

Kulturowe przestrzenie szkolnego dyskursu tożsamościowego na przykładzie edukacji polonistycznej w gimnazjum

JERZY KANIEWSKI

Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza*

W artykule podejmowane są kwestie międzypokoleniowego przekazu dziedzictwa kulturowego. Autor zastanawia się, jaką rolę w tym procesie odgrywa szkoła. Analizując podstawę programową, stara się zrekonstruować ramy, jakie tym działaniom wyznacza polityka oświatowa. Wskazuje, że oficjalne zalecenia stanowią tylko jeden z elementów szeroko rozumianego dyskursu kształtującego tożsamość indywidualną, społeczną i kulturową nastolatka. Dlatego też próbuje określić miejsce oficjalnego dyskursu w obrębie innych wypowiedzi docierających do ucznia gimnazjum i ocenić atrakcyjność przekazu szkolnego w kontekście innych narracji objaśniających świat. Autor odwołuje się do edukacyjnych doświadczeń wprowadzania w tradycję kulturową na przestrzeni czterdziestu ostatnich lat, wskazując te rozwiązania, które uwzględniają rolę ucznia jako podmiotu kształtującego swoją tożsamość. Podkreślana jest rola, jaką w procesie edukacyjnym mogą odegrać narracyjne koncepcje objaśniania świata.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka literatury, edukacja szkolna, tożsamość kulturowa, narracyjność, dyskurs tożsamościowy.

Temat szkicu przywołuje fundamentalne kwestie wiążące się bezpośrednio z realizowaną przez szkołę misją socjalizacyjno-kulturową: wprowadzanie ucznia w krąg funkcjonującej w zbiorowości tradycji kulturowej uznawane jest przecież za jedną z podstawowych powinności instytucji edukacyjnych. Mimo akcentowanej współcześnie rozbieżności interesów jednostki i zbiorowości, sygnalizowane tu działania

okazują się ważne zarówno z perspektywy indywidualnej, jak i grupowej. Nawet przy największej determinacji jednostki w dążeniu do nieskrępowanej autonomii, w procesie kształtowania (poszukiwania i odkrywania) własnej tożsamości, niekwestionowanej wartości nabiera poczucie „bycia usytuowanym”, co potwierdzają badania socjologiczne (zob. Szahaj, 2004). Słusznie zatem podkreśla Wojciech Burszta (1998, s. 13), że to przynależność kulturowa w największym stopniu wpływa na tożsamość człowieka, a „znany nam świat własnej kultury stanowi [...] podstawową płaszczyznę odniesienia

Wstępna wersja artykułu została przedstawiona na konferencji „Narodowe i europejskie dziedzictwo kulturowo-literackie w programach i podręcznikach szkolnych”, współorganizowanej przez Uniwersytet Szczeciński i Uniwersytet Zielonogórski w Pobierowie 4–5 października 2013 r.

w ocenie [...] innych ludzi, kultur i obyczajów”. Owe zależności (więzi) grupowe na tyle silnie determinują jednostkę, że zdaniem niektórych badaczy tożsamość indywidualna stanowi wręcz wypadkową społecznych identyfikacji podmiotu (Majczyna, 2000).

Podobnie zresztą rzecz wygląda z perspektywy zbiorowości – jak zauważa kanadyjski znawca zagadnień wielokulturowości Will Kymlicka, „narody istnieją tylko tak długo, jak długo ich członkowie dzielają poczucie wspólnotowości” (Szahaj, 2004, s. 42). Akcentowane w przytoczonej wypowiedzi wyraźne uwarunkowania jednostkowe wynikają stąd, że trudno mówić o uchwytnej (obiektywnie istniejącej) świadomości zbiorowej, ponieważ jest to w gruncie rzeczy konstrukt, swoista pochodna odczuć poszczególnych członków grupy oraz ich zachowań społecznych i kulturowych. Podkreślam tu mocno wymiar socjologiczny, ponieważ – jak twierdzi Marian Golka (2010, s. 359): „Tożsamość zawsze jest [...] konstruktem społeczno-kulturowym [...] to wyobrażenie o pochodzeniu grupy i jej dziejach [...] indywidualny stosunek do własnej grupy, systemu jej wartości oraz elementów jej symboliki kulturowej”. To właśnie towarzyszące komunikacji kulturowej interakcje decydują przede wszystkim o sygnalizowanym przez badacza wymiarze społecznym.

