

Wstęp

Temat XIV Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego (23–25 listopada 2009 roku): *O tożsamość polonistyczną absolwentów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*, daje możliwość zaprezentowania teoretycznej refleksji dotyczącej problemów tożsamości uczniów z jednej strony, z drugiej – sugeruje potrzebę podjęcia prób empirycznej diagnozy skupionej, jak okazuje się ostatecznie, głównie na relacjach nauczyciel – uczniowie, procesie edukacyjnym w szkole i poza szkołą, materii kształcenia polonistycznego. Wszystko to po to, by zdać sobie sprawę, jakie wyposażenie sprzyjające samoidentyfikacji wynoszą ze szkoły uczniowie za sprawą lekcji języka polskiego.

W formule tematu kryje się też zamierzona myślowa prowokacja, rodząca pytanie: czy mówienie o „tożsamość polonistycznej” nie jest swego rodzaju semantycznym nadużyciem? Spróbujmy tę kwestię wyjaśnić.

Kategoria tożsamości, tak niebywale ostatnio popularna w badaniach naukowych przynależnych do rozmaitych dziedzin wiedzy – filozofii, psychologii, pedagogiki, literaturoznawstwa, językoznawstwa, antropologii kultury, socjologii, politologii, historii, religioznawstwa czy teologii – okazuje się, podobnie jak kategoria kultury, pojęciem chętnie występującym z przymiotnikowym wsparciem. Ułatwia ono zarysowanie w miarę precyzyjnego pola obserwacji naukowej, ale też różnicuje obszary dociekań. I tak zatem czytamy w różnych rozprawach: o tożsamości osobowej i zbiorowej (Jan Paweł II), indywidualnej i społecznej, grupowej, lokalnej, narodowej (tu – wartości rdzenne) i europejskiej, polskiej, żydowskiej czy polsko-żydowskiej (B. Gryszkiewicz), tożsamości humanistycznej (M. Dembiński) czy w odniesieniu do nauczyciela – o tożsamości moratoryjnej, nadanej, rozproszonej (H. Kwiatkowska). Jest zatem z czego wybierać w zależności od przyjętej w badaniach dydaktycznych perspektywy, choć mówienie z wnętrza jakiejś tradycji pojęciowej nie należy do łatwych, gdyż najpierw należy ją poznać, opowiedzieć się za jej skutecznością argumentacyjną, potwierdzać słuszność dokonanego wyboru, nawet gdy zakłada się programową interdyscyplinarność naszej dydaktycznej dziedziny w obrębie polonistyki.

Gdy jednak przyjąć najprostsze, słownikowe objaśnienia terminu „tożsamość”, okaże się, że „bycie tym samym, identyczność”¹; w logice oznacza „stosunek

¹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1995, t. III, s. 481.

zachodzący między danym przedmiotem a nim samym”; w filozofii „to, co sprawia, że dany przedmiot jest całkowicie podobny do innego”².

Znakomity zbiór esejów filozoficznych Barbary Skargi przez analizę poglądów Heideggera i Levinasa odkrywa z kolei metafizyczne tło pojęcia tożsamości. Autorka uważa, że

debaty nad owymi pojęciami [tożsamość i różnica – M.J.] z punktu widzenia ich aktualności kulturowej i społecznej gubią właściwy im sens, a może nawet świadomie od niego abstrahują. Tymczasem są to pojęcia metafizyczne i od analizy metafizycznej należałoby rozpocząć dyskusje nad nimi³.

Nie każdego stać na postulowaną analizę, niemniej nie sposób pominąć faktu, na który zwraca uwagę nestorka filozofii, mianowicie tożsamościowa

gra bycia i myśli, bycia i nicości, bycia i czasu, wreszcie bycia i dobra [...] toczy się także w każdym indywidualnym Ja, a być może jest wręcz jej przejawem. W każdym też Ja obecna jest dialektyka tożsamości i różnicy⁴.

