

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia V (2014)

Iwona Morawska

Sens nawiązywania do dziedzictwa Komisji Edukacji Narodowej w świecie „płynnej nowoczesności”

Być absolutnie wolnym względem sensu, względem wszelkiego nacisku tradycji, to usytuować się w próżni, a więc rozpaść się¹.

Leszek Kołakowski

Pytanie o sens pojawia się najczęściej wtedy, gdy – na skutek niekorzystnych lub zbyt szybko zachodzących zmian – tracimy rozeznanie w swojej sytuacji i otaczającym nas świecie, niepewność i lęk dopadają nas jako efekt przeżywania naszej przypadkowości, niekonieczności i skończoności².

Jerzy Jarzębski

Sygnalizowany w tytule temat może wzbudzać sceptycyzm, a nawet niechęć tych, których nie przekonują projekty zakładające możliwość odwoływania się w obecnej dobie, określanej jako „płynna nowoczesność”³, do tak odległych jej form narracji kulturowej, jakie wniosło dziedzictwo oświecenia. Aktualne realia i tendencje kulturowe – jak je opisuje wielu filozofów, socjologów, kulturologów – zdają się raczej orientować w stronę eksponowania tego, co „tu i teraz” bez konieczności włączania

¹ L. Kołakowski, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Londyn 1984, s. 173.

² J. Jarzębski, *Notatki o sensie życia*, [w:] *Poszukiwanie sensów. Lekcja z czytania kultury*, red. P. Kowalski, Z. Libera, Kraków 2006, s. 47–59.

³ W opisach obecnego stanu kultury (rozpatrywanego jako konsekwencja zerwania z zainicjowaną w oświeceniu europejskim nowoczesnością) – oprócz „płynnej nowoczesności” – znajdują zastosowanie również inne określenia charakteryzujące klimat, fluktuacje i mutacje „naszych czasów”, np. „inna nowoczesność”, „późna nowoczesność”, „nowoczesność refleksyjna”, „refleksyjna modernizacja”, „druga nowoczesność”, „nowoczesność po (po)nowoczesności” itp. Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Kraków 2006; A. Bielik-Robson, *Inna nowoczesność: pytania o nową formułę duchowości*, Kraków 2000; Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, przeł. M. Kowalska, Kraków 2003; U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002; U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009; S.E. Toulmin, *Kosmopolis: ukryty projekt nowoczesności*, wstęp i przekł. T. Zarębski, Wrocław 2005; *(Od)nowa – znowu – na nowo*, red. J. Wach, Ł. Janicki, Lublin 2012; T. Szkołut, *Sztuka i komunikacja: „wiry reedukacji” w kulturze współczesnej*, [w:] *Komunikacja: tradycja i innowacje*, red. M. Karwatowska, A. Siwiec, Chełm 2013, s. 271–285.

w ten proces „minionych dziejów”. Patronują temu lansowane zwłaszcza w mediach wzorce i style życia, akcentujące wartość konsumpcji, skrajny indywidualizm, kult przyjemności, niejednoznaczność, które znacznie komplikują „bycie człowieka w świecie”, pogłębiają stan zagubienia i niepewności⁴. Nie rozwijając tego skomplikowanego wątku, warto podkreślić, że sygnalizowane znaki czasu wcale nie muszą oznaczać totalnego zerwania z tradycją, gdyż paradoksalnie coraz bardziej prowokują „wolę dziedziczenia”, motywują do szukania w przestrzeni kulturowej inspiracji, które mogłyby stać się skutecznym antidotum na powszechnie odczuwany dziś kryzys wartości i autorytetów, inflację znaczeń, zanik duchowości itd. Tego rodzaju zjawiska przez wielu intelektualistów odczytywane są jako wyzwanie do „refleksyjnej modernizacji” świata w ramach następowania tzw. drugiej nowoczesności⁵. Zgodnie z tymi nurtami myślenia o kulturze i jej rozwoju refleksyjny „powrót” do „zagubionych w odmętach płynnej nowoczesności” idei, wierzeń, zachowań, tradycji staje się coraz bardziej odczuwaną potrzebą. Formy urzeczywistniania tego potwierdzają trwałość, żywotność zjawisk wpisanych w ludzką egzystencję, w bieg historii, życie zbiorowości itd. Jak zauważa jeden z autorów:

Byłby ów powrót rezultatem „odmrożenia” gleby kulturowej, spowodowanego przez narastające antagonizmy, kryzysy, zwątpienia, przez coraz powszechniejsze doświadczenie ambiwalencji różnych zdobyczy nowoczesności przez utratę naiwnej – jak się okazało – wiary w to, że wszystkie dzisiejsze kulturalne, społeczne i polityczne sprzeczności naszego świata da się harmonijnie ze sobą pogodzić...⁶.

