

Zofia Budrewicz

## Twórcy – dzieła – uczniowie. Tradycje praktyki polonistycznej a wyzwania współczesności

Postulat czytania „istotnych arcydzieł”<sup>1</sup> oraz zmian w teleologii i metodyce nauczania (zgłaszanych przez polonistykę galicyjską, zwłaszcza w pracach Franciszka Próchnickiego<sup>2</sup>) dał początek nowemu – wobec uprzywilejowanej w XIX w. pozycji wiedzy historycznoliterackiej<sup>3</sup> – myśleniu o szkolnym kształceniu literackim. W kolejnych dziesięcioleciach dydaktyka literatury rozwinęła to myślenie w koncepcje nauczania, którym patronowała idea „obudzenia się rozmiłowania w literaturze”, jak formułował to nowy *Plan nauki języka polskiego w gimnazjach i szkołach realnych* w Galicji z 1913 r., na podstawie „gruntownej znajomości najważniejszych utworów literatury ojczystej”, zdobytej samodzielnie „we własnej” uczniowskiej lekturze. Kluczowej tezie o prymacie lektury nad historią literatury<sup>4</sup> oraz reformowanej wedle niej praktyce polonistycznej poświęcono w literaturze naukowej wiele uwagi (akcentując np. rolę, jaką odegrał Kazimierz W. Wóycicki, propagator m.in. kształcenia estetycznego na wybranych arcydziełach literatury), także w pracach dydaktyków naszej Katedry: Władysława Szyszkowskiego (którego zasługi dla praktyki

---

<sup>1</sup> P. Chmielowski, *Prace z metodyki literatury i stylistyki*, wybór i oprac. K. Lausz, Warszawa 1961, s. 118.

<sup>2</sup> Był wieloletnim polonistą gimnazjalnym we Lwowie, redaktorem podręczników szkolnych oraz autorem *Wskazówek do nauki języka polskiego* (Lwów 1885), w których uzasadniał potrzebę nowego myślenia teleologicznego oraz metodycznego. Podkreślał rolę wychowania narodowego i nauki języka ojczystego.

<sup>3</sup> Wyrażały ją treści z podręczników, będące systematycznym przeglądem cech wszystkich działów piśmiennictwa narodowego, osadzanych na obszernym tle charakterystyk historycznych i literackich epok oraz zróżnicowanych szerokich informacji bio- i bibliograficznych o twórcach. Treści te ujedynolicił krakowski zjazd polonistów w 1884 r. Praktyka metodyczna, w myśl reguł pedagogiki herbartowskiej, kontakt z dziełem sprowadziła do trójogniowego reprodukowania suchej, wykładowo-podręcznikowej wiedzy. Szerzej zob. prace L. Słowińskiego, *Nauka języka polskiego w szkołach Rzeczypospolitej przedrozbiorowej*, Poznań 1978; tenże, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1914*, Warszawa 1976, s. 35–66; 252–269.

<sup>4</sup> Zagadnienie to analizuje J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej 1918–1939*, Warszawa 1990, s. 23–39 i nast.

kontaktowania dziecka z dziełem wysokoartystycznym są nie do przecenienia<sup>5</sup>), Jana Kulpy (autora cenionych do dziś prac uczących czytania problemowego lektur), ale też Józefa Wrońskiego, współautora nowatorskiej, o czym dziś pamięta się mniej, serii podręczników do kształcenia literackiego dla szkół zawodowych, wyrosłej z najlepszych ówczesnych koncepcji nauczania<sup>6</sup>.

Wielkie spory polonistyki o funkcję historii literatury wobec lektury „istotnych arcydzieł” odeszły szczęśliwie, wydawać by się mogło, w przeszłość, jednak dylematów realizacyjnych nie tylko nie ubyło, ale systematycznie przybywa, w miarę jak zmienia się życie młodych ludzi w kulturze symbolicznej. O jednym z aspektów tego problemu tak pisał Zenon Uryga:

Z punktu widzenia ucznia jako podmiotu procesu edukacyjnego nie tyle ważne wydaje się poznawanie takich czy innych konkretnych postaci (tym bardziej że arbitralny ich dobór może nie utrafić w jego osobiste zainteresowanie), ile zdobycie umiejętności poszukiwania informacji, oceny ich wiarygodności oraz nawiązania kontaktu z różnymi formami biografistyki, satysfakcjonującymi potrzeby poznawcze i wzbogacającymi jego wewnętrzny świat wartości. Szkoła – zwłaszcza na poziomie licealnym – powinna te potrzeby uwzględniać i w zmienionej sytuacji edukacyjnej (kształcenia ustawicznego i paralelnego) pomagać uczniowi w odkrywaniu użyteczności różnych form współczesnej biografistyki w indywidualnym procesie uczenia się<sup>7</sup>.

