

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia (2018)

ISSN 2082-0909

DOI: 10.24917/20820909.9.2

**Krzysztof Koc**

0000-0001-9734-945X

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Czego Jaś się nie nauczy, czyli o potrzebie czytania „kontrrewolucyjnego”

Po analizie zmian dokonanych w podstawie programowej w 2017 r. można postawić następującą tezę: **edukacja polonistyczna na poziomie szkoły podstawowej nie będzie przygotowywała młodych ludzi do refleksji nad otaczającą ich rzeczywistością kulturową, społeczną, polityczną czy językową, jeśli poloniści będą bezrefleksyjnie przestrzegać zawartych w tym dokumencie zapisów.** Oczywiście uczniowie dalej będą chodzić do szkoły, poloniści uczyć, wydawcy publikować kolejne wersje podręczników, a instytucje do tego powołane monitorować realizację treści programowych oraz diagnozować wiedzę i umiejętności kolejnych roczników przechodzących przez powszechny system szkolnictwa. Bezmyślne dostosowanie się do założeń i zapisów określających ramy kształcenia polonistycznego na pierwszym, wydłużonym do klasy VIII etapie kształcenia może jednak doprowadzić do trwałego i permanentnego kryzysu edukacyjnego, a w jego następstwie także i cywilizacyjnego zastoju. Przyczyna tego kryzysu tkwi w niedostosowaniu treści nauczania (przedstawianych jako wymagania szczegółowe) do aktualnych, opisywanych z różnych perspektyw wyzwań kulturowych, problemów, przed jakimi staje współczesny człowiek.

Przewartościowaniu ulega wiele kwestii, które dla humanistycznej formacji mają znaczenie szczególne, a więc stosunek do pamięci, tradycji, kultury, przestrzeni, emocji, wartości, tożsamości, Innego. Nie chodzi o to, by edukacja polonistyczna w swym praktycznym wymiarze nadążała za wszystkimi nowymi koncepcjami badawczymi – kulturoznawczymi, socjologicznymi, filozoficznymi, psychologicznymi czy wreszcie literaturoznawczymi i językoznawczymi itd. (bo to niemożliwe). Można jednak od niej wymagać, by inspirowała do zadawania współczesności sensownych pytań, dostrzegania nieoczywistości, stawiania hipotez i sprawdzania ich trafności, dostrzegania tego, że nasze przekonania i schematy myślenia zawierają jednak pewne nieścisłości, luki, miejsca niedookreślone.

### Symptomy kryzysu

Warto przyjrzeć się przesłankom, które uzasadniają obawy, że przez kolejne lata możemy mieć do czynienia z pogłębiającym się kryzysem edukacyjnym, blokującym

możliwość otwarcia się szkoły na świat istniejący tu i teraz, a więc z perspektywą jeszcze większego niż dotąd rozziwieniu między tym, czego uczy szkoła, a tym, co młody człowiek powinien wiedzieć i umieć, by zrozumieć współczesność.

Zastanawia fakt, iż zmiany w kolejnych podstawach programowych (ze szczególnym uwzględnieniem najnowszej, czyli z 2017 r.) nie są poprzedzone starannymi i wnikliwymi badaniami uczniów, diagnozującymi z jednej strony poziom ich wiedzy oraz kompetencji (trudno uznać za miarodajne w tej kwestii jedynie wyniki egzaminów), jak i ich oczekiwania wobec przedmiotu, którego się uczą<sup>1</sup>. W najnowszym dokumencie nie ma też w zasadzie żadnych odniesień do analiz dydaktycznych oraz ustaleń czy koncepcji naukowych, które uzasadniałyby zarówno proponowane zmiany, jak i określały pożądany ich kierunek. Zaskakuje również brak namysłu nad rolą nauczyciela we współczesnej szkole, jego przygotowaniem merytorycznym i metodycznym, umożliwiającym wprowadzanie młodych ludzi w świat współczesny. **Wydaje się więc, że mamy do czynienia z postnaukową albo paranaukową erą w kształtowaniu praktycznego wymiaru edukacji szkolnej**, a więc odwoływaniem się jedynie do zespołu przekonania i doświadczeń zwanego w literaturze specjalistycznej „wewnętrzną teorią nauczania”<sup>2</sup>.

Tymczasem podstawą projektowania działań edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie przedmiotu język polski, należy uczynić rozpoznanie rzeczywistości otaczającej młodych ludzi, ich sposobu postrzegania świata oraz stosunku do różnorodnych problemów społecznych, jak również podejmowane przez nich próby zdefiniowania

---

<sup>1</sup> Taką rolę po raz pierwszy miały odegrać badania zrealizowane w latach 2012–2015 przez Instytut Badań Edukacyjnych współfinansowane przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Ich bezprecedensowy zakres i skalę trafnie odzwierciedla tytuł całego projektu badawczego, czyli *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*. Brak odwołań do raportu z tego ogólnopolskiego, kompleksowego i głębokiego badania podczas forsowania zmian strukturalnych i programowych w latach 2016 i 2017 może zaskakiwać tylko pozornie. Okazało się bowiem, że obraz kształcenia polonistycznego w gimnazjum, który się z niego wyłania, nie jest jednoznaczny i zgodny z potocznymi (oraz politycznymi) opiniami; a na pewno nie ukazuje III etapu edukacyjnego w negatywnym świetle. Co więcej, lekcje języka polskiego z punktu widzenia samych uczniów w dużej mierze wychodziły naprzeciw ich potrzebom i oczekiwaniom edukacyjnym. Dość często młodzi wypowiadali się też pozytywnie o swoich polonistach i polonistkach, doceniając ich pomysły na lekcje. Warto zauważyć, iż na podstawie m.in. ustaleń wynikających z tychże badań planowano zmodyfikować obowiązującą wówczas podstawę programową. Zob. <http://eduentuzjasci.pl/u/de/110-badanie/633-dydaktyka-literatury-i-jezyka-polskiego-w-gimnazjum-w-swietle-nowej-podstawy-programowej.html> [dostęp: 15.01.2018].