Jednym z obszarów dziedzictwa kulturowego, do którego warto dzisiaj „powrócić” (nie tylko z powodu obchodów okrągłej rocznicy powstania) i poddać „refleksyjnemu opracowaniu”, bez uzurpowania sobie prawa do jednoznacznych rozstrzygnięć czy uprzywilejowania własnej prawdy⁷, są idee, koncepcje, tradycje, jakie zostały wypracowane przez pierwszą w dziejach oświaty tego typu instytucję, jaką była powołana w 1773 r. polska Komisja Edukacji Narodowej. Nawet ogólna znajomość dorobku i celów, jakie wyznaczali sobie, a potem konsekwentnie realizowali w trudnych realiach historycznych jej założyciele, pozwala stwierdzić, że

⁴ Zob. M. Golka, *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Warszawa 2012; B.R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2008; C. Jonscher, *Życie okablowane. Kim jesteśmy w epoce przekazu cyfrowego?*, przeł. L. Niedzielski, Warszawa 2008; *Poszukiwanie sensów. Lekcja z czytania kultury*, red. P. Kowalski, Z. Libera, Kraków 2006; Z. Budrewicz, *Homo eligens, czyli problemy z tożsamością w świecie wielokulturowym*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, język i kultury*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 223–232.

⁵ Zob. *Nowoczesność po (po)nowoczesności*, red. G. Dziamski, E. Rewers, Poznań 2007; P. Cembrzyńska, *Wieża Babel. Nowoczesny projekt porządkowania świata i jego dekonstrukcja*, Kraków 2012.

⁶ T. Szkołut, *Wymazywanie: opowiedzieć na nowo tożsamość narodową*, [w:] *(Od)nowa – znowu – na nowo...*, s. 31. Zob. też: *Kłopotliwe pamiątki. Trud dziedziczenia*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2012.

⁷ Zob. Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998.

wszystkiemu patronowały patriotyczne dążenia budowania wspólnego dobra wokół narodowego etosu, tj. języka, kultury, wartości, pamięci historycznej, idei państwowości i obywatelskości⁸. Łączyło się to z intensywnym poszukiwaniem nowoczesnych i skutecznych form kształcenia, eksponowaniem rangi edukacji w rozwoju człowieka, narodu i społeczeństwa, troską o moralność, solidarność, zaangażowanie, poczucie więzi z narodowym i ponadnarodowym dziedzictwem kulturowym⁹. O tym, jak bardzo aktualne są te problemy, świadczą chociażby zapisy zawarte w niedawno publikowanych i nowych raportach/innych dokumentach oświatowych (o zasięgu krajowym i międzynarodowym), żeby przypomnieć chociażby dobrze znane filary edukacji XXI wieku oraz kierunki ich rozwoju, wyznaczone hasłami: „uczyć się, aby działać”; „uczyć się, aby żyć”; uczyć się, aby wiedzieć”; „uczyć się, aby żyć wspólnie”; „edukacja: jest w niej ukryty skarb”; „twórcza różnorodność świata”¹⁰ itd.

Przechodząc do omówienia sposobów nawiązywania do dziedzictwa KEN w realiach współczesnej kultury i edukacji, pragnę się zastrzec, że będą one dotyczyć tylko niewielkiego, aczkolwiek bardzo znaczącego, wymiaru celów i zadań edukacyjnych, realizowanych na lekcjach języka polskiego. Najogólniej mówiąc, chodzi o podejmowanie działań na rzecz wspierania rozwoju tożsamości uczniów poprzez odwoływanie się do reprezentatywnych dla kulturowego (w tym narodowego) dziedzictwa tekstów, znaków, symboli, wartości itd. Zgodnie z przyjmowanymi założeniami ma to między innymi służyć utrwalaniu poczucia ciągłości i więzi międzypokoleniowej, sprzyjać rozwijaniu wśród młodzieży patriotycznych i obywatelskich postaw oraz przeciwdziałać marginalizacji czy osłabianiu narodowego etosu. Fakt oficjalnego włączania tego typu zadań w obszar edukacji młodego pokolenia można i trzeba potraktować jako świadectwo nawiązywania do ideałów KEN. Realia historyczno-kulturowe i polityczne, w których działała Komisja (naznaczone widmem rozbiorów, wynarodowienia, utratą niepodległości itd.), sprzyjały długofalowemu

⁸ Zob. *Ze studiów nad Komisją Edukacji Narodowej i szkolnictwem na Lubelszczyźnie. Rozprawy i artykuły*, red. J. Dobrzański, Lublin 1973; T. Mizia, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972; A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, Wrocław 1979; K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1998.

⁹ L. Słowiński, *Odważni mądrością. O reformach edukacji i nauki polskiej w dobie oświecenia*, Poznań 1988.

