

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. VIII

SECTIO N

2023

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2023.8.63-74

Dydaktyka humanistyczna – między solidarnością a sprzeciwem

Humanities Didactics – in-between Solidarity and Dissent

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej
ul. Fredry 10, 61-701 Poznań, Polska
maria.kwiatkowska-ratajczak@amu.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0002-2840-4643>

Abstract. The author focuses on the paradigms of the Polish language didactics and points out that methodological theories sometimes have been ahead of the literary observations about socially practiced humanities. The perceived common places and differences make it possible to build real “bridges” between the disciplines. The researcher highlights the specificity of didactics as a branch of knowledge that can combine dichotomies. She emphasizes the need to approve contradictions. The essential disagreement – forcing one to think about the sense of the proposed solutions – may involve organizing the educational paths of a young man thinking independently.

Keywords: humanities didactics; methodological theories; independent thinking; approving of contradictions

Abstrakt. Autorka skupia uwagę na paradygmatach dydaktyki polonistycznej i przekonuje, że teorie metodyczne wyprzedzały niekiedy literaturoznawcze konstatacje o społecznym praktykowaniu humanistyki. Dostrzeżone miejsca wspólne i odrębności pozwalają na budowanie rzeczywistych „pomostów” między dyscyplinami. Badaczka eksponuje swoistość dydaktyki jako

dziedziny wiedzy, która może łączyć dychotomie. Podkreśla potrzebę aprobowania sprzeczności. Konieczna niezgoda – zmuszająca do namysłu nad sensem proponowanych rozwiązań – może dotyczyć organizowania dróg kształcenia samodzielnie myślącego młodego człowieka.

Słowa kluczowe: dydaktyka humanistyczna; teorie metodyczne; samodzielne myślenie; aprobowanie sprzeczności

„Kultura solidarności w przestrzeni edukacyjnej” to temat V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej (Gdańsk 2022), ale i formuła wskazująca na istotny cel związany z uprawianiem subdyscypliny, jaką jest dydaktyka. Wyjaśniając to stanowisko, zacznę od przypomnienia dwóch dawnych wypowiedzi znakomitych badaczy: filozofki i dydaktyka. W szkicu *Kryzys edukacji*, którego tytuł nad wyraz dobrze oddaje też obecny stan rzeczy, Hannah Arendt pisała o związkach kształcenia z wychowaniem i – nie bacząc na patetyczność własnych sformułowań – przekonywała, że to edukacja decyduje w dużej mierze o przyszłości świata. Dlatego zdecydowanie przestrzegała przed pozostawieniem spraw oświaty jedynie w gestii osób zajmujących się pedagogiką. Skoro edukacja ma aż takie znaczenie, nie można powierzyć jej jednej dziedzinie nauki. Szczegóły trzeba zostawić specjalistom, ale o szkole powinni myśleć wszyscy – dowodziła Arendt (1994: 232).

Podobne wnioski – już polonistycznie ukonkretnione, odnoszące się do wybranego elementu wpływającego na kształt lekcji języka polskiego, który postaram się nieco rozbudować/rozszerzyć – sformułował jeden z naszych dydaktycznych mistrzów. Zenon Uryga – bo o nim mowa – przekonywał, jak istotna jest współpraca między reprezentującymi różne kulturowe obszary gospodarzami szkolnego kanonu lekturowego (Uryga 2007). Zdaniem dydaktyka to przede wszystkim zdrowy rozsądek i pragmatyka określają zarówno prawa, jak i obowiązki wynikające z pełnienia rozmaitych ról społecznych przez osoby wpływające na edukację humanistyczną. Po pierwsze, wskazywał znawców danej dziedziny: twórców, krytyków, badaczy literatury – dodam, że także kultury i języka – określających poznawane uniwersum, opisujących archetypy „długiego trwania”, jak również – tu ponownie uzupełnię spostrzeżenia Urygi – sztukę elitarną i popularną, repertuar kodów wspólnej komunikacji czy językowy obraz świata. Po drugie, dydaktyków literatury i języka korygujących to, co w sugestiach poprzednio przywołanej grupy bywa nierealne, bo zbyt trudne, przekraczające możliwości percepcyjne młodych ludzi na konkretnym etapie ich rozwoju albo nieuwzględniające potrzeb uczennic i uczniów wynikających z egzystencjalnych i metodycznych uwarunkowań współczesności. Po trzecie, zwracał uwagę na to, że istnieje kierujący się swoimi prawami rynek kultury, decydujący o wydawanych lub niewydawanych utworach oraz – znowu dodam – produkowanych

