

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae  
Pertinentia III (2011)

*Kordian Bakuła*

## Jak wprowadzać uczniów w kulturę polską i europejską? Wiedza a tożsamość

Tożsamość kulturowa, narodowa i osobowa tworzy się i przejawia w trzech przenikających się wymiarach: 1) **jestem**: bycia-życia w danej kulturze, kształtującym postawy i zachowania kulturowe oraz wobec kultury, np. noszę but w butonierce; 2) **uczestniczę** w kulturze dzięki umiejętnościom i działaniom, np. prowadzę stronę www, czytam ze zrozumieniem, piszę na murze, domalowuję wąsy Monizie, „palę Paryż” (happening światowy – pomysł własny); 3) **wiem**: posiadam wiedzę o kulturze, w tym o kulturze dawnej. Wszystkie one są stopniowalne: ad 1) nasiąkanie tym, co dane; zmiana miejsca (np. Europa, Herodot, Kapuściński); wyzwalające przeżywanie; ad 2) odpowiadanie na pytania, stawianie pytań, rozwiązywanie problemów, działania twórcze; ad 3) gromadzenie, odtwarzanie wiadomości; ich poszukiwanie, wytwarzanie.

Tutaj zajmuję się głównie wiedzą jako składnikiem tożsamości<sup>1</sup> z pominięciem, choć niezupełnym, umiejętności. Często dochodzi do utożsamienia się z wiedzą o danym przedmiocie, pewne wiadomości stają się wierzeniami i światopoglądami, przejawiając się na co dzień jako tolerancja, uprzedzenia, prześladowania, zwalczanie, wywyższenie, odrzucenie, uznanie, poniżenie itp.

Poniżej wstępna odpowiedź na postawione w tytule pytanie. W obszarze wiedzy<sup>2</sup>: 1. Prawdziwie, rzetelnie, co zapewnia wiedza naukowa, np. o kontekście macierzystym. 2. Szerzej niż do tej pory: a) biorąc pod uwagę wiele źródeł kultury europejskiej, b) czytając dzieła oryginalne i w większej ilości, c) w różnych kontekstach.

<sup>1</sup> O tożsamości, tradycji, kulturze, wychowaniu dużo pisze B. Myrdzik, np. *O możliwościach wychowawczych literatury inaczej; O roli nauczyciela w procesie kształtowania tożsamości kulturowej ucznia; O roli i miejscu tradycji w edukacji polonistycznej w szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.

<sup>2</sup> Zob. np. M. Jędrychowska, *Uczeń i wiedza*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999; K. Bakuła, *Komunikowanie i poznawanie w teoriach edukacyjnych*, [w:] *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 2004*, t. II, red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, Kraków 2005.

W obszarze tożsamości: 1. Bez religijnej ideologizacji tradycji. 2. Przyjmując wobec literatury i kultury postawę badawczą, nie zaś wyznaniową. 3. Rozważając tożsamość polską i europejską.

Obydwa obszary mają miejsca wspólne: 1. Wiedza jest jednym ze składników tożsamości, wpływa na osobowość. 2. Charakterystyka wiedzy i tożsamości: w ramach poglądu tradycyjnego są one stałe, niezmiennie, fundamentalne, scentralizowane, pewne, na zawsze; w ramach ponowoczesnych wiedza i tożsamość są zmienne, płynne, lokalne, rozproszone; panuje duży ruch między traceniem a odnawianiem wiedzy i tożsamości.

We wprowadzaniu do kultury szczególnie ważne i drażliwe są początki kultury europejskiej, zwane źródłami, korzeniami lub fundamentami<sup>3</sup>. Narzędziami tego wprowadzania, jak i w ogóle kształcenia, są dzieła, twórcy, pojęcia, wiadomości, sposoby bycia oraz ich systemy: wiedza naukowa, ideologie, światopoglądy, wierzenia. Szkolne kształcenie polonistyczne i akademicka dydaktyka, uwolniwszy się od ideologii komunistycznej, uległy w pewnym stopniu ideologii religijnej, co widać w doborze utworów, czytaniu ich w postawie wyznaniowej (czynnik tożsamościowy), pomijaniu dużych obszarów wiedzy (np. o kulturze bizantyńskiej), a także automatycznym wręcz określaniu fundamentów kultury europejskiej jako głównie chrześcijańskich.

### **Wiedza: ramy i scenariusze zamiast fundamentów**

Metafora podstaw/fundamentów, pochodząca jeszcze ze starożytności, umocniona w średniowieczu, której staliśmy się intelektualnymi zakładnikami, daje się łatwo ideologizować – jako fundament dla wszelkich fundamentalizmów. Ominiemy tę rafę, porzucając starą metaforę na rzecz pojmowania wiedzy jako schematów, scenariuszy, programów, ram, śladów<sup>4</sup>.