Bożena Chrzęstowska zaś pytając: Jak uczyć rozumienia historyczności w nowym liceum? uzasadnia konieczność całkowitego odejścia od porządku historycznoliterackiego<sup>8</sup>. Twierdzi, że aby efektywnie rozwijać świadomość historyczności dzieł, trzeba zerwać z tradycją nauczania historii literatury nastawioną na kompletność wiedzy<sup>9</sup>. I choć dydaktycy są dziś zgodni co do potrzeby redukcji informacji historycznoliterackiej (także biografizmu) oraz zmiany jej roli (na punktową, epizodyczną, upodrzednioną funkcjonalnie wobec aktu lektury), wielka trwałość modelu historycznoliterackiego, a w konsekwencji nastawienia na poznawcze

---

<sup>5</sup> W. Szyszkowski należał do rady redakcyjnej ossolińskiego zespołu opracowującego nowatorskie wówczas antologie dla gimnazjum, był krytycznym recenzentem podręczników, czuwał nad etyczną stroną lektur. Szerzej piszę o tym w pracy *Czytanka literacka w gimnazjum. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.

<sup>6</sup> F. Bielak, W. Stabryła, J. Wroński, *Polska książka. Dla wstępnej klasy szkół przemysłowych*, pod red. F. Bursy, Kraków 1946; ci sami, *Książka polska dla I klasy szkół przemysłowych. cz. I i II*, Kraków 1947; ci sami, *Mroki i światła. Książka polska dla klasy II szkół przemysłowych. cz. I i II*, Kraków 1947; ci sami, *Przemiany. Książka polska dla klasy III szkół przemysłowych. cz. I*, Kraków 1948. Szerzej na ten temat zob. Z. Budrewicz, *Kształcenie literackie w polskich szkołach zawodowych, 1918–1939*, Kraków 1994, s. 107, 111, 124.

<sup>7</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 220 [podkr. Z.B.].

<sup>8</sup> Praktycznie ilustruje to podręcznik i wypisy *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Podręcznik dla klas I–III liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Zakres podstawowy i rozszerzony*, pod red. B. Chrzęstowskiej, Poznań [2002].

<sup>9</sup> B. Chrzęstowska, *Jak uczyć rozumienia historyczności w nowym liceum?* „Polonistyka” 2005, nr 7, s. 395–401.

zadania polonistyki szkolnej ujawnia pierwszą istotną różnicę między zdumiewająco trwałą praktyką współczesną a teorią dydaktyczną<sup>10</sup>.

Drugi obszar dylematów przynosi zmieniający się radykalnie charakter potrzeb i zainteresowań młodego odbiorcy zanurzonego w kulturze współczesnej. Na podstawie jej charakterystycznych cech, sygnowanych metaforą kultury „instant” (natychmiastowości użycia), antropologowie kultury dostrzegają szereg antynomii między celami kształcenia szkolnego a obecnym stanem kultury. Nieadekwatność treści kulturowych do zainteresowań i potrzeb poznawczych uczniów opisują przez obrazowe formuły, jak choćby „paradoks Guliwera w niepojętej dlań krainie czarów” czy jeszcze dosadniej „pogoń bryczką za odrzutowcem”<sup>11</sup>, którego siłą napędową jest rzeczywistość (pop)kulturowa, szczerlnie wypełniająca codzienne życie młodych ludzi:

wywołuje – pisze jeden z antropologów – łyzy i rechoty zadowolenia, sprawia przyjemność i denerwuje schematyzmem, razi myślowymi płyciznami i zaskakuje nieprzewidywalnym bogactwem symbolicznych odwołań. Wywołuje uczucia i pobudza intelekt. [...]. Popkultura, słowem, to jedna z podstawowych *praxis* współczesności<sup>12</sup>.

Autor tej diagnozy, Wojciech J. Burszta, zgłasza też potrzebę „przysposobienia do życia w popkulturze”. Aby sprostać wymaganiom nowego stulecia, edukacja musi aktywnie uczestniczyć w przebudowie, jak to określa badacz, „klasztoru kultury”, tzn. „uczyć nowego rozkładu” jego wnętrza. Zgłaszane przez antropologów oraz pedagogikę krytyczną (opartą na myśli kulturalistycznej<sup>13</sup>) kierunki zmian są jednak ogólne i mówią w zasadzie o jednym: o nieuchronnej i pilnej potrzebie podjęcia przez szkołę autentycznego dialogu z rozproszonym, płynnym, fragmentarycznym i beczasowym „kapitałem kulturowym”<sup>14</sup> swoich wychowanków. By nie obumrzeć, nie skazać się dobrowolnie na pełnienie funkcji żywej skamieliny, szkoła „musi przyjąć nowe reguły gry”<sup>15</sup>.

