

FORUM ARTIS RHETORICAE

Redaktor

Editor-in-Chief

Jakub Z. Lichański

RHETORIC AND EDUCATION

SPECIAL NUMBER FOR THE OCCASION
OF THE 4th CONGRESS OF THE DIDACTICS
OF THE POLISH PHILOLOGY

RETORYKA I EDUKACJA

NUMER SPECJALNY Z OKAZJI
IV KONGRESU DYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Nr 4 (59) październik–grudzień, 2019

No. 4 (59) October–December, 2019



Warszawa 2019

Publikacja dofinansowana przez
Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego
i afiliowana przy Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Copyright by
Wydawnictwo DiG & Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2019

ISSN 1733–1986

Rhetoric and Education. Special number
for the Occasion of the 4th Congress of the Didactics of the Polish Philology
Retoryka i Edukacja. Numer specjalny
z okazji IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej

Redaktor numeru / Volume Editor:
Jakub Z. Lichański

EDITORIAL*

Lector Benevole!

Numer obecny, który powstał w związku z IV Kongresem Dydaktyki Polonistycznej (Poznań, 20–23 listopada 2019), przynosi artykuły, z których każdy ukazuje, jak zastosować retorykę w procesie dydaktycznym przede wszystkim w szkole (acz zawarte tu uwagi można przenieść i do dydaktyki szkoły wyższej).

Numer otwiera informacja nt. Kongresu, a także program kongresu oraz program warsztatów.

Dział Artykułów zawiera kilka istotnych prac. Pierwszą z nich jest studium Bruce'a McComiskeya *Post-truth Rhetoric and the Functions of Education (Retoryka post-prawdy i funkcje edukacji)*, który wskazuje, jak zastosować narzędzia retoryki, aby nauczyć uczniów rozróżniania fake-newsów od prawdziwych informacji.

Tekst Adama Mazurkiewicza *Literatura popularna w dydaktyce szkolnej. Propozycja (Popular literature in school didactics. Proposal)* pokazuje, jak można wykorzystać literaturę popularną w dydaktyce szkolnej.

Teksty Józefa Marii Ruszara *Instytut Literatury a współczesna szkoła (Institute of Literature and modern school)* oraz *Wizerunki człowieka i Boga w literaturze polskiej ostatnich stu lat [Images of God and Man in Polish Literature (Last Hundred Years)]* zawiera informacje i na temat działań podejmowanych przez Instytut Literatury na rzecz szkół, a też omawia szalenie ważną serię wydawniczą: *Wizerunki człowieka i Boga w literaturze polskiej ostatnich stu lat* oraz sposób wykorzystania jej w edukacji literackiej.

Tekst Katarzyny Grabias-Banaszewskiej *Lubuski Konkurs Literacki jako przykład dobrych praktyk w obszarze edukacji polonistycznej (sprawozdanie)*, [(Lubuski Konkurs Literacki as an example of good practice in the field of Polish language education (report))] omawia bardzo interesującą inicjatywę na rzecz zarówno edukacji polonistycznej, jak i umiejętności pisania.

* Przypominam, że wszystkie artykuły są zindeksowane w: <<https://pbn.nauka.gov.pl/polindex-webapp/search/basic?type=all&query=Forum+Artis+Rhetoricae>> [dostęp: 6.07.2018].

Z tekstem Bruce'a McComiskeya bardzo dobrze koresponduje artykuł Jakuba Z. Lichańskiego *By uczyć się pisania od mistrzów pióra, czyli lektury szkolne jako wzorce wypowiedzi argumentacyjnej. Jak budować wywód argumentacyjny: kilka spostrzeżeń (How learn writing from the masters of the pen, or school readings as the patterns of argumentative expression. How to build argumentative essay: a few insights)*, który poświęcony jest praktycznym wskazówkom, jak wykorzystać lektury szkolne do praktycznego nauczania tworzenia esejów argumentacyjnych i, szerzej, wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym.

Dział Recenzji i Przeglądów, krótkie wprowadzenie do szalenie interesującej książki Bruce'a McComiskeya *Post-Truth Rhetoric and Composition* (2017) oraz poradnik metodyczny *Framework for Success in Postsecondary Writing*.

Drugą pozycją jest książka Mateusza Machaja, „*Gwiezdne wojny*” a filozofia polityki, Warszawa 2019, która pokazuje, jak ważne treści można „wydobyć” z popularnego filmu s.f., i jak może on być przydatny nie tylko na lekcjach języka polskiego.

Ten dział zamyka przypomnienie najważniejszych artykułów związanych z tematem numeru, które wcześniej publikowaliśmy na łamach „Forum Artis Rhetoricae”.

Redaktorzy wyrażają nadzieję, iż pismo, tak jak dotąd kwartalnik, będzie służyć integrowaniu środowiska miłośników retoryki oraz propagowaniu tej wspólnie nabytej nauki. Zawsze jednak w duchu platońskiej idei *kalokagathia*.

*

Kind Reader!

The present number, which was created in connection with the IV Congress of Didactics of Polish Philology (Poznań, November 20–23, 2019), brings articles, each of which shows how to apply rhetoric in the didactic process primarily in school (although the remarks included here can be transferred and didactics of the university).

The number opens with information about Congress and the Program of the Congress and the Program of the Workshops.

The section DISSERTATIONS brings several important works. The first of these is the study of Bruce McComiskey *Post-truth Rhetoric and the Functions of Education (Retoryka post-prawdy i funkcje edukacji)*, which shows how to apply the tools of rhetoric, to teach students to distinguish the fake-news from the real information.

The article by Adam Mazurkiewicz *Literatura popularna w dydaktyce szkolnej. Propozycja (Popular literature in school didactics. Proposal)* shows how you can use popular literature in school teaching.

The articles by Józef Maria Ruszar *Institute of Literature and modern school (Instytut Literatury a współczesna szkoła)* and *Images of God and Man in Polish Literature (Last Hundred Years) (Wizerunki człowieka i Boga w literaturze polskiej ostatnich stu lat)* it contains information on the activities undertaken by the Institute of Literature for schools and also discusses the extremely important publishing series of books from the series: *Images of Man and God in Polish literature of the last hundred years* and how it can be used in literary education at school.

The article by Katarzyna Grabias-Banaszewska *Lubuski Konkurs Literacki jako przykład dobrych praktyk w obszarze edukacji polonistycznej (sprawozdanie)*, (*Lubuski Konkurs Literacki as an example of good practice in the field of Polish language education (report)*) discusses a very interesting initiative for education in Polish literature but also writing skills.

The article by Bruce McComiskey corresponds to the article by Jakub Z. Lichański *How learn writing from the masters of the pen, or school readings as the patterns of argumentative expression. How to build argumentative essay: a few insights (By uczyć się pisania od mistrzów pióra, czyli lektury szkolne jako wzorce wypowiedzi argumentacyjnej. Jak budować wywód argumentacyjny: kilka spostrzeżeń)*, which is devoted to practical tips on how to use school reading to practice teaching the preparation of argumentative essays and, more broadly, argumentative statements.

The section Reviews brings a short discussion with report of a book by Bruce McComiskey *Post-Truth Rhetoric and Composition* (2017) and *Framework for Success in Postsecondary Writing*,

The second item is the book by Mateusz Machaj, *The Rise and Fall of the First Galactic Empire: „Star Wars” and Political Philosophy*, Wrocław 2019, which shows how important content can be „extracted” from the popular SF film and how it can be useful not only in the Polish language lessons.

This section ends by recalling the most important — according to the Editorial Board — materials previously published in the magazine and related to the subject of Rhetoric and education

The editors express the hope that the journal, as it has been so far, will serve to integrate the rhetoric enthusiasts’ community and to propagate this great science. Always, however, in the spirit of the Platonic idea of *kalokagathia*.

Jakub Z. Lichański
Editor-in-Chief
ID.0000-0002-1943-5069

SPIS TREŚCI / INDEX

- 3 **Editorial**
- 7 **Spis treści / Index**
- 9 **IV Kongres Dydaktyki Polonistycznej**
- 12 **Program IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej**

ARTYKUŁY / DISSERTATIONES

- 25 **Post-truth Rhetoric and the Functions of Education**
Retoryka post-prawdy i funkcje edukacji
Bruce McComiskey
- 51 **Seria wydawnicza POPKultura-POPLiteratura na usługach
dydaktyki szkolnej w funkcji propedeutyki kształcenia w zakresie
literatury/kultury popularnej. Propozycja**
Series POPCulture-POPLiterature as the propaedeutical help of teaching
in a school curriculum about popular literature and culture. Proposal
Adam Mazurkiewicz
- 81 **Instytut Literatury a współczesna szkoła**
Institute of Literature and modern school
Józef Maria Ruszar
- 87 **Wizerunki człowieka i Boga w literaturze polskiej ostatnich stu lat**
Images of God and Man in Polish Literature (Last Hundred Years)
Józef Maria Ruszar
- 111 **Lubuski Konkurs Literacki jako przykład dobrych praktyk
w obszarze edukacji polonistycznej (sprawozdanie)**
Lubuski Konkurs Literacki as an example of good practice
in the field of Polish language education (report)
Katarzyna Grabias-Banaszewska

RECENZJE / REVIEWS

- 125 **Bruce McComiskey, *Post-Truth Rhetoric and Composition*,
Colorado 2018**
Bruce McComiskey, Retoryka i kompozycja w dobie postprawdy, Colorado 2018
[rev. Jakub Z. Lichański]

- 131** **Mateusz Machaj, „Gwiezdne wojny” a filozofia polityki..., Wrocław 2019**
Mateusz Machaj, *The Rise and Fall of the First Galactic Empire: “Star Wars” and Political Philosophy*, Wrocław 2019
[rev. Jakub Z. Lichański]
- 133** **Materiały na temat retoryki i edukacji w *Forum Artis Rhetoricae* (2015–2019) — excerpt**
Articles on rhetoric and education in the pages of the *Forum Artis Rhetoricae* (2015–2018) — Excerpt
[red. Jakub Z. Lichański]
- 138** **Autorzy numeru**

IV KONGRES DYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Poznań, 12 października 2018 roku

Edukacja jest najpotężniejszą bronią, jakiej możesz użyć, aby zmienić świat.

Nelson Mandela

Szanowni Państwo,

zadaniem uniwersytetu oraz szkoły jest urzeczywistnianie — może nazbyt idealistycznego, choć właśnie dlatego ważnego — przekonania o konieczności ulepszenia świata, wprowadzania uczniów i studentów nie tylko w przestrzeń literatury, języka, sztuki, ale też w fundamentalne prawidłowości życia społecznego. Powszechnie znane jest zdanie Jana Zamoyskiego „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie...”. Warto jednak przytoczyć dalszy ciąg myśli zapisanej w roku 1600, w akcie fundacyjnym Akademii Zamojskiej: „Nadto — pisał kanclerz wielki koronny i znamienity mąż stanu — przekonany jestem, że tylko edukacja publiczna zgodnych i dobrych robi obywateli”.

Nieprzypadkowo odwołujemy się do skupiającej studentów z Polski i Litwy dawnej akademii usytuowanej niedaleko Lublina, gdzie spotkaliśmy się ostatnio. Chcielibyśmy bowiem **zaprosić Państwa do udziału w IV Kongresie Dydaktyki Polonistycznej**, będącym kontynuacją trzech poprzednich Kongresów: zorganizowanych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (w roku 2017), Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (w roku 2015) oraz Uniwersytecie Jagiellońskim (w roku 2013). Pamiętając o naszych poprzednikach, proponujemy namysł nad niełatwymi problemami edukacji czasów obecnych. PT. Uczestnikom IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, który odbędzie się na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, przedkładamy temat:

Lekcja POLSKI(ego) — praktyki edukacyjne wobec niepokoїв XXI wieku

Zapraszamy na to — skupiające nauczycieli ze szkół podstawowych, średnich, uczelni akademickich — ogólnopolskie/międzynarodowe sympozjum w okresie, kiedy **lekcje języka polskiego** są i wciąż na nowo stają się **lekcją Polski**, autokrytyczną refleksją, niefundowaną na samoafirmującym się **zbiorowym ego**.

Organizatorów Kongresu Dydaktyki Polonistycznej interesuje polskość jako problem, polskość jako źródło wątpliwości, lekcje polskiego jako przestrzeń wolności, nie tylko własnej, ale także każdego, kto jest w Polsce inny, i każdej, która jest inna. Poznawanie literatury i języka polskiego — w szkole podstawowej, ponadpodstawowej i na studiach — oznacza zawsze uczenie szacunku wobec dziedzictwa świata, Europy i Polski, pokazywanie zróżnicowanej spuścizny kulturowej. Lekcje polskiego, jak je sobie wyobrażamy, to propozycja dialogu, rozmowy kompetentnej i serio; lekcje, podczas których waży się istotne kwestie oglądu Polski i świata. Mamy nadzieję, że nasze spotkanie będzie okazją do wymiany uwag i pomysłów wyprowadzonych z rzeczywistej praktyki edukacyjnej ukierunkowanej na budowanie/współkreowanie naszej wspólnej przyszłości. Stanie się wielogłosową szkołą obywatelskiego myślenia.

Proponujemy refleksję skupioną między innymi wokół takich zagadnień, jak:

- Patriotyzm — polonocentryzm — kosmopolityzm / PATRIA, POLIS, KOSMOS - narracje tożsamościowe
- Kapitały lokalności — region, różnica, tożsamość
- Lekcje (POLSKI)ego poza Polską — emisariusze polonistyczni na świecie
- Polskość w szkole, kulturze popularnej i mediach
- Język w świecie wirtualnym/mediów — komunikacja — wspólnota — ojczyzna
- Polonistyka i polityka — o istocie wychowania obywatelskiego
- Praktyki edukacyjne — przestrzeń rewizji i otwierania wyobrażeń o Polsce i polskości
- Wielokulturowość, wojny, migracje jako wyzwania edukacyjne
- Komparatystryka: źródło polonistycznych inspiracji
- Ekodydaktyka/geopoetyka — różnorodność dialogów o literaturze
- Obszary zapomniane — o czym w edukacji polonistycznej się nie mówi...
- O ideałach naukowych i sytuacjach kryzysowych (uniwersytet, szkoła)

Podobnie jak odbyło się to w trakcie wcześniejszych Kongresów Dydaktyki Polonistycznej, chcielibyśmy, aby w naszych obradach udział wzięli twórcy, pisarze, reportażyści, literaturoznawcy, językoznawcy, medioznawcy, badacze kultury. Jesteśmy przekonani, że spraw kształcenia nie można zostawić wyłącznie w gestii osób zawodowo zajmujących się szkołą. O zmianach w edukacji — jak przekonywała Hannah Arendt — powinni bowiem myśleć wszyscy.

IV Kongres Dydaktyki Polonistycznej odbędzie się na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu w dniach **20–23 listopada 2019 roku**. Prosimy o przesyłanie zgłoszeń tematów wystąpień oraz ich abstraktów do 7 stycznia 2019 roku, korzystając z formularza zamieszczonego na stronie <www.kongresdydaktyki2019.pl>. Abstrakty przyjętych referatów zostaną opublikowane na stronie internetowej. Aby ułatwić uczestnikom Kongresu wybór interesujących ich zagadnień, proponujemy uwzględnienie w streszczeniu: celu artykułu, jego

problematyki, zastosowanych metod opisu zagadnienia, możliwości aplikacyjnych na konkretnym poziomie edukacyjnym, a w zakończeniu podanie słów kluczowych. Dokument powinien mieć nie mniej niż 1000 i nie więcej niż 1800 znaków.

Na stronie internetowej będziemy zamieszczać sugestie tematyczne i organizacyjne napływające pod naszym adresem z Państwa strony.

Informujemy równocześnie, że opłata konferencyjna przesłana do 6 maja 2019 roku wynosi 450 złotych, a po tym terminie 550 złotych. Kwota ta pokrywa koszty materiałów konferencyjnych oraz posiłków podczas trwania Kongresu.

Terminarz działań kongresowych przedstawia się następująco:

do 7 stycznia 2019	przyjmowanie zgłoszeń tematów wraz z abstraktami
do 4 marca 2019	przekazanie informacji o przyjęciu zgłoszenia
do 6 maja 2019	przesłanie opłaty konferencyjnej w wysokości 450 zł, po tym terminie — 550 zł
20–23 listopada 2019	obradę IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej
31 stycznia 2020	przesłanie artykułów do tomu pokongresowego

Z wyrazami szacunku

**Sekretarz IV Kongresu
Dydaktyki Polonistycznej:**
dr Anita Gis

**Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego
IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej:**
prof. dr hab. Maria Kwiatkowska-Ratajczak

e-mail: 4kongres@amu.ed.pl

Członkowie Komitetu Organizacyjnego:

prof. UAM dr hab. Jerzy Kaniewski
dr Krzysztof Koc
prof. dr hab. Katarzyna Kuczyńska-Koschany
dr hab. Krzysztof Skibski
prof. dr hab. Piotr Śliwiński
dr hab. Mirosław Wobalis

Członkowie Rady Naukowej:

prof. dr hab. Zofia Budrewicz
prof. UKSW dr hab. Tomasz Chachulski
prof. dr hab. Przemysław Czaplinski
prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz
prof. dr hab. Ewa Jaskółowa
dr hab. prof. UKW Danuta Jastrzębska-Golonka
prof. dr hab. Bogumiła Kaniewska
prof. dr hab. Małgorzata Karwatowska
prof. dr hab. Krzysztof Kłosiński
prof. dr hab. Anna Legeżyńska
prof. UO dr hab. Jolanta Nocoń
prof. dr hab. Grażyna Tomaszewska
prof. UAM dr hab. Joanna Wójcik
dr hab. prof. UMK Maciej Wróblewski
prof. dr hab. Tadeusz Zgółka
prof. dr hab. Sławomir J. Żurek

IV KONGRES DYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ
WYDZIAŁ FILOLOGII POLSKIEJ I KLASYCZNEJ UAM
POZNAŃ, 20–23.11.2019

Patronat honorowy
Jego Magnificencja Rektor UAM
Prof. dr hab. Andrzej Lesicki

1919–2019
100-lecie Uniwersytetu Poznańskiego

Lekcja POLSKI(ego) — praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku

DZIEŃ I
środa 20 listopada 2019

- 9.00–10.00 Rejestracja uczestników (hol główny Collegium Maius)
- 10.00–10.30 Uroczyste otwarcie IV KDP
- 10.30–11.30 Wykład inauguracyjny
Polak jako podmiot epizodyczny
prof. dr hab. **Ryszard Koziółek** (UŚ, Katowice)
- 11.30–12.00 Przerwa kawowa
- 12.00–13.30 Panel dyskusyjny
Niekonieczność? Pozycja humanistyki w XXI wieku
Prowadzenie: prof. dr hab. **Przemysław Czapliński** (UAM, Poznań)

Uczestnicy:

- **Edwin Bendyk** (pisarz, dziennikarz, publicysta, członek Polskiego PEN Clubu)
- **Jacek Dukaj** (pisarz, laureat m.in. Europejskiej Nagrody Literackiej i Nagrody Fundacji im. Kościelskich)
- **Urszula Zająchkowska** (biolożka naukowo zajmująca się botaniką, poetka, laureatka Nagrody Fundacji im. Kościelskich, artystka wizualna)

14.00–15.00 Przerwa obiadowa

15.30–17.15 Obrady w sekcjach

Temat główny: **Narracje o polskiej tożsamości**

Sekcja 1

Narracje tożsamościowe: patriotyzm — polonocentryzm — kosmopolityzm

- dr hab. prof. UKW **Agnieszka Rypel** (UKW, Bydgoszcz)
Moja Polska? — dyskursy tożsamościowe w edukacji polonistycznej
- prof. dr hab. **Jakub Z. Lichański** (UW, Warszawa)
Problemy dydaktyczne z tzw. narracjami identycznościowymi (z retoryką w tle). O nierozpoznaniu porównań jako elementów rozumowań retorycznych
- prof. dr hab. **Grażyna Tomaszewska** (UG, Gdańsk)
Że nienawiść jest... Ojczyzna i obczyzna w kręgu wzajemnych podejrzeń
- dr hab. **Małgorzata Gajak-Toczek** (UŁ, Łódź)
Jaki patriotyzm? — kilka lekcji na XXI wiek
- dr hab. prof. UAM **Monika Szczot** (UAM, Poznań)
PATRIA, POLIS, KOSMOS. O udziale tradycji klasycznej w budowaniu tożsamości POLAKA, EUROPEJCZYKA, OBYWATELA ŚWIATA

17.15–18.00 Dyskusja

Sekcja 2

Narracje tożsamościowe w polskiej praktyce edukacyjnej

- dr **Piotr Kołodziej** (UP, Kraków)
Gombrowicz wyklęty albo o szkolnych złudzeniach narodowych
- mgr **Izabela Funk** (UG, Gdańsk)
Lekcja empatii Gombrowicza. Polak jako Inny — przestrzenie obcości
- dr **Marta Rusek** (UJ, Kraków)
„A to Polska właśnie”? Mity, symbole, stereotypy w edukacji polonistycznej
- dr hab. **Joanna Hobot-Marcinek** (UJ, Kraków)
Okręt Rzeczypospolitej między etnosem, etosem a eidosem w edukacji polonistycznej
- dr hab. prof. UMCS **Iwona Morawska** (UMCS, Lublin)
Edukacja patriotyczna na lekcjach polskiego w świetle wypowiedzi i projektów przyszłych nauczycieli

17.15–18.00 Dyskusja

Sekcja 3

Polskość „odczytywana” w szkole

- dr hab. prof. UAM **Jerzy Kaniewski** (UAM, Poznań)
Polskość jako zadanie i jako wyzwanie w edukacji szkolnej
- dr hab. prof. UP **Danuta Łazarska** (UP, Kraków)
Czytanie Polski na lekcjach literatury. O potrzebie otwierania uczniów na wieloaspektowe wyobrażenia o Polsce i polskości
- dr hab. prof. UJ **Krzysztof Biedrzycki** (UJ, Kraków)
Doznawanie polskości w wierszach Marcina Świetlickiego i Wojciecha Wencła

- dr **Janusz Waligóra** (UP, Kraków)
„Latarnik polski”. Studium przypadku
- dr hab. prof. URz **Dorota Karkut** (URz, Rzeszów)
Jak przybliżyć bohatera — sylwetka Janka Bytnara we wspomnieniach jego matki jako propozycja lektury na lekcjach języka polskiego

17.15–18.00 Dyskusja

Sekcja 4

Polskość w kulturze popularnej

- dr hab. prof. UMCS **Małgorzata Latoch-Zielińska** (UMCS, Lublin)
Polska i polskość w tekstach kultury popularnej
- dr **Maria Szoska** (UG, Gdańsk)
Bliski i odległy? Popkulturowa komitywa z Mickiewiczem
- dr **Anna Podemska-Kałuza** (UAM, Poznań)
II wojna światowa w komiksie. Jak kształtować dyskurs o trudnej przeszłości za pomocą tekstu kultury popularnej
- mgr **Anna Domagała** (UAM, Poznań)
Wizualizacja i fabularyzacja historii Polski w komiksie na przykładzie serii komiksowej Henryka Jerzego Chmielewskiego „Tytus, Romek i A'Tomek”
- dr hab. **Elżbieta Kruszyńska** (UMK, Toruń)
Picture book w szkolnej edukacji polonistycznej

17.15–18.00 Dyskusja

18.15–19.15 Zwiedzanie gmachu Collegium Maius z historykiem sztuki
dr. hab. prof. UAM Piotrem Kordubą

19.30 Bankiet (Collegium Maius)

DZIEŃ II czwartek 21 listopada 2019

9.00–9.45 Wykład otwierający
O potrzebie kształtowania autonomii poznawczej i egzystencjalnej na lekcjach nie tylko języka polskiego
prof. dr hab. **Barbara Myrdzik** (UMCS, Lublin)

9.45–11.15 Panel dyskusyjny
Jaki kanon, jaka tożsamość?
Prowadzenie: prof. dr hab. **Piotr Śliwiński** (UAM, Poznań)

Uczestnicy:

- prof. dr hab. **Inga Iwasiów** (USz, Szczecin)
- **Jarosław Mikołajewski** (Muzeum Literatury im. Adama Mickiewicza, Warszawa)

- mgr **Agata Patalas** (Szkola Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa)
- prof. dr hab. **Paweł Śpiewak** (Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma, Warszawa)

11.15–11.45 Przerwa kawowa

11.45–13.30 Obrady w sekcjach

Temat główny: **Praktyki edukacyjne w XXI wieku**

Sekcja 1

Praktyki edukacyjne — o znaczeniu przeszłości

- prof. dr hab. **Ewa Jaskółowa** (UŚ, Katowice)
Od „Karmazynowego poematu” Jana Lechonia do „Wolności tragicznej” Kazimierza Wierzyńskiego. Uczeń wobec poezji Skamandra
- dr **Agnieszka Kania** (UJ, Kraków)
Wojenne losy przodków w odbiorze młodzieży. Echa głosów — rozmowa w milczeniu — kartka z dziennika
- mgr **Małgorzata Kulik** (SP nr 64 w Krakowie), mgr **Klaudia Mucha** (UJ, Kraków)
Pamięć jest naszym domem. Warsztaty dotyczące miejsca Historii Żydów we współczesnej edukacji humanistycznej
- dr hab. **Agnieszka Piela** (UŚ, Katowice)
Brzechwy lekcja dawnego języka polskiego
- mgr **Maria Stachoń** (UP, Kraków)
Od czytania staropolskiej poezji religijnej do kształtowania tożsamości współczesnego licealisty

13.30–14.15 Dyskusja

Sekcja 2

Współczesne praktyki edukacyjne — między podmiotowością a przedmiotowością

- dr hab. **Krystyna Koziołek** (UŚ, Katowice)
O skrytości rozmowy (w literaturze i debacie publicznej)
- mgr **Elżbieta Błachowicz** (VIII LO w Warszawie)
O przywracaniu sensu w dialogu z młodzieżą we współczesnej szkole
- dr hab. **Witold Bobiński** (UJ, Kraków)
Nie „ego”, lecz „eko” — język polski jako lekcje podmiotowości. Pytania i zarys koncepcji
- dr **Anna Tabisz** (UO, Opole)
Czy lekcje języka polskiego uczą myślenia? O sztuce stawiania pytań
- mgr **Agnieszka Handzel** (UJ, Kraków i SP w Kobielniku)
Empatyczna komunikacja w edukacji polonistycznej — język nauczyciela a relacje i postawy

13.30–14.15 Dyskusja

Sekcja 3

Praktyki edukacyjne — szkoły czytania i szkoły patrzenia

- prof. dr hab. **Anna Pilch** (UJ, Kraków)
O sensie poszukiwań detali w obrazach i wierszach. Sztuka uważnego czytania i patrzenia
- dr hab. **Joanna Roszak** (PAN i Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa w Poznaniu)
Poezja jako akt pokoju (w dydaktyce języka polskiego w szkole podstawowej)
- dr hab. **Małgorzata Wójcik-Dudek** (UŚ, Katowice)
O dezorientacji. Studium choroby. Szkolna lektura „Profesora Andrewsa w Warszawie” Olgi Tokarczuk oraz „Miejsca” Andrzeja Stasiuka
- dr **Ewa Nowak** (UJ, Kraków)
Poszerzanie przestrzeni, czyli fotoreportaż Adama Pańczuka „Karczeby” na lekcjach POLSKI(ego)
- dr **Anna Włodarczyk** (UJ, Kraków)
Interpretator wobec podróży w głąb siebie. Interpretacja. Samoświadomość. Tożsamość

13.30–14.15 Dyskusja

Sekcja 4

Praktyki edukacyjne — diagnozowanie uczniowskich kompetencji

- dr hab. prof. UKSW **Tomasz Chachulski** (UKSW, Warszawa)
Olimpiada Literatury i Języka Polskiego wobec przemian procesu kształcenia i zmian w szkolnictwie podstawowym i średnim
- dr **Beata Udzik** (UAM, Poznań)
Praktyki lecyjne a praktyki egzaminacyjne — miejsca wspólne i rozdroża
- mgr **Mirosław Grzegórzek** (UP, Kraków)
Ewaluacja uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej w raportach CKE (na przykładzie charakterystyki postaci) a egzamin ósmoklasisty
- mgr **Agnieszka Kukiela** (Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Kleszczowie)
Recepcja arcydzieł literatury polskiej (lektur z gwiazdką) w liceum i technikum
- mgr **Ewa Żukowska-Ciecierska** (UKW, Bydgoszcz)
Dwie lekcje Tadeusza Nowakowskiego o polskości i emigracji

13.30–14.15 Dyskusja

14.30–15.30 Przerwa obiadowa

15.45–17.30 Obrady w sekcjach

Temat główny: **Wielojęzyczność dydaktyki polonistycznej**

Sekcja 1

Język — komunikacja — wspólnota — ojczyzna

- dr hab. prof. UO **Jolanta Nocon** (UO, Opole)
Język(i) i komunikowanie się w zglobalizowanym świecie — o ekologii języka w edukacji polonistycznej XXI wieku
- dr **Paweł Sporek** (UP, Kraków)
Czym są swobodne wypowiedzi w dydaktyce literatury i języka polskiego? Słów kilka o zapomnianym i kontrowersyjnym rozwiązaniu metodycznym

- mgr **Marlena Wilczak** (UW, Warszawa)
Myśl nieoswojona: o szkolnych praktykach językowych
- mgr **Magdalena Swat-Pawlicka** (Szkoła Edukacji PAFW i UW, Warszawa)
Retoryka w szkole w kontekście wyzwań społeczeństwa obywatelskiego
- dr **Małgorzata Frąckiewicz** (Uniwersytet w Białymstoku)
Antroponimy i toponimy jako językowo-kulturowe kody — klucz do rozpoznania tożsamości i dziedzictwa osób i miejsc

17.30–18.15 Dyskusja

Sekcja 2

Nowa (?) komunikacja, nowe wyzwania (?)

- dr hab. prof. UW r **Kordian Bakula** (UWr, Wrocław)
Jaka jesteś dydaktyko języka polskiego? Rzut oka
- dr hab. **Rafał Kochanowicz** (UAM, Poznań)
Opowieści multimodalne i kultura uczestnictwa w perspektywie polonistycznej
- dr hab. **Magdalena Trysińska** (UW, Warszawa)
Polska i Polacy w edukacji nieformalnej
- dr **Sebastian Borowicz** (UJ, Kraków)
Projekt paideia 2.0. Kształcenie humanistyczne w społeczeństwie technoscience
- mgr **Marianna Szumal** (UJ, Kraków)
eTwinning jako szansa na uczniowską refleksję o polskości

17.30–18.15 Dyskusja

Sekcja 3

O istocie wychowania obywatelskiego

- prof. dr hab. **Bernadeta Niesporek-Szamburska** (UŚ, Katowice)
Niewiedza obywatelska uczniów — nowy problem polonisty?
- prof. dr hab. **Zofia Budrewicz** (UP, Kraków), dr **Maria Sienko** (UP, Kraków)
Polska i polskość na lekcjach polskiego. O potrzebie wychowania obywatelskiego
- dr hab. prof. UAM **Beata Gromadzka** (UAM, Poznań)
Obywatelstwo — obywatelskość — wychowanie obywatelskie. Jak wychowujemy przyszłych obywateli na lekcjach języka polskiego?
- dr hab. prof. UwB **Violetta Wejs-Milewska** (Uniwersytet w Białymstoku)
Polonistyka i polityka. W stronę strategii długofalowych
- dr hab. **Mirosław Wobalis** (UAM, Poznań)
Kompetencje komunikacyjne jako podstawa budowania/kreowania świadomości obywatelskiej

17.30–18.15 Dyskusja

Sekcja 4

Czy reforma może/powinna przetrwać?

Panel poświęcony aktualnym problemom edukacji szkolnej przygotowany przez Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza

Prowadzenie: prof. dr hab. **Lidia Wiśniewska** (UKW, Bydgoszcz)

Uczestnicy:

- prof. dr hab. **Teresa Kostkiewiczowa** (IBL PAN)
- dr **Mirosław Gołuński** (UKW, Bydgoszcz)
- mgr **Małgorzata Acalska** (MOEN, Bydgoszcz)
- mgr **Anna Nakielska-Kowalska** (MOEN, Bydgoszcz)
- mgr **Katarzyna Poremska** (Warszawa) — nauczycielka
- mgr **Mirosław Skrzypczyk** (Szczekociny) — nauczyciel
- mgr **Marek Urbanowicz** (Suwałki) — nauczyciel

Panel adresowany jest zwłaszcza do nauczycieli, pedagogów, studentów zainteresowanych dyskusją o zmianach dokonujących się w oświacie

17.15–18.15 Dyskusja

19.30 Wieczór w Sali Czerwonej pałacu Działyńskich, Stary Rynek 78/79 w Poznaniu
Koncert zespołu Raczkowski / Kostka Duo
oraz **Spotkanie autorskie z Jarosławem Mikołajewskim**

DZIEŃ III piątek 22 listopada 2019

9.00–9.45 Wykład otwierający
(Kilka) myśli na cmentarzysku podręczników
prof. dr hab. **Zenon Uryga** (UP, Kraków)

9.45–11.15 Panel dyskusyjny
Inność, nie obcość
Prowadząca: prof. dr hab. **Katarzyna Kuczyńska-Koschany** (UAM, Poznań)

Uczestnicy:

- prof. dr hab. **Joanna Tokarska-Bakir** (IFiS PAN, Warszawa)
- prof. dr hab. **Zbigniew Benedyktowicz** (redaktor naczelny „Kontekstów”, Warszawa)
- Krzysztof **Czyżewski** (Fundacja Pogranicze, Sejny)
- **Paula Sawicka** („Otwarta Rzeczpospolita”, Warszawa)

11.15–11.45 Przerwa kawowa

11.45–13.30 Obrady w sekcjach
Temat główny: **Niepokoje XXI wieku**

Sekcja 1

Edukacja humanistyczna wobec problemu migracji

- Associate Professor (PhD) **Bożena Karwowska** (University of British Columbia, Vancouver)
Ego czyli Ja/swój lub Ja/obcy. Migracje, diaspory, poznawanie Polski(Ego) jako gest przynależności
- dr hab. prof. UJ **Anna Seretny** (UJ, Kraków)
Polszczyzna jako język szkolnej edukacji
- mgr **Alicja Goczyła Ferreira** (Universidade Federal do Paraná, Kurytyba)
Przekonania i postawy potomków polskich imigrantów w Brazylii dotyczące nauki języka polskiego
- dr **Ewa Krauss** (Uniwersytet w Lipsku)
Świadomość językowa w nauczaniu języka polskiego jako języka pochodzenia
- dr hab. prof. UP **Małgorzata Pamuła-Behrens** (UP, Kraków), dr hab. **Marta Szymańska** (UP, Kraków)
Metoda JES-PL jako wsparcie rozwoju języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji

13.30–14.15 Dyskusja

Sekcja 2

Edukacja humanistyczna wobec wielokulturowości

- prof. dr hab. **Anna Janus-Sitarz** (UJ, Kraków)
Kali czy Nabu? Jaka literatura i jaki nauczyciel będą uczyć rozumienia drugiego człowieka?
- dr **Sabina Waleria Świtała** (UWr, Wrocław)
„Bo można być u siebie — gdziekolwiek na świecie”. Tożsamość narodowa a wyzwania wielokulturowości w kontekście edukacji polonistycznej
- dr **Karolina Wawer** (UJ, Kraków)
Lekcje (polskiego) z wielokulturowości. Seria wydawnictwa Literatura „Wojny dorosłych — historie dzieci” w szkole podstawowej
- dr **Małgorzata Antuszewicz** (UG, Gdański Szkoła Podstawowa im. Karola Wojtyły w Rotmance)
„Dobry” chrześcijanin i „zły” muzułmanin. Fragmenty „Pana Wołodyjowskiego” z perspektywy postkolonialnej
- mgr **Michał Kózka** (UJ, Kraków)
„Do przyjaciół Moskali” — polsko-rosyjski dialog językowo-kulturowy. Diagnozy — Strategie — Próby realizacji

13.30–14.15 Dyskusja

Sekcja 3

Między ekodydaktyką a geopoetyką — dialog edukacji z literaturoznawstwem

- dr hab. prof. UAM **Agnieszka Czyżak** (UAM, Poznań)
„Być z przestrzenią” — uczyć o świecie
- dr **Anna Jeziorkowska-Polakowska** (KUL, Lublin)
Praktyka geopoetycka w szkole — próba oswojenia
- dr **Anita Jarzyna** (UŁ, Łódź)
Emancypacja zwierząt w kanonie polonistycznym
- dr **Katarzyna Pławecka** (UP, Kraków)
Kapitały lokalności w świecie globalnym
- dr **Elżbieta Lubczyńska-Jeziorna** (UWr, Wrocław)
Patriotyzm w uczniowskich pracach o małej ojczyźnie w kontekście lekcji o polskości

13.30–14.15 Dyskusja

14.30–15.30 Przerwa obiadowa

15.30–17.15 Obrady w sekcjach

Temat główny: **O czym w edukacji humanistycznej się nie mówi...**

Sekcja 1

Obszary edukacyjnego tabu

- prof. dr hab. **Sławomir Jacek Żurek** (KUL, Lublin)
Nauczanie o Zagładzie w Polsce i Izraelu. Komparatystyka pamięci
- dr hab. prof. UMK **Maciej Wróblewski** (UMK, Toruń)
Mroki polskiej współczesności: doświadczanie przemocy w światach dziecięcych
- mgr **Paulina Barańska** (UJ, Kraków)
Literatura była kobietą — czyli jak rozmawiać o różnorodności w szkołach żeńskich?
- dr **Jan Zdunik** (UW, Warszawa)
Męskość, wojna, patriotyzm. I wojna światowa w dydaktyce polonistycznej w kontekście studiów nad męskością
- mgr **Krystian Tomala** (UG, Gdańsk; SP nr 48 w Gdańsku)
Koniec czy początek gry? Tematyka homoseksualna w powieściach dla młodzieży i na lekcjach języka polskiego

17.15–18.00 Dyskusja

Sekcja 2

Polskie „strachy”

- prof. dr hab. **Hanna Gosk** (UW, Warszawa)
O czym w edukacji polonistycznej się nie mówi. „Narracje bezpieczeństwa” i ich podatni słuchacze
- dr **Magdalena Ochwat** (UŚ, Katowice)
21 lekcji polskiego na XXI wiek. Obszary pominięte, czyli o czym nie mówi się w edukacji polonistycznej

- mgr **Paulina Osak** (UG, Gdańsk — i Zespół Szkół Ogólnokształcących w Rumi)
(Nie)widzialna historia, czyli o czym się nie mówi w lekturach szkolnych. „Teatr Niewidzialnych Dzieci” Marcina Szczygielskiego
- dr hab. prof. UW r **Dorota Michułka** (UWr, Wrocław)
Ja — Inny. Reprezentacje wielokulturowości we współczesnej polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży jako polemika ze „strefą ciszy”
- mgr **Agata Patalas** (Szkoła Edukacji PAFW i UW, Warszawa)
Polski: lekcja rasizmu czy o rasizmie?

17.15–18.00 Dyskusja

Sekcja 3

Między uniwersytetem a szkołą — ideały naukowe a sytuacje kryzysowe

- dr hab. prof. UP **Marek Pieniążek** (UP, Kraków)
Performatywne świadectwo dla języka polskiego
- dr **Dariusz Szczukowski** (UG, Gdańsk)
Polonista profesjonalny
- dr **Zofia Pomirska** (UG, Gdańsk)
Gdy przyszłość staje się teraźniejszością — wokół „Wizji szkoły przyszłości” C. Kupisiewicza
- dr hab. prof. UP **Anna Ślósarz** (UP, Kraków)
Obligacje polonistycznej dydaktyki XXI w.

17.15–18.00 Dyskusja

Sekcja 4

Jak uczyć, czyli o współczesnych pytaniach metodycznych

- dr hab. prof. PWSZ **Małgorzata Pachowicz** (PWSZ w Tarnowie)
Od ideału do rzeczywistości polskiej szkoły, czyli standardy kształcenia nauczycieli-polonistów w XXI wieku
- dr **Zofia Zasacka** (Biblioteka Narodowa)
Spontaniczny kanon lekturowy na lekcji języka polskiego?
- dr **Iwona Kołodziejek** (Szkoła Edukacji PAFW i UW, Warszawa)
Towarzystwo w rozwoju — rola tutorialu w przygotowaniu przyszłych polonistów/wychowawców
- dr **Magdalena Marzec-Józwicka** (KUL, Lublin)
Polonista jako szkolny neurolog. O edukacji — nie tylko patriotycznej — uwzględniającej potrzeby i możliwości mózgu
- mgr **Kinga Białek** (Szkoła Edukacji PAFW i UW, Warszawa)
Świadomość i refleksyjność — czytanie proceduralne jako odpowiedź na wyzwania ery informacji

17.15–18.00 Dyskusja

18.00–18.30 Przerwa kawowa

19.00–21.00 **Problemy współczesnego świata**
Spotkanie z Wojciechem Jagielskim

DZIEŃ IV
sobota 23 listopada 2019

9.00–10.45 Obrady plenarne

Temat główny: **Emisariusze polonistyczni na świecie**

- dr hab. prof. UKW **Danuta Jastrzębska-Golonka** (UKW, Bydgoszcz)
Uczenie POLSKI(ego) polskich dzieci na emigracji (na przykładzie Wielkiej Brytanii) — wczoraj i dziś. Problemy i implikacje polonistyczno-dydaktyczne edukacji emigracyjnej
- dr **Irena Masojć** (Vytautas Magnus University, Kowno), dr **Henryka Sokołowska** (Vytautas Magnus University, Kowno)
Lekcje Polski i polskiego w innym otoczeniu kulturowym. Specyfika treści kształcenia przedmiotu język polski w szkołach ogólnokształcących na Litwie
- dr **Wiola Próchniak** (KUL, Lublin)
Perspektywy szkoły polonijnej w USA, czyli marzenie o dwujęzyczności
- mgr **Marek Stróżyk** (UJ, Kraków)
Metody nauczania na odległość dzieci z doświadczeniem migracji
- mgr **Marcin Wyrembelski** (Università degli Studi di Firenze)
(Brakujący) kanon w przekładzie XX-wiecznej literatury polskiej na język włoski

10.45–11.30 Dyskusja

11.30–12.00 Przerwa kawowa

12.00–12.30 Podsumowanie IV KDP i jego zakończenie

Wyjście do Muzeum Rogala w Poznaniu (w pobliżu Starego Rynku)

Warsztaty — pieczenie rogali świętomarcińskich

[ok. 14.30 obiad]

**IV KONGRES DYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ
WYDZIAŁ FILOLOGII POLSKIEJ I KLASYCZNEJ UAM
POZNAŃ, 20–23.11.2019**

Program warsztatów

DZIEŃ I

środa 20 listopada 2019

- 15.45–17.15** Warsztat dla nauczycieli i studentów
Humanista nie porusza się po omacku – kilka uwag o zasobach internetowych dla polonistów
Prowadzące: **Roksana Suchan** i **Barbara Misiarz**
Biblioteka Pedagogiczna w Poznaniu
- 15.45–17.15** Warsztat dla nauczycieli i studentów
Spojrzenie zza oceanu. Obraz Polski i polskości w polonijnej prasie brazylijskiej XIX i XX wieku
Prowadząca: **Alicja Goczyła Ferreira**
Universidade Federal do Paraná, Kurytyba

DZIEŃ II

czwartek 21 listopada 2019

- 16.00–17.30** Warsztat dla nauczycieli i studentów
Jak z uczniami badać język regionu?
Warsztat przygotowany przez Pracownię Dialektologiczną IFP UAM w Poznaniu
- 16.00–17.30** Warsztat dla nauczycieli i studentów
Czy można kulturowo czytać literaturę?
Prowadzący: dr hab. prof. UAM **Jerzy Borowczyk** i dr hab. prof. UAM **Krzysztof Skibski**
IFP UAM w Poznaniu

DZIEŃ III
piątek 22 listopada 2019

- 15.00–16.30** Warsztat dla nauczycieli i studentów
Kreatywność i otwartość, czyli refleksje o współczesności na lekcjach języka polskiego. Przykłady dobrych praktyk
Prowadzące: **Małgorzata Acalska, Agnieszka Kawka, Anna Nakielska-Kowalska, Klaudia Wiechecka**
Miejski Ośrodek Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy, Zespół Szkół Budowlanych w Bydgoszczy
- 15.00–16.30** Warsztat dla nauczycieli i studentów
Tekst literacki o Polsce w wypowiedzi argumentacyjnej ucznia
Prowadząca: dr **Beata Udzik**
IFP UAM w Poznaniu
- 15.00–16.30** Warsztat dla uczniów
Widzieć więcej, rozumieć lepiej. O reporterskim sposobie postrzegania świata
Prowadzący: dr **Krzysztof Koc**
IFP UAM w Poznaniu

ARTYKUŁY / DISSERTATIONES

Bruce McComiskey¹

University of Alabama at Birmingham (USA)

ORCID: 0000-0002-8057-1115

POST-TRUTH RHETORIC AND THE FUNCTIONS OF EDUCATION

Summary: Communal goodness and social justice are fundamental human needs, and it takes an insidious form of unethical rhetoric to overcome this inherent need for goodness and justice. When communicators desire unjust outcomes, they seek any advantage rhetoric might provide, and post-truth rhetoric supplies strategies for unethical communicators to win at any cost. Through feigned identification, post-truth communicators establish a common substance among themselves and their audiences. However, this common substance is formed through *con*-substantiality, the appearance of common substance that is really just a fraud. *Con*-substantiality creates division despite the appearance of identification, and it accomplishes this strategic goal because post-truth identification is feigned, not genuine. Media criticism and ethical rhetoric both reveal the fraudulent nature of post-truth rhetoric and produce knowledge and attitudes in audiences that enable them to counter the negative effects of post-truth rhetoric.

Keywords: Post-truth, rhetoric, post-truth rhetoric, politics, law, justice, goodness, truth, falsity, epistemology, epistemological continuum, strategy, Aristotle, probability, opinion, reasoning, ethos, pathos, logos, identification, *con*-substantiality, fake news, Kenneth Burke, division, media criticism, ethical rhetoric, social media, fact checking.

Retoryka post-prawdy i funkcje edukacji²

Streszczenie: Wspólnotowa dobroć i sprawiedliwość społeczna są podstawowymi potrzebami ludzimi i potrzebą podstępnej formy nieetycznej retoryki, aby przezwyciężyć tę nieodłączną potrzebę dobroci i sprawiedliwości. Kiedy mówcy (= osoby przemawiające publicznie) pragną niesprawiedliwych rezultatów, szukają jakiegokolwiek korzyści, jaką może zapewnić retoryka, a retoryka po prawdzie dostarcza strategii dla nieetycznych mówców, którzy chcą wygrać za wszelką cenę. Przez udawaną identyfikację mówcy na serio ustanawiają wspólną płaszczyznę między sobą i odbiorcami. Jednak ta wspólna płaszczyzna powstaje dzięki współlistotności, pojawieniu się wspólnych idei, ale która tak naprawdę jest tylko oszustwem. Współlistotność tworzy podział mimo pozornej

¹ **Biography:** Bruce McComiskey is Professor of English and Director of Professional Writing at the University of Alabama at Birmingham. His publications include *Teaching Composition as a Social Process*, *Gorgias and the New Sophistic Rhetoric*, *Dialectical Rhetoric*, and *Post-Truth Rhetoric and Composition*.

² Tłumaczenie jest umieszczone po bibliografii [dop. Red.].

identyfikacji i osiąga ten strategiczny cel, ponieważ tak naprawdę identyfikacja jest udawana, a nie autentyczna. Krytyka medialna i retoryka etyczna — obie — ujawniają oszukańczy charakter retoryki post-prawdy, jak i wytwarzają wiedzę i kształtują tak postawy odbiorców, aby pozwolić im przeciwdziałać negatywnym skutkom retoryki post-prawdy.

Słowa kluczowe: Post-prawda, retoryka, retoryka post-prawdy, polityka, prawo, sprawiedliwość, dobroć, prawda, fałsz, epistemologia, kontinuum epistemologiczne, strategia, Arystoteles, prawdopodobieństwo, opinia, uzasadnienie, etos, patos, logos, identyfikacja, spójność, fałszywe wiadomości, Kenneth Burke, podział, krytyka mediów, retoryka etyczna, media społecznościowe, sprawdzanie faktów.

In 2017, I published a short book titled *Post-Truth Rhetoric and Composition*. My motivation for writing that book was specific to United States politics during the 2016 presidential campaign and election. *Post-Truth Rhetoric and Composition* was a critique of unethical language that was used to manipulate US citizens into voting for a certain presidential candidate who did not have their best interests in mind. This short book began as a series of emails between me and my editor, Michael Spooner, at Utah State University Press on November 9, 2016, the day after the US presidential election. I had gone to bed early the night of the election (November 8) because I believed there was no possible way Donald Trump could win key states whose results were still pending. When I woke up the next morning and turned on the news, I was expecting to hear that the US had just elected its first woman president. Instead, I heard that real estate mogul, Donald Trump, had won the electoral college and lost the popular vote. In a *republic* like the US, the electoral college is all that matters. Donald Trump had become the 45th president of the US.

I remember writing a short email to Michael Spooner that morning, saying something like, „What just happened?” He replied, „I don't know. You tell me”. During our email exchange, I had said a few things that interested Michael, especially my claim that both truth and falsity had dropped off of the epistemological continuum during the campaign and that the only thing remaining was rhetorical strategy. When everything people say is strategic, then the epistemological status of truths and lies becomes irrelevant. The only thing that matters is practical success. Michael told me that he had been trying to launch a tiny-book series and that if I wanted to write something for it, then he would consider our email exchange to be a proposal, and he would have it reviewed and then publish it. Michael gave me a deadline of eight weeks. I sent him the final draft in five weeks. *Post-Truth Rhetoric and Composition* has been taught and read in many different contexts, but it has also generated some misunderstandings that need to be clarified.

The rise of „post-truth rhetoric” does *not* mean the rise of the lie. There have always been lies in politics and everywhere else. Perhaps the term „post-truth”

is inaccurate because it really means *both* post-truth *and* post-lie. Post-truth rhetoric emphasizes the strategic use of language to accomplish practical success, not to state sincere beliefs, support convincing claims, or promote social harmony. First, in post-truth rhetoric, communicators consider the desired outcome of their language use (political office, project funding, jury verdict, etc.). Second, in post-truth rhetoric, communicators plan effective language that will accomplish that goal regardless of its truth value. Neither truths nor lies enter into that rhetorical plan. In post-truth rhetoric, communication is purely strategic. Some details of what post-truth writers and speakers communicate may be true and some may be false, but these are not matters that concern post-truth rhetoricians. The goal of post-truth communication is to win at all costs, and post-truth communicators use language strategically to achieve that goal.

One complicating factor is that the very nature of rhetoric raises epistemological questions. Even the most ethical rhetorics work with reasoned opinions and convincing probabilities, not truth. Aristotle, for example, believed that truth existed and could be identified through demonstration (logic or analytic) and scientific investigation in disciplines like astronomy, physics, and biology. Since the substance of rhetoric is reasoned opinions and convincing probabilities, not truths, rhetoric has no place in demonstration or science. However, Aristotle also recognized that there were aspects of human existence in which truth *cannot* be known, such as politics and law, making demonstration and science irrelevant in those areas. Although probabilities and reasoned opinions are not true or false, truth and falsity must exist in order for communicators and audiences to determine *which* probabilities and *which* opinions are *best*. Since some opinions are bad and not all events occur with persuasive regularity, there must be some criterion for determining which opinions are best and which probabilities predict the most likely outcomes.

In politics, Aristotle says that the criterion for such determinations is “the good.” The good is neither true nor false, but it approaches truth and distances itself from falsity, resulting in happiness. The goal of political rhetoric is to persuade citizens to support a *future* plan that is best for the community, that results in happiness for its citizens. Since the future cannot be known, only arguments based on convincing probabilities (examples) and sound reasoning (enthymemes) are relevant in political rhetoric. There is no truth that can be identified for a future political plan. There are only examples of past plans and the reasoning that projects the success or failure of those past plans into the probable fate of a future plan. Regarding military intervention, for example, success or failure cannot be predicted with certainty. However, when the strength of each army and the results of past interventions are considered, some likely outcomes can be surmised. Rhetoric examines good reasons for the probable success or failure of future political actions.

