

Zofia Agnieszka Kłakówna

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kulturowa koncepcja kształcenia w ramach języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej

Przedmiot omówienia

Referowana koncepcja odnosi się do projektu w wielu wymiarach zrealizowanego¹. Wyprowadzona została z rozpoznań dotyczących doświadczanej przez nas zmiany cywilizacyjno-kulturowej, z przesłanek charakteryzujących sytuację współczesnej nam szkoły, a także z praktyki nauczycielskiej,

¹ Mowa o podręcznikach do języka polskiego z cyklu *Sztuka pisania* (pierwsza wersja dla klas IV-VI, I wyd. 1993; druga wersja jako *Nowa Sztuka pisania* dla klas IV-VI, I wyd. 2006; *Sztuka pisania* dla klas I-III gimnazjum, I wyd. 2004) oraz o programach i podręcznikach z cyklu *To lubię!* oraz *Nowe To lubię!* (sukcesywnie od 1994). Obecnie program jest opisany w trzech niezależnych broszurach jako „program nauczania języka polskiego dla klas”: 1) IV-VI szkoły podstawowej (dzieci w wieku 10-12 lat); 2) I-III gimnazjum (uczniowie w wieku 13-15 lat); 3) I-III szkół ponadgimnazjalnych (uczniowie w wieku 16-18 lat). Jest to program autorski. Stanowi rezultat pracy zespołowej (w różnych okresach w sumie 12 osób). Wykładnią programu są na każdą klasę dwa podręczniki: do kształcenia kulturowo-językowego oraz do kształcenia kulturowo-literackiego, i towarzyszą im książka nauczyciela. Od 1999 r., tj. od oficjalnego ogłoszenia reformy szkolnej, zespół dokonywał koniecznych modyfikacji całego projektu, poddając programy i podręczniki nowelizacji i ponownej procedurze atestacyjnej, tworząc też jego dalsze elementy (do 2009 r. w sumie 33 książki). Matura w 2005 r. po raz pierwszy dotyczyła m.in. pierwszych uczniów, którzy pracowali w liceum według opisywanego programu. Projekt pozostaje w zgodzie z kolejnymi wariantami ministerialnych podstaw programowych, będąc ich twórczą interpretacją. Program i podręczniki z opisywanego cyklu cieszyły się szczególnie dużym powodzeniem wśród nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych. Na licealnym poziomie edukacji wybiera je z reguły nauczycielska elita, ponieważ korzystanie z nich wymaga od nauczycieli wykonania dużej pracy merytorycznej, przewartościowań mentalnych i przekonstrowania całego warsztatu zawodowego, a nawet najmłodszy nauczyciele nie są na uczelniach wyższych przygotowywani do rzeczowych zmian w oświacie i na ogół powielają wzory oraz wyobrażenia z własnej edukacji. Na poziomie liceum *de facto* żadna istotna reforma edukacji dotąd nie zaszła.

umocowana filozoficznie, przełożona na konkretne rozwiązania programowe i podręcznikowe, wielorako opisana na poziomie teoretycznym (np. B. Dyduch, 1994; M. Jędrzychowska, 1994; H. Mrazek, I. Steczko, 1994; W. Martyniuk, 2002; Z.A. Kłakówna, 1994, 2002, 2003, 2007c) i poradnikowo-praktycznym, wprowadzona do szkół i z dobrymi rezultatami sprawdzona w działaniu. Projekt ten jest rozwijany od 1990 r. Pomysł, który stanowi jego podstawę, zrodził się jako inicjatywa oddolna, nie na wezwanie czy hasło przyzwolenia z ministerstwa. Stanowi ofertę narzędzia pracy dla tych nauczycieli, którzy rozumieją indywidualną oraz społeczną wagę i sens kształcenia humanistycznego. Obecnie oferta obejmuje program nauczania na dziewięć lat kształcenia, podręczniki, poradniki metodyczne dla nauczycieli, w których absolutnie każde rozwiązanie zastosowane w książkach uczniowskich zostało objaśnione i opatrzone komentarzem zarówno co do meritum, jak i co do wiązanych z nim autorskich intencji metodycznych. Poszczególne elementy projektu podlegają w miarę potrzeby i możliwości modyfikacjom oraz aktualizacjom.

Projekt, charakteryzowany tu jako wykładnia kulturowej koncepcji kształcenia (Z.A. Kłakówna, 2005, t. 2, s. 74–84), jest wyrazem znaczącego przewartościowania zakresu, sposobu wyznaczenia i porządkowania treści oraz funkcji przedmiotu tradycyjnie określanego w szkole jako „język polski”. Fakt, że we wszystkich szczegółach był opracowywany w ramach prac tego samego zespołu i wg tych samych założeń, określa go zaś jako jedyną dotąd w historii polskiej oświaty koncepcję tak szeroko i konsekwentnie zakrojoną, umożliwiającą rzeczywiste respektowanie ciągłości procesów edukacyjnych w odniesieniu do zadań języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej, a w każdym razie analizowanie pewnej wizji takiej ciągłości (zob. schemat).

Warto wprawdzie zaznaczyć, że na poszczególnych etapach kształcenia związane z nimi części programu mogą funkcjonować jako osobne całości i niezależnie od programów wybieranych czy stosowanych na sąsiednich poziomach (co ma zapobiegać sytuacji przypisania uczniów i nauczycieli do programu), ale specyfika i szczególny walor tego projektu polega jednak na wpisanej weń możliwości organizowania warunków refleksji i ćwiczenia umiejętności, które przekraczają wybrany etap kształcenia i narastają².

² W roku szkolnym 2012/2013, w związku z reformatorskimi ideami minister K. Hall, podręczniki do liceum z prezentowanego cyklu wymagać będą modyfikacji. Przy tej okazji autorzy jeszcze ściślej połączą zależności między kształceniem kulturowo-językowym i kulturowo-literackim, sytuując materiały i zadania z tych zakresów w tej samej książce. Na poziomie szkoły podstawowej, w wersji znowelizowanej w latach 2006–2008, w generalnie spiralnym układzie wyeksponowano w ramach tego rodzaju modyfikacji także możliwość ujęć koncentrycznych. Niestety, na nowelizację od dawna czekają materiały dla gimnazjum.

Na kompleksowość ujęcia referowanego projektu składa się też towarzyszące mu przez wiele lat (1990–2008) metodyczne czasopismo³, seria książek dotyczących metodyki lektury, istoty współczesnego otoczenia komunikacyjnego i funkcji szkolnego teatru⁴ oraz prace o charakterze wykładni teoretycznych (Z.A. Kłakówna, 2003). Autorzy pracowali ponadto intensywnie nad wykształceniem grupy nauczycieli, którzy umieliby tę koncepcję realizować.

Dziś praktyczne funkcjonowanie tego projektu jest zagrożone, podobnie zresztą jak inne formy istnienia kultury wysokiego obiegu, i najogólniej mówiąc, z podobnych przyczyn.

