

Paulina Słoma*

Wizje sarmatyzmu w liceum – analiza aktualnych podręczników do kształcenia literacko-kulturowego

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/LC.2023.005>

Streszczenie: Treść artykułu skupiona jest na analizie opracowań dotyczących sarmatyzmu w podręcznikach do języka polskiego. Autorka poddaje refleksji sposoby obrazowania formacji kulturowej w poszczególnych tytułach i porównuje zakres informacji prezentowanych przez wydawnictwa. Analiza obejmuje zarówno sposoby definiowania sarmatyzmu, jak i treść podręcznikowych poleceń do tekstów źródłowych. Autorka zwraca uwagę, że wizja sarmatyzmu w liceum nie jest jednorodna. Sposób definiowania zjawiska różni się w zależności wyborów podejmowanych przez autorów danego podręcznika. Prowadzi to do trudności z przełożeniem wymagającego zagadnienia na język dydaktyki polonistycznej i może skutkować problemami ze zrozumieniem jego swoistości kulturowej przez uczniów. W swoim artykule autorka sygnalizuje, że skomplikowana – również we współczesnych, globalnych społecznościach – kwestia rodzimości i obcości elementów tradycji, wprowadzana w szkole na przykładzie sarmatyzmu, może stać się początkiem wartościowego dialogu pomiędzy teraźniejszością a przeszłością kulturowego dziedzictwa.

Słowa kluczowe: sarmatyzm, podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego, kultura baroku, dydaktyka literatury

* Nauczycielka w szkole ponadpodstawowej, doktorantka w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego UAM. Zainteresowaniami badawczymi autorki są: antropologia literatury, antropologia kultury oraz kulturowa teoria i historia literatury. Jej dysertacja dotyczy dydaktyki literatury i kultury staropolskiej oraz oświeceniowej na III etapie edukacyjnym.

E-mail: spaulina02@gmail.com | ORCID: 0000-0001-8795-439X.

Visions of Sarmatism in High School – An Analysis of Current Textbooks for Literary and Cultural Education

Abstract: The article focuses on the analysis of studies on Sarmatism in coursebooks for the Polish language. The author reflects on the ways of depicting cultural formation in individual titles and compares the scope of information presented by publishing houses. The analysis covers both the ways of defining Sarmatism and the coursebook instructions for source texts. The author points out that the vision of Sarmatism in high school is not homogeneous. The method of defining the phenomenon varies depending on the choices made by the authors of a given textbook. This leads to difficulties in translating this difficult issue into the language of Polish studies didactics and may result in problems with understanding its cultural specificity by students. The complex issue of tradition, discussed on the example of Sarmatism, it can become the beginning of a valuable dialogue between the present and the past of cultural heritage.

Keywords: Sarmatism, textbooks for literary and cultural education, Baroque culture, didactics of literature

Do zadań współczesnej szkoły należy nie tylko przekazywanie informacji na temat historii i dziedzictwa narodowego, ale również pomoc w doskonaleniu kompetencji społecznych uczniów oraz wspieranie ich w kształtowaniu umiejętności odczytywania i rozumienia tradycji¹. Jednym z wyzwań współczesnego świata jest więc ponowna refleksja nad sposobami wprowadzania wiedzy z zakresu niektórych tematów ściśle z tradycją narodową związanych. Sarmatyzm, jako zjawisko trwale zakorzenione w świadomości społecznej, bez wątpienia do tego rodzaju tematów należy.

Rozumienie pojęcia sarmatyzmu umieścić można w tej samej kategorii znaczeniowej co terminy „tradycja”, „tożsamość” oraz „kultura narodowa”, a także „romantyzm” oraz „współczesność”. Próby lekcyjnych spotkań z sarmatyzmem stanowią bowiem w pewien sposób – w myśl rozpoznań Przemysława Czaplńskiego – moment „definiowania siebie w nowoczesności” (2011: 213). W dyskusjach na temat polskiego sarmatyzmu dużą rolę odgrywają nie tylko przekonania własne i światopogląd, ale również kwestia poczucia przynależności do danej przestrzeni kulturowej. Z tego powodu sarmatyzm posiada czytelne

¹ „W procesie kształcenia ogólnego szkoła kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji” (por. 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).

znaczenie aksjologiczne. Barbara Myrdzik zaznacza, iż wybór przynależności do określonej tradycji zawsze pełni rolę wyboru aksjologicznego (2016: 122).

Tradycja kulturowa funkcjonuje w społecznościach na zasadzie przyjętego autorytetu, który – zdaniem badaczki – „wyznacza preferowane w owej tradycji wartości, wzory zachowań czy stereotypy myślenia” (Myrdzik 2016: 122). Można zatem przyjąć, że refleksje na temat polskiego sarmatyzmu, jako pojęcia związanego z tożsamością, posiadają charakter wspólnotowy.

