

# Paradoksy edukacji humanistycznej

## Paradoxes of humanistic education

Zofia Agnieszka Kłakówna

Kraków

ORCID: 0000-0002-9726-0444

**Abstract:** The text clearly indicates that thinking about humanistic education largely depends on the meanings given to such terms as *humanism*, *humanitarianism*, *humanities* and the paradoxes which may arise if these terms are confused. At the same time, it emphasizes the absurdity of the contemporary Polish school. The conclusion includes one essential inference and one equally essential postulate: (1) cultivating the nineteenth century spirit of educational tradition, which collides with the modern civilization and cultural context leads to an intellectual catastrophe for generations to come, (2) The situation cannot possibly be rectified unless some fundamental changes are made to the present school concept, in fact, unless it is re-imagined or reinvented.

**Key words:** concept of humanistic education, humanism, humanitarianism, humanities, cultural canon, collective cultural memory, mass comprehensive school, civilization context

**Streszczenie:** Tekst wskazuje na zależność myślenia o edukacji humanistycznej od znaczeń nadawanych pojęciom *humanizm*, *humanitaryzm*, *humanistyka*. Akcentuje przy tym absurdy charakteryzujące polską szkołę współczesną. Konkluzja obejmuje jeden zasadniczy wniosek i jeden równie zasadniczy postulat: (1) kultywowanie dziewiętnastowiecznej z ducha edukacyjnej tradycji w zderzeniu z cywilizacyjno-kulturowym kontekstem współczesności prowadzi do intelektualnej katastrofy na pokolenia w przód, (2) o naprawie sytuacji nie ma mowy bez gruntownego przepracowania idei szkoły i *de facto* wymyślenia jej na nowo.

**Słowa kluczowe:** idea edukacji humanistycznej, humanizm, humanistyka, kulturowy kanon, zbiorowa pamięć kulturowa, masowa szkoła ogólnokształcąca, cywilizacyjny kontekst

Tyle wiemy o sobie,  
ile nas sprawdzono.  
Mówię to wam  
Ze swego nieznanego serca  
Wisława Szymborska, *Minuta ciszy po Ludwice  
Wawrzyńskiej* (*Wołanie do Yeti*, 1957)

## Idea

Historia edukacji humanistycznej liczy się na wieki, gdyby zacząć już tylko od greckiej *paidei* i rzymskiej *humanitas*, a stale wzbogacana literatura przedmiotu, w tym polska – filozoficzna, kulturoznawcza, literaturoznawcza, pedagogiczna, psychologiczna, socjologiczna, dydaktyczna – tworzy bibliotekę nie do opanowania w jednym, choćby i stuletnim, czytelniczo pracowitym życiu.

Że nic w tym dziwnego, dociekliwych przekonają na wejściu słownikowe znaczenia słów *humanus*, *humanitas*, *educatio*, które idea ta ma wypełniać, koncentrując uwagę na ludzkich sprawach (*res humanae*) i ludzkość w ludziach obiecując sublimować, tj. formować i wychowywać (Kumaniecki 1982, 236, 178).

Zdawać by się mogło, że tym bardziej nic dziwnego, jeśli pamiętać o rozpoznaniu podkreślanym niegdyś przez Marię Janion w odwołaniu do Goethego: „Człowiek interesuje się najbardziej człowiekiem. (...) Na tym właśnie przekonaniu spoczywa cała humanistyka” (Janion 1982, 213).

## Intencje

Tymczasem jednak z „donosów rzeczywistości” wyprowadzany bywa wniosek o „klęsce humanizmu”. Wprost wskazuje ten problem Irena Wojnar, która przez wiele lat niezmiernie, sięgając głęboko w przeszłość, zajmowała się problematyką *wychowania przez sztukę*, określanego przez nią później także jako *wychowanie do sztuki*. Píše o tym w książce wydanej dwadzieścia lat temu pod znamienym tytułem – *Humanistyczne intencje edukacji* (Wojnar 2000, 28). Zebrane w przywoływanym tomie teksty dają niezłe rozeznanie co do rozmaitych tendencji istotnych dla teorii konstruowanych z nastawieniem na refleksję o humanizmie i humanistycznej edukacji z perspektywy pedagogiki. Przypominają też znaczące dokonania z tego zakresu polskich i obcych autorów. Jest mowa o idei *Bildung*, więc o klasycznym ujęciu kształcenia humanistycznego w relacji do kultury. Jest i o pedagogice kultury, która miałaby skutkować „kulturą w człowieku” w ujęciu opisywanym przez Bogdana Suchodolskiego. Jest o raporcie Edgara Faure’a *Uczyć się, aby być* z 1972 roku. Jest też o tym, co określane bywa jako tzw. „luka ludzka, czyli niebezpieczna rozbieżność między współczesnym człowiekiem a stworzonym przez niego światem cywilizacji”, a co podnosił Raport Klubu Rzymskiego z 1979 roku (Wojnar 2000, 21)<sup>1</sup>. Uzupełnić obraz pedagogicznych refleksji pomogą z kolei najnowsze prace Lecha Witkowskiego. To przypomnienie pozwala w każdym razie uzmysłowić sobie, jak wieloaspektowy może się okazać problem humanistycznej edukacji w odniesieniu do *res humanae*. Zwłaszcza w kontekście problemów wynikających z globalizacji (Gaudelli 2020).

---

<sup>1</sup> W tym kontekście zob. S. Hawking, *Krótkie odpowiedzi na wielkie pytania* (Hawking 2018).

Ze względu na myśl o paradoksach edukacji humanistycznej dwie kwestie z rozważań Wojnar wydają się zaś szczególnie istotne: pojęcie *wychowania przez sztukę i wychowania do sztuki* oraz systematycznie podnoszona sprawa nieuprawnionego jakoby przeciwstawiania pedagogicznych teorii i praktyki. Przyjdzie do tego wrócić później.

### **Wielość odniesień**

Tymczasem nie da się bowiem pominąć faktu, że na przestrzeni dziejów wizje człowieczeństwa bywały różne i sprawy „króla stworzenia”, te *res humanae*, rozmaity przyjmowały obrót oraz rozmaicie je badano i przedstawiano. Różne też z tego wyprowadzano wnioski obowiązujące zarówno w sferze nauki, jak i codzienności, a w konsekwencji w edukacji. Trudno na przykład o większe różnice w tym zakresie, jak w starożytnych Atenach i Sparcie. Dziś też, skoro może być mowa o „klęsce humanizmu”, trudno mówić o powszechnej zgodzie w postrzeganiu tego, co ludzkie. Literatura przedmiotu, sztuka, w tym oczywiście beletrystyka, wiadomości o konfliktach w różnych częściach świata, a także bliskie, codzienne zdarzenia uliczne, internetowe posty i wystąpienia oraz decyzje polityków, ukazują to bez znieczulenia.

