POLONISTYKA PERFORMATYWNA

O humanistycznych technologiach wytwarzania światów



Marek Pieniążek

universitas

POLONISTYKA PERFORMATYWNA

POLONISTYKA PERFORMATYWNA

O humanistycznych technologiach wytwarzania światów

Marek Pieniążek

Kraków

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

© Copyright by Marek Pieniążek and Towarzystwo Autorów
i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2018

ISBN 97883-242-3198-0
e-ISBN 97883-242-3328-1
TAiWPN UNIVERSITAS

Recenzent
dr hab. Jerzy Kaniewski, prof. UAM

Opracowanie redakcyjne
Józefa Kunicka-Synowiec

Projekt okładki i stron tytułowych
Sepielak
na podstawie sugestii i z wykorzystaniem zdjęcia Autora

SPIS TREŚCI

WSTĘP 11

Podziękowania 15

Rozdział I
EDUKACJA W POSZUKIWANIU SKUTECZNEGO PARADYGMATU 17

1. Gdy język ojczysty staje się coraz bardziej obcy 17
   Po polsku w języku angielskim 17
   Tożsamość, którą trzeba przewidzieć 26
2. Budowanie na wyspach? Szkolne archipelagi tożsamości 34
   Ekonomia w funkcji mistrza dyskursu edukacyjnego 34
   Zamiast języka polskiego język ekonomicznej wymiany 41
   Szkoły – symboliczne wyspy na morzach wymiany ekonomicznej 46
   Ku poetyce polonocentrycznego dyskursu edukacyjnego 49
3. Otwarty polonocentryzm: ramy, poetyka, transgresje 53
   Kulturoznawcza koncepcja kształcenia dziś 53
   Od polityki edukacyjnej do poetyki edukacyjnej 55
   Potrzeba immunizacji polskiego dyskursu edukacyjnego 59
   Produkcja doświadczenia kulturowego 62
   Język polski czy spółka z o.o.? 63
4. Polonistyka szkolna w przestrzeni afektywnej 66
   Polonistyczny „wielki performer” 66
   Polonistyka szkolna jako dostarczyciel kulturowego softwaru 73
   Polonistyczne „aplikacje” do obsługi świata 75
   Performatywnocentryczna podstawa programowa 79

Rozdział II
POETYKA PERFORMATYKI SPOŁECZNEJ 81

1. Pisanie literatury w instytucjach kultury 81
Literackie budowanie miejsca zadomowienia 81
Klub literacki jako przestrzeń „redagowania" form doświadczenia ... 83
Inicjatywy kulturowe jako pogłębianie działań szkoły 84
Stymulowanie potrzeby pisania i czytania przez kluby literackie 86
Czytanie i opisywanie świata jako czynności naturalne 88
Raport o edukacji kulturalnej w kontekście projektów literackich 90
Ku wymianie modeli wolności i wartości przez literaturę 94

2. Budzić emocje, wytwarzać realność.
Poezja jako performatyka wydarzenia 96
Poetyka promocji/emocji 96
Literatura afektywna 100
Emocje na sprzedaż 104
Być scenariuszem własnego wydarzenia – poetycka performatyka 111
Nie produkować kultury, wywoływać emocje 114

3. Poetyckie wytwarzanie realności.
Ku poetyce performatyki społecznej 116
Performatywne energie poetyckich afektów 116
Poetyckie laboratoria artystyczne – niejawne fabryki energii społecznej 120
Czynić wierszem? Moc poetyckiego wydarzenia 127
Poetyckie performowanie wspólnoty 129
Poetycka *techne* kontra przemysł kreatywny 133

Rozdział III
AKTYWOWANIE AFEKTYWNEGO KAPITAŁU LOKALNOŚCI 135

1. Archeologia regionu w opowiadaniach Jana Waśniewskiego 135
Globalizacja i zapominanie o korzeniach 135
Powrót do literatury autentycznego doświadczenia 137
Dialog z przeszłością jak zadanie 138
Między gwarą małopolską a śląską 139
Język i kultura postnarodowa? 141
***Po dniówce* – przeciwieństwo prozy kolorytu lokalnego** 143
Dokąd prowadzą ścieżki gwary 146
Opowieści z wnętrza lokalnej kultury 148
Świat usłyszany w pamięci 149

2. Wchodzę w obrazy, tworzę krajobrazy 151
Horyzont jako przestrzeń mentalna 151
Od doświadczenia miejsca do przestrzeni hybrydowych 153
Transmedialne krajobrazy, pamięć rozwibrowana 154
Krajobraz z krajobrazów 158
Dom wśród krajobrazów zwielokrotnionych 161
3. Polskie Akropolis czy środkowoeuropejski *meeting point*? 162
Uniwersytet – przedmieścia współczesnego nie-miejsca 162
Artystyczne i uniwersyteckie doświadczenie Krakowa z końca XX w. 166
Spektakle konsumpcji, wawelskie symulakra i blaknąca pamięć miejsca 170

Rozdział IV
KU SPRAWCZEJ MOCY JĘZYKA I AFEKTU – POLONISTA W NURTACH *ART@SCIENCE* 175
1. Stany graniczne literatury: przypadek lektury szkolnej 175
Lektura jako analityczny obowiązek 175
Awans lektury kompensacyjnej 180
Samplowanie lektury – mentalne gry w cudzych światach 185
Widzieć literaturę, przekraczać granicę słowa 189
2. Poza kartki: afektywne pismo mobilnego performera 191
Jednostkowość jako obszar produkcji siebie 191
Sztuka jako naukowy eksperyment 192
Poetycko-performatywne afordancje 193
Artysta swojego krajobrazu 195
Biotechnologia afektywnego wydarzenia ja 198
Performatywna odkrywczość mobilnych afordancji 201
3. Transmedialne ja: podmiot performatywny w relacji z kulturą 206
Czy wiesz, że bywasz, kim chcesz? 206
Twarda odpowiedź modernistów 211
Podmiot transmedialny – performowanie siebie 213
Ponowoczesne horyzonty doświadczenia 216
Transmedialne ja w continuum realności *on-line* i 3D 218
4. Od fantazmatu do nowych form dramatu egzystencji 219
Podmiot narracji *versus* aktor dramatu 219
Dramatyka doświadczenia, czyli anihilacja systemów 221
Zamiast kultury wszechobecne wszystko 223
Uciekająca scena ponowoczesnej realności 225

Transmedialne ja w teatrze polskim ... 228
Dramatyka transmedialnego objawienia ... 231
Zamiast bohatera transmedialne ja, zamiast sceny transmedialne otwarcie ... 233

5. Więcej niż teatr, więcej niż media: scena rzeczywistości rozszerzonej ... 236
Mediatyzacja sceny współczesnej ... 236
Teatr jako model maszyny antropologicznej ... 238
Widz – afektywna maszyna biocybernetyczna ... 241
Atrakcyjność afektywnego poznania ... 245
Medialne poszerzanie sceny ... 248
Mediatyka rzeczywistości rozszerzonej ... 254

Rozdział V
DRAMATURGIA WSPÓŁCZESNEGO WYDARZENIA EDUKACYJNEGO ... 257

1. Edukacja teatralna w Polsce – zarys diagnozy ... 257
„Ogromna" scena lekcji polskiego ... 257
Edukacja teatralna w szerokim ujęciu ... 259
Edukacja teatralna w szkołach ... 261
Między tekstocentryzmem a społeczeństwem spektaklu ... 264
Być w środku sztuki – dydaktyka artystycznego zobowiązania ... 269

2. Ciało artysty / ciało poezji w teatrze Tadeusza Kantora ... 272
Teatralny moment tworzenia języka ... 272
Od tysięcy zapisanych stron ku tysiącom teatralnych wzruszeń ... 274
Tadeusza Kantora „cud poezji" ... 274
Tadeusza Kantora moment ucieleśnienia języka ... 275

3. Afekt, moc, pragnienie, pożądanie. Antyczny heros we współczesnym filmie i teatrze ... 278
Od dydaktycznej niemocy ku źródłom mitycznych pragnień ... 278
Mityczny piąty element ... 280
Brad Pitt jako Achilles, czyli podążaj szlakiem bogów ... 282
Zapragnąć boga w teatrze: Orestes, widownia i Apollo ... 289
Czy język polski może być mową bogów? Kasandra/Wysocka w *Odprawie posłów greckich* ... 290

4. Szkolne laboratoria teatralne 2.0 ... 293
Edukacja teatralna w kulturze 1.0 ... 293
Wyznaczniki kultury 2.0 ... 296
Teatr 2.0 – czyli w środowisku afektów i softwarów ... 299

Teatralne laboratorium syntez realności i wirtualności 301
Nowe przestrzenie naszych „pokoików wyobraźni" – ćwiczenia 303
Scenariusze i dramaty jako kulturowe performatywy 305

Zakończenie
KU POLONISTYCE PERFORMATYWNOCENTRYCZNEJ 307
Niezadowalająca skuteczność systemu 307
Ekonomizacja przestrzeni kultury 311
Skutki niechęci do polityki językowej 314
Poza tekstocentryczność 317
Ku transnarodowej edukacji języków ojczystych 320

NOTA BIBLIOGRAFICZNA 325
SUMMARY 327
BIBLIOGRAFIA 333
INDEKS NAZWISK 363

WSTĘP

Książka jest syntezą dziesięcioletniej refleksji o funkcjonowaniu szkolnej i uniwersyteckiej edukacji humanistycznej. Staram się w niej uwzględniać współczesne tendencje w przemianach kultury oraz sposobach doświadczania świata. Zwracam uwagę na dynamicznie zmieniające się warunki organizowania polonistycznej edukacji, wskazuję też na nowe, performatywne tendencje w humanistyce i wynikające z nich metodyczne możliwości.

