

Zofia Agnieszka Kłakówna

## „Język, który myśli za ciebie”

Tytułowy cytat jest drobną parafrazą z Schillera dokonaną przez Chantal Delsol na użytek jednego z podrozdziałów jej wydanej niedawno – także po polsku – książki diagnozującej współczesność<sup>1</sup>. Tu stanowi zapowiedź analizy sposobu opisywania naszej szkoły w wymiarach dotyczących głównie przedmiotu pod nazwą „język polski”.

Elementarna obserwacja związana z tak określonym zamiarem wskazuje mianowicie, że ów opis oraz wymogi, które formułuje, odznaczają się nadzwyczajną stałością. Całkiem bez względu na przeprowadzane co jakiś czas gruntowne reformy, po których można by się spodziewać jakichś solidnych przewartościowań. W końcu konieczność reform nie jest zapewne motywowana wyłącznie pomysłami zmiany strukturalnej organizacji systemu oświatowego.

Opisy szkoły nieodmiennie jednak korzystają ze stałego repertuaru określeń. Te zaś działają nieledwie na podobieństwo „struktur długiego trwania” charakteryzowanych z perspektywy historyka przez Fernanda Braudela, a w odniesieniu do naszej rodzimej rzeczywistości odkrywanych na przykład przez Jana Sowę w książce *Fantomowe ciało króla*.

Delsol pisze: „Żaden język nie ujmuje rzeczywistości wprost; zawsze ją interpretuje”<sup>2</sup>.

I w tym problem. Długie trwanie rozmaitych językowych formuł, które opisują szkołę, wyznacza granice tych interpretacji i trzyma je, delikatnie mówiąc, w ryzach. Interpretacje ożywiane bywają wprawdzie od przypadku do przypadku tzw. innowacjami czy sugestiami, nieznaczną podmianką detali w połączeniu z hasłami na usługach takiej czy innej ideologii, takiej czy innej mody lub takiej czy owakiej biurokracji, ale istota pozostaje. Zdarzają się wprawdzie czasem próby przełamania tych interpretacji, ale są to epizody, raczej krótkotrwałe, szybko spychane w niebyt. Na przeszkodzie staje im z reguły model kształcenia nauczycieli i psychologicznie nośna zasada honorowania powszechnej pamięci dorosłych o ich własnych doświadczeniach szkolnych. Te zaś otaczane są zwykle mgiełką miłego wzruszenia wobec bezpowrotnie minionego czasu, gdy bohate-

<sup>1</sup> Ch. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność* (książka z 2016 roku), przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017, s. 280.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

rowie wspomnień byli młodzi, piękni i dobrze się zapowiadali. Towarzyszy im przy tym dodatkowo solidne poczucie znawstwa z autopsji, z którym trudno dyskutować. Przecież „wyszli na ludzi”. Kto zaprzeczy!

Delsol zaznacza: „W każdym społeczeństwie władza ma skłonność do przemawiania specyficznym językiem wyrażającym interpretację właściwą dla jej organów, jakie by one nie były. W języku zawsze istnieje pewna doza sztuczności, a władza (niezależnie od tego, czy chodzi o rząd, czy też o władzę wpływu) zawsze przyczynia się do jego usztywnienia”<sup>3</sup>.

W odniesieniu do interesujących nas tu kwestii utarte interpretacje wzmacnia idea powszechnego obowiązku szkolnego w połączeniu z biczem egzaminacyjnym. W takiej sytuacji mowa opisująca szkołę zyskuje nie tylko status interpretacji jedynej, ale i nieomyślnej. Dla bezpośrednio zainteresowanych wszystko to ma oczywiste konsekwencje doraźne. Ich skutków w przyszłościowej, ogólniejszej i bardziej wielowymiarowej perspektywie nie ma zaś potrzeby rozważać, bo co w końcu można na pewno powiedzieć o przyszłości! Formuł potwierdzających szlachetność intencji – na przykład takich o „wspieraniu całościowego rozwoju”, „gromadzeniu doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna” czy o „respektowaniu podmiotowości” – w żadnym przypadku nie brakuje. Z zaplecza natomiast zawsze da się jeszcze poza tym wygrzebać pomysł z pigułkami Murti-Binga opisany w *Nienasyceniu* Witkacego i charakteryzowany w odniesieniu do konkretnych realiów politycznych w *Zniewolonym umyśle* Miłosza. Dla przypomnienia: „Murti-Bing był to mongolski filozof, któremu udało się wyprodukować środek przenoszący światopogląd drogą organiczną”<sup>4</sup>. Nie wydaje się, by kolejne otwarcie dla tej idei w przypadku jednoosobowo podpisywanych decyzji ministerialnych natknęło się na przeszkody. Tym bardziej że oferta intelektualnego wsparcia ze strony kontynuatorów postaw reprezentatywnych dla bohaterów dalszych rozdziałów przywołanej książki Miłosza także nie stanowi problemu.

Ostatecznie można powiedzieć, że długie trwanie formuł opisujących szkołę działa nieledwie na zasadzie rapowego refrenu: „Mówisz – masz!” Te same formuły – te same rozwiązania. Te same formuły – te same treści. Bez wątpliwości, bez jakichkolwiek przewartościowań, bez względu na cokolwiek. Zobaczmy to na paru przykładach.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> Cz. Miłosz, *Zniewolony umysł*, I wydanie Paryż 1953, wydanie cytowane Warszawa 2004, s. 16.