Sarmatyzm sytuuje się pomiędzy dwoma aspektami wspólnotowości, płynnie je przekracza i nie posiada jednorodnej formy, co utrudnia szkolną transmisję informacji na jego temat. Tymi odrębnymi od siebie wspólnotami są bez wątpienia rodzimność oraz obcość. Za Teresą Kostkiewiczową powtórzyć należy, iż rodzimność cechuje zawsze ten fragment kultury, który związany jest z wyborami aksjologicznymi. Nie definiuje ona zamkniętego tła dziejów – świat zewnętrzny pozwala jej na wyodrębnienie szczególnych i wyjątkowych elementów własnej tożsamości. Rodzimność, jak mówi Kostkiewiczowa, „sytuuje w centrum uwagi wartości swoiste (kultury narodowej), otaczając przychylnym zainteresowaniem to, co inne, a zarazem uniwersalne poza własnym kręgiem” (Kostkiewiczowa 2002: 36). Posiada więc charakter otwarty i wspólnotowy. Na przeciwnym biegunie mieści się inność (obcość), a więc „poczucie akceptacji tylko jednego wzorca kulturowego” (Kostkiewiczowa 2002: 36). Kategoria obcości z założenia niechętna jest innym wzorcom, jej cechą charakterystyczną jest przyjęta i kontynuowana niechęć wobec innych, choć równie uniwersalnych elementów świata zewnętrznego.

Problem współlistnienia kategorii rodzimości i obcości niełatwo przełożyć jednoznacznie na język dydaktyki polonistycznej. Trudności nie wywołuje bowiem tylko rozległa perspektywa historyczna i kulturowa pozwalająca je scharakteryzować, ale również te obszary współczesności, które ugruntowują potoczne postrzeganie owych swoistości. W przypadku sarmatyzmu kategoryzacji tych obszarów podjął się Jakub Niedźwiedź, wyróżniając przestrzenie żywotności debaty o sarmatyzmie w dialogu społecznym. Niedźwiedź wskazuje na trzy z nich: edukację (średnią oraz wyższą), debatę polityczną oraz kulturę popularną (2015: 53). Warto zauważyć, że to za ich sprawą w dużej mierze pogląd na sarmatyzm osadza się i konserwuje w świadomości społecznej. Zachowując perspektywę dydaktyczną, dodać trzeba, iż dwa ostatnie obszary funkcjonują poza – i w pewien sposób – pomimo szkoły. Stanowią przestrzeń, którą uczeń napotyka w trakcie swojej dalszej drogi życiowej.

Szkolny kontakt z tradycją sarmacką jest jednym z etapów kształtowania się opinii na temat polskiej tożsamości. Kształt szkolnych opracowań sarmatyzmu może przyczynić się zarówno do rozwijania świadomości tego zjawiska i jego roli w życiu narodu, jak i znacząco utrudniać jego rozumienie. Skomplikowana – również we współczesnych, globalnych społecznościach – kwestia rodzimości i obcości elementów tradycji, wprowadzana na przykładzie sarmatyzmu, może stać się początkiem wartościowego dialogu pomiędzy teraźniejszością a przeszłością kulturowego dziedzictwa.

Poszukiwania kształtu szkolnego obrazu sarmatyzmu skupione zostaną wokół dwóch obecnie funkcjonujących podręczników do kształcenia literacko-kulturowego: *Ponad słowami* oraz *Oblicza epok*. Na rzecz analizy specyfiki opracowań w nich zawartych posługiwać będą się terminem „wizje sarmatyzmu”. Fraza ta, widniejąca w tytule niniejszego tekstu – ma za zadanie podkreślić istotne trudności dotyczące wprowadzania informacji na temat polskiego sarmatyzmu zarówno w szkole, jak i przestrzeni społecznej.

Jaki sarmatyzm?

Problemy ze szkolną definicją

Podręczniki szkolne – jako narzędzie i pomoc dydaktyczna – projektują sposób ujmowania pewnych kategorii w syntetycznej, realizującej założenia oświatowe formie. Nie bez znaczenia pozostaje jednak, w jaki sposób poszczególne treści są eksponowane. W kontekście sarmatyzmu w pierwszej kolejności należy przyjrzeć się tym obszarom informacji o zjawisku, które wielokrotnie stają się głównym problemem w jego opisywaniu. Mowa tutaj o sposobach definiowania sarmatyzmu oraz obrazowania wspólnoty sarmackiej jako zbiorowości.

Rozpocząć należy od funkcjonujących w omawianych podręcznikach rozwiązań definicyjnych, a więc swego rodzaju bazy językowej, która pozwala na artykułowanie własnych sądów i budowanie poczucia przynależności do konkretnej przestrzeni kulturowej i społecznej. Już pobieżny przegląd stron poświęconych sarmatyzmowi w podręcznikach do kształcenia literacko-kulturowego pozwala na potwierdzenie trwałej obecności „niepewności terminologicznej”, o której szerzej pisał Maciej Parkitny (2018: 78). Podręcznik *Oblicza epok* definiuje sarmatyzm jako „ideologię”, „ideę” oraz „misję”; pierwsza część rozdziału nosi natomiast tytuł „sarmacki system wartości”, co wprowadza dodatkowy, wspólnotowy i światopoglądowy kontekst. Z kolei podręcznik *Ponad słowami* – choć poświęca definiowaniu sarmatyzmu o wiele mniej miejsca niż tytuł wcześniejszy – również korzysta z terminu „ideologia”, do którego dołączone zostały takie frazy jak „mit” oraz „koncepcja”. W obu opracowaniach nie pojawiają się natomiast określenia „prąd kulturowy” lub „formacja”.