<sup>2</sup> O jej wpływie na szkolną praktykę i myślenie o funkcjach dydaktyki polonistycznej pisała np. Maria Kwiatkowska-Ratajczak w *Metodyce konkretności. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002 (zob. np. s. 123–124). Również Dorota Klus-Stańska poświęca temu problemowi sporo uwagi w swojej książce *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń. W rozdziale Dydaktyka między wiedzą potoczną a naukową* badaczka pisze m.in.: „(...) z badań wynika, że przekonania dotyczące nauczania, poprzedzające edukację zawodową mają wpływ na wiedzę zdobywaną w czasie studiów przez kandydatów na nauczycieli w ten sposób, że nowa, akademicka wiedza jest głęboko filtrowana i interpretowana za pośrednictwem uprzednich przekonań (...)”. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 61.

własnej tożsamości. W dyskusjach poświęconych wyzwaniom edukacyjnym i zadaniom szkoły, a także wprowadzanym cyklicznie zmianom, nazywanym, nie wiedzieć czemu, reformami, zaskakuje otwarte oraz świadome ignorowanie uczniowskich potrzeb i oczekiwań. Organizacją systemu kształcenia, formułowaniem treści nauczania i związanych z nimi wymagań, koncepcją diagnozowania wiedzy i umiejętności (ujętą w ramy arkuszy egzaminacyjnych i formy weryfikowania kompetencji) zajmują się dorośli<sup>3</sup>. Trudno jednak wskazać przykłady świadczące o tym, że swoją refleksję nad tym, czego, kiedy i jak uczyć, wyprowadzają z dialogu z młodymi ludźmi, czy ze starannej i kompleksowej diagnozy rzeczywistości społecznej, geopolitycznej, gospodarczej, kulturowej uwzględniającej w szczególności analizę ich postaw<sup>4</sup>. **Ta milcząca akceptacja założenia, że dorośli nie potrzebują ani dialogu z tymi, których zaprojektowane pomysły bezpośrednio dotyczą, ani namysłu nad światem, w jakim przyszło im i nam żyć, jest również świadectwem edukacyjnego kryzysu.** Może mieć to skutki dalekosiężne i trudne do przewidzenia i oszacowania (nawet ekonomicznego).

Najważniejszymi problemami, w przypadku edukacji polonistycznej, nie będą: pogłębiający się kryzys czytelnictwa, niedostatek kompetencji komunikacyjnych czy deficyt umiejętności i wiedzy z zakresu kształcenia literacko-kulturowego utrudniająca, a czasami wręcz uniemożliwiająca wykonanie najprostszych zadań analityczno-interpretacyjnych<sup>5</sup>. Rzeczywistym problemem, wobec którego wszystkie wyżej

---

<sup>3</sup> Tymczasem taki sposób myślenia o edukacji nie przystaje do współczesnych rozpoznania naukowych. Warto choćby przywołać klasyczny, dobrze znany dydaktykom i dość często cytowany podział autorstwa Margaret Mead, która wyodrębnia kultury postfiguratywne, kofiguratywne i prefiguratywne (zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówska, Warszawa 2000). Proponowana w podstawie programowej wizja kształcenia humanistycznego jest reprezentatywna dla kultury postfiguratywnej, choć wielu badaczy z różnych dziedzin wskazuje, że trudno realizować sensownie jakiegokolwiek działania edukacyjne bez przyjęcia założenia, iż działania te urzeczywistniane są w kulturze prefiguratywnej. Zofia Agnieszka Kłakówna, opisując edukacyjne konsekwencje uznania, że dorośli na podstawie własnych doświadczeń i przekonań są w stanie zbudować system nauczania odpowiadający potrzebom i oczekiwaniom młodzieży bez wysłuchania ich głosu, przywołuje ostrzeżenie właśnie Margaret Mead: „Dopóki ludzie dojrzały sądzą, że [...] mogą poprzestać na introspekcji i odwołać się do własnej młodości po to, by zrozumieć młodość stojących przed nimi ludzi – nie ma szans na porozumienie”. Dalej krakowska badaczka trafnie dopowiada: „Tym bardziej, gdy – w sytuacji rewolucyjnej zmiany cywilizacyjnej, z jaką mamy obecnie do czynienia – programują edukację młodych, nie licząc się z faktem, że zdobywanie wszelkiego rodzaju orientacji we współczesnym świecie i rozumne egzystowanie w nim związane jest z pokonywaniem całkiem innych trudności i pokus niż te z ich własnej młodości”. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 176.

<sup>4</sup> Nie korzystają też z dorobku polskiej myśli dydaktycznej, a zwłaszcza z antropocentrycznego modelu myślenia o edukacji polonistycznej, który doczekał się zarówno opracowań teoretycznych, jak i cennych rozwiązań praktycznych, na przykład serii podręczników *To lubię!*

<sup>5</sup> Należy się oczywiście spodziewać, że znajdzie to swoje odzwierciedlenie również na studiach wyższych, które coraz częściej będą rozpoczynać i kończyć ludzie niespełniający ani oczekiwań wpisanych w uniwersyteckie sylabusy, ani wymagań sformułowanych przez nauczycieli akademickich oraz przyszłych pracodawców.

wymienione są w zasadzie wtórne, będzie to, że dorosłe życie rozpoczynać będą osoby nierozumiejące świata, w którym funkcjonują, zarówno tego najbliższego, lokalnego, jak i tego dalszego, znajdującego się poza granicami własnej dzielnicy, miasta, wsi, regionu, kraju, o kontynencie europejskim nawet nie wspominając.

Skoro autorzy zmian w szkolnej edukacji nie wykazywali i nie wykazują woli rozpoczęcia debaty z młodymi na temat tego, czego należy młodych uczyć i formułując wymagania, do których egzekwowania zobowiązują wszystkich nauczycieli bez względu na to, gdzie, kogo i w jakich warunkach uczą, warto przyjrzeć się diagnozom stawianym młodemu pokoleniu na przykład w reportażach. Analiza tekstów ukazujących aktualny obraz młodych Polaków powinna uzmysłowić wszystkim zainteresowanym jakością kształcenia, zarówno umowność założeń dotąd traktowanych jako oczywistości, jak i skalę kryzysu, jakiemu przyjdzie niedługo sprostać.

### **Edukacja a rzeczywistość – przypadek Comeniusa**

Tę niełatwą i niewygodną dla metodyka lekturę rozpoczynam od reporterskiej opowieści Filipa Springera, przedstawiającej współczesność widzianą z perspektywy odwiedzonych przez niego trzydziestu jeden polskich miast. Kluczem do „dydaktycznego” czytania tej relacji proponuję uczynić edukacyjną koncepcję Comeniusa, którą autor *Miasta Archipelagu* streszcza w następujący sposób:

W edukacji bowiem widział Comenius drogę do naprawy świata, który składa się z materii, ducha i światła. Mądrość zaś dzielił na trzy stopnie. Pierwszy to „umiejętności przewidywania konsekwencji spraw”, drugi jest „zdolnością zapobiegania ich skutkom złym i pielęgnowaniu dobrych”, trzeci oznacza możliwość prognozowania „wystąpienia przeciwności takich, których należy się strzec”<sup>6</sup>.

Zdumiewać może aktualność edukacyjnej koncepcji tego XVII-wiecznego intelektualisty. Jego wiara w formacyjną funkcję edukacji i jej wpływ na życie codzienne nie jest naiwna ani osadzona w świecie idei oraz powinności; „naprawa świata” jest możliwa, ale uwarunkowana przede wszystkim zdolnością rozumienia otaczającej człowieka rzeczywistości. Zdolność tę mierzy się z kolei trafnością przewidywania skutków zaobserwowanych procesów, zjawisk czy postaw, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Proces rozumienia jest nieustannie weryfikowany odniesieniami do życia, koncepcjami jego kształtowania i wiarą w możliwość wpływania na nie zgodnie z własnymi oczekiwaniami i z uwzględnieniem wszystkich istotnych kontekstów. Comenius powiązał więc ze sobą edukację, rozumienie i doświadczenie umożliwiające zapobieganie niepożądanym, złym, utrudniającym życie przeciwnościom. W centrum uwagi znajdują się jednak za każdym razem „sprawy”, ich dobre i złe skutki oraz „przeciwności”; innymi słowy język, jakim rzeczywistość przemawia do człowieka.

