

94

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

**Studia ad Didacticam
Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae
Pertinentia III**

pod redakcją
**Marii Jędrychowskiej
Marty Szymańskiej**

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków 2011

Recenzenci

dr hab. prof. UŚ Helena Synowiec

dr hab. prof. UŁ Teresa Świątosławska

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011

ISSN 2082-0909

Wydawnictwo Naukowe UP

Redakcja / Dział Promocji

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel. / faks (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 55/11

Wstęp

Temat XIV Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego (23–25 listopada 2009 roku): *O tożsamość polonistyczną absolwentów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*, daje możliwość zaprezentowania teoretycznej refleksji dotyczącej problemów tożsamości uczniów z jednej strony, z drugiej – sugeruje potrzebę podjęcia prób empirycznej diagnozy skupionej, jak okazuje się ostatecznie, głównie na relacjach nauczyciel – uczniowie, procesie edukacyjnym w szkole i poza szkołą, materii kształcenia polonistycznego. Wszystko to po to, by zdać sobie sprawę, jakie wyposażenie sprzyjające samoidentyfikacji wynoszą ze szkoły uczniowie za sprawą lekcji języka polskiego.

W formule tematu kryje się też zamierzona myślowa prowokacja, rodząca pytanie: czy mówienie o „tożsamość polonistycznej” nie jest swego rodzaju semantycznym nadużyciem? Spróbujmy tę kwestię wyjaśnić.

Kategoria tożsamości, tak niebywale ostatnio popularna w badaniach naukowych przynależnych do rozmaitych dziedzin wiedzy – filozofii, psychologii, pedagogiki, literaturoznawstwa, językoznawstwa, antropologii kultury, socjologii, politologii, historii, religioznawstwa czy teologii – okazuje się, podobnie jak kategoria kultury, pojęciem chętnie występującym z przymiotnikowym wsparciem. Ułatwia ono zarysowanie w miarę precyzyjnego pola obserwacji naukowej, ale też różnicuje obszary dociekań. I tak zatem czytamy w różnych rozprawach: o tożsamości osobowej i zbiorowej (Jan Paweł II), indywidualnej i społecznej, grupowej, lokalnej, narodowej (tu – wartości rdzenne) i europejskiej, polskiej, żydowskiej czy polsko-żydowskiej (B. Gryszkiewicz), tożsamości humanistycznej (M. Dembiński) czy w odniesieniu do nauczyciela – o tożsamości moratoryjnej, nadanej, rozproszonej (H. Kwiatkowska). Jest zatem z czego wybierać w zależności od przyjętej w badaniach dydaktycznych perspektywy, choć mówienie z wnętrza jakiejś tradycji pojęciowej nie należy do łatwych, gdyż najpierw należy ją poznać, opowiedzieć się za jej skutecznością argumentacyjną, potwierdzać słuszność dokonanego wyboru, nawet gdy zakłada się programową interdyscyplinarność naszej dydaktycznej dziedziny w obrębie polonistyki.

Gdy jednak przyjmując najprostsze, słownikowe objaśnienia terminu „tożsamość”, okaże się, że „bycie tym samym, identyczność”¹; w logice oznacza „stosunek

¹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1995, t. III, s. 481.

zachodzący między danym przedmiotem a nim samym”; w filozofii „to, co sprawia, że dany przedmiot jest całkowicie podobny do innego”².

Znakomity zbiór esejów filozoficznych Barbary Skargi przez analizę poglądów Heideggera i Levinasa odkrywa z kolei metafizyczne tło pojęcia tożsamości. Autorka uważa, że

debaty nad owymi pojęciami [tożsamość i różnica – M.J.] z punktu widzenia ich aktualności kulturowej i społecznej gubią właściwy im sens, a może nawet świadomie od niego abstrahują. Tymczasem są to pojęcia metafizyczne i od analizy metafizycznej należałoby rozpocząć dyskusje nad nimi³.

Nie każdego stać na postulowaną analizę, niemniej nie sposób pominąć faktu, na który zwraca uwagę nestorka filozofii, mianowicie tożsamościowa

gra bycia i myśli, bycia i nicości, bycia i czasu, wreszcie bycia i dobra [...] toczy się także w każdym indywidualnym Ja, a być może jest wręcz jej przejawem. W każdym też Ja obecna jest dialektyka tożsamości i różnicy⁴.

Zwróćmy uwagę – tożsamość i różnica muszą współwystępować w próbach podejmowania samookreślenia. Nie bez powodu przywołuję tu, zdałoby się odległy od dydaktyki, wywód Skargi. Podzielałam jej opinię, iż nawet ukazując problem tożsamości i różnicy w jego społeczno-kulturowych – tu dydaktycznych – zależnościach, należałoby pamiętać również o metafizycznej perspektywie pojęcia. Dopiero wówczas za czynniki sprzyjające samoidentyfikacji Ja, a więc odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?” w wymiarze egzystencjalnym, możemy uznać takie zjawiska, jak:

- wspólnota doświadczeń kulturowych lub ich brak,
- współistnienie z językiem, literaturą, kulturą lub poznawcza ignorancja czy obojętność,
- poczucie więzi lub niedostosowania.

Zjawiska te w szczególnym natężeniu występują (powinny występować) na języku polskim, z nieodzownie towarzyszącym pytaniem o to, jakiego człowieka uczymy i chcemy wychować. Stąd w temacie konferencji mowa o „tożsamości polonistycznej”, zaś zgromadzone w tomie artykuły, co naturalne, zgłębiają różne aspekty zjawiska tak rozumianej tożsamości młodzieży.

Zbiór otwiera istotna wypowiedź na temat potrzeby reaktywowania „zapomnianego archetypu” – Mistrza i nauczyciela uczniów (Janusz Waligóra), gdyż dopiero w tak ujmowanych relacjach można pokusić się o pomoc w kształtowaniu tożsamości młodych ludzi. Z kolei w „płynnej ponowoczesności”, zdaniem autora (Marek Pieniążek), wagi nabiera idea ucznia – aktora kulturowego w dynamicznym, antropologiczno-pragmatycznym procesie „nabywania tożsamości”. Relacja: wiedza – tożsamość pojawia się w wypowiedzi kolejnego autora (Kordian Bakuła) proponującego nowe spojrzenie na wiedzę o kulturze polskiej, europejskiej, światowej. Następnie wnikliwa, źródłowa prezentacja oryginalnej, wciąż aktualnej mimo upływu lat, również w odniesieniu do polskiego systemu oświatowego, tezy Pierre’a

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 409.

³ B. Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 2009, s. 5.

⁴ Tamże, s. 8.

Bourdieu (Barbara Dyduch) o instytucjonalnej „przemocy symbolicznej” – tezy zresztą upraszczanej i zbanalizowanej według autorki – zmusza do zastanowienia się, jak dalece nauczyciel polonista staje się bezwiednym tej przemocy egzekutorem, i w jakim stopniu w miejscu antropologicznie znaczącym – szkole – o budowaniu tożsamości ucznia decyduje jego „kapitał językowy”. To pierwsze skupienie problemowe dopełnia przegląd stanowisk badaczy różnych dyscyplin wobec kategorii tożsamości (Dorota Amborska-Głowacka).

Następna, obszerna grupa tekstów to opracowania wynikające z badań empirycznych przeprowadzonych wśród gimnazjalistów. Ukazują one, między innymi, związek z dostrzeganą wielokulturowością wschodnich obszarów Polski a koniecznością pracy nad postawami tolerancji jako istotnego składnika tożsamości kulturowej (Barbara Myrdzik, Iwona Morawska). Zderzenie sfery oczekiwań dotyczących kompetentnego gimnazjalisty ze stanem faktycznym autorka (Grażyna Różańska) dokumentuje, ukazując sferę różnorodnych uwarunkowań samoidentyfikacji. To z kolei doskonale koresponduje z niejednokrotnie „barwnymi” wypowiedziami gimnazjalistów o nich samych w roli ucznia, ale przede wszystkim młodego człowieka (Marta Szymańska). Podobny wątek pojawia się za sprawą metodologicznie odmiennych badań (Katarzyna Pławecka), gdy uświadamiana sobie potrzeba samokształcenia skłania wiejskich gimnazjalistów do pytań o własną tożsamość. Pojawia się też konkretny lekcyjny w sytuacji spotkania z „dorosłą” lekturą, co pozwala gimnazjalistom ze szkoły muzycznej pogłębić refleksję nad własną tożsamością oraz zmierzyć się z problemem inności „dziecka gorszego Boga” (Agata Kucharska-Babula). Wreszcie „czytanie” przestrzeni miasta w ramach projektu edukacyjnego (Beata Gromadzka oraz Anna Białobrzeska) umożliwia uczniom spojrzenie na tożsamość osobistą przez odkrywanie takich związków z małą ojczyzną, które pozwalają przezwyciężyć miejską anonimowość i sprzyjają kształtowaniu postaw obywatelskich.

Wątek kompetencji powraca w dwu artykułach poświęconych tożsamości tym razem licealistów. Są to – empirycznie zarysowany obraz stosunku do poznawanego na lekcjach języka polskiego i historii aksjologicznego uposażenia postaci uznawanych za wzory i autorytety, w których uczniowie mogą się rozpoznawać (Dorota Karkut), oraz również empirycznie badana świadomość retoryczna młodzieży szkół ponadgimnazjalnych (Katarzyna Grudzińska). Zmiany kulturowe, pokoleniowe, nowe paradygmaty w nauce czynią aktualnymi pytania o kompetencje uczniów XXI wieku (Wiga Bednarkowa), wśród których na czołowe miejsce wysuwają się postawy kreatywne.

Tom zamyka trójgłos autorski poddający krytycznemu oglądowi zjawiska, które wynikają z sytuacji instytucjonalnie aranżowanych w szkole, ze sposobu funkcjonowania systemu edukacji. Chodzi zatem o dehumanizujące usztywnienie systemu oceniania (Tadeusz Półchłopek) i wynikające, stąd konsekwencje natury poznawczej i aksjologicznej, o maturę z języka polskiego, ale też możliwości działań pozalekcyjnych dzięki projektom unijnym (Beata Prościak), czy wreszcie o jakość dydaktyczno-merytoryczną podstawy programowej (Piotr Kołodziej), jako dokumentu, zdaniem autora, obciążonego grzechem nakazowości i nieautentyczności (deklaratywnie traktowana podmiotowość).

By zakończyć tę krótką prezentację zawartości tomu, odwołam się ponownie do przemyśleń Barbary Skargi. Według uczonej poczucie tożsamości, odnajdywanie siebie zapewnia przede wszystkim dom⁵. Chciałoby się, by szkoła, podobnie jak dom, okazywała się miejscem, gdzie rodzi się Ja we wszystkich wymiarach, gdzie można być sobą. Tylko że

problemem jest, czy w ogóle można mówić o tym co moje, i o inności. Nie ma bowiem czegoś takiego, jak sobość zamknięta w sobie, nieprzenikalna, nie poddająca się oddziaływaniu otaczającego ją świata. Tkwi ona w danej kulturze, języku, tradycjach, w określonym miejscu i czasie, w danym środowisku, tu, a nie gdzie indziej. Banalne to fakty, ale to właśnie one uniemożliwiają określenie kryteriów rozróżnienia między tym, co moje lub wydaje się moje, a tym, co wspólne [...]⁶.

Stąd wniosek, że na jakość tożsamości ucznia, także „polonistycznej”, decydujący wpływ ma nauczyciel języka polskiego, wprowadzając w tradycję, reagując na współczesność, aranżując aksjologiczną refleksję nad kondycją człowieka i jego tożsamością, wpisaną w dzieła, w dzieje Polski i Europy. Jednakże, by nie ulegać złudzeniu edukacyjnej omnipotencji, warto również brać pod uwagę, że:

Moje Ja nie traci tak łatwo swej suwerenności. Modyfikuje język, modyfikuje otaczający go pejzaż świata, tworzy różnice. To Ja jestem źródłem różnicy, gdyż to Ja spotykam się z tym innym i z tym drugim, nieprzeniknionym, niepoznawalnym, tajemniczym. Dopiero w tym spotkaniu, jak w Platońskich dialogach, w tej żywej, zawsze indywidualnej mowie, tworzy się to, co ogólne, i daje się usystematyzować⁷.

Maria Jędrzychowska

⁵ Okrutne doświadczenie pozbawienia domu, wieloletniego pobytu autorki na „nieludzkiej ziemi” wywołuje gorzkie konstatacje. Utrata domu „może mieć takie samo znaczenie dla egzystencji, jak utrata ręki i nogi, może naruszać ją w jej podstawach. Byłam bowiem w nim u siebie. Wygnanie to nie tylko fakt społeczno-polityczny. To nie tylko wyrzucie z mienia. To gwałt zadany memu byciu i możliwości odnalezienia siebie. To skazanie na zagubienie w tym, co obce, czego zrozumieć nie jestem w stanie”. B. Skarga, *Tożsamość...*, s. 378.

⁶ Tamże, s. 381.

⁷ Tamże, s. 384.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Janusz Waligóra

Mistrz i nauczyciel – zaniedbany archetyp

Drogowskazy

Wojciech Bonowicz, wspominając postać księdza Józefa Tischnera jako mistrza, wielokrotnie podkreślał temperament i poczucie humoru filozofa: „Lubił też [Tischner – J.W.] przytaczać anegdotę o Schelerze, którego pytano, dlaczego tak pięknie pisząc o moralności, w swoim życiu nie bardzo kieruje się jej zasadami. Scheler miał odpowiedzieć: «A widział kto, żeby drogowskaz chodził do miasta?»¹. Ta opowiastka, mająca w intencji autora ilustrować niepokorność księdza Tischnera i jego skłonność do odważnych, prowokujących wypowiedzi, w istocie odsyła nas do pierwszorzędnego roszczenia, jakie wysuwamy wobec mistrza – by praktyką własnego życia poświadczał prawdy, które głosi. Nasza, to znaczy śródziemnomorska kultura, zna dwa wielkie prawzory takich postaci – Sokratesa i Jezusa. Żywotność tych nieśmiertelnych figur cnoty, wierności sobie, mądrości i prawdy, a także nasze tęsknoty, jakich doświadczamy, poszukując egzystencjalnych „drogowskazów”, dobrze ukazuje inne zdarzenie związane z Tischnerem:

Kiedyś podczas jednego z seminariów Tischner nagle się zamyślił, a potem zwrócił do uczestników z pytaniem: „Powiedźcie mi tak szczerze. Dlaczego właściwie do mnie przyślicie?” I wtedy jeden z kleryków, niewiele się namyślając, wypalił: „Panie, do kogóż pójdziemy? Ty masz słowa życia wiecznego”. Sala buchnęła śmiechem, Tischner też się uśmiechnął – i szeroko rozłożył ręce².

Przywołana scena odsyła nas już w sposób bezpośredni do edukacyjnej problematyki relacji między uczniem a nauczycielem. Jednak ten obraz rodem z Ewangelii – mistrza otoczonego wianuszkami oddanych, miłujących uczniów – wydaje się słabo korespondować z codziennym doświadczeniem, jakie przynosi kontakt z polską szkołą. Jej instytucjonalny wymiar, wraz z nieodłącznymi elementami przymusu i kontroli oraz presją wszelkich czynników dominacji i władzy, wydaje się nieusuwalny, nawet w projektach rodzimych przedstawicieli tzw. pedagogiki podmio-

¹ W. Bonowicz, *Mistrz, który stawiał na wolność*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem*, red. J. Kurek i K. Maliszewski, Chorzów 2007, s. 122.

² Tamże, s. 125. Zob. też: W. Bonowicz, *Tischner*, Kraków 2001, s. 380.

towej³. Może co najwyżej podlegać redukcji i reorientacji przez poszerzenie sfery wolności pozytywnej, a więc „wolności do”, jak pisze Zofia Agnieszka Kłakówna, świadoma uwikłań i napięć występujących w obszarze wychowawczego oddziaływania przymusu i wolności⁴.

Trzeba od razu zaznaczyć, że przywoływana tu w tonie wysoce aprobatywnym relacja uczeń – mistrz nie stanowi panaceum na dolegliwości polskiej szkoły⁵. Jakkolwiek bowiem związek ten zdaje się usuwać niewygodę instytucjonalnych uwarunkowań i zobowiązań, gdyż jawi się jako autentyczny, dobrowolny, twórczy, a niekiedy trwalszy i bardziej intymny niż niejeden związek małżeński (jak uczą życie i literatura), to wiemy, że w szkole występuje niesłuchanie rzadko. Wymagać więc od nauczyciela, by osiągał na zawołanie (choćby i samego ministra oświaty) status mistrza, wydaje się w większości wypadków fantazją tego gatunku, co opowieści „z mchu i paproci”. Nawet gdyby akademie i uniwersytety miały tę moc, by kandydatów do zawodu seryjnie ze zjadaczy chleba, jak powiedziałyby Słowacki, w nauczycielskich „aniołów przerobić”, to jeszcze należałoby znaleźć takich uczniów, którzy byłiby na tyle świadomi własnych celów, zmotywowani i dojrzały, że szukaliby mistrza i co tylko szykowali się na spotkanie z nim⁶.

Dlatego wyidealizowany obraz relacji mistrz – uczeń, jaki niejednokrotnie pojawia się w literaturze pięknej, biografistyce i literaturze autobiograficznej, wypada umieścić w kręgu pozytywnej, inspirującej mitologii edukacyjnej i potraktować jako użyteczną utopię orientacyjną. Ów mit należący do sfery mitologii zbiorowej, a zarazem tej głęboko uwewnętrznionej, ściśle prywatnej, do sfery tęsknot i potrzeb, związanych z troską o samorealizację i budowanie własnej tożsamości⁷, może pełnić rolę systemu znaków orientacyjnych, stanowić dla nauczyciela punkt odniesienia w niewygodach codziennej praktyki, rodzić twórczy dyskomfort, pobudzać do poszukiwań i zmian.

³ Zob. *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* (Kraków, 23–24 października 1995), red. Z. Uryga, Kraków 1998; M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996; *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz i M. Jędrzychowska, Kraków 1999; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

⁴ Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 103.

⁵ Por. M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 104; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 81.

⁶ Por. B. Myrdzik, *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*, [w:] *Z uczniem pośrodku...* Autorka opisuje modelową postać nauczyciela w kategoriach mistrza i autorytetu. Określa przy tym, jakie działania nauczyciela i ucznia oraz uwarunkowania dydaktyczne należy uwzględnić, chcąc realizować pożądany wzorzec. Zdaniem Myrdzik, umiejętnie stosowane reguły partnerstwa i dialogu oraz poszanowanie godności i wolności ucznia nie oznaczają rezygnacji z nauczycielskiego autorytetu. W ujęciu Autorki mistrz jawi się jako rozumny, życzliwy i sprawny dydaktycznie nauczyciel. Ja w dalszych wywodach zakładam nieco inny ciężar gatunkowy tego pojęcia.

⁷ J. Kurek, K. Maliszewski, *Wstęp*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem...*, s. 9.

Stary Mędrzec

Mit mistrza wiąże się bezpośrednio z figurą mędrca, który posiadał sztukę życia i głęboką wiedzę o świecie. Popularność tej figury w kulturze, w życiu społecznym i w indywidualnych hierarchiach wartości znajduje klasyczne wytłumaczenie w teorii archetypów Junga. W jego koncepcji postać Mędrca to kolejny aspekt nieświadomości, z którym musimy się spotkać (zmierzyć) na drodze do indywidualizacji, czyli syntezy świadomych i nieświadomych aspektów psychiki⁸. Połączenie tych aspektów tworzy jaźń. Pojawienie się symboli i przeżyć z kręgu archetypu Starego Mędrca to dalszy etap indywidualizacji, który rozgrywa się w drugiej połowie życia, po integracji „cienia” oraz po konfrontacji z obrazem duszy (anima i animus)⁹.

Postać Starego Mędrca to „osobowość maniczna” (jak i Wielkiej Matki), a więc kojarząca się z mocą, dzięki której można wywierać wpływ na innych. Związana jest z aspektem duchowości i może też oznaczać wyzwolenie się spod wpływu i dominacji ojca. Jung mówi o dwóch aspektach oddziaływania archetypu „osobowości manicznej” – identyfikacji i poszukiwaniu (poddaniu się):

Nie widziałem jeszcze takiego, mniej lub bardziej w rozwoju zaawansowanego procesu, w którym nie doszłoby przynajmniej do przelotnej identyfikacji z archetypem osobowości manicznej. I jest to zupełnie naturalne, albowiem nie tylko sami go oczekujemy, ale także oczekują go inni. Nie można się obronić przed odrobiną podziwu dla siebie, że się coś lepiej zrozumiało od innych, inni zaś odczuwają potrzebę, by znaleźć gdzieś „namacalnego” bohatera lub górującego nad nimi mędrca, wodza i ojca, niewątpliwy autorytet, i z największą gotowością budowaliby świątynie i kadzili nawet małym bożkom¹⁰.

W ten sposób Jung opisuje pewien zespół potrzeb psychicznych – mniej lub bardziej nieświadomych pożądań i fascynacji, przyjmujących niekiedy postać wmówienia i autosugestii. Możemy widzieć w tym przestrożę – jak uniknąć niebezpieczeństwa popadnięcia w złudzenie, ale i naukę – jak przez „uświadomienie sobie treści, które składają się na archetyp osobowości manicznej”¹¹, nie poddać się bezrefleksyjnie jego władzy (Jung używa zwrotu: „dostać się pod wpływ archetypu”¹²).

Jednak zważywszy na fakt, że funkcjonujemy w kulturze prefiguratywnej¹³, a więc takiej, w której starzy uczą się od młodych, co potwierdzi zapewne niejedyn rodzic cierpliwie edukowany przez własne dziecko w dziedzinie obsługi komputera, nowego modelu komórki lub kina domowego, a także z uwagi na rozgłaszany tu i ówdzie kryzys autorytetu¹⁴, panoszący się relatywizm moralny, kult młodości i inne apokaliptyczne znamiona naszej postnowoczesności, być może lęk przed pochopnym uznaniem dla Starego Mędrca nie jest dziś lękiem pierwszej troski. Ostatecznie,

⁸ J. Prokopiuk, *C.G. Jung, czyli gnoza XX wieku*, wstęp do: C.G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, przeł., wybór i wstęp J. Prokopiuk, Warszawa 1981, s. 27.

⁹ Tamże, s. 26.

¹⁰ C.G. Jung, *Archetypy i symbole...*, s. 96–97.

¹¹ Tamże, s. 98.

¹² Tamże, s. 90.

¹³ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówna, Warszawa 2000.

¹⁴ *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*, red. ks. J. Jagiełło, Kraków 2008.

mistrzowie ironii nauczyli nas i tego, jak szydzić ze starców. „Starcy lubią dawać dobre rady – pisał François de La Rochefoucauld – aby się pocieszyć, że nie są już zdolni dawać złych przykładów”¹⁵. Józef Sztaudynger kpił zaś, jak pamiętamy, z dwóch lubieżnych impotentów w podeszłym wieku, którzy „ujrzeli Zuzannę w kąpieeli, chcieli ją postraszyć, ale czym nie mieli...”.

Może też nie przekonuje nas już mądrość plemienna Maorysów, którzy doceniali przydatność społeczną wiedzy i doświadczenia, planując podboje nowych terenów. Radzili bowiem, by w tym celu zabrać do specjalnej łodzi: „sześciu młodych, silnych mężczyzn, dwanaście młodych, grubych kobiet i jednego starca...”¹⁶.

Są wszelako dziedziny życia, w których biegłość narasta latami, umiejętności nieodłącznie związane są z długotrwałą praktyką i rzetelnością ustawicznych studiów, a rozumność i moralność wyrastają z bogactwa lektury i osobistych doświadczeń. Tak dzieje się nie tylko w sferze, która nas polonistów dotyczy najmocniej – w sferze nauk humanistycznych, ale też w medycynie, ekonomii czy prawie. Obszar, w którym może aktualizować się figura mistrza, wydaje się zatem wciąż rozległy, a przez to i liczba potencjalnych uczniów – całkiem znaczna. Kłopot tylko z przejściem z poziomu potencji na poziom urzeczywistnienia...

Duma i uwielbienie

Żeby powiedzieć coś więcej o charakterze relacji mistrz – uczeń, warto odwołać się do opowieści zapisanych w tradycji literackiej i kulturowej. Przyjrzyjmy się na początek postawie i sytuacji ucznia. Jest on kimś, kto nie tylko w pełni akceptuje osobę nauczyciela, ale też odczuwa dla niego podziw, szczególny rodzaj oddania i lojalności. Z dumą, niekiedy podszytą zaciętrzewieniem, głosi jego wielkość i nieprzeciętne talenty. Wreszcie opromienia też ucznia – z racji bezpośredniego kontaktu, współuczestnictwa i rozwijania idei swego nauczyciela – częśćka chwały mistrza, zwłaszcza gdy ten już odejdzie. Wychowanek zyskuje wówczas zaszczytnie klasyfikujący przydomek, który także może niekiedy (choć nie musi) rzucać cień wielkiego poprzednika na jego osobiste zasługi – uczeń Husserla, uczeń Tischnera, uczeń Błońskiego...

Sięgnijmy jednak do literatury pięknej. Znajdziemy tu wiele sugestywnie przedstawionych przypadków występowania relacji uczeń – mistrz. W powieści Johna Steinbecka *Na wschód od Edenu* służący Li, wychowawca synów głównego bohatera, opowiada z uwielbieniem o czterech chińskich starcach, którzy pomogli mu znaleźć odpowiedź na nurtujące go pytanie. Chodziło z pozoru o rzecz błahą – różnicę w użyciu jednego słowa w dostępnych wydaniach Biblii. W gruncie rzeczy jednak rozstrzygała się tu kluczowa z perspektywy postrzegania sytuacji człowieka w świecie kwestia – czy w Księdze Rodzaju Bóg, zwracając się do Kaina, wdraża go do posłuszeństwa, nakazując panowanie nad grzechem („masz”), obiecuje mu zwycięstwo w bliżej nieokreślonej przyszłości („będziesz”), czy też czyni go wolnym i w pełni odpowiedzialnym za swe czyny („możesz”)¹⁷.

¹⁵ F. de La Rochefoucauld, *Maksymy i rozważania moralne*, przeł. T. Boy-Żeleński, Wrocław 1951, s. 27.

¹⁶ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007, s. 206.

¹⁷ Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 75–77.

Czy panowie możecie wyobrazić sobie czterech czcigodnych starców – zwraca się Li do swoich współrozmówców – z których najmłodszy przekroczył już dziewięćdziesiątkę, rozpoczynających naukę hebrajskiego? Zaangażowali sobie uczonego rabina. Zabrali się do nauki, jak gdyby byli dziećmi. Podręczniki z ćwiczeniami, gramatyka, słówka, proste zdania. Trzeba panom było widzieć hebrajskie wyrazy kaligrafowane pędzelkiem zanurzonym w chińskim tuszu! [...] O, to byli miłośnicy doskonałości! Docierali do samego jądra sprawy [...]. Ja podążałem za nimi, podziwiając piękno ich dumnych, czystych umysłów. Uczułem miłość do swojej rasy i po raz pierwszy cieszyłem się, że jestem Chińczykiem. Co dwa tygodnie jeździłem spotkać się z nimi, a tutaj w moim pokoju, zapisywałem całe stronicę [...]. Jednakże ci starzy panowie ciągle mnie wyprzedzali. Niebawem wyprzedzili i tego naszego rabina, sprowadził więc sobie kolegę. Panie Hamilton, trzeba panu było spędzić którąś z tych nocy na dyskusjach i sporach. Te pytania, ta wnikliwość i, och, to piękne rozumowanie, cudowne rozumowanie¹⁸.

Uwielbienie dla starych mędrców jest w tej opowieści jednoznaczne z kultem mądrości, która otwiera człowieka na prawdę, odmienność i obcość (Chińczycy w dalszej kolejności zaczęli studiować grekę), ale też na swój sposób konserwuje i pobudza do życia. Starzy mędrzy, którzy „osuwali się już łagodnie w śmierć”, jak zauważa z satysfakcją Li, stali się „zbyt zaciekawieni, żeby umrzeć”...¹⁹.

Zachwyty i oczarowanie przeżywa podczas pierwszego spotkania z mistrzem bohater powieści Hermanna Hessego *Gra szklanych paciorków*. Młodziutki, utalentowany Józef Knecht zostaje poddany muzycznemu egzaminowi przez samego mistrza muzyki z elitarnej szkoły mieszczącej się w mitycznej, zrodzonej przez fantazję autora Kastalii. Jednak egzamin zamienia się w bezinteresowne, wspólne muzykowanie, radosne przeżywanie sztuki, a mistrz jest tym, który prowadzi ucznia na kolejne jej piętra. Intensywne, niemal ekstatyczne doznanie szczęścia, rodzące się z harmonii grania w duecie przeradza się w czysty podziw, gdy mistrz pokazuje uczniowi, jak wychodząc od prostego tematu muzycznego stworzyć fugę. Na tym etapie sprawdzian umiejętności i wrażliwości chłopca przeradza się w naturalnie, jakby od niechcienia podaną lekcję. Świat muzyki jawi się Józefowi jako „uszcześliwiająca harmonia prawa i wolności, służby i władania”²⁰. Akt powołania, jaki przeżył uczeń, pieczętuje nauczyciel pogodnym stwierdzeniem: „Nigdzie nie jest tak łatwo zaprzyjaźnić się dwóm ludziom, jak przy muzykowaniu”²¹.

Innego rodzaju uniesień, choć równie szczęśliwych, doznaje podczas spotkania z wytęsknionym mistrzem bohater *Medicusa*, popularnej (w najlepszym znaczeniu tego słowa) przygodowej powieści Noaha Gordona²². Akcja tej medyczno-historycznej książki rozgrywa się w XI w. na terenie Anglii, Europy kontynentalnej i Persji. Jej bohater, angielski sierota Rob J. Cole, pragnie za wszelką cenę rozwijać swą wiedzę i swe umiejętności medyczne. Marzy, by uczyć się u najsłynniejszego lekarza swych czasów – perskiego uczonego, Ibn Siny, zwanego też Avicenną. Autor powieści,

¹⁸ J. Steinbeck, *Na wschód od Edenu*, przeł. B. Zieliński, Warszawa 1991, t. II, s. 43–44.

¹⁹ Zob. P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Książka nauczyciela*, kl. I, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, cz. 2, Kraków 2003, s. 198–200.

²⁰ H. Hesse, *Gra szklanych paciorków*, przeł. M. Kurecka, Warszawa 1999, s. 60.

²¹ Tamże, s. 61.

²² N. Gordon, *Medicus*, przeł. E. Życińska, Katowice 1994.

rozumiejąc, że postać literacka powinna pokonać wiele trudności, zanim zrealizuje swój życiowy cel, dość wysoko zawiesił sobie i swemu bohaterowi poprzeczkę. Po pierwsze, należało przeprowadzić młodego Roba z Anglii do Isfahanu w Persji, gdzie Ibn Sina kierował szkołą medyczną i szpitalem. Podróż taka w XI w. musiała nastroić wiele trudności. Po drugie, młody adept musiał nauczyć się języka farskiego, którym mógłby się porozumieć z mistrzem. Znalezienie w Europie kogoś, kto swobodnie posługuje się tym językiem, musiało w XI w. stanowić prawdziwe wyzwanie. Po trzecie, Rob J. Cole powinien znaleźć sposób, by dumni ze swej nauki i kultury muzułmanie przyjęli niewiernego barbarzyńcę z dzikich krain do jednej ze swych najlepszych placówek medycznych. Przełamanie tak silnych barier kulturowych musiało w owych czasach graniczyć wręcz z cudem. Po czwarte wreszcie, nasz bohater powinien wykazać się nadludzką pracowitością i inteligencją, by przestudiować perskie księgi zawierające wiedzę niezbędną do ukończenia studiów w Isfahanie. Także i to wydawało się niemożliwością.

Jak się jednak łatwo domyślić, wszystkie trudności zostały pokonane i po dwóch latach niebezpiecznej wędrówki Rob J. Cole stanął twarzą w twarz z mistrzem. Pierwsze, zewnętrzne wrażenie nie było najlepsze: „Ibn Sina zrazu mocno go rozczarował. Jego czerwony turban medyka był wypłowiały, zwinięty niedbale, a durra nędzna i pospolita. Niski i łysiejący, miał bulwiasty sino pożyczowany nos i pod siwą brodą zaczątek podbródka”²³. Po takim wstępie czekamy przewidująco na bardziej wnikliwy wgląd i zamknięcie porządnie przygotowanej konstrukcji myślowej i składowej przeciwstawieniem, w którym odkryte zostaną jakieś niezwykle przymioty mistrza. I doczekujemy się: „Wyglądał jak każdy starzejący się Pers, dopóki Rob nie zobaczył jego przenikliwych brązowych oczu, smutnych i spostrzegawczych, surowych i dziwnie żywych. Zaraz też pojął, że Ibn Sina widzi rzeczy niewidoczne dla zwykłych ludzi”²⁴.

Potwierdzeniem słuszności podjętej przez bohatera decyzji – to znaczy przedsięwzięcia niebezpiecznej wyprawy do odległej Persji – staje się unaocznienie medycznego kunsztu Avicenny. Mądrość i fachowość wielkiego lekarza dochodzą do głosu w scenie wystylizowanej na współczesny obchód lekarski, podczas którego profesor Ibn Sina autentyczną troską o pacjenta łączy z profesjonalnym medycznym wywiadem i skuteczną diagnozą. Kiedy towarzyszący mu w obchodzie lekarze i studenci nie potrafią wyjaśnić, dlaczego chory poganiacz wielbłądów, Amahl Rahin, leczony na kamienie nerkowe, stracił apetyt, dlaczego ustały wypróżnienia i osłabło mu tętno, Ibn Sina wypytuje pacjenta o miejsce pochodzenia i zaleca natychmiastową zmianę diety tak, aby dostosować ją do zwyczajów żywieniowych chorego. Chwilę potem poganiacz ze smakiem zajada daktyle i popija ciepłe mleko.

Całą scenę kończy fachowy wykład mistrza, podszyty zdrową dawką lekarskiego sceptycyzmu i spuentowany ironicznym apelem:

Trzeba pamiętać o diecie ludzi, którzy są pod naszą opieką – tłumaczył Ibn Sina. – Przychodzą do nas, ale nie stają się nami, a bardzo często nie jadają tego co my [...]. Mieszkańcy pustyni żywią się głównie zsiadłym mlekiem i innymi jego przetworami. Mieszkańcy Dar ul-Maraz jedzą ryż i kaszę. Choraszańcy nie chcą niczego prócz zupy zagęszczo-

²³ Tamże, s. 275.

²⁴ Tamże.

nej mąką. Hindusi żywią się grochem i innymi roślinami strączkowymi, oliwą i ostrymi przyprawami, ludzie z Transoksanii zaś głównie daktylami. Beduini przywykli do mięsa, mleka wielbłądziego i szarańczy. Ludzie z Gurganu, Ormianie i Europejczycy zwykli pić alkohol przy jedzeniu, a ich pożywieniem jest mięso krów i świń. – Ibn Sina zerknął na zgromadzonych wokół siebie mężczyzn. – Zmuszamy ich do różnych rzeczy, moi młodzi panowie, często nie potrafimy chorego uratować, a czasami nasze leczenie zabija. Nie trzymajmy ich więc przynajmniej o głodzie²⁵.

Spotkanie

Z przywołanych tu opowieści o mistrzu i uczniu wysnuć można głębszą refleksję na temat fenomenu spotkania²⁶ tych dwóch dopełniających się nawzajem osobowości. Obaj bowiem mają sobie coś do zaoferowania i obaj coś do zyskania. „W spotkaniu dochodzi do wymiany nadziei”²⁷ – pisze Wojciech Bonowicz, streszczając główny sens idei spotkania w filozofii Tischnera. Rozpoznanie to można odnieść także do spotkania mistrza z uczniem, choć autor *Filozofii dramatu* potrafił nadać temu zdarzeniu prawdziwie dramatyczny wymiar:

Mistrz pyta, a pytając, obiecuje prawdę. Zarazem jednak wytrąca z dotychczasowej sytuacji. Mistrz kwestionuje. Kwestionować znaczy: przeczyć obiecująco. Mistrz przeczy, wytrąca z samotności, z jednostronnego zachwytu światem, z przyzwyczajenia, ze świętego spokoju. To boli [...]. Aby odpowiedzieć, trzeba pokonać siebie [...]. Odpowiadając, trzeba wyjść z siebie. Ale: co otrzymam w zamian? Jak daleko będę musiał wędrować? Jak głęboko porzucić siebie. Nie wiem. Dlatego lękam się pytających, pomimo obietnic, jakie dają²⁸.

Mistrz jawi się jako „siewca niepokoju”²⁹ i ten, który „komplikuje osobowość”³⁰. Być może rację ma Tadeusz Sławek, twierdząc, że ostatecznie mistrz, podejmując z nami zwodniczą grę, „nie pokazuje nam niespotykanej, olśniewającej prawdy; mistrz pokazuje nam nas samych”³¹?

Taki właśnie, raczej gorzki, jest finał poszukiwań brata Wilhelma w *Imieniu róży*, który dociera ze swym uczniem do granic poznania i granic wiary. Adso, mocą decyzji autora przenoszącego w XIV w. postmodernistyczne aporie rozumu, odkrywa

²⁵ Tamże, s. 277.

²⁶ Kategoria spotkania (z Innym) mocno eksponowana jest w pedagogice dialogu, która chętnie odwołuje się do filozoficznych prac Martina Bubera, Emmanuela Lévinasa, Paula Ricoeura – zob. *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa i D. Jankowska, Warszawa 2009. Na gruncie edukacji kulturowo-literackiej koncepcję tę rozwijają m.in.: B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.

²⁷ W. Bonowicz, *Mistrz, który stawiał na wolność...*, s. 123.

²⁸ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998, s. 102.

²⁹ W. Bonowicz, *Mistrz, który stawiał na wolność...*, s. 120.

³⁰ J. Kurek, K. Maliszewski, *Koda (pracownia, mistrz, sacrum)*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem...*, s. 126.

³¹ T. Sławek, „Tęsknota za mistrzem”. *Za czym „tęsknimy”?*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem...*, s. 40.

paradoksy istnienia, sprzeczności związane z wyobrażeniem Boga jako bytu jednocześnie koniecznego i całkowicie wolnego oraz przerażające konsekwencje braku wyraźnego i powszechnie akceptowalnego kryterium prawdy³². „Rola Wilhelma – konkluduje Piotr Jakubowski – skończyła się przy trzasku płonącej biblioteki: ukazał Adso potęgę myśli ludzkiej, przestrzegł przed pułapkami, w jakie lubi ona wpadać i doprowadził do ostatecznych granic rozumu, u których człowiek dojrzewa w świetle swej własnej decyzji”³³.

Spotkanie, o którym tutaj mowa, bywa często przedstawiane w perspektywie metafory drogi, podróży oraz otwarcia³⁴. „Relacja ucznia do mistrza rozumiała jest tylko w postawie *homo viator* – pisze Krzysztof Wieczorek – zakłada zatem pewien określony model człowieka jako podstawę do świadomego budowania własnej, dynamicznej tożsamości”³⁵. Jednak opowieść o chińskich mędrkach studiujących judaizm, aktywność poznawcza Sokratesa czy historia działalności i śmierci Jezusa przekonują, że także mistrz jest w drodze. Najważniejszy jest ten etap, który wraz z uczniem pokonują razem. Kto okaże się kim u kresu drogi? W nowotestamentowej opowieści Piotr odkrywa swoją słabość i swój upadek, gdy dociera do niego, że zaparł się mistrza.

Więź między nauczycielem a uczniem jest tym elementem, który najmocniej wyróżnia pojęcie mistrza na tle szeroko stosowanej kategorii autorytetu. Jakkolwiek bowiem pojęcia te w wielu aspektach wydają się pokrywać³⁶, to przecież autorytet może na nas oddziaływać także na dystans, z oddali, na podstawie naszej wiedzy na jego temat, kreowanej choćby przez media. Autorytet może również do nas przemawiać przez tytuł, funkcję społeczną czy władzę. Kategorii tej używamy też w odniesieniu do zagrożeń, jakie pojawiają się z chwilą bezrefleksyjnego podporządkowania się wpływom osób lub instytucji, które traktują nas instrumentalnie³⁷. Słowo „autorytet” nabiera wówczas złowieszczych konotacji.

Mistrz natomiast, w rozumieniu, które chciałbym tutaj propagować, ma zawsze wymiar głęboko osobowy, zaś kontakt z nim – charakter bezpośredniej interakcji. Nie może on zatem funkcjonować w relacji z uczniem jako byt zapośredniczony, jako wizerunek wzmacniany lub wprost konstruowany na użytek szerokiego grona odbiorców przez takie czy inne środki przekazu w wyniku świadomie użytych technik informacyjnych (czytaj: manipulacyjnych).

³² U. Eco, *Imię róży*, przeł. A. Szymanowski, Kolekcja „Gazety Wyborczej”, brak miejsca i daty wydania, s. 489.

³³ P. Jakubowski, *Nauczyciel a rozstaje dróg. Analiza relacji uczeń – mistrz w „Imieniu róży” Umberta Eco*, „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 41.

³⁴ Zob. K. Maliszewski, *Mistrz i nadzieja*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem...*, s. 44.

³⁵ K. Wieczorek, *Mistrzom podobni, lecz wierni sobie. O autonomii podmiotu relacji mistrz – uczeń*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem...*, s. 27.

³⁶ Zob. *O autorytecie...*

³⁷ Zob. S. Milgram, *Posłuszeństwo wobec autorytetu*, przeł. M. Hołda, Kraków 2008. Anthony Storr, angielski psychiatra i pisarz, w pracy poświęconej postaciom (niekiedy bardzo niebezpiecznym dla otoczenia), które uzyskały status *guru*, uznaje autorytet za „istotny atrybut” tego typu osobowości (A. Storr, *Kolosalny na glinianych nogach. Studium guru*, przeł. J. Prokopiuk i P.J. Sieradzan, Warszawa 2009, s. 204).

Mistrz daje się poznać w działaniu, w umiejętności odnajdywania rozwiązania w sytuacji, gdy inni są bezradni. Uczeń ma wielokrotnie okazję weryfikować jego mistrzostwo. Obserwować mistrza przy pracy to przyjemność trojakiemu rodzaju – zawodowa (profesjonalizm, skuteczność, dostosowanie metod i narzędzi do zaistniałych okoliczności), estetyczna (piękno doskonałości, twórczy aspekt rozwiązywania problemu) i etyczna (przydatność społeczna, dobro, które mistrz czyni – czy to w zakresie nauki, doraźnej pomocy czy sztuki, wzbudzającej emocje i rozwijającej świadomość istnienia)³⁸.

Mistrz jest realną, żywą istotą. Ma swoje pragnienia i obawy, chwile zwątpień i niepowodzeń. Dlatego wolno mu szukać potwierdzenia swej wartości w oczach ucznia, gdy uświadamia sobie na nowo, jak rozległe są zasoby, którymi może i pragnie się dzielić. Ta potrzeba nie dotyczy jednak tylko zawodowej doskonałości; mistrz pragnie dzielić się także swym człowieczeństwem. Czesław Zgorzelski, pisząc o jednym ze swych mistrzów, Tadeuszu Makowieckim, zwrócił uwagę na ciepłe, troskliwe relacje profesora z jego najbliższym otoczeniem: „Wyrażała się w tym bodaj cała jego natura, otwarta ufnie wobec innych ludzi; a także prawdziwie humanistyczna potrzeba przyjaźni, wspólnego, kameralnego przeżywania świata i własnej egzystencji wraz z podobnie reagującą, czujną, refleksyjnie i emocjonalnie wrażliwością innego, zaprzyjaźnionego z nim człowieka”³⁹.

Mistrz poszukuje ucznia godnego siebie. Takiego, którego może pochwalić słowami Konfucjusza – „nigdy nie popełnił dwa razy tego samego błędu”⁴⁰. Irytuje go umysłowe lenistwo, gnuśność i tępota. „Nie udzielam nauk temu, komu nie zależy szczerze na nauczaniu się czegoś [...] – wyznaje ten sam Konfucjusz – Jeśli pokażę jeden narożnik, a uczeń nie potrafi znaleźć trzech innych, to przestaję mu udzielać wyjaśnień”⁴¹.

Sokrates i Jezus

Rozważając problem relacji mistrz – uczeń, nie można zignorować dwóch najmocniej utrwalonych w śródziemnomorskiej kulturze wzorców mistrzowskich – Sokratesa i Jezusa. Nawiasem mówiąc, w pierwszych wiekach chrześcijaństwa byli oni często ze sobą zestawiani:

Sokrates i Chrystus są razem przeciwstawiani religii greckiej (Justyn). „Istnieje tylko jeden Sokrates” (Tacjan). Orygenes dostrzega cechy wspólne Sokratesa i Chrystusa. Sokratejskie pojęcie niewiedzy jest przygotowaniem do wiary (Teoderet), jego samopoznanie jest drogą do poznania Boga⁴².

W obu przypadkach zdani jesteśmy na relacje zapośredniczone, jako że ani Sokrates, ani Jezus nie zostawili po sobie żadnych tekstów własnego

³⁸ Por. A. Nawarecki, *Maestro Opacki (o ekonomii podziwu)*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem*, s. 116–117.

³⁹ Cz. Zgorzelski, *Mistrzowie i ich dzieła*, Kraków 1983, s. 109.

⁴⁰ K. Jaspers, *Autorytety. Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, przeł. P. Bentkowski, R. Flaszak, Warszawa 2000, s. 75.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże, s. 27.

autorstwa. Za to na temat obydwu bohaterów zapisano całe biblioteki, choć niekiedy z wątpliwym skutkiem. Dlatego Leszek Kołakowski, zatrzymując się nad postacią Jezusa, ironizuje:

O Jezusie przeczytać można, co się chce.

Na przykład, że nigdy nie istniał.

Albo że, owszem, istniał, lecz nie został ukrzyżowany; ktoś inny zawisł na krzyżu na jego miejscu.

Albo że, owszem, został ukrzyżowany, ale nie umarł, lecz ocknął się w grobie, skąd wyszedł, by umrzeć po kilku dniach.

Albo że razem z żoną swoją Marią Magdaleną wyemigrował do Marsylii i miał tam dzieci, z których potomstwa powstać miała dynastia Merowingów. [...]

Albo że był bytem bezcielesnym.

Albo że był homoseksualistą, a Jan Apostoł jego kochankiem.

Albo że był zarazem mężczyzną i kobietą.

Albo że należał do rewolucyjnej Nowej Lewicy⁴³.

Chcąc ukazać pierwszą z przywołanych postaci, Sokratesa, jako jednego z wielkich nauczycieli ludzkości, obdarzonych mistrzowskim autorytetem, warto odwołać się do rozważań cytowanego już wcześniej Karla Jaspersa. Niemiecki filozof przypomina, że istotą dialogu sokratejskiego jako metody filozofowania jest docieranie przez jednostkę do prawdy za pośrednictwem drugiego człowieka:

Aby zyskać jasność myśli, Sokrates potrzebował innych ludzi i był przekonany, że oni (przede wszystkim młodzież) również go potrzebują. Sokrates pragnął wychowywać. Wychowanie nie jest dla niego przypadkowym procesem wywoływanym przez wiedzącego w niewiedzącym, ale jest żywiołem, w którym jednostki, dochodząc wspólnie do prawdy, osiągają samopoznanie [...]. Odbywało się to metodą odkrywania problemów w rzeczach na pozór oczywistych, pobudzania wątpliwości, zmuszania do myślenia, uczenia poszukiwania, stawiania pytań i nieuchylania się przed odpowiedziami, na gruncie podstawowej wiedzy, że to prawda łączy ludzi⁴⁴.

Odkrywanie prawdy wiąże się z odkrywaniem własnej niewiedzy i uwalnianiem się od wiedzy iluzorycznej⁴⁵. Tak oto świadomość ignorancji staje się punktem wyjścia, ale nie oznacza ona bynajmniej, że poznanie spłynie z zewnątrz za sprawą tego, który wie lepiej. Sokrates mówi wszak, że tylko pomaga wydobywać prawdę, która tkwi w człowieku, jak akuszerka pomaga rodzić ciężarnej. Używa także metafory „budzenia”:

Sokrates sam nic nie daje, lecz pozwala odkrywać swemu rozmówcy, uświadamiając pozornie wiedzącemu jego niewiedzę. Tym sposobem pozwala jemu samemu odkryć i wydobyć z przedziwnych głębin prawdziwą wiedzę, którą ów już posiadał, nie zdając

⁴³ L. Kołakowski, *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, wybór i układ Z. Mentzel, Kraków 2009, s. 127.

⁴⁴ K. Jaspers, *Autorytety...*, s. 7.

⁴⁵ Tamże, s. 8–9.

sobie z tego sprawy. Mówi tym samym, że poznanie musi każdy osiągnąć sam z siebie; nie można go przekazać tak jak towar – można je tylko obudzić⁴⁶.

Oczywiście, można powątpiewać w skromność Sokratesa, gdy utrzymuje, że jest wyjąłowany z mądrości i „odbiera plody, ale sam nie rodzi”⁴⁷. Dialog w jego wydaniu często bowiem przypomina rozbudowany monolog, w którym repliki uczniów ograniczają się do potwierdzeń lub zaprzeczeń⁴⁸. Sokratejska heureza, w ramach której złożone pytania dzielone były na najprostsze, nie wymagała od współromówcy wielkiej samodzielności, ale sama w sobie stanowiła znakomity wzorzec metodologii poszukiwania wiedzy⁴⁹. Była lekcją – dla innych i przy udziale innych – którą Sokrates w każdym dialogu w mistrzowski sposób przeprowadzał.

Przy tym cechą wyróżniającą ateńskiego filozofa była jego bezpośredniość i bezpretensjonalność: „Sokrates spotyka się z innymi na równi z nimi. Nie chce czynić z nich uczniów, dlatego próbuje przewagę swej natury zneutralizować przez ironię skierowaną na siebie samego”⁵⁰. Jednak mimo tej autoironii i mimo całej rubasznosci, bohater *Dialogów* Platona pozostaje w naszej pamięci jako mistrz i wychowawca, dominujący nad swoimi uczniami przenikliwością i szlachetnością ducha, do ostatnich chwil otoczony przez ich wierne grono.

Równie fascynującym przykładem charyzmatycznego mistrza i nauczyciela jest Jezus. Tym, co odróżnia go od przywołanych wcześniej postaci rozmaitych mistrzów, jest jego młody wiek. Tej niedogodności zaradził św. Łukasz, opowiadając barwną historię o Jezusie, który jako dwunastolatek zawieruszył się rodzicom w Jerozolimie, by na trzeci dzień zostać odnaleziony w świątyni, gdzie jak równy z równym dysputował z uczonymi w piśmie⁵¹. Zdarzenie to stanowi swoistą rekompensatę względem młodego wieku Chrystusa; czyni go mędrce już w wieku dziecięcym, nadając dwunastolatkowi atrybuty przynależne starości – powagę, mądrość, akceptację i podziw.

Na tle ówczesnych znanych w Izraelu nauczycieli, takich jak Hillal czy Szamaj, wyróżniał się Jezus także tym, że nie założył szkoły⁵², nie nauczał „stacjonarnie”, np. nad rzeką (jak Jan nad Jordanem) i w ogóle nie przyjmował uczniów, ale sam ich wybierał, powoływał, czego nie czynił żaden *rabbi*⁵³. Jednocześnie Jezus „sam był

⁴⁶ Tamże, s. 10.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Celne uwagi na ten temat sformułował w trakcie konferencyjnej dyskusji dr Kordian Bakula.

⁴⁹ Zob. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1990, t. I, s. 75–76.

⁵⁰ K. Jaspers, *Autorytety...*, s. 34.

⁵¹ Niemiecka teolożka, Uta Ranke-Heinemann, traktuje tę historię jako legendę, która w ramach tej samej Ewangelii według św. Łukasza pozostaje w sprzeczności z równie legendarnym wątkiem anielskiego zwiastowania (U. Ranke-Heinemann, *Nie i amen*, przeł. K. Toepflitz, Gdynia 1994, s. 59).

⁵² O. dr W.J. Szytk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, [w:] *Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza*, red. A.S. Jasiński i W.J. Szytk, Katowice Panewniki 2008, s. 141.

⁵³ Tamże, s. 129.

szkołą i programem nauczania”⁵⁴. Uczył sobą, własnym przykładem, nie rozdzielając głoszonych prawd od praktyki dnia codziennego. Działaniem i stylem życia prawdy te wyjawiał i potwierdzał.

Trzeba też przyznać, że Jezus stosował bardzo skuteczne w swej prostocie metody nauczania, wyprzedzając niejedną współczesną orientację edukacyjną. Formułował swe myśli w sposób obrazowy, stawiał rzeczowe pytania, posługiwał się przypowieściami⁵⁵, a więc opowiadał historie, które mogły wzruszać i które domagały się komentarza. Można zatem powiedzieć, że preferował konkret zamiast abstrakcji i opowieść w miejsce faktów lub definicji. Odwoływał się do spraw i problemów pozostających w zasięgu życiowego doświadczenia słuchających go uczniów (przypowieści rolniczo-pasterskie, o bogaczach i biednych, panach i sługach, relacjach rodzinnych, Żydach i Samarytanach itp.).

Tym samym stwarzał możliwość przeżywania opowieści, dbał o zaangażowanie emocjonalne słuchaczy. Jednocześnie, podążając od przykładu do reguły, stawiał pytania skłaniające do poszukiwania alegorycznego lub symbolicznego znaczenia przypowieści, stawiał problem i pomagał go rozwiązać (często finalnie Jezus sam wykladał paraboliczne sensy).

Wreszcie, jakby tego było mało, wysłał uczniów „na praktykę” (Mk 6, 6-13), a choć ich nie hospitował, z uwagą wysłuchał sprawozdania, gdy wrócili (Mk 6, 30).

Dług

Jerzy Jarzębski po śmierci Jana Błońskiego pisał o swoim mistrzu: „Ja mu zawdzięczam bardzo dużo, jestem jego dłużnikiem do końca życia. Ale uczyłem się od niego nie tyle przez wiadomości, co raczej przez żywy przykład, jak należy się zajmować literaturą i na nią patrzeć. Był dla mnie przede wszystkim wzorcem osobowościowym”⁵⁶. Świadomość, że wobec swych mistrzów pozostajemy zawsze w sytuacji dłużników, narasta z wiekiem. Pogłębia się też zrozumienie faktu, że kontynuując ich dzieło, umożliwiamy kulturową transmisję wartości, umiejętności, idei...

Dlatego warto dzisiejszej szkole stawiać pytania i wymagania – jak pielęgnować kult mądrości, jak podtrzymywać naturalne potrzeby poznawcze dziecka, jak dbać o aksjologię nieustannego rozwoju, jak zawiązywać przyjazne relacje między uczniem i nauczycielem? I jakie strategie edukacyjne pomogą osiągnąć pożądane efekty? Abyśmy zdobywania mądrości nie zastąpili gromadzeniem zapasów informacji i definicji w czasach, gdy informacja stała się najłatwiej dostępnym towarem; rozwijania ciekawości świata i mnożenia pytań na jego temat nie przekształcili w przyswajanie abstrakcyjnych treści już uporządkowanych przez profesjonalną naukę; wreszcie byśmy szlachetnego mitu samodoskonalenia i samopoznania nie zamienili w mitologię wyników osiągniętych na testach, sprawdzianach i egzaminach...

⁵⁴ Tamże, s. 132.

⁵⁵ Tamże, s. 134.

⁵⁶ *Jerzy Jarzębski o Janie Błońskim*, „Dziennik”, dodatek „Kultura”, 12 lutego 2009.

Master and teacher – the neglected archetype

Abstract

The author of *Mistrz i nauczyciel – zaniedbany archetyp* (*Master and teacher – the neglected archetype*) discusses the problem of the teacher-student relationship. As the reference point serve various realizations of this topic or motif known from belles-letters, biographies and autobiographies. References to symbolic, model characters embodying the personage of the master – Socrates and Jesus – are also used. Such approach allows demonstrating the level of difficulty connected with the realization of a similar model within the framework of institutionalized education.

That is why the author places the idealized picture of the master-student relationship within the sphere of positive, inspiring educational mythology and treats it as a useful indicative utopia. The myth belonging to the sphere of the private and collective mythology related to the concern for self-realization and development of one's own identity may serve as a system of indicative signs as well as be teacher's reference point in inconveniences of everyday work, generate a creative discomfort and stimulate to examinations and changes.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Marek Pieniążek

Lekcja polskiego w *płynnej nowoczesności*.

Uczeń jako aktor kulturowy

Pytanie o model edukacji polonistycznej

Rozmowa o literaturze jest możliwa dopiero wówczas, gdy pozbędziemy się jakichkolwiek uprzednich założeń co do tego, czym literatura jest i jak ma przebiegać proces odczytywania utworu. Tym wnioskiem, zaakceptowanym przez czwórkę wybitnych badaczy literatury współczesnej¹, zakończyła się na Uniwersytecie Jagiellońskim debata nad kanonem literatury polskiej XX wieku, zorganizowana podczas festiwalu Conrada w 2009 roku.

Biorąc pod uwagę fakt, że nigdzie tak masowo jak w szkole nie rozmawia się o literaturze (w polskich klasach to codziennie ponad pięć milionów uczestników sztuki czytania), większość polonistów natychmiast zapyta: czy szkolna dydaktyka literatury również może uwolnić się od przedustawnych założeń estetycznych, a w zakresie interpretacji założeń metodologicznych? Czy nauczyciele powinni otworzyć klasowe interakcje na performatywną grę języka, znaczeń, doświadczeń i emocji ucznia², czy też nadal, pełni obaw przed spontanicznym dialogiem, empatią i wyobraźnią, mają zapamiętałe strzec dogasających ognisk formalnostrukturalnych dogmatów (czyli także zależności metodyki od historycznych już ujęć teoretycznoliterackich)?

Postawione pytanie ważne jest zwłaszcza w perspektywie metodycznej, ponieważ przy projektowaniu modelowego i utrwalającego się w warsztacie dydaktycznym postępowania zwanego metodą³ nie można nie brać pod uwagę współczesnych kulturowych kontekstów. Dydaktykom nie trzeba wszakże przypominać, iż lekcja

¹ W debacie wzięli udział obok prowadzącego dyskusję M.P. Markowskiego: Piotr Śliwiński, Anna Nasiłowska, Inga Iwasiów. W „Tygodniku Powszechnym” z dn. 22.11.2009 (s. 33–35) ukazał się zapis tej debaty, jednak puenta zawarta w zapisie nie w pełni oddaje przytoczoną tutaj tezę końcową rozmowy.

² Najnowszym polskim opracowaniem dramatyczno-performatywnego odbioru tekstu jest *Dramatyczna teoria literatury* Anny Krajewskiej (Poznań 2009). Autorka wskazuje, iż „literatura przejmuje reguły sztuk widowiskowych, a opis literaturoznawczy operuje coraz częściej językiem teatru”, następuje bowiem zmiana z paradygmatu tekstocentrycznego na układ performatywny (s. 24).

³ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, rozdz. *Dyskurs o metodzie*, s. 111–118.

polskiego nie przebiega wyłącznie w przestrzeni intelektualnej i nie zmienia klasy szkolnej, jak czynią to testy egzaminacyjne corocznie projektowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, w aseptyczne środowisko służące do wyabstrahowanych badań tekstów z przeszłości. Klasa szkolna w perspektywie najnowszych unijnych raportów edukacyjnych ma być mikroprzestrzenią gotową do uruchamiania wydarzeń kulturowych przewidujących potrzeby i sytuacje, w których wkrótce lub za lat dwadzieścia może znaleźć się nasz uczeń. Edukacja progresywna, antycypująca potrzeby cywilizacyjne, wyprzedzająca współczesne praktyki kulturowe po to, aby przygotować obecnych kilkulatek do życia w społeczeństwie np. 2030 roku, jest w świetle dziesiątków unijnych raportów edukacyjnych najbardziej oczekiwanym projektem (tutaj warto dodać, że unijni analitycy w kilkudziesięcioletniej perspektywie dostrzegają możliwość zaniku potrzeby organizowania masowej edukacji)⁴.

Zanim rozpoczniemy lekcję polskiego, obciążoną jakże rozległymi zobowiązaniami edukacyjnymi⁵, powinniśmy uświadomić sobie, w jakiej kulturze, lub kulturach, jesteśmy zanurzeni dziś i w jakich za kilkanaście lat będą żyli nasi uczniowie. Zadajmy sobie pytanie, z kim rozmawiamy na lekcji i czy poddając się edukacyjnemu *status quo*, nie projektujemy na młodzież naszych lęków przed współczesnością, którą w szkole z mocą ustawy wciskamy w mundurki XIX-wiecznej kultury. Krótko mówiąc, zadajmy sobie pytanie, jak współczesny człowiek semiotyzuje swoje doświadczenie i jaka w związku z tym literatura oraz w jaki sposób czytana jest mu potrzebna⁶.

Współczesna humanistyka, w przeciwieństwie do polskiego systemu edukacji, daje szerokie możliwości studiowania i rozumienia otaczającej nas kultury. Zygmunt Bauman, i wielu przywołanych przez niego autorów, od lat zachęca do postrzegania współczesnych struktur społecznych i państwowych w kategoriach płynności. Posługując się tą metaforą, socjolog obnaża mechanizmy rządzące dzisiejszym światem, który dążąc do przedłużenia życia ludzkiego, jednocześnie sprzyja rozwojowi form krótkotrwałych⁷.

⁴ Parafrazuję tutaj wnioski z wykładu prof. Raymonda Morela, członka Komisji Europejskiej, otwierającego obrady międzynarodowej konferencji pt. *Przemiany współczesnej edukacji. Potencjał nowoczesnych technologii a kognitywna pułapka*, UP Kraków, 28–30 października 2009 r. Por. Raport OECD *Innovation, Technology and Industry Outlook 2008*, <http://www.oecd.org/innovation/strategy>. Zob. program dotyczący właściwego definiowania i wyboru kompetencji (DeSeCo), które mogą być przydatne do dobrego i udanego życia w przyszłości. Zob. też raport organizacji Becta pt. *Next Generation Learning, The implementation plan for 2009–2012, Technology strategy for further education, skills and regeneration*, June 2009, www.becta.org.uk/feandskills/achievements0809 [dostęp 7.11.2009].

⁵ Z. Uryga szeroko opisuje cztery wymiary języka polskiego jako przedmiotu szkolnego: instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny i estetyczny. Zob. tegoż, *Godziny polskiego...*, s. 11–30.

⁶ Zob. M. Jędrzychowska, *Semiotyczne horyzonty kulturowej sprawności komunikacyjnej*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 89–100. Warto zwrócić uwagę na wskazywany przez M. Jędrzychowską „humanizujący naddatek nadawczej i odbiorczej aktywności człowieka”, który dziś powinien być uzupełniony o wiedzę o ponowoczesnych aspektach kultury.

⁷ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006.

Niestety, w szkole brakuje okazji do studiowania kondycji współczesnego człowieka poruszającego się w płynnej, niezhierarchizowanej przestrzeni, w stanie ciągłego zagrożenia, w otoczeniu informacji bez wyraźnych desygnatów, człowieka nieprzywiązanego ani do miejsca, ani do czasu, wciąż zmieniającego pracę, będącego „obok”, a nie „z” innymi. Lekcja polskiego wciąż nie może się „odbić” od baumanowskich diagnoz w kierunku lokalnie scalających i stabilizujących wizji współczesnego człowieka, bo ponowoczesności jako kulturowych szans oraz zagrożeń po prostu nie widzi. W najnowszej podstawie programowej nie znajdziemy wskazań dla takiego sterowania procesem dydaktycznym, aby uczeń mógł poznawać, a następnie świadomie wkraczać w „płynne życie”, składające się z szeregu „nowych otwarć” i „nowych początków”⁸, aby zrozumiał, iż dziś nie można liczyć na autorytet wyposażony w całościową wiedzę obiektywną.

