



M C M X X I I

VYTAUTAS MAGNUS
UNIVERSITY

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR⁴

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR

Tom 4

Uniwersytet Witolda Wielkiego
Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej

TOŻSAMOŚĆ NA STYKU KULTUR

Tom 4

Redakcja naukowa
Irena Masojć i Henryka Sokołowska



Kraków 2021

dr Irena Masojć
Vytautas Magnus University
ID <https://orcid.org/0000-0001-7492-946X>
✉ irena.masoit@vdu.lt

dr Henryka Sokołowska
Vytautas Magnus University
ID <https://orcid.org/0000-0001-5346-988X>
✉ henrika.sokolovska@vdu.lt

© Copyright by Irena Masojć and Henryka Sokołowska, 2021

Recenzenci: dr hab. Ewa Golachowska, prof. IS PAN
dr hab. Dorota Michułka, prof. UW

Opracowanie redakcyjne: Justyna Ostafin

Projekt okładki: Paweł Sepielak wg pomysłu Dalii Raicevičiūtė

ISBN 978-83-8138-622-7 (druk)
ISBN 978-83-8138-623-4 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788381386234>

Wydanie publikacji dofinansował Uniwersytet Witolda Wielkiego (Litwa)

Publikacja została wydana przy wsparciu Ambasady RP w Wilnie



Ambasada
Rzeczypospolitej Polskiej
w Wilnie

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl

Księgarnia internetowa: <https://akademicka.com.pl>

*Na 60-lecie Polonistyki
o ukierunkowaniu pedagogicznym
w Wilnie*

Spis treści

Wstęp	9
I. REGION JAKO PRZESTRZEŃ STANOWIENIA TOŻSAMOŚCI	13
ZOFIA SAWANIEWSKA-MOCHOWA	
Tożsamość regionalna w dobie globalizacji (na przykładzie Kujaw)	15
MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK	
„Zakryte – odkryte”. O związkach akademickich praktyk badawczych i szkolnych doświadczeniach poznawania nie tylko lokalności	27
MARIA SIENKO	
Doświadczenia zmysłowe w formowaniu tożsamości regionalnej	43
KATARZYNA MARIA PŁAWECKA	
Pogranicze jako miejsce kulturalnego wrzenia, dialogu oraz dyskursów tożsamościowych – rozpoznanie polonisty	63
JIŘÍ MURYC	
Dwujęzyczność na Zaolziu w Republice Czeskiej – sytuacja językowa i uwarunkowania prawne	79
II. POTRZEBY EDUKACYJNE UCZNIA W OTOCZENIU WIELOKULTUROWYM	91
PAWEŁ SPOREK	
Uczniowie obcojęzyczni i dwujęzyczni na lekcjach języka polskiego – okiem nauczyciela i dydaktyka	93
HENRYKA SOKOŁOWSKA	
Zadania edukacji w kontekście refleksji nad tożsamością narodową uczniów szkół polskich w Wilnie	105
IRENA MASOJC	
Zróźnicowanie współczesnej polszczyzny na Litwie w świadomości językowej uczniów szkół polskich	117

III. DIALOG MIĘDZYKULTUROWY W SZKOLNYCH PROPOZYCJACH
LEKTUROWYCH I INNYCH TEKSTACH KULTURY135

ANITA GIS

- Jeden język – wiele kultur. Kilka słów o wielokulturowości
i międzykulturowości na lekcjach języka polskiego
(rozpoznania i refleksje)137

DANUTA ŁAZARSKA

- Spotkania z literaturą. O dialogu międzykulturowym i kształtowaniu
tożsamości nie tylko na godzinach polskiego (na przykładzie *Eli-Saneli*
Katarzyny Pranić)151

PIOTR KOŁODZIEJ

- Filologia Brunona Schulza. O tożsamości „na styku kultur”163

HANNA BURKHARDT

- Dialog międzykulturowy na przykładzie internetowych komentarzy
językowych185

IV. JĘZYK ZWIERCIADŁEM STYKU KULTUR.....197

WŁODZIMIERZ MOCH

- Przeobrażenia w języku polskiej młodzieży w świetle powieści
Anny Cieplak *Ma być czysto i Lata powyżej zera*199

AŁŁA KRAWCZUK

- „Życzę zdrowia i cierpienia...” Pragmatyka życzeń i gratulacji
w polszczyźnie młodzieży polskiego pochodzenia na Ukrainie211

LESIA KOROL

- Związki zgody w polszczyźnie na Ukrainie (na materiale zebrany
wśród młodzieży szkół polskich)231

MARIA ZIELIŃSKA

- Odstępstwa od normy w tłumaczeniach z języka ukraińskiego
i rosyjskiego na polski autorstwa młodzieży wielojęzycznej na Ukrainie239

BARBARA DWILEWICZ

- O polszczyźnie gości audycji *Znamy się ze słyszenia* w polskiej rozgłośni
radiowej na Litwie253

Noty o autorach263

DANUTA ŁAZARSKA 

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

<https://doi.org/10.12797/9788381386234.10>

Spotkania z literaturą

O dialogu międzykulturowym i kształtowaniu tożsamości nie tylko na godzinach polskiego (na przykładzie *Eli-Saneli* Katarzyny Pranić)