## Mówisz „podstawa programowa”...

I masz szczegółowy spis treści oraz obligacji poszczególnych przedmiotów szkolnych. Niezależnie od możliwych znaczeń słowa „podstawa” dokument ten będzie spełniać warunki tekstu odpowiadającego dawniej szczegółowemu „programowi” o kompozycji ścisłej<sup>5</sup>, czyli detalicznie wskaże kogo, kiedy, czego i z jakim nastawieniem należy wy-uczyć, kto, co, kiedy ma czytać, wiedzieć, umieć, co i jak o tym myśleć, mówić i pisać. Wyrażenie „podstawa programowa” w naturalny sposób wywoła czasownik „realizować”. Na takiej samej zasadzie, jak „realizowało się program”, aktualnie „realizować się” będzie „podstawę programową”. *Nihil novi*.

Tu małe dopowiedzenie: termin „podstawa programowa” został wprowadzony zamiast określenia „minimum programowe”, które było w swoim czasie równoznaczne z reakcją na nadmiar i w związku z tym „nierealizowalność” programowych obligacji<sup>6</sup>. „Minimum” wiązano z „odchudzaniem treści”, tj. urealnianiem szkolnych możliwości. Słowo takie mogłoby jednak nasunąć skojarzenie z „minimalizmem”, a to nie brzmi dumnie jako charakterystyka szkoły. W takich przypadkach w ruch idzie leksykalna żonglerka. W rezultacie nazwa „podstawa programowa” stała się synonimem słowa „program”, co jednak nie zmienia charakteru i istoty tak określanego dokumentu, choć naiwnym zdawałoby się, że powinno. Zasadą pozostaje wyliczanie konkretnych treści i na ogół w takiej ilości, że jakakolwiek samowola, jakiegokolwiek modyfikacje, jakiegokolwiek dostosowywanie programu do konkretnej sytuacji, diagnozowanej przez konkretnych nauczycieli wobec konkretnych uczniów, nie wchodzi w grę z powodu ograniczenia czasem. Dzięki temu jednak może się realizować równość i sprawiedliwość w wymiarach horyzontalnych – każdy dostaje taką samą strawę intelektualną – oraz wertykalnych – taką samą strawą żywią się kolejne generacje. Przynajmniej w teorii. A wszystko w służbie narodowej spójności i stabilności, czyli w zasadzie tak, jak ujmował to Dziennikarz z *Wesela* Wyspiańskiego: „Ja myślę, że w waszej parafii / świat dla was aż dosyć szeroki” i „Niech na całym świecie wojna, / byle polska wieś zaciszna, / byle polska wieś spokojna”<sup>7</sup>. Może w związku z tym zrodzić się pewien kłopot z Internetem – zauważmy całkiem na marginesie – ale na razie odnieśmy dotychczasową refleksję do interesującego nas tu przedmiotu.

<sup>5</sup> B. Bernstein, *O programie kształcenia*, [w:] Tegoż, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.

<sup>6</sup> Przebieg dyskusji na ten temat zob. „Polonistyka” 1992, nr 9.

<sup>7</sup> S. Wyspiański, *Wesele*, BN 1/218, s. 8-9.

## Mówisz „język polski”...

I wiesz, że ta nazwa automatycznie wywoła przypisane do niej dwa główne obszary poznania: język, czyli gramatykę i literaturę, a precyzyjniej: „wiedzę o języku” oraz „wiedzę o literaturze”. Zobaczmy dalej, że właśnie ta formuła „wiedza o...” okaże się decydująca.

I jakże miałyby nie być decydująca, skoro nauczycielami tego przedmiotu są albo powinni być absolwenci studiów filologicznych, konkretnie „filologii polskiej”, czyli „polonistyki”. Ich zadaniem w szkole nie może być przecież nic innego, jak organizowanie i prowadzenie „edukacji polonistycznej”, czyli uprawianie „polonistyki szkolnej” (słowa i wyrażenia ujęte w cudzysłowy odpowiadają repertuariowi językowego opisu szkoły i przedmiotu). W takim razie...

## Mówisz „edukacja polonistyczna”...

I masz pewność, że uprawę „polonistyki szkolnej” rozpoczyna się z definicji od czwartej klasy szkoły podstawowej, więc wtedy, gdy z „edukacji wczesnoszkolnej” wydzielone zostaną konkretne przedmioty. Ukłonem w stronę tzw. nowoczesności będzie przy tym słowo „edukacja”. W rezultacie synonimem „polonistyki szkolnej” stanie się „edukacja polonistyczna”, która wymaga „dydaktyki polonistycznej”. Wprowadzenie „dydaktyki polonistycznej” przesunie początki „edukacji polonistycznej” na tzw. etap wczesnoszkolny. W ten sposób osiągnie się realizację idei ciągłości edukacyjnej, bez dociekania wszelako, co właściwie kryje się pod nazwą – „polonistyczna” – sygnalizującą wszak pewną specjalizację. W listopadzie 2017 roku miał oto miejsce III już Kongres Dydaktyki Polonistycznej<sup>8</sup>. Wyrażenie „edukacja polonistyczna”, abstrahując od błyskotliwości proponowanych refleksji, powtarzało się w programie kongresu zarówno w odniesieniu do szkoły, jak i uniwersytetu, w co drugim, jeśli nie w co pierwszym tytule zapowiadanych referatów. Niby drobiazg, ale łatwo z tego wyprowadzić wniosek, że brany tu pod lupę przedmiot szkolny odpowiada po prostu niższemu szczeblowi polonistyki uniwersyteckiej i do niej zapewne ma ostatecznie przygotowywać, zapobiegając rozczarowaniu nauczycieli akademickich, gdy zechcą się w trakcie przyszłych zajęć odwołać do wspólnej wszystkim Polakom listy lektur i rejestru terminów, które służą mówieniu o tych lekturach. No w każdym razie przedmiot tak nazwany powinien dawać przynajmniej powszechną namiastkę filologicznego wykształcenia. Sprowadzi