Odniesienia historyczne

Idea kulturowej koncepcji kształcenia w ramach języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej nie jest całkiem nowa, zwłaszcza gdy chodzi o aspekty terminologiczne (Z.A. Kłakówna, 2005). Może się nawet wydawać tożsama z kształtowanym od początku XX w. i wypracowanym w dwudziestoleciu międzywojennym pojęciem kulturoznawczej koncepcji nauczania. W pewnej mierze odsyła więc do historii dydaktyki, wpisując rozważania w międzywojenny spór o nauczanie języka polskiego. Spór nieledwie wiecznotrwały. Wprawdzie – szczególnie w zderzeniu ze współczesną rzeczywistością kulturową, naznaczoną informatyczną zmianą cywilizacyjną – szkoła stoi przed innymi wyzwaniem niż wtedy, gdy konstituowało się pojęcie o naszym przedmiocie, i wspomniany spór mógłby się już wydawać przebrzmiały, ale jeśli się wczytać w publikowane głosy dyskutantów z przeszłości, brzmią one partiami niezwykle aktualnie. Ciągle bowiem łatwo je odnieść do współczesnej nam praktyki szkolnej.

Znana z dwudziestolecia kulturoznawcza koncepcja nauczania konkurowała z wcześniejszą, ale i dziś żywo, koncepcją historycznoliteracką, a także z koncepcjami: monograficzną (lekturoznawczą; związaną z ideami tzw. nowego wychowania), psychologiczną (nastawioną na respektowanie możliwości i potrzeb uczniów) czy antyszkolarską (literacko-prezentystyczną, której zwolennicy upominali się m.in. o obecność w szkole literatury współczesnej i retoryki, a także o to, by uczyć nauczycieli pisanie, bo jakże oni potem mają innych uczyć) (J. Marchewa, 1990).

Spór, o jakim mowa, dotyczył i wciąż na nowo jest aktualizowany jako spór o dominanty w nauczaniu języka polskiego. O to, co ważniejsze: historia

³ Chodzi o kwartalnik, a potem dwumiesięcznik, najpierw pod nazwą „Wisielka”, potem „Ojczyzna-Polszczyzna”, następnie „Polszczyzna” i „Nowa Polszczyzna”.

⁴ Seria nosi nazwę *Metodyczna Biblioteka „To lubię!”* i obecnie (2009) obejmuje 10 książek.

literatury, lektura, wiedza o kulturze, wiedza o literaturze, wiedza o języku, nauka języka, teoria literatury, kultura wysokiego obiegu, kultura popularna; w ogóle: wiedza czy umiejętności, nauczanie czy wychowanie, respektowanie psychologii i teorii pedagogicznych czy po prostu uczeń. Nie jest zadaniem niniejszego tekstu opisywanie dziejów wspomnianego sporu z czasów międzywojnia i późniejszych, warto jednak zwerbalizować odnosząc się do obserwacji praktyka. Otóż szkoła, nasiąkając różnymi tendencjami oświatowymi, uparczywie je konserwuje. Nawet to, co w dyskusjach przeminęło z wiatrem, w szkole – jeśli kiedykolwiek przyjęło kształt oświatowych zaleceń – trwa. Choć spór obraca się wokół podobnych pytań, nie zawsze można skorzystać z minionych doświadczeń. W obszarze, który nas interesuje, bez wątpienia warto się wzorować obecnie na staranności ówczesnego przygotowywania reformatorskich rozwiązań, ale, niestety, bardzo rzadko można z rozwiązań fundowanych na minionym doświadczeniu skorzystać tak, by dziś je literalnie stosować. Dotyczy to również kulturoznawczej koncepcji nauczania języka polskiego.

Jej dominantę stanowiła – warto może ze względu na dalszy wywód przypomnieć – wiedza o kulturze polskiej. Na II Zjeździe Polonistów (w Krakowie, 6–7 czerwca 1930 r.) Z. Łempicki w referacie *Polska i polskość w nauczaniu języka polskiego* proponował wprowadzenie w obrębie naszego przedmiotu trójczłonowego układu: literatura – język – kultura. Budowany na tym założeniu program języka polskiego – pisze znawca zagadnienia, J. Marchewa – tak Łempicki konkretyzował:

[...] 1. celem nauczania jest poznawanie kultury polskiej i obcej, 2. nadrzędnym zadaniem wychowawczym jest przygotowanie ucznia do życia zgodnie z ideą wychowania obywatelsko-państwowego, 3. polonistyczne treści nauczania należy koncentrować wokół osi programowej „Polska i jej kultura”, 4. treści kulturoznawcze wymagają aktualizacji chronologicznej i psychologicznej, 5. w doborze jednostkowych treści kształcenia trzeba uwzględnić zasadę regionalizacji, 6. w miarę możliwości korelować język polski z innymi przedmiotami (J. Marchewa, 1990, s. 172).

Kształcenie kulturowe dziś

W dzisiejszym, referowanym tu, rozumieniu rzeczy pojęcie **kulturowej koncepcji** kształcenia nie jest tożsamy z charakteryzowaną wyżej **koncepcją kulturoznawczą**. Jako jego synonim mogłoby być raczej stosowane wyrażenie koncepcja **kształcenia kulturowego**. Choć w obydwu wersjach odnoszą się te określenia do języka polskiego jako przedmiotu nauki szkolnej, nie są równoznaczne z hasłem **kształcenia polonistycznego**, które

niejako z definicji odsyła do ujęć specjalistycznych (Z.A. Klakówna, 2007a; P. Kołodziej, 2010)⁵. Referowana koncepcja zakłada więc, przynajmniej na razie, istnienie tak szkoły w znanym nam kształcie (T. Mazur, 2010), jak i w szkole podziału na przedmioty nauczania. W centrum uwagi nie stawia jednak interesów poszczególnych specjalizacji naukowych uprawianych przez uniwersyteckich polonistów, w których to dyscyplinach poloniści szkolni znajdują zakorzenienie dla realizowanych przez siebie programów.

W szkole ogólnokształcącej idea kształcenia rzeczywistych znawców jakiegokolwiek dziedziny generuje nieusuwalną sprzeczność. Nie da się na początku edukacyjnej drogi, którą aż po maturę wyznacza szkoła, równocześnie ogarniać szerokiego zakresu zjawisk i zgłębiać każdego z nich. Nie można patrzeć równocześnie z góry, z lotu ptaka obejmować wielkiego spektrum spraw godnych poznania, z których dałoby się następnie wybrać przedmiot szczególniejszych zainteresowań (trudno wybierać bez świadomości istnienia pewnych możliwości, na mocy intuicji i niejasnych tęsknot) i drażnić każdy z podjętych tematów. Albo rozszerzanie perspektyw w postrzeganiu świata i odsłaniania jak największych przestrzeni, ale raczej na powierzchni, albo drażnienie, zgłębianie, które usuwa z oczu wszystko, co nie jest bezpośrednio z daną kwestią związane, albo też jakieś uzasadnione połączenie tych dwu opcji. Szkoła ogólnokształcąca na dowolnym etapie nie jest synonimem uniwersytetu. Trzeba jej zostawić, co szkolne, a uniwersytetowi oddać, co uniwersyteckie. Nie może więc w szkole chodzić także o **kulturoznawstwo** i kształcenie **kulturoznawców**, lecz co najwyżej i aż o stopniowe rozwijanie kulturowej kompetencji⁶ uczniów (T. Rittel, 1993, s. 31–34). I to odpowiednio do ich wieku, opanowanych już umiejętności, w tym najzupełniej elementarnych, oraz do materii kształcenia.