Ta ostatnia, definiowana przez Janusza Maciejewskiego jako „całość zachowań ludzkich i ich wytworów w ramach określonych społeczeństw w określonym odcinku rozwoju dziejowego” (Maciejewski 1974: 19) zachowała się w podręcznikach w formie skondensowanego opisu obyczajów sarmackich, nie została jednak wyartykułowana wprost. Pogłębiona lektura treści podręcznikowych pozwala zauważyć, że znaczna część terminologii zaczerpnięta została z prac Stanisława Cynarskiego² i Janusza Tazbira. Natomiast pojawiające się terminy pomocnicze („koncepcja”, „pojęcie”) kierują uwagę na o wiele szerszy aspekt opisywanej problematyki – niepewności terminologicznej właśnie. Jej obecność skutkować może znaczącymi przekształceniami w zakresie przyswajania wiedzy na temat sarmatyzmu w szkole.

Na trudności związane z wprowadzaniem niektórych pojęć podczas lekcji tematycznie nawiązujących do tak rozległych kategorii jak „tożsamość narodowa”, „tradycja kulturowa” lub szerzej: „patriotyzm”, zwróciła uwagę Agnieszka Kania w monografii *Polak młody na lekcjach języka polskiego*. Badaczka, podsumowując wyniki badań prowadzonych wśród nauczycieli oraz uczniów, stwierdza: „Polakom brakuje zaplecza w postaci zasobu leksykalnego, ale też pogłębionych definicji pojęć, które pozwoliłyby im zdefiniować sprawy ojczyzny i w miarę swobodnie wypowiadać się na ich temat” (Kania 2015: 60). Wspomniana przez Kanię „swoboda” zanika przede wszystkim wówczas, gdy obiektem rozpoznania stają się pojęcia złożone, trudne, nacechowane aksjologicznie. Obawy związane z takimi pojęciami,

² Mowa o rozdziale „Ideologia i styl życia” tegoż autora, zamieszczonym w tomie „Polska XVII wieku. Państwo. Społeczeństwo. Kultura”. Autor korzysta z terminów „ideologia”, „mit sarmacki” oraz „idea”.

zdaniem autorki, sytuują się pomiędzy lękiem przed podejmowaniem tematów kontrowersyjnych, niechęcią do zbytnej patetyczności, aż po „strach przed oskarżeniem o manipulację” (Kania 2015: 61). Sarmatyzm, ze względu na swoją niejednoznaczność, do tego rodzaju pojęć bez wątpienia należy.

Rozpoznanie Kania zachęcają, by przyjrzeć się, w jaki sposób w podręcznikach charakteryzowany jest obraz sarmaty, który w potocznym odbiorze doczekał się wielu stereotypowych ujęć. Szkolna charakterystyka zbiorowości, podobnie jak konwencji literackich czy tradycji, narażona jest na pewne uproszczenia; ważne pozostaje jednak to, by nie oddalały one od istoty omawianego zjawiska. Autorzy obu podręczników starają się pokonać te trudności na różne sposoby. W *Obliczach epok* pojawia się swoisty kolaż cech przedstawicieli formacji. Charakteryzowani są oni jako przywiązani do tradycji i odcytani megalomani, którzy za najwyższą wartość uznają rodzinę (w jej patriarchalnym rozumieniu); słyną ponadto z gościnności, której wrodzona potrzeba musi borykać się z ideową ksenofobią (Chemperek i in. 2019: 47). Tym samym – w moim odbiorze – na kartach podręcznika pojawia się kategoryzacja mająca na celu równoczesne zachowanie zakorzenionego w świadomości kulturowej pozytywnego stereotypu i nienachlaną krytykę nieprzystającego do współczesnego odbioru zestawu cech.

Natomiast w podręczniku *Ponad słowami* portret „typowego sarmaty” znajduje swoje miejsce dopiero przy okazji wstępu do fragmentu *Pamiętników* Paska. Mowa tam, iż narratorem jest „typowy polski szlachcic Sarmata – nie tylko hulaka i awanturник, ale również żarliwy patriota i waleczny żołnierz” (Chmiel i in. 2019: 163). Ponownie = połączenie przeciwstawnych cech odnajduje swoje miejsce w podrozdziale; nie pojawia się jednak przestrzeń do głębszej refleksji. Powinna ona zostać wykreowana w treści pytań i poleceń do tekstu, których omówienia podejmę się niżej. Sądzę jednak, że ważnym dookreśleniem jest, iż fraza „typowy Sarmata” wykorzystywana została zarówno w treści opracowań, jak i w poleceniach do tekstu w obu tytułach; tego rodzaju uproszczenie, choć nie narzuca jednoznacznie negatywnego odbioru, w pewien sposób zamyka definicję sarmatyzmu w stereotypowych ramach znaczeniowych.