Zawiłe losy życiowe Comeniusa, przypomniane przez Springera, najdobitniej świadczą o tym, że nawet najlepiej przemyślana i realizowana koncepcja dydaktyczna nie chroni człowieka przed nienawiścią, intrygami, nietolerancją oraz ideologiczną manipulacją. Autor pracy *Wielka dydaktyka*, mimo że widział w edukacji

<sup>6</sup> F. Springer, *Miasto Archipelagu. Polska mniejszych miast*, Kraków 2016, s. 40.

najlepszą formę obrony przed negatywnymi skutkami nieprzemyślanych decyzji politycznych, niewłaściwie ukształtowanych relacji społecznych, językiem ksenofobii, nacjonalizmu czy religijnego fanatyzmu, nie był w stanie zapobiec rzezi, jaka stała się udziałem mieszkańców Leszna w 1656 roku. Nie tylko był świadkiem masakry przygotowanej i zrealizowanej przez polską szlachtę, w której stracił wszystko z wyjątkiem własnego życia, ale stał się w interpretacji niektórych historyków, takich jak Jędrzej Giertych, uosobieniem zdrajcy i spiskowca. Doskonale wpisywał się w narrację upatrującą przyczyn upadku Rzeczypospolitej w świecie zewnętrznym, gdyż jako Czech, innowierca (przedstawiciel braci czeskich), uchodźca (w 1628 roku wraz z współbraćmi został wypędzony z Czech dekretem cesarza Ferdynanda II Habsburga), intelektualista ceniący wolność słowa i pragmatyzm działania, lokalny autorytet, człowiek zaangażowany w życie publiczne spełniał wszelkie kryteria umożliwiające wpisanie go w poczet tych, którzy doprowadzili do upadku państwa i wstydliwego uznania wyższości króla szwedzkiego nad królem polskim.

Ta dramatyczna historia Jana Amosa Komenskigo, przypomniana przez Springera, jest wymownym przykładem, że to rzeczywistość ingeruje w edukacyjną przestrzeń, nierzadko ignorując innowacyjne pomysły i kwestionując wartość nawet najbardziej szczytnych idei, leżących u podstaw myślenia dydaktycznego. Znacznie trudniej wyobrazić sobie, że może być odwrotnie – **wpływ edukacji na głębokie struktury rzeczywistości, wydaje się bowiem jednak niewielki, epizodyczny i mocno ograniczony**. Nie może to jednak oznaczać przyzwolenia na bezrefleksyjne uznanie, że dwa porządki – ten funkcjonujący w obrębie szkolnych murów i ten, który znajduje się poza nimi, mogą istnieć niezależnie od siebie. Nierozumienie otaczającego nas świata sprzyja bowiem ekspansji postaw, które są zagrożeniem dla ładu kulturowego czy społecznego, a w konsekwencji mogą być też zagrożeniem dla poszczególnych grup społecznych, etnicznych, religijnych czy konkretnych osób.

### Miasto Archipelag jako portret młodych

Springer część swojej uwagi poświęca ludziom młodym. Warto ten obraz młodzieży zrekonstruować, aby zrozumieć, jak współczesna rzeczywistość wkracza w obszar edukacji, rzucając jej wyzwania wychowawcze, dydaktyczne i kulturowe. W rozdziale *Reportaż z przyszłości* autor przybliży czytelnikowi sposób spędzania wolnego czasu (a dokładniej paździenikowego, sobotniego wieczoru) przez łomżyńskich gimnazjalistów i licealistów. Okazuje się, że chętnie na miejsce spotkania wybierają oni na przykład bar szybkiej obsługi, czyli McDonalda. Wybór takiego obiektu wynika raczej z ekonomicznej kalkulacji, pragnienia przełamania codziennej monotonii i woli spędzenia czasu z rówieśnikami, a nie ze szczególnego przywiązania do tego typu miejsca. Świadczą o tym następujące spostrzeżenia autora:

Ci, którzy są stąd, wiedzą, że jeśli cokolwiek się dzisiaj w tym mieście zdarzy, to właśnie tutaj. W środku jest pełno, przy kasach jednak pustawo. Przy stolikach gimnastyka i wszystkie stadia liceum. Sączą colę na cztery słomki, ewentualnie ciągną dużą porcję frytek na muła. Na więcej nie starcza budżetu<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Tamże, s. 117–118.

Obserwowani uważnie młodzi ludzie jednak nie dyskutują ze sobą, nie rozmawiają – ich wzrok spoczywa najczęściej na ekranach smartfonów. Relacje między nimi są pozorne i dość powierzchowne; nić porozumienia zostaje nawiązana zwykle wówczas, gdy przykuje ich uwagę coś, co wydarzyło się w świecie wirtualnym (zwłaszcza na forach społecznościowych).

Tagi, snapy i lajki przelatują im nad głowami, to tam toczy się ta gra, nie tutaj. Nie patrzą sobie w oczy, częściej na ekrany, coś na nich pokazują, czasem przy którymś ze stolików wybuchają radosna wrzawa. Wiadomo wtedy, że coś się zadziało, jest więc po co tutaj przychodzić<sup>8</sup>.

Rzeczywistość, którą przybliżyła nam Spinger, jest rzeczywistością dwuwymiarową. Jeden to zachowania, gesty, sposób bycia młodych wraz z ich pomysłem na to, jak spędzić (kolejny?) sobotni wieczór; drugi to rzeczywistość kreowana przez media, a więc ta, która przynajmniej na moment pozwala zaistnieć, pokazać się innym, zaświadczyć o swoim bycie, zaakcentować, że ma się coś do powiedzenia, pokazania, zaopiniowania. Młodzi jednak nie czują się dobrze ani w jednym, ani w drugim wymiarze – autor sugeruje, że doświadczeniu pewnej pustki oraz nudy towarzyszy chęć jakiejś zmiany („Tak naprawdę jednak chodzi o to, żeby się stąd wyrwać”<sup>9</sup>).