Proponuję kilka wspólnych płaszczyzn dydaktycznych, pozwalających na uzgodnienie celów szkolnej polonistyki z wielością najnowszych humanistycznych teorii i zwrotów badawczych. Centralną kategorią jest performatywność, która scala koncepcje kształcenia językowego, literackiego i kulturowego w obszarze aktywizowania i personalizowania procesu dydaktycznego.

Książka pośrednio pokazuje, z jakim skutkiem w ostatnim dziesięcioleciu pozycjonowano w systemie edukacji funkcje języka polskiego, czy odpowiednio dowartościowano i spożytkowano jego performatywną moc sprawczą. W tym kontekście omawiam kolejne koncepcje, krytyczną refleksję łącząc z pytaniem o model polonistyki wspierający rozwój języka polskiego i jego kulturowe oddziaływanie, nie zaś lokujący szkolną polonistykę w przestrzeni sztucznych działań podporządkowanych biurokratycznej machinie ewaluacyjnej.

W polskim systemie edukacji dokonano w ostatnich latach wielu radykalnych zmian. Nie całkiem jest oczywiste, czy nowe czy stare systemy edukacyjne okażą się bardziej efektywne, jak kolejne regulacje wpłyną na sposoby nauczania, czy szkoły i nauczyciele zyskają na niezależności i podmiotowości, czy będą pracować z większą satysfakcją

niż obecnie. Książka jest rezultatem wieloletniej dyskusji z tymi zmianami, prowadzonej w ramach antropologicznej refleksji naukowej w bezpośredniej bliskości szkoły, sporo też uwagi poświęca dominującym obecnie praktykom edukacyjnym. Powstawała jednak w trudnych warunkach ze względu na zmienne i niełatwe do opisania konteksty społeczno-polityczne. Niemniej od pierwszych pomysłów towarzyszyła jej idea zaktywizowania i dowartościowania edukacji polonistycznej, zwłaszcza przez metodyczne otwarcie na afektywnie atrakcyjne przemiany kulturowe, medialnie i globalnie inicjujące społeczny transkulturowy dialog.

Główny wątek książki łączy wielorakie metodologiczne sposoby myślenia o edukacyjnej roli performatyki społecznej. Po części jest to kontynuacja poprzedniego projektu badawczego *Uczeń jako aktor kulturowy*[1], w niniejszym studium jednak silniej została wyakcentowana rola kultury audiowizualnej, technologii komunikacyjnej oraz afektów i podmiotu „wyzwalającego się" z wyobraźni kreowanej przez tekstowe światy.

Edukacyjny projekt wyłaniający się z książki silnie infiltruje niejasne jeszcze i nowe tendencje w kulturze, celowo bada rzadko obejmowane oficjalnym nurtem kształcenia współczesne doświadczenia. W tle bowiem ma etyczną odpowiedzialność za miliony polskich dzieci i młodzieży, wciąż poddawanych w szkole systematycznemu oddziaływaniu przestarzałej humanistyki, osadzonej w paradygmacie modernistycznym i nadmiernie usystemowionej.

Troska o rozwój młodych pokoleń, ale i o system edukacji, który będzie potrafił wzmacniać i poszerzać społeczno-kulturowe kompetencje polskiego społeczeństwa, inspirowała do stawiania nowych tez, próbowania kolejnych rozwiązań teoretycznych, kazała otwierać działania edukacyjne, polonistyczne, poetyckie, medialne i performatywne na społeczną sprawczość i relacyjność. Monografia pozwala także wskazać w proponowanych obecnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmianach pozytywne kierunki reform. Koncepcja nowych egzaminów dla ośmioklasowej szkoły podstawowej stanowi przykład bardzo potrzebnej integracji kształcenia językowego i ogólnokulturowego, akcentuje również twórcze użycie języka ojczystego.

Poruszając się w horyzoncie zarysowanym w niniejszej pracy, można zauważyć, iż współczesny dyskurs edukacyjny przesuwa się

---

[1] Zob. M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.

z problematyki reprodukcji na problematykę wytwarzania podmiotowości, społeczeństwa oraz form uczestnictwa w kulturze. Dlatego w przedstawianym projekcie główną rolę odgrywają edukacyjnie aktywizowane performatywne gesty pisania, mówienia i aktorsko oraz dramaturgicznie rozumiane formy działania.

Proces relacyjnego „stawania się" uczniów lokuję na pograniczu realności i zmediatyzowanej kreacji, czyli nie tylko w syntezie pamięci, historii, języka i literatury, ale także w przestrzeni sceny, ekranów, poezji, głosu, krajobrazu oraz najnowszych technologii i afektów. Sprawczość, kreatywność i moc podtrzymywania więzi społecznych są w proponowanej dydaktyce równie ważne, jak interpretowanie technologicznie i medialnie zapośredniczonych doświadczeń.

W monografii staram się wyznaczać punkty odniesienia dla polonistycznej dydaktyki wychylonej w przyszłość. Proponując jej ujęcie jako środowiska wytwarzania najważniejszego dla zbiorowości kulturowego narzędzia i języka (softwaru), określam cele edukacyjne nieco inaczej niż humanistyka nowoczesna[2]. Polonistyczne zobowiązania projektuję jednak z nie mniejszym od wielkiej poprzedniczki zatroskaniem o losy ojczystego języka i rodzimej kultury.

[2] Por. R. Nycz, *Od teorii nowoczesnej do poetyki doświadczenia*, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012, s. 32.

Podziękowania

Dziękuję Radzie Instytutu Filologii Polskiej, Radzie Wydziału Filologicznego oraz Władzom Rektorskim Uniwersytetu Pedagogicznego, które przychylnie patrzyły na kolejne etapy powstawania książki, były sprzymierzeńcami projektu, umożliwiając dyskutowanie założeń i formułowanie tez w naukowych środowiskach w kraju i za granicą.

Rozdział I

EDUKACJA W POSZUKIWANIU SKUTECZNEGO PARADYGMATU

1. Gdy język ojczysty staje się coraz bardziej obcy

Trzeba więc coś nowego wymyślić dla Polski; któż tedy wymyślać będzie i na jakich zasadach?

Adam Mickiewicz

Po polsku w języku angielskim

Refleksję o współczesnych przemianach statusu języka polskiego w kulturze i edukacji[1] warto rozpocząć od przypomnienia obrad Europejskiego Kongresu Kultury we Wrocławiu w 2011 r. W obserwowanych kilkunastu panelach dyskusyjnych kwestia narodowej przynależności

[1] Por. A.W. Nowak, *Wyobraźnia ontologiczna. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych*, Warszawa 2016.

Europejczyków, regionalnych korzeni oraz innych niż europejskie wspólnotowych zobowiązań została zupełnie zmarginalizowana. Artyści z Hiszpanii, Egiptu czy Holandii oraz m.in. kulturoznawcy z Tunezji, gdy mówili o swojej lokalności i aktywizowaniu społecznego dialogu, koncentrowali się na artystycznym infiltrowaniu mechanizmów kapitalizmu lub „twórczym" odsłanianiu luk w obowiązującym prawie. Zwracano uwagę na uwarunkowania makroregionalne, m.in. związane z islamem jako Wielkim Innym Europy. Prelegenci i uczestnicy debat często przypominali tezy o współczesnym nabywaniu wielu tożsamości bądź wskazywali na brak umocowania wartości w obiektywnych aksjologiach. Popularne były stwierdzenia, iż systemy kulturowe niejako same się wytwarzają i same korygują pod wpływem rynku oraz polityczno-kulturowych wpływów.