A przecież ze stwierdzenia socjologa, że „w świecie złożonym z jednostek istnieją tylko inne jednostki, od których możesz się uczyć, jak dbać o własne sprawy” – warto byłoby uczynić ważny punkt wyjścia humanistycznej dydaktyki, by na podstawie rozmaitych lektur wykazywać, iż za swoje wybory obecnie tylko jednostka ponosi odpowiedzialność. Jesteśmy skazani na eksperymentowanie z własnym losem, a metoda biograficznych rozstrzygnięć wydaje się jedyną drogą współczesnej indywidualności – podkreśla Bauman.

Nie można więc zaprzeczyć, że równie silnie jak przymusowi egzaminacyjnemu (który w polskim wydaniu jest od kilku lat wyjątkowo zwulgaryzowaną formą przemocy symbolicznej⁹), powinniśmy jako nauczyciele podlegać także obowiązкови wprowadzania uczniów w kulturę współczesną. Wiedza o charakterze otaczającej nas nowoczesności pozwoli młodzieży opanować odpowiedni słownik, czyli narzędzia do badania i nazywania współczesnej kultury. Umiejętność ta umożliwi uczniom sfunkcjonalizowanie ponowoczesnego słownika w odniesieniu do własnych doświadczeń. Wówczas dopiero uda się otworzyć proces interpretacji na problematykę, którą Ulrich Beck, pisząc o naszych czasach jako epoce drugiej nowoczesności, nazywa problematyką indywidualizacji i biograficznego rozwiązywania systemowych sprzeczności¹⁰.

Polonista jako szkolny antropolog

Wiele czynników obecnie wskazuje na to, że potrzebnym szkolnej dydaktyce słownikiem dysponuje antropologia literacka oraz performatyka kulturowa. Obie te dyscypliny, otwarte ku paradygmatom ponowoczesnym, ale i umiające nawiązywać twórczy dialog z przeszłością i tradycją, jak się wydaje, najlepiej wyznaczają obecnie przestrzeń, w której lokować można zbiorowe wydarzenie kulturowe, zwane powszechnie lekcją polskiego. Dziedziny te badają bowiem nie czynniki ilościowe,

⁸ Z. Bauman, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007, s. 6; Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 48.

⁹ Przemoc symboliczna jest jedną z centralnych kategorii teorii nauczania Pierre'a Bourdieu: „Każde działanie pedagogiczne (DP) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”. Zob. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006, s. 75.

¹⁰ Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 52–55, 59.

a jakościowe. Nauczyciel obsadzony w roli antropologa będzie więc mógł na bieżąco analizować i oceniać proces rodzenia się sensu i nadawania znaczeń tekstom kultury, z którymi w kontakt wchodzi psychocieleśna podmiotowość ucznia. Nauczyciel-antropolog, nie będąc kontrolerem z góry założonego modelu komunikacji literackiej ani stróżem wysokoartystycznych funkcji¹¹ literatury, będzie miał szansę literackość potraktować pragmatycznie¹², nie wprowadzając ostrego rozdziału między życiem a literaturą, egzystencją a jej dyskursywnym kształtowaniem – do czego z pomocą bogatego warsztatu interpretacyjnego od lat zachęca M.P. Markowski¹³:

Co to znaczy więc, że życie jest, czy może powinno być „na miarę literatury”? Najpierw to, że życie samo, bez naszego udziału, nic nie mówi, a więc nie może być zrozumiałe. [...] Literatura podsuwa nam język, za pomocą którego możemy zawiązywać przymierza przeciwko bezsensowi. Literatura w sensie szerokim, ba, najszerszym z możliwych, to językowy opis naszej egzystencji, jako opowieść nadająca naszemu życiu kształt¹⁴.

I jakkolwiek nie mamy jeszcze podręcznika poetyki antropologiczno-pragmatycznej, który byłby w stanie zaproponować i zrównoważyć strukturalne praktyki do dziś dominujące w szkole, warto opracowywać metody, z których łatwiej niż z teoretycznych założeń będzie można wygenerować model nowej szkolnej poetyki lektury, bliskiej poglądom, iż akt czytania powinien przybrać postać wielowymiarowej odpowiedzi, a właściwie ciągu odpowiedzi, które mogą być quasi-literackim pisaniem, wewnętrzną kompozycją, mową, wystąpieniem w dyskusji lub nawet odmianną obyczają i stylu bycia¹⁵.

Funkcjonująca obecnie polonistyczna edukacja oparta jest na ufności w uniwersalne struktury poznawcze, apriorycznie podporządkowując im typy lektury. Natomiast uwzględnienie, jak wskazuje Magdalena Rembowska-Płuciennik, „zależności między językowymi reprezentacjami zjawisk psychofizycznych a emocjonalno-sensualną odpowiedzią czytelnika” pomoże czytać teksty artystyczne jako wyrazy przedjęzykowej więzi interpersonalnej. Wydaje się, że właśnie w tych więziach mieści się przestrzeń uczniowskich prób mówienia, czytania i interpretacji. Tam też jest miejsce do gry w „my-centricznej przestrzeni konceptualnej”¹⁶. Na podobną jakość czytania i pisania wskazują niemieccy badacze współczesnego odbioru tekstów kultury w szkole. Podkreślają, iż podczas pisania lirycznego tekstu zachodzi silna

¹¹ Por. M. Maryl, *Antropologia odbioru literatury – zagadnienia metodologiczne*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2, s. 228–251. Autor rozróżnia socjologiczne, estetyczne, psychologiczne modele odbioru tekstu od antropologicznych, które kładą nacisk na użycie tekstu, jego niekanoniczne i interakcyjne, lokalne, rozgrywane się w przestrzeni życia codziennego wykorzystanie i przeżycie – czyli w szkole, w domu i na styku procesu edukacyjnego oraz dorastania.

¹² H. Konicka, *Wyznaczniki literackości w perspektywie pragmatycznej*, „Teksty Drugie” 2009, nr 3, s. 189–198.

¹³ Zob. M.P. Markowski, *Życie na miarę literatury*, Kraków 2009.

¹⁴ Tamże, s. 77.

¹⁵ D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 133. Istotne są konsekwencje stwierdzenia tego badacza, iż literatura nie posiada jakiejś osobnej treści, „którą można ostatecznie wydzielić”.

¹⁶ M. Rembowska-Płuciennik, *Intersubiektywność i literatura*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2, s. 226.

samoidentyfikacja ucznia z sobą oraz z porządkiem otaczającej nas rzeczywistości. Twórcze pisanie umożliwia wgląd w siebie, zaś wiersze uczą czytać najbliższy świat. Zyskują też dodatkowy walor, gdy jako utwory najbliższego kolegi zostaną poddane analizie w klasowej grupie¹⁷ (przypomnijmy podobny model Z.A. Kłakówny od kilkunastu lat upowszechniany poprzez *Sztukę pisania*¹⁸). Współczesna metodyka powinna więc prowadzić do aktu czytania, który sam w sobie będzie zdolny przekształcać i wzbogacać uczniowski kulturowy *habitus*.

Lekcja polskiego przy realizacji swych celów m.in. w ramach wskazanego przez Z. Urygę wymiaru filozoficzno-społecznego¹⁹, podobnie jak współczesna socjologia i antropologia, powinna na swoją „szkolną miarę” wspomagać młodzież w formułowaniu myślenia o życiu w obecnych społecznych uwarunkowaniach. Nauczyciel przygotowany do wykorzystania w szkole elementów prac A. Giddensa, Z. Bauman, R. Shustermana i in. pozwoli uczniom dostrzec, że jako społeczeństwo posttradycyjne funkcjonujemy w „przestrzeni pozbawionej barier”, gdzie tradycję świadomie się wynajduje (jak wynalazek²⁰) i łączy z przeszłością, gdzie nikt nie znajduje się „na zewnątrz”, gdzie niekoniecznie indywidualizm jest najistotniejszą wartością, natomiast szczególnego znaczenia nabiera umiejętność nawiązywania relacji z innym i w rozmaitych warunkach²¹.

Na koniec tych wstępnych, teoretycznych ustaleń warto zauważyć, że w zasygnalizowanych rozpoznaniach społeczno-kulturowych wspólny ton wyznacza umiejętność nawiązywania relacji w rozmaitych warunkach, umiejętność rozgrywania danych nam okoliczności na własną korzyść²². Uczeń, który przez lekturę i akt interpretacyjny będzie umiał otworzyć się na płynność eksperymentu egzystencjalnego, będzie przygotowany do gry o sprawne funkcjonowanie na granicy między tradycją i wiedzą ekspercką a własnymi pragnieniami i rozmaitymi idiosynkrazjami.

Uświadomienie sobie wagi tych kompetencji i ich wyćwiczenie może w niedalekiej perspektywie okazać się najważniejszym zadaniem szkoły. Dobrym punktem wyjścia do jego realizacji może być nacisk kładziony na odróżnianie w lekturze tego,

¹⁷ Zob. G. Rupp, P. Heyer, H. Bonholt, *Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten*, Weinheim-München 2004, s. 139, 156–161. Dokonana przez niemieckich badaczy w rozdz. 3.3. analiza kilku uczniowskich wierszy pokazuje, jak młodzi ludzie refleksyjnie zakorzeniają się poprzez akt pisania w kulturowej przestrzeni intermedialno-tekstowych dyskursów.

¹⁸ Zob. Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI*, Kraków 1998.

¹⁹ Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, s. 23.

²⁰ S. Lash przywołuje badania E. Hobsbawna nad charakterystycznym dla nowoczesności „wynajdywaniem tradycji”, służącej do uprawomocnienia systemów władzy. Zob. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przeł. J. Konieczny, Warszawa 2009, s. 126.

²¹ Tamże, s. 124–144.

²² Takie postępowanie bynajmniej nie neguje potrzeby zachowania względnie stabilnego jądra tożsamości wśród zmiennych fal kulturowo-socjalnych kontekstów, pisze o tym np. A. Giddens [w:] tegoż, *Nowoczesność i tożsamość...*, rozdz. VI. *Niepokoje tożsamościowe*, s. 248–284.

co tradycyjnie nowoczesne od tego, co nowe i inne, czyli także ponowoczesne²³. Gra o kształt rzeczywistości musi bowiem przebiegać na granicy lektury i sceny życia, czyli w przestrzeni tego, co dla uczniów jest i wkrótce będzie bezpośrednią realnością.

Model metody: uczeń jako aktor kulturowy

Aby ułatwić nauczycielom inicjowanie i realizowanie omawianego tutaj procesu nauczania, przedstawiam uogólniony zarys działań w ramach metody nazwanej: uczeń jako aktor kulturowy. Opis jest celowo rozbudowany, czyli każda z faz jest wyposażona w szereg ogniw opcjonalnych, aby wskazać na wielość możliwych aspektów podmiotowej aktywności ucznia uruchamianych w ramach metody.

Warunki przedwstępne:

- Świadomość, że czytanie literatury służy poznawaniu rozmaitych aspektów rzeczywistości i ludzkich charakterów oraz wielu możliwości funkcjonowania w świecie.
- Uczniowska postawa zaciekawienia proponowanym mu tekstem, określoną problematyką, chęć dzielenia się wrażeniami z lektury (co powinno wynikać z przygotowania pośredniego do odbioru literatury lub tzw. wychowania do lektury²⁴, ale i stale podtrzymywanej postawy wobec literatury jako zespołu dzieł pisanych „na miarę życia” i w związku z określonym doświadczeniem).
- Chęć przekonania się, czego nauczy nas to, jak wybrany bohater (lub autor) selekcjonuje i układa swoją narrację tożsamościową, jak w obrębie własnej podmiotowości gromadzi lub porzuca zestawy wrażeń, jak radzi sobie ze współczesnym „natarczymym natłokiem doznań” i jak ów dramat ludzkiego życia porządkuje w całość²⁵.
- W przypadku utworu na tyle obszernego, że niepozwalającego na zaprezentowanie całości na lekcji, wymagana uprzednia lektura omawianego tekstu, wspomagana w czasie samodzielnego czytania równoległymi komentarzami nauczyciela.

Cele edukacyjne:

Cel ogólny: uczeń rozpoznaje i performatywnie przymierza kulturowy kostium wybranego bohatera, ocenia jego przydatność w kulturze i społeczeństwie współczesnym²⁶

²³ Por. Z. Bauman, *Płynne życie...*, s. 6: „Czerpanie wiedzy z doświadczenia i odwoływanie się do strategii i taktyk, które sprawdziły się w przeszłości, jest zatem nieroztropne, bo dawne sprawdziany nie uwzględniały gwałtownych i na ogół nieprzewidywanych (albo po prostu nieprzewidywalnych) zmian okoliczności. Prognozowanie przyszłych tendencji na podstawie przeszłych wydarzeń jest jeszcze bardziej ryzykowne i z reguły prowadzi na manowce. [...] Krótko mówiąc, płynne życie to życie pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju”.

²⁴ Problematykę przygotowania ucznia do odbioru literatury dyskutuje z odniesieniem do wielu prac Z.A. Kłakówna ([w:] tejże, *Przymus i wolność*, Kraków 2003, s. 157–180). Por. też W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.

²⁵ Zob. R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski i in., red. A. Chmielewski, Wrocław 1998, s. 334.

²⁶ Polonistyka zdominowana przez strukturalizm zagubiła w szkole realizację tych celów. W. Pasterniak opisywał je przed laty jako metaczynności służące kształceniu postaw ucznia. Zob. W. Pasterniak, *Przygotowanie...*, s. 84. Kilka lat temu, wychodząc z odmiennych przesłanek metodologicznych, D. Attridge zaproponował spojrzenie na akt odbioru jako odpowiedź

oraz dostrzega jego humanizujący naddatek²⁷. Analizuje aksjologiczny wymiar proponowanej postawy bohatera. Wchodzenie w role odbywa się zarówno w formie wypowiedzi, jak i czynnie, poprzez psychofizyczne działanie.

Cele szczegółowe (tutaj podaję przykłady, które należy zoperacjonalizować w odniesieniu do konkretnej lektury; liczbę celów należy ograniczyć do niezbędnych i dostosować do zakresu tematycznego realizowanej lekcji poprzez wybór potrzebnych ogniw z podanych niżej faz):

Uczeń:

- postrzega i analizuje dzieło jako wynik autorskiego, dotyczącego jednego człowieka, twórczego zdarzenia, które ujawniło się w postaci tekstu literackiego;
- stara się zbliżyć do pragmatycznych uwarunkowań towarzyszących powstawaniu tekstu, czyli odkrywa odkrywczosć utworu, to, co dzieło nazwało i wprowadziło do obiegu kultury w zakresie wiedzy o ludzkim doświadczeniu (ale celem bynajmniej nie jest tworzenie abstrakcyjnych komentarzy z pomocą instrumentarium poetyki formalno-strukturalnej, nie o opis i analizę formalnej odkrywczosć dzieła bowiem tutaj chodzi);
- w przestrzeni klasy zamienionej na kulturową przestrzeń dzieła literackiego, czynnie, czyli w spontanicznych działaniach, np. o charakterze dyskusji lub dramy²⁸, odgrywa wybrane działania bohatera w dialogu z innymi postaciami;
- podczas interpretacji dąży do wyrażania swojego punktu widzenia przez wytwarzany dyskurs (czyli performatywny tekst będący działaniem, przeżywaniem, komentowaniem; jest to performatywne ujęcie wypowiedzi, adekwatne do poglądu, iż to, co powiedziane, jest zawarte w wytworzonym tekście);
- wymienia rozpoznane w lekturze oraz w swoim empatycznym działaniu cechy bohatera;
- dokonuje analizy porównawczej *habitusu* bohatera ze swoim kulturowym uposażeniem;
- wypowiedzi i działania uczeń poddaje analizie pod kierunkiem nauczyciela (w zbiorowej formie pracy jest to proces zbierania wniosków i podsumowania lekcji, to

na inwencję, na wydarzenie „nowego”, której to odpowiedzi „ja” ogarnięte przez dzieło udziela w formie performatywnej. Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 139–143.

²⁷ Zob. M. Jędrzychowska, *Semiotyczne horyzonty...*, s. 100.

²⁸ Trzeba koniecznie odróżnić popularną metodę dramy, od kilkudziesięcioleci obrastającą wieloma odmianami, od proponowanego tutaj czytania performatywnego. Po uwzględnieniu w refleksji metodycznej współczesnych modeli teatru wyraźnie bowiem odsłania się perspektywa pozwalająca odróżnić dramę od bardziej twórczych, a zarazem posiadającym aspekty poznawcze sposobów odczytywania i odgrywania tekstów kultury. (Zob. A. Krajewska, *Dramatyczna teoria literatury...*). Problem ten pośrednio uwidacznia się we wnioskach końcowych najnowszej książki J. Olszewskiej-Gniadek, gdzie traktowanie dramy jako „metody worka”, w którym próbuje się zmieścić wszelkie przejawy teatralności w odczytywaniu lektury, odgrywania i improwizacji, zaciera specyfikę metody, a tym samym nie pozwala dostrzec procesu przełamania się dramy w zupełnie nowe modele działań, którym zdecydowanie bliżej do „świadomego performansu” niż do „bycia w roli”, „rzeźby” czy „stop-klatki”. Zauważmy też, że ciekawie skontekstualizowany przez autorkę szkolny „teatr-forum” (s. 145) warto byłoby już wpisać w model konstruowania w szkole teatru postdramatycznego. Zob. J. Olszewska-Gniadek, *Teatr młodzieży w świetle badań na terenie Krakowa*, Kraków 2009.

tworzenie *summy* antropologicznej wypracowanej z uczniami i sygnowanej ich wypowiedziami).

1. Faza motywująca

- Nauczyciel wskazuje na lekturę jako antropologiczną przygodę, inicjuje rozmowę, która prowadzi do wniosku, że autor uwodzi naszą uwagę, wciąga nas w przestrzeń dzieła, czyniąc nas współkonstruktorami lekturowego świata. Rozmowy wstępne prowadzą do wniosku, że czytanie i rozmowa o literackich światach wytwarza i wzmacnia rozmaite kompetencje społeczno-cywilizacyjne.
- Nauczyciel przedstawia problem moralny, estetyczny, społeczny, filozoficzny lub czysto praktyczny, który w toku lektury odsłania swój związek z tematyką lektury. Jest to problem związany z prawdopodobną, znaną z historii, mediów, codziennej praktyki kulturowej lub lektury sytuacją człowieka w społeczeństwie; warto odnieść się do sytuacji z biografii postaci literackiej lub autora; punkt widzenia ustanawiany jest w przestrzeni kultury współczesnej, jednak pozostawiamy możliwość celowego jego przesuwania w potrzebny bądź wskazany fantazmat historyczny.
- W toku dyskusji następuje wybór postaci, która jest atrakcyjna dla interpretacyjno-performatywnego powtórzenia jej działań lub która może inspirować do rozwiązania postawionego problemu²⁹. Postacią nadającą się do interpretacyjnego odegrania może być również narrator lub podmiot mówiący w wierszu.
- Następuje wskazanie, przytoczenie, analiza i opracowanie fragmentów uzasadniających wybór obserwowanej postaci.

2. Faza słowno-emocjonalnej ekspresji i autorefleksji

- Uczeń poprzez ćwiczenia ustne i pisemne podejmuje próby wyrażania swoich myśli, emocji, postaw wobec wybranej postaci i dotyczącego jej problemu; problem postrzeżony z zmiennej perspektywy: najpierw z punktu widzenia postaci literackiej, następnie z perspektywy artysty tworzącego dzieło w stopniowo (przez ucznia) rozpoznawanym celu³⁰. Postać literacka nie podlega uprzedmiotowieniu np. poprzez charakterystykę³¹, ale jest włączona w krajobraz całości lektury i jej biograficznego ła.

²⁹ Fakt, że „współdziałalność uczniów w formułowaniu tematu (celu) lekcji przynosi lepsze wyniki, zwłaszcza wtedy, gdy «problem nie przychodzi z zewnątrz, lecz powstaje u samego ucznia w toku pracy»” – podkreślał już W. Pasterniak w *Przygotowaniu do odbioru dzieła literackiego* (cyt. ze s. 145.) Ponadto Pasterniak zachęca do wzmacniania motywacji do czytania wynikającej z samodzielnie inicjowanych przez uczniów zadań, skierowanych na „jasno uświadomiane zadanie dalekie” (s. 139.) Warto się zastanowić, czy propozycje te (mimo ideologicznego wymiaru kilku fragmentów książki) znalazły w polskiej dydaktyce, dalece sformalizowanej przez strukturalizm, funkcjonalne rozwinięcie.

³⁰ W zakresie stymulowania kompetencji językowej otwartej na dramat artykulacji tego, co jawi się w perspektywie indywidualnego doświadczenia, warto zwrócić uwagę na wniosek Martina Jaya, który zauważa potrzebę powrotu do koncepcji W. Diltheya przez pragmatyzm, „zamiast kontemplowania wyodrębnionego doświadczenia dzieła sztuki” proponuje „estetyczne przeżywanie życia”. Zob. M. Jay, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008, s. 242.

³¹ D. Attridge ostrzega przed opisem formalnym, rzekomo mającym prowadzić do rozumienia wiersza. Opisowi przeciwstawia wizję odgrywania utworu w lekturze, którą widzi jako wyzwanie rzucone systemowi kodów kulturowych, a nie jako rekonstrukcję części systemu kodów kulturowych. Zatem, aby wyzwanie dostrzec i jego tekstową realizację zrozumieć, należy ją przeprowadzić w sposób procesualny i dynamiczny. Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 159.

- Uczeń podejmuje próby rekonstruowania wybranych elementów aktu twórczego, odwołując się do poznanych informacji o epoce powstania dzieła, okoliczności biograficznych i uwarunkowań kulturowych. Celem tych działań jest zobaczenie w dziele artystycznym literacko skonstruowanej sceny, na której autor próbował odegrać i rozwiązać istotny społeczny, ideowy, moralny problem lub otworzyć przed czytelnikiem nowe aspekty i perspektywy na rzeczywistość.
- Uczeń pod okiem i kierunkiem nauczyciela „pasuje się” z wybraną rolą, głośno (lub w notowanym monologu wewnętrznym) planuje swój interpretacyjny „występ”, ustawia swoją egzystencjalną pozycję wobec problemu i zmian sytuacji obserwowanych w akcji utworu³². Stawia pytania retoryczne, rozmawiając z podjętą rolą i sobą (na swoją skalę „hamletyzuje”). Niniejsze ogniwo poświęcone jest poszukiwaniu kształtu tożsamości w „testowanym” stylu przeżywania świata³³.

3. Faza działań performatywnych na scenie klasy i kultury

- Nauczyciel pomaga uczniowi zająć pozycję głównego adresata utworu; lekcja zmierza w kulminacyjnym momencie do umożliwienia uczniowi ściśle własnych (ale nie naiwnych, bo podbudowanych wnioskami z poprzednich ogniw) spontanicznych reakcji podczas wyrażania marzeń, pragnień, ambicji, wizji życia wybranego bohatera³⁴.
- Uczeń podejmuje wybrane aspekty roli i postawy bohatera i z wykorzystaniem towarzyszących wypowiedzi naturalnych emocji (których nauczyciel nie próbuje marginalizować), podejmuje psychologicznie uwiarygodnione, słowne a także motoryczne działania parafrazując kwestie postaci; w ten sposób dzieło jest w wybranych fragmentach powtórnie „wytwarzane”, jest czytane jakby było tworzone w akcie odpowiedzi na określoną chwilę, czas, sytuację. Uczeń w ten sposób gra o sens dzieła, sygnując w ten sposób swoje odczuwanie, ale zarazem dostrzegając ślady autorskiej sygnatury w dziele³⁵.
- Uczeń dynamicznie wchodzi i wychodzi z przyjętej roli jak z kostiumu, przygląda się kreowanej postaci i poddaje refleksji wymiary swej podmiotowości, ujawniającej się w rozmaitych kulturowych przebraniach³⁶.
- Uczeń performatywnie wciela w swoje działania treści, które dla niego samego jeszcze nie są całkiem zrozumiałe, odwołuje się do sytuacji kulturowej bohatera, ko-

³² D. Attridge pisze o „inscenizowaniu obiektywności”, o zaproszeniu do doświadczania poznawalności świata, które kieruje do nas dzieło. Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 137.

³³ Por. A. Kuczyńska, *Kategoria teatralizacji jako wartość „ontologizująca”*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie. Dyscypliny – paradygmaty – dyskursy*, red. A. Zeidler-Janiszewska, R. Nycz, Warszawa 2008, s. 207.

³⁴ Komentarz inscenizujący akt czytania, rejestrujący doświadczenie lektury ponad metodyką interpretacji przedstawia D. Attridge w odniesieniu do wiersza M. Serote’a. Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 162–165.

³⁵ Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 155.

³⁶ Znakomitym przykładem tego rodzaju działania jest spektakl *Kupiec* (M. Reja) w reżyserii M. Zadary (premiera 8.05.2009, Stary Teatr w Krakowie). Aktorzy zwracają się znad rampy do widowni, komentując swój stan postaci/aktora, podważają sensowność swojej roli, komentują swoją postawę wobec roli, cytują wypowiedzi reżysera z prób, są czytelnikami i inscenizatorami swojego czytania dramatu, dając temu aktorsko-kabaretowy wyraz przed publicznością.

mentuje ją z własnej perspektywy, wyraża swoje sądy o tym, co go otacza, krytykuje poglądy postaci lub pisarza i proponuje miejsce dla siebie oraz grupy swoich rówieśników w świecie lektury. Nb. inspiracją dla tych działań może być postawa slamera³⁷. Slam to stricte współczesna reakcja na głód autentycznej poezji, słowa mówionego, tradycji ustnej, to także wyraz potrzeby żywego kontaktu osobistego z kimś, kto jak dawny bazarz, kapłan, mędrzec³⁸ nada światu kształt. Owo doświadczenie w jakiejś mierze oferują zarówno slamerzy, jak i tzw. *mistrz ceremonii*, do którego podstawowych zadań należy utrzymywanie przebiegu pokazu slamu na niezmiennym poziomie, czuwanie nad sędziami, dbanie o zaangażowanie publiczności. Ten rodzaj zaangażowania warto w naszej metodzie przenieść na czynności nauczyciela.

- Najważniejszym ogniwem tej fazy jest chwilowe ucieleśnianie postaci i udzielanie jej głosu³⁹. W kończącej lekcję analizie tych działań nie można pominąć nawet lekko zasygnalizowanych przez ucznia „odegrań” bohatera, podejmowanych przeciwieństwo wobec klasy rozumianej (po Tischnerowsku⁴⁰) jako autentyczna scena dramatu bohatera/aktora. Należy dostrzec, jak uczeń chroni swoje czytanie przed wpływem gotowych sposobów odbioru, twórczo odpowiadając na tekst i stając się samodzielnie myślącym podmiotem na własnej scenie czytania kultury. Dajmy mu zatem czas na reakcję przez celowe wkomponowanie w lekcję momentów zamilczenia, ciszy, indywidualnego namysłu, z którego można wyprowadzić autentyczne i niesterowane szkolnym przymusem działanie⁴¹.

³⁷ „Nie tylko przedstawianie czy opisywanie, ale też obdarzenie aktualnym komentarzem naszych realiów jest zadaniem zarówno współczesnego teatru, jak i właśnie slamu. To nowe dziecko kultury chyba najszczerzej (bo bezpośrednio nie ma z tego tytułu żadnych korzyści) i najodważniej odnosi się do dzisiejszej literatury, jej autorów, mass mediów i wszedobylskiej popkultury, by w końcu ujawnić, jak w tym wszystkim odnajdujemy się (bądź też nie) my sami. Slamer zgodnie z ideą performansu *wystawia na widok publiczny działania, które angażują jego (jej) własne ciało* w ściśle określonym miejscu i czasie. Zasady slamu zakazują użycia wszelkich rekwizytów i instrumentów, przez co slamer niczym aktor w teatrze ubogim Jerzego Grotowskiego tylko za pomocą swojego głosu, ciała i oczywiście słowa ma zamiar wywrzeć na publiczności odpowiednie wrażenie” – to fragment wypowiedzi mojego studenta z ubiegłorocznej pracy zaliczeniowej z wiedzy o teatrze.

³⁸ Zob. M. Borie, *Teatr i antropologia: powrót do źródeł*, „Dialog” 1980, nr 9, s. 114.

³⁹ Warto tu zauważyć bliskość tak postrzeganych procesów edukacyjnych, aranżowanych w klasie, z konceptualizacją języka dokonaną przez Casierera i Habermasa, w następstwie badań nad biblioteką Warburga. Język w ich ujęciu nie pozwala na przyjmowanie gotowego zestawu znaczeń. Nie jest to koncepcja ulegająca presji doktrynerskich semiotyków. Otwiera się na model performatywnie stwarzanej kultury, która schodzi ze sceny i wydarza się wśród nas w dialogu ja – ty lub na drodze kształtowania pojedynczego losu. Zob. J. Habermas, *Od wrażenia zmysłowego do symbolicznego wyrazu*, przeł. T. Krzemieniowa, Warszawa 2004, s. 16–23. Na ten problem w aspekcie dydaktycznym zwracała uwagę Z.A. Kłakówna, referując odwrót od tradycji kartezjańskiej we współczesnej filozofii języka. Zob. też, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 31–32.

⁴⁰ Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001.

⁴¹ Temat ten w referacie pt. *Dziecko czytające albo dydaktyka zachwytu* podczas konferencji *Dziecko – język – tekst* (UŚ Katowice, listopad 2009) podjęła K. Koziołek. Przywołała m.in. esej pt. *Wiedza i cisza* Lindseya Watersa (Zob. L. Waters, *Wiedza i cisza*, [w:] tegoż, *Zmierzch wiedzy*, przeł. T. Bilczewski, Kraków 2009, s. 90–100). Watters, krytykując wystandaryzowane działania dydaktyczne, dominujące jego zdaniem na zachodnich uniwersyte-

- Uczeń w roli wybranej postaci wchodzi w relacje rozmowy z wybranym kolegą, a także z klasą (warto także wypróbować relację podobną do zachodzącej między postacią a teatralnym chórem); uczeń dialoguje z zespołem przeświadczeń i personifikowanych konwencji (np. jak Konrad w walce z Maskami w *Wyzwoleniu* Stanisława Wyspiańskiego).
- Należy pozwolić uczniowi na zajęcie takiego miejsca w klasie (dosłownie i metaforycznie), które pozwoli mu na odegranie bohatera na kulturowej scenie egzystencji; uczeń poprzez ogrywanie postaci ma okazję do kolejnych prób wyrażania swojej postawy wobec pragnień i planów, które nie zawsze może (jako swoje) bez obaw skonfrontować z kulturowymi i obyczajowymi uwarunkowaniami. Uczeń staje się odważnym eksploratorem przeszłości oraz rozpoznaje możliwości, jakie daje mu obecna kultura. Dostrzega możliwości przekraczania historycznych już uwarunkowań socjologiczno-kulturowych.
- Warto doprowadzić do kilkakrotnego powtarzania odgrywanej sytuacji, co zainspiruje klasę do stawiania bohaterowi narastających pytań, dobrze umocowanych w „klasowym wydarzeniu interpretacyjnym”.
- Klasa i nauczyciel w trakcie lekcji notują zachowania i kluczowe kwestie ucznia, wnoszącego do roli albo stereotypowe, albo indywidualne, modyfikujące wyjściową postać, jakości.

4. Faza podsumowująca – uczeń na pograniczu roli i swojego świata

- Uczeń omawia rozmaite, perspektywiczne ujęcia świata, jakie dostrzegał z punktu widzenia odegranej roli; po zdjęciu „kulturowego kostiumu” refleksyjnie przygląda się działaniu wykreowanej postaci i analizuje albo swoje dopasowanie do granej roli, albo poczucie dyskomfortu podczas próby odgrywania sytuacji z perspektywy wybranej postaci.
- W wyniku heurystycznych działań nauczyciela pojawiają się pytania łączące czas ściśle współczesny z czasem lektury: należy wydobyć kilka empatycznych pytań „ze środka dramatu”, kolejne pytania powinny paść z zewnątrz, od obserwatorów odegranej sytuacji. Warto zadbać o to, aby pytania były także zadawane z wiekowo-kulturowej pozycji ucznia, jako widza, obserwatora i jednocześnie aktywnego badacza ludzkiego dramatu⁴²; aby pytania i problemy nie pochodziły tylko z inicjatywy

tach, nakłania do autentycznego kontaktowania się z tekstami, które „pozwalają naszej duszy rozkwitać momentalnym blaskiem” (s. 100). Podkreśla też: książka „wyłania się z ciszy, nie z kakofonii” (s. 94).

⁴² Na około 30 spektakli zaprezentowanych w XIV Przeglądzie Teatrów Szkół Niepublicznych Krakowa (Teatr Ludowy, 11–12 maja 2009) kilka przedstawień ze szkół podstawowych i gimnazjów zostało ujęte w specjalnie skomponowaną ramę dyskusyjną. Aktorzy problematyzowali swój występ, dawali do zrozumienia, jakie trudności pojawiły się przy odgrywaniu ról, stawiali interpretacyjne tezy i kończyli przedstawienia wnioskami wypowiedzianymi wprost ku publiczności. Ów dydaktyzm bynajmniej nie osłabiał artystycznej rangi występów, a raczej dookreślał cele pracy nad szkolnym spektaklem z nierzadko całą, blisko trzydziestoosobową, klasą. Opisywana tutaj metoda, jakkolwiek nie prowadzi do powstawania spektaklu, powinna korzystać z takich doświadczeń uczniów, „na scenie czytania” komentujących swe interpretacje i konkretyzacje tekstu. Dodać też trzeba, że wspomniane spektakle gimnazjalistów były wyrazem głębokiego zrozumienia np. problematyki i estetyki teatru absurdu, wyraźnie też dowiodły, iż dramaty Gogola i Czechowa nie przekraczają możliwości interpre-

nauczyciela i nie wyrażały wyłącznie jego (dorosłej, nadmiernie obrosłej gotowymi formułami) perspektywy.

- Uczniowie dostrzegają w trakcie obserwacji performatywnych działań kolegów, że sytuacja, w której się znajdują, ujawniła pewne prawdy o ich stosunku do poruszanego problemu. Pod wpływem komentarzy nauczyciela dostrzegają w sytuacji lekcyjnej spotkanie współczesnego *POLIS*, którego mieszkańcy poszukują sensu współdziałania; pojawia się kategoria *my*, powołująca wartość wspólnoty (także o wymiarach *POLI*-tycznych) w wynegocjowanym porozumieniu.
- Lekcję kończy omawianie efektów wielowymiarowych performansów, pogłębianie i utrwalanie wypracowanych wniosków, od których na kolejnych lekcjach można rozpocząć dalszy etap pracy nad lekturą, prowadzony innymi metodami, polegającymi bądź na działaniach analityczno-interpretacyjnych, bądź z odwołaniem do większych partii tekstu.

Wnioski: uczeń to nie *pendrive*, czyli także o kompetencjach współczesnego nauczyciela

Omówiona tutaj metoda odchodzi od podporządkowywania ucznia z góry założonemu modelowi odbioru tekstów artystycznych. Tym samym zachęca do emocjonalnej, intelektualnej i motorycznej autentyczności w kontaktowaniu podmiotowości ucznia z różnymi tekstami i przestrzeniami kultury.

Jej stosowanie wymaga od nauczyciela podstawowej wiedzy o mechanizmach kulturowych współczesności oraz wiedzy o performatyce kulturowej, w tym choćby słownikowej orientacji w zakresie teatru postdramatycznego i jego performatywnej zasadzie oddziaływania na widza. Jest to pokrewne zjawisko do mechanizmów kulturowych późnej nowoczesności, opisywanych przez A. Giddensa i R. Shustermana, charakteryzujących sposób uczestnictwa w obecnej kulturze⁴³. Scena współczesnego teatru w zminiaturyzowanej formie pokazuje najnowsze rozpoznania socjologii, politologii, teorii kultury i antropologii – należy więc ją wykorzystać, jak wskazywał G. Bateson, w charakterze kulturowego metakomentarza⁴⁴. Proponowana metoda jest

tacyjnych 16-latków, których obecną edukację, według standardów ministerialnych, kończy samodzielne napisanie zaledwie jednej (!) strony tekstu.

⁴³ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2002; R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski i in., red. A. Chmielewski, Wrocław 1998.

⁴⁴ Podczas pokazu sztuki pt. *Venizke* belgijskiego teatru *Victoria* z Gandawy (w ramach festiwalu „Reminiscencje”, Kraków 2009) doszło do fascynującej w skutkach awarii światła. W wyniku kilku przerw w spektaklu, które przypominały celowy zabieg odsłonięcia fikcji i pokazania aktorów tylko jako aktorów nagle wypadłych z ról i pozbawionych scenariusza, publiczność nie była przekonana, czy ma do czynienia z awarią, czy celowym zabiegiem artystycznym, manipulującym granicami między fikcją i rzeczywistością. Ciekawe również było to, że licznie obecni na widowni znawcy współczesnego teatru i krytycy nie byli zupełnie pewni, czy aby na pewno z awarią mamy do czynienia, dopóki dyrektor festiwalu nie ogłosiła oficjalnie, że to jednak problem ze światłem i zasilaniem. Ale owe kilka minut, gdy aktorzy wyszli z roli aktorów pozbawionych sensu uprawiania swego zawodu (o tym m.in. był spektakl), były najlepszym przykładem na to, jak rzeczywistość bliska jest teatralizacji i jak bardzo potrzebuje metakomentarza w postaci scenicznej (re)produkcji.

zarazem sposobem wprowadzania uczniów w model racjonalności transwersalnej⁴⁵, która pozwoli im na sprawdzenie umiejętności „przechodzenia pomiędzy różnymi systemami sensu i konstelacji racjonalności”, co – jak wskazuje W. Welsch – jest umiejętnością na co dzień praktykowaną w ponowoczesnej rzeczywistości.

Lekcja polskiego prowadzona niniejszą metodą powinna więc wywoływać indywidualne reakcje ucznia i polegać na jego dynamicznym współuczestnictwie, bez obaw, że naruszenie stabilnego (nie tylko przestrzennego) podziału ról między nauczycielem a klasą uniemożliwi prowadzenie procesu dydaktycznego. Erika Fischer-Lichte wskazuje, iż bezpośrednio reakcje widzów wkraczających w, konwencjonalnie nienaruszalną, przestrzeń sceny niektórzy reżyserzy umieli akceptować w swoim teatrze już pod koniec XIX wieku. Przestrzeń performatywna może być bowiem wykorzystana w sposób wcześniej nieprzewidziany, dając uczestnikom szansę wyrażenia swoich reakcji i emocji jakby w ramach klasycznie uruchamianej konwencji teatru w teatrze⁴⁶. Dziś podbudowę do takiego myślenia stanowi poszerzona formuła estetyczności W. Welscha, który podkreśla, iż „dzieło otwiera perspektywę na świat – nie tylko przedstawiając go, lecz również (i przede wszystkim) generując nowe spojrzenie na świat”⁴⁷. Odbiór sztuki wymaga syntezy naoczności, wyobraźni i refleksji, wymaga widzenia w kategoriach stosownych dla danego dzieła, które każdorazowo określa sposoby percepcji.

Ale – mimo otaczającej nas biotechnologicznej i ekranowo-teleinformatycznej nowocześnieści – koniecznie trzeba podkreślić zasadniczą różnicę między proponowaną tu metodyką literatury a nagminną we współczesnej polonistyce szkolnej tabelaryzacją i ekranizacją przekazów kulturowych. Pamiętajmy: **umysł ucznia to nie pendrive**. To nie mobilny dysk, na który można włądować określoną porcję informacji, czekając na ich szybkie zreprodukowanie w siatkach ustalonych znaczeń. Procesy kulturowe, w których uczestniczy współczesna jednostka, są płynne, rozmaicie zdeterminowane, jej tożsamość tworzy się w procesie ryzyka i chwilowego przekraczania granic wyznaczanych przez wiedzę ekspercką. Praca z uczniem nie może się więc upodabniać do obsługi multimedialnego programu, reprodukującego kolejne porcje informacji i standardowo wyświetlającego je za naciśnięciem guzika. Zmienność i elastyczność nabywania tożsamości jest przecież procesem otwartym i niesprowadzalnym do prostych, binarnych opozycji.

Jeśli zatem w procesie formowania ponowoczesnej tożsamości dostrzeżemy nową formę redystrybucji wolności, nie będziemy mogli zaprzeczyć, że kulturowa mikroprzestrzeń klasy powinna stać się miejscem oswojania wolności. Klasa szkolna będzie mogła wówczas być wykorzystana w funkcji sceny wyzwalającej autentyczną aktywność i kreatywność ucznia⁴⁸. Lekcja polskiego pozwoli więc młodzieży

⁴⁵ Zob. W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1988, s. 438.

⁴⁶ E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2008, s. 176.

⁴⁷ W. Welsch, *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Gućalska, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2005, s. 133.

⁴⁸ S. Fish, wskazując na powody niepowodzeń edukacji literackiej, mówi o „błędnych założeniach poznawczych”, wynikających z przyjęcia rozmaitych fundamentalnych pewników. Natomiast cenna, zdaniem Fisha, jest praktyka „uczenia procesu, a nie produktu”. Zob. S. Fish,

na co dzień odnajdywać się w roli kulturowego aktora, a być może na cały okres nauki uruchomi proces poszukiwania indywidualnych scenariuszy funkcjonowania w płynnym otoczeniu kulturowym.

Nowe wyzwania czasów płynnej nowoczesności edukacja powinna podjąć jak najszybciej. Jednym z pierwszych kroków może być zmniejszenie nacisku kładzionego na dydaktyczną reprodukcję ustabilizowanych treści, gdyż, jak argumentują współcześni socjolodzy, w społeczeństwach późnej nowoczesności coraz wyraźniej uwidacznia się kres systemów samozwrotnych. Natomiast zaakcentowanie w opisie współczesnych zjawisk kulturowo-lekturowych ujęć relacyjnych i nieesencjalnych, obecnych m.in. w teorii aktora-sieci Bruno Latoura⁴⁹, umożliwi organizowanie procesu edukacyjnego zdolnego zatroszczyć się o dorastanie ucznia do życia w układach dynamicznych, gdzie stabilne struktury i wielkie narracje mają dalece osłabioną moc porządkowania i oddziaływania.

Polish language lesson in *liquid modernity*. Student as a cultural actor

Abstract

The author poses a question of the model of Polish language education required by contemporary students as well as diagnoses the situation of adolescents in the postmodern cultural environment. He also indicates the drawbacks of the examination system that Polish language education must reckon and designs an anthropological methodology of artistic texts reading as a counterbalance to the formalized reading methods. The first part of the article discusses the status of a literary work in the context of the most recent anthropological concepts (M.P. Markowski) as well as postmodern and liquid-modern sociological spins (Z. Bauman, U. Beck). Indication of literature as a message directly connected with experience is an incentive for the treatment of reading as an individual adventure halfway between reality and language. The main part of the article is devoted to the presentation of a method: a student as a cultural actor. It was designed to make it easier for teachers to initiate and realize the anthropologized process of literature teaching (D. Attridge). The article presents an outline of activities within the framework of the method. Each of the lesson stages comprises a number of optional elements in order to show the multiplicity of the subjective aspects of student's activity. A Polish language lesson conducted according to this method assumes the development of student's individual reactions and should consist in the integration of his or her individual beliefs into the reading process.

Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane, red. A. Szahaj, przeł. K. Abriszewski i in., Kraków 2008, s. 367–368.

⁴⁹ Zob. K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*, Kraków 2008.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Kordian Bakuła

Jak wprowadzać uczniów w kulturę polską i europejską? Wiedza a tożsamość

Tożsamość kulturowa, narodowa i osobowa tworzy się i przejawia w trzech przenikających się wymiarach: 1) **jestem**: bycia-życia w danej kulturze, kształtującym postawy i zachowania kulturowe oraz wobec kultury, np. noszę but w butonierce; 2) **uczestniczę** w kulturze dzięki umiejętnościom i działaniom, np. prowadzę stronę www, czytam ze zrozumieniem, piszę na murze, domalowuję wąsy Monizie, „palę Paryż” (happening światowy – pomysł własny); 3) **wiem**: posiadam wiedzę o kulturze, w tym o kulturze dawnej. Wszystkie one są stopniowalne: ad 1) nasiąkanie tym, co dane; zmiana miejsca (np. Europa, Herodot, Kapuściński); wyzwajające przeżywanie; ad 2) odpowiadanie na pytania, stawianie pytań, rozwiązywanie problemów, działania twórcze; ad 3) gromadzenie, odtwarzanie wiadomości; ich poszukiwanie, wytwarzanie.

Tutaj zajmuję się głównie wiedzą jako składnikiem tożsamości¹ z pominięciem, choć niezupełnym, umiejętności. Często dochodzi do utożsamienia się z wiedzą o danym przedmiocie, pewne wiadomości stają się wierzeniami i światopoglądami, przejawiając się na co dzień jako tolerancja, uprzedzenia, prześladowania, zwalczanie, wywyższenie, odrzucenie, uznanie, poniżenie itp.

Poniżej wstępna odpowiedź na postawione w tytule pytanie. W obszarze wiedzy²: 1. Prawdziwie, rzetelnie, co zapewnia wiedza naukowa, np. o kontekście macierzystym. 2. Szerzej niż do tej pory: a) biorąc pod uwagę wiele źródeł kultury europejskiej, b) czytając dzieła oryginalne i w większej ilości, c) w różnych kontekstach.

¹ O tożsamości, tradycji, kulturze, wychowaniu dużo pisze B. Myrdzik, np. *O możliwościach wychowawczych literatury inaczej; O roli nauczyciela w procesie kształtowania tożsamości kulturowej ucznia; O roli i miejscu tradycji w edukacji polonistycznej w szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.

² Zob. np. M. Jędrychowska, *Uczeń i wiedza*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999; K. Bakuła, *Komunikowanie i poznawanie w teoriach edukacyjnych*, [w:] *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 2004*, t. II, red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, Kraków 2005.

W obszarze tożsamości: 1. Bez religijnej ideologizacji tradycji. 2. Przyjmując wobec literatury i kultury postawę badawczą, nie zaś wyznaniową. 3. Rozważając tożsamość polską i europejską.

Obydwa obszary mają miejsca wspólne: 1. Wiedza jest jednym ze składników tożsamości, wpływa na osobowość. 2. Charakterystyka wiedzy i tożsamości: w ramach poglądu tradycyjnego są one stałe, niezmiennie, fundamentalne, scentralizowane, pewne, na zawsze; w ramach ponowoczesnych wiedza i tożsamość są zmienne, płynne, lokalne, rozproszone; panuje duży ruch między traceniem a odnawianiem wiedzy i tożsamości.

We wprowadzaniu do kultury szczególnie ważne i drażliwe są początki kultury europejskiej, zwane źródłami, korzeniami lub fundamentami³. Narzędziami tego wprowadzania, jak i w ogóle kształcenia, są dzieła, twórcy, pojęcia, wiadomości, sposoby bycia oraz ich systemy: wiedza naukowa, ideologie, światopoglądy, wierzenia. Szkolne kształcenie polonistyczne i akademicka dydaktyka, uwolniwszy się od ideologii komunistycznej, uległy w pewnym stopniu ideologii religijnej, co widać w doborze utworów, czytaniu ich w postawie wyznaniowej (czynnik tożsamościowy), pomijaniu dużych obszarów wiedzy (np. o kulturze bizantyńskiej), a także automatycznym wręcz określaniu fundamentów kultury europejskiej jako głównie chrześcijańskich.

Wiedza: ramy i scenariusze zamiast fundamentów

Metafora podstaw/fundamentów, pochodząca jeszcze ze starożytności, umocniona w średniowieczu, której staliśmy się intelektualnymi zakładnikami, daje się łatwo ideologizować – jako fundament dla wszelkich fundamentalizmów. Ominiemy tę rafę, porzucając starą metaforę na rzecz pojmowania wiedzy jako schematów, scenariuszy, programów, ram, śladów⁴.

Za podstawowe uznaje się wiadomości nabyte w dzieciństwie. Jeszcze przed pójściem do szkoły następuje wpajanie światopoglądu, szczególnie religijnego. Naukowy ma być przekazywany w szkole. Zależy nam, by przekonania i poglądy powstały na podstawie wiedzy, wynikały z niej. Tę wiedzę niesie w pierwszej kolejności kontekst macierzysty dzieła i szerszy kontekst porównawczy. Brak tej wiedzy grozi naginaniem interpretacji dzieł do obcych im przekonań i ideologii. Tak się dzieje z czytaniem opowieści biblijnych również w szkole. Pierwszy tego rodzaju wyobcowujący gest uczyniono dawno, kiedy doszło do przejścia Starego Testamentu przez chrześcijan z pominięciem tej oczywistej wiedzy, że Stary Testament nie jest zbiorem opowieści chrześcijańskich, że jego księgi zapisano, zanim powstało chrześcijaństwo, że należy on do literatury starożytnego Bliskiego Wschodu, podczas gdy Nowy Testament zalicza się do literatury hellenistycznej. Tego zawłaszczenia nie należy pomijać, gdyż jest to moment krytyczny w dziejach kultury europejskiej, w tym w dziejach interpretacji biblijnej. Jest to moment krytyczny także dla edukacji

³ Podejmowałem już ten temat dwukrotnie: *Kultura europejska: od kanonu do nonkanonu*, „Prace Literackie XLIII”, red. M. Ursel, Wrocław 2004; *Fundamenty i źródła. O tak zwanym wprowadzeniu do kultury*, [w:] *Różne aspekty kształcenia kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej*, red. G. Różańska, Ustka 2009.

⁴ T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984; *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, red. Z. Chlewiński, Gdańsk 2007.

polonistycznej (dla wiedzy i tożsamości uczniów), która nie raz powtarza ten zardawniony stan rzeczy, narzucając zgodnie z tradycją opowieściom hebrajskim obcą im wykładnię chrześcijańską. Ta zaś nie stanowi dla nich kontekstu macierzystego. Przy czym jego odtworzenie dla ksiąg Starego Testamentu jest trudne; łatwiej przywołać wspomniane przed chwilą tło porównawcze, czyli w tym wypadku mity babilońskie, egipskie i greckie.

Trudność pojawia się również w związku z mitami greckimi i rzymskimi, poznawanymi zwykle z *Mitologii* J. Parandowskiego, którą tym samym uznano za najważniejsze źródło informacji, lecz niesłusznie, gdyż nie jest ona źródłowa (jeśli pozostać przy starej metaforze), jest zamiast oryginalnych opowieści. Oprócz tego ma i tę wadę, że przedstawia uładzoną wersję mitów, szkolną, by nie rzec pensjonarską⁵. Istnienie takich dziełek dla chłopiąt i dziewcząt skutkuje po latach powstaniem opracowań mitologii dla dorosłych. Wersja Parandowskiego może co najwyżej grać rolę lektury dodatkowej, lecz nie najważniejszej. Dużo lepsze wydają się opracowania R. Gravesa⁶, T. Kubiaka⁷, J.-P. Vernanta⁸, ale najlepsze byłoby czytanie odpowiednich fragmentów Homera, *Teogonii* Hezjoda i *Przemian* Owidiusza⁹. Nazwijmy to powrotem do dzieł oryginalnych. Od wielu już lat tylko nieliczni czytają *Teogonię* i znają wyraz *teogonia*, natomiast większość czyta Księgę Genesis i zna znaczenie wyrazu *genesis*. To jest decyzja ideologiczna.

Bez religijnej ideologii i błędów rzeczowych

Tę kwestię rozpatrzę na przykładzie czytania Księgi Rodzaju i mitu o potopie. Oryginalne opowieści hebrajskie i rzetelną wiedzę o nich zastępuje się w niektórych podręcznikach¹⁰ fragmentami książek Anny Kamińskiej. W podręczniku *Do Itaki*

⁵ W micie o narodzinach świata czytamy, że Kronos „uzbrojony w żelazny sierp, zaczął się na Uranosa, okaleczył go haniebnie [...]”. Parandowski nie napisał, co dokładnie Kronos zrobił. Uciął ucho lub palec, zranił w łydkę, wyłupił oko? Bez tej wiadomości motywacja czynu Kronosa i jego skutki stają się niezrozumiałe. W grupie 33 studentów II i IV roku filologii polskiej (listopad 2009) tylko siedem osób potrafiło powiedzieć, co się stało.

⁶ R. Graves, *Mity greckie*, przeł. H. Krzeczkowski, wstęp A. Krawczuk, Warszawa 1968.

⁷ T. Kubiak, *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa 1997.

⁸ J.-P. Vernant, *Mity greckie, czyli świat, bogowie, ludzie*, przeł. J. Łukaszewicz, Wrocław 2002.

⁹ Najobszerniejszy fragment „Teogonii” aż 506 wersów pojawia się, [w:] E. Brandenburska, B. Wnuk-Gełczewska, *Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe*, cz. 1. *Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, kl. 1, Kielce 2002. Krótkie fragmenty znajdują się [w:] S. Rosiek, J. Maćkiewicz, Z. Majchrowski, *Między tekstami. Język polski, Cz. 1. Podręcznik dla liceum i technikum*, Gdańsk 2006; U. Jagiełło, R. Janicka-Szyszkó, M. Steblecka, *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Antyk. Średniowiecze*, Gdynia 2007; W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa 2007; A.Z. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński, *Pamiętajcie o ogrodach. Kultura. Literatura. Język. Cz. 1. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Warszawa 2002. W dwóch ostatnich pojawiają się fragmenty *Przemian* Owidiusza.

¹⁰ Np. K. Starczewska, M. Ługowska, E. Korulska, A. Dzierzgowska, P. Laskowski, B. Nartowska, *Świat człowieka. Świat starożytny. Materiały. Podręcznik dla gimnazjum kl. I, cz. 1*, Warszawa 1999; T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie kulturowe*,

przytoczono dwa duże fragmenty tej autorki, obydwaj najeżone błędami. W pierwszym pt. *Księga z Książki nad książkami* już pierwsze zdanie zawiera nieprawdę: „Słowo Biblia przyjęte od greckiego wyrazu *biblos*, znaczy tyle co biblioteka, zbiór ksiąg”¹¹. Słowo *biblia* jest liczbą mnogą wyrazu *biblion* ‘księga’ i znaczy ‘księgi’¹². Biblia nie jest również biblioteką!¹³ Drugi fragment pt. *Stworzenie kobiety* pochodzi z *Twarzy Księgi*: „Biblia podaje dwie wersje aktu stworzenia kobiety. W pierwszej, zapewne starszej, Pan Bóg stwarza jednocześnie parę ludzką [...]. Człowiek od początku nie był samotny. Samotność jego kondycji uwidacznia dopiero druga wersja stworzenia człowieka, podana w rozdziale drugim. Wygląda na to, że wieki całe upłynęły, aby skorygować pierwszy rozdział Genesis w innym duchu”¹⁴. Pisząc powyższe, Kamińska popełniła błąd rzeczowy, który prostuję: pierwszy mit stworzenia jest młodszy, drugi starszy, więc niemożliwe jest poprawianie pierwszego drugim. Korekta, o ile pojęcie to i zabieg ten, ma tu zastosowanie, polega zapewne na świadomym umieszczeniu przez redaktorów księgi nowszego mitu przed starszym, w tym celu, by starszą, prostą, naiwną koncepcję głównego boga, zastąpić koncepcją bardziej wyrafinowaną, poniekąd filozoficzną. Te dwie różne opowieści pochodzące z dwóch tradycji (źródła) zapisano w jednej księdze.

W *Nowym To lubię!*¹⁵ dla klasy 5 przedrukowany z *Książki nad książkami* fragment kończy się wizją panującej w raju zgody między zwierzętami: „Żadne zwierzę nie bało się drugiego. W raju nie było strachu. Nikt nikogo nie zjadał. Wszystko, co żyło, karmiło się owocami i trawą. Dlatego właśnie raj nazywał się RAJEM”. Oczywiście, jest to niepotwierdzony domysł, fałszywa fantazja. W rozdz. 2. *Księgi Rodzaju* nic w ogóle nie powiedziano na temat życia zwierząt, sposobu ich odżywiania, stosunku do siebie i do człowieka. Fantazja, że „owieczka leżała obok lwa”, a „jagnię nie bało się leoparda” oraz że „nikt nikogo nie zjadał” (w domyśle nie zabijał) nie ma jakiegokolwiek potwierdzenia w samej opowieści. Mało tego, stoi w sprzeczności z dwoma co najmniej miejscami tej opowieści. Po pierwsze z wersami 3,19-20, w których mówi się o dzikich zwierzętach, co znaczy, że na pewno nie

cz. 2, Warszawa 2000 i nast.; A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Podręcznik dla kl. 1 gimnazjum*, Warszawa 2000; E. Brandenburska, B. Wnuk-Gełczewska, *Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe* (przyt. 9); G. Maszczyńska-Góra, B. Maniecka, E. Synowiec, *Język polski dziś. Podręcznik do języka polskiego dla kl. I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Bielsko-Biała 2002; J. Konowska, S. Mateja, *Nasz wspólny świat. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Wrocław 2005 (2009); *Między tekstami* (przyt. 9); również podręczniki wymienione w przyp. 11. i 15.

¹¹ Cyt. za: T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. Z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia 1 kl. gimnazjum*, Kraków 2002, s. 94. (wyd. III zmienione 2009).

¹² *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980: „**Biblia** <gr. *biblion*, lm *biblia* = księgi> zbiór ksiąg uważanych przez żydów i chrześcijan za święte i natchnione przez Boga”. O ile trafnie objaśniono pochodzenie i znaczenie wyrazu, o tyle treść hasła jest nieprawdziwa. Żydzi uznają za święty jedynie Stary Testament, odrzucają Nowy.

¹³ Gr. *theke* – miejsce schowania, zob. hasło *biblioteka* w *Słowniku wyrazów obcych...*

¹⁴ Cyt. za: T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki...*, s. 127.

¹⁵ Z.A. Kłakówna, M. Jędrzychowska, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 5*, Kraków 2007, s. 101.

spełniały one tej dzikiej fantazji komentatorów, że „wszystko, co żyło, karmiło się owocami i trawą”. Wiele dzikich zwierząt poluje, zabija, zjada inne zwierzęta i ludzi. I tego możemy być pewni, choć opowieść o tym nie wspomina. Po drugie z wersem: 3,21: „I uczynił Pan Bóg Adamowi i jego żonie odzienie ze skór, i przyodział ich”. Odzienie ze skór zwierząt, oczywiście, uprzednio zabitych. Po trzecie, opowieść o ogrodzie dotyczy stosunków ludzi i Boga, a o życiu zwierząt ani słowa. Należy odrzucić wszelkie nieuprawnione fikcje.

Wiele wskazuje na to, że autorzy podręczników nie widzą licznych błędów w książkach Kamińskiej, która funkcjonuje w kształceniu literackim i kulturowym jako autorytet (pojęcie to obsługuje dwa kluczowe wątki: wiedzy i tożsamości). Nie widzą prawdopodobnie dlatego, że Kamińska powtarza tę samą „wiedzę”, jaką ma o Biblii większość Polaków, a jest to „wiedza” wyniesiona z lekcji religii. Wszyscy, dorośli i uczniowie, łatwo odnajdują się na tym samym wspólnym gruncie. Kamińska, wyznając wiarę, gładko zaspokaja potrzeby religijne czytelników. Działa tu prosty i mocny zarazem mechanizm samopotwierdzania. Wszystko do siebie pasuje, zgadza się, wzmacnia, wszystko jest znane i dane, a powinno być zadane i do odkrycia. Momentem krytycznym jest brak zadań skłaniających do wnikliwego czytania, prowadzących do nowej dla ucznia wiedzy. Okazuje się, że wiedza fałszywa nie umożliwia umacniania tożsamości, a ważniejsze od tego, by wiedzieć (dokładnie, rzetelnie), jest to, by wierzyć i upowszechniać swoją wiarę (w tysiącach egzemplarzy!). Jaka jest nasza rola?¹⁶

Wnioski: 1. Kamińska nie nadaje się w ogóle do czytania w szkole: w sferze tożsamości z powodu wyznawczej postawy wobec Biblii; w obszarze wiedzy z powodu poważnych błędów rzeczowych, fałszywych domysłów, nieuprawnionych aktualizacji i anachronizmów, a także obcych Staremu Testamentowi porównań i metafor. 2. Cytowanie fragmentów książek tej autorki bez komentarza krytycznego współtworzy wyznaniowy nurt w edukacji. 3. Trzeba czytać oryginalne fragmenty Starego i Nowego Testamentu w połączeniu z rzetelną o nich wiedzą czerpaną z prac naukowych¹⁷. Dopuszczalne są opowieści przetworzone, ale oparte na wiedzy¹⁸.

Drugi przykład stanowi mit o potopie. W podręczniku *Kto czyta, nie błądzi* podano opowieść z Księgi Rodzaju, będącej częścią Biblii uznawanej za świętą księgę chrześcijan. Decyzja, by czytać tylko tę jedną opowieść z pominięciem innych mitologii, służy religii. Jedna opowieść, jedna święta księga, jedna religia, dominująca w tej części świata. I to jest ideologiczna rafa. Wpłynięcie do neutralnej przystani

¹⁶ Obecność, analiza i interpretacja fragmentów biblijnych w podręcznikach i na lekcjach wymaga osobnego artykułu i całej konferencji. Im więcej opowieści biblijnych w szkole, tym większa odpowiedzialność. Nie natknąłem się na podręcznik bez błędów w tej dziedzinie, np. w chronologii lub interpretacji.

¹⁷ Np. W. Tyloch, *Dzieje ksiąg Starego Testamentu. Szkice z krytyki biblijnej*, Warszawa 1981; G. Lohfink, *Rozumieć Biblię. Wprowadzenie do krytyki form literackich*, Warszawa 1982; A. Świderkówna, *Rozmowy o Biblii*, Warszawa 1994; A. Świderkówna, *Rozmów o Biblii ciąg dalszy. Narodziny judaizmu*, Warszawa 2006 (1. wyd. 1996); A. Favazza, *Religia i psychologia*, przeł. B. Stokłosa, Warszawa 2006; *Słownik wiedzy biblijnej*, red. B.M. Metzger, M.D. Coogan, Warszawa 2004.

¹⁸ Np. R. Graves, R. Patai, *Mity hebrajskie: Księga Rodzaju*, przeł. R. Gromacka, Warszawa 1993; Z. Kosidowski, *Opowieści biblijne*, Warszawa 1963; *Opowieści ewangelistów*, Warszawa 1979.

wiedzy, gdzie doborem dzieł i treściami kształcenia rządzą zasady naukowe, dające zrównoważony obraz starożytności, zapewni czytanie co najmniej dwóch lub trzech opowieści, np. babilońskiej, greckiej i hebrajskiej, zresztą bardzo do siebie podobnych¹⁹. Czytajmy według zasady: jeśli mit hebrajski, to koniecznie również babiloński i grecki lub egipski²⁰. Czytajmy porównawczo i kontekstowo, co pozwoli zdobyć wiedzę o wschodnim pochodzeniu wielu dzieł, wątków, tematów, postaci. Księgi Starego Testamentu są dziełem ludu wschodniego, wschodnie jest chrześcijaństwo, będące zhellenizowaną semickością, które potem przejęli Rzymianie, a po nich inne ludy, łącząc ją ze swoim indoeuropejskim dziedzictwem.

