

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia 14 (2023)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.14.7

Marek Pieniążek

ORCID: 0000-0002-9390-1515

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Polonistyczna performatyka wzajemności

Atrofia norm społecznych

Rozpad więzi społecznych, z niepokojem diagnozowany przez XX-wiecznych socjologów¹, na co dzień silnie determinuje zachowania także uczestników współczesnych procesów nauczania. Przenika przez instytucjonalne bariery, zmienia relacje wewnątrz uniwersytetów i szkół, z malejącą skutecznością chroniących młode pokolenia przed powszechnym cywilizacyjnym pośpiechem, powierzchownością osądów i mentalnym zamieszkiwaniem „informacyjnych baniek”². Ekonomizacja i doraźne upolitycznienie regulacji społecznych powodują, że z coraz większym lękiem dostrzegamy wokół siebie brak bezspornych zasad działania i etycznych punktów odniesienia.

Z pożogi norm społecznych wyłania się nagie, przestraszone, agresywne ego poszukujące miłości i asysty. Poszukując prawdy o sobie i serdecznych więzi społecznych, łatwo gubi się w dżungli własnych wyobrażeń na swój temat³.

– wskazywał Ulrich Beck pod koniec XX wieku. Podobne do socjologicznych diagnoz obrazy współczesności znajdziemy w powieści *Lata* Annie Ernaux, ubiegłorocznej literackiej noblistki. W narracji francuskiej pisarki stabilna i dostępna rzeczywistość drugiej połowy XX wieku z roku na rok ulega rozkładowi na drobne cząstki, by u początku XXI stulecia okazało się, że tradycja, miejsce, wspólnota przestają istnieć i stają już martwymi kategoriami:

Fakty zacierały się, zanim stały się opowieścią. Rosła obojętność. W telewizji funkcjonowały dwa odrębne światy: towarów i spotów reklamowych oraz przemówień politycznych – istniały obok siebie, ale się nie spotykały⁴.

1 Zob. R. Sennett, *Upadek człowieka publicznego*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2009; Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006, s. 24.

2 J. Piekutowski, M. Kostera, *Informacyjne bańki niszczą społeczeństwo. Jak się z nich wydostać?*, „Oko.Press”, <https://oko.press/informacyjne-banki-niszczą-społeczeństwo-jak-sie-z-nich-wydostać> (dostęp: 16.10.2022).

3 U. Beck, *Ecological Enlightenment: Essays on the Politics of the Risk Society*, przeł. M.A. Ritter, New Jersey, 1995, s. 40. Cyt. za Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 59.

4 A. Ernaux, *Lata*, przeł. K. Jarosz, M. Budzińska, Wołowiec 2022, s. 117.

Owe powszechnie już znane i szeroko opisywane diagnozy ponowoczesnej kultury można odnieść do sytuacji uczniów, którzy, jak cała współczesność, są pozbawieni oparcia w klasycznej aksjologii i stabilnej hierarchii wartości. Także instytucje kulturalne i edukacyjne uczestniczą inaczej niż w czasach tzw. nowoczesności stałej w rozwoju humanistycznej wrażliwości młodych pokoleń. Programowane i rozliczane administracyjnie działania nauczycieli powodują, że szkoły zajęte realizowaniem oraz dokumentowaniem swoich ustawowych zadań, gubią z pola widzenia indywidualność uczniów i przejawy ich zakorzenienia w rodzinnych, lokalnych, regionalnych i narodowych wspólnotach. Ów proces zapominania o lokalności, indywidualności, historyczności, o umiejscowieniu w czasie i przestrzeni wyraziście odśloniła Ernaux na kolejnych stronach powieści, mówiąc o wchodzącej w czasy ponowoczesności francuskiej prowincji:

Cnoty takie jak patriotyzm czy honor popadały w zapomnienie, już się ich nie praktykowało, wydawało się absurdalne, że można je kultywować, były zarezerwowane dla niższych etapów rozwoju i dla ciemniejszych ludów⁵.

Podmiotowość ucznia, do niedawna budowana wokół społecznie podzielanych wartości wiązanych z tradycją, pamięcią i patriotyzmem, obecnie rozwija się w obszarze systemowo rozbudowanych zaangażowań instytucji edukacyjnych. Podążając za powszechnymi trendami, podlegając zasadom pragmatycznego zarządzania kadrą i celami odpowiednio punktowanych badań, szkoły z trudem podtrzymują szacunek dla autorytetu, jednostkowości, lokalności, kultury miejsca, podlegając bowiem systemowym nakazom, stają się administracyjnymi transmitterami przejściowych polityk ekonomiczno-edukacyjnych.

Jednakże w takich właśnie czasach, gdy edukacja staje się jednym z kolejnych, diagnozowanych przez Anthony'ego Giddensa, zdepersonalizowanych systemów abstrakcyjnych, gdy autorytety są wytwarzane przez liczbę naśladowców, a potrzeba popularności przysłania wszelkie inne racjonalności, rodzi się ogromna potrzeba doświadczenia wspólnot i jednoczących emocji, potrzeba uzgadniania poglądów w innych obszarach relacji niż instytucjonalnie sterowane dyskursy edukacyjne czy oferowane przez tzw. media społecznościowe. Wojna w Ukrainie zintensyfikowała pojawianie się nowych form solidarności społecznej, wolontariat na rzecz uchodźców oraz liczne akcje charytatywne odślaniają poważny stosunek społeczeństwa do wartości ogólnoludzkiej wspólnoty. Zjawisko to ilustrują także widownie teatrów, pełne każdego wieczora w miastach naszego kraju i Europy. Chętnie wychodzimy z domów w poszukiwaniu miejsc, w których choć na chwilę odczuwamy sprawczą i odmieniającą siłę integracji, w jednoczącym przeżyciu odnawiającej na co dzień zatarte zasady i rzadko respektowane normy.

Lekcja języka ojczystego może wiele skorzystać na włączeniu w swoją dynamikę performatywnych procesów angażujących widzów i aktorów. Obserwowanie rozmaitych form społeczno-edukacyjnego współistnienia prowadzi do bardzo pouczających wniosków o powszechnej potrzebie łączenia się ludzi w zbiorowym przeżyciu.

5 Tamże, s. 119.

Teatralne performowanie wspólnot

W tym aspekcie warto zwrócić uwagę na cenne właściwości przedstawień z reinterpretacyjnym zacięciem ukazujących najważniejsze postaci dla polskiej literatury. Spojrzenie na odbiór takich spektakli z perspektywy socjologicznej, jak np. na przedstawienie pt. *Koło Sprawy Bożej*, ubiegłoroczną produkcję Teatru Wybrzeże, pomaga odsłonić ich szczególne, performatywne wartości. Akcja gdańskiego przedstawienia opowiada o paryskich losach, „modelowych” dla kształcenia literackiego, romantycznych poetów. Dzieje się podczas jednej nocy, gdy Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Seweryn Goszczyński, Celina Mickiewiczowa, Andrzej Towiański i jego żona schodzą się na wieczorne spotkanie.