Literatura jest przestrzenią, w której rozgrywają się ważne sprawy. Można ją postrzegać jako skarbnicę wiedzy o człowieku, jego egzystencji, interakcjach międzyosobowych. W związku z tym, że odsłania różne portrety ludzi, smutki i radości tych ostatnich czy też ich relacje ze światem przeszłym i współczesnym, staje się świadectwem emocji, wrażliwości, doświadczeń, kondycji i potrzeb człowieka. Zdaniem Ryszarda Koziołka (2016, s. 8) „literatura zasiewa w nas coś, czego w nas nie ma, z czym się nie rodzimy, czego nawet nie przyjmujemy przez zwyczaje życia rodzinnego [...], i nagle rodzi się czytelnik”.

Odbiorca, obcując z tekstem, rozwija myślenie o sobie, drugim człowieku i zapisane w utworze słowa uznaje za skierowane do siebie. Odczuwa też potrzebę zaangażowania się w lekturę utworów i odczytywania z ich perspektywy własnego życia. Na tej podstawie należy twierdzić, że literatura jako sztuka wypowiedziana ludzkiego doświadczenia i świadectwo ukazujące doświadczenie człowieka (zob. np. Nycz 2012) oddziałuje na tego, kto się z nią spotyka. Pobudza go do pochylenia się nad obecnym w dziele podmiotem, do doświadczenia i interpretowania go w świetle własnej osoby i egzystencji. Antropologicznie ukierunkowane spotkanie czytelnika z tekstem, oznaczające doznawanie swojego Ja w obliczu Innego, łączy się z antropologiczną rolą literatury i ściśle powiązaną z nią jej funkcją etyczną (zob. Łazarska 2015, s. 126-156).

Celem tej pierwszej oprócz zdobywania wiedzy o człowieku, rozpoznawania jego wizerunków w tekście i interpretowania ludzkiego doświadczenia jest też podejmowanie konkretnych działań. One to, realizowane zarówno w trakcie spotkania

z utworem, jak i po nim, mogą przyczyniać się m.in. do namysłu nad sobą jako podmiotem, stosunkiem do ludzi, rolą literatury w życiu. Zadaniem zaś etycznej funkcji literatury staje się uwrażliwienie czytelnika na drugą osobę oraz przyjęcie etycznej i dialogicznej odpowiedzialności za spotkanie z nią. Wywołanie w odbiorcy reakcji emocjonalnych za sprawą jego kontaktu z zapisaną „twarzą” istoty ludzkiej służy autorefleksjom na temat własnych postaw wobec tego, kogo się spotyka, rozbudzaniu potrzeby dostrzegania wspólnoty przeżywania podobnych doznań, namysłowi nad powiązaniem i wzajemnym oddziaływaniem Ja czytelnika i Ty w tekście. Nadto sprzyja konfrontowaniu cudzego systemu aksjologicznego z własnym, doświadczaniu inności i stawianiu wielu pytań. Może też przyczyniać się do kierowania przez odbiorcę utworu etycznych, dialogicznych i „odpowiedzialnych odpowiedzi” w stronę Innego (Miller 2000, s. 130), do podjęcia z nim rozmowy. Spotkania z literaturą mają zatem ogromny wpływ również na kształtowanie szeroko rozumianej tożsamości czytelnika i otwieranie go na dialog międzykulturowy.

Wśród tych, którzy czytają utwory literackie, są kandydaci na nauczycieli polonistów i ich przyszli uczniowie. Ważną więc rolę uniwersyteckiej i szkolnej edukacji polonistycznej jest realizacja takiego kształcenia i wychowania jednych i drugich, za sprawą którego będzie możliwe doświadczanie siebie samych w obliczu drugiego człowieka, także obecnego w tekście, i otwieranie się na dialog międzykulturowy. Już na podstawie słownikowych wyjaśnień pojęcia „dialog” trzeba uznać, że chodzić tu będzie o taką rozmowę i wymianę myśli, poglądów, której celem stanie się dojście do uzgodnienia opinii i znalezienia w miarę pełnego porozumienia w przedmiotowej sprawie (zob. Dunaj red. 2000, s. 171). Zapraszając i przygotowując jednostkę do podejmowania dialogu międzykulturowego, należy pamiętać, że dialog ten jest szczególny. Wiąże się on bowiem z otwarciem podmiotu na wartości i odczucia ludzi czasami zupełnie odmiennych kulturowo i światopoglądowo, co może utrudniać wzajemne porozumienie. Z jednej strony dialog międzykulturowy to pragnienie dążenia do zrozumienia Innego. Z drugiej zaś dialogiczne doświadczanie tego ostatniego jest fundamentem docenienia wartości własnej osoby, kultury, również regionalnej, ale i zauważenia mankamentów. Identyfikacja z sobą oraz szeroko rozumianą kulturą staje się punktem wyjścia do doświadczania ludzi i rozwijania zainteresowań innymi kulturami oraz do kształtowania tożsamości bycia człowiekiem i członkiem bliższej oraz dalszej wspólnoty (por. Wojnar 2000, s. 100-102). Celem owego dialogu jest zarówno lepsze poznawanie swoich i cudzych poglądów, jak i działań podejmowanych przez reprezentantów odmiennych kultur. Dialog międzykulturowy pociąga więc za sobą zrozumienie, współistnienie, wzajemną komunikatywność. Domaga się od podmiotów też życzliwości, zaufania, przyjęcia odpowiedzialności za rozwijanie wzajemnych relacji i realizację podjętych celów. W istocie chodzi o pobudzenie włas-

nych procesów myślowych do (auto)refleksji nad kształtowaniem siebie jako osoby. Z dialogiem tym łączy się pojęcie edukacji międzykulturowej. W opinii Jerzego Nikitorowicza (2008, s. 45) tę ostatnią warto rozumieć jako

ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń i związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, w trakcie którego staje się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej czy planetarnej oraz zdolnym do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i ustawnie kreowanej tożsamości.

Jej zadaniem staje się więc nauka mediacji i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych np. za sprawą literatury. W efekcie zaś chodzi o lepszą znajomość siebie, otwarcie się na to, co inne, dynamiczny rozwój, integrację i zachowanie własnej odrębności. Można zatem uznać, że zarówno dialog, jak i edukacja, o których wyżej mowa, umożliwiają kształtowanie postaw wobec ludzi. Sprzyjają nawiązywaniu i utrzymywaniu poprawnych kontaktów z nimi. Nadto służą wyjściu w stronę szanowania ich godności i tego, co jest jednostce bliskie, co znajduje się w jej otoczeniu.

Rozwijanie potrzeby podejmowania dialogu międzykulturowego oraz prowadzenie edukacji międzykulturowej pozostają, jak zostało to już zasygnalizowane, w relacji z procesem kształtowania tożsamości podmiotu, w tym przypadku przyszłego nauczyciela i ucznia. Tożsamość, czyli świadomość i rozpoznawanie własnej osoby, także w powiązaniu z innymi ludźmi, bywa różnie definiowana ze względu na przedmiot badań. Zdaniem psychologów warto ją pojmować jako stałą właściwość jednostki, przyjmującą „postać dynamicznej organizacji treści o własnej osobie, które uważa ona za najbardziej dla siebie charakterystyczne. Treści te są możliwe do uświadomienia i zwerbalizowania, a subiektywne przeżycia, jakie im towarzyszą, znajdują wyraz w szeregu poczuć tożsamościowych” (Pilarska 2012, s. 37).

Z rozlicznych i zróżnicowanych refleksji naukowych filozofów można wyczytać, że wspólnym mianownikiem w ich przemyśleniach nad rozumieniem tożsamości człowieka – wyjątkowego bytu – jest pojmowanie jej jako nieustannego procesu myślowego, w którego toku osoba stawia pytanie o to, kim jest (Węgrzecki 2006, s. 9-28). Szukając na nie odpowiedzi, mniej lub bardziej rozpoznaje cel i sens własnej egzystencji, działań podejmowanych wobec ludzi oraz diagnozuje umiejętności zachowania swojej osoby w kontakcie z nimi.

Omawiany termin staje się ważny dla socjologów analizujących sytuację jednostki w społeczeństwie współczesnym (Bokszański 1989, s. 5). W ich przekonaniu każdy człowiek chce być jakimś i kimś. Jego tożsamość jest kształtowana „w aktach społecznego rozpoznania” (Berger 2005, s. 97). Oznacza to, że dostrzega on siebie i wartość swojej osoby, identyfikując się z konkretną grupą społeczną (np. narodową, regionalną). To właśnie ona potwierdza tożsamość podmiotu.

Już na podstawie jedynie zasygnalizowanych stanowisk znawców należy uznać, że tożsamość jest zagadnieniem istotnym i ponadczasowym, również w namyśle nad otwieraniem podmiotu na dialog międzykulturowy. Proces kształtowania tożsamości jednostki, czyli rozwijanie jej zdolności rozpoznawania samej siebie i formułowania refleksji nad tym, kim jest, odbywa się przez całe życie. Ma miejsce też w czasie szkolnej i uniwersyteckiej edukacji polonistycznej.

O spotkaniach z literaturą, dialogu międzykulturowym i tożsamości

W związku z poruszonymi kwestiami rodzi się pytanie: jak kształtować tożsamość uczniów i studentów oraz otwierać ich na dialog międzykulturowy? Jedną z dróg realizacji wyznaczonego tu zadania jest czytanie literatury. W czasie spotkań z tekstami uczniowie oraz ich przyszli nauczyciele mogą stawiać pytania o własną osobę, cel i sens życia, swój stosunek do drugiego człowieka, relacje interpersonalne. Wśród licznych utworów, które temu sprzyjają, są te zaliczane do literatury dla dzieci i młodzieży. Posługując się sformułowaniem „literatura dla dzieci i młodzieży”, mam na uwadze książki pisane z myślą o nastoletnich odbiorcach. Mogą mieć one spory i różnorodny wpływ na młode pokolenie. Zdaniem Jana Czechowskiego (2007, s. 13) wprowadzają np. „w tradycję kulturową polską i obcą; przygotowują do recepcji piśmiennictwa ogólnego – wysokoartystycznego i kształtują określony typ potrzeb kulturowych”. Ich moc oddziaływania bierze się również z tego, że cechuje je wieloaspektowość, związana m.in. z układem i sposobem przedstawiania zdarzeń oraz z konstrukcją postaci literackich. Te ostatnie pełnią ważną funkcję w utworach adresowanych do młodego czytelnika. W opinii znawców tematu polega ona na

