

Praktykowanie wspólnot

„Ja jestem z tobą, ty jesteś ze mną, jesteśmy razem – dla niego” – w ten oto sposób w *Etyce solidarności* istotę wspólnoty określał Józef Tischner. WSPÓLNOTA to słowo kluczowe dla niniejszego numeru naszego rocznika. Wspólnota, czyli coś, o czym możemy marzyć, gdy jej brak, co możemy projektować, gdy myślimy o lepszej przyszłości, lub co możemy budować – na przykład w imię solidarności, jak to się właśnie dzieje teraz, gdy za wschodnią granicą trwa wojna i wielu ludzi z innego kraju szuka w Polsce schronienia. Ze wspólnotą jest jednak trochę tak jak z władzą: ma ona to do siebie, że zawsze jest zagrożona. Wspólnotę bardzo łatwo zniszczyć. O wspólnotę więc należy zabiegać, o wspólnotę trzeba się troszczyć, wspólnotę musimy chronić. Ale wspólnota nie zawsze przecież jest czymś pozytywnym – na przykład można ją budować równie dobrze przeciw innym, nie po to, żeby włączać, ale żeby wykluczać, nie żeby integrować, ale żeby dzielić...

Oddając w Państwa ręce niniejszy numer „*Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum*” złożony z artykułów – zgodnie z charakterem naszego pisma – prezentujących bardzo różne punkty widzenia na edukację, proponujemy namysł nad tymi i innymi aspektami wspólnotowości w odniesieniu do współczesnej polskiej szkoły – nieustannie „reformowanej”, coraz silniej kontrolowanej i coraz bardziej oderwanej od prawdziwego życia... I choć efekty kształcenia (jak to często bywało w przeszłości) mogą okazać się niezgodne z oczekiwaniami oświatowych decydentów, nastawionych na zideologizowany przekaz, drugiej szansy na młodość uczniowie siedzący teraz w szkolnych ławkach już mieć nie będą. Pozostaje żywić nadzieję, że nie wszystko stracone i że szkoła ciągle zachowuje lub przynajmniej może zachowywać swą „wspólnotową” funkcję w najlepszym znaczeniu tej formuły – jeśli nie w odniesieniu do całości, to przynajmniej do małych wspólnot lokalnych, budowanych wokół poszczególnych ośrodków lub czasem nawet pojedynczych nauczycieli.

Jerzy Kaniewski zatem, w otwierającym niniejszy numer artykule *Kanon lekturowy a model wspólnotowości. O szkolnych kreacjach świadomości zbiorowej*, analizuje najpierw – w ujęciu socjologicznym – mechanizmy kształtowania i kształtowania się zbiorowej narracji tożsamościowej, a także podkreśla znaczenie budowania „historii drugiego stopnia”, tzn. opowieści o przeszłości re-konstruowanej z perspektywy współczesnej – nie tylko na potrzeby wspierania identyfikacji narodowej, lecz również w celu uzasadniania przez władzę „słuszności” aktualnego porządku społeczno-politycznego. Co do szczegółów zaś, badając powojenne dokumenty oświatowe, Kaniewski pokazuje, jak owe mechanizmy funkcjonowały w szkole kontrolowanej przez państwo i traktowanej jako podstawowe narzędzie

„socjalizacji wtórnej”. Jednym z kluczowych elementów owej „socjalizacji” był zmieniający się na przestrzeni dziesięcioleci stosunek do Niemców, „od zawsze” uważanych za głównych wrogów Polski. Poznański badacz doprowadza swą analizę aż do czasów najnowszych i do obowiązującej aktualnie „podstawy programowej”, którą uznać należy za emanację obecnej polityki historycznej państwa, nastawionej na idealizację i mitologizację polskiej tradycji, czyli na tzw. pamięć monumentalną. Ocenę skutków takiej polityki Kaniewski pozostawia czytelnikom.

