

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II (2010)

Teresa Świętosławska

Antropologiczny wymiar tradycji i współczesności

*Gotując się do przyszłości,
Wracajmy myślą w przeszłość.*

Mickiewicz

Postęp jest możliwy dzięki tradycji.

C.F. von Weizsäcker

*Wszystko ma przeszłość.
Żadne zdarzenie nie wymyka się całkowicie
spod władzy przeszłości.*

E. Shils

Naród ma sens wyłącznie historyczny.

Jan Paweł II

Już na wstępie podkreślić wypadnie ścisły związek tego tekstu z potrzebą oddania należnego miejsca krakowskiej szkole dydaktyki polonistycznej, z jej badaniami ukierunkowanymi na podmiotowość nauczania i uczenia się zwłaszcza języka ojczystego; z jej trudem, zapałem i inwencją, wniesionymi w czasie cyklicznie (biennale) organizowanych jesiennych szkół dydaktycznych, profilowanych monograficznie, acz wobec siebie w kolejnych latach komplementarnie zestawianymi zagadnieniami. Temat tej refleksji jest aluzją do ważnego i aktualnego do dziś tomu zredagowanego przez Zenona Urygę i wydanego dekadę wcześniej pt. *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*¹.

Przyczynę sukcesu – także integracyjnego – krakowskiej Akademii Pedagogicznej (obecnie: Uniwersytetu Pedagogicznego) i jej Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego upatrywać przede wszystkim należy w podjętym kierunku badań. Kierunku oczywistym i odwiecznym; tak oczywistym i odwiecznym, że aż do końca trudno całą jego złożoność i wieloaspektowość ogarnąć i ująć w naukowym, teoretycznym i empiryczno-pragmatycznym oglądzie. A szkoła krakowska to wyzwanie podjęła już kilka dziesiątków lat wcześniej, choć np. katedry antropologii literatury organizowane są i funkcjonują dopiero od niedawna.

Trzeba zatem podkreślić wyraźne wieloaspektowe związki między antropologią i dydaktyką, przy czym tekst ten jest raczej sygnałem niż bodaj próbą wyczerpującego zarysu problemu.

¹ *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”, red. Z. Uryga, Kraków 1998.*

Antropologia jest dominantą wszech nauk, jest fundamentem także dydaktyki – każdej, przede wszystkim jednak literatury i języka polskiego. Już w tym miejscu można postawić wniosek: nauka ta powinna również zaistnieć jako przedmiot dopełniający, wyznaczony w standardach kształcenia nauczycieli jako antropologia dydaktyczna, podobnie jak kognitywizm etyczny przy zarysie treści dydaktyki wartości. Różnorodność postaw badawczych w tym zakresie, jak również wyróżnianych obszarów, ma w antropologii fizycznej, filozoficznej, społecznej czy kulturowej swą odwieczną tradycję.

Zatem może na początku zasadne byłoby skrótowe przypomnienie tej antropologicznej tradycji, tym bardziej iż antropologia od dawna występuje jako podstawa bądź kontekst dziedzin dla dydaktyki jako nauki interdyscyplinarnej niezwykle ważnych, jak psychologia, etyka, estetyka czy filozofia kultury.

* * *

Etymologia terminu ‘antropologia’ jest znana: wywodząca się z języka greckiego nazwa (*anthropos* – człowiek, *logos* – słowo) obejmuje zespół nauk o człowieku, stąd w jej skład wchodzi elementy antropogenezy, etnogenezy, filogenezy i ontogenezy; aspekty więc przyrodnicze, społeczne, filozoficzne czy teologiczne wyznaczają kolejne pola, jak rola człowieka i społeczeństwa w tworzeniu kultur i cywilizacji.

Dzieje tej nauki sięgają czasów przed Chrystusem, jej rozwój zaznaczył się nazwiskami Hipokratesa, Herodota, później Arystotelesa; kolejnymi kamieniami milowymi okazały się prace K. Linneusza, G.L. Buffona, J.B. Lamarcka, G. Cuviera. Termin ‘antropologia’ do literatury naukowej wprowadził w pocz. XVI w. Magnus Hundt łacińskim tytułem dzieła *Anthropologium de hominis dignitate, natura et proprietatibus* (ed. Leipzig 1501). Jako samodzielna nauka antropologia przyrodnicza wyodrębniła się trzy wieki później, w XIX stuleciu, ujmując człowieka jako żywą istotę psychofizyczną, jako osobę *homo sapiens*, żyjącą i działającą w czasie i przestrzeni: *homo recens, homo sapiens recens*.

Interesującym nas tu problemem badań i ich wyników było usytuowanie człowieka w hierarchicznym układzie biotycznym dzięki myśleniu pojęciowemu, symbolicznemu, planowaniu, samoświadomości, tworzeniu kultury, co stało się domeną nie tylko antropologii kulturowej, ale także nauki o literaturze i jej dydaktyki.

I tak np. teoria tzw. areałów Clarka Wisslera (1870–1974) podkreślała potrzebę tradycji, mówiła o centrach kulturowych – żywotnych i twórczych – z których zjawiska kulturowe przenikają na sąsiednie tereny, wyznaczając kierunek historyczno-dyfuzyjny. Jedną z odmian tego kierunku w Stanach Zjednoczonych była szkoła etnopsychologiczna z metodami psychoanalitycznymi, analityczno-porównawczymi, „duchoznawczymi”; tego typu tendencje badawcze w różnych odcinkach czasu przyjmowały literaturoznawstwo i metodyka.

