

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 12 (2021)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.12.7

Piotr Kołodziej

ORCID 0000-0002-3401-254X

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Słownik pojęć podstawowych

Czas Kairosa

Starożytni Grecy próbowali opisywać fenomen czasu na różne sposoby. Uznawali na przykład, że czas wszechogarniający i bezwzględnie zmierzający w jedną stronę pozostaje we władaniu Chronosa. Oprócz tego starego boga z długą brodą był jeszcze Kairos, czyli pojawiający się nagle i na chwilę bożek zbiegu okoliczności, szczęśliwego momentu albo też – niestety – niewykorzystanej okazji. Kairosa wyobrażano sobie jako młodego chłopca, łysiego, ale z długą grzywką dla odmiany, za którą należało go schwycić, gdy tylko się pojawił. Olga Tokarczuk, w eseju *Ognozja*, objaśnia: „Symboliczny gest uchwycenia Kairosa za kosmyk włosów oznacza zreflektowanie się, że oto nadchodzi zmiana, odwrócenie trajektorii losu”¹.

Co ciekawe, ten sam grecki rdzeń co imię Kairos ma dobrze nam znane i odmienne dziś przez wszystkie przypadki słowo „kryzys”. Można by więc powiedzieć, że czas Kairosa to również czas kryzysu i moment przesilenia. Sytuacja kryzysowa, a w takiej bez wątpienia się znaleźliśmy (lub być może kryzys jedynie się pogłębił), to zatem nie tylko nieszczęście, ale również szansa zreflektowania się, a nawet – jak dowodzi Tokarczuk – „odwrócenia trajektorii losu”. Przeszłości już nie ma, a przyszłość pozostaje niewiadomą. Teraz jest *Kairos* – pandemiczny kryzys w skali globalnej. Ale jest również i *Kairos*, by tak rzec, lokalny – to znaczy kryzys w polskiej szkole. Zdestabilizowana ostatnią „reformą”, strukturalną i programową (2017), a teraz jeszcze doświadczona tzw. nauczaniem zdalnym, stała się szkoła bytem zupełnie anachronicznym. Można go oczywiście jeszcze długo sztucznie podtrzymywać przy życiu albo pogrążyć coraz bardziej, wszystko to jednak ze szkodą dla milionów młodych ludzi skazanych na edukację obowiązkową, niemających alternatywy, czyli na przykład możliwości ucieczki poza państwowy system kształcenia, choć – powiedzmy to od razu – i taka ucieczka niczego nie gwarantuje².

¹ O. Tokarczuk, *Ognozja*, [w:] Tejże, *Czuły narrator*, Kraków 2020, s. 24–25.

² Zob. P. Kołodziej, *Raport z obłąkanego świata*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 109–139, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26255/24019> [dostęp: 20.02.2021].

Najpierw język

Mam przeświadczenie graniczące z pewnością, że zmiana w edukacji musi się rozpocząć na poziomie języka. Zmiana języka oznacza bowiem zmianę myślenia, a w konsekwencji zmianę opisywanego językiem świata. Podkreślam zatem rolę języka dlatego, że – niezależnie od różnych teorii na ten temat – to w języku prędkiej czy później artykułuje się ludzka myśl lub, mówiąc inaczej, język jest narzędziem ludzkiego myślenia. Nie da się myśleć logicznie bez *logos*. „Myśl bez mowy jest niepojmowalna”³. Za pomocą języka ponadto – jak przekonują specjaliści od językowego obrazu świata – „orzekamy o cechach i sposobach istnienia obiektów świata pozajęzykowego”⁴. Język ujawnia przy okazji mechanizmy myślenia ludzi językiem się posługujących. Analiza danych językowych, czyli słów, pojęć, kategorii, których używamy, pozwala więc na docieranie „do sposobów postrzegania i konceptualizacji świata przez człowieka”, a tym samym na „poznawanie mentalności mówiących”⁵. „Granice naszego języka oznaczają (wskazują) granice naszego świata” – można by się również odwołać do tej mocno już zbanalizowanej formuły Ludwiga Wittgensteina, która jednak, gdy tylko nie traktuje się jej jak wytrycha, naprawdę oddaje istotę rzeczy⁶. Choć trzeba by jeszcze myśl austriackiego filozofa poszerzyć, przywołując za Zofią Agnieszką Kłakówną Chantal Delsol: „Żaden język nie ujmuje rzeczywistości wprost; zawsze ją interpretuje”⁷. Co więcej – niejako dopowiada Joseph Le Doux – „Język niesie również składnię, czyli gramatykę, która strukturyzuje nasze procesy umysłowe i steruje ich działaniem, kiedy myślimy, planujemy i decydujemy”⁸.

Niniejszy „słownik pojęć podstawowych” zatem (jak wszystkich pojęć zresztą) to wyraz mojego „pojmowania” świata, to znaczy jego rozumienia, zdobywania, konstruowania, porządkowania, konceptualizacji czy interpretacji, w odniesieniu do tego, co się „podstawia”, więc, w pełnym tego słowa znaczeniu, stanowi fundament edukacji. Stąd „pojęcia podstawowe”. Zauważmy już na wstępie, iż w słowie „pojęcie” słychać czasownik „jąć”, czyli „brać” (por. „mieć”, „dzierżyć”). Od tego samego

³ H. Arendt, *Życie umysłu*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, R. Piłat, B. Baran, Warszawa 2016, s. 39.

⁴ J. Bartmiński, R. Tokarski, *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzańska, Wrocław 1986, s. 72.

⁵ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 15.

⁶ L. Wittgenstein, *Tractatuslogico-philosophicus*, Teza 5.6, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 2000.

⁷ Ch. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017, s. 280, cyt. za: Z.A. Kłakówna, *Język, który myśli za Ciebie*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2018, nr 92, s. 25. Kłakówna dokonuje analizy kilku pojęć i formuł, którymi posługuje się polska szkoła i które są również – obok innych – przedmiotem refleksji w niniejszym artykule. Wiele spostrzeżeń krakowskiej badaczki, mimo odmienności ujęcia, można by właściwie – ze względu na ich trafność – zacytować w całości. Zaproponowana przez Kłakównę wizja szkoły odnosi się do koncepcji szczegółowo opisanej i uzasadnionej w książce tejże, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016.

⁸ J. Le Doux, *Historia naszej świadomości. Jak po czterech miliardach lat ewolucji powstał świadomy mózg*, przeł. A. Binder, M. Binder, Kraków 2020, s. 279.

rdzenia wywodzą się takie wyrazy, jak „pojmosfera”, „pojąć”, „pojmosfera”, „pojmać”, „obejmować”, „objąć”, „wziąć”, „zajmować”, „zająć”, „mieć” itd. Za pomocą słów zatem „pojmosfera”, niejako „pobieramy”, „bierzemy w posiadanie”, „obejmujemy”, „ogarniamy”, „czynimy świat swoim”. Nie całe na raz, ale słowo po słowie. Każdy indywidualnie, każdy w swoim języku, każdy po swojemu. I na każdym etapie tego procesu granice naszego języka są granicami naszego świata. „Pojmosfera” świat jednak nie jest gotowy do „pojęcia”. „Wy-sławiając” świat, stwarzamy go w unikatowej myślowej (słownej) formie, o czym będzie jeszcze mowa, zwłaszcza przy literach „j”, „l” i „h” niniejszego „słownika”. Ani samo pojmosfera, ani pojęcia nigdy nie są ostateczne. Nasze „mienie” (efekt „pojmosfera”) świata powiększa się i rekonstruuje nieustannie. Przynajmniej do czasu, gdy zachowujemy jasność umysłu („umysł” – *nota bene* od „myśl”).

Oczywiście mam świadomość, że akcentowanie konieczności zmiany języka nie jest ani niczym nowym, ani niczym przełomowym. Przełomowa byłaby raczej jego rzeczywistość i powszechna zmiana. Na razie zaś proponuję kilka zupełnie niezobowiązujących językowych „eksperymentów”, które mają „dać do myślenia” i które uznać można za swoiste edukacyjne *credo* autora. Wszystko jednak, co zostanie tu powiedziane, należy traktować jedynie jako wyraz pewnego stylu myślenia o edukacji, myślenia podejmowanego wyłącznie na odpowiedzialność piszącego te słowa, ale też w imię odpowiedzialności za powierzane mu osoby, wśród których na co dzień, od wielu lat i przez lata jako nauczyciel akademicki i licealny funkcjonuje. Tylko tyle i aż tyle. Inaczej mówiąc, mój język, to mój świat i nie roszczę sobie prawa do narzucania mojego języka, a zatem i mojego świata innym ludziom myślącym o szkole. Każdy musi myśleć o edukacji na własną odpowiedzialność. Nawet gdybym uniesiony idealizmem chciał odmieniać biegi rzek, po tylu latach szkolnej praktyki mam świadomość, iż z reguły udaje się odmieniać co najwyżej bieg małych klasowych strumyków i przeważnie tylko wtedy, gdy dokładnie zamknie się za sobą drzwi lekcyjnej sali od wewnątrz (pytanie, jak długo jeszcze). Nie wiem zresztą, czy cokolwiek więcej jest w tym zawodzie możliwe, jeżeli wziąć pod uwagę historię polskich reform ostatniego trzydziestolecia, o czasach wcześniejszych nie wspominając⁹. Ale i tak uważam, że to naprawdę dużo. Nawet bardzo dużo. Wystarczy przyjąć właściwą perspektywę oglądu spraw: życie każdego pojedynczego człowieka z ogólnej liczby ponad 4 i pół miliona uczniów w Polsce nie jest żadną jedną czteropięćmilionową, ale całym 100 procent. Reszta to statystyka.

P – (dlaczego nie) „polonistyczna edukacja”

Ze względu na specyfikę podejmowanych spraw oraz logikę wywodu poszczególne hasła niniejszego „słownika” nie będą prezentowane w układzie alfabetycznym. I dlatego też od razu przejdę do pojęcia najbardziej ogólnego: „polonistyczna edukacja”, „polonistyka szkolna”, „polonistyczne kształcenie”... Celowo przywołuję kilka formuł, by zaakcentować w ten sposób powszechność używania w odniesieniu do języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej przymiotnika „polonistyczny”. Formuł, dodajmy, utrwalonych w tradycji, w „polonistycznej dydaktyce”,

⁹ Zob. np. Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość*, Kraków 2014.

których od dawna już nie używam, a które pochodzą oczywiście od „polonistyki”, czyli, jak czytamy w słowniku języka polskiego, nazwy „nauki zajmującej się literaturą polską i językiem polskim, ich historią i stanem współczesnym”¹⁰. W obrębie polonistyki, rzecz jasna, wyróżnia się dwie specjalistyczne dyscypliny: literaturoznawstwo i językoznawstwo. Uważam, iż w ramach lekcji języka polskiego w szkole powszechnej i ogólnokształcącej nie uprawia się ani literaturoznawstwa, ani językoznawstwa, na żadnym poziomie, choć w kolejnych tzw. podstawach programowych „edukację polonistyczną” wyodrębnia się już w początkowych klasach 1–3. W szkole polonistyka, jeżeli traktować to pojęcie poważnie, może funkcjonować i w praktyce funkcjonuje co najwyżej w wersji kieszonkowej lub, mówiąc dosadniej, jako „parodystyczne zwierciadło” dyscypliny uniwersyteckiej, którą doprowadza się tam „do stanu dziwacznej bezpożyteczności”, poprzez „karykaturalne wyolbrzymianie tez naukowych” czy „powtarzane bez końca frazesy”, o czym dawno już przekonywał wybitny teoretyk i historyk literatury, Janusz Sławiński¹¹. Jak widać, bezskutecznie¹². Co więcej, wciąż pojawiają się głosy, że tylko historia literatury może być ocaleniem polskiej szkoły, a nawet zagrożonej integralności państwa w ogóle¹³. Mimo to, z powodów zasadniczych, wskazanych wyżej, nie używam w odniesieniu do edukacji szkolnej – a więc powszechnej i ogólnej – przymiotnika „polonistyczna”, bo słowo to w moim rozumieniu co innego znaczy. Nie zajmuję się kształceniem literaturoznawców i językoznawców ani o żadne „znawstwo” mi także nie chodzi.

O edukacji polonistycznej możemy bez wątplenia mówić wtedy, gdy myślimy o kształceniu uniwersyteckim, specjalistycznym. Nagminną w użyciu „szkolną polonistykę” uznaję więc raczej za przykład tego stanu, gdy niestety – parafrazując Schillera – język myśli za człowieka¹⁴. Nie jest to przykład jedyny, o czym będzie okazała się jeszcze przekonać.

J – „język polski”

Tymczasem przejdźmy do kolejnego hasła w „słowniku pojęć podstawowych”: „język polski”. Formułą tą określa się nasz przedmiot od dwustu lat i od razu zaznaczę, że jest to moim zdaniem formuła bardzo trafna – wynika to wprost z istoty języka jako takiego. Już od Arystotelesa wiemy, co przypomina Hans-Georg Gadamer,

¹⁰ *Słownik języka polskiego*, t. II, red. nauk. M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

¹¹ J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] tegoż, *Teksty i teksty*, Kraków 2000, s. 89–90.