Sposób definiowania sarmatyzmu jako wspólnoty jest specyficzny dla każdego z omawianych podręczników i zarysowuje w pewien sposób wybory ich autorów. Podręcznik *Ponad słowami* wizję sarmatyzmu rysuje następująco: „ukształtował się wówczas podział na wyrafinowaną kulturę dworską, naśladowującą styl zachodniej Europy oraz kulturę ziemiańską, zwaną Sarmacją, reprezentowaną przez przedstawicieli średniej i drobnej szlachty, niechętniej europejskim nowinkom oraz odwołującą się do kultu swojskości i tradycji”. Autorzy *Oblicza epok* wspólnotę tę definiują nieco inaczej: „Sarmatyzm w sferze obyczajowej był barwnym połączeniem Zachodu i Orientu. Niemal każdy Sarmata znał łacinę, mitologię, uczył się retoryki, a jednocześnie był zafascynowany przepychem wschodnich tkanin i dywanów, blaskiem kamieni szlachetnych, pięknych koni [...]” (Chemperek i in. 2019: 227).

Zestawiając oba opisy, trudno jednoznacznie scharakteryzować społeczność sarmacką. Wizje te rysują jednak bardzo istotną kwestię, którą wyodrębnił w swoich rozpoznaniach Michał Jaskólski. Wskazywał on na dwa, komplementarne wobec siebie, sposoby charakterystyki Sarmacji. Opierają się one na najbardziej eksponowanych stereotypach, których głównym zadaniem jest przedstawienie omawianego zjawiska w sposób kompletny na tyle, na ile jest to możliwe. Jaskólski wskazuje, iż: „Łączne ich występowanie oraz nasilenie lub osłabienie cech pozytywnych i negatywnych sarmatyzmu czy modelowego

Sarmaty zależy niemal wyłącznie od czasu i miejsca, z którego została zaczerpnięta egzemplifikacja” (Jaskólski 2016: 339). Analiza podręcznikowych treści pozwala potwierdzić tę regułę, szczególnie w segmentach opracowań, które poświęcone są obrazowaniu sarmatów jako grupy o pewnych jednorodnych cechach. W podręcznikowych propozycjach brakuje zdecydowanie precyzyjnej do użytku szkolnego definicji sarmatyzmu jako specyficznej, istotnej w konkretnym czasie historycznym, formacji kulturowej. Zarówno w *Obliczach epok*, jak i *Ponad słowami*, napotkać można próby zreferowania wyodrębnionego wycinka czasowego, co stanowi główną przyczynę ujmowania sarmatyzmu jako identycznego na wszystkich etapach jego rozwoju. Treści niesione przez podręczniki nie pozwalają na podniesienie kwestii świadomości społecznej szlachty sarmackiej, różnorodności narodowej na ziemiach polskich czy portretów kobiecych, a więc tych wyjątkowo problematycznych i wielowymiarowych zagadnień, które rzutują również na współczesną debatę społeczną (por. Czaplński 2011; Kraskowska 2011; Ritz 2011; Niedźwiedź 2015). Autorzy *Oblicza epok* – choć w ogólnej formie – przywołują przede wszystkim znaczenie mitu założycielskiego (w rubryce „kontekst religijny”, a w *Ponad słowami* twórcy podnoszą kolonialny kontekst omawianego zagadnienia („Mit Sarmatów pełnił funkcje polityczne – uzasadniał ekspansję Rzeczypospolitej na wschód, skąd według legendy miało się wywodzić to plemię”). Dwa obrazy sarmatyzmu tworzą co prawda rozległą panoramę znaczeniową – zostały one jednak rozlokowane w dwóch różnych podręcznikach; tym samym w każdym z nich odnaleźć można jedynie element opisywanego zjawiska. Tym, co warunkuje przyswojenie jednej z zaprezentowanych wizji, jest wybór podręcznika w konkretnej szkole.

Podręcznikowe wizje sarmatyzmu posiadają jeszcze jedną charakterystyczną cechę wspólną. Prócz szczególnie uwidaczniającego się obyczajowego kontekstu sarmatyzm nie został umieszczony ani w obrębie formacji kulturowej, ani nie koresponduje ściśle z pozostałymi utworami epoki. Sposób, w jaki uczniowie w trakcie lekcji poświęconych temu zagadnieniu obywają się bez terminu „barok” (i odwrotnie) przypomina o rozpoznaniach, które na łamach artykułu *Sarmatyzm a barok* poczynił przed wielu laty Janusz Tazbir (1969: 820). Specyficzna nieobecność zagadnień związanych z epoką literacką prowadzi do wyodrębnienia sarmatyzmu z pejzażu epoki w taki sposób, który utrudnia zrozumienie obu tych kategorii. Tego rodzaju trudności charakteryzują nie tylko treść opracowania – wpływają również na kształt pytań i poleceń do tekstu źródłowego. To one – na równi z komentarzem objaśniającym – projektują specyficzną wizję sarmatyzmu w ujęciu szkolnym.