In law, the goal is to persuade juries to judge the probability of past actions, and justice is the criterion by which such judgments should be made. Justice is neither true nor false, but it approaches truth without actually reaching it. The desired outcome of legal rhetoric is a verdict (guilt or innocence, liability or immunity) that represents justice, and all verdicts collectively establish abstract precedents for future legal judgments. If a murder has occurred, the truth of motivation and circumstance may be unknowable, making demonstration and science irrelevant in legal argumentation. Although a direct confession of guilt is one way in which juries can derive confidence in their verdict, even confessions can be coerced by threats to harm family members. And DNA evidence is quite accurate from a scientific perspective, but its results must be interpreted differently within the situational constraints of particular cases. Though logic and science may help rhetoricians formulate arguments, the ultimate decisions of judges and juries are based on the absence of reasonable doubt, not on the presence of truth or certainty.

Even though rhetoric deals with good reasons and convincing probabilities, not truths and lies, ethical uses of rhetoric require that truth exists, thus making determinations regarding goodness and justice possible. Without criteria that approach truth, even if they do not fully reach it, votes regarding future political plans and verdicts regarding past injustices will be grounded in nothing other than rhetorical strategies bent on success (and with no concern for goodness or justice). In other words, truth must exist on the epistemological continuum, even if truth does not come into play in a particular example of rhetoric. A reason is *good* and a verdict is *just* only because they lean in the direction of truth, even though they do not reach the epistemological status of truth.

A central problem with the dubious epistemological status of truth in post-truth rhetoric is that public discourse today has become tribalized, with ideological groups (political parties, religious denominations, social classes, national identities, etc.) determining argumentative success, not good reasons or convincing probabilities. After Robert Mueller testified before Congress in July 2019 regarding his Special Counsel investigation into Russian influence on the 2016 US presidential election, an acquaintance of mine said, „I didn't believe a word he said before he even said a word". Here, this acquaintance's group identity (Republican Trump supporter) judged as *invalid* the epistemological status of Mueller's arguments before Mueller even delivered them. Under such tribalistic circumstances, actual persuasion by means of good reasons and convincing probabilities is impossible. Post-truth communicators rely on tribalistic group identities to *pre-judge* in-group arguments as persuasive (even if they are ridiculous) and out-group arguments as unconvincing (even if they are valid).

Post-truth rhetoric is obsessed with tribal success, not with communal goodness or social justice, both of which approach truth but fall short of certainty.

The primary concern of post-truth rhetoric is with *gaining advantage*, even if this advantage directly counters goodness and justice. Its method is centered on *feigned* identification or *con*-substantiality, in which an argument establishing common substance between a communicator and an audience is nothing but a *con* (fraud, scam, deception, hoax, ploy, swindle). In *A Rhetoric of Motives*, Kenneth Burke argues that division is the natural condition of human experience, since each person is the locus of individual motives. It is the function of ethical rhetoric to overcome division with identification, or the articulation of common substance, which may take the form of shared material objects, mutual ideological beliefs, or collective practical activities. Although a communicator's social class may differ significantly from an audience's social class, emphasizing material division, this division may be overcome by appeals to identification, such as stories about raising children or caring for elders, experiences that both communicator and audience might share regardless of their different social classes. In ethical rhetoric, identification, or the articulation of *genuine* common substance, creates a persuasive connection between communicators and audiences that opens a path toward social justice and the common good. In *post-truth rhetoric*, however, *feigned* identification produces only the *appearance* of common substance where actual division persists.

A direct attempt at feigned identification during the 2016 US presidential campaign occurred at one of Trump's political rallies in June 2016. Trump had received criticism for inciting racially motivated violence at his rallies and for promoting a nationalist political agenda that would favor white citizens over all others. In a feigned attempt to identify with African American voters (who were actually degraded by Trump's language and disadvantaged by his policies), Trump pointed during this rally at the only African American person in his audience and said, „Look at my African American over here. Aren't you the greatest?“ (Corasaniti). Trump's own racist language and white nationalist political proposals were creating *division* (material, ideological, practical) between him and his non-white audiences. Through this disingenuous comment, Trump feigned identification for the strategic purpose of election to the presidency, after which he would implement all of his xenophobic policies, destroying happiness and removing justice from African American citizens and all other non-white citizens of the US. In the end, Trump won the election, which is the ultimate goal of post-truth rhetoric (winning at all costs), even though his actual language and policies promoted division and his attempt at identification was only feigned. Trump's feigned effort at identification required creating *con*-substantiality, the perception of common substance that is really just a fraud, scam, deception, hoax, ploy, and swindle.

According to Aristotle, rhetoric includes three essential proofs, *logos* (enthymemes and examples), *ethos* (credibility), and *pathos* (emotions). Rhetoric's counterpart, dialectic, is the art in which the reasoning of an argument

is fully elaborated from multiple perspectives in detailed syllogisms. Rhetoric is the art in which dialectic's reasoning is abbreviated into persuasive enthymemes and made more relevant to specific audiences and situations using appeals to ethos and pathos.

Fake news is post-truth logos, and it is one of the most unethical strategies of post-truth rhetoric¹. The motives of those who persuade using fake news are based in malice and prejudice, and the purpose of this insidious form of post-truth rhetoric is to foster division despite the *appearance* of identification. In the US, for example, division and discord upset the democratic process and can produce unpredictable election results. During the 2016 presidential campaign, foreign entities created fake news about Black Lives Matter protests, even announcing times and locations of rallies and demonstrations over social media. The announcements regarding these protests were neither true nor false. They were *fake*. In other words, the social media messages about Black Lives Matter protests were not generated by ethical writers seeking to create identification among sympathizers. They were generated by foreign entities seeking to create division among voting citizens in the US. The division and discord that emerged from fake news about Black Lives Matter protests and resulting counter-protests (white lives matter, blue lives matter, all lives matter) caused African American citizens to feel increasingly disenfranchised by the US political process, especially the Democratic party under whose power these protests were announced. In 2016, some African American citizens remained committed to voting for the Democratic presidential candidate, Hillary Clinton, but others voted for the Republican, Donald Trump, and many just stayed home on election day. Fake news about Black Lives Matter protests produced division parading as identification in the African American community, resulting in a political redistribution of power that has been disadvantageous for African American citizens. Once discord was accomplished by foreign fake news, all the Republican candidate had to say was, „What the hell do you have to lose?“

In addition to fake news (or post-truth logos), *performed* ethos is also a strategy used in post-truth rhetoric. Performed ethos is neither true nor false. It is strategic, performed in order to accomplish a specific rhetorical purpose. The collective motives that comprise each individual create a character or identity that conditions each individual's words and actions. This identity represents a communicator's actual ethos². However, when a person's actual ethos would be repugnant and emphasize division between the communicator and the audience, the post-truth rhetorician performs a different ethos, one that will create feigned identification with the audience and result in persuasive advantage, or the post-truth rhetorician attacks the ethos of opponents without even the slightest effort at identification.

In the US, white nationalism is generally viewed as a repugnant ideology, and a white nationalist communicator would not be given persuasive credibility, except among fellow white nationalists, a small fraction of the US population. So how does a white nationalist win credibility among voters who should recognize only division in that ideology? Through post-truth rhetoric, the white nationalist performs an ethos based on liberal acceptance („I am the least racist person you will ever meet”), and seeing this acceptance as a common substance, voters believe that their interests are consubstantial with the communicator’s interests. But this form of identification is based on *con*-substantiality, or common substance established through fraud rhetoric. And if this feigned identification by way of performed ethos is not persuasive, post-truth rhetoricians attack the credibility of their argumentative opponents without even trying to establish a positive identity for themselves. Since post-truth ethos is *performed* and not actual, the post-truth communicator’s feigned identification results only in unethical *con*-substantiality.

Just as ethos can be performed, so too can pathos (or emotion) be performed as a strategy in post-truth rhetoric. Performed pathos is neither true nor false. It is strategic, performed in order to produce an advantageous attitude in an audience. People experience emotions, and emotions often ground people’s beliefs and activities. When rhetorical appeals are made using pathos at the expense of reasoned opinions and convincing probabilities, these appeals may elicit emotions in audiences that result in malice and prejudice, not in goodness and justice. Whereas Aristotle described a variety of emotions for use in a range of circumstances, post-truth rhetoricians focus mostly on anger and fear, since anger and fear are so powerful that they can eliminate the persuasive effect of reasoned opinions and convincing probabilities. The crisis at the border between the US and Mexico is a good example. Conservative politicians have argued that Latin American immigrants are rapists and that they bring drugs across the Southern border. US intelligence agencies make it clear that immigrants commit fewer crimes per capita than other residents in Southern US cities, and drugs flow into the US through well-regulated ports of entry, not the open border. But sound reasoning and convincing probabilities do not support the policy agendas of these conservative politicians, which include building walls along the border and increasing border patrol with military troops. In other words, sound reasoning suggests other solutions, not favored by conservative politicians, so these politicians resort to pathos (especially fear and anger) in order to make their case persuasive. This is unethical post-truth rhetoric, and its purpose is to promote division through the pretense of identification.

The epistemological scope of ethical rhetoric (good reasons and convincing probabilities) complicates attempts to counter the negative effects of post-truth

rhetoric. If ethical rhetoric does not necessarily participate in truth, then how can post-truth rhetoric be identified and challenged? Unfortunately, fact-checking, the easiest anti-post-truth methodology, is *not* adequate. First, only audiences that *already disagree* with the goals of post-truth rhetoric will engage in independent fact checking or visit web sites that fact check public discourse. These audiences have already judged *against* post-truth claims before they even hear them, and fact checking only reinforces their disagreement. Second, audiences that *already agree* with the goals of post-truth rhetoric will not care if some facts are exaggerated or false, so they will not engage in independent fact checking and will consider fact-checking web sites to be „fake news”. These audiences have already judged *in favor* of post-truth claims before they even hear them, and fact checking (by others, of course) only reinforces their unfounded belief in liberal media conspiracies. Further, the most thorough fact checking does little to change minds since the effective moment of the post-truth claim is long gone when the truth is revealed. The strategic goal of the post-truth claim has already been achieved. The truth may be revealed through fact checking, but the truth is rhetorically ineffective in this case.

If fact checking is an ineffective means to counter unethical post-truth rhetoric, what can be done? While fact checking requires little formal training, more effective methods for countering unethical post-truth rhetoric do require training, and that training is best done through the education system because it requires dedicated time and focused effort. The best way to counter post-truth rhetoric is to teach students to recognize it when they hear it or read it, not to check its truth value after it has already been spoken or written. Recognizing post-truth rhetoric requires education in media criticism and ethical rhetoric, both of which produce knowledge and attitudes that *precede* encounters with post-truth rhetoric³. In this way, students who will become adult citizens learn to recognize and reject post-truth rhetoric at the point of delivery rather than requiring time to check the truth value of post-truth claims that have already been persuasive.

Since fake news, or post-truth logos, is typically distributed through social media platforms like Twitter, Instagram, and Facebook, educators must teach critical literacy in these sites as part of a larger program in media criticism. Administrators and politicians who oppose instruction in social media platforms may have unethical motives behind their opposition. Students, future citizens, who are unable (because they never learn) to critique post-truth rhetoric in social media will become victims of the administrators and politicians who seek power through feigned identification based upon strategies that establish *con*-substantiality, common substance that is a fraud or hoax. However, students who are able to distinguish between *sincere* identification („I have also experienced oppression as a woman or immigrant or homosexual” etc.) and *feigned* identification („Look at

my African American over here”) will be more likely to resist the unethical persuasive effects of fake news. This ability to distinguish between sincere identification and feigned identification requires more knowledge about the rhetorical situation of a claim than readers can perceive simply from the appearance of the claim on Twitter, Instagram, and Facebook. Perceiving and resisting fake news requires prior knowledge of how these social media platforms are used to create and spread post-truth rhetoric and prior knowledge of the rhetorical situations that ground fake news claims. Since fake news is decontextualized (removed from originating rhetorical situations, reduced from a developed argument to an unsupported conclusion) in social media platforms, students must learn to *re-supply the rhetorical context* that is missing from fake news spread through social media.

It is common knowledge among US citizens that, first, fake news was distributed over social media by hostile foreign entities during the 2016 US presidential campaign, and, second, that this fake news was designed to hurt one candidate, Hilary Clinton, and support another, Donald Trump. One example of this fake news is now called „pizzagate” (O’Neil). The fake news claim of pizzagate is that Clinton and John Podesta (then Chair of the Democratic National Committee) were leading a child sex trafficking ring from the basement of a pizza restaurant called Comet Ping Pong in Washington DC. This claim is absolutely *crazy!* However, the pizzagate story „went viral” on social media (was posted and re-posted exponentially), showing up on Twitter, Instagram, and Facebook pages across the US. And people believed it, at least members of Trump’s base (alt-right white nationalists) did! They saw the claim on their social media pages, and since it supported their already-established belief that Trump was superior to Clinton, they shared and reposted the claim until its persuasive effect was irretrievable. Although the news of pizzagate was fake, its persuasive effect was so profound that a man travelled from North Carolina to Washington and entered Comet Ping Pong with an AR-15 rifle. This man’s intent was to put an end to Clinton’s engagement in the trafficking ring by means of violence, though no shots were actually fired. Thus, although pizzagate may have been fake (invented as a post-truth rhetorical strategy to damage Clinton politically), it was also real in the mind of at least one person.

The fake news claim called pizzagate was distributed on social media without its original exigency and rhetorical context, making it seem true even though it was fake. If we (students, teachers, citizens) can begin to understand the rhetorical context that gives rise to fake news claims, we can begin to understand feigned identification as unethical post-truth *con*-substantiality. During the 2016 presidential campaign in the US, Clinton was beating Trump in every credible poll. Clinton’s lead was partly attributable to her popular political policies on health care and women’s rights, but also to the fact that Trump was constantly implicated in scandal after

scandal. There were, in other words, convincing probabilities and good reasons to favor Clinton over Trump. During the campaign, Trump was accused of having sex with a porn star and prostitute, Stormy Daniels, while he was married to his current wife, Melania Trump. Although he denied the accusation, most people in the US believed (and still believe) that he and Daniels had adulterous sex, and that Trump arranged for a significant payment to Daniels in order to silence her. Since Trump's *adultery* was bad for his campaign, unethical post-truth rhetoric was used to invent fake news that was even *worse* for his opponent, Clinton, and nothing is worse than being the leader of a child sex trafficking ring.

Trump's adultery created division between him and his conservative Republican audiences, so the authors of the pizzagate story created an *even more* profound division between Clinton and her Democratic audiences. In other words, the division caused by Trump's adultery may have been superseded by fake news about Clinton's involvement in child sex trafficking. This particular fake news story may not have persuaded very many Democrats to vote for the Republican candidate, but Trump benefited from the story because Democrats voted in large numbers for third or fourth party candidates or simply stayed home on election day. However, when we interpret the pizzagate social-media story by resupplying the original exigency and rhetorical situation to the fake news claims, we can identify the pizzagate story as fake news, as post-truth *con*-substantiality.

In addition to fake news, *post-truth performed ethos* can be used to create real division in the guise of identification. This aspect of post-truth rhetoric extends beyond social media into network broadcasts, political speeches, national newspapers, and many other media through which information is conveyed to public audiences. Through education in media criticism and ethical rhetoric, students (future citizens) learn to detect feigned ethos, which can take „positive” forms (performing feigned identities) or „negative” forms (destroying other people's credible identities). Before post-truth rhetoric, for example, the claims of scientists carried tremendous credibility since scientists typically strive for objectivity by means of the scientific method and peer-reviewed publication. A scientist's ethos, then, is derived less from the individual scientist's character than it is from the credibility assigned to science as a discipline and method. But since the claims of scientists sometimes contradict the policies of politicians, and since a politician's ethos is not derived from disciplinary or methodological credibility, post-truth politicians create identification on the basis of ethos by acting out advantageous identities (for business, against government regulation), or attacking the credibility of scientists.

The climate crisis is a good example. Imagine the following conflict: scientists say the US must reduce its carbon emissions by burning 50% less fossil fuel during the next ten years in order to prevent catastrophic climate change; politicians

say the US must drill for 50% more domestic oil in the next ten years in order to become fuel-independent. In this case, politicians, functioning as post-truth rhetoricians, feign credibility for themselves by claiming concern for economic independence and attacking the credibility of climate scientists. It is well known in the US that oil lobbyists make huge donations to Republican political candidates in exchange for pro-oil political policies, and post-truth politicians *perform* a pro-oil ethos in order to get campaign donations and thus increase their chances of re-election. This is a „positive” approach to feigned ethos, acting out a favorable identity to gain argumentative advantage. In a more negative approach to feigned ethos, politicians directly attack the identity of their opponents. A Republican post-truth politician may say scientists are politically *liberal*, so their conclusions are only intended to thwart conservative political goals; or scientists are *atheists* because they believe in evolution not creation, so their conclusions are intended to threaten Christian beliefs. For an audience of conservative Christians, these attacks on scientific ethos are convincing, creating division between scientists and Republican audiences while also creating a feigned ethos that gives credibility to pro-oil Republican claims against science.

Media criticism and ethical rhetoric teach students (future citizens) to identify post-truth performed ethos, both positive and negative, at the point of utterance. Understanding feigned ethos requires prior knowledge of a communicator’s character and identity. If politicians’ *actual* identities center on wealth gained through inheritance and maintained through the labor of workers, then those politicians’ arguments regarding working-class economic development may be disingenuous. Their arguments will only succeed in their persuasive effect if these politicians’ *feigned* working-class ethos is *believed* to be genuine. Media criticism and ethical rhetoric evaluate the match between the ethos that grounds a claim and the actual character of the communicator. Even if this feigned working-class ethos is *not* believed by audiences, these politicians may gain an advantage in credibility if they convince their audiences that a *genuine* working-class ethos is based in a repugnant ideology such as socialism (at least in the US). Media criticism and ethical rhetoric cause students to become immediately skeptical of attacks on opponents’ character and credibility, making critical sound-bites („little Marco” or „lying Ted”) a sign of a weak argument coming from a weak communicator.

Like ethos, *post-truth pathos* can be performed and feigned. Ethical rhetoric seeks communal good and social justice, but post-truth rhetoric seeks malice and prejudice, and it accomplishes these unethical outcomes through the strategic promotion of destructive emotions like anger, resentment, and fear. These destructive emotions do not prepare an audience’s mind to judge in favor of communal goodness and social justice. Instead, they prepare an audience’s mind to judge in favor of malice and prejudice, negating the positive effects of ethical

rhetoric, countering the reasoning necessary to arrive at ethical judgments. Anger veils reasoning, resentment clouds justice, and fear thwarts tolerance. However, if reasoning, justice, and tolerance do not support a politician's goals, then anger, resentment, and fear are exactly the emotions that will help accomplish the strategic goal of winning the argument or winning the election. In this way, post-truth pathos supports division and prevents genuine identification by feigning anger, resentment, and fear for the purpose of whipping up those emotions in an audience.

Media criticism and ethical rhetoric can help students (future citizens) to, first, identify the ethical use of pathos as a strategy to prepare an audience's mind to judge in favor of communal goodness and social justice, and, second, to identify the unethical post-truth use of pathos as a strategy to prepare an audience's mind to judge in favor of malice and prejudice. Foreign entities outside the US used social media platforms to interfere with the Black lives Matter movement, creating division at the expense of genuine identification. These entities stoked anger, resentment, and fear among African American citizens, not to seek communal good and social justice, but to cause discord that might translate into apathy in the presidential election. The fact is, there are real reasons for all US citizens to identify with African Americans in the Black Lives Matter movement: unarmed African American children have been shot in the back and killed by Caucasian police officers in alarming numbers, and the Caucasian police officers rarely receive any more punishment than brief probation. In the case of Black Lives Matter, stoking anger, resentment, and fear caused division and prevented the kind of sound reasoning that would lead to genuine identification against this blatant racial injustice. If a politician identifies as a white nationalist, then post-truth rhetoric that stokes anger, resentment, and fear is an effective, though unethical, strategic means to win the day. Through media criticism, students learn to detect the strategic use of destructive emotions in post-truth rhetoric, emotions that cause division by means of feigned identification, emotions that give the appearance of common substance but are actually *con*-substantial (the perception of common substance resulting from fraud, scam, deception, hoax, ploy, and swindle). Unlike fact checking, these educated audiences will be able to identify post-truth pathos at the point of utterance, not after the utterance has already achieved its rhetorical purpose.

Communal goodness and social justice are fundamental human needs. It takes an insidious form of unethical rhetoric to overcome this inherent need for goodness and justice and instead promote selfish motives centered on malice and prejudice. When communicators desire unjust outcomes, they seek any advantage rhetoric might provide, and post-truth rhetoric supplies strategies for unethical communicators to win at any cost. Through feigned identification, post-truth communicators establish common substance (material, ideological, practical) among themselves and their audiences. However, this common substance is formed

through *con*-substantiality, the appearance of a common substance that is really just a fraud, scam, deception, hoax, ploy, and swindle. *Con*-substantiality creates division despite the appearance of identification, and it accomplishes this strategic goal because post-truth identification is feigned, not genuine. Fact checking is an ineffective means to counter the unethical effects of post-truth rhetoric because fact checking reveals actual facts and rhetorical motives only after an unethical utterance has already been persuasive. Media criticism, on the other hand, reveals both the *fraudulent* nature of post-truth rhetoric and the *ethical* nature of rhetoric that emphasizes good reasons, convincing probabilities, and reasoned opinions. Media criticism and ethical rhetoric produce knowledge and attitudes in audiences that precede the point of utterance and enable audiences to both perceive unethical post-truth rhetoric and counter it with ethical rhetoric. Like post-truth rhetoric, ethical rhetoric is strategic; however, unlike post-truth rhetoric, ethical rhetoric's strategies are oriented toward communal goodness and social justice. Ethical rhetoric leans in the direction of truth but never fully reaches the epistemological status of truth, yet this *is* enough, and it must remain our goal.

Notes

¹ Ryan Skinnell's edited collection, *Faking the News*, provides insight into the rhetorical uses of fake news, though most of the authors do not situate its effects within a post-truth context.

² Aristotle considers *ethos* to be derived not from an individual's character but from the credibility of the language used in any utterance. I disagree. In fact, Aristotle's concept of *ethos* supports post-truth *performed* *ethos*, since performed *ethos* can gain credibility in each instance of language use.

³ Michael Kackman and Mary Celeste Kearney's *The Craft of Criticism* describes methodologies for media criticism that can help counter the effects of post-truth rhetoric, and John Duffy's *Provocations of Virtue* outlines a theory and practice of ethical rhetoric. Both are excellent resources in the fight against unethical post-truth rhetoric.

Works Cited

- Aristotle, *The Rhetoric*. Trans. George A. Kennedy. *On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse*. New York: Oxford UP, 1991. Print. [por. Arystoteles, *Retoryka. Poetyka*, tłum. kom. H. Podbielski, Warszawa: PWN, 1988].
- Burke, Kenneth. *A Rhetoric of Motives*. Berkeley: U of California P, 1969. Print.
- Corasaniti, Nick. „Look at My African-American Over Here,' Donald Trump Says at Rally”. *The New York Times*, June 3, 2016, <<http://www.nyt.com>>.
- Duffy, John. *Provocations of Virtue: Rhetoric, Ethics, and the Teaching of Writing*. Utah State UP, 2019.

Kackman, Michael, and Mary Celeste Kearney, eds. *The Craft of Criticism: Critical Media Studies in Practice*. Routledge, 2018.

McComiskey, Bruce. *Post-Truth Rhetoric and Composition*. Utah State UP, 2017.

O'Neil, Luke. „Pizzagate Is Just the Latest Sign We're Living in a Post-Truth Dystopia”. *Esquire*, December 5, 2016, <<http://www.esquire.com/news-politics/news/a51255/pizzagate-conspiracy-theories-post-truth/>>.

Skinnell, Ryan, ed. *Faking the News: What Rhetoric Can Teach Us about Donald J. Trump*. Imprint Academic, 2018.

*

RETORYKA POST-PRAWDY I FUNKCJE EDUKACJI

W 2017 roku opublikowałem krótką książkę pod tytułem *Retoryka i kompozycja w epoce post-prawdy*. Moja motywacja do napisania tej książki była specyficzna dla polityki Stanów Zjednoczonych podczas kampanii prezydenckiej i wyborów w 2016 roku. *Retoryka i kompozycja w epoce post-prawdy* była krytyką nieetycznego języka, który został użyty do zmanipulowania obywateli USA, aby głosowali na określonego kandydata na prezydenta, który nie miał na względzie ich najlepszego interesu. Ta krótka książka rozpoczęła się od serii e-maili między mną a moim redaktorem Michaeliem Spoonerem w Utah State University Press 9 listopada 2016 roku, dzień po wyborach prezydenckich w USA. Poszedłem spać wcześniej w noc wyborów (8 listopada), ponieważ wierzyłem, że nie ma możliwości, aby Donald Trump mógł zdobyć kluczowe stany, których wyniki wciąż były w toku. Kiedy obudziłem się następnego ranka i włączyłem wiadomości, spodziewałem się, że USA właśnie wybrały swoją pierwszą kobietę na prezydenta. Zamiast tego usłyszałem, że potentat nieruchomości, Donald Trump, wygrał kolegium wyborcze i przegrał popularny głos. W republice takiej jak USA liczy się tylko kolegium wyborcze. Donald Trump został 45. prezydentem USA.

Pamiętam, że rano napisałem krótką wiadomość e-mail do Michaela Spoonera, mówiąc: „Co się właśnie stało?” Odpowiedział: „Nie wiem. Ty mi powiedz”. Podczas naszej wymiany e-maili powiedziałem kilka rzeczy, które zainteresowały Michaela, szczególnie moje twierdzenie, że zarówno prawda, jak i fałsz odpadły z kontinuum epistemologicznego podczas kampanii i że jedyną rzeczą, która pozostała, była strategia retoryczna. Kiedy wszystko, co ludzie mówią, jest strategiczne, epistemologiczny status prawdy i kłamstwa staje się nieistotny. Liczy się tylko praktyczny sukces. Michael powiedział mi, że próbował wydać serię małych książek i że gdybym chciał coś na to napisać, uznałby naszą wymianę wiadomości e-mail za propozycję, a on przejrzałby ją, a następnie opublikował. Michael dał mi termin ośmiu tygodni. Ostateczną wersję przesłałem mu za pięć tygodni. *Retoryka i kompozycja w epoce post-prawdy* stała się podstawą w procesie dydaktycznym i czytana była w wielu różnych kontekstach, ale spowodowała także pewne nieporozumienia, które należy wyjaśnić.

Wzrost „retoryki postprawdowej”³ nie oznacza wzrostu kłamstwa. W polityce i wszędzie indziej zawsze istniały kłamstwa. Być może termin „post-prawda” jest

³ Będę, czasami, używał tego niezręcznego zwrotu [dop. Red.],

niedokładny, ponieważ tak naprawdę oznacza zarówno *post-prawdę*, jak i *post-klamstwo*. Retoryka post-prawdy kładzie nacisk na strategiczne użycie języka do osiągnięcia praktycznego sukcesu, a nie do wyrażania szczerych przekonań, wspierania przekonujących twierdzeń lub promowania społecznej harmonii. Po pierwsze, w retoryce post-prawdy osoby wypowiadające się publicznie⁴ (*communicators*) rozważają pożądany efekt użycia języka (biuro polityczne, finansowanie projektu, werdykt jury itp.). Po drugie, w retoryce post-prawdy mówcy planują skuteczny język, który osiągnie ten cel bez względu na zawartą w wypowiedzi wartość prawdy. Ani prawdy, ani kłamstwa nie wchodzi w ten retoryczny plan. W retoryce post-prawdy komunikacja ma charakter czysto strategiczny. Niektóre szczegóły tego, co komunikują osoby piszące i mówcy [posługujący się] post-prawdą, mogą być prawdziwe, a niektóre mogą być fałszywe, ale nie są to sprawy dotyczące retorów post-prawdy (*post-truth rhetoricians*). Celem komunikacji [wykorzystującej] post-prawdę (*post-truth communication*) jest zwycięstwo za wszelką cenę, a osoby [posługujące się] post-prawdą (*post-truth communicators*) używają języka strategicznie, aby osiągnąć ten cel.

Jednym z komplikujących [ten opis] czynników jest to, że sama natura retoryki rodzi pytania epistemologiczne. Nawet najbardziej etyczne [wykłady] retoryki działają, wskazując na uzasadnione opinie i przekonujące prawdopodobieństwa [w przygotowywanych tekstach], a nie na prawdę. Na przykład Arystoteles uważał, że prawda istnieje i można ją zidentyfikować poprzez demonstrację (logikę lub analizę) i badania naukowe w dyscyplinach, takich jak astronomia, fizyka i biologia. Ponieważ istotą retoryki są uzasadnione opinie i przekonujące prawdopodobieństwa, a nie prawdy, retoryka nie ma miejsca w demonstracji ani nauce. Jednak Arystoteles uznał również, że istnieją aspekty ludzkiej egzystencji, w których prawdy nie można poznać, takie jak polityka i prawo, czyniąc *demonstrację i naukę*⁵ nieistotnymi w tych obszarach. Chociaż prawdopodobieństwa i uzasadnione opinie nie są prawdziwe ani fałszywe, prawda i fałsz muszą istnieć, aby mówcy i odbiorcy mogli ustalić, które prawdopodobieństwa i które opinie są najlepsze⁶. Ponieważ niektóre opinie są złe i nie wszystkie zdarzenia występują z przekonującą regularnością, musi istnieć pewne kryterium określające, które opinie są najlepsze, a które prawdopodobieństwa przewidują najbardziej prawdopodobne wyniki.

W polityce, mówi Arystoteles, kryterium takich ustaleń jest „dobro”. Dobro nie jest ani prawdą, ani fałszem, ale zbliża się do prawdy i dystansuje się od fałszu, co prowadzi do szczęścia. Retoryka polityczna ma na celu przekonanie obywateli do poparcia przyszłego planu, który będzie najlepszy dla społeczności, co da szczęście obywatelom. Ponieważ nie można poznać przyszłości, w retoryce politycznej istotne są tylko argumenty oparte na przekonujących prawdopodobieństwach (przykłady) i rozsądnym rozumowaniu (entymemy)⁷. Nie ma prawdy, która mogłaby wyznaczyć przyszły plan

⁴ W oryg. pada określenie: *communicators*, co można przetłumaczyć: *mówcy*, ale także tak, jak zaproponowałem. Obu terminów będę używał wymiennie [dop. Red.].

⁵ W oryg. użyte jest określenie: *demonstration or science*, co oczywiście jest zrozumiałe — chodzi o sytuację, gdy właśnie demonstracja (np. eksperyment) lub reguły nauki niczego nie wyjaśniają. Szerzej kwestie te, w odniesieniu do prawa, omawiał m.in. C. Perelman. Wcześniej — m.in. Filodemos (110–39 r. p.n.e.) [dop. Red.].

⁶ Kwestie te świetnie analizuje także Cornificius w: *Rhet. ad Her.*, por. tekst w „Forum Artis Rhetoricae” 2019, 2(57), s. 5–167 [dop. Red.].

⁷ Raczej powinno być: *epicheirematy*, por. Cornificius *Rhet. ad Her.* [dop. Red.].

polityczny. Są tylko przykłady wcześniejszych planów i uzasadnienie, które rzutuje na sukces lub porażkę tych przeszłych planów oraz na prawdopodobny los przyszłego planu. Na przykład w odniesieniu do interwencji wojskowej nie można z pewnością przewidzieć sukcesu lub porażki. Jednak biorąc pod uwagę siłę każdej armii i wyniki wcześniejszych interwencji, można przypuszczać pewne prawdopodobne wyniki. Retoryka bada dobre powody prawdopodobnego sukcesu lub niepowodzenia przyszłych działań politycznych.

W prawie celem jest przekonanie sądu do oceny prawdopodobieństwa przeszłych działań, a sprawiedliwość jest kryterium, według którego należy podejmować takie decyzje. Sprawiedliwość nie jest ani prawdą, ani fałszem, ale zbliża się do prawdy, nie osiągając jej. Pożądanym rezultatem retoryki prawnej jest werdykt (wina lub niewinność, odpowiedzialność lub immunitet), który reprezentuje sprawiedliwość, a wszystkie werdykty łącznie ustanawiają abstrakcyjne precedensy dla przyszłych orzeczeń sądowych. Jeśli doszło do morderstwa, prawda motywacji i okoliczności może być niepoznawalna, przez co *demonstracja i nauka* nie mają znaczenia w argumentacji prawnej⁸. Chociaż bezpośrednio przyznanie się do winy jest jednym ze sposobów, w jaki przysięgli mogą zdobyć zaufanie do swojego werdyktu, nawet wyznania mogą być wymuszone przez groźby wyrządzenia krzywdy członkom rodziny. Dowody DNA są dość dokładne z naukowego punktu widzenia, ale ich wyniki należy interpretować inaczej w ramach ograniczeń sytuacyjnych poszczególnych przypadków. Chociaż logika i nauka mogą pomóc retorowi [raczej — mówcy, dop. J.Z.L.] w formułowaniu argumentów, ostateczne decyzje sędziów i ławy przysięgłych opierają się na braku uzasadnionych wątpliwości, a nie na obecności prawdy lub pewności.

Chociaż retoryka dotyczy dobrych powodów i przekonujących prawdopodobieństw, a nie prawd i kłamstw, etyczne użycie retoryki wymaga istnienia prawdy, umożliwiając w ten sposób ustalenie dobroci i sprawiedliwości. Bez kryteriów zbliżających się do prawdy, nawet jeśli nie osiągną jej w pełni, głosy dotyczące przyszłych planów politycznych i werdyktów dotyczących niesprawiedliwości z przeszłości nie będą oparte na niczym innym niż retoryczne strategie nastawione na sukces (bez troski o dobro i sprawiedliwość). Innymi słowy, prawda musi istnieć na kontinuum epistemologicznym, nawet jeśli prawda nie wchodzi w grę w konkretnym przykładzie [zastosowania] retoryki. Powód jest dobry, a werdykt jest [poprawny] tylko dlatego, że skłaniają się w kierunku prawdy, mimo że nie osiągają epistemologicznego statusu prawdy.

Centralnym problemem związanym z wątpliwym epistemologicznym statusem prawdy w retoryce post-prawdy jest to, że dzisiejszy dyskurs publiczny uległ „plemienności”⁹, a sukces argumentacyjny determinują grupy ideologiczne (partie polityczne, wyznania religijne, klasy społeczne, tożsamości narodowe itp.), a nie dobre powody lub przekonujące prawdopodobieństwa. Po tym, jak Robert Mueller zeznał przed Kongresem w lipcu 2019 roku odnośnie do dochodzenia specjalnego doradcy w sprawie wpływów Rosji na

⁸ Kwestie te szczegółowo omawia wspomniany wcześniej C. Perelman, por. np. idem, *Imperium retoryki* (2004), także „Forum Artis Rhetoricae” 2008, 12/13 (numer specjalny poświęcony C. Perelmanowi) [dop. Red.].

⁹ W orygl.: *public discourse today has become tribalized* [podkr. Red.].

wybory prezydenckie w USA w 2016 roku, mój znajomy powiedział: „Nie wierzyłem w to, co powiedział, zanim nawet powiedział”.

Tożsamość grupowa tego znajomego (zwolennika republikanina Trumpa) uznała za nieważny status epistemologiczny argumentów Muellera, zanim Mueller je dostarczył. W takich „plemiennych” okolicznościach faktyczna perswazja z uzasadnionych powodów i przekonujących prawdopodobieństw jest niemożliwa. Komunikatory wprawdzie polegają na plemiennych tożsamościach grupowych, aby wstępnie oceniać argumenty w grupie jako przekonujące (nawet jeśli są śmieszne), a argumenty poza grupą jako nieprzekonujące (nawet jeśli są one prawidłowe).

Retoryka post-prawdy ma obsesję na punkcie sukcesu plemiennego, a nie wspólnotowej dobroci i sprawiedliwości społecznej, które zbliżają się do prawdy, ale nie są pewne. Podstawową troską retoryki post-prawdy jest zyskanie przewagi, nawet jeśli ta przewaga bezpośrednio przeciwstawia się dobru i sprawiedliwości. **Jej metoda koncentruje się na udawanej identyfikacji lub zgodności, w której argumentem ustanawiającym wspólną substancję między mówcą a odbiorcą jest nic innego jak oszustwo** (oszustwo, fuszerka, zwodzenie, mistyfikacja, sztuczka, szwindel) [podkr. Red.]. W *A Rhetoric of Motives* Kenneth Burke argumentuje, że podział jest naturalnym warunkiem ludzkiego doświadczenia, ponieważ każda osoba jest miejscem występowania indywidualnych motywów¹⁰. Funkcją etycznej retoryki jest przewyciężenie podziału poprzez identyfikację lub artykulację wspólnej substancji¹¹, która może przybrać formę wspólnych przedmiotów materialnych, wzajemnych przekonań ideologicznych lub wspólnych działań praktycznych. Chociaż klasa społeczna, z którą jest związany mówca może znacznie różnić się od klasy społecznej widowni, podkreślając podział materiału, podział ten można pokonać, odwołując się do identyfikacji, takich jak opowieści o wychowaniu dzieci lub opiece nad starszymi, doświadczeniach, które zarówno mówca, jak i widownia mogą dzielić, niezależnie od ich różne klasy społeczne. Retoryka etyczna, identyfikacja lub artykulowanie autentycznej wspólnej substancji tworzy przekonujące połączenie między mówcami i odbiorcami, które otwiera drogę do sprawiedliwości społecznej i wspólnego dobra. Jednak w retoryce post-prawdy udawana identyfikacja powoduje jedynie pojawienie się wspólnej substancji, w której utrzymuje się faktyczny podział.

Bezpośrednia próba udanej identyfikacji podczas kampanii prezydenckiej w USA w 2016 roku odbyła się na jednym z wieców politycznych Trumpa w czerwcu 2016 roku. Trump był krytykowany za podżeganie do przemocy na tle rasistowskim podczas swoich wieców i promowanie nacjonalistycznego programu politycznego, który faworyzowałby białych obywateli nad wszystkimi innymi. Próbuąc identyfikować się z wyborcami Afroamerykańskimi (którzy zostali zdegradowani językiem Trumpa i pokrzywdzeni

¹⁰ W oryg.: *each person is the locus of individual motives* [podkr. Red.]; zwracam uwagę, iż pojęcie *locus* użyte jest w klasycznym znaczeniu, jako: *topos* — miejsce. Burke’owi chodzi właśnie o ten fakt, iż dla każdego z nas ten sam *topos* wywołuje/odwołuje się do indywidualnych doświadczeń danej osoby [dop. Red.].

¹¹ Pojęcie *substancja* (*substance*) użyte w sensie filozoficznym; oznacza „treść, istota” (to, ze względu na co, przedmiot jest tym, czym jest), por. S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, tłum. zbiorowe, red. J. Woleński, KiW, Warszawa 1998, s. 381 (tu szersze ujęcie problemu!) [dop. Red.].

przez jego politykę), Trump wskazał podczas tego wiecu na jedyne Afroamerykanina na widowni i powiedział: „Spójrz na mojego Afroamerykanina tutaj. Nie jesteś najlepszy?” (Corasanti)¹². Rasowy język Trumpa i białe nacjonalistyczne propozycje polityczne tworzyły podział (materialny, ideologiczny, praktyczny) między nim a jego nie-białymi odbiorcami. Poprzez ten nieszczęsny komentarz Trump udał, że jest strategicznym celem wyborów na prezydenta, po czym wdrożyłby całą swoją ksenofobiczną politykę, niszcząc szczęście i usuwając sprawiedliwość dla obywateli Afroamerykanów i wszystkich innych nie-białych obywateli USA. Ostatecznie Trump wygrał wybory, co jest ostatecznym celem retoryki post-prawdy (wygrywanie za wszelką cenę), mimo że jego rzeczywisty język i polityka promowały podział, a jego próba identyfikacji była tylko pozorna. Udawany wysiłek Trumpa w zakresie identyfikacji wymagał stworzenia spójności, postrzegania wspólnej substancji, która jest tak naprawdę oszustwem, fuszerką, zwodzeniem, mistyfikacją, sztuką i szwindlem.

Według Arystotelesa retoryka obejmuje trzy niezbędne dowody, logos (entymemy i przykłady), etos (wiarygodność) i patos (emocje). Odpowiednik retoryki, dialektyka, to sztuka, w której rozumowanie [oraz budowa i użycie] argumentu jest w pełni opracowane z wielu perspektyw w szczegółowych sylogizmach. Retoryka to sztuka, w której rozumowanie dialektyczne jest skracane do przekonujących entymemów i jest bardziej odpowiednie dla konkretnych odbiorców i sytuacji, odwołując się do etosu i patosu.

* * *

Fałszywe wiadomości to logotypy post-prawdy i jest to jedna z najbardziej nieetycznych strategii retoryki post-prawdy¹³. Motywy tych, którzy przekonują przy użyciu fałszywych wiadomości, oparte są na złośliwości i uprzedzeniach, a celem tej podstępnej formy retoryki post-prawdy jest sprzyjanie podziałowi, mimo pozornej identyfikacji. Na przykład w Stanach Zjednoczonych podział i niezgoda zakłócają proces demokratyczny i mogą powodować nieprzewidywalne wyniki wyborów. Podczas kampanii prezydenckiej w 2016 roku zagraniczne podmioty stworzyły fałszywe wiadomości o protestach w sprawie *Black Lives Matter* (życie czarnoskórych jest cenne)¹⁴, a nawet ogłaszały godziny i miejsca wieców i demonstracji w mediach społecznościowych. Ogłoszenia dotyczące tych protestów nie były ani prawdziwe ani fałszywe. To był *fake*. Innymi słowy, media społecznościowe [wprowadzające informacje] o protestach w sprawie Czarnego Życia nie zostały wygenerowane przez piszących [zorientowanych] etycznie, którzy starają się stworzyć identyfikację wśród sympatyków. Zostały one wygenerowane przez podmioty zagraniczne starające się stworzyć podział między głoszącymi obywatelami w USA. Podział i niezgoda, które powstały w wyniku fałszywych wiadomości o protestach w sprawie *Czarnego Życia*, i wynikających z nich kontr-protestów (*białe życie, niebieskie życie, wszystko, co żyje*), sprawiły, że obywatele Afroamerykanie czują się coraz bardziej pozbawieni prawa do udziału w procesie politycznym w USA, zwłaszcza poparcia dla Partii Demokratycznej, pod której auspicjami protesty te zostały ogłoszone. W 2016 roku niektórzy obywatele

¹² Por. bibliografię na końcu artykułu [dop. Red.].

¹³ Por. Ryan Skinnell, *Faking the News* (2018), pozycja ta daje wgląd w retoryczne wykorzystanie fałszywych wiadomości, chociaż większość autorów nie umieszcza ich skutków w kontekście post-prawdy [przypr. Autora].

¹⁴ Opis akcji można znaleźć bez trudu poprzez wyszukiwarkę Google [dop. Red.].

Afroamerykańscy byli gotowi głosować na kandydata na prezydenta Demokratów, Hillary Clinton, ale inni głosowali na republikanina, Donalda Trumpa, a wielu po prostu pozostało w domu w dniu wyborów. Fałszywe wiadomości o protestach w sprawie *Black Lives Matter* spowodowały narastanie podziałów jako identyfikację w społeczności Afroamerykanów, co spowodowało polityczną redystrybucję władzy, która była niekorzystna dla obywateli Afroamerykańskich. Kiedy niezgoda została osiągnięta przez zagraniczne fałszywe wiadomości (*fake news*), wszystko, co republikański kandydat musiał powiedzieć, brzmiało: „Co do diabła musisz stracić?”

Oprócz fałszywych wiadomości (logos post-prawdy), etos jest również strategią stosowaną w retoryce post-prawdy. Etos tu „zastosowany” nie jest ani prawdziwy, ani fałszywy. Jest strategiczny, realizowany w celu osiągnięcia określonego celu retorycznego. Wspólne motywy, które odwołują się do każdej osoby, tworzą charakter lub tożsamość, która warunkuje słowa i działania każdej osoby. Tożsamość ta reprezentuje rzeczywisty etos mówcy¹⁵. Jednakże, gdy faktyczny etos osoby byłby odrażający i podkreślałby podział między mówcą a odbiorcą, retor post-prawdy odwołuje się do inaczej rozumianego etosu, który stworzy udawaną identyfikację z odbiorcą i rezultatem z przewagą perswazyjną lub retoryka post-prawdy atakuje etos przeciwników bez najmniejszego wysiłku w celu identyfikacji¹⁶.

W Stanach Zjednoczonych biały nacjonalizm jest ogólnie uważany za ideologię odrażającą, a biały mówca nastawiony nacjonalistycznie nie uzyskałby przekonującej wiarygodności, z wyjątkiem innych białych nacjonalistów, niewielkiej części populacji USA. Jak więc biały nacjonalista zdobywa wiarygodność wśród wyborców, którzy powinni uznać tylko podział w tej ideologii? Poprzez retorykę post-prawdy biały nacjonalista odwołuje się do etosu opartego na liberalnej akceptacji („jestem najmniej rasistowską osobą, jaką kiedykolwiek spotkasz”), a widząc tę akceptację jako wspólną substancję, wyborcy uważają, że ich interesy są zbieżne z interesami mówcy. Ale ta forma identyfikacji opiera się na zasadzie zgodności lub wspólnej substancji ustalonej poprzez retorykę oszustwa. A jeśli ta udawana identyfikacja za pomocą realizowanego etosu nie jest przekonująca, retoryka post-prawdy atakuje wiarygodność argumentów swoich przeciwników, nawet nie próbując ustalić pozytywnej tożsamości dla siebie. Ponieważ etos post-prawdy jest realizowany, a nie rzeczywisty, udawana identyfikacja mówcy odwołującego się do post-prawdy powoduje jedynie nieetyczną spójność.

* * *

Tak jak etos może być „zrobiony”, tak samo patos (lub emocja) może być realizowany jako strategia w retoryce post-prawdy. Realizowany patos nie jest ani prawdziwy, ani fałszywy. Jest strategiczny, „wykonywany” w celu uzyskania korzystnego nastawienia na widowni. Ludzie doświadczają emocji, a emocje często podważają ich przekonania i działania. Kiedy retoryczne apele są dokonywane przy użyciu patosu kosztem uzasadnionych opinii

¹⁵ Arystoteles uważa, że etos nie wywodzi się z charakteru danej osoby, ale z wiarygodności języka używanego w każdej wypowiedzi. Nie zgadzam się. W rzeczywistości koncepcja etosu Arystotelesa wspiera etos post-prawdy, ponieważ realizowany etos może zyskać wiarygodność w każdym przypadku użycia języka [przyp. Autora].

¹⁶ I znów warto zwrócić uwagę na *Rhet. ad Her.*, gdzie kwestie te są dobitnie wyłożone i pokazane na konkretnych przykładach [dop. Red.].

i przekonujących prawdopodobieństw, apele te mogą wywoływać emocje u odbiorców, które powodują złośliwość i uprzedzenia, a nie dobroć i sprawiedliwość. Podczas gdy Arystoteles opisywał różnorodne emocje do wykorzystania w różnych okolicznościach, retoryka post-prawdy koncentruje się głównie na złości i strachu, ponieważ gniew i strach są tak silne, że mogą wyeliminować przekonujący efekt uzasadnionych opinii i przekonujących prawdopodobieństw. Kryzys na granicy między USA a Meksykiem jest dobrym przykładem. Konserwatywni politycy argumentowali, że imigranci z Ameryki Łacińskiej są gwałcicielami i że przynoszą narkotyki przez południową granicę. Amerykańskie agencje wywiadowcze wyjaśniają, że imigranci popełniają mniej przestępstw na mieszkańca niż inni mieszkańcy miast południowych Stanów Zjednoczonych, a narkotyki napływają do USA przez dobrze przygotowane miejsca wjazdu, a nie otwarte granice. Ale rozsądne rozumowanie i przekonujące prawdopodobieństwa nie wspierają programów politycznych tych konserwatywnych polityków, które promują budowanie murów wzdłuż granicy i zwiększenie patroli granicznych przez użycie wojska. Innymi słowy, rozsądne rozumowanie sugeruje inne rozwiązania, niezbyt sprzyjające konserwatywnym politykom, więc ci politycy uciekają się do patosu (zwłaszcza strachu i gniewu), aby przekonać ich argumenty. Jest to nieetyczna retoryka post-prawdy, a jej celem jest promowanie podziału poprzez pozory identyfikacji.

Epistemologiczny zakres retoryki etycznej (uzasadnione powody i przekonujące prawdopodobieństwa) komplikuje próby przeciwdziałania negatywnym skutkom retoryki post-prawdy. Jeśli retoryka etyczna niekoniecznie uczestniczy w prawdzie, to jak można zidentyfikować i podważyć retorykę post-prawdy? Niestety sprawdzanie faktów, najłatwiejsza metodologia przeciw post-prawdzie, nie jest wystarczająca. Po pierwsze, tylko odbiorcy, którzy już nie zgadzają się z celami retoryki post-prawdy, będą angażować się w niezależne sprawdzanie faktów lub odwiedzać strony internetowe, które sprawdzają publiczny dyskurs. Tacy odbiorcy ocenili już twierdzenia po prawdzie, zanim jeszcze je usłyszą, a sprawdzanie faktów tylko wzmacnia ich spór. Po drugie, odbiorców, którzy już zgadzają się z celami retoryki post-prawdy, nie będzie obchodzić, czy niektóre fakty są przesadzone lub fałszywe, więc nie będą angażować się w niezależne sprawdzanie faktów i uznają strony internetowe sprawdzające fakty za „fałszywe wiadomości”. Publiczność już wcześniej opowiedziała się za roszczeniami po prawdzie, zanim jeszcze je usłyszy, a sprawdzanie faktów (przez innych, oczywiście) tylko wzmacnia ich nieuzasadnioną wiarę w liberalne spiski medialne. Co więcej, najdokładniejsze sprawdzanie faktów niewiele zmienia zdanie, ponieważ faktyczny moment roszczenia po prawdzie minął, gdy prawda została ujawniona. Strategiczny cel roszczenia po prawdzie został już osiągnięty. **Prawda może zostać ujawniona poprzez sprawdzenie faktów, ale prawda jest w tym przypadku retorycznie nieskuteczna** [podkr. Red.].

Jeśli sprawdzanie faktów jest nieskutecznym sposobem przeciwdziałania nieetycznej retoryce post-prawdy, co można zrobić? Podczas gdy sprawdzanie faktów wymaga niewielkiego formalnego szkolenia, bardziej skuteczne metody przeciwdziałania nieetycznej retoryce post-prawdy wymagają szkolenia, a szkolenia najlepiej wykonywać za pośrednictwem systemu edukacji, ponieważ wymaga poświęconego czasu i skoncentrowanego

wysiłku. Najlepszym sposobem na przeciwdziałanie retoryce post-prawdy jest nauczanie uczniów rozpoznawania jej, gdy ją słyszą lub czytają, a nie sprawdzania jej wartości po wypowiedzeniu lub napisaniu. Uznanie retoryki post-prawdy wymaga edukacji w zakresie krytyki medialnej i etyki retoryka, z których oba wytwarzają wiedzę i postawy poprzedzające spotkanie z retoryką post-prawdy¹⁷. W ten sposób uczniowie, którzy staną się dorosłymi obywatelami, nauczą się rozpoznawać i odrzucać retorykę post-prawdy w momencie jej dostarczenia zamiast wymagać czasu na sprawdzenie wartości prawdy w twierdzeniach post-prawdy, które już były przekonujące.

