oświaty i wychowania, jak pisał, stanowi nieodzowny warunek postępu gospodarczego i społecznego. Kupisiewicz uwydatniał więc, tak później mocno eksponowaną, rolę tzw. czynnika ludzkiego, czyli po prostu człowieka, którego inicjatywy, pobudzane działaniem edukacyjnym, mają charakter podstawowy dla procesów rozwojowych we wszystkich dziedzinach¹.

W 1985 roku nakładem Instytutu Kształcenia Nauczycieli ukazała się nieduża (61 stron, nakład 820 egzemplarzy) broszura autorstwa Kupisiewicza zatytułowana *Wizje szkoły przyszłości*. Przedmowa do niej rozpoczyna się od słów, które równie dobrze moglibyśmy wypowiedzieć dzisiaj:

Nie do wyjątków należą ostatnio wypowiedzi, że nasza cywilizacja znalazła się na rozdrożu. Jest tak głównie dlatego, że człowiek – jak nigdy dotąd – boryka się z problemami, których nie potrafi rozwiązać, a ponadto sam przyczynia się do ich powstawania.

¹ I. Wojnar, A. Fijałkowski, *Wspomnienie o Profesorze Czesławie Kupisiewiczu – in memoriam*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 1 (239), s. 196-207.

Podobnie dzieje się ze szkołą. Najpierw, kierując się wzniosłymi hasłami równości szans, wszechstronnego rozwoju, racjonalnego wykorzystania ludzkich możliwości itp., uczyniono z niej instytucję masową, rozszerzono jej funkcje i wydłużono czas pracy, a następnie poddano niezwykle ostrej krytyce między innymi za to, że stała się... masowa, wielofunkcyjna i długa, że schorzenia wywołane przez nadmierną skolaryzację usiłuje leczyć za pomocą... dalszej skolaryzacji².

W dalszej części autor dość szczegółowo omawia – popularne wówczas w myśli dydaktycznej – koncepcje wychowania dla przyszłości, kształcenia ustawicznego oraz szkoły zhumanizowanej. Kupisiewicz przybliży polskim czytelnikom te idee w kontekście wizji Tofflera oraz Raportu oświatowego Klubu Rzymskiego. Końcową część tekstu stanowi rozdział „Polska szkoła przyszłości w świetle prognozy *Nauka i technika 2020*”³. Jako że dotarliśmy do roku 2020 i przyszłość stała się teraźniejszością, warto przeanalizować, na ile prognozy sprzed lat okazały się trafne, a na ile nadal pozostają tylko w sferze idei.

Autorzy przytaczanego opracowania postawili 25 hipotez dotyczących „szkoły jutra”, które uszeregowano w porządku wyznaczonym przez malejący wskaźnik ważności, obliczony na podstawie liczby wypowiedzi uznających daną hipotezę za istotną.

1. Do systemu oświaty zostanie włączony system kształcenia ustawicznego, programowo powiązany ze szkolnictwem wszystkich szczebli i typów (95%).
2. Kształceniem powszechnym i zarazem obligatoryjnym zostaną objęte wszystkie jednostki w wieku od 6 do 18 roku życia (95%).
3. Nauka języków obcych rozpoczynać się będzie już w przedszkolu, przy czym wspomagać ją będzie bogaty wachlarz równoległych wobec szkoły zabiegów dydaktycznych, między innymi radio i telewizja, obozy międzynarodowe dzieci i młodzieży, imprezy kulturalno-oświatowe itd. (95%).
4. Nastąpi znaczny wzrost prestiżu zawodów nauczycielskich, zapewniający przejście od negatywnej do pozytywnej selekcji kandydatów do tych zawodów. Wysokim wymaganiom merytorycznym i społeczno-moralnym, stawianym przyszłym nauczycielom, towarzyszyć będzie znaczny wzrost ich wynagrodzenia (90%).
5. Obiekty szkolne będą wyposażone w urządzenia stymulujące rozwój sprawności fizycznej dzieci i młodzieży (boiska, pływalnie, sale gimnastyczne itd.), umożliwiające pełne zaspokojenie zainteresowań i potrzeb poznawczych, kulturalnych i technicznych uczniów (sale teatralne, studia tańca i rytmiki, pracownie tech-

² C. Kupisiewicz, *Wizje szkoły przyszłości*, Warszawa 1985, s. 5.

³ Niestety, Kupisiewicz nie omawia metodologii przyjętej przez autorów prognozy, dlatego też niejasna jest zarówno liczebność grupy ekspertów stojących za zaprezentowanymi tezami, jak też kryterium ich doboru. Wiadomo jedynie, że opracowanie zostało przygotowane przez Ośrodek Badań Diagnostycznych Politechniki Wrocławskiej.

- niczne i artystyczne, modelarstwo, szkolne ogrody botaniczne i zoologiczne itd.) – 90%.
6. Wszystkie dzieci w wieku od 3 do 6 roku życia zostaną objęte opieką przedszkolną, przy czym nastąpi znaczny wzrost tzw. miniprzedszkoli (90%).
 7. Obok funkcji opiekuńczej, przedszkola sprawować będą funkcje diagnostyczne (wykrywanie uzdolnień, a także deficytów w rozwoju fizycznym i psychicznym dzieci) i terapeutyczne (likwidacja deficytów, rozwój uzdolnień) – 90%.
 8. W pracy dydaktyczno-wychowawczej, szkolnej i pozaszkolnej eksponowana będzie wiedza zarówno typu „wiedzieć, że” – do czego teraz przywiązuje się największe znaczenie – jak i „wiedzieć, jak” oraz „wiedzieć, dlaczego”, czego obecnie szkoła na ogół nie docenia (90%).
 9. Nastąpi daleko idąca indywidualizacja treści, tempa i metod nauczania, w wyniku czego system klasowo-lekcyjny będzie uzupełniony o rozwiązania pozwalające różnicować miejsce pracy uczniów, ich skład oraz czas przeznaczony na naukę (90%).
 10. Udział przedmiotów humanistycznych i artystycznych ulegnie zwiększeniu w planach nauczania na szczeblu przedakademickim, aczkolwiek ich realizacja będzie miała miejsce nie tylko w szkole, lecz również w domach kultury, klubach, związkach twórczych itp. (90%).
 11. Praca produkcyjna uczniów stanie się trwałym składnikiem planów nauczania, przy czym jej zakres obejmować będzie przemysł, rolnictwo i usługi (85%).
 12. Na studia wyższe wstępować będzie około 30% jednostek z każdego rocznika, a radio i telewizja będą pomagać w rozbudowie kształcenia średniego i wyższego (85%).
 13. Rozwój oświaty i szkolnictwa wyższego dokonywać się będzie w drodze ustawicznego doskonalenia treści, organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, a nie poprzez gwałtowne skoki (85%).
 14. Proces kształcenia i samokształcenia zostanie znacznie ułatwiony dzięki stworzeniu skomputeryzowanych banków informacji oraz rozwoju różnych form uczenia na odległość (80%).
 15. Programy nauki szkolnej będą tworzone według podwójnego kryterium: postępu – nauki, techniki i kultury oraz zgodności z możliwościami, potrzebami intelektualnymi i zainteresowaniami poszczególnych uczniów (80%).
 16. Różnicowanie kształcenia stosownie do indywidualnych możliwości dzieci i młodzieży w zakresie wykraczającym poza szkolne programy nauczania dokonywać się będzie w szkolnych kołach zainteresowań po lekcjach oraz w placówkach specjalistycznych (kluby sportowe, chóry, ogniska plastyczne itd.) – 75%.
 17. Nauka odbywać się będzie w szkołach dużych, dysponujących szeroką ofertą programową, dobrym wyposażeniem w sprzęt i pomoce naukowe, zróżnicowaną co do specjalności kadrą nauczycielską – łącznie z nauczycielami nieprofesjonalnymi – oraz powiązanych ściśle z pozostałymi placówkami edukacyjnymi (75%).

18. Istotne miejsce w działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły zajmować będzie problem ochrony naturalnego środowiska człowieka (70%).
19. Podręczniki szkolne obowiązywać będą tylko na niższym szczeblu edukacji (klasy I-III/IV); na wyższych szczeblach ich miejsce zajmą ogólne kompendia wiedzy, które można będzie aktualizować za pomocą drukowanych co rok–dwa wstawek (70%).
20. Tradycyjny system ocen szkolnych zostanie zastąpiony systemem nieawersyjnej kontroli wyników nauczania (65%).
21. Nastąpi znaczna rozbudowa różnych form kształcenia bezinteresownego z myślą o zaspokojeniu potrzeb intelektualnych ludzi tzw. trzeciego wieku (60%).
22. Szkoła przestanie być dominującą placówką kształcenia, stanie się natomiast instytucją powołaną do koordynowania różnorodnych pozaszkolnych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych na dzieci, młodzież i dorosłych, które to zadanie będzie realizować obok zadań spełnianych obecnie (40%).
23. Język międzynarodowy, jakim jest esperanto, zostanie wprowadzony do szkół jako przedmiot nauki obowiązkowej tak w Polsce, jak i innych krajach (35%).
24. Integralną częścią studiów stanie się praca badawcza pod kierunkiem asystentów, a w pewnych przypadkach również docentów i profesorów (30%).
25. Funkcje wychowawcze wobec dzieci w wieku od 3 do 17-18 roku życia zostaną przejęte przez państwowe placówki edukacyjne (1%)⁴.

Kupisiewicz podsumowuje powyższą prognozę, pisząc, że

zdaniem ekspertów, polska szkoła przyszłości będzie jednolitą, powszechną, ogólnokształcącą szkołą średnią, ale z silnie eksponowanym blokiem przedmiotów zawodowych. Jej podbudowę ma stanowić powszechne przedszkole, którego głównym zadaniem będzie działalność profilaktyczna, diagnostyczna i terapeutyczna – w pedagogicznym rozumieniu tych terminów – a „przybudówkę” – ściśle z nią powiązany system zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, obejmujący również środki masowego przekazu. Nauczanie w tej szkole będzie miało charakter nie tyle encyklopedyczny, ile raczej formalny (ćwiczenie sprawności umysłowych, uczenie uczniów samodzielnego, ustawicznego uczenia się). Tradycyjna organizacja kształcenia, której zewnętrznym wyrazem jest system klasowo-lekcyjny, ma być zachowana, aczkolwiek stałe jej doskonalenie stanie się nieodzowne, to samo dotyczy treści, metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej⁵.

Jak na prognozę długoterminową przystało, jest ona mało precyzyjna. Niektóre z przytoczonych hipotez zaskakują swoją trafnością (obowiązek kształcenia, wczesne rozpoczynanie nauki języków obcych, rozwój uniwersytetów „trzeciego wieku”), inne spełniły się tylko częściowo (budowa obiektów sportowych, indywidualizacja nauczania), jeszcze inne zaś jawią się jako całkowicie chybione (wzrost prestiżu

⁴ C. Kupisiewicz, *Wizje szkoły...*, s. 49-52.

⁵ Tamże, s. 52.

zawodu nauczyciela, praca produkcyjna uczniów). Ciekawe, z punktu widzenia współczesnego odbiorcy, są zapisy dotyczące roli mediów w nauczaniu, wykorzystania „skomputeryzowanych banków informacji” czy ograniczenia roli podręczników. Uderza optymizm w przewidywaniu działań promujących aktywność w sferze artystycznej i podkreślanie rangi przedmiotów humanistycznych (zgodnie z ideą raportu *Uczyć się, aby być*)⁶.

Od czasu powstania tekstu Kupisiewicza zmienił się ustrój, zmieniły się realia życia i prawne uwarunkowania szkolnictwa, a jednak szkoła, do której uczęszczają współczesne dzieci, w wielu aspektach przypomina tę, którą kończyli ich rodzice, a nawet dziadkowie: szkołę sformalizowaną, z dominującym systemem klasowo-lekcyjnym, podręcznikami, klasówkami i uczeniem „po śladzie”⁷. Można powiedzieć, że przewidywana „szkoła przyszłości” w roku 2020 jest inna niż opisywał Kupisiewicz 34 lata wcześniej, a wołanie o „szkołę zhumanizowaną” staje się znakiem czasów w naszym kraju⁸. Jest to pewien paradoks, ponieważ obecnie istnieje dość powszechne przekonanie (por. raporty J.P. Cuéllara⁹, J. Delorsa, Biała Księga i in.), że nowoczesnie pojmowane kształcenie ogólne, to kształcenie zorientowane na postawy człowieka (moralne, społeczne, innowacyjne), jego kompetencje osobowe i cywilizacyjne, na wartości wyznaczające jakość życia ludzi, na zdolności do samokształcenia i autokreacji, a więc na idee humanistyczne¹⁰.

⁶ Warto przypomnieć, że również późniejsze dokumenty UNESCO, jak raport Jacquesa Delorsa *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (1996, wyd. polskie 1999) oraz opracowania europejskie, jak *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia* (2017) czy raport *Tworzenie Europy poprzez edukację* (1997) wspominają bezpośrednio o potrzebie myślenia kategoriami „nowego humanizmu” jako przeciwwagi wobec czysto ekonomicznej i technokratycznej globalizacji.

⁷ Termin zaczerpnięty z prac D. Klus-Stańskiej: *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn, 2000 oraz *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, t. 24, nr 1, s. 21-40.

⁸ Przykładem niech będzie zapis dyskusji panelowej z IX Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (2016) *Przeciw dehumanizacji szkoły*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 39, s. 35-53.

⁹ *Our creative diversity. Report of The World Commission on Culture and Development*, przewodniczący J.P. de Cuéllar, UNESCO 1995.

¹⁰ Andrzej Bogaj, powołując się m.in. na poglądy G. Videanu, S. Rassekha, I. Wojnar, J. Brunera, opisuje modelowe cechy współczesnego kształcenia:

- ukierunkowane na jednostkę;
- zorientowane na budowanie kompetencji, a nie na wiedzę;
- nastawione na porozumienie i współpracę we wspólnotach szkolnych, a nie na konkurencję;
- wyraźnie zorientowane na integrację, na budowanie całościowego obrazu świata;
- nastawione jest na kształtowanie autonomii jednostek, na przygotowanie do życia w ramach wybranego przez ucznia systemu wartości;
- równoważy kształcenie typu naukowego z kształceniem humanistycznym i artystycznym;
- zorientowane jest na potrzeby dialogu międzykulturowego;
- ukazuje etos pracy;
- ukierunkowane jest na samokształcenie i autokreację jednostek;
- jest nastawione bardziej na konstruowanie znaczeń niż na ich asymilację;

Wypada wspomnieć, że wizja „szkoły przyszłości” powracała nieraz w myśli pedagogicznej profesora Kupisiewicza. W 2011 roku pisał, że szkoła taka powinna zaspokajać zróżnicowane potrzeby duchowe i fizyczne uczniów, w czym znaczny udział miałyby ich wielostronna aktywność. W związku z tym praca szkoły służyłaby przede wszystkim:

- opanowaniu przez dzieci i młodzież usystematyzowanych podstaw wiedzy ogólnej wraz z umiejętnością jej samodzielnego zdobywania i racjonalnego posługiwania się nią;
- kształtowaniu u uczniów wartościowych motywów uczenia się oraz intelektualnej otwartości;
- wdrażaniu wychowanków do samorealizacji przez bogate życie duchowe;
- formowaniu u uczniów umiejętności współżycia w demokratycznym społeczeństwie pluralistycznym oraz wyrabianiu u nich poczucia odpowiedzialności za słowa i podejmowane czyny.

Ponadto zadaniem szkoły powinno być kształtowanie u uczniów podmiotowości, samorządności, partnerstwa i umiejętności współpracy z innymi jako podstawy działania i stosunków na co dzień, a także wyrabianie poczucia tolerancji i postaw zgodnych z założeniami pluralizmu i poszanowania praw człowieka. Szkoła przyszłości to, według Kupisiewicza, instytucja, która uwzględni indywidualne podejście do dzieci i młodzieży i kieruje się wielostronną troską o ucznia, o jego nieskrępowany rozwój, jednak nie przeciwstawny poczuciu więzi zespołowej i lojalności wobec interesu zbiorowego¹¹.

W epoce płynnej ponowoczesności trudno pokusić się o podobne prognozy jak te sprzed 35 lat. Badacze piszą raczej o pewnych tendencjach, bardziej lub mniej prawdopodobnych scenariuszach niż o konkretnych rozwiązaniach. W publikacji *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia* Witolda Kołodziejczyka i Marcina Polaka¹² przedstawiono sześć scenariuszy rozwoju globalnego systemu edukacji (opisanych przez OECD), z których każdy może się spełnić, w zależności od siły oddziaływania różnych czynników: demograficznych, polityki edukacyjnej, rozwoju zasobów edukacyjnych Internetu czy technologii. Scenariusze te podzielono na trzy grupy (każda po dwa scenariusze): **status quo** (zachowujące dotychczasowy status instytucji szkoły i kształcenia formalnego), **re-schooling** (zakładające przebudowę szkoły w celu dopasowania do zmieniających się warun-

-
- zabezpiecza jednostki przed analfabetyzmem funkcjonalnym;
 - jest zorientowane prospektywnie.

Por. A. Bogaj, *Priorytety współczesnych reform oświatowych a wizja szkoły przyszłości (perspektywa europejska)*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2000, t. 13, s. 11-21.

¹¹ C. Kupisiewicz, *Paradygmat szkoły przyszłości*, „Studia z Teorii Wychowania” 2011, nr 2/2 (3), s. 9-46.

¹² W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011.

ków życia społecznego) i **de-schooling** (demontaż szkoły, oznaczający odejście od jednego, tradycyjnego, modelu tej instytucji na rzecz wielu równorzędnych form edukacji, w tym edukacji online, a może nawet – w najbardziej radykalnej prognozie – koniec szkoły, jaką znamy).

Pierwsza grupa scenariuszy zakłada w pierwszym wariantcie wzmocnienie tendencji biurokratycznych i – w drugim wariantcie – exodus nauczycieli (tzw. scenariusz Czarnobyl). Przewidywanie kontynuacji biurokratycznego systemu opiera się na założeniu, że potężne biurokratyczne systemy, silna presja na uniformizację oraz opór przed prawdziwymi zmianami w szkolnictwie nie osłabną. Scenariusz ten zakłada, że najważniejszym czynnikiem decydującym o jakości szkolnictwa pozostanie efektywność, przez którą rozumie się wysoką średnią ocen. Stąd główną rolę przypisuje się tu realizacji programu nauczania i kształceniu umiejętności, a dotychczasowy system oceniania stanowi klucz do sprawdzenia możliwości ucznia. Organizacja zajęć szkolnych w dalszym ciągu ma opierać się na modelu klasowo-lekcyjnym. Nie przewiduje się znaczącego wzrostu całkowitych wydatków na edukację, co przy ciągłym procesie rozbudowywania szkół będzie zapewne prowadziło do dalszego rozdęcia budżetów. Chociaż przewidywany udział technologii informatyczno-komunikacyjnych (TIK) w procesie kształcenia będzie się ciągle zwiększał, jednak nie wywoła to zmian w strukturach organizacyjnych szkół.

W scenariuszu nazwanym roboczo „Czarnobyl” przewiduje się poważny kryzys wywołany brakiem nauczycieli, wynikającym z procesu starzenia się kadry. Do ucieczki nauczycieli z zawodu przyczyni się także niski prestiż tej profesji. Próby podniesienia względnej atrakcyjności zawodu będą się wiązać z kosztami, a na namacalne rezultaty takich działań trzeba będzie długo czekać. Głębokość kryzysu będzie zróżnicowana, m.in. w zależności od warunków socjogeograficznych. Oczywiście braki kadrowe zawsze odbiją się negatywnie na uczniach, jednak próby zaradzenia tej sytuacji będą bardzo zróżnicowane – od tradycyjnych rozwiązań po wysoce innowacyjne, zakładające choćby większe wykorzystanie TIK w szkole. Przeważać będzie zarządzanie kryzysowe i mentalność „oblężonej fortecy”. W tej sytuacji szybko rozwinie się konkurencyjny rynek kształcenia międzynarodowego. W miarę nasilania się kryzysu płace zostaną podniesione, jednak stanie się to kosztem inwestycji w TIK oraz w infrastrukturę.

Scenariusze mówiące o reskolaryzacji, czyli o przebudowie dotychczasowego status quo, opisują szkołę jako centrum życia społeczności lokalnej i jako organizację „uczącą się”. Szkoły jako ośrodki edukacji społecznej będą powszechnie postrzegane jako falochron, chroniący przed rozpadem społecznym i rodzinnym. Przewiduje się wzmocnienie prestiżu instytucji szkoły, jednak nie tylko jako instytucji edukacyjnej, ale jako katalizatora aktywności społeczności lokalnych. Za kluczowe działanie uznana będzie współpraca placówek szkolnych zarówno między sobą (sieci współpracy), jak i z organizacjami społecznymi, ekspertami i innymi instytucjami

zajmującymi się szeroko rozumianą edukacją. Wokół rdzenia, jaki będą stanowić szkoły, zgromadzą się inni profesjonaliści, działacze społeczni, rodzice. Pojawia się rozmaite formy organizacyjne – nacisk zostanie położony na kształcenie nieformalne, wpajanie wartości i budowę społeczeństwa obywatelskiego. Zmianom ulegnie także sposób zarządzania szkolnictwem – władza będzie decentralizowana, wzrośnie rola decyzji podejmowanych kolektywnie na poziomie lokalnym, przy wsparciu struktur rządowych i międzynarodowych. Aby zapewnić odpowiednią jakość otoczenia, w jakim miałyby przebiegać edukacja, szkoły takie będą wymagać dofinansowania na wysokim poziomie, także w odniesieniu do płac. Wzrośnie profesjonalizm nauczycieli, co w konsekwencji przełoży się na zwiększenie prestiżu tego zawodu i wzrost zaufania do szkoły jako instytucji. Również ten scenariusz przewiduje silny rozwój TIK, ze szczególnym naciskiem na komunikację.

Przebudowa szkoły może pójść jednak w całkiem odmiennym kierunku, co przewiduje scenariusz mówiący o szkołach jako instytucjach skupionych na uczeniu. Według niego szkolnictwo odżyje jako organizacja oparta raczej na wiedzy niż na więzach społecznych, stąd zarządzanie wiedzą wysunie się na pierwszy plan. Będzie skupiać się na zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia, eksperymentach, zróżnicowaniu i innowacyjności. Zostaną opracowane nowe formy oceniania, rozkwitnie ocena umiejętności. Normy jakości wyprą obecne podejście, polegające na systemie kar i nadzoru. W zarządzaniu szkołą wykorzystywane będą zespoły badawcze, sieci i różne źródła ekspertyz, a w procesy decyzyjne zaangażowani zostaną rodzice, organizacje i szkolnictwo wyższe, przy wykorzystaniu dobrze rozwiniętych systemów wsparcia. Profesjonalizacja edukacji będzie wymagała pokaźnych inwestycji we wszystkie aspekty działalności szkół. Partnerska współpraca z organizacjami pozarządowymi i szkolnictwem wyższym wzmocni zróżnicowanie ośrodków edukacyjnych i warunków do nauki. Nauczyciele będą silnie zmotywowani dzięki licznym udogodnieniom i wzroście płac. Pojawi się duży nacisk na badania i rozwój, doskonalenie zawodowe oraz współpracę sieciową (także międzynarodową). Znaczącą rolę w nauczaniu będą odrywać media, zarówno te tradycyjne, jak i nowe oraz TIK.

Scenariusze mówiące o deskolaryzacji przewidują demontaż szkoły na rzecz sieci ludzi uczących się, nauczanie na odległość, przez Internet i rozwój wolnego rynku edukacyjnego. W wariantcie mówiącym o uczących sieciach i społeczeństwie sieciowym bierze się pod uwagę, że niezadowolenie ze zinstytucjonalizowanego systemu edukacyjnego i zróżnicowany popyt na wiedzę doprowadzi do opuszczenia szkół na korzyść licznych uczących sieci, wzmocnianych możliwościami potężnych i tanich TIK. Ten ruch będzie konsekwencją pojawienia się „społeczeństwa sieciowego”, zakładającego, że dzieci będą socjalizowane i uczone przez podmioty zróżnicowane kulturowo, religijnie i społecznie. Niektóre z nich będą działały lokalnie, inne – ponadnarodowo. Ten rewolucyjny wariant przewiduje także zmianę istniejących wzorów zarządzania i oceniania jakości edukacji. Jednak istnieje

prawdopodobieństwo, że władze państwowe zechcą wyznaczyć ramy, w jakich taka edukacja będzie się odbywać, a także, że będą nadzorować te spośród szkół, które przetrwają. Odejście od tradycyjnego wzorca szkoły pociągnie za sobą redukcję nakładów na kształcenie, z wyjątkiem znacznych inwestycji w TIK. Profesja nauczyciela jako taka nie przetrwa, ich miejsce zajmą edukatorzy, zatrudniani, by uczyć lub występujący jako konsultanci.

Rewolucję w nauczaniu przewiduje także scenariusz opisujący rozwój wolnego rynku edukacyjnego. W tym obszarze może pojawić się wiele nowych dostawców wiedzy, zachęcanych reformami struktur finansujących szkolnictwo i zmianami prawnymi. Regulacje programu nauczania i nadzór publiczny nad procesem kształcenia będą wypierane poprzez rozwiązania korporacyjne: mierniki, akredytacje i wskaźniki rynkowe. W związku z tym pojawi się szeroka oferta schematów organizacyjnych, a dominować będą przedsiębiorcze modele zarządzania. W konsekwencji zredukowana zostanie rola autorytetów edukacji publicznej – nadzór będzie sprawowany przez regulacje rynku. Presja rynku wymusi wprowadzenie wielu zmian do struktur własnościowych oraz do sposobu działania infrastruktury edukacyjnej – niektóre z nich będą wysoce innowacyjne, wykorzystujące w dużym stopniu TIK. Zarówno publiczni, jak i prywatni nauczyciele będą profesjonalistami, zatrudnianymi elastycznie, według potrzeb. Prawdopodobne jest, że wyłonią się nowe możliwości szkoleń i akredytacji, z których będą mogli oni korzystać. Jednak z racji ograniczeń w przewidywaniu zachowań rynkowych i trendów ekonomicznych w tym scenariuszu mówi się również o zagrożeniu niestabilnością takiej wizji kształcenia.

W odniesieniu do polskiej szkoły także opracowano kilka scenariuszy rozwoju edukacji. Powstały one w 2010 roku w ramach projektu Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (IBnGR) „Pomorze 2030”¹³. Ich autorzy zidentyfikowali dwa kluczowe czynniki ramowe, które będą wpływały na edukację w przyszłości. Pierwszy to kształt sfery instytucjonalno-finansowej, czyli finansowanie prywatne kontra finansowanie publiczne, a drugi to odpowiedź na pytanie, jaka ma być wizja rezultatu edukacyjnego i jego „związek ze sferą wartości i celów leżących u podstaw systemu edukacji”, czyli formowanie lub formatowanie. Na ramy te można nałożyć cztery, znacząco się od siebie różniące, scenariusze rozwoju edukacji, a następnie zastanawiać się, gdzie i jak będziemy edukować w przyszłości.

Pierwszy scenariusz, nazwany „**Fabryką Komponentów**”, mówi o systemie edukacji „zorganizowanym na wzór nowoczesnej fabryki, w której następuje proces »formatowania« jednostek, tak aby zdolne były do przyswojenia pewnych określonych kompetencji oraz wykonywania pewnych, zaplanowanych odgórnie przez

¹³ P. Zbieranek, *Edukacja na rozdrożu. Jak będzie wyglądać polska edukacja w 2030 roku?*, w: *Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, red. P. Zbieranek, Gdańsk 2012, s. 17-23.

ekspertów, zadań”¹⁴. Można powiedzieć, że model ten powiela wzorzec szkoły „po śladzie”, w której „przestrzeń edukacyjna jest zamknięta instytucjonalnie, ale i »zamknięta« pod względem treściowym, ideowym, mentalnym, przez co nie pozwala na rozwój edukacji nieformalnej. Nauka odbywa się w sposób dość bierny, nadal wykładowy, bezrefleksyjny”¹⁵.

Druga propozycja, „**Edukacja Instant**”, zakłada przede wszystkim dostarczenie wiedzy i informacji pozwalających szybko i skutecznie wykształcić określone kompetencje przydatne na rynku pracy. Edukacja ma być łatwa, kompleksowa i szybka w obsłudze (jak produkty „3 w 1”). To często domena szkolnictwa prywatnego, w którym rządzi rachunek ekonomiczny, „króluje dyktat liczb i temu dyktatowi podporządkowane są treści oraz metody nauczania, jak również metody ewaluacji (jednostek i placówek)”¹⁶. Mamy do czynienia z szybkim efektem – płacę, więc natychmiast otrzymuję odpowiednie „pakiety wiedzy” (oczekiwane przez rodziców).

Trzecią wizję nazwano „**Mozaiką Możliwości**”. Scenariusz ten odzwierciedla pluralizm wartości propagowanych w systemie edukacji, który to system przestaje być tworem sztywnym i sformalizowanym, pozwalając jednostkom odnajdywać indywidualną metodę kształcenia. W ten sposób współistnieją publiczne i prywatne instytucje edukacyjne, które konkurują ze sobą bogatą i zróżnicowaną ofertą i zakresem świadczonych usług. Jest to „otwarta edukacja”, zawierająca w sobie edukację formalną, nieformalną i pozaformalną, najczęściej w perspektywie uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Nauczanie jest tak zorganizowane, by wylapywać, wspierać i rozwijać wszelkie naturalne talenty każdego człowieka. W scenariuszu odchodzi się od reprodukcji wiedzy i postrzega człowieka jako autonomiczny i kreatywny podmiot nauczania. Uczniowie traktowani są jak badacze i odkrywcy samodzielnie, choć z pomocą nauczyciela, poznający świat. Nauczyciel staje się trenerem osobistym, osobą wspierającą.

Ostatni scenariusz, „**Wspólnota Idełów**”, kładzie nacisk na „kształcenie człowieka do bycia odpowiedzialnym i świadomym członkiem wspólnoty obywateli. Jest to scenariusz rozwoju edukacji w społeczeństwie solidarnym, integrującym się (w świetle wyzwań globalnych), w którym dba się o równość szans edukacyjnych”¹⁷. Prezentuje się tu raczej utopijną wizję edukacji – świat, w którym jest ona dobrem wspólnym, za które odpowiedzialni są wszyscy, o które się dba i rozwija wspólnymi siłami. W scenariuszu tym szkoła, finansowana głównie publicznie, „zapewnia

¹⁴ Tamże, s. 19.

¹⁵ A. Hildebrandt, *Cztery scenariusze rozwoju (pomorskiej) edukacji* [online], <https://edunews.pl/aktualnosci/22-system-edukacji/1405-cztery-scenariusze-rozwoju-pomorskiej-edukacji> [dostęp: 1.02.2020].

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

wszystkie usługi edukacyjne (kształcenie języków obcych, zajęcia sportowe, opiekę medyczną, opiekę psychologiczną) na każdym poziomie. Przestrzeń edukacyjna jest przestrzenią socjalizacji, kształtowania postaw społecznych¹⁸. Szkoły działają w oderwaniu od rynku, nie decyduje tu rachunek ekonomiczny, nie można rozwiązać placówki szkolnej czy oświatowej. W sytuacji trudności lub słabych wyników szkoła korzysta z doradztwa wspierającego placówki oświatowe i/lub wdrażany jest program naprawczy.

Jak widać, scenariusze dotyczące polskiej szkoły nie idą tak daleko jak wizje OECD, niemniej po 10 latach od ich powstania można się zorientować, które tendencje zyskują na sile, a które stają się niedościgłymi marzeniami. I – co ciekawe – w zestawieniu z wizją Kupisiewicza da się zauważyć pewne pokrewieństwo tych koncepcji, co czyni tekst nestora polskiej pedagogiki bardzo interesującym przyczynkiem do dyskusji o kształcie systemu edukacji.

Wybrana bibliografia

- Bogaj A., *Priorytety współczesnych reform oświatowych a wizja szkoły przyszłości (perspektywa europejska)*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2000, t. 13, s. 11-21.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, Warszawa 1999.
- Hildebrandt A., *Cztery scenariusze rozwoju (pomorskiej) edukacji* [online], <https://edunews.pl/aktualnosc/22-system-edukacji/1405-cztery-scenariusze-rozwoju-pomorskiej-edukacji> [dostęp: 1.02.2020].
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, t. 24, nr 1, s. 21-40.
- Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011.
- Kupisiewicz C., *Paradygmat szkoły przyszłości*, „Studia z Teorii Wychowania” 2011, nr 2/2 (3), s. 9-46.
- Kupisiewicz C., *Wizje szkoły przyszłości*, Warszawa 1985.
- Przeciw dehumanizacji szkoły. Zapis dyskusji panelowej (IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, sekcja IX: Szkoła i wychowanie ku życiu wartościowemu, moderator: Maria Dudzikowa, Białystok 22.10.2016)*, „Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 39, s. 35-53.
- Wojnar I., Fijałkowski A., *Wspomnienie o Profesorze Czesławie Kupisiewiczu – in memoriam*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 1 (239), s. 196-207.
- Zbieranek P., *Edukacja na rozdrożu. Jak będzie wyglądać polska edukacja w 2030 roku?, w: Jaka przyszłość polskiej edukacji?*, red. P. Zbieranek, Gdańsk 2012, s. 17-23.

¹⁸ Tamże.

When the Future Becomes the Present – the *Visions of the School of the Future* by Czesław Kupisiewicz

Summary

In 1985, Czesław Kupisiewicz presented the publication *Visions of the School of the Future*, in which he discusses – the concepts of education for the future, lifelong learning and the humanized school, which at that time were popular in didactic thought. The author introduces these ideas in the context of Toffler’s vision and the Roman Club educational report. The text ends with the chapter “Polish school of the future in the light of the *Science and Technology 2020 forecast*”. Since we have now reached the year 2020, it is worth analysing to what extent forecasts from years ago proved to be accurate, and to what extent they remain at the ideas stage.

The text also mentions the development scenarios for the global education system, presented by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), as well as those relating to the Polish school.

Keywords: education, Polish language, school of the future, the present day.

O kształceniu historycznojęzykowym w szkole podstawowej słów kilka

Jest rzeczą zrozumiałą, że dla historyka języka najbardziej niepokojące w edukacji polonistycznej XXI wieku jest niedostateczne rozwijanie zainteresowań uczniów językiem polskim jako składnikiem dziedzictwa kulturowego. O tym, że kształcenie historycznojęzykowe jest ważne, nie trzeba nikogo przekonywać. Wszak jego podstawowym celem jest uwrażliwianie młodych Polaków na piękno i wartość mowy ojczystej oraz rozbudzanie w nich szacunku dla językowej tradycji. Wynika to zresztą z ogólnych celów edukacyjnych zawartych w nowej podstawie programowej, por. m.in.: „Rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej” (II etap edukacyjny)¹.

Nie trzeba głębiej uzasadniać konieczności kształcenia historycznojęzykowego. Dość powiedzieć, że pewnych zjawisk współczesnej polszczyzny nie sposób wytłumaczyć bez odwołania się do przeszłości. Zresztą o praktycznych korzyściach wpływających z posiadania wiedzy na temat zamierzchłej mowy pisano już wielokrotnie². Warto w tym miejscu przytoczyć obrazowe słowa Mariana Kucaty, podkreślające wagę znajomości minionej polszczyzny:

Rozumienie i odbieranie różnych zachowanych do dziś dawniejszych wytworów kultury (obrazów, budowli itd.) nie wymaga w zasadzie jakiejś wiedzy historycznokulturowej. Badanie i opisywanie dawnych narzędzi współczesnej praktyce potrzebne nie jest;

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).

² Temu zagadnieniu poświęcony został m.in. pokonferencyjny tom *Synchronia – diachronia. Materiały z konferencji „Problematyka historycznojęzykowa we współczesnym językoznawstwie i jej miejsce w dydaktyce”*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 17-18 listopada 1997, red. M. Wojtyła-Świerżowska, Kielce 1999.

znajomość sochy czy drewnianego pługa nie pomaga przy oraniu żelaznym pługiem wieloskibowym [...]. Natomiast dawne wytwory językowe, to znaczy teksty, wymagają przy czytaniu mniejszej lub większej znajomości dawnego języka, jego gramatyki i słownictwa. Ponieważ język ciągle się zmienia, to im teksty dawniejsze, tym bardziej językowo od współczesnych się różnią³.

Zresztą każdy Polak o historii swojego języka powinien wiedzieć kilka podstawowych rzeczy. Ewa Wolnicz-Pawłowska za wiedzę pożądaną i konieczną w tym zakresie uznała m.in.:

- świadomość osiągnięć przeszłych pokoleń, swojego dziedzictwa;
- rozumienie podstawowych mechanizmów rozwoju języka;
- umiejscowienie języka polskiego w grupie języków słowiańskich;
- posiadanie wiadomości z zakresu kontaktów z innymi językami i kulturami;
- znajomość najważniejszych zabytków języka polskiego;
- rozeznanie w tekstach, które zawierają informacje o historii języka polskiego;
- znawstwo słowników, mających istotny wpływ na kształtowanie się polszczyzny;
- orientacja w źródłach, które mieszczą dane o historii języka polskiego;
- pamiętanie kilku cytatów z polskiej literatury klasycznej⁴.

Nie chciałabym generalizować, ale nie od dziś wiadomo, że w polskiej szkole zajęcia poświęcone dziejom naszego języka są marginalne. I choć kształcenie historycznojęzykowe zaczyna się dość wcześnie, bo już na drugim etapie edukacyjnym, ściślej w klasie VII, wówczas bowiem wprowadzony zostaje termin *archaizm*, to rzadko kiedy uczeń kończący naukę w szkole podstawowej czy ponadpodstawowej może poszczycić się głębszą wiedzą o historii języka polskiego. Co więcej, w literaturze przedmiotu można spotkać opinie, że przeciętny użytkownik polszczyzny o przeszłości swojego języka wie niewiele, a tak naprawdę nie wie nic⁵.

O tym, jak wygląda wdrażanie w problematykę historycznojęzykową kilkunastolatków, możemy się przekonać, sięgając do podręcznika dla klasy siódmej szkoły podstawowej⁶. W *Nowych słowach na start!* autorstwa Joanny Kościerzyńskiej, Małgorzaty Chmiel, Macieja Szulca, Agnieszki Gorzałczyńskiej-Mróż o archaizmach mówi się przy okazji analizy wybranych fraszek Jana Kochanowskiego⁷. Ów fakt dziwić nie po-

³ M. Kucala, *Wskazywanie praktycznej przydatności wiedzy historycznojęzykowej*, w: *Synchronia – diachronia. Materiały z konferencji...*, s. 81-82.

⁴ Por. E. Wolnicz-Pawłowska, *Co Polak z historii swojego języka powinien wiedzieć a polonista musi*, w: *Synchronia – diachronia. Materiały z konferencji...*, s. 177-180.

⁵ J. Migdał, *Co przeciętny użytkownik języka wie o historycznym rozwoju polszczyzny czyli dlaczego konieczna jest nauka gramatyki historycznej języka polskiego?*, w: *O historyczności*, red. K. Meller, K. Trybuś, Poznań 2006, s. 331-337.

⁶ W artykule będę bazować na popularnej serii podręczników *Nowe słowa na start!* (dla klas 4-8).

⁷ J. Kościerzyńska, M. Chmiel, M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróż, „*Nowe słowa na start!*”. *Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa 2017, s. 62-66.

winien, albowiem w utworach: *Na lipę*, *Na dom w Czarnolesie*, *Na zachowanie* znajdują się zabytkowe elementy języka polskiego, które bez wątpienia wymagają objaśnienia. Oto wykaz wytlumaczonych przez autorów jednostek językowych: *nawyszej* ‘dawniej: najwyżej’, *zawždy* ‘zawsze’, *narzekają* ‘dawniej: śpiewają’, *szlachci* ‘dawniej: uświetnia’, *snadnie* ‘dawniej: łatwo’, *łacno* ‘dawniej: szybko’, *kładzie* ‘dawniej: traktuje’ (*Na lipę*), *zdarzenie Twoje* ‘Twój dar, to, co zawdzięczam Twojej łasce’, *złotogłowem* ‘ozdobną tkaniną przetykaną złotą nicią’ (*Na dom w Czarnolesie*), *zachowanie* ‘poważanie u ludzi’, *dobre mienie* ‘dobre imię, uznanie innych ludzi’, *przeciw myśli stanie* ‘niezgodnie z planami’, *sam przechowaj* ‘sam to przemyśl’, *być, wierę* ‘by tobie, jak sądzę’, *jeślić się dobrze posażucuje* ‘jeśli się poszczęści’, *chocia* ‘choć’ (*Na zachowanie*)⁸.

Powiedzieć trzeba, że nie wszystkie archaizmy/anachronizmy zawarte we fraszkach zostały w przypisach wyjaśnione. Wśród wyrazów, które pominięto znalazły się m.in.: *komora* (*Na zachowanie*), *odpoczni*, *słowicy*, *szpacy*, *potym*, *napłodniejszy*, *mię* (*Na lipę*), *inszy*, *niechaj*, *gniaździe* (*Na dom w Czarnolesie*). Nikt nie może zaprzeczyć, że wymienione formy wykraczają poza zakres kompetencji leksykalnej młodego czytelnika, a mimo to autorzy podręcznika pozostawili je bez stosownych adnotacji. I nie jest to dziełem przypadku, ponieważ, co nietrudno spostrzec, w ogóle nie skomentowano dawnych właściwości fleksyjnych wyrazów (np. *odpoczni*, *szpacy*)⁹. Poza tym opuszczono archaizmy fonetyczne (np. *gniaździe*), semantyczne (np. *komora* ‘izba, pokój’) oraz leksykalne (np. *inszy* ‘nie ten’) (SWil¹⁰). Już z pobieżnego oglądu *Nowych słów na start!* wynika, że relikty językowe występujące w dawnych tekstach traktowane są wybiórczo: jedne z nich są objaśniane, inne już nie. Wydaje się, że w selekcji form przeznaczonych do wytłumaczenia nie obowiązują żadne reguły, a jedynym kryterium ich doboru jest subiektywna ocena autorów podręcznika. Co więcej, można odnieść wrażenie, że mamy tu do czynienia z niepisaną zasadą – to, co nie zostało ujęte w historycznojęzykowym komentarzu, zostanie objaśnione przez polonistę w trakcie zajęć lekcyjnych¹¹.

Bogdan Walczak podkreślał, że autorzy komentarza językowego do dzieł literatury klasycznej powinni dbać o to, by był on bezbłędny, wyczerpujący i kompletny¹². Tymczasem zawarte w podręcznikach objaśnienia językowe nie zawsze

⁸ Tamże, s. 62-63.

⁹ Por. M. Kucała, dz. cyt., s. 82.

¹⁰ SWil: *Słownik języka polskiego*, red. A. Zdanowicz i in., t. 1-2, Wilno 1861 (Słownik wileński).

¹¹ Objaśnianie pominiętych w przypisach starych wyrazów, ich znaczeń i form wymaga od nauczyciela dodatkowego przygotowania do zajęć lekcyjnych. Jest sprawą oczywistą, że, aby wyjaśnić sens wyrazu *komora*, trzeba sięgnąć do odpowiedniego źródła leksykalnego. Aby natomiast wytłumaczyć formy wyrazowe: *słowicy*, *szpacy*, *odpoczni*, *gniaździe*, należy odwołać się do historycznej morfologii i fonetyki. Polonista musi przemyśleć, w jaki sposób tę wiedzę przekazać (docieklivym) uczniom w prostej formie.

¹² B. Walczak, *Jeszcze o „barierze językowej” w lekturze dzieł literatury klasycznej*, w: *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008, s. 119-120.

są rzetelne i satysfakcjonujące. Do najczęściej spotykanych uchybień należą: brak objaśnienia wyrazów, objaśnienia błędne, ahisteryczne, niepełne czy pozorne¹³. Wskazałam już przypadki pomijania archaicznych form językowych w utworach Kochanowskiego. W tym miejscu wspomnę jeszcze o mankamentach w zakresie semantyki tłumaczonych słów. Występujący we fraszce *Na lipę* wyraz *łacno*, por.: „A ja swym cichym szeptem sprawić umiem snadnie, / Ze człowiekowi łacno słodki sen przypadnie”, autorzy podręcznika objaśnili jako ‘dawniej: szybko’, podczas gdy ów leksem w słownikach dawnej polszczyzny występuje w sensie ‘bez trudu, łatwo’ (por. notację w SWil, SJPDor¹⁴). Nie do końca precyzyjnie wytłumaczono historyczne znaczenie czasownika *narzekać*, por.: „Tu zawsze chłodne wiatry z pola zawiewają, / Tu słowicy, tu szpacy, wdzięcznie narzekają”. Co prawda napisano w książce, że ów leksem dawniej oznaczał ‘śpiewać’, ale nie jest to jego sens podstawowy, lecz przenośny, w dodatku dość wąski, na co wskazuje zawarta w SPXVI¹⁵ definicja zakresowa omawianego leksemu, tj.: ‘o ptakach: śpiewać, świergotać’. Wydaje się, że takie tłumaczenie może utwierdzić uczniów w mylnym mniemaniu, że w przeszłości *narzekać* to wyłącznie ‘śpiewać’. Należy mieć na uwadze, że wszelkiego rodzaju błędy czy nieścisłości zawarte w książkach do nauki języka ojczystego przyczyniają się do powstania zmaconej, a nawet fałszywej świadomości językowej¹⁶. Kordian Bakula akcentował, że „Im więcej niezrozumienia pojęć (znaczeń wyrazów), tym więcej fałszywych wyobrażeń, fałszywych przekonań dotyczących języka, rozumień opacznych, przemieszanych, pojmowań nakładających się na siebie, choć bez związku ze sobą [...]”¹⁷.

W omawianym podręczniku termin *archaizm* został zdefiniowany jako „element języka (wyraz, związek frazeologiczny lub konstrukcja składniowa), który wyszedł już z użycia i może być niezrozumiały dla współczesnego odbiorcy, np. *atoli* (wszakże), *fijołek* (fiołek), *zwać się* (nazywać się)”¹⁸. Zgodzić się trzeba, że zaproponowane rozumienie archaizmu jest dla siódmoklasisty wystarczające, ale przykłady ilustrujące historyczne leksemy, moim zdaniem, nie zostały zbyt fortunnie dobrane. Budzą one pewne wątpliwości, a przecież na tym etapie kształcenia językowego powinny

¹³ Tamże, s. 119. Por. tegoż, *Komentarz językowy do tekstu literackiego (rzeczywistość i postulatory)*, w: *Literatura i język*, red. K. Meller, K. Trybuś, Poznań 2004, s. 27-39.

¹⁴ SJPDor: *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 1-11, Warszawa 1958-1969.

¹⁵ SPXVI: *Słownik polszczyzny XVI wieku*, red. M.R. Mayenowa, t. 16, Wrocław-Warszawa-Kraków 1966-1999.

¹⁶ Pojęcie *fałszywej świadomości językowej* i *fałszywej świadomości językoznawczej* wprowadził do polskiej lingwistyki i dydaktyki K. Bakula w artykule *O fałszywej świadomości językowej i językoznawczej w podręcznikach do języka polskiego z początku XXI wieku*, w: „Kształcenie językowe” 2016, t. 14, red. tenże, s. 35-56.

¹⁷ Tamże, s. 38.

¹⁸ J. Kościerzyńska, M. Chmiel, M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróz, „*Nowe słowa na start!*”. *Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej...*, s. 64.

być i oczywiste, i wyraziste. Otóż w USJP¹⁹ wyraz *atoli* opatrzony jest kwalifikacją: *przestarzały*, dziś *podniosły*, natomiast czasownik *zwać się* należy do słownictwa erudycyjnego, występuje w leksykonie z kwalifikatorem: *książkowy*. Znaczy to, że oba słowa są w obiegu, choć zakres ich użycia jest wyraźnie ograniczony. Zastrzeżenie budzi również ćwiczenie, polegające na wyszukiwaniu historycznych wyrazów w utworach Kochanowskiego. Autorzy podręcznika sformułowali je następująco: „Znajdź w podanych fraszkach archaizm, który nie został objaśniony w przypisach, i powiedz, jakie jest jego znaczenie”²⁰. Nasuwa się pytanie: W jaki sposób uczeń ma wyjaśnić historyczną semantykę słów, skoro zgodnie z definicją archaizmy to wyrazy niezrozumiałe dla dzisiejszego odbiorcy? Dopowiem, że w podręczniku występuje jeszcze tylko jedno zadanie poświęcone dawnym formom językowym. Oto jego treść: „Wypisz z utworów »Na dom w Czarnolesie« i »Na zachowanie« po cztery wyrazy, które mają dzisiaj inną pisownię. Wyjaśnij, dlaczego zmienia się pisownia wyrazów”²¹.

W podręczniku do języka polskiego dla klasy ósmej archaizmy omawia się wspólnie z neologizmami. Na tym etapie kształcenia uczeń zaznajamiany jest z definicją archaizmu: „wyraz lub inny element języka, który funkcjonował w minionych epokach historycznych i wyszedł z powszechnego użycia” oraz dwoma typami historycznych jednostek językowych, tj. archaizmami całkowitymi: wyrazy, które są niezrozumiałe dla większości użytkowników języka, np. *jątraw* ‘bratowa’, *pawęż* ‘duża prostokątna tarcza’ i częściowymi: słowa, które można zrozumieć (w całości lub częściowo), ale są postrzegane jako stare, np. *zbrodzień* ‘dziś: zbrodniarz’, *jenerał* ‘dziś: generał’, *kopa* ‘dawna jednostka miary, oznaczała 60 sztuk’²².

To zdumiewające, że w podręczniku spośród sześciu ćwiczeń utrwalających wiedzę o neologizmach i archaizmach, tylko jedno dotyczy dawnych wyrazów, por. jego treść: „Wskaż w przysłowiach archaizmy i wyjaśnij ich znaczenie. W razie potrzeby skorzystaj ze słownika języka polskiego”. Oto te przysłowia: *Biedny kupuje jedną kapotę, ale na całe życie; Ciemny jak tabaka w rogu; I ja waść, i ty waść, a kto będzie świnię paść?; Łut szczęścia lepszy niż cetnar rozumu; Łyżka dziegciu beczkę miodu zepsuje; Przyganiał kociół garnkowi, a sam smoli*²³. Ta dysproporcja widoczna jest również w zeszycie ćwiczeń – z siedmiu zadań jedynie dwa poświęcono archaizmom, przy czym jedno z nich zostało opatrzone gwiazdką, co oznacza, że

¹⁹ USJP: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 1-4, Warszawa 2003.

²⁰ J. Kościerzyńska, M. Chmiel, M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróż, „*Nowe słowa na start!*”. *Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej...*, s. 66.

²¹ Tamże, s. 64.

²² J. Kościerzyńska, M. Chmiel, M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróż, „*Nowe słowa na start!*”. *Podręcznik do języka polskiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Warszawa 2018, s. 129.

²³ Tamże, s. 130. Mało sensowne jest przekształcanie przysłów, bo mają one gotową, utrwaloną zwyczajem strukturę – w takiej, a nie innej formie odziedziczyliśmy je po przodkach.

jest ono trudniejsze do wykonania, bardziej ambitne (praca z historycznym tekstem). W prostszym ćwiczeniu uczeń ma nie tylko podkreślić archaizmy zawarte w następujących przysłowiach: *Jaki pan, taki kram; Strachy na Lachy!; Służba nie drużba; Wart Pac pałaca, a pałac Paca; Jeden do Sasa, drugi do lasa; Do grosza grosz, to napełni się trzos; Pierwej sobie, potem tobie; Mądrej głowie dość dwie słowie; Każda potwora znajdzie swego amatora*, ale również przekształcić wybrane porzekadło tak, aby brzmiało ono współcześnie (ćw. 5)²⁴.

Zaproponowane ćwiczenia, według mnie, są dość jednorodne, ponieważ dotyczą samych przysłów. Na domiar można odnieść wrażenie, że niektóre paremie wskrzeszone zostały wyłącznie na potrzeby podręcznika, bo nie notują ich już nawet słowniki ogólne współczesnej polszczyzny, np.: *Biedny kupuje jedną kapotę, ale na całe życie; I ja waść, i ty waść, a kto będzie świnie paść?* (brak w USJP). I jeszcze jedna uwaga. Nie bardzo wiadomo, o jakie archaiczne słowo chodzi w porzekadle *Łyzka dziegciu beczkę miodu zepsuje*. Nie zawiera ono żadnego historycznego elementu; *dziegieć* 'ciemnobrunatna gęsta ciecz otrzymywana w procesie destylacji rozkładowej różnych rodzajów drewna, mająca właściwości aseptyczne i grzybobójcze' to wyraz specjalistyczny, jego zasięg jest współcześnie ograniczony (w USJP występuje z kwalifikatorami: *chemiczny, farmacja*). Ów merytoryczny błąd sprzyja utrwalaniu fałszywej świadomości językowej – nie wszystkie zagadkowe słowa są przecież archaizmami. Z kolei w porównaniu *Ciemny jak tabaka w rogu* można wskazać stare słowo, tj. *tabaka* oraz stare znaczenie wyrazu *róg*, ale w tym wypadku nacisk lepiej położyć na uzmysławianie uczniom, że paremie stanowią dokument życia w odległych epokach, zachowują dawne realia, a upływ czasu powoduje, że dzisiaj trudno wskazać ich motywację (por. też: *Wart Pac pałaca, a pałac Paca; Jeden do Sasa, drugi do lasa*).

Do tej pory starałam się pokazać, jak wygląda wprowadzanie treści historycznojęzykowych w szkole podstawowej. Z poczynionych obserwacji wynika, że temat dawnej polszczyzny traktowany jest marginalnie, drugorzędnie, o czym świadczą m.in. śladowe ćwiczenia, mające utrwalać wiadomości o archaizmach. Z powyższego można wysunąć ogólny wniosek, że to wszystko zdecydowanie za mało, by rozbudzić zainteresowanie uczniów dziejami mowy polskiej. Poza tym wątpliwe wydaje się, by uczeń sprostał stawianemu przed nim wymogowi edukacyjnemu: „Uczeń: dostrzega zróżnicowanie słownictwa, w tym rozpoznaje słownictwo ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu (np. terminy naukowe, archaizmy, kolokwializmy) [...]”²⁵. Zwłaszcza że zupełnie nie uświadamia się młodym Polakom, że archaizmy to nie tylko wyrazy brzmiące z dawna, mające niedzisiejszy charakter czy inny zapis, ortografię, ale również słowa dobrze im znane, ale występujące w przeszłości

²⁴ J. Kuchta, M. Ginter, J. Kościerzyńska, *Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Warszawa 2018, s. 31-32.

²⁵ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej...

w zupełnie innej niż dzisiaj semantyce lub mające dodatkowe, poboczne sensy (np.: *komora, narzekać, róg*)²⁶.