Ten, kto się spodziewa, że młodym chodzi o doświadczenie głębokiej, egzystencjalnej, duchowej przemiany, może być jednak bardzo zawiedziony. Podobnie jak ci, którzy liczą, że w tak zarysowanej sytuacji podejmowane są ważne życiowe decyzje lub pielęgnowane są więzi wspólnotowe. Tak się nie dzieje – reportażysta odziera czytelnika z takich idealistycznych złudzeń. Pisze bowiem o dziewczynach oczekujących na to, by któryś z modnie ubranych, pachnących, starannie uczesanych chłopców zabrał je na randkę, najlepiej samochodem (najczęściej pożyczonym od rodziców). Raz po raz ich oczekiwanie, ku zazdrości rówieśniczek, zostaje zaspokojone: „Te, które zostaną, przepiją porażkę ciepłą colą i zaraz wspólnie dojdą do wniosku, że tamta to się jednak trochę za bardzo puszcza. A potem będą czekać dalej”<sup>10</sup>.

To połączenie dojmującego poczucia tymczasowości, braku pomysłu na życie oraz woli bliżej niesprecyzowanej odmiany jest również udziałem młodych ludzi zamieszkujących na przykład okolice Konina. Tym razem Springer powołuje się na ustalenia Justyny Król, prowadzącej firmę Pracownia Miejska. To z jej inicjatywy powstał raport *Konin 2050* (tzw. *foresight*) opisujący obraz miasta w przyszłości (w czterech różnych wariantach przedstawiających jego kierunki rozwojowe – od optymistycznych do pesymistycznych). Jednym z wykorzystanych w nim źródeł były wypowiedzi tutejszej młodzieży:

Pytaliśmy dzieciaki w liceach, co chcą robić po maturze. Właściwie wszyscy chcą stąd wiać. Ci z lepszych placówek na studia do dużych miast, ci z gorszych – za granicę do pracy fizycznej. Jest jeszcze dość duża grupa ludzi ze wsi, którzy wiedzą, że przejmą po rodzicach gospodarstwa. Żadna z tych grup nie zakładała jednak pozostania w Koninie – mówi Justyna<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Tamże, s. 118.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże, s. 118.

<sup>11</sup> Tamże, s. 196.

### Jak rozmawiać o współczesnym świecie – bariery a powinności

Jak wobec tak zarysowanej postawy młodych mówić w szkole o takich wartościach, jak patriotyzm, poczucie przynależności do wspólnoty czy o potrzebie pielęgnowania tożsamości lokalnej? Rozmowa na lekcjach języka polskiego o sensie życia z osobami, które marzą o stabilizacji finansowej, dobrej pracy, ciekawej przyszłości, ale nie widzą takiej możliwości we własnym środowisku, zmusza do zastanowienia nad istotą formacyjnej funkcji edukacji polonistycznej. W jakim stopniu teksty literackie od dawna obecne w szkolnej rzeczywistości opisują niepokoje, którym dają wyraz ankietowani licealiści? Dylematy i problemy młodych bohaterów szkolnych lektur są przecież usytuowane w innych kontekstach społecznych, historycznych i kulturowych, inaczej są definiowane i wyrażane.

Dialogu z tradycją literacką nie ułatwia bardzo mocno akcentowana w szkole emigracyjna, z ducha romantyczna, perspektywa myślenia o polskości czy wspólnotowej przynależności. Jest ona sprzeczna z pragnieniami zapewne dość znaczącej grupy młodych ludzi marzących o opuszczeniu rodzinnych stron i wyjeździe do innego, większego miasta lub za granicę. Springer słyszy o takich marzeniach nie tylko w Koninie, ale i w innych miejscach, na przykład w Jeleniej Górze. W rozdziale o znamienym tytule *Ucieczka* przywołuje wypowiedź Piotra Iwańca, nauczyciela języka polskiego w liceum imienia Stefana Żeromskiego:

Większość moich uczniów jest nastawiona na wyjazd (...). Gdy ja byłem w ich wieku, pewien mądry człowiek powiedział mi, że warto pomieszkać w dużym mieście. Tyle, że moi uczniowie są nastawieni na wyjazd na zawsze. Zostanie w Jeleniej Górze traktują jak życiowe niepowodzenie<sup>12</sup>.

Rozgorączony jeleniogórski polonista zwraca uwagę na systemowe ograniczenia ekonomiczne, które uczonej przez niego młodzieży w zasadzie uniemożliwiają rozwój, przynajmniej w rodzinnym regionie. Poczuciu odpowiedzialności za siebie wyrażającemu się w jak najszybszym znalezieniu pracy gwarantującej przynajmniej częściową niezależność finansową, świadczącemu o dojrzałości uczniów i uczennic, nie towarzyszą jednak żadne mechanizmy sprzyjające temu, by tę odpowiedzialność, inicjatywę i dojrzałość spożytkować w dłuższej perspektywie, zarówno dla ich dobra, jak i dobra wspólnego, lokalnego.

Iwaniec mówi, że trzy czwarte jego pełnoletnich uczniów pracuje już w jeleniogórskich galeriach handlowych. – W tym także nie ma nic złego – podkreśla – dobrze, że pracują. Ale ja im dziś nie umiem z pełną odpowiedzialnością powiedzieć, że jak już zrobią maturę, a później studia, to będą w stanie zmienić to miejsce pracy na lepsze. Może zostaną menedżerami w tych sklepach, na więcej nie mogą liczyć<sup>13</sup>.

Słowa te dobrze ilustrują, jak rzeczywistość społeczna i gospodarcza ingeruje w rzeczywistość szkolną i uzmysławiają skalę trudności związaną z projektowaniem procesu kształcenia humanistycznego umożliwiającego refleksję nad

---

<sup>12</sup> Tamże, s. 209.

<sup>13</sup> Tamże, s. 209.

sytuacjami egzystencjalnymi, jakie są udziałem młodego człowieka. A przecież należy pamiętać równocześnie, by w wyniku realizacji tego procesu opanował on kompetencje pozwalające mu na dojrzałe i celowe kierowanie własnym życiem, także poza bezpieczną, oswojoną i znaną sobie przestrzenią rodzinnego miasta, miasteczka czy wsi. Z wypowiedzi Justyny Król i Piotra Iwańca jednoznacznie wynika, że właściwym egzaminem dojrzałości nie jest matura, ale umiejętność odnalezienia się w świecie ludzi dorosłych. A świat ten jest kształtowany w głównej mierze przez mechanizmy rynkowe – to przez ich pryzmat postrzegane i definiowane są wartości, także te, które wypunktowane są w podstawach programowych czy wyeksponowane w tytułach rozdziałów w szkolnych podręcznikach<sup>14</sup>. Jaką motywację mają więc młodzi w szkole, której patronuje na przykład Stefan Żeromski, by czytać i rozumieć utwory tego autora i odnajdywać się w świecie ich bohaterów? Czy sama refleksja nad tematem dojrzenia czy dylematami moralnymi ukazanymi w tych i innych omawianych w szkole tekstach jest wystarczającą zachętą i bodźcem umożliwiającym humanistyczny samorozwój?

