

WIESŁAWA ZIELIŃSKA

DOI 10.31648/pl.4708

<https://orcid.org/0000-0003-4556-745X>

I Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza w Olsztynie

## Czego współczesny licealista dowie się o patriotyzmie z lektur „ogwiazdkowanych”?

### What will the Modern High School Student Learn About Patriotism from Obligatory School Reading?

**Słowa kluczowe:** patriotyzm, romantyzm, kanon literatury, szkoła średnia, nauczanie  
**Key words:** patriotism, romanticism, literary canon, secondary school, teaching

Krótki, szesnastominutowy dokument w reżyserii Agnieszki Elbanowskiej pt. *Polonez* z 2016 roku opowiada o zorganizowanym w Domu Kultury w Aleksandrowie Kujawskim konkursie na twórczą prezentację postawy patriotycznej. Uczestnicy całego przedsięwzięcia mieli wykazać się, tak modną w naszych czasach, kreatywnością. Film ma wymowę satyryczną, gdyż cały przebieg konkursu, to, co prezentują uczestnicy, oraz postawa jurorów zmuszają do refleksji na temat konieczności weryfikacji chętnie przyswajanych przez szkołę stereotypów mówienia o patriotyzmie. Film został wyemitowany podczas lekcji języka polskiego z klasą maturalną, prowadzonej przez autorkę tego artykułu. Po projekcji zaczęła się ciekawa dyskusja, z której wynikało, że licealiści uważali, iż dokument porusza ważny, także z ich perspektywy, temat, choć jednocześnie bardzo krytycznie odnieśli się do sposobów wyrażania postawy patriotycznej poprzez wyuczone w szkole formuły. Zastanawiali się, czy postawa patriotyczna może być mierzona kryteriami konkursowymi. Każdy z bohaterów prezentowanego filmu swój sposób wyrażania patriotyzmu ukształtował w dużej mierze na podstawie szkolnej edukacji. Można było tam zauważyć relikty wzorca romantycznego, opartego na tyrtejsko-martyrologicznej narracji o naszej historii, zniekształcone frazy z lektury utworów Wyspiańskiego, a także pełne żarliwych, lecz mało przekonujących uczuć teksty dobrane według intuicyjnego przekonania, że takim właśnie językiem wypada mówić o patriotycznych uczuciach. Trudno też nie zauważyć powierzchowności i dyletantstwa bohaterów w zakresie wiedzy, która ograniczała się do wyuczonych formułek. Bohaterowie filmu byli w różnym wieku, co z kolei

także wpłynęło na ich wyobrażenie, czym jest patriotyzm. Nie można ich postawy ocenić jednoznacznie, gdyż wyrażane przez nich uczucia wydawały się autentyczne. Motywacją do wzięcia udziału w konkursie mogły być również względy materialne, ponieważ główną nagrodą w konkursie stał się nowoczesny telewizor.

Sytuacja prezentowana w filmie uzmysławia, że każdy z bohaterów filmu na jakimś etapie edukacji zetknął się z pojęciem patriotyzmu na lekcjach języka polskiego. To, czego dowiedział się o patriotyzmie, zależało od kilku bardzo ważnych kwestii. Głównie od tego, na ile prezentowane na lekcjach języka polskiego lektury stały mu się bliskie poprzez odwołania do zrozumiałego i bliskiego kontekstu. Kształcenie polonistyczne wpłynęło także na język, jakim uczeń mógł o patriotyzmie opowiadać. Właśnie na lekcjach uczył się poprzez lekturę wyrażać swój stosunek do świata wartości i ludzkich postaw.

Celem artykułu, do którego inspiracją był film i dyskusja z uczniami na jego temat, jest próba prześledzenia treści literackich zawartych w wybranych „ogwiazdkowanych” lekturach epoki romantyzmu i Młodej Polski, gdyż niewątpliwie mają one wpływ na kształtowanie postawy patriotycznej młodego człowieka żyjącego w XXI wieku. W tekście zasygnalizowane zostaną także przyczyny trudności w zakresie kształcenia polonistycznego w kontekście wyżej wymienionych lektur „ogwiazdkowanych”.