filmach, teledyskach, popularyzowanych piosenkach, grach komputerowych, blogach, podcastach czy rekomendowanych podręcznikach. Mogą to być działania wspomagające praktykę edukacyjną lub wpływające na nią destrukcyjnie, czego dokumentację stanowią choćby funkcjonujące obecnie na rynku i przez jednych odgórnie promowane, a przez innych negowane szkolne książki¹. Po czwarte, gospodarz urzędowy, zatrudniający rzesze pracowników rozmaitego szczebla, którzy zatwierdzają lub odrzucają oświatowe dokumenty, wspierają nowe rozwiązania lub konserwują modele absolutnie anachroniczne, a niekiedy także – co szczególnie ostatnio łatwo jest zauważalne – ideologizują projektowane kształcenie². Po piąte, uznany przez Urygę za najważniejszego gospodarza właściwy, czyli szkolne polonistki i szkolni poloniści. To kompetencja³ tych ostatnich decyduje o rzeczywistym kształcie edukacji humanistycznej; biegłość zależna od ich osobowości, ale i fachowości, wiedzy i umiejętności formowanych m.in. w trakcie studiów akademickich przez literaturoznawców, językoznawców, filmoznawców i groznawców, teatrologów, specjalistów z zakresu historii i historii sztuki, psychologów, pedagogów, metodyków oraz przedstawicieli wszystkich innych dziedzin niewymienionych w tym skrótowym wykazie, do ustaleń których nauczycielki i nauczyciele sięgają, pracując w szkole.

Na podstawie aktualnej sytuacji można stwierdzić, że współpraca między wskazanymi przez Urygę gospodarzami kanonu i – szerzej – całej edukacji (dodać tu można władze samorządowe, rodziców, a także np. przedsiębiorców) jest albo ograniczona, albo wręcz w wielu wypadkach wydaje się nie istnieć. W przypadku gospodarza urzędowego wywołuje ona często sprzeciw względem decyzji i rozstrzygnięć podejmowanych przez kolejnych zarządzających sprawami oświaty. Tak było podczas wprowadzania reformy strukturalnej i zmian podstaw programowych, kiedy to chroniące szkołę przed odgórną standaryzacją zapisy z 1995 roku, dotyczące jedynie „wspólnych ścieżek”, które uczennice

¹ Wpływ podręczników na kształcenie analizuję w szkicu *Polonistyczny regres albo zawężanie uczniowskiej i nauczycielskiej swobody* (zob. Kwiatkowska-Ratajczak 2021: 31–48). Dobrą ilustracją rozżewiu opinii dotyczących istoty podręczników jest też medialna dyskusja dotycząca podręcznika do nowego przedmiotu historia i terażniejszość (zob. np. Rzecznik Praw Obywatelskich 2022; Suchecka 2022).

² Dokumentację tej sytuacji stanowią nie tylko wypowiedzi przedstawicieli Ministerstwa Edukacji i Nauki, ale i Ministerstwa Sprawiedliwości, zapowiadającego walkę o dusze polskiej młodzieży. Na konsekwencje tej swoistej „krucjaty” zwraca uwagę m.in. Tadeusz Sławek (2021: 8).

³ Przypomnę, że Uryga (2007: 12) rozróżnia dwa terminy: *kompetencja* oraz *kompetencje*. „Pierwsze oznacza fachowość, potrzebny zakres wiedzy i umiejętności, znanie się na rzeczy, drugie – zakres uprawnień wyznaczających granice działania. Oba te pojęcia współokreślają pozycję szkolnego polonisty w grze, którą musi podejmować z uczniami w sytuacji współczesnych zagrożeń kulturowych”.

