

Adela Kożyczkowska

Uniwersytet Gdański

**PODRĘCZNIK JAKO (NIE)MOŻLIWY
PROJEKT TOŻSAMOŚCIOWY
Przypadek jednego podręcznika
do edukacji kaszubskiej**

Wprowadzenie

Dzisiejsza edukacja kaszubska nabiera formy edukacji kulturowej, choć w przestrzeni publicznej spotkać można takie określenia, jak: edukacja regionalna, edukacja etniczna czy edukacja języka i kultury kaszubskiej. Tego ostatniego pojęcia sama używałam do niedawna, natomiast prowadzone przeze mnie badania nad kulturą kaszubską skłaniają mnie do tego, by ujmować edukację kaszubską zdecydowanie szerzej: właśnie jako edukację kulturową.

Podręczniki – w tym przypadku do edukacji kaszubskiej – traktuję jako wytwory kulturowe, a właściwie jako obiektywizacje jej dziedziny symbolicznej. Takie podejście sprawia, że zawarte w podręcznikach treści pozwalają się rozpoznać jako praktyczne wzory kaszubskości, czy też – ujmując inaczej – w wiedzy podręcznikowej rozpoznać można tzw. modele tożsamościowe zapośredniczone we wzorach kulturowych. Badanie podręczników do edukacji kaszubskiej jest ważne z tej przyczyny, że treści kształcenia i wychowania kaszubskiego nie są wprost porządkowane odgórnymi ustawami czy rozporządzeniami, w których

władza (państwo) za pomocą „minimum programowego” czy „podstawy programowej”, czy wreszcie kanonu lektur ingeruje w kształt tożsamości młodego pokolenia Kaszubów i próbuje implementować ją określonymi treściami kulturowymi. Ujmując metaforycznie: podręczniki kaszubskie nie są „opakowaniem” jawnego i odgórnie narzuconego protokołu tożsamościowego, choć – jak się okazuje – w swej warstwie ukrytej takie protokoły zawierają. Droga wytwarzania podręczników do edukacji kaszubskiej jest zatem inna niż w przypadku podręczników opartych o państwowe dekrety. Są one wypadkową tego co subiektywne i tego co kulturowe w świadomości autora. Kulturowe ujęcie podręczników pozwala traktować je jako wielowarstwowe, a zawarte w nich pojęcia rozpoznawać jako wieloznaczne.

Polityczny status języka kaszubskiego a (nie)możliwość edukacji kaszubskiej

Prowadzone przeze mnie badania nad kulturą kaszubską utwierdziły mnie w przekonaniu, że takie fenomeny, jak edukacja i język dają się rozpoznać na co najmniej dwa sposoby: (1) jako odrębne byty albo (2) jako powiązane ze sobą elementy struktury symbolicznej w sferze tego, co określić trzeba mianem kultury kaszubskiej.

Szczególnie znaczącym etapem moich badań było rozpoznanie metodologii wytwarzania wiedzy o języku kaszubskim i ich efektywności w postaci teorii tego języka. Najogólniej rzecz ujmując, teorie języka kaszubskiego układają się w pola kaszubocentryczne i polonocentryczne. Pierwsze sięga korzeniami połowy XIX w., dla drugiego momentem wyjściowym jest przełom XIX i XX w.

Dla kaszubocentrycznego stanowiska przełomowym było „przebudzenie świadomości” Floriana Ceynowy, który na skutek kontaktów z panslawistami czeskimi „rozpoznał” mowę kaszubską jako autonomiczny język słowiański. Ceynowa nie pozostawił po sobie zwartych pism, które reprezentowałyby spójny program społeczno-polityczny. Jego poglądy na kwestie kaszubskie, społeczne i polityczne rozpoznawać trzeba w kontekstach społecznych, historycznych i politycznych. Jego działalność społeczna, której celem była edukacja prostego ludu

kaszubskiego, nie wynikała z potrzeb filantropii, ale była wynikiem wejścia w nurt idei ówczesnego ruchu demokratycznego. Działalność naukowa Ceynowy wynikała z przyjęcia idei panslawistycznych, które podnosiły prestiż języków słowiańskich w ówczesnym politycznym układzie sił i dominacji kultury germańskiej nad kulturą słowiańską. Wydaje się, że to idee panslawistyczne „obudziły” w Ceynowie konieczność podejmowania badań nad językiem kaszubskim. Można również przyjąć, że zbiegały się one z demokratycznymi ideami pracy edukacyjno-społecznej na rzecz podnoszenia świadomości¹.

Pozostawione przez Ceynowę prace mają charakter językoznawczy, etnograficzny i edukacyjno-społeczny. Szczególne w tym zbiorze są dialogi „Rozmòwa Pòlòcha z Kaszëbą” i „Rozmòwa Kaszëbë z Pòlòchã”², które uznać trzeba za pierwszy etap konceptualizacji etnosu kaszubskiego. Ceynowa zakreśla w dialogach symboliczne granice kaszubszczyzny i ustala związek genetyczny z mową kaszubską. Uznać więc można dialogi jako moment fundujący etnos kaszubski. Momentem dopełniającym jest powieść Aleksandra Majkowskiego „Żëcé i przigodë Remusa. Zvjercadło kaszubskji”³. Do problemu tego wrócę w dalszej części tekstu.

W przypadku polonocentrycznego wytwarzania wiedzy o języku kaszubskim momentem fundującym była wypowiedź Jana Karnowskiego, który pisał o konieczności „[...] uzasadnieni[a] kwestii kaszubskiej jako kwestii polskiej [...] przez badania naukowe bądź w inny sposób [...]”⁴. Jeśli takiego uzasadniania nie dostarczała nauka, to koniecznym było/jest umocowanie kaszubszczyzny w polszczyźnie za pomocą tradycji⁵. Celem tej wypowiedzi było uprawomocnienie łącz-

¹ Por. A. Kożyczkowska, „Młodokaszubi” – fenomen kulturowy. Przyczynek do namysłu nad edukacją regionalną, „Edukacja międzykulturowa”, 2013, nr 2.

² F.S. Ceynowa, *Rozmòwa Pòlòcha z Kaszëbą. Rozmòwa Kaszëbë z Pòlòchã*, oprac., wst. i przyp. J. Treder, Gdańsk 2007.

³ A. Majkowski, *Żëcé i przigodë Remusa. Zvjercadło kaszubskji*, oprac. i przyp. J. Treder, wst. J. Borzyszkowski, A. Kuik-Kalinowska, J. Treder, Gdańsk 2010.

⁴ J. Karnowski, *Moja droga kaszubska*, oprac. J. Borzyszkowski, s. 32; [A. Majkowski], *Ruch młodokaszubski*, „Gryf. Pismo dla spraw kaszubskich”, 1909, nr 7, s. 195.

⁵ J. Karnowski, dz. cyt., s. 34

ności Kaszubów, ich języka i kultury z polską wspólnotą narodową i kulturalną⁶. Historyczno-polityczny moment wypowiedzi był szczególnie, chodziło bowiem o polityczną deklarację przynależności do macierzy polskiej w sytuacji naporu polityki germanizacyjnej. W toku późniejszego wytwarzania wiedzy o kaszubszczyźnie pomija się polityczny kontekst tego wydarzenia, co w konsekwencji zmienia sens nie tylko wypowiedzi Karnowskiego, ale i idei, która mu przyświecała, a która mówiła, że „co kaszubskie, to polskie”⁷. Rozpoznać tu można opisane przez Paula Ricouera stłumienie i przekroczenie zdarzenia w znaczeniu. Istotą tego zabiegu jest przesunięcie wspólnotowego pamiętania ze zdarzenia na znaczenie, w wyniku czego samo zdarzenie rozpoznawane jest jako ulotne⁸. Być może zabieg ten jest związany z nietrwałością zdarzeń i ludzką możliwością zachowania w pamięci tylko tego, co się (wy)znaczyło przez sam fakt zdarzenia. Ricoeur pisze: „To, co chcemy rozumieć, nie jest zdarzeniem, tzn. nie jest czymś przemijającym, lecz jest znaczeniem, czymś trwałym”⁹.

Jak się wydaje, sami więc Kaszubi dostarczyli politycznego argumentu dla umocowania stanowiska polonocentrycznego, wedle którego mowa kaszubska jest dialektem polskim lub dialektem języka polskiego. W jednym i drugim przypadku konsekwencja jest taka sama: mowa kaszubska traktowana była/jest jako podrzędna wobec mowy polskiej. O ile ta druga zyskuje status języka, to ta pierwsza jest zaledwie dialektem. W strukturalnie ujętej dialektologii mowa kaszubska postrzegana jest jako peryferia języka polskiego, co w konsekwencji ustawiło i ustawia konfrontacyjnie obie mowy, ale pozycjonuje w uległości mowę kaszubską. Jednocześnie dominująca pozycja mowy polskiej zdecydowała o obecności w przestrzeniach nauki polskiej i spo-

⁶ Tamże, s. 229–230. Por. także: K. Nitsch, *Historia badań nad dialektami północnej Polski*, w: *Konferencja Pomorska (1954). Prace językoznawcze*, pod red. Z. Stiebera, Warszawa 1956, s. 11.