Nikogo chyba nie trzeba przekonywać, że kształcenie młodego człowieka w zakresie wprowadzania go w świat ważnych dla naszej tożsamości narodowej wartości odbywać się powinno poprzez zastosowanie narzędzi metodycznych, których rolę podkreśla współczesna dydaktyka. O kondycji polskiej edukacji polonistycznej, o jej wyzwaniach, także w kontekście kryzysu edukacyjnych wzorców, będących gwarantem przekazywania wartości, piszą autorzy, których prace można znaleźć w dwutomowym zbiorze *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki* (2016), a także trzynomowym wydaniu prac *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra* (2014).

By jednak skoncentrować się na opisywanym zagadnieniu, trzeba wskazać na zjawisko kryzysu paradygmatu romantycznego. W takim kontekście uczenie o tożsamości narodowej na podstawie lektur „ogwiazdkowanych” nie jest zadaniem łatwym, gdyż w Polsce, jak w żadnym innym kraju Europy, przez niemal 200 lat przeważał model kultury nazwany przez Marię Janion w jej pracy *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś* symboliczno-romantycznym, na którym właśnie kolejne pokolenia budowały poczucie tożsamości narodowej:

kultura ta organizowała się wokół wartości duchowych zbiorowości, takich jak ojczyzna, niepodległość, wolność narodu, solidarność narodowa. Interpretacja tych wartości posługiwała się kategoriami bądź tyrejskimi, bądź martyrologiczno-mesjanistycznymi; współżyły one, czasem harmonijnie, w modelu kultury romantycznej (Janion 2018: 12).

Janion zwraca także uwagę na formę przekazu, którą posługiwał się ten model kultury. Stanowiły ją głównie lektura, deklamacja, słuchanie, przy czym „była to jednocześnie kultura wysoka i kultura popularna, piosenkowa zwłaszcza; na tym zasadzała się wielka siła jej oddziaływania na rozmaite warstwy społeczne” (Janion 2018: 13).

W *Zmierzchu paradygmatu* Maria Janion dokładnie analizuje kondycję modelu kultury romantyczno-symbolicznej w latach 90., wskazując na przyczyny i skutki jego końca. Ideały romantyczne zaczęły tracić siłę oddziaływania na społeczeństwo, przez co kultura traciła swój jednolity charakter. Teoretycznie taka sytuacja nie powinna dziwić, żyjemy przecież w czasach przenikania się różnych kultur. A jednak w polskich realiach zjawisko to miało i ma dalekosiężne skutki. Przede wszystkim polskie społeczeństwo poddało się wzorcom amerykańskiej kultury masowej i zaczęło ją naśladować. Zagrożenia, które ta kultura niesie, wynikają z faktu, że trudno wskazać jakąkolwiek inną drogę. Alternatywą mogłaby być kultura wysoka, ale ta wymaga intelektualnego wysiłku, w tym krytycznego myślenia. Na przyczyny kryzysu kultury i literatury, czerpiącej moc z romantyzmu, w nauczaniu szkolnym, zwrócił bardzo trafnie uwagę Mieczysław Inglot w pracy *Między romantyzmem a współczesnością (poezja w szkole – od Adama Mickiewicza do Wisławy Szymborskiej)* (1996):

Spotykamy się [...] z dwoma zjawiskami niekorzystnymi dla romantyzmu. Po pierwsze z degradacją roli literatury w ogóle, co łączy się z [...] detronizacją klasyki kosztem kultury masowej. Po drugie z załamaniem się maksymalistycznej wizji świata, którą ta literatura kreowała (Inglot 1996: 216).

Przy czym niewątpliwie, mimo kryzysu, literatura romantyzmu wciąż pełni ważną rolę w obliczu ciągle ważnych zagadnień społecznych i narodowych. Podobnie brzmi refleksja Marii Janion, która twierdzi, że „tworzenie osobowości kulturalnej, tworzenie świadomości formy, tworzenie stylów porozumiewania narodowego i społecznego jest koniecznym warunkiem życia Polski jako Polski właśnie” (Janion 2018: 80), a bardzo ważną rolę w tym procesie odgrywa szkoła.