<sup>8</sup> Program dostępny w Internecie.

się to do ujęć niżej referowanych. Będzie oczywiste, że „podstawa programowa języka polskiego” ma się w związku z tym trzymać układu charakterystycznego dla z dawna utrwalonych wyobrażeń o porządku i zakresie filologicznych, specjalistycznych studiów polonistycznych. W preambule projektu najnowszej „podstawy programowej” na liceum i technikum przeczytamy, że „przywraca [ona] chronologiczny układ treści, który pozwala na [...] poznawanie utworów literackich w naturalnym porządku, tak jak one powstawały”. No i w takim, w jakim poznawali je w swoim czasie twórcy rzeczzonego dokumentu. Wiadomo przecież, że uniwersytecka polonistyka obejmuje, generalnie rzecz biorąc, w otocze rozmaitych przedmiotów pomocniczych i niezależnie od różnych modyfikacji programowych, studia literaturoznawcze, z reguły w ujęciu historyczno- i teoretycznoliterackim, oraz językoznawcze w zakresie historycznej oraz opisowej gramatyki języka. Z powyższego wynika, że szkoła na różnych etapach powinna zatem reprezentować i utwierdzać model uniwersyteckiego „kształcenia polonistycznego” w wydaniu dla maluczkich.

### Mówisz „kształcenie językowe”...

I nie ma wątpliwości, że formuła „edukacja polonistyczna” nie wymaga w związku z tym ani rozpatrywania pytań o naturę języka, ani o relacje między człowiekiem, światem i językiem, więc o to, co wynika z systematycznie rozwijanych różnych filozoficznych ujęć tych relacji. Nie wymaga, by się nad tym zastanawiać w kontekście szkoły, skoro wiadomo, że chodzi o „wiedzę o języku”, a ta oznacza „obecność podstawowych treści z zakresu gramatyki języka polskiego, elementów poetyki, elementów retoryki”<sup>9</sup>. Nowatorskie okaże się określenie tego zestawu treści „pragmatycznym wymiarem podstawy”<sup>10</sup>. Zadaniem będzie tak czy inaczej „poznawanie podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka i językowego komunikowania się ludzi”<sup>11</sup>. Oczywiście też będzie, że „Znajomość gramatyki języka polskiego ma zastosowanie w nauczaniu i uczeniu się języków obcych”<sup>12</sup>, a „Poznanie głównych elementów struktury języka jest niezbywalnym elementem wykształcenia ogólnego”<sup>13</sup>, nie wspomi-

<sup>9</sup> A. Waśko, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla klas IV-VIII szkoły podstawowej. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, prezentacja dostępna w Internecie.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> Podstawa programowa – język polski – szkoła podstawowa – klasy IV-VII. Tekst (2017) dostępny w Internecie.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

nając już o tym, że „Poznawanie kategorii gramatycznych w wieku szkolnym rozwija umiejętność myślenia abstrakcyjnego, a nauka składni kształci umiejętność myślenia logicznego”<sup>14</sup>. Wprawdzie niejaki Hans-Georg Gadamer pisał na przykład, że złudna jest taka wiara w odniesieniu do zdań żywego języka, że jeśli już, to lepiej ćwiczyć te rzeczy na przykładach z języka martwego<sup>15</sup>, ale co filozof i na dodatek Niemiec może wiedzieć o prawdziwie wartościowej i skutecznej „edukacji polonistycznej”.

Wobec powszechności charakteryzowanego tu kształcenia, w zderzeniu z zaleceniem „uwrażliwiania na piękno mowy ojczystej”<sup>16</sup>, zbijają nieco z tropu tylko ustalenia autorów Słownika polszczyzny rzeczywistej<sup>17</sup>. Co do tych ostatnich ustaleń człowiek zyskuje bowiem w przestrzeni publicznej mocne potwierdzenia ich słuszności na każdym kroku i w rezultacie zdaje się, że w tym obszarze szkoła ze swoim wszechogarniającym normatywizmem sobie, a życie sobie, i że w istocie do porozumiewania się w Polsce wystarczy pięć słów, przy czym piąte już nawet niekoniecznie. Ostatecznie mamy całe wielkie bogactwo przedrostków, które załatwią, co trzeba.

Wątpliwości nie ulega jedno. Językiem w szkole trzeba się zajmować, a w Polsce trzeba się naturalnie zajmować językiem polskim. Nie przekreśla to jednak pytania, czym ma się w istocie zajmować i czemu służyć w obowiązkowej, powszechnej, publicznej, ogólnokształcącej szkole tak nazywany przedmiot.

Te cztery epitety zobowiązują. Mówimy o obowiązku i dostępności dla wszystkich na poziomie ogólnym. Poprzez język człowiek określa siebie, swe człowieczeństwo i swoje widzenie świata. Do zupełnych truizmów należą przy tym rozpoznania, że każdy język jest dla jego użytkowników jednym z najważniejszych sposobów ogarniania świata. Nawet w dobie globalizacji i Internetu nie jesteśmy znikąd ani zewsząd. Wyrastamy z określonego środowiska kulturowego i jesteśmy przez nie kształtowani. W tym przypadku jest to polska kultura, z jej źródłowymi zakorzeniami, z jej tradycją, klimatem, przestrzenią, historią, mitami, stereotypami, jej specyfiką, jej mądrością i jej głupstwem, jej wielkością i małością. Ta specyfika pewnego sposobu doświadczania świata wyraża się, jest wpisana w język. „Granice mego języka oznaczają (wskazują) granice mego świata” pisał Wittgenstein<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Zob. H.-G. Gadamer, *Człowiek i język*, [w:] *Tęgoż, Rozum, słowo, dzieje*, przeł. K. Michalski, Warszawa 2000, s. 58.

