

которых читатель призван усвоить позицию повествователя / лирического субъекта и его нравственные взгляды на мир; *жанровые конвенции* (например, хронотоп сказки); произведения, основанные на *сверхъестественном герое*, который появляется из ниоткуда, обладает сверхъестественной силой, оказывает влияние на жизнь других и исчезает ("*Маленький принц*", А. Экзюпери); *повествование от первого лица* (которое в молодёжном романе создаёт иллюзию аутентичного юношеского голоса, что призывает читателя принять его позицию); *ретроспективное повествование* (в случаях когда взрослый повествователь вспоминает детство, восстанавливает былое время при помощи последующих комментариев и символизации событий). Для того, чтобы понять как можно более правильно смысл литературного произведения и его многослойность, читатель должен делать то, что противоположно идентификации – пытаться рассматривать произведение с разных позиций. Взяв на себя роль медиатора между литературным текстом и молодой читательской аудиторией, мы хотели бы способствовать развитию у учеников способности восприятия литературного произведения с различных точек зрения, - одним словом, развитию самосознательных и критических читателей.

Marek Pieniążek<sup>1</sup>

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

[https://doi.org/10.18485/mks\\_knsjkk.2017.ch16](https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch16)

удк:  
371.3.:811

## POLITYKA JĘZYKOWA JAKO PERFORMATYKA KULTUROWA

Artykuł prezentuje koncepcję polityki językowej w ujęciu performatyki społecznej. Szkolna edukacja humanistyczna jest opisana jako kulturowe narzędzie kształtujące postawy, pamięć i aktywność społeczną młodych pokoleń. Lekcyjna analiza literatury, obowiązkowy zestaw lektur oraz sposoby porządkowania ludzkich doświadczeń, miejsce tradycji i aksjologii w edukacji są omawiane jako elementy maszyny kulturowej, wytwarzającej na masową skalę określone zachowania i sposoby myślenia. W związku z tym kolejne zmiany w systemie kształcenia oraz kolejne reformy podstaw programowych są analizowane jako wyraz określonej polityki kulturowej i językowej. Autor wskazuje, w jakim zakresie szkolna edukacja i język ojczysty mogą być używane w funkcji podstawowego narzędzia służącego formatowaniu umysłów i wrażliwości humanistycznej w danym kraju. Artykuł pozwala zobaczyć, jak nauczanie języka narodowego i nazywanie świata w języku ojczystym może się stać centralnie sterowaną technologią społeczną, wytwarzającą pożądane postawy, afekty, aktywności i zainteresowania. Autor wskazuje także na koncept języka jako kulturowego oprogramowania, który lepiej niż strukturalne modele lingwistyczne opisuje rozwój i kompetencje lokalnych kultur.

Słowa kluczowe: *język ojczysty, edukacja, literatura, kultura, aksjologia, performatyka, interpretacja, afekty, software.*

### 1. Edukacja językowa jako technologia społeczna

Życie w tzw. społeczeństwie ryzyka (Beck 2004) charakteryzuje nadmiar niepewności, który wymusza nieustającą aktywność i nadążanie za ciągłymi zmianami. Proces permanentnej modernizacji wywołuje także cały szereg niespójności w przestrzeni społecznej, wynika z niego wiele problemów w zakresie organizacji edukacji, zwłaszcza edukacji humanistycznej. Obecnie dodatkowe zmiany w sytuacji wewnętrznej Unii Europejskiej powoduje kryzys migracyjny. Aktywuje on na nowo pytanie o rolę i pozycję kultur narodowych we wspólnocie. Dyskusja o formach odpowiedzialności państw za swoich obywateli generuje z kolei pytanie o obecną pozycję języków narodowych

<sup>1</sup> marekpie@up.krakow.pl

w kulturze i edukacji. Są to wszakże języki, które najsilniej służą projektowaniu biografii dojrzewających pokoleń, choć ich pozycja zwolna zaczyna ustępować językom globalnym. Kwestia ta najsilniej dotyczy młodych ludzi, dla których język angielski, język światowej gospodarki, polityki i globalnych interesów nie jest językiem pierwszym, choć zapewne wielu z nich, dla biograficznych i ekonomicznych korzyści, wolałoby dorastać w kulturze i społeczeństwie anglojęzycznym.

