

**Witold Bobiński**

ORCID: 0000-0001-5480-0511

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

## Co polonistyka (szkolna) ma wspólnego z polskością, czyli jaką wspólnotę budują lekcje czytania?

Czy lekcje języka polskiego budują wspólnotę? A jeśli tak, to – mówiąc słowami organizatorów V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej<sup>1</sup> – „jaka wspólnota jest nam potrzebna?” A kogo pytacie? – można byłoby dowieść. Nacjonalista, liberał, konserwatysta, anarchista, socjalista, chrześcijanin, ateista – każdy z nich zapewne nieco inaczej odpowie na to fundamentalne pytanie. Skoro tak, to trzeba już na wstępie zastrzec, że w pytaniu zapewne nie chodzi o wąskie wspólnoty organiczne – jak je nazywa Andrzej Szahaj<sup>2</sup> – gra tu idzie o jak najszerzy, nieograniczający, niewykluczający rodzaj wspólnoty, jeśli przestrzeń jej ujawniania, wyłaniania, generowania, ochrania i wspierania miałyby być lekcje polskiego, ogarniające wszak całość młodej populacji.

Jeszcze w momencie rozsyłania przez organizatorów zaproszeń na Kongres okoliczności formułowania odpowiedzi na przesłane nam pytania i budowania refleksji o zaproponowanych tematach były inne, jakże bardzo odmienne. Kilkanaście ostatnich miesięcy skonfrontowało nas z widmem zagrożeń fundamentalnych, bazowych i przerażających, tym bardziej, iż rzekomo już przewyciężonych i nieaktualnych. Nie sposób nie zastanowić się, czy hasło tegorocznego Kongresu i towarzyszące mu wielkie pytania, nie nabierają dzisiaj, w czasie wojny trwającej tuż poza granicami Unii Europejskiej, nieco innej wymowy, niż ta, która zdawała się przyświecać i organizatorom, i nam, podejmującym myśli sygnalizowane w kongresowych ideach.

Jaka wspólnota jest nam potrzebna? Nam, czyli komu? Uczącym w szkołach i w uczelniach polonistom, uczestnikom lekcji polonistycznych i studentom, organizatorom edukacji, całemu środowisku szkolnemu, nam – Polakom, nam – mieszkańcom

1 Pierwotna wersja tego tekstu była przygotowywana jako referat na V Kongres Dydaktyki Polonistycznej, który obradował w Gdańsku w dniach 19–22 października 2022 roku. Hasłem Kongresu była „Kultura Solidarności”, a jeden z zaproponowanych tematów dotyczył rodzajów wspólnoty budowanej w trakcie lekcji języka polskiego.

2 A. Szahaj, *Jaka wspólnota?*; <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/885/A.%20Szahaj%2C%20Jaka%20wsp%2C%3B%3Bnota.pdf?sequence=1> (dostęp: 3.11.2022).

państwa, w którym żyjemy, całemu społeczeństwu Rzeczypospolitej? A może – nam, czyli ludziom współczesnym, żyjącym w owej dziwnej erze ponowoczesnej, hipercyfrowej, antropocenińskiej, epikurejsko-hedonistycznej w sferze pragnień i pożądań, ale równocześnie zagrożonej wielokrotną katastrofą: klimatyczną, ekonomiczną i nieoczekiwanie – wojenną? Zapewne żadnego z wymienionych wyżej znaczeń owego zaimka nie da się wykluczyć, ale chcemy tu debatować o powołaniu do życia upragnionej wspólnoty w przestrzeni **nam** powierzonej – to znaczy w sferze **edukacyjnego ekosystemu polonistycznego** – na lekcjach polskiego w szkołach wszystkich szczebli, w trakcie zajęć na studiach polonistycznych, w obszarze relacji wiążących nauczycieli, uczniów, rodziców, wykładowców, studentów; w rozważaniach o filozofii kształcenia, w końcu na kartach programów nauczania, podręczników... W tych okolicznościach, miejscach, środowiskach, przestrzeniach, z wykorzystaniem tych narzędzi i środków możemy i chcemy każdego dnia powoływać do życia wspólnotę, w której pragniemy żyć i której życzymy naszym dzieciom i wychowankom. Jak zdefiniować tę wspólnotę, wspólnie zgodzić się na jej kształt, jak ją ożywiać filozofią i praktyką polonistycznego kształcenia?