Widzieć Wedy – kultura indoeuropejska

Indoeuropejczycy zjawili się na arenie historii na przełomie III i II tysiąclecia p.n.e. Wyszli z terenów na północ od Morza Czarnego między Karpatami i Kaukazem, co poświadczają wspólne nazwy zwierząt, takich jak: niedźwiedź, wilk, gęś, łosoś, osa, pszczoła, oraz drzew: brzoza, buk, dąb. Proces zajmowania ogromnych obszarów od Indii po Atlantyk, dla którego charakterystyczne były „migracje, podbój nowych terytoriów, podporządkowanie, a następnie asymilacja rdzennej ludności – zakończył się dopiero w XIX wieku po Chr. Nie znamy podobnego przykładu ekspansji lingwistycznej i kulturalnej”²¹.

Jedno ze źródeł obecnej kultury europejskiej stanowi dawna kultura indoeuropejska, z której się wywodzimy jako Słowianie, a skoro tak, to uczeń liceum powinien co nieco o niej wiedzieć. Wiedza ta obsługuje kształcenie językowe, literackie i kulturowe. Słowa *wiedzieć* i *widzieć* mają u swoich początków praindoeuropejski rdzeń **ueid-* ‘widzieć, patrzeć’²², należą do licznej rodziny wyrazów z pniem *wid-*, *wed-*, *wied-*²³ i łączą nas z hinduskimi *Wedami*²⁴, o czym dzisiejszy licealista mógłby się

¹⁹ Według R. Gravesa, *Mity greckie...*, s. 137: mit grecki i hebrajski „jest reminiscencją potopu w Mezopotamii w trzecim tysiącleciu przed Chr., a także jesiennego święta noworocznego w Babilonii, Syrii i Palestynie”.

²⁰ Tak w podręcznikach: *Świat w słowach i obrazach, Świat człowieka; Pamiętajcie o ogrodach* (tylko na poziomie rozszerzonym), *Tysiąc twarzy bohatera* (zob. przyp. 9 i 10).

²¹ M. Eliade w *Historii wierzeń i idei religijnych*, t. 1. *Od epoki kamiennej do misterium eleuzyńskich*, przeł. S. Tokarski, Warszawa 1988, s. 132. O ich mitologii dają pojęcie „hymny, teksty rytualne, poezja epicka, teologiczne komentarze, ludowe legendy, historiografie, późne tradycje zarejestrowane przez chrześcijańskich autorów po nawróceniu ludów środkowej i północnej Europy”.

²² Zob. W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.

²³ *Widzieć* - *wid*, *widny*, *widok*, *widziadło*, *widmo*, *widz* (gr. *eidon* ‘widziałem’, *eidomai* ‘zjawiam się’; łac. *video*, *videre* ‘widzieć’); *wiedzieć*: *wiem*, *wiedza*, *wieść*, *powiedzieć*, *powiem*, *opowiedzieć*, *odpowiedź*, *spowiadać*, pień ten sam co w *widzieć* (gr. *oida* ‘wiem’, ind. *weda-*, *widmas-*, awest. *waeda-*, ind. *wista* ‘znany’). Także *wieść* (ind. *witti-*, awest. *wisti-* ‘wiedza’) *powieść*, *wieścić*, *zwiastować*, *zwiastun*, *wieszczycy*, *wieszczycy* (‘czarownik’), *wieszczek* – za A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, wyd. V, Warszawa 1989.

²⁴ Nazwa ta znaczy ‘wiedza’, szczególnie ‘wiedza religijna’, co poświadczają tytuły: *Rygweda* (Wiedza hymnów), *Samaweda* (Wiedza śpiewów), *Jadźurweda* (Wiedza formuł ofiarnych), *Atharwaweda* (Wiedza zaklęć) – zob. E. Słuszkiewicz, *Religie Indii*, [w:] *Zarys dziejów religii*, red. J. Keller i in., Warszawa 1988.

dowiedzieć i przeczytać ich fragment. W kulturze polskiej, słowiańskiej²⁵ i europejskiej tym, który *widzi* i *wie* zarazem jest *wieszcz*, no, i *wieźma*. *Wieszcz* jest jednym z kluczowych pojęć w historii literatury, zwłaszcza koncepcji poety i poezji; *wieźma* przywołuje długą historię napięć między pogaństwem i chrześcijaństwem.

Drugi z kluczowych dla tego tekstu wyrazów zawiera części wywodzące się również z języka praindoeuropejskiego. Jedna z nich, wyraz *sam*, pochodzi ze wspólnego dla wszystkich Słowian prasłowiańskiego **samъ* ‘nie mający towarzysstwa, taki, któremu nie towarzyszą inne przedmioty, samotny, osamotniony’, a ten z kolei pochodzi od praindoeuropejskiego pierwiastka **sem-* ‘jeden’²⁶. *Sam* wchodzi w skład wyrazów złożonych *samotnik*, *niesamowity*, *samiec*, *samobójca*, *samojeźdź*, *samozwaniec*, *samochwał*, *samotrzeć*. Wszystkie one są literacko, kulturowo i historycznie uwikłane, a ostatni z nich posłużył mi do utworzenia pojęcia **tożsamości samotrzeciej**.

Tożsamość samotrzecia

Z jednej strony zwykle mówi się o jednej tożsamości – polskiej, z drugiej od pewnego czasu mówi się również o tożsamości europejskiej²⁷. Godząc te często sprzeczne stany, proponuję mówić o polskiej tożsamości europejskiej. Te dwie kategorie nie wyczerpują stopni i przejawów tożsamości, dlatego proponuję dłuższy ciąg: tożsamość własna osoby, bycie sobą (się, ja, mi, mnie, jestem), rodzinna (dom, krewni), regionalna (ulica, podwórko, wieś, miasto, powiat, województwo, kraina), polska, słowiańska, europejska, globalna. Między tymi utożsamieniami dochodzi do napięć, niekiedy nie do pogodzenia. Napięcia, sprzeczności, wykluczenia, jak też zmienna rzeczywistość, powodują, że zamiast opisu tożsamości jako monolitu, określa się ją jako niejednorodną, wieloraką, płynną, np. wielokulturową, wielojęzykową.

Tożsamość samotrzecia jest właśnie niejednorodna, co nie znaczy rozproszona czy rozbita (stany tożsamości są zmienne). Ma ona trzy strony, będące jednocześnie trzema etapami pojmowania tożsamości w dziejach refleksji nad nią. Tradycyjnie tożsamość sprowadzano do Ja, do jednostki i jedności. Następnie dostrzeżono Drugiego, innego, i utworzono relację Ja–Ty, a kluczowym pojęciem opisowym i wyjaśniającym stał się dialog i dialogiczność. Ostatnio mówi się o Trzecim, obcym. Te trzy elementy tworzą złożoną nieliniową tożsamość samotrzecią: ja i inni dwaj/dwie/dwoje. Zwykle Drugiego traktuje się jednocześnie jako innego i obcego.

²⁵ Słowiańskiej mitologii i kultury pogańskiej prawie nie ma w liceum. Dwa chlubne wyjątki: *Między tekstami...*, rozdz. *O bogach dawnych Słowian* i fragment z *Mitologii Słowian* A. Gieysztor oraz K. Chlipalski, M. Rud, *Tysiąc twarzy bohatera. Podręcznik do języka polskiego. Kl. I liceum ogólnokształcące. Kształcenie literackie i kulturowe*, Warszawa 2002.

²⁶ W. Boryś, *Słownik etymologiczny...*, hasło **sam**, gdzie wymienia się również stind. *sama-* ‘równy, jednaki’.

²⁷ Zob. np. A. Borowski, *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*; B. Myrdzik, *Wielokulturowa Europa jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *teżże, Zrozumieć siebie i świat...* Także *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2007. W 1988 r. w wiejskiej szkole pod Wrocławiem wystawiłem z uczniami na rocznicę odzyskania niepodległości widowisko „MICKIEWICZ. My z niego wszyscy”, w którym głosiliśmy: „gdzie się obrócisz, z każdej wydasz stopy,/ żeś znad Niemna, żeś Polak, mieszkaniec Europy”.

Tutaj proponuję rozdzielenie i odróżnienie innego od obcego. Przykładowy układ tych trzech elementów stanowi w relacjach międzyludzkich trójkąt mąż – żona – kochanek (trzeci, obcy), a w relacjach kulturowych taki układ, kiedy Ja i Ty (drugi, inny) należą do tej samej kultury (a zatem inny nie jest obcym, jak to się zwykle ujmuje), natomiast Trzeci pochodzi z kultury obcej, jest obcy kulturowo. W relacji kulturowej może być też tak, że spotkają się przedstawiciele trzech obcych sobie kultur i kiedy staną się dla siebie składnikami tożsamości, wtedy również powstaje tożsamość samotrzecia. Obcość nie jest jednak konieczna, by wyodrębnić Trzeciego; Trzeci nie musi być obcy. W konstrukcji pojęcia **tożsamości samotrzeciej** ważne jest w ogóle dostrzeżenie Trzeciego jako składnika tożsamości. Potwierdzeniem słuszności i przydatności utworzenia pojęcia tożsamości samotrzeciej są także trzy stany Ego: Rodzic, Dziecko, Dorosły w analizie transakcyjnej E. Berne'a²⁸.

Na zakończenie wskażę obszary historii literatury i kultury, które mogą i powinny kształtować opartą na wiedzy tożsamość kulturową uczniów, będące **ramami** (ewentualnie płaszczyznami) edukacji polonistycznej:

- 1) pojęcie Europy i źródeł/ korzeni kultury europejskiej niesprowadzonych do chrześcijaństwa połączonego z kulturami grecką i rzymską;
- 2) dziedzictwo indoeuropejskie w powiązaniu z hinduskimi Wedami;
- 3) przedchrześcijańska kultura polska i słowiańska, pogaństwo;
- 4) poznawanie mitologii pogańskich: polskiej, słowiańskiej, germańskiej, celtyckiej;
- 5) składniki wschodnie kultury europejskiej: azjatyckie, żydowskie, islamskie, arabskie;
- 6) tysiąclecie istnienia Bizancjum, bez którego powstaje wielka luka w naszej wiedzy²⁹;
- 7) pojęcie kultury śródziemnomorskiej, kultury basenu Morza Śródziemnego (obejmujące również wschodnie i południowe wybrzeże Afryki: egipskie, libijskie, marokańskie³⁰).

W takich ramach obrazy starożytności i średniowiecza zyskają głębię, nasycenie barw i zróżnicowanie kształtów. Natomiast poza tymi ramami wspomniane dwie epoki pozostają płaskie, jednobarwne, mało znane! Używając starej metaforyki, powiem, że niektóre własne korzenie europejskiego Polaka, niektóre źródła jego kultury pozostają słabo znane i w proporcjach nacechowanych ideologią religijną.

Najprostszy **scenariusz** tworzenia się Europy i kultury europejskiej wygląda tak: Grecy i Rzymianie stanowili pierwszą falę ludów indoeuropejskich, które zajęły część terenów dzisiejszej Europy; następną falę stanowili Goci, Celtowie, Frankowie, Germanie, po nich przyszli Słowianie. Ludy te przyjęły bliskowschodnią religię chrześcijańską. Później dołączyli Arabowie i Turcy. W XX wieku doszły grupy Hindusów,

²⁸ E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, wyd. V, Warszawa 2007.

²⁹ Może chociaż jeden wierszyk z tamtego obszaru, nazwisko, jedna ikona, zabytek, np. Hagia Sophia?! Usunięcie kultury bizantyńskiej z naszej świadomości i kształcenia ma wieloraką motywację: religijną, narodowościową, polityczną, kulturową, i niestety, prowadzi do utrwalania różnych antagonizmów.

³⁰ Jedną z najważniejszych europejskich powieści XX w. *Dżuma* A. Camusa dzieje się w Algierii.

Chińczyków, Wietnamczyków oraz Afrykanie³¹. Wszystko to sprawia, że Europa nie stanowiła i nie stanowi monolitu, a jej kultura nie była i nie jest jednorodna.

Konsekwencją całego wywodu będzie postulat umieszczenia w podstawie programowej zapisu gwarantującego podjęcie powyższych zagadnień, a więc czytanie fragmentów *Gilgamesza*³² lub *Enuma Elisz*³³, czytanie dzieł z mitologii egipskiej³⁴, czytanie *Koranu*³⁵, *Eddy* i *Nibelungów*³⁶, ruskich bylin³⁷, jednej pieśni Romana Melodosa³⁸ najwybitniejszego poety bizantyńskiego, czytanie dzieł hinduskich³⁹.

| Tożsamość (jestem, czuję) | Wiedza (wiem, że; znam) |
|---|--|
| jestem Polakiem, Słowianinem; dziedzictwo słowiańskie uznaję za własne; cenię własne słowiańskie dziedzictwo; | Polacy należą do rodziny narodów słowiańskich, te do ludów indoeuropejskich, tak jak starożytni Grecy i Rzymianie; |
| nie pogardzam mitami pogańskimi ani w ogóle tym, co pogańskie; zainteresowałem się mitologią polską i słowiańską; zrobiło na mnie bardzo pozytywne wrażenie odkrycie wspólnej struktury mitów skandynawskich, rzymskich i hinduskich; | znam mitologie ludów indoeuropejskich: polską, słowiańską, germańską, celtycką, grecką, rzymską; religie ludów indoeuropejskich Europy trwają jeszcze w stanie szczątkowym (np. sobótko, marzanna, śmigus-dyngus, jajko, choinka; w Hiszpanii corrida) wchłonięte i zdominowane przez chrześcijaństwo; |

³¹ „Przejdź się przez ulice jakiegokolwiek miasta europejskiego i zapytaj siebie, czy to jest «europejska kultura»? Czy to jest grecko-rzymskie-judeo-chrześcijańskie? Zapytaj współczesnych obywateli Europy o ich przodków, o ich początki, źródła – ilu z nich przybywa z nieeuropejskich światów? Co z odtwarzanej „kultury europejskiej” jest dziewiętnastowieczną elitarną imperialną mityczną formacją, mitotworem? Czy nie czas otworzyć fasadę europejskiej kultury i zapytać, co teraz jest rzeczywiście Europą, a co nie?” – pyta J.N. Pieterse, *Fictions of Europe*, [w:] *Studying Culture. An Introductory Reader*, ed. by A. Gray and J. McGuigan, London and New York 1997, s. 226. Cyt. za: K. Bakuła, *Kultura europejska...*

³² *Gilgamesz*, epos babiloński i asyryjski ze szczątków odczytany i uzupełniony także pieśniami szumerskimi przez Roberta Stillera, posłowie i przypisy R. Stiller, Kraków 2004.

³³ *Enuma Elisz czyli opowieść babilońska o powstaniu świata*, przeł. i oprac. J. Bromski, 1925 (Wrocław 1998).

³⁴ *Pieśni rozweselające serce*, przeł., przedmowa i objaśnienia T. Andrzejewski, Warszawa 1963; T. Andrzejewski, *Dusze boga Re. Wśród egipskich świętych ksiąg*, Warszawa 1967.

³⁵ *Koran*, przeł. i komentarzami opatrzył J. Bielawski, Warszawa 1986.

³⁶ *Edda poetycka*, przeł. i oprac. A. Załuska-Strömberg, Wrocław 1986; *Pieśń o Nibelungach*, przeł. i oprac. A. Lam, Warszawa 1995; także B. Bednarek, *Epos europejski*, Wrocław 2001.

³⁷ Np. *Byliny*, przeł. T. Mongird, Warszawa 1957.

³⁸ O nim O. Jurewicz, *Historia literatury bizantyńskiej. Zarys*, Wrocław 1984: „W Romanie Pieśniarzu upatruje się z dużą dozą prawdopodobieństwa twórcę pieśni do Matki Bożej *Akathistos Hymnos* – największego zabytku literatury bizantyńskiej i, szerzej, całej poezji chrześcijańskiej”, s. 89; „twórczość Romana Melodosa wyniosła hymnografię bizantyńską na szczyt rozwoju”, s. 91–92. Żył w 1. poł. VI w.

³⁹ *Hymny Rigwedy*, przeł. i oprac. S. Michalski, Wrocław 1971; wybór hymnów w „*Więzi*” 1975, nr 9; *Pañczatantra, czyli mądrość Indii ksiąg pięcioro*, wstęp L. Skurzaka, Warszawa 1956; *Orędzia króla Asioki*, przeł. i wstęp J. Makowiecka, Kraków 1964; *Upaniszady*, przeł. M. Kudelska, Kraków 1999.

| | |
|---|--|
| jestem Europejczykiem; | kultura europejska ma wiele źródeł; scenariusz tworzenia się Europy i kultury europejskiej ma charakter wielowątkowy; kultura europejska została spleciona z wątku indoeuropejskiego, egipskiego, babilońskiego, greckiego, rzymskiego, chrześcijańskiego; |
| doceniam różnorodność i wielość mitologii; ciekawią mnie mitologie niechrześcijańskie, szanuję kultury niechrześcijańskie, lub: nie pogardzam nimi, lub: nie traktuję ich wrogo, choć najbardziej czuję się związany z chrześcijańskimi cechami kultury polskiej i europejskiej; lubię czytać opowieści mitologiczne różnych narodów z różnych części świata; | znam mit babiloński, żydowski, grecki o stworzeniu świata, ludzi, o potopie; mit o stworzeniu świata słowem posiadali Babilończycy i Żydzi, babiloński jest starszy od żydowskiego; pierwszy człowiek z mitu babilońskiego nazywał się Utnapisztim, z mitu hebrajskiego Adam, nie znamy imienia człowieka stworzonego przez Prometeusza, który ulepił człowieka z gliny, tak jak Jahwe Adama |
| zadziwiło mnie podobieństwo opowieści biblijnych i koranicznych (a jeśli są tak podobne, to czemu ja ich tak nienawidzę, zapyta się ktoś sam siebie, a nawet dokładniej: po kim odziedziczyłem tę nienawiść, kto mi ją wbił do głowy, wyuczył, wsączył we mnie); | kultura arabska wpływała i wpływa nadal na rozwój kultury europejskiej; |
| | jednym z wielkich i trwałych składników kultury europejskiej jest kultura bizantyńska, |

How to introduce students into the Polish and European culture? Knowledge and identity

Abstract

Answering the question posed in the title, the author assumes that the introduction in the field of knowledge will be taking place truly and honestly owing to the scientific knowledge, e.g. about the original context, with consideration of numerous sources of the European culture, reading original works in different contexts. In the field of identity, on the other hand, the introduction will take place without religious ideologization of traditions together with abandoning the religious stance for the sake of the exploratory one. Formerly Polish knowledge and identity were intertwined into the service of the communist ideology and currently they dangerously yield to the religious ideology. The phenomenon manifests itself through the choice of literary works of art, reading them in the religious stance, omission of vast areas of knowledge and almost automatically defining the foundations of the European culture as Christian.

The author abandons old metaphors of bases, foundations and sources for the sake of understanding knowledge as schemas, scenarios and frameworks. As frameworks or grounds of Polish language education which forms knowledge-based cultural identity of students he enumerates: 1. the notion of Europe and the sources/roots of the European culture not reduced to Christianity combined with the Greek and Roman cultures; 2. Indo-European heritage combined with Hindu Vedas; 3. pre-Christian Polish and Slavic culture, paganism; 4. familiarization with pagan mythologies: Polish, Slavic, Germanic, Celtic; 5. Western components of the European culture: Asian, Jewish, Islamic, Arab; 6. millennia of the existence of Byzantium whose absence creates a huge gap in our knowledge; 7. the notion of Mediterranean culture (also encompassing the eastern and northern shores of Africa: Egyptian, Libyan and Moroccan).

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Barbara Dyduch

Poszukiwanie tożsamości w przestrzeniach werbalno-ikonicznych, w sytuacji przymusu symbolicznego. W nawiązaniu do *Reprodukcji* Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona¹

*Masz prawo znać swoje prawa.
Masz prawo do życia, rozwoju i tożsamości.*

Tak brzmi pierwszy i drugi punkt Konwencji o prawach dziecka opublikowanej w 2008 roku staraniem Polskiego Komitetu Narodowego UNICEF. Akcentowane pojęcie tożsamości odnosi się jednak do kontekstu wykraczającego daleko poza świat dziecka. Kulturoznawcy stwierdzają, iż „tożsamość stała się maksymą naszych czasów”. Przytaczając tę wypowiedź Johna Shottera, Michael Billig w pracy *Banalny nacjonalizm*, zauważa trafnie: „Niemniej każdą maksymę powinno się traktować z maksymalną ostrożnością, ponieważ często się zdarza, że wyjaśnia mniej, niż się wydaje”². W istocie pojęcie tożsamości ogarnia lub raczej zagarnia szerokie terytoria, samo zaś nabiera cech wieloznaczności.

Ryszard Nycz, opisując zjawisko tożsamości na tle literackich uwarunkowań XX wieku, wyłania za Stanisławem Brzozowskim figurę „przybysza”. Mimo iż jestem jednostką we wspólnocie i znajduję się w więzi z miejscem usytuowania, nie mogę uniknąć sytuacji przybysza. „Dzisiejsi «przybysze» nie tylko widzą szansę dla siebie w możliwości zdomowienia bez zakorzenienia, lecz także odkrywają, że nawet najbardziej oswojone z «naszych miejsc» naznaczone jest śladami pobytu innych”³. „Gdziekolwiek jesteś, nie zdołasz być obcy”, przekonuje Czesław Miłosz. „Bądź zawsze obcy”, nakazuje Witold Gombrowicz⁴.

Pojęcie tożsamości, rozpatrywane dziś w ramach psychologii, socjologii, prawa, polityki, literatury i kultury, komplikuje się i obrasta ogromnym bagażem wiedzy. Zawężając tę problematykę do funkcjonowania w obrębie edukacji polonistycznej, przyjmijmy za Antoniną Kłoskowską, iż kultura symboliczna pozostaje sferą najistotniej różnicującą kultury narodowe. Jej elementy czerpane są z różnych systemów – ze sztuki, obyczaju, religii, literatury, zaś tożsamość narodową możemy

¹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 1990.

² M. Billig, *Banalny nacjonalizm*, przeł. M. Sekerdej, Kraków 2008, s. 121.

³ R. Nycz, *Literatura jako trop rzeczywistości*, Kraków 2001, s. 85.

⁴ Tamże, s. 73.

zdefiniować jako „ogół tekstów kultury narodowej, jej symboli i wartości składających się na uniwersum tej kultury, tworzących jej syntagmę, a zwłaszcza jej rdzeń kanoniczny”⁵. Stwierdzenie to stanowi motywację do podjęcia tematyki tożsamości na gruncie edukacji języka macierzystego zorientowanej w znacznej mierze na kanon kultury.

W naszym polu widzenia znajduje się jednak uczeń owym uwarunkowaniom poddany, który, jak mówi konwencja, ma prawo do życia, rozwoju i tożsamości. Tę złożoną tematykę warto rozpatrzyć na tle elementów teorii systemu nauczania Pierre'a Bourdieu, przedstawionej w znanej, i cenionej pracy pod tytułem *Reprodukcja*⁶, która ukazała się u nas w 1990 roku. Ze względu na kluczową rolę, jaka została tam przypisana językowi, chciałabym rozważania niniejsze odnieść także do najnowszych osiągnięć dydaktyki francuskiej. Wiążą one obraz z tekstem literackim w tym sensie, iż poszerzają zakres rozumienia pojęcia języka o wymiar ikoniczny, uwzględniając w tej mierze wymogi aktualnego programu nauczania. Ponadto chciałabym:

- objaśnić pojęcie „przemocy symbolicznej”, rzucającej refleks na tożsamość jednostki poddanej edukacji w świetle uwarunkowań szkoły francuskiej, w odniesieniu do której owo pojęcie się zrodziło,
- wskazać na warunkowane edukacyjnie rozumienie „przemocy symbolicznej”, daleko szersze od interpretowanego na naszym gruncie jako nacisk wywierany przez przymus lekturowy tekstów kultury symbolicznej, a w znacznej mierze odnoszące się właśnie do funkcji języka,
- rozważyć kwestię tożsamości, swojskości i obcości ucznia w miejscu antropologicznym⁷, jakim jest szkoła, przy uwzględnieniu specyfiki właściwej dla edukacji języka macierzystego i wieloaspektowego działania przemocy symbolicznej.

Gładkie i zbanalizowane pojęcie „przemocy symbolicznej” jest na naszym gruncie przywoływane bez specjalnych konsekwencji interpretacyjnych. Ma też wymiar bardziej metaforyczny. Tymczasem w teorii Bourdieu jest to zjawisko uwikłane w procesy społeczne, motywowane socjologicznie, łączące ściśle „kapitał społeczny” z „kapitałem kulturowym”. Na gruncie edukacji „przemoc symboliczna” ma wymiar etyczny i w najściślejszym sensie dotyczy budowania tożsamości jednostki. Zakorzeniona jest w sferze nacisków społecznych, wytwarzających interioryzowane nawyki, ujmowane w złożoną całość habitusu. Obydwa te zjawiska – interioryzacja i habitus, pełnią ważną, by nie powiedzieć kluczową, funkcję w reprodukcji edukacyjnej i są wykładnią „przemocy symbolicznej” formującej i deformującej jednostkę.

⁵ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 100.

⁶ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja...* Posługując się tym tytułem w dalszym toku wywodu, podobnie jak A. Kłoskowska, autorka *Wstępu do Reprodukcji*, będę się odwoływać tylko do pierwszego nazwiska. Wiąże się to z uznaniem Bourdieu za twórcę teorii przemocy symbolicznej, rozwijanej nie tylko na gruncie edukacji, ale także sztuki. Natomiast nazwisko Passerona łączy się z dokonaniem grupy przeprowadzającej drobne badania, o czym wyraźnie piszą na przykład Feinberg i Soltis.

⁷ Koncepcja miejsca antropologicznego w odróżnieniu od anonimowych przestrzeni tranzytowych, por. W. J. Burszta, *Świat jako więzienie kultury. Przemyslenia*, Warszawa 2008, s. 48.

Reprodukcja to studium stratyfikacji społecznej i transmisji kultury widziane w świetle uwarunkowań procesu edukacji. P. Bourdieu, jeden z najwybitniejszych i najbardziej znanych socjologów kultury, autor książki *Reguły sztuki, geneza i struktura pola literackiego*, odniósł zjawisko reprodukcji do programu ukrytego szkoły, łącząc w jego analizie aspekty socjologii, edukacji i kultury. Dwa ostatnie uwarunkowania interesują nas tu szczególnie. Terminologia industrialna – produkcja, reprodukcja – w odniesieniu do szkoły wprowadza metaforę fabryki, nieobcą socjologii pedagogiki⁸. Władysław Kopaliński definiuje **reprodukcję** jako: odtworzenie (ekon.): ciągle odtwarzanie produkcji; powielanie, kopia – rysunków, obrazów, fotografii⁹.

Zróżnicowanie pojęcia wnosi jakości nacechowane pejoratywnie – nie oryginał, lecz reprodukcja – nie autentyk, lecz falsyfikat. Podobne aspekty w odniesieniu do tego pojęcia wydobywa i podkreśla Walter Benjamin w znanej pracy *Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej*. Pisze tam: „Nawet w przypadku najdoskonalszej reprodukcji nie ma mowy o niepowtarzalnym związku dzieła sztuki z miejscem i czasem jego istnienia”, ale „Reprodukcja dzieła sztuki była zawsze możliwa. To, co stworzyli ludzie zawsze mogło być przez ludzi skopiowane. Toteż sporządzaniem kopii o charakterze wprawek parali się uczniowie dla nabrania biegłości w sztuce”¹⁰. Ale takie dzieło, zdaniem W. Benjamina, nie miało **aury**, zaś dzieło bez aury jest martwe. Jak zatem sklasyfikować i określić zasady reprodukcji w odniesieniu do szkoły?

P. Bourdieu, w charakterze motta do *Reprodukcji*, przytacza limeryk o mechanizmach powielania niezmiennych w czasie, bez możliwości odchylenia od przewidywanych rezultatów, z groźbą unicestwienia sensu działań:

Oto historia Jonatana
 co w wieku młodym bez zachodu
 schwycił był kiedyś pelikana
 na wyspie Dalekiego Wschodu.
 Rankiem pelikan Jonatana
 jajo wnet złożył całe białe,
 z którego wkrótce się wyłania
 pelikan całkiem doń podobny.
 Drugi pelikan znów z kolei
 jajo wnet złożył całe białe.
 A z wnętrza tego jaja
 nowy pelikan się wyłania,
 który uczyni znów to samo.
 Wszystko to może trwać bez przerwy,
 jeżeli tylko, oczywiście,
 nie zrobi się omletu pierwej.

R. Desnos: *Chantefleurs, Chantefables*

⁸ W. Feinberg, J. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2000, rozdz. *Drugie spojrzenie na program ukryty*.

⁹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1994, s. 436.

¹⁰ W. Bejnamin, *Twórca jako wytwórca*, [w:] tegoż, *Dzieło w dobie reprodukcji technicznej*, przeł. J. Sikorski, Poznań 1997, s. 68.

Otóż Bourdieu skutecznie rozbił owo jajo, ale przyrządzony przez niego omlet był dla francuskiego odbiorcy wyjątkowo ciężkostrawny¹¹. Godził w uświęcone hasło – *fraternité, égalité, liberté*.

Reprodukcja, najbardziej kunsztowne studium reprodukcji przez system szkolnictwa, najczęściej tłumaczone dzieło P. Bourdieu, podlegała wielostronnym ocenom. Oto niektóre:

- Szkoła jako czynnik socjalizacji uznawana jest przez wszystkich rzeczników edukacji obywatelskiej (Henry A. Giroux)¹².
- „Chociaż Bourdieu i jego współpracownicy zebrali garść starannie opracowanych dowodów empirycznych, to wiele z ich najbardziej przekonujących argumentów opiera się na *zdroworozsądkowych spostrzeżeniach*” (W. Feinberg i J. Soltis)¹³.
- „I to jest zaleta – nie tak ważne są wyliczenia jak głęboka samoświadomość”, stwierdza A. Kłoskowska i podkreśla jednocześnie, że *Reprodukcja* zyskała pozycję dzieła klasycznego, a jej tezy potwierdzają najnowsze badania, prowadzone w różnych krajach¹⁴. Na niewygasającą aktualność *Reprodukcji* wskazuje także jej ponowne wydanie (2010) przez PWN.

Zamieszczone w *Reprodukcji* podstawy teoretyczne analiz pola produkcji kulturowej to polemika z Durkheimem, Weberem i Marksem. W jakimś stopniu do tradycji marksistowskiej nawiązują pojęcia: „kapitał kulturowy” (kultury) i „kapitał językowy” (choć na terenie socjopedagogiki amerykańskiej sprawnie funkcjonuje termin „kapitał ludzki”), zaś podstawy aksjologiczne wyprowadzone są z lingwistyki Ferdynanda de Saussura.

Zaznaczyć też trzeba, iż *Reprodukcja* ukazująca, w jaki sposób system oświatowy odtwarza strukturę społeczną, została wydana w 1970 roku po burzliwych zmianach przełomu kulturowego 1968¹⁵, zwanego także „pedagogicznym 68”¹⁶, lecz okazała się znacznie bardziej niż owe zmiany bulwersująca.

Zakres materiałowy badanej rzeczywistości określają przynależne do pedagogiki pojęcia kluczowe wyodrębnione jasno w pierwszej części pracy, by w drugiej wskazać na ich powiązania i filiacje ze zjawiskami kultury.

Reprodukcja zawiera rozległy i niełatwy w odbiorze kompleks wykładowo-empiryczny. Pierwsza część stanowi zaksjomatyzowany i sformalizowany wykład dogmatyczny koncepcji teoretycznych. Jest on utrzymany w stylu quasi-scholastycznym (skostniałość szkoły?) i przesycony terminologią, której zagęszczenie

¹¹ Jest to nawiązanie do znanego francuskiego przysłowia, iż nie da się zrobić omletu bez stłuczenia jaja. Zatem nieustająca reprodukcja pelikanów może zostać przerwana zrobieniem omletu.

¹² H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 108.

¹³ W. Feinberg, J. Soltis, *Szkoła...*

¹⁴ A. Kłoskowska, *Wstęp do Reprodukcji* P. Bourdieu.

¹⁵ Na temat przełomu kulturowego lat sześćdziesiątych XX wieku patrz wnikliwa analiza A. Burzyńskiej zamieszczona w pracy *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001.

¹⁶ O „pedagogicznym 68” pisałam w pracy *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007.

wymagało wprowadzenia skrótów. Część ta ukazuje zderzenie kapitału kulturowego ze społecznym ze względu na społeczny porządek, którego szkoła jest strażnikiem (!). Na skrzyżowaniu tych wartości rodzi się przemoc symboliczna zastępująca przemoc fizyczną!

W pracy niniejszej, dla jasności, posłużyłam się zestawami tabelarycznymi. Warto się im przyjrzeć, nie stanowią bowiem prezentacji, mają raczej charakter map mentalnych, ogarniających rozległe partie trudnego tekstu. W zamierzeniu zawierają wykładnię konwencji myślowej *Reprodukcji*, ujętej z interesującej nas perspektywy edukacji języka ojczystego. Toteż znaczną uwagę poświęcono tu „kapitałowi” językowemu i funkcji symbolizmu jako narzędzia utwierdzającego panowanie społeczne.

Przyjrzyjmy się więc schematycznemu obrazowi zawartości książki:

Reprodukcja

I. *PODSTAWY TEORII PRZEMOCY SYMBOLICZNEJ* – stanowi wykład koncepcji teoretycznych skupionych wokół pojęć kluczowych:



REPRODUKCJA

- nie ogranicza się do socjologii systemu oświaty,
- jest rozszerzona o zjawiska kultury,
- pełni funkcje narzędzia utwierdzającego panowanie społeczne.

II. Znaczące tytuły części drugiej:

1. *Kapitał kulturowy i komunikacja pedagogiczna*
2. *Tradycja literacka i konserwacja społeczna*
3. *Eliminacja i selekcja*
4. *Uzależnienie przez uniezależnienie*

Zwróćmy uwagę:

- w zjawisku reprodukcji czynnie uczestniczy kultura symboliczna jako narzędzie przemocy utrwalające społeczny porządek (!); samo zestawienie: „kultura” i „utrzymanie porządku” sugeruje znaczenie właściwe dla oksymoronu,
- rozdział *Uzależnienie przez uniezależnienie* wskazuje na pozory w sferze wolności wyborów,
- reprodukcja dotyczy zjawisk kultury i nie jest ograniczona do socjologii systemu oświaty, jak dotąd utrzymywano.

W całym procesie określania dominacji kulturowej główna rola przypadła „kapitałowi językowemu”. I jest to kryterium podstawowe z przypisaną mu funkcją społecznie różnicującą, motywowaną przez autorytet mowy i utwierdzaną przez autorytet pedagogiczny. Rodzi to niewygodne pytanie, w jakim sensie i stopniu nauczyciel staje się narzędziem w tym procesie? Obecność żelaznych praw akcentuje podrozdział *Konwersacja i konserwacja*. Całość problemów ujęta jest w znaczącą kłamrę tytułu zderzającego wartości – *Tradycja literacka i konserwacja społeczna*.

Kryterium podstawowe
KAPITAŁ JĘZYKOWY (LINGWISTYCZNY)

Różnicująca funkcja poziomu kompetencji językowej związana jest statusem społecznym jednostek rywalizujących ze sobą na polu językowym:

- poziom kompetencji determinuje status społeczny jednostki,
- im wyższy poziom kompetencji językowej, tym wyższa pozycja społeczna,
- im wyższa jest pozycja społeczna jednostki, tym silniejsze prawo narzucania symbolicznych znaczeń.

Wyznaczniki poziomu kompetencji:

- błyskotliwość,
- usytuowanie w obrębie kultury,
- styl (przemoc),
- ekspresyjność językowa a elegancja,
- autorytet pedagogiczny to autorytet mowy,
- system nauczania ujmowany jest jako system komunikowania, a zdolność do odbioru jest funkcją **kapitału językowego** (język uniwersytecki dla nikogo nie jest rodzinny, wykład buduje technikę dystansu).

Uwarunkowania te pozwalają zbudować obraz dominacji kulturowej, która ma charakter dominacji społecznie motywowanej, utrwalanej przez przemoc bez użycia siły fizycznej. Szkoła odtwarza społecznie motywowane sposoby rozumowania i postrzegania. W rezultacie grupy podporządkowane odtwarzają się, grupy dominujące utrzymują pozycję, a szkoła sprawuje władzę bez użycia siły i represji. Można zatem powiedzieć, że przemoc fizyczną zastępuje przemoc symboliczna, poprzez narzucanie systemu znaczeń właściwych jednej grupie – innym grupom. Jako taka wytwarza nawyki – głęboko tkwiące w człowieku zinterioryzowane zasoby postrzegania i rozumienia, nabyte i wzmacniane przez symbole kultury dominującej, w drodze działania przemocy nieuświadomionej, czyli przemocy symbolicznej.

W przebiegu owych procesów ważną siłę kształtującą stanowiły, zdaniem Bourdieu, interioryzacja i habitus, pojęcia dla teorii reprodukcji kluczowe. Przywołując pojęcie habitusu, trzeba zaznaczyć dwa jednakowo ważne jego zakresy wprowadzone z łaciny: mieszkać (łac. *habitare* – mieszkać, zamieszkać) i przyzwyczajać się (późn. łac. *habituare* – nawykać)¹⁷.

Habitus to trwały kompleks interioryzacji w odniesieniu do wiedzy, sztuki i ideologii, tendencji, postaw, dyspozycji **uwewnętrzniionych i wprowadzonych sferę nawyków**:

- rozciąga na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji,
- stosunku do wartości,
- trwa po wygaśnięciu wdrażania.

Habitus ma charakter klasowy:

- stanowi system ograniczeń, społecznie ustanowiona natura,
- jest przyczyną podziałów i związków w obrębie grupy,
- polega na sterowaniu działaniami zmierzającymi do określonego celu – „**społecznie ustanowiona natura**”.

Habitus – termin wyprowadzony za Arystotelesem i Tomaszem z Akwinu – zyskał w teorii reprodukcji silny akcent klasowy i społeczny¹⁸. *Novum* polega na interpretacji zjawiska jako drugiej natury ustanowionej przez system społecznych nacisków, jakim daje wyraz szkoła. „Społecznie ustanowiona natura” to druga natura. Rzutuje na dokonywane wybory, zaś wolność wyboru jest pozorna, stanowi bowiem efekt przymusu nieuświadomionego.

Oto kilka przykładów selekcji i eliminacji nieświadomej oznaczonej przez habitus:

- eliminacja bez egzaminu – nim dokonana zostanie selekcja uczniowie przegrywają, rezygnując; obliczają szanse i odstępują – „To nie dla nas” (świadomość tożsamości),
- naznaczenie – wyrażające się m.in. w gestykulacji, nieumiejętności noszenia stroju¹⁹ (oznaki społeczne),
- sposób wyrażania (kompetencja językowa):
 - brak błyskotliwości,
 - sprawdzanie kompetencji w zakresie języka wysokich wymagań i stopnia rozumienia kultury symbolicznej na przykład na studiach podyplomowych (na re-

¹⁷ Analogicznie franc. *habiter* – mieszkać; *habituier* – przyzwyczajać się.

¹⁸ Na głęboko zróżnicowane uwarunkowania kształtujące habitat kulturowy zwraca uwagę M. Porębski w syntezie dotyczącej pojęcia ikonosfery, [w:] *Ikonosfera. Uwagi końcowe*, Warszawa 1972, s. 271–286.

¹⁹ Zagadnieniu temu znakomity szkic poświęcił J. Berger w pracy *O patrzeniu*, przeł. S. Sikora, Warszawa 1999, rozdz. *Garnitur i fotografia*, analizując fotografię A. Sandera *Wiśniacy idący na tańce*, s. 43–53.

nomowanej uczelni dla inżynierów – L'École Nationale des Ponts et Chaussées – jedno z trzech pytań egzaminacyjnych to analiza wiersza współczesnego),

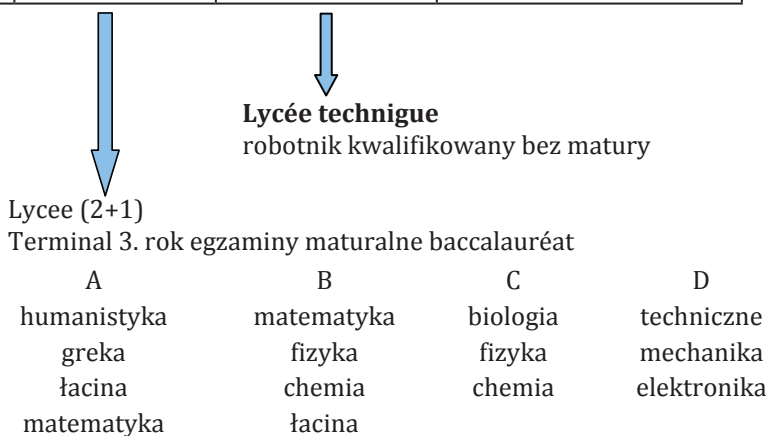
- ocena poprawności językowej również na studiach inżynierskich (motywacja – źle mówi, skompromituje uczelnię wystąpieniem, źle napisze – skompromituje notatką).

Studia inżynierskie odznaczają się jednak mniejszym wpływem habitusu na selekcję. Chociaż styl wypowiedzi językowej i tu pełni funkcję selekcyjną.

Selekcja i eliminacja uświadomiona wpisana jest natomiast w system promowania. Oto jak wygląda on na przestrzeni gimnazjum (CES – edukacja drugiego stopnia) oraz liceum²⁰.

| Typ szkoły | Wiek |
|---------------------------------------|---------------|
| I Maternelle (przedszkole) | 3–5 |
| II École Primaire (szkoła podstawowa) | 5–6–10, 11 |
| CES VI, V, IV, III (gimnazjum) | 10,11–15 |
| Lycée (liceum) | 15–18 |
| Université (uniwersytet) | 18–22, 23, 25 |

| Gimnazjum | | | |
|-----------|---|----------|-------------------|
| klasa | oddziały | | działanie systemu |
| | elitarnie | zawodowe | |
| VI | brak podziału, wszystkie oddziały równe | | obserwacja |
| V | 1, 2 | 3, 4... | selekcja |
| IV | 1, 2 | 3, 4... | profilowanie |
| III | 1, 2 | 3 | |



²⁰ Bourdieu zakładała znajomość zasad francuskiego systemu kształcenia przez odbiorcę. Stąd istnieje konieczność przybliżenia go ze względu na ich specyfikę. (Patrz także uwagi tłumacza *Reprodukcji* na ten temat). Z czasem okazało się, iż teoria Bourdieau ma znamiona uniwersalności i potwierdza się w innych systemach edukacyjnych.

Uwaga:

- na przestrzeni klas VI, V, IV co roku zmienia się zespół uczniowski i nauczycielski,
- decyzje promowania i selekcjonowania należą do szkoły, rodzic może jedynie prosić o powtarzanie klasy, jeśli pragnie, by dziecko w kolejnym roku awansowało,
- oddziały 3, 4, 5 – predestynują do szkolnictwa zawodowego, bez matury i możliwości podejmowania studiów (!). Bourdieu pisze wtedy o „bocznych torach” i „eliminacji odłożonej w czasie”. Alternatywny typ nauczania kryje w sobie selekcję. I tak uczeń kończący klasę V skierowany do klas szkolnictwa zawodowego (3) żegna kolegę usytuowanego w klasie matematycznej (1, 2), słowami: „Żegnaj, jesteś lepszy i tak musi być!” – ma 13 lat! Ta anegdota w pełni ilustruje funkcjonowanie habitusu jako narzędzia eliminacji w obrębie selekcji uświadomionej.

Jeśli chcielibyśmy odsunąć od siebie te konstatacje jako obce, to ich aktualizację wprowadzają na naszym gruncie:

- szkoły elitarne różnicujące społeczność uczniowską,
- wymogi owych szkół co do naboru, które są przyczyną odrodzenia figury prymusa,
- powtarzanie matury dla uzyskania dodatkowych punktów.

Zmusza nas to do refleksji, a ucznia do określenia tożsamości w antropologicznym miejscu, jakim jest szkoła, posiadająca własną tradycję, historię, kontekst i hierarchię.

Budując pomost między dawnymi i nowymi laty – stwierdzić trzeba, iż dominacja kryterium kapitału językowego trwa. Jest to jednak obecnie kapitał złożony, werbalno-ikoniczny, wzmocniony przez język mediów. Tę sugestię odczytujemy w aktualnym francuskim programie nauczania oraz w podręczniku *L'image au collège*²¹ (Obraz w gimnazjum), opracowanym według jego wymogów. Podręcznik wydany w 2003 roku staraniem oficyny Belin w bibliografii na temat obrazu usytuowany jest obok najznakomitszych prac twórców jego teorii.

Poniższe zestawienie obrazuje założenia programu:

| KLASA | SZTUKI PLASTYCZNE | JĘZYK OJCZYSTY | HISTORIA, GEOGRAFIA, EDUKACJA SPOŁECZNA |
|--------|---|---|--|
| VI | obrazy, typy, gatunki, różnice (na podstawie doświadczenia ucznia) | obrazy, typy, gatunki, różnice (na podstawie doświadczenia ucznia), wiążanie obrazu z tekstem werbalnym | obrazy nie są ilustracją tematów, to dokumenty historyczne o walorze patrymonialnym; zrównanie słowa i obrazu |
| V i VI | status obrazu w jego różnorodności i mnogości, zróżnicowane intencje komunikacji wizualnej i ekspresji artystycznej | relacje między słowem a obrazem, funkcja ilustracyjna i argumentacyjna, lektura obrazu | obserwacja, identyfikacja, konfrontacja map, obrazów, rzeźb i tekstów werbalnych |
| III | różnice między komunikacją wizualną a rezultatami twórczości artystycznej – pogłębienie | relacje między wizualizacją i werbalizacją przekazu w perspektywie argumentacji (reklama, humor, satyra, film, adaptacja), ocena krytyczna | lektura obrazu powinna służyć – jak w edukacji języka ojczystego – rozwojowi myśli krytycznej |

²¹ *L'image au collège*, red. F. Wateau, Luçon 2003.

Odwołując się do programu, autorzy podręcznika podkreślają jego transdyscyplinarny charakter i transzowy układ trzech przedmiotów podporządkowany przekazowi ikonicznemu, przy czym intencja, w jakiej został stworzony obraz, pełni funkcję różnicującą.

Powyższy program oraz najnowsze podręczniki do gimnazjum i liceum, pozwalają poczynić spostrzeżenia dotyczące natury i kondycji „kapitału językowego” dziś, a to:

- w programie nie pojawia się żadna teoretyczna wskazówka co do kierunku i jakości analizy obrazu; sformułowanie „lektura obrazu” jako typ działalności wyczerpuje tu kwestię; można więc przypuszczać, że świadomość edukacyjna w tym względzie osiągnęła już trwały status, skoro *Mleczarka* Vermeera pojawia się we wspomnianym podręczniku jako materiał przykładowej analizy dla dwunastoletniego ucznia,
- wszelkie działania skupione są na komunikacyjnej sprawności obrazu i paralelności odczytań przekazów werbalnych i ikonicznych, przy czym funkcja różnicująca przypada intencji tworzenia obrazu.

Odmienność proponowanego przez Francuzów ujęcia i objaśnienia zjawisk komunikacji przez odnajdywanie w różnych tekstach analogicznych form przekazu nie jest tożsama z metodą przekładu intersemiotycznego. Obraz odnajdujemy tu często w służbie pojęć. Na przykład wpływ czasu strukturujący *narrację* sugestywnie komunikuje fotografia drzewa bezlistnego późną jesienią i fotografia tegoż drzewa w majowej szacie. *Imaginację*, moc *wyobraźni* prezentują równie trafnie teksty fantasty, jak i niezwykle światy obrazów Celnika Rousseau, Boscha czy dokonania rodzime Teofila Ociepki. Zestawienia takie wskazują na tożsamość środków ekspresji w różnych tekstach oraz na równouprawniającą komunikacyjną moc obrazu i tekstu werbalnego. Potwierdzenie tych tendencji znajdujemy również na poziomie liceum. W podręczniku ostatniej generacji z serii *Manuel* +²² zjawiska teoretyczne (rzec by się chciało teoretycznoliterackie) dotyczące form podawczych, środków ekspresji, gatunków, prezentowane są symultanicznie w odniesieniu do tekstów werbalnych i ikonicznych. Czytelne jest poszukiwanie szerszych rozwiązań niż wąsko pojmowany przekład czy korespondencja sztuk. Dobrze ilustruje to collage z tytułowej strony tego podręcznika. Tworzą go naprzemiennie ułożone pasy z pociętego obrazu i książki.

Brak działań przekładowych i paralelność odczytania zróżnicowanych przekazów będzie zapewne wymagała nowej alfabetyzacji metod aktywizujących i nieco więcej powściągliwości w ich zastosowaniu: w podręczniku do gimnazjum wydawnictwa Belin wśród poleceń znalazłam tylko jedno odnoszące się do formy działań praktycznych. Pozostałe odnosiły się do wyprecyzowanej analizy dzieł ujętych w chronologicznym porządku rozwoju sztuki i wpisanych w diachronię i synchronię. Wspomniane ćwiczenie zawierało polecenie wykonania portretu przez kilku uczestników przy braku dostępu do oglądu całości. To nawiązanie do znanych zabaw surrealistów zbiorowo wykonujących obrazy miało na celu uświadomienie specyfiki ich twórczości.

Obfita ikonografia wraz z tekstami werbalnymi w podręczniku do gimnazjum funkcjonuje nie inaczej niż jednorodny przekaz kulturowy, przy czym w podręczniku

²² P. Brunel, *Français, Manuel +*, Bordas 2004.

łącącym dyscypliny (sztuka, historia, język ojczysty) wykorzystanie obrazów rodzimych i obcych pozostaje w proporcji 13 : 21, zaś w podręczniku do wychowania plastycznego 18 : 13. Zważywszy na wysoką pozycję dzieł malarstwa francuskiego w dorobku kultury światowej, są to proporcje zaskakujące. Obraz jawi się więc jako dzieło wprowadzające w większym stopniu w tożsamość związaną z kulturą europejską i światową niż rodzimą (!). Zastanawiać można się także na tym, co to znaczy: kultura europejska, europejska tożsamość? W ostatniej sekwencji podręcznika *Manuel +* dla liceum znajdujemy europejskie pejzaże, nie malarskie jednak, lecz literackie. Rozciągają się one po Grecję i Istantbul, ze szczególnym uwzględnieniem Rzymu. Na wschód od Francji wszelkie literackie pejzaże kończą się na wschodniej granicy niemieckiej. Widać pejzaże przesunięte dalej na wschód nie są już europejskie. W jakim więc wymiarze jest zadomowiona nasza tożsamość?

Swoiste odwrócenie znaczeń – pejzaż malarski użycza oka literaturze – stanowi także inwersję wartościującą – a to oznacza równouprawienie komunikacyjne werbalnych i ikonicznych przekazów. I tak oto, niepostrzeżenie, walka o wyższość i niższość słowa i obrazu kończy się remisem. Na zakończenie przywołam L. Staffa i trawestując: „Edukacyjnego dnia nie można zamknąć na klucz, stoimy znowu przed wysokimi schodami”.

Looking for identity in verbal-iconic spaces, in the situation of symbolic coercion. In relation to *Reproduction* by Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron

Abstract

Reproduction (1970) by P. Bourdieu and J.C. Passeron is a well-known study of the transmission of legitimate culture within the educational system. The process is dominated by the linguistic criterion – “linguistic capital” – as a tool of symbolic violence related to social processes. Unanswered remains the question of the process quality at the present time when the linguistic criterion is also related to iconic messages, including media messages. The article is a reflection on the contemporary version of symbolic violence which influences the identity of a student entangled in the process. The work is supported by experiments of contemporary French didactics.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Dorota Amborska-Głowacka

Problem tożsamości z perspektywy polonistycznej (na podstawie literatury przedmiotu)

*Bezsensowne błyskanie gwiazd, co są nad wami,
jest nie dla was!
Zwróćcie uwagę na samych siebie!
To w was są niezbadane otchłanie,
gdzie możecie siebie z korzyścią zatracić.
Tam zagłębcie się w najtajniejsze zakamarki...
Tam zrozumcie i posiądźcie, co jedyne,
i co winniście posiąć i zrozumieć – samych
siebie.*

Gotthold Ephraim Lessing¹

Aby wydobyć głębię tożsamości, trzeba niejednego sądu, sporu i prób rozwikłania niejasności. W literaturze przedmiotu – w wyjaśnianiu interesującego nas terminu – Wydaje się dominować „orientacja «stawania się» ciągłości i niepowtarzalności, autorefleksji”, systemu samowiedzy². To, kim jestem, może być rozpatrywane w znaczeniu normatywnym, jako wybór moralnego życia, zdolność do autonomii³. W takim zestawieniu tożsamość jawi się nam jako coś stabilnego i niezmiennego, wskazuje na „bycie kimś” w sposób różniący się od innych, osadza jednostkę w określonym czasie i przestrzeni oraz pozwala odczytać ją poprzez relacje społeczne. Człowiek jest w swym aksjologicznym Ja absolutem dla samego siebie. Jest to jednak przedziwny absolut, ponieważ nie wystarcza samemu sobie. Z głębi swojego serca domaga się uznania od strony «innego»⁴. Tym samym wzmacnia swoje poczucie przynależności do określonego środowiska, społeczności czy grupy.

Współczesny typ tożsamości polega na przeplataniu się toż-samego i innego⁵. „Dziś stajemy przed okresem, w którym poszukiwanie i potwierdzanie tożsamości

¹ Podaję za: M. Winkler, A. Commichau, *Sztuka prowadzenia wykładów i lekcji*, Kraków 2008, s. 74.

² J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005, s. 95.

³ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński i in., oprac. T. Gadacz, Warszawa 2001.

⁴ J. Tischner, *Wiara w godzinie przełomu*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Koźielecki, Warszawa 1999, s. 38.

⁵ A. Renaut, *Inność toż-samego. Od dynamiki równości do problemu tożsamości*, [w:] *Podmiotowość i tożsamość*, red. J. Migasiński, Warszawa 2001, s. 18–19.

odbywa się przez odkrywanie podobieństw⁶. Dokonuje się ono poprzez ustalenie, że *ja* istnieje także w *innym*. Kształtowane jest głównie poprzez wytwory kultury popularnej, jej mozaikowość, niespójność⁷.

W zależności od podejmowanych aspektów problem tożsamości dotyczy różnych odmian, np. wyodrębnia się tożsamość regionalną, etniczną, narodową, płciową, seksualną, grupy wiekowej, religijną⁸. W tym sensie możemy powiedzieć, że mamy do czynienia z tożsamością zróżnicowaną⁹. Trudno jednak – jak stwierdza Z. Kroplewski – w sposób zadowalający określić, kiedy poszczególne formy tożsamości się tworzą i jakie występują pomiędzy nimi relacje¹⁰. Rozważania, które podejmuję, mają na celu ujęcie najważniejszych czynników kształtujących tożsamość na gruncie edukacji polonistycznej. Uważam, że warto pokusić się o precyzyjne ustalenie zagadnień wiążących się z istotą tożsamości, aby ograniczyć udział przypadku w dążeniach oraz zmniejszyć zakres mozaikowego systemu myślenia odbiorców¹¹. Konstruowanie tożsamości w perspektywie polonistycznej jest procesem bardzo złożonym, obejmującym wszelką aktywność twórczą. Łączy się ono z działaniami specjalistów różnych dziedzin, którzy nie traktują materii artystycznej tylko jako celu samego w sobie, ale środek oddziaływania na odbiorcę – uczestnika.

Przeżywanie trudu wzbogacania własnej tożsamości od tego, co bliższe do tego, co dalej usytuowane w przestrzeni poznawania, wskazuje na dwa zasadnicze etapy formowania interesującego nas pojęcia: **budowanie i kreowanie**.

Etap budowania ma miejsce wtedy, gdy dochodzi do stopniowego otwierania się na doświadczenia otaczającego nas świata, istniejący system reguł, wartości i norm społecznie aprobowanych. Ważne dla tego etapu formowania staje się wyzwalanie i wzmocnienie potrzeb sięgania do tego, co trwałe, stabilne, oswojone i wypracowane przez pokolenia. „Pamięć jest tą siłą, która tworzy tożsamość istnień ludzkich, zarówno na płaszczyźnie osobowej, jak i zbiorowej”¹². Staje się ona warunkiem koniecznym wiary w sens istnienia, pomaga w utrzymaniu ładu i minimalizowaniu udziału przypadku w procesie „tworzenia”. Tożsamość budowana w odniesieniu do tradycji lub obyczaju „określa i wskazuje na to, co w człowieku stałe, powtarzalne, co go określa, co jest rdzenną konstrukcją «ja», a zarazem sygnalizuje, co w nim

⁶ J. Tischner, *Wiara...*, s. 35.

⁷ Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 57–58.

⁸ M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa 2005, s. 32–38.

⁹ A. Renaut, *Inność toż-samego...*, s. 16.

¹⁰ Z. Kroplewski, *Tożsamość europejska, narodowa i lokalna. Aspekty psychologiczno-socjologiczne*, [w:] *Język. Religia. Tożsamość*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Głogów 2007, s. 22.

¹¹ Jak wykazały badania R. Jedlińskiego: „Uczniowie w sposób uproszczony, jednoaspektowy rozumieją ogólne trendy procesów globalizacji i regionalizacji”, szerzej zob. R. Jedliński, *Wartościowanie pojęć „globalizacja” i „regionalizacja” przez uczniów szkół licealnych a problem edukacji globalnej*, [w:] *Edukacja literacka wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, red. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2008, s. 398.

¹² Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 149.

różne, niepowtarzalne, zmienne, dynamiczne, co się staje”¹³. Drugi etap – kreowanie tożsamości – rozwija się wraz z dostrzeganiem podobieństw i różnic, elementów stałych i zmiennych występujących w świecie własnym i w perspektywie Innego. Przejawia się w aktualizowaniu wartości już istniejących, stawianiu sobie wymagań¹⁴. Wskazywanie różnych koncepcji kreowania własnego *ja* poprzez otwieranie się na inność tworzy pole dla tolerancji i krytycznej refleksji. Samowiedza i zrozumienie innych rodzą się w wyniku zaakceptowania odrębności indywiduum, jak i z odmiennego pochodzenia kulturowego¹⁵. Bez znajomości własnej kultury trudno mówić o postrzeganiu „swojskości” czy odmienności i trudniej też wyzwalać motywację do poznawania tego, co obce. Tożsamość, jako byt powstający w wyniku wielokulturowych interakcji, staje się tworem dynamicznym, uzależnionym od wielu działań zewnętrznych. Do nich zaliczyć można m.in. zagadnienia unifikacji – fragmentaryzacji, bezsilności – kontroli, autorytetu – niepewności, doświadczenia osobistego – doświadczenia urynkowanego¹⁶. Przygotowanie ucznia do swobodnego poruszania się w kręgu wymienionych problemów wymaga dobrej orientacji w wartościach, które tworzą kulturę naszych czasów¹⁷.

Zbadanie sądów o sobie, własnego wyobrażenia siebie i uzyskanie wiedzy na temat osobistego doświadczenia staje się możliwe pod wpływem wzorów osobowych. Pogłębiony odbiór może sprawić, że „sympatia do bohatera przeradza się w jego uwielbienie, cechujące zwłaszcza dzieci, które starają się upodobnić do swojego wzoru pod każdym względem”¹⁸. W dyskusji nad rozumieniem problemu tożsamości i różnych jej odmian przedmiotem refleksji można uczynić motywy postępowania bohatera, jego stosunek do siebie i świata, wyeksponować sytuację przemiany wewnętrznej czy ukazać postać w skomplikowanych sytuacjach życiowych.

Wśród pedagogów podkreślających znaczenie wzorów osobowych w kształtowaniu postaw moralnych zaczynają się coraz częściej pojawiać głosy na temat wychowawczego oddziaływania poprzez wzory negatywne (konfliktowe)– antywzory, które pokazują przeżycia człowieka współczesnego, m.in. poczucie niepokoju, zagrożenia, uwikłanie w codzienne konflikty¹⁹.

Rozpoznanie perspektywy aksjologicznej uczniów ujawnia nie tylko przesłanki różnorodnego rozumienia występujących zjawisk, ale także odsłania szereg konfliktów: wartości, postaw. To, co nas spotyka, to, co z tym robimy, wpływa bezpośrednio na sposób radzenia sobie w różnych sytuacjach²⁰. Uzmysławia także, sto-

¹³ Tożsamość w ujęciu H. Kwiatkowskiej podają za: M. Kwiatkowska-Góralczyk, *Nauczyciel klas początkowych – kategorie formujące jego tożsamość*, [w:] *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, red. R. Kwiecińska, St. Kowal, M. Szymański, Kraków 2007, s. 126.

¹⁴ B. Myrdzik, *O „twórczej edukacji”*, [w:] *Kształcenie językowe*, t. 6, red. K. Bakuła, Wrocław 2007, s. 37.

¹⁵ Podają za: J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków 2007, s. 52.

¹⁶ Podają za: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości...*, s. 79.

¹⁷ Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009, s. 60.

¹⁸ J. Gajda, *Media...*, s. 128.

¹⁹ Tamże, s. 129.

²⁰ M. Winkler, A. Commichau, *Sztuka prowadzenia...*, s. 93.

jąca za określonymi wartościami, grę interesów (manipulacji, podporządkowania, perswazji)²¹.

Podjęmowane w ciągu ostatnich lat próby przeciwstawiania się chaosowi aksjologicznemu wyraźnie zaznaczają na polu edukacji dążenia do odczytywania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej i w doświadczeniu ludzkim²². Dyktują one nowe sposoby myślenia o procesie edukacji – nastawionej na różne sposoby bycia w świecie. „Człowiek jako wytwór kultury jest w mniejszym lub większym stopniu odbiciem epoki, w której żyje, jej typowym lub nietypowym przedstawicielem. Został on ukształtowany na miarę czasów, w jakich żyje, i to, co tworzy, jest również odzwierciedleniem w dużym stopniu kultury owych czasów; kultury jednak zinterioryzowanej, a przez to już jego własnej”²³. Mówiąc o problemie tożsamości kulturowej, powołujemy się na wspólnotę doświadczeń, wartości, zachowań. Tożsamość kulturowa narodu widziana jako pewna siła, dzięki której może on trwać i tworzyć, oznacza świadomość przeszłości, wspólne przeżywanie terażniejszości i chęć budowania przyszłości²⁴. Tak postrzegana tożsamość odwołuje się do tradycji, tego, co trwałe i ukierunkowane na wartości moralne i społeczne. Przypomnijmy, że tradycja ujmowana jest jako „rozumienie swojego miejsca w rozwoju narodu i ludzkości, [...] źródło inicjacji do własnej aktywności w nowej sytuacji narodu i świata. Tak pojęta tradycja nie odsuwa [...] od terażniejszości, przeciwnie, narzuca pogłębiony kontakt z dniem dzisiejszym”²⁵. Patrząc od strony elementu integracyjnego – staje się ona sposobem pewnego dostosowania do realiów istniejących „tu i teraz”.

Spuścizna kulturowa prezentowana w ramach kształcenia polonistycznego pozwala wypracować wzorce scalające społeczność. „Odkrycie wspólnych korzeni, rekonstrukcja wspólnej pamięci dostarcza wówczas ważkich impulsów do przezwyciężenia kryzysu tożsamości i poszukiwania nowego, rozszerzonego kodu kulturowego, gwarantującego niezakłócone porozumienie się w obrębie społeczności (a stanowi to przecież niezbędny warunek efektywnego działania nacelowanego w przyszłość)”²⁶. Tendencje te uwidaczniają się poprzez kształtowanie krytycznego stosunku wobec rzeczywistości (materialnej i duchowej), w procesach rozumienia własnej roli w świecie, w sprawnościach związanych z procesem komunikowania swoich umiejętności. Poprzez nabywanie kompetencji językowych i kulturowych tożsamość rozwija się w czasie. Jest to czasowość oparta na logice powtórzeń, gdyż przeszłość staje się środkiem strukturyzującym przyszłość²⁷. Kierunek formowania przyszłych zdarzeń łączony z etapami rozwoju duchowego, zdaniem L. Jazownika,

²¹ L. Jazownik, *O przebudowę modelu edukacji polonistycznej*, [w:] *Edukacja literacka wobec przemian...*, s. 141.