<sup>16</sup> *Język polski liceum ogólnokształcące i technikum*. Projekt – tekst dostępny w Internecie, s. 1.

<sup>17</sup> Jan Komunikant, *Słownik polszczyzny rzeczywistej* (siłą rzeczy fragment), Łódź 2011.

<sup>18</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*. Teza 5.6, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 2000.

## Mówisz „kształcenie literackie”...

Nie ma przy tym potrzeby pytać, co naprawdę mogłoby znaczyć owo „kształcenie literackie” ani po co właściwie czytać literaturę i jaką, skoro czas nie jest z gumy. Wiadomo że czytać trzeba dla „wiedzy o literaturze”, oraz że wiedzę tę „przekazuje się” uczniom nie inaczej, jak gotową, ucukrowaną. Niecnym oszustwem byłoby przecież „stwarzanie iluzji, że oto na gruncie nauki o literaturze dochodzą oni do samodzielnych odkryć, które przecież tak naprawdę zostały już dawno dokonane” – przestrzega głos reprezentatywny dla dbałości o prawdę zadań „dydaktyki polonistycznej”<sup>19</sup>. Chodzi przecież o chronologię, która „ma stanowić punkt odniesienia, pozwalać rozwijać świadomość historycznoliteracką uczniów”<sup>20</sup>. Naturalnie że tak.

Jest przecież zupełnie oczywiste, że znajomość *Legandy o św. Aleksym* czy *Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią* stworzy w umysłach licealnych pierwszoklasistów wiarygodny obraz tysiącletniej epoki średniowiecza, a poza tym na wejściu uporządkuje nacechowany konsumpcyjnie stosunek młodych ludzi do współczesności, rozwijając wycucie proporcji w wartościowaniu świata, budowane już na niższych etapach edukacji choćby poprzez refleksję o losie Janka Muzykanta – bohatera noweli adresowanej, jak od dawna wiadomo, do dziesięciolatków. Aż dziw bierze, że uczeni światowej podobno klasy nie znają tak prostych rozwiązań i nie w taki sposób analizują także obserwowane dziś nagminnie przykłady relacji między etyką i ekonomią, w których bezwzględna dominantę stanowi ekonomia<sup>21</sup>.

„Obowiązkiem szkoły, niewymagającym żadnych dodatkowych uzasadnień, jest stworzenie człowiekowi w okresie jego dzieciństwa i wczesnej młodości, w takim stopniu, w jakim jest to możliwe, szansy obiektywnego poznawania rzeczywistości, a więc też literatury jako ważnego jej składnika”<sup>22</sup>. Z tym że poznawania takiego w żadnym razie nie wolno zamącać „dodatkowymi, komplikującymi to poznanie intencjami”<sup>23</sup>. Na przykład wynikającymi z podejrzeń o to, że literatura dotyczy człowieka i jego spraw, że odnosi się do stawianych przez niego pytań egzystencjalnych, że lektura mogłaby być moty-

<sup>19</sup> M. Gorlińska, *Chronologiczny czy achronologiczny układ materiału literackiego w nauczaniu szkolnym*, „Zeszyty Szkolne” 2007, nr 2, s. 52.

<sup>20</sup> Język polski liceum ogólnokształcące i technikum, jw., s. 15.

<sup>21</sup> Zob. M.J. Sandel, *Czego nie można kupić za pieniądze*, przeł. A. Chromik, T. Sikora, Warszawa 2016.

<sup>22</sup> M. Gorlińska, jw.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

wowana potrzebą lub sugestią odkrywania podwalin własnej tożsamości, jak o tym z powołaniem na Tomasza Manna całkiem niepoważnie zdawał się być przekonany taki Milan Kundera, gdy pisał: „myślimy, że działamy, myślimy, że myślimy, ale to ktoś inny bądź inni w nas myślą i działają: są to odwieczne zwyczaje, archetypy, które w postaci mitów, przeniesione z jednego pokolenia na drugie, mają ogromną siłę uwodzenia i zdalnie nami sterują ze (jak powiada Mann) studni przeszłości”<sup>24</sup>.

W tym kontekście dodatkowe uzasadnienie i nawet jakby usprawiedliwienie zdaje się zresztą zyskiwać też mechanizm ujęty w tytule tego szkicu. W każdym razie rezygnacja z „nauczania literatury” – okazuje się, że były takie zakusy – na rzecz „refleksji antropologiczno-filozoficznej, dla której literatura byłaby źródłem inspiracji i pomocą w jej rozwijaniu, budzi sprzeciw. [...] Poprzez kontakt z przemieszonymi z różnych epok tekstami nie zbuduje się w świadomości uczniów spójnego obrazu żadnego okresu literackiego”<sup>25</sup>. Niech się nikomu nie zdaje, że literatura, być może, mówi o nim.

