

ZOFIA AGNIESZKA KŁAKÓWNA

ORCID: 0000-0002-9726-0444

klakowna@outlook.com

Siłaczko, wróć!¹

Streszczenie

Szic dotyczy pytań o funkcje i program tradycyjnie pojmowanej szkoły w zderzeniu z problemami współczesnego nam cywilizacyjno-kulturowego kontekstu. Eksponuje fakt, że technologiczna rewolucja zmienia sposoby porozumiewania się w zglobalizowanym świecie, umożliwiając powszechną komunikację za pomocą pisma. Dla szkoły stanowi to problem. W artykule rozważane są związane z nim konkretne działania. Tytuł tekstu nawiązuje do opowiadania Stefana Żeromskiego, by podkreślić skomplikowanie omawianych sytuacji oraz szczególne znaczenie nauczycielskiej profesji.

Słowa kluczowe: funkcja szkoły, edukacja humanistyczna, kontekst cywilizacyjno-kulturowy, epoka pisma, szkolne ćwiczenia w pisaniu, sztuka pisania, epoka „po piśmie”

Cywilizacyjno-kulturowy kontekst

Głównym przedmiotem namysłu będą w tym szkicu szkolne ćwiczenia w pisaniu². Gdyby bowiem sparafrazować frazę z piosenki śpiewanej kiedyś przez Jerzego Stuhra, trzeba by powiedzieć, że dziś pisać, a napisane publikować, każdy

¹ O niezwyklej fascynacji współczesnej młodzieży bohaterką opowiadania Żeromskiego i źródłach, warunkach oraz myślowych konsekwencjach tej fascynacji zob. P. Kołodziej, *Raport z obłąkanego świata*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 109–140. Tekst obejmuje szczegółową relację z zajęć prowadzonych w systemie *online*. Wypełniała je dyskusja w wersji pisemnej, jak przy komentowaniu internetowych postów (numer dostępny w Internecie). W szerszym kontekście zob. ten tekst w książce: P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021, s. 45–80.

² Korzystam dalej z fragmentów swego *Wstępu* do najnowszej, opracowanej wraz z Krzysztofem Wiatrem w 2020 roku, wersji *Sztuki pisania dla klas 4–6 (Książka dla nauczycieli i rodziców)*, która w dzisiejszej sytuacji szkoły nie ma szans na publikację. Pierwszy raz taki podręcznik ukazał się w 1993 roku, znowelizowany został w 2005 jako *Nowa Sztuka pisania*. Jego wersja aktualna obejmuje zarówno książkę uczniowską, jak i kompatybilne komentarze metodyczne. Współczesne reformy szkolne powodują, że nie ma możliwości ani papierowego, ani internetowego udostępniania takich podręczników. Wszystko jakby wbrew potrzebom i wymogom opisywanego niżej kontekstu cywilizacyjno-kulturowego. Warto może dodać, że z tą ostatnią nowelizacją związane były również prace nad przystosowaniem dla klas 7–8 *Sztuki pisania* przygotowanej kiedyś dla gimnazjum oraz projekt opracowania podobnego podręcznika dla liceum. Tak jak w przypadku książki dla szkoły

może. I – dodajmy – powszechnie wielu z tej szansy korzysta. Zależnie od wieku komunikuje się więc z innymi za pośrednictwem SMS-ów lub e-maili, komentując w Internecie dowolne wydarzenia, problemy, sytuacje, wypisując mniej lub bardziej „skrzydlate słowa” na banerach, plakatach, transparentach, w aktach wandalizmu smarując po murach... I nierzadko potwierdzając poetycką diagnozę Wisławy Szymborskiej z wiersza *Nienawiść*: „Spójrzcie, jaka wciąż sprawna,/ jak dobrze się trzyma/ w naszym stuleciu nienawiść./ Jak lekko bierze wysokie przeszkody./ Jakie to łatwe dla niej – skoczyć, dopaść”³. Wielu podejmuje nadto poważniejsze próby twórcze, postępując zgodnie z sugestiami obecnych na rynku poradników pisarskich, które z najwyższą powagą upewniają, że każdy da radę w tydzień napisać książkę i jeszcze na niej dobrze zarobić.

Rzecz w tym, że niestety jednak pisanie pisaniu nierówne. Powstają więc pytania, czym się dostępne dziś w przestrzeni publicznej teksty pisane odznaczają, które z nich i czy ciągle jeszcze rzeczywiście reprezentują „epokę pisma” oraz co na to szkoła, która podobno ma językową sprawność rozwijać, w tym między innymi do pisemnego wypowiedzania się w rozmaitych formach przysposabiać.

Otóż, zdaje się, że w trakcie poszukiwania odpowiedzi na takie pytania nawet polonistkom i polonistom, którzy optymizm mają w genach i chcą wierzyć, że aktualnie ogłaszane szkolne reformy programowe są tylko żartami w złym guście, a na wynikach tegorocznych matur z języka polskiego zaważył covid, trudno się będzie nie załamać wobec tonacji i jakości cytowanych niżej spostrzeżeń.

Odnosi się to również do zwolenników, a w okresie pandemii praktyków edukacji na odległość, doceniających charakterystyczną dla niej interaktywność i rozumiejących, że od dawna nie jest ona tylko „pieśnią przyszłości”. Podobnie jak do tych, którzy mają pełną świadomość faktu, że „internetowe pisanie” ma zasięg zarówno lokalny, jak globalny, i sami z tego korzystają, oraz do tych, którzy nie chcą sygnalizowanego wyżej faktu uznać za rzeczywisty.

Cytowane dalej uwagi mają w każdym razie uniwersalny charakter, gdy chodzi o problemy kształcenia kulturowo-językowego w polskiej szkole, w tym o sztukę pisania. Nie sprowadzają się zresztą do aktualnych porażek egzaminacyjnych na poziomie podstawowym, średnim czy uniwersyteckim. Upewniają natomiast jednoznacznie co do konieczności dość zasadniczego raczej przededefiniowania wyobrażeń o zorganizowanej edukacji, między innymi z omawianego tu zakresu. Bo przeczytajmy tylko (na razie bez dociekania, kto co napisał)...

I

Brniemy.

Przez instrukcje obsługi pisane językiem z trzecim stopniem inwalidztwa.

Przez artykuły, w których więcej jest zgranych fraz niż sensu.

podstawowej, dziś oznaczałoby to dla wydawnictwa ewentualnie zainteresowanego publikacją ryzyko finansowe, więc projekt upadł. Sytuacje tego rodzaju „należą do życia”. Pytania o to, czemu w istocie służy aktualnie szkoła, pozostają.

³ W. Szymborska, *Nienawiść* z tomu *Koniec i początek* [1993], [w:] *Wiersze zebrane*, Wybór i układ Autorki, Kraków 2002, s. 292–293.

Przez naukowe dysertacje, których językowy bezwzдіk ma być rzekomo dowodem na metodologiczną poprawność.

Przez zaśmiecone hejtem sieci społecznościowe.

I będziemy brnąć, bo taki nasz los, ludzi epoki trochę niespodziewanego powrotu pisma.