Nie miejsce tu na szczegółowe odwołania do szkół, metod i przedmiotu badań (por. prace polskiej szkoły antropologicznej, tj. przede wszystkim J. Czekanowskiego, 1934, J. Michalskiego 1936), dość wspomnieć, iż ustalone wówczas zależności², np. wpływu ekologii na organizm ludzki (na procesy adaptacji i akomodacji), badanie

² Por. B. Moliński, *Historia, osobowość, sztuka. Refleksje nad antropologią kultury*, Warszawa 1966; A. Waligórski, *Antropologiczna koncepcja człowieka*, Warszawa 1973.

przyczyn i współzależności znalazły swoje korelaty w metodach obserwacji, eksperymentu czy porównania, stosowanych w pedagogice i dydaktykach szczegółowych.

Innego rodzaju aspekty tematyczne i metodologiczne do antropologii dydaktycznej wносиła myśl filozoficzna. W sposób wyrazisty już od XIV w. filozofowie zaczęli skupiać uwagę na człowieku jako podmiocie poznającym; Mikołaj z Kuzy np. podkreślał jego indywidualność i zdolności twórcze. Wiek XVII wniósł antropocentryzm teoriopoznawczy R. Descartesa i J. Locke'a. W 2 poł. XVIII w. I. Kant wzbogacił ten nurt o akcenty pragmatyczne, głosząc, iż człowiek, jako wolny i twórczy, jest także samokształcącym się. Na aktywność ludzkiej myśli zwracał uwagę G.W.F. Hegel, natomiast L.A. Feuerbach człowieka wyniósł do rangi najdoskonalszego tworu przyrody.

Ale tak naprawdę antropocentryzm ontologiczny narodził się dopiero w XIX w. I tu wymienić trzeba nazwiska F.W.J. Schellinga, S.A. Kierkegaarda i F.W. Nietzschego; po nich zaś nastąpiła tzw. filozofia życia H. Bergsona, W. Diltheya, L. Klagesa. Zwieńczeniem jest tu koncepcja M. Schelera – samopoznania człowieka we wszystkich dziedzinach jego bytu, tj. w poznaniu, działaniu, przeżywaniu. Antropocentryzm ontologiczny ugruntowali egzystencjaliści: M. Heidegger, K. Jaspers, G. Marcel; oni też uczyli „obcowania z egzystencją”. Złożoność struktur osobowości podkreślały podnoszone problemy wolności i jej granic, a więc etyki (dzieła J.-P. Sartre'a), ale także teologii (prace M. Bubera). Egzystencjalny punkt wyjścia przyjmowały metody badań humanistycznych: fenomenologiczne, psychologiczne (S. Freud, A. Adler), historyczno-kulturowe (W. Dilthey), strukturalne, hermeneutyczne, kognitywne, logicznej (semiotycznej) analizy języka.

Ale same analizy języka nauk (aparatury pojęciowej) czy ich metod nie dawały jeszcze rozwiązań zagadnień związanych z egzystencją i lokalizacją człowieka w kosmosie. Antropologia filozoficzna przygotowała pytania, których rozstrzygnięcia poszukiwała literatura. Pytanie – odpowiedź to podstawowe determinanty dyskursu, także dydaktycznego, prowokowanego lekturą dzieła/ tekstu literackiego. Rangę jakości tego pytania dostrzegał już Sokrates, twierdząc: „To moja wina, ty nie odpowiadasz należycie, bo ja nie zadałem pytania, jak trzeba”.

Jak z powyższego wynika, teoria człowieka jest polinaukowa, nie dysponuje zatem metodą-kluczem i językiem wspólnym. Tu też jest miejsce na autonomiczność i wariantowość metod, z jednego wszakże, antropologicznego pnia wywiedzionych, także tych dydaktycznych, opartych na różnych strategiach i drogach uczenia się, zawsze jednak z podmiotem nauczycielem i uczniem związanych. I podobnie jak antropologię przyrodniczą, filozoficzną czy kulturową podmioty polonistycznego procesu nauczania zajmują pytania: Kim jest człowiek? W jakiej pozostaje relacji do innych bytów, do społeczeństwa, kultury, przyrody? W jakim stopniu może i powinien być odpowiedzialny za rzeczywistość, postęp nauki i techniki, za kształt i charakter cywilizacji? W jakim stopniu człowiek poznający prawdę, zmierzający ku dobru, przeżywający piękno, współtworzący rzeczywistość (kulturę) jest równocześnie przez ową rzeczywistość (czy subkulturę) determinowany? Na ile rozumie świat i chce go lepiej poznać, a w jakim stopniu napotyka transcendencję i zagadki?

Na te pytania różnorodnych odpowiedzi poszukiwała literatura, w tym, co oczywiste, także pozycje wyznaczone do lektur szkolnych w ich kanonicznym wyborze, ergo autorzy lektur, ale także podręczników do nauki języka polskiego, wszelkiego

rodzaju antologii i opracowań. I w tych tekstach właśnie a zarazem za ich pośrednictwem spotykały się tradycja i współczesność, w różnorodnym wysyceniu współczesności „barwami epok”³, z których podmiot nauczania – uczeń pod kierunkiem nauczyciela wyprowadzał wartości ponadczasowe, uniwersalne.