Za podstawowe uznaje się wiadomości nabyte w dzieciństwie. Jeszcze przed pójściem do szkoły następuje wpajanie światopoglądu, szczególnie religijnego. Naukowy ma być przekazywany w szkole. Zależy nam, by przekonania i poglądy powstały na podstawie wiedzy, wynikały z niej. Tę wiedzę niesie w pierwszej kolejności kontekst macierzysty dzieła i szerszy kontekst porównawczy. Brak tej wiedzy grozi naginaniem interpretacji dzieł do obcych im przekonań i ideologii. Tak się dzieje z czytaniem opowieści biblijnych również w szkole. Pierwszy tego rodzaju wyobcowujący gest uczyniono dawno, kiedy doszło do przejścia Starego Testamentu przez chrześcijan z pominięciem tej oczywistej wiedzy, że Stary Testament nie jest zbiorem opowieści chrześcijańskich, że jego księgi zapisano, zanim powstało chrześcijaństwo, że należy on do literatury starożytnego Bliskiego Wschodu, podczas gdy Nowy Testament zalicza się do literatury hellenistycznej. Tego zawłaszczenia nie należy pomijać, gdyż jest to moment krytyczny w dziejach kultury europejskiej, w tym w dziejach interpretacji biblijnej. Jest to moment krytyczny także dla edukacji

---

<sup>3</sup> Podejmowałem już ten temat dwukrotnie: *Kultura europejska: od kanonu do nonkanonu*, „Prace Literackie XLIII”, red. M. Ursel, Wrocław 2004; *Fundamenty i źródła. O tak zwanym wprowadzeniu do kultury*, [w:] *Różne aspekty kształcenia kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej*, red. G. Różańska, Ustka 2009.

<sup>4</sup> T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984; *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, red. Z. Chlewiński, Gdańsk 2007.

polonistycznej (dla wiedzy i tożsamości uczniów), która nie raz powtarza ten zardawniony stan rzeczy, narzucając zgodnie z tradycją opowieściom hebrajskim obcą im wykładnię chrześcijańską. Ta zaś nie stanowi dla nich kontekstu macierzystego. Przy czym jego odtworzenie dla ksiąg Starego Testamentu jest trudne; łatwiej przywołać wspomniane przed chwilą tło porównawcze, czyli w tym wypadku mity babilońskie, egipskie i greckie.

Trudność pojawia się również w związku z mitami greckimi i rzymskimi, poznawanymi zwykle z *Mitologii* J. Parandowskiego, którą tym samym uznano za najważniejsze źródło informacji, lecz niesłusznie, gdyż nie jest ona źródłowa (jeśli pozostać przy starej metaforze), jest zamiast oryginalnych opowieści. Oprócz tego ma i tę wadę, że przedstawia uładzoną wersję mitów, szkolną, by nie rzec pensjonarską<sup>5</sup>. Istnienie takich dziełek dla chłopiąt i dziewcząt skutkuje po latach powstaniem opracowań mitologii dla dorosłych. Wersja Parandowskiego może co najwyżej grać rolę lektury dodatkowej, lecz nie najważniejszej. Dużo lepsze wydają się opracowania R. Gravesa<sup>6</sup>, T. Kubiaka<sup>7</sup>, J.-P. Vernanta<sup>8</sup>, ale najlepsze byłoby czytanie odpowiednich fragmentów Homera, *Teogonii* Hezjoda i *Przemian* Owidiusza<sup>9</sup>. Nazwijmy to powrotem do dzieł oryginalnych. Od wielu już lat tylko nieliczni czytają *Teogonię* i znają wyraz *teogonia*, natomiast większość czyta Księgę Genesis i zna znaczenie wyrazu *genesis*. To jest decyzja ideologiczna.

### Bez religijnej ideologii i błędów rzeczowych

Tę kwestię rozpatrzę na przykładzie czytania Księgi Rodzaju i mitu o potopie. Oryginalne opowieści hebrajskie i rzetelną wiedzę o nich zastępuje się w niektórych podręcznikach<sup>10</sup> fragmentami książek Anny Kamińskiej. W podręczniku *Do Itaki*

<sup>5</sup> W micie o narodzinach świata czytamy, że Kronos „uzbrojony w żelazny sierp, zaczął się na Uranosa, okaleczył go haniebnie [...]”. Parandowski nie napisał, co dokładnie Kronos zrobił. Uciął ucho lub palec, zranił w łydkę, wyłupił oko? Bez tej wiadomości motywacja czynu Kronosa i jego skutki stają się niezrozumiałe. W grupie 33 studentów II i IV roku filologii polskiej (listopad 2009) tylko siedem osób potrafiło powiedzieć, co się stało.

<sup>6</sup> R. Graves, *Mity greckie*, przeł. H. Krzeczkowski, wstęp A. Krawczuk, Warszawa 1968.

<sup>7</sup> T. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 1997.

<sup>8</sup> J.-P. Vernant, *Mity greckie, czyli świat, bogowie, ludzie*, przeł. J. Łukaszewicz, Wrocław 2002.

<sup>9</sup> Najobszerniejszy fragment „Teogonii” aż 506 wersów pojawia się, [w:] E. Brandenburska, B. Wnuk-Gełczewska, *Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe*, cz. 1. *Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, kl. 1, Kielce 2002. Krótkie fragmenty znajdują się [w:] S. Rosiek, J. Maćkiewicz, Z. Majchrowski, *Między tekstami. Język polski, Cz. 1. Podręcznik dla liceum i technikum*, Gdańsk 2006; U. Jagiełło, R. Janicka-Szyszkó, M. Steblecka, *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Antyk. Średniowiecze*, Gdynia 2007; W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa 2007; A.Z. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński, *Pamiętajcie o ogrodach. Kultura. Literatura. Język. Cz. 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Warszawa 2002. W dwóch ostatnich pojawiają się fragmenty *Przemian* Owidiusza.

