



Marta Krasuska-Betiuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej

Polonistyczne obrazy świata Szkic o kulturowych źródłach dydaktyki szkolnej

Z perspektywy swej współczesnej samowiedzy człowiek jawi się samemu sobie jako istota zarazem kulturowa i przyrodnicza, a uwikłanie w obydwie porządki, bycie właśnie między sensem a genami, wydaje się niezbywalną kondycją człowieka.

Barbara Tuchańska¹

Edukacja w obecnym kształcie antagonizuje naturę i kulturę. Od najmłodsze go wieku dzieci i młodzież przyuczane są do bałwochwalczego stosunku do kultury i pobłażliwego [...] stosunku do natury.

Aleksander Nalaskowski²

Filozoficzne i antropologiczne ujęcie relacji natura – kultura

Odsłonięcie wszystkich przesłanek naturalistycznej *versus* kulturalistycznej wizji świata znacznie przekraczałoby ramy niniejszego artykułu. Rozważania wokół tego klasycznego dla nauk humanistycznych i społecznych zagadnienia uzmysławiają wielość możliwych sensów terminów „natura” i „kultura”, a dociekania owe przypominają pchnięcie z góry śnieżowej kuli, można je bowiem ujmować historycznie lub problematyzować w ramach określonej dyscypliny naukowej. „Od razu więc przyjmijmy, że kulę tę musimy w pewnym momencie zatrzymać, by nie urosła do monsturalnych rozmiarów i nie przygniotła nas ciąg-

¹ B. Tuchańska: *Wprowadzenie*. W: *Między sensem a genami*. Red. B. Tuchańska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 5–6.

² A. Nalaskowski: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 112–113.

le zwiększającą się masą”³. Warto podjąć próbę zarysowania wywiezionego z czytania cudzych myśli sposobu rozumienia tej ważnej dla tematu dychotomii w obszarze filozofii i antropologii. Nie roszczę sobie jednakże pretensji do wyczerpania zagadnienia.

Filozofia kultury drugiej połowy XX wieku wznosi się ponad tradycyjne opozycje podmiotu i przedmiotu oraz kultury i natury, jest bowiem filozofią kultury jako pierwotnego procesu wytwarzania wszelkiej realności, człowieczeństwo zaś traktuje jako fenomenem kulturowy i nieuprzedmiotowiony⁴. Rudymenarny dla filozofii problem statusu bytowego natury i kultury Aldona Pobjewska proponuje rozważać na dwóch poziomach analizy, w której refleksja epistemologiczna bierze w nawias epistemiczną⁵. Natura to pierwotna i niezależna od świadomości rzeczywistość, która najpierw istnieje, a dopiero potem jest poznawana; kultura to świat związany z człowiekiem, podmiotem poznającym. Pierwszym fenomenem zajmuje się przyrodoznawstwo, drugim – humanistyka. Natura to absolut odzwierciedlany w nauce. Jest tylko jedna natura i tylko jej wiernie odtworzony obraz jest prawdziwy, kultur natomiast istnieje wiele. Ich mnogość wynika zarówno z bogactwa świata ludzkiego, różnorodności potrzeb człowieka, jak i z metodologii nauk humanistycznych, dopuszczającej kształtujący, współtworzący udział podmiotu (uczonego) w procedurze badawczej, a w konsekwencji równouprawniający odmienne obrazy tych samych zjawisk kulturowych. Cezura między naturą i kulturą nie ma jednakże charakteru ontologicznego, a epistemologiczny, i stanowi wynik biegunowego (charakterystycznego dla świadomości „przedkantowskiej”) podziału rzeczywistości teoretycznej na dwie sfery ontyczne: poznawanej rzeczy (tego, co jest) i poznającej myśli (wiedzy o tym, co jest).

Istnieje wszelako inna tradycja, w której dychotomia natury i kultury zostaje zniesiona dzięki Kantowskiej filozofii poznania. Jedna z jej podstawowych idei mówi, że przedmiotu nie da się ująć bez poznającego podmiotu. Przedmiotem nie jest jakiś „obiektywny stan faktyczny”⁶, lecz fenomen kreowany przez kategorie podmiotowe, które z kolei znajdują swoje spełnienie tylko w kontakcie z obiektem.

³ W.J. Burszta: *Natura – myśl symboliczna – kultura*. W: *Idem: Od mowy magicznej do szumów popkultury*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2009, s. 28.

⁴ *Między sensem a genami*. Red. B. Tuchalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.

⁵ A. Pobjewska: *Jedna natura – wiele kultur, jedna kultura – wiele natur*. W: *Między sensem a genami...*, s. 178–181.

⁶ *Ibidem*, s. 179.

Wówczas natura jest rzeczywistością uczłowieczoną (to produkt nauki i w takim samym stopniu stanowi wynik obiektywizacji człowieka jak przeciwczłon natury – kultura). Natura i kultura nie stanowią różnych sfer ontyczności, lecz mają jednakowy status. Nauka w takim rozumieniu wchodzi w zakres kultury obejmującej całość ludzkiego świata.

Filozofia i antropologia czynią wysiłki uchwycenia kultury jako ludzkiej rzeczywistości w jej totalności. Antropologiczne pojęcie kultury ma charakter całościowy i kompletny, oddaje je metaforyczne rozumienie łacińskiego terminu *cultura*, zaproponowane już przez Cyserona – kulturą jest wszystko to, co w naszej rzeczywistości jest uprawiane⁷. Całokształt myśli teoretycznej strukturalisty Claude’a Lévi-Straussa spaja opozycja natura – kultura, albowiem w tle każdej analizy francuskiego etnologa (stosunki pokrewieństwa, reguły kulinarne, systemy totemiczne, kastowe, mitologia) rysuje się zawsze zespół wyjściowych założeń (przesłanek) odnoszących się do pojmowania, konceptualizowania wzajemnego stosunku natury do kultury⁸. Odmienne porządki natury i kultury scala – „operuje na nich” w wymiarze symbolicznym – ludzki umysł. Na planie metodologicznym dociekań etnolog obie kategorie ustawia w opozycji. Umysł ludzki obserwuje świat przyrodniczy z jego gatunkową i osobniczą różnorodnością, aby stworzyć sobie jego swoisty model, wykorzystywany w sferze rozwiązań sytuujących się na poziomie życia społecznego. Umysł ten widzi ciągłość, jak i opozycyjność tego, co dzieje się w przyrodzie, i tego, co podsuwa kultura. Natura i kultura są sobie przeciwstawne i jednocześnie dopełniają się. System gatunków przyrodniczych i system obiektów kulturowych to „dwa zespoły pośredniczące, którymi człowiek posługuje się, by pokonać opozycję między naturą i kulturą i ująć je obie jako całość”⁹. Jeśli jednak spojrzymy na strukturalizm Lévi-Straussa jako na teorię poznania, okaże się, że opozycja „natura” versus „kultura” znajduje tutaj ostateczne rozwiązanie w stwierdzeniu, że za kulturową różnorodnością ukrywa się zawsze ludzka natura pojmowana jako zunifikowana i abstrakcyjna struktura rządząca konkretnymi wariantami tej różnorodności.

⁷ A. M e n c w e l: *Wyobrażenia antropologiczne: próby i studia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2006.

⁸ W. Burszta w cytowanym eseju *Natura – myśl symboliczna – kultura...* analizuje następujące prace C. Lévi-Straussa: *Elementarne struktury pokrewieństwa*, *Totemizm*, *Myśl nieoswojona*, *Mythologiques*, *Drogi masek*.