* * *

Ponieważ fałszywe wiadomości lub post-prawdy są zwykle dystrybuowane za pośrednictwem platform mediów społecznościowych, takich jak Twitter, Instagram i Facebook, nauczyciele muszą uczyć umiejętności czytania i pisania na tych stronach w ramach większego programu krytyki medialnej. Administratorzy i politycy, którzy sprzeciwiają się instrukcjom na platformach społecznościowych, mogą mieć nieetyczne motywy stojące za ich sprzeciwem. Studenci, przyszli obywatele, którzy nie są w stanie (bo nigdy nie uczą się) krytykować retoryki post-prawdy w mediach społecznościowych, staną się ofiarami administratorów i polityków, którzy szukają władzy poprzez udawaną identyfikację opartą na strategiach ustanawiających spójność, wspólną substancję, która jest oszustwo lub mistyfikacja. Jednak uczniowie, którzy są w stanie odróżnić szczerą identyfikację („Doświadczyłam(-em) również ucisku jako kobieta, imigrant lub homoseksualista” itp.) i udawaną identyfikację („Spójrz na mojego Afroamerykanina tutaj”), będą bardziej skłonni oprzeć się nieetyczne przekonujące skutki fałszywych wiadomości. Ta umiejętność rozróżnienia między szczerą identyfikacją a udawaną identyfikacją wymaga większej wiedzy na temat retorycznej sytuacji¹⁸ roszczenia, niż czytelnicy mogą po prostu zobaczyć po pojawieniu się roszczenia na Twitterze, Instagramie i Facebooku. Dostrzeganie fałszywych wiadomości i stawianie im oporu wymaga uprzedniej wiedzy o tym, w jaki sposób te platformy mediów społecznościowych są wykorzystywane do tworzenia i rozpowszechniania retoryki post-prawdy oraz wcześniejszej wiedzy o retorycznych sytuacjach, które są podstawą fałszywych wiadomości. Ponieważ fałszywe wiadomości są dekontekstualizowane (usuwane z powstałych sytuacji retorycznych, zredukowane z rozwiniętego argumentu do nieobsługiwanej wniosku) na platformach mediów społecznościowych, uczniowie muszą nauczyć się dostarczać retoryczny kontekst, którego brakuje w fałszywych wiadomościach rozpowszechnianych za pośrednictwem mediów społecznościowych¹⁹.

¹⁷ *The Craft of Criticism* Michaela Kackmana i Mary Celeste Kearney opisuje metodologię krytyki medialnej, która może pomóc w przeciwdziałaniu skutkom retoryki post-prawdy, a *Provocations of Virtue* Johna Duffy'ego przedstawiają teorię i praktykę retoryki etycznej. Oba są doskonałymi zasobami w walce z nieetyczną retoryką post-prawdy [przyp. Autora].

¹⁸ Pojęcie: *sytuacja retoryczna*, opisana i pokazana na konkretnym przykładzie, por. J. Z. Lichański, *Debata jako sytuacja retoryczna: studium przypadku*, [w:] *20 lat polskich telewizyjnych debat przedwyborczych*, red. A. Budzyńska-Daca, Wyd. Pol. UW, Warszawa 2016, s. 297–319 [dop. Red.].

¹⁹ Tu wskazałbym także na ważną pracę H. Frankfurta, *O wciskaniu kitu* (2009), która także może być pomocna w opisywanym przez Autora procesie edukacji [dop. Red.].

Obywatelom USA powszechnie wiadomo, że — po pierwsze — fałszywe wiadomości były rozpowszechniane w mediach społecznościowych przez wrogie podmioty zagraniczne podczas kampanii prezydenckiej w USA w 2016 roku, a po drugie, że te fałszywe wiadomości miały na celu skrzywdzenie jednego kandydata, Hilary Clinton, i wsparcie innego Donalda Trumpa. Jednym z przykładów tych fałszywych wiadomości jest teraz *pizzagate* (O’Neil)²⁰. Fałszywe doniesienia o *pizzagate* są takie, że Clinton i John Podesta (ówczesny przewodniczący Narodowego Komitetu Demokratycznego) prowadzili pierścień handlu dziećmi z piwnicy restauracji pizzerii o nazwie *Comet Ping Pong* w Waszyngtonie. To twierdzenie jest absolutnie szalone! Jednak historia *pizzagate* „stała się wirusowa” w mediach społecznościowych (została opublikowana i ponownie opublikowana wykładniczo), pokazując się na stronach Twittera, Instagrama i Facebooka w całych Stanach Zjednoczonych. I ludzie w to wierzyli, przynajmniej członkowie ekipy Trumpa (prawicowi biali nacjonalisci)! Zobaczyli roszczenie na swoich stronach w mediach społecznościowych, a ponieważ potwierdzało to już ustalone przekonanie, że Trump jest lepszy od Clinton, podzielili się tym twierdzeniem i zapisali je, dopóki jego przekonujący efekt nie stał się nieodwracalny. Chociaż wiadomość o *pizzagate* była fałszywa, jej przekonujący efekt był tak głęboki, że mężczyzna podróżował z Karoliny Północnej do Waszyngtonu i wszedł do komety Ping Pong z karabinem AR-15. Zamiarem tego człowieka było położenie kresu zaangażowaniu Clinton w pierścień handlu ludźmi za pomocą przemocy, chociaż w rzeczywistości nie oddano strzałów. Tak więc, chociaż program *pizzagate* mógł być podrobiony (wymyślony jako retoryczna strategia post-prawdy mająca na celu wyrządzenie Clinton szkody politycznej), istniał także w umyśle co najmniej jednej osoby.

Fałszywe doniesienie prasowe o nazwie *pizzagate* zostało rozpowszechnione w mediach społecznościowych bez pierwotnej potrzeby i retorycznego kontekstu, co sprawia, że wydaje się to prawdą, nawet jeśli jest fałszywe. Jeśli my (uczniowie, nauczyciele, obywatele) zaczniemy rozumieć retoryczny kontekst, który rodzi fałszywe twierdzenia dotyczące wiadomości, możemy zacząć udawać identyfikację jako nieetyczną spójność po prawdzie. Podczas kampanii prezydenckiej w USA w 2016 roku Clinton pokonała Trumpa w każdej wiarygodnej ankiecie. Przewaga Clinton częściowo wynikała z jej popularnej polityki społecznej w zakresie opieki zdrowotnej i praw kobiet, ale także z faktu, że Trump był ciągle zamieszany w skandal po skandalu. Innymi słowy, były przekonujące prawdopodobieństwa i dobre powody, by faworyzować Clinton nad Trumpem. Podczas kampanii Trump został oskarżony o seks z gwiazdą porno i prostytutką Stormy Daniels, w czasie, gdy już był żonaty z Malanią Trump. Chociaż zaprzeczył oskarżeniu, większość

²⁰ Luke O’Neil. „Pizzagate Is Just the Latest Sign We’re Living in a Post-Truth Dystopia”. *Esquire*, December 5, 2016, <<http://www.esquire.com/news-politics/news/a51255/pizzagate-conspiracy-theories-post-truth/>> [dostęp: 8.08.2019]. W Wikipedii można przeczytać: „teoria spiskowa zapoczątkowana i rozpowszechniona w trakcie wyborów prezydenckich w Stanach Zjednoczonych w 2016 roku. Wówczas portal WikiLeaks upublicznił zawartość konta e-mail Johna Podesty, szefa kampanii Hillary Clinton. Zwolennicy teorii twierdzą, że niektóre spośród upublicznionych wiadomości zawierały zakodowane informacje dotyczące udziału Johna Podesty oraz członków waszyngtońskiej elity politycznej w grupie przestępczej zajmującej się przemytem ludzi i powiązanej z seksualnym wykorzystywaniem nieletnich” [...] <<https://pl.wikipedia.org/wiki/Pizzagate>> [dostęp: 8.08.2019] [dop. Red.].

ludzi w USA wierzyła (i nadal wierzy), że on i Daniels uprawiali cudzołóstwo i że Trump zapłacił Daniels, aby ją uciszyć. Ponieważ cudzołóstwo Trumpa było złe dla jego kampanii, nieetyczna retoryka post-prawdy została wykorzystana do wymyślenia fałszywych wiadomości, które były jeszcze gorsze dla jego przeciwnik, Clinton, i nic nie jest gorsze niż bycie liderem w dziecięcym kręgu handlu seksualnego.

Cudzołóstwo Trumpa spowodowało podział między nim a jego konserwatywną republikańską publicznością, więc autorzy opowiadania o *pizzagate* stworzyli jeszcze głębszy podział między Clinton i jej demokratyczną publicznością. Innymi słowy, podział spowodowany cudzołóstwem Trumpa mógł zostać zastąpiony fałszywymi wiadomościami o zaangażowaniu Clinton w handel dziećmi. Ta szczególna historia fałszywych wiadomości mogła nie przekonać bardzo wielu Demokratów do głosowania na kandydata republikańskiego, ale Trump skorzystał z tej historii, ponieważ Demokraci głosowali licznie na kandydatów z partii trzeciej lub czwartej lub po prostu pozostali w domu w dniu wyborów. Jednak, gdy interpretujemy historię *pizzagate* w mediach społecznościowych poprzez przywrócenie pierwotnej konieczności i retorycznej sytuacji fałszywym wiadomościom, możemy zidentyfikować historię *pizzagate* jako fałszywą wiadomość, jako spójność post-prawdy.

Oprócz fałszywych wiadomości etos post-prawdy może być wykorzystany do stworzenia prawdziwego podziału pod pozorem identyfikacji. Ten aspekt retoryki post-prawdy rozciąga się poza media społecznościowe na transmisje sieciowe, przemówienia polityczne, krajowe gazety i wiele innych mediów, za pośrednictwem których informacje są przekazywane publiczności. Poprzez edukację w zakresie krytyki medialnej i retoryki etycznej uczniowie (przyszli obywatele) uczą się wykrywać udawany etos, który może przyjmować formy „pozytywne” (wykonywanie udawanych tożsamości) lub „negatywne” (niszczenie wiarygodnych tożsamości innych ludzi). Na przykład przed retoryką post-prawdy twierdzenia naukowców były niezwykle wiarygodne, ponieważ naukowcy zwykle dążą do obiektywizmu za pomocą metody naukowej i recenzowanej publikacji. Zatem etos naukowca wywodzi się mniej z charakteru indywidualnego naukowca niż z wiarygodności przypisywanej nauce jako dyscyplinie i metodzie. Ale ponieważ twierdzenia naukowców są czasem sprzeczne z wizjami polityków, a ponieważ etos polityka nie jest wywiedziony z dyscyplinarnej lub metodologicznej wiarygodności, politycy kierujący się post-prawdą tworzą identyfikację na podstawie etosu, odgrywając korzystne tożsamości (dla biznesu, wbrew regulacjom rządowym) lub podważanie wiarygodności naukowców.

Kryzys klimatyczny jest dobrym przykładem. Wyobraź sobie następujący konflikt: naukowcy twierdzą, że USA muszą zmniejszyć emisję węgla, spalając 50% mniej paliw kopalnych w ciągu następujących dziesięciu lat, aby zapobiec katastrofalnym zmianom klimatu; politycy twierdzą, że USA muszą wydobyć o 50% więcej krajowej ropy w ciągu najbliższych dziesięciu lat, aby uzyskać niezależność od paliw. W tym przypadku politycy, działając jako retoryka post-prawdy, udają, że są wiarygodni, twierdząc, że troszczą się o niezależność ekonomiczną i atakują wiarygodność klimatologów. W Stanach Zjednoczonych wiadomo, że lobbyści naftowi wnoszą olbrzymie datki na rzecz republikańskich kandydatów politycznych w zamian za pro-naftową politykę polityczną, a politycy kierujący się post-prawdą wykonują pro-naftowy etos, aby uzyskać darowizny z kampanii i tym

samym zwiększyć swoje szanse na wybór. Jest to „pozytywne” podejście do udawanego etosu, odgrywające sprzyjającą tożsamość w celu uzyskania przewagi argumentacyjnej. W bardziej negatywnym podejściu do udawanego etosu politycy bezpośrednio atakują tożsamość swoich przeciwników. Republikański polityk kierujący się post-prawdą może powiedzieć, że naukowcy są politycznie liberalni, więc ich wnioski mają jedynie na celu udaremnienie konserwatywnych celów politycznych; lub naukowcy są ateistami, ponieważ wierzą w ewolucję, a nie w tworzenie, więc ich wnioski mają zagrozić wierzeniom chrześcijańskim. Dla publiczności konserwatywnych chrześcijan ataki na etos naukowy są przekonujące, tworząc podział między naukowcami i republikańską publicznością, a także tworząc pozorowany etos, który nadaje wiarygodność republikańskim roszczeniom lobby naftowego przeciwko nauce.

* * *

Krytyka medialna i retoryka etyczna uczą studentów (przyszłych obywateli) rozpoznawania etosu post-prawdy, zarówno pozytywnego, jak i negatywnego, w dowolnej wypowiedzi. Zrozumienie udawanego etosu wymaga wcześniejszej znajomości charakteru i tożsamości mówcy. Jeśli rzeczywiste tożsamości polityków koncentrują się na bogactwie zdobytym przez dziedziczenie i utrzymywanym dzięki pracy robotników, wówczas argumenty tych polityków dotyczące rozwoju gospodarczego klasy robotniczej mogą być nieuczciwe. Ich argumenty odniosą skutek przekonujący tylko wtedy, gdy rzekomy etos robotników zostanie uznany za prawdziwy. Krytyka medialna i retoryka etyczna oceniają zgodność etosu uzasadniającego roszczenie z faktycznym charakterem mówcy. Nawet jeśli publiczność nie wierzy w ten udawany etos nt. klasy robotniczej, politycy ci mogą zyskać przewagę pod względem wiarygodności, jeśli przekonają swoich odbiorców, że prawdziwy etos klasy robotniczej opiera się na odrażającej ideologii, takiej jak socjalizm (przynajmniej w USA). Krytyka medialna i retoryka etyczna powodują, że studenci stają się natychmiast sceptycznie nastawieni do ataków na charakter i wiarygodność przeciwników, co sprawia, że krytyczne „ukąszenia” dźwięków („mały Marco” lub „leżący Ted”)²¹ są oznaką słabej argumentacji ze strony słabego mówcy.

Podobnie jak etos, patos post-prawdy może być wykonywany i udawany. Retoryka etyczna dąży do wspólnego dobra i sprawiedliwości społecznej, ale retoryka post-prawdy szuka złości i uprzedzeń, i osiąga te nieetyczne wyniki przez strategiczne promowanie destrukcyjnych emocji, takich jak gniew, uraza i strach. Te destrukcyjne emocje nie przygotowują umysłu publiczności do osądzenia na korzyść wspólnoty i sprawiedliwości społecznej. Zamiast tego przygotowują umysł publiczności do osądzenia na korzyść złości i uprzedzeń, negując pozytywne skutki etycznej retoryki, przeciwstawiając się uzasadnieniu niezbędnemu do osiągnięcia etycznych osądów. Rozumowanie gniewu przesłania, uraza budzi sprawiedliwość, a strach udaremnia tolerancję. Jeśli jednak rozumowanie, sprawiedliwość i tolerancja nie wspierają celów polityka, to gniew, uraza i strach są dokładnie emocjami, które pomogą osiągnąć strategiczny cel wygrania sporu lub wygrania wyborów. W ten sposób patos post-prawdy wspiera podział i zapobiega autentycznej identyfikacji poprzez udawanie gniewu, urazy i strachu w celu podsylenia tych emocji na widowni.

²¹ Dla własnej przyjemności radzę sprawdzić w wyszukiwarce Google oba hasła [dop. Red.].

Krytyka medialna i retoryka etyczna mogą pomóc uczniom (przyszłym obywatelom), po pierwsze, zidentyfikować etyczne wykorzystanie patosu jako strategię przygotowywania umysłu publiczności do osądzania na rzecz dobroci społeczności i sprawiedliwości społecznej, a po drugie, w celu zidentyfikowania nieetycznego stanowiska. Prawidłowe wykorzystanie patosu jako strategii przygotowania umysłu publiczności do osądzania na korzyść złości i uprzedzeń. Zagraniczne podmioty spoza USA korzystały z platform mediów społecznościowych, aby ingerować w ruch *Black Lives Matter*, tworząc podział kosztem autentycznej identyfikacji. Podmioty te podsycaly gniew, niechęć i strach wśród obywateli Afroamerykanów, aby nie dążyć do dobra społecznego i sprawiedliwości społecznej, ale aby wywołać niezgodę, która może przełożyć się na apatię w wyborach prezydenckich. Faktem jest, że istnieją prawdziwe powody, dla których wszyscy obywatele USA identyfikują się z Afroamerykanami w ruchu *Black Lives Matter*: nieuzbrojone dzieci Afroamerykanów zostały zastrzelone [strzałem] w plecy i zabite przez kaukaskich policjantów, a kaukascy policjanci rzadko otrzymują większą karę. W przypadku *Black Lives Matter* podsycanie gniewu, urazy i strachu spowodowało podział i uniemożliwiło rozsądne rozumowanie, które doprowadziłoby do autentycznej identyfikacji przeciwko tej rażącej niesprawiedliwości rasowej. Jeśli polityk identyfikuje się jako biały nacjonalista, to retoryka post-prawdy, która podsycy gniew, urazę i strach, jest skutecznym, choć nieetycznym, strategicznym sposobem na zwycięstwo. Dzięki krytyce medialnej uczniowie uczą się wykrywać strategiczne użycie destrukcyjnych emocji w retoryce post-prawdy, emocje, które powodują podział przez udawaną identyfikację, emocje, które wydają się być wspólną substancją, ale w rzeczywistości są spójne (postrzeganie wspólnej substancji wynikające z oszustwa, oszustwa, oszustwa, mistyfikacji, podstępny i oszustwa). W przeciwieństwie do sprawdzania faktów, wykształceni odbiorcy będą w stanie rozpoznać patos post-prawdy w punkcie wypowiedzi, a nie po osiągnięciu retorycznego celu.

Dobro wspólnotowe i sprawiedliwość społeczna są podstawowymi potrzebami człowieka. Potrzeba podstępnej formy nieetycznej retoryki, aby przezwyciężyć tę nieodłączną potrzebę dobroci i sprawiedliwości, a zamiast tego promować samolubne motywacje skupione na złości i uprzedzeniach. Kiedy mówcy pragną niesprawiedliwych rezultatów, szukają jakiegokolwiek korzyści, jaką może zapewnić retoryka, a retoryka post-prawdy dostarcza strategii dla nieetycznych komunikatorów, którzy mogą wygrać za wszelką cenę. Poprzez udawaną identyfikację mówcy post-prawdy ustanawiają wspólną substancję (materialną, ideologiczną, praktyczną) między sobą i odbiorcami. Jednak ta wspólna substancja powstaje poprzez spójność, pojawienie się wspólnej substancji, która jest tak naprawdę oszustem, oszustwem, oszustwem, mistyfikacją, sztuką i oszustwem. Zgodność tworzy podział mimo pozornej identyfikacji i osiąga ten strategiczny cel, ponieważ identyfikacja po prawdzie jest udawana, a nie autentyczna. Sprawdzanie faktów jest nieskutecznym sposobem przeciwdziałania nieetycznym efektom retoryki post-prawdy, ponieważ sprawdzanie faktów ujawnia rzeczywiste fakty i motywacje retoryczne dopiero po przekonaniu nieetycznej wypowiedzi. Z drugiej strony, krytyka mediów ujawnia zarówno oszukańczy charakter retoryki post-prawdy, jak i etyczny charakter retoryki, który podkreśla dobre powody, przekonujące prawdopodobieństwa i uzasadnione opinie. Krytyka medialna

i retoryka etyczna wytwarzają wiedzę i postawy odbiorców poprzedzające wypowiedź i umożliwiają odbiorcom zarówno postrzeganie nieetycznej retoryki post-prawdy, jak i przeciwstawianie się jej retoryką etyczną. Podobnie jak retoryka post-prawdy, retoryka etyczna ma charakter strategiczny²².

²² Zwracam uwagę, iż można przyjąć, że retoryka jest w całym tekście rozumiana tak, jak zasugerowali to Wayne C. Booth oraz Deirdre McCloskey. Ten pierwszy twierdzi: „Retoryka jest sztuką badania tego, w co ludzie wierzą, że powinni wierzyć, zamiast udowadniania, co jest prawdziwe według abstrakcyjnych metod [...]. Sztuką odkrywania dobrych racji, znajdowania tego, co naprawdę uzasadnia zgodę, ponieważ każda rozsądna osoba powinna zostać przekonana [...] sztuką odkrywania uzasadnionych przekonań i ulepszania tych przekonań we wspólnym dyskursie” (W. C. Booth, *A Rhetoric of Irony*, Univ. of Chicago Press, Chicago 1974, XIII, XIV, 137). Jak dodaje McCloskey: „Retoryka to badanie [odkrywanie] myśli poprzez rozmowę” (D. McCloskey, *Rhetoric of Economics*, „Journal of Economic Literature” 1983, vol 21 (2), 483) [dop. Red.].

Adam Mazurkiewicz

Uniwersytet Łódzki

ORCID: 0000-0003-3804-6445

SERIA WYDAWNICZA POPKULTURA-POPLITERATURA NA USŁUGACH DYDAKTYKI SZKOLNEJ W FUNKCJI PROPEDEUTYKI KSZTAŁCENIA W ZAKRESIE LITERATURY/KULTURY POPULARNEJ. PROPOZYCJA

Streszczenie: Coraz silniejszy wpływ na wyobraźnię społeczną tekstów kultury popularnej wymaga uwzględnienia ich w procesie edukacji. Jednocześnie specyfika tego obiegu kulturowego sprawia, że jedynie w ograniczonym stopniu przydatne w tym celu okazują się kategorie estetyczne wypracowane na potrzeby opisu sztuki „wysokiej”. Z tego względu konieczne jest szukanie takiego *instrumentarium*, które oddawałoby specyfikę obiegu popularnego. Przydatne w tym celu mogą okazać się szkice poświęcone zjawiskom z kręgu popkultury, wchodzące w skład tomów współtworzących serię POPKultura-POPLiteratura. Nie zawierają one wprawdzie gotowych scenariuszy zajęć dydaktycznych (nie taka jest bowiem ich funkcja w obiegu naukowym), jednak można potraktować jako wskazówkę, ułatwiającą zrozumienie specyfiki zjawisk z kręgu literatury i kultury popularnej.

Słowa kluczowe: literatura i kultura popularna, dydaktyka szkolna, seria wydawnicza, retoryka, metoda analizy i twórczego wykorzystania wzorów

Series POPCulture-POPLiterature as the propaedeutical help of teaching in a school curriculum about popular literature and culture. Proposal

Summary: The growing influence on social imagination of popular culture texts forces them to be included in the education process. At the same time, the specificity of this cultural circulation means that aesthetic categories developed for the purposes of describing „high” art are only to a limited extent useful for this purpose. For this reason, it is necessary to look for such instruments that would reflect the specificity of the popular circulation. To this end, sketches devoted to pop culture phenomena that are part of the volumes that make up the POPCulture-POPLiterature series may be useful. Although they do not contain ready-made scenarios of didactic classes (this is not their function in the scientific circulation), it can be treated as a guide, facilitating understanding of the specificity of phenomena from the sphere of literature and popular culture.

Keywords: popular literature, popular culture, school curriculum, publishing series, rhetoric, method of analysis and creative use of patterns

O serii

Założenia ogólne

Seria wydawnicza POPKultura-POPLiteratura została zainicjowana w 2012 roku przez Pracownię Literatury Kultury Popularnej oraz Nowych Mediów, działającą w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Znacząca część opublikowanych dotychczas tomów stanowi pokłosie cyklicznych zamkniętych konferencji *Literatura i kultura popularna: analizy, interpretacje, konteksty*, będących spotkaniami badaczy (zarówno polskich, jak i zagranicznych), zajmujących się naukowo, zgodnie z przywołaną tu formułą konferencyjną, badaniami zjawisk z kręgu kultury i literatury popularnej¹. Idea, przyświecająca owym spotkaniom, sprawia, że ich uczestnicy referują wyniki badań, zgodnych z własnymi zainteresowaniami. Taka strategia przyczynia się — z jednej strony — do braku nadrzędnego tematu, organizującego i ukierunkowującego kolejne edycje sesji; z drugiej zaś — udostępnia czytelnikowi kolejnych zbiorów pokonferencyjnych różnorodność zagadnień i bogactwo kontekstów interpretacyjnych umożliwiających interpretowanie poruszanych zagadnień z kręgu szeroko pojętej kultury popularnej².

Specyfika serii

Tak ukierunkowane zainteresowania naukowe autorów rozważań zebranych w tomach wchodzących w skład serii POPKultura-POPLiteratura są zgodne nie tylko (i, co istotniejsze, nie przede wszystkim) z intelektualną modą na zajmowanie się niższym obiegiem kultury, jaką obserwujemy od dłuższego czasu w akademickim środowisku humanistycznym. Seria POPKultura-POPLiteratura przede wszystkim bowiem jest cyklem publikacji komplementarnym wobec najstarszego w nauce polskiej czasopisma, poświęconego analogicznej problematyce,

¹ Uwaga ta nie oznacza oczywiście, że na kartach tomów nie pojawia się problematyka spoza najszerzej rozumianej popkultury. Jeden z tomów (2019), będący księgą *in memoriam* prof. Tadeusza Żabskiego, mieści rozważania m.in. na temat prozy Bolesława Prusa i Henryka Sienkiewicza. Z kolei trudno też do problematyki kultury popularnej ograniczyć rozważania metodologiczne, jakkolwiek intencjonalnie to do niej się odnoszą.

² Wyjątkiem pod tym względem jest trzeci tom serii: *Między przymusem a akceptacją. Meandry władzy w literaturze i kulturze popularnej* (red. A. Gemra, K. Dominas, Pracownia Literatury i Kultury Popularnej oraz Nowych Mediów, Wrocław 2014), będący pokłosiem tematycznej konferencji, poświęconej obrazom i dyskursom władzy w literaturze i kulturze popularnej. I w tym jednakże wypadku — poza wyznaczeniem nader szerokich ram problemowych — organizatorzy spotkania (a zarazem redaktorzy tomu) pozostawili autorom szeroki margines swobody. We wprowadzeniu do zbioru czytamy: „Interesowało nas (...), jak w tekstach kultury popularnej przejawia się motyw władzy. Zaproponowaliśmy uczestnikom m.in. takie zagadnienia, jak ideologizacja literatury i kultury popularnej, jej konformizm i nonkonformizm, obrazy, metafory i język władzy w tekstach kultury popularnej, wpływ tych tekstów na sposób kreowania świata w mediach oraz na światopogląd i zachowanie odbiorców, pośredniczenie tego typu utworów w komunikacji między władzą a społeczeństwem czy cenzura i autocenzura w literaturze i kulturze popularnej” (A. Gemra, *Słowo wstępne*, [w:] *Między przymusem...*, s. 7).

tj. „Literatury i Kultury Popularnej” (pismo ukazuje się od 1992 roku)³. Zarazem seria ta, przeciwnie niż przywołany rocznik, może ukazywać się z większą częstotliwością (przykładowo: w 2015 roku ukazały się trzy tomy). Jest też bardziej „uporządkowana” tematycznie i problemowo, niż „Literatura i Kultura Popularna”. Wynika to z koncepcji nadrzędnej serii, prowadzonej przez jej redaktor, Annę Gemrę. Jakkolwiek bowiem w obu przypadkach mamy do czynienia z wydawnictwami o charakterze miscellaneów, publikacje wchodzące w skład POPKultury-POPLiteratury mają własny podział tematyczno-problemowy w obrębie każdego z tomów. Nie jest on stały i wynika z doboru szkiców o zbliżonym zakresie problemowym; najczęściej kryterium podziału wiąże się z gatunkowym charakterem zjawisk z kręgu kultury popularnej⁴. Lektura poszczególnych tomów uświadamia, że największą popularnością wśród badaczy — co wynika z ich pozycji na rynku — cieszą się teksty kultury, które można identyfikować z konwencją kryminalną (np. Kaczyński 2014⁵, 2015 [4]; Walc 2014, 2019; Szurek 2014; Kraska 2015 [4]; Gemra 2019) i fantastyczną (Rzeszotnik 2012; Brzostek 2014; Koszela 2014; Kaczor 2015; Krawczyk 2015 [4]; Trocha 2019); zastanawia przy tym znikoma obecność romansu w refleksji nad popkulturą, mimo że doświadczenie lekturowe nakazywałoby zwrócić uwagę nie tylko na ufantastyzmione opowieści o miłości (Olkusz 2014), ale i choćby serię Harlequin, od lat cieszącą się czytelnictwem zainteresowaniem.

³ Nieprzypadkowo zresztą obie inicjatywy — tj. serii POPKultura-POPLiteratura oraz rocznika „Literatura i Kultura Popularna” — wyszły ze środowiska wrocławskiego. To tutaj, przypomnijmy, powstała w 1983 roku Pracownia Literatury Popularnej (informacja za: K. Leńska-Bąk, *Niekończące się spory o literaturę popularną*, [w:] *Zatargi, waśnie, konflikty w perspektywie historycznej i kulturowej*, red. eadem, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015, s. 132), która stanowiła ówczesnie forum wymiany poglądów dla akademików z różnych polskich uczelni; funkcję taką równolegle pełniły organizowane przez Tadeusza Żabskiego (od 1984 roku) konferencje w Karpaczu. Stworzona została w ten sposób, funkcjonująca do dziś, „wrocławska” szkoła badań popkultury. Wrocławskie środowisko akademickie ma świadomość ciągłości pokoleniowej, o czym świadczy deklaracja we wprowadzeniu do jednego z opublikowanych w ramach serii POPkultura-POPliteratura tomów: „Czujemy się odpowiedzialni za kształt polskich studiów na jej [tj. literatury i kultury popularnej — przyp. A.M.] temat, ponieważ to właśnie z Uniwersytetem Wrocławskim i tutejszym Instytutem Filologii Polskiej w sposób szczególnie związana jest historia rodzimych [jej] eksploracji. [...] To tu prof. Czesław Hernas zapoczątkował jej badania w latach 70. XX wieku. Dla wielu ludzi nauki stało się to impulsem do zainteresowania się pogardzanymi dotąd przez akademię tekstami i do przełamania stereotypowego sposobu myślenia o dziełach przeznaczonych niegdyś dla mniej wyrobionego czytelnika, a dziś stanowiących po prostu część współczesnej kultury” (A. Gemra, *Wprowadzenie*, [w:] *Literatura i kultura popularna. Badania, analizy, interpretacje*, red. eadem, Pracownia Literatury i Kultury Popularnej oraz Nowych Mediów, Wrocław 2015, s. 12).

⁴ Zob.: Eadem, *Literatura popularna — literatura gatunków?*, [w:] *Retoryka i badania literackie: rekonesans*, red. J. Z. Lichański, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998, s. 54–55. Gemra odnosi wprawdzie formułę gatunkowości — zgodnie z tytułem — do literatury, jednak mechanizmy regulujące ową „gatunkowość” można odnaleźć również w innych mediach popkultury.

⁵ Z uwagi na wygodę czytelnictwa podajemy nazwiska autorów przywoływanych szkiców i daty publikacji kolejnych tomów, odwołując do zestawienia zamieszczonego w Aneksie. Ponieważ w roku 2015 ukazał się więcej niż jeden tom serii, przywołujemy również kolejne jej numery zbiorów, zrekonstruowane na podstawie dat ich publikacji oraz informacji ze strony: <<http://www.ifp.uni.wroc.pl/pracownik/anna-gemra>> [dostęp: 10.07.2019]; same tomy nie są numerowane w wydaniach drukim.

Na podział wynikający z przypisania różnych tekstów kultury gatunkom można nałożyć dwa inne kryteria, decydujące o zawartości kolejnych tomów. Kryteria te mają charakter pozamerytoryczny i związane są z dwoma aspektami, wpływającymi na kształt zarówno poszczególnych tomów, jak i całości serii POPKultura-POPLiteratura:

- różnorodnością przywoływanych mediów popkulturowych;
- wykorzystywaną przez badaczy formułą rozważań.

Poniżej omówimy je kolejno. Już teraz należy jednak zaznaczyć, że nadrzędną zasadą układu treści stało się pragnienie, aby odbiorca nie miał wrażenia chaosu, wynikającego z różnorodnej podejmowanej w serii tematyki.

Różnorodność przywoływanych mediów popkulturowych

Pośród mediów kultury popularnej, reprezentowanych w namyśle badawczym, przeważa oczywiście literatura, jednak — co pozostaje zgodne ze współczesnymi przemianami kulturowymi — coraz liczniej reprezentowana jest refleksja ludologiczna (np. Kochanowicz 2014, 2015 [4]; Surdyk 2014; Klepczyńska 2015 [4]) i związana z różnymi aspektami mediów cyfrowych (np. Dominas 2012, 2015 [4]; Ohar, Michułka 2014). Obecność ta wynika oczywiście z dominacji paradygmatu audiowizualnego, której obecnie jesteśmy świadkami. Istotne przy tym jest nie tyle wypieranie kultury pisma przez kulturę obrazu, co ich współistnienie, prowadzące do przemian modeli lekturowych. Możliwości oferowane przez nowe media, wykorzystywane przez twórców mediów identyfikowanych jako „tradycyjne” (druk, obraz oraz ich kontaminacje w postaci komiksu), uświadamiają nie tylko nowe możliwości, wynikające ze zmiany sposobu lektury, ale i to, jak cyfrowość redefiniuje dotychczasowe rozumienie poszczególnych mediów i tekstów kultury (przykładowo: powieść/literatura hipertekstowa to nie jest beletrystyka „wzbogacona” o możliwości oferowane przez sieć internetową, lecz nowa jakość „sztuki słowa”).

Wykorzystywana przez badaczy formuła rozważań

Kryterium to wynika bezpośrednio z charakteru składających się na kolejne tomy studiów. Można przy tym wyróżnić trzy zasadnicze formuły badań prezentowane przez autorów w poszczególnych zbiorach:

1. Szkice przekrojowe, wpisujące się w badania na określony temat. W ich ramach opracowywane zostaje dane zagadnienie problemowe, które aktualizowane bywa nierzadko w różnych mediach i zjawiskach kultury (np. Dominas 2012, 2015 [4]; Kaja [2012]). Jeśli zaś — jak w przypadku np. badań filmoznawczych (np. Nieracka, 2012) bądź literaturoznawczych (np. Kaczyński 2014, 2015 [4]; Kraska 2015 [4]) — autorzy sięgają po jedno, wybrane medium kultury, starają się ukazywać omawiane zagadnienie w sposób przekrojowy, odwołując się do zróżnicowanych genologicznie przykładów.

2. Studia przypadków (*case study*), mające — zgodnie z założeniem tej metody jakościowej — charakter wnikliwej analizy poszczególnego, konkretnego zjawiska. Wykorzystując monograficzny charakter tej metody, autorzy omawiają dane zagadnienie w sposób wieloaspektowy, co pozwala na jego wszechstronne rozpoznanie, przez odwołanie się do różnorodnych kontekstów, umożliwiających pogłębienie spojrzenia na poruszane zagadnienie (np. Dudziński, Dudziński 2015 [3]; Klepczyńska 2015 [4]; Biliński 2019; Lichański 2015 [3], 2019). Niezaprzeczalną zaletą takiego podejścia jest — w myśl rozpoznania Marka Matejuna — opis rzeczywistego obiektu, zjawiska bądź procesu, przeprowadzony w celu wyjaśnienia przyczyn i uwarunkowań prowadzących do pojawienia się owego obiektu/zjawiska/procesu w określonych sytuacjach⁶. Dzięki temu pojedynczy przypadek zostaje ukazany jako osobna całość, której funkcjonowanie można odtworzyć, zachowując badawcze procedury.
3. Rozważania metodologiczne. Studia te mają charakter refleksji nad mechanizmami opisu zjawisk szczegółowych (np. Lichański 2012, 2014, 2015 [5]; Kajtoch 2015 [5]; Trocha 2012, 2015 [5]). Zgodnie z definicją metodologii jako osobnej dyscypliny, stanowią próbę wypracowania zestawu dyrektyw badawczych, wynikających z przyjętych założeń teoretycznych i praktycznych, niezbędnych do realizacji danej pracy naukowej⁷.

Seria na tle innych, podobnych inicjatyw wydawniczych

POPkultura-POPLiteratura oczywiście nie jest jedyną serią na polskim rynku wydawnictw naukowych, poświęconą badaniom literatury i kultury popularnej. Nie należy zapominać zarówno o serii Fantastyczność i cudowność, będącej pokłosiem ogólnopolskich sesji naukowych organizowanych przez Uniwersytet Zielonogórski⁸ (2008–2015), jak i dwu⁹ olsztyńskich tomach opatrzonych wspólnym tytułem oraz kolejną numeracją: *Tropy literatury i kultury popularnej* (2014); *Tropy literatury i kultury popularnej II* (2016)¹⁰. W konfrontacji jednakże z przywołanymi

⁶ Zob.: M. Matejun, *Metoda studium przypadku w pracach badawczych młodych naukowców z zakresu nauk o zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu” 2011, nr 19, s. 204.

⁷ Zob.: J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, „Bernardinum”, Gdynia 2002, s. 7.

⁸ Dotychczas ostatnia — *Antyk w kulturze i literaturze popularnej* — współorganizowana była przez poznański Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (2014).

⁹ Osobną kwestią pozostaje, do jakiego stopnia do owych tomów można zaliczyć również pokonferencyjny, sygnowany przez Uniwersytet Warmińsko-Mazurski zbiór pt. *Mody w literaturze i kulturze popularnej* (red. S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska, Universitas, Kraków 2011).

¹⁰ Gwoli ścisłości należałoby do owego wyciszczenia dodać tomy ogłaszane przez Ośrodek Badawczy „Facta Ficta” w ramach serii Perspektywy Ponowoczesności (2015–); można pobrać je ze strony ośrodka: <<https://factaficta.org/pp/>> [dostęp: 8.07.2019]. De facto nie mamy jednakże w tym wypadku do czynienia z serią wydawniczą, w której literatura i kultura popularna pozostawałby centrum zainteresowań autorów i redaktorów (choć taka tematyka pojawia się w poszczególnych tomach). Publikacje te mają głównie na celu (co wynika z kolejności wypunktowanych „celów szczegółowych”) — jak czytamy na stronie internetowej fundacji — „obserwacj[ę]

tu wydawnictwami, wrocławska seria oferuje zdecydowanie szerszy zakres tematyki, niż *Fantastyczność i cudowność* — ta bowiem ukierunkowana jest przede wszystkim na badanie obu, wymienionych w tytule, zjawisk oraz ich związków z szeroko pojętą konwencją fantastyczną (jedynie ostatni z opublikowanych dotychczas tomów poświęcony jest zagadnieniu szerszemu, tj. uwikłaniu jednostki w przeszłość)¹¹. Z kolei zbiory sygnowane przez Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, mimo iż rozpiętością tematyczną dorównują serii POPKultura-PO-PLiteratura, nie są reprezentatywne dla współczesnych badań nad literaturą i kulturą *minorum gentium* ze względu na skromniejszą liczbę tomów (wrocławska seria do chwili obecnej liczy siedem tytułów, ogłoszonych w latach 2012–2019).

Popliteratura i popkultura w szkole

Nie w tym jednak rzecz, by licytować się na ilość opublikowanych szkiców bądź zakres tematyczny poszczególnych serii wydawniczych, lecz aby wykorzystać ich potencjał — zarówno informacyjny, jak i edukacyjny — w szkolnej praktyce. Jest to konieczne, tym bardziej, że — co podkreśla Paulina Wierzbą — współczesna młodzież funkcjonuje w świecie zdominowanym przez popkulturę, która stała się dla niej zarówno uniwersalnym elementem kapitału kulturowego, jak i punktem odniesienia jednostkowych wyborów egzystencjalnych, moralnych, aksjologicznych¹². Można oczywiście (do pewnego stopnia) polemizować z tezą Agnieszki Dudek, utożsamiającej współczesną kulturę z kulturą popularną¹³. Niemniej istotne dla wyznaczania ram współczesnej tożsamości uczniów są — zgodnie z tytułem raportu Anety Ostaszewskiej — trzy komplementarne wobec siebie punkty odniesienia: media, popkultura oraz sieć internetowa¹⁴. Nie sposób nie dostrzec, że to właśnie ten paradygmat dominuje, zakreślając horyzont intelektualny dzisiejszego odbiorcy kultury. Najdobitniejszym świadectwem owych przemian stają się zmiany wprowadzane w szkolnych zestawach lektur, proponowanych do omówienia na lekcjach języka polskiego. Wprowadzone kolejne etapy reformy edukacyjne w coraz szerszym

zagranicznych trendów w badaniach nad kulturą i ich zaszczepianie w polskim środowisku naukowym” [<https://factafacta.org>] (dostęp: 8.08.2019)].

¹¹ O takim rozłożeniu akcentów uwagi świadczą tytuły poszczególnych tomów: *Fantasy w badaniach naukowych* (red. T. Ratajczak, B. Trocha, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009); *Mityczne scenariusze* (red. eidem, t. 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011); *Mit — literatura — tajemnica. Fantastyczność i cudowność* (red. W. Gruszczyński, eidem Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013); *Człowiek w zwierciadle przeszłości. Ucieczka od historii do Historii* (red. eidem, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2014).

¹² Zob.: P. Wierzbą, *Edukacja w czasach popkultury. Pedagogika kultury popularnej we współczesnej praktyce edukacyjnej*, „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2015, t. 18, s. 23.

¹³ Zob.: A. Dudek, *Kultura popularna kulturą nowoczesnego społeczeństwa*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2003 z. 1, s. 61–89.

¹⁴ Zob.: A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/666/popkulturowe+ramy+tozamoci.pdf> [dostęp: 8.07.2019].

stopniu uwzględniały gusta uczniowskie, kształtowane przecież — zgodnie z supozycją Wierzby — przez obieg popularny. Biorąc zaś pod uwagę relację szkoły wobec społeczeństwa i zobowiązania wobec niego instytucji oświatowej, oczywista staje się potrzeba „urealnienia” wykorzystywanych w procesie dydaktycznym lektur tak, aby — zgodnie z ich funkcją dydaktyczną — odgrywały one rolę formacyjną (funkcja poznawcza i ludyczna są wobec niej wtórne). Zarazem instrumentalizacja szkolnego stylu czytania (a szerzej obcowania z literaturą) sprawia, że nie wszystkie dziecięco-młodzieżowe bestsellery — ze względu na proponowaną aksjologię świata przedstawionego — mogą znaleźć się na szkolnej liście lektur; znaczące pod tym względem są badania Zofii Zasackiej (z 2010 roku), uświadamiające, że młodzież wprawdzie czyta, jednak w ramach tzw. spontanicznych wyborów lekturowych (tj. książek, które nie są przez szkołę zalecane) dominuje fantastyka dotychczas raczej nieobecna w szkole poza baśniami w nauczaniu początkowym (klasy I–III szkoły podstawowej); oraz utwory poruszające kwestie związane z dorastaniem i uzależnieniami¹⁵.

¹⁵ Zob.: Z. Zasacka, *Gimnazjalni czytelnicy książek i ich wybory lekturowe*, „Biuletyn EBIB” 2011, nr 4, s. 3–8; por.: eadem, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, s. 55–72. O tym, jak bardzo czytelniczy **spontaniczny** kanon lekturowy różni się niekiedy ze **szkolnym**, świadczy przeprowadzone przez Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa badanie ulubionych książek (2015); zob.: *Wybory... książek 2015. Listy TOP10*, <<http://ksiadzka-szychmarzen.pl/wybory-ksiazek-2015-listy-top10/>> [dostęp: 8.07.2019]. Szczególnie wyrazisty rozdźwięk ten jest widoczny w grupie wiekowej gimnazjalistów. Porównajmy oba typy przykładowych lektur. Do najwyższej notowanych lektur spontanicznych — według autorów zestawienia — należą (w kolejności zdobytych głosów):

- J. Green, *Gwiazd naszych wina*;
- J. K. Rowling, *Harry Potter*;
- J. R. R. Tolkien, *Hobbit, czyli tam i z powrotem*;
- S. Collins, *Igrzyska śmierci*;
- E. L. James, *50 twarzy Greya*.

Przywołane tu tytuły łączy sensacyjność fabuły oraz dominacja konwencji fantastycznej i ogólnie pojętej obyczajowej, osadzonej we współczesności.

W tym samym czasie w szkole uczniowie powinni zapoznać się z twórczością następujących autorów, których opowieści można byłoby przypisać do wyszczególnionych wyżej konwencji: Ursuli Le Guin, Johna R. R. Tolkiena, Andrzeja Sapkowskiego, Małgorzaty Musierowicz, Doroty Terakowskiej (za: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, [s. 10], <<https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/zalaczniknr4.pdf>> [dostęp: 9.07.2019])

O ile fantastyka w propozycjach lekturowych jest dość obficie reprezentowana (oprócz utworów Tolkiena i Le Guin pojawia się — jako powieść do wyboru — utwór Andrzeja Sapkowskiego), o tyle powieści obyczajowe, osadzone w realiach współczesnych, są nieobecne (istnieje wprawdzie zapis, zobowiązujący do omówienia powieści podejmującej problematykę dojrzewania; ibidem, s. 10). Opowieści Musierowicz najwidoczniej nie dostarczają współczesnemu nastolatkowi wrażeń, których poszukuje; ich realia i dylematy protagonistów są dla obiorcy obce. Gdyby pokusić się o zrekonstruowanie oczekiwań gimnazjalisty na podstawie powieści Greena, która zajęła najwyższe punktowane miejsce, należałoby uznać, że czytelnik poszukuje silnych emocji, wynikających z sytuacji granicznych, w jakich postawieni są bohaterowie literaccy. Przypomnijmy, że *Gwiazd naszych wina* to opowieść o przyjaźni byłego koszykarza, który w skutek choroby traci nogę i dziewczynny cierpiącej na nieuleczalną chorobę nowotworową (oboje poznają się podczas spotkania w grupie wsparcia). Powieść, utrzymana w formie zwierzeń protagonistki, przepełniona jest czarnym humorem: „Do grupy, której skład bezustannie się zmieniał, należeli młodzi ludzie na różnych etapach rozwoju choroby nowotworowej. Dlaczego jej skład się zmieniał? Efekt uboczny umierania” (idem, *Gwiazd naszych wina*, przeł. M. Białoń-Chalecka, Bukowy Las, Warszawa 2013, s. 9).

Tymczasem w szkolnej praktyce wyraźnie dostrzegalny jest brak utworów, które zaspokajałyby takie potrzeby czytelnicze. Jeśli zaś już pojawiają się, to w wersji nieadekwatnej do uczniowskich oczekiwań. Świadczy o tym wypowiedź na jednej ze stron internetowych; przytaczamy ją *in extenso*: „Gdybym miała czytać *Zmierzch* jako lekturę, to bym chyba ZARZYGAŁA książkę po kilku stronach. Powinni ten spis lektur aktualizować co kilka lat, żeby dzieciaki mogły czytać coś, co jest dla nich ciekawe. I potem się dziwią, że uczniowie sięgają po streszczenia”¹⁶.

Wyrażana *expressis verbis* w przywołanych tu słowach jest jednocześnie niechęć do konkretnego tytułu (tu: *Zmierzchu* Stephanie Meyer, 2005; wydanie pol. 2007, która nie znalazła się zresztą, wbrew obawom dyskutanta, na ministerialnej liście zalecanych do omawiania na lekcjach utworów) i przeświadczenie o konieczności zmian zestawu szkolnych lektur. Po części to właśnie świadomość rozbieżności oczekiwań szkoły i uczniów stała się powodem zmian dokonywanym na listach lektur. Nie zawsze bowiem, wbrew supozycji Ewy Korzeniowskiej i Przemysława Perza, chęć zapoznania się ze szkolnymi lekturami nie wynika jedynie z działań nauczycielskich¹⁷. Konieczne jest uwzględnienie lekturowych preferencji młodzieży. Zapewne dlatego najnowsze rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, uwzględnia na liście lektur dla liceum i technikum twórczość uznanych współczesnych pisarzy (m.in. *Katedrę*, 2000, Jacka Dukaja i *Profesora Andrews* w Warszawie, 2001, książki Olgi Tokarczuk w zakresie podstawowym lektur obowiązkowych). W podstawie programowej — a zatem dokumencie zawierającym treści obligatoryjnie realizowane w toku procesu dydaktycznego — zaznaczona jest też możliwość pewnej dowolności wyboru; świadczy o tym zapis w module „zakres podstawowy, lektura uzupełniająca”: „lub inne utwory literackie wybrane przez nauczyciela”¹⁸. Potencjalnie zatem może on wybrać utwór z kręgu literatury popularnej.

Zmiana kanonu lekturowego, będącego pochodną przemian kulturowych, to abstrahując od społecznego wymiaru tego zagadnienia, zjawisko całkowicie naturalne. Pozwala też uniknąć „fikcji dydaktycznej”, polegającej na tym, że kanon lekturowy istnieje jedynie w oficjalnych zapisach, zaś uczniowie nie czytają należących do niego pozycji, wspomagając się w razie potrzeby jednym z licznych oferowanych przez rynek i sieć internetową omówieni i streszczeń¹⁹. Toteż rację

¹⁶ <https://zapytaj.onet.pl/Category/002,025/2,2840926,Jakie_jest_zadanie_lektur_szkolnych.html> [zapis oryginalny; dostęp: 8.07.2019].

¹⁷ Zob.: E. Korzeniowska, P. Perz, *Młodzież szkół maturalnych wobec lektur szkolnych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Filologiczne. Filologia Polska” 1999, z. 46, s. 173.

¹⁸ Zob.: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*, [2018], s. 36, <<https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf>> [dostęp: 8.07.2019]. W module „zakres rozszerzony, lektura uzupełniająca” zapis ten uzupełniony jest o adnotację: „wybrana powieść polska i obca z XX lub XXI wieku; wybrany dramat polski i obcy z XX lub XXI wieku” (ibidem, s. 26).

¹⁹ Na temat możliwych przyczyn niechęci do lektur szkolnych zob.: M. Iwanowicz, *Uczniowska awersja do lektur szkolnych jako problem dydaktyczny i wychowawczy*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2006, nr 8, s. 551–564.

niewątpliwie ma Anna Gemra, postulująca konieczność dostosowania lektur szkolnych do zjawisk zachodzących we współczesnym życiu literackim; czytamy: „Skala wpływu na odbiorców tekstów kultury popularnej (...) jest ogromna i wydaje się, że trudno je ignorować. A jednak tak się dzieje, przede wszystkim z uwagi na fakt, że literatura i kultura popularna była i jest praktycznie nieobecna (...) w polskiej szkole. W domu rodzinnym, w przestrzeni publicznej dzieci i młodzież bezustannie stykają się z kulturą popularną, zwykle jednak kontakt ten (...) jest bezrefleksyjny; jej zjawiska nie są również w żaden sposób wyjaśniane przez uczestniczących w tej kulturze i towarzyszących młodym dorosłych. Miejsce, gdzie mogłoby się to dziać, jest szkoła: powinna ona przecież przygotowywać do kontaktu ze współczesnymi zjawiskami kultury, uczyć je rozumieć”²⁰.

Zasadnicza przeszkoda, która może utrudnić opisywany przez Gemrę proces szkolnej asymilacji popkultury, jest jednakże natury nie tyle merytorycznej i organizacyjnej (dostęp do potencjalnych tekstów nie jest przeszkodą w sytuacji, skoro prócz wersji drukowanych można wykorzystać e-booki), lecz dydaktycznej. Czytanie literatury popularnej wymaga kompetencji lekturowych odmiennych od tych, które są niezbędne podczas obcowania z twórczością wysokoartystyczną. Ta bowiem wymaga wrażliwości na słowo i jego kulturowo-językowe uwikłania. Najcelniejsze, należące do kanonu kulturowego, realizacje pozwalają uogólnić doświadczenie jednostkowe, zawarte w utworze tak, aby stało się udziałem czytelnika. Nieprzypadkowo Jerzy Kaniewski, definiując kanon, akcentuje wyjątkowość wchodzących w jego skład tekstów; czytamy: „[kanon] to zestaw starannie wyselekcjonowanych utworów, z którymi powinien zostać zapoznany każdy przedstawiciel danej zbiorowości. (...) W jego skład wchodzi utwory powszechnie uznane za wartościowe, a więc zaliczane do klasyki (narodowej, europejskiej, światowej). (...) Kanon ma być przede wszystkim nośnikiem najważniejszych dla określonego kręgu kulturowego wartości”²¹.