Spektakl, dzięki odważnej koncepcji reżyserskiej i znakomitemu aktorstwu uzyskuje wartości wspólnototwórcze, pozwala bowiem odsłaniać postawy i doświadczać afektów, które współcześnie, także w odbiorze szkolnym, nie mają się gdzie i jak ujawniać⁶. Podczas wizyty w Teatrze Wybrzeże można obserwować proces narastania silnej, wielokierunkowej relacji nie tylko między sceną a widownią. Jest ona bowiem inicjowana jeszcze przed spektaklem poprzez bardzo dobrze zaprojektowane wprowadzenie do odbioru sztuki. W foyer teatru czytamy (specjalnie wywieszane na czas przedstawienia) plansze z biografiami towiańczyków. Słowacki, Mickiewicz, żona poety i Towiańskiego patrzą na nas z portretów i w ciekawej formie powiadają o swoich losach. Wystarczy kilka minut, aby przed spektaklem zapoznać się z biografiami postaci, formującymi przecież na całe życie poetycką wrażliwość i poglądy młodych pokoleń. Plansze tworzą znakomite przygotowanie do wejścia na widownię, czynią z oczekiwania na spektakl emocjonalne preludium. Teatr Wybrzeże potrafi zadbać o swoich gości, działa nie tylko na scenie, ale także w jej bezpośrednim otoczeniu społecznym. Rzeczywistość widza łączy z opowieścią sceniczną, scenografia spektaklu zaczyna działać już w obszarze otoczenia teatru i tworzy performatywne ścieżki prowadzące wprost ku scenie, odsłaniającej paryski strych i schodzących się na spotkanie towiańczyków.

Spektakl daje wiele powodów do dyskusji o romantycznych źródłach polskiego patriotyzmu. *Koło Sprawy Bożej* w krytyczny sposób odsłania słabo znane młodzieży aspekty działalności towiańczyków. W teatralnym ujęciu młodego reżysera, Radka Stępnia i w dramaturgii Konrada Hetela widzimy Towiańskiego, Słowackiego, Goszczyńskiego, Mickiewicza, jego żonę, Celinę zebranych na paryskim poddaszu, gdzie w oparach haszyszu odprawiają dziady. Piszą list do cara i spierają się o stosunek Polaków do Rosji. Wyziębieni i zgłodniali wieszczowie wśród strychowych belek i skrzyń walczą o rząd dusz nie tylko swoich współczesnych, ale także publiczności.

Podszyte ironią przedstawienie pozwala spojrzeć na paryskie życie Mickiewicza, Słowackiego i innych poetów Wielkiej Emigracji raz jeszcze. Zajmujące było obserwowanie reakcji młodzieży na dekonstruowane i poddawane persyflażowej interpretacji wielkie postaci polskiego romantyzmu. Gdy poeci wspinają się na słupy podpierające drewniany dach i z rozkrzyżowanymi ramionami wiszą na belkach

6 Zob. A. Błażewicz, *Nie brać jeńców. Z Andrzejem Błażewiczem rozmawia Justyna Jaworska*, „Dialog”, 2023, nr 1 (794), <https://www.dialog-pismo.pl/w-numerach/nie-brac-jencow> (dostęp: 22.02.2023).

poetycko uniesieni wizjami swojego wpływu na naród, gdy szukają powodów do jeszcze bardziej uwznioślającej męki, emocje sięgają zenitu:

I wtedy autor *Beniowskiego*, może machinalnie, a może w przebłysku geniuszu – odwraca sytuację. Wykrzykuje, że skoro tak, to on gotów jest zostać męczennikiem i dać się przybić do tego, tu, słupa podtrzymującego dach mansardy. Na to nie może zgodzić się Mickiewicz – takie wywyższenie rywala?! On więc też spieszenie lokuje się w postawie krzyżowanego na drugim słupie. Seweryn Goszczyński chciałby na trzecim, ale tam się nie da, brak odpowiedniej podpórki. Coś, co się rozkręciło w obłęd demagogii, realnie groźny, zdawało się nie do powstrzymania, zostaje rozbrojone licytacją na kabotynizmy i po Gombrowiczowsku zmienia się w buchnięcie homeryckim śmiechem⁷.

Śmiech jednak szybko zamiera na ustach, widownia z groteskowego nastroju przechodzi w gorzki namysł nad indywidualnymi kosztami i historycznymi następstwami tak realizowanego patriotycznego uniesienia:

„Za sto, dwieście lat Polacy będą ludźmi wymyślonymi przeze mnie, rozumiesz to?” – wykrzykuje Mickiewicz. To jeden z kilku mocnych fragmentów gdańskiego przedstawienia, w których opowieść Hetela kieruje się w stronę fundamentów naszej zbiorowej wyobraźni i zahacza o idee odpowiedzialne za jej architekturę, o żywotność romantycznej mitologii, jej stworzycieli i dystrybutorów. Okrzyk Brata-Wieszczka jest częścią najbardziej dynamicznego fragmentu przedstawienia: sceny, w której rozjuszeni nieposłuszeństwem Słowackiego towiańczycy chcą ukrzyżować sceptycznego Jula. Można ten groteskowy fragment z poetami walczącymi o pierwszeństwo w męczeństwie interpretować jako obraz współczesnego przekładania romantycznej myśli na rzeczywistość społeczną, polityczną. Wielka szkoda, że wszystkie konteksty, obciążenia semantyczne tej sceny rozmywają się pod naporem „puszczających oko” zagajeń o „lektury nie dla idiotów” czy „drożyznę”⁸.

Spektakl, który poprzez swoją na poły komediową na poły dramatyczną konwencję wywołuje silne reakcje odbiorcze, w czynnym performansie odbioru nie tylko wzrusza, ale powoduje wzajemne oddziaływanie widzów, pozwala zauważyć proces, który z ponad dwóch setek uczestników powoli tworzy zbiorowość wspólnie poddającą refleksji swoje kulturowe i ideowe korzenie:

Przed wszystkim zaś to opowieść, w której obalony zostaje symboliczny pomnik wielkiego guru Andrzeja Towiańskiego. Przywódca sekty, w którego wciela się Maciej Konopiński, jest tutaj sprowadzony do narcystycznego władcy używającego religii do swoich celów. I pewnie byśmy się z tego wszystkiego rzeczywiście śmiali – z całej palety gagów realizowanych przez głupkowate, przerysowane postaci, co jest przecież wyznacznikiem potrzebnego nam w Polsce, szczególnie w odniesieniu do patriotycznych haseł, dystansu – gdyby nie to, że już to wszystko gdzieś widzieliśmy. A przede wszystkim, zwyczajnie z tego wyrosliśmy. Zabrakło dojrzałości, metafory i świeżości. Ale jeśli *Koło Sprawy Bożej* miało być odczarowaniem lektur szkolnych, i zachętą dla

7 J. Sieradzki, *Kabotyństwem w demagogię*, e-teatr.pl, 20.12.2022, <https://e-teatr.pl/kabotyństwem-w-demagogie-32653> (dostęp: 25.12.2022).

8 A. Jazgarska, *Będzie burza?*, „Teatralny.pl”, 04.11.2022, <https://teatralny.pl/recenzie/bedzie-burza,3638.html> (dostęp: 20.01.2023).

uczniów szkół średnich, by sięgali po wieszczów, i z ochotą przychodzili do teatru, to się naprawdę udało⁹.