²² Por. H. Drewniak, *Tożsamość społeczna nauczyciela: zawód czy powołanie?*, [w:] *Język. Religia...*, s. 150.

²³ J. Gajda, *Media...*, s. 15.

²⁴ Tamże, s. 52.

²⁵ *Wystąpienie Ministra Oświaty i Wychowania – prof. dra hab. Bolesława Farona*, „Polonistyka” 1983, nr 7, s. 491.

²⁶ T. Szkołut, *Spór o sens pluralizmu w kulturze i sztuce postmodernistycznej*, [w:] *Aksjologiczne dylematy epoki współczesnej*, red. T. Szkołut, Lublin 1994, s. 108.

²⁷ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008, s. 74.

daje się „opisać jako przechodzenie od kultury niekwestionowanych Norm (szkoła podstawowa) – przez kulturę stopniowego otwierania się na Inność (gimnazjum) – ku metarefleksji i autodystansu (szkoła ponadpodstawowa)”²⁸. Etapy tego przechodzenia można dookreślić poprzez wypracowaną na gruncie polonistyki szkolnej koncepcję tożsamości.

W kontekście edukacji polonistycznej poznanie samego siebie to rezultat wysiłku podmiotu, pragnącego wpisać elementy odziedziczone w elementy nabywane w wyniku działalności kulturowej. Wyzwała ono interakcję,

na płaszczyźnie której możliwe jest zrozumienie i zaakceptowanie swojej indywidualności, odrębności i jedyności, odczytanie swoich wrodzonych predyspozycji i właściwości, zbudowanie własnego systemu wartości, odkrycie swoich pasji, zainteresowań, talentów, określenie swojego miejsca w relacjach z samym sobą, innymi ludźmi, ze światem²⁹.

Interakcja taka jest możliwa jedynie wtedy, gdy jest z kim mówić, jest czym i o czym mówić. Pod pewnymi względami łączy ona to, co indywidualne (niepowtarzalne), z tym, co zbiorowe (umocowane w tradycji, powtarzalne, wspólne, zaakceptowane przez członków danej grupy czy społeczności kulturowe)³⁰. „Nasza tożsamość jest wynikiem identyfikacji z określoną grupą społeczną, którą traktujemy jako nam najbliższą [...]”³¹. Sięganie do dziedzictwa kulturowego tzw. małych ojczyzn staje się – z jednej strony – sposobem jego chronienia i przenoszenia, z drugiej zaś – usensownienia tego, co tworzy tożsamość rdzenną, często podkreślającą więzy rodzinne. J. Nikitorowicz zauważa, że odwołanie do dziedzictwa rodzinno-lokalnego pomaga w kształtowaniu tożsamości społecznej i buduje pomost między przeszłością a przyszłością³². „Przeszłe relacje z ludźmi w dużej mierze przyczyniają się do ukształtowania wzoru, który uczestniczy w budowaniu naszego obecnego Ja”³³. Ku przyszłej perspektywie zaś – zdaniem H. Franfurta – zwrócone są nasze akty woli, to, co wiąże się ze świadomym wyborem³⁴.

Można powiedzieć, że zaproponowana interpretacja zjawisk w ramach jednej wspólnoty nastawiona jest na odkrywanie rozumienia kształtowanego wśród innych społeczeństw. Zachowanie właściwych proporcji między tym, co mają do zaproponowania uczestnicy edukacji – uczniowie, nauczyciele, a tym, co oferuje system kształcenia, stwarza wiele wątpliwości dotyczących swobód, praw, nieskrępowane-

²⁸ L. Jazownik, *O przebudowę modelu edukacji polonistycznej*, [w:] *Edukacja literacka wobec przemian...*, s. 136.

²⁹ K. Szumilas, *Ja – człowiek, nauczyciel*, [w:] *Nauczyciel – tożsamość...*, s. 93.

³⁰ W tym znaczeniu, mówiąc o tożsamości, mam na uwadze dwa jej rodzaje: indywidualną i społeczną. Por. R. Leppert *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*, [w:] *Młodzież wobec (nie) gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 93.

³¹ M. Szopski, *Komunikowanie...*, s. 27.

³² Por. J. Nikitorowicz, *Kreowanie...*, s. 25–27.

³³ J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999, s. 344.

³⁴ J. Górnicka-Kalinowska, *Podmiot moralny, tożsamość psychologiczna*, [w:] *Podmiotowość i tożsamość...*, s. 121.

go rozwoju. Wspólnota (szkolna) staje się miejscem bycia z innymi, a przez to staniem optymalizującym bycie jednostki w świecie. Tworzy postawę zaangażowania przez silne umacnianie tego, co pierwotne, i stanowi źródło odwołań – tożsamość narodową. Wypada dodać, że ten rodzaj tożsamości jest najbardziej związany z historią, tradycją i najgłębiej przeżywany. Z niego wyrasta tożsamość europejska i tworzy się tożsamość lokalna, na podłożu których zarysowują się istotne procesy trapiące współczesnego człowieka. Jak stwierdza J. Kurowicki, „na skutek przemysłu kulturowego kultura staje się jednorodna w skali globalnej. To, co lokalne, staje się oryginalne albo anachroniczne. Oryginalność [...] przypisywana jest tym działaniom i wytworom, które zależą od stereotypów przemysłu kulturowego”³⁵. Proces zmagania się z przedstawionymi problemami wydaje się zasadny, ponieważ w dobie konsumpcjonizmu wzrasta zainteresowanie wartościami hedonistycznymi, przyczyniającymi się do upowszechniania wielu negatywnych zjawisk społecznych (banalizacja transcendencji, ograniczanie refleksji przez uciekanie od tematów „skomplikowanych”)³⁶. Bez ich właściwego rozpoznania nie można zbudować swobodnej przestrzeni dla poznawania autentycznych wartości. Zwłaszcza że zderzenie tradycyjnego „polskiego systemu wartości” z wartościami Zachodu zmusza do odkrywania na powrót polskiej tożsamości narodowej³⁷. Tożsamość odwołująca się do doświadczeń przodków w nowej sytuacji społecznej z trudem reguluje relacje międzypokoleniowe. Kreowanie tożsamości przez wymianę (poglądów, doświadczeń) może odbywać się w trybie pełnym jedynie wtedy, gdy założymy, że jednostki traktują je w sposób równoważny (tzn. przyjmując, że to, co zbudowało tożsamość danej jednostki, nie jest uznawane za „gorsze”). Tylko tak postrzegany rozwój wewnętrznych kompetencji (rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie, respektowanie³⁸) w znacznym stopniu może podzielać na „obudowę” aksjologiczną wychowanka (m.in. wpłynąć na sposób rozumienia takich wartości, jak ojczyzna, historia, tradycja, patriotyzm, praca, kultura) i decydować o tym, kim on jest i za kogo się uważa.

Opisany proces kształtowania tożsamości został nakreślony dość szczegółowo w założeniach programowych edukacji regionalnej (1995 r.). Ministerstwo Edukacji Narodowej zaproponowało, by złożoność działań ukierunkować na „wartość wspólnoty, poczucie zakorzenienia jednostki, przynależność do kultury [oraz stworzyć możliwość – D. A.-G.] pogodzenia postawy regionalizmu z postawą uniwersalizmu”³⁹. Postulaty te nie dają się wyjaśnić jedynie poprzez proste regulacje zachodzące w procesie wymiany doświadczeń kulturowych, które, z jednej strony, prowadzą do zacierania śladów własnej historii, z drugiej zaś, stają się koniecznym warunkiem procesu pogłębiania i poszerzania tożsamości. Interesujące – w tym kontek-

³⁵ J. Kurowicki, *Europa i Polska: kłopoty z integracją kulturową*, [w:] *Transformacja i wartości: aksjologiczne aspekty transformacji ustrojowej w Polsce*, red. W. Kaczocho, S. Popławski, Zielona Góra 1997, s. 126.

³⁶ R.M. Jabłoński, *Księga Koheleta w szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] *Kształcenie językowe...*, s. 142.

³⁷ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość...*, s. 46–48.

³⁸ Podają za: H. Drewniak, *Tożsamość społeczna nauczyciela: zawód czy powołanie?*, [w:] *Język. Religia...*, s. 151.

³⁹ Podają za: J. Nikitorowicz, *Kreowanie...*, s. 26–27.

ście – są zadania odwołujące się do rozpoznawania, porównywania, klasyfikowania kulturowych uwarunkowań, np.

Zapoznaj się z treścią artykułu na temat zgubnego wpływu oglądania telewizji przez dzieci. W artykule zostały przytoczone jedynie argumenty. Rozwiń każdy z nich szczegółowo. Tę część zadania wykonaj ustnie (ćw. 80, s. 160). W podanym tekście, poruszającym problem narkomanii, podkreśl wszystkie wyrazy, wyrażenia i zwroty związane z jego tematem, a następnie opracuj słownik tematyczny. Wyjaśnij znaczenia wyróżnionych wyrazów (ćw. 4, s. 9)⁴⁰.

Literatura, obok innych form komunikacji, należy nadal do najważniejszych obszarów, gdzie tworzą się dyskursy tożsamości, dzięki którym budowana jest i wzmacniana wspólnota kulturowa⁴¹. Nieporozumieniem byłoby jednak przypisywanie sztuce (a więc i literaturze) miana dominującego tworzywa w wyrażaniu i współtworzeniu człowieka, jak chcą tego niektórzy teoretycy wychowania estetycznego. Jeśli rozbudujemy znaczenie samej kultury (poza kulturą duchową należy wziąć pod uwagę kulturę społeczną, polityczną, gospodarczą itp.), to równie silne oddziaływanie można przypisać np. religii czy ideologii⁴².

Polonistyczna przestrzeń edukacyjna, będąc częścią globalnej przestrzeni edukacyjnej⁴³, staje się sposobem patrzenia na wartości poprzez różnorodne teksty i ich interpretacje. Potrzeba wzmacniania i potwierdzania wartości w ramach szkolnej polonistyki odbywa się w czterech istotnych perspektywach: wiedzy historyczno-literackiej, wiedzy o języku, wiedzy dydaktyczno-wychowawczej i filozoficznej⁴⁴. Podkreślić należy, że dopiero zintegrowanie tych czterech systemów może pomóc w zbudowaniu interakcji, poprzez którą rozwiną się i zostaną prawidłowo wydobyte wrodzone predyspozycje, zainteresowania, umiejętności czy pasje jednostki. Niestety, często w szkolnych działaniach komunikacyjnych obie strony (nauczyciel – uczeń) nie dążą do uzgadniania istniejących stanowisk. Mając odmienne potrzeby, różne języki, obyczaje, nie tworzą w sposób pełny własnej czy grupowej tożsamości. Wśród młodych ludzi rozpowszechnia się przekonanie, że poznawanie samego siebie jest uciążliwe i niewarte dłuższej refleksji.

W sytuacji braku zintegrowania czterech wspomnianych płaszczyzn problemowych nasilają się także niepokojące zjawiska w sferze odbioru tekstów kultury (brak refleksyjnego i wielowymiarowego spojrzenia na dzieło, zanik krytycznych postaw wobec znaków kultury) i pojawiają wątpliwości, jeśli chodzi o zasadność utrzymania ładu tworzonego przez tradycyjne wartości. Uczniom zepchniętym do poziomu instrumentalnego, „obudowanym” terminami planowania, testowania,

⁴⁰ J. Bąk, *Czytam i rozumiem. Zrozumieć słowo. Ćwiczenia w rozumieniu słowa pisanego dla gimnazjum*, Łódź 1999.

⁴¹ E. Prokop-Janiec, *Etniczność*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006, s. 418–419.

⁴² J. Gajda, *Media...*, s. 25–26.

⁴³ W. Pasterniak, *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Zielona Góra 2003, s. 48.

⁴⁴ A. Pilch, *O rozpoznawaniu i urzeczywistnianiu wartości w poezji współczesnej. Pytania o wartości w szkolnej polonistyce*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 150.

obliczania, coraz trudniej odnaleźć siebie w zaproponowanym systemie nauczania. Typowymi reakcjami młodzieży czasu nieograniczonej konsumpcji staje się więc nawyk przystosowania do nieustannej zmiany, zdolność przeskakiwania z jednego dyskursu kulturowego do drugiego⁴⁵.

Kształtowanie w sposób odpowiedzialny samodzielnego myślenia – zdaniem B. Myrdzik – związane z hermeneutycznym podejściem do dzieła, może zmniejszać dystans obcości i rozszerzać płaszczyznę refleksji nad sobą i światem⁴⁶. Podobne sądy buduje M. Sinica, podkreślając, że konstrukty teoretyczne hermeneutyki mogą przyczynić się do udoskonalenia edukacji literackiej, a także otworzyć człowieka na sferę etyczno-moralną⁴⁷. Te spostrzeżenia utwierdzają nas w przekonaniu, że istotnym elementem formowania tożsamości z perspektywy polonistyki szkolnej jest krytyczny namysł nad własnymi osiągnięciami. Pozwala on obserwować zmiany w sposobie komunikowania się i zmierzyć się z różnymi twórcami kultury, ale także budować doświadczenie przynależności do obszaru, w którym obowiązują określone normy, wartości, sposoby postępowania itp. W tym kontekście tożsamość tworzona na drodze kontaktów społecznych (w wyniku wymiany komunikatów) staje się narracją, „w której podmiot usiłuje zintegrować wątki swojej biografii i swego usytuowania względem ludzi i wartości”⁴⁸. Tymczasem obserwacja działań odbywających się w toku lekcji często potwierdza brak wypowiedzi zwrotnej na temat wykonanego zadania, zaistniałej sytuacji bądź kwitowania jej przebrzmiałymi nieco sądami „Ładnie. Siadaj” czy „Dobrze”. Co więcej, właśnie taka postawa braku rzeczywistego zainteresowania wymianą sądów, sprawia, że uczniowi trudniej zachować swoją odmienność i dostrzec pole, na którym wyrastają wartości wspierające poczucie tożsamości. Mam tu na myśli przede wszystkim godność człowieka i sens jego życia.

Nie chodzi bowiem jedynie o to, że godne życie i szacunek należny człowieczeństwu istoty ludzkiej składają się na najwyższą wartość, której nie można przebić ani zrekomensować żadnymi innymi wartościami, choćby najcenniejszymi, ale także o to, że wszystkie inne wartości są wartościami o tyle tylko, o ile służą ludzkiej godności i sprzyjają jej sprawie⁴⁹.

Z tej perspektywy ważnym problemem, z którym winna zmierzyć się szkolna polonistyka, jest fragmentaryzacja dzieł literackich i kulturowych, utrudniająca transmisję ważnych wartości i budowanie poczucia tożsamości postrzeganej jako całość o określonym statusie. By całość ta funkcjonowała poprawnie, powinno mieć miejsce oswojenie ucznia z postawą wspomnianego już krytycyzmu. „Bez tego niemożliwe byłoby bowiem poszerzenie własnego kodu kulturowego poprzez włączenie weń najwartościowszych elementów zawartych w doświadczeniu zbiorowym

⁴⁵ W. Pasterniak, *O pedagogice wyższych stanów...*, s. 21.

⁴⁶ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 100–117.

⁴⁷ Por. M. Sinica, *Hermeneutyka inspiracją dla dydaktyki literatury*, [w:] *Edukacja literacka wobec przemian...*, s. 163–165.

⁴⁸ K. Konarzewski, *Reforma oświaty przedmiotem dyskursu* [w:] *Humanistyka przełomu...*, s. 99.

⁴⁹ Z. Bauman, *Razem osobno*, Kraków 2003, s. 92–93.

innych wspólnot⁵⁰. Obecnie dzieła z kanonu lektur stają się prawie wyłącznie lekturą samych polonistów. Trzeba tu zaznaczyć, że proces kształcenia budowany bez udziału młodego pokolenia (np. bez akceptacji propozycji lekturowych) rzutuje w sposób zasadniczy na jakość utożsamiania się z ofertą proponowanych rozwiązań systemowych na danym poziomie edukacji. Wizja świata bez literatury – stworzona głównie przez wybiórcze lub fragmentaryczne czytanie tekstów kulturowych – znacznie ogranicza wolność czytelnika i nie pozwala przybliżyć różnych perspektyw oglądu utworu. Negatywny wpływ na odbiór tekstu ma także wyjaśnianie fragmentarycznych i izolowanych problemów oraz szukanie przypadkowych związków. Warto podkreślić, że taki ogląd dzieła tworzy postawy przystosowawcze, którym towarzyszą powierzchowne, uproszczone sądy, bylejakość w wykonywaniu zalecanych zadań czy brak pomysłów pozwalających odwołać się do różnych zjawisk kulturowych.

Odejście od pasywnej postawy, sterowanej aktywności możliwe jest poprzez najbardziej uprzywilejowany w działaniach polonistycznych twór – język.

Nie ulega dziś wątpliwości, że im głębiej i wszechstronniej zajmujemy się językiem, tym bardziej widoczna staje się jego olbrzymia rola w życiu człowieka. Jest on najwspanialszym i najmocniejszym narzędziem ludzkiego porozumiewania się oraz poznawania – zawarty w nim obraz świata narzuca nam widzenie świata (światopogląd), ale jednocześnie jego twórcza moc pozwala wyrazić każdą nową wiedzę⁵¹.

Język w działaniach szkolnych rozumiany jest przede wszystkim jako narzędzie społecznej wymiany symbolicznej, wyznaczającej człowiekowi miejsce w świecie⁵². Jako pośrednik pomiędzy nauczycielem a uczniem kształtuje procesy zachodzące w obszarze inter- i intrapersonalnym.

Poprawne opanowanie językowego kapitału ułatwia procesy identyfikowania siebie wśród innych. Za pośrednictwem tekstu, a dokładniej poprzez jego język, czytelnik może udostępniać własne doświadczenia, a także uzyskać kod dostępu do egzystencji Innego⁵³. Jednostka wykorzeniona z tradycji (językowych) staje się łatwym „łupem” dla manipulatorów odwołujących się do potrzeb duchowych człowieka⁵⁴. Warto więc pamiętać, by poprzez transformację, integrację czy globalizację język ojczysty nie był spychany na plan dalszy czy zaniedbywany.

Rozważania nad tym, co powinniśmy wiedzieć o procesie komunikowania, by prawidłowo tworzyć i odbierać komunikaty, co winniśmy umieć, by dobrze i skutecznie realizować przyjęte cele – w kontekście procesu globalizacji – wpisują

⁵⁰ T. Szkołut, *Spór o sens pluralizmu w kulturze i sztuce postmodernistycznej*, [w:] *Aksjologiczne dylematy...*, s. 125.

⁵¹ S. Gajda, *Wprowadzenie*, [w:] *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 1. *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, wyd. II, Opole 2003, s. 12.

⁵² E. Prokop-Janiec, *Etniczność*, [w:] *Kulturowa teoria...*, s. 418.

⁵³ E. Mikoś, *Empatia i hermeneutyka. Poszukiwanie relacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Folia 71. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia I”, red. M. Jędrzychowska, M. Sienko, J. Waligóra, Kraków 2010, s. 125.

⁵⁴ T. Szkołut, *Spór o sens pluralizmu w kulturze i sztuce postmodernistycznej*, [w:] *Aksjologiczne...*, s. 118.

się do zadań pierwszoplanowych szkoły. Także zróżnicowane postawy językowe wobec tekstów zamieszczonych w podręcznikach szkolnych przemawiają za tym, by podejmować z uczniami spory, polemiki, dyskusje na temat wyboru wartości, środków językowych czy parajęzykowych⁵⁵. Zwłaszcza że spontaniczne działania komunikacyjne – mające miejsce w szkole – dalekie są od działań regulowanych przez normy społeczne. Organizowanie pracy na kanwie różnorodnych utworów pozwala przyrzeć się uważniej sferze niewłaściwych zachowań komunikacyjnych i utwierdzić się w przekonaniu, że „jednostki, które uznają pewne wzorce, wartości i normy postępowania za mające zastosowanie do ich własnych czynności, w sytuacjach obejmujących dane wartości starają się działać tak, jak wymagają tego dane normy”⁵⁶.

Jak się przekonujemy na co dzień, „kultura języka nie znajduje dostatecznego wsparcia we wzorcach funkcjonujących w przekazach masowych, które w swych homogenizowanych programach obok pięknej polszczyzny są dostarczycielami lawiny językowych zanieczyszczeń”⁵⁷. Niebezpiecznym zjawiskiem językowym zubażającym świat przeżyć jest nasilanie się wulgaryzmów w języku dzieci i młodzieży⁵⁸. „Na tym właśnie tle zarysowuje się doniosły problem komunikacji językowej jako jednego z ważnych współczynników psychicznego zdrowia społecznego”⁵⁹. Wulgaryzmy często służą młodemu pokoleniu dopasowaniu do reguł obowiązujących w danej grupie, stanowią manifestację solidarności z określonym sposobem bycia czy mają umożliwić zaistnienie w otoczeniu. Biorąc pod uwagę tę niepokojącą tendencję, warto pomyśleć o mechanizmach upowszechniania mody na zróżnicowane odmiany polszczyzny, wychodząc z założenia, że narzucanie jednolitych standardów językowych w dzisiejszej sytuacji socjolingwistycznej jest bardzo ograniczone⁶⁰. Podkreślanie dbałości o jakość komunikowania rozwija całą rzeszę problemów związanych z formowaniem kompetencji językowych uczniów wokół różnorodnych tekstów i przymusza do doskonalenia na równi wiedzy intelektualnej z wrażliwością estetyczną i etyczną. Nie trzeba nikogo przekonywać, że ów proces w sposób zasadniczy rzutuje na jakość wzbogacania tożsamościowego.

⁵⁵ Na problem wyzwań cywilizacyjnych zwraca uwagę m.in. J. Malczewska w programie dla uczniów gimnazjum „Po polsku”. W obszarze tematycznym „Z Polski w świat” autorka zamieszcza następujące zagadnienia: *My i obcy – przyczyny poczucia obcości i wyobcowania w świecie i w społeczeństwie; Rola empatii w poznawaniu nowych ludzi, wyzwania globalizacji: współistnienie czy zderzenie cywilizacji*, http://wspzwn.com.pl/pub/polski_gimnazjum/prog_polski_gimnazjum_rewizja, s. 11–12 [dostęp 04.08. 2010].

⁵⁶ F. Znaniński, *Wzorce i normy*, [w:] *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, L.A. Kolankiewicz Mencwel, P. Rodak, Warszawa 2005, s. 90.

⁵⁷ J. Polakowski, *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995, s. 149.

⁵⁸ K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2001.

⁵⁹ Cyt. za: J. Miodek, *Rzecz o języku. Szkice o współczesnej polszczyźnie*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 15.

⁶⁰ A. Markowski, E. Rudnicka, *Dwugłos w sprawie kultury języka dziś*, [w:] *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie*, red. K. Ożóg, Rzeszów 2009, s. 17–19.

Niezależnie od wyłaniających się trudności podyktowanych przez zmiany kulturowe czy pokoleniowe pojawiają się stałe mechanizmy kierujące procesem identyfikacji z określonymi zachowaniami (językowymi). Należą do nich m.in. konwencje tekstowe obowiązujące na danym poziomie kształcenia, schematy, stereotypy, klisze językowe itp. Wywierają one silny wpływ na sposób postrzegania wartości, uniemożliwiając często interpretowanie świata. A dzieje się tak m.in. przez wprowadzanie do języka polskiego zwrotów i słów obcych, szczególnie pochodzących z języka angielskiego⁶¹.

Coraz bardziej [...] upowszechniają się w języku anglicyzmy ukryte, które starym słowom nadają nowe znaczenia, według ich angielskich odpowiedników. Robi więc karierę słowo „dokładnie” (w znaczeniu „tak”), „lider” („działacz”), „definiować” („określać”), „kondycja” („stan”), „dieta” („sposób odżywiania”), „folklor” („coś swojskiego”), „generacja” („wytwarzanie”), „artykułować” („wygłaszać”) itp.⁶²

Tendencja ta kształtuje masowe poczucie tożsamości europejskiej⁶³, które pozwala istnieć jedynie na powierzchniowym poziomie, choć w wielu wymiarach i na wielu płaszczyznach. Przekształcanie się strukturalne i leksykalne polszczyzny pod wpływem procesów integracji europejskiej nie można – zdaniem A. Markowskiego – rozpatrywać tylko w kategoriach zmian na gorsze. Upowszechnianie się w językach europejskich tych samych leksemów może sprzyjać pogłębianiu istnienia wielojęzycznej Europy, a na jej tle bogactwa języka ojczystego⁶⁴. Nie będzie ono pełne bez uwzględnienia problematyki dialektologicznej, określenia jej funkcji w utrwalaniu norm polszczyzny literackiej, a także wskazania regionalnych odrębności⁶⁵. Zjawiska o podłożu dialektalnym (obserwowane w zwyczajach, legendach czy nazwach miejscowych) pomagają w zastanawianiu się nad tym, co w przekazie umożliwi komunikującemu się łatwiejsze porozumienie, odniesienie do wspólnych norm i zasad. Mogą też decydować o stopniu identyfikacji z daną grupą społeczną i wpływać na jej rozumienie.

Niezależnie od szczegółowych rozstrzygnięć we wspomnianych powyżej kwestiach, wyłania się problem przeprowadzenia badań uwzględniających problem: jakie typy tożsamości chce wykształcić szkoła w okresie zmian. Pomocne w badaniach mogą być inspiracje płynące z kulturowych czy antropologicznych refleksji nad literaturą. Mogą stać się one przyczynkiem do ulepszenia wzajemnych relacji międzyludzkich. Zwłaszcza że w dobie rozproszenia duchowych przeżyć i zagubienia etycznych wymiarów – współczesny system kształcenia ma ogromne trudności w kształtowaniu pełnej tożsamości.

⁶¹ K. Ożóg nasilanie się tego typu zapożyczeń łączy z procesem amerykanizacji kultury polskiej. Zob. K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu...*, s. 232–233.

⁶² J. Kurowicki, *Europa i Polska: kłopoty z integracją kulturową* [w:] *Transformacja i wartości...*, s. 122.

⁶³ Tamże, s. 123.

⁶⁴ A. Markowski, E. Rudnicka, *Dwugłós w sprawie kultury języka dziś* [w:] *Język żyje. Rzecz o...*, s. 24.

⁶⁵ S. Gala, *Znaczenie dialektologii w kształceniu polonistycznym w szkole*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 114.

The problem of identity from the perspective of Polish language education

Abstract

Polish language education, owing to problems connected with identity, received access to countless resources of information about human (as the subject and object of education) as well as the way he exists in the world.

The construction of identity in the perspective of Polish language education is a very complex process which includes all types of creative activity. It is impossible to analyse identity without taking the influence of the cultural and social environment into account. Its search and confirmation take place through the revelation of similarities and require reconciliation of regionalism and universalism. In this sense, identity enrichment is accomplished through construction and creation.

The construction stage is connected with the attitude of gradual opening to experiences of the surrounding world, the existing system of rules, values and socially accepted norms. Identity creation takes place when we notice similarities and differences of the constant and changeable elements appearing in one's own world and in the perspective of the Other. It forms space for tolerance and critical reflection. Getting closer to the aforementioned problems is possible due to linguistic, literary and cultural competences. They create the experience of belonging to the area where given norms, values and ways of behaving apply.

Imposition of radically different conditions of reality perception (unsuitable for one's age, abilities, creative potential, needs) contributes to identity crisis and disintegration of the acquired values.

Owing to the issue of identity, the system of the orientation of contemporary student's Polish language education undergoes exceptional enrichment. It also contributes to the improvement of interpersonal relations.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Barbara Myrdzik, Iwona Morawska

Kształcenie międzykulturowe w gimnazjum. Na przykładzie tolerancji

1.

Edukacja międzykulturowa¹ jako kategoria pojęciowa znajduje od połowy lat osiemdziesiątych XX wieku szerokie zastosowanie w programach i projektach współpracy międzynarodowej na rzecz poszukiwania koncepcji tego typu kształcenia². Bardzo często występuje ona w kontekście innych strategii, kierunków czy nurtów edukacyjnych oraz związanych z nimi pojęć, takich jak: „pedagogika kultury”, „pedagogika spotkania kultur”, „interkulturowość”, „pedagogika konfliktu kulturowego”, „edukacja wielokulturowa”, „multikulturalizm”, „wielokulturowość i polityczna poprawność” itd.³

Edukacja międzykulturowa rozumiana jest jako systemowe działania oświatowe ukierunkowane na przygotowanie człowieka do funkcjonowania w warunkach zderzenia lub przenikania się kultur, kształtowania rozumienia odmienności, jakie mogą występować w lokalnym wymiarze kultury (jako jej subkultury), oraz tych, które dotyczą kultury społeczności odległych przestrzennie, mentalnie, wyznaniowo. Główny cel tak ujmowanej edukacji wiąże się z popularyzacją dialogowych interakcji z przedstawicielami/zjawiskami innych kultur. Prowadzić to ma drogą krytycznych refleksji ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej i wykazywaniu twórczej tolerancji wobec zróżnicowania kulturowego. Przekładając te ogólne

¹ Edukacja międzykulturowa jest rozszerzeniem, wzbogaceniem edukacji wielokulturowej (która ogranicza się do uznawania, akceptacji współistnienia zjawiska wielokulturowości) o tak istotny wymiar, jakim są interakcje zachodzące, czy też mogące zachodzić, między przedstawicielami różnych kultur. Zob. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995 (oraz inne publikacje tego autora i pod jego redakcją).

² Świadczy o tym treść międzynarodowych dokumentów poświęconych edukacji. Zob. *Światowa dekada rozwoju kulturalnego (1988–1997)*; J. Perez de Cuellar, *Twórcza różnorodność świata (Notre Diversite Creatrice)*, UNESCO, Paris 1996; *Nauczanie i uczenie się społeczeństwa. Biała Księga Unii Europejskiej*, Warszawa 1997; J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

³ Zob. *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempna, A. Kopciak-Łodziński, Warszawa 1997; M. Dąbrowski, *swój/obcy/inny. Z problemów interakcji i komunikacji interkulturowej*, Izabelin 2001, s. 27–28; A. Szahaj, *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Kraków 2004.

założenia na zadania szkoły, należy podkreślić w sposób szczególny następujące z nich:

- kreowanie postawy otwartości na *Inność*, czego świadectwem byłaby umiejętność jej zauważania, poznawania, woła rozumienia i porozumienia, uznawania odrębności, jej docenienie, szukanie „miejsc wspólnych” i różnic, czerpanie z tego wzajemnych korzyści intelektualnych i emocjonalnych itp.;
- dążenie do urzeczywistniania wartości współkonstytuujących „świadomość międzykulturową”, a związanych między innymi z dostrzeganiem zalet pluralizmu kulturowego, który, sytuując jednostkę w przestrzeni różnorodności, skłania ją do ustawicznej tożsamościowej autoidentyfikacji (samopoznania, samookreślenia), a jednocześnie projektuje zaistnienie/współistnienie (jednostek i wspólnot), mimo różnic, wśród *Innych* i wespół z nimi⁴, w myśl hasła „jedność w różnorodności”;
- jednoczesne rozwijanie poczucia więzi z kulturą lokalno-regionalną i narodową oraz ponadnarodową (europejską, humanistyczną).

Podstawą edukacji międzykulturowej jest formowanie tożsamości kulturowej. Samo pojęcie tożsamości występuje w kontekście dwóch najważniejszych dla człowieka relacji: w stosunku do siebie samego i w stosunku do innych ludzi, a więc zarazem do kultury i tradycji. Związek ten opiera się na mniej lub bardziej świadomych postawach wobec wartości, których nosicielem jest zarówno sam podmiot, jak i inni ludzie, kultura. Dlatego socjologowie wyróżniają tożsamość indywidualną (osobową) i zbiorową (np. kulturową)⁵. Człowiek zawsze dąży do przynależności do jakiejś grupy, z którą chce się identyfikować. Szczególnie wyraźne jest to w okresie dojrzewania, w którym znajduje się absolwent gimnazjum, respondent naszych badań. Jest on w wieku, w jakim porównywanie siebie z innymi daje poczucie uczestnictwa we wspólnocie bądź odrzucenia i obcości. Dla niego, jak i dla innych ludzi, zasadnicze znaczenie w kształtowaniu tożsamości ma kultura, gdyż proponuje zespół norm regulujących ludzkie zachowania. Normy te na tyle głęboko wrastają w psychikę, że stosujący się do nich ludzie nie są świadomi, iż zostały one narzucone z zewnątrz. Sprawiają bowiem wrażenie cech naturalnych, wrodzonych⁶. Trzeba tutaj przypomnieć, że w literaturze przedmiotu poświęconej tożsamości wyróżniane są dwa statusy tego pojęcia: tożsamość osiągnięta (dojrzała) i tożsamość moratoryjna (odroczone). Nasz respondent – uczeń III klasy gimnazjum – ma 16 lat, mieszka w Świdniku pod Lublinem i w Poniatowej – miasteczku, w którym liczną mniejszością narodową są Romowie, podobnie jak i w pobliskim Opolu Lubelskim, spod którego pochodzi spora grupa uczniów. Znajduje się on na etapie tożsamości moratoryjnej, przeżywa zatem nieustanną „walkę alternatyw”. Często z różnych przyczyn (np. niski poziom inteligencji emocjonalnej, wpływ otoczenia) nie potrafi się zdecydować

⁴ A. Szerląg, *Ku międzykulturowej tożsamości. Dylematy tożsamości uwikłanej w wielokulturowość*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008, s. 31.

⁵ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2007.

⁶ O. Urban, *Źródła tożsamości jednostki ludzkiej w świecie badań psychologicznych i socjologiczno-kulturoznawczych*, [w:] *Kim jestem? Perspektywy tożsamości. Podmiot, przedmiot, tożsamość*, red. B. Andrzejewska, M. Matejczyk, K. Podlaś i M. Wojnarowski, Poznań 2003, s. 19–22.

na żadną z nich. W ten sposób doświadcza kryzysu tożsamości, który spowodowany jest konfliktem między zdolnościami fizjologicznymi i umysłowymi, jakie niedawno się pojawiły, a wymaganiami społecznymi; między własnymi dążeniami a *ograniczeniem* ze strony społeczeństwa. Nierzadko pojawiające się pytania: Kim jestem? Co potrafię? Do czego zmierzam, dążę? – pozostają bez odpowiedzi. Młody człowiek, dorastając, przechodzi przełom wymagający przeorganizowania systemu: potrzeb, wartości, postaw, celów. Powinien wybrać te z nich, które są mu bliskie, a odrzucić te, z którymi się nie utożsamia. Zatem tożsamość odroczonej powinna rozwinąć się w tożsamość dojrzałą, czasami jednak przechodzi w stan dyfuzji, czyli zahamowania procesu decyzyjnego. Ostateczne wykorzystanie szansy rozwojowej, jaką daje kryzys tożsamości, będzie zawsze zależało od samego podmiotu, jego wcześniejszych doświadczeń oraz środowiska społeczno-kulturowego.

Odpowiedzialność edukacji za wspomaganie procesu kształtowania się tożsamości dojrzałej jest zarówno podstawowa, jak i delikatna zarazem, gdyż – jak czytamy w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku – „pojęcie tożsamość można odczytywać w dwojaki sposób: afirmacja własnej różnicy, poszukiwanie podstaw własnej kultury, umacnianie solidarności grupy mogą stanowić dla każdej jednostki postawę pozytywną i wyzwalającą; lecz źle pojęty ten rodzaj rewindykacji utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog z innymi”⁷.

W procesie kształtowania tożsamości – w jej wymiarze indywidualnym oraz społeczno-kulturowym i międzykulturowym – ogromną rolę odgrywają doświadczenia związane z obecnością „Innego”/„Obcego”/„Drugiego”. Przywołane kategorie poznawcze uświadamiają ścisłą zależność między pojęciami tożsamość i tolerancja, które w ujęciu rozwojowym wzajemnie się warunkują, przenikają, oddziałują itd. Dlatego rozważając zagadnienie kształcenia międzykulturowego jako jednego z aspektów formowania tożsamości polonistycznej/kulturowej, konieczne wydaje się diagnozowanie postaw współczesnych nastolatków wobec tolerancji i nietolerancji. Zjawiska te związane pierwotnie z wymiarem religijno-wyznaniowym odnoszą się obecnie do nowych sfer rzeczywistości, tj. postaw, zachowań, obyczajowości innych ludzi i grup społecznych, uczuć i umiejętności⁸, działalności politycznej oraz do relacji między kulturami różnych narodów, kręgów kulturowych w perspektywie przeszłości i współczesności⁹. Tożsamość polonistyczna ufundowana jest na wiedzy o polszczyźnie i pisanej w niej literaturze, na systemie wartości przekazywanych w języku i w tekstach kultury, na wzorach osobowych i normach kierujących ludzkim zachowaniem, zarówno w tradycji, jak i w czasach współczesnych. Ma ona charakter procesualny, wiąże się z edukacją szkolną i indywidualnym rozwojem człowieka.

Temu interesującemu i trudnemu zarazem aspektowi edukacji polonistycznej będziemy się bliżej przyglądać, badając u gimnazjalistów postawy tolerancji. Młody człowiek żyje w świecie coraz bardziej różnorodnym i skomplikowanym, społecznie i kulturowo, w którym niełatwo dokonać określonego wyboru. Cliford Geertz nazywa to „życiem w kolażu”, które wymaga umiejętności radzenia sobie

⁷ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*, s. 45.

⁸ P. Tucker, *Fundamenty tolerancji: kompetytywne spojrzenie na tolerancję przy wykorzystaniu modeli autobiograficznych*, przeł. A. Józwiak, [w:] *Literatura – kultura – tolerancja*, red. G. Gazda, I. Hübner, J. Płuciennik, Kraków 2008, s. 123–136.

⁹ O. Urban, *Źródła tożsamości...*, s. 19–22.

z uporządkowaniem jego składników i określeniem, czym one są¹⁰. Wcześniej lub później pojawią się w nim pytania: Jak będę żył w tym świecie obok drugiego człowieka? Czy przyjmę postawę szacunku i tolerancji, czy wręcz przeciwnie – swoje stanowisko uznaję za jedyne słuszne?

2.

Przegląd literatury przedmiotowej pozwala ustalić jedno – tolerancja jest pojęciem pojemnym i wieloznacznym, uwarunkowanym kontekstowo. Bywa ono rozumiane jako uczucie, wartość, zasada, cnota, stan umysłu, postawa¹¹. Jednak niemal w każdym rozumieniu terminu utożsamia się tolerancję z takimi pojęciami, jak: szacunek wobec „Drugiego”, uznanie jego prawa do posiadania poglądów, gustów, wierzeń, zachowań itp. odmiennych od poglądów oceniającego. Tolerancja nie oznacza akceptacji czyjegoś zachowania lub poglądów, wręcz przeciwnie – oznacza szacunek i otwartą dyskusję wobec osób, które różnią się od nas; mają poglądy, których nie podzielamy, nie uznajemy za słuszne lub prawdziwe; są nisko przez nas oceniane lub konkurują z naszymi. W aspekcie formalnym jest tolerancja określonym stosunkiem jednych ludzi do drugich w sytuacji, gdy wyrażają odmienne, nawet przeciwstawne przekonania i poglądy, mają inne zapatrywania, hołdują różnym wartościom i ideałom, zajmują różne postawy wobec życia i poszczególnych zjawisk¹². W ujęciu prawnym jest rezultatem i potwierdzeniem demokracji jako równości praw każdej jednostki ludzkiej, równouprawnienia orientacji, poglądów i postaw. Jest też potwierdzeniem i realizacją praw do wolności – do niezależnego myślenia, wyrażania własnych poglądów, wyborów drogi życiowej¹³.

Tolerancja jako wartość zajmuje w systemie aksjologicznym znaczące miejsce, pozostające w relacji z godnością, wolnością i odpowiedzialnością. Sama jest jednostronna i niepełna jako wartość, pełnię osiąga dopiero w syntezie z innymi wartościami. W każdym przypadku godność jako moralny składnik osobowości jednostki jest wyrazem naszej postawy wobec drugiego człowieka i wobec jego losów. Wolność natomiast jest warunkiem istnienia i działania jednostek oraz społeczeństw, jednak wolność wyboru nie gwarantuje wyboru dobra. A odpowiedzialność znaczy świadome i dobrowolne przyjęcie dysproporcji, asymetrii pomiędzy mną a Innym. Mówiąc o tolerancji, nie sposób nie wspomnieć o otwartości, dialogu, który pozwala poznać Innego i zbliżyć się do niego.

¹⁰ C. Geertz, *Pożytki z różnorodności*, [w:] *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, przeł. i wstęp Z. Pucek, Kraków 2003, s. 112.

¹¹ Por. M. Ossowska, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa 1985, s. 175; I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, „*Studia Filozoficzne*” 1984, nr 8; Z. Frączek, *Problem granic tolerancji jako zagadnienie wychowania*, [w:] *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 2000, s. 79; M. Gołaszewska, *Filozoficzne kłopoty z tolerancją. Esej na temat triady: Tolerancja – indyferentyzm – fanatyzm*, [w:] *Tolerancja jako wartość...*; M. Michalik, *Tolerancja – problem teoretyczny i praktyczny*, [w:] *Tolerancja jako wartość...*

¹² A.W. Janke, *Pedagogiczny wymiar tolerancji w perspektywie edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Tolerancja jako wartość...*, s. 127–128.

¹³ M. Michalik, *Tolerancja...*, s. 34.

Pointując skrótowy przegląd pola semantycznego tolerancji, trzeba przywołać poglądy Andrew R. Murphy'ego¹⁴, według którego istnieją dwie koncepcje tolerancji. Pierwsza z nich odnosi się do indywidualnych postaw, druga do praktyk politycznych, gdyż powiązana jest z praktyką polityczną i prawodawczą. Obie koncepcje stanowią dwie różne wizje „tolerancyjnego społeczeństwa” lub „kultury tolerancji”.

Przeciwieństwem tolerancji jest nietolerancja. Jest ona zaprzeczeniem tego wszystkiego, co zostało tu powiedziane o tolerancji. W bardzo ogólnym ujęciu nietolerancja jest postawą niechęci wobec wszystkiego, co obce, co niepożądane lub niezgodne z osobistym systemem myślenia, odczuwania, postępowania. Nietolerancja prowadzi do wrogości, dyskryminacji, a w skrajnych przypadkach nawet do agresji¹⁵. Przejawia się w napiętnowaniu, ośmieszaniu, a nawet wykluczaniu osób wykraczających poza uznaną normę. Skrajną jej postacią jest fanatyzm – zaślepienie, zagorzałość nieuznająca tolerancji, ustępstw, kompromisu, bezkrytyczna i namiętna wobec własnych poglądów i idei. Najczęściej fanatyzm występuje w postaci szowinizmu¹⁶. Formą głębokiej nietolerancji jest fundamentalizm¹⁷. Wszystkim formom nietolerancji towarzyszą stereotypy, które jednak – według W. Lippmana – pełnią ważne funkcje obronne w społeczeństwie, dlatego tak często się nimi posługujemy. Dają mniej lub więcej uporządkowany obraz świata, przystosowując nasze obyczaje i upodobania do środowiska, wpływają na poczucie zadowolenia, wskazują sposoby oceniania zjawisk i schematy percepcyjne¹⁸. Stereotypy często oparte są na niepełnej lub fałszywej informacji utrwalonej przez tradycję, więc trudno ulegającej zmianie. Szczególną moc w kształtowaniu wizji świata, postaw i zachowań mają stereotypy językowe. Zdaniem Jerzego Bartmińskiego: „Stereotypy wchodzą w ścisły związek z działaniami i zachowaniami. Powstają w określonych sytuacjach życiowych i motywują do określonych postaw i zachowań”¹⁹.

3.

W celu zbadania, jak dorastający uczniowie rozumieją tolerancję i jej niektóre aspekty, przeprowadzony został sondaż diagnostyczny wśród 10 grup gimnazjalistów (klasa III). Respondenci zostali poproszeni o wypełnienie anonimowej ankiety, w której było 11 zadań (badanie odbyło się w styczniu 2008 r. i we wrześniu 2009 r. podczas godzin wychowawczych w 4 równoległych klasach III Gimnazjum nr 5 w Świdniku oraz w 6 klasach Gimnazjum im. Jana Pawła II w Poniatowej²⁰). Ogółem ankietę wypełniło 227 uczniów, 127 z Poniatowej i 100 ze Świdnika. W ankiecie dominowały zadania otwarte wymagające krótkiej odpowiedzi (10) oraz

¹⁴ A.R. Murphy, *Dwie koncepcje tolerancji...*, s. 18–30.

¹⁵ A.W. Janke, *Pedagogiczny wymiar tolerancji...*, s. 129.

¹⁶ M. Michalik, *Tolerancja...*, s. 35.

¹⁷ M. Gołaszewska, *Filozoficzne kłopoty z tolerancją...*, s. 15.

¹⁸ W. Lippman, *Public Opinion*, New York 1956; J. Błuszkowski, *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*, Warszawa 2003.

¹⁹ J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 394.

²⁰ Badania w Poniatowej przeprowadziła i opracowała Magdalena Świątek, seminarzystka prof. B. Myrdzik.

jedno zadanie (nr 7), wymagające rozstrzygnięcia między: Tak/Nie wobec przytoczonych w ankiecie stwierdzeń. Poproszono respondentów między innymi o:

- objaśnienie pojęć „tolerancja” i „nietolerancja”;
- przywołanie związanych z nimi skojarzeń;
- podanie cech charakteryzujących osobę tolerancyjną i osobę nietolerancyjną;
- wskazanie przykładowych zjawisk, które można/powinno się tolerować oraz tych, które na to nie zasługują;
- wskazanie, z kim chętnie siedzieliby w szkolnej ławce: kibicem innej drużyny, osobą innej narodowości, osobą niepełnosprawną, osobą o innym wyznaniu;
- wskazanie sytuacji, w której byliby w szkole: bici, wyśmiewani, wyzywani;
- określenie przyczyn braku tolerancji oraz prawdopodobnych konsekwencji tolerancji bezgranicznej i postaw nietolerancyjnych;
- ujawnienie stosunku (emocji, skojarzeń) kierowanych w stronę niektórych narodowości i mniejszości, mieszkających w Polsce;
- skomentowanie autentycznej sytuacji związanej z traktowaniem osób reprezentujących mniejszość etniczną;
- podanie przykładów podejmowania rozmów na temat tolerancji w szkole i auto-refleksję wywołaną pytaniem: „Czy uważam się za osobę tolerancyjną?”.

Ze względu na obszerność uzyskanego materiału, którego prezentacja znacznie przekracza ramy artykułu, ograniczamy się do zaprezentowania tylko wybranych wypowiedzi respondentów.

Zapytałyśmy gimnazjalistów, jak rozumieją pojęcie tolerancji i nietolerancji. Wszyscy, poza trzema respondentami, udzielili odpowiedzi. Były one bardzo różnorodne, wskazywały na nieostrość pojęcia.

Tolerancja, według nich, jest rozumiana jako postawa-relacja wobec „inności” odnajdowana w osobach, poglądach, zachowaniach, przekonaniach, stylach życia, obyczajach itd. Uwagę zwraca skala cech, które ją opisują: od szacunku, pełnej akceptacji, poparcia, życzliwości, zrozumienia poglądów innych, przekonania (nawet tych odbiegających od powszechnie uznawanych zasad), stylów życia, innej płci, pochodzenia, koloru skóry; po neutralne czy niechętnie „znoszenie innych” w najbliższym otoczeniu, opisywane jako: „uznawanie, dostrzeganie «inności», niezwalczanie jej, bezkonfliktowe współistnienie, wyrozumiałość, a nawet nieprzeciwstawianie się innym” itp. Część respondentów okazała jednak bezradność wobec tego zadania, co wyraziło się stwierdzeniami: „Tolerancja to tolerancja. Tolerancja to tolerowanie innych i tego, co robią” itp.

Tolerancja była kojarzona z: **wartościami**: przyjaźń (17); miłość (9); dobro (15); zaufanie (10); wolność (2); mądrość (5); równość (2), sprawiedliwość (2), współczucie (1), bezpieczeństwo (1), pokój (3), godność; **zachowaniami**: akceptowanie innych, ich wad, słabości, takimi, jacy są (4); „bycie razem” niezależnie od okoliczności, ufanie sobie (2), życie wśród przyjaciół (2); **osobami**: Murzyni, homoseksualiści, Cyganie, Żydzi, obcokrajowcy, ludzie innej wiary, rasy, kultury itp.; **cechami**: życzliwy (15), wyrozumiały (17), uprzejmy (7); obojętny (5), uległy (5), otwarty na innych itp.; **miejscami**: Stany Zjednoczone (2); Holandia (1); **inne**: dyskusia, rozmowa, „sztuka odmawiania”, sprzeczka, godzenie się z czyimiś nawykami, słabościami (6) itp.

Nietolerancja była zaś rozumiana jako: 1) postawa, którą charakteryzują: wrogość, brak akceptacji innych (ludzi, ich poglądów, przekonań, zainteresowań, wyglądu itd.), pogarda, chamstwo (17), nieokazywanie szacunku, zrozumienia dla drugiego człowieka (7); 2) przyczyna takich zjawisk, jak: rasizm, nazizm, dyskryminacja, stereotypy, konflikty, wojny, nieporozumienia, podziały między ludźmi; niezgoda, obojętność („olewanie” innych); nienawiść, strach, brak zaufania, stereotypy; 3) przejawianie negatywnych zachowań: znęcanie się, agresywność, złośliwość; pogardzanie ludźmi (innej płci, wyznania, innych przekonań), gorsze traktowanie tych, którzy inaczej wyglądają (np. „mają długie włosy, noszą okulary”). Inne: „zachowanie, kiedy się z czymś nie zgadzamy” (1); „postawa wobec innych ludzi” (1) itp.

Nietolerancja była kojarzona z: 1) ludźmi, którzy: szerzą przemoc, gardzą innymi, są niekulturalni, niewychowani, chamscy, myślą tylko o sobie itp.; 2) grupami nietolerowanymi w społeczeństwie (np. homoseksualiści, ludzie innego wyznania); 3) językiem (wulgaryzmy, wyzwiska, obelgi itp.); 4) zjawiskami, takimi jak: wojny, przemoc, brak kultury, uprzedzenia, obojętność wobec zła, nienawiść, konflikty, dyskryminacja, uprzedzenia itp.; 5) negatywnymi cechami: głupi, konfliktowy, niewrażliwy, pyszałkowaty, egoista itp.; 6) negatywnymi zachowaniami: obrażanie, gnębienie innych, nietolerowanie „inności”, wytykanie innych palcami, wyśmiewanie, obgadywanie; 5) miejscami: obozy koncentracyjne (1); inne: homoseksualizm (4).

Sposób, w jaki ankietowani identyfikowali tolerancję i nietolerancję, potwierdza nieostrość, niejednoznaczność definicyjną tych pojęć w użyciu potocznym, ich wieloznaczność, ale też wyraźną tendencję do rozszerzania sensu aksjologicznego – zwłaszcza tolerancji. 70% badanych w Poniatowej i 90% w Świdniku rozumie i kojarzy tolerancję jako wartość pozytywną, pociągającą za sobą inne wartości oraz związane z nimi zachowania, uczucia, sytuacje itd. Respondenci najczęściej używali do stworzenia własnej definicji słów: akceptacja, akceptowanie oraz wyrozumiałość, poszanowanie poglądów drugiego człowieka oraz inni, inność. Pisali nie tylko o różnicy wyznania, rasy, pochodzenia, ale także o odmienności stylu bycia, o gustach i wartościach, takich jak: miłość, zrozumienie, przyjaźń, pokój, sprawiedliwość itd.

Jednak zauważa się w ich wypowiedziach słabą precyzję językową (szczególnie w Poniatowej) i ogromny „rozrzut” pola semantycznego pojęcia. Według większości badanych tolerować należy wszystkich i wszystko. Nieliczni respondenci (9%) wykazali takie rozumienie tolerancji, które z trudem może zmieścić się w polu jej znaczenia, gdyż pojmowane jest jako „znoszenie” dokuczliwej inności, „niechętnie godzenie się z czyimiś słabościami” i nieprzeciwstawianie się im itd. Tym sposobom rozumienia tolerancji, z których jeden można odczytywać jako zbyt uproszczoną wersję, bliską indyferentyzmowi, a drugą jako maskowanie nietolerancji wobec Innego i przyjęcie postawy zewnętrznej poprawności, sporadycznie towarzyszyło rozumieniu najbliższe opisywanemu w literaturze trzeciemu rodzajowi tolerancji, polegającej na traktowaniu Innego jako równego sobie, autonomicznego podmiotu, mimo różnic, niesymetryczności relacji, z przekonaniem, iż dzięki „innemu” lepiej poznam siebie.

Do podobnego wniosku skłaniają również sposoby definiowania i skojarzenia nietolerancji. Wszyscy ankietowani (poza tymi, którzy nie udzielili żadnej odpowiedzi), poddali to zjawisko negatywnej waloryzacji. Zabrakło w ich wypowiedziach

refleksji nad „uzasadnioną nietolerancją” wobec na przykład braku respektowania fundamentalnych norm moralnych, nieodpowiedzialnego korzystania z wolności, łamania prawa.

Wśród zasługujących na tolerancję gimnazjaliści wymieniali osoby (innej wiary, narodowości, orientacji seksualnej, imigrantów itd.); zjawiska (dotyczące zróżnicowanych stylów życia, obyczajów, przekonań, zainteresowań itd.); zachowania (świadczące o pozytywnym nastawieniu do innych, okazywaniu im życzliwości, pomocy, współczucia, zrozumienia itd.) oraz przykłady związane z różnymi sferami życia indywidualnego i społecznego (np. krytyka, prywatność).

Interesującym komentarzem do prezentowanych danych są wypowiedzi respondentów na temat potencjalnych obiektów tolerancji i nietolerancji. Obok cytowanych wypowiedzi znalazły się również takie, które świadczą o tym, że w gimnazjach uczniowie nie tolerują niektórych pozytywnych postaw. Chodzi tu m.in. o następujące przykłady: *polscy patrioci; ludzie odważni; ci, którzy nie przeklinają i nie biją; którzy niosą pomoc innym, okazują współczucie, są uprzejmi, szanują cudze wybory, poglądy.*

Co lub kogo jeszcze należy tolerować? W deklaracjach gimnazjalistów: 1) to, co inne, np. wyznanie, poglądy, styl życia, kolor skóry, wygląd, kultura, płęć); 2) osoby: przyjaciół, ludzi poszkodowanych przez los, rodzinę, rodziców (5), ludzi kulturalnych, obcokrajowców, osoby starsze (2), niepełnosprawnych (5), mniejszości (7), ludzi innej wiary (7), ubogich, nieuleczalnie chorych, mających odmienną orientację seksualną, wszystkich (5), polskich patriotów (1), tych, którzy nie przeklinają i nie biją (4), ludzi odważnych; 3) zachowania (np. niesienie pomocy innym, okazywanie współczucia, bycie uprzejmym, szanowanie cudzych wyborów, poglądów); 4) inne: Avia Świdnik (2), małe przewinienia, żartowanie z innych pod warunkiem, że oni to akceptują (2), prywatność (1), krytykę (1); wszystko, co nie krzywdzi innych (5).

Czego nie należy tolerować? W świetle odpowiedzi respondentów: 1) „nietolerancji” i jej przejawów (np. wojny, rasizmu, nazizmu, etykietowania ludzi); 2) osób samolubnych, chamskich, egoistycznych, ludzi, którzy w historii wyrządzali innym krzywdy, homoseksualistów (6), pedofilów (2), chuliganów, wandalii, złodziei, przestępców, satanistów, gangów itp.; 3) niektórych zachowań (np. „brak kultury, wyśmiewanie, prześladowanie, wyrządzanie krzywdy, chamstwo, zastraszanie, obrażanie, gnębienie, znęcanie się nad innymi, celowe wprowadzanie kogoś w błąd, wandalizm, agresja, obgadywanie innych, kradzieże, dwulicowość, złe czyny, filmowanie na lekcjach i po lekcjach, korupcja, przeklinanie, mobbing, łamanie prawa”); 4) cech, takich jak: nieuczciwość, egoizm, obłuda, brak wrażliwości, chciwość, nieodpowiedzialność, złośliwość, głupota; 5) inne: Motor Lublin, Górnik Łęczna, aborcja (2), nałogi, uzależnienia (12) itp.

Cechy przypisywane przez respondentów osobie tolerancyjnej są zdecydowanie pozytywne. Warto jednak zwrócić uwagę na co najmniej dwa zjawiska, które uświadamiają potrzebę pedagogicznej interwencji. Bardzo duży procent ankietowanych (60%, 65%) projektuje osobę tolerancyjną jednostronnie, obiegowo, z pominięciem przymiotów, które świadczyłyby o tym, że kieruje się ona jednocześnie rozsądkiem, odpowiedzialnością, wyobraźnią, wykazując zarazem umiejętność określania granic tolerancji i ich przestrzegania. Ktoś, kto tego nie potrafi, „akceptuje wszystkich i wszystko”, jest wobec każdego „wrozumiały, pobłażliwy, miły”, może doświadczyć

aksjologicznej dezorientacji w zetknięciu z przejawami zła, agresji, niesprawiedliwości itd. Skrajnie odmienny sposób portretowania osoby tolerancyjnej pojawił się w 3 ankietach, w których osoba tolerancyjna została potraktowana jako ktoś „naiwny, głupi, nieodpowiedzialny”. Domyślać się można, że chciano w ten sposób podważyć sens i wartość „bycia tolerancyjnym”, możliwe, że pod wpływem indywidualnych lub zaobserwowanych cudzych doświadczeń związanych z przykrymi skutkami tolerancji bezgranicznej. Podobny komentarz dotyczy sposobów charakteryzowania osoby nietolerancyjnej, którą respondenci w zdecydowanej większości postawili pod obstrzałem cech negatywnych (90%). Pominięty niemal zupełnie został przypadek, kiedy osoba, przejawiająca brak akceptacji wobec negatywnego zjawiska, daje tym samym dowód racjonalnego i samodzielnego myślenia i wartościowania. Tylko jeden respondent ujawnił ten sposób rozumowania, stwierdzając, że osoba nietolerancyjna „jest uprzejma dla innych, ale zachowuje wobec nich dystans, ostrożność, nie ufa im do końca”.

Na pytanie: Czy uważasz się za osobę tolerancyjną?, zdecydowana większość respondentów – w Świdniku ponad 40%, a w Poniatowej 70% – odpowiedziała twierdząco. Uzasadniali to najczęściej gotowością akceptacji osób mających inne poglądy, ich wygląd, przekonania, zainteresowania itd.; „pokojowym nastawieniem wobec świata”, „otwartością, traktowaniem wszystkich i wszystkiego jednakowo”. Tego rodzaju uzasadnienia przypominają opisywane w literaturze przedmiotu zjawisko, jakim jest wspomnianą już *tolerancja pozytywna*. Przywołane deklaracje respondentów podpowiadają potrzebę kształtowania wśród młodzieży bardziej refleksyjnego rozumienia *tolerancji*, tym bardziej że w wielu ankietach osoby te – deklarując się jako w pełni tolerancyjne – podawały przykłady (zagrożeń), do czego może prowadzić tolerancja bezgraniczna. I właśnie taką ostrożność, wahanie można odczytać w wypowiedziach respondentów (10), którzy nie ukrywali, że trudno być tolerancyjnym wobec wszystkich i wszystkich oraz u tych, którzy zastrzegali, że nie można tolerować np. „chamstwa” czy „braku tolerancji”. U 18% i 22% bardzo mocno został podkreślony kontekst sytuacyjny, związany z przejawianiem postaw tolerancyjnych. „Bycie tolerancyjnym” uzależniają oni m.in. od tego, czy inni „nie łamią powszechnie uznawanych norm i zasad postępowania”, czy „nie wyrządzają komuś krzywdy”, „potrafią sami być tolerancyjni” itd. W wypowiedziach kilku respondentów (3) dał się zauważyć dylemat, związany z prawdopodobnym brakiem zaufania do *tolerancji*, dlatego rezygnowali oni z deklaracji na rzecz wyrażenia wątpliwości, stwierdzając: „raczej tak; trudno powiedzieć”. Zdecydowany sprzeciw wobec „bycia tolerancyjnym” wyraziło 5% i 7% respondentów, którzy bardzo oględnie uzasadniali swoje zdanie: „nie bo nie; nie i już; nie muszą być tolerancyjnym” itp. Można to tłumaczyć właściwym dla wieku dorastania buntem, sprzeciwem wobec tego, co większość popiera, z czym się identyfikuje.

Interesujące na tym tle wydają się odpowiedzi na pytania o możliwe własne zachowania w określonych sytuacjach. Założono hipotetycznie: gdyby badani uczniowie mieli zadecydować, z kim chcieliby siedzieć w ławce, wówczas: nie mieliby nic przeciwko osobie innej narodowości (67%), ale – nie tolerowaliby kolegi, który jest kibicem innej drużyny piłkarskiej (46%) lub niepełnosprawnym oraz – o innym wyznaniu religijnym (37%). Zapytałyśmy też, jak zareagowałoby uczniowie na przemoc w szkole. 30% respondentów zadeklarowało, że zdecydowałoby się stanąć po

stronie ofiary, ale aż 40% badanych w ogóle by nie zareagowało. Pisali: „obserwuję i nic nie robię”, „odchodzę z tego miejsca”. Jednak 23% poinformowałoby dyżurującego nauczyciela, a tylko (czy aż!) 9% uczniów zaczęłoby kibicować bijącym.

Przemoc w gimnazjum „bez kamer” to codzienność. W środowisku młodzieży z Poniatowej i Świdnika stałymi metodami prześladowania wśród uczniów są: wyśmiewanie, przezywanie i przemoc fizyczna. 64% było często przezywanych lub wyzywanych; 34% wyśmiewanych i 9% było bitych. Pytani o przyczynę takich zachowań kolegów odpowiadali: „różnię się od innych stylem, słucham innej muzyki”; „strój, wygląd, charakter”; „z powodu religii”; „jestem ministrantem”; „dlatego że jestem ze wsi”; „jestem gruba”; „ze względu na styl ubierania się”; „mojej ideologii życia”; „z powodu aparatu na zębach”.

Między deklaracjami na temat tolerancji a wyborami zachowań dostrzegamy duży rozróż. Gimnazjaliści zapytani o uczucia, jakie kierują w stronę niektórych mniejszości mieszkających w Polsce i cudzoziemców, udzielili zróżnicowanych odpowiedzi. Dały się one uporządkować w 3 grupy. Do pierwszej zaliczono wypowiedzi będące świadectwem pełnej akceptacji, sympatii, pozytywnego nastawienia wobec niektórych mniejszości (zwłaszcza Litwinów, Ukraińców). Uzasadniano to: wspólnotą doświadczeń historycznych (dawnych i współczesnych); poczuciem solidarności etniczno-kulturowej (tj. słowiańskiej); bliskim sąsiedztwem terytorialnym; korzyściami ekonomicznymi, jakie wiążą się z handlem przygranicznym (Ukraińcy); osobistymi kontaktami, znajomością; zainteresowaniami kierowanymi w stronę kultur obcych, spoza kręgu cywilizacji śródziemnomorskiej ze względu na ich oryginalność, odmienność (Chińczycy, Wietnamczycy), sposób bycia (np. „Chińczycy wydają się sympatyczni, zawsze pogodni”); chęcią bliższego poznania ich kultury. W tej grupie wypowiedzi były też takie, których autorzy zadeklarowali pełną akceptację i sympatię dla każdej osoby niezależnie od pochodzenia, wyznania, wyglądu, przekonań itp.