Tymczasem w społecznej wyobraźni literatura popularna to synonim rozrywki, nie zawsze na odpowiednim poziomie; pogląd taki utrwala choćby stanowisko Tadeusza Szkołuta, wskazującego na bezwartościowość kultury popularnej dla dydaktyki: „Cóż wspólnego z pajdeją może mieć bowiem sztuka, która pograża się w beztroskiej zabawie, która nie potrafi bądź nie chce zdobyć się na krytyczny dystans wobec dzisiejszego społeczeństwa konsumpcyjnego wraz z towarzyszącą mu kulturą masową? Może, co najwyżej, służyć jako model negatywny”²².

²⁰ A. Gemra, *Kłopoty z kulturą popularną (w szkole)*, [w]: *Fantastyka. Pajdologia. Dydaktyka*, red. R. Kochanowicz, A. Gis, Poznań 2018, s. 25–26. Poruszana przez badaczkę kwestia wpływów popkultury na wybory jej konsumentów jest tym istotniejsza, że nie pozostaje obojętna aksjologicznie ze względu na uwikłanie tekstów kultury w mechanizmy rynkowe; zob.: K. Romaniszyn, *Konsumuję więc jestem?*, [w]: *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej. Studia z antropologii społecznej*, red. M. Flis, Zakład Wydawniczy NOMO, Kraków 2004, s. 151–168.

²¹ J. Kaniewski, *Problem kanonu lektur w edukacji — od podstaw do matury*, „Polonistyka” 2005, nr 2, s. 40–41.

²² T. Szolut, *Sztuka wobec problemów edukacji kulturalnej w epoce informatycznej*, [w]: *Ekspensja obrazów. Sztuka i media w świecie współczesnym*, red. B. Frydryczak, WPS — Instytut Kultury, Zielona Góra–Warszawa 2000, s. 350. Wciąż przeto aktualne zdają się słowa Jana Koźmiana sprzed blisko półtora wieku: „Cóż powiedzieć

W konfrontacji czytelniczych upodobań z administracyjnym dyrektywami spontaniczne wybory lekturowe skazane są na porażkę. Jest to jednakże — wbrew pozorom — klęska nie swobody wyboru tego, co się czyta, a systemu oświaty; wskazuje na to Zbyszko Melosik, podkreślający konsekwencje odgórnego nieliczenia się z gustami uczniów:

Ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież, a (...) kultura popularna (a wraz z nią media) może stanowić istotną płaszczyznę działania pedagogicznego²³.

Nie inaczej konieczność uwzględnienia w edukacji wytworów obiegu popularnego postrzega Witold Jakubowski, podkreślający konieczność stworzenia perspektywy badawczej pozbawionej uprzedzeń, skazujących obieg popularny na „pedagogiczną banicję” (określenie Witolda Jakubowskiego)²⁴.

Seria popkultura-popliteratura jako pomoc dydaktyczna

Stawiane przez Jakubowskiego warunki spojrzenia *sine ira et studio* w pełni respektuje — właśnie z uwagi na swój charakter — seria wydawnicza POPKultura-POPLiteratura. Dzięki zachowaniu niezbędnego w pracy naukowej dystansu, pozwalającego odróżnić postawę badacza od postawy fana, publikujący we wrocławskiej serii autorzy przestrzegają akrybii, respektując wymogi stawiane przed pracami o charakterze *stricte* naukowym. Nie należy przy tym zapominać o prawidłowości akcentowanej na marginesie refleksji dydaktycznej przez Witolda Jakubowskiego: „Badanie kultury wydobywa (...) jej pedagogiczny wymiar”²⁵. Można zatem uznać, że *implicite* takie akcenty zostają wpisane w rozważania, są one jednak traktowane dość marginalnie. Jednakże i w tej postaci zdają się potencjalnie

o moralności romansów naszych? Wszystkie grzechy śmiertelne znajdują tam gotowych obrońców. Już to szóste przykazanie zgoła dla powieściopisarzy nie istnieje, a jeśli przypadkiem jakaś reszta wstydu lub wzgląd na pewną przyzwoitość kieruje ogólnym u którego z nich pomysłem, to w szczegółach tyle jest zawsze nieprzyzwoitości i brudu, że nie podobna nie odwrócić się ze wstrętem” (idem, *Lekka literatura w Polsce*, [w:] idem, *Pisma ks. Jana Koźmiana, kanonika archikatedry poznańskiej, prałata domowego Jego Świątobliwości Ojca Św., protonotariusza apostolskiego*, Poznań 1881, t. III, s. 32). Poświadczająca trwałość wyobrażenia o kulturze/literaturze popularnej jest definicja zawarta w Wikipedii, ilustrującej świadomość przeciętnego użytkownika sieci internetowej: w jej myśl literatura popularna to „dziedzina twórczości literackiej obejmująca utwory adresowane do jak najszerszego kręgu odbiorców, odznaczająca się prostym językiem oraz uproszczonymi schematami fabularnymi, dostarczająca rozrywki i silnych przeżyć emocjonalnych” {Wikipedia, (hasło: *Literatura popularna*), <https://pl.wikipedia.org/wiki/Literatura_popularna> [dostęp: 9.07.2019]}.

²³ Z. Melosik, *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*, [w:] *Media — Edukacja — Kultura*, red. W. Skrzydlewski, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów 2012, s. 18.

²⁴ Zob.: W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 9.

²⁵ Ibidem, s. 100. Autor dość dobitnie bierze zresztą w obronę popkulturę, deklarując: „Kultura popularna jest tym fragmentem rzeczywistości, który »krzyczy«, tylko nie zawsze chce się uważnie tego słuchać, ponieważ »wrzaski« te często są traktowane jako »zbyt prostackie«” (ibidem, s. 90). Por.: W. Kiwior, *Edukacyjne i socjalizacyjne aspekty kultury popularnej. Fascynacje literackie młodego pokolenia*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2014, nr 4, s. 128–140.

inspirujące dla szkolnych dydaktyków-praktyków. Dlatego też, biorąc pod uwagę supozycję Jakubowskiego, można spojrzeć na współtworzące serię tomy szkiców jako istotną dla nauczyciela (tak w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej różnego typu) wskazówkę, ułatwiającą zrozumienie specyfiki literatury i kultury popularnej²⁶. Ze względu na różnorodny charakter poszczególnych szkiców (o czym wyżej w podpunkcie 1b: specyfika serii) możliwe staje się spojrzenie na omawiane na lekcjach zagadnienia zarówno w sposób przekrojowy — wówczas, gdy wykorzystywany podręcznik zaleca stosowanie układu tematycznego — jak i poprzez przybliżenia zagadnień szczegółowych (to domena *case study*) wtedy, kiedy uczący pragnie wydobyć z epoki charakterystyczny dla niej detal (takie postępowanie jest możliwe przede wszystkim w wypadku chronologicznego układu treści kształcenia)²⁷.

Osobna kwestia wiąże się z lekturą rozpraw metodologicznych sensu stricto (Lichański 2012, 2014, 2015 [5], 2016; Trocha 2012, 2015 [5]; Kajtoch 2015 [5]; Mazurkiewicz 2016). Stanowią one — zgodnie z sygnalizowanym uprzednio założeniem — swoistą „instrukcję” do lektury zarówno szkiców przekrojowych (w których omówiony zostaje wybrany wątek, motyw, postać), jak i studiów przypadku. Powinny być zatem czytane w pierwszej kolejności, umożliwiają bowiem zrozumienie obranych przez poszczególnych autorów rozwiązań i metod badawczych. Ich lektura uświadamia ponadto uwarunkowania proponowanych odczytań badawczych zjawisk z kręgu kultury popularnej. Z uwagi na specyfikę poruszanych zagadnień oraz wysoki stopień abstrakcji, są one adresowane raczej jedynie do nauczyciela, umożliwiając późniejszą konceptualizację szczegółowych problemów badawczych, z którymi mogą następnie zapoznawać się jego podopieczni. Owszem, ich lektura wymaga wcześniejszego przygotowania intelektualnego, jednakże nie wykracza ono poza kompetencje nabyte przez nauczyciela w trakcie studiów. Umiejętności te są zresztą sukcesywnie przecież pogłębiane dzięki pracy własnej pedagoga, której przejawem są np. studia podyplomowe bądź uczestnictwo w kursach organizowanych przez Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne i Centra Doskonalenia Nauczycieli²⁸.

²⁶ Jedynie niekiedy, jak w przypadku szkicu Magdaleny Roszczynialskiej (2015 [4]) możliwe jest „przełożenie” rozważań poświęconych dylematom osoby układającej sylabus przedmiotowy na analogiczną sytuację dydaktyka pragnącego opracować autorski program nauczania.

²⁷ W edukacji na poziomie szkoły podstawowej funkcjonuje w podręcznikach wyłącznie układ tematyczny; w szkole ponadpodstawowej stopniowo odchodzi się od układu chronologicznego (epokami literackimi) na rzecz tematycznego, zachowującego chronologię w obrębie omawiania kolejnych zagadnień. Układ taki pozwala na kształcenie spojrzenia przekrojowego na dane zagadnienie i umożliwia szersze niż w przypadku podręczników o konwencjonalnym (tj. chronologicznym układzie treści kształcenia) spojrzeniu na tradycję kulturową. Podręczniki takie konstruowane są nie tylko na potrzeby dydaktyki polonistycznej; pojawiają się również próby adaptowania układu tematycznego do nauki historii; zob.: M. Kosznicki, S. Kotarski, *Historia 3. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne Viking, [bwmw] 2005.

²⁸ Kursy takie, zróżnicowane tematycznie i adresowane do osób o różnym stażu zawodowym, oferują zresztą nie tylko ośrodki metodyczne. Godna pod tym względem uwagi jest choćby propozycja Wydawnictwa Pedagogicznego OPERON; zob.: <<https://kursy.operon.pl>> [dostęp: 8.07.2019].

Prowadzący zajęcia szkolne nie znajdzie na kartach serii gotowych rozwiązań dydaktycznych, nie taka jest bowiem rola serii POPKultura-POPLiteratura w obiegu naukowym. Współtworzący ją autorzy, jakkolwiek pozostają czynnikami zawodowo nauczycielami akademickimi, mającymi zajęcia ze studentami, nie specjalizują się jednocześnie się w badaniu procesów nauczania-uczenia się. Dydaktyka akademicka, będąca jednym z nurtów andragogiki (nauczania dorosłych), wymaga zresztą innych kompetencji, niż te, które decydują o pedagogicznym sukcesie w przypadku nauczania na poziomie szkoły podstawowej i średniej różnego typu (liceum, technikum, szkoły branżowej).

W zamian nauczyciel-praktyk może jednak oczekiwać odpowiedzi, w jaki sposób odczytywać różne teksty i zjawiska popkulturowe w różnych kontekstach interpretacyjnych. Pozwolą mu one dostrzec specyfikę uczniowskiego odbioru treści lekturowych, na które jego podopieczni patrzą z perspektywy własnego doświadczenia lekturowego, ukształtowanego przez kulturę popularną. A nie musi ono powielać wzorców znanych nauczycielowi z własnego doświadczenia. Tym bardziej, że współcześnie — co podkreślają Waldemar Kuligowski i Piotr Zwierzchowski — zmediatyzowana popkulturowa rzeczywistość to nowy kontekst edukacji²⁹. Tymczasem media, przede wszystkim cyfrowe, pozostają nierzadko dla pedagogów (zwłaszcza starszej daty) *terra incognita*, mimo że internet znalazł swoje stałe miejsce wśród narzędzi dydaktycznych³⁰. Toteż w sukurs osobom tym mogą przyjść nie tylko specjalistyczne kursy komputerowe (na nich uczą się technicznej umiejętności obsługi), ale i zawarte w szkicach — głównie Konrada Dominasa (2012; 2015 [4]) — obserwacje mechanizmów funkcjonowania tradycji kulturowej w nowych mediach. Można je zresztą — zgodnie z przywołaną przednio supozycją Jakubowskiego na temat pedagogicznego aspektu badań kultury — potraktować jako odpowiedź sposobu „przełożenia” zdigitalizowanych treści na język „analogowy” lektur szkolnych z zakresu literatury i kultury antycznej³¹.

Ową nieprzystawalność doświadczenia nauczycielskiego i uczniowskiego uświadamia dobitnie zwłaszcza lektura rozważań poświęconych zjawiskom z kręgu kultury dziecięcej i młodzieżowej. Są to zresztą tematy, które potencjalnie mogą w największym stopniu zainteresować odbiorcę, będącego nauczycielem-praktykiem, ze względu na poruszane w nich zagadnienia. Szkice te mają charakter studiów „przekrojowych”, m.in. dotyczących cieszącej się popularnością zarówno

²⁹ Zob.: W. Kuligowski, P. Zwierzchowski, *Patrzyć bez uprzedzeń*, [w:] *Edukacja w świecie kultury popularnej*, red. eidem, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 9.

³⁰ Zob.: R. Tadeusiewicz, *Internet jako narzędzie dydaktyczne*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy metodyki*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 14–149. Autor wprawdzie odwołuje się do rzeczywistości szkoły wyższej, jednak mechanizmy, które analizuje, są uniwersalne i można je odnaleźć również w szkole podstawowej i średniej.

³¹ Doskonałym uzupełnieniem lektury owych szkiców jest korespondująca z nimi tematycznie autorska książka Dominasa, pt. *Internet jako nowa przestrzeń recepcji literatury antycznej* (Pracownia Humanistycznych Studiów Interdyscyplinarnych, Poznań 2017).

wśród dorastającej młodzieży literatury fantasy (np. Stanaszek-Bryc 2012; Trębicki 2012; Ucherek 2012; Kaczor 2015 [3]) i gier komputerowych (np. Kochanowicz 2014, 2015 [4]), jak i „zjawisk osobnych”, m.in. z kręgu literatury adresowanej do najmłodszych i nieco starszych czytelników (Has-Tokarz 2014; 2015 [4]; Kruszyńska 2015 [4]). Ich lektura pozwala nauczycielowi nie tylko na zapoznanie się ze zjawiskami fascynującymi jego uczniów, ale i na uświadomienie sobie różnicy mentalności, wynikającej z przynależności do pokoleń, dla których odmienne doświadczenia (społeczne, kulturowe) konstytuują różne postrzeganie i wartościowanie rzeczywistości. Jak w takiej sytuacji znaleźć wspólny język, pozwalający na generacyjny dialog? Być może wskazówką w tym zakresie pozostają rozważania Anity Has-Tokarz na temat wpisywania tradycyjnych wartości w twórczość celebrytów, adresowaną do młodych wiekiem i stażem lekturowym odbiorców (Has-Tokarz 2015 [4]) bądź świadomość, że podobne zjawiska nie są nowością kulturową i można próby poszukiwania ich rozwiązań odnaleźć w pedagogice społecznej międzywojnia (Kruszyńska 2015 [4])³².

Propozycje wykorzystania w szkolnej praktyce wybranych formuł studiów zamieszczonych w serii POPKultura-POPLiteratura

Przekrojowe rozważania na wybrany temat

Biorąc pod uwagę tematyczną specyfikę szkiców o charakterze przekrojowym, publikowanych w serii POPKultura-POPLiteratura, mogą one zostać wykorzystane jako jeden z elementów wspomagających nauczanie w pionierskiej, na gruncie rodzimej dydaktyki, koncepcji multimedialnych modułów tematycznych. Jest to autorska koncepcja Anny Ślósarz, odwołującej się do koncepcji Michaela Riffaterre`a³³. Koncepcja multimedialnych modułów tematycznych polega na sięgnięciu po różnorodne medialnie teksty kultury (wideoklip, film, słuchowisko, komiks) tak, aby — wzajemnie naświetlając się — mogły być kontekstem interpretacyjnym dla omawianego podczas zajęć polonistycznych dzieła literackiego³⁴. Metoda ta, dzięki wykorzystaniu przekładu intersemiotycznego, umożliwia aktywizację ucznia, dzięki odejściu od werbocentryzmu na rzecz dominującego

³² Rozpoznania przywołanych tu badaczek pozostają zresztą zgodne z obserwacją Krystyny Pankowskiej, według której kanon kulturowy to nie tyle zbiór dookreślonych tekstów, co wpisanej w nie wspólnoty światopoglądowej; czytamy: „Właściwa funkcja kanonu mieści się (...) nie tylko w zwykłej znajomości dzieła, lecz także w przekazywanych wzorach postaw, sposobach myślenia, ocenach i wartościowaniu świata” (eadem, *Kultura — sztuka — edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 69).

³³ Zob.: M. Riffaterre, *Semiotyka intertekstualna: interpretant*, tłum. K. Falicka, J. Falicki, „Pamiętnik Literacki” 1988, z. 1, s. 297–314.

³⁴ A. Ślósarz, *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska — postkolonialna Australia*, Kraków: Universitas 2013; eadem, *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu. Multimedialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2018.

współcześnie paradygmatu audiowizualnego oraz wynikającej z niego polisensoryczności³⁵. Riffaterre'owski interpretant pozwala na „napisanie od nowa” tekstu poprzez jego lekturę przez pryzmat intertekstu, przez pryzmat którego będzie odczytywany³⁶. W koncepcji Śłószarz odpowiednikami owych „trzech tekstów” są „produkty medialnego przemysłu”³⁷. Badaczka przez pojęcie to rozumie dowolne media, zachowania i produkty (pop)kulturowe modelujące odbiór „właściwego” tekstu literackiego³⁸. Wchodząc w rozmaite relacje z kontekstami interpretacyjnymi, które w istotny sposób wpływają zarówno na odczytywanie samego utworu, jak i siebie nawzajem. Tym samym zaś zaproponowana lektura stanowi odpowiednik „ważnego/docieklivego czytania”, dla którego Alicja Baluch rezerwuje koncentrację odbiorcy na „horyzontalnie” ujmowanym temacie utworu³⁹. Czytamy:

Kulturowo-społeczny kontekst odbioru literatury w postaci medialnych interpretantów może nie tylko odkrywać zakodowane w tekstach literackich prawdy, lecz także je kreować. Należy zatem po poznaniu lektury przyglądać się z uczniami (...) jej interpretantom, aby ujawniać mechanizmy ich oddziaływania i sposoby modyfikowania znaczeń lektur⁴⁰.

Zgodnie zasadami szkolnej lektury punktem wyjścia i dojścia pozostaje zatem utwór literacki: **ten sam**, lecz — po zakończeniu pracy nad nim — już nie **taki sam**. Wynika to z funkcji interpretanta, który, w rozważaniach Riffaterre'a, polega na tworzeniu więzi między sensami intertekstu a odczytywanym przez jego pryzmat tekstem⁴¹.

Obrazuje to opracowany przez Śłószarz schemat funkcjonowania multimedialnych modułów tematycznych jako metody dydaktycznej, stosowanej na lekcjach języka polskiego (rys. 1).

Traktowane jako *instrumentarium* interpretacyjne studia, poświęcone uobecnianiu w różnych mediach kultury danego wątku/motywu/tematu, mogą służyć pomocą przy konstruowaniu modułu dookreślonego na wykresie jako „film/media/multimedia”. Jego struktura jest złożona i może mieścić potencjalnie dowolną

³⁵ Wykorzystywany przez autorkę pomysł dydaktyczny zweryfikowany został w praktyce zarówno w szkołach australijskich (autorka miała okazję odbywać staże naukowe w University of Melbourne, Graduate School of Education University of Melbourne oraz Homebush Boys School of Sydney), jak i polskich (tu pretekstem do wykorzystania koncepcji stało się omówienie *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza w jednej z krakowskich placówek).

³⁶ Zob.: M. Riffaterre, op. cit., s. 302–303.

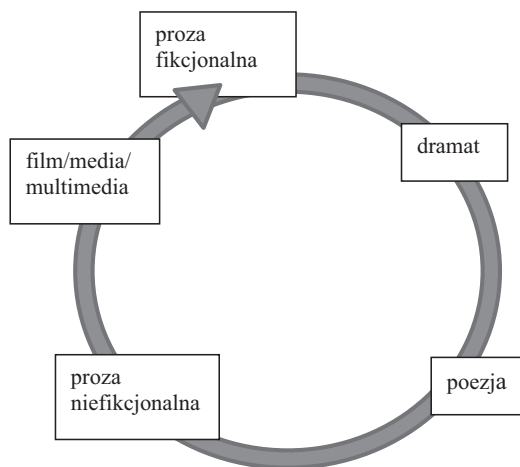
³⁷ Zob.: A. Śłószarz, *Produkty medialnego przemysłu XXI wieku jako interpretanty literatury*, [w:] eadem, *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu. Multimedialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2018, s. 13–33.

³⁸ Zob.: ibidem, s. 14. Na postrzeganie przez Śłószarz zarówno produktów przemysłu medialnego, jak i relacji łączących je z literaturą wpłynęła szkoła frankfurcka, utożsamiająca przemysł kulturowy z sektorem rozrywkowym. Badaczka jest zresztą pełni świadoma owego „powinowactwa z wyboru”, skoro przywołuje *Dialektykę oświecenia* Maxa Horkheimera i Theodora Adorno (zob.: ibidem, s. 14).

³⁹ Zob.: A. Baluch, „Przekroje” poetyckie — od Trembeckiego do Grochowiaka, [w:] eadem, *Uważne czytanie. W kręgu liryki XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 8.

⁴⁰ A. Śłószarz, *Produkty medialnego przemysłu...*, s. 33.

⁴¹ Zob.: M. Riffaterre, op. cit., s. 314.



Rys. 1. A. Śłószarz, *Produkty medialnego przemysłu XXI wieku jako interpretanty literatury*, s. 32

liczbę mediów, nie tylko o charakterze cyfrowym (jakkolwiek te, biorąc pod uwagę ekspansywny rozwój technologii komputerowych i tendencję do wirtualizacji społecznego doświadczenia, zapewne będą dominować). Jako przykład wykorzystania studium w roli interpretanta przywołajmy rozważania Damiana Kaji, poświęcone postaci Orfeusza (Kaja 2012). Nie jest to wybór przypadkowy; mit ten bowiem — co podkreśla Wojciech Rzehak — jest dość reprezentatywny dla tematyki, którą potencjalnie ewokuje szkolne omówienie mitologii⁴². Już na wstępie badacz zaznacza: „Bogactwo znaczeń, jakie niesie mit Orfeusza, od wczesnych lat ubiegłego wieku kusiło wyobraźnię artystów uwiedzionych czarem (...) filmu i komiksu. Schyłek zaś XX stulecia nie omieszczał nanieść historii (...) śpiewaka (...) na (...) mapy cyfrowych światów gier komputerowych”⁴³. Jeśli, zgodnie z koncepcją Śłószarz, nauczyciel chciałby potraktować jako punkt wyjścia (i dojścia zarazem) mit o Orfeuszu, taką możliwość daje mu podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej, wskazująca na konieczność opracowania *Mitologii* Jana Parandowskiego jako lektury obowiązkowej⁴⁴. Na mocy tego samego rozporządzenia może zapoznać uczniów z dookreślonymi przez badaczkę interpretantami: operą (np. *Orfeuszem* Claudio

⁴² Zob.: W. Rzehak, *Czy w szkole ponadgimnazjalnej jest miejsce dla mitów greckich? Mity o mitach*, [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Universitas, Kraków 2015, s. 187–188.

⁴³ D. Kaja, *Dziedzictwo lirnika. Orfeusz w tekstach kultury popularnej*, [w:] *Zwizyki i rozwiązki. Relacje kultury i literatury popularnej ze starymi i nowymi mediami*, red. A. Gemra, H. Kubicka, Pracownia Literatury i Kultury Popularnej oraz Nowych Mediów, Wrocław 2012, s. 319.

⁴⁴ Zob. [Załącznik nr 1 do]: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, „Dziennik Ustaw” 2018, poz. 467, s. 34.

Monteverdiego, 1607), filmem (np. *Czarnym Orfeuszem* [Brazylia–Francja–Włochy 1959, reż. Marcel Camus]), poezją (np. *Rozmowę z Orfeuszem* Kazimierza Wierzyńskiego, 9154; *Orfeuszem i Eurydyką* Czesława Miłosza, 2002), dramatem (*Orfeuszem i Eurydyką* Christopha Willibalda Glucka, 1762, ale i parodią tej opery, jaką jest operetka *Orfeusz w piekle* Jakuba Offenbacha, 1858), komiksem (np. *Pieśnią Orfeusza* Neila Gaimana, 1994; wydanie pol. 2005), grami cyfrowymi (np. *The Battle of Olympus*, 1988). Z oczywistych względów większy problem będzie w tym wypadku z sięgnięciem po prozę niefikcjonalną, jednak rolę tę może spełnić opracowanie naukowe/popularnonaukowe dotyczące mitu orfickiego lub sposobu jego funkcjonowania w kulturze (np. przywoływany tu szkic Kaji bądź fragmenty *Orfeusza romantyków. Mitu o Orfeuszu w twórczości Juliusza Słowackiego i Gerarda de Nerval w kontekście epoki* Magdaleny Siwiec, 2002)⁴⁵.

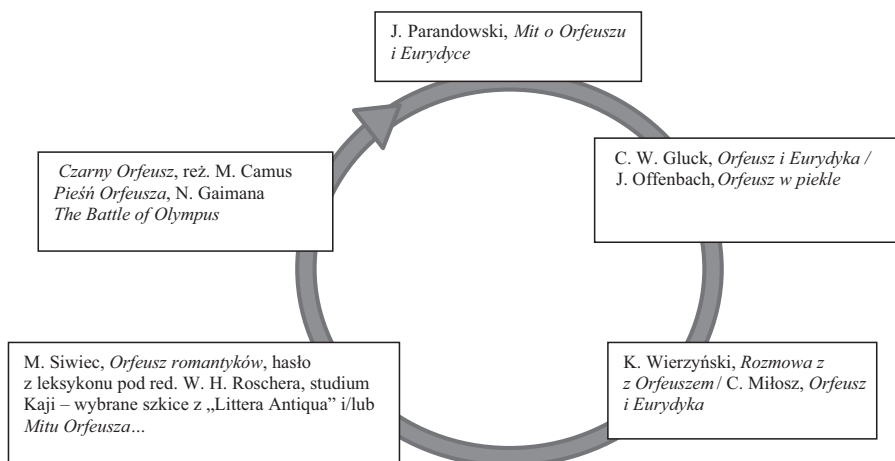
Schemat modułów multimedialnych, zmodyfikowany na potrzeby omówienia, uobecniania motywu Orfeusza w tekstach kultury, wyglądałby następująco (rys. 2).

Ukazując przemiany Orfeusza w wykorzystywanych podczas zajęć szkolnych tekstach kultury (np. w grze jest on tożsamy z Perseuszem i Heraklesem, z kolei w filmie Camusa pracuje jako konduktor w tramwaju jeżdżącym po Rio de Janeiro), nauczyciel — zgodnie z koncepcją multimedialnych modułów tematycznych — wciąż traktuje je jako punkty odniesienia do „arche-tekstu”, tj. opowieści Parandowskiego. Szkic Kaji pełniłby wówczas nie tylko rolę inspiracji/wskazówki, gdzie szukać poszczególnych tekstów kultury, lecz — przede wszystkim — uświadamiałby powiązania między nimi, a **jednocześnie** mógłby funkcjonować w roli prozy niefikcjonalnej. Stałby się zatem istotną pomocą nie tylko dla nauczyciela, ale i jego podopiecznych w trakcie porządkowania informacji na temat omawianego motywu kulturowego i jego przemian. Tym bardziej, że jest ich świadomy sam badacz, o czym świadczy konkluzja rozważań:

Ideałem badawczym byłaby (...) metoda: nie zajmowanie się wyłącznie kulturą popularną, owym marginesem „kultury centrum”, ale równoległa analiza orfickich tekstów kanonicznych i popkulturowych⁴⁶.

⁴⁵ W klasach licealnych o profilu humanistycznym/językowym można sięgnąć do najpełniejszego, imponującego do dziś akrybią naukową i erudycją badaczy, opracowania motywów mitologii greckiej i rzymskiej, jakim jest dzieło pod redakcją W. H. Roschera, *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie* (1886–1937); tu: t. 3, hasło *Orpheus*, s. 1058–1207). Kolejne tomy leksykonu dostępne są pod odpowiednimi linkami na stronie <<https://archive.org/search.php?query=creator%3ARoscher%2C+Wilhelm+Heinrich%2C+1845-1923>> [dostęp: 18.07.2019]. Hasło poświęcone tej postaci i jej kulturowym konotacjom jest na tyle obszerne, że nauczyciel musiałby omówić jego wybrane fragmenty. Alternatywą dla leksykonu może być numer tematyczny pisma „Littera Antigua” (2010, nr 1), w całości poświęcony różnorodnym wątkom związanym z Orfeuszem bądź tom pt. *Mit Orfeusza. Inspiracje i interpretacje w europejskiej tradycji artystycznej* (red. S. Żerańska-Kominek, Gdańsk 2003).

⁴⁶ D. Kaja, *Dziedzictwo lirnika. Orfeusz w tekstach kultury popularnej*, s. 334.



Rys. 2. Opracowanie własne na podstawie: A. Śłószarz, *Produkty medialnego przemysłu XXI wieku jako interpretanty literatury*

Jedynie wówczas namysł nad istotą mitu o Orfeuszu stanie się zarazem pretekstem do rozważań przemian kulturowej wrażliwości. Te z kolei są możliwym punktem wyjścia do dyskusji nad różnorodnością/universalnością ludzkiego doświadczenia (z tego względu zaproponowano osadzone w egzotycznej scenerii film Marcela Camusa).

Studia przypadków

Inną — prócz formuły rozważań przekrojowych — w odniesieniu do praktyki szkolnej, godną uwagi wydaje się formuła studiów przypadku, po którą dość często sięgają autorzy publikujący w serii POPKultura-POPLiteratura. Specyfika *case study* jako metody badawczej może być wykorzystana w szkole ponadpodstawowej (przede wszystkim w liceum) jako wsparcie metody projektów (jednej z tzw. problemowych metod aktywizujących), po którą dość chętnie sięgają nauczyciele różnych przedmiotów, nie tylko języka polskiego⁴⁷. Projektowanie procesu edukacyjnego w metodzie tej polega na aktywizacji ucznia. Dzięki temu z osoby przyswajającej wiedzę w sposób bierny staje się on jednostką działającą, co ma wpływ na stopień zaangażowania w poznawane zagadnienie (jest ono tym większe, im wyraźniej uczeń dostrzeże „przełożenie” zdobywanej w szkole wiedzy na jego życie pozaszkolne)⁴⁸. Studium przypadku pozwala jednakże nie tylko pracować w sposób angażujący intelektualnie (ale i emocjonalnie) ucznia w tok zajęć.

⁴⁷ Zob.: S. Nalaskowski, *Metody nauczania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 66.

⁴⁸ Zob.: M. S. Szymański, *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 17–18.

Jest również okazją do utrwalenia przezeń, ale też i przez nauczyciela, kierującego uczniowską pracą, „kompetencji miękkich”, pozwalających m.in. na ćwiczenie współpracy w zespole i umiejętności zarządzania czasem⁴⁹.

Należy też wziąć pod uwagę specyfikę etapu rozwoju psychologicznego i intelektualnego ucznia, na którym znajduje się on w szkole ponadpodstawowej. Myślenie abstrakcyjne jest już w tym wieku rozwinięte na tyle dobrze, że możliwe staje się wprowadzenie zagadnień filozoficznych, wymagających tego rodzaju kompetencji intelektualnej⁵⁰. Potencjalnie zatem możliwa jest taka organizacja procesu dydaktycznego, by mógł on zapoznać się ze szkicem, reprezentującym studium przypadku. Wówczas będzie miał okazję do odtworzenia toku myślenia autora, posługując się procedurami logicznymi⁵¹. Zarazem działania ucznia — odczytującego ukryte w przekazie informacje — poddawane są obserwacji przez nauczyciela, odtwarzającego tok myślenia podopiecznego po to, aby korygować ewentualne jego błędy. To szczególnie zaleta badań jakościowych, do których należy metoda studium przypadku. Sposób, w jaki uczeń radzi sobie z lekturą danego szkicu i przetwarzaniem zawartych w nim informacji, może bowiem wiele powiedzieć nauczycielowi na temat możliwości i predyspozycji intelektualnych podopiecznego. Dzieje się tak, ponieważ funkcja transformacyjna tekstu, będącego przedmiotem uczniowskiej lektury, koresponduje z kontrolno-korektywną⁵².

Uczeń, odwołując się do własnego doświadczenia kulturowego, może spojrzeć na analizowane studium przypadku w sposób krytyczny, a nawet — kiedy zdobędzie odpowiednie umiejętności warsztatowe — pokusić się o próbę parafrazy na

⁴⁹ Zob.: M. Konieczna-Kucharska, *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2015, nr 19, s. 229–241. Stopień opanowania umiejętności „miękkich”, na co wskazują analizy rynku, może decydować o sukcesie zawodowym; zob.: J. Majerska, *Kompetencje miękkie a rynek pracy*, [w:] ...bo życie to niestanny rozwój. Poradnik, [brak nazwiska redaktora], Edustacja.pl, Poznań 2010, s. 85–92, <<http://edustacja.pl/images/artykuly/Poradnik.pdf#page=85>> [dostęp: 10.07.2019]. Konstatacje Majerskiej pozostają — mimo upływu niemal dekady — wciąż aktualne, o czym świadczy ogłoszony w 2019 roku raport *Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego*, red. M. Jelonek, Konsorcjum CEAPP, Warszawa 2019, s. 35, <https://www.ncbr.gov.pl/fileadmin/Ewaluacja/POWER/RK_Analiza_kompetencji_final.pdf> [dostęp: 10.07.2019].

⁵⁰ Zob.: I. Trzcieniecka-Schneider, *O nauczaniu abstrakcyjnych pojęć filozoficznych w aspekcie statycznym i dynamicznym*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 87–97.

⁵¹ Zakładamy tu istnienie związku między regułami logiki z tym, w jaki sposób zachodzi proces przetwarzania informacji w umyśle jednostki, zgodnie z koncepcją Johna Macmanary, według którego „logika idealnie nadaje się na teorię kompetencji, ujmującej część rozumowania ludzkiego” (idem, *Logika i psychologia*, tłum. M. Zagrodzki, PWN, Warszawa 1993, s. 9). Teza ta wywodzi się z ujęcia logiki przez Christoha Sigwarta (1830–1904), dla którego była ona sztuką myślenia („*Wäre diese Aufgabe gelöst, so würden wir im Beste einer Kunstlehre des Denkens sein, welche Anleitung gabe zu gewissen und allgemeingültigen Sätzen zu gelangen. Diese Kunstlehre nennen wir Logik*”; idem, *Logik*, Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr, Freiburg 1889, t. 1, s. 1; możliwość lektury on-line: <<https://archive.org/details/logiksigw01sigwuoft/page/n7>> [dostęp: 9.07.2019]).

⁵² C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Graf-Punkt, Warszawa 2000, s. 96; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 293–299.

analogicznym materiale badawczym⁵³. Zadanie to zbliżone jest do przewidzianych programem szkoły ponadpodstawowej zajęć z zakresu retoryki⁵⁴. Uczeń może zatem ćwiczyć krytyczne myślenie, analogicznie, jak czyni to w przypadku *chrei* (χρεια), będącej — zgodnie z definicją Marii Joanny Gondek — retorycznym ćwiczeniem kompozycyjnym, prowadzącym do konstrukcji otwartej na polemikę, krótkiej wypowiedzi⁵⁵. Tę z kolei można traktować jako wstęp do dłuższej formy, w przypadku której konieczne jest zachowanie właściwej segmentacji tekstu ze względu na funkcję retoryczną poszczególnych jego partii⁵⁶. Jednocześnie zaś możliwa stanie się dla niego „mentalna empatia”, pozwalająca spojrzeć na omawiany problem z perspektywy potencjalnego odbiorcy. Jest to o tyle istotne, że — co podkreśla Jakub Z. Lichański — analiza retoryki wywodu umożliwia nie tylko odtworzenie intencji autorskich nadawcy komunikatu, ale i jego sposobu postrzegania rzeczywistości⁵⁷.

Tym samym uczeń, opracowując na potrzeby szkolne studium przypadku, osiąga następujące korzyści:

- uczy się rekonstruować logikę wywodu, odtwarzając poszczególne etapy argumentowania sądów; pozwala to uczniowi dochodzić do falsyfikowalnych naukowo wniosków;
- ćwiczy — dzięki tworzeniu przez analogię — kompozycję wypowiedzi, dzięki czemu **jednocześnie** uczy się świadomie traktować tekst jako uporządkowaną wypowiedź mającą określony, konkretny cel;
- rekonstruuje intencje nadawcze i sposób postrzegania rzeczywistości przez autora opracowywanego tekstu;
- ćwiczy modyfikację własnego spojrzenia na omawiany w tekście problem pod wpływem wysnutych z lektury wniosków, a zarazem rozwija podstawy krytycznego myślenia.

⁵³ Zob.: E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków 2014. Nauczyciel może w tym celu skorzystać z metody, którą Anna Dyduchowa nazwała metodą analizy i twórczego wykorzystania wzorów; zob.: eadem, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988, s. 62–84.

⁵⁴ Na temat miejsca retoryki w edukacji sformalizowanej zob.: B. Gaj, *Retoryka w szkole*, [w:] *Retoryka*, red. M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, P. Wilczek, PWN, Warszawa 2008, s. 297–306. Zakres treści związanych z retoryką w szkole ponadpodstawowej doprecyzowuje *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*, (2018); zob.: ibidem, moduł: *Elementy retoryki*, s. 30. Ponadto w rozporządzeniu tym czytamy: „Kompetencje językowe i komunikacyjne wiążą się ściśle z rozwijaniem umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi. Sprzyja temu kształcenie umiejętności retorycznych oraz świadome wykorzystanie elementów retoryki w tworzeniu wypowiedzi ustnych i pisemnych, w których uczeń, podejmujący różnorodne problemy i dokonujący interpretacji różnorodnych tekstów i zagadnień, w sposób świadomy potrafi argumentować własne zdanie. Łączenie różnych obszarów kształcenia pozwala na integralne rozwijanie umiejętności uczniów i kształtowanie ich postaw” (ibidem, moduł *Warunki i sposób realizacji*, s. 39).

⁵⁵ Zob.: M. J. Gondek, *Specyfika chrei jako ćwiczenia retorycznego*, „Forum Artis Rhetoricae” 2014, nr 4, s. 18.

⁵⁶ Zob.: A. Tabisz, *Graficzno-treściowe i metatekstowe wykładniki segmentacji uczniowskich tekstów*, „Edukacja” 2013, nr 4, s. 96.

⁵⁷ Zob.: J. Z. Lichański, *Retoryka. Historia — Teoria — Praktyka*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2007, t. 1, s. 76–77.

Jak łatwo zauważyć, wyszczególnione tu zalety wynikające z omówienia studium przypadku za pomocą *instrumentarium* retorycznego nie ograniczają się do funkcjonowania ucznia w rzeczywistości szkolnej, toteż spełniony zostaje podstawowy warunek edukacji: *Non scholae, sed vitae discimus*. Sukces dydaktyczny jest tym łatwiejszy do osiągnięcia, że uczeń jako punkt wyjścia nie otrzymuje rozważań oderwanych od jego doświadczenia kulturowego. Zastępują je rozprawy, których lekturę może traktować jako punkt odniesienia własnych przemyśleń na bliskie mu tematy. Owszem, kontekst interpretacyjny może być dla niego obcy, jednakże egzemplifikacje tez stawianych przez badaczy (tj. przywoływane teksty kultury) znane będą mu zapewne z autopsji. Odczytywane z zaproponowanej tu perspektywy rozważania na temat zjawisk z zakresu literatury i kultury popularnej mogą stać się istotną pomocą dla nauczyciela (ale i jego uczniów), pełniąc funkcję propedeutyczną.

Niezależnie bowiem od tego, czy akceptujemy taki stan rzecz, czy też sprzeciwiamy się mu, rzeczywistość popkulturowa — zgodnie z rozpoznaniem Gemry — jest dla współczesnego odbiorcy najważniejszym doświadczeniem społecznym, w oparciu o które buduje on swoje relacje z otoczeniem. Tym większa zatem odpowiedzialność spoczywa na współczesnej szkole w doborze środków, umożliwiających swym podopiecznym (roz)poznanie owej kulturowej rzeczywistości. W obiegu wydawniczym funkcjonują bowiem publikacje nazbyt zideologizowane, by można było pozostawić uczniowi dowolność wyboru lektur mających stać się jego przewodnikami po światach kultury popularnej⁵⁸.

Podsumowanie

Sięgnięcie przez nauczyciela po szkice funkcjonujące, jak jest to w przypadku wrocławskiej serii, w obiegu naukowym nie tylko gwarantuje stosowny poziom dyskursu badawczego, który zapewniają zachowane procedury recenzenckie (m.in. tryb *double-blind*). Pozostaje też — w myśl uwagi Bogusławy Doroty Gołębiak — warunkiem koniecznym podczas wprowadzania w szkole innowacji

⁵⁸ Reprezentatywna pod tym względem jest rozprawa Iwony Ulfik-Jaworskiej *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destrukttywne u graczy komputerowych* (Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005), którą autorka podporządkowała ogólnie narzuconej tezie o destrukcyjnym wpływie gier komputerowych na ich użytkowników niezależnie od walorów artystycznych, które owe gry reprezentują; czytamy: „Dzieci grające w »agresywne« gry komputerowe charakteryzują się większym nasileniem nekrofilii i sadyzmu oraz mniejszym nasileniem biofilii i miłości niż dzieci z grupy porównawczej” *ibidem*, s. 206). Nie inaczej problem relacji „brutalność wpisana w świat przedstawiony gry — zachowania gracza w realnym świecie” postrzega Stanisław Juszczyk, autorytarnie stwierdzający: „Przemoc tę [tj. w grach komputerowych — przyp. A.M.] szczególnie wysoko percypuje młodzież z rodzin dysfunkcyjnych i patologicznych, która najczęściej staje się w środowisku rówieśniczym sprawcą przemocy, odreagowując w ten sposób negatywne zjawiska mające miejsce w domu rodzinnym, takie jak: alkoholizm jednego lub obojga rodziców, przemoc w domu, ubóstwo, głód, brak perspektyw na poprawę sytuacji rodzinnej, a w tym ekonomicznych warunków funkcjonowania rodziny” (*ibidem*, *Fascynacja młodzieżą grami komputerowymi*, „Edukacja i Dialog” 2010, nr 9–10, s. 47).

pedagogicznych (a jedną z nich jest właśnie metoda projektu); czytamy: „Partner-
ska współpraca z nauczycielami akademickimi ułatwia [nauczycielowi szkolne-
mu — przyp. A.M.] pogłębianie zrozumienia; może też stanowić źródło inspiracji
i doskonalenia umiejętności technicznych”⁵⁹. Współpraca ta jest zresztą koniecz-
na, co wynika ze specyfiki eksperymentu pedagogicznego, który nie może być
nieodpowiedzialnym manipulowaniem podopiecznymi, bez świadomości możli-
wych konsekwencji takiego postępowania.

Seria POPKultura-POPLiteratura — właśnie ze względu na swoją specyfikę —
pozwala na owo, jak je określa Gołębnik, „partnerstwo nauczycieli szkolnych
i akademickich”⁶⁰. Wchodzące w jej skład rozprawy, pisane są — zgodnie z wymo-
giem akrybii naukowej — przez czołowych specjalistów w dziedzinie badań nad
literaturą i kulturą popularną. Zarazem każdy ze szkiców, zgodnie ze zwyczajem
obowiązującym w publikacjach naukowych opatrzony został wykorzystywaną
w rozważaniach bibliografią, która może stanowić dobry punkt wyjścia poszuki-
wań własnych czytelnika — niezależnie od tego, czy będzie nim nauczyciel, czy
jego podopieczny.

* * *

⁵⁹ B. D. Gołębnik, *Wprowadzenie*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. eadem, WSiP, Warszawa 2002, s. 7. Do pewnego stopnia taka współpraca pojawia się dzięki inicjatywom pracowników ośrodków metodycznych i doskonalenia zawodowego, organizującym szkolenia pogłębiające umiejętności interpretacji utworów, najczęściej spośród utworów, które znalazły się obecnie na liście lektur. Autor niniejszego szkicu zna takie wykłady z autop-
sji, jako osoba poproszona o przeprowadzenie jednego z nich poświęconego *Katedrze* (2000) Jacka Dukaja i jej uwikłaniom kulturowym (jego organizatorem było Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego; wykład odbył się 28.02.2019). Nauczyciele biorący udział w zajęciach nie oczekiwali przy tym scenariuszy dydaktycznych, lecz wskazania kontekstów interpretacyjnych, umożliwiających pogłębione spojrzenie na omawiany tekst literacki. Takie przeniesienie zainteresowania z gotowych rozwiązań, możliwych do stosowania podczas zajęć szkolnych na zrozumienie utworu Dukaja sprawia, że nauczyciele — dostrzegając umykające podczas mniej wnikliwej lektury treści — będą potrafili zwrócić na nie uwagę swym uczniom, dostosowując każdorazowo wykorzystywaną w tym celu metodę dydaktyczną do specyfiki zespołu klasowego.

⁶⁰ Z takiej współpracy wynikają korzyści obopólne: **nauczyciele szkolni** na bieżąco uzupełniają własną wiedzę merytoryczną i metodyczną, wciąż pozostając w kontakcie z najnowszymi wynikami badań. Z kolei **nauczyciele akademicy** mają okazję weryfikowania w praktyce własnych teorii; mogą też zawczasu przyjrzeć się kolejnym pokoleniom uczniów i dostosować własne metody nauczania do ich możliwości percepcyjnych. Zarysowana przez Gołębnik wizja nie ma charakteru utopii dydaktycznej, bowiem taka współpraca wychodzi naprzeciw co-
raz częściej postulowanemu udziałowi uniwersytetu w życiu lokalnej społeczności (zob. np.: T. Domański, *Rola uniwersytetów w promocji polskich miast i regionów — nowe wyzwania strategiczne*, [w:] *Marketing akademicki. Rola uniwersytetów w promocji miast i regionów*, red. idem, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 21–24). Już obecnie istnieje zresztą wiele inicjatyw podejmowanych przez akademię, by przełamać hermetycz-
ność naukowego dyskursu. Spośród nich niewątpliwie najcenniejszym przejawem owej tendencji są oczywiście Uniwersytety Trzeciego Wieku, sprzyjające aktywizacji osób starszych. Równie jednak cenną inicjatywą pozostaje np. wdrożony od kilku lat na Uniwersytecie Łódzkim program Uniwersytet Zawsze Otwarty, adresowany do uczniów szkół ponadpodstawowych zob.: <<https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/uniwersytet-zawsze-otwarty>> [dostęp: 8.07.2019] oraz planowany na rok akademicki 2019/2020 cykl „Środy z polonistyką”, zob.: <<http://filolog.uni.lodz.pl/?p=14675>> [dostęp: 19.07.2019]. Nie są to działania odosobnione w rodzimej nauce, o czym świadczą oferty zajęć i spotkań ogłaszanych również na stronach innych uczelni wyższych.

Aneks

Niniejsze zestawienie zawiera spisy treści poszczególnych tomów, które ukazały się dotychczas w serii POPKultura-POPLiteratura. Ma ono na celu umożliwienie Czytelnikowi orientacji w poruszanych w jej ramach tematów, a jednocześnie służyć ułatwieniu znalezienia szkiców, których autorzy zostają przywoływani w artykule.