W tym miejscu zapytać warto: kiedy tak naprawdę rozpoczyna się kształcenie historycznojęzykowe? Czy rzeczywiście w momencie wprowadzenia podstawowego aparatu pojęciowego z zakresu dawnej polszczyzny? Jestem przekonana, że zaczyna się ono znacznie wcześniej, a mianowicie: w momencie pierwszego kontaktu dziecka/ucznia z tekstem literackim, w którym występują niezrozumiałe dla niego elementy języka polskiego. Okazuje się, że, nim uczeń pozna termin *archaizm*, to ma już za sobą lekturę wielu utworów zawierających stare wyrazy, ich formy oraz znaczenia²⁷. Dawne teksty wymagają przecież odniesienia do historii języka polskiego, stąd autorzy szkolnych podręczników zaopatrują utwory literackie w przypisy objaśniające nieznanne wyrazy czy zwroty. Można zatem przyjąć, że kształcenie z zakresu dawnej polszczyzny realizowane jest początkowo w odsyłaczach objaśniających – te masowo występują w książkach do nauki języka polskiego. Wystarczy tylko przewertować podręczniki dla czwartoklasisty, piątoklasisty i szóstoklasisty, by umocnić się w przekonaniu, że odsyłacze odgrywają znaczącą rolę we wprowadzaniu ucznia w świat dawnych słów i znaczeń, a tym samym w zdobywaniu wiedzy o historii języka polskiego.

Przykładowo: wśród tekstów przeznaczonych do lektury w klasie czwartej znajduje się ballada *Pani Twardowska* Adama Mickiewicza oraz utwór Józefa Wybickiego *Mazurek Dąbrowskiego*. Oba utwory opatrzone komentarzami językowymi, zawartymi w przypisach pod tekstem. Wiersz Mickiewicza liczy w sumie aż trzydzieści odnośników. Oto wybrane przykłady wytłumaczonych wyrazów: *lulka* ‘dawniej: fajka’, *kieska* ‘woreczek z pieniędzmi’, *kontusz* ‘staropolski wierzchni strój męski, długa suknia zapinana z przodu, z rozciętymi rękawami’, *koncept* ‘inaczej: pomysł’, *cal* ‘dawna polska jednostka miary’, *luba* ‘przestarzałe o wybrance serca’, *samka* ‘samica, tu: żartobliwie o pani Twardowskiej’. Tekst Wybickiego ma osiem przypisów – trzy z nich mieszczą krótką charakterystykę postaci, tj. Henryka Dąbrowskiego, Napoleona Bonapartego i Stefana Czarnieckiego, natomiast pozostałe pomagają czytelnikowi we właściwej recepcji utworu, por.: *przewód* ‘tu: przewodnictwo’, *zabór* ‘napaść na tereny obcego państwa i zajęcie jego ziem, tu: najazd Szwedów w XVII wieku, nazywany potopem szwedzkim’, *jeno* ‘tylko’, *pono* ‘podobno’, *taraban* ‘podłużny bęben używany w wojsku’²⁸. Dodam, że nie wszystkie historyczne jednostki występujące

²⁶ Na temat tego typu archaizmów pisałam w artykule *Nieuświadomiane archaizmy w polskich związkach frazeologicznych*, „LingVaria” 2013, nr 1, s. 59-71. Zob. też materiał leksykalny zawarty w: A. Piela, *Słownik frazeologizmów z archaizmami. Pamiątki przeszłości*, Warszawa 2018 (SFAP).

²⁷ W dawną polszczyznę wprowadzają uczenia również lekcje historii; por. stare treści słów zawarte w przydomkach dawnych władców, np.: *chrobry* ‘dzielny, odważny, mężny, bohaterski, odważny’ czy *łokietek* ‘człowiek bardzo niskiego wzrostu; liliput, karzeł’ (SJPDor).

²⁸ A. Klimowicz, M. Derlukiewicz, „*Nowe słowa na start!*”. *Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 2017, s. 157-158, 182-187.

w hymnie objaśniono w komentarzu. Poza nim znalazły się wyrazy, ilustrujące dawną fleksję: *złączym, przejdziem, bądźziem, wrócim*.

W podręczniku dla klasy piątej zastosowano przypisy wobec leksyki zawartej w wierszu Mickiewicza *Przyjaciele*. Wy tłumaczono uczniom znaczenie następujących sformułowań i wyrazów: *powiat oszmiański* 'obszar znajdujący się obecnie na terenach Litwy i Białorusi', *kum* 'dawniej: przyjaciel, towarzysz', *dwój duch* 'dwie osoby', *dąbrowa* 'las dębowy', *zozula* 'kukułka', *alić* 'dawniej: oto', *knieja* 'wielki, gęsty las, w którym mieszkają zwierzęta', *miąs* 'mięś', *krucho* 'niedobrze'²⁹. Szkoda, że w objaśnieniu nie zwrócono uwagi na to, że wyraz *zazula, zozula* jest regionalizmem, szkoda też, że nie uwzględniono w odnośnikach słów *nuż* i *powiadać* – oba w USJP notowane są z kwalifikatorem: *przestarzały*. Natomiast za bezzasadne uznać należy objaśnienie przysłówka *krucho*. Ów wyraz, kwalifikowany w USJP jako potoczny, wciąż jest w użyciu.

W książce do nauki języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej cechy gatunkowe bajki zilustrowano tekstami Ignacego Krasickiego: *Potok i rzeka, Syn i ojciec, Kałamarz i pióro*, Aleksandra Fredry: *Koguty* oraz Jana Brzechwy: *Lis i jaskółka*³⁰. Oto formy językowe, które znalazły się w przypisach: *nie stało* 'nie było, nie wystarczyło' (*Potok i rzeka*), *gorycz* 'smutek, troska, problem', *przywary* 'wady, słabe strony' (*Syn i ojciec*), *powadzić się* 'posprzeczać się', *kałamarz* 'pojemnik na atrament', *bajarz* 'osoba opowiadająca zmyślane historie', *wieleż* 'wiele' (*Kałamarz i pióro*), *kańczug* 'łańcuch', *czubić się* 'dziobać się wzajemnie, a także: kłócić się', *obadwa* 'dawniej: obydwaj, obaj' (*Koguty*), *pręt* 'dawna miara długości i powierzchni', *bez obłonki* 'tu: bezpośrednio', *przechera* 'ktoś przebiegły, przewrotny', *kwartał* 'jedna czwarta część roku' (*Lis i jaskółka*)³¹.

Jak widać, komentarzem historycznojęzykowym opatrzone nie tylko słownictwo zawarte w utworach pochodzących z odległej przeszłości, ale również leksykę występującą w tekście, który powstał stosunkowo niedawno. Ów fakt dziwić nie powinien, ponieważ Brzechwa zawarł w swoim wierszu archaiczne jednostki językowe. Niełatwo jednak dociec, z jakiego powodu zastosowano odsyłacze do słów *wieleż* i *kwartał*. Owe leksemy nie wymagają przecież żadnego komentarza. Nadmienić warto, że w przypisach omawia się nie tylko dawne leksemy, ale i wyrazy współczesne, które *notabene* takiego objaśnienia wcale nie potrzebują, np.: *akacja, gastronomia, Italia, kaszka kuskus czy recykling*³². Poniekąd stanowi to zapowiedź tego, o czym

²⁹ A. Klimowicz, M. Derlukiewicz, „Nowe słowa na start!”. *Podręcznik do języka polskiego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2018, s. 12-13.

³⁰ A. Klimowicz, M. Derlukiewicz, „Nowe słowa na start!”. *Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa 2019, s. 109-114.

³¹ Tamże, s. 109-113.

³² Tamże. Przykłady pochodzą z wybranych losowo stron podręcznika.

mówił B. Walczak, mianowicie: w przyszłości konieczne będzie tłumaczenie tego, co obecnie nie wymaga jeszcze objaśnienia³³. Zaznaczę, że językoznawca tę myśl odniósł do postępującego procesu archaizacji języka literatury klasycznej. Tymczasem przywołane przykłady stanowią niezbitą dowód na spadek kompetencji leksykalnej nie tylko uczniów, ale w ogóle użytkowników polszczyzny współczesnej³⁴. Doprawdy trudno zrozumieć, dlaczego autorzy komentarzy kierują swoją uwagę na wyrazy niebudzące większych wątpliwości, będące w bieżącym obiegu społecznym. Wszak wartościowsze dla ucznia jest komentowanie rzeczywiście problematycznych znaków językowych. Poza tym dobrze byłoby omawiać bezwzględnie wszystkie archaizmy, jakie występują w danym utworze literackim.

Zakończenie

Podstawowym celem artykułu była ogólna refleksja nad kształceniem historycznojęzykowym w szkole podstawowej. Konkluzja płynąca z powyższych rozważań nasuwa się sama: wprowadzane na lekcjach treści z zakresu dawnej mowy nie do końca uzmysławiają uczniom zmiany zachodzące w języku polskim. Co więcej, zdobyta na tym etapie edukacji wiedza wydaje się wąska, ograniczona i nieproporcjonalna w stosunku do dziejów języka oraz bogactwa omawianych w klasach 4-8 tekstów literatury klasycznej³⁵. Nic zatem dziwnego, że coraz trudniej zainteresować młodych Polaków historycznym rozwojem polszczyzny.

Kończąc, nawiążę do słów wybitnych polskich językoznawców. Marian Kucała podkreślał, że wiedza historycznojęzykowa jest przydatna w różnych zakresach, ale ważniejsza od jej przydatności praktycznej jest jej wartość poznawcza³⁶. Z kolei Witold Doroszewski pisał, że „wciąganie w przeszłość jest rzeczą pożyteczną, dlatego, że [...] pozwala spokojnie kontynuować to, co w tej przeszłości było cenne”³⁷. Na podstawie obu sądów można wytyczyć priorytetowe zadanie edukacji polonistycznej na przyszłość. Jawi się ono jako uświadamianie uczniom na każdym etapie kształcenia językowego, że język jest nie tylko narzędziem ludzkiej komunikacji, ale i swoistym zwierciadłem kultury.

³³ Por. B. Walczak, *Jeszcze o „barierze językowej”...*, s. 120.

³⁴ Tamże, s. 115, 119-120.

³⁵ Por. K. Bakula, dz. cyt., s. 47.

³⁶ M. Kucała, dz. cyt., s. 87.

³⁷ W. Doroszewski, *Język – zwierciadło świata i twór wyobraźni*, w: tegoż, *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa 1982, s. 104.

Wybrana bibliografia

- Bakuła K., *O fałszywej świadomości językowej i językoznawczej w podręcznikach do języka polskiego z początku XXI wieku*, w: „Kształcenie Językowe” 2016, t. 14, red. tenże, s. 35-56.
- Doroszewski W., *Język – zwierciadło świata i twór wyobraźni*, w: tegoż, *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa 1982.
- Kucała M., *Wskazywanie praktycznej przydatności wiedzy historycznojęzykowej*, w: *Synchronia – diachronia. Materiały z konferencji „Problematyka historycznojęzykowa we współczesnym językoznawstwie i jej miejsce w dydaktyce”*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 17-18 listopada 1997, red. M. Wojtyła-Świerzowska, Kielce 1999, s. 81-87.
- Migdał J., *Co przeciętny użytkownik języka wie o historycznym rozwoju polszczyzny, czyli dlaczego konieczna jest nauka gramatyki historycznej języka polskiego?*, w: *O historyczności*, red. K. Meller, K. Trybuś, Poznań 2006, s. 331-337.
- Piela A., *Nieuświadomiane archaizmy w polskich związkach frazeologicznych*, „LingVaria” 2013, nr 1, s. 59-71.
- Piela A., *Słownik frazeologizmów z archaizmami. Pamiątki przeszłości*, Warszawa 2018.
- Walczak B., *Jeszcze o „barierze językowej” w lekturze dzieł literatury klasycznej*, w: *Kultura – Język – Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, red. B. Gromadzka, D. Mrozek, J. Kaniewski, Poznań 2008, s. 113-121.
- Walczak B., *Komentarz językowy do tekstu literackiego (rzeczywistość i postulatory)*, w: *Literatura i język*, red. K. Meller, K. Trybuś, Poznań 2004, s. 27-39.
- Wolnicz-Pawłowska E., *Co Polak z historii swojego języka powinien wiedzieć a polonista musi*, w: *Synchronia – diachronia. Materiały z konferencji „Problematyka historycznojęzykowa we współczesnym językoznawstwie i jej miejsce w dydaktyce”*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 17-18 listopada 1997, red. M. Wojtyła-Świerzowska, Kielce 1999, s. 177-180.

Some Remarks on Language History Education in Elementary Schools

Summary

The basic purpose of the article is to provide general reflections on the introduction of language history content into elementary schools. It turns out that before the pupil becomes acquainted with the term archaism, he or she has already read many works which feature old words, their forms and meanings. Early texts require making reference to the history of the Polish language, hence the authors of school textbooks furnish literary works with footnotes which explain unfamiliar words or expressions. The article points out that pupils' interest in the history of the Polish language is insufficiently aroused. Therefore, one of the priorities of Polish language and literature education of the 21st century relates to enhancing the knowledge in the field of the history of the Polish language and making the pupils aware, at each stage of linguistic education, that language is not only an instrument of communication but also a peculiar reflections on culture.

Keywords: archaism, Polish education, history of the Polish language, lexical competence.

VIOLETTA WEJS-MILEWSKA

ORCID: 0000-0002-1275-5369

Uniwersytet w Białymstoku

Polonistyka i polityka. W stronę strategii długofalowych

Kongres tak wielki jak ten, z wieloma odsłonami - od wykładów wiodących począwszy, poprzez szeroko zakrojone kręgi tematów, gdzie raz dydaktyka pełni rolę substytucjonalną względem zasadniczych problemów współczesnej humanistyki (tu - polonistycznej), innym razem, gdy w centrum staje metodologia, jej narzędzia, a w tle artefakty literatury - jest wartością samą w sobie. Poza wszystkim, bezpośrednie spotkania, rozmowy i wymiana doświadczeń jest nie do przecenienia, zwłaszcza, jeśli dochodzi do intensywnej interakcji badaczy uniwersyteckich z praktykującymi nauczycielami, studentami i młodzieżą szkolną.

Już tylko z samego układu treści programowych IV Kongresu¹ możemy wywnioskować, z jaką skalą i różnorodnością problemów współczesnej edukacji polonistycznej musimy się aktualnie mierzyć. To, co wydaje się bezsporne w naszym myśleniu o edukacji, wiąże się głównie z utrzymaniem względnie drożnego i efektywnego systemu kształcenia. Pewność ta kruszeje jednak, kiedy zatrzymujemy się na poszczególnych jego modułach (np. jeśli chcemy odpowiedzieć na pytanie, czy utrzymać szkołę podstawową ośmioklasową, czy z podziałem dwustopniowym, jaki model matury uprawomocnić i jak modyfikować program liceum, by był możliwie najlepiej dostosowany do potrzeb współczesnego człowieka, jednocześnie, jak rozłożyć priorytety i narzędzia, by okres liceum był najbardziej pro-wspólnotowy, pro-społeczny, tożsamościowy?). Ale dopiero wypracowanie konsensu co do treści, którymi system ów miałby się wypełnić, dałoby szansę na jego względną trwałość... Udajemy poniekąd, że system edukacji powinien funkcjonować „poza polityką”² (zwłaszcza polityką bieżącą), w jakiejś idealnej przestrzeni aksjologii (co skądinąd

¹ IV Kongres Dydaktyki Polonistycznej, Poznań 2019 (20-23 XI 2019) - druk ulotny.

² W kontekście systemu edukacyjnego „politykę” rozumieć należałoby jako umiejętność skutecznej realizacji wyznaczonych uprzednio w konsensusie celów społecznych, istotnych zwłaszcza w zróżnicowanym społeczeństwie; ale byłoby to również klasyczne dążenie do realizacji idei dobra, dobra wspólnotowego, osiągnięcia szczęścia, wprowadzania i utrzymywania stanu pokoju społecznego, umiejętność osiągania kompromisu, konstytuowania instytucji emanujących ambicje i wolę wspólnoty politycznej.

modelowo słuszne) oraz w skonstruowanym aktem myśli świecie, choć wiadomo, że system ów ze swojej istoty jest produktem *stricte* politycznym, produktem należącym do systemu państwa i instytucji, które dzięki temu wzajemnie się wzmacniają, wzmacniają właśnie państwo. I nie ma przecież w tym nic złego. Współczesne kłopoty z edukacją systemową wydają się znakiem czasu, wiążą się bowiem bezpośrednio m.in. z kryzysem idei (z „rozproszeniem” idei), a co za tym idzie – z kryzysem *ethosu*, tj. kryzysem powszechnej zgody wspólnoty na wzmocniony tradycją i wynikający z doświadczenia sposób jej życia oraz funkcjonowania. Długofalowemu namysłowi nad kształceniem nie sprzyja kadencyjność demokracji i wpisany w nią – skądinąd naturalny – spór, który przyjąwszy dzisiaj formy nazbyt radykalne, podważa niemal wszystko to, co jeszcze byliśmy skłonni do końca XX wieku wiązać z marzeniem o wspólnocie republikańskiej (tj. o Rzeczypospolitej) i – parafrazując poetę – o Rzeczypospolitej „cnotliwych” obywateli i o „młodzieży chowaniu”.

Pytanie czego uczyć i jak uczyć jest dzisiaj niezwykle palące i zdają sobie sprawę, że odpowiedź na nie wykuwa się nie w zaciszu gabinetów mędrców, ale w przestrzeni agory opanowanej przez wszechobecną, urągającą naszej inteligencji, propagandę. Ta, mająca niewiele wspólnego z subtelnością myśli i logiką praktyka perswazyjna, wypełnia również uniwersyteckie sale, gdzie toczą ze sobą słowne, niejednokrotnie bezwzględne „boje” kulturowi progresiści z kulturowymi konserwatystami (z przewagą liczbową tych pierwszych nad drugimi, co wpływa zarówno na samą treść tzw. wiodącej narracji, jak i jej zasięg). I nie byłoby jeszcze w tym nic złego, gdyby nie to, że coraz trudniej o konsens w sprawach zasadniczych: choćby o zbliżoną interpretację pojęć i postaw, o znaczenie słów, a przede wszystkim o zgodę co do samych faktów, czy wreszcie do uznania Rzeczypospolitej w jej geograficznych i politycznych granicach za przestrzeń naszego wspólnego gospodarstwa, za *dominium* wynegocjowanego *modus operandi*... Obserwacja problemów wewnętrznych, także edukacyjnych w innych krajach zachodnich, pozwala sądzić, że nasze kłopoty są częścią zjawiska szerszego. W tym kontekście myślenie o reformie edukacyjnej w Polsce na podstawie wzorców i praktyki zachodnioeuropejskiej wydaje się kontrskuteczne i kontrproduktywne (do czego jeszcze pozwolę sobie wrócić w dalszej części wywodu).

Nie waham się też stwierdzić, że dziś bardziej orientujemy się w skali zamieszania kulturowo-edukacyjnego, w jakim tkwimy zdeorientowani i sparaliżowani, „przeżywamy” jego skutki i – jak sądzę – daleko nam jeszcze do podjęcia działań zaradczych, dalej niż jeszcze kilkanaście lat temu; zaczynamy zdawać sobie sprawę również z tego, w jakim stopniu sami jako interpretatorzy kultury, jej twórcy, kodyfikatorzy (myślę tu o badaczach polskiej literatury i szerzej – kultury) – do tego zamętu przyczyniamy się własnym warsztatem pracy³. Z pewnością systemowi, tj. strukturalnie instytucjonalnej edukacji nie służy też postmodernistyczna „wiara” jedynie we

³ Eseistyka czy publicystyka wywodu naukowego wypiera dzisiaj rzetelne badania źródłowe, posiłkowanie się m.in. metodami ilościowymi czy jakościowymi, metodologiami, które dobrze skojarzone

fragmentaryczność poznania, w skrajny redukcjonizm interpretacyjny, założenie o nieadekwatności słów do świata rzeczy, odrzucanie naturalnego doświadczenia jako pierwiastka poznawczego (a edukacja szkolna na tym związku w dużym stopniu bazuje). Z kolei rewolucja cyfrowa i sieciowa wymaga przemyślenia na nowo powinowactw tradycyjnej humanistyki z humanistyką cyfrową, z posthumanistyką czy z transhumanistyką. Nowym problemem, przed jakim stoi dzisiaj szkoła, jest zanikający wśród najmłodszych uczniów nawyk systematycznej lektury tekstów obszernych, narracyjnych, a nawet wybranych ich fragmentów.

Problemów związanych z edukacją humanistyczną (polonistyczną) jest oczywiście wiele, w tym miejscu jedynie sygnalizuję kwestię nastawienia badaczy uniwersyteckich średniego pokolenia i części wykształconej w ten sposób kadry nauczycielskiej, do uznanej za wartość i pozytywnie wykładanej przynajmniej do 1990 roku „historii literatury polskiej” (oświetlanej tłem literatury europejskiej i światowej)⁴. Innymi słowy chodzi o stosunek do kanonu w kontekście złożoności współczesnego świata – uświadamiany zwłaszcza po złowrogo brzmiącym panelu o jego końcu i po zarysowaniu perspektywy powolnego zanikania tradycyjnego języka (języka literatury) jako zindywidualizowanego nośnika komunikacji⁵. Jednak problem jest głębszy, w istocie ma on podłoże aksjologiczne, co z kolei rodzi co najmniej dwie postawy: nihilistyczną, którą odkładam na bok jako bezproduktywną, dla edukacji nieprzydatną (tzn. zakładamy, że nic się nie da zrobić, albo że zmiany, które zachodzą, są tożsame z duchem współczesności, determinują ją) i na odwrót – obligującą do jeszcze większego wysiłku indywidualnego, sprzężonego z instytucjonalnym na rzecz utrzymania poprzez kulturę związku wspólnoty politycznej, jaką mamy – tj. Rzeczpospolitej Polskiej. Ponieważ nie mam zdolności profetycznych, muszę się oprzeć na tym, co ma w miarę „twarde” i namacalne podstawy, i na przekór płynnej (po)nowoczesności oraz wyrosłych z niej koncepcji opatrzonej prefiksem „post” czy „trans”, wychodząc z pozycji konserwatywnych (a system edukacyjny i jego instytucje ze swej natury są zachowawcze), postuluję powrót do wysiłku na rzecz konsensu wobec „spraw zasadniczych”. Jakież są zatem te sprawy zasadnicze?

z podstawą badawczą, dają szansę na rzetelne rozpoznanie problemu i ocenę zgodną z aktualnym stanem wiedzy.

⁴ Oczywiście zdaję sobie sprawę z ułomności kanonu, stanowiącego podstawę edukacji polonistycznej w PRL; cenzura była bezlitosna zwłaszcza wobec polskiej literatury emigracyjnej, co możliwe było do nadrobienia dopiero po 1990 r. W praktyce jednak, co widzimy na poziomie dydaktyki uniwersyteckiej, zainteresowanie kulturą emigracyjną – poza kilkoma nazwiskami jej przedstawicieli – było (jest) niewielkie, a do pełnej „fuzji” historii, eseistyki, publicystyki emigracyjnej z krajową właściwie jak dotąd nie doszło. W obiegu dydaktycznym i badawczym pojawiają się wybitni twórcy polscy z wychodźstwa, ale wydestylowani z kontekstu historycznego, społecznego, ideowego.

⁵ Mam na myśli panel dyskusyjny „Niekonieczność? Pozycja humanistyki w XXI wieku” z udziałem Edwina Bendyka, Jacka Dukaja, Urszuli Zajązkowskiej (prowadzenie: Przemysław Czaplinski); program, tamże, s. 4.

Otóż jest bardzo konkretne „tu” i „teraz”: żyjemy w konkretnej geografii miejsca, w ukształtowanej przez powojenny ład (czy się to komuś podoba, czy nie) strukturze państwa unitarnego, w otoczeniu sąsiedzkim w przeszłości mocno nas uwierającym, a przy tej naszej konfiguracji granic między Wschodem a Zachodem terazniejszość nie jest łatwa. To są fakty. Jeśli chcemy trwać w tej konkretnej geografii miejsca, bo uważamy, że otrzymaliśmy je z nakazu losu, jeśli odczuwamy empatię do tej właśnie ziemi, ludzi, jeśli uznajemy atrakcyjność kultury wyrosłej z tego *genius loci*, edukację winniśmy traktować bardzo poważnie.

Że edukację traktujemy jednak poważnie i że o znacznie więcej w niej chodzi niżli jedynie o zindywidualizowane i zorientowane liberalnie kompetencje młodego człowieka, świadczy tematyka Kongresu; w wielu wystąpieniach nawiązywano bowiem do patriotyzmu i poczucia obywatelskości jako do cnót w procesie edukacyjnym pożądanym. Niejako na przekór postmodernizmowi nawiązujemy do konstruktywnych zachowań i uczuć wobec najbliższych, wspólnoty i dziedzictwa, innych (obcych), a empatię lokujemy w centrum metodologii warunkującej poznanie wartościujące. Pokładamy nadzieję w wychowaniu obywatelskim, jakbyśmy nie stracili wiary w to, że edukacja szkolna formatuje człowieka i wyposaża go w bagaż zachowań dających szansę na życie zarówno ciekawe, jak i godne. Zresztą świadomość potrzeby kształcenia (i samokształcenia) zarówno w I RP, później w okresie zaborów, jak i w dwudziestoleciu między wojnami i po drugiej wojnie światowej, była mocno zakorzeniona w polskiej tradycji kulturowej, o czym – jak się wydaje – niestety dzisiaj zapominamy⁶.

Polską specjalnością na przestrzeni wielu lat była edukacja „niesystemowa” i „nieoficjalna”, korzystająca z „niedomkniętego systemu”, rozkwitająca swobodą myśli i dyskusji (o paradoksie!) w okresach historycznych turbulencji, przesilen politycznych i utraty niepodległości. Jest to wynalazek oryginalny, „samowłasn” Polski, interesujący na skalę światową: myślę tu o „kursach podziemnych”, „latających uniwersytetach”, o formach samokształcenia w miejscach nieoczekiwanych i skrajnego dyskomfortu: w obozach koncentracyjnych i w sowieckich łagrach, w wojsku (np. struktury edukacyjne w Armii gen. Andersa), wreszcie na emigracji – poza centrum PRL-owskiego paradygmatu polityczno-społecznego w ramach sieci polskich szkół, począwszy od kształcenia powszechnego, na uniwersytecie skończywszy. To wielkie bogactwo wariantów przenoszenia przez pokolenia tradycji i literatury jest również naszym oryginalnym doświadczeniem edukacyjnym – *quasi*-systemowym⁷,

⁶ Jedną z najbardziej znaczących w tym kontekście prac, pokazujących model edukacji kształtowany oddolnie i samoistnie, również poza oficjalnym systemem w odpowiedzi na potrzeby czasu, jak i projekcję przyszłości, napisał Bogdan Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1996. W odniesieniu do instytucji uniwersytetu poruszam tę kwestię szerzej w artykule: „Polityczność uniwersytetu” jako wyzwanie naszych czasów. *Między misją naukową a dialogiem społecznym*, w: *Uniwersytet XXI wieku, nauka i lokalność. Studia*, red. J. Ławski i K.K. Pilichiewicz, Białystok 2018.

⁷ Podaję jedynie dla przykładu pozycje wspomnieniowe: Józef Czapski, *Wspomnienia starobielskie* (1943), Karolina Lanckorońska, *Wspomnienia wojenne 22 IX 1939-5 IV 1945*, Kraków 2002 oraz jedno

mówiącym nie tylko wiele o naszych historycznych doświadczeniach, ale i o cechach osobowościowych Polaków jako wspólnoty politycznej, polskiej tożsamości zarówno w mikro-, jak i w makroskali. Ostatnie dwieście lat historycznego doświadczenia tylko te właściwości wzmocniły i nakładając się jeszcze na odczuwanie końca XX wieku jako czasu zmierzchu znanych nam paradygmatów, jedynie pogłębiły trudność ukonstytuowania edukacji systemowej, zinstytucjonalizowanej i stabilnej. Być może i dlatego tak trudno nam zbudować możliwie trwałą i zarazem względnie elastyczny system wielopoziomowej edukacji i zarazem tak trudno o konsens... To, co było naszą siłą w czasach trudnych, dzisiaj być może jest naszą słabością.

Warto jednak wracać do pytania: dlaczego w ekstremalnie trudnych okresach okupacji niemieckiej i sowieckiej kształciliśmy młodzież na tajnych kompletach? Dlaczego ona sama tego chciała? Dlaczego na przekór ciśnieniom politycznym PRL-u dwutorowo przebiegał proces kształcenia, dzieląc się na oficjalny w szkole i nieoficjalny w domu? Jakie stały za tym wartości, przekonania, nawyki, doświadczenie? Jaka potrzeba? Czy nie chodziło głównie o głód prawdy, o szacunek i empatię dla wysiłku wspólnotowego przodków, o wagę pamięci i doświadczenia przenoszonego w przyszłość, o chęć bycia „razem”? Wreszcie – o atrakcyjność polskiej kultury w kontekście opresyjnej polityki najpotężniejszych sąsiadów: Niemiec i Rosji? Czy nie chodziło (i nie chodzi) o godność, ambicje, by przetrwać (trwać)? Może z tej perspektywy dojrzana rola humanistyki jako nauki rozumiejącej, wychodzącej naprzeciw potrzebom ducha (i serca), wspartej na dwu filarach: pamięci i kreacji (wyobraźni) pozwoli ów konsens zadzierzgnąć?

Jesteśmy z racji doświadczenia historycznego, pewnych cech „wrodzonych” – „krótkodystansowcami” i przywykliśmy do uprawiania – skądinąd w hermeneutyce niezwykle owocnej – sztuki koniektury, pozwalającej na wypełnianie ubytków, rekonstruowanie ruin, odtwarzanie, zszywanie wielobarwnej tkaniny polskiej narracji. Słowem – świetnie się sprawdzamy w działaniach prowizorycznych i tymczasowych. I tak też postępujemy z edukacją na każdym jej etapie. Jeśli przeprowadzamy reformę, to jej nie kończymy, bowiem rozpoczynamy kolejne etapy naprawcze... Od co najmniej dwudziestu lat działamy pod ciśnieniem politycznych sił zewnętrznych, w efekcie czego nasz system edukacyjny przechodzi metamorfozy dostosowawcze do systemów zachodnioeuropejskich z dość marnym rezultatem (w przypadku uczelni wyższych – aktualna reforma korzysta głównie z modelu amerykańskiego; wcześniejszą, ale nie tak odległą, dotyczącą dwustopniowości – wymuszała konwencja bolońska). System edukacyjny na zachodzie Europy przeżywa również wielowymiarowy kryzys, w wielu miejscach jest on tożsamy z naszym, choć rozmaicie przejawia się w zależności od specyfiki kraju (to zresztą kwestia niezwykle

z pierwszych opracowań tematu o charakterze popularnonaukowym: M. Rosolak, *Korpus kultury i edukacji: nauka, lektury i praca żołnierzy polskich po wojnie*, „Szlak Andersa: kronika niezwykłego marszu przez trzy kontynenty” 2018, t. 33.

istotna, wielowątkowa, wymagająca osobnego studium). Z pewnością jednak już wiemy, że prosta aplikacja modelu kształcenia zachodnioeuropejskiego nie przynosi dobrych owoców, bo też nie może ich przynieść, jeśli nie wiemy, gdzie jest ów punkt ciężenia i orientacji zmian edukacyjnych? Jeśli nie odpowiemy sobie na pytanie: kogo kształcimy, a zwłaszcza – dla kogo kształcimy? Kto w praktyce o tym decyduje: reprezentanci wspólnoty narodowej (i politycznej) czy struktury unijne?

Jakie wnioski można by wyprowadzić z powyższych uwag? Bezspornie – potrzeba nam działań długofalowych i nakierowanych na przyszłość – co poniekąd stoi nie tylko w sprzeczności z naszym charakterem, ale i z duchem odczuwanego przełomu. „Pęknięcie w szwach” instytucji zachodnioeuropejskich (w ramach samej unii), to także konsekwencja zunifikowanego modelu edukacji, nacisku na określony typ kompetencji, polityka jednorodnej liberalnej wizji człowieka i świata, lekceważącej lokalne, narodowe (państwowe) swoistości, mimo promocji regionalizacji. Potrzebujemy zatem edukacji mądrej, będącej konsekwencją polityki długofalowej, wyraźnie nakreślającej własne, wewnętrzne priorytety. I to jest dla mnie bezsporne. Ale jeśli przejdziemy na grunt praktyki, sprawa się komplikuje: nie można bowiem pracować, nieustannie się reformując, nie można się reformować, nie odpowiadając sobie na zasadnicze pytanie, które stawiam ponownie: (dla) kogo kształcimy? Jak wyobrażamy sobie przyszłego Polaka, obywatela kraju europejskiego, czującego się względnie dobrze w swoim miejscu, tj. w „geografii środkowoeuropejskiej”, w otoczeniu językowym, kulturowym, historycznym, religijnym, obyczajowym, politycznym, gospodarczym. Idzie głównie o wytyczenie szerokiego traktu, o uznanie naszej kultury w wielu jej przejawach i wymiarach za atrakcyjną i godną uwagi.

Jeśli bylibyśmy w stanie ustalić ów paradygmat, zgodzić się na pewne wyobrażenie, kim chcemy być w przyszłości (tj. w jakie cnoty wyposażać naszych synów i wnuków, by „przeżyć”), reszta pracy związana byłaby z technikami i li tylko doborem metod *stricte* dydaktycznych. Reszta leżałaby po stronie talentu wykładawcy, jego intuicji, znajomości technik – z dyskusją (dialogiem)⁸ w samym centrum procesu kształcenia, a w efekcie heurystycznego i hermeneutycznego rozumienia.

Wskazując w tytule niniejszego artykułu na związki polonistyki z polityką, zdałam sobie sprawę ze zwykle negatywnych konotacji przypisanych terminowi *polityka*. Co oczywiście – niesłuszne. Nie jestem bowiem naiwna i nie podzielałam przekonań, że możliwe jest funkcjonowanie nauk humanistycznych poza polityką, wszak wszyscy mamy swoje wyobrażenia i sympatie polityczne, skłaniamy się ku różnym wizjom świata, odpowiadającym naszemu rytmowi życia, działania i myślenia, uwrażliwiają nas różne typy perswazji, rozczulają różne biografie... Hans-Georg Gadamer rzekłby: zarządzają nami (także nami badaczami) przedsady, przesady,

⁸ W tym miejscu przypominam o świetnym i pożytecznym w edukacji tekście Romana Ingardena, *O dyskusji owocnej słów kilka*, w: tegoż, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 173-174.

uprzedzenia, których źródła są rozmaite, wynikają często z indywidualnego (czy pokoleniowego) doświadczenia i pamięci, snutej wokół nich nici opowieści⁹. Rzecz nie w tym, by się tego balastu pozbyć (to niemożliwe), ile by umieć rozsądnie z nim żyć, z pełną świadomością i słabości, i siły, jaką owe uposażenia intelektu dają. Rzecz w tym, by żyć we wspólnocie, moderując, dialogując, działając w konsensie. Świetnie się w tym kontekście sprawdza literatura jako emanacja konkurujących ethnosów; literatura to przecież idee, a autorzy – to ludzie z krwi i kości, najczęściej osobowości aktywne, mające własne preferencje polityczne, często wyrażające się w formach paraliterackich, publicystycznych. Z tego punktu widzenia publicystyka, eseistyka itp. w tym samym stopniu jest ważna, jak pisarstwo autoteliczne, wzbogaca bowiem proces edukacyjny, przede wszystkim czyni go bardziej „ludzkiem”.

I jeszcze słówko o sobie dla usprawiedliwienia wypowiedzianego o edukacji szkolnej, zwłaszcza że nie jestem praktykującym metodykiem, jedynie jako pełniąca funkcję dyrektora Instytutu Filologii Polskiej wpływałam na kształt specjalności nauczycielskiej na moim kierunku. Zanim rozpoczęłam pracę na uniwersytecie, przez siedem lat byłam nauczycielką języka polskiego w zespole szkół zawodowych (była tam szkoła zawodowa i technikum) w podłych latach 80. XX wieku (dokładnie: 1983-1989). Polityka edukacyjna PRL miała bezpośredni wpływ na program polonistyczny wykładany w szkole, królowała bowiem cenzura, a mimo to miałam wówczas odwagę przynosić na lekcje polskiego „bibułę”, tj. utwory Miłosa, Gombrowicza, Józefa Mackiewicza, powojennego Wierzyńskiego, Lechonia, Wittlina i teksty innych emigrantów. Tym samym (w indywidualnym wymiarze) „rozszerzałam” nieco system, z pożytkiem dla moich uczniów. Robiłam to z pobudek ideowych – rzecz jasna, z empatii do losu moich bohaterów, ze zrozumienia wagi ich twórczości, ale i z wagi konstruowania kanonu przewyżającego zapis cenzuralny oraz z przekonania, że polska literatura jest atrakcyjna i może być atrakcyjna dla innych (co poniekąd potwierdzają Nagrody Nobla w dziedzinie literatury, uzyskane przez naszych twórców). Oczywiście – ktoś powie – kiedyś było łatwiej o kanon, był on narzucany z zewnątrz. To prawda. Nasza troska ogniskowała głównie wówczas wokół jego poszerzania o kolejne pozacenzuralne utwory. Owszem było łatwiej również dlatego, że świat był binarny, aksjologicznie skryształizowany; dzisiaj chaos w sferze estetyki i aksjologii jest potężny... Wówczas jednak konsekwencje działania „poza” systemem, „obok” systemu były poważniejsze – było to zazwyczaj usunięcie z zawodu z wilczym biletem na wiele lat lub na zawsze.

Czy w latach 90. XX wieku znikła z edukacji polityka? Oczywiście, że nie. Przejawiało się to działaniem w sposobie reformowania polskiej szkoły i śmiem twierdzić, że wszystkie reformy tamtego okresu szkołę jedynie destabilizowały. Nie wpłynęła

⁹ Zbiór esejów filozoficznych: H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 2001 (tu zwłaszcza: *Problem dziejów w najnowszej filozofii niemieckiej, Semantyka i hermeneutyka, Estetyka i hermeneutyka, cóż to jest prawda?*).

na podniesienie jakości kształcenia rozdział na szkołę podstawową, gimnazjum i liceum. Zrodził on skutki podobne do tych, jakie znamy z wdrożenia konwencji bolońskiej w szkolnictwie wyższym (tj. chodzi o podział na licencjat i magisterium); przede wszystkim jego efektem stało się zerwanie z progresem wykładu treści najpierw w porządku diachronicznym, by później na nim konstituować synchroniczne ujęcie zjawisk literackich, a wraz z tym wprowadzać ciekawe konteksty i tworzyć oryginalne interpretacje¹⁰. *Case study* (np. poezja jako tekst kultury), sztuka gwiazdzistych analogów, asocjacji – to hermeneutyka wyższego porządku – możliwa do zastosowania w dydaktyce pod warunkiem wszakże niezłej wstępnej, a z czasem pogłębionej orientacji ucznia (studenta).

Długofalowa strategia i celowe działanie (czyli polityka właśnie) winny orientować się na co najmniej cztery istotne kwestie. Poniższy zapis prezentuję w formie postulatywnej, zdając sobie sprawę z wysokiego stopnia jego ogólności oraz repetycyjności:

Po 1) chodzi o zestrojenie aktywności centrum edukacji ustawicznej ulokowanej na uniwersytetach i szkołach wyższych oraz w instytucjach zewnętrznych (CEU) z dydaktyką uniwersytecką oraz wznowienie i wzmocnienie kontaktu z polonistykami za granicą (ulokowanymi dzisiaj najczęściej na sławistyce), z polskimi (polonijnymi) szkołami funkcjonującymi zwłaszcza w krajach tradycyjnie związanych z polską emigracją. Ten system wymaga na nowo przemyślenia i silniejszego jak dotąd wspierania z kraju; tj. instytucje krajowe: MEN, MNiSW (od stycznia 2021 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki) winny bardziej zaangażować się w *meritum* procesu edukacji i w jego finansowanie (ponadto wspierać polonistyki zagraniczne i jednocześnie wzmocnić ich kontakt ze szkołami polonijnymi). Skonstruowanie sieci powiązań wertykalnych i horyzontalnych w powiązaniu z krajem może dać szansę na uczestniczenie polskiej kultury w wielokulturowym dyskursie zglobalizowanego świata. Pewien punkt „zaczepienia” już mamy: język polski jest jednym z kilkudziesięciu języków wprowadzonych do tłumacza Google’a, a głos prof. Bożeny Karwowskiej tylko wzmocnia mnie w tym przekonaniu¹¹. Kultura polska może być dla świata atrakcyjna... Pierwsze efekty konsolidowania się środowiska nauki i edukacji zauważamy w Londynie: w tradycyjne struktury (stworzone jeszcze przez emigrację polską po 1945 roku), a więc Bibliotekę Polską, instytuty, muzea, archiwa, PUNO, instytuty naukowe, szkoły polskie i polonistów pracujących na sławistykach

¹⁰ Dzisiaj raczej staramy się unikać powtarzalności treści edukacyjnych, co jest konsekwencją dwupoziomowego podziału w systemie szkolnictwa wyższego (ze studiami doktoranckimi – mamy jeszcze o jeden poziom więcej).

¹¹ Zob. Bożena Karwowska, *Ego, czyli Ja/swój lub Ja/obcy. Migracje, diaspory, poznawanie Polski(ego) jako gest przynależności*, Program IV Kongresu, s. 6.

Przez wiele lat państwo polskie nie interesowało się specjalnie stanem polonistyk zagranicznych, dzisiaj być może na fali stabilizacji gospodarczej Polski ta pomoc będzie możliwa, jak również zainteresowanie obcokrajowców naszą kulturą (z pierwszymi oznakami mamy do czynienia we Włoszech).

w Wielkiej Brytanii, przy intensywnej współpracy z ambasadą RP i instytucjami w kraju, wpisuje się wartość „wyższego rzędu”. Upodmiotowienie i wypełnienie treścią kultury polskiej w Wielkiej Brytanii dokonuje się powoli, acz skutecznie.

Tu warto może jeszcze wrócić do dobrej przedwojennej praktyki wiązania pensum dydaktycznego badacza uniwersyteckiego z pensum nauczyciela szkoły powszechnej i średniej (takie udane *casusy* obserwujemy dzięki funkcjonowaniu szkół średnich przy uniwersytetach¹²).

Po 2) namysł nad kompetencjami nauczyciela polonisty i nie chodzi o kodyfikację li tylko tych kompetencji, ile o przeanalizowanie stanu wyjściowego, tj. umiejętności (postrzeganych jako zdolności), talentu, które pozwalają twórczo pracować – w myśl zasady, że dydaktyka może być pracą kreatywną. Uwaga metodyków uniwersyteckich winna być bardziej nakierowana na selekcję studentów, którzy ten zawód mogą wykonywać.

Strajk nauczycieli, który mamy szczęśliwie za sobą, obnażył słabość tego środowiska. Odkładam na bok słuszne finansowe postulaty związków zawodowych nauczycieli, chcę jedynie zwrócić uwagę na formę tego strajku, co bezpośrednio moim zdaniem wpływa ze zlekceważenia *ethosu* tego zawodu. Niestety, dostrzegam pewną infantyilizację środowiska, ujawniającą się w akceptacji antywzorcowych zachowań (tych obrazów dostarczył Internet, z którego sami strajkujący korzystali, wrzucając doń nagrania o charakterze performatywnym). Sądzę zatem, że środowisko przeżywa kryzys wielopoziomowy: nie tylko finansowy, o którym głośno, ale i aksjologiczny.

Edukacja o rycie „demokratycznym”, promująca partnerstwo między uczniem i nauczycielem (mówiąc skrótowo) winna być zdecydowanie wzmocniona o osobisty autorytet nauczyciela, budowany na jego profesjonalizmie, intelektualnej atrakcyjności oraz empatii do tradycji, ludzi, opowieści, wartości, które przynosi w przyszłość i dzięki którym zawiązuje z powodzeniem kreatywny międzypokoleniowy dialog. Jeśli nauczyciel nie rozumie swojej roli, zwłaszcza jeśli nie uwolni się od presji „podobania się” uczniom – nie osiągnie dobrych efektów w zawodzie. „Wzorotwórstwo”, czyli bezwzględne zaufanie do „swojej pani” nie może wygasnąć w trzeciej klasie szkoły podstawowej; wiemy, że do tego czasu uczeń bezkrytycznie identyfikuje się ze swoim nauczycielem i niekiedy przedkłada jego opinię nad opinię rodzica. Na kolejnych etapach edukacji jest jednak znacznie trudniej i wymagany jest jeszcze większy wysiłek nauczyciela-mentora i przemyślenie całego systemu. Kreatywność i wiedza – to podstawy w zawodzie; rutyna (oczywiście świadoma

¹² Przy polonistyce białostockiej w latach 90. XX wieku istniało liceum ogólnokształcące, którego uczniowie osiągnęli na olimpiadach wysokie noty. Po ponad dekadzie funkcjonowania zainteresowanie szkołą spadło. Wiązaliśmy ten fakt z niemożnością wytworzenia się „pełnego” rówieśniczego środowiska młodzieży tego liceum (na przeszkodzie w jego powstaniu stała zasada tworzenia 10-osobowych klas elitarnych, a więc małych grup rówieśniczych).

i kontrolowana) równie konieczna. Daje ona bowiem swobodę w przewidywaniu efektów własnej pracy i ew. ich korygowania.

Po 3) winien być zawarty konsens polityczny co do tego, czego uczymy i jak: tu również wymagany jest dobrze udeptyany trakt rozmaitych zjawisk polskiej kultury – z zachowaniem symetrii; niebagatelną rolę odegrałoby też rozstrzygnięcie wpływu kultury popularnej w edukacji (wydaje się, że aktualnie mamy do czynienia z nadreprezentacją kultury popularnej). Kanon – to głównie to, co stanowi lepsze wspólnotowe, współtworzy ojczyznę kulturową (nie etniczną, ale polityczną właśnie) we wszystkich jej możliwych aspektach. Kanon winien zawierać lektury sprawdzone, okrzepłe, przedestylowane i zarazem interpretacyjnie otwarte; ważne nawet wtedy, kiedy stają się nośnikami gestów „niewygodnych” czy z punktu widzenia ekonomii – mało przydatnych. Za jego sprawą wykształcić się mogą cechy szlachetne: altruizm; otwartość niesprzeczną z niedyskutowaną i uznaną tożsamością osobistą, rodzinną, grupową; sympatia do ludzi i świata; uzyskać wzmocnienie: godność osobista i wspólnotowa; może rozwijać się duchowość i wrażliwość. Wreszcie dzięki „kompletnemu” zestawowi lektur mogłaby się kształcić umiejętność prowadzenia dialogu z poszanowaniem różnych punktów widzenia, mogłaby się rozbudzać ciekawość sięgania zarówno po teksty promujące prawdę w klasycznym jej ujęciu, jak i po rozmaite tzw. nowe narracje. Chodzi o wachlarz możliwości i ich równowagę: edukacja winna zawierać treści promujące możliwie najszerzej, od klasycyzmu poczynawszy po awangardę naszego czasu, od idei republikańskich (konserwatywnych), poprzez demokratyczno-liberalne po lewicowe.

Po 4) by wszystko to, o czym starałam się w ogromnym skrócie powiedzieć, było możliwe, niezbędna staje się platforma etyczna i aksjologiczna zarazem. Nie wszystko co „inne” jest tak samo ważne jak to, co „swoje”, waga zjawisk jest zawsze stopniowalna – i tę umiejętność hierarchizowania młody człowiek winien wynieść ze szkoły. Humanistyka bez aksjologii nie istnieje po prostu. Oczywiście dotykam w tym miejscu kwestii dziś newralgicznej. Dzisiaj bowiem na terytorium uniwersytetu, szkoły, instytucji kultury rozgrywa się batalia o treść kanonu kulturowego w perspektywie aksjologicznej właśnie. „Nasza” – „wasza” szkoła, „nasz” – „wasz” uniwersytet, muzeum, pomniki..., walka o pamięć staje się zatem treścią codzienności. Nie znaczy to jednak, że mamy do czynienia z jakimś nowym zjawiskiem. Fala tego ostrego sporu na Zachodzie przetoczyła się na początku lat 70. XX wieku, w Polsce napotkała jednak w ostatnich latach na opór konserwatystów. Być może dlatego lepiej dostrzegamy siłę i treść tego ideologicznego spięcia, mającego charakter wykluczający. To w istocie spór o prymat aksjologii nowej kulturowej lewicy nad polskim (i nie tylko) konserwatyzmem. Wyraża się on na wielu polach, jednak na interesującym nas polu literaturoznawstwa np. ujawnia się przez używanie tzw. nowych metod i kluczy interpretacyjnych o charakterze totalnym, odrzucających perspektywę historyzoficzną analizowanych zjawisk (tu: literackich). Utwory powstałe w otoczeniu odmiennej wrażliwości i świadomości historycznej wymagają

zmudnego odtwarzania kontekstu pierwotnego, a zatem większego wysiłku intelektualnego i intensywniejszej pracy pamięci, jeśli naprawdę spotkaniu z nimi towarzyszyć ma empatia prowadząca do (samo)rozumienia. Ale nie tylko.

Chcę być dobrze zrozumiana, nie jestem przeciwna nowym metodom i praktykom lekturowym, ale przeciwstawiam się powstającym w ich efekcie komentarzom, lekceważącym czy ukrywającym ów redukcjonistyczny kontekst metodologiczny. W istocie chodzi o rzetelność i zgodność heurystyki z podstawą dzieła, a także o korzystanie ze „zwrotów metodologicznych” i wszelkich nowinek w sposób zbalansowany i wyważony.

Obcowanie z twórczością wyrosłą z polskiego doświadczenia wymaga empatii (sympatii) dla tych, którzy nas poprzedzali, dla ich myśli, postaw i dzieł. To warunek niezbędny dla ich (z)rozumienia. Empatia staje się więc jedynym naturalnym ogniwem łączącym, dającym też szansę na przewyciężenie różnych przeciwieństw, poznawczych dychotomii, pozwala również uznać (i zaakceptować) odmienne krytyczne recepcje naszej kultury. Polonista winien bez przymusu odczuwać żywą więź z dziedzictwem, odczuwać jego ciężar i wagę – jak pisał – Kazimierz Wyka¹³, uznawać tę część tradycji, która ciąży, ale zarazem i orientuje, daje również szansę na wybór podług naszych ambicji. Tak pojęta tradycja pozwala wkorzenić się we wspólnotę kultury europejskiej i zarazem nie stać się jej częścią „niewysłowioną”, sferą zdominowaną przez „innych”. By to było możliwe, kultura rodzima musi najpierw stać się atrakcyjna dla nas samych i m.in. do tego zadania potrzebni są nam znakomicie wykształceni i pełni empatii nauczyciele. Słowem – chcę podkreślić, że w szkole nie ma miejsca dla „bytów przygodnych”, dla nauczycieli z przypadku, dla takich, którzy nie są w stanie udźwignąć intelektualnej i emocjonalnej w pozytywnym sensie tego słowa, „przygody” tego zawodu.

By jednak wszystko to było możliwe, potrzebujemy konsensusu, a ten zazwyczaj wyrasta z umowy politycznej, zawieranej dla realizacji długofalowych celów edukacyjnych, wzmacnianych systemem „domkniętym” i na miarę potrzeb współczesności. Że zadanie to niełatwe, nie mam wątpliwości, wierzę jednak, że możliwe.

Wybrana bibliografia

Cywiński B., *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1996.

Gadamer H.-G., *Rozum, słowo, dzieje*, przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 2001.

¹³ Szkic Kazimierza Wyki mimo upływu lat wydaje się wciąż aktualny przez swoją niezaprzeczalną uniwersalność, niezależnie, czy jesteśmy admiratorami monokulturalizmu czy polikulturalizmu, propozycja badacza „pracy” z tradycją szczególnie może wydać dobre owoce w edukacji szkolnej, por. K. Wyka, *Węgiel mojego zawodu*, w: *O potrzebie historii literatury. Szkice polonistyczne z lat 1944-1967*, Warszawa 1969.

- Ingarden R., *O dyskusji owocnej słów kilka*, w: tegoż, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 173-174.
- Rosolak M., *Korpus kultury i edukacji: nauka, lektury i praca żołnierzy polskich po wojnie*, „Szlak Andersa: kronika niezwykłego marszu przez trzy kontynenty” 2018, t. 33.
- Wejs-Milewska V., „*Polityczność uniwersytetu*” jako wyzwanie naszych czasów. *Między misją naukową a dialogiem społecznym*, w: *Uniwersytet XXI wieku, nauka i lokalność. Studia*, red. J. Ławski i K.K. Pilichiewicz, Białystok 2018.
- Wyka K., *Węgiel mojego zawodu*, w: tegoż, *O potrzebie historii literatury. Szkice polonistyczne z lat 1944-1967*, Warszawa 1969.

Polish Studies vs. Politics. Towards Long-term Strategies

Summary

What seems undisputed in our thinking about education is maintaining a relatively expensive and efficient education system. Yet this certainty begins to crumble when we consider various modules of this system, but the fundamental problem is to develop a consensus on what would fill it, especially in the humanities. It does not seem possible for this system to function ‘outside politics’, in some model sphere of axiology. What is known is that it is by its very nature a strictly political product of the state and institutions that impact on each other, dependent on changes in politics and changing objectives of the community. The postulated nature of education is therefore connected with the necessary consensus around 1) aligning the activity of the center of education located in and outside universities with university teaching combined with strengthening contacts with Polish studies abroad; 2) reconsidering the competence of teachers of Polish language; 3) approving an exchange of the content in the teaching canon; 4) recognizing the importance of ethical and axiological aspects.

Keywords: Polish studies, politics, education.

KORDIAN BAKUŁA
ORCID: 0000-0002-4049-846X
Uniwersytet Wrocławski

Jaka jesteś dydaktyko języka polskiego? Rzut oka na stan dyscypliny

Wszelkie powiązania z rządem są hańbiące.

Henry D. Thoreau

Ile z tego szkody ponosi Rzeczpospolita, sami widzicie.

Piotr Zborowski

Dwie zaś są zasadnicze metody akcji na rzecz czystości roboty i wytworu: bądź – mówiąc nieco jaskrawym stylem – minimalnie śmiecić, bądź optymalnie sprzątać.

Tadeusz Kotarbiński

Wstępne odpowiedzi na tytułowe pytanie brzmią: zbyt zależna od rządu, od CKE, IBE, zbyt zależna od podstaw programowych, od historii literatury, od obiegowych a modnych opinii, od nieudowodnionych przekonań, tak starych, jak nowych, od patriotyzmu...