### Mówisz „kanon”...

I masz pewność, że jest konieczny oraz że składa się nań mniej lub bardziej arbitralnie utworzona lista „lektur obowiązkowych i nadobowiązkowych”. Nie ma w takiej sytuacji potrzeby namysłu nad samym pojęciem kanonu<sup>26</sup>, w tym nad rozróżnianiem kanonu kulturowego i szkolnego<sup>27</sup>. Nie ma potrzeby męczyć się z wyborem lektur. Problem co najwyżej dotyczy współczesności, bo nie wiadomo, jaka lista „rzeczy godnych uwagi” ostatecznie się wykrystalizuje. Jedno jest pewne: naganne jest czytanie dla rozrywki, a w każdym razie trzeba oddzielać „dzieła sztuki literackiej (nowatorskie, oryginalne artystycznie i poznawczo od tekstów użytkowych bądź utworów czysto rozrywkowych”<sup>28</sup>. Przywoływana tu parę razy prezentacja lansująca idee nowej „podstawy programowej” nie pozostawia wątpliwości: „Utwory z historycznoliterackiego kanonu mają rozbudzać wyobraźnię historyczną uczniów, pogłębiać zdobywaną na

<sup>24</sup> M. Kundera, *Zdradzone testamenty*, przeł. M. Bieńczyk, Warszawa 1993, s. 16.

<sup>25</sup> M. Gorlińska, jw.

<sup>26</sup> Zob. I. Kania, *Kanon kultury: sztywna forma czy żywa treść*, „Znak” 1994, nr 7 (poza tym na temat pojęcia i funkcji kanonu w tym numerze wypowiedzieli się: Zygmunt Kubiak, Jerzy Jarzębski, Jerzy Szacki, Andrzej Osęka, Janusz Marciniak, Ewa Bieńkowska, Czesław Miłosz, Jerzy Nowosielski).

<sup>27</sup> Zob. Ch. Delsol, *Przekaz, rozdział [w:] Tejże, Czym jest człowiek. Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, przeł. M. Kowalska, Kraków 2011.

<sup>28</sup> A. Waśko, jw.



lekcjach historii świadomość, że świat nie zawsze wyglądał tak samo jak dziś, co – pozwalając patrzeć na teraźniejszość w kontekście porównawczym – sprzyja nauce krytycznego myślenia”<sup>29</sup>.

## Mówisz „poetyka”...

I wiesz, że w ramach „języka polskiego” strukturalizm sprowadzany do zapamiętywania uproszczonej *nota bene* terminologii utrzyma swój status teorii jedynej. Jak gdyby nigdy nic. Jakby sam Roland Barthes, koryfeusz strukturalizmu, w swojej słynnej analizie opowiadania Balzaka nie odchodził od tej koncepcji już blisko pięćdziesiąt lat temu. Jak gdyby u nas Bożena Chrzastowska w swoim czasie nie nawoływała do ujęć stosowanych. Jak by Janusz Sławiński, nie przestrzegał, że uczniowie nie są kolegami po fachu profesorów PAN-u i nie charakteryzował takiego modelu zajmowania się literaturą, jaki reprezentuje analizowana „podstawa programowa”, jako skutecznego sposobu „hodowania dwóch rodzajów obojętności na literaturę”<sup>30</sup>. Jak gdyby nie powstała w międzyczasie cała biblioteka prac proponujących inne teoretyczne ujęcia<sup>31</sup>.

W „edukacji polonistycznej” zasadniczo ważne okazały się niezależnie od jakichkolwiek teorii terminy określające na przykład „środki wyrazu artystycznego”. Trzeba będzie wyliczać i objaśniać funkcje między innymi „epitetów, porównań, przenośni, uosobień, ożywień, apostrof, anafor” i – naturalnie – „motywów”, a także „cechy baśni, legendy, mitu, powieści, noweli, bajki”. Od kołyski zalecać się będzie stosowanie terminów „podmiot liryczny, obraz poetycki”<sup>32</sup>. Będą te nazwy traktowane jako synonimy pojęć, całkiem jakby bez świadomości, że pojęcia kształtują się w trakcie długotrwałych procesów, w określonych warunkach, a terminy, czyli nazwy, stanowią najmniej istotny element tych procesów. Dyskusje o wielości i różności różnych teorii literatury / kultury, o relacji Teoria / teorie, a tym bardziej o kryzysie / wyczerpaniu

<sup>29</sup> W sprawie „krytycznego myślenia”, pojęcia, któremu nieoczekiwanie udało się w cytowanym kontekście zaistnieć, zob. E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Warszawa 2016. Czasem znaczące może być odkrycie, ile stanowisk, opcji, koncepcji ludzie rozważają w związku z ideą nauki krytycznego myślenia.

<sup>30</sup> J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] Tegoż, *Teksty i teksty*, Warszawa 1990, s. 70.

<sup>31</sup> Tu powinien być przypis, który jednak musiałby się okazać dłuższy niż cały tekst. W takim razie niech wystarczy: A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury. Podręcznik*, Kraków 2006 i nazwiska autorów innych kompendiów, choćby U. Eco, J. Culler, T. Eagleton, a z polskich: A. Łebkowska, R. Koziołek, A. Krajewska.

<sup>32</sup> Język polski liceum ogólnokształcące i technikum, jw., s. 3.

/ końcu teorii, o statusie interpretacji, o zależności interpretacji od kontekstu, punktu widzenia, perspektywy, choć wśród znawców toczą się od dziesiątków lat, nie zaistnieją nawet w głębokim tle tego modelu. Jakby w każdej chwili nie była do przywołania cała lista tzw. zwrotów, które oferują nowe punkty widzenia i nowe języki mówienia o tekstach.

„Szkoła powinna uświadamiać uczniom swoistość dzieł sztuki i wymagania, jakie stawiają one odbiorcom – kształcić odbiorców wyrobionych poprzez zachętę do spełniania tych wymagań i wskazywanie sposobów pokonywania trudności w lekturze”<sup>33</sup>. Przy czym dobrze podobno wiadomo, zarówno jak te sposoby wskazywać oraz jak takie trudności pokonywać. Nie wspominając o detalach określających, na czym polega „swoisty charakter literatury pięknej i jej wartości jako podstawowego, autonomicznego podsystemu kultury posiadającego własny sposób istnienia, strukturę i terminologię”<sup>34</sup>.