dopełnieniu i utwierdzeniu punktu widzenia odbiorcy postaci danego systemu symboli, figur mitycznych, toposów, najbardziej spolaryzowanych społecznie wersji postaci. Typowy bohater powinien zaspokajać potrzebę życiowego optymizmu, dawać proste modele identyfikacji. Są to postaci nosiciele wielu szlachetnych cech i ideałów. Bohater wymarzony jest silny i zwycięski (Kozłowska 2013, s. 42-43).

Wśród wielu kreacji bohaterów prozy dla dzieci i młodzieży znajdują się np. rówieśnicy – pochodzący z różnych rodzin; rozmaicie funkcjonujący w grupach społecznych; zmagający się z licznymi problemami; doznający radości, cierpień i związanych z nimi głębokich przeżyć; próbujący odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości. Do nich należą także postaci, które można nazwać Innymi. Są to młodzi ludzie z doświadczeniem migracji, jak i wyobcowani ze środowiska rówieśniczego m.in. ze względu na chorobę, niski status społeczny czy uwikłanie w rozmaite nałogi. Zdaniem Elżbiety Kruszyńskiej (2010, s. 22) „pisarze kreują postacie «innych»,

«obcych», «odmieńców», prowokujących niejako konfrontację z normą, której zdają się zaprzeczać. Różne przyczyny ich obcości budzą reakcję środowisk – od łagodnej dezaprobaty, przez niechęć, wyśmiewanie, po agresję”.

Nie wdając się w szczegółowe rozważania na temat bohatera rówieśnika, warto uznać, że jego zadaniem jest m.in. pokazać nastoletnim czytelnikom, jak odnaleźć siebie i własne miejsce w życiu, kształtować wrażliwość na drugiego człowieka, poszerzać widzenie ludzi i świata, otwierać się na dialog międzykulturowy, zachęcać do stawiania pytań o własne Ja w obliczu przeżyć i sytuacji Ty literackiego. Dzięki takiemu bohaterowi utwory dla dzieci i młodzieży mają szansę w jakimś stopniu oddziaływać na przemyślenia młodych na temat istoty i sposobów odkrywania własnego wnętrza oraz szukanie odpowiedzi na wiele nurtujących spraw: osobistych, rodzinnych, społecznych. Tym samym sprzyjają przygotowaniu czytelników do odnalezienia się w życiu i wychylają na ludzi, także obcych kulturowo.

Jednym z tekstów, które mogą mieć wpływ na wiele uczniowskich rozmyślań, jest *Ela-Sanela* Katarzyny Pranić. Książka ta, wydana w 2011 roku, jest opowieścią o 13-letniej dziewczynce, która z pozoru niczym nie odróżnia się od rówieśników. Tak jak oni chodzi do szkoły, ma swoje smutki i radości, zainteresowania, marzenia. Spotkanie czytelnika z nastolatką rozpoczyna się w dość dla niej stresującej sytuacji. Dotyczy ona realizacji jej osobistego pragnienia uczestnictwa w przesłuchaniach do teatru amatorskiego, w którym będą odbywać się przygotowania do przedstawienia *Małego Księcia*. Marzenie to okazuje się dość trudne do osiągnięcia, ponieważ Ela jest osobą nieśmiałą i bardzo zawstydzoną. Po przybyciu na próbę ma coraz więcej wątpliwości co do podjętej decyzji. Jej zawstydzenie i wewnętrzne wahania, a nawet brak wiary w powodzenie całej sprawy powodują, że stara się – nieskutecznie – być niezauważona przez organizatorki:

– Pani Moniko! – zawołała, a Ela wcisnęła się w fotel. – Mamy tu kogoś z u p e ł n i e n i e - u j a w n i o n e g o ! – Rzuciła Eli wyzywające spojrzenie, wyrwała jej z rąk kartkę i pobiegła do pozostałych.

Ela była zdruzgotana.

– Ale porażka... – wyszeptała prawie bez tchu.

Najchętniej zapadłaby się pod ziemię.

Wiedziała, że tak będzie. Teraz wszyscy obrócili się w jej stronę i gapili się na nią, bezradną na tej czarnej pustyni. Rozpaczliwie rozejrzała się wokół siebie (Pranić 2011, s. 10).

Stres i niepokój nie opuszczają bohaterki. Do końca przesłuchań trzyma kolana podciągnięte pod brodę i obgryza paznokcie. Młody czytelnik, pochylając się nad pierwszymi stronami powieści, zauważy, że doznania Eli nie są mu obce. Wszak towarzyszą one niemal każdemu człowiekowi w różnych sytuacjach życiowych. Już na tym etapie lekturowego spotkania główna postać ma szansę stać się bliską mu osobą.

