

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 15 (2024)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.15.5

Piotr Kołodziej

ORCID: 0000-0002-3401-254X

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Szkoła. Między przymusem a wolnością

Rok 2023 przyniósł okazję do świętowania wielu jubileuszy, ważnych nie tylko dla krakowskiej dydaktyki: 40 lat temu prof. Zenon Uryga zainaugurował Jesienną Szkołę Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego – najstarszą, organizowaną do dziś co dwa lata konferencję edukacyjną; 65-lecie obchodziła Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, funkcjonująca w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej (niegdyś Wyższa Szkoła Pedagogiczna), za tę konferencję odpowiedzialna; 250 lat temu natomiast powołano do istnienia KEN – pierwsze w świecie „ministerstwo oświaty”, będące patronem uczelni od początku jej istnienia.

W tym bogactwie jubileuszy łatwo pominąć rocznice z pewnych względów o wiele ważniejsze, ponieważ dotyczące zjawiska określanego z czasem – najpierw w środowisku prof. Bożeny Chrzastowskiej z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, a potem w całym kraju – jako krakowska szkoła dydaktyki, mająca w pewnym okresie po przełomie '89 istotny wpływ na kształt edukacji w Polsce. Trzydzieści lat temu mianowicie, w roku 1993, ukazała się pierwsza książka z serii będącej realizacją jedynej tego rodzaju całościowej koncepcji kształcenia, w każdym aspekcie wyrastającej z nauczycielskiej praktyki, na praktykę nastawionej i w praktyce weryfikowanej, a więc koncepcji stworzonej z inicjatywy i pod kierunkiem Zofii Agnieszki Kłakówny. Chodzi o przełomową *Sztukę pisania* – podręcznik dla ucznia oraz, co równie ważne, osobny podręcznik dla nauczyciela, integralnie z tym pierwszym związany, zawierający nie tylko wykład koncepcji, ale także sugestie metodyczne odnoszące się do wszystkich elementów zawartych w książce uczniowskiej¹. Po raz pierwszy doszło do konsekwentnego „rozdzielenia języków” ze względu na adresatów obu publikacji.

¹ Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Zeszyt ucznia*, Warszawa 1993; też, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993.

W ten sposób Kłakówna wyznaczyła nowy standard pisania podręczników. Dziś książki nauczyciela towarzyszące książkom ucznia są oczywistością – choć z ich jakością i przydatnością bywa bardzo różnie – wtedy jednak była to absolutna nowość, przyjęta zresztą z wielkim zainteresowaniem.

W roku następnym natomiast ukazał się pierwszy podręcznik *To lubię!* dla klasy IV, rozpoczynający jedyny w Polsce cykl książek obejmujący swym zakresem wszystkie etapy kształcenia w ramach języka polskiego jako szkolnego przedmiotu². I znów: od tego czasu każdy podręcznik ma jakiś tytuł, inny niż po prostu „język polski”, ale wówczas było to rozwiązanie nowatorskie³. W książce dla nauczyciela (a w nowszej wersji także dla rodzica – kolejna innowacja) dla IV klasy szkoły podstawowej Kłakówna dokonała inauguracyjnej prezentacji proponowanej w nim autorskiej wizji kształcenia, a członkinie zespołu – Barbara Dyduch, Maria Jędrychowska, Halina Mrazek i Iwona Steczko – przedstawiły elementy składowe⁴. Ponieważ z powodu odmienności tej oferty nauczyciele słusznie obawiali się konfliktów z tzw. nadzorem pedagogicznym, w roku 1995 autorki opracowały *To lubię! Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV-VIII*⁵. Został on od razu zatwierdzony przez ministra edukacji jako – znów – pierwszy równoległe obowiązujący obok „jedynie słusznego” w Polsce.

W roku 2002 z kolei została opublikowana pierwsza książka do nowego, 3-letniego liceum z serii pod redakcją Kłakówny⁶, wyposażona w dwutomową książkę nauczyciela⁷. Podręcznik ten zbudowany był zupełnie inaczej niż wszystkie wówczas, wszystkie wcześniej i wszystkie później dostępne na rynku – co do zasady podobnie

² B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 4. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 1994; H. Mrazek, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 4. Ćwiczenia językowe*, Kraków 1994.

³ W jakimś sensie był to powrót do tradycji międzywojnia, kiedy to podręcznikom do języka polskiego tytuły nadawano regularnie; Kłakówna nie taką kontynuację jednak miała na myśli. W jej rozumieniu tytuł podręcznika – podobnie jak wszystkie inne komponenty i cechy tego typu publikacji (tytuły rozdziałów, format, kształt okładki itd.) – to niezwykle ważny element znaczący, którego nie można podporządkować wyłącznie marketingowi, pozostawiać przypadkowi lub decyzji redaktorów w wydawnictwie, a więc niespecjalistów w dziedzinie kształcenia.

⁴ B. Dyduch i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 4. Książka nauczyciela*, Kraków 1994.

⁵ M. Jędrychowska i in., *To lubię! Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV-VIII*, Warszawa-Kraków 1995.

⁶ Na rynku istniały już książki dla klas IV-VIII szkoły podstawowej; na potrzeby gimnazjum wprowadzonego w roku 1999 przeredagowano podręczniki dla klas VII i VIII (klasy I i II gimnazjum), a także przygotowano podręcznik dla klasy III (zob. bibliografia).

⁷ M. Jędrychowska i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2002; Z.A. Kłakówna, I. Steczko, W. Martyniuk, *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Kształcenie językowe. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2002; Z.A. Kłakówna i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela. Część 1*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002; P. Kołodziej i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela. Część 2*, Kraków 2003.

jak *To lubię!* dla podstawówki i gimnazjum, ale dopiero w liceum zobaczyć można było jaskrawą różnicę na tle publikacji opartych głównie na przysposobionym do poziomu szkoły średniej i przez to zbanalizowanym kursie historii literatury⁸. Na pracę z tymi podręcznikami, a więc na naprawdę radykalną zmianę, w szkole średniej odważyło się kilkanaście procent licealnych polonistów, którym przestały wystarczać słuszne deklaracje na temat podmiotowości nieprzełożone na praktykę. Czy to dużo? Wystarczyło, by koncepcję osobiście zaatakował jeden z głównych późniejszych teoretyków „dobrej zmiany” w kształceniu licealnym, który z perspektywy uczonego filologa z Krakowa w rozprawce *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)* uznał domniemane masowe odejście od historii literatury za jedną z najważniejszych przyczyn domniemanego upadku szkolnictwa w Polsce⁹. Te fałszywe wnioski wynikały zapewne z braku rozeznania, że szkoła odeszła od historycznoliterackiego sposobu organizowania refleksji co najwyżej na poziomie niektórych deklaracji, poza *To lubię!* oczywiście i drobnymi epizodami o charakterze lokalnym¹⁰, w praktyce zaś najczęściej ciągle uczyło się i do dziś ciągle się uczy o epokach. Zmiana w tym względzie wymagałaby przede wszystkim zasadniczej zmiany w sposobie kształcenia nauczycieli, na co się nie zanosi i czego najlepszym dowodem jest również przywołana polonistyczna rozprawka. *To lubię!* na tle podręcznikowej produkcji jest po prostu inne. Czy lepsze? Byłoby doskonale, gdyby każdy mógł pozostać przy swoim zdaniu i pracować samo-dzielnie, zgodnie z ideą podmiotowości.