⁹ A. M e n c w e l: *Wyobrażenia antropologiczne...*, s. 36.

Barbara Kotowa w analizie obrazu świata¹⁰, którego cechą szczególną jest opozycyjne ujęcie natury i kultury, przypisała mu kwalifikację „kulturowy” z uwagi na światopoglądowy, wartościujący aspekt tej wizji¹¹. Wzajemny wpływ na siebie dwóch porządków: porządku natury i porządku kultury, ich związki determinacyjne badaczka wyraża metaforą „wynaturzony człowiek w uczłowieczonej naturze”. Konkluzje, do jakich dochodzi w swoich rozważaniach, oscylujące wokół zakładającej dychotomiczny obraz świata opozycji: natura – kultura¹², nie dają się ująć w terminach *stricte* poznawczych, naukowych w sensie, jaki skłonni jesteśmy im nadawać w ramach współczesnej filozofii nauki¹³. Ów oparty na opozycji obraz świata wyznaczony jest przez *a priori* przedmiotowe: zasymilowaną społecznie wiedzę potoczną i naukową (istniejące w różnych proporcjach), ale także przez *a priori* światopoglądowe, mające charakter wartościujący: poszczególne fragmenty obrazu świata, jak i obraz świata jako całość odniesione są do wartości nieinstrumentalnych, metafizycznych. Rozpatrywać je można przez pryzmat funkcji, jaką pełnią konstytuowane przez owe wartości systemy światopoglądowe względem różnych dziedzin kultury, względem regulowanych przez owe dziedziny (jako zespoły przekonań normatywno-dyrektywalnych) działań ludzkich. Filozofka, przyjmując Grzegorza Banaszaka i Jerzego Kmity społeczno-regulacyjną koncepcję kultury¹⁴, określa funkcję tę mianem światopoglądowo-waloryzacyjnej. Pełniące ją systemy światopoglądowe waloryzują pozytywnie ludzkie działania w taki sposób, że dostarczają podmiotom owych działań odpowiedniej, umacniającej je dodatkowo motywacji, wspierają je aksjologicznie.

¹⁰ B. K o t o w a: *Kulturowe „obrazy” świata: natura versus kultura*. „Kultura Współczesna” 2005, nr 2, s. 31–39. Filozof traktuje skrót myślowy „obraz świata”, zgodnie z jego potoczno-intuicyjnym rozumieniem, jako bliskoznaczny wyrażeniom „wizja świata”, „widzenie”, „wizerunek”, „wyobrażenie”.

¹¹ Umiarkowany kulturalizm zakłada, że nasze poznanie jest kulturowo nacechowane. Współczynnik kulturowy we współczesnej filozofii nauki zakłada, że każde poznanie dokonuje się za pośrednictwem ludzkiej aparatury teoretycznej (pojęciowej) i praktycznej (naukowej, technicznej).

¹² Najczęstsze warianty tej opozycji: przyroda – ludzkość, świat materii – świat ducha, wrodzone – nabyte, genetyczne – epigenetyczne, dziedziczność – środowisko, zwierzęcość – człowieczeństwo, człowiek rozumny – ssak dwunożny, natura ludzka – natura pozaludzka, społeczne formy życia – środowisko naturalne, zjawiska biologiczne – zjawiska mentalne.

¹³ B. K o t o w a: *Kulturowe „obrazy” świata...*, s. 36.

¹⁴ G. B a n a s z a k, J. K m i t a: *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*. Warszawa: Instytut Kultury, 1994.

Kulturalizm w edukacji

Kulturalizm jest takim sposobem rozumienia kultury, który oznacza ujmowanie jej poprzez zalecany przez Floriana Znanieckiego „współczynnik humanistyczny”. Koncepcja współczynnika humanistycznego określa swoistość świata kultury, ma ponadto podwójny sens¹⁵. Jako dyrektywa epistemologiczna wskazuje sposób ujmowania rzeczywistości kulturowej różny od sposobu ujmowania rzeczywistości przyrodniczej. Jeśli nauki o przyrodzie ujmują swoją rzeczywistość „przedmiotowo” jako świat rzeczy, to nauki o kulturze winny swoją rzeczywistość ujmować „podmiotowo” jako świat wartości. „Ujmować rzeczywistość kulturową ze współczynnikiem humanistycznym znaczy ujmować ją w jej ontologicznej istocie – jako zawsze czyjaś, jako przeżycie, doświadczenie, samowiedzę i praktykę określonych ludzkich zespołów. Jako rzeczywistość [...] międzypodmiotową, żywą intersubiektywność. [...] Ujmować kulturę zgodnie z jej istotą – to respektować jej niezbywalnie ludzki charakter, to rozumieć ludzi, którzy stanowią kultury tej żywą intersubiektywność”¹⁶.

Kulturalizm wykracza poza tradycyjne opozycje filozofii materialistycznych i idealistycznych, racjonalistycznych i irracjonalistycznych, obiektywistycznych i subiektywistycznych, ponieważ opozycje te pozwala ująć jako wzajemnie uwarunkowane człony tej samej kulturowej całości. Nie pytamy więc o przewagę ducha nad materią w tej kulturze, ale o to, w jaki sposób duch przenika materię tej kultury, jak się materializuje. Najważniejsze zatem staje się odkrywanie ukrytej racjonalności rzeczywistości kulturowej. Jerome S. Bruner swoje stanowisko identyfikuje z takim wariantem kulturalizmu, który odwołuje się na równi do psychologicznej koncepcji umysłu i do antropologicznego rozumienia kultury. Kulturalistyczne podejście do edukacji zakłada, że kształcenie nie jest samotną wyspą, na której celebrytuje się autonomiczne praktyki służące nabywaniu wiedzy i orientacji w świecie, ale jedynie częścią wielkiego kontynentu kultury¹⁷. Szkoła jest dzisiaj samą kulturą, a nie tylko przygotowaniem do niej, powinna zatem uczyć przede wszystkim struktur narracyjnych, które pomogą uczniom zrozumieć historie, jakie ci tworzą o własnych światach. Współczesna szkoła ma wspomagać proces używania umysłu, podstawowy dla możliwości stworzenia wspólnoty interpretatywnej, która jest fundamentem kultury demokratycznej. Kulturalizm Brunera roz-

¹⁵ A. M e n c w e l: *Wyobrażenia antropologiczne...*

¹⁶ Ibidem, s. 431.

¹⁷ W. B u r s z t a: *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji* W: Idem: *Od mowy magicznej do szumów popkultury...*

patrywać należy w podwójnej perspektywie: ogólnej (antropologicznej) i społeczno-subiektywnej. Na planie makro kulturalizm przygląda się kulturze jako systemowi wartości, praw, wymiany zobowiązań, możliwości i władzy; na planie mikro obserwuje, w jaki sposób wymagania systemu kulturowego wpływają na tych, którzy w jego ramach działają, jak ludzie radzą sobie z kulturą, jak tworzą rzeczywistości i znaczenia przystosowujące ich do systemu.

Kulturową wizję pedagogiki i praktyk edukacyjnych wyczerpująco opisała Monika Jaworska-Witkowska, dając świadectwo „zysków symbolicznych” wynikających z czytania (przeszukiwania polegającego na poławianiu pereł) arcydzieł kultury¹⁸. Autorka broni tezy strukturalnej integralności pedagogicznej w myśleniu i działaniu edukacyjnym. Na marginesie dodać można, że dla Aleksandra Nalaskowskiego uzasadnieniem uwzględnienia w myśleniu o rozwoju kategorii zdziczenia kulturowo-społecznego jest pragnienie desocjalizacji, chęć powrotu do natury lub tęsknota za jednoznacznością, chęć ucieczki od udomowienia i oswojenia z kulturą, w tym mentalnego powrotu do przestrzeni mistycznej.