Wielkie pytania lubią obezwładniać. Pragmatyka sugeruje, by je oswajać poprzez uświadomienie sobie własnych możliwości i ograniczeń w sferze formułowania odpowiedzi. My – dydaktycy polonistyczni, badacze literatury i języka, mamy relatywnie dość skromne prerogatywy (choć może nieco większe ambicje), by zajmować się wytyczaniem kształtów pożądanej przez nas wspólnoty w kategoriach społecznych i politycznych, w kontekście czasu, który przeżywamy na obecnym etapie dziejów. Nie jesteśmy socjologami ani filozofami, obca nam ekstatyczna natura kaznodziejów, trybunów ludowych, wiecowych mówców, politycznych liderów. Nawet jeśli na ten temat teoretyzujemy – to na fundamencie badań społecznych (edukacyjnych), praktyki dydaktycznej, doświadczenia, indywidualnych i zbiorowych rozpoznań rzeczywistości, w końcu – *last but not least* – z wykorzystaniem wyobraźni, ufundowanej wszak zarówno na ideach, jak i na empirii codziennego doświadczenia. Właśnie ta wyobraźnia w połączeniu z głęboką empatią i psychologiczną wiedzą o ekosystemie rozwoju człowieka pozwala nam jednak budować w naszym środowisku wspólnotę oczekiwaną nie tyle (albo nie tylko) przez nas, ile raczej przez młodych ludzi, którzy przekraczają progi szkoły, progi, które nie powinny być granicami światów.

Na stronie szanowanego amerykańskiego stowarzyszenia ASCD (powołanego dla oceniania i rozwoju programów nauczania) w artykule *Kształtowanie wspólnoty szkolnej* Eric Schaps werbalizuje prawdopodobne odczucia ucznia wkraczającego do szkoły po raz pierwszy: „Czy się tu z kimś zaprzyjaźnię? Z czego będę znany? [...] Czy nauczyciele mnie polubią? Czy będą się o mnie troszczyć? Czy dam sobie tu radę? Czy będę wystarczająco zdolny?”. Albo – jak dodaje Schaps – w zdecydowanie zbyt wielu przypadkach: „Czy będę tu bezpieczny? Dręczony, izolowany, upokarzany?”. Albo nawet: „Czy będą mnie bić, okradać?”<sup>3</sup>. Podstawowe ludzkie potrzeby – emocjonalnego i fizycznego bezpieczeństwa, poczucia wartości i sprawczości, poczucia

---

3 E. Schaps, *Creating a School Community*; <https://www.ascd.org/el/articles/creating-a-school-community> (dostęp: 3.11.2022).

możliwości i kompetencji, nawiązywania wspierających relacji, przynależności i więzi – to te rodzaje międzyludzkiego spoiwa, które psychologia rozwojowa oraz socjologia i filozofia edukacji dawno już rozpoznały jako kluczowe okoliczności kreowania wspólnoty – nie tylko zresztą szkolnej. Jej powoływanie i ochranianie to rola całego środowiska edukacyjnego, nie jedynie polonistów.

Nie trzeba przeprowadzać kolejnych badań, by sformułować tezę, że takiej właśnie wspólnoty potrzebują: uczniowie i studenci, nasi towarzysze w rozmowach i działaniach, nasi podopieczni, rozmówcy, partnerzy w komunikacji, świadkowie i uczestnicy spotkań z literaturą i tekstami kultury, współbohaterowie naszych szkolnych, a czasem także pozaszkolnych doświadczeń. Jeśli przez wspólnotę będziemy rozumieć grupę ludzi połączonych określonymi więziami, to dobra wspólnota nigdy nie powstanie dzięki przymusowi. Udział w niej jest zawsze dobrowolny i taki być musi, jeśli zasadą regulującą ma być autonomia jednostek, a nie konieczność, wynikająca – na przykład – z więzów krwi, zamieszkiwania tej samej ziemi (sali szkolnej), przynależności do tej samej rasy (klasy). Taką pożądaną wspólnotę Andrzej Szahaj nazywa **konstruktywistyczną**, w przeciwieństwie do organicznej (a więc ufundowanej na „konieczności wynikającej z istnienia jakiejś naturalnej więzi, np. krwi, ziemi czy rasy”<sup>4</sup>). Poczucie bezpieczeństwa i przynależności, które oferuje, wspieranie wartości i autonomii uczestników – to, między innymi stanowi o atrakcyjności dobrej wspólnoty i do niej przyciąga.