Tak ujęty przez recenzentkę cel z całą pewnością został przez artystów osiągnięty. Warto jednak poddać ów proces „odczarowywania lektury” nieco głębszej refleksji. Gdy przywołamy bowiem formułę J.-L. Nancy’ego, mówiącego o wspólnocie jako „pojedynczości w mnogości”¹⁰, łatwiej uda nam się zobaczyć w publiczności najważniejszy element tego spektaklu i całego spotkania teatralnego. To, co jednostkowe, w odbiorze sztuki stało się zarazem tym, co wspólne. W gdańskim spektaklu okrzyki nagłych emocji czy śmiechu pojedynczych widzów narastały i łączyły ludzi wokół działań scenicznych towarzyszyków. Była to subtelnie i samoczynnie budująca się wspólnota, powstająca nie jako kolektyw (np. połączony ideologią i celem do realizacji w historycznym / zaprogramowanym porządku), ale wspólnota wyłaniająca się w toku interpretacji postaw i deklaracji najważniejszych postaci polskiego romantyzmu. Wspólnota śmiechu, zasłuchania, komentarzy wyrażanych głośnym szeptem, gestem, zasłonięciem twarzy w momencie zaambarasowania, wydarzała się samoczynnie, odważne działania aktorskie inicjowały społeczny proces bycia razem w namyśle i przeżyciu, dokonywał się rytuał zbiorowego spojrzenia w twarz dramatu Mickiewicza, Słowackiego łączony z potrzebą zrozumienia i dostrzeżenia potencjalnej aktualności wpływów ich zapatrywań.

Odbiór spektaklu stawał się żywą lekcją literatury, performatywną interpretacją, „otwierającą przestrzeń inwencji”, wydobywającą z „utartych szlaków tego samego, wytwarzając różnicujący ruch wewnątrz samej wspólnoty”¹¹.

Społeczny wymiar lekcji polskiego umieszczał Zenon Uryga równorzędnie obok językowych i literackich kompetencji, wskazując na polonistyczne zobowiązania do przygotowania uczniów do dojrzałego życia¹². Na powyższy przykład grupowego uczestnictwa w obszarze centralnych dla zbiorowości spraw możemy zatem spojrzeć jako na inspirację do obudzenia i aktywizacji potencjału uczniów, który tkwi w samym ludzkim procesie poznawczym. Odnosząc się do badań społecznych, wiążących biologiczne wspólnoty z kulturowymi, warto ten proces objaśnić z pomocą metafory Kevina Kelyego¹³, podkreślającego, iż „w grupie ptak leci szybciej i łatwiej odnajduje cel”. Wiemy, że szkolne klasy na lekcjach polskiego mogą silnie integrować się we wspólnym doświadczaniu zarówno lektury, jak i otaczającego świata. Trzeba tylko częściej korzystać z, jak wskazuje Grażyna Tomaszewska, z tzw. „wiązań empatycznych”¹⁴.

9 A. Olszewska, „Koło Sprawy Bożej” to plastyczna próba obalenia romantycznych mitów. Czy udana?, „Portal Miasta Gdańska”, 18.10.2022, <https://www.gdansk.pl/wiadomosci/Kolo-Sprawy-Bozej-to-plastyczna-proba-obalenia-romantycznych-mitow-Czy-udana-RE-CENZJA,a,229766> (dostęp: 24.02.2023).

10 Por. E. Fischer-Lichte, *Performatywność. Wprowadzenie*, przeł. M. Borowski, M. Sugiery, Kraków 2018, s. 113.

11 D. Szczukowski, *Praktykowanie lektury*, Gdańsk 2019, s. 54.

12 Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 24.

13 E. Fischer-Lichte, *Performatywność...*, s. 111.

14 G. Tomaszewska, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk 2019, s. 126–128.

Interpretując, możemy stawiać się wspólnotą poszerzoną o doświadczenie lektury i jej czasów, np. w przypadku Mickiewiczowskich *Dziadów* może to być poznanie idei transcendencji poziomej z jej solidarnością i odpowiedzialnością za etyczne działania wielonarodowej wspólnoty. W obecnej sytuacji, gdy uczniowie o narodowości ukraińskiej stanowią kilkanaście procent polskich klas¹⁵, obustronna integracja międzykulturowa z zastosowaniem empatii i działań zbiorowych z pewnością będzie miała większe szanse powodzenia.

Wskazówki dla wspólnot ustawowych

Realizując wymagania podstawy programowej, polonista zauważy, iż w świetle obowiązujących regulacji istnieją wskazania na celowe konstruowanie lekcyjnych wspólnot, owa kategoria jest wpisana w dyskurs podstawy programowej. Wśród celów kształcenia ogólnego w szkole ponadpodstawowej podstawa programowa wskazuje w 4. punkcie na „kształcenie uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej”¹⁶. Potrzeba „aktywnego uczestnictwa we wspólnocie” jest natomiast wymieniona już w 2. punkcie wśród najważniejszych umiejętności zdobywanych na języku polskim. Podkreślmy jednak, że wśród celów kształcenia literacko-kulturowego kształcenie postaw na rzecz „budowania wspólnot: państwowej, narodowej, społecznej (np. patriotyzm, sprawiedliwość, obowiązkowość, szlachetność, walka, praca, odwaga, roztropność)”¹⁷ – jest na ostatnim, 11. miejscu, wcześniej otrzymujemy bowiem zobowiązania do nauczania wszelkiego rodzaju rozumienia, znajomości czy umiejętności wskazywania cech literatury i kultury.

W szczegółowych treściach nauczania postrzeganie języka jako budulca „wspólnoty regionalnej, środowiskowej, narodowej” pojawia się w socjologicznym i społecznie wiążącym ujęciu tylko raz, ponadto jest to wskazanie wyłącznie na poziomie rozszerzonym, przy czym uczeń ma określać wspólnotową funkcję języka, nie zaś tworzyć sytuacje z takim użyciem języka. Zatem już w tym miejscu można się zorientować, że podstawa programowa dla liceum bardzo niespójnie projektuje działania wspólnototwórcze. Nie wystarczy bowiem dopisać do preambuły kilku nowych haseł ze wskazaniami na wspólnotowy charakter nauczania, aby projektowanym celom języka polskiego nadać charakter polonistyki performatywnej, sprawczej, w otwartym na świat polonocentryzmie utrzymującej polszczyznę w randze wielofunkcyjnego narzędzia, dającego poznawać i dyskutować formy uczestnictwa w kulturze¹⁸. Gdy porównamy obecnie obowiązującą podstawę z wersją z 2008 r.,

15 M. Konczal, *Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach*, „Strefa Edukacji”, 14.09.2022, <https://strefaedukacji.pl/dzieci-z-ukrainy-w-polskich-szkolach-ten-raport-pokazuje-ze-jest-jeszcze-wiele-do-zrobienia-co-powinno-sie-zmienic/ar/c5-16875723> (dostęp: 11.01.2023).

16 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum, oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski, 2018*, s. 14, s. 7, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23135> (dostęp: 10.10.2022).