Z uwagi na sensotwórczy i wspólnototwórczy charakter tożsamości, w interesie zbiorowości leży nie tylko ochrona składającego się na dziedzictwo kulturowe dorobku minionych pokoleń, ale i troska o jego przekazywanie kolejnym generacjom. Idzie przy tym nie tyle o znajomość określonego katalogu dzieł, postaci czy faktów, ile raczej o przybliżenie kolejnym członkom wspólnoty spójnego i powszechnie akceptowanego uniwersum konstytuującego zbiorowość. Wyznaczają je fundamentalne wartości, aktualizowane w dziełach uznanych za reprezentatywne dla danego

kręgu kultury i stanowiące swoiste zaplecze aksjologiczne wspólnoty. Wyodrębniany w ten sposób kanon kulturowy zawsze definiowany jest z perspektywy współczesnej, wyznaczając tę część dziedzictwa, którą uznaje się za niezbędną do utrzymania tożsamości i w związku z tym za wartą przekazania następnym pokoleniom.

Z perspektywy zbiorowości sygnalizowana tu kwestia międzygeneracyjnej transmisji dziedzictwa kulturowego okazuje się niezwykle istotna, ponieważ buduje ona typ wspólnotowości oparty na istnieniu więzi międzypokoleniowych, a więc decydujący o historycznym trwaniu narodu. Jeszcze do połowy XX w. tożsamość indywidualna wiązała się bezpośrednio z charakterem przejmowanych przez jednostkę ról społecznych i w sposób naturalny dokonywała się w obrębie grupy, łącząc interes indywidualny ze wspólnotowym. Tradycyjny model dziedziczenia uległ wyraźnemu zachwianiu w mocniej cywilizacyjnie rozwiniętych społecznościach już w połowie ubiegłego stulecia, na co wskazywały diagnozy socjologiczne z lat 60. mówiące o zakłóceniach w międzypokoleniowym przekazie norm kulturowych i wartości (Mead, 1970)¹. Dlatego też celem mniej lub bardziej trafionych oficjalnych oddziaływań zbiorowości na jednostkę stało się nie tylko dowartościowanie dziedzictwa kulturowego, ale i stymulowanie (wspomaganie) niezbędnych procesów identyfikacyjnych. W obrębie świadomie podejmowanych w tym zakresie praktyk komunikacyjnych wskazać można również i oddziaływania szkoły.

Zdają sobie oczywiście sprawę, że współczesna przestrzeń kulturowa ma charakter polifoniczny, a do uczenia docierają różnorakie narracje tożsamościowe, poczynając

¹ Społeczny kontekst badań Margaret Mead omawia w przedmowie do przywołanej książki Władysław Adamski (zob. zwłaszcza s. XXIV).

od usankcjonowanych tradycją oficjalnych oddziaływań o charakterze edukacyjnym (rodzina, szkoła, Kościół, realizujące misję edukacyjną instytucje kultury czy media), a na nieoficjalnych kończąc (rówieśnicy, grupy nieformalne, pokoleniowe lub środowiskowe autorytety, opowieści kreowane przez popkulturę czy jej idoli). Warto dostrzeżenia jest również i to, że opisywane tu procesy komunikacyjne są warunkowane sytuacyjnie, a zachodzące współcześnie przemiany społeczno-cywilizacyjno-kulturowe w istotny sposób modyfikują nie tylko kształt dyskursu czy jego kontekst, ale i horyzont poznawczy uczestników.

Nie wnikając głębiej w istotę sygnalizowanych zjawisk, zaznaczę tylko, że trudno dziś precyzyjnie określić, czy na postrzeganie świata przez nastolatka większy wpływ mają nowe zjawiska społeczno-kulturowe, takie jak globalizacja, kulturowa homogenizacja, waloryzacja dystynkcji swój – obcy, opozycyjne wobec dotychczasowych ujęć sposoby objaśniania świata (np. gender), czy też zdobycze techniczno-cywilizacyjne (internet i technologie cyfrowe, świat wirtualny, rzeczywistości równoległe, nowe modele narracyjności i relacji społecznościowych). Bez wątpienia jednak wpływają one na kształt toczonego w przestrzeni społecznej dyskursu.