Wspomniana seria pod redakcją Kłakówny bez wątpienia z idei podmiotowości właśnie wyrasta. Trudno w ostatnim trzydziestoleciu o słowo, które zrobiłoby większą karierę, nie tylko w edukacji zresztą. Kłopot jednak – jak zwykle – rozpoczyna się już na poziomie języka. Jedna rzecz zatem to rozumienie pojęcia „podmiotowość”, ponieważ jak pokazuje doświadczenie, różnie można owo pojęcie „pojmwować”, do czego

⁸ Z czasem pojawiały się rozmaite publikacje składające się na podstawę teoretyczną koncepcji, której wykładnią są podręczniki *To lubię!* Oto najważniejsze z nich: M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003; Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011, <https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2017/05/wis-40.pdf> (dostęp: 30.03.2024); P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Kraków 2013; J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej). Warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014; Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016; P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016; P. Kołodziej, J. (Janusz) Waligóra, J. (Jerzy) Waligóra, *Szkolny teatr interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, Kraków 2016; P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018; P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021.

⁹ A. Waško, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.

¹⁰ Zob. *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Wypisy z ćwiczeniami. Kultura XX wieku i jej tradycje. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego i profilowanego – zakres podstawowy i rozszerzony*, red. B. Chrzastowska, Poznań 2002. Później ukazywały się książki do kolejnych klas.

jeszcze wrócimy. Druga zaś – nie mniej ważna – to jak ową deklarowaną powszechnie podmiotowość przekładać – systemowo, a nie przyczynkowo – na praktykę w prawdziwym życiu, w prawdziwej szkole, w której siedzą żywi ludzie, co rocznik niemal zupełnie inni, za których nauczyciele ponoszą prawdziwą, a nie teoretyczną odpowiedzialność. Za nauczycieli odpowiadają zaś ci, którzy organizują ich przygotowanie do zawodu. Powinni oni pamiętać, że np. absolwenci rozpoczynający pracę w roku 2024 będą uczyli jeszcze w roku 2060 – a więc będą oni odpowiadać za kształcenie nawet takich dzieci, których rodzice jeszcze nie przyszli na świat... To wystarczający powód, by (poza wszystkim) na uniwersytetach budować edukacyjną refleksję raczej na strukturach „długiego trwania”¹¹ – i to chyba nie historycznoliterackich, jeśli ma być „podmiotowo” – tak by przyszły nauczyciel potrafił reagować na szaleństwo edukacyjnej doraźności, której najlepszą emanacją jest rotacja średnio co półtora roku na stanowisku ministra. Powołana w grudniu 2023 roku Barbara Nowacka to 21 szef resortu edukacji po przełomie ‘89. Statystycznie rzecz biorąc zatem, do końca zawodowej aktywności współczesnych studentów będzie tych ministrów jeszcze około trzydziestu, więc przed przyszłymi nauczycielami kolejne 30 potencjalnych rewolucji. I choćby tylko z tej perspektywy wyraźnie widać, że pomysł, aby to minister lub jakaś delegowana przez niego grupa ludzi decydowała, które książki i kiedy jako licealny nauczyciel miałbym czytać w mojej aktualnej II klasie i w każdej innej, w Krakowie lub gdzie indziej, w roku 2024 i każdym innym, to zupełna aberracja, a dla młodych ludzi skazanych właśnie na obowiązek szkolny to aberracja bardzo groźna, jeśli nauczyciel nie będzie chciał albo nie będzie potrafił jakoś się jej przeciwstawić. By móc się jednak przeciwstawiać, osoba ucząca potrzebuje solidnych fundamentów, „struktur długiego trwania” właśnie, a nie absurdalnych wyliczanek na ciągle zmienianej liście lektur albo na liście detalicznych wymagań w dokumentach niefrasobliwie rozpowszechnianych w kraju pod nazwą „podstawa programowa”¹². „Podmiotowość” z pewnością mogłaby być taką ideą „długiego trwania”, stanowiącą fundament namysłu nad projektowaniem edukacji. Ale najpierw musielibyśmy w miarę precyzyjnie określić i uzgodnić, jak to pojęcie rozumiemy. Posługujemy się bowiem wieloma tymi samymi słowami, niekoniecznie jednak mówimy tym samym językiem¹³.

¹¹ Formuła wprowadzona przez francuskiego historyka Fernanda Braudela na określenie najgłębszych procesów dziejowych: *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, przedm. B. Geremek, W. Kula, Warszawa 1999.

¹² Na problem „podstawy programowej”, która żadną „podstawą” nie jest, zwracano uwagę kilkakrotnie; zob. np. P. Kołodziej, *Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „podstawie programowej”*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia* 2011, t. 3, s. 195–207, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/12967/AF94--18--Ko%c5%82odziej--Priorytety-kszta%c5%82cenia-polonistycznego.pdf> (dostęp: 30.03.2024); tenże, *Szkoła w świecie pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 204–220.

¹³ Próba uporządkowania niektórych pojęć dotyczących edukacji zob. P. Kołodziej, *Słownik pojęć podstawowych*, [w:] tegoż, *Literatura grozi myśleniem...*, s. 329–365; por. Z.A. Kłakówna, *Język, który myśli za ciebie*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2018, nr 92.

Jeden ze znanych współczesnych intelektualistów, Michał Paweł Markowski, w książce *Wojny nowoczesnych plemion* wyjaśnia:

Tradycyjnie rozumie się podmiot jako coś będącego pod-stawą czegoś innego, na przykład „Ja” rozumne jest podstawą intelektualnego poznania rzeczywistości. Przez podmiot można także rozumieć *rozpoznawalną rolę kulturową*, którą człowiek odgrywa w życiu społecznym: to, że jest się rolnikiem, profesorem, dziennikarzem, politykiem etc. O upodmiotowieniu mówi się wtedy, gdy ktoś pozwala się taką rolę przyjąć i kiedy uznaje się jego miejsce w przestrzeni społecznej¹⁴.

Jeśli posłużyć się formułami Markowskiego, rolą społeczną jest zatem także uczeń, tyle że uczniowi tej roli nie pozwala się przyjąć, ale do takiej roli się go raczej przysposabia, przymusza lub zmusza. Dziecko się do szkoły „wysyła” lub „posyła” we wskazanym przez państwo momencie życia, decyzją władz centralnych, wynikającą z różnych przesłanek, niekoniecznie merytorycznych. Paradoks ucznia najlepiej uwidacznia się w zapisach Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. W art. 70 czytamy: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa”¹⁵. Innymi słowy, młody człowiek, zanim osiągnie pełnoletniość, ma prawo do obowiązku szkolnego, którego kształt narzucają politycy¹⁶.