II

Obecni kandydaci na polonistykę mają zerową (tak, nie waham się wystawić tak radykalnej oceny) wiedzę o języku. [...] Studenci polonistyki (w zdecydowanej większości, bo oczywiście zdarzają się wyjątki) nie mają poczucia, by jakakolwiek lekcja w ponadpodstawowym nauczaniu języka polskiego była lekcją przygotowującą ich do sprawnego, poprawnego i skutecznego posługiwania się językiem ojczystym. [...] w obecnej sytuacji: testowego sprawdzania wiadomości, „googlowej” świadomości pozyskiwania informacji, przedstawiania treści w formie prezentacji multimedialnej, czyli często obrazków z krótkimi słownymi dodatkami, język znalazł się w odwrocie.

III

[...] postanowiliśmy wyjść od faktów [...] A takim faktem [...] jest np. to, że prawie wszyscy, a na pewno przeważająca większość populacji [...] używa [...] języka wulgaryzmów i przekleństw, zarówno na co dzień, jak i w sytuacjach oficjalnych. W tym ujęciu trudno je więc uznać za wulgaryzmy. Tymi ostatnimi są one jedynie w pewnych wąskich kręgach społecznych, posługujących się jeszcze językiem, który najwyraźniej wymiera (niewykluczone, że wraz z użytkownikami). Obserwacja rzeczywiście prowadzonych komunikacji typu *face-to-face* pozwala stwierdzić, iż przeważająca ich większość realizowana jest przy znacznym udziale czterech, pięciu słów, umożliwiających mówienie praktycznie o wszystkim, a w dużym zakresie – tylko za ich pomocą.

IV

Zwyczajnie język zanika. Stopniowo ginie pod ciężarem dziwnego konglomeratu słownego, pseudomowy równie nieudolnej jak pretensjonalnej, którą każdego dnia tworzą miliony błędów i niedokładności w zakresie gramatyki, składni, idiomów, metafor, logiki i zdrowego rozsądku.

V

Dzisiejsi absolwenci, nie wyłączając tych, którzy ukończyli studia uniwersyteckie, wydają się całkowicie pozbawieni umiejętności posługiwania się językiem. Nie potrafią skonstruować prostego zdania oznajmującego – ani w mowie, ani w piśmie. Nie umieją przeliterować pospolitych, codziennych słów. Interpunkcja najwyraźniej wypadła z programów nauczania. Gramatyka pozostaje nieodgadnioną tajemnicą dla niemal wszystkich współczesnych absolwentów.

VI

Ze wszystkich [...] uniwersytetów dobiega wołanie: „Nasi nowi studenci nie mają zielonego pojęcia o ortografii ani interpunkcji. Wszystkie szkoły średnie są w rozpacz, ponieważ ich uczniowie nie znają podstaw”.

VII

Słownictwo większości uczniów szkół średnich jest zdumiewająco ubogie. [...] uczyłem już w klasach, w których niemała grupa uczniów rozumiała co najwyżej połowę tego, co mówiłem.

VIII

Jeśli obecny proces nie zostanie zahamowany [...] to nie ulega wątpliwości, że w ciągu kolejnego stulecia język [...] stanie się niezrozumiały.

IX

Nasz język [...] niszczy nader szybko. [...] Zaczynam się obawiać, że nie sposób tego powstrzymać.

Nie za dobrze to wróży jakimkolwiek edukacyjnym zamiarom nastawionym na kształcenie językowe i zwłaszcza na ćwiczenia w pisaniu, nawet gdyby takie podręczniki, jak wspomniane w drugim przypisie, były stosowane, ale nadzieja umiera podobno ostatnia. Pora w każdym razie, by odkryć źródła przywołanych opinii.

Pierwszy cytat reprezentuje fragment *Wstępu* Pawła Goźlińskiego do książki amerykańskiego profesora, Stevena Pinkera, *Piękny styl. Przewodnik człowieka myślącego po sztuce pisania XXI wieku*⁴.

Drugi pochodzi z referatu wygłoszonego w 2013 roku podczas Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie⁵.

Trzeci ze wstępu do *Słownika polszczyzny rzeczywistej* opracowanego pod kierunkiem prof. Michaela Fleischera przez łódzko-wrocławski zespół językoznawców o nazwie janKomunikant, a zawarte w nim obserwacje potwierdzi zapewne każdy, kto porusza się wśród ludzi, niezależnie od ich wieku, płci, statusu czy sytuacji⁶.

Dalsze cytaty natomiast reprezentują wybór opinii przywoływanych w książce przez samego Pinkera⁷. Zebrane przez niego lamentacje odnoszą się naturalnie do języka angielskiego. Okazuje się dzięki temu, że nie jesteśmy w rozpacz ani osamotnieni, ani też wyjątkowo naznaczeni językowymi katastrofami. Tym bardziej, że cytaty pochodzą w kolejności z roku 1978 (IV), 1961 (V), 1917 (VI), 1889 (VII), 1883 (VIII), 1785 (IX). W podsumowaniu przedstawionych opinii Pinker pisze na dodatek:

Narzekania na upadek języka sięgają co najmniej czasów wynalezienia prasy drukarskiej. Wkrótce po uruchomieniu w Anglii pierwszego takiego urządzenia w 1478 roku William Caxton ubolewał: „Bez wątpienia język używany dzisiaj jest gorszy od tego, jakim mówiono w czasach, gdy przyszedłem na świat”. Wydaje się, że panika moralna z powodu upadku sztuki pisania może być równie stara, jak samo pismo.

Według angielskiego uczonego, Richarda Lloyda-Jonesa, niektóre z odczytanych przez badaczy glinianych tabliczek zapisanych starożytnym pismem sumeryjskim wyrażają ubolewanie z powodu pogarszających się umiejętności pisania wśród młodzieży⁸.

⁴ P. Goźliński, *Wstęp* [w:] S. Pinker, *Piękny styl. Przewodnik człowieka myślącego po sztuce pisania XXI wieku*, przeł. A. Nowak-Młynikowska, Sopot 2016, s. 9.

⁵ J. Tambor, *Znajomość języka a wiedza o języku. Uwagi o nauczaniu języka polskiego* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki i in., Kraków 2014, t. 3, s. 84. Wobec referowanej sytuacji pewne konstruktywne rozwiązania można by wyprowadzić z lektury książki M.P. Markowskiego *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019, s. 334–335. Jest tam m.in. mowa o zróżnicowaniu wiedzy, umiejętności, doświadczenia i postaw studentów wstępujących na jeden z amerykańskich uniwersytetów i o adekwatnych w takiej sytuacji działaniach profesorów prowadzących zajęcia.

⁶ janKomunikant, *Słownik polszczyzny rzeczywistej (siłą rzeczy fragment)*, red. nauk. M. Fleischer i in., Łódź 2011, s. 7–8.

⁷ S. Pinker, *Piękny styl...*, s. 21–22.

⁸ Tamże, s. 22.