Od razu zaznaczę, że przywołany termin „dyskurs” rozumiem szeroko jako warunkowany kontekstowo tekst realizujący się w określonym użyciu. Takie ujęcie wydaje się uzasadnione, ponieważ – jak twierdzi Janina Labocha (1997, s. 32): „Lingwistyka dyskursu patrzy na tekst przez kontekst społeczno-psychologiczny, antropologiczny i kulturowy. Uwzględnia jego organizację kognitywną, komponenty społeczne i interakcyjne [...] jest zatem metodą opisu i interpretacji tekstu z punktu widzenia zarówno procesu produkcji, jak też odbioru (repcji)”.

Przyjmując najprostsza, a jednocześnie najbardziej pojemną definicję dyskursu,

traktuję go jako proces komunikowania obejmujący zarówno tekst, jak i okoliczności jego wytwarzania i oddziaływania (kontekst), przy czym na potrzeby podejmowanych tu rozważań najbardziej przydatne wydaje się ujęcie kulturoznawcze, zaproponowane w 1970 r. przez Michaela Foucaulta (2002) i rozwijane na gruncie nauk społecznych. Foucault rozumie dyskurs jako „akt przemocy, którego dokonujemy na rzeczach, a w każdym razie jako praktykę, którą im narzucamy” (2002, s. 38). Zgodnie z tym dyskurs rozumie się jako „upowszechnione, relatywnie trwałe reguły komunikacji na różnych poziomach znaczenia, które [...] wpływają na kształt komunikowanej rzeczywistości” (Kajfosz, 2009, s. 52). W zaproponowanym ujęciu szczególnego znaczenia nabierają reguły i konwencje umożliwiające wytwarzanie i odbieranie znaczeń w określonym kontekście społecznym, ponieważ sytuują one dyskurs w szerokiej przestrzeni kulturowej, stwarzając okazję do konfrontowania go z innymi funkcjonującymi w komunikacji społecznej praktykami.

Zamykając kwestie teoretycznych uściśleń, pragnę przesunąć ciężar rozważań na grunt szkolny. Zanim jednak przejdę do zarysowania projektowanych przez dokumenty oświatowe kulturowych przestrzeni kształtowania tożsamości ucznia gimnazjum, chciałbym zatrzymać się jeszcze nad zagadnieniami komunikowania o nastawieniu edukacyjnym. Jak zauważyła Jolanta Nocoń (2009, s. 20), „społeczny zakres dyskursu edukacyjnego jest szeroki [...]. Mieszczą się w jego obrębie wszelkie sytuacje, w których nabywana jest szeroko rozumiana wiedza: oficjalne i nieoficjalne, formalne i nieformalne, powtarzalne i okazjonalne; nie ogranicza go ani przestrzeń, ani czas interakcji, ani wiek adepta”. Powyższe uściślenie wydaje się zasadne, ponieważ w dalszej części pomijam oddziaływania nieoficjalne czy nieformalne, próbując określić, jakie miejsce w docierających do

młodego człowieka narracjach objaśniających rzeczywistość zajmują wypowiedzi oficjalne. Uznaję za takie wszelkie konstruowane świadomie przez różne podmioty i instytucje narracje edukacyjne, mające w intencji nadawców stymulowanie procesów identyfikacyjnych członków określonej zbiorowości z jej dziedzictwem kulturowym. Ze względu na ramy wystąpienia, skoncentruję się na oficjalnym dyskursie szkolnym, odwołując się przede wszystkim do dokumentów programowych (nowa podstawa programowa) oraz wybranych przykładów konkretyzacji zawartych w nich zapisów (podręczniki). Na zasadzie przywołań kontekstowych będę się odnosił do wcześniej już dostrzeżonych i zdiagnozowanych zjawisk z praktyki dydaktycznej, głównie szkoły średniej.

Zasadniczym tematem swojej wypowiedzi czynię kwestie wpływu szkolnych kontaktów z tradycją kulturową na kształtowanie się tożsamości ucznia gimnazjum. III etap edukacyjny interesuje mnie z dwóch powodów. Pierwszy z nich wiąże się z zachodzącymi u uczniów procesami rozwojowymi, drugi dotyczy usytuowania gimnazjum w systemie edukacyjnym. Okres wczesnej adolescencji wybrałem celowo, ponieważ – niezależnie od wpisanej w dokumenty oświatowe koncepcji – dorastający młody człowiek intensywnie kształtuje wówczas swoją osobowość, stając się intelektualnie i językowo gotowy do odbioru niesionych przez teksty kultury sensów symbolicznych. W wymiarze intelektualnym uczeń osiąga stadium operacji formalnych, zyskuje autonomię moralną, dostrzec można również zmiany w strukturze języka, którym się posługuje (Obuchowska, 2000). Poza tym, w obliczu zmieniającej się fizjologii szuka również innych przesłanek umożliwiających samoidentyfikację i coraz częściej zaczyna uwzględniać własne usytuowanie społeczno-kulturowe. Usytuowanie, dodajmy to, niewynikające wprost