⁷ [A. Majkowski], *Ruch młodokaszubski*, s. 172.

⁸ P. Ricoeur, *Teoria interpretacji: dyskurs i nadwyżka znaczenia*, przeł. K. Rosner, w: P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Warszawa 1989, s. 75, 78, 79–80.

⁹ Tamże, s. 79.

łecznej świadomości Polaków i Kaszubów przekonania, że język polski jest prestiżowy, a dialekt kaszubski pozbawiony prestiżu. Peryferyjne pozycjonowanie mowy kaszubskiej pozwoliło marginalizować wszelkie kwestie kaszubskie, w tym edukację, i objąć je „oficjalną ciszą”¹⁰ czy, inaczej rzecz ujmując, „polityką ciszy”¹¹.

Badając metodologię wytwarzania wiedzy o mowie kaszubskiej w przestrzeniach polskiej dialektologii, rozpoznać można samo legitymizujący się mechanizm: oto bowiem, uperyferyjnienie kaszubszczyzny pozwalało utrzymywać w mocy twierdzenie, że kaszubski jest dialektem. Kłopot jednak w tym, że twierdzenie to było/jest prawdziwe tylko w obrębie siatki pojęciowej i metod badawczych (w tym geografii lingwistycznej) strukturalnie zorientowanej dialektologii¹². Tak więc wiedza, która powinna w przestrzeniach nauki funkcjonować jako jedna z hipotez, zmieniała się w swej istocie w wiedzę monistyczną, która wykluczyła wszystkie inne możliwości interpretacyjne w zakresie pojmowania mowy kaszubskiej.

Wytworzono i utrzymano w mocy mechanizm kontroli wiedzy, którego konsekwencje są typowe dla kondycji ludności skolonizowanej. W świadomości ludności kaszubskiej wytworzyła się wiedza o ich języku jako dialekcie, co dalej oznaczało, że ich język jest ograniczony, i tylko w ograniczonym zakresie pozwala rozumieć świat. Pojmowanie świata w dialekcie kaszubskim musi być zatem z konieczności „prowincjonalne, skamieniałe i anachroniczne” w porównaniu z ro-

¹⁰ A.F. Majewicz, T. Wicherkiewicz, *Minority Rights Abuse in Communist Poland and Inherited Issues*, „Acta Slavica Iaponica”, 1998, Vol. 16, s. 54–73.

¹¹ Szerzej piszę o tym w: *Mowa – język – edukacja. Od peryferii i polityki ciszy do edukacji na pograniczu. Casus języka i edukacji kaszubskiej*. Maszynopis w druku.

¹² W paradygmacie geografii lingwistycznej prowadzono w latach 1954–1962 badania nad mową Kaszubów. Badaniami kierowali Zdzisław Stieber, a następnie Hanna Popowska-Taborska. Bezpośrednim efektem badań było skonstruowanie językowych map kaszubszczyzny, które opublikowane zostały w postaci *Atlasu Językowego Kaszubszczyzny*. Ideologicznie i politycznie badania kierowane przez Stieberta i Popowską-Taborską potwierdzone wcześniej postawioną przez Kazimierza Nitscha tezę, że kaszubski jest dialektem polskim. Por. E. Breza, *Kaszubszczyzna w ujęciu atlasowym*, „Dziennik Bałtycki” 1970, nr 182.

zumieniem świata, którego dostarczał język polski¹³. Dodatkowo „nauka” dostarczyła argumentów na rzecz twierdzenia, że socjalizowanie dzieci w mowie i kulturze kaszubskiej jest przyczyną niedorozwoju umysłowego¹⁴. Wytworzona i utrzymana w mocy wiedza o języku kaszubskim (w konsekwencji także o kulturze kaszubskiej) pozwoliła odebrać Kaszubom władzę nad ich językiem, kulturą i tożsamością. Najpoważniejszą jednak konsekwencją było to, że wielu Kaszubów – w tym również wielu przedstawicieli kaszubskiej elity intelektualnej – uznało wytworzoną w polu polonocentrycznym wiedzę za prawdziwą, zapominając, że jest to zaledwie hipoteza, czy też inaczej ujmując kwestię: że jest to zaledwie interpretacja. Przywołany proceder przemowienia elit intelektualnych jest jednak typowy dla dążeń hegemonicznych grupy społecznej, która asymiluje grupy zdominowane¹⁵.

Literatura przedmiotu dostarcza interesującego wyjaśnienia motywów naszkicowanej tu strategii kolonialnej. Otóż Karol Dejna twierdził, że szczególnie uprzywilejowanie kaszubszczyzny, czyli nadanie jej statusu języka, będzie oznaczało uznanie językowego statusu kaszubszczyzny. Podniesienie rangi mowy do języka jest równoznaczne – jak twierdził – z uznaniem tożsamości kaszubskiej za pośrednictwem języka kaszubskiego. To zaś jest jednoznaczne z uznaniem kaszubskiej kultury i prawa do jej ochrony, rozwoju i trwania¹⁶. Jest to więc pro-

¹³ O relacji poznawczej między dialektem i językiem pisał Antonio Gramsci. A. Gramsci, Zeszyt XI, w: A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, przeł. B. Sieroszewska, J. Szymanowska. Warszawa 1991, s. 214.

¹⁴ Więcej o tym: A. Kozyczkowska, K. Kossak-Główczewski, *Edukacja języka i kultury kaszubskiej na terenie Kaszub. Wybrane aspekty*, w: *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*, pod red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta, Warszawa–Cieszyn–Białystok 2013; K. Kossak-Główczewski, A. Kozyczkowska, *Kashubian education – selected aspects of theory and practice*, w: *Intercultural Education: Concepts, Practice, Problems*, eds. H. Kyuchukov, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, München 2015.

¹⁵ O przejmowaniu elit pisze m.in. Antonio Gramsci. A. Gramsci, *Intelektualiści i organizowanie kultury*, w: A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. 1, przeł. B. Sieroszewska, Warszawa 1961, s. 691–692.

¹⁶ K. Dejna: *W sprawie „statusu języka kaszubskiego”*, w: *Problem statusu językowego kaszubszczyzny. Materiały z sesji popularnonaukowej 17 X 1991*, pod red. E. Breza, Gdańsk 1992, s. 31.

blem natury politycznej, który sprowadza się do zdania: uznać język kaszubski = uznać tożsamość kaszubską. W zdaniu tym zawierają się prawa do rozwoju języka, do posiadania jego literackiego standardu i do posiadania edukacji kaszubskiej (edukacji języka i kultury).

Starania o edukację kaszubską w szkole mają długą i skomplikowaną historię. Formuła tekstu zezwala jedynie na pewne zasygnalizowanie tych kwestii.

Dla dzisiejszego kształtu edukacji kaszubskiej przełomowym wyda się rok 1980, wtedy na łamach „Pomeranii...” Eugeniusz Gołąbek, jako „głos rozsądku”, zaapelował o dwie sprawy: (1) pozostawienia sporu o status języka kaszubskiego naukowcom i badaczom; (2) zajęcia się ratowaniem języka „przed śmiercią”, i to w tym celu koniecznym było podjęcie intensywnych prac nad standaryzacją języka literackiego oraz nad rozpoznaniem metod uczenia pisanie i czytania w języku kaszubskim¹⁷. Odejście od dialektologicznego ujęcia mowy kaszubskiej stworzyło przestrzeń dla innej/nowej wiedzy o mowie kaszubskiej. To pozwoliło rozumieć kaszubszczyznę jako język: (1) przez jej rozpoznanie w ujęciu funkcjonalnym, co odsłoniła perspektywa socjolingwistyczna, jak również (2) przez rozpoznanie kaszubszczyzny jako „etnolektu”.

Paradygmat socjolingwistyczny unieważnił peryferyjne osadzenie języka kaszubskiego przy jednoczesnym podkreśleniu ujęcia funkcjonalnego. To wyjaskrawiło znaczenie języka dla świadomości społecznej i politycznej, a także dla przeżywania własnej etniczności. Jak pisał Brunon Synak, język jest nie tylko czynnikiem obiektywnie różnicującym, ale przede wszystkim jest jednym z głównych „wyznaczników utrzymywania się poczucia odrębności grupowej”¹⁸. Można zatem przyjąć, że język dostarcza grupie zewnątrz- i wewnątrzobiektywnego spoiwa.

¹⁷ E. Gołąbek, *Kaszëbskô lëterackô mowa*, „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny”, nr 11–12 (106–107), 1980.