Młodzież, będąc „żywym społecznym ciałem” socjokulturowych przemian, „tworząc siebie” (w sensie „technik siebie” omawianych przez Michela Foucault (2000)) zgodnie z kierunkiem narzuconym przez systemy edukacji oraz prawidła rozwoju społeczeństw (często ze sobą sprzeczne), wpisuje się w wymagania reformowanych systemów nauczania, jest biernym wykonawcą zaordynowanych zmian. Przy czym zmiany w systemach edukacji niekoniecznie podążają za potrzebami społeczeństw. Zarządzenie edukacją, jako jedna z form uzyskiwania hegemonii dyskursu w państwie, politycznie konstruuje podmiotowość mas społecznych i na długie lata „przetwarza różnorodność podmiotów w zbiorową wolę” (Kenway 1994: 220). Kierunki owych zmian są wynikiem dyskursu dominującej władzy, co wcale nie znaczy, że politycznie motywowane zmiany dobrze służą rodzimej kulturze. Ważne jest pytanie o to, komu służą kolejne reformy oraz dlaczego wywołują kolejne rozbieżności między treściami nauczany mi w systemie a oczekiwaniami i ambicjami młodzieży.

Wielość luk i niespójności w systemach nauczania języków narodowych wynika również z nawarstwiania się efektów nieprzemyślanych, gwałtownych reform. Humanistyka szkolna jest bowiem wykorzystywana przez kolejne władze jako sposób dystrybucji własnych dyskursów (Ball 1994). Badacze tej problematyki już w latach 90. XX wieku zauważali, że

egzamin jest pojęciem podstawowym dla zrozumienia splotu relacji władzy-wiedzy. Akt egzaminowania ucieleśnia bowiem i wiąże władzę z wiedzą w formie technologii. (Marshall 1994: 14)

Szereg ostatnich zmian w układzie sił politycznych w Polsce wyraźnie pokazuje, iż każda kolejna władza na swój sposób wykorzysty-

wała edukację i system egzaminów jako państwowy aparat dystrybucji dyskursów, które w odpowiedni sposób podłączają społeczeństwo do określonych dóbr i zapewniają awans społeczny. W Polsce przeżywamy obecnie radykalne przejście z neoliberalnego do „prawicowego modelu” polonistyki szkolnej. Funkcjonowanie szkół na styku kontrastujących ze sobą systemów edukacji jest powodem do wielu pozareytorycznych dyskusji (głównie podsycanych politycznie), wywołuje manifestacje środowisk nauczycielskich (najczęściej wywołane obawami o zachowanie miejsc pracy), objawia się w medialnej walce o opinię nauczycieli, naukowców, rodziców. A to z kolei tylko potwierdza diagnozy M. Foucaulta (2002: 8), mówiącego o roli danego dyskursu w kontrolowaniu, dystrybucji i selekcjonowaniu przez własne procedury wybranych wartości i praktyk kulturowych. Zmiana aparatu dystrybucji powoduje wyakcentowanie innych wartości, czyli wywołuje protesty tych środowisk, które od nowo promowanych wartości zostają odłączane. Bardzo ciekawie ten proces opisała na przykładzie edukacji australijskiej i angielskiej Jane Kenway (1994), analizując źródła sukcesu hegemonicznego dyskursu prawicy w edukacji.