Oceny, a zwłaszcza związanych z nią przestróg, nie unika natomiast **Piotr Kołodziej**, autor tekstu *Jak nie wychować faszysty albo o tym, że nawet „porządni ludzie” stają się nosorożcami*. „Przepisywanie” historii na potrzeby współczesności, kult zmitologizowanej narodowej tradycji, odrzucenie nowoczesności, megalomania narodowa czy ksenofobia – te i inne zjawiska, obserwowane we współczesnym świecie, we współczesnych narodowych „projektach” wspólnotowych i edukacyjnych to – zdaniem przywoływanego w artykule Umberto Eco – cechy „wiecznego faszyzmu”. Kołodziej dowodzi, odwołując się do znanego utworu Eugène Ionesco *Nosorożec*, że faszyzacja współczesnego świata wcale nie jest zjawiskiem abstrakcyjnym i Auschwitz nigdy „nie spada z nieba”. Ponieważ polska szkoła, zwłaszcza po ostatniej „reformie”, to jeszcze bardziej niż zwykle instytucja przymusu niż wolności, na ludziach – zdaniem krakowskiego badacza – organizujących edukację zarówno w skali całego państwa, jak i w każdej konkretnej klasie ciąży ogromna odpowiedzialność. To w naszych rękach jest – by znów przywołać Tischnera – zguba i ocalenie.

Na inny jeszcze aspekt odpowiedzialności za budowanie i praktykowanie wspólnoty zwraca uwagę **Dariusz Szczukowski** w tekście *Poza algorytm. Szkoła i budowanie wspólnoty*. Badacz przewrotnie przekonuje nas, za Roksaną Jędrzejowską-Wróbel, autorką omawianej w artykule książki *Stan splątania*, że każdy człowiek, w tym każdy uczeń, „ma święte prawo zmarnować sobie życie”. Nie jest to jednak – by tak rzec – „marnowanie na marne”. Chodzi raczej o prawo jednostki do życia „bezinteresownego, potrafiącego wykroczyć poza porządek prywatnych interesów i logikę algorytmów” w czasach – przestrzega zaniepokojony stanem rzeczy Szczukowski – coraz bardziej zdominowanych przez algorytmy właśnie, „uliczbowionych”, „stargetyzowanych”, spragmatyzowanych, poddanych bezwzględnyemu regułom rynku i „nowego kapitalizmu”, wydanych na pożarcie potworowi nieokiełznanej konsumpcji, zjadającemu własny ogon. Szczukowski wyjaśnia, jaką rolę w takim świecie ma do odegrania szkoła, w której ciągle można jeszcze – chcemy w to wierzyć – zadawać „niemądre pytania” i która ciągle może jeszcze pomagać w ochronie ludzkości przed „uwięciem ducha”. Swoista „bezużyteczność” jednostki – przekonuje gdański badacz – jej „niepoliczalność” w neoliberalnym świecie to szansa na nową „indywidualizację”, a także na budowanie i praktykowanie wspólnoty. Nie tylko uczniowskiej.

W nieco innym ujęciu o praktykowaniu wspólnoty pisze **Witold Bobiński**, w artykule *Co polonistyka (szkolna) ma wspólnego z polskością, czyli jaką wspólnotę budują lekcje czytania?* Autor dowodzi, odwołując się do ustaleń amerykańskiego stowarzyszenia ASCD, że prawdziwe „spoiwo” każdej autentycznej, „konstruktywistycznej”, „właściwej” wspólnoty to poczucie bezpieczeństwa, wartości,

sprawczości, możliwości i kompetencji jej członków. Dbanie o to „spoiwo” jest nie tylko zadaniem polonistów – chociaż ci także mają w tym względzie ważną rolę do odegrania, ponieważ to oni właśnie w dużym stopniu mogą decydować o czymś, co Bobiński nazywa „zdarzeniem lektury”, „doświadczeniem czytania” albo „aktem refleksyjnego porozumiewania się z innymi”. Krakowski badacz broni tezy, że „budowanie ekosystemu czytającej (i myślącej, czującej, otwartej) klasy / grupy”, złożonej z jednostek „niezastępowalnych”, a przez to „obdarzonych podmiotowością” – przy wykorzystaniu zaprezentowanych w tekście „narzędzi” służących rozwijaniu „biegłości językowej” członków klasowej wspólnoty – jest o wiele ważniejsze niż budowanie wspólnoty narodowej, zwłaszcza jeśli tę ostatnią chciałoby się tworzyć w oparciu o narodowy „kanon” lektur i symboliczne narodowe imaginarium, dla młodzieży szkolnej, zdaniem autora, dziś zupełnie niedostępne.