¹⁸ B. Synak, *Język jako kryterium tożsamości kulturowo-etnicznej ludności kaszubskiej*, w: *Dziecko w zbiorowościach regionalnych na przykładzie Kaszub*, pod red. H. Galus, K. Kossak-Głowczewski, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika, Historia Wychowanie”, t. 20, Gdańsk 1992, s. 208–211.

Z kolei pojęcie „etnolektu” – które do wiedzy o kaszubszczyźnie wprowadził Alfred F. Majewicz – unieważniło spór o status języka kaszubskiego i symbolicznie pojednało oba stanowiska: kaszubocentryczne i polonocentryczne¹⁹. Dla niniejszej wypowiedzi ważne jest zwrócenie przez Majewicza uwagi, że spory naukowe nie mogą decydować o naturze rozwiązań praktycznych. I co ważniejsze: nie można naukowej teorii języka traktować jako faktu²⁰, co oznacza, że rozwój etnolektu kaszubskiego zależeć powinien od jego „nosicieli i użytkowników”, a nie od naukowej interpretacji jego statusu. Działania polityczne i socjolingwistyczne powinny wspierać społeczność w jej językowym rozwoju²¹.

Odejście od polonocentrycznego stanowiska w kwestii mowy kaszubskiej odśloniło nowe cele dla edukacji kaszubskiej: (1) podniesienie statusu społecznego i językowego kaszubszczyzny; (2) podniesienie statusu wiedzy o kulturze regionu; (3) (re)konstruowanie świadomości odrębności etnicznej (kulturowej); (4) podniesienie „zasady terytorialnej”. Ta ostatnia w dzisiejszej polityce językowej i praktyce edukacyjnej realizowana jest jako dobrowolne uczestnictwo w edukacji kaszubskiej, tak dla ludności etnicznej, jak dla osób, które zamieszkują terytorium Kaszub w pierwszym, bądź kolejnym pokoleniu²².

¹⁹ A.F. Majewicz, *A New Kashubian Dictionary and the Problem of the Linguistic Status of Kashubian (an Insight from Outsider the Field)*, w: *Collectanea linguistica: in honorem Adami Heine*, pod red. F. Sławski, W. Smoczyński i in., Wrocław 1986, s. 95–99.

²⁰ A.F. Majewicz, *Formy i możliwości promocji kaszubszczyzny (aspekty europrawne i uwarunkowania socjolingwistyczne)*, w: *Problem statusu językowego kaszubszczyzny. Materiały z sesji popularnonaukowej 17 X 1991*, pod red. E. Breza, Gdańsk 1992, s. 38

²¹ Tamże, s. 35–36.

²² Akapit jest powtórzony za tekstem: A. Kozyczkowska, *Mowa – język – edukacja. Od peryferii i polityki ciszy do edukacji na pograniczu. Casus języka i edukacji kaszubskiej*. Maszynopis w druku.

Etnos kaszubski

Etnos, jako zespół etnosymboliczny, wiąże się ze specyficznymi twierdzeniami o źródłach i pochodzeniu konkretnej wspólnoty (narodu). Jest to „centrum”, które tworzy i gruntuje tożsamość wspólnoty i jej *mythomoteur*, czyli mit polityki etnicznej. Etnos często przyjmuje formę tzw. „rdzenia etnicznego”²³ albo „kanonu etnicznego”.

Trzeba jednak dopowiedzieć, że etnosymboliczna prezentacja wspólnoty (narodu), choć nie daje spójnej teorii w sensie modernistycznym, to wyjaskrawia znaczenia tego, co nazwać trzeba wyobrażeniowym źródłem wspólnoty (narodu). Równocześnie zwraca się uwagę, że nie można wspólnoty (narodu) traktować wyłącznie jako dyskursywnej konsekwencji działania sił zewnętrznych i elit wewnętrznych. Etnos w pewnym sensie reprezentuje oddolną wolę wspólnoty (narodu) i w tym znaczeniu jest obiektywizacją oraz gwarancją wspólnotowego „dobrostanu”, jak również przeznaczenia. Jest to także przestrzeń porozumienia, która ułatwia trwanie w kontekstach historycznych i geopolitycznych²⁴ międzypokoleniowych, jak i wewnątrzpokoleniowych.

Rozpoznany i zrekonstruowany „etnos” pozwala badać wspólnoty, jej ideologie, a także poczucie tożsamości jako składowe sfery symbolicznej, czyli tradycji, pamięci, wartości, mitów i symboli, które tworzą tzw. dziedzictwo kulturowe²⁵. I jednocześnie kulturowość wspólnoty jest wytworem sfery symbolicznej, ujętej specyficznie właśnie jako etnos. Dobrze ilustruje to teza Ruth Benedict, wedle której człowiek jest wytworem swej kultury, w przeciwnym bowiem razie, nie mógłby brać w niej udziału i nie mógłby w niej działać²⁶. Etnosymbolizm pozwala więc rozpoznawać znaczenie subiektywnych i symbolicznych zasobów polityki etnicznej i działań tożsamościowych wspólnot (narodów) i jednocześnie odsłania „świat wewnętrzny” uczestników wspólnot (narodów) i ich rozumienie/ interpretowanie przeżywa-

²³ A.D. Smith, *Ethno-symbolism and Nationalism. A cultural approach*, London and New York 2009.

²⁴ Tamże, s. 13–14.

²⁵ Tamże, s. 16

²⁶ R. Benedict, *Wzory kultury*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa 2005, s. 79–80.

nej rzeczywistości²⁷. Świadomość etnosu jest ważna z tego powodu, że kulturowość wspólnot (narodów) może być częściowo fałszowana przez instytucje polityczne. Stąd tak wielkie znaczenie etnosymbolicznych zasobów w tworzeniu solidarności grupowej, to zaś sprzyja tworzeniu poczucia tożsamości wspólnotowej w wymiarach subiektywnych²⁸. Jednocześnie: etniczne wzory i dominujący w danej wspólnocie etniczny rdzeń (kanon) wytwarzają polityczne podmioty i instytucje, a te z kolei pozwalają przemienić wspólnotę etniczną w naród²⁹. Metodologicznie trzeba więc wytwory etnosymboliki traktować nie jako relikty przeszłości, ale jako swoiste porozumienie polityczne zawarte w przeszłości etnicznej. W przeciwieństwie do bardziej „obiektywnych” źródeł historycznych zawierają one zadeklarowany przekaz etyczny i ideologiczny. Etnos wytwarza zatem przekaz, który za pośrednictwem splotu opowieści o bohaterach i historii autentycznych ma ujawnić „jedynie prawdziwą drogę” trwania wspólnoty (narodu)³⁰.

Etnos kaszubski – jak już wspomniałam – ufundowany został w dwóch momentach. Pierwszy należał do Floriana Ceynowy, drugi do Aleksandra Majkowskiego. Formuła tekstu nie pozwala rozlegle analizować tej kwestii, zatem przywołam tylko najistotniejsze aspekty etnosu kaszubskiego.

Ceynowa scalił i skonkretyzował przestrzeń zamieszkania Kaszubów i wskazał jej boski rodowód, przez co zmienił ją w **Ziemię Kaszubów**, która została dana przez Boga. Jest więc dla Kaszubów ich Ziemia **Palestyną**. Dalej: Ceynowa powiązał **wspólnotę** z Ziemią, dzięki czemu wspólnota również nabrała znamion **boskiego (do)tknięcia**. To Ziemia mlekiem i miodem płynąca, a Kaszubi są **Ludem Wybranym**, pochodzącym z Izraelskiego rodu³¹. **Język**, który **Bóg przeznaczył Kaszubom**, jest językiem, którym mówili apostołowie, a jego szczególność wiąże się z tym, że zawiera on w sobie wszystkie stwo-

²⁷ A.D. Smith, dz. cyt., s. 16, 24–25.

²⁸ Tamże, s. 20–21.

²⁹ Tamże, s. 28–29.

³⁰ Tamże, s. 37.

³¹ F.S. Ceynowa, Rozmòwa Pòlòcha z Kaszëbą, w: F.S. Ceynowa, *Rozmòwa Pòlòcha z Kaszëbą. Rozmòwa Kaszëbë z Pòlòchã*, oprac., wst. i przyp. J. Treder, Gdańsk 2007, s. 126

rzony języki. Kaszubski jest wobec tego swoistym finałem dzieła (s) tworzenia³². Kaszubi mają swoich mężnych książąt (np. Świętopełka) i bohaterów, którzy w opowieści Ceynowy stanowią ogniwo pośrednie między czasem biblijnym, a czasem obecnym, który powinien być czasem rozsądku.