<sup>10</sup> Np. K. Starczewska, M. Ługowska, E. Korulska, A. Dzierzgowska, P. Laskowski, B. Nartowska, *Świat człowieka. Świat starożytny. Materiały. Podręcznik dla gimnazjum kl. I, cz. 1*, Warszawa 1999; T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie kulturowe*,

przytoczono dwa duże fragmenty tej autorki, obydwaj najeżone błędami. W pierwszym pt. *Księga z Książki nad książkami* już pierwsze zdanie zawiera nieprawdę: „Słowo Biblia przyjęte od greckiego wyrazu *biblos*, znaczy tyle co biblioteka, zbiór ksiąg”<sup>11</sup>. Słowo *biblia* jest liczbą mnogą wyrazu *biblion* ‘księga’ i znaczy ‘księgi’<sup>12</sup>. Biblia nie jest również biblioteką!<sup>13</sup> Drugi fragment pt. *Stworzenie kobiety* pochodzi z *Twarzy Księgi*: „Biblia podaje dwie wersje aktu stworzenia kobiety. W pierwszej, zapewne starszej, Pan Bóg stwarza jednocześnie parę ludzką [...]. Człowiek od początku nie był samotny. Samotność jego kondycji uwidacznia dopiero druga wersja stworzenia człowieka, podana w rozdziale drugim. Wygląda na to, że wieki całe upłynęły, aby skorygować pierwszy rozdział Genesis w innym duchu”<sup>14</sup>. Pisząc powyższe, Kamińska popełniła błąd rzeczowy, który prostuję: pierwszy mit stworzenia jest młodszy, drugi starszy, więc niemożliwe jest poprawianie pierwszego drugim. Korekta, o ile pojęcie to i zabieg ten, ma tu zastosowanie, polega zapewne na świadomym umieszczeniu przez redaktorów księgi nowszego mitu przed starszym, w tym celu, by starszą, prostą, naiwną koncepcję głównego boga, zastąpić koncepcją bardziej wyrafinowaną, poniekąd filozoficzną. Te dwie różne opowieści pochodzące z dwóch tradycji (źródła) zapisano w jednej księdze.

W *Nowym To lubię!*<sup>15</sup> dla klasy 5 przedrukowany z *Książki nad książkami* fragment kończy się wizją panującej w raju zgody między zwierzętami: „Żadne zwierzę nie bało się drugiego. W raju nie było strachu. Nikt nikogo nie zjadał. Wszystko, co żyło, karmiło się owocami i trawą. Dlatego właśnie raj nazywał się RAJEM”. Oczywiście, jest to niepotwierdzony domysł, fałszywa fantazja. W rozdz. 2. *Księgi Rodzaju* nic w ogóle nie powiedziano na temat życia zwierząt, sposobu ich odżywiania, stosunku do siebie i do człowieka. Fantazja, że „owieczka leżała obok lwa”, a „jagnię nie bało się leoparda” oraz że „nikt nikogo nie zjadał” (w domyśle nie zabijał) nie ma jakiegokolwiek potwierdzenia w samej opowieści. Mało tego, stoi w sprzeczności z dwoma co najmniej miejscami tej opowieści. Po pierwsze z wersami 3,19-20, w których mówi się o dzikich zwierzętach, co znaczy, że na pewno nie

---

cz. 2, Warszawa 2000 i nast.; A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Podręcznik dla kl. 1 gimnazjum*, Warszawa 2000; E. Brandenburska, B. Wnuk-Gełczewska, *Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe* (przyp. 9); G. Maszczyńska-Góra, B. Maniecka, E. Synowiec, *Język polski dziś. Podręcznik do języka polskiego dla kl. I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Bielsko-Biała 2002; J. Kono-walska, S. Mateja, *Nasz wspólny świat. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Wrocław 2005 (2009); *Między tekstami* (przyp. 9); również podręczniki wymienione w przyp. 11. i 15.

<sup>11</sup> Cyt. za: T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. Z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia 1 kl. gimnazjum*, Kraków 2002, s. 94. (wyd. III zmienione 2009).

<sup>12</sup> *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980: „**Biblia** <gr. *biblion*, lm *biblia* = księgi> zbiór ksiąg uważanych przez żydów i chrześcijan za święte i natchnione przez Boga”. O ile trafnie objaśniono pochodzenie i znaczenie wyrazu, o tyle treść hasła jest nieprawdziwa. Żydzi uznają za święty jedynie Stary Testament, odrzucają Nowy.

<sup>13</sup> Gr. *theke* – miejsce schowania, zob. hasło *biblioteka* w *Słowniku wyrazów obcych...*

<sup>14</sup> Cyt. za: T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki...*, s. 127.