i uczniowie mają przejść, zastąpiono w 2017 roku obligacją realizacji wszystkich wymagań, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych zawartych w podstawie programowej (zob. Centralna Komisja Edukacyjna 2017: 5; Podstawa programowa 1996: 391). Dokumenty, które obecnie obowiązują, spotkały się z krytyką wielu literaturoznawców, dydaktyków i nauczycieli. Głosy wskazujące na nieuzasadnioną dyrektywność kierowanych do szkół sugestii, informacyjne przeładowanie, pomijanie potrzeb i możliwości poznawczych/kognitywnych uczennic i uczniów, abstrahowanie od zasad organizacji procesu uczenia się i uczenia innych, przeciążenie pracą nauczycielek i nauczycieli nie były przez decydentów brane pod uwagę ani w przypadku zmian w szkołach podstawowych, ani później, w odniesieniu do kolejnego poziomu edukacji⁴. W efekcie stało się to asumptem do zachowania, o którym przed laty pisała Maria Jędrychowska (1996: 58), kiedy upominała się o egzystencjalny wymiar kształcenia humanistycznego i wskazywała: „W nim upatruję element stały, nieredukowalny, w żadnej sytuacji niedający się sprowadzić do mechanizmów sterowania i uprzedmiotowienia ucznia, których konsekwencją jest najczęściej bunt i odmowa. Czasami, co gorsze, konformistyczna akceptacja [podkr. M.K.R.]”.

Zjawisko zauważone przez krakowską dydaktyczkę już na początku lat 90. XX wieku ostatnio zdecydowanie się nasiliło i przybrało jeszcze inne formy, dotyczy bowiem nie tylko lekcyjnych zachowań młodzieży, lecz także reakcji rodziców, którzy przenoszą swoje dzieci ze szkół publicznych do szkół prywatnych czy społecznych bądź decydują się na nauczanie domowe (zob. np. Hawranek 2021: 275–290; Liceum w Chmurze b.d.). Co więcej, nieobce jest ono postawom wielu nauczycielek i nauczycieli, którzy nie chcąc poddać się centralnym naciskom, odchodzą z pracy w szkole. Przed tymi, którzy zostają, rysują się zadania przypominające niemal kwadraturę koła. Nasilające się odstawianie metodyków do coraz odleglejszego klasowego kąta (o podobnej sytuacji pisała przed laty Książek-Szczepanikowa [1999]), ale i aktualne uwarunkowania – by nie rzec swoista dewastacja szkoły – powodują, że dydaktycy nie chcą zajmować się edukacją, a w swoich badaniach zaczynają skupiać uwagę na innych humanistycznych subdyscyplinach. Efektem jedynie zasygnalizowanych tu zjawisk jest/ będzie niestety z jednej strony szukanie rozwiązań właściwie na przetrwanie, a niekiedy udawanie realizacji odgórnych nakazów (zob. Korulska 2022), z drugiej zaś pogłębiający się podział społeczny. Analizując współczesną sytuację

⁴ Efektem debaty przeprowadzonej na konferencji „Edukacja polonistyczna – metamorfozy” (UMCS, Lublin 26–27 września 2016 roku) jest m.in. list podpisany przez 99 badaczy z 15 uczelni (zob. Gromadzka i in. 2016: 167–190; zob. także: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis* 2019, 2021; Karwatowska, Tymiak 2017: 13–38).

w Polsce, politolog Rafał Matyja (2021: 27) uznał, że mamy do czynienia wręcz z hybrydyzacją struktur, wynikającą m.in. z tego, że „zamiast podjąć sensowne próby nadrobienia strat w szkolnictwie, spowodowane pandemią i nauczaniem zdalnym, rząd uczynił ten obszar polem nieprawdopodobnej ofensywy propagandowej. Obliczonej nie tyle na przekonanie uczniów, ile na stłamszenie nauczycieli i dyrektorów”.

Nawet jeśli przyjmiemy, że spory udział w tej jednoznacznej diagnozie ma wyostrzony język publicystyki, to i tak prawdą jest, że obserwowany regres – także w edukacji humanistycznej – wymaga od nas, polonistów, wzięcia za niego współodpowiedzialności oraz koniecznego zespołowego namysłu, do czego namawiali zarówno Arendt, Uryga, jak i Matyja, który dodatkowo sugerował potrzebę koalicji środowisk i uczelni, instytucji niepodlegających rządowi. Chodzi o koalicję – jak pisał ten ostatni – nie tyle przeciwko komuś, ile przeciwko pomysłom na psucie, w naszym przypadku pomysłom na psucie edukacji. Dodam, że chodzi też o propozycje wspierające nauczycielki i nauczycieli w sytuacji, przed którą zostali postawieni po 24 lutego 2022 roku. Muszą przecież – i obserwacja działań podejmowanych w szkołach przekonuje, że także zwyczajnie chcą, co wzbudza uznanie i szacunek – poradzić sobie z pojawieniem się w polskich szkołach dzieci i młodzieży z objętej wojną Ukrainy. I w tym zakresie zaproponowane przez władze rozwiązania (np. dotyczące egzaminowania) wzbudzały uzasadnioną krytykę.