Rozmowy o sarmatyzmie – formuły pytań i poleceń w podręcznikach

Dotychczasowe analizy ogniskowały się wokół podręcznikowych opracowań sarmatyzmu oraz prób jego definiowania. Tym jednak, co stanowi główną płaszczyznę aktywności podejmowanych na lekcjach języka polskiego, jest bez wątpienia praca z tekstem literackim. Formuły pytań i poleceń nie tylko sterują uczniowskim odbiorem, ale wspomagają też doskonalenie umiejętności odbioru i rozumienia przyswajanych treści. Dzięki nim możliwe

staje się stworzenie na lekcji sytuacji problemowej; przestrzeni, w której uczniowie mają możliwość skonfrontowania swojej interpretacji z opinią znawców lub wcześniejszą, wypracowaną w toku edukacji, wiedzą na temat zjawisk literackich i kulturowych. W przypadku sarmatyzmu rola poleceń do tekstu jest szczególnie istotna wówczas, gdy pozwalają one na uważną i świadomą analizę czytanego utworu oraz pozwalają na doskonalenie umiejętności selekcjonowania, hierarchizowania i interpretowania informacji w procesie lektury.

Formuły poleceń do tekstów pozwalają na dostrzeżenie autorskiej koncepcji opracowań. W *Obliczach epok* oraz *Ponad słowami* wizje sarmatyzmu włączone zostały w tok zagadnień poświęconych figurze „Innego”. Rozwiązanie to stanowić może klucz doboru fragmentów z *Pamiętników* Chryzostoma Paska. Dotyczą one wypadków rozgrywających się w 1658 oraz przemyśleń autora związanych z wyprawą do Danii. W obu podręcznikach polecenia skupiają się przede wszystkim na wyodrębnianiu i wartościowaniu artykułowanych przez pamiętnikarza spostrzeżeń. W podręczniku *Oblicza epok* uczniowie proszeni są m.in. o ocenę emocji narratora wobec innych nacji (sugestie w poleceniu odnoszą się do takich uczuć jak niechęć, lęk, poczucie wyższości³) oraz wyrażenie swojej opinii na temat wartości, jakie płyną z kontaktu z inną kulturą⁴.

W *Ponad słowami* polecenia sformułowane przy okazji fragmentów *Pamiętników* również odnoszą się bezpośrednio do stosunku sarmatyzmu wobec „Innego”. Wyodrębnienie cech „obcości” staje się jednym z głównych zadań stawianych uczniom („Odszukaj w tekście te fragmenty, które zawierają ocenę zachowań i obyczajów innych niż polskie. Ustal, jak Pasek postrzega odmienność i jakichś środków językowych używa, by je opisać”). Drugi rodzaj poleceń dotyczy kwestii żywotności tradycji sarmackiej we współczesnym świecie („Przeprowadźcie w klasie dyskusję i odpowiedzcie na pytanie, o których wartościach kultury sarmackiej warto współcześnie pamiętać”). Poprawne wykonanie zadania wymaga, by wcześniej pozyskane informacje na temat sarmatyzmu nie ograniczały się do schematów zaczerpniętych z opracowania podręcznikowego. Wbrew pozorom jest to polecenie wyjątkowo wymagające. Sarmatyzm bowiem, jako złożone pojęcie, narażony jest na podręcznikową „wtórną komunikację” (Uryga 1996: 64). Zenon Uryga określa ją jako „mechanizm ujmujący szkolny kontakt z dziełem w sieć informacji sterujących jego odbiorem”. W przypadku tematu o sarmatyzmie może skutkować ona poszukiwaniem przez uczniów wyłącznie tych cech charakterologicznych, które zostały wyartykułowane w opracowaniu. Tendencja taka nie wpływa na rozwijanie uczniowskiej ciekawości dotyczącej przeszłości tradycji i zamyka refleksję w ograniczonym i schematycznym polu poszukiwań. Trudno, na podstawie jedynie wycinkowo wprowadzonej wizji sarmatyzmu, udzielić odpowiedzi na pytanie, które swoją istotą sięga rozległych przemian w obrębie całej formacji.

W obu podręcznikach temat sarmatyzmu powraca przy okazji satyry Ignacego Krasickiego pt. *Pijaństwo*. Kontekstowe łączenie zagadnień z kilku epok literackich jest projektem dydaktycznie wartościowym, najważniejszym wyzwaniem pozostaje jednak to, by nie zatracać swoistych rysów twórczości jednego z autorów na rzecz jaskrawej konfrontacji

³ „Jaki stosunek pamiętnikarza do obcych odczytujesz z tekstu? Poczucie wyższości, niechęć, lęk? Uzasadnij swoje zdanie i powołaj się na przykłady” (Chemperek i in. 2019: 230).

⁴ „Czy kontakt z obcymi kulturami wzbogaca? Jaki powinien być nasz stosunek do obcego?”, „Dlaczego Dunki są „inne” dla Paska? Na czym ta inność polega?” oraz „Jaki stosunek do Innego odczytujesz z tekstu? Z czego, Twoim zdaniem, wynika różnica wobec postawy prezentowanej w poprzednich „wojennych” fragmentach?” w kontekście fragmentu poświęconego obserwacji miejscowych obyczajów (Chemperek i in. 2019: 230–232).

poszczególnych okresów literackich. Taki problem zdaje się towarzyszyć sprawie dydaktycznej proponowanej przez podręcznik *Oblicza epok*. Autorzy, w krótkim opracowaniu poprzedzającym tekst, informują czytelnika, iż:

Wiele wysiłku włożył też [autor] w walkę z sarmacką obyczajowością, której jednym ze znaków rozpoznawczych było powszechne pijaństwo – pozostałość po czasach saskich. Krasicki zwalczał sarmatyzm również jako obowiązujący wówczas w Polsce wzór kulturowy, będący efektem zarówno słabego wykształcenia szlachty, jak i jej przywiązania do narodowo-religijnych stereotypów (Chemperek i in. 2019: 277).