<sup>15</sup> Z.A. Kłakówna, M. Jędrzychowska, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 5*, Kraków 2007, s. 101.

spełniały one tej dzikiej fantazji komentatorów, że „wszystko, co żyło, karmiło się owocami i trawą”. Wiele dzikich zwierząt poluje, zabija, zjada inne zwierzęta i ludzi. I tego możemy być pewni, choć opowieść o tym nie wspomina. Po drugie z wersem: 3,21: „I uczynił Pan Bóg Adamowi i jego żonie odzienie ze skór, i przyodział ich”. Odzienie ze skór zwierząt, oczywiście, uprzednio zabitych. Po trzecie, opowieść o ogrodzie dotyczy stosunków ludzi i Boga, a o życiu zwierząt ani słowa. Należy odrzucić wszelkie nieuprawnione fikcje.

Wiele wskazuje na to, że autorzy podręczników nie widzą licznych błędów w książkach Kamińskiej, która funkcjonuje w kształceniu literackim i kulturowym jako autorytet (pojęcie to obsługuje dwa kluczowe wątki: wiedzy i tożsamości). Nie widzą prawdopodobnie dlatego, że Kamińska powtarza tę samą „wiedzę”, jaką ma o Biblii większość Polaków, a jest to „wiedza” wyniesiona z lekcji religii. Wszyscy, dorośli i uczniowie, łatwo odnajdują się na tym samym wspólnym gruncie. Kamińska, wyznając wiarę, gładko zaspokaja potrzeby religijne czytelników. Działa tu prosty i mocny zarazem mechanizm samopotwierdzania. Wszystko do siebie pasuje, zgadza się, wzmacnia, wszystko jest znane i dane, a powinno być zadane i do odkrycia. Momentem krytycznym jest brak zadań skłaniających do wnikliwego czytania, prowadzących do nowej dla ucznia wiedzy. Okazuje się, że wiedza fałszywa nie umożliwia umacniania tożsamości, a ważniejsze od tego, by wiedzieć (dokładnie, rzetelnie), jest to, by wierzyć i upowszechniać swoją wiarę (w tysiącach egzemplarzy!). Jaka jest nasza rola?<sup>16</sup>

Wnioski: 1. Kamińska nie nadaje się w ogóle do czytania w szkole: w sferze tożsamości z powodu wyznawczej postawy wobec Biblii; w obszarze wiedzy z powodu poważnych błędów rzeczowych, fałszywych domysłów, nieuprawnionych aktualizacji i anachronizmów, a także obcych Staremu Testamentowi porównań i metafor. 2. Cytowanie fragmentów książek tej autorki bez komentarza krytycznego współtworzy wyznaniowy nurt w edukacji. 3. Trzeba czytać oryginalne fragmenty Starego i Nowego Testamentu w połączeniu z rzetelną o nich wiedzą czerpaną z prac naukowych<sup>17</sup>. Dopuszczalne są opowieści przetworzone, ale oparte na wiedzy<sup>18</sup>.

Drugi przykład stanowi mit o potopie. W podręczniku *Kto czyta, nie błądzi* podano opowieść z Księgi Rodzaju, będącej częścią Biblii uznawanej za świętą księgę chrześcijan. Decyzja, by czytać tylko tę jedną opowieść z pominięciem innych mitologii, służy religii. Jedna opowieść, jedna święta księga, jedna religia, dominująca w tej części świata. I to jest ideologiczna rafa. Wpłynięcie do neutralnej przystani

<sup>16</sup> Obecność, analiza i interpretacja fragmentów biblijnych w podręcznikach i na lekcjach wymaga osobnego artykułu i całej konferencji. Im więcej opowieści biblijnych w szkole, tym większa odpowiedzialność. Nie natknąłem się na podręcznik bez błędów w tej dziedzinie, np. w chronologii lub interpretacji.

<sup>17</sup> Np. W. Tyloch, *Dzieje ksiąg Starego Testamentu. Szkice z krytyki biblijnej*, Warszawa 1981; G. Lohfink, *Rozumieć Biblię. Wprowadzenie do krytyki form literackich*, Warszawa 1982; A. Świderkówna, *Rozmowy o Biblii*, Warszawa 1994; A. Świderkówna, *Rozmów o Biblii ciąg dalszy. Narodziny judaizmu*, Warszawa 2006 (1. wyd. 1996); A. Favazza, *Religia i psychologia*, przeł. B. Stokłosa, Warszawa 2006; *Słownik wiedzy biblijnej*, red. B.M. Metzger, M.D. Coogan, Warszawa 2004.

<sup>18</sup> Np. R. Graves, R. Patai, *Mity hebrajskie: Księga Rodzaju*, przeł. R. Gromacka, Warszawa 1993; Z. Kosidowski, *Opowieści biblijne*, Warszawa 1963; *Opowieści ewangelistów*, Warszawa 1979.

wiedzy, gdzie doborem dzieł i treściami kształcenia rządzą zasady naukowe, dające zrównoważony obraz starożytności, zapewni czytanie co najmniej dwóch lub trzech opowieści, np. babilońskiej, greckiej i hebrajskiej, zresztą bardzo do siebie podobnych<sup>19</sup>. Czytajmy według zasady: jeśli mit hebrajski, to koniecznie również babiloński i grecki lub egipski<sup>20</sup>. Czytajmy porównawczo i kontekstowo, co pozwoli zdobyć wiedzę o wschodnim pochodzeniu wielu dzieł, wątków, tematów, postaci. Księgi Starego Testamentu są dziełem ludu wschodniego, wschodnie jest chrześcijaństwo, będące zhellenizowaną semickością, które potem przejęli Rzymianie, a po nich inne ludy, łącząc ją ze swoim indoeuropejskim dziedzictwem.