¹⁰ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998; W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej: nowe konteksty*, Warszawa 2007; J. Perez de Cuellar, *Twórcza różnorodność świata*, Paris 1996, którym zapisano: „Raport opowiada się bardzo wyraźnie przeciw kulturze bez pamięci, bez dziedzictwa, wzmocnionej we współczesnym świecie zwłaszcza przez uniwersalizujące działania mediów. Czynnikiem pamięci i dziedzictwa określa różnorodność twórczych tożsamości, ale winien być zawsze ujmowany w powiązaniu z wartościami wspólnoty, rozumienia i porozumienia”, „UNESCO i MY” 1997, nr 1, s. 5; *Mapa umiejętności XXI wieku*, http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejetnoscixxi_pl.pdf [dostęp: 10.01.2014]; *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2009, biblioteka krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=375 [dostęp: 10.01.2014].

budowaniu i wzmocnianiu narodowego etosu w sposób niebudzący wątpliwości, zgodnie z duchem wieku i na tyle skutecznie, że na długo zachowywał on kulturowy potencjał i funkcjonalność w wersji ustanowionej wedle oświeceniowego projektu. Kontynuacja tej tradycji w świecie „płynnej nowoczesności” wymaga istotnej zmiany, tj. „refleksyjnej modernizacji” zakładającej pluralizm, dyskursywność postaw związanych z identyfikacją narodową, kręgiem wartości patriotycznych, obywatelskich itd. Ta sfera doświadczeń egzystencjalnych pozostaje ciągle jednym z kluczowych wyzwań edukacyjnych, na co zwraca uwagę wielu piszących na ten temat autorów¹¹. Treść stale powracających pytań uświadamia złożoność i przenikanie się nowoczesnych i ponowoczesnych uwarunkowań, których nie sposób pominąć, organizując proces edukacji młodego pokolenia w duchu przynależenia do narodowej wspólnoty. Problem ten nie jest nowy, lecz przybiera w czasach nam współczesnych postać szczególnie wyostaloną, prowokuje do formułowania wielu pytań, np. „jak wychowywać (tj. wpajać uczniom wartości decydujące o naszej tożsamości kulturowej) i zarazem nie indoktrynować (tj. nie narzucać im przekonań aksjologicznych, choćby najszlachetniejszych, nie zamykać przed nimi drogi dalszego rozwoju osobowości poprzez przedwczesne cumowanie w porcie „Prawdy”)? Jak ustalać proporcje między autorytetem i wolnością, między dążeniem do poszanowania prawa jednostki do swobodnego wyboru własnego stylu życia a niezbędnym przecież formowaniem jej charakteru i wolą takiego ukierunkowania jej wyborów aksjologicznych, aby chciała identyfikować się z kręgiem narodowych wartości, aby podjęła „trud dziedziczenia”? Jak to osiągać w ramach szkolnej edukacji,

[...] kiedy tożsamość naszych czasów tworzy przemiana relacji między tym, co „indywidualne”, a tym, co „zbiorowe”? Kiedy dawne autorytety zaczynają pełnić jedynie funkcję autorytetów „między innymi”, a ich poprzednią rolę przejmują eksperci z określonego obszaru wiedzy, z których „usług” korzysta się okazjonalnie? Kiedy tradycyjne wzorce i rytuały przejścia, przekazywane z pokolenia na pokolenie, straciły swe dotychczasowe znaczenia?¹²

A doświadczenie człowieka zostało zapośredniczone przez druk i media, dostarczające bez opóźnień informacji o wydarzeniach na świecie? Kiedy sfera wyborów, wobec których staje młody człowiek, jest znacznie rozleglejsza od tej, którą mieli jego rodzice? Kiedy nie istnieje zagrożenie bytu narodowego wojną lub inną formą zewnętrznej agresji? Kiedy pojęcie szansy i ryzyka staje się kluczową koncepcją sytuacji, przed którą stoi jednostka? A pewne typy ryzyka, np. sporty ekstremalne, „ostre” zachowania „zabawo-

¹¹ Zob. M. Głowiński, *Kryzys dyskursu patriotycznego*, [w:] tegoż, *Skrzydła i pięta: nowe szkice na tematy niemitologiczne*, Kraków 2004; A. Stępnik, *Tożsamość narodowa w dyskursie naukowym i dydaktycznym* (referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Szkolna edukacja historyczna. Historia ludzi. Historia dla ludzi”, 25–26 października 2012, Poznań); *Młodzię wobec (nie)gościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005.

¹² T. Szkołut, *Dylematy współczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] *Sztuka i edukacja kulturalna w okresie przemian*, red. T. Szkołut, Lublin 2000, s. 18.

we”, podnoszące adrenalinę, są cenione przez młodych dla nich samych, bez refleksji na temat konsekwencji i możliwych ich skutków”¹³.