Nr 1 (2012):

Związki i rozbązki. Relacje kultury i literatury popularnej ze starymi i nowymi mediami

Anna Gemra, *Słowo wstępne*

Literatura i kultura popularna: problemy badawcze

Jakub Z. Lichański, *Nowe media, literatura popularna: pożądanie, małżeństwo z rozsądku czy wolny związek?*

Bogdan Trocha, *Literatura popularna jako przestrzeń gry, spekulacji i poszukiwań*

Marcin Chruściel, *Związki „młodej” literatury współczesnej z kulturą popularną — symbioza, pasożytnictwo czy infekcja wirusowa? Opis zjawiska na przykładzie książek Doroty Masłowskiej, Jakuba Żulczyka i Jacka Dukaja*

Kinga Stanaszek-Bryc, *O powstawaniu gatunków, czyli o genealogii literatury fantasy i science fiction*

Marta Cuber, *Lot koszący? Perspektywy najnowszej homoerotycznej literatury popularnej*

Literatura i kultura popularna: inspiracje i mediacje

Ksenia Olkusz, *Jak twórczo wykorzystać Hieronima Boscha? Autorzy literatury popularnej wobec biografii i sztuki niderlandzkiego mistrza*

Justyna Deszcz-Tryhubczak, „...provided he could know (...). Could see (...) just a litte more (...) a litte more”: *Reconciling Immersion and Interactivity in the Viewer by Shaun Tan and Gary Crew*

Michał Mesjasz, *Od baśni do pornografii. Wokół baśni braci Grimmów, ich anonimowej adaptacji z początku XX wieku i psychoanalitycznych teorii Brunona Bettelheima*

Halina Kubicka, *Szukając Baker Street 221B. Podróże śladami książek i filmów w kontekście kultury popularnej i mediów*

Literatura i kultura popularna w sieci

Adam Mazurkiewicz, *Gdy środek przekazu staje się przekazem. O webkomiksie jako tekście kultury (rekonesans)*

Marta Więckiewicz, *Blogi w przestrzeni popkulturowej. Aspekt relacji nadawczo-odbiorczych*

Konrad Dominas, *Cezar w nowych mediach — recepcja literatury antycznej czy analiza wybranych tematów kultury popularnej?*

Szymon Makuch, *Między nauką a popkulturą. Funkcjonowanie pojęcia nieśmiertelności w internecie*

Literatura i kultura popularna a X muza

Agnieszka Nieracka, *Od science fiction do (science) reality i kina 3D: estetyczne i ideologiczne zmiany w kinie popularnym po 9/11*

Friederike Sadewasser, *Medium Sensitivity in the Digital Age: How Film Effects Reveal our Pridordial Nature*

Jacek Rzeszotnik, *„Doctor Who” i „Torchwood”, czyli o strategiach komunikacyjnych we współczesnych telewizyjnych serialach fantastycznych*

Nick Perry, *Hobbitown via Hollywood to Wellywood: Putting Tolkien`s Middle Earth in its Place*

Literatura i kultura popularna: stereotypy i schematy

- Seda Bahar Yavcan, *Beauty is the Beast: Deconstructing the Myth of the Beautiful in Popular Culture*
Joanna Czaplińska, *Spotkanie z Obcym — fantazja, antycypacja, metafora*
Grzegorz Trębicki, *In the Enslavement of the Formula? A Short Survey of Antagonists in Secondary World Fantasy*

Literatura i kultura popularna: postacie

- Damian Kaja, *Dziedzictwo lirnika. Orfeusz w tekstach kultury popularnej*
Dorota Ucherek, „Absolutnie klasyczne, absolutnie kanoniczne i absolutnie anachroniczne”? Postacie władające magią w najnowszej literaturze i serialu fantasy
Krystyna Walc, *Krwawy tyran czy ofiara popkultury? Wprowadzenie do literackiej legendy wołoskiego hospodara Włada (Vlada) Palownika*
Michał Wolski, *Inkarnacje Wiecznego Łowcy, czyli rzecz o wampirach w multiversum Marvela*

Nr 2 (2014):

Literatura i kultura popularna: badania i metody

- Anna Gemra, *Przedmowa*
Metodologia badań
Jakub Z. Lichański, *Badania literatury popularnej. Tezy*
Magdalena Roszczyńska, *Badania literatury popularnej w Polsce w perspektywie zwrotu topograficznego*

Literatura popularna

Kryminał

- Paweł Kaczyński, *O powieści „neomilicyjnej”*
Krystyna Walc, *Nie tylko powieść milicyjna. Kryminalne serie PRL-u: „Klub Srebrnego Klucza”, „Labirynt” i „Seria z Jamnikiem”*
Agnieszka Szurek, *Historia w powieściach kryminalnych Dorothy Leigh Sayers i Joego Alexa*
Adam Mazurkiewicz, *„Jak być mogło?...” O historii alternatywnej w polskiej literaturze fantastyczno-naukowej (rekonesans)*
Dariusz Brzostek, *Wspólnoty interpretacyjne i konstruowanie niemożliwego. Horror w świecie późnej nowoczesności*
Aleksandra Koszela, *Postapokaliptyczna wizja świata w trylogii Carrie Ryan „Las Zębów i Rąk”*
Ksenia Olkusz, *W objęciach kiczu, czyli co skrywa (lub odsłania) romans paranormalny/metafizyczny. Na przykładzie cyklu „Love at Stake” Kerrelyn Sparks*

Tematy i motywy

- Marta Součková, *Zneužitá história*
Maciej Wróblewski, *„Polski dyskurs maszynowy. Maszyna w kulturze polskiej (XIX– XX w.). Literatura, język, sztuki wizualne i życie codzienne” (zarys przedsięwzięcia badawczego)*
Grażyna Lasoń-Kochańska, *Za co kobiety kochają Christiana Greya? Fenomen popularności trylogii „Pięćdziesiąt Odcieni” E. L. James*
Kultura popularna. Film, telewizja, teatr
Agnieszka Kruszyńska, *Bajki dla dorosłych jako zjawisko w kulturze popularnej. Szkic na przykładzie telewizyjnego cyklu autorstwa Joanny Wilińskiej, Andrzeja Nowickiego i Feliksa Dereckiego*
Miron Pukan, *K otázkam rozmanitosti interkultúrnej výmeny po roku 1989 (so zameraním na prieniky poľskej i slovenskej drámy a jej inscenačnej tvorby či praxe)*
Wojciech Kajtoch, *Odkrycie wroga. O obrazie Polski i Polaków we współczesnych fabularnych filmach i serialach rosyjskich oraz białoruskich poświęconych II wojnie światowej*

Nowe media

Augustyn Surdyk, *Badania kultury popularnej w zakresie nowych mediów w kraju i na świecie, na przykładzie organizacji ludologicznych*

Rafał Kochanowicz, „Mitologia zagłady” — obraz wojny w grach komputerowych

Emilya Ohar, Dorota Michułka, *Dziecko we współczesnym świecie digital resources. Sposoby percepcji*

Kultura na rynku

Katarzyna Wodniak, *Powieść w odcinkach na łamach tygodnika „Przypięciółka” w latach 1948–1989*

Anita Has-Tokarz, *Technologia hitu — bestsellery współczesnego rynku książki dla młodych czytelników*

Nr 3 (2015):

Między przymusem a akceptacją. Meandry władzy w literaturze i kulturze popularnej

Anna Gemra, *Słowo wstępne*

Jakub Z. Lichański, *Retoryka i władza. Uwagi na marginesie książki sir Bertranda Russella „Władza”. Nowa analiza społeczna*

Katarzyna Kaczor, *We władzy dyskursów. O polskich definicjach fantasy*

Adam Mazurkiewicz, *(Zniewoleni) władcy świata. O motywie władzy w nurcie social fiction polskiej fantastyki*

Bogdan Trocha, *Władza w prozie Marcina Wolskiego*

Teresa Banaś-Korniak, *Literacki wizerunek polskiej szlachty i bogatego mieszczaństwa z perspektywy tzw. autorów sowizdrzalskich (z drugiej połowy XVI i pierwszej połowy XVII stulecia)*

Anna Kasprzycka, *Kultura popularna kontra Putin. Jak opozycja w Rosji starała się wygrać wybory prezydenckie w 2012 roku*

Aleksandra Koszela, *Panem et circenses. O władzy w trylogii „Igrzyska śmierci” Susanne Collins*

Ewa Krzywicka, *Głupota u władzy. Rzecz o „Fatalnych jajach” Michaiła Bułhakowa*

Adam Nowakowski, *Palpatine — uczeń Niccolò Machiavellego? Myśl polityczna florenckiego filozofa w filmowej sadze „Gwiezdne wojny”*

Agata Zarzycka, *A Political Shapeshifter: The Gothic and Pop Culture in the Ginger Snaps Triptych*

Przemysław Dudziński, Robert Dudziński, *Zabić tysiąc kobiet na tysiąclecie państwa polskiego. Władza (ludowa) i śmierć w filmie Janusza Kidawy „Anna” i wampir*

Carla Z. Tirado Mortiz, *Fight Club: A Fight Against Subjection in Postmodern Times*

Jakub Krogulec, *Contesting The Concept of Perpetual War: Spec Ops: The Line as a Deconstruction of Modern Military Shooter Genre*

Jakub Kasperski, *Dialektyka władzy w heavy metalu*

Nr 4 (2015):

Literatura i kultura popularna. Badania, analizy, interpretacje

Literatura i kultura popularna w akademii

Magdalena Roszczyńska, *Literatura i kultura popularna w uniwersyteckich kursach poetyki i teorii literatury. Z dylematów układacza sylabusa*

Stanisław Krawczyk, *Socjologia literatury fantastycznej w polskim i anglosaskim obiegu akademickim*

Literatura popularna. Teoria literatury popularnej

Dariusz Brzostek, *Drapieźnik i (jego) ofiara. Horror w kontekście ewolucjonistycznych teorii narracji*

Mariusz Kraska, *Przemoc tekstu. „American Psycho” Breta Eastona Ellisa*

Dla dziecięcego odbiorcy

Agnieszka Kruszyńska, *Narodowe, wzorowe, grzeczne, czyli dydaktyzm w obiegu popularnym. Przykład „Małego Przewodnika” (1930–1939)*

Anita Has-Tokarz, *Ikona popkultury dzieciom — książki Madonny dla najmłodszych (między promocją literatury a autokreacją)*

Kryminał

Adam Mazurkiewicz, *Zbrodnia w małym miasteczku. Obraz prowincji w najnowszej polskiej literaturze kryminalnej*

Paweł Kaczyński, *Świat poprawiony. Autentyczne sprawy kryminalne jako tworzywo powieści milicyjnej*

Tematy i motywy

Krystyna Walc, *„A jak poszedł król na wojnę...” Motywy militarne w literackiej legendzie księcia Drakuli*

Agnieszka Szurek, *Ujawnić, upamiętnić, zrozumieć — zapomnieć? Narracje o bombardowaniu Grodziska Mazowieckiego w styczniu 1945 roku — próba analizy retorycznej*

Kultura popularna. Nowe media

Konrad Dominas *Antyk wciąż żywy i czytany, czyli współczesne sposoby wyszukiwania, publikowania i udostępniania greckorzymskiej literatury w nowych mediach*

Katarzyna Florencka, *Dalekie echa fabuły: internetowy serial StarCrafts jako przykład twórczej działalności fanów e-sportów*

Monika Klepczyńska, *Organizacje tworzone przez graczy w ramach masowej gry sieciowej. Studium przypadku: Eve online*

Rafał Kochanowicz, *Kulturotwórcza rola uniwersów fantastycznych z gier komputerowych na przykładzie serii „The Elder Scrolls”*

Zbigniew Wałaszewski, *Papierowy jednorożec, klubówka i Łowca androidów. O powstawaniu super-systemu rozrywkowego*

Nr 5 (2015):

Literatura i kultura popularna. Metody: propozycje i dyskusje

Anna Gemra, *Słowo wstępne*

Jakub Z. Lichański, *Boski Platon i niewiarygodny Kant, czyli filozofia i literatura — prolegomena*

Wojciech Kajtoch, *Jak badać literaturę popularną? Kolejna odpowiedź*

Bogdan Trocha, *Literatura popularna w perspektywie badawczej. Rozważania metodologiczne*

Nr 6 (2016):

Metodologia badań literatury i kultury popularnej: propozycje. Retoryka i cultural criticism

Anna Gemra, *Słowo wstępne*

Jakub Z. Lichański, *Aparatura badawcza: Filologia, krytyka retoryczna i retoryka*

Adam Mazurkiewicz, *Blaski i nędze cultural criticism jako sposobu badania kultury popularnej. Głosa metodologiczna*

Nr 7 (2019):

Przyjemność (z) czytania. Pamięci profesora Tadeusza Żabskiego Zamiast pożegnania

Literatura

Józef Bachórz, *Niezwykłość Bolesława Prusa*

Anna Martuszczyńska, *Dlaczego Bolesław Prus nie napisał romansu?*

Magdalena Jonca, *Przypowieść o synu marnotrawnym w „Powracającej fali” Bolesława Prusa*

Aneta Mazur, *O „Anielce” i „Placówce” Bolesława Prusa słów parę, czyli trochę literackich spekulacji*

Elżbieta Lubczyńska-Jeziorna, *Nad edycją krytyczną „Pism” Bolesława Prusa. Pamiątki wspomnień*

Edyta Izabela Rudolf, *Prus contra farmaceuci. Pracownicy aptek w lustrze literatury i mediów drugiej połowy XIX wieku*

Agnieszka Kuniczuk-Trzciniowicz, *„Stać ze zwieszonymi żaglami na uśpionej wodzie i czekać spoglądając na cudny widok” — Sienkiewicz a świat przyrody*

Bogusław Bednarek, *Wśród staropolskich kuriozów*

Jakub Z. Lichański, *„Wielkanoc Jana Sebastiana Bacha”: próba analizy*

Krzysztof Biliński, *Tematyka morska w poezji Mariusza Żaruskiego*

Magdalena Broniecka, *Celebrytki i gwiazdy — czyli „Beatrix” Honoriusza Balzaka*

Krystyna Wałc, *Powieść kryminalna okresu PRL-u od strony kuchni, bufetu i palarni*

Anna Gemra, *Kurs na makabrę? Kilka uwag o polskim kryminale*

Katarzyna Kaczor, *Między obieganiami. Powstanie polskiego pola literackiego fantasy 1982–1990*

Bogdan Trocha, *Prawo i (nie)porządek w literaturze fantastycznej*

Ksenia Olkusz, *Narracje zombiecentryczne w literaturze — definicja, teoria, praktyka*

Zbigniew Wałaszewski, *Biało-czarna szachownica z wampirem. Cieleśny upadek i duchowa wzniosłość w „Draculi” Bramy Stokera*

Jarosław Woźniak, *„Patrząc na świat, na lasy i górę, na niebo”. „Szukacz” Ursuli K. Le Guin w perspektywie ekokrytycznej*

Ewa Kolbuszewska, *„Trzeba chwycić szczęścia chwile, bo uciekną jak motyle...” Rzecz o miłości w powieściach Jadwigi Courths-Mahler*

Kultura

Jacek Kolbuszewski, *Kilka słów o Macieju Boguszu Stęczyńskim*

Ewa Grzęda, *Il est mort, Il est hereaux. Z dziejów poromantycznej legendy Józefa Sułkowskiego*

Małgorzata Łoboz, *Tatry w operze, czyli co i dlaczego wydarzyło się nad Morskim Okiem?*

Dobrochna Ratajczakowa, *Krótki tekst o sztuce improwizacji i dziesięciu właściwościach jej natury*

Adam Mazurkiewicz, *Obraz Afryki w warstwie tekstowej współczesnej polskiej muzyki rozrywkowej disco polo*

Agnieszka Szurek, *Lokalne „encyklopedie”. Próba rozpoznania zagadnienia na przykładzie literatury Mazowsza Zachodniego*

Krystyna Kossakowska-Jarosz, *Kult św. Barbary na Górnym Śląsku na tle europejskim*

Ryszard Waksmund, *Historia dzieciństwa — historia jedzenia (na materiale wspomnieniowym)*

Anita Has-Tokarz, *Małym gospodyniom... — książki kucharskie i upowszechniające wiedzę kulinarną dla dziewcząt na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX wieku*

Jolanta Ługowska, *„Tak głupie, że aż śmieszne”. W kręgu ludowych anegdot o głupich sąsiadach*

Maria Tarnogórska, *Osobliwości i absurdy dawnej reklamy. Przypadek międzywojennych „Wiadomości Literackich”*

Aleksander Woźny, *„Droga donikąd”, czyli na peryferiach polskiego medjoznawstwa*

Refleksje

Mieczysław Ingot, *Moje przygody z podmiotowością*

Michael Fleischer, *Po co my żyjemy?*

Katarzyna Łeńska-Bąk, *Szybkie życie, szybkie jedzenie i czy warto (trzeba) pędzić? Refleksje*

Bibliografia:

- [Wikipedia, [hasło: *Literatura popularna*], <https://pl.wikipedia.org/wiki/Literatura_popularna> (dostęp: 9.07.2019)]
- Analiza zapotrzebowania na kompetencje w gospodarce i na rynku pracy wraz z badaniem wartości docelowej wspólnego wskaźnika długoterminowego POWER w obszarze szkolnictwa wyższego*, red. M. Jelonek, Konsorcjum CEAPP, Warszawa 2019. <https://www.ncbr.gov.pl/fileadmin/Ewaluacja/POWER/RK_Analiza_kompetencji_final.pdf> [dostęp: 10.07.2019].
- Apanowicz, *Metodologia ogólna*, „Bernardinum”, Gdynia 2002.
- Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*, red. W. H. Roscher, <<https://archive.org/search.php?query=creator%3ARoscher%2C+Wilhelm+Heinrich%2C+1845-1923>> [dostęp: 18.07.2019].
- Człowiek w zwierciadle przeszłości. Ucieczka od historii do Historii*, red. T. Ratajczak, B. Trocha, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 201.
- Domański T., *Rola uniwersytetów w promocji polskich miast i regionów — nowe wyzwania strategiczne*, [w:] *Marketing akademicki. Rola uniwersytetów w promocji miast i regionów*, red. T. Domański, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 15–32.
- Dominas K., *Internet jako nowa przestrzeń recepcji literatury antycznej* (Pracownia Humanistycznych Studiów Interdyscyplinarnych, Poznań 2017.
- Dudek A., *Kultura popularna kulturą nowoczesnego społeczeństwa*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2003 z. 1, s. 61–89.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.
- Fantasy w badaniach naukowych*, red. T. Ratajczak, B. Trocha, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2009.
- Gaj B., *Retoryka w szkole*, [w:] *Retoryka*, red. M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, P. Wilczek, PWN, Warszawa 2008, s. 297–306.
- Gemra A., *Słowo wstępne*, [w:] *Między przymusem a akceptacją. Meandry władzy w literaturze i kulturze popularnej*, red. A. Gemra, K. Dominas, Pracownia Literatury i Kultury Popularnej oraz Nowych Mediów, Wrocław 2014, s. 7–8.
- Gemra A., *Wprowadzenie*, [w:] *Literatura i kultura popularna. Badania, analizy, interpretacje*, red. A. Gemra, Pracownia Literatury i Kultury Popularnej oraz Nowych Mediów, Wrocław 2015, s. 7–13.
- Gemra, *Kłopoty z kulturą popularną (w szkole)*, [w:] *Fantastyka. Pajdologia. Dydaktyka*, red. R. Kochanowicz, A. Gis, Wydawnictwo PSP, Poznań 2018, s. 23–40.
- Gemra, *Literatura popularna — literatura gatunków?*, [w:] *Retoryka i badania literackie: rekonesans*, red. J. Z. Lichański, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1998, s. 55–74.
- Gołębiak B. D., *Wprowadzenie*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, red. B. D. Gołębiak, WSiP, Warszawa 2002, s. 5–8.
- Gondek M. J., *Specyfika chrei jako ćwiczenia retorycznego*, „Forum Artis Rhetoricae” 2014, nr 4, s. 7–21.
- <<http://filolog.uni.lodz.pl/?p=14675>> [dostęp: 19.07.2019].
- <<http://www.ifp.uni.wroc.pl/pracownik/anna-gemra>> [dostęp: 10.07.2019].
- <<https://factaficta.org>> [dostęp: 8.08.2019].
- <<https://factaficta.org/pp/>> [dostęp: 8.07.2019].
- <<https://kursy.operon.pl>> [dostęp: 8.07.2019].
- <<https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/universytet-zawsze-otwarty>> [dostęp: 8.07.2019].
- <https://zapytaj.onet.pl/Category/002,025/2,2840926,Jakie_jest_zadanie_lektur_szkolnych.html> [zapis oryginalny; dostęp: 8.07.2019].

- Iwanowicz M., *Uczniowska awersja do lektur szkolnych jako problem dydaktyczny i wychowawczy*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2006, nr 8, s. 551–564.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2011.
- Juszczyk S., *Fascynacja młodzieży grami komputerowymi*, „Edukacja i Dialog” 2010, nr 9–10, s. 46–51.
- Kaja D., *Dziedzictwo lirnika. Orfeusz w tekstach kultury popularnej*, [w:] *Związki i rozwiązki. Relacje kultury i literatury popularnej ze starymi i nowymi mediami*, red. A. Gemra, H. Kubicka, Pracownia Literatury i Kultury Popularnej oraz Nowych Mediów, Wrocław 2012, s. 319–336.
- Kaniewski J., *Problem kanonu lektur w edukacji — od podstaw do matury*, „Polonistyka” 2005, nr 2, s. 40–41.
- Kiwior W., *Edukacyjne i socjalizacyjne aspekty kultury popularnej. Fascynacje literackie młodego pokolenia*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2014, nr 4, s. 128–140.
- Konieczna-Kucharska M., *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2015, nr 19, s. 229–241.
- Korzeniewska E., P. Perz, *Młodzież szkół maturalnych wobec lektur szkolnych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Filologiczne. Filologia Polska” 1999, z. 46, s. 149–174.
- Kosznicki M., Kotarski S., *Historia 3. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo Edukacyjne Viking, [bmw] 2005.
- Koźmian J., *Lekka literatura w Polsce*, [w:] idem, *Pisma ks. Jana Koźmiana, kanonika archikatedry poznańskiej, prałata domowego Jego Świątobliwości Ojca Św., protonotariusza apostolskiego*, Poznań 1881, t. III, s. 20–39.
- Kuligowski W., Zwierzchowski P., *Patrząc bez uprzedzeń*, [w:] *Edukacja w świecie kultury popularnej*, red. W. Kuligowski, P. Zwierzchowski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 7–10.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Graf-Punkt, Warszawa 2000.
- Lichański J. Z., *Retoryka. Historia — Teoria — Praktyka*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2007.
- Łeńska-Bąk K., *Niekończące się spory o literaturę popularną*, [w:] *Zatargi, waśnie, konflikty w perspektywie historycznej i kulturowej*, red. K. Łeńska-Bąk, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015, s. 131–144.
- Macmanara J., *Logika i psychologia*, tłum. M. Zagrodzki, PWN, Warszawa 1993.
- Majerska J., *Kompetencje miękkie a rynek pracy*, [w:] *...bo życie to nieustanny rozwój. Poradnik*, [brak nazwiska redaktora], Edustacja.pl, Poznań 2010, s. 85–92, <<http://edustacja.pl/images/artykuly/Poradnik.pdf#page=85>> [dostęp: 10.07.2019].
- Matejun M., *Metoda studium przypadku w pracach badawczych młodych naukowców z zakresu nauk o zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu” 2011, nr 19, s. 203–213.
- Melosik Z., *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*, [w:] *Media — Edukacja — Kultura*, red. W. Skrzydlewski, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów 2012, s. 32–49.
- Mit — literatura — tajemnica. Fantastyczność i cudowność*, red. W. Gruszczyński, T. Ratajczak, B. Trocha, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013.
- Mit Orfeusza. Inspiracje i interpretacje w europejskiej tradycji artystycznej*, red. S. Żerańska-Kominek, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2003.
- Mityczne scenariusze*, red. T. Ratajczak, B. Trocha, t. 1–2, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
- Mody w literaturze i kulturze popularnej*, red. S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska, Universitas, Kraków 2011.
- Nalaskowski S., *Metody nauczania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

- Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <<http://www.bc.ore.edu.pl/Content/666/popkulturowe+ramy+tosamoci.pdf>> [dostęp: 8.07.2019].
- Pankowska K., *Kultura — sztuka — edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*, [2018], <<https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf>> [dostęp: 8.07.2019].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwi uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, <<https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/zalaczniknr4.pdf>> [dostęp: 9.07.2019].
- Riffaterre M., *Semiotyka intertekstualna: interpretant*, przeł. K. Falicka, J. Falicki, „Pamiętnik Literacki” 1988, z. 1, s. 297–314.
- Romaniszyn, *Konsumuję więc jestem?*, [w:] *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej. Studia z antropologii społecznej*, red. M. Flis, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2004, s. 151–168.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, „Dziennik Ustaw” 2018, poz. 467.
- Rzehak T., *Czy w szkole ponadgimnazjalnej jest miejsce dla mitów greckich? Mity o mitach*, [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig, Universitas, Kraków 2015, s. 182–193.
- Sigwart C., *Logik*, Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr, Freiburg 1889, t. 1, <<https://archive.org/details/logiksigw01sigwuoft/page/n7>> [dostęp: 9.07.2019].
- Szkołut T., *Sztuka wobec problemów edukacji kulturalnej w epoce informatycznej*, [w:] *Ekspansja obrazów. Sztuka i media w świecie współczesnym*, red. B. Frydryczak, WPS — Instytut Kultury, Zielona Góra–Warszawa 2000, s. 243–256.
- Szymański M. S., *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Ślósarz A., *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska — postkolonialna Australia*, Universitas, Kraków 2013.
- Ślósarz A., *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu. Multimedialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2018.
- Tabisz A., *Graficzno-treściowe i metatekstowe wykładniki segmentacji uczniowskich tekstów*, „Edukacja” 2013, nr 4, s. 90–100.
- Tadeusiewicz, *Internet jako narzędzie dydaktyczne*, [w:] *Dydaktyka informatyki. Problemy metodyki*, red. W. Furmanek, A. Piecuch, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 142–149.
- Trzcieniecka-Schneider I., *O nauczaniu abstrakcyjnych pojęć filozoficznych w aspekcie statycznym i dynamicznym*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 25, s. 87–97.
- Ulfik-Jaworska I., *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005.
- Wierzbna P., *Edukacja w czasach popkultury. Pedagogika kultury popularnej we współczesnej praktyce edukacyjnej*, „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2015, t. 18, s. 23–36.
- Wybory... książek 2015. Listy TOP10*, <<http://ksiazkinasznychmarzen.pl/wybory-ksiazek-2015-listy-top10/>> [dostęp: 8.07.2019].
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.
- Zasacka Z., *Gimnazjalni czytelnicy książek i ich wybory lekturowe*, „Biuletyn EBIB” 2011, nr 4, s. 3–8.

Józef Maria Ruszar

Instytut Literatury, Kraków

ORCID: 0000-0002-0321-8481.

INSTYTUT LITERATURY A WSPÓŁCZESNA SZKOŁA

Streszczenie: 27 lutego 2019 roku powstała nowa instytucja narodowa jaką jest Instytut Literatury z siedzibą w Krakowie i oddziałem w Warszawie. Podstawową misją Instytutu jest nie tylko promowanie wartościowych utworów literackich, ale przede wszystkim poszerzanie kręgu wyrobionych literacko czytelników (szczególnie kompetencji czytelniczych wśród młodzieży). To zadanie wynika z obserwacji stanu wiedzy maturzystów przychodzących na studia humanistyczne: mają oni poważne braki w rozumieniu współczesnych konwencji literackich, a ich znajomość bieżącej produkcji literackiej jest znikoma. Także nauczyciele mają kłopot z przygotowaniem lekcji na temat najnowszej literatury, również tych dzieł, które zostały ostatnimi laty dopisane do podstawy programowej w szkole średniej. Aby promować nowych twórców oraz czytelnictwo i udostępnić każdemu dostęp do publikacji, Instytut bezpłatnie dostarcza swoje publikacje (kwartalnik oraz Bibliotekę Krytycznoliteracką „Nowego Napisu”) do bibliotek szkół średnich (licea i technika) oraz bibliotek uczelnianych, a także do wojewódzkich bibliotek pedagogicznych — łącznie około 7 tysięcy darmowych pakietów. Artykuł przedstawia szczegółowo działalność Instytutu.

Słowa kluczowe: Instytut Literatury, Warszawski Festiwal Poezji im. Zbigniewa Herberta, działalność na rzecz szkół, „Nowy Napis”

Institute of Literature and modern school

Summary: On February 27, 2019, a new national institution was created, which is the Institute of Literature with headquarters in Krakow and a branch in Warsaw. The Institute's basic mission is not only to promote valuable literary works, but above all to expand the circle of literary readers (especially reading competences among young people). This task results from observing the state of knowledge of high school graduates coming to study the humanities: they have serious deficiencies in the understanding of contemporary literary conventions, and their knowledge of current literary production is negligible. Teachers also have trouble preparing lessons on the latest literature, including those that have been added to the core curriculum in high school in recent years. To promote new creators and readership and provide access to publications for everyone, the Institute provides its publications (quarterly and the New Literary Critical Library of the „Nowy Napis”) free of charge to libraries of secondary schools (high schools and technical schools) and university libraries, as well as to provincial pedagogical libraries — a total of 7,000 free packages. The article presents in detail the activities of the Institute.

Keywords: Institute of Literature, Warsaw Poetry Festival named after Zbigniew Herbert, activities for schools, „Nowy Napis”

Dwudziestego siódmego lutego 2019 roku powstała nowa instytucja narodowa, jaką jest Instytut Literatury z siedzibą w Krakowie i oddziałem w Warszawie. Nowa placówka zaszczerpiona została na istniejących od 15 lat Warsztatach Herbertowskich — corocznych konferencjach naukowych poświęconych współczesnej literaturze polskiej, które są organizowane od 2004 roku w ramach Warszawskiego Festiwalu Poezji im. Zbigniewa Herberta. Festiwal przetrwał do 2007 roku, ale konferencje były nadal organizowane, a od czterech lat mają charakter międzynarodowy — uczestniczą w nich uczeni-poloniści z czterech kontynentów: od Kurytyby w Brazylii po Irkuck na Syberii.

Prace zbiorowe historyków literatury publikowane są w serii Biblioteka Pana Cogito, a wraz z doktoratami, książkami habilitacyjnymi i profesorskimi monografiami utworzyły obecnie kolekcję 45 publikacji. Seria pęcznieje, a choć pierwszym odbiorcą jest środowisko akademickie, to seria bywa czytana również przez szkolnych polonistów. Wydaje się, że jej przydatność wynika z interpretacyjnego nastawienia większości publikacji: pozwalają bowiem nauczycielom zapoznać się z najnowszymi analizami konkretnych wierszy Herberta, Różewicza, Miłosza czy Szymborskiej, a także młodszych kolegów naszych największych poetów XX wieku. Obecnie BPC nastawia się na interpretacje najnowszej literatury polskiej. Instytut Literatury przejął dorobek Warsztatów oraz BPC i włączył w szerszy projekt promocji współczesnej, a właściwie najnowszej polskiej literatury, dokładając nowe zadania *stricte literackie*.

Podstawową misją Instytutu jest nie tylko promowanie wartościowych utworów literackich, ale przede wszystkim poszerzanie kręgu wyrobionych literacko czytelników (szczególnie kompetencji czytelniczych wśród młodzieży). To zadanie wynika z obserwacji stanu wiedzy maturzystów przychodzących na studia humanistyczne: mają oni poważne braki w rozumieniu współczesnych konwencji literackich, a ich znajomość bieżącej produkcji literackiej jest znikoma. Także nauczyciele mają kłopot z przygotowaniem lekcji na temat najnowszej literatury, również tych dzieł, które zostały ostatnimi laty dopisane do podstawy programowej w szkole średniej. Po prostu nie ma wiele opracowań, a istniejące teksty są najczęściej tylko recenzjami, a właściwie rekomendacjami publikowanymi w czasopiśmie.

Ponieważ misją Instytutu jest promowanie wartościowych utworów literackich nakłady większości publikacji są bardzo wysokie (ok. 9 tys. egz.), a ceny utrzymane na poziomie kosztów produkcji. Działania te mają również na celu wspomaganie twórców oraz wyrównywanie szans istnienia na rynku literackim. Aby promować nowych twórców oraz czytelnictwo i umożliwić każdemu dostęp do publikacji, Instytut bezpłatnie dostarcza swoje publikacje (kwartalnik oraz Bibliotekę Krytycznoliteracką „Nowego Napisu”) do bibliotek szkół średnich (licea i technika) oraz bibliotek uczelnianych, a także do wojewódzkich bibliotek pedagogicznych — łącznie około 7 tysięcy darmowych pakietów.

Wydawnictwa

Kwartalnik Kulturalny „Nowy Napis” (Epika — Liryka — Dramat), wydawany w dużym nakładzie, jest powołany do prezentowania wartościowej poezji, prozy i dramatu, a także inicjowania dyskusji literackich i pogłębionych ocen krytycznoliterackich. Kwartalnik jest redagowany przez krytyków i literaturoznawców z całej Polski, proponuje otwartą formułę, a autorzy-literaci reprezentują wszystkie generacje, choć ze szczególnym uwzględnieniem młodych twórców. Inaczej mówiąc: pismo jest z założenia eklektyczne. Cechą charakterystyczną pisma jest niepozostawianie czytelnika samego z tekstem: niemal każdy poeta lub prozaik reprezentowany jest przez swoje artystyczne *credo* (dział „Ars poetica”) lub komentarz krytyka, ułatwiający odbiór dzieła.

Dla nauczycieli szczególnie cenna może okazać się seria o współczesnej prozie i poezji, czyli Biblioteka Krytyki Literackiej „Nowego Napisu”. Publikacje te omawiają najnowszą twórczość, zaczynając od poetów i prozaików dopisanych przez MEN do podstawy programowej w szkołach średnich, a także przypominają autorów trudnodostępnych lub zapomnianych (pomijanych), na przykład emigrantów. Jesienią 2018 roku ukazały się monografie wraz z wyborem wierszy Juliana Kornhausera i Janusza Szubera, a także opowiadania Marka Nowakowskiego z omówieniem. Wiosną 2019 roku zostali przypomniani łódzcy poeci końca XX wieku wydający w latach 70. podziemne pismo „Puls” (Jacek Bieriezin, Zbigniew Dominik, Zdzisław Jaskuła i Witold Sułkowski), a jesienią, ze względu na okrągłą rocznicę wybuchu wojny, została omówiona twórczość pisarzy emigracyjnych (Józef Łobodowski, Jerzy Wittlin, Jan Lechoń, Gustaw Herling-Grudziński itp.), a także poezja Wojciecha Wencla. Jedną z najciekawszych pozycji jest gruby tom szkiców literackich Jana Błońskiego — coś w rodzaju prywatnej historii poezji drugiej połowy XX wieku, napisanej żywym i przystępnym językiem, który może być wzorem inteligentnego omawiania dzieł. Rocznie będzie się ukazywać od 10 do 12 pozycji w tej serii, w tym krytycznoliteracka spuścizna Tomasza Burka, Andrzeja Kijowskiego i innych wielkich krytyków literackich ubiegłego wieku.

Tak więc w serii znajdują się opracowania dzieł pojedynczych twórców, opis dokonań środowisk lub pism literackich ważnych dla historii polskiej literatury współczesnej (np. bezdebitowe wydawnictwa, jak „Zapis”, „Puls” lub „Arka”, emigracyjne, jak literacka działalność „Kultury”, „Kontynentów” lub dzieje „Wiadomości literackich”), a także zbiory szkiców wybitnych badaczy. Wyjątkową cechą tej serii jest również fakt, że publikacje nie pominą najnowszego dramatu polskiego. Seria uzupełni wiedzę studentów, nauczycieli, a nawet bystrzejszych licealistów i odpowie na dotkliwy brak opracowań na temat bieżącej produkcji literackiej, będzie omawiać współczesną wrażliwość poetycką i przystępnie objaśniać najnowsze konwencje literackie.

Promocja obliczona jest na aktywnych nauczycieli-polonistów w szkołach średnich i zdolną młodzież o zainteresowaniach humanistycznych (uczestników olimpiad polonistycznych, członków kółek literackich, itp.). Publikacje są dostępne również na rynku komercyjnym, z przeznaczeniem dla szerszej publiczności zainteresowanej współczesną literaturą (na stronie Instytutu znajduje się również księgarnia internetowa).

Kwartalnik jest medium powolnym. Natomiast portal „Nowy Napis co tydzień” zamieszcza bieżące recenzje i rozmowy z pisarzami, komentuje wydarzenia literackie i ma swoje cotygodniowe audycje telewizyjne. Portal — w atrakcyjnej formie — wykorzystuje wszelkie multimedialne formy możliwe w Internecie, w tym zdjęcia, nagrania audio i video. Poza tym portal prowadzi elektroniczną bibliotekę wartościowych dzieł dostępnych za pośrednictwem sieci. Pod każdym nazwiskiem znajdującym się w wyszukiwarce, czytelnik znajdzie biogram, teksty autora oraz teksty krytycznoliterackie i materiały multimedialne, a nawet opracowania naukowe. Jest to nieoceniona pomoc dla nauczycieli i środowiska akademickiego.

Programy i konkursy

Zaledwie po miesiącu istnienia Instytutu ogłoszono konkurs na ukończoną powieść, zbiór opowiadań lub tom wierszy. Nagrodą było wydanie książki w serii „Nowa epika”/„Nowa poezja” oraz promocja: publikacja fragmentów w Kwartalniku „Nowy Napis”, a po wydaniu książki cykl spotkań autorskich, jej reklama i omówienia w periodykach. Konkurs cieszył się ogromnym powodzeniem, głównie wśród młodych twórców (ponad 400 nadesłanych prac). Laureatką w kategorii liryka została Ewa Frączek z tomem *niedoskonałości*, a wyróżnienie otrzymał tom *Noc węszy za moim ojcem* Macieja Filipka. Bartosz Popadiak otrzymał nagrodę za powieść *Podzwonne dla Instytutu* (zabawna zbieżność tytułu z nazwą organizatora konkursu). Nagrodzony został również tom esejów Tomasza Genowa, ukazujący się pod tytułem *Kosmos jest ze słów*. Nagrodzone pozycje miały swoją premierę na targach Książki w Krakowie oraz Międzynarodowych Targach Książki we Frankfurcie w październiku 2019 roku — największej imprezie tego typu na świecie. W przyszłości planowana jest wielka Nagroda Instytutu Literatury Polskiej.

Spotkania, konferencje, dyskusje

Warsztaty Literackie, czyli spotkania literatów organizowane kilka razy w roku, mają za zadanie ożywienie dyskusji literackich, prezentacji poglądów i programów, a także zdobywanie interesującego materiału do kwartalnika i portalu. Spotkania poetów, prozaików i dramaturgów, należących do kilku generacji i prezentujących różne stanowiska oraz ideologie artystyczne, służyć mają również integracji środowisk literackich. Dyskusje prozaików i poetów na temat aktualnych idei i estetyk w sztuce, a także prądów literackich i współczesnych form artystycznego

wyrazu umożliwią dyskusje i wymianę poglądów na temat *ars poetica* w czasach braku dominujących ideologii artystycznych. Zapisy sporów programowych są publikowane w kwartalniku, a nagrania filmowe — na portalu. Wydaje się, że to również interesująca forma dla prowadzenia lekcji języka polskiego.

Warsztaty Herbertowskie poświęcone są nowym interpretacjom dzieł powstałych w XX i XXI wieku, głównie poezji. Starsze pozycje dostępne są również w wersji pdf do pobrania w Internecie. Wszystkie literackie, krytycznoliterackie i naukowe przedsięwzięcia stanowią zespół działań mających na celu upowszechnienie wartościowej literatury polskiej, a także przygotowywanie czytelników do rozumienia występujących współcześnie poetyk. Elementem tego projektu jest odrodzenie polskiej krytyki literackiej, zniszczonej przez komercję. Zarówno szkoła, jak i środowiska literackie potrzebują realnej krytyki literackiej, a nie tylko tekstów reklamowych czy rekomendacji czytelnicznych. Długofalowym celem jest zwiększenie czytelnictwa literatury ambitniejszej, wymagającej większych kompetencji. Do pewnego stopnia działania zostały zsynchronizowane z reformą szkolnictwa, opracowaną przez MEN, a Biblioteka „Nowego Napisu” powinna być brana pod uwagę również jako pomoc w organizowaniu olimpiad polonistycznych.

Projektowane są również konferencje dla nauczycieli-polonistów z udziałem wybitnych interpretatorów współczesnej literatury. Celem jest utrzymanie kontaktu nauczycieli z nauką uniwersytecką, bo wielu z nich traci łączność z uniwersytetem wraz z otrzymaniem dyplomu. Tego rodzaju konferencje miałyby dwie fazy: naukową i metodyczną, aby najnowsze badania przełożyć na formy scenariuszy lekcyjnych i ożywić dyskusję nad formami literackiego kształcenia i wta- jemniczania w literaturę. Tak zakrojona działalność Instytutu Literatury powinna zaspokoić przynajmniej część potrzeb polonistów, a jeśli współpraca się rozwinię — istnieje szansa na rozbudowanie programu. Nic więc dziwnego, że Instytut Literatury poszukuje współpracowników w środowisku polonistów.

Józef Maria Ruszar

Instytut Literatury, Kraków

ORCID: 0000-0002-0321-8481

WIZERUNKI BOGA I CZŁOWIEKA W LITERATURZE POLSKIEJ OSTATNICH STU LAT¹

Streszczenie: Odczytanie ważnych dzieł modernistycznej i postmodernistycznej literatury polskiej z perspektywy filozofii religii, z możliwie szerokim zastosowaniem jej instrumentów badawczych, ale bez rezygnacji z metod wypracowanych przez współczesne literaturoznawstwo ukazało bogactwo teoretycznych możliwości. Należy podkreślić, iż ważną rolę odgrywa tutaj wielość problematyki — od „mistyki życia codziennego” poprzez postawy wąpiące, poszukiwanie i pragnienie Istoty Absolutnej po kontemplację i nastawienia apologetyczne i wyznawcze. Wśród rozpatrywanych zagadnień znalazły się rozpoznania i diagnozy funkcjonowania myśli religijnej w kulturze współczesnej, a także wątki antropologiczne uwzględniające opisy relacji człowiek–Bóg.

Pełne zbadanie różnorodnej wyobraźni odpowiedzialnej za obrazy Boga w polskiej literaturze ostatnich stu lat jest — co oczywiste — niemożliwe. Nie tylko dlatego, że przeżycie egzystencjalne, nawet we wspólnocie języka i kultury od stuleci judeochrześcijańskiej, musi być z natury indywidualizowane, a kształt wypowiedzi różny, choćby z powodu wyznawanej poetyki. Jeszcze większy wpływ na różnorodność postaw mają burzliwe dzieje polityczne Europy, w tym dwie wojny światowe i groza zarówno totalitarnych systemów, jak i przygody intelektu powodujące gwałtowne zmiany mentalne, w tym stosunek do Transcendencji. Przy tak rozległym materiale możliwe są wyłącznie badania punktowe, prowadzone z troską o różnorodność przypadków, aby rozpostarty wachlarz prezentował w miarę kompletną panoramę.

Słowa kluczowe: Literatura polska XX i XXI wieku, obrazy Boga, śmierć bliźniego, metafizyka, filozofia religii, mistyka życia codziennego, apologia, religia w kulturze współczesnej, relacja człowiek–Bóg, Biblia, Ewangelia

Images of God and Man in Polish Literature (Last Hundred Years)

Summary: Reading important works of modernist and postmodern Polish literature from the perspective of the philosophy of religion, with the widest possible use of its research instruments, but without giving up the methods developed by modern literary studies, showed a wealth of theoretical possibilities. It should be emphasized that an important role here is played by a multitude of issues — from “mysticism of everyday life”, through doubtful attitudes, the search and desire of the Absolute Being, to contemplation and apologetic and religious attitudes. Among the issues considered were the recognition and diagnosis of the functioning of religious thought

¹ Jest to zmienione sprawozdanie z badań grantu NPRH.

in contemporary culture, as well as anthropological threads including descriptions of the relationship between man and God.

Full examination of the various imaginations responsible for God's images in Polish literature of the last hundred years is — obviously — impossible. Not only because an individual existential experience, even in a language and culture community since Judeo-Christian centuries, must be inherently individualized, and the shape of expression varies, if only because of professed poetics. The turbulent political history of Europe, including two world wars and the horror of totalitarian systems, as well as the adventures of the intellect causing rapid mental changes, including attitudes towards Transcendence, have an even greater impact on the variety of attitudes. With such extensive material, only spot tests are possible, carried out with care for the diversity of cases, so that the outstretched fan presents a fairly complete panorama.

Keywords: Polish literature of the twentieth and twenty-first century, images of God, philosophy of religion, death of a neighbour, metaphysics, mysticism of everyday life, the defense of religion in contemporary culture, the relationship man–God, Bible, Gospel

W momencie pisania tego artykułu Biblioteka Pana Cogito liczy 47 tomów wydanych od roku 2004, ale rok 2019 był dla niej ważnym zwrotem z dwóch powodów. Pierwszy polega na tym, że seria została objęta patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a więc po piętnastu latach istnienia jako prywatne hobby jej redaktora otrzymała instytucjonalne wsparcie (jest jednym z programów powstałego Instytutu Literatury). Drugim wydarzeniem było zakończenie dużego projektu badawczego *Obrazy Boga, człowieka i świata w literaturze polskiej XX wieku* (grant NPRH dla Instytutu Myśli Józefa Tischnera). Był to projekt interdyscyplinarny, grupujący badaczy literatury i filozofów religii w celu sprawdzenia, na ile możliwy jest wspólny humanistyczny namysł nad obrazem transcendencji w literaturze.

Pytanie o Boga i człowieka

W swych głównych założeniach projekt obejmował nowe próby odczytania ważnych dzieł polskiej literatury XX i XXI wieku z perspektywy filozofii religii, refleksję o rodzajach i sposobach poszukiwania transcendencji w utworach literackich, namysł nad tym, jak w słowie artystycznym przekazywana jest obecność sacrum, i jak możliwe jest poszukiwanie oraz wyrażanie innej, ponadrealnej rzeczywistości. Uczestnicy projektu badawczego pragnęli zmierzyć się ze skomplikowanymi zagadnieniami związków religii i literatury, religijnego światoodczucia i poetyki, duchowego doświadczenia człowieka i dostępnych w praktyce społecznej dyskursów opisujących spotkania z Tajemnicą.

Tak zakreślony horyzont naukowy spotykał się w tym projekcie z istotnymi pytaniami, na ile literaturoznawstwo potrafi skorzystać z inspiracji filozofii religii, i jak skuteczna w czytaniu tekstów jest ta aparatura. Oczywiście nie chodzi tutaj o mechaniczne przeniesienie instrumentarium z jednej dziedziny humanistyki do

drugiej, lecz o możliwie swobodny i twórczy dialog dwóch dziedzin, którego ważną częścią jest metodologiczna dyskusja.

Pomysł powstania zespołu interdyscyplinarnego, zainteresowanego badaniem obecności wątków religijnych (czy szerzej: egzystencjalnych) w literaturze powstał ze spotkania filozofów religii z badaczami literatury. Filozofia religii, stosunkowo młoda dyscyplina akademicka, zajmuje się fenomenem religii jako częścią kultury, „od strony człowieka”. Próbuje uchwycić, co stanowi istotę religii, co stanowi o jej osobliwości, jakie jest jej odniesienie do innych obszarów aktywności człowieka, jak filozofia, sztuka, literatura. Takie ujęcie oznacza w praktyce, że mowa nie tylko o metafizyce czy teologii, ale również o antropologii, skoro każde rozumienie Boga zakłada jakąś wizję człowieka.

Projekt posiadał cel metodologiczny i historycznoliteracki zarazem. Biorąc pod uwagę wielość metod i postaw badawczych zarówno po stronie filozofii religii, jak i współczesnego literaturoznawstwa, przeprowadzono konfrontację i dialog metodologiczny, który miał odpowiedzieć na pytanie o możliwość wypracowania humanistycznej refleksji nad obrazem transcendencji w literaturze. Wielu badaczy literatury zainteresowanych jest obecnością wątków religijnych (czy szerzej: egzystencjalnych, etycznych, metafizycznych) w dziełach literackich. Literaturoznawcy zdają sobie sprawę z tego, że ten delikatny obszar badań wymaga bardziej pogłębionej wiedzy o samym fenomenie religijnym. Nie wystarczą proste klucze w rodzaju „sacrum” czy „duchowość” — potrzebna jest bardziej dogłębna orientacja w zakresie filozoficznej refleksji nad religią.

Aktualna sytuacja w kulturze (w każdym razie europejskiej) określana jest przez niektórych badaczy i myślicieli (jak Jürgen Habermas) jako postsekularyzm, zaś Leszek Kołakowski już dawno przewidywał „powrót sacrum”. Co to jednak znaczy? W jaki sposób niepokój religijny (metafizyczny?) jest obecny w kulturze, w ludzkiej myśli? Tak więc projekt prowokował do przemyśleń o znaczeniu dotyczącym zarówno życia literackiego, jak i społecznego. Instytut Myśli Józefa Tischnera był dobrym miejscem dla takiego projektu, łączącego badaczy z różnych obszarów myśli humanistycznej, zatroskanych o kulturę i jej postać jako wspólnego domu człowieka.

Odczytanie ważnych dzieł modernistycznej i postmodernistycznej literatury polskiej z perspektywy filozofii religii, z możliwie szerokim zastosowaniem jej instrumentów badawczych, ale bez rezygnacji z metod wypracowanych przez współczesne literaturoznawstwo ukazało bogactwo teoretycznych możliwości. Należy podkreślić, iż ważną rolę odgrywa tutaj wielość problematyki — od „mistyki życia codziennego” poprzez postawy wątpliwe, poszukiwanie i pragnienie Istoty Absolutnej po kontemplację i nastawienia apologetyczne i wyznawcze. Wśród rozpatrywanych zagadnień znalazły się rozpoznania i diagnozy funkcjonowania myśli religijnej w kulturze współczesnej, a także wątki antropologiczne uwzględniające opisy relacji człowiek–Bóg.

Pełne zbadanie różnorodnej wyobraźni odpowiedzialnej za obrazy Boga w polskiej literaturze ostatnich stu lat jest — co oczywiste — niemożliwe. Nie tylko dlatego, że indywidualne przeżycie egzystencjalne, nawet we wspólnocie języka i kultury od stuleci judeochrześcijańskiej, musi być z natury zindywidu- alizowane, a kształt wypowiedzi różny, choćby z powodu wyznawanej poetyki. Jeszcze większy wpływ na rozmaitość postaw mają zarówno burzliwe dzieje po- lityczne Europy, w tym dwie wojny światowe i groza totalitarnych systemów, jak i przygody intelektu powodujące gwałtowne zmiany mentalne, w tym stosunek do Transcendencji. Przy tak rozległym materiale możliwe są wyłącznie badania punktowe, prowadzone z troską o różnorodność przypadków, aby rozpostarty wachlarz prezentował w miarę kompletną panoramę.

Bóg i śmierć bliźniego

Gwałtowne wydarzenia historyczne i mentalne przeobrażenia w XX wieku — choć wzajemnie się warunkujące — muszą być wspomniane osobno jako tło dla powstałych utworów literackich. Pierwsza konstatacja dotyczy gwałtownych zmian historycznych w Europie XX wieku:

„Bóg umarł”, stwierdził Nietzsche, tworząc z dwu słów to swoje aż nadto sławetne zda- nie. I dodał: „To myśmy go zabili”, w czym przejawiała się racjonalistyczna pycha, w czym można się dopatrzeć zaślepienia — niech mu Bóg wybaczy! — oświeceniowym fanaty- zmem. Ale bogowie żyją w dalszym ciągu, przynajmniej niektórzy z nich. Dzieje się tak dlatego, że tamten Bóg „istniał” jako wieczny, że był lodowatym bóstwem, stworzonym, a potem unicestwionym przez rozum, bogowie natomiast „mają życie długie”, jak powiada Empedokles².

W porównaniu z wcześniejszymi epokami zasadniczo zmieniła się sytuacja człowieka w wymiarze antropologiczno-historycznym. Wcześniej, nawet w cza- sie zbrojnych konfliktów, mimo pospolitego okrucieństwa i powszedniej zbrodni, przynajmniej teoretycznie obowiązywała antropologia judeochrześcijańska, która w drugim człowieku, nawet wrogu, widziała bliźniego³. Postawa ta została zane- gowana dopiero w XX wieku⁴. Religijne uznanie w każdym człowieku „bliźniego swego” jest istotą przesłania Jezusa, wyrażoną w pouczeniu, które Chrystus skierował do uczonego w Prawie, gdzie miłość do Jahwe i miłość do człowieka zostały zrównane (por. Łk 10, 25–29; Mt 22, 35–40; Mk 12, 28–34). Prawnym wcieleniem

² G. Colli, *Po Nietzsche*, tłum. i wstęp S. Kasprzysiak, Kraków 1994, s. 80.

³ Idea bliźniego ewoluowała w judaizmie, od bardzo szerokiej (obejmowała Izraelitów i obcych mieszkających w Izraelu) po wąską w epoce Jezusa (z wyłączeniem grzeszników i Samarytan), co stało się przyczyną złośliwej przypowieści o dobrym Samarytaninie, z której wynika, że bliźnim jest każdy człowiek jako osoba stworzona na obraz i podobieństwo Boga.

⁴ Na inny sposób idea ta negowana jest we współczesnej psychoanalizie wywodzącej się z myśli lacanowskiej, patrz: A. Bielik-Robson, „*Bliźni nie istnieje*”, albo o granicach psychoanalitycznej parafrazy, [w:] K. Reinhard, E. L. Santner, S. Žižek, *Bliźni*, tłum. E. Ulińska, Warszawa 2013.

tej idei były pierwsze Konwencje Genewskie (1864, 1906), określające humanitarne traktowanie żołnierzy i cywilów w czasie zbrojnych konfliktów.

Pod koniec XIX wieku ideę bliźniego powoli zaczęła zastępować darwinowska koncepcja doboru naturalnego, nazywana walką o byt, ale przeniesiona z dziedziny biologii na nauki społeczne. Odtąd, wbrew europejskiej tradycji, drugi człowiek przestał być „bliźnim”, a stawał się członkiem wykluczonej grupy: rasy czy klasy, albo wrogiej partii i — jako taki — podlegał odczłowieczeniu. Optyka ta rozpowszechniła się zarówno w walce politycznej („walka klas”) jak i w uzasadnianiu konfliktów zbrojnych lub eksterminacji („wyższość ras”, „rasa panów”, „rasa podludzi”, „wróg klasowy”, „biełoruczka”, „kułak” itp.). Nowość sytuacji polegała nie tylko na rozmiarach zbrodni (różnicy ilościowej, czysto arytmetycznej i częściowo wynikającej z wyrafinowanych możliwości technologicznych), ale na nieznanym wcześniej stopniu zdehumanizowania rywali i nieprzyjaciół. W społeczeństwach opanowanych przez ideologie totalitarne (komunizm, faszyzm i nazizm) oraz naturalistyczną, opartą m.in. na deterministycznej koncepcji człowieka, nastąpiła powszechna, choć milcząca, akceptacja dla śmierci, cierpienia, terroru i upokorzeń, ponieważ udało się zaszczerpić społeczeństwu antyhumanistyczną ideę odczłowieczenia wrogów.

Realne wcielenie darwinowskiej walki o byt w polityce nie było praktykowane równomiernie. Europa Zachodnia doświadczyła skutków totalitaryzmu głównie w czasie drugiej wojny światowej, ale nie widziała masowych mordów na taką skalę, co Europa Wschodnia, a poza tym nierówno traktowano eksterminacje, uzależniając potępienie od polityki i ideologii. Rewolucyjne, a potem sowieckie ludobójstwo, skalą znacznie przewyższające dokonania nazistów, było skrywane przez partyjny aparat Związku Radzieckiego oraz współpracujących z ZSRR lewicowych intelektualistów na Zachodzie, którzy zapewniali o budowaniu rajy na ziemi w ojczyźnie światowego proletariatu i krajach satelickich⁵. Polskie (i wschodnioeuropejskie) doświadczenia trwały znacznie dłużej i obejmowały zarówno zbrodnie hitlerowskie, jak i komunistyczne.