U Ceynowy obecny jest pewien rozdźwięk między tym, co to znaczy(ło) być **Fejn Kaszëbą**: w przeszłości wiązało się to z męstwem (takim jakie posiadał Książę Świętopełk)³³, w terażniejszości tylko pozornie „wystarczy” mówić językiem kaszubskim³⁴, trzeba być także rozsądnym³⁵, co w pewien sposób wiąże się z obywatelstwem³⁶. Tożsamość ma tu charakter dopełniającej się binarności: osadza się ona w interpretacjach przeszłości i przeżywanej językowo-rozsądnej terażniejszości. Tym, co łączy przeszłość i terażniejszość jest Ziemia, którą zamieszkują Kaszubi. Przeszłość powinna być nie tylko pamiętana, lecz powinna być przypominana i dyskutowana. Przeszłość jest więc tą dziedziną, z której Kaszubi mogą się wielu rzeczy nauczyć. Terażniejszość z kolei potrzebuje rozsądnych ludzi, a właściwie życie w formacji państwowej potrzebuje rozsądnych Kaszubów³⁷.

Fejn Kaszëba – to więc projekt tożsamości osadzony na takich elementach jak: (1) ziemia, (2) pamiętanie o boskim pochodzeniu, (3) pamiętanie o historii i bohaterach, (4) język, (6) rozsądek. W pewnym sensie znakiem szczególnym tej tożsamości jest język i to on jest nośnikiem kaszubskości, być może dlatego, że mowa jest najbardziej obiektywnym elementem różnicującym albo dlatego, że jest łącznikiem między przeszłością i terażniejszością, a także spoiwem międzyludzkim. Projekt Ceynowy otwiera możliwość konwersji w kaszubskosc przez nauczenie się języka. Nie można jednak nauczyć się kaszubskiego samodzielnie, lecz tylko przy udziale kaszubskiego nauczyciela. Konwersja ma jednak konsekwencje genealogiczne: kto posiada język

³² Tamże, s. 136

³³ Tamże, s. 126–127.

³⁴ Tamże, s. 136–137.

³⁵ F.S. Ceynowa, *Rozmòwa Kaszëbë z Pòlòchã*, w: F.S. Ceynowa, *Rozmòwa Pòlòcha z Kaszëbą. Rozmòwa Kaszëbë z Pòlòchã*, s. 167.

³⁶ Tamże, s. 137.

³⁷ Tamże, s. 167.

zyk kaszubski, ten zdecyduje o losach przyszłych pokoleń swego rodu. Kto raz stał się Kaszubą, ten kaszubi swe dzieci³⁸.

Ceynowa tworzy mit początku, w którym scala ziemię, ludzi i język. Pamiętać jednak trzeba, że elementy te są naznaczone boską interwencją. Współzamieszkiwanie potwierdzają wspólnie przeżywana i pamiętana przeszłość, mówienie w tym samym języku i wypracowany rozsądek. Z kolei Majkowski dokonuje dekonstrukcji podmiotu i domyka etnos, ale w taki sposób, że Kaszubą jest nie ten, który jest z krwi, ziemi czy języka, ale ten, który się symbolicznie narodzi do kaszubskości. Nie ma już Fejn Kaszëby, ale jest **Remus**, który dwukrotnie się rodzi. Raz z matki-Kaszubski jako człowiek o skażonej mowie, drugi raz – przez język („królewiankę”) do bycia Kaszubą. **Re-mus**: oto imię kogoś, kto przez mus dwukrotnych narodzin zyskuje świadomość. Ceynowy rozsądek zmienia się u Majkowskiego w świadomość. Kulminacyjna scena – końca i początku – rozgrywa się w rozdziałach 4. i 5.³⁹ i to tu Re-mus staje na granicy dwóch światów: rzeczywistego (starego życia) oraz symbolicznego (nowego życia). W efekcie decyduje się przekroczyć granicę między tym co fizyczne, a tym co symboliczne.

Majkowski „doświetla” symbolicznie etnos kaszubski i wypełnia „puste” przestrzenie: wypełnia przeszłość **pamiętaniem** o historii, tradycji i mitach, a także wypełnia terażniejszość – walką o przetrwanie **języka** („uratowanie królewianki”) i zachowanie **wiary katolickiej** (u Majkowskiego jest to łączność z Matką Boga) oraz **pracą na rzecz przyszłych pokoleń** (nawet za cenę osobniczego życia). Re-mus niczym soczewka skupia w sobie **przeszłość**, **terażniejszość** i **przyszłość**. Wartościowe życie terażniejsze okazuje się potrzebować wartościowej przeszłości. Trudno na podstawie tekstu Majkowskiego rozpoznać ile z ukazanej przeszłości jest opisem zdarzeń, a ile przypisanym im znaczeniem. Jedno jest pewne: interpretacja waloryzuje przeszłość w taki sposób, że Kaszuba, któremu dane było ją „zobaczyć”, musi utwierdzić się w przekonaniu, że jego ród i jego plemię wywodzi się z rodu i plemienia wielkich bohaterów. Łącznikiem między przeszłością, terażniejszością i przyszłością jest w równym stopniu: **pamięć**

³⁸ Tamże, s. 137.

³⁹ A. Majkowski, *Žëcé i przigodë Remusa. Zvjercadło kaszubskji*, s. 263–278.

– **język** – świadomość. Kaszubi nie istnieją bez pamięci i bez świadomości. Sam język bez pamięci i świadomości jest tylko skażoną mową.

Podręcznikowe wytwarzanie wiedzy

Dyskursywna analiza podręcznika pozwala rozpoznać wpisaną w jego treści zwrotną relację wiedzy i władzy. Metodologiczną pomocą w badaniu wiedzy podręcznika może być foucaultowska koncepcja dyskursu. Michael Foucault pisze, by systemy powiązanych treści traktować jako zjawiska społeczne. Podążając za podpowiedzią, warto uznać na potrzeby tego tekstu, że wiedza podręcznika stanowi system powiązanych treści i jednocześnie jest ona zjawiskiem społecznym, które powinno być badane w typowym dla niego obszarze funkcjonowania. Zjawisko społeczne (a więc także podręcznik – uwaga AK) nie może być rozpoznane wyłącznie w jego negatywnej formule, ale z konieczności powinny być analizowane także jego skutki dodatnie. Jeśli efektem pierwszego jest to, co Foucault nazywa tłumieniem, zapobieganiem, wykluczaniem i eliminowaniem, to efektem drugiego jest choćby wytwarzanie czy reprodukcja względnie trwałej struktury kulturowej⁴⁰, którą ujmować należy jako polityczną.

Edukacja jest sprawą polityczną i jako taka powinna być rozpoznawana w sferze polityki, gdyż wytwarzana tu wiedza czy stosunki władzy bezpośrednio wpływają na podmioty w niej uczestniczące. Podręczniki – ujęte w optyce dyskursu – jawią się jako przykład wiedzy o człowieku i jego kulturze, która jest nie tyle wiedzą o jego funkcjonowaniu, ale władzą nad jego tożsamością. Tak ujęte wiedza i władza to zdecydowanie więcej niż hegemonia, to technologia polityki tożsamościowej⁴¹. Tego rodzaju władzy „nie narzuca się zwyczajnie i po prostu” – pisze Foucault – ona jest w tych, którzy są zdominowani i „[...] ich (b)lokuje, istnieje w nich i poprzez nich, ma w nich oparcie, tak samo jak oni w walce z nią opierają się na ujęciach, jakie

⁴⁰ Por. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1993, s. 30–31.

⁴¹ Por. tamże, s. 32–33.

im narzuca⁴². Stosunki władzy nasączają tkankę społeczną i waloryzują układy sił, odtwarzają się w zachowaniach jednostek, w organizacji i kontroli funkcjonowania instytucji oraz w konfliktach i walce o – chociażby – czasowe odwrócenie relacji sił w polu relacji społecznych. Istotą związku władza-wiedza, jest uznanie, że „władza produkuje wiedzę [...]”; że władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez korelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy⁴³.

Przyjąć można, że podręcznik jest narzędziem praktyki kulturowej⁴⁴, w wyniku której dokonuje się autorski przekaz o charakterze subiektywnym i kulturowym, a treści podręcznika są ich obiektywizacją. Podręcznik jest zatem nośnikiem wiedzy kulturowej i jest przekazem co najmniej jednego z dostępnych i tym samym przeżywanych praktycznych wzorów kulturowych. W nich zaś zapośredniczone są modele tożsamościowe.

Podręczniki – na co zwraca uwagę m.in. Dorota Klus-Stańska – nasycane są teoriami naukowymi, jak również ideologiami właściwymi dla danego miejsca społeczno-kulturowego⁴⁵. Wytwarzają one kontekst naukowo-ideologiczny, który z kolei rodzi pole sugestii wraz z siatką argumentów na rzecz prawdy. Tak tworzony kontekst stanowi także przestrzeń konfliktów, polemik i uzgodnień kulturowych (w użytku szkolnym: dydaktycznych)⁴⁶. Uogólniając: podręcznik zatrzymuje i unieruchamia „rzeczywistość społeczną”. I choć może ona sprawiać wrażenie prawdziwej czy absolutnej, to w swej istocie jest tylko językową kreacją. Jest to zaledwie subiektywno-kulturowa interpretacja rzeczywistości, która jest tak własnością autora, jak i jego świata kulturowego. Podręcznikowa „rzeczywistość społeczna” domaga się uznania i przyjęcia za prawdziwą. Jednak z tej przyczyny, że dotyczy

⁴² Tamże, s. 33.