Uczenie się jako zmiana relacji umysł – kultura

Dzisiejsza teoria edukacji osadzona jest na socjokulturowych koncepcjach uczenia się i tworzenia wiedzy. Postaciami pierwszoplanowymi są w niej Lew S. Wygotski, prekursor neuropsychologii, twórca teorii kulturowo-historycznego rozwoju wyższych funkcji psychicznych, oraz – przywołany wcześniej – Jerome S. Bruner, pionier kształcenia wspomagającego rozwój. Dzięki Brunerowi dokonana się rewolucja poznawcza w psychologii – przejście od analizy zachowania do analizy umysłu zawiadującego zachowaniem¹⁹. Nie sposób w krótkim opracowaniu rozwinąć wszystkich ważnych idei obu konstruktywistów. Bruner zwrócił uwagę na swoistą interferencję między naturą umysłu a naturą kultury, a teorię edukacji usytuował na ich przecięciu. Wiele odkryć psychologa współbrzmi z tezami wyłaniającymi się z badań do-

¹⁸ M. Jaworska-Witkowska: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: „Impuls”, 2009. Autorka opisuje trzy typy relacji pedagogiki i kultury: *wobec* (pedagogika kultury), *z* (pedagogika z wnętrza kultury) i *między* (pedagogika międzykulturowa).

¹⁹ A. Brzezińska: *Jerome Bruner, prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*. W: J. Bruner: *Kultura edukacji*. Przekł. T. Brzostowska-Te-reszkiewicz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2006.

tyczących literatury i języka²⁰. Dla przyjętego tematu artykułu ważne jest zarówno przekonanie Brunera o tym, że kultura umożliwia zrozumienie i porządkowanie świata, jak i świadomość płynących z tego zagrożeń – kultura może zamykać jednostkę wewnątrz określonego typu rzeczywistości. Uczony, powołując się na Romana Jakobsona, potwierdził, iż opanowanie metajęzyka pozwala na przekraczanie granic wytyczanych przez język – jedna z funkcji edukacji polega bowiem na wyposażaniu istot ludzkich w systemy symboli niezbędnych do przekraczania granic wrodzonych predyspozycji umysłowych człowieka. Brunera psychokulturowe podejście do edukacji uwypukla rolę tradycyjnych kulturowych opowieści – figur długiego trwania (mity, legendy, metafory, symbole, baśnie), które dostarczają podstawowych narzędzi do konstruowania tożsamości człowieka, uruchamiają wyobraźnię twórczą, dlatego też rolą nauczania jest formowanie narracyjnej wrażliwości uczniów. Istotne dla dydaktyki ogólnej są opracowane przez Brunera założenia dotyczące czynników determinujących efektywność procesu uczenia się – jest to interakcja „predyspozycji ucznia, [...] sposobu strukturyzowania sytuacji czy materiału uczenia się przez nauczyciela [...], sekwencji prezentowania materiału uczenia się, uwzględniającej specyficzne cechy ucznia [...], natury i tempa udzielania informacji zwrotnych i systemu wzmocnień stosowanego przez nauczyciela”²¹. Znamienne dla teorii Brunera jest także jego stwierdzenie, iż „Przyswojona wiedza najbardziej przydaje się uczniowi wówczas, gdy do jej odkrywania prowadziły jego własne wysiłki poznawcze”²².

„[...] wybór pedagogii implikuje pewne ramy dla proponowanej koncepcji organizowania procesu nauczania – uczenia się: określony status, definicję roli ucznia i nauczyciela w tej kulturze, określoną przestrzeń krytyczną myślenia o naturze procesu uczenia się, wybór metod, strategii, procedur nauczania – uczenia się”²³.

²⁰ *Innowacje i metody*. T. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2011.

²¹ A.I. Brzezińska: *Wstęp*. Jerome S. Bruner: *prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*. W: J.S. Bruner: *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas, s. XIV-XV – cyt. za: E. Filipiak: *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012, s. 15.

²² E. Filipiak: *Rozwijanie zdolności uczenia się...*, s. 15.

²³ Ibidem.

Język narzędziem kulturowym

Myślenie o procesie uczenia się w perspektywie socjokulturowej wymaga przyjęcia między innymi takich oto założeń:

- uczenie się jest aktywnością ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju;
- uczenie się jest procesem opanowywania narzędzi kulturowych, wśród których specyficzną rolę odgrywa język;
- uczenie się jest zmianą w relacjach umysł – świat;
- uczenie się jest procesem sytuacyjnym i społecznym – jest negocjowaniem, mediowaniem znaczeń i ma zawsze miejsce w kontekście²⁴;
- proces uczenia się ma intymną naturę (jej elementami są poczucie sprawstwa, refleksja, kultura).

W koncepcji Wygotskiego szczególne miejsce zajmuje język jako najważniejsze narzędzie kulturowe, medium przekazywania doświadczeń społecznych, pośrednik między uczeniem się a rozwojem. Przy stosowanie dziecka do środowiska jest osiągane za pośrednictwem otaczających je ludzi – ważne jest to, jak i o czym mówią osoby (dorośli opiekunowie, rówieśnicy) towarzyszące dziecku w rozwoju językowym, ponieważ język to główny kanał przekazu kulturowego.

We współczesnym językoznawstwie kontrowersje związane z pytaniami: Czy umysł jest imperatywem dla kultury czy też kultura jest imperatywem dla umysłu?, a także: Czy zdolność człowieka do posługiwania się językiem jest częścią, aspektem, korelatem kultury czy też umysłu? – determinowane są relacją między klasycznymi już ideami, które kierowały badaniami Noama Chomsky'ego, a koncepcją zawartą w tzw. hipotezie Sapira-Whorfa²⁵. Główna idea Chomsky'ego to idea powiązania ludzkiej zdolności do posługiwania się językiem ze strukturą umysłu/mózgu. Uniwersalna struktura umysłu – stwierdzał Chomsky – wyznacza granice języka, jego formę. Tak więc struktury głębokie są tu traktowane jako projekcje czegoś jeszcze bardziej skrytego – umysłu. Sugestia twórcy gramatyki generatywnej zmierza w kierunku potraktowania zróżnicowania form języków jako epifenomenu, który nadbudowuje się nad uniwersalnymi strukturami umysłu. Na przeciwnym biegunie możemy umieścić idee zaproponowane przez Edwarda Sapira i Benjaminą Lee Whorfa, którzy w kulturze, a nie w umyśle widzą właściwy korelat zjawisk językowych. Ich koncepcja ma wykazać, że

²⁴ Ibidem, s. 23.