Dla dydaktyka polonisty te wypowiedzi sprzed zaledwie kilku lat nie są odkrywczymi. W teorii i praktyce kształcenia literacko-kulturowego zdążyły się już dobrze za-domować idee przebudowy „klasztoru kultury”, w tym także postulat wprowadzenia

<sup>10</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, s. 199.

<sup>11</sup> W. Kuligowski, *Edukacja i kultura popularna albo paradoks Guliwera*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, pod red. W.J. Burszty i A. de Tchorzewskiego, Bydgoszcz 2002, s. 74, 70.

<sup>12</sup> W.J. Burszta, *Edukacja popkulturowa?*, [w:] tamże, s. 9 [podkr. Z.B.].

<sup>13</sup> T. Buliński, *Nauczanie kultury popularnej czyli żywot pedagoga radykalnego. O granicach krytycznego dyskursu (sztuka w trzech aktach z preludium i finałem)*, [w:] *Edukacja w czasach...*, s. 77–103. Autor poddaje analizie stanowisko różnych nurtów pedagogiki: konserwatywnej, która traktuje kulturę popularną w kategoriach zniewolenia, degradacji człowieczeństwa; liberalnej i pedagogiki różnicy, które widzą w niej olbrzymie możliwości rozwojowych człowieka.

<sup>14</sup> Szerzej analizuje ją Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach...*, s. 11–32.

<sup>15</sup> W. Kuligowski, *Edukacja i kultura popularna...*, s. 72.

oddzielnego przedmiotu z nauki kultury<sup>16</sup>. W 1995 r. B. Chrzęstowska stwierdzała, że „naprawdę «idą nowi ludzie», że żyją oni pod ciśnieniem kultury masowej, że ludzie końca XX w. nie żyją literaturą, jak było sto lat temu, że niezauważone w porę «ekranowe czytanie» powoduje skrzywienie odbioru dzieł wysokoartystycznych”<sup>17</sup>. Autorka wielokrotnie podejmowała problem „myślenia o uczeniu w kontekstach kultury, w której on żyje”. Jednym z warunków dobrej dydaktyki musi być „poszukiwanie pomostów między światem kultury masowej, w której żyją, a światem kultury wysokiej, do której chcemy wychowanków wprowadzić”<sup>18</sup>. W teorii dydaktyki jest już dziś oczywiste, że w myśleniu pragmatycznym polonisty spotkać się muszą zadania kształtowania społecznej zdolności do ustanawiania sensów komunikowanych zarówno przez dzieła, jak i produkty kultury, przez autora oraz producenta-wytwórcę.

Metodyka „budowania pomostów”, czyli ustalania konkretnych dróg, które od kultury nie-wysokiej (nie identyfikują całkowicie kultury popularnej i masowej oraz hierarchizują je za Jackiem Kolbuszewskim<sup>19</sup>) poprowadzą młodych odbiorców ku wyżynom dzieł elitarnych, nie jest prosta, o czym przekonują kłopoty w praktycznym jej stosowaniu<sup>20</sup>. Jeśli bywa tylko trampoliną, odskocznią od lektury dzieł

---

<sup>16</sup> Por. postulat Z.A. Kłakówny, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

<sup>17</sup> B. Chrzęstowska, *Polonistyka w szkole. Dylematy pozorne i rzeczywiste*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienie edukacyjne)*, Materiały, pod red. B. Chrzęstowskiej i Z. Urygi, Kraków 1995, s. 9. Także Z. Uryga wyodrębniając szereg istotnych zadań, jakie na różnych poziomach edukacji pełniła w przeszłości i mogłaby pełnić dziś wiedza o pisarzach czy szerzej twórcach kultury, wskazuje na potrzebę zmiany form jej „służby” czytelnikowi. Zob. tenże, *Godziny polskiego...*

<sup>18</sup> B. Chrzęstowska, *Jak uczyć rozumienia...*, s. 399. Podobnie sygnalizował problem autor *Godzin polskiego*, mówiąc o antynomii przeżyć nauczyciela: miłości i rozpacz, gdy chce się godzić wielki program wychowawczy wprowadzania w tradycję z analizą zjawisk współczesnej kultury. „Szaleństwo przygotowujące o rozpacz, gdy się objawia niemożność udźwignięcia tych wszystkich zadań, które z jednej strony piętrzą programy szkolne, szczerze wypełnione specjalistyczną wiedzą, a z drugiej – prawda rzeczywistości edukacyjnej, postaw i potrzeb młodzieży. Trzeba najpierw dobrze zrozumieć tę antynomię polonistycznej miłości i rozpacz – dodawał badacz – by dopiero zatrzymać się na godzinie przestrogi”, s. 203 [podkr. Z.B.].