⁵ Obecnie określeń „edukacja polonistyczna” i „kształcenie polonistyczne” powszechnie używa się w pracach metodycznych dotyczących języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej. Sama posługiwałam się nimi zresztą w dawniejszych pracach, z czasem dopiero uzmysławiając sobie, że legitymizują rozwiązania dla szkoły całkiem niestosowne i że zmiana myślenia o przedmiocie musi się wiązać ze zmianą języka, za pomocą którego się jego istotę i rolę opisuje. Kwestionowanie epitetu „polonistyczny” w omawianych kontekstach zwykle jednak przyprawia zainteresowane gremia o szok i wywołuje posądzenia o dezynwolturę wobec tradycji. Tymczasem zmiana języka jest konieczna, jeśli chce się temu elementowi ogólnokształcącej wszak, powszechnej, obowiązkowej edukacji – podkreśleń w tym przypadku nigdy dość – nadać sensowność, co może być też traktowane jako przywracanie jej należytej miary i autentyczności.

⁶ Używam pojęcia „kulturowa kompetencja” celowo, by odróżnić je od wężiej definiowanego przez językoznawców wyrażenia „kompetencja kulturowa”. Pojęcie to jest różnie definiowane w obrębie różnych zainteresowanych dyscyplin naukowych. Różne stanowiska w sprawie kompetencji kulturowej wylicza w przywoływanej pracy T. Rittel (1993).

Kulturowa kompetencja

Kulturowa kompetencja oznacza w tym kontekście stopniowalne umiejętności dokonywania rozpoznania⁷ i konstruowanie wiedzy na temat kulturowych znaków, zjawisk i mechanizmów jako kategorii, które stanowić mogą narzędzia umożliwiające krytyczne czytanie i interpretację świata, a jako takie służą ludzkiemu samopoznaniu, więc rozpoznawaniu, określaniu i ciągłym budowaniu własnej tożsamości kulturowej, złożonej m.in. z szeregu rozlicznych równoczesnych przynależności: rodzinnej, środowiskowej, regionalnej, państwowej, narodowej, religijnej, intelektualnej, przynależności płci, wieku itd. Tożsamości, która podlega ciągłym modyfikacjom w miarę uczenia się (M. Spitzer, 2008).

Idea kształcenia tak pojmowanej kulturowej kompetencji oznacza preferencje dla programu o charakterze antropocentrycznym. Rozumienie tego antropocentryzmu wiąże się zaś zarówno z przedmiotem, jak i z podmiotem poznania (Z.A. Kłakówna, 2003).

Przedmiotowy aspekt antropocentryzmu

W odróżnieniu od ujęć tradycyjnych przedmiotem poznania w zakresie **języka polskiego** czyni się w takim ujęciu nie tyle literaturę, język czy, szerzej, kulturę dla wiedzy o nich samych, ile człowieka, który kulturę tworzy i przez nią daje się poznawać. Inaczej mówiąc, przedmiotem poznania czyni się egzystencjalne wymiary ludzkiego bytowania, których wyrazem jest kultura.

Owe egzystencjalne wymiary ujawniają się zarówno przez otaczającą codzienność, jak i przez pytania i poszukiwania, które dotyczą spraw „równoznacznych z ludzkimi niepokojami”, przez L. Kołakowskiego kwalifikowanych wręcz jako zasadnicze problemy filozoficzne, co do których nie ma wyczerpujących, jedynie słusznych rozwiązań, ale które każdy powinien kiedyś sam dla siebie próbować rozwiązywać, bo to go buduje jako człowieka (L. Kołakowski, 1999, s. 200). Te niepokoje oraz związane z nimi pytania i dylematy konstytuują podstawowy kanon problemów ważnych dla pojęcia kondycji ludzkiej (A. Bielik-Robson, 2000). Stawia je każdy, choć może być, że pytając o to samo, w różnej formie pytania zadaje. „Po co mnie urodziłaś? Teraz będę musiał tylko umrzeć” – mówi do matki czteroletni chłopczyk o filozofującym usposobieniu (A. Mateja, 2007). *W moim początku jest mój kres* to tytuł zbioru wierszy T.S. Eliota (2007), jednego z największych poetów

⁷ Używane w opisie referowanej koncepcji pojęcie rozpoznania ma źródło w pracach P. Ricoeura (2004).

XX w. *Koniec jest moim początkiem* to biograficzna opowieść T. Terzaniego (2010), jednego z najwybitniejszych dziennikarzy 2. poł. XX w. „O, rety – olaboga! / Nie dość ci, żeś potworzył mnie, szkapę i wołka, / Jeszcześ musiał takiego zmajstrować Dusiołka?” – woła z pretensją do Boga Bajdała, udręczony ciężkim nad miarę snem, prostak nad prostakami z Leśmianowego wiersza.

Wpisany w kulturę człowiek – powtarzamy za J. Tischnerem (1990) – jest „istotą dramatyczną”, tzn. działa w przestrzeni, która stanowi scenę jego istnienia i aktywności, pozostaje w stosunku do tej sceny w jakichś relacjach, pozostaje także w relacji do czasu (historii) oraz wchodzi w relacje z innymi. I pyta o sens swego istnienia, dociekając istoty swej ludzkiej kondycji. Pomoc w takich dociekaniami, a także w kształtowaniu pojęć-narzędzi ich opisu wydaje się zasadniczym zadaniem kształcenia humanistycznego. Język polski jako przedmiot szkolnego nauczania po maturę włącznie stanowi element tak rozumianego kształcenia humanistycznego.

Podmiotowy aspekt antropocentryzmu

Kształcenie kulturowe w ujęciu antropocentrycznym nie może być zatem sprowadzane do „poznawania kultury polskiej i obcej” jako swoistej ekspozycji dorobku przeszłości i powodu do słusznej dumy następców, lecz polega na projektowaniu takich warunków uczenia się, które sprzyjają samodzielnemu dochodzeniu do rozumienia i nazywania mechanizmów, przez które kultura człowieka określa. Nie chodzi w takim razie o działania, które są nastawione na przekazywanie informacji ze statusem pewności, lecz o wypracowywanie umiejętności samodzielnego radzenia sobie z ich nieograniczonym nadmiarem. Zadaniem nie jest przyswajanie i zapamiętywanie faktów oraz gotowych odpowiedzi w obrębie w stabilnego świata, lecz stawianie pytań i rozumienie zjawisk motywowanych własnymi obserwacjami, doświadczeniami, zdolnościami i potrzebami. Problem nie dotyczy inwentaryzacji sukcesów i ran przeszłości, ale dokonywania ich samodzielnej kwalifikacji. Celem nie jest reprodukcja informacji, lecz o w miarę samodzielne rozeznawanie się w ich gąszczu i samodzielne ich waloryzowanie w informacyjnej dżungli.

Kultura jako pojęcie nadrzędne

Wszystko to wiąże się z założeniem, że człowiek nie żyje poza kulturą (S.J. Pasierb, 1982). Reszta stanowi ciąg zależności pochodnych. Równorzędność i porządek pojęć w ciągu, który sugerował kiedyś Łempicki (literatura –

język – kultura), jest wobec takiej konstatacji nie do utrzymania⁸. Kultura w referowanej tu koncepcji jest więc pojęciem nadrzędnym. Liczba i jakość definicji kultury nie ma znaczenia. Rozróżnienia pojęć **kultury** i **cywilizacji** nie mają znaczenia. W grę wchodzi **kultura** w najszerszym rozumieniu. Nawet bunt antykulturowy nacechowany jest przeciw kulturowo, nawet swoją zależność od natury opisujemy za pomocą kulturowych narzędzi. W projektowaniu edukacji humanistycznej liczy się w konsekwencji myśl o sposobie i jakości udziału w kulturze. Jakość ta wydaje się natomiast zależeć od tego, w jakim stopniu człowiek jest świadom swego związku z kulturą i swej kulturowej tożsamości oraz jak radzi sobie z najrozmaitszymi tekstami, przez które kultura przemawia, jaką kulturową kompetencją dysponuje, jak jej używa i w jaki sposób jest w stanie wyrazić tę świadomość.