Warto zauważyć, iż podobny styl myślenia dominował w wystąpieniach czołowych polityków polskich otwierających kongres. Mówili oni o miejscu Wrocławia na mapie kultury i historii w taki sposób, że słowa Polska i polskość padały bardzo rzadko, a z naciskiem eksponowano sformułowania podkreślające naszą przynależność do Europy, np. określające nas jako Europejczyków, którzy „spotkali" się z Tatarami pod Legnicą nieodległą od Wrocławia. Z dzisiejszej perspektywy rezultat bitwy nie jest najistotniejszy, ważne jest natomiast to, że się spotkaliśmy – mówił Prezydent RP, Bronisław Komorowski, a w tym tonie wypowiadali się również pozostali politycy. Kreowano więc spojrzenie na kulturę jako przestrzeń spotkania, bez przypisywania mu narodowej konotacji i dialogu różnych kultur i języków[2].

Współcześnie unikamy wyrazistego odróżniania się od innych, utrwalania różnic, narodowości, państwowości; ważne są wspólnoty ponadpolityczne i ponadpartykularne. Do dominującego na kongresie sposobu myślenia tylko pozornie inny ton wniósł (szczególne oblegany) panel z udziałem Chantal Moufee i Krzysztofa Wodiczki, poświęcony m.in. niezależności kultury. Uczestnicy i dyskutanci podkreślali wielokrotnie, że kultura publiczna nie musi być zarządzana bezpośrednio przez państwo i Unię Europejską, ale może być organizowana tak, by

---

[2] Łączy się to z trudnością sformułowania, zwłaszcza w kontekście oddziaływania administracji Unii Europejskiej i procesów globalizacji, wyrazistego programu politycznego, odwołującego się do wartości tego, co narodowe, a nie obarczone negatywnymi konotacjami. Zob. *Nacjonalizm. Idee w procesie kształtowania współczesnej rzeczywistości polskiej. Materiały pokongresowe*, red. E. Maj, M. Mikołajczyk, M. Śliwa, Kraków 2010.

decyzje o odbiorcach grantów kontrolowano na poziomie wspólnoty lokalnej.

Obserwacja skutków grantowego finansowania kultury każe postawić pytanie, czy aby na pewno instytucje kultury prowadzące działalność nakierowaną na krótkotrwałe cele i wciąż walczące o przetrwanie w systemie można uważać za niezależne[3]. Czy instytucja wspierająca ambicje oraz trendy konstruowane doraźnie i medialnie może wspierać kulturę, edukację, a zwłaszcza edukację polonistyczną? Wszak system edukacji, w znacznej mierze oddany decyzjom starostów, prezydentów miast i burmistrzów widzących w edukacji kolejną gałąź rynku, jest, mówiąc językiem Pierre'a Bourdieu[4], polem szczególnej produkcji kulturowej, narzędziem powielania myślenia o edukacji w kontekście ekonomicznej opłacalności, pracującej na rzecz wizerunku rządzącego ugrupowania i jego przejściowych priorytetów. Pierwszym zagrożeniem dla edukacyjnej niezależności jest więc ekonomizowanie pola kulturowej aktywności i edukacyjnej działalności, a także sprowadzanie go do globalnych mód, potrzeb, tendencji, realizowanych bez uszanowania mentalności ożywiających dynamikę życia narodów i lokalnych wspólnot.

Drugim procesem, szczególnie dziś groźnym dla podmiotowego wymiaru edukacji, jest jednostronna relacja polskich dyskursów humanistycznych (w istotny sposób programujących i podtrzymujących kulturę polską w aktywności) z językami i dyskursami zachodnimi[5]. Obecnie, czyli w pierwszej dekadzie XXI w., trudno się nie zgodzić z poglądem, iż polska humanistyka jest dobrze osadzona w kontekście światowej, anglosaskiej i europejskiej filologii oraz nauk humanistyczno-antropologicznych[6]. Tłumaczeń wybitnych książek mamy bardzo

---

[3] Bojana Kunst prezentuje podobnie krytyczne spojrzenie na utożsamianie sztuki z relacyjnością społeczną, na przesuwanie sytuacji estetycznej w obszar ekonomii usług neoliberalnego społeczeństwa. Zob. B. Kunst, *Artysta w pracy. O pokrewieństwach sztuki i kapitalizmu*, przeł. P. Sobaś-Mikołajczyk, D. Gajewska, J. Jopek, Warszawa–Lublin 2016, s. 53–55.

[4] Zob. P. Bourdieu, *The Field of Cultural Production*, New York 1993.

[5] Do pogłębienia się opisywanego tu problemu niekorzystnie przyczyniło się rozporządzenie MNiSW z 25 maja 2010 r., zrównujące naukową wartość prac pisanych w języku polskim i językach kongresowych. List protestacyjny przeciw dyskryminacji języka polskiego w publikacjach naukowych wystosowali do Ministerstwa Nauki uczestnicy Zjazdu Polonistów w Katowicach 25–27.10.2011 r.

[6] Polska humanistyka na tle krajów Europy Środkowej wypada wyjątkowo korzystnie z punktu widzenia liczby prac tłumaczonych i wykorzystywanych

wiele, do kilku lat zmniejszył się dystans w publikacjach ważnych prac w światowej nauce. Serie humanistyczne na wiele sposobów przyswajają najlepsze z pozycji dyskutowanych na najważniejszych światowych uczelniach. Z kolei nasze uniwersytety prześcigają się w tworzeniu nowych katedr i pracowni adaptujących socjologię wiedzy, historiografię, antropologię i filologię do swoich potrzeb naukowo-dydaktycznych oraz oczekiwań rozwijającego się polskiego społeczeństwa.

Zadajmy jednak pytanie: czy mówienie i pisanie językiem naukowym, eksperckim, abstrakcyjnym oraz wykorzenionym[7], wypracowanym w odległych ośrodkach naukowych i kulturalnych, właściwie ujmuje nasze sprawy i kulturę ojczystą? Czy możemy powiedzieć, że mamy coś w rodzaju paradygmatu (w rozumieniu Thomasa Kuhna) humanizmu polskiego bądź środkowoeuropejskiego? Ogląd współczesnych praktyk edukacyjnych dowodzi, że nie występuje taki paradygmat. Być może dlatego, iż w większości współczesnych prac humanistycznych bardzo silnie uwidacznia się wpływ wielu „obcych" metodologii i dyskursów badawczych, co zgodnie z diagnozami Clifforda Geertza[8] wywołuje trudności z właściwym opisem stanu badanej kultury[9]. Z perspektywy kilkunastoletnich obserwacji efektów gwałtownego przyswajania zachodnich tendencji wyraźnie widać, że w dziedzinie polityki kulturowej nie zapanowaliśmy nad skutkami szybkiej absorpcji cudzej myśli i wciąż pozostajemy „raczej przedmiotem niż podmiotem narracji naukowej na własny temat"[10].

---

w badaniach polonistycznych. Wielu przekonujących dowodów na dobrze osadzoną w światowych trendach polską naukę dostarczyło mi także dwutygodniowe międzynarodowe seminarium we wrocławskim Instytucie im. Jerzego Grotowskiego (2011 r.) w grupie składającej się z Australijczyka, Włoszki, Niemki, Hiszpanki, kilku Angielek, Norwega, młodej Polki urodzonej w RPA, Węgra, Czeszki i kilkorga Polaków. Nasi studenci kulturoznawstwa i teatrologii nie odbiegają wiedzą od pozostałych, raczej można powiedzieć, że lepiej niż inni orientują się w omawianych na światowych uniwersytetach zagadnieniach humanistyki.

7 Zob. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przeł. J. Konieczny, Warszawa 2009, s. 115.

8 C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przeł. M. Piechaczek, Kraków 2005.

9 Tenże, *Sztuka jako system kulturowy*, w: tegoż, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przeł. D. Wolska, Kraków 2005.

10 D. Skórczewski, *Między pedagogiką uniwersytecką a pedagogiką narodową, czyli teoria postkolonialna w „narzędziowni" polonisty*, w: *Przyszłość*

Niemniej próby zdefiniowania zasadniczych cech współczesnej polskości są regularnie podejmowane, niezależnie od przejściowych politycznych zwrotów. Na łamach czasopism „Znak" oraz „Pressje" od lat publikuje się artykuły i zapisy dyskusji na ten temat[11]. Problem jest ujmowany z perspektywy uwzględniającej *etnos* (naród) i *eidos* (jako źródłowe doznanie polskości) albo *etos* (rozumiany po Tischnerowsku jako wezwanie). Uzasadnienia projektowanej polskości rozpoczynają się od wskazania na przednowoczesne wspólnoty i sarmatyzm czy romantyczne projekty i ich duchowe głębie, a kończą się na nikłym jej poczuciu, opisywanym jako pustki i dziury w racjonalnym projekcie nowoczesności. Polska w ujęciu dyskutantów okazuje się swoistym ideowym śmietnikiem i peryferiami modernizującej się Europy. Dodajmy, że podobne dyskusje od czasu wydarzeń smoleńskich i ich rocznic wyraźnie się nasiliły. Przypomnijmy m.in. wypowiedź Jarosława M. Rymkiewicza w „Uważam Rze"[12], a także liczne dyskusje prasowe z udziałem najpopularniejszych publicystów „Newsweeka" i „Polityki". Rymkiewicz kończy swój wywiad, utożsamiając polskość ze szczęściem, które jakoby Polacy od dwustu lat pielęgnują w swoich domach. Powtarza tym samym słowa Adama Mickiewicza z artykułu *O duchu narodowym*[13]. Przypomnijmy zatem, iż w roku 1832 Mickiewicz wyraził pogląd, że polska tradycja schroniła się do domów, że właśnie z tych tradycji miała się, po upadku powstania, wykształcić nowa forma i tradycja rządów narodu[14].