<sup>19</sup> Zachowując świadomość wielu podobieństw między kulturą popularną i masową oraz analogicznych czynników genetycznych, autor nie sytuuje literatury popularnej opozycyjnie względem literatury wysokiego obiegu artystycznego. „Układa się [ona] obok niej, nie jako siostra kaleka i niewydarzona, lecz jako młodsza, bujniejsza, ale też mniej dbająca o figurę siostra przyrodnia [...], nie jest lepsza ani gorsza od literatury o wysokich aspiracjach, lecz że jest przede wszystkim, przy pewnych do niej podobieństwach, inna”. Masowość natomiast to wszystko to, co jest wynikiem świadomie realizowanych poczynań produkcyjnych i propagandowych, łatwo dostępne i ma unifikujące następstwa: seryjność produkcji, inwazyjność nowoczesnych technik środków komunikacyjnych. J. Kolbuszewski, *Od Pigalle po Kresy. Krajobrazy literatury popularnej*, Wrocław 1994, s. 15; por. też K. Piątkowski, *Estetyka nowoczesnego banału. Prolegomena*, [w:] *Antropologiczne wędrówki po kulturze*, pod red. W.J. Burszty, Poznań 1996, s. 82–83.

<sup>20</sup> Obserwacja lekcji prowadzonych przez doświadczonych polonistów oraz trudności studentów w budowaniu samodzielnych propozycji czytania z uczniami kultury popularnej

kanonicznych<sup>21</sup> i poznaje się ją w ten sam sposób, co sztukę wysoką, efekty muszą być niezadowalające. O potrzebie stosowania poetyki odbioru wypracowanej przez badaczy kultury popularnej pisze się dziś dużo (i ilustruje przykładami metodyki pracy z różnymi odmianami tej kultury: muzycznej, filmowej, ikonicznej etc.). Poświęcone temu problemowi prace z „Nowej Polszczyzny” i „Polonistyki”<sup>22</sup> oraz sesja naukowa w Lublinie w 2004 r.<sup>23</sup> pokazują jednak, jak trudno jest osiągnąć konsensus w kwestii zarówno samej obecności w szkole tekstów kultury popularnej, jak i rozumienia ich w kategoriach wielofunkcyjnego narzędzia, „przedzierającego drogę do kultury wysokiej”<sup>24</sup>. Nieufnie ocenia możliwość takiego porządku w szkole odbioru, tzn. przechodzenia od obiegów niższych odbiorcy (konsumenta) do coraz bardziej elitarnych, trudniejszych, Ewa Dunaj:

Taki proces nie następuje, ponieważ w edukacji i w mediach brakuje mechanizmów wymuszających ten kierunek, co jest efektem egalitaryzacji społeczeństwa oraz zaniku opiniotwórczej roli elit. Wiara w to, że znudzony czytelnik Harlequina sięgnie po Prousta, wydaje mi się, najdelikatniej rzecz ujmując, naiwnością. Poszczególne obiegi kulturowe są bowiem, w moim odczuciu, nie tyle komplementarne, ile – opozycyjne<sup>25</sup>.

A sztuczne zacieranie granic między nimi w podręcznikach czy praktyka uprzystępniania trudnych dzieł z kanonu przez rozmaite pastisze, trawestacje (np. Dariusza Chętkowskiego) w miejsce hermeneutycznego dialogu z kanonem opozycyjność tę zwiększają.

W tym świetle osiągnięciem dydaktyki polonistycznej jest więc sformułowany przez Z.A. Kłakównę w *Przymusie i wolności* projekt nauczania całościowego, zobowiązującego do uwzględniania w treściach programowych (*To lubię!*) całego „otoczenia kulturowego” ucznia, a w konsekwencji zestawiania „najróżniejszych

pokazują, z jakim ogromem trudności borykają się jedni i drudzy. Pierwsi pod ciśnieniem własnego doświadczenia i z szacunku dla tradycji nie dadzą się łatwo przekonać do potrzeby rezygnacji z własnych sprawdzonych metod pracy z tekstami kulturowymi. Drudzy w niewielkim stopniu potrafią skorzystać ze wskazówek metodycznych, zaadresowanych (jeszcze?) nie dla nich lub ogólnych, czasem ogólnikowych. Bez pomocy dydaktyków odpowiednie czytanie tekstów kultury popularnej może się nie udać.