Nastoletni odbiorcy, obcuując z tekstem, dowiedzą się też, że dziewczynka lubi czytać. Jej ulubioną książką jest właśnie *Mały Książę*, którego fragmenty cytuje na co dzień. Wśród wykorzystywanych przez nią, w rozmaitych okolicznościach, przytoczeń jest m.in. zdanie „Stajesz się na zawsze odpowiedzialny za to, co oswoiłeś” (Pranić 2011, s. 55).

Tym, co jeszcze może związać młodego odbiorcę z nastolatką, jest fakt, że ma ona do kogo wracać ze szkoły. Okazuje się bowiem, że na zestresowaną, zaleknioną, ale i radosną Elę, bo przeżywającą przecież również wiele szczęśliwych chwil, w domu czeka osoba ją kochająca. To Babcia, z którą mieszka i z którą nie tylko zasiada wspólnie do posiłków, lecz również rozmawia na temat różnych spraw. Ma ona spory wpływ na jej wewnętrzne przemyślenia. Widać to szczególnie wówczas, gdy dziewczynka w rozmaitych, także trudnych momentach dnia codziennego przypomina sobie, jak w konkretnej sytuacji zareagowałaby jej opiekunka, co by powiedziała. Trzeba uznać więc, że Babcia jest dla 13-latki autorytetem. Fragmenty, w których opisane są relacje obydwu postaci, ich stosunek do siebie, mogą stać się podstawą wielu przemyśleń, także w kontekście własnego życia, np. na temat więzi emocjonalnych łączących ludzi.

Czego jeszcze czytelnik dowiaduje się o Eli? Tak jak wiele nastolatek, również ona lubi sporo czasu spędzać w łazience. Jej ulubionym miejscem jest też strych domu, w którym mieszka. Przeszukuje tam „tajemnicze zakamarki, a w nich – pamiątki po dawnych właścicielach willi” (Chrobak 2014, s. 87). Umie zachwycać się pięknem przyrody, kocha zwierzęta. Bardzo intensywnie i uważnie obserwuje ludzi, ich zachowania, relacje interpersonalne. O jej wyostrzonym zmyśle obserwacji, wskazującym nie tylko na zainteresowanie człowiekiem, lecz również otaczającą go przyrodą, świadczą monologi wewnętrzne. Warto dodać, że Ela nie zawsze też zgadza się ze zdaniem dorosłych, co ujawnia słowem i myślą. Już takie informacje o niej wystarczą, by stwierdzić, że nie odróżnia się ona za bardzo od innych. Niejeden młody odbiorca zobaczy w niej zarówno swoje oblicze, jak i rówieśników, z którymi ma na co dzień kontakt. Być może dojdzie do wniosku, że chętnie zaprzyjaźniłby się z bohaterką powieści.

Im dłużej trwa spotkanie z Elą-Sanelą, tym więcej poznaje się faktów na jej temat. Wchodząc w głąb lektury, czytelnik zaczyna odkrywać nieujawnione dotąd tajemnice. Otóż okazuje się, że Babcia, z którą nastolatka mieszka, nie jest jej rodzoną babcią. To polska lekarka, która w 1994 roku zaadoptowała roczną dziewczynkę i tym samym uratowała jej życie. Kim jest zatem Ela? Po przeczytaniu całego utworu nie ma wątpliwości, że jest to Sanela Hasani z Bośni, kraju ogarniętego wojną w latach 90. ubiegłego wieku. Szczegółowe informacje o niej autorka książki jednak dozuje. Stąd odbiorca stopniowo odkrywa prawdę o bohaterce, np. w sytuacji, kiedy dziewczynka rozmawia z opiekunką o swojej rodzinie. Nastolatką targają wówczas sprzeczne uczu-

cia: ma potrzebę kontaktu z biologiczną rodziną i zarazem lęka się rozstania z ukochaną Babcią. Głębokie doznania nie opuszczają Eli także wówczas, gdy czyta listy, które dostała od siostry, odnalezionej w Anglii. Spotkanie dziewczynki z rodziną za pośrednictwem otrzymanej i też wysyłanej przez nią do najbliższych korespondencji nie jest łatwe. Przeżycia 13-latki, stawiane pytania i formułowane przemyślenia na temat własnej osoby i swojego życia stają się wyrazem poszukiwania samej siebie i dojrzewania do odkrycia własnej tożsamości.

Co zatem może dać uczniom lektura tej powieści? W moim przekonaniu jest w stanie otworzyć ich na dialog międzykulturowy i do takiego dialogu przygotować. Wszak zachęca do namysłu nad Innym kulturowo człowiekiem, do odkrywania jego wartości i ambiwalentnych odczuć, uzewnętrznianych wtedy, gdy jest traktowany jak Obcy. Tego też czasami doświadczała bohaterka książki Pranić (2011, s. 177):

– To jest nasz klasowy alien: Ela-Sanela. Ela poczuła się, jakby ktoś wylał na nią kubel zimnej wody. Zmieszana, nie wiedziała, czy coś odpowiedzieć na takie powitanie, czy wyjść [...].