Iwona Morawska z kolei wątpliwości na temat wielkich symboli i wielkich idei w edukacji ma mniej, zatem w tekście *Solidarność jako wartość w dydaktyce polonistycznej*, zastanawia się nad znaczeniem tytułowego pojęcia, a także rolą solidarności w budowaniu różnego rodzaju wspólnot. W tym celu lubelska badaczka, po refleksji natury ogólnej, m.in. relacjonuje wyniki diagnozy edukacyjnej przeprowadzonej ze studentami w ramach zajęć akademickich wśród uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej oraz pierwszej klasy technikum. Efektem tych badań i analiz są przedstawione na koniec konkretne propozycje metodyczne, inspirowane „aksjologią solidarności” – jak wyjaśnia autorka artykułu – oraz sprzyjające „uczeniu się solidarności” w ramach edukacji szkolnej.

O solidarności na lekcjach języka polskiego w świetle wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej w podobnym duchu pisze także **Maria Stachoń**. Krakowska badaczka wychodzi z założenia, że szkoła to przestrzeń dialogu i budowania refleksji wokół wartości, takich jak solidarność właśnie, która wiąże się podmiotowością i godnością człowieka, a także z odpowiedzialnością za drugą osobę. Autorka artykułu prezentuje wyniki przeprowadzonego wśród uczniów sondażu diagnostycznego, sprawdzającego między innymi rozumienie pojęcia „solidarność”, oczekiwania młodych ludzi w zakresie podejmowanej podczas języka polskiego problematyki oraz doboru lektury.

Niejako w sukurs Morawskiej i Stachoń przychodzi **Marek Pieniążek**, autor artykułu *Polonistyczna performatyka wzajemności*. Badacz rozpoczyna od diagnozy kultury ponowoczesnej, pisze o rozpadzie więzi społecznych oraz o edukacji jako o jeszcze jednym ze wskazanych przez Anthony’ego Giddensa „zdepersonalizowanych systemów abstrakcyjnych”. Pieniążek obnaża anachroniczność aktualnej „podstawy programowej”, a edukacyjną rzeczywistość współczesnej szkoły i współczesnego uniwersytetu nazywa „humanistyką obojętności”, którą można jednak powstrzymać, realizując sygnalizowany w artykule „projekt polonistycznej performatyki”, wychodzący, jak czytamy, naprzeciw „potrzebie odnowienia społecznych relacji, aktywizowania dydaktycznego dialogu, budowania sceny do wymiany emocji i odpowiedzialności”. Autentyczna wspólnota, wyjaśnia krakowski badacz, „rośnie wokół spotkania człowieka z człowiekiem, [...] wokół prawdy przeżyć, radości, lęku, odczuć, wymagających rozpoznania afektów, autentycznych reakcji i obaw”. Tego niestety współczesna szkoła raczej nie oferuje.

Może natomiast współczesna szkoła zaoferować uczniom tarczę przed patologiami współczesnej infosfery, w której, zdaniem autora kolejnego artykułu, **Krzysztofa Koca**, dominuje dezinformacja, służąca najczęściej dezintegracji wspólnoty i podporządkowywaniu sobie osób podatnych na manipulację lub wobec niej bezbronnych. W tekście ***Edukacja humanistyczna w erze dezinformacji*** poznański badacz przedstawia diagnozę stanu rzeczy, a następnie opisuje rozmaite szkolne praktyki czytelnicze, służące ochronie przed informacyjnym fałszem, który w dobie mediów społecznościowych i platform streamingowych może się okazać śmiertelnym zagrożeniem dla demokracji. Na początek wystarczy, konkluduje Koc, jeżeli uczeń będzie zdolny do sceptycyzmu i krytycznego dystansu wobec infosfery. Takiemu człowiekowi bowiem „trudniej będzie wmówić, że dezinformacyjna opowieść jest wiarygodna”.