Wystarczy zresztą najzupełniej wyrywkowo przywołać rozliczne charakterystyki *humanizmu, humanitaryzmu i humanistyki*, w tym pojęcia *humanistyki jako poznania, jako terapii, jako ekologii, humanistyki ekspresjonistycznej, rozumiejącej, zintegrowanej, stosowanej, pragmatycznej, humanistyki europejskiej, dwudziestowiecznej, humanistyki po dekonstrukcji czy humanistyki przyszłości* oraz odpowiadające im wyobrażenia i oczekiwania związane też z myśleniem o edukacji, jak te greckie i rzymskie, jak wyznaczane na przykład przez określenia *humanizm renesansowy, tradycyjny humanizm, humanizm tragiczny, humanizm socjalistyczny* albo przedstawiany niedawno – *nowy humanizm czy humanizm realistyczny*, by zauważyć, że humanizmów i humanistyk oraz związanych z nimi znaczeń ci u nas dostatek. Zajrzyjmy oto do wydanej w 2013 roku książki Michała Pawła Markowskiego *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, by zauważyć, że autor rozpoczyna ją *Krótką historią humanistyki w cytatach od Montaigne’a do Derridy* – ładnych parę lat to obejmuje i stron też zajmuje parę. Spis treści upewni zaś na wejściu, że w sprawie humanizmu i humanistyki nic nie jest tak proste i oczywiste, jakby się komuś na podstawie słownikowych poszukiwań i pedagogicznych studiów mogło wydawać. Powiedzmy z pewnym wyprzedzeniem, że wolna od niepewności wydaje się tylko nasza edukacja szkolna, ale o tym potem.

Odnotowane wyżej obserwacje aktualnie nie przekładają się w każdym razie jakoś szczególnie na wolę państwowego finansowania humanistycznych dociekań, ale za to od razu wskazują jedno z głównych zastosowań pojęcia *humanizm* – mianowicie do podziału nauk na humanistyczne

właśnie i przyrodnicze oraz odpowiednio na „dwie kultury”. Z tym że dawniej podział ten wyraźnie też określał, kto jest „barbarzyńcą” – przyrodnawcy, co Szekspira nie znają, a kto – jak filolodzy, filozofowie, historycy, literaturoznawcy – reprezentuje „prawdziwą kulturę”. Z tego wynikało, jaką wiedzę trzeba posiadać, by zostać uznanym za humanistę, a co do takiego miana nie upoważnia, choćby się skądinąd zasłużyło na Nobla.

Od czasu wystąpienia Percy’ego Snowa w 1959 roku mówi się jednak także o „trzeciej kulturze”. Jej reprezentantami okazują się między innymi socjolodzy, fizycy, biolodzy, genetycy, informatycy, astronomowie czy antropolodzy, którzy *res humanae* przedstawiają z perspektywy swoich specjalności i humanistycznego nastawienia odmówić im już nie sposób, choćby nawet Szekspira nie czytali<sup>2</sup>. W rezultacie takich przewartościowań i związanych z nimi dokonań, decydujących o cywilizacyjnym rozwoju współczesnego świata, reprezentanci nauk humanistycznych utracili dominującą pozycję w porządku nauk i spychani bywają do kąta, choć robią, co mogą dla utrzymania się na powierzchni.

Wszystko to wpływa oczywiście na projektowanie i pozycję edukacji humanistycznej, ale też wiąże się z pytaniem zasadniczym: o czym właściwie mowa, gdy o taką edukację chodzi. I to nawet gdyby pominąć fakt, że fundamentalizmów, które zwykle chętnie i głośno podpierają się pojęciem prawdziwego lub wręcz jedynie słusznego humanizmu, nigdy nie brakowało i dziś nie brakuje.

Także fundamentalizmy zresztą niejedno mają imię. Ich przewrotnym świadectwem może być na przykład kwestia wypowiedziana przez bohatera najnowszej powieści Zygmunta Miłoszewskiego. W pewnym momencie wygłasza on mianowicie swoje *credo* uczonego na temat humanizmu właśnie. Mówi: „Humanizm to odpowiednik nacjonalizmu lub religijnego fundamentalizmu, zdolny usprawiedliwić każdą podłość w imię człowieka”. A w innym miejscu: „humanizm jest religią gorszą od wszelkich form mono-teistycznych zbrodniczych systemów, ponieważ w jego założenia ideowe wpisane jest samobójstwo całego gatunku” (Miłoszewski 2020, 136, 316). Takie przeświadczenia prowadzą wspomnianego bohatera do wniosku, że trzeba ukrócić namnażanie się ludzi, bo Ziemia ledwie dyszy od ich nadmiaru i eksploatacyjnych posunięć, co skończy się źle dla tych, którzy już ją zajmują. Nie szkodzi, że mamy do czynienia z kreacją literacką. Nie zmienia to przecież faktu, że „co nie do pomyślenia / jest do pomyślenia”, jak czytamy w *Jarmarku cudów* Szymborskiej.

Wspomniany bohater w konsekwencji cytowanego stanowiska, wykorzystując swą naukową wiedzę, weźmie się więc za próbę generalnego uporządkowania stanu świata i zamieszkujących go ludzi, by humanizmowi przywrócić właściwy wymiar. Postąpi przy tym najzupełniej odwrotnie niż inny uczony geniusz, bohater *Fizyków* Dürrenmatta. Ten bowiem definiował

<sup>2</sup> W tym kontekście zob. *Czy fizyka i matematyka to nauki humanistyczne?* (Heller, Krajewski 2014)

swój humanizm jako obowiązek ukrycia wiedzy, do której ludzie nie dorosli i którą mogliby źle wykorzystać. Wiele to, jak wiadomo, nie pomogło. Znaleźli się tacy, którzy tajemnice jego naukowych odkryć nie tylko wykradli, ale nawet wprowadzali już w życie, podczas gdy ich autor sądził, że są bezpieczne w ukryciu, jakie dla siebie i dla nich wybrał.

Profesor Janion zwracała uwagę, że Mefistofeles nigdy nie odpuszcza i szczególnie pilnie dybie zwłaszcza na geniusz (Janion 2020). Literackim potwierdzeniem jest oczywiście historia uczonego Fausta, który sam oddał się na usługi Mefista. Literatura nie bierze się jednak znikąd. Przykładów uczonych spoza literackich fikcji, których w swoim czasie jakiś „wąż zwiódł”, nie brakuje, gdyby przypomnieć choćby akces Martina Heideggera do NSDAP albo fakt, że medyczne eksperymenty w obozach koncentracyjnych prowadzili zawodowi lekarze, często łącząc płynnie staranne wykształcenie, wsublimowane potrzeby artystyczne i działania o morderczych skutkach. Powszechnie znana jest też historia użycia bomby atomowej<sup>3</sup> i inne, niezliczone przykłady „zdiablenia człowieka”, jak to określał Stanisław Pigoń we *Wspominkach z Sachsenhausen*. Kwestia „luki ludzkiej”, o której mowa była przy wzmiankach o książce Ireny Wojnar, nie jest chyba najświeższym naszym osiągnięciem. Podobnie zresztą jak „klęska humanizmu”.

Jakby w kontrze do tego rodzaju przypomnień, choć z nieoczekiwaną konkluzją, która szczególnie nas tu obchodzi, genetyk, Piotr Słonimski, w wywiadzie z 1998 roku podkreślał, że nie uczonych trzeba się bać, lecz „szaleńców spoza nauki, którzy chcieliby się nią posłużyć”. Ostrzegał:

Wszystkie badania naukowe mogą być groźne tylko wtedy, gdy ich wyniki zostaną wykorzystane ze szkodą dla człowieka. Każde! Z tym że - najgorsze są nauki humanistyczne! (...) Nauki humanistyczne i społeczne, takie jak socjologia, prowadzą do powstawania idei, te zaś stają się uzasadnieniem dla ideologii wrogich człowiekowi, takich jak rasizm, nacjonalizm, nazizm. Pol Pot, sprawca śmierci dwóch milionów ludzi, wykreował swoją zbrodniczą ideologię, studiując wcześniej socjologię w Paryżu. Każda aktywność poznawcza może doprowadzić do strasznych rzeczy. (...) wszystko zależy od tego, jak ludzie wykorzystują wyniki badań naukowych (*Geny od pra-Ewy*, 1998).