⁴³ Tamże, s. 34.

⁴⁴ Por. P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki*, w: P. Bourdieu: *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, przeł. W. Kroder, Kęty 2007.

⁴⁵ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 165.

⁴⁶ Tamże.

ona właśnie podręcznika, to z konieczności powinna być krytycznie rozpoznania w swej warstwie znaczeń. Znaczenia są skrywane za fasadą pozornie (nie)znaczących tekstów czytanek, tekstów literackich, fragmentów prozy, obrazków, fotografii i poleceń zamkniętych w kolejnych ćwiczeniach. Podręcznik robi więc z wiedzą to, co Antonio Gramsci nazywa instrumentalizacją, a co w praktyce tłumaczyć można – jak to już wyżej ujęłam – właśnie jako proces nasączania tkanki społecznej konkretną wizją „rzeczywistości społecznej”. W efekcie „[...] masy ludzkie dochodzą do konsekwentnego i jednoznacznego pojmowania współczesnej rzeczywistości [...]”⁴⁷. W przypadku podręcznika jest to szczególnie doniosły akt pedagogizacji młodego pokolenia, ponieważ prowadzi on do „nabierania określonej świadomości”. Tak implementowana świadomość jest przejawem siły hegemonicznej i dowodem polityczności sojuszu teorii podręcznikowej i praktyki dydaktycznej.

Wiedza jest mocą, i w tym znaczeniu mieć wiedzę oznacza umocnić władzę. Wiedza i władza – jak wcześniej przytoczyłam za Foucaultem – są nierozłączne. Stąd – jak pisze Gramsci – mówić o wiedzy znaczy jednocześnie mówić o władzy i odwrotnie⁴⁸.

Ujmując rzecz metodologicznie: istotą badania systemu wiedzy jest rozpoznanie nie tego, co wiedza mówi sama o sobie, ale tego czym ona jest w istocie, i jak się objawia w określonym działaniu⁴⁹ (tu: w działaniu edukacyjnym). Badanie konkretnej wiedzy (tu: wiedzy podręcznikowej) wymaga użycia innej wiedzy⁵⁰, dzięki temu badacz może zyskać świadomość i jednocześnie zdekonstruować relację wiedzy-władzy (w podręczniku). Wiedza użyta do „zdemaskowania” władzy

⁴⁷ A. Gramsci, *Zeszyt XI*, dz. cyt., s. 214–215.

⁴⁸ A. Gramsci, *Zeszyt X*, w: A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, przeł. B. Sieroszewska, J. Szymanowska, oprac., wst. i kom. S. Krzemień-Ojak, Warszawa 1991, s. 175, 179, 197.

⁴⁹ Tamże, s. 37; A. Gramsci, *Filozofia praktyki*, w: A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, dz. cyt., s. 455–456, 467–470.

⁵⁰ A. Gramsci, *Filozofia praktyki*, dz. cyt., s. 448–449; A. Gramsci, *Zeszyt XI*, dz. cyt., s. 213–215; Por. z: K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, przeł. J. Miziński, Warszawa 2008, s. 31–83.

w procesie badania jest traktowana instrumentalnie⁵¹ i, choć nabiera ona znamion wiedzy krytycznej, to właściwym celem jej użycia jest uwolnienie zdominowanych podmiotów spod hegemonii wiedzy. Jest to oczywiście „początek” nowej hegemonii, która tworzyć będzie warunki obalenia praktyk kulturowych (w tym edukacyjnych) kooperujących ze zdekonstruowaną hegemonią⁵². Dekonstrukcja przynosi świadomość tego, jak ontologicznie została ukształtowana „społeczna rzeczywistość podręcznikowa”⁵³. Tu objawia się moment polityki tożsamościowej, gdyż sama dekonstrukcja nie usuwa podmiotu ze „społecznej rzeczywistości podręcznikowej”, ale – na co zwraca uwagę Tomasz Szkuclarek – artykułuje człowieka inaczej, pozwala bowiem rozpoznać m.in. jego uwikłanie w relacje władzy i jego dyskursywną tożsamość⁵⁴. „Społeczna rzeczywistość podręcznikowa” wyodrębnia człowieka w określonym protokole tożsamościowym tylko po to, by następnie wchłonąć go w totalność swej racjonalności i przejąć kontrolę nad jego tożsamością⁵⁵.

Egzemplifikacja: Elżbiety Pryczkowskiej i Jadwigi Hewelt „autorski” projekt tożsamości kaszubskiej

Jako egzemplifikację ukrytego protokołu tożsamościowego wybrałam podręcznik Elżbiety Pryczkowskiej i Jadwigi Hewelt *W jantarowi krônje. Džěl I. Ûczbòwnik do kaszëbsczégò jãzëka dlô gimnazjum*⁵⁶. Analiza podręcznika skupia się nie na jego poprawności dydaktycz-

⁵¹ A. Gramsci, Zeszyt X, dz. cyt., s. 32–33.

⁵² Tamże, s. 145. Gramsci, Zeszyt XI, dz. cyt., s. 230–231, 235.

⁵³ Por. T. Szkuclarek, *Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, pod red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 309.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Por. tamże, s. 309–310.

⁵⁶ E. Pryczkowska, J. Hewelt, *W jantarowi krônje. Džěl I. Ûczbòwnik do kaszëbsczégò jãzëka dlô gimnazjum*, Wydawca Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, Gdańsk 2015. Podręcznik opiniowany był przez: dr. hab. Marka Romana Cybul-

nej; (najogólniej) nie będę więc badać tego, czy jest on skuteczny jako narzędzie dydaktyczne, czyli nie będę badać, czy wybrana przez autorki metoda nauczania jest efektywna. Interesuje mnie wizja rzeczywistości społecznej (wiedza), którą reprezentuje podręcznik, a którą próbuję rekonstruować w obszarach: (1) wiedzy o języku kaszubskim; (pytanie: jaki status języka kaszubskiego prezentuje podręcznik?), (2) wiedzy o kulturze kaszubskiej (pytanie: jaka jest kultura kaszubska wedle podręcznika?).

Wiedza o języku kaszubskim

Autorki prezentują wprost dwa ujęcia języka kaszubskiego: (1) jako języka autonomicznego (s. 23–24) i (2) jako języka regionalnego (s. 25)⁵⁷. Analiza wypowiedzi zwraca uwagę na dwie sprawy: (1) umiejscowienia języka kaszubskiego między dialektami polskimi a dialektami połabskimi (s. 23); (2) wskazania kryteriów językowych, które decydują o uznaniu mowy kaszubskiej za język (s. 24). Wypowiedzi dość jednoznacznie odsyłają do teorii językoznawstwa strukturalnego, w myśl którego kaszubski jest dialektem przejściowym między dialektami polskimi a dialektami połabskimi. Jednocześnie o językowym uznaniu kaszubszczyzny decydują wąskie kryteria lingwistyczne. Autorki rezygnują więc z ujęcia socjolingwistycznego na rzecz ujęcia strukturalnego, które stanowi bazę dla dialektologicznego pojmowania kaszubszczyzny. Rozpoznać można w podręczniku, że język kaszubski jest dojrzałym dialektem, który uzyskał status języka, ze względu na swój rozwój, albo inaczej: ze względu na to, że spełnił określone lingwistyczne warunki (s. 24)⁵⁸.

skiego, mgr Wandę Lew-Kiedrowska i mgr. Waława Wawrzyniaka. Nr dopuszczenia: 772/1/2015.

⁵⁷ Do aspektu tego wrócę w zakończeniu tekstu.

⁵⁸ Teorię języka kaszubskiego w ujęciach językoznawstwa strukturalnego i socjolingwistycznego analizuję w tekstach: 1) *Mowa – język – edukacja. Od peryferii i polityki ciszy do edukacji na pograniczach. Casus języka i edukacji kaszubskiej*; 2) *Język kaszubski jako peryferia językowa. Wiedza o języku jako element praktyki pozycjonowania*.