Markowski posługuje się w przywołanej książce także pojęciem „indywiduum”, pochodzącym od łacińskiego *in-dividuum*, czyli czegoś, co jest nie-podzielne. Indywiduum

to sposób określania się człowieka, kładący nacisk na jego niepowtarzalne cechy, w przeciwieństwie do podmiotu, który zakłada relację podobieństwa między jednostkami (pomimo różnicy między różnymi podmiotami)¹⁷.

W takim ujęciu zatem pojęcia „indywiduum” na określenie jednostkowości i niepowtarzalności człowieka oraz „podmiot” w zasadzie się wykluczają. Ale wcale nie musi tak być – rzecz w tym jednak, żeby spróbować „uzgodnić języki”. W tym celu zacząć warto od refleksji natury etymologicznej.

W języku polskim słowo „podmiot” to właściwie dokładny przekład łacińskiego *sub-iectum* (od *sub* – „pod” i *icere*, od *iacio* – „rzucić”, „miotać”). Grecy z kolei posługiwali się w pewnym sensie analogiczną formułą *hypokeimenon*, od *hypó* – „pod” i *keimai* – „leżeć”, stąd polskie „pod-łóże”. W rozumieniu Arystotelesa *hypokeimenon* jest „substratem będącym podstawą i nośnikiem własności poszczególnych rzeczy jednostkowych”¹⁸.

¹⁴ M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019, s. 350.

¹⁵ Konstytucja RP, Rozdział II: Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela, <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/2.htm> (dostęp: 30.03.2024).

¹⁶ Píše o tym np. Mikołaj Marcela w książce *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą bezradności i co z tym zrobić?* (Kraków 2022).

¹⁷ M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion...*, s. 344.

¹⁸ *Hypokeimenon*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/hypokeimenon;4008488.html> (dostęp: 30.03.2024).

To coś zatem, co jest „pod-miecione” lub znajduje się u „pod-łoża”, wskazuje na „fundament” każdej istoty ludzkiej, jednostki lub lepiej: osoby – bytu w pełnym tego słowa znaczeniu osobnego (osoba – osobny), unikatowego, in-dywidualnego, ale jednocześnie kulturowego, tzn. istniejącego, kształtującego się i kształtowanego w relacji z innymi osobami¹⁹. Każda o-soba jest „sobą” – to byt o niepowtarzalnej to-ż-sam-ości. Nie bez przyczyny w rdzeniu słowa „tożsamość” znajduje się „sam”. Owa „sam-ość”, wzmocniona jeszcze (w tym przypadku niejako dodatkowo „odosobniona”) zaimkiem wskazującym „to” oraz partykułą „ż”, oznacza właśnie „osobność” każdej osoby, jej unikatowość, podmiotowość i in-dywidualność jednocześnie. Owa „relacja podobieństwa między jednostkami”, której istnienie zakłada Markowski w odniesieniu do podmiotu, wcale nie musi oznaczać sprzeczności pojęć „podmiot” oraz „indywiduum”, jeśli przyjmiemy perspektywę Arystotelesa, mówiącego o „podstawie i nośniku własności poszczególnych rzeczy jednostkowych”, albo Brunona Schulza, sięgającego do rudymentów ludzkiej egzystencji i pytającego retorycznie: „czyż pod stołem, który nas dzieli, nie trzymamy się wszyscy tajnie za ręce?”²⁰. No właśnie, czy nie trzymamy się wszyscy za ręce, niezależnie od czasu, miejsca czy pochodzenia? „Przecież wszyscy jesteśmy tu ludźmi, jeden jak drugi” – konstatował biedny Józef K., jak każdy z nas skazany na życie²¹. Innymi słowy, na tym, co dla ludzkiej kondycji wspólne, buduje się każda o-soba – „ja” rozumne, byt językowy, pojedynczy i niepodzielny, który żyjąc, stwarza unikatową organizację swej osobowości, in-dywidualną realizację człowieczeństwa i jedyną w swoim rodzaju toż-sam-ościową opowieść:

Biologicznie, fizjologicznie nie różnimy się tak bardzo jeden od drugiego. Jako „opowiadanie”, historia – każdy z nas jest wyjątkowy, niepowtarzalny. Aby być sobą, musimy mieć siebie – posiadać historię swojego życia [...]. Człowiek musi mieć takie opowiadanie, bezustannie opowiadaną samemu sobie historię, by być sobą, by posiadać tożsamość²².

Wszystkie powyższe rozważania w założeniu przynajmniej mają przybliżyć nas do jakiegoś rozumienia powszechnie w szkole nadużywanego, jak się wydaje, pojęcia „podmiotowość”. Z pewnością jednak do określenia istoty podmiotowości ciągle brakuje jeszcze kategorii zasadniczych, a mianowicie opozycji: przymus – wolność. Te kategorie pojawiają się oczywiście w tytule fundamentalnej dla interesujących nas rozważań – zwłaszcza w szkole – i z niewiadomych powodów raczej pomijanej w dydaktycznym dyskursie rozprawy przywoływanej już Kłakówny. Książka *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum* ukazała się – i to kolejny

¹⁹ O tym m.in. jest *Ferdynurke* Witolda Gombrowicza (Kraków 1997).

²⁰ B. Schulz, *Opowiadania, wybór esejów i listów*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1998, s. 113.

²¹ F. Kafka, *Proces*, przeł. B. Schulz, Madryt 1999, s. 222.

²² O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. B. Jarząbska-Ziewiec, Poznań 2017, s. 159. Na temat językowego charakteru ludzkiej egzystencji zob. np. P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem...*, s. 330–332, podrozdział *Najpierw język* (tam także bogata literatura przedmiotu).

ważny jubileusz – 20 lat temu. Stanowi ona intelektualną podstawę oraz opis koncepcji *To lubię!* Koncepcji, która nie była jedynie zbiorem słusznych deklaracji i postulatów, co szkoła powinna, a czego nie powinna, ale która została przełożona na praktykę według opisanych przez Kłakównę zasad, w myśl zresztą słów Johanna Wolfganga Goethego wykorzystanych w książce w funkcji motto: „Szara jest wszelka teoria, kolego, / Zielone za to życia drzewo złote”²³.

Zanim Kłakówna podjęła decyzję, by zaproponować komukolwiek jakiegokolwiek konkretne rozwiązania, najpierw precyzyjnie wyjaśniła, na czym w jej rozumieniu owa podmiotowość polega; posłużyła się przy tym różnymi argumentami. Nie sposób referować całej książki, ale w tym miejscu z pewnością warto spośród tych argumentów przywołać dwa: najpiękniejszy i najważniejszy. Zaczniemy od argumentu najpiękniejszego, który, jak można się domyślać, wiąże się z najpiękniejszą literaturą.