Dydaktyka języka polskiego, zajmując się tym, co polskie: językiem, literaturą, kulturą, jest patriotyczna, nawet gdy się to słowo nie pojawia w danych okolicznościach jej uprawiania. Stopień nasycenia patriotyzmem, polskością bywa różny, jego charakter niestały, zmienny. Tak też dzieje się z jej wytworami: podstawami, programami, podręcznikami, konspektami, lekcjami, artykułami. Zajmują się one tym, co polskie; wytwarzają je, podtrzymują, rozwijają, ale nie zawsze tak samo. Spośród wielu sposobów jego w nich istnienia, przejawiania się i wielu określeń, jedno zwykle bywa szczególnie ważne: jego współczesność, jego teraźniejszość, dokładniej – jego związek z uczniami obecnie chodzącymi do szkoły. Wszak może być zużyty, przestarzały, chybiony, w końcu obcy im. Innym kryterium patriotyzmu jest jakość wyrobów, wytworów dydaktycznych, dopiero co wymienionych, dobra robota dydaktyczna. Znane podstawy programowe przy wielu akceptowanych cechach, mają kardynalne wady. Podstawa programowa jest z nazwy i definicji podstawą dla programów nauczania, ale nie może być pod groźbą niespełnienia

warunków gatunku programem nauczania. Jej upodobnienie do programu nauczania stanowi wadę zasadniczą i niewybaczalną. Gdy zachowuje cechy gatunku, zasługuje na pochwałę, gdy się wyradza, na krytykę. Wytwór źle zrobiony, a o tak wielkim wpływie na wszystkich młodych Polaków, jest wielce szkodliwy społecznie i narodowo. Z pewnością podstawy programowe 2009, 2017, 2018¹ podpadają pod tę charakterystykę. Podobnie podręczniki, gdy zawierają liczne błędy rzeczowe i językowe, są społecznie szkodliwe, źle służą Polakom, ojczyźnie. A czy słowa *polonistyka*, *polonistyczny*, powtarzane w dydaktyce nazbyt często, wzmacniają czy osłabiają polskość, jakość myślenia polskiego, po-myślności polskiej? I wreszcie, z innej strony patrząc, czy uważni czytelnicy wszelakich dzieł dydaktycznych, krytyczni, widzący ich wady, piszący o nich udowadniają przydatność społeczną, postawę obywatelską, troskę polską? Zapewne, choć z niewielkim skutkiem, skoro kolejne wytwory i czyny dydaktyczne zawierają stare błędy.

Rzut oka na stan dyscypliny przyniósł dość luźny zestaw spostrzeżeń, które jednak dadzą się zebrać w czterech obszarach: tendencje i mniemania; pozory i oszustwa; nadprodukcja i jej zgubne skutki; „ekologia umysłu”. Towarzyszy mu oczekiwanie na inne ujęcia, które razem wzięte dadzą obraz pełniejszy. Opisowi składników i cech stanu dyscypliny towarzyszą oceny znalezionych wad – wielu z nich łatwo było uniknąć, a skoro tak, tym gorzej, że są. O każdym ze wskazanych zagadnień warto i trzeba by przy innej okazji powiedzieć więcej.

Tendencje i mniemania

Dydaktyka języka i literatury rozrasta się na potęgę. Pojawia się wiele nurtów, zagadnień, publikacji. Dydaktycy piszą również prace literaturoznawcze lub językoznawcze, wykazując się rozległą wiedzą i umiejętnościami analitycznymi i interpretacyjnymi.

W tej obfitości widać jednak zjawiska spychające dydaktykę w nienaukowość: nadmiar metafizyki, irracjonalność, wrażeniowość, wyznaniowość, religijność, zapędy teologiczne, a nawet katechetyczne, widoczne w traktowaniu tzw. historii biblijnej jako rzeczywistości, zdarza się nawet oświadczenie wiary w artykułach. Jeśli

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 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); 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); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467). Dalej stosuję skróty odpowiednio: Pp2009, Pp2017, Pp2018, czasami *Podstawa* zamiast całego tytułu.

pod tym kątem spojrzeć na dwie ostatnie podstawy, nowsza wypadnie korzystniej. W Pp2009 pośród wartości nie wymieniono rozumu czy choćby zdrowego rozsądku, a zapisano m.in. wiarę, nadzieję, miłość, Boga i miłosierdzie, co razem stanowi (nie-mal) deklarację religijną. Wyraźne nadużycie. Oto do czego prowadzi władza – do zmuszania wszystkich licealistów z całej Polski, aby podlegali tej religijności. Nie ma tego przemocowego zestawu w Pp2018, są tak potrzebne i ciekawe, jak praca, obowiązkowość, roztropność i umiar. W tym wypadku zachowano światopoglądowy umiar, rozsądniej, trzeźwiej dobrano wartości kształtujące bycie człowiekiem i bycie Polakiem, który, co oczywiste, nie musi być wyznawcą religii. Podobnie rzecz się ma z dydaktyką: może i powinna być niezależna od religii, teologii, nadmiaru metafizyki (zwłaszcza mętnej), lecz nie może być (zupełnie) wolna od polskości, patriotyzmu.

Obok rzeczywistych naukowych osiągnięć występują zjawiska paranaukowe, niby-naukowe i nienaukowe, choć uchodzące za naukowe. Do nich zaliczam przekonania: że nauczanie gramatyki wywiera zbawienny wpływ na umysł i myślenie oraz na pisanie i mówienie; że poznanie dawnych dzieł literackich jest konieczne do zrozumienia dzieł współczesnych uczniom i w ogóle współczesności; że szkolny kanon literacki ma tę niezwykłą właściwość, iż tworzy wspólnotę narodową; że obszerna, wypełniona wieloma treściami podstawa programowa zapewni wysoką jakość nauczania. Te powszechne mniemania budzą zastrzeżenie, bo nigdy ich naukowo w Polsce nie potwierdzono. Byłoby korzystne, gdyby na tym Kongresie wskazano inne jeszcze edukacyjne *immortelle* przyjęte bez dowodu, aby je z czasem naukowo sprawdzić.

O związkach kanonu i patriotyzmu pisano nie raz, ale nazbyt sentymentalnie, metafizycznie i na wiarę. Sądzę, że wielkie podziały, niekiedy przepaście między Polakami, którzy przecież wszyscy czytali dzieła kanoniczne, wyraźnie wskazują, że wspólnoty – w domyśle trwałej, mocnej – nie było, nie ma i nie będzie. A jeśli jakaś jest, to słaba i przejściowa, a przy tym nie ma pewności, że zawdzięczmy ją literaturze i w jakim stopniu. Literatura wywołuje raczej chwilowe wzruszenia jednostkowe. Jej wspólnotowa moc dotyczy głównie tych, którzy są z nią zawodowo związani, literatów, literaturoznawców, krytyków literackich, dydaktyków, niewielkich grup miłośników literatury. A i tutaj widoczne są liczne i silne podziały. Dużo większy wpływ na wspólnotowość ma piosenka, kultura popularna. Jeśli przyjąć istnienie wspólnoty spowodowanej kanonem literackim i wspólnoty języka, to czy wiemy o nich coś istotnego, czy znamy ich właściwości: ich moc, trwałość, czy są zawsze, czy chwilami, co to za chwile, jakie miejsce zajmują te wspólnoty pośród innych czynników jednoczących, za które ludzie walczą i giną, jak życie, ziemia, chleb, rodzina, majątek, władza, pieniądze, gaz ziemny, węgiel, kartofle, wódka, kawałek podłogi.

Zauważam silniejszy napór prac z dydaktyki literatury, zwłaszcza nawiązujących do tzw. zwrotów w literaturoznawstwie, natomiast mniej żywa jest dydaktyka języka, która miała swój okres burzy i naporu w ostatnim dziesięcioleciu XX wie-

ku i pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku. Zdaje się, że mniej prac odwołuje się do aktów mowy, teorii tekstu, analizy dyskursu, a więcej do gramatyki szkolnej, wzmocnionej zapisami w Pp2017 – tylko co można nowego powiedzieć o gramatyce opisowej i jej nauczaniu; bardziej przydatna wydaje się gramatyka tekstu lub gramatyka wypowiedzi. Zapewne nastąpi przypływ prac o retoryce, obecnej przecież nie od dziś w tym czy innym stopniu w podstawach, programach, podręcznikach, koncepcjach kształcenia.

W przyswajaniu zwrotów literaturoznawczych w dydaktyce pomija się historię teje dydaktyki, w której wszystkie „zwrotne” zagadnienia były i są, tyle że w różnym stopniu². Zagadnienia etyczne, inny, obcy, zwierzęta, poszanowanie przyrody zawsze były. Dlatego lepiej z szacunku dla własnej dyscypliny i dla prawdy stwierdzić i głosić ciągłość niż zwrot.

Przykładem tej ciągłości będzie szersze, częstsze i dokładniejsze nawiązanie do tradycji dydaktycznej, zwłaszcza kształcenia językowego. Przypominające ją artykuły³ wyraźnie pokazują, że mimo upływu czasu nie tak dużo się zmieniło. Chwilami mam wrażenie, że na pracach Tadeusza Czapczyńskiego, Jana Bilińskiego, Franciszka Próchnickiego i innych dawnych autorów można by dzisiaj poprzestać.

Zachowanie ciągłości nie wyklucza gwałtownych zwrotów lub zerwań tam, gdzie widać wyczerpanie, zużycie, jałowe przypominanie i powtarzanie, pozory zmian.

Pozory i oszustwa

Widać je w nazywaniu reformy strukturalnej systemu oświaty reformą nauczania i w pozornej nowości każdej niby-nowej podstawy programowej⁴, czego konkretnym przykładem jest *świadomość językowa* w Pp2009. Pod tą nazwą znajdują się treści z dawien dawna składające się na szkolną gramatykę opisową. Nagłówek nie odpowiada zawartości. Takie zabiegi nie są po prostu błędem, nazywa się je zwykle manipulacją i oszustwem. Ma również znaczenie, że zapewne *świadomość*

² O nadużyciu i zużyciu wyrazu *zwrot*, niemal terminu, pisała P. Abriszewska, *Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce*, w: *Zwroty badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010, s. 45-60.

³ Mam na myśli Z. Budrewicz, *Czytanie – mówienie – pisanie. Z dziejów międzywojennej myśli metodycznej*, w: *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń i E. Łucka-Zajęc, Opole 2010, s. 155-171 i M. Gajak-Toczek, *Język domostwem bycia – o funkcjonalnym nauczaniu polszczyzny w podręcznikach dla nauczycieli Tadeusza Czapczyńskiego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2018, t. 16 (26), red. K. Bakuła, s. 9-28.

⁴ Zob. np. *Sprawy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Kna-siecka-Falbierska, Kraków 2013. M. Wiśniewska-Kin, *Gra pozorów i złudzeń we wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, s. 45-53. Cały czas trzymała rękę na pulsie chorobliwych objawów reform Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014.

językową zgapiono z angielskiego National Curriculum z lat 90. XX wieku. Jeśli już skorzystać z tego nieszczęsnego w dydaktyce języka terminu *świadomość językowa*, to jedynie z określeniem *krytyczna*, co daje *krytyczną świadomość językową*, która w powiązaniu z *krytyczną analizą dyskursu* złożyłaby się na krytyczną edukację językową tak uczniów, jak nauczycieli⁵.

Dodać warto, że w opinii RJP pt. *Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: Język polski – szkoła podstawowa*⁶ mocno skrytykowano pojawienie się „gramatyki języka polskiego”, ale ta sama Rada nie krytykowała gramatyki w Pp2009 ukrytej pod nagłówkiem „świadomość językowa”. Czyżby nie widziano tego zabiegu, czyżby dano się zwieść nagłówkowi? Całe *Uwagi...* wymagają natężonej uwagi w czytaniu, skoro już na początku niezręczność: „uniknięto niektórych powtórzeń (np. w zakresie obecności *Pana Tadeusza*)”, a pochwała podziału kształcenia na dwa etapy zamiast na klasy za to, że „umożliwia uczenie w układzie koncentrycznym” dowodzi słabego rozumienia koncentryczności i liniowości. Podział na klasy nie uniemożliwia układu koncentrycznego.

„W zakresie” tych pojęć mocno słabuje Jerzy Bartmiński, współodpowiedzialny za kształcenie językowe w Pp2009 i autor komentarza⁷ do tej podstawy, zawierającego zupełnie bałamutną część końcową o układzie zagadnień:

Przyjęto **układ ramowy**, a nie **metodyczny**, tzn. ułożono treści nauczania w **bloki** [...] z wyszczególnieniem w obrębie tych **części – dla łatwiejszej orientacji – działów** [...] Na dalszym (niższym) **poziomie** ułożono **problemy** wedle zasady „od góry do dołu” [...] Jednak ten **układ systematyczny** nie ma, nie musi, a nawet nie powinien mieć prostego przełożenia na kolejność realizacji tych zagadnień w procesie nauczania⁸.

Przeciwnie, powinien mieć „przełożenie na kolejność realizacji tych zagadnień w procesie nauczania”, gdyż właśnie na postępowaniu „od góry do dołu” polega idea tekstocentryzmu. Również w ten sposób powinien postępować nauczyciel na lekcji, na której będzie zajmował się wypowiedzią lub tekstem. Natomiast owo „nie powinien” obala ideę tekstocentryzmu, objawioną nowością tej podstawy. Cały ten fragment nie służy czytelnikowi w łatwiejszej orientacji, gdyż jest pełen sprzeczności, zbędnych i niejasno używanych nazw, ich nadmiaru, zagmatwania składniowego =

⁵ Zob. K. Bakula, *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2012, t. 10 (20), red. tenże, s. 9-20.

⁶ *Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: Język polski – szkoła podstawowa – klasy IV-VIII*, red. T. Zgółka, A. Markowski [online], http://www.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: 10.11.2019].

⁷ J. Bartmiński, *Nauka o języku w podstawie programowej*, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, b.m. i b.r., s. 60-62.

⁸ Tamże, s. 62. Wytluszczenia w tekście – K.B.

myślowego: nie ma „problemów” w Pp2009, są wymagania; układ metodyczny jest zawsze systematyczny, a w tym wypadku „systematyczny” jest zarazem „metodyczny” i dlatego nauczyciel powinien postępować „od góry do dołu”; „układ ramowy” może być metodyczny; czy „blok” ma szerszy zakres niż „dział”. Układ blokowy ma od dawna określone znaczenie w dydaktyce. Blok jest zbędny, wystarczy: dział i poddział, np.: I. Odbiór wypowiedzi... (= dział); 1. Czytanie i słuchanie (= poddział); 1) ...; 2) ... (= wymagania) (nie problemy, o których powiedziano, że są ułożone w poziomie, a mnie się wydaje, że wszystko stoi do góry nogami, chwając się przy tym na wszystkie strony).

Gdzieś w tle błąka się chybione przekonanie o niedydaktyczności podstaw programowych (ciągnącym się od pierwszej z nich). Dokument, w którym zestawia się cele i treści nauczania, pękający w szwach od wymagań, bez względu na ich układ, jest dydaktyczny w każdym calu. Terminy *układ ramowy* i *blokowy* należą do historii i teorii dydaktyki, mają sens dydaktyczny zawsze w każdym utworze zawierającym cele, treści, materiał, w tym zwłaszcza Pp2009, która jest niemal programem nauczania, co stanowi jedną z największych jej wad.

Inne są przykładem zwodzenia, przejawiającego w nadużywaniu przez autora *Nauki o języku...* pewnych słów, jak *wyróżnia* (s. 60 dwa razy), *dowartościowuje* (s. 60, 61), *akcentuje* (s. 60), *podkreśla* (s. 62 dwa razy). „Czynności” te są tylko werbalne, bez pokrycia, pisze się o nich tylko w komentarzu do *Podstawy*, lecz nie występują w treściach. Poza tym podane (na s. 61 przyp. 2, 3) objaśnienia, wskazówki, przykłady nie potwierdzają *akcentowania* ani tym bardziej nie są *nowe*. „W podstawie programowej akcentujemy również możliwości integralnego, funkcjonalnego nauczania gramatyki oraz wiązania jej z analizą tekstu i działaniami na tekście” (s. 61). Możliwości takie były znane w dydaktyce od dawna i w wielu podręcznikach już stosowane. Widać brak orientacji w dziejach dydaktyki, co skutkuje mieszanym w głowach osobom niezorientowanym, stwarzaniem ułudy nowości i wyjątkowości. „Język polski został wyróżniony w podstawie spośród wszystkich pozostałych przedmiotów szkolnych” (s. 60). Przedmiot ten zawsze był wyróżniony i najważniejszy, zawsze mieli się do niego dołączać inni nauczyciele, co napisano w książce przedmiotowo-metodycznej z 1969 roku: „Sprawność w wypowiedzianiu się w mowie i piśmie, dobra technika czytania, rozumienie lektury są niezbędnym warunkiem postępów we wszystkich dyscyplinach naukowych. Stąd centralna pozycja języka polskiego wśród innych przedmiotów nauczania w szkole podstawowej”⁹.

Podpowiem, co mógł i powinien zrobić wymieniany wyżej współautor Pp2009 i cały zespół. Prawdziwy, uczciwy, etyczny byłby taki mniej więcej początek: Zgodnie z tradycją uznajemy język polski za przedmiot najważniejszy. Kontynuujemy istnie-

⁹ J. Dembowska, Z. Jakubowska, *Nauczanie języka polskiego w klasach V-VIII szkoły podstawowej. Wybrane zagadnienia metodyczne*, Warszawa 1969, s. 4.

jące wcześniej założenia i wątki. Przeważają w nim treści stare, nasz wkład polega na dołączeniu tekstocentryzmu; pomysł oparcia nauczania języka i literatury na tekście pojawił się wyraźnie na początku lat 90. XX w. w pracach dydaktyków języka...

Na zakończenie tego wątku stwierdzam, że niegodne uczonego, profesora uniwersytetu jest mamienie społeczeństwa przez nazywanie starej gramatyki opisowej (lub nauki o języku) świadomością językową i zapowiadanie nowości tam, gdzie jej nie ma, niegodny językoznawcy komentarz, prawdziwie niezgłębione zagłębienie błędów, także rzeczowych. Wszystko to nie powinno mieć miejsca w podstawie, ponieważ jest ona wzorotwórcza. Ilu nauczycieli i studentów przesiądko tą niedoróbką myślową i stylistyczną? Obniża ona jakość dydaktyki języka i całej dyscypliny. (Jakże niepatriotycznie..., chciałoby się ciężko westchnąć, nawiązując do głównego tematu Kongresu.)

Ten przykład niech posłuży do szerszej refleksji nad udziałem niedydaktyków, językoznawców w powstaniu i funkcjonowaniu podstaw programowych i dydaktyki. Jak widać, nie chronią oni zasadniczej dla nauczania języka polskiego ustawy przed kardynalnymi wadami, lecz nawet mnożą je¹⁰.

Czego uczą podstawy programowe?

Podstawy pouczają (metodą prób i błędów zbyt wielu), niepokoją, ciężko doświadczają. Zamrażają one proces dydaktyczno-historyczny na kilkanaście lat, ale zogniają dwa konflikty: z programem nauczania i podstawy z samą sobą. Pp2009 wyprowadziła nas z pomieszania z egzaminacyjnymi standardami, ale wyostrzyła konflikt z programem nauczania. Podstawy programowe 2009, 2017, 2018 są, co stwierdzano nie raz, w zasadzie programami nauczania, których istnienie staje tym samym pod znakiem zapytania.

Obowiązkiem patriotycznym jest napisanie dobrej podstawy i każdy zespół autorów ma przekonanie, że dobrze go wypełnił. Rzeczywiście, każda z podstaw zawiera treści uznane powszechnie za właściwe, ale pośród takich i tylu błędów, że całość wywołuje zasadniczy sprzeciw. Rozstrzygnąć by te spory mogło skupienie się wyłącznie na racjach dydaktycznych, ale jak je osiągnąć. Zamieszanie i spór się zmniejszą, gdy stanie się jedna z dwóch rzeczy: 1) zrezygnujemy z podstawy; 2) podstawa będzie krótka, ogólna, kierunkowa, co spowoduje przeniesienie szczegółów do programów nauczania. W obecnych warunkach tylko drugie rozwiązanie ma szansę zaistnieć. Podstawa programowa nazbyt wypełniona ogranicza autorom programów ilość nowych treści, w zasadzie dławi ich swobodę. Wywołuje niepokój (jeden z głównych tematów Kongresu) wśród znacznej części dydaktyków i nauczy-

¹⁰ Mnożą także nieudane terminy, a w zasadzie pseudoterminy, zwłaszcza z nadużywanym wyrazem *język*, np. *język mówiony*, *język pisany*, *język religii*, *język Internetu* czy *językowe podstawy obrazu świata*.

cieli, a przy tym część tego niepokoju i zamieszania pojawia się nie z powodów ściśle dydaktycznych, lecz politycznych¹¹, nie zawsze jawnych. Niepokój, oprócz zwykłej ciekawości, budzi też znaczna nierówność w podejściu opiniotwórczej RJP do podstaw programowych: nie wykazała się ona równą przenikliwością i krytycznością wobec Pp2009, co wobec Pp2017.

Przykładów pozornych zmian (czyli niedozmian – neologizm własny) dostarczają podręczniki. Większość z nich, jeśli nie wszystkie, uznano za zgodne z Pp2017 i 2018, choć pisano je pod wcześniejsze podstawy i czasy. To i owo zmieniono w nich, dostosowano, ale niedużo, co ma pragmatyczne uzasadnienie, lecz w efekcie są one mało nowe. Ich zgodność z „nowymi” podstawami (tylko w sensie chronologicznym, stąd cudzysłów) stanowi zarazem potwierdzenie ich dawności. Stosunek do tej dawności jest w środowisku dydaktycznym dwojaki: jedni zachwalają, trzymają się jej, podtrzymują ją, inni z kolei odrzucają, potępiają.

Jaką lekcję polskiego, polskiego myślenia dydaktycznego odebrałem, czytając podstawy? Lekcję zbyt wielu pomyłek, niedoróbek, pozorów, pustych haseł, nieświadomości (w tym językowej), nieetyczności (szczególnie w związku ze świadomością językową). A jak byłoby uczciwie? Podstawy z lat 2009, 2017, 2018 (i następna do nich podobna, jak można przewidywać) powinny się zaczynać od ogłoszenia przywiązania do tradycji z wprowadzeniem niewielkich zmian; od wyrażenia przekonania, że nauczyciele sobie nie poradzą, nie można im zostawić nauczania, mogą być co najwyżej wykonawcami odgórnej, ministerialnej wizji i decyzji, dlatego podstawy programowe są tak szczegółowe; zostawiają one nieco miejsca dla autorów programów i nauczycieli, ale z wyraźnym ograniczeniem samodzielności. Rzecz sprowadza się do nakazu realizowania podstawy programowej.

Jednym ze skutków i przejawów zamazania różnic między podstawą a programem, pomieszania pojęć i rzeczy jest owo nieszczęsne *realizowanie podstawy programowej*. Zdominowało ono dyskurs dydaktyczny i szkolny, a to znaczy wypaczyło, bo usuwa w cień program nauczania. Utrudnia a nawet uniemożliwia autorom programów uprawianie własnej wizji nauczania, bo ogranicza ich wolność. Jest przejawem myślenia i działania centralistycznego, reżimowego, monopartyjnego, zamiast regionalnego, demokratycznego, pluralnego. Bardziej radykalni czytelnicy mogą w tej chwili przywołać motto: *Wszelkie powiązania z rządem są hańbiące*¹². Mniej radykalni mogą wybrać prakseologiczną wskazówkę Tadeusza Kotarbińskiego, by *minimalnie śmiecić bądź optymalnie sprzątać*¹³. Łączy się ona zarazem z wątkiem nadprodukcji i ochrony: środowiska i umysłu.

¹¹ Tezę, że każda zmiana rządu powoduje zmianę jakościową i ilościową w spisie lektur, stawia A. Heleniak, *Polityczne implikacje edukacji literackiej. Analiza spisów lektur obowiązujących w liceach po 1989 roku*, „Konteksty Społeczne” 2018, t. 6, nr 1 (11), s. 26-43.

¹² H.D. Thoreau, *O obywatelskim nieposłuszeństwie*, przeł. M. Barski, Kraków 2019.

¹³ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, wyd. siódme, Wrocław 1982, s. 111.

O nadprodukcji wszystkiego i jej zgubnych skutkach

Nie poświęcono w naszej dyscyplinie temu zagadnieniu uwagi, więc trzeba je uznać za nowe. Nadprodukcja dotyczy metod, technik, terminów, artykułów, kongresów...

Rozmnożyły się w dyskursie dydaktycznym wyrazy i wyrażenia, które zbyt często używane raczej zamulają umysł niż ułatwiają rozumienie, jak *tekst*, *tekst kultury*, *polonistyczny* (zwłaszcza w wyrażeniu *edukacja polonistyczna* jakże nietrafnie występującym w nazwie zakładu metodyki nauczania), *kompetencje*, *strategia*, *świat* (literatury, wartości, kultury), *nowe media* (dziś już podstarzałe), *język nowych mediów*, *innowacje*, *płynna ponowoczesność*, *postprawda* (obecna w Pp2018), *posthumanistyka* i wszelkie inne z *post-*, wobec których wskazany byłby surowy post wspomagany brzytwą Ockhama. Użytkownicy tych wyrażeń nie są wolni od słabości ogółu społeczeństwa, jak uległość wobec mód językowych czy intelektualnych, sloganowe a nawet reklamarskie stosowanie terminów.

Potwierdzają ten stan rzeczy *cyfrowe* nowalia. Plenią się określenia i nazwy, jak np. *humanistyka 2.0.*, *humanistyka cyfrowa*, *kompetencje cyfrowe*, *odbior cyfrowy*, na zmianę z *digitalny*, do tego *człowiek cyfrowy* (CC) i *cyfrowi tubylcy*. Te niby-terminy, zaprzęgnięte do gonitwy, dają wrażenie nadążania za prędko biegnącym postępem technicznym, więc są chętnie przyjmowane – tym gorzej dla wszystkich, bo nie nazywają żadnego rzeczywistego obiektu, są poznawczą fikcją¹⁴.

Nadużywane są również nazwy dydaktyczne, jak *ocenianie kształtujące*, *nacobezu*, *edukator*, zniechęca obfitość „metod”, np. *rybi szkielet*, *rybki w akwarium*...¹⁵ (A gdzie *kielbie we łbie*?) Z jednej strony świadczą one o cennej pomysłowości autorów, ale z drugiej jedynie do chwili, gdy pomysły stają się wytrychami, gdy się wypaczają. Metody bywają nierozumiane i źle stosowane, jak np. *burza mózgow*¹⁶, *mapa mentalna* czy *immersja* (bez odróżnienia tego zjawiska w grach komputerowych od zwykłego, znanego od wieków w odbiorze sztuki pochłonięcia przez dzieło), bywają mylone jak sąd i dyskusja.

Wiele z tych omyłek i błędów pojawia się w publikowanych na papierze i w Internecie artykułach i konspektach. W listopadowej „Polonistyce” znajdują się dwa

¹⁴ Wskazanie wad nie podważa konieczności opisywania związków kształcenia językowego i literackiego z techniką, np. J. Nocoń, *Lingwodydaktyka wobec elektronicznych form komunikowania* (się), w: *Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, „Język a Edukacja” 5, Opole 2017, s. 127-137.

¹⁵ Zamieszanie nazewnicze opisują np. J. Fiszbak, *O naruszaniu normy językowej w nazewnictwie metodycznym w minionym ćwierćwieczu*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11), s. 171-182; K. Bakula, *Nacobezu albo nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej w czasach dobrych praktyk*, w: *Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, „Język a Edukacja” 5, Opole 2017, s. 87-97.

¹⁶ Ostatnio o tej metodzie A. Cybulska-Wal, *Burza mózgow w dydaktyce – (nie)potrzebny chaos*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11), s. 206-217.

konspekty lekcji języka polskiego, każdy z paroma tymi samymi błędami¹⁷. W konspekcie dotyczącym *Bogurodzicy* burza mózgów nie dość, że nazywana zarazem metodą, techniką i formą, to stosowana w niepoprawny sposób (nie bez wpływu na nauczycieli i studentów): na początek lekcji przewiduje się zupełnie nietrafnie „burzę mózgów” dotyczącą pojęcia *pieśń*, polegającą na zapisaniu „na tablicy w formie słoneczka wokół słowa kluczowego” wszelkich skojarzeń, nazwanych „myślami” (cudzysłów K.B.), które przyjdą uczniom do głowy. Aby poprawnie zastosować tę metodę, wystarczy pamiętać jej najprostszą definicję jako grupowego wytwarzania pomysłów w celu rozwiązywania problemów teoretycznych lub praktycznych. Gromadzenie skojarzeń wokół danego słowa nie spełnia warunków definicji. Potrzebne są szersze, zbiorowe wysiłki w skali kraju, aby zapobiegać upowszechnianiu się tego wypaczenia, jak widać, także w czasopismach specjalistycznych; nie tylko w Polsce.

W obydwu przywołanych lekcjach cele podzielono na główny i szczegółowe. Tego rodzaju podział celów upowszechnia się od wielu już lat i stopniowo wypiera dawniejszy podział na cele wychowawcze, sprawnościowe, poznawcze. Tę zamianę uznaję za gorszą. Zjawisko zastępowania lepszego gorszym nie jest nowe i nie dotyczy tylko celów.

Widać zatem, że użytkownicy wymienionych wyrazów i wyrażeń, nazw metod i technik, pseudo-terminów nie są wolni od przypadłości ogółu społeczeństwa przejawiających się w innych obszarach niż nauka i nauczanie, jak hasłowość, stereotypowość, schematyczność, etykietowanie, reklamiarstwo. Większość z nich łączy jedna wspólna cecha, a jest nią sensacyjność sensu, jak zgrabnie rzecz ujął Odo Marquard, nawołując jednocześnie do sensownej diety nadmiernych oczekiwań sensacyjnego sensu¹⁸.

Nadmiar jest wynikiem pośpiechu, pogoni za wysoką liczbą publikacji, automatyzmu języka i sensu, widocznego także u tych, co nawołują do dydaktyki refleksyjnej, domagają się nauczyciela refleksyjnego. Sprzeczności jest więcej: pośpiech – zastanowienie, postulowane – realizowane, złudne – rzeczywiste, metafizyczne – realistyczne, niepolskie – polskie, a może już tylko polonistyczne... Nadmiar publikacji wszelkiego rodzaju nie prowadzi jednak do pytań: czy nas czytają nauczyciele i ilu ich jest. Czy nie grozi znacznej części publikacji z dydaktyki *polonistycznej* (!), że stanie się sztuką dla sztuki, nie dla nauczania, samonapędzającym się przemysłem, jak niemal cała humanistyka? Napędza ją mniej lub bardziej jawne założenie: pisz i publikuj dużo i szybko. Pośpiech wpędza w pułapki: bywa, że artykuły i książki składają się w zbyt dużej mierze ze streszczeń, kompilacji, są zbieraniną cudzych

¹⁷ Zob. „Polonistyka” 2019, nr 6: J. Krzezińska, *Scenariusz lekcji języka polskiego dotyczącej utworu Bogurodzica z wykorzystaniem elementu myślenia wizualnego*; J. Kostrzewa, *Co ogrodnik może mieć wspólnego ze śmiercią? Interpretacja Trenu V Jana Kochanowskiego*. Przykładów zbierze się więcej; tego rodzaju błędy i wypaczenia przyszły z Zachodu; sprawa trwa od lat; nie zanoszą się na lepsze. Burza mózgów została dobrze opisana w *Sztuce nauczania*, cz. I, red. K. Kruszewski, Warszawa 1991, s. 169-171.

¹⁸ O. Marquard, *W sprawie diety oczekiwania na sens. Uwagi filozoficzne*, w: tegoż, *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994, s. 31-53.

zdań i mniemań. Pośpiech wymaga szybkiej konsumpcji i kryje co najmniej jedno ważne następstwo: skoro żyje się z nadmiernej i powierzchownej konsumpcji cudzych tekstów i myśli, czy wolno za to samo potępiać uczniów. Słysząc też wezwanie do zwolnienia tempa. Myśl słuszna, ale jej angielska nazwa *slow* rozchodzi się zaraźliwie jak inne językowe wirusy. W zasobach naszego języka są przecież *zastanowienie, niespieszność, umiar*.

Wobec nadmiaru i pośpiechu potrzebna jest czujna trzeźwość, trzeźwa czujność, mniejsza uległość wobec wpływowych autorów i powszechnie przyjętych przekonań, mniejsza zależność od ośrodków władzy (wszelakiej). Takie cechy powinien mieć, przejawiać **rozum dydaktyczny** (jeśli tego do tej pory nie uczyniono, czas taki rozum wyodrębnić) jako swoisty dla naszej dyscypliny i nietożsamy z innymi rozumami, racjonalnościami. Należałoby wzmocnić jego swoistość, by nie roztopił się w ogólnohumanistycznej mazi metafizycznej, by nie zginął w pandemii wywołanej przez wirusy umysłu, którymi są, oprócz już wymienionych, także kryzys (nieustający) i zagrożenia dla języka polskiego oraz takie chronicznie chorobliwe hity hermeneutyki jak te, że wszystko jest tekstem, że doświadczamy świata przede wszystkim przez język. Rozum dydaktyczny będzie domagał się częstego odkażania intelektualnego wszystkiego, co miałby dydaktyk zastosować: książek, artykułów, podstaw, idei, zwrotów, terminów. On też zada wreszcie dość dramatyczne pytanie: czy dydaktyka języka i literatury ma w swoich zasobach jakieś własne i stosunkowo nowe pojęcia i terminy: własne tzn. nieprzejęte ani z dydaktyki ogólnej, ani z innych nauk. Wszystkie pandemiczne wyżej wymienione są cudze, przechwycone. Literaturoznawstwo ma na przykład *intertekstualność, dekonstrukcję i politykę wrażliwości*, a my co. Gdy odpowiedź na pytanie będzie negatywna, wtedy rozum dydaktyczny, swój, swoisty, własny (innego nie ma co pragnąć: „ach, stworzyć formę własną! Niech kształt mój [...] nie będzie zrobiony mi!”), dojść musi do wniosku, że dydaktyka języka i literatury żyje na intelektualny kredyt i stroi się w cudze piórka.

Właściwym miejscem przejawiania się tego rozumu są m.in. kongresy, ale dydaktyczne, jak sądzę, następują zbyt często i są zbyt wielkie. Ich zamierzonym celem jest jednocześnie środowiska, ułatwienie kontaktów, szeroka wymiana myśli. Jednak duża liczba uczestników i referatów wywołuje skutki odwrotne niezamierzone: im więcej uczestników, tym więcej sekcji, tym większe rozproszenie, oddzielenie, utrudniony kontakt. Dotychczasowe kongresy i doświadczenia na nich zdobyte mogą się przyczynić do refleksji nad kongresowaniem. Wstępnie proponuję wydłużyć czas między nimi do lat czterech co najmniej a nawet sześciu. Chodzi o taki czas, w którym mogą zajść istotne zmiany w dyscyplinie, w kierunkach myślenia, paradygmatach, a nie stają się one co dwa lata¹⁹. Odpowiednio długie przerwy między kongresami niech

¹⁹ Co dwa lata lub szybciej zmienia się model nowego smartfona, ale nie nauka. Niech nas nie zwodzi wielka liczba *zwrotów*, one są często jedynie własną reklamą własnej (autorów) orientacji intelektualnej.

posłużą do przeprowadzenia szczegółowych i zaplanowanych badań nad tematem głównym, do przygotowywania projektu nowej podstawy programowej, o ile już musi jakaś istnieć, poddanej dyskusji podczas kongresu, żeby środowisko wiedziało, co się szykuje, a także do ujęć przekrojowych, przeglądowych stanu naszej dyscypliny.

Zbyt częste kongresy, zbyt wiele konferencji, czasopism, artykułów, za dużo drobnych prac niekiedy z pogranicza dyscypliny lub nawet spoza niej, a wszystko razem prowadzi do rozdrobnienia wymagającego czynności przeglądowych, scalających. Na miejscu będzie wezwanie do „ekologii umysłu”: wspomniane nadużycia słów, terminów, pozory reform, pozory nowości świadczą o zepsuciu umysłu i myślenia u autorów, a co gorsza psują one umysły czytelników, w tym nauczycieli i studentów, i w konsekwencji uczniów.

Uwagi o nadmiarze prowadzą do tematu ekologicznego.

„Ekologia umysłu”²⁰

Nadmiar wszystkiego, co się rozmnożyło jak wirus i co jest już chorobą humanistyki i humanistyczności, prowadzi do kwestii higieny, zapobiegania, umiaru, w tym samoograniczania się. Ograniczyć, zmniejszyć zużycie wszystkiego w ogóle, zwłaszcza wody i lasów, w tym ograniczyć pisanie, publikowanie, zużycie papieru, energii elektrycznej, w tym w branży IT, zostawiającej również mnóstwo elektrośmieci²¹, widzieć ogólne zagrożenie dla całej planety (wyczerpanie zasobów naturalnych, zmiany klimatu) stwarzane przez ludzi i zapobiegać mu to na dzisiaj ważniejsze zadania, również w dydaktyce języka i literatury. Ekologiczne postępowanie jest tym, czego powinniśmy siebie uczyć i innych na co dzień, na lekcjach języka polskiego i uniwersyteckich zajęciach z metodyki nauczania. Ekologia stanowi jeden z ważniejszych, poważniejszych, doniosłych i dostojnych tematów. I patriotycznych. I globalnych. Dydaktyka języka i literatury zbyt rzadko i zbyt słabo zajmowała się ekologią. Oczywiście, do pewnego stopnia temat ochrony, opieki, zapobiegania niszczeniu przyrody, zabijania zwierząt istniał na polskim od dawna, choćby od dziewiętnastowiecznych utworów literackich, których bohaterami były zwierzęta, po prace Marii Dudzik i pisane pod jej kierunkiem prace magisterskie z lat

²⁰ Termin Gregory Batesona jeszcze z lat 70. XX wieku – tegoż, *Umysł i przyroda: jedność konieczna*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1996. Zob. też *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Warszawa 2016.

²¹ O zużyciu energii elektrycznej w branży IT, o elektrośmieciach, o śladzie węglowym zostawianym zwłaszcza przez samoloty pisze H. Salik, *Internet, twój szkodnik powszedni*, „Plus Minus” Magazyn „Rzeczpospolitej” 2019, sobota – niedziela, 10-11 sierpnia, s. 6-8; o ideologii klimatycznej, zagrożeniach, jakie stwarzają ludzie całej planecie, o ekologii pisze M.A. Cichocki, *Klimat strachu i nadziei*, „Plus Minus” Magazyn „Rzeczpospolitej” 2019, sobota – niedziela, 10-11 sierpnia, s. 4-5.

70. i 80. XX wieku²², ale teraz trzeba go nasilić, mocniej, dobitniej, z wyobraźnią i obawą o losy nasze i z pomocą rozwiniętej teorii²³. Ekologia jest zagadnieniem egzystencjalnym: aby przeżyć, musimy być naturalni, środowiskowi (gr. *oikos* ‘dom, środowisko’) W pracach dydaktycznych często pisze się o *etyce czytania*, ale bardziej potrzebujemy donioślejszej *etyki ziemi*²⁴ i wrażliwości, po prostu wrażliwości, nie zaś *polityki wrażliwości* (tytuł książki Michała P. Markowskiego). Również bardziej niż historyczny potrzebny jest dziś patriotyzm ekologiczny.

Wydaje się możliwe, by Światowy Dzień Ziemi (Earth Day) przypadający na dzień równonocy wiosennej stał się świętem dydaktyki języka i literatury, w którym co roku odbędzie się spotkanie podejmujące sprawy ratowania natury, przepojone ekologiczną troską, wzmocnione sprzątnięciem okolicy, a przez odważniejszych marszami lub strajkami²⁵. Bez działań ochronnych zostaną nauczycielowi języka polskiego już tylko dawne piękne opisy dawnego pięknego naturalnego krajobrazu, podczas gdy otaczający go krajobraz już taki nie będzie. Ach, gdzie są niegdysiejsze śniegi, chciałoby się ponownie westchnąć, patrząc na bezśnieżne zimy. Westchnienie łatwo przemienić na lekcję z wierszami o zimie, choćby J. Brzechwy z pytaniem „Co się nagle stało, że tak biało, biało...”. Pytanie dawniej oczywiste, teraz nie, więc w ramach eksperymentu z tekstem, aby go dostosować do rzeczywistości, nada mu się brzmienie: „Co się nagle stało, że niebiało, niebiało...” i umieści w kontekście globalnego ocieplenia. Odpowiedź sama przyjdzie.

Wycinka drzew w Puszczy Białowieskiej, prowadzenie obwodnicy przez bagna Rospudy, zdeptane Tatry, stado wolnych krów, quady rozjeżdżające leśne drogi, elektryczne kosiarki na stokach gór i pagórków, wszechpanujący hałas, w tym w galeriach handlowych, bezmyślność asfaltowych ścieżek rowerowych biegnących przez las, parkingi na miejsce terenów zielonych w miastach, guma do żucia przyklepiona do każdego krzesła i pulpitu przez studentki filologii polskiej UW – oto niektóre tematy na lekcje ćwiczeń w słuchaniu, mówieniu, czytaniu i pisanii. Na tym tle dobitniej zabrzmiały zwierzęce wiersze Rilkego i Szymborskiej, a jeszcze bardziej

²² Problem centralny zawierał zagadnienie środowiska naturalnego – zob. M. Dudzik, *Badania eksperymentalne nad bogaceniem słownictwa w zakresie wyrażania uczuć i wartości w nauczaniu języka ojczystego*, „Kształcenie językowe w szkole”, t. 2, red. M. Dudzik, Wrocław 1982 i kolejne artykuły, zwłaszcza: M. Dudzik, „*Ja i świat*” a nauczanie języka ojczystego, w: „Kształcenie językowe w szkole”, t. 6, red. M. Dudzik, Wrocław 1991; też, *Koncepcja nauczania języka polskiego – przedmiotu edukacji szkolnej*, w: „Kształcenie językowe w szkole”, t. 9, red. M. Dudzik i K. Bakuła, Wrocław 1995.

²³ Ujęcie pedagogiczne: A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, w: *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004; ujęcie ogólniejsze: D.P. del Mar, *Ekologia*, przeł. J. Karłowski, Poznań 2010; *Humanistyka i ekologia*, red. B. Andrzejewski, Katowice 1992.

²⁴ Termin ekologa Aldo Leopolda (1887-1948) – zob. Mar, dz. cyt., s. 109-112.

²⁵ Np. #StrajkDlaZiemi 27 września 2019 r. wspierany przez VII Polską Konferencję Ewolucyjną w Gdańsku.

prześmiewczo i ostrzegawczo, i przy tym nie bez gryzącego, jak dym z opon, smutku opowiadanie *Idzie nowe!* Sławomira Shuty²⁶. Wreszcie „Hej, ty, złaź stamtąd. No już” wypowiedziane przez główną bohaterkę kryminału Olgi Tokarczuk *Prowadź swój pług przez kości umarłych* (2009) do księdza odprawiającego mszę i kazanie podczas obchodów ku czci św. Huberta, patrona myśliwych. Ściągnięcie księdza z ambony wyraża protest wobec Kościoła, który nie bierze zwierząt w opiekę, lecz przeciwnie – bierze udział w rzezi i błogosławi ją. Tenże Kościół piórami autorów „Gościa Niedzielnego” prześladuje, piętnuje, oczernia ekologów i całą ich „kłamliwą ekoideologię”²⁷.

Nie brakuje tematów i materiałów na ekologiczną lekcję języka polskiego, a w zasadzie lekcję myślenia ekologicznego w ramach kształcenia językowego i literackiego. Celem powinien być umysł myślący ekologicznie, także o kulturze i cywilizacji. Jest to umysł przeciwstawiający się wykorzenianiu, nadmiernemu zużyciu, zanieczyszczaniu, niszczeniu, tępieniu tego, co żywe, w tym gwar, jak nie tak dawno jeszcze czyniono w szkole. Zwłaszcza pojęcie wykorzeniania nadaje się do opisu, badania wszystkich tego rodzaju negatywnych zjawisk. Wycinka drzew w puszczy amazońskiej i białowieskiej i każdej innej jest takim samym wykorzenianiem jak chrześcijańskie misje wśród Indian czy Murzynów, którym na chwałę obcego boga odbiera się ich wierzenia, zdobywając jednocześnie nowy rynek zbytu na stare idee religijne i wyrażające je dewocjonalia, i zarazem na stare technologie, zużyte przedmioty, wszelkie śmieci.

W tym ekologicznym kontekście – wykorzeniania i niszczenia natury – przydatne będzie krytyczne czytanie historii tzw. świętych, prowadzące do rewizji stosunku do nich, a nawet odsunięcia nietrafnie dobranych patronów. Ich pisane żywoty, choć proste, bywają, jak *Kwiatki św. Franciszka*, nierozumiane. Nie są one dla zwykłego słuchacza i czytelnika, lecz dla zakonników i tych, którzy mieliby nimi zostać, a głównym narzędziem werbowania są tzw. cuda, obliczone na duszyczki naiwne i zabobonne. Dziwne, że agitacyjny charakter tego zbioru, tak wyraźny, pomija się w dotychczasowych interpretacjach, stereotypowych i powierzchownych. Bohaterowie, zwłaszcza główny, reprezentują i praktykują całkowicie nienaturalną ideę umartwiania się przez samookaleczenie się, np. biczowanie. *Kwiatki...* służą budzeniu czci dla głównego bohatera i rozprzestrzenianiu legend o nim oraz organizacjom: zakonowi i Kościołowi, lecz nie służą zwierzętom. Sprawę zwierząt wypaczono tu zupełnie. Z dzisiejszego, zwłaszcza ekologicznego punktu widzenia, ptaki nie potrzebują, by im wygłaszać kazania: pouczać, umoralniać, ureligijniać;

²⁶ W zbiorze *Cukier w normie z ekstrabonusem*, 2005, wyd. 1 2002.

²⁷ Do spółki z feministkami, o czym pisze M. Makuchowska, *Retoryka wroga w „Gościu Niedzielnym”*, w: *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, „Język a Edukacja” 4, Opole 2015, s. 255-264. „Kłamliwa ekoideologia” pochodzi z artykułu *Mit efektu cieplarnianego*, „Gość Niedzielnym” 2008, nr 28, s. 48, za: Makuchowska, dz. cyt., s. 259.

potrzebują miejsca do życia, czyli lasu. Dla drzewa najlepszym bratem jest inne drzewo, nawet św. Drzewo. Nie potrzebuje ono męczenników, gdyż samo jest umęczone. Ekologia umysłu polegałaby między innymi na tym, by przestać w końcu zaśmiecać go średniowiecznymi bajkami, by bohaterów jałowo biczących się, wszelkich zmyślonych a uświęconych rycerzy wiary, zastąpić innymi bohaterami: drzewami, gajami, źródłami, górami, w czym pomagają greckie mity, a przeszkadzają, niestety, niektóre mity ze zbioru zwanego *Biblią* i hagiografie.

Co pozostaje do opisanego i zbadania?

Wiele zostaje do zrobienia, ale niektóre sprawy są pilniejsze od innych: podręczniki z błędami rzeczowymi; ekologiczne lekcje języka polskiego; nauczanie języka i literatury a komputery i Internet; diagnozy lub opinie o stanie świata wygłaszane przez dydaktyków (zwykle obieguowe); rozlanie się *polonistyczności* (nie tylko w artykułach, ale i w nazwach zakładów uniwersyteckich, katedr, instytutów i wydziałów nawet, w nazwie dyscypliny jako *dydaktyka polonistyczna*); usunięcie w cień programów nauczania przez sprawujący władzę gatunek zwany podstawą; zależność od rządu i ideologii; rozważenie rezygnacji z podstaw programowych lub, jeśli są złe, bojkotowania ich (obywatelskie nieposłuszeństwo).

Nie pojawiła się do tej pory bardzo dobra podstawa, każda z dotychczasowych jest obciążona zbyt wielkimi błędami, już nawet nie dydaktycznymi, lecz kompozycyjnymi, leksykalnymi, stylistycznymi (w dodatku przy udziale profesora językoznawcy). Narzuca się społeczeństwu te dokumenty ministerialne, państwowe skrzywione gatunkowo, poniżej poziomu poprawności, a do tego częściowo mamiące i manipulujące (np. świadomość językowa zamiast *gramatyki opisowej* lub *nauki o języku*), co je dyskwalifikuje.

Dzisiaj nie stoimy przed zadaniem, jak realizować podstawę programową, co nam wmawia ministerstwo, CKE, IBE, autorzy podstaw i co sami sobie wmawiamy, ale raczej przed zadaniem, jak nie ulec podstawie programowej (każdej). Oto jeden z najważniejszych czynów patriotycznych na dzisiaj dla dydaktyki, dydaktyków, nauczycieli: nie dać się podstawie programowej, w domyśle – rządowi (każdemu); nie dać się manipulacji i pozorom.

Z całego wywodu – po części opisowego, po części postulatycznego, po części oceniającego²⁸ – wynikają zadania: 1) dokonać na osobnej konferencji lub kongresie przeglądu, przekroju dydaktyki języka i literatury, jej stanu: wzlotów, zawirowań, niemożności...; 2) jeden z najbliższych kongresów poświęcić ekologii, naturze, ziemi,

²⁸ Oceny ciągle wydają mi się zbyt lekkie, słabe w stosunku do ciężaru i siły rażenia podstawy i komentarza do niej.

wodzie, zwierzętom, bakteriom, wirusom; 3) ułożyć przyszłą podstawę programową krótką, ogólną, kierunkową (szczegóły znajdują się w programach); 4) wzmocnić własny rozum dydaktyczny, wykonawcę wszystkich zadań, nie nazbyt uległy wobec dyscyplin pokrewnych ani wobec rządu, ani mód.

W końcu, za najważniejszą dla wszystkich uczestniczących w LEKCJI POLSKI(ego) ideę wartą szerokiego i mocnego poparcia, prostą, zdrową i szlachetną uznaję starania, aby w górach były góry, w lesie las i zwierzęta, w wodzie woda, a nie ścieki, w powietrzu powietrze, a nie smog, zatruty siwy dym.

I jeszcze, żeby filologia nadal była polska, a nie polonistyczna.

Wybrana bibliografia

- Abryszevska P., *Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce*, w: *Zwroty badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*, red. J. Kowalewski, W. Piasek, Olsztyn 2010, s. 45-60.
- Bakuła K., *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2012, t. 10 (20), red. tenże, s. 9-20.
- Bakuła K., *Nacobezu albo nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej w czasach dobrych praktyk*, w: *Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, „Język a Edukacja” 5, Opole 2017, s. 87-97.
- Bartmiński J., *Nauka o języku w podstawie programowej*, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, b.m. i b.r., s. 60-62.
- Bateson G., *Umysł i przyroda: jedność konieczna*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1996.
- Budrewicz Z., *Czytanie – mówienie – pisanie. Z dziejów międzywojennej myśli metodycznej*, w: *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń i E. Łucka-Zajęc, Opole 2010, s. 155-171.
- Fiszbak J., *O naruszaniu normy językowej w nazewnictwie metodycznym w minionym ćwierćwieczu*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11), s. 171-182.
- Gajak-Toczek M., *Język domostwem bycia – o funkcjonalnym nauczaniu polszczyzny w podręcznikach dla nauczycieli Tadeusza Czapczyńskiego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2018, t. 16 (26), red. K. Bakuła, s. 9-28.
- Makuchowska M., *Retoryka wroga w „Gościu Niedzielnym”*, w: *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, „Język a Edukacja” 4, Opole 2015, s. 255-264.
- Mar D.P. del, *Ekologia*, przeł. J. Karłowski, Poznań 2010.
- Marquard O., *W sprawie dietetyki oczekiwania na sens. Uwagi filozoficzne*, w: tegoż, *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994, s. 31-53.
- Nocoń J., *Lingwodydaktyka wobec elektronicznych form komunikowania (się)*, w: *Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, „Język a Edukacja” 5, Opole 2017, s. 127-137.

What is Polish Didactics? A Glance at the State of this Discipline

Summary

The purpose of the article is to describe and evaluate certain features of the core curriculum, textbooks, articles, phenomena, and ideas that comprise the state of didactics of language and literature. Issues have been grouped into several areas: trends and unproven evidence; appearances and deception; the disastrous effects of overproduction of methods, terms, articles; “ecology of mind”. The review follows two main patriotic tasks: 1) do not succumb to the core curriculum, which is a variation of civil disobedience; 2) patriotism, civicism, connecting the teaching of Polish language and literature irremovably with ecology.

Keywords: core curriculum, sham of reform, overproduction, “ecology of mind”, civil disobedience.

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego wobec przemian procesu kształcenia w szkolnictwie podstawowym i średnim

Jubileusz i jego okoliczności

W roku szkolnym 2019/2020 Olimpiada Literatury i Języka Polskiego obchodziła swój Jubileusz – była bowiem organizowana po raz pięćdziesiąty. Pół wieku wysiłku kolejnych pokoleń uczniów, nauczycieli, a także organizatorów skupionych obecnie w 19 okręgach w Polsce¹. Od roku 1990 uczniowie i ich nauczyciele podejmowali podobne starania także na Litwie, a później we Lwowie, na Białorusi, na całej Ukrainie, na Łotwie, w Rumunii, przez 10 lat w Czechach, sporadycznie na Słowacji i na Węgrzech, od 2012 poprzez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą – i oczywiście w Instytucie Badań Literackich PAN. W roku polonistycznego jubileuszu przysłowiowa łyżka dziegciu przybrała postać pandemii, uniemożliwiającej przeprowadzenie zawodów ogólnopolskich i międzynarodowych zarazem. Dwa pierwsze etapy odbyły się bez przeszkód, jedynie na Litwie i na Łotwie, gdzie zawody miały rozegrać się w połowie marca 2020 roku, organizatorzy przeprowadzili je przy wykorzystaniu łączy internetowych. Wszyscy uczestnicy, zakwalifikowani do zawodów III stopnia, decyzją Ministra Edukacji Narodowej uzyskali tytuł finalisty, po raz pierwszy jednak w Olimpiadzie nie wyłoniono laureatów. Charakterystyczne, że zawody, choć z pewnymi perturbacjami, zostały przeprowadzone zarówno w czasie tzw. zimy stulecia (1978/1979), w pierwszym roku stanu wojennego (1981/1982), jak i na Ukrainie w czasie rewolucji Euromajdanu (po raz pierwszy z wykorzystaniem łączy internetowych – 2013/2014) – tym razem jednak sytuacja społeczna uniemożliwiła dokończenie zawodów. Od roku szkolnego 2020/2021 do Regulaminu

¹ Por. wspomnienia uczestników: laureatów i finalistów – zawarte w publikacjach: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, praca zbiorowa, red. B. Chrzęstowska i T. Kostkiewiczowa, wyd. 2 zmienione i uzupełnione, Warszawa 1988; *Wokół Olimpiady Literatury i Języka Polskiego*, red. A. Wójtowicz, Warszawa 2013; *Autoportret z Olimpiadą w tle*, red. M. Skucha, Kraków 2020.

Olimpiady wprowadzono zapisy, które w przyszłości, w podobnej sytuacji pozwolą przeprowadzić zawody wszystkich etapów, ale jest to ostateczność, z której chyba nikt zaangażowany w działania polonistyczne nie chciałby korzystać. Rozważania na temat wielkości i charakteru strat, które ponosimy, rezygnując ze spotkania twarzą w twarz uczestników i jurorów zawodów polonistycznych wszystkich szczebli, to temat na osobną rozprawę, dotyczącą nie tylko Olimpiady, ale także wszelkich innych form dydaktyki różnych poziomów.