z oficjalnie projektowanych przez zbiorowość ram wspólnotowych, ale z doświadczanej przynależności do grup znajdujących się często w opozycji do obowiązującego uniwersum lub funkcjonujących na jego marginesie. Sygnalizowane tu procesy poprzedzają przypadający na około 16. rok życia tzw. kryzys tożsamości, a więc okres intensywnych poszukiwań o charakterze samoidentyfikacyjnym, rozpoznawania i próbowania ról oraz stopniowego kształtowania kodeksu aksjologiczno-moralnego (Ericson, 2004). Z tego właśnie względu za istotne uznaję wszelkie narracje tożsamościowe docierające w tym okresie do nastolatka.

Wyjaśnienia wymagają jeszcze czynione tu odwołania do koncepcji narratywistycznych. Idąc śladem Jerzego Trzebińskiego, przyjmuję, że nasza wiedza o świecie (przede wszystkim jednostkowa, ale również i zbiorowa) ma charakter narracyjny, a samą narrację traktuję jako kulturowo uwarunkowaną swoistą formę poznawczego reprezentowania rzeczywistości. Podkreślany tu aspekt społeczny jest nie bez znaczenia, ponieważ – jak zauważa przywoływany autor: „Narracje stanowiące osnowę tożsamości są konstruowane w wyniku społecznych interakcji i charakter tych negocjacji znajduje odbicie w strukturze ukształtowanej tożsamości” (Trzebiński, 2002, s. 13). Istnienie świadomości narracyjnej potwierdzają zresztą nie tylko teorie kulturowe, ale i badania kliniczne związane z zaburzeniami dyskursu w afazji, gdzie mówi się wprost o kompetencji narracyjnej. Jak twierdzi Jan Kordys (2006, s. 136): „Kompetencja narracyjna dostarcza instrumentów pozwalających tworzyć rzeczywistość podmiotową, organizować życie emocjonalne, porządkować doświadczenia w schematy i scenariusze, a następnie utrwalac je w pamięci”. Oczywiście staje się przy tym, że opisywane tu zachowania nadawcze łączą się z analogicznymi predyspozycjami odbiorczymi.

Już powyższa definicja wskazuje te właściwości narracji, które pozwalają na uznanie tworzonych w ten sposób opowieści objaśniających za jedną z odmian dyskursu. Decydują o tym przede wszystkim: bardzo wyraźne uwikłania kontekstowe (zwłaszcza komunikacyjno-kulturowe)², podobna rola podmiotu konstruującego (relacja podmiotowa, ale równocześnie i dialogowa) oraz wyraźne nacechowanie kognitywne, realizowane nie tylko w perspektywie zewnętrznej (oddziaływanie na innych poprzez określoną interpretację świata), ale i kształtujące (zmieniające) świadomość podmiotu wytwarzającego wypowiedź. Podnoszoną tu dialogowość wzmacnia jeszcze sygnalizowana wcześniej polifoniczność docierających do adolescenta relacji objaśniających rzeczywistość.

Osobny problem stanowi próba określenia roli oficjalnych narracji edukacyjnych (czy lepiej: formacyjnych), kierowanych świadomie do młodego człowieka przez szkołę lub inne powołane w tym celu bądź odczuwające takie potrzeby instytucje. Upraszczając zagadnienie, można stwierdzić, że w oficjalnym dyskursie tożsamościowym na pierwszy plan wysuwa się kwestia tego, co chce się przekazać następnym pokoleniom. Treść przekazu stanowią zatem subiektywnie wskazane przez gremia decyzyjne lub też społecznie uzgodnione obszary kulturowego dorobku, które uznane zostały za najbardziej nośne (wspólnototwórcze).