Zwróćmy uwagę – tożsamość i różnica muszą współwystępować w próbach podejmowania samookreślenia. Nie bez powodu przywołuję tu, zdałoby się odległy od dydaktyki, wywód Skargi. Podzielałam jej opinię, iż nawet ukazując problem tożsamości i różnicy w jego społeczno-kulturowych – tu dydaktycznych – zależnościach, należałoby pamiętać również o metafizycznej perspektywie pojęcia. Dopiero wówczas za czynniki sprzyjające samoidentyfikacji Ja, a więc odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?” w wymiarze egzystencjalnym, możemy uznać takie zjawiska, jak:

- wspólnota doświadczeń kulturowych lub ich brak,
- współistnienie z językiem, literaturą, kulturą lub poznawcza ignorancja czy obojętność,
- poczucie więzi lub niedostosowania.

Zjawiska te w szczególnym natężeniu występują (powinny występować) na języku polskim, z nieodzownie towarzyszącym pytaniem o to, jakiego człowieka uczymy i chcemy wychować. Stąd w temacie konferencji mowa o „tożsamości polonistycznej”, zaś zgromadzone w tomie artykuły, co naturalne, zgłębiają różne aspekty zjawiska tak rozumianej tożsamości młodzieży.

Zbiór otwiera istotna wypowiedź na temat potrzeby reaktywowania „zapomnianego archetypu” – Mistrza i nauczyciela uczniów (Janusz Waligóra), gdyż dopiero w tak ujmowanych relacjach można pokusić się o pomoc w kształtowaniu tożsamości młodych ludzi. Z kolei w „płynnej ponowoczesności”, zdaniem autora (Marek Pieniążek), wagi nabiera idea ucznia – aktora kulturowego w dynamicznym, antropologiczno-pragmatycznym procesie „nabywania tożsamości”. Relacja: wiedza – tożsamość pojawia się w wypowiedzi kolejnego autora (Kordian Bakuła) proponującego nowe spojrzenie na wiedzę o kulturze polskiej, europejskiej, światowej. Następnie wnikliwa, źródłowa prezentacja oryginalnej, wciąż aktualnej mimo upływu lat, również w odniesieniu do polskiego systemu oświatowego, tezy Pierre’a

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 409.

³ B. Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 2009, s. 5.

⁴ Tamże, s. 8.

Bourdieu (Barbara Dyduch) o instytucjonalnej „przemocy symbolicznej” – tezy zresztą upraszczanej i zbanalizowanej według autorki – zmusza do zastanowienia się, jak dalece nauczyciel polonista staje się bezwiednym tej przemocy egzekutorem, i w jakim stopniu w miejscu antropologicznie znaczącym – szkole – o budowaniu tożsamości ucznia decyduje jego „kapitał językowy”. To pierwsze skupienie problemowe dopełnia przegląd stanowisk badaczy różnych dyscyplin wobec kategorii tożsamości (Dorota Amborska-Głowacka).

Następna, obszerna grupa tekstów to opracowania wynikające z badań empirycznych przeprowadzonych wśród gimnazjalistów. Ukazują one, między innymi, związek z dostrzeganą wielokulturowością wschodnich obszarów Polski a koniecznością pracy nad postawami tolerancji jako istotnego składnika tożsamości kulturowej (Barbara Myrdzik, Iwona Morawska). Zderzenie sfery oczekiwań dotyczących kompetentnego gimnazjalisty ze stanem faktycznym autorka (Grażyna Różańska) dokumentuje, ukazując sferę różnorodnych uwarunkowań samoidentyfikacji. To z kolei doskonale koresponduje z niejednokrotnie „barwnymi” wypowiedziami gimnazjalistów o nich samych w roli ucznia, ale przede wszystkim młodego człowieka (Marta Szymańska). Podobny wątek pojawia się za sprawą metodologicznie odmiennych badań (Katarzyna Pławecka), gdy uświadamiana sobie potrzeba samokształcenia skłania wiejskich gimnazjalistów do pytań o własną tożsamość. Pojawia się też konkretny lekcyjny w sytuacji spotkania z „dorosłą” lekturą, co pozwala gimnazjalistom ze szkoły muzycznej pogłębić refleksję nad własną tożsamością oraz zmierzyć się z problemem inności „dziecka gorszego Boga” (Agata Kucharska-Babula). Wreszcie „czytanie” przestrzeni miasta w ramach projektu edukacyjnego (Beata Gromadzka oraz Anna Białobrzeska) umożliwia uczniom spojrzenie na tożsamość osobistą przez odkrywanie takich związków z małą ojczyzną, które pozwalają przezwyciężyć miejską anonimowość i sprzyjają kształtowaniu postaw obywatelskich.