<sup>21</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Literatura popularna w edukacji: zagrożenia, potrzeba, konieczność?*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Zjazd Polonistów, 2004*, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, t. 2, s. 262.

<sup>22</sup> Zob. m.in. B. Skowronek, *Współczesne media i nowa sytuacja komunikacyjna*, cz. 1, 2, „Nowa Polszczyzna” 2003, nr 4, 5; „Polonistyka” 2002, z. 1 (m.in. W. Kuligowski, *Kultura popularna jako wolność*; B. Chrzastowska, *Post scriptum*; K. Gajda, *Rock Norwidowski, czyli Cyprian Kamil tekściarzem*; W. Godzic, *Powody, dla których powinniśmy kochać telewizję*; 2002, nr 9 (W. Kajtoch, *O stylu popularnych pism młodzieżowych*).

<sup>23</sup> *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, pod red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińskiej, Lublin 2006. Tu szczególnie cenne dla praktyki polonistycznej mogą okazać się teksty: I. Morawska, *Popularne teksty kultury na lekcjach języka polskiego we współczesnej szkole* (s. 121–140); D. Łazarska, *Uczeń jako odbiorca kultury medialnej* (s. 131–139); L. Tymiaikin, *Kultura popularna – perspektywa gimnazjalisty* (s. 107–120).

<sup>24</sup> B. Jesionek-Biskupska, *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe pozwolenie czy autentyczny dialog?*, [w:] *Kultura popularna...*, s. 58.

<sup>25</sup> E. Dunaj, *Kultura wysoka i niska – transformacje*, [w:] *Kultura popularna...*, s. 35.

tekstów kultury w dążeniu do pokazania, że swoistość każdego z nich nie wyklucza podobnych środków (np. tropów) i mechanizmów kreacyjnych ani też możliwości komunikowania podobnych sensów, choć realizuje się je w odmiennym tworzywie”<sup>26</sup>.

Przełożenie tej idei na praktykę przez Z.A. Kłakównę i jej zespół jest dotąd propozycją najgłębiej kształtującą (bo przez wszystkie etapy edukacji polonistycznej) antropologiczne rozumienie kultury współczesnej, co nie jest już chyba stwierdzeniem odkrywczym. Zasada analogii w problemowym układzie różnych tekstów daje możliwość przekształcania sekwencji według własnych nauczycielskich preferencji tak, by ścieżki rozumowania problemowego, zanurzone w intertekstualnych powiązaniach, mogły się w różnorodny sposób rozwidlać, zależnie od kulturowych zainteresowań konkretnych zespołów uczniowskich. Taka szansa otwiera się elastycznie właśnie na pole kultury popularnej. W antropologicznym rozumieniu analogia jako zasada interpretacyjna jest „pomysłorodna”; pozwala odczytywać kulturę jako wiecznie żywy – w metaforze Jamesa Clifforda – owoc transmisji i przeszczepu<sup>27</sup>. Obie te właściwości, ważne w indywidualizowaniu kontekstowego czytania, w którym spotkają się dzieła kultury elitarnej i popularnej, pomogą minimalizować ryzyko ekspansywnej ludyczności<sup>28</sup>, zamieniającej akt lektury w szybkostrawną konsumpcję.

Kultura popularna stwarza więc szansę na zbudowanie pomostu dla porozumienia międzypokoleniowego. Ale w trosce o jego trwałość nauczyciele nie mogą, jak podkreślała B. Myrdzik,

prezentować postawy wyższości, ignorowania i wyśmiewania uczniowskich lektur, gdyż nie wytworzą klimatu zaufania i otwartości wobec swoich własnych propozycji. Uwzględnianie wyborów uczniów, organizowanie ich aktywności wokół określonych projektów poznawczych czy artystycznych umożliwiających prezentację różnych zjawisk i dyskusje o nich, to dobry sposób na zbliżenie różnych poglądów i racji<sup>29</sup>.