---

polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013, s. 460.

[11] Zob. zapis debaty *Polskość – Re/definicje*, która odbyła się 24.02.2011 r. w krakowskim klubie Lokator, prowadzenie K. Kleczka, organizatorzy miesięcznik „Znak" i kwartalnik „Pressje", www.miesiecznik.znak.com.pl/index.php?tekst=687 (dostęp: 5.09.2011).

[12] „Ważne jest właśnie to, jak wygląda życie polskie – to, które toczy się w naszych domach. *To kult prywatności*. Polskość funkcjonowała tak przez setki lat, w dworkach, w zaściankach, w szlacheckich okolicach. (…) Polskość to jest szczęście Polaków. Polacy mają w swoich domach to, co jest najpiękniejsze na świecie, i dlatego są szczęśliwi". Zob. *Polskość to nasze szczęście. Z Jarosławem Markiem Rymkiewiczem, pisarzem, poetą, historykiem literatury, tłumaczem rozmawiają Jacek i Michał Karnowscy*, „Uważam Rze", 4.07.2011.

[13] A. Mickiewicz, *O duchu narodowym*, w: tegoż, *Dzieła*, t. 6, Warszawa 1996, s. 198–199.

[14] Mickiewicz mógł się tutaj odwoływać do swoich ówczesnych doświadczeń zdobytych w Wielkopolsce, gdzie np. podczas krótkiego pobytu w Śmiełowie pod Poznaniem zaprojektował kilka postaci i scen *Pana Tadeusza*.

Jednakowoż artykuł Mickiewicza jest o wiele bardziej skomplikowany, niż mógłby to sygnalizować wskazany przez Rymkiewicza tylko jeden z aspektów poglądów wieszcza. Mickiewicz pyta o nowy porządek Europy, analizuje teorie społeczne i otwiera się na nowe czasy, pytając o ekwipunek, który trzeba przygotować *dziś* dla Polaków w *przyszłości*. A co przy tym ciekawe, szuka specyfiki polskiej racjonalności, odróżniając ją od tej angielskiej i francuskiej:

> Szukajmy, czyli niema w niej żywiołu jakiego, na którymby brakło Europie zachodniej, czy niema jakich uczuć, na których rozum moglibyśmy oprzeć. Cel mamy dwojaki: śledzić i kreślić, na czem zależy narodowość, i domyślać się, jakie z ducha tej narodowości wypłynąćby mogły instytucye polityczne[15].

Obserwowany w ostatnich kilku latach nawrót poszukiwania źródeł i „operacyjnego centrum" polskości, podobny do tego, który inicjował Mickiewicz, odsłania lęk przed niejasnością naszej tożsamości, wciąż nieumiejącej się zrekonfigurować na pograniczu języków i niepewnych granic. Z pewnością to reakcja na stan ciągłych kulturowych oscylacji i transgresji, o czym w odniesieniu do pedagogiki pisali już kilkanaście lat temu Lech Witkowski oraz Zbyszko Melosik[16]. Dziś pytania te są nadal otwarte, są również ważne dla przeciwników tak zwanej czystej polskości i pasywnego monokulturalizmu, niezależnie bowiem od poglądów nie można lekceważyć problematycznego sposobu funkcjonowania kultury polskiej w wielokulturowym otoczeniu[17].

Warto w tym miejscu zadać pytanie, czy edukację polonistyczną (realizowaną w szkołach codziennie dla ponad pięciomilionowej grupy młodych Polaków) można uzasadniać w charakterystyczny dla neoliberalnej władzy dalece względny i wieloperspektywiczny sposób, czyli za pomocą „słabej" ontologii, relatywizującej wartości rdzenne i status projektowanej polskości. Autorzy ponowoczesnych koncepcji kultury mówią z innych pozycji niż poloniści etycznie i zawodowo

---

15 A. Mickiewicz, *O duchu narodowym*, dz. cyt., s. 199 (cytat w oryginalnej pisowni).

16 Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007, s. 176–188; Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.

17 Zob. W. Burszta, *Ideologia różnicy i tożsamość zbiorowa*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa" 1999, z. 14–15, s. 51–60.

uwikłani w dylematy „późnej polskości”[18]. Są zdecydowanie mniej obciążeni konsekwencjami głoszonych poglądów, ponieważ diagnozują współczesność na poziomie dorosłych użytkowników kultury. Nie zajmując się kwestami dojrzewania do zglobalizowanej kultury i skutkami wdrażania młodych pokoleń w relatywizujące lokalność modele opisu świata, potwierdzają współczesne *status quo* z płynnością tożsamości na tle globalnych przepływów kapitału.

Co ciekawe, problem ponowoczesnych przemian kulturowych od kilkunastu lat nie jest zauważalny w ministerialnych ustawach dotyczących edukacji. Definiowanie celów edukacji polonistycznej nie ma w nich związku z ponowoczesną płynnością kultur i tożsamości. „Stara”, ale wciąż obowiązująca podstawa programowa nauczania języka polskiego kładła nacisk w szkole podstawowej na posługiwanie się językiem polskim oraz poruszanie się w świecie informacyjnym. Także na poziomie gimnazjum oraz liceum pierwszym z wymienianych celów kształcenia ogólnego było (i jest, gdyż podstawa programowa z 2008 r. nadal obowiązuje w wygaszanych gimnazjach i 3-letnich liceach) „przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk” z zachowaniem prymarnej roli języka polskiego[19].

Można by powiedzieć, że wszystko jest w najlepszym porządku, ponieważ konieczność transmitowania wiedzy o wartościach uniwersalnych i kształcenie kompetencji z wielu dyscyplin, w tym tekstotwórczych oraz interpretacyjnych, powinny być dla polskiego nauczyciela oczywiste, realizowane w języku polskim wydają się bowiem najlepszym gwarantem rozwoju uczniów. Czy jest to jednak aż tak prosta zależność? Wszak uczenie się pisania i mówienia po polsku w modelu zdeterminowanym mierzalnością strukturalnie określonych efektów kształcenia niekoniecznie zakorzenia w tych praktykach kulturowych, które były, są lub będą wkrótce zasadnicze dla życia w naszym kraju. W rezultacie atrakcyjne i współcześnie budujące uczniów tożsamościowe narracje powstają obok wymagań szkolnej edukacji, a na kolejnych etapach studiów wyższych stają się częścią najsilniejszych ogólnoświatowych paradygmatów i metodologii, gwarantujących minimum zawodowego sukcesu.

---

[18] Odnoszę się tutaj do dyskusyjnego terminu zaproponowanego przez Tomasza Kozaka i twórców wystawy „Późna polskość. Formy narodowej tożsamości po 1989 roku” w Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 2017 r.

[19] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17, załącznik nr 4.

Oczywiście, trzeba i należy po polsku referować praktyki kulturowe charakterystyczne dla racjonalności i społeczności zachodnich, ale ze świadomością ich odmienności[20]. Przy dominacji obcych dyskursów, np. w kształceniu kompetencji medialnych i socjokulturowych, może się bowiem okazać, że obce obrazy medialne, mimo że opisywane po polsku, staną się naszą podstawową ontologią i ufundują język opisu kulturowego otoczenia. Mówiąc krótko, wyprodukują afekty, które wtórnie tylko będziemy opisywać w naszym języku[21]. Podkreślmy zatem, iż samo pisanie i mówienie po polsku niekoniecznie musi polską kulturę, lub też polskość, w jakiś sposób utrwalać, transmitować, generować, performować, wytwarzać czy umacniać.

Wskazując ten problem, bynajmniej nie chcę wchodzić w dyskurs ubolewania nad polskością niszczoną przez politykę unijną i jej polskich zwolenników, jak czynią to niektórzy prawicowi intelektualiści. Chcę natomiast zwrócić uwagę, iż wraz ze zjawiskami kulturowymi o charakterze globalnym pojawiły się nowe siły reorganizujące przebieg procesu edukacyjnego. Ich wpływ na czytanie tekstów kultury i wytwarzanie tożsamości spowodował, że w polu działania współczesnego polonisty zmieniła się hierarchia celów procesu edukacyjnego. Rezultaty tego przewrotu osłabiają uczniowskie poczucie przynależności do własnego miejsca, a w skrajnych przypadkach zupełnie demotywują do nauki języka polskiego.