Choć przytoczone spostrzeżenia na temat kondycji modelu kultury romantycznej powstawały w latach 90. ubiegłego stulecia, to dzisiaj wydają się bardzo trafne i aktualne, szczególnie w kontekście nauczania języka polskiego w szkole średniej.

O zjawisku wyraźnie odczuwanego zużycia się edukacyjnych wzorców i potrzebie ich wymiany pisze w swojej pracy *Wizje i rewizje edukacji polonistycznej. Wstępne rozpoznanie* (2016) Marta Rusek. Wskazuje ona przyczyny takiej sytuacji, badając ją w szerokim kontekście następujących z niezwykłą dynamiką przemian. Za niemieckim filozofem Odo Marquardem podkreśla, że poprzez szybko wprowadzane innowacje coraz szybciej nasze doświadczenia stają się przestarzałe:

Nowoczesność cechuje także zjawisko ekspansji szkoły, rozumianej tutaj jako przenoszenie sytuacji uczenia się na całe życie. Wynika ono nie tylko z faktu szybkiego starzenia się indywidualnych doświadczeń, ale także funkcjonowania ludzi w coraz bardziej złożonej rzeczywistości. By móc się w niej poruszać, każdy z nas musi wykorzystywać to, co zasłyszane, czyli opierać się nie na swoim, lecz na doświadczeniu innych – na doświadczeniu zapośredniczonym (Rusek 2016: 86).

Doświadczenie to, w odniesieniu do ucznia szkoły średniej, niewiele ma wspólnego z doświadczeniami Polaków w XIX wieku. Dlatego też należałoby zapytać za Ryszardem Koziołkiem *Komu opowiadać o przeszłości literatury polskiej* (2014). Koziołek posługuje się określeniem *przeszłość literatury*, zamiast *historia literatury*, co jest wyrazem próby współczesnego spojrzenia na kanoniczne utwory powstałe w przeszłości, które przynależą do literatury narodowej. Ta zmiana wynika z oddziaływania wielu czynników wpływających na szeroko pojętą postawę czytelników. Autor ostatecznie nie ma wątpliwości co do tego, że:

Opowieść o przeszłości polskiej literatury nie powinna powstawać z myślą o polonistach, filologach, a nawet nie o humanistach. Powinna być tworzona dla ludzi, którzy chcą lub po prostu muszą mówić po polsku i myśleć w języku polskim. Nie da się tego osiągnąć przez prostą zmianę komentarza, z akademickiego na szkolny czy ze specjalistycznego na popularyzatorski, ponieważ nie chodzi tu o język literacki czy literaturoznawczy (Koziołek 2014: 302).

Koziołek, zwracając uwagę na specyfikę i niepowtarzalność przekazu literackiego, wyraża przekonanie, że literatura ma ogromną moc oddziaływania, co wynika z jej specyfiki, ale także z potrzeb czytelników, które mogą oni realizować właśnie przez obcowanie z lekturą. Autor jednak przedstawia sytuację będącą pewnym uogólnieniem. Co dzieje się, gdy czytelnikiem jest uczeń szkoły średniej, mierzącym się z *Podstawą programową* i „lekturami ogwiazdkowanymi”?

IV etap edukacyjny jest czasem wchodzenia ucznia w dorosłość, wtedy właśnie intensywnie rozwija się intelektualnie i emocjonalnie, zmierzając do określenia swojej tożsamości kulturowej. *Zalecane warunki i sposoby realizacji* obowiązującej *Podstawy programowej* (2012) w liceum i technikum zawierają cenne wskazówki dla nauczyciela języka polskiego, którego zadaniem jest m.in. „wprowadzanie ucznia w świat różnych kręgów tradycji – polskiej, europejskiej, światowej, [...] inspirowanie refleksji o szczególnie istotnych problemach świata, człowieka, cywilizacji, kultury, [...] inspirowanie do dojrzałej refleksji wypływającej z poznawania dzieł” (*Podstawa programowa* 2012, online)<sup>1</sup>. Wśród wyma-