Druga grupa wypowiedzi to deklarowana przez respondentów niechęć wobec mniejszości (głównie niemieckiej, rosyjskiej, romskiej) uzasadniana najczęściej stereotypowo i warunkowana historycznie, przy czym – co warto podkreślić – oprócz przywoływanych faktów historycznych, świadczących o doznanych przez Polskę krzywdach (ze strony Niemiec, Rosji – rozbiory, II wojna światowa, czasy komunizmu), pojawiają się też nawiązania do współczesnych realiów, określających jakość stosunków międzynarodowych i międzykulturowych (między Polską a Niemcami i Rosją). W ocenie licznej grupy respondentów nie są one dobre ze względu na: „wrogie nastawienie do Polski i Polaków, arogancję, wyniosłość, nietolerancję, agresywność, nieuprzejmość, zarozumiałość”. Dwoje ankietowanych przywołało indywidualne doświadczenia związane z przykrościami, jakich doznali ze strony Niemców podczas wymiany młodzieżowej. Kolejną mniejszością, która w świetle wypowiedzi ankietowanych nie cieszy się ich sympatią, są Romowie (60% w Poniatowej). Wśród najczęściej podawanych przyczyn niechęci były przypisywane im ujemne cechy i zachowania: „żebrzą, niekulturalni, brudni, niesympatyczni, kradną, piją, palą, śmierzdzą, zaczepiają” itp.; „sama nie wiem dlaczego”. Trzeba podkreślić, że wielu ankietowanych (57%) wykazało w tym zadaniu negatywne nastawienie nie tyle do mniejszości (niemieckiej, romskiej), co do całego narodu, grupy kulturowej. Świadczyć to może o silnie uwewnętrznionych uprzedzeniach i skłonnościach do

nadmiernej generalizacji ocen, czemu towarzyszą zwykle negatywne stereotypy, brak umiejętności ich przewycięzania. Z pewnością jest to też w jakiejś mierze wyznik interesowania się młodych ludzi aktualnymi stosunkami międzypaństwowymi, politycznymi, przygranicznymi i nagłaśnianymi w mediach incydentami. Trzeba również w tym miejscu wspomnieć o ankietach, w których Niemców (5%, 13%) i Rosjan (5%, 8%) respondenci darzą największą sympatią i doceniają za: Rosjanie – „mają piękną kulturę, język” (1); „byłam tam wiele razy” (1); Niemcy – „są kulturalni; mają ciekawy język; mam tam znajomych” (3).

Spory procent (18,7%) respondentów wyraził brak zainteresowania, obojętność wobec mniejszości (w tym 10 nieudzielonych odpowiedzi) i cudzoziemców, nie uzasadniając lub przyznając się do nieznamomości zjawiska: „nikogo; żadnych; są mi obojętni; nie znam ich; nie wiem; trudno powiedzieć” itp.

Z przeprowadzonych badań wynika, że młodzież częściej niż starsze pokolenie pozytywnie ustosunkowuje się do odmienności innych nacji, choć nie we wszystkich sferach. Ku lepszemu idzie zmiana myślenia o Żydach, Murzynach i Niemcach, a także o Rosjanach i Ukraińcach²¹. Silny nadal pozostaje negatywny stereotyp Cygana, wynikający z czynników środowiskowych. Postawy wobec pedofilii są w zdecydowanej większości negatywne, uczniowie mają świadomość, że to zjawisko patologiczne. Nie tak rygorystycznie już respondenci odnieśli się do homoseksualizmu. Jednak z badań wyłania się, mimo wszystkich zapewnień o tolerancji, obraz zbiorowości, w której częsty jest brak życzliwości, uprzejmości, wzajemnego szacunku. Dlatego też w mocnych słowach gimnazjaliści pisali o nietolerancji wobec chamstwa, wulgaryzacji języka i wyrządzania krzywdy innym, łącznie z biciem. Był to ich protest wobec doświadczenia szkolnej patologii.

4.

Jak w kontekście tego, co zostało powiedziane, przedstawia się formuła edukacji międzykulturowej wpisana w realia polskiej szkoły? Od razu trzeba zaznaczyć, iż ten rodzaj edukacji nie występuje jako odrębny przedmiot nauczania, lecz stanowi – między innymi – integralną część przedmiotowych treści kształcenia polonistycznego (w gimnazjum i liceum), historii i WOS czy wiedzy o kulturze²². W gimnazjum, obok przedmiotów nauczania, wprowadza się ścieżki edukacyjne, a wśród nich europejską, która zakłada między innymi „rozwijanie tożsamości europejskiej budowanej na gruncie miłości do małej i wielkiej ojczyzny”. Z proponowanych

²¹ Badania CBOS, który corocznie monitoruje obraz stosunku Polaków do innych narodów, wskazują, że do sąsiadów ze Wschodu odnosimy się niezbyt przychylnie. Chcemy się od nich odróżnić, nie chcemy, by nas do tej grupy („biednego Wschodu”) zaliczano. Dane z dnia 10.12.2009.

²² Pomijamy tu omówienie szeregu innych form kształcenia międzykulturowego (w tym pozalekcyjnych), jakie są realizowane w wielu szkołach i ich lokalnych środowiskach. Bardzo ciekawe inicjatywy opisane są w publikacjach poświęconych szkołom funkcjonującym na styku kultur, tj. na pograniczach państw, narodów, regionów. Zob. np. A. Szczurek-Boruta, *Szkoły na Podbeskidziu wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie...*; J. Suchołowska, *Dialog międzykulturowy na pograniczu polsko-czeskim i jego znaczenie dla edukacji*, s. 213–220; B. Matusiak, *Formy edukacji wielokulturowej w publicznej dwujęzycznej szkole podstawowej (na przykładzie Oleśna)*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek...*, s. 248–253.

w niej kilkunastu zagadnień wybrałyśmy tylko te, które są najbliższe naszego tematu. Są to: „Polska w Europie. Przykłady najważniejszych związków między Polską a innymi państwami europejskimi w przeszłości; Zasady ładu europejskiego opartego na wspólnej historycznej podstawie cywilizacyjnej: filozofii greckiej, prawie rzymskim i Biblii; Prawa człowieka; Duchowy wymiar wspólnoty europejskiej (przesłanie Jana Pawła II)”. W założeniach ścieżki edukacyjnej oczekuje się wykształcenia postawy otwartości i dialogu wznoszącej się ponad uprzedzenia i stereotypy. Główny akcent położony jest na poznanie tradycji, mniejszy – na współczesności. Wiedza jest ważnym czynnikiem pomagającym zrozumieć siebie i Innego, jego i własną przeszłość i kulturę, ułatwia znajdowanie miejsc wspólnych, często jednak w doświadczeniu inności bywa martwa.

Edukacja polonistyczna ma w tym zakresie duże pole do działania. Trzeba powiedzieć, iż edukacja polonistyczna naszych respondentów organizowana była według dwóch różnych programów i podręczników: w Świdniku: *To lubię!*²³; w Poniatowej: *Kto czyta, nie błądzi*²⁴. W programie *To lubię!* problematyka związana z tolerancją nie występuje bezpośrednio, autorzy zdecydowali się potraktować ją szerzej (i nazwać) w liceum. Jednak konstrukcja programu, dająca swobodę nauczycielowi i uczniowi w doborze i opracowaniu utworów lekturowych, pozwala z wyodrębnionych wprost zagadnień, jak: zgoda – niezgoda; pokój – wojna; miłość – nienawiść; konflikty między poszczególnymi ludźmi, pokoleniami, zbiorowościami; rywalizacja – współpraca, jednostka – zbiorowość; różnice poglądów i stanowisk – różne racje; wolność – odpowiedzialność; kultura i subkultury, ułożyć sensowny projekt opracowania lekcji na temat tolerancji. Podręczniki zawierają wiele stosownych utworów literackich i innych tekstów kultury.

W programie Stentora pojawiają się zagadnienia: człowiek wobec siebie i innych; człowiek wobec świata, człowiek wobec przeszłości; człowiek jako twórca. W klasie II pojawia się hasło: tolerancja wobec odmienności cudzych zainteresowań, w III klasie następuje rozszerzenie o zagadnienia: obcy wśród swoich; konflikty na tle narodowościowym oraz my w Europie.

Nie prezentujemy dokładnej analizy tych podręczników w aspekcie omawianym, jest to szerokie zagadnienie, warte szczegółowego opracowania. Nasze wnioski są zbliżone do tych, które na Zjeździe Polonistów w Krakowie przedstawiła Beata Maliszkiewicz: problematyka mniejszości narodowych i etnicznych, zróżnicowań kulturowych w większości podręczników jest pomijana, a jeżeli już się pojawia, to zwykle w kontekście ksenofobii i nietolerancji, a więc jako przykład negatywny²⁵.

Nasze analizy uczniowskich ankiet skłaniają nas do wniosku, iż gimnazjaliści czerpią wiedzę o tolerancji i nietolerancji głównie z lekcji WOS oraz doraźnie

²³ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum*, Kraków 1999; M. Jędrzychowska, A.Z. Kłakówna, *To lubię! Teksty i zadania. Klasa 2 gimnazjum*, Kraków 2000; M. Jędrzychowska, A.Z. Kłakówna, *To lubię! Teksty i zadania. Klasa 3 gimnazjum*, Kraków 2001.

²⁴ *Stentor 2 – Kto czyta, nie błądzi. Dokument programowy* ze strony www.stentor.pl, *Stentor 2 – Kto czyta, nie błądzi. Dokument programowy. Literatura i kultura*, Warszawa 1999.

²⁵ B. Maliszkiewicz, *Zróżnicowanie etniczne i kulturowe jako problem edukacji polonistycznej – pytania o sens, cele i sposoby działania*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, Kraków 2005, s. 211–217.

organizowanych apeli czy spotkań z pedagogiem (bo tego rodzaju zajęcia edukacyjne były przez większość ankietowanych przywoływane w odpowiedziach). W tym miejscu warto postawić pytanie, dlaczego tylko 3,8% w Świdniku i 9% w Poniatowej wskazało lekcje języka polskiego jako te, na których temat ten bywał poruszany. Nawet w swoich wypowiedziach zwracali uwagę na to, że zbyt rzadko problematyka tolerancji pojawia się na lekcjach, a język polski jest szczególnie predysponowany do opracowania tego zagadnienia.

Rangę przywołanych problemów zauważa i podkreśla wielu badaczy. Przypisują oni szkole, edukacji niedającą się przecenić rolę w przygotowaniu młodego pokolenia do samodzielnego, odpowiedzialnego funkcjonowania w realiach narastającego pluralizmu kulturowego, tendencji globalizacyjnych i glokalizacyjnych. Zauważa się jednocześnie, że współczesna edukacja powinna realizować – zdawać by się mogło wzajemnie wykluczające się – cele i zadania. Z jednej strony ma pogłębiać indywidualizm, autonomię, tożsamość osobowo-narodową (wspierać proces kształtowania samoidentyfikacji, poczucie przynależności do lokalno-narodowej wspólnoty), z drugiej zaś promować postawy otwarte, tolerancyjne wobec Innych (ludzi, ich przekonań, kultur, stylów życia itd.). Pozorną sprzeczność tych celów wydaje się zmniejszać edukacja międzykulturowa, oparta na założeniu, iż świadome przeżywanie własnej tożsamości jest możliwe dopiero w sytuacji doświadczania inności, otwarcia się na innych, „budowania wzajemności”. Cenna jest przy tym podkreślana przez wielu autorów ścisła zależność między samoświadomością kulturową a sposobem oceny innych ludzi, ich odmienności.

Sądzymy, że zaprezentowany materiał empiryczny może/powinien wywołać w czytelnikach refleksję. Chciałybyśmy w tym miejscu zastrzec, że nie chodzi nam o formę namowy do bezkrytycznej tolerancji, pozbawionej autentycznego znaczenia, lecz o kształtowanie wzajemnych relacji bez jednoczesnego zamazywania własnej tożsamości i rozumienia tego, co jest dla nas obce, czego często nie możemy przyjąć i zaakceptować. Trzeba w tym miejscu powiedzieć, że bliski jest nam sposób traktowania tolerancji jako zbioru konkretnych zachowań, a w szczególności działań, zarówno w wymiarze praktycznym, jak i szerszym. Penny Tucker, która jest autorką tej koncepcji, sądzi, że jej konsekwencją jest uznanie, iż można i trzeba się tolerancji nauczyć, gdyż nie jest to umiejętność wrodzona. Sądzymy, że w procesie kształtowania „kultury tolerancji” ważny jest wybór postępowania w sensie dosłownym i filozoficznym w stosunku do ludzi, których zwyczaje, zachowania, poglądy są nam nie tylko obce, ale niezrozumiałe²⁶. W codziennych zachowaniach chodzi przede wszystkim o język tolerancji, wolny od agresji i wulgaryzmów, oraz sztukę współbycia. Mamy przy tym świadomość, że jest to niezwykle trudne i złożone zadanie edukacyjne.

²⁶ Por. P. Tucker, *Fundamenty tolerancji...*, s. 136.

Intercultural education in lower secondary school. Assumptions and realizations exemplified by „tolerance”

Abstract

The topic of the article relates to one of the aspects of contemporary humanistic education; namely, to the realization of objectives and tasks connected with the idea of intercultural education. Currently, in the reality considerably influenced by cultural pluralism as well as multi- and interculturality, extremely important turn out to be all initiatives – including educational activities – for promotion of behaviours that allow young people to construct and understand their own identity (in its individual, social and intercultural dimension) in relation to other people, cultures, ways of the world conceptualization, etc. A category mentioned in this context is «tolerance» which, according to reference books, is ascribed an important role in defining attitudes towards individuality, difference, alternative lifestyles and other phenomena defining contemporary reality.

The first part of the article discusses conceptual assumptions of the intercultural education and their relation to the process of identity development among lower secondary school students. The next part comprises an explication of the notion of «tolerance» mentioned in the title. The amplification of the findings is an extensive report from the empirical research on the understanding of «tolerance» within a representative group of lower secondary school students. The following part of the article presents the results of an aspect analysis of selected educational documents from the point of view of their reference to the issues constituting the subject of the research. Some reflections and educational conclusions inspired by the collected empirical data and reference books are formulated at the end of the article.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Dorota Karkut

Rola wzorów i autorytetów postaci historycznych w kształtowaniu tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Pamięć jest siłą, która tworzy tożsamość istnień ludzkich, zarówno na płaszczyźnie osobowej, jak i zbiorowej. Przez pamięć bowiem w psychice osoby tworzy się poniekąd i krystalizuje poczucie tożsamości.

Jan Paweł II

Tożsamość jednostki to ważny warunek jej prawidłowego i harmonijnego funkcjonowania we wszystkich wymiarach. Wyraża się ona w kilku aspektach ludzkiej aktywności. Składają się na nią treści zawierające autocharakterystykę danej osoby (kondycja psychiczna, stany i uczucia, konkretne działania), a realizuje się ona wyłącznie w relacjach międzyludzkich. Jest to poszukiwanie prawdy o sobie, o innych i o świecie.

Problem tożsamości, jako niezwykle istotny, wart jest podjęcia zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży. W okresie dorastania poszukuje ona swojej tożsamości, kształtuje własny stosunek do świata, stawiając sobie pytania: Kim jestem? Jaki jestem? Na ile jestem podobny do innych? Co mnie odróżnia od reszty społeczeństwa?¹ Wyzwanie, przed którym staje młody człowiek – znalezienie odpowiedzi na powyższe pytania, jest zadaniem egzystencjalnym, właściwym dla tego okresu życia.

Proces tworzenia tożsamości (samorozumienia człowieka) jest wynikiem obcowania z tradycją kulturową przez interpretowanie znaków, dzieł, tekstów, w które wpisane jest i dane nam do odszyfrowania dziedzictwo przeszłości. Wiąże się zatem z tożsamością narodową, identyfikowaną z „poczuciem przynależności własnej i innych do szerszej zbiorowości zwanej narodem, poprzez znajomość, akceptowanie i realizowanie wartości rdzennych, ten naród konstytuujących. Inaczej mówiąc, jest to identyfikacja z ojczyzną, która jest wspólnotą wartości rdzennych danego narodu”².

¹ Por. M. Suska, *Tożsamość a system wartości i postawy współczesnej młodzieży* [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Białystok 2001.

² S. Lenik, *Tożsamość narodowa młodych Polaków*, Częstochowa 2002, s. 56.

Jest to również spotkanie z drugim człowiekiem (tożsamość osobową). Siebie jest w stanie ktoś dopiero wówczas rozpoznać, gdy zobaczy w innym człowieku jego człowieczeństwo, jego inność, wtedy odkryje człowieczeństwo własne³.

Kształtowanie narodowej i osobowej tożsamości na lekcjach języka polskiego odbywa się przez przywoływanie historycznych kontekstów i wartościowanie ich w perspektywie współczesności. Wymiar historyczny przedmiotu, jakim jest język polski, przejawia się w dostrzeganiu związków dzieł z różnymi okolicznościami historycznymi, związany jest z dziedzictwem kultury i życia narodu, polega na wprowadzaniu uczniów w tradycję (idee, kulturę i cywilizację)⁴. Uczeń powinien być zarówno spadkobiercą tradycji, jak i jej twórczym kontynuatorem. Tradycję można akceptować, odrzucać albo z nią dyskutować, ale, by robić to świadomie, trzeba ją – po pierwsze poznawać, po drugie odkrywać mechanizmy jej powstawania i funkcje, po trzecie – mieć możliwość otwartego dyskusyjnego o niej⁵. Mają tego świadomość twórcy programów i podręczników do szkoły średniej, proponując uczniom lekturę tekstów z różnych epok i prowokując dyskusję na ważne i trudne tematy. Dotyczą one przede wszystkim wartości, poszukiwania sensu życia, ideałów: „Polsce trzeba na gwałt wielkiej idei – hasło przebrzmiałe czy aktualne?”⁶, „Czy ludzie początku XXI wieku mają prawo do dumy, czy też powinni dokonać gorzkiego rozrachunku z przeszłością i teraźniejszością? Jakie idee głoszone w epoce oświecenia uważasz za nadal aktualne? Uzasadnij swoją wypowiedź”⁷. „[...] odpowiedz na pytanie: czy starożytne ideały mogą być cenne dla człowieka współczesnego?”. „Napisz pracę na temat: Człowiek współczesny wobec ideałów średniowiecza”⁸.

Kwestia indywidualnej i zbiorowej tożsamości wyznacza nadrzędną perspektywę, wokół której konstruowany jest podręcznik do klasy pierwszej szkoły średniej *To lubię*⁹. Całą proponowaną tu refleksję organizuje problematyka t o ż s a m o ś c i i p a m i ę c i. Zwłaszcza trzecia część podręcznika *A to Polska właśnie* jest propozycją spojrzenia na „te obszary tradycji i dziedzictwa kulturowego, w których nasza tożsamość indywidualna zespala się z tożsamością narodową i jest przez nią kształtowana”¹⁰. Dlatego pojawiają się tutaj przykłady utworów literackich (przede

³ Zob. E. Bilińska-Suchanek, *Tożsamość w świecie nieustannych zmian*, [w:] *Tożsamość w świecie nieustannych zmian*, red. E. Bilińska-Suchanek, Słupsk 2005, s. 7–16.

⁴ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z Zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

⁵ Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 134.

⁶ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura 3. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum*, Warszawa 2004, s. 166.

⁷ K. Mrowcewicz, *Przeszość to dziś. Literatura, język, kultura. I klasa liceum i technikum. Część II*, Warszawa 2004, s. 231–233.

⁸ K. Mrowcewicz, *Przeszość to dziś. Literatura, język, kultura. I klasa liceum i technikum. Część I*, Warszawa 2002, s. 21, 172.

⁹ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Kraków 2002.

¹⁰ Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 1. Książka nauczyciela*, Kraków 2002, s. 195.

wszystkim H. Sienkiewicza i S. Żeromskiego), a także teksty ikoniczne (plakaty, obrazy Matejki) oraz tzw. teksty – narzędzia o charakterze naukowym, filozoficznym i historycznym, ukazujące powstawanie narodowych mitów i stereotypów. Pozwalają one uczniom spojrzeć na historię i tradycję z różnych perspektyw i zajmując wobec niej własne stanowisko.

Iwona Morawska charakteryzuje różne sposoby organizowania dialogu ucznia z tradycją w wybranych podręcznikach (np. obok analizy i interpretacji, pojawiające się elementy gry, prowokacji, sensacji, zabawy, zagadki) i dochodzi do wniosku, że służą one temu, aby młody człowiek „otworzył się na tradycję, wsłuchał się w jej głos, rozpoznał znaki, potrafił je zinterpretować z perspektywy własnych życiowych i edukacyjnych doświadczeń”¹¹. Tradycja nie powinna być traktowana jako

interesujący wprawdzie, lecz tylko skansen, czy łagodniej mówiąc rejestr tekstów, autorów, procesów i problemów raz na zawsze rozstrzygniętych. W tradycji szuka się raczej źródeł zjawisk pulsujących w naszej współczesności, tak, **by umożliwić uczniom samodzielne aktualizowanie postaw, wybieranie bohaterów** [podkr. D.K] i dla własnej potrzeby tworzenie kanonu ważnych dzieł, które mają moc mówienia ważnych rzeczy ciągle nowym generacjom¹².

Nie można jednak pozostawić młodych ludzi samych (w imię wolności, aktywności i samorozwoju) wobec konieczności wyboru spośród wartości i postaw oferowanych przez poszczególne teksty kultury. Nauczyciel musi pozostać przewodnikiem, który akcentuje wyższość jednych wartości nad drugimi oraz ustala swoistą ich hierarchię.

Istotą tożsamości humanistycznej jest – według Mariusza Dembińskiego – upodabnianie się człowieka do kogoś lub czegoś, oparte na wzorze do naśladowania czy do osiągnięcia¹³.

Z wzorem osobowym mamy do czynienia wtedy, gdy dana osoba posiada zestaw cech, wartości i celów najbardziej typowych dla jej członków, uznawanych i urzeczywistnianych w danej grupie właściwości i postaw. Jest przyjęta bądź wskazana jako obiekt naśladowania, wzorowania się na nim¹⁴. Wzór osobowy ma szczególne znaczenie, ponieważ zawiera w sobie autorytet i cechy ideału, doskonałość osobową, budzącą pragnienie naśladowania. Wpływ wzoru osobowego polega na doświadczeniu życia drugiego człowieka, które jest zgodne z deklarowanymi przez niego wartościami, przemianą wartości oraz możliwości identyfikacji z kimś, kto staje się uosobieniem wartości pozytywnych w sensie autorytetu. Dochodzenie do uznania kogoś za wzór osobowy dokonuje się w sferze poznawczej, emocjonalnej i woliwnej¹⁵.

¹¹ I. Morawska, *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007, s. 328.

¹² Z.A. Kłakówna, *To lubię. Prezentacja koncepcji kształcenia*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię!...*, s. 15.

¹³ M. Dembiński, *Tożsamość nauczyciela i ucznia w czasie lekcji* [w:] *Tożsamość osobowa...*, s. 184.

¹⁴ Zob. K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.

¹⁵ Tamże.

W podręcznikach do języka polskiego wzory osobowe pojawiają się dość często, zwykle podczas omawiania dorobku kultury poszczególnych epok historyczno-literackich i analizowania postaci przede wszystkim literackich, rzadziej z historii. W średniowieczu są to ideały i wzory świętego, ascety (zazwyczaj na przykładzie św. Aleksego, św. Franciszka), władcy czy rycerza (Rolanda, Zawiszy). Zdarza się wówczas okazja do dyskusji na temat wartości i postaw, np. „Czy bogactwo zapewnia szczęście? Czy poświęcenie się jakiejś idei zawsze wymaga wyrzeczeń?”¹⁶. „Co to jest honor? Czym jest honor dla człowieka współczesnego? Czy obecnie istnieje kodeks honorowy? Czy ty uważasz się za człowieka honoru? Wyobraź sobie, że to Ty jesteś na miejscu Rolanda. Jak byś postępował? Jakimi wartościami byś się kierował? Porównaj postawę świętego [Franciszka – D.K.] wobec świata ze swoimi poglądami”¹⁷.

Kontakt z pozytywnymi przykładami, wzorami i autorytetami jest w wychowaniu bardzo potrzebny – czy będą to postaci historyczne, literackie, czy osoby żyjące. Jednak korzystanie z autorytetu jest sztuką trudną¹⁸. Nie chodzi jednak o to, aby kulturę traktować przedmiotowo i wdrażać uczniów do automatycznej zależności od autorytetów. Często bowiem autorytet kultury sprowadza się do przemocy symbolicznej (określenie Pierre’a Bourdieu, za B. Myrdzik¹⁹), ujawniającej się w systemie wzorów kierowanych przez szkołę. Należy zatem zachować szczególną ostrożność podczas rozmawiania na lekcjach o wzorach osobowych i autorytetach, zwłaszcza że w dzisiejszych czasach wielu bardzo skutecznie pracuje nad dewaluacją dawnych wzorów, nadużywając znaków tradycji i ośmieszając je tym samym tak, że muszą być odbierane jako puste znaczeniowo gesty²⁰.

Autorytet to „człowiek budzący zaufanie, będący ekspertem w jakiejś dziedzinie albo wyrocznią w sprawach moralnych, cieszący się poważaniem i mający wpływ

¹⁶ K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś...*, s. 127.

¹⁷ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura 1. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum*, Warszawa 2002, s. 113, 120. Trzeba pamiętać przy takich dyskusjach, że wzory osobowe zmieniają się w poszczególnych epokach i są związane z uwarunkowaniami filozoficzno-społecznymi i historyczno-kulturowymi. Dlatego próby ich uaktualniania i porównywania np. ze współczesnością mogą okazać się niebezpieczne dla nauczyciela, a dla uczniów niezrozumiałe.

¹⁸ Zob. B. Myrdzik, *Dojrzewanie do wolności, czyli o trudnej sztuce korzystania z autorytetu*, „Język Polski w Szkole – Gimnazjum”, 2000/2001, nr 1, s. 182–195. Mówienie o wzorach i autorytetach wiąże się w edukacji polonistycznej z wychowawczą funkcją literatury i z problematyką aksjologiczną. Istnieje bogata literatura metodyczna na ten temat, dokonam więc wyboru: S. Bortnowski, *Jak literatura wychowuje?*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 14–20; tegoż, *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu?: z perspektywy dydaktyka literatury*, [w:] *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty: interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 263–285; B. Chrzastowska, *Czy i jak istnieją wartości w szkolnej edukacji polonistycznej*, „Polonistyka” 2005, nr 2, s. 26–32; *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka, estetyka, język aksjologii*, red. T. Świętosławska, Łódź 2007; E. Cyniak, *Polonistyczna edukacja ku wartościom uniwersalnym*, „Język Polski w Liceum” 2008/2009, nr 3, s. 9–19; P. Sporek, *Wartości moralne w edukacji polonistycznej*, cz. 1, „Nowa Polszczyzna” 2008, nr 3, s. 39–45; cz. 2, „Nowa Polszczyzna” 2008, nr 4, s. 31–36.

¹⁹ B. Myrdzik, *Dojrzewanie do wolności...*

²⁰ Zwracała na to uwagę także Z.A. Kłakówna w książce: *Przymus i wolność...*

na poważanie u ludzi, powszechny szacunek²¹. Autorytet może być akceptowany, ale bez uznawania potrzeby jego naśladowania. Sytuacja zmienia się, gdy mówimy o autorytecie moralnym. Jego uznawanie powinno się – zdaniem Katarzyny Olbrycht – łączyć z gotowością do podobnego w swej istocie postępowania moralnego. Jednak powinność ta nie jest oczywista, gdyż autorytety moralne raczej skłonni jesteśmy przywoływać i wysłuchiwać ich opinii, niż naśladować²².

Rola osób uznanych za autorytety, mogących stanowić wzory, jest w wychowaniu i nauczaniu związana przede wszystkim z wartościami. Zwracanie uwagi na aksjologię we współczesnej szkole zakłada przygotowanie ucznia do roli człowieka poszukującego prawdy o sobie, o innych i o świecie. Tożsamość zatem uzewnętrznia się w postawach wobec wartości.

Chodzi o to, by uczeń uświadomił sobie zasługi twórców (wybitnych postaci z historii) dla rozwoju polskiej i europejskiej kultury i tradycji, by poznając ich dzieła (czyny), miał możliwość własnej oceny, wyboru spośród wartości, którymi kierowały się te osoby. Takie stanowisko prezentują twórcy podręczników, stwarzając okazję do refleksji na następujące tematy: „Które z poznanych na przestrzeni epok utworów wpłynęły w najistotniejszy sposób na kształtowanie się Twojego systemu wartości? Kto spośród współczesnych pisarzy, poetów, twórców kultury XX wieku odegrał – choćby w pewnym stopniu – rolę Twojego «nauczyciela i mistrza»²³; „Czego może się nauczyć od starożytnych człowiek dzisiejszy i człowiek jutra?”²⁴.

Ważne jest wprowadzenie w tradycję z zachowaniem indywidualnej perspektywy każdego ucznia. Można mu np. pokazać, jakie wartości, mity, symbole i postaci były najbardziej popularne w różnych okresach kultury; jak długi był ich żywot i co decydowało o ich trwaniu bądź zmienności. Jednak nie należy narzucać zbyt tendencyjnie określonych sądów i opinii o tych postaciach, szczególnie jako o wzorcach osobowych. Postawa wobec historii musi być ciągle aktualizowana, poddawana waloryzacji. Jeśli przeszłość ma naprawdę coś znaczyć, musi być czasem poddawana procesowi demitologizacji²⁵. Szczególnie kształtowanie postaw patriotycznych i poczucia tożsamości narodowej wymaga taktu, wyczucia, humanistycznej kultury, wrażliwości i wyobraźni pedagogicznej. W podręcznikach do szkół ponadgimnazjalnych pojawia się to zagadnienie dość często, np. przy omawianiu utworu

²¹ Cyt. za: K. Joniec-Babula, *Rola autorytetu w kształtowaniu obrazu świata*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000, s. 205.

²² K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007, s. 113–114.

²³ *Barwy epok*, kl. 3, s. 308, 418.

²⁴ *Barwy epok*, kl. 1, s. 79.

²⁵ Pokazuje to na przykładzie podręczników do szkoły średniej *To lubię* ich współautorka Z.A. Kłakówna. Zob. „Nowa Poliszczyna” 2002, nr 2 (tutaj: także charakterystyka różnych wymiarów tożsamości, będących motywem poszczególnych rozdziałów: tożsamość manifestowana wyglądem zewnętrznym, tożsamość określana przez rodzinny dom i małą ojczyznę, tożsamość określana przez przynależność narodową, tożsamość określana przez zanurzenie w śródziemnomorskim kręgu kulturowym z odniesieniami do tradycji judeochrześcijańskiej, greckiej i rzymskiej, tożsamość określana przez własne człowieczeństwo i wreszcie zagrożenie utratą tożsamości oraz mechanizmy przywracające kulturze równowagę w świecie).

I. Krasickiego *Hymn do miłości ojczyzny* proponuje się rozważenie następujących problemów i zachęca do działań:

Czym dla Ciebie jest patriotyzm? Czy współczesne pokolenie Polaków uznaje go za wartość? Przeprowadź na ten temat ankietę wśród swoich rówieśników, a następnie porozmawiaj z osobami ze starszego pokolenia, które pamiętają okres wojny i okupacji albo działały w konspiracyjnej opozycji w latach 70. i 80., a może same brały w niej udział. Porównaj odpowiedzi reprezentantów różnych pokoleń i wysnuj z nich wnioski. Jak traktuje się dziś weteranów walki za ojczyznę?²⁶

Pytania o patriotyzm pojawiają się także po lekturze *Przedwiośnia* Żeromskiego: „Co Ty i Twój rówieśnicy rozumiecie przez patriotyzm? Sformułuj własną definicję patriotyzmu”²⁷; „Czy sądzisz, że umacnianie narodowej pamięci przez literaturę (czy kulturę w ogóle) jest dziś potrzebne? Czy i jak patriotyzm powinien ujawniać się w sztuce współczesnej?”²⁸.

Kształtowanie postawy patriotyzmu i poczucia narodowej tożsamości to – w opinii Zofii Agnieszki Kłakówny – „sprawa szczególnie delikatna i łatwo przy nastawionych na nią działaniach edukacyjnych popaść w indoktrynacyjny werbalizm, który zwykle przynosi efekty odwrotne od zamierzonych”²⁹. Mówiąc o patriotyzmie, trzeba pamiętać, że jego rozumienie zmienia się w zależności od epoki. Współczesna młodzież prędzej zrozumie, czym jest np. patriotyzm gospodarczy (kupowanie polskich produktów, poszanowanie dobra społecznego: niedewastowanie sprzętów szkolnych), postawa obywatelska, a przede wszystkim patriotyzm lokalny, niż jego heroiczna i ofiarna postać.

Zdaniem Barbary Myrdzik, uczniowie (zwłaszcza w szkole średniej) „są zdolni do rozumienia czasu historycznego”, powinni dostrzegać „mechanizmy trwania i zmienności” oraz „relacje między czasem doświadczalnym a historycznym”³⁰. Umiejętności te są niezbędne podczas interpretacji utworów dawnych. Aby taka interpretacja była autentyczna (nienarzucona z góry), powinna odbywać się w odniesieniu do wiedzy historycznej i przedmiotowej oraz w odniesieniu do współczesności historycznej i egzystencjalnej młodego człowieka³¹.

Badania, które przeprowadziłam³², dotyczyły przede wszystkim znajomości przez licealistów historii (postaci historycznych) jako ważnego kontekstu analizy

²⁶ *Barwy epok*, kl. 3, s. 425.

²⁷ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, *Barwy epok. Kultura i literatura 3. Liceum ogólnokształcące. Liceum profilowane. Technikum*, Warszawa 2004, s. 164, 382.

²⁸ Tamże, s. 327.

²⁹ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 133.

³⁰ Zob. B. Myrdzik, *Czym jest tradycja?*, [w:] *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 383–385.

³¹ Tamże.

³² Badaniami przeprowadzonymi w 2007 roku objęto 280 uczniów klas 1–3 szkół ponadgimnazjalnych Podkarpacia. Młodzież, wypełniając ankietę, wypowiadała się na temat znajomości historii oraz najbardziej jej zdaniem interesujących postaci i wydarzeń historycznych. Pytanie o ideały, wzory i autorytety nie zostało postawione wprost, aby nie sugerować badanym, że postacie z historii stanowią wzór do naśladowania czy autorytet (uczniowie

dzieł literackich. Były też okazją do refleksji na temat roli wzorów i autorytetów w integralnym wychowaniu i nauczaniu na lekcjach języka polskiego.

Ogółem uczniowie wymienili 64 postacie z historii Polski i 49 z historii powszechnej – najczęściej przywódców, polityków, odkrywców i naukowców. Rzadziej wymieniano przedstawicieli świata nauki, sztuki, kultury. Najpopularniejszymi wśród nich byli: Jan Paweł II, Józef Piłsudski, Mieszko I, Lech Wałęsa, Kazimierz Wielki, Bolesław Chrobry i Jan III Sobieski. Wśród postaci z historii powszechnej znaleźli się natomiast: Adolf Hitler, Napoleon Bonaparte, Krzysztof Kolumb i Aleksander Macedoński. Jednak potoczna uczniowska wizja historii (postrzeganie jej roli oraz znajomość postaci historycznych) jest bardzo ogólna i opiera się w znacznym stopniu na widzeniu stereotypowym. Najczęściej badani traktują historię jako „nauczycielkę życia”: „Historia jest nauczycielką życia. Można się z niej wiele dowiedzieć przez analizowanie faktów i wyciąganie właściwych wniosków. Historia kołem się toczy. To co się wydarzyło kiedyś może się powtórzyć. Należy uczyć się na błędach ludzi, którzy żyli przed nami” (KC 1 ch)³³. „Historia jest nauką podstawową, jest w pewien sposób instrukcją życia” (HB 12 ch).

Uczniowie podkreślają, że interesuje ich historia kultury: „Interesuję się wydarzeniami związanymi z kulturą, sztuką, literaturą, zjawiskami społecznymi” (DA 21 dz). „Interesuję się historią, gdyż jest powiązana w pewnym stopniu z językiem polskim” (KB 18 dz). „Historia pomaga w zrozumieniu wielu zagadnień społecznych, kulturowych, kształtuje osobowość, uczy życia, tolerancji, jest prawdziw” (DA 12 dz).

Pojawiają się też wśród uczniów opinie, świadczące o postrzeganiu znajomości historii jako wyznacznika patriotyzmu i tożsamości narodowej: „Uważam, że każdy patriota i obywatel powinien dobrze znać historię swojego kraju i nie tylko” (B 31 dz). „Jak można być prawdziwym obywatelem, nie znając historii własnego kraju!” (HB 11 ch) „Jestem Polką i historia Polski jest mi pisana” (DB 9 dz). „Staram się pamiętać najważniejsze wydarzenia dotyczące historii świata i narodu, gdyż uważam, że wiedza ta powinna wzbudzać świadomość narodową” (LB 21 ch).

„Tożsamość osoby tworzy się – powtórzmy za Barbarą Myrdzik – przez identyfikację z wartościami, ideałami, wzorami, normami, w których osoba rozpoznaje samą siebie”³⁴. Czy sławne postaci historyczne mogą stanowić wzór osobowy dla dzisiejszej młodzieży? W jakim stopniu wybitne jednostki są dla uczniów autorytetem? Nie jest to pytanie proste, a odpowiedź na nie nie wydaje się jednoznaczna. Trzeba pamiętać o przemianach wzorca, które następują wraz ze zmianą pokoleniową. Dawniej rolę ideałów spełniali „ludzie znaczący”, rodzice, nauczyciele, uczeni, wybitni ludzie – pisarze, postacie obdarzone autorytetem. Obecnie młodzi ludzie

mieli odpowiedzieć na pytanie: czy interesują się historią, uzasadniając swoją opinię, a także napisać, która postać z historii Polski i z historii powszechnej jest dla nich najbardziej interesująca i dlaczego). Na podstawie zebranych materiałów trudno stwierdzić jednoznacznie, czy tak jest w rzeczywistości. Zaprezentowane tu wyniki badań nie przedstawiają pełnego obrazu wartości i wzorów osobowych licealistów, a zanalizowany materiał nie upoważnia do daleko idących uogólnień.

³³ W cytowanych wypowiedziach uczniów oznaczenia wskazują kolejno na szkołę, klasę w danej szkole, nr ucznia oraz płęć.

³⁴ B. Myrdzik, *O roli nauczyciela w procesie kształtowania tożsamości kulturowej ucznia*, [w:] *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 141.

odchodzą od wzorów, ideałów przekazywanych przez przodków. Są podatni na wpływy kultury masowej, która często lansuje antywzorce i powoduje rozchwianie aksjologiczne młodego pokolenia. Dla wielu badanych historia jako nauka o postaciach i wydarzeniach nie jest interesująca, trudno więc, aby poszukiwali w niej sposobów na życie. Niektórzy, wskazując na ciekawe fakty z przeszłości i wymieniając np. postacie królów, czy sławnych wojowników, nie traktowali ich jako wzory, czy autorytety³⁵. Warto też zauważyć, że wielcy ludzie są uwielbiani i nienawidzeni. Tak jest np. z Józefem Piłsudskim: jedni widzą w nim bohatera, sławnego wodza – inni antybohatera. Swoim życiem dał powody do powstania „białej” i „czarnej” legendy³⁶. Legendą otoczona jest także postać Napoleona. Szczególnie my, Polacy, czcimy go jako wodza, geniusza wojennego i politycznego, stanowi dla nas archetyp zbawcy, wyzwoliciela narodów³⁷.

Wielu badaczy, socjologów i ludzi ze świata kultury zastanawia się nad fenomenem Karola Wojtyły³⁸, który stał się „telewizyjnym papieżem”, gwiazdą medialną. Jest to nie tylko wielka postać historyczna, która – jak podkreśla jeden z dziennikarzy – „wzięła na siebie brzemień historii”, ale człowiek, „dla którego życie stało się ciężarem, a cierpienie częścią jego posłannictwa”³⁹. W ostatnich latach powstaje wiele prac ukazujących Jana Pawła II jako wzór i autorytet⁴⁰. Dla autorów podręczników do języka polskiego pozostaje on również autorytetem, ale jako twórca kultury, który wypowiada się w sprawach filozofii⁴¹. Warto spojrzeć na niego także poprzez lekturę np. poezji – trudnej, zmuszającej do wysiłku intelektualnego, wypełnionej

³⁵ Warto dodać, że 30% badanych przyznaje, że w ogóle nie interesuje się historią, 15% nie wymieniło żadnej interesującej postaci historycznej, a 32% uczniów nie uzasadniło swojego wyboru.

³⁶ Historycy podkreślają, że w wypowiedziach na temat Piłsudskiego społeczeństwo dzieli się na dwa obozy: zwolenników i wrogów. Jedni traktują go krytycznie – jako dyktatora, często bezwzględного polityka, który nie liczył się z innymi; inni wielbią go jako twórcę niepodległości Polski, ideał moralny, symbol wodza i patrioty, jednego z największych Polaków w historii. Zob. M.T. Nałęcz, *Józef Piłsudski – legendy i fakty*, Warszawa 1986; P. Bandel, *Józef Piłsudski. Między życiem prywatnym a walką o Polskę*, Poznań 2009.

³⁷ Zob. J. Tulard, *Napoleon – mit zbawcy*, Warszawa 2003. Napoleon był symbolem chwały narodowej, gwarancji rewolucyjnych i zasady władzy. Stanowi niewyczerpany i podatny na wszelkie interpretacje mit dla twórców literatury (Dostojewski, Tolstoj, Mickiewicz), muzyki i filmu (*Popioły* Wajdy). Powstają prace na temat prywatnego życia tego niezwykłego człowieka, które mają ambicję uzupełnić zbyt „pomnikowe” podejście Polaków do historii. Por. M.K. Dziewanowski, *Napoleon Bonaparte. Kochanek. Polityk. Mistrz propagandy*, Wrocław 1998.

³⁸ Zob. A. Englisch, *Jan Paweł II. Fenomen Karola Wojtyły*, Wrocław 2004, s. 122.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ A. Maj, *Jan Paweł II wzorem wychowania ku wartościom*, [w:] *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki*, t. III, red. K. Chałas, Lublin–Kielce 2006, s. 65–85.

⁴¹ W podręczniku dla kl. I *To lubię!* na s. 252–254 umieszczony jest fragment książki Jana Pawła II (jak podkreślają twórcy podręcznika: filozofa, uznawanego za autorytet, a jednocześnie głowy Kościoła katolickiego), *Przekroczyć próg nadziei*, jako jeden z filozoficznych kontekstów – komentarzy do rozważań na temat sensu śmierci Jezusa na krzyżu. Przy okazji uczniowie przygotowują prezentację sylwetki Jana Pawła II.

miłością do Boga i do człowieka⁴². Należy dodać, że również sam papież bardzo często zwracał uwagę na potrzebę odwoływania się do wzorów m.in. postaci zasłużonych dla historii i kultury⁴³.

Młodzież szkół średnich uznała Jana Pawła II za swój autorytet przede wszystkim ze względu na reprezentowane przez niego wartości⁴⁴. Najczęściej wskazywano na jego mądrość i dobroć: „uważam, że jest to najbardziej interesująca postać w dziejach Polski. Był bardzo dobrym człowiekiem i przysłużył się w wielu sprawach dla Polski” (KA10 dz), „był bardzo ważnym, mądrym człowiekiem. Bardzo dużo nauk przekazał ludziom, również przez to, co pozostawił po sobie po śmierci. Ma on wielki wkład w to jak teraz wygląda nasze życie” (JA 6 dz). „Tak bardzo wiele zrobił dla świata i Naszej Ojczyzny. Miał wielkie serce” (HC 6 dz), „jest dla mnie autorytetem, kochał wszystkich, wybaczył nawet swojemu zamachowcy” (OB 5 dz), „dla mnie ten Wielki Człowiek był Prawdziwym Aniołem na ziemi” (HC 18 dz).

Czy papież jest rzeczywiście wzorem i autorytetem dla uczniów szkół średnich? Przytoczone wypowiedzi są schematyczne i ogólne. Trudno na ich podstawie jednoznacznie potwierdzić deklaratywne opinie młodzieży. Należałoby wprost spytać o znajomość postaci Jana Pawła II, jego filozofii, twórczości.

Uczniowie podkreślają w swoich wypowiedziach, że Jan Paweł II miał i ma wpływ na wielu ludzi. Piszą: „najbardziej ideałowa (?) postać ostatnich lat Polski i świata. [...] Przekazał on bardzo dużo nauk, pogodził niektóre państwa, zmienił postawy wielu ludzi” (JA 20 dz). „Był to wspaniały człowiek, który wiele zmienił w sposobie życia wielu Polaków. Uważam go za Wielkiego Człowieka, którego wielu ludzi ma za swój wzór i ideał” (PA 14 dz), „dał przykład prawdziwego oddania i wiary” (KC 3 dz), „wszyscy możemy się od niego uczyć” (KA14 dz), „człowiek ten powinien być wzorem dla każdego człowieka” (HC 18 dz), „autorytet patrioty” (PA 14 dz)⁴⁵. Opinie te są jednak bardzo schematyczne i stanowią przykłady kalk języko-

⁴² Podkreślają to tytuły wydawanych tomików poezji Jana Pawła II: *Postaniec miłości. Jan Paweł II, Rzeszów 2005; Spotkanie z poezją Karola Wojtyły. Miłość mi wszystko wyjaśniła*, Kraków 1999. Na walor kształcący i filozoficzny lekcji polonistycznych poświęconych analizie trudnej i pięknej poezji Karola Wojtyły zwracała uwagę B. Chrzęstowska. Zob. tejże, *Poezja Karola Wojtyły – sztuką widzenia myśli*, „Polonistyka” 2001, nr 8, s. 452–459; *Trudne piękno w twórczości Jana Pawła II*, „Polonistyka” 2008, nr 7, s. 18–25.

⁴³ Zob. A. Rynio, *Autorytet, spotkanie, dialog*, [w:] *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 193–214.

⁴⁴ Por. U. Kopeć, *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Rzeszów 2008. Autorka na podstawie własnych badań stwierdza, że młodzież poszukuje wzorów osobowych, a pisząc o wartościach – wskazuje m.in. na autorytet Jana Pawła II. Przyznaje także, iż „Jan Paweł II był ogromnym autorytetem dla młodzieży. Świadczy o tym wysoka, szósta ranga, jaką uzyskał wśród wartości pozytywnych”. Podobny wniosek wysuwa na podstawie swoich badań B. Myrdzik: „rzeczywistym i niekwestionowanym autorytetem dla większości lubelskich licealistów jest Jan Paweł II”. Zob. B. Myrdzik, *Idol jako wzór osobowy*, [w:] *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 163.

⁴⁵ W badaniach U. Kopeć podkreśla, że „najbardziej imponuje młodym ludziom ogromna życzliwość, jaką Jan Paweł II darzył wszystkich ludzi, niezależnie od koloru skóry”. Mówi także, iż stanowi on dla licealistów osobowy wzór miłości bliźniego. Zob. U. Kopeć, *Językowy obraz...*, s. 51.

wych, są odwzorowaniem sposobów mówienia o wszystkich wybitnych i wielkich postaciach.

Ważnym wskaźnikiem tożsamości narodowej jest znajomość bohaterów narodowych. Świadczy o znajomości osobowych wzorców patriotyzmu i zasług wybitnych Polaków dla wspólnoty narodowej. Potwierdza, że młodzież wie, kto jest wspólnym wzorem, autorytetem, osobą godną pamięci, szacunku, naśladowania. Ktoś, kto zna takie postaci, potrafi krytycznie, refleksyjnie i przyszłościowo patrzeć na dzieje narodu, rozróżniać, oceniać i wybierać godne pamięci i naśladowania wzorce i postaci.

Młodzież szkół średnich zna i potrafi wymienić nazwiska wielu postaci historycznych – bohaterów w służbie ojczyzny: Zawisza Czarny, Tadeusz Kościuszko, Kazimierz Pułaski, Stefan Czarniecki, Józef Piłsudski, aż po uczestników ostatniej wojny – gen. Anders, gen. Maczek.

W czołówce najwybitniejszych bohaterów historycznych wymienianych przez Polaków znajduje się osoba Józefa Piłsudskiego. Można mówić o żywotności legendy Piłsudskiego jako symbolu odzyskania niepodległości, dążenia Polaków do wielkości⁴⁶. Dla uczniów jest przede wszystkim uosobieniem wielkiego Polaka, wzorem patrioty: „dokonał on rzeczy wielkich, swoją postawą udowodnił, jakim był patriotą” (KA 19 dz), „walczył do końca o swoją ojczyznę, był prawdziwym patriotą, nie lękał się śmierci w obronie Polski. Jest wzorem prawdziwego, wiernego patrioty” (KA 15dz), „był on wielkim Polakiem, strategiem. Był to genialny polityk” (NB 4 ch). Jak widać, ankietowani podkreślają także talent strategiczny i zdolności przywódcze marszałka: „Wybitny wojownik i strateg” (LB 9 dz), „Potrafił rządzić, prowadzić armię i zwyciężyć” (GA 13 dz), „charyzmatyczny przywódca” (HC 16 dz). Dlatego też uznają go za bohatera narodowego: „człowiek ten był wielkim bohaterem narodowym” (DB 22 dz).

Wypowiedzi uczniów o Józefie Piłsudskim są przykładem schematycznego myślenia o tej wybitnej postaci. Ogólne i często powtarzane określenia: „wielki Polak, wódz”, „wzór patrioty”, „kochał ojczyznę”, „wybitny bojownik” – mogą przecież przynależeć innym sławnym bohaterom (np. Kościuszko, Dąbrowski, Zawisza Czarny, a nawet Jan Paweł II).

Wśród bohaterów wymienianych jako obrońcy ojczyzny znaleźli się także Aleksy Dawidowski i Jan Bytnar – prawie rówieśnicy badanej młodzieży. Licealiści pisali o nich z podziwem i szacunkiem: „młodzi ludzie, którzy zaimponowali mi swoją waleczną postawą” (KA 17 dz); „powstańcy, uczestnicy II wojny światowej, bohaterzy, bronili ojczyzny, za przyjaciół potrafili zginąć” (KA 18 dz).

Symbolem rycerza i postacią uznawaną za interesującą jest dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych Zawisza Czarny. Określany przez uczniów jako: „wielki bohater spod Grunwaldu” (OB 9 dz); „rycerz, który zwyciężył w bitwie pod Grunwaldem”; „symbol męstwa i zwycięstwa” (OB 12 dz); ten, który „słynął z męstwa i odwagi”. O tym, że może stanowić wzór dla dzisiejszego młodego pokolenia świadczą słowa uczennicy klasy pierwszej: „jestem harcerką, a postać ta od zarania dziejów polskiego harcerstwa jest symbolem cnoty i wartości, jakie powinny towarzyszyć każdemu człowiekowi” (HA 34 dz).

⁴⁶ Zob. J.M. Nowakowski, *Piłsudski – legenda, stereotyp czy portret historyczny*, [w:] *Z problemów nauczania historii najnowszej*, red. W. Czajka, J. Mandziuk, Lublin 1987, s. 18–209.

Do postaci, które wzbudzają podziw, szacunek i imponują młodzieży swoimi czynami, należy także Napoleon Bonaparte. Jest to: „wielki wódz, który potrafił zdominować całą Europę” (DA 7 ch). Młodzież wysoko ceni jego talent strategiczny i zdolności przywódcze: „znakomicie planował swoje bitwy i odniósł kilka znacznych zwycięstw” (KC 26 dz); „zaczynał jak wszyscy, a stał się dyktatorem, podbił wiele narodowości i stał się władcą absolutnym” (NB 15 dz); „ten jeden człowiek zawładnął milionami ludzi i podbił wiele krajów” (DA 18 dz). Można jednak zauważyć, że postrzegany jest on stereotypowo, świadczą o tym następujące opinie: „był niski wzrostem, lecz był doskonałym strategiem” (LB 1 dz); „mały wielki człowiek, jego życie było pełne przygód, podziwiam go za to, czego dokonał” (DA 20 ch); „był mądrym i zaradnym, wiele osiągnął” (OB 9 dz).

Kontrowersyjną postacią, która budzi zainteresowanie z innych względów i prowokuje do dyskusji, jest Hitler⁴⁷. Sami uczniowie przyznają, iż: „ten człowiek jest bardzo kontrowersyjną osobą... Ostatnio nawet pokłóciłam się o niego na forum. Był przyczyną wojen, śmierci wielu ludzi, a po tym wszystkim chodził do kościoła, spowiadał się” (KA 8 dz). Jednak – co dziwi – podkreślają, że jest to postać niezwykła: „niezwykła charyzma, wiara we własne idee, niezwykła postać umiejąca skupić wokół siebie ludzi, którzy mu służyli” (HC 4 dz). Inni twierdzą, że trzeba znać tę postać: „niemiecki przywódca znieawidzony przez Polaków, dlatego uważam, że warto znać jego życiorys, ponieważ odgrywał on rolę w dziejach państwa polskiego” (KA 20 dz); „mimo tego, że dokonał tych wszystkich zbrodni, jest on niezwykle ciekawy i interesujący, jak również jego filozofia w dziele *Mein Kampf*” (NB 16 dz).

Jest oczywiste, że Hitler nie może stanowić dla licealistów wzoru do naśladowania i nikt z badanych nie próbuje jego postępowania: „To postać bezwzględna, która uczyniła wiele zła” (LB 19 ch); „wariat, który podporządkował sobie III Rzeszę” (KC 27 dz); „dążył «po trupach» do osiągnięcia swojego celu – podporządkowania sobie całej Europy” (HC 24 dz). „Kompletny frajer, który po prostu się pogubił. Zawsze chciałem wiedzieć, dlaczego tak naprawdę robił to, co nie powinien i dlaczego wychodziło mu to tak łatwo” (JA 19 ch).

Jednak uczniowie odczuwają potrzebę refleksji na temat jego roli i miejsca w historii i kulturze: „był bardzo inteligentny, ale też przez niego stało się wiele złego, zmienił bieg historii” (DA 1 dz); „tak bardzo wzbił się na wyżyny, mimo że jest wrogiem Polaków. Był poważany i udało mu się przejąć kontrolę nad ludźmi” (HC 5 dz); „Człowiek, który zmanipulował cały świat” (KC 6 dz). Hitler, choć nie jest dla młodzieży autorytetem, to przecież był nim dla wielu oddanych mu zwolenników ideologii faszystowskiej – ich duchowym przywódcą, nazywanym wodzem, führerem.

Można zatem porozmawiać z uczniami o roli autorytetu w historii i zaproponować (tak sugerują autorzy podręcznika *To lubię!*) napisanie eseju poświęconego na-

⁴⁷ Historycy zastanawiają się nad fenomenem hitleryzmu jako metody zdobycia absolutnej władzy na niemieckiej ziemi. Odkrywają dla współczesności obiektywne prawdy o Hitlerze; korzystając ze źródeł, ujawniają szczegóły z jego życia – starają się obalić stereotypy i legendy o nim. Por. W. Maser, *Adolf Hitler. Legenda, mit, rzeczywistość*, Warszawa 1998; P. Raina, *Adolf Hitler 1945. Koniec legendy*, Warszawa 2005.

stępującemu zagadnieniu: *Siła autorytetu i autorytet siły*⁴⁸. Ważne jest, aby uświadomić nie tylko pozytywną moc autorytetu, np. duchowych i moralnych przywódców narodu, dążących do wolności i miłości (Józef Piłsudski, Jan Paweł II), ale też zgubny dla ludzkości autorytet siły wielkich zbrodniarzy (Hitler, Stalin).

Badania pokazały, że młodzież nie potrafi refleksyjnie patrzeć na przeszłość, brak jej myślenia historycznego. Trudno na podstawie często ogólnych, krótkich i schematycznych wypowiedzi stwierdzić, czy dostrzega w historii wartości ważne dla siebie i własnej tożsamości (należy przy tym odróżnić wartości deklarowane od realizowanych). Uczniowie powtarzają opinie o postaciach historycznych zasłyszane w szkole, w rodzinie czy też od rówieśników – „Wielkie postacie, z wieloma cechami, które warto by zaadoptować” (KC 1 ch). Nie zawsze jednak przejmują i aprobują wszelkie utarte i sprawdzone wzorce oraz autorytety osobowe, zachowując własny, niekoniecznie pozytywny stosunek do historii i jej twórców. Jednak ich świadomość historyczna budzi niepokój. Samo poznanie wielkich postaci nie wystarczy, niezbędne jest przemierzenie długiej drogi wiodącej przez zainteresowanie, podziw, dostrzeżenie wartości, ich akceptację, następnie aktualizację i w końcu realizację.

Jak zatem prezentować postaci historyczne na lekcjach języka polskiego? Warto stosować bogaty repertuar metod nauczania oraz wykorzystywać różnorodne materiały dydaktyczne. Uczeń w roli badacza, eksperta, sędziego, obrońcy, czy oskarżyciela będzie miał okazję czytać teksty literackie, uczestniczyć w dyskusjach (debacie, dyskusji panelowej, dyskusji okrągłego stołu), zadawać pytania ekspertom, przeprowadzić analizę dokumentacyjną, czy może nawet sąd nad postacią. Warto także sięgnąć do innych tekstów kultury (film – fabularny, dokumentalny, teatr, dzieło malarskie), poszukać informacji w Internecie – wszystko po to, aby możliwie szeroko i wszechstronnie oraz obiektywnie zaprezentować daną postać i mieć okazję do wyrobienia sobie na jej temat własnego zdania.

Zrealizowanie postulatów kształcenia tożsamości humanistycznej jest możliwe po spełnieniu trzech warunków. Pierwszy odnosi się do świadomości podstaw własnej moralności, zdawania sobie sprawy z tego, co dla człowieka jest ważne, istotne i postępowania zgodnie z wyznaczonymi przez siebie założeniami. Drugi wiąże się z osobistym podejściem do siebie i nurtujących jednostkę problemów. Trzeci warunek tożsamości humanistycznej odnosi się do istnienia grupowego – do tradycyjnych korzeni i historii, jej losów, języka i wytworów kultury⁴⁹.

Poszukiwanie własnej tożsamości trwa przez całe życie człowieka, lecz szczególnie ważne jest w okresie dorastania. Zawsze odbywa się pod wpływem społeczeństwa oraz kultury, z której wyrastamy. Na płaszczyźnie osobowej i zbiorowej ważne jest ukazanie młodemu ludziom związków między stosunkiem do kultury narodowej a zachowaniem tożsamości osobowej. Proces ten dokonuje się również na lekcjach języka polskiego. Poloniści mają dziś do wyboru dwa wzorce kształtowania człowieka, będące drogą pracy wychowawczej z uczniami: model **homo faber** i **homo sapiens**⁵⁰. Pierwszy związany jest z przygotowaniem ucznia do działania

⁴⁸ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szczudek, J. Waligóra, *To lubię, kl. I*, s. 136.

⁴⁹ M. Dembiński, *Tożsamość nauczyciela...*

⁵⁰ Zob. A. Biała, *W poszukiwaniu wzorca wychowania*, „Warsztaty Polonistyczne” 2000, nr 4, s. 50–51.

(mówienia, pisania, czytania i słuchania), doskonalenia kompetencji językowo-komunikacyjnych oraz znajomości reguł odbioru różnych tekstów kultury. Drugi natomiast zakłada wychowanie człowieka, który potrafi przede wszystkim zrozumieć siebie i otaczającą rzeczywistość. Staje się on jednostką świadomie przeżywającą własne istnienie w kontekście natury, cywilizacji oraz kultury. Potrafi dostrzegać zarówno tradycję kulturową, jak i współtworzyć przyszłość, rozumiejąc związek świata wartości (idei, postaw) z życiem codziennym. Niezależnie od tego, jaki model wybiorą, ważne wydaje się znalezienie wspólnej płaszczyzny łączącej kształcenie i wychowanie, której przyświeca idea tożsamości i pamięci.

The function of role models and authorities in the development of students' identity

Abstract

The article presents the results of research conducted among students of upper secondary schools in Podkarpackie Voivodeship.

The author discusses the problem of the creation of young people's personal and national identity, especially the function of well-known historical figures (e.g. Józef Piłsudski, Pope John Paul II) as role models and authorities.

It turns out that contemporary secondary school students perceive history and important historical figures in a stereotypical and schematic way. Their knowledge and historical awareness, considering the phenomena of the contemporary culture, present themselves in a rather negative light. They create, however, the picture of a young person constantly looking for examples and models as well as open to the values handed down by history and tradition.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Grażyna Różańska

Model kompetentnego gimnazjalisty według założeń reformy – a stan rzeczywisty

Nasz uczeń jest człowiekiem.

*To proste stwierdzenie powinno być fundamentem świadomych
działań polonistycznych oraz stać się realnym argumentem na
rzecz autentycznego upodmiotowienia edukacji.*

Maria Jędrzychowska

Reforma szkolnictwa przeprowadzona w 1999 roku doprowadziła do zmian, na które wszyscy nauczyciele czekali z niecierpliwością, niektórzy z wielką obawą przed nieznanym. W ich konsekwencji wprowadzono, wzorem systemu przedwojennego, drugi etap kształcenia – gimnazjum. Stworzono i zatwierdzono nową podstawę programową kształcenia ogólnego, zmodyfikowaną we wrześniu 2009 roku, w której określono cele edukacji, zadania szkoły oraz zakładane osiągnięcia ucznia – przyszłego absolwenta gimnazjum.

Nowelizacja ustawy o systemie kształcenia polonistycznego narzuciła na szkoły obowiązek holistycznego, kulturowego kształcenia młodzieży w zakresie kultury polskiej, na tle kultury śródziemnomorskiej. Podstawą reformy stały się:

- zmiana orientacji programowej z wiadomości na umiejętności,
- odejście od encyklopedyzmu i zastąpienie go integracją międzyprzedmiotową,
- zastąpienie tradycyjnych metod kształcenia polonistycznego nowymi, na czele których uplasowały się metody aktywizujące uczniów,
- w dydaktyce polonistycznej pojęcie „antropocentryzm kulturowy”.

Podkreślono fakt, że uczeń gimnazjum to nastolatek, który wchodzi w okres buntu i negacji wszelkich zastanych wartości. Buduje on swoją wizję świata według własnych norm i upodobań, intuicyjnie neguje model kultury postfiguratywnej, opartej na autorytecie pochodzącym z przeszłości, a oscyluje w kierunku kultury prefiguratywnej, której głównym wyznacznikiem jest modyfikowanie i poszukiwanie nowych wzorców¹.

Nauczyciel w nowoczesnej dydaktyce nie jest już osobą, która tylko planuje, organizuje, przekazuje wiadomości i kontroluje oraz ocenia, ale jest partnerem ucznia pomagającym mu w indywidualnym i harmonijnym rozwoju intelektualnym i emocjonalnym. Poprzez odpowiednie metody i formy pracy polonistycznej ma dotrzeć

¹ Pisze o tym M. Kwiatkowska-Ratajczak w artykule: *O polsko-czesko-niemieckich spotkaniach*, „Polonistyka” 2002, nr 4, s. 214–221 oraz E. Peplińska, *Czy podmiotowość w szkole jest możliwa?*, „Polonistyka” 2003, nr 4, s. 202–206.

do ucznia i w subtelny sposób kształtować jego osobowość, preferencje kulturowe i umiejętność wartościowania zjawisk zachodzących w otaczającym go świecie.

Jak słusznie zauważył Stanisław Palka: „w nowoczesnej szkole nie wystarcza zatem, by nauczyciele byli dobrymi rzemieślnikami, chociaż to wciąż ma podstawowe znaczenie, lecz oczekuje się od nauczycieli działalności twórczej, nierutynowej, ożywiania procesu dydaktyczno-wychowawczego, silniejszego włączania uczniów do wspólnych z nauczycielami zadań”².