Wątek kompetencji powraca w dwu artykułach poświęconych tożsamości tym razem licealistów. Są to – empirycznie zarysowany obraz stosunku do poznawanego na lekcjach języka polskiego i historii aksjologicznego uposażenia postaci uznawanych za wzory i autorytety, w których uczniowie mogą się rozpoznawać (Dorota Karkut), oraz również empirycznie badana świadomość retoryczna młodzieży szkół ponadgimnazjalnych (Katarzyna Grudzińska). Zmiany kulturowe, pokoleniowe, nowe paradygmaty w nauce czynią aktualnymi pytania o kompetencje uczniów XXI wieku (Wiga Bednarkowa), wśród których na czołowe miejsce wysuwają się postawy kreatywne.

Tom zamyka trójgłos autorski poddający krytycznemu oglądowi zjawiska, które wynikają z sytuacji instytucjonalnie aranżowanych w szkole, ze sposobu funkcjonowania systemu edukacji. Chodzi zatem o dehumanizujące usztywnienie systemu oceniania (Tadeusz Półchłopek) i wynikające, stąd konsekwencje natury poznawczej i aksjologicznej, o maturę z języka polskiego, ale też możliwości działań pozalekcyjnych dzięki projektom unijnym (Beata Prościak), czy wreszcie o jakość dydaktyczno-merytoryczną podstawy programowej (Piotr Kołodziej), jako dokumentu, zdaniem autora, obciążonego grzechem nakazowości i nieautentyczności (deklaratywnie traktowana podmiotowość).

By zakończyć tę krótką prezentację zawartości tomu, odwołam się ponownie do przemyśleń Barbary Skargi. Według uczonej poczucie tożsamości, odnajdywanie siebie zapewnia przede wszystkim dom⁵. Chciałoby się, by szkoła, podobnie jak dom, okazywała się miejscem, gdzie rodzi się Ja we wszystkich wymiarach, gdzie można być sobą. Tylko że

problemem jest, czy w ogóle można mówić o tym co moje, i o inności. Nie ma bowiem czegoś takiego, jak sobość zamknięta w sobie, nieprzenikalna, nie poddająca się oddziaływaniu otaczającego ją świata. Tkwi ona w danej kulturze, języku, tradycjach, w określonym miejscu i czasie, w danym środowisku, tu, a nie gdzie indziej. Banalne to fakty, ale to właśnie one uniemożliwiają określenie kryteriów rozróżnienia między tym, co moje lub wydaje się moje, a tym, co wspólne [...]⁶.

Stąd wniosek, że na jakość tożsamości ucznia, także „polonistycznej”, decydujący wpływ ma nauczyciel języka polskiego, wprowadzając w tradycję, reagując na współczesność, aranżując aksjologiczną refleksję nad kondycją człowieka i jego tożsamością, wpisaną w dzieła, w dzieje Polski i Europy. Jednakże, by nie ulegać złudzeniu edukacyjnej omnipotencji, warto również brać pod uwagę, że:

Moje Ja nie traci tak łatwo swej suwerenności. Modyfikuje język, modyfikuje otaczający go pejzaż świata, tworzy różnice. To Ja jestem źródłem różnicy, gdyż to Ja spotykam się z tym innym i z tym drugim, nieprzeniknionym, niepoznawalnym, tajemniczym. Dopiero w tym spotkaniu, jak w Platońskich dialogach, w tej żywej, zawsze indywidualnej mowie, tworzy się to, co ogólne, i daje się usystematyzować⁷.

Maria Jędrzychowska

⁵ Okrutne doświadczenie pozbawienia domu, wieloletniego pobytu autorki na „nieludzkiej ziemi” wywołuje gorzkie konstatacje. Utrata domu „może mieć takie samo znaczenie dla egzystencji, jak utrata ręki i nogi, może naruszać ją w jej podstawach. Byłam bowiem w nim u siebie. Wygnanie to nie tylko fakt społeczno-polityczny. To nie tylko wyrzucie z mienia. To gwałt zadany memu byciu i możliwości odnalezienia siebie. To skazanie na zagubienie w tym, co obce, czego zrozumieć nie jestem w stanie”. B. Skarga, *Tożsamość...*, s. 378.

⁶ Tamże, s. 381.

⁷ Tamże, s. 384.