Nader ważni są w tych sprzeciwach, dotyczących rozmaitych sfer kształcenia, przedstawiciele nauki określani przez Urygę mianem „gospodarza intelektualnego”. Nieprzypadkowo zostali przeze mnie już na wstępie wskazani dwukrotnie. Przywołuję ich w grupie pierwszej – znawców i twórców kultury, a także w ostatniej – tej wpływającej na nabywane przez przyszłych nauczycieli i nauczycielki w trakcie studiów akademickich wyposażenie intelektualne i przekonania o możliwych kierunkach, celach lektury czy istocie sprawności komunikacyjnych, w tym np. odmienności języka używanego w procesie uczenia się i nauczania, szczególnie mocno odczuwanej w przypadku doświadczania rozmaitych typów migracji (nie tylko tych wynikających z wojny), czy znaczeniu, możliwościach i konsekwencjach integracji między poszczególnymi dziedzinami wiedzy. Sytuacja ta dowodzi, jak istotne są sugestie i przekonania badaczy kultury, literatury i języka dotyczące ich własnej dyscypliny, ale też względem roli i sensu edukacji.

Przypomnę, że dla dydaktyczek i dydaktyków oczywiste są trzy wzajemnie warunkujące się źródła wiedzy o nauczaniu: wiedza o uczniu, wiedza o procesie kształcenia i wiedza o przedmiocie kształcenia (zob. np. Chrzastowska 2009). W przypadku języka polskiego ta ostatnia to oczywiście wiedza dotycząca kultury, literatury i języka. Jak przekonujemy studentki i studentów na zajęciach z dydaktyki, to przede wszystkim na niej muszą się znać nauczycielki i nauczyciele. Również

kształcający ich metodycy i metodyczki zmuszeni są sięgać do rozmaitych dziedzin. To zadanie nader trudne, bo przebiegające wbrew właściwym nauce podziałom. Na uczelniach przecież obowiązuje odrębność poszczególnych gałęzi wiedzy. Ktoś zajmuje się literaturą romantyczną, ktoś inny tą z okresu Młodej Polski, domeną jeszcze innej osoby jest literatura najnowsza... Analogicznie jest w obrębie językoznawstwa. Są znawcy historii języka, analitycy polszczyzny współczesnej czy języka konkretnego regionu, kwestii fonetyki bądź słowotwórstwa czy frazeologii itd. Badacze i badaczki praktykują rozmaite subdyscypliny, a świadectwem ich profesjonalizmu – na co zwróciła uwagę Krystyna Koziółek w szkicu *Lektura na uniwersytecie* (2017: 128) – są wzniesione między nimi swoiste (międzydziedzinowe) mury. Dydaktyk tak myśleć i tak działać nie może. Nie tylko przekraczanie podziałów jest istotą naszej specjalizacji. Warto, aby dydaktyka zyskała należne jej miejsce także z tego powodu, że jest „nauką mówienia o świecie ze świadomością, jaką daje wiedza o literaturze, czyli sposobach widzenia i artykułowania rzeczywistości” (tamże: 136). Na niebagatelne znaczenie solidarności między uniwersytetem a szkołą wskazywał też w 2019 roku Ryszard Koziółek:

Kiedy uświadomimy sobie, że nauka jest korektą bytu, zadawanie pytań o konsekwencje poznania, wiedzy, nauki i prawdy dla człowieka i świata staje się koniecznością. Wymaga to umiejętności wydobywania z siebie głosu, który nie tylko wyraża uczucia lub wypowiada się w wyborach, ale potrafi też opisywać rzeczywistość i ją przewidywać, czyli dostarcza języka. Wierzę, że w upartej prostoduszności szkolnego powtarzania literackich formuł – opowieści i metafor – kształcenie humanistyczne przygotowuje „sygnalistę”, to jest człowieka zdolnego znaleźć odpowiednie słowo do nazwania tego, co nadchodzi. (Koziółek 2019: 22)