## 2. Polityczne kolonizowanie dyskursu edukacyjnego

Obserwowana w Polsce na przestrzeni kilkunastu ostatnich lat walka o wpływy w programowaniu edukacji pozwala śledzić proces, w jaki sposób polityka posługuje się edukacją dla opanowywania i kolonizowania życia według swoich reguł. Spór o model edukacji w Polsce jest obecnie upartyjniony, nauczyciele, zamiast głęboko zastanawiać się nad modelem edukacji proponowanym przez jedną i drugą stronę politycznej sceny, bezwładnie ulegają jednej lub drugiej opinii.

Dlatego, jak pisał przed laty Jerome Bruner (2006: 237, 253), kultura edukacji wymaga badania polityki edukacji, co z kolei wymaga także uwzględnienia sposobu i roli wytwarzania znaczeń oraz intersubiektywnych oczekiwań w ściśle zlokalizowanych środowiskach. A że sytuacyjność nabywania wiedzy dziś jest inna niż 30 lat temu (wówczas od Zachodu oddzielała nas tzw. żelazna kurtyna), a także odmienna niż 10 lat temu (obecnie nowe pytania o rolę kultur lokalnych wywołuje kryzys migracyjny, Brexit aktywuje dyskusje o innym modelu myślenia o zdaniach Unii, a nasilająca się mediatyzacja

kultury stawia nas przed kolejnymi decyzjami dotyczącymi miejsca literatury w edukacji), musimy w naszych krajach zdecydować, jakie ma znaczenie rozwój młodzieży w języku ojczystym i jak z tym rozwojem komplementarnie ma współpracować nauczanie innych języków, głównie angielskiego, jako intensywnie współkształtującego kompetencje komunikacyjne i tożsamościowe młodych ludzi. Kwestia ta dowodzi, że coraz większego znaczenia nabiera pytanie o zakres i formy planowania edukacji języków narodowych: jak skutecznie aktywować biograficznie nasze młode pokolenia, włączając je zarówno w dynamikę lokalnych jak i sąsiednich kultur; jak uczynić z młodych ludzi aktywnych aktorów tak języków narodowych, jak i komunikacji globalnej; jak uczyć szacunku dla lokalności wraz z otwartością na wielość interpretacji rzeczywistości (Markowski 2013: 60)? Problem ten łączy się równocześnie z pytaniem o to, jak nie kształtować naszych młodych absolwentów zgodnie z potrzebami globalnych korporacji i neoliberalnego społeczeństwa skupionego na wartościach prestiżowych i ekonomicznych, a pozbawionego etycznej wrażliwości i niezależnej wyobraźni (Nussbaum 2010: 142).

Funkcjonujący od 2005 roku w Polsce model egzaminu maturalnego z języka polskiego był dominującym dystrybutorem uprzedmiotawiającego ucznia dyskursu (krytycznie omawianego przez Marthę Nussbaum), który silnie merkantylizował osiągnięcia humanistyczne (Pieniążek 2013). Nowy prawicowy rząd w 2016 roku w atmosferze sporów i masowych protestów zmienił w tym zekonomizowanym systemie to, co można najszybciej zmienić, czyli listy lektur i postawy programowe oraz zlikwidował gimnazja, przywracając ośmioklasową szkołę podstawową. Z uwagi na długofalowość procesu na razie został przedstawiony tylko projekt egzaminów końcowych po nowej szkole podstawowej (2017), natomiast skomplikowane relacje liceów ze szkolnictwem wyższym zapewne wywołają kolejne trudności przy próbach zmian zasad egzaminu maturalnego.

### 3. Komparatystyka systemów nauczania języków narodowych

W sytuacji, gdy przed nami pojawiają się perspektywy kolejnych zmian, należy szukać dla nich nie tylko politycznych oraz ekonomicz-

nych uzasadnień. Dla odpowiedzialnie wdrażanych kolejnych nowych rozwiązań potrzebne są bardziej obiektywne, uwzględniające m.in. konteksty psychologiczne i kulturowe, opinie na temat funkcjonowania edukacji w językach narodowych. Perspektywa komparatystyczna, wynikająca z wielokulturowego konsensu, łącząca jednostkowe interesy języków i wykraczająca ponad ujęcia monokulturowe, byłaby tutaj jak najbardziej oczekiwana. W centrum Europy sami musimy się od siebie dowiedzieć, jak widzimy role i funkcje naszych języków, czego od nich „chcemy”, jako od podstawowych nośników energii społecznej, tożsamości i spoiwa narodowych kultur.