⁵ Wielu zachodnich intelektualistów, w szczególności pisarzy, wydawców i dziennikarzy, było tzw. „agentami wpływu” zwerbowanymi przez sowieckie służby wywiadowcze. Te wykorzystywały rozbuchane ego, niespełnione ambicje, pragnienie zrobienia kariery oraz dawały twórcom odpowiedni zastrzyk finansowy, aby wpływać na kształtowanie zachodniej opinii publicznej, w szczególności elit (o sposobach werbunku zob. A. Orlov, *Handbook of Intelligence and Guerrilla Warfare*, Ann Arbor 1963, s. 93–94). Między innymi dzięki tym działaniom zdołano ukryć wielki głód na Ukrainie z lat 30. i inne masowe zbrodnie. Moskiewski korespondent „The New York Times” Walter Duranty w 1932 roku otrzymał Nagrodę Pulitzera za reportaże z Rosji, w których zapewniał, że informacje o głodzie to antysowiecka propaganda, i podważał wstrząsające doniesienia brytyjskiego dziennikarza Garetha Jonesa (T. Snyder, *Skrwawione ziemie. Europa między Hitlerem a Stalinem*, tłum. B. Pietrzyk, Warszawa 2011, s. 69, 78). W kłamstwie wzięli udział zarówno prominentni twórcy i politycy, jak i irlandzki pisarz George Bernard Shaw czy francuski premier Édouard Herriot. Bibliografia przedmiotowa dotycząca sowieckich operacji propagandowych jest gigantyczna — jedna z podstawowych pozycji to R. Deacon, *A History of the Russian Secret Service*, London 1972.

Przeżycie systemów totalitarnych miało znaczący wpływ na wizję Boga i człowieka, a w szczególności koncepcję Opatrzności i Teodyceę. Zwłaszcza Holocaust spowodował poważne przebudowanie obrazu Boga, także wśród chrześcijan, a nie tylko Żydów (tu istotnym dla polskiej literatury jest udział polskich Żydów w literaturze II RP oraz PRL)⁶, ponieważ został podważony jeden z istotnych boskich atrybutów, to znaczy wszechmoc, a także Przymierze z Narodem Wybranym i wiarę w Opatrzność. Stąd na przykład gnostyckie poszukiwania Hansa Jonasa, idące w kierunku odseparowania historii od stworzenia, co pozwala na wyjaśnienie autonomii zła:

Opcja Platowska w najlepszym razie rozwiązuje problem niedoskonałości i przyrodniczej konieczności, ale nie problem zła pozytywnego, które implikuje wolność plenipotentną nawet względem jej Stwórcy; judaistyczna teologia musi się dziś zmagać z faktycznym istnieniem i powodzeniem zamierzonego zła, w znacznie większym stopniu z nim niż z plagami ślepej przyczynowości przyrodniczej — z wydarzeniem Auschwitz, a nie z trzęsieniem ziemi w Lizbonie. Tylko stworzenie z nicości implikuje je d n o ś ć boskiej zasady oraz jej o g r a n i c z e n i e s a m e j s i e b i e, które użyczyło *miejsca* istnieniu autonomicznego świata⁷.

W Polsce po wojnie został nawet ukuty termin „pokolenie zarażone śmiercią” — tak Kazimierz Wyka nazwał grupę doświadczoną przez długotrwałe i powszechne obcowanie ze śmiercią i nieustanne nią zagrożenie⁸, co zresztą „procentowało” w wojnie domowej, znieczulając na mordowanie współobywateli przez nowych okupantów i ich polskich współpracowników⁹.

⁶ Obszerna literatura przedmiotu m.in. w publikacjach grantowych: A. Hajduk, *Poezja Henryka Grynberga a spór o Boga po Zagładzie — wprowadzenie*, [w:] *Widziałem Go. Literatura wobec doświadczenia religijnego*, red. E. Goczał i J. M. Ruszar, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2018; eadem, „Nie mogę przebaczyć Ci, Panie”. *Obraz Boga w poezji Henryka Grynberga*, [w:] *Obrazy Boga w literaturze polskiej XX wieku*, red. J. M. Ruszar i D. Siwor, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2019, t. 2.

⁷ H. Jonas: *Idea Boga po Auschwitz*, Kraków 2003, s. 44.

⁸ Termin ten stał się w pewnym momencie liczmanem, który denerwował Różewicza tak bardzo, że ostro wystąpił przeciw temu żyjącemu własnym życiem frazesowi: „W czasie wojny i okupacji kochaliśmy życie, walczyliśmy z faszyzmem o życie i płaciliśmy życiem. W samej istocie tej walki o godność człowieka, o życie, tkwił optymizm, nie pesymizm i nihilizm, o który (tak łatwo) oskarżano T. Borowskiego, i nie tylko Borowskiego” (PR III, s. 291).

⁹ Światło na postawę literatów rzuca książka Jacka Trznadła, *Hańba domowa*, w której znieprawieni pisarze uczestniczący w stalinowskiej propagandzie opowiadają sami o sobie (J. Trznadel, *Hańba domowa. Rozmowy z pisarzami*, wyd. 1, Paryż 1986), a szczególne znaczenie ma sławna i zmienawidzona przez dawnych stalinowców wypowiedź Zbigniewa Herberta (*Wypluć z siebie wszystko*, WYW 119–164). Podobny do pozycji Trznadła cykl rozmów (tym razem przeprowadzonych z naukowcami) wydała Magdalena Bajer (M. Bajer, *Blizny po ukąszeniu*, Warszawa 2005). Zaraz po 1956 roku powstał zbiór krytycznych wypowiedzi pisarzy na temat udziału w stalinowskiej propagandzie, ale ukazał się dopiero w wolnej Polsce (*Rachunek pamięci*, red. P. Kądziała, Warszawa 2012). Literatura dotycząca życia i karier pisarskich w komunizmie jest stosunkowo świeżej daty i z powodu opinii (negatywnie lub pozytywnie) oceniających postawy twórców budzi spore emocje: P. Bem, *Kariera pisarza w PRL-u*, Warszawa 2014; K. Budrowska, *Literatura i pisarze wobec cenzury PRL 1948–1958*, Białystok 2009, eadem, *Konkursy literackie organizowane przez MKiS w latach 1949–1950 w świetle dokumentów archiwalnych*, [w:] „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Litteraria Polonica” 2013, nr 1 (19); A. Krajewski, *Między współpracą a oporem. Twórcy kultury wobec systemu politycznego PRL (1975–1980)*, Warszawa 2004; *Ofiary czy współwinni. Nazizm i sowietyzm w świadomości historycznej*, red. J. Łukasiak-Mikłasz, Warszawa 1997; *PRL. Świat (nie)*

Ten rodzaj przeżyć nie mógł pogodzić idei dobrego, sprawiedliwego i wszechmocnego Boga z doświadczeniem pogardy dla człowieka i jego życia, potwornego bestialstwa jednych i niewysłowionego cierpienia innych. Można powiedzieć, że w XX wieku spełnienie się proroctwa Friedricha Nietzschego nabrało charakteru ponurej groteski: nadczłowiek stał się morderczym bydlęciem, a „śmierć Boga” uobecniła się jako śmierć bliźniego. Dla pokoleń, które doświadczyły wojny i okupacji, intelektualne rozważania niemieckiego filozofa przyjęły realną formę kosztmaru wojny totalnej, a „spór o religię, o jej rozumienie nie był tylko sporem o Boga, Jego istnienie czy istotę, lecz także o człowieka i jego miejsce we wszechświecie”¹⁰.

Filozofia religii traktuje obraz Boga łącznie z obrazem człowieka, stąd — oczywisty dla niej — związek obu wizerunków nie jest dla niej zaskoczeniem. Postawa ta znajduje swoje uobecnienie również w literaturoznawczych badaniach, ponieważ obecna w dziełach literackich immanentna teologia ściśle współlistnieje z jakąś antropologią. Nic więc dziwnego, że przemiany samooceny człowieka wpływały na rozumienie Boga (i Transcendencji jako filozoficznego kształtu boskości) oraz wzajemnego stosunku Boga i człowieka. Tak jak w innych epokach, też i w wieku XX łatwo przenoszono międzyludzkie relacje na stosunki Bóg–człowiek, bo wydaje się niemal pewne, że antropologia jest jednym z kluczy do teologii.

Charakterystyczny pod tym względem jest nie tylko wpływ doświadczenia masowych mordów, ale generalnej wizji stechnicyzowanej cywilizacji uznawanej za przyczynę duchowej śmierci człowieka, jak w wierszu Tadeusza Różewicza, który pozornie mówi tylko mentalnych przeobrażeniach dusz artystycznych, ale przecież dotyczy wizji człowieka, jego samorozumienia:

Rembrandt Velásquez
no tak oni wierzyli w zmartwychwstanie
ciała oni się modlili przed malowaniem
a my gramy

przedstawiony, red. A. Czyżak, J. Galant, M. Jaworski, Poznań 2010; K. Rokicki, *Literaci. Relacje między literatami a władzami PRL w latach 1956–1970*, Warszawa 2011; B. Urbankowski, *Czerwona msza czyli uśmiech Stalina*, t. 1–2, Warszawa 1998; G. Wołowicz, *Nowocześni w PRL. Przyboś i Sandauer*, Wrocław 1999; *Zanurzeni w historii — zanurzeni w kulturze. Literatura czasów PRL-u o PRL-u*, red. M. Karwala, B. Serwatka, Kraków 2011; *Zapisywanie historii. Literaturoznawstwo i historiografia*, red. W. Bolecki, J. Madejski, Warszawa 2010; S. Jankowiak, *Rozliczenie z socrealizmem — VII Zjazd ZLP, „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej”* 2002, nr 10 (21); *O kulturze w PRL z Jerzym Eislerem i Ryszardem Terleckim rozmawia Barbara Polak*, „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej” 2002, nr 10 (21); D. Jarosz, *Polacy a stalinizm 1948–1956*, Warszawa 2000; J. Błażejowska, *Czołowy oddział pracowników kultury*, „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej” 2011, nr 3 (124). Do najobszerniejszych książek, które tłumaczą bądź usprawiedliwiają zaangażowanie pisarzy w komunizm, należą: A. Bikont, J. Szczęsna, *Lawina i kamienie. Pisarze wobec komunizmu*, Warszawa 2006; M. Wojtczak, *Wielką i mniejszą literą. Literatura i polityka w pierwszym ćwierćwieczu PRL*, Warszawa 2014. Od kilku lat pojawiają się opracowania dotyczące poszczególnych autorów i ich twórczości z tego okresu, np. A. Zarzycka, *Rewolucja Szymborskiej 1945–1957. O wczesnej twórczości poetki na tle epoki*, Poznań 2010; *Raporty dyplomatyczne Czesława Miłosza 1945–1950*, red. M. Morzycka-Markowska, Warszawa 2013.

¹⁰ J. A. Kłoczowski OP, *U źródeł nowoczesnego myślenia o religii. Szkice z filozofii religii dla humanistów*, cz. II, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2018, s. 12.

sztuka współczesna stała się grą
od czasów Picassa wszyscy gramy
lepiej gorzej

czy widziałeś rysunek Dürera
dłonie złożone do modlitwy
oczywiście pili jedli mordowali
gwałcili i torturowali
ale wierzyli w ciała zmartwychwstanie
w żywot wieczny

(Francis Bacon, czyli Diego Velásquez na fotelu dentystycznym, [w:] *Zawsze fragment*, 1996)

Historia XX wieku uznana została za katastrofę. Nieważna jest sama literacka nazwa — „czas marny” (Hölderlin), „ziemia jałowa” (Eliot), „ziemia Ulro” (Miłosz za Blakiem) czy „śmieciowy świat” (Różewicz) — istotne jest samo traktowanie natury i siebie jako elementu produkcji. W polskiej literaturze końca XX wieku największą karierę zdobył literacki termin „recycling”, wprowadzony przez Tadeusza Różewicza. Jak pisze Joanna Adamowska:

[r]ecycling jest pojmowany przez poetę „na sposób Heideggerowski” — nie jako jedna z pożytecznych, ekologicznych metod ochrony środowiska naturalnego, lecz jako przejaw nowoczesnej woli mocy, jako forma techniczno-naukowego rozumienia świata w kategoriach użyteczności *Bestand*¹¹. Rzeczywistością opisywaną przez autora *Niepokoju* rządzi Heideggerowski „ze-staw” — rodzaj poznania kwestionujący autonomię rzeczy, „nie-pozwalający bytom być”, sprawiający, że zarówno natura, jak i sam człowiek podlegają uprzedmiotowieniu. Nowoczesna technika — w przeciwieństwie do starożytnej *techne*, służącej samoujawnieniu się tego, „co już obecne”, będącej „przyzwoleniem na nadejście”, „powołaniem do bycia” — dąży przede wszystkim do eksploatacji przyrody w celu osiągnięcia praktycznych korzyści: w horyzoncie „ze-stawu” rzeka „odślania się jedynie jako źródło energii”, las jest wyłącznie dostarczycielem drewna, a człowiek staje się „materiałem (zasobem) ludzkim”¹².

Zwłaszcza eksploatacja użytecznych „zasobów ludzkich” w postaci dwudziestowiecznego niewolnictwa (łagry i lagry), a nawet przetwarzanie „odpadków ludzkich”, wpłynęły na samopostrzeganie i samorozumienie siebie przez człowieka XX wieku, a tym samym na ewolucję obrazu Boga w twórczości literackiej. A że ewolucja dziejów współczesnych ma charakter dynamiczny, a miejscami wręcz rewolucyjny — tempo następujących po sobie obrazów Boga jest oszałamiające. Nic więc dziwnego, że są to wyobrażenia nieprzystające do siebie i trudno znaleźć jakies elementy ciągłości.

¹¹ J. Young, *Heidegger, filozofia, nazizm*, tłum. H. Szlapka, Warszawa–Wrocław 2000, s. 175–178, 193.

¹² J. Adamowska, *Różewicz i Herbert. Aksjologiczne aspekty twórczości*, Kraków 2012, s. 112/123. Autorka przywołuje znaną wypowiedź Martina Heideggera *Pytanie o technikę*, tłum. K. Wolicki, [w:] idem, *Budować, mieszkać, myśleć*, red. K. Michalski, Warszawa 1977.

Po „śmierci Boga”

Poza historią w XX wieku zasadniczo zmieniła się filozofia, a jej umownym punktem zwrotnym jest Fryderyk Nietzsche, którego radykalna wizja zburzyła wszelkie dotychczasowe fundamenty europejskiej filozofii¹³. Nietzsche przekonał europejskie elity intelektualne, że nie istnieje świat, poza widzialnym, a jego wszelkie metafizyczne fundamenty są ułudą. Ogłoszone czy raczej zdiagnozowane przez filozofa nadejście epoki nihilizmu należało zarazem rozumieć jako kres wartości najwyższych, takich jak całość, sens, czy cel¹⁴. Nie dość na tym. Absolutna immanencja tego świata (który można przecież poznać dzięki nauce) została zakwestionowana dzięki podważeniu wiary w formy naszego naukowego poznania, a następnym krokiem było zakwestionowanie realności rzeczy i kategorii, jak ruch, jedność i pozostałe pojęcia wypracowane przez europejską filozofię. Skoro również warunki naszego poznania zostały podważone w swej obiektywności, to i radykalizm sceptycyzmu osiągnął swoje maksimum w tzw. mocnym nihilizmie, rozumianym jako utrata wartości absolutnych¹⁵. Ostatnim — logicznie — krokiem była likwidacja samego podmiotu jako „podmiotu twardego”.

Tak zwany przewrót nietzscheański rozumiany jest jako koniec platońsko-chrześcijańskiej wizji świata, co najdobitniej sformułował Martin Heidegger¹⁶. W literaturze przełomu XIX i XX wieku obawa przed światem bez Boga (a więc nihilistycznym) zaowocowała sławną formułą Dostojewskiego: „Jeśli Boga nie ma,

¹³ Był to w rzeczywistości proces dłuższy, a nawet samo pojęcie nie należy do Nietzschego — o „śmierci Boga” pierwszy pisał Hegel, w zaniku religijnie rozumianej transcendencji widząc szanse dla uwolnienia filozofii od religii (patrz: idem, *Wykłady z filozofii religii*, t. 1, tłum. Ś. F. Nowicki, Warszawa 2006, s. 18.).

¹⁴ M. Januszkiewicz, badacz współczesnego nihilizmu (w rozdziale *Nihilizm i nowoczesność*, [w:] idem, *W poszukiwaniu sensu. Hermeneutyka i phronesis*, Poznań 2017) przytacza najważniejsze formuły, które rządzą współczesnym myśleniem europejskim, a które uważa za równo-ważne; są to: „Wszystko co stałe rozplywa się w powietrzu, a to co święte desakralizuje się” (K. Marks), „Bóg umarł” (F. Nietzsche), „Jeżeli Boga nie ma, to wszystko wolno” (F. Dostojewski), „Odczarowanie świata” (M. Weber). Wspomniany badacz, przywołując opinie takich myślicieli jak Gilles Deleuze czy Karl Jaspers, twierdzi, że słowa Nietzschego nie mają charakteru spekulatywnego (nie chcą objawić ostatecznej prawdy o istnieniu bądź nieistnieniu Boga), ale mają charakter „dramatyczny” i objawiają stan ducha nowoczesności (patrz: G. Deleuze, *Nietzsche i filozofia*, tłum. B. Banasiak, Warszawa 1998, s. 162 i n.; K. Jaspers, *Nietzsche. Wprowadzenie do rozumienia jego filozofii*, tłum. D. Stroińska, Warszawa 1997, s. 194 i n.). Na temat różnych form nihilizmu patrz: T. Gadacz SP, *Myślenie z wnętrza nihilizmu*, [w:] „ZNAK” 1998/12, <https://opoka.org.pl/biblioteka/F/FH/z_wnetrza_nihilizmu.html> [dostęp: 2019.02.12]; V. Possenti, *Filozofia po nihilizmie*, tłum. J. Merecki, Lublin 2003.

¹⁵ F. Nietzsche, *Wola mocy. Próba przemiany wszystkich wartości*, tłum. S. Frycz, K. Drzewiecki, Kraków 2003, s. 11. J. Wasiewicz, *Oblicza nihilizmu. Z dziejów nihilizmu europejskiego w XIX w.*, Wrocław 2010; M. Januszkiewicz, *Horyzonty nihilizmu*. Gombrowicz, Borowski, Różewicz, Poznań 2009.

¹⁶ Heidegger powiada: „miana w myśli Nietzschego używane są do oznaczenia świata nadzmysłowego w ogóle. Bóg to miano sfery idei i ideałów. Owa sfera tego, co nadzmysłowe, od czasu Platona, a dokładniej mówiąc, od późno-greckiej i chrześcijańskiej wykładni filozofii platońskiej, uchodzi za prawdziwy i rzeczywiście autentyczny świat. W odróżnieniu od niego świat zmysłowy jest jedynie światem, zmiennym i dlatego czysto pozornym i nierealitywnym. (...) Słowa znaczą: świat nadzmysłowy utracił swą skutkującą siłę; nie daje żadnego życia” (M. Heidegger, *Powiedzenie Nietzschego „Bóg umarł”*, tłum. K. Wolicki, [w:] idem, *Drogi lasu*, Warszawa 1977, s. 177).

to wszystko wolno”¹⁷. Na płaszczyźnie filozofii i socjologii zwrot ów skutkował tzw. odczarowaniem świata i obserwacją realnej sekularyzacji społecznej i kulturowej, o jakiej marzyli racjoniści-ateiści od czasów Oświecenia¹⁸. Zmaganie się polskiej literatury z kwestią Boga przez cały wiek XX odbywa się w „odczarowanym świecie” i jest próbą znalezienia jakiegoś *modus vivendi* między zracjonalizowaną kulturą (europejską cywilizacją) a przecuciem sacrum, oszalałymi możliwościami techniki a pierwiastkiem irracjonalnym w człowieku, rozbiciem świata a marzeniem o rzeczywistości rozumianej jako sensowna całość¹⁹, o której braku z taką brutalną perfekcją pisze Max Weber:

Wzrastająca intelektualizacja i racjonalizacja nie oznacza zatem wzrostu powszechnej wiedzy o warunkach życiowych, którym podlegamy. Oznacza ona coś innego: wiedzę o tym, albo wiarę w to, że gdyby tylko człowiek tego chciał, to mógłby w każdej chwili przekonać się, że nie ma żadnych tajemniczych, nieobliczalnych mocy, które by w naszym życiu odgrywały jakąś rolę, ale wszystkie rzeczy można w zasadzie opanować przez kalkulację²⁰.

Weber nie pozostawia złudzeń co do przedmiotu poznawanego przez rozum praktyczny, „kalkulujący”, „interesowny”. Co dają nauki szczegółowe? — Władzę. Ale jest pewne, że niczego nie mogą powiedzieć o sensie świata i jaki jest skutek ich dokonań:

Oznacza to jednak odczarowanie świata. Nie jesteśmy już jak dzicy, którzy w takie moce wierzyli i sięgali do magicznych środków, by duchy te opanować lub przebłagać. Rolę tę spełniają dziś techniczne środki i kalkulacja. To właśnie oznacza przede wszystkim intelektualizacja jako taka. Czy jednak ów proces odczarowywania dokonujący się od tysiącleci w kulturze zachodniej i w ogóle ów „postęp”, którego nauka stanowi organiczną część i siłę napędową, posiada jakikolwiek sens wykraczający poza dziedzinę tego, co czysto praktyczne i techniczne?²¹

¹⁷ Poniekąd odpowiedzią na to antynihilistyczne stanowisko była próba zbudowania etyki nihilistycznej przez Jeana Paula Sartre’a, (idem, *Byt i nicność. Zarys ontologii fenomenologicznej*, Kraków 2007).

¹⁸ Szerzej na ten temat pisze J. A. Kłoczowski w rozdziale *Max Weber przygotowuje postsekularyzm*, [w:] idem, *U źródeł nowoczesnego myślenia...*, op. cit., s. 31–40.

¹⁹ Metodologia badań literackich usiłuje ustalić zasadnicze sposoby postępowania z tekstami podejmującymi zagadnienie sacrum w literaturze, a także ustalić normy i reguły takiego postępowania, patrz: K. Dybciak, *Trudne spotkanie. Literatura polska XX wieku wobec religii*, Kraków 2005; H. G. Frankfurt, *O prawdzie*, tłum. H. Jankowska, Krosno 2008; W. Gutowski, *Wśród szyfrów transcendencji. Szkice o sacrum chrześcijańskim w literaturze polskiej XX wieku*, Toruń 1994; *Interpretacja kerygmaticzna. Doświadczenia — re-wizje — perspektywy*, red. J. Borowski, E. Fiała, I. Piekarski, Lublin 2014; M. Jasińska-Wojtkowska, *Horyzonty literackiego sacrum*, Lublin 2003; M. Maciejewski, „Ażeby ciało powróciło w słowo”. *Próba kerygmaticznej interpretacji literatury*, Lublin 1991; H. R. Niebuhr, *Chrystus a kultura*, tłum. A. Pawelec, Kraków 1996; P. Nowaczyński, *Z historii i teorii badań nad literaturą religijną*, [w:] idem, *Studia z literatury XX wieku*, Lublin 2004; *Sacrum w literaturze*, red. J. Gotfryd, M. Jasińska-Wojtkowska, S. Sawicki, Lublin 1983; S. Sawicki, *Z pogranicza literatury i religii. Szkice*, Lublin 1978; D. Siwicka, *Surowe oko kerygmatu*. „Teksty Drugie” 1992, nr 3; I. Sławińska, *Moja gorzka europejska ojczyzna. Wybór studiów*, oprac. O. Sieradzka, Warszawa 1988; *Potrzeba sacrum. Literatura polska okresu PRL-u*, red. M. Ołdakowska-Kuflowa, W. Felski, Lublin 2012; Z. Zarębianka, *Czytanie sacrum*, Kraków 2008; Z. Zarębianka, *Poezja wymiaru sanctum. Kamieńska — Jankowski — Twardowski*, Lublin 1992.

²⁰ M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie (Wissenschaft als Beruf)*, tłum. P. Dybel, [w:] Z. Krasnodębski, *Max Weber*, Warszawa 1999, s. 206.

²¹ Ibidem.

Pogrzebanie metafizyki i sytuacja zamknięcia się w absolutnej immanencji świata powoduje, że jednym z największych problemów egzystencjalnych staje się bezsensowność nie tyle życia, co śmierci. Na wiele lat przed pojawieniem się egzystencjalistów Max Weber pisze:

Człowiek cywilizowany [...], wprzęgnięty w proces ciągłego wzbogacania cywilizacji własną myślą, wiedzą i problemami, może być wprawdzie zmęczony życiem, ale nie jest go syty. [...] A skoro śmierć jest pozbawiona sensu, pozbawiona jest go również cywilizacja jako taka, która właśnie przez swoją bezsensowną postępowość odciska na życiu piętno bezsensowności²².

Usunięcie metafizycznego gruntu przez wpływowych filozofów XX wieku nie przerwało jednak namysłu nad istotą religii i stosunkiem człowieka do Transcendencji. Podczas seminariów w ramach grantu *Obrazy Boga* kwestię podejmuje Jan Andrzej Kłoczowski:

Czym jednak jest religia w swej istocie? Czy wystarczy przywołać słowo „Bóg”, aby sprawa stała się oczywista? Krytyczny człowiek nowożytnej Europy zaczął podważać to przekonanie. Skoro religia oznacza więź pomiędzy Bogiem a człowiekiem, to przedmiotem debaty na jej temat staje się nie tylko istnienie Boga (niejednokrotnie kwestionowane przez przedstawicieli nauki), ale także sam człowiek. Jeżeli Boga nie ma, to człowiek religijny jest człowiekiem zagubionym, mylnie szukającym w Bogu spełnienia sensu swojego życia. Czy religia jest platonizmem dla prostaczków, jak głosił Friedrich Nietzsche? Czy uwaga Karola Marksa o „opium ludu”, udręczonego wyzyskiem i tęsknie wyglądającego sprawiedliwości niebiańskiej, była trafna? A może religia w obecnej postaci jest tylko pozostałością archaicznych kultów, przy pomocy których nasi przodkowie starali się zażegnać lęk, jaki rodziła w nich świadomość śmierci?²³

Projektowana samowystarczalność świata i człowieka wyzwolonego z okowów religii i metafizyki — „absolutna immanencja” — doprowadziły do „teryzmu”, jak ks. Józef Tischner nazwał zamknięcie się człowieka w wymiarze ziemskiej nadziei: „Teryzm wiąże całą nadzieję świata z doczesnością i domaga się od niego zgody na scenę jako jego ostateczność. Jest ślepy na przygodność, metaforyczność, względny charakter sceny [czyli świata — przyp. J.M.R.]”²⁴. Teryzm to także połączenie władzy racjonalistycznego rozumu (dostrzegającego wyłącznie to, co powszechne, policzalne i abstrakcyjne) oraz techniki umożliwiającej bezgraniczne eksploatowanie przyrody, co doprowadziło do jednopłaszczyznowej wizji świata i niezhierarchizowanej nadziei. Filozoficzne aporie, na jakie natrafia myśl pozbawiona Boga, a właściwie Absolutu, doprowadziła do kryzysu oświeceniowego światopoglądu i wykształcenia się postmodernizmu²⁵.

²² Ibidem.

²³ J. A. Kłoczowski, *U źródeł nowoczesnego myślenia...*, s. 11.

²⁴ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982, s. 358.

²⁵ Por. *Postmodernizm. Antologia przekładów*, wyb. i oprac. R. Nycz, Kraków 1997.

Postsekularyzm

Dwudziesty wiek nie potwierdził tezy Augusta Comte'a, który dla dziejów ludzkości przewidział trzy etapy: magiczny, metafizyczny i naukowy²⁶. Wiek sekularyzacji (w czym główną rolę należy przypisać cywilizacji europejskiej) nie spełnił pokładanych w nim oświeceniowych nadziei, co doprowadziło do myśli postsekularnej. Sam termin wprowadził do filozofii Jean-François Lyotard w 1979 roku (*La Condition postmoderne*)²⁷, ale odejście od ducha scjentyzmu, a nawet marksistowskiej utopii społecznej nie jest zasadniczym wyznacznikiem. Ruch nie jest ani konsekwentny, ani jednolity i chyba jedynie optymistyczna idea nieustannego postępu została definitywnie porzucona. Jak różnorodne może być samorozumienie postsekularystów świadczy książka pod redakcją Piotra Bogaleckiego i Aliny Mitek-Dziemby *Drzewo poznania. Postsekularyzm w przekładach i komentarzach*²⁸. Opisując zjawisko, Michał Januszkiewicz konstatuje:

O postsekularyzmie mówić można, jak wiadomo, z różnych perspektyw światopoglądowych, np. chrześcijańskiej, szeroko pojmowanych religii monoteistycznych, *New Age* i innych rozmaitych sekt; refleksję postsekularną podejmują filozofowie będący zdeklarowanymi ateistami (jak Alain Badiou, Richard Rorty, Jean-Luc Nancy czy Slavoj Žižek) bądź podejmujący „autorskie” projekty filozoficzne, jak postsekularyzm judaistyczny (i antychrześcijański zarazem) proponowany przez Agatę Bielik-Robson. (...)

Przez postsekularyzm rozumiem zjawisko nierozzerwalnie związane z zachodnią kulturą nowoczesną, w obrębie której pojawia się potrzeba i pragnienie przemyślenia na nowo i krytycznie konsekwencji wynikających dla tej kultury z faktu jej sekularyzacji. Innymi słowy: postsekularyzm nie jest czymś, co chronologicznie następuje po sekularyzmie (przedrostek „post-” jest tu mylący), ale pewną tendencją, która ujawnia się w obrębie zsekularyzowanej kultury Zachodu. Oznacza to zarazem, że postsekularyzmu nie należy też postrzegać po prostu jako „powrotu religii”, choć — nie da się ukryć — sformułowanie to brzmi efektownie. Odnosiłoby się ono jednak do pewnego aspektu refleksji postsekularnej. Postsekularyzmu nie należałoby także utożsamiać z wszelką współczesną refleksją o tematyce teologicznej czy religijnej (np. socjologia religii, filozofia religii), ale tylko z tą jej częścią, która dotyczy namysłu nad duchowością zachodniego świata nowoczesnego²⁹.

Naiwna wiara spadkobierców Oświecenia, że religia zniknie w sensie socjologicznym, a także jako potrzeba duchowa „człowieka racjonalnego”, została zdemistyfikowana przez rzeczywistość. Leszek Kołakowski — o czym przypomina

²⁶ Trójkowa „fazowość” naszej cywilizacji ma od czasów Hegla niesłychane powodzenie, dość wspomnieć postmodernistyczne wizje (epoka przednowoczesna, nowoczesna i ponowoczesna) czy pogląd Johna Caputo, który mówi o epoce sakralnej, sekularyzacji i postsekularnej.

²⁷ J. F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 1997.

²⁸ *Drzewo poznania. Postsekularyzm w przekładach i komentarzach*, red. P. Bogalecki, A. Mitek-Dziemba, Katowice 2012.

²⁹ M. Januszkiewicz, *O postsekularyzmie z perspektywy hermeneutycznej*, [w:] *Szkoda, że cię tu nie ma. Filozofia religii a postsekularyzm jako wyzwanie nowych czasów*, red. M. Ciesielski i K. Szewczyk-Haake, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2018, s. 14.

w swym eseju Januszkiewicz — jako jeden z pierwszych nie tylko zwrócił uwagę na falsyfikację tezy o sekularyzmie, ale poza jej wymiarem socjologicznym i psychologicznym zaproponował trzecie rozumienie sekularyzacji: zatarcie granicy między sacrum i profanum, które prowadzi — także intelektualnie — w ślepy zaułek:

Kiedy sens sakralny ulatuje z kultury, sens *toutcourt* ulatuje także. Razem z zanikiem sacrum, które narzucało granice doskonalenia profanum, upowszechniać się musi jedno z najniebezpieczniejszych złudzeń naszej cywilizacji: złudzenie, iż przekształcenia życia ludzkiego nie znają barier, że społeczeństwo jest „w zasadzie” doskonale plastyczne i że plastyczność tę i tę zdolność do doskonalenia kwestionować, to przeczyć całkowitej autonomii człowieka, a więc samego człowieka zanegować. Złudzenie to jest nie tylko szaleńcze, ale wiedzie do rozpacz³⁰.

W polskiej nauce szczególnie głośna jest wersja postgnostycka. W autopromocyjnym samookreśleniu postsekularyzm należy do najnowszych zdobyczy myśli filozoficznej:

W dzisiejszej awangardzie humanistycznej toczy się wielka walka między zwolennikami „absolutnej immanencji”, która nie dopuszcza w myśleniu o świecie jakiegokolwiek transcendentnej hipotezy, a rzecznikami „immanencji wzbogaconej”, która chciałaby móc pamiętać o instancji transcendentnej, choćby w postaci śladowej. Pierwsza linia pozostaje wierna nowoczesnemu ideałowi sekularyzacji, chcącemu wygnać ze świata wszelkie pozostałości wiary religijnej jako, słowami Kanta, „zależności od obcego duchowego kierownictwa”, które nie pozwala się ustanowić człowiekowi jako w pełni dojrzały i autonomiczny podmiot³¹. Ta druga zaś wyrasta z kontestacji tego ideału, coraz silniej przekonana, że sama konstytucja jednostki wolnej i podmiotowej jest w jakiś sposób pochodna od religijnej normy sformułowanej tylko na gruncie judeochrześcijaństwa. (...) Dla jednych religia to przeszkoda na drodze do wyzwolenia — dla drugich religia, choć szczególnie pojęta, to gwarant, że człowiek nadal będzie do wyzwolenia dążyć³².

Stanowisko Bielik-Robson (a raczej całego nurtu) nie pozostawia chrześcijanom żadnych złudzeń, że zostaną zaakceptowani, ponieważ „nie każda postać religii budzi sympatię i zainteresowanie postsekularystów”, a jedynie „nowoczesna”, czyli „kooperująca z oświeceniem”³³.

Bielik-Robson chyba jednak zdaje sobie sprawę z niewielkiej atrakcyjności i trudnej akceptacji tak spreparowanej religii, skoro powołuje się na niewielkie

³⁰ L. Kołakowski, *Odwet sacrum w kulturze świeckiej*, [w:] idem, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Londyn 1983, s. 172.

³¹ I. Kant, *Co to jest oświecenie?*, tłum. A. Landman, [w:] *Przypuszczalny początek ludzkiej historii i inne pisma historiograficzne*, Toruń 1995, s. 53.

³² *Deus otiosus. Nowoczesność w perspektywie postsekalnej*, red. A. Bielik-Robson i M. A. Sosnowski, Warszawa 2013, s. 6. W tym miejscu trzeba dodać, że o ile pierwsza grupa to np. Nietzsche, a później Gilles Deleuze, o tyle do drugiej Bielik-Robson zalicza takich myślicieli, jak Jürgen Habermas (idem, *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main 2005) oraz Slavoj Žižek (idem, *Kruchy absolut. Czyli dlaczego warto walczyć o chrześcijańskie dziedzictwo*, tłum. M. Kropiwnicki, Warszawa 2009).

³³ Określenie Habermasa (*Deus otiosus...*, s. 6–7).

zainteresowanie jej seminarium poświęconemu postsekularyzmowi. Ateiści — według jej sprawozdania — nie rozumieją, po co jeszcze filozofia ma się zajmować religią, skoro sprawa została definitywnie zamknięta, a studenci z „wyznaniami normatywnymi” (chodzi chyba po prostu o studentów wierzących?) nie potrafią się znaleźć w proponowanej przez postsekularystów formule religijności: „Twierdzą, że jest to religia nieistniejąca, filozoficznie spreparowana, a na dodatek instrumentalnie wykorzystywana przez myśl nowoczesną”³⁴. Wydaje się, że wypowiedź autorki dowodzi, że zwyczajnie nie rozumie, czym dla wierzących jest religia, skoro dziwi ją taka reakcja i dla własnego komfortu psychicznego upraszcza sobie zadanie, sądząc, że jest to wynik bezmyślności wierzących, którzy przeżywają „szok poznawczy, kiedy naraz wyuczony na katechizmie student odkrywa, że religia to coś więcej niż tylko archaiczny zestaw dogmatów — że to także wielka metafizyczna spekulacja”³⁵. Pomińmy obraźliwe kategorie, w jakich człowieka wierzącego ujmuje redaktorka *Deus otiosus*, ale postulat, aby człowiek religijny miał z jakis powodów przyjmować na wiarę, że Bóg jego wiary musi być rozważany (albo powinien być pojmowany) jako ktoś „w postaci śladowej, widmowej, zaprzęszłej”, a więc *Deus absconditus* (Bóg nieobecny) lub *Deus otiosus* (Bóg, który się wycofał) — jest raczej kuriozalny. Przecież to właśnie jego wiara — jeśli mocna, trwała i głęboka — ma być sprzeciwem dla idei Boga „niechcianego, zepchniętego w nieważkość, schowanego do lamusa — typowego Boga epoki nowożytnej”³⁶. A właśnie element „misyjności”, wpisany w religię, kłóci się z „misyjnością” postsekularystów, którzy według omawianych teorii sądzą, że jedyna dziś „autentyczna” religijność jest gnostycka (cokolwiek znaczy ta definicja)³⁷.

Nieufność wobec intencji Bielik-Robson budzi też fakt, że przywołując tradycje krytyki religii, powołuje się na Kanta, który przecież próbował — w myśl ideałów swojej epoki — znaleźć racjonalne jądro „religii naturalnej” i przeciwstawić się wojnom religijnym, natomiast pomija teorie i działania uczniów Hegla, zwłaszcza marksistów, którzy nie tylko wypracowali pojęcie „opium ludu” (a następnie „opium dla ludu”), a uczyniwszy religii zarzut świadomego oszustwa, przeszli w Rosji Sowieckiej do czynów, czyli masowych mordów „funkcjonariuszy kultu” — jak nazywano kler i aktywnych wiernych. Co zaś do „kooperacji z oświeceniem”, to warto pamiętać, że pierwsze nowożytne ludobójstwo w Europie miało miejsce w Wandei, gdzie katolików wymordowała armia Rewolucji Francuskiej. Autorka zaś sugeruje, że obecne odejście od sekularyzmu do postsekularyzmu dzieje się za sprawą współczesnych marksistów³⁸, nie wspominając jakichkolwiek zaszłości historycznych.

³⁴ Ibidem, s. 7.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem, s. 8.

³⁷ Ibidem, s. 9.

³⁸ Bohaterem jest np. Slavoj Žižek, autor książki *Kukła i karzeł. Perwersyjny rdzeń chrześcijaństwa*, tłum. M. Kropiwnicki, Wrocław 2006.

Przy wszystkich możliwych zastrzeżeniach wobec postsekularnych dociekań, obserwacja wskazująca, że religia ani głód wiary nie zamarły wraz z postępem, jest objawem postępu w myśli sekularnej. Czy postnowoczesność jest kolejnym zagrożeniem czy raczej szansą dla namysłu nad religią — jest kwestią sporną. Optymistą w tym względzie jest na przykład wspomniany już Michał Januszkiewicz³⁹.

Różewicz — przemyślana idea śmierci Boga

Chybotliwe obrazy odchodzącego Boga, koncepcja zatartych czy słabo widocznych „śladów”, jakie po nim pozostały, trudność ze zrozumieniem niewyraźnych lub niejasnych przekazów — wszystkie te idee (zwłaszcza autorstwa filozofów niemieckich) można znaleźć w twórczości Różewicza. Trzeba jednak zgłosić istotne zastrzeżenie: poeta — choćby z powodu wielkiej zażyłości z Biblią — bliższy jest poglądom Hansa Jonasa, który podkreśla, że koncepcja Boga niepoznawalnego (*Deus absconditus*), a zwłaszcza Boga całkiem ukrytego, jest nie do pogodzenia z biblijną wizją, w której mowa o komunikowaniu się poprzez przykazania, prawo i objawienia proroków⁴⁰. Postsekularna myśl w jednym jeszcze aspekcie mija się z mentalnością poety: w kwestii wiary jako łaski. Przemysław Dakowicz, chcąc zajrzeć w głąb osobowości poety, czytał pod tym kątem korespondencję z Nowosielskim, ale — jak powiada — znalazł człowieka wyjątkowo konsekwentnego, ponawiającego

[t]e same, niemal rytualne gesty. Nie jest to jednak konsekwencja zadeklarowanego ateisty. [...] Jedną z najbardziej przejmujących wypowiedzi o konsekwencjach niewiary znalazła się w liście z maja 1969 roku, w którym poeta zastanawia się nad przyczyną własnego obezwładniającego przygnębienia: „Czy to nie jest smutek zwierzęcia (człowieka niewierzącego?). Smutek przejścia z istoty ludzkiej w istotę zwierzęcą... a może jest to smutek przedmiotu (rzeczy). Ale przedmiot nie odczuwa smutku i zniechęcenia⁴¹.

Badacz wskazuje na grę słów (z-wierzę = ktoś, kto rozstał się z wiarą) i związek z wierszem *Kamieniołom* (T), w którym mowa o „dziwacznym, metafizycznym ssaku”, a także przytacza wielokrotnie powtarzane określenia wzięte w cudzysłów: „ateista”, „mniej wierzący” i „bezbożny”, używane na ogół w sformułowaniach wskazujących na „żart, kpinę i autoironię”⁴². W czasie swych badań Dakowicz znajduje pogląd wyrażony *expressis verbis* przez poetę deklarującego, że „wiara jest niezwykłą łaską. Kto jest nią obdarzony, jest człowiekiem szczęśliwym” (TRJN 427). „Wiara jest łaską” — mówi autor *Płaskorzeźby* — a badacz jego twórczości konkluduje: „Szafarką łask bywa historia”⁴³. W świetle likwidacji metafizycznej sankcji, postsekularnej

³⁹ M. Januszkiewicz, *O postsekularyzmie...*, s. 13–34.

⁴⁰ A. Bielik-Robson cytuje fragmenty z książki Hansa Jonasa, *Mortality and morality. A search for the God after Auschwitz*, Chicago 1996, s. 140. Cyt. za *Deus otiosus...*, s. 28.

⁴¹ P. Dakowicz, *Poeta (bez)religijny. O twórczości Tadeusza Różewicza*, Łódź 2015, s. 67.

⁴² Ibidem, s. 68.

⁴³ Ibidem, s. 71.

wizji odchodzącego Boga oraz nie wszystkim danej łaski wiary zrozumiałe są te wiersze Różewicza, które rozpatrują kwestię odejścia Boga od człowieka i odejścia człowieka od Boga. Jest ich wiele i można by ułożyć z nich sporą antologię. Niektóre z nich były przywoływane z powodu swych związków z innymi tematami. Ale jeden utwór, *bez* (P), napisany w 1989 roku przez niemłodego już poetę, zbiera cały istotny sens tragicznego doświadczenia życiowego zabójcy Boga:

życie bez boga jest możliwe
życie bez boga jest niemożliwe

Przekaz jest jasny i dobitny, choć sformułowany jako, może pozorny, paradoks: odrzucony przez Boga człowiek nie umiera, więc jego biologiczna egzystencja nie wydaje się zagrożona, ale zatraciła swój sens. Możliwość biologiczna nie przekłada się na możliwość aksjologiczną. Bycie nie musi być byciem wartościowym. Istnienie i sens żyją równolegle jak dwa wersy wiersza. Wiersz *bez*, napisanego pół wieku po *Lamencie* (NIE), nie czyta się już w kontekście wojennego bezmiaru cierpienia. Tłem jest sytuacja współczesnej kultury po „ogłoszeniu śmierci Boga”. Utwór nie zajmuje się kwestią (nie)istnienia Stwórcy — bo skoro „odszedł”, to na pewno był, a może jeszcze gdzieś jest? Choć nie wiadomo ani gdzie, ani po co⁴⁴. To charakterystyczna cecha „religijnych/antyreligijnych” wierszy Różewicza: nie ma w nich tradycyjnego ateizmu, polegającego na prostej negacji istnienia Boga albo na maksymalistycznym indyferentyzmie. Obecność Boga lub jego brak to sprawa boleśnie ważna, a jednocześnie nie do końca jasna, i dlatego kwestia ta ciągle powraca, szczególnie w późnych utworach poety. Ta uporczywość wskazuje na obsesję na punkcie poszukiwania śladów.

Jeśli wziąć pod uwagę wyraźnie modlitewny ton niektórych fragmentów wiersza, a także bezpośrednie zwroty do „Ojca”, można przyjąć, że bohater lub autor wiersza (ich związek lub tożsamość jest kwestią interpretacji) uznaje jakieś jego istnienie, a może nawet możliwość kontaktu. Początek utworu sugeruje, że śmierć Boga może niekoniecznie jest ostateczna i być może jest zjawiskiem jedynie subiektywnym? W każdym razie czytanie trzeciego i czwartego wersu łącznie lub rozłącznie (z uwzględnieniem przerzutni lub nie) nie jest bez znaczenia:

największym wydarzeniem
w życiu człowieka
są narodziny i śmierć
Boga

Rozczłonkowanie tekstu i zastosowanie przerzutni pozwalają na zawieszenie głosu i podwojenie sensu, bo — jak się okazuje — wyrażone w liczbie pojedynczej „najważniejsze wydarzenie” to w istocie dwa najważniejsze momenty dotyczące

⁴⁴ Por. M. Januszkiewicz, *Poeta „słabej” wiary*, [w:] idem, *Horyzonty nihilizmu*, s. 251–266, s. 355–364.

życia człowieka i życia Boga. Że nasze ludzkie doświadczenia są dla nas ważne, raczej przekonywać nie trzeba, skoro nawet pewien typ samobójstwa bywa afirmacją istnienia. Ale jak w kontekście braku wiary interpretować „ważność” życia Boga? Sprzeczność jest tylko formalna. Ateizm obojętny, czyli indyferentyzm, jest oczywistym wyrazem bezwartościowości istnienia transcendencji. Ateizm walczący docenia nieistnienie przeciwnika w istniejących wiernych, z którymi trzeba walczyć, aby porzucili swoje zabobony. Ale śmierć Boga nie jest sprawą obojętną, jeśli pozostaje po nim pustka, jakiś dojmujący brak. Faktu, że może istnieć „ateizm bolesny”, dowodzi lektura innych wierszy Tadeusza Różewicza, jak *Cierń* (RE). A że sprawa nie jest błaha, czytamy w jednym z licznych poetyckich pojedynków ze spuścizną Dostojewskiego (***) *Dostojewski mówił, W*:

bez Jezusa
nasza mała ziemia
jest pozbawiona wagi

Podobnie jest w wierszu *bez* (P), w którym nie da się zauważyć cienia zadowolenia z powodu „śmierci Boga”. Należy podkreślić, że chociaż w utworze znajdujemy zwroty do Ojca, to jedyną osobą Trójcy Świętej, która się narodziła i umarła, jest Jezus. Wynika z tego, że mamy do czynienia nie tylko z możliwą aluzją do diagnozy Nietzschego, ale także do Ewangelii. Tak czytany fragment zapewnia, że narodziny i śmierć, a więc życie Jezusa, to największe wydarzenie w życiu człowieka, po czym następuje lament:

ojcze Ojczy nasz
czemu
jak zły ojciec
nocą
bez znaku bez śladu
bez słowa
czemuś mnie opuścił
czemu ja opuściłem
Ciebie

Kto jest odpowiedzialny za separację Ojca i syna? Pojawiają się dwa możliwe wyjaśnienia. Odpowiedź pierwsza brzmi: Bóg. Odpowiedź druga brzmi: ja. Ale nie mamy do czynienia z alternatywą „albo–albo” — obie sugestie traktowane są jako prawdziwe, choć opis winy Boga jest bardziej rozbudowany, a własny wkład autora został dyskretnie pominięty. Najpierw pojawia się obraz współczesnego ojca, który porzuca rodzinę (poeta wykorzystuje tutaj XX-wieczny stereotyp nieodpowiedzialnego mężczyzny, a może też szczegół autobiograficzny), ale ta figura zostaje natychmiast skontrowana wyznaniem własnej winy.

W młodzieńczym wierszu *Lament* (NIE) mamy do czynienia z mocnym *antycredo* i tylko tytuł oraz forma psalmu wskazują na ból bohatera, który wie, że jest

to wyznanie pełne rozpacz i krzyku. W pół wieku później starcza refleksja po wielkiej stracie jest cicha i melancholijna, pełna skargi, ale i wyznania win — miejscami przypomina modlitwę i nawiązuje do Modlitwy Pańskiej oraz ostatnich słów Jezusa na krzyżu. Pojawia się też dwuznaczna ocena zniknięcia Boga z życia bohatera wiersza. Z jednej strony przywiązuje się do tego faktu wagę najwyższą, z drugiej — zwraca się uwagę na jego znikomy wpływ, sytuacyjne rozmycie się faktu w kulturze, która przecież bez Boga obywateli się na co dzień. Wydaje się, że ta sprzeczność wynika ze zmiany perspektywy opisu. Podobnie jak z dwuwersem:

życie bez boga jest możliwe
życie bez boga jest niemożliwe

Paralela czy też antynomia dwuwersu, którą skłonni są widzieć niektórzy badacze⁴⁵, jest pozorna, ponieważ każda wypowiedź pisana jest z innego punktu widzenia i zmienia się jej nacechowanie aksjologiczne. Świat po „śmierci Boga” różni się od świata przed jego śmiercią. Nic nie jest już wartościowe, bo zniknęły wartości, a może nawet wiedza na ten temat. Dlatego należy stwierdzić stanowczo: to nie jest paralela, lecz wniosek.

Obraz Boga w twórczości Tadeusza Różewicza ujmowany był w różnych dyskursach badawczych. W mojej opinii niedostatecznie silnie akcentowano perspektywę biblijną i jej zasadniczy wymiar mierzony ideą bliźniego. Podstawą biblijnego świata — jej *arché* — jest przekonanie, że skoro człowiek jest dzieckiem Boga, to k a ż d y j e s t b l i ź n i m i wszelkie inne podziały między ludźmi, choćby nie wiadomo jak angażujące emocjonalnie lub intelektualnie, muszą przed tą zasadą ustąpić. Trzeba twardo powiedzieć, że usunięcie tego związku umożliwia zbudowanie nowej cywilizacji, która nie jest już cywilizacją judeochrześcijańską. Oczywiście, rozwój idei bliźniego — zgłębienie jej etycznego i antropologicznego znaczenia — nie miał historii krótkiej, a ewolucja nie przebiegała bezkonfliktowo. Świadomość, że każdy człowiek jest bliźnim, nie tyle zwyciężała, ile musiała nieustannie walczyć o zwycięstwo z postawami wykluczającymi lub zawężającymi pojęcie do własnej grupy etnicznej, religijnej albo socjalnej. Niemniej dynamika idei bliźniego zawsze dążyła do uznania, że każda istota ludzka jest w oczach Boga jego dzieckiem.

Chociaż w religii Żydów, a następnie chrześcijan używano wielu metafor określających Boga (Stworzyciel, Król, Pan), najważniejszym jego tytułem, który dzięki potędze chrześcijaństwa stał się w Europie obrazem podstawowym, jest Ojciec. Ewangelie nie tylko przedstawiają centralną postać Chrystusa jako Syna, ale także wiernych podnoszą do godności Dzieci. Pojawienie się Friedricha Nietzschego i jego tezę o „śmierci Boga”, zdarzenia o niezwyklej doniosłości dla współczesnego namysłu nad kondycją ludzką, często są interpretowane jako koniec metafizyki.

⁴⁵ Tak np. P. Dakowicz, *Różewicz poeta (bez)religijny...*, s. 15.

Poniekąd jest to słuszna perspektywa, choć niekoniecznie jedyna i może nie najważniejsza. Wydaje się, że doszło do istotnej zmiany wizji człowieka — do zmiany antropologii. Powstaje pytanie, czy mord na Bogu, który metaforycznie opisuje Nietzsche, dokonał się na płaszczyźnie metafizycznej czy też etycznej? Odpowiedzi są odmienne w dziełach różnych pisarzy, ale chyba nie ma wątpliwości, że twórczość Tadeusza Różewicza przekonuje o załamaniu się etyki jako fundamentu antropologii. Czy jest to odpowiedź prawidłowa i czy raczej nie przyznać pierwszeństwa metafizyce — to inna sprawa. Wybór poety — słuszny czy nie — arbitralnie spór rozstrzyga, a zatem w tej perspektywie należy czytać jego dzieła.