### Widzieć Wedy – kultura indoeuropejska

Indoeuropejczycy zjawili się na arenie historii na przełomie III i II tysiąclecia p.n.e. Wyszli z terenów na północ od Morza Czarnego między Karpatami i Kaukazem, co poświadczają wspólne nazwy zwierząt, takich jak: niedźwiedź, wilk, gęś, łosoś, osa, pszczoła, oraz drzew: brzoza, buk, dąb. Proces zajmowania ogromnych obszarów od Indii po Atlantyk, dla którego charakterystyczne były „migracje, podbój nowych terytoriów, podporządkowanie, a następnie asymilacja rdzennej ludności – zakończył się dopiero w XIX wieku po Chr. Nie znamy podobnego przykładu ekspansji lingwistycznej i kulturalnej”<sup>21</sup>.

Jedno ze źródeł obecnej kultury europejskiej stanowi dawna kultura indoeuropejska, z której się wywodzimy jako Słowianie, a skoro tak, to uczeń liceum powinien co nieco o niej wiedzieć. Wiedza ta obsługuje kształcenie językowe, literackie i kulturowe. Słowa *wiedzieć* i *widzieć* mają u swoich początków praindoeuropejski rdzeń \**ueid-* ‘widzieć, patrzeć’<sup>22</sup>, należą do licznej rodziny wyrazów z pniem *wid-*, *wed-*, *wied-*<sup>23</sup> i łączą nas z hinduskimi *Wedami*<sup>24</sup>, o czym dzisiejszy licealista mógłby się

<sup>19</sup> Według R. Gravesa, *Mity greckie...*, s. 137: mit grecki i hebrajski „jest reminiscencją potopu w Mezopotamii w trzecim tysiącleciu przed Chr., a także jesiennego święta noworocznego w Babilonii, Syrii i Palestynie”.

<sup>20</sup> Tak w podręcznikach: *Świat w słowach i obrazach, Świat człowieka; Pamiętajcie o ogrodach* (tylko na poziomie rozszerzonym), *Tysiąc twarzy bohatera* (zob. przyp. 9 i 10).

<sup>21</sup> M. Eliade w *Historii wierzeń i idei religijnych*, t. 1. *Od epoki kamiennej do misterium eleuzyńskich*, przeł. S. Tokarski, Warszawa 1988, s. 132. O ich mitologii dają pojęcie „hymny, teksty rytualne, poezja epicka, teologiczne komentarze, ludowe legendy, historiografie, późne tradycje zarejestrowane przez chrześcijańskich autorów po nawróceniu ludów środkowej i północnej Europy”.

<sup>22</sup> Zob. W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.

<sup>23</sup> *Widzieć* - *wid*, *widny*, *widok*, *widziadło*, *widmo*, *widz* (gr. *eidon* ‘widziałem’, *eidomai* ‘zjawiam się’; łac. *video*, *videre* ‘widzieć’); *wiedzieć*: *wiem*, *wiedza*, *wieść*, *powiedzieć*, *powiem*, *opowiedzieć*, *odpowiedź*, *spowiadać*, pień ten sam co w *widzieć* (gr. *oida* ‘wiem’, ind. *weda-*, *widmas-*, awest. *waeda-*, ind. *wista* ‘znany’). Także *wieść* (ind. *witti-*, awest. *wisti-* ‘wiedza’) *powieść*, *wieścić*, *zwiastować*, *zwiastun*, *wieszczycy*, *wieszczycy* (‘czarownik’), *wieszczek* – za A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, wyd. V, Warszawa 1989.

<sup>24</sup> Nazwa ta znaczy ‘wiedza’, szczególnie ‘wiedza religijna’, co poświadczają tytuły: *Rygweda* (Wiedza hymnów), *Samaweda* (Wiedza śpiewów), *Jadźurweda* (Wiedza formuł ofiarnych), *Atharwaweda* (Wiedza zaklęć) – zob. E. Słuszkiewicz, *Religie Indii*, [w:] *Zarys dziejów religii*, red. J. Keller i in., Warszawa 1988.

dowiedzieć i przeczytać ich fragment. W kulturze polskiej, słowiańskiej<sup>25</sup> i europejskiej tym, który *widzi* i *wie* zarazem jest *wieszcz*, no, i *wieźma*. *Wieszcz* jest jednym z kluczowych pojęć w historii literatury, zwłaszcza koncepcji poety i poezji; *wieźma* przywołuje długą historię napięć między pogaństwem i chrześcijaństwem.

Drugi z kluczowych dla tego tekstu wyrazów zawiera części wywodzące się również z języka praindoeuropejskiego. Jedna z nich, wyraz *sam*, pochodzi ze wspólnego dla wszystkich Słowian prasłowiańskiego *\*samъ* ‘nie mający towarzysstwa, taki, któremu nie towarzyszą inne przedmioty, samotny, osamotniony’, a ten z kolei pochodzi od praindoeuropejskiego pierwiastka *\*sem-* ‘jeden’<sup>26</sup>. *Sam* wchodzi w skład wyrazów złożonych *samotnik*, *niesamowity*, *samiec*, *samobójca*, *samojeźdź*, *samozwaniec*, *samochwał*, *samotrzeć*. Wszystkie one są literacko, kulturowo i historycznie uwikłane, a ostatni z nich posłużył mi do utworzenia pojęcia **tożsamości samotrzeciej**.