Kolejnych argumentów na rzecz powyższej tezy dostarcza analiza zastosowanej metodyki nauczania języka kaszubskiego. W warstwie jawnej może się ona fałszywie prezentować jako wytwór językoznawstwa kognitywnego i generatywnego. Przykładowo może się wydawać, że chodzi o symetryczne podejście konfrontatywne, w myśl którego nauczanie języka drugiego (czyli kaszubskiego jako obcego) odbywa się w warunkach oddziaływania języka pierwszego (czyli polskiego jako ojczystego). To oznacza przyjęcie kolejnej tezy, że bodźce dźwiękowe, wzrokowe czy też ruchowe drugiego języka uruchamiają uformowane wcześniej stereotypy znakowe, które są częścią składową systemu pierwszego języka⁵⁹. Podejście konfrontatywne w nauczaniu językowym podkreśla więc rangę tzw. transferu, czyli przenoszenia wzorca językowego z języka pierwszego do drugiego. Istotne jest jednak, aby przenoszony wzorzec nie zakłócał komunikacji, ale by w drugim języku pozwolił (na zasadzie indukcyjnej), samodzielnie osiągnąć pożądane efekty edukacyjne. Sama zasada konfrontatywności ma jednak na uwadze konieczność rozpoznania sytuacji, w których transfer jest dopuszczalny czy też wskazany i dookreślenia sytuacji, w których jest niedopuszczalny⁶⁰. Nauka języka drugiego opiera się na rozpoznanych podobieństwach i różnicach, które występują „w poszczególnych płaszczyznach systemów obu języków”⁶¹. Wytworzona w podejściu konfrontatywnym metoda pracy obejmuje nie tylko zjawiska gramatyczne, ale odnosi się też do systemów leksykalnych⁶², fonetycznych, syntagmatycznych⁶³,

⁵⁹ A. Babanow, *Konfrontatywny opis słownictwa dla potrzeb glottodydaktyki*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2, pod. red. J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl, Lublin 2013, s. 19.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Por. M. Pančiková, W. Stefańczyk, *Wstęp*, w: M. Pančiková, W. Stefańczyk, *Po tamtej stronie Tatr. Učebnica polštiny pre Slovákov*, Kraków 1998.

⁶² A. Babanow, dz. cyt., s. 20.

⁶³ A. Zawadzka, *Jak uczyć języka polskiego jako kolejnego języka obcego*, w: *(Nie)swoją język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanych*, pod red. B. Skowronek, Kraków 2012, s. 14.

a nawet znajduje swe rozwinięcie w dydaktyce kultury w zakresie nauczania językowego⁶⁴.

Użyta – w badanym podręczniku – metoda nauczania języka kaszubskiego opiera się na zasadzie asymetrycznej konfrontatywności, w myśl której istnieje wzorzec gramatyki polskiej, na którym konstruuje się wzorzec gramatyki kaszubskiej. Trzeba zatem, by uczeń wstępujący w naukę języka kaszubskiego znał przynajmniej praktykę gramatyki polskiej i dzięki temu będzie potrafił mówić i pisać w języku kaszubskim. Autorki zastosowały правило typu: jeśli w polskim jest x, to w kaszubskim wymawiamy y i piszemy z⁶⁵. To z kolei znajduje swe umotywowanie w przykładowym twierdzeniu: „Żebë rozeznac, dze nõleži pòstawic kropczì nad e, a dze nié, dobrze je pòmóc sobie pòlaszëzną” (s. 107)⁶⁶.

Z kolei porównanie odwrotne: polskiego do kaszubskiego zostało zastosowane w jednym przypadku, który puentowany jest stwierdzeniem, że znajomość kaszubskiego ułatwia realizację konkretnej zasady ortograficznej w języku polskim (s. 195). Jeden raz zastosowano zasadę różnicy: z opisu metodycznego można się dowiedzieć, że jakaś formuła nie istnieje w języku kaszubskim, a występuje w języku polskim (s. 71). W pozostałych sytuacjach objaśniania zasad gramatyki autorki odwołują się wyłącznie do systemu języka kaszubskiego⁶⁷.

Tak więc autorki nie korzystają z podejścia konfrontatywnego, ale konfrontacyjnie ujmują oba systemy językowe, co powoduje, że nie konstruują one programu nauczania języka kaszubskiego w oparciu o symetryczny transfer gramatyczny, leksykalny, fonetyczny czy syn-

⁶⁴ K. Kołak, *O niewidocznych korzeniach dwóch starych dębów... Z zagadnień dydaktyki kultury na studiach polonistycznych na Węgrzech*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1.

⁶⁵ E. Pryczkowska, J. Hewelt, dz. cyt., s. 29–30, 57–58, 59 (patrz: *ćw.* 9), 88, 87 (patrz: *ćw.* 8), 89 (patrz: *ćw.* 10), 107–108, 110, 112, 140–141, 145, 193.

⁶⁶ Aby rozpoznać, gdzie należy postawić kropki nad e, a gdzie nie, dobrze jest pomóc sobie polszczyzną (tłum. A.K.). Chodzi to tzw. szwa kaszubskie „ë”, czyli dźwięk, który odpowiada krótkiemu „i”.

⁶⁷ E. Pryczkowska, J. Hewelt, dz. cyt., s. 9, 19–20, 42, 46–47, 68, 97, 99–100, 129–130, 131, 172–173, 174.

tagmatyczny. Projekt przybiera formę asymetryczną i sprzyja wyeksponowaniu: (1) lingwistycznych czynników zbieżnych między kaszubskim i polskim; (2) lingwistycznych czynników właściwych tylko językowi kaszubskiemu. Jest to strategia typowa dla językoznawstwa strukturalnego, które właśnie na tej samej zasadzie orzeka(ło) o zależności typu dialektalnego między językami kaszubskim i polskim. Jednak w przypadku relacji kaszubski-polski, układ czynników interpretowano na niekorzyść mowy kaszubskiej, którą rozpoznawano jako dialekt języka polskiego⁶⁸.

Użyta metoda nauczania potwierdza rozpoznane stanowisko teoretyczne dla języka kaszubskiego. Przyjęcie koncepcji strukturalnej pozwala uzasadnić twierdzenie, że kaszubski – choć dziś autonomiczny – jest jednak dialektem języka polskiego, który spełnił określone warunki lingwistyczne, by uzyskać status języka. Podręcznik lokuje się zatem w polu polonocentrycznej wiedzy o języku kaszubskim. Na rzecz powyższej tezy przemawia dodatkowo fakt, że autorki nie zalecają całościowej lektury książki Majkowskiego *Žécé i przigodě Remusa*. *Zvjercadło kaszubskji w oryginalnej wersji językowej*. Uczniom proponuje się zaledwie kilkuakapitowe wypisy w języku kaszubskim (s. 45, 126, 127, 144, 169), ale promowana jest – na zasadzie wizualnej presupozycji – polskojęzyczna wersja tej najbardziej znaczącej dla kultury kaszubskiej powieści (s. 172). Inną polskojęzyczną ofertą dla uczniów jest filmowa adaptacja powieści Majkowskiego z roku 1987 w reżyserii Krzysztofa Gordona (s. 174). Jak można się dowiedzieć z podręcznika, film jest dostępny na płycie DVD i należy go szukać w księgarniach „w dziale filmowym” (s. 60).

⁶⁸ Por. J. Zieniukowa, *Badania kaszubszczyzny w Polskiej Akademii Nauk w Warszawie w drugiej połowie XX wieku i w początku XXI wieku*. Referat wygłoszony w ramach konferencji: *Język kaszubski: jego status, rozwój i rola organizowaną z okazji X-lecia działalności Rady*. Organizator Rady Języka Kaszubskiego, Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego oraz Centrum Języka i Kultury Kaszubskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Uniwersytet Gdański, 17–18.06.2016 r. [wykład został zarejestrowany przez autorkę artykułu i znajduje się w jej archiwum].

Wiedza o kulturze kaszubskiej

Prezentowany w podręczniku wzorzec kultury odzwierciedla obserwowaną w niektórych kaszubskich przestrzeniach publicznych etnicyzację, która sprowadza czasami kaszubskość do banalnej etniczności. Szerzej zjawisko to bada i opisuje Monika Mazurek⁶⁹. Prowadzone przeze mnie badania pozwoliły rozpoznać znaczenie instytucjonalnej edukacji kaszubskiej jako przestrzeni, w której dokonuje się akt uprąmocnienia etnicyzacji i banalizacji przez sam fakt zamknięcia tej idei w podręczniku.

Pryczkowska i Hewelt definiują kulturę, w sposób który dzieli społeczne wytwory na to, co jest kulturą, i na to, co jest literaturą i piśmiennictwem (s. 24). Tymczasem najbardziej ogólne rozumienie kultury dostępne w elementarnych tekstach socjologicznych wskazuje, że kultura jest wytworem społecznym. Zatem „świat składa się” z natury, społeczeństwa i kultury⁷⁰. Podejmując próbę rekonstrukcji proponowanego wzorca kulturowego, rozpoznać można jego lokowanie w kulturze chłopskiej sprowadzonej do przeżywanej familijności w sferze domowej. Kultura ta realizuje się w ustnych opowieściach, wspólnym muzykowaniu i śpiewaniu, tańcach i grze w karty. Tym, co zaprasza do wspólnoty familijnej są zdarzenia roku obrzędowego i zdarzenia biograficzne takie, jak: narodziny, ślub czy śmierć. Celebracja tychże wydarzeń odbywa się w przestrzeniach rodziny, choć czasami może ona obejmować większą część wspólnoty lokalnej (s. 159). Autorki wskazują, że w kulturze kaszubskiej obecne są też inne jej odmiany, jak: kultura szlachecka, ziemiańska, mieszczańska, robotnicza i tzw. kultura ogólnokaszubska (s. 159), ale nie poświęcają tym zagadnieniom większej uwagi, nie wskazują również, czy będą się tymi dziedzinami zajmować w kolejnych podręcznikach.