Dodajmy w takim kontekście ciąg dalszy uwag Goźlińskiego na temat dzisiejszych problemów dotyczących pisania:

Nie ma co liczyć na cud. Ilość znaków, które wyskakują spod naszych palców i spod palców naszych bliźnich, gwałtownie rośnie, więc do katalogu chorób cywilizacyjnych trzeba będzie dopisać zreumatyzowane nadgarstki i nadwerężone kciuki. A do tego jeszcze atrofię stylu. Może zresztą nie ma czego żałować? W epoce gwałtownych przemian reguły zwykle stają się przeszkodą, którą należy czym prędzej przekroczyć bez oglądania się za siebie. Styl? Kto by się przejmował stylem? Ważna jest komunikatywność. I skuteczność. A czy osiągamy ją cytując Szymborską, czy też rozmnażając emotikony, to w gruncie rzeczy wszystko jedno. Może nawet tak jest lepiej. [...] Co nam będzie Pinker...⁹

Co z tego zestawienia narzekań, niezależnych – jak widać – od czasu i kulturowego kontekstu, wynika dla wiedzy o języku i dla szkoły?

Tym razem odpowiedzieć by można chyba tak: nie ulega wątpliwości, że w czasie język / języki się zmieniają. Zwykle rujnuje to przyzwyczajenia wrażliwych użytkowników mowy i budzi niepokoje znawców. Problem sprowadza się natomiast do pytania o sposób realizacji różnych funkcji języka w związku z takimi zmianami. Szkoła zaś, można by sądzić, jest między innymi po to, by tworzyć warunki do rozwijania w obecności specjalistów namysłu nad tym, jak język działa i próbowania różnych form wypełniania jego funkcji.

Wobec takiej sytuacji, w edukacji językowej prowadzonej przy zastosowaniu „dydaktyki polonistycznej”, do zaobserwowania i rozważenia są w zasadzie **cztery wyjścia**¹⁰.

Pierwsze wydaje się odwieczne i ciągle powszechne, choć nie mamy pewności, czy sięga aż czasu Sumerów. Sprowadza się do prostych rozwiązań: nie zważając na nic, regularnie uczyć gramatyki jako tradycyjnie pojmowanego opisu systemu, dostarczając tym samym ustalonej przez znawców wiedzy o języku¹¹.

Naukę języka pojmować jako dryl, co przekłada się na szeregi drobnych ćwiczeń. Nic, że oderwanych od jakichkolwiek zainteresowań uczniów, konkretnych sytuacji i kontekstów, w których dane słownictwo lub frazy mają być stosowane, ale za to ze szlachetną intencją, co u naszych przodków dobrze się podobno sprawdzało.

Naukę pisania organizować, nieodmiennie rozpoczynając od ustalania norm charakterystycznych dla danej formy wypowiedzi i ewentualnie gromadzić jeszcze słownictwo przydatne w wymaganej pracy, by potem zlecić samodzielne zredagowanie wypowiedzi w oczekiwanej formie.

⁹ P. Goźliński, *Wstęp* [w:] Pinker, *Piękny styl...*, s. 9.

¹⁰ W tym kontekście dobrze byłoby zastanowić się nad opisami edukacji w języku „dydaktyki polonistycznej”. Zob. P. Kołodziej, *Epilog: Słownik pojęć podstawowych* [w:] *Literatura grozi myśleniem...*, s. 329–365.

¹¹ Pisał o tym m.in. K. Bakula. Zob. *Języka polskiego dydaktyka nagląca* [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michulka i K. Bakula, Wrocław 2005. Od dawna oprostestowuje to np. Wojciech Strokowski. Zob. tenże, *Rozwój teorii (metodologii) składniowych a szkolne i uniwersyteckie nauczanie składni*, „LingVaria” IV (2009), nr 1(7) – dostępne w Internecie. Solidny przegląd stanowisk oraz obszerną bibliografię dotyczącą tej problematyki zob. M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

Jako oczywistości będą przy tym występować podkreślenia, że znajomość gramatyki języka polskiego ma zastosowanie w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, oraz narzekania, że gramatyki obcych języków się uczy, a polskiej nie, co trzeba rozumieć jako skandal. A dalej, że poznanie głównych elementów struktury języka jest niezbywalnym świadectwem wykształcenia ogólnego oraz że poznawanie kategorii gramatycznych w wieku szkolnym rozwija umiejętność myślenia abstrakcyjnego, nauka składni kształci w logicznym myśleniu. Wszystko to nieledwie automatycznie skutkuje pięknym mówieniem, a nawet wręcz umiłowaniem polszczyzny, cokolwiek by to miało znaczyć¹². Powodzenie takiej opcji edukacyjnej zapewnić ma rozpiska zadawanej do opanowania problematyki w tzw. podstawie programowej, **niezależnie od tego, kiedy i przez kogo tworzonej**, a w nauczycielskich konspektach wymagania spisu zakładanych uczniowskich czynności.

Inaczej mówiąc, w powszechnej i obowiązkowej szkole mają działać centralnie, odgórnie, w detalach określone obligacje merytoryczne jednakowym programem obejmujące całe populacje, którym w tym samym czasie, tak samo wkładane będą do głów gotowe formuły. Wygląda to na jawny paradoks, jest raczej przeciwnie skuteczne i tworzy przestrzeń do oszukiwania¹³. W żadnym razie skuteczności takich właśnie działań nie da się udowodnić. Ich przeciwnie skuteczność natomiast widać i słyhać na każdym kroku.

Wskazuje to również na kolejny paradoks. W czasie, gdy rozwój technologii przebiega w tempie nieporównywalnym do jakichkolwiek historycznych doświadczeń z tego zakresu, więc gdy w sprawie przyszłości jeszcze bardziej niż kiedykolwiek nie da się niczego przewidzieć, gdy, jak pisze Yuval Noah Harari, „Jedynym pewnikiem jest sama zmiana”, szkoła zdaje się stawiać na model edukacji, który nie podlega zmianom innym niż ideologiczne¹⁴. Jeśli zaś proponuje ktoś unowocześnianie tego modelu, to z reguły wskazuje na przykład popularne dziś sugestie eksperckie wyrażane za pomocą formuły „czterech K” (krytyczne myślenie, komunikacja, kooperacja, kreatywność)¹⁵ albo formuły KARK (krytyczne myślenie,

¹² Różne stanowiska i dyskusje na ten temat referowała np. prof. J. Kowalikowa w rozprawie *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004, s. 85–135. Zob. np. *Podstawa programowa – język polski – szkoła podstawowa – klasy IV–VII* (tekst z 2017 r. dostępny w Internecie); wszystkie te slogany i stereotypy zob. A. Waśko, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla klas IV–VIII szkoły podstawowej. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, prezentacja dostępna w Internecie. Zob. też: A. Waśko, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2010, s. 39–43.

¹³ W tym kontekście istotne wydają się odwołania do prac Michela Foucaulta oraz do inspirowanych nimi badań. Zob. S.J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, przeł. K. Kwaśniewicz, Kraków 1992; H. Ostrowicka, *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków 2015.

¹⁴ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 337. Dodajmy naszą nieoczekiwaną przygodę z koronawirusem i spowodowaną przez pandemię zdalną edukacją. Zob. Z.A. Kłakówna, *Jaka szkoła po zarazie*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2020, nr 100.