²⁵ P. Bytniewski: *Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B.L. Whorfa*. W: *Język a kultura*. T. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Red. J. Puzyna, J. Bartmiński. Wrocław: Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze” Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, 1991, s. 12.

poszczególne akty użycia języka zakorzenione są w kulturze. Zatem zagadnienie podmiotowego aspektu języka to – w rozumieniu Sapira i Whorfa – kwestia stosunku formy myśli, którą jest język, do formy zachowania, którą jest kultura. „Podejście, które zaproponowali badacze, opierało się na zasadniczym przekonaniu, że nie można skutecznie badać języka bez zrozumienia środowiska kulturowego, w jakim język funkcjonuje, oraz że rozumienie kultury nie jest możliwe bez rozpoznania obyczajów językowych”²⁶ danej społeczności. Szczególne znaczenie, jakie Sapir i Whorf przypisywali językowi w całości ludzkiej aktywności, polega nie tylko na formalnym paralelizmie między językiem a kulturą, lecz także na pełnieniu przez język funkcji uniwersalnego medium „wszelkich odniesień i znaczeń dostępnych danej kulturze zarówno w formie zaktualizowanej komunikacji, jak i w formie takich idealnych substytutów komunikacji, jak myślenie”²⁷. Język w swym funkcjonowaniu przenika bezpośrednio doświadczenie człowieka. Wprowadzenie języka między dwa bieguny ludzkich zachowań: obszar zachowań kulturowych i obszar doświadczenia bezpośredniego, powoduje, że „życie człowieka jako istoty ukształtowanej przez kulturę jest kompletnie zdominowane przez werbalne substytuty fizycznego świata”²⁸. Zatem język i kultura mogą być traktowane nie tylko i nie przede wszystkim jako formy ekspresji i komunikacji, lecz jako złożone **systemy poznawcze**, systemy orientacji człowieka w świecie. Takie podejście zmienia naszą perspektywę patrzenia na kompleks język – kultura. Problem, jak w języku i kulturze obiektywizuje się ludzka podmiotowość, ulega odwróceniu i przybiera postać pytania: Jak świat subiektywizuje się za pośrednictwem języka i kultury, które w dydaktyce szkolnej przybierają postać badań nad językowym obrazem świata uczniów?²⁹

Dla dydaktyki języka zagadnieniem kluczowym jest efektywność procesu opanowywania (przyswajania) przez dziecko w pierwszych latach życia skomplikowanego systemu znaków językowych. W ostatnich kilku dziesięcioleciach w podejściu teoretycznym do problematyki rozwoju języka myśl badaczy ewoluowała w kierunku ujęć społeczno-

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem, s. 15.

²⁸ Ibidem, s. 16.

²⁹ Por. *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999; *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000; *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ōdzyski. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1995; R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2000.

-kulturowych³⁰. Proces nabywania mowy interpretowano, uwzględniając koncepcje warunkowania, eksponujące rolę naśladownictwa dorosłych (koncepcja behawiorystyczna) czy znaczenia wewnętrznych zdolności dziecka (koncepcja lingwistyczno-natywistyczna)³¹. Współczesne podejście do analizy mechanizmu akwizycji języka wiąże się ze stanowiskami poznawczymi i interakcjonistycznymi. W teoriach kognitywnych rozwój języka jest interpretowany jako konsekwencja bardziej ogólnych mechanizmów poznawczych, które mają swoje źródło w potencjale biologicznym i są w ten sposób zaprogramowane, w teoriach interakcjonistycznych natomiast podstawowy mechanizm, który warunkuje rozwój poznawczy, społeczny i językowy dziecka, ma charakter społeczno-kulturowy. Wymienione obszary rozwoju dziecka wzajemnie na siebie wpływają i modyfikują się. „Interakcjonści społeczni postrzegają dziecko i jego otoczenie bardzo dynamicznie. Rozwój językowy to uporządkowany, kompleksowy i interakcyjny proces, w którym interakcje społeczne uczestniczą w opanowywaniu języka. J. Bruner [...] sugerował, że środowisko społeczne (najczęściej rodzice) dostarcza dziecku wielu ustrukturyzowanych okazji do uczenia się. Wiąże się to z nastawieniem dziecka na wykonywanie i komentowanie czynności podejmowanych wspólnie z innymi. Dziecko jest bowiem wyposażone we wrodzoną zdolność do konstruowania schematów pojęciowych służących interpretowaniu zjawisk intersubiektywnych”³².

Ostatnie 25 lat badań nad językiem to rozkwit podejścia komunikacyjnego i powstanie teorii interakcyjnej intencjonalności (nawiązującej do koncepcji Brunera); w myśl tej teorii „mechanizm przyswajania języka polega na odczytywaniu intencji innych osób, które są uczestnikami komunikacji, i wychwytywaniu określonych wzorów w sposobach posługiwania się językiem”³³. Rozwój językowy dzieci, które od narodzin funkcjonują w dwóch środowiskach językowych, przebiega w sposób zbliżony do rozwoju językowego dzieci posługujących się tyl-

³⁰ M. Żytko: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Egaminacyjna, 2010.

³¹ Noam Chomsky wyjaśniał to istnieniem wewnętrznego mechanizmu przyswajania języka LAD – Language Acquisition Device. Wrodzona kompetencja językowa umożliwia dziecku odkrywanie w wypowiedzeniach dorosłych zasad i reguł językowych. Por. np. N. Chomsky: *Zagadnienia teorii składni*. Przeł. I. Jakubczak. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982.

³² M. Żytko: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać...*, s. 11. „Bruner zaproponował [...] pojęcie wewnętrznego systemu przyswajania języka przez socjalizację LASS (Language Acquisition Socialization System)”. Ibidem.

³³ Ibidem, s. 11-12.

ko jednym kodem, ma jednak swoją specyfikę³⁴. Odrębnym zagadnieniem pozostaje akwizycja języka pisanego³⁵.

W ewolucji podejść teoretycznych do procesu rozwoju języka dziecka współcześnie dominuje koncepcja przypisująca decydującą rolę w tym zakresie komunikacji dorosły – dziecko i dziecko – dziecko. „Nowe spojrzenie na rozwijanie umiejętności językowych dzieci wymaga zaakceptowania stanowiska eksponującego naturalny sposób uczenia się języka, a więc dający uczniom możliwość samodzielnego eksperymentowania z tekstem w relacjach z dorosłymi i rówieśnikami. [...] dochodzenie do rozumienia roli języka, podejmowanie aktywności pozwalających dostrzec różne funkcje języka w procesie komunikowania się z innymi”³⁶. Takiemu pojmowaniu roli języka w rozwoju osobniczym sprzyjają interakcyjne koncepcje edukacji językowej, opracowane w polskiej dydaktyce wczesnoszkolnej między innymi przez Ewę Filipiak czy Małgorzatę Żytko. Dyskurs dziecięcy inicjowany wokół tekstów literackich Monika Wiśniewska-Kin opisuje w kategoriach edukacji wyzwalającej³⁷ – użycie języka w procesie nadawania znaczeń, uczynienie z języka narzędzia interpretacji rzeczywistości i spoiwa relacji międzyludzkich służy emancypacji.

Współczesne koncepcje kultury i ich implikacje dla uczestnictwa w kulturze

Socjolog Marek Krajewski nie tak dawno zaprezentował **relacyjną koncepcję kultury**³⁸; koncepcja ta miała dostarczyć badaczom conceptualnego narzędzia, które lepiej niż stworzone wcześniej oddaje ducha współczesnych czasów, lepiej przystaje do obecnej rzeczywistości. Definicja polskiego badacza „pokrewna jest zaproponowanej przed blisko półwieczem przez Raymonda Williama [...]”, który przez kulturę rozumiał między innymi specyficzny sposób życia (*way of*

³⁴ M. Łuniewska et al.: *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*. W: *Głos – język – komunikacja*. Red. A. Myszką, E. Oronowicz-Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2015, s. 213.

³⁵ E. Awramiuk, G. Krasowicz-Kupis: *Early Literacy Research in Poland – Conditions, Acquisition, Contexts*. „L1-Educational Studies in Language and Literature” 2014, vol. 14, s. 1–5. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2014.01.14>

³⁶ M. Żytko: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać...*, s. 111–112.

³⁷ M. Wiśniewska-Kin: *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.