Podręcznik konsekwentnie realizuje projekt kultury osadzonej w tradycji chłopskiej, ale autorki starają się podnieść jej prestiż przez

⁶⁹ M. Mazurek, *Wytwarzanie tożsamości etnicznej. Casus Kaszubów*. Maszynopis. M. Mazurek, *Po co mniejszościom język – przypadek Kaszubów*. Maszynopis.

⁷⁰ Por. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.

tw. nowoczesność (s. 157) i nowy styl (s. 67). Nowoczesność sprowadza się do stwierdzenia, że dzisiejsza kultura kaszubska charakteryzuje się „nowymi pomysłami”, które podejmowane są np. w muzyce lub filmie. „Nowość” obiektywizuje się w „dziesiątkach” – jak piszą autorki – założonych zespołów folklorystycznych, chórów, kapel ludowych, grup rokowych i popowych, a także w indywidualnych karierach wokalnych. Jako przykład „nowości” wskazują takie imprezy, jak ogólnokaszubski „Kaszëbsci Idol”; piszą również o tym, że elementy kaszubszczyzny zasilają nawet twórczość ogólnopolskich muzyków (s. 159). Nadmiernie – ale zgodnie z przyjętym wzorcem kultury – wyeksponowany jest aspekt kultury popularnej w odmianie folklorystycznej i etno-popu, co znajduje swą obiektywizację w temacie zajęć: „Kùltura Kaszëb. Z ùsmiéchã przez zëcé” (s. 153). Towarzyszący nagłówkowi materiał wizualny prezentuje obiektywizację przyjętego w podręczniku podejścia do kultury, która – jak się wydaje – bardziej ma skłaniać do (u)śmiechu niż do refleksji i zastanowienia. Tak ujęta kultura, pozbawiona elementów literackich i piśmienniczych – bo przecież taką koncepcję przyjęły autorki – nie rozwija refleksji, gdyż bardziej istotne od samej kultury jest zaspakajanie potrzeby familijności⁷¹ przez dostarczanie spoiwa w postaci wspólnotowego przeżywania (konsumowania) wrażeń estetycznych dostępnych przez narząd wzorku, słuchu i mowy. Stąd być może niektórzy Kaszubi potrzebują dziś imprez, które zapewniają im tego typu wrażenia, a w konsekwencji także emocje i rozrywkę. I być może stąd taka popularność Zjazdów Kaszubów (s. 48, 50, 51), festiwali i występów zespołów ludowych, fotografii kilkuletnich dzieci przebranych w kaszubskie stroje ludowe (s. 33, 153, 165), sklepów z kaszubskimi etnopamiątkami i etnobiżuterią, stoisk z etnociuchami, etnopłytkami i etnoksiążkami, a właściwie z etnośpiewnikami (s. 153–155, 161–162).

Etniczność jako zewnętrzna formuła, a właściwie etykieta, stanowi nie tylko element identyfikacji zewnętrznej i wewnętrznej grupowej. Jest ona nie tylko tym, co zapewnia przyjemne doznania, ale jest też tym, co się sprzedaje i kupuje w przestrzeni publicznej. Stąd też wystarczy mieć tylko dobry pomysł na modny etnodizajn (ćw. 8, s. 156), by/i

⁷¹ Mam na myśli wspólne emocje i wspólne działania w sytuacji spotkania.

następnie wymyślić internetowy sklep wraz z nazwą i logo oraz zaplanować ciekawą kampanię reklamową (ćw. 9, s. 156). Podręcznik przekonuje swego odbiorcę, że Kaszubi potrzebują dziś „fuzji tradycji z nowoczesnością” w postaci planowej polityki kulturalnej „Folkjo!” (s. 156–157)⁷².

Przyjęty wzorzec, implementowany odpowiednio dobranym materiałem wizualnym, wysuwa presupozycję, że młodzi Kaszubi mogą osiągnąć sukces w mediach lokalnych lub w ogólnopolskich mediach kultury popularnej. Jednak w prezentowanym wzorcu media są nie tyle miejscem prezentacji swej etniczności, ale docelowym miejscem realnej kariery życiowej (s. 177–179). Podręcznik przywołuje kilka przykładów. Przytoczyć można choćby postać Igi Krefft, drugoplanowej aktorki serialu „M jak miłość”, która w podręczniku uzyskuje status kaszubskiej gwiazdy. I być może stąd konieczność określonego typu etnozadań, które (nie)świadomie utwierdzają uczniów we właściwości proponowanego wzorca kultury kaszubskiej. Przykładem może być ćwiczenie nr 10 ze s. 179, które nakazuje uczniom stworzyć wspólnie (jako grupie) album „kaszubskich celebrytów” (ćw. 10, s. 179).

Jak się wydaje największym kłopotem autorek jest literatura i piśmiennictwo. Z jednej strony zadeklarowały one, że kultura to „jakaś inna część” tego, co stworzyli ludzie, z drugiej „muszą” jakoś nasyścić strony swego podręcznika. Pryczkowska i Hewelt sięgają przede wszystkim po współczesne teksty lokalnych poetów kaszubskich, którzy piszą o codzienności i przeszłości, ale specyficznie. Codzienność w podręczniku prezentuje się jako to, co się aktualnie przeżywa. Przeszłość ujęta jest jako tradycja, która zostaje specyficznie zinterpretowana na potrzeby przyjętej koncepcji codzienności i przyjętego wzorca kultury kaszubskiej. Przeszłość okazuje się w podręczniku zwaloryzowaną etnonowoczesnością, która próbuje usankcjonować obecność etnokaszubskiej tożsamości w codziennej sferze publicznej.

Kaszubskość pojmowana jest jako to co modne i tym samym staje się ona projektem zapraszającym do konsumpcji siebie. Kaszubskość

⁷² Patrz: *Kaszubski design na konferencji w Redzie*, <http://www.kaszubi.pl/media/medius/id/55> [dostęp: 30.06.2016]; *Folkjo! Fuzja tradycji z nowoczesnością*, <http://kultura.manifo.com/folkjo> [dostęp: 30.06.2016].

jako etniczność nie jest już trudem czy wyzwaniem⁷³, ale jest tym, co dostarcza (u)śmiechu i co przyciąga do siebie przez uwodzenie kolorami (hafty), dźwiękami (pieśni) i ruchem (taniec). Tak postrzegana etnonowoczesność, jako przeszłość i zarazem teraźniejszość, staje się konieczna dla funkcjonowania i żywotności społeczeństwa kaszubskiego, ale tylko w proponowanym wzorcu kulturowym. W „społecznej rzeczywistości” podręcznika tradycja zastąpiona zostaje nowoczesną etnointerpretacją⁷⁴. Stąd być może tzw. nowa kaszubska polityka kulturalna tak rozpaczliwie poszukuje i potrzebuje „fuzji tradycji z nowoczesnością”.

Etnicyzm kaszubski – stając się manifestacją dla folkloryzmu i będąc tym, co dyktuje Kaszubom etnowiedzę o ich codzienności – stopniowo przejmuje władzę nad ich życiem⁷⁵. Kaszubskość sprowadzona do nowego stylu ma łamać stereotypy i „prostą modę” – jak przekonują autorki w jednym z dialogów (s. 67). Problem jednak w tym, że to, co nazywane jest nowym stylem jest tylko kalką tego, co było i jest obecne w kulturze popularnej i etnopo­pularnej innych wspólnot⁷⁶. Jak pisałam, tak ujmowana kaszubskość, z konieczności prezentuje siebie jako modę, by wytwarzać na siebie popyt. „Taka” kaszubskość nie jest refleksyjna i nie może uczestniczyć w konstruowaniu (krytycznej) świadomości Kaszubów, gdyż odcina dostęp do tradycyjnej literatury i piśmiennictwa, które są dziedzictwem całej wspólnoty tak w ujęciu historycznym, jak geograficznym. Ale też „taka” kaszubskość nie potrzebuje świadomych Kaszubów, którzy czytając literaturę i uczestni-

⁷³ A taką koncepcję etniczności rozpoznać można w książce Aleksandra Majkowskiego. A. Majkowski, *Žécé i przigodě Remusa. Zvjercadło kaszubskji...*

⁷⁴ T. Szlendak, K. Pietrowicz, *Moda, wolność i kultura konsumpcji*, w: *Rozkoszna zaraza. O rządach mody i kulturze konsumpcji*, red. T. Szlendak, K. Pietrowicz, Wrocław 2007.