W *Wielu tytułach* Koziółek przekonywał też o konieczności przygotowania do życia „razem z naszymi różnicami” oraz o znaczeniu dialogizowania w niedającej się sprowadzić do jednego obrazu rzeczywistości społecznej. W odniesieniu do edukacji humanistycznej na analogiczne potrzeby zwracali uwagę dydaktycy literatury i języka. Przypomnę tu tylko tezę Krzysztofa Koca, który w 2018 roku w książce *Lekcje myślenia obywatelskiego. Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* eksponował podstawowe znaczenie różnorodności świata i wielu sposobów jego postrzegania przez ludzi. Nawiązywał do rozważań Arendt, która polityczność – co Koc odniósł również do edukacji – traktuje

jako przestrzeń wspólnego działania i wymiany myśli inicjowanych namysłem nad otaczającą rzeczywistością i konkretnymi, składającymi się na nią zjawiskami, pozwalała z pewnym optymizmem spoglądać w przyszłość, gdyż chroni jednostkową

niezależność i daje gwarancję, że różnorodność (wielość) nadal będzie uznawana za wartość umożliwiającą myślenie i działanie na rzecz wspólnoty. (...) A antypolityczność wyraża się między innymi w ograniczeniu lub nawet niszczeniu różnorodności, prymacie „ludzkości” nad ludźmi, stosowaniu siły, dążeniu do dominacji nad innymi i nakazie przestrzegania odgórnie narzuconych zasad. (Koc 2018: 67)

Nasza młoda subdyscyplina z natury rzeczy łączy rozmaite dychotomie. Zajmuje się uczeniem innych oraz uczeniem się uczennic i uczniów. Opisuje powtarzające się, stałe mechanizmy właściwe procesowi kształcenia, ale też dowodzi, że dobra metodyka zaczyna się tam, gdzie kończą się ogólne ustalenia typu czego, po co, a szczególnie jak uczyć/uczyć się oraz gdzie następuje ich indywidualne przekształcanie. „Żadna formuła programu nie może zastąpić nauczania zorientowanego na poszukiwanie, stawiającego problemy, pobudzającego umysł. (...) Kształcenie jest w istocie rzeczy tworzeniem, formowaniem zdolności właściwego widzenia rzeczy lub też zdolnością ich różnicowania” – dowodziła Krystyna Koziołek (2017: 140), a Bożena Chrzęstowska i Wiesława Wantuch (2011: 118) w poznańskim podręczniku do dydaktyki przekonywały o znaczeniu inspirowania do samokształcenia i uczniowskiej kreatywności, których najlepszym efektem jest sytuacja, kiedy „nauczyciel staje się... zbędny”. To, że nie są to jedynie ładnie brzmiące formuły, dokumentują choćby publikacje wywiedzione wprost z praktyki: *Archipelag (nie tylko) dobrych myśli* (Ratajczak 2020), w której znajdują się uczniowskie prace z czasów pandemii COVID-19; *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka* (Kwiatkowska-Ratajczak 2021), zawierająca analityczne opisy wielu prac uczniów; *Literatura grozi myśleniem* – dydaktyczne szkice Piotra Kołodzieja (2021), których tytuł jest konkluzją wyprowadzoną przez 16-letnią uczennicę z klasowej dyskusji.

Przywołuję tu jedynie wybrane – co należy mocno podkreślić – wypowiedzi z zakresu literaturoznawstwa i dydaktyki, aby zasygnalizować swoiste podobieństwo kierunków refleksji między obiema subdyscyplinami. Jest ono widoczne również wtedy, kiedy literaturoznawca zdaje się zaprzeczać celom przyświecającym istocie metodyki. Tak jest chociażby w przypadku konstatacji zawartych w książce Sławka pod nieco prowokacyjnym tytułem *A jeśli nie trzeba się uczyć...* (2021). Autor odwołuje się do prac Michela Serresa, Rotgera Bergmana, Sorena Kierkegaarda, Hannah Arendt, Henry’ego Davida Thoreau, Maxa Schelera, Barucha Spinozy, Ludwiga Wittgensteina, Jana Patočki, Jacques’a Derridy, Emila Ciorana i wielu innych znanych badaczy reprezentujących rozmaite dziedziny wiedzy/refleksji humanistycznej. Choć Sławek przywołuje jedynie jedno nazwisko i jedną pracę z zakresu dydaktyki, wybrałam jego publikację, ponieważ dokumentuje ona,