¹² Kolejny dowód na to można znaleźć w tekście w krakowskim dodatku „Gazety Wyborczej”: Prof. Bogusław Dopart: *W szkolnych podręcznikach nie ma miejsca dla autorów drugorzędnych*, <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,26915710,magazyn-podreczniki-szkolne-edukacja-to-wielka-rzecz.html> [dostęp: 27.03.2021].

¹³ Zob. A. Waśko, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.

¹⁴ Z.A. Kłakówna, *Język, który myśli...*; zob. Ch. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017, s. 280. Parafrazowana formuła: „Mniemasz, żeś już poetą, gdy ci się strofka ułoży/w wykształconym języku, co myśli za ciebie i tworzy” – zob. F. Schiller, *Dyletant*, przeł. W. Lewik, [w:] tegoż, *Wiersze*, Gdańsk 2000, s. 28.

że człowiek jako jedyny byt na świecie posiada *logos*¹⁵. Język jest zjawiskiem wyłącznie antropologicznym, nic analogicznego w świecie natury nie występuje. Jak mówi Ernst Cassirer, mowa to próg człowieczeństwa¹⁶. Język symboliczny otwiera ludziom dostęp do świata kultury – symboli, abstrakcji, idei¹⁷. Nie jest jednak język narzędziem, „które można wziąć do ręki i odłożyć, gdy już spełniło swe zadanie”. Przez język, nasz własny język, w całość „naszej wiedzy o nas samych i o świecie [...] jesteśmy ogarnięci” – przekonuje Gadamer. „Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić. [...] Nauka mówienia to osvajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jak go napotykaemy”¹⁸. To w języku również nieustannie opowiadamy swoją tożsamość¹⁹, poprzez język opowiada się nasz los²⁰.

Proces uczenia się języka rozpoczyna się jeszcze przed narodzinami, gdy dziecko słyszy głos matki. Istnieją badania potwierdzające, że już mózgi siedmioletnich niemowląt umieją rozpoznawać i stosować abstrakcyjne zasady składniowe, choć zasad tych przecież nie znają²¹. Proces uczenia się języka (i uczenia się w ogóle) trwa nieustannie, w dzień i w nocy. Mózg przetwarza niezliczone przykłady użycia słów i przy tej okazji sukcesywnie wytwarza reguły, którymi świetnie się posługuje, ale których oczywiście żadne dziecko nie jest w stanie wysłować, podobnie jak i zdecydowana większość dorosłych. Nawet jeśli owe reguły potrafimy wyartykułować, to przecież podczas mówienia zazwyczaj się nad ich używaniem nie zastanawiamy. Dzieje się tak, ponieważ – objaśnia Gadamer – język z natury „zapomina” o sobie, co powinno nas chyba skłonić do namysłu nad zapisami dotyczącymi języka w rozmaitych „podstawach programowych” (zob. hasło „podstawa programowa” w niniejszym „słowniku”) oraz nad utrwalonymi w polskiej szkole sposobami uczenia gramatyki, które są mi zresztą zupełnie obce. Należałoby zatem rozważyć, co w tych zapisach i ich późniejszej realizacji ma sens, co zaś naraża nas na stratę czasu lub co uznać wypada wprost za działanie na szkodę uczącego się człowieka:

¹⁵ H.-G. Gadamer, *Człowiek i język*, [w:] tegoż, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wybór, oprac. i wstęp K. Michalski, przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 2000, s. 52.

¹⁶ E. Cassirer, *Esej o człowieku*, przeł. A. Staniewska, Warszawa 1998, s. 77.

¹⁷ Tamże, rozdział *Od reakcji zwierzęcych do odpowiedzi ludzkich*, s. 71–91.

¹⁸ H.-G. Gadamer, *Człowiek i język...*, s. 55–56.

¹⁹ Zob. np. O. Sacks, *Kwestia tożsamości*, [w:] tegoż, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. B. Jarzębska-Ziewiec, Poznań 2017, s. 156–166; J. Le Doux, *Historia naszej świadomości...*, zwłaszcza s. 277–284; D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przeł. P. Szymczak, Poznań 2012, rozdział *Życie jako opowieść*, s. 512–517; D. Eagleman, *Mózg, opowieść o nas*, przeł. A. Wojciechowski, Poznań 2018; *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, wstęp i red. G. Godlewski, Warszawa 2003, wstęp (*Wstęp: słowo o antropologii słowa*) oraz rozdziały I i II (*Zjawisko języka; Językowy obraz świata*) s. 7–101; D.L. Everett, *Język. Narzędzie kultury*, przeł. Z. Wąchocka, P. Paszkowski, Kraków 2018; D.L. Everett, *Jak powstał język. Historia największego wynalazku ludzkości*, przeł. A. Tuz, Warszawa 2019.

²⁰ W. Myśliwski, Przemówienie wygłoszone 10 marca 2009 roku na Uniwersytecie Opolskim z okazji otrzymania tytułu doctora honoris causa, [w:] *Nadzieja*, oprac. zbiorowe, Warszawa 2020, s. 47.

²¹ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa, s. 62–64.

Żywa mowa nie jest świadoma swej struktury, gramatyki, syntaksy itd. – a więc wszystkiego tego, co jest tematem językoznawstwa. Współczesna szkoła zmuszona do tłumaczenia gramatyki i syntaksy na własnym języku ojczystym zamiast na języku martwym takim jak łacina, wypacza więc z konieczności naturalny stan rzeczy. Żądając wyraźnego uświadomienia sobie gramatyki języka od kogoś, kto mówi tym językiem od dzieciństwa, żąda się doprawdy ogromnego wysiłku abstrakcji²².

Oczywiście im wcześniej się tego żąda, tym większy wysiłek abstrakcji i tym większe u młodych ludzi poczucie bezsensu, bezcelowości i jałowości wykonywanych „ćwiczeń językowych”. Tym szybciej również budzi się u uczniów niechęć do tego typu lekcji lub nawet strach przed nimi. Podobnie zresztą reagują studenci przygotowujący się do prowadzenia „lekcji językowych” w szkole (zob. następne hasło w niniejszym „słowniku”). Gdy mają oni na przykład „zrealizować” zajęcia na temat imiesłowów, zazwyczaj dzień wcześniej przed oddaniem konspektu odbywają przyspieszony kurs dotyczący tej formy czasownika. I tak za każdym razem. Z pewnością jest to duże „osiągnięcie” edukacji – zniechęcać uczniów i przyszłych nauczycieli do własnego języka, który stanowi przecież istotę każdej pojedynczej ludzkiej egzystencji. Podobnie zresztą wygląda sprawa z „uczeniem literatury”, do czego również w kolejnym punkcie mojego „słownika” powrócę.

Teraz podkreślmy jeszcze, iż każdy noworodek może nauczyć się mówić w dowolnym z około 8 tysięcy znanych języków, w zależności od tego, w jakim środowisku językowym się wychowuje, przy czym fonemy tego środowiska zaczyna różnicować już w szóstym miesiącu życia²³. Człowiek musi się uczyć w jakimś języku, to warunek człowieczeństwa. Uczenie się języka jest naturalnym procesem rozwoju w ogóle. Ponieważ my funkcjonujemy w języku polskim i w tym języku kultura nasza się wytwarza i przetwarza, podstawowy przedmiot naszej szkolnej edukacji musi się nazywać „język polski”, przy czym – powiedzmy to wyraźnie – uczenia się języka nie powinniśmy utożsamiać z uczeniem się o języku lub też uczeniem się języka poprzez uczenie się o języku. Rozwój indywidualnego języka równoznaczny jest z rozwojem unikatowej ludzkiej tożsamości. Od pewnego momentu proces ten może być sensownie przez szkołę wspierany, ale łaski szkoła człowiekowi w tym względzie nie robi.

L – (dlaczego nie) „lekcje literackie” i „lekcje językowe”

Powyższa konstatacja pozwala odnieść się do dwu innych haseł ze „słownika pojęć podstawowych”: „lekcje językowe” i „lekcje literackie”. Podział ten, którego nie stosuję, właściwie odpowiada dwóm podstawowym dyscyplinom reprezentowanej przez nas nauki, czyli polonistyki. Podział taki jest w moim rozumieniu dopuszczalny co najwyżej jako skrót myślowy, a nie poważna kategoryzacja. Wychodzę z założenia, że ze względu na specyfikę naszego bytowania w świecie wszystkie lekcje są językowe, również te, gdy przedmiotem myślowych, a tym samym językowych zabiegów czyni się dzieła sztuki wizualnej, nie wspominając już o literaturze, która

²² H.-G. Gadamer, *Człowiek i język...*, s. 58.

²³ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg...*, s. 62.

jest przecież sztuką słowa. Nawiasem mówiąc, w tym kontekście również jako dopuszczalne co najwyżej na prawach myślowego skrótów uznać wypada formuły typu „uczenie literatury” czy „metody kształcenia literackiego”, ponieważ zazwyczaj nie kształcimy przecież literatów ani sami dzieł literackich w ramach uczenia nie tworzymy.

Wszystko – wracając do istoty rzeczy – łącznie z interpretowanymi podczas zajęć obrazami, wymaga wy-słowienia, „przepuszczenia” przez słowo, tzn. prze-myślenia, a poprzez to o-swojenia. Dopiero wtedy, gdy człowiek potrafi o czymś samodzielnie pomyśleć, do czego i tak słowa potrzebuje, a w konsekwencji samodzielnie coś wy-powiedzieć, wówczas może stwierdzić, że coś wie. Nienazwane nie istnieje. Dotyczy to również zmysłowego obrazu świata, nad czym się na co dzień nie zastanawiamy, a który przecież „jest dla człowieka o tyle zrozumiały i użyteczny, o ile potrafi on ponazywać elementy tego obrazu. To, co nienazwane, nie ma praktycznego znaczenia w organizacji przyszłego działania”²⁴.

Zwróćmy przy tym uwagę, że w wyrazie „po-wiedzieć” zawiera się słowo „wiedza”. Po-wiedzieć (coś) możemy dopiero „po”, czyli wtedy, gdy już zdobędziemy wiedzę, niejako *post factum*. W tym celu wcześniej musimy jednak się czegoś do-wiedzieć, czyli wykonać ruch do wiedzy²⁵. W trakcie tej aktywności zaś, wymagającej pewnego trudu, a więc w trakcie wytwarzania wiedzy (wytwarzania znaczeń) po prostu musimy myśleć, to znaczy pracować w słowie, mówić, pisać. I nie chodzi o to, by sprawy (lektury, problemy...), jak to się ujmuje, „o-mawiać”, niejako dookoła istoty rzeczy, lecz żeby o nich roz-mawiać lub nawet lepiej – na prawach neosemantyzmu – by ludzkie sprawy roz-mawiać, to znaczy roz-myślać, *per analogiam* do synonimicznych w tym kontekście formuł roz-patrywać, roz-ważać, roz-trząsać, wreszcie roz-poznawać. Innych „metod” kształcenia właściwie nie potrzebują, toteż nie umieszczam w niniejszym „słowniku” osobnego hasła na „m”.

Jakże piękny i jakże mądry jest zatem język polski (i każdy inny). Jak bardzo rację miał Bruno Schulz, gdy przekonywał, że filologia, czyli „głębokie, twórcze badanie słowa”, jest w gruncie rzeczy filozofią²⁶. Wszystko to potwierdza tylko, iż znakomitą nazwę ma również nasz przedmiot: „język polski”. W ramach jego lekcji, respektując specyfikę ludzkiej egzystencji, możemy stwarzać warunki naturalnego rozwoju językowego człowieka, to znaczy rozwoju w ogóle, niekoniecznie zaś warunki uprawiania polonistyki. Nawet z przymiotnikiem „szkolna”²⁷.

²⁴ J. Młodkowski, *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa–Łódź 1998, s. 270.

²⁵ Zob. P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018, s. 63.

²⁶ B. Schulz, *Mityzacja rzeczywistości*, [w:] tegoż, *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, oprac. J. Jarzębski, Wrocław 1998, s. 386.

²⁷ Termin wprowadzony niegdyś przez Stanisława Bortnowskiego raczej dla ratowania proporcji stał się dziś zupełnie i oczywisty, „przeźroczysty” i neutralny. Z językiem już tak bywa.