Dlatego konieczna czy wręcz pilna jest dziś przede wszystkim popularyzacja profesjonalnej wiedzy o narzędziach analizy i wartościowania codzienności kulturowej, czytanej metodycznie przez język, obraz, słowo, muzykę; wiedza o możliwym – wobec jej żywiołu – racjonalnym i partnerskim jednocześnie porozumieniu nauczyciela i uczniów (uzgadnianiu rozbieżnych interesów), by w dydaktycznej przestrzeni szkoły, jak określa Z. Uryga, skutecznie poszukiwać form ochrony kanonu szkolnego przed współczesnymi zagrożeniami kulturowymi<sup>30</sup>, ale też stwarzać

<sup>26</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus a wolność...*, s. 190 [podkr. Z.B.].

<sup>27</sup> Szerzej na ten temat zob. W. Kuligowski, *O przyjemności analogii*, [w:] *Antropologiczne wędrówki...*, pod red. W.J. Burszty, Poznań 1996, s. 23–32.

<sup>28</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność?*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, t. 2, s. 256–271.

<sup>29</sup> B. Myrdzik, *W poszukiwaniu przestrzeni. Refleksje na temat sensu czytania nie tylko „lektur szkolnych”*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badanie. Metodyka*, pod red. B. Myrdzik, I. Morawskiej, Lublin 2007, s. 273 [podkr. Z. B.].

<sup>30</sup> Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 9.

okazuje do uchwycenia ciekawych przekształceń intertekstualnych, autorskiego zwłaszcza, bogactwa nawiązań bądź symbolicznych odwołań, istoty użycia języka potocznego i artystycznej świadomości<sup>31</sup>.

Trzecie pole wyzwania współczesnej praktyki polonistycznej wiąże się w inny jeszcze sposób z formacyjnymi zadaniami przedmiotu, wynikającymi z charakteru przemian cywilizacyjno-kulturowych. Chodzi o problematykę tożsamościową w możliwie szerokiej formule (np. społecznych ról ze względu na płeć<sup>32</sup>), a zwłaszcza w wielokulturowej rzeczywistości regionalno-narodowej, europejskiej i globalnej. Analizując ten złożony i niełatwy problem, B. Myrdzik stawia szereg pytań otwartych, na które w najbliższej przyszłości polonistyka będzie musiała dać jasną odpowiedź:

Czy w procesie edukacyjnym umiejętnie łączymy to, co wywodzi się ze wspólnego nurtu wielkiej kultury Zachodu z ukazaniem specyfiki polskiej kultury narodowej, z jej historycznym kontekstem, z miłością do ojczyzny, umiłowaniem wolności, kultem życia rodzinnego, tolerancją, przywiązaniem do języka ojczystego, a także z tym, co było w niej nie do końca pozytywne i jasne? Czy potrafimy przygotować młodego człowieka do zderzenia z kulturami innych narodów, nie tracąc nic z tożsamości narodowej?<sup>33</sup>.

Wiele wskazuje na to, że jeszcze tego robić nie umiemy, jeśli przyjąć za podstawę oceny badania socjologów nad postawami młodzieży i opinie antropologów o przeźroczyściej tożsamości „globalnego nastolatka”, ale także widoczne na co dzień i bardzo niepokojące przejawy braku akceptacji u młodych ludzi istotnych społecznie i kulturowo form odmienności.

W omawianym kontekście zwrócę tylko uwagę na jeden aspekt zagadnienia – edukację międzykulturową, zgłaszaną jako pilne zobowiązanie formacyjne szkoły i naszego przedmiotu. Można ją też nazywać „globalną świadomością”, której towarzyszyć musi świadomość własnych korzeni, czy postawą otwartości na inne kultury, akceptacji, a nie tylko tolerancji. Potrzebę prawdziwie dialogowego otwarcia uczniów na mniejszościowe grupy etniczne i narodowe oraz przeciwstawianie się ciągle stabilnym negatywnym stereotypom społeczno-kulturowym zgłasza wielu badaczy tego zagadnienia (szczególnie w odniesieniu do regionów pogranicza) i pokazuje także, co szczególnie cenne, wzory nauczycielskiego działania w zakresie

<sup>31</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Szkoła a popkultura i „brak rdzenia tożsamości”*, „Polonistyka” 2008, nr 2, s. 37.