Zawarta w rubryce informacja zdaje się nie iść w parze z przytaczaną wyżej, obecną w tym podręczniku, charakterystyką, zgodnie z którą sarmaci cenili sobie wykształcenie klasyczne i retoryczne, posiada ponadto bardzo kategoryczną ocenę stosunku Krasickiego do sarmackości. Projektowana w ten sposób swoista „rywalizacja” pomiędzy epokami literackimi jawi się również w formułach poleceń do tekstu w omawianym podręczniku; odnaleźć można m.in. pytanie: „Jaki związek dostrzegasz między wymową utworu a programem oświecenia?”. Wśród pytań pojawia się również, bardzo zbliżona do obecnego w *Ponad słowami* polecenia, zachęta do oceny, które z dawnych obyczajów godne są zachowania we współczesności.

Użycie satyry *Pijaństwo* do wyraźnego skontrastowania sarmackości i myśli oświeceniowej zdaje się wpływać zarówno na recepcję sarmatyzmu, jak i odbiór twórczości Krasickiego. Odwołując się do spostrzeżeń Macieja Parkitnego, uznać należy, że tak uproszczone przyporządkowanie stron konfliktu jest zabiegiem nietrafionym. Parkitny (2018: 102) zaznacza, że Krasicki dostrzegał wartościowe elementy sarmatyzmu, upatrując ich w specyfice formacji z XVI i pierwszej połowy XVII wieku. Tym samym negatywna ocena sarmatyzmu kreowana przez poetę nie dotykała całej formacji kulturowej, a jej konkretnych cech. Poznański badacz artykułuje te kwestie w sposób następujący:

Celem owej krytyki nie jest jednak całkowita destrukcja sarmackości, zdemontowanie jej oraz zastąpienie czymś diametralnie odmiennym i nowym, lecz raczej ustalenie, które spośród jej elementów są niesprzeczne z oświeceniowością i dają się z nią harmonijnie uzgodnić. Większość z nich zasługuje, zdaniem Krasickiego, na to, by uczynić je układem odniesienia dla projektu odnowy spraw polskich [...] te zaś, które są kwestionowane i rozpoznawane jako wymagające wyeliminowania, Krasicki konsekwentnie – w kategoriach fundamentalnej dla jego myślenia opozycji „istoty” i „pozoru” – traktuje akcydentalnie (Parkitny 2018: 102).

Dziwi tym samym jednoznaczne wprowadzenie frazy dotyczącej pełnej krytyki sarmackości w podręcznikowym wstępie do utworu. Dużą rolę zdaje się odgrywać pewna szablonowość i stereotypowość odczytań dynamiki relacji pomiędzy myślą poszczególnych epok literackich, która w wersji szkolnej zdaje się być osadzona na kontrastach, opozycjach i wzajemnym siebie zwalczaniu⁵. Charakter podręcznikowych opracowań oświecenia pozostaje kwestią osobną, jednak warto zauważyć, że pewne tendencje w obrazowaniu przemian

⁵ Kwestię niejednoznacznego odczytywania przez Krasickiego tradycji sarmackiej podejmowała również w 1995 r. Krystyna Stasiewicz, pisząc: „Wobec sarmatyzmu wykształcony Europejczyk (jakim był niewątpliwie XBW) zajął postawę ambiwalentną. Ganił partykularyzm, prywatę, zacofanie, pieniactwo, dewocję, wiarę w gusła, chwalił natomiast pozytywne cechy sarmatyzmu: dumę rodową, uczciwość, religijność, patriotyzm, umiłowanie

kulturowych epok dawnych trwale towarzyszą praktyce szkolnej i wybrzmiewają w trakcie szczegółowych analiz poszczególnych jej segmentów.

W podręczniku *Ponad słowami* niektóre z poleceń dotyczących sarmatyzmu utrwalają przede wszystkim kwestie odnoszące się do obyczajowej perspektywy zjawiska. Odnaleźć można więc takie zadania, jak „Sporządź w zeszycie notatkę dotyczącą kultury sarmackiej. Pogrupuj zebrane wiadomości na te dotyczące stroju, zwyczajów w życiu rodzinnym i towarzyskim, obyczajów pogrzebowych” (Chmiel 2019: 223). Jednak schematy te zostają przełamane w podrozdziale określonym przez twórców jako „Krytyczne czytanie tekstu”. Umieszczone w nich fragmenty artykułu Andrzeja Borowskiego pt. *Barok i Zemsty* Aleksandra Fredry pozwalają na przyjrzenie się istocie zjawiska w szerszej perspektywie. Treść poleceń zawartych w tym segmencie zachęca uczniów m.in. do opracowania na podstawie artykułu hasła słownikowego poświęconego sarmatyzmowi oraz do tego, by przyjrzeni się oni funkcji podnoszonych we fragmencie artykułu kwestii polemicznych, wybrzmiewających przy okazji badań nad sarmatyzmem. W przypadku pracy ze sceną pierwszą aktu III komedii na szczególną uwagę zasługuje polecenie, którego treść brzmi: „Sformułuj dwa argumenty, którymi potwierdzisz, że sarmatyzm, podobnie jak cała epoka baroku, jest pełen przeciwieństw. W uzasadnieniu odwołaj się do tekstu Andrzeja Borowskiego oraz znanych ci utworów baroku” (Chmiel 2019: 227). Formuła tego polecenia jest bardzo celna – nie tylko umieszcza zjawisko sarmatyzmu na przestrzeni całej epoki literackiej, ale również zachęca do świadomej i uważnej pracy ze źródłami.