Prowadzone w ostatnim półwieczu badania pokazały jednak, że międzygeneracyjny przekaz dziedzictwa nie zachodzi automatycznie, a w samym procesie transmisji dostrzec można coraz wyraźniejsze zakłócenia powodowane głównie rosnącym

dowartościowywaniem tożsamości indywidualnej i przyznanym jednostce prawem wyboru wspólnoty, z której wartościami będzie się identyfikowała. W tej sytuacji równie istotne jak odpowiedź na pytanie, co przekazywać następnym pokoleniom, okazywało się poszukiwanie odpowiedzi, jak tego dokonać, by celowo aranżowane kontakty z tradycją wyzwalały u odbiorcy postawy aktywnego uczestnictwa i wolę dziedziczenia.

Symptomy sygnalizowanych tu zjawisk zaczęto dostrzegać w dydaktyce szkolnej stosunkowo wcześniej, głównie za sprawą prowadzonych w drugiej połowie lat 70. XX w. badań postaw odbiorczych uczniów³, inaczej jednak niż w naukach społecznych diagnozowano ich przyczyny. Źródeł niedostatecznych więzi z dziedzictwem upatrywano nie tylko w zachodzących przemianach społecznych czy cywilizacyjno-kulturowych, ale przede wszystkim w anachronicznych sposobach kontaktowania ucznia z tradycją. Historycznoliteracki model nauczania w liceum, prymat ujmowanej wyłącznie w porządku liniowym chronologii czy lekceważenie fenomenu dzieła literackiego to tylko najważniejsze ze wskazywanych przyczyn. Dlatego już w dyskusjach stanowiących pokłosie projektu dziesięcioletki (w dyskusji wzięli udział zarówno dydaktycy, jak i literaturoznawcy – zob. Burkot, Faron i Uryga, 1975; Głowiński, 1980; Sławiński, 1977) czy w powstałym po odrzuceniu tzw. wersji solidarnościowej programie liceum z 1984 roku (Ministerstwo Oświaty i Wychowania, 1985) proponuje się zróżnicowanie dotychczas praktykowanych form wprowadzania informacji

² Jak podkreśla Katarzyna Stemplewska-Żakowicz „pojedyncza osoba nie ma zbyt dużej dowolności w konstruowaniu własnej narracyjnej tożsamości, istnieją bowiem kulturowo predeterminowane wzorce narracyjne [...] spośród których jedynie można wybierać” (Stemplewska-Żakowicz, 2002, s. 95).

³ Proces zainteresowania postawami odbiorczymi uczniów wiązałbym przede wszystkim z dostrzeganym w literaturoznawstwie rozwojem „poetyki odbioru”, dla której uzasadnienie stanowiły komunikacyjna teoria dzieła literackiego oraz coraz bardziej popularne badania socjologiczne dotyczące czytelnictwa (np. Bogusława Sułkowskiego).

historycznoliterackiej, podporządkowując je procesom szkolnej lektury arcydzieł.

W perspektywie interesującego mnie tematu istotne okazało się wyeksponowanie potrzeby kontekstowego usytuowania lektury, czemu służyć miały wpisane w przywołany program *Kontynuacje i nawiązania* oraz *Konteksty interpretacyjne*. Ich rola nie sprowadzała się tylko do poszerzenia dotychczasowej perspektywy oglądu dzieła, przede wszystkim usankcjonowały one obecność na lekcjach języka polskiego innych tekstów kultury. Taka koncepcja szybko znalazła swoje miejsce w towarzyszących programowi podręcznikach licealnych Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych⁴ czy też w zaproponowanych szkole przez dydaktykę akademicką konkretnych rozwiązaniach metodycznych wzbogacających warsztat nauczyciela (zob. np.: Bukowski, 1984; Bortnowski, 1991; Opacka i Jaskółowa, 1993).

Celowo wspominam o koncepcjach sprzed ponad 30 lat, ponieważ stanowią one źródło praktykowanego po reformie czytania kontekstowego, a zarazem włączania w zakres edukacji polonistycznej innych tekstów kultury oraz podstaw kształcenia kulturowego. Czynione tu odwołania mają sens również i dlatego, że już w tamtym okresie zaczęto dostrzegać niewydolność obowiązującego w szkole średniej modelu wprowadzania w tradycję. W kontekście interesującego mnie tematu warto zauważyć przede wszystkim, że w dydaktyce licealnej jeszcze w latach 80. pojawiło się przekonanie, że rozumienie tradycji nie jest prostą konsekwencją wprowadzanej wiedzy historycznoliterackiej, a procesy identyfikacyjne opierają się raczej na podmiotowym konstruowaniu więzi wspólnotowych niż na reprodukowaniu (odtworzeniu) narzuconych postaw czy wzorów.