Na prawach glosy przywołam tu cząstkowe wyniki moich badań nad pojmowaniem wspólnoty i wspólnotowości, prowadzone wśród studentów kierunków nauczycielskich w Krakowie i Warszawie. Zadaniem respondentów było uzupełnienie początkowej frazy poprzez wybór zdań nazywających okoliczności najsilniej kojarzące się z pojęciem wspólnoty. Uczestnicy mogli wskazać 10 uzupełnień (o jedno więcej niż połowa całej kafeterii). Procentowe wyniki ankiety przeprowadzonej wśród ponad 50 studentów Wydziału Polonistyki UJ i warszawskiej Szkoły Edukacji prezentują się następująco:

**Poczuwam się do szczególnej wspólnoty (bliskości) z ludźmi, którzy...**

- a) ...mieszkają w tym samym kraju, co ja – **16%**
- b) ...mieszkają w tej samej miejscowości / okolicy, co ja – **20%**
- c) ...mówią tym samym językiem ojczystym, co ja – **28%**
- d) ...wyznają tę samą religię, co ja – **12%**
- e) ...czytają te same / podobne książki, co ja – **30%**
- f) ...oglądają te same / podobne filmy, co ja – **25%**
- g) ...słuchają tej samej / podobnej muzyki, co ja – **25%**
- h) ...na czele wszystkich wartości stawiają ojczyznę – **4%**
- i) ...na czele wszystkich wartości stawiają człowieczeństwo / humanitaryzm – **75%**
- j) ...mogą swobodnie rozmawiać z innymi mimo dzielących ich różnic – **85%**
- k) ...zaciekle bronią swojego zdania – **0%**
- l) ...są otwarci i empatyczni – **87,5%**
- m) ...w dyskusji uznają siłę argumentów i dowodów – **53%**
- n) ...znają polską historię i kulturę – **20%**

---

4 A. Szahaj, *Jaka wspólnota?...*, s. 2.

- o) ...czują się raczej obywatelami świata / Europy niż kraju czy regionu – **8,5%**
- p) ...kierują się raczej „odruchami serca” niż rozumową kalkulacją – **35%**
- q) ...prawa jednostki uważają za mniej ważne od spraw państwa – **0,5%**
- r) ...przeżyli wraz ze mną ważne chwile i doświadczenia – **82%**

Zapewne wszyscy byśmy chcieli, aby szkoła, a w niej wszystkie możliwe do wyobrażenia odsłony i akty edukacji polonistycznej kreowały taką właśnie wspólnotę – mówiąc słowami Andrzeja Szahaja – sprawiedliwą, solidarną, inkluzywną, otwartą, tolerancyjną, pluralistyczną, partycypacyjną, poszukującą spójności i dobra wspólnego. Nie ulegajmy zadufaniu – lekcje wychowania fizycznego mogą być przestrzenią równie sprzyjającą formowaniu wspólnoty, co lekcje języka i literatury. Ale niewątpliwie potencjał zajęć polonistycznych i ich pozaszkolne oddziaływanie zdolne są aktywować rejestry wrażliwości, emocji, przeżyć i refleksji niedostępne lub trudno osiągalne dla innych dziedzin szkolnego nauczania.