W ciągu pierwszych pięćdziesięciu lat tytuł laureata OLiJP przyznano łącznie 1711 osobom. Od 1990 roku tytuł ten jest przyznawany także uczestnikom spoza Polski. Lista nazwisk laureatów z tego półwiecza jest imponująca, obejmuje dzisiejszych uczonych pracujących w Polsce i za granicą, polonistów, neofilologów i przedstawicieli innych dyscyplin (humanistycznych, ale także absolwentów kierunków ścisłych: fizyki czy informatyki), pracowników naukowych niemal wszystkich polskich uniwersytetów oraz Instytutu Badań Literackich, a także pisarzy, poetów, dziennikarzy, nauczycieli języka polskiego w liceach ogólnokształcących itd. Do tego należy dodać laureatów spoza kraju, zatrudnionych dzisiaj na uniwersytetach na Litwie, na Ukrainie i w Polsce, w szkołach średnich w Polsce i w krajach ich pochodzenia, a także, szczególnie na Litwie, dziennikarzy, polskich działaczy samorządowych, nawet duchownych. A przecież znacząca część uczestników ostatniego etapu Olimpiady wraca do domu z tytułem finalisty, którego znaczenie i wynikające z niego uprawnienia są niewiele mniejsze niż dyplom laureata – zakres ich zainteresowań podczas studiów (ze studiami ekonomicznymi i ścisłymi włącznie) oraz różnorodność wybieranych później dróg życiowych są jeszcze szersze, a liczba finalistów obejmuje – szacunkowo licząc – ok. 6-7 tysięcy osób, do tego warto jeszcze pamiętać o znacznie większej liczbie uczestników niższych stopni, którzy też musieli podjąć trud opanowania dodatkowego materiału, przeczytania lektur. Śmiało zatem można mówić o udziale Olimpiady Polonistycznej w tworzeniu środowisk polskiej inteligencji w ostatnim półwieczu, choć pewnie już za kilka lat – w związku z głębokimi przemianami współczesnych społeczeństw, rolę tę trzeba będzie określić trochę inaczej.

Stałe i zmienne

Olimpiada, odgrywając chyba niewielką rolę w samym procesie nauczania języka polskiego w szkołach, dla uczniów zdolnych i ich nauczycieli pełni ważną rolę wprowadzania we współczesną wiedzę o literaturze i o języku, dla szczególnie zainteresowanych – także w wiedzę o teatrze². Jest to o tyle ważne, że wiedza o li-

² O sytuacji OLiJP w ostatnim dziesięcioleciu por. m.in. szkice zawarte w tomach: *Wokół Olimpiady Literatury i Języka Polskiego* oraz T. Chachulski, *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego – czyli o kształceniu polonistycznym z pewnego dystansu*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1,

teraturze w swoim aktualnym kształcie trafia do szkolnych programów powoli i z bardzo dużym opóźnieniem. Tak było kiedyś, tak jest dzisiaj, choć zmienił się punkt wyjścia, czyli kształcenie w szkole podstawowej, podstawy programowe, zakres egzaminu maturalnego, a także sposób kształcenia nauczycieli. Znajomi nauczyciele poloniści skarżą się, że systematyczne uzupełnianie ich kompetencji zawodowych ogranicza się do sprawności metodycznych, unowocześniania metod pomiaru dydaktycznego, standaryzacji ocen, organizacji dydaktyki. Niewątpliwie są to umiejętności niezbędne w pracy zawodowej, ale nauczanie przedmiotu język polski przynajmniej od czasu odzyskania niepodległości w 1918 roku łączyło w sobie bardzo wiele funkcji, obejmując także udostępnianie najnowszych osiągnięć myśli humanistycznej, zwłaszcza w jej wymiarze integrującym i pogłębiającym rozumienie świata. Niedostrzeżenie tego faktu „spłaszcza” rolę przedmiotu szkolnego i powoduje, że proces formacji tożsamościowej młodych mieszkańców Polski³ oraz pewien typ kompetencji społecznych pozostają niezagospodarowane, nie pojawiają się mechanizmy ich uwewnętrznienia, umiejętności oceny i weryfikacji – i proces ten zaczyna zachodzić gdzieś indziej, ponieważ zająć tak czy inaczej musi.

Przez dziesięciolecia szkoła podsuwała uczniom pewien zestaw lektur, preferowanych spektakli teatralnych, filmów – stopniowo poszerzany i pogłębiany – wraz z lepiej czy gorzej uczonymi narzędziami ich interpretowania i rozumienia. Aż do lat 90. XX wieku kolejne wersje programów szkolnych, wymagając od uczniów rozumiejącego poznania utworów literatury dawnej, dziewiętnastowiecznej i współczesnej, a także wybranych dzieł z literatury powszechnej, zapewniały różne formy udziału w ciągłości tradycji, w tym także rozumienia języka literatury minionych stuleci. Z perspektywy Olimpiady Polonistycznej, biorąc pod uwagę poziom przygotowania olimpijczyków zarówno do części pisemnej, jak i ustnej zawodów III stopnia, lata 90. XX wieku i początek następnej dekady to czas szczytowych osiągnięć.

red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, współpraca redakcyjna A. Kania, E. Strawa, seria „Edukacja nauczycielska polonisty”, t. XX, Kraków 2014, s. 184-191. W kolejnych tomach zawarto także kilka innych ważnych artykułów poświęconych aktualnym problemom OLiJP.

³ W Narodowym Spisie Powszechnym przeprowadzonym w 2002 roku w Polsce „774,9 tys. osób nie określiło swej przynależności narodowej”, w roku 2011 zmieniono nazwę tego kryterium z „przynależności narodowej” na „etniczną” i „521 470 osób nie podało przynależności etnicznej, 400 osób stwierdziło, że nie ma żadnej przynależności etnicznej” – *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna – Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, red. L. Nowak, Warszawa 2013, s. 90. Rozbudowany komentarz do tych informacji łagodzi kategorię podanych stwierdzeń, wskazując jako przyczynę podawania takiej odpowiedzi przede wszystkim trudności z kontaktem z respondentami (choroby – alkoholizm i choroby psychiczne, bezdomność, wieloletnia nieobecność w miejscu stałego zamieszkania), nie wyczerpują one jednak wszystkich przypadków i problem jako taki istnieje (tamże, s. 90-91). Charakterystyczna jest też zmiana nazwy kryterium z „przynależności narodowej” na „przynależność etniczną”, odzwierciedlająca aktualne przemiany tożsamościowe w kraju. Publikacja dostępna w sieci [online], https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_ludnosc_stan_str_dem_spo_NSP2011.pdf [dostęp: 4-8.02.2020].

Jak rozumieć tę opinię, by nie popaść w uproszczenia prowadzące do krzywdzących sądów o „lepszym” czy „gorszym” przygotowaniu olimpijczyków, którzy zawsze, od pierwszej Olimpiady przeprowadzonej w roku szkolnym 1970/1971, należą do najlepszych uczniów w swoich środowiskach i w szkołach? Otóż wyrażając tę opinię, kieruję się przede wszystkim obserwacjami dotyczącymi: liczby przeczytanych przez uczestników dzieł literackich, należących do szeroko rozumianego kanonu literatury polskiej i światowej; umiejętności napisania dłuższej wypowiedzi na temat dzieł literackich – wypowiedzi problemowej (rozprawki) lub interpretacyjnej, których poziom i sprawność były rezultatem wielokrotnie powtarzanych ćwiczeń w pisaniu takich prac; kolejnych lektur pogłębiających rozumienie tekstu lub problemu, dyskusji w gronie uczniów z udziałem nauczyciela itp. Wysoki poziom wypowiedzi ustnych wynikał niejako z umiejętności pisania dłuższych prac, przy których trzeba było zmierzyć się z koniecznością nazwania zjawisk, procesów, postaw itp. Punkt startowy wspólny dla wszystkich kandydatów OLiJP, wyjściowy poziom wiedzy, wynikający z oczekiwań określonych przez program kształcenia, był ustawiony bardzo wysoko, a rezultaty uzyskiwane przez finalistów i laureatów Olimpiady Polonistycznej były w pewnej mierze pochodną tego stanu rzeczy. Pamiętam zażarte spory wśród jurorów, toczone w tamtym czasie, o przyznanie tytułu laureata poszczególnym osobom, które wykazały się niebywałą znajomością rozpraw i zagadnień teoretycznoliterackich, pogłębianą wiedzą z zakresu poetyki, czytaniem w najnowszych pracach z zakresu krytyki literackiej, umiejętnością przywołania kontekstów literatury światowej, wiedzą z filozofii czy historii sztuki.

Warto zwrócić uwagę, że w naturalny sposób ten stan rzeczy znalazł swoje odzwierciedlenie w rozbudowaniu programu Olimpiady Polonistycznej po 1990 roku (szczególnie jeśli chodzi o tematy ustne do przygotowania na III etap zawodów), w zwiększeniu liczby uczestników finałowego etapu z 100-110 osób do roku 1990 do ponad 200 w kolejnych latach, a także w proporcjonalnym zwiększeniu liczby laureatów. O ile w dwóch pierwszych dziesięcioleciach ich liczba wahała się w granicach od kilkunastu do dwudziestu kilku osób rocznie, w roku 1990 były to już 32 osoby, od kolejnego roku – ponad 40 osób, a w tej liczbie znaleźli się także uczniowie spoza Polski. Od roku 2014 liczba osób, którym przyznano tytuł laureata, była znów mniejsza niż 40 osób rocznie, choć wśród zwycięzców znaleźli się także uczniowie spoza Polski. Dodajmy, że w ostatnich latach rocznie uczestniczy w zawodach III stopnia ok. 180 osób z Polski oraz ok. 35 osób spoza kraju.

Rezygnacja z tego sposobu kształcenia w szkołach podstawowych i średnich, w nowo wprowadzonych w 1999 roku gimnazjach i w konsekwencji w trzyletnich liceach, musiała się odbić na charakterze przygotowania uczniów szkół średnich, a w konsekwencji także na uczestnikach Olimpiady. W przekonaniu piszącego te

słowa przy dość podobnych tematach i zadaniach stawianych przed olimpijczykami podczas zawodów zwiększył się dystans między tym, co oferuje szkoła, do jakiego poziomu wiedzy polonistycznej doprowadza ucznia, a tym, co powinien on zaprezentować podczas zawodów polonistycznych. Jak każde uogólnienie, także i to może być krzywdzące dla wielu uczniów i nauczycieli – pedagogów niezwykle, którzy są także odbiorcami i uczestnikami współczesnej kultury literackiej, wybitnymi krytykami literackimi, teatralnymi i filmowymi, pasjonatami, mentorami i przewodnikami, a przede wszystkim – nauczycielami polonistycznego warsztatu i umiejętności lekturowych wysokiej klasy. Piszę jednak o pewnej prawidłowości statystycznej. Zwróćmy uwagę, że taki sposób kształcenia, w którym zbyt wiele pozostawia się wyborom ucznia i nauczyciela, przenosi na barki pedagogów zarówno zadanie wprowadzenia w kulturę, jak i – w znacznej mierze – także wyboru tekstów i treści, które należy zaproponować uczniowi, szczególnie tych, które wymagają w miarę systematycznej aktualizacji. Zdejmuje on zarazem z nauczyciela konieczność weryfikacji tej właśnie części procesu kształcenia, ponieważ w znacznej mierze wyłącza ją z oceny maturalnej. O ile zatem wcześniej wysiłek nauczyciela – bierzemy pod uwagę przede wszystkim przygotowanie do Olimpiady Polonistycznej – koncentrował się na „prowadzeniu” uczniów, to przy zminimalizowaniu stałej podstawy lekturowej (tekstów obowiązkowych do przeczytania) nauczyciel pozostał w swoich wysiłkach sam, a szkoła przestała zapewniać pewne minimum wiedzy polonistycznej – znajomości lektur, a co za tym idzie: możliwości ich porównywania, wiedzy wynikającej z analiz i interpretacji, rozeznaniu w tradycji polskiej i europejskiej, podstawowej znajomości słownictwa niezbędnego do odbioru szeroko rozumianych tekstów kultury. W efekcie cechą charakterystyczną przygotowania olimpijczyków, absolwentów gimnazjów i uczniów trzyletniego liceum stała się imponująco pogłębiona wiedza z zakresu wybranego na zawody tematu i bezradność wobec konieczności przywołania nawiązań spoza tego obszaru. Zwróćmy uwagę, że wykorzystane wyżej formuły prowadzą do podziwu i uznania dla wysiłków uczniów i nauczycieli przy jednoczesnym wskazaniu zasadniczej zmiany charakteru kształcenia polonistycznego. Z punktu widzenia organizatorów Olimpiady Polonistycznej było to znaczące zubożenie procesu kształcenia jako całości. Wysokie oceny przygotowania uczniowie docierający do III etapu zawodów zawdzięczali swoim własnym studiom nad tematem czy problemem zaproponowanym na zawodach szkolnych, stając się niejako ekspertami od tak wyodrębnionych zagadnień – związanych np. z literaturą staropolską, romantyczną czy z II połowy XIX wieku. Można byłoby powiedzieć, że podczas wszystkich etapów wykorzystywali wiedzę zdobytą do zawodów szkolnych – ale rzeczywistość wyglądała jednak inaczej: uczestnik, zyskawszy pomoc w postaci tematu na I etap, podsunętych dyspozycji i zaproponowanych lektur (bibliografia do tematu), po-

dejmował indywidualne studia nad problemem, pogłębiając i poszerzając swoją wiedzę na kolejnych etapach⁴.

Olimpiada pełniła (i nadal pełni) bardzo różne funkcje, w zależności od miejsca, w którym jest przeprowadzana. To oczywiście truizm, ale te same utwory literackie odbierane są nieco inaczej przez olimpijczyków w zależności od miejsca ich zamieszkania (wymieńmy miejsca, skąd pochodzą): na Wileńszczyźnie, w okolicach Lwowa, Chmielnickiego czy w Odessie, w Grodnie i Nowogródku, Suczawie i Atenach, Lyonie, Brukseli czy Zurychu, na Górnym Śląsku i na Opolszczyźnie bądź w Warszawie, Poznaniu, Krakowie i wielu miejscach w całej Polsce. W inny sposób odnoszą się też do kwestii tożsamościowych, w inny sposób wprowadzają w świat kultury wysokiej i w tradycję, ale niewątpliwie budują mocną, wspólną płaszczyznę porozumienia. Ograniczenie obowiązkowej podstawy lekturowej przyniosło pod tym względem same straty. Zwiększenie liczby obowiązkowych lektur szkolnych w nowo wprowadzonej podstawie programowej czteroletniego liceum powoduje, że Olimpiada Polonistyczna staje się beneficjentem tej zmiany i jej organizatorzy w najbliższych latach będą starali się do maksimum wykorzystać spodziewany wzrost poziomu kształcenia polonistycznego w szkołach średnich, a w każdym razie fakt, że wszyscy uczniowie liceów ogólnokształcących zostaną zobligowani do zapoznania się ze znacznie większą liczbą lektur obowiązkowych. Nie czuję się uprawniony do oceny aktualnie wprowadzanej podstawy programowej dla szkół podstawowych i średnich. Mam tylko nadzieję, że wskazana wyżej zmiana przyniesie pozytywne skutki, które będzie można wykorzystać z pożytkiem zarówno dla uczniów i ich nauczycieli, jak i całej Olimpiady Polonistycznej.

Olimpiada dla szkół podstawowych

W roku szkolnym 2019/2020 po raz pierwszy zostały przeprowadzone zawody Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych. Sam pomysł na utworzenie tego rodzaju konkursu powstał kilkanaście lat wcześniej jako reakcja na stopniowe obniżanie poziomu kształcenia w szkołach średnich, ale dopiero od niedawna pojawiła się możliwość jego realizacji. Wydawało się, że powołanie „małej” Olimpiady Polonistycznej pozwoli na zwiększenie zainteresowania uczniów szkół podstawowych szkolnym przedmiotem, zwiększy atrakcyjność rozumiejącej

⁴ Wszystkie tematy na zawody szkolne wraz z bibliografią i dyspozycjami od roku 2002 do dziś dostępne są na stronie internetowej <https://www.olijp.pl/?q=node/24> [dostęp: 2-8.02.2020; wszelkie aktualizacje wprowadzane są systematycznie pod tym samym adresem]. Corocznie Komitet Główny proponuje ok. 10 tematów na zawody szkolne, w tym jeden z zakresu nauki o języku i jeden lub dwa z wiedzy o teatrze.

lektury, pokaże mechanizmy czytania, interpretacji dzieła literackiego, a w dalszej konsekwencji – zwiększy zainteresowanie także Olimpiadą dla szkół przygotowujących do matury.

„Mała” Olimpiada została zorganizowana według bardzo podobnego modelu, co tradycyjna Olimpiada przeznaczona dla uczniów liceów. Przejęła z niej znaczne partie regulaminu, niektóre typy zadań, dostosowane oczywiście do możliwości uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej, ale także – co chyba najważniejsze – pewien sposób myślenia o rozmowie z uczniem (a nie o „egzaminie” czy „eliminacjach”), stawianiu pytań wymagających od niego myślenia i mądrego, to znaczy rozumiejącego czytania. Olimpiada na żadnym poziomie wiekowym i na żadnym etapie zawodów do czytania nie zachęca, ponieważ jest przeznaczona dla tych, którzy już potrafią sprawnie pisać i dla których proces lektury jest przynajmniej w pewnej mierze częścią ich codzienności. Rolą Olimpiady jest raczej profesjonalizacja tych czynności na poziomie dostępnym uczniom szkół odpowiednio podstawowych i średnich, swoiste „obudzenie” dyspozycji, pokierowanie procesem lektury, rozwijanie kompetencji zapoczątkowanych już w procesie kształcenia. W ostatnich klasach liceum te zachowania lekturowe są już w dużej mierze ukształtowane. Jednak na etapie szkoły podstawowej jeszcze się formują i mamy nadzieję, że uda się je wesprzeć i rozwinąć.

Zadania stawiane uczniom tak właśnie zostały pomyślane. A zatem na etapie szkolnym zaproponowano uczniom dwa tematy, w pierwszym roku były to: *Literackie obrazy szkoły* oraz *Bez wyjścia? Młodzież wobec problemów swoich czasów*. Do każdego z tematów dobrano po 5 utworów napisanych prozą (powieści, opowiadania), przeznaczonych na poziom wiekowy uczniów szkoły podstawowej, ale innych niż te, które znajdują się w podstawie programowej – aktualnych, żywych, dotyczących tych problemów, które są udziałem nastolatków bądź osadzone w przeszłości, pozwalają im zrozumieć także teraźniejszość. Uczeń powinien przeczytać wszystkie utwory z wybranego przez siebie bloku. Na ok. 2 tygodnie przed zawodami dowiaduje się ze strony internetowej, jakie będą konkretne tematy, które powinien podjąć, pisząc wypracowanie (rozprawkę, charakterystykę lub inny, podobny typ wypowiedzi)⁵. Samą rozprawkę pisze w szkole pod okiem nauczyciela, nie korzystając z żadnych pomocy ani tekstu wskazanych utworów. Może je sobie przygotować oczywiście wcześniej, ale ostatecznie uczestnik pisze zdany tylko na siebie, swoją pamięć, wcześniejszą pracę z tekstem, przemyślenie problemu. Zakres możliwej kreatywności jest, jak można sądzić, wystarczająco duży, a wyniki zarówno w pierwszym, jak i w drugim roku były bardzo dobre.

⁵ Z uwagi na późne rozpoczęcie I OLiJP-SP w roku szkolnym 2019/2020 ogłoszenie tematów bloków do przygotowania lekturowego i szczegółowych tematów na zawody I stopnia zbiegło się w czasie.

Etap drugi ma nieco podobny charakter, lecz wymaga znacznie większej dojrzałości i kolejnych lektur. O ile do poziomu szkolnego wystarczało pięć pozycji zgrupowanych wokół jednego zagadnienia, a uczniowie mogli wybierać spomiędzy dwóch bloków, na kolejnym etapie muszą znać wszystkie 10 lektur, a tematy, poznawane dopiero na sali, w której przeprowadzane są zawody II stopnia, są dla nich pewnym zaskoczeniem – i mają charakter przekrojowy.

Autorzy testu językowego stawiają z kolei przede wszystkim na językową pomysłowość i wyobraźnię ucznia, bogactwo jego słownictwa, umiejętność czynnego operowania nie tyle terminami z zakresu nauki o języku (na to przyjdzie czas), ale sprawnego użytkownika systemu językowego. Od drugiej edycji podejmiemy próbę wykorzystania w teście językowym na tym etapie materiału językowego z utworów literackich przeczytanych w szkolnej części Olimpiady. Zatem preferowana jest nie erudycja i opanowanie gramatyki, ale doświadczenie językowe i lekturowe, kompetencje wynikające z różnorodnych form uczestniczenia w kulturze literackiej. Im bardziej sposób myślenia o kształceniu polonistycznym łączy w całość wiedzę o literaturze i języku, tym, jak można sądzić, lepsze rezultaty udziału w tym konkursie. Filologiczny, integrujący obie części dyscypliny (naukę o literaturze i naukę o języku) charakter myślenia o przedmiocie zwanym język polski powinien przynieść najlepsze efekty.

Trudna sztuka interpretacji wierszy pojawia się dopiero podczas ustnej części zawodów okręgowych. Uczniowie wiedzą z góry, które wiersze konkretnych autorów, znanych im z podstawy programowej, mogą otrzymać do odczytania. Utworów corocznie jest i będzie 25 – po 5 wierszy każdego z pięciu autorów, dwóch poetów z epok dawniejszych, trzech z XX i XXI wieku. W pierwszym roku byli to: Jan Kochanowski, Adam Mickiewicz, ks. Jan Twardowski, Wisława Szymborska i Joanna Kulmowa, a wybrane przez organizatorów wiersze raczej nie były analizowane w praktyce szkolnej. Do twórczości poszczególnych poetów podana jest także zminimalizowana literatura przedmiotu – łatwa w językowym odbiorze, wprowadzająca w odpowiednią problematykę, pozwalająca uczniowi „ustawić” swoją wypowiedź na oczekiwanym od olimpijczyków poziomie. Podczas zawodów uczeń losował jeden utwór i po 20-30 minutowym przygotowaniu podejmował rozmowę na jego temat z komisją, wykorzystując swoją wiedzę o pisarzu – o jego biografii, poetyce, ale przede wszystkim – o samym utworze, jego znaczeniu, budowie, cechach charakterystycznych itp. Pierwsze doświadczenie było pozytywne, kolejne zależą zarówno od uczniów i nauczycieli, jak i organizatorów.

Od drugiej Olimpiady na tym etapie zawodów wprowadzona zostanie ponadto interpretacja głosowa tekstu literackiego. Do niej jednak, podobnie jak do kwestii etapu trzeciego, których nie dane nam było w pierwszym roku zrealizować, przyjdzie wrócić przy innej okazji.

Zadania i oceny

Problemy, z jakimi styka się OLiJP i OLiJP-SP w codziennej praktyce, mają bardzo różną naturę. Na dwa chciałbym zwrócić uwagę, choć źródłem obu jest ta sama panująca we współczesnej edukacji i nauce dążność do standaryzacji i formalnego porządkowania całej złożonej rzeczywistości literackiej i językowej.

Pierwszy zatem – to charakter pracy pisemnej. W praktyce olimpijskiej wykorzystujemy kilka modeli wypowiedzi. Wymieńmy je zatem – w liceum na etapie szkolnym jest to długa praca przygotowawcza pisana w domu, z przypisami i bibliografią, licząca do 15 stron standardowego wydruku komputerowego, potem rozprawka pisana podczas zawodów okręgowych albo interpretacja „ukierunkowana”, czyli propozycja utworu literackiego przeznaczonego do zinterpretowania, uzupełniona o dyspozycję, pozwalającą odnieść go do określonej tradycji literackiej, gatunkowej itp., wreszcie – na trzecim etapie – znowu rozprawka oraz interpretacja porównawcza, zestawiająca dwa wiersze, dwie całości napisane prozą lub inne konfiguracje niewielkich utworów dawnych i współczesnych.

W Olimpiadzie dla Szkół Podstawowych zakres oczekiwań jest dość podobny, tyle, że nie proponujemy pisania interpretacji w żadnej postaci, a formy rozprawkowe przybierają postać opisów, charakterystyk, rozprawek problemowych czy po prostu rozprawek – odpowiednich dla tego poziomu kształcenia. Od razu dodam, że referowane tu obserwacje są rezultatem patrzenia z perspektywy Komitetu Głównego i zawodów III stopnia, także sporadycznie II stopnia i szkolnych, zatem stykamy się z uczniami już w jakiś sposób wybranymi, najlepszymi z tych, którzy zgłosili się do zawodów na wcześniejszych etapach.

Na czym zatem polega problem?

Po pierwsze, na przyzwyczajeniu uczniów do pisania prac szkolnych o określonych rozmiarach. Wydawałoby się, że długość i charakter wypowiedzi pisemnej zależą od dojrzałości intelektualnej i pisarskiej ucznia, jego doświadczeń i kompetencji lekturowych, dojrzałości społecznej itp. Tymczasem po wyczerpaniu pierwszych dwustu wyrazów napięcie intelektualne ucznia słabnie. Ma pewne kłopoty z kompozycyjnym uporządkowaniem większej wypowiedzi. Oczywiście – nie jest to reguła i efekt licznych samodzielnych lektur daje o sobie znać właśnie w szerszym horyzoncie takiej pracy. Ale prace są zdecydowanie krótsze od tych, które uczestnicy pisali kilkanaście lat temu, analiza problemu kończy się na tyle wcześnie, że często brak w niej głębszego rozpoznania podejmowanego tematu, nie ma na nie miejsca, ponieważ uczeń nie widzi takiej możliwości – jest przyzwyczajony do pewnej powierzchowności nie dlatego, że brak mu zdolności czy inteligencji, ale taki model samoograniczenia przynosi z zewnątrz – najpewniej ze szkoły⁶.

⁶ Także w kolejnej Olimpiadzie dla Szkół Podstawowych zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli pojawiły się wątpliwości dotyczące objętości pracy: ile powinna liczyć słów?

Niewiele inaczej jest z interpretacją utworu literackiego. Pomysł, by interpretację zaczynać od „tezy interpretacyjnej”, czyli inaczej: trudny proces rozpoznawania złożonej organizacji tekstu literackiego zaczynać od efektu końcowego, jest metodologicznie bardzo wątpliwy i niejako z założenia ogranicza proces poznawczy. Organizatorzy Olimpiady Polonistycznej nigdy nie posługują się tego rodzaju propozycjami, ale nie da się ukryć, że praktyka szkolna wdziera się także na teren konkursów wszędzie tam, gdzie szkolne doświadczenie dominuje nad pracą indywidualną, nad samodzielnym czytaniem i refleksją. Wiąże się to z jeszcze jednym problemem, jakim jest samo czytanie utworu literackiego. Przyzwyczajeni do praktyki poszukiwania „informacji” w każdym przekazie tekstowym uczniowie z trudnością przyjmują oczywisty skądinąd fakt, że dzieło literackie „mówi” do odbiorcy całym swoim złożonym sposobem organizacji, grą z tradycją, nawiązaniami intertekstualnymi, w związku z tym nie widzą konieczności uważnej lektury utworu, analizy jego wewnętrznych powiązań i zależności oraz zewnętrznych nici wiążących tekst z epoką, innymi dziełami literackimi – na ile jest to oczywiście potrzebne w tym postępowaniu. Ograniczenie wiedzy o świecie powoduje z kolei, że wpisane niegdyś w tekst odwołanie się pisarza do wiedzy czytelnika przestaje być w tym przypadku działaniem funkcjonalnym. Brak podstawowej wiedzy ogólnej z zakresu historii, geografii, biologii i innych dziedzin utrudnia czytanie utworu literackiego, ponieważ ten intencjonalnie zakładał inaczej wykształconych czytelników. Zaproponowany na zawodach III stopnia w 2017 roku do interpretacji porównawczej wiersz Czesława Miłosza *O świecie* z tomu *Nieobjęta ziemia* z 1984 roku wydawał nam się stosunkowo prosty.

Przytoczę go, jest krótki:

O, jakże trwałe. O, jak potrzebujemy trwałości.
 Światłem nasycą się niebo przed wschodem słońca.
 Lekko różowieją gmachy, mosty i Sekwana.
 Byłem tu, kiedy ta, z którą idę, nie urodziła się jeszcze
 I miasta na dalekiej równinie stały nienaruszone,
 Zanim wzbily się w powietrze pyłem nagrobnej cegły,
 I mieszkali tam ludzie, którzy nie wiedzieli.
 Rzeczywista jest dla mnie tylko ta chwila o świecie.
 Żywoty, które minęły, są niepewne jak ja dawny.
 Zaklęcie rzucam na miasto, prosząc, żeby trwało⁷.

Wiersz Miłosza został zestawiony w parze z *Pieśnią II* Jana Kochanowskiego z *Pieśni kilku*, przytoczę tylko pierwszy dwuwiersz tego znanego utworu:

⁷ C. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 822.

Nie ma świat nic trwałego, a to barzo k rzeczy:
Jaki liścia, taki jest rodzaj i człowieczy⁸.

Interpretacja wiersza Miłosza wymagała znajomości zarówno faktów z jego biografii, najważniejszych wydarzeń historycznych połowy XX wieku, jak i pewnej wiedzy o topografii określonej części Europy. Dla wielu piszących była to bariera nie do pokonania: nie było wiadomo, o jakich równinach mowa w wierszu, skąd i dlaczego nagrobna cegła starta na pył, dlaczego Miłosz zestawia Sekwanę z dalekimi równinami. A przecież czytamy utwór laureata Nagrody Nobla z 1980 roku, jednego z najwybitniejszych polskich poetów i pisarzy, których biografia i twórczość powinny być znane nie tylko olimpijczykom.

Gdyby było to zjawisko szersze, wymagałoby interwencji. Przed kilkunastu laty obserwowaliśmy sytuację odwrotną – to nie wypracowania, lecz interpretacje stanowiły mocną stronę przygotowania uczniowskiego i musieliśmy wykonać kilka ruchów korygujących (a może raczej: wyrównujących), jak na przykład wprowadzenie opisu rozprawki na stronę internetową olimpiady i przyznawanie specjalnej nagrody za najlepsze prace tego typu, aby naprawić tę sytuację. Działanie przyniosło pożądaną skutek. Od dwóch lat przyznajemy nagrodę także za najlepsze prace interpretacyjne i poziom analizy wierszy znowu się podniósł, pojawiają się interpretacje porównawcze na bardzo wysokim poziomie. Nie jest ich wiele, ale są – i to z różnych części Polski, zatem odwrócenie trendu, na który wskazywałem wyżej, jest możliwe...

Drugi zasadniczy problemem to obiektywizacja ocen uczniowskich prac w olimpiadzie licealnej. Od lat używamy skali punktowej od 0 do 60 punktów lub od 0 do 30 w zależności od etapu zawodów. Nie przekładamy ich na oceny szkolne, nie dzielimy na oceny cząstkowe i nie „kategoryzujemy”: np. 12 punktów za styl, 6 za kompozycję itd. Kładziemy nacisk na ocenę pracy jako całości – w regulaminowych kryteriach formułujemy to w następujący sposób: prace powinny odznaczać się „rzeczowością, ścisłym związkiem z tematem, logiczną budową, problemowym ujmowaniem wskazanych zagadnień, samodzielnym rozpatrywaniem zjawisk literackich, poprawnością językową i formalną”⁹.

Od tych ocen odwołują się zarówno rodzice, nauczyciele, jak i nowi jurorzy, niemający doświadczenia ani w Olimpiadzie Polonistycznej, ani w praktyce akademickiej na wyższych szczeblach kariery naukowej. Powszechne przekonanie, że tylko szczegółowo opracowany i drobiazgowy system punktowania poszczególnych osiągnięć daje miarodajny obraz i w kształceniu, i w nauce, odczuwamy dziś w środowiskach akademickich wyjątkowo dotkliwie. Zwróćmy uwagę, że (nazwijmy go

⁸ J. Kochanowski, *Pieśni*, oprac. L. Szczerbicka-Ślęk, BN I 100, Wrocław 1998, s. 116.

⁹ Regulamin OLJP [online], <https://www.oljip.pl/?q=node/27> [dostęp: 8.02.2020 – i w tym przypadku kolejne aktualizacje wprowadzane są zawsze pod tym samym adresem].

tak umownie) holistyczny mechanizm oceny pracy umożliwia docenienie indywidualizmu ucznia, odmienności jego przygotowania, kompetencji językowych, pojawiających się w dowolnych konfiguracjach. Formalnie rzecz biorąc, olimpiady przedmiotowe należą do programu przeznaczonego dla „uczniów zdolnych”. Obiektywizacja wymagań i ocen jest w związku z tym bardziej podobna do działań w świecie akademickim, do oceny rozpraw naukowych i wszelkich form zaawansowanej twórczości o takim charakterze, docenienia intelektualnej propozycji, jej adekwatności do analizowanego problemu – niż do standaryzacji wyrażającej się w punktach przyznawanych za poszczególne tzw. „kryteria”. Podczas dyskusji nad pierwszą wersją tej wypowiedzi zwrócono uwagę, że dziś w refleksji metodycznej przedstawiony wyżej punkt widzenia jest pewną oczywistością. Niewątpliwie tak jest, przynajmniej w środowisku metodyków – a przecież rokrocznie w toku czynności oceniających w Olimpiadzie Polonistycznej w dyskusjach jury powracamy do przedstawionego tu problemu, przekonujemy jurorów i nauczycieli, że w naukach humanistycznych istnieje zobiektywizowany proces oceniania, niesprowadzalny do drobiazgowej punktacji, że posługuje się nim zarówno krytyka literacka, historia literatury, jak i złożony system oceniania prac z zakresu nauki o literaturze.

Lekcja polskiego...

Lektura programu IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej i uczestnictwo w obradach uświadamia, że szereg różnych problemów, z którymi boryka się dzisiejsza szkoła w związku z obecnością w niej uczniów-cudzoziemców, dzieci imigrantów, ale także z wewnętrznymi problemami społecznymi III RP – było już wcześniej w różnych formach doświadczeniem polskich szkół poza granicami Rzeczypospolitej i zajęć oraz spotkań prowadzonych w ramach Olimpiady Polonistycznej na Litwie, Łotwie, Białorusi, Ukrainie, w Rumunii i w innych krajach. Kilka słów poświęćmy tej sprawie.

W roku 2019 minęło 30 lat od chwili, w której przeprowadzone zostały pierwsze zawody polonistyczne poza Polską, konkretnie – na Litwie, w małej miejscowości o nazwie Podbrodzie w rejonie święciańskim, nieopodal Zułowa, rodzinnego dworu Józefa Piłsudskiego, zresztą w szkole wybudowanej w okresie międzywojennym ze środków Fundacji Marszałka. Pierwsze lata na Litwie, Białorusi i Ukrainie były bardzo mocno naznaczone przełamywaniem stereotypów i sytuacji związanych jeszcze z zamierającym PRL-em i rozpadającym się Związkiem Radzieckim, w którym pod wieloma względami niejako „zamrożono” proces formowania się nowego kanonu, utrwalając wartość i aktualność lektur z XX-lecia międzywojennego. Mniej więcej od lat 1992-1993 w Olimpiadzie pojawili się uczniowie polskich szkół na Litwie oraz uczniowie szkół z pozostałych krajów ościennych, dla których przystą-

pienie do intensywnego kształcenia polonistycznego wynikało w znacznej mierze z poszukiwania tożsamości. Ich lektura polskich dzieł literackich, szczególnie XIX i pierwszej połowy XX wieku – Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, Sienkiewicza, Orzeszkowej, Zapolskiej, później Miłosza czy Herberta, Strykowski, Lema, Staffa – miała charakter identyfikacji narodowej, językowej i miejscowej, lokalnej, dookreślenia tożsamości, a rozmowa na tematy historycznoliterackie nosiła niejednokrotnie charakter bardzo osobisty, w żywy sposób dotykający sprawy polskiej tożsamości młodych ludzi przyjeżdżających z dawnych kresów. Dopiero z czasem pojawił się dystans wynikający z upowszechnienia wiedzy o współczesnej literaturze polskiej – krajowej i emigracyjnej – i aktualizacji form uczestniczenia we współczesnej kulturze literackiej. Nie zmienia to jednak czytelniczego nastawienia i miejsce poetów XIX wieku – szczególnie na Litwie – zajęli pisarze II połowy XX wieku, wywodzący się z Wilna lub związani z północno-wschodnimi kresami, obok Miłosza jest to szczególnie Tadeusz Konwicki, czasem młody Gałczyński, Teodor Bujnicki, ale także na nowo odkrywani Weyssenhoff, Syrokomla, Michał Czajkowski związany ze Śniadeckimi czy Gabriela Puzyńska. Oczywiście – nie wszyscy pisarze związani z miejscami pochodzenia olimpijczyków są w ten sposób czytani, nie ze wszystkimi uczestnikami dane jest nam rozmawiać na te tematy, zawsze będzie to wiedza wybiórcza. Nie przypadkiem jednak Olimpiada Polonistyczna w polskich środowiskach na Litwie jest do dzisiaj oficjalnie nazywana Świętem Mowy Ojczystej.

Polskie szkoły na Wschodzie miały stosunkowo wysoki poziom nauczania i szybko przystosowywały się do nowych warunków, przenosiły na Wschód nowe koncepcje dydaktyczne i sposoby kształcenia, były też atrakcyjne dla uczniów o niepolskim pochodzeniu. W kilka lat później wśród uczniów odpowiadających wówczas na Białorusi, Ukrainie, Łotwie, a sporadycznie nawet na Litwie pojawili się uczestnicy głęboko zainteresowani polską literaturą, językiem, kulturą, ale czasem ostrożnie wskazujący swoją niepolską tożsamość. Uczestnicy ci wydobywali z polskiej literatury wartości artystyczne dla siebie ważne, znaki kultury europejskiej dawnej i współczesnej, odpowiedzi na pytania o rozumienie nowoczesności – i na pytania o korzenie odpowiadali, że są Polakami, ale także Litwinami, Ukraińcami, Białorusinami, Ormianami lub mieszkańcami Odessy, później także – dziećmi emigrantów w drugim pokoleniu z krajów położonych na zachodzie i południu Europy, niepewnymi swojej tożsamości, w jakiejś mierze poszukującymi jej. Przed wielu laty w Olimpiadzie przyjęto założenie, że nie powinno się pytać nikogo o narodowość – było to tym ważniejsze, że spełnienie kryterium polskiego pochodzenia było przez ponad 20 lat warunkiem przyznania stypendium Rządu RP. Organizatorzy Olimpiady wynegocjowali z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego zasadę, że w przypadku olimpijczyków jedynym kryterium przyznawania stypendiów jest znajomość polskiej literatury i języka – w takiej właśnie kolejności – poświadczona dyplomem Olimpiady. To, co uczestników łączyło, to żywy stosunek do literatury

polskiej dawnej i współczesnej, fascynacja i powiązane z nią poczucie identyfikacji z wartościami, które niosła. Wszelkie inne kwestie tożsamościowe czy identyfikacyjne pozostawały już ich prywatną sprawą... Prof. Daniel Zych, przeprowadzający przez kilkanaście ostatnich lat zawody polonistyczne na Ukrainie, wprowadził do niej pytania dotyczące nowej, lokalnej literatury polskiej i ukraińskiej, znanej olimpijczykom. W ten sposób polska literatura weszła w bezpośredni związek z utworami powstającymi tu i teraz w ukraińskich realiach, a uczniowie mogli wspomóc się np. znajomością Jurija Andruchowycza, opowiadając o prozie Stanisława Vincenza czy Andrzeja Stasiuka.

Być może właśnie takie postawienie tej sprawy okazało się ostatecznie najkorzystniejsze dla dalszego rozwoju zawodów polonistycznych. Wiedza akademicka i szkolny przedmiot wchodzi w swoisty układ, łączący i spajający tradycję z teraźniejszością, z których uczniowie wybierają to, co dla nich rzeczywiście istotne. Im więcej możemy im zaproponować: tematów, lektur, inspiracji teoretycznych, zagadnień problemowych, tym szerszy, a przede wszystkim głębszy jest obszar inspiracji i potencjalnych wyborów. Bez pomocy szkoły, a przede wszystkim – nauczycieli, rzetelnie kształtujących podstawy polonistycznych umiejętności, a potem prowadzących kolejnych uczniów do tytułu laureata czy finalisty, w Olimpiadzie niewiele da się jednak zrobić.

Wybrana bibliografia

Autoportret z Olimpiadą w tle, red. M. Skucha, Kraków 2020.

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty, praca zbiorowa, red. B. Chrzastowska i T. Kostkiewiczowa, wyd. 2 zmienione i uzupełnione, Warszawa 1988.

Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra, t. 1-3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, współpraca redakcyjna A. Kania, E. Strawa, seria „Edukacja nauczycielska polonisty”, t. XX, Kraków 2014.

Wokół Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, red. A. Wójtowicz, Warszawa 2013.

Polish Literature and Language Olympiad in the Face of Changes in the Education Process in Primary and Secondary Schools

Summary

In the 2019/2020 school year, the jubilee 50th Olympiad of Polish Literature and Polish Language for high school students was organised, as well as the first one for primary schools. Unfortunately, due to the epidemic, the third stage of both competitions had to be canceled, and all those who had qualified for them were awarded the title of finalist. Counting from the year 1970, students with

the title of laureate (over 1,700 people) and finalist (about 7,000 people) of the Olympiad for high schools have become a significant part of the Polish intelligentsia with a humanities education.

The Olympiad are intended for the best students who, under the supervision of their teachers, prepare for Polish language professions, using school education as a starting point. Over the past 20 years, the expectations of the Olympiad jury have not changed significantly, but due to the educational reforms, the level and nature of school preparation has changed significantly during this time. The discussion here is supplemented with comments on the role played by set books in shaping the identity of participants from outside Poland.

Keywords: Olympiad in Polish literature and language, gifted student, Polish literature abroad, interpretation of a literary work, essay.

Praktyki lekcyjne a praktyki egzaminacyjne – miejsca wspólne i rozdroża

*Ze zrozumieniem najpierw się czyta, potem się pisze,
potem uczy czytać, potem uczy pisać.
Tylko tak. I zawsze inaczej¹.*

Procedury, egzaminy

Współczesna polska szkoła funkcjonuje w świecie społecznym, którego specyfikę oddają pojęcia *epoka cyfrowa* i *płynna nowoczesność* z jednej strony, a *standard* i *norma* z drugiej. Młodzi ludzie, przyklejeni fizycznie *okiem i ciałem* do smartfona, a przez niego do emocji i życia innych ludzi w przestrzeni cyfrowej uczęszczają w świecie materialnym do szkoły poddanej dziś różnym formom standaryzowania i wyposażonej w procedury, np. administracyjne czy ewaluacyjne, znajdują się w trybach wystandaryzowanego i proceduralnego mechanizmu. Jego elementem pozostają dziś zarówno lekcje, jak i egzaminy zewnętrzne.

Aby zilustrować dynamikę zmian w polskim systemie egzaminowania na przestrzeni ostatnich dwudziestu przecież tylko lat (1999-2019), przywołam kilka dat: w 2002 roku przeprowadzono po raz pierwszy egzamin gimnazjalny i sprawdzian w szóstej klasie szkoły podstawowej, w 2005 roku pierwszą nową maturę, w 2012 roku uczniowie zdawali zmodyfikowany egzamin gimnazjalny, w 2015 zmodyfikowany sprawdzian i egzamin maturalny, w 2016 roku odbył się ostatni sprawdzian w szóstej klasie szkoły podstawowej, w 2019 odbył się pierwszy egzamin ósmoklasisty, w 2021 roku odbędzie się ostatni egzamin gimnazjalny, a w 2023 roku odbędzie się nowy egzamin maturalny przygotowany dla czteroklasowego liceum po szkole podstawowej wg podstawy programowej z 2018 roku.

¹ K. Kuczyńska-Koschany, *Nauczyciel(ka) – czyli kto? Zamiast abecadła*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 8 [online], <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/17116/16895> [dostęp: 17.11.2019].

Procedury egzaminacyjne podlegały już wielokrotnie zmianom, ale jedno pozostaje niezmiennie: egzamin jest zewnętrzny i ogólnokrajowy (zgodny z ogólnokrajowymi procedurami i standardami egzaminacyjnymi – tak było na początku – oraz podstawą programową). Problemem, który będę chciała poddać refleksji w niniejszym artykule, jest pytanie o wzajemne relacje między nauczaniem a egzaminowaniem. W jaki sposób egzaminy, w tym typy zadań sprawdzających kompetencje polonistyczne, oraz kryteria ich oceniania wpływają na proces dydaktyczny? Czy specyfika kształcenia polonistycznego w zakresie umiejętności nadawczo-odbiorczych uczniów jest uwzględniana w kształcie egzaminu?

Wymienione w tytule słowo *praktyki* rozumiem za słownikami ogólnymi języka polskiego jako ‘działanie, które jest wykonywane przez kogoś regularnie w określonej sytuacji’², ‘świadome, celowe działanie wykonywane regularnie’³. Oznacza to, że praktyką pozostają zarówno działania podejmowane przez nauczycieli, którzy w procesie nauczania przez trzy lata nauki w liceum (lub cztery w technikum), kontynuując pracę dydaktyczną polonistów ze szkoły podstawowej i gimnazjum, kształtują umiejętność tworzenia dłuższej wypowiedzi, jaką jest rozprawka, jak i działania podejmowane w toku przygotowania, przeprowadzenia i oceny wypracowań egzaminacyjnych (kształt arkusza, procedura przeprowadzenia egzaminu i zasady oceniania prac). Słowa kluczowe dla IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej „Lekcja POLSKI(ego) – praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku” potraktowano w niniejszym artykule jako punkt wyjścia do refleksji na temat relacji między lekcją rozumianą jako zdarzenie będące elementem procesu edukacyjnego a egzaminem jako podsumowaniem i oceną efektów tego procesu.

Ponieważ do egzaminów przystępuje co roku większość populacji uczących się, istotne wydaje się to, co i jak podczas egzaminów jest sprawdzane. Czy utrwalają one jedynie transmisyjny model nauczania, czy być może sposób skonstruowania arkuszy egzaminacyjnych i rozłożenia akcentów dotyczących wiedzy i umiejętności absolwentów kolejnych etapów edukacyjnych wymusza nauczanie problemowe, twórcze? Jaki wpływ na praktyki lekcyjne mogą mieć egzaminy? Jak dalece wymagania i kryteria egzaminacyjne powinny być stosowane w codziennej szkolnej praktyce, czy w ogóle, a jeśli tak, to w jakim zakresie powinny się stawać częścią wewnątrzszkolnych systemów oceniania?

Celem artykułu będzie próba wskazania relacji między codzienną praktyką szkolną a egzaminem zewnętrznym z języka polskiego na przykładzie rozprawki jako najczęściej wybieranej przez maturzystów formy wypracowania egzaminacyjnego.

² *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Źmigrodzki [online], <https://www.wsjp.pl/> [dostęp: 22.01.2020] (dalej w artykule stosowany będzie w nawiasie skrótowiec: WSJP PAN).

³ *Wielki słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 4, Warszawa 2018 (dalej w artykule stosowany będzie w nawiasie skrótowiec: WSJP PWN).

Wokół znaczeń słów *lekcja* i *egzamin*

Ponieważ w referacie przyglądam się praktykom lekcyjnym i egzaminacyjnym, zacznę od odwołania się do utrwalonych społecznie znaczeń słów *lekcja* i *egzamin* na podstawie dwóch najnowszych słowników języka polskiego⁴ oraz Narodowego Korpusu Języka Polskiego dostępnego poprzez wyszukiwarkę PELCRA⁵.

Lekcja zatem w ujęciu [WSJP PAN]⁶ to słowo wywodzące się z łac. ‘czytanie, lektura, to, co zostało odczytane’. Słownik wymienia sześć znaczeń słowa: *lekcja* matematyki: ‘jednostka zajęć szkolnych lub kursu kształcącego określoną umiejętność’; *lekcja* wyuczona (przest.) ‘wyodrębniony zbiór treści przeznaczonych do przekazania komuś w trakcie lekcji – pojedynczych zajęć’; *lekcja* pokory: ‘doświadczenie będące przestrogą lub wskazówką, jak działać lub postępować w przyszłości’; podczas mszy: (rel.) ‘fragment Pisma Świętego odczytywany podczas mszy’; wariant zapisu: (edytor.) ‘jedna z wersji tekstu rękopiśmiennego lub zapisanego inaczej niż drukiem’; odczytanie edytorskie: (edytor.) ‘sposób odczytania tekstu rękopiśmiennego, dawnego lub zapisanego inaczej niż drukiem’.

Z kolei [WSJP PWN] podaje cztery podstawowe znaczenia, które ilustrują odpowiednie kolokacje słowa. Zatem *lekcja* z niem. *Lektion*, z łac. *lectio* ‘czytanie’ to po pierwsze ‘jednostka zajęć szkolnych lub nauczania prywatnego, trwająca zwykle 45 minut’. Związki, w które w tym znaczeniu wchodzi słowo, to: „lekcje angielskiego, historii, jazdy konnej; prywatne lekcje; lekcja w klasie maturalnej; dzwonek na lekcję; brać dodatkowe lekcje; chodzić, spóźniać się na lekcje; prowadzić lekcję; zostać, umówić się po lekcjach; fraz.: dać komuś lekcję, dostać lekcję”. *Lekcja* to dalej ‘materiał zadany uczniom do nauczania się, zadanie domowe, praca domowa’. W tym znaczeniu słowo pojawić się może w następujących związkach wyrazowych: „wyuczona, zadana lekcja; mieć odrobione lekcje; pomagać komuś w lekcjach; przepowiadać sobie lekcje; fraz. umieć lekcję: być przygotowanym do odpowiedzi z jakiejś partii materiału”. Słownik podaje także znaczenia opatrzone kwalifikatorem *książkowy*: ‘doświadczenie, zwykle przykre, z którego warto wyciągnąć wnioski, które może być dla kogoś przestrogą’ (przykładowe kolokacje dla takiego znaczenia to „lekcja życia, pokory”); ‘sposób odczytania tekstu rękopiśmiennego’ czy ‘jeden z wariantów tekstu’. Pojawia się również znaczenie z kwalifikatorem *religijny*: ‘fragment Biblii lub pism ojców Kościoła czytany lub śpiewany podczas mszy’.

⁴ Będą to: *Wielki słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 4, Warszawa 2018 (stosowany w artykule skrót: WSJP PWN) oraz *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Żmigrodzki [online], <https://www.wsjp.pl/> [dostęp: 22.01.2020] (stosowany w artykule skrótowiec: WSJP PAN).

⁵ Narodowy Korpus Języka Polskiego [online], <http://www.nkjp.uni.lodz.pl/collocations.jsp> [dostęp: 16.11.2019].

⁶ [Online], https://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=2573&id_znaczenia=5221008&l=14&ind=0 [dostęp: 16.11.2019]

Egzamin wg [WSJP PAN]⁷ to z łac. *exāmen* ‘ważenie, badanie, sprawdzanie’ egzamin z matematyki: ‘oficjalne sprawdzenie czyjejs wiedzy lub czyichś umiejętności w jakiejś dziedzinie’ lub egzamin życiowy: ‘sytuacja, w której ujawnia się prawdziwa wartość kogoś lub czegoś’. W znaczeniu pierwszym występuje w licznych połączeniach:

ciężki, niełatwy, poważny; pierwszy; konkursowy; państwowy; oblany; obowiązkowy; próbny; dodatkowy, ponowny, powtórny; publiczny egzamin; egzamin pisemny, ustny; doktorski, magisterski; gimnazjalny, maturalny; czeladniczy, dyplomowy, mistrzowski; notarialny, prawniczy, sędziowski; specjalizacyjny; zawodowy; językowy; praktyczny, teoretyczny; końcowy; eksternistyczny; komisyjny, poprawkowy; egzamin dla agenta, dla brokerów, dla gimnazjalistów, dla studentów, dla uczniów; egzamin do gimnazjum, do liceum, do szkoły filmowej, teatralnej, średniej...; do technikum; do Akademii Muzycznej, Akademii Sztuk Pięknych; egzamin u profesora; egzamin z biologii, z chemii, z historii, z matematyki...; z fortepianu, z prawa jazdy, z języka angielskiego, polskiego, obcego..., z rysunku; z *jakiegoś* przedmiotu, z wiedzy o *czymś*; egzamin na agenta, na bieglego, na brokera, na czeladnika, na członka rady nadzorczej, na doradców, na maklera, na nauczyciela, na oficera, na pilota, na przewodnika, na ratownika, na żeglarza; część pisemna, część ustna egzaminu; materiał, nauka, termin do egzaminu; egzamin trwa, odbywa się, rozpoczął się, zaczął się/zaczyna się, zbliża się; bać się, obawiać się egzaminu; mieć, oblać, odbyć, powtarzać, przeprowadzać, rozpocząć, unieważnić; zaliczyć, zdać/zdawać egzamin; *coś* zakończyło się/kończy się; przejmować się, stresować się egzaminem; dopuścić/dopuszczać *kogoś*, kuć, podchodzić, przystąpić/przystępować, przygotować/przygotowywać *kogoś*, stanąć; uczyć się, zasiąść do egzaminu

W drugim znaczeniu słowo występuje w związkach: „życiowy egzamin; egzamin z cierpliwości, z demokracji, z lojalności, z odpowiedzialności, z odwagi, z patriotyzmu, z solidarności, z tolerancji, z wychowania, z życia; przejść, zdać egzamin z *czegoś*”.

Egzamin wg [WSJP PWN] to z łac. *examina*, czyli ‘dokładne ważenie’, to ‘sprawdzenie przez osoby kompetentne czyichś wiadomości naukowych lub fachowych przez rozpoczęciem lub po zakończeniu pewnego etapu nauki’⁸. WSJP PWN podaje też liczne kolokacje słowa:

egzamin maturalny, dyplomowy, magisterski, doktorski; egzamin pisemny, ustny, testowy; egzamin poprawkowy, komisyjny; egzamin wstępny, końcowy; egzamin lekarski, czeladniczy; egzamin z ekonomii; egzamin do liceum; egzamin na studia, na aplikację; dopuścić kogoś do egzaminu, powtarzać wiadomości przed egzaminem; przyjąć egzamin; przystąpić, stanąć do egzaminu; stawić się, pójść na egzamin; uczyć się do egzaminu; zdawać, składać egzamin; zgłosić się na egzamin; egzamin dojrzałości; fraz.: zdać egzamin, zdać życiowy egzamin, złożyć egzamin, podejść do egzaminu

⁷ [Online], https://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=2935&id_znaczenia=5165584&l=7&ind=0 [dostęp: 16.11.2019].

⁸ *Wielki słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2018 (t. 1, s. 828) [WSJP PWN].

Analiza profili występowania obu wyrazów na podstawie danych udostępnianych w wyszukiwarce NKJP pozwala na porównanie częstości ich występowania w określonych typach tekstów⁹.

Jeśli chodzi o profil występowania dla zapytania *egzamin*, to w kategorii typ tekstu największą liczbę wystąpień zanotowano w tekstach o charakterze urzędowym i konwersacyjnym. Natomiast jeśli chodzi o kanał komunikacyjny, to największą liczbę wystąpień stwierdzono w kanale mówionym i prasowym (dzienniki). Z kolei przy słowie *lekcja* największą liczbę wystąpień odnotowano w tekstach internetowych oraz w internetowym kanale komunikacyjnym.