Jednakże nasilenie się tych zjawisk bynajmniej nie wpłynęło na wyakcentowanie w szkolnej polonistyce tego, z czego uczeń, metaforycznie mówiąc, wyrasta i w co zakorzenia go codzienna egzystencja. Podstawa programowa do języka polskiego z 2008 r. radykalnie usunęła ze szkół regionalizm, a najnowsze projekty ministerialne restytuują modele humanistyczne sprzed ponowoczesnego przełomu. Ponadto, choć kształcenie dokonuje się nadal z metodycznie wypracowaną troską o poprawność języka polskiego i wiedzy merytorycznej o lekturach, od czasu wprowadzania tzw. nowej matury w 2005 r. można zauważyć specyficzną zmianę kontekstu kompetencji polonistycznych. Z języka polskiego uczyniono przedmiot pozbawiony etycznego zobowiązania, lektury interpretowane według gotowych kluczy pozwoliły uczniom patrzeć na polski kanon jak na kulturowe symulakry.

---

[20] Zob. P. Czapliński, *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Warszawa 2009.

[21] Por. B. Kunst, dz. cyt.

Zauważmy też, iż większość sprawności wpisanych w podstawę programową języka polskiego równie dobrze można by realizować w innym języku. Wystarczyłoby zestaw lektur zamienić na podstawowy dla innej kultury, gramatykę polską na np. francuską i sposób kształcenia mógłby pozostać taki sam. Obecny model matury sprawdziłby takie gotowe wiadomości bez względu na to, czy byłyby formułowane w języku polskim czy zupełnie innym. Z formalnego punktu widzenia przy zmianie języka nieco odmieniłoby się tylko *quantum* informacji do przyswojenia. Świadczy to o dalece uschematyzowanym, strukturalnym profilu edukacji. Ponadto narzędzia interpretacyjne, ukierunkowujące myślenie nauczyciela i podążającego za nim ucznia, są tak ustawione, że problemy lekturowe omawiane są jakoby z obiektywnego, a przez to zdecydowanie nie lokalnego, punktu widzenia. Przyczyniają się do tego zarówno upraszczany do potrzeb szkolnych literaturoznawczy strukturalizm, jak i językoznawstwo strukturalne, kładące nacisk na naukę norm, a nie kompetencje językowe. Wskażmy także na szkolną periodyzację literatury i kultury, realizowaną tak, że zatrzymuje się ona na połowie XX w. i nie pozwala uczniom na czerpanie z lektur ożywiającej mocy rozumienia siebie teraz i tutaj, czyli w ponowoczesności. Silny jest wpływ modernistycznej francuskiej estetyki, z jej trwałym naciskiem na eksplikację literacką, na analizę formy i cech estetycznych, słowem na przekazywanie gotowego kapitału symbolicznego i kulturowego – w rozumieniu wczesnych prac Bourdieu o reprodukcji.

W obecnym projekcie polonistycznej edukacji nie ma pytań o sposób istnienia podmiotowości w ponowoczesnej kulturze. Nie znajdziemy więc w podstawie programowej wskazania na tzw. *nasycone ja*, które zaczyna istnieć tylko dzięki wielu konstrukcjom kulturowym, często sprzecznym, ale jednak włączającym nas w świat[22]. Ów brak troski o uruchamianie rezonansu, oddźwięku na kulturowe źródła ja w projekcie edukacji jest bardzo szkodliwy. Dlatego z myślą o tym właśnie problemie i z uwzględnieniem edukacyjnych potrzeb warto zaprojektować polski paradygmat humanistyczny (nie tyle roszczący pretensje do uniwersalności, ile przygotowujący do życia w polskiej ponowoczesności). Z przyczyn nie tylko psychologicznych, np. domagających się bezpieczeństwa ontologicznego, należy taki paradygmat osadzić

[22] M. Carlson, *Performans*, przeł. E. Kubikowska, Warszawa 2007, s. 279. Nasycone ja to termin wprowadzony przez Kennetha J. Gergena. Zob. tenże, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przeł. M. Marody, Warszawa 2009.

w przestrzeni, metaforycznie mówiąc, polskiego zakorzenienia. Jest to przestrzeń najbardziej nas dotycząca, która na rozmaite sposoby funkcjonalizuje specjalistyczne języki, teorie i praktyki, w tym także zachowania i style myślenia napływające z różnych stron świata. Polonistyka szkolna powinna uczyć praktykowania kultury, po pierwsze, po polsku, czyli z użyciem polskiego języka, po drugie, w przestrzeni terytorialnie „własnej", w przestrzeni najbliższej tradycji i wiedzy, jakkolwiek byłaby ona infiltrowana przez globalne wpływy i medialne, eksterytorialne doświadczenia aktywujące zupełnie nowe transmedialne przestrzenie[23].

Wydaje się, że koncepcja łącząca czas i przestrzeń byłaby tutaj bardziej przydatna niż jakakolwiek inna abstrakcyjna idea. Kategoria bycia stąd, bycia u siebie, uwzględniająca konkret miejsca, krajobrazu, horyzontu, doświadczenia, bycia z i wobec, dawałaby też więcej okazji do dbałości o własny język. Pozornie wydaje się to sprzeczne z tendencjami współczesności, która uważana jest za postparadygmatyczną, podobnie jak posthumanizm i ponowoczesność. Dlatego sądzę, iż diagnoza ponowoczesnej sytuacji, w której trendy, idee i wartości wyznacza współczesna tzw. globtroterska elita, dystansująca się od lokalnych wspólnot i grup wykluczonych[24], nie wydaje się dobrą podstawą do projektowania publicznej edukacji w języku narodowym. Warto przekroczyć tak opisywaną ponowoczesność i przygotować szkołę do uczenia tożsamości z wnętrza polskiego, a może i środkowoeuropejskiego paradygmatu, który dopiero nadejdzie: z wnętrza paradygmatu fundowanego nie na bolesnych reminiscencjach i zestawie traum z przeszłości, ale na wspólnotowym transnarodowym projekcie przyszłości.

Tożsamość, którą trzeba przewidzieć

Zadajmy więc pytanie: jakimi kategoriami i jakim paradygmatem należałoby się posłużyć, tworząc dla polskiej młodzieży narzędzia do opisu siebie w czasach ponowoczesnych? W jakim stopniu teorie i kategorie sprzed ponowoczesnego przełomu lub dostarczane przez metodologie z najsilniejszych zachodnich uniwersytetów są lub mogą być

[23] Edukacyjna diagnoza tego stanu rzeczy pojawiła się już kilka lat temu, o powierzchniowym kolekcjonowaniu doświadczeń przez młodzież szeroko pisał np. Zbyszko Melosik. Zob. tenże, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, dz. cyt.

[24] Z. Bauman, *Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*, „Studia Socjologiczne" 1997, nr 3, s. 66–67.

częścią takiego paradygmatu? Strukturalne modele wymagają przeformułowania, z kolei nie wszystkie nasze doświadczenia mają charakter kultury globalnej. Warto się zatroszczyć także o reprezentację racjonalności obsługującej nasze doświadczenia kulturowe w języku i wartościach praktykowanych lokalnie, odzwierciedlających bycie w słowiańskiej kulturze i krajobrazie. Jeśli takowej nie ma, gdyż każdą bliską nam kategorię rozpuściliśmy już w dyskursach wytwarzanych w najbardziej wpływowych światowych ośrodkach intelektualnych, to nie znaczy, że nie należałoby stworzyć takiego paradygmatu, swoistej próby nazwania tego, co nasze. Zresztą taką metodę już dawno opracowano i to właśnie w USA, nazywając ją „strategicznym esencjalizmem". Stworzono ją m.in. po to, by, jak wskazuje Marvin Carlson, podjąć próbę „wysunięcia roszczeń (choćby elastycznych)" co do prawdziwości własnych reprezentacji"[25]. To nic innego jak performatywnie dokonywana próba wskazania na to, co w lokalnych praktykach kulturowych jest nam najbliższe, a co jest mechaniczno-polityczną reprodukcją przeszłości, co okazuje się globalną grą kapitału, a co formami lokalnie stymulowanej energii życia, nieustannie reorganizującego się na danym obszarze.

Istotną dla omawianego tu zagadnienia próbę wynegocjowania kształtu lokalnie doświadczonej polskości udało mi się przeprowadzić podczas jednego z seminariów w Instytucie im. Jerzego Grotowskiego we Wrocławiu w 2011 r. W grupie ćwiczeniowej składającej się z młodej Polki z RPA i Węgra wykonaliśmy wspólny projekt. Polegał on na performatywnym badaniu odbioru *Panoramy Racławickiej*. Zgodnie doszliśmy do wniosku, że obecny sposób prezentacji *Panoramy* we Wrocławiu (w wyrafinowanym architektonicznie gmachu, ze specjalnie opracowaną głosową narracją) jest zorganizowany nie po to, aby powielać i utrwalać wartości narodowe, lecz aby afektywnie produkować wspólnotę. W naszym odbiorze była to narracja uruchamiająca więź rodzinną, niemal familiarną. Pozwoliła ona zobaczyć *Panoramę* jako dzieło artystyczne, które dzięki sięganiu do najgłębszych warstw symbolicznych języka i obrazowania może odtwarzać poczucie wspólnoty i performatywnie ją wytwarzać (więcej o tym projekcie piszę w rozdziale czwartym, analizując sposoby mediatyzacji doświadczenia).