Dyskusje na temat konieczności podjęcia warunkowanego personalistycznie dialogu z dziedzictwem kulturowym – i co za tym idzie – poszukiwania innego niż dotychczas sposobu uobecniania tradycji w szkolnym dyskursie tożsamościowym, znalazły swoje miejsce w dydaktyce polonistycznej w pierwszej połowie lat 90. ubiegłego stulecia. Zapoczątkowany w 1990 r. szkicem Marii Jędrzychowskiej (1990) *Najpierw człowiek* nurt refleksji wyznaczają z jednej strony wypowiedzi antropocentrycznie zorientowanej dydaktyki, dyskusje prowadzone na zjazdach polonistów w 1995 r. i w 2004 r., z drugiej – pojawiające się od połowy lat 90. rozwiązania praktyczne: programy, podręczniki, dwie kolejne podstawy programowe z 1999 oraz 2008 r. i związane z nimi polemiki.

Warto zauważyć, że dydaktyczne poszukiwania współbrzmiały z ogólnokulturową debatą na temat kanonu, w efekcie której zrezygnowano z bezpośredniego wiązania kanoniczności z określonym korpusem tekstów, traktując ją raczej w kategoriach idei umożliwiającej znalezienie „płaszczyzny porozumienia pomiędzy różnymi narodami i tradycjami” (Jarzębski, 1994, s. 15). Taką koncepcję projektowania kontaktów ucznia z dziedzictwem kulturowym dostrzec można zarówno w starej, jak i w nowej podstawie, choć rezygnacja ze ścisłego (zamkniętego) korpusu tekstów nie oznacza całkowitej dowolności dokonywanych wyborów. Oba dokumenty wyznaczają niezbywalną „część wspólną” – w starej podstawie stanowiły ją teksty wymienione z tytułu, w nowej – utwory oznaczone gwiazdką. Odwołując się do koncepcji Ryszarda Handkego, można powiedzieć, że autorom obu dokumentów przyświecała idea takiego kształtowania treści związanych z kształceniem literacko-kulturowym, by umożliwić, zwłaszcza w szkole ponadgimnazjalnej, zapoznanie uczniów z „alfabetem kultury”, rozumianym jako reprezentatywny dla określonego

⁴ Rozpoczynający cykl podręcznik do klasy I *Starożytność – oświecenie* autorstwa poznańskiego zespołu kierowanego przez Bożenę Chrzastowską został wydany z rocznym opóźnieniem w 1987 r.

kręgu kulturowego repertuar nacechowanych semantycznie podstawowych znaków, symboli czy obrazów, które umożliwiają pogłębione odczytywanie wpisujących się w ową tradycję dzieł (Handke, 1991).

Trudno w tym miejscu rozpoczynać dyskusję na temat przyjętych przez autorów starej i nowej podstawy kryteriów reprezentatywności tekstów lekturowych czy szerzej – włączanych w przestrzeń zainteresowań edukacyjnych tekstów kultury, nie ulega jednak wątpliwości, że największy wpływ na kształt szkolnego dyskursu tożsamościowego wywiera odpowiedni dobór treści polonistycznych. Mam na myśli nie wąsko rozumiany materiał nauczania, ale wynikające z wielowymiarowej natury języka polskiego obligacje formacyjne. W zarysowanej perspektywie równie istotne jak lektura okazują się i sposoby aranżowania jej obecności w szkole (sposoby opracowywania, usytuowanie w uniwersum kulturowym). Od projektowanej w dokumentach programowych koncepcji kontaktowania ucznia z dziedzictwem zależy przecież nie tylko kształt działań lekcyjnych, ale i przestrzeń pozalekcyjnych wtajemniczeń młodego człowieka. Dlatego też już na etapie doboru treści istotne wydaje się, żeby uzasadnień dla nauczanych treści szukać nie tylko w wiedzy przedmiotowej czy w praktyce społecznej, ale przede wszystkim w potrzebach i możliwościach uczniów.