Próba odpowiedzi na pytania

Próbując odpowiedzieć na tak postawione pytania, od razu trzeba zaznaczyć, że kształcenie współczesnej młodzieży w duchu indywidualnego i wspólnotowego przywiązania do narodowego dziedzictwa nie powinno odbywać się według jakiejś uniwersalnej, rytualnej, odgórnie zadekretowanej formuły czy praktyk odwołujących się do dawnych tradycji w imię ich zwyczajowego czy rutynowego podtrzymywania, ale bez uświadomionego celu działania i w oderwaniu od aktualnych uwarunkowań socjokulturowych. Takie strategie działania z pewnością okażą się nieskuteczne, czy wręcz uniemożliwią twórczy dialog ucznia z tradycją, a tym samym poważnie utrudnią proces zdobywania kompetencji emancypacyjnych niezbędnych do świadomego i krytycznego poruszania się w świecie ważnych dla narodowej identyfikacji znaków, symboli, wartości. Rozwiązania, które powinny temu sprzyjać, to przede wszystkim te metody, techniki, ćwiczenia, sytuacje zadaniowe, które zmotywują uczniów do wielostronnej aktywności na rzecz odkrywania i lepszego rozumienia wielorakich doświadczeń związanych poczuciem przynależności do narodowej wspólnoty w perspektywie przeszłości i współczesności. Jedną z takich koncepcji – inspirowaną performansem, estetyką teatru postdramatycznego i nowym ujęciem idei regionalizmu – proponuje Marek Pieniążek w ramach projektu tytułowanego „Uczeń jako aktor kulturowy”¹⁴. Wzorem dla Autora są performance artystyczne – Teatr Grotowskiego i Kantor, a także założenia *Lehrstück* Brechta. W metodzie tej o atrakcyjności jakiegoś problemu rozstrzyga partycypacja, zaangażowanie emocjonalne, egzystencjalne uczniów i nauczycieli. Nasuwa się tutaj przekonanie, że pojęciem równie ważnym jak performance jest identyfikacja, czyli utożsamienie czytelnika z postacią, przeżyciami, które są jej udziałem. Doświadczenie identyfikacji nie opiera się na prostej empatii, jednak jest wytwarzane za pomocą praktyk retorycznych. Retoryka tekstu oddziałuje na czytelnika, jednak nie na zasadzie pobudzenia określonych wzruszeń, lecz zmuszając go do odgrywania poprzez wyobraźnię sytuacji i zdarzeń, które są udziałem postaci.

W edukacji polonistycznej gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych inspirujące mogą być także działania zaprojektowane m.in. w szkolnych podręcznikach i publikacjach metodycznych¹⁵ jako:

¹³ B. Myrdzik, *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009. Zob. też B. Kryda, *Dziedzictwo do przyjęcia czy odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze: studia*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992.

¹⁴ M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2012.

¹⁵ Zob. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Wartości narodowe w edukacji polonistycznej gimnazjalistów*, [w:] *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*, red.

- **wprowadzanie** do języka i świadomości uczniów formuł (stosowanych np. w tytułach rozdziałów podręczników przedmiotowych) odwołujących się do kluczowych dla narodowej tradycji znaków, symboli, miejsc, obyczajów, np. *W Czarnolesie – czyli w Polsce, W domu poezji polskiej; Tradycje i obyczaje; Trochę historii, trochę legendy; Ojczyzna jest jedna, regionów wiele; Skarby małego świata; Prywatne związki z ojczystym krajem* itd.;
- **zapoznavanie** z twórczością autorów i tekstami kultury kojarzonymi z narodowym kanonem literackim i pozaliterackim (dawnym i współczesnym), z charakterystyczną dla niego obecnością elementów pierwotnej etniczności, kultury ludowej, historycznych (w tym narodowowyzwoleńczych) motywów, toposów przetwarzanych w formy artystyczne, przez kolejne pokolenia narodowych poetów, pisarzy, artystów;
- **odkrywanie** edukacyjnego i aksjologicznego wymiaru tradycji narodowej poprzez zadania lekturowe, wymagające rozważenia problemów, dotyczących współczesności, ale w nawiązaniu do przeszłości. Taka strategia prowokuje do wyciągania wniosków z doświadczeń minionego czasu, pozwala refleksyjnie spojrzeć na teraźniejszość, w kontekście tak stawianego np. pytania: „Czy w dobie komputeryzacji, nowoczesności, otwartych granic między państwami potrzebna jest znajomość *Epilogu, Inwokacji „Pana Tadeusza”* A. Mickiewicza oraz *Mojej piosnki* (II) C. Norwida?” (RS2.1, s. 34);
- **lokalizowanie** narodowych wartości (odnajdowanych w tekstach kultury), w kontekście zjawisk uświadamiających ich zakorzenienie w tradycji antycznej i judeo-chrześcijańskiej. Stąd liczne – w podręcznikach – egzemplifikacje nawiązywania w polskiej kulturze, literaturze, języku do Biblii i *Mitologii*, co sprzyjać ma pogłębionej znajomości ojczyźnianego kanonu, dostarczać wiedzy o źródłach jego pochodzenia, podkreślać zarówno „swojskość”, „swoistość”, odrębność, ale też jego interkulturowość, otwartość, np.: „Na podstawie Twojej wiedzy o mitach i fragmentu powieści spróbuj zinterpretować jej tytuł: *Szyfowe prace*” (PzC,1, s. 81); „Porównaj sposoby przedstawienia scen walki w *Potopie* i [...] we fragmentach *Iliady*. Wnioski sformułuj w postaci kilkudzaniowej wypowiedzi” (ŚSO, 2, s. 117);
- **motywowanie** do refleksji nad sensem, trwałością i aktualnością narodowego dziedzictwa: „Jaką rolę odgrywają legendy i mity narodowe w życiu społeczeństw? Oceń aktualność zawartego w utworze [*Reduta Ordona* – I.M.] przesłania. Podaj przykłady literackie i życiowe popierające Twój pogląd” (ŚSO, 1, s. 66);
- **przybliżanie** grona narodowych bohaterów. Wśród tego typu postaci (przywoływanych w podręcznikach przedmiotowych) są między innymi: bohaterowie walk