<sup>1</sup> Jest to wciąż aktualna *Podstawa programowa* obowiązująca w liceum i technikum na podbudowie gimnazjum. Jednym z celów wprowadzenia jej było ujednoczenie zapisów, odnoszących się m.in. do treści kształcenia, przez co przestały obowiązywać, jako współlistniejący dokument, standardy egzaminacyjne.

gań szczegółowych znacząca jest informacja, że prócz wstępnego rozpoznania tekstów, analizy i interpretacji należy uwzględnić wartości i wartościowanie, przy czym „Element ostatni ma na celu podkreślenie, że odczytywanie różnych tekstów kultury jest niemożliwe poza kontekstem etyki i aksjologii” (Żurek, online). Uczeń powinien prowadzić świadomy dialog z dziełem literackim, który możliwy jest tylko wtedy, gdy przy odczytaniu tekstów uwzględni się rolę kontekstów: literackich, kulturowych, filozoficznych czy religijnych, a jego sposób myślenia powinien charakteryzować krytycyzm.

W wykazie lektur obowiązkowych, tzw. ogwiazdkowanych w liceum i technikum, znalazły się m.in. *Dziady cz. III* Adama Mickiewicza i *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego<sup>2</sup>. Na egzaminie maturalnym od 2015 roku nie pojawił się, co prawda, konkretny temat wymagający odwołania się do powyższych utworów. Natomiast *Informator maturalny od 2015 roku* (2015) zawiera konkretne zadania, koncentrujące się na dramatach *Dziady cz. III* i *Weselu*. Ewa Jaskółowa, w komentarzu metodycznym do *Podstawy programowej*, słusznie zauważa, że bez takich lektur „trudno byłoby zrozumieć charakter polskiej kultury XX i XXI wieku” (Jaskółowa online). *Podstawa programowa* wskazuje także cele i efekty kształcenia. Bez wątpienia młody człowiek, poznając utwory, takie jak *Dziady cz. III* i *Wesele*, pogłębi swoją wiedzę historyczną, pozna doświadczenia zbiorowości, w tym trudną drogę Polaków do wolności, zostanie wprowadzony w świat symboli tworzących mitologię naszego narodu, także poprzez wiążącą się z tymi tekstami ikonografię. Pozna więc to wszystko, co potrzebne jest do tworzenia tożsamości człowieka, dla którego ważne jest w procesie sublimowania się jego osobowości, skąd pochodzi i z jaką kulturą, w wymiarze egzystencji społecznej, będzie mógł się identyfikować. By dążyć do realizacji tak szczytnych celów, trzeba jednak zdawać sobie sprawę z ograniczeń w pracy nad tymi lekturami. One już, ujmując problem słowami Gombrowicza, „nie zachwycają” dla samego zachwytu, nie ma w nich także dla współczesnego licealisty wzorców do naśladowania. Czas wzorców minął, ponieważ doświadczenia bohaterów *Dziadów cz. III* czy *Wesela* nie wiążą się z doświadczeniami młodzieży XXI wieku. Trudno oczekiwać, by wzorcem mógł stać się opętany przez złego ducha Konrad, pokorny Książd Piotr, wywożeni na Sybir młodzieńcy czy którykolwiek z bohaterów *Wesela* Wyspiańskiego. Odbiorca kultury czasów Internetu nie zachwyci się pięknem i heroizmem skłóconego i cierpiącego narodu, a tym bardziej nie przekonają go modele tyrtejsko-martyrologicznego patriotyzmu. Również forma przekazu lektury, utrwalanej np. poprzez wyuczone na pamięć i recytowane fragmenty, jest anachroniczna i skazana na dydaktyczną klęskę. Współczesny polonista nie może być Bładaczką, choć jedna