Już w latach dwudziestych ubiegłego stulecia Konstanty Wojciechowski we *Wskazówkach metodycznych* pisał, że „nauczyciel budzi myśl, uczucie, wyobraźnię dziecka czy młodzieńca, wpływa na jego wolę, rzeźbi posąg żywy, tworzy wewnątrz duchowe jednostki”³.

Współczesna szkoła tradycyjna nie dawała do tej pory uczniowi możliwości wykazania się zasobem ukrytych zdolności i umiejętności. Bardzo często nauczyciel nie miał możliwości poznania swego ucznia w innej sytuacji niż ta, gdy stoi on wylękniony przed tablicą i stara się sprostać wymaganiom surowego pedagoga. Szkoła taka nie zaspokajała naturalnej potrzeby młodego człowieka dążenia do samodzielności, indywidualności, nie tylko w działaniu, ale również w myśleniu. Nie kształtowała postaw otwartości ku nowoczesnemu światu, który powinien dla każdego być źródłem nadziei i radości z przeżywania swego istnienia, a nie miejscem wiecznych lęków, zahamowań i frustracji.

W związku z powyższym w zakresie kształcenia polonistycznego doszło do wielu znaczących zmian programowych. Zmieniono formułę kształcenia literackiego na dużo pojemniejszą – kształcenia kulturowo-literackiego. Biorąc pod uwagę apele, że: „uczniowie powinni zrozumieć świat, w którym żyjemy, a nie dowiedzieć się, co o tym świecie myślą uczeni. [...] Niech szkoła weźmie się za przybliżanie go uczniowskiemu umysłom, zamiast dręczyć je wiedzą zawartą w poszczególnych dyscyplinach naukowych”⁴.

Już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku pojawiło się wiele publikacji znanych dydaktyków, m.in. J. Polakowskiego, B. Chrzastowskiej, Z. Urygi, M. Jędrzychowskiej, B. Myrdzik, S. Bortnowskiego, H. Kosętki⁵, propagujących podmiotowy model edukacji polonistycznej. Już wówczas Jan Polakowski uznał, iż

na podstawie tych publikacji można stwierdzić, że mamy do czynienia z nowym zjawiskiem we współczesnej dydaktyce polonistycznej, które można określić jako nurt antropocentryczno-kulturowy. [...] Fundamentem tych przemian stały się twierdzenia wiedzy o mechanizmach uczenia się, które akcentują rolę aktywności podmiotu w procesie poznawania świata, uwypuklają zdolność działań twórczych jako najbardziej ludzkiej

² S. Palka, *Nowatorstwo i innowacje dydaktyczne*, „Język Polski w Szkole” 1996/97, nr 6, s. 9.

³ K. Wojciechowski, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski*, Warszawa 1923, s. 73.

⁴ K. Konarzewski, *Dydaktyka stara i nowa*, „Polonistyka” 2003, nr 6, s. 231.

⁵ Bardzo długą listę tych publikacji wymienia J. Polakowski w przypisach do swego artykułu *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, Kraków 1998, s. 8.

cechy człowieka oraz dostrzegają doniosłość sfery motywacyjnej – czynnika uruchamiającego mechanizm czynności poznawczych⁶.

Zenon Uryga proponował, aby „zamiast eksponować systematyczny porządek wiedzy polonistycznej [...] raczej wiązać koncentrycznie problematykę odbioru dzieł i komunikacji językowej z różnymi wymiarami rzeczywistości kulturowej otaczającej ucznia”⁷. Wszystko to doprowadziło w konsekwencji do obecnych zmian. Mimo wielu mankamentów i niedociągnięć związanych ze sposobem realizacji proponowanych założeń trzeba pamiętać o tym, że dydaktyka końca XX wieku przewartościowała i zmieniła sposób patrzenia na edukację polonistyczną. Przy tak zdefiniowanej dydaktyce na pierwsze miejsce wysunął się uczeń, a nie tekst literacki czy kulturowy. Priorytetem kształcenia polonistycznego stała się komunikacja werbalna i pozawerbalna ucznia. Zwrócono uwagę na wszystko, co stanowi otoczenie i sferę życia młodego człowieka, na takie teksty kultury, jak rysunek, komiks, plakat, piosenka, kolaż, a ostatnio również sms-y i e-maile – podstawowy sposób komunikacji młodego człowieka. Dzięki temu teksty kultury stały się bliższe i łatwiejsze do zaakceptowania dla ucznia. Polonistyka znalazła się w sytuacji, gdy priorytetem stało się kulturowe doświadczenie wychowanka, a zadaniem szkoły wdrażanie ucznia do pełnego i aktywnego uczestnictwa w kulturze, poprzez systematyczne obcowanie z różnorodnymi tekstami kultury. Jak można przeczytać w gimnazjalnych programach kształcenia:

celem nadrzędnym polonistycznych działań edukacyjnych w gimnazjum – wychowania i kształcenia – jest pomoc w kształtowaniu się zintegrowanej wewnętrznie, wielowymiarowej osoby ludzkiej (w aspekcie intelektualno-estetycznym, wolincjonalno-emocjonalnym, moralnym, społeczno-wspólnotowym).

Respektując ideę antropocentryzmu dydaktycznego (podmiotowości ucznia), który wynika z filozofii personalistycznej, skonstruowano program tak, by mógł służyć uczeniu młodzieży samodzielności poznawczo-wartościującej i decyzyjnej, zwłaszcza w obszarach otaczającej i dziedziczonej kultury⁸.

W celach edukacyjnych zaznaczono ścisły związek umiejętności komunikowania się uczniów z wprowadzaniem ich w świat kultury polskiej i europejskiej. Szczególny nacisk położono na „kształcenie sprawności mówienia, słuchania, czytania i pisania w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych” jako podstawowej umiejętności ucznia, otwierającej mu drogę do dalszego poznania, prowadzącej na dalszym etapie kształcenia do „rozbudzenia motywacji czytania i rozwijania umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury”, jak również „przybliżenie rozumienia człowieka i świata; wprowadzanie w tradycję kultury europejskiej i narodowej”.

Założono, że w ostatnim stadium edukacji gimnazjalnej uczeń winien mieć świadomość „istnienia w kulturze, przede wszystkim w jej wymiarze symbolicznym

⁶ Tamże, s. 8.

⁷ Z. Uryga, *Wstęp do: Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, Kraków 2001, s. 6.

⁸ *To lubię! Program nauczanie w klasach I–III gimnazjum*, Kraków 2000, s. 6.

i aksjologicznym, tak by stawała się wewnętrzną i osobistą własnością młodego człowieka⁹.

Szkoła, w związku z takimi założeniami edukacyjnymi, wytyczyła sobie również ambitne zadania, wspomagające proces edukacyjny gimnazjalistów. Wśród nich znalazły się m.in.:

- motywowanie ucznia do poznania świata i kultury,
- pobudzanie postaw kreatywnych ucznia,
- „integrowanie różnych zakresów doświadczeń kulturowych,
- przybliżanie uczniom różnorodnych tekstów kultury w perspektywie wiedzy o człowieku i świecie, uczestnictwa w kulturze współczesnej i praktyce społecznej komunikacji oraz obcowania z tradycją”¹⁰.

Ważne miejsce w zadaniach szkoły zdobyło „wspomaganie uczniów w procesie rozpoznawania i rozumienia wartości oraz w osobistym wysiłku tworzenia wewnątrznie akceptowanej ich hierarchii”¹¹ tak, aby w przyszłości absolwent gimnazjum stał się człowiekiem „wychowanym do wartości”. Zgodnie z twierdzeniem, że „kultura jest całokształtem wartości, które człowiek rozpoznaje, ceni i realizuje. [...] wartości nadają jego życiu sens”¹².

Idąc tym tokiem myślenia, należy założyć, że uczeń kończący gimnazjum powinien mieć podstawową orientację w świecie wartości uniwersalnych, takich jak dobro, piękno, prawda, wolność, sprawiedliwość czy tolerancja. Powinien umieć o nich dyskutować, wyrażać swe poglądy i opinie.

Elżbieta Mikoś w artykule o „personalistycznie i humanistycznie”¹³ ukierunkowanej koncepcji edukacji polonistycznej, wymienia zasadnicze i kluczowe zagadnienia, konieczne do realizacji takiej wizji kształcenia:

- **podmiotowość** – ucznia, nauczyciela oraz szkoły,
- **integracja** – jako warunek wszechstronnego rozwoju ucznia jako osoby,
- **funkcjonalność edukacji** – w nowych warunkach cywilizacyjno-kulturowych u progu XXI wieku,
- **dialog** – jako warunek autentycznego kontaktu wychowawczego i intelektualnego między uczniem i nauczycielem¹⁴.

W związku z takimi założeniami należy zadać sobie pytanie, na ile są one realizowane w polskiej szkole gimnazjalnej, czy rzeczywiście gimnazjalista ma szansę na podmiotowe traktowanie go w procesie edukacji, tak jak postulowała Z.A. Kłakówna, pisząc, że

podmiotowość jako atrybut człowieka i funkcja wolności wymaga pielęgnacji i rozwijania. Szkoła jednak ani wobec nauczycieli, ani wobec uczniów nie może stawiać wyłącz-

⁹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Język polski. Załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN (poz. 129), Warszawa 1999.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² B. Myrdzik, *Koncepcja kształcenia kulturowego na przykładzie wybranych podręczników gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka i Z. Uryga, Kraków 2003, s. 66.

¹³ E. Mikoś, *Polonista w gimnazjum. Między swobodą a koniecznością wyboru koncepcji kształcenia*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie...*

¹⁴ Tamże, s. 28.

nie na respektowanie podmiotowych standardów widzenia świata i siebie. Może natomiast budować swą ofertę z nastawieniem na dominację podmiotowych standardów, które stanowią warunek humanistycznej mądrości i rozumnego korzystania z wolności eksponowane tu jako edukacyjne cele¹⁵.

Czy nie jest przypadkiem tak, że podstawa programowa, programy szkolne oraz podręczniki zalecają uwzględnianie tych elementów składowych antropologiczno-kulturowej filozofii kształcenia, a nauczyciele i szkoła mają w dalszym ciągu tendencje do autorytarnego modelu nauczania? Wystarczy odczytać (o czym również pisze E. Mikoś) pewne sformułowania w poleceniach dla uczniów i zaleceniach dla nauczycieli, zamieszczone w podręcznikach i przewodnikach dydaktycznych: „wskaz **właściwą** interpretację”, „odczytaj **poprawne** przesłanie...”, „zaznacz **właściwą** myśl”, „napisz, **dłaczego podoba ci się**” – zamiast „**czy**” itp. Takie sformułowania wskazują ewidentnie na niebezpieczne skłonności dydaktyków do narzucania uczniom „jedynie słusznych” prawd, interpretacji i rozwiązań. Nauczycielom dużo łatwiej wówczas prowadzić zajęcia, kiedy mają jasno wyklarowaną wizję toku myślenia uczniów. Odpowiadając na pytania postawione przez E. Mikoś: „Jak autorzy programów i podręczników rozumieją i realizują kwestię podmiotowego traktowania ucznia w edukacji?”; „Czy szanują w nim człowieka?”; „Do jakich obszarów jego aktywności apelują?”; „Jak pojmują proces wychowania do wartości?”; „W jaki sposób wprowadzają młodego człowieka w świat literatury i kultury?”, można stwierdzić, że większość tych pól dydaktycznych jest w dalszym ciągu zaniedbana, nauczyciele najczęściej narzucają uczniom swój pogląd na temat dzieła i jego interpretację, pracują schematycznie, często brak im ciekawych pomysłów na lekcję i wolą bezpiecznie korzystać z gotowych wzorów i propozycji edukacyjnych zamieszczonych w przewodnikach metodycznych.

W moim przekonaniu, dopóki nie zostanie zmieniony sposób kształcenia nauczycieli polonistów, nie zmieni się sposób ich pracy. Reformę należało zacząć od zmiany systemu kształcenia przyszłych polonistów tak, aby byli prawdziwymi specjalistami w nowoczesnej edukacji polonistycznej, której podstawą jest kształcenie kompetencji kulturowych wychowanków. Tymczasem w programie kształcenia przyszłych polonistów brak przedmiotów z zakresu edukacji kulturowej. Nauczyciel szkoły gimnazjalnej to często polonista przeniesiony ze szkoły podstawowej, mający niewielką świadomość tego, czym jest kontekstualne i wieloaspektowe omawianie i analizowanie tekstów literackich, kulturowych i filozoficznych. Wiedza kulturowa, historyczna, historycznoliteracka i filozoficzna u wielu polonistów jest pobieżna – przekonałam się o tym, prowadząc zajęcia z nauczycielami na studiach podyplomowych oraz obserwując lekcje prowadzone przez moich studentów w gimnazjum. Dlatego częściej spotkać można u nich postawy zamknięte i skłonność do autorytarnego sposobu prowadzenia zajęć. Mniejsze jest bowiem wówczas „niebezpieczeństwo” zbyt dużej kompetencji i samodzielności uczniów, której zwyczajnie się obawiają. Słuszny w tym miejscu wydaje się apel Marii Dudzik:

Trzeba [...] w edukacji polonistycznej dać prawo autentyczności przyjaznych relacji międzyludzkich, wyrażonych w języku oraz pozawerbalnych elementach komunikacji

¹⁵ Z.A. Kłakówna, *Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości*, [w]: *Podręcznik jako narzędzie...*, s. 20.

międzyludzkiej. Trzeba odkrywać wartości we własnym doświadczeniu i przekładać je na własny sposób życia. Zwerbalizowane własne doświadczenie powinno być punktem wyjścia w odbiorze sztuki, w tym literatury. Tego się trzeba uczyć nieustannie, tego trzeba uczyć przede wszystkim własnym przykładem. [...] Wtedy mogą zaistnieć warunki prawidłowej atmosfery dialogu, w którym pierwszy głos ma uczeń i na tej podstawie dopiero, mając rozeznanie w sytuacji, nauczyciel może konstruować własną wypowiedź, otwierając ucznia na odpowiedzialne podejmowanie decyzji. Nauczyciel określa swoje stanowisko i uzasadnia, ale nie narzuca go, ucząc w ten sposób ucznia odpowiedzialnego korzystania z wolności¹⁶.

Taka koncepcja kształcenia, z dobrze wyedukowanymi polonistami, mogłaby w rezultacie ukształtować takiego absolwenta gimnazjum, który **będzie kompetentnym uczestnikiem kultury, będzie otwarty na innych ludzi, ich odmienności i różnorodność. Będzie potrafił swobodnie prowadzić dyskusje na wielu płaszczyznach intelektualnych, będzie solidnie przygotowany do trzeciego etapu kształcenia, jakim jest liceum.**

Nowa podstawa programowa (2009) zakłada ważne osiągnięcia uczniów w zakresie odbioru tekstów kultury, m.in. umiejętność odczytywania ukrytych w nich znaczeń, ocenę właściwości poznawanych utworów literackich oraz innych tekstów kultury, dostrzeganie ponadczasowości tych tekstów i uniwersalnych przesłań, znaczeń, doświadczeń, zdolność do interpretacji tych tekstów w różnorodnych konfiguracjach kontekstowych, eksponowanie własnego stosunku do otaczającego świata, wyrażanie własnych opinii, spostrzeżeń i ocen, jak również „rozpoznawanie wartości w utworach oraz próby ich oceny na tle własnego świata wartości, samodzielne, krytyczne ustosunkowanie się do obserwowanych zjawisk kultury; formowanie, uzasadnianie i obrona w dyskusji (także na piśmie) własnych punktów widzenia, pomysłów interpretacyjnych i opinii o utworach”¹⁷.

Nauczyciel ma w związku z tym za zadanie:

wychowywanie kompetentnego, świadomego odbiorcy kultury, szczególnie dzieł literackich; wprowadzanie zarówno w tradycję, jak i kulturę XXI w., i uwrażliwienie ucznia na uniwersalne wartości; zaznajamianie ucznia za pośrednictwem tekstów kultury z różnymi postawami moralnymi, skłanianie do refleksji nad konsekwencjami dokonywanych wyborów; wspomaganie rozwoju umiejętności sprawnego posługiwania się językiem polskim, formułowania myśli, operowania bogatym słownictwem¹⁸.

Jednak, czego obawia się M. Jędrychowska,

proponowane wizje języka polskiego w gimnazjum dalekie bywają od wyrazistości wychowawczo-poznawczej i sprawnościowej. Jeśli w ogóle są spójnymi, całościowymi wizjami przedmiotu. Zdarza się, że praktyczne ucieleśnienie założeń *Podstawy* (programy, podręczniki) przeobrażane bywa w zbiór raczej przypadkowo gromadzonego materiału kształcenia, w wyliczankę wyobrażeń niekoherentnych, niesprowadzalnych do żadnych

¹⁶ M. Dudzik, *Człowiek w edukacji polonistycznej*, [w]: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka i kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999, s. 363.

¹⁷ *Podstawa programowa...*, s. 41.

¹⁸ Tamże.

wspólnych kategorii, w rezultacie nie układających się w czytelne struktury ani dla uczniów, ani też dla nauczycieli¹⁹.

Czy zatem absolwent gimnazjum będzie przygotowany do samodzielnego i krytycznego formułowania poglądów oraz wygłaszania opinii na temat różnorodnych zjawisk kultury, czy da sobie radę z założonym przez podstawę programową „omawianiem i interpretowaniem utworów w różnych zestawieniach kontekstualnych”?

Takie pytania nasuwają mi się po przeprowadzeniu ankiet i testów sprawdzających stopień nabytych kompetencji kulturowych uczniów ostatnich klas gimnazjum. Uczniowie wśród wielu zadanych przeze mnie pytań odpowiadali również na pytanie, jak rozumieją pojęcie kształcenia kulturowego? Poprawne odpowiedzi nie były bardzo zróżnicowane, wszystkie zawierały część definicji mówiącej o literaturze, sztuce, poezji i kształceniu estetycznym, np.:

- kształcenie kulturowe to zdobywanie wiedzy o kulturze różnych narodów, w różnych epokach, a także kształcenie przez poezję,
- jest to wiedza zawarta w podręcznikach. Uczymy się języka polskiego, poezji, wierszy. Czytamy ciekawe książki,
- kształcenie, które ma nas przygotować do życia społecznego i zapoznać z tekstami historycznymi i poetyckimi,
- **jest to przygotowanie nas do długiej drogi przez życie,**
- kształcenie kulturowe jest to uświadamianie człowieka o kulturze, zwyczajach, o możliwościach odczytywania różnych dzieł (obrazy, wiersze),
- **kształcenie do dalszego życia,**
- **jak poprawnie się zachowywać.**

Wszystkie odpowiedzi można było podzielić na dwie grupy: takie, które świadczą o orientacji i znajomości zagadnienia – choć formułowane czasem pojęcia były nieporadne, to w swej istocie zawierały przynajmniej część definicji określającej kształcenie kulturowe jako edukację humanistyczną, wprowadzającą ucznia w świat różnorodnych tekstów kultury, wskazującą mu różne drogi interpretacji i poznania arcydzieł kultury polskiej i światowej, a także edukację odkrywającą przed uczniem aksjologiczny pejzaż literatury i kultury. Średnio 61% populacji reprezentatywnej uczniów określiło, czym jest kształcenie kulturowe. Drugą grupę stanowili uczniowie, którzy nie rozumieją pojęcia kształcenia kulturowego w sposób właściwy i odczytują je dosłownie, kultura = dobre wychowanie, poprawne zachowanie, postawa wobec drugiego człowieka.

Dużym zaskoczeniem dla mnie był fakt, że zapytani o to samo nauczyciele w większości nie odpowiedzieli na pytanie. Tylko 24% ankietowanych udzieliło jakiegokolwiek odpowiedzi, a 11% potrafiło zdefiniować pojęcie kształcenia kulturowego. Oto niektóre odpowiedzi:

- umiejętność wyróżniania tekstów wartościowych pod względem literackim, wskazywanie dobrych wzorów osobowych, rozróżnianie pod względem przynależności kulturowej,

¹⁹ M. Jędrzychowska, *Aksjologiczne zadomowienie*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Kraków 2001, s. 31.

- przygotowanie do odbioru różnych tekstów kultury,
- kształcenie kompetencji kulturowej uczniów to przygotowanie młodego człowieka do świadomego odbioru treści kulturowych, jakże różnorodnych obecnie, kształcenie umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy kulturowej oraz jej poszukiwanie we wszelkich dostępnych źródłach. To także umiejętność własnej oceny zjawisk kulturowych,
- kształcenie kompetencji kulturowej uczniów szkół gimnazjalnych, którzy stają na rozdrożu całego życia, polonista ma za zadanie ukształtować zainteresowania kulturalne i rozwinąć talenty. Kształcenie kulturowe to również przygotowanie uczniów do umiejętności dyskusowania, tworzenia własnych teorii, oceny i wyborów w oparciu o teksty kultury, elementy sztuki (kino, teatr, muzeum, galerie itp.),
- wyposażenie ucznia w podstawowe wiadomości o kulturze.

Brak odpowiedzi u pozostałych ankietowanych to wyraźny dowód na istnienie luki w wykształceniu kulturowym polonistów. Ankieta potwierdza moje wcześniejsze spostrzeżenia i oceny. Nauczyciele nie są dobrze przygotowani. Przechodząc ze szkół podstawowych do gimnazjów, stykają się z innym sposobem pracy polonistycznej, z innymi wymaganiami programowymi w stosunku do uczniów i do nauczycieli. W ankiecie zapytano polonistów (112 osób) o to, czy korzystają z różnorodnych form podnoszenia kwalifikacji oraz jakie to są zajęcia. Nauczyciele wymieniali takie formy, jak: konferencje metodyczne, warsztaty twórcze, promocje podręczników, kursy kwalifikacyjne (5 osób), studia podyplomowe (2 osoby). 24% polonistów pozostawiło to pytanie bez odpowiedzi, z czego można wnioskować, że nie biorą udziału w żadnej z form doskonalenia zawodowego. Jest to tendencja niepokojąca, nauczyciele nie chcą się dokształcać, ponieważ nie mają ku temu motywacji. Nie zawsze motywacją są ambicje polonisty. Trzeba stworzyć system promowania dobrych i twórczych nauczycieli, a problem przestanie istnieć. Ostatni raz nauczyciele „szkolili się” z zapałem, kiedy potrzebowali mnóstwa zaświadczeń do zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego. Na spotkaniach metodycznych, które wówczas niejednokrotnie prowadziłam w całym kraju, bywało czasem do 70 osób. Obecnie słyszę od metodyków z ośrodków doskonalenia nauczycieli, że na spotkaniu przychodzi od 3 do 20 osób i nic nie jest w stanie zmusić ich do uczestnictwa w zajęciach, często odpłatnych i odbywających się w godzinach popołudniowych.

Źle swoje kompetencje oceniają sami nauczyciele, którzy zaznaczyli na osi liczbowej od 1 do 10, w jakim stopniu czują się kompetentnymi nauczycielami kształcenia kulturowego. Poloniści określili swój poziom kompetencji w przedziale od 3 do 6, czyli na poziomie średnim.

Niewiele osób potrafiło również odpowiedzieć na pytanie: „Czym powinien charakteryzować się kompetentny kulturowo gimnazjalista?”. Na pytanie to odpowiedziały 23 osoby spośród 112 ankietowanych, w tym 21 osób to te same, które wyjaśniły pojęcie kompetencji kulturowej.

Nauczyciele pisali:

- odczytuje teksty kulturowe, potrafi odczytać sensy dosłowne i przenośne, sprawnie posługuje się terminologią z zakresu teorii literatury,
- myślący, czytany, zaangażowany, poszukujący, aktywny,

- odczytany, znający tekst, potrafiący je omawiać, wiążący logicznie w związki przyczynowo-skutkowe,
- powinien posiadać ogólną wiedzę kulturową, wyrażać swoje opinie, oceniać różne zjawiska trendy, kulturowe, wskazać na źródła, z których korzysta poszukując informacji,
- musi myśleć koncepcyjnie i samodzielnie pracować, ma zdolności humanistyczne i jest odczytany,
- zna i rozumie czytane teksty kultury, potrafi opisywać je i interpretować.

W dalszej części ankiety uczniowie gimnazjum mieli zaznaczyć te teksty kultury, które według nich są najciekawsze. Do wyboru mieli: teksty literackie, malarstwo, grafikę, rzeźbę, plakat i inne. Około 50% uczniów zaznaczyło teksty literackie i malarstwo, niewielkim zainteresowaniem cieszyła się grafika – 23%, rzeźba – 7% i plakat – 8 (nieciekawe i monotonne).

W odpowiedzi na pytanie wielokrotnego wyboru, czy lekcje kształcenia kulturowego są: twórcze, pożyteczne, nieciekawe, inspirujące, atrakcyjne czy monotonne, uczniowie najczęściej zaznaczali odpowiedź: pożyteczne 67%, ale zaraz potem znalazły się określenia nieciekawe i monotonne (zaznaczane najczęściej równocześnie) – 43%.

Nasuwa się następujący wniosek: uczniowie w gimnazjum uważają swe lekcje za pożyteczne, ale mało atrakcyjne i twórcze. Ważną informacją jest to, że rzadko widzą w lekcjach inspirację do samodzielnych badań i dociekań. Gimnazjaliści są znudzeni i sfrustrowani małą atrakcyjnością i monotonią zajęć. Nie oczekują niczego inspirującego i nowego, choć o tekstach literackich zawartych podręcznikach pisali, że są łatwe i ciekawe. Może sposób pracy na lekcjach jest niewłaściwy, a metody źle dobrane do zespołu klasowego? Z moich obserwacji lekcji w różnych ślupskich gimnazjach wnioskuję, że nauczyciele niechętnie stosują metody aktywizujące uczniów, nie mają czasu i chęci na takie działania jak drama, dyskusje panelowe itp. Pytani odpowiadają, że: „nie mają czasu”, „metody aktywizujące to bzdura, niczego nie uczą”, „nie ma czasu na takie atrakcje” itp. Bardzo często uczniowie po raz pierwszy stykają się z takimi formami i metodami pracy na lekcjach prowadzonych przez studentów, od których wymagam uwzględniania w scenariuszach lekcji różnorodnych metod i form pracy, w tym metod aktywizujących uczniów. Bywa tak, że nauczyciele kserują od studentów przykłady stosowanych przez nich metod pracy.

Ostatnim aspektem badań tej ankiety było uczestnictwo uczniów w kulturze. Z badań ankietowych chciałam uzyskać informacje, czy na sposób uczestnictwa w kulturze wpływają takie czynniki, jak zainteresowania czytelnicze, preferencje kulturowe, postawy, środowisko społeczne i kulturowe oraz miejsce zamieszkania. Wśród badanych aspektów znalazły się zainteresowania uczniów, preferencje czytelnicze, formy kontaktu z kulturą, wyszukiwanie informacji i korzystanie z dóbr kultury.

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie zgodnie z przewidywaniami na pierwszym miejscu jako źródło „wszelkiej szczęśliwości” uplasowali Internet, bezkonkurencyjny ich zdaniem środek przekazu i źródło informacji. Na drugim miejscu znalazła się telewizja, która zastępuje wielu uczniom „okno na świat”. Uczniowie szkoły gminnej pisali: „nie chodzę do teatru i na wystawy, chyba że ze

szkołą, ale to rzadko. Mamy daleko, a jak są wycieczki to i tak nie wszyscy płacą, żeby pojechać”, albo wyjaśniali: „z książek i telewizji korzystam, ale do teatru nie mam zbyt wielu możliwości pójść”. Stąd też kino, teatr i wystawy znajdują się u tych ankietowanych na ostatnich trzech miejscach. Rekordy braku popularności biją wystawy i muzea. Uczniowie nie lubią tam chodzić, nie są nauczeni korzystania z tych dóbr kultury. W każdej badanej grupie ponad 50 osób głosowało za ostatnim miejscem dla tej formy kontaktu z kulturą. Taka sytuacja jest również wynikiem bardzo małego zainteresowania nauczycieli taką formą kontaktu z kulturą. Obserwując wycieczki młodzieży na różnorodnych wystawach i w muzeach, można zaobserwować, że nikt młodzieży niczego nie tłumaczy i nie wyjaśnia. Jeśli nie ma przewodnika, wówczas młodzież po prostu spaceruje sobie między eksponatami lub zajmuje się zgoła czym innym. Mam często okazję widywać różne grupy na wyjątkowej, jedynej w Polsce stałej ekspozycji dzieł Stanisława Ignacego Witkiewicza, która mieści się w Zamku Książąt Pomorskich w Słupsku. Stąd moje powyższe spostrzeżenia i wnioski. Twórczość Witkacego jest trudna, obrazy z dopiskami czynionymi przez autora na marginesie wymagają komentarza, inaczej taka wizyta w muzeum jest czystą fikcją, służy jedynie wpisowi do dziennika szkolnego i spełnieniu narzuconego przez program kształcenia obowiązku.

Teatr jako źródło natchnień i przeżyć estetycznych już dawno przestał być atrakcją dla młodych ludzi. Nauczyciele nie potrafią uczniom zaszczerpić miłości do sztuki teatralnej. Nie czynią tego również rodzice, którzy sami nie chodzą na spektakle, ponieważ są drogie i dla większości niedostępne. Uważam, że w Polsce ogólnie zanika zwyczaj korzystania z jakichkolwiek form kontaktu z kulturą wysoką, staje się ona, w pełnym tego słowa znaczeniu, kulturą elitarną. Uczniowie uzasadniali swe postawy przeważnie tak:

- Wystawy mnie nudzą, do kina mam blisko, to czasem chodzę, do teatru daleko, to nie.

Jedna tylko osoba spośród 210 ankietowanych napisała:

- Kocham teatr, chodzę na zajęcia teatralne, mam tam możliwość obcowania ze sztuką, lubię też telewizję, bo jest na miejscu i nie trzeba się nigdzie wybierać (Warszawa).

Uczniowie na trzecim miejscu w rankingu umieścili książkę. Z otrzymanych wypowiedzi można wnioskować, że motywacje takiej lokaty były różne. Uczniowie najczęściej uzasadniali swój wybór tak:

- mam łatwy dostęp do książek, są w moim domu i w bibliotece, lubię czytać książki, ale tylko te, które sama wybiorę,
- **nie interesują mnie lektury szkolne, są nudne, trudne i opowiadają o dawnej rzeczywistości. Dziś nie są aktualne, a ja bym chciała czytać coś o młodzieży, więc czytam Musierowicz i Grocholę,**
- lubię książki aktualne, niektóre lektury też są nie najgorsze, ale wolę książki współczesne i te, które sama wybiorę.

Wśród powodów sięgania po książkę uczniowie najczęściej wymieniali szkołę i konieczność czytania nie lubianych lektur. Wprawdzie jest to tzw. przymus lekturowy, ale jak wynika z badań, ponad 70% uczniów wcale nie sięgnęłoby po książkę, gdyby nie strach przed jedynką z polskiego. W tym przypadku mamy do czynienia z pozytywnym wpływem przymusu lekturowego. Oddziałuje on na postawy młodych ludzi. Mimo że z przymusu, jednak czytają i jest szansa, że przynajmniej niektórym „wejdzie to w krew”. Jeśli nawet co dziesiąty będzie dobrowolnie sięgał po książkę, okaże się to sukcesem w dobie dzisiejszej kultury obrazkowej. Czytanie ma wpływ na całokształt uczestnictwa uczniów w kulturze, jest jego zarzewiem, ponieważ książka jest pierwszym dostępnym dla dziecka źródłem przeżyć estetycznych i emocjonalnych. Uczniowie pytani o prace z lekturą szkolną piszą:

- lekcje są nudne, zawsze omawiamy lektury w taki sam sposób,
- każda lektura, to zawsze tylko charakterystyka i dzieje jakiegoś bohatera,
- omawianie lektury zawsze wiąże się z pracą klasową lub długim wypracowaniem, nie cierpię tego.

Aby zmienić stosunek uczniów do lektur i literatury jako takiej, trzeba zmienić sposób pracy i nastawienie nauczycieli do tych lekcji. Sami nauczyciele podchodzą do omawiania tekstów rutynowo i ze znużeniem. Obserwacja takich zajęć wskazuje, że nauczyciele robią to „setny” raz i nie starają się wprowadzić do lekcji czegoś nowego, podejść do problemu innowacyjnie i nieszablonowo²⁰.

Czy zatem w obliczu takich wyników badań można mówić o wykształconym kulturowo absolwencie gimnazjum? Nie jestem przekonana, choć tego wymaga od ucznia nowa podstawa programowa, w której czytamy, że uczeń:

- uwzględnia w interpretacji potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny,
- ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach,

²⁰ Od wielu lat prowadzę hospitacje zajęć lekcyjnych z moimi studentami w różnych typach szkół. Niestety, wyniki tych spostrzeżeń są niepokojące. Nauczyciele korzystają w 90% z opracowanych, gotowych scenariuszy lekcji, często gubią się w trakcie zajęć i nie wiedzą, co robić dalej. Na zajęciach panuje chaos, nie ma spójności tematycznej, przez co uczniowie nie uważają, nie są zainteresowani prowadzoną lekcją. Bardzo niepokojący jest fakt, że nauczyciele nie reagują na złe, czasem prowokacyjne odpowiedzi uczniów, nie poprawiają ich wypowiedzi, nie zwracają uwagi na to, że młodzież odpowiada „monosylabami”. Najciekawsze lekcje proponują studenci. Są one przemyślane i ciekawe. Studenci stosują różnorodne metody pracy, zdarza się tak, że nauczyciele kserują od nich pomysły na lekcje. Bywa jednak tak, że poloniści zniechęcają studentów do pracy, hamują ich inwencję, mówią im, że ten zapał im przejdzie, że nie powinni „być lepsi” od „starego” nauczyciela. Niejednokrotnie muszę interweniować w ich sprawie. Najbardziej konserwatywni w swych poglądach są poloniści ze szkół ponadgimnazjalnych, najbardziej twórczy – w szkołach podstawowych. Nauczyciele gimnazjalni nie bardzo wiedzą, czy pracują z dziećmi, czy z młodzieżą, stąd często całkowity brak porozumienia i kontaktu na linii nauczyciel – uczeń.

- omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, dobro śmierć, cierpienie, lęk,
- dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne.

Coraz częściej słyszy się opinie dydaktyków i polonistów, że uczeń stał się „maszynką” do rozwiązywania testów, o ograniczonej samodzielności myślenia pojęciowo-intelektualnego. Nauczyciel zaś zaczyna przypominać trenera nastawionego na osiąganie coraz lepszych wyników przez swoich zawodników. Nieważne w tym momencie bywa, czy koszt, jaki poniesie uczeń przy takim systemie kształcenia, będzie wysoki i jak to się odbije na jego przyszłym życiu społecznym, kulturowym i emocjonalnym. Ważny jest wynik.

Podstawa kształcenia zakłada, że absolwent gimnazjum powinien mieć holistyczne wykształcenie. Nauczyciel polonista ma za zadanie tak zorganizować proces edukacji, aby ułatwić gimnazjalistom zrozumienie świata i siebie, poprzez analizowanie, ocenianie i interpretowanie doświadczeń bohaterów literackich oraz odwoływanie się do bezpośrednich doświadczeń ucznia. Uczniowie winni być systematycznie wdrażani do ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny, zachowanie i przyszłość edukacyjną. Uczeń musi wiedzieć, że miarą sukcesu jest w ogromnym stopniu jego praca.

Jaki jest w takim razie model absolwenta gimnazjum? Model rozumiany jako pewien standard, wzorzec, miernik poprawności i kompetencji. Czy w ogóle można mówić o kompetentnym uczniu, absolwencie gimnazjum, który jest tak naprawdę w połowie swej drogi edukacyjnej? Uczeń podczas wieloletniego procesu edukacji zdobywa kolejne kompetencje, nauczanie funkcjonalne umożliwia mu poszerzanie swej wiedzy i umiejętności w sposób wielokierunkowy i wieloaspektowy, dopóki jednak jest uczniem, będzie wciąż, w jakimś stopniu, niekompetentny. Absolwent gimnazjum powinien mieć holistyczne wykształcenie, posiadać świadomość istnienia w kulturze, zwłaszcza w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym. Winien mieć umiejętność odczytywania ukrytych znaczeń w różnorodnych tekstach kultury, dostrzegać uniwersalność i ponadczasowość tych tekstów. Wykazać się zdolnością do ich interpretacji w różnorodnych zestawieniach kontekstowych, do przeżywania i wartościowania zjawisk, eksponowania własnego stosunku do otaczającego świata, wyrażania opinii, spostrzeżeń i sądów. Powinien przejawiać zdolność do intuicyjnego odbierania dzieła oraz kreowania własnego świata wyobraźni.

To człowiek wychowany do wartości, mający ogólną orientację w obszarze uniwersum, jakim jest dobro, piękno, prawda, wolność, sprawiedliwość czy tolerancja, asertywnie wyrażający swe poglądy i opinie, uczestniczący w kulturze. Człowiek empatyczny – otwarty na innych ludzi, ich odmienności i różnorodność, prowadzący dyskusje na wielu płaszczyznach intelektualnych, dobrze przygotowany do trzeciego etapu kształcenia, jakim jest liceum.

To wszystko jest możliwe. Trzeba tylko wykształcić kompetentnego polonistę, a uczniowi pozwolić w szkole być sobą, nie bać się jego indywidualności i dać mu możliwość kreowania własnej tożsamości kulturowej i społecznej.

The model of a competent student of lower secondary school according to the reform assumptions and reality

Abstract

The article *Model kompetentnego gimnazjalisty według założeń reformy – a stan rzeczywisty (The model of a competent student of lower secondary school according to the reform assumptions and reality)* aims at showing the condition of research on the development of competencies of lower secondary school students and expectations towards Polish language teachers and students which are associated with the phenomenon.

The new core curriculum (2009) assumes students' important achievements in reception of culture-based texts, inter alia, the ability to find implicit meanings, evaluation of the features of newly-read literary works and other culture-based texts, apprehension of the timelessness of those texts and their universal messages, meanings, experiences; the ability to interpret those texts in various contextual configurations. The core curriculum assumes that a lower secondary school graduate should have a holistic education. The task of a Polish language teacher is to organize the educational process in a way that facilitates students' understanding of the world and of themselves through the analysis, evaluation and interpretation of literary heroes' experiences and reference to student's direct experiences. Such conception of education, with well-qualified Polish language teachers, could, in its final effect, form a lower secondary school graduate who would be a competent participant of culture, reliably prepared for the third stage of education i.e. upper secondary school.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Marta Szymańska

Gimnazjalista w oczach gimnazjalisty

Kim jest gimnazjalista? Najprościej mówiąc, jest to uczeń gimnazjum. To jednak tylko połączenie ucznia z typem szkoły, do której uczęszcza. Czy zatem nie różni się on niczym od uczniów innych szkół? Na początek różni się wiekiem, a to już doskonały punkt wyjścia do innych różnic, o których szczegółowo informuje psychologia rozwojowa. O tym, że gimnazjaliści są inni niż uczniowie szkół podstawowych czy na przykład liceów zdają wiedzieć wszyscy, ponieważ o żadnym innym typie szkoły nie słyszy się aż tyle złego. „Chcąc zdefiniować ucznia gimnazjum z wykorzystaniem jakiegokolwiek przeglądarki zgromadzimy materiał, który nadaje się bardziej dla prokuratora, kuratora i patologa niż zainteresowanego problemem kształcenia”¹. Można tu zacytować liczne, szczególnie internetowe wypowiedzi gimnazjalistów na temat ich samych i ich rówieśników. W większości wypadków są to relacje z życia dalekiego od ideału. Choć czasem opisy te spotykają się ze sprzeciwem ze strony innych czytelników – gimnazjalistów. Często wydzielenie gimnazjum jako osobnej szkoły jest jednym z głównych zarzutów pod adresem reformatorów oświaty, jak np.: w wywiadzie dla „Gazety Wyborczej” udzielonym przez prof. Mirosławę Nowak-Dziemianowicz: „Gimnazjum to naturalny eksperyment psychologiczny: komuś udało się zebrać w jednym miejscu ludzi w tym samym okresie rozwoju, zamknąć ich w jednej przestrzeni i pozostawić samym sobie”². Za najwyższy uważa się tam poziom agresji, najwięcej różnorodnych problemów wychowawczych pojawia się właśnie w tych szkołach. Nieco starszą młodzież dobitnie charakteryzuje Jan Sowa: „Są bierni, bezideowi, o nic im nie chodzi, do niczego nie dążą, na niczym im nie zależy, nic nie jest dla nich istotne, nic nie wywołuje w nich namiętności, sprzeciwu, buntu”³. Interesujące wydaje się w związku z tym, co sądzą o tym sami zainteresowani, jaki mają obraz siebie samych? Jak na siebie spoglądają, jak oceniają: pobłażliwie? afirmująco? krytycznie?

Próba uzyskania odpowiedzi także na powyższe pytania była minisonda, przeprowadzona wśród krakowskich gimnazjalistów. Nie rości sobie ona pretensji do kompletności, nie jest także próbą stworzenia socjologicznego obrazu młodego

¹ Ł. Kołodziej, *Gimnazjalista nowy wróg publiczny*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,6864> [dostęp 15.11.2009].

² 10 lat gimnazjów, czyli oświatowy matrix, „Gazeta Wyborcza. Wrocław”, 24.09.2009.

³ J. Sowa, *Dyskretna nuda młodej burżuazji*, „Tygodnik Powszechny”, 11.04.2010.

człowieka w wieku 13–15 lat. Jest to tylko wyraz chęci przybliżenia podmiotu naszych nauczycielskich i rodzicielskich działań, jako żywego człowieka, próba oddania mu głosu.

Badaniem objęto 251 uczniów z sześciu krakowskich szkół. Byli to uczniowie pierwszej i drugiej klasy gimnazjum. Poproszono ich o krótką, swobodną wypowiedź na temat: Kto to jest gimnazjalista? (Czym się charakteryzuje?) Odpowiedź na postawione pytanie mogła przyjąć dowolną formę. Przedstawianie wyników rozpoczę od przytoczenia dwóch wypowiedzi w całości, aby wskazać kwestie pojawiające się później w wypowiedziach uczniów.

I

Gimnazjalista – to jest taki zacny człek żyjący na tym padole, który mimo że przewyższa nauczycieli inteligencją i wiedzą, to jednak musi się go słuchać. Odpowiadając na pytanie musiałem poświęcić chwilę na zastanowienie się nad tą kwestią. Doszedłem do wniosku, że owy GIMNAZJALISTA jest ważną osobą w społeczeństwie. Ten mody człowiek kształtuje teraz swoje nawyki i zachowania dzięki pomocy nauczyciela. Dlatego ważnym jest, aby owy nauczyciel był osobą godną zaufania ucznia, był jego autorytetem oraz był dla ucznia osobą miłą. Bo nie miły nauczyciel nigdy nie zaskarbi sobie zaufania ucznia, a tym bardziej nie zostanie jego autorytetem⁴.

II

Gimnazjalista to człowiek uczący się w gimnazjum.

Świat widzi przez różowe okulary, jest wesoły, zmienia się fizycznie i psychicznie, często ma także różne problemy i kompleksy, wtedy „kształtują się” jego zainteresowania – kierunki w jakich będzie się dalej kształcił. Jest jeszcze młody i często nie doświadczony, uważa się czasami za najmądrzejszego.

Zaprezentowane wypowiedzi wskazują obszary oceny i samooceny, na które zwracają uwagę nastolatki. Najczęściej dotyczą one widzenia samego siebie (tu szczególnie dojrzewania) oraz bycia w szkole, ze zwróceniem uwagi na różne problemy – dotyczące relacji z nauczycielem, innymi uczniami, samego obowiązku uczenia się itp.

Wszystkie wypowiedzi zaczynają się od schematycznego, charakterystycznego dla ujęć kognitywnych: „gimnazjalista to...”. Dalej można już zauważyć pewien indywidualizm w rozwijaniu objaśnienia. Najczęściej rozwinięcie to sprowadza się do dopełnienia w rodzaju „(gimnazjalista to) uczeń gimnazjum lub/i człowiek, homo sapiens, człowiek rozumny, istota ludzka, człowiek w kolejnym etapie szkolnym, młody człowiek”, ale także bardziej żartobliwie/oryginalnie: „forma życia występująca najczęściej w szkołach”, czy w innym tekście: „przyroda nieożywiona, nie licealista i nie uczeń podstawówki; istota ludzka, która żyje, pije i je. Tylko jeden uczeń/uczennica napisał: Nie wiem, kto to jest gimnazjalista”.

Po tym wstępnym doprecyzowaniu następują uszczegółowienia, często osobiste, odwołujące się do konkretów. Zacznę od tego, co młodzi ludzie zauważają w sobie. Na ile zdają sobie sprawę ze zmian dokonujących się w nich samych. Przede wszystkim mają świadomość, że coś dziwnego się z nimi dzieje. Próbuje opisać to w różny sposób, np.: „istota ludzka, która się buntuje” lub w sposób bardziej

⁴ Wszystkie wypowiedzi przytaczam w pisowni zgodnej z oryginałem.

nieokreślony: „gimnazjalista jest też w tzw. «dziwnym wieku»; osoba ta znajduje się w trudnym okresie życia, gdzie musi samodzielnie podejmować ważne decyzje; człowiek średnio rozumiejący świat”. Czasem jednak autorzy tekstów potrafią precyzyjnie nazwać swój stan, np.:

gimnazjalista to człowiek, w którym buzują hormony i robi dziwne wybryki; [...] jest dziwny w ubiorze i w zachowaniu; czasem jest dziecinny, czasem znów zbyt dojrzały; świat widzi przez różowe okulary, jest wesoły, zmienia się fizycznie i psychicznie. Ma huśtawki nastroju; średnio zrównoważony emocjonalnie osobnik; młody kształtujący się człowiek, którego charakteryzuje zmienność zachowań, postępowania i nastrojów.

Niektóre z wypowiedzi przyjmowały formę bardziej opisową – „Gimnazjalista to młody człowiek, w którego wnętrzu bardzo wiele się dzieje. W tym wieku zachodzi bardzo wiele zmian, więc gimnazjalista jest osoba zmienną. Często trudno się z nim dogadać, łatwo się pokłócić”. Niektórzy wskazują także na objawy, towarzyszące emocjonalnemu rozchwianiu, szalejącej burzy hormonów, np.: „Istota, będąca w takim wieku zazwyczaj ma najgorsze poczucie humoru, jest zestresowany w wielu sprawach itp.”. Zdarzyli się i tacy autorzy, którzy potrafili stan gimnazjalisty ująć w sposób zdecydowany, np.: „To trudny wiek”; lub metaforyczny, np.: „Ma jeszcze (gimnazjalista) nie do końca ukształtowany kręgosłup moralny, jednak wielkimi krokami zbliża się do dorosłości”.

Konstatacje respondentów potwierdza lektura specjalistycznych źródeł:

Zmiany w zakresie emocji, jakie występują w fazie dorastania, nie są związane jedynie ze zmieniającym się obrazem własnej osoby. Procesy neurohormonalne przekształcające organizm przyczyniają się do występowania zwiększonego pobudzenia emocjonalnego oraz do labilności (chwiejności) emocji. [...] Charakterystyczna dla dorastających jest także ambiwalencja uczuć, tj. niemal równoczesne przeżywanie uczuć przeciwstawnych⁵.

Dla gimnazjalistów ważni są także inni ludzie, często postrzegają oni siebie jako obywateli, członków społeczeństwa, ale przede wszystkim chodzi tu o relacje z rówieśnikami, ponieważ gimnazjalista to przyjaciel. Pojawiają się jednak i takie wypowiedzi, w których ujawniają się także obawy związane z byciem w grupie, np.: „gimnazjalista to osoba chcąca być akceptowaną”. Młodzi ludzie zauważają też rolę, jaką mogą pełnić w ich świecie dorośli, np.: „osoba ta powinna szczególnie teraz szukać kontaktu ze swoimi rówieśnikami, nauczycielami oraz rodzicami, aby z ich strony uzyskać wsparcie i pomoc, kiedy będzie to potrzebne”.

Kontakty z rówieśnikami to w tym wieku także, a może przede wszystkim, kontakty z przedstawicielami płci przeciwnej. Świadomość tej nowej sytuacji także znajduje odbicie w zebranych materiałach, np.: „Prubuje (gimnazjalista) poderwać dziewczynę. Dziewczyny zaczynają reagować na podryw”, czy w innym miejscu zaskakująca konstatacja: „Chłopaki w tym wieku zaczynają szukać sobie żony, ale dziewczyny odwzajemniają to uczucie dopiero w liceum”. Literatura przedmiotu potwierdza uczucia, sytuacje zasygnalizowane przez młodzież: potrzebę przyjaź-

⁵ *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa 2001, s. 172.

ni, zainteresowanie płcią przeciwną, rolę grupy rówieśniczej itp.⁶ Dojrzewanie nie jest najprostszym etapem w życiu człowieka. Jak zauważają respondenci, popełnia się wtedy wiele błędów, dokonuje nie zawsze dobrych wyborów. Natomiast bezpośrednie otoczenie, a szczególnie dorośli, zdaje się tego nie rozumieć. Wydaje się także, iż „awans” na gimnazjalistę spowodował wzrost wymagań wobec nastolatków. Niektórzy reformatorzy oczekiwali, że umieszczenie trzynastolatków w osobnym typie szkoły spowoduje, iż poczują się oni docenieni, nobilitowani, wyróżnieni. Tymczasem w większości wypadków spowodowało to wyostrenie problemów związanych z etapem dojrzewania. Problemy te mogą być związane także z uczeniem się wartości. Jak pisze Manfred Spitzer: „wartości dojrzewają późno”⁷. Badania neurobiologiczne pokazują, iż opanowanie właściwego z punktu widzenia moralności zachowania jest umiejętnością, której uczenie się trwa dłużej niż opanowanie innych wyższych funkcji umysłowych. Ludzki mózg jest wręcz tak zaprogramowany, by wartości uczyć się później. Co z tego wynika dla nauczania, a przede wszystkim wychowania? Zdaniem Spitzera uczenie się wartości można porównać do uczenia się języka.

Małe dziecko tworzy zachowania i bezpośrednie oceny (tak jak paple). Potem powstają pierwsze proste reprezentacje sekwencji zachowań, istotne dla późniejszego postępowania (podobnie jak uczy się dwuwyrzowych zdań). Na to nadbudowywane są coraz bardziej złożone struktury, aż na końcu rozwoju otrzymamy dorosłego człowieka, który samodzielnie prawie wszystko robi właściwie, podobnie jak samodzielnie prawie zawsze poprawnie mówi⁸.

Jednak fakt, że wartości uczymy się późno, nie znaczy, że sam proces kształtowania systemu wartości można odsunąć w czasie. Praktykowanie, działanie, ćwiczenie powinno odbywać się od najmłodszych lat.

Młodzież potrzebuje właściwego otoczenia do prób postępowania na wszystkich płaszczyznach współżycia, właściwych przykładów, by kierować swoim postępowaniem przez modelowanie, i wystarczająco dużo przestrzeni do wypróbowywania [...]. Musi przede wszystkim w kontaktach z rówieśnikami nauczyć się przyjmować odpowiedzialność, kształtować zaufanie, oceniać interesy, radzić sobie z konfliktami i może nawet czasami umieć je rozwiązywać. Jeśli pozostawimy młodzież między sobą, stanie się to automatycznie, będzie jednak wymagało [...] ciągłych przykładów. Młodzież sama wyszukuje sobie idoli (ponieważ uczenie się przez obserwacje modelu zachodzi tak szybko i łatwo: mogą obserwować konsekwencje i nie muszą ich sam doświadczać!)⁹.

Tu wyraźnie rysuje się nie tylko kształcąca, ale i wychowawcza szansa dla kształcenia polonistycznego, ponieważ literatura jest nieograniczonym źródłem owych modeli, czymś w rodzaju symulatora do praktykowania różnych zachowań, przeżywania nawet najtrudniejszych sytuacji jakby w wirtualnym świecie. Pisała o tym m.in. Zofia Agnieszka Kłakówna, gdy wskazywała na możliwości, jakie daje

⁶ Por. Tamże, s. 175–179.

⁷ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007, s. 246.

⁸ Tamże, s. 247.

⁹ Tamże, s. 248.

literatura, jeżeli chodzi o okazję do przećwiczenia trudnych życiowych sytuacji poprzez obserwację losów bohaterów literackich¹⁰.

Jednak dla wszystkich gimnazjalistów punktem odniesienia jest zawsze szkoła i bycie uczniem. We wszystkich tekstach znaleźć można uwagi na ten temat. Zanim jednak o tym, zaprezentuję przykłady:

Gimnazjalista jest jak ktoś na posterunku, zadaje mu się pytania a on jak zawsze nic nie wie; jest okropnym leniem, torturowanym przez nauczycieli; niekoniecznie musi lubić wszystko (przedmioty), a nauczyciele tego nie widzą; Gimnazjaliści są zmuszani do nauki; próbuje przetrwać okres szkoły; Gimnazjalista to osoba narzekająca na ciągły brak czasu. Mająca dużo obowiązków i problemów; Gimnazjalista jest człowiek pełen potencjału i ambicji, niestety niedoceniany przez osoby otaczające go i w życiu społecznym (nauczyciele); Jest kimś poddanym wielu regulaminom, obowiązkom; Dziecko, które musi się uczyć, uczyć i uczyć, a i tak nie pojmuje po co...; Dziecko cierpiące z powodu zbyt wielkiej ilości nauki; Jak poznać gimnazjalistę? Gimnazjalista jest wiecznie niewyspany.

Z przedstawionych wypowiedzi, a trzeba zaznaczyć, że to tylko wybrane przykłady, wyłania się obraz szkoły jako niezbyt przyjaznego środowiska, które przede wszystkim zmusza, naraża na cierpienie, a nawet torturuje. W samej nauce nie ma nic interesującego, trzeba to po prostu przetrwać, na nikogo nie można liczyć. Szkoła, chodzenie do szkoły przypomina wojsko, bycie na posterunku, zawsze w pełnej gotowości. Chodzi się do niej po to, by być pytany, sprawdzany, kontrolowany. Uczniowie nie czują się doceniani, zauważani jako pojedyncze osoby, indywidualności. Nikogo, a szczególnie nauczycieli, nie interesują ich zainteresowania i prywatne wybory, nikt ich nie motywuje do rozwoju. Młodzież czuje się przytłoczona nauką, której cel nie jest jasny. Nie jest to optymistyczny obraz. Dopełnię go jeszcze dwoma dłuższymi tekstami na temat zadań domowych, o których można by powiedzieć, że mają charakter apelu czy protestu:

I

Gimnazjalista jest człowiekiem zbulwersowanym, bo jest łamane jego prawo do odpoczynku zadaniami domowymi i ich najgorszym rodzajem czyli wypracowaniami, których razem z uczniami wszystkich szkół NIENAWIDZI i pragnie ich całkowite usunięcia z życia codziennego.

II

Gimnazjalista jest zazartym wrogiem prac domowych. Nie cierpi zwłaszcza ich najgorszego rodzaju – wypracowań, które niszczą jego życie, powodują stres, rozdrażnienie, stany lękowe, drętwienie ronek, grypę i ospę. Zadaniom domowym NIE!!!

Wyznanie, że zadania domowe powodują ospę osłabiły wymowę tekstu, ale i tak jest on dosyć dramatyczny. Każdy polonista rozumie – wypracowania są konieczne, może jednak trzeba się zastanowić nad częstotliwością, zasadnością, tematyką, ich usytuowaniem wśród zadań domowych z innych przedmiotów itp. Może nie jest tylko tak, że współczesne nastolatki są leniwe i nic ich nie interesuje, a w każdym razie nie to, co dorośli uważają za ważne. Trzeba zadać sobie pytanie,

¹⁰ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność*, Kraków 2003.

na ile szkoła bierze pod uwagę zmiany, jakie zaszły (i wciąż zachodzą) w świecie i w samym człowieku?¹¹. Zresztą w zebranych materiale znalazło się wiele wypowiedzi, które świadczą o tym, iż gimnazjaliści zastanawiają się nad własną przyszłością i bynajmniej niekoniecznie widzą ją w różowych barwach, np.:

Gimnazjalista jest nastolatkiem, kształtującym swoją przyszłość; jest osobą chcącą zdobyć jakąś wiedzę, dążącą do celu; Osoba starająca się podbić cały świat [...]. Mająca nieskończoną liczbę pytań, na które tak naprawdę może nigdy nie pozna odpowiedzi; Z biegiem czasu taki „wrostek” zwany gimnazjalistą wyrasta na mądrego wykształconego człowieka, jeśli ma dobre wzorce do naśladowania. Dlatego ważne jest aby młody człowiek potrafił rozpoznać co jest dobre a co złe, i potrafił mówić nie żeczą złym.

Taki obraz szkoły, a przede wszystkim nauczycieli, potwierdzają także badania:

Niestety badani uczniowie – podkreślając rolę kompetencji komunikacyjnych – wskazują na negatywne zachowania nauczycieli, które nie sprzyjają podtrzymywaniu interakcji. Uważają, że komunikacja między nimi a nauczycielami ma charakter jednostronny, oparty na dyskwalifikacji i poniżaniu uczniów. Zaburzenie a niekiedy wręcz zerwanie komunikacji między uczniem a nauczycielem powoduje, iż uczniowie będą utożsamiali uczenie się tylko z aktywnością szkolną, która w takim kształcie nie wpływa na życie ucznia poza szkołą. Drugim niebezpieczeństwem tkwiącym w takiej postawie komunikacyjnej jest przekonanie uczniów, że uczenie się oznacza udzielenie właściwej (z punktu widzenia nauczyciela) odpowiedzi, natomiast wszelkie wątpliwości czy sceptycyzm wyrażane podczas zajęć są niepożądane¹².

W podobny sposób, jak cytowani gimnazjaliści, postrzegają szkołę także niektórzy dorośli:

Jeśli widziałbym jakąś winę dorosłych, to w tym, że postawili na system edukacji, który za swój główny cel obrał przekazywanie informacji, wiedzy i zaniedbał kształtowanie umiejętności funkcjonowania w grupie, współpracy w kolektywie. Taki model skutkuje ogromnym przyrostem szkolnych obciążeń – nigdy wcześniej młodzież szkolna nie pracowała tak ciężko, choć trzeba mieć świadomość, że to trend ogólnoswiatowy¹³.

Obraz wyłaniający się z analizy zebranego materiału nie jest zbyt optymistyczny w części dotyczącej szkoły, uczenia się, nauczycieli, bycia uczniem. Nie można go jednak uznać za kompletny, ponieważ nie mamy dokładnej informacji o badanych uczniach. Nie wiemy, czy istnieje jakaś relacja między powodzeniami/niepowodzeniami szkolnymi a treścią wypowiedzi (choć w tym akurat przypadku sądy podobne do przytoczonych powtarzają się niemal w każdej wypowiedzi). Jednak część dotycząca tego, jak gimnazjaliści widzą siebie, pokazuje, że młodzi ludzie dość dobrze zdają sobie sprawę z tego, co się z nimi dzieje. Jeśli wiedzą to także ze szkoły, to moż-

¹¹ Por. *Jak mózg się przegrzewa*, „Gazeta Wyborcza”, 14–16.03.2009.

¹² A. Famuła, *Obraz nauczyciela widziany z perspektywy gimnazjalistów*, <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/162.pdf> [dostęp 16.11.2009].

¹³ K. Koseła, *Czas budowania*, „Tygodnik Powszechny”, 11.04.2010.

na powiedzieć, że spełniła ona swoją funkcję informacyjną. Nie wiemy natomiast, czy uczniowie znaleźli w niej również podpowiedzi, jak sobie z tym radzić.

Jednak dzięki przypadkowi (jedna klasa nie pisała odpowiedzi na pytanie: Kim jest gimnazjalista?, ale na pytanie: Jaki powinien być gimnazjalista?) dowiedzieliśmy się także, jak wygląda ideał gimnazjalisty, oczywiście, w oczach gimnazjalistów. Oto lista jego przymiotów:

ambitny, dąży do postawionych sobie wcześniej celów, nie poddaje, sumiennie wywiązuje się z obowiązków, jest skromny, szczególnie jeśli chodzi o ubiór, schludny, zdyscyplinowany, inteligentny i uważny na lekcjach, grzeczny, uprzejmy dla nauczycieli i uczniów, na przerwie powinien siedzieć pod klasą i uczyć się, zamiast biegać i bić się na korytarzu, powinien błyszczeć przykładem, podejmować bardziej dorosłe i odważne decyzje, uczyć się samodzielności, mieć silną wolę, powstrzymać się od nałogów, chętnie chodzić na lekcje...

To może już wystarczy, bo kto temu sprostą? W każdym razie gimnazjaliści zdają sobie sprawę z tego, że jest nad czym pracować, a wymagania stawiają sobie bardzo wysokie.

Na zakończenie chciałabym wrócić jeszcze raz do dosyć powszechnego obrazu gimnazjalisty, jako „wroga narodu”. Dlaczego gimnazjaliści mają taką „złą prasę”? Przecież nie może być tak, że jeszcze w szóstej klasie to anioły, a już po dwóch wakacyjnych miesiącach diabły wcielone. Sądzę, że powody są co najmniej dwa. Pierwszy z nich ma charakter strukturalno-statystyczny. Przed reformą z 1999 roku wszystkie opinie o uczniach na niższym etapie edukacji rozkładały się na uczniów klas od pierwszej do ósmej i w rezultacie nie otrzymywano tak czarnego obrazu. Drugi argument ma charakter medialny. Otóż po wprowadzeniu reformy stworzony wtedy typ szkoły i jej uczniowie cieszył się (i cieszy do dziś) dużym zainteresowaniem. Jak pokazał jednak pobieżny przegląd badań nad gimnazjum i gimnazjalistami, najbardziej popularne (i najbardziej medialne) są tematy związane z poziomem agresji, stanem zdrowia, sposobami spędzania wolnego czasu, czasem ambicjami gimnazjalistów. Przykładem mogą być tutaj zakrojone na szeroką skalę, bo dotyczące 12 tysięcy gimnazjalistów, badania zleczone przez Główny Inspektorat Sanitarny¹⁴. Dotyczą one zdrowia i zwyczajów nastolatków. Na próżno poszukiwalibyśmy jednak podobnych analiz w odniesieniu do szkoły. Nikt prawie nie interesuje się relacją między zachowaniem a nauczaniem, ale nie w znaczeniu, jaka jest szkoła, czy jest połączona ze szkołą podstawową czy z liceum, ilu jest w niej uczniów itp., ale czego się w szkole i jak uczy; jaka jest relacja między materiałem i sposobami nauczania a zainteresowaniami, możliwościami, stopniem przygotowania itp. uczonych¹⁵. Dodatkowo o ilez bardziej interesujące, wzbudzające dyskusje są stwierdzenia, że młodzi ludzie myślą tylko o alkoholu, narkotykach i płci przeciwnej (to oczywiście w cenzuralnej, złagodzonej wersji), niż informacje o tym, że szkoła jest może przestarzała i mało atrakcyjna dla człowieka XXI wieku. Trzeba też koniecznie pamiętać,

¹⁴ Por. S. Szparkowska, R. Czeladko, *Ani zdrowi, ani zadowoleni*, „Gazeta Wyborcza”, 12.10.2009.

¹⁵ Pewne informacje na ten temat przynoszą badania *Szkoła bez przemocy*, przeprowadzone w latach 2006–2007. Por. także *Rzecz o szczuciu*, „Polityka” 2007, nr 10.

że młodzi ludzie zdobywali nowe doświadczenia, próbowali swoich sił w różnych sytuacjach zawsze, tylko pewnie dziś te sytuacje uległy zmianie.

Na zakończenie wiersz o gimnazjalistach autorstwa gimnazjalisty:

Kim jest gimnazjalista?