Nic nie szkodzi że cała ta terminologia ma drugorzędne znaczenie, a żadne kursy literaturoznawstwa i teorii literatury na etapie obowiązkowego kształcenia powszechnego nie mają sensu. Ostatecznie i tak się okaże się, gdyby zwrócić uwagę na potoczne i równocześnie powszechne sposoby mówienia o szkolnym czytaniu, że w istocie wcale nie chodzi o jakies czytanie, tylko o „omawiane lektur”. Podczas egzaminu zaś sprawdzana będzie właśnie „znajomość lektur”. Jesteśmy uratowani. Streszczenia, na szczęście, są w Internecie.

## Mówisz „kształcenie kulturalne”...

I wiesz, że wyznaczająca formuła brzmi „kształcenie literackie i kulturalne / kulturowe”. W takiej kolejności i z zaznaczoną wymiennością formy. Od razu natomiast wiadomo, że chodzi o dwa osobne byty. Podejrzenia o relacje nadrzędności i podrzędności nie zmacą tu snów nikomu. Pytania o to, czy język nie jest elementem kultury albo czy literatura nie ma językowego charakteru w takiej refleksji nie mają nawet okazji wybrzmieć. Poza wszelką dyskusją twórców „podstawy programowej” pozostanie sprawa pytań o to, czym właściwie literatura jest i czy jej językowy charakter o czymś decyduje.

Kwestia dominującej dziś w przestrzeni publicznej audiowizualności będzie marginesem. Dorzuci się po prostu parę „listków figowych” w postaci haseł o „innych tekstach kultury”. Będą one ewidentnie sugerować, że teksty literackie nie są tekstami kultury, lecz mają jakiś inny status, a zajmowanie się

<sup>33</sup> A. Waśko, jw.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

audiowizualnością nie wymaga ani specjalnego znanstwa, ani czasu. W końcu każdy ma oczy do patrzenia i uszy do słuchania.

### Mówisz „uczeń”...

I czytasz wyliczenie jego obligatoryjnych aktywności: „słucha z uwagą, słucha i czeka, wykonuje zadanie według usłyszanej instrukcji, wypowiada się, porządkuje, przetwarza, recytuje, czyta w skupieniu, wyodrębnia, wyróżnia, wyszukuje, pisze, rozróżnia, zna, rozpoznaje, określa, odczytuje, wykorzystuje, przedstawia, porównuje, odróżnia, stosuje, wyjaśnia, reaguje” itd....

Wobec tego rodzaju listy rodzi się podejrzenie, że mamy do czynienia z robotem. Nie byłaby ta myśl całkiem od rzeczy, ponieważ tak językowo ujmowany rejestr powinności odpowiada, według znawców, przedmiotowym standardom funkcjonowania i służy formowaniu ludzi „spełniających kryteria przypisanej im roli”<sup>35</sup>. Formuła tych zapisów ma zresztą także swoją historię i potwierdza tylko przeprowadzane w tym wywodzie rozumowanie. Reform ci u nas dostatek przecież. W czasach poprzedzających tę ostatnią, która jawnie przywraca stan sprzed jakiegokolwiek reformowania, niepokój budziły typowe formuły celów, grupowanych jako poznawcze, kształcące / kształceniowe, wychowawcze. Cytowane tu formuły miały doprowadzić o operacjonalizacji / ukonkretnienia celów edukacji na poszczególnych lekcjach i w ogólnych zapisach. Okazuje się jednak, że nie wystarczy zmienić zapisy. Trzeba jeszcze przemyśleć i przewartościować problemy, które spowodowały językową zmianę.

Nowe formuły po staremu opisują przedmiotowy standard formacyjny, który – jak objaśnia Kazimierz Obuchowski – wprowadzany jest do umysłu jednostki z zewnątrz i mechanicznie wyuczany, jego aktualizacja odbywa się z odwołaniem do emocji i nie wymaga intelektualizacji ocenianych zjawisk, nie powoduje psychicznego dystansu wobec nich, nie żąda rewizji ocen, jego dominacja może być skutkiem braku nastawienia na refleksję, człowiek posługuje się nim za pomocą kodów wrodzonych, bo mózg jest nastawiony biologicznie na warunkowanie i reprodukcję wiedzy, standard taki daje poczucie pewności, oceny są tu formułowane arbitralnie<sup>36</sup>. Żeby nie było nieporozumień, dodajmy, że przywołana charakterystyka nie oznacza nawoływań do eliminowania standardów przedmiotowych z edukacji. Oznacza tylko, że reakcje emocjonalne trzeba poddawać kontroli intelektualnej tak, „aby pomagały człowiekowi

<sup>35</sup> Zob. K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 63.

w życiu, a nie podporządkowywały go sobie”<sup>37</sup>. Wdrukowywaniu w umysł przedmiotowych standardów, oprócz cytowanych wyliczeń, dobrze służy „powinnościowy język”. Reprezentują go za każdym razem wszystkie te „trzeba, należy, powinien, powinno się”. Wypełnianie powinności gwarantuje dobre samopoczucie. W tym przypadku, że się solidnie spełnia rolę ucznia, wręcz wiecznego ucznia, który nie „uczy się”, tylko realizuje bez wahania to, co do niego należy i z tym wiąże wszystkie swoje potrzeby i możliwości. Podobnie zresztą z rolą nauczyciela, który „naucza”, „przekazuje”, a to można robić tylko w relacji „ex cathedra”. Podobnie z wypełnianiem wielu innych ról, w których każdy z nas występuje na przestrzeni życia i dla których wszystko jest „kluczowe”. Zapomina się tylko, że jednak w roli człowieka się nie występuje. Człowiekiem się jest i odpowiedzialność za swe życie dźwiga się indywidualnie.