I jedno, i drugie słowo w świadomości językowej użytkownika języka polskiego łączy się z powagą przypisywaną edukacji pojmowanej nie tylko w wymiarze instytucjonalnym, ale szerzej: w wymiarze społecznym czy aksjologicznym. Stąd znaczenia i kolokacje słów odtwarzane na podstawie dwóch najnowszych słowników polszczyzny ogólnej oraz Narodowego Korpusu Języka Polskiego dostępnego w internetowej wyszukiwarce PELCRA pozwalają stwierdzić, że są one używane w znaczeniu węższym dotyczącym instytucjonalnego funkcjonowania tychże praktyk czy zdarzeń, jakimi są lekcja i egzamin, oraz w znaczeniu szerszym, bardziej ogólnym, utrwalonym w uzusie.

Sytuacje nazywane słowami *lekcja* i *egzamin* oraz charakteryzowane z perspektywy edukacyjnej można by w pewnym uproszczeniu ująć tabelarycznie (tab. 1).

Tabela 1. Zestawienie cech sytuacji lekcyjnej i sytuacji egzaminacyjnej

Wyszczególnienie	Lekcja	Egzamin
Podmioty	uczeń – nauczyciel	abiturient – egzaminator
Relacja	bezpośrednia, spersonalizowana	instytucjonalna, pośrednia
Miejsce	sala lekcyjna	sala egzaminacyjna, ośrodek sprawdzania
Zasady regulujące działanie	metodyka przedmiotu	procedury egzaminacyjne
Cel	uczenie się, nauczanie	sprawdzenie
Efekt	nastawienie na informację zwrotną	nastawienie na wynik
Czas i częstotliwość	proces, wielokrotnie powtarzane działania	jednorazowy akt
Nastawienie	nastawienie na przyswajanie wiedzy i kształtowanie umiejętności	nastawienie na odtworzenie i zastosowanie wiedzy i umiejętności
Rodzaj oceniania	wewnętrzne, kształtujące	zewnętrzne, sumujące

Źródło: opracowanie własne

⁹ W NKJP przyjęto następującą typologię tekstów: 1) literatura piękna: a) proza, b) poezja, c) dramat; 2) literatura faktu; 3) publicystyka i krótkie wiadomości prasowe; 4) typ naukowo-dydaktyczny; 5) typ informacyjno-poradnikowy; 6) książka niebeletrystyczna niesklasyfikowana; 7) inne teksty pisane: a) typ przedowo-kancelaryjny, b) teksty perswazyjne (ogłoszenia, reklamy, propaganda polityczna), c) krótkie teksty instruktażowe; 8) listy; 9) Internet: a) interaktywne strony WWW (fora, chaty, listy dyskusyjne itp.), b) statyczne strony WWW; 10) teksty mówione konwersacyjne; 11) teksty mówione medialne; 12) teksty quasi-mówione. R.L. Górski, M. Łaziński, *Typologia tekstów w NKJP*, w: *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk, Warszawa 2012, s. 14-15.

O możliwych konsekwencjach wprowadzenia systemu egzaminów zewnętrznych pisano już u progu ich funkcjonowania. Spośród wielu sformułowanych wówczas postulatów i obaw wybrałam artykuł Marii Groenwald pt. *Czy godność nauczyciela jest zagrożona egzaminowaniem zewnętrznym?*¹⁰ z 2001 roku, w którym można było przeczytać:

Rozwój technologicznych systemów kształcenia wzbudza pokusę odejścia od kierowanej przez nauczycieli szeroko rozumianej działalności edukacyjnej, na rzecz edukacji nastawionej na skuteczność i podporządkowanej standardom wymagań egzaminacyjnych. Takiej, której efekty dają się mierzyć i porównywać, a nawet „obiektywnie” oceniać w skali ogólnokrajowej.

Realizacja wizji obiektywnego oceniania zewnętrznego – z jednej strony – inspiruje do konstruowania coraz doskonalszych narzędzi pomiaru dydaktycznego oraz wyrafinowanych, aczkolwiek przyjaznych uczniom form zadań. Z drugiej zaś – w imię tegoż samego obiektywizmu – odsuwa nauczycieli od egzaminowania doniosłego w obawie, że informacjami o indywidualnych osiągnięciach swoich wychowanków zdeformują „sprawiedliwe” werdykty egzaminatorów¹¹.

Ten stan rzeczy wywoływał pewne obawy. Dotyczyły one zwłaszcza konsekwencji zewnętrznego egzaminowania. Maria Groenwald wymieniała wówczas kilka.

Po pierwsze – doniosłe i długofalowe skutki zewnętrznego oceniania podporządkują nauczycielski system kształcenia wymaganiom egzaminacyjnym. W trosce o uczniów, ale i siebie samych (dla utrzymania miejsca pracy), za cenę utraty godności osobistej, nauczyciele będą gotowi zrezygnować z własnych przekonań i racji.

Po drugie – postulowany „obiektywizm oceniania” i porównywalność wyników, praktykowane zbyt rygorystycznie, mogą doprowadzić do ostrej rywalizacji kosztem osłabienia więzi emocjonalnych między uczniami i pedagogami, do zaniku nauczycielskiej odpowiedzialności i osłabienia ich godności własnej.

Po trzecie – egzamin sprowadzony tylko do wartościowania stopnia opanowania standardowych wymagań, nadmiernie podporządkuje tym wymaganiom proces kształcenia uczniów, zaś pracę nauczycieli pozbawi samodzielnego oraz twórczego charakteru i w efekcie obniży ich poczucie własnej wartości oraz zawodowej godności.

Po czwarte – decydenci podejmujący ważne decyzje na wysokich szczeblach systemu edukacji, tylko w oparciu o statystycznie wygładzone wyniki egzaminów zewnętrznych, znajdują pretekst i podstawy do uwolnienia się od odpowiedzialności za stan oświaty,

¹⁰ M. Groenwald, *Czy godność nauczyciela jest zagrożona egzaminowaniem zewnętrznym?*, w: *Dawne i nowe formy egzaminowania, VII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Wrocław 2001 [online], http://www.ptde.org/pluginfile.php/10/mod_page/content/5/343.pdf [dostęp: 16.11.2019].

¹¹ Tamże, s. 348.

a obarczenia nią narzędzia pomiaru, zewnętrzną formę egzaminowania oraz nieudolność nauczycieli¹².

W roku 2015 kilkanaście lat po wprowadzeniu systemu egzaminów zewnętrznych w Polsce ich jakość oceniono w ogólnopolskich raportach¹³. Uczyniły to instytucje badawcze i kontrolne: Instytut Badań Edukacyjnych i Najwyższa Izba Kontroli. W raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014* wskazano przyczyny wprowadzenia w Polsce egzaminów zewnętrznych: brak przejrzystości, poczucie niesprawiedliwości, a nawet korupcjogenność egzaminów wstępnych do szkół średnich i na studia; „troska o egzekwowanie podstawy programowej w warunkach decentralizacji i wzrostu autonomii programowej szkół; przekonanie, że wprowadzenie egzaminów pozwoli monitorować jakość (a nie tylko ilość) edukacji”¹⁴. Wśród argumentów przemawiających za egzaminami zewnętrznymi autorzy prezentujący wyniki raportu wymieniają właściwy dobór przedmiotu sprawdzania (pokazują i sprawdzają to, co jest ważne); pomoc w egzekwowaniu realizacji podstawy programowej, informację zwrotną dla szkół, nauczycieli i polityki edukacyjnej oraz to, że są one „sprawiedliwsze i bardziej profesjonalne od innych testów (szkolnych, rekrutacyjnych)”¹⁵. Zauważone zostały także ich negatywne strony, a wśród nich zwłaszcza zawężanie programu nauczania, uczenie pod testy, rywalizację i rankingi, osłabienie poczucia satysfakcji zawodowej i autonomii nauczycieli. „Egzaminy i testy są tylko narzędziem: można je wykorzystywać mądrze lub źle”¹⁶.

W raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych zwrócono także uwagę na wyzwania stojące przed systemem egzaminów w Polsce, w tym zwłaszcza „wciąż słabe wykorzystanie danych egzaminacyjnych przez nauczycieli, szkoły, samorządy, kuratoria oświaty i MEN”¹⁷ oraz „popularność rankingów i prostych, nieuprawnionych metodologicznie sposobów korzystania z wyników egzaminacyjnych”¹⁸.

Szkoły powinny analizować wyniki egzaminów, zobowiązuje je do tego prawo, wymagania państwa wobec szkół (na stronie internetowej SEO – Systemu Ewaku-

¹² Tamże, s. 348-349.

¹³ Nie znaczy to, że systemu egzaminów zewnętrznych nie poddawano ewaluacji. Czyniono to na przykład podczas corocznych Krajowych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej [online], <http://www.ptde.org/mod/page/view.php?id=607> [dostęp: 17.11.2019].

¹⁴ Prezentacja raportu: *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, red. R. Dolata, M. Sitek, Warszawa 2015 [online], https://www.ibe.edu.pl/images/materialy/prezentacja_rose.pdf [dostęp: 17.11.2020].

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

acji Oświaty znajduje się już dzisiaj 33 491 raportów z ewaluacji zewnętrznej¹⁹ – ta prowadzona jest od początku 2010 roku). Wyniki przeprowadzonych ewaluacji zewnętrznych ujawniają, że szkoły głównie porównują się z innymi placówkami, odnoszą się do wyników gminy, powiatu, województwa bądź kraju. „Zdecydowanie rzadziej natomiast porównują się do siebie samych, analizując swoje własne wyniki na przestrzeni lat. Jest to stała tendencja wskazywana we wszystkich analizach danych z nadzoru pedagogicznego w tym okresie”²⁰.

Warto podkreślić, że wśród branych przez szkoły pod uwagę czynników kontekstowych najczęściej nacisk kładzie się na czynniki uczniowskie (np. opinie poradni pedagogicznych, frekwencję, różnego rodzaju dysfunkcje), w dalszej kolejności na czynniki środowiskowe (sytuacja rodzinna, miejsce zamieszkania, wykształcenie i status rodziców i inne). Bardzo rzadko natomiast pojawiają się uwarunkowania związane z pracą nauczycieli, czy organizacją pracy szkoły (stosowane metody nauczania, realizowane programy, sposoby organizacji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, absencja nauczycieli i inne)²¹.

Biorąc pod uwagę przywołane wyżej obawy formułowane przed wprowadzeniem egzaminów zewnętrznych oraz raporty diagnozujące ich skutki po prawie piętnastu latach funkcjonowania, można by wyciągnąć wniosek o samospełniającej się przepowiedni i uznać, że wszystkie prognozowane konsekwencje wprowadzenia systemu egzaminów wystąpiły²². Skoro następstwem egzaminów jest zawężanie treści i umiejętności przewidzianych w wymaganiach programowych do tych, które mogą być i są sprawdzane na egzaminie, to „uczenie pod egzamin” oznacza ćwiczenie z uczniem podczas lekcji zadań podobnych do tych, jakie występują na egzaminie.

Z tego rodzaju zjawiskiem mamy też do czynienia w Polsce. W naszym kraju arkusze egzaminacyjne wraz ze schematami oceniania, a często przykładami rozwiązań są dostępne powszechnie na stronie internetowej CKE. W rezultacie stanowią one dostępny materiał nie tylko dla uczniów, ale także dla nauczycieli. Takie repozytorium zadań wykorzystywane jest przez niektórych nauczycieli jako łatwy sposób „treningu” uczniów przed egzaminem. Podporządkowywanie nauczania konkretnemu sposobowi mierzenia umiejętności może powodować, że uczeń świetnie radzi sobie z zadaniami

¹⁹ Stan na 18 listopada 2019 [online], <https://www.npseo.pl/> [dostęp: 18.11.2019].

²⁰ *Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, red. R. Dolata, M. Sitek, Warszawa 2015, s. 240 [online], <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2014.pdf> [dostęp: 17.11.2020].

²¹ Tamże.

²² Potwierdzają to analizy prowadzone z bardzo różnych perspektyw, np. przywoływany już raport IBE z 2015 roku dotyczący egzaminów czy raport NIK *System egzaminów zewnętrznych w oświacie*, luty 2015 r., który objął badaniem lata 2009-2014 [online], <https://www.nik.gov.pl/plik/id,8629,vp,10737.pdf> [dostęp: 17.11.2019].

określonego rodzaju, np. z matematyki, ale uzyskałby dużo słabszy wynik w inaczej skonstruowanym teście mierzącym ten sam zakres umiejętności²³.

Czy prawidłowość ta, zauważona przez badaczy, dotyczy także kształcenia polonistycznego? Przecież na każdym etapie edukacyjnym i kończącym go egzaminie (do niedawna sprawdzian w szkole podstawowej i egzamin gimnazjalny, od 2019 roku egzamin ósmoklasisty, a od dawna egzamin maturalny) język polski to główny przedmiot egzaminacyjny.

Formy wypowiedzi na lekcji i na egzaminie

Rozprawka jako szkolna i egzaminacyjna pisemna forma wypowiedzi to gatunek dobrze zadomowiony w dydaktyce. Umiejętność pisania rozprawki kształtowana była w gimnazjum (obecnie pojawia się w starszych klasach szkoły podstawowej), doskonalili się ją w liceum (technikum). Od 2015 roku pozostaje najczęściej wybieranym przez abiturientów zadaniem maturalnym dłuższej odpowiedzi. Rozważając związek między praktyką lekcyjną i praktyką egzaminacyjną, będę się odwoływała do wyników analizy kilkuset rozprawek egzaminacyjnych pochodzących z sesji przeprowadzonej w roku szkolnym 2014/2015²⁴.

Rozprawka w takim kształcie, w jakim funkcjonuje na egzaminie maturalnym, wymaga uruchomienia umiejętności odbiorczo-nadawczych, ponieważ zadanie maturalne zawiera fragment tekstu literackiego, który staje się nie tylko podstawą sformułowania tematu, ale powinien też zostać poddany analizie i wykorzystany w funkcji argumentacyjnej. W kartotece opisującej typ zadania maturalnego, jakim jest rozprawka, ujmuje się wymagania z podstawy programowej, które sprawdzane są poprzez tę właśnie formę wypowiedzi. Znajdują się tutaj umiejętności nie tylko ze wszystkich obszarów podstawy programowej, ale też istotne w kształceniu polonistycznym, kształtowane podczas lekcji języka polskiego²⁵.

²³ Materiał prasowy *Wpływ egzaminów na jakość edukacji* [online], https://www.ibe.edu.pl/images/materialy/Material_prasowy_ROSE%202014.pdf [dostęp: 17.11.2019].

²⁴ Niniejszy artykuł jest uzupełnieniem wniosków z analizy korpusu tekstów poddanych badaniom jakościowym (357 wypracowań wyselekcjonowanych spośród rozprawek maturalnych z poziomu podstawowego z 2015 roku oraz 100 wypracowań również wyselekcjonowanych spośród rozprawek maturalnych z poziomu podstawowego z 2018 roku i potraktowanych jako materiał porównawczy). Szczegółowe analizy z perspektywy pragmatyki i genologii lingwistycznej przedstawione zostały w opublikowanej w 2019 roku książce „Rozważ i uzasadnij” *Struktury argumentacyjne w rozprawkach maturalnych (na poziomie podstawowym)*, Poznań 2019. Uwagi na temat relacji między lekcją a egzaminem odnoszę do badanych przeze mnie rozprawek.

²⁵ *Zasady oceniania rozwiązań zadań, arkusz MPO-P1*, maj 2015 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2015/formula_od_2015/odpowiedzi/MPO-P1-N.pdf [dostęp: 29.12.2018].

Rozprawka na poziomie podstawowym łączy wszystkie trzy umiejętności ogólne podstawy programowej, sprawdza zarówno umiejętność odbioru, analizy i interpretacji tekstu literackiego, jak i tworzenia własnej wypowiedzi. Uczeń musi odczytać dołączony do polecenia tekst, zinterpretować go w kontekście polecenia, a następnie wyszukać odpowiednie konteksty (teksty kultury), wykorzystując je w funkcji argumentacyjnej²⁶.

Jeśli zatem egzamin sprawdza to, co istotne z perspektywy dydaktyki polonistycznej i kształtowane podczas lekcji języka polskiego, to dlaczego przygotowanie do niego miałyby przynosić ograniczenie?

Przyczyny ogólne wymienione zostały już wcześniej i dotyczą egzaminów jako takich. W uszczegółowieniu refleksji dotyczącej kształcenia polonistycznego, a w nim zwłaszcza egzaminu maturalnego z języka polskiego pisanego na poziomie podstawowym, a zatem przez wszystkich maturzystów, którego od początku istnienia przedmiotu jedynym lub najistotniejszym składnikiem była dłuższa wypowiedź pisemna na zadany temat związany z literaturą, przedstawić można także pewne wnioski.

Forma wypowiedzi egzaminacyjnej bardzo szybko ulega schematyzacji, kiedy uczniowie (maturzyści) muszą się wpisać w obowiązujące kryteria oceniania. Nie ma niczego złego w kryteriach, jeśli nie są one odgórnie ustalonym modelem odczytania tekstu, a stanowią jedynie zestaw pewnych cech genologicznych formy wypowiedzi egzaminacyjnej. Propozycje zmian w egzaminie maturalnym od 2015 roku dotyczyły między innymi jasnego określenia cech gatunkowych form egzaminacyjnych, ponieważ zarówno nauczyciel, jak i uczeń powinni mieć poczucie bezpieczeństwa w sytuacji egzaminacyjnej, a praca maturalna powinna dawać możliwość ujawnienia tych umiejętności, które były w szkole ćwiczone. Przyznanie umiejętnościom tekstotwórczym dużej wagi w podstawie programowej z 2008 roku przyniosło także dookreślenie cech gatunkowych wypowiedzi egzaminacyjnej.

Absolwent przystępujący do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym powinien być świadomy celu, jaki wpisany został w konwencję gatunkową realizowanej wypowiedzi, albowiem – jak pisze Agnieszka Mikołajczuk – „tekst pisany przez uczniów na egzaminie maturalnym powinien mieścić się w konwencji gatunkowej wybranych modeli wypowiedzi pisemnej”²⁷. Również Jolanta Nocoń, powołując się na prace z zakresu lingwistyki tekstu, stwierdza:

Specyfika sytuacji komunikacyjnej wymaga, aby wzorce gatunkowe tekstów tworzonych podczas matury miały charakter skodyfikowany, a nie uzualny. Z jednej strony ułatwia

²⁶ K. Białek, K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia, *Stan opanowania przez uczniów liceów umiejętności wymaganych przez podstawę programową do nauczania języka polskiego. Raport na podstawie analizy egzaminu maturalnego z 2015, badania „Diagnoza przedmaturalna” z 2014 oraz badania „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” z 2011*, Warszawa 2015, s. 25.

²⁷ A. Mikołajczuk, *Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego)*, „Poradnik Językowy” 2013, z. 1, s. 40.

to przygotowanie do egzaminu w procesie nauczania – uczenia się, gdyż daje konkretne wskazówki co do oczekiwań wobec tekstu pisanego przez ucznia (modeluje ten tekst); z drugiej kodyfikacja jest konieczna ze względu na konieczność zapewnienia podczas egzaminu warunków porównywalności ocen²⁸.

Z taką właśnie próbą kodyfikacji gatunkowej w zakresie form wypowiedzi na egzaminie z języka polskiego mamy do czynienia w 2015 roku, kiedy to kryteria oceniania zostały bezpośrednio powiązane z wyznacznikami genologicznymi.

Ujednolicone, stałe formy wypowiedzi sprawdzane na obu poziomach egzaminu w kolejnych latach oraz stałe, uniwersalne kryteria oceniania dla poszczególnych form wypowiedzi ułatwią uczniom przygotowanie się do egzaminu, ukierunkują edukację polonistyczną na rozwijanie rzeczywistych umiejętności związanych z tworzeniem tekstu, będą wsparciem dla samodzielnego stawiania tez i dochodzenia do interpretacyjnych wniosków²⁹.

Choć rozprawka to gatunek stworzony „dla potrzeb, celów i zadań edukacji szkolnej”³⁰, to przecież rozwijana podczas procesu kształcenia polonistycznego służy kształtowaniu wielu ważnych umiejętności. Uczeń potrafiący napisać rozprawkę formułuje własne stanowisko w postaci tezy lub hipotezy, następnie uzasadnia je w spójnej, funkcjonalnie skomponowanej i stosownej w swej warstwie stylistycznej wypowiedzi pisemnej, przestrzegając zasad poprawności językowej, ortograficznej oraz interpunkcyjnej.

Problem pojawia się jednak, kiedy kryteria trzeba doprecyzować, ponieważ każdy egzamin musi skończyć się dla egzaminowanego wynikiem – informacją o poziomie spełniania wymagań. I wówczas można mieć wątpliwości, co do znaczenia nieostrych przeciw kategorii, np. „uzasadnienie trafne, szerokie i pogłębione”³¹.

Nauczyciel pracujący z uczniami na co dzień proponuje różne metody i metodologie interpretacji. Lekcyjne spotkania z literaturą, jej treści, ujawniane w niej postawy i światopogląd czy kształt artystyczny stają się przedmiotem analizy i dyskusji, a więc wymagają formułowania argumentów, powoływania się na przykłady. To z kolei staje się podstawą do pisania przez uczniów własnych dłuższych prac,

²⁸ J. Nocoń, *Gatunki tekstu na pisemnym egzaminie maturalnym od 2015 roku*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 3, Kraków 2014, s. 183.

²⁹ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, s. 7 [online], https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf [dostęp: 23.07.2017].

³⁰ J. Nocoń, dz. cyt., s. 186.

³¹ *Zasady oceniania rozwiązań zadań, arkusz MPO-P1*, maj 2015, s. 10 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2015/formula_od_2015/odpowiedzi/MPO-P1-N.pdf [dostęp: 29.12.2018].

w których mają oni ujawniać swoje stanowisko, uzasadnić je, ułożyć całość w logicznym porządku kompozycyjnym, zadbać o spójność, stosowność stylu, poprawność języka i zapisu.

Praca ucznia podlega także ocenie podczas lekcji w trakcie procesu nauczania, ale zdarza się, że kryteria obowiązujące na egzaminie stosowane są w codziennej szkolnej praktyce³². Gdy setki tysięcy prac³³ sprawdza kilka tysięcy egzaminatorów, narzędzie oceniania musi być uproszczone, żeby zapewnić porównywalność sprawdzania. Jeśli to narzędzie staje się głównym punktem odniesienia w ocenianiu uczniowskich prac na co dzień, to nie daje ono możliwości odpowiedniego poziomowania oceny, nie pozwala na indywidualizację. Pisał o tym między innymi Krzysztof Biedrzycki, współautor raportów Instytutu Badań Edukacyjnych. Duży niepokój badacza budził brak indywidualizowania kierowanej do uczniów informacji o ich osiągnięciach, zwłaszcza o jakości prac pisemnych, ograniczenie do oceny, bez komentarza.

Tymczasem ocena, nawet jeśli jasne są kryteria, w przypadku wypowiedzi uczniowskich posiada ograniczoną wartość, gdy się jej nie uzupełni o informację, na czym polegają postępy, a na czym niedociągnięcia ucznia. [...] Indywidualizacja, o ile trudno ją konsekwentnie wprowadzać podczas lekcji, jest konieczna i niezbędna w procesie oceniania. A tutaj rodzi się szczególnie silna pokusa różnicowania, dzielenia uczniów wedle uzyskanych stopni, komentowanie ogólne lub lakoniczne i pozbawione uzasadnienia, kierowane do grup, nie do osób³⁴.

Zofia Agnieszka Kłakówna w wydanej w 2016 roku książce *Język polski. Wykłady z metodyki* przywołuje przykład amerykańskiego nauczyciela z książki McCourta pt. *Nauczyciel*:

Przez trzydzieści lat szkoła, szkoła, szkoła, dzieciaki, dzieciaki, dzieciaki, papiery, papiery, papiery, czytać i poprawiać, czytać i poprawiać, góry papierów piętrzące się w szkole, w domu, całe dnie i noce czytania historyjek, wierszy, dzienników, not samobójczych, diatryb, wyjaśnień, sztuk, esejów, nawet powieści, prac tysięcy, tysięcy...³⁵

³² Por. B. Udzik, *Kryteria egzaminu maturalnego z języka polskiego a ocenianie wewnątrzszkolne, w: Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red.: B. Niemierko, M.K. Szmigel, Toruń 2010, s. 501-508.

³³ W 2019 do egzaminu maturalnego z języka polskiego przystąpiło 250 998 maturzystów, których prace sprawdzało 5 975 egzaminatorów. Na podstawie: *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2019. Język polski*, oprac. A. Romerowicz, M. Kosińska-Pułka, red. W. Kozak, s. 3-4 [online], [https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdanie/Sprawozdanie%202019%20-%20\]C4%99zyk%20polski.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdanie/Sprawozdanie%202019%20-%20]C4%99zyk%20polski.pdf) [dostęp: 23.10.2019].

³⁴ K. Biedrzycki, *Indywidualizacja w szkole: od postulatu do realizacji*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7, s. 168 [online], <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/12848/12631> [dostęp: 17.11.2019].

³⁵ Za: Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 25.

Kłakówna komentuje:

Między innymi i taka jest prawda o zawodzie nauczyciela, zwłaszcza o zawodzie nauczyciela przedmiotu, który ma w nazwie odesłanie do ojczystego języka. Kto nie czyta i nie komentuje tysięcy uczniowskich prac, niech nie opowiada, że wykonuje ten zawód. Ale też, kto nie powoduje sytuacji, w których te prace mogą powstawać i skupia uwagę wyłącznie na egzaminacyjnych testach, niech nie opowiada, że jest nauczycielem „języka”³⁶.

Szukając przyczyn słabej indywidualizacji między innymi w ocenianiu, Biedrzycki sięga do wyjaśnień samych nauczycieli i wskazuje tkwiącą w nich sprzeczność.

Jako przyczynę ujednolicenia pracy z uczniami [nauczyciele – przyp. B.U.] wskazują wymagania podstawy programowej, którą wszyscy muszą zrealizować w takim samym stopniu. Znamienna jest zachodząca tu sprzeczność – te same dokumenty ministerialne każą indywidualizować i stawiają identyczne wymagania wobec wszystkich. To niespójność dokumentów czy ich odbioru?³⁷

Podporządkowanie procesu edukacji wynikowi, z którego nauczyciela rozlicza dyrektor, a dyrektora organ prowadzący i środowisko, zwłaszcza rodzice podejmujący wraz z dzieckiem decyzję o wyborze szkoły, nie sprzyja spokojnemu kształtowaniu wszystkich, także tych niemożliwych do sprawdzenia na egzaminie, umiejętności. Kluczowe staje się wtedy nie pytanie o sens analizowanego tekstu i jego znaczenia, ale pytania: czy to będzie na egzaminie, czy o to może mnie zapytać egzaminator, czy tak mogą napisać w pracy maturalnej?

Pamiętam, w jakie zdumienie wprawiła mnie wypowiedź maturzystki, która zapytana w kwietniu przez dziennikarza jednego z programów informacyjnych o samopoczucie przed egzaminem, wypowiedziała się w takim oto tonie: „Nauczyciele przygotowawali nas do egzaminów przez trzy lata, mieli odpowiednią ilość czasu, żeby w przeznaczonych na realizację podstawy godzinach przekazać nam całą potrzebną wiedzę”.

Nauczyciel ma obowiązek przygotować ucznia do egzaminu. Miarą sukcesu edukacyjnego ucznia w jego własnej opinii, w odbiorze rodziców i nauczycieli jest dobrze zdany egzamin maturalny. Na ile jednak proces przygotowań do egzaminu jest przygotowywaniem do napisania tej jednej jedynej pracy egzaminacyjnej profilowanej gatunkowo przez kryteria oceniania, a na ile przygotowuje do świadomego kształtowania wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym (narracyjnym, opisowym, rozważającym), którymi były maturzysta będzie się posługiwał w przyszłości? Czy tworząc tekst, będzie świadomy konieczności nadania mu właściwej struktury, zhierarchizowania jego treści, wyrażenia wartościowania, przyjęcia odpowiedniej

³⁶ Tamże.

³⁷ K. Biedrzycki, dz. cyt., s. 167.

strategii nadawczo-odbiorczej i skutecznego, dostosowanego do typu wypowiedzi użycia środków językowo-stylistycznych?

W świadomości uczniów funkcjonuje przekonanie, że egzamin sprawdza precyzyjnie określone wymagania, a nauczyciel (nie uczeń) ma w ograniczonym czasie zrealizować „program do matury”. Nie kształtuje się w młodych ludziach poczucia odpowiedzialności za własne uczenie się i rozwój, a szkoła i odbywające się w niej lekcje (nawet słownik precyzuje, że trwają 45 minut) to tylko element technologicznego ciągu, na końcu którego jest certyfikat maturalny wydany przez odpowiednią Okręgową Komisję Egzaminacyjną.

Jak w takim myśleniu o egzaminie wygląda sytuacja lektury? Rozprawka maturalna to wypowiedź argumentacyjna formułowana w związku z tekstem kultury (zwłaszcza tekstem literackim), który powinien stanowić podstawę prowadzonego rozważania i dowodzenia. Analiza rozprawek maturalnych ujawnia dwa aspekty problemu.

Autor rozprawki szkolnej czy maturalnej powinien materiał dowodowy wprowadzić z analizy dołączonego do zadania fragmentu tekstu literackiego oraz przywołanych z pamięci tekstów kultury. Uczeń podczas lekcji nabywa umiejętności analityczno-interpretacyjnych, które powinien umieć wykorzystać w kontakcie z fragmentem tekstu obowiązkowego lub nieznanego, pisząc rozprawkę. Tymczasem liczba tekstów, które nauczyciele starają się omówić z uczniami w trakcie ich nauki w liceum czy technikum, powoduje, że czasu na „niespieszną lekturę” jest zawsze za mało. Wprawdzie podstawa programowa z 2008 roku przewidywała bardzo okrojoną listę tekstów obowiązkowych, ale towarzysząca jej zmiana formy (sposobu formułowania tematów i poleceń) zarówno pisemnej, jak i ustnej matury spowodowała, że uczeń musiał się wykazać znajomością tekstów poruszających różnorodne tematy i motywy, więc nauczyciele i tak często ustalony tradycją kanon starali się z uczniami omawiać. Uznawali bowiem, że jeśli tego nie zrobią, maturzysta nie będzie miał odpowiednio zróżnicowanego materiału ilustracyjnego dla argumentacji. Jak błędny jest taki sposób myślenia, pokazuje analiza prac maturalnych. Wykazuje ona bowiem, że znajomość owego materiału dowodowego wśród znakomitej większości abiturientów jest tak niewielka, iż argumentowanie traci swój podstawowy element, jakim jest inwencja.

Drugim aspektem sposobu wykorzystania tekstu literackiego pozostaje ujęta w kryteriach oceniania głębokość uzasadnienia. Rozumiana jest ona jako wnikliwe odniesienie się „w rozwinięciu do wszystkich elementów polecenia”³⁸, co może kłócić się w wymaganiami uzasadnienia własnego zdania, jeśli uczeń instrumentalnie potraktował tekst literacki i wykorzystał go głównie w funkcji dowodowej, pomijając te elementy treści, które powodują, że nie jest on w swej wymowie jednoznaczny.

³⁸ Tamże.

Uczeń ma przecież prawo sformułować własne stanowisko: „Zarówno fragment utworu B. Prusa, jak i całość »Lalki« umożliwiają formułowanie różnych tez i argumentów (np. różnica perspektyw narratora i Wokulskiego oraz kontrast między jego fatalistyczną wizją a jego biografią)³⁹. Czy uzasadnienie będzie wnikliwe, jeśli piszący pominie te elementy treści fragmentu, które nie będą wzmacniały uzasadnienia jego stanowiska?

Zarysowały się tutaj dwa problemy związane z relacją między lekcją a egzaminem: podczas lekcji utwór powinien być oświetlany z wielu stron, poddawany wnikliwej i samodzielnej interpretacji, wprowadzany także w konteksty, ponieważ tych zwłaszcza brakuje współczesnemu uczniowi, który nie rozumie „Lalki” już na poziomie słów opisujących dziewiętnastowieczną rzeczywistość. Efektem pracy z tekstem i dyskusji zainspirowanych jego problematyką podczas lekcji powinna być umiejętność takiego prowadzenia wywodu w tekście argumentacyjnym, jakim jest rozprawka, że pojawi się w nim rozważanie. Nie ma go jednak w znakomitej większości wypracowań maturalnych, ponieważ maturzyści nie znając treści lektur, obawiają się popełnić błąd kardynalny dyskwalifikujący pracę, więc przyjmują oczywistą tezę, a tekst literacki bądź jego fragment traktują instrumentalnie. Autor pracy maturalnej nie podejmuje ryzyka niejednoznaczności interpretacyjnej, ponieważ bezpieczniej jest zakomunikować wyraziste stanowisko, nawet kosztem ujednoznacznienia wymowy tekstu. Maturzysta nie rozważa także z tego względu, że wymagałoby to znacznie bardziej złożonych umiejętności językowo-stylistycznych i komunikacyjnych.

Wydaje się, że skrócenie listy lektur obowiązkowych daje możliwość odpowiedniego zaplanowania procesu edukacyjnego w szkole kończącej się maturą, tak aby znalazł się czas na kształtowanie świadomości i umiejętności tekstotwórczych w takim rozumieniu, w jakim ujmują je Regina Pawłowska i Jadwiga Kowalikowa.

Wszystkie sprawności nadawcze wpływają na ułatwienie i przyspieszenie operacji odbiorczych.

Tworzenie tekstów w określonej formie, z zachowaniem stosownej konwencji, z uwzględnieniem zamierzonej funkcji, o znanej nadawcy rzeczywistości, dokonywanie wyboru struktur językowych do nadawanego tekstu pozwalają później użytkownikowi języka już w roli odbiorcy odnaleźć w analogicznych czytanych tekstach zasady ich organizacji językowej, ich znaczenie i ich funkcje⁴⁰.

Oczywiste jest, że tak rozumiane procesualne i wielofazowe kształtowanie kompetencji tekstowej wymaga czasu i wspólnego namysłu nad kształtem tekstów uczniowskich i tekstów poznawanych w trakcie edukacji szkolnej (w tym przede wszystkim utworów literackich). Wymaga też wielokrotnego pochylania się nad

³⁹ Tamże, s. 8.

⁴⁰ R. Pawłowska, *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Kielce 2009, s. 26.

tekstem ucznia w trybie zaproponowanym przez Kowalikową: od słowa do zdania – od zdania do tekstu – od tekstu do zdania – od zdania do słowa. Na tak uważną i systematyczną pracę nad tekstem potrzebny jest czas. Nie sprzyja jej rozbudowanie listy lektur obowiązkowych. Jakkolwiek obszerny na poziomie szkoły średniej kanon literatury pozostaje ważny dla humanistycznego wykształcenia absolwenta, to nie uwzględnia on uwarunkowań i zmian rozwojowych dokonujących się we współczesnym świecie, między innymi ze względu na niezwykłą popularność wśród młodzieży nowych technologii.

Nie chodzi o namawianie do rezygnacji z obecności tekstu literackiego na maturze. Nie można jednak nie zauważyć, że rozszerzenie kształcenia umiejętności argumentacyjno-retorycznych z wykorzystaniem materiału dowodowego spoza literatury, na przykład w szkolnej dydaktyce, pozwoliłoby najpierw ukształtować elementarną kompetencję retoryczną⁴¹, która powinna stać się następnie podstawą do stosowania poznanych strategii i nabytych umiejętności w związku z argumentacyjnym wykorzystaniem materiału literackiego (zwłaszcza jeśli chodzi o zakres podstawowy, którego wymagania powinny być nastawione na ukształtowanie umiejętności skutecznego posługiwania się językiem przede wszystkim w codziennych i oficjalnych sytuacjach komunikacyjnych)⁴². Szkolna dydaktyka zatem mogłaby zyskać, gdyby ćwiczenia w zakresie pisania rozprawki problemowej, także jako przygotowanie do egzaminu maturalnego, nabrały w większym stopniu tekstologicznej i pragmatycznej perspektywy. Jeśli proces kształcenia będzie nastawiony na rozwijanie umiejętności cząstkowych i podmiotowe traktowanie ucznia w podejmowaniu spójnych, zaplanowanych i systematycznie realizowanych działań, to wówczas przygotowanie do egzaminu będzie po prostu integralnym elementem kształtowania świadomości i kompetencji tekstowej uczniów.

Zasadnicze bowiem pozostają pytania: czy egzamin ma się wpisywać w koncepcję kształcenia czy też koncepcja kształcenia ma się wpisywać w sposób egzaminowania. Odpowiedź wydaje się oczywista: nadrzędną rolę powinien odgrywać namysł nad charakterem działań dydaktycznych, a ich efekt może być weryfikowany egzaminem.

Egzamin maturalny dziś wydaje się wykazywać duży stopień technologicznej profesjonalizacji. Komisje egzaminacyjne to sprawnie działające instytucje, które

⁴¹ Na przykład znajomość typów argumentów, sposobów kształtowania wyводу, czyli komponowania wypowiedzi.

⁴² Pisała o tym Anna Duszak, która porównując dwa prototypy tekstów argumentacyjno-ekspozycyjnych w angielskiej i polskiej tradycji dydaktycznej (esej argumentacyjno-ekspozycyjny a rozprawka), zwraca uwagę na fakt, iż w polskiej dydaktyce „celem nauki jest głównie interpretacja literatury i opanowanie wiadomości z historii literatury. Jest nią doskonalenie sztuki samoprezentacji, przy czym istotny element oceny stanowi tu nie tylko kreatywność ujęcia tematu, ale także jego *wyczerpanie*. To ostatnie kryterium wyraźnie wskazuje, że tekst powinien być przede wszystkim świadectwem wiedzy, znajomości zagadnienia, a nie dowodem na opanowanie określonych konwencji kompozycyjnych”, A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 319.

w ciągu technologicznym przygotowują cały proces egzaminacyjny: od przygotowania arkuszy, ich standaryzacji, produkcji, przez dystrybucję, nadzorowanie przebiegu egzaminów, organizowanie procesu sprawdzania, dalej przetwarzanie wyników, wydawanie świadectw, aż do możliwości wglądu i weryfikacji wyniku.

Czy można pogodzić troskę o poszanowanie metodyki przedmiotu z modelem sprawdzania efektów nauczania tegoż przedmiotu?

Koordinatorzy przywoływanych już badań prowadzonych przez IBE podczas prezentacji ich wyników wypowiedzieli się następująco:

– Co robią dyrektorzy szkół – widzą, np. że uczniowie słabo wypadają z polskiego czy matematyki, więc zwiększają liczbę zajęć i nacisk na te główne przedmioty, a nie np. na przedmioty artystyczne lub umiejętność pracy w grupie, bo egzaminy tego nie sprawdzają – tak dr Michał Sitek, wicedyrektor IBE ds. badawczych wyjaśniał, w jaki sposób system egzaminacyjny może wpłynąć na ograniczanie zakresu tego, czego uczy szkoła. – Jest też zjawisko uczenia pod testy, a więc uczniowie ćwiczą te formaty wypowiedzi, te sposoby rozwiązywania, które były na poprzednich egzaminach lub są w informatorze CKE. Szkoły, zwłaszcza w dużych miastach, starają się dobierać sobie uczniów i stosują rozmaite techniki marketingowe w oparciu o testy.

– Standaryzowane testy egzaminacyjne to potężne narzędzie systemu egzaminacyjnego, rezygnacja z tego, to jak rezygnacja z termometru przez lekarza – powiedział dr hab. Roman Dolata. – Gdybym miał streścić zarzuty, jakie są stawiane standaryzowanym testom, to: dlaczego wy testy nie jesteście tym, czym nie jesteście, czyli dlaczego nie mierzycie np. umiejętności współpracy⁴³.

Egzaminy nie będą sprawdzać wszystkiego i nawet nie powinny. Ale jeśli już są, to jak znaleźć właściwy balans między rzetelnością sprawdzania (rozumianą jako powtarzalność wyniku w podobnych warunkach⁴⁴) a jego trafnością (rozumianą jako sprawdzanie tego, co należy sprawdzać⁴⁵)? Być może proces ewaluacji należałoby rozłożyć w czasie, podzielić go na etapy i typy umiejętności, tak jak to ma miejsce na przykład we Francji? Być może należałoby włączyć do warunków rekrutacji na studia wyższe także elementy oceniania szkolnego. Brak trafności egzaminacyjnej doprowadził bowiem do pewnego paradoksu: oto dydaktycy uniwersyteccy zwracają uwagę na to, że egzamin niekoniecznie sprawdza te elementy wiedzy i umiejętności, które pozostają istotne na wybieranym przez maturzystę kierunku studiów, ale

⁴³ Z materiałów na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie [online], <http://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/543-egzaminacyjny-raport-o-stanie-edukacji-2014> [dostęp: 17.11.2019].

⁴⁴ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 276.

⁴⁵ Tamże, s. 279. Przez *trafność sprawdzania* rozumieć sprawdzanie tych umiejętności, które pozostają charakterystyczne i specyficzne dla przedmiotu, np. stosowanie holistycznych, a nie analitycznych kryteriów oceniania wypracowania, ponieważ analityczność kryteriów prowadzi do ich atomizacji i wynik nie zawsze daje rzeczywisty obraz poziomu umiejętności konstruowania pracy (zgodnej z tematem, dobrze skomponowanej, napisanej poprawnym językiem i stosownym stylem).

wyników egzaminu ustnego z kolei nie bierze się pod uwagę nawet w rekrutacji na studia filologiczne.

Ryszard Koziółek w wykładzie podsumowującym konferencję dydaktyczną w Katowicach⁴⁶, mówiąc o dydaktycznej woli mocy, jej źródło dostrzegął w przedmiocie, którego uczymy, który jest „jedynym dyskursem absorbującym i afirmującym wieloznaczność”. Zdaniem Koziółka czytanie to praktyka kulturowa ucząca wieloznaczności, a więc chroniąca przed tyranią i autorytaryzmem. Tymczasem egzaminy sprawdzają się do sprawdzania dyspozycji wiedzowo-umiejętnościowych, zatem wydaje się, że nie mogą spełnić w tym kształcie, jaki mają obecnie, funkcji wspierających właściwości przedmiotu. Jak zbadać poziom zrozumienia wieloznaczności? Jak zmierzyć efekt takiego uczenia?

Zofia Agnieszka Kłakówna z kolei podkreśla rolę języka jako podstawy wszelkiego odbierania i pojmowania świata. Szkolna koncepcja edukacji humanistycznej, która „stawia na formację samodzielnego sposobu myślenia, między innymi [...] poprzez kontakt ze sztuką w poszukiwaniu znaczeń otaczającej kultury i sensu własnego w niej istnienia, a w centrum uwagi sytuuje język – medium owego myślenia, przedmiotem sprawdzania”⁴⁷ powinna uczynić

rozwój języka i sposób jego używania. To bowiem, czego nie potrafi się tak lub inaczej wyrazić, ma małe szanse zaistnienia w relacjach z innymi. Jeśli zawodzi język, pod ręką może znaleźć się kij bejsbolowy...

Na czym jednak miałyby polegać sprawdzalny rozwój języka, co powinno być poddawane oglądowi, po czym by się poznawało, że rozwój taki następuje, a przede wszystkim co by miało świadczyć o gotowości do dialogu ze światem⁴⁸.

Wydaje się, że ewaluacja sumująca wyniki nauczania przedmiotu oraz wskaźująca na poziom osiągnięć uczniów jest ważnym elementem polskiej edukacji. Jeśli jednak to nauczyciele, a nie twórcy podstawy programowej, uczą, to należy przywrócić im elementarne poczucie podmiotowości i wpływu na proces nauczania.

- Z badań wiadomo, że egzaminy zewnętrzne osłabiają poczucie satysfakcji zawodowej i autonomii nauczycieli. – zauważył dr Sitek - Wyniki testów uważają oni za niesprawiedliwe, bo wynik ucznia na egzaminie to także pochodna jego indywidualnych zdolności czy statusu społecznego. Poza tym podkreślają, że testy nie sprawdzają całości pracy nauczyciela, np. wysiłku, by wychować przyzwoitego obywatela⁴⁹.

⁴⁶ Z wystąpienia R. Koziółka podsumowującego konferencję „Dydaktyka polonistyczna i jej nauki”, która odbyła się w dniach 9-10 października 2019 r. na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

⁴⁷ Z.A. Kłakówna, *Język polski...*, s. 434.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Z materiałów na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie [online], <http://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/543-egzaminacyjny-raport-o-stanie-edukacji-2014> [dostęp: 17.11.2019].

Konieczne wydaje się upomnienie o upodmiotowienie nauczyciela, który realizując minimum programowe niebędące rozbudowanym kanonem, ale określające to, co w edukacji polonistycznej „wspólne i konieczne” (z naciskiem na „konieczne”), jak pisała w latach 90. Bożena Chrzastowska⁵⁰, znajdzie czas na rozpoznanie swoich uczniów i kształtowanie ich świadomości językowo-kulturowej w pogłębionej i spokojnej lekturze tekstów. Nie tej projektowanej przez proponowane plany wynikowe, w których na *Pana Tadeusza* przeznaczają się od sześciu do ośmiu godzin dydaktycznych, nie więcej na III część *Dziadów*, podczas gdy już pierwsze sto wersów epopei zawiera słowa i fakty budzące wątpliwości uczniów lub po prostu im nieznanne:

apostrofa do Litwy, nie Polski; Ostra Brama, gród zamkowy nowogródzki, łono, bursztynowy świerzop, gryka, dzięcielina, chędogi, użątek, kopice, smugi, ugór, młody panek, folwark, zaszczepki, powicie, czamarka krakowska, Rejtan, „Fedon”, Katon, Jasiński, Korsak, wniście alkowy, ochmistrzynie⁵¹.

Zaufać należy nauczycielowi i dać mu taką podstawę programową, która byłaby powrotem idei „minimum programowego”. Lektura byłaby w nim proponowana i fakultatywna, a nauczyciel nie byłby w sytuacji, w której narzucona lista lektur obliżuje do analizy i interpretacji w warunkach pogoni za czasem i zmusza do udawania, że omawia się problemy z uczniami, którzy najczęściej nie znają tekstu z własnej lektury.

[...] podstawa programowa oznacza edukacyjną konstytucję, która określa zasadnicze wyznaczniki przyjmowanej filozofii kształcenia i odpowiadającego jej modelu edukacji. Ten zaś wynikać ma właśnie z akceptowanej filozoficznej koncepcji człowieka, umożliwiając podejście procesualne oraz ciągłość edukacji w ramach opracowanego modelu. Powtórzmy: podstawa programowa może mieć wyłącznie ogólny charakter. Z niej mają wynikać konkretne programy. Z konkretnych programów natomiast konkretne plany pracy. Te ostatnie powinny być tworzone „na miejscu”, dla jednoznacznie określonej grupy dzieci, w zależności od diagnozy konkretnej sytuacji edukacyjnej, w zależności od różnych wymiarów kontekstu, w ramach którego konkretne zajęcia się odbywają – socjologicznego, psychologicznego czy metodycznego⁵².

Eric Weiner w swej książce *Genialni. W pogoni za tajemnicą geniuszu* zdaje relację z podróży do sześciu historycznych ośrodków geniuszu i jednego funkcjonującego obecnie. Na początku XXI wieku odwiedza Ateny, Hangzhou, Florencję, Edynburg, Kalkutę, Wiedeń, Dolinę Krzemową i u kresu swej podróży dochodzi

⁵⁰ B. Chrzastowska, *Polonistyka czy humanistyka*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 111.

⁵¹ Na podstawie: A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, oprac. S. Pigoń, Wrocław 2012, s. 3-12.

⁵² Z.A. Kłakówna, *Szkoła na rozdrożach*, „Tematy i Konteksty” 2017, nr 7, s. 79.

do wniosku, że nawet „najbardziej błyskotliwe umysły potrzebują wzorów do naśladowania, ramion gigantów, na których mogłyby stanąć”⁵³. Podczas egzaminów zadaje się pytania i oczekuje odpowiedzi. Podczas lekcji można spróbować dopiero poszukać problemu, aby dalej nad nim dyskutować. „Osoby rozwiązujące problemy zaledwie odpowiadają na pytania. Osoby poszukujące problemów odkrywają nowe pytania i dopiero wtedy na nie odpowiadają. To właśnie te pytania, nawet bardziej niż odpowiedzi na nie, wyróżniają geniuszy”⁵⁴.

Wybrana bibliografia

- Białek K., Biedrzycki K., Bordzół P., Hącia A., *Stan opanowania przez uczniów liceów umiejętności wymaganych przez podstawę programową do nauczania języka polskiego. Raport na podstawie analizy egzaminu maturalnego z 2015, badania „Diagnoza przedmaturalna” z 2014 oraz badania „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” z 2011*, Warszawa 2015.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
- Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej. Raport o stanie edukacji 2014*, red. R. Dolała, M. Sitek, Warszawa 2015, s. 240 [online], <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2014.pdf> [dostęp: 17.11.2020].
- Groenwald M., *Czy godność nauczyciela jest zagrożona egzaminowaniem zewnętrznym?*, w: *Dawne i nowe formy egzaminowania, VII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Wrocław 2001 [online], http://www.ptde.org/pluginfile.php/10/mod_page/content/5/343.pdf [dostęp: 16.11.2019].
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
- Kłakówna Z.A., *Szkoła na rozdrożach*, „Tematy i Konteksty” 2017, nr 7.
- Mikołajczuk A., *Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego)*, „Poradnik Językowy” 2013, z. 1.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
- Nocoń J., *Gatunki tekstu na pisemnym egzaminie maturalnym od 2015 roku*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 3, Kraków 2014.
- Udzik B., „Rozważ i uzasadnij”. *Struktury argumentacyjne w rozprawkach maturalnych (na poziomie podstawowym)*, Poznań 2019.

Lesson Practice and Exam Practice - Common Points and Differences

Summary

The subject of this article is the relation between teaching and examining in terms of Polish language education. The author shows the dynamics of changes in Poland's examination system during the last twenty years. The article aims to present the relations between daily

⁵³ E. Weiner, *Genialni. W pogoni za tajemnicą geniuszu*, przeł. E. Kleszcz, Warszawa 2016, s. 138.

⁵⁴ Tamże.

school practice and the external Polish exam, giving the example of an essay as the most frequent form of the writing composition chosen by students in the exams. In the article, the individualization of teaching is discussed along with the subjectivity of teachers structuring their own programme and weak knowledge of literature, which significantly decreases the merit of exam compositions.

Keywords: lesson, Polish exam, essay, argumentation.

Ewaluacja uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej w raportach CKE (na przykładzie charakterystyki postaci) a egzamin ósmoklasisty

Zarys problematyki

„Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który kierował się najważniejszą dla siebie wartością, dokonując życiowego wyboru” – ten przykład tematu zadania otwartego rozszerzonej odpowiedzi z testu gimnazjalnego w roku 2018¹ uznać można za dowód mocnej pozycji charakterystyki postaci w szkole, podkreślanej jeszcze przez publikacje metodyczne².

Niestety dane statystyczne dotyczące charakteryzowania na egzaminach stawiają szkolne umiejętności w tym zakresie, a tym samym rangę gatunku, pod znakiem zapytania. W raporcie poegzaminacyjnym CKE z roku 2013 czytamy: „Dziwić może [...] fakt, że [...] popularna niegdyś i często w szkole ćwiczona forma wypowiedzi dzisiaj stanowi dla uczniów problem”³. Potwierdzają to kolejne współczynniki, które można przytoczyć w tym miejscu: w 2008 tylko 1,5% gimnazjalistów uzyskało maksymalną liczbę punktów za charakterystykę⁴. W 2013 aż 12% trzecioklasistów nie

¹ Charakterystyka postaci literackiej jako forma główna gimnazjalnego arkusza egzaminacyjnego wystąpiła w latach 2003, 2008, 2013, 2016, 2018. W dalszej części tekstu wykorzystywane są raporty i inne dokumenty CKE (OKE) związane z egzaminem gimnazjalnym, dostępne w Internecie.

² Autorzy *Sztuki pisania* dla szkoły podstawowej i gimnazjum wskazują ją jako formę wypowiedzi najpopularniejszą w kształceniu polonistycznym, wręcz szczególnie faworyzowaną. Por. Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV-VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993, s. 130; Z.A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Klasy 1-3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Książka nauczyciela*, Kraków 2004, s. 42.

³ *Raport 2013*, s. 13 [online], https://cke.gov.pl/images/files/gimnazjum/sprawozdanie_2013/2013_Gimnazjum.pdf [dostęp: 23.01.2018].

⁴ *Raport 2008*, s. 127 [online], http://www.oke.poznan.pl/files/cms/223/egz_gim_2008_sprawozdanie_cke.pdf [dostęp: 23.01.2018].

zdobyło żadnego punktu za charakterystykę⁵. To rzeczywiście „dziwne fakty” – oscylacja wokół 49,5% punktów możliwych do uzyskania na egzaminie gimnazjalnym⁶ za charakterystykę postaci, która wraz z rozprawką jest (a może była dotychczas?) niekoronowaną królową tzw. szkolnych form (gatunków wypowiedzi)⁷ na tym poziomie nauczania, z jednej strony zaskakuje (biorąc pod uwagę popularność gatunku w praktyce szkolnej i okołoszkolnej – w końcu żadna tzw. lektura z opracowaniem nie może obyć się bez drobiazgowej charakterystyki bohaterów); z drugiej, na tle powszechnego przeświadczenia o regresie kompetencji językowych dzieci i młodzieży (nie przesądzając w tym miejscu czy zgodnego z rzeczywistością), wpisuje się w pewien szerszy trend zmian kulturowych związanych z eksplozją i ekspansją kultury obrazu i kliknięcia w galaktyce Gutenberga⁸.

Uwagi terminologiczne, systematyczne i metodologiczne

Dla pełnego i rzetelnego omówienia postawionego zagadnienia konieczne są uściślenia terminologiczne i klasyfikacyjne. W praktyce szkolnej tradycyjnie gatunkami zwykło nazywać się tylko gatunki literackie, natomiast pozostałe teksty, zwykle tworzone na lekcjach polskiego w ramach ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, określa się mianem form wypowiedzi. Podkreślić należy, iż termin ten jest wyłącznie bytem szkolnym, nieobecnym w lingwistyce, ale zdaje się być szczególnie adekwatny dla tekstów niefunkcjonujących poza sferą komunikacji dydaktycznej, np. właśnie w formie charakterystyki postaci⁹. Z kolei słowo *wypowiedź* tłumaczy się niekiedy jako komunikat mówiony, w przeciwieństwie do *tekstu*, który jest pisany¹⁰. W tym kontekście termin *wypowiedź pisemna* jest pewnym kuriozum terminologicznym. Będzie jednak wykorzystywany w pewnym zakresie, związanym głównie ze stylistycznym aspektem

⁵ *Raport 2013*, s. 12.

⁶ 43% (2008), 50% (2013), 53% (2016), 52% (2018). Por. *Raport 2008* dz. cyt., s. 127, *Raport 2013*, dz. cyt., s. 13, *Raport 2016* [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Informacje_o_wynikach/2016/Sprawozdanie%20z%20egzaminu%20gimnazjalnego_2016.pdf [dostęp: 23.01.2018], s. 21, *Raport 2018*, s. 16 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Informacje_o_wynikach/2018/Sprawozdanie%20z%20egzaminu%20gimnazjalnego_2018.pdf [dostęp: 20.09.2019].

⁷ Uściślenia terminologiczne i klasyfikacyjne związane z gatunkiem dokonane zostaną w dalszej części niniejszego tekstu.