jak bardzo ta „erudycyjna, meandryczna opowieść o kształceniu (się), będącym od-uczaniem się” (tamże: notka A. Jarzyny na okładce) może współbrzmieć, a niekiedy literaturoznawczo i filozoficznie wspierać wcześniejsze sugestie metodyków. Mocno selektywna dokumentacja powyższego spostrzeżenia pozwala na wypunktowanie tylko niektórych uwag zawartych w esejach katowickiego badacza. Ważne z dydaktycznego punktu widzenia jest jego początkowe spostrzeżenie, uznające słowo „między” za istotę budującą przestrzeń uniwersytetu (tamże: 11). Przyimek ten jest istotny również w dydaktyce. Jego charakterystyczną właściwością jest dialogizowanie i swoiste godzenie dychotomii. Chodzi przy tym o takie łączenie sprzeczności, które ich zarazem nie zaciera, czego dowodzi m.in. tom szkiców *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły* (Kwiatkowska-Ratajczak, Wantuch 2008). Przywołuję ten ostatni tytuł jeszcze z innego powodu. Zwraca on bowiem uwagę także na kolejne metodyczne kluczowe założenie – eksponowanie roli uczącego się w procesie kształcenia. Można by tu wskazać wielce rozbudowaną literaturę przedmiotu, omawiającą m.in. szkolne książki jako narzędzie pozwalające nie tyle na przekazywanie gotowej wiedzy, ile na uruchamianie procesu myślenia, ale nie tylko myślenia o literaturze czy języku, ale też za ich pośrednictwem nakłaniania do refleksji o otaczającej młodych ludzi rzeczywistości czy – jak to określiła w książce *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji* Zofia A. Kłakówna (2003) – inspirowanie samo-dzielności, kiedy przekonująco i wielostronnie uzasadniała koncepcję przedmiotu język polski. Za cel ogólny własnej edukacyjnej propozycji uznała „pomoc w uzyskiwaniu samo-dzielności z całą konsekwencją proponowanego tu zapisu słowa, który (...) zwraca uwagę na samoświadomość, indywidualną aktywność, akceptację ludzkiej kondycji w jej różnych wymiarach oraz na prawość postępowania” (tamże: 72).

„Od-uczanie” to również w ujęciu Sławka m.in. przywracanie doświadczenia egzystencjalnego, co wielu dydaktyków uznało i uznaje za podstawowy cel pracy szkoły. Ten kierunek namysłu nad rolą edukacji ujął autor *A jeśli nie trzeba się uczyć...* w ładną formułę „pedagogicznej zuchwałości”, w odniesieniu do której pisał:

Moment szczególny w tak pojętej edukacji rozbłyskuje wtedy, gdy nauczyciel nie oczekuje biernego przyjęcia tego, co mówi, lecz śmiałej niezgody. Nie jest to niezgoda na fakty, daty, tytuły – ale na sposób, w jaki dąży się do tego, by te fakty, daty, tytuły miały coś ważnego znaczyć w życiu. (...) Nieprzypadkowo nauczyciel czuje największą satysfakcję wtedy, gdy uczeń go *przerasta*; nie znaczy to wcale, że więcej *wie*, lecz to, że więcej – czyli samodzielnie – *myśli*. Ani mistrz, ani uczeń nie szukają zgody. (Sławek 2021: 20–21)

Czy nie inaczej jest w dydaktycznym przywiązaniu do znaczenia reguł postępowania i nieodzowności/nieuchronności równoczesnego przekraczania prawideł, sprzeciwu wobec nich? Konieczna niezgoda – zawsze zmuszająca do zastanowienia się nad sensem proponowanych rozwiązań – może dotyczyć mechanizmów organizowania dróg kształcenia samodzielnie myślącego młodego człowieka. Ważna w tym procesie jest nie tylko aprobatą dla sprzeciwu, ale i – jak słusznie zauważył Sławek (tamże: 147) – „wysiłek podtrzymywania zdumienia jako postawy poznawczej wobec świata”, co Jerome Bruner (1971) określił w latach 70. XX wieku jako „skuteczne zdziwienie”⁵, będące nieodzownym elementem każdego procesu dydaktycznego, na co wielokrotnie zwracała uwagę nasza poznańska mistrzyni Bożena Chrzęstowska już na początku mojej przygody z dydaktyką, a zaprzyjaźniony nauczyciel matematyki jako najważniejszy efekt swoich lekcji uznawał uczniowskie „Aha...”