### Mówisz jeszcze raz „edukacja polonistyczna”...

I w końcu jest jasne, że język „podstawy programowej” myśli zarówno za uczniów, jak za nauczycieli, a także za twórców tego dokumentu. Nic dziwnego, że mimo sądowych wyroków nie chcą się pod nim podpisywać. Język analizowanej „podstawy programowej” myśli bowiem według wyobrażeń polityków i ideologów, z ich poczuciem zniewalającej siły, według wzorów z przeszłości, bez odpowiedzialności przed konkretnymi dziećmi i młodzieżą. Wszystko to niezależnie lub wręcz w absolutnej kontrze do gwałtownie i w zasadniczy sposób zmieniającego się kontekstu cywilizacyjno-kulturowego. Bez rzeczywistego liczenia się z wyzwaniem, które ten kontekst wywołuje. Bez zaprzątania głów faktem, że używanie nowych narzędzi, z którymi mamy aktualnie do czynienia, zwykle poważnie zmienia „oprogramowanie mózgow”<sup>38</sup>. Bez zwracania uwagi na doniesienia z badań neurobiologów dotyczących sensownego uczenia się<sup>39</sup>. Te zresztą też bywają pełne pułapek w rodzaju idei neuroedukacji<sup>40</sup>. Bez cienia refleksji nad warunkami umożliwiającymi samodzielne, krytyczne myślenie i rzeczywiste czytanie kultury / literatury. Bez namysłu nad warunkami samodzielnej orientacji w świecie i samodzielnego wartościowania zdarzeń.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 62.

<sup>38</sup> Zob. N. Carr, *Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013.

<sup>39</sup> W tym miejscu, podobnie jak w przypadku teorii literatury trzeba by przywołać całą bibliotekę znaczących tekstów, ale ze względu na łatwo rozprzestrzeniające się głupstwa warto zwrócić szczególną uwagę na jeden: G. Hickok, *Mit neuronów lustrzanych. Rzetelna neuronauka komunikacji i poznania*, przeł. K. Cipora, A. Machniak, Kraków 2016.

<sup>40</sup> Zob np. T. Garstka, *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Warszawa 2016.

W końcu nie możesz już znieść ornamentacyjnych deklaracji, że chodzi o „rozwój indywidualny ucznia i wprowadzenie do kultury polskiej, w życie wspólnotowe na poziomie lokalnym, narodowym i państwowym, a także cywilizacyjnym i ogólnoludzkim”, że masz do czynienia z modelem kształcenia, który stawia na „pełnię rozwoju osobowego człowieka poprzez wyrabianie nowych potrzeb i nawyków kulturalnych” oraz „wspieranie uczniów w budowaniu własnego systemu wartości na fundamencie prawdy, dobra i piękna oraz szacunku dla człowieka”<sup>41</sup>. Że nie liczy się w tym ludzka ciekawość, że odmienia się bez końca we wszystkich przypadkach słowo „wartość”, podczas gdy przestrzeń publiczna pełna jest doniesień o sytuacjach i zdarzeniach, co do których nie trzeba nawet specjalnie wrażliwej wyobraźni, żeby napawały lękiem z powodu reprezentowanego zła.

### Mówisz w końcu: „Nie tak się tłumaczy”...

I czujesz niesmak. Bo nie tak się wprowadza w świat wartości. Nie tak się dokonuje rozpoznań w kulturze. Nie tak się uczy samodzielności i odpowiedzialności. Nie tak się czyta i nie tak wychowuje. Podpowiada to, jak widać, sama literatura słowami jednego z bohaterów powieści Myśliwskiego, z której pochodzi powyższy cytat<sup>42</sup>.

No i może po to właśnie w ogóle czyta się literaturę piękną, żeby odkrywać w niej narzędzia do wartościowania realnej rzeczywistości oraz przestrzeń odniesienia dla tego, co się człowiekowi przydarza, w czym bierze on udział, w co bywa wpisywany. Po to, by mieć szansę zauważenia, że w lekturze i poprzez lekturę otwiera się możliwość rozmowy z innymi ludźmi, rozważania i krytycznego wartościowania konsekwencji różnych gestów, postaw, wyborów, decyzji, zdarzeń, działań, że jest tak, jak podpowiada tytuł jednej z książek Ryszarda Koziółka: *Dobrze się myśli literaturą*.

Jest w cytowanym tu wiele razy projekcie „podstawy programowej” na liceum i technikum passus, który określa istotne dla niej „warunki i sposób realizacji”. Czytamy w nim: „Należy przyjąć perspektywę współczesną jako punkt wyjścia we wprowadzeniu w tradycję”<sup>43</sup>. W takim razie mógłby ktoś mieć pomysł, by rozmowę o wspomnianych wyżej lękach związanych ze zdarzeniami, o których aktualnie (koniec stycznia 2018) u nas głośno, powiązać z lekturą

<sup>41</sup> A. Waśko, jw.

<sup>42</sup> W. Myśliwski, *Kamień na kamieniu*, Szczecin 1986, s. 296.

<sup>43</sup> Język polski liceum ogólnokształcące i technikum, jw., s. 15.

fragmentów sagi o rodzie Garrenów Sándora Máraia. Współczesny kontekst stanowiłyby analizy publicznych wystąpień związanych z tematem, ich retoryka we wszystkich wymiarach, na które zwraca uwagę „podstawa programowa”, a nawet retoryczność jako cecha języka, o której „podstawa” nie wspomina.