H – „humanistyczna edukacja”

W pewnych okolicznościach natomiast i w pewnym zakresie można by wskazać powyżej aktywność, uwzględniając wszystkie paradoksy tej formuły²⁸, określić jako edukacja humanistyczna²⁹, do czego jeszcze będziemy powracać, przy kolejnych literach niniejszego „słownika”. Teraz zaś dodajmy, iż swego czasu w jedynej w pełnym tego słowa znaczeniu antropologicznej i antropocentrycznej koncepcji kształcenia, której wyrazem stała się seria podręczników *To lubię!*, próbowaliśmy, w zespole Zofii Agnieszki Kłakówny – biorąc również pod uwagę ujęcia tradycyjne – dylematy pojęciowe w tym obszarze rozstrzygnąć za pomocą dopełniających się określeń: „kształcenie kulturowo-literackie” oraz „kształcenie kulturowo-językowe”³⁰. Znalazło to swój wyraz w formie podtytułów dla dwu w pełni kompatybilnych podręczników ucznia, w których „równoległe” rozdziały zatytułowane były tak samo. Zauważmy również, iż w obu określeniach nie tylko poszczególne słowa mają znaczenie, rzecz jasna, ale również ich kolejność. Kluczowy jest zatem pierwszy człon, akcentujący charakter ludzkiego bytowania w świecie, przy czym „kulturowy” znaczy w istocie językowy. Jak objaśnia Grzegorz Godlewski,

[...] słowo, nieustannie tworząc samo siebie, współtworzy zdolność człowieka do przekraczania samego siebie: jako istoty biologicznej, śmiertelnej, ograniczonej, zdeterminowanej i skończonej. Jest więc sednem kultury.

Mając w pamięci to powołanie słowa, trzeba ogarniać całość kultury jako kulturę słowa właśnie. Każda kultura ludzka jest bowiem kulturą słowa. W swojej historycznej zmienności i przestrzennej różnorodności kultura bywała kulturą słowa celebrowanego i zaniedbywanego, nobilitowanego i pogardzanego, twórczego i jałowego, łączącego i dzielącego, wyzwalającego i niewołącego, życiodajnego i śmiercionośnego. Zawsze było ono w centrum tego, co ludzkie, tyle że różna była jego kondycja. I od kondycji słowa właśnie zależy kondycja człowieka jako istoty kulturowej³¹.

Człon „kulturowo-” w obu dopełniających się formułach wskazuje więc na językowe „centrum tego, co ludzkie”, a tym samym na podmiot działań: człowieka (ucznia i nauczyciela, człowieka w ogóle), oraz „obiekt” zainteresowania: człowieka

²⁸ Z.A. Kłakówna, *Paradoksy edukacji humanistycznej*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26227/23941> [dostęp: 15.01.2021].

²⁹ Zob. P. Kołodziej, *Raport z obłąconego świata...*

³⁰ W jakimś sensie określenia te odpowiadają również podziałowi na dwie polonistyczne dyscypliny.

³¹ G. Godlewski, *Wstęp: słowo o antropologii słowa*, [w:] *Antropologia słowa...*, s. 10.

(uczni i nauczyciela, człowieka w ogóle)³², jako istoty dramatycznej³³. Sprawa ta znajdzie jeszcze swoje rozwinięcie w dalszej części niniejszego „słownika”, w tym miejscu podkreślmy natomiast, że wspólne roz-poznawanie słowa (wyrazu ludzkiej myśli) jest jednocześnie roz-poznawaniem *conditio humana*. Drugi człon obu formuł wskazuje zatem „tylko” na dominujący typ tekstów, poprzez które w danym momencie próbuje się widzieć lub artykułować ludzkie doświadczenie („literackie”, „językowe”). Oczywiście literatura to również wytwór językowy, ale jednak wytwór specyficzny, ponieważ – jak powiedzieliby semiotycy – wtórny, w sensie: nabudowany na języku prymarnym, naturalnym³⁴, co stanowi dodatkowe uzasadnienie dla poczynionego rozróżnienia.

Odnotujmy również, iż oba przywołane określenia („kulturowo-literackie”, „kulturowo-językowe”), zapisane z przyczyn zasadniczych w jedynym możliwym szyku, działają także „wstecz”. Inaczej rzecz ujmując, w odniesieniu do naszych rozważań należałoby powiedzieć, że człony „literackie” i „językowe” mają sens jedynie w relacji do rudymenarnego dla obu formuł komponentu „kulturowo-”. Rozumienie jakichkolwiek realizacji językowych bowiem, w tym literackich, warunkowane jest kontekstowo i kulturowo właśnie. „Znaczenie wypowiedzi nigdy nie opiera się wyłącznie ani nawet głównie na słowach” – dowodzi Daniel L. Everett³⁵:

Jeśli mówisz komuś: „Trzeba by kiedyś zjeść obiad”, co masz na myśli? W twojej społeczności może to dosłownie znaczyć, że my dwoje powinniśmy teraz zaplanować umówienie się na obiad w restauracji. Jednak ta wypowiedź może zamiast tego znaczyć: „Muszę teraz iść. Nie mam czasu na tę rozmowę”. Interpretacje rozmówców będą się opierać na obopólnej relacji, znajomości wzajemnych kulturowych i osobistych oczekiwań, na obserwacji zachowania stojących wokół osób, a także na wyrazie twarzy i gestach rozmówców. [...] Chodzi o to, że ludzki język nie jest kodem komputerowym. Ludzie nie uzyskali najpierw gramatyki, żeby następnie ustalić jej znaczenie w danej kulturze. Kultura, gramatyka i znaczenie w ludzkim języku implikują się wzajemnie. Języki i psychologia zapuszczają sondy w głębokie pokłady kultur. Nie da się pojąć żadnego artefaktu

³² Paradoksalnie, dla przejrzystości, używam cudzysłowu, gdy mówię o człowieku jako „obiekcie”, tzn. „przedmiocie” refleksji. Pewien aspekt tego problemu wyjaśnia Hannah Arendt: „[...] istoty czujące – ludzie, zwierzęta, którym rzeczy zjawiają się i którzy jako odbiorcy gwarantują ich realność – same są również postrzeganymi przez kogoś zjawiskami, które są zdolne do widzenia, jak i do bycia widzianymi, słyszenia i bycia słyszonymi, dotykania i bycia dotykany, to nie są nigdy jedynie podmiotami i nie można ich tak rozumieć; są nie mniej «obiektywne» niż kamienie i mosty. Światowość istot żywych znaczy, że nie ma podmiotu, który zarazem nie byłby przedmiotem i nie pojawiał się komuś innemu, kto gwarantuje jego «obiektywną» realność. [...] Istoty żywe, ludzie, zwierzęta, nie są po prostu w świecie, lecz są ze świata właśnie dlatego, że są podmiotami i zarazem przedmiotami – postrzegającymi i postrzeganymi” (H. Arendt, *Życie umysłu...*, s. 27-28).

³³ Pojęcie zaczerpnięte z filozofii dramatu Józefa Tischnera; zob. Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki...*, s. 120-121.

³⁴ Zob. J. Łotman, *Struktura tekstu artystycznego*, przeł. A. Tanalska, Warszawa 1984. W ujęciu Łotmana język literatury czy sztuki w ogóle to „wtórny system modelujący”.

³⁵ D.L. Everett, *Jak powstał język...*, s. 371.

w ludzkich językach lub społecznościach inaczej niż poprzez kulturę, w której świetle można go zinterpretować³⁶.

Dodajmy jeszcze dla jasności, iż formuły: „kulturowo-literackie” i „kulturowo-językowe” obejmują również to, co Stephen Kosslyn nazywa „podwójnością ludzkiego myślenia”. Podwójnością, ponieważ przebiega ono w trybie „opisowym” i/lub „ukazującym”³⁷. Ludzka myśl ponadto – z natury rzeczy przecież niesłyszalna i niewidzialna – może wybrzmiewać i objawiać się na różne sposoby i w różnych kodach. W moim rozumieniu zatem, w tak pojmowanej „edukacji humanistycznej” od zawsze swoje miejsce naturalne – w pełnym tego słowa znaczeniu, a więc nie „ilustracyjne”, zdobnicze czy doraźne – znajdują także rozmaite „teksty” wizualne i mieszane³⁸, funkcjonujące dziś w szkole pod obiegową nazwą „inne teksty kultury”³⁹.

Ale na tym nie koniec. Gdyby rzeczywiście wyciągnąć konsekwencje z powyższego wywodu, należałoby stwierdzić, iż zamiast dwóch formuł: „kulturowo-literackie” i „kulturowo-językowe” dla całości opisywanego zjawiska wystarczyłaby w zasadzie ta druga. Tak naprawdę wszystko w sobie zawiera określenie „kulturowe”, po prostu, bez dodatkowych przymiotników. „Każdą kulturą ludzką jest bowiem kulturą słowa” (Godlewski). Właściwie tylko ta jednoczłonowa formuła nie nosi znamion tautologii (podobnie zresztą jak w tym przypadku do pewnego stopnia synonimiczne i alternatywne określenie „językowe”), choć jest z kolei bardzo ogólna i w gruncie rzeczy trzeba by ją odnieść do szkolnej edukacji w ogóle. Bez wątplenia jednak głębszy namysł nad doborem analizowanych słów pozwala odkryć, na czym polega istota edukacji humanistycznej, w której – jak rzecz ujęta podczas jednej z naszych wspólnych prób poszukiwania sensu Kłakówna – zasadniczo chodzi o doskonalenie języka jako narzędzia kultury⁴⁰.

Wszystko – zarówno w edukacji humanistycznej, jak i w życiu w ogóle – rozgrywa się w endemicznym układzie człowiek (podmiot) – język – kultura: „Nasze kultury, formy językowe i umysły ewoluują wspólnie od narodzin aż po śmierć, sięgając poza okres życia jednostki – każdy język jest historią symbiozy gramatyki, umysłu i kultury”⁴¹.

Z tego względu, uważam, edukacja musi być podmiotowa, to znaczy humanistyczna – antropologiczna – antropocentryczna – (człowiek jako podmiot i „obiekt” refleksji) – językowa – kulturowa. Będziemy do tych spraw przy różnych hasłach niniejszego „słownika” powracać, natomiast teraz odnotujmy jeszcze, iż pojęcia powyższe nie bez powodu mają wspólny grecko-łaciński mianownik: *homo, humanitas, anthrōpos, logos*, a także – dla słów „edukacja” i „kultura” – *educare* (wychowywać,

³⁶ Tamże, s. 371–372.

³⁷ Zob. O. Sacks, *Oko umysłu*, przeł. J. Lang, Poznań 2011, s. 261.

³⁸ Zob. P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Kraków 2013; P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą...*

³⁹ Na temat problemów związanych z używaniem tego pojęcia pisze Małgorzata Rygiel-ska, *O „tekście kultury”*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 2015, nr 1 (22), s. 27–43.

⁴⁰ W związku z tytułem książki D.L. Everetta, *Język. Narzędzie kultury...*

⁴¹ Tamże, s. 20.

kształcić) i *colere* (m.in. dbać, pielęgnować, kształcić). Polskie słowo „podmiot” z kolei (zob. niżej hasło „podmiotowość”) to właściwie przekład greckiego *subiectum* („podmiot”; od *sub* – „pod” i *icere*, od *iacio* – „rzucić”, „motać”), któremu w pewnym sensie odpowiada greckie *hypokeimenon* – (*hypò* – „pod” i *keimai* – „leżeć”; stąd też polskie „podłoże”). U Arystotelesa *hypokeimenon* oznacza „substrat będący podstawą i nośnikiem własności poszczególnych rzeczy jednostkowych”⁴². To coś zatem, co jest „podmieciono” lub znajduje się u podłoża, wskazuje na coś, co tak lub inaczej, samoistnie lub nie, się „pod-stawia”. To coś wskazuje więc na „podstawę”, „fundament” każdej „osoby”: bytu zgodnie z nazwą – osobnego, indywidualnego, ale jednocześnie kulturowego, ponieważ istniejącego poprzez *logos* w relacji z innymi. Stanisław Ignacy Witkiewicz, poszukując metafizyki w niemetafizycznych czasach, ową tajemnicę ludzkiego istnienia mógłby nazwać jednością w wielości⁴³.

C – „cel kształcenia”

I przy tej okazji właśnie należy rozwinąć kolejne hasło w moim „słowniku pojęć podstawowych” „cel kształcenia”. Może zabrzmieć to jak truizm, ale zanim zaczniemy rozważać, co i jak w szkole czytać, najpierw musimy sobie odpowiedzieć jasno, po co to w ogóle robisz. Od odpowiedzi na to „nawne” pytanie zależy bardzo wiele.

Ernst Cassirer, podsumowując wywód o nauce jako o „najwyższym i najbardziej charakterystycznym osiągnięciu naszej kultury”⁴⁴, a tym samym pointując także swój słynny *Esej o człowieku*, stwierdził:

W dziedzinie języka, religii, sztuki, nauki człowiek nie może dokonać niczego więcej, jak zbudować swój własny, symboliczny świat, który pozwala mu rozumieć i interpretować, formułować i organizować, syntetyzować i uniwersalizować jego ludzkie doświadczenie⁴⁵.