### Myślenie literaturą a nie podstawą programową

Postawione pytania nie są uwerturą do tego, by przedstawić dekadencją i ponurą wizję szkolnej edukacji polonistycznej i dramatyczną perspektywę jej dalszego funkcjonowania. Skłaniają natomiast do przemyślenia jej relacji ze światem współczesnym, pozaszkolnym. Uznanie konieczności celowego i stałego przywoływania tej relacji, nie tylko na lekcjach języka polskiego, to konstytutywny warunek powodzenia misji ocalenia znaczenia tego przedmiotu i uzasadnienie sensu jego istnienia. Przypomina o tym Ryszard Koziółek:

Nie ma alternatywy, gdyż przypadek języka zwanego „literaturą” jest najdoskonalszą formą rzeczywistości językowej wytwarzanej przez ludzi. Metafora i narracja są w powszechnym użyciu także u tych, którzy nie przeczytali żadnej książki. Nawet milczenie jest w istocie cichym czytaniem własnych myśli. Jeśli chcemy mówić lepiej, trzeba czytać lub poddać się nauczaniu tych, co czytają. Inaczej zostanie nam w ustach bezradny, mimowolnie komiczny słownik emigranta lub kikut mowy zdegradowanej do stu czterdziestu znaków *n* razy *k...* *wa*<sup>15</sup>.

Zgadając się z diagnozą badacza i jego główną tezą wyrażoną zwięźle w tytule książki, czyli że „dobrze myśli się literaturą”, należy jednak dopowiedzieć, iż w szkole należy jeszcze uwzględnić dodatkowe wyzwania związane z tak rozumianym nauczaniem. Ten, kto czyta, musi w taki sposób wprowadzać młodych ludzi w literackie światy, sposoby rozumienia różnorodnych problemów, koncepcje ich wyrażania,

<sup>14</sup> W tym kontekście warto zapoznać się z błyskotliwym esejem Ryszarda Koziółka, w którym analizuje książkę Michaela F. Sandela *Czego nie można kupić za pieniądze* i z tej perspektywy proponuje refleksję nad *Lalką* Bolesława Prusa. Trudno o lepszą egzemplifikację tezy, że czytanie klasyki w świetle współczesności jest zarazem pożyteczne i atrakcyjne, zwłaszcza dla młodych ludzi. Zob. R. Koziółek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016, s. 21–47.

<sup>15</sup> Tamże, s. 10–11.



by odnajdywali oni w nich własne dylematy, pytania, wątpliwości (bez względu na czas dzielący ich od powstania analizowanych w szkole tekstów)<sup>16</sup>. Chodzi też o to, by w świetle literatury odkrywali, że ich światoodczuwanie nie zawsze jest spójne; czasami odwołuje się do narzucanych i bezrefleksyjnie akceptowanych sądów, bywa świadectwem konformizmu, a nierzadko również dowodem na skuteczność wpływu ideologii na jakość myślenia o sobie i innych. Bez zbudowania zintegrowanej relacji między narracyjnością a współczesnością trudno sobie wyobrazić, by nawet najlepiej czytany nauczyciel odnalazł kod dostępu do świata uczniów zastanawiających się nad tym, jak ułożyć sobie dorosłe życie, godziwie zarabiać, realizować swoje pasje i czuć się spełnionym.

Taka integracja nie wymaga edukacyjnej rewolucji, ale mądrej ewolucji. W swoistości literatury bowiem tkwi potencjał pozwalający z optymizmem myśleć o tym, iż jest to możliwe. Tym, co łączy „myślenie literaturą” z myśleniem uczniów, jest przecież przekonanie, że życie, bez względu na swą przypadkowość i rozproszenie, może mieć „pojmomalny i podziwiany kształt oraz znaczenie”<sup>17</sup>. Ryszard Koziołek podkreśla tę wyjątkową rolę literatury, zwłaszcza w odniesieniu do dyskursu religijnego czy historycznego:

Tylko ona dowodzi jednak, że wszystko jest godne znaczenia, czyli że wszystko zasługuje na łaskę nazwania: pojedynczy człowiek, zwierzę, rzecz, to, co im się przydarza. Żaden inny dyskurs sensu nie jest zainteresowany kompletnością pojedynczego istnienia, zwłaszcza tego bez znaczenia w historii. Literatura jako jedyna próbuje się z tym borykać<sup>18</sup>.

Wydaje się, że tak rozumiana rola literatury ma spore szanse, by spotkać się z uczniowskim sposobem myślenia o sobie i innych. Trudno bowiem wskazać bardziej właściwą grupę odbiorców niż budującą swą tożsamość młodzież, domagającą się uznania znaczenia dla wszystkiego, co dla niej ważne i akceptacji nie tylko dla swego pojedynczego istnienia, ale często i dla istnienia innych<sup>19</sup>. Jak dowodzą wypowiedzi osób, z którymi rozmawia Springer, młodzi z pewnością nie są grupą, która ma ambicje wpływać i zmieniać historię (co też odróżnia ją istotnie od wielu literackich bohaterów, o jakich uczy się w szkole) – absorbuje ich przede wszystkim własny los, teraźniejszość i przyszłość.

Warto w tym kontekście jeszcze raz przywołać jeleniogórskiego polonistę, który daje wyraz dość zaskakującemu sposobowi pojmowania wychowawczego wymiaru szkolnej edukacji:

---

<sup>16</sup> Taki sposób myślenia o kształceniu literacko-kulturowym jest podstawą antropologiczno-kulturowej koncepcji przedmiotu język polski opisanej wnikliwie przez Z.A. Kłakównę. Pisze ona m.in.: „Trzeba wychodzić od tego, co ważne dla konkretnych ludzi. Dziś, teraz, co fascynuje, co ich dotyczy, co odkrywane jest w otaczającym świecie, co jest przedmiotem ich uwagi.” Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 226.

<sup>17</sup> Por. R. Koziołek, *Dobrze się myśli...*, s. 15.

<sup>18</sup> Tamże, s. 15.

<sup>19</sup> Można się o tym przekonać, analizując zaangażowanie młodych w wolontariat oraz różne formy niesienia pomocy innym czy społecznej aktywności.

(...) Zawsze im powtarza, żeby robili wszystko, żeby wrócić do domu.

– Nie na wariata, nie że „jakoś to będzie”. Po prostu mówię im, żeby w tych wszystkich scenariuszach na życie, jakie im się pojawiają w głowach, uwzględniali także ten zakładający powrót. Bo jeśli im tego nie będę mówił, to miasta takie jak to można spisać na straty. Rozejrzyj się dookoła, siedzimy w kawiarni, pijemy piwko, jest ciepły wieczór. Widzisz tu poza nami kogoś w okolicach trzydziestki? Tych ludzi tu nie ma, jestem jednym z nielicznych, którzy wrócili. To jest coś, czego nie byłem świadomy przed powrotem – generacyjna samotność trzydziestolatka w średnim mieście<sup>20</sup>.