Każda antologia (czy podręcznik innego rodzaju) jest w doborze tekstów odzwierciedleniem raczej współczesnych preferencji autorów, ale też uwzględnia (w każdym razie powinna) zespół tekstów tradycyjnych a jednocześnie symptomatycznych, choćby z perspektywy współczesności. Jak twierdzi bowiem współcześnie znawca problemu Tadeusz Kłak, „ważną cechą materiału zawartego w świadectwach literackich jest też wielka waga elementów humanistycznych w naszej kulturze, świadczących o jej antropocentryzmie i kreowaniu modelu człowieka uniwersalnego”⁴. Notabene w tym uniwersalistycznym kierunku od kilkunastu już lat zmierzają metamorfozy kanonu kultury europejskiej⁵, a dzieła dawne, funkcjonując także w licznych pozaliterackich przekładach, nabierają nowych sensów, otwierają nowe propozycje interpretacyjne.

Z antropologią w ścisłym związku pozostaje antropocentryzm, z takimi determinantami, jak samoakceptacja człowieka jako cząstki kosmosu odpowiedzialnej za przyszłość, z jej sferą techniczną, z „jarzmem konieczności”, wynikającym z odpowiedzialności za filozofię dziejów. Tu też występuje rozziw, ale i konieczne dopełnienie świadomości rangi tradycji a zarazem współuczestnictwa w budowaniu teraźniejszości. Należy więc za pośrednictwem lektur uświadamiać uczniowi, iż ta komplementarność nadaje człowiekowi wymiar transcendentny, dzięki akcentom położonym na potrzebę rozwijania własnej autonomicznej osobowości, zakotwiczonej w tradycji, współtworzącej i współodpowiedzialnej za kształt współczesności.

W tym miejscu dotykamy problemów, którymi zajmuje się antropozofia (gr. *anthropos* – człowiek, *sophia* – mądrość). Nazwy tej po raz pierwszy użył Thomas Vaughan w tytule dzieła *Anthroposophia magica*, wydanego w 1650 r. W nurcie tej nauki punktem centralnym jest nadal człowiek, rozbudzający potęgę swego ducha poznania, czyli wtajemniczenia, i ducha kreacji, czyli potęgę twórczą. W świetle powyższej doktryny najpełniejsza wiedza osiągnana jest za pomocą tajemnej intuicji, wywierającej wpływ nie tylko na artystów, ale także – a może przede wszystkim – na pedagogów. Jej ranga została dostrzeżona przez badaczy i dydaktyków, dość wspomnieć o wyznaczeniu ważnego miejsca intuicji w procesie poznawania i odbioru dzieła literackiego w szkole.

Na gruncie pedagogicznym ważną rolę w rozwoju tego systemu odegrały poglądy Rudolfa Steinera, tego samego, który założył w Waldorf /Astoria/ k. Stuttgartu szkołę eksperymentalną z programem dydaktyczno-wychowawczym opartym na antropozofii właśnie, na własnej, swoistej teorii rozwoju dziecka; szczególne miejsce wyznaczył w niej nauczaniu pogładowemu i wychowaniu estetycznemu

³ Aluzja do cyklu podręczników o tym tytule do liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum W. Bobińskiego, A. Janus-Sitarz i B. Kołcza, ukazujących się nakładem WSiP od 2002 r. Por. także K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś: literatura, język, kultura. Podręcznik do liceum i technikum*, Warszawa 2003.

⁴ *Kultura polska. Współczesność wobec tradycji*, red. T. Kłak, Katowice 1992, s. 7.

⁵ Por. J. Szacki, *O kanonie kultury europejskiej uwagi sceptyczne*, „Znak” 1994, nr 7; J. Jarzębski, *Metamorfozy kanonu*, tamże.

z akcentem na eurytmię, muzykę i plastykę, na swobodną ekspresję artystyczną⁶. *Notabene* właśnie z uwagi na przyznanie młodemu podmiotowi procesu dydaktyczno-wychowawczego prawa do swobodnego rozwoju minione stulecie, czyli wiek XX, ogłoszono „stuleciem dziecka”, w nawiązaniu do tytułu przełomowej książki szwedzkiej pisarki i pedagoga Ellen Karoline Key⁷.

Warto też odnotować, iż nieco później do twórców podobnych szkół kreatywnych dołączyli Peter Petersen, założyciel w 1924 r. przy uniwersytecie w Jenie szkoły realizującej tzw. Plan Jenajski, czy Celestyn Freinet, nauczyciel francuski, założyciel autorskiej szkoły w Vence w 1930 r. Szkoły te i inne z tego kręgu wpłynęły z pewnością na przyjmowane w polskim międzywojniu koncepcje, zwłaszcza psychologiczną w kształcie stworzonym przez Bronisława Poletura, choć bezpośredni ich transfer do polskiej dydaktyki, w tym polonistycznej, nastąpił z ponad półwiecznym opóźnieniem. Współcześnie bowiem dopiero powstało kilka szkół waldorfskich czy Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, otwartych na autorskie programy i projekty dydaktyczno-wychowawcze. Wspólną ich cechą była dyrektywa poszanowania osobowości dziecka i wyzwalamie kreatywności zgodnie z tezą Freineta: „Jeśli nie staniecie się na nowo podobni do dzieci, nie wejdziecie do zaczarowanego królestwa pedagogiki”. W Polsce gorącym jej orędownikiem był pisarz i pedagog Janusz Korczak.