¹⁵ Zob. Y.N. Harari, *21 lekcji...*, s. 335 z powołaniem na publikacje amerykańskiego stowarzyszenia edukacyjnego National Education Association (NEA). Idea „czterech K” lansowana i opisywana jest też oczywiście w Polsce. Pod takim hasłem organizowane były w swoim czasie konferencje dyrektorów, spotkania nauczycieli – dokumentacja do odnalezienia bez kłopotu w Internecie.

adaptacja, rozwiązywanie problemów, kreatywność)¹⁶. Są to oczywiście założenia bezsprzecznie słuszne. Pod warunkiem jednak, że się pamięta, iż żadne z tych określeń nie jest bezwzględnie jednoznaczne i niewinne. Trzeba bowiem pytać, do jakiej materii stosuje się owe „cztery K” lub „KARK”. Nie każdy przejaw kreatywności można akceptować¹⁷. Nie każda adaptacja jest w porządku. Krytyczne myślenie też różnie bywa pojmowane¹⁸. Nie zawsze kooperacja i komunikacja służą dobrem celom. W każdym razie w edukacji równie ważna, jak instrumentalnie traktowane cele i formy działania, jest **specyfika materii**, której one dotyczą, i **kontekst** (nie ma metod dobrych na wszystko). Prócz myślenia krytycznego można poza tym mówić przecież także o znaczeniu myślenia metaforycznego, abstrakcyjnego czy symbolicznego.

Drugie wyjście to zaproponować od razu ćwiczenia w tworzeniu wypowiedzi o charakterze stosownych lamentacji, bo co do reszty – stracone złudzenia. Istnieje jednak podejrzenie, że same lamentacje nie wystarczą. Także wobec stwierdzanego przez autorów *Słownika polszczyzny rzeczywistej* wymierania tych nielicznych osobników, którzy nieszczerze gustują w komunikacji opartej na wulgaryzmach. I zwłaszcza w **epoce „trochę niespodziewanego powrotu pisma”**, jak to ujął Goźliński w cytowanym wyżej tekście. Tu jednak należałoby zastanowić się też nad kulturową diagnozą przedstawianą przez Jacka Dukaja, który pisze, że „nieodwołalnie **wchodzimy w epokę postpiśmienną**” [wyróżnienia – zak] oraz że żyjemy „w okresie przejściowym między kulturą pisma i kulturą postpiśmienną”¹⁹.

Trzecie wyjście można by sprowadzić do porady, żeby dać sobie spokój z myśleniem na poważnie o kształceniu językowym, w tym o sztuce pisania w szkole, skoro pisać każdy może, a ci, którym opanowanie takiej sztuki się marzy i mają talent, dadzą sobie radę bez szkolnych ćwiczeń²⁰. W zasadzie jest to rozwiązanie równoznaczne z pierwszym, może nawet lepsze, bo nie marnuje ludziom czasu. Nie wystarczy w każdym razie wpisywanie określonych wymagań do państwowych programów edukacyjnych. Naprawdę istotny jest bowiem sposób ich przekładu na praktykę.

¹⁶ Zob. M. Płatek, *Recepta na fiński sukces w edukacji*, „Wysokie Obcasy” 2019, nr 109, s. 3 (felieton z 11 maja).

¹⁷ Czytamy np., że „geniusze z Doliny Krzemowej, programiści z Google’a”, poruszeni m.in. faktem, że firma potajemnie usunęła ze swej strony w 2018 r. istotne dla nich motto „Don’t be evil” – „Nie czyń zła”, chcą zakładać związki zawodowe, by chronić się przed bezwzględną zależnością od abstrahujących od etyki wymagań narzucanych im przez firmę. Zob. W. Orliński, *Programiści zakładają związki*, „Gazeta Wyborcza” z 29 lutego 2020.

¹⁸ Zob. np. E. Wasilewska-Karasińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Warszawa 2016. Istotna jest przy tym lektura: D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przeł. P. Szymczak, Poznań 2012. Zob. też oparty na pracy Khanemana rozdział pt. *Homo sapiens? – nie przesadzajmy* [w:] K. Dołowy, *Wbrew bogom, czyli od magii i religii do metody naukowej i z powrotem*, Warszawa 2020, s. 461–465.

¹⁹ J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019, s. 186.

²⁰ W tym kontekście myśleniu o metodyce pracy szkolnej dobrze mogłaby się przysłużyć lektura *Alchemii słowa* J. Parandowskiego. Koniecznie jednak wydanie ze szkicami J. Dukaja *Przeciw Parandowskiemu* oraz Krzysztofa Zajasa *Za Parandowskim* (Warszawa 2020).

Pozostaje jeszcze **czwarte wyjście**, tj. praca ze świadomością, że metodyczne rozwiązania scharakteryzowane wyżej jako podejście tradycyjne są nie do obrony tak samo, jak nie do zatrzymania jest czas i kontekst, w ramach którego stosowano taką metodykę. Chyba że w istocie chodzi o uznanie szkoły całkiem po prostu albo za pralnię mózgow, albo za przechowalnię, a zatem albo o formatowanie dzieci według dominującej ideologii, albo o zapewnienie im opieki, „gdy rodzice już, a przemysł jeszcze nie mogą się nimi zająć”, jak to w swoim czasie wyraził jeden z bohaterów *Centaury* Johna Updike’a²¹.

Założenia sensownej koncepcji edukacyjnej

Sensowna praca oznaczałaby natomiast przyjęcie pewnych założeń. Wśród nich absolutnie zasadnicza jest konstatacja, że **szkoła dzisiejsza nie może bezkrytycznie służyć (1) ani reprezentowaniu jakiegokolwiek, w tym aktualnej ideologii, (2) ani też bezrefleksyjnej akceptacji współczesnej kultury.**

Co do ideologii wszystko chyba jasne. Szkoła nie jest od „ugruntowywania cnót niewieścich” ani od wbijania do uczniowskich głów jedynie słusznej wizji świata. Gdy natomiast o kulturę idzie, problem polega na tym, by nie zajmować się nią w szkole w duchu *stricte* oświeceniowym, więc z nastawieniem na rozszerzanie jej wpływów, skupiać natomiast uwagę na odkrywaniu, co współczesny cywilizacyjno-kulturowy kontekst w istocie znaczy i jak „hakuje” ludzkie umysły²². Dziś bowiem **nie o dostęp do kultury chodzi, ale o rozeznawanie się w otaczającym świecie, o rozumienie znaczeń łatwo dostępnej kulturowej oferty**, o krytyczny namysł na temat rozmaitych zjawisk zglobalizowanego świata, o dystans do przytłaczającej ilości informacji, których wiarygodności nie jesteśmy w stanie sprawdzić²³. Istotne dla tak projektowanego procesu edukacji jest oczywiście także to, by **nie zaniedbywać tego, co najklasyczniesze z klasycznego w kulturze humanistycznej**, więc tekstów, które świadczą o naturze ludzkiej niezależnie od czasu oraz przestrzeni i we współczesności pozwalają odkrywać funkcjonowanie „figur długiego trwania”, znaków człowieczej tożsamości²⁴. Znaczenie ma przy tym nie tyle strukturalny opis języka, co raczej, powtórzmy, nastawienie na obserwację,

²¹ J. Updike, *Centaur*, przeł. A. Demkowska, Warszawa 1998, s. 115.