⁸ Kwestie wtargnięcia nowych mediów w przestrzeń edukacyjną i wyzwania edukacyjne pojawiające się w związku z tym przed kształceniem humanistycznym omawiają P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.

⁹ J. Nocoń, *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*, „Zeszyty Szkolne” 2006, nr 1 (19), s. 30.

¹⁰ Por. T. Dobrzyńska, *Tekst*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 283-304; T. Dobrzyńska, *Tekst. Próba syntezy*, Warszawa 1993, s. 9.

tekstu – wymieniany będzie z terminami (*szkolna*) *forma wypowiedzi*, (*szkolny*) *gatunek wypowiedzi* czy (*szkolny*) *gatunek pisany*. Jednocześnie teksty tworzone przez uczniów w pisanej odmianie języka tradycyjnie w metodyce nazywa się *pracami pisemnymi* albo *wypracowaniami*, z tym że termin *prace pisemne* ma szerszy zakres niż *wypracowania*, czyli tzw. dłuższe formy wypowiedzi, do których tradycyjnie, oprócz opowiadania, opisu i rozprawki, zaliczamy właśnie charakterystykę postaci¹¹. Zatem również terminy *wypracowanie* i *prace pisemne* ułatwią mówienie o gatunku, będącym przedmiotem oglądu i uogólnień w kontekście opracowań CKE (OKE).

Wziąwszy pod uwagę z jednej strony swoistą „apoteozę” gatunku w metodyce, a z drugiej – dane pokazujące gatunek jako formę martwą (dosłownie i w przenośni), należy zadać pytanie: jakie jest miejsce charakterystyki postaci wśród innych form wypowiedzi, obecnych na lekcjach języka polskiego? Jest ono uzasadnione, tym bardziej że w wielu pracach można znaleźć różnorodne klasyfikacje gatunków szkolnych, oparte na innych kryteriach. Podstawą podziału może być kilka punktów widzenia, np. te zaproponowane przez Józefa Bara:

- funkcja języka realizująca się w formach wypowiedzi;
- odmiana języka (postać) wypowiedzi;
- sposób wyrażania treści w danej wypowiedzi językowej;
- przydatność formy wypowiedzi w życiu społecznym;
- struktura wypowiedzi językowej¹².

Przykładając je do charakterystyki postaci, byłaby ona kolejno:

- formą wypowiedzi realizującą funkcję ekspresywno-impresywną oraz estetyczną języka;
- formą wypowiedzi stosowaną w języku mówionym i pisanim;
- formą wypowiedzi opisującą (i rozumującą);
- formą wypowiedzi literacką, służącą do wyrażania własnych przeżyć;
- formą wypowiedzi o wyraźnie określonej strukturze, stanowiącą pewną sensowną całość.

Tym samym na przykładzie charakterystyki widać niedoskonałość wszelkich kategoryzacji, a więc pewną płynność czy też hybrydyczność gatunkową, a więc i strukturalną, omawianej formy: biorąc pod uwagę zawarty w niej pierwiastek opowiadania czy streszczenia, jest ona w równym stopniu formą relacjonującą, zawiera w sobie element opisu przeżyć wewnętrznych, ze względu na konieczność argumentacji jest formą wypowiedzi rozumującą¹³. Zarazem w różnorodnych

¹¹ A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007, s. 81-82.

¹² J. Bar, *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Opole 1982, s. 78-80.

¹³ W kontekście nowej formuły egzaminu ósmoklasisty stawia to charakterystykę jako formę na straconej pozycji, bo nie wiadomo, jakie kryteria oceny do niej zastosować: dla wypowiedzi o charak-

opracowaniach charakterystyka postaci zaliczana jest do *pisemnych wypowiedzi w szkole*¹⁴ (również położenie akcentu na pisanie, a nie mówienie jako umiejętność), w innych podkreśla się jej powszechność w komunikacji potocznej¹⁵, którą cechuje oralność. W niniejszym tekście zachowane zostanie przyporządkowanie gatunkowe formy uwzględniające potrzeby szkoły autorstwa Jolanty Nocoń¹⁶, w myśl którego charakterystyka jest po prostu „gatunkiem szkolnym”, tradycyjnie nazywanym *formą wypowiedzi*.

Abstrahując jednak od dywagacji terminologicznych, faktem jest, że cytowani na wstępie autorzy opracowań egzaminacyjnych, a wcześniej poloniści, zauważają, że – mimo mitologicznej nadreprezentatywności gatunku w edukacji polonistycznej, teoretycznie nieskomplikowanych schematów kompozycyjnych formy, ćwiczonych przez dzieci już w klasach młodszych w formie opisu¹⁷, napisanie charakterystyki bohatera literackiego staje się dla przeciętnego gimnazjalisty szkoły masowej wyzwaniem. Potwierdzają to wypowiedzi na temat charakterystyki przedstawicieli ostatnich roczników gimnazjalistów i uczniów klas siódmych w ankiecie¹⁸. Co prawda w zdecydowanej mniejszości, ale jednak pojawiają się takie skojarzenia z charakteryzowaniem, jak: „kolejne zadanie domowe, nudna lekcja” (dziewczyna kl. III); „co to jest charakterystyka? Jak zacząć?” (ankieta przeprowadzona została tydzień przed egzaminem gimnazjalnym!) (chłopak kl. III); „dużo pracy, znajomość bohatera (czyli muszę przeczytać książkę! – przyp. M.G.), niechęć” (chłopak kl. III). Ponadto badania ankietowe pokazują, że zaledwie 1/3 uczniów klas drugich gimnazjum, biorących udział w ankiecie potrafi zapisać w punktach plan charakterystyki postaci. W klasach trzecich odsetek spada do nieco ponad 1/4.

W tym kontekście konieczne jest również postawienie pytania o przyczyny zaistniałego stanu rzeczy. Czy trudności wynikają, jak zdają się je tłumaczyć eksperci CKE, z nastawienia uczniów „na rozprawkę”, deklarowanego na forach internetowych w gorących enuncjacjach poegzaminacyjnych (przecież to ona jest najbardziej „wałkowana” na lekcjach! – piszą uczniowie)¹⁹. Ten argument upada jednak, kiedy pod uwagę weźmie się fakt, że charakterystyka postaci w siedemnastoletniej, bogatej w ciągle zmiany formuły, karierze egzaminu gimnazjalnego wystąpiła aż pięć razy,

terze twórczym czy tekstu o charakterze argumentacyjnym. Por. W. Kozak i in., *Egzamin ósmoklasisty. Vademecum nauczyciela. Język polski*, Warszawa 2018, s. 29-34. Problem ten zostanie rozwinięty w dalszej części niniejszego tekstu.

¹⁴ R. Pawelec, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Poradnik: Jak pisać?*, Warszawa 2003, s. 84.

¹⁵ M. Kuziak, S. Repczyński, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała 2002, s. 53.

¹⁶ J. Nocoń, *Gatunki...*, s. 31.

¹⁷ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 2014, s. 72-73.

¹⁸ Badanie pilotażowe przeprowadzone wśród kilkudziesięciu uczniów w ramach badań do pracy doktorskiej, dotyczącej charakterystyki postaci w szkolnej edukacji polonistycznej, przygotowywanej przez autora niniejszego tekstu.

¹⁹ *Raport 2013*, s. 12.

czyli średnio prawie co cztery lata, więc wcale nie tak znowu rzadko. Ponadto tematy egzaminacyjne zawierają w sobie zawsze mniej lub bardziej wyraźny pierwiastek argumentacyjny, a nawet są hybrydami charakterystyki i rozprawki, co zostanie jeszcze pokazane przez pryzmat raportów CKE.

Być może problemem nie jest konkretna forma, ale zbudowanie sensownej i poprawnej językowo wypowiedzi bez względu na gatunek w ogóle, a charakterystyka jest tylko typowym efektem przeczuwanych braków w kompetencji tekstotwórczej? Że coś jest na rzeczy w tej kwestii nie trzeba nikogo z uczących przekonywać, jednak o przyczynach „przeciętnych” (mówiąc eufemistycznie) osiągnięć w zakresie tworzenia własnej wypowiedzi na przykładzie charakterystyki postaci będzie jeszcze okazała powiedzieć. W tym miejscu sygnalizowane jest jedynieciążenie metodyki ku stereotypom, schematom, sztamie, co prowadzi do prawie całkowitej dysfunkcjonalizacji charakterystyki, która przecież poza szkołą jest, jakby nie było, jednym z podstawowych gatunków mowy obecnym niemalże stale w różnych sferach komunikacji – od potocznej do administracyjno-urzędowej.

W celu znalezienia odpowiedzi na tak postawione pytania porównane zostaną informacje przekazywane uczestnikom procesu dydaktycznego w opracowaniach CKE (oraz niektórych OKE). Za podstawę porównania posłużą ogólnodostępne raporty o osiągnięciach uczniów gimnazjum z lat, kiedy zadanie rozszerzonej odpowiedzi w teście kompetencji stanowiła charakterystyka postaci – a więc w latach 2003, 2008, 2013, 2016 i 2018. Nim jednak zostanie podjęta próba osiągnięcia wyłożonych celów, doprecyzować należy inne terminy, którym podporządkowane zostały dalsze fragmenty niniejszego tekstu.

Pierwszy z nich to kompetencja tekstotwórcza, związana ściśle z wielowymiarowością kompetencji komunikacyjnej, która implikuje różnorodne obszary działań edukacyjnych. Wśród nich, jak pisze Ewa Nowak, niezwykle istotne znaczenie mają takie, które prowadzą do kształcenia i rozwijania kompetencji tekstowej, a w jej zakresie także kompetencji tekstotwórczej²⁰. Anna Duszak w swej pracy *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa* definiuje kompetencję tekstową jako „zdolność do produkowania i odbierania różnych typów zdarzeń komunikacyjnych”, zdarzeń tekstowych, czyli umiejętność różnicowania ich w uniwersum dyskursu²¹; Anna Tabisz, idąc tym tropem, nazywa kompetencją tekstową zdolność do rozpoznawania, nazywania i tworzenia tekstów, postrzegając ją jako przejaw kompetencji językowej, komunikacyjnej oraz kulturowej²². Tak rozumiana kompetencja tekstowa wyraża się świadomością tekstową, która, jak pisze Nocoń, wynika z rozumienia, czym jest tekst, jakie rządzi nim prawa, co jest najistotniejsze w jego organizacji. Świado-

²⁰ Zob. E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014, s. 13-15; 122 i nast.

²¹ A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 199.

²² A. Tabisz, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006, s. 9, 63, 65.

mość ta ma służyć praktyce i w praktyce się uzewnętrzniać²³. Termin *kompetencja tekstotwórcza*, mający szersze znaczenie w stosunku do stosowanych w dydaktyce pojęć umiejętności i sprawności tekstotwórczej²⁴, wprowadziła Tabisz, chcąc uwypuklić przede wszystkim aspekt czynny kompetencji tekstowej, tzn. sam proces tworzenia tekstu²⁵. Nowak, autorka monografii na temat uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej pisze, że wymaga ona pewności, świadomej refleksji, wynikającej z przekonania, dlaczego piszę to, co piszę, i tak, jak piszę („charakteryzuję postać, bo chcę ocenić jej postępowanie; bo porównam ją z drugą postacią; bo uogólnię refleksję o typach ludzi”)²⁶.

Jak podkreślają badaczki kompetencji tekstotwórczej, odnosi się ona nie tylko do samego stworzonego tekstu, ale i do procesu jego tworzenia, ma więc charakter dynamiczny, tzn. że gotowy tekst może odzwierciedlać elementy składowe omawianej kompetencji oraz poziom ich rozwinięcia, natomiast sama kompetencja realizuje się w procesie tworzenia tekstu²⁷. Zarysowane stanowisko koresponduje ściśle z zasygnalizowaną wcześniej możliwością odtwarzania procesu nabywania i realizacji kompetencji tekstotwórczej „wpisanej” w teksty uczniowskie m.in. w formie charakterystyki postaci. Aby zanalizować tekst z punktu widzenia kompetencji tekstotwórczej, należy poddać oglądowi sposób realizacji wzorca gatunkowego danej wypowiedzi, który *notabene* po raz pierwszy zastosowała Maria Wojtak w odniesieniu do tekstów modlitewnych²⁸. Badając 4 większe komponenty (aspekty) tekstu:

- 1) strukturalny (szerzej – kompozycję, wypuklony rozczłonkowaniem graficznym układ elementów tekstu i relacje między nimi);
- 2) pragmatyczny (intencjonalność, celowość [potencjał illokucyjny], miejsce gatunku w przestrzeni komunikacji międzyludzkiej, relacje między nadawcą i odbiorcą);
- 3) poznawczy (świadome ujęcie i rozwinięcie tematu, aksjologia);
- 4) językowo-stylistyczny (językowe wykładniki [cechy] stylu skorelowane ściśle z tłem pragmatycznym i strukturą wzorca),

badacze z powodzeniem wykorzystują pojęcie kompetencji tekstotwórczej jako sprawne narzędzie badania umiejętności tekstowych uczniów²⁹. Będzie to również

²³ J. Nocoń, *Metatekst w tekście uczniowskim (na przykładzie rozprawki)*, w: *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, red. J. Porayski-Pomsta, „Studia Pragmalingwistyczne” t. 3, Warszawa 2002, s. 198.

²⁴ E. Nowak, dz. cyt., s. 123.

²⁵ A. Tabisz, dz. cyt., s. 65.

²⁶ E. Nowak, dz. cyt., s. 123.

²⁷ Tamże, s. 124.

²⁸ M. Wojtak, *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistyka” 1999, VIII, s. 105-117.

²⁹ Por. A. Tabisz, dz. cyt.; A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”

podstawowy punkt odniesienia dla analiz w niniejszym tekście, gdy oglądowi zostaną poddane wybrane aspekty tekstów uczniowskich, realizujących wzorzec charakterystyki postaci. Wyznaczniki wzorca pomocne okażą się również, gdy mowa będzie o kryteriach oceny stosowanych w arkuszach egzaminacyjnych³⁰.

Równie niezbędnym dla niniejszego wywodu jest pojęcie ewaluacji, które po brawurowej karierze na przełomie wieków, obecnie kojarzy się nauczycielom prawie wyłącznie z generowaniem stosów dokumentów w ramach planowych badań kuratorskich – opresją systemu, zewnętrzną kontrolą i oceną. Tymczasem Anna Janus-Sitarz definiuje je jako wszelkie systematyczne działania związane z badaniem (diagnozowaniem, kontrolowaniem i ocenianiem) osiągnięć uczniów, ale także badanie wyników pracy nauczyciela i szkoły, zmierzające do podniesienia skuteczności nauczania³¹. I właśnie perspektywa refleksyjnego praktyka w działaniu wpisana jest immanentnie w dalsze analizy i płynące z nich wnioski.

Charakterystyka w praktyce egzaminacyjnej

Punktem wyjścia będzie praktyka egzaminacyjna i niuanse, które wymuszają zdystansowane czytanie raportów CKE (OKE). Nadmienić należy, że w roku 2003 nie ma centralnego raportu CKE, są jedynie raporty poszczególnych OKE³².

Po pierwsze czytającego teksty raportów-sprawozdań zastanawiają różne języki opisu, formy i objętości oraz zmienne proporcje między analizą ilościową oraz jakościową. Podstawę programową w roku 2003 (podobnie jak w roku 2008) uzupełniają

2013, IV, s. 48; J. Nocoń, *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2012, nr 10 (20), s. 21-36.

³⁰ Trzeba koniecznie podkreślić, iż podstawę konstruowania kryteriów oceny testów kompetencji (elementy treściowe, kompozycyjne, językowe – tu wydzielana dzisiaj ortografia i interpunkcja oraz elementy techniczne nieobecne na testach z wyjątkiem roku 2016, gdzie wśród błędów w zapisie wyróżniane są błędy graficzne odnoszące się do czytelności pisma (por. *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2016*, s. 11 [online], <https://cke.gov.pl/egzamin-gimnazjalny/arkusze/2016-2/> [dostęp: 23.01.2018]) stanowi wciąż czteroskładnikowy kwestionariusz elementów wypracowania, które podlegają ocenie M. Kniaginowej z roku 1966. Por. M. Kniaginowa, *Prace pisemne z języka polskiego w klasach V-XI*, Warszawa 1966, s. 124.

³¹ Por. A. Janus-Sitarz, *Komu potrzebne jest ocenianie? Wokół ewaluacji osiągnięć ucznia*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. tejże, Kraków 2004, s. 243. Można przytoczyć również definicję autorstwa E. Gozlińskiej, która rozumie ewaluację jako systematyczną refleksję nad własną pracą, działaniem, służącą lepszemu planowaniu, w celu osiągnięcia zakładanych celów; proces diagnostyczno-oceniający, zawierający w sobie elementy pomiaru, osądu i decyzji, w którym analizujemy skuteczność naszych aktywności w kontekście oceny realizacji zakładanych osiągnięć. Por. E. Gozlińska, *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Warszawa 1997, s. 31.

³² Odszukano i wykorzystano raport OKE Jaworzno, Poznań i Łódź. Warto zaznaczyć w tym miejscu, że raport z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej OKE Kraków w chwili powstawania niniejszego artykułu nie był dostępny w internetowym archiwum materiałów krakowskiego oddziału.

jeszcze standardy wymagań egzaminacyjnych. Raport OKE Jaworzno³³ poświęca zadaniu z charakterystyką dwie, ale konkretne strony, syntezując najczęściej popełniane błędy w punktach, co jest przejrzyste dla nauczyciela i ewentualnie ucznia.

W raporcie OKE Poznań³⁴ można odnieść do charakterystyki aż 6 stron, zawierających m.in. wykresy słupkowe, w których omówieniu można doszukać się błędów. Tekst zdominowany jest przez procenty i współczynniki. Jest to mało przejrzyste, choć przyznać trzeba, że fragment poświęcony umiejętności tworzenia własnego tekstu zawiera wnioski i trafne sugestie do dalszej pracy³⁵. Raport OKE Łódź to dwie strony w formie tabelarycznej, z czego pół strony to omówienie błędów³⁶.

Z kolei w roku 2008 mamy już centralny raport CKE, liczący aż 22 strony i skan aż dziewięciu przykładów prac, realizujących w różnym stopniu polecenie. Co ważne, raport przejrzyste i wnikliwie omawia najczęściej popełniane błędy związane z realizacją tematu, kompozycją, a także zawiera prawie 3 strony przykładów różnorodnych błędów językowych, pojawiających się w pracach, co stanowi świetny materiał pomocny w ewaluacji działań nauczycielskich podczas pracy nad stylistyczno-językowym aspektem wzorca charakterystyki, który rokrocznie jest piętą Achillesa absolwentów gimnazjum. Jednocześnie może być ciekawym materiałem szkoleniowym dla tych, którzy sprawdzając teksty uczniowskie, wahają się podczas klasyfikacji różnych niedociągnięć pojawiających się w pracach uczniowskich. Przyznać trzeba, że wraz z podobnie skonstruowanym raportem z roku 2016 (26 stron i 10 skanów przykładowych prac) i 2018 (12 stron, 7 dłuższych fragmentów prac oraz wiele mniejszych wycinków), traktować należy je za wzorcowe, choć czasami można odnieść wrażenie, że pewne frazy tekstów wykazują względem siebie znaczne pokrewieństwo³⁷. Dlaczego tylko jeszcze lepiej zestawione i „upoglądowane” kategorie błędów uczniowskich znalazły się w roku 2016 i 2018 w osobnym dokumencie o nazwie *Zasady oceniania rozwiązań zadań*³⁸? Czy ma to być ułatwieniem? Pewne jest jednak, że tego typu próba standaryzacji kategorii błędów i skrótów stosowanych przez egzaminatorów i uczących jest pożądana.

³³ Por. *OKE Jaworzno 2003*, s. 36-37 [online], http://oke.jaworzno.pl/wyniki/gimnazjum/2003_gh_gmp_sprawozdanie.pdf [dostęp: 23.01.2018]. Co ciekawe, tylko raport OKE Jaworzno wyraźnie podkreśla, że w kluczu nie było kryterium pracy nie na temat, a błędy merytoryczne nie miały wpływu na przyznawaną liczbę punktów, co przełożyło się na wyniki (tamże, s. 37).

³⁴ Por. *OKE Poznań 2003*, s. 49 [online], <http://docplayer.pl/57138476-Egzamin-gimnazjalny-2003-raport.html> [dostęp: 23.01.2018].

³⁵ Por. *OKE Poznań 2003*, s. 52.

³⁶ Por. *OKE Łódź 2003*, s. 72-73 [online], http://www.oke.lodz.pl/pobierz/gimnazjum/raporty/raport_egzamin_gimnazjalny_2003.pdf [dostęp: 23.01.2018].

³⁷ Czy to źle? Niekoniecznie! Podobieństwo języka jest w tym wypadku pożądane.

³⁸ *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2016*, s. 11-14; *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2018*, s. 12-15 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Arkusze-egzaminacyjne/2018/zasady_oceniania/jezyk_polski/Zasady_oceniania_GH-P145.pdf [dostęp: 20.09.2019].

Na tym tle sprawozdanie CKE z egzaminu w roku 2013 jest, mówiąc eufemistycznie, nie do przyjęcia: stanowi je 4 (słownie: cztery) strony, z czego 2 to tabele z centylami, procentami, mocami różnicującymi, wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi z obowiązującej od roku 2009 podstawy programowej, które „statystycznemu poloniście niezaprawionemu w statystyce” mówią niewiele³⁹. Komentarz-omówienie charakterystyki zajmuje ledwie pół strony (2 akapity, z czego drugi, odnoszący się do realizacji wzorca gatunkowego jest praktycznie pełną ogólników parafrazą raportu z 2008 roku). Jeden przykład poprawnej odpowiedzi w dokumencie *Rozwiązania zadań i schematy punktowania*⁴⁰ to nieco za mało. O tym, że autorzy zapomnieli, iż to nie pierwsza charakterystyka na egzaminie gimnazjalnym aż wstyd wspominać. Komentarz wydaje się zbędny.

Tematy charakterystyk na egzaminie gimnazjalnym

Po tym ogólnym szkicu, sugerującym ostrożność w podejściu do egzaminacyjnych sprawozdań⁴¹, w tabeli 1 zestawione zostaną tematy prac pisemnych w formie charakterystyki postaci oraz dostępne kryteria ich oceny. Porównane zostaną także najważniejsze wnioski i rekomendacje, które wypływają z nich w odniesieniu do charakterystyki postaci jako szkolnego gatunku wypowiedzi.

Tabela 1. Temat wypracowania – forma gatunkowa – liczba punktów za zadanie

Rok	Temat wypracowania podtestu zadania rozszerzonej odpowiedzi	Forma gatunkowa	Liczba punktów możliwa do uzyskania
2003	Napisz charakterystykę wybranej postaci literackiej, dowodząc, że warto ją ukazać w teatrze lub filmie. Pamiętaj, że Twoja praca nie powinna być krótsza niż połowa wyznaczonego miejsca	Charakterystyka z elementami rozprawki	16
2008	Napisz charakterystykę wybranego bohatera <i>Szyfówych prac</i> Stefana Żeromskiego albo <i>Kamieni na szaniec</i> Aleksandra Kamińskiego. Wyeksponuj w niej te cechy, które świadczą o dorastaniu charakteryzowanej postaci	Charakterystyka z elementami rozprawki	16

³⁹ Por. *Raport 2013*, s. 12.

⁴⁰ *Rozwiązania zadań i schematy punktowania 2013*, s. 4-5 [online], <https://cke.gov.pl/egzamin-gimnazjalny/arkusze/2013-2/> [dostęp: 23.01.2018].

⁴¹ W tym miejscu dygresja związana z kluczem oznaczania błędów CKE z roku 2016: błąd merytoryczny, oznaczany jako „rzecz.,” definiowany jest jako błąd zakłócający logikę wypowiedzi... Jaki to punkt odniesienia dla nauczyciela? Jak to skomentować? Por. *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2016*, s. 11.

Rok	Temat wypracowania podtestu zadania rozszerzonej odpowiedzi	Forma gatunkowa	Liczba punktów możliwa do uzyskania
2013	Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który Twoim zdaniem wykazał się odwagą	Charakterystyka z elementami rozprawki	10
2016	Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który wolność uznał za najważniejszą wartość	Charakterystyka z elementami rozprawki	10
2018	Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który kierował się najważniejszą dla siebie wartością, dokonując życiowego wyboru	Charakterystyka z elementami rozprawki	10

Źródło: Raporty CKE (OKE), opracowanie własne

Porównanie tematów egzaminacyjnych prac pisemnych w formie charakterystyki postaci prowadzi do następujących uwag: 1) tematy w kolejnych latach ulegają skróceniu i zawsze aktywizują język wartości; 2) w zacytowanych pięciu tematach przygotowanych przez ekspertów CKE dostrzegalna jest matrycowość konstrukcji gramatycznej poleceń pod względem leksyki i składni. Stereotypowy temat to wypowiedzenie rozkazujące, rozpoczynające się czasownikiem „napisz”, uzupełnione o zdanie podrzędne przydawkowe. W praktyce szkolnej częste jest również formułowanie polecenia w formie zawiadomienia pozbawionego uściślających informacji osadzających przyszły tekst w sytuacji komunikacyjnej. Niestety rutyna w tym względzie trzyma się mocno, tematy rzadko odbiegają od stereotypu, a podkreślić trzeba, iż konkretyzacja tematu pracy pisemnej jest kluczowa dla postawy twórczej ucznia, na co zwraca uwagę Nocoń⁴²; 3) każde z poleceń implikuje w charakterystyce (bezpośrednio lub domyślnie) element argumentacyjny w różnej proporcji – niekiedy sugerowana jest wyraźnie hybrydyczność gatunkowa (2003, 2008), częściej jednak jest to element argumentacyjny naturalnie obecny we wzorcu gatunkowym charakterystyki jako formie wypowiedzi szkolnej obok elementu opowiadania czy opisu.

Kryteria oceny aspektów wzorca gatunkowego charakterystyki w raportach CKE

Opracowania CKE (OKE) akcentują „pierwiastek rozumujący” charakterystyki (argumentowanie, uogólnianie i wnioskowanie to najtrudniejsze dla uczniów umiejętności⁴³) i jego kluczowy charakter w prawidłowej realizacji komponentu

⁴² Zob. J. Nocoń, *Gatunki...*, s. 35-36.

⁴³ OKE Poznań 2003, s. 50; Raport 2016, s. 43.

poznawczego wzorca wypowiedzi (zrozumieniu i sposobie ujęcia tematu, wartościowaniu): redagując charakterystykę, uczniowie powinni wykazać się umiejętnościami analizowania, porównywania, porządkowania i syntezy informacji zawartych w tekstach kultury, a na tej podstawie formułowania, porządkowania i wartościowania argumentów uzasadniających stanowisko własne lub cudze⁴⁴. Zarówno wybór postaci, jak i sposób jej charakteryzowania wpisane są w formułę tematu. W analizowanych przypadkach egzaminacyjnych (tabela 2) jest on dwuczłonowy: część pierwsza określa konieczność wyboru bohatera (ze wskazanej lektury lub spełniającego określone kryteria), druga natomiast zawęży wspomniane kryteria, którymi uczeń powinien się kierować przy wyborze postaci. W poszczególnych latach kryteria oceny tego aspektu uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej wyglądały następująco.

Tabela 2⁴⁵. Kryteria poprawności realizacji tematu wypracowania wraz z punktacją za poszczególne elementy (aspekt pragmatyczny i poznawczy)

Rok	Kryterium	Punktacja
2003	TEMAT	
	Wybór postaci z literatury	1
	Przedstawienie postaci	1
	Dobór cech ze względu na temat	1
	Omówienie cech bohatera	1
	Uzasadnienie celowości ukazania bohatera w teatrze lub w filmie	1
	Podsumowanie rozważań	1
	SUMA: 6	
2008	TEMAT	
	Wybiera postać adekwatną do tematu	1
	Przedstawia postać	1
	Omawia cechy postaci	1
	Wyeksponowanie cech bohatera świadczących o jego dorastaniu	1
	Ilustruje podane cechy przykładami działań bohatera	1
	Podsumowuje wypowiedź	1
	SUMA: 6	

⁴⁴ *Raport 2008*, s. 127.

⁴⁵ *Odpowiedzi i punktacja 2003*, s. 4 [online], <https://cke.gov.pl/egzamin-gimnazjalny/archiwum/arkusze-archiwum/2003-2/> [dostęp: 23.01.2018]; *OKE Łódź 2008*, s. 11 [online], http://www.komisja.pl/pobierz/komunikaty/gim_informacja_2008.pdf [dostęp: 23.01.2018]; *Co sprawdzano w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego w kwietniu 2008? (CKE 2008)*, s. 17 [online], <https://cke.gov.pl/egzamin-gimnazjalny/archiwum/arkusze-archiwum/2008-2/> [dostęp: 23.01.2018]; *Raport 2008*, s. 20; *Rozwiązania zadań i schematy punktowania 2013*, s. 3-4; *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2016*, s. 9; *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2018*, s. 10.

Rok	Kryterium	Punktacja
2013	TREŚĆ Realizacja tematu (uczeń pisze charakterystykę postaci literackiej wykazującej się odwagą, zachowując spójność całej wypowiedzi) Przedstawienie postaci Prezentacja cech zewnętrznych Prezentacja cech wewnętrznych Ocena postaci	1 1 1 1 SUMA: 4
2016	TREŚĆ Praca wyczerpuje wymagania tematu (wybór bohatera, forma charakterystyki, praca na temat) Zawiera trafną i wnikliwą argumentację (przedstawienie postaci, prezentacja cech wewnętrznych i zewnętrznych w funkcji argumentu) Zawiera ocenę charakteryzowanej postaci wraz z uzasadnieniem	SUMA: 4
2018	TREŚĆ Praca wyczerpuje wymagania tematu (wybór bohatera, forma charakterystyki, praca na temat) Zawiera trafną i wnikliwą argumentację (przedstawienie postaci, prezentacja cech wewnętrznych i zewnętrznych w funkcji argumentu) Zawiera ocenę charakteryzowanej postaci wraz z uzasadnieniem	SUMA: 4

Źródło: Raporty CKE (OKE), opracowanie własne

Zwraca uwagę zmienność, większa ogólność i nieprecyzyjność kryteriów oceny (włączenie elementów aspektu strukturalnego wzorca do kryterium o nazwie TREŚĆ) po zmianie dokumentów programowych i formuły egzaminu. Zastanawiają znaczne różnice w zapisie i uszczegółowieniu kryteriów oceny z lat 2013 oraz 2016 i 2018, wzięwszy pod uwagę fakt, że tematy wypracowania egzaminacyjnego są bliźniacze. W latach wcześniejszych stosowane kryteria oceny tego elementu kompetencji tekstotwórczej są bardziej jednolite i przejrzyste, co ułatwia nauczycielowi porównywanie osiągnięć uczniów w tym obszarze, a zatem służy ewaluacji. Jednocześnie, co warte odnotowania, o ile w roku 2013 realizacja typowego schematu charakterystyki premiowana była maksymalną liczbą punktów, o tyle w roku 2018 powielenie typowego planu charakterystyki oznaczało, że uczeń nie odnosi się w pełni do polecenia (!)⁴⁶. Nie dziwi zatem fakt, że zawsze kiedy na egzaminie występowała charakterystyka, gimnazjaliści mieli największe problemy z pisanem na temat⁴⁷.

Ocena aspektu strukturalnego wzorca charakterystyki (tabela 3) również ulegała zmianom w kolejnych latach egzaminu gimnazjalnego. Zmieniała się termi-

⁴⁶ Por. *Raport 2018*, s. 22 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Informacje_o_wynikach/2018/Sprawozdanie%20z%20egzaminu%20gimnazjalnego_2018.pdf [dostęp: 20.09.2019].

⁴⁷ Por. *Raport 2016*, s. 38.

nologia, proporcje i rozłożenie akcentów na poszczególne umiejętności (w końcu w segmentacji mieści się trójdzielność czy balans kompozycyjny). Kryteria oceny stają się ogólniejsze, wręcz lakoniczne, a położenie nacisku na celowość ściśle łączy strukturę tekstu z jego pragmatyką⁴⁸.

Tabela 3⁴⁹. Kryteria oceny aspektu strukturalnego w poszczególnych latach

Rok	Kryterium	Punktacja
2003	KOMPOZYCJA	
	Trójdzielność	1
	Spójność tekstu	1
	Logiczne uporządkowanie	1
		SUMA: 3
2008	KOMPOZYCJA	
	Stosuje zasady typowe dla kompozycji budowanej wypowiedzi	1
	Pisze tekst spójny	1
	Pisze tekst logicznie uporządkowany	1
		SUMA: 3
2013	SEGMENTACJA TEKSTU	
	Zachowany logiczny tok rozważań, segmentacja konsekwentna i celowa	1
		SUMA: 1
2016	SEGMENTACJA TEKSTU	
	Segmentacja konsekwentna i celowa	1
		SUMA: 1
2018	SEGMENTACJA TEKSTU	
	Segmentacja konsekwentna i celowa	1
		SUMA: 1

Źródło: Raporty CKE (OKE), opracowanie własne

Z kolei kryteria oceny aspektu językowo-stylistycznego wzorca charakterystyki są przykładem obniżania wymagań odnośnie do poprawności leksykalnej, fleksyjnej, frazeologicznej i składniowej. W roku 2003 i 2008 uczeń popełnić mógł 3 błędy (niezależnie od kategorii), a jeśli styl był funkcjonalny (pojawia się aspekt pragmatyczny wzorca) otrzymywał w sumie 4 p. W roku 2013 i 2016 (2018) suma punktów możliwych do uzyskania za to kryterium zmniejsza się o 1 (3 p.), ale maksymalną punktację za język (2 p.) uczeń otrzymywał, popełniając aż 5 błędów, a za 6 otrzymywał aż 1 p.! Identyfikacyjny proces zaobserwować można w odniesieniu do zapisu

⁴⁸ Por. *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2018*, s. 15.

⁴⁹ *Odpowiedzi i punktacja 2003*, s. 4; *OKE Łódź 2008*, s. 11; *Co sprawdzano w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego w kwietniu 2008? (CKE 2008)*, s. 17; *Raport 2008*, s. 20; *Rozwiązania zadań i schematy punktowania 2013*, s. 4; *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2016*, s. 10; *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2018*, s. 10.

(tak ortografię i interpunkcję nazywano w latach 2003 i 2008) ściśle powiązanego z aspektem językowo-stylistycznym wzorca. O ile w roku 2003 i 2008 uczeń za 2 błędy ortograficzne nie otrzymywał punktów, to już w latach 2013 i 2016 (2018) za 2 błędy otrzymuje 1 p., czyli maksimum możliwe do uzyskania. Interpunkcja stanowi konstantę – w poszczególnych latach dopuszczalne są wyłącznie 3 błędy interpunkcyjne⁵⁰. Tym samym widać, że globalnie zapis zaczyna ważyć o 1 p. mniej, co również świadczyć może o liberalizacji kryteriów oceny zadania otwartego rozszerzonej odpowiedzi na teście gimnazjalnym. Częstkowe skutki statystyczne są może lepsze⁵¹, ale... w 2003 roku 10 na 17 najczęściej powtarzających się błędów (ok. 59%) dotyczy języka, stylu i zapisu; w roku 2018 średnia poziomu wykonania zadania w aspekcie językowo-poprawnościowym to tylko 52%⁵². Niestety regres kompetencji językowych postępuje: w roku 2016 co drugi absolwent gimnazjum miał problem z rozpoznaniem w tekście zdań pojedynczych i równoważników, a nawet z nazwaniem formy czasownika w wypowiedzeniu⁵³.

Wnioski z analizy opracowań egzaminu gimnazjalnego

Raport OKE Poznań z roku 2003 sugeruje: „przy ocenie prac [ćwiczebnych – przyp. M.G.] można posługiwać się przyjętymi dla egzaminu kryteriami, które powinny być znane uczniom i rozumiane przez nich”⁵⁴. Jak starano się pokazać w zaprezentowanych zestawieniach i uwagach do nich, wykorzystanie na co dzień przez nauczycieli materiałów CKE (OKE) w rozwijaniu uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej jest utrudnione, gdyż: 1) część opracowań komisji jest niedostępna, natomiast materiały archiwalne są rozproszone i amorficzne; 2) amorficzność to a) różne objętości (jakość) dostępnych opracowań; b) różnice formy graficznej; c) różne punkty

⁵⁰ *Odpowiedzi i punktacja 2003*, s. 4; *OKE Łódź 2008*, s. 11; *Co sprawdzano w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego w kwietniu 2008? (CKE 2008)*, s. 17; *Raport 2008*, s. 20; *Rozwiązania zadań i schematy punktowania 2013*, s. 4; *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2016*, s. 10; *Zasady oceniania rozwiązań zadań 2018*, s. 11.

⁵¹ W 2018 ortografia i interpunkcja razem oscyluje średnio na poziomie 56,5% w procentowym poziomie wykonania zadania. Por. *Raport 2018*, s. 16.

⁵² Zarazem odnotować trzeba kolejne utrudnienie dla potencjalnych ewaluatorów: w latach 2016 i 2018 połączenie w tabeli wymagań szczegółowych z podstawy programowej, zestawionych w raportach z procentowym poziomem wykonania zadania, włącza średni wynik osiągnięty przez zdających w aspekcie stylistycznym do aspektu treściowego, mimo że styl wynika ze świadomości językowej ucznia i tak też omawiany jest w analizie jakościowej raportu w roku 2016. Por. *Raport 2016*, s. 16, 37; *Raport 2018*, s. 16.

⁵³ Por. *Raport 2016*, s. 18, 44; *OKE Jaworzno 2003*, s. 36-37; *Raport 2008*, s. 146-147; *Raport 2013*, s. 12-13.

⁵⁴ *OKE Poznań 2003*, s. 53; to samo sugeruje A. Janus-Sitarz. Por. A. Janus-Sitarz, dz. cyt., s. 255-256.

odniesienia (dokumenty, będące podstawą przeprowadzenia egzaminu), a co za tym idzie – d) różne języki opisu osiągnięć. Wszystko to razem wzięte nie ułatwia korzystania z opracowań CKE (OKE) w funkcji ewaluacyjnej (najczęściej są to omówione wcześniej kryteria oceny pracy pisemnej, wykorzystywane jako klucz oceny wypracowań pisanych w ramach konkretnych ćwiczeń przygotowujących do testu czy próbnych egzaminów wewnętrznych), gdyż trudno odnaleźć swoiste *tertium comparationis* – wszystko to, co może być podstawą porównania podczas zestawiania poszczególnych prób, roczników, prac. Skoro poszczególne kryteria oceny liberalizują się bądź nieco inaczej są definiowane, to wywołuje to u nauczycieli niepewność, a u uczniów niezrozumienie. W tej sytuacji uczący, szczególnie ci, którzy przeżyli już niejedną reformę edukacji, a co za tym idzie – zmianę dokumentów programowych i wymagań egzaminacyjnych, kierują się w kształceniu uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej, sprawdzonymi i zakorzenionymi w doświadczeniu własnym oraz swoich mistrzów, metodami. W kontekście reformy edukacji roku 2017 i nowej formuły oraz kryteriów oceny egzaminu po klasie ósmej warto zastanowić się na przykładzie charakterystyki, czy z jednej strony wspomniane „sprawdzone metody”, a z drugiej – nowe sposoby pomiaru zastosowane w testach przez CKE, mają szansę okazać się efektywne w kształceniu kompetencji tekstotwórczych ósmoklasistów.

Charakterystyka a egzamin ósmoklasisty

Nowy egzamin ósmoklasisty zasadnym czyni nie tyle pytanie, czy charakterystyka postaci w formie usankcjonowanej metodyczną tradycją ma rację bytu w na języku polskim w XXI wieku, ale czy w ogóle pisanie charakterystyk, w rzeczywistości szkolnej liczonej bilansem zysków i strat, a nie wartościami humanistycznymi, jest „opłacalne” z punktu widzenia pragmatyki egzaminacyjnej, w której liczą się tylko punkty i procenty. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż nowa formuła egzaminu, skomplikowaną i kluczową w edukacji humanistycznej umiejętność charakteryzowania – zdobywania wiedzy o człowieku, sprowadza do kilku mechanicznych czynności, pomijając niemal całkowicie wpisany od zawsze w formę potencjał formacyjny. W ostatnim czasie coraz częściej ciąży on ku refleksji antropologicznej i pytań o inność, tożsamość czy narracyjne postrzeganie rzeczywistości, poprzez odbieranie i tworzenie narracji o postaciach i sobie samym.

Założenia nowego egzaminu ósmoklasisty spychają omawiany w niniejszym tekście gatunek na margines czynności tekstotwórczych, o czym decydują typy preferowanych zadań, dobór lektur i postaci wpisanych w podstawę programową oraz kryteria oceny zadań otwartych rozszerzonej odpowiedzi, wśród których przewidziano tematy o charakterze twórczym i argumentacyjnym. Charakterystyka postaci ze względu na swój proteuszowy charakter strukturalno-genologiczny nie

mieści się tak naprawdę w żadnym paradygmacie oceny, zaprojektowanym przez CKE do ewaluacji kompetencji tekstotwórczych ósmoklasistów⁵⁵. Konstatację tę potwierdza niemal całkowity brak charakterystyki jako tematu zadania otwartej rozszerzonej odpowiedzi. Prawidłowość ta dotyczy wszystkich przeanalizowanych materiałów źródłowych dostępnych na stronach CKE. Wyjątek od tej zasady znajduje się w jednej z propozycji wydawniczych skierowanych do ósmoklasistów ćwiczących przed egzaminem i potwierdza tylko zaobserwowaną regułę, tym bardziej że wspomniany przykład nie odnosi się bezpośrednio do kryteriów oceniania opracowanych przez CKE⁵⁶.

Oczywiście umiejętność charakteryzowania postaci z pewnością może się okazać przydatna, gdyż elementy charakterystyki w arkuszach występują, jednak podporządkowane są sprawdzaniu znajomości treści lektur oraz dowodząc mają uczniowskich umiejętności czytania ze zrozumieniem, choć potwierdzać powinny raczej zdobytą na godzinach polskiego wiedzę o człowieku. Fragment „tekstu-pretekstu” na nowym egzaminie służy tylko wykazaniu się znajomością tytułu lektury czy nazwiska bohatera, o którym jest mowa. Ponadto wystarczy,

⁵⁵ Kryteria oceny wypracowania uległy całkowitemu przemodelowaniu i przewartościowaniu. Za napisanie tekstu można otrzymać maksymalnie 20 punktów. Wypowiedź ucznia oceniana jest według ośmiu kryteriów: 1) realizacja tematu wypowiedzi (2 p.); 2) elementy twórcze/retoryczne (w zależności od charakteru wybranego tematu) (5 p.); 3) kompetencje literackie i kulturowe (2 p.); 4) kompozycja (2 p.); 5) styl (2 p.); 6) język (4 p.); 7) Ortografia (2 p.); 8) interpunkcja (1 p.). Por. W. Kozak i in., *Egzamin ósmoklasisty...*, s. 28-34.

⁵⁶ Przeanalizowano 4 zestawy testowe i informator autorstwa ekspertów CKE: *Przykładowy arkusz egzaminacyjny (EO_1)*, Warszawa 2017 [online], <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/arkusze/arkusze-pokazowe-grudzien-2017/> [dostęp: 20.09.2019]; *Przykładowy arkusz egzaminacyjny (EO_C)*, Warszawa 2017 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze_pokaz/Pokaz_arkusz_EO_C_polski.pdf [dostęp: 20.09.2019]; *Egzamin ósmoklasisty. Język polski (egzamin próbny 2018)*, Warszawa 2018 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze_probne/OPOP-100-1812.pdf [dostęp: 20.09.2019]; *Egzamin ósmoklasisty. Język polski (arkusz egzaminu 2019)*, Warszawa 2019 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2019/jezyk_polski/Arkusz_OPOP-100-1904.pdf [dostęp: 14.10.2019]; *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017 [online], https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf [dostęp: 14.10.2019] oraz 20 następujących zestawów testów: *Egzamin ósmoklasisty repetytorium. Język polski*, Kraków 2018; M. Rokicka, S. Stolarczyk, *Język polski. Egzamin ósmoklasisty. Przykładowe arkusze egzaminacyjne*, Warszawa 2018; E. Frączek i in., *Tak, zdam. Egzamin ósmoklasisty. Język polski. Repetytorium*, Gdynia 2018; M. Rokicka, *Egzamin 8-klasisty. Język polski*, Kraków 2019; A. Haramsik, *Egzamin ósmoklasisty. Język polski. Arkusze egzaminacyjne*, Warszawa 2018. Ponadto wykorzystano testy próbne z roku 2018 przygotowane przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (*Próbny egzamin GWO 2018/2019*) i Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (*Próbny egzamin WSiP 2019*). W sumie przeanalizowano 26 arkuszy egzaminacyjnych (wliczając *Informator* – ponad 52 tematy wypracowań egzaminacyjnych). Jedyna charakterystyka pojawia się w książce M. Rokickiej, S. Stolarczyk, *Język polski. Egzamin...*, s. 41.

by tabela, bardzo często pojawiająca się w arkuszach egzaminacyjnych w kontekście postaci, wypełniona została cechami bohaterów i ich lakoniczną prezentacją w jednolinijkowych przykładach⁵⁷. Najczęściej bohater i elementy charakterystyki podporządkowane są argumentacji, znajomości lektury i wiadomościom teoretycznoliterackim (w zadaniach zamkniętych)⁵⁸ oraz rozprawce jako formie (w części otwartej), choć nierzadko elementy omawianego gatunku odnaleźć można w tematach kreatywnych⁵⁹. Tym bardziej nie zmienia to faktu, że ewaluacja uczniowskich kompetencji tekstotwórczych, związanych z charakteryzowaniem, zredukowana została do oceny najprostszych umiejętności operowania na tekście pod pretekstem mówienia o postaci, połączonych z prezentacją nabytej wiedzy o pozycjach z listy lektur, a zarazem dostrzegalnie podporządkowana innym gatunkom wypowiedzi, dominującym w arkuszach egzaminacyjnych. Są one jednak oceniane według im tylko właściwych, całkowicie nowych kryteriów. Nie da się ich odnieść bezpośrednio i w całości do charakterystyki jako formy wypowiedzi szkolnej oraz dorobku tych sesji egzaminu gimnazjalnego, w których uczniowie musieli napisać „pełnowymiarową” charakterystykę, a nie żonglować postaciami (bądź ich cechami) jako argumentami albo pisać alternatywne historie ich książkowych żywotów.

Przykład charakterystyki postaci i próby jej ewaluacji dowodzą zarazem, że w rozwijaniu kompetencji tekstotwórczych uczniów kluczowe jest nie tyle wypracowanie trwałych kryteriów oceny prac pisemnych, bo te istnieją nie od dziś, lecz swego rodzaju konsensus wokół nich, którego prymarną jakością byłaby trwałość

⁵⁷ Tego typu zadanie ma duże szanse stać się bardzo szybko schematem na egzaminie. Por. *Próbny egzamin WSiP 2019*, s. 5 [online], <https://diagnozy.wsip.pl/> [dostęp tylko dla nauczycieli zalogowanych w programie „Diagnoza z Plusem”]; *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017, s. 58; A. Haramsik, dz. cyt., s. 13; M. Rokicka, dz. cyt., s. 55; M. Rokicka, S. Stolarczyk, dz. cyt., s. 101.

⁵⁸ Por. *Egzamin ósmoklasisty. Język polski (arkusz egzaminu 2019)*, Warszawa 2019, s. 6; *Przykładowy arkusz egzaminacyjny (EO_C)*, Warszawa 2017, s. 5; *Egzamin ósmoklasisty. Język polski (egzamin próbny 2018)*, Warszawa 2018, s. 6, 12; E. Frączek i in., dz. cyt., s. 269, 280; *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017, s. 28-35, 65.

⁵⁹ Wśród rozprawek pojawiają się rozważania na temat natury cech ludzkich, których bohaterowie są tylko „nosiicielami” (młodość, władza, odpowiedzialność) czy na przykład roli podróży w poznawaniu siebie. Wśród tematów twórczych częstym chwytem, oprócz swobodnego przenoszenia postaci pomiędzy tekstami i związanych z tym komplikacji fabularnych, służących udowodnieniu znajomości lektur, jest polecenie wcielenia się w postać i napisanie w jej imieniu dziennika czy pamiętnika z elementami opisu przeżyć wewnętrznych, lub własnego dziennika ucznia, opisującego spotkanie z bohaterami. Por. *Egzamin ósmoklasisty. Język polski (egzamin próbny 2018)*, Warszawa 2018, s. 13; *Przykładowy arkusz egzaminacyjny (EO_C)*, Warszawa 2017, s. 12; *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017, s. 70; A. Haramsik, dz. cyt., s. 16; M. Rokicka, dz. cyt., s. 16, 32, 48; E. Frączek i in., dz. cyt., s. 252, 260; M. Rokicka, S. Stolarczyk, dz. cyt., s. 108.

(przede wszystkim stabilność języka opisu i dokumentów, stanowiących punkt odniesienia). Chodziłoby jednak o stałość dającą pewne oparcie uczestnikom procesu dydaktycznego, nietożsamą ze schematycznością czy systemowym ograniczaniem wolności nauczyciela i kreatywności ucznia, a więc wszystkim tym, co Marek Pieniążek dosadnie i trafnie określa, wyjątkowo zwulgaryzowaną w polskim wydaniu, formą przemocy symbolicznej⁶⁰. Tymczasem wypracowanie obiektywnych kryteriów oceniania, jako najważniejszego składnika ewaluacji, w tak niepoddającym się formalizacji przedmiocie, jakim jest język polski, szczególnie w odniesieniu do tekstów uczniowskich i mierzenia imponderabiliów, wciąż pozostaje w sferze postulatów, a badanie polonistycznych osiągnięć uczniów ciągle zdaje się być kłopotliwym problemem⁶¹.

Wybrana bibliografia

- Goźlińska E., *Słowniczek nowych terminów w praktyce szkolnej*, Warszawa 1997.
- Janus-Sitarz A., *Komu potrzebne jest ocenianie? Wokół ewaluacji osiągnięć ucznia*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. tejże, Kraków 2004.
- Kłopotliwy problem. Badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, red. H. Kostęka, Z. Uryga, Kraków 2001.
- Nocoń J., *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*, „Zeszyty Szkolne” 2006, nr 1 (19).
- Nocoń J., *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2012, nr 10 (20).
- Nowak E., *Stworzył tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014.
- Pieniążek M., *Lekcja polskiego w „płynnej nowoczesności”. Uczeń jako aktor kulturowy*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2011, III.
- Rypel A., *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007.
- Tabisz A., *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006.
- Wojtak M., *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistyka” 1999, VIII.

⁶⁰ M. Pieniążek, *Lekcja polskiego w „płynnej nowoczesności”. Uczeń jako aktor kulturowy*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2011, III, s. 22.

⁶¹ Por. A. Janus-Sitarz, dz. cyt., s. 255; A. Smuszkiewicz, *Jak mierzyć imponderabilia?*; Z. Uryga, *Jak mierzyć imponderabilia?*, w: *Kłopotliwy problem. Badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, red. H. Kostęka, Z. Uryga, Kraków 2001, s. 41-50; 51-56.

Evaluation of Student Text-building Competence in CKE reports (the Example of Character Description) in Relation to the Eighth-grade Exam

Summary

The aim of the article is to present and evaluate the evaluation potential of CKE (OKE) post-examination reports for practice in the reformed school, with particular emphasis on character description as a genre with special formative values. Publicly available reports on the achievements of lower secondary school students from the years when the character description constituted the extended answer task on the competence test (2003, 2008, 2013, 2016, 2018) were used. These studies were treated as feedback provided to participants regarding the didactic process and serving its evaluation in the field of improving text-making competence. Against the background of the analysis of the central conceptual categories (evaluation, textual competence, aspects of the genre pattern, narration, identity, language of values, educational practice), the “external” approaches of the studies were compiled and compared: the language of description and the substantive content of the reports. Taking into account the presence of axiological issues, the subject matter of character description was compiled and compared, including their educational potential in relation to the teleological requirements of Polish lessons. When analysing the dynamics of the criteria available for assessing the generic pattern of this form, the conclusions highlighted the assessment of the evaluation value of CKE (OKE) reports in the context of the eighth-grade exams in force since 2019.

Keywords: evaluation, textual competence, figure characteristics, examination reports, eighth grade exam.

Nauczyciel polonista i standardy kształcenia nauczycieli w XXI wieku

Zawód nauczyciela w świetle aktów prawnych

Istotą zawodu nauczyciela jest praca z uczniami, wśród uczniów i dla uczniów, pełnienie roli przewodnika prowadzącego ich ku szeroko rozumianej wiedzy, jaką zgodnie z celami edukacji powinni oni zdobyć¹. Nauczyciel kształtuje postawy uczniów i wskazuje im, w jaki sposób mogą osiągać wyznaczone cele i pokonywać przeszkody. Jest obecny w życiu uczniów, obserwuje ich rozwój i dokonania, pomaga dokonywać wyborów. Anna Janus-Sitarz zwraca uwagę, że „w poczuciu odpowiedzialności za przyszłość ucznia nauczyciel powinien nie tylko godzić role przewodnika, osoby inspirującej do działania i przyjaciela-terapeuty, ale i dokonywać stałej samokontroli, czy którejs z tych ról nie zaniedbuje”². Czesław Banach podkreśla, że „zawód nauczyciela jest z natury zawodem twórczym o wysokim stopniu samodzielności i odpowiedzialności za rozwój swoich wychowanków i współdziałanie z wszystkimi podmiotami życia szkolnego i środowiskowego”³. Do wykonywania tego zawodu nauczyciel musi mieć uprawnienia pedagogiczne⁴, które uzyskuje, realizując w trakcie

¹ Por. C. Banach, *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 548-553; K. Choińska, J. Kowalikowa, M. Pachowicz, *Dydaktyka szkoły wyższej z perspektywy wyższej szkoły zawodowej*, Kraków 2019, s. 100-104.

² A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel – przyjaciel – terapeuta*, w: A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 9-10.

³ C. Banach, dz. cyt., s. 552.

⁴ Zostały one określone w następujących rozporządzeniach: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. z 2009 r. nr 50 poz. 400; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z 2017 r. poz. 1575 oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z 2019 r. poz. 465. Wskazuję te dokumenty, ponieważ łączą się one ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (z 2012 r. i 2019 r.).

studiów pierwszego i drugiego stopnia (licencjackich i magisterskich) lub studiów podyplomowych bloki zajęć psychologiczno-pedagogicznych oraz dydaktycznych, a także praktyki zawodowe; powinien także wyróżniać się cechami osobowościowymi, do których zalicza się „zintegrowane składniki/właściwości: światopogląd, zainteresowania, motywacje, zdolności, inteligencja, oraz mechanizmy temporalne, charakterologiczne i samoregulujące”⁵.