W kontekście oddziaływania *Panoramy Racławickiej* warto przywołać prace Marii Janion i Karola Modzelewskiego na temat innych

---

[25] Por. M. Carlson, dz. cyt., s. 279.

niż narodowe (nowoczesne) rodzajów wspólnot[26]. Projekt społeczności organizowanych nie tylko przez narracje przeszłości, ale i przez podzielane afekty wydaje się dziś potrzebny, obecnie bowiem nasilające się terytorialne i diasporyczne rozczłonkowanie społeczne[27] wymagać będzie organizowania właśnie takich wspólnot. Pociągnie to za sobą umiejętność próbnego testowania wartości, a także ich redefiniowania, gdy dla danych grup społecznych okażą się tylko symulakrycznymi projekcjami. Wydaje się, że zadanie takie należy postawić również przed edukacją, która w ponadpolityczny i ponadpartykularny sposób będzie nakierowywać ucznia na praktyki w kulturze polskiej usieciowione na skalę globalną.

Na temat specyfiki humanizmu polskiego badania prowadził duży zespół pod przewodnictwem prof. dr hab. Aliny Nowickiej-Jeżowej z Uniwersytetu Warszawskiego[28]. Problem jest bardzo rozległy, zespół opublikował już kilka tomów na ten temat. Ja chciałbym jedynie dotknąć wybranego aspektu tego zagadnienia. Mianowicie zależałoby mi na rozpoznaniu obecności w dyskursie humanistycznym, obsługującym różne poziomy edukacji polonistycznej tych elementów, które będąc modelami i wartościami w pewien sposób obcymi, dystansują nas od nazwania i praktykowania wartości, fantazmatów i jakości, doświadczanych tutaj w sposób niezapośredniczony. Jako na pole badawcze można wskazywać m.in. na sfunkcjonalizowane przez polonistów w szkole ontologie, aksjologie, metafory poznawcze, koncepcje języka czy periodyzacji kultury i literatury. Są one w większości nieuświadamianym splotem wielu kulturowych wpływów, tendencji intelektualnych i teorii.

Stosowanie narzędzi eklektycznej humanistyki na wielu obszarach edukacji wydaje się jak najbardziej pożądane i nie może być oceniane negatywnie, gdy dostrzega się jej liczne zapośredniczenia. Staram się jednak zauważyć edukacyjne rezultaty współczesnego jej funkcjonowania. Być może problem jest tak stary, jak przenikanie kultur, kolonizacja

---

[26] Zob. M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2007. Zob. K. Modzelewski, *Barbarzyńska Europa*, Warszawa 2004.

[27] Zob. Wykład Zygmunta Baumana wygłoszony na otwarcie Europejskiego Kongresu Kultury we Wrocławiu, 8.09.2011 r., przedruk „Gazeta Wyborcza", http://wyborcza.pl/1,75475,10254951,Czego_nas_uczy_centralna_Europa_.html (dostęp: 7.10.2011).

[28] Zob. stronę internetową projektu, http://www.humanizm.org.pl/projekt/komitet-naukowy.html (dostęp: 3.04.2012).

i następcze efekty dyskursów postzależnościowych[29], ale dziś w obszarze nauczania języków pierwszych to sprawa bardzo istotna. Zwłaszcza w czasach charakteryzowanych jako płynna nowoczesność, bardzo trudnych dla języków ojczystych, tracących rangę w nazywaniu pojedynczych i indywidualnych doświadczeń (także w przestrzeni intensywnie rozwijających się mediów). Specyfika tej płynnonowoczesnej kultury oddziałuje na najbardziej oddalone prowincje i kompletnie rozbija resztki lokalnych tradycji.

Czy inspiracji dla projektu więzi z przeszłością należałoby szukać w omawianej przez Karola Modzelewskiego dynamicznej interakcji kultury słowiańskiej z kulturą klasyczną i chrześcijańską[30]? Ślady zagubionej wspólnoty, piastowskiej wspólnoty krwi, dostrzega historyk w *Rocie* Marii Konopnickiej[31]. Maria Janion zwraca z kolei uwagę na trwające już tysiąc lat rozchwianie tożsamości narodowej w wyniku tzw. złego ochrzczenia Słowian z terenów obecnej Polski[32]. Więź plemienna została zastąpiona narodową, następnie nowoczesność w postaci racjonalizmu i kartezjanizmu zdominowała relacje podmiotu ze światem.

Dziś, gdy stawiamy pod znakiem zapytania roszczenia nowoczesnych ideologii i społecznych koncepcji wspólnot, powraca pytanie o to, co polskie, nie narodowe, a bliższe wspólnocie plemiennej, wzięte stąd, bliskie naszej ziemi i konkretowi bycia tutaj, nieskolonizowane, a „wyglądające" nieśmiało spod „dziur" dyskursu Innego. W tym kontekście warto zapytać, którego Mickiewicza bardziej dziś potrzebujemy? Tego spod znaku *Dziadów* czy inicjującego ideologię nowoczesnego społecznego porządku politycznego? Obecnie w polonistycznej edukacji zestaw sfunkcjonalizowanych koncepcji społeczno-kulturowych nie jest zbyt szeroki. Można go szybko wymienić (jak zrobił to Mickiewicz w swoim artykule), po stronie racjonalnego projektu stawiając nowoczesną (kartezjańską) podmiotowość, klasyczną estetykę i modelowe piękno, eksplikację utworów literackich w modelu francuskim, edukacyjną koncepcję reprodukcji Bourdieu, Habermasowską wizję rozumu politycznego, metafizykę nowoczesną od kilkudziesięciu lat

---

[29] Por. D. Kołodziejczyk, *Postkolonialny transfer na Europę Środkowo-Wschodnią*, „Teksty Drugie" 2010, nr 5, s. 22–39.

[30] Przy czym odrodzenie się idei słowiańskich w XIX w., Herderowska wizja roli Słowian, panslawizm rosyjski niekoniecznie muszą być tutaj kolejnymi punktami odniesienia. Klasyczny historyzm raczej zaciemni problem, o którym tutaj mówię.

[31] K. Modzelewski, dz. cyt., s. 463.

[32] M. Janion, dz. cyt., s. 15.

niepoddawaną rewizji w ramach szkolnego dyskursu edukacyjnego, kult utekstowionego sensu i rozmaicie uprawianą (najczęściej strukturalną) tekstologię. Po stronie nierozpoznanego środkowo-europejskiego (słowiańskiego) doświadczenia ponowoczesności należy natomiast postawić brak wiedzy o tym, jak humanistyka krajów bloku wschodniego, a zwłaszcza kultura rozwijająca się poza strefą Schengen, opisuje współczesność. W polskiej szkole elementy racjonalności rosyjskiej, białoruskiej czy czeskiej są zupełnie nieznane. Jedynie badania Danuty Ulickiej umożliwiają połączenie zachodnich tendencji z rosyjską koncepcją ponowoczesności. Ale jak dotąd poza Michaiłem Bachtinem i echami formalistów, często komentowanymi w amerykańskich podręcznikach, nie mamy innych sygnałów płynących ze Wschodu. Brakuje nam wiedzy o tym, czym żyją nasi sąsiedzi, z jakimi problemami się borykają w zakresie ochrony bądź transformacji swoich tożsamości i ich otwierania na europejskie i globalne wpływy[33].

Można powiedzieć, że zgodnie z modernistycznymi tendencjami kształcenie polonistyczne wciąż uniwersalizuje się w planie zachodnich języków i wartości. Polonista nie chce zauważać różnic, a raczej przyłącza swój zawodowy dyskurs do abstrakcyjnego modelu uogólnionej nowoczesnej humanistyki, która w naszej części globu pragnie na poziomie uniwersalnych transcendentaliów, jak wszędzie, rozwiązywać problem bycia i życia. Jednakże, co pokazują prace współczesnych pedagogów, autorytet modernistycznie kształconego nauczyciela oparty na tekstologicznej fachowości nie jest dziś wystarczający. Polonista cytujący przy omawianiu powieści Doroty Masłowskiej prace Zygmunta Baumana czy Anthony'ego Giddensa niekoniecznie zyska posłuch, jeżeli tych poglądów jakoś nie będzie umiał autoryzować i wpisać we własną narrację o referowanym doświadczeniu[34]. Wydaje się zatem, że pytania o *modus* lokalnego bycia, czyli także w Polsce, należy obecnie

---

[33] Nie znaczy to, że nie mamy dostępu do literatury na ten temat (zob. liczne książki pisarzy Europy Środkowej i Wschodniej wydawane przez np. Wydawnictwo Czarne oraz wyróżniane wrocławską nagrodą „Angelus"). Wciąż jednak brak edukacyjnego dyskursu humanistycznego, zbudowanego na gruncie doświadczeń referowanych przez tę literaturę. Braki w tej dziedzinie z wolna nadrabia powołana przez Instytut Adama Mickiewicza Wschodnioeuropejska Platforma Sztuk Performatywnych. Kolejne osiągnięcia tej organizacji warto byłoby wykorzystać w projekcie transnarodowych modeli edukacji humanistycznej. Zob. http://eepap.culture.pl (dostęp: 23.12.2017).