Jeszcze inną perspektywę oglądu zagrożonych ludzkich wspólnot i jeszcze inną formę obrony proponuje **Ewa Monika Pomirska**, w tekście ***Bogaty dom – biedny dom. Różnice klasowe w książkach dla młodych czytelników od wieku XIX do współczesności. Rekonesans***. Tym razem, zgodnie z tytułem, chodzi o różnice klasowe: „Dzieci bogatych... rodzą się bogate. / Dzieci biednych... rodzą się biedne” – czytamy w motcie. I trudno, żeby było inaczej. Chodzi raczej o to, co zrobić, aby efekty tego podziału wspólnoty niwelować. Co zrobić z literaturą, która przecież często służy „reprodukowaniu i umacnianiu norm stratyfikacji społecznej” i której już samo czytanie może być elementem wzmacniającym kapitał kulturowy tylko niektórych grup. Gdańska badaczka zachęca do namysłu, proponując przegląd tekstów dla dzieci od wieku XIX do współczesności, podejmujących problem społecznych podziałów, wynikających przede wszystkim z biedy i bogactwa.

Problem społecznych podziałów oraz związanych z nimi wykluczeniami podejmuje także **Agnieszka Kania**, autorka artykułu ***Przeciw wykluczeniu. Amerykański przykład omawiania lektury – „Zabić drozda” Harper Lee***. Krakowska badaczka na tym jednak nie poprzestaje: proponuje również namysł nad zaprezentowanym w tekście „amerykańskim” sposobem pracy z powieścią Lee w szkole – nieśpiesznym, uważnym, ale przez to wymagającym czasu, nastawionym na podejmowany w utworze problem, a nie na ilość „przerobionych” dzieł. W Polsce, przy aktualnej „podstawie programowej”, z listą lektur zawierającą kilkadziesiąt pozycji, to zupełnie niemożliwe. Kania objaśnia, dlaczego warto byłoby to jednak zmienić.

Magdalena Marzec-Jóźwicka natomiast pomysłów na sensowną lekturę klasyki nie szuka aż za oceanem (choć na koniec swych rozważań przywołuje smutną historię pewnego nowojorczyka). Zamiast tego proponuje ***Sposoby wykorzystania filmu Damiana Bieńka „Jan Kochanowski. Treny” w procesie edukacyjno-wychowawczym***, przy czym autorce artykułu nie chodzi tylko o *Treny*, ale także o film jako taki i o sensowny odbiór tego typu tekstów kultury w szkole. W drobiazgowym opracowaniu wśród licznych pomysłów proponuje zatem lubelska badaczka „spojrzenie” na film jako na „środek dydaktyczny wspomagający omawianie trenów” albo „inspirację do pracy pisemnej” czy też jako okazję do podejmowania takich tematów (egzystencjalnych), które czynią z nas wspólnotę. Wspólnotę ludzi cierpiących.

W zupełnie innych kategoriach na temat wspólnoty wypowiada się **Magdalena Ochwat**, autorka kolejnego artykułu: ***Rozszczelnianie antropocenu. Nowy zwrot***