W czym jednak zawiera się (czy raczej: może zawierać) wyjątkowa, nieporównywalna siła oddziaływania sztuki dobrego nauczania naszego przedmiotu? Przede wszystkim w tym, co – podobnie jak wielu znakomitych dydaktyków i badaczy literatury – nazywam **zdarzeniem lektury, doświadczeniem czytania, aktem refleksyjnego porozumienia z innymi**. Jestem przekonany, że w tym obszarze aktywności i przeżyć **nierównie ważniejsza jest metoda niż treść**, sposób niż jakkolwiek pojmowane: klasa, ranga, reprezentatywność czy istota tekstu. Innymi – konkretniejszymi – słowami: nie kanon tworzy wspólnotę inkluzywną, tolerancyjną, pluralistyczną, partycypacyjną, poszukującą spójności, otwartą na dobro indywidualne i wspólne. Nie kanon jest nam wspólny, nie on nas konstytuuje jako ludzi żyjących obok siebie i ze sobą tu i teraz, nie on nas zbliża i nie on pozwala czy pomaga się porozumieć. Dlaczego? Przyczyny są – z grubsza rzecz biorąc – dwie, nierozdzielnie związane na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Po pierwsze – kanon nie jest czytany, nie jest już nawet poznawany z wykorzystaniem streszczeń. Relacje studentów wracających z praktyk pedagogicznych nie pozostawiają złudzeń w tej sprawie, ich szkolne wspomnienia także. Po drugie – kanon nie jest spontanicznie wybrany, lecz narzucony, co oczywiście implikuje jego odrzucenie. Rozdęty ponad miarę, narzucony i odrzucony kanon nie może spajać, bo nie jest w stanie ufundować autentycznego przeżycia wspólnotowego. Może za to frustrować (objętością, odległością), nieznośnie zagęszczać atmosferę, zmuszać do bezrefleksyjnej i bezsensownej pogoni za wciąż oddalającym się i niedosiężnym horyzontem tzw. pełnej realizacji treści kształcenia.

Wieś szczęśliwa i wesoła, folwark, dworek szlachecki (dwór), Grunwald, dwa miecze, nałęczka („Mój ci on!”), husaria, Kircholm, Chocim, Częstochowa, Kordecki, Wołodyjowski, Zagłoba, odsiecz wiedeńska, Soplicowo, koncert Jankiela, powstania, mogiła powstańcza, cela Konrada, kibitka, wallenrodyzm, kaduceusz, złoty róg, chocholi taniec, szklane domy – czy te motywy, frazy, obrazy, imiona, rekwizyty, symbole budują dziś wspólną wyobraźnię, język współczesnej rozmowy ludzi z ludźmi, czy stanowią figury wzajemnego (po)rozumienia, podtrzymują więzy społeczne, mówią nam, kim jesteśmy? Czy rzeczywiście wciąż konstytuują polskie imaginarium symboliczne (jeśli owa konstrukcja intelektualna ma dziś jakiegokolwiek zakorzenienie

w rzeczywistości)?<sup>5</sup> Większości dorosłych Polaków mówią niewiele lub zgoła nic, są co najwyżej hasłami słabo rozpoznawalnej, na poły mitycznej przeszłości. Nie chodzi jednak o to, by kanon rugować, choć trzeba pamiętać, że współcześnie może on być wykluczający. Nie tylko z racji ograniczonej dostępności z powodu językowego i fabularnego oddalenia od możliwości percepcyjnych dzisiejszych nastolatków. Obecność w polskich szkołach setek tysięcy uczniów przybyłych z różnych stron świata każe również wnikliwie spojrzeć na aksjologiczną oraz etyczną wymowę tekstów zwyczajowo kwalifikowanych jako kanoniczne dla polskośći.

Więc jakże – nie chodzi nam o nieustanne edukacyjne ustanawianie, podtrzymywanie, afirmowanie wspólnoty Polaków? O uczniów w Polaków przerabianie? O polonistycznej „służbie ojczyźnie” mówi Hanna Gosk w referacie na otwarcie ostatniego Zjazdu Polonistów<sup>6</sup>. Słowa uczonej odnoszą się do kierunku studiów filologia polska, ale śmiało mogą również dotyczyć praktykowanej w szkołach wszystkich szczebli dydaktyki polonistycznej:

ta filologia uczy Polaków (i innych zainteresowanych tematem) rozumienia świata poprzez jego nazywanie, komunikowania się dzięki precyzyjnemu opanowaniu języka, w którym zawieramy nasz obraz rzeczywistości. [...] Problemy z komunikacją czy z poruszaniem się w symbolicznym imaginariu wspólnoty, przechowywanym i kształtowanym za pośrednictwem literatury, skutkują porażką, gdy mówimy o próbach budowania i umacniania więzi społecznych między ludźmi. Inwestowanie w filologię narodową to inwestowanie długoterminowe, które gwarantuje zysk z wysokim procentem. Zaniedbania w tej materii, nieumiejętność operowania trafnie diagnozującymi stan rzeczy opowieściami o nas samych, co potrafi wartościowy tekst literacki, publicystyczny, internetowy (każdy dysponujący sobie właściwymi środkami), mogą sprawić, że oto wyłaniają się z kulturowego niebytu podmioty słabo przygotowane do rozpoznawania gier językowych i narracyjnych, odróżniania półprawd i przekłamań od przekazów wiarygodnych. Milcząca większość najczęściej poddaje się urokowi opowieści apelujących do emocji – od poczucia upokorzenia, przez rozgoryczenie, żal, zawiść, aż po gniew i wrogość. Taka większość, jak długo nie ma swojej opowieści i godnego miejsca w polu symbolicznym, bywa podatna na perswazję zdolnych storyteller’ów, którzy potrafią do owych emocji przemówić, a nawet dokonać zgrabnej translacji opowieści niekoniernie chlubnych na heroiczno-martyrologiczne, jeśli takie mogą zaspokoić potrzeby emocjonalne odbiorców<sup>7</sup>.

Ubolewania Autorki nad wyobcowaniem z ufundowanego na dziełach literatury imaginariu symbolicznego Polaków są – jak mierniam – skazane na bezsilność i los przysłowiowego wołania na puszczy. Szkolny przymus powszechnego czytania obszernego korpusu polskiej klasyki nie działa. Oferta cyfrowej mediosfery skutecznie zastępuje wnikliwe studiowanie dzieł kanonicznych w celu zapoznania

---

5 O polskim imaginariu symbolicznym ciekawie, niebanalnie i kontrowersyjnie pisał m.in. Andrzej Leder w *Przeźnionej rewolucji* (Warszawa 2014), odwołuje się do niego również Adam Leszczyński w prowokującej intelektualnie *Ludowej historii Polski* (Warszawa 2020).

6 Mowa o Zjeździe Polonistów, który miał się odbyć w Warszawie w roku 2020, ale z powodu trwającej w owym czasie pandemii COVID został przesunięty na marzec 2022.

7 H. Gosk, *Słowo na otwarcie zjazdu polonistów (który miał się odbyć w 2020 roku)*, tekst na stronie: <https://journals.openedition.org/pamietlit/59> (dostęp: 18.04.2023).

z ich fabułą i historycznoliterackim komentarzem. Prawdopodobnie jedynie mocno restrykcyjnie oceniany egzamin maturalny miałby szansę przywrócić w jakimś stopniu powszechniejszą orientację w treści klasycznych dzieł polskiej literatury, ale już niekoniecznie skłaniałby do ich czytania. Trudno mi zgodzić się z jednoznacznie negatywną oceną zdolności do budowania wspólnoty przez tych, którzy – jak pisze Hanna Gosk – mają problemy „z poruszaniem się w symbolicznym imaginarium wspólnoty, przechowywanym i kształtowanym za pośrednictwem literatury”. Znajomość tej ostatniej nie jest wszak ani wyłącznym, ani najskuteczniejszym katalizatorem wspólnego przeżywania „ważnych chwil i doświadczeń”, które młodzi uczestnicy wspomnianego wcześniej badania ulokowali w czołówce czynników „wspólnototwórczych”<sup>8</sup>. Nie mam natomiast wątpliwości co do kluczowej społecznie roli kształcenia umiejętności mówienia i pisania. Inwestowanie we wspólnotę ludzi samodzielnie, krytycznie myślących, świadomie i wnikliwie rozpoznających rzeczywistość, to inwestowanie w warsztat kooperacji z językiem i tekstem – najlepiej jeśli nieustająco wzbogacany, poszerzany, stosowany z rozmysłem i doceniany. Sposobem budowania wspólnoty ludzi samodzielnych jest zatem, między innymi, doskonalenie ich języka, którym nazywają, opisują, oceniają, wyjaśniają sobie i projektują świat. To nie tylko język służący do przekazywania informacji, to również język debaty, wymiany, transakcji, także nieagresywnej konfrontacji: obrazów świata, komentarzy, opinii, wrażeń. Tak pojmowana, a zarazem ufundowana na etyce komunikacji, biegłość językowa, owa – otoczona zasłużonym kultem na Zachodzie *literacy* (czy dzisiaj częściej: *multiliteracy*) – jest nieodzownym atrybutem świadomej egzystencji w tekstowym i ludzkim świecie, podstawowym narzędziem jego osławiania. **Co lekcje polskiego mają wspólnego z polskością? – JĘZYK!**