* * *

Współcześnie zręby tego nurtu teorii antropocentryczno-kulturowej na gruncie dydaktyki polonistycznej tworzył Jan Polakowski, zainteresowania skupiając na procesie kształcenia świadomości literackiej i multikulturowej młodzieży; na uczniu – odbiorcy symbolicznych znaków i znaczeń; na takiej interpretacji dzieła, która otwiera na świat wartości, zwłaszcza społecznych, etycznych i estetycznych, przekazywanych językiem czy szerzej – kodem różnorodnych multimedialnych znaków.

Jan Polakowski jak najślusniej zauważał we współczesnym postrzeganiu podmiotowości ucznia nawiązania do tradycji, do przyjmowanych systemów w 20-leciu międzywojennym, nawet do „obrazoburczych” idei koncepcji „antybelferskiej”⁸. Szerzej to zagadnienie rozwinął m.in. w artykule *O niektórych współczesnych uwarunkowaniach kulturowych odbioru dzieła literackiego przez młodzież. Zarys problematyki badawczej*⁹ i edycji książkowej *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy* (Kraków 1980). Istotnym dopełnieniem tych refleksji stawała się praca Zenona Urygi *Odbiór liryki w klasach maturalnych* (Warszawa–Kraków 1982). Warto nadmienić, iż kilka lat wcześniej obaj badacze opracowali i wydali materiały z sesji naukowej zorganizowanej przez IBL PAN w Warszawie i WSP w Olsztynie pt. *Problemy metodologiczne dydaktycznych*

⁶ Por. np. L. Bandura, *Pedagogika antropozoficzna Steinera*, „Ruch Pedagogiczny” 1932, s. 133–236, 257–263.

⁷ E.K. Key, *Stulecie dziecka*, ed. 1900, polskie wyd. w przekładzie I. Moszczeńskiej, Warszawa 1928.

⁸ Nb. tuż po wojnie próby nawiązań do pedagogiki tamtych lat napotykały zrozumiałe trudności. Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

⁹ „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego”, Prace Polonistyczne VII, 1975, nr 89.

badań nad komunikacją literacką (Olsztyn 1977). Oczywiście inne ośrodki akademickie także miały znaczący wpływ na upowszechnianie tego nurtu¹⁰, transferowanego na grunt kolejnych reform szkół i programów. Kontekstem filozoficznym i inspiracją dla humanistyki szkolnej stała się filozofia Hansa-Georga Gadamera i inne nurty personalistyczne¹¹.

Jak twierdził Jan Polakowski, „podstawową cechą wyróżniającą nurt antropocentryczno-kulturowy w dydaktyce polonistycznej jest znamienne przesunięcie zainteresowań w procesie dydaktycznym: od badania struktury tekstu literackiego do poznawania jego odbioru przez uczniów jako punktu wyjścia w planowaniu własnej pracy”¹².

Idee te były relewantne z jednej strony wobec dydaktyki ogólnej, z drugiej zaś wobec teorii badań literackich, w których rysowały się tendencje rozszerzania pól badawczych literaturoznawstwa na rejony recepcji i jej socjokulturowych uwarunkowań. Czy te tendencje pojawiły się dopiero w latach 80. XX w.? Z pewnością ergocentryczna monografistyka lwowskiej polonistyki UJK z przełomu XIX i XX stulecia i późniejsze spory o formalizm z okresu 20-lecia między wojnami miały tu swój znaczący udział.

Wyznaczone ongi przez J. Polakowskiego idee dydaktyki podmiotowej są do dziś aktualne i obejmują koncepcje, cele, metody, treści, konteksty, kody odbioru, profile kształcenia nauczycieli. Uczony ten objął swą refleksją badawczą także cele kształcenia w obliczu wzrastania „pokolenia elektronicznego”, tj. naporu pozaszkolnych przekazów, jeszcze inaczej – równoległego toru edukacji¹³.

Jego tekst o edukacji równoległej akcentował nowy problem a zarazem współczesne potrzeby polonistyki szkolnej i wyzwania przed nią stojące. Koniecznością stało się dopełnienie tradycyjnych kultur oralnej i pisma przez kody przekazu nowych mediów, przez kulturę massmedialną, jednak nie na zasadzie dodać, usytuować obok, nawet jako „nowe hasła do słownika wiedzy o literaturze”, lecz włączyć, twórczo asymilować, tak by techniki audiowizualne stały się nowym kontekstem semantycznym dla tekstu szkolnych lektur.

Przekonany o słuszności takiego poszerzania perspektywy oglądu piśmiennictwa, Jan Polakowski dodaje jeszcze kolejne argumenty na rzecz dydaktycznowychowawczej teleologii: możliwość pełniejszej wzbogaconej realizacji aspektu wychowania estetycznego, z akcentem na aktywne formy uczestnictwa w kulturze, a zatem wzbogacania składników definicyjnych pojęcia znaku jako wytworu kultury ludzkiej, służącego do wzajemnego porozumienia.

¹⁰ M.in. B. Chrzęstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979; B. Myrdzik, *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Lublin 1992.

¹¹ M.in. R. Handke, *Hermeneutyka*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995; B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999; L. Jazownik, *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*, Zielona Góra 2004.

¹² J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar...*, s. 25.