Język jako oś tożsamości kulturowej i jej medium

Zakres i poziom tego rodzaju refleksji wyznacza głównie język (H.-G. Gadamer, 2000). W ramach interesującego nas przedmiotu szkolnego język musi być zatem eksponowany tym bardziej jako szczególne narzędzie, które wspomaga, buduje i zdolne jest wyrażać kulturową biegłość, kulturową kompetencję w rozmaitych zakresach i na różnych poziomach. Oznacza to konieczność koncentrowania pracy lekcyjnej na działaniach, które służą rozwojowi możliwości i umiejętności udziału w kulturze przede wszystkim właśnie przez język. Z tym wiąże się nauka odbioru i tworzenia tekstów językowych o rozmaitym stopniu skomplikowania. Tekstów ściśle zależnych od kontekstu zewnętrznego, jak i od takiego kontekstu oderwanych, więc takich, w których znaczenia wyprowadza się z wewnątrztekstowych zależności. Tekstów związanych zarówno z rozmaitymi sytuacjami życiowymi, jak i literackich. Tekstów traktowanych jako reprezentacja rzeczywistości i jako kreacja.

Język polski, jak każdy inny, nadaje wszelkim kulturowym rozpoznaniom jedyny w swoim rodzaju odcień, odcień przefiltrowany przez ten właśnie język, a to oznacza specyficzne, w przypadku każdego języka nieco inne nacechowywanie obrazu świata w nim się odbijającego (W. Martyniuk, 1999). W naszym przypadku wynika stąd pytanie o pojęcie i obraz polskości.

Kształcenie językowe związane z takim pojmowaniem relacji między językiem i kulturą oraz takim usytuowaniem języka w refleksji o problemach tożsamości odpowiada w istocie wychowaniu językowemu. Oznacza to eks-

⁸ Dlatego trudno też określać dość liczne obecnie na rynku wydawnictw szkolnych podręczniki, które w różnym porządku eksponują równorzędność elementów wskazanego ciągu, jako wykładnie kulturowej koncepcji kształcenia, choć niektóre z nich do takich pretendują.

pozycję formacyjnego aspektu tego kształcenia, która wynika z przekonania, że nie tylko to jest ważne, jak się używa języka i co się o nim wie, ale jakim się człowiek staje z tego powodu, że tak właśnie i takiego języka używa.

To jednak, co dotyczy wychowania, jest na ogół niemierzalne. Poręczniejsze jest tu zatem pojęcie kształcenia językowego rozumianego jako celowe wykorzystanie sytuacji dydaktycznych, zaprojektowanych tak, żeby umożliwiały i aktywizowały proces skutkujący rozwojem umiejętności językowych i językowej świadomości, a w perspektywie służyły odkrywaniu, znów w odwołaniu do filozofii Tischnera mówiąc, „dramatu ludzkiego życia” i świadomemu zmaganiu się z *conditio humana*. Owo odkrywanie jest równoznaczne z nazywaniem, nie zaś tylko odczuwaniem.

Proponowane rozwiązania oznaczają rezygnację z prezentowania na pierwszym planie zjawisk językowych wg strukturalistycznej, kartezjańskiej z ducha, metody, w ujęciu statycznym, od najmniejszych jednostek do coraz bardziej skomplikowanych, w izolacji od kontekstu, co nie przekreśla nawiązań do takich ujęć na drugim planie. Na pierwsze miejsce wysuwa się jednak ujęcie dynamiczne, ukazujące język w działaniu, w rozmaitych tekstach i kontekstach, preferujące namysł nad semantyką (Wierzbicka, 2010), i nie tyle nad strukturą języka, ile nad jego naturą (E. Tabakowska, 2005).

Literatura i kanon egzystencjalnych problemów uniwersalnych

Literatura piękna jest przy tym traktowana jako szczególny sposób używania języka i z niczym nieporównywalny sposób ukazywania ludzkiego doświadczenia – swoiste laboratorium, w którym sprawdzane są granice ludzkiego człowieczeństwa (P. Ricoeur, 1992). W konsekwencji takiego założenia oczywista wydaje się konieczność rezygnacji w programie szkolnym z kanonu lektur na rzecz kanonu uniwersalnych – w każdym razie w śródziemnomorskim kręgu kulturowym – problemów egzystencjalnych jako zasady wyodrębniania materii poddawanej refleksji. Od razu trzeba jednak zaznaczyć, że problemy o takim ciężarze gatunkowym znajdują zwykle wyraz w dziełach kultury potwierdzających swą wielkość i zdolność oddziaływania przez wieki. Rezygnacja z kanonu lektur jako podstawy i zasady porządkowania ogarnianej materii nie oznacza więc rezygnacji z lektury wielkich i ważnych dzieł literackich, lecz ciągle na nowo zadawane pytanie o ich współbrzmienie z interesującymi człowieka problemami, o możliwość dialogu.

Nieliterackie teksty językowe

Popularne i raczej powszechne wyobrażenia na temat obszaru zainteresowań, który tradycyjnie stanowi domenę języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej, dotyczą na ogół literatury. Znajduje to swoiste uhonorowanie w przywiązaniu do myśli o zbawczym wręcz oddziaływaniu listy lektur obowiązkowych i nadobowiązkowych (może nawet bez konieczności ich czytania), ale nie samą literaturą jednak żyje człowiek. W tzw. prawdziwym życiu, zwłaszcza dziś, większość dzieci i młodzieży, a także dorosłych ludzi pasjonuje się literaturą w stopniu raczej znikomym, jeżeli w ogóle. W prawdziwym życiu większość ludzi musi jednak rozumieć i tworzyć teksty użyteczności codziennej, teksty, które nie mają charakteru fikcji artystycznej. Czytamy prasę, stykając się z różnorodnością gatunków wypowiedzi prasowych, czytamy ogłoszenia, hasła, slogany, instrukcje, listy, pouczenia, reklamy, słuchamy kazań, składamy reklamacje, piszemy podania, czytamy i tworzymy teksty charakterystyczne dla nowych mediów, jak Internet czy telefonia komórkowa.

Przypuszczenie, że wystarczy czytać utwory literackie, by po skończeniu szkoły nagle dobrze orientować się w znaczeniach, jakie niesie forma tekstów nieliterackich, wydaje się utopijne. Do obowiązków szkoły w ramach nauki czytania musi zatem należeć przyzwyczajanie do świadomego rozpoznawania znaczeń sygnalizowanych przez formę wypowiedzi oraz ukazywanie różnic między gatunkami mowy (M. Bachtin, 1983). To też należy do elementarnych zadań kształcenia humanistycznego.