Może się nawet okazać, że te paryskie studia Pol Pota uruchomiły w nim ideę budowania utopii, a reszta to konsekwencje. Dzisiejsza publicystyka zwraca z kolei uwagę na utopijny kierunek rozwoju ruchu Black Lives Matter w wydaniu kreowanym przez uniwersyteckie kampusy i związane z tym niebezpieczeństwa<sup>4</sup>.

Jeszcze inne spojrzenie na *res humanae* prezentuje film *Sól ziemi*. Jego bohaterem jest światowej klasy brazylijski fotograf, który przez wiele lat dokumentował tragizm ludzkiej kondycji powodowany przez konflikty

<sup>3</sup> O faustowskim układzie w związku z tym zob. O. Gingerich, *Boski wszechświat* (Gingerich 2008, 128-129).

<sup>4</sup> W tym kontekście zob. np. felietony Agnieszki Kołakowskiej z lipca 2020 r. na stronach „Teologii Politycznej”.



etniczne, wojny, klęski głodu, przymusowe migracje. W sumarycznym komentarzu do swych fotografii mówił:

Każdy powinien zobaczyć te obrazy, ażeby uświadomić sobie, jak strasznym jesteśmy gatunkiem. (...) Jesteśmy dzikimi zwierzętami. Potwornymi. My ludzie w Europie, w Afryce, w Ameryce Południowej, wszędzie. Cechuje nas skrajna brutalność. Nasza historia jest historią wojen. To historia bez końca. Historia represji, szaleństwa<sup>5</sup>.

I dalej można by przypominać nieporównywalny z niczym przemysł unicestwienia ludzi w Auschwitz, a potem bez końca wyliczać różne warianty opowieści w rodzaju *Jądra ciemności*, więc przykłady tekstów, które ukazują potworne odsłony *res humanae* i wyzwalają dociekania, jak to możliwe. Jako komentarz pozostaje chyba pożyczka tytułowej frazy jednego z rozdziałów książki Krzysztofa Dołowego: „*Homo sapiens?*” – *nie przesadzajmy* (Dołowy 2020, 461), choć tam nie o takie akurat obserwacje chodziło, jak tu przypominać. Pewnym pocieszeniem w tym ciągu refleksji, gdy chodzi o długi dystans, mogą być badania i książka Stevena Pinkera *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*.

Poza tym jednak, choć doraźność skrzeczy, „potworne oblicze” ma przecież równie niezwykły rewers – świadczą o nim na przykład wspaniałe katedry i Internet, a także fakt, że człowiek w ogóle potrafi myśleć i stawiać pytania o świat, o swoją historię i jej sens<sup>6</sup>. Także w przypadku tej odsłony ludzkich możliwości da się powiedzieć, że „co nie do pomyślenia / jest do pomyślenia”. Same paradoksy.

## W kształceniu masowym

Projekt edukacji humanistycznej w oferowanym u nas kształceniu masowym niuansów, wielości znaczeń i sygnalizowanych paradoksów nie uwzględnia. W deklaracjach operuje takim zastosowaniem pojęcia humanizmu, które oznacza nastawienie na wychowanie do wartości, więc niejako na formację człowieczeństwa. W praktyce, wobec nakazowego wskazywania treści programowych, formacja zmienia się w formatowanie ludzi, którym należy mówić, co mają myśleć, jak postępować, w jakich rytuałach i grach brać udział, jakie symbole uznawać, w jakich mitach się utwierdzać. W konkretach wiąże się to głównie z rozdziałem przedmiotów określanych jako ścisłe i humanistyczne właśnie. Za tym zwykle idzie podział na uczniów o umysłach ścisłych i na humanistów. Wyobrażenia o szkolnych humanistach związane są z kolei z „wygadaniem” oraz z upodobaniem do czytania literatury pięknej, które aktualnie zdaje się jako tendencja powszechna podupadać lub wręcz zanikać.

<sup>5</sup> *Sól ziemi*, reż. J.R. Salgado i W. Wenders. Światowa premiera 20 maja 2014 r. w Cannes.

<sup>6</sup> W tym m.in. kontekście zob. P.V. Piazza, 2020, *Homo biologicus. Jak biologia wyjaśnia ludzką naturę*, Szeżyńska-Mačkowiak K., (przeł.), Warszawa. Wiele mówiąca jest tu gra tytułami prologu i epilogu: *Wszystko się zmieniło, ale nic nie jest naprawdę inne* (s. 9) oraz *Nic się naprawdę nie zmieniło, ale wszystko jest inne* (s. 325).

Wyobrażenia te wpisują się następnie w przestrzeń równoznaczną z edukacją określaną jako polonistyczna, która w przyszłości mało komu, o ile komuś w ogóle, rokuje karierę zawodową, więc jest lekceważona. Przy czym „umysły ścisłe” muszą przez nią również przejść, by – według założeń – nie utracić zakorzenienia w narodowych wartościach. W ramach „edukacji polonistycznej” wszyscy dostaną więc tzw. kanon lektur do obowiązkowego pokonania i gramatykę opisową do opanowania wraz z obietnicą, że dzięki temu spłynie na nich świadomość językowa. W tle niektórzy hołdować będą nadziei, że w wyniku tak pomyślanej edukacji jej beneficjenci zaczną rozumieć, na czym polega bycie obywatelem, a także co język robi ich głowom. W słyszalnej na każdym kroku powszechnej praktyce komunikacyjnej w użyciu będzie natomiast „słownik polszczyzny rzeczywistej” (Fleischer i in. 2011).

„Urodzeni humaniści” także będą musieli jakoś przejść przez zajęcia, podczas których górują „umysły ścisłe”. W ten sposób pojmowana będzie idea wszechstronności oraz równości w dostępie do edukacji. Przy czym w opisywanych rozróżnieniach, niezależnie od wskazywanego podziału, zawsze będzie chodzić o odblaskową identyfikację merytoryczną z poszczególnymi przedmiotami według ich wzorcowych, tj. uniwersyteckich ujęć, oraz o naśladowanie tych wzorcowych ujęć w wersji dla niedorostków, którym należy, jak o tym upewnia aktualnie obowiązująca, ale i poprzedzająca podstawa programowa, „przekazywać wiedzę i wartości” wypracowane i uporządkowane przez dorosłych znawców. Ma to służyć honorowaniu wspólnotowej tradycji, ciągłości, kulturowej orientacji i stabilności oraz międzypokoleniowej komunikacji. Ma być przygotowaniem do trudów dorosłości jako rezultat powszechnego wykształcenia ogólnego, które chwilami otrze się o tendencje do kształcenia specjalistycznego.

Tak czy inaczej obie grupy będą miały sposobność w ramach edukacji humanistycznej, za którą odpowiadają szkolni poloniści, łączyć ją także zarówno z pojęciem humanizmu charakterystycznego dla renesansu, więc pewnej epoki w dziejach kultury, jak i ze starym rozróżnieniem „dwóch kultur”, tj. podziałem nauk na przyrodnicze i humanistyczne<sup>7</sup>. W 1994 roku tak pisała o tym Bożena Chrzastowska:

Podział nauki na dyscypliny, a nauczania szkolnego na przedmioty odpowiadające zakresami tym dyscyplinom jest – obok innych – źródłem postępującej dezintegracji świata naszych wychowanków. (...) Nasi wychowankowie muszą widzieć przejawy rzeczywistości osobno, bez związków i bez możliwości scalenia, skoro ich procesy poznawcze nie wiążą się – albo wiążą zbyt słabo – w sensowną całość (Chrzastowska 1994).