Jeden z bohaterów powieści Johna Steinbecka *Na wschód od Edenu*, Chińczyk o imieniu Li, pewnego dnia odkrywa, że skierowane przez Jehowę do Kaina hebrajskie słowo *timszel* w rozmaitych amerykańskich przekładach Biblii jest różnie tłumaczone: raz jako – „będziesz” panował nad grzechem, co brzmi jak obietnica, a innym razem – „masz” panować nad grzechem, co oznacza rozkaz. Zdumiewający rozrzut znaczeniowy tak bohatera książki fascynuje, iż decyduje się on na podjęcie studiów nad hebrajskim, a także na konsultacje z najwybitniejszymi rabinami oraz ze słynącymi z mądrości starymi chińskimi mędrkami. Po dziesięciu latach badań „lingwistyczno-kulturowych” poszukujący dociera wreszcie do prawdy i do rozumienia, że słowo *timszel* oznacza jeszcze co innego: „możesz”. Li, nie potrafiąc ukryć emocji, komentuje owo odkrycie w sposób następujący:

Kto wie, czy to nie najważniejsze słowo na świecie. Mówi ono, że droga jest otwarta. Przenosi odpowiedzialność na człowieka. Bo jeśli „możesz”, to znaczy również, „możesz nie”. [...] istnieją miliony ludzi zjednoczonych w różnych sektach i kościołach, którzy wyuczują to jako rozkaz – „masz” – i cały wysiłek skupiają na posłuszeństwie. I są także miliony, które czują przeznaczenie w słowie „będziesz”. Żaden ich czyn nie może zmienić tego, co się stanie. Ale „możesz”? Przecież to daje człowiekowi wielkość, czyni go równym bogom, bo w swojej słabości i brudzie, w morderstwie własnego brata ma zawsze to wielkie prawo wyboru. Może wybrać własną drogę, stanąć do walki i zwyciężyć!²⁴

Trudno się dziwić, że Kłakówna, traktująca literaturę podobnie jak Li i podobnie jak Li często podejmująca studia nad znaczeniem²⁵, podobnie jak Li uważa, że

²³ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*

²⁴ J. Steinbeck, *Na wschód od Edenu*, przeł. B. Zieliński, Wrocław 2000, s. 429–434.

²⁵ W tym miejscu warto przywołać obszerną książkę Kłakówny *Bierz i czytaj...* (Kraków 2023), a więc pierwszą część (w planach kolejna) zbioru szkiców publikowanych regularnie w Internecie na stronie <https://obywatele.news/category/obywatelski-portal/klakowna/> (dostęp: 30.03.2024) jako *Zapiski na marginesach starych i nowych lektur*. W „zapiskach” tych autorka pomaga nam radzić sobie z najtrudniejszymi dylematami współczesności, dlatego właśnie sięga, zgodnie z tytułem, do rozmaitych „starych i nowych lektur”, dobieranych błyskotliwie

słowo *timszel* wyraża istotę ludzkiej wolności, a tym samym – istotę ludzkiej podmiotowości²⁶. Także podmiotowości człowieka korzystającego z prawa do szkolnego obowiązku...

A teraz argument najważniejszy: teoretyczny fundament rozumienia podmiotowości Kłakówna buduje na badaniach Kazimierza Obuchowskiego, autora książki *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*²⁷. Jak być sobą, tzn. również – wracając do wcześniejszych rozważań – jak być o-sobą. Zdaniem poznańskiego psychologa, powołującego się m.in. na ustalenia Margaret S. Mahler, jednostka ludzka „rodzi się” po raz wtóry właśnie jako osoba ludzka w chwili, gdy

staje się zdolna do tego, aby ujmować rzeczywistość podmiotowo. Oznacza to, że może osobiście odnosić się do świata i do swoich pragnień jako do składnika tego świata i utrzymywać wobec nich dystans psychiczny. Od tej chwili dziecko nie jest tylko światem i nie jest także czymś poza światem. Jest sobą²⁸.

Obuchowski dowodzi, że po przekroczeniu progu „osobowości” człowiek funkcjonuje w dwóch standardach waluacji: nie tylko podmiotowym, ale także przedmiotowym. Oba są niezbędne do sensownej egzystencji, ale ich aktualizowanie (się) w określonych momentach życia wynika z rozmaitych przyczyn i pociąga za sobą rozmaite konsekwencje. A zatem,

aby człowiek mógł się rozwijać jako osoba, a rzetelna satysfakcja sankcjonowała jego działania, powinien postrzegać:

Siebie jako źródło swojego postępowania,
cele własne jako przedmiot swoich intencji,
świat jako szanse swoich możliwości.

i ze smakiem, a czytanych z wielką wnikliwością. W komentarzu wstępnym do książki znany w świecie literaturoznawca Andrzej Franaszek napisał: „Powiedzmy to szczerze, a może nawet – skruszeni – uderzmy się w piersi: zbiór szkiców prof. Agnieszki Kłakówny oszałamia, a zarazem zawstydzają. Oszałamia erudycją autorki, która książki czyta, czy może pochłania nieustannie, a już na pewno z namiętnością, robi to bowiem dla przyjemności myślenia, a nie jedynie z zawodowego obowiązku. Zawstydzają zaś wielu z nas, którzy tkwimy w kręgu powtarzających się lektur i tematów. Jeśli bowiem bolączką dzisiejszej nauki, a tym także humanistyki jest nadmierna specjalizacja, podział na poletka badawcze skromne niczym dawne gospodarstwa w Galicji, to postawa Kłakówny jest przeciwieństwem tego stanu rzeczy” (tamże, s. 7). Nic dodać, nic ująć.

²⁶ *Taż, Przymus i wolność...*, s. 75–77.

²⁷ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, zwłaszcza rozdział drugi: Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości (s. 75–108); por. *taż, Język polski. Wykłady z metodyki...*, zwłaszcza części: *Role i relacje w „teatrze życia szkolnego”* oraz *Z perspektywy antropologiczno-kulturowej*, s. 63–126; *taż, Pakt dla szkoły. Sytuacja aktualna – rozpoznania elementarne*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły...*, s. 8–27.

²⁸ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny...*, s. 104–105.

Poglądy te składają się na podmiotowy standard waluacyjny. U podstaw tego standardu leży przekonanie, że wartości świata należy odliczać, zaczynając od jednostki ludzkiej [...].

Zgodnie ze standardem przedmiotowym powinniśmy postrzegać:

Siebie jako spełniających kryteria przypisanej nam roli,

cele nasze jako zgodnie z naszymi zobowiązaniami,

świat wokół nas jako obszar, w którym czynimy to, co do nas należy.

U podstaw standardu przedmiotowego leży przekonanie, że wartości świata należy odliczać, zaczynając od instytucji społecznych, a nie jednostki ludzkiej. Taki a nie inny los społeczeństwa i jego stan traktowane są jako warunek odpowiedniej egzystencji każdego człowieka. Sposób bycia jednostki oceniany jest więc pozytywnie, gdy służy tym instytucjom społecznym, do których ona należy²⁹.