Wracamy więc do narzędzi, do sposobów, chwytów, technik, metod, strategii, które – jak deklarowałem poprzednio – w budowaniu wspólnoty uczestnictwa są ważniejsze niż same treści i teksty. Ów warsztat nie jest przepastny ani nawet szczególnie pojemny, mieści zapewne kilkanaście, może kilkadziesiąt sposobów, które wspomagają budowanie ekosystemu czytającej (i myślącej, czującej, otwartej) klasy / grupy, a więc niejako inwariantu wspólnoty „właściwej” albo „wspólnoty dla siebie” w rozumieniu Andrzeja Szahaja. Zdejmijmy kilka narzędzi z półek tego warsztatu:

– **Porozmawiaj z sąsiadem** (w oryginale: **Turn & Talk**) – genialnie skuteczna technika uzyskiwania odpowiedzi formułowanej w dwójkowej rozmowie, w wymianie wrażeń, odczuć, doświadczeń, domniemań, hipotez czy tez – relacjonowanych później na forum. Poznanie stanowisk, uzgodnienie podobieństw i rozbieżności, dostrzeżenie własnego zdania w kontekście zdania partnera – to cenne wymiary koegzystencji i kooperacji z innym, etap budowania relacji. Dodatkowo – bezawaryjny mechanizm unikania ciszy na zajęciach i lekcjach.

– **Porozmawiaj z sąsiadem w wersji „na krzyż”** – opisany wyżej schemat zmodyfikowany przez znakomitego krakowskiego polonistę (dziś także trenera) dra Macieja Pabiska (również obecnego na tym Kongresie), zakładający relacjonowanie

<sup>8</sup> W kolejnych „edycjach” podejmowanego nadal przeze mnie badania, czekającego jeszcze na pełniejsze opracowanie, czynnik „wspólnotowego przeżycia” umacnia swoją czołową pozycję.

wspólnego dorobku dwójki uczniów (studentów) niejako „na krzyż”: osoba A referuje wkład do wspólnej pracy osoby B i na odwrót. Ten schemat wzmacnia aspekt wzajemnego słuchania, uwrażliwia na słowa drugiego, skłania, aby docenić partnera.

– **Parafraza wypowiedzi sąsiada.** W warszawskiej Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i UW, moim drugim ekscytującym miejscem pracy, uczymy studentów, przyszłych nauczycieli, parafrazowania wypowiedzi poprzednika. Próby podejmujemy do skutku, to znaczy do momentu, w którym parafraza zostanie zaakceptowana przez autora oryginalnej wypowiedzi. Uczymy nie tylko słuchania siebie nawzajem, ale i uzgadniania języków, empatycznego „wstrojenia” się w dyskurs sąsiada, w jego/jej obraz świata.

– **Close reading w wielu dydaktycznych odmianach.** Bliskie czytanie może polegać na uświadamianiu sobie, ocalaniu, zapisywaniu i nagłaśnianiu Wewnętrznej Mowy Czytelnika. Koncept Jana Mukařovskiego puszczamy w klasie w ruch, wymieniając się zapiskami tej mowy, naniesionymi na teksty literackie. Nawzajem poznajemy naszą wrażliwość, przekonujemy się, jak czytamy, wymieniamy się obrazami tekstu, wzajemnie ośmielamy się do nawiązywania transakcji z literaturą. Nie tylko uczniowie, także studenci z dumą niekiedy prezentują wersje tekstów z naniesionymi na nie uwagami, swoiste palimpsesty, świadectwa dialogu z literaturą, z wpisanymi w nią postaciami.