²² Istotne wydają się tu natomiast koncepcje sygnowane ideami „nowego oświecenia”, które pozwalałyby w aktach krytycznego myślenia odnosić się do konsumpcyjnie nacechowanego otoczenia cywilizacyjno-kulturowego. Zob. S. Pinker, *Nowe Oświecenie*, przeł. T. Bieroń, Poznań 2018. Zob. też M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wrocław 2008; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.

²³ O kwestiach dotyczących rozumienia zob. B. Brożek, M. Heller, J. Starmach, *Spór o rozumienie*, Kraków 2019 (na YouTube dyskusja na ten temat).

²⁴ Piszę o tym, nawiązując do pojęcia „struktur długiego trwania” opracowanych przez F. Braudela. Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność*, Kraków 2003, s. 116–120. W tym kontekście konieczne zob. szkic J. Dukaja, *Przeciw Parandowskiemu...* (przypis 20).

jak język działa, jaki obraz świata odsłania i w jaki świat swych użytkowników wpisuje, a także, co oznaczają formuły „epoka pisma” oraz formuła „po piśmie”²⁵.

Założmy teraz, że zajmujące nas tu ćwiczenia organizuje się jako proces tworzenia tekstów językowych równoznaczny z uprawianiem sztuki pisania²⁶. U podstaw planować trzeba czytanie, myślenie o przeczytanym, rozmowy o czytanim i pisanym, więc też obserwację dookolnej rzeczywistości, słuchanie, dzielenie się uwagami i emocjami. Wszystko to wymaga analizy i interpretacji rozmaitych tekstów. Odróżniania faktów od opinii. Faktów i opinii od interpretacji²⁷. Poszukiwania i sprawdzania informacji. Zadawania pytań, formułowania problemów, stawiania hipotez, obmyślenia argumentów i kontrargumentów. Odkrywania zwyczajnych i niezwykłych sposobów używania języka. Identyfikowania funkcji rozmaitych wypowiedzi i znaczeń, które od tych sposobów używania języka zależą. Odkrywania wizji świata, uwodząco lub zniewalająco przez język kreowanych. Takich, z którymi trzeba się samodzielnie mierzyć²⁸.

Tak pojmowana praca nad językiem oznacza niwelowanie jego przezroczystości, co wiąże się z pytaniami zadawanymi sobie i innym: czy naprawdę wiesz, co mówisz, czy istotnie to właśnie chcesz powiedzieć, czy „język nie myśli za ciebie”²⁹. **Zadania muszą być tak projektowane, by wszystko to umożliwiły.**

Założmy, że zadania takie dotyczą zróżnicowanego rejestru form wypowiedzi, więc wiążą się z lekturą i próbami tworzenia poezji, prozy, ale także rozmaitego rodzaju tekstów użytkowych. Uwrażliwiają na słownictwo, składnię, frazeologię, stylistykę i – generalnie – na formę oraz tonację charakterystyczną dla wybranych rodzajów wypowiedzi. Umożliwiają konstruowanie kategorii i pojęć przydatnych

²⁵ Zob. B.K. Bergen, *What the F. Ostrowicka*, Kraków 2019; tenże, *Latające świnie. Jak umysł tworzy znaczenie*, przeł. Z. Lamża, Kraków 2017; D.L. Everett, *Jak powstał język. Historia największego wynalazku ludzkości*, przeł. A. Tuz, Warszawa 2019; tenże, *Język. Narzędzie kultury*, przeł. Z. Wąchocka, P. Paszkowski, Kraków 2018. W tym kontekście zob. J. Dukaj, *Po piśmie...*

²⁶ W kwestii pojęcia tekstu zob. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.

²⁷ Opinie w potocznym rozumieniu są najczęściej sądami formułowanymi spontanicznie, bez jakichkolwiek potwierdzeń wynikających z analizy zagadnienia i sprawdzania faktów, czego z kolei wymaga interpretacja, co jednak nie oznacza, że tej samej kwestii nie może dotyczyć wiele interpretacji. Zob. M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion...*

²⁸ Ilustrują to wyraźnie np. teksty reklam, a w szczególności język stosowany i narzucany przez politykę. Zob. M. Głowiński, *Nowomowa i ciągi dalsze. Szkice dawne i nowe*, Kraków 2009; tenże, *Zła mowa. Jak nie dać się propagandzie*, Warszawa 2016; J. Stelmach, *Sztuka manipulacji*, Warszawa 2018; K. Kłosińska, M. Rusinek, *Dobra zmiana...* Zob. też: Ch. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojecki, Warszawa 2017.

²⁹ Z.A. Kłakówna, „*Język, który myśli za ciebie*”, „Kwartalnik Edukacyjny” 2018, nr 1(92), s. 25–39. W tym kontekście warto zauważyć, że sugestie edukacyjne wyprowadzane przez językoznawców z definicji pojęcia „świadomość językowa” wymagają krytycznego namysłu i konfrontacji z obserwacjami oraz doświadczeniem praktyków – zob. J. Bartmiński, *Czy w podstawie programowej jest „świadomość językowa?”* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, s. 37–49. **W tu prezentowanym ujęciu ważniejsza niż „teoria dla praktyki”, na którą stawiają akademicy językoznawcy, jest jednak „praktyka dla teorii”.**

jako narzędzia poznania. Takich, które służą rozumieniu i interpretacji różnych tekstów, więc świata wyłaniającego się spoza napisanego i wypowiedzianego. Takich, które prowadzą do samodzielnego wypowiadania się w różny sposób. W tym na piśmie. Pozwalają też ćwiczyć najzupełniej elementarne umiejętności z zakresu ortografii, interpunkcji czy graficznego ukształtowania tekstów. Projektowane są przy tym z perspektywy antropologii słowa³⁰, z respektem dla ustaleń kognitywizmu³¹, wyzwalają zainteresowanie i namysł nad różnymi zjawiskami kultury³².

Tak pomyślana praca nad językiem wymaga czasu. W podtekście czytać należy, że tzw. podstawa programowa temu z pewnością nie sprzyja. Taka praca wymaga też rozmów, które odgrywają w tym procesie zasadniczą rolę. Na rozmowy składają się zaś gotowość słuchania, reagowania na wysłuchane, więc mówienie w odpowiedzi na to, co zostało powiedziane³³. Rozmowy wymagają tego, co zasadnicze, więc budowania relacji między jej wszystkimi uczestnikami, a to znaczy również odniesień do analizowanych i tworzonych tekstów³⁴. Tego rodzaju praca nie polega na odhaczaniu tematów z listy serwowanej przez któregośkolwiek ministra.

W przykładzie na praktykę. Projekt

To, co w założeniach, trzeba przełożyć na praktykę. Podręczniki wspomniane w początkowych przypisach realizują to między innymi tak, jak w przedstawianym niżej zadaniu. W „epoce pisania” kultywowanego w Internecie zadanie to zakłada rozmowę o internetowych postach, ich znaczeniach oraz o skutkach różnych sposobów komentowania takich postów, a także próby redagowania wypowiedzi tego rodzaju i namysł nad nimi.