Analizując podstawowe różnice pomiędzy oboma standardami charakteryzowanymi przez Obuchowskiego, Kłakówna dochodzi do następujących konstatacji:

- standard przedmiotowy „jest wprowadzony do umysłu jednostki z zewnątrz i mechanicznie wyuczony”. Jego aktualizacja odbywa się z odwołaniem do emocji i nie wymaga intelektualizacji ocenianych zjawisk, nie powoduje psychicznego dystansu wobec nich, nie żąda rewizji ocen. Jego dominacja może być skutkiem braku nastawienia na refleksję. Standard taki daje poczucie pewności, oceny są tu formułowane arbitralnie;
- standard podmiotowy jest natomiast osobistym wytworem jednostki, która wie, że jej ocena zjawisk wypływa z własnego rozumowania, stanowi rezultat jej koncepcji siebie i świata, może być przetwarzana i podlegać zmianom. To daje niezależność, ale i brak pewności ostatecznej. Oceny są tu formułowane na podstawie analizy sytuacji. Standardem podmiotowym człowiek może się posługiwać dopiero wtedy, „gdy nauczy się języka i opanuje operacje abstrakcyjne”. Standard taki może funkcjonować tylko wówczas, gdy w wyniku własnej aktywności intelektualnej osoba tworzy osobisty model koncepcyjny rzeczywistości³⁰.

Kategoria podmiotowości warunkowana jest przez dwie inne kategorie, które w zasadzie – wzorem bohatera powieści Steinbecka – również dałoby się wywieść z narracji biblijnej, jeszcze wcześniejszej niż historia Kaina i Abla, dotyczącej samych początków. Człowiek łamiący boski zakaz robi to, ponieważ może – korzysta z daru wolności. Wolny wybór nierozzerwalnie wiąże się jednak z odpowiedzialnością, o czym pierwsi ludzie boleśnie się przekonują. Bóg szanuje wybór człowieka i mimo swej wszechwiedzy zadaje Adamowi i Ewie kolejne pytania, na które przecież zna odpowiedzi. Oto konsekwencja decyzji ludzi, którzy w tej sytuacji muszą indywidualnie odpowiedzieć, to znaczy ponieść osobistą odpowiedzialność (odpowiedź – odpowiedzialność). Doświadczając stanów dotąd nieznanych – wstyd, dyskomfort, lęk – człowiek zachowuje się „po ludzku”: próbuje zrzucić odpowiedzialność na innego. Wolność bez

²⁹ Tamże, s. 11–12.

³⁰ Z.A. Kłakówna, *Pakt dla szkoły. Sytuacja aktualna...*, s. 24.

odpowiedzialności prowadzi jednak do patologii, czego zrozumienie można by uznać za przejaw dojrzałości. Im wcześniej się to stanie, tym lepiej³¹. W każdym razie bez tego nie ma mowy o podmiotowości:

podmiotowość jest możliwa tylko w warunkach wolności psychicznej [...]. Wolność psychiczna jest możliwa tylko w warunkach odpowiedzialności osobistej, gdyż bez własnej odpowiedzialności za swoje czyny wolność jest tylko dowolnością. Te trzy kategorie – podmiotowość, wolność, odpowiedzialność – wydają się pozostawać ze sobą w związku bezwzględny. Rozumiem przez to, że wyłączenie czy to podmiotowości, czy wolności, czy odpowiedzialności pozbawia sensu dwie pozostałe kategorie³².

Warto podkreślić, że opozycyjne względem siebie standardy podmiotowy i przedmiotowy są w postaci czystej nierealizowalne. Oba także są niezbędne do sensownego funkcjonowania człowieka w świecie, wyznaczają dwa punkty skrajne ludzkiej egzystencji – między przymusem a wolnością – i cała rzecz polega na tym tylko, w którym miejscu tej osi się znajdujemy i który standard w danej sytuacji i w danym środowisku dominuje, np. w szkole, będącej ze swej istoty już instytucją przymusu, organizowaną i kontrolowaną przez mniej lub bardziej opresyjne państwo.

To napięcie pomiędzy przymusem i wolnością dobrze widać, gdy prześledzi się historię pewnego zdania. We wstępie do tzw. podstawy programowej obowiązującej od roku 2009 mogliśmy przeczytać: „szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny”³³. Skoro szkoła „wprowadza”, to znaczy, że zgodnie ze standardem przedmiotowym oddziałuje z zewnątrz; to szkoła jest sprawcza, ona decyduje, ona zna jakiś gotowy „świat wiedzy”, który tylko czeka, żeby uczeń – a więc nie człowiek po prostu, ale ktoś przymuszony do pewnej roli – do tego zupełnie obcego świata został wprowadzony. Autorzy dokumentu na szczęście jednak deklarują przynajmniej także dbałość o „harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny” młodych ludzi.

W „podstawie” ciągle jeszcze obowiązującej natomiast, od roku 2017, frazę tę znacząco przeredagowano: „Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie

³¹ W rozdziale *Patologizacja dążenia do wolności* Obuchowski wyjaśnia: „Wolność praktykowana bez odpowiedzialności wobec ludzi za swoje działania prowadzi w zasadzie do działań przeciwko nim. W warunkach życia społecznego ktoś przecież musi ponosić konsekwencje czyjejś dowolności i nieodpowiedzialności. Wolność bez odpowiedzialności może przybierać co najmniej dwie formy. W pierwszej jest to wolność niezainteresowanego niczym poza sobą egocentryka. W drugiej jest to wolność ideowca, niezainteresowanego niczym, co nie służy jego idei” – tenże, *Człowiek intencjonalny...*, s. 177–178.

³² Tamże, s. 91.

³³ *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, https://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/men_tom_2.pdf (dostęp: 30.03.2024).

do samorozwoju”³⁴. Na tym przykładzie – swoistego *pars pro toto* – dobrze widać charakter całego dokumentu, charakter zmian w Polsce w ostatnich latach oraz to, w jaki sposób szkolni przemocowcy wyobrażają sobie nie tylko proces kształcenia, ale w ogóle rzeczywistość, siebie i dzieci przejmowane „we władanie” na wiele lat³⁵. Podobnie jak uprzednio mamy do czynienia z jakimś rzekomo istniejącym „światem wiedzy” gotowej do „przekazania” przez funkcjonariuszy systemu. Drugi człon zdania natomiast zupełnie podmieniono: zamiast „dbałości o harmonijny rozwój” itd. mamy bezwzględne formatowanie dziecka/człowieka do wymiaru ucznia („przygotowywanie do wykonywania obowiązków”) oraz „wdrażanie do samorozwoju”. Ta ostatnia formuła nie tylko razi swą oksymoronicznością, ale przede wszystkim przenosi nas w głęboką autorytarną przeszłość, w czasy inżynierii społecznej, prób unifikacji ludzi-przedmiotów, odpowiadających narzucanym z zewnątrz, uwarunkowanym ideologicznie parametrom światopoglądowym, myślowym i tożsamościowym. W tak zorganizowanej szkole standard podmiotowy zostaje ograniczony do minimum (a w zasadzie całkowicie zablokowany), w odniesieniu nie tylko do uczniów, ale także nauczycieli oraz kadry zarządzającej, poddanej skrupulatnemu nadzorowi pedagogicznemu³⁶.