Obrazy i inne teksty niejęzykowe

Podobnie jest w odniesieniu do czytania obrazów i innych niejęzykowych tekstów kultury. Nie chodzi naturalnie o zagarnianie obszarów, które znajdują się w gestii wychowania plastycznego, więc o żaden kurs historii sztuk plastycznych, ani o wrywkowe choćby zapoznawanie ze słynnymi autorami i słynnymi dziełami, o których „każdy, kto chodził do szkoły, powinien wiedzieć”, ponieważ reprezentują kanon kulturowy. Zwłaszcza nie o to chodzi, by np. uczniom szkoły podstawowej koniecznie serwować w podręcznikach reprodukcje uwikłanego w historiozofię malarstwa J. Matejki czy prezentować estetyczne odmienności portretowego malarstwa O. Boznańskiej albo J. Pankiewicza. Nie chodzi też o to, by prezentować rozmaite dzieła jako przykłady rozwiązań formalnych lub znak firmowy pewnych osobowości twórczych. Nie chodzi również o to wyłącznie, by wzmocnić estetyczne, dekoracyjne walory podręczników przez zamieszczenie ilustracji, choć wymienione tendencje dominują w książkach szkolnych konkurujących z sobą na oświatowym rynku.

Chodzi natomiast głównie o niejęzykowe – czasem ujmowane tylko w obrazki, czasem mieszane – sposoby funkcjonowania informacji (np. pikto-gram, ideogram, logo, flaga, schemat, mapka, wykres, tabela) i o komunikację przez obrazy (choćby w reklamach czy instrukcjach) oraz o przekładanie jej sensów na język werbalny.

W prawdziwym życiu chodzi też o umiejętność czytania tekstów-dokumentów codzienności (np. biletów autobusowych, kolejowych, biletów wstępu do różnych instytucji kulturalnych, plakatów, afiszów, znaków objaśniających na opakowaniach). Czasem chodzi o pomoc w uchwyceniu specyfiki pewnych sposobów tworzenia znaczeń, np. metafor.

Arbitralność i figury długiego trwania

Z tworzeniem tak czy inaczej pomyślanego programu wiąże się jednak zawsze niebezpieczeństwo arbitralności. Tak gdy chodzi o formowanie listy lektur, dobór innych tekstów kultury, jak i o procedurę wyznaczania i wskazywania godnych namysłu problemów kulturowych. W tym drugim przypadku ominięcie sygnalizowanej pułapki lub przynajmniej wydatne zniwelowanie stwarzanych przez nią zagrożeń – wobec zadania tworzenia sytuacji, które odpowiadałyby potrzebom egzystencjalnego samookreślenia i jednocześnie zapewniały postulowaną międzypokoleniową transmisję żywotnych wartości kulturowych – oferują odwołania do baśni, starożytnych i nowożytnych mitów oraz Biblii jako rezerwuaru obrazów o charakterze archetypicznym, symboli, metafor (R. Wellek, A. Warren, 1975, s. 244–284; E. Mieletyński, 1981, s. 456; J. Campbell, 1994, s. 20) czy kulturowych „figur długiego trwania”⁹ (Z.A. Klakówna, 2003), co wiąże się z lekturą i dyskusowaniem znaczeń różnorodnych tekstów kultury, z próbami włączania ich w różnorakie konteksty i zderzania różnorodnych kontekstów.

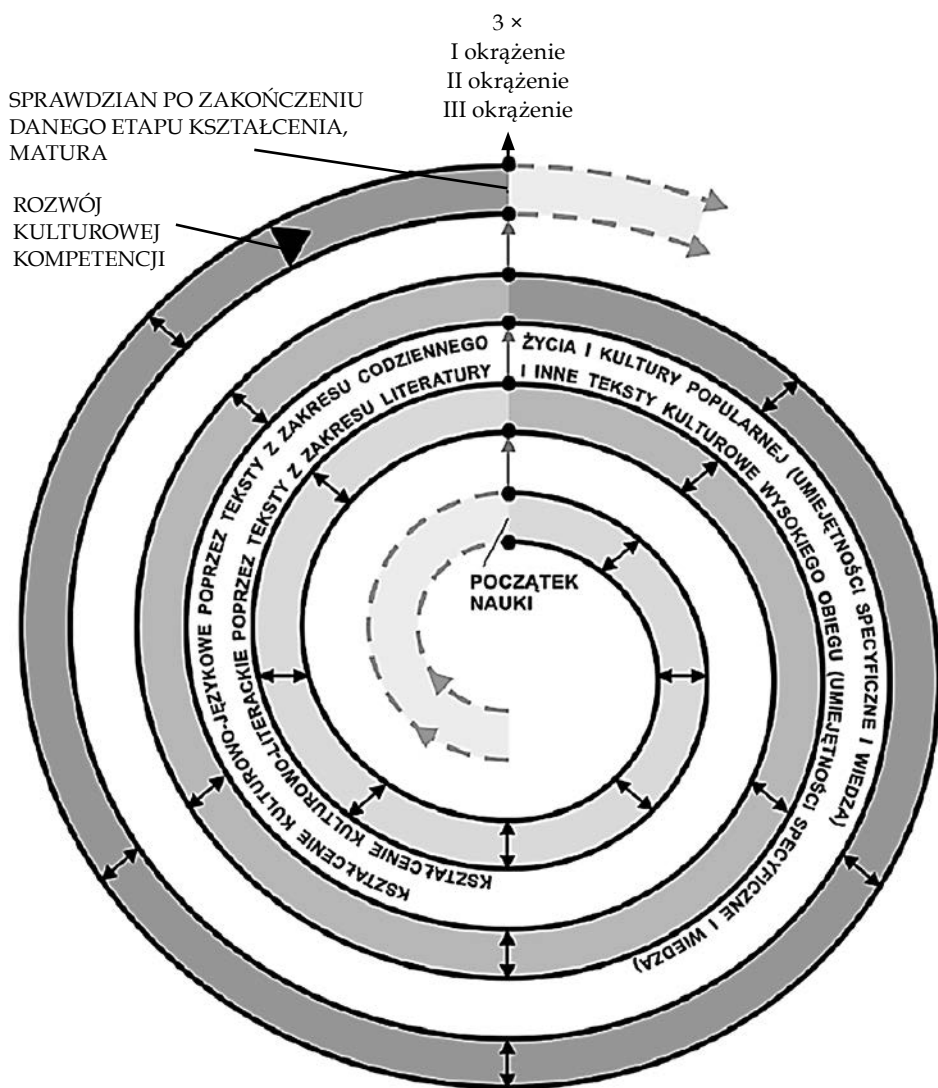
Motywacja – doświadczenie – spirralność – korelacja – ciągłość

W ramach tak określanej koncepcji kształcenia kulturowego możliwe jest wyodrębnienie kształcenia: kulturowo-językowego oraz kulturowo-literackiego, a następnie sytuowanie ich w ujęciu spirralnym¹⁰ i dopełniających

⁹ Posługuję się wyrażeniem „figury długiego trwania” przez analogię do pojęcia stosowanego przez F. Braudela (1999) w rozważaniach o historii i strukturach długiego trwania.

¹⁰ Stosowane tu pojęcie spirralności ma źródło w pracach J.S. Brunera.

się zależnościach wzajemnych. Dla kształcenia szkolnego sens ma to pod warunkiem wszak, że wszelkie kwestie poddawane uczniowskiemu namysłowi zostaną zanurzone w doświadczeniu uczniów i obserwacji otaczającego ich świata, że znajdą w otaczającym świecie potwierdzenie swej żywotności, a uwaga im poświęcona stanie się elementem uświadamiania sobie, co się przeżywa (M. Kundera, za: M. Janion, 1996). Uświadamianie sobie, co się przeżywa, jest tożsame z nazywaniem i stanowi element intelektualizacji problemu. Opisywane rozwiązania można przedstawić graficznie (zob. schemat).