solidarnościowy w edukacji polonistycznej. Badaczka zwraca uwagę nie tyle na cierpienie, ile – za Anną L. Tsing – na „kruchość” jako wyznacznik ludzkiej kondycji w czasach szóstego wymierania gatunków, zmian klimatycznych, pandemii Covid-19 czy wojny w Ukrainie. W nowych okolicznościach, jeśli chcemy przetrwać, potrzeba – zdaniem Ochwat – nowej solidarności, a raczej nowej „symbiotycznej” wspólnotowości, obejmującej oprócz ludzi również „sferę pozaludzką – przyrodę ożywioną i nieożywioną”. Potrzeba także nowego języka do opisu tych zjawisk, stąd takie formuły, jak „wraz-z”, „płaska ontologia”, „bycie ze świata”, „biocentryzm” czy „symbiocen” (w miejsce dobrze już znanego antor pocenu), polegający na „wspólnocie międzygatunkowej opartej na wzajemnej trosce”. W związku z powyższym, przekonuje śląska badaczka, nowa musi być również szkoła, która powinna dostrzec, że żyjemy „w świecie większym-niż-tylko-ludzkim”, powinna też „brać pod uwagę więcej-niż-jeden gatunek”, a także powinna wreszcie zacząć „praktykować troskę”. Sprawy te Ochwat ilustruje przykładem czytania książki *Cudowna podróż*. Cały projekt obliczony jest na ambitne cele: efektem „nowego zwrotu” w szkole i w kulturze w ogóle mają być narodziny „Generacji S” (wyjaśnienie w artykule).

Tematyka ta znajduje swoją kontynuację w kolejnym tekście: **Czego może nauczyć łodzick? (Eko)krytyczne czytanie „Ody do młodości”,** autorstwa **Małgorzaty Wójcik-Dudek**. Badaczka ze Śląska, podobnie jak pewien kowieński nauczyciel, mówi „sprawdzam” i w związku z tym postanawia dokonać reinterpretacji w duchu ekokrytyki i humanistyki zaangażowanej jednego z najbardziej „szkolnych” tekstów w naszej kulturze: *Ody do młodości* Adama Mickiewicza, ujmując się za pogardzanym „płazem w skorupie”, traktowanym rytualnie jako „metafora egoizmu”. Wójcik-Dudek, podobnie jak Ochwat, posługuje się kategorią kruchości i prowokuje: czego od tego nieszczęsnego stworzenia (zdaniem niektórych łodzika – głownoga z podgromady *nautiloidea*) możemy się dziś nauczyć? A daje nam „płaz w skorupie”, jak się okazuje, aż trzy lekcje: merytoryczną („lekcja odwagi w myśleniu o paradoksie wieczności i chwilowości”), metodologiczną (należy „włączyć «myślenie światem» o literaturze”) oraz wychowawczą („w edukacyjnych narracjach o potędze sprawstwa pamiętajmy o kruchości”). Co więcej, przy lekturze ekokrytycznej *Ody* skorupa owego niepozornego zwierzątka, choć nagle rozbita „o szmat głazu”, staje się „zapisem pamięci Ziemi w skali geologicznej”. Musimy tylko przestać patrzeć „z góry” i przyjąć perspektywę „wraz-z”. Wójcik-Dudek pyta na koniec: „Czy o takim świecie myślał ponad dwieście lat temu nauczyciel z Kowna?” No właśnie, czy o takim?

Wiemy jednak na pewno, o czym myślą następcy słynnego kowieńskiego pedagoga dziś. Kolejne dwa artykuły naszego rocznika dotyczą zatem grupy często w społeczeństwie pomijanej, lekceważonej lub wręcz pogardzanej, a której w naszych rozważaniach zabraknąć nie może: wspólnoty nauczycieli. A są to ludzie – dowodzi **Małgorzata Karwatowska**, w tekście **Między solidarnością a wykluczeniem. Nauczyciele jako grupa zawodowa w sytuacji kryzysu** – ciężko doświadczeni, zwłaszcza w czasie pandemii oraz złamanego przez władzę strajku z roku 2019, gdy trzeba było podejmować dramatyczne decyzje, przynoszące także dramatyczne skutki dla młodych ludzi, akurat wtedy „skazanych” na szkołę. Lubelska badaczka zastanawia się: Kim jest współczesny nauczyciel? Czy jest

to bardziej ofiara systemu, niekorzystnych okoliczności zewnętrznych, czy raczej samego siebie? Czy nauczyciele tworzą jednolitą, solidarną wspólnotę, czy raczej zbiorowość złożoną z bytów egoistycznych, osamotnionych, sfrustrowanych i niezdolnych do „mówienia jednym głosem” nawet w sprawach najistotniejszych? Po (niektóre) odpowiedzi na te „nierozstrzygalne pytania” trzeba zajrzeć do omawianego artykułu Karwatowskiej.