– **Cyrkulacja różnie motywowanych odczytań.** Nawiązywanie relacji z tekstem przez małe zespoły, wyposażone w odmienne narzędzia interpretacji: np. w klucz strukturalistyczny, semiotyczny (intersemiotyczny), psychoanalityczny, narratologiczny, dekonstrukcyjny, hermeneutyczny, postkolonialny... Sekwencja kolejnych odczytań, prezentowanych całej grupie (klasie), zakłada otwartość na dopowiadania, glosy, uzupełnienia, także na pytania, wątpliwości, kontrapomyśły. Kumulujące się, koegzystujące interpretacje poszerzają i pogłębiają paletę sensów, wzmacniają doświadczenie lektury, dodają emocji. Podczas zajęć prowadzonych tą metodą w jednej z moich grup usłyszeliśmy głos studentki: „To jest piękne...”. Nieczęsto zdarza się wspólnie, wspólnotowo doświadczyć piękna sztuki, literatury. Pamiętam, że zajęcia kończyliśmy w bezsłownym zachwycie – wywołanym przez opowiadanie Filipowicza *Rzadki motyl*.

– **Strategia „tomiku”.** To oferta wyboru jednego – dwóch tekstów z zestawu na przykład, pięciu czy sześciu, zaoferowanych pojedynczym uczniom bądź dwójkom. Na zasadzie kuli śniegowej można proponować sukcesywne uzgadnianie wyboru nieco większym zespołom. Prezentacji wybranych tekstów (np. wierszy jednego poety lub fragmentów powieści czy opowiadania) towarzyszą argumenty stojące za podjętymi decyzjami. Tworzy się lista rankingowa tekstów (fragmentów), z której wybieramy – na przykład – medalową trójkę i zajmujemy się nią wspólnie. W trakcie takich spotkań nie pada żadne pytanie nauczyciela o tekst. Podobnie jak w przypadku *reading aloud* czy Barthes'owskiej strategii *studium / punctum* jedynym i decydującym podmiotem relacji, transakcji z tekstem jest uczeń (student). To on (ona) z sąsiadem, partnerem, współrozmówcą prezentują sobie nawzajem własne odkrycia i ustalają hierarchie. Argumentują i przekonują się, ale w tej strategii współpracy (jak i w przypadku poprzednio wymienionych narzędzi) – każdy jest **niezastępowalny**. Nikt nie może nikogo zastąpić w procesie autokomunikacji

z tekstem i w akcie rozmowy. Niezastępowalność jest jednym z imion podmiotowości, powiada Gert Biesta, a wspólnota to przecież przyjazna koegzystencja jednostek obdarzonych podmiotowością. „Nie wiedziałam, że w szkole można tak czytać poezję” – słyszałam z ust zachwyconych uczennic po takich lekcjach<sup>9</sup>.

W ciekawej korespondencji, przedrukowanej kilka lat temu przez miesięcznik ZNAK, Zygmunt Bauman i Roberto Esposito wywodzą etymologię wspólnoty (*communitas*) od protoitalskiego *moinos* i łacińskiego *munus* – oznaczających „dar, obowiązek, posługę, wymianę”<sup>10</sup>. Esposito zwraca uwagę, że wspólnota musi budować się w rzeczywistości (a nie, np. w przestrzeni cyfrowej sieci) i utrzymuje, iż w sensie fundamentalnym oznacza ona *wzajemne obdarowywanie się*. Bauman dodaje, iż konstytuuje ją *wspólnotowe doświadczenie* i *umiejętność kwestionowania samej siebie*. Korzystające z obfitości czasu akty wspólnej lektury, dokonujące się w przestrzeniach lekcji czytania, w spotkaniach z tekstami i czytającymi je ludźmi, mogą zawierać i często zawierają te kluczowe wymiary wspólnotowości. Albo inaczej: mogą aktywować i często aktywują zdarzenia, doświadczenia wspólnotowości, ekspozycje uwspólnotowienia grupy uczestników takich spotkań – niezastępowalnych, potrzebnych sobie nawzajem, upodmiotowionych jednostek<sup>11</sup>.