### Tożsamość samotrzecia

Z jednej strony zwykle mówi się o jednej tożsamości – polskiej, z drugiej od pewnego czasu mówi się również o tożsamości europejskiej<sup>27</sup>. Godząc te często sprzeczne stany, proponuję mówić o polskiej tożsamości europejskiej. Te dwie kategorie nie wyczerpują stopni i przejawów tożsamości, dlatego proponuję dłuższy ciąg: tożsamość własna osoby, bycie sobą (się, ja, mi, mnie, jestem), rodzinna (dom, krewni), regionalna (ulica, podwórko, wieś, miasto, powiat, województwo, kraina), polska, słowiańska, europejska, globalna. Między tymi utożsamieniami dochodzi do napięć, niekiedy nie do pogodzenia. Napięcia, sprzeczności, wykluczenia, jak też zmienna rzeczywistość, powodują, że zamiast opisu tożsamości jako monolitu, określa się ją jako niejednorodną, wieloraką, płynną, np. wielokulturową, wielojęzykową.

**Tożsamość samotrzecia** jest właśnie niejednorodna, co nie znaczy rozproszona czy rozbita (stany tożsamości są zmienne). Ma ona trzy strony, będące jednocześnie trzema etapami pojmowania tożsamości w dziejach refleksji nad nią. Tradycyjnie tożsamość sprowadzano do Ja, do jednostki i jedności. Następnie dostrzeżono Drugiego, innego, i utworzono relację Ja–Ty, a kluczowym pojęciem opisowym i wyjaśniającym stał się dialog i dialogiczność. Ostatnio mówi się o Trzecim, obcym. Te trzy elementy tworzą złożoną nieliniową tożsamość samotrzecią: ja i inni dwaj/dwie/dwoje. Zwykle Drugiego traktuje się jednocześnie jako innego i obcego.

<sup>25</sup> Słowiańskiej mitologii i kultury pogańskiej prawie nie ma w liceum. Dwa chlubne wyjątki: *Między tekstami...*, rozdz. *O bogach dawnych Słowian* i fragment z *Mitologii Słowian* A. Gieysztor oraz K. Chlipalski, M. Rud, *Tysiąc twarzy bohatera. Podręcznik do języka polskiego. Kl. I liceum ogólnokształcące. Kształcenie literackie i kulturowe*, Warszawa 2002.

<sup>26</sup> W. Boryś, *Słownik etymologiczny...*, hasło **sam**, gdzie wymienia się również stind. *sama-* ‘równy, jednaki’.

<sup>27</sup> Zob. np. A. Borowski, *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*; B. Myrdzik, *Wielokulturowa Europa jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *teżże, Zrozumieć siebie i świat...* Także *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2007. W 1988 r. w wiejskiej szkole pod Wrocławiem wystawiłem z uczniami na rocznicę odzyskania niepodległości widowisko „MICKIEWICZ. My z niego wszyscy”, w którym głosiliśmy: „gdzie się obrócisz, z każdej wydasz stopy,/ żeś znad Niemna, żeś Polak, mieszkaniec Europy”.

Tutaj proponuję rozdzielenie i odróżnienie innego od obcego. Przykładowy układ tych trzech elementów stanowi w relacjach międzyludzkich trójkąt mąż – żona – kochanek (trzeci, obcy), a w relacjach kulturowych taki układ, kiedy Ja i Ty (drugi, inny) należą do tej samej kultury (a zatem inny nie jest obcym, jak to się zwykle ujmuje), natomiast Trzeci pochodzi z kultury obcej, jest obcy kulturowo. W relacji kulturowej może być też tak, że spotkają się przedstawiciele trzech obcych sobie kultur i kiedy staną się dla siebie składnikami tożsamości, wtedy również powstaje tożsamość samotrzecia. Obcość nie jest jednak konieczna, by wyodrębnić Trzeciego; Trzeci nie musi być obcy. W konstrukcji pojęcia **tożsamości samotrzeciej** ważne jest w ogóle dostrzeżenie Trzeciego jako składnika tożsamości. Potwierdzeniem słuszności i przydatności utworzenia pojęcia tożsamości samotrzeciej są także trzy stany Ego: Rodzic, Dziecko, Dorosły w analizie transakcyjnej E. Berne'a<sup>28</sup>.