Podkreśliłbym zwłaszcza pytanie o to, jak widzimy przyszłe funkcje dla języków narodowych w edukacji w kontekście globalizacji, czyli pytanie o to, do czego się one mają naszym młodym pokoleniom przydać w relacjach ze światem. Sądzę, że tutaj otwiera się zupełnie nowa ścieżka dla nauk humanistycznych, prowadzi ona bowiem do nowej dyskusji o legitymizacji określonych rozwiązań edukacyjnych.

Spór o miejsce humanistyki w społeczeństwie na gruncie amerykańskim od lat prowadzą wybitni i znani w naszych krajach humaniści, m.in. S. Fish, R. Rorty, A. Kronman, M. Nussbaum, J. Butler i wielu innych (Markowski 2013: 27-33). Niemniej w ich dyskusjach nie znajdziemy pytania o rolę języków narodowych. Zdaje się, że zachodni badacze mówią o humanistyce z perspektywy anglosaskiej i amerykańskiej, jakby z założenia miała ona funkcjonować w języku angielskim. W Europie Środkowej jednak sytuacja edukacji humanistycznej zainteresowanej trwaniem i rozwojem języków narodowych jest dodatkowo uwarunkowana samym faktem swego osadzenia w językach wspólnot narodowych (na ogół niewielkich, jeśli porównamy je do ilości *native speakerów* języka angielskiego czy hiszpańskiego).

Nie da się zaprzeczyć, że język angielski jest obecnie najbardziej funkcjonalnym i najatrakcyjniejszym „interfejsem” włączającym nas do systemu karier, rynku i kultury światowej. Spadająca ranga języka polskiego w polskich szkołach i rosnąca atrakcyjność angielskiego tylko potwierdza proces odpływu zaangażowania uczniów w naukę języka ojczystego. Ale czy na pewno anglosaska perspektywa musi tak silnie wpływać na nasze myślenie o humanistyce, umniejszając produktywną rolę naszych kultur i języków?

#### 4. Języki narodowe jako interfejsy kulturowe

Wiele więc wskazuje na to, że języki narodowe warto zacząć traktować jak użyteczne interfejsy podłączające nas (zależnie od naszej inicjatywy i socjotechnologicznej wyobraźni) do środowiska naturalnego, kulturowego i technologicznego. Znaczyłoby to, że w programowaniu edukacji języków narodowych należy rozważyć zmniejszenie zakresu treści dotyczących wiedzy o języku i wiedzy o literaturze, natomiast wyakcentować funkcje komunikacyjne języka, jego sytuacyjne znaczenie, performatywne, społeczne, afektywne i sprawcze moce, włączające użytkowników w społeczeństwo i kulturę – nie tylko, zresztą, narodową. Sądzę, że w trosce o przydatność i losy języków narodowych powinniśmy zapytać się nawzajem, jaki interfejs kulturowy chcemy z nich poprzez edukację wytworzyć. Dyskusja o celach edukacji humanistycznej w kategoriach interfejsów kulturowo-technologicznych omawianych przez L. Manovicha (2013) pozwoli bowiem wykroczyć poza tekstocentryczne koncepcje edukacji modernistycznej i zbliżyć się do szczególnie atrakcyjnej dla uczniów zmediatyzowanej i afektywnej przestrzeni praktyk językowo-kulturowych.

Wydaje się, że nigdzie indziej jak tylko tutaj, w słowiańskiej Europie, możemy dowiedzieć się od siebie o potrzebach i perspektywach rozwojowych systemów nauczania języków ojczystych w naszych krajach. Unia Europejska, zgodnie z przyjętymi zasadami, nie posiada w tym zakresie ani kompetencji, ani mocy sprawczej. Raczej oczekuje od nas dyskusji na ten temat i wdrażania własnych rozwiązań. Ale nie znaczy to, że owe rozwiązania mają powstawać bez komparatystycznych dyskusji, że systemy edukacji w państwach słowiańskich mają działać w izolacji. Wcale taka wsobność naszym językom się nie przyśłuży. Wręcz przeciwnie, otwiera młode pokolenia na transfer kulturowy w języku angielskim, z pominięciem dialogu sąsiedzkich narodów i w ogóle wiedzy o sobie nawzajem. Przypomnijmy, że w curriculum naszych krajów nie widać żadnej formy przenikania się polskich, czeskich, słowackich, węgierskich, serbskich czy ukraińskich światów, nie widać sąsiedzkiego dialogu w zestawach lektur, metodyce nauczania języków. Dialog języków słowiańskich w edukacji Środkowej Europy w ogóle nie istnieje. Dlaczego? Komu służy takie wygaszenie naszych relacji i ukierunkowanie uwagi na rankingi, osiągnięcia i systemy edukacji anglosaskiej?

Sądzę, że w programowaniu edukacji języków ojczystych obecnie bardzo potrzebna jest transnarodowa perspektywa, która uwzględni wielość światowych procesów, wywołujących trudności z zachowaniem trwałości i funkcjonalności języków narodowych w krajach Europy Środkowej. Podobne procesy są przecież obserwowane w Indiach, Afryce (z tego punktu widzenia interesujące jest funkcjonowanie i rozwój języka afrikaans w RPA) czy Ameryce Środkowej. Gdy komparatystycznie spojrzymy na wskazane wyżej problemy (najczęściej ujmowane tylko z wąskiej narodowej lub systemowo-teoretycznej perspektywy tekstologów), niewątpliwie zobaczymy języki ojczyste wielu krajów w podobnym zwarciu i walce o wpływy z angielskim lub językami silniejszymi w danej strefie kulturowej.

#### 5. Ku badaniom transkulturowym - ponad wewnętrznymi sporami

W określaniu funkcji języków nie można poprzestawać na wewnątrz-kulturowych programach i upolitycznionych w poszczególnych krajach ustawach edukacyjnych. Jak pokazuje ostatek dwadzieścia lat, w Polsce ani neoliberalna ani prawicowa frakcja polityczna (czyli żadna z najsilniejszych partii rządzących) nie opanowała dostatecznie dobrze i odpowiedzialnie form dystrybucji kultury w warunkach narastającej medializacji kultur i globalizacji społeczeństw. Zresztą takie zadanie przerasta horyzonty jednej kultury.

Jeśli neoliberalny model wprowadzany pod wpływem unijnych regulacji od 2000 roku indyferentnie traktował język ojczysty i jego oddziaływanie, używając go jako jednego z wielu narzędzi technologii społecznej, to z kolei rządy prawicowe od 2016 roku nie zauważają globalnej ekonomii kulturowej i programują edukację tak, jakbyśmy żyli w latach 50 XX wieku, broniąc ciągłości historycznej i zamykając się na wpływy współczesności, czyli de facto całego tzw. kulturowego zewnątrz (to zresztą podobny przejaw konstruowania hegemonicznego dyskursu, który obserwowano w Australii w latach 80. XX w., (Kenney 1994: 240).