[34] Zob. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków 2009, s. 350–360.

rozwiązać performatywnie, w formie rozpoznania wielorakich uwarunkowań naszej pozycji w świecie. Odpowiedź może być zestawem polskich mikronarracji. Co miałoby być punktem wyjścia tych narracji? Widzę go w próbie osadzenia uczniowskich opowieści w miejscu, które dziś daje im podstawy do życia i rozwoju. Rozpoznawanie w indywidualnych doświadczeniach wielu wątków odsyłających do historii, polityki, ekonomii, literatury, sfery symbolicznej i etyki byłoby formowaniem *paradygmatu siebie*, jednostkowej przestrzeni doświadczenia i zarazem projektowaniem biograficznej trajektorii.

Czy współczesny uczeń i jego nauczyciel mogą podołać takiemu zadaniu? Sadzę, że należy im ten proces ułatwić przez podpowiedź o nowych modelach nauczania. W ich tworzeniu właśnie potrzebny będzie edukacyjny paradygmat polskiej humanistyki – zestaw wartości, narracji, podstawowych symboli i postaci, które mogą być nośnikiem życia i trwania oraz praktykowania polskiej kultury. Czy o taki paradygmat trzeba się spierać? Na pewno. Ale ów spór powinien dotyczyć nie tyle przeszłości, ile sposobów wykorzystania potencji, możliwości i celów współczesnej dynamiki społecznej. Potrzebujemy wielu nowych scenariuszy do kulturowego odegrania, czyli performatywnych ścieżek edukacyjnych, na których uczniowie i nauczyciele będą studiować, próbować i praktykować siebie i język polski na scenie globalnych wpływów. Być może będzie to wytwarzanie owych ruchomych i dialogicznych diaspor kulturowych, o których mówił Bauman podczas wrocławskiego Europejskiego Kongresu Kultury. Taki moment kulturowego bycia wydaje się sam w sobie cenny. Byłby dobrze spełnionym doświadczeniem bycia tutaj, w tym krajobrazie, nazwanym najbliższym językiem, który tylko w domowym otoczeniu tak brzmi i szeleści, nasyca się kolorem i odległością, oferując wyjątkowo cenną i budującą dziś źródłowość[35].

Dla edukacji odbywającej się w Polsce, gdzie od półwiecza doświadczenie 99% dzieci od najwcześniejszych lat było przesycone polskim słowem, składnią, rodzimą melodią frazy i wzruszenia, wyczuciem wartości, emocji układanej w zdaniu, systemowe pozycjonowanie polszczyzny wobec innych języków jest szczególnie ważne. Bycie w świecie (np. jako Heideggerowskie bycie w czasie oraz po Tischnerowsku opisywane bycie w dialogu) dla kogoś wychowanego tutaj, gdzie dziadkowie

[35] Zgodnie z Ingardenowską koncepcją, jakże inną od późnej Husserlowskiej fenomenologii, uczniowskie doświadczenie mogłoby się odsłaniać i być bliskie temu, co jest i objawia się w sposób niezależny od uprzednich mediatyzacji. Por. P. Tomczok, *Egzorcyzm antyhermeneutyczny. O wypędzaniu ducha*, „FA-art" 2010, nr 3–4, s. 49–51.

i rodzice, najbliżsi i koledzy mówili po polsku, będzie bowiem tożsamością, pamięcią i biograficznym projektem artykułowanym w rodzimym języku i z uwzględnieniem jego specyficznej wrażliwości.

Momenty językowo uobecnianej autentyczności można badać za pomocą kategorii psychocielesnego doświadczenia, podążając za pracami Maurice'a Merleau-Ponty'ego, Jacques'a Maritaina, Jerzego Grotowskiego, współczesnych kognitywistów czy uwzględniając modną ostatnio geopoetyką. Sądzę jednak, że z punktu widzenia edukacji znacznie ważniejsze niż naukowe opisywanie będzie wytwarzanie warunków do ich zaistnienia przez odpowiednie zaprogramowanie „maszyny edukacyjnej". Aby bowiem źródłowa autentyczność realizowała się po polsku, musi przejść w stan praktyki, uobecnienia, performatywnego wytworzenia i wydarzenia.

Wiele wskazuje na to, że w „czynieniu" płynnonowoczesnej polskości niedługo znajdziemy się z powrotem tam, gdzie widział polskość Mickiewicz, czyli w naszych domach. Być może więc wkrótce, za pomocą wielu samoistnych, a wspieranych instytucjonalnie działań, uda się odbudować szczególną jakość polskiego *civitas*, charakterystyczną dla społeczeństwa renesansowego, głęboko pojednanego z bytem, żyjącego w harmonii ze światem, własnym językiem i językami sąsiadów[36]. Przy tym okaże się (odwrotnie niż pisał w artykule *O duchu narodowym* przejęty swoją misją romantyczno-nowoczesny wieszcz[37]), że nie potrzebujemy już polityków do wymyślania Polski. Ona się wszakże dzieje na naszych oczach, trzeba tylko jej pozwolić być, bywać, rozwijać się i pragnąć siebie wciąż mocniej. W tym sensie, jak w ogólnym projekcie Giorgia Agambena[38], nowa polska wspólnota jest tą, która wkrótce nadejdzie. Ale nadejdzie jako polska, czyli z wnętrza naszego paradygmatu kulturowego, tylko wtedy gdy ten paradygmat zaczniemy świadomie i performatywnie próbować, wytwarzać i wizualizować[39].

---

[36] Warto tutaj przywołać poglądy Czesława Miłosza na dzieje kultury i literatury polskiej. Poeta szczególne znacznie przypisywał *Panu Tadeuszowi* oraz językowi najwybitniejszych dzieł polskiego renesansu. Zob. też T. Walas, *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie – rekonesans*, Kraków 2003, s. 214–215.

[37] A. Mickiewicz, *O duchu narodowym*, dz. cyt., s. 198–199.

[38] G. Agamben, *Wspólnota, która nadchodzi*, przeł. S. Królak, Warszawa 2008.

[39] Na performatywne perspektywy dla edukacji polonistycznej wskazywał Zbigniew Majchrowski podczas Zjazdu Polonistów w 2011 r. na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Punktem wyjścia jego referatu był fragment listu Mickiewicza do Aleksandra Chodźki z 1842 r. o potrzebie „robienia

Przy zrozumieniu wagi tego szczególnego zadania i podjęciu odpowiednich działań przez wiele instytucji programujących i wspomagających edukację za kilkanaście lat będziemy z większym przekonaniem niż dziś mówić i pisać po polsku. W tym celu należy wskazać w projektach edukacyjnych kilka prymarnych, rdzennych i podstawowych punktów refleksji[40] usieciowionych w interakcyjnym i globalnym procesie organizowania się polskiej wspólnoty kulturowej[41]. Ich funkcją nie będzie jednak odgraniczanie, a zabezpieczające przywoływanie, pomoc w transmedialnym nawigowaniu w kulturze, przestrzeni i czasie. Młodzi ludzie, jeśli mają pozostać Polakami, a nie Europejczykami np. spod Grudziądza, potrzebują wyraziście oznaczonej polskiej przestrzeni kulturowej, tak jak potrzebują domu i rodziców. Jeśli takiej przestrzeni zabraknie, inne słowniki i odmienne kultury będą dla nich pełnić funkcję zadomawiającą w świecie[42]. Wtedy język ojczysty w polskiej szkole stanie się językiem obcym.

---

poezją". Zob. Z. Majchrowski, *Dokąd zmierza polonistyka*, w: *Przyszłość polonistyki*, dz. cyt., s. 339.

40 Adam Zagajewski w swoich wspomnieniach z gliwickiego dzieciństwa godziny spędzone z książką nazywa „nieruchomymi punktami wolności". Zob. tenże, *Lekka przesada*, Kraków 2011.

41 Zadanie to może polegać na wskazywaniu elementów polskiej kulturowej specyfiki ujawnianej w literaturze. Czyli także i szkoła mogłaby podejmować próby zobaczenia naszej literatury, „jaką była za sprawą osobliwej faktyczności swego historycznego bycia i kulturowego znaczenia". Zob. R. Nycz, *Możliwa historia literatury*, „Teksty Drugie" 2010, nr 5, s. 182.