¹³ *Problem teorii kształcenia literackiego w kontekście edukacji równoległej*, „Dydaktyka Literatury”, t. 5, Zielona Góra 1998.

Tak pojmowana integracja sprzyja tworzeniu się pełniejszego systemu wiedzy opartej na międzyludzkiej komunikacji, a teza „znaki i media – materialne nośniki tych znaków są integralną częścią najbliższego środowiska człowieka” – znajduje w jego koncepcji pełne uzasadnienie¹⁴.

Konieczność asymilacji kultury audiowizualnej przez polonistykę szkolną nie była oczywiście problemem całkiem nowym. Funkcję integracyjną, scalającą naszego przedmiotu uczyniła współcześnie dominantą badań *Alma Mater* w Rzeszowie, na czele z Henrykiem Kurczabem, by nie odwoływać się już do starożytnej tezy Simonidesa *ut pictura poesis*. Ale J. Polakowski wnioskuje o konieczną korektę wobec tych ofert współczesnej kultury audiowizualnej, które niosą czy stwarzają zagrożenia, agresywnie wypaczając standardowe kształtowanie wzorów osobowościowych, także w sferze języka (problem poprawności językowej czy wręcz wulgaryzmów).

Sztuka słowa prowadzi w świat kultury międzypokoleniowej, daje możliwość porozumiewania się dzięki wspólnocie znaków i kodów.

Tradycja kulturowa jest fundamentem, na którym „powstają wyższe piętra osobowości”. To teza innego wybranego tekstu J. Polakowskiego pt. *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*¹⁵, nawiązująca do tradycji, wyznaczająca nowe obszary. Niewątpliwie nadal tekst literacki, lektura są podstawą głębszej refleksji nad sobą i światem, ontologicznej i epistemologicznej. Nie tracą rangi i wartości konteksty historycznoliterackie ze względu na możliwość systematyzacji, strukturyzacji wiedzy.

Poznanie biegnie torem od przeszłości, która usankcjonowała pewne wzory myślenia, przeżywania, przyjmowania systemu wartości, po jej obecność we współczesnej kulturze¹⁶. Toteż niekwestionowana wartość tradycji w dydaktyce polonistycznej uzyskuje przełożenie na uwzględnienie perspektywy historycznej, na konteksty i nawiązania, na dialog międzytekstowy, na pokrewieństwa i powinowactwa, na korespondencję sztuk, na kontakty z kulturą symboliczną, a tym samym na więź międzypokoleniową. Z tradycji kultury narodowej, z wysokich obiegów artystycznych rodzi się i wzrasta poczucie wspólnoty, także znaczeń i wartości, upowszechnianych jako wytwory kultury symbolicznej¹⁷. „Język symboliczny – pisał kilka dekad wcześniej Erich Fromm – to jedyny język obcy, który każdy z nas musi poznać”¹⁸.

Współczesność jednak wymusza twórczą asymilację nowych zjawisk kultury, wyjście poza „pole grawitacji galaktyki Gutenberga”¹⁹ aż po swoisty „mesjanizm audiowizualny”²⁰. Jakże stąd wnioski wysnuwa J. Polakowski? W nawiązaniu do przekładu intersemiotycznego już na poziomie celów proponuje zachowanie autonomii

¹⁴ J. Polakowski, *Problem teorii...*, s. 136.

¹⁵ *Kompetencje szkolnego polonisty...*, s. 19.

¹⁶ Por. także R. Handke, *Lektura a tradycja*, „Pamiętnik Literacki” 1983, z. 2.

¹⁷ Por. m.in. M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1984.

¹⁸ E. Fromm, *Zapomniany język*, Warszawa 1972, s. 28.

¹⁹ Zob. M. McLuhan, *Środki komunikowania się przedłużeniem człowieka*, [w:] *Technika a społeczeństwo*, red. A. Siciński, Warszawa 1974.

²⁰ L. Porcher, *Kształcenie równoległe*, Warszawa 1987, s. 131.

przedmiotu, celów – dodajmy – zoperacjonalizowanych: „uczeń zna język kultury współczesnej”, „potrafi poprawnie odczytać kody ikoniczne, identyfikować i interpretować złożone znaki estetyczne teatru, radia, filmu”²¹. Uzupełnijmy jeszcze powyższe wzmianką, iż właśnie radio stanowiło szczególnie wcześniejszy punkt zainteresowań tego badacza²².

W świetle powyższych uwag niezwykle ważnym ogniwem koncepcji dydaktyki podmiotowej stawał się upodmiotowiony nauczyciel i jego kompetencje, jego indywidualne doświadczenie i umiejętności wyzwania w sobie i uczniach twórczych postaw, takegoż spojrzenia i realizacji programu bądź podstawy programowej. Do tych oczywistości J. Polakowski dodał refleksje o wyznacznikach przyznanych nauczycielowi kompetencji, m.in. rozpoznanie uczniów jako odbiorców tekstu literackiego i tekstu kultury oraz procesów, jakie angażowane są w akt ich przyswajania. Nie pomijał także ograniczeń, które stwarza system kształcenia nauczycieli-polonistów.

W tym miejscu warto przypomnieć późniejsze komplementarne prace z omawianego kręgu tematycznego Zenona Urygi²³, Zofii Budrewiczowej i Alicji Rosy²⁴.