Ale nie tylko. Szukając odpowiedzi na powyższe pytania, warto sięgnąć także do tekstu **Małgorzaty Latoch-Zielińskiej: *Solidarność w potrzebie. Nauczycielskie inicjatywy edukacyjne w czasie pandemii na przykładzie wybranych aktywności w Sieci***. Autorka odnosi się przede wszystkim do działań nauczycieli polonistów w okresie pandemii, kiedy to z dnia na dzień trzeba było przejść na tryb edukacji „totalnie zdalnej”. Lubelska badaczka przywołuje wyniki badań dotyczących nauczycielskich postaw „w czasach zarazy”. W „godzinie próby”, jak się okazuje, grupa ta wykazała się niezwykle kreatywnością i innowacyjnością, a przede wszystkim – solidarnością. W ramach analizy badań, na potwierdzenie swych wniosków, Latoch-Zielińska zamieszcza wiele przykładów aktywności nauczycieli działających (do dziś) w rozmaitych sieciowych wspólnotach, takich jak „Poloniści z pasją” czy „Digitalni i kreatywni”. Wspierający się pedagodzy, co budujące, „nie byli już samotni w cyfrowej przestrzeni” i „nie czuli się bezradni”.

Samotni i bezradni nie powinni także czuć się w szkole uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania. To im właśnie swój tekst poświęca **Zofia Pomirska: *Doświadczenie szkolnego wyobcowania przez uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a europejska idea „szkoły dla wszystkich”***. Chodzi więc o ludzi dyslektycznych, zagrożonych alienacją, samotnością i wykluczeniem ze wspólnot szkolnych, a w konsekwencji także ze wspólnot pozaszkolnych i powstających w późniejszych etapach życia, ze względu na „psychologiczne następstwa mechanizmów szkolnej segregacji”. Dzieci takie gorzej radzą sobie w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji z innymi, a także w rozwiązywaniu konfliktów, miewają poczucie niższości, obcości i odrzucenia oraz niską samoocenę, pracują nieefektywnie, przeżywają frustrację, co w skrajnych przypadkach może prowadzić do stanów lękowych, depresyjnych i myśli samobójczych. Gdańska badaczka prezentuje zatem zasady edukacji włączającej, a także zamieszcza wykaz przydatnych działań, metod, strategii i reguł, pomocnych w budowaniu „spersonalizowanych środowisk uczenia się”, niezbędnych we wspólnotowej i inkluzyjnej „szkole dla wszystkich”.

Dla wszystkich, to znaczy również dla tych, którzy przybywają do naszego kraju z powodu wojny, biedy czy zmian klimatycznych. Po 24 lutego 2022 roku nic już w Polsce nie będzie takie samo. Na naszych oczach tworzy się nowa wspólnota, która stawia przed nami, także przed polską szkołą, zupełnie nowe wyzwania. Kwestie te podejmuje **Marzena Błasiak-Tytuła** w artykule zamykającym rocznik, a jednocześnie otwierającym nas na nową rzeczywistość: ***Wspomaganie procesu adaptacji językowej dzieci z doświadczeniem migracji w nowej wspólnocie językowej***. Krakowska badaczka pisze między innymi o przyczynach wzrostu ruchów migracyjnych w świecie, o specyfice dzieci z doświadczeniem migracji i o trudnościach, które się z takim doświadczeniem wiążą, o wspomaganie procesu adaptacji językowej,

o celach, uwarunkowaniach i sposobach uczenia i uczenia się języka drugiego, a także podaje przykłady konkretnych rozwiązań, sprawdzonych w praktyce.

„Ja jestem z tobą, ty jesteś ze mną, jesteśmy razem – dla niego”. Zapraszamy do lektury!

Piotr Kołodziej
Maria Stachoń