Źródło: opracowanie własne.

Od chaosu do kosmosu Przykłady konkretnych rozwiązań

Metafora spirali wskazuje w rozwiązaniach opisywanego projektu na nieustanność zajmowania się problemami budującymi myślowy ład, problemami zasadniczymi dla człowieka i porządkującymi wartości oraz pracę nad rozwojem adekwatnych do takiego celu językowych dyspozycji uczniów. Zajmowanie się takie, że najpierw, na poziomie elementarnym, wyodrębnia się jakąś sprawę, stawia się pewne pytania w tej sprawie, a następnie sprawa ta na stałe pozostaje w tle rozważań, eksponuje się tylko inne jej konteksty, w związku z innymi tekstami i sytuacjami, z innych punktów widzenia, w coraz poważniejszym skomplikowaniu (Z.A. Klakówna, 2007b, s. 7–48).

Jeśli więc np. w IV klasie szkoły podstawowej zaczynamy od rozmaitych form przedstawiania się i podejmując temat, zdawałoby się, w sam raz dla dziesięcioletnich dzieci, czytamy fragmenty *Wiosennej piosenki* T. Jansson, by rozmawiać o akcie nadania imienia bezimiennemu stworzeniu przez Włóczykija oraz o skutkach tego zdarzenia, jeśli zajmujemy się przy tym w ogóle kwestią znaczenia imion, przydomkami, przezwiskami, nazwiskami, a w końcu ich alfabetycznym porządkiem, jeśli wskazujemy na odmianę czasownika i znaczenia form pierwszej osoby liczby pojedynczej i mnogiej, to eksponujemy znaki kulturowego i językowego wyodrębniania „ja”, więc indywidualności, oraz kulturowej i językowej przynależności, więc „my”. Ćwiczymy przy tym podstawowe umiejętności i gromadzimy podstawową wiedzę na temat, który w ten sposób na stałe zostaje wprowadzony do rozmów o sytuacji człowieka w świecie. To w odniesieniu do siebie, do swego „ja” człowiek postrzega scenę, na której istnieje i działa, na której wobec natury przeżywa swój czas osobisty i historyczny oraz relacje z innymi, tworząc swoją kulturę.

Od tej pory systematycznie już będziemy zwracać uwagę na sposoby ujawniania się „ja” w rozmaitych tekstach. Przy następnym zaś okrążeniu (zob. schemat) te elementarne spostrzeżenia będą punktem wyjścia do lektury sceny biblijnego nadawania imion, co uzmysławia uniwersalność aktu wyodrębniania przez nazywanie i uświadamia nowy odcień problemu. A potem, podczas kolejnych okrążeń, stale będzie się pojawiać okazja do namysłu i rozszerzenia refleksji o kulturowych sensach wyodrębnienia, naznaczenia, zakorzenienia, pozbawienia, wydziedziczenia, w ogóle zaistnienia „ja”, w tym przez imię, ale też przez konfrontację z postawami, które reprezentowane są za pośrednictwem kulturowych figur Ikara, Syzyfa, Prometeusza, Antygony, Hamleta, Pigmaliona czy Fausta (gimnazjum), a dalej przez pryzmat problemów z określaniem tożsamości, stosunek do wolności czy określanie sensu życia w kategoriach zasadniczych ludzkich wyborów życiowych (liceum).

W pierwszej licealnej, dla przykładu, konteksty oświetlające wiersz T. Różewicza *Z domu mojego*, a szczególnie wersy o wietrze, „który rozwiął nawet imię brata”, wskazują głębię dramatu bezimienności ofiar (J. Waligóra, 2002, s. 172–176). Przyjdzie też czas, by mówić o porządku wartości, które reprezentuje „ja” Gustawa, a potem „ja” Konrada. Mickiewiczowe „Ja i ojczyzna to jedno” ma szansę ukazać rozmaite odcienie, zanim skupimy uwagę na wypowiedziach, które realizują akty mowy określane jako chwalenie i chwalenie się, zanim w naszej współczesności przytłoczy je „ja” Narcyza, charakterystyczne dla kultury nam współczesnej.

Być może kiedyś, być może jednak nigdy (na tym polega idea otwartości koncepcji), dorosnie też ktoś do lektury *Wprowadzenia do chrześcijaństwa* J. Ratzingera, by czytać o tym, jak dzięki imieniu Bóg nabiera cech osobowych, bo można Go wezwać, zawołać, prosić, zwrócić się do Niego jak do osoby, więc można się z nim komunikować.

Droga takiej refleksji jest w każdym razie wytyczana u podstaw kształcenia humanistycznego. Świat, scena, na której bytuje człowiek, znaki czasu, na tej scenie „ty” / „Ty”, „on” / „On”, więc „inni” / „Inny” nabierają sensów z perspektywy „ja”, które potrzebuje dialogu.

Rozmawiamy o tym w zależności od tego, co akurat możliwe, na coraz innych poziomach refleksji, w kategoriach gramatyki języka – więc ukazując, jakimi sposobami dysponuje język, by zaznaczać odrębność i wspólnotę – ale też w kategoriach psychologicznych, socjologicznych, w kategoriach różnych zdarzeń i zdarzeń historycznych, w kategoriach filozoficznych czy np. teologicznych, w kontekście tekstów użyteczności codziennej i tekstów literackich (w tym poetyckich). W każdym razie szansę tego rodzaju rozmów projektują teksty i zadania pomieszczone w podręcznikach, które stanowią wykładnię charakteryzowanej tu koncepcji.

Zakładany przyrost kulturowej kompetencji równa się przyrostowi świadomości i orientacji w zakresie danego problemu; oznacza też wzrost możliwości rozpoznawania i ogarniania pewnych zjawisk oraz wyrażania pewnych kwestii. Egzaminy są na tej drodze ważne, ale nie oznaczają końca wszelkiej edukacji, tak samo zresztą jak IV klasa nie oznacza jej początku.

Inny przykład. Jeśli w IV klasie szkoły podstawowej podejmujemy z dziećmi lekturę tekstów, które mówią o domu, to również nie dlatego tylko, że małe dzieci znają niewielki krąg świata, a ich życie trzyma się na razie głównie domu, więc temat jest im bliski. To też, ale nie jedynie jako „maluczki” problem dla „maluczkich”. W perspektywie kolejnych okrążeń na problemowej spirali oferuje się tu bowiem dochodzenie do odkryć, które gdzieś w perspektywie otwierają szansę zrozumienia archetypiczności figury domu, pozwalają odkrywać jej filozoficzne i religijne aspekty, pozwalają dochodzić do odkrycia, że o człowieku nie da się mówić bez takich lub innych odniesień do pojęcia domu i domowej wspólnoty. Nie darmo wszak mówi się o ojczyźnie czy Ziemi jako o domu, nie darmo mówi się o „domu Ojca”. Nie

tylko bezdomność z *Ludzi bezdomnych* będzie tu po drodze, ale i kataklizmy zagłady domu, więc utraty centrum. I nie o wyliczanie nieskończonej ilości tekstów, które podejmują motyw domu, chodzi przy tym, lecz o systematyczne dochodzenie do rozpoznań składających się na pojęcie **domu** – pojęcie z repertuaru określającego wymiary ludzkiego statusu w świecie – zadomowienia lub wykorzenia, wyobcowania czy porzucenia.