Tradycyjne „antropocentryczne wymiary edukacji polonistycznej” z perspektywy współczesnej, czyli „pułapek codzienności”, rozważała m.in. także Barbara Dyduch²⁵. Przypomniała genezę polskiej „rewolucji antropologicznej”, mocno spóźnionej wobec zachodnioeuropejskiej, określonej w pedagogice jako „sześćdziesiąty ósmy”, nawiązującej do Nowego Wychowania i systemu Freineta. Tekst stawał się pretekstem. Zależnie od sytuacji komunikacyjnej dzielono teksty na literackie i nie-literackie, na teksty kultury i przedstawienia obrazowe, jak: „rysunek, fotografia, afisz, komiks, piosenka, publicystyka, informacja, mapa, dokumenty, przewodniki i rozkłady, reklamy, katalogi itp.”²⁶.

Przyznanie uczniom nowych uprawnień przy animacyjnej roli nauczyciela, wyzwianie twórczego myślenia powodowało nowe indywidualne i grupowe formy i metody zajęć, jak gry dramatyczne i techniki dramowe, skłaniające do pełnienia ról, np. scenografów, reżyserów, adaptatorów, wykonawców; jak „rzeźby myśli” bądź uczniowskie konkretyzacje, określane jako werbalno-ikoniczne czy piktoralne. Nierzadko, jak pisała B. Dyduch, przybierało to postać „autoskopii”, tj. „jałowej

²¹ J. Polakowski, *Problem teorii...*, s. 117.

²² Por. np. jego prace *Przygotowanie ucznia do odbioru literackich audycji radiowych*, [w:] *Środki techniczne w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*, red. A. Szlązakowa, Warszawa 1967; *O efektywności radia w nauczaniu literatury*, „Chowanna” 1972.

²³ Z. Uryga, *Potrzeby i oczekiwania szkoły wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, „Polonistyka” 1995, nr 5; tegoż, *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

²⁴ Z. Budrewicz, A. Rosa, *Oswajać nieznanne. O potocznej świadomości dydaktycznej autorów szkolnych pomocy polonistycznych*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, pod red. B. Chrząstowskiej i Z. Urygi, Kraków 1995.

²⁵ B. Dyduch, *Antropocentryczne wymiary edukacji polonistycznej, czyli o pułapkach codzienności*, [w:] *Podmiotowy wymiar...*; też, *Lektura obrazu*, [w:] *W ramie obrazu. Dwugłos teorii i praktyki polonistycznej*, red. A. Książek-Szczepanikowa, Szczecin 1996.

²⁶ B. Dyduch, *Antropocentryczne wymiary...*, s. 49.

inwencji w sferze pustych znaczeń²⁷, iluzji co do własnej osoby wywołanej grą, ekspresją niewerbalną, które to „pułapki” przybliżała z kolei niejednokrotnie „Ojczyzna Polszczyzna”, pismo redagowane przez Agnieszkę Kłakównę. Należy dopełnić, iż tego rodzaju „dylematy współczesnej polonistyki” nadal znajdują się w centrum zainteresowań badawczych Barbary Dyduch, zwieńczonych autorską koncepcją edukacji ikonicznej, eksplikowaną także w najnowszej książce *Między słowem a obrazem* (Kraków 2007).

Inną jeszcze kwestią jest specyfika literatury „czwartej” (według Cz. Hernasa) czy „osobnej” (termin zaproponowany przez J. Cieślíkowskiego), czyli literatury dla dzieci i młodzieży²⁸, uwzględniającej potrzebę fantastyczności i przygody, realizowanej w konwencji baśni, a zwłaszcza baśni magicznej, polaryzującej aksjologiczne pojęcia dobra i zła, sprawiedliwości i niesprawiedliwości, prawdy i kłamstwa, konkretyzowanych w kreacjach rówieśnych bohaterów, ujętych najczęściej w ulubionych przez młodych odbiorców kategoriach komizmu i humoru.

Warto tu wspomnieć, iż klasyfikacja literatury dla dzieci i młodzieży jako „czwartej” bądź „osobnej” nie zawsze wytrzymuje próbę czasu. Kwestionowała ją ostatnio Zofia Budrewiczowa²⁹, przyjmując w swojej wysoko ocenionej przez recenzentów i środowisko polonistyczne naukowej monografii o tradycji czytanki literackiej, iż nie powinno się oddzielać tej literatury od reszty piśmiennictwa artystycznego, i tym samym przyznawać odrębną waloryzację, bo choć spełnia odmienne funkcje, nie jest „mniej artystyczna”, podobnie otwiera się na odbiorcę i jego percepcję jako akt współtwórczy³⁰.

„Tajemnice dziecięcej lektury” od lat z pasją badawczą i niemałym trudem, ale i należną satysfakcją zgłębia Alicja Baluch³¹, publikując sukcesywnie w kolejnych tomach efekty swych badań prowadzonych w kraju i za granicą.

Związki „lektury i kultury” analizowała Maria Jędrzychowska; w refleksji teleologicznej relację edukacja młodzieży a problem kształcenia polonistów rozstrzygała w wymiarze antropologicznym znamienym tytułem swej znaczącej publikacji

²⁷ Tamże, s. 51. Por. także Z. Uryga, *Godziny polskiego...*; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

²⁸ Cz. Hernas, *Potrzeby i metody badania literatury brukowej*, [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, t. 1, Wrocław 1973; J. Cieślíkowski, *Literatura „osobna”*, wybór R. Waksmund, Warszawa 1985; Z. Adamczykowa, *O niektórych kategoriach i funkcjach literatury „osobnej”*, [w:] *Interpretacje i metodologie. Studia z dydaktyki literatury polskiej*, red. A. Opacka, Katowice 1997; też, *Literatura dla dzieci – funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2002.