Sygnalizując jedynie kwestie związane z doбором wiedzy szkolnej, chciałem przyrzeć się zaprojektowanym w nowej podstawie programowej ramom wyznaczającym przestrzeń tradycji kulturowej uruchamianej na III etapie edukacyjnym. Mimo lakonicznych informacji na ten temat w samej podstawie, można jednak z ich pomocą taką przestrzeń zarysować, zwłaszcza jeśli nie ograniczy się uwagi wyłącznie do materiału lekturowego i spojrzy się na dokument z szerszej perspektywy. Pierwsze wskazówki zawarte zostały w części wstępnej, wspólnej dla gimnazjum

i liceum, gdzie eksponuje się „umiejętność rozumienia [...] i refleksyjnego przetwarzania [...] tekstów kultury, prowadzącą do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa” (MEN, 2009, s. 21). W rysującej się koncepcji szczególnie istotne wydaje się upodmiotowienie ucznia-odbiorcy w przestrzeni kulturowej, rezygnacja z narzucania oficjalnej wykładni (uzyskana sprawność odbiorcza ma wspomagać „rozwój osobowy” oraz służyć osiągnięciu „własnych celów” w kontaktach kulturowych). Oczywiście, nadrzędnym celem staje się ukształtowanie „postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także [...] innych kultur i tradycji” (MEN, 2009, s. 21), jednakże to dorastający młody człowiek, dostrzegając wielość i różnorodność wybieranych postaw, „w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość” (MEN, 2009, s. 38).

Wyznaczony w ten sposób kierunek doprecyzowują odnoszące się do III etapu uszczegółowienia w zakresie analizy i interpretacji tekstów kultury: uczeń dostrzega „współczesne nawiązania do tradycyjnych wątków”, uwzględni swoistość różnych „rodzajów sztuk” („teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audiowizualne”), dostrzega podstawowe wartości, „rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach” (MEN, 2009, s. 37–38). Największą jednak zaletę obecnej propozycji widzę w próbie szerszego włączenia w pole widzenia szkoły dominujących we współczesnej rzeczywistości kanałów transmisji kulturowej. Myślę tu przede wszystkim o umiejętnościach dostrzegania „w tekstach współczesnej kultury popularnej [...] nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych” (MEN, 2009, s. 37)⁵ czy też wspomianej już potrzebie

⁵ Nawiązania takie są na tyle widoczne, że całą fantastykę, zwłaszcza zaś opierającą się na jej motywach gry komputerowej, Rafał Kochanowicz nazywa „wtórnym paradygmatem kulturowym” (Kochanowicz, 2012).

uwzględnienia swoistości tworzywa innych sztuk. Jeśli dodać do tego eksponowane w wartościowaniu dzieł wymiary uniwersalne oraz istotne w perspektywie rozwojowej zagadnienia egzystencjalne, można uznać kierowaną do gimnazjalistów ofertę za satysfakcjonującą, zwłaszcza że w uwagach dotyczących sposobów realizacji zaleca się uwzględnianie podczas analizy tekstów różnych postaw bohaterów i skłonienie ucznia do pogłębionej refleksji na temat obserwowanych wyborów, tak by stawała się ona ważnym układem odniesienia dla własnej tożsamości (zob. MEN, 2009, s. 38, 41).

W kontekście przyjętej przeze mnie narracyjnej koncepcji kształtowania tożsamości istotne okazuje się porządkowanie doświadczeń kulturowych, a zwłaszcza ich językowe ujęcie, ponieważ tylko wtedy zostają one w pełni uświadomione przez podmiot poznający (doświadczający). Pragnę mocno podkreślić, że nastawiony na indywidualną pracę ucznia szkolny dyskurs tożsamościowy będzie miał sens, jeśli kontakt z dziedzictwem kulturowym nie ograniczy się tylko do odbioru tekstów, ale będzie stwarzał okazję do werbalizacji przeżyć czytelnicy. Taką szansę daje wpisany w nową podstawę porządek odbioru: na każdym etapie zaczyna się od wstępnego rozpoznania, określenia dostrzeżonej problematyki oraz werbalizacji własnych przeżyć czy odczuć wywołanych kontaktem z dziełem.

Podnoszony tu warunek uznaję za podstawowy, ponieważ trudno nie zauważyć związków pomiędzy procesami strukturyzowania odbieranej rzeczywistości a świadomością językową jednostki, szczególnie w wymiarze sprawności tekstotwórczej. Kompetencje narracyjne ucznia, poczynając od II etapu, wspierają systematycznie opracowywane gatunki wypowiedzi: od prostych form relacyjno-sprawozdawczych w szkole podstawowej (opowiadanie, pamiętnik, proste sprawozdanie) po formy bardziej refleksyjne, a jednocześnie bardziej

skomplikowane tekstowo w gimnazjum (urozmaicone opowiadanie, opis sytuacji i przeżyć, charakterystyka czy rozprawka).