Wyartykułowaną przez wybitnego filozofa diagnozę ludzkich możliwości, wskazującą na istotę ludzkiego życia, przywołuję *in extenso*, ponieważ dokładnie w taki sposób rozumiem ogólny i główny „cel kształcenia” w ramach lekcji języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej i w ramach edukacji humanistycznej: wszystko wspólnie z uczącymi się czytamy, piszemy i o wszystkim wspólnie rozmawiamy po to, by próbować rozumieć i interpretować, formułować i organizować, syntetyzować i uniwersalizować nasze własne, unikatowe ludzkie doświadczenie⁴⁶.

⁴² <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/hypokeimenon;4008488.html> [dostęp: 20.02.2021].

⁴³ S.I. Witkiewicz, *Wstęp do teorii czystej formy w teatrze*, [w:] tegoż, *Nowe formy w malarstwie. Szkice estetyczne. Teatr*, oprac. i przypisy J. Leszczyński, Warszawa 1974, s. 247. Na temat ciekawych losów „podmiotu” w filozofii zob. K. Okopień, *Podmiot czyli podrzutek*, „Teksty Drugie” 1991, nr 3 (9), s. 58–74.

⁴⁴ E. Cassirer, *Esej o człowieku...*, s. 330.

⁴⁵ Tamże, s. 349.

⁴⁶ Oczywiście cele kształcenia można formułować zupełnie inaczej. Każdy, jak się rzekło, bierze na siebie odpowiedzialność. Zob. np. *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, red. J. Fiszbak, Łódź 2019, rozdział 6.: *Cele lekcji języka polskiego*, s. 161–178. Do sprawy jeszcze powrócimy przy hasle „podmiotowość”.

I rzeczywiście poruszamy się również we wszystkich wymienionych przez Cassirera dziedzinach *humanitas*: języku, religii, sztuce i nauce. W takim ujęciu proponowana do wspólnej refleksji literatura (czy sztuka w ogóle) traktowana jest jako „forma rozumienia ludzi”, by użyć zręcznego określenia Marii Janion, „laboratorium eksperymentów myślowych, które za pośrednictwem lektury możemy zastosować wobec samych siebie” (Paul Ricoeur) oraz źródło wiedzy w inny sposób niezdozbywalnej, o czym przekonują na przykład Maria Gołaszewska czy Pierre Guiraud⁴⁷. A gra toczy się o najwyższą stawkę:

Sztuka pozwala zajrzeć głębiej w życie drugiego człowieka, niż jest to możliwe w potocznych kontaktach; pozwala też uczestniczyć w doświadczeniach, których nie posiadało się samemu. To właśnie skłania do wysuwania pytań filozoficznych i prób udzielenia na nie odpowiedzi: o sens życia, o miejsce człowieka w świecie, o istotę własnej osobowości (autoidentyfikacja), o granice własnej wolności, o zakres możliwych przemian samego siebie w społeczności, o możliwość, zakres, głębię wzajemnych kontaktów międzyludzkich, o naczelne wartości życia ludzkiego itp.⁴⁸

O celowości zagłębienia poprzez sztukę „głębiej w życie drugiego człowieka” oraz uczestnictwa w ludzkich „doświadczeniach, których się nie posiadało samemu”, by stawiać sobie „pytania filozoficzne”, Gołaszewska przekonywała w roku 1977. Dziś natomiast, w czasach Kairosa, globalnego przełomu, gdy przed nami otwiera się zupełnie nieprzewidywalna przyszłość, a świat znany „zapadł się” – jak dowodzi Marcin Król – jest to być może jedyny sposób na jakiegokolwiek rozumne ogarnianie świata i nadawanie życiu sensu, choć komfortu pewności już raczej mieć nie będziemy:

Experiences in living. Musimy się ich podejmować, ale nic nam nigdy nie zagwarantuje rezultatu. Chociaż w ogromnym stopniu możemy zwiększyć bezpieczeństwo i uniknąć rozczarowania czy wręcz porażki. Nie dysponujemy tradycją, ale dysponujemy cudzym doświadczeniem. Zapisanym, czasem zasłyszonym. Nie jest to gwarancja, bo nic nie jest gwarantowane, ale podstawa do nadziei na sensowność naszej inwestycji w experiences. To już sporo, bo wobec niesłychanej ilości zwiększamy naszą szansę na jakość. Inaczej – bez cudzego doświadczenia – zginęlibyśmy w chaosie podaży⁴⁹.

Cała trudność polega na tym, jak sprawić, by młodzi ludzie widzieli sens w zdobywaniu tak pojmowanych *experiences in living*. Odpowiedź w moim rozumieniu jest dość oczywista, choć wcale nie jest ona oczywista w polskiej szkole. Znany

⁴⁷ „*Żyjąc tracimy życie*” – z prof. Marią Janion rozmawia Katarzyna Bielas, „Wysokie Obcasy” 2002, nr 13; P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 41; M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, Warszawa 1977; P. Guiraud, *Semiologia*, przeł. S. Cichowicz, Warszawa 1974. Guiraud dowodzi, że tzw. kody estetyczne, w przeciwieństwie do kodów logicznych (takich nauk, jak matematyka), pozwalają „uchwycić to, co niewidzialne, niewypowiedzialne, irracjonalne” (s. 82).

⁴⁸ M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki...*, s. 27.

⁴⁹ M. Król, *Lepiej stracić złudzenia niż być głupim*, <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,26805367,marcin-krol-lepiej-stracic-zludzenia-niz-byc-glupim.html#weekend#S.W-K.C-B.4-L.1.maly> [dostęp: 20.02.2021].

amerykański literaturoznawca Harold Bloom w książce *Jak czytać i po co* (tytuł proponowałbym raczej odwrócić: po co czytać i jak), ujmuje rzecz bardzo lapidarnie: cel lektury „musi wynikać z naszych zainteresowań i im służyć”⁵⁰. Żeby czytanie, jak każda inna aktywność ludzkiego umysłu zresztą, naprawdę miało sens, musi dotyczyć tego, „co jest nam bliskie, co możemy wykorzystać”⁵¹. Czytamy na przykład, pisze badacz, „dla zabicia czasu”, co i tak już jest dla chętnego wystarczającym argumentem, ale można to robić również z poważniejszych pobudek: by odczuwać „trudną” i „wyższą” przyjemność oraz by ludzkie sprawy „wazyć i rozważać”, a w ten sposób poprzez język pełniej doświadczać człowieczeństwa:

Czytamy głęboko z różnych powodów, w większości znanych: bo nie możemy znać wystarczająco wielu osób wystarczająco gruntownie; bo chcemy lepiej poznać siebie; bo potrzeba nam wiedzy nie tylko o sobie i innych, lecz także o tym, jak się rzeczy mają. [...] Czytajmy głęboko nie po to, by uwierzyć, nie po to, by zaakceptować, nie po to, by zaprzeczyć, lecz by nauczyć się uczestnictwa w tej jednej naturze, która pisze i czyta⁵².

Można by powiedzieć, iż większość przywołanych powyżej tez Blooma jest oczywista. Przełożenie tych deklaracji i wskazówek (jak wszystkich deklaracji i wskazówek) na szkolną praktykę – w ramach edukacji ogólnej, powszechnej i obligatoryjnej – to jednak wielkie wyzwanie, choć wcale nie niemożliwe do realizacji. Uważam, iż na „odwrócone” pytanie z tytułu książki Blooma: po co w szkole czytać i jak, daje się odpowiadać sensownie⁵³, to znaczy tak, by podejmujący lekturę młody człowiek miał choć czasem przynajmniej szansę odkrywania na własną odpowie-

⁵⁰ H. Bloom, *Jak czytać i po co*, przeł. A. Kunicka, Warszawa 2019, s. 19.

⁵¹ Tamże, s. 19–20.

⁵² Tamże, s. 29.

⁵³ Odpowiedź na to pytanie stanowi seria podręczników *To lubię!* pod redakcją Zofii Agnieszki Kłakówny. Przypomnijmy, bo dziś łatwo rzecz zagmatwać, że wszystko zaczęło się w 1993 roku od najzupełniej nowatorskiej *Sztuki pisania* Kłakówny, w świecie, w którym nie było mowy o żadnych państwowych reformach, (po raz pierwszy w Polsce pojawiły się osobne książki dla ucznia i dla nauczyciela, a tym samym doszło do „rozdzielenia języków” ze względu na adresatów), potem w 1994 ukazał się pierwszy podręcznik z serii *To lubię!* (klasa IV szkoły podstawowej) – w książce nauczyciela Kłakówna „premierowo” zaprezentowała koncepcję kształcenia (*O nową koncepcję przedmiotu*), a współautorki – Halina Mrazek, Iwona Steczko, Barbara Dyduch, Maria Jędrychowska – objaśniły elementy składowe. By wesprzeć nauczycieli, którzy zdecydowali się na pracę według nowatorskich pomysłów, w roku 1995 Jędrychowska, Kłakówna, Mrazek i Steczko przygotowały *To lubię! Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV–VIII*. Został on w tym samym roku zatwierdzony przez ministra edukacji narodowej jako pierwszy równolegle obowiązujący obok „jedynie słusznego” z przeszłości. Potem zaczęły pojawiać się kolejne publikacje; zob. najważniejsze z nich: M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996; 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 2012; P. Kołodziej, *Czas na obraz...;*; 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...;* P. Kasprzak,

działność i wyrażania własnymi słowami Łotmanowskiej „prawdy, która jest mu potrzebna”⁵⁴. Prawdy, która w ostatecznym rozrachunku decyduje o *humanitas*, nawet jeśli tylko przeczuwamy, czym ta prawda jest, i jeśli wcale nie mamy pewności, czy ta prawda w ogóle istnieje.

Rola nauczyciela w tak rozumianej edukacji humanistycznej polega przede wszystkim na roz-ważnym strukturuwaniu warunków, by proces zdobywania *experiences in living* przebiegał, na ile to możliwe, optymalnie⁵⁵.

P – (dlaczego nie) „przekazywanie wiedzy”

Formuła „strukturuwanie warunków”, użyta powyżej w odniesieniu do roli nauczyciela, to efekt przekonania, że ani języka, ani cegokolwiek innego nie da się kogoś nauczyć albo nie da się za kogoś nauczyć. Wynika to z prostego faktu – bezwzględnie dowiedzionego przez współczesną naukę o mózgu – że mianowicie ludzki mózg wyłącznie uczy się, więc samo-dzielnie, czyli sam i w działaniu, wówczas gdy przetwarza treści (im głębiej, tym lepiej). I chociażby tylko z tego powodu nigdy nie używam niezwykle popularnej w szkole (i poza szkołą) formuły „przekazywanie wiedzy”. Uważam, że uczenie i uczenie się nie polega na przekazywaniu niczego nikomu, ponieważ coś takiego, podobnie jak słynny lejek norymberski, o którym pisał Manfred Spitzer, po prostu w naturze nie występuje:

Każdy zna lejek norymberski. Przystawia się go do głowy, mniej więcej na środku, i wlewa do niego wszystko to, czego chcemy się nauczyć. Wszystkie treści, jak płyn z butelki, wchodzi bezproblemowo do naszej głowy. Cóż za praktyczne urządzenie! Niestety, lejek norymberski nie istnieje⁵⁶.

Zo zdumiewające, niektórzy badacze i nauczyciele potrafią jednak nie tylko „przekazywać wiedzę”, ale również „przekazywać umiejętności”, co bez wątpienia kwalifikuje się na Nagrodę Nobla w dziedzinie fizjologii lub medycyny⁵⁷.

N – (dlaczego nie) „nauczanie”

Z trudnym do logicznego uzasadnienia pojęciem „przekazywania” wiedzy lub umiejętności bezpośrednio wiąże się inne nieużywane przeze mnie, choć powszechne w szkole słowo, „nauczanie”, funkcjonujące w wielu ujęciach: „przedmiot nauczania”, „program nauczania”, „nauczanie literatury”, „nauczanie języka” itd. By objaśnić, dlaczego w moim rozumieniu jest to słowo niewłaściwe, musimy najpierw cofnąć się do jego źródeł praindoeuropejskich⁵⁸.

Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016; P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą...*

⁵⁴ J. Łotman, *Struktura tekstu artystycznego...*, s. 7.

⁵⁵ P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą...*, s. 89–112.

⁵⁶ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg...*, s. 15–16.

⁵⁷ Zob. A. Waśko, *O edukacji literackiej...*

⁵⁸ Sprawy te zostały przeze mnie szeroko opisane (z czego tu korzystam), w odwołaniu do przygód „uczycielki” z Taplar (*Konopielka*), w książce *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny*

Dawny morfem rdzenny wyrazu „uczyć” przetrwał w polszczyźnie w czterech wariantach: *-uk-* i *-ucz-* oraz *-wyk-* i *-wycz-*⁵⁹. Morfemy pierwszego rzędu (*-uk-*, *-ucz-*) były kauzatywne w stosunku do morfemów drugiego rzędu (*-wyk-*, *-wycz-*). Inaczej mówiąc, prasłowiańskie *uciti* (dziś „uczyć”) miało charakter kauzatywny w stosunku do prasłowiańskiego *vyknąti* (dzisiejsze „przywykać”): „zaczynać się przyzwyczajać, nabierać nawyku, wprawy, uczyć się czegoś”⁶⁰. Zatem *ucz-yć* znaczy tylko lub aż powodować, że ktoś na-*wyk-a* lub przy-*wyk-a*⁶¹, czyli *ucz-y* się.