We wstępie poprzedzającym lekturę satyry w podręczniku *Ponad słowami* nie pojawiają się ponadto frazy odnoszące się do bezpośredniej i jednoznacznej krytyki sarmackości przez Krasickiego. Sformułowanie, którego użyli autorzy to:

Przedstawiona w *Pijaństwie* anegdota nawiązuje do aktualnej sytuacji społeczno-politycznej. Spostrzeżenie, że upiwszy się „bracia szlachta” zaczynają rozmawiać „O miłości ojczyzny, o dobru publicznym/ o wspaniałych projektach”, a ich dyskusja nad polską historią nieuchronnie prowadzi do sporu i bójki, ma w sobie wyraźne antysarmackie żądło (Chmiel 2019: 278).

Niechęć do uwypuklonej przez Krasickiego narodowej wady odnosi się tym samym do konkretnego elementu, nie dotyczy natomiast sarmatyzmu w całościowym jego rozumieniu. Myśl tę kontynuują autorzy podręcznika, umieszczając, niemal bezpośrednio po treści satyry, fragment *O czym jest „Pijaństwo” Ignacego Krasickiego* Romana Dąbrowskiego. Czerpiąc z przekazu zawartego w tekście, konstruują następujące pytanie: „Dlaczego autor artykułu pisze, że Krasicki »nie utożsamia się w istocie z żadną z rozmawiających postaci? Przygląda się obydwu z właściwym sobie uśmiechem?«” (Chemperek 2019: 264). Za sprawą tego zabiegu, podobnie jak w przypadku przykładu odnoszącego się do specyfiki sarmatyzmu i baroku, twórcy podręcznika wydobywają z proponowanej aktywności o wiele więcej. Nie tylko wskazują na charakterystyczne cechy satyr, ale również na sposób myślenia Krasickiego i formę twórczą. Za sprawą tego polecenia autorzy podręcznika unikają schematycznego i najłatwiejszego odczytania (pogarda dla sarmatyzmu, pijaństwo jako

tradycji i wolności” (Stasiewicz 1996: 302). Te kwestie natomiast, w ramach przyjętej narracji, nie miały szansy wybrzmieć w podręcznikowych opracowaniach.

problem narodowy), ale przede wszystkim skupiają uwagę swoich odbiorców na istotnym tle epoki i sylwetce autora.

Powracając przy okazji satyry Krasickiego kwestia oceny sarmatyzmu zdecydowanie pełniej wybrzmiewa w podręczniku *Ponad słowami*; wydaje się jednak, że niezbyt trafionym rozwiązaniem jest umieszczenie najbardziej wartościowych dydaktycznie poleceń dopiero kilkadziesiąt stron poza tematem głównym, w sekcji ćwiczeń uzupełniających. Twórcy podręcznika *Oblicza epok* natomiast, choć czerpią z tej samej osi porównawczej, zdają się zatrzymywać propozycję poleceń na poziomie schematycznej próby odczytania wady narodowej. Choć jest to zabieg pomocny w przypadku konstrukcji lekcji nastawionej na dyskusję, należy dostrzec, że umyka aspekt bardzo ważny dla recepcji epok dawnych wśród uczniów, mianowicie ukazanie ich swoistości. Zbyttnia uniwersalizacja niektórych tematów czy polemik zdecydowanie zubaża merytoryczny aspekt lektury. Może czynić z czytanego utworu jedynie pretekst do podejmowania ogólnych sądów, a przede wszystkim negatywnie wpływa na doskonalenie umiejętności interpretacji. Formulowane w podręczniku *Oblicza epok* polecenia posiadają co prawda swoją wartość wychowawczą, pozostawiają jednak zbyt mało miejsca na praktyczne i krytyczne wykorzystywanie przyswojonych informacji w trakcie lektury.

Wizje sarmatyzmu w obu podręcznikach wynikają przede wszystkim z koncepcji ich autorów. W przypadku tak złożonego pojęcia o wiele bardziej wartościowe wydają się te segmenty treści, które nastawione są na aktywność interpretacyjną uczniów, zachęcają do pracy ze źródłami i nie zatrzymują się na jednoznacznej ocenie prezentowanego zjawiska. Propozycja przedstawiona przez autorów podręcznika *Ponad słowami* pozwala zauważyć, że tego rodzaju rozwiązania w przestrzeni szkolnej są możliwe do osiągnięcia i przekonuje tym samym, że rozwijanie umiejętności krytycznej lektury wśród uczniów jest zadaniem bardzo ważnym, nie tylko w perspektywie tematów poświęconych sarmatyzmowi.