Czas płynie, a wszelkie próby odejścia od takich rozwiązań są niejako z definicji bezwzględnie piętnowane i niwelowane. Uzasadnienia dla tradycyjnego modelu szkoły napisze z przekonaniem politycznie zręczny

<sup>7</sup> Terminologiczne objaśnienia elementarne zob. J. Woleński, *Humanizm i racjonalizm* (Woleński 2020).

uniwersytecki profesor, podpierając przedstawiane racje naukowym tytułem (zob. Waśko 2019). Perspektywa egzaminu decydującego o przyszłości delikwentów sytuację ostatecznie ujednoznaczni.

Tu warto dodać, że w akcjach dbałości o tradycję nie będzie się na serio definiować ani pojęcia *wykształcenie*, ani *ogólne*, ani odnosić do niezliczonych odcieni refleksji na temat humanizmu, a już na pewno nie będzie się tego pojęcia objaśniać ze względu na szkołę z perspektywy współczesności.

Nie będzie się też poddawać namysłowi rzeczywistych skutków centralnego serwowania tysiącom dzieci, z których każde jest inne i niepowtarzalne, a rozwija się w nieporównywalnych często warunkach, jednolitego co do detali programu. Programu jednoosobowo firmowanego przez aktualnego ministra edukacji (od 14 października 1988 roku do dziś – wrzesień 2020 roku – sprawowało tę funkcję 20 osób).

Decydująca okaże się tak czy inaczej tzw. porównywalność wyników oraz rankingi. W takiej sytuacji podczas egzaminów kontrolować się będzie to, co da się porównywać, a więc z wszelką pewnością nie jakość edukacji humanistycznej jako postawy charakteryzującej wychowanie do wartości i zapewniającej samodzielną orientację co do *res humanae*, gdyby nawet dało się takie oczekiwania jakoś wyraźniej sprecyzować oraz standaryzować.

Znajomość nazwisk autorów, tytułów dzieł, rozpoznawanie fragmentów zadanych do lektury tekstów i ich bohaterów stanie się odpowiedzią na wymogi programu. Od razu i na pewno można powiedzieć, że dobrze w odniesieniu do takiej sytuacji będzie się miała przede wszystkim biurokracja. I jest to strategia arcyskuteczna, choć wątpliwe, by w istocie chodziło w niej o jakość definiowaną edukację humanistyczną. Wygodniej jest przecież mówić, że szkoła ma „przekazywać wiedzę”, bo z wiedzy można przepytować i nic to, że tuż za rogiem siedzi może jakiś Mefisto, który łatwo ci wmówi, że czarne jest białe. Po drodze zaś przydarzą się jakieś maturalne amnestie, jakieś totalne reformy na poczekaniu, jakieś wymiany lektur, jakieś egzaminy w pandemii, jakieś utyskiwania z powodu „zaległości w wiedzy”, nakazy „nadrabiania braków” i „realizacji podstawy programowej” ...

### **W zderzeniu z kulturowo-cywilizacyjnym kontekstem**

Namysł nad współczesnością ujawnia bez wątpienia wspomnianą w książce Wojnar „ludzką lukę”, tj. rozziw między współczesnym człowiekiem a stworzoną przez niego cywilizacją. Szkoła zaś nie działa przecież i nigdy nie działała w pustce. Nie da się oddzielić jej wpływu na formację dzieci i młodzieży od edukacji publicznej (Kwieciński 2018, 25-39), tj. wpływu szerokiego kontekstu zewnątrzszkolnego: domowego, środowiskowego, socjologicznego i generalnie – kulturowego, w którym rolę gra „uwięzienie” w geografii, w historii, w narodowych mitach, symbolach i stereotypach. Nie da się jej oddzielić od kontekstu cywilizacyjnego wyznaczanego



przez nowe technologie, za którymi trudno nadążyć i które oznaczają zmiany nie do wyobrażenia z wyprzedzeniem.

Dzieci nie przychodzą do szkoły z umysłami jak „czyste karty” i nie są odizolowane od wpływów zewnętrznych. Nie tylko szkoła odpowiada za relację między formacją a formatowaniem, chociaż niektórym łatwo przychodzi udawanie, że ten zewnętrzny kontekst nie istnieje, że nie ma znaczenia, że da się zatrzymać czas i że ćwiczenia w opisywanym przez Orwella dwójmyśleniu wyprowadzą każdego na prostą.

Dziś, tj. w epoce, w której jedyną stałą jest pewność zmian zachodzących w tempie nieporównywalnym z jakimkolwiek dotychczasowym ludzkim doświadczeniem, gdy zewnętrzny kontekst kulturowy jako przeciwwagę dla wymaganego w szkole trudu oferuje bezwysiłkowy udział w rozmaitych atrakcjach, a przede wszystkim gdy narzuca modele życia, pragnienia, oczekiwania sprzeczne z tym, co oferuje dziewiętnastowieczny model szkoły, ale też z tym, co pozwalałoby zachować jakieś proporcje w indywidualnych relacjach ze światem, gdy szarlataneria i nauka traktowane bywają ekwiwalentnie, gdy dostęp do rozmaitych informacji, których wiarygodność okazuje się *de facto* niesprawdzalna, jest nieograniczony, gdy nawet fotografiom nie można już wierzyć, gdy dzieci i młodzież przewyższają dorosłych w biegłości posługiwania się elektronicznymi mediami, gdy rosną pokolenia jutronautów, gdy doświadczenia dorosłych, ukształtowanych życiowo przed 1989 rokiem, nie sprawdzają się w nowych warunkach cywilizacyjnych, gdy nauczycielska profesja została zaorana, gdy nade wszystko liczy się udział w konsumpcji...

Dziś zarysowany wyżej, odgórnie narzucany model edukacji masowej, który stawia na formatującą tresurę, a skutkuje obojętnością wobec serwowanej przez szkołę wersji edukacji humanistycznej, oznacza całkiem po prostu rzutującą na pokolenia w przód masową katastrofę intelektualną z premedytacją napędzaną przez gremia cynicznych graczy, którzy wiedzą, że łatwiej się rządzi „ciemnym ludem”.

Doraźnie zapowiedzią katastrofy są zachowania reprezentatywne dla kulturowej wojny, w którą jesteśmy wciągani, nacjonalistyczne, faszystujące demonstracje, dehumanizacja całych grup ludzi, populistyczne działania polityków, internetowe komentarze. Jakoś zapomina się przy tym, że wszyscy, którzy biorą w tych akcjach udział, chodzili do szkół i odbierali w nich humanistyczną edukację, choć nie o taką jej skuteczność chyba chodziło: „Spójrzcie, jaka wciąż sprawna, / jak dobrze się trzyma / w naszym wieku nienawiść. / Jak lekko bierze wysokie przeszkody. / Jakie to łatwe dla niej – skoczyć, dopaść” – by znów zacytować Szyborską (1993, 147).