O zgodności kierunków refleksji literaturoznawczej/humanistycznej Sławka oraz wcześniejszych ustaleń z zakresu dydaktyki polonistycznej można mówić także w odniesieniu do – co znowu wymieniam tylko przykładowo – znaczenia praxis i roli konkretności, istoty komunikacji z dziełem i poprzez dzieło, roli emocji i improwizacji, potrzeby przyglądania się małym, codziennym zdarzeniom jako impulsom do ich zauważania, opisu czy też konieczności rozbijania narzucanych schematów, czego egzemplifikację zawarła niedawno w książce pod znamienym tytułem *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelniczych spotkaniach* Grażyna B. Tomaszewska (2021).

Wobec ignorowania przez decydentów wielu uwag i postulatów dotyczących edukacji ważna może być – powtórzę – koalicja środowisk i uczelni, m.in. tych kształcących szkolnych polonistów i szkolne polonistki. To od poziomu wykształcenia, postaw nauczycielek i nauczycieli zależy w dużej mierze charakter szkoły oraz kształt lekcji języka polskiego. Współpraca, o którą upominali się przywoływani na początku Arendt, Uryga i Matyja, we współczesnych warunkach nie może dotyczyć jedynie oporu wobec nacisków ideologizujących oświatę, ponieważ każda ideologia zakłada przede wszystkim podporządkowanie, a to jest sprzeczne z istotą wychowania i samodzielności. Każde naciski kiedyś się jednak kończą. Warto, by współpraca miała szerszy wymiar oraz by dotyczyła eksponowania obszarów podobieństwa, znaczenia wspólnotowości, a zarazem potrzeb związanych z odmiennością i niezależnością, co w naturalny sposób

⁵ Warto zauważyć, że teza o roli skutecznego zdziwienia – łączona zazwyczaj z książką *O poznawaniu* – jest wyjątkowo konsekwentnym rozwinięciem wcześniejszej, dobrze znanej i polskim dydaktykom publikacji Brunera *Proces kształcenia* (1965).

wywołuje istotny problem sprzeciwu i szanowania różnic. „Chodzi więc o to – pisał Sławek (2021: 121) – by opowiedzieć się za *problematycznością* poglądów, a nie za ich bezwarunkową *kategorycznością*”.

To kierunek myślenia o szkole, który – jak sądzę – stwarza warunki do nieco bardziej solidarnego współistnienia w skonfliktowanym świecie. O takim modelu edukacji humanistycznej traktują prace znakomitych poprzedników: Bożeny Chrzastowskiej, Anny Dyduchowej, Jadwigi Kowalikowej, Barbary Myrdzik, Haliny Wiśniewskiej, Zenona Urygi, Stanisława Bortnowskiego i wielu innych przedstawicieli dydaktyki jako wciąż młodej i nadal kształtującej się polonistycznej subdyscypliny. Takie też działania – nie unifikujące, lecz właśnie różnicujące proces kształcenia – są już podejmowane. Wskażę tylko przykładowo: opracowaną przez Krzysztofa Biedrzyckiego autorską wersję podstawy programowej i dyskusje z nią związane⁶; krakowskie i lubelskie zeszyty „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonorum et Linguae Polonae Pertinentia*” oraz „*Annales UMCS. Sectio N – Educatio Nova*”; poznańskie numery „*Polonistyki. Innowacji*”; katowickie materiały ogłaszane na łamach „*Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*”, podejmujące problematykę zmian cywilizacyjnych, ale i integrowania kształcenia polonistycznego z wiedzą z zakresu innych – nie tylko uznawanych powszechnie za humanistyczne – dziedzin; cykl akademickich wykładów, prelekcji dla uczennic i uczniów, nauczycielek i nauczycieli „*Jawne komplety, lektury oddelegowane, lektury orzekające inaczej*”, zainicjowanych przez Katarzynę Kuczyńską-Koschany, a prowadzonych pod egidą Otwartej Rzeczypospolitej⁷. Walorem tych inicjatyw jest ich odmienność. Koalicja środowisk wokół szkoły zapewne może się wiązać z powołaniem jednego niezależnego od władzy zespołu ekspertów na kształt Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych⁸. Sprzyja jej jednak także szereg zróżnicowanych działań. Niewykluczone, że to jedna z możliwych dróg, dzięki której pokazujemy naszą środowiskową solidarność, ale i sprzeciw wobec puszcia dydaktycznych propozycji poprzedników, a równocześnie otwarcie na edukacyjne zróżnicowanie.