17 Tamże, s. 14.

18 Por. M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018.

zauważymy, że pojawia się w niej pewna nowa jakość, zauważymy wyraźnie akcentowany nowy kierunek ku relacyjności i poszukiwaniu miejsca w deklarowanej wspólnocie. Jednakże, zamiast przenosić językowe aktywności uczniów w obszar ich podmiotowych doświadczeń, wyłącznie deklaratywnie i błędnie ujmowany polonocentryzm zamyka a nie otwiera uczniów na świat. Otrzymujemy zatem polonistykę w radykalnie nakreślonych granicach, nie zaś otwartą na świat, choć takiego otwarcia uczniowie w całej Polsce doświadczają w rzeczywistości pozaszkolnej i pozaedukacyjnej. Autorzy nowej podstawy programowej nie dostrzegają faktu, że ścieżka zwiększania mocy języka, o czym pisał Walery Pisarek¹⁹, nie może być realizowana nakazowo a funkcjonalnie, tylko tak bowiem, odsłaniając sprawczość i podmiotowość uczestnika kultury, język ojczysty będzie dawał i rozwijał dostęp do tego, co ważne, interesujące, piękne i także z powodów egzystencjalnych atrakcyjne.

Lista lektur w obecnie realizowanej podstawie jest określona jako „wykaz książek tworzący ład aksjologiczny i stanowiący podstawę tworzenia kodu kulturowego przynależnego wspólnocie narodowej”. Wspólnota jest więc zawężona do narodowej, akcentuje się kody potrzebne do komunikacji intrakulturowej, choć diagnozy cytowanych na wstępie socjologów pokazują od kilkudziesięciu lat, że utrzymywanie, iż jedna kultura wystarczy do rozpoznania współczesnej tożsamości jest poważnym zawężeniem obszaru doświadczeń młodych ludzi²⁰. Takie jakościowe, nie ilościowe oczywiście, ograniczenie lekturowe nie przyczyni się, wbrew temu, co piszą autorzy podstawy we wstępie, do zakładanego uruchomienia funkcji kulturotwórczych, aksjologicznych i społecznych²¹. Tym bardziej, że na poziomie strategii pracy z lekturą i językiem nie ma wskazań na dialogiczny kontakt z kolegą²², na relacje ze środowiskiem lub kulturowym tzw. Innym, ponieważ np. lektury światowego kanonu są sprowadzone do niezbędnego minimum.

Koniecznym jest podkreślić, że wskazane kategorie wspólnoty z preambuły podstawy programowej nie są w żaden sposób sfunkcjonalizowane na poziomie modelu czytania utworów literackich. Z tego punktu widzenia proponowana strategia interpretacyjna jest pusta, owszem, uczeń wskazuje, wylicza, rozumie, zna, dostrzega cechy utworu, ale czyni to wyłącznie w relacji jednokierunkowej, czyli w ogóle jego odbiorcza pozycja, czas i specyfika współczesności nie są metodologicznie uwzględniane w szczegółowych treściach kształcenia. Na szczycie wartości tak ujętej interpretacji jest dzieło, cechy i jego miejsce w procesie historycznoliterackim,

19 W. Pisarek, *Polityka językowa Rzeczypospolitej Polskiej, państwa członkowskiego Unii Europejskiej*, [w:] *Oblicza polszczyzny*, red. A. Markowski, W. Pawelec, Warszawa 2012, s. 331–341, <https://rjp.pan.pl/konferencje-i-dyskusje-naukowe/1382-polityka-zykowa-rzeczypospolitej-polskiej-pastwa-czonkowskiego-unii-europejskiej-prof-walery-pisarek> (dostęp: 12.07.2022).

20 Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*; Por. K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przeł. M. Marody, Warszawa 2009.

21 *Podstawa programowa...*, s. 34–35.

22 Zachęta do zgody lub polemiki albo do reakcji na błędy i agresję językową, wskazywana w omawianej *Podstawie programowej* w punkcie *Mówienie i pisanie*, nie jest jednak tym kierunkiem, który ma budować wspólnotę językową i szkolną. Widzimy tutaj ustawienie w centrum jednostki nie zaś grupy, zbiorowości, emocji i argumentacji wywołującej poczucie przynależności.

uczeń natomiast jest poza przestrzenią kultury, która stanowi, dokładnie jak chcieli strukturaliści, zewnętrzny i niezależny od niego obszar znaczeń. Dlatego pejzaż aksjologiczny, wskazywany w komentarzu do podstawy programowej jako horyzont określania tożsamości etnicznej²³, jest pejzażem z lat 80. ubiegłego wieku, światem nie tylko obserwowanym w modelu kultury 1.0, ale także światem ludzi wydziedziczonych z teraźniejszości i historii, którzy, jakby wciąż funkcjonujący w stanie zagrożenia, przy niedziałających mediach i w ciągłym lęku, próbowali uchwycić się jakiejś wyższej wartości i pewności, oferowanej przez tradycję, kulturę czy literaturę. Dziś rzeczywistość jest światem współuczestnictwa, kultura 3.0²⁴ to kultura nie tylko kofiguratywna i prefiguratywna (M. Mead), ale i silnie zmediatyzowana, z dominacją żywych interakcji, afektywnych reakcji i ciągłych relacji swobodnie łączących się uczestników zglobalizowanych sieci.

W najnowszej podstawie programowej nie udało się przenieść idei wspólnotowych, wskazywanych w preambule, na poziom realizacji i funkcjonalnie przesunąć założeń ideowych do wymagań szczegółowych. Po raz kolejny poloniści otrzymali ustawy półprodukt, mimo że objawy deregulacji systemu edukacji wciąż rosną. Sytuacja ta pośrednio odsłania brak silnej i wpływowej wspólnoty polonistów, zdolnej wytworzyć i wdrożyć strategiczną dla społecznego rozwoju ustawę.

Zakładany w podstawie programowej rozwój zainteresowań uczniów poprzez lektury wskazane do wyboru i nacisk na doświadczenie egzystencjalne, a także eksponowanie w klasie maturalnej współczesności po 1945 r. także okazują się znaczeniowo puste, bo ani proponowane lektury, ani nakazane sposoby czytania nie dają szansy na wspólnotowe przeżycia (dodatkowe lektury kończą zestaw dramaturgii absurdu, czyli zatrzymuje rozwój uczniów na literackich diagnozach późnego modernizmu, nie ma wskazań na najnowszą literaturę noblistów czy laureatów Nike, Silesiusa, Gdyni). Należy niemniej przyjąć perspektywę współczesną jako punkt wyjścia do wprowadzania do tradycji – piszą twórcy podstawy programowej. Jednak owa nasza współczesność, rozbita, wielowymiarowa, zglobalizowana, multimedialna i transmedialna, nielicząca się z historią i pamięcią, dostarczając ciągle sygnałów, jak bardzo przeszłością można manipulować, nie może być rozpoznana i zrozumiana poprzez proponowany zestaw tekstów. Nie wybuduje polonista żadnej wspólnoty za pomocą wskazanych w podstawie lektur, narzędzi oraz obowiązujących metod pomiaru egzaminacyjnego. Nowa matura ustna z 280 pytaniami arbitralnie ustawia warsztat metodyczny polonisty gotowymi do każdego tekstu pytaniami, projektuje z góry ustalone punkty widzenia²⁵. Działa jak nakaz z Orwelowskiego *Roku 1984* w naszej rzeczywistości: nie czytaj książek, „wkuwaj” właściwe odpowiedzi na gotowe pytania. Mówiąc najprościej, wspólnoty uczniów będą powstawały gdzie indziej, obok szkoły, nie w lekcyjnym nakazowym myśleniu, uruchamianym na kolejne zamówienie władz

23 W. Kozak, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski. Liceum i technikum*, w: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*, s. 35.