³⁸ M. Krajewski: *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*. „Kultura i Społeczeństwo” 2013, T. 57, nr 1.

life) określonej zbiorowości lub człowieka. Pokrewieństwo to zasadza się nie tylko na tym, że obie te definicje sprawiają, iż pojęcie kultury uzyskuje bardzo szeroki zakres [...], ale też i na tym, że obie podkreślają, że kultura to pewna własność, która opisuje albo »jak żyjemy«, albo »jakimi typami relacji powiązane są elementy składające się na określoną zbiorowość«. Choć obie definicje podkreślają, iż kultura to »sposób«, to ta stworzona przez Williamsa ma charakter antropologiczny – kultura jest w niej specyficznym dla człowieka sposobem życia”³⁹. Z kolei definicja proponowana przez Krajewskiego „pomaga zasygnalizować, że kultura nie jest przypisana tylko ludzkim zbiorowościom, człowiekowi, ale pojawia się wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z powiązaniami i relacjami, a więc również w świecie przyrodniczym oraz w tym nieożywionym”⁴⁰. Kulturę autor rozumie „jako sposób powiązania elementów konstytuujących określoną zbiorowość”⁴¹. W koncepcji tej kultura nie jest zbiorem obiektów, „nie tworzą jej przedmioty, wiedza, wartości, reguły, język, ale raczej to, jak fenomeny te zostały ze sobą powiązane. Oznacza to, iż kultura określonej zbiorowości to specyficzny sposób połączenia elementów, które na tę zbiorowość się składają, rodzaj stale ewoluującego przepisu, określającego, w jakich stosunkach części te wobec siebie pozostają”⁴². Jest zatem kultura cechą relacji konstytuujących pewną zbiorowość, to „zarówno efekt procesu wiązania ze sobą różnorodnych elementów składających się na zbiorowość, jak i istotny czynnik określający przebieg tego procesu. [...] Postrzeganie kultury jako efektu splatania tego, co społeczne, i czynnika, który ten proces kształtuje, pozwala dostrzec zarówno złożony, jak i dynamiczny charakter interesującego nas zjawiska”⁴³. „Podwójna natura kultury – jako czegoś, co jest efektem wiązania i zarazem na proces ten wpływa – pozwala lepiej rozumieć dwa istotne procesy, które w wielu ujęciach uznane są za istotę kultury: regulowanie życia społecznego przez kulturę oraz kulturowe dziedziczenie”⁴⁴. „Relacyjna koncepcja kultury proponuje takie rozumienie tego pojęcia, w którym kultura jest efektem wiązania różnorodnych elementów w zbiorowości i jednocześnie czynnikiem określającym przebieg tego procesu”⁴⁵. Krajewski podkreśla, że kultura „nie jest [...] rzeczą, ani zbiorem rzeczy, ale własnością powiązań tworzących

³⁹ Ibidem, s. 34.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem, s. 32.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem, s. 33.

⁴⁴ Ibidem, s. 36.

⁴⁵ Ibidem, s. 37.

określoną zbiorowość, ich specyficzną konfiguracją. Reguluje [...] nasze zachowania, ale nie tyle poprzez poszczególne narzędzia, którymi dysponuje zbiorowość (język, wartości, normy i reguły, obyczaje), ile dlatego, że jest specyficznym układem elementów powiązanych w zbiorowość”⁴⁶. Zaproponowana koncepcja wskazuje na integralny związek kultury z życiem społecznym, ale też podkreśla, iż „tworzy ją każdy element będący uczestnikiem stosunków, relacji związków wiążących go z innymi w pewną zbiorowość. Rozpatrywane z tej, relacyjnej perspektywy uczestnictwo w kulturze to wpływanie przez pewien element, będący częścią składową zbiorowości, na sieć powiązań, dzięki którym zbiorowość ta istnieje. Uczestnictwo w kulturze to tyle, co podtrzymywanie, modyfikowanie, konstruowanie, destruowanie sieci stosunków konstytuujących pewną całość społeczną”⁴⁷. Precyzując swoje rozumienie uczestnictwa w kulturze, Marek Krajewski przyjmuje, iż jest to „oddziaływanie pewnego elementu (jednostki, grupy, przedmiotu, organizmu żywego itp.) na sposób powiązania ze sobą części konstytuujących określoną zbiorowość”⁴⁸. Taki sposób rozumienia uczestnictwa w kulturze przede wszystkim wskazuje, iż „kultura (również w tym tradycyjnym, wąskim rozumieniu – a więc sztuka i działalność artystyczna, kultura rozumiana jako rzecz, sfera życia społecznego) uspołecznia, [...] wprowadza różnorodne elementy do życia społecznego, inicjuje relacje z innymi, podtrzymuje ich trwanie, określa między nimi relacje. Dzięki proponowanej tu definicji uczestnictwa w kulturze lepiej rozumiemy sens samej kultury – umożliwia ona istnienie zbiorowości, pozwala nam być z innymi, reguluje nasze działania, określa specyfikę powiązań pomiędzy różnorodnymi elementami tworzącymi zbiorowości. Istotne jest też to, że omawiane podejście służy dowartościowaniu tego, co prozaiczne (nasze codzienne działania, to, co materialne i organiczne itd.). Rozmowa, formy grzecznościowe, to, jak się ubieramy, mieszkamy, odnosimy się do innych, otaczające nas przedmioty, świat przyrodniczy, technologie”⁴⁹ są integralnym elementem zbiorowości. „Relacyjna koncepcja uczestnictwa w kulturze sygnalizuje, iż każda część składowa określonej zbiorowości poprzez każde swoje działanie (lub jego brak) w sposób intencjonalny lub całkowicie przypadkowy uczestniczy w kulturze, głównie z racji tego, iż jest ona powiązana różnorodnymi relacjami z inny-

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem, s. 49.

⁴⁸ Ibidem, s. 50.

⁴⁹ Ibidem, s. 51.

mi elementami konstytuującymi tę zbiorowość”⁵⁰. Edukacja szkolna i pozaszkolna (organizatorzy życia kulturalnego) powinni traktować uczestnictwo w kulturze jako instrument, za pomocą którego można realizować określone cele społeczne. W polskim piśmiennictwie najpełniejszą analizę czytania uwikłanego w realizację różnych celów przynosi praca Stanisława Siekierskiego *Czytania Polaków w XX wieku* (2000). Czytania owe to zbiór konstruowanych przez rzeczywistego czytelnika praktycznych odniesień czytanego tekstu do własnego życia odbiorcy.

Relacyjna koncepcja kultury a współczesne praktyki czytania

Przywołaną relacyjną koncepcję uczestnictwa w kulturze warszawscy badacze kultury literackiej (Maciej Maryl, Roman Chymkowski) przenoszą do refleksji nad współczesnym czytelnictwem analizowanym w perspektywie antropologicznej⁵¹. „Antropologia literatury bada literaturę jako wytwór człowieka, żeby dowiedzieć się o nim czegoś więcej. Antropologia odbioru literatury przygląda się zaś sposobom, w jakie człowiek obcuje ze swoimi wytworami, bada, do czego one mu służą i co w tych wytworach znajduje. Podejście antropologiczne pozwala literaturoznawcy spojrzeć na swój przedmiot badań w zupełnie innym kontekście – jako na przeżycie rozgrywające się między ludźmi w rzeczywistości życia codziennego. Antropologia stara się bowiem dowartościować to, co zwykle zbywamy jako »nadinterpretację« czy »użycie« tekstu. Antropologia wnosi do literaturoznawstwa świadomość, iż tekst istnieje w interakcji, nie tylko z innymi tekstami i kulturą, ale i z odbiorcami empirycznymi. Podejście pokazuje zatem nie tylko istotność takich »niekanonicznych« odczytań, lecz także ich nieuchronność w naszej kulturze”⁵².