Gimnazjalista to człowiek młody

Co zaznał w życiu i szczęścia i szkody

Wciąż pragnie zrozumieć, dokąd zmierza świat

Lecz z czasem poczuje, że sensu w nim brak

Nauczy się kochać, nauczy żyć

Nie pragnie przeżywać, lecz na jawie śnić

Złudzenie ma piękne, że rozumie los

Nie wiedząc, że wszystko go wodzi za nos.

A lower secondary school student in his peer's eyes

Abstract

The author presents the results of an opinion poll conducted among lower secondary school students. The interviewees answered the question: Who a student of lower secondary school is? The analysis of the data shows the existence of a conflict between school as an institution, teachers who represent it and students' expectations and ambitions. The results of the poll are also at odds with the consumerist image of teenagers presented in the media.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Katarzyna Pławecka

Zawód – uczeń. Samokształcenie gimnazjalistów w świetle badań empirycznych

Problematyka zasygnalizowana w tytule artykułu¹ jest tak obszerna, że musi ulec zawężeniu do niektórych tylko zagadnień, wyrastających z dociekań empirycznych. Przyjęta przeze mnie perspektywa badawcza szczególnie mocno akcentuje dość nietypową sytuację zawodową ucznia. Samo pojęcie „zawód” traktuję jako wykonywanie „zespołu czynności” lub zajęcia, wymagające przygotowania. Bycie uczniem oznacza zatem złożony proces przygotowania młodego człowieka do uczenia się przez całe życie. W centrum zainteresowań badawczych pozostanie więc **przygotowanie teoretyczne i praktyczne gimnazjalistów** połączone z **aspiracjami samokształceniowymi** młodych ludzi.

Analizowany tutaj materiał stanowi jedynie fragment szerszych badań, przeprowadzonych wśród 234 gimnazjalistów zamieszkujących wieś powiatu limanowskiego (woj. małopolskie)². Badania zostały pomyślane tak, aby metoda sondażu diagnostycznego oświetlona została techniką obserwacji bezpośrednich, dokonywanych podczas hospitacji lekcji w gimnazjach, ale także ukierunkowanych rozmów w szkole i poza nią. Zgromadzony materiał badawczy ujawnia stan przygotowania sprawnościowo-motywacyjnego gimnazjalistów w zakresie samokształcenia oraz poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej.

Uwarunkowania samokształcenia

Wstępem do rozważań opartych na empirycznym badaniu można by uczynić współczesne ustalenia Manfreda Spitzera, odnoszące się do możliwości ludzkiego mózgu:

¹ Tytuł artykułu nawiązuje do formuły zawartej w publikacji Małgorzaty Taraszkiewicz *Wprawki z reformy (3). Zawód: uczeń*, „Nowa Polszczyzna” 2000, nr 1, s. 29.

² Terytorium badań celowo zawężono do obszaru gminy Laskowa, którą można uznać za reprezentatywną dla gmin wiejskich Małopolski. W centrum zainteresowań badawczych pozostawała młodzież szkolna skupiona w dwóch gimnazjach, tj. w Laskowej i Ujanowicach, a zamieszkała w dziewięciu miejscowościach gminy, tj. Laskowej, Jaworznej, Kamionce Małej, Kobyłczynie, Krosnej, Sechniej, Strzeszycach, Ujanowicach i Żmiącej. Badania przeprowadzono w latach 2005–2007 w Zespołach Szkół Gimnazjalnych w Laskowej i Ujanowicach.

Większość ludzi kojarzy uczenie się ze szkołą, wkuwaniem i ryciem, potem i łzami, złymi ocenami, wyczerpującymi klasówkami. Nie okłamujmy się: uczenie się nie ma dobrej opinii. Uważane jest za coś nieprzyjemnego. Kiedy się uczymy, często nagradzamy sobie później nasz trud (zgodnie z mottem: za każde francuskie słówko kawałek czekolady), a kiedy mamy wolne, to znaczy, że nie musimy się uczyć. Podzieliliśmy czas na taki, który musimy, niestety, spędzić w szkole (uniwersytecie, szkole zawodowej, na kursach doszkalających itp.) i na taki, kiedy mamy wolne i rzekomo się niczego nie uczymy. [...] **Jeśli miałbym wymienić jedną aktywność, do której człowiek nadaje się najlepiej, tak jak albatros do latania czy gepard do biegania, to jest właśnie uczenie się** [podkr. K.P].

Powszechne przekonanie o tym, że można (lub, co gorsza trzeba) podzielić czas na taki, kiedy się uczymy, i taki, kiedy mamy wolne, jest kompletnym nieporozumieniem. Nasz mózg płata nam figla i uczy się nieustannie!³.

Niezwykle istotne wydaje się powiązanie owych uwarunkowań biologicznych z etapami postrzegania edukacji ustawicznej, której sens zawiera się w twierdzeniu: „człowiek musi uczyć się przez całe życie”. W ujęciu ogólnym „jest to edukacja nadążająca za rozwojem i służąca potrzebom rozwoju”⁴. W opracowaniach naukowych, poświęconych zarysowanej tematyce, podkreślano potrzebę ciągłego kształcenia się. Sięgano do postaci Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670) i przypominano jego wizję „powszechnego kształcenia całego rodzaju ludzkiego celem doprowadzenia swoich spraw do pożądaných wyników”, która nawiązywała do teleologicznej koncepcji życia i przeznaczeń człowieka⁵. Współcześnie rozmaite inicjatywy zdominowała ustawa o organizacji ciągłego kształcenia wydana we Francji na początku lat siedemdziesiątych XX wieku. Raport Faure’a, pt.: *Uczyć się, aby być*, powstały dla potrzeb UNESCO, stanowił przełom w pojmowaniu kształcenia ustawicznego, gdyż podkreślał ciągłość i systematyczność procesu uczenia się przez całe życie, sprzyjającego doskonaleniu kwalifikacji zawodowych oraz rozwojowi osobowości⁶. Tym samym przełamano tradycyjny podział życia człowieka na wiek szkolny, kiedy młody człowiek zdobywa wykształcenie i kwalifikacje po to, by na etapie poszkolnym je wykorzystywać⁷.

³ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?*, Warszawa 2007, s. 21–22.

⁴ *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 173.

⁵ Tamże.

⁶ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, przeł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975.

⁷ Proponowana idea wychowawcza obejmowała swym pojęciem całe życie człowieka, każdemu okresowi przypisując określone funkcje w procesie edukacyjnym, trwającym nieprzerwanie i wymagającym ciągłej adaptacji do zmieniających się warunków. Podkreślano zwłaszcza rolę etapu dzieciństwa jako najważniejszego okresu dla doskonalenia obserwacji, nabywania wiedzy, a przede wszystkim przygotowania młodzieży do procesu samokształcenia i samodoskonalenia w ciągu całego życia. Nową koncepcję określano terminem *humanizm naukowy*, który objaśniano następująco: „Koncepcja ma być *humanistyczna*, centrum bowiem jej zainteresowań stanowi człowiek i jego pomyślność, jako cel sam w sobie; ma być *naukowa*, albowiem treść pojęcia humanizmu będzie zdefiniowana – a więc i wzbogacana – przez nowe osiągnięcia nauki w zakresie poznania człowieka i świata”. Tamże, s. 31. Zmiany w oświacie łączono z odpowiednimi przemianami w sposobie przygotowania nauczycieli do inspirujących funkcji wychowawczych. „Podstawowym ich zadaniem będzie odtąd kształtowanie oso-

Dyskusje nad zadaniami szkoły wobec edukacji ustawicznej także dzisiaj nawiązują do raportu, gdyż zmierzają w podobnych kierunkach:

- a) wyposażenie ucznia w „wykształcenie wyjściowe”, które przypada zwłaszcza szkole podstawowej;
- b) integracja szkoły ze środowiskiem pozaszkolnym, z instytucjami społecznymi i kulturowymi, zakładająca aktywny udział młodej generacji w życiu społecznym;
- c) rozwój osobowości dziecka, któremu powinno towarzyszyć zaspokajanie jego naturalnej ciekawości, by w przyszłości odczuwało potrzebę dalszego kształcenia się i posiadało umiejętność zaspokojenia tej potrzeby;
- d) dobór metod nauczania sprzyjających samodzielności rozumowania, umiejętności wykorzystania różnych źródeł informacji, stawiania problemów ich weryfikacji oraz rozwiązania;
- e) rozwijanie motywacji na drodze wielostronnego uczenia się (edukacji równoległej, paralelnej)⁸.

Koncepcje edukacji ustawicznej od zawsze integrowały zespoły badaczy z całego świata. Nie bez znaczenia dla wdrażania metodyki kształcenia ustawicznego był komunikat krakowskiego dydaktyka Jana Kulpy wygłoszony podczas warszawskiego sympozjum w 1974 roku. Zwrócił on już wówczas uwagę na dwa ważne zagadnienia: największą skuteczność przygotowania do kształcenia ustawicznego w obrębie procesu nauczania poszczególnych przedmiotów oraz rolę doskonalenia nauczycieli w procesach uniwersyteckiego szkolenia warsztatowego do „metodyki samokształcenia”⁹.

Współcześni dydaktycy podkreślają, że integralną część kształcenia ustawicznego stanowi samokształcenie, co więcej – traktują samokształcenie jako stałą potrzebę i jednocześnie konieczność życiową¹⁰.

owości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do rzeczywistego świata” – podkreślano w sławnym raporcie. Tamże, s. 395.

⁸ Zob. L. Porcher, *Kształcenie równoległe (E'cole parallele)*, Warszawa 1978. Autor zwraca m.in. uwagę na funkcjonowanie w literaturze pedagogicznej terminów: *kształcenie równoległe, wychowanie równoległe, oświata równoległa*. Wymienia także „instrumenty” szkoły równoległej, do których zalicza: środki masowego przekazu, tzw. mass media – prasę, komiksy, radio, kino, telewizję (dzisiaj zapewne dołączyłyby do tej listy Internet). Podkreśla jednocześnie, że z tych kanałów, których nie kontrolują nauczyciele, masowo korzystają uczniowie.

⁹ Zob. J. Kulpa, *Przygotowanie do kształcenia ustawicznego*, [w:] *Szkoła i edukacja permanentna*, red. M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński, Warszawa 1975, s. 335. Opinia krakowskiego dydaktyka, szczególnie dzisiaj w dobie „przemocy” informacji, zyskuje na znaczeniu i rodzi potrzebę włączenia metodyki samokształcenia do kanonu przedmiotów obowiązujących na studiach kształcących przyszłych nauczycieli.

¹⁰ Wincenty Okoń, niekwestionowany znawca dydaktyki, rozróżnił w 1968 roku teorię nauczania i związanego z nim uczenia się oraz teorię samokształcenia. Trzydzieści lat później określił samokształcenie jako „osiąganie wykształcenia poprzez działalność, której treść, cele, warunki i środki ustala sam podmiot. W procesie samokształcenia jego cele się dynamizują, osiągnąwszy wyższy stopień świadomości, uczący się dokonuje często ich przewartościowania i udoskonalenia. Samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie dla kształcenia ustawicznego”. Po kolejnych dwunastu latach w 2003 roku ten sam badacz zwracał uwagę na to, że: „Zadaniem

Niewątpliwie „lekcje samokształcenia” korespondują z instrumentalnym wy-
miarem kształcenia polonistycznego, który według Zenona Urygi – „ma znaczenie
fundamentalne”, gdy łączy się z wprowadzaniem uczniów w obszar technik pracy
umysłowej:

Wiąże się ono z czytaniem, przez ćwiczenia w zdobywaniu informacji i wyszukiwaniu
z różnego typu słowników, a także przez odkrywanie dróg do książki w katalogach bi-
bliotecznych, spisach bibliograficznych. Towarzyszy – dzięki ćwiczeniom w notowaniu
– gromadzeniu materiału do wypowiedzi ustnych i pisemnych, uważnemu słuchaniu
cudzych wypowiedzi i tekstów pisanych. Kieruje lub – ujmując rzecz ostrożniej – może
kierować uwagę na różne metody samokształcenia, odpowiadające współczesnym
technikom upowszechniania i gromadzenia wiedzy [...], ucząc organizowania własnego
warsztatu pracy umysłowej – podkreśla autor¹¹.

Świadomość zadań i ról przedmiotu „język polski” można pośrednio wiązać
z nurtem antropocentryczno-kulturowym w kształceniu polonistycznym, w którym
dużą rolę w procesie kształcenia wyznacza się samodzielności ucznia. Przyjmuję, że
samokształcenie to świadomy proces samodzielnego uczenia się. Ma on charakter
podmiotowy, gdyż podczas jego realizacji podmiot, czyli osoba ucząca się, określa
cele, formy, źródła oraz dobiera metody¹².

Uświadomienie sobie wagi samodzielności w procesie uczenia się obliguje na-
uczyciela: z jednej strony – do pokazania uczniowi sposobów samodzielnego ucze-
nia się; z drugiej – do motywowania go do pracy nad sobą¹³.

współczesnej dydaktyki jest przywrócić właściwy blask samokształceniu. Jest ono, podob-
nie jak kształcenie, przedmiotem jej badań empirycznych i dociekań teoretycznych, chociaż
i jedno, i drugie od lat poszły w zapomnienie. [...] Ktoś by mógł również powiedzieć, że zna-
czenie samokształcenia wzrasta w związku z pojawieniem się idei kształcenia przez całe ży-
cie, ale tak nie jest. To właśnie idea kształcenia ustawicznego pojawiła się w sytuacji, w której
samokształcenie staje się koniecznością życiową dla ogółu ludzi, bo tego wymagają obecne
warunki społecznego bytowania”. Anna Grochulska postrzega samokształcenie jako „systematyczną, ciągłą kontynuację uczenia się, i w efekcie samorealizację i samowychowanie”.
Zob. A. Grochulska, *Samokształcenie w edukacji polonistycznej*, Piotrków Trybunalski 2001,
s. 42–43.

¹¹ Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa 1996, s. 19. Kierując się potrzebą rozpoznania
podstawowych zadań i ról wpisanych w przedmiot, autor wyodrębnia cztery podstawowe
wymiary języka polskiego, tj.: instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny, estetycz-
ny, s. 15–30.

¹² Jarosław Rudniański samodzielność traktuje jako potrzebę człowieka, gdy stwierdza:
„Jedną z potrzeb psychicznych człowieka jest dążenie do samodzielności...”. Zob. J. Rudniań-
ski, *O dobrym wychowaniu i kształceniu*, Warszawa 1985, s. 73.

¹³ Niestety, edukacja szkolna nie zawsze racjonalnie przygotowuje do życia, stąd we
współczesnej prasie fachowej pojawiają się następujące dezyderaty: „Gdyby na rozwijanie
umiejętności uczenia się przeznaczyć tylko 10% z czasu szkolnej nauki – prawdopodobnie
zaowocowałoby to natychmiast znakomitym przyrostem strukturalizowanej wiedzy, rozbu-
dzeniem ciekawości poznawczej, obniżeniem stresu szkolnego i polepszeniem relacji mię-
dzyludzkich w szkole – a przecież w edukacji szkolnej o to właśnie chodzi”. Zob. M. Taraszkie-
wicz, *Wprawki z reformy oceniania*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 5, s. 29.

Źródła sukcesu w nauce w opiniach gimnazjalistów

Kwestionariusz ankiety posłużył najpierw do zbadania poglądu gimnazjalistów na źródła własnych sukcesów naukowych. Otwarte pytanie: „Co, Twoim zdaniem, zapewnia powodzenie w nauce (przyczynia się do osiągania sukcesów w nauce)?” przyniosło odpowiedź, że w ich własnym przekonaniu do sukcesu w nauce przyczyniają się oni sami, a zatem sukces zawdzięczają sobie. Taki punkt widzenia ujawniał się w odpowiedziach: „systematyczna nauka, praca” (46,1%), „dobre chęci do nauki” (39,7%), „uważanie na lekcjach”, „uważne słuchanie nauczycieli” (13,2%). Wyniki sugerują, że uczniowie poważnie traktują naukę, łącząc ją z ciężką, systematyczną pracą, odrabianiem zadań, sporządzaniem notatek. Podstawą takiego myślenia jest silna motywacja do dalszego kształcenia. Tylko trzy osoby z klas trzecich posłużyły się terminem „motywacja”, natomiast pozostałe wskazywały: „dobre chęci do nauki”, „chęć osiągnięcia sukcesu”. Niejednokrotnie ambicje edukacyjne łączyły się w wypowiedziach respondentów z ambicjami osobistymi, tj.: „chęcią pokazania, że jest się najlepszym”; „ambicją bycia najlepszym”, lub przynajmniej marzeniem, aby „nie być najgorszym w klasie”. Wskazane wypowiedzi (4,7%) można również rozpatrywać w kategoriach samodzielności, która przecież stanowi podstawę samokształcenia człowieka i jednocześnie wyznacznik odpowiedzialności za dalsze plany edukacyjne. Zastanawia fakt, że ani jeden gimnazjalista nie wskazał na umiejętności uczenia się jako klucz do sukcesu w nauce (!).

Mogłoby się wydawać, że tym kluczem jest „zainteresowanie przedmiotem”, ale jedynie 12% respondentów potwierdza taką opinię. Co ciekawe, w grupie autorów tych wypowiedzi dominują uczniowie starsi (z klas trzecich), co świadczyłoby o ich ukierunkowanych zainteresowaniach. Nieco mniejsza liczba wskazań ankietowanych (8,9%) dotyczyła własnych zdolności i talentów.

Gimnazjaliści wymieniali również szereg uwarunkowań psychicznych człowieka, które ich zdaniem pomagają odnosić sukcesy w nauce. Były to:

- a) cechy charakteru: „wytrwałość”, „cierpliwość”, „pilność”, „obowiązkowość”, „upór”, „sumienność”, „pracowitość”, „zdyscyplinowanie” – ogółem 11,1%¹⁴;
- b) „łatwość zapamiętywania treści” – 6,8%;
- c) „duże zaangażowanie” – 5,5%, rozumiane jako wykonywanie prac nadobowiązkowych, rozwiązywanie dodatkowych zadań, udział w konkursach;
- d) „inteligencja” – 5,1%, utożsamiana z „bystrością” i „mądrością”;
- e) „dobre wyniki w dotychczasowej nauce, duża wiedza” – 4,2%;
- f) „wiara we własne siły”, „wiara w siebie” – 1,7%.

Nie można pominąć umiejętności „czytania ze zrozumieniem dużej ilości książek”, na którą zwróciło jednak uwagę niewiele osób, bo 3,4% badanych.

Aspiracyjną rolę w życiu ucznia pełnią „dobrzy nauczyciele” (10,6%) i rodzice (7,6%). Najczęściej odnotowano odpowiedzi: „opieka rodziców”, rzadziej „pomoc starszych”, „rodzinna atmosfera sprzyjająca nauce”. Pomoc rówieśników jako kolejnej grupy wskazano dwukrotnie.

¹⁴ Kontrastują z nimi „szczęście”, „spryt”, „dobre znajomości” (wskazania jednokrotne).

Przygotowanie uczniów do lekcji

Niewątpliwie etap przygotowania się gimnazjalistów do lekcji należy wiązać przede wszystkim z rozwijaniem ich samodzielności. Ujawnia się ona zwłaszcza w zakresie sprawności gromadzenia materiałów przydatnych w nauce. Wyniki sondażu pozwalają określić następujące sposoby zdobywania pożądaných treści.

Tab. 1. Sposoby gromadzenia materiałów przydatnych w nauce szkolnej (według częstotliwości wskazań)

| Sposoby gromadzenia materiałów | Dziewczęta | Chłopcy | Ogółem | |
|--|------------|----------|----------|------------|
| | | | L | % |
| Notowanie w zeszyście | 72 | 81 | 153 | 65,3 |
| Kserowanie potrzebnych fragmentów tekstów | 55 | 41 | 96 | 41 |
| Notowanie na oddzielnych kartkach | 46 | 35 | 81 | 34,6 |
| Wpisywanie danych do komputera | 16 | 35 | 51 | 21,7 |
| Zaznaczanie w książkach kolorowymi karteczkami | 10 | 12 | 22 | 9,4 |
| Gromadzenie materiałów w segregatorze | 6 | 4 | 10 | 4,2 |
| Notowanie w oddzielnym zeszyście | 7 | – | 7 | 2,9 |
| Zapamiętywanie („notuję w mózgu”) | 2 | 4 | 6 | 2,5 |
| Gromadzenie zeszytów z poprzednich klas | – | 2 | 2 | 0,8 |
| Ściąganie od kolegów | – | 1 | 1 | 0,4 |
| Brak odpowiedzi | – | 3 | 3 | 1,2 |

Dane zestawione w tabeli różnicują odpowiedzi respondentów. Najwięcej wskazań uczniowskich dotyczyło notowania najważniejszych treści w zeszyście – ponad 65%. W myśl założeń „dobrej roboty” jest to pożądaný wynik, gdyż: „każda praca samokształceniowa powinna być wsparta notatką i notatką zakończona”¹⁵. Gimnazjaliści doceniają rangę zapisów przydatnych w uczeniu się i dodatkowo notują na oddzielnych kartkach albo w zeszyście. Nie określają jednak rodzaju notatek. Na podstawie obserwacji lekcji można stwierdzić, że najczęściej posługują się streszczeniem najważniejszych treści lub też stosują tzw. notatkę z cytatem. Wpisywanie danych do komputera wolno chyba potraktować jako szczególną odmianę notowania z zastosowaniem współczesnych narzędzi technologicznych (preferują ją chłopcy). Taka odmiana komputerowego zapisu najczęściej stosowana jest w związku z przygotowaniem i opracowaniem referatu. Poloniści oceniają wówczas poprawność językową i estetykę pracy, a zaangażowanie uczniów świadczy o atrakcyjności notatki sporządzonej na komputerze, którego obsługa bardzo przydaje się w życiu społecznym i zawodowym. Z prakseologicznego punktu widzenia jest ona bardziej skuteczna w procesie edukacji niż kserowanie rozmaitych materiałów (preferowane przez dziewczęta). Nieco wątpliwy jest wynik świadczący o stosunkowo dużej liczbie osób kopiujących materiały potrzebne do lekcji – 41%, tym bardziej że w badanym regionie szkolne ksero ma „ograniczony zasięg” i korzystają z niego przede wszystkim nauczyciele. Można przypuszczać, że uczniowie częściej „ściągają” pliki z Internetu niż kserują. Pod względem procentowym widać różnice w przygotowaniu materiałów przez dziewczęta i chłopców, zwłaszcza w zakresie korzystania

¹⁵ S. Karaś, *Sztuka samokształcenia*, Warszawa 1994, s. 109.

z komputera. Zdecydowaną przewagę mają tutaj chłopcy (35 osób), którzy widocznie są bardziej zaradni (sprytni organizacyjnie)¹⁶, dziewczęta zaś preferują odręczne notowanie na oddzielnych kartkach (46 osób) lub w oddzielnym zeszytce (7 osób). Sprawność gimnazjalistów przygotowujących się do lekcji ujawnia się w działaniach polegających na zaznaczaniu kolorowymi karteczkami odpowiednich fragmentów książek (22 osoby) oraz umieszczaniu, łącznie z selekcjonowaniem, materiałów w segregatorze (10 osób). Niektórzy gimnazjaliści stosują mało efektywne rodzaje gromadzenia materiałów, zachodzi podejrzenie, że po prostu korzystają z cudzych notatek. Właściwie trudno skomentować wypowiedzi ankietowanych „notujących w mózgu”. Być może ten skrót myślowy oznacza przygotowanie się w postaci przemyślenia problemowego aspektu zadania. Okazjonalnie gimnazjaliści odwołują się do wiadomości zamieszczonych w zeszytach, zapewne starszego rodzeństwa, traktując je jako inwestycję na przyszłość.

Ustalone w badaniach sposoby gromadzenia materiałów mogą świadczyć o przewadze i zarazem doskonaleniu umiejętności w zakresie sprawności notowania oraz segregowania (selekcji) różnych środków i materiałów dydaktycznych. Zastosowanie współczesnych narzędzi technologicznych uatrakcyjnia, zdaniem uczniów, uczenie się.

Z gromadzeniem materiału wiąże się też jego utrwalanie, z tą jednak różnicą, że pierwsze działanie wykonywane jest zazwyczaj przed lekcją i ma ono charakter przygotowania bezpośredniego do zajęć, natomiast utrwalanie polega na „dalszym uczeniu się treści uprzednio na lekcji przyswojonej oraz na trwałym zapamiętaniu”¹⁷. Kierując się przedstawioną logiką, poproszono ankietowanych o wskazanie ich własnych sposobów utrwalania przeczytanego materiału. Uzyskane wyniki badań zestawiono w tabeli 2.

Tab. 2. Sposoby utrwalania przeczytanego materiału (według częstotliwości wskazań uczniów)

| Sposoby utrwalania materiałów odpowiedzi uczniów) | Dziewczęta | Chłopcy | Ogółem | |
|--|------------|----------|----------|------------|
| | | | L | % |
| Podkreślam istotne treści w książce | 75 | 71 | 146 | 62,3 |
| Robię notatki na marginesach w książce | 49 | 38 | 87 | 37,1 |
| Przepisuję ważne fragmenty z książki (cytaty) | 35 | 27 | 62 | 26,4 |
| Sporządzam tabele, wykresy | 22 | 11 | 33 | 14,1 |
| Powtarzam głośno „własnymi słowami”, aż zapamiętam | 13 | 19 | 32 | 13,6 |
| Czytam fragment kilka razy | 14 | 11 | 25 | 10,6 |
| Zaznaczam fiszkami ważne fragmenty | 10 | 12 | 22 | 9,4 |
| Co kilka stron w zeszytce robię ich streszczenie | 2 | 5 | 7 | 2,9 |
| Odpowiadam na pytania pod tekstem | 2 | 4 | 6 | 2,5 |
| Nic nie robię, nie uczę się | – | 3 | – | 1,2 |
| Piszę ściagi | – | 1 | – | 0,4 |
| Brak odpowiedzi | – | 5 | 5 | 2,1 |

¹⁶ Może z tym też łączyć się niechęć do odręcznego pisania. Niestaranne (niewyraźne) pismo charakterystyczne jest bardziej dla chłopców niż dziewcząt.

¹⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 332.

Utrwalać w znaczeniu ogólnym to tyle, co: „zachowywać w pamięci, przyswajać, zapamiętywać, powtarzać zdobyte wiadomości”¹⁸. Sprawne opanowanie tej umiejętności przydatne jest każdemu, kto zмага się z wymaganiami egzaminacyjnymi. Powstaje więc pytanie, dlaczego niektórzy gimnazjaliści „nic nie robią”, żeby dobrze wykonywać obowiązki ucznia? Warto zaznaczyć brak istotnych różnic w zakresie utrwalania w grupach dziewcząt i chłopców z wyjątkiem „nicnierobienia” i „pisania ściąg”, charakteryzujących 1,6% uczniów. Niewątpliwie gimnazjaliści nie przyswoili sobie do tej pory metod zapamiętywania¹⁹. Można jednak stwierdzić obecność niektórych elementów (modeli metod) zarówno zapamiętywania dosłownego, jak i niedosłownego. Przy założeniu, że „modele metod pracy umysłowej należy różnicować, tzn. stosować różne warianty danego modelu w zależności od warunków wewnętrznych, a niekiedy i warunków zewnętrznych działającego”, a także „od rodzaju informacji, jakie uczący się ma sobie pamięciowo przyswoić”²⁰ – starano się zebrać wszystkie sposoby działania, które pozwalają gimnazjalistom na osiągnięcie pozytywnych rezultatów.

Ujęcie jakościowo-ilościowe zebranych empirycznie danych pozwala wskazać dominujący sposób utrwalania materiału, tj.: podkreślanie istotnych treści w książce, które stosuje ponad 62% ogółu badanych. Następnie, na drugim miejscu ulokowano sporządzanie notatek na marginesach w książce, a na trzecim przepisywanie ważnych fragmentów. Potrzebę graficznego utrwalania treści, tj. w formie tabeli, wykresów, zgłosiło ponad 14% gimnazjalistów. W dalszej kolejności pojawiło się pamięciowe opanowanie materiału: powtarzanie własnymi słowami aż do zapamiętania lub czytanie wybranych fragmentów kilka razy aż do opanowania tekstu. Ponad 10% ankietowanych zaznacza fiszkami ważne partie materiału, rzadziej stosuje pisemne streszczenia w zeszytach lub też odpowiada na pytania umieszczone w podręczniku. Uzyskane wyniki świadczą o zróżnicowanych sposobach utrwalania materiału przez uczniów. Dziwi fakt, że tylko nieliczna, bo 11,6%, grupa wskazała na rangę umiejętności czytania fragmentu tekstu: „czytam fragment kilka razy”. W zasadzie większość od razu zabiera się do podkreślania istotnych fragmentów.

Wypowiedzi gimnazjalistów rzucają światło na niedostatki i trudności w stosowaniu własnych metod uczenia się. Można odnieść wrażenie, że sposoby

¹⁸ *Nowy słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 1098.

¹⁹ O metodach zapamiętywania treści pisał Jarosław Rudniański i wyróżniał on dwie grupy: 1) metodę zapamiętywania niedosłownego, 2) metodę zapamiętywania dosłownego. Pierwszą z nich zalecił w sytuacji, gdy uczący się ma opanować pamięciowo materiał naukowy o objętości kilkunastu stron. Do najważniejszych jej etapów zaliczył: a) przeczytanie rozdziału w całości łącznie z pamięciowym powtórzeniem treści; b) powtórne odczytanie z podkreśleniem najważniejszych treści i napisanie krótkiego konspektu rozdziału; c) powtórzenie, własnymi słowami, treści; d) ponowne powtórzenie (po kilku godzinach). Metodzie zapamiętywania dosłownego powinny towarzyszyć: a) czytanie z intencją zapamiętania (raz cicho, drugi głośno), najlepiej z uruchomieniem skojarzeń; b) ponowne głośne powtórzenie dwu- lub trzykrotne ze zwróceniem uwagi na odpowiednie akcenty oraz intonację głosu; c) powtórzenie tekstu przed snem; d) ostatnie powtórzenie następnego dnia rano. Uzyskanie pożądanego efektu łączy autor z odpowiednimi odstępami czasu („uleżeniem się” tekstu), które powinny towarzyszyć poszczególnym etapom. Zob. J. Rudniański, *Sprawność umysłowa*, Warszawa 1984, s. 74–81.

²⁰ Tamże, s. 78–79.

pracy uczniów nie zawsze są skuteczne. Być może wynika to stąd, że w trakcie lekcji języka polskiego nie poświęca się wystarczająco dużo czasu na stosowanie zasad i metod efektywnego uczenia się, nie mówiąc już o respektowaniu modeli metod oraz ich poszczególnych etapów. Za braki ucznia odpowiada nauczyciel, któremu trudno nadążyć z realizacją materiału nauczania języka polskiego. **O skuteczny przyrost wiedzy i umiejętności samokształceniowych gimnazjalistów powinni troszczyć się nie tylko poloniści, ale nauczyciele wszystkich przedmiotów.** Powinni oni systematycznie pomagać uczniowi w zakresie doboru korzystnych metod uczenia się i diagnozowania jego możliwości, np. rozpoznania preferencji zmysłowych, różnych dla wzrokowca (gimnazjaliści wskazali tabele), słuchowca i kinestetyka. O tym, że w omawianym obszarze jest jeszcze dużo do zrobienia, świadczą chociażby wskazania gimnazjalistów, określających swe osiągnięcia edukacyjne. Zasygnalizują jedynie, że ponad 53% respondentów nie podało żadnych swoich osiągnięć szkolnych. Problem doboru odpowiednich sposobów pracy indywidualnej ucznia wydaje się niezwykle istotny, jeśli ma on umiejętnie kierować własną nauką i odnosić sukcesy edukacyjne. Realizacja zamierzonych celów i dobrze rozumiana motywacja do nauki od dawna miały w procesie edukacyjnym ogromne znaczenie.

Aktywny udział ucznia w lekcji języka polskiego sprzyja lepszemu zapamiętywaniu treści. Kolejne pytanie ankietowe: („Czy przygotowujesz się do lekcji języka polskiego, gromadząc jakieś materiały, obserwacje?”) ujawniało stopień zaangażowania się gimnazjalistów w omawiane treści przedmiotu (por. tabela 3).

Tab. 3. Częstotliwość gromadzenia materiału do lekcji języka polskiego

| Częstotliwość gromadzenia materiału | Klasy gimnazjalne | | Ogółem (234 = 100%) | |
|-------------------------------------|----------------------|---------------------|------------------------|------|
| | Klasy pierwsze (113) | Klasy trzecie (121) | L | % |
| Często | 55 | 53 | 108 | 46,1 |
| Rzadko | 31 | 31 | 62 | 26,4 |
| Nie (odrabiam tylko zadania) | 15 | 23 | 38 | 16,2 |
| Bardzo często | 7 | 14 | 21 | 8,9 |
| Nigdy | 3 | – | 3 | 1,2 |
| Brak odpowiedzi | 2 | – | 2 | 0,8 |

Ogółem prawie 82% respondentów potwierdziło przygotowywanie się do zajęć. Odpowiedzi negatywnej udzieliło ponad 16% ankietowanych. Wynik ten należy odczytywać jednoznacznie – są to osoby, które nie przygotowują materiałów ani nie prowadzą żadnych dodatkowych obserwacji przed lekcją języka polskiego. Uczniowie ci reprezentują dwa zespoły wiekowe, jednak to więcej trzecioklasistów nie gromadzi materiałów przed lekcją.

Interesujące wydaje się prześledzenie wyników badań w celu ustalenia, z czyjej inicjatywy gimnazjaliści przygotowują się do lekcji. Wzięto pod uwagę trzy możliwości: a) na polecenie nauczyciela, b) z własnej inicjatywy, c) zarówno z inicjatywy własnej, jak i nauczyciela.

Tab. 4. Inicjowanie przygotowania gimnazjalistów do lekcji języka polskiego

| Z czyjej inicjatywy uczniowie przygotowują się do lekcji? | Klasy gimnazjalne | | Ogółem (234 = 100%) | |
|---|----------------------|---------------------|------------------------|------|
| | Klasy pierwsze (113) | Klasy trzecie (121) | L | % |
| Nauczyciela | 55 | 73 | 128 | 54,7 |
| Ucznia (własna) | 28 | 20 | 48 | 20,5 |
| Brak odpowiedzi | 19 | 21 | 40 | 17,2 |
| Własna i na polecenie nauczyciela | 11 | 7 | 18 | 7,6 |

Wskazania uczniów wyraźnie ujawniają czynniki motywujące ich do samokształcenia. Czynniki te sprawiają, że młodzież chce przygotować się do lekcji. Na pierwszym miejscu, ze wskazaniem ok. 55% odpowiedzi, usytuowano inicjatywę nauczyciela, na drugim inicjatywę własną, wreszcie na trzecim – wspólne zaangażowanie uczniów oraz nauczycieli.

Wyniki badań rzucają światło na kluczową rolę nauczycieli polonistów w motywowaniu uczniów do samodzielnej pracy i jednocześnie pozwalają określić powody, dla których młodzi ludzie przygotowują się do lekcji języka polskiego²¹, co ilustrują wyniki następnego pytania ankietowego (por. tabela 5).

Tab. 5. Cele, dla których gimnazjaliści samodzielnie przygotowują się do lekcji języka polskiego

| Cele | Klasy gimnazjalne | | Ogółem (234 = 100%) | |
|---|-------------------|---------------|------------------------|------|
| | Klasy pierwsze | Klasy trzecie | L | % |
| Zdobycie lepszej oceny | 61 | 80 | 141 | 60,2 |
| Przygotowanie się do sprawdzianu | 55 | 82 | 137 | 58,5 |
| Przygotowanie referatu | 23 | 39 | 62 | 26,4 |
| Przygotowanie się do udziału w dyskusji | 19 | 34 | 53 | 22,6 |
| Aktywność na lekcji | 19 | – | 19 | 8,1 |
| Poszerzanie własnej wiedzy | 9 | – | – | 3,8 |
| Przygotowanie do konkursu, olimpiady | – | 4 | 4 | 3,4 |
| Własna satysfakcja | 3 | – | 3 | 1,2 |
| Strach przed nauczycielem | – | 3 | 3 | 1,2 |

Najczęściej uczniowie wskazywali na bezpośrednie korzyści wypływające z ich starań edukacyjnych, tj.: zdobycie lepszej oceny, co świadczyłoby o pragmatyzmie ich działań. Respondenci wymieniali również: przygotowanie się do sprawdzianu, udział w dyskusji, opracowanie referatu, szeroko pojętą aktywność podczas lekcji, chociaż te działania muszą mieć dla nich dodatkowe znaczenie, skoro nie łączą ich tylko ze zdobyciem lepszej oceny. Wyniki te mogą świadczyć o ich trosce o wymierne efekty kształcenia, a w rezultacie pokazują dość wysoką pozycję lekcji języka polskiego w hierarchii przedmiotów szkolnych. Oczywiście, brakuje tutaj odniesienia do aktywności podczas lekcji z innych przedmiotów, ale wypowiedzi respondentów

²¹ Motywacja w rozumieniu psychologów oznacza: „intencję, pragnienie, życzenie, wystąpienie w człowieku tendencji kierunkowej, czyli gotowości do zmierzania ku określonym celom”. Zob. J. Reykowski, *Wprowadzenie do problematyki motywacji*, [w:] *Emocje. Motywacja. Osobowość*, Warszawa 1992, s. 59.

napawają optymizmem, jeśli chodzi o pozytywny stosunek części uczniów do przedmiotu język polski. Wolno tak sądzić, gdyż pojawia się dość wysoki (ponad 26%) wskaźnik osób, które wykazują się samodzielnością, będącą podstawą samokształcenia. Oto przykłady czynności: przygotowanie referatu (26,4%), zbieranie materiału do dyskusji (ponad 23%), przygotowanie do konkursów i olimpiad (3,4%). Powyższe działania korespondują z postulowanymi w kształceniu polonistycznym osiągnięciami, takimi jak: samodzielne, krytyczne ustosunkowanie się do obserwowanych zjawisk kultury; formułowanie, uzasadnianie i obrona w dyskusji (także na piśmie) własnych punktów widzenia, pomysłów interpretacyjnych i opinii o utworach.

Osobnej uwagi wymaga zapis świadczący o odczuwaniu strachu przed nauczycielem (3 osoby)²². Niewątpliwie, osoba nauczyciela wpływa nie tylko na pracę i zachowanie uczniów, ale i na ich stany emocjonalne, które nie są obojętne dla realizacji procesu samokształcenia.

Wnioski

Próba jednoznacznej oceny uzyskanych wyników badań nie jest łatwa. Można przyjąć, za Anną Grochulską, że: „grupę czynności dydaktycznych, usprawniających pracę umysłową ucznia, nazwiemy **fazą przygotowania pod względem motywacyjnym, merytorycznym i sprawnościowym**, pojmowaną tu w sensie logiczno-metodologicznym”²³ i z tej perspektywy nadać konkretny wymiar końcowym rozważaniom. Przygotowanie motywacyjne gimnazjalistów należy oceniać dość wysoko. Uczniowie akcentują motywacje osobiste, określające kształt dalszych marzeń i pragnień. Wielokrotnie potwierdzono w sondażu udział poszczególnych osób: rówieśników, nauczycieli i rodziców w podejmowaniu przez młodzież ważnych decyzji życiowych, które bezpośrednio wiążą się z obecnymi działaniami samokształceniowymi. Spore niedostatki w przygotowaniu gimnazjalistów można zaobserwować na poziomach merytorycznym i sprawnościowym. Uczniowie posiadają ogólną wiedzę na temat metod samokształcenia, ale skromna liczba lekcji poświęconych „uczeniu, jak się uczyć” jest najwyraźniej niewystarczająca, ujawnia się to np. w braku umiejętności tworzenia poprawnych notatek, nieskutecznych metodach uczenia się, a to z kolei przekłada się na niższe niż aspiracje osiągnięcia edukacyjne.

Niepokojącym zjawiskiem obserwowanym na etapie gimnazjum jest spadek ogólnego zainteresowania uczniów nauką. Zgodnie z wcześniejszymi sugestiami korzystne dla uczniów byłoby przejęcie przez nauczycieli wszystkich przedmiotów odpowiedzialności za poziom merytoryczny i sprawnościowy metodologii pracy

²² Podejmują ten problem znawcy dydaktyki, m.in. w publikacji *Lęki i niepokoje współczesnej młodzieży wyzwaniem dla nauczyciela polonisty* – odsłaniają się te sfery życia, w których gimnazjaliści zamieszkujący obszar Małopolski czują się niepewnie. W opinii D. Łazarskiej „na występowanie obaw wpływ ma zarówno wiek uczniów, jak i środowisko, w którym żyją. [...] Wśród gimnazjalistów dominują lęki szkolne”, przede wszystkim lęk przed nauczycielem i egzaminem gimnazjalnym. Zob. D. Łazarska, *Lęki i niepokoje współczesnej młodzieży wyzwaniem dla nauczyciela polonisty*, [w:] *Przestrzenie lęku. Lęk w kulturze i sztuce XIX i XX wieku*, red. D.K. Sikorski, T. Sucharski, Słupsk 2006, s. 271–285.

²³ A. Grochulka, *Samokształcenie...*, s. 253. Autorka rozumie termin *faza* jako „stan przejściowy czegoś, stan procesu, układu lub rozwoju zjawiska w określonym czasie. Posługują się nim różne dyscypliny w sensie logiczno-metodologicznym bądź w sensie psychologicznym”.

umysłowej uczniów. Trzeba bowiem zgodzić się z opinią, podkreślającą właśnie rolę szkoły w niezwykle istotnej dziedzinie wyposażania uczniów w wiedzę i umiejętności z zakresu sprawności uczenia się. „Samokształcenie – zauważa trafnie Barbara Myrdzik – wymaga uruchomienia procesów autoregulacyjnych, jak: samokontrola, samoocena, i autokorekta, do której szkoła powinna ucznia przygotować”²⁴. Pewnym rozwiązaniem niełatwej dla uczniów i nauczycieli sytuacji mogłoby być **samokształcenie kierowane**, respektujące indywidualne cechy poszczególnych uczniów, ich predyspozycje intelektualne, zainteresowania i aspiracje. Można mówić o zarysowywaniu się tendencji samokształcenia kierowanego. Są to jednak tylko próby, np. opracowania referatu, które wymagają jeszcze doprecyzowania metod organizacji pracy umysłowej uczniów oraz dostosowania działań pedagogów do oczekiwań wychowanków.

Mając na uwadze współczesne „reformowanie ustawiczne”²⁵, trzeba upomnieć się o „lekcje samokształcenia”, aby zawód – uczeń nie musiał wiązać się z rozczarowaniem.

Studying as a profession. Self-education of lower secondary school students in the light of empirical research

Abstract

The paper by Katarzyna Pławecka titled: *Zawód – uczeń. Samokształcenie gimnazjalistów w świetle badań empirycznych (Studying as a profession. Self-education of lower secondary school students in the light of empirical research)* is a part of the debate on the issue of self-education. Studying as a profession was treated here as a complex process which prepares a young person to learning throughout his or her whole life. The analysed data constituted just a part of wider research conducted in years 2005-2007 among 234 students of lower secondary school living in the villages of Limanowa County. The territory of the research was deliberately narrowed down to the area of Laskowa District which can be considered representative of rural communes of Lesser Poland. In the centre of the research remained the students attending two lower secondary schools in Laskowa and Ujanowice and living in 9 villages: Laskowa, Jaworzna, Kamionka Mała, Kobyłczyna, Krosna, Sechna, Strzeszyce, Ujanowice and Żmiąca.

The presented research was designed to complement the method of diagnostic poll with the technique of direct observation conducted during lessons in lower secondary schools as well as directed talks at and outside of school. The gathered data revealed a fairly high level of motivational preparation among the lower secondary school students. Considerable deficiencies were, however, observed on two levels – content-related and proficiency-related. An attempt was made to explain the diagnosed situation and associate it with a small number of lessons devoted to “teaching how to study.” A decline of students’ general interest in studying was also pointed out. The search for solutions of the situation that is difficult both for students and teachers was leading up to supervised self-education. Underscored advantages of this type of education include: respect for individual features of particular students, their intellectual predispositions, interests and aspirations.

²⁴ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 290.

²⁵ Bożena Chrzęstowska zaproponowała termin „reformowanie ustawiczne” w nawiązaniu do ciągłych zmian oświatowych. Zob. B. Chrzęstowska, *W trosce o szkołę i język polski*, „Polonistyka” 2009, nr 4, s. 16-21.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Katarzyna Grudzińska

Świadomość retoryczna uczniów szkół ponadgimnazjalnych (w świetle badań empirycznych)

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników wieloaspektowej ankiety złożonej z trzynastu pytań i poleceń, przeprowadzonej wśród uczniów krakowskich szkół ponadgimnazjalnych. Jej celem było zbadanie szeroko pojmowanej świadomości retorycznej, traktowanej jako zbiór wiadomości i umiejętności niezbędnych do odbierania oraz konstruowania wypowiedzi ustnych oraz pisemnych, w ten sposób, by osiągać komunikacyjną skuteczność i cel zgodny z intencją. Zebrany materiał posłużył do analizy wielu zagadnień, takich jak: uczniowska znajomość pojęć teoretycznych związanych z retoryką oraz źródła tej wiedzy, sposoby definiowania i rozumienia pojęcia *retoryka* przez młodzież, uczniowskie strategie tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych, czy wreszcie poziom identyfikacji czynników skuteczności komunikacyjnej. Wyniki ankiety pozwoliły określić, czy w dobie powrotu zagadnień retorycznych do programów nauczania i podręczników, związanym z naciskiem w szkolnym kształceniu językowym na doskonalenie kompetencji komunikacyjnej, uczniowie posiadają wiedzę na temat istoty komunikacji społecznej i językowej. Pozyskiwanie tej wiedzy, związane ściśle z nabywaniem umiejętności retorycznych, jest bowiem jednym z istotnych elementów formowania osobowości i moralności wychowanka, a to z kolei stanowi podkreślony przez podstawę programową zasadniczy cel polonistycznej edukacji.

Przypomnę tylko, że podstawa programowa kładzie wyraźny nacisk na kształcenie językowe, którego warunkiem *sine qua non* jest nabywanie świadomości retorycznej. Na poziomie liceum do zadań szkoły zaliczono między innymi pomoc w rozwijaniu sprawności komunikacyjnych stosownie do sytuacji, kształtowanie świadomości mocy języka oraz wspomaganie rozwoju kultury językowej i uwrażliwianie na piękno mowy ojczystej, czemu pomóc ma realizacja treści nauczania, takich jak: mówiona i pisana wersja języka, budowa wypowiedzi i tekstów, podstawowe gatunki wypowiedzi językowych (przemówienie, referat, artykuł, dyskusja, negocjacje), stylowa stosowność wypowiedzi wobec sytuacji komunikacyjnej oraz etyka mówienia, w tym kwestie uczciwości, agresji, wulgarności i manipulacji językowej. W osobnym punkcie autorzy podstawy programowej wymienili treści związane z „retorycznym użyciem języka”, do których zaliczyli: werbalne i niewerbalne środki komunikacji, retoryczne środki perswazji i ekspresji, stosowność i skuteczność

retoryczną, retoryczny aspekt wieloznaczności słowa i wypowiedzi oraz etykietę językową. Ten podział wydaje się jednak nielogiczny i nieuzasadniony, gdyż wynikałoby z niego, że czym innym jest stylowa stosowność wypowiedzi, a czym innym stosowność retoryczna; pomijając zupełnie zadziwiające rozdzielanie etyki mówienia od etyki językowej. Nie chodzi tu jednak o wytykanie niekonsekwencji rządowego dokumentu, ale o wskazanie w nim pewnych zagadnień, mających pomóc w kształtowaniu świadomości retorycznej uczniów. Realizacja wyznaczników i zadań zaprojektowanych przez podstawę programową należy już do kompetencji nauczyciela, wspomaganego przez treści zawarte w szkolnych podręcznikach. Rezultaty działań edukacyjnych, skoncentrowanych wokół sprawności i skuteczności komunikacyjnej ucznia, odzwierciedlają w pewnym stopniu zaprezentowane dalej wyniki badania empirycznego.

Ankiety otwierają cztery pytania o charakterze wstępnym i sondującym. Zostały one sformułowane tak, by nie wystąpiło w nich słowo „retoryka”, ale by mimo to pozwoliły zorientować się, czy młodzież jest świadoma źródeł, przejawów i skutków skuteczności komunikacyjnej. Odpowiedzi udzielone na pierwsze, złożone z dwóch części, pytanie pokazały, że uczniowie doskonale zdają sobie sprawę, kiedy ten cel osiągają. Poproszeni o wyobrażenie sobie, że występują publicznie – wygłaszają przemówienie, prezentują referat lub po prostu opowiadają znajomym anegdotę – zostali spytani w pierwszej kolejności o to, po czym poznają, iż ktoś jest znudzony ich wystąpieniem. Najczęstszymi odpowiedziami były: „ziewa” (44% badanych), „rozmawia z osobą siedzącą obok” (34%) oraz „interesuje się czymś innym” (28%). Wiele osób stwierdziło, że pozna znudzenie po prostu „po minie i zachowaniu” (15%), braku reakcji (2%) lub szmerze na sali. Warto tu odnotować dwie dość zabawne, bo górnolotne wypowiedzi: „po twarzy znudzonej ciężką przemową, piszczącej z katastrofizmu”, czy „po zachowaniu infantylnym a nonszalanckim”. Dla części osób ważny okazał się brak kontaktu wzrokowego: „nie patrzy na mnie” (13%); „patrzy w inną stronę” (9%), dla innych mowa ciała: „wierci się” (7%), „rozgląda się” (11%), „wywraca oczami” (2%), „ogłada paznokcie”, „jest podparty”, „bawi się sznurkiem od bluzki”. W niektórych odpowiedziach odzwierciedlił się duch naszych czasów – według ankietowanych osoba znudzona: „bawi się telefonem” (4%), „pisze sms-y” (3%), „wyciąga telefon i sprawdza godzinę” lub po prostu „patrzy na zegarek” (4%), „słucha mp3”. Pojawiły się też opinie świadczące nie tyle o niekompetencji komunikacyjnej, ile raczej o katastrofie towarzyskiej – osoba znudzona: „śpi” (10%), „przerywa i zmienia temat” (2%), „gwiżdże”, „rzuca we mnie papierami”, czy w końcu „wychodzi”.

W drugiej części tego samego pytania uczniowie mieli z kolei wypowiedzieć się, po czym poznają, że ich wystąpienie spodobało się słuchaczom. Tutaj odpowiedzi były mniej zróżnicowane. Najczęściej padało: „słuchają z zaciekawieniem” (40%); „patrz na mnie” (33%) – a nawet, w jednym przypadku: „patrz z podziwem”; „dopytują się” (27%); „są zainteresowani” (16%); „po wyrazie twarzy” (8%); „uśmiechają się do mnie” (9%); „panuje cisza na sali” (7%), „nie rozmawiają” (6%); „są skupieni” (5%); „nie zajmują się czymś innym” (4%); „kiwiają głową” (3%). Kilku badanych skupiło się na końcowych reakcjach: „biją brawo” (9%); „chwalą mnie”, „gratulują”, „komentują pozytywnie”, „żywiłowo reagują”, a nawet „piszczą”.

Widać zatem, że uczniowie doskonale potrafią zinterpretować występujące u słuchaczy objawy. Odpowiedzi uzyskane w kolejnych punktach ankiety pokazały natomiast, że ich wiedza sięga głębiej – są w stanie zdiagnozować i sprecyzować, na czym polega umiejętność przemawiania i jakie są sposoby osiągania skuteczności retorycznej. Na pytanie: „Co – Twoim zdaniem – chce powiedzieć polityk, który po wystąpieniu posła stwierdza: *Nie zgadzam się z jego poglądami, ale przemówienie oceniam bardzo wysoko*”, ankietowani odpowiadali czasem bardzo ogólnie, że przemówienie to musiało być: „ładne”, „dobre” (13%), „doskonałe”, „interesujące” (10%), „na wysokim poziomie” (8%), „wywierające pozytywne wrażenie” (8%). Prócz takich pojawiały się również odpowiedzi bardziej konkretne, merytoryczne, zwracające uwagę na: „dobry styl i język” (7%), „trafną argumentację” (6%), „poprawną – lub bardzo dobrą – konstrukcję” (2%), czy „dobór słów”. Część badanych podsumowała, że przemówienie musiało być: „dobrze przygotowane” (4%), „efektem wysiłku i pracy”, „dobrze sformułowane” (8%), „rzeczowe”, „przekonujące” (2%); inni zwrócili uwagę na znaczenie „sposobu mówienia” (4%) i „dobrej dykcji”, na „jakość wystąpienia”. Widać zatem, że w procesie tworzenia i wygłaszania przemówienia ważne są dla uczniów działania w obrębie takich dziedzin retoryki, jak: inwencja, dyspozycja, elokucja i akcja, mniejsze natomiast znaczenie zdaje się odgrywać *memoria*.

Podobne wnioski można wyciągnąć, analizując odpowiedzi udzielone w trzecim punkcie ankiety. Zapytani wprost, co to znaczy, że ktoś nie umie przemawiać, licealiści odpowiadali najczęściej, że „mówi nieciekawie” (22%) i „nieprzekonująco” (21%), ale też: „nudno” (5%), „niezrozumiale” (8%), „chaotycznie” (3%), „niemądrze, nieskładnie” (3%), „nielogicznie”, „bez sensu” (4%), „nie potrafi się wysłowić” (7%). Zwracali uwagę na brak przygotowania merytorycznego (5%), zły dobór argumentów, niepoprawną kompozycję, brak spójności, ubogi zasób słownictwa, niepoprawnie zbudowane zdania (4%). Nawiązując do sfery *actio*, młodzież wytykała złemu mówcy przede wszystkim „jąkanie” (10%), ale również długie przerwy, polykanie słów, zły sposób mówienia i ton głosu, brak intonacji, problemy z wymową, małą płynność, złe tempo, zbyt ciche mówienie. Okazało się również, że nieumiejętność przemawiania może wiązać się w oczach licealistów z pewnymi cechami osobowościowymi i charakterologicznymi, takimi jak: brak charyzmy (3%), nieśmiałość, nadmierna nerwowość (10%), wstydlivość (2%), czy brak pewności siebie.

Do podobnych wniosków skłania podsumowanie odpowiedzi na pytanie czwarte. W tym poleceniu przytoczono fragment *Przemówienia do młodzieży* Jana Pawła II i zapytano o przyczyny tak dużego aplauzu wzbudzanego przez homilie i inne wystąpienia Papieża. Niewielu uczniów zwróciło uwagę na językową stronę tych przemówień. Jeśli już, to podkreślano ich prostotę (8%) oraz aspekt humorystyczny (10%). Natomiast większość przepełnionych szacunkiem i afirmacją wypowiedzi powoływała się na stosunek emocjonalny do Ojca Świętego i jego autorytet. Nie wyklucza to oczywiście faktu, iż również takie czynniki mają wpływ na osiąganie skuteczności komunikacyjnej, choć nie wynikają z umiejętności retorycznych.

Pytanie dotyczące papieskich kazań było ostatnim z serii ogólnych i sondujących. Cztery kolejne mają zdecydowanie wymiar węższy i bardziej konkretny, bo związany już ze sferą edukacyjną, a mianowicie z tak bliską każdemu uczniowi praktyką komponowania wypowiedzi.

W pierwszym z tych pytań poproszono ankietowanych o swojego rodzaju „przepis na referat”, który miałby zainteresować kolegów i zostać bardzo dobrze oceniony przez nauczyciela. Za klucz do takiego sukcesu uznali oni przede wszystkim: ciekawe ujęcie tematu (33%), gruntowne przygotowanie się (19%), włączenie ciekawostek i anegdot (17%), zwięzłość (16%) oraz pogładowość, czyli dodatkowe materiały: zdjęcia, wykresy, ilustracje, prezentacje multimedialne (14%). Istotne okazało się również: nawiązanie kontaktu wzrokowego (9%), mówienie głośne i wyraźne (8%), a także stanowcze (3%), rozumiały język (7%), opanowanie pamięciowe (7%) i opanowanie nerwów, modulacja głosu (7%) i intonacja (4%), odpowiednia mowa ciała (6%), płynność wypowiedzi (4%) i jej logika (2%). Zaledwie kilka osób wskazało na konkretne zabiegi stylistyczne i kompozycyjne, takie jak podział pracy na wstęp, rozwinięcie i zakończenie (3%), stosowanie bogatego słownictwa (1%), czy wreszcie zadawanie pytań retorycznych (2%).

Kolejny punkt ankiety, podobnie jak poprzedni, związany jest z zasadami komponowania wypowiedzi ustnej. Poproszono w nim licealistów o przedstawienie procesu przygotowania i wygłaszania tzw. prezentacji maturalnej. Wyniki okazały się nieco zaskakujące, ponieważ spora część ankietowanych maturzystów, aż 28%, jeszcze się nad tą sprawą nie zastanawiała (badanie przeprowadzone zostało we wrześniu i październiku, a zatem siedem miesięcy przed maturą). Wymienione przez pozostałych sposoby na otrzymanie wysokiej liczby punktów oraz przekonanie komisji można podzielić na dwie grupy: pierwsza wiązała się z etapem przygotowawczym prezentacji, druga zaś z wykonawczym. Najczęstsze – bardzo ogólne – odpowiedzi w pierwszej z tych grup to: „przygotuję ją tak, by była interesująca” (18%), „będę się trzymał tematu” (11%), „zawrę ciekawe informacje” (7%) oraz „po prostu dobrze się przygotuję” (6%). Inne, bardziej konkretne recepty to: „skorzystam ze źródeł (4%) i innych pomocy”, „wykorzystam dodatkowe materiały: fotografie, podkład muzyczny, prezentację multimedialną” (4%), „na pewno przeczytam lektury” (3%), „będę czerpał z wiedzy zdobytej w szkole”, „zaskoczę komisję czymś nowym” (2%), „wybiorę interesujący temat (2%)”, „podam mocne argumenty” (2%), „moją prezentację „ułożę chronologicznie” (2%), będzie ona miała „wstęp, rozwinięcie i podsumowanie” (4%). 4% tegorocznych maturzystów wyjawiało chęć skorzystania z gotowca.

W grupie sposobów kładących wyraźny nacisk na etap już wykonawczy, związany ze sferą *memoria* i *actio*, zawierają się odpowiedzi: „wyuczę się na pamięć” (3%), „przećwiczę przed lustrem” (2%), „będę mówił pewnie” (10%), „dobrze gospodarując czasem” (6%), „opanuję nerwy” (5%), wypowiadał się będą: „wyraźnie” (5%), „głośno” (4%), „płynnie” (4%), „spokojnie i powoli” (3%), „zwięźle” (3%), „zmieniając intonację” (3%), „przekonująco” (3%), „będę używać stwierdzeń: *Ja myślę, ja sądzę*, aby zapewnić, że samodzielnie przygotowałem prezentację”.

Po zestawieniu i łącznej analizie odpowiedzi udzielonych na oba pytania dotyczące wypowiedzi ustnych można zauważyć, że ankietowani licealiści wykazują się sporą wiedzą na temat zasad ich konstruowania i wygłaszania. Jest to często wiedza bardzo ogólna, a nawet intuicyjna, wskazująca jednak na orientację w zagadnieniu. Natomiast spora liczba bardzo konkretnych odpowiedzi dowodzi, że duży odsetek badanych uczniów wykazuje się dość głęboką świadomością retoryczną. Zdają so-

bie oni sprawę ze znaczenia wszystkich dziedzin retoryki, od *inventio* do *actio*, choć oczywiście się tą terminologią nie posługują.

Wychodząc z założenia, że znajomość pewnych reguł z zakresu retoryki znajduje zastosowanie nie tylko w procesie tworzenia wypowiedzi ustnych, ale również pisemnych, zadano licealistom pytanie o zasady kompozycyjne wypracowania. Dla przeważającej większości uczniów (73%) praca pisemna powinna być trójdzielna – złożona ze wstępu, rozwinięcia i zakończenia. Wiele osób położyło też nacisk na „akapity rozpoczynające nową myśl” (41%). 13% badanych stwierdziło, że wypracowanie powinno być po prostu „sensowne i na temat”. Charakter incydentalny mają wypowiedzi stwierdzające, że wywód powinien być spójny (5%), „zgodny z formą wypowiedzi” (4%) („bo inaczej pisze się rozprawkę, a inaczej opis” – wyjaśnia jeden z uczniów), powinien także zachowywać właściwe proporcje między częściami pracy, nie zawierać powtórzeń (2%), a także liczyć minimum 250 słów (ten naturalny wymóg formalny okazał się istotny tylko dla jednego z ankietowanych).

Uczniowie zapytani o źródła wiedzy dotyczącej komponowania prac pisemnych, spośród różnych wariantów odpowiedzi najczęściej wybierali nauczyciela (88%), co czwarty natomiast wskazywał, że intuicyjnie wie, jak pisać wypracowanie (22%). Część maturzystów postawiła na różnorako rozumiane samokształcenie: 13% badanych czyta wypracowania innych uczniów zamieszczone w Internecie i stara się je naśladować, inni znaleźli takie informacje w podręczniku (8%), tudzież szukają ich w poradnikach (6%).

Widać zatem, że uczniom szkół średnich są powszechnie znane podstawowe zasady komponowania wypowiedzi ustnych i pisemnych. Duża w tym zasługa nauczycieli polonistów. Zastanawiać jednak może fakt, czy ta uczniowska wiedza znajduje źródło i poparcie w znajomości podstaw retoryki oraz związanej – mniej lub bardziej – z tą dziedziną terminologii. W rozważeniu tej kwestii pomoc miały odpowiedzi udzielone przez uczniów w kolejnych punktach ankiety.

W jednym z pytań ankietowani mieli się wykazać umiejętnością definiowania takich pojęć, jak perswazja, argumentacja, patos i kompozycja, w drugim zaś rozumieniem znaczenia następujących związków frazeologicznych: agresywna retoryka, popisy retoryczne, pusta retoryka, ozdobność retoryczna, pytanie retoryczne, retoryczna wartość przemówienia i figury retoryczne. Wyniki okazały się zaskakująco złe, a wiedza uczniów w tym zakresie mierna. Niewielu badanych potrafiło objaśnić podane wyrazy i zwroty, a ci, którzy taką próbę podejmowali, nie zawsze trafiali w sedno. Nierzadko pojawiały się odpowiedzi błędne.