24 Zob. G. Ptaszek, *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Kraków 2019.

25 Po zmianach rozporządzenia w sprawie egzaminu maturalnego na liście pytań egzaminu ustnego z języka polskiego w roku szkolnym 2022/23 umieszczono 110 zadań.

edukacyjnych. Chcesz studiować, musisz myśleć, jak prowadzą pytania. Mature zdasz za cenę standaryzacji umysłu, będziesz wytwórcą i uczestnikiem sztucznej wspólnoty, a prawdziwej w szkole na razie nie zaznasz, będzie musiała wystarczyć ci ta na Facebooku, Instagramie, na prywatce albo w ofercie komercyjnych platform z gramami online i medialnymi nowościami.

Transmedialne wymiary wspólnot

Zapewne inne wspólnoty są i będą podstawą socjalizacji uczniów, te istniejące i powstające w wielu pozaszkolnych miejscach życia społecznego. Uczniowie będą szukać ich w stowarzyszeniach społecznych, dzielnicowych, w domach kultury, organizacjach pozarządowych, subkulturach, na meczach piłkarskich, koncertach klasycznych i popowych, spektaklach klasycznych i niezależnych lub offowych, tam, gdzie wciąż zapełniają się sale²⁶. Dodajmy, że w prawie każdym oglądanym przeze mnie w ostatnim roku spektaklu publiczność wstawała i kilka minut biła brawo, łącząc się we wspólnej ekspresji odbiorczego przeżycia²⁷. W obecnej sytuacji kryzysu, wojny, postcovidowych nastrojów, wyczerpania politycznych i edukacyjnych racjonalności, odbudowa wartości wspólnotowych i zbiorowo podzielanej logiki, dokonuje się, jak pisze Michel Maffesoli, w znacznej mierze w spontanicznie wytwarzanych więziach²⁸. Nie można tego samego natomiast powiedzieć o oglądanych lekcjach polskiego w ostatnich kilku latach oraz stwierdzić, że zaspokajają one uczniowską potrzebę przynależności.

Na przekór zatem „informacyjnym bańkom” i medialnym spektaklom społecznych podziałów, dajmy raczej uczniom w szkole odczucie wspólnoty w samym procesie myślenia, działania, współpracy. Każde przeżycie interpretacyjne, zachęcające do transgresji lub przynajmniej przełamania milczenia, potoczności, nijakości, inspirujące do wyjścia z ukrycia prowadzi ku wspólnemu światu nadziei, wskazywał Józef Tischner.

26 Warto przypomnieć, że w ujęciu socjologów w XIX i XX wieku wspólnota była miejscem, „gdzie stosunki międzyludzkie są bliskie, oparte na przypisanym, a nie osiąganym statusie społecznym, gdzie role są określone i pozostają ze sobą w harmonii. Kultura wspólnoty jest względnie homogeniczna, silna jest pozycja rodziny i kościoła, jako naturalnych strażników jej wartości. W takiej społeczności istnieje wspólnota sentymentów, wymagająca lojalności w stosunku do miejsca i osób. (...) Chociaż związki solidarności międzyludzkiej są we wspólnocie bardzo ważne, to w swym oryginalnym ujęciu wspólnota nie ogranicza się tylko do nich, zawiera też w sobie całe bogactwo znaczeń związanych z religią, pracą, rodziną i kulturą. Społeczne więzi charakteryzują się w niej emocjonalną zwartością, głębią i trwałością. (...) Jedną z wielu tradycyjnych definicji wspólnoty jest określenie Marvinna B. Sussmana, w którym za kryterium istnienia wspólnoty przyjmuje się interakcje między jednostkami, mające na celu zaspokojenie potrzeb członków wspólnoty i realizację przedsięwzięć grupowych.” A. Cudnowska, *Wspólnota w kulturze indywidualizmu*, w: *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Białystok 2009, s. 208–209.

27 Powołuję się na reakcje publiczności w ponad piętnastu repertuarowych spektaklach w teatrach krakowskich, warszawskich i gdańskich.

28 M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przeł. M. Bucholc, Warszawa, 2008, s. 48.

Wspólnota w dobie ponowoczesnych społeczeństw zaczyna być jednak inaczej postrzegana, bywa opisywana jako nierealny projekt, jako zaledwie marzenie o chwilowej solidarności, jak zauważają współcześni badacze tego zjawiska:

Wspólnota jest zrozumiałym marzeniem, wyrażającym pragnienie transparentnych dla siebie nawzajem jaźni, związków opartych na wzajemnej identyfikacji, społecznej bliskości i komforcie. Marzenie to jest zrozumiałe, ale politycznie problematyczne, gdyż ludzie nim motywowani będą próbować tłumić występujące pomiędzy nimi różnice lub domyślnie wykluczać ze swoich grup politycznych osoby, z którymi się nie identyfikują. Ponadto, promowana przez ten ideał wizja małych, opartych na relacjach twarzą w twarz, zdecentralizowanych grup, jest nierealistyczną wizją w warunkach polityki transformatywnej w masowych społeczeństwach miejskich²⁹.

Marzenie o stabilnym trwaniu współczesnych wspólnot jest w ujęciu wyżej cytowanej socjolożki mało realne. Wydaje się jednak, że wystarczy odpowiednio zdefiniować środowiska wspólnototwórcze, aby dostrzec szanse na integrowanie się uczniów wokół problematyki lekcji w formach przybliżających im współczesne wymiary solidarności i zobowiązania. Młodzież, mimo iż wciągana w różnicujący tryb uczestnictwa w kulturze przez atrakcje otoczenia pozaszkolnego, oferty medialne, gry RPG, galerie handlowe, etc., jednak wciąż rozmawia ze sobą poprzez setki sms-ów i wpisów na portalach, wciąż tworzy kolejne obszary afektywnych i trudno uchwytnych zaangażowań. Uzyskuje odczucie wspólnoty w performatywnym, żywym uczestnictwie. Według najnowszego Raportu NASK z 2021 r. młodzież szkolna spędza dziennie online w internecie i w szkole prawie 8 godzin, a poza szkołą 5.³⁰ Zarówno zatem z lekcyjnych wspólnot interpretacyjnych, jak i fascynacji komercyjnymi lub innymi sieciowymi przekazami buduje się w uczniu poczucie przynależności, socjalnego zakorzenienia, podzielanych w szerszej skali społecznej wartości. W obejmującej niemal cały aktywny dzień liczbie godzin online mieści się także zwykła rzeczywistość, zatem nie da się inaczej zobaczyć uczniowskiego świata spotkań, jak właśnie realizowanych i ujawnianych w technologicznie zapośredniczanych narracjach. Transmedialne, a także wielojęzyczne wspólnoty dają szanse na wyrwanie się z alienacji i odosobnienia, tworzą przestrzeń do wymiany informacji, emocji, postaw, sądów, zainteresowań. Dowodzą też fundamentalnej prawdy o życiu, że jest ono aktywną i wcielającą się w wielość mediów inteligencją, która nie dzieli, a łączy ludzi w rozmaitych sieciach: internetowym ekosystemie informacyjnym, otoczeniu afektywnie sprzężonym w performatywnych interakcjach, w środowisku sprawdzalnym z poziomu dostępnego uczniom świata, niezarządzanego centralnie, pełnego emergentnych zachowań.