Podstawę prezentowanego zadania stanowi tekst skopiowany z Facebooka, więc przykład autentyczny. Na tym między innymi polega jego walor. Rozma-

³⁰ Zob. *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, wstęp i red. G. Godlewski, Warszawa 2003.

³¹ *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001; G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988; *Kognitywistyka. Problemy i perspektywy*, red. H. Kardala, Z. Muszyński, M. Rajewski, „RRR. Kognitywistyka” 2005, nr 1, Lublin 2005.

³² W podręczniku charakteryzowanym w początkowych przypisach opracowano 74 projekty zadań do wyboru według potrzeb definiowanych „na miejscu”, więc ani z pozycji ministerialnych, ani z perspektywy twórców tzw. podstawy programowej, ani też według standardowych „scenariuszy”. Obejmują one wymieniane tu formy wypowiedzi.

³³ Zob. F. Schulz von Thun, *Sztuka rozmawiania*, t. 1–3, przeł. P. Włodyga OSB, Kraków 2001–2002. Zob. też: M. Rusinek, A. Załazińska, *Retoryka podręczna*, Kraków 2005; A. Załazińska, *Obraz, słowo, gest*, Kraków 2016. Do obejrzenia i odsłuchania koniecznie: J. Bralczyk, *Jak mówić, żeby nas słuchano?*, YouTube.

³⁴ Te i podobne kwestie omawiam w swoim *Akademickim podręczniku myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Wykłady z metodyki. Język polski*, Kraków 2016.

wiamy „o tym, co jest”, nie o jakichś bytach idealnych. W pewnym momencie można zresztą rozważyć skupienie uwagi na korekcie tego tekstu (w formułowanych niżej zadaniach jest też taka sugestia).

Prezentacja ćwiczenia obejmuje: (1) lekturę, (2) propozycje zadań (A) bezpośrednio związanych z lekturą, (B) inspirowanych lekturą, (3) odpowiadający lekturze i zadaniom metodyczny komentarz, przy czym wskazane działania to sugestie adresowane przede wszystkim do nauczycieli. Trzeba odróżnić w nich to, co ma otwierać klasowe dyskusje, i to, co trzeba wiązać z indywidualnymi uczniowskimi działaniami.

(1) Lektura

Dla bliskich przyjaciół. Obawiam się, że mam bardzo osobiste powody dla tego postu. To w najtrudniejszych momentach życia zdajesz sobie sprawę, kim naprawdę jest twoja rodzina, przyjaciele lub ludzie, którzy naprawdę patrzą na ciebie. Prawdziwe oblicza ludzi wychodzą, gdy nie zwraca się na nich uwagi. Niestety, niektórzy znajomi chcą nacisnąć „Lubię to”, ale tak naprawdę tego nie czytają, ponieważ przeczytanie tego oświadczenia zajmuje trochę czasu, a kiedy widzą, że jest długie, pomijają je. Teraz patrzę na tych, którzy poświęcą czas na przeczytanie tego posta do końca... (myślę, że może 5 osób to zrobi). Może niektórzy z was mnie lubią, a niektórzy nie, ale jeśli jesteście na moim Facebooku, to dlatego, że was lubię. Chciałbym zobaczyć, czy nadal udaje nam się rozmawiać i pisać więcej niż tylko „polubienia”.

Postanowiłem wziąć udział w doświadczeniu „Spotkanie chleba”. Chodzi o to, aby zobaczyć, kto czyta posty bez zdjęć. Technologia tak nas pochłania, że zapominamy o najważniejszym: dobrych przyjaciółach. Jeśli nikt nie czyta tej wiadomości, będzie to krótki eksperyment społeczny.

Ale jeśli skończysz do końca, chciałbym, żebyś skomentował/a nas choćby jednym słowem. Na przykład: miejsce, przedmiot, osoba, czas, w którym mnie pamiętasz. Następnie skopiuj ten tekst i opublikuj go na swojej tablicy (nie udostępniaj). Wejdę na twoją stronę, aby zostawić słowo, które mi o Tobie przypomina. Nie komentuj, jeśli nie masz czasu na skopiowanie tekstu. To zniszczy eksperyment. Zobaczymy, kto spędzał czas czytając i odpowiadając według wspólnej historii na Facebooku. Dziękujemy za udział.

(2) Zadania

Przedstawiamy pewien internetowy post. Trzeba go bardzo uważnie przeczytać oraz dokonać jego analizy i interpretacji, więc:

A.

- określić: kto, do kogo, co, dlaczego, po co i jak pisze;
- omówić możliwe sposoby reagowania na takie wpisy (komentarz za pomocą słów, komentarz za pomocą ikonki, udostępnianie);
- przedyskutować możliwe znaczenia wymienianych poprzednio sposobów reagowania na rozmaite posty;

- podjąć próbę ustalenia, co wpływa na omawiane sposoby komentowania internetowych postów (emocje, natychmiastowość reakcji, anonimowość, wolność od odpowiedzialności, poczucie mocy i władzy, bezmyślność, zwalczanie konkurencji, inne?);
- sprawdzić słownikowe znaczenia słów: lubić, polubić, polubienie (wypisać wyrażenia, zwroty, związki frazeologiczne z wymienionymi słowami);
- rozważyć znaczenia wyszukanych słów, także w kontekście tekstu sygnowanego hasłem „prawolubni”, umieszczanego na stronach redakcyjnych różnych książek.

B.

Teraz proponujemy zabawę, która wymaga, by:

- przygotować listę bohaterów literackich znanych Waszej klasie;
- założyć, że w światach, które bohaterowie ci zamieszkują, działa Internet;
- zredagować w imieniu wybranego bohatera internetowy post, uwzględniając wiedzę o tej postaci, jej zainteresowaniach, sposobie bycia (jak na przykład mógłby brzmieć wpis króla z *Księżniczki na ziarnku grochu*, co pisałaby Ania z Zielonego Wzgórza na swoim koncie, a co Bilbo Baggins, inni...);
- udostępnić zredagowane posty całej klasie;
- skomentować w imieniu innych bohaterów danego tekstu literackiego udostępnione przez Was wpisy;
- poddać ocenie rezultaty tego eksperymentu.

(3) Komentarz metodyczny

Dzieciom z klas 4–6 nie wolno prowadzić własnych kont na Facebooku, oglądają za to produkcje na YouTube, komunikują się za pośrednictwem Messengera (według prawa – tylko pod kontrolą dorosłych!), grają w rozmaite gry i w tych sprawach się komunikują, piszą też oczywiście SMS-y i e-maile. Stosują przy tym najrozmaitsze skróty i ikonki. Przede wszystkim zaś korzystają z możliwości wyrażania opinii w formie lajków.

Prezentowane zadanie stanowi propozycję zwrócenia uczniowskiej uwagi na znaczenia i skutki takich działań – co to bowiem znaczy być czyimś „znajomym / przyjacielem” w Internecie? Czemu służy upublicznianie prywatnych zdjęć? Co to znaczy „polubić” w kontekście Sieci? Co naprawdę znaczy „łapka w górę” albo „łapka w dół”? Jaka jest tradycja tego rodzaju gestów i odpowiadających im ikonek?

Odpowiedź na to ostatnie pytanie można znaleźć na przykład w pracy Stevena Pinkera *Zmierzch przemocy*, gdy relacjonowane są zwyczaje związane z igrzyskami rzymskimi.