Zamykając kwestie narracyjnego kształtowania kulturowej świadomości ucznia, pragnę zaznaczyć, że takie ujęcie nie jest wyłącznie moim autorskim pomysłem. Rolę narracyjnego porządkowania doświadczeń w rozwoju ucznia podkreślał już w *Kulturze edukacji* Jerome Bruner (2006), a konieczność polonistycznego wykorzystania jego założeń przekonująco uzasadniła w swoim szkicu *O potrzebie kształtowania wrażliwości narracyjnej uczniów* Barbara Myrdzik (2008).

Przyjęcie narracyjnej koncepcji kształtowania tożsamości kulturowej ucznia niesie określone konsekwencje. Zakłada ona indywidualny wysiłek podmiotu poznającego, dając mu prawo do autonomicznych decyzji i akceptując je z wszystkimi tego konsekwencjami. Godząc się na takie doświadczanie tradycji, trzeba liczyć się i z prawem ucznia do budowania własnych jej obrazów, niekiedy mocno odległych od akceptowanych przez nas wykładni kanonicznych. Warto jednak porządkować wiedzę o świecie narracyjnie, ponieważ zdaniem psychologów „już sama taka strukturalizacja oznacza lepszą – w porównaniu z treściami niestrukturalizowanymi lub ustrukturalizowanymi nienarracyjnie – możliwość nadania tym treściom subiektywnego znaczenia i połączenia ich z wiedzą osobistą i społeczną jednostki, a także z jej działaniami” (Stemplewska-Żakowicz, 2002, s. 85).

Literatura

- Bortnowski, S. (1991). *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*. Warszawa: WSiP.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji* (przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz). Kraków: Universitas.
- Bukowski, K. (1984). *Biblia a literatura polska. Antologia*. Warszawa: WSiP.
- Burkot, S., Faron, B. i Uryga, Z. (1975). Wiedza o literaturze na użytek szkoły. *Pamiętnik Literacki*, 2, 79–97.

- Burszta, W. J. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Zysk.
- Erikson, E. (2004). *Tożsamość a cykl życia* (przeł. M. Żywicki). Poznań: Zysk.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu* (przeł. M. Kozłowski). Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Głowiński, M. (1980). Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję. W: B. Chrzastowska i T. Kostkiewiczowa (red.), *Olimpiada literatury i języka polskiego. Założenia – oceny – postulaty* (s. 100–108). Warszawa: WSiP.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Muza.
- Handke, R. (1991). *W świecie tekstów i wartości. Szkice z teorii lektury*. Warszawa: Omnitech Press.
- Jarzębski, J. (1994). Metamorfozy kanonu. *Znak*, 7, 12–17.
- Jędrzychowska, M. (1990). Najpierw człowiek. O celach szkolnej polonistyki. *Przegląd Powszechny*, 4, 84–95.
- Kajfosz, J. (2009). *Magia w potocznej narracji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kochanowicz, R. (2012). *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kordys, J. (2006). *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna. Szkice z pogranicza neurosemiotyki i historii kultury*. Kraków: Universitas.
- Labocha, J. (1997). *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: T. Rittel i J. Ożdżyński (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Majczyzna, M. (2000). *Podmiotowość a tożsamość*. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mead, M. (1970). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego* (przeł. J. Hołówka). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009). Podstawa programowa z komentarzami (t. 2). *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: MEN.
- Ministerstwo Oświaty i Wychowania (1985). *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*. Warszawa: WSiP.
- Myrdzik, B. (2008). O potrzebie kształtowania wrażliwości narracyjnej uczniów. W: B. Gromadzka, D. Mrozek i J. Kaniewski (red.), *Kultura. Język. Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją* (259–270). Poznań: Poznańskie Studia Polonistyczne.
- Noćoń, J. (2009). *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (163–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opacka, A. i Jaskółowa, E. (1993). *Dialog z tradycją. O poezji w szkole i na maturze*. Katowice: Agencja Artystyczna PARA.
- Sławiński, J. (1977). Literatura w szkole: dziś i jutro. *Teksty*, 5–6, 1–19.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2002). *Koncepcje narracyjnej tożsamości*. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (81–113). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szahaj, A. (2004). *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*. Kraków: Universitas.
- Trzebiński, J. (2002) Wstęp. W: Trzebiński, J. (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata* (13–16). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.