Dziwić może wiara nauczyciela w to, że ma wpływ na decyzje podejmowane przez swoich podopiecznych, a więc przypisanie sobie na tyle silnego autorytetu, by zostawił ślad w świadomości uczniów. Lekcje języka polskiego, z perspektywy cytowanej wypowiedzi, to nie tylko wprowadzanie młodych w tradycję kulturową, polską i europejską oraz przygotowanie ich do egzaminów końcowych, a następnie do studiowania, ale także, a może przede wszystkim lekcje o życiu, o różnych jego scenariuszach, wariantach, perspektywach, i to w odniesieniu do konkretnego człowieka i konkretnego miejsca (w tym przypadku do przestrzeni, w której się wychowują i przygotowują do dorosłego życia). Pomijając pewną naiwność przywołanego sądu<sup>21</sup>, warto uprzytomnić sobie, że tym, co wymaga edukacyjnej odpowiedzi ze strony szkoły jest między innymi zmierzenie się z poczuciem tymczasowości, niepewności, strachem przed przyszłością, a więc doświadczeniami coraz szerszej grupy ludzi młodych, zwłaszcza tych mieszkujących z dala od takich ośrodków uniwersyteckich, kulturalnych, gospodarczych jak Warszawa, Kraków, Poznań, Wrocław, Lublin czy Trójmiasto. Takie książki jak Spingera pozwalają wydobyć te lęki na światło dzienne i uczynić je ważnym komponentem kształcenia polonistycznego<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> F. Springer, *Miasto Archipelag...*, s. 209–210.

<sup>21</sup> Naiwność ta jest widoczna chociażby na tle wypowiedzi innej rozmówczyni Springera, Karoliny, mieszkanki Siedlec, która w następujący sposób opisuje, jak wraz z trzema najbliższymi koleżankami odnalazła w liceum motywację do tego, by się uczyć. Przełom nastąpił w wakacje między trzecią i czwartą klasą: „Jakoś tak w sierpniu zdałyśmy sobie nagle sprawę, że jak nie zdamy porządnie matury i nie dostaniemy się na studia, to tutaj, w Siedlcach, ugrzęźniemy. Będziemy mogły, co najwyżej, iść na Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, a to u nas w szkole był synonim porażki. W ogóle to, że się zostaje po maturze w Siedlcach, było jednoznacznie odbierane jako klęska. No więc wpadłyśmy w panikę. Ja ci powiem szczerze, nigdy się tak nie bałam. (...) nie chciałam wychodzić, miałam wrażenie, że każda godzina bez książki wiązała mnie z tymi Siedlcami. Że tylko ucząc się, będę mogła stąd zwiać”. F. Springer, *Miasto Archipelag...*, s. 217. Okazuje się, że Karolina znalazła pracę w Warszawie, do której codziennie dojeżdża, a swój stosunek do Siedlec opisuje lapidarnie: „W Siedlcach w zasadzie tylko śpiam”. Tamże, s. 218.

<sup>22</sup> Ze współczesnych polskich reportaży wyłania się zresztą bardzo zróżnicowany, niejednoznaczny i skomplikowany obraz młodzieży. Przekonują o tym w swoich książkach na przykład Lidia Ostałowska (*Bolało jeszcze bardziej*, Wołowiec 2012), Marcin Kącki (*Białystok. Biała siła, czarna pamięć*, Wołowiec 2015) czy Marcin Wójcik (*W rodzinie ojca mego*, Wołowiec 2015).

### Geneza lektury „kontrrewolucyjnej”

Polski system kształcenia powszechnego jak na razie skutecznie ignoruje te problemy. Najlepszym tego przykładem jest likwidacja gimnazjów i wydłużenie czasu nauki w szkole podstawowej do ośmiu lat. Ta decyzja (motywowana obietnicami wyborczymi, a nie rzetelną analizą uczniowskich kompetencji i rozpoznaniem ich potrzeb edukacyjnych oraz oczekiwań) zapoczątkowała zmiany strukturalne, które na razie obserwujemy, a skutki których trudno przewidzieć. Tymczasem okres dojrzewania i intensywnego kształtowania własnej tożsamości jak żaden inny wymaga edukacyjnego wsparcia i dostosowania koncepcji kształcenia do rzeczywistości, w jakiej to dojrzewanie i kształtowanie się odbywa.

**Analiza treści *Podstawy programowej do języka polskiego, zwłaszcza w odniesieniu do klas VII i VIII, skłania do wniosku, że nikogo nie interesują rozterki i problemy młodych ludzi, o jakich można przeczytać choćby w reporterskiej opowieści Springera.*** Skoro nie udało się wypracować edukacyjnej, wyrazistej tożsamości dla szkoły gimnazjalnej, którą traktowano najpierw jako kontynuację szkoły podstawowej, a potem jako preludium do IV etapu kształcenia, można było oczekiwać, że wprowadzane zmiany strukturalne służyć będą istotnej korekcie tego stanu rzeczy. Okazuje się jednak, że model (?) kształcenia literacko-kulturowego zaprojektowany (?) dla klas VII i VIII nie uwzględnia wyjątkowości tego etapu szkolnego nauczania. W zamian autorzy rozporządzenia proponują dopełnienie specjalistycznej (!), twardej wiedzy literaturoznawczej i językoznawczej zapisanej w wymaganiach dla klas IV–VI („uczeń spełnia wymagania określone dla klas IV–VI”<sup>23</sup>).

Zapisy odnoszące się do czytania tekstów literackich eksponują właściwie tylko jeden sposób ujmowania dzieła literackiego, a jest to ujęcie strukturalistyczne. Pojawiają się wprawdzie sugestie, by podejmować refleksję nad uczniowskim sposobem postrzegania świata i wartości, ale w żaden sposób nie jest to namysł ukierunkowany na analizę konkretnych zjawisk, postaw, problemów czy sytuacji ważnych do rozumienia współczesnego świata<sup>24</sup>. Dominuje natomiast wyrażone wprost przekonanie, iż warunkiem aktywnego i świadomego uczestnictwa w kulturze jest znajomość możliwie pełnego repertuaru terminów z zakresu teorii literatury i poetyki oraz umiejętność ich identyfikowania i objaśniania. W ten sposób podporządkowano właściwie całkowicie koncepcję kształcenia polonistycznego egzaminom, o czym przekonują formuły językowe opisujące wymagania szczegółowe (uczeń

<sup>23</sup> Wszystkie cytaty z *Podstawy programowej do języka polskiego* pochodzą z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Źródło: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-ppz-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [dostęp: 12.01.2018].

<sup>24</sup> Nie ma żadnych sugestii, by zajmować się na lekcjach na przykład namysłem nad globalizacją (jej zaletami i negatywnymi skutkami), ksenofobią i jej źródłami, rozróżnieniem patriotyzmu od nacjonalizmu, doświadczeniami wynikającymi ze spotkania z inną rzeczywistością kulturową, relacjami między polskością a europejskością, wpływem mediów cyfrowych na sposób myślenia o świecie itp. Brakuje więc aksjologicznego szkieletu pozwalającego skonkretyzować abstrakcyjne i ogólne odniesienia do świata wartości, o których jeszcze będzie mowa.