Na zakończenie wskażę obszary historii literatury i kultury, które mogą i powinny kształtować opartą na wiedzy tożsamość kulturową uczniów, będące **ramami** (ewentualnie płaszczyznami) edukacji polonistycznej:

- 1) pojęcie Europy i źródeł/ korzeni kultury europejskiej niesprowadzonych do chrześcijaństwa połączonego z kulturami grecką i rzymską;
- 2) dziedzictwo indoeuropejskie w powiązaniu z hinduskimi Wedami;
- 3) przedchrześcijańska kultura polska i słowiańska, pogaństwo;
- 4) poznawanie mitologii pogańskich: polskiej, słowiańskiej, germańskiej, celtyckiej;
- 5) składniki wschodnie kultury europejskiej: azjatyckie, żydowskie, islamskie, arabskie;
- 6) tysiąclecie istnienia Bizancjum, bez którego powstaje wielka luka w naszej wiedzy<sup>29</sup>;
- 7) pojęcie kultury śródziemnomorskiej, kultury basenu Morza Śródziemnego (obejmujące również wschodnie i południowe wybrzeże Afryki: egipskie, libijskie, marokańskie<sup>30</sup>).

W takich ramach obrazy starożytności i średniowiecza zyskają głębię, nasycenie barw i zróżnicowanie kształtów. Natomiast poza tymi ramami wspomniane dwie epoki pozostają płaskie, jednobarwne, mało znane! Używając starej metaforyki, powiem, że niektóre własne korzenie europejskiego Polaka, niektóre źródła jego kultury pozostają słabo znane i w proporcjach nacechowanych ideologią religijną.

Najprostszy **scenariusz** tworzenia się Europy i kultury europejskiej wygląda tak: Grecy i Rzymianie stanowili pierwszą falę ludów indoeuropejskich, które zajęły część terenów dzisiejszej Europy; następną falę stanowili Goci, Celtowie, Frankowie, Germanie, po nich przyszli Słowianie. Ludy te przyjęły bliskowschodnią religię chrześcijańską. Później dołączyli Arabowie i Turcy. W XX wieku doszły grupy Hindusów,

<sup>28</sup> E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, wyd. V, Warszawa 2007.

<sup>29</sup> Może chociaż jeden wierszyk z tamtego obszaru, nazwisko, jedna ikona, zabytek, np. Hagia Sophia?! Usunięcie kultury bizantyńskiej z naszej świadomości i kształcenia ma wieloraką motywację: religijną, narodowościową, polityczną, kulturową, i niestety, prowadzi do utrwalania różnych antagonizmów.

<sup>30</sup> Jedną z najważniejszych europejskich powieści XX w. *Dżuma* A. Camusa dzieje się w Algierii.



Chińczyków, Wietnamczyków oraz Afrykanie<sup>31</sup>. Wszystko to sprawia, że Europa nie stanowiła i nie stanowi monolitu, a jej kultura nie była i nie jest jednorodna.

Konsekwencją całego wywodu będzie postulat umieszczenia w podstawie programowej zapisu gwarantującego podjęcie powyższych zagadnień, a więc czytanie fragmentów *Gilgamesza*<sup>32</sup> lub *Enuma Elisz*<sup>33</sup>, czytanie dzieł z mitologii egipskiej<sup>34</sup>, czytanie *Koranu*<sup>35</sup>, *Eddy* i *Nibelungów*<sup>36</sup>, ruskich bylin<sup>37</sup>, jednej pieśni Romana Melodosa<sup>38</sup> najwybitniejszego poety bizantyńskiego, czytanie dzieł hinduskich<sup>39</sup>.

Tożsamość (jestem, czuję)	Wiedza (wiem, że; znam)
jestem Polakiem, Słowianinem; dziedzictwo słowiańskie uznaję za własne; cenię własne słowiańskie dziedzictwo;	Polacy należą do rodziny narodów słowiańskich, te do ludów indoeuropejskich, tak jak starożytni Grecy i Rzymianie;
nie pogardzam mitami pogańskimi ani w ogóle tym, co pogańskie; zainteresowałem się mitologią polską i słowiańską; zrobiło na mnie bardzo pozytywne wrażenie odkrycie wspólnej struktury mitów skandynawskich, rzymskich i hinduskich;	znam mitologie ludów indoeuropejskich: polską, słowiańską, germańską, celtycką, grecką, rzymską; religie ludów indoeuropejskich Europy trwają jeszcze w stanie szczątkowym (np. sobótko, marzanna, śmigus-dyngus, jajko, choinka; w Hiszpanii corrida) wchłonięte i zdominowane przez chrześcijaństwo;

<sup>31</sup> „Przejdź się przez ulice jakiegokolwiek miasta europejskiego i zapytaj siebie, czy to jest «europejska kultura»? Czy to jest grecko-rzymskie-judeo-chrześcijańskie? Zapytaj współczesnych obywateli Europy o ich przodków, o ich początki, źródła – ilu z nich przybywa z nieeuropejskich światów? Co z odtwarzanej „kultury europejskiej” jest dziewiętnastowieczną elitarną imperialną mityczną formacją, mitotworem? Czy nie czas otworzyć fasadę europejskiej kultury i zapytać, co teraz jest rzeczywiście Europą, a co nie?” – pyta J.N. Pieterse, *Fictions of Europe*, [w:] *Studying Culture. An Introductory Reader*, ed. by A. Gray and J. McGuigan, London and New York 1997, s. 226. Cyt. za: K. Bakuła, *Kultura europejska...*

<sup>32</sup> *Gilgamesz*, epos babiloński i asyryjski ze szczątków odczytany i uzupełniony także pieśniami szumerskimi przez Roberta Stillera, posłowie i przypisy R. Stiller, Kraków 2004.