<sup>2</sup> Wskazanie tych dwóch dramatów narodowych jako egzemplifikacji jest zamierzone przez autorkę artykułu. Są to utwory bardzo reprezentatywne, zawierające swoisty kod kulturowy związany z istotnym, w celu odczytania tych tekstów, kontekstem, m.in. historycznym i społecznym. Utwory te otwierają dyskusję dla wielu innych tekstów kultury prezentujących odmienne wyobrażenia patriotyzmu.

cecha tego belfra z pewnością godna jest naśladowania, a mianowicie jego determinacja w działaniu, gdyż jeśli nauczyciel nie będzie przekonany o celowości i sensie swojej pracy, to tym bardziej nie będzie przekonujący dla krytycznie myślącego młodego człowieka.

Czego wobec powyższych spostrzeżeń dowie się licealista z lektur „ogwiazdkowanych”? Dowie się tego, parafrazując tytuł pracy Marii Janion, co sam przeżyje, tego, co go zaintryguje, wpłynie na emocje, pobudzi go do krytycznego myślenia. Bez wątplenia proces zdobywania wiedzy jest uwarunkowany jego postawą poznawczą i to na każdym etapie omawiania lektury. Dużą szansą w pracy z trudnymi lekturami „ogwiazdkowanymi” jest charakterystyczna dla młodego człowieka cecha. Uczeń zanurzony w rzeczywistości kultury masowej swoje kompetencje poznawcze opiera przede wszystkim na emocjach. Można więc ten właśnie obszar wykorzystać, by lektury „ogwiazdkowane” omawiać krytycznie, to znaczy kreatywnie. Warto zauważyć, że właśnie zbiorowe emocje decydowały o żywotności paradygmatu romantycznego i bez wątplenia one właśnie podtrzymują jego coraz mniej uświadamiany byt. W tym przypadku mają wynikać z przywołania kontekstów, które osadzą lektury w świadomości młodego człowieka, wprowadzą go w świat symboli narodowych i doświadczeń zbiorowości. Akurat dwie przywoływane w niniejszym tekście lektury zawierają bardzo czytelne treści, by wskazywać w relacjach międzyludzkich rolę wartości, takich jak: dobro, prawda, wiara, nadzieja, miłość, wolność, równość, braterstwo, Bóg, honor, ojczyzna, solidarność, niepodległość, tolerancja<sup>3</sup>. Bardzo interesujący w tym kontekście jest obraz Polaków wyłaniający się z obydwu lektur, a szczególnie ich celów, sposobów komunikowania się, intencji działania, stosunku do innych ludzi, sposobu pojmowania wolności, przyczyn konfliktów między Polakami, ich wyobrażeń o sobie, a także stosunku do kwestii politycznych czy narodowych. Tych kilka zagadnień wskazuje na aktualność lektur, które mówią o Polakach uwikłanych w historię, ale także ludziach nie zawsze doskonałych, kierujących się różnymi wartościami. Jeśli przy „oswajaniu” lektur przywoła się konteksty kultury współczesnej, a mogą to być plakaty współcześnie wystawianych dramatów *Dziady cz. III* czy *Wesela* Wyspiańskiego lub *Wesela* w reżyserii Wojciecha Smarzowskiego, to bez wątplenia teksty powstałe w dość odległej dla uczniów przeszłości nabiorą znaczenia, ożyją. Okażą się „partnerem do dialogu na temat ciągle aktualnych spraw narodowych i społecznych” (Inglot 1996: 216), ponieważ egzystencja człowieka w wymiarze historycznym, w tym indywidualnym i zbiorowym, może być bardzo intrygującym tematem<sup>4</sup>. U progu dorosłości poprzez teksty kultury Polak może dowiedzieć się, jakie były, a jakie są style zacho-

<sup>3</sup> Określenia te pochodzą z przywoływanej wcześniej *Podstawy programowej*.