„rozpoznaje”, „przyporządkowuje”, „identyfikuje”, „zna pojęcie”<sup>25</sup>). Czy jednak rzeczywistością celem edukacji humanistycznej jest przejście przez egzaminacyjne sito? Czy formuła obowiązujących do tej pory i planowanych egzaminów rzeczywistością służy sprawdzeniu humanistycznej dojrzałości, niezależności myślenia, wnikliwości czy intelektualnej samodzielności?<sup>26</sup>

Wyjście szkolnej polonistyki naprzeciw współczesnej rzeczywistości wymaga dookreślenia nieprecyzyjnych zapisów. Skoro politycznym decydotom i współpracującym z nimi ludziami zabrakło woli, by uściślić postulowane odniesienia do sfery wartości, warto by podjęli się tego sami nauczyciele. Mimo dość opresyjnego (zob. bardzo rozbudowany katalog terminów oraz lista tekstów obowiązkowych) charakteru obowiązującej od 2017 roku podstawy programowej można w niej odnaleźć ograniczoną, ale jednak możliwą do wykorzystania przestrzeń wolności.

### Przykład czytania „kontrrewolucyjnego” – doświadczenie emigracyjne

Przyjrzyjmy się na przykład następującemu wymaganiu: „uczeń wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji”<sup>27</sup>. Wprawdzie częściową wykładnię tego, o jakich wartościach uniwersalnych myśleli autorzy, znaleźć można w propozycjach lekturowych, ale przecież nic nie stoi na przeszkodzie, by polonista wraz z uczniami tak czytali na przykład *Szyfrowe prace*, *Latarnika* czy reportaże Wańkowicza<sup>28</sup>, by dostrzec, że ich warstwa aksjologiczna jest historyczna, a nie uniwersalna. To z kolei mogłoby być interesującym punktem wyjścia do namysłu nad sytuacją współczesnej młodzieży opisaną choćby w reportażach Springera (ale i innych autorów), w publicystyce, tekstach socjologicznych czy wreszcie ukazywaną w kulturze popularnej<sup>29</sup>. W podobny sposób można sprobować również kwestie dotyczące emigracji, stosunku do polskości i tradycji czy do przedstawicieli innych kultur. Na tle archaicznego z dzisiejszego punktu widzenia i obcej uczniom mentalności Skawińskiego młodzi ludzie mogą zainteresować się niezwykle bogatymi, niejednoznacznymi, czasami trudnymi, a niekiedy humorystycznymi emigracyjnymi doświadczeniami opisanymi w bardzo

<sup>25</sup> Chociaż z kontekstu wynika, że powinno być raczej „zna termin”.

<sup>26</sup> Zaskakuje brak dyskusji na ten temat i milcząca akceptacja „jedynie słusznych” rozwiązań proponowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej.

<sup>27</sup> Zob. przypis 21.

<sup>28</sup> Zdumiewa wybór tekstów akurat tego autora, skoro współczesna polska szkoła reportażu cieszy się sporym uznaniem w kraju i w świecie (i nie dotyczy to tylko twórczości Ryszarda Kapuścińskiego).

<sup>29</sup> Tę sprowadzono do dość instrumentalnej roli polegającej jedynie na odnajdywaniu w niej nawiązań do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych. To kolejny dowód na celowe pomijanie refleksji nad współczesnością w polskiej szkole i ignorowanie tego, iż kultura popularna jest naturalnym środowiskiem uczniowskiej aktywności zawierającym potencjał edukacyjny, który warto i trzeba wykorzystać. Zob. np. prace medioznawcze H. Jenkinsa, M. Castellsa, L. Manovicha czy prace dydaktyczne ukazujące bliskie relacje między edukacją a kulturą popularną np. autorstwa W. Bobińskiego, Z. Melosika czy M. Kwiatkowskiej-Ratajczak.

interesujący i barwny sposób na przykład przez Dionisosa Sturisa<sup>30</sup>. O edukacyjnym potencjale opowieści tego autora świadczy to, że można ją uczynić prowokacyjnym, ale i interesującym kontrapunktem dla rozważań dotyczących tęskniącego za ojczyzną latarnika z Aspinwall. Reportażysta następująco opisuje dość aktualne realia sprzyjające podejmowaniu decyzji o emigracji:

W roku 2005 Polska pustoszała, bo nareszcie można było bez problemów jeździć do Wielkiej Brytanii za pracą. Żadnych wiz, zaproszeń i pozwoleń. Funt kosztował prawie sześć złotych, a stawka minimalna na Wyspach wynosiła pięć funtów na godzinę. Po przeliczeniu zawrót głowy. Ludzie jechali w ciemno, gdzie bądź, bo w kraju trwała straszna bieda, bezrobocie od kilku lat szykowało rekordowo wysoko. Brytyjskie hotele, puby, kawiarnie, restauracyjne zmywaki, fabryki, firmy sprzątające, rzeźnie, wielkie gospodarstwa, markety i supermarkety, piekarnie – wszędzie tam jakby tylko na nas czekało. *Welcome, welcome, Polish people. Do you have friends, co nie boją się pracy? Niech też przyjeżdżają! Everybody!*<sup>31</sup>.

Nic dziwnego, że młodzi Polacy korzystali i korzystają z otwierającej się przed nimi możliwości i to w skali znacznie przekraczającej wszelkie prognozy. Są to czasami decyzje trudne, ale zrozumiałe, zwłaszcza w kontekście sytuacji młodzieży, którą charakteryzowali rozmówcy Springera. A więc nie romantyczne, historyczne doświadczenie związane z przebywaniem poza granicami własnego kraju, z dala od domu, pełne melancholii i zakorzenione w historii, ale doświadczenie współczesne, będące wynikiem samodzielnie podjętej decyzji, często ryzykowne i nie zawsze zakończone powodzeniem (do czego zresztą trudno się przed najbliższymi przyznać), może być płaszczyzną porozumienia z młodymi ludźmi i świadectwem gotowości wyjścia naprzeciw ich problemom, wątpliwościom czy planom. Ono właśnie stanowi egzemplifikację uniwersalizmu wartości, a nie to opisane w pozytywistycznej noweli, którą uczniowie, zdaniem autorów *Podstawy programowej*, muszą przeczytać.