Wśród grona nauczycieli wyjątkowe miejsce zajmuje nauczyciel polonista, nauczyciel „od wszystkiego”⁶, który podczas lekcji języka polskiego i w ramach zajęć pozalekcyjnych, analizując zagadnienia z literatury i języka, łączy je także z problematyką związaną np. z filmem, historią, teatrem, historią sztuki, filozofią, sztukami plastycznymi, mediami⁷. Polonista, stając wobec wyzwań rzeczywistości szkoły XXI wieku, musi mieć m.in. kompetencje dydaktyczno-metodyczne⁸ pozwalające mu na zastępowanie tradycyjnej praktyki nauczania multimodalną (wielonarzędziową, wielościętkową, wielokodową, wielostylową, wielometodową)⁹. Specyfikę pracy polonisty charakteryzuje m.in. A. Janus-Sitarz, zwracając uwagę, że „polonista, który decyduje się na pracę pedagogiczną, jednocześnie godzi się na konieczność nie tylko stałego podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych, ale i własnego rozwoju intelektualnego”¹⁰.

Jakość edukacji zależy zatem od jakości przygotowania nauczyciela, od jego kompetencji (bazowych, koniecznych i pożądanых¹¹), a także od motywacji do działania, do podejmowania wyzwań, jakie pojawiają się w pracy z uczniem. Kształcenie nauczycieli regulują akty prawne, które w XXI wieku były zmieniane w związku z obowiązującymi kolejno ustawami o szkolnictwie wyższym.

Celem przedstawianych rozważań jest pochylenie się nad obowiązującymi dotychczas standardami kształcenia nauczycieli polonistów, zgodnie z którymi uczelnie wyższe przygotowywały i przygotowują studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. W standardy te zostały wpisane – ujęte w kategorii wiedzy, umiejętności

⁵ C. Banach, dz. cyt., s. 552.

⁶ Określenia „polonista od wszystkiego” użyła Katarzyna Stankiewicz w recenzji publikacji: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004. Por. K. Stankiewicz, *Polonista „od wszystkiego”?*, „Polonistyka” 2006, nr 8, s. 59-60.

⁷ Por. A. Kania, *Po dyplomie i po dyplomowaniu, czyli „polonista w ciągłym ruchu”*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 497-506.

⁸ Kompetencję definiuję za Marią Czerepaniak-Walczak jako harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 87-88.

⁹ K. Bakuła, *...wiele fałdów mający: multipleksowy umysł na multiwersytecie...*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie...*, s. 235.

¹⁰ A. Janus-Sitarz, *Niezgoda na bylejakość, czyli jak rodzi się dobry nauczyciel. Wstęp* do: J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006.

¹¹ Por. S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 38-39.

i kompetencji – efekty kształcenia/efekty uczenia się, które po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela osiąga absolwent (uczelnii wyższej czy studiów podyplomowych).

Materiał egzemplifikacyjny stanowią standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela opublikowane w 2012 r.¹² oraz 2019 r.¹³ Standardy z 2012 r. zostały dostosowane do zapisów Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw¹⁴. Natomiast standardy z 2019 r. odnoszą się do Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce¹⁵.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2012 r. określa standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹⁶; natomiast z 2019 r. – zawiera w oddzielnych załącznikach standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu: 1) nauczyciela; 2) nauczyciela przedszkole i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III szkoły podstawowej); 3) nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka¹⁷.

„Standard w edukacji to przede wszystkim układ odniesienia, wzorzec pokazujący obiekt do dążenia i osiągnięcia. Standardy ukazują [...] naczelną wartość edukacyjną oferowaną wszystkim uczniom znajdującym się w danym systemie edukacyjnym [...]”¹⁸. W przywołanych powyżej ustawach standardy kształcenia zostały zdefiniowane w 2011 r. jako „zbiór reguł kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zawodów, dla których wymagania dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa

¹² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z 2012 r. poz. 131.

¹³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z 2019 r. poz. 1450.

¹⁴ Dz.U. z 2011 r. nr 84 poz. 455. Ustawa z 2011 r. wprowadziła zmiany w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2005 r. nr 164 poz. 1365 z późn. zm.

¹⁵ Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.

¹⁶ Analizując to rozporządzenie, pomijam zapisy dotyczące przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej.

¹⁷ Przedmiotem mojej analizy są standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotu zawarte w załączniku nr 1 (s. 2-26) do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z 2019 r. poz. 1450. Nie odnoszą się do zamieszczonych również w tym załączniku zapisów dotyczących przygotowania pedagogicznego do wykonywania zawodu nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych, nauczyciela praktycznej nauki zawodu, nauczyciela prowadzącego zajęcia i nauczyciela psychologa.

¹⁸ S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 555.

Unii Europejskiej¹⁹, a w 2018 r. jako zbiór „reguł i wymagań w zakresie kształcenia dotyczących sposobu organizacji kształcenia, osób prowadzących to kształcenie, ogólnych i szczegółowych efektów uczenia się, a także sposobu weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się²⁰”.

Natomiast efekty kształcenia/efekty uczenia się odnoszą się do tego, „co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu jakiegoś okresu uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy i umiejętności oraz innych kompetencji (postaw) niezbędnych do podejmowania działań na poziomie odpowiadającym zdobytej wiedzy i umiejętnościom²¹”. W cytowanym objaśnieniu pojęcia te w kontekście *Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji* są traktowane jako synonimiczne. Z kolei w obowiązujących ustawach można odnaleźć następujące wyjaśnienia. W ustawie z 2011 r. pojawia się tylko termin *efekty kształcenia*, definiowany jako „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów oraz studiów trzeciego stopnia²²”, a w ustawie z 2018 r. występuje tylko termin *efekty uczenia się*²³ mający znaczenie określone w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji²⁴. Zgodnie z tym zapisem efekty uczenia się oznaczają „wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne nabyte w procesie uczenia się²⁵”.

Podobieństwa i różnice pomiędzy standardami z 2012 r. i 2019 r.

Nadrzędnym celem wpisanym w obydwie dokumenty regulujące kształcenie nauczycieli jest przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w taki sposób, aby absolwent szkoły wyższej podejmujący pracę w szkole miał wysokie profesjonalne kompetencje oraz realizował określony etyczny standard wychowawcy. W rolę nauczyciela wpisuje się nie tylko przekazywanie uczniowi wiedzy, ale optymalizacja jego rozwoju oraz doprowadzenie do nabycia przez niego umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i samokształcenia.

¹⁹ Dz.U. z 2011 r. nr 84 poz. 455.

²⁰ Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.

²¹ *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2009, s. 64 [online], <http://ksztalcenie.uz.zgora.pl/html/dokumenty/Od%20Europejskich%20do%20Krajowych%20Ram%20Kwalifikacji%20.pdf> [dostęp: 20.09.2019].

²² Dz.U. z 2011 r. nr 84 poz. 455.

²³ W art. 67.1. Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.) zamieszczono następujący zapis: „Studia są prowadzone na określonym kierunku, poziomie i profilu na podstawie programu studiów, który określa: 1) efekty uczenia się, o których mowa w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji [...]”.

²⁴ Dz.U. z 2016 r. poz. 64.

²⁵ Tamże.

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela – zgodnie z zapisami zawartymi w obydwu dokumentach – jest prowadzone na studiach oraz na studiach podyplomowych. Tylko w standardach kształcenia z 2012 r. znalazła się informacja, że „kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek”²⁶. W standardzie z 2019 r. informacja została ograniczona do następującego zapisu: „studia [...] są prowadzone jako studia pierwszego i drugiego stopnia lub jako jednolite studia magisterskie [...]”²⁷. Nie sprecyzowano zatem kilku zasadniczych kwestii, jak uczyniono to w standardzie z 2012 r., w jakim typie szkoły może podjąć pracę nauczyciel, który ukończył kształcenie przygotowujące go do wykonywania zawodu nauczyciela oraz czy pełne przygotowanie do zawodu nauczyciela może odbywać się na każdym ze wskazanych poziomów kształcenia z osobna, czy też studia pierwszego i drugiego stopnia należy traktować łącznie i poszczególne grupy zajęć rozpisać na te dwa poziomy.

W obydwu dokumentach znajdują się ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji²⁸ ogólne i szczegółowe efekty kształcenia/uczenia się, jakie po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela osiąga absolwent. Już wstępne porównanie części tych rozporządzeń zawierających zbiory efektów wskazuje na różnice ilościowe pomiędzy liczbą wyszczególnionych efektów.

W standardach z 2012 r. zostało wskazanych 7 ogólnych efektów kształcenia (z których 2 należą do kategorii wiedzy, 3 – umiejętności i 2 – kompetencji społecznych).

W standardzie z 2019 r. określono 40 ogólnych efektów uczenia się, w tym w zakresie wiedzy – 15; w zakresie umiejętności – 18; w zakresie postaw społecznych – 7.

Z kolei w standardach z 2012 r. zostały wskazane 42 szczegółowe efekty kształcenia, w tym w zakresie wiedzy – 13; w zakresie umiejętności – 15; w zakresie postaw społecznych – 7; w zakresie języka obcego – 2; w zakresie technologii informacyjnej – 2; w zakresie emisji głosu – 2; w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy – 1.

W standardzie z 2019 r. szczegółowe efekty kształcenia zostały odniesione do poszczególnych grup zajęć, w ramach których osiąga się szczegółowe efekty uczenia się. Zgodnie z tą zasadą przyjęto, że „efekty uczenia się w zakresie wiedzy merytorycznej dotyczącej przedmiotu nauczania lub zajęć są ujęte w programie studiów, w ramach których odbywa się kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela”²⁹. Określono natomiast, stosując kategorie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, efekty uczenia się uzyskiwane:

²⁶ Dz.U. z 2012 r. poz. 131, s. 4.

²⁷ Dz.U. z 2019 r. poz. 1450, s. 2.

²⁸ W dokumencie z 2012 r. brak wydzielenia tych kategorii, niemniej jednak sformułowania efektów pozwalają na przyporządkowanie ich do tych kategorii pojęć.

²⁹ Dz.U. z 2019 r. poz. 1450, s. 11.

- a) w trakcie podyplomowego przygotowania merytorycznego do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć (w zakresie wiedzy – 3, umiejętności – 3, kompetencji społecznych – 2);
- b) z przygotowania psychologiczno-pedagogicznego (z psychologii: w zakresie wiedzy – 5, umiejętności – 8, kompetencji społecznych – 2; z pedagogiki: w zakresie wiedzy – 7, umiejętności – 7, kompetencji społecznych – 4);
- c) z praktyk zawodowych: w zakresie wiedzy – 7, umiejętności – 8, kompetencji społecznych – 1;
- d) z podstaw dydaktyki i emisji głosu: w zakresie wiedzy – 3, umiejętności – 6, kompetencji społecznych – 2.

W dalszej części dokumentu znalazły się szczegółowe efekty uczenia się z zakresu przygotowania dydaktycznego do nauczania pierwszego lub kolejnego przedmiotu lub prowadzenia pierwszych lub kolejnych zajęć. Efekty te dotyczą dydaktyki przedmiotu nauczania lub zajęć (w zakresie wiedzy – 15, umiejętności – 11, kompetencji społecznych – 9) oraz praktyki zawodowej (w zakresie wiedzy – 3, umiejętności – 3, kompetencji społecznych – 1).

Efekty uczenia się (ogólne i szczegółowe) zamieszczone w standardzie z 2019 r. są także nośnikami treści kształcenia, jakie powinny znaleźć się w opracowanych przez uczelnie programach poszczególnych zajęć przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Natomiast w standardach z 2012 r. zostały zamieszczone oprócz efektów kształcenia także charakterystyki poszczególnych modułów kształcenia wraz z treściami kształcenia wpisanymi w te moduły.

Efekty kształcenia/uczenia się, które osiąga absolwent po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, należy odnieść do liczby godzin określonych w obu dokumentach.

Standardy z 2012 r.³⁰ zawierają następujące limity minimalnych liczb godzin przypisanych do wydzielonych modułów:

Moduł 1. Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć): przygotowanie merytoryczne – zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów (w wymiarze zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu [prowadzenia zajęć]).

Moduł 2. Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym:

1. Ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (90 godzin).
2. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (60 godzin).
3. Praktyka (30 godzin).

³⁰ Dz.U. z 2012 r. poz. 131, s. 5. Nie odnoszę się do modułu 5: *Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej*.

Moduł 3. Przygotowanie w zakresie dydaktycznym:

1. Podstawy dydaktyki (30 godzin).
2. Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (90 godzin).
3. Praktyka (120 godzin).

Moduł 4. Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć):

1. Przygotowanie w zakresie merytorycznym (w wymiarze zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu [prowadzenia zajęć]).
2. Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (60 godzin).
3. Praktyka (60 godzin).

Standard z 2019 r.³¹ również zawiera informacje o liczbach godzin zajęć, w ramach których osiąga się szczegółowe efekty kształcenia:

Grupy: A1. Przygotowanie merytoryczne do nauczania pierwszego przedmiotu lub prowadzenia pierwszych zajęć. A2. Przygotowanie merytoryczne do nauczania kolejnego przedmiotu lub prowadzenia kolejnych zajęć. A3. Podyplomowe przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć (A1, A2, A3 – liczba godzin w wymiarze zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć).

Grupa B. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne: B.1. Psychologia (90 godzin). B.2. Pedagogika (90 godzin). B.3. Praktyki zawodowe (30 godzin).

Grupa C. Podstawy dydaktyki i emisja głosu (60 godzin).

D. Przygotowanie dydaktyczne do nauczania pierwszego przedmiotu lub prowadzenia pierwszych zajęć – w przypadku przedmiotu nauczanego lub zajęć prowadzonych w szkole podstawowej albo ponadpodstawowej: D.1. Dydaktyka przedmiotu nauczania lub zajęć (90 godzin). D.2. Praktyki zawodowe (60 godzin).

E. Przygotowanie dydaktyczne do nauczania kolejnego przedmiotu lub prowadzenia kolejnych zajęć – w przypadku przedmiotu nauczanego lub zajęć prowadzonych w szkole podstawowej albo ponadpodstawowej: E.1. Dydaktyka przedmiotu nauczania lub zajęć (60 godzin). E.2. Praktyki zawodowe (60 godzin).

Obydwa dokumenty zawierają także opisy procesu i organizacji kształcenia. W standardzie z 2019 r. zwrócono dodatkowo szczególną uwagę na kompetencje zawodowe lub naukowe oraz doświadczenie osób prowadzących kształcenie nauczycieli; podkreślono również konieczność zapewnienia niezbędnej infrastruktury do prowadzenia takiego kształcenia.

Standardy z 2012 r. i 2019 r. wprowadzają modele kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w dynamicznie zmieniającej się rzeczywisto-

³¹ Dz.U. z 2019 r. poz. 1450, s. 5-7.

ści XXI w. W tej rzeczywistości nauczyciel musi mieć bogatą wiedzę merytoryczną (do nauczania jednego i/lub dwóch przedmiotów) oraz jak najwyższe umiejętności dydaktyczne i psychologiczno-pedagogiczne. W standardzie z 2019 r. zwraca się także uwagę na fakt, że ze względu na zmieniające się warunki, w jakich funkcjonuje współczesna szkoła, w tym szczególnie globalizację i ruchy migracyjne, niezwykle ważne są również kompetencje międzykulturowe i glottodydaktyczne nauczyciela, które umożliwią mu pracę z uczniami pochodzącymi ze środowisk odmiennych kulturowo i słabo znającymi język polski.

Nauczyciel polonista w kontekście standardów

Polonista, który legitymuje się uprawnieniami do wykonywania zawodu nauczyciela, jest osobą wyposażoną (powinien być wyposażony) w wiedzę i umiejętności merytoryczne, dydaktyczne i psychologiczno-pedagogiczne, które pozwolą mu na prowadzenie lekcji języka polskiego w szkole i pełnienie roli wychowawcy.

Sformułowane w standardach z 2012 r. i 2019 r. efekty kształcenia/uczenia się wskazują na zakres wiedzy nauczyciela polonisty, poziom jego umiejętności i określone kompetencje społeczne. Katalogi tych efektów są coraz bogatsze, ale czy gwarantują wykształcenie polonisty? Czy liczba godzin (minimum) określona w standardach i przeznaczonych na realizację modułów/przedmiotów jest wystarczająca? Czy możliwe jest osiągnięcie wszystkich założonych efektów kształcenia/uczenia się?

Na każde z tych pytań można odpowiedzieć twierdząco, zakładając że absolwent uzyskujący uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela ma świadomość rozpoczęcia dopiero swojej drogi zawodowej. Jeśli nauczycielem zostaje osoba, która ma silną motywację do wykonywania tego zawodu, kompetencje osobowościowe i świadomość nieustającej i niekończącej się potrzeby doskonalenia się, uczenia się przez całe życie, wzbogacania swojego warsztatu i dostosowywania go do zmian zmieniającej się rzeczywistości³², wtedy przygotowanie pedagogiczne daje jej podstawy do pracy w szkole i wywiązywania się rzetelnie ze swoich obowiązków. Jeśli natomiast nauczycielem zostaje osoba, która nie ma tych cech, nie dostrzega konieczności ciągłego rozwoju i samokształcenia, wówczas mimo że otrzymuje zaświadczenie ukończenia kształcenia pedagogicznego, będzie mieć trudności w pracy w szkole i być może, zmieni swój zawód³³.

³² Por. M. Jędrychowska. *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998; J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty...*; M. Pachowicz, *Student-polonista. Obraz niedokończony...*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie...*, s. 239-248.

³³ Dlatego tak ważne staje się określenie wymagań stawianych kandydatom do zawodu nauczyciela. Por. J. Fazlagić, *Systemy kształcenia nauczycieli w wybranych krajach europejskich*, Poznań 2017, s. 3-11.

Polonista, czyli nauczyciel szkolnego przedmiotu o nazwie język polski musi mieć świadomość swoistości zajęć, które będzie prowadzić. Język polski łączy dwa podstawowe działy, kształcenie literackie i kształcenie językowe, które odwołują się do różnorodnych kontekstów m.in. kulturowych, historycznych, filozoficznych, plastycznych. Nauczyciel przygotowany do nauczania tego przedmiotu musi także korzystać z narzędzi nowoczesnych technologii, ponieważ jego uczniowie to już pokolenie cyfrowych tubylców, funkcjonujących w świecie mediów elektronicznych nieustannie podłączonych do Internetu³⁴. Specyfikę języka polskiego poznaje adept zawodu nauczycielskiego podczas studiów w uczelni wyższej lub w trakcie studiów podyplomowych. Od właściwego przygotowania teoretycznego (służącego nabyciu kompetencji merytorycznych), przygotowania metodycznego (pozwalającego na nabycie kompetencji dydaktycznych) oraz przygotowania pedagogicznego (kształcącego kompetencje psychologiczno-pedagogiczne) zależy, w jaki sposób już jako nauczyciel będzie prowadzić ten przedmiot w szkole, czy poradzi sobie z pojawiającymi się, coraz to nowszymi problemami kolejnych pokoleń uczniów, np. z ich niechęcią do czytania książek (a szczególnie obowiązkowych lektur), z agresją językową (m.in. wulgaryzacją języka, hejtem) i obojętnością wobec zasad poprawnej polszczyzny, odrzuceniem wartości i zasad, lekceważeniem kultury wysokiej, tradycji historycznej. We współczesnej polskiej szkole nauczyciel polonista nie tylko przekazuje wiedzę, ale styka się ze złożonymi procesami społecznymi czy kulturowymi zachodzącymi w otaczającej jego i uczniów rzeczywistości. Skuteczność pracy nauczyciela polonisty zależy więc już nie tylko od jego umiejętności dydaktycznych, ale również od tego, czy dostrzega on i rozumie złożoność owych procesów i potrafi przygotować uczniów m.in. do pełnienia wielorakich ról społecznych realizowanych za pośrednictwem języka ojczystego jako narzędzia porozumiewania się oraz tworzywa różnorodnych tekstów. Szkolny przedmiot język polski to wyzwanie dla nauczyciela, a standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania tego zawodu to teoretyczno-praktyczne wprowadzenie w rzeczywistość szkoły, z którą tak naprawdę zmierza się polonista, podejmując pracę w tym zawodzie.

Wybrana bibliografia

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. z 2009 r. nr 50 poz. 400.

³⁴ J. Morbitzer, *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5, s. 115-130.

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z 2012 r. poz. 131.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z 2017 r. poz. 1575.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z 2019 r. poz. 465.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z 2019 r. poz. 1450.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2005 r. nr 164 poz. 1365 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2011 r. nr 84 poz. 455.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. z 2018 r. poz. 1668 z późn. zm.

Opracowania

- Choińska K., Kowalikowa J., Pachowicz M., *Dydaktyka szkoły wyższej z perspektywy wyższej szkoły zawodowej*, Kraków 2019.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Fazlagić J., *Systemy kształcenia nauczycieli w wybranych krajach europejskich*, Poznań 2017.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998.
- Kowalikowa J., *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*, Kraków 2006.
- Morbitzer J., *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5, s. 115-130.
- Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2009, s. 64 [online], <http://ksztalcenie.uz.zgora.pl/html/dokumenty/Od%20Europejskich%20do%20Krajowych%20Ram%20Kwalifikacji%20.pdf> [dostęp: 20.09.2019].
- Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.
- Stankiewicz K., *Polonista „od wszystkiego”?*, „Polonistyka” 2006, nr 8, s. 59-60.
- Włodarczyk A., *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.

The Teacher of Polish Language and Teacher Education Standards in the 21st Century

Summary

The aim of the text is to analyze the current standards of educating Polish teachers, according to which universities prepared and continue to prepare students for the teaching profession. In the categories of knowledge, skills and competences, these standards include graduates' educational

and learning outcomes after completing their training for the teaching profession. The example material is the standards of education preparing for the teaching profession published in 2012 and 2019. In the contemporary Polish school, a teacher of Polish language not only transfers knowledge, but also comes into contact with complex social or cultural processes that take place in a changing reality. As a school subject Polish language is a challenge for the teacher, and the educational standards preparing for this profession provide a theoretical and practical introduction to the reality of the school that a teacher of Polish language will actually face when taking up work in this profession.

Keywords: teacher of Polish language, education standard, educational outcomes, learning outcomes.

Empatyczny dialog ze studentem. O roli tutorialu w kształceniu przyszłych nauczycieli

Podczas IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej wyraźnie akcentowana była trudna i ważna rola polonisty szkolnego – przewodnika ucznia po współczesnej, skomplikowanej rzeczywistości. Anna Janus-Sitarz, kilka lat temu, we wprowadzeniu do książki *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności* pisała: „Nauczyciele muszą umieć rozpoznawać zagrożenia współczesności, diagnozować choroby wynikające z przemian cywilizacyjnych i rozwoju techniki, z zaniku lub dewaluacji wartości czy też ze słabości systemu edukacji i sami – najpierw dla siebie – poszukiwać antidotum przeciw ich niszczycielskiej sile”¹. Słowa te nie straciły na aktualności. Oczekiwania sformułowane pod adresem nauczycieli polonistów wciąż są wysokie i motywują do poszukiwania odpowiedzi na pytania redefiniujące cele szkolnej edukacji polonistycznej. Na pytania, które padały podczas kongresowych sesji, paneli i wykładów, m.in.: Co by się stało, gdybyśmy w szkołach nie czytali tego samego? (prof. Ryszard Koziołek), Co zrobić w szkole z uczniami, którzy szukają swoich kanonów lekturowych na obrzeżach? (prof. Inga Iwasiów), Czy można na lekcjach języka polskiego rozmawiać o jedzeniu zwierząt? Nie mięsa, a zwierząt właśnie (dr Anita Jarzyna). Mocno brzmiały kongresowe postulaty, jak na przykład ten Agaty Patalas, żeby poważnie zająć się w szkole terażniejszością, czy prof. Witolda Bobińskiego o tym, że szkoła nie potrzebuje egocentryków naszych dziedzin.

Moje myśli uciekały z pięknego Poznania w kierunku Warszawy, w kierunku moich studentów, którzy mimo fatalnych warunków pracy, mimo bodaj najgorszej od lat atmosfery wokół szkoły i zawodu nauczyciela, postanowili uczyć i chcą to robić w sposób profesjonalny. Słuchając kolejnych wystąpień i dyskusji, wciąż na nowo zadawałam sobie pytanie, jak przygotować przyszłych nauczycieli/polonistów/wychowawców do odważnego podejmowania wyznawań współczesności, o których mowa była podczas Kongresu? Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o kierunek

¹ A. Janus-Sitarz, *Troski i nadzieje edukacji*, w: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010, s. 12.

zmian w kształceniu nauczycieli, nierozzerwalnie związane z pytaniem o kierunek zmian w szkole, było podstawowym impulsem do stworzenia Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego².

Tworząc Szkołę Edukacji, inspirowaliśmy się modelem kształcenia nauczycieli przyjętym w programie Teaching Residents at Teachers College nowojorskiego Uniwersytetu Columbia³. Osią programu kształcenia nauczycieli stała się integracja praktyk i zajęć akademickich. Przyszli nauczyciele języka polskiego, matematyki, historii i biologii (bo takie ścieżki przedmiotowe obecnie prowadzimy) podczas trwających dziesięć miesięcy dziennych studiów podyplomowych odbywają całoroczne praktyki w szkole podstawowej i szkole ponadpodstawowej. Codziennie przed południem są w szkołach praktyk, a po południu uczestniczą w akademickich warsztatach Szkoły Edukacji. Aby zwiększyć efektywność prowadzonych przez nas zajęć, gdy tylko jest to możliwe i uzasadnione, uczymy poprzez modelowanie. Kształtowaniu nauczycielskich umiejętności towarzyszy doświadczanie rekomendowanych praktyk edukacyjnych, między innymi wzajemnego uczenia, włączania w proces kształcenia własnych doświadczeń, oceniania kształtującego.

Program studiów tworzyliśmy na podstawie edukacyjnych badań, szczególnie przeglądów systematycznych i metaanaliz (zgodnie z postulatem nauczania opartego na dowodach *evidence-based teaching*), te jednak nie odpowiadają na wszystkie (albo nawet na większość) nurtujących nauczycieli pytań. Rzeczywistość edukacyjna jest bowiem niezwykle zniuansowana. Dlatego naszym celem stało się kształcenie nauczycieli świadomych swojego warsztatu pracy, krytycznych badaczy własnej praktyki nauczycielskiej⁴. Jest to jeden z powodów, dla których dominujące miejsce w programie Szkoły Edukacji zajmuje refleksja metapoznawcza, a jej najmocniejszym filarem jest tutoring. Model, który wdramy, zbudowany jest na doświadczeniu wspomnianego już projektu Teaching Residents at Teachers College oraz tutoringu uczestników programów prowadzonych przez Szkołę Liderów⁵.

Istotnym zadaniem tutorki⁶ w Szkole Edukacji jest udzielanie studentowi regularnej informacji zwrotnej w obszarze wszystkich kompetencji określonych przez

² Informacje na temat Szkoły Edukacji można znaleźć na stronie <https://szkolaedukacji.pl/> [dostęp: 24.01.2020] oraz w publikacji *Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, red. W. Bobiński, J. Sujecka-Zajac, Kraków 2019, dostępnej w wersji elektronicznej na stronie internetowej https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2019/11/ksztalcenie-small-pop-05_02019.pdf [dostęp: 24.01.2020].

³ Zob. założenia programu opisane są na stronie internetowej <https://www.tc.columbia.edu/teachingresidents/> [dostęp: 24.01.2020].

⁴ Zob. R. Sagor, *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2008.

⁵ Zob. M. Lelonkiewicz, A. Szelańska, *Tutoring w Szkole Liderów*, w: *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekerda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2015.

⁶ W Szkole Edukacji pracuje obecnie dziesięć tutorek i jeden tutor, dlatego opisując stworzony przez nas model, będę posługiwała się formą żeńską, chociaż płeć nie ma tu oczywiście znaczenia.

Nauczycielskie Standardy Rozwoju⁷. Materiałem, w odniesieniu do którego udziela na jest studentowi informacja zwrotna, są w pierwszej kolejności konspekty (22 na każdym etapie edukacyjnym) oraz obserwacje lekcji. Tutorka w każdym semestrze odbywa trzy wizyty w szkole, po których rozmawia ze studentem o przeprowadzonej przez niego lekcji. Modyfikacje proponowane przez tutorkę odnoszą się do Nauczycielskich Standardów Rozwoju i wpisują w całoroczną pracę studenta. Dodatkowo tutorka wykorzystuje w pracy z przyszłym nauczycielem nagrania jego lekcji, dzięki którym przechodzi od udzielania informacji zwrotnej studentowi do jego samooceny.

Na zakończenie każdego etapu praktyk tutorka wystawia studentowi holistyczną ocenę opisową (odnoszącą się do Nauczycielskich Standardów Rozwoju), która uzupełniona jest o perspektywę mentorki (szkolnej opiekunki praktyk) i samego studenta. Jest ona składową uzyskania zaliczenia praktyk. Ta część tutorskich zadań związana jest z nauczycielskim doświadczeniem tutorki. Sama była lub jest nauczycielką. Pamięta, jak to jest rozpoczynać pracę w zawodzie i wie, z jakimi wyzwaniem mierzy się początkujący nauczyciel. Dzieli się z nim doświadczeniem, unika jednak uogólniania swojej historii, nie formułuje na jej podstawie uniwersalnych sądów. Zamiast tego buduje ze studentem i innymi nauczycielami wspólnotę doświadczeń, których rozumienie pozwala poznawać wielowymiarową i zróżnicowaną szkolną rzeczywistość, i lepiej się w tej rzeczywistości odnaleźć.

Tutorka jest ekspertką w dziedzinie kształcenia. Zna wyniki edukacyjnych badań, jest na bieżąco z dydaktycznymi lekturami, specjalizuje się w wybranych obszarach dotyczących nauczania. Chętnie dzieli się swoją wiedzą ze studentem, co nie znaczy, że odpowiada na wszystkie jego pytania. Odślania raczej swój naukowy warsztat, zachęcając nauczyciela do jego własnych poszukiwań.

Tutorka towarzyszy studentowi w jego rocznej podróży, umożliwiającej mu dojrzewanie do podjęcia zawodowego wyzwania. Towarzyszka w zależności od potrzeb zmienia swoją rolę – raz jest przewodniczką (zna z własnej praktyki szkolną rzeczywistość), raz ekspertką (podpowiada, jak rozwiązywać różne trudności, które adept sztuki nauczycielskiej napotyka na swojej drodze), najczęściej jednak jest po prostu słuchaczką (jest niczym lustro, w którym młody pedagog może się przejrzeć). Rola tutorki zbudowana jest na trzech modelach – mentorskim, eksperckim (omówione powyżej) i coachingowym.

Wymiar coachingowy widoczny jest najmocniej w odbywających się raz na dwa tygodnie i trwających około godzinę spotkaniach. Tutorka, wykorzystując podczas nich znane w metodzie coachingowej narzędzia (szczególnie cały wachlarz

⁷ Jest to dokument stworzony przez wykładowców Szkoły Edukacji, który określa cele i obszary nauczycielskiego rozwoju. Tworzony był na podstawie nauczycielskich standardów rozwoju opracowanych przez Charlotte Danielson (Nowy Jork), School of Education: Indiana University Bloomington, A.H. Schoenfeld & the Algebra Teaching Study (Berkeley University).

pytań)⁸, pomaga studentowi zrozumieć jego doświadczenie i wykorzystać je na drodze zawodowego rozwoju. W praktyce oznacza to wyznaczanie małych, realnych, a co ważne znaczących w perspektywie nauczycielskiej drogi, celów i wspieranie początkującego pedagoga w ich osiąganiu. W bogatym tutorskim narzędziowniku najistotniejsze miejsce zajmują te metody i techniki, których podstawą jest empatia. Empatia rozumiana nie jako dyspozycja emocjonalna, ale jako świadoma decyzja przekroczenia własnego świata, a więc własnych opinii, doświadczeń, emocji, po to, by poznać i zrozumieć świat kogoś innego. W tutorialu nie robi się tego dla siebie, chociaż niewątpliwie się na tym korzysta, zarówno w wymiarze zawodowym, jak i osobistym, ale przyjmuje się postawę aktywnego słuchacza (bo tak właśnie wygląda empatia w praktyce), po to, żeby początkujący nauczyciel mógł porządkować obraz siebie w szkolnej rzeczywistości. Martha Nussbaum w książce *Nie dla zysku*, pisząc o empatii jako narzędziu wspomagającym moralność, dowodzi, że „dobra edukacja może zwalczać stereotypy, uświadamiając dzieciom znaczenie empatii i zasady wzajemności”⁹. Jasper Juul wskazuje natomiast drogę jej rozwoju w szkole. Po pierwsze należy „Pomóc nauczycielowi wypracować lepszą świadomość samego siebie – głębszy kontakt z tym wszystkim, co się w nim dzieje – aby mógł lepiej dostosować swoje zachowania do zachowania uczniów (empatia). Dzięki temu będzie też mógł być bliżej dzieci i zachować się autentycznie”¹⁰. Kolejnym krokiem jest prowadzenie uczniów drogą rozumienia siebie i poszukiwania ich „wewnętrzny kompasu”. Tego uczymy naszych studentów, w pierw pozwalając im doświadczyć empatii, a następnie, na zajęciach dotyczących rozwoju kompetencji wychowawczych, ucząc używania empatii jako narzędzia wspierania osobistego i społecznego rozwoju uczniów i przeciwdziałania przemocy.

Wprowadzenie tutorialu do modelu kształcenia nauczycieli wynika z przekonania, że wiedzy i wynikających z niej umiejętności nie można przyszłemu poloniście po prostu zaaplikować. Nabywanie kompetencji jest kontekstowym i autonomicznym działaniem poznawczym. To, co zewnętrzne – najogólniej cała wiedza o procesie uczenia – poprzez dialog ukierunkowany na studenta staje się bliskie i przyjęte, a więc zinternalizowane¹¹. Tutorka upewnia studenta, że jego wątpliwości, pytania, sprzeczności, a nawet błędne koncepcje są naturalną drogą poznania. Akceptacja ze strony tutorki może być źródłem rodzącej się w nauczycielu akceptacji dla

⁸ Zob. *Wprowadzenie do coachingu. Prowadzenie procesu coachingowego*, materiały szkoleniowe przygotowane przez Szkołę Liderów dla uczestników i uczestniczek warsztatów coachingowych w ramach projektu *Przywództwo i zarządzanie w oświacie*, Warszawa.

⁹ M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016, s. 55.

¹⁰ J. Juul, H. Jensen i in., *Empatia wzmacnia dzieci, trzyma cały świat razem*, przeł. D. Syska, Podkowa Leśna 2018, s. 132.

¹¹ Proces integracji jest dlatego trudniejszy, że w przypadku nauczyciela dotyczy tak wielu obszarów nauki: wiedzy przedmiotowej, dydaktyki przedmiotowej, dydaktyki ogólnej, psychologii, pedagogiki, socjologii.

uczniów i ich spersonalizowanej drogi rozwoju. Doświadczenie tutorialu umacnia w przyszłych pedagogach przekonanie o znaczeniu włączenia w proces uczenia się strategii metapoznawczych, na których efektywność wskazuje w swoich badaniach John Hattie¹².

Tutorial umożliwia studentom znacznie więcej niż tylko konstruowanie i transformowanie wiedzy o procesie nauczania – stwarza możliwość snucia narracji o sobie w roli nauczyciela, której kluczowym, twórczym napięciem jest nazywanie tego, jakim nauczycielem student jest i jakim chciałby być. Jak pisze Beata Karpińska-Musiał: „Dialog tutorski jest okazją do kreacji tożsamości studenta na wzór modelu Ricoeura [mowa o koncepcji tożsamości narracyjnej – przyp. I.K.] w co najmniej kilku aspektach: pozwala na uwierzenie w swoje mocne strony, wymusza zmianę myślenia, daje przestrzeń do tworzenia własnej narracji na podstawie komunikacyjnego i dyskursywnego doświadczenia oraz mobilizuje do zmiany perspektywy dzięki usłyszanej idei”¹³. W rozmowie studenta i tutorki dokonuje się negocjacja znaczeń i odkrywanie sensów¹⁴. Ta opowieść, jak praca nauczyciela, ma charakter holistyczny, dotyka nie tylko intelektu pedagoga, jego sprawności merytorycznych i metodycznych, ale również osobowości, doświadczeń i emocji, a zatem wszystkiego, czym posługuje się polonista/wychowawca, wchodząc do klasy. Podczas tutorialu nauczyciel poszukuje języka do opisu siebie w nauczycielskiej roli, co może mieć nieoceniony wpływ na jego dalszy rozwój, i co ważne, na relacje tworzone z innymi nauczycielami.

Ponieważ podstawą kompetencji tutorek, obok ich nauczycielskiego doświadczenia, wiedzy przedmiotowej, dydaktycznej i umiejętności wspierania nauczycieli w uczeniu się, jest gotowość do własnego rozwoju, uczestniczą one w superwizji indywidualnej i grupowej. Metoda superwizyjna, powszechnie stosowana w zawodach, których celem jest wspieranie innych, nie jest praktyką szczególnie popularną w środowisku nauczycielskim, a szkoda. Jej istotą, w przypadku tutorek Szkoły Edukacji jest przyglądanie się codziennej praktyce poprzez analizę wybranych przypadków. Rolą superwizora (zwłaszcza podczas superwizji indywidualnej, która odbywa się co najmniej dwa razy w roku) jest również wspieranie w rozwiązywaniu trudności związanych z prowadzeniem procesu tutoringowego poszczególnych studentów. Superwizja grupowa odbywa się raz w miesiącu. Przed rozpoczęciem spotkania superwizorka zapoznaje się z pisemnymi sprawozdaniami tutorek z ostatniego okresu ich pracy, by być możliwie jak najbliżej ich spraw zawodowych. Superwizja grupowa, jak mówi jedna z tutorek Szkoły Edukacji Agata Patalas, „pokazuje siłę

¹² J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się uczniów*, przeł. Z. Janowska, współpr. M. Pater, Warszawa 2015.

¹³ B. Karpińska-Musiał, *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, w: *Tutoring. Teoria, praktyka...*, s. 134.

¹⁴ Tamże.

grupy tutorek, które wraz z superwizorką uczą się swego fachu od siebie nawzajem, stawiając na odwagę otwartości i wzajemnego zaufania, odzwierciedlając to, co stanowi o indywidualnym stylu w pracy ze studentami, podnosząc to, co w nim najlepsze dla pracy podopiecznych, świętując udane rozwiązania i działania, a także mocno wspierając w przypadku trudności¹⁵. Superwizja pozwala zachować indywidualny charakter tutorialowych procesów. Dzięki omawianiu przykładów tutorki odkrywają to, co stanowi istotę tutorialu (jest sednem naszego modelu) i musi być replikowane, jak również to, co może być realizowane w różnych wariantach i dostosowywane do potrzeb studentów.

Czekając na wyniki prowadzonej właśnie zewnętrznej ewaluacji programu Szkoły Edukacji PAFW i UW, wiedzę o efektywności procesu tutorialowego czerpiemy z corocznych ewaluacji wewnętrznych (wywiadów indywidualnych, focusów oraz ankiet). Analiza zgromadzonych przez trzy lata materiałów pokazuje nam, jak różne aspekty tutorialu wydobywają studenci. Zwracają uwagę na rolę, jaką w ich rocznym rozwoju odegrała informacja zwrotna, dzielenie się doświadczeniem i wspólne projektowanie lekcji. Dominują głosy doceniające wstrzymanie eksperckiej porady na rzecz wspólnej analizy doświadczeń studentów i wspólnego poszukiwania edukacyjnych rozwiązań:

Wsparcie od tutorki było najcenniejszym, co otrzymałam w Szkole Edukacji. Tutorka wysłuchiwała moich dylematów, nie strofowała, nawet nie radziła, ale szukała ze mną i wskazywała, gdzie szukać. Nieocenione (S1)¹⁶.

Tutorka jest ekspertem, ale bardzo rzadko dawała mi gotowe rozwiązania. Często za to opowiadała o tym, jak poradziła sobie z taką sytuacją w swojej pracy, a ja znajdowałam oparcie w jej doświadczeniach. Miałam bliską mi osobę skoncentrowaną na moim rozwoju, życzliwą i gotową pomóc. Mogłam w poczuciu bezpieczeństwa dzielić się swoimi sukcesami i porażkami. Mogłam odkrywać siebie, poznać swoje mocne strony i uczyć się, jak w oparciu o nie stawać się lepszą nauczycielką (S2).

Moja tutorka nie dawała gotowych rozwiązań, ale pomagała w szukaniu drogi. To było genialne! Czulałam, że mogę popełniać błędy. Pomagała mi zrozumieć, co jest dla mnie ważne i jakim nauczycielem chcę być. I pozwalała mi nim być! (S3).

Dla mnie była to relacja, w której ktoś towarzyszy mi w rozwoju, zgodnie z moimi potrzebami. To ja nadawałam kierunek tym spotkaniom i decydowałam ostatecznie o tym, co zrobić. Tutorka dzieliła się swoim doświadczeniem, pomagała, gdy tego potrzebowałam, ale przede wszystkim pomagała mi się rozseparować, w jakim miejscu mojej nauczycielskiej drogi jestem (S6).

Tutorial to chyba najlepsze moje doświadczenie w Szkole Edukacji. Dał mi narzędzia do oglądania siebie i swojej pracy oraz wyposażył mnie w siłę (dostrzegam więcej swoich

¹⁵ Wypowiedź pochodzi z niepublikowanych materiałów Szkoły Edukacji.

¹⁶ Autorami wypowiedzi są studenci Szkoły Edukacji. Cytaty pochodzą z ankiet ewaluacyjnych przeprowadzanych cyklicznie na zakończenie każdego semestru nauki.

dobrych stron). To, że nie dostawałam recept było frustrujące, ale lepiej przygotowało mnie do pracy w szkole (S7).

Moja tutorka potrafiła wspianale mnie słuchać. Nie narzucała, nie pouczała, raczej wspierała mnie na mojej drodze, motywowała (S8).

Studenci podczas tutorialu budują swoje edukacyjne przekonania. Naturalne staje się dla nich ich weryfikowanie i konfrontowanie z odmiennymi perspektywami. Nazywają nauczycielskie cele i poszukują dróg ich realizacji, korzystając przy tym z doświadczeń i zdobytych kompetencji:

Najlepsze w tutorialu? – obecność mojej tutorki, możliwość skonfrontowania własnego widzenia z jej widzeniem – bezcenne, ciekawe doświadczenie. Najbardziej pożyteczne – wspólne omawianie praktyk, zastanawianie się, co można by ulepszyć. Może to głupio zabrzmieć, ale dzięki niej nauczyłam się widzieć i myśleć o moich zasobach i mocnych stronach. Myśleć, jak je dobrze wykorzystać. Uruchomienie takiego myślenia otwiera wiele dróg, sposobów działania, daje oddech (S4).

Trudności, na jakie najczęściej napotykamy, zapraszając naszych studentów do tutorialowych spotkań, wynikają z powszechnych wyobrażeń o tym, czym jest, a raczej czym wydaje się że jest, taka forma wsparcia. Indywidualne towarzyszenie, wciąż mało znane w polskiej edukacji, obarczone różnymi stereotypami na temat coachingu czy terapii, często budzi zdziwienie a nawet lęk:

Z początku twierdziłam, że to jest niepotrzebne, ciężko było się otworzyć na ten pomysł z tutorialiem. To było nowe i dziwne, rozmawianie o tym, co nam się nie udało. Po jakimś czasie zauważyłam, że mogę przyjść z każdym problemem na tutorial i że tutorka nie będzie mnie krytykowała i oceniała. Da mi pomoc i wsparcie (S5).

Od dyspozycji studentów zależy tempo i intensywność tutorialowego procesu. Rodzące się z czasem poczucie bezpieczeństwa i zaufanie pozwala swobodnie rozmawiać o wszystkich nauczycielskich doświadczeniach, również tych trudnych:

Ważne było dla mnie, że zbudowałyśmy więź, ufałam tutorce i merytorycznie i dlatego, że jest fajnym człowiekiem. To było dla mnie bardzo wspierające, zwłaszcza w tych momentach, kiedy miałam wychowawcze kryzysy. Tutorka mnie składała do kupy i pokazała, że czasami jest tak, że po prostu się nie udaje. Jestem bardzo zadowolona z tutorialu. Fajnie jest mieć taki moment, kiedy można się zatrzymać i pozbierać swoje doświadczenia (S9).

Dzięki tutorialowi początkujący nauczyciel czuje się zaproszony do analizowania swoich błędów, mierzenia się ze swoimi lękami i dekonstruowania fałszywych przekonań o sobie i szkole. Taka praca wykonana na początku nauczycielskiej drogi

staje się mocnym zawodowym fundamentem. Pozwala rozpocząć edukacyjną drogę z radością, zaangażowaniem i nadzieją. Daje odwagę i siłę, tak potrzebne współczesnemu nauczycielowi.

Wybrana bibliografia

- Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się uczniów*, przeł. Z. Janowska, współpr. M. Pater, Warszawa 2015.
- Karpińska-Musiał B., *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, w: *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekerda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2015.
- Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, red. W. Bobiński, J. Sujecka-Zajęc, Kraków 2019.
- Lelonkiewicz M., Szelałowska A., *Tutoring w Szkole Liderów*, w: *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekerda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2015.
- Sagor R., *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2008.
- Wprowadzenie do coachingu. Prowadzenie procesu coachingowego*, materiały szkoleniowe przygotowane przez Szkołę Liderów dla uczestników i uczestniczek warsztatów coachingowych w ramach projektu *Przywództwo i zarządzanie w oświacie*, Warszawa.

Empathetic Dialogue with a Pupil. About the Role of Tutorials in Educating Future Teachers

Summary

The article begins with a question about the directions of education for future teachers. The author wonders how to prepare the students of Polish studies to be critical researchers of their own teaching practice, tenacious in their search for new forms of teaching and courageous in educating students as citizens and to be responsible for their surrounding world (including nature). According to the author, the traditional model of teacher education (academic classes and school practices) should be supplemented with tutorials. The main body of the discussion is devoted to presenting the tutorial model introduced at the School of Education of the Polish-American Freedom Foundation and Warsaw University. The scope and manner of the tutors' work is described. The author draws attention to how deepened self-reflection can influence the development of teachers' competences. The discussion ends with the opinions of students from the School of Education about the role and importance of tutorials in their professional development.

Keywords: tutorial, teacher training, teacher competences, empathy.

ANNA WILECZEK

ORCID: 0000-0002-9851-6114

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

„Polski” dla niepolonistów. Refleksje o językowej dydaktyce na niepolonistyce

Wstęp

Dydaktyka przedmiotów obejmujących polonistyczną edukację językową, a mówiąc ściślej – metajęzykową, oraz kulturalno- i komunikacyjno-językową odbywa się nie tylko na studiach o kierunku filologicznym, ale także jest realizowana na innych specjalnościach humanistycznych i społecznych. Treści z zakresu językoznawstwa preskryptywnego i pragmatyki językowej, obejmujące głównie kwestie poprawności, sprawności oraz estetyki i etyki języka, są realizowane także na uniwersyteckich kierunkach ścisłych czy studiach politechnicznych (wprowadzane są wówczas w ramach ogólnouczeniowych tak zwanych „przedmiotów humanistycznych”). Autorzy programów akademickich, nawiązując do efektów uczenia się zarówno kierunkowych, jak i specjalnościowych, wychodzą bowiem ze słusznego założenia, że każdy Polak niezależnie od nakierowania zawodowego powinien poprawnie, sprawnie, etycznie i estetycznie komunikować się w języku ojczystym z szerokim gronem odbiorców – specjalistów z danej dyscypliny oraz niespecjalistów.

Ciekawy status mają te przedmioty, zwane przez studentów po prostu *językiem polskim* lub *polskim*, na studiach pedagogicznych oraz w tzw. przygotowaniu pedagogicznym do wykonywania zawodu nauczyciela, co podkreśla ministerialny dokument: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹. W tym dokumencie dopełniają się dwie intencje ustawodawcze; z jednej strony dostrzeżono potrzebę realizacji określonych efektów uczenia się w zakresie polonistycznej edukacji językowej i kultury języka polskiego przez wprowadzenie grupy przedmiotów obowiązkowych na kierunku: pedagogika przedszkolna i wcze-

¹ Dz.U. z 2019 r. poz. 1450.

snoszkołna (załącznik nr 2)², z drugiej – zawężono znaczenie języka polskiego do narzędzia dydaktyki. Myślę tu o projektowaniu efektów z obszaru wiedzy o języku i kultury języka w obszarze dydaktyki ogólnej bez wskazania przedmiotów, które mają je realizować (*Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, zał. nr 1)³.

Te dokumenty i zapisy, które mniej lub bardziej fortunnie odnoszą się do konieczności rozwijania kompetencji komunikacyjnej i pragmatycznej w realiach zawodowych przyszłych nauczycieli, zainspirowały mnie do podzielenia się w ramach IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej refleksją o statusie i znaczeniu określonych wyżej przedmiotów w ramach kierunków niepolonistycznych. Rzecz dotyczy głównie pedagogiki, a w mniejszym zakresie także innych kierunków kształcenia uniwersyteckiego⁴. Analiza będzie prowadzona z dwóch perspektyw. Jedna wiąże się z interpretacją dokumentów w postaci kart przedmiotów dostępnych online, co – jak sądzę – pozwoli na ustalenie funkcji tych przedmiotów poza polonistyką akademicką, druga zaś umożliwi rekonstrukcję *reprezentacji społecznych* polonistycznej edukacji językowej wśród studentów wskazywanych kierunków oraz wykładowców.

Reprezentacje społeczne, a więc pewne zracjonalizowane społecznie odczucia, opinie, wyobrażenia, będą się odnosić do wypowiedzi uzyskanych z wywiadu internetowego wśród studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogiki oraz innych kierunków. W dalszej kolejności odwołam się do refleksji praktyków – nauczycieli akademickich, które pochodzą z opinii zebranych za pośrednictwem odpowiednio skonstruowanego w tym celu formularza Google.

„Polski” dla niepolonistów

W obszarze nauk społecznych, na kierunkach nauczycielskich (myślę tu o pedagogice nazywanej przedszkolną i wczesnoszkolną) realizuje się przedmioty, które mają następujące nazwy: *podstawy nauki o języku*, *wiedza o języku*, *język polski dla nauczycieli*, *język w edukacji szkolnej*. Ich celem jest dostarczenie elementarnej wiedzy językowej na równi z wiedzą, np. matematyczną, przyrodniczą czy artystyczną

² Mowa tu o *Standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III szkoły podstawowej)* [online], <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> [dostęp: 29.02.2020].

³ W tym dokumencie efekty uczenia się z zakresu kultury języka polskiego są określone w grupie przedmiotów C: *Podstawy dydaktyki i emisja głosu* [online], <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> [dostęp: 29.02.2020].

⁴ Przedmiotem odniesienia będzie głównie pedagogika. Dzieje się tak z dwóch względów: po pierwsze – pedagogika stanowi kierunek, na którym nauczam, po drugie – zebrany materiał dotyczy głównie przyszłych pedagogów (tzn. na zaproszenie uczestnictwa w rekonesansie badawczym odpowiedzieli głównie studenci pedagogiki).

(muzyczną i plastyczną) ze względu na przygotowanie merytoryczne przyszłych nauczycieli do integracji przedmiotowej. W ramach pedagogiki o innych specjalnościach wprowadzane są do programu studiów przedmioty realizujące efekty z zakresu komunikacji językowej i szerzej – społecznej oraz pragmatyngwistyki, rozumianej jako opis działań i zachowań komunikacyjnych zachodzących między nadawcą i odbiorcą w określonym kontekście⁵. Odzwierciedlają to tytuły: *kultura słowa*, *kultura języka*, *kultura języka pedagoga*, które mają status przedmiotów ogólniakademyckich, gdyż nie należą do modułów kierunkowych. Inne kierunki, czy to o proveniencji humanistycznej, społecznej czy matematyczno-przyrodniczej, takie jak np. dziennikarstwo i komunikacja społeczna, prawo, zarządzanie, logistyka, ekonomia, chemia, biologia itp. wprowadzają przedmioty o nazwach, np. *kultura słowa*, *kultura języka*, *kultura języka ze wskazaniem zawodowym*, np. *kultura języka doradcy zawodowego* lub *komunikacja językowa z...* (np. pacjentem), *retoryka praktyczna*, *kultura żywego słowa*, *etykieta językowa*, *wystąpienia publiczne i prezentacje*, *komunikacja zawodowa*.

Jaki jest status i wymiar tych zajęć? Najogólniej mówiąc zróżnicowany, ale raczej w kierunku minimum niż maksimum. I tak np. *podstawy nauki o języku* były realizowane na studiach stacjonarnych zwykle przez 15, rzadziej 12 godzin, głównie w formie ćwiczeń (wykłady, jeśli się pojawiały, odbywały się w wymiarze 10 godzin). Na studiach niestacjonarnych jest to zwykle połowa godzin przewidzianych na przedmiot dla studentów dziennych. *Kultura języka/kultura słowa* prowadzona była dotychczas przeciętnie przez 15 godzin w formie ćwiczeń lub wykładów (rzadko 30 godzin). Inne przedmioty, takie jak np. *współczesny język polski*, *kultura języka*, *etykieta językowa*, *język współczesnych mediów* na kierunkach związanych głównie z komunikacją społeczną – trwają przez 15, rzadziej 20 godzin⁶.

Kolejną kwestią jest sfunkcjonalizowanie przedmiotów polonistycznych, co wiąże się z koniecznością dostosowania treści językowych do kierunkowych efektów kształcenia. Dzieje się to z prostego powodu: o ile w efekty kierunkowe zwykle wpisana jest bezpośrednio znajomość języka obcego na poziomie B2, to nie odnoszą się one do języka polskiego jako podstawowego narzędzia komunikacji zawodowej. I tak na przykład w karcie przedmiotu *kultura słowa* można przeczytać, że przyszły pedagog: „posiada umiejętność konstruowania rozbudowanych ustnych i pisemnych uzasadnień na tematy dotyczące różnych zagadnień pedagogicznych” i jest to odniesienie do efektu kierunkowego: „umie argumentować własne stanowisko, prezentować własne poglądy w odniesieniu do wybranych koncepcji i przejawów działań pedagogicznych”. Z kolei w karcie *Kultura języka prawnego i prawniczego* czytamy, że student: „ma rozszerzoną wiedzę o charakterze nauk prawnych, ich

⁵ Por. A. Wileczek, *Język i komunikacja. Wprowadzenie dla pedagogów*, Warszawa 2020.

⁶ Trzeba dodać, że niektóre przedmioty realizowane są w formie wykładów i dodatkowo łączone z innymi kierunkami lub specjalnościami studiów ze względu na oszczędności.

miejscu w systemie nauk i relacjach do innych nauk; zna i rozumie podstawową terminologię prawniczą”. Przedmiot *kultura języka* na fizyce technicznej powinien sprawić natomiast, że student pozna: „podstawową terminologię pozwalającą świadomie posługiwać się językiem [...]”, zrozumie „znaczenie funkcjonalnego posługiwania się słowem w komunikacji zawodowej” i jest to odniesienie do efektu kierunkowego: „Zna podstawy historii fizyki oraz wybranych nauk społecznych i humanistycznych, rozumie cywilizacyjne znaczenie fizyki i jej zastosowań”.

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

Czy tylko „michałki”?