Szkolne czytanie, gdy nie pracuje na rzecz osobistego, społecznego i wspólnotowego rozwoju ucznia, gdy osłabia jego potrzebę dialogu i solidarności jest *de facto* zmarnowanym czasem dzieciństwa i młodości. Szkoła traci szansę na bycie „bezpieczną przystanią” dla uczniów, którzy „w codziennym trudzie stawania się,

29 I.M. Young, *Ideał wspólnoty i polityka różnicy*, przeł. A. Kowalczyk, „Praktyka Teoretyczna” 2010, nr 1, s. 41.

30 *Nastolatki 3.0 – nowy raport NASK*, s. 9, <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/4295,RAPORT-Z-BADAN-NASTOLATKI-30-2021.html> (dostęp: 14.19.2022).

przynależności i samorealizacji” potrzebują wspólnoty jako formy podzielanych sympatii i sensu w hałaśliwym i pełnym ryzyka współczesnym społeczeństwie³¹. Etyczne wskazania Józefa Tischnera wciąż wydają się w tym zakresie bardzo potrzebne i inspirujące:

Solidarność stanowi szczególne więzi międzyludzkie: człowiek wiąże się z drugim człowiekiem dla opieki nad tym, kto potrzebuje opieki. Ja jestem z tobą, ty jesteś ze mną, jesteśmy razem – dla niego. My – dla niego. My, ale nie po to, by patrzeć na siebie, lecz – dla niego. Co tu jest pierwsze? Czy pierwsze jest „my”, czy pierwsze jest „dla niego”? Wspólnota solidarności różni się od wielu innych wspólnot tym, że w niej pierwsze jest „dla niego”, a „my” przychodzi potem. Najpierw jest ranny i jego krzyk. Potem odzywa się sumienie, które potrafi słyszeć i rozumieć ten krzyk. Dopiero stąd rośnie wspólnota³².

Wspólnota rośnie wokół spotkania człowieka z człowiekiem, powstaje ze spotkania nauczyciela z uczniem, ucznia z uczniem. Buduje się wokół prawdy przeżyć, radości, lęku, odczuć, wymagających rozpoznania afektów, autentycznych reakcji i obaw. Wokół czysto ludzkiego spotkania, wycofania i nadziei toczy się codzienna praca nad wzajemnością, podzielaną uwagą, byciem razem, wspólnymi działaniami na tekstach, symbolach, obrazach, narracjach. Natomiast nieludzka gra zaczyna się, gdy uczniowskie uczucia, emocje, obawy, wstyd, szlachetne i szczerze reakcje nie mają żadnego znaczenia, gdy zaczyna się gra z systemem edukacyjnym, którego nie obchodzi prawda lekcyjnego spotkania, ale sposoby jego wykorzystania na rzecz uzasadnień punktowanej, mierzalnej skuteczności. Gdy system edukacyjny nie jest budowany wokół międzyludzkich spotkań realizowanych w szkołach i uniwersytetach czy to w „realu”, czy zdalnie, gdy nakazuje wartości, wokół których ma się toczyć rozmowa, tworzy fałszywe spotkania. Rozbija szanse na dialog, wywołuje gwałtowny opór, lekceważenie, aktywizuje gry i pozorowanie, jak w Goffmanowskich diagnozach człowieka, funkcjonującego w *teatrze życia codziennego*³³. Nauczyciel, jako zakładnik i aktor takiego świata, jest siłą rzeczy skazywany na spektaklizację rozmaitych form zaangażowań w swoją pracę. Demonstruje, jak bardzo jego lekcje są zgodne z podstawą programową, jak bardzo jego metody wspomagają wyniki maturalne, pokazuje, jak jest skutecznym tutorem w podnoszeniu zdawalności egzaminów lub atrakcyjności studiów. Uzasadnia tym samym procesy, które jeszcze bardziej rozpędzają edukacyjne wpływy systemów abstrakcyjnych³⁴, tworzonych i finansowanych zarówno przez neoliberalne władze ministerialne, jak i formacje prawicowe.

Wiedza zinstrumentalizowana przez zarządzanie systemem edukacji z pomięciem relacyjności społecznej i autentycznych spotkań w obszarach instytucji już doprowadziła do kryzysu szkoły. Rozbite pole dialogu w szkole i na uniwersytecie sankcjonuje humanistykę obojętności lub korporacyjnego pędu i stresu.

31 A. Cudnowska, *Wspólnota w kulturze indywidualizmu...*, s. 211.

32 Ks. J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 14.

33 E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Warszawa 2000.

34 A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.

Spółczesność otrzymuje masową polonistykę w ramach bezpłatnej edukacji, po cenach dla administracji państwowej ulgowych, czyli za bardzo niskie nauczycielskie pensje (w okolicach najniższej krajowej) lub polonistykę dostępną po znacznie wyższych cenach rynkowych, gdy poloniści powszechnie przygotowują uczniów do matur w ramach lekcji prywatnych. Ustawienie polityki edukacyjnej w taki sposób nie pozwala ani nauczycielom, ani młodzieży spontanicznie łączyć się w szkołach w grupy wzajemnie wzmacniające swe kompetencje, poczucie przynależności, rozwój osobisty i społeczny. Generowane są nastroje nie tyle dialogiczne, co różnicujące, piętnujące, wzbudzające obawy wobec odbioru społecznego, postawy rywalizacji, przynoszące frustracje i poczucie wyobcowania, wzajemnej niechęci, nienawiści, żalu. Wyjście z obszaru antywartości do wartości istotniejszych, których nie realizuje doraźna polityczność oraz codzienność życiowa, z drapieżną konsumpcją, także kulturową, wydaje się obecnie zadaniem dla humanistyki (nie tylko szkolnej) najistotniejszym.

Przeżycie, głos, świadectwo w erze chatbotów GPT

Nie można się zatem dziwić, iż próby wywoływania wspólnotowego zaangażowania i w jego kontekście indywidualnego, intensywnego poszukiwania ścieżek samodzielnego myślenia, na zajęciach uniwersyteckich nie są nazbyt oczekiwane. Studenci szybko mierzą swoje zaangażowanie i czas punktami ECTS, wagą zaliczenia lub oceny, potencjalną użytecznością danego przedmiotu w drodze do dyplomu, emocje i chwile intensywnego myślenia są zabijane potrzebą wyjść z zajęć dokładnie o czasie, nic co silnie przesycone zaangażowaniem i autentyczną refleksją nie budzi szacunku.