M. Karwatowska, A. Siwiec, Lublin 2010, s. 257–269. Skróty stosowane w omawianych przykładach odsyłają do następujących podręczników języka polskiego: **MN**: A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka, *Między nami. Język polski*, GWOś., Gdańsk 2002 (kl. 1); 2003 (kl. 2); 2004 (kl. 3); **ŚSO**: W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach 2. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy 1*, WSiP, Warszawa 2002; 2000 (kl. 2); 2001 (kl. 3); **KCNB**: A. Kowalczykova, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Gimnazjum 1*, Stentor, Warszawa 1999; 2000 (kl. 2); 2001 (kl. 3); **RS**: T. Michałekiewicz, *Rozwinąć skrzydła*, Nowa Era, Warszawa 2002 (kl. 1–3); **PzC**: M. Jas, P. Zbróg, J. Detka, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla kl. 1 gimnazjum*, Mac.edukacja, Kielce 2009; **ST**: T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska, *Jest tyle do powiedzenia*, Warszawa 2009.

- o niepodległość (Józef Piłsudski, Henryk Dąbrowski); postacię współczesnej historii (Jerzy Popiełuszko, Jan Paweł II);
- **provokowanie** do dyskusji na tematy związane z tożsamością narodową, rolą i znaczeniem narodowego kanonu: „Przeprowadźcie dyskusję na temat: Czy w ogóle ważna jest przynależność do jakiejś kultury narodowej i jakiegoś narodu? Starajcie się rzeczowo uzasadnić zarówno odpowiedzi przeczące i twierdzące”. (RS3.2, s. 82); „Sprawdź, jakie masz możliwości zdobycia wiedzy o innych niż Twoje obyczajach i tradycjach. Zainteresuj się ludźmi innej narodowości i obyczaju [...] lub wyznającymi inną niż większość religię...” (KCnB2, s. 125). Podane przykłady zadań podręcznikowych są świadectwem odchodzenia w edukacji polonistycznej od narzucania gotowych matryc tożsamościowo-kulturowych. Wpisują się w koncepcję „tożsamości narracyjnej”, wymagającej od człowieka nie tylko poznania narodowych opowieści, ale i zaangażowania i brania współodpowiedzialności za swój rozwój;
 - **zachęcanie** do krytycznej weryfikacji narodowego dziedzictwa poprzez retrospektywną refleksję nad obecnymi w nim negatywnymi przykładami pojmowania wartości ojczyznianych: „Podaj historyczne i literackie przykłady nadużywania haseł patriotycznych dla celów nie mających nic wspólnego z dobrem ojczyzny. Zastanów się też nad aktualnością zawartych w utworze treści [w wierszu J. Kasprowicza, *Rzadko na moich wargach* – I.M.] (ŚSO 2, s. 122–123);
 - **problematyzowanie** utrwalonych w zbiorowej pamięci (ale też w szkolnej tradycji) stereotypów, wyobrażeń, skojarzeń kluczowych dla narodowej wspólnoty, jej tradycji znaków, symboli. Wymownym tego przykładem może być konfiguracja tekstów w jednym z podręczników (KCnB2, s. 65–72). Chodzi o wiersz A. Mickiewicza *Reduta Ordon*, od dawna zadomowiony w szkolnych kanonach lekturowych jako poetycka legenda o romantycznym bohaterze, który ginie na „ołtarzu ojczyzny”, i o sąsiadujący z nim na zasadzie kontekstu interpretacyjnego fragment sztuki Sławomira Mrożka, *Śmierć pułkownika*, zatytułowany *Właśnie, że żyje!* Parodystyczne ujęcie postaci (Orsona, Zosi, Poety) i sytuacji w tekście Mrożka nie tylko skłania do refleksji o bohaterstwie, ale przede wszystkim poprzez obnażenie skutków nadmiernego, bezrefleksyjnego przywiązania do romantycznej legendy, stanowi dla ucznia przykład niekonwencjonalnej, ale jakże wartościowej i potrzebnej gry z tradycją, uczy krytycznego na nią patrzenia, zachęca do dyskusji (np. o sensie tworzenia, zachowywania czy podważania narodowych mitów). Dzięki temu (o czym już była mowa) tradycja staje się żywa, stale obecna, potrzebna, otwiera się na nowe doświadczenia, nowe znaki czasu;
 - **stosowanie** ludycznych form kształcenia (w tym zabaw – konkursów), które wymagają od uczniów wykazania się nie tylko znajomością przeczytanej lektury, ale przede wszystkim umiejętnością realizacji związanych z nią niekonwencjonalnych zadań, np. twórczego lub odtwórczego wejścia w rolę bohatera/-ów, zaaranżowania określonej sytuacji lekturowej, jej transformacji, uwspółcześnienia, rozwinięcia. Oto przykłady takich zadań związanych z lekturą *Pana Tadeusza*: „Sporządź w imieniu Wojskiego menu na kolację w Soplicowie i przekonaj do jego przyjęcia Sędziego. Zredaguj ogłoszenie o aukcji różnych przedmiotów w dworku Sopliców, z których dochód ma zostać przekazany na pomoc dla legionów polskich. [...]