Naczelnym symbolem imperium było Koloseum, odwiedzane dzisiaj przez miliony turystów i widniejące na pudełkach z pizzą na całym świecie. Na tym stadionie publiczność godna finału piłkarskich mistrzostw świata oglądała spektakle masowego okrucieństwa. Nagie kobiety były przywiązywane do pali i gwałcone albo rozrywane na strzepy przez zwierzęta. Jeńcy masakrowali się nawzajem w zainscenizowanych bitwach. Niewolnicy literalnie odgrywali mitologiczne opowieści o okaleczaniu i śmierci – na przykład mężczyznę grającego Prometeusza przykuwano łańcuchami

do skały i specjalnie wyszkolony orzeł wyszarpywał mu wątrobę. Gladiatorzy walczyli ze sobą na śmierć i życie; stosowane przez nas dzisiaj gesty z kciukiem w górę lub w dół prawdopodobnie wywodzą się od sygnałów, które publiczność dawała zwycięskiemu gladiatorowi, informując go, czy dobić przeciwnika. Około pół milion ludzi zmarło taką okrutną śmiercią, dostarczając rzymskim obywatelom igrzysk³⁵.

Nie chodzi oczywiście o to, by epatować uczniów lekturą takich objaśnień. Chodzi raczej o aranżowanie sytuacji, które wywołują konieczność rozmów o relacjach w komunikacji z innymi, o tym, że język nie jest niewinny i gesty nie są niewinne, trwają w czasie, obrastają znaczeniami oraz że pełnią symboliczne funkcje, które łatwo bywają nadużywane (przykład: umieszczanie znaku Polski Walczącej na kiju bejsbolowym oznacza zachętę do przemocy, podczas gdy w istocie chodziło o wyzwolenie się spod przemocy)³⁶. Skutki tego rodzaju nadużyć często kończą się tragicznie. Dotyczy to m.in. popularnych w Internecie lajków. Naznaczają one ofiary, stanowią o wykluczeniach, są znaczące, gdy analizuje się przyczyny samobójstw wśród młodzieży.

W punkcie wyjścia do proponowanych działań przedstawiamy tekst znaleziony na Facebooku. Wydaje się, że w pewnym sensie jest on dość typowy i równocześnie nietypowy. O typowości decyduje kontekst. Autor ma swoje konto na Facebooku. Dostęp do tego konta mają zaproszeni przez niego przyjaciele i znajomi, którzy umieszczane tam posty lajkują. Nietypowe jest to, że autor podejrzewa swych facebookowych znajomych o reakcje automatyczne. Zdaje się sugerować, że nie czytają publikowanych przez niego informacji, generalnie wolą zaś zdjęcia. Wyprowadza z tych reakcji wnioski, że większość internetowych znajomych udziela „polubień”, choć ma go w zasadzie za nieznanego, i że te polubienia nie mają nic wspólnego ze znaczącymi kontaktami rzeczywistych przyjaciół. Daje do zrozumienia, że znajduje się w sytuacji, w której jest to dla niego szczególnie ważne. I ma pomysł, jak sprawdzić, na kogo może naprawdę liczyć. Temu zapewne ma służyć informacja o decyzji udziału w pewnym spotkaniu. Istota tego spotkania pozostaje bez objaśnienia i nie ma znaczenia dla proponowanych zajęć. Znaczący natomiast wydaje się fakt, że informacja o tym podana została w końcowej partii wypowiedzi i to z nią wiąże się instrukcja dalszego postępowania z tekstem autora. Sprawia ona wrażenie aranżacji jakiegoś „łańcuszka solidności”. Na tym polega zapowiadany eksperyment – kto zwiedziony, być może, początkową formułą tekstu-listu („Dla bliskich przyjaciół”) udzieli polubienia bez czytania dalszego ciągu, nie będzie wiedział, co z tekstem należało zrobić i tym samym potwierdzi tezę autora na temat działania tego rodzaju kontaktów.

Tekst pod względem stylistycznym jest, delikatnie mówiąc, mocno średni. Z pewnością więc uwagi na ten temat powinny się podczas zajęć pojawić. Można

³⁵ S. Pinker, *Zmierzch przemocy...*, s. 37.

³⁶ Zob. A. Załazińska, *Obraz, słowo, gest...* Zob. też: *Leksykon symboli*, oprac. M. Oesterreicher-Mollwo, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa 1992 (ten słownik szczególnie dobrze się nadaje do wykorzystywania na omawianym etapie edukacji); W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1991.

sobie nawet wyobrazić związane z nim prace korektorskie i przekształcanie go w tradycyjnie rozumiane listy – do kogoś rzeczywiście bliskiego i jako list otwarty – lub w e-maile. Można następnie porównywać jego konstrukcję i stylistykę z rezultatami wykonanych ćwiczeń. Ważniejsza jednak wydaje się rozmowa o tym, czym się odznacza kontekst internetowej komunikacji, co oznaczają i czym motywowane są rozmaite reakcje jej uczestników, jak charakteryzują uczestników takich kontaktów i jak mogą na nich wpływać. Sugerowane w podręczniku uczniowskim działania obliczane są na możliwość intelektualnego ogarniania sytuacji i emocji związanych z omawianym kontekstem, z sytuacjami, gdy rezygnuje się z prywatności, upubliczniając zdjęcia i najdrobniejsze zdarzenia z własnego życia.

Namysł nad znaczeniami ikon stosowanych w ramach takiej komunikacji stwarza też okazję do rozszerzenia obserwacji i zwrócenia uwagi na akcję Polskiej Izby Książki sygnowaną hasłem „prawolubni”³⁷. To zaś otwiera na rozmowy o kopiowaniu rozmaitych „gotowców” na użytek szkoły.

Dalszy etap zadania ma charakter zabawy. Można go związać zarówno z próbami tworzenia, jak i komentowania internetowych postów w imieniu znanych klasie bohaterów literackich, którzy nie znali Internetu.

Założenie jest takie, że każdy z wybranych bohaterów pozostaje reprezentantem świata przedstawionego w utworze, ale z założenia ma możliwość internetowej komunikacji. Chodzi o namysł nad tym, jak kontekst, status społeczny, wyobrażenia oraz wiedza o świecie i o sobie, charakter, wady i zalety, zainteresowania, temperament, język danej postaci mogą wpływać na sposób komunikowania się z innymi. Odkrywanie tego wskazuje też, jak trzeba czytać, by wyobrazić sobie następnie, co i jak każdy z wybranych bohaterów komunikowałby innym, jak przedstawiałby swoje racje i swoje widzenie świata na swoim internetowym koncie, gdyby nagle zostało mu to umożliwione, czy chciałby to robić i jak reagowałby na uwagi innych otaczających go ludzi.

Tak pomyślana zabawa to z jednej strony sposób uruchomienia obserwacji na temat danych bohaterów, a wynikających z lekcji czytania literatury. Pozwala powtórzyć to, co już wcześniej zostało opracowane i nadaje sens szczegółowym analizom bohaterów czytanych lektur. Z drugiej zaś strony otwiera na gromadzenie materiału do rozmowy o rozmaitych realiach internetowej komunikacji bez oczekiwań na uczniowskie bezpośrednie wyznania dotyczące ich doświadczenia w tym zakresie.