Bóg i Absolut

Wielka literatura, jak każda wielka sztuka, objawia nam sens naszej egzystencji. W tym znaczeniu poezja jest działalnością na poły religijną, nawet jeśli powstaje poza religią, wbrew utwardzonym ścieżkom religijnych wyobrażeń, poza intelektualnym opracowaniem pojawiającym się w dogmatach, albo na szerokich oceanach metafizycznego lub mistycznego myślenia. Oczywiście, istnieje też piarstwo rozrywkowe, tak jak tworzy się sztukę konsumpcyjną, służącą do prostego uprzyjemnienia życia, zabicia czasu, ku zabawie lub rozweseleniu. Ale ta użytkowa wersja, służąca rozrywce, choć bywa cenna i pożyteczna, może usuwać zmęczenie i organizować chwile wytchnienia, ale nie stanowi o wielkości literatury.

Wielcy poeci dysponują ową nieprawdopodobną możliwością zaproszenia nas do świata własnej walki o poznanie sensu życia — bitwy o zawsze niepewnym i nieostatecznym wyniku. Prawdę mówiąc, ich szanse na zwycięstwo — to znaczy absolutne porozumienie — są niewielkie, także ze względu na niemożliwą jasność przekazu. Paradoks polega na tym, że ogromna precyzja poetyckich obrazów, właśnie przez swoją potężną zasobność jest trudna do ogarnięcia, a poddana różnym interpretacjom i misinterpretacjom, często wprowadza zamęt — tym większy i mocniejszy, im bardziej otchłanny jest przekaz zawarty w metaforze. Inaczej mówiąc, szansa na nieporozumienie wzrasta wraz z głębią przekazu i jego doniosłością. Dzieje interpretacji ważnych utworów są dowodem na tę tezę. Poeta jest jak Apollo, o którego wieszczaniu Heraklit powiada: „Pan, którego wyrocznia znajduje się w Delfach, nie mówi i nie ukrywa, a tylko daje znak”⁴⁶.

Analizując poszczególne utwory literackie oraz postawy twórców, warto pamiętać, że polscy poeci nie wychowywali się w jakiejś nieokreślonej religii, ani nie odczuwali „niejasnej transcendencji”, ale zostali ukształtowani głównie przez katolicyzm (rzadziej protestantyzm lub prawosławie), który oferuje spójną, skomplikowaną i bogatą tradycję symboliczną, kształtującą wyobraźnię, emocje, a także intelekt, albo wyszli z kultury jeszcze starszej, bo judaistycznej, przez wieki

⁴⁶ Heraklit, B 93, [w:] W. Heinrich, *Zarys historii filozofii*, t. 1, Gebethner i Wolf, 1925.

obecnej w polskiej kulturze. Zróznicowany wewnętrznie, ale jednak spójny judeo-chrześcijański fundament — nawet jeśli konkretny autor fascynował się metafizyką Dalekiego Wschodu albo New Age — tak czy inaczej jest głównym punktem kulturowego odniesienia polskiej literatury⁴⁷.

Fakt urodzenia i wzrastania w kulturze przesiąkniętej duchem judeo-chrześcijańskim powoduje, że wiara nie jest kwestią niedoskonałej wiedzy czy też niepewnego domysłu — jak traktuje ją myśl sekularna i postsekularna — ale sprawą *z a w i e r z e n i a*, a Bóg nie jest zwornikiem intelektualnej spekulacji, czyli Absolutem, ale Osobą⁴⁸. W religii nie chodzi o epistemologię lecz egzystencję. W Starym Testamencie „ojcem wiary” jest Abraham, który podejmuje ryzykowną podróż z ojczyzny w nieznaną, a nawet jest gotów zamordować własnego (upragnionego, jedyne!) syna — co jest zgorszeniem zarówno etycznym, jak i intelektualnym (Rdz 12, 1–4; 15,6; 21,5; 22,1–19). Symbolem wiary w Nowym Testamencie jest setnik — poganin i żołnierz wojsk okupacyjnych — któremu Jezus uzdrawia sługę (Łk 7, 1–10), a jego słowa — „Panie nie jestem godzien” — weszły do katolickiej liturgii. Wiara biblijna jest więc *o s o b i s t y m i w s p ó l n o t o w y m z a w i e r z e n i e m* (Hbr 1,11) i dlatego między innymi jest tak wrażliwa na okoliczności historyczne, skoro judeo-chrześcijański Bóg przejawia się w dziejach człowieka.

Wiara religijna i polska literatura ostatnich stu lat

Podwójny wymiar wiary, jako aktu ludzkiego zaufania oraz łaski danej od Boga, jest istotnym problemem w dwudziestowiecznej religijności literatów. Kwestia ta powraca bez względu na to, czy zajmujemy się duchowymi przeżyciami Juliana Tuwima, Józefa Wittlina, Jana Lechonia, Aleksandra Wata, Władysława Sebyły⁴⁹ czy też wyznaniem Tadeusza Różewicza na temat niemożliwości wiary, który jednocześnie wyśmiewa swych interpretatorów nazywających go „ateistą”⁵⁰.

Poeta — w przeciwieństwie do intelektualnego konstruktora metafizycznych spekulacji — potrzebuje Osoby, do której może wołać, z którą czasami chce się spierać lub nawet oskarżać Ją o zło historii, jak bywa to w poezji Mieczysława Jastruna, Krzysztofa Kamila Baczyńskiego czy Henryka Grynberga. W przeraźliwej samotności poeta może domagać się Głosu, jak Aleksander Wat, albo modlić

⁴⁷ Co nie znaczy, że tego rodzaju poszukiwania nie są obecne, patrz szkice o twórczości Edwarda Stachury i Ryszarda Krynickiego, patrz odpowiednie rozdziały w t. 2, *Obrazy Boga w literaturze...*

⁴⁸ Od czasów Oświecenia wiara rozumiana jest „racjonalnie”, czyli „epistemologicznie” jako mniemanie czy też opinia oparta o niewystarczające dane, czego przykładem może być uwaga Immanuela Kanta w *Metodologii transcendentnej*: „Mniemanie jest uważaniem [czegoś] za prawdę ze świadomością, że jest ono niewystarczające ani podmiotowo, ani przedmiotowo. Jeżeli to uważanie za prawdę jest tylko podmiotowo wystarczające i uważa się je zarazem za niewystarczające przedmiotowo — to nazywa się wiarą” (idem, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. R. Ingarden, t. 2, Warszawa 1957, s. 566).

⁴⁹ Patrz odpowiednie rozdziały w: t. 1, *Obrazy Boga w literaturze...*

⁵⁰ Por. J. M. Ruszar, *Mane tekel fares. Obrazy Boga w twórczości Tadeusza Różewicza*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2019.

się — jak to się dzieje w poezji Jerzego Lieberta i Karola Wojtyły, a nawet późnej twórczości Zbigniewa Herberta⁵¹. Raczej nie mamy do czynienia z sytuacją intelektualnego, zimnego, niezaangażowanego uczuciowo dyskursu, co wcale nie dziwi, skoro wiersze podejmują ważne kwestie egzystencjalne, a autorom nie chodzi o „rozmowę z Absolutem na migi” — jak żartobliwie wyraził się Herbert w korespondencji z Henrykiem Elzenbergiem⁵² — ale o kontakt z takim rodzajem transcendencji, dla której ludzkie losy nie są obojętne. Bóg nie może być mniej czy bardziej konieczną hipotezą, zwornikiem koncepcji, ale elementem osobistej więzi. Tymczasem — jak powiada autor *Tropów myślenia religijnego* — Boga żywej wiary wypiera Absolut, element skończonych, zamkniętych, racjonalnych systemów, a współczesna filozofia żyje „żałobą po Bogu”⁵³. Nic więc dziwnego, że są to wyobrażenia nieprzystające do siebie i trudno znaleźć jakieś elementy ciągłości. Stąd też decyzja edytorska, aby prezentować twórców chronologicznie, za podstawę biorąc ich daty urodzenia, a poniekąd pokoleniowe doświadczenia.

W pierwszym tomie prezentowane są przede wszystkim postawy poetów należących do pokoleń urodzonych na przełomie wieków, którzy swój najbardziej twórczy okres przeżyli w Drugiej Rzeczypospolitej i uczestniczyli w awangardowych lub klasycyzujących poszukiwaniach zdetronizowanego Boga, ale — przynajmniej do września ’39 roku — funkcjonujących w komfortowych warunkach historycznych (przynajmniej jak na polskie dzieje), by następnie doświadczyć końca państwowej niepodległości i liberalnego świata⁵⁴. W tomie drugim dominuje pokolenie wojenne, urodzone i wychowane w wolnej Polsce, które w krótkim

⁵¹ Patrz odpowiednie rozdziały w t. 2, *Obrazy Boga w literaturze...*

⁵² „A przy tym wszystkim nie bardzo odpowiada mi koncepcja prywatnej religii (rozmowa z Absolutem na migi) i potrzeba mi gestu sakralnego, dymu i beku zwierząt ofiarnych” (Zbigniew Herbert — Henryk Elzenberg, *Korespondencja*, Warszawa 2002, s. 70.).

⁵³ Tarnowski K., *Dwie twarze teologii negatywnej: Heidegger i Lévinas (Bóg i czas)*, [w:] *Tropy myślenia religijnego*, Kraków 2009, s. 107–130.

⁵⁴ Panorama tego okresu tylko pobieżnie uwzględniła twórczość Czesława Miłosza, którego duchowe zmagania są przedmiotem licznych analiz, przekraczających — także rozmiarami — niniejszą publikację. Wybrana bibliografia przedmiotu jest imponująca: J. Szymik, *Problem teologicznego wymiaru dzieła literackiego Czesława Miłosza*, Katowice 1996; Z. Kaźmierczyk, *Zapis doświadczenia gnostyckiego we wczesnej twórczości Czesława Miłosza*, Gdańsk 1997; Marian Stala, *Trzy nieskończoności. O poezji Adama Mickiewicza, Bolesława Leśmiana i Czesława Miłosza*, Kraków 2001; Łukasz Tischner, *Sekrety manichejskich trucizn. Miłosz wobec zła*, Kraków 2001; M. Bernacki, „Wyprowadził mnie z Ziemi Ulro”. *Szkice o twórczości Czesława Miłosza*, Bielsko-Biała 2005; T. Garbol, *Po upadku. O twórczości Czesława Miłosza*, Kraków 2008; A. Fiut, *Moment wieczny. Poezja Czesława Miłosza*, Kraków 2011; Z. Kaźmierczyk, *Dzieło demiurga. Zapis gnostyckiego doświadczenia egzystencji we wczesnej poezji Czesława Miłosza*, Gdańsk 2011; *Poznanie Miłosza 3, 1999–2010*, Kraków 2011; G. Sztukińska, *Umrę cały. Rozmowy w cieniu śmierci. Senilna poezja Czesława Miłosza, Tadeusza Różewicza, Zbigniewa Herberta i Jarosława Marka Rymkiewicza*, Warszawa 2011; J. Szymik, *Nie jestem stąd. O chrześcijańskim obliczu twórczości Czesława Miłosza*, Katowice 2011; Ł. Tischner, *Miłosz w krainie odczarowanej*, Gdańsk 2011; A. Stankowska, „Żeby nie widzieć oczu zapatrzonych w nic”. *O twórczości Czesława Miłosza*, Poznań 2013; Zofia Zarębianka, *Wtajemniczenia (w) Miłosza. Pamięć, duch(owość), wyobraźnia*, Kraków 2014; M. Antoniuk, *Słowo raz obudzone. Poezja Czesława Miłosza. Próby czytania*, Kraków 2015; Martyna Milewska, *Czy możliwa jest jeszcze druga przestrzeń? Książd Seweryn i Don Manuel — bohaterowie Czesława Miłosza i Miguela de Unamuno na scenie epoki świeckiej*, Kraków 2015; K. Hoła, *Czesław Miłosz. Inspirujące pragnienie Boga*, Gdynia 2017.

okresie przyśpieszonego dojrzewania zostało osaczone przez totalizm hitlerowski i sowiecki, a następnie tylko sowiecki⁵⁵. Wyzwanie egzystencjalne nie miało sobie równych w dotychczasowej historii ani co do skali moralnego i fizycznego zagrożenia, ani powagi intelektualnej i duchowej próby⁵⁶. Skutki moralnego i politycznego pęknięcia, jakie dokonało się w latach 40. i 50. widoczne są do dzisiaj. Tom trzeci częściowo zajmuje się kwestią obecności treści metafizycznych i religijnych w literaturze przełomu XX i XXI wieku w epoce postsekularnej, a po części trendami w badaniach literackich zajmujących się najnowszą literaturą.

Egzystencjalna waga metafizycznych pytań obecnych w literaturze spowodowała, że wielu badaczy opracowań zwróciło uwagę na pomoc, jaką literaturoznawcy daje filozofia religii — dziedzina, która rozkwitła w dobie dwudziestowiecznej sekularyzacji. Pomocne stały się dwie publikacje Jana Andrzeja Kłoczowskiego⁵⁷ i jego seminarium prowadzone dla uczestników grantu (jesień 2016–wiosna 2017), a także wystąpienia, jakie przygotowali zaproszeni goście: Andrzej Gielarowski, Robert Grzywacz SJ, Krzysztof Mech, Łukasz Tischner, Adam Workowski⁵⁸, Wojciech Zalewski z kolei krótko naszkicował relacje Boga i człowieka w filozofii wybranych filozofów dwudziestowiecznych: Gabriela Marcela, Alberta Camusa, Paula Ricoeura, Karla Jaspersa oraz Martina Bubera, pomocne w badaniach literackich,

⁵⁵ Panorama tego pokolenia nie uwzględnia artykułu na temat Tadeusza Różewicza, ponieważ w ramach grantu poecie poświęcona jest osobna książka: J. M. Ruszar, *Mane tekel fares. Obrazy Boga w twórczości Tadeusza Różewicza*, IMJT, Kraków 2019. Poza tym sprawa stosunku Różewicza do Boga omawiana jest szeroko w wielu publikacjach, a kilka z nich zajmują się nią szczegółowo, np.: D. Szczukowski, *Tadeusz Różewicz wobec niewyraźnego*, Kraków 2008; M. Januszkiewicz, *Horyzonty nihilizmu. Gombrowicz — Borowski — Różewicz*, Poznań 2009; M. Dzień, *Człowiek w perspektywie eschatologicznej w poezji Czesława Miłosza i Tadeusza Różewicza. Studium analityczno-interpretacyjne*, t. 1–2, Bielsko-Biała 2011; G. Sztukiecka, *Umrę cały. Rozmowy w cieniu śmierci. Senilna poezja Czesława Miłosza, Tadeusza Różewicza, Zbigniewa Herberta i Jarosława Marka Rymkiewicza*, Warszawa 2011; P. Dakowicz, *Poeta (bez)religijny. O twórczości Tadeusza Różewicza*, Łódź 2015.

⁵⁶ Jednym z poetów, który podjął próbę sprostania etycznemu i metafizycznemu nihilizmowi był Zbigniew Herbert. Jego twórczość również została potraktowana wycinkowo zważywszy na sporą bibliografię przedmiotu: *Herbert. Poetyka, wartości i konteksty*, red. E. Czaplejewicz i W. Sadowski, Warszawa 2002; J. M. Ruszar, *Stróż brata swego. Zasada odpowiedzialności w liryce Zbigniewa Herberta*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004; *Czułość dla Minotaura. Metafizyka i miłość konkretnego w twórczości Zbigniewa Herberta*, red. J. M. Ruszar, M. Cicha, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2005; T. Garbol, *Chrzest ziemi. Sacrum w poezji Zbigniewa Herberta*, Lublin 2006; D. Zawistowska-Toczek, *Stary poeta. Ars moriendi w późnej twórczości Zbigniewa Herberta*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2008; *Pojęcia kielkujące z rzeczy. Filozoficzne inspiracje twórczości Zbigniewa Herberta*, red. J. M. Ruszar, Wydawnictwo Platan, Kraków 2010; G. Sztukiecka, *Umrę cały? Rozmowy w cieniu śmierci. Senilna poezja Czesława Miłosza, Tadeusza Różewicza, Zbigniewa Herberta i Jarosława Marka Rymkiewicza*, Warszawa 2011; *Między nami a światłem. Bóg i świat w twórczości Zbigniewa Herberta*, red. G. Halkiewicz-Sojak, R. Sioma, Toruń–Kraków 2012; *Nie powiniem przysłać Syna. Etyczne i metafizyczne aspekty twórczości Zbigniewa Herberta*, red. J. M. Ruszar, Wydawnictwo JMR Trans-Atlantyk i Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2018.

⁵⁷ J. A. Kłoczowski OP, *Drogi i bezdroża. Szkice z filozofii religii dla humanistów*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2017 i idem, *U źródeł nowoczesnego myślenia...*

⁵⁸ A. Gielarowski, *Bóg i człowiek w filozofii Gabriela Marcela*; idem, *Bóg filozofii Bubera, Levinasa i Henry'ego*; idem, *Filozofia Rene Girarda*; Robert Grzywacz SJ, *Hermeneutyka Paula Ricoeura*; M. Januszkiewicz, *Historia hermeneutyki*; idem, *Hermeneutyka Martina Heideggera*; K. Mech, *Filozofia Paula Tillicha i Martina Heideggera*; idem, *Martin Heidegger o Bogu i byciu*; Ł. Tischner, *Filozofia Charlesa Taylora*; A. Workowski, *Zaufanie jako troska*, idem, *Søren Kierkegaard*. Zapis wideo seminariów i wykładów można znaleźć na: <<https://bpc.org.pl/pl>>.

ze szczególnym uwzględnieniem związków między wiarą, złem oraz koncepcją religii⁵⁹. Wybór wymienionych myślicieli nie był przypadkowy, bo filozofowie ci skupiają się w swojej twórczości na człowieku, kładąc akcent na doświadczenie i przeżywanie sfery religijnej, nie zaś na jej aspekt teoretyczno-obiektywny, a poza tym wszyscy ci myśliciele wykazują bliższe lub dalsze związki z literaturą.

Metodologiczny namysł⁶⁰ uwzględniał także poglądy filozofów szczególnie ważnych dla konkretnych autorów, jak Henryk Elzenberg dla postawy Zbigniewa Herberta, albo Karl Jaspers i Martin Heidegger dla twórczości Tadeusza Różewicza. Czasami jest to jakiś nurt, jak filozofia dialogu istotna dla twórczości ks. Janusza Pasierba, myśl apofatyczna dla poezji Aleksandra Wata, albo przedstawiciele żydowskiej rewizji teologicznej „Boga po Holokauście”, reprezentowani przez Richarda L. Rubensteina, Irvinga Greenberga oraz Hansa Jonasa — ważni dla interpretacji wierszy Henryka Grynberga. Różnorodność metodologiczna (chodziło raczej o uznanie prymatu świadomości metodologicznej nad metodologią normatywną) związana została z wątkami obecnymi w twórczości omawianych autorów, ale badacze nie stronią również od omawiania przydatnych teorii, jak kontekstualizm konstruktywistyczny Stevena T. Katza, antropologia w myśli René Girarda czy *Literaturtheologie* w niemieckich badaniach relacji między literaturą a religią. Przypomniano również metody tradycyjne, jak krytykę archetypowo-mitograficzną Northopa Frye’a oraz krytykę kerygmatyczną i jej twórcę Mariana Maciejewskiego (w kontekście tzw. lubelskiej szkoły badania *sacrum* w literaturze). Ważny nurt postsekularyzmu znalazł odbicie w pokonferencyjnym tomie *Szkoda, że cię tu nie ma*⁶¹ oraz opracowaniu Jana Andrzeja Kłoczowskiego OP, *U źródeł nowoczesnego myślenia o religii*⁶². Efektem prac — nie licząc wystąpień na obcych konferencjach — jest dziewięć tomów, w których przedstawiono badania uczestników grantu oraz zaproszonych gości*.

⁵⁹ W. Zalewski, *Obrazy Boga i człowieka u wybranych filozofów dwudziestowiecznych*, [w:] *Szkoda, że cię tu nie ma. Filozofia religii a postsekularyzm jako wyzwanie nowych czasów*, red. M. Ciesielski i K. Szewczyk-Haake, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2018.

⁶⁰ *Widziałem Go. Literatura wobec doświadczenia religijnego*, red. E. Goczał i J. M. Ruszar, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2018.

⁶¹ *Szkoda, że cię tu nie ma. Filozofia religii a postsekularyzm jako wyzwanie nowych czasów*, red. M. Ciesielski i K. Szewczyk-Haake, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2018.

⁶² J. A. Kłoczowski OP, *U źródeł nowoczesnego myślenia...*

* Tekst jest sprawozdaniem kierownika grantu NPRH, a poszczególne fragmenty tekstu były użyte w publikacjach grantowych.

Obrazy Boga w literaturze polskiej XX i XXI wieku

Biblioteka Pana Cogito — publikacje grantowe:

- M. Januszkiewicz, *Być i rozumieć. Rozprawy i szkice z humanistyki hermeneutycznej*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2017.
- J. A. Kłoczowski OP, *Drogi i bezdroża. Szkice z filozofii religii dla humanistów* (cz. I), Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2017.
- J. A. Kłoczowski OP, *U źródeł nowoczesnego myślenia o religii. Szkice z filozofii religii dla humanistów* (cz. II), Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2018.
- Szkoda, że cię tu nie ma. Filozofia religii a postsekularyzm jako wyzwanie nowych czasów*, red. Mieszko Ciesielski i Katarzyna Szewczyk-Haake, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2018.
- Widziałem Go. Literatura wobec doświadczenia religijnego*, red. E. Goczał i J. M. Ruszar, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2018.
- J. M. Ruszar, *Mane tekel fares. Obrazy Boga w twórczości Tadeusza Różewicza*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2019.
- Obrazy Boga w literaturze polskiej XX i XXI wieku. Od pierwszej do drugiej wojny światowej*, red. J. M. Ruszar i D. Siwor, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2019.
- Obrazy Boga w literaturze polskiej XX i XXI wieku. Od pokolenia wojennego do Nowej Fali*, red. J. M. Ruszar i D. Siwor, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2019.
- Obrazy Boga w literaturze polskiej XX i XXI wieku. Przełom XX i XXI wieku*, red. J. M. Ruszar i D. Siwor, Instytut Myśli Józefa Tischnera i JMR Trans-Atlantyck, Kraków 2019.

Katarzyna Grabias-Banaszewska

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: 0000-0002-6937-5332

LUBUSKI KONKURS LITERACKI JAKO PRZYKŁAD DOBRYCH PRAKTYK W OBSZARZE EDUKACJI POLONISTYCZNEJ (SPRAWOZDANIE)

Streszczenie: Tekst stanowi sprawozdanie z Lubuskiego Konkursu Literackiego, organizowanego przez pracowników i studentów Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Celem konkursu jest przede wszystkim edukacja w zakresie pisania kreatywnego i literatury popularnej. Konkurs ma zasięg wojewódzki i cieszy się dużym zainteresowaniem wśród dzieci i młodzieży. W roku 2019 odbędzie się czwarta edycja konkursu na najlepsze opowiadanie fantastyczne.

Słowa kluczowe: literatura popularna, pisanie kreatywne, dydaktyka, edukacja

Lubuski Konkurs Literacki as an example of good practice in the field of Polish language education (report)

Summary: The text is a report from the Lubuskiego Konkursu Literackiego, organized by employees and students of the Institute of Polish Philology at the University of Zielona Góra. The competition's goal is, education in the field of creative writing and popular literature. The competition has a provincial range and is very popular among children and young people. In 2019 will be the fourth competition for the best fantastic story.

Keywords: popular literature, creative writing, didactics, education

Lubuski Konkurs Literacki¹ powstał w wyniku namysłu nad kilkoma problemami. Jednym z nich były wyniki Raportu Biblioteki Narodowej o stanie czytelnictwa w Polsce, według którego obserwuje się ciągły spadek zainteresowania literaturą². Niższy stopień czytelnictwa wynika z faktu, że „w Polsce brakuje przede wszystkim świadomości o kulturotwórczej roli literatury, co przekłada się na brak spójnej i dobrze

¹ Dalej używany jest skrót — LKL.

² *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku. Raport Biblioteki Narodowej*, <<https://www.bn.org.pl>> [dostęp: 25.07.2019].

zorganizowanej polityki kulturowej, której głównym celem byłaby edukacja czytelnicza³. Kolejną bolączką to wyniki analizy lokalnej oferty w obszarze literackiej edukacji kulturowej. Istnieją oczywiście w województwie instytucje doskonale realizujące zadania w wyżej wymienionym zakresie. Wiodące są tu Regionalne Centrum Animacji Kultury będące instytucją o zasięgu wojewódzkim, Zielonogórski Ośrodek Kultury czy Młodzieżowe Centrum Kultury i Edukacji „Dom Harcerza”. Wszystkie one organizują zajęcia, warsztaty, konkursy czy festiwale skierowane do dzieci i młodzieży. Zauważono natomiast, że jeżeli działania dotyczą literatury, poświęcone są przede wszystkim poezji⁴. Jedynym lokalnym konkursem na opowiadanie fantastyczne były wówczas Fantazje Zielonogórskie, organizowane przez Klub Fantastyki Ad Astra⁵. Zaobserwowano pewną niszę, którą należało zagospodarować. Instytut Filologii Polskiej, posiadając zasoby kadrowe, mógł doskonale wypełnić tę lukę, jednocześnie „wychodząc naprzeciw różnym sugestiom i prośbom płynącym od rodziców, często samych młodych czytelników, a także nauczycieli”⁶. Pedagodzy sygnalizowali bowiem chęć poszerzania wiedzy z zakresu literatury popularnej.

Uznano, że pojemna formuła konkursu pozwoli zrealizować założone cele, które zawrzeć można w pięciu punktach:

1. Kształcenie dzieci i młodzieży w zakresie pisania kreatywnego.
2. Promowanie czytelnictwa.
3. Nawiązywanie współpracy w sektorze edukacji.
4. Poszerzanie wiedzy i umiejętności z zakresu nauczania literatury i kultury popularnej wśród nauczycieli.
5. Promocja Instytutu Filologii Polskiej.

Konkurs zorganizowany została przez pracowników, studentów i współpracowników Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Od samego początku w składzie komitetu organizacyjnego znajdowali się Rafał Bartos, dr Katarzyna Grabias-Banaszewska, Adam Mocny, dr hab. Bogdan Trocha, prof. UZ. Przedsięwzięcie współtworzą również dr Kamila Gieba, Waldemar Gruszczyński, dr Aneta Narolska, Klaudiusz Mirek, dr hab. Roman Sapeńko, prof. UZ, dr hab. Radosław Szyber, prof. UZ, dr hab. Katarzyna Węgorowska, prof. UZ⁷. Patronat nad wydarzeniem objęli Lubuski Kurator Oświaty, Marszałek Województwa Lubuskiego, Kanclerz oraz Dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Zielonogórskiego. Konkurs skierowany został do dzieci i młodzieży szkół podstawowych, gimnazjów

³ K. Fijolek, *Szkolne budowanie mostu między literaturą popularną i literaturą wysoką na przykładzie „Igrzysk śmierci” Suzanne Collins i „Utopii” Wisławy Szymborskiej*, „Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne” 2018, nr 10, s. 91.

⁴ Wymienić warto: Lubuski Konkurs Recytatorski (RCAK), Konkurs poetycki (ZOK, RCAK), Ogólnopolski Konkurs Literacki im. Anny German (ZOK, Stowarzyszenie Jeszcze Żywych Poetów).

⁵ *Fantazje Zielonogórskie. Konkurs na opowiadanie fantastyczne*, <<https://fantazje.adastra.zgora.pl>> [dostęp: 26.07.2019], cieszy się dużym zainteresowaniem, ale kierowany jest przede wszystkim do dorosłych uczestników.

⁶ B. Trocha, *Wstęp*, [w:] *Opowiadania Lubuski Konkurs Literacki 2016*, Zielona Góra 2016, s. 9.

⁷ Kolejność nazwisk w układzie alfabetycznym.

oraz szkół ponadpodstawowych. Regulamin zakłada ocenę prac w trzech kategoriach wiekowych 9–13 lat, 14–16 lat, 17–20 lat⁸. Już pierwsza edycja (2016) spotkała się z niebywałym zainteresowaniem, spłynęło wówczas 248 prac konkursowych. Liczba ta podwoiła się w kolejnym roku, a duże zainteresowanie utrzymuje się nadal. Każdego roku uczniowie piszą na inny temat: *Strach, który nie straszy* (2016), *Zbrodnia i zagadka kryminalna w fantastycznych światach* (2017), *Fantastyczni bohaterowie w fantastycznych światach* (2018), *Tajemnice lubuskich lasów* (2019). W trzech zamkniętych edycjach konkursu wzięło udział 1089 osób⁹. Z grupy tej wyłoniono 180 laureatów, których opowiadania zostały opublikowane w trzech tomach antologii pokonkursowej¹⁰. Publikacje stanowią jedną z nagród. Każdy laureat otrzymuje książkę z własnym opowiadaniem. Tomy dostępne są również w zakładce publikacje na stronie internetowej konkursu¹¹. Wydanie antologii jest najbardziej kosztochłonnym, a jednocześnie jednym z istotniejszych etapów konkursu. Uczestnicy widząc swój tekst drukiem, nabierają pewności siebie, co skłania ich do dalszego pisania. Przekłada się to również na ich promocję w środowisku lokalnym. Śledząc strony internetowe szkół oraz gmin, z których pochodzą laureaci, zauważyć można artykuły na temat ich sukcesów. Jest to szczególnie ważne, bowiem 37,5% uczestników pochodzi z gmin wiejskich i miejsko-wiejskich. Często są to miejscowości z ograniczonym dostępem do kultury (wykresy 2, 4, 6). Wspominany już Raport Biblioteki Narodowej bada czytelnictwo wśród osób po piętnastym roku życia. Natomiast na temat młodszych grup wiekowych pisała w 2014 roku Zofia Zasacka, która badała dwunasto- i piętnastolatków. Z ustaleń autorki wynika, że „najwięcej codziennych czytelników książek wywodzi się ze środowisk miejskich, a zwłaszcza wielkomiejskich — aż co czwarty, natomiast najmniej ze środowisk wiejskich”¹². Wnioski te mają przełożenie na dane zgromadzone przez organizatorów LKL. Najliczniejszą grupą uczestników konkursu, bo aż 62,25%, były dzieci pochodzące z gmin miejskich, następnie miejsko-wiejskich 21,68% i wiejskich 16,07% (wykres 8). Zainteresowanie czytelnictwem przekłada się, więc proporcjonalnie na pasje pisarskie. Drugą ważną obserwacją poczynioną przez Zofię Zasacką jest to, że wśród nie-czytelników jest dwukrotnie więcej chłopców niż dziewcząt. Jak pisze autorka:

pleć najsilniej zróżnicowała obecność praktyk czytelniczych w codzienności nastolatków. Dziewczęta szczególnie przeważają w grupie codziennych czytelników. Chłopcy, przede wszystkim piętnastoletni, dominują wśród tych, którzy w ogóle nie mają zwyczaju czytać¹³.

⁸ Regulamin dostępny na stronie internetowej konkursu: <<http://lklstrach.mystrickingly.com/#regulamin>>.

⁹ Edycja IV (2019) jest jeszcze w toku, dlatego brak danych na temat liczby uczestników.

¹⁰ *Opowiadania Lubuski Konkurs Literacki 2016*, Zielona Góra 2016; *Opowiadania Lubuski Konkurs Literacki 2017. Zbrodnia i zagadka kryminalna w fantastycznych światach*, Zielona Góra 2017; *Opowiadania Lubuski Konkurs Literacki 2018. Fantastyczni bohaterowie w fantastycznych światach*, Zielona Góra 2018.

¹¹ <<http://lklstrach.mystrickingly.com>>.

¹² Z. Zasacka, op. cit., s. 37.

¹³ Eadem, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, s. 29.

W Lubuskim Konkursie Literackim również dominujący udział mają dziewczęta stanowią 74%. Daje się jednak zaobserwować coś bardzo ciekawego, a mianowicie wzrost udziału chłopców w grupie wiekowej 17–20 lat. Ilustrują to dane z 2016 roku (tabela 1), w którym 27,5% uczestników ze szkół ponadpodstawowych stanowili chłopcy. Ciekawe jest również, że w tej grupie wiekowej to właśnie chłopcy piszą najlepiej oceniane opowiadania. W pierwsze edycji konkursu stanowili oni 35% laureatów wśród szkół ponadpodstawowych natomiast w roku 2018 aż 65%.

Ważnym celem LKL-u jest edukacja uczestników. Formuła konkursu przewiduje tzw. galę finałową. Zaproszeni zostają na nią wszyscy laureaci. Corocznie jest to sześćdziesięciu uczniów (dwudziestu z każdej kategorii wiekowej), którzy mają możliwość skorzystania z warsztatów pisarskich. Zajęcia prowadzone są w małych grupach, co stwarza doskonałą okazję do tego, aby uczestnicy nawiązali nowe znajomości. Fakt, że są to uczniowie zaangażowani, posiadający ochotę i potencjał do pracy przekłada się na efekt spotkania. Warsztaty prowadzone są przez pracowników naukowych Instytutu Filologii Polskiej: dr Kamilę Giebę, dr Katarzynę Grabias-Banaszewską, dr Anetę Narolską, dr hab. Katarzynę Węgorowską, prof. UZ, które na co dzień prowadzą kursy akademickie z pisania kreatywnego i literatury popularnej. Trenerki podejmują takie zagadnienia, jak: kreacja bohatera, budowa świata przedstawionego, narracja, bajka magiczna, schemat fabularny czy struktura intrygi. Zajęcia mają charakter warsztatów z naciskiem na ich praktyczny wymiar. Zaobserwowano, że uczniowie biorący udział w warsztatach w latach kolejnych, ponownie startują w konkursie, zajmując na liście laureatów.

Zgłoszenia udziału dokonuje nauczyciel uczestnika. Jest to bardzo ważne z kilku powodów. Po pierwsze w przypadku mniejszych dzieci daje pewność poprawnie wypełnionego formularza. Po drugie nauczyciele dokonują pierwszej selekcji prac, dzięki czemu do konkursu trafiają wyłącznie dobre i bardzo dobre opowiadania. Po trzecie, co najważniejsze, metoda ta pozwala budować sieć kontaktów w obszarze edukacji. Dzięki konkursowi Instytut Filologii Polskiej nawiązał współpracę z wieloma jednostkami z tego sektora, stając się centralnym organem sieciowania dobrych praktyk w zakresie pisania kreatywnego oraz nauczania literatury popularnej. Te dwa obszary są bowiem przewodnie zarówno dla LKL-u jak i organizującej go Pracowni Mitopoetyki i Filozofii Literatury¹⁴. Konkurs ma status inicjatywy wojewódzkiej a organizatorom zależy na budowaniu sieci o takim właśnie zasięgu¹⁵. W dotychczasowych edycjach konkursu wzięło udział ponad 350 placówek. Zamieszczone na końcu tekstu zestawienia dowodzą, że współpracę, o której mowa, udaje się budować z sukcesami.

¹⁴ <<http://www.ifp.uz.zgora.pl/index.php/o-instytucie/pracownia-mitopoetyki-i-filozofii-literatury>>.

¹⁵ Konkurs nie jest ograniczony ze względu na zasięg, dlatego brali w nim również udział uczestnicy z innych województw.

Kolejnym zadaniem wpisanym w formułę Lubuskiego Konkursu Literackiego jest kształcenie nauczycieli. Każda edycja konkursu wzbogacona jest o panel metodyczny. W czasie gdy uczniowie biorą udział w warsztatach pisarskich, nauczyciele wysłuchują wykładu oraz uczestniczą w dyskusji na temat związany z nauczaniem literatury i kultury popularnej w szkole. Przykładowe tematy to:

- *Literatura popularna przekleństwo czy szansa dla nauczycieli.*
- *Co i dlaczego czyta młodzież?*
- *Literatura popularna w perspektywie horyzontu oczekiwań odbiorcy.*

Prelekcje prowadzone są przez dr. hab. Bogdanę Trochę, prof. UZ Kierownika Pracowni Mitologizacji i Filozofii Literatury, które we wstępie do pierwszej antologii pisał:

W czasach, gdy najwięcej czasu wolnego spędzamy przed monitorami komputerów lub ekranami telewizorów, a Polacy w rankingach badających czytelnictwo zajmują końcowe miejsca, fakt, że młodzi ludzie nie tylko czytają, ale i sami piszą, zasługuje na najwyższą uwagę i wsparcie. Liczba chętnych jest dla Organizatorów nie tylko ogromnym zaskoczeniem, ale także wielkim wyzwaniem. Pomysły, motywy i ich stylistyczne wykorzystanie wskazuje, nie tylko na bujną wyobraźnię, ale także bardzo często na znaczne odczytanie młodych Autorów. Człowiek, który potrafi czytać ze zrozumieniem, staje się bogatszy o doświadczenia ludzi, których nigdy nie spotka, a jeżeli jeszcze zaczyna wkraczać do Biblioteki, nawet jeżeli jest ona popularna, to otwiera się przed nim cały znany nam świat. W USA od wielu już lat nauczyciele i opiekunowie dzieci i młodzieży mają dostęp zarówno do książek jak i opracowań dotyczących fikcji spekulacyjnej, to jest tego typu literatury, który za pomocą atrakcyjnych estetycznie i kulturowo modeli, pozwala młodym ludziom wkraczać do literackich światów, w których wskazuje się na rozmaite rozwiązania nurtujących ich problemów. Skutkuje to tym, że młody czytelnik czyta to, co jest wartościowe dla niego, a nauczyciel zna te treści i wie, jak je wykorzystać w praktyce szkolnej¹⁶.

W wykładach prof. Trochy corocznie bierze udział od pięćdziesięciu do sześćdziesięciu pedagogów ze szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadpodstawowych. Wystąpienia są wysoko oceniana przez słuchaczy, którzy szczególną wagę przykładają do możliwości pozyskania nowej wiedzy i wykorzystania podejmowanych zagadnień w pracy z uczniami. W praktyce szkolnej teksty kultury popularnej występują bowiem rzadko. Wynika to z faktu, że zajmują one drugorzędne miejsce w treściach podstawy programowej skoncentrowanej na „retransmisji wiedzy, a nie na kształceniu umiejętności rozumienia i interpretacji tekstów, samodzielnego stawiania pytań i rozwiązywania problemów”¹⁷. A przecież literatura popularna i wysoka mogą się wzajemnie uzupełniać, czego dowodzi Dariusz Szczukowski, proponując kilka zasad funkcjonowania (pop)literatury w praktyce szkolnej¹⁸. Stosowanie ich okazuje się wyjściem z tej bardzo trudnej kulturowo sytuacji, bowiem,

¹⁶ B. Trocha, op. cit.

¹⁷ D. Szczukowski, *Po co i jak czytać literaturę popularną w szkole*, „Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne” 2017, nr 8, s. 8.

¹⁸ Ibidem, s. 10.

jak zaznacza Zbyszko Melosik, „ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież”¹⁹. Według badacza kultura popularna może stanowić istotną płaszczyznę działania pedagogicznego²⁰. Wyniki najnowszych badań wskazują „na szanse przełamania bezradności polonistów w zachęcaniu młodych ludzi (szczególnie chłopców) do lektury, poprzez poszukiwania nowych mechanizmów motywacyjnych, uwzględniających potrzeby i pragmatyzm młodego pokolenia, a także jego przyzwyczajenie do interaktywności”²¹. Ogromne znaczenie ma również to, jaki dostęp do literatury mają uczniowie. Niestety różnorodne i atrakcyjne dla uczniów zbiory z zakresu literatury popularnej, którą młodzież najchętniej wybiera do czytania w czasie wolnym posiada, tylko około 10% bibliotek szkolnych²². Wychodząc naprzeciw tej sytuacji, organizatorzy LKL-u nagradzają najlepszych młodych pisarzy ciekawymi książkami dobranymi do ich wieku i płci.

Dane z trzech ostatnich lat wskazują, że w konkursie, warsztatach i szkoleniach udział biorą uczniowie i nauczyciele z powtarzających się jednostek. Aż 73% szkół brało udział we wszystkich edycjach konkursu, natomiast 27% to placówki zmienne. Fakt, że w kolejnych latach ci sami nauczyciele promują konkurs i kierują dzieci do udziału w nim, świadczy o powodzeniu inicjatywy. Potwierdza to również ewaluacja. Prowadzona jest ona w formie anonimowego badania satysfakcji udziału w konkursie. Elektroniczna ankieta kierowana jest zarówno do uczestników, jak i nauczycieli. Wyniki ewaluacji przyczyniły się do ulepszenia konkursu. Zapoczątkowały również pracę nad projektem „Małej Akademii Fantastyki” mającej formułę warsztatów i wykładów wyjazdowych.

Działania związane z konkursem trwają cały rok i zaangażowani są w nie również studenci Instytutu Filologii Polskiej. Są to przede wszystkim członkowie kół naukowych studiujący na kierunkach filologia polska oraz literatura popularna i kreacje światów gier o specjalności pisanie kreatywne. Do zadań studentów należą prace redakcyjne, organizacyjne oraz obsługa medialna. Zaangażowani są oni również w promocję kierunków studiów. Jednym z jej elementów jest również LKL. Stanowi on ważne wydarzenie w kalendarzu uniwersyteckim, dzięki któremu corocznie na Wydziale Humanistycznym gości około stu dwudziestu osób zainteresowanych pisaniem kreatywnym i literaturą popularną. Uczestnicy konkursu są potencjalnymi kandydatami na studia polonistyczne, dlatego stała współpraca ze środowiskiem oświaty daje nadzieję skutecznej promocji.

¹⁹ Z. Melosik, *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*, [w:] *Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, pod red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań–Rzeszów 2012, s. 32.

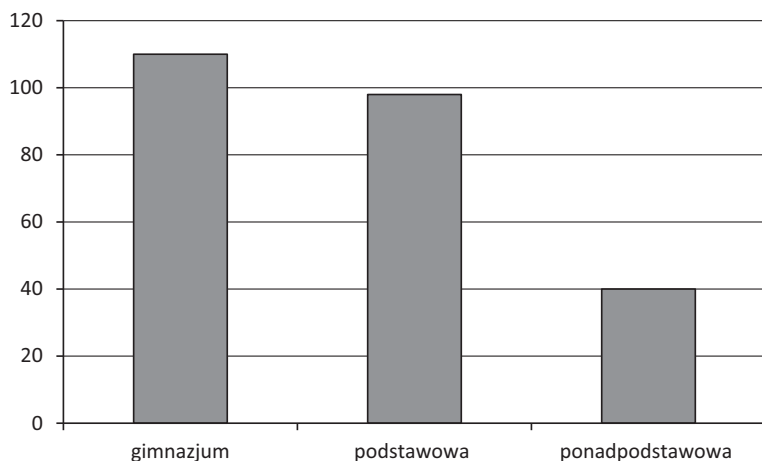
²⁰ Ibidem.

²¹ A. Janus-Sitarz, „Czytanie nie gryzie, ale...” *Postawy gimnazjalistów wobec literatury*, „Edukacja” 2015, nr 1, s. 97–116.

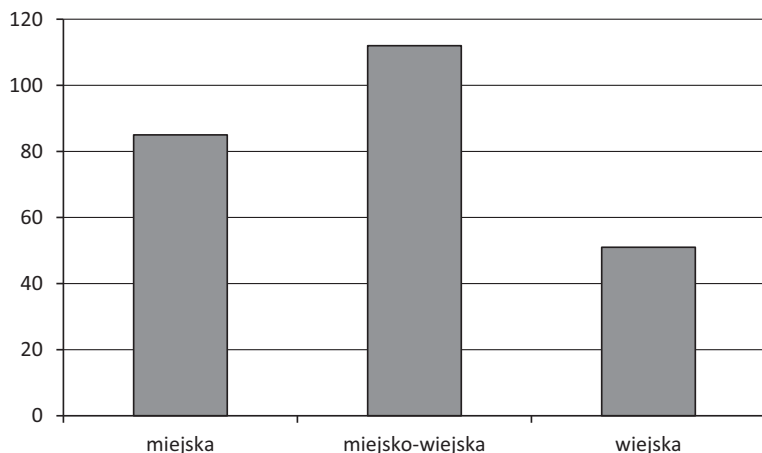
²² P. Kalwiński, *Literatura popularna w zasobach bibliotek gimnazjalnych*, „Edukacja” 2015, nr 3, s. 114–122.

Lubuski Konkurs Literacki cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem, a jego formuła rozrasta się i ulepsza. Okazała się dobrym narzędziem do realizacji założonych celów. Pozwala bowiem na zorientowanie się w zainteresowaniach młodzieży oraz daje szansę na profilowe ich rozwijanie. Pozostając we współpracy z nauczycielami, organizatorzy śledzą losy laureatów konkursu. Wygrywają oni ogólnokrajowe konkursy literackie, podejmują naukę w klasach o profilu humanistycznym oraz studia wyższe z zakresu filologii, również na Uniwersytecie Zielonogórskim.

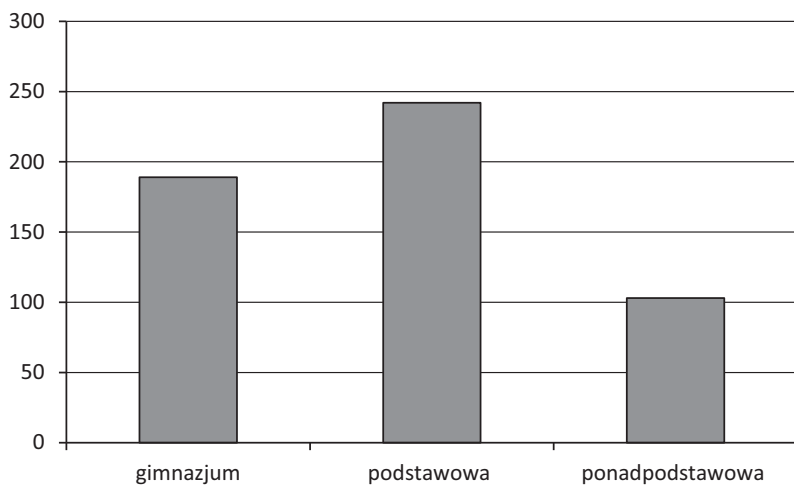
Dane statystyczne (opracowanie własne)



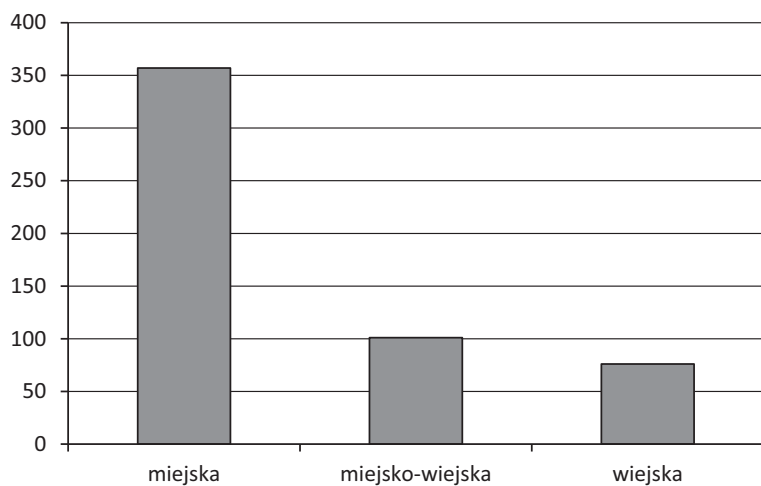
Wykres 1. Uczestnicy LKL w 2016 r. podział ze względu na typ szkoły.



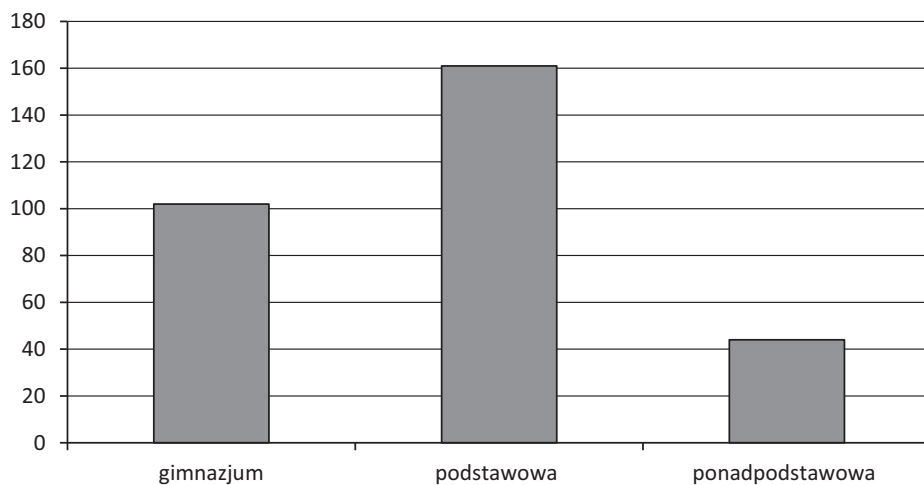
Wykres 2. Uczestnicy LKL w 2016 r. podział ze względu na typ gminy.



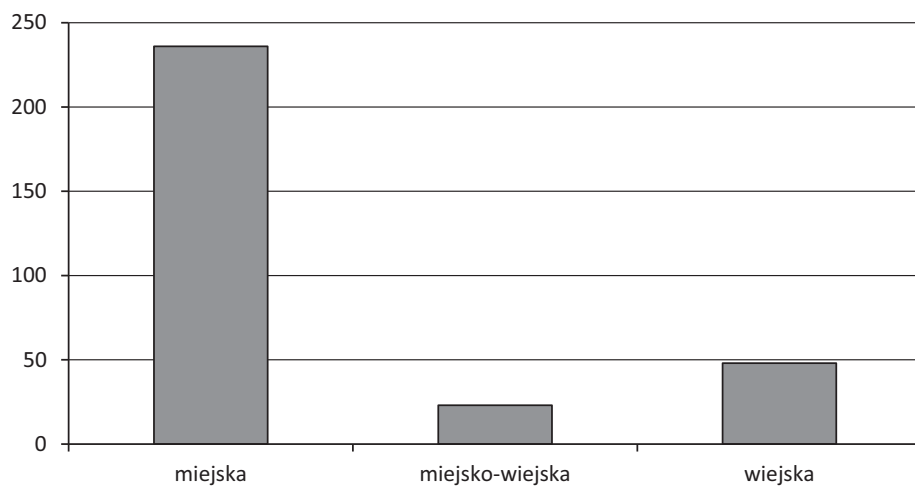
Wykres 3. Uczestnicy LKL w 2017 r. podział ze względu na typ szkoły.



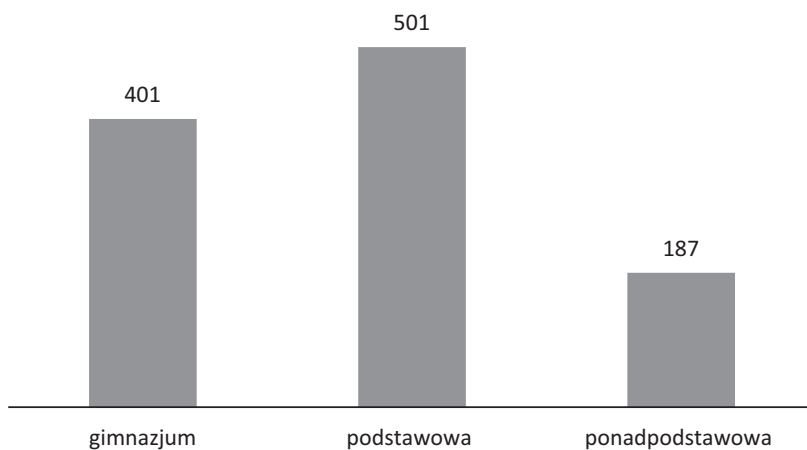
Wykres 4. Uczestnicy LKL w 2017 r. podział ze względu na typ gminy.