⁷⁵ Por. J. Hajduk-Nijkowska, *Folklorystyczny nerw internetu. Wspólnotowa przestrzeń emocji i wyobraźni*, „Kultura współczesna”, nr 3, 2012.

⁷⁶ Por. J.L. Comaroff, J. Comaroff, *Etniczność sp. z o.o.*, przeł. W. Usakiewicz, Kraków 2011; Z. Melosik, *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoxy pop-tożsamości*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, pod red. E. Małewskiej i B. Śliwerskiego, Kraków 2002.

cząc w twórczych aktach piśmienniczych, mogą kwestionować zasadność proponowanego przez autorki wzorca kultury. I być może dlatego w jednym z dialogów można przeczytać: „Jô nie brëkùjã czëtac tëch rozmajitëch ksążk, swój wòlny czas pòswiãcywóm na przezërk internetowëch stranów” (s. 67)⁷⁷.

Zredukowanie kaszubskości do języka codzienności, który otwiera dostęp tylko do (u)śmiechu, a także odcięcie kultury kaszubskiej od jej całościowego ujmowania w przestrzeniach pamiętania i od świadomości wspólnotowej oraz osobowej czyni język kaszubski, tylko skązioną mową. Taki język może generować jedynie napisy na etnozapisach (Më téż rozmiejemë po kaszëbsku, s. 153) i etnokoszulkach (Jem bùsznô ze se, s. 67)⁷⁸.

Zakończenie

Niniejszy tekst prezentuje zaledwie niewielki fragment wzorca kaszubskości, który na swą obiektywną reprezentację „wybrał” podręcznik Elżbiety Pryczkowskiej i Jadwigi Hewelt. Jako badaczka nie mogę jednak odmówić badanemu podręcznikowi prawa obecności w kaszubskiej przestrzeni edukacyjnej i, szerzej, w kaszubskiej przestrzeni kulturowej. Mam jednak obowiązek informować nie tylko społeczność naukową, ale także społeczność kaszubską o wynikach moich badań. Podobnie czynią inni badacze kultury kaszubskiej: Monika Mazurek, Cezary Obracht-Prondzyński, Sylwia Bykowska, Kazimierz Kosak-Główczewski i wielu innych.

Zrekonstruowane modele metodologiczne – (1) modele wiedzy o języku kaszubskim: polonocentryczny i kaszubocentryczny, (2) model etnosu kaszubskiego – pozwoliły rozpoznać wybrane aspekty wzorca kulturowego w podręczniku *W jantarowi krónie. Dzél I. Ûczbòwnik do kaszëbszczégò jãzëka dlô gimnazjum*.

⁷⁷ Nie potrzebuję czytać tych różnych książek, swój wolny czas poświęcam na przeglądanie stron internetowych (tłum. A.K.).

⁷⁸ 1) My też rozumiemy po kaszubsku. 2) Jestem dumna/dumny z siebie (tłum. A.K.).

Badanie ujawniło skutki oddziaływania na wspólnotową tożsamość kaszubską określonej wiedzy na temat języka i kultury przy jednoczesnym degradowaniu prestiżu i znaczenia tej kultury, języka i tożsamości. Brak jest w zasadzie badań kultury i tożsamości kaszubskiej w perspektywie studiów kulturowych, które dzięki podejściu krytycznemu pozwoliłyby rozpoznawać skutki długotrwałej hegemonii kultury polskiej. Pozornie tylko – jak pokazuje niniejszy tekst – Kaszubi, ujęci całościowo jako społeczność, „wyzwolili” się spod wpływu wiedzy, która degradowała ich język do dialektu i zamykała sferę publiczną dla innych interpretacji języka kaszubskiego. Wiedza ta – jak pisałam – odmawiając mowie kaszubskiej statusu języka, odmówiła jednocześnie uznania tożsamości kaszubskiej.

Niniejszy tekst jest argumentem na rzecz tezy, że Kaszubi są społecznością skolonizowaną i reprezentują typowe dla tego stanu rysy tożsamości, jako projektu niekompletnego, anachronicznego, skamieniałego, prowincjonalnego i peryferyjnego. Wydaje się, że w kaszubskiej tożsamości ciągle obecne jest nie tylko polonocentryczne rozumienie własnej kultury i języka, ale także nadal obecny jest kompleks niskiej, chłopskiej kultury, który został rozpoznany i dobrze opisany przez Brunona Synaka⁷⁹. Niniejszy tekst pokazuje dość rozpaczliwą próbę jego uszlachetnienia etnozabawami i etnogażetami, i (nie)świadomie dedykowanym podręcznikiem. Długotrwałe zawłaszczenie elit kaszubskich przez kulturę polską, wydrenowało tę społeczność z najbardziej żywotnych elementów, tym samym wyrządziło nieodwracalne szkody i zniszczyło „naturalną” równowagę między tym, co wywarzane w kulturze przez elity intelektualne i artystyczne, a tym, co tworzone przez niższe warstwy społeczne⁸⁰.

Zrekonstruowany na potrzeby tekstu etnos kaszubski stanowi model teoretyczny, który pozwala dostrzec jakie elementy kaszubskiego kanonu etnicznego są obecne w badanym wzorcu kultury, a które jego części zostały usunięte lub zdegradowane albo przetworzone w inne

⁷⁹ B. Synak, *Język jako kryterium tożsamości kulturowo-etnicznej ludności kaszubskiej*.

⁸⁰ Co nie oznacza, że niższe warstwy społeczne nie mogą legitymizować się posiadanym dyplomem wyższej uczelni.

formacje. W badanym wzorcu kultury kaszubskiej rozpoznać można zmiany w zakresie etnosu: teraźniejszość i przeszłość zostały zredukowane do etnonowoczesności, a świadomość zastąpiona została (u) śmiechem. Doraźne estetyczne przeżycia rodzinne są w tym wzorcu ważniejsze niż intelektualne zmagania przykładowo z tekstem książki *Žécé i przigodě Remusa...* w kaszubskiej wersji językowej. Kultura staje się tym, co się „przyjemnie” konsumuje, a to, czego nie da się przyjemnie skosztować – czyli literatury i piśmiennictwa – trzeba częściowo zredukować i wchłonąć, a częściowo odciąć i odizolować. Każde jednak wykluczenie jest szczególną formą uznania⁸¹.

Nie dziwi zatem, że kultura kaszubska z pokolonialną tożsamością i ze zdegradowanym rdzeniem etnicznym stała się szczególnie podatna na oddziaływanie mniej lub bardziej ambitnych form kultury popularnej i etnopoptykularnej, której zdarza się sięgać po banalne formy ekspresji. Powyższy tekst w pewnym sensie jest przyczynkiem do dyskusji o kryzysie kultury kaszubskiej i kryzysie edukacji kaszubskiej, która – jak się wydaje – zmierza w kierunku kształcenia kaszubskojęzycznych Polaków. Sprzyja temu Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 6 stycznia 2005 r., która bierze w ochronę język kaszubski jako regionalny i nie chroni tożsamości kaszubskiej⁸². Brakuje zatem całościowych projektów edukacyjnych, które propagowałyby kaszubskość jako krytyczną tożsamość (świadomość), tym samym w miejsce polityki językowej wprowadziłyby politykę kulturową, w której język byłby tylko jednym z elementów celowościowych działań. Tymczasem zredukowanie tożsamości do języka, etnonowoczesności i (u)śmiechu sprzyja konsumowaniu kaszubskości w otoczeniu rodziny, przy muzykowaniu i śpiewaniu, w obecności dzieci, które koniecznie na taką okazję trzeba przebrać w kaszubskie hafty. Podczas pracy nad tekstem dręczyły mnie pytania: na ile proponowany i propagowany przez podręcznik wzorec kaszubskości jest atrakcyjny dla Kaszubów, a szczególnie dla młodego pokolenia Kaszubów?

⁸¹ E. Laclau, *Uniwersalizm, partykularyzm i problem tożsamości*, przeł. Ł. Nysler, w: E. Laclau, *Emancypacje*, Wrocław 2004, s. 60.

⁸² Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 r., art. 20, ust. 1 i art. 18, ust. 1.

Czy taki model kaszubskości pozwoli przetrwać kulturze kaszubskiej, czy też przyczyni się do tego, że zmieni się ona w temat ekspozycji muzealnych i przedmiot badań naukowych?

Odpowiedź wynikać będzie ze starań samych Kaszubów i tego, jak będą oni rozumieć swą kulturę, i jak będą się o nią troszczyć. Rozstrzygnięcie przyniesie zatem bliższa i dalsza przyszłość.

Summary

A TEXTBOOK AS AN (IM)POSSIBLE IDENTITY PROJECT.
THE CASE OF A TEXTBOOK FOR KASHUBIAN EDUCATION

The author accepts textbooks/handbooks for language teaching as a cultural product.

Analysis of the knowledge of textbook/handbooks can recognize at least one of the available cultural patterns.

Key words: textbooks, kashubian education, regional education