Przeczytajmy może – dla ukonkretnienia wywodu – próbkę literackiego komentarza do pewnego publicznego wystąpienia z przywoływanej sagi: „Naturalnie dobrze kłamał, płynnie [...] zamiast prawdy gorzkiej i nieprzyjemnej, wreszcie otrzymali to, na co zawsze czekali: opakowane w prawdę kłamstwo, które stanowiło odpowiedź na wszystko, co do tej pory było w ich życiu dręczącym, nierozwiązanym problemem [...] Kłamał, mówił o świecie, o surowcach, o stosunku dużych i małych narodów, zapewne nakłamał też sporo prawdy, czemu nie? Nic prostszego, niż z elementów prawdy sklecić wielkie, przekonujące kłamstwo, a ten artysta fałszu doskonale wiedział, że dobre kłamstwo musi być zbudowane z elementów rzeczywistości. I jak ze słów Pisma Świętego można zestawić listę przekleństw, tak i on wiedział, że z elementów setek półprawd można skonstruować wielkie Kłamstwo, którego w szczegółach rzeczywiście nie będzie można zanegować...”<sup>44</sup>.

Naturalnie ze względu na sugerowany pomysł czytałoby się dobrze wybrane fragmenty z cytowanej powieści, o wiele dłuższe jednak niż tu przywołany. I wymagałoby to wielu godzin lekcyjnej pracy. Niestety, raczej nie istnieje możliwość wprowadzenia takiego tekstu do szkoły. „Podstawa programowa” nie zostawia bowiem miejsca na intelektualne ekstrawagancje, nawet gdyby sytuacja intelektualna zespołu im sprzyjała. Wprawdzie *de facto* – zgodnie z nazwą – powinna być ekspozycją przyjmowanej filozofii kształcenia, a nie spisem detali – ale....

Przy takim rozwiązaniu zawsze jednak istniałoby „ryzyko, że edukacja może podburzyć kogoś przeciwko rządzącym światem, pozbawionym smaku, bezmyślnym filistrom, których słownictwo ogranicza się do takich pojęć jak ropa, golf, władza i cheeseburger. Może spowodować, że ktoś stanie się mniejszym entuzjastą powierzenia władzy nad Ziemią ludziom, których nie oczarowała nigdy żadna idea, nie poruszył krajobraz i nie wprawiła w zachwyt transcendentalna elegancja równania matematycznego. Pod wpływem edukacji w człowieku mogą się zrodzić poważne wątpliwości dotyczące tych, którzy mają tupet wypowiadać się na temat obrony cywilizacji, a nie odróżniliby obelisku od koncertu na obój, nawet gdyby wylądowały im prosto na twarzy. Perorują oni na temat wolności, lecz rozpoznaliby ją wyłącznie w postaci materiałów szkoleniowych<sup>45</sup>.

<sup>44</sup> S. Márai, *Maruderzy*, przeł. T. Wołowska, Warszawa 2013, s. 107.

<sup>45</sup> T. Eagleton, *Koniec teorii*, przeł. B. Kuźniarz, Warszawa 2012, s. 32.

Wprowadzenie w życie sugerowanego tu rozwiązania wymagałoby poza wszystkim dobrze wykształconych nauczycieli, którzy wiedzieliby, co, dlaczego i po co robią oraz bez lęku używali swej wolności i samodzielności, biorąc za to odpowiedzialność. I oto fama głosi ostatnio, że są właśnie w obróbce projekty nastawione na zmianę modelu przygotowywania nauczycieli do zawodu. Podobno priorytetem będzie przy tym znaczne wydłużenie praktyk zawodowych. Z famą bywa oczywiście różnie. Może trzeba by jej na przykład powiedzieć w związku z tą kwestią tak, jak w starym wojskowym dowcipie, że jest mianowicie głupia. Wobec referowanych w tym tekście rozwiązań wydłużenie praktyk zawodowych oznaczałoby przecież nie tyle pracę nad przygotowaniem nauczycieli, co ćwiczenie zawodowych strażników narodowego skansenu edukacyjnego. No, mimo wszystko i z zachowaniem wszelkich należnych proporcji oraz PT. pomysłodawców, chyba nie o to jednak chodzi.

**Z.A. Kłakówna** – mieszka w Krakowie, problemami edukacji interesuje się od zawsze, stale, w różnych rolach, w różnych szkołach i w różnych miejscach – w Polsce i poza jej granicami. Jest m.in. autorką książki „przygodowej” *Moje Maroko, czyli skok do głębokiej wody* oraz książek naukowych *Przymus i wolność* (2003), *Jakoś i jakość* (2014), *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Język polski. Wykłady z metodyki* (2016), współautorką *Paktu dla szkoły* (2011), książki *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* (2016), a także podręczników do szkoły podstawowej *Sztuka pisania* (1993) i we współautorstwie *Nowa Sztuka pisania* (2006) i *Sztuka pisania dla gimnazjów* (2009), programów, podręczników oraz książek nauczyciela z cyklu *To lubię!* i *Nowe To lubię!* Przez 20 lat redagowała metodyczne pismo dla nauczycieli pod zmieniającym się tytułem (ostatni „*Nowa Polszczyzna*”). Od 25 lat na użytek przedmiotu szkolnego pod nazwą „język polski” rozwija ideę kształcenia humanistycznego poprzez wychowanie do lektury, tj. równoważną z wychowaniem językowym praktykę czytania, która ma służyć rozumieniu siebie, innych ludzi, świata.