<sup>4</sup> Zakres analizowanego zagadnienia obejmuje także bardzo ważną refleksję dotyczącą kształcenia kompetencji kulturowych i medialnych w kontekście lektur „ogwiazdkowanych”. O potrzebie kształcenia tych kompetencji i ich modelach pisze Agnieszka Ogonowska (2014), *Rola kompetencji kulturowych i medialnych w kształceniu polonistycznym*.

wań naszego życia narodowego, jak rozumiano pojęcie sprawiedliwości, honoru, uczciwości, szacunku do drugiego człowieka.

Aby wykształcić krytycznie myślącego człowieka w trakcie szkolnej edukacji, należy szczególną uwagę poświęcić nauce czytania ze zrozumieniem na każdym etapie kształcenia. Obecnie przyjmuje się, że czytanie jest aktywnym procesem umysłowym. Znaczenie tekstu wynika z aktywnej postawy czytelnika, w związku z czym Doug Buehl w *Strategiach aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się* (2004) wskazał na cztery warunki wpływające na to, jakie znaczenie tekstu stworzy odbiorca tekstu:

- (1) co czytelnik wnosi do procesu czytania,
- (2) właściwości tekstu pisanego,
- (3) kontekst związany z uczeniem się, który określa zadanie i cel czytelnika,
- (4) strategie świadomie zastosowane przez czytelnika, aby zrozumieć sens tekstu (Buehl 2004: 19).

Tak więc pomiędzy czytelnikiem, tekstem i kontekstem powinny zachodzić nieustanne interakcje wpływające na postawę poznawczą odbiorcy. W kontekście omawianego zagadnienia warto podkreślić, że tematyka dotycząca wymienianych powyżej lektur „ogwiazdkowanych” wydaje się uczniom nieaktualna, chociażby z perspektywy czasów, kiedy powstały utwory. Oczywiście jest przecież fakt, że to właśnie czytelnik-uczeń mierzy się z tekstem. Jednak już na początku poznawania lektury powinien towarzyszyć mu nauczyciel, który przygotowuje go do wykonywania kolejnych zadań sprzyjających poznawaniu tekstu<sup>5</sup>. Takie działania mają wyposażyć ucznia w podstawową wiedzę, dzięki nim „nauczyciele mogą realizować szereg ważnych celów. Zbudować wiedzę na dany temat wspólnie z uczniem, który rozpoczynając czytanie tej wiedzy nie posiada, zwrócić uwagę na kluczowe słownictwo, podsyć zainteresowanie ucznia tematem” (Buehl 2004: 21). Nie bez znaczenia jest także osobowość nauczyciela, której cechą powinna być szeroko rozumiana samodzielność w kontekście podejmowanych działań na polu coraz bardziej heterogenicznej edukacji polonistycznej<sup>6</sup>.

Jest jednak warunek niezbędny, by przywoływane w niniejszej pracy lektury zdołały dotrzeć do młodych czytelników. Należy przede wszystkim zastanowić się, jakim językiem będzie formułowany przekaz, by trafić do młodego odbiorcy, to znaczy – stworzyć wiarygodną płaszczyznę porozumienia. W swojej pracy z 1970 roku *Wizje nowej humanistyki* Maria Janion odniosła się obszernie do tego problemu. Już wtedy zauważyła, że nauczanie literatury powinno „posługiwać się językiem czy językami naszej epoki” (Janion 1982: 110). Z kolei celem języka

<sup>5</sup> Doug Buehl na działania przygotowujące uczniów do ćwiczeń używa określenia *frontloading*.

<sup>6</sup> Marta Rusek wskazuje, że we współczesnej refleksji na temat praktyki edukacyjnej bardzo istotne jest podejście performatywne, które podkreśla wagę indywidualnego działania nauczyciela. Co ciekawe, takie ujęcie jest bliskie koncepcjom metodycznym przełomu XIX i XX wieku (por. Rusek 2016: 92–93).