Jeśli zaś eksponuje się problem domu, to naturalna wydaje się jego opozycja: **świat**. Człowiek opuszcza dom, rusza w świat „szukać wielkich przygód i sławy”, jak Jazon w opowieści J. Parandowskiego, lub z innych powodów i w innym celu. Dosłowne pojęcia **drogi** i **wędrówki** ujawniają z czasem znaczenia symboliczne i metaforyczne, by okazać się w końcu jedną z najpowszechniej używanych w naszym kręgu kulturowym figur ludzkiego losu – *homo viator*. Na pewnym etapie kształtowania tego pojęcia (VI klasa) proponujemy oto planszę opracowaną tak, że na tle fotografii pagórkowatego pejzażu wyodrębnia się ścieżka ułożona ze słów nazywających rozmaite sposoby „bycia w drodze” i różne role, w jakich wędrowcy mogą występować. Po tej ścieżce pną się w górę z zachowaniem reguł perspektywy słowa: wędrowiec, pielgrzym, nomada, koczownik, przechodzień, wycieczkowicz, turysta, spacerowicz, podróżnik, podróżny, tułacz, piechur, wojażer, emigrant, uchodźca, uciekinier, wychodźca, banita, obieżyświat, komiwojażer, pasażer, globtroter, wagabunda, trubadur, domokrażca, bezdomny, włóczykij, włóczęga, łązęga, łązik.

Intencją takiego rozwiązania graficznego jest zasygnalizowanie problemu przesuwania się znaczeń: od dosłowności do ujęcia symbolicznego i metaforycznego. Fotografia zwykle traktowana bywa wprawdzie jako dokument – na planszy ukazany jest całkiem konkretny pejzaż i konkretna droga (niektórzy potrafią nawet ten widok i tę drogę rozpoznać i zidentyfikować), ale nie o taką drogę albo, lepiej, nie tylko o taki sposób pojmowania drogi chodzi w zadaniu towarzyszącym planszy. Na planszy widnieje także tytuł rozdziału *Stale wędrować...* Rozważamy w związku z tym: Co to znaczy „stale”? Co to znaczy „wędrować”?

Kierujemy uwagę ku możliwym znaczeniom omawianych słów w kontekście obserwacji o charakterze socjologicznym, kulturowym. Przygotowujemy uczniów do rozumienia metafor, za pomocą których można – w nawiązaniu do pomysłów Z. Baumana i innych socjologów – opisywać różne modele życia. Objasnieniem semantycznym musi towarzyszyć praca ze słownikami; może się z nimi łączyć refleksja nad tym, jak zwykle wyobrażamy sobie wygląd i zachowanie ludzi, których można określić za pomocą poszczególnych słów z planszy; jak oceniamy takich ludzi; co się o nich zwykło mówić; jak się do nich odnosić (podziwiamy ich, boimy się, pogardzamy nimi, cieszymy się z ich widoku i obecności, wykonujemy gesty grzeczności, przepędzamy ich, traktujemy jako zagrożenie?); skąd się bierze nasza pewność w ocenach i reakcjach (stereotypy?); czym się charakteryzuje stosunek ludzi

określanych za pomocą poszczególnych słów (z analizowanej listy) do domu, który opuścili (w jaki sposób, z jakiego powodu?) i do miejsca, w którym są obecnie (tęsknią, cierpią, są „nie u siebie”, przeganiani z miejsca na miejsce, brak im zakorzenienia, podziwiają nowe miejsca, ale nie czują się za dane miejsce odpowiedzialni?); jakie postawy przyjmują różni wędrowcy wobec ludzi spotykanych po drodze; jak się czują w nowych miejscach, wśród nowych nieznanymi (cieszą się ze spotkań, boją się, uciekają, są ciekawi, traktują spotkanych jako obcych, innych, nieznanymi, czym się różnią określenia: obcy, nieznanymi, inny?); jakie bywają przyczyny, z powodu których różni ludzie ruszają w drogę (na skutek wygnania, kataklizmu, wykonać pracę, spełnić obowiązek, odwiedzić kogoś, dotrzeć do jakiegoś wyraźnie określonego celu, gromadzić i magazynować wrażenia, zaliczać obecność w znanych miejscowościach, szukać pracy, szukać swego miejsca w życiu?); co z sobą biorą (laseczkę, rękawiczki i parasol, przewodniki turystyczne, kostur, broń, najpotrzebniejsze rzeczy codziennego użytku, cały dobytek, kartę kredytową?); jak można określić ruch rozmaitych wędrowców (pielgrzym ma cel, dąży niestrudzenie w wyznaczonym kierunku; turysta wybiera miejsca dowolnie, nie wiąże się z nimi; współczesny włóczęga to może być ktoś, kto traci pracę, zbiera posiadany dobytek i rusza szukać możliwości zajęcia gdzie indziej; spacerowicz porusza się wśród nieznanymi, ogląda ich, oni jego?); jakich uczuć, przeżyć, doświadczeń dostarcza poszczególnym wędrowcom odbywana przez nich droga?

Sugerowane tu rozważania doradzamy wiązać z przykładami zachowań literackich bohaterów oraz z przypominaniem sytuacji znanych z realnego świata (nie brak dziś wypędzonych, pielgrzymów, emigrantów i imigrantów, spacerowiczów czy turystów); gdy chodzi o odniesienie do jakichś konkretnych przykładów nie brakuje.

Istotne wydaje się też, by zachęcać uczniów do określania zabarwienia emocjonalnego zgromadzonych słów (pozytywne, negatywne, żartobliwe, pogardliwe, obojętne, obelżywe) i stylistycznego (potoczne, pospolite, dawne, oficjalne, książkowe). W razie potrzeby temu etapowi pracy powinno towarzyszyć ponowne sprawdzanie znaczeń w słownikach.

Można sobie wyobrazić, że całą sugerowaną wyżej pracę uczniowie będą wykonywali w grupach, tworząc małe monografie poszczególnych słów. Zajmując się danym słowem, powinni przywołać odpowiedni przykład znanego sobie literackiego bohatera lub realnych postaci (np. Obieżyświat – Aragorn z *Władcy pierścieni* J.R.R. Tolkiena), dopasować do analizowanego słowa stosowny emotikon, zredagować krótką definicję znaczenia, skonsultować swoje intuicje ze słownikiem, opracować krótkie notatki charakteryzujące nastawienie przykładowego bohatera do samej idei wędrowania, jego sposób pokonywania drogi, stosunek do poznawanych ludzi czy krain, określić, co dla niego jest ważne, do czego przywiązuje wagę, na czym mu nie zależy itd.

Wchodzi tu w grę także zajmowanie się pojęciem wyrazów bliskoznacznych. Wprawdzie całe omawiane słownictwo dotyczy ludzi w drodze, ale równocześnie odsyła do tak różnorodnych sposobów i celów odbywania owej drogi, że nie wszystkie analizowane słowa da się traktować zamiennie jako wyrazy bliskoznaczne, można je natomiast grupować ze względu na znaczenia odległe i istotnie bliskie, np.: koczownik, nomada; wygnaniec, banita, tułacz; uciekinier, wychodźca, uchodźca, emigrant; obieżyświat, globtroter, wędrowiec.

Pojawia się przy tym możliwość obserwowania wyrazowych pokrewności w odniesieniu do słowa „droga” (drogowy, dróżka, dróżnik, podróżny, podróżnik, przydrożny) – to dobra okazja do ćwiczeń ortograficznych (pisownia „ż”, gdy wymienia się na „g”).