<sup>32</sup> Chodzi tu przede wszystkim o (roz)poznawanie własnej tożsamości płciowej, uczące jednostkowego dążenia do pełni samorealizacji. Literackie obrazy ról społecznych kobiet i mężczyzn w lekturach szkolnych są od lat poddawane krytyce ze względu na bardzo wyraźną asymetrię (w proporcjach odpowiednio. 30:70 w antologiach dla szkół podstawowych i gimnazjów) oraz anachroniczne wobec przemian kulturowych wzorce narracji tożsamościowych. Stereotyp ról zawodowych kobiet (najczęściej pokazywanych jako nauczycielki, fryzjerki, gospodynie domowe) skutkuje m.in. zaniżaniem ich aspiracji życiowych, zwłaszcza w środowiskach małomiasteczkowych i wiejskich. Zob. M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. On i ona w języku polskim*, Lublin 2005.

<sup>33</sup> B. Myrdzik, *Wielokulturowa Europa jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] tejsze, *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 409 [podkr. Z.B.].

polonistyki i historii<sup>34</sup>. Chodzi o wzajemne zbliżanie, relacyjne bycie razem, bez jawnego czy ukrytego programu dominacji jednej z grup<sup>35</sup>. Ale są to przykłady pojedyncze. Wydaje się, że brzmiąca jak ostrzeżenie lippmanowską tezą o łatwości, z jaką stosuje się w życiu stereotypowe kategoryzacje i generalizacje o świecie, stawia przed naszą dydaktyką zadanie podstawowych uregulowań teleologicznych i praktyki metodycznej. Ministerialne założenia programowe, w tym *Dziedzictwa kulturowego w regionie*, już nie wystarczają, niczego nie objaśniają i nie porządkują w sferze coraz bardziej komplikujących podmiotowych relacji z Innym.

Ryszard Kapuściński zastanawiając się, jaki będzie świat XXI w., podkreślał, że może on przetrwać tylko jako świat wielokulturowy, a nasilające się napięcia w tej dziedzinie to sprawa jego bezpieczeństwa i przyszłości, czyli

tego, jak rozwiążemy ten dylemat, że w zetknięciu z Innym, jak na to zwrócił uwagę Cortegay Gasset, pierwszy kontakt jest zawsze nacechowany jakąś podświadomą nieufnością, niepewnością. Nie wiadomo, co powoduje, że ten pierwszy kontakt tak właśnie wygląda. Być może polega to na tym, że my przystępując do Innego, mamy już w głowie zakodowane pewne stereotypy. Są one z reguły negatywne i ich przełamanie wymaga dużego wysiłku intelektualnego<sup>36</sup>.

Wydaje się więc ze wszech miar potrzebne szukanie odpowiedzi na pytania o szkolną kondycję myślenia stereotypami społecznymi oraz kulturowymi, a zwłaszcza jak porządkują one, utrwalają i „aktywizują” aksjologię podmiotowego bycia wobec Innego. Kim jest/powinien być Inny w lekturach szkolnych? (Wagę tej problematyki potwierdziła niedawna konferencja naukowa w Lublinie o dialogu kultur, podnosząc wiele istotnych spraw).

Być może pomocne byłoby też rozpoznanie tradycji wykorzystywania stereotypów dla określonych celów dydaktyczno-wychowawczych, by się przekonać, czy negatywne stereotypy społeczno-kulturowe, ujawniane w postawach młodzieży, należą do zjawisk „długiego trwania” (np. stosunek do społeczności romskiej i żydowskiej w literaturze dziecięco-młodzieżowej między wojnami taką tezę ilustruje, ale kanon ówczesnych lektur szkolnych – już nie; tu funkcją literatury było przełamywanie stereotypów etnicznych oraz identyfikacja wspólnotowa z regionem

---

<sup>34</sup> Por. B. Maliszewicz, *Zróznicowanie etniczne i kulturowe jako problem edukacji polonistycznej – pytania o sens, cele i sposoby działania*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, t. 2, s. 210–218; M. Kujawska, I. Skórzyńska, *Szkolna edukacja historyczna jako przestrzeń nowego myślenia o stereotypach na pograniczu. Projekt przyszłości?*, [w:] *Stereotypy narodowościowe na pograniczu*, pod red. W. Bonusiaka, Rzeszów 2002, s. 40–51.

<sup>35</sup> T. Lewowicki, *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, s. 26; por. też. J. Niki-forowicz, *Wymiary edukacji w dobie globalizacji (edukacja regionalna, wielokulturowa, międzykulturowa)*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Kraków 2000; R. Jedliński, *Wartościowanie pojęcia globalizacja w publikacjach o charakterze edukacyjnym*, [w:] *Kultura popularna...*; „Polonistyka” 1999, nr 3, poświęcony stereotypom narodowym (m.in. K. Ćwiklak, *Bliscy nieznanymi. Proza pogranicza wobec narodowych stereotypów*).