Jak więc widać, mądrość języka, potwierdzona praindoeuropejskim rudymenem, współgra z mądrością współczesnego obrazowania magnetycznego mózgu. Słowo „nauczanie”, jako określenie działań nauczyciela, od zawsze pozostaje w kolizji z etymologią oraz od niedawna z neurobiologią. Nie o „nauczaniu” zatem należałoby dziś mówić, a wyłącznie o „uczeniu” – to rola nauczyciela – oraz „uczeniu się” – to oczywiście domena ucznia. „Nauczanie” zaś wskazuje raczej na czynność prowadzoną niejako *ex cathedra*. W praktyce polega ono na przykład na dyktowaniu gotowych notatek do zeszytu czy gotowych interpretacji do odtworzenia. Podyktowane przez nauczyciela zamienia się w ostateczne. Nie bez powodu tak się to odbywa, wszak słowo „dyktować” pochodzi od tego samego łacińskiego rdzenia co „dyktator”.

„Nauczanie” szkolne można by również w przypływie dobrego samopoczucia odnieść do działalności Nauczyciela z Nazaretu, który jako jedyny chyba w pełnym tego słowa znaczeniu „nauczał”, co można jeszcze zrozumieć, ponieważ zgodnie z przekazem biblijnym mówił On o prawdach objawionych i z natury swej niedyskutowalnych. Moim zdaniem jednak, ani polonistyka, ani żadna inna dyscyplina naukowa (a już na pewno żadna humanistyczna) nie mieści się, niestety, w kategorii prawd objawionych i niedyskutowalnych, a nawet wprost przeciwnie. Swego czasu Jerzy Ziomek, wybitny historyk literatury i specjalista od renesansu, w jednym z esejów przeprowadził błyskotliwe dowodzenie, analizując ciekawy przypadek Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego, że w Polsce – uwaga – w ogóle nie było epoki odrodzenia⁶². Więc co dopiero mówić o tzw. polonistyce szkolnej, w której udział biorą przecież nie badacze literatury klasy Ziomka, lecz „wąтли, niebaczni i rozdwojeni w sobie” uczniowie, którym każe się na przykład wierzyć, że ten i ów „wątły i niebaczny” twórca wielkim poetą był i że w związku z tym jego poezja ich zachwyca.

z *pertą...*, s. 47–59.

⁵⁹ K. Długosz-Kurczabowa, *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa 2008, hasło: „uczyć (się)”.

⁶⁰ W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005, hasło „uczyć”.

⁶¹ K. Długosz-Kurczabowa, *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego...*

⁶² Ziomek objaśnia: „[...] jeśli przed Kochanowskim ujawnił się kryzys epoki (tzn. renesansu) i jeśli przed śmiercią Kochanowskiego zdążył zabłysnąć (choć nie publikował drukiem) wielki poeta, który był jakoby już poetą barokowym, i jeśli na ten sam czas przypada wielka twórczość Reja, poety niehumanistycznego (renesansowego wszakże, a nie – jeszcze średniowiecznego), to w takim razie nie mamy w ogóle renesansu albo też jest renesans z jednym Kochanowskim” (J. Ziomek, *Epoki i formacje w dziejach literatury polskiej*, [w:] tegoż, *Prace ostatnie. Literatura i nauka o literaturze*, Warszawa 1994, s. 40).

Na koniec tej części warto byłoby jeszcze – à propos „nauczania” – przywołać *Etymologiczny słownik języka polskiego*. Jego autor, Andrzej Bańkowski, wyjaśnia, że zachowany do dziś w różnych językach słowiańskich „uczyciel” (więc zgodnie z etymologią i wiedzą o mózgu ktoś, kto uczy, a nie naucza) zamienił się w Polsce na dobre w „nauczyciela” w wieku XVI i że był to, zdaniem badacza, kolejny przejaw polsko-jagiellońskiej pychy: „gdzie indziej uczą, ale nie wiadomo, czy nauczą”⁶³. Skoro w Polsce zaś na pewno nauczą, więc ci, co to robią zawodowo, muszą być nauczycielami. A jak nauczyciele – można by wątek pociągnąć – to i nauczanie. Jak nauczanie, to i nauka, a jak nauka, to i polonistyka, a jak polonistyka, to i „polonistyka szkolna”, a jak „polonistyka szkolna”, to i „lekcje literackie” i „językowe”, w ramach których się „naucza”, czyli „przekazuje” wiedzę naukową, tyle że w wersji *soft*. I w ten oto sposób z ery praindoeuropejskiej docieramy do dziś. Niczym staroegipski bóg czasu kolistego, Uroboros, połykający własny ogon. W języku nic nie ginie.

P – „podmiotowość”

Z pojęciem „nauczania”, które wyraźnie wyznacza rolę ucznia jako odbiorcy lub wręcz odbiornika oraz nauczyciela jako nadawcy z dostępem do prawdy absolutnej, bezpośrednio wiąże się kolejne hasło z mojego „słownika pojęć podstawowych” „podmiotowość” (zob. hasło „edukacja humanistyczna”). Pojęcie to jest w sposób szczególnie narażone na nadużycia. Niektórzy sądzą na przykład, że wystarczy słowa „uczeń” użyć w funkcji podmiotu gramatycznego zdania i natychmiastową podmiotowość osiągamy.

Problem podmiotowości ucznia i nauczyciela ma już dziś swoją klasyczną literaturę. W tym miejscu przywołać należy przede wszystkim książkę Kłakówny, pod tytułem *Przymus i wolność*⁶⁴. Pod tytułem znakomitym, dopowiedzmy, ponieważ oddającym istotę rzeczy. Kwestia tzw. standardu przedmiotowego i standardu podmiotowego to właśnie kwestia relacji pomiędzy przymusem a wolnością właśnie. W szkole, która ze swej natury jest instytucją przymusu, pełna podmiotowość ucznia i nauczyciela jest po prostu niemożliwa. Możliwe są natomiast działania w stronę podmiotowości, to znaczy wolności i odpowiedzialności. Ucznia i nauczyciela. I jestem przekonany, że daje się w szkole w tę stronę zmierzać.

Standard podmiotowy – objaśnia Kłakówna, odwołując się do ustaleń Kazimierza Obuchowskiego – jest

[...] 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”.

⁶³ A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. II, L-P, Warszawa 2000, hasło: „nauczyciel”.

⁶⁴ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 75–108. Kwestia ta została później przez badaczkę podjęta w rozdziale *Pakt dla szkoły: sytuacja aktualna – rozpoznania elementarne*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły...*, s. 8–27.

Standard taki może funkcjonować tylko wówczas, gdy w wyniku własnej aktywności intelektualnej osoba tworzy osobisty model koncepcyjny rzeczywistości⁶⁵.

Obuchowski zaś dowodzi, iż

[...] podmiotowość jest możliwa tylko w warunkach wolności psychicznej, gdyż w przeciwnym wypadku nieustanne przetwarzanie się nie byłoby możliwe. 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 bezwzględny⁶⁶.

Nie można się łudzić zatem, że standard podmiotowy mogą zapewnić jakieś szlachetne deklaracje czy zaklęcia na temat podmiotowości, formułowane w rozmaitych preambułach i komentarzach do szkolnych dokumentów oraz innej okołoszkolnej produkcji. W moim rozumieniu nie możemy również mówić o podmiotowości ucznia czy nauczyciela nie tylko wtedy, gdy prowadzimy „edukację polonistyczną”, „nauczamy” i „przekazujemy wiedzę”, ale też wtedy, gdy ogólne cele „kształcenia” i „wychowania” określamy jako „zabiegi”, których efektem ma być „przyswojenie uczniowi i wychowankowi nie tylko wiedzy i związanych z nią umiejętności, ale też poglądów, przekonań, orientacji i motywacji”⁶⁷.

Po tym wszystkim, co na temat podmiotowości w szkole i podmiotowości w ogóle do tej pory napisano i powiedziano w ostatnich dziesięcioleciach, można by mieć nadzieję, że głęboko sprzecznej formuły „przyswojenie uczniowi” nie da się już dziś świadomie i na poważnie użyć⁶⁸. Nic z tych rzeczy jednak: podporządkowanemu i biernemu uczniowi w ramach „edukacji polonistycznej” – czy tego chce, czy nie – przyswoi się nie tylko wiedzę, ale także umiejętności, poglądy, przekonania, orientację i motywację. Przyswajał uczniom, jakkolwiek absurdalnie i groźnie to brzmi, będzie oczywiście nauczyciel na katedrze – jedyny w tym procesie zresztą, jak zdradza język opisu, uczestnik aktywny. Nie tak uczy się ludzki mózg, nie na tym polega podmiotowość.

P – „porządek refleksji” i „podręcznik”

„Przyswajanie uczniowi”, jak widać ciągle w „edukacji polonistycznej” aktualne, zapewne ma się odbywać w ramach dominującego w szkołach średnich, a obecnie

⁶⁵ Tamże, s. 24.

⁶⁶ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Rebis, Poznań 2000, cyt. za Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły*, dz. cyt., s. 25.

⁶⁷ W. Pomykało, *Cele kształcenia i wychowania. Ideały wychowawcze, wzorce osobowe (z punktu widzenia świeckiego, [w:] Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 54. Fragment ten, zapewne traktowany jako ważny, został wyróżniony w rozdziale dotyczącym celów kształcenia za pomocą zielonej apli, w książce *Polonistyczna dydaktyka ogólna...*, s. 161 (cytuję według tego wydania).

⁶⁸ W tradycji polskiej szkoły „przyswajano” uczniom nie tylko literaturę, ale również na przykład kryteria oceny dzieła sztuki (zob. J. Cofalik, *Malarstwo i muzyka w nauczaniu języka polskiego*, Katowice 1961). Były to jednak czasy słusznie minione.

zadekretowanego w ustawie jako jedyny możliwy, porządku historycznoliterackiego refleksji⁶⁹. Oczywiście taki układ treści nic wspólnego z podmiotowością nie ma, ponieważ wszystko dostosowuje się w nim do następstwa dat i opisanych przez specjalistów procesów literackich. Wbrew powszechnym przekonaniom uczeń w takiej strukturze się nie liczy, nie liczą się jego potrzeby i zainteresowania. Nie jest istotne także, ile szkolny odbiorca „przekazu” ma lat w pierwszej czy w czwartej klasie liceum, więc w żaden sposób nie przekłada się to na takie „drobiazgi”, jak stopniowanie trudności, o uwzględnianiu dramatycznych realiów współczesnego świata już nie wspominając. W układzie historycznoliterackim decyduje spreparowany na użytek młodzieży „materiał nauczania”, pracę zaś organizuje się według „rozkładu nauczania” lub „rozkładu materiału”. W ramach tego „rozkładu” (które to pojęcie brzmi dwuznacznie co najmniej) zadekretowany w ustawie „materiał” oczywiście „się realizuje”, względnie „przerabia” (tu również wszelkie skojarzenia uprawnione). Szkolni decydenci (choć nie tylko) od zawsze wyrażają troskę, że „realizacja materiału” jest zagrożona, że „materiał nie został zrealizowany” lub że do matury nie wszystko zdąży się „przerobić”. Mniej natomiast zajmuje ich fakt – podajmy przykład wyrazisty – że w czasie pandemii COVID-19 zmarło w Polsce najwięcej osób od II wojny światowej, dzień po dniu tyle, ile mieści się na pokładzie dwóch dużych samolotów, że wśród tych ofiar są członkowie rodzin uczniów, a wśród uwięzionych w domach młodych ludzi dramatycznie pogłębia się depresja oraz rośnie odsetek prób samobójczych. Wygląda na to jednak, że w szkole sprawą życia i śmierci jest głównie opóźnienie w „realizacji materiału”, dlatego też w razie potrzeby można doraźnie przesunąć datę egzaminów albo coś z tego niezbędnego dla życia i śmierci „materiału” odjąć, po długich sporach i wahaniach zresztą. Mniejsza o to, czy ów „materiał” cokolwiek dla uczniów znaczy, czy jakkolwiek odnosi się do ich życiowego doświadczenia, jako konkretnych ludzi egzystujących tu i teraz i jako ludzi w ogóle⁷⁰.