Ela, idąc za Martą przez półmroczny korytarz, postanowiła zignorować tę sytuację, ale było jej przykro. Alien – obca. Bo co? Bo nie ma w klasie swojej paczki? A może dlatego, że jej imię i nazwisko brzmi inaczej? Ci, którzy słyszeli je pierwszy raz, zawsze byli nieco zdziwieni, ale Ela czuła, że Michał powiedział to s p e c j a l n i e, żeby zrobić jej przykrość. Ela-Sanela. Właśnie, że tak! Sanela Hasani! Czuła, jak palą ją policzki. „Co za głupek” – pomyślała.

Spotkanie z omawianym tekstem sprzyja również szukaniu i doświadczaniu człowieka: siebie i Innego, tego, co ich łączy, a nie tylko dzieli. Może stać się początkiem rozbudzania w czytelnikach przemyśleń na ten temat, też ich mocnych i słabych stron oraz kształtowania szeroko rozumianej tożsamości, z którą ściśle powiązana jest odpowiedzialność. Oznacza to, że antropologiczna rola omawianej powieści wiąże się jednocześnie z jej funkcją etyczną. Za sprawą tej ostatniej jest możliwe uwrażliwienie odbiorcy na osobę ludzką obecną w tekście, a także poza nim, oraz przyjęcie odpowiedzialności za przebieg spotkania z Ty.

Podobnie *Ela-Sanela* może oddziaływać na dorosłego czytelnika – przyszłego nauczyciela polonistę, któremu nie jest obca literatura dla młodego odbiorcy, bo ją czytał jako nastolatek i ma, a przynajmniej powinien mieć, z nią kontakt w czasie zajęć akademickich. Jego uniwersyteckie spotkania z tego typu utworami zależą od programów nauczania tejże literatury na uczelniach. Zdaniem Doroty Michułki (2014, s. 268) najczęściej „filolodzy będą przyjmować m.in. porządki historycznoliterackie, porządki stylowe, genologiczne, intersemiotyczne [...]”. Warto jednak pamiętać, że w trakcie uniwersyteckiego kontaktu przyszłych nauczycieli języka polskiego z tekstami dla dzieci i młodzieży nie może zabraknąć czasu na rozmowę o wrażeniach,

odczuciach studentów po lekturze oraz o oddziaływaniu owych utworów na dorosłych odbiorców. Jest to ważne też wtedy, gdy treść książek znana jest im od dawna. O wartości, jaką staje się dla przyszłych nauczycieli polonistów jako ludzi i kandydatów do zawodu powrót myślą do utworów z dzieciństwa i lat szkolnych, szczególnie zaś refleksja nad wpływem na nich postaci literackich, świadczą wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań. Tego typu wspomnienia, zdaniem słuchaczy, nie tylko wywołują silne emocje, na ogół pozytywne, lecz zachęcają także do jeszcze głębszego poznawania siebie i drugiego człowieka. W świetle przeanalizowanych zapisków studenckich trzeba stwierdzić, że nauczyciel świadomy wpływu, jaki miał na niego i jaki może mieć na ucznia bohater literacki, jeszcze bardziej docenia ponadczasowe znaczenie postaci dla obcującego z nimi nastolatka. Tym samym lepiej rozumie emocje i pragnienia tego ostatniego, jego potrzeby, sposób widzenia ludzi i świata. Odświeżane w pamięci nauczyciela doznania, za sprawą także uniwersyteckich spotkań z literaturą osobną, są ważne m.in. z uwagi na właściwy dobór lektur szkolnych i przygotowanie działań lekcyjnych.

Spotkanie z *Elą-Sanelą* może wywoływać więc w słuchaczach polonistyki autorefleksję na temat stopnia ukształtowania ich własnej tożsamości i umiejętności prowadzenia dialogu międzykulturowego. Równie istotny dla kandydatów na nauczycieli okaże się namysł nad szukaniem sposobów kształtowania tożsamości przyszłych wychowanków i swoim przygotowaniem do otwierania ich na dialog międzykulturowy w czasie lekcji literatury. Poruszane kwestie uznają za ważne chociażby dlatego, że w polskich szkołach coraz więcej jest uczniów z doświadczeniem migracji, przybywających z różnych krajów europejskich. Za Katarzyną Pranić (2011, s. 231) można o nich powiedzieć, że są „trochę stąd, a trochę z innego świata”.

W związku z powyższym nauczyciel polonista ma wiele zadań do wykonania. Jednym z nich jest pomóc Innym odnaleźć siebie wśród otaczających ludzi i kształtować ich szeroko rozumianą tożsamość. Kolejnym stanie się przygotowanie polskich uczniów, jak i tych z doświadczeniem migracji do prowadzenia dialogu międzykulturowego. Do realizacji zasygnalizowanych tu zadań student musi być przygotowany. Sprzyja temu umiejętność rozpoznawania i doświadczania uczniów jako ludzi i odbiorców literatury oraz siebie jako człowieka i nauczyciela. Diagnozowaniu i doznawaniu przez słuchacza własnego Ja i Ty ucznia mogą służyć kilkietapowe działania, do których od wielu lat zachęcam studentów w czasie prowadzonych zajęć, skoncentrowanych na skupieniu uwagi słuchaczy na uczniowskim odbiorze literatury, nie tylko adresowanej do nich (nierazko zajęcia są modyfikowane w związku z różnymi potrzebami przyszłych polonistów). Podejmowane w ich toku działania polegają m.in. na:

- 1) indywidualnej lekturze utworu literackiego, wcześniej czytanego przez uczniów;

- 2) formułowaniu ustnej (niekiedy pisemnej) refleksji na temat wrażeń, emocji i przeżyć w związku z przeczytanym tekstem;
- 3) samodzielным, niesterowanym pytaniami nauczyciela akademickiego czytaniu świadectw szkolnego odbioru literatury i jednocześnie redagowaniu swobodnych refleksji na temat osoby ucznia;
- 4) dzieleniu się zapisanymi spostrzeżeniami, w które wpisana jest diagnoza ucznia jako człowieka i odbiorcy tekstu;
- 5) ponownej lekturze refleksji nastolatków, tym razem w kontekście interdyscyplinarnym (np. filozoficznym, psychologicznym, kulturowym);
- 6) dyskusowaniu problemów związanych z wyłaniającym się portretem uczniów – ludzi i odbiorców konkretnej literatury;
- 7) ustnym (czasami też pisemnym) interpretowaniu zapisanej „twarzy” nastolatków w świadectwach odbiorczych.

Warto powiedzieć, że studenci, podobnie jak uczniowie – uczestnicy badań empirycznych, czytają w czasie zajęć fragmenty dłuższych utworów lub krótkie teksty literackie. Lektura książek o znacznej objętości wymaga, jak wiadomo, indywidualnego spotkania z nimi w zaciszu domowym. W takim przypadku zajęcia uniwersyteckie rozpoczynają się od realizacji zasygnalizowanego wyżej punktu drugiego. Należy dodać, że bez względu na miejsce pierwszego kontaktu słuchaczy z zaproponowaną im prozą sporo czasu w toku zajęć zajmuje wypowiadanie wrażeń po jej przeczytaniu, dzielenie się odczuciami i przeżyciami. Nie chodzi jednak o podawanie suchych i lakonicznych informacji, ale o opisanie swoich doznań. Tym, co również jest bardzo istotne, są m.in. (auto)refleksje przyszłych nauczycieli na temat sposobu, w jaki pod wpływem czytanego tekstu budzą się w nich emocje, jak konkretna literatura oddziaływała na przemyślenia dotyczące własnego Ja, ludzi i świata.

Co studentom przygotowującym się do wykonywania roli nauczyciela polonisty przyniesie tak zaplanowane spotkanie z książką Katarzyny Pranić i świadectwami uczniowskiego jej odbioru? Za ich przyczyną mają oni szansę doświadczyć tego, czego doświadczają wychowankowie, a więc np. niechęci do wykonania zadania, stresu związanego z tym działaniem, buntu wobec treści utworu, ale i przyjemności lektury. Odnosząc się zaś do fabuły tekstu, słuchacze nie tylko będą werbalizować własne emocje, doznania w związku z lekturą, lecz także poznawać siebie jako ludzi i odbiorców literatury, swoje osobiste i czytelnicze pragnienia oraz stopień otwarcia się na Innego. W uwarstwianiu przyszłego nauczyciela na odkrywaniu własnego wnętrza trzeba widzieć szansę na wykształcenie polonisty wrażliwego na osobę wychowanka. Polonisty, który będzie umiał pomóc temu ostatniemu kształtować tożsamość i otwierać go także na dialog międzykulturowy. Czytając zaś świadectwa lekcyjnej recepcji *Eli-Saneli*, kandydat na polonistę dostrzeże ich nastoletnich autorów oraz

mocne i słabe strony uczniowskiego sposobu lektury tego tekstu. Tym samym rozpozna wrażliwość i emocje podopiecznych, ich postawy wobec Innego i stosunek do osób z doświadczeniem migracji. W istocie chodzi o to, by przeprowadzony najpierw w czasie indywidualnego spotkania dialog studenta z tekstem literackim nieco później przerodził się w dialog słuchacza z tekstem uczniowskim o tekście literackim. Przedstawione tu działania będą służyć też formowaniu samego siebie, a później uczniów w spotkaniu z tym utworem.

Na koniec warto podkreślić, że kontakt nastolatków i kandydatów na polonistów z literaturą oraz tych ostatnich również ze świadectwami szkolnego jej odbioru ma sens, gdy staje się dialogiem zmysłów, dążeń i życia tego, który czyta, z tym, o którym jest mowa w tekście, i z autorem tekstu. Tylko taka wewnętrzna rozmowa może przyczynić się do kształtowania tożsamości człowieka oraz otwierania go na dialog międzykulturowy i stawiania sobie samemu pytań – np. o to: kim jest w obliczu Innego; kim powinien być; jakie wartości przyświecają mu w kontakcie z drugim człowiekiem. Formułowaniu tych i jeszcze wielu innych pytań sprzyja powieść Katarzyny Pranić. Trzeba zatem zgodzić się ze stanowiskiem Małgorzaty Chrobak (2014, s. 92), że utwór ten

[...] zasługuje na refleksję badawczą nie tylko z powodu wprowadzenia do rodzimej prozy młodzieżowej wątku współczesnej wojny. Stanowi rzadki w twórczości dla niedorosłych przypadek literackiego zapisu doświadczenia „człowieka z pogranicza” [...]. Powieść *Ela-Sanela* stanowi jedną z poważniejszych w polskiej prozie propozycji wyjścia poza „zakłęty krąg” banalnych tematów literatury dziecięcej w stronę rzeczywistych problemów współczesnego człowieka.