A oto zestawienie szczegółowe, ukazujące liczbę podjętych prób i uczniowskie odpowiedzi:

| agresywna retoryka | popisy retoryczne | pusta retoryka | ozdobność retoryczna | pytanie retoryczne | retoryczna wartość przemówienia | figury retoryczne |
|---|--|---|---|---|--|--|
| 24 próby odpowiedzi | 24 próby odpowiedzi | 33 próby odpowiedzi | 25 prób odpowiedzi | 79 prób odpowiedzi | 9 prób odpowiedzi | 3 próby odpowiedzi |
| <ul style="list-style-type: none"> • ostre słowa (4), • podnoszenie głosu przez mówcę (3), • atakowanie kogoś (3), • zaakcentowane przedstawienie tematu (2), • agresywne mówienie, na które ciężko odpowiedzieć, • agresywna argumentacja, • forma mówienia mocno działająca na słuchaczy, • argumentowanie wypowiedzi przez każdy możliwy środek językowy, • wygłaszanie swojej opinii w agresywny sposób, • waleczne, bojowe przemówienie, | <ul style="list-style-type: none"> • popisywanie się słowem (4), • zabiegi mające urozmaicić tekst (2), • trudne słowa (2), • argumentowanie pod publiczność, • stosowanie różnych „urozmaiceń” językowych, • akcentowanie wyrazów, • dużo przykładów, • bogate słownictwo, • popisywanie się zwrotami, których się nie zna, • chwalenie się umiejętnościami retorycznymi, • używanie pięknych słów i zwrotów, • zbędne zdania i fakty, • zabawa językiem, • bardzo upiększona mowa, | <ul style="list-style-type: none"> • tekst bez sensu (8), • wypowiedź bez przekazu (4), • gadanie dla gadania (2), • mówienie bez celu (2), • nuda (2), • tekst nieurozmaicony, • brak interakcji ze słuchaczami, • przemówienie bez wyrazu i sensu, • mowa, która nic nie wnosi do rozmowy, • przemowa, w której nie ma nic poza popisami słownymi, • przedstawienie tematu bez porównań faktami, | <ul style="list-style-type: none"> • bogaty zasób słownictwa (3), • ozdobniki w wypowiedzi (3), • upiększenie wypowiedzi (3) • ozdabianie mowy (2), • używanie dużej liczby środków artystycznych, • zabiegi wzmacniające przekaz, • dodawanie elementów do wypowiedzi, • podniosły ton, • wzbogacanie wypowiedzi, • upiększanie zdań zwrotami, które mają na celu ozdobienie mowy słuchaczy, | <ul style="list-style-type: none"> • pytanie, na które nie oczekuje się odpowiedzi (27) • pytanie bez odpowiedzi (22), • pytanie, na które nie trzeba odpowiadać, ponieważ jest oczywista (11), • pytanie, na które znana jest odpowiedź (9), • pytanie z udzieloną w nim odpowiedzią (4), • nie ma odpowiedzi lub jest jednoznaczna, oczywista (2) | <ul style="list-style-type: none"> • od niej zależy, czy mówca trafił do słuchacza (2), • ilość zapamiętanych przez słuchacza informacji (2), • ocena danego przemówienia pod kątem użycia praktyk retorycznych, • ciekawa wypowiedź, • kwestia, czy było ładnie wygłoszone, • moc przemówienia, • przemówienie, które osiągnęło cel założony przez mówcę | <ul style="list-style-type: none"> • zabiegi stylistyczne służące urozmaiceniu tekstu, • słowa i zwroty, które mają upiększyć wypowiedź, • specjalne sposoby mówienia |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • dosadne przemówienie, przemówienie kontrowersyjne, wypowiedź ostra i żywiołowa, • siła przekonywania, naskakiwanie na kogoś, • narzucanie poglądów | <ul style="list-style-type: none"> • używanie mądrych słów, które nie są używane w języku potocznym, • zadawanie wielu pytań retorycznych, • chwalenie się umiejętnością przemawiania, • mówienie pod publikę; • popisywanie się znajomością zwrotów naukowych i z innych języków, mające na celu wyolbrzymienie wiedzy osoby mówiącej | <ul style="list-style-type: none"> • wypowiedź nie na temat, • mówienie o niczym, • nic nie można wywnioskować, • bezsensowne argumenty, • nieumiejętność przemawiania, • puste słowa • słowa bez pokrycia, • nieciekawa przemowa, • lanie wody | <ul style="list-style-type: none"> • posługiwanie się zwrotami z obcych języków, • pięknie zbudowane zdania, • ubarwienie wymowy, • dodawanie cytatów, • dodawanie porównań i metafor do tekstu, • piękne wystawianie się, • urozmaicenie wypowiedzi, • mówienie w ładny sposób | <ul style="list-style-type: none"> • nie ma odpowiedzi lub nie jest konieczna • pytanie zadane, by uświadomić coś słuchaczowi, • zadane, by podkreślić znaczenie słów, a nie po to, by ktoś odpowiedział, • ma na celu zmusić do myślenia | |
|--|---|--|---|---|--|

Przytoczone wypowiedzi wskazują na to, że młodzież stosunkowo najlepiej orientuje się w tym, czym jest pytanie retoryczne, natomiast najslabiej w kwestii figur retorycznych. Odpowiedzi tu udzielone były bardzo enigmatyczne, żaden z ankietowanych nie potrafił też wymienić konkretnych przykładów takich środków. Ogólnie proponowane przez uczniów parafrazy podanych związków frazeologicznych miały – z wyjątkami – charakter mocno intuicyjny, opierały się na przeczuciu, domysłach, a przede wszystkim na niezbyt trafnych skojarzeniach.

Lepszą orientacją wykazali się badani, definiując wybrane pojęcia z zakresu retoryki:

| perswazja | argumentacja | patos | kompozycja |
|---|--|--|---|
| 36 prób odpowiedzi | 55 prób odpowiedzi | 55 prób odpowiedzi | 47 prób odpowiedzi |
| <ul style="list-style-type: none"> • przekonywanie (14), • wywieranie wpływu na innych (4), • siła przekonywania (3), • sztuka przekonywania do własnych przekonań (3), • umiejętność przekonywania (2), • próba wybicia komuś czegoś z głowy (2), • wpływ człowieka na człowieka, • odwiedzenie kogoś od jakiegoś pomysłu, • dobra argumentacja, • sztuka nakłaniania do czegoś, • namawianie bez zmuszania, • taki dobór słów, aby słuchacz przekonał się do naszych tez, • wywieranie presji, • tłumaczenie czegoś | <ul style="list-style-type: none"> • popieranie tezy (10), • uzasadnianie swoich racji (7), • dowody potwierdzające tezę (6), • podanie przykładów, aby coś potwierdzić (5), • coś potwierdzającego nasze zdanie (4), • objaśnienie swojego zdania (3), • udowadnianie przekonania (3), • wyjaśnienie czegoś (3) i poparcie przykładami (2), • zbiór zdań potwierdzających tezę (2), • podawać za i przeciw (2), • wypunktowanie swoich myśli (2), • przekonywanie kogoś (2), • obrona własnych poglądów, • trafne spostrzeżenia, • podawanie niezbitych dowodów, • wypowiedź poparta wiedzą | <ul style="list-style-type: none"> • wzniosłość (24), • podniosły styl (16), • podniosły ton (7), • podniosłość (4), • poważny ton (2), • coś smutnego, • sztuka polegająca na używaniu wielkich wzniosłych zwrotów | <ul style="list-style-type: none"> • układ (12) i porządek, • ułożenie tekstu (5), • forma (5), • sposób budowy tekstu (4), • wstęp, rozwinięcie, zakończenie (3), • spójna całość (3), • układ treści (2), • ułożenie w logiczną całość (2), • budowa tekstu, • schemat, • wzór, • zasady i budowa, • sztuka ułożenia mowy lub wypracowania, • poprawna budowa treści, • odpowiednie rozmieszczenie tekstu, • wzór wypowiedzi, • układ zgodny z zasadami, • konstrukcja wypowiedzi |

Łatwo zauważyć, że w tym zestawieniu odpowiedzi nie są już tak intuicyjne jak w poprzednim. Mimo zdarzających się problemów z werbalizacją poglądów widać,

że uczniowie są ich w pełni świadomi, że za cytowanymi wypowiedziami stoi pewna i konkretna wiedza. Zapytani o jej źródła licealiści zaznaczali następujące warianty odpowiedzi: „była o nich mowa na lekcji języka polskiego” (59%), „niektóre z nich słyszałem w telewizji” (27%), „takie informacje można znaleźć w podręczniku literackim” (24%), „mówi się o tych sprawach w podręczniku kształcenia językowego” (13%). 2% badanych zastrzegło, że czerpie tę wiedzę z innych źródeł, kolejne 2% zaznaczyło wszystkie możliwe warianty odpowiedzi. Staje się zatem jasne, że podstawowym czynnikiem wpływającym na świadomość retoryczną uczniów jest edukacja polonistyczna wraz z jej podstawowym narzędziem – szkolnym podręcznikiem.

Wnioski płynące z badania byłyby jednak niepełne, gdyby pominąć analizę sposobów definiowania przez młodzież kluczowego pojęcia – retoryki. W finalnym i podsumowującym etapie sondażu uczniowie poproszeni zostali o objaśnienie tego pojęcia oraz określenie, z jakiego źródła czerpią swoją wiedzę na ten temat. Wyniki pokazały, że większość badanych osób ma problem z tym zadaniem, definicji pojawiło się stosunkowo niewiele. Wykaz uczniowskich odpowiedzi przedstawia się następująco:

Retoryka to: sposób mówienia (3), nauka o pięknym wystawianiu się (2), umiejętność ciekawego mówienia (2), umiejętność przemawiania; umiejętność przekonywania słuchaczy; nauka o nabywaniu umiejętności pięknego wystawiania się; zdolność pięknego mówienia; zdolność do wygłoszenia swoich poglądów w sposób przekonujący; sztuka wymowy i przekonywania (2), sztuka przemawiania i przekonywania (2), sztuka ładnego i skutecznego przemawiania; sztuka mówienia; sztuka poprawnego wypowiadania się; sztuka pięknej wymowy; sztuka przekonywania; sztuka wypowiadania się; sztuka pięknego, twórczego, dosadnego przemawiania; sztuka przemawiania, której celem jest perswazja; sztuka przemawiania mająca na celu zainteresowanie słuchaczy i przekonanie ich do jakichś poglądów; próba trafienia do słuchacza, zaciekawienia go; mowa podporządkowana celowi perswazyjnemu, czyli przekonaniu słuchacza; coś związanego z mówieniem.

W sumie pojawiło się zaledwie dwadzieścia dziewięć definicji, z czego siedemnaście położyło nacisk na aspekt retoryki związany z przemawianiem, cztery skupiły się na jej celu perswazyjnym, zaś osiem najpełniejszych – na jednym i drugim. Czternastu badanych określiło retorykę jako sztukę, pięciu jako umiejętność, trzech jako sposób, po dwóch jako naukę i zdolność, pojedynczy jako mowę, próbę oraz bliżej nieokreślone „coś”.

Polecenie, w którym uczniowie mieli się zmierzyć z samodzielnym formułowaniem definicji retoryki, okazało się dla nich trudne. Uzupełnieniem dla niego i alternatywą stało się pytanie, w którym podano różne gotowe warianty odpowiedzi. Zadaniem ankietowanych było zakreślenie dwóch takich, które uznali za najtrafniejsze. Na tej podstawie można ustalić następujący ranking odpowiedzi: [Retoryka to:] „sztuka sprawnego i skutecznego posługiwania się wypowiedziami językowymi, zwłaszcza w celach perswazyjnych” (43%), „sztuka wymowy” (42%), „umiejętność etycznego i rzetelnego przekonywania słuchaczy” (26%), „sztuka pięknego wystawienia” (19%), „nauka o sztuce mówienia” (17%), „sztuka przekonywania” (15%), „krasomówstwo” (5%), „sztuka wygłaszania wystąpień oratorskich” (4%).

W przypadku tego pytania zamkniętego odpowiedzieli niemal wszyscy ankietowani i okazało się, że wyniki są zbliżone do uzyskanych w poleceniu otwartym. Po raz kolejny nieco większym powodzeniem cieszyły się podpowiedzi skupione wyłącznie na sferze retoryki związanej z przemawianiem i sprawnością językową. Trzeba jednak odnotować, że ich przewaga nad wariantami obejmującymi cel perswazyjny nie jest już znacząca.

Źródłem uczniowskiej wiedzy w zakresie rozumienia i interpretowania pojęcia „retoryka” jest, najogólniej rzecz ujmując, szkoła – tak zadeklarowało w kolejnym z pytań 85% badanych. Do kategorii tej zaliczyć można odpowiedzi ogólne typu: „lekcja” – 36%, „nauczyciel” – 20%, „podręcznik” – 5%, oraz te bardziej szczegółowe: „gimnazjum” – 28%, „liceum” – 11%. Dwóch ankietowanych wykazało się doskonałą pamięcią i zaangażowaniem w wypełnianiu ankiety, o czym świadczą ich bardzo konkretne wypowiedzi: „lekcja języka polskiego w liceum podczas omawiania tekstów Wacława Potockiego” oraz „lekcja historii – starożytni Grecy i Rzymianie musieli się tego uczyć”. Do 15% badanych wiedza na temat retoryki trafiła inną drogą, taką jak: Internet 4,5%, własne domysły – 4,5%, telewizja – 2%, słownik – 2%, a także źródło bliżej nieokreślone, zwerbalizowane potocznie jako „obiło mi się o uszy” – 2%.

Wracając jednak do źródeł stricte edukacyjnych, zauważyć można dużą dysproporcję między procentowym wskaźnikiem dla gimnazjum i liceum (28%–11%). Nie dziwi tu absolutnie, że to właśnie w gimnazjum uczeń mógł zapoznać się z zagadnieniami retoryki, ponieważ takie wymagania określone są choćby przez podstawę programową. Dokument ten wymienia na przykład takie treści nauczania jak „pojęcia związane z retoryką i wypowiedziami o strukturze logicznej: teza, argument, przesłanka, wniosek, pogląd, ocena [...] pytanie retoryczne”. Wynikałoby z tego jednak także – i to jest zaskakujące – że już na poziomie liceum porusza się te kwestie rzadziej. Nie można bowiem chyba podciągać odpowiedzi ogólnych, mówiących o tym, że źródłem wiedzy na temat retoryki jest „lekcja języka polskiego” czy „nauczyciel” pod kształcenie na poziomie ponadgimnazjalnym, bo nie ma takiej pewności. Pewne wydaje się natomiast – co pokazują już wyniki całej ankiety – że mimo obecności zagadnień retorycznych w podstawie programowej, programach nauczania i podręcznikach szkolnych, nie jest uczniom zbyt dobrze znana retoryczna teoria. Mają problem z podaniem przykładu figury retorycznej, nie wszyscy wiedzą, czym jest patos. Pojęcia podane do zdefiniowania nastęrczyły nie lada trudności – potwierdzeniem może być dopisek odnaleziony w jednej z ankiet: „O niektórych (pojęciach) nie słyszałam wcale. Następnym razem proszę wymyślić bliższe odbiorcom pytania, na poziomie liceum, a nie pracy magisterskiej Pozdrawiam!”. Pomimo to poziom retorycznej świadomości (a może raczej retorycznej intuicji) licealistów można uznać za wysoki. Potrafią oni ocenić skuteczność komunikacyjną własną, ale też innych nadawców, posiadają praktyczne umiejętności komponowania wypowiedzi ustnych i pisemnych, wiedzą, jak osiągać w nich i za ich pomocą cel zgodny z intencją. Zbiorcza analiza wielu punktów ankiety pokazała, że umiejętności te są przede wszystkim efektem działań edukacyjnych realizowanych w szkole, na lekcjach języka polskiego, co świadczyć może z kolei o tym, iż nauczyciele poloniści, kładąc nacisk na pragmatykę, upatrują w ponadgimnazjalnym kształceniu językowym głównie celu praktycznego.

ANEKS – WZÓR ANKIETY

Serdecznie zapraszam do wzięcia udziału w sondażu. Ankieta jest anonimowa, a wyniki posłużą do pracy badawczej.

1. Wyobraź sobie, że występujesz publicznie: wygłaszasz przemówienie, prezentujesz referat lub po prostu opowiadasz znajomym anegdotę:

a) po czym poznasz, że ktoś jest znudzony Twoim wystąpieniem?

.....
.....

b) po czym poznasz, że Twoje wystąpienie podoba się słuchaczom?

.....
.....

2. Co – Twoim zdaniem – chce powiedzieć polityk, który po wystąpieniu posła stwierdza: „Nie zgadzam się z jego poglądami, ale przemówienie oceniam bardzo wysoko”?

.....
.....

3. Co, według Ciebie, znaczy stwierdzenie, że ktoś „nie umie przemawiać”?

.....
.....

4. Oto fragment *Przemówienia do młodzieży* Jana Pawła II z 03.06.1979 roku:

Moi Drodzy! Ja już od wczoraj myślę nad tym, co znaczą te oklaski. [...] Otóż powiedziałem, że od wczoraj myślę nad tym. Trzeba powiedzieć, co myślę. Wczoraj, wczoraj naprzód pomyślałem sobie: powiedz im, żeby dali spokój, bo nie skończymy! Dziś powinienem to samo powtórzyć, ale wczoraj pomyślałem sobie: poczekaj! Przyszła mi taka myśl (myślę, że przyszła od Ducha Świętego) – poczekaj! Będą razem z tobą mówić to kazanie! Bo wcale nie jest takie interesujące to, że klaszczą, że biją brawo, tylko kiedy biją brawo! [...]

Jak myślisz, dlaczego homilie i przemówienia Jana Pawła II wzbudzały tak duży aplauz słuchaczy?

.....
.....

5. Wyobraź sobie, że musisz wygłosić referat. Chciałbyś zainteresować kolegów i nauczyciela oraz – oczywiście – otrzymać dobrą ocenę. Co musisz zrobić, aby osiągnąć taki sukces?

.....
.....
.....
.....

6. Zapewne nieraz w swoim życiu pisałeś wypracowanie. Jak powinna być zbudowana praca pisemna? O jakich zasadach kompozycyjnych trzeba pamiętać?

.....
.....
.....

7. Skąd wiesz, jak należy pisać wypracowanie?:

- a) uczył nas tego nauczyciel
- b) przeczytałem w podręczniku
- c) czytałem wypracowania innych uczniów zamieszczone w Internecie i staram się je naśladować
- d) szukałem takich informacji w poradnikach
- e) po prostu intuicyjnie wiem, jak pisać wypracowanie

8. Jesteś już w ostatniej klasie. Przygotowujesz prezentację maturalną. Co zrobisz, aby otrzymać wysoką liczbę punktów? Jak ułożysz swoją wypowiedź i jak ją wygłosisz, aby przekonać komisję?

.....
.....
.....
.....

9. Spróbuj objaśnić poniższe związki wyrazowe. Co one znaczą?

- a) agresywna retoryka.....
.....
.....
- b) popisy retoryczne.....
.....
.....
- c) pusta retoryka.....
.....
.....
- d) ozdobność retoryczna.....
.....
.....
- e) pytanie retoryczne.....
.....
.....
- f) retoryczna wartość przemówienia
.....
.....
- g) figury retoryczne.....
.....
.....

10. Jak należy rozumieć słowo „retoryka”? Spróbuj objaśnić to pojęcie.

.....
.....
.....

11. Kiedy i skąd dowiedziałeś się, czym jest retoryka?

.....
.....
.....

12. Spróbuj objaśnić pojęcia:

a) perswazja.....
.....

b) argumentacja.....
.....

c) patos.....
.....

d) kompozycja.....
.....

Z czym Ci się kojarzą wymienione pojęcia?

- a) takie informacje można znaleźć w podręczniku literackim
- b) mówi się o tych sprawach w podręczniku kształcenia językowego
- c) była o nich mowa na lekcji języka polskiego
- d) niektóre z nich słyszałem w telewizji

13. Która z definicji retoryki wydaje Ci się najtrafniejsza? Zaznacz dwie odpowiedzi.

- a) sztuka wymowy
- b) umiejętność etycznego i rzetelnego przekonywania słuchaczy
- c) sztuka przekonywania
- d) krasomówstwo
- e) sztuka pięknego wysłowienia
- f) sztuka sprawnego i skutecznego posługiwania się wypowiedziami językowymi, zwłaszcza w celach perswazyjnych
- g) sztuka wygłaszania wystąpień oratorskich
- h) nauka o sztuce mówienia

DZIĘKUJĘ ZA WZIĘCIE UDZIAŁU W BADANIU!

Rhetoric awareness of upper secondary school students

Abstract

The essence of the article is constituted by the results of a poll conducted among students of upper secondary schools in Cracow. The poll was used to examine broadly defined rhetorical awareness treated as a set of information and skills essential for the reception and construction of both spoken and written utterances in a way that allows achieving communicative effectiveness and the aim consistent with speaker's intention. The gathered data was used to analyse numerous problems including: students' knowledge of theoretical notions connected with rhetoric and the sources of this knowledge, the ways in which young people define and understand the notion of *rhetoric*, students' strategies of the creation of spoken and written utterances as well as the level of identification of the factors of communicative effectiveness. The results of the poll enabled to determine that students possess wide, although mainly intuitive, knowledge about linguistic and social communication. They are able to determine not only their own communicative effectiveness but also that of other senders, possess practical skills of creating spoken and written utterances as well as know how to achieve an aim consistent with the intention in utterances and by their means. These abilities are mainly the result of educational actions realized at school, during Polish language lessons.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Agata Kucharska-Babula

Muzyka jako most łączący dwa światy (zapis refleksji po cyklu lekcji na temat *Poczwarki* Doroty Terakowskiej)

*Sztuka to wieczne przewyżnianie wszystkiego, co niedołeżne,
ułomne i niedojrzałe, poszukiwanie coraz to doskonalszej formy,
coraz pełniejszego wyrazu.*

Karol Szymanowski

Skąd wybór *Poczwarki* Doroty Terakowskiej?

W podstawie programowej nauczania języka polskiego w gimnazjum, wśród lektur „do wyboru” znalazła się powieść Doroty Terakowskiej. Autorzy dokumentu nie zapisali konkretnego tytułu, pozostawiając nauczycielom możliwość wskazania uczniom odpowiedniej pozycji. Moi wychowankowie¹ zostali zobligowani do przeczytania powieści *Poczwarka*².

Początkowo miałam wątpliwości, czy książka nie jest dla nich zbyt trudna, a z uwagi na podejmowaną problematykę, nie powinna to być raczej lektura (i to obowiązkowa!) dla rodziców, dorosłych. Miałam jednak świadomość, że moi 15-, 16-letni uczniowie to ludzie stojący u progu dorosłości, rozmyślający o wartościach, szukający drogowskazów, marzący o rodzinie, którą kiedyś stworzą. Gimnazjaliści intuicyjnie, a także dzięki obserwacjom, zaczynają tworzyć obraz rodziców, jakimi chcieliby być w przyszłości. Wiedzą już także, iż życie nie składa się wyłącznie z dni szczęśliwych, że ludzie dotykają różne problemy. Młodzież liczy na to, że w szkole, a także z literatury, dowie się, jak przetrwać egzystencjalny kryzys, co począć, by porażkę przekuć w coś, co może człowieka uszlachetnić, udoskonalić, dlaczego ludzie dotykają nieszczęścia. Uczniowie w procesie edukacji dorastają także do akceptacji wszelkiej inności. Dorośli oczekują od nich postawy tolerancji, szacunku m.in. dla osób chorych, niepełnosprawnych. Tymczasem, jak pokazują badania, w szkole ta tematyka nie jest zbyt często podejmowana, zwłaszcza przez polonistów. Podczas ostatniej XIV Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego, która odbyła się na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, prof. Barbara Myrdzik

¹ Uczniowie klasy III Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia przy Zespole Szkół Muzycznych nr 1 w Rzeszowie, odpowiadającej programowo klasie III gimnazjum.

² D. Terakowska, *Poczwarka*, Kraków 2001.

i dr Iwona Morawska zaprezentowały referat³, będący podsumowaniem badań na temat tolerancji wśród gimnazjalistów. Wśród ankietowanych tylko 9% (!) uznało, że tematyka związana z akceptacją jest podejmowana na lekcjach języka polskiego. W świetle tych badań włączenie *Poczwarki* D. Terakowskiej do kanonu lektur wydaje się w pełni uzasadnione. Wszak uczy ona nie tylko akceptacji wobec chorych dzieci, ale także zrozumienia dla rodziców, którzy nie radzą sobie z rzeczywistością, oraz osób, które odczuwają lęk i agresję wobec wszelkiej „inności”. Pokazuje rzeczy takimi, jakie są naprawdę, nie koloryzując świata, ale dając impuls do refleksji, co warto zmienić.

Moje dylematy dotyczące doboru lektury ostatecznie rozwiąły się podczas lekcji języka polskiego, na których omawialiśmy dzieło. Niezwykle żywiołowa reakcja młodzieży, otwartość podczas dyskusji, spontaniczność w wyrażaniu własnych emocji, uświadomiły mi, że wybór był właściwy. Rozmowy dotyczące problematyki *Poczwarki* nie kończyły się wraz z dzwonkiem, przeciwnie, klasa żywiołowo dyskutowała podczas przerw i po zajęciach. Uczniowie ścierali się w swoich poglądach, spierali. Nikogo powieść nie pozostawiła obojętnym.

Czyją historię opisała w powieści autorka?

Poczwarka to współczesny moralitet o ludziach sukcesu, małżeństwie, które jest przekonane, że może kreować własne życie. Adam i Ewa egzystują zgodnie ze swoistym biznesplanem. Wyznaczają przestrzeń na rozwój kariery zawodowej, budują i meblują dom, decydują się przerwać pierwszą ciążę, bo pojawiła się w nieodpowiednim, według nich, czasie. Zgodnie z życiowym scenariuszem decydują się na rodzicielstwo dużo później. Gdy na świat przychodzi zaplanowane dziecko, córka z zespołem Downa, nie potrafią pogodzić się z losem. Niepełnosprawne dziecko nie przystaje do ich idealnego życia. Małżeństwo rozważa decyzję o oddaniu go do domu opieki. Ostatecznie matka postanawia wychować Marysię, jednak rodzina przeżywa kryzys. Nikt w niej nie jest szczęśliwy. Rodzice i córka egzystują obok siebie, jednak nie łączą ich bliskość. Raczej poczucie krzywdy i niezgoda na taki los.

Marysię dotyka najcięższa postać choroby. Jest oczywiste, że nie nauczy się mówić ani wykonywać najprostszych nawet czynności. Nikt nie dostrzega w niej człowieka, który czuje, przeżywa. Jednak czytelnik, za sprawą Terakowskiej, może poznać niezwykłą duchowość dziecka. Rzecz jasna, jest to mikrokosmos, wykreowany przez autorkę. Być może nie oddaje prawdziwych emocji osób niepełnosprawnych, ale wzbudza refleksję, że ich hermetyczny świat może taki być. Powoduje, że już nigdy nie spojrzymy na chore dziecko jak przed lekturą książki. Oto jak skomentowała swą wizję autorka:

Poczwarka to zarówno powieść współczesna, jak i metafizyczna, jest w niej jedno i drugie: codzienne życie dziewczynki chorej na Downa – i jej niecodzienne wizje, ten wewnętrzny świat, o którym nie mamy pojęcia. Skoro nie wiemy, co tkwi w takim dziecku, mam prawo to sobie wyobrazić. Od trzynastu lat, rok w rok, na wakacjach, obserwuję

³ I. Morawska, B. Myrdzik, „Kształcenie międzykulturowe w gimnazjum. Założenia i realizacje na przykładzie «tolerancji»”, referat wygłoszony podczas XIV Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego, która odbyła się na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie w dniach 23–25.11.2009.

przez płot dziewczynkę z porażeniem mózgowym, która tkwi uwięziona w fotelu inwalidzkim, nie chodzi, nie mówi, nie słyszy. I widzę zza tego płotu, jak nagle wznosi oczy ku górze, macha rękami, jak ptak, głośno się śmieje i wydaje nieartykułowane dźwięki. Sprawia wrażenie, że kogoś widzi, słyszy i z kimś rozmawia. I ja wiem, że ona może widzieć i słyszeć wszystko. Próbuję to WSZYSTKO opisać...⁴

Jakie problemy warto podjąć, omawiając z gimnazjalistami *Poczwarkę*?

Powieść D. Terakowskiej dotyka wielu ważnych zagadnień, które warto przedyskutować na lekcjach języka polskiego. Należą do nich niewątpliwie następujące kwestie, natury paramedycznej, filozoficznej, egzystencjalnej, aksjologicznej:

- Czym jest zespół Downa, jakie są jego przyczyny i symptomy?
- Czy mamy jakiś wpływ na to, co nas spotyka, czy raczej, niczym bohaterowie antyczni, jesteśmy bezradni wobec fatum?
- Jak życiowy „biznesplan” rodziców Marysi miał się do tego, co przyniósł los?
- W jakim kierunku w obliczu nieszczęścia ewoluowała postawa matki i ojca Myszki?
- Co to jest „trudna miłość”?
- Jaki jest sens „bycia rodzicem”?
- Gdzie jest granica decydowania o cudzym i własnym losie w związku z rozwojem genetyki?
- Jak społeczeństwo asymiluje ludzi chorych, innych?
- Czy, pomimo oczywistych barier komunikacyjnych, można zrozumieć świat niepełnosprawnych intelektualnie?

Zaproponowane problemy mogą stanowić temat lekcji lub modułu dyskusji. *Poczwarka* to powieść, która otwiera serca i dusze, skłania do refleksji, stawia ucznia w roli podmiotu nauczania, wrażliwego odbiorcy, z pewnością należy do książek edukacyjnych (w pozytywnym sensie), stanowi doskonały punkt wyjścia do dyskusji o charakterze wychowawczym.

Jaką rolę odgrywała muzyka w życiu Marysi, bohaterki *Poczwarki*?

Omawiając *Poczwarkę* z moimi uczniami, szczególnie uwypukliłam pojawiający się w powieści aspekt muzyczny. Rzecz jasna, pomocny podczas dyskusji był fakt, że gimnazjaliści, z którymi pracuję na co dzień, niejako zawodowo obcuja ze sztuką dźwięków. Wydaje mi się jednak, choć oczywiście to tylko przypuszczenia, że także w nieprofilowanym gimnazjum możliwe jest wydobycie z powieści tego wątku. Wszak wiadomo, że nastolatkom sztuka muzyczna jest szczególnie bliska. Dojrzewając, intuicyjnie szukają z nią kontaktu, dzięki niej bowiem mogą rozładować emocje, wyrazić najszybsze uczucia.

Dorota Terakowska przedstawiła w powieści koncepcję, jakoby Myszka żyła niejako w dwóch, polifonicznych⁵ światach. Jej życie budowały dwa głosy, które

⁴ Z wywiadu udzielonego Krzysztofowi Lisowskiemu w „Gazecie Wyborczej” z 8 marca 2001.

⁵ Polifonia, to inaczej wielogłosowość, typ techniki kompozytorskiej, polegający na równoczesnym prowadzeniu kilku głosów, samodzielnych pod względem rytmicznym i melodycznym. Por. J. Habela, *Słowniczek muzyczny*, Kraków, 1988, s. 147.

rzadko się spotykały w unisonie⁶, raczej rozchodziły, przepłatały, niekiedy stanowiły dla siebie tło, kontrapunkt⁷. Melodię życia realnego cechowały dysonanse⁸, atonalność⁹, arytmiczność¹⁰, ametryczność¹¹. Była ona nieprzewidywalna, zmienna, ale zawsze niemiła dla ucha. Drugą linię, „graną” w świecie wyobraźni, wyróżniała harmonia konsonansowa¹², kantylenowa¹³ melodyka, rytmika zgodna z biciem serca, oddechem. Marysia funkcjonowała w obu stylistykach i nie rozumiała, dlaczego rozdarte w polifonii głosy nie mogą zabrzmieć zgodnie. Dlaczego nikt na ziemi nie rozumie, że „najważniejsze jest niewidoczne dla oczu”¹⁴.

Aby zgromadzić argumenty dowodzące, jak duże znaczenie w życiu dziewczynki chorej na zespół Downa miała sztuka dźwięku, uczniowie podczas czytania lektury zostali poproszeni o zaznaczenie w tekście wszystkich fragmentów, w których pojawia się motyw muzyki. Zadanie wykonali rzetelnie, toteż w toku dyskusji odczytywali cytaty, dowodzące słuszności tezy, że sztuka dźwięków pełniła w życiu Myszki niebagatelną rolę. Praca z tekstem spowodowała, że rozmowy były konkretne, rzeczowe.

Oto rekapitulacja wniosków, jakie pojawiły się w toku klasowej dyskusji. Gimnazjaliści zauważyli, że bohaterka powieści żyje w swoim, zamkniętym dla „normalnych” ludzi, świecie. Nie potrafi powiedzieć, co czuje, o czym myśli. Jednak jest sfera, w której odkrywa swe pragnienia, oczekiwania. Tą płaszczyzną jest muzyka, którą dziewczynka kocha nade wszystko¹⁵. Miłość do sztuki dźwięków Marysia wniosła z miejsca, w którym dorastała.

Dom był pełen muzyki, która dobiegała prawie codziennie zza obitych skórą drzwi gabinetu ojca. Ale nikt jej nie słuchał równie uważnie jak Myszką. Dla Adama muzyka była jednym ze sposobów izolowania się: ściana dźwięków, która tłumiła głosy żony i córki. Zwłaszcza córki: chrapliwy i sapiący. Dla Ewy ta codzienna porcja muzyki poważnej

⁶ Unison to wykonywanie przez różne głosy tej samej melodii.

⁷ Kontrapunkt to równoczesne prowadzenie kilku samodzielnych linii melodycznych. Por. J. Habela, *Słowniczek...*, s. 95.

⁸ Dysonans to niezgodne brzmienie co najmniej dwóch dźwięków różnej wysokości. Por. tamże, s. 55.

⁹ Atonalność to brak zależności pomiędzy poszczególnymi dźwiękami i akordami. Por. tamże, s. 19.

¹⁰ Brak klarowności, chaos organizacyjny w obrębie rytmu.

¹¹ Brak konkretnego metrum nadającego określony przebieg rytmiczny.

¹² Konsonans to przeciwieństwo dysonansu.

¹³ Kantylena to inaczej śpiewność, liryzm melodii.

¹⁴ A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, Warszawa 2008, s. 72.

¹⁵ Badający zagadnienie muzyki w literaturze Andrzej Hejmej, w swej najnowszej książce *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*, Kraków 2008, zwrócił uwagę na aspekt poziomu znaczenia, gdy muzyka pojawia się w dziele jako temat literacki. Muzyczny intertekst może się w tekście ujawnić *explicite* (cytat muzyczny) bądź *implicite* (opis kompozycji muzycznej). Jego interpretacja zależy od badacza, odbiorcy dzieła i nabiera cech odczytania intertekstualnego. Czasem muzyka może być, jak pisze Hejmej, kluczem do sfery emocji bohatera – ponieważ często „dźwięki pojawiają się tam, gdzie kończą się słowa”, A. Hejmej, *Muzyka w literaturze...*, s. 73.

była dowodem na obecność męża w domu – i powodem do irytacji. Ewa wołała muzykę lekką; neutralny akompaniament do rutynowych czynności. Myszka, bawiąc się w holu, słyszała czasem, jak oba rodzaje muzyki ścierają się ze sobą i walczą, tak jak teraz głosy mamy i taty¹⁶.

Marysi wszystko kojarzyło się z muzyką, jej znakami tłumaczyła sobie otaczający świat.

Myszka [...] była wyczulona na muzykę słów, na ich zróżnicowane brzmienie, na tkwiącą w zdaniach linię melodyczną. Jej mruczenie, które Ewie wydawało się przypadkowymi dźwiękami, naprawdę było śpiewem. [...] Głosy ludzkie brzmiały jej w uszach jak instrumenty, o różnej barwie, ekspresji, harmonii. I właśnie teraz głosy mamy i taty grały dwie różne, dysonansowe melodie¹⁷.

„Głos taty przypominał barwą instrument, którego nie znała: puzon. A czasem trąbkę. Mama śpiewała jak skrzypce lub flet”¹⁸. Kiedy indziej „z gardła ojca wydobywał się dziwny dźwięk. Tak grały werble, których dziewczynka nie umiała nazwać, choć znała je doskonale”¹⁹. Uczniowie, cytując przedstawione fragmenty, doszli do wniosku, że chora na zespół Downa dziewczynka przypisywała brzmieniu instrumentów muzycznych, harmonii, konkretne emocje: strach, frustrację, gniew, napięcie.

Którą symfonię Gustava Mahlera nuciła Marysia?

Marysia była nie tylko wnikliwym odbiorcą muzyki, ale także pragnęła tę sztukę odtwarzać. „Ona śpiewa!”, zdziwił się Adam. W dziwnym, irytującym mruczeniu Myszki rozróżnił nagle dźwięki znanej mu melodii. „Przecież to Mahler”, rozpoznał po chwili, zszokowany odkryciem. „Ona śpiewa melodie z symfonii, której często słucham! Słyszysz ją tylko przez moje drzwi, ale zapamiętała”²⁰.

W toku pracy z lekturą uczniowie zwrócili uwagę, że autorka przywołała nazwisko konkretnego kompozytora. Uznaliśmy, że warto się zastanowić, dlaczego Dorota Terakowska odwołała się w swej powieści do twórczości Gustava Mahlera. Czy to zabieg celowy, czy przypadek? Aby rozstrzygnąć tę skomplikowaną kwestię, nawiązałam do wiadomości uczniów z historii muzyki²¹. Gimnazjaliści przypomnieli, że muzykolodzy charakteryzują tego najwybitniejszego przedstawiciela secesji w muzyce jako kompozytora doskonale oddającego zmiany nastrojów, od melancholii do histerycznych wybuchów, co z kolei oddaje skomplikowane wnętrza artysty, ukształtowane przez tragiczne doświadczenia rodzinne, konflikty z otoczeniem,

¹⁶ D. Terakowska, *Poczwarka...*, s. 60.

¹⁷ Tamże, s. 57.

¹⁸ Tamże, s. 58.

¹⁹ Tamże, s. 60.

²⁰ Tamże, s. 127.

²¹ Historia muzyki to jeden z przedmiotów nauczania w szkole muzycznej; uczniowie ze szkół nieprofilowanych mogą znaleźć potrzebne wiadomości w literaturze przedmiotu, na przykład w przystępnie napisanej książce Bogusława Schaeffera, *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983 lub w Internecie.

zyciowe niepowodzenia. Zarzucano mu, że do swoich utworów wprowadza programowość: „Mahlera nie pociągała dyscyplina formalna; za pomocą szeroko rozbudowanych środków instrumentalnych, polifonii, szerokich tematów usiłował tworzyć wielkie budowle nasycone literackimi treściami, co już samo przeczy idei symfonii jako muzyki w gruncie rzeczy absolutnej”²².

Nie wiadomo, o której z dziesięciu symfonii Mahlera pisze Terakowska. Tę zagadkę staraliśmy się rozszyfrować, czytając programy tych monumentalnych utworów. Po zapoznaniu się z ich treścią uznaliśmy, że być może autorka przywołała w powieści *III Symfonię* d-moll. Program symfonii (naszkicowany przez kompozytora, z czasem usunięty), przedstawiał kosmologię Mahlera, stanowiącą hierarchiczne uporządkowanie bytów. I część nosiła tytuł *Pan budzi się, wkracza lato*. Jest rodzajem wstępu i przedstawia dionizyjską ideę czystej natury. Następne części opisują kolejno różne poziomy egzystencji. Ideą całego utworu stała się naczelną i najwyższą pod względem eschatologicznym funkcją miłości. II część nosiła tytuł *O czym opowiadają mi kwiaty na łące*, III – *O czym opowiadają mi zwierzęta w lesie*, IV – *O czym opowiada mi człowiek*, V – *O czym opowiadają mi aniołowie*. Finał następuje w części VI cyklu, zatytułowanej *O czym mówi mi miłość*.

Kolejnym etapem pracy nad lekturą było wysłuchanie fragmentów kolejnych części *Symfonii* d-moll Gustava Mahlera. Uczniowie zwrócili uwagę, że utwór jest trudny w percepcji, pełen skrajnych emocji, zróżnicowanych brzmień. Pojawiły się sugestie, że swą barwną, tajemniczą melodyką i fakturą, przypomina życie chorej na zespół Downa dziewczynki. W całości wysłuchaliśmy ostatniej, najbardziej melodyjnej części (wszak Myszka nuciła fragment symfonii, toteż uznaliśmy, że mógł to być jej finał). Gdy w klasie brzmiały dźwięki VI części cyklu, uczniowie mieli za zadanie zapisywać skojarzenia, emocje, jakie wywołuje w nich prezentowany fragment. Oto przykładowe cytaty, zaczerpnięte z ich notatek: „muzyka Mahlera jest niewyobrażalnie smutna”, „wysłuchany utwór, choć melodyjny, liryczny, wywołuje niepokój”, „piękne, romantyczne dźwięki kojarzą mi się z wiosną”, „ta muzyka mogłaby pojawić się w jakimś historycznym filmie o miłości”, „ktoś, kto słucha takiej muzyki, musi być wrażliwym odbiorcą sztuki”, „nie podoba mi się dzieło Mahlera, trudno powiedzieć dlaczego”²³. Przytoczone wypowiedzi świadczą o tym, że przeżycie dzieła muzycznego jest aktem niezwykle osobistym, indywidualnym. Każdy słyszy w utworze coś innego, być może zależy to od jego doświadczeń, gustu. Na podstawie tak różnorodnych odczytań wysłuchanej muzyki uczniom trudno było znaleźć odpowiedź na pytanie: dlaczego Myszka nuciła fragment symfonii Mahlera (być może właśnie trzeciej)? Po dyskusji doszli do wniosku, że emocje, które ten utwór wywołuje, są spójne z przeżyciami Myski: miłość – odepchnięcie, radość – smutek, nadzieja – porażka, lekkość – ociężałość. Te kontrasty potwierdzają dualizm świata dziewczynki chorej na zespół Downa – rozdarcie między marzeniami a rzeczywistością. Moi wychowankowie wyrazili również przekonanie, że Marysia nuciła Mahlera dlatego, iż był ulubionym kompozytorem ojca, chciała mu się przypodobać, zaskarbić jego uwagę i czułość.

²² B. Schaeffer, *Dzieje...*, s. 340.

²³ Anonimowe wypowiedzi uczniów klasy III OSM II stopnia, ZSM nr 1 w Rzeszowie.

Co wyróżniało Raj stworzony przez dziewczynkę chorą na zespół Downa

Program *III Symfonii*, ukazujący dzieło stworzenia, koresponduje z ukazanym w powieści motywem *Genesis*. Tym, jak powstawał świat, zainteresowała główną bohaterkę matka, czytając jej fragmenty Starego Testamentu, „słowo po słowie, zdanie po zdaniu, wyraźnie, melodyjnie, starannie akcentując wyrazy. Im dłużej czytała, tym bardziej te długie, niezwykle sekwencje równie niezwykle zdań przypominały muzykę. Umykało znaczenie słów, pozostawała dziwna, hipnotyzująca melodia”²⁴.

Dziewczynka знаła księgę na pamięć. Wprawdzie nie potrafiła jej powtórzyć, ale na każdą pomyłkę tekstu reagowała histerią. Z czasem wykreowała własny świat, który dzień po dniu tworzyła na strychu domu, w którym mieszkała. Ten azył gwarantował jej możliwość przeniknięcia do wymyślanego mikrokosmosu. Tam była sobą, rozumiana, akceptowana i kochana. Alicja Baluchowa nazwała książkę Terakowskiej „nowym *Genesis*”²⁵.

Arkadia wykreowana przez Myszkę była zbudowana z elementów muzyki. Oto tabela, wizualizująca spostrzeżenia uczniów:

| ELEMENTY TWORZĄCE RAJ | PRZYKŁAD Z KSIĄŻKI | WNIOSKI |
|-----------------------------------|--|--|
| Brzmienie instrumentów muzycznych | „Ogród grał. Grał poszumem wysokich drzew i szelestem gęstych traw, delikatnym brzęczeniem tysięcy owadzych skrzydełek i harfianym dźwiękiem ptasich skrzydeł”. | Raj komponowany przez Myszkę był pełen muzyki, którą tak kochała. Odgłosy przyrody kojarzyły się dziewczynce z brzmieniem instrumentów muzycznych (gimnazjalistom nasunęła się analogia do postaci Janka Muzykanta, bohatera noweli Henryka Sienkiewicza). |
| Taniec | „Jesteś śliczna i lekka jak motyl – stwierdził [Wąż – A. K-B]. I nikt o tym nie wie oprócz mnie, pomyślała Myszka z żalem” ^{**} . | Dziewczynka tańczyła w Raju lekko jak baletnica. Niestety tylko Wąż, potrafił to właściwie interpretować. |
| | Gdy Marysia umierała, Głos wprowadził ją do miejsca w Raju, w którym znajdowało się wiele dzieci. Wszystkie tańczyły. I wszystkie były Darami Pana. „Motyl skryty w poczwarcie ich ciała trzepotał bezradnie niewidzialnymi dla ludzi skrzydłami” ^{***} . | Upośledzone fizycznie i psychicznie dzieci dopiero po śmierci mogły cieszyć się tańcem, to właśnie był dla nich Raj. |

* D. Terakowska, *Poczwarka...*, s. 156.

** Tamże, s. 207.

*** Tamże, s. 316.

²⁴ D. Terakowska, *Poczwarka...*, s. 41.

²⁵ A. Baluch, *Czytać ciałem [rec. D. Terakowska, Poczwarka]*, „Nowe Książki” 2001, nr 5, s. 27–35.

Jaką funkcję pełnił w życiu Myszki taniec?

W *Poczwarcie* Dorota Terakowska wiele uwagi poświęca tańcowi Marysi. Uczniowie trafnie zwrócili uwagę także na ten ważny dla odczytania sensu powieści aspekt.

Myszka wierzyła, że taniec wyraża wszystko to, czego słowa nie potrafią. Widywała w telewizorze tańce kobiet z mężczyznami, które mówiły o tym, że ich ciała chcą być ze sobą blisko, jak najbliżej. Zdarzało się jej oglądać programy geograficzne, w których ciemnoskórzy ludzie, półnaczy, przepasani przez biodra strzępem materiału, tańcem wyrażali swoją radość z powodu deszczu, upolowania zwierzyny, zebrania plonów. [...] Miała świadomość, że taniec umie prosić, przeproszać, wołać, przyzywać, wyrażać radość i miłość, agresję i nienawiść. Czuła, że taniec ma samospełniającą się moc. Większą niż słowa²⁶.

Próby taneczne Marysi można traktować jako chęć nawiązania dialogu z najbliższymi, głos wołający o miłość, zrozumienie, akceptację. Dziewczynka nie potrafiła wyrazić słowami myśli, emocji, pragnień, ale podświadomie starała się nawiązać z rodzicami dyskurs, w którym tekstem, niezwerbalizowanym była reakcja jej ciała na muzykę²⁷. Niestety, idiolekt Marysi, uwarunkowany ciężką chorobą, był szczególnie trudny do odczytania²⁸. Jej kinezyczny akt komunikacji cechowała niespójność: Myszka wysyłała znaki o określonej funkcji, które miały uzmysłwić interlokutorom, że jest wrażliwą, myślącą, czującą dziewczynką, zwinną i lekką jak baletnica, ale kokon jej ciała deformował przekaz.

W prawdziwym świecie nikt nie dostrzegwał w dziewczynce z zespołem Downa zwiewnej tancerki. Matce jej ruchy z niczym się nie kojarzyły. Ojciec, „w przeciwieństwie do żony, od razu wiedział, że te niezgrabne – dla niego odrażające – ruchy są tańcem; te mozolne i beznadziejne próby oderwania nóg od podłogi [...], te szokujące podrygi nieforemnego tułowia – to wszystko miało być ulotnym, porywającym *pas de deux*, a przypominało *dance macabre*”²⁹. „Ona wierzy, że poprzez taniec wyrwie się z tej skorupy, pomyślał, a potem dotarło do niego, że skoro coś ma się wyrwać z tego nieforemnego ciała, to znaczy, że w środku tkwi jakaś inna, nieznaną mu istota”³⁰. Nie uczynił jednak żadnego gestu, który zdradziłby jego przemyślenia, dał możliwość wejścia w ten swoisty taneczny dyskurs.

²⁶ Tamże, s. 85.

²⁷ Taniec, dekodowany i rozumiany jako porządek elementów kinezycznych, proksemicznych, muzycznych, werbalnych i parajęzykowych, jest uznawany w interakcji komunikacyjnej za wielokodowy tekst, z którego można budować dyskurs taneczny. Badająca to zagadnienie Bożena Taras zwraca uwagę, że dyskurs taneczny, który jest skończonym i uporządkowanym ciągiem tekstów, pełni funkcję komunikatywną. Por. B. Taras, *Dyskurs taneczny i ziemi rzeszowskiej. Analiza pragmatyngwistyczna*, Rzeszów 1999.

²⁸ Znaki niewerbalne, reprezentatywne dla tańca B. Taras klasyfikuje, dzieląc je na ogólnoludzkie i indywidualne. Pierwsze są wspólne dla całej populacji. Można do nich zaliczyć śmiech, ekspresyjne ruchy i gesty, łzy, które od najdawniejszych czasów zdradzały określone emocje. Indywidualne znaki niewerbalne, zwane idiolektami, to element odróżniający poszczególne interlokutorów. Por. B. Taras, *Dyskurs...*, s. 78–80.

²⁹ D. Terakowska, *Poczwarka...*, s. 80.

³⁰ Tamże, s. 174.

Dla Myszki taniec był kanałem służącym do wyrażenia tego, czego nie potrafiła wypowiedzieć. Uznałam, że warto sprawdzić, jaką rolę we własnym życiu przypisują tej formie sztuki uczniowie szkoły muzycznej. Gimnazjaliści, pracując metodą aktywizującą – „dywanik pomysłów”, sformułowali wiele ciekawych spostrzeżeń. Oto niektóre z nich: „uczy panowania nad własnym ciałem”, „sprzyja nawiązywaniu relacji towarzyskich”, „pozwala uzewnętrznić emocje”, „wyzwała pomysłowość”, „jest doskonałą gimnastyką”, rozładowuje napięcie”, „pozwala się bawić”, „taniec jest formą modlitwy”.

Ćwiczenie przeprowadzone podczas lekcji uświadomiło uczniom, że chora na zespół Downa dziewczynka, intuicyjnie poszukiwała w tańcu tych wszystkich wartości, które uświadamia sobie osoba zdrowa umysłowo i fizycznie.

Gimnazjaliści przywołali także biblijny Psalm 150, omawiany na lekcjach języka polskiego w klasie II, w którym pobrzmiewa myśl, że najdoskonalszą formą modlitwy jest muzyka: śpiew, gra na instrumentach oraz taniec. Znaleźli paralele pomiędzy występującym w *Poczwarcie* motywem Genesis i stylem wypowiedzi, stylizowanym na biblijny, a religijnym, wręcz mistycznym pojmowaniem świata muzyki przez bohaterkę książki.

Czy muzyka w funkcji terapeutycznej to tylko *idee fixe* pisarki?

Przedstawione w *Poczwarcie* odczucia chorej na zespół Downa dziewczynki potwierdzają trafność opinii uczonych, rozważających wpływ muzyki na emocje człowieka. Współczesne koncepcje arteterapii, muzykoterapii czy choreoterapii uwytklają rolę sztuki dźwięków w rozwoju człowieka, jego leczeniu. Sformułowana już w starożytności teoria iluzji głosiła, że pełne przeżycie sztuki przenosi nas w inną rzeczywistość: lepszą, piękniejszą³¹. Freudowska teoria sublimacji pierwotnych instynktów i namiętności mówi, że muzyka pozwala na bezpieczne rozładowanie emocji, które w prawdziwym życiu muszą być tłumione. Stanisław Tokarczyk dodaje, że: „silne przeżycie utworu [...] sprzyja pobudzeniu aktywności, stymuluje zahamowaną często ekspresję, daje tak ważne poczucie radości [...], może dawać poczucie pewnego rodzaju wewnętrznej odnowy”³².

Wspomniane koncepcje odnoszą się nie tylko do ludzi zdrowych, ale także do osób niepełnosprawnych. Agata Biedrzyńska, pisze, że „muzyka, łatwiej niż inne formy psychoterapii dociera do podświadomości”³³, dzięki uruchomieniu procesu tzw. indukcji wolnej, który polega na powstawaniu wyobrażeń do dowolnego materiału muzycznego. To z kolei ujawnia emocje, często nieuświadomione, dotyczące trudnych, nawet traumatycznych przeżyć i ułatwia diagnozę, terapię i rozwój osobowości człowieka³⁴. Wanda Orzeszko, nauczycielka Zespołu Szkół Specjalnych w Warszawie, dodaje: „sfera emocjonalna jest tą [...], na którą muzyka oddziałuje szczególnie intensywnie [...]. Wprowadza w stan równowagi i harmonii, korzystnie wpływając na osobowość, postawy i emocje. Wpływa na słuchacza kojąco

³¹ B. Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki*, Warszawa 1990, s. 42.

³² Tamże, s. 46.

³³ A. Biedrzyńska, *Muzykoterapia jako pozytywna profilaktyka aspołecznych*, „Zeszyt Terapeutyczny. Edukacja – Profilaktyka – Terapia”, red. I. Sosin, Warszawa 2008, s. 127.

³⁴ Tamże.

i uspokajająco. Po dziesięciu minutach słuchania zmęczenie mija, oddech staje się wolniejszy, praca serca zwalnia³⁵. Elżbieta Maria Minczakiewicz w książce *Gdy u dziecka rozpoznano zespół Downa. Poradnik dla rodziców i wychowawców* dużo miejsca poświęca propozycjom zabaw muzycznych, opartych na prostych melodiach dziecięcych. W komentarzu do ćwiczeń pisze: „Dzieci z zespołem Downa z racji uzdolnień muzycznych i naśladowczych bardzo szybko zapamiętują melodie piosenki. Chcą, aby im śpiewać i dziękować za [...] wymagający wysiłku taniec”³⁶. Także Barbara Kosmowska, opisując tzw. metodę dobrego startu, podkreśla rolę piosenek i zabaw ruchowych w procesie rewalidacji chorych dzieci: „Zabawy [...] ruchowe zaspokajają wrodzoną potrzebę ruchu, wyzwalaają aktywność, oddziałują pozytywnie na sferę emocjonalno-wolicjonalną. Ruch i rytm muzyczny jest przedłużeniem rytmu biologicznego człowieka”³⁷.

O co wzbogaciła uczniów lektura *Poczwarki*?

Dzieło D. Terakowskiej to książka, której się nie zapomina. Opowieść o niepełnosprawnej dziewczynce, przeobrażającej się z poczwarki w barwnego motyla dzięki muzyce powoduje, że rodzą się refleksje dotyczące możliwości kontaktu z „dziećmi gorszego Boga”. Zaczynamy w nich dostrzegać ludzi wrażliwych, pragnących ciepła, bliskości, przyjaźni, czujących miłość i cierpiących z powodu odrzucenia. W sercach moich uczniów lektura pozostawiła pozytywny ślad. Rozważania, które podczas zajęć snuli gimnazjaliści, uzmysłowiły mi, jak wielkim dobrodziejstwem była dla rozwoju ich wrażliwości opowieść o Myszce. Docenili rolę muzyki jako siły wydobywającej z kokonów ludzkie emocje, uczucia i zarazem stanowiącej uniwersalny, zrozumiały dla wszystkich, niezależnie od poziomu sprawności fizycznej czy intelektualnej, kod. Dostrzegli, że sztuka dźwięków może być mostem, łączącym świat ludzi chorych i zdrowych.

Oto jak na ten temat wypowiedzieli się moi uczniowie (cytaty pochodzą z wypracowań klasowych):

Nam – istotom w pełni rozwiniętym fizycznie i intelektualnie trudno jest pojąć świat [...] ludzi chorych [...], bo dostrzegamy tylko specyficzny wygląd takich osób, a nie staramy się zrozumieć ich duszy. [...] Kiedy dzieci z zespołem Downa słyszą muzykę, przychodzą im do głowy różne pomysły, często dźwięki wywołują u nich chęć przemiany w inną, lepszą osobę. [...] Znam dwoje dzieci z mongolizmem, które uwielbiają słuchać muzyki i kochają tańczyć. [...] Można dostrzec, że sprawia im to niewyobrażalną radość i stanowi oderwanie od bolesnej rzeczywistości, możliwość zapomnienia o cierpieniu³⁸.

³⁵ W. Orzeszko, *Muzykoterapia i warsztaty teatralne – metody pracy w szkole specjalnej*, „Społeczeństwo dla Wszystkich” 2006, nr 2, s. 15.

³⁶ M.E. Minczakiewicz, *Gdy u dziecka rozpoznano zespół Downa. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Kraków 1994, s. 87.

³⁷ B. Kosmowska, *Dzisiaj się bawimy. Rewalidacja indywidualna prowadzona metodą dobrego startu. Scenariusze zajęć klas I–III szkoły specjalnej*, Warszawa 1999, s. 26.

³⁸ Fragment wypracowania L. Biały, uczeń III klasy OSM II st. ZSM nr 1 w Rzeszowie.

Muzyka jest łącznikiem między własnymi przemyśleniami a światem. Sztuka dźwięku to gra własnych odczuć. Każdy może się w niej wyrazić. [...] Przykładem z życia może być konkurs „Zaczarowanej Piosenki”, organizowany przez Annę Dymną. Niepełnosprawne dzieci mogą wystąpić na scenie i zaśpiewać. Jest to dla nich wielkie przeżycie. Sprawia im wiele radości, ponieważ wiedzą, że są akceptowane i rozumiane³⁹.

Myszka miała świetny słuch muzyczny. [...] Wszystko kojarzyło się jej z muzyką i porównywała do niej każdy odgłos. [...] Mowa dźwięków była kluczem do zrozumienia dziewczynki, jednak jej najbliżsi tego nie dostrzegali⁴⁰.

Kiedyś myślałem, że ludzie z zespołem Downa to „potwory”, których nie da się zrozumieć, lecz teraz, po przeczytaniu *Poczwarka*, wiem, że można wniknąć w ich świat, dzięki muzyce⁴¹.

Czy sztuka dźwięków może być kluczem do zrozumienia „dzieci gorszego Boga”, mostem łączącym ludzi zdrowych i niepełnosprawnych? W świetle fabuły stworzonej przez D. Terakowską można uznać, iż jest to jedna z dróg dotarcia do psychiki chorych dzieci. Należy jednak pamiętać o informacji autorki, iż historia opisana w *Poczwarcie* jest wymyślona. Dlatego sądzę, że głównym celem rozważań nie jest znalezienie odpowiedzi na to pytanie, ale zwrócenie uwagi na to, iż zawsze warto poszukiwać płaszczyzny porozumienia, a „inny” nie znaczy „gorszy”, że trzeba odważyć się otwierać na ludzi niepełnosprawnych, bo każdy z nich jest Darem Pana.

Chodzi o to, abyśmy my – pełnosprawni fizycznie i psychicznie – nie okazali się „niepełnosprawni uczuciowo”⁴².

Music as a bridge between two worlds (notes of reflections after a series of lessons on *Poczwarka* by Dorota Terakowska)

Abstract

The article devoted to *Poczwarka* by D. Terakowska focuses on the question: is it possible to communicate with a child suffering from the Down syndrome by the means of music? The deliberations on the role that music played in the life of the novel's disabled main character are the result of a series of lessons on this topic conducted in the third grade of lower secondary school.

³⁹ Fragment wypracowania P. Gały, ucznia III klasy OSM II st. ZSM nr 1 w Rzeszowie.

⁴⁰ Fragment wypracowania A. Górskiej, uczennicy III klasy OSM II st. ZSM nr 1 w Rzeszowie.

⁴¹ Fragment wypracowania A. Krężła, ucznia III klasy OSM II st. ZSM nr 1 w Rzeszowie.

⁴² D. Terakowska, *Poczwarka...*, s. 150.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Beata Gromadzka

Doświadczenie dawności i współczesność w przestrzeni miasta. Jak kształtować postawy obywatelskie, realizując projekty edukacyjne?

Glokalizacja. Między globalizmem a regionalizmem

Dążenia globalizacyjne coraz powszechniej zaczyna postrzegać się jako zagrożenie dla regionalizmu. Na styku tych dwóch przeciwstawnych tendencji kształtuje się glokalizacja, czyli proces łączenia tego co globalne z lokalnym. Zmiana perspektywy wynika z akcentowania prawa człowieka do wyboru prywatnej enklawy i poszukiwania więzi z innymi ludźmi i z miejscem.

Globalizacja jest zagrożeniem dla istnienia kultur narodowych, tym większym, że nie proponuje nic w zamian. Prymat regionu natomiast powoduje niebezpieczeństwo popadnięcia w często anachroniczny i bezkrytyczny kult dawności i utrwalanie stereotypów kulturowych. Przewyciężeniem może stać się rozwijanie poczucia przynależności do wspólnot lokalnych i kreowanie postaw współodpowiedzialności za rozwój własnego środowiska.

Lokalność, która otacza człowieka, nazywa się w socjologii ekosystemem społecznym¹. W skład ekosystemu społecznego wchodzi: geografia i przyroda ekosystemu, jego zasoby ekonomiczne i kulturalne. Ekosystem może stanowić wioska, małe miasteczko czy osiedle w dużej aglomeracji. Podstawą funkcjonowania ekosystemu są ludzie, którzy mieszkają blisko siebie, odwiedzają te same miejsca, kupują w tych samych sklepach, oglądają filmy w tych samych kinach. Stworzenie poczucia więzi jest bardzo istotne dla kształtowania warunków harmonijnego funkcjonowania społeczności.

Edukacja regionalna w mieście

Przełom XX i XXI wieku stworzył potrzebę przeorientowania myślenia na temat regionalizmu i procesów kształtowania postaw utożsamiania się ze wspólnotą regionalną. To, co do tej pory stanowiło fundament edukacji regionalnej – związek z kulturą regionu, często rozumiany jako przynależność do kultury wsi czy różne aspekty kultury pogranicza – nie wystarcza w zmieniających się warunkach cywilizacyjnych. Problem ochrony ginących wspólnot kulturowych i religijnych wyłączył z eksploracji wielokulturową i bogatą historycznie przestrzeń miejską.

¹ S. Kowalik, *Spójność lokalna a kultura regionalna*, [w:] *Edukacja regionalna*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006, s. 23–24.

Miasto stanowi strefę niczyją, tu pod naciskiem globalizacji zanika poczucie związku z regionem, a to co historyczne ginie pod naporem komercjalizacji. Młodzież mieszkająca w miastach pozbawiona jest programów edukacyjnych alternatywnych do tych, które tworzone są dla młodzieży zamieszkującej wyraziste pod względem tożsamości społecznej i kulturowej regiony, np. Śląsk. Mimo że w tym regionie, jak w każdym innym, znajdują się duże miasta, to liczne propozycje metodyczne, scenariusze projektów edukacyjnych, lekcji, poradniki metodyczne koncentrują się na kulturze ludowej.

Rysuje się zatem konieczność zagospodarowania przestrzeni miejskiej dla edukacji, uczynienie jej atrakcyjną dla regionalizmu jako miejsca, gdzie współistnieją tradycja, historia i współczesność. Potrzebne jest pozyskanie dla edukacji regionalnej kultury wielkiego osiedla – blokowiska, historycznego centrum, podmiejskich osiedli. Z wielką uwagą należy obserwować proces kształtowania się wspólnot lokalnych na bazie społecznych ekosystemów wielkich osiedli, zwanych „sypialniami”, czy zmiany polegające na komercjalizacji historycznych części miasta, np. rynku.

Projekt: Osiedle

Wielkie osiedle jest konglomeratem wielokulturowym, wielozawodowym i wieloklasowym. To *miasto rozbite, przestrzeń zdezintegrowana*, ale fascynująca ze względu na swój potencjał. Maria Peszek w piosence *Moje miasto*² śpiewa:

Ze światła poczęte, z deszczu wyżęte, z puzzli domów,
samochodów i wind
mieszkańców, mętów, przekrętów,
psów, sklepów, dyskotek i kin,
szpitali, cmentarzy i gliniarzy
bazarów, browarów i kiosków,
hipermarketów, gadżetów,
pseudofacetów i superkobitek,
moje miasto z przestrzeni rozbitej...

Punktem wyjścia do działań projektowych może stać się próba stworzenia kapitału wspólnych przeżyć związanych z przestrzenią osiedla. Uczniowie mogą w ramach projektów interdyscyplinarnych stworzyć socjologiczny obraz swojego osiedla. Działania można zainicjować od oglądania na ekranie komputera³ wspólnie z uczniami układu urbanistycznego miasta, omówienia jego topografii, wskazania centrum i peryferii, analizowania układu urbanistycznego osiedla, poszukiwania miejsc ważnych dla codziennego funkcjonowania dzielnicy, odkrywania porządku komunikacyjnego, wskazywania miejsc zamieszkania uczