

Dariusz Stępkowski¹  <https://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

NOWOCZESNOŚĆ PEDAGOGICZNA W *PANU PODSTOLIM* IGNACEGO KRASICKIEGO

Pedagogical Modernity in Ignacy Krasicki's Novel *Pan Podstoli*

S u m m a r y: The aim of the present article is to confront Ignacy Krasicki's statements on education and teaching expressed in the novel *Pan Podstoli* with the idea of modernity. The concepts of educability and (self)education have been used to describe this idea. The article used a linguistic methodology based on the theory of semantic potentials and the theory of conceptual integration. As a result of this exploration, the presence of the both pedagogical concepts as neosemantisms was confirmed and consequently the initial thesis accepted as true. The implication of this is as following: (1) the dominant reading method of Krasicki's writings needs to be reinterpreted in the history of educational theories, (2) the concepts of educability and (self)education enable ideas of modernity to be identified in relation to both pedagogical theory and practice, and (3) the application of linguistic theories to pedagogy not only opens up a new field of research, but also offers a new access to pedagogical texts.

K e y w o r d s: modernity, pedagogy, educability, (self)education, enlightenment

Wprowadzenie

W niniejszym artykule stawiam sobie za cel skonfrontowanie poglądów Ignacego Krasickiego na sprawy wychowania i edukacji (nauczania), które zaprezentował w powieści *Pan Podstoli*², z ideą nowoczesności. Już na wstępie powstaje jednak wątpliwość, czy można we wskazanym utworze dopatrywać się tej idei. Do zmierzenia

¹ Dr hab. Dariusz Stępkowski, ks. – profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Adres do korespondencji: ul. Kawęczyńska 53, 03-775 Warszawa; e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

² Ignacy Krasicki, *Pan Podstoli* (Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994).

się z tą trudnością zachęciła mnie lektura publikacji Łukasza Kurdybachy, w której uznał on *Pana Podstolego* za jedną z ostatnich prób ratowania odchodzącego do lamusa historii staropolskiego ideału wychowawczego³. Zgodnie z przyjętym przez Kurdybachę ideologicznym odczytaniem dziejów wychowania, książkę biskup warmiński przekuł w *Panu Podstolim* ideał sarmaty na pozytywnie podkolorowaną postać tytułowego bohatera – jeszcze nie tak dawno wolnego szlachcica, a obecnie oświeconego ziemianina – czyniąc z niego nie tyle pioniera nowoczesności, ile raczej epigona przemijającej już epoki. Wyraźnie widoczne w powieści napięcie między tym, co dawne, a tym, co nowoczesne, omawiany historyk wychowania zniwelował przez to, że zaszeregował ideały wychowawcze Komisji Edukacji Narodowej, które niewątpliwie podzielał i wspierał swoją twórczością Krasicki, do epoki staropolskiej jako szczytowy punkt rozwoju ideologii polskości opartej na przywiązaniu do religii chrześcijańskiej i przedkładaniu sfery moralnej nad intelektualną, a tym samym – wychowania tradycyjnego nad edukacją (nauczaniem) ukierunkowaną na nowoczesne oświecanie. Wskutek tego odmówił również powieści Krasickiego wartości teoretycznej dla pedagogiki i ograniczył jej znaczenie do w gruncie rzeczy ideologicznej propagandy starego porządku świata⁴.

W przeciwstawieniu do powyższego prześlę w *Panu Podstolim* ideę nowoczesności pedagogicznej, która moim zdaniem przyświecała jego autorowi. Do zrekonstruowania tej idei posłużę się dwoma współczesnymi polskimi terminami pedagogicznymi: „ukształcalność”⁵ i „(samo)kształcenie”⁶, których co prawda nie zawiera leksykon omawianej powieści, jednak wyraźnie da się je zauważyć w jej warstwie treściowej. Terminy te reprezentują zwrot, który dokonał się w kulturze europejskiej za sprawą Jeana Jacques’a Rousseau w drugiej połowie XVIII wieku w odniesieniu do dziecka, dzieciństwa i wychowania⁷. Rezultatem tego zwrotu była konieczność przewartościowania dotychczasowych pojęć pedagogicznych

³ Łukasz Kurdybacha, „Staropolski ideał wychowawczy”. W: tegoż, *Pisma wybrane*, t. 1, wybór i wstęp Józef Miąso (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976), 153–163.

⁴ Tamże, 162. Warto zauważyć, że Bogdan Nawroczyński w *Polskiej myśli pedagogicznej rozszerzył* zakres literatury pedagogicznej poza teksty *stricte* naukowe i włączył do niego również czasopisma. Nie były to oczywiście czasopisma specjalistyczne w dzisiejszym rozumieniu, niemniej jednak pozostaje kwestią otwartą, jakie inne jeszcze formy piśmiennicze można zaliczyć do literatury pedagogicznej. Bogdan Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe i cechy charakterystyczne* (Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2018), 12.

⁵ Dariusz Stępkowski, „Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego. W sprawie zapomnianej kategorii Herbart’a i jej współczesnej reinterpretacji”. W: *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. Mirosław Kowalski, Agnieszka Pawlak, Anita Jamuła-Jurczak (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010), 37–58.

⁶ Jarosław Gara, Dariusz Stępkowski, „Forma myślenia i działania pedagogicznego a doświadczenie paradoksalności (samo)kształcenia”. *Studia z Teorii Wychowania* 1 (2024): 9–29.

⁷ Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski, „Teoretyczne i społeczne ukonstytuowanie własnej logiki nowoczesnego wychowania. Rozważania w nawiązaniu do Jana Amosa Komeńskiego i Jeana Jacques’a Rousseau”. *Przegląd Pedagogiczny* 2 (2012): 9–21; ciż, „Pojęcie ukształcalności i jego miejsce w teorii wychowania Jeana Jacques’a Rousseau”. *Problemy Wczesnej Edukacji* 3 (2015): 39–51.

i powstanie nowych sensów, dla których w omawianej epoce brakowało początkowo adekwatnych wyrażen językowych.

Artykuł składa się z pięciu części. W pierwszej dookreślam problem podjęty w badaniu. Druga część zawiera opis ram teoretycznych, w których prowadzono badanie. W następnej części zostały omówione kwestie metodologiczne. Czwarta część mieści w sobie prezentację wyników przeprowadzonych analiz. W piątej i ostatniej części wyciągam wnioski nasuwające się z badania.

Dookreślenie problemu badawczego

Jak twierdzi Maciej Parkitny, twórczość literacka Krasickiego zdecydowanie należy do nowoczesności jako epoki kulturowej radykalnie różnej od poprzedniej⁸. Jej odmienność opierała się przede wszystkim na refleksyjnym nastawieniu do samej siebie. Samozwrotna refleksyjność, zwana również refleksywnością, była cechą wyróżniającą nie tylko oświecenie – także dzisiaj pozostaje znamieniem nowoczesności zapoczątkowanej przez tę epokę.

Mimo że w swoich analizach twórczości literackiej księcia biskupa warmińskiego Parkitny nie poświęcił osobnego miejsca zagadnieniom wychowania i edukacji (nauczania), nie ulega wątpliwości, że zakwalifikowanie do nowoczesności obejmuje również ten zakres tematyczny. To pociąga za sobą konieczność zweryfikowania miejsca wyznaczonego twórczości Krasickiego przez Kurdybachę i jej tendencyjnej oceny. Warto przy tym zauważyć, że ideologiczny sposób odczytywania tej twórczości zniwelował w niej cechującą nowoczesność niepewność co do przyszłości, którą wyraźnie wyczuwa się tak w *Panu Podstolim*, jak i innych tekstach pedagogicznych Krasickiego⁹. Brak gotowych recept i nieustanne wyważanie między „za” i „przeciw” dowodzą w nich, że według omawianego autora wychowanie i edukacja (nauczanie) utraciły w nowoczesności swoją oczywistość i stały się problemami do wnikliwego rozważenia i planowego działania. Wydaje się, że na trop takiego pojmowania nowoczesności pedagogicznej nie są w stanie naprowadzić dość licznie powstające w ostatnim czasie rekonstrukcje losu dziecka oraz metod wychowawczych i edukacyjnych stosowanych w epoce oświecenia¹⁰. Wynika to stąd, że

⁸ Maciej Parkitny, *Nowoczesność oświecenia. Studia o literaturze i kulturze polskiej drugiej połowy XVIII wieku* (Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018), 102.

⁹ Leon Kisiel, „Pan Podstoli” wobec „Monitora” (Kowel, 1927), 6–22; Stanisław Kot, *Historia wychowania*, t. 2 (Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1994), 115–116.

¹⁰ Kalina Bartnicka, „Dziecko w świetle pamiętników i powieści polskiego Oświecenia”. *Rozprawy z Dziejów Oświaty* 35 (1992): 37–86; też, „Wychowanie rodzinne w Polsce w XVIII wieku w świetle wydawnictw o typie «poradnika dobrego chrześcijanina»”. W: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. Juliusz Jundziłł (Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994), 225–240; Małgorzata E. Kowalczyk, Dorota Żołądź-Strzelczyk, *Przestrogi i nauki dla dzieci. Instrukcje rodzicielskie (XVIII w.)* (Wrocław: Wydawnictwo Chronicon, 2017).

ich autorzy skupiają całą swoją uwagę na samym tylko działaniu wychowawczym i edukacyjnym oraz zmianach, które się w nich dokonały w stosunku do okresu staropolskiego, zapominając niejako o zasadniczym przewrocie, który dokonał się w modelu myślenia pedagogicznego na progu nowoczesności. Przewrót ten objął dwa konstytutywne momenty relacji pedagogicznej: adresata oraz cel działania wychowawczego i edukacyjnego.

Jeżeli chodzi o adresata, którym jest dziecko/podopieczny/wychowanek/uczeń, na progu nowoczesności przestano uważać go za pozbawiony własnej woli „materiał” przeznaczony do urabiania/formowania przez wychowanie i edukację (nauczanie)¹¹. W odniesieniu do wychowania czynności formacyjne polegały na wyrabianiu pożądanych cech charakteru (cnót), natomiast w odniesieniu do edukacji (nauczania) – na przekazywaniu wiedzy uznanej za ważną i użyteczną.

Mimo że w nowoczesności adresatem oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych pozostaje nadal dziecko/podopieczny/wychowanek/uczeń, to nie chodzi w nich o urabianie/formowanie go według z góry przyjętego wzorca, lecz o uznanie jego ukształcalności, którą wspomniany powyżej Rousseau zdefiniował jako „zdolność rozwijania zdolności”¹². Ta definicja podważa interpretację Bogdana Nawroczyńskiego, który ukształcalność tłumaczył jako „plastyczność, [...] podatność [wychowanka – dop. D.S.] na wpływy kształcące”¹³.

Zgodnie z wykładnią Roussowską ukształcalność nie polega na biernym uleganiu wpływom wychowawczym i edukacyjnym ani nie jest cechą (własnością) człowieka dorastającego jako istoty potrzebującej wsparcia w rozwoju, lecz relacją łączącą oba podmioty interakcji pedagogicznej – dziecko/podopiecznego/wychowanka/ucznia i rodzica/opiekuna/wychowawcę/nauczyciela/pedagoga. Jej okres ważności nie zawęży się do dzieciństwa, lecz obejmuje całe ludzkie życie, mimo że właśnie w dzieciństwie uwidacznia się w sposób najbardziej spektakularny.

¹¹ Stanisław Garczyński, *Anatomia Rzeczypospolitej Polskiej* (Warszawa: Józef Andrzej Załuski, 1750); Tadeusz Bieńkowski, „Edukacja w rodzinie w Polsce do połowy XVIII wieku – wnioski z badań”. W: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. Juliusz Jundziłł (Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994), 163–167; Dorota Żołądz-Strzelczyk, „Rozumienie dzieciństwa”. W: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność – średniowiecze*, red. Juliusz Jundziłł, Dorota Żołądz-Strzelczyk (Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002); też, *Dziecko w dawnej Polsce* (Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2002); Dorota Żołądz-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Łuczak, *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku* (Warszawa: Wydawnictwo DiG, 2012); Danuta Waloszek, „Dziecko”. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. Tadeusz Pilch (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003), 883–895.

¹² Jean J. Rousseau, „Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi”. W: tegoż, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, tłum. Henryk Elzenberg (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1956), 155.

¹³ Bogdan Nawroczyński, „Wstęp. Życie i dzieło filozofa i pedagoga”. W: *Jan F. Herbart. Pisma pedagogiczne, wybór i wstęp Bogdan Nawroczyński* (Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1967), XLIV.

Naszkiecowane powyżej nowoczesne rozumienie ukształcalności pociąga za sobą konieczność zmodyfikowania celu interwencji wychowawczych i edukacyjnych. Nie może nim być więcej urabianie/formowanie dziecka/podopiecznego/wychowan-ka/ucznia pod względem jego charakteru i zasobów wiedzy, lecz pobudzanie go do własnej aktywności osobo- i wiedzotwórczej. To właśnie oznaczam terminem „(samo)kształcenie”, który interpretuję jako autonomiczne działanie własne adresata oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych.

Przedstawione do tej pory pojęcia ukształcalności i (samo)kształcenia zostaną użyte w poniższym badaniu jako swoista *mathesis universale*. Jej zadaniem jest umożliwienie rozpoznania w *Panu Podstolim* wyrażen językowych użytych przez Krasickiego w celu ujęcia w słowa swojego poglądu na otwarte w nowoczesności kwestie wychowania i edukacji (nauczania). To stanowi dopiero pierwszy etap pracy poznawczej nad powieścią. W drugim etapie będzie chodziło o zinterpretowanie tych wyrażen i wyeksplikowanie, jakie treści (znaczenia) zawierają one w sobie z perspektywy współczesnych pojęć ukształcalności i (samo)kształcenia.

Odnosnie do tej ostatniej sprawy należy zauważyć, że w każdej eksploracji pedagogicznej wymowy *Pana Podstolego* z konieczności przecinają się dwa wątki: literaturoznawczy i historyczno-wychowawczy. Dla zilustrowania tego warto sięgnąć po dwa opracowania Krystyny Stasiewicz¹⁴. W rozważaniach na temat formy literackiej *Pana Podstolego* autorka podjęła kwestię, czy utwór ten jest powieścią czy *speculum*, czyli utworem należącym do gatunku staropolskiej literatury parentetycznej¹⁵. Na podstawie przeprowadzonych analiz badaczka z Olsztyna stwierdza, że *Pan Podstoli* nie spełnia wymagań powieści, mimo że w historii literatury polskiej właśnie Krasickiego uważa się za twórcę tego gatunku literackiego, ani nie można zaliczyć go do staropolskiej literatury parentetycznej¹⁶. W swojej wcześniejszej publikacji Stasiewicz uznała, że formą literacką użytą przez Krasickiego w *Panu Podstolim* była „powieść dyskursywna zwana traktatem”¹⁷.

Jako powieść dyskursywna *Pan Podstoli* ma cechy wynikające z nowoczesnej ramy, w której prowadził swoje rozważania Krasicki. Tą ramą są „dyskursy”, czyli rozmowy prowadzone przez narratora z bohaterami na różne aktualne tematy. Rozmowy te są w luźny tylko sposób powiązane z fabułą, którą notabene autor rozwija bardzo oszczędnie. Można powiedzieć, że *Pan Podstoli* składa się z samych tylko rozmów,

¹⁴ Krystyna Stasiewicz, „Wstęp”. W: Krasicki, *Pan Podstoli*, V–XL; też, „Powieść czy *speculum*? *Pan Podstoli* Ignacego Krasickiego”. W: *Wzorce osobowe w dawnej literaturze i kulturze polskiej*, red. Bernadetta M. Puchalska-Dąbrowska, Elżbieta A. Jurkowska (Białystok: Wydawnictwo Prymat, 2018), 301–309.

¹⁵ Za prototypowe dla tego gatunku uważa się Mikołaja Reja *Zwierciadło albo kształt, w którym każdy stan snadnie się może swym sprawom jako we zwierciadle przypatrzeć* (1567–1568) i Łukasza Górnickiego *Dworzanina polskiego* (1566). Celem literatury parentetycznej była prezentacja wybranego wzoru osobowego i zachęcenie czytelnika do uznania go za swój własny.

¹⁶ Stasiewicz, „Powieść”, 308.

¹⁷ Stasiewicz, „Wstęp”, VIII.

czyli dyskursów. Do najważniejszych należą dyskursy o wychowaniu i edukacji (nauczaniu), którym Krasicki poświęcił „[b]odaj czy nie najwięcej miejsca”¹⁸. Z naciskiem trzeba podkreślić, że są to rozmowy, a nie perswazje, jak było regułą w utworach z gatunku *speculum*, które obfitowały w wyrażenia parentetyczne, czyli przekonujące o słuszności jakiegoś stanowiska i skłaniające do naśladowania opisanego wzorca postępowania. W *Panu Podstolim* tak nie jest, a wręcz przeciwnie – dyskursy o wychowaniu i edukacji (nauczaniu) cechują się otwartością na różne punkty widzenia i zawieszeniem ostatecznego wniosku. Krasicki zastosował w nich konwencję polegającą na kontrastywnym zestawianiu skrajnych stanowisk, takich jak: edukacja domowa *versus* edukacja szkolna, wychowanie krajowe *versus* zagraniczne podróże edukacyjne, tradycyjny szacunek wobec rodziców *versus* nowomodne lekceważenie starszych itp. Pomimo tej konwencji autor nie opowiada się za żadną ze stron, a zarazem nie ukrywa własnego stanowiska.

Ramy teoretyczne

W badaniu zostały połączone dwie perspektywy: pedagogiczna i lingwistyczna. Pierwszą tworzy systematyczna analiza problemowo-historyczna, w której przedmiotem badania są wyrażenia językowe rozumiane jako reprezentacje myślowych konstruktów teoretycznych (leksemów) odnoszących się do zjawisk pedagogicznych tak współczesnych, jak i z przeszłości¹⁹.

Na perspektywę lingwistyczną składają się dwie teorie: teoria potencjałów znaczeniowych (semantycznych) Kerstin Norén i Pera Linella²⁰ oraz teoria integracji pojęciowej Gilles’a Fauconniera i Marka Turnera²¹, którą rozwinęli Line Brandt i Per A. Brandt²².

W pierwszej z wymienionych teorii istotną rolę odgrywa kontekst, w którym funkcjonuje każdy tekst. Nie jest on jedynie przekazicielem znaczeń etymologicznych wchodzących w mniej lub bardziej uświadomiony sposób w zakres właśnie aktualizowanego znaczenia leksemu, lecz tym, co współkonstruuje to znaczenie jako współtekst. Mianem współtekstu L. Brandt i P.A. Brandt określają warunki środowiskowe, które powodują aktualizację tego, a nie innego znaczenia. Ich zdaniem

¹⁸ Kisiel, „Pan”, 6.

¹⁹ Dariusz Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbartha i Friedricha D. E. Schleiermachers* (Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, 2010), 23–30.

²⁰ Kerstin Norén, Per Linell, „Meaning potentials and the interaction between lexis and contexts: An empirical substantiation”. *Pragmatics* 17 (2007): 387–416.

²¹ Gilles Fauconnier, Mark Turner, *Jak myślimy. Mieszanie pojęciowe i ukryta złożoność umysłu*, tłum. Izabela Michalska (Warszawa: Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, 2019).

²² Line Brandt, Per A. Brandt, „Making sense of a blend: A cognitive-semiotic approach to metaphor”. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 3 (2005): 216–249.

leksem nie posiada stałego znaczenia, lecz tworzą go możliwości semantyczne, które mogą zostać uaktywnione w akcie komunikacyjnym. Oczywiście zakres leksemu nie jest nieskończony, lecz wyznacza go treść (znaczenie), która jest mu przypisana *per definitionem*. Niemniej jednak to, co w danej sytuacji komunikacyjnej zostanie wydobyte z rezerwuaru możliwych znaczeń leksemu użytego przez rozmówcę-słuchacza, nie zależy wyłącznie od adresata komunikatu, lecz również od okoliczności kontekstowych. W tym zakresie dochodzi między nimi do swobodnego negocjowania znaczeń. W toku takiego negocjowania dokonują się zmiany semantyczne i wyrażenia językowe nabierają nowych treści (znaczeń). To tłumaczy, dlaczego pomimo niewystępowania w *Panu Podstolim* wyrazów „ukształcalność” i „(samo)kształcenie” można w różnych sformułowaniach Krasickiego doszukiwać się UKSZTAŁCALNOŚCI i (SAMO)KSZTAŁCENIA²³ jako treści (znaczeń) jego wypowiedzi na temat wychowania i edukacji (nauczania).

Powyżej była mowa o wyrażeniach i wypowiedziach Krasickiego. Z lingwistycznego punktu widzenia są to zjawiska powiązane ze sobą, niemniej jednak odróżniające się od siebie. Żeby to wyjaśnić, proponuję sięgnąć po definicje słownikowe.

Marek Łukasik podaje, że wyrażenie to:

konkretna, zazwyczaj mowna i/lub pisemna (foniczna i/lub graficzna = substancjalna) realizacja (językowego) zastępnika wiedzy (= znaku), jednak niebędąca ani jej odzwierciedleniem, ani modelem, ani odbiciem. Wyrażenia nie zawierają w sobie żadnego znaczenia, żadnej treści semantycznej, a więc żadnej wiedzy, ani żadnych sądów²⁴.

Ten sam autor pisze, że:

Z lingwistycznego punktu widzenia wypowiedzi to konkretne fakty sygnałowe (fizykalne) będące produktami wytworzonymi na podstawie określonego języka konkretnej osoby (jej idiolektu). [...] Wypowiedzi językowe mają sens i wartość komunikacyjną o tyle, o ile rzeczywiście docierają od nadawcy do odbiorcy i o ile są przez niego nie tylko postrzegane, ale także rozpoznawane zgodnie z intencją nadawcy²⁵.

Tym zatem, co odróżnia wypowiedź od wyrażenia, jest znaczenie, które w niej się odzwierciedla, podczas gdy w wyrażeniu nie jest to w ogóle możliwe.

²³ Wprowadzenie zapisu wersalikami ma na celu zwrócenie uwagi na różnicę między istniejącymi we współczesnej terminologii pedagogicznej pojęciami ukształcalności i (samo)kształcenia oraz odpowiadającymi im leksemami specjalistycznymi (terminami): „ukształcalność” i „(samo)kształcenie”, a znaczeniami, które co prawda w czasach Krasickiego nie były jeszcze powiązane z żadnym konkretnym leksemem, niemniej jednak już istniały. Tę właśnie niesamodzielną i niepowiązaną formę istnienia znaczeń zapisuję jako UKSZTAŁCALNOŚĆ i (SAMO)KSZTAŁCENIE.

²⁴ Marek Łukasik, „Słownik wyrazów metanaukowych, metalingwistycznych i metakulturologicznych Profesora Franciszka Gruczy”. W: *O nauce prof. Franciszka Gruczy*, red. Sambor Grucza, Magdalena Olpińska-Szkiełko, Monika Płużyczka, Ilona Banasiak, Marcin Łączek (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, 2017), 324.

²⁵ Tamże.

Powyższe rozróżnienia są ważne dlatego, że pomagają zrozumieć, na czym polega analiza tekstów. Jak pisze Sambor Grucza, „nie polega [ona] na «wyjmowaniu» z nich [tj. tekstów – D.S.] treści znaczeniowych, lecz na rekonstruowaniu tych treści”²⁶. W związku z tym teksty jako wyrażenia językowe „nie zawierają w sobie żadnej treści znaczeniowej. Znaczenie jest właściwością przypisaną wypowiedziom przez mówców-słuchaczy. A zatem znaczenie wypowiedzi nie jest właściwością przez daną wypowiedź inherentnie posiadaną, ale jest właściwością zależną od stosunku przyjętego wobec niej przez tworzącego ją względnie interpretującego mówcę-słuchacza”²⁷.

Powyższe rozważanie wyjaśnia zastosowanie przeze mnie teorii integracji pojęciowej Fauconniera i Turnera, z uwzględnieniem jej rozszerzenia przez L. Brandt i P.A. Brandta. Z pomocą tej teorii zostały zrekonstruowane na zakończenie drugiego etapu pracy poznawczej UKSZTAŁCALNOŚĆ i (SAMO)KSZTAŁCENIE jako hipotetyczne wypowiedzenia Krasickiego.

Metodologia

Korpus tekstów do zbadania utworzyły rozdziały wyselekcjonowane z trzech części *Pana Podstolego*. Za kryterium wyboru przyjęto obecność w nich dyskursów na tematy wychowania i edukacji (nauczania). Rejestr rozdziałów zaprezentowano w poniższej tabeli.

Tabela 1. Rejestr rozdziałów korpusu tekstów

Część	Liczba rozdziałów	Księgi i rozdziały wyselekcjonowane do zbadania	N	%
Pierwsza	43	I 5, I 6, I 10, II 7, III 5, III 9, III 10, III 12, III 15	9	20,9
Druga	42	I 4, I 7, I 14, III 3, III 5, III 7, III 10, III 11, III 12, III 14	10	23,8
Trzecia	44	I 14, I 15, II 2, II 10, III 12	5	11,4

Źródło: opracowanie własne.

²⁶ Sambor Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, 2013), 67.

²⁷ Franciszek Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, 2017), 258.

Zwraca uwagę, że w trzeciej części *Pana Podstolego* wyraźnie zmniejsza się liczebność rozdziałów poświęconych zagadnieniom wychowania i edukacji (nauczania). Jest ich zaledwie pięć, co stanowi o połowę mniej niż w dwu wcześniejszych częściach. Można to wyjaśnić względami historycznymi, a mianowicie tym, że w 1795 roku Rzeczpospolita utraciła suwerenność. W konsekwencji kwestie pedagogiczne zeszły na dalszy plan, ustępując miejsca innym problemom, w szczególności dotyczącym modernizacji życia społecznego.

Analizę materiału badawczego przeprowadzono przy pomocy oprogramowania komputerowego ATLAS.ti. Analiza ta obejmowała trzy etapy. W pierwszym etapie została ustalona podstawa do wypracowania kodów umożliwiających identyfikację UKSZTAŁCALNOŚCI i (SAMO)KSZTAŁCENIA w wyrażeniach stosowanych przez Krasickiego odnośnie do wychowania i edukacji (nauczania). Za pierwszą składową tej podstawy zostały przyjęte trzy obszary *praxis* pedagogicznej, w której realizują się nowoczesne interakcje pedagogiczne: rodzina, edukacja publiczna/prywatna i społeczeństwo. Jako drugą składową badacz przyjął trzy typy interakcji pedagogicznych, a mianowicie kierowanie, nauczanie i uspołecznianie. Na trzecią składową złożyły się relacje utworzone przez podmioty uczestniczące w interakcjach pedagogicznych opartych na nowoczesnej zasadzie wzajemności, co wyrażają strzałki z dwoma grotami²⁸. W poniższej tabeli zaprezentowano matrycę dziedzin/zakresów, w których w następnym etapie utworzono kody.

Tabela 2. Matryca dziedzin/zakresów tworzenia kodów

Obszar <i>praxis</i> pedagogicznej	Typ interakcji pedagogicznej	Relacje wzajemności
rodzina (O ₁)	kierowanie (T ₁)	$\frac{\text{ojciec}}{\text{matka}} \leftrightarrow \frac{\text{syn}}{\text{córka}} \quad (R_{1-4})$
edukacja publiczna (O ₂) / edukacja prywatna (O ₃) / podróże edukacyjne (O ₄)	nauczanie (T ₂)	nauczyciel publiczny ↔ uczeń (R ₅) nauczyciel domowy ↔ uczeń (R ₆) książka ↔ czytelnik (R ₇)
państwo (O ₅)	uspołecznianie (T ₃)	szlachta ↔ dzieci włościańskie (R ₈) arystokracja ↔ młodzież szlachecka (R ₉) dorośli obywatele ↔ dorastający (R ₁₀)

Źródło: opracowanie własne.

²⁸ Warto podkreślić, że relacje pedagogiczne w nowoczesności są dwustronne, co wcale nie oznacza, że są symetryczne. Wprost przeciwnie, ich cechą specyficzną, właściwą dla sfery pedagogicznej, jest właśnie asymetryczność.

Powyższą tabelę należy odczytywać wersami, przechodząc kolejno od pierwszej kolumny z lewej strony do następnych, np.: rodzina – kierowanie – $\frac{\text{ojciec}}{\text{matka}} \leftrightarrow \frac{\text{syn}}{\text{córka}}$. Kategorie semantyczne UKSZTAŁCALNOŚCI i (SAMO)KSZTAŁCENIA odnoszą się do każdej z utworzonych w ten sposób trójelementowych sekwencji. Możliwe jest jednak odczytywanie powyższej tabeli na skos. Przy takim odczytywaniu mogą powstawać sekwencje, których elementy składowe pochodzą z różnych wersów, np. rodzina – uspołecznianie – $\frac{\text{ojciec}}{\text{matka}} \leftrightarrow \frac{\text{syn}}{\text{córka}}$ lub społeczeństwo – nauczanie – *arystokaracja* ↔ *młodzież szlachecka*. Z czysto teoretycznego punktu widzenia liczba potencjalnych kombinacji złożonych z trzech niepowtarzających się wyrażen występujących w powyższej tabeli wynosi 150. Ich wyszczególnianie jest zbyt ciężkie głównie z tego powodu, że w badaniu chodziło o ustalenie konstelacji, w których one rzeczywiście wystąpiły w powieści Krasickiego.

Drugi etap analizy materiału badawczego polegał na zakodowaniu tekstów wyselekcjonowanych do badania z pomocą wyrażen przedstawionych w powyższej tabeli. Każde wyrażenie traktowano jako osobny kod. W związku z tym zapis $\frac{\text{ojciec}}{\text{matka}} \leftrightarrow \frac{\text{syn}}{\text{córka}}$ został przetransformowany na następujące cztery kody: *ojciec* ↔ *syn*, *ojciec* ↔ *córka*, *matka* ↔ *syn* i *matka* ↔ *córka*. W ten sposób uzyskano łącznie 18 kodów, którymi w trakcie kodowania posługiwano się zgodnie z ich przyporządkowaniem w powyższej tabeli do trzech obszarów problemowych.

Trzeci etap opisywanego postępowania analitycznego polegał na wydobyciu z badanego korpusu tych fragmentów, w których wystąpiły kody pochodzące z trzech grup, tworząc wspomniane trójelementowe sekwencje (ciągi). Te fragmenty poddano następnie interpretacji z uwagi na zawieranie się w nich neosemantyzmów UKSZTAŁCALNOŚĆ i (SAMO)KSZTAŁCENIE.

Do stwierdzenia obecności pierwszej z wymienionych powyżej kategorii badacz przyjął, że między podmiotami interakcji pedagogicznej zachodzi relacja o charakterze wzajemnego uznania. Oczywiście anachronizmem byłoby oczekiwanie, żeby w czasach Krasickiego dziecko/podopieczny/wychowanek/uczeń/dorastający był/o traktowane/y podmiotowo zgodnie z dzisiejszym znaczeniem tego słowa, niemniej jednak symptomem nowoczesności pedagogicznej było niewątpliwie dostrzeganie jego ludzkiej godności i jej respektowanie. Za podstawowy przejaw (SAMO)KSZTAŁCENIA badacz przyjął zjawisko tranzycji²⁹, rozumiane jako przechodzenie w trzech zakresach interakcji pedagogicznych: kierowaniu, nauczaniu i uspołecznianiu. W pierwszym z tych zakresów tranzycja oznacza przechodzenie od bycia kierowanym przez rodziców/dorosłych do samowychowania, w nauczaniu – od bycia nauczonym przez nauczyciela do samouctwa, i w uspołecznianiu – od

²⁹ Słowo *tranzycja* pochodzi od łacińskiego słowa *transeo*, -ire, -ii, -itum, które znaczy 'przechodzić', 'przejść'.

rozstrzygnięcia przez rodziców/przełożonych do samodzielnego podejmowania decyzji, czyli samosterowania.

Wyniki analizy i ich interpretacja

Po zakodowaniu materiału badawczego zostało ustalone występowanie sekwencji utworzonych przez co najmniej trzy kody pochodzące ze wszystkich trzech zakresów przedstawionych w tabeli 2: obszary *praxis* pedagogicznej, typy interakcji pedagogicznej i relacje wzajemności. W poniższej tabeli zaprezentowano wyniki przeprowadzonej analizy w podziale na poszczególne części *Pana Podstolego*, przy czym zrezygnowano z podawania liczby odnotowanych współwystąpień, ograniczając się do zaznaczenia kookurencji przez zacieniowanie odpowiedniej kratki tabeli.

Tabela 3. Kookurencja kodów w podziale na części *Pana Podstolego*

Sekwencje kodów	Współwystępowanie		
	<i>Pan Podstoli</i> część 1	<i>Pan Podstoli</i> część 2	<i>Pan Podstoli</i> część 3
O ₁ /T ₁ /R ₁			
O ₁ /T ₁ /R ₂			
O ₁ /T ₁ /R ₄			
O ₁ /T ₂ /R ₁			
O ₁ /T ₂ /R ₂			
O ₁ /T ₂ /R ₄			
O ₁ /T ₃ /R ₁			
O ₁ /T ₃ /R ₂			
O ₁ /T ₃ /R ₈			
O ₁ /T ₃ /R ₁₀			
O ₂ /T ₁ /R ₁			
O ₂ /T ₁ /R ₅			
O ₂ /T ₁ /R ₁₀			
O ₂ /T ₂ /R ₅			
O ₂ /T ₃ /R ₁			
O ₂ /T ₃ /R ₈			

$O_2/T_3/R_{10}$			
$O_3/T_1/R_1$			
$O_3/T_1/R_7$			
$O_3/T_2/R_1$			
$O_3/T_2/R_3$			
$O_3/T_2/R_4$			
$O_3/T_2/R_6$			
$O_3/T_2/R_7$			
$O_3/T_2/R_8$			
$O_3/T_2/R_9$			
$O_3/T_3/R_4$			
$O_4/T_2/R_{10}$			
$O_4/T_3/R_6$			
$O_4/T_3/R_{10}$			
$O_5/T_2/R_8$			
$O_5/T_2/R_9$			
$O_5/T_3/R_8$			

Źródło: opracowanie własne.

Powyższa tabela umożliwi nakreślenie ogólnego profilu tematów dominujących w poszczególnych częściach *Pana Podstolego*. W pierwszej części autor podjął zagadnienia dotyczące wychowania i edukacji (nauczania) należące do obszaru rodziny (O_1), edukacji publicznej (O_2) i edukacji domowej (O_3). W dwu pierwszych obszarach Krasicki zwraca uwagę na wszystkie typy interakcji pedagogicznych, a mianowicie wychowanie (T_1), nauczanie (T_2) i uspołecznianie (T_3). Spośród relacji najczęściej omawiane są odniesienia *ojciec ↔ syn* (R_1) i *ojciec ↔ córka* (R_2), i to nie tylko w kontekście rodzinnego wychowania ukierunkowanego (O_1/T_1), lecz również wychowania nauczającego (O_1/T_2), którego nie należy utożsamiać z edukacją domową przez nauczyciela prywatnego ($O_3/T_2/R_6$). Na podkreślenie zasługuje również fakt, że w pierwszej części *Pana Podstolego* Krasicki rozważa zagadnienia pedagogiczne powstające w rodzinie (O_1), edukacji publicznej (O_2) i edukacji domowej (O_3) z perspektywy uspołeczniania (T_3) jako zadania powierzonego nie tylko rodzicom ($R_{1,4}$), lecz również wspólnocie politycznej tworzonej przez dorosłych obywateli i dorastających (R_{10}). Zdziwienie wywołuje brak w tej

części omawianego dzieła rozważań odnośnie do podróży edukacyjnych (O_4) i pedagogicznych zobowiązań państwa (O_5).

To, czego zabrakło w pierwszej części *Pana Podstolego*, zostało nadrobione, przynajmniej częściowo, w drugiej. Autor rozważył w niej kwestię podróży edukacyjnych (O_4) głównie z perspektywy uspołeczniania (T_3) i konsekwencji dla budowania wspólnoty między dorosłymi i dorastającymi (R_{10}). Powodem tego jest wyraźnie zaznaczająca się zmiana w poglądach Krasickiego na temat oświecania szlachty (R_8) i jej obowiązków wobec włościan i ich dzieci (T_3). Pomimo tych modyfikacji, w centrum dyskursów na temat wychowania i edukacji (nauczania) przedstawionych w drugiej części *Pana Podstolego* pozostaje rodzina (O_1) jako podstawowe środowisko wychowania (T_1), nauczania (T_2) i uspołeczniania (T_3).

Powyższy stan rzeczy uległ radykalnemu przewartościowaniu w trzeciej części *Pana Podstolego*. Przedstawione w niej rozważania nie odnoszą się więcej do rodziny (O_1), edukacji publicznej (O_2) ani podróży edukacyjnych (O_4), lecz do edukacji domowej (O_3) i wspólnoty państwowej (O_5). Gdy się uwzględni, że część ta powstała najprawdopodobniej w 1798 roku³⁰, a więc już po trzecim rozbiórce Polski, skoncentrowanie na dwu wymienionych obszarach działania pedagogicznego wydaje się co najmniej zastanawiające. W odniesieniu do edukacji domowej przedmiotem rozważań nie są jednak zagraniczni guwernerzy i guwernantki, lecz umiejętność czytania książek ze zrozumieniem (R_7), natomiast w obszarze oznaczonym przeze mnie jako państwo (O_5) – szlachta/ziemiaństwo (R_8) i arystokracja (R_9). Ich trosce Krasicki powierza odpowiednio dzieci włościańskie i młodzież szlachecką, od których oświecenia (T_2) i uspołecznienia (T_3) zależą dalsze losy Polski.

Aby z omówionych powyżej wypowiedzi Krasickiego odczytać treści (znaczenia) UKSZTAŁCALNOŚCI i (SAMO)KSZTAŁCENIA, przeprowadzono ponowne kodowanie. Tym razem jego przedmiotem były wyselekcjonowane już fragmenty *Pana Podstolego*, w których stwierdzono obecność obu neosemantyzmów. Zgodnie z przedstawioną powyżej relacyjną interpretacją pojęcia ukształcalności, mianem UKSZTAŁCALNOŚĆ zostały oznaczone te wypowiedzi Krasickiego, w których autor wyrażał sam lub za pośrednictwem bohaterów powieści swoje uznanie dla podmiotowej godności dziecka/podopiecznego/wychowanka/ucznia/dorastającego jako autonomicznego uczestnika interakcji pedagogicznych. Z uwagi na konteksty, w których te wyrażenia były formułowane, rozróznilo trzy typy UKSZTAŁCALNOŚCI: rodzinną, edukacyjną i społeczną. Za podstawę do zidentyfikowania jednostek językowych oddających sens (SAMO)KSZTAŁCENIA przyjęto trzy typy tranzyjacji, a mianowicie jako przechodzenie do samowychowania, samouctwa i samosterowności. W umieszczonej poniżej tabeli krzyżowej przedstawiono wyniki analizy kookurencji wymienionych grup kodów.

³⁰ Stasiewicz, „Wstęp”, XI.

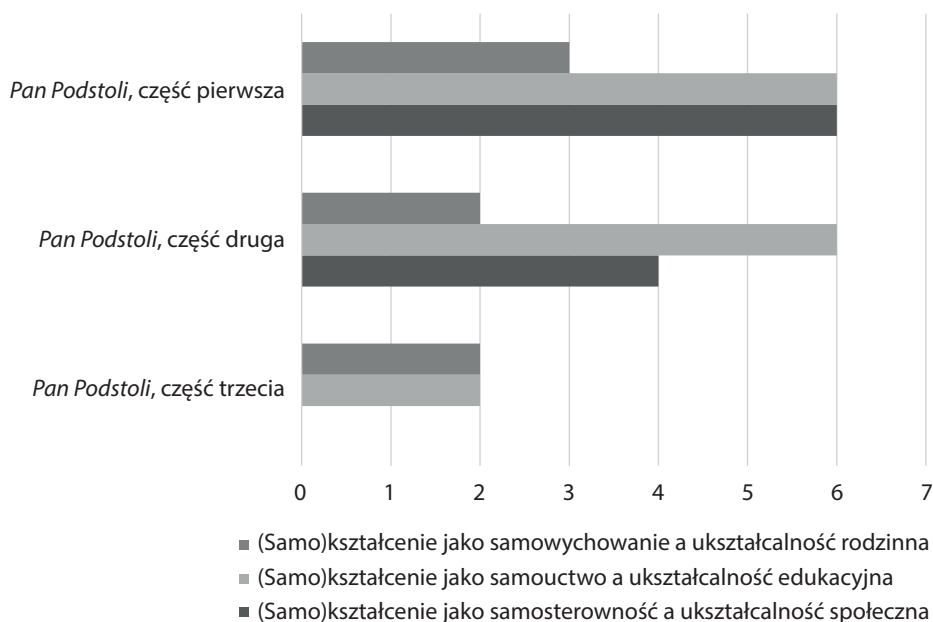
Tabela 4. Współwystępowanie kodów dotyczących UKSZTAŁCALNOŚCI
i (SAMO)KSZTAŁCENIA

	Ukształcalność rodzinna		Ukształcalność edukacyjna		Ukształcalność społeczna	
	N	współczynnik kookurencji	N	współczynnik kookurencji	N	współczynnik kookurencji
(Samo)kształcenie – samowychowanie	7	0,26	2	0,08	4	0,12
(Samo)kształcenie – samouctwo	5	0,12	14	0,50	8	0,19
(Samo)kształcenie – samosterowność	7	0,21	0	0,00	10	0,29

Źródło: opracowanie własne.

Obserwując w powyższej tabeli kolumny z wartościami współczynnika kookurencji, można stwierdzić, że dla UKSZTAŁCALNOŚCI rodzinnej przyjmuje on najwyższą wartość w korelacji z (SAMO)KSZTAŁCENIEM jako samowychowaniem – 0,26, dla UKSZTAŁCALNOŚCI edukacyjnej w korelacji z (SAMO)KSZTAŁCENIEM jako samouctwem – 0,50 i w końcu dla UKSZTAŁCALNOŚCI społecznej w korelacji z (SAMO)KSZTAŁCENIEM jako samosterownością – 0,29. Te wyniki badacz uznał za kryterium doboru fragmentów *Pana Podstolego*, w których przeprowadził identyfikację jednostek językowych użytych przez omawianego autora do wyrażenia UKSZTAŁCALNOŚCI i (SAMO)KSZTAŁCENIA. W sumie wybrano do dalszej analizy 31 wypowiedzi, których rozkład w poszczególnych częściach *Pana Podstolego* zilustrowano na schemacie 1.

Warto zauważyć, że w dwu pierwszych częściach *Pana Podstolego* liczebności współwystąpień są podobne i obejmują wszystkie trzy kombinacje kodów. W odróżnieniu od tego w trzeciej części powieści Krasickiego znacząco zmniejszyła się liczba stwierdzonych związków kookurencyjnych – w stosunku do pierwszej części o trzy czwarte, a w stosunku do drugiej części – o dwie trzecie. Ponadto w ogóle nie wystąpiła kombinacja złożona z (samo)kształcenia jako samosterowności i ukształcalności społecznej. Musi to budzić pewne zdziwienie, gdyż na podstawie tabeli 3 stwierdzono, że w tej właśnie części autor mniej uwagi poświęca kwestiom wychowania w rodzinie i edukacji publicznej (nauczania), a swoje zainteresowania kieruje ku edukacji domowej i sferze publicznej. Brak omawianego typu kombinacji świadczy moim zdaniem o tym, że Krasickiemu nie chodzi o bezpośrednie pobudzenie do aktywności politycznej, lecz o przygotowanie dorastających do niej przez samowychowanie i samouctwo.



Schemat 1. Rozkład kookurencji w poszczególnych częściach *Pana Podstolego*

Źródło: opracowanie własne.

Dzięki zaprezentowanym powyżej wynikom analizy współwystępowania kodów z grupy UKSZTAŁCALNOŚCI i (SAMO)KSZTAŁCENIA ustalono wartości współczynnika kookurencji. W dyskursach pedagogicznych Krasickiego, w których wartości te okazały się najwyższe, postanowiłem zbadać, jakimi konkretnymi jednostkami językowymi posłużył się autor do ujęcia w słowa swoich poglądów na temat nowoczesnego wychowania. Żeby to ustalić, wykorzystałem teorię potencjałów znaczeniowych (semantycznych) i rozszerzoną teorię mieszanin pojęciowych, o których była mowa przy wyjaśnianiu ram teoretycznych. Na tym etapie interpretowanie wyników składało się z następujących czynności: (1) zidentyfikowanie jednostek językowych wyrażeń predykatywnych dotyczących UKSZTAŁCALNOŚCI i (SAMO)KSZTAŁCENIA, (2) na podstawie wykładników tych wyrażeń ustalenie pojęć, które pełnią w dyskursach funkcję predykatów propozycji, i (3) wykreowanie pojęć ukształcalności i (samo)kształcenia jako potencjalnych składowych leksykonu Krasickiego. Wyniki dwu pierwszych czynności zostaną przedstawione osobno dla każdej z części *Pana Podstolego*. Na tej podstawie objaśnię mieszaniny pojęciowe, które z nich się wyłaniają.

W dość licznej grupie wyrażeń z pierwszej części *Pana Podstolego*, w których stwierdzono związki kookurencyjne, warto zwrócić uwagę na dwa akcentujące UKSZTAŁCALNOŚĆ. Oba pochodzą od tytułowej postaci i są skierowane do

narratora: „[...] uważałem w dzieciach moich obywatelów przyszłych wolnego kraju” (I, 1, 5) i „[...] cnoty i niecnoty z jednego źródła wypływają, grunt tylko odmienia ten strumień, a nie źródło z siebie” (I, 1, 6).

Pierwszy cytat tworzy konstrukcja: uważać w kimś kogoś. Współcześnie odpowiada jej struktura: uważać (uznawać) kogoś (coś) za kogoś (coś). Funktorem zdaniotwórczym jest czasownik osobowy w pierwszej osobie czasu przeszłego „uważałem”, co oznacza, że wypowiedzenie odnosi się do minionego okresu, gdy podmiot zajmował się wychowaniem i edukacją (nauczaniem) swoich dzieci. Jako argumenty zostały użyte: wyrażenie przyimkowe „w dzieciach moich”, rzeczowniki „obywatelów” i „kraju” oraz przymiotniki „przyszłych” i „wolnego”.

Z perspektywy pojęciowej analizowanemu wyrażeniu Krasickiego odpowiada predykat relacyjny, który tworzy wypowiedź: „Wychowanie uwzględnia godność dzieci jako przyszłych obywateli”.

W drugim cytacie jednostkami językowymi użytymi w funkcji predykatywnej są czasowniki osobowe: „wypływają” i „odmienia”. Każdy z nich odgrywa rolę funktora zdaniotwórczego. W wypadku pierwszego czasownika – „wypływają” – nazwami argumentowymi są rzeczowniki: „cnoty” i „niecnoty”, oraz wyrażenie przyimkowe „z jednego źródła”. Wraz z drugim czasownikiem – „odmienia” – Krasicki użył rzeczowników: „grunt”, „strumień” i „źródło”, wyrażenia przyimkowego „z siebie” oraz partykuł „tylko”, „a” i „nie”.

Omawiane wyrażenie tworzą dwa zdania złożone współrzędnie i bezspójnikowo. Na płaszczyźnie pojęciowej odpowiada im jako wykładnikom propozycji predykat utworzony na zasadzie reguły dodawania. Pierwszym elementem tego predykatu jest wypowiedź: „Pochodzenie pozytywnych właściwości człowieka (cnót) i negatywnych (niecnot) jest jednakowe”, drugim zaś: „Podstawą różnic między ludźmi jest środowisko, w którym przebiega ich rozwój, a nie naturalne predyspozycje i uzdolnienia”.

Z wypowiedzi Krasickiego z pierwszej części *Pana Podstolego* na temat (SAMO)-KSZTAŁCENIA chciałbym zwrócić uwagę również tylko na dwie, które ujął w następujących wyrażeniach: „W księgach dawnych czerpam obficie, czego mi i do nauki, i do zabawy potrzeba” (I, 1, 10) i „Trzeba, żebyście się pierwej dobrze poznali, niż do zaręczyn przyjdzie” (I, 3, 9).

Pierwszy cytat jest komentarzem tytułowego bohatera do bogatego księgozbioru, który zgromadził w swoim domu, i jednocześnie jego przyznaniem się do – mówiąc współczesnym językiem – kształcenia ustawicznego. Funktorem zdaniotwórczym jest w nim czasownik w dawnej pierwszej osobie liczby pojedynczej „czerpam”, któremu współcześnie odpowiada forma „czerpię”. Na zbiór jego atrybutów składają się: zdanie podrzędne dopełnieniowe, wyrażenie przyimkowe „w księgach dawnych” i przysłówek „obficie”. Predykat wyrażony przez Krasickiego tymi jednostkami językowymi przybiera postać wypowiedzi: „Przez czytanie książek człowiek rozszerza swoją wiedzę i udoskonala siebie samego”.

W drugim cytacie mamy do czynienia ze wskazaniem, jakiego udziela Pan Podstoli swojej córce i kandydatowi do jej ręki. Sens tego zdania można wyrazić następująco: „Młodzi ludzie zanim podejmą jakiegokolwiek kroki w stronę wspólnej przyszłości, muszą się poznać”.

Jak zauważono powyżej, druga część *Pana Podstolego* obfituje w równie liczne związki implikacji dwustronnej między UKSZTAŁCALNOŚCIĄ i (SAMO)-KSZTAŁCENIEM co pierwsza. Do zilustrowania wyników przeprowadzonego badania wybrałem jeden przykład dotyczący pierwszego i dwa – drugiego.

W trakcie objaśniania narratorowi sposobu obchodzenia się z poddanymi tytułowy bohater stwierdza, że „[...] gdy z chłopców wiejskich który nadzwyczajną ma bystrość, oddawać go każę do wyższych szkół; sposobni do roboty uczą się rzemiosł” (II, 3, 12). Wyrażenie „nadzwyczajna bystrość” oznacza zdolności intelektualne, natomiast „sposobni do roboty” – uzdolnienia praktyczne. Sens tej wypowiedzi można oddać w sformułowaniu: „Ludzie posiadają różne predyspozycje i trzeba je umiejętnie wspierać”.

Oba przykłady odnoszące się do (SAMO)KSZTAŁCENIA mają za przedmiot interpretację głównego zadania epoki oświecenia, jakim było właśnie oświecanie. Krasicki włożył w usta Pana Podstolego następujące słowa: „Nie można inaczej złemu zabezpieczyć, tylko wprzód oświecając panów. Jeżeli ludzkość nie wymoże na nich łagodniejszego sposobu działania, niech je zysk do tego przynajmniej wiedzie” (II, 3, 12) i „Trzeba oświecać poddaństwo, ale w mierze. Uczą się dzieci w szkole pisać, czytać, rachować. Żona bakałarza dziewczątka uczy nie tylko pisać i czytać, ale robót, żeby w czasie mogły też pracą rąk swoich zarabiać” (II, 3, 12).

Co znaczy tutaj oświecać? Paradoksalnie oświecający wpływ na panów ma dostarczyć zrozumienie korzyści, jakie może przynieść dobre traktowanie swoich poddanych. A czym jest oświecanie poddanych? Oczywiście wiąże się z dostępem do oświaty, a więc w tamtych czasach z nauką czytania i pisania, ale nie tylko. Poddanych trzeba też przygotować do radzenia sobie w życiu. Jest to zakres (SAMO)-KSZTAŁCENIA jako tranzycji społecznej.

Trzecia część *Pana Podstolego* zawiera mniejszą liczbę dyskursów pedagogicznych i z tego powodu mniej okazji do powstawania związków kookurencyjnych między UKSZTAŁCALNOŚCIĄ a (SAMO)KSZTAŁCENIEM. Aby przekonać, że Krasicki pozostał w swoim myśleniu wierny pryncypiom nowoczesnego wychowania, przedstawię dwie wypowiedzi. Pierwszą można potraktować jako nawiązanie do i zarazem kontynuację powyższych rozważań na temat oświecenia. Tutaj jednak zagadnienie to zostanie odczytane z perspektywy UKSZTAŁCALNOŚCI.

Krasicki napisał: „Tak ich [poddanych – D.S.] więc oświecać należy, żeby sami mogli rozumem przekonać o swoich obowiązkach, o dobrym użyciu czasu, o potrzebie pracy, o wychowaniu cnotliwym dzieci, o względach wzajemnych w małżeństwie, o przemyśle handlowym, o uczciwym co do odzieży i mieszkania

ochędóstwie, o potrzebie wstrzemięźliwości, i względem zdrowia, i względem majątku” (III, 1, 15).

Wyrażenie predykatywne, które w kontekście oświecania zasługuje na uwagę, brzmi: „sami mogli rozumem przekonać”. Nie należy zbyt pochopnie uważać, że przy czasowniku „przekonać” brakuje partykuły „się”. W dostępnym w Internecie *Słowniku pojęciowym języka staropolskiego* podano formę zwrotną i niezwrotną, przy czym ta ostatnia znaczy ‘dowieść’. W tym kontekście może to wskazywać, że poddani są w stanie sami sobie dowieść czegoś, gdyż dysponują rozumem. Na tym właśnie opiera się UKSZTAŁCALNOŚĆ.

Co do (SAMO)KSZTAŁCENIA, to przykład pochodzi z dyskursu o niewłaściwym postępowaniu pewnego szlachcica, który „choć widzi złe skutki próżniactwa [swoich – D.S.] dzieci, trzeciego [syna – D.S.] przy sobie chowa, a i ten już zaczyna wstępować w ślady braci swoich” (III, 2, 2). Co to ma wspólnego z (SAMO)KSZTAŁCENIEM?

To mianowicie, że ów ojciec przez ograniczanie możliwości rozwojowych najmłodszego syna uniemożliwia jego tranzycję w zakresie samowychowania i samosterowności. Deprywacyjne działania ojca zmuszają syna do wejścia na ścieżkę przetartą już przez dwóch starszych braci, którzy byli tak samo wychowywani i zesłi na złą drogę.

Teoria integracji pojęciowej Fauconniera i Turnera w rozszerzeniu L. Brandt i P.A. Brandta umożliwia zebranie w jedno przeprowadzonych do tej pory rekonstrukcji i potraktowanie wydobytych treści (znaczeń) UKSZTAŁCALNOŚCI i (SAMO)KSZTAŁCENIA jako hipotetycznych pojęć Krasickiego. Na zakończenie warto – choćby tylko skrótowo – opisać, jakie pojęcia powstają po złożeniu uzyskanych części w całość.

Autor *Pana Podstolego* odnosi ukształcalność do każdego człowieka, bez względu na stan społeczny, z którego pochodzi. W życiu każdego tworzy ona podstawę, na której przebiega jego (samo)kształcenie jako przechodzenie od niesamodzielności do samodzielności w takich sferach, jak moralna, intelektualna, społeczna, a nawet polityczna. Najważniejszy cel (samo)kształcenia to rozwój. Nie dotyczy on jednak głównie ani wyłącznie zmiany miejsca w hierarchicznie ustrukturyzowanym społeczeństwie, choć taka zmiana nie jest z góry wykluczona i może się dokonywać. Krasicki interpretuje rozwój jako podnoszenie przez jednostkę poziomu swojej egzystencji. Ten kierunek nie jest jednak czymś koniecznym. Niekiedy (samo)kształcenie prowadzi do degradacji i w konsekwencji okazuje się antyrozwojem.

Patrząc z powyższej perspektywy na oświecenie, okazuje się, że błędne jest instrumentalne traktowanie go jako sposobu wprowadzania zmian w jednostce i społeczeństwie z pomocą wychowania i edukacji (nauczania). Zasadnicza trudność wynika stąd, że potencjał do rozwijania się jest złożony w rękę każdego człowieka z osobna jako ukształcalność i tylko od niego zależy, jak go wykorzysta przez (samo)kształcenie. Ten schemat myślowy specyfikuje nowoczesność pedagogiczną i dlatego

uważam, że Krasickiego należy uznać za jednego z pierwszych jej przedstawicieli w polskiej myśli pedagogicznej.