- Wygłos w imieniu Sędziego toast na weselu Tadeusza i Zosi, pamiętając o staropolskich tytułach i skłonności szlachty do oratorskich wystąpień”¹⁶;
- **redagowanie** tematów lekcji dotyczących treści patriotycznych w formie otwartych pytań problemowych, dopuszczających wielość, alternatywność odpowiedzi, np. „Po co komu pamięć o dawnych bohaterach? – dyskusja wywołana lekturą *Dywizjon 303* oraz innymi lekturami”; „Jakie jest «oblicze ojczyzny» w wierszu Tadeusza Różewicza?”; „Komu potrzebny dziś patriotyzm? – o bohaterach książki Aleksandra Kamińskiego *Kamienie na szaniec*”¹⁷ itp.;
 - **zestawianie**/konfigurowanie/dobieranie/intrygujące zderzanie tekstów do omówienia tak, by uczeń dostrzegał stałą obecność i przeobrażenia motywów związanych z ojczyznianym etosem i narodową historią ujmowaną w perspektywie przeszłości i współczesności. Bardzo dobrze egzemplifikuje to zawartość jednego z podrozdziałów w podręczniku *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka*, w którym autorzy zaaranżowali dialog międzytekstowy na temat *Różnych ujęć sprawy narodowej w XIX i XX wieku*¹⁸. Do udziału w nim włączono teksty powstałe w innych okolicznościach historycznych, odmienne gatunkowo, ale uświadamiające uczniom rangę, złożoność, zróżnicowanie doświadczeń związanych z ojczyzną i jej pokrewnymi wartościami, takimi jak: naród, pamięć historyczna, kultura, tradycja itd. Wiele interesujących zadań zamieszczonych w obudowie metodycznej tych tekstów wymaga od uczniów krytycznego myślenia, kojarzenia, wartościowania zjawisk, przywoływania kontekstów interpretacyjnych, uzasadniania przedstawianych sądów i ocen, np. „Oceń przydatność formuły patriotyzmu [w *Rocie* – I.M.] Marii Konopnickiej we współczesnym świecie. [...] Na czym polegają różnice w ujmowaniu stosunków polsko-niemieckich w *Rocie* i w *Orędzium biskupów polskich do ich niemieckich braci...* [...] Na czym polega «trudne mówienie» o rzeczach ważnych w piosence Grzegorza Ciechowskiego *Nie pytaj o Polskę?*”¹⁹.

Zasygnalizowane wyżej kierunki działań edukacyjnych, możliwych do zastosowania w procesie kształcenia tożsamości narodowej i postaw patriotycznych dorastającej młodzieży, cechuje kilka wyznaczników:

- wszystkie wpisują się w model edukacji ukierunkowanej na kształcenie umiejętności dostrzegania, analizowania i rozwiązywania problemów, przy udziale myślenia krytycznego, zderzania różnych koncepcji, stanowisk, ocen;

¹⁶ A. Badowska, O. Mazurek, E. Olinkiewicz, R. Otołńska, *Inspiracje, pomysły. Książka pomocnicza dla twórczego nauczyciela*, Wrocław 1998, s. 25.

¹⁷ Notatki autorki tekstu z obserwacji pokazowych lekcji języka polskiego w Gimnazjum nr 7 w Lublinie, prowadzonych przez mgr Agatę Bielak. Temat i pomysł lekcji: „Komu potrzebny dziś patriotyzm? – o bohaterach książki Aleksandra Kamińskiego *Kamienie na szaniec* były inspirowane książką M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, *Z perspektywy wartości, O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994, s. 111–142.

¹⁸ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Modernizm – dwudziestolecie międzywojenne (nurt klasyczny). Klasa 2, część 2. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, WSiP, Warszawa 2013, rozdział 32 Różne ujęcia sprawy narodowej w XIX i XX wieku: M. Konopnicka, *Rota*, pieśni ważne w polskiej historii (które zgodnie z poleceniem w podręczniku ma przypomnieć uczeń), obraz Jana Matejki *Władysław Jagiełło na poboju grunwaldzkim*, 1861), *Orędzie biskupów polskich do ich niemieckich braci...*; G. Ciechowski, *Nie pytaj o Polskę*, s. 176–182.*

¹⁹ Tamże, s. 178–182.

- wszystkie zakładają otwartość sytuacji edukacyjnych, prowokują do dyskusji, sporów, negocjacji, pozwalają doświadczać różnorodności spojrzeń, odmiennych i zbliżonych sposobów rozumienia tych samych zjawisk;
- wszystkie obliczone są na unikanie prostych i jednoznacznych odpowiedzi/rozstrzygnięć, które mogłyby okazać się „wytrychami”, utrudniającymi zaistnienie autentycznych interakcji wokół omawianych/dyskutowanych na lekcjach „treści odczytanych”;
- wszystkie projektują uczestników zdarzeń lekcyjnych jako myślące samodzielnie podmioty, zmotywowane do swobodnego wyrażania indywidualnych i wspólnych sądów, opinii, refleksji w ramach zasad warunkowanych kulturą dyskusji i rozmowy;
- wszystkie zdają się zapraszać do dialogu, gry z tradycją – dawną i współczesną – poprzez jej poznawanie, twórcze rekonstruowanie, łączenie różnorodnych form dyskursu, między innymi w obszarze tematów związanych z narodową tożsamością i patriotyzmem.