Aby odczuć różnicę pomiędzy edukacyjnymi standardami, dobrze jest w tym kontekście sięgnąć po podobne w swej funkcji zdanie wyartykułowane we wszystkich programach *To lubię!* redagowanych pod kierunkiem Kłakówny, poczynawszy od tego pierwszego, sprzed trzydziestu lat dla szkoły podstawowej, aż do tego ostatniego z liceum, sprzed lat dwudziestu:

Przyjmujemy, że podobnie jak w klasach 4–6 szkoły podstawowej, i I–III gimnazjum **celem nadrzędnym** działań edukacyjnych w liceum jest **pomoc** w kształtowaniu się zintegrowanej wewnętrznie, wielowymiarowej osoby ludzkiej (w aspekcie intelektualno-estetycznym, wolicjonalno-emocjonalnym, moralnym, społeczno-wspólnotowym) **gotowej do rozumnego korzystania z daru wolności**³⁷.

Jak widać, jest to cel sformułowany w standardzie czysto podmiotowym, respektującym jasno określoną w książce *Przymus i wolność* Kłakówny podmiotowość osoby – człowieka uczącego się (i uczącego), mającego jedno życie do przeżycia, kogoś, kogo nie będzie się wprowadzać do jakiegoś świata arbitralnej wiedzy, przygotowywać do obowiązków ucznia ani tym bardziej „wdrażać” do czegokolwiek. Tak sformułowany

³⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> (dostęp: 30.03.2024).

³⁵ Więcej na ten temat zob. P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem...*, rozdział *Bez-myślenie zadekretowane*, s. 17–44.

³⁶ Określenie „nadzór pedagogiczny”, brzmiące równie „podmiotowo” jak „nadzór policyjny” lub „nadzór sądowy”, także nie wzięło się znikąd i także powinno nam dawać do myślenia.

³⁷ M. Jędrychowska i in., *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego oraz w klasach I–IV technikum*, Kraków 2002.

cel kształcenia przetrwał ponad dwudziestu ministrów i przetrwa – można zaryzykować tezę – kolejnych dwudziestu, do roku 2060 i dalej, dopóki będzie istniała szkoła jako instytucja.

Jak twierdził przywoływany już Goethe: „Szara jest wszelka teoria, kolego, / Zielone za to życia drzewo złote”. Deklaracje zatem to jedno, ich przekładanie na życie to drugie. W przypadku omawianej koncepcji jednak istnieją liczne świadectwa takiego uczniowego przekładu: *Sztuka pisania* i *Nowa sztuka pisania* dla szkoły podstawowej i gimnazjum, seria *To lubię!* i *Nowe To lubię!*, seria „Metodyczna Biblioteka Nauczyciela”³⁸, zawierająca opracowania rozmaitych książek, przez wiele lat redagowane przez Kłakównę profesjonalne czasopismo dla nauczycieli „Nowa Pol-szczyzna” (wcześniej kolejno: „Wisetka”, „Ojczyzna-Polszczyzna”, „Polszczyzna” – lata 1990–2007) czy wreszcie *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, przygotowany przez troje autorów *To lubię!* dla znanego think thanku³⁹.

Jedno wszak wydaje się pewne: jeżeli chcielibyśmy w szkole naprawdę zmierzać w stronę standardu podmiotowego, musielibyśmy skupić się nie na „przekazywaniu”, „uświadamianiu”, „wpajaniu” czy „wdrażaniu” komukolwiek czegokolwiek, ale co najwyżej na stwarzaniu warunków ułatwiających budowanie samoświadomości młodych ludzi i wspierających ich samo-dzielność, czyli jak wyjaśnia Kłakówna, warunków sprzyjających

samodzielnemu odkrywaniu [...] zjawisk, zasad, mechanizmów, nazywaniu ich, poddawaniu namysłowi, weryfikacji, i ponoszeniu konsekwencji własnych ustaleń. Krótko mówiąc, koncepcja takiej szkoły musiałaby być oparta na dążeniu do samodzielnej konceptualizacji wiedzy oraz interpretacji świata i własnej w nim roli. Na miarę reprezentowanych aktualnie przez młodych ludzi możliwości psychiczno-intelektualnych⁴⁰.

Cała reszta ma znaczenie drugorzędne. Z powyższych założeń „pierwszorzędnych” wynikają natomiast w praktyce rozmaite konsekwencje, przede wszystkim w kwestii celów kształcenia, a w związku z tym także podejścia do literatury. Kłakówna

³⁸ W roku 2006 zaczęto się ukazywać *Nowe To lubię!* dla szkół podstawowych (kształcenie kulturowo-językowe, kształcenie kulturowo-literackie, książki nauczyciela i rodzica; klasy IV–VI) redagowane przez duet Kłakówna – Krzysztof Wiatr (na niektórych podręcznikach uczniowskich *Nowego To lubię!* pojawiają się jeszcze nazwiska autorek pierwszej wersji: Barbary Dyduch, Marii Jędrzychowskiej oraz Iwony Steczko, osoby te jednak nie brały już udziału w przygotowywaniu nowych książek). W *Nowym To lubię!* uwagę zwracają zwłaszcza całkowicie odmienione, znakomicie pomyślane podręczniki do kształcenia kulturowo-językowego. Zaproszony do zespołu przez Kłakównę K. Wiatr to wybitny i dobrze znany w Krakowie nauczyciel, autor wielu artykułów naukowych oraz opracowań w serii „Metodyczna Biblioteka Nauczyciela”, który z pasji do uczenia w szkole zrezygnował z pracy na uczelni. Duet ten przygotował również *Nową Sztukę pisania* dla szkół podstawowych (2006, klasy IV–VII) oraz wcześniej – przy udziale Iwony Steczko – *Sztukę pisania* dla klas I–III gimnazjum (2003, książki dla ucznia i dla nauczyciela). Zob. bibliografia.