Z wnętrza polskich politycznych sporów wyraźnie widać, że potrzebujemy wspólnego słowiańskiego oraz (uwzględniając nasze geopolityczne położenie) austriackiego, węgierskiego, włoskiego i niemieckiego namysłu nad środkowoeuropejską polityką edukacyjną

z uwzględnieniem lokalnych potrzeb języków i ich użytkowników. Być może nie ma jej sformułowanej jeszcze nigdzie, bo i sytuacja w Europie jest zmienna i nastroje społeczne wahają się bardzo gwałtownie z jednej skrajności w drugą. Ale dzięki tym niestabilnym zachowaniom paradoksalnie coraz wyraźniej dociera do nas fakt, że w planowaniu statusu i korpusu języków warto wziąć pod uwagę dynamikę pogranicz językowych, które zaczynają się silnie uwewnętrzniać w każdym z nas. Nowo odślanająca się płynna pozycja kultur prowadzi do personalizacji granic i wyznaczania funkcjonalności języków z poważnym pominięciem terytorium państw.

Wskazując na politycznie napędzany dualizm gwałtownych zmian systemowych w polskiej edukacji warto podkreślić, że w poprzednim modelu nauczania języka i literatury ojczystej (do 2016 roku) wskazania Ulricha Becka o konieczności prowadzenia tzw. światowej polityki wewnętrznej przekuto w całkowitą prawie amputację regionalizmu w szkole. Warto byłoby się głębiej zastanowić, czy był to przypadek, czy raczej wynik przyjęcia neoliberalnej argumentacji, z której wynika, że to, co narodowe nie jest już narodowe (Beck 2005: 11), ponieważ to już nie państwa narodowe wyznaczają przestrzenie społeczne, ale proces wewnętrznej globalizacji tych przestrzeni? Model polskiej matury z 2005 roku faktycznie osłabił rangę języka polskiego w szkole i społeczeństwie, pośrednio dowartościował natomiast język angielski. Zatem w poruszając się w logice Foucaulta można powiedzieć, że źle skorelowany egzamin końcowy stał się dystrybucją dyskursów globalizujących i relatywizujących to, co narodowe (tak jak chciał Beck). Z postępującego obniżania przez rozwiązania systemowe (czy aby na pewno mimowolnego?) rangi języka polskiego w całości edukacji (także przez bardzo łatwy do zaliczenia państwowy egzamin maturalny) wyraźnie wynikało, że nauczanie języka polskiego nie jest już priorytetem edukacji narodowej, a stanowi po prostu jedną z wielu kształconych kompetencji społecznych. Zatem błędem byłoby twierdzić, że podstawą projektów biograficznych młodych ludzi kształconych w takim systemie będzie narracja planów i karier wyrażana po polsku i w przestrzeni kultury ojczystej. Snucie opowieści o świecie w kategoriach wziętych z doświadczeń klarownych zasad suwerennych państw narodowych jest otwartą kpiną z ludzi – pisał

niemiecki socjolog ponad piętnaście lat temu (Beck 2005). Czy można zatem w projektach edukacji humanistycznej połączyć nieuniknione relacje z globalizującym się światem przy dochowaniu zobowiązań wobec kultury i języka swojego kraju?

## 6. Poza polityczny dualizm

Jeśli polityczny realizm, zdaniem Ulricha Becka, ugrzązł w optyce narodowej i jest fałszem, pojawia się pytanie, jak udanie zaprogramować funkcje i status języków narodowych zarówno w funkcjonowaniu państwa, jak kultury i pojedynczych jednostek? Beck swoją pracę o władzy i przeciwwładzy pisał w zespole euroentuzjastów w Wielkiej Brytanii na początku XXI wieku w London School of Economics and Political Science, dziś ten sam zespół zapewne miałby zupełnie inne opinie na temat roli polityki narodowej. Książka ta ukazała się w Polsce ze wsparciem Unii Europejskiej i programu Cultura 2000. Nie trudno w tej narracji odnaleźć większość argumentów politycznych poprzedniego neoliberalnego polskiego rządu.