Twierdzenie, iż rezygnacja z uświęconego tradycją historycznoliterackiego lub chronologicznego porządku refleksji oznacza chaos, to jedno z największych edukacyjnych wmówień. W rzeczywistości jest wręcz przeciwnie. Historia literatury oczywiście odzwierciedla porządek naukowej dyscypliny (choć tylko w „klasycznym” ujęciu), ale – powtórzmy raz jeszcze – szkoła ogólnokształcąca nie jest uniwersytetem, na co wskazuje zresztą zapomniany przez akademików przymiotnik w jej nazwie. O wiele bardziej logiczny, ze względu na specyfikę naszego bytowania w świecie, oraz o wiele bardziej uporządkowany, w kontekście porządku ludzkiego życia, a przez to o wiele bardziej podmiotowy, z punktu widzenia podmiotów edukacji (ucznia i nauczyciela), jest jednak układ „struktur” i „systemów” „długiego trwania” (Braudel) oraz „figur długiego trwania” (Kłakówna), spraw, którym podlegamy wszyscy i zawsze, składających się na „kanon problemów uniwersalnych” (Kłakówna)⁷¹. Dzięki takim „strukturom”, „systemom” i „figuram” unika się arbitral-

⁶⁹ Zob. P. Kołodziej, *Raport z oblężonego świata...*

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ F. Braudel, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, przedmową opatrzyli B. Geremek, W. Kula, Warszawa 1999; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*; zob. P. Kołodziej, *Raport*

ności i dowolności przy doborze zagadnień, a także przy projektowaniu ich układu⁷². Wokół nich dopiero budować można sensowne konstelacje rozmaitych tekstów i kontekstów, proponowanych do lektury nie ze względu na chronologię lub narodową proveniencję, ale na adekwatność w stosunku do rozważanych zagadnień, zasadność pojawienia się w konkretnym układzie kontekstualnym, przystępność na danym etapie rozwoju ucznia oraz atrakcyjność.

Ponieważ powyższe uwagi w całości odnoszą się również do „podręcznika”, hasło „podręcznik” umieszczam zatem w niniejszym „słowniku” w tym samym miejscu, co „porządek refleksji”. Dodajmy tylko, że zgodnie z nazwą tego edukacyjnego narzędzia, będącego w moim rozumieniu jednocześnie wyrazem edukacyjnej koncepcji, uczący i uczący się mają mieć „pod ręką” wszystko to, co w budowaniu refleksji wokół „kanonu problemów uniwersalnych” niezbędne. Wszystko musi być ponadto ułożone w precyzyjnie pomyślanym porządku, odpowiadającym projektowanemu porządkowi rozważań, bez stygmatyzowania jednak, co na „poziom podstawowy”, a co na „rozszerzony”, a także zaproponowane w nadmiarze „nie do przeczytania”. Nigdy przecież nie wiadomo z góry, w każdym razie ja nie wiem, co dla kogo okaże się „rozszerzone” w danym zespole ludzkim, w danym czasie i w danym miejscu, a uczący i uczący się muszą mieć również z czego wybierać⁷³. Nie wszystko jest dla wszystkich.

Dzięki ucieczce od porządku dat i umownych procesów, w literaturoznawstwie ciągle przepisywanych na nowo⁷⁴, możemy unikać karkołomnych zestawień na przykład *Procesu* Franza Kafki z *Przedwiośniem* Stefana Żeromskiego, a *Zbrodni i karze* nie grozi zakwalifikowanie do pozytywizmu. Zamiast tego powieść Fiodora Dostojewskiego, w kontekście rozważań Georga Wilhelma Friedricha Hegla, Fryderyka Nietzschego, Hannah Arendt, Józefa Tischnera, Alaina Besançon a czy Arthura Koestlera ma szansę zaistnieć jako niezbędny fundament refleksji „długiego trwania” na temat totalitaryzmów⁷⁵. Auschwitz i Kołyma nie spadły z nieba, lecz były apogeum długich procesów i wcale nie ma gwarancji, że pewnego dnia dżuma znów nie obudzi swych szczerów i nie pośle ich, by „umierały w szczęśliwym mieście”⁷⁶. Szkoła może pomagać w rozpoznawaniu tego rodzaju mechanizmów i w obronie przed nimi, tylko trzeba by tę szkołę organizować inaczej.

„Podstawa programowa” (zob. hasło „podstawa programowa”) obowiązująca od roku 2017, wedle której wszyscy uczniowie w kraju muszą na przykład czytać

z *oblężonego świata*... Edukacja według tego modelu jest możliwa, o czym świadczy seria *To lubię!* Podbudowa teoretyczna koncepcji zob. przypis 53.

⁷² Zob. P. Kołodziej, *Raport z oblężonego świata*...

⁷³ Zob. seria podręczników *To lubię!* i *Nowe to lubię!* Zob. przypis 53.

⁷⁴ Zob. np. A. Nasiłowska, *Historia literatury polskiej*, Warszawa 2019.

⁷⁵ Przywołane teksty (i wiele innych) znajdują się w rozdziale poświęconym totalitaryzmom, w książce Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, klasa III*, Kraków 2004, s. 147–348.

⁷⁶ A. Camus, *Dżuma*, przeł. J. Guze, Warszawa 1998, s. 216.

w klasach IV–VI⁷⁷, oprócz niezliczonych innych tekstów, koniecznie opis koncertu Wojskiego z *Pana Tadeusza* – wcale nam sprawy nie ułatwia. Dlaczego akurat ten fragment? Dlaczego wtedy? Twórcy dokumentu deklarują, że ich celem jest „rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działań sprzyjających zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów”. Raczej to się nie uda przy takiej arbitralności wyboru oraz przy takim oderwaniu od kontekstu osobistego uczniów, tym bardziej że historię literatury trzeba zacząć uprawiać „na poważnie” już w klasach VII–VIII, a potem rozwijać liceum, jako jedyną dopuszczoną w ustawie formę „przekazywania wiedzy”.

Niestety, w praktyce „obsesyjny kult rzeczy w czasie” – jak zaprezentowany powyżej typ „idolatrii” określał H. Bloom – prowadzi zazwyczaj do produkcji „komunaliów”, tyle że w naszym przypadku nie uniwersyteckich, o których pisał amerykański krytyk, lecz szkolnych, wszak w szkole z założenia kultywuje się przecież uboższą wersję prawdziwej polonistyki⁷⁸. Stąd niekończące się i pasjonujące klasowe dyskusje w ramach „kształcenia literackiego”: czego poeta chciał od Apollina, z jakiego powodu przez tysiąc lat w całej cywilizowanej Europie ludzie myśleli wyłącznie o śmierci albo o porzucaniu żon tuż po ślubie, dlaczego Laura nie mogła już wytrzymać i rozbiła koszyk z malinami, dlaczego romantycy mieli jednak rację w sporze z klasykami (albo nie), dlaczego wreszcie „płaczymy z poetą, czytając ten cudowny, harfowy poemat *W Szwajcarii*? Dlaczego, gdy słuchamy heroicznych, spiżowych strof *Króla Duchy*, wzbiera w nas poryw? I dlaczego nie możemy oderwać się od cudów i czarów *Balladyny*, a kiedy znowu skargi *Lilli Wenedy* zadźwięczą, serce rozdziera się nam na kawały? I gotowiśmy lecieć, pędzić na ratunek nieszczęsnemu królowi?”⁷⁹.

K – (dlaczego nie) „kanon lektur”

Wykaz „palących” problemów do rozważenia, na które zwracał uwagę już Witold Gombrowicz, można by rozciągać w nieskończoność, podobnie jak w nieskończoność chce się rozciągać tzw. kanon lektur szkolnych (kolejne słownikowe hasło), który, wbrew obiegowej nazwie żadnym kanonem nie jest⁸⁰, a co najwyżej listą lektur, dobieranych z klucza naukowego (polonistyka), ideologicznego (wychowanie obywatela Polski Ludowej; wychowanie prawdziwego patrioty itd.), względnie według preferencji lub wspomnień z młodości aktualnych szkolnych decydentów. Ciągłe rekonstruowanie „kanonu” w oparciu o powyższe zasady (stosowane pojedynczo lub łącznie), w krótkich odstępach czasu – co samo w sobie jest zaprzeczeniem sensu tego pojęcia – raz przypomina „strzyżenie trawnika pod

⁷⁷ Tekst aktualnej „podstawy” dostępny w Internecie: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 1.03.2021]. Wszystkie cytaty według tego wydania.

⁷⁸ H. Bloom, *Jak czytać i po co...*, s. 22, 23.

⁷⁹ W. Gombrowicz, *Ferdynand*, Kraków 1997, s. 42.

⁸⁰ Rozważaniom na temat kanonu poświęcono sporą część numeru 7. miesięcznika „Znak” z 1994 roku.

sznurek”⁸¹, kiedy indziej zaś oznacza zupełnie dowolny rozrost i rozrzut proponowanych pozycji, przez co słowo „kanon” w ogóle traci elementarny związek z rzeczywistością. Nieustannie przecież pojawiają się głosy, nie tylko w środowiskach oświatowych, ale w ogóle w przestrzeni publicznej, że czegoś w „kanonie szkolnym” brakuje. Trudno się dziwić, przecież doradzić lekturę potrafi każdy, bo każdy do szkoły chodził i po polsku mówi. Nieustannie więc ktoś chce do tego „kanonu” coś dodawać, bez czego „kanon” ponoć nie może być „kompletny”. Owa „kompletność” jest zresztą kolejnym edukacyjnym mirażem. Gdyby wszystkie te „braki” wreszcie raz do „kanonu” wpisać, mielibyśmy w szkole czas co najwyżej na odczytanie tytułów z niekończącej się listy lektur i „innych tekstów kultury”.

Im bardziej autorytarna władza, tym „kanon” bardziej restrykcyjny i bardziej sprofilowany według obowiązującego właśnie, najczęściej ideologicznego klucza. I tym większy lęk, czy zdąży się „zrealizować” albo „przerobić” cały ten „materiał”. Tym większe zdziwienie również, że młodzieży, mimo szlachetnych deklaracji w preambułach rozmaitych oświatowych dokumentów, z jakichś powodów „kanoniczna” literatura „nie zachwyca”. W takiej wersji „kanon”, zamiast kulturotwórczy, staje się „kulturobójczy” i w efekcie podlega samounicestwieniu, nawet jeśli jego kreatorzy twierdzą coś innego⁸².

Wyjście z tej sytuacji wydaje się dość oczywiste, choć w środowisku szkolnym w ogóle ono oczywiste nie jest. Jednak mój język to mój świat. Jestem przekonany zatem, iż należałoby wyciągnąć wreszcie konsekwencje hasła „podmiotowość” i po prostu z „kanonu szkolnego” zrezygnować, a tym samym stworzyć nauczycielom i uczniom przestrzeń wolności i odpowiedzialności. Uważam, że pomysł na tzw. lektury z gwiazdką w „podstawie programowej” z roku 2008 był śmiałym krokiem w dobrą stronę⁸³, może nawet wystarczającym (to wersja dla mniej odważnych), bo przecież każdy przytomny polonista *Dziady*, *Lalkę*, *Wesele* czy *Pana Tadeusza* i bez gwiazdki by z uczniami czytał. Przerażeni wolnością i odpowiedzialnością zawróciliśmy jednak z tej drogi, proponując w kolejnej „podstawie” (2017) „kanon” tak światopoglądowo sprofilowany i tak obszerny, iż w żaden sposób nie da się go uczciwie „zrealizować”, nawet jeśli nauczyciele pogodzą się z jednowymiarową wizją świata, a w szkole nie przepadnie im ani jedna lekcyjna godzina. Oczywiście o jakiegokolwiek podmiotowości kogokolwiek nawet nie ma co w tym przypadku wspominać, bo jest ona zablokowana z urzędu, choć język „podstawy” próbuje to kamuflować⁸⁴. Chocholi taniec wokół „kanonu” zatem trwa i raczej trudno być optymistą, że coś w tej kwestii ulegnie zmianie w dającej się przewidzieć przyszłości.

⁸¹ I. Kania, *Kanon kultury: Sztynna forma czy żywa treść?*, „Znak” 1994, nr 7, s. 41.

⁸² Mechanizm ten przedstawia Ireneusz Kania, tamże, s. 38–39.

⁸³ Przy wszystkich zastrzeżeniach do ówczesnej „podstawy programowej”. Zob. P. Kołodziej, *Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „podstawie programowej”*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Lingua Polonae, Pertinentia III”, Kraków 2011, s. 195–207; tenże, *Szkoła w świecie pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Kraków 2013, s. 204–220; zob. recenzję tej „podstawy programowej” oraz „Post scriptum” [w:] Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość...*, s. 173–184.

⁸⁴ Zob. P. Kołodziej, *Raport z obłożonego świata...*

P – „podstawa programowa”

Przechodząc do kolejnej, wzmiankowanej już pozycji w niniejszym „słowniku”, odnotujmy, iż „szkolny kanon” jest częścią tzw. podstawy programowej, dokumentu, dodajmy, który dołącza się do ustawy o systemie oświaty i który podlega ciągłym modyfikacjom z woli kolejnych ministrów (a od początku transformacji było ich już ponad dwudziestu).