## Czas zarazy

Nałóżmy na to rozprzestrzeniającą się w zglobalizowanym świecie zarazę, dotyczące jej wszelkiej maści spiskowe teorie dostępne na każde

kliknięcie, związane z pandemią łęki, próby sprostania sytuacji, zmęczenie, rozpacz i bezradność jednych, obojętność, cynizm, bezmyślność i głupotę innych, totalny chaos, walkę o pieniądze, o władzę, o wpływy i na dobrą sprawę o wszystko. A w odniesieniu do edukacji – centralną nieudolność w kwestii organizacji nauki szkolnej, przerzucanie za to odpowiedzialności na władze lokalne i natychmiastowe odbieranie im samodzielności, spory o utracone z pola widzenia dzieci, o sprzęt, o brak stosownych umiejętności, o formę „nauczania” i stale powracający motyw konieczności „odchudzenia” podstawy programowej, która nauczycielom nie pozwala na samodzielne oddychanie, choć odpowiednich respiratorów brak, a poza tym nie jest żadną „podstawą programową”, lecz utworzoną z premedytacją ścisłą listą obligacji, które służą „trzymaniu nauczycieli przy szyi”. Aż dziw bierze, że wszystko jednak dalej się kręci, a nawet pozwala na nowo przemyśleć wiele problemów, także związanych z edukacją, choć raczej nie w wydaniu masowym (zob. np. Sosnowski 2020).

### **Wzmoczenia incydentalne, czyli pora na konkrety**

Zdarzają się też czasem pewne wzmoczenia. I teraz mały przykład, który ilustruje to, co wyżej powiedziane w odniesieniu do polskiej szkoły oraz to, jak trwale i silne są rozmaite społeczno-kulturowe wmówienia. Przykład nie całkiem jeszcze stary i tym bardziej jary, jakby powiedzieli złośliwcy.

W czerwcu 2020 roku głośnym przedmiotem akcji, która znalazła odbicie w ostrych i zasadniczych reakcjach na rozmaitych forach społecznościowych oraz w prasowej publicystyce, stała się powieść Henryka Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy* jako obowiązkowa lektura szkolna. Tego rodzaju akcje zwykle wywołują gwałtowne burze, po czym szybko zapadają w niepamięć. Tak się stało i w tym przypadku, zwłaszcza że zaraza stale dostarcza nowych kłopotów i towarzyszących im nowych wzmoczeń. Może warto jednak przypomnieć, o co chodziło, bo jak w soczewce skupia się tu wiele z tego, co określa bezsens polskiej szkoły, a już szczególnie te jego aspekty, które dotyczą pytania o formę i skuteczność zakładanej w jej ramach edukacji humanistycznej.

Więc tak. Pewna polonistka, poruszona doniesieniami o śmierci zadanej czarnoskóremu Amerykaninowi przez białego policjanta, ogłosiła petycję skierowaną do naszego ministra edukacji, żeby mianowicie usunął powieść Sienkiewicza z obowiązującego w polskiej szkole kanonu lektur z powodu jej nacechowania kolonializmem i rasizmem. Inicjatorka akcji zamierzała zbierać pod petycją podpisy wzmacniające jej stanowisko. Podpierała się przy tym formułą Gombrowicza, bez wymieniania nazwiska zresztą, charakteryzującą Sienkiewicza jako „pierwszorzędnego pisarza drugorzędnego”. Można by dodać, że ta Gombrowiczowa kwalifikacja jest mimo wszystko nieco bardziej skomplikowana i warto chyba przypomnieć jej dalszy fragment:

Czytam Sienkiewicza. Dręcząca lektura. Mówimy: to dosyć kiepskie i czytamy dalej. Powiadamy: ależ to taniocha – i nie możemy się oderwać. Wykrzykujemy: Nieznośna opera! I czytamy w dalszym ciągu, urzeczeni.

Potężny geniusz! – i nigdy chyba nie było tak pierwszorzędowego pisarza drugorzędnego. To Homer drugiej kategorii, to Dumas Ojciec pierwszej klasy. Trudno też w dziejach literatury o przykład podobnego oczarowania narodu, bardziej magicznego wpływu na wyobraźnię mas. Sienkiewicz, ten magik, wsadził nam do głowy Kmicica wraz z Wołodyjowskim oraz panem Hetmanem Wielkim i zakorkował je. Odtąd nic innego Polakowi nie mogło się naprawdę podobać, nic antysienkiewiczowskiego, nic asienkiewiczowskiego. To zaszpunktowanie naszej wyobraźni sprawiło, że wiek nasz przeżywaliśmy jak na innej planecie i niewiele z myśli współczesnej przenikało w nas. Przesadzam? Gdyby historia literatury przyjęła jako kryterium wpływ sztuki na ludzi, Sienkiewicz (ten demon, ta katastrofa naszego rozumu, ten szkodnik) powinien by zajmować w niej pięć razy więcej miejsca niż Mickiewicz. Któż czyta Mickiewicza z własnej i nieprzymuszonej woli, któż znał Słowackiego? Krasiński, Przybyszewski, Wyspiański... było to coś więcej niż literatura narzucana, literatura wmuszana? Lecz Sienkiewicz to wino, którym rzeczywiście upajaliśmy się i tu serca nasze były... z kimkolwiek się rozmawiało, z lekarzem, robotnikiem, z profesorem, z ziemianinem, z urzędnikiem, zawsze natrafiało się na Sienkiewicza, na Sienkiewicza jako ostateczny, najbardziej intymny sekret polskiego smaku, polski „sen o urodzie”. Często był to Sienkiewicz zamaskowany – lub niewyznawany – albo nawet zapomniany – lecz zawsze Sienkiewicz. Dlaczego po Sienkiewiczu pisano jeszcze i wydawano książki – które nie były już książkami Sienkiewicza? (Gombrowicz 1986, 352-353).

W 2020 roku z kolei w „Książkach. Magazynie do Czytania” przeczytamy artykuł Stefana Chwina z takim oto wstępem:

Jan Błoński, najwybitniejszy polski krytyk literacki II połowy XX wieku, na moje pytanie: „Kto jest najlepszym powieściopisarzem polskim wszech czasów?”, odpowiedział bez chwili namysłu – „Sienkiewicz”. Po czym dodał trochę ciszej: „Niestety”.

Pisze następnie Chwin o *Potopie*:

Adrenalina skacze, kiedy się „Potop” czyta! Cudowna mieszanka zachwytu, rozdrażnienia i furii! Na istnienie zasługuje tylko Polak katolik, a innowiercy to trucizna, która zatruwa ciało Polski, narodowa zaś szabla poradzi sobie ze wszystkimi potęgami świata tego.

Sprawę religijną i narodową Sienkiewicz związał w „Potopie” węzłem nierozzerwalnym – przeciwko Mickiewiczowi wynosząc na szczyty polskiej piramidy ducha kult świętej Częstochowy. Nie jakieś tam Soplicowo, lecz Jasna Góra osaczona przez nikkzemnych „lutrów” ze Szwecji. Hetman Czarniecki oczywiście jest bohaterem, lecz prawdziwym duchowym wodzem narodu polskiego jest w „Potopie” katolicki ksiądz Kordecki, tyleż bogobojny kapłan, co żelazny wojskowy komendant Kościoła Wojującego, prowadzący wojnę ze szwedzko-protestancką zarazą. (...) I jeszcze sprawa tęczowej zarazy. Zainfekowany nią jest Bogusław Radziwiłł do szczytu przeżarty genderowymi miazmatami (...). Wyrafinowana kultura zachodnia pokazana została w „Potopie” jako zdegenerowane dziwactwo zagrażające Polsce. Kmicic ma kompleks niższości cywilizacyjnej wobec Radziwiłła, ale Sienkiewicz przekonuje, że prawdziwie męski zawadiaka równocześnie góruje nad wrednym „kosmopolitą” szczerością duszy polskiej. (...) Młody Kmicic pali i gwałci, ale tylko po to, by

potem uroczo zabłysnąć jako nawrócony na Polskę. (...) A jednak „Potop” – mimo upływu lat – trzyma się mocno i zachwyca jak dawniej. Możemy sobie pogrymasić, ile chcemy, ale to rzeczywiście kawał dobrej literatury (Chwin 2020).