I na koniec: czy istotnie – jak mówi Hanna Gosk – wspólnota musi mieć swoją opowieść, której reaktywacji ożywiałyby świadomość wspólnotowego doświadczenia? Jeśli tą opowieścią nie może być prostacka narracja nacjonalistyczna (bo widzimy, do czego prowadzi: bliżej i nieco dalej), jeśli już(?) nie mogą nią być klasyczne dzieła polskiej literatury, to może w rzeczywistości jest nią opowieść o obdarowywaniu się? Czy historia Solidarności, Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy i postawa milionów Polaków wobec nieszczęścia Ukrainy nie są odsłonami takiej właśnie, nieustającej i krzepiącej narracji? Zdarzenia wspólnej lektury mogą ją kontynuować.

## Bibliografia

- Bauman Z., Esposito R., *Korespondencja: wspólnota na odległość*, „ZNAK. Miesięcznik”, marzec 2015, <https://www miesiecznik.znak.com.pl/7182015zygmunt-bauman-roberto-espositokorespondencja-wspolnota-na-odleglosc/> (dostęp: 5.04.2023).
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, London and New York 2016.
- Bobiński W., *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023.
- Gosk H., *Słowo na otwarcie zjazdu polonistów (który miał się odbyć w 2020 roku)*, <https://journals.openedition.org/pamietlit/599> (dostęp: 18.04.2023).
- Leder A., *Prześlona rewolucja*, Warszawa 2014.
- Leszczyński A., *Ludowa historia Polski*, Warszawa 2020.

<sup>9</sup> O tych i innych, angażujących i wspólnototwórczych, sposobach dydaktycznego czytania i omawiania literatury piszę w książce *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023.

<sup>10</sup> Z. Bauman, R. Esposito, *Korespondencja: wspólnota na odległość*, „ZNAK. Miesięcznik”, marzec 2015, <https://www miesiecznik.znak.com.pl/7182015zygmunt-bauman-roberto-espositokorespondencja-wspolnota-na-odleglosc/> (dostęp: 5.04.2023).

<sup>11</sup> O edukacyjnym i głęboko ludzkim wymiarze czytania literatury frapująco pisze Tadeusz Sławek w książce *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice 2021.



Schaps E., *Creating a School Community*; <https://www.ascd.org/el/articles/creating-a-school-community> (dostęp: 3.11.2022).

Sławek T., *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice 2021.

Szahaj A., *Jaka wspólnota?*; <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/885/A.%20Szahaj%2C%20Jaka%20wsp%C3%B3lnota.pdf?sequence=1> (dostęp: 3.11.2022).

## **What do Polish studies (at school) have in common with Polishness, or what kind of community do reading lessons build?**

### **Abstract**

The paper tackles the issue of building a community during the Polish Language Arts lessons. Speaking of it we usually think of Polish national community, based on classical Polish novels and poetry. But the long list of books that are obligatory to read at schools does not help build the community – pressure to read does not work. In addition, national community (built solely on patriotic values) is not one that young people – pupils and students – want to be part of. Hundred thousands of youngsters of non Polish nationalities attend our schools. Common reading and debating of literature, that is taking place on PLA lessons, has the power to create community that doesn't exclude anyone, that is open and inclusive. Teaching literature in itself is more important than the content of it. That is what author tries to articulate.

**Keywords:** literary education; social context of Polish Language Arts education; community; polish symbolic imaginarium;

**Witold Bobiński** – profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, pracownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki. Wieloletni nauczyciel, autor podręczników języka polskiego dla wszystkich typów szkół (*Świat w słowach i obrazach*, *Barwy epok*, *Lustra świata*) oraz podręczników historii (*Historia ludzi*) i książek pomocniczych w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Ekspert MEN w pracach nad podstawą programową języka polskiego (2008/9), współpracownik Instytutu Badań Edukacyjnych, wykładowca Szkoły Edukacji PAFWiUW. Zajmuje się filozofią edukacji, kształceniem literackim, edukacją filmową i medialną. Ostatnio opublikował rozprawę *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji* (Kraków 2023).