nauki o literaturze powinna być „pojemność, która – traktując wiedzę o literaturze jako wiedzę o człowieku i jego wytworach – pozwoli wypowiedzieć to wszystko, co wyznacza sens epoki” (tamże: 106). Badaczka zaznacza, że kolejne pokolenia w polskich szkołach posługują się niezmiennie „kodem językowym”, którym można i wypada mówić o wieszczach: „Jest to język, który uświęca wszystko, co polskie: to jego podstawowa funkcja. Przy czym nie jest to język samych romantyków, lecz ich natchnionych egzegetów” (tamże: 103). Nauczyciele utożsamili przy tym wyobrażenie Polski z romantyzmem, czego skutkiem jest to, że obraz taki „porusza nie intelekt i krytyczny rozum, nie drzemiącą w człowieku żądzę odnowy, zmiany, działania, lecz uczuciową łatwiznę irracjonalnego przekonania o nieustającej, danej im raz na zawsze wielkości Polaków” (tamże: 105). Spostrzeżenia Marii Janion zostały sformułowane w latach 70., potem – jak wiemy – nastąpił nieuchronnie zmierzch paradygmatu romantycznego, a jednak język, którym posługujemy się przy omawianiu utworów Mickiewicza czy Wyspiańskiego, wciąż odwołuje się do utartych skojarzeń. Być może wynika to z przekonania o skuteczności takich działań, a może to efekt syndromu Bładaczki, któremu brakuje argumentów. Jego siła oddziaływania jest jednak na tyle duża, że w końcu zmusza nawet Gałkiewicza do wysiłku intelektualnego, i stwierdzenia, że utwór „nie zachwyca”.

Za jego szczere wyznanie my nauczyciele – Bładaczkowie – moglibyśmy, tak jak Stanisław Bortnowski, obszernie analizując w swoim *Przewodniku po sztuce uczenia literatury* (2011) rolę nauczyciela w procesie nauczania, odpowiedzieć „Dziękuję Ci, Gałkiewicz. Chcę, abys był wobec literatury szczery, nie mówił sloganów, a jeśli wieszczowie ci nadokuczają, abys zwrócił się do Witkacego, Gombrowicza i Mrożka” (Bortnowski 2011: 177). Właśnie takie cechy jak świadomość wyrażania sądów, krytyczne myślenie i docieklivość poznawcza są uczniowi niezbędne, by odkryć swoją tożsamość, również w wymiarze przynależności do narodu.

## Bibliografia

### Opracowania

- Buehl Doug (2004), *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Kraków.
- Bortnowski Stanisław (2011), *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa.
- Inglot Mieczysław (1996), *Między romantyzmem a współczesnością (poezja w szkole – od Adama Mickiewicza do Wisławy Szymborskiej)*, Kielce.
- Janion Maria (1982), *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa.
- Janion Maria (2018), *Zmierzch paradygmatu*, Warszawa.
- Koziółek Ryszard (2014), *Komu opowiadać o przeszłości literatury polskiej*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński, Anna Janus-Sitarz, Renata Przybylska, Kraków: 295–303.
- Ogonowska Agnieszka (2014), *Rola kompetencji kulturowych i medialnych w kształceniu polonistycznym*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński, Anna Janus-Sitarz, Renata Przybylska, Kraków: 24–35.



Rusek Marta (2016), *Wizje i rewizje edukacji polonistycznej. Wstępne rozpoznanie*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. Ewa Jaskółowa, Danuta Krzyżyk, Bernadetta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Katowice: 83–94.

### **Źródła internetowe**

Jaskółowa Ewa, *Język polski w liceum – wskazówki metodyczne*, <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/2b.pdf> [dostęp: 25.11.2018].

*Podstawa programowa 2012*, <http://www.lex.pl/du-akt/-/akt/dz-u-2012-997> [dostęp: 25.11.2018].

Żurek Sławomir Jacek, *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*, <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/2b.pdf> [dostęp: 25.11.2018].

### **Summary**

This article discusses the notion of patriotism as an important theme of secondary school obligatory reading. It highlights the difficulties related to familiarizing students with the crucial part of the curriculum content. The authoress identifies the sources of these difficulties and emphasises that it is extremely important in school practice to treat reading as an active mental process. She points out that, by relating to contexts, it leads to shaping a critical attitude in the reception of obligatory reading.