⁶ Podstawa została opublikowana w 12. numerze „*Polonistyki. Innowacji*” z 2020 roku, a sprawozdania ze zorganizowanych wokół niej dyskusji zamieszczono w numerze 13. z 2021 roku.

⁷ Na stronie Otwartej Rzeczypospolitej znajdują się filmowe zapisy kolejnych wykładów.

⁸ Przed laty powołanie takiego gremium przy Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze Polskiej Akademii Nauk zaproponował Uryga, a ostatnio podobne „marzenie” – jak pisał – sformułował Piotr Kołodziej (2021: 360; zob. także: Kołodziej 2014: 9–19).

BIBLIOGRAFIA

- Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. (2019). *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonorum et Linque Polonae. Pertinetia*, (10).
- Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. (2021). *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonorum et Linque Polonae. Pertinetia*, (12).
- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Bruner, J. (1965). *Proces kształcenia*. Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (1971). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Warszawa: PIW.
- Centralna Komisja Edukacyjna. (2017). *Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku 2018/2019*. Warszawa.
- Chrzęstowska, B. (2009). *Przedmiot, podmiot, proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne.
- Chrzęstowska, B., Wantuch, W. (2011). Innowacje i metody. Podręcznik dydaktyki kształcenia polonistycznego. W: M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Ku samokształceniu* (s. 109–129). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gromadzka, B., Kochanowicz, R., Kaniewski, J., Koc, K., Kwiatkowska-Ratajczak, M., Wantuch, W. (2016). Poznańscy dydaktycy o projekcie podstawy programowej ogłoszonym 30 listopada 2016 roku. *Polonistyka. Innowacje*, (4), 197–202. DOI: 10.14746/pi.2016.1.4.15
- Hawranek, M. (2021). *Szkoły, do których chce się chodzić (są bliżej, niż myślisz)*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Jędrychowska, M. (1996). *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Karwatowska, M., Tymiak, L. (red.). (2017). *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kłakówna, Z.A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Koc, K. (2018). *Lekcje myślenia obywatelskiego. Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kołodziej, P. (2014). Komisja Edukacji Narodowej. Mała reinterpretacja wielkiego mitu. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonorum et Linguae Polonae Pertinentia*, 5(161), 9–19.
- Kołodziej, P. (2021). *Literatura grozi myśleniem*. Kraków: Universitas.
- Korulska, E. (2022). Z notatnika zbuntowanej praktyczki. *Polonistyka. Innowacje*, (15), 175–185. DOI: 10.14746/pi.2022.15.15
- Koziołek, K. (2017). *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Koziołek, R. (2019). *Wiele tytułów*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Książek-Szczepanikowa, A. (1999). Dydaktycy postawieni do kąta. *Polonistyka*, (2), 101–104.

- Kwiatkowska-Ratajczak, M. (2021). *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiatkowska-Ratajczak, M., Wantuch, W. (red.). (2008). *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne.
- Liceum w Chmurze. (b.d.). Pobrane z: <https://liceumwchmurze.pl>
- Matyja, R. (2021). Państwo hybrydowe. *Tygodnik Powszechny*, (50), 26–29.
- Podstawa programowa. (1996). Podstawa programowa języka polskiego (1995). *Polonistyka*, (7), 390–403.
- Ratajczak, M. (red.). (2020). *Archipelag (nie tylko) dobrych myśli*. Poznań: Wydawnictwo TetraStudio.
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2022). *Kontrowersje wokół podręcznika „Historia i teraźniejszość”. Wystąpienie do Ministra Edukacji i Nauki*. Pobrane z: <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-mein-historia-i-terazniejszosc-kontrowersje>
- Sławek, T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Suchecka, J. (2022). *Chwali podręcznik do HiT-u i uważa, że poprzedni recenzent chciał go „uwalić”. Dlaczego?* Pobrane z: <https://tvn24.pl/premium/edukacja-podrecznik-do-hit-nowy-recenzent-chwali-ksiazke-i-uwaza-ze-poprzedni-recenzent-chcial-ja-uwalic-dlaczego-6058526>
- Tomaszewska, G.B. (2021). *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Uryga, Z. (2007). Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego. *Polonistyka*, (8), 7–13.