Z kolei w podstawie programowej do języka polskiego zatwierdzonej przez władze prawicowe w 2016 r. nacisk na narrację o przeszłości i na walkę o samostanowienie polskiego narodu jest jedyną poważniejszą korektą, bowiem reszta zmian nawraca polonistykę na humanistykę bardzo zachowawczą. Widać tu wyraźnie intencje, dla jakich nowy rząd próbuje wykorzystać szkolny język polski do własnych celów, łącząc go z polityką historyczną. Nie dostrzega niestety poważnej roli, jaką ojczysty język odgrywa w pozaideologicznej/pozaedukacyjnej sferze projektowania przez dzieci i młodzież swojego obecnego i przyszłego życia. W tych bardzo tradycjonalistycznych reformach został zagubiony wątek języka jako humanistycznej technologii współczesnych afektów. Zbytne przywiązanie do dawnych narzędzi humanistyki osłabia ten projekt, a przecież mógłby on ściśle powiązać wewnętrzną polityką językową państwa z jednoczesną dynamiczną odpowiedzią na potrzeby i wyzwania czasów tak silnie globalizujących nasze życiowe praktyki.

Jak ogólnie i w maksymalnym skrócie można zobrazować najnowsze tendencje na obszarze polityki językowej w zakresie edukacji polonistycznej pokazuje poniższy diagram:



### 7. Języki ojczyste jako performatywny *software*

Już ponad 20 lat temu Ulrich Beck kreślił bardzo pesymistyczną przyszłość narodu, jako zjawiska czysto kulturowego oraz tworu „folklorystycznego”, który wkrótce utraci swoje jakiegokolwiek znaczenie polityczne (Beck 2005: 64). Czy aby dziś, w atmosferze Brexitu i rosnącej roli państw Europy Środkowej nie stoimy na jakiejś ważnej granicy decyzyjnej dotyczącej losów państw i kultur narodowych?

W związku z nowymi oczekiwaniami społecznymi, sądzę, że warto zaproponować potraktowanie języków narodowych jako łąco dostępnego, najszybszego i jednocześnie najtańszego *software* (Manovich 2013), włączającego nasze społeczności w sieci korzystnych wewnątrz i zewnątrz kulturowych relacji. Język narodowy traktowany jako performatywny *software* społeczeństwa, jako afektywny nośnik i transmitter działań, może otworzyć dydaktyki języków narodowych na nowy obszar aktywności. Koncepcja Benedicta Andersona (1997), mówiąca o wspólnotach wyobrażonych i nacjonalizmie, w XIX i XX wieku konstruowanych dzięki sile języka naturalnego, pozwala zobaczyć, jak dziś funkcje języka przesuwają się raczej w kierunku afektywnych,

sieciowych praktyk (*affective computing*). Przy czym języki nie tracą na użyteczności (dowodzi tego sukces języka angielskiego), a stają się kolejnymi *software*ami dołączającymi nas lepiej lub gorzej do świata konstruowanego przede wszystkim medialnie. Inwestycje w ten *software* mogą przynieść określone skutki, ale ich brak może przyspieszyć zapaść w dziedzinie produkcji narodowych/lokalnych znaczeń.

Należy przy tym zauważyć, że dla gospodarki neoliberalnej podanej zasadzie globalnej substytucji, nowego rodzaju inwestycje w języki narodowe będą rodzajem „zamówienia elitarnego”, „radycznie niewymiennego”, czyli nieopłacalnego – wskazuje Ulrich Beck (2005: 204). Losy języków ojczystych zależą zatem będą od poważnie umotywowanych i wychylonych w przyszłość inwestycji ogniskujących uwagę nie tylko wokół celów i dyskursów neoliberalnych. Nasze języki, o których można myśleć w kategoriach podstawowego społecznego *software*, wymagają bowiem troski także poprzez ich „upgrade”, czyli unowocześnienie (m.in. w zakresie technologii oraz polityki edukacyjnej). Takie działania na rzecz języków kluczowych dla spójności i dynamiki rozwojowej wspólnoty wykraczają jednak poza horyzonty gospodarki i polityki neoliberalnych państw. Wydaje się zatem, że państwa postkomunistyczne, reformujące się dotąd na wzór zachodnich państw, w zakresie polityki edukacyjnej i troski o swoje kultury muszą się obecnie wykazać wyjątkową samodzielnością i administracyjną odkrywczością, by „pojęciowo rozpoznawać, empirycznie identyfikować i badać” (Beck 2005: 333) melanz nacjonalistycznych i kosmopolitycznych sprzeczności.