<sup>36</sup> R. Kapuściński, *Słowo wstępne*, [w:] *Dziedzictwo Odyseusza. Podróż, obcość i tożsamość, identyfikacja, przestrzeń*, red. A. Cieśla-Korytowska, O. Płaszczewska, Kraków 2007, s. 13 [podkr. Z.B.].



i narodem). Najnowsze badania socjologiczne<sup>37</sup> nad postawami licealistów i studentów dowodzą, że mamy już do czynienia ze zjawiskiem określanym przez psychologów amerykańskich jako tożsamość grupowa.

Niezależnie od tego, jak bardzo przyszłe przemiany kulturowe wymuszą ciążenie edukacji polonistycznej w stronę „przygotowania do życia w popkulturze” widzianego jako osobny przedmiot nauczania, pilną koniecznością jest nie tylko uwzględnianie na języku polskim tekstów kultury popularnej. Potrzebny jest też systemowy namysł metodyczny nad tym, jak nauczyć rozpoznawać ich wartość, dając pierwszeństwo treściom, w których uczniowie odczytują bogactwo odwołań symbolicznych do kultury o możliwie najwyższych aspiracjach.

Zasygnalizowane tu dylematy dydaktyki polonistycznej mogą nasuwać zasadniczą wątpliwość. Czy można jeszcze poszerzać zakres powinności najbardziej interdyscyplinarnego przedmiotu szkolnego i przypisywać mu funkcje jedyne go regulatora odpowiedzialnego za styl uczestnictwa młodzieży w życiu społeczno-kulturowym? Być może najzdrowszym odruchem byłaby po prostu niezgoda na kolejne, te i inne ważne zobowiązania, jak choćby kwestie samoświadomości jednostki, przygotowanej do pełnienia ról społecznych ze względu na płeć, zmian w teleologii i praktyce wychowania regionalnego (które trzeba związać dziś z hermeneutyką miejsca<sup>38</sup>).

Warto jednak pamiętać, że niekorzystne skutki charakteru przemian i szybkie ich tempo w największym stopniu dotyczą polonistyki. Wizja zmiany ról ucznia z badacza i czytelnika na „nieznającego sytości konsumenta”, skupionego na używaniu, doznawaniu przyjemności oglądania i słuchania, wizja *homo festivus*, dziecka przemysłu kulturowego „pijącego ze źródeł popkultury”<sup>39</sup>, nakazuje nie tyle wyznaczyć szkolnej polonistyce jeszcze jedno zadanie, ile modyfikować z rozwagą dotychczasowe; weryfikowanym zaś w praktyce wzorom nauczycielskiego działania nadawać status koniecznych rozwiązań normatywnych.

---

<sup>37</sup> Zob. H. Świda-Ziembą, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005; por też *Wolą działać niż ginąć*. Wywiad z H. Świdą-Ziembą, „Gazeta Wyborcza” 2008, 22–23 XI; autorka streszczając wyniki badań z ostatnich lat nad postawami licealistów i studentów, konstatuje: „Wkroczenie w płynną cywilizację współczesności spowodowało, że młodzież odeszła od myślenia kategoriami wielkich wspólnot. [...] Młodzi myślą głównie o własnym życiu [...], czują się obywatelami świata, dziś są tu, a jutro tam. A skoro nie ma tendencji do asymilacji, to jedynym punktem odniesienia staje się miejsce urodzenia” (s. 22).

<sup>38</sup> Chodzi o wytwarzanie między człowiekiem a jego otoczeniem harmonijnego związku duchowego, kształtowanego w akcie rozumienia miejsca. „Okolica bliska i przyswojona nabiera swych cech swojskości jedynie dzięki temu, że zostaje wypełniona określonymi jakościami, że staje się jednoznacznym zbiorem treści ukonstytuowanych i dostępnych w rozumieniu. Związek zamieszkiwania jest więc z istoty swej reakcją duchową, stosunkiem rozumienia”. H. Buczyńska-Garewicz, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków 2006, s. 10–11.

<sup>39</sup> Określenie W. Kuligowskiego, *Edukacja i kultura...*, s. 67, 69.

**Creators – creations – disciples.  
Polish teaching traditions and the modern challenges**

**Abstract**

In the article, the author considers three areas of challenge in the modern theory and practice of literary-cultural education, determined by the character of civilizational-cultural transformations: 1/ the educational formula and function of literary history teaching in the higher-secondary school; 2/ the role, range and methodology of reading popular culture texts in the Polish class; 3/ identity issues in a multi-cultural regional/national reality, and their connections with the formative tasks of Polish as a school subject.