Pora na rekonstrukcję konceptualizacji wskazanych przedmiotów przez głównych uczestników procesu kształcenia (uczenia się), a więc studentów i wykładowców. W tym celu zostanie wykorzystany koncept „reprezentacji społecznych”. Według teorii reprezentacji społecznych są to – mówiąc najogólniej – „myśli, wyobrażenia, konceptualizacje, waloryzacje zgrupowane wokół jakiegoś zagadnienia umożliwiającego sklasyfikowanie rzeczy i ludzi oraz ich charakterystykę”⁷. Mają one charakter potoczny i są podzielane wspólnotowo, i w postaci sądów czy mniemań – wyrażane w tekstach/wypowiedziach różnego typu. W badanych opiniach istotne są dwa aspekty: aspekt deskryptywny (poznawczy) – związany z percepcją obiektu (można skonkretyzować go za pomocą pytania: *Czym jest dany obiekt?*) oraz aspekt afektywny (ewaluatywny) – określający pozytywne lub negatywne wartości/oceny postrzeganego obiektu dla postrzegającego (pytanie: *Jak jest postrzegany?*). Z kolei mechanizmy, które generują reprezentacje społeczne to: *zakotwiczenie* i *obiektyfikacja*⁸. W pierwszym wypadku kotwiczenie określa proces myślowy, w ramach którego

⁷ S. Moscovici, *Social Representations. Explorations in Social Psychology, Polity*, Cambridge 2000. Cyt. za: C. Trutkowski. *Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania*, w: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody, Warszawa 2007, s. 339.

⁸ Por. S. Moscovici, dz. cyt., s. 41-52.

to, co „nieznane” staje się „znane” przez porównanie go do znanej nam sfery po to, abyśmy mogli je zinterpretować i zrozumieć (przykładem może być kotwiczenie tematyczne, dołączanie do istniejących wzorów myślenia, nazywanie czy metaforyzacja). W przypadku obiektywizacji zaś to, co „nieznane” staje się „znane” przez przekształcenie go w coś konkretnego, coś, co możemy postrzegać i doświadczać jako realne zjawisko i wyrażać o tym sądy.

Aby zorientować się, jak studenci „kotwiczą” przedmioty polonistyczne oraz jak je „obiektywizują” w procesie percepcji, waloryzacji i werbalizacji, poprosiłam ich o wypełnienie online formularza Google (metoda sondażu), który został zamieszczony na portalach społecznościowych i w internetowych grupach studenckich oraz rozesłany (postać linku) za pomocą poczty internetowej. Formularz zawierał wyłącznie pytania otwarte. Procedura udzielania odpowiedzi była całkowicie anonimowa, a wypowiedzi były deponowane na dysku Google⁹. Do analizy wytypowano 32 ankiety z rozbudowanymi odpowiedziami studentów, którzy realizowali już zajęcia z tego obszaru. Najwięcej wypowiedzi, bo 20 pochodziło z dyscypliny pedagogika, pozostałe zaś z następujących kierunków: 1 – ekonomia, 2 – prawo, 1 – matematyka, 2 – fizyka, 1 – biologia, 1 – logistyka, 2 – administracja, 2 – dziennikarstwo. Badani zostali poproszeni o wypowiedzi na temat zasadności odbywania zajęć, wyniesionej wiedzy, oczekiwań, sposobu prowadzenia, ich przydatności, korelacji z przyszłą pracą zawodową, skuteczności w zakresie podnoszonych kompetencji. Mieli także podzielić się swoimi wrażeniami, odczuciami, wątpliwościami i przekonaniem w swobodnej wypowiedzi.

Biorąc pod uwagę usytuowanie interesujących nas przedmiotów w programie studiowanego kierunku, studenci pedagogiki (ok. 85% wypowiedzi) uważają, że są to „przedmioty niezbędne w programie studiów”¹⁰, 15% nie neguje otwarcie potrzeby ich istnienia, ale wyraża raczej negatywne odczucia (np.: „za dużo godzin, nie wnoszą niczego”; „potrzeba raczej więcej przedmiotów specjalnościowych”). Studenci pozostałych kierunków natomiast prawie w połowie twierdzą, że są to przedmioty „niepotrzebne i zbędne” przy dużym „obłożeniu przedmiotami kierunkowymi”, o czym świadczą takie symptomatyczne wypowiedzi, jak.: „moja umiejętność języka polskiego jest dobra, nie widzę potrzeby zaprzątania sobie głowy jakimiś odmianami”; „każdy wie najlepiej, co ma powiedzieć”. Inni dopuszczają je, ale bez entuzjazmu towarzyszącego wiedzy o potrzebie rozwijania umiejętności związanych z kompetencją pragmatyczną (np.: „polski był ok, ale mnie to nie interesuje i tak mówię po swojemu”). Co ciekawe, pomimo różnych nazw owych przedmiotów w ministerialnych i uczelnianych dokumentach przez studentów traktowane są one jako kontynuacja szkolnego przedmiotu język polski, co odzwierciedlają przytaczane, najczęściej slangowe (nieoficjalne) nazwy: *polski*, *polak*.

⁹ [Online], <https://docs.google.com/forms/d/1Daj3X3mHupQ41MhI-dIDIYi9kdktWF7u89m4v5a2tE0/edit#question=64714814&field=266785281> [dostęp: 29.02.2020].

¹⁰ Wszystkie wypowiedzi pochodzące z ankiet są przytaczane w zapisie oryginalnym.

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

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

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

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

Na sympatię do przedmiotu i pozytywne emocje przekładają się także: atrakcyjna forma zajęć, dynamiczny sposób realizacji oraz kompetencje i osobowość prowadzącego. W związku z tym preferowana jest aktywna forma, raczej warsztatowa niż wykładowa, np.:

- To była interesująca forma zajęć; warsztatowa;
- Zajęcia były prowadzone w ciekawej formie;
- Było ciekawie i praktycznie;
- Po przeprowadzonych zajęciach wielu studentów zmieniło swój sposób wypowiedzi.

Jako składniki kompetencji wykładowcy studenci wymieniali głównie skorelowane ze sobą: przygotowanie merytoryczne (wiedza przedmiotowa), cechy osobowościowe i kompetencje społeczne (interpersonalne) oraz odpowiednią at-

mosferę sprzyjającą otwartości i gotowości do współdziałania. Zwróćmy uwagę na symptomatyczne, ale znaczące wypowiedzi:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wskazane wypowiedzi zwracają więc uwagę na konieczność dużego sfunkcjonalizowania zarówno treści, jak i formy zajęć, co w zasadzie jest zbieżne z wyobrażeniami werbalizowanymi przez studentów. Atutem musi być także otwartość i sprawność dydaktyczna wykładowcy, który potrafi umiejętnie łączyć treści *stricto* przedmiotowe z najnowszymi trendami w dydaktyce czy odkryciami naukowymi. Efektem takich działań jest autentyczne zaangażowanie studentów. Oto dowód:

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

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

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

Zakończenie

Ogląd zjawiska funkcjonowania polonistycznych przedmiotów językowych na uniwersyteckich studiach niepolonistycznych od strony rekonstrukcji ich statusu formalnego oraz reprezentacji społecznych, ujmowanych w wypowiedziach studentów i nauczycieli akademickich, nasuwa kilka symptomatycznych wniosków.

Po pierwsze: niezaprzeczalnie wskazywane przedmioty są obecne i uwzględniane w programach studiów, głównie w kształceniu pedagogów, co dodatkowo narzucają najnowsze ministerialne standardy określające wymogi przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli. Inne kierunki uniwersyteckie (także o proweniencji ekonomicznej czy matematyczno-przyrodniczej) wprowadzają zajęcia realizujące założony efekt w postaci rozwijania skutecznej i poprawnej komunikacji zawodowej, ale są one zminimalizowane zarówno pod względem liczby godzin, jak i treści (propedeutycznych).

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

Wybrana bibliografia

- Krasuska-Betiuk M., Zbróg Z., *Teoria reprezentacji społecznych Serge'a Moscoviciego. Jakościowe metody zbierania i analizowania danych – część 1*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2017, t. 1, nr 24, s. 173-192.
- Moscovici S., *Social Representations. Explorations in Social Psychology, Polity*, Cambridge 2000.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z 2019 r. poz. 1450 [online], <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450> [dostęp: 12.01.2020].
- Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III szkoły podstawowej)*, 2019 [online], <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> [dostęp: 29.02.2020].
- Trutkowski C., *Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania*, w: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody, Warszawa 2007.
- Wileczek A., *Język i komunikacja. Wprowadzenie dla pedagogów*, Warszawa 2020.

“Polish” for Non-Polish Philologist. Reflections on Language Didactics in Non-Polish Studies

Summary

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

Keywords: Polish studies in non-philological faculties, language culture, language studies, practical rhetoric.

Indeks osobowy

- Abramowiczówna Zofia 331, 332
Abriszewska Daria 149
Abriszewska Paulina 444
Abriszewski Krzysztof 73
Adamczuk-Stęplewska Anna 218, 352
Adamczyk-Garbowska Monika 174
Adamczykowa Zofia 218
Adolf Antony 16
Ainley John 400
Albertalli Becky 229, 233, 240
Alberto Villoldo 368
Alire Sáenz Benjamin 229, 232
Alma Deborah 26
Ambrosewicz-Jacobs Jolanta 174
Anders Władysław 432
Andruchowycz Jurij 472
Andruszko Robert 371
Andrzejewski Bolesław 453
Antifilos 30
Arendt Hannah 169, 196, 329
Aronica Lou 16
Aronowitz Stanley 176
Arute Frank 325
Arya Kunal 325
Assmann Aleida 96
Assmann Jan 96
Augustyniak Ada 388
Awdiejew Aleksy 266
Awramiuk Elżbieta 289
- Babbush Ryan 325
Babis Katarzyna 388
- Bachtin Michał 82, 83
Baczyński Krzysztof Kamil 30, 105
Badalska Wiera 28
Baj Aleksander 16
Bajaj Monisha 16
Bakalarz Dariusz 374
Bakuła Kordian 422, 427, 444, 445, 449, 453, 518
Baldwin James 118, 188, 189, 196-200
Baltaziuk Maria 117
Baluch Alicja 390
Banach Czesław 517, 518
Bańko Mirosław 479
Bar Józef 303, 499
Barabas Magdalena 176
Baran Bogdan 77
Baran Józef 29
Barańczak Stanisław 29
Barski Marcin 448
Bar-Tal Daniel 16
Barthes Roland 33
Bartmiński Jerzy 262, 445, 498
Bartuś Alicja 174
Baryła Bartek 205
Barzykowski Krystian 287
Bastgen Zofia 329
Bateson Gregory 452
Bauer Joachim 372
Bauman Zygmunt 134, 166, 315, 316
Bayard Pierre 215
Bączkowski Bartłomiej 253
Bąk Edgar 386, 387

- Beacco Jean-Claude 283
 Bell Eric 229, 235, 244
 Bełza Władysław 29, 387
 Bendyk Edwin 431
 Berent Waclaw 67
 Bereś Anna 372
 Beręsewicz Paweł 389
 Berg Mary 182
 Berger Peter L. 133
 Berleant Arnold 34
 Bernhard Armin 20
 Bernstein Basil 284
 Berry John W. 287
 Bettelheim Bruno 222, 223
 Białek Kinga 403, 484
 Białoszewski Miron 30, 121
 Bickmore Kathy 16
 Biedrzycki Krzysztof 218, 461, 484-487, 518
 Bielska Magdalena 42-44
 Bieńkowska Ewa 78, 161, 162
 Biesta Gert 322
 Bilewicz Michał 189
 Biliński Jan 444
 Bilkstein Paulo 327
 Bishop Elizabeth 22
 Biskup Marian 93
 Bjerstedt Åke 16
 Blake William 161
 Blakemore Sarah-Jayne 371, 372
 Bloom Benjamin 269
 Blusz Krzysztof 18
 Błaszczak Mariusz 165
 Błoński Jan 166, 171
 Bobiński Witold 85, 218, 366, 461, 485, 518,
 529, 530
 Bochenek Adam 377
 Boecjusz 332
 Boehme (Böhme) Jakub 160-163
 Bogaj Andrzej 411, 412
 Bokszański Zbigniew 118, 119, 284
 Bolecki Włodzimierz 106
 Boral Bartłomiej 369, 370
 Boral Tobiasz 370
 Bordzoł Piotr 484
 Borgosz Ewa 373
 Borowczyk Jerzy 84
 Borowicz Sebastian 36, 326, 334
 Borowski Dominik 240
 Borowski Tadeusz 90, 97, 98, 105, 188, 190
 Bortnowski Stanisław 215, 216, 277
 Bosch Hieronim 149, 150, 156-160
 Bosing Walter 156
 Boulding Elise 19
 Bourdieu Pierre 80, 207
 Brandstaetter Roman 29
 Broniewski Władysław 29, 275
 Brown John 189, 191-196, 199, 200
 Brożek Bartosz 73
 Bruegel Pieter 33
 Bruner Jerome S. 404, 411
 Brus Günter 38
 Brykczyński Marcin 29
 Brzechwa Jan 28, 29, 426, 453
 Brzeškiewicz Zbigniew 370
 Bucholc Marta 328
 Buczyńska-Garewicz Hanna 79
 Budakowska Elżbieta 119
 Budrewicz Zofia 121, 127, 382, 389, 444
 Budzyk Kazimierz 302
 Budzyńska-Daca Agnieszka 317
 Bugaj Arkadiusz 352
 Bujnicki Teodor 471
 Bulandra Adam 279, 280, 282
 Burakowska Elżbieta 29
 Burke Jim 188
 Burnett Frances Hodgson 219
 Buryła Sławomir 169
 Burzyk Katarzyna 93
 Burzyk Mateusz 93
 Byra Agata 229
 Cackowska Małgorzata 383
 Cahill Mary Ann 402
 Caillois Roger 229
 Camarda Sylwia 17
 Camus Albert 197

- Camussi Elisabetta 213
 Carrol Noël 157
 Cegiela Anna 255
 Céline Louis-Ferdinand 75, 85
 Cézanne Paul 33
 Chachulski Tomasz 460
 Chagall Marc 34, 388
 Chełstowski Bogdan 78
 Chmiel Małgorzata 22, 420, 422, 423
 Chmielecka Ewa 520
 Chmielewska Iwona 383, 384, 387, 388
 Chmielewski Jacek 85
 Choińska Krystyna 517
 Chołody Mariusz 22
 Chotomska Wanda 385
 Christa Janusz 216
 Christensen Inger 22, 26
 Chrobak Małgorzata 224, 225, 389
 Chrostowski Waldemar 167
 Chrzastowska Bożena 121, 459, 493
 Chutnik Monika 287
 Chwedeńczuk Bogdan 267
 Chwin Stefan 149-152, 154, 157, 159
 Cichocki Marek A. 452
 Cichowicz Stanisław 78, 161
 Cieślak-Sokołowski Tomasz 190
 Ciwoniuk Barbara 181, 182
 Clifton Lucille 28
 Cohn-Sherbok Dan 170
 Cooper Pamela Jean 260
 Corso Michael 317
 Coulombe Nikita 113
 Craik Fergus I.M. 285
 Cuéllar Javier Pérez de 411
 Cukras-Stelągowska Joanna 165
 Cummins James 283, 285
 Cushing Frank H. 315
 Cybulska-Wal Alina 449
 Cyranowicz Maria 21
 Cywiński Bogdan 432
 Czachorowska Magdalena 103
 Czajkowski Michał (Sadyk Pasza) 471
 Zapczyński Tadeusz 444
 Czapliński Przemysław 61, 431
 Czapski Józef 432
 Czarniecki Stefan 425
 Cząstka Bożena 257
 Czechowicz Józef 21, 22
 Czekierda Piotr 530
 Czepko Daniel 161
 Czerepaniak-Walczak Maria 518
 Czerniawska Ewa 370
 Czerwińska-Rydel Anna 387, 389
 Czyrska Alicja 368
 Czyżewski Hubert 70

 Dahle Gro 180
 Dalaj Lama 16, 17
 Dalasiński Tomasz 240
 Dali Salvatore 33
 Dambek Zofia 190, 191, 193
 Danecki Janusz 170
 Danek Danuta 223
 Danielson Charlotte 531
 Danto Arthur 34
 Dańcewiczowa Jadwiga 305, 306
 Davidovitch Nitza 172
 Dąbrowska Krystyna 26, 39, 40
 Dąbrowski Henryk 94, 425
 Dąbrowski Mieczysław 106
 Debord Guy 136
 Deci Edward L. 285, 289
 Degas Edgar 33
 Dehnel Jacek 42, 43
 Deleuze Gilles 44, 135, 327
 Delors Jacques 411
 Dembowska Janina 303, 446
 Dena Christy 337
 Derlukiewicz Marlena 218, 425, 426
 Derrida Jacques 328
 Des Loges Marian 301
 Dewey John 19, 329
 Dickinson Sara 194
 Dobrowolski Jacek 134
 Dobrzyńska Teresa 266, 498
 Dolata Roman 481, 482, 491

- Dolphij Rick van 328
 Domagalski Michał 21
 Domańska Ewa 16, 86
 Doroszewski Witold 422, 427
 Douglas Kate 182
 Dubisz Stanisław 117, 423, 476-478
 Duckworth Daniel 400
 Duda Andrzej 135, 165
 Dudzik/Dudzikowa Maria 444, 452, 453
 Dukaj Jacek 181, 182, 431
 Dułak Katarzyna 205
 Dunowski Kamil 368
 Durlik Joanna 287
 Duszak Anna 490, 501
 Dutka Elżbieta 79
 Dutton Denis 34, 40
 Dyck Antoon van 375
 Dyduchowa Anna 285, 289
 Dygasiński Adolf 178
 Dylak Stanisław 518, 519
 Dziadek Adam 45, 107, 108
 Dzida Daniel 287
 Dziedziczak Jan 165
 Dzierzgowska Anna 205
 Dzierżyńska Aleksandra 188
 Eagleman David 376, 377
- Eco Umberto 30
 Eichmann Adolf 169
 Einstein Albert 388
 Eksteins Modris 107
 El-Alami Dawoud 170
 Eliot Lise 371
 Ellison Ralph 314
 Engelking Barbara 165, 166
 Epiktet 328
 Esposito Roberto 93, 101
- Faure Edgar 407
 Fazlagić Jan 524
 Federowicz Michał 400
 Fichte Johann Gottlieb 161
 Fijałkowski Adam 407
- Filipczuk Michał 333
 Fill Alwin 252, 254
 Filon z Bizancjum 326
 Fingas Bartosz 530
 Fiore Quentin 329
 Fish Stanley 73
 Fisher Douglas 405
 Fisher Robert 269
 Fiszbak Jolanta 449
 Fleszner Józef 285, 292
 Flesznerowa Edda 285, 292
 Foer Joshua 370
 Forecki Piotr 169
 Fraillon Julian 400
 Frączek Agnieszka 29, 512, 513
 Frączek Ewa 512, 513
 Fredro Aleksander 216, 426
 Freinet Celestyn 309
 Freire Paolo 18, 19, 200, 401
 Frey Nancy 405
 Friedman Tim 400
 Frith Uta 371, 372
 Frybes Andrzej 150
 Fukuyama Francis 118
- Gadamer Hans-Georg 27, 28, 434, 435
 Gajak-Toczek Małgorzata 444
 Gajcy Tadeusz 105
 Gajda Stanisław 257, 285
 Gajewska Anna 184
 Galtung Johan 18
 Gałczyński Konstanty Ildefons 28-30, 471
 Gałkowski Paweł 253
 Gałuszka Damian 342-345
 Gardner Howard 18, 20, 373, 374
 Gawryluk Barbara 387
 Gebert Konstanty 169
 Gemra Anna 339
 Gibbons Pauline 285
 Gibney Elizabeth 325
 Gierczyński Zbigniew 178
 Ginter Małgorzata 424
 Giroux Henry A. 176

- Gladys Ngao 19
 Gliński Piotr 165
 Głowiński Michał 121
 Godyń Mieczysław 196, 329
 Goffman Ervin 188
 Goldstein Elisha 16
 Golonka Joanna 287
 Gólus Anna 179
 Gombrowicz Witold 139, 216, 435
 Gomóła Anna 221
 Gomulicki Juliusz Wiktor 189
 Gomulicki Wiktor 178
 Gomułka Władysław 169
 Goodman Nelson 133
 Gortat Grzegorz 180, 182
 Gorzałczyńska-Mróż Agnieszka 22, 420, 422,
 423
 Gosk Hanna 133
 Goszczyński Seweryn 192
 Gowin Jarosław 165
 Goya Francisco 375
 Goźlińska Elżbieta 503
 Górski Konrad 301
 Górski Rafał L. 479
 Grabowski Jan 165, 166, 168
 Gradkowski Henryk 120
 Green Simon James 229, 236, 245
 Gregory Anne 402
 Grice Paul Herbert 260
 Grochowiak Stanisław 29, 33
 Groenwald Maria 480
 Gromadzka Beata 421
 Gromkowska-Melosik Agnieszka 204-208,
 210, 211, 314, 453
 Gross Jan Tomasz 166, 171
 Grubbe Maria 44
 Gruchała Janusz S. 283
 Grudzińska-Gross Irena 166
 Gruschka Andreas 20
 Grynberg Henryk 166, 168
 Grzymała-Moszczyńska Halina 287
 Grzymała-Moszczyńska Joanna 287
 Guattari Félix 44, 135
 Gulan Genco 331
 Gułanowski Jacek 287
 Guzek Mariusz 103
 Guzik Agnieszka 17
 Guzowska-Dąbrowska Małgorzata 113, 372
 Guzy Anna 502

 Hahn Kurt 18
 Hallberg Kristin 383
 Halliday Michael A.K. 256, 284
 Handzel Agnieszka 354, 381, 382
 Haput Zygmunt 84
 Haramsik Agnieszka 512, 513
 Harari Yuval Noah 396-398
 Harris Ian 16
 Hart Sura 17
 Hartwig Julia 33
 Hattie John 533
 Haugen Einar 252
 Hay Michael 325
 Hącia Agata 484
 Hearn John 108
 Heatherton Todd 377
 Heck Dorota 68
 Hedemann Oskar 75
 Hegel Georg Wilhelm Friedrich 71, 161
 Hegerberg Ada 213, 214
 Heidegger Martin 79, 84, 339
 Hejmej Andrzej 334
 Heleniak Anna 448
 Helios Joanna 175
 Hemar Marian 30
 Heraklit z Efezu 395
 Herbert Zbigniew 33, 66, 68, 120, 329, 471
 Herling-Grudziński Gustaw 105
 Heron z Aleksandrii 326
 Heschel Janina 182
 Heska-Kwaśniewicz Krystyna 218
 Heweliusz Jan 387
 Hickok Gregory 372
 Hildebrandt Anna 416
 Hilliard Nicholas 375
 Hinte Wolfgang 18

- Hirshfield Jane 26
 Hobot-Marcinek Joanna 333
 Hoffmann Heinrich 177
 Holbert Nathan 327
 Homer 191, 326, 332, 334
 hooks bell (właśc. Watkins Gloria Jean) 200, 201
 Hopper Edward 23, 30, 42, 43
 Horacy (Publius Horatius Flaccus) 363
 Hornberger Nancy H. 283
 Horowitz Ryszard 154
 Hryniewicz Karol 110
 Hugo Wiktor 191

 Idziak Agnieszka 389
 Ingarden Roman 434
 Irving Andrew 80, 81
 Iwasiów Inga 529

 Jachowicz Stanisław 177
 Jacobi Lotte Hohanna Alexandra 388
 Jacyno Małgorzata 172
 Jakitowicz Maria 21
 Jakubowicz Karol 329
 Jakubowska Luba 287
 Jakubowska Zofia 303, 446
 Jamrozek-Sowa Anna 106
 Jan Paweł II, św. (właśc. Wojtyła Karol) 64, 90,
 120, 121, 127, 166, 167, 170
 Janczarski Czesław 28
 Janicka Elżbieta 231
 Janicki Adam 21
 Janicki Klemens 94
 Janion Maria 106, 108, 192
 Janko Anna 183
 Janowska Zofia 533, 536
 Janowski Andrzej 265, 277
 Jansson Tove 221, 223
 Janus Elżbieta 266
 Janus-Sitarz Anna 17, 76, 85, 115, 216-218,
 225, 230, 232, 354, 366, 381, 282, 390, 461,
 485, 503, 510, 514, 517, 518, 529
 Jarosz Łukasz 21
 Jarzębski Jerzy 109

 Jarzyna Anita 21, 529
 Jarzyńska Karina 40
 Jaskółowa Ewa 126, 333
 Jastrun Mieczysław 152, 155
 Jaworska-Witkowska Monika 452
 Jazownik Leszek 301
 Jedlecka Wioletta 175
 Jeleńska Ludwika 267, 268
 Jełowicki Aleksander 193
 Jensen Helle 532
 Jerschina Stanisław 302, 303
 Jeske Karolina 388
 Jędrych Karolina 126
 Jędrychowska Maria 524
 Jędrzejewicz Janusz 297
 Juraszek Maksymilian 354
 Jureczko Paweł 371
 Jusewicz-Kalter Ewa 241
 Juszczyk Stanisław 368
 Juul Jesper 532

 Kabat-Zinn Jon 25
 Kaczmarek Małgorzata 253, 254
 Kaczmarek Jacek 30
 Kaczyński Jarosław 165
 Kaden-Bandrowski Juliusz 105-111, 113, 114
 Kafka Franz 82, 197
 Kahn Charles 333
 Kalicka Anna 39
 Kałużny Jerzy 161
 Kamińska Anna 28, 29, 121
 Kamiński Aleksander 231, 505
 Kania Agnieszka 121, 128, 225, 357, 381, 382,
 387, 461
 Kania Marcin 382
 Kaniewski Jerzy 121, 128, 421
 Kant Immanuel 135, 139
 Kapuściński Ryszard 155
 Karczewski Stanisław 165
 Karkut Dorota 119-121
 Karłowski Jan 453
 Karpińska Anna 371
 Karpińska-Musiał Beata 533

- Karwowska Bożena 436
 Kasdepke Grzegorz 385
 Kasprzak Paweł 498
 Kaszuba-Dębska Anna 381
 Kawa Magdalena 174
 Kawka Maciej 266, 267, 271
 Keats John 23
 Keff Bożena 188
 Keren Nili 165
 Kersten Krystyna 168
 Kielak Dorota 106, 109
 Kiełczewski Dariusz 251, 261, 262
 Kierkegaard Søren 339
 Kijas Juliusz 305, 306
 Kindle Victoria 17
 Kiuru Krista 15
 Klee Paul 34
 Kleina Kazimierz 253, 254, 256
 Kleiner Juliusz 295, 300, 301
 Klejnocki Jarosław 21, 259
 Kleszcz Ewa 494
 Klimowicz Anna 218, 425, 426
 Klimowicz Beata 28
 Klimt Gustav 33
 Kloch Zbigniew 106
 Klus-Stańska Dorota 411, 500
 Kłakówna Zofia A. 319, 444, 486, 487, 492,
 493, 497
 Kłoskowska Antonina 118, 119, 125
 Knapińska Anna 207, 208, 213
 Knasiecka-Falbierska Karina 444
 Kniaginina Maria 503
 Knoll Renia 182
 Kobylarek Aleksander 287
 Koch Kenneth 23
 Kochanowicz Jerzy 165
 Kochanowicz Rafał 338, 339
 Kochanowski Jan 29, 68, 69, 120, 122, 274, 275,
 363-366, 369, 371, 374, 375, 420, 422, 423,
 450, 466, 468, 469
 Koehler Krzysztof 62, 64, 68
 Kofta Jonasz 30
 Kojs Wojciech 267, 268
 Kołakowski Leszek 70, 149, 152, 160
 Kołodziejczyk Witold 412
 Kołodziejek Iwona 17
 Komasa Jan 231
 Komeński Jan Amos 84
 Komorowska Hanna 289
 Konarzewska Marta 230
 Konwicki Tadeusz 139-141, 144, 145, 471
 Kopciowski Adam 166
 Kopec Urszula 389
 Kopernik Mikołaj 388
 Korczak Janusz 19
 Korczak Małgorzata 388
 Kornhauser Jakub 34-36, 40, 42
 Korpanty Józef 197
 Kosian Józef 161, 162
 Kosik Rafał 216
 Kosińska-Pułka Małgorzata 486
 Kosiński Józef Adam 50, 51, 54
 Kosmala Roksana 368
 Kosno Magdalena 287
 Kosowska Ewa 221
 Kostęka Halina 514
 Kostkiewiczowa Teresa 121, 459
 Kostrzewa Joanna 450
 Kostusiak Monika 367
 Kościelski Jan 94
 Kościerzynska Joanna 22, 420, 422-424
 Kościółek Jakub 279, 280
 Kotarbiński Tadeusz 441, 448
 Kotarski Radek 368
 Kotsogiannis Ios 325
 Kowalewski Jacek 444
 Kowalikowa Jadwiga 120, 489, 490, 517, 518,
 524
 Kowalska Magdalena 215
 Kowalska Małgorzata 79
 Kowalski Andrzej Piotr 334
 Kozak Wioletta 486, 500, 512
 Koziołek Krystyna 126
 Koziołek Ryszard 15, 28, 492, 529
 Kozłowska Urszula 29
 Krall Hanna 105, 188, 190

- Krasicki Ignacy 29, 426
 Kraszewski Józef Ignacy 471
 Krawczyńska Dorota 169
 Krolczuk-Wyganowska Luiza 17
 Kruszewski Krzysztof 269, 277, 450, 493, 530
 Kruszyńska Elżbieta 384
 Krzemieniowa Krystyna 450
 Krzemińska Joanna 450
 Krzemiński Ireneusz 188
 Krzyśka Sławomir 24
 Krzyżanowski Julian 122, 301
 Księżyk Rafał 62
 Kubala-Kulpińska Aleksandra 376
 Kubiak Krzysztof 169
 Kucała Marian 419-421, 427
 Kucharska Nikola 384, 385
 Kuchta Joanna 424
 Kucia Marek 174
 Kuczynska-Koschany Katarzyna 475
 Kuisz Jarosław 15
 Kulig Agnieszka 381, 382
 Kulmowa Joanna 28-30, 466
 Kulpa Jan 303, 304
 Kumaniecki Kazimierz 332
 Kunz Tomasz 166
 Kupisiewicz Czesław 286, 407, 408, 410-412, 417
 Kurek Halina 283
 Kurek Jarosław 328
 Kurylenka Galina 221
 Kuryś Agnieszka 200
 Kuziak Michał 500
 Kuzitowicz Włodzisław 365
 Kuźma Erazm 106
 Kwak Karolina 115, 230-232
 Kwaterko Mateusz 136
 Kwiatkowska-Ratajczak Maria 84
 Kwieciński Zbigniew 453

 Lalak Danuta 117
 Lalak Mirosław 106
 Lanckorońska Karolina 432
 Landau Irena 29

 Lanzmann Claude 171
 Lasch Christopher 314
 Latawiec Bogusława 21
 Latoch-Zielińska Małgorzata 121, 128
 Lausz Karol 299, 301
 Lebek Karolina 134
 Leccardi Carmen 213
 Lech Jacek 80
 Lechoń Jan 29, 30, 49-58, 435
 Ledzińska Maria 370
 Lekszycki Paweł 29
 Lełonkiewicz Małgorzata 530
 Lem Stanisław 471
 Leociak Jacek 166, 169
 Leopold Aldo 453
 Leśmian Bolesław 29
 Lévinas Emmanuel 42, 43, 163, 200
 Lewandowska Joanna 388
 Lewandowska-Tomaszczyk Barbara 479
 Lewandowski Waclaw 90, 92
 Libera Zdzisław 302, 305
 Libionka Dariusz 166, 168
 Lichański Jakub Zdzisław 319
 Lichočka Joanna 63
 Liebert Jerzy 29
 Lind Georg 18
 Lindgren Astrid 218
 Linford Diana 352
 Lipińska Ewa 282, 283
 Lipińska-Lokś Jolanta
 Lis Renata 187, 199
 Lockhart Robert S. 285
 Lorek Maria 291
 Loth Roman 54, 55
 Lubaś Władysław 252, 254
 Luckmann Thomas 133
 Luty Jerzy 40
 Lyons John 266

 Łaptos Józef 97
 Łastik Salomon 299
 Ławrynowicz Zygmunt 30

- Ławski Jarosław 432
 Łazińska Barbara 259
 Łaziński Marek 479
 Łempicki Stanisław 301
 Łempicki Zygmunt 301
 Łepkowska Ewa 28
 Łochocka Hanna 28
 Łopatka Paweł 21
 Łopatkowa Maria 18
 Łucka-Zajac Elżbieta 444
 Łuczak Agnieszka 22
 Łukasiewicz Małgorzata 28, 435, 439
- Mach Wilhelm 139-145
 Machanavajjhala Ashwin 325
 Machiavelli Niccolò 366
 Machul-Telus Beata 172
 Maciejewska Irena 106
 Mackenzie Adrian 327
 Mackiewicz Józef 435
 Mackowicz Anna 296
 Madej Wojciech 329
 Madyda Aleksander 21
 Maffesoli Michel 328
 Magrini Marco 369, 370, 376
 Maiyo Julius K. 19
 Maj Czesław 119
 Maj Krzysztof M. 337
 Majcher-Legawiec Urszula 279-281
 Majewski Lech 76
 Makowiecki Andrzej Zdzisław 106
 Makuchowska Marzena 454
 Malabou Catherine 328
 Malarecka Bogumiła 16
 Malczewski Jacek 52
 Malewicz Kazimierz 34
 Maliszewski Karol 21, 61
 Maliszewski Krzysztof 84
 Mann Thomas 388
 Mańkowski Jerzy 332
 Mańkowski Teodor 190
 Mar David Peterson del 453
- Marek Aureliusz 328
 Margański Janusz 28
 Markiewicz Henryk 301
 Markowska-Manista Urszula 172
 Markowski Andrzej 445
 Markowski Michał Paweł 71, 73, 453
 Marks Karol 106
 Marody Mirosława 540
 Marquard Odo 450
 Marzec-Jóźwicka Magdalena 365
 Matthiessen Christian 256
 Mayenowa Maria Renata 422
 Mayor Adrienne 326
 Mazurkiewicz Filip 107, 108
 Mądro Karolina 388
 McCleary Larry 368
 McCourt Frank 486
 McLuhan Marshall 329
 McTighe Jay 398
 Mead Margaret 316
 Mechło Paulina 368
 Meducki Stanisław 168
 Meirieu Philippe 287
 Meller Katarzyna 420, 422
 Merleau-Ponty Maurice 43
 Messi Leo 214
 Metrodorods 30
 Mętrak-Ruda Natalia 369
 Michalski Krzysztof 435, 439
 Mickiewicz Adam 28, 29, 54, 66, 120, 160, 161,
 170, 192, 216, 217, 338, 339, 375, 425, 426,
 466, 471, 493
 Migacz Martyna 372, 373
 Migdał Jolanta 420
 Miklau Gerome 325
 Mikołaj I, car Rosji 84
 Mikołajczuk Agnieszka 484
 Mikołajewski Jarosław 28, 385
 Miłobędzka Krystyna 25, 26
 Miłosz Czesław 23, 25, 26, 29, 30, 33, 66, 155,
 435, 468, 469, 471
 Minta-Tworzowska Danuta 325

- Miodunka Władysław T. 282, 283
Miształ Bronisław 119
Mizera Janusz 79
Młodożeniec Marek 207, 208, 213
Młynarski Wojciech 30
Mochnacki Maurycy 52-54
Modzelewska Natalia 83
Montaigne Michel de 178, 179
Montessori Maria 17, 18, 21
Montgomery Lucy Maud 219
Moore Michael 15
Moraczewska Barbara 384
Morawiecki Mateusz 165
Morawska Iwona 120, 121, 128
Morawski Kazimierz 211
Morbitzer Janusz 525
Morgenstern Naomi 172
Moscovici Serge 540
Mościcki Ignacy 57
Mrozek Dorota 421
Mrożek Sławomir 139
Mróz Piotr 43
Mrózek Robert 257
Muchacka Bożena 371
Mugambi Paul 19
Mulwa David 19
Murdzek Anna 22
Musierowicz Małgorzata 232, 246
Myrdzik Barbara 119-121
- Naess Arne 18
Nagajowa Maria 268, 306-308
Nałkowska Zofia 105, 106, 188, 190
Namysło Aleksandra 166
Nancy Jean-Luc 45
Napoleon Bonaparte 425
Napoletano Margo A. 25
Nawarecki Aleksander 64
Nawroczyński Bogdan 296, 297, 301
Nawrot Jolanta 21
Neill Alexander Sutherland 18
Nelson Jason 334
Niemięko Bolesław 486, 491
- Niesporek-Szamburska Bernadeta 502
Nieżgoda Damian 80
Nigh Jennifer 332
Nijkowski Lech Michał 172, 254
Nijholt Anton 327
Nitka Joanna 172
Niżnik Józef 133
Nocoń Jolanta 266, 268, 444, 449, 454, 484, 485, 498, 500-503, 506
Noddings Nel 18
Nogaś Michał 85
Nordengen Kaja 368
Norwid Cyprian 29, 66, 69, 121, 189-196, 200
Nowacki Dariusz 79
Nowak Ewa 390, 501, 502
Nowak Lucyna 461
Nowak Piotr 196
Nowakowski Tadeusz 89-102
Nowicka Marzenna 500
Nussbaum Martha C. 15, 313, 314, 319, 532
Nycz Ryszard 77, 85
Nyhus Svein 180
- O'Hara Frank 61
O'Shea Michael 370
Oberlan Edmund 384
Obremski Krzysztof 125
Ochab Maria 161
Odorowicz Ischim 368
Ohnheiser Ingeborg 252, 254
Oklejak Marianna 385
Okoń Dariusz 388
Okoń Wincenty 286
Olchawska Magdalena 373
Olech Joanna 386, 387
Olechnicki Krzysztof 117
Olechnik Donata 229
Olson David R. 285
Olszewska Maria Jolanta 106
Ołdakowski Marek 179, 180, 182
Onichimowska Anna 229, 238, 240, 246
Opacki Ireneusz 49-51, 54, 55, 57
Oppenheimer Loius 16

- Oppman Artur 29
 Orkan Władysław 106
 Orłowski Hubert 92
 Ornatowski Cezary 319, 320
 Orr Aileen 352
 Orwell George 261
 Orzeszkowa Eliza 209, 471
 Osak Paulina 109
 Osińska Natalia 246
 Ossowska Maria 112
 Ostasz Gustaw 57
 Ostaszewska Halina 303, 304
 Owczarek Jan 21
 Ożóg Zenon 106
- P**
 Pabisek Maciej 366
 Pachowicz Małgorzata 517, 524
 Paczoska Ewa 112, 113
 Page Ruth 337
 Pałubicka Anna 325, 330
 Pamuła-Behrens Małgorzata 279, 280, 282,
 288-291
 Panas Paweł 64, 65
 Panas Władysław 21
 Pankowska Krystyna 373
 Pańta Andrzej 161
 Papez James 370
 Papież Jan 175
 Papuzińska Joanna 28, 387
 Parandowski Jan 178
 Passent Daniel 188, 198
 Pasterniak Wojciech 298, 304
 Paszek Jerzy 50
 Patalas Agata 204, 529, 533
 Pater Magdalena 533, 536
 Patrzałek Tadeusz 260
 Pawelec Andrzej 315
 Pawelec Dariusz 64
 Pawelec Radosław 500
 Pawlikowska-Jasnorzewska Maria 30
 Pawłowska Regina 489
 Pawłowski Łukasz 15, 314, 532
 Peck Raul 188, 189
- Peliński Stanisław 301
 Pereira Samuela 62
 Perlmutter David 368
 Perloff Marjorie 190
 Perrott Elizabeth 265, 269, 270, 273, 276
 Petlák Erich 368
 Pększyc-Grudziński Franciszek 108, 109
 Phillips Charles 377
 Piasek Wojciech 444
 Piela Agnieszka 425
 Pieniążek Marek 514
 Pieniążek Paweł 44
 Piero della Francesca 33
 Pigoń Stanisław 493
 Pika Aleksandra 213
 Pilch Anna 33, 39-41
 Pilch Tadeusz 117, 517
 Pilichiewicz Kamil K. 432
 Piłsudski Józef 49-54, 57, 108, 111, 470
 Pingot Klaudia 368
 Piotrowski Andrzej 284
 Piórczyński Józef 162
 Platon 261, 328, 333
 Płukis Andrzej 175
 Podrez Ewa 120, 121
 Podruczny Rafał 371
 Podsiadło Jacek 34, 262
 Pojawska Karolina 298, 305
 Pokorska Krystyna 28
 Polak Marcin 412
 Poletti Anna 182
 Polkowski Jan 64
 Poniatowska Patrycja 316
 Poniatowski Józef 52
 Porayski-Pomsta Józef 502
 Poświatowska Halina 22, 29
 Pranke Angelika 165
 Pratt Louis H. 188
 Prenskey Marc 371
 Prout Alan 179
 Próchniak Paweł 62, 64
 Próchnicki Franciszek 444
 Prószyńska Agnieszka 106

- Prus Bolesław 112, 366, 489
 Przepiórkowski Adam 479
 Przyboś Julian 21
 Przybylska Renata 218, 461, 485
 Przymus Ryszard 28
 Przymuszała Beata 84
 Puławski Krzysztof 370, 371
 Puzynina Gabriela 471
 Puzynina Jadwiga 259, 261, 263
 Pytash Kristine E. 332
- Quaglia Russell J.** 317
- Rabińska Krystyna** 107
 Rabizo-Birek Magdalena 80
 Racinowski Saturnin 268
 Radziwiłłówna Krystyna 364
 Rancière Jacques 40
 Rassekh Shapour 411
 Ratajczak Józef 28, 29
 Raviv Amiram 16
 Reardon Betty 16, 18
 Rej Mikołaj 120
 Rejewski Marian 95
 Rembek Stanisław 106
 Rembrandt Harmenszoon van Rijn 33
 Repczyński Sławomir 500
 Restecka Cecylia 183, 184
 Ricoeur Paul 78, 161, 533
 Rient Robert 109
 Rilke Rainer Maria 453
 Robinson Ken 16
 Roethke Theodore 25
 Rogers Carl 18
 Roguś Danuta 17
 Rokicka Mariola 512, 513
 Romanek Michał 397
 Romerowicz Agnieszka 486
 Ronaldo Cristiano 214
 Roosevelt Eleanor 388
 Rorty Richard 28, 149, 163
 Rosa Salvator 33
 Rosen Yigal 16
- Rosenberg Marshall B. 16
 Rosolak Maciej 433
 Ross Gail 404
 Rossa Zbigniew 22, 28
 Roszak Joanna 23-26
 Rougemont Denis de 150
 Rozumko Agata 289
 Różewicz Tadeusz 29, 30, 33
 Różycki Tomasz 29, 34
 Rubens Peter Paul 33
 Rubin Arnon 168
 Rubinkiewicz Ryszard 167
 Rubinkowicz Dawid 182
 Rudniańska Joanna 180, 182
 Rudnicki Adolf 114
 Rusek Marta 40, 218
 Rutschky Katharina 20
 Ryan Richard M. 285, 289
 Rybicka Elżbieta 78, 91-93
 Rymkiewicz Jarosław Marek 30
 Rypel Agnieszka 499
 Rzanna Ewa 196
- Sagor Richard** 530
 Saint-Exupéry Antoine de 320
 Salik Hubert 452
 Saloni Zygmunt 305, 306
 Sapkowski Andrzej 338, 339, 346
 Saryusz-Wolska Magdalena 96
 Sasnal Patrycja 135
 Savin-Williams Ritch C. 241
 Sawicka-Chrapkiewicz Anna 16
 Sawrycki Władysław 301
 Schelling Friedrich Wilhelm Joseph von 161
 Schiele Egon 34
 Schlegel Mary J. 283, 284
 Schoenebeck Hubertus von 18
 Schopenhauer Arthur 387
 Schulz Wolfram 400
 Searle John 266, 267
 Seklecka Ewelina 109
 Sellin Jarosław 165
 Sendecki Marcin 34

- Sendlerowa Irena 354, 355
 Seneka Młodszy 395
 Sengl Deborah 39-41
 Seretny Anna 282, 283
 Sęp-Szarzyński Mikołaj 122, 123, 126, 127
 Shermer Michael 370
 Shuty Sławomir 454
 Sienkiewicz Henryk 106-108, 113, 139, 216, 471
 Sienko Maria 302
 Sijko Kamil 401
 Sikirycki Igor 29
 Sikora Sławomir 81
 Sikorski Wiesław 367, 377
 Simondon Gilbert 327
 Sinica Marian 302
 Sinnemäki Jukka 332
 Sitarek Adam 166
 Sitek Michał 400, 481, 482, 491, 492
 Skalski Piotr 328
 Skibski Krzysztof 84
 Skłodowska-Curie Maria 207, 208
 Skoczko Milena 368
 Skowron Agnieszka 229
 Skowronek Bogusław 267, 269
 Skowrońska Marta 169
 Skrzypczak Piotr 205
 Skucha Mateusz 459
 Skudrzyk Aldona 257
 Sławek Tadeusz 85, 154, 155, 160
 Sławkowa Ewa 257, 258
 Słodkowski Władysław 303
 Słonimski Antoni 29, 50
 Słowacki Juliusz 30, 54, 66, 109, 338, 375, 471
 Smuniewski Cezary 120
 Smuszkiewicz Antoni 514
 Snel Eline 25
 Snow Catherine E. 285
 Snowden Edward 151
 Sobczak Barbara 317
 Sobol Michał 37, 39, 40
 Sofokles 211, 375
 Sojka Stanisław 30
 Sokólska Urszula 266
 Sokrates 194
 Sorówka-Łach Anna 317
 Sosnowska Anita 166
 Soutine Chaim 33-36, 46
 Spencer Herbert 334
 Spinoza Baruch 135
 Sporek Paweł 120
 Sprusiński Michał 109, 110
 Sroka Łukasz Tomasz 167
 Sroka Mateusz 167
 Stachura Edward 23, 29, 30
 Staff Leopold 29, 30, 471
 Stahl Bob 16
 Stala Marian 64, 65
 Standley Fred L. 188
 Stankiewicz Katarzyna 518
 Starzak Grażyna 381
 Stasiuk Andrzej 75, 77, 79, 80, 84, 472
 Stec Katarzyna 174
 Steciąg Magdalena 252, 255, 256, 262
 Steczko Iwona 497
 Stefaniak Anna 174
 Stępnik Krzysztof 106
 Stoch Magdalena 109, 115, 231
 Stola Dariusz 170
 Stolarczyk Sylwia 512, 513
 Strawa-Kęsek Ewelina 351, 352, 461
 Street Brian 283
 Strug Andrzej 106
 Strykowski Julian 105, 471
 Studnicki Władysław 178
 Styron William 196, 197
 Subbotko Donata 166
 Suchocka Renata 119
 Suchodolski Bogdan 18, 21, 24
 Sudoł Tomasz 165
 Sugiero Joanna 377
 Sujecka-Zajac Jolanta 85, 530
 Surma-Gawłowska Monika 93
 Swobodowa Maria 299
 Synott John 16
 Synowiec Helena 257, 258
 Syrokomla (Kondratowicz) Władysław 471

- Syrwid Marta 383
 Syska Dariusz 16, 532
 Szahaj Andrzej 83
 Szala Marcin 530
 Szałapak Anna 382
 Szanecka Anna 253, 254
 Szaynok Bożena 168
 Szczepaniak Anna 352, 353
 Szczepaniak Monika 106, 108
 Szczerbicka-Ślęk Ludwika 469
 Szcubiałka Michał 133
 Szczukowski Dariusz 60
 Szczygielski Marcin 181, 182, 215, 218, 219,
 222-226
 Szczygieł Jerzy 181, 182
 Szekspir William 223, 375
 Szelągowska Agnieszka 530
 Szelburg-Zarembina Ewa 28
 Szestow Lew 85
 Szmigel Maria Krystyna 486
 Sober Stanisław 296, 297
 Szostkiewicz Adam 169
 Sztumski Janusz 175
 Szuch-Wyszomirska Irena 221
 Szulc Arkadiusz 95
 Szulc Maciej 22, 420, 422, 423
 Szumal Marianna 359
 Szuszkiewicz Katarzyna 172
 Szwagrzyk Aleksandra 240
 Szybura Agata 283
 Szydło Beata 165
 Szydłowska Paulina 287
 Szyłak Jerzy 383
 Szymanowicz Władysław 29
 Szymanowski Waław 177
 Szymańska Marta 279, 280, 282, 288-291
 Szyborska Wisława 18, 23, 25, 29, 30, 33,
 151, 152, 453, 466
 Szyzkowska Maria 21
 Szyzkowski Władysław 301-303, 305
 Ślązak Anioł 161
 Śliwerski Bogusław 18, 453
 Śliwiński Piotr 61, 64, 66
 Ślotała Robert 21
 Śmieja Wojciech 108
 Śniadeckich rodzina 471
 Śpiewak Paweł 169
 Świdziński Marek 266
 Świetlicki Marcin 29, 34, 61-66, 70-73
 Święch Jerzy 106

 Tabisz Anna 265, 449, 501, 502
 Tagore Rabindranath 26
 Tanalska-Dulęba Anna 452
 Tański Paweł 240
 Tarkowska Teresa 16
 Tarnowski Janusz 18
 Tatariewicz Anna 229
 Taylor Charles 315
 Terlikowska Maria 29
 Testa Elizabeth 332
 Thich Nhat Hanh 16, 17
 Thoreau Henry David 441, 448
 Tischner Łukasz 114
 Tkaczyszyn-Dycki Eugeniusz 34
 Tocqueville Alexis de 314
 Toffler Alvin 408
 Tokarczuk Olga 38, 75, 77, 81, 82, 85, 112,
 454
 Tokarska-Bakir Joanna 168, 188
 Tomal Maciej 170
 Tomala Krystian Maciej 108
 Tomasik Tomasz 107, 108, 112, 113
 Tomiak Marta 388
 Tompkins Gail E. 402
 Topolińska Zuzanna 252, 254
 Torrance Nancy 285
 Tranströmer Tomas 26
 Trębacz Michał 166
 Trojanowiczowa Zofia 190, 191, 193
 Trojański Piotr 174
 Trutkowski Cezary 540
 Trybuś Krzysztof 420, 422
 Trzeciakowski Wiesław 96

- Tsutsumi Yoshiro 368
 Tuin Iris van der 328
 Tuora Maciej 388
 Turek Ivan 370
 Turski Marian 176, 177
 Tuwim Julian 28, 29, 50, 54-56, 58
 Twardowski Jan 21, 28, 466
 Tych Feliks 174
 Tylicka Barbara 385

 Uccelli Paola 285
 Udzik Beata 486
 Ugniewska-Dobrzańska Joanna Teresa 93
 Ukraińska Elżbieta 383
 Ulfik-Jaworska Iwona 343
 Ungeheuer-Gołąb Alicja 389, 390
 Uniłowski Krzysztof 79
 Uniłowski Zbigniew 114
 Urbanowski Maciej 67
 Uryga Zanon 20, 124, 304, 514
 Uspienski Boris 78

 Vermeer Jan 30, 33
 Videanu George 411
 Villon François 363
 Vincenz Stanisław 472
 Voronina Dasza 388

 Wakar Krzysztof 80
 Waksmund Ryszard 177
 Wal Anna 106
 Walczak Bogdan 421, 427
 Walczak Ewelina 95
 Walczak Mateusz 109
 Walicka Anna 109
 Waliszewska Barbara 368
 Wałęsa Lech 224
 Wanat Ewa 156
 Warchała Jacek 257
 Wasiuczyńska Elżbieta 385
 Waśniowska Emilia 21
 Wawiłow Danuta 29

 Wąsik Elżbieta 252, 254
 Weiner Eric 493, 494
 Weinsberg Adam 266
 Wencel Wojciech 61-63, 66-68, 70-73
 Weysenhoff Józef 471
 Wiatr Ewa 166
 Wiatr Krzysztof 497
 Wiegandtowa Ewa 114
 Wielopolski Aleksander 68
 Wierzbicka Anna 266
 Wierzbicki Łukasz 353
 Wierzyński Kazimierz 29, 30, 49, 50, 52, 54,
 57-59, 435
 Wiggins Grant 398
 Wildstein Bronisław 62
 Wileczek Anna 539
 Wilson Edward Osborne 76, 77
 Wiśniewska-Kin Monika 444
 Wiśniewski Jerzy 53, 55
 Witerska Kamila 373
 Witkowska Marta 174
 Witkowski Lech 76, 85, 452
 Wittlin Józef 105-107, 114, 115, 121, 435
 Włodarczyk Anna 517
 Włodarczyk Ewa 221
 Wodiczko Krzysztof 21
 Wodnicka Krystyna 28
 Wojciechowski Aleksander 376
 Wojciechowski Konstanty 296, 297, 301
 Wojciszke Bogdan 206
 Wojdowski Bogdan 169
 Wojnar Irena 18, 21, 24, 407, 411
 Wojtak Maria 502
 Wojtyła Karol zob. Jan Paweł II
 Wojtyła-Świerzowska Maria 419
 Wolff-Powęska Anna 169
 Wollman Lidia 291
 Wolnicz-Pawłowska Ewa 420
 Wood David J. 404
 Woźniak-Łabieniec Marzena 68
 Wójcik Tomasz 110
 Wójtowicz Aleksandra 459

- Wójtowicz Katarzyna 388
 Wóycicki Kazimierz 301
 Wrona Magdalena 93
 Wright Stephen 40
 Wroczyński Tomasz 218
 Wrona Zenon 168
 Wróblewski Maciej 182
 Wybicki Józef 29, 425
 Wygodzki Stanisław 169
 Wygotski Lew S. 285, 404
 Wyka Kazimierz 439
 Wyrwa Krzyżański Tadeusz 29
 Wyspiański Stanisław 54, 67, 339

 Zabawa Krystyna 386, 387, 390
 Zacharska Jadwiga 106
 Zacharzewski Michał 229
 Zaczyński Władysław 123
 Zagajewski Adam 33
 Zahorjanova Blanka 169
 Zajacowá Jana 368
 Zajązkowska Urszula 86, 431
 Zaleski Józef Bohdan 192
 Załęcki Paweł 117
 Zamojski Jan 363
 Zapolska Gabriela 471
 Zatorska Matylda 80
 Zatorska Monika 291
 Zawadzka Anna 169
 Zawilska Maria 370
 Zbieranek Piotr 415

 Zborowska Maria 197
 Zborowski Piotr 441
 Zdanowicz Aleksander 421
 Zdunkiewicz-Jedynak Dorota 259, 500
 Zgółka Tadeusz 445
 Zgólkowa Halina 317
 Zieniewicz Andrzej 110
 Zierkiewicz Edyta 109
 Zięba Jan 157
 Zimbardo Philip 113
 Ziomek Jerzy 364
 Zwolińska Barbara 108
 Zybortowicz Andrzej 135
 Zych Daniel 472
 Zygmunt August, król Polski 94

 Żaryn Jan 165
 Żbikowski Andrzej 166
 Żeleński Tadeusz (Boy) 178
 Żelewska Agnieszka 385
 Żeromski Stefan 105, 108, 216, 217, 505
 Żmigrodzki Piotr 476, 477
 Żurek Sławomir Jacek 166, 352
 Żurowska Maria 229
 Żydek-Bednarczuk Urszula 273
 Żylińska Marzena 289, 370-373, 376
 Żyłko Bogusław 78
 Żywiołek Artur 76

*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 978-83-232-3861-4
ISSN 0554-8179