Klasyk polskiej myśli antropologicznej Stanisław Czarnowski „blisko sto lat temu pisał, krytycznie odnosząc się do [...] filozofii kultury, że podział na kulturę duchową i materialną jest trudny do utrzymania, a w »rzeczywistości społecznej – jak stwierdził – nie mamy nigdy do czynienia z czystym psychizmem ani z czystą materią«. Stanowisko swoje [...] uzasadniał, po pierwsze, tym, że wprowadzanie ostrego podziału własnej dziedziny badawczej na dwa niewspółmierne światy nie

⁵⁰ Ibidem, s. 51–52.

⁵¹ M. Maryl: *Antropologia odbioru literatury – zagadnienia metodologiczne*. „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2, s. 228–251; I d e m: *Kulturowa piśmienność: projekt badań totalnych kultury literackiej*. „Teksty Drugie” 2015, nr 3, s. 9–29.

⁵² M. Maryl: *Antropologia odbioru literatury...*, s. 250.

jest celowe, a po drugie, tym, że wszelkie poznanie naukowe zakłada analizę pewnej empirycznie, a więc zmysłowo dostępnej materialności, choćby to były regularne ślady tuszu na papierze. Albo zatem wszelkie potencjalne przedmioty poznania naukowego są materialne i »ducho-
we« zarazem, albo samo to rozróżnienie jest niepotrzebne. Odnosząc te rozważania do praktyk lekturowych, warto uwypuklić ów całościowy, a więc nieredukowalny do jednego tylko aspektu, charakter tego zjawiska. Tekst istnieje nie tylko w idealnym świecie znaczeń, lecz jest także potencjalnością zapisu utrwalonego na pewnym materialnym nośniku. Z tego punktu widzenia warto przekroczyć perspektywę filologiczną, pamiętając o tym, że praktyki lekturowe polegają nie tylko na czytaniu »tekstu« czy »utworu«, ale także »książki«⁵³. „Antropolog czy etnograf interesujący się czytaniem mógłby zatem dociekać funkcjonujących w badanych przez niego kulturach *n o r m r e g u l u j ą c y c h* *p r a k t y k i l e k t u r o w e*”⁵⁴.

Jak dowodzą prowadzone systematycznie badania czytelnictwa, „polska kultura czytelnicza ma charakter prywatny w tym sensie, że trwałe postawy czytelnicze kształtowane są w rodzinach i w kręgach znajomych. Osoby, które nie czytają, żyją wśród osób, które również nie czytają; także czytelnicy wśród swoich najbliższych mają przede wszystkim osoby czytające. Nawyk czytania książek jest podatny na dziedziczenie – czytelnicy wychowani w rodzinach, w których się czyta, trafiają do kręgów towarzyskich pod tym względem bardzo podobnych. Ani system edukacji formalnej, ani sieć, a właściwie sieci bibliotek (wliczając także biblioteki szkolne) nie są w stanie znieść różnic społecznych wynikających z różnic dotyczących socjalizacji pierwotnej”⁵⁵. „Literatura nie jest dziś głównym narzędziem socjalizacji i akulturacji, choć nadal pełni istotne funkcje w społeczeństwie. [...] określenie i zbadanie swoistości [współczesnej – M.K.B.] kultury literackiej [...] wydaje się najbardziej palącym zadaniem wiedzy o kulturze literackiej”⁵⁶. To zadanie wymaga „poszerzenia definicji »zachowań literackich«, stanowiących główny przedmiot zainteresowania dyscypliny, oraz uwzględnienia nieprofesjonalnych form i instytucji kultury literackiej (od wspólnego pisania w sieci po wspólnoty czytających), a także nowych, multimedialnych form piśmienności, jak

⁵³ R. Chymkowski: *W stronę antropologii praktyk lekturowych*. „Kultura i Społeczeństwo” 2011, R. 55, nr 2-3, s. 263.

⁵⁴ Ibidem, s. 266.

⁵⁵ R. Chymkowski: *Od animacji lektury do animacji kultury*. „Kultura Współczesna” 2015, nr 2 (85), s. 12.

⁵⁶ M. Maryl: *Literatura i e-społeczeństwo*. „Teksty Drugie” 2012, nr 6, s. 9; zob. też: *I d e m*: *Kulturowa piśmienność...*, s. 9-29.

blogi, które można ujmować jako komunikację literacką w pigułce”⁵⁷. Literaturoznawcy analizują, „jakie funkcje literatura pełni w życiu grup i jednostek” – badają zachowania literackie „jako praktyki życia codziennego w kontekście korzystania z innych tekstów kultury”⁵⁸. Podejmując badania nad kulturą literacką, „należy uwzględnić nowe kierunki myślenia o kulturze i ich metodologie”⁵⁹. „Nowe kierunki myślenia o kulturze, [...] zwłaszcza zwrot ku odbiorcy na gruncie medioznawstwa i etnografii publiczności, pozwalają [...] dostrzec w odbiorcy czytelnika, czyli nie tyle maszynę dekodującą utwory, ile zdeterminowaną biograficznie jednostkę, czytającą teksty zgodnie z własnym zainteresowaniem praktycznym. Wśród innych impulsów teoretycznych należy wspomnieć także kognitywistykę i empiryczne badania lektury, sytuujące się w ramach psychologii odbioru [...]. Nie wolno też zapominać o nurtach w samym literaturoznawstwie, jak badania nad etyką interpretacji czy antropologia literatury”⁶⁰. „Humanisci cyfrowi sytuują się w przestrzeni między dwoma światami – tradycjami naukowymi humanistyki a nową, dynamicznie rozwijającą się kulturą cyfrową. Zadaniem badaczy jest rozumieć obydwa światy i niejako mediować między nimi, transmitując (w obydwu kierunkach) idee i stanowiska”⁶¹. „»Równouprawniona« lektura tekstów literackich i ikonicznych, rozumiana w wymiarze komplementarnego czytania, umiejętności interpretowania tekstu, powinna otwierać współczesnemu młodemu odbiorcy świata kultury, literatury i sztuki nowe horyzonty na poszukiwanie nowego sensu, uruchamiać mechanizmy nowego widzenia i nowej wrażliwości na odbiór sztuk”⁶².

Interdyscyplinarność dydaktyki polonistycznej

Obserwacja tendencji dostrzegalnych we współczesnej myśli literaturoznawczej i językoznawczej, coraz częściej sytuującej przedmiot swych zainteresowań w kontekście kulturowych i komunikacyjnych zachowań człowieka (pragmatyka językowa, zagadnienie odbioru

⁵⁷ M. Maryl: *Literatura i e-społeczeństwo...*, s. 9.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Ibidem, s. 9–10.

⁶¹ M. Maryl: F5: *Odświeżanie filologii*. „Teksty Drugie” 2014, nr 2. <http://tekstydrugie.pl/news/2014-nr-2-nowa-filologia/> [18.11.2017].