Społeczne rezultaty humanistycznej edukacji są widoczne w **performatywnej mocy** osiągniętej w nauczonym języku. Szukając argumentów dla kolejnych systemowych reform warto więc pamiętać o związku mocy języka (Pisarek 2008: 103-105) ze statusem „obsługiwanych” przez niego obywateli. Ponadto w ostatnich latach w Europie relacja języka i ekonomii nabrała nowego znaczenia za sprawą intensywnych dyskusji o bardziej skutecznych strategiach państwowych. A że dokonują się one głównie poprzez kulturowo-językowy *software*, tym bardziej warto podkreślić, że w procesie tym kluczowe będą nie tyle wartości ekonomiczne, co możliwości mediatyzacyjne i afektywne naszych języków.

## LITERATURA CYTOWANA

Anderson, B. *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Tł. S. Amsterdamski. Kraków: Znak, 1997.

Ball, S. J. (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Tł. K. Kwaśniewicz. Kraków: Impuls, 1994.

Beck, U. *Władza i przeciwładza w drodze do innej nowoczesności*. Tł. S. Cieśla. Warszawa: Scholar, 2004.

Beck, U. *Władza i przeciwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*. Tł. J. Łoziński. Warszawa: Scholar, 2005.

Bruner, J. *Kultura edukacji*. Tł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas, 2006.

Foucault, M. *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. Tł. D. Leszczyński, L. Rasiński. Warszawa, Wrocław: PWN, 2000.

Foucault, M. *Porządek dyskursu*. Tł. M. Kozłowski. Gdańsk: Słowo, Obraz Terytoria, 2002.

Kenway, J. *Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy. Szkolnictwo prywatne czy państwowe?* [w:] Ball S. J. (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Tł. K. Kwaśniewicz. Kraków: Impuls 1994.

Manovich, L. *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic, 2013.

Markowski, M. P. *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas, 2013.

Marshall, J. D. *Foucault a badania edukacyjne*. [w:] Ball S. J., (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Tł. K. Kwaśniewicz. Kraków: Impuls, 1994.

Nussbaum, M. *Not For profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.

Pieniążek, M. *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2013.

Pisarek, W. *Polityka językowa w wybranych krajach europejskich*. [w:] Warchała J., Krzyżyk D., (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2008.

## ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА КАК КУЛЬТУРНАЯ ПЕРФОРМАТИВНОСТЬ

В статье вводится понятие политики языкового образования с точки зрения культурной перформативности. Гуманистическое школьное образование будет показано в качестве основного инструмента для формирования культурных и социальных активности молодых поколений. Школьная гуманистическая рефлексия, анализ литературы, отбор способов организации человеческого опыта, роль истории и традиций есть показана как элементы культурной „машины“, которая производит модели поведения и образ мышления общества. Таким образом, последующие изменения в системе образования и дальнейшего реформирования учебных программ оказывается как выражение определенной культурной и языковой политики. Автор показывает, что школьное образование и языковые функции используются в основном инструмента для форматирования гуманистического образования в стране. Гуманистическое образование рассматривается как политическое продакт-плейсмент. Так называемый „скрытые ядра curriculum“ обсуждаются с помощью критического анализа дискурса. Это позволяет заметить как преподавание родного языка и называя мира на национальном языке становится централизованное управление социальной технологии, массовое производство желаемых отношений, аффекта, деятельность и интересы. Поэтому автор указывает модел культуровой перформативности как инструмент, который лучше чем структурные лингвистические модели может вдохновить развитие и компетентность местных культур.