Te przywołania pozwalają uświadomić sobie wyraźnie, jak dalece podskórne działanie sienkiewiczowskiej wizji widoczne jest dziś podczas manifestacji reprezentatywnych dla hurrapatriotycznych wzmożeń, choć bardzo prawdopodobne, że nie jest to bezpośrednie następstwo rzeczywistej lektury Sienkiewicza. Wystarczy, że twórczość Sienkiewicza w swoim czasie miała niebagatelny udział w kreacji narodowej wyobraźni oraz zbiorowej i kulturowej pamięci (Saryusz-Wolska 2009). Dziś już nie musi się naprawdę jego dzieł czytać. I tak wiadomo, jak działać. W tym właśnie objawia się długie trwanie kulturowej pamięci i także jeden z aspektów „wychowania przez sztukę”. Edukacja bowiem nigdy nie jest neutralna ani niewinna. W równej mierze liczą się przy tym zasługi, winy, jak i zaniechania szkoły.

Oddziaływanie *W pustyni i w puszczy* nie równa się z pewnością oddziaływaniu *Trylogii*, ale i w tym przypadku jednoznaczność jest niepewna. Trudno na przykład nie uznać za świadectwo kulturowego znaczenia tej powieści konferencji i prawie siedmioletniej dyskusji i wielu wzruszających czytelniczych wspomnień opublikowanych w 2012 roku, w stulecie pierwodruku powieści (*Wokół „W pustyni i w puszczy”* 2012). Są tam między innymi teksty charakteryzujące polityczno-kulturowy kontekst czasu powstawania powieści i afrykańskie doświadczenia autora, analizy kreacji Stasia Tarkowskiego, a także wypowiedź Mahmuda el Tayeba *Sudańczyk patrzy na „W pustyni i w puszczy”*, więc o tytule, który przypomina inny tytuł i sytuację dla naszej pamięci zbiorowej niechwalebne.

Uwagi powyższe dają w każdym razie okazję do rozróżnień między kulturowym i szkolnym kanonem lektur, więc między tym, co określa kształt i trwanie rozmaitych kulturowych wyobrażeń i zachowań oraz listą, która powstaje na zasadzie motywowanych politycznie jednostkowych przeświadczeń i w zależności od nich jest co chwilę albo „co minister” modyfikowana.

Teksty ze wspomnianego wyżej tomu zdają się to potwierdzać i choć dzisiejsi szkolnicy z nakazu szkoły zobowiązani do lektury nieszczególnie ekscytują się szansą czytania *W pustyni i w puszczy*, etyka Kalego znana jest raczej powszechnie, a wyobrażenia o jego pobratymcach, podobnie jak o Arabach, też dość wyraziście wbudowane w naszą zbiorową pamięć.

Twórczość Sienkiewicza reprezentuje kanon kulturowy i reprezentuje jeden z aspektów oddziaływania sztuki / wychowania przez sztukę, choć niekoniecznie w ramach edukacji szkolnej. Idea wspomnianej petycji w sprawie *W pustyni i w puszczy* była więc przegrana już w przedbiegach, upadła po trzech dniach wobec napastliwości i wyzwisk serwowanych przez pospolite ruszenie znawców świata, sztuki i szkoły. Inicjatorka akcji zdecydowała, że

„nie chce umierać za Sienkiewicza” i stronę z petycją zamknęła. Na portalu wyborcza.pl tłumaczyła w tym kontekście:

to jest świetna książka, ale na kółko polonistyczne, gdzie pewne tematy można poszerzyć, przedyskutować. W klasie musimy omówić to, co będzie na egzaminie: opisy przyrody, zarys fabuły, charakterystykę Stasia Tarkowskiego. Nie ma potem czasu, by te problematyczne rzeczy tłumaczyć i odkręcać. Może gdyby przerzucić ją do liceum czy ósmej klasy, miałyby to sens. Ale nie na tym etapie.

Ktoś doradzał przy okazji, żeby korzystać z tej lektury raczej na geografii lub historii, zapominając jakby, że prawa kreacji literackiej nie są tożsame z ustaleniami geografów i historyków. Jeden Krzysztof Varga narzekał z powodu czasu straconego na wymuszoną przez rzeczoną petycję powtórna lekturę *W pustyni i w puszczy* i sugerował, że jeśli wyrzucać powieść ze spisu obowiązkowych lektur, to nie z tych powodów, dla których petycja powstała (Varga 2020). Pytano też o zdanie specjalistów – literaturoznawców i kulturoznawców. Niektórzy optowali za usunięciem lektury ze spisu, inni byli w odpowiedziach ostrożni – twierdzili, że „trzeba czytać”, ale „czytać inaczej”<sup>8</sup>. Nie mówili jak. Przynajmniej wtedy nie mówili.

### Uwięzieni w absurdzie

Paradoks opisywanej sytuacji polega na tym, że – po pierwsze – nikt nie kwestionował prawa ministra do centralnego, jednoosobowego wyznaczania podpisem obowiązujących programów, w tym jednakowej dla wszystkich listy lektur, w tym tej konkretnej powieści. Nikt nie zwracał, po drugie, uwagi na to, że zarówno nakaz, jak zakaz, jak i ewentualne anulowanie lektury z nakazanego spisu pod hasłem „nie ma tekstu, nie ma sprawy”, to zawsze wyraz ideologii. I nikt nie wskazywał, po trzecie, że znacząca mogłaby być opcja wyboru lektury, który to wybór od wielu rzeczy może zależeć i pociąga za sobą pewną odpowiedzialność. Rzadko wskazywano, że Sienkiewicza trzeba czytać, żeby odkrywać, na czym polega spętanie naszej narodowej wyobraźni i że jest to konieczne, a poza tym możliwe na każdym poziomie edukacji, gdy stworzy się warunki do takiej rozmowy oraz umie taką rozmowę poprowadzić odpowiednio do intelektualnych i emocjonalnych możliwości uczniów. Bo nieprawdą jest, jakoby z młodszymi dziećmi nie można było rozmawiać o poważnych sprawach.

To wszystko w momencie, gdy „sprawa była”, więc gdy sytuacja – jak rzadko kiedy – sprzyjała właśnie czytaniu *W pustyni i w puszczy*, choć niekoniecznie w całości i właśnie ze względu na rasistowsko i kolonialnie nacechowane partie tekstu. Wybór fragmentu wymaga lojalności wobec całego utworu, ale jest naturalnie możliwy.

Wydarzyło się więc coś, o czym głośno w przestrzeni publicznej, co otwiera na dojmującą aktualność rozmowy o rozmaitych formach przemocy międzyludzkiej, w tym o rasizmie, coś, o czym dzieci słyszą, czego – bywa

<sup>8</sup> Zob. np. *Kolumb to kiepski idol. Z Marcinem Napiórkowskim rozmawia Aleksander Hudzik* (Hudzik 2020).