Wnioski końcowe

Przeprowadzone badanie skłania do co najmniej trzech wniosków:

- sposób odczytywania twórczości Krasickiego w historii myśli pedagogicznej wymaga rewizji. Nie chodzi jednak tylko o tego autora, lecz o konieczność oderwania interpretacji tekstów pedagogicznych od przesłanek ideologicznych i ich ponowną lekturę z perspektywy humanistyki. O takim właśnie powiązaniu historii i wychowania pisze Łukasz M. Michalski, postulując pilną potrzebę „rewitalizacji diachronii namysłu pedagogicznego poprzez wpisanie go w szeroki kontekst humanistyki”³¹. Przekonujący jest argument, który autor wysuwa na uzasadnienie tej potrzeby. Twierdzi on, że sama refleksja historiograficzna musi stać się w pedagogice przedmiotem badawczym, gdyż w przeciwnym razie grozi jej zapomnienie, że każde opracowanie historyczne jest „rekonstrukcją namysłu, który już się dokonał”³² w głowie autora. Z takim niejako uprzednim napisaniem tekstu o *Panu Podstolim* mamy moim zdaniem do czynienia u Kurdybachy, który kierując się przesłankami ideologicznymi, dostrzegł co prawda przedstawiłone w powieści Krasickiego dylematy wychowania, ale nie zauważył prowadzonego przez autora namysłu z pomocą nowoczesnych kategorii, którym nadano powyżej znaki językowe UKSZTAŁCALNOŚĆ i (SAMO)KSZTAŁCENIE;
- pojęcia ukształcalności i (samo)kształcenia umożliwiają rozpoznanie idei nowoczesności tak w teorii, jak i praktyce pedagogicznej, o czym świadczy powyższy eksperyment myślowy;
- zastosowanie teorii lingwistycznych w pedagogice otwiera nie tylko nowe pole dla eksploracji badawczych, lecz również nowy przystęp do tekstów pedagogicznych. Patrząc z tej perspektywy, należałoby sobie życzyć, żeby pedagodzy więcej uwagi poświęcali lingwistyce, a zwłaszcza lingwistyce tekstu.

Streszczenie: Celem prezentowanego artykułu jest konfrontacja wypowiedzi Ignacego Krasickiego na temat wychowania i edukacji (nauczania), zawartych w powieści *Pan Podstoli*, z ideą nowoczesności. Do opisanie tej idei zostały użyte pojęcia ukształcalności i (samo)kształcenia. W badaniu posłużono się metodologią lingwistyczną opartą na teorii potencjałów znaczeniowych (semantycznych) i teorii integracji pojęciowej. W rezultacie przeprowadzonych eksploracji została potwierdzona obecność w *Panu Podstolim* wspomnianych pojęć pedagogicznych jako

³¹ Łukasz M. Michalski, *Przemiany syntez niemożliwych* (Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016), 21.

³² Tamże.

neosemantyzmów, co oznacza, że wyjściową tezę należy uznać za prawdziwą. Z tego wynikają następujące wnioski: (1) dominujący w historii myśli pedagogicznej sposób odczytywania twórczości Krasickiego wymaga reinterpretacji, (2) pojęcia ukształcalności i (samo)kształcenia umożliwiają rozpoznanie idei nowoczesności tak w odniesieniu do teorii, jak i praktyki pedagogicznej, oraz (3) zastosowanie teorii lingwistycznych w badaniach pedagogicznych otwiera nie tylko nowe pole dla eksploracji badawczych, lecz również nowy przystęp do tekstów pedagogicznych.

S ł o w a k l u c z o w e: nowoczesność, pedagogika, ukształcalność, (samo)kształcenie, oświecenie

Bibliografia

- Bartnicka, Kalina. „Dziecko w świetle pamiętników i powieści polskiego Oświecenia”. *Rozprawy z Dziejów Oświaty* 35 (1992): 37–86.
- Bartnicka, Kalina. „Wychowanie rodzinne w Polsce w XVIII wieku w świetle wydawnictw o typie «poradnika dobrego chrześcijanina»”. W: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. Juliusz Jundziłł, 225–240. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994.
- Benner, Dietrich, Stępkowski, Dariusz. „Teoretyczne i społeczne ukonstytuowanie własnej logiki nowoczesnego wychowania. Rozważania w nawiązaniu do Jana Amosa Komeńskiego i Jeana Jacques’a Rousseau”. *Przegląd Pedagogiczny* 2 (2012): 9–21.
- Benner, Dietrich, Stępkowski, Dariusz. „Pojęcie ukształcalności i jego miejsce w teorii wychowania Jeana Jacquesa Rousseau”. *Problemy Wczesnej Edukacji* 3 (2015): 39–51.
- Bieńkowski, Tadeusz. „Edukacja w rodzinie w Polsce do połowy XVIII wieku – wnioski z badań”. W: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. Juliusz Jundziłł, 163–167. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994.
- Brandt, Line, Brandt, Per A. „Making sense of a blend: A cognitive-semiotic approach to metaphor”. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 3 (2005): 216–249.
- Fauconnier, Gilles, Turner, Mark. *Jak myślimy. Mieszanimy pojęciowe i ukryta złożoność umysłu*, tłum. Izabela Michalska. Warszawa: Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, 2019.
- Gara, Jarosław, Stępkowski, Dariusz. „Forma myślenia i działania pedagogicznego a doświadczenie paradoksalności (samo)kształcenia”. *Studia z Teorii Wychowania* 1 (2024): 9–29.
- Garczyński, Stanisław. *Anatomia Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa: Józef Andrzej Załuski, 1750.
- Grucza, Franciszek. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, 2017.
- Grucza, Sambor. *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.
- Kisiel, Leon. „Pan Podstoli” wobec „Monitora”. Kowel, 1927.
- Kot, Stanisław. *Historia wychowania*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1994.
- Kowalczyk, Małgorzata E., Żołądź-Strzelczyk, Dorota. *Przestrogi i nauki dla dzieci. Instrukcje rodzicielskie (XVIII w.)*. Wrocław: Wydawnictwo Chronicon, 2017.
- Krasicki, Ignacy. *Pan Podstoli*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994.
- Kurdybacha, Łukasz. „Staropolski ideał wychowawczy”. W: Łukasz Kurdybacha, *Pisma wybrane*, t. 1, wybór i wstęp Józef Miąso, 27–168. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976.

- Łukasik, Marek. „Słownik wyrażeń metanaukowych, metalingwistycznych i metakulturologicznych Profesora Franciszka Gruczy”. W: *O nauce prof. Franciszka Gruczy*, red. Sambor Grucza, Magdalena Olpińska-Szkiełko, Monika Płużyczka, Ilona Banasiak, Marcin Łączek, 251–326. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, 2017.
- Michalski, Łukasz M. *Przemiany syntez niemożliwych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.
- Nawroczyński, Bogdan. *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe i cechy charakterystyczne*. Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2018.
- Nawroczyński, Bogdan. „Wstęp. Życie i dzieło filozofa i pedagoga”. W: *Jan F. Herbart. Pisma pedagogiczne*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1967.
- Norén, Kerstin, Linell, Per. „Meaning potentials and the interaction between lexis and contests: An empirical substantiation”. *Pragmatics* 17 (2007): 387–416.
- Parkitny, Maciej. *Nowoczesność oświecenia. Studia o literaturze i kulturze polskiej drugiej połowy XVIII wieku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018.
- Rousseau, Jean J. „Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi”. W: Jean J. Rousseau, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, tłum. Henryk Elzenberg, 105–276. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1956.
- Słownik pojęciowy języka staropolskiego*, <https://spjs.ijp.pan.pl> [dostęp: 13.02.2024].
- Stasiewicz, Krystyna. „Powieść czy *speculum*? Pan Podstoli Ignacego Krasickiego”. W: *Wzorce osobowe w dawnej literaturze i kulturze polskiej*, red. Bernadetta M. Puchalska-Dąbrowska, Elżbieta A. Jurkowska, 301–309. Białystok: Wydawnictwo Prymat, 2018.
- Stasiewicz, Krystyna. „Wstęp”. W: Ignacy Krasicki, *Pan Podstoli*, V–XL. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994.
- Stępkowski, Dariusz. „Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego. W sprawie zapomnianej kategorii Herbart’a i jej współczesnej reinterpretacji”. W: *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. Mirosław Kowalski, Agnieszka Pawlak, Anita Jamuła-Jurczak, 37–58. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Stępkowski, Dariusz. *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbart’a i Friedricha D. E. Schleiermachera*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, 2010.
- Włoszek, Danuta. „Dziecko”. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, 883–895. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Żołądź-Strzelczyk, Dorota, Kabacińska-Łuczak, Katarzyna. *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 2012.
- Żołądź-Strzelczyk, Dorota. *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2002.
- Żołądź-Strzelczyk, Dorota. „Rozumienie dzieciństwa”. W: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 1: *Starożytność – średniowiecze*, red. Juliusz Jundziłł, Dorota Żołądź-Strzelczyk. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002.