Coraz trudniej jest szukać lekcji, podczas których uczniowie odnajdują się w spontanicznej, swobodnie wytworzonej wspólnocie. Emocjonalne wyrazy zgody, podobny smak estetyczny czy krytyczne spojrzenie na świat natomiast wciąż bardzo żywiołowo ujawniają się w czasie udziału w rozmaitych wydarzeniach artystycznych, zwłaszcza w teatrze. Performatywna kreacja zbiorowego współuczestnictwa jest wówczas świadectwem i źródłem wspólnot odnajdujących się w relacji do ważnych i podzielanych wartości. Następuje ona w sytuacji dostępu do archiwum minionych doświadczeń, a nie zideologizowanych przekazów, odsłania tym samym nową rolę współczesnych archiwów pamięci, których rola się zmieniła: „z depozytorium prawnych i administracyjnych dokumentów” stają się miejscem performatywnego odczytywania osadów przeszłości, śladów domagających się naszej interakcji w odkryciu niejednoznacznego sensu minionego czasu³⁵. Domagają się one nowych słów, aktywności, interpretacji, wymiany, korelacji z innymi. Dlatego zamiast traktowania kanonu jako przejawu przemocy symbolicznej obecnie lepiej spojrzeć na nasze dziedzictwo jako podstawę dla wzajemnego porozumienia³⁶. Dyskurs wspólnoty

35 M. Sugiera, *Archiwa antropocenu*, [w:] *Performatyka. Poza kanonem: Resztki, ruiny, pozostałości, szczątki, piksele – archiwa możliwych przeszłości i przyszłości*, red. Ł. Iwanczewska, Kraków 2021, s. 60.

36 Zob. K. Jarzyńska, *Kanon(y) i wspólnoty – uwagi wstępne*, „Konteksty Kultury” 2021, nr 18, z. 4, s. 516.

spróbujemy przestawić z modelu ochronnego na twórczy i dialogiczny, by co dnia inicjować relacje dla i ze względu na ucznia, na rzecz jego kontaktów ze światem, nie zaś dopasowując język ucznia do administracyjnie wytwarzanej wizji wspólnoty.

W Laudacji Narody Nike 2022 Przemysław Czapliński wskazywał: „żadna więź społeczna nie może być niema. Przyjaźń, solidarność, koleżeństwo, rodzina istnieją dzięki ustawicznemu krążeniu słów”. Poeta, pisarz, performer, szukając słów de facto już tworzy więzi, zawiązuje relacje tam³⁷, gdzie nikt takich możliwości nie dostrzegał lub nie cenił. Interpretacja, podążając za takim sposobem stwarzania relacji, wymaga naszej dbałości o sprawcze przybywanie słów, o ich żywe, a nie pod przymusem, wypowiedzianie. Proces ten otwiera enaktywną³⁸ ścieżkę uzyskiwania dostępu do rzeczywistości, biegnącą od ucieleśnionego przeżycia do słowa, nadającego kształt życiu podmiotowi wychylonemu ku swoim i dzielonym z innymi narracjom.

Wpisany w najnowszą podstawę programową model nazbyt agresywnej kulturowej immunizacji wspólnoty³⁹ korzystnie będzie zatem zrównoważyć procesem otwierania na inne *communitas*, aby zamykanie się w na pozór bezpiecznym poczuciu wzajemności połączyć z procesem otwierania polskiej zbiorowości na inne wspólnoty. Jest to metoda unikania pokusy „ujednoczenia świata wedle własnego wzorca”.⁴⁰ Jak wskazuje Roberto Esposito, obecnie jedyną drogą do uniknięcia logiki zamykania się wspólnot, czyli działań w konsekwencji obracających się przeciw nim, jest droga „przez budowę nowej relacji między tym, co jednostkowe i światowe”⁴¹.

Przemiany w stylach życia i funkcjonowania ponowoczesnych społeczeństw, w których to, co lokalne przenika się z globalnym, znakomicie odsłania końcówka powieści Annie Ernaux *Lata*:

dzieci w coraz młodszym wieku były zdolne do nauki, a powolność procesu szkolnej edukacji nudziła młodych, którzy błyskawicznie pisali esemesy na swoich smartfonach. W płątaniu koncepcji coraz trudniej było znaleźć jakieś zdanie dla siebie, takie, które pomaga żyć, gdy się je wypowiada w myślach. W internecie wystarczyło wpisać słowo klucz, by zalała nas lawina stron zawierających chaotyczne fragmenty zdań i okruchy tekstów, które prowadziły nas w głąb, niczym we wciągającej grze w niekończącym poszukiwaniu celu, ale ten ciągle okazywał się nieuchwytny, ukryty gdzieś dalej, tymczasem po drodze znajdowało to, czego się wcale nie szukało⁴².

37 Zob. uwagi R. Nycza o poezji B. Leśmiana: „Sztuka poetycka jest tu teraz rozumiana jako twórcza praca w materii języka, jako poznawcza aktywność słowna, dzięki której «wyglądy» słowa stają się «postaciami» świata, a język poetycki – tajemniczym darem wynajdującym formy rzeczywistości”. Tenże, *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2001, s. 124.

38 L.J. Kirmayer, M.J.D. Ramstead, *Embodiment and enactment in cultural psychiatry*, [w:] C. Durt, T. Fuchs, & C. Tewes (red.), *Embodiment, enaction, and culture: Investigating the constitution of the shared world*, Boston 2017, s. 397–422.

39 Por. R. Esposto, *Pojęcia polityczne. Wspólnota, immunizacja, biopolityka*, Kraków 2015, s. 104.

40 Tamże, s. 106.

41 Tamże, s. 105.

42 A. Ernaux, *Lata...*, s. 136.

Proces włączania podmiotu w światowe kulturowe relacje, jak wskazują obserwacje noblistki, wymaga refleksyjnego ujęcia uzyskiwanych w tym względzie nowych, ale nie zawsze potrzebnych, możliwości. Aby zatem atrakcyjnie, ale i efektywnie budować dialog młodych pokoleń z innymi językami i globalnymi tendencjami (a także w ostatnich latach ujawniającymi się efektami deglobalizacji) warto w procesie lekcyjnym dowartościować aktywność jednostki, przeżywającej swój czas i nadającej znaczenia swoim doświadczeniom w szerokim otwarciu na świat. Zwrot szkolnej polonistyki ku interpretacji ukierunkowanej na badanie doświadczenia, przeżycia, form obecności w kulturze, mocowałaby jednostkowość ucznia w wyrażającym go języku. Wtedy, na pozór bardzo odległa, twórczość poetów renesansowych, jak i romantycznych twórców, pozwoliłaby odsłaniać zakorzenie ich doświadczeń w zmysłowym otoczeniu i wielowymiarowej kulturze (z celowym wskazaniem na aspekty przednowoczesnego / niezindoktrynowanego modelu doświadczenia⁴³), co z kolei wsparłoby proces antropologicznego przemodelowania dyskursu edukacyjnego szkolnej polonistyki. Przy takiej korekcie polonistycznego warsztatu, martwa szkolna historia literatury mogłaby się stać żywą historią bliskich nam ludzi, wyczytaną wspólnie, tu i teraz z ich dzieł i świadectw – jak z rozgranego w Teatrze Wybrzeże na „paryskim strychu” dramatu towiańczyków.