- doświadczają, co można zobaczyć w sieci. I jest powieść, która pozwala podjąć ten problem w odniesieniu do współczesności, ale w szkole na rozmowę o tym nie ma miejsca. Rozmowa jest ewentualnie wyobrażalna poza zajęciami obowiązkowymi i trzeba do niej dorosnąć. Wprawdzie nie na tyle, żeby konieczne było studiowanie wiedzy o powstawaniu powieści i jej zanurzeniu w historycznym kontekście, ale jednak.

Na razie musi wystarczyć „omawianie” zarysu fabuły, opisów przyrody i charakterystyka Stasia Tarkowskiego, czyli wszystko, co zawierają internetowe bryki, co określa perspektywa egzaminu i najlepiej zapewne według sposobów podpowiadanych przez niezliczone gotowe „scenariusze” lekcji<sup>9</sup>. Możliwe znaczenia obserwowanych w powieści rozwiązań, problemy, co do których warto by podjąć namysł, więc pytanie po co właściwie w szkole czytać, nie wchodzi w grę jako przedmiot dyskusji. Przede wszystkim nie ma mowy o żadnych dociekaniach i dyskusjach. Nie ma na to czasu. Czas trzeba wykorzystywać do odhaczania kolejnych punktów z podstawy programowej. Nie odróżnia się przy tym lektury indywidualnej, prywatnej od lektury szkolnej, z którą wiąże się obowiązek zdawania sprawy z przeczytanego. Tu nauczyciel „wytłumaczy”, jak się sprawy mają, więc określi słuszny punkt widzenia.

Jeśli chodzi o wspomnianą petycję, to właściwie trudno przesądzić, czy pomysł wyzwolenia się od obowiązku lektury wiązać istotnie z unikaniem rozmowy o rasizmie, czy raczej z próbą pokonania szkolnej nieśmiertelności charakterystyki bohatera i opisów przyrody w sytuacji, gdy mało kto naprawdę czyta powieść, której oddziaływanie organizuje jednak w pewnych aspektach naszą kulturową pamięć.

Tak wygląda w szkole jedna z odsłon wychowania przez sztukę i do sztuki w ramach „polonistycznej edukacji humanistycznej”. Oznacza wyłącznie slogan. I niech wobec tego nikt nie narzeka, że czytelnictwo upada.

## Po co i jak zajmować się w szkole literaturą

W jakiś czas potem profesor Ryszard Koziołek, napisał:

W polskiej rzeczywistości bez własnego państwa humanistyka była terapią udręczonego narodu, a lektury kanoniczne miały chronić i konserwować niepodległą tożsamość Polaka. Ich dzisiejszy pożytek w rękach mądrego nauczyciela widzę w czymś zgoła odwrotnym - w używaniu literatury szkolnej do rozbijania w uczniach lęku przed światem, poczucia bezradności lub pozornego komfortu i zachęcaniu ich, aby wyobrażali sobie, jak zajmują właściwe miejsce człowieka - na powierzchni Ziemi, na kuli, którą dzielą z innymi istotami (Koziołek 2020).

Nie wracał już do sprawy *W pustyni i w puszczy*, co do której przy okazji opisywanych zdarzeń był oczywiście także przepytywany. Zaznaczał natomiast, że „nie jest najważniejsze, czy w spisie lektur będzie więcej Gombrowicza czy Sienkiewicza”, co naturalnie przypomina konkretne

<sup>9</sup> Analizy takich gotowców zob. Z.A. Kłakówna, *Wzory i antywzory lekcyjnych działań*, (Kłakówna 2016, 400-421).

reformatorskie decyzje ministerialne. Doradzał natomiast „paniom i panom od polskiego”, jak:

używając *Janka Muzykanta*, rozmawiać poważnie z piątoklasistami, stawiając sobie wspólne pytania, na które nawet nauczyciel nie zna odpowiedzi: Kim jest ojciec Janka? Dlaczego autor o nim nie mówi? Dlaczego dziecko jest bite? Kiedy skończyły się kary cielesne w szkole i dlaczego? Kto powinien pomóc matce? Czy otrzymałaby 500+? Czy dziś Janek miałby szanse w szkole muzycznej?

Te praktyczne sugestie pozwoliły wprowadzić wyrazistą deklarację:

Tak rozumiem rolę humanistyki szkolnej w procesie tworzenia obywateli. Tak rozumiem humanistyczną edukację w ogóle. To skupione zainteresowanie człowiekiem, jaki jest opisany przez wszystkie swoje wytwory, na czele z językiem i literaturą.

Można by powiedzieć: nic dodać, nic ująć, ale na wszelki wypadek trzeba też może pytać o reguły doboru i hierarchizowania problemów poddawanych namysłowi oraz niwelowania arbitralności i przypadkowości z tym związanej, a następnie o prawo wyboru lektury według oceny potrzeb i możliwości „na miejscu”, więc w odniesieniu do konkretnych dzieci przez konkretnych nauczycieli, w konkretnej sytuacji. Niekoniecznie też „używanie literatury” odpowiada chyba „myśleniu literaturą” (Koziołek 2016) i „czytaniu na prawach literatury”<sup>10</sup>, zwłaszcza że naturalny kierunek postępowania wskazuje raczej drogę od obserwacji otaczającej rzeczywistości do rozszerzającej i pogłębiającej obraz lektury, nie odwrotnie. Język zdrajca – sprawia, że nic nie jest tak niewinne, powtórzmy, jak się zrazu wydaje.

Tu pora wrócić myślą do uwierającej Irenę Wojnar kwestii wiecznego przeciwstawiania praktyki i pedagogicznych teorii oraz wskazywania niewspółmierności takich relacji, by zauważyć, że w istocie nie o przeciwstawianie tych dwóch sposobów realizacji edukacyjnych idei powinno chodzić, lecz o przekład teorii na edukacyjne koncepcje. Przekład to co innego niż konstatacje, że praktyka nie spełnia warunków teorii albo odwrotnie, że teoria ma się nijak do rzeczywistości obserwowanej w praktyce<sup>11</sup>.

## Konkluzja

Nie ulega wątpliwości, że edukacja humanistyczna jest niezbędna. Rzeczywisty problem i wyzwania z nią związane stanowią dziś sposób rozumienia samego pojęcia i sposób nadawania spójności odpowiadającej mu edukacyjnej koncepcji, a nawet więcej – sens i spójność całej ogólnej, powszechnej edukacji szkolnej. Rzucanie od czasu do czasu pojedynczych metodycznych kół ratunkowych dla „pań i panów od polskiego” to trochę za mało we współczesnym kontekście cywilizacyjno-kulturowym, wobec niewiadomych jutra. Sama teoria nie starczy. Pojedyncze rozwiązania także nie. Szkołę trzeba by raczej wymyślić całkiem na nowo i dla całej oferowanej w niej edukacji wypracować spójną koncepcję, nadając jej humanistyczny

<sup>10</sup> Zob. Nafisi A., 2005, *Czytając Lolitę w Teheranie*.