Bożena Chrzęstowska, jedna z osób najbardziej zasłużonych dla szkolnictwa wolnej Polski, w roku 1992, odnosząc się do PRL-owskiej przeszłości, z ulgą i z nadzieją konstatowała:

Dawny system był zamknięty, ponieważ istniał jeden program, jeden podręcznik i – często – jeden „rozkład materiału” [...]. W systemie otwartym pewne ograniczenia i obowiązki nałoży na twórcę programu podstawa programowa, ale poza tym dokumentem nic nie powinno krępować jego działań. Program nauczania wtedy będzie dobry, jeżeli nauczyciel swobodnie będzie mógł się w nim poruszać i tworzyć indywidualne plany dydaktyczne. Tylko w takim – podmiotowym i indywidualnym – wydaniu może zaistnieć prawdziwa transformacja szkoły: reforma nie tylko programu nauczania, lecz rzeczywistych procesów edukacyjnych⁸⁵.

Dziś trzeba sobie powiedzieć uczciwie, że nic z tych szlachetnych postulatów nie ocalało. Do ich zaprzeczenia doszło jeszcze szybciej niż w trakcie dwóch poprzednich wielkich reform polskiej oświaty, z których niestety nie wyciągnęliśmy konstruktywnych wniosków: reformy KEN-u oraz tzw. reformy Jędrzejewiczowskiej. Podobnie jak w poprzednich krytycznych momentach naszych dziejów i teraz, po przełomie '89, straciliśmy szansę. Może bezpowrotnie. Osiągnięcia Komisji Edukacji Narodowej oraz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych zaczęły się przeradzać w swoje przeciwieństwo wtedy, gdy chęć wychowywania „w jednym sposobie i w jednym duchu” zwyciężyła z oświeceniowym umiłowaniem wolności i indywidualizmu (choć oczywiście nie był to powód jedyny). Przy reformie Jędrzejewicza zaś sensownym „założeniem podstawowym”, rzeczywiście przemyślanym i „dostosowanym do współczesnego życia i jego rozwoju”, zaprzeczono jeszcze szybciej, poprzez centralne i coraz silniejsze uszczegóławianie „treści kształcenia” oraz dążenie do – jak pisał Juliusz Balicki – „jednolitego umundurowania wszystkich głów”⁸⁶.

Aktualna tzw. podstawa programowa (podobnie jak wszystkie poprzednie jej wersje, choć w różnym stopniu) nie jest zatem żadną podstawą, czyli fundamentem, na którym, zgodnie ze znaczeniem tego słowa, można by budować „indywidualne plany dydaktyczne” w „podmiotowym i indywidualnym wydaniu”. Dźwignia przymus – wolność radykalnie wychyliła się w stronę przymusu, nie pierwszy już raz. „Podstawa”, choć nazwa wskazywałaby na coś innego, jest w gruncie rzeczy „jednym programem” dla wszystkich – obszernym, sztywnym, zamkniętym,

⁸⁵ B. C. [Bożena Chrzęstowska], *Od Redakcji*, „Polonistyka” 1992, nr 2, s. 483.

⁸⁶ J. Balicki, *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, przedruk z pisma „Zrąb” 1932, nr 4, s. 5. Więcej na temat polskich reform zob.: P. Kołodziej, *Pakt dla szkoły: tradycja wielkich polskich reform oświatowych jako punkt odniesienia dla współczesnej koncepcji edukacji szkolnej*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły...*, s. 28–52; zob. P. Kołodziej, *Przedwojenna „podstawa programowa”*, „Polonistyka” 2011, nr 10.

zideologizowanym, wyposażonym w rozbudowany w imię „kompletności” pseudo-kanon lektur. Prawdziwa transformacja szkoły, wbrew nadziejom Chrzastowskiej i wbrew obowiązującej „narracji”, nie nastąpiła, a nawet obserwujemy w wielu wymiarach wyraźny regres.

Czy do takiej transformacji kiedyś dojdzie? Wątpliwe, niemniej jednak warto już teraz zacząć namysł nad językiem. Słowo „podstawa” wszędzie poza szkołą oznacza założenie, zasadę, podbudowę, podwalinę czegoś, początek, punkt wyjścia. Uważam, że dobrze byłoby zatem prawdziwą „podstawę” napisać. „Podstawę”, czyli dokument o charakterze konstytucji, składającej się z kilku lub kilkunastu fundamentalnych „artykułów” w formie założeń edukacyjnych, wyposażonych w preambułę i solidną wykładnię⁸⁷. Zależność między tego typu „podstawą” a programami byłaby taka, jak między ustawą zasadniczą a ustawami sejmowymi w państwie. Do prac nad „konstytucją” i do czuwania nad jej przestrzeganiem oraz – w miarę zmieniającego się kontekstu – uaktualnianiem trzeba by powołać niezależne ciało eksperckie, składające się z naukowych autorytetów, ale jednocześnie osób głęboko zanurzonych w szkolną praktykę. Innymi słowy – korzystając z historycznej analogii – potrzebowalibyśmy nie tyle Komisji Edukacji Narodowej, ile Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych⁸⁸. W takim układzie nowa KEN pełniłaby funkcję politycznego i finansowego gwaranta kompetencji oraz prawdziwej niezależności członków nowego TdKE. Pomarzyć można.

S – (dlaczego nie) „scenariusz”

Tymczasem w kontekście hasła „podstawa programowa” dodajmy jeszcze, iż do „jednolitego umundurowywania wszystkich głów” dobrze nadają się rozmaite „scenariusze” lekcyjne, zalegające na półkach księgarń i zalewające Internet. Przecież w tak lubianym w polskiej szkole słowie „scenariusz” kryje się dość sztywny jednak zapis poszczególnych scen i „czekają” już gotowe dialogi do wygłoszenia. Jeżeli więc rzeczywiście nauczyciel pracuje ze „scenariuszem”, wszystko staje się proste: trzeba tylko nagiąć do niego rzeczywistość, narzucić role aktorom i pilnować, żeby „scenariusz” punkt po punkcie „zrealizować”. Nieważne, kto siedzi w klasie. Wygodna rzecz, taki „scenariusz”: zawsze gotowy i możliwy do „realizacji” bez względu na okoliczności, w każdym zespole uczniowskim, w każdym miejscu Polski, a nawet świata. W skrajnym przypadku, wygląda na to, „realizujący” na serio lekcyjny „scenariusz” nauczyciel w ogóle niczego nie musi brać pod uwagę i niczego nie potrzebuje, nawet uczniów.

⁸⁷ Pewną propozycję tego rodzaju całościowego dokumentu stanowi opracowanie Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły...*

⁸⁸ Zob. P. Kołodziej, *Komisja Edukacji Narodowej: mała reinterpretacja wielkiego mitu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia V”, Kraków 2014, s. 9–19, <http://didactica.up.krakow.pl/article/view/2027/1722> [dostęp: 10.01.2021].

P – (dlaczego nie) „powinien”

Pamiętając o „scenariuszach”, ale i przechodząc do ostatniego hasła „słownika pojęć podstawowych”, podkreślmy najpierw: jeżeli o przebiegu szkolnej refleksji decydują daty powstania tekstów oraz ich reprezentatywność dla abstrakcyjnych i umownych procesów literackich, jeżeli teksty te są ułożone w sztywny i obszerny „kanon szkolny” i wpisane w „podstawę programową”, zbudowaną w oparciu o jakąś jednostronną wizję świata, którą jedni chcą „przyswajać” drugim, kiedy w szkole ma się tylko „nauczać” i „przekazywać wiedzę”, według „scenariuszy”, w ramach „lekcji językowych” i „lekcji literackich” podmiotowe jest co najwyżej wąskie grono decydentów, za wszystkich uczniów i nauczycieli razem i każdego z osobna wszystko wiedzących lepiej. A że z pewnością twórcy takich modeli edukacji wiedzą lepiej i są nieomylni, świadczy ich „powinnościowy” język⁸⁹. Jeszcze jednemu słowu zatem przyjrzyjmy się na koniec.

„Powinien”. Zawsze staram się pamiętać, że w rdzeniu słowa „powinien” kryje się straszne słowo „wina”⁹⁰. Uczeń po-winien, więc jest winny. Jest winien, bo nie dorasta, jest winien, bo nie docenia, jest winien, bo go nie zachwyca, jest winien, więc powinien chodzić do szkoły, jest winien, bo w ogóle jest. Oczywiście można słowa „powinien” w różnych życiowych sytuacjach sensownie używać. Ale nie używałbym go w odniesieniu do tego, co dzieje się na lekcjach języka polskiego, z powodów, które próbowałem sygnalizować wcześniej.

Słowo „powinien”, znakomicie wpisujące się w standard przedmiotowy, jakby „niechący” jest przejawem szkolnej przemocy i dobrze pasuje do „przyswajania uczniowi”, „przekazywania”, „nauczania” oraz innych szkolnych pojęć używanych bez pojęcia. Choć czasem można by ulec złudzeniu, że wcale nie jest tak źle. W komentarzu do „podstawy programowej” obowiązującej od roku 2017 na przykład i odnoszącym się do języka polskiego w szkole podstawowej można przeczytać budujące zdania, że w edukacji tak naprawdę chodzi o

[...] działanie formacyjne rozumiane jako rozwijanie podmiotowości ucznia, wychowanie do samodzielności, odpowiedzialności w oparciu o przekonanie, że dzięki obcowaniu z kulturą tworzone są podwaliny ładu w świecie. To poznawanie świata symboli i znaków prowadzi do poznawania siebie: „Wiedza o tym, kim jestem, to w rzeczywistości cała wiązka wiadomości o tym, jaką zajmuję pozycję. Moja tożsamość określona jest przez więzi i identyfikację, stanowiące ramy lub horyzont, wewnątrz których mogę w każdym konkretnym przypadku próbować ustalić, co jest dobre czy wartościowe, co

⁸⁹ Formuła „powinnościowy” została zaczerpnięta z książki Barbary Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003.

⁹⁰ O ludzkim życiu opisywanym nieustannie w kategoriach długu, winy („odpuść nam nasze winy”; „należy się”; „ofiara”; „odkupienie”; „odpłacać komuś”; „być czymś dłużnikiem” itd.) pisze David Graeber, *Dług. Pierwsze pięć tysięcy lat*, przeł. B. Kuźniarz, Warszawa 2018. Zob. omówienie książki: Z.A. Kłakówna, *Język spraw ludzkich*, w cyklu *Zapiski na marginesach starych i nowych lektur* (4 lutego 2021), <https://obywatele.news/4-lutego-2021-jezyk-spraw-ludzkich/> [dostęp: 25.02.2021].

powinienem zrobić, co popieram, a czemu się przeciwstawiam. Innymi słowy, tylko wewnątrz tego horyzontu potrafię zająć jakiegokolwiek stanowisko⁹¹.

Nie dajmy się jednak zwieść pięknym słowom Charlesa Taylora, niefrasobliwie wyrwanym z prawie tysiącstronicowego kontekstu, które nie odpowiadają domniemanym desygnatom i które stoją w całkowitej sprzeczności z główną treścią komentowanego dokumentu, a także wprost z jego odautorską preambułą: „Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju”.

Cóż. Napisz choćby jedno zdanie, a powiem ci, kim jesteś. Napisz coś na temat szkoły, a powiem ci, kim jesteś. Twój język, to twój świat. Powyższa językowa konceptualizacja podstawowego zadania szkoły to swoiste *pars pro toto*. Widać przez nią edukacyjne uniwersum. A więc istnieje jakiś nauczycielom znany „świat wiedzy” gotowej, na przykład wiedzy polonistycznej, do którego uczniowie będą wprowadzani za rączkę w procesie „przyswajania im”, „przekazywania” i „nauczania” przez nauczycieli. Oni jednomyślnie uczniom dokładnie powiedzą, co „powinni”, „muszą” i „mają”. Nie jesteś podmiotem. Przyszedłeś wprawdzie jako człowiek, ale my z ciebie zrobimy ucznia i przygotujemy cię do wykonywania obowiązków właściwych dla tak określanego bytu. Gdy ci to już zrobimy, gdy cię odpowiednio sformatujemy, wdrożymy cię wtedy do samorozwoju. To nic, że ta urzędniczo-przemysłowa formuła, „wdrożyć do samorozwoju”, jest w zasadzie oksymoronem. To i tak bez znaczenia w kontekście tego, jak twórcy edukacyjnego uniwersum wyobrażają sobie swoją rolę, jak wyobrażają sobie szkołę, jak wyobrażają sobie siebie i twojego nauczyciela, jak wyobrażają sobie świat. A ty, uczniu i nauczycielu, po-winieneś przyjąć to do wiadomości.

Jeżeli ktoś komuś coś w szkole jest winien, to najwyżej my młodym ludziom, za których odpowiadamy. Uczenie kogoś, o czym również staram się nigdy nie zapominać, to powodowanie trwałych zmian w mózgach naszych podopiecznych. Rzecz dotyczy zresztą wszystkich:

Jeśli uczymy się czegoś naprawdę nowego, nie pozostajemy tacy sami, tylko z odrobinę większą ilością nauczonego materiału w głowie, ale zmieniamy się. Przyswajanie czegoś nowego zawsze oznacza zmianę w tym, kto przyswaja. W układzie biologicznym [a takim jest człowiek i taki jest ludzki mózg – P.K.] uczenie się w inny sposób nie jest możliwe⁹².