Projekt polonistycznej performatyki wzajemności wychodzi naprzeciw potrzebie odnowienia społecznych relacji, aktywizowania dydaktycznego dialogu, budowania sceny do wymiany emocji i odpowiedzialności. Stawka jest wysoka, bowiem przed szkolnymi humanistami stoi kolejne, osłabiające wspólnotowe więzi, wyzwanie: oto oprócz dostępnych od lat opracowań i streszczeń online młodzież dostała do rąk fascynujące możliwości sztucznej inteligencji oraz chatbotów GPT... i właśnie im uczniowie, a także studenci, coraz chętniej oddają swój styl, głos, a może i duszę⁴⁴.

Bibliografia:

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006.

Beck U., *Ecological Enlightenment: essays on the politics of the risk society*, przeł. M.A. Ritter, New Jersey 1995.

43 Zob. R. Nycz, *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 6, s. 55–69.

44 Zob. N. Frątczak, *ChatGPT odrabia lekcje, pisze magisterki, zwodzi nauczycieli. Wykończy szkołę?*, „Polityka”, 12 lutego 2023, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2201332,1,chatgpt-odrabia-lekcje-pisze-magisterki-zwodzi-nauczycieli-wykonczy-szkole.read> (dostęp 15.02.2023) Por. <https://www.polskieradio.pl/10/5366/artukul/3111964,gpt-pisze-prace-studentom-powstalo-narzedzie-ktore-wykryje-plagiaty>; por. <https://tvn24.pl/premium/edukacja-openai-idzie-do-polskiej-szkoly-chat-gpt-3-pisze-mature-i-egzamin-osmoklasisty-z-wypracowania-troja-na-szynach-6640451>; Zob. W. Karpieszuk, *ChatGPT napisze pracę za studenta? Warszawska uczelnia wprowadza regulacje dotyczące korzystania z popularnej aplikacji studenci*, „Gazeta Wyborcza. Warszawa” 16.02.2023, <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,29469047,chatgpt-napisze-prace-za-studenta-warszawska-uczelnia-wprowadza.html?disableRedirects=true> (dostęp: 16.02.2023).

- Błażewicz, A., *Nie brać jeńców. Z Andrzejem Błażewiczem rozmawia Justyna Jaworska*, „Dialog” 2023, nr 1.
- Cudnowska A., *Wspólnota w kulturze indywidualizmu*, [w:] *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki, Białystok 2009.
- Ernaux A., *Lata*, przeł. K. Jarosz, M. Budzińska, Wołowiec 2022.
- Esposito R., *Pojęcia polityczne. Wspólnota, Immunizacja, biopolityka*, Kraków 2015, s. 104.
- Fischer-Lichte E., *Performatywność. Wprowadzenie*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2018.
- Frątczak N., *ChatGPT odrabia lekcje, pisze magisterki, zwodzi nauczycieli. Wykończy szkołę?*, „Polityka”, 12 lutego 2023. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2201332,1,chatgpt-odrabia-lekcje-pisze-magisterki-zwodzi-nauczycieli-wykonczy-szkole.read> [dostęp 15.02.2023]
- Gergen K. J., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przeł. M. Marody, Warszawa 2009.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Warszawa 2000.
- Jarzyńska K., *Kanon(y) i wspólnoty – uwagi wstępne*, „Konteksty Kultury” 2021, nr 18, z. 4.
- Karpieszuk W., *ChatGPT napisze pracę za studenta? Warszawska uczelnia wprowadza regulacje dotyczące korzystania z popularnej aplikacji studenci*, „Gazeta Wyborcza. Warszawa” 16.02.2023.
- <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,29469047,chatgpt-napisze-prace-za-studenta-warszawska-uczelnia-wprowadza.html?disableRedirects=true> [dostęp: 16.02.2023]
- Kozak W., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski. Liceum i technikum*, w: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum, oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski, 2018*. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23135> [dostęp 20.08.2022]
- Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przeł. M. Bucholc, Warszawa, 2008.
- Nycz R., *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 6, s. 55-69.
- Piekutowski J., Kostera M., *Informacyjne bańki niszczą społeczeństwo. Jak się z nich wydostać?*, „Oko.Press”, 16.10.2022, <https://oko.press/informacyjne-banki-niszczą-społeczeństwo-jak-sie-z-nich-wydostać>
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018.
- Pisarek W., *Polityka językowa Rzeczypospolitej Polskiej, państwa członkowskiego Unii Europejskiej*, w: *Oblicza polszczyzny*, red. A. Markowski, W. Pawelec, Warszawa, 2012. <https://rjp.pan.pl/konferencje-i-dyskusje-naukowe/1382-polityka-jzykowa-rzeczypospolitej-polskiej-pastwa-czonkowskiego-unii-europejskiej-prof-walery-pisarek> [dostęp 20.09.2022]

- Ptaszek G., *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Kraków 2019.
- Sennett R., *Upadek człowieka publicznego*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2009.
- Sieradzki J., *Kabotyństwem w demagogię*, e-teatr.pl, 20.12.2022. <https://e-teatr.pl/kabotyństwem-w-demagogie-32653> [dostęp: 25.12.2022]
- Sugiera M., *Archiwa antropocenu*, w: *Performatyka. Poza kanonem: Resztki, ruiny, pozostałości, szczątki, piksele – archiwa możliwych przeszłości i przyszłości*, red. Ł. Iwanowska, Kraków 2021, s. 57-85.
- Szczukowski D., *Praktykowanie lektury*, Gdańsk 2019.
- Tischner, Ks. J., *Etyka solidarności*, Kraków 1981.
- Tomaszewska G., *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk 2019.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Young I.M., *Ideał wspólnoty i polityka różnicy*, przeł. A. Kowalczyk, „Praktyka Teoretyczna” 2010, nr 1, s. 41–66.

Polish performance studies of reciprocity

Abstract

The author considers the prospects for performative methods of activating the social dimension of Polish lessons. Inspirations to renew the ethical and relational anchoring of the tasks of a teacher in society are indicated in the areas of theatre, enactivism and creative affect. Recalling J. Tischner's Ethics of Solidarity, and the concept of performance studies, leads to discourses that build communities in a dialogical way. The summary emphasises the appreciation of individual experience in the texts' interpretation and activates the ethics of commitment in place of systemic and dehumanising solutions in education.

Keywords: Literature, solidarity, performativity, community, experience

Marek Pieniążek – profesor w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zajmuje się performatywnymi aspektami dydaktyki literatury, języka i teatru w przestrzeni zmediatyzowanej. Autor książek: *Akt twórczy jako mimesis. „Dziś są moje urodziny” – ostatni spektakl Tadeusza Kantora* (2005), *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym* (2009), *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności* (2013), *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów* (2018). Redaktor monografii *Teaching of National Languages in the V4 Countries* (2016) oraz *Artysta. Biokulturowy interfejs?* (2017). Wydał kilka autorskich tomików poetyckich, zredagował wiele książek pisarzy i poetów Olkusza.