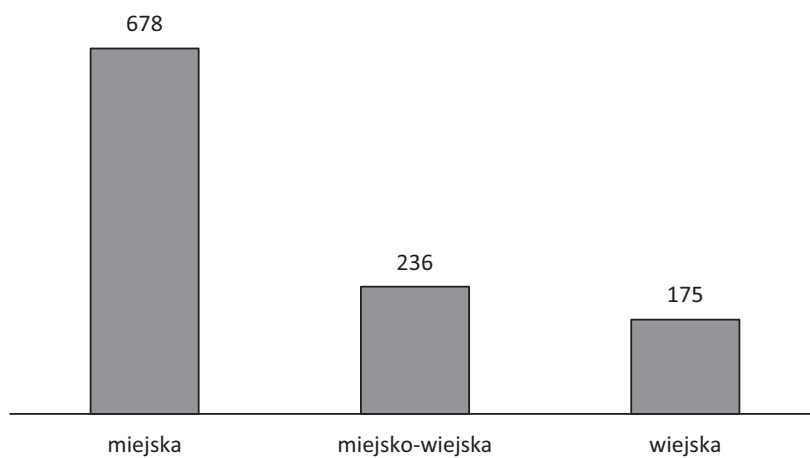
Wykres 5. Uczestnicy LKL w 2018 r. podział ze względu na typ szkoły.



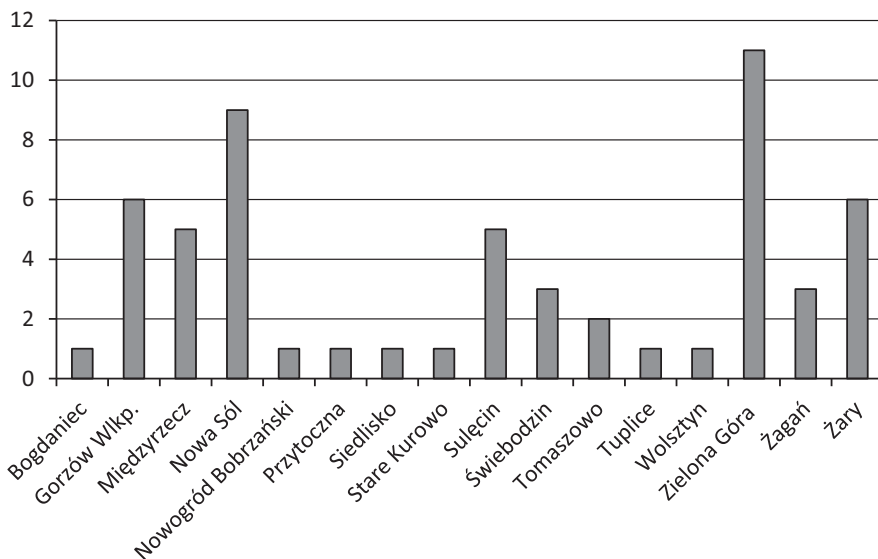
Wykres 6. Uczestnicy LKL w 2018 r. podział ze względu na typ gminy.



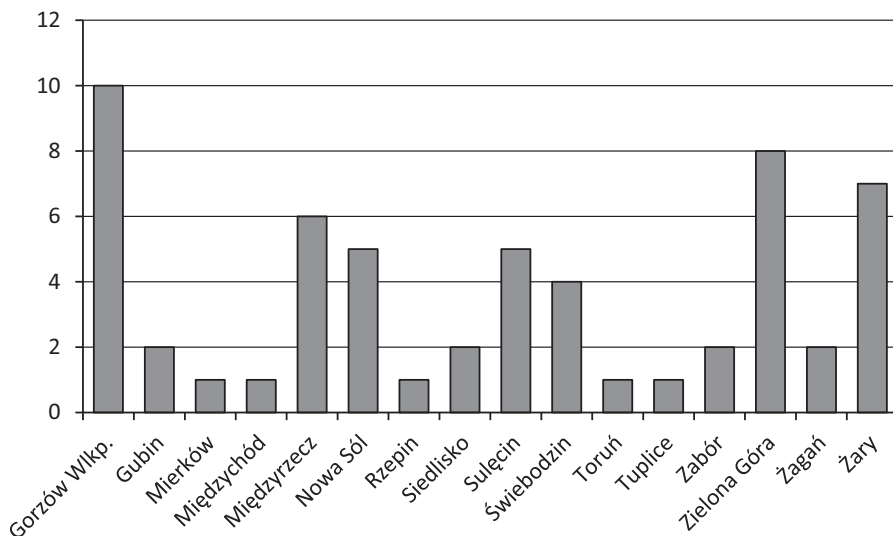
Wykres 7. Liczba uczestników edycji 2016–2018 podział ze względu na typ szkoły.



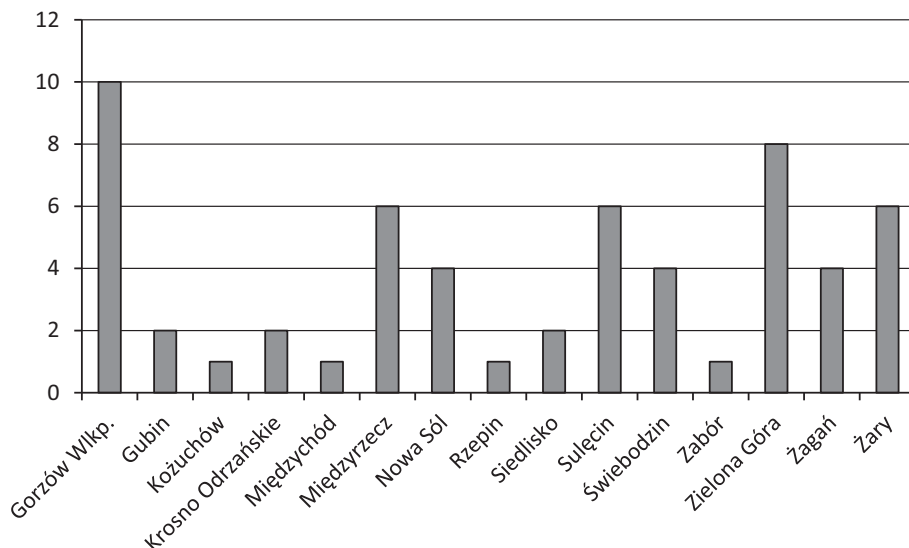
Wykres 8. Liczba uczestników edycji 2016–2018, podział ze względu na typ gminy.



Wykres 9. Miejsowości, w których pracują nauczyciele biorący udział w warsztatach w 2016 r.



Wykres 10. Miejsowości, w których pracują nauczyciele biorący udział w warsztatach w 2017 r.



Wykres 11. Miejsowości, w których pracują nauczyciele biorący udział w warsztatach w 2018 r.

Tabela 1. Uczestnicy LKL w 2016 r. — podział ze względu na płeć

Typ szkoły	Uczestnicy					Laureaci (łącznie 60 osób)			
	Ogółem	Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta	
			%		%		%		%
Gimnazjum	110	20	18,18	90	81,82	6	30	14	70
Podstawowa	98	21	21,43	77	78,57	4	20	16	80
Ponadpodstawowa	40	11	27,5	29	72,5	7	35	13	65
Podsumowanie	248	52	20,97	196	79,03	17	28	43	72

Bibliografia

- Fijolek K., *Szkolne budowanie mostu między literaturą popularną i literaturą wysoką na przykładzie „Igrzysk śmierci” Suzanne Collins i „Utopii” Wisławy Szymborskiej*, „Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne” 2018, nr 10.
- Janus-Sitarz A., *„Czytanie nie gryzie, ale...”. Postawy gimnazjalistów wobec literatury*, „Edukacja” 2015, nr 1.
- Kalwiński P., *Literatura popularna w zasobach bibliotek gimnazjalnych*, „Edukacja” 2015, nr 3.
- Melosik Z., *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*, [w:] *Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, pod red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań–Rzeszów 2012.
- Opowiadania Lubuski Konkurs Literacki 2016*, Zielona Góra 2016.

Opowiadania Lubuski Konkurs Literacki 2017. Zbrodnie i zagadka kryminalna w fantastycznych światach, Zielona Góra 2017.

Opowiadania Lubuski Konkurs Literacki 2018. Fantastyczni bohaterowie w fantastycznych światach, Zielona Góra 2018.

Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku. Raport Biblioteki Narodowej, <<https://www.bn.org.pl>> [dostęp: 25.07.2019].

Szczukowski D., *Po co i jak czytać literaturę popularną w szkole*, „Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne” 2017, nr 8.

Trocha B., *Wstęp*, [w:] *Opowiadania Lubuski Konkurs Literacki 2016*, Zielona Góra 2016, s. 9.

Zasadzka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.

Strony internetowe

<<http://www.ifp.uz.zgora.pl>>

<<http://lklstrach.mystrikingly.com>>

RECENZJE / REVIEWS

Retoryka i kompozycja w dobie postprawdy

Bruce McComiskey¹, *Post-Truth Rhetoric and Composition*, Utah State Univ. Press, Colorado 2017¹ / *Framework for Success in Postsecondary Writing*, Developed by Council of Writing Program Administrators National Council of Teachers of English National Writing Project, Published January 2011 by CWPA, NCTE & NWP²

Review by Jakub Z. Lichański
Uniwersytet Warszawski
Pracownia Badań Historii i Teorii Retoryki
zjlichan@uw.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0002-1943-5069>

Problem poradzenia sobie w szkole (i nie tylko!) z tzw. fake-newsami, takim zjawiskiem jak *bullshit* (wciskanie kitu) i podobnymi stał się poważnym wyzwaniem m.in. dla szkoły³. Dlatego postanowiłem wskazać na dwie publikacje, których przyswojenie polskiemu odbiorcy może pomóc w walce z zalewającą nas falą bredni.

Zacznę od materiału, który został pomyślany i przygotowany jako pomoc dla nauczycieli w zakresie nauczania retoryki i kompozycji. Mam na myśli publikację *Framework for Success in Postsecondary Writing* została opracowana przez National Council of Teachers of English (Krajowa Rada Nauczycieli Języka Angielskiego)⁴, organizację, która istnieje od ponad 100 lat, a jej podstawowym zadaniem, jak czytamy na jej stronie: „jest doskonalenie nauczania i uczenia się języka angielskiego oraz sztuki językowej na wszystkich poziomach edukacji”. Przygotowała ona wspomnianą publikację; nie będę jej szczegółowo omawiał, a uwagę skupię wyłącznie na kwestiach nauczania retoryki. W tym zakresie autorzy piszą:

¹ O autorze możemy przeczytać: **Bruce McComiskey** specializes in rhetoric and composition, classical rhetoric, and professional writing at the University of Alabama at Birmingham. His publications include *Microhistories of Composition*, *Dialectical Rhetoric*, *Teaching Composition as a Social Process*, *Gorgias and the New Sophistic Rhetoric*, and the edited collection *English Studies: An Introduction to the Disciplines*, <<https://www.amazon.com/Post-Truth-Rhetoric-Composition-Bruce-McComiskey/dp/1607327449> [dostęp: 27.04.2018].

² Cf. Editorial w „Forum Artis Rhetoricae” 2018: 1 (52), s. 4–6.

³ Cf. H. Frankfurt, *O wciskaniu kitu. On Bullshit*, tłum H. Pustuła, Wydawnictwo Czuły Barbarzyńca, Warszawa.

⁴ Cf. <http://www2.ncte.org/> [dostęp: 27.04.2018]; także <<http://wpaacouncil.org/framework>, (2018–04–27) oraz <http://wpaacouncil.org/files/framework-for-success-postsecondary-writing.pdf>> [dostęp: 27.04.2018].

Ramy te wyjaśniają, w jaki sposób nauczyciele mogą wspierać te nawyki umysłowe poprzez pisanie, czytanie i krytyczne doświadczenia analityczne⁵.

Te doświadczenia mają na celu rozwijanie umiejętności uczniów:

- Wiedza retoryczna — umiejętność analizy i działania w zakresie rozumienia odbiorców, celów i kontekstów w tworzeniu i rozumieniu tekstów.
- Krytyczne myślenie — umiejętność analizowania sytuacji lub tekstu i podejmowania przemyślanych decyzji z wykorzystaniem tej analizy, poprzez pisanie, czytanie i badania.
- Procesy pisania — wiele strategii podejścia do pisania i badań.
- Znajomość konwencji — formalnych i nieformalnych wytycznych, które definiują to, co jest uważane za poprawne i właściwe lub niewłaściwe i niestosowne, w jednym piśmie.
- Umiejętność komponowania w wielu środowiskach — od tradycyjnego pióra i papieru po technologie elektroniczne.

Rozwijanie wiedzy retorycznej⁶

Wiedza retoryczna to umiejętność analizy i działania w zakresie zrozumienia odbiorców, celów i kontekstów w tworzeniu i zrozumieniu tekstów.

⁵ The Framework then explains how teachers can foster these habits of mind through **writing, reading, and critical analysis** experiences. These experiences aim to develop students'

- Rhetorical knowledge — the ability to analyze and act on understandings of audiences, purposes, and contexts in creating and comprehending texts;
- Critical thinking — the ability to analyze a situation or text and make thoughtful decisions based on that analysis, through writing, reading, and research;
- Writing processes — multiple strategies to approach and undertake writing and research;
- Knowledge of conventions — the formal and informal guidelines that define what is considered to be correct and appropriate, or incorrect and inappropriate, in a piece of writing; and
- Ability to compose in multiple environments — from traditional pen and paper to electronic technologies.

⁶ **Developing Rhetorical Knowledge**

Rhetorical knowledge is the ability to analyze and act on understandings of audiences, purposes, and contexts in creating and comprehending texts.

Rhetorical knowledge is the basis of good writing. By developing rhetorical knowledge, writers can adapt to different purposes, audiences, and contexts. Study of and practice with basic rhetorical concepts such as purpose, audience, context, and conventions are important as writers learn to compose a variety of texts for different disciplines and purposes. For example, a writer might draft one version of a text with one audience in mind, then revise the text to meet the needs and expectations of a different audience.

Teachers can help writers develop rhetorical knowledge by providing opportunities and guidance for students to

- learn and practice key rhetorical concepts such as audience, purpose, context, and genre through writing; and analysis of a variety of types of texts (nonfiction, informational, imaginative, printed, visual, spatial, auditory, and otherwise);
- write and analyze a variety of types of texts to identify;
- the audiences and purposes for which they are intended;
- the key choices of content, organization, evidence, and language use made by their author(s);
- the relationships among these key choices and the ways that the text(s) appeal or speak to different audiences;
- write for different audiences, purposes, and contexts;

Wiedza retoryczna jest podstawą dobrego pisania. Przez rozwijanie retorycznej wiedzy piszący mogą się dostosować do różnych celów, odbiorców i kontekstów.

Badanie i ćwiczenia z podstawowymi pojęciami retorycznymi, takimi jak:

Cel, publiczność, kontekst; konwencje są ważne, gdy uczą piszących komponowania różnorodnych tekstów dla różnych dyscyplin i celów. Na przykład piszący może opracować jedną wersję tekstu z myślą o konkretnej publiczności, a następnie zrewidować/zredagować tekst w celu spełnienia potrzeb i oczekiwania różnych/innych odbiorców.

Nauczyciele mogą pomóc piszącym rozwinąć wiedzę retoryczną, zapewniając im możliwości i dając wskazówki w zakresie:

- uczyć się i ćwiczyć kluczowe koncepcje retoryczne, takie jak odbiorcy, cel, kontekst i gatunek poprzez pisanie i analizę różnych rodzajów tekstów (literatura faktu, informacja, pomysłowe, drukowane, wizualne, przestrzenne, słuchowe i inne);
- pisanie i analizowanie różnych typów tekstów do identyfikacji odbiorców i celów, dla których są przeznaczone;
- kluczowe wybory treści, organizacji materiału w tekście, dowodów i używania języka przez ich autora (autorów);
- relacje pomiędzy tymi kluczowymi wyborami i sposoby, w jakie tekst(y) odwołuje(ą) się lub mówi(ą) do różnych odbiorców;
- pisanie dla różnych odbiorców, celów i kontekstów;
- pisanie dla prawdziwej publiczności i celów, i analizowanie wyborów piszącego w świetle tych odbiorców i celów; i
- przyczynianie się, poprzez pisanie, do [powstawania] własnych pomysłów i opinii [przy prowadzeniu] rozmowy na dany temat.

Opracowanie elastycznych procesów pisania⁷

Procesy pisania to różne strategie używane przez piszących do pisania i badania. Procesy pisania nie są liniowe. Udane programy piszące używają różnych procesów, które zmieniają się w czasie i zależą od konkretnego zadania. Na przykład autor może badać

— write for real audiences and purposes, and analyze a writer's choices in light of those audiences and purposes; and

— contribute, through writing, their own ideas and opinions about a topic to an ongoing conversation.

Tu można wskazać też na doświadczenia niemieckie, por. J. Dyck, wyd., *Rhetorik in der Schule* bądź specjalny numer rocznika *Rhetorik. Ein Jahrbuch. Z opracowań w języku polskim* warto sięgnąć po: *Nauczanie retoryki w teorii i praktyce* (1997) oraz *Uwieść słowem, czyli retoryka praktyczna* (2003).

⁷ *Writing processes* are the multiple strategies writers use to approach and undertake writing and research.

Writing processes are not linear. Successful writers use different processes that vary over time and depend on the particular task. For example, a writer may research a topic before drafting, then after receiving feedback conduct additional research as part of revising. Writers learn to move back and forth through different stages of writing, adapting those stages to the situation. This ability to employ flexible writing processes is important as students encounter different types of writing tasks that require them to work through the various stages independently to produce final, polished texts.

temat przed opracowaniem, a następnie po otrzymaniu informacji zwrotnej przeprowadzić dodatkowe badania w ramach przeglądu [zebranego materiału]. Piszący uczą się poruszać „po spirali” na różnych etapach pisania, dostosowując te etapy do sytuacji. Umiejętność korzystania z elastycznych procesów pisania jest ważna, ponieważ uczniowie napotykają różne rodzaje zadań pisarskich, które wymagają niezależnej pracy na różnych etapach, aby uzyskać ostateczne, dopracowane teksty.

Nauczyciele mogą pomóc piszącym w rozwijaniu elastycznych procesów dzięki uczeniu ich:

- ćwiczenia wszystkie aspekty procesów pisania, w tym inwencji, badania, redagowania, dzielenie się z innymi [zdobytą wiedzą], przeredagowywanie [tekstu] w odpowiedzi na recenzje i wreszcie — edycję [gotowego tekstu];
- generowania pomysłów i tekstów za pomocą różnych procesów i sytuowania ich w ramach różnych dyscyplin i kontekstów akademickich [a także życiowych];
- włączania dowodów i pomysłów z tekstów już napisanych, wizualnych, graficznych, werbalnych i innych;
- wykorzystywania informacji zwrotnych do korekty tekstów, aby były odpowiednie dla dyscypliny naukowej lub kontekstu, do którego tekst/pismo jest przeznaczony(e);
- pracowania z innymi na różnych etapach pisania; i
- zastanowienia się, w jaki sposób różne zadania pisemne i elementy procesu pisania przyczyniają się do ich rozwoju jako piszących.

Już te uwagi wskazują, iż uczniowie otrzymują bardzo solidne przygotowanie w zakresie opanowania różnorodnych procesów pisania niezależnie od techniki, jaką będą się chcieli posługiwać. I to jest baza, do której odwołuje się w swym studium Bruce McComiskey. Książka składa się z trzech rozdziałów: *Post-Truth Rhetoric* (zawiera części: *Bullshit*, *Fake News*, *Ethos (at the Expense of Logos)*, *Patheos (at the Expense of Logos)*, *The Trump Effect*), *Post-Truth Composition*, *Consequences of Neglecting of Act*. Uzupełniają ją ponadto: *Notes*, *References* oraz *About the Author*.

Praca analizuje niebezpieczeństwa, jakie pojawiły się w przestrzeni publicznej.

Teachers can help writers develop flexible processes by having students

- practice all aspects of writing processes including invention, research, drafting, sharing with others, revising in response to reviews, and editing;
- generate ideas and texts using a variety of processes and situate those ideas within different academic disciplines and contexts; incorporate evidence and ideas from written, visual, graphic, verbal, and other kinds of texts;
- use feedback to revise texts to make them appropriate for the academic discipline or context for which the writing is intended;
- work with others in various stages of writing; and
- reflect on how different writing tasks and elements of the writing process contribute to their development as a writer.

Autor ostrzega, iż:⁸

Sukces bzdury, na przykład, wymaga publiczności, która nie jest ciekawa: ta publiczność boi się świata zewnętrznego i nie chce wiedzieć nic więcej na jego temat; szukają i cenią jedynie informacje, które już wspierają ich ograniczone systemy wierzeń. Naucz ciekawości i naucz potencjalnego przeciwstawienia się podatności na bzdury. Sukces fałszywych wiadomości wymaga odbiorców, którzy nie są otwarci lub zaangażowani. Fałszywe wiadomości odnoszą sukces, ponieważ rozprzestrzeniają się w izolującym kontekście baniek z filtrów społecznościowych, które uniemożliwiają łączenie się z innymi, którzy mogą mieć inne przekonania. Jeśli na przykład studenci otrzymują wiadomości przez Facebook, Google, Instagram lub Twitter, widzą tylko wiadomości przefiltrowane przez ideologicznie restrykcyjne algorytmy, które przedstawiają je jako „niewiarygodne”, a także gdy są kwestionowane lub rozszerzane. Naucz otwartości i zaangażowania [...].

W zakończeniu (s. 43–44) Autor pisze⁹:

[b]ullshit (choć możemy nazwać to czymś innym), fałszywe wiadomości i teksty, które wykorzystują etos i patos, i musimy zająć się efektem Trumpa poprzez społeczny wymiar języka. Musimy uczyć retoryki po prawdzie jako nieetycznego języka lub nieodwracalnie zainfekuje ona nasze klasy i dyskurs publiczny. Konsekwencje zaniechania działania. Jeśli mam rację, skutki retoryki po prawdzie mogą zdewastować studia kompozycji, jeśli pozostaną niezauważone, oraz że plan działania już istnieje w dyscyplinarnych białych dokumentach, takich jak ramy sukcesu w pisaniu po pracy i wyniki WPA Oświadczenie dotyczące składu pierwszego roku, a następnie zaniechanie działania jest niewybaczalne z naszej strony. Musimy podwoić wartości, które już wyartykułowaliśmy i opublikowaliśmy. Konsekwencje są zbyt poważne, by pozwolić, by retoryka po prawdzie nie była

⁸ The success of bullshit, for example, requires audiences that are not curious: these audiences fear the outside world and do not want to know more about it; they seek and value only information that already supports their restricted belief systems. Teach curiosity, and you teach a potential counter to the susceptibility to bullshit. The success of fake news requires audiences that are not open or engaged. Fake news succeeds because it is spread within the isolating context of social media filter bubbles, which prevent people from connecting with others who may have different beliefs. If students receive their news through Facebook, Google, Instagram, or Twitter, for example, then they see only news filtered through ideologically restrictive algorithms that present them with ideas they already believe, and so their beliefs are never challenged or expanded. Teach openness and engagement [...]

⁹ [b]ullshit (though we may call it something else), fake news, and texts that exploit ethos and pathos, and we need to address the Trump effect through the social dimensions of language. We must teach post-truth rhetoric as unethical language or it will infect our classrooms and public discourse irretrievably. Consequences of Neglecting to Act If I'm right that the effects of post-truth rhetoric may devastate composition studies if left unchecked, and that a plan for action already exists in disciplinary white papers like the Framework for Success in Postsecondary Writing and the WPA Outcomes Statement for First-Year Composition, then neglecting to act is inexcusable on our part. We need to double-down on the values we have already articulated and publicized. The consequences are too serious to let post-truth rhetoric go unchecked, and writing teachers are in a good position to fight against its effects. If post-truth rhetoric goes unchecked, then the fears that were the exigence of the three organizational statements following the 2016 presidential campaign and election will become realities. Xenophobia will replace social justice, isolationism will invalidate cultural freedom, shouting will trump listening, disruption will drown out response, insults will replace respect, exclusion will diminish diversity, divisiveness will preclude negotiation, invective will erode support, fear will challenge safety, and success at all costs will invalidate responsible inquiry. This is not post-truth bullshit; this is the Trump effect, and it is already happening. If we as a community, committed to social justice.

kontrolowana, a nauczyciele piszący są w dobrej pozycji do walki z jej skutkami. Jeśli retoryka po prawdzie pójdzie niezauważona, obawy, które były wynikiem trzech deklaracji organizacyjnych po kampanii prezydenckiej i wyborach w 2016 r., staną się rzeczywistością. Ksenofobia zastąpi sprawiedliwość społeczną, izolacjonizm unieważni wolność kulturową, krzyk przebiję słuchanie, zakłócenie zagłuszy reakcję, obelgi zastąpią szacunek, wykluczenie zmniejszy różnorodność, podziały wykluczą negocjacje, inwektywa zaprzępaści wsparcie, strach rzuci wyzwanie bezpieczeństwu, a sukces osłabi wsparcie, strach rzuci wyzwanie bezpieczeństwu, a sukces za wszelką cenę unieważni odpowiedzialne dochodzenie. To nie jest bzdura po prawdzie; to jest efekt Trumpa i już się dzieje. Jeśli my, jako społeczność, jesteśmy oddani sprawiedliwości społecznej, [...] wolność kulturowa, słuchanie, reakcja, szacunek, różnorodność, negocjacje, wsparcie i odpowiedzialne dochodzenie, nie rzucają natychmiastowego i zdecydowanego wpływu na efekt Trumpa, a wkrótce potem umiejętności retoryczne Post-Truth i Kompozycji [44], które nasi uczniowie przyniosą naszym klasom, będą wzniecać ksenofobię, wycofywać się do izolacjonizmu, uciekać się do krzyków, powodować zakłócenia, tryskać obelgami, zabezpieczać wykluczenie, zachęcać do dzielenia się, wyrzucać inwektywy, wykorzystywać strach i pragnąć sukcesu za wszelką cenę. Te nieetyczne cechy retoryki będą tym, co nasi uczniowie widzą każdego dnia i zobaczą, że działają. To retoryczna ekologia, w której nie chcę uczyć. Uważam, że musimy skonfrontować retorykę po prawdzie z czołem. Gównem prawda musi być utrzymywana na poziomie dowodu, że nie może przetrwać. Fałszywe wiadomości muszą być utrzymywane zgodnie z normą prawdy, której nie mogą znieść.

Etos i patos kosztem logosu muszą być utrzymywane zgodnie ze standardem rozumowania, którego nie mogą znieść. Efekt Trumpa należy przeciwstawić etycznym standardom retorycznym, które uniemożliwiają przyszły rozwój bzdur, fałszywych wiadomości, etosu i patosu kosztem logo. Chociaż w tym eseju nie mam miejsca na zbadanie konkretnych strategii pedagogicznych nauczania retoryki etycznej i kwestionowania nieetycznej retoryki po prawdzie, mam nadzieję, że przynajmniej zacząłem proces myślenia w tym kierunku. Pisanie to potęga, a nauczanie pisania wymaga głębokiego poczucia odpowiedzialności. Naszym obowiązkiem jest sprawdzenie i przeciwdziałanie skutkom retoryki po prawdzie tak szybko i tak mocno, jak tylko możemy. Los naszej dyscypliny jest na wyciągnięcie ręki, a to nie jest bzdura¹⁰.

¹⁰ [...] cultural freedom, listening, response, respect, diversity, negotiation, support, and responsible inquiry, do not challenge the Trump effect immediately and forcefully, then soon the primary Post-Truth Rhetoric and Composition [44] rhetorical skills our students will bring to our classrooms will be inciting xenophobia, retreating into isolationism, resorting to shouting, causing disruption, spouting insults, securing exclusion, encouraging divisiveness, spewing invective, exploiting fear, and desiring success at all costs. These unethical qualities of rhetoric will be what our students see every day, and they will see that they work. This is a rhetorical ecology in which I do not want to teach. I believe that we need to confront post-truth rhetoric head-on. Bullshit must be held to a standard of evidence that it cannot survive. Fake news must be held to a standard of truth that it cannot withstand.

Ethos and pathos at the expense of logos must be held to a standard of reasoning that they cannot endure. And the Trump effect must be countered with ethical rhetorical standards that prevent the future development of bullshit, fake news, and ethos and pathos at the expense of logos. Although I do not have space in this essay to explore specific pedagogical strategies for teaching ethical rhetoric and challenging unethical post-truth rhetoric, I hope that I have at least started the process of thinking in that direction. Writing is power, and teaching writing requires a deep sense of responsibility. It is our responsibility to check and counter the effects of post-truth rhetoric as quickly and as strongly as we can. The fate of our discipline is at hand, and that's not bullshit.

A zatem mamy narzędzie, które tylko trzeba wykorzystać — powiada Autor. Oczywiście — zmuszamy naszych uczniów, aby zaczęli „myśleć krytycznie, żeby stawiali pytania i szukali odpowiedzi”. Rola nauczyciela sprowadza się do pomocy w znajdowaniu innych źródeł informacji niż te, które podsuwają np. Facebook, Google, Instagram lub Twitter. Pozornie to mało, tymczasem sądzę, iż narzędzie, jakim jest Internet, można wykorzystać naprawdę do tego, do czego został stworzony — do poszerzania naszej wiedzy o świecie.

Mateusz Machaj, „Gwiezdne wojny” a filozofia polityki. Powstanie i upadek pierwszego Imperium galaktycznego, tłum. K. Zuber, Wydawnictwo Fijorr, Wrocław 2019, 2^o, 136 s., [6]nlb

Mateusz Machaj, *The Rise and Fall of the First Galactic Empire: „Star Wars” and Political Philosophy*, Ed. CreateSpace Independent Publishing Platform, Scotts Valley CA, 2017

Review by Jakub Z. Lichański
Uniwersytet Warszawski
Pracownia Badań Historii i Teorii Retoryki
zjlichan@uw.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0002-1943-5069>

Pozornie może się wydawać, iż kwartalnik retoryczny to nie miejsce na omawianie książki retoryce niepoświęconej. Jeśli to czynię, to dlatego, iż temat niniejszego numeru umożliwia mi to. Książka bowiem, acz poświęcona omówieniu filmów z cyklu *Star Wars*, to jednak zarazem pokazuje, jak takie omówienie pozwala wydobyc z tego tekstu kultury ważkich treści — przez umiejętne stawianie takiemu tekstowi pytań¹.

Autor znany przede wszystkim w środowisku ekonomistów jako fundator i główny ekonomista Instytut Misesa zajął się, jak pisze wydawca:

[opisem] idei stojących za działaniami bohaterów sagi. Dlatego też czytelnik znajdzie w książce szeroką panoramę myśli politycznej od Platona przez Hobbesa do Schmitta. Tym samym książka jest nie tylko świetnym prezentem dla fanów *Gwiezdných wojen*, ale też wciągającą lekturą dla wszystkich zainteresowanych przemianami politycznymi.

¹ Świętym uzupełnieniem książki jest rozmowa, jaką na łamach „Dziennika. Gazety Prawnej” przeprowadził z autorem Sebastian Stodolak, por. „DGP” 124(5062), 28–29.06.2019, s. A18–A19.

Do tej uwagi dodałbym — także dla zainteresowanych wybranymi kwestiami ekonomicznymi. Machaj stara się pokazać, jak nawet tak „rozrywkowemu” tekstowi kultury można postawić ważne i nietrywialne pytania dotyczące zarówno idei politycznych, jak i ekonomicznych. Okazuje się bowiem, iż i taki tekst nie jest (i nie może być wolny — o ile jest pomyślany jako coś więcej niż tylko rozrywka bez większych ambicji) niezależny od bardzo poważnych problemów dotyczących nas i dokonywanych przez nas wyborów.

W swym studium badacz odwołuje się i do innych dzieł m.in. *Gry o tron*, *Władcy pierścieni* oraz pokazuje zarówno podobieństwa, jak i różnice między tymi dziełami. Praca Machaja, acz może stanowić pewne wyzwanie dla czytelnika, to przecież powinna znaleźć się w „kanonie” szkolnym, właśnie jako przykład, co i w jaki sposób można „wydobyć” z lektury (tu — obejrzenia) pozornie błahego tekstu kultury. Oraz jak można do opisu i analizy takiego dzieła „wprowadzić” wiedzę odbiorcy z tak pozornie odległych dziedzin, jak filozofia, historia, ekonomia, wreszcie — etyka. Także, jak zadawać takiemu tekstowi pytania; np. czy na pewno Jedi, nawet ci, którzy nie przeszli na „ciemną stronę Mocy”, są tak prawi i szlachetni, jak pozornie może się wydawać?

Wydaje się, że taki sposób poznawania tekstów kultury, które należą do popkultury, jest niezwykle ważny. Pokazuje bowiem, jakie treści (niespecjalnie przez twórcę/twórców ukrywane) tak naprawdę tkwią w tych tekstach. Taki sposób lektury jest bardzo bliski temu, co zawsze proponował śp. profesor Tadeusz Żabski i co starał się nam zaszczepić; co zresztą przejeśliśmy w środowisku badaczy, którym przewodzi obecnie prof. UW dr hab. Anna Gemra, a także, co proponuje m.in. prof. UZG dr hab. Bogdan Trocha oraz, odwołując się do innych przykładów, zespół kierowany przez dr. Józefa Marię Ruszara. Literatura czy szerzej — teksty kultury — z reguły zawierają „coś więcej” niż tylko „fascynującą opowieść o jakichś przygodach. Najczęściej są to opowieści o nas samych, naszych rozterkach; temu też zagadnieniu poświęcił swą książkę Mateusz Machaj.

Na zakończenie kilka słów o formalnym kształcie studium. Składa się ono z czterech części (Cz. I — *Filozofia Palpatine’a*; Cz. II — *Narodziny Imperium*; Cz. III — *Upadek Imperium*. Cz. IV — *Dalsze refleksje na temat władzy*), z których każda rozpada się na kilka podrozdziałów. Autor zwraca uwagę na takie istotne kwestie, jak m.in. „demokracja jako biurokracja, społeczeństwo potrzebuje wroga bądź demokracja potrzebuje głupców czy wyniszczanie opozycji i podział władzy”. Każda z tych kwestii poparta jest oczywiście nie tylko opisem epizodów sagi, ale literatura przedmiotu. Z tego też powodu lektura studium Machaja jest cenna, bowiem odwołuje się on do literatury, która, w części przynajmniej, nie jest szerzej w Polsce znana — poza wąską grupą specjalistów.

I w pełni zgadzam się z podstawową tezą autora — niech rozum będzie z tobą. To wezwanie, szczególnie dziś (acz i w każdej chwili!), winno być naszym hasłem. Moc bowiem — z czym się w pełni zgadzam — może nas nie tylko zawieść, ale i zwodzić. Pozostaje nam zatem Rozum i starajmy się, aby był dla nas zawsze przewodnikiem!

Materiały na temat retoryki i edukacji w *Forum Artis Rhetoricae* (2015–2018)

— excerpt

Articles on rhetoric and education in the pages of the *Forum Artis Rhetoricae* (2015–2018) — Excerpt

Redakcja

Jakub Z. Lichański

ID: 0000-0002-1943-5069

Redakcja *Forum Artis Rhetoricae* podjęła decyzję w 2016 roku, aby rozpocząć publikację artykułów związanych najogólniej z tematem: retoryka w edukacji szkolnej. W ramach tej serii publikacji ukazały się artykuły, które dotyczyły bardzo różnych, ale z reguły ważnych dydaktycznie kwestii. Zamieszczane od tego czasu artykuły można podzielić na dwie grupy. Pierwsza to artykuły dotyczące zmian związanych z reformą edukacji; druga — artykuły o charakterze metodycznym.

The Editorial Board of *Forum Artis Rhetoricae* decided in 2016 to start publishing articles related in general to the subject: rhetoric in school education. As part of this series of publications, articles appeared that concerned very different but usually didactically important issues. Articles published since then can be divided into two groups. The first are articles on changes related to education reform; the second — these are methodical articles.

Grupa pierwsza to artykuły, które wprost odnoszą się do zmian, jakie nastąpiły w procesie edukacji w związku z reformą szkolną.

Niezwykle istotny jest tekst Anny Domagały *Kształtowanie umiejętności retorycznych uczniów w zapisach nowej podstawy programowej z 14 lutego 2017 roku dla szkoły podstawowej (A Critical Analysis of a New Core Curriculum (MENiS 2017) for Primary School, Concerning the Elements of Rhetorics)*¹. Tekst ten dotyczy

¹ Cf. „Forum Artis Rhetoricae” 2018, 1(52), s. 9–18.

istotnej kwestii, jaką jest prezentacja problematyki retorycznej w zreformowanej polskiej szkole. Nie musimy podkreślać, iż rola i znaczenie nauczania retoryki, szczególnie obecnie, jest niezwykle istotna, bowiem, dzięki tej nauce uczeń otrzymuje narzędzie ułatwiające mu rozeznanie się w chaosie informacji, który go otacza².

Valentyn N. Vandyszew podejmuje w swym artykule *Риторика в культурно-образовательном пространстве Украины (обзор литературы)* (*Retoryka w kulturze edukacyjnej Ukrainy (przegląd literatury)*); *Rhetoric in the culture and education in Ukraine (Review of the Literature)*³ tyleż ważny, co całkiem nowy dla nas problem opisu stanu badań nad retoryką na Ukrainie. Praca ta, pozornie tylko bibliograficzna, jest bardzo cennym uzupełnieniem naszych braków dotyczących znajomości dorobku najbliższych sąsiadów w zakresie retoryki (także w edukacji).

Niejako uzupełnieniem tych tekstów jest też tekst Jakuba Z. Lichańskiego (*Retoryka, wychowanie obywatelskie i problemy komunikacji. Co może nam dziś oferować retoryka i filologia klasyczna? / Rhetoric, Citizenship Education and Communication. What offers Rhetoric and Classical Philology today?*)⁴; tekst podnosi kwestie zastosowania retoryki w wychowaniu obywatelskim — problem tyleż istotny, co jednak, jak się wydaje, nieco zaniedbany.

* * *

Następną grupę stanowią teksty, które mogą być pomocą dla rozwiązywania konkretnych problemów metodycznych. Są to:

Tekst autorstwa Agnieszki i Karoliny Szurek *Retoryka w nauczaniu multimedialnych „progymnasmata” (analiza przypadku)* (*Rhetoric in multimedia teaching. Multimedial ‘progymnasmata’ (case study)*)⁵ jest niezwykle interesujący z dwu powodów. Jest — po pierwsze — opisem konkretnego rozwiązania przyjętego i zastosowanego w szkole. Po drugie — pokazuje, iż współcześnie można w sposób

² Tu warto i trzeba wskazać najnowsze opracowanie Bruce’a McComiskey. *Post-Truth Rhetoric and Composition*, Utah State Univ. Press, Colorado 2017, w którym czytamy: [...] „wciskanie kitu” (choć możemy to nazwać inaczej), fałszywe wiadomości i teksty, które wykorzystują etos i patos, ale musimy odnieść się także do „efektu Trumpa”, zwracając uwagę na społeczne wymiary języka. Musimy uczyć retoryki ery post-prawdy jako języka nietycznego lub bezpowrotnie zainfekować nasze sale lekcyjne i dyskurs publiczny. Konsekwencje zaniedbania działania, jeśli mam rację, spowodują, iż efekty retoryki post-prawdy, jeśli zostaną zlekceważone, mogą zniszczyć studia retoryki i kompozycji; istnieje już plan działania w (odpowiednich) dokumentach naszej dyscypliny, takich jak Framework for Success in Postsecondary Writing and the WPA Outcomes Statement for First-Year Composition, bo zaniedbanie działania jest niewybaczalne z naszej strony. Musimy podwoić (wysiłki w kwestii nauczania) wartości, które już wyartykułowaliśmy i nagłośniliśmy. Konsekwencje są zbyt poważne, aby retoryka post-prawdy nie została sprawdzona, a nauczyciele piszący mają dobrą pozycję do walki z jej skutkami (s. 43). W następnym numerze Redakcja postara się zaprezentować nie tylko publikację *Framework for Success in Postsecondary Writing and the WPA Outcomes Statement for First-Year Composition* (2011), ale i organizację Council of Writing Program Administrators National Council of Teachers of English National Writing Project. Por. „Forum Artis Rhetoricae” 2018, 2(53), s. 77–82. W wersji rozszerzonej w niniejszym numerze.

³ Cf. „Forum Artis Rhetoricae” 2016, 2(45), s. 50–78.

⁴ Ibidem, 3(46), s. 45–63.

⁵ Ibidem, 4(47), s. 21–34.

efektowny i efektywny wykorzystać tradycyjne sposoby stosowane od stuleci w dydaktyce szkolnej. Progymnasmata były bowiem podstawą wychowania i w antyku, i w szkole humanistycznej; świetną analizę ich praktycznego zastosowania w XIX-wiecznej szkole przeprowadził Richard Emil Volkmann⁶. Jak wiadomo progymnasmata są wciąż wykorzystywane i w edukacji, i w praktyce np. prawniczej⁷.

Z tym tekstem świetnie koresponduje artykuł Barbary Bogołębskiej *Obecność progymnasmatów i form spekulatywno-argumentacyjnych w tekstach literackich i filozoficznych Leszka Kołakowskiego (Progymnasmata and Speculative-Argumentative Forms in Literary and Philosophical Texts of Leszek Kołakowski)*⁸. Jest on niezwykle interesujący z dwu powodów. Jest po pierwsze — opisem analizy tekstów jednego autora i może być potraktowany jako swoista „instrukcja” do rozwiązania możliwego do zastosowania w szkole. Po drugie — pokazuje, iż współcześnie można w sposób efektowny i efektywny wykorzystać tradycyjne sposoby stosowane od stuleci w dydaktyce szkolnej.

Ważki i ciekawy jest tekst Anny Perzyńskiej *Literackie życie Facebooka (The Literary Life of Facebook)*⁹; acz nie przynosi kwestii stricte retorycznych, to przecież pokazuje zjawisko, do opisu i analizy którego metody i narzędzia teorii retoryki mogą zostać z łatwością zastosowane. Jednak na razie trzeba po prostu „zobaczyć przyszły obiekt” analiz, bowiem, acz znany, jest słabo rozpoznany. Artykuł Perzyńskiej pokazuje, iż przedmiot ten jak najszybciej winien stać się przedmiotem naszych opisów i analiz!

Bardzo ważny jest także tekst Agnieszki Kruszyńskiej „*Toczą się, ponure lata*”. *Płacz a dawność i pamięć w Pieśniach Osjana Jamesa Macphersona w tłumaczeniu Ignacego Krasickiego i w tłumaczeniu Seweryna Goszczyńskiego*¹⁰ („*Roll on, ye dark-brown years*”. *Cry vs. antiquity and memory in James Macpherson's The Poems of Ossian: Ignacy Krasicki and Seweryn Goszczyński as translators*)¹¹. Jak podkreśla Autorka:

Specyficzna atmosfera *Pieśni Osjana* Jamesa Macphersona zawsze definiowana jest jako melancholiczna, pełna tęsknoty i smutku. Ten szczególny, osjaniczny świat, jego smutek i liczne sceny płaczu bohaterów i bohaterek mają u swoich podstaw atmosferę dawności.

⁶ Cf. R. E. Volkmann, *Progymnasmata...*, [b.dr.] Stettin 1861.

⁷ Cf. M. Kraus, *Progymnasmata. Gymnasmata*, [w:] *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, wyd. G. Ueding, W. Jens, red. G. Kalivoda, F.-H. Robling, Th. Zinsmaier, S. Fröhlich, Max Niemeyer Vlg., Tübingen 2005, t. 7, kol. 159–191.

⁸ Cf. „Forum Artis Rhetoricae” 2017, 1 (48), s. 4–12.

⁹ *Ibidem*, s. 24–43.

¹⁰ Mimo że tekst nie porusza kwestii retorycznych *expressis verbis*, to jednak jest interesującym opisem oraz analizą kwestii, które, jak pokazuje zamieszczone dalej studium Sonji K. Foss, dotyczą kwestii: „formy opowiadania zastosowaną przez autora, aby opisać wykreowany w ten sposób pogląd na świat”. Jest to tym bardziej interesujące, że pokazuje, jak poeci, którzy należą do różnych formacji estetycznych, wykorzystują ten sam wzorzec, dop. Red.

¹¹ Cf. „Forum Artis Rhetoricae” 2016, 4(47), s. 57–69.

Powody smutku znajdują się w przeszłości i są przywoływane przez pamięć; taka jest idea pieśni, które wywołują ducha minionego bezpowrotnie świata. Decyzje obu tłumaczy, których poetycka wrażliwość wyrasta z dwu różnych epok, zmieniają nieco obraz osjanicznego świata i osjanicznych bohaterów.

Z tekstami autorstwa Agnieszki i Karoliny Szurek *Retoryka w nauczaniu multimedialnych „progymnasmata” (analiza przypadku)* [*Rhetoric in multimedia teaching. Multimedial ‘progymnasmata’ (case study)*] czy Barbary Bogolebskiej *Obecność progymnasmatów i form spekulatywno-argumentacyjnych w tekstach literackich i filozoficznych Leszka Kołakowskiego (Progymnasmata and Speculative-Argumentative Forms in Literary and Philosophical Texts of Leszek Kołakowski)*¹² znakomicie koresponduje ważny tekst Luizy Rzymowskiej *Poszerzanie możliwości stosowania retoryki w edukacji szkolnej (Broadening the applicability of rhetoric in school education)*¹³. Jest on niezwykle interesujący z dwu powodów. Jest po pierwsze — opisem zadań wynikających z nowej podstawy programowej przy realizacji przedmiotu **retoryka** w szkole. Po drugie — pokazuje, jak praktycznie rozwiązywać różne zadania, które stawia przed nauczycielem konieczność realizacji podstawy programowej w dydaktyce szkolnej.

Warto także zwrócić uwagę na teksty zamieszczone w nr 4 (51) 2017, w tym artykuły Marii Joanny Gondek *Techniki doskonalenia krytycznego myślenia na przykładzie retorycznego ćwiczenia anaskeuē i kataskeuē (Techniques to improve critical thinking skills on the example of rhetorical exercises anaskeuē and kataskeuē)*¹⁴ oraz Tomasza Grzegorza Jackiewicza *Rhetorical Genre Criticism na lekcjach języka polskiego — studium przypadku (Rhetorical Genre Criticism in Polish Language Lessons — A Case Study)*¹⁵ pokazuje, iż możliwe jest wykorzystanie w szkolnej edukacji w Polsce metod „krytyki retorycznej”, która w edukacji w USA jest ważnym narzędziem edukacji zarówno szkolnej, jak i akademickiej.

Wreszcie tekst Bartłomieja Mycyka *Rola gier cyfrowych w procesie edukacji. Szanse i zagrożenia związane z wykorzystaniem medium elektronicznej rozrywki jako pomocy naukowej na przykładzie produkcji IL-2 Sturmovik: Battle of Stalingrad oraz Operator numeru alarmowego. (Functions of video games in the process of education. Opportunities and risks resulting from usage of medium of electronic entertainment as a teaching resource, illustrated with IL-2 Sturmovik: Battle of Stalingrad and 911 Operator games)*¹⁶. Artykuł omawia nie tylko wskazane w tytule gry cyfrowe, ale pokazuje, bardzo interesująco, jak można je wykorzystać w procesie edukacyjnym w szkole.

¹² Cf. B. Bogolebska, *Obecność progymnasmatów i form spekulatywno-argumentacyjnych w tekstach literackich i filozoficznych Leszka Kołakowskiego (Progymnasmata and Speculative-Argumentative Forms in Literary and Philosophical Texts of Leszek Kołakowski)*.

¹³ Cf. „Forum Artis Rhetoricae” 2017, 2(49), s. 10–54.

¹⁴ Ibidem, 4(51), s. 23–44.

¹⁵ Ibidem, s. 45–52.

¹⁶ Ibidem, 2018, 3(54), s. 27–60.

Warto także wspomnieć o tekście Cezarego M. Ornatowskiego, który dotyczy kwestii związanych z problemami retoryki i komunikacji strategicznej (***Strategic Communication: Rhetoric and Geopolitics in the Age of the Internet***)¹⁷, w którym autor ukazuje, jak retoryka staje się narzędziem w geopolityce. Tekst ten może być pomocny m.in. dla nauczycieli, którzy omawiają z uczniami kwestie wiedzy o świecie współczesnym.

* * *

W numerach 2 i 3 z tego roku zostały opublikowane teksty, które także mogą być przydatne w edukacji szkolnej. Są to: tłumaczenie z komentarzem *Rhetorica ad Herennium*¹⁸ oraz artykuły: Krzysztofa Obremskiego *Polskie tytuły Józefa Stalina lat 1944–1956 w kontekście europejskiej tradycji pochwały władcy: powierzchwniowo postępowe — głębinowo reakcyjne* (*Polish titles of Joseph Stalin in 1944–1956 in the context of the European tradition of praise of the ruler: surface progressive — deep-reactionary*), Małgorzaty Ostolskiej *Kształcenie głosu jako metoda pracy nauczyciela nad samorozwojem* (*Moulding vocal skills as a method of teachers work over self-development*), Ewy Lewandowskiej-Tarasiuk, Magdaleny Ostolskiej, Katarzyny Kasperkiewicz-Morlewskiej. *Metodyka polonistyczna wobec nowych wyzwań edukacyjnych*. Część I, *Praktyka czytania — Wiedza — Interpretacja*. Część II, *Idee Nowego Wychowania a współczesność*. Część III, *Kreatywność na lekcjach z poezją w obliczu wyzwań trzeciego tysiąclecia* (*Methodology of Polish language teaching in the face of new educational challenges*. I. *Reading practice — Knowledge — Interpretation*. II. *Ideas of New Education and Modern Times*. III. *Creativity in poetry lessons in the face of the challenges of the third millennium*) oraz Jakub Z. Lichańskiego *By uczyć się pisanania od mistrzów pióra, czyli lektury szkolne jako wzorce wypowiedzi argumentacyjnej. Jak budować wywód argumentacyjny: kilka spostrzeżeń* (*How learn writing from the masters of the pen, or school readings as the patterns of argumentative expression. How to build argumentative essay: a some comments.*)¹⁹

W tymże numerze jest także opublikowane obszernie omówienie rozdziału VIII *Propaganda dla edukacji* ze znanej książki Edwarda Bernaysa *Propaganda* (1927)²⁰.

Ten tekst nasuwa wiele różnorodnych myśli — szczególnie dziś — i wcale nie zaskakuje, iż ukazał się tak dawno!

* * *

Przypominam tych kilka tekstów, aby uświadomić, iż problematyka praktycznego wykorzystania narzędzi retoryki, także w edukacji szkolnej jest w centrum zainteresowania Redakcji pisma.

¹⁷ Ibidem, 2015, 2(41), s. 36–52.

¹⁸ Ibidem, 2019, 2(57), s. 5–167.

¹⁹ Ibidem, 3(59), s. 10–139.

²⁰ Ibidem, s. 140–148.

AUTORZY NUMERU

Grabias-Banaszewska, Katarzyna, dr

Instytut Filologii Polskiej
Zakład Literatury Dawnej i Nauk Pomocniczych Filologii
Uniwersytet Zielonogórski
ORCID: 0000-0002-6937-5332
grabiasbanaszewska@vp.pl

Lichański, Jakub Z., prof. dr hab.

Redaktor Naczelny *Forum Artis Rhetoricae*
ORCID: 0000-0002-1943-5069
zjlichan@uw.edu.pl

Mazurkiewicz, Adam, dr hab., prof. UŁ

Wydział Filologiczny
Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytet Łódzki
ORCID: 0000-0003-3804-6445
adammazurkiewicz@o2.pl

McComiskey, Bruce, prof. dr

Professor of English and Director of Professional Writing
The University of Alabama at Birmingham (USA)
ORCID: 0000-0002-8057-1115
mccomisk@uab.edu

Ruszar ,Józef Maria, dr

Instytut Literatury, Kraków
ORCID: 0000-0002-0321-8481.
boski.grant@gmail.com