Powtórzmy więc: uczenie kogoś prowadzi do trwałych zmian w czyimś mózgu, do trwałej ingerencji w tożsamość innego człowieka. Ośmielając się zatem podejmować tego typu działania, to znaczy ośmielając się uczyć kogoś, to ja właśnie po-winieneś bardzo uważać na powierzone mi cudze życie, ponieważ biorę za nie

⁹¹ Słowa ujęte w cytacie w cudzysłów pochodzą z książki Charlesa Taylora *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, oprac. nauk. T. Gadacz, wstęp A. Bielik-Robson, Warszawa 2012, s. 53.

⁹² M. Spitzer, *Jak uczy się mózg...*, s. 22.

odpowiedzialność. Po-winiennem więc uważać również na słowa, bo nasz język to nasz świat.

Suplement

U – „uniwersytet”

Oczywiście swoją misję w tym względzie mają również uniwersytety. To szkoły wyższe, dlatego właśnie, że są wyższe, po-winny, w pełnym tego słowa znaczeniu, z pełną odpowiedzialnością uczyć przyszłych nauczycieli pełnej odpowiedzialności wobec młodych ludzi, nad którymi przecież już na początku uzyskujemy systemową władzę. To w naszych rękach jest zatem ich zguba lub ocalenie⁹³ i myśl ta – uważam – nauczycielom na wszystkich poziomach kształcenia oraz innym osobom zajmującym się oświatą nigdy nie po-winna dawać spokoju. Przywoływany już francuski uczony, Fernand Braudel, stwierdził:

Historyk, któremu sprawy nauczania są bliskie zarówno z praktyki osobistej, jak i z pracy badawczej – nauczanie w ciągu wieków zmieniało nieustannie swój kształt – musi być świadom wagi swego doświadczenia. Zasadniczą lekcją historii, zgodną zresztą jak najbardziej ze zdrowym rozsądkiem, jest wskazanie, że reformę oświaty rozpocząć należy od jej piętra najwyższego – od szkół wyższych⁹⁴.

Mam wrażenie graniczące z pewnością, iż Braudel trafia w punkt⁹⁵. I rzecz dotyczy nie tylko historyków. Jestem przekonany, że „prawdziwa transformacja” szkoły (Chrzastowska) – ze względu na siłę inercji sytemu, obejmującego kilkaset tysięcy nauczycieli oraz kilka milionów uczniów – po-winna zostać poprzedzona prawdziwą transformacją uniwersytetu. W naszym przypadku oznacza to konieczność transformacji polonistyki uniwersyteckiej (tym razem bez cudzysłowu), a już na pewno zmiany sposobu przygotowywania polonistów do zawodu. Wszystko to zaś, jak sądzę, musiałoby się rozpocząć od prawdziwej zmiany na poziomie języka. Bo nasz język to nasz świat.

Bibliografia

- Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, wstęp i red. G. Godlewski, Warszawa 2003.
- Arendt H., *Życie umysłu*, przeł. H. Buczyńska-Garewicz, R. Piłat, B. Baran, Warszawa 2016.
- B. C. [Bożena Chrzastowska], *Od Redakcji*, „Polonistyka” 1992, nr 2.
- Balicki J., *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, przedruk z pisma „Zrąb” 1932, nr 4.

⁹³ Aluzja do słów J. Tischnera z *Filozofii dramatu*: „Być istotą dramatyczną to wierzyć – prawdziwie czy nieprawdziwie – że zguba i ocalenie są w rękach człowieka. Człowiek może nie wiedzieć, na czym polega jego zguba i na czym polega jego ocalenie, pomimo to może mieć świadomość, że o coś takiego właśnie w życiu chodzi” (*Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Kraków 2001, s. 10).

⁹⁴ F. Braudel, *Historia i trwanie...*, s. 340.

⁹⁵ Wniosku Braudela nie osłabia fakt, iż w polskim tłumaczeniu używa się pojęcia „nauczanie”.

- Bańkowski A., *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. II, L-P, Warszawa 2000.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
- Bartmiński J., Tokarski R., *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzańska, Wrocław 1986.
- Bloom H., *Jak czytać i po co*, przeł. A. Kunicka, Warszawa 2019.
- Boryś W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.
- Braudel F., *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, przedmową opatrzyli B. Geremek, W. Kula, Warszawa 1999.
- Camus A., *Dżuma*, przeł. J. Guze, Warszawa 1998.
- Cassirer E., *Esej o człowieku*, przeł. A. Staniewska, Warszawa 1998.
- Cofalik J., *Malarstwo i muzyka w nauczaniu języka polskiego*, Katowice 1961.
- Delsol Ch., *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017.
- Długosz-Kurczabowa K., *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa 2008.
- Eagleman D., *Mózg, opowieść o nas*, przeł. A. Wojciechowski, Poznań 2018.
- Everett D.L., *Jak powstał język. Historia największego wynalazku ludzkości*, przeł. A. Tuz, Warszawa 2019.
- Everett D.L., *Język. Narzędzie kultury*, przeł. Z. Wąchocka, P. Paszkowski, Kraków 2018.
- Gadamer H.-G., *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wybór, oprac. i wstęp K. Michalski, przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa 2000.
- Godlewski G., *Wstęp: słowo o antropologii słowa*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, wstęp i red. G. Godlewski, Warszawa 2003, s. 7–17.
- Gołaszewska M., *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*, Warszawa 1977.
- Gombrowicz W., *Ferdydurke*, Kraków 1997.
- Graeber D., *Dług. Pierwsze pięć tysięcy lat*, przeł. B. Kuźniarz, Warszawa 2018.
- Guiraud P., *Semiologia*, przeł. S. Cichowicz, Warszawa 1974.
- Guzik B., *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/hypokeimenon;4008488.html> [dostęp: 20.02.2021], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Jędrychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.
- Kahneman D., *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przeł. P. Szymczak, Poznań 2012.
- Kania I., *Kanon kultury: Sztywna forma czy żywa treść?*, „Znak” 1994, nr 7, s. 38–44.
- Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Regiewicz A., Waligóra J., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.
- Kłakówna Z.A., *Jakoś i jakość*, Kraków 2014.
- Kłakówna Z.A., *Język, który myśli za ciebie*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2018, nr 92, s. 25–39.

- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016.
- Kłakówna Z.A., *Język spraw ludzkich*, w cyklu *Zapiski na marginesach starych i nowych lektur* (4 lutego 2021), <https://obywatele.news/4-lutego-2021-jezyk-spraw-ludzkich/> [dostęp: 25.02.2021].
- 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 2012.
- Kłakówna Z.A., *Paradoksy edukacji humanistycznej*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26227/23941> [dostęp: 15.01.2021].
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, klasa III*, Kraków 2004.
- Kołodziej P., *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Kraków 2013.
- Kołodziej P., *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarских w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018.
- Kołodziej P., *Komisja Edukacji Narodowej: mała reinterpretacja wielkiego mitu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia V”, Kraków 2014, s. 9–19. <http://didactica.up.krakow.pl/article/view/2027/1722> [dostęp: 10.01.2021].
- Kołodziej P., *Pakt dla szkoły: tradycja wielkich polskich reform oświatowych jako punkt odniesienia dla współczesnej koncepcji edukacji szkolnej*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2012, s. 28–52.
- Kołodziej P., *Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „podstawie programowej”*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia III”, Kraków 2011, s. 195–207.
- Kołodziej P., *Przedwojenna „podstawa programowa”*, „Polonistyka” 2011, nr 10, s. 19–26.
- Kołodziej P., *Raport z oblężonego świata*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 109–139, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26255/24019> [dostęp: 20.02.2021].
- Kołodziej P., *Szkoła w świetle pozoru*, [w:] *Sprawcy i / lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 204–220.
- Król M., *Lepiej stracić złudzenia niż być głupim*, <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,26805367,marcin-krol-lepiej-stracic-zludzenia-niz-byc-glupim.html#weekend#S.W-K.C-B.4-L.1.maly> [dostęp: 20.02.2021].
- Le Doux J., *Historia naszej świadomości. Jak po czterech miliardach lat ewolucji powstał świadomy mózg*, przeł. A. Binder, M. Binder, Kraków 2020.
- Łotman J., *Struktura tekstu artystycznego*, przeł. A. Tanalska, Warszawa 1984.
- Młodkowski J., *Aktywność wizualna człowieka*, Warszawa–Łódź 1998.

- Myśliwski W., Przemówienie wygłoszone 10 marca 2009 roku na Uniwersytecie Opolskim z okazji otrzymania tytułu doctora honoris causa, [w:] *Nadzieja*, oprac. zbiorowe, Warszawa 2020, s. 44–50.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań 2000.
- Okopień K., *Podmiot czyli podrzutek*, „Teksty Drugie” 1991, nr 3 (9).
- Polonistyczna dydaktyka ogólna*, red. J. Fiszbak, Łódź 2019.
- Pomykało W., *Cele kształcenia i wychowania. Ideały wychowawcze, wzorce osobowe (z punktu widzenia świeckiego)*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997.
- Prof. Bogusław Dopart: *W szkolnych podręcznikach nie ma miejsca dla autorów drugorzędnych*, <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,26915710,magazyn-podreczniki-szkolne-edukacja-to-wielka-rzecz.html> [dostęp: 27.03.2021].
- Ricoeur P., *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992.
- Rygielska M., *O „tekście kultury”*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 2015, nr 1 (22).
- Sacks O., *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. B. Jarzębska-Ziewiec, Poznań 2017.
- Sacks O., *Oko umysłu*, przeł. J. Lang, Poznań 2011.
- Schiller F., *Wiersze*, przeł. W. Lewik, Gdańsk 2000.
- Schulz B., *Opowiadania*. Wybór esejów i listów, oprac. J. Jarzębski, Wrocław 1998.
- Sławiński J., *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] tegoż, *Teksty i teksty*, Kraków 2000.
- Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa 1999.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa.
- Tischner J., *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Kraków 2001.
- Tokarczuk O., *Czuły narrator*, Kraków 2020.
- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, oprac. nauk. T. Gadacz, wstęp A. Bielik-Robson, Warszawa 2012.
- Waligóra J., *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej). Warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.
- Waśko A., *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.
- Witkiewicz S.I., *Nowe formy w malarstwie. Szkice estetyczne. Teatr*, oprac. i przypisy J. Leszczyński, Warszawa 1974.
- Wittgenstein L., *Tractatuslogico-philosophicus*, Teza 5.6, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 2000.
- Ziomek J., *Prace ostatnie. Literatura i nauka o literaturze*, Warszawa 1994.
- „Żyjąc tracimy życie” – z prof. Marią Janion rozmawia Katarzyna Bielas, „Wysokie Obcasy” 2002, nr 13.

Dictionary of basic terms

Abstract

The text explains the basic concepts that constitute the foundation of the original philosophy of humanistic education, implemented within the Polish language as a subject taught at school. This concept is based on the consistently respected idea of subjectivity, and therefore

has an anthropological and cultural character. Among other things, the author answers the questions of why, what and how to teach at school. Guided by the principle „my language is my world”, he encourages people to change the way of thinking about education. Proposing a new language for describing school reality, the author thoroughly and critically analyzes the language that is dominant in contemporary educational discourse – in order to draw attention to its imprecision, non-functionality or complete inadequacy – and thus to show how „the language thinks instead of us” and what negative consequences this entails in practice.

Keywords: humanistic education, subjectivity, learning goals, curriculum, Polish language (as a subject taught at school)

Piotr Kołodziej – profesor Uniwersytetu Pedagogicznego, dr hab. nauk humanistycznych, literaturoznawca, dydaktyk, dyrektor Instytutu Filologii Polskiej UP. Interesuje się interferencjami literatury i sztuk wizualnych, zwłaszcza malarstwa, jest autorem wielu publikacji poświęconych tym zagadnieniom, między innymi monografii *Czas na obraz* (Kraków 2013) oraz *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą* (Kraków 2018). Współtwórca koncepcji edukacji humanistycznej (ujęcie antropologiczne) oraz prezentujących ją książek (*Pakt dla szkoły*, Gdańsk 2011; *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016). Współautor programu i serii podręczników do języka polskiego dla uczniów i nauczycieli (*To lubię!* – szkoły średnie). Współtwórca formacyjnego Teatru Interakcji, antologii dramatów i książki na ten temat (*Szkolny Teatr Interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, Kraków 2016). Certyfikowany tutor I stopnia (Szkoła Tutorów Akademickich), nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie. Przy współpracy z różnymi instytucjami kulturalnymi i oświatowymi prowadzi w kraju i za granicą (USA, Francja, Węgry, Litwa, Niemcy) zajęcia dla studentów, nauczycieli i licealistów, wykłady otwarte z zakresu literaturoznawstwa i kulturoznawstwa oraz międzynarodowe warsztaty teatralne.