<sup>11</sup> W tym kontekście istotny może się okazać namysł nad *Ogólną teorią nie-uprawiania ogrodu* L. Kołakowskiego (Kołakowski 2017, 276-279).

wymiar, żeby w miarę możliwości zmniejszyć tę niepokojącą „ludzką lukę”, o której była wyżej mowa. Sensownie byłoby organizować taką edukację poprzez z różnych perspektyw i dziedzin wiedzy prowadzone poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Co to znaczy być człowiekiem (Gingerich 2008)? Ze świadomością przy tym, że bez nauczycielskiej wolności nie może być mowy o sensie tego rodzaju pracy oraz że formowanie i warunki dla autoformacji postaw nie gwarantują ani bezapelacyjnej skuteczności rezultatów w tym zakresie, ani niewinności realizowanej koncepcji edukacyjnej, więc że ta fraza z wiersza Szymborskiej, która wszystkiemu nadaje stosowne proporcje, raczej nie ma szans na utratę aktualności: „Tyle wiemy o sobie, / ile nas sprawdzono”<sup>12</sup>.

### **Bibliografia (wybrane prace)**

- Ash Timothy Garton, 2018, *Wolne słowo. Dziesięć zasad dla połączonego świata*, Godyń M., Godyń F. (przeł.), Kraków.
- Błoński Jan, *Staś i Nel*, 2002, „Tygodnik Powszechny” nr 37 z 15.09.
- Chrzastowska Bożena, 1994, *Od Redakcji. Próba*, „Polonistyka”, nr 10.
- Chwin Stefan, 2020, *Trujące ciasteczko*, „Książki. Magazyn do Czytania”, nr 2.
- Delsol Chantal, 2011, *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, Kowalska M. (przeł.), Kraków.
- Dołowy Krzysztof, 2020, *Wbrew bogom, czyli od magii i religii do metody naukowej i z powrotem*, Warszawa.
- Fleischer Michael (red.), 2011, *Słownik polszczyzny rzeczywistej (siłą rzeczy fragment)*, Łódź.
- Gajda Janusz (red.), 2020, *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków.
- Garstka Tomasz, 2016, *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Warszawa.
- Gaudelli William, 2020, *Edukacja humanistyczna w dobie globalizacji*, <http://www.npseo.pl> (dostęp: 19.09.2020).
- Gingerich Owen, 2008, *Boski wszechświat*, z przedmową M. Hellera, Włodarczyk J. (przeł.), Warszawa.
- Gombrowicz Witold, 1986, *Dziennik 1953-1956*, Kraków.
- Harari Yuval Noach, 2014, *Sapiens, Od zwierząt do bogów*, Hunia J. (przeł.), Warszawa.
- Hawking Stephen, 2018, *Krótkie odpowiedzi na wielkie pytania*, Krośniak M. (przeł.), Poznań.
- Heller Michał, Krajewski Stanisław, 2014, *Czy fizyka i matematyka to nauki humanistyczne?*, Kraków.
- Hudzik Aleksander, 2020, *Kolumb to kiepski idol. Z Marcinem Napiórkowskim rozmawia Aleksander Hudzik*, „Newsweek”, nr 26.

<sup>12</sup> W tym z kolei kontekście zob. L. Kołakowski, *Śmierć utopii na nowo rozważona* (Kołakowski 2011, 9-27).

- Jaeger Werner, 2001, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Plezia M., Bednarek H. (przeł.), Warszawa.
- Janion Maria, 1982, *Humanistyka. Poznanie i terapia*, Warszawa.
- Janion Maria, 2020, *Ludzkość powinna odwrócić się od chciwości*, wyborcza.pl „Książki. Magazyn do Czytania” z 28.04.
- Jaworska-Witkowska Monika, 2009, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Kraków.
- Kahneman Daniel, 2012, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Szymczak P. (przeł.), Poznań.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2016, *Wzory i antywzory lekcyjnych działań, w: Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków.
- Koc Krzysztof, 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań.
- Kołąkowski Leszek, 2017, *Ogólna teoria nie-uprawiania ogrodu, w: Wejście i wyjście oraz inne utwory ku przestrodze i dla zabawy*, Kraków.
- Kołąkowski Leszek, 2011, *Śmierć utopii na nowo rozważona*, Pawelec A. (przeł.), w: *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków.
- Koziołek Ryszard, 2016, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec.
- Koziołek Ryszard, 2020, *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny”, nr 37 z 13.09.
- Kumaniecki Kazimierz, 1982, *Słownik łacińsko-polski*, opracował Kazimierz Kumaniecki według słownika Hermanna Mengego i Henryka Kopii, Warszawa.
- Kurzweil Ray, 2016, *Nadchodzi osobliwość. Kiedy człowiek przekroczy granice biologii*, Chodkowska E., Nowosielska A. (przeł.), Warszawa.
- Kwieciński Zbigniew, 2018, *Utrata złudzeń edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, eskapizm elit, iskry nadziei*, „Studia Edukacyjne”, nr 49, Poznań.
- Markowski Michał Paweł, 2013, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków.
- Marshall Tim, 2017, *Więźniowie geografii*, Filipowski F. (przeł.), Poznań.
- Miłoszewski Zygmunt, 2005, *Kwestia ceny*, Warszawa.
- Nafisi Azar, 2005, *Czytając Lolitę w Teheranie*, Nowicka I., Pierzchała J. (przeł.), Warszawa.
- Nowakowska Ewa, 1998, *Geny od pra-Ewy. Z Piotrem Słonimskim, genetykiem rozmawiała Ewa Nowakowska*, „Polityka”, nr 28 z 11.07.
- Nycz Ryszard, 2017, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa.
- Piazza Pier Vincenzo, 2020, *Homo biologicus. Jak biologia wyjaśnia naturę ludzką*, Szeżyńska-Maćkowiak K. (przeł.), Warszawa.
- Pinker Steven, 2011, *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, Bieroń T. (przeł.), Poznań.

- Saryusz-Wolska Magdalena (red), 2009, *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Kraków.
- Sosnowski Jerzy, 2020, *Z pamiętnika zdalnego nauczyciela*, „Więź” – jesień 2020.
- Szyborska Wisława, 1993, *Nienawiść*, w: *Koniec i początek*, Poznań.
- Szyborska Wisława, 2002, *Minuta ciszy po Ludwice Wawrzyńskiej (Wołanie do Yeti, 1957)*, w: *Wiersze wybrane*, Kraków.
- Teoria - literatura - życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, T. I, 2012, Legeżyńska A., Nycz R. (red.), Warszawa.
- Varga Krzysztof, 2020, *Bwana Kubwa Sienkiewicz! Czyli udręki młodzi szkolnej*, „Duży Format GW”, 22.06.
- Waśko Andrzej, 2019, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków.
- Witkowski Lech, 2012, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków.
- Wojnar Irena, 2020, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa.
- Wokół w „Pustyni i w puszczy”. *W stulecie pierwodruku powieści*, 2012, Axer J., Bujnicki T. (koncepcja), Kraków.
- Woleński Jan, 2020, *Humanizm i racjonalizm*, <http://www.humanizm.net.pl/hirwolenski.html> (dostęp: 19.09.2020).

## O Autorce

**Zofia Agnieszka Kłakówna** – mieszka w Krakowie, polonistka, literaturoznawczyni, problemami edukacji zajmuje się od zawsze i stale, w teorii i w praktyce, w różnych rolach, w różnych szkołach, w różnych miejscach – w Polsce i poza jej granicami, jest autorką paru książek na ten temat, współautorką koncepcji edukacyjnej i odpowiadających jej podręczników pod nazwą *To lubię! i Sztuka pisania*, przez wiele lat redagowała czasopismo „Nowa Poliszczyna”. Zdaniem recenzentów jej prac – „skrajna indywidualistka, która przedziwnym sposobem prawie zawsze pracuje w zespole”.