³⁹ Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły...*

⁴⁰ Z.A. Kłakówna, *Pakt dla szkoły. Sytuacja aktualna...*, s. 26.

przyjmuje za Paulem Ricouerem, iż literatura to „laboratorium eksperymentów myślowych”⁴¹, więc zamiast „kanonu” lektur proponuje „kanon problemów uniwersalnych” przez te lektury podejmowanych, czemu poświęca cały rozdział książki⁴². Systemowe uwzględnianie faktu, że w szkole mamy do czynienia nie z uczniami, ale z ludźmi po prostu, doświadczającymi ludzkich spraw, z ludźmi w określonym wieku, o określonym potencjale, określonych zainteresowaniach i żyjących w określonej rzeczywistości, a w związku z tym także systemowe dobieranie odpowiedniej lektury – co obecnie coraz częściej pojawia się w sferze deklaracji – to nie są żadne wynalazki naszych czasów. Wystarczy zajrzeć do *Przymusu i wolności* albo *Wykładów z metodyki Kłakówny*, a przede wszystkim do podręczników *Sztuka pisania* lub *To lubię!*

Jeżeli czytamy zatem w szkole literaturę dlatego, że np. reprezentuje ona jakąś epokę albo została napisana przez ważnego autora, a nie dlatego, że dotyczy jakiegoś ważnego dla młodych ludzi problemu z kanonu problemów uniwersalnych – postępujemy wbrew standardowi podmiotowemu. Jeżeli podporządkowujemy szkolną refleksję historii literatury lub chronologii, zamiast organizować ją ze względu na konkretnych ludzi w klasie – postępujemy wbrew standardowi podmiotowemu. Jeżeli w szkole obowiązuje lista lektur obligatoryjnych, zwana niefrasobliwie kanonem, zamiast kanonu problemów uniwersalnych (egzystencjalnych) i w związku z nim ewentualnie listy lektur wyłącznie do wyboru – postępujemy wbrew standardowi podmiotowemu. Jeżeli w szkole prowadzimy „kształcenie językowe”, skupione głównie na systemie, zamiast „wychowania językowego”, nastawionego na tworzenie warunków rozwoju umiejętności budowania językowego, a więc zintelektualizowanego obrazu świata i siebie, oraz warunków rozwijania języka jako narzędzia kultury – postępujemy wbrew standardowi podmiotowemu⁴³. Jeśli w szkole zamiast pytań „dlaczego?” i „po co?” najpierw stawiamy pytania „co?” i „jak?” – postępujemy wbrew standardowi podmiotowemu. Jeżeli celem kształcenia będzie tzw. przekazywanie wiedzy, a nie stwarzanie warunków sprzyjających wytwarzaniu wiedzy, „rozumieniu i interpretowaniu, formułowaniu i organizowaniu, syntetyzowaniu i uniwersalizowaniu ludzkiego doświadczenia”⁴⁴ – postępujemy wbrew standardowi podmiotowemu. Jeżeli tzw. podstawa programowa nie jest zgodnie ze swą nazwą podstawą, czyli nie jest ogólnym zapisem filozofii kształcenia sformułowanym w kilku, kilkunastu punktach, jeżeli nie jest rodzajem konstytucji, lecz zbiorem szczegółowych wymagań egzaminacyjnych – postępujemy wbrew standardowi podmiotowemu⁴⁵. Jeżeli owa „podstawa” ma charakter tekstologiczny, a nie antropologiczny – postępujemy wbrew

⁴¹ Taż, *Przymus i wolność...*, s. 157 i n.; taż, *Język polski. Wykłady z metodyki...*, s. 212.

⁴² Taż, *Przymus i wolność...*, s. 109–201.

⁴³ Taż, *Nowe To lubię! Prezentacja koncepcji*, [w:] Z.A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Klasa 4. Książka dla nauczycieli i rodziców*, Kraków 2007, s. 30–38.

⁴⁴ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa 1998, s. 349.

⁴⁵ Propozycję takich „założeń konstytucyjnych” zob. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Wali-góra, *Pakt dla szkoły...*, s. 57–65.

standardowi podmiotowemu. Jeśli w szkole przygotowujemy „rozkłady materiału” zamiast planów refleksji wokół figur i struktur „długiego trwania”⁴⁶ – postępujemy wbrew standardowi podmiotowemu. Jeżeli w szkole „realizujemy” tzw. scenariusze lekcyjne zamiast pracować według unikatowego dla każdej klasy i dla każdej lekcji elastycznego planu działań – postępujemy wbrew standardowi podmiotowemu...

Powyższe konstatacje nie dają oczywiście prawa do narzucania tego typu języka i tego typu wizji świata komukolwiek. Drugi człowiek (także nauczyciel) musi mieć możliwość wyboru. Podmiotowość na tym także polega, by samodzielnie brać odpowiedzialność i za siebie, i za innych. Z tego obowiązku nikt i nic nas nie zwalnia, nawet jeśli pracujemy w instytucji przymusu, organizowanej przez ludzi zniewolonych stereotypem lub uciekających od wolności⁴⁷.

Bibliografia

- Braudel F., *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, przedm. B. Geremek, W. Kula, Warszawa 1999.
- Cassirer E., *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przeł. A. Staniewska, Warszawa 1998.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przeł. O. i A. Ziemiłscy, przedm. F. Ryszka, Warszawa 1970.
- Gombrowicz W., *Ferdydurke*, Kraków 1997.
- Hypokeimenon*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/hypokeimenon;4008488.html> (dostęp: 30.03.2024).
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998.
- Kafka F., *Proces*, przeł. B. Schulz, Madryt 1999.
- Kasprzak P. i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.
- Kłakówna Z.A., *Bierz i czytaj...*, Kraków 2023.
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016.
- Kłakówna Z.A., *Język, który myśli za ciebie*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2018, nr 92, s. 25–39.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011, <https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2017/05/wis-40.pdf> (dostęp: 30.03.2024).
- Kołodziej P., *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Kraków 2013.

⁴⁶ Kategorię „struktura długiego trwania” wprowadził oczywiście F. Braudel, o czym była już mowa (zob. przypis 11), Kłakówna proponuje ponadto kategorię „figury długiego trwania”, mając na myśli figury (postawy) archetypiczne, ujawniające się np. w starożytnych lub nowożytnych mitach.

⁴⁷ Zob. E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, przeł. O. i A. Ziemiłscy, przedm. F. Ryszka, Warszawa 1970.

- Kołodziej P., *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malar- skich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018.
- Kołodziej P., *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021.
- Kołodziej P., *Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „pod- stawie programowej”, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”* 2011, t. 3, s. 195–207, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/12967/AF94-18--Ko%c5%82odziej--Priorityty-ksza%c5%82cienia-polonistycznego.pdf> (dostęp: 30.03.2024).
- Kołodziej P., *Szkoła w świecie pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edu- kacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 204–220.
- Kołodziej P., Waligóra J., Waligóra J., *Szkolny teatr interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, Kraków 2016.
- Konstytucja RP, Rozdział II: Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela, <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/2.htm> (dostęp: 30.03.2024).
- Marcela M., *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą bezradności i co z tym zrobić?*, Kraków 2022.
- Markowski M.P., *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język pol- ski*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> (dostęp: 30.03.2024).
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimna- zjum i liceum*, https://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/men_tom_2.pdf (dostęp: 30.03.2024).
- Sacks O., *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. B. Jarząbska-Ziewiec, Poznań 2017.
- Schulz B., *Opowiadania, wybór esejów i listów*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1998.
- Skarbiec języka, literatury, sztuki. Wypisy z ćwiczeniami. Kultura XX wieku i jej tradycje. Pod- ręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego i profilowanego – zakres podstawowy i rozszerzony*, red. B. Chrzęstowska, Poznań 2002.
- Steinbeck J., *Na wschód od Edenu*, przeł. B. Zieliński, Wrocław 2000.
- Waligóra J., *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponad- gimnazjalnej). Warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.
- Waśko A., *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.