Jednocześnie z sugerowanymi ćwiczeniami, w ramach kształcenia kulturowo-literackiego, proponuje się lekturę opowieści o Jazonie Argonaucie oraz historii Odyseusza, a z odniesień do Biblii historię wygnania z raju i przypowieść o synu marnotrawnym. Zabiegamy przy tym zarówno o kontaktowanie uczniów z przykładami z zakresu klasycznej powieści przygodowej dla młodzieży, jak i z tekstami o charakterze uniwersalnym, które pozwalają zastanawiać się nad istotnymi wyznacznikami ludzkiej kondycji, np. przez rozpatrywanie opozycji: dom – świat. Uczymy czytania obrazów, traktując wybrane dzieła malarskie jako inspirację do filozofowania. Okazja powracania tak zarysowanej problematyki pojawiać się będzie w kolejnych klasach nieustannie. Podobnie w przypadku innych problemów.

Bibliografia

- Bachtin, M. (1983). *Gatunki mowy a formy języka*. D. Ulicka (tłum.). W: E. Czuplewicz, E. Kasperski (red.). *Bachtin*. Warszawa.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa.
- Bielik-Robson, A. (1998). *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków.
- Braudel, F. (1999). *Historia i trwanie*. B. Geremek (tłum.). Warszawa.
- Bruner, J.S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. E. Krasińska (tłum.). Warszawa.
- Dyduch, B. (1994). Prezentacja koncepcji: Jak traktować podręcznikowe teksty niewerbalne? W: B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z. A. Klakówna. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa 4. Książka nauczyciela. Kraków.
- Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- Eco, U. (1999). *Czytanie świata*. W. Woźniak (tłum.). Kraków.
- Eliot, T.S. (2007). *W moim początku jest mój kres*. A. Pomorski (tłum.). Warszawa.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Człowiek i język*. W: H.-G. Gadamer. *Rozum, słowo, dzieje*. K. Michalski (tłum.). Warszawa.
- Janion, M. (1996). *„Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”*. Warszawa.

- Jędrzychowska, M. (1994). Prezentacja koncepcji: Jak uczyć odbioru tekstów literackich? W: B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa 4. Książka nauczyciela. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (1994). Prezentacja koncepcji: O nowe widzenie przedmiotu. W: B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa 4. Książka nauczyciela. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2002). Język polski w szkołach ponadgimnazjalnych – kształcenie kompetencji kulturowej. W: Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela. Część 1. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2005). *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*. W: M. Czermińska i in. *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*. T. 1–2. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2007a). Kształcenie językowe jako rozwijanie kulturowej kompetencji. W: Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko (red.). *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2007b). *Nowe To lubię! Prezentacja koncepcji*. W: Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko. *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka dla nauczycieli i rodziców. Klasa 4*. Kraków.
- Kłakówna, Z.A. (2007c). Learning through Language to Develop Cultural Competence. W: W. Martyniuk (red.). *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education. Proceedings of a conference*. Kraków.
- Kołakowski, L. (1996). *Jeśli Boga nie ma... Horror metaphysicus*. T. Baszniak, M. Panufnik (tłum.). Poznań.
- Kołodziej, P. (2009). *Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w ponadgimnazjalnym kształceniu kulturowo-literackim*. Praca doktorska. Uniwersytet Pedagogiczny. Kraków.
- Kołodziej, P. (2010). Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”. *Polonistyka*, 2.
- Marchewa, J. (1990). *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918–1939. Koncepcje i podręczniki*. Warszawa.
- Martyniuk, W. (1999). Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego. *Nowa Polszczyzna*, 1.
- Martyniuk, W. (2002). Rozwijanie kompetencji językowej jako nadrzędny cel kształcenia. Podstawy teoretyczne. W: Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela. Część 1. Kraków.
- Mateja, A. (2007). Trzynastka. *Tygodnik Powszechny*, 51–52.
- Mazur, T. (2010). Koniec szkoły? W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.). *Edukacja dla rozwoju*. Gdańsk.
- Mieletynski, E. (1981). *Potęga mitu*. J. Dancygier (tłum.). Warszawa.

- Mrazek, H., Steczko, I. (1994). *Prezentacja koncepcji: Jak rozwijać język ucznia?* W: B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa 4. *Książka nauczyciela*. Kraków.
- Pasierb, S.J. (1982). *Światło i sól*. Paryż.
- Campbell, J. (1994). *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*. I. Kania (tłum.). Kraków.
- Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby*. M. Frankiewicz (tłum.). Kraków.
- Rittel, T. (1993). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków.
- Searle, J.S. (1999). *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*. D. Cieśla (tłum.). Warszawa.
- Spitzer, M. (2008). *Jak uczy się mózg*. M. Guzowska-Dąbrowska (tłum.). Warszawa.
- Tabakowska, E. (2005). *Komunikowanie i poznawanie w językoznawstwie*. W: M. Czermińska i in. *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*. T. 1–2. Kraków.
- Terzani, T. (2010). *Koniec jest moim początkiem*. I. Banach (tłum.). Poznań.
- Tischner, J. (1990). *Filozofia dramatu*. Paryż.
- Waligóra, J. (2002). *Lektura wiersza Tadeusza Różewicza „Z domu mojego”*. W: Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra. *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Klasa I. *Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela. Część 1*. Kraków.
- Wellek, R., Warren, A. (1975). *Teoria literatury*. M. Żurowski (tłum.). Warszawa.
- Wierzbicka, A. (1999). *Język – umysł – kultura*. Warszawa.

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest prezentacja kulturowej koncepcji kształcenia pojmowanej jako wychowanie językowe w ramach języka polskiego jako szkolnego przedmiotu nauczania. Koncepcja obejmuje klasy IV–VI szkoły podstawowej, I–III gimnazjum i I–III liceum. Na każdym poziomie stanowi wyraz tej samej filozofii kształcenia. Jej wykładnią praktyczną są prace kompleksowo zaprojektowane i wykonane w ramach tego samego zespołu. Obejmują one programy i podręczniki szkolne – na każdą klasę dwie książki dla ucznia ściśle z sobą skorelowane: do kształcenia kulturowo-językowego oraz do kształcenia kulturowo-literackiego, a także książki nauczyciela, czasopismo, serię książek z zakresu metodyki lektury i podręczniki projektujące naukę tworzenia wypowiedzi pisemnych.

Koncepcja projektuje spiralny układ problemów proponowanych do rozważenia jako podstawowe wyznaczniki kondycji ludzkiej, łączy ujęcie klasyczne z rozpoznaniem dotyczącymi stanu kultury współczesnej. Akcentuje wagę tego, co trwa, oraz tego, co dotyczy tu i teraz.

Summary

The present article presents a conception for an education in culture through the medium of language, in the school subject „Polish language”. It covers years 4–6 of primary school, 1–3 of middle school (gymnasium) and 1–3 of high school (liceum). At every level it expresses the same educational philosophy. Its practical aspect is a set of materials designed and written by a single team. This set comprises a curriculum and textbooks – two closely correlated student’s books, a cultural-linguistic book and a cultural-literary book, for every year group – as well as teacher’s books, a periodical, a series of books on reading methodology, and textbooks for teaching communication through writing.

The issues addressed are selected for their role as fundamental determinants of the human condition and are organised in a spiral structure. The conception blends classic approaches with examination of the state of contemporary culture. It stresses the importance of what is lasting and of what is relevant to the here and now.