⁶² A. Pilch: *Wprowadzenie*. W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. Pilch, M. Rusek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 7.

i odbiorcy), zaprowadziła Jerzego Kaniewskiego do konkluzji, że szeroko rozumiana komunikacja kulturowa, pojmowana w perspektywie antropologicznej, stanowi płaszczyznę integrującą dyscypliny polonistyczne⁶³. Badacz procesów nauczania polonistycznego musi mieć świadomość synkretyczności szkolnego przedmiotu, obejmującego kształcenie językowe, literackie i kulturowe, a także mającego zobowiązania formacyjne wobec wychowanka. Wszystkie te działy integruje pojęcie języka – jako narzędzia komunikacji międzyludzkiej i kodu wpisanego w percepcję każdego dzieła sztuki. Podobnie literatura – jako element kultury – jest uwikłana w sieć zależności i powiązań ze sztuką, z nauką i rozmaitymi dziedzinami aktywności ludzkiej⁶⁴. Dla całościowej koncepcji kształcenia polonistycznego równie dogodne jak językoznawcze stają się literaturoznawcze, estetyczne, socjologiczne i psychologiczne analizy zjawisk odbioru tekstów kultury⁶⁵. Akcentuje się wychowawcze aspekty obcowania z dziełem sztuki, jego rolę w kształtowaniu osobowości odbiorcy⁶⁶. Edukacja polonistyczna ma w swoich podstawach antropocentryzm, przyjęła dewizę „Przed wszystkim uczeń”, w myśl której jego potrzeby i oczekiwania stanowią płaszczyznę odniesienia przy ocenie działań dydaktycznych⁶⁷. Stanowisko antropocentryczne wymaga pełnego upodmiotowienia osób uczących się, przejawia się w zagwarantowaniu im prawa do wyrażania własnej indywidualności i partnerstwa w relacjach nauczyciel – uczeń. Problematyka komunikacji językowej, literackiej i kulturo-

⁶³ J. Kaniewski: *Polonistyka szkolna w poszukiwaniu jedności (całości)*. W: *Horyzonty polonistyki: w kręgu edukacji, języka i kultury*. Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik. Red. M. Karwatońska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.

⁶⁴ W. Bobiński: *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*. W: *Polonista w szkole: podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2004; W. Bobiński: *Przygody człowieka patrzącego. Ponowoczesna teoria obrazu a szkolne praktyki interpretacyjne*. W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowocześnie dydaktyki...*

⁶⁵ Prawdziwie rewolucyjny aspekt ustnej matury z języka polskiego od maja 2015 roku stanowi usankcjonowana urzędowo obecność tekstów ikonicznych i oczekiwanie od maturzysty analizy i interpretacji obrazu (plakatu, rzeźby, dzieła architektury, fotografii artystycznej, fotosu filmowego).

⁶⁶ Z. Uryga: *Polonistyka – przedmiot szkolny i dyscyplina*. W: *Horyzonty polonistyki...*

⁶⁷ *Z uczniem pośrodku: podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 1999.

wej zwielokrotniona jest współcześnie przez fakt zanurzenia ucznia w cyberprzestrzeni.

W stronę antropocentrycznie zorientowanej dydaktyki polonistycznej

Przesłanki kulturowej wizji pedagogiki i literatury odzwierciedlane są w różnorodnych koncepcjach i nurtach edukacyjnych, uprawomocniają orientacje o charakterze antropocentryczno-kulturowym w dydaktyce polonistycznej. Na koniec podejmowanych w tekście rozważań zostaną przywołane antropocentryczne koncepcje i nurty edukacyjne, ponieważ w czasach wymagających refleksyjności koniecznością staje się antropologiczny sposób widzenia rzeczywistości, antropologiczny sposób pisania o faktach. Antropologia stanowi klucz do każdego pedagogicznego systemu⁶⁸, antropologia literacka zaś jawi się jako wartościowe narzędzie poznawcze i interpretacyjne w dydaktyce polonistycznej. Cechą konstytutywną kultury jest jej potencjał symboliczny, a szkolna edukacja polonistyczna w dużym stopniu odpowiada za wprowadzanie uczniów w symboliczną przestrzeń kultury. Nadrzędnym zadaniem języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej jest poznawanie człowieka poprzez dzieła kultury.

Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku Agnieszka Kłakówna realizuje w teorii i praktyce antropologicznokulturową koncepcję kształcenia humanistycznego⁶⁹. Myślenie badaczki o lekcjach języka polskiego opiera się na fundamentalnym założeniu, iż „człowiek potrzebuje sensu”. Potrzeba ta implikuje projektowanie warunków uczenia się i nauczania sprzyjających samodzielnemu dochodzeniu ucznia do rozumienia i nazywania mechanizmów, poprzez które kultura określa człowieka. Chodzi o rozumienie, które wynika z ludzkiej potrzeby odkrywania swej tożsamości. Realizacja tej potrzeby wiąże się z koniecznością samodzielnego interpretowania świata oraz stale korygowanej samodzielnej jego konceptualizacji.

Koncepcja Kłakówny formułowana jest przez pryzmat języka, z nastawieniem antropocentrycznym, w którym praktykuje się krytyczne czytanie świata, tj. rozmaitych tekstów kultury, z respektem dla ich gatunkowej specyfiki (zarówno tekstów literackich, nieliterackich, językowych, jak i niejęzykowych, wizualnych, audiowizualnych, miesza-

⁶⁸ K. A b l e w i c z: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.

⁶⁹ A. K ł a k ó w n a: *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*. Kraków: Impuls, 2016.

nych, tekstów wymagających linearnej lektury, a także współczesnych, kreowanych za pomocą mediów cyfrowych), ma miejsce łączenie tego, co dzisiejsze, z tym, co klasyczne, w trosce o samodzielne wyprowadzanie znaczeń, które pozwalają uczniom konstruować własną tożsamość i odnajdować swoje miejsce w świecie. Cele szkolnego przedmiotu nastawione są zatem na ćwiczenie w krytycznym myśleniu i konstruowanie narzędzi pozwalających orientować się w otaczającej kulturze. Autorce chodzi o formację poprzez kontakt z tekstami, które zderzają różne wyobrażenia, postawy, poglądy na te same kwestie, co służy krytycznemu myśleniu. Centrum zainteresowania antropologiczno-kulturowej koncepcji szkolnego przedmiotu stanowi człowiek wpisany w kulturę, którą tworzy i poprzez którą daje się poznawać jako jej twórca, ale też jako „dzieło” przez nią kształtowane. Koncepcja ta koresponduje z propozycją uprawiania antropologicznej metodyki literatury i języka polskiego opracowaną przez Marka Pieniążka⁷⁰. Badacz przekonuje, że warto w dydaktycznym centrum problemowym nauczania języka polskiego ukazywać związek dzieł literackich z szeroko rozumianym doświadczeniem kulturowym, aby łatwiej uruchamiać proces odbioru literatury w przestrzeni doświadczeń uczniów. W ten sposób czytanie w szkole można uwolnić od nadmiernych zobowiązań filologicznych i zbliżyć je do praktyk interpretacyjnych współtworzących współczesną rzeczywistość kulturową. Metodyka zorientowana antropologicznie umożliwia zachowanie w szkolnej lekturze pragmatyzmu odczytań, penetrowanie wymiarów własnych wyobrażeniowych fikcji skutkuje ożywionym dialogiem z tekstem⁷¹, z omawianym doświadczeniem kulturowym, dialogiem z nauczycielem, kolegą. Istnieje potrzeba uprawiania metodyki pozwalającej na studiowanie tekstu niezaprzeczające wrażeniom płynącym z przygody czytania, umożliwiającej czytanie ujawniające świat takim, jaki jawi się w pierwszym doświadczeniu lekturowym. Nauczyciel przyjmujący wobec literatury postawę antropologa to „badacz esencji”⁷² uznający, że dzięki literaturze pięknej człowiek jest człowiekiem. Nauczyciel taki kreuje sytuacje dydaktyczne dowartościowujące indywidualny sposób lektury, prowadzące ku odczytaniom jednostkowym, etycznym. Współczesny uczeń, jako będący

⁷⁰ M. Pieniążek: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2013.