Omówione wyżej przykłady nawiązywania do dziedzictwa Komisji Edukacji Narodowej z perspektywy współczesnych uwarunkowań nie pozostawiają wątpliwości, że idee, którym wyznaczała ona kluczowe miejsce w procesie kształcenia, a związane między innymi z kręgiem narodowych i patriotycznych wartości, nie tylko zachowują aktualność, są ciągle ważne, ale przede wszystkim uświadamiają konieczność tworzenia projektów edukacyjnych, które pozwoliłyby współczesnym nastolatkom odnajdować, między innymi w przestrzeni szkoły, możliwość zdobywania narzędzi potrzebnych do samodzielnego, krytycznego i wielowymiarowego funkcjonowania w kulturze. Tego rodzaju oczekiwania stawiane szkole i szkolnej edukacji wynikają z przekonania, że w myśl dawnych tradycji, ale w sposób uwspółcześniony i unowocześniony, szkoła może – również w świecie „płynnej nowoczesności” – w istotny sposób sprawiać, że

ponowoczesność nie będzie wyłącznie czasem bylejakości, chaosu aksjologicznego, dominacji postaw hedonistycznych i konsumpcyjnych. Szkoła wsparta mądrym, daleko sięgającym programem edukacji kulturowej może spowodować, iż ponowoczesność stanie się szansą dla nowoczesności, a ściślej – dla tych idei i wartości modernistycznych, które ze wszech miar zasługują na ochronę: racjonalności (niedogmatycznej!), swobody wyboru światopoglądowego, tolerancji, różnorodności, praw człowieka jako jednostki, krytycyzmu, równości szans życiowych, itd.²⁰.

Inny autor, charakteryzując współczesną „misję szkoły publicznej” z pełnym przekonaniem pisze:

Szkoła stanowi w przestrzeni społecznej miejsce zupełnie unikalne – nawet jeśli została już pozbawiona wiodącej roli w tworzeniu społecznej wyobraźni. Jest bowiem prawdopodobnie ostatnią instytucją, gdzie gromadzą się przedstawiciele wszystkich społecznych grup i kultur, gdzie toczy się rozmowa [...] o znaczeniach i wartościach zbiorowego

²⁰ T. Szkołut, *Człowiek ponowoczesny wobec tradycji kulturowej – implikacje pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturowej – perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998, s. 212.

życia, gdzie owe znaczenia mogą być ze sobą konfrontowane i gdzie w wyniku konfrontacji mogą powstawać nowe sensy²¹.

Wymaga to nowoczesnych metod, dobrze wykształconych, odpowiedzialnych i współpracujących ze sobą nauczycieli, podmiotowego traktowania uczącej się młodzieży, zapewniania jej możliwe najlepszych warunków rozwoju i samorozwoju w poczuciu więzi z narodową kulturą i jej wartościami. W obecnych realiach idee te (podobnie zresztą jak wiele innych, którym patronowała KEN) oprócz zachowywania tradycyjnych znaczeń mogą nabierać i nabierają nowych lub nieco zmienionych sensów, dopuszczają różne sposoby ich rozumienia, a także urzeczywistniania. Nie tylko ożywiają pamięć, ale rozbudzają emocje, uświadamiają zarówno trwałość, jak i zmienność ludzkich doświadczeń, motywują do twórczego dialogu z tradycją, do szukania przewodników. Podobną refleksję znalazłam w słowach Tadeusza Gadacza:

Rola przewodników jest bezcenna. Żyjemy na śmietniku, mamy dostęp do wszystkiego, tylko że często jest to śmietnik. Każdy może napisać, co chce, tylko co z tego, skoro nie wiemy, co jest prawdą, a co nie. Co należy czytać, a na co naprawdę szkoda życia. Tym bardziej potrzebni są przewodnicy, a więc nauczyciel, autorytet, rzetelna książka. Stosując Baumanowską metaforę, im bardziej mamy płynną nowoczesność, tym bardziej potrzebujemy latarni²².

Bibliografia

- Badowska A., Mazurek O., Olinkiewicz E., Otolińska R., *Inspiracje, pomysły. Książka pomocnicza dla twórczego nauczyciela*, Wrocław 1998.
- Barber B.R., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2008.
- Bartnicka K., *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1998.
- Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Kraków 2006.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002.
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009.
- Bielik-Robson A., *Inna nowoczesność: pytania o nową formułę duchowości*, Kraków 2000.
- Budrewicz Z., *Homo eligens, czyli problemy z tożsamością w świecie wielokulturowym*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.
- Cembrzyńska P., *Wieża Babel. Nowoczesny projekt porządkowania świata i jego dekonstrukcja*, Kraków 2012.

²¹ T. Szkudlarek, *Media: szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009, s. 113–114.

²² *Polska. Albo Smoleńsk, albo leje*. Wywiad Marka Gorlikowskiego z prof. Tadeuszem Gadaczem, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 maja 2014, s. 20.

- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Modernizm – dwudziestolecie międzywojenne (nurt klasycystyczny). Klasa 2, część 2. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*, WSiP, Warszawa 2013.
- Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodn. Jacques’a Delorsa, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998.
- Delsol Ch., *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, przeł. M. Kowalska, Kraków 2003.
- Dziamski G., Rewers E., *Nowoczesność po (po)nowoczesności*, Poznań 2007.
- Głowiński M., *Kryzys dyskursu patriotycznego*, [w:] tegoż, *Skrzydła i pięta: nowe szkice na tematy niemitologiczne*, Kraków 2004.
- Golka M., *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Warszawa 2012.
- Jarzębski J., *Notatki o sensie życia*, [w:] *Poszukiwanie sensów. Lekcja z czytania kultury*, red. P. Kowalski, Z. Libera, Kraków 2006.
- Jobert A., *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, Wrocław 1979.
- Jonscher C., *Życie okablowane. Kim jesteśmy w epoce przekazu cyfrowego?*, przeł. L. Niedzielski, Warszawa 2008.
- Kłopotliwe pamiątki. Trud dziedziczenia*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2012.
- Kołakowski L., *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Londyn 1984.
- Kowalski P., Libera Z., *Poszukiwanie sensów. Lekcja z czytania kultury*, Kraków 2006.
- Kryda B., *Dziedzictwo do przyjęcia czy odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze: studia*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994.
- Mapa umiejętności XXI wieku*, http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi_pl.pdf [dostęp: 10.01.2014].
- Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z.B. Melosik B. Wojtasik, Wrocław 2005.
- Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Wartości narodowe w edukacji polonistycznej gimnazjalistów*, [w:] *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Karwatowska, A. Siwiec, Lublin 2010.
- Myrdzik B., *O kształtowaniu tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej. Refleksje i kontrowersje*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009.
- Mizia T., *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972.
- Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2009, ibiblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=375 [dostęp: 10.01.2014].
- (Od)nowa – znowu – na nowo*, red. J. Wach, Ł. Janicki, Lublin 2012.
- Perez de Cuellar J., *Twórcza różnorodność świata*, „UNESCO i MY” 1997, nr 1.
- Pięiążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2012.
- Polska. Albo Smoleńsk, albo leje*. Wywiad Marka Gorlikowskiego z prof. Tadeuszem Gadaczem, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 maja 2014.
- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej: nowe konteksty*, Warszawa 2007.

- Słowiński L., *Odważni mądrością. O reformach edukacji i nauki polskiej w dobie oświecenia*, Poznań 1988.
- Stępnik A., *Tożsamość narodowa w dyskursie naukowym i dydaktycznym*, [w:] *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, red. I. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka-Sobiech, I. Skórzyńska, Kraków 2013.
- Szkołut T., *Człowiek ponowoczesny wobec tradycji kulturowej – implikacje pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturowej – perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998.
- Szkołut T., *Dylematy współczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] *Sztuka i edukacja kulturalna w okresie przemian*, red. T. Szkołut, Lublin 2000.
- Szkołut T., *Sztuka i komunikacja: „wiry reedukacji” w kulturze współczesnej*, [w:] *Komunikacja: tradycja i innowacje*, red. M. Karwatowska, A. Siwiec, Chełm 2013.
- Szkuclarek T., *Media: szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009.
- Toulmin S.E., *Kosmopolis: ukryty projekt nowoczesności*, wstęp i przekł. T. Zarębski, Wrocław 2005.
- Ze studiów nad Komisją Edukacji Narodowej i szkolnictwem na Lubelszczyźnie. Rozprawy i artykuły*, red. J. Dobrzański, Lublin 1973.

The meaning of referring to the heritage of the Commission of National Education in the world of „liquid modernity”

Abstract

The article discusses examples of referring to the heritage, achievements, and ideas of the first Ministry of Education in Europe – the Polish Commission of National Education. Contemporary cultural realities interchangeably referred to as „liquid modernity”, „cultural exhaustion”, and „civilization narrative”, confirm the accuracy, durability, versatility, and complexity of the problems that bothered the founders of the Polish Commission of National Education (KEN), and concerned, for example: effective forms of education, the national ethos, the role of education for the man and society, the idea of citizenship, patriotism, building national community and reflections on values such as freedom, solidarity, and democracy; the need for continuity and intergenerational ties, promoting the common wellbeing, etc. The article attempts to answer the question how and why we should refer to some of these topics in the Polish language education.

Key words: culture and education, heritage and tradition, young generation, teaching methods

Iwona Morawska – dr hab., pracuje w Zakładzie Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UMCS; wieloletnia nauczycielka języka polskiego; autorka i współautorka wielu studiów, projektów oraz innych publikacji związanych z edukacją i metodyką polonistyczną, m.in. monografii autorskiej, *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin 2005; monografii współredagowanych: *Czytanie tekstów kultury: metodologia, badania, metodyka* (2007), *Horyzonty Polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik* (2010), *Humor w kulturze i edukacji*, (2014), *Przez praktyki do praktyki* (2014).