Bibliografia

- Berger P.L., 2005, *Zaproszenie do socjologii*, przeł. J. Stawiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bokszański Z., 1989, *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Chrobak M., 2014, *Ucząc się od Jurgielewiczowej. Inna w powieści Katarzyny Pranić „Ela-Sanela”*, [w:] B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), Zok-Smoła A. (współpr.), *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 81-93, *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, 3131.
- Czechowski J., 2007, *Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży*, „Kultura i Edukacja”, nr 2, s. 7-21.
- Dunaj B. (red.), 2000, *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1, Kraków.
- Koziółek R., 2016, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Kozłowska E., 2013, *Bohater dziecięcy w lekturze szkolnej (na wybranych przykładach)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Dydaktyka” LXXIX, z. 8, s. 42-53.
- Kruszyńska E., 2010, *Inny, obcy, odmieniec – bohaterowie współczesnych powieści dla młodzieży*, „Polonistyka” LXIV, nr 4, s. 21-25.

- Łazarska D., 2015, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, *Prace Monograficzne – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*, nr 725.
- Michułka D., 2014, *Literatura, dziecko i życie. Jak uczyć literatury dziecięcej przyszłych nauczycieli polonistów?*, [w:] K. Biedrzycki i in. (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Kraków: Universitas, s. 267-278, *Edukacja Nauczycielska Polonisty*, 20.
- Miller J.H., 2000, *Czytanie dokonujące odczytania*, przeł. P. Wawrzyszko, [w:] R. Nycz (red.), *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria, s. 125-139, *Tematy Teoretycznoliterackie*, t. 1.
- Nikitorowicz J., 2008, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, *Interdyscyplinarna Seria Akademicka*.
- Nycz R., 2012, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Warszawa: IBL PAN, *Nowa Humanistyka (Warszawa)*, t. 3.
- Pilarska A., 2012, *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, *Doktoraty Wydziału Nauk Społecznych UAM*.
- Pranić K., 2011, *Ela-Sanela*, Warszawa: Stentor.
- Węgrzecki A., 2006, *Tożsamość i inność*, [w:] W. Zuziak (red.), *Wokół tożsamości człowieka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, s. 9-28.
- Wojnar I., 2000, *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości*, [w:] M. Kujawska (red.), *Uczeń i nowa humanistyka*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 98-108, *Publikacje Instytutu Historii UAM*, 35.

Abstract

ENCOUNTERS WITH LITERATURE. ON INTERCULTURAL DIALOGUE AND IDENTITY FORMATION NOT ONLY DURING POLISH LESSONS (ON THE EXAMPLE OF *ELA-SANELA* BY KATARZYNA PRANIĆ)

The author begins by considering the role of readers' encounters with literature. She engages in a reflection on shaping readers' identity and opening them to intercultural dialogue. She writes about the role of literature for children and young people in opening Polish philology students and their future pupils to intercultural dialogue and shaping the identity of both. She focuses on the presentation of Katarzyna Pranić's novel *Ela-Sanela* as proposed reading, enabling the implementation of these tasks. She also presents the value of such preparation of candidates for teachers of Polish based on literary texts and students' texts, being a testimony to the perception of literature.

Keywords: literature, intercultural dialogue, identity formation, pupil, teacher of Polish

Recenzowana książka stanowi niezwykle aktualną i ważną pozycję w dziedzinie badań nad problematyką pogranicza i współistniejących tam tożsamości. Pokazuje, jak wiele zagadnień jest jeszcze do odkrycia i jak wiele pojawia się nowych problemów oraz tematów wymagających opisu i opracowania. Tom podejmuje ważne wątki dotyczące tożsamości regionalnej, nauki języków i wychowania młodzieży w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. Jest to dziś niezwykle istotne, ponieważ międzykulturowość powstająca na styku różnych kultur staje się doświadczeniem coraz bardziej powszechnym, zachodzącym nie tylko na „starych” pograniczach, ale ze względu na migracje i uchodźstwo pojawia się w wielu środowiskach niezależnie od położenia geograficznego.

Z recenzji dr hab. Ewy Golachowskiej, prof. IS PAN

W swych rozważaniach Autorzy tekstów umiejętnie i w sposób przekonujący łączą szczegółowe analizy materiału z szerszą perspektywą ujęć naukowych eksploracji literaturoznawcy, językoznawcy, kulturoznawcy, historyka i dydaktyka, kompetentnie i profesjonalnie „integrują” swe interpretacje materiału literackiego (lub językowego) z obszarem badań kulturoznawczych, wspierając je historią, dydaktyką polonistyczną, filozofią, aksjologią, etnolingwistyką, ukazując wieloaspektowy i wielopoziomowy, ale jednocześnie – pełny, spójny i syntetyczny obraz problemu postawionego w temacie opracowania.

Z recenzji dr hab. Doroty Michulki, prof. UW

<https://akademicka.pl>