⁷¹ Wartościową propozycję takiej metodyki przedstawiły Danuta Świerczyńska-Jelonek i Grażyna Walczewska-Klimczak w publikacji *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.

⁷² M. Pieniążek: *Uczeń jako aktor kulturowy...*, s. 63.

w stanie stałej transformacji, wymaga otwartej, dynamicznej metodyki interpretującej jego doświadczenia lekturowe i pozalekturowe w perspektywie pragmatycznej i performatywnej, pozwalającej na lekcji łączyć to, co jednostkowe, z tym, co społeczne⁷³.

Słownikiem potrzebnym współczesnej szkolnej dydaktyce dysponuje antropologia literacka oraz performatyka kulturowa. Antropologia literacka pozwala nauczycielowi nakierować ucznia na rozumienie człowieka poprzez uniwersalne kategorie podmiotowości i doświadczenia, umożliwia interpretację świata i podmiotu poprzez konfrontację z cudzym doświadczeniem i uruchamia możliwość rozpoznania granic poznawczych własnej kultury. Obie te dyscypliny otwarte są ku paradygmatom ponowoczesnym, ale też nawiązują twórczy dialog z przeszłością i tradycją. Nauczyciel obsadzony w roli antropologa będzie mógł na bieżąco analizować i oceniać proces rodzenia się sensu i nadawania znaczeń tekstom kultury, z którymi w kontakt wchodzi psychocieleśna podmiotowość ucznia. Nauczyciel antropolog, nie będąc kontrolerem z góry założonego modelu komunikacji literackiej ani stróżem wysokoartystycznych funkcji literatury, będzie miał szansę literackość potraktować pragmatycznie, bez wprowadzania ostrego rozdziału między życiem a literaturą, egzystencją a jej dyskursywnym kształtowaniem, doceni wartość osobistych kontaktów z lekturą – dających czytelnikowi prawo do współtworzenia sensu.

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
- Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G.: *Early Literacy Research in Poland – Conditions, Acquisition, Contexts*. „L1-Educational Studies in Language and Literature” 2014, vol. 14. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2014.01.14>
- Banaszak G., Kmita J.: *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*. Warszawa: Instytut Kultury, 1994.
- Bobinśki W.: *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*. W: *Polonista w szkole: podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2004.
- Brzezińska A.: *Jerome Bruner, prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*. W: J. Bruner: *Kultura edukacji*. Przekł. T. Brzostowska-

⁷³ Ibidem, s. 70.

- Tereszkiewicz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2006.
- Burszta W.J.: *Od mowy magicznej do szumów popkultury*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2009.
- Bytniewski P.: *Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B.L. Whorfa*. W: *Język a kultura*. T. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Red. J. Puzynina, J. Bartmiński. Wrocław: Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze” Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, 1991.
- Chomsky N.: *Zagadnienia teorii składni*. Przeł. I. Jakubczak. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982
- Chymkowski R.: *Od animacji lektury do animacji kultury*. „Kultura Współczesna” 2015, nr 2 (85).
- Chymkowski R.: *W stronę antropologii praktyk lekturowych*. „Kultura i Społeczeństwo” 2011, T. 55, nr 2/3.
- Filipiak E.: *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.
- Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. Pilch, M. Rusek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
- Innowacje i metody*. T. 1: *W kręgu teorii i praktyki*. *Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2011.
- Jaworska-Witkowska M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. *Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: „Impuls”, 2009.
- Jedliński R.: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2000.
- Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999.
- Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1995.
- Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000.
- Kaniewski J.: *Polonistyka szkolna w poszukiwaniu jedności (całości)*. W: *Horyzonty polonistyki: w kręgu edukacji, języka i kultury*. *Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik*. Red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
- Kłakówna A.: *Język polski. Wykłady z metodyki*. *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*. Kraków: Impuls, 2016.

- Koryś I., Michalak D., Chymkowski R.: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2015. <http://www.bn.org.pl/download/document/1428654601.pdf> [15.06.2015].
- Kotowa B.: Kulturowe „obrazy” świata: natura versus kultura. „Kultura Współczesna” 2005, nr 2.
- Krajewski M.: W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze. „Kultura i Społeczeństwo” 2013, T. 57, nr 1.
- Łuniewska M. et al.: *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*. W: Głos – język – komunikacja. Red. A. Myszkowska, E. Oronowicz-Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2015.
- Małochleb P.: Czytelnicze pożytki z internetu. „Polonistyka” 2016, nr 2.
- Maryl M.: Antropologia odbioru literatury – zagadnienia metodologiczne. „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2.
- Maryl M.: F5: Odświeżanie filologii. „Teksty Drugie” 2014, nr 2.
- Maryl M.: Kulturowa piśmienność: projekt badań totalnych kultury literackiej. „Teksty Drugie” 2015, nr 3.
- Maryl M.: Literatura i e-społeczeństwo. „Teksty Drugie” 2012, nr 6.
- Mencwel A.: *Wyobrażenia antropologiczne: próby i studia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2006.
- Między sensem a genami. Red. B. Tuchalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Nałaskowski A.: *Dzikość i zdziwienie jako kontekst edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Pieniążek M.: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2013.
- Świerczyńska-Jelonek D., Walczewska-Klimczak G.: *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.
- Wiśniewska-Kin M.: *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.
- Z uczniem pośrodku: podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 1999.
- Żytko M.: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Egaminacyjna, 2010.

Marta Krasuska-Betiuk

Worldviews Derived from Polish Studies An Essay on Cultural Sources of School Didactics

Summary: This text's aim is to draw implications for school didactics that result from the human being's entanglement in the orders of both, nature and culture. In her considerations, the author attempts at a re-enactment of the manner in which complementary arrangements of nature and culture find their common ground in educational thought, and their objective expression in the sphere of Polish teachers' education. Yet, the said considerations do not involve all facets of the school subject in question, neither do they relate to any particular stage of education. What is elucidated herein, are merely selected questions of literary culture, namely, the essence of contemporary reading practice being a premise upon which one may raise a cultural anthropology concept of the literary-cultural education that echoes the views by Polish Studies' theoreticians and practitioners.

Key words: nature-culture relation, Polish Studies didactics, anthropology of reading, literary culture

Marta Krasuska-Betiuk

Polonistische Bilder von der Welt Die Studie von kulturellen Grundlagen der Schuldidaktik

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag bezweckt, die aus der Verwicklung des Menschen in die Natur- und Kulturordnung resultierenden Implikationen für polonistische Didaktik darzulegen. In theoretischen Erwägungen versucht die Verfasserin nachzuweisen, auf welche Weise die komplementäre Natur- und Kulturordnung in der Ansicht von der Bildung objektiviert und auf dem Gebiet der polonistischen Bildung konkretisiert wird. Die Erwägungen berücksichtigen nicht alle Dimensionen des Schulfachs und betreffen keine konkrete Bildungsstufe. Die Verfasserin bemüht sich nur, ausgewählte Probleme der literarischen Kultur zu beleuchten, und zwar die von den Polonisten getroffene Lektüreauswahl als eine Voraussetzung für Entwicklung des anthropologisch-kulturellen Modells der literarisch-kulturellen Bildung, das dann von den Polonisten theoretisch und praktisch verbreitet wird.

Schlüsselwörter: Verhältnis: Natur – Kultur, polonistische Didaktik, Anthropologie des Lesens, literarische Kultur