Podsumowanie

Zarówno podręcznikowe definicje sarmatyzmu, jak i formuły pytań i poleceń do tekstu umożliwiają dostrzeżenie, jak wiele trudności sprawia przełożenie tego pojęcia na język dydaktyki szkolnej. Kreowane w podręcznikach wizje sarmatyzmu, mimo starań autorów, mogą pozostać dla uczniów niezrozumiałe. W szkolnych opracowaniach zatracono przede wszystkim ważną, nie tylko w kontekście epok dawnych, kategorię procesu, dynamiki zmian społecznych i przepływu tradycji w ramach kolejnych epok literackich i prądów kulturowych.

Analiza podręcznikowych treści wskazuje, że szkolne problemy z sarmatyzmem wynikają w dużej mierze z braku precyzyjnego, funkcjonalnego umiejscowienia go na kartach kulturowej historii. Wśród wielu opisów i terminów pomocniczych niełatwo jest wyłonić obraz Sarmacji; wydawać się może ponadto, że temat ten traktowany jest często – wyłączając kontekstowo pojawiające się przy okazji twórczości Krasickiego zabiegi autorów *Ponad słowami* – jako niekorrespondujący z duchem epoki dodatek.

Jedną z przyczyn sygnalizowanych niebezpieczeństw szkolnego opracowania sarmatyzmu stają się również trudności z przełożeniem kategorii „rodzimości” i „obcości” na język dydaktyki polonistycznej. Rozwiązania, które skupiają się na jaskrawym przeciwstawianiu sobie poszczególnych elementów tradycji uniemożliwiają prowadzenie obiektywnego dialogu z przeszłością kultury polskiej i prowadzić mogą do jej niezrozumienia lub odrzucenia spowodowanego nieprzystawalnością doświadczeń młodego człowieka do prezentowanych w toku lekcji zagadnień.

Dla uczniów u progu dorosłości spotkania z minioną kulturową rzeczywistością są niezwykle cenne. Choć w szkole ponadpodstawowej spotykają się z sarmatyzmem również na zajęciach poświęconych historii, przestrzeń dialogu, jaką umożliwiają lekcje języka polskiego, pełni ważną rolę w kształtowaniu się wśród młodych ludzi poglądów, opinii, a przede wszystkim poczucia własnej tożsamości. Choć pewne uproszczenia w zakresie szkolnej wiedzy o historii literatury i kultury na poziomie szkoły ponadpodstawowej są bardzo często wymuszone przepelnionymi programami nauczania, warto zwrócić uwagę na sposób, w jaki tło epok dawnych funkcjonuje w czasie lekcyjnych spotkań z kulturą staropolską. Zaniedbania w tym obszarze przyczynić się mogą do powstawania jeszcze większego chaosu pojęciowego – nie tylko w przypadku tematów poświęconych sarmatyzmowi, ale przede wszystkim w kwestii odbioru i rozumienia przeszłości polskiej kultury.

Bibliografia

- Chemperek, Dariusz i in. 2019. *Język polski. Oblicza epok. Podręcznik. Liceum i Technikum, Zakres podstawowy i rozszerzony*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chmiel, Małgorzata i in. 2019. *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*. Warszawa: Nowa Era.
- Czapliński, Przemysław 2011. *Sarmatyzm, uwłaszczenie mas i późna nowoczesność*. W: Przemysław Czapliński (red). *Nowoczesność i sarmatyzm*. Poznań: Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”.
- Jaskólski, Michał 2016. *Sarmata wiecznie żywy? Problem trwałości stereotypów*. W: Robert Kłosowicz [&] Renata Kosowska-Gąstoł (red). *Konstytucjonalizm, doktryny, partie polityczne: księga dedykowana profesorowi Andrzejowi Ziębie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kostkiewiczowa, Teresa 2002. *Polski wiek światła. Obszary swoistości*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kraskowska, Ewa 2011. *Sarmatyzm, płęć, feminizm*. W: *Nowoczesność i sarmatyzm*. W: Przemysław Czapliński (red). Poznań: Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”.
- Myrdzik, Barbara 2016. *Kształtowanie tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej*. W: Małgorzata Latoch-Zielińska [&] Iwona Morawska [&] Barbara Myrdzik. *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Studia i szkice z edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Niedźwiedź, Jakub 2015. „Sarmatyzm, czyli tradycja wynaleziona”. *Teksty Drugie* 1: 46–62.
- Parkitny, Maciej 2018. *Nowoczesność oświecenia. Studia o literaturze i kulturze polskiej drugiej połowy XVIII wieku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Ritz, German 2011. *Sarmatyzm i jego ukraińskie Inne*. W: Przemysław Czapliński (red.). *Nowoczesność i sarmatyzm*. Poznań: Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”.
- Stasiewicz, Krystyna 1996. „Potępienie czy gloryfikacja? Ignacego Krasickiego stosunek do sarmatyzmu”. *Komunikaty Warmińsko-Mazurskie* 2: 306–313.
- Tazbir, Janusz 1969. *Sarmatyzm a barok*, *Kwartalnik Historyczny* 76 (4): 816–830.
- Uryga, Zenon 1996. *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe Państwowe Wydawnictwo Naukowe.