Przedmiotem namysłu w omawianym kontekście mogłyby być pytania nie tylko o to, jak działa język, ale i czemu w istocie służy oraz jak o tym myśleć, gdyby przyjąć, że nie żyjemy w „epoce pisma”, lecz w „epoce po piśmie”.

³⁷ Z hasłem tym związany jest tekst: „Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, abyś przestrzegał praw, jakie im przysługują. Jej zawartość możesz udostępnić nieodpłatnie osobom bliskim lub osobiście znanym. Ale nie publikuj jej w Internecie. Jeśli cytujesz jej fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A kopiując jej część, rób to jedynie na użytek osobisty. Szanujmy cudzą własność i prawo”. Więcej na www.legalnakultura.pl

Zamiast podsumowania

Każdy, kto zna aktualne realia polskiej szkoły, powie zapewne, że przedstawione wyżej edukacyjne sugestie reprezentują wyobrażenia utopijne, że są z Kosmosu, więc z Księżyca, z Marsa albo z innej, jeszcze odleglejszej planety. Może warto zatem podkreślić, że sprawdziliśmy wszystko między innymi osobiście, wielokrotnie, w praktyce, w różnym czasie, w różnych kontekstach. W komentarzach metodycznych zamieszczamy dowody, tj. przykłady uczniowskich prac powstałe dawniej i ostatnio, w różnych zespołach klasowych. Taka koncepcja działa. W centrum uwagi skutecznie stawia słowo, lecz – co oczywiste – trzeba ją rozumieć i samemu znać się na omawianych sprawach. Prezentowana tu koncepcja nie sprowadza się do gotowych scenariuszy działań, nie proponuje samouczków...

Dziś jednak tak pojmowaną edukację można, niestety, prowadzić chyba tylko w ramach obywatelskiego nieposłuszeństwa³⁸. Jest ona, prawdę mówiąc, równa hasłu „Siłaczko, wróć!” Siłaczka zaś, jak wiadomo, skończyła marnie. Jakimś usprawiedliwieniem dla sformułowanego tu wezwania niech będzie zatem myśl, że trzeba ratować to, co najważniejsze. I towarzyszące tej myśli przekonanie wyrażone w ostatniej książce Stevena Hawkinga:

Umysł człowieka jest czymś niewiarygodnym. Jest on w stanie uchwycić wspaniałość niebios, jak i misterność podstawowych cząstek materii. Niemniej każdy umysł, aby wykorzystać swój potencjał, potrzebuje iskry ciekawości i zdziwienia. Często tej iskry dostarcza nauczyciel. [...] Gdy każdy z nas zastanawia się nad tym, czego dokona w życiu, najprawdopodobniej uda mu się, jeśli tylko będzie miał dobrego nauczyciela³⁹.

Bibliografia

- Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, wstęp i red. G. Godlewski, Warszawa 2003.
- Dukaj J., *Po piśmie*, Kraków 2019.
- Everett D.L., *Jak powstał język. Historia największego wynalazku ludzkości*, przeł. A. Tuz, Warszawa 2019.
- Everett D.L., *Język. Narzędzie kultury*, przeł. Z. Wąchocka, P. Paszkowski, Kraków 2018.
- Kahneman D., *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przeł. P. Szymczak, Poznań 2012.
- Kłakówna Z.A., *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Wykłady z metodyki. Język polski*, Kraków 2016.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001.
- Kołodziej P., *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, przeł. T.P. Krzeszowski, Warszawa 1988.

³⁸ Zob. H.D. Thoreau, *O obywatelskim nieposłuszeństwie*, przeł. M. Barski, Kraków 2020; J. Zajadło, *Nieposłuszny obywatel RP*, Arche, Sopot 2018.

³⁹ S. Hawking, *Krótkie odpowiedzi na wielkie pytania*, przeł. M. Krośniak, Poznań 2018, s. 231–232.

- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wrocław 2008.
- Ong J., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. J. Japola, Warszawa 2011.
- Pinker S., *Piękny styl. Przewodnik człowieka myślącego po sztuce pisania XXI wieku*, przeł. A. Nowak-Młynikowska, Sopot 2016.
- Rusinek M., Załazińska A., *Retoryka podręczna*, Kraków 2005.
- Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania*, t. 1–3, przeł. P. Włodyga OSB, Kraków 2001–2002.
- Stelmach J., *Sztuka manipulacji*, Warszawa 2018.
- Załazińska A., *Obraz, słowo, gest*, Kraków 2016.

Strongwoman, come back!

Abstract

The paper deals with several important issues concerning programs and functions of the traditional school and the way they clash with the problems of our contemporary civilizational stage and cultural context. The study exposes the fact that in today's globalised world, technological revolution is changing the way people communicate with one another, making it universally possible to communicate by means of the written word. However, this poses a problem for the contemporary school. The paper presents some definite actions and offers specific solutions to the problem. The title of the paper, which refers to Stefan Zeromski's well-known short story, is meant to draw the reader's attention to the complexity of the issues discussed and emphasise the special importance of the teaching profession.

Keywords: school function, civilisation and cultural context, humanistic education, the era of writing, developing writing skills in the classroom, art of writing, post-literary era

Zofia Agnieszka Kłakówna, dr hab. nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa i dydaktyki, w przeszłości nauczycielka języka polskiego z praktyką na wszystkich etapach edukacji szkolnej. Przez 19 lat redaktorka naczelna adresowanego do nauczycieli w kraju i za granicą czasopisma pod zmieniającymi się tytułami: „Wisielka”, „Ojczyzna-Polszczyzna”, „Nowa Polszczyzna”. Pracowała w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, jako lektorka języka polskiego na Uniwersytecie Marcina Lutera w Halle-Wittenberg, jako nauczycielka i dyrektorka Szkoły Polskiej w Maroku. Była inicjatorką i współautorką prac nad nowoczesną koncepcją szkolnej edukacji humanistycznej i odpowiadających tej koncepcji programów oraz podręczników *Sztuka pisania*, *To lubię!*, *Nowe To lubię!*, które zaczęły powstawać w 1993 roku, więc z wyprzedzeniem jakichkolwiek urzędowo ogłaszanych reform szkolnych po roku 1989. W rezultacie tej inicjatywy, w ramach tego samego zespołu i tej samej koncepcji, pod redakcją Kłakówny powstały podręczniki na klasy od czwartej szkoły podstawowej po maturalną. Obejmowały zarówno książki uczniowskie, jak i książki dla nauczycieli. Poza tym jest Kłakówna autorką książek: *Moje Maroko, czyli skok do głębokiej wody* (1994), *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji* (2003), *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły [1989–2013]*, (2014), *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Język polski. Wykłady z metodyki* (2016), współautorką (wraz z Piotrem Kołodziejem i Januszem Waligórą) i redaktorką opracowania *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego* (2011), współautorką (wraz z Pawłem Kasprzakiem, Piotrem Kołodziejem, Adamem Regiewiczem, Januszem Waligórą) i redaktorką tomu *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* (2016). Więcej: patrz Wikipedia.