Programy To lubię! (pod redakcją Zofii Agnieszki Kłakówny)

- Jędrzychowska M. i in., *To lubię! Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV–VIII*, Warszawa–Kraków 1995.
- Jędrzychowska M. i in., *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI zrefor- mowanej szkoły podstawowej*, Kraków 1999.
- Jędrzychowska M. i in., *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimna- zjum*, Kraków 1999.

Jędrychowska M. i in., *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego oraz w klasach I–IV technikum*, Kraków 2002.

Podręczniki (pod redakcją Zofii Agnieszki Kłakówny)

Sztuka pisania

Kłakówna Z.A., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas 4–6. Zeszyt ucznia*, Warszawa 1993.

Kłakówna Z.A., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas 4–6 szkoły podstawowej. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993.

Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Klasy 1–3 gimnazjum*, Kraków 2003.

Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Klasy 1–3 gimnazjum. Książka nauczyciela*, Kraków 2003.

Nowa Sztuka pisania

Kłakówna Z.A., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Nowa Sztuka pisania. Klasy 4–6 szkoły podstawowej*, Kraków 2006.

To lubię! klasy 4–6 szkoły podstawowej

Dyduch B., Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 4. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 1994.

Mrazek H., Steczko I., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 4. Ćwiczenia językowe*, Kraków 1994.

Dyduch B. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 4. Książka nauczyciela*, Kraków 1994.

Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 5. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 1995.

Mrazek H., Steczko I., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 5. Ćwiczenia językowe*, Kraków 1995.

Jędrychowska M. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 5. Książka nauczyciela*, Kraków 1995.

Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 6. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 1996.

Mrazek H., Steczko I., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 6. Ćwiczenia językowe*, Kraków 1996.

Jędrychowska M. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 6. Książka nauczyciela*, Kraków 1996.

Nowe To lubię! klasy 4–6 szkoły podstawowej

Kłakówna Z.A. i in., *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Klasa 4. Kształcenie kulturowo-literackie*, Kraków 2006.

Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Klasa 4. Kształcenie kulturowo-językowe*, Kraków 2006.

- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Klasa 4. Książka dla nauczycieli i rodziców*, Kraków 2007.
- Kłakówna Z.A., Jędrzychowska M., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Klasa 5. Kształcenie kulturowo-literackie*, Kraków 2007.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Klasa 5. Kształcenie kulturowo-językowe*, Kraków 2007.
- Kłakówna Z.A., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Klasa 5. Książka dla nauczycieli i rodziców*, Kraków 2007.
- Kłakówna Z.A., Jędrzychowska M., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Klasa 6. Kształcenie kulturowo-literackie*, Kraków 2008.
- Kłakówna Z.A., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Klasa 6. Kształcenie kulturowo-językowe*, Kraków 2008.
- Kłakówna Z.A., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Klasa 6. Książka dla nauczycieli i rodziców*, Kraków 2008.

To lubię! gimnazjum

- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 1. Gimnazjum. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 1999.
- Mrazek H., Potaś M., Steczko I., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 1. Gimnazjum. Ćwiczenia językowe. Książka ucznia*, Kraków 1999.
- Jędrzychowska M. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 1. Gimnazjum. Książka nauczyciela*, Kraków 1999.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 2. Gimnazjum. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 2000.
- Mrazek H., Potaś M., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 2. Gimnazjum. Ćwiczenia językowe. Książka ucznia*, Kraków 2000.
- Jędrzychowska M. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 2. Gimnazjum. Książka nauczyciela*, Kraków 2000.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 3. Gimnazjum. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 2001.
- Mrazek H., Potaś M., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 3. Gimnazjum. Ćwiczenia językowe*, Kraków 2001.
- Jędrzychowska M. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa 3. Gimnazjum. Teksty i zadania. Książka nauczyciela*, Kraków 2001.

To lubię! szkoły ponadgimnazjalne

- Jędrzychowska M. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2002.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Martyniuk W., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Kształcenie językowe. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2002.
- Kłakówna Z.A. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela. Część 1*, Kraków 2002.

- Kołodziej P. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela. Część 2*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Martyniuk M., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Kształcenie językowe. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa II. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa III. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2004.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Martyniuk M., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Kształcenie językowe. Klasa III. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2004.
- Kłakówna Z.A. i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Klasa III. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela*, Kraków 2006.

School: Between Constraint and Freedom

Abstract

The article refers to the output of Zofia Agnieszka Kłakówna (including the book *Przymus i wolność [Constraint and Freedom]*), as well as the output of her co-authors who co-created the anthropological-cultural concept of education, curricula, and textbooks for many years, expounding this concept (the so-called “Cracovian school of didactics”). The author reflects on the idea of subjectivity and the categories conditioning subjectivity, and then explains in detail what subjectivity in educational theory and practice involves. Since pure subjectivity is not achievable according to the vision presented in the article, the author specifies what conditions would have to be met in order to move towards a subjective standard of evaluation in educational design activities as well as in actual school activities.

Keywords: subjective standard (subjectivity), objective standard, constraint, freedom, responsibility, anthropological-cultural concept of education, Zofia Agnieszka Kłakówna

Piotr Kołodziej – profesor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca, dydaktyk, specjalista w zakresie zarządzania i przywództwa w oświacie; kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, dyrektor Instytutu Filologii Polskiej UKEN, certyfikowany tutor akademicki I stopnia, nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie. Interesuje się głównie interferencjami literatury i sztuk wizualnych (zwłaszcza malarstwa) oraz teorią i praktyką kształcenia w ujęciu antropologicznym – jest współautorem całościowej koncepcji edukacji humanistycznej (m.in. program i seria podręczników dla uczniów i nauczycieli *To lubię!*; książki: *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, 2011; *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, 2016), współtwórcą Teatru Interakcji (*Szkolny Teatr Interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, 2016), twórcą pomocy dydaktycznych (m.in. seria *Nowa matura bez korepetycji*), organizatorem, współorganizatorem i koordynatorem wielu krajowych i międzynarodowych przedsięwzięć o charakterze naukowym, popularnonaukowym i edukacyjnym (np. projekty: *International Youth Leadership Summit* we Francji i w USA,

Humanistyka w działaniu, Forum Współpracy Edukacyjnej Kraków – Bazylea). Autor kilkudziesięciu publikacji polsko- i anglojęzycznych, w tym m.in. monografii *Czas na obraz* (2013), *Dwa-dzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą* (2018) oraz *Literatura grozi myśleniem* (2021). Przy współpracy z różnymi instytucjami kulturalnymi i oświatowymi od wielu lat prowadzi w kraju i za granicą (USA, Francja, Węgry, Litwa, Niemcy, Szwajcaria) zajęcia dla studentów, licealistów i nauczycieli, wykłady otwarte z zakresu literaturoznawstwa i kulturoznawstwa, wykłady i warsztaty glottodydaktyczne oraz międzynarodowe warsztaty teatralne.