<sup>33</sup> *Enuma Elisz czyli opowieść babilońska o powstaniu świata*, przeł. i oprac. J. Bromski, 1925 (Wrocław 1998).

<sup>34</sup> *Pieśni rozweselające serce*, przeł., przedmowa i objaśnienia T. Andrzejewski, Warszawa 1963; T. Andrzejewski, *Dusze boga Re. Wśród egipskich świętych ksiąg*, Warszawa 1967.

<sup>35</sup> *Koran*, przeł. i komentarzami opatrzył J. Bielawski, Warszawa 1986.

<sup>36</sup> *Edda poetycka*, przeł. i oprac. A. Załuska-Strömberg, Wrocław 1986; *Pieśń o Nibelungach*, przeł. i oprac. A. Lam, Warszawa 1995; także B. Bednarek, *Epos europejski*, Wrocław 2001.

<sup>37</sup> Np. *Byliny*, przeł. T. Mongird, Warszawa 1957.

<sup>38</sup> O nim O. Jurewicz, *Historia literatury bizantyńskiej. Zarys*, Wrocław 1984: „W Romanie Pieśniarzu upatruje się z dużą dozą prawdopodobieństwa twórcę pieśni do Matki Bożej *Akathistos Hymnos* – największego zabytku literatury bizantyńskiej i, szerzej, całej poezji chrześcijańskiej”, s. 89; „twórczość Romana Melodosa wyniosła hymnografię bizantyńską na szczyt rozwoju”, s. 91–92. Żył w 1. poł. VI w.

<sup>39</sup> *Hymny Rigwedy*, przeł. i oprac. S. Michalski, Wrocław 1971; wybór hymnów w „*Więzi*” 1975, nr 9; *Pañczatantra, czyli mądrość Indii ksiąg pięcioro*, wstęp L. Skurzaka, Warszawa 1956; *Orędzia króla Asioki*, przeł. i wstęp J. Makowiecka, Kraków 1964; *Upaniszady*, przeł. M. Kudelska, Kraków 1999.

jestem Europejczykiem;	kultura europejska ma wiele źródeł; scenariusz tworzenia się Europy i kultury europejskiej ma charakter wielowątkowy; kultura europejska została spleciona z wątku indoeuropejskiego, egipskiego, babilońskiego, greckiego, rzymskiego, chrześcijańskiego;
doceniam różnorodność i wielość mitologii; ciekawią mnie mitologie niechrześcijańskie, szanuję kultury niechrześcijańskie, lub: nie pogardzam nimi, lub: nie traktuję ich wrogo, choć najbardziej czuję się związany z chrześcijańskimi cechami kultury polskiej i europejskiej; lubię czytać opowieści mitologiczne różnych narodów z różnych części świata;	znam mit babiloński, żydowski, grecki o stworzeniu świata, ludzi, o potopie; mit o stworzeniu świata słowem posiadali Babilończycy i Żydzi, babiloński jest starszy od żydowskiego; pierwszy człowiek z mitu babilońskiego nazywał się Utnapisztim, z mitu hebrajskiego Adam, nie znamy imienia człowieka stworzonego przez Prometeusza, który ulepił człowieka z gliny, tak jak Jahwe Adama
zadziwiło mnie podobieństwo opowieści biblijnych i koranicznych (a jeśli są tak podobne, to czemu ja ich tak nienawidzę, zapyta się ktoś sam siebie, a nawet dokładniej: po kim odziedziczyłem tę nienawiść, kto mi ją wbił do głowy, wyuczył, wsączył we mnie);	kultura arabska wpływała i wpływa nadal na rozwój kultury europejskiej;
	jednym z wielkich i trwałych składników kultury europejskiej jest kultura bizantyńska,

## How to introduce students into the Polish and European culture? Knowledge and identity

### Abstract

Answering the question posed in the title, the author assumes that the introduction in the field of knowledge will be taking place truly and honestly owing to the scientific knowledge, e.g. about the original context, with consideration of numerous sources of the European culture, reading original works in different contexts. In the field of identity, on the other hand, the introduction will take place without religious ideologization of traditions together with abandoning the religious stance for the sake of the exploratory one. Formerly Polish knowledge and identity were intertwined into the service of the communist ideology and currently they dangerously yield to the religious ideology. The phenomenon manifests itself through the choice of literary works of art, reading them in the religious stance, omission of vast areas of knowledge and almost automatically defining the foundations of the European culture as Christian.

The author abandons old metaphors of bases, foundations and sources for the sake of understanding knowledge as schemas, scenarios and frameworks. As frameworks or grounds of Polish language education which forms knowledge-based cultural identity of students he enumerates: 1. the notion of Europe and the sources/roots of the European culture not reduced to Christianity combined with the Greek and Roman cultures; 2. Indo-European heritage combined with Hindu Vedas; 3. pre-Christian Polish and Slavic culture, paganism; 4. familiarization with pagan mythologies: Polish, Slavic, Germanic, Celtic; 5. Western components of the European culture: Asian, Jewish, Islamic, Arab; 6. millennia of the existence of Byzantium whose absence creates a huge gap in our knowledge; 7. the notion of Mediterranean culture (also encompassing the eastern and northern shores of Africa: Egyptian, Libyan and Moroccan).