Sam Sturis daje pretekst do takiej uniwersalizacji, gdy opisuje swą dziewczęcą podróż promem z Liverpoolu do Douglas (wraz z dwoma znajomymi), na wyspę Man (o której niewiele słyszało, na której równie niewiele było i jest w stanie wskazać na mapie):

Oprócz nas na promie byli też inni Polacy. Równie jak my zagubieni. Wyłapywaliśmy ich wzrokiem: Polak, Polak i ten też, ta Polka i tamta, polskie dzieci. Po ubiorze poznać, po twarzach, po fryzurach, po zakłopotaniu, po nerwowości. W grupie, jak nasza – po troje, po czworo. Szeptali do siebie, jakby się bali, że ktoś ich podsłucha, jakby się wstydziło, że

<sup>30</sup> D. Sturis, *Gdziekolwiek mnie rzucisz. Wyspa Man i Polacy. Historia splątania*, Warszawa 2015. Można też sięgnąć na przykład po fragmenty książek Magdaleny Rittenhouse *Nowy Jork. Od Mannahatty do Ground Zero*, Wołowiec 2013 i Kamili Sławińskiej *Nowy Jork*, Warszawa 2016 (wyd. IV) lub/i do reporterskich tomów Ewy Winnickiej *Angole*, Wołowiec 2014 oraz Macieja Czarnieckiego *Dzieci Norwegii. O państwie (nad)opiekuńczym*, Wołowiec 2016. Utwory te nie tylko problematyzują kwestię emigranckiego światoodczuwania, ale też znacznie rozszerzają jego skalę – od fascynacji, pragnienia poznania, zrozumienia i opisanego tego, co inne, do poczucia rozczarowania, goryczy, odrzucenia i strachu. A, co najistotniejsze, są to doświadczenia emigrantów współczesnych.

<sup>31</sup> D. Sturis, *Gdziekolwiek mnie rzucisz...*, s. 60.

mówią po polsku, jakby to było karalne. Nie witaliśmy się z nimi ani oni z nami. Schodząc na ląd, z walizkami, plecakami, udawaliśmy, że się nie widzimy, że się nie słyszymy, że nie rozumiemy wspólnego języka.

Minęło dziewięć lat. Gdzie dzisiaj są ci ludzie? Wrócili do Polski po roku, dwóch, czy może zostali na wyspie? Poukładali sobie życie? Nauczyli się języka? Nabrali większej pewności? Gdzie pracują? Jak ich dzieci radzą sobie w miejscowych szkołach?<sup>32</sup>

Rzeczywistość nie musi ingerować w przestrzeń edukacji aż tak spektakularnie i drastycznie jak w przypadku Comeniusa. Ale nawet w tej skali, jaką proponuje w swojej relacji Sturis, sytuacje egzystencjalne, w jakich znajdują się również młodzi ludzie, pełne są dramatyzmu, niesprecyzowanych obaw, ale i nadziei na godne życie. Są one przeżywane indywidualnie, dlatego pewnie mamy do czynienia ze swoistym deficytem poczucia przynależności do wspólnoty i dewaluacją znaczenia takiej wartości jak solidarność. Tę powierzchowność więzi społecznych czy pokoleniowych podkreślał zarówno Springer, jak i jego rozmówcy. Akcentuje to także właśnie Sturis, opisując historię „splątania” emigracyjnych losów przybyszów z Polski z wyspą Man. W tym i innych tekstach reporterskich podejmujących zagadnienie emigracji trudno doszukać się akceptacji dla takiego modelu podtrzymywania więzi z ojczyzną, jak ten, który przedstawiony został w *Latarniku*. Znacznie częściej warunkiem skutecznej realizacji planów na własne życie poza granicami ojczyzny jest bowiem akceptacja obcości i spojrzenie na własny los jako jeden z elementów społecznej struktury otwartej na inność.

Można się dziwić i zastanawiać, dlaczego nauczyciel języka polskiego, mający ambicję objaśniania młodym ludziom problemów związanych z funkcjonowaniem we współczesnym świecie, jest skazany właściwie na swoistą działalność kontrrewolucyjną. Polega ona na czytaniu proponowanych w *Podstawie programowej* tekstów i realizowaniu zapisanych w niej wymagań w kontekstach, które raczej nie są intencjonalnie w ten dokument wpisane, a nawet prawdopodobnie wbrew nim. Wymaga to sporej dojrzałości metodycznej, jak również odwagi, by nie pozwolić się zamknąć w kręgu specjalistycznej wiedzy literaturoznawczej, ale wyjść ku współczesności, rozpoznać i zdefiniować problemy, jakie ona stawia, szczególnie młodzieży szkolnej. Na szczęście radość czytania nie może być w społeczeństwie demokratycznym zadekretowana. Nadal pozostaje możliwość takiego kształtowania procesu interpretacji, by rozwijać kompetencje potrzebne do zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości. Nikt też nie zabrania uzasadniać, dlaczego nie sposób zrozumieć z dzisiejszej perspektywy archaicznych, niedostosowanych do współczesności kodów kulturowych wpisanych w wiele tekstów literackich, zwłaszcza określonych mianem „obowiązkowe”. Warto autorom scharakteryzowanej podstawy programowej przypomnieć słowa cytowanego już w tym artykule Ryszarda Koziółka: „Wspólnota czytających nie powstaje dziś za sprawą tych samych przeczytanych książek, ale na skutek przekonania, że literaturą się myśli i mówi lepiej niż innymi dyskursami”<sup>33</sup>. Umiejętność rozwijania tej koncepcji jest natomiast indywidualną domeną

---

<sup>32</sup> Tamże, s. 62.

<sup>33</sup> R. Koziółek, *Dobrze się myśli...*, s. 20.

każdego polonisty, który chce ze sztuki myślenia uczynić podstawowy element zaprojektowanego przez siebie sposobu kształcenia literacko-kulturowego, nie tylko w klasach VII–VIII.

## Bibliografia

- Chrząstowska B., *Formacja uczniów*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 131–149.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016.
- Kłakówna A.Z., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
- Springer F., *Miasto Archipelag. Polska mniejszych miast*, Kraków 2016.
- Sturis D., *Gdziekolwiek mnie rzucisz. Wyspa Man i Polacy. Historia splątania*, Warszawa 2015.

## What Jaś hasn't Learned, About the Need for Counter-revolutionary Reading

### Abstract

The author proves that the current Polish language curriculum for years 4-8 does not encourage any afterthought about the contemporary world. The concept of literary and cultural education is subordinated to conveying abroad knowledge of terminology from literary theory and poetics. Meanwhile, the dynamic cultural, social, and geopolitical changes which are happening around us, demand learning and understanding them mainly by „thinking through literature”. The lack of interest in the current way of thinking of the young people and their way of life, together with ignoring the reality surrounding them, can lead to a crisis of civilisation. Its signs are described in a number of reportages demonstrating how the young generation perceives the world.

**Key words:** Polish language, young people, values, reportage, emigration

**Krzysztof Koc** – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, adiunkt w Pracowni Innowacji Dydaktycznych UAM w Poznaniu; autor książki *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej* (Poznań 2007) i współautor podręcznika akademickiego dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, (Poznań 2011), publikował m.in. w „Polonistyce”, „Nowej Polczyźnie”, „Polonistyce. Innowacjach” oraz w kilkunastu tomach zbiorowych. Wiele napisanych przez niego artykułów dotyczy reportaży. Na początku 2019 r. ukaże się jego nowa książka zatytułowana *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Uczył języka polskiego w gimnazjum i w liceum, prowadził również szkolny teatr.