42 Aby nauka mogła uruchomić „potencjał aksjologicznie pożądanej zmiany i pragmatycznie umożliwić jej przeprowadzenie, potrzebny jest społecznie dystrybuowany proces uczenia roztropności (*phronesis*)". Język polski jest w naszym kraju podstawowym narzędziem dystrybuowania wartości, on stabilizuje społeczne sieci i ostatecznie od jego mocy oddziaływania zależy możliwość oparcia i „przyłożenia" tzw. dźwigni, czyli (jak za Krzysztofem Abriszewskim pisze autor) narzędzia etyki dalekiego zasięgu. Zob. A.W. Nowak, dz. cyt., s. 373–375.

2. Budowanie na wyspach? Szkolne archipelagi tożsamości

Ekonomia w funkcji mistrza dyskursu edukacyjnego

W odkrywaniu źródeł ontologicznego umocowania organizowanej przez państwo edukacji niezbędna jest analiza sposobu jej obecności w polityce rządu[43]. Kolejne bowiem ustawy o szkolnictwie wyższym, wiążące wewnętrzną politykę edukacyjną z unijnymi przepisami procesu bolońskiego (1999) i strategii lizbońskiej (2000), stanowią koherentną część tej polityki. Sięganie do konstytucji, która daje wskazania uogólnione, ponadpolityczne i ponadhistoryczne, tak jak i do szkolnych podstaw programowych (te są zatwierdzane przez gremia umocowane politycznie, poza tym okazują się w niewielkim stopniu respektowane w praktyce, co pokazują dobitnie wyniki badań Najwyższej Izby Kontroli[44]) niewiele tutaj wyjaśni. Do uchwycenia zasad i wartości fundujących działanie edukacji potrzebna jest zatem analiza realnych i wcielanych w życie kraju dyskursywnych form władzy, ontologizujących otaczającą nas rzeczywistość, w tym rzeczywistość edukacyjną.

---

[43] Moc ontologizowania rzeczywistości kulturowej przesuwa się obecnie w kierunku ustaw i dyskursów prawodawczych. Tracą na znaczeniu kanon wartości, więzi społeczne i tradycja, a zyskuje promowany przez praktyki władzy zestaw przeświadczeń o rzeczywistości. Ustawy określają granice zachowań i działań, mówią, co jest ważne, priorytetowe, a co marginalne. W polskiej edukacji regulacyjna obecność nowoczesnego państwa okazuje się dominująca, co osłabia w dyskursie edukacyjnym inne wartości niż bliskie politycznemu programowi grupy rządzącej. Zob. M. Podniesiński, *Prawda i władza. Myśl Michela Foucaulta w latach 1956–1977*, Kraków 2012.

[44] G. Zawadka, A. Grabek, *Szkoły bez nadzoru*, „Rzeczpospolita", 13.11.2012, nr 265, s. 1, A5.

Powyższy postulat głoszony w przestrzeni uniwersyteckiej może brzmieć niejednoznacznie, gdyż zdaje się odwoływać do politycznych głównie dyskusji. Przypomnijmy jednak, że ten typ myślenia jest częścią metodologii stosowanej w nauce od kilkudziesięciu lat m.in. przez Basila Bernsteina oraz Bourdieu, którzy z innymi wybitnymi badaczami nowoczesności (takimi jak Michel Foucault, Jacques Derrida, Jürgen Habermas) współtworzyli nurt krytycznej analizy dyskursu[45]. Bez zbędnych obaw zauważmy zatem, że analiza sposobu wkomponowania kultury i edukacji w rządowy program umożliwi wskazanie na współczesne źródła obecnego polskiego dyskursu edukacyjnego i jego zależność od pozostałych dyskursów państwotwórczych i unijnych. Dodajmy przy tym, że do rozpoznania problemu niewiele wniosą deklaracje ministerstw edukacji i nauki, od kilkunastu już lat z wątpliwym powodzeniem eksperymentujących np. w zakresie dostosowania programów studiów do systemu bolońskiego oraz zmian kolejnych podstaw programowych i reform systemu matur. Są to działania dyskursywnie bardzo rozproszone i pozbawione wyraźnej aksjologicznej osi. Więcej tutaj medialnych lub środowiskowych demonstracji[46] potencjalnych możliwości udziału szkół i uczelni w programach finansowania niż wysiłków całościowo poprawiających stan nauki i szkolnej edukacji. Zapowiedzi kolejnych cząstkowych reform, konkursy, np. ten organizowany przez MNiSW na najlepszy program studiów, stypendia, eksperymenty (np. cyfrowa szkoła), nie tworzyły całościowego obrazu praktyk edukacyjnych, odnosząc się do wybranych i dalece niemasowych działań, mających niewiele wspólnego z powszechną edukacją i osiąganymi efektami kształcenia. Dodajmy do tego medialne newsy w rodzaju: „Polska na 14. miejscu światowej edukacji", które sterują opinią publiczną, nieświadomą kryteriów pomiaru, wzmacniając wizję rzeczywistości zakładaną przez polityków[47]. (We wskazanym rankingu najważniejsze kryteria były określone przez zachodnie uwarunkowania

---

45 W podobnym ujęciu prezentowana jest najnowsza, współczesna diagnoza uniwersytetu i jego uwarunkowań: zob. *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej" wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013.

46 Zob. np. Z.A. Kłakówna, *Podmiotowość z deklaracji i w praktyce*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013.

47 A. Pezda, *Polska szkoła to drugi Cud nad Wisłą*, „Gazeta Wyborcza", 30.11.2012, s. 6. Zob. też tenże, *Lepiej od Polaków uczą się tylko w 13 krajach na świecie!*, „Gazeta Wyborcza", 29.11.2012, s. 1.

edukacyjne i pomiarowe, wysoka ocena gimnazjów polskich popierana była z kolei poglądami ministra edukacji Wielkiej Brytanii, który – jako zwolennik testów – podkreślał ich rolę w ograniczaniu w szkołach przejawów uprzedzeń rasowych czy społecznych. Przywoływane brytyjskie konteksty zupełnie usunęły w cień polską specyfikę kulturową i tendencyjnie, pod wpływem bezkrytycznych globalnych uogólnień, pozwalały restytuować nowy, obcy porządek w polskim dyskursie edukacyjnym[48]). Socjolodzy taki sposób organizowania przestrzeni społecznej (w omawianym wypadku – edukacyjnej) nazywają rytualnym chaosem, w którym o przejściową dominację walczą rozmaite „fasadowe" działania, przyjmujące wymiar ceremonii[49]. Nietrudno o taką opinię o obecnym sposobie programowania edukacji, gdy porówna się go z osiowym i skupionym wokół idei państwotwórczych programem np. Kołłątajowskiej reformy Komisji Edukacji Narodowej czy reformy Jędrzejewiczowskiej z roku 1932[50]. Wbrew pozorom konteksty nie są aż tak odmienne, dziś bowiem zagrożone jest zarówno długie trwanie języka polskiego (co najlepiej widać w polskich szkołach i na kierunkach polonistycznych), jak i integralność wspólnoty narodowej, pozbawianej przeświadczenia o istnieniu spajających ją wartości rdzennych. Spostrzeżenia te potwierdza wielu innych humanistów, zabierających głos w sprawach najbardziej istotnych dla narodowej wspólnoty:

> Posłowie i specjaliści z różnych dziedzin, a celują w tym zawody związane z wymiarem sprawiedliwości, nie potrafią mówić po polsku. Biedni i nieprzygotowani reagują na pytania dziennikarzy, posługując się nie tyle nowomową, ile mową własną, czyli, tak jak dzieci, konstruują nowe frazeologizmy, mylą przypadki i nie potrafią pojąć, na czym polega konstrukcja zdania podrzędnego, co sprawia, że nie ma ani początku ich wypowiedzi, ani końca[51].

---

[48] Przypomnijmy, że w reformowanym polskim systemie oświaty w latach 30. XX w. Jean Piaget chwalił zupełnie odwrotne tendencje: połączenie nowoczesności nauczania z tradycją polską, stanowiącą oś programową systemu. J. Piaget, *Polska reforma szkolna*, „Oświata i Wychowanie" 1935, z. 1, s. 1.

[49] Zob. M. Czyżewski, *W stronę teorii dyskursu publicznego*, w: *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, Kraków 1997, s. 101–109.

[50] Zob. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011, s. 28–35.

[51] M. Król, *Brońcie polszczyzny jak suwerenności*, „Dziennik Gazeta Prawna", 12.11.2012. Znany filozof pisze dalej: „wbrew pozorom, niewiele jest rzeczy, które nas w dzisiejszych czasach łączą jako naród, a jedną z tych nielicznych