²⁹ Odwołując się zresztą do wcześniejszej argumentacji Antoniego Smuszkiewicza z publikacji *„Czwarta” czy „osobna” (O literaturze dla dzieci i młodzieży)*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wysłouch, Poznań 1998.

³⁰ Z. Budrewicz, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003, s. 10–11.

³¹ Por. m.in. jej autorstwa *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1993; *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993; *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wrocław 2002; *Książka jest światem: o literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków 2005.

*Najpierw człowiek*³². Pracami z zakresu kształcenia wyższych form wypowiedzi uczniów szkół średnich oraz badaniami nad językowym obrazem świata wartości i szkolną recepcją dramatu wzbogacił literaturę naukową z zakresu dydaktyki polonistycznej Ryszard Jedliński³³.

Nie sposób choćby z tytułu przywołać wszystkie ważne dla polskiej dydaktyki antropocentrycznej publikacje i ich autorów z kręgu krakowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego. I niepodobna nie wymienić osoby, która najdłużej i najpełniej decydowała o tym kierunku badań, osoby początkowo współtwórcy, kolejno inspiratora i moderatora wieloaspektowych dyskusji i działań nie tylko kierowanego przezeń zespołu. W 1999 roku kilkusetstronicową księgą hołd Zenonowi Urydze w jubileusz 65. urodzin i 25-lecia kierowania wówczas Zakładem Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP WSP w Krakowie złożyli przyjaciele i uczniowie³⁴, a zamieszczona tam imponująca bibliografia jego prac poświadczała ogrom twórczego wysiłku, zawsze, jak głosił tytuł nadany przez redaktorki Zofię Budrewiczową i Marię Jędrychowską, „Z uczniem pośrodku”.

O zasługach Zenona Urygi pisał w tym tomie Mieczysław Łojek³⁵, wskazując z kolei na inspiracje twórcze prof. Władysława Szyszkowskiego³⁶, pod którego redakcją wyszły dwa niezwykle cenne tomy bibliografii metodyki nauczania języka polskiego za lata międzywojenne i powojenne; współtwórcą obydwu benedyktyńskich prac był Zenon Uryga³⁷.

³² M. Jędrychowska, *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Kraków 1994; też, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów: refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.

³³ R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa 1984; tenże, *Przekazy słuchowe w procesie kształcenia literackiego*, Kraków 1990; tenże, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000; tenże, *Aksjologiczne aspekty uczniowskiego rozumienia uczucia miłości w tragedii Williama Szekspira „Romeo i Julia”*, [w:] *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole*, red. T. Świątosławska, Łódź 2007, s. 238–250.

³⁴ *Z uczniem pośrodku – podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999.

³⁵ M. Łojek, *Inkrustacje frazeologiczne i aforystyczne w prozie naukowej Zenona Urygi*, [w:] *Z uczniem pośrodku...*, s. 20–27.

³⁶ Znanego jeszcze z 20-lecia międzywojennego dydaktyka literatury, nauczyciela szkół średnich i instruktora ministerialnego, w l. 1936–1939 wykładowcy metodyki języka polskiego w UW, po II wojnie światowej w l. 1955–1960 zatrudnionego w krakowskiej WSP na stanowisku docenta, kolejno profesora i kierownika Zakładu Metodyki Nauczania Języka Polskiego; swą wieloaspektową pracę twórczą uwieńczył *Analizą dzieła literackiego w szkole* (1958, 1964), tomem do dziś cenionym za wskazanie zakresu analizy i interpretacji szkolnych lektur. Szerzej: J. Starnawski, *Władysław Szyszkowski* [w:] *Słownik badaczy literatury polskiej*, red. J. Starnawski, t. 2, Łódź 1998, s. 440–444.

³⁷ *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego: 1918–1939*, oprac. Z. Jagoda, J. Jarowiecki, Z. Uryga, red. W. Szyszkowski, Warszawa 1963; *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego: 1945–1969*, oprac. i red. j.w., Warszawa 1974.

Nie stronił prof. Uryga od badań literatury lat dawnych, co poświadczają pierwsze jego prace³⁸, ale w kolejnych latach twórczych uwagę skupiał głównie na współczesności, na dydaktyce polonistycznej z perspektywy lektury i jej odbiorcy ucznia (a także nauczyciela), i poziomu jego kompetencji, implikowanych systemem kształcenia przede wszystkim uniwersyteckiego.

Zenon Uryga był także inicjatorem cyklicznych, co dwa lata organizowanych, konferencji dla dydaktyków z formułą Jesienna Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego. Trwałym śladem tych spotkań nie tylko zresztą polskich badaczy jest kilka tomów, wydanych w serii *Nowoczesna Szkoła*, pod jego redakcją lub współredakcją, m.in. *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej* (2001), *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów* (2001), *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum* (2002), *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej* (2005), *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach* (2007).

* * *

Jak z powyższego wynika, wyróżniane aspekty 50-letnich działań Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w krakowskiej Akademii Pedagogicznej (obecnie Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej) tworzą koherentne spektrum problemów, przed którymi stawała dydaktyka polonistyczna jako nauka interdyscyplinarna; problemów z metanaukową antropologiczną dominantą treściową i formalną; problemów aktualnie nośnych, niełatwych, często kontrowersyjnych lub niedookreślonych w dokumentach ministerialnych, dotyczących treści programowych, podręczników w dobie reformy struktury szkoły, nowego spojrzenia na dzieło, na teksty kultury, na nowe media, na nowe w mediach, na ewaluację, na system kształcenia nauczycieli. Były to publikacje oryginalne, niestandardowe: to cecha dzieł wybitnych.

Nierzadko inspirowane tradycją, a niekiedy głęboko w niej zanurzone³⁹, prace te pozwalały pełniej rozświetlić i zrozumieć współczesność. Tradycja zwykle, w tym Habermasowskim ujęciu, odnosi się tu do czasów nowożytnych, tj. do ostatniego stulecia, przez współczesność zaś rozumie się okres od lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego już wieku⁴⁰ po chwilę bieżącą, po „teraz” – „już – nie teraz” (według Ernesta Blocha), po odchodzenie czasu teraźniejszego w przeszłość.

Jakie stąd płyną wnioski i przesłania? „Wszelka nowość jest modyfikacją czegoś, co zaistniało wcześniej”⁴¹. Naturą tradycji jest obecność przeszłości w teraż-

³⁸ Por. *Bibliografia publikacji Profesora Zenona Urygi*, zest. I. Burkot, [w:] *Z uczniem pośrodku...*, s. 7–19.

³⁹ Z. Budrewicz, *Czytanka literacka...*; też, *Wydobyte z zapomnienia. Propozycje lektur dla szkoły podstawowej i gimnazjum*, wybór, oprac. i uwagi interpretacyjno-metodyczne Z. Budrewicz, Kraków 2006.

⁴⁰ Por. J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Kraków 2000; P. Dybel, *Habermas i Žižek: dwa pojęcia podmiotu i sfery publicznej*, [w:] *Kultura w czasach globalizacji*, red. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny, Warszawa 2004.

⁴¹ E. Shils, *Tradycja*, [w:] *Tradycja i nowoczesność*, wyb. J. Kurczewska i J. Szacki, przeł. T. Gosk i in., Warszawa 1984, s. 30.

niejszości⁴². Frazeologizm „jest taka tradycja” wskazuje na najczęstszą motywację przyjmowania działań, norm lub poglądów zgodnych z ciągłością pokoleniową. Przeszłość to symbole i tkwiące w nich autorytety *ex testimonio*, to wzorce nośne aksjologicznie, przestrzegane przez poprzednie pokolenia i zalecane młodzieży właśnie jako tradycja, to recepcja przez/ dzięki edukacji, to *communis opinio*, to pamięć poza granice życia, to genetyczne związki, kontynuacje i nawiązania, to fragmenty przeszłości jako dziedzictwo kulturowe, to rodzice i nauczyciele pośredniczący w transmisji werbalnej i niewerbalnej, to „kinetyka” i psychologia języka (A. Jacob, J. Lacan), to możliwość zdefiniowania oryginalności, która – w ujęciu T.S. Eliota⁴³ – działa w ramach tradycji, jest ustalana na tle/ wobec niej, konieczne zatem staje się i w dydaktyce literatury łączenie oryginalności i tradycji, tego, co zastane z udoskonalonym, przekształconym, uzupełnionym. Przychylić się zatem wypadnie do tezy Saburo Ichii: „nie ma postępu bez tradycji”⁴⁴, *ergo* każda forma międzyludzkiego i międzykulturowego dialogu stanowi ograniczoną część procesu narodowej i kulturowej tożsamości, tak strategicznie ważnej w dobie globalizacji⁴⁵.

Ale to już odrębne zagadnienie. „Globalizacja będzie tym, co uczynią z niej ludzie”, jak dowodził Jan Paweł II, papież Polak, zwracając tą konstatacją uwagę na jej aspekt etyczny i ludzki⁴⁶, jeszcze jeden antropologiczny wymiar tradycji i współczesności.

Anthropological dimension of tradition and the present

Abstract

The purpose of this article is to draw attention to activities, research and publications of academics from the Literature and Polish Language Didactics Department of the Pedagogical University of Cracow, which have been created and planned the subjective form of school and university Polish studies for half a century against the background of an outline tradition of anthropology as an interdisciplinary science and its connections with modern pedagogy and Polish didactics.

⁴² Por. *Wiedza o kulturze w szkole*, red. A. Gomóła i E. Dutka, Katowice 2007; *Kultura – język – edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, pod red. B. Gromadzkiej, D. Mrozek, J. Kaniewskiego, Poznań 2008.

⁴³ Por. T.S. Eliot, *Szkice literackie*, wyb. i wstęp W. Chwalewik, przeł. H. Pręczkowska, M. Żurawski, W. Chwalewik, Londyn 1963.

⁴⁴ S. Ichii, *Nie ma postępu bez tradycji*, [w:] *Tradycja i nowoczesność*, s. 213 i n.

⁴⁵ Por. T. Świątosławska, *Globalizacja czy ojczyzna-polszczyzna?*, [w:] *taż, Sensy i wartości. W kręgu literatury i dydaktyki*, Łódź 2005.

⁴⁶ Jan Paweł II, *Wymiar ludzki i etyczny globalizacji*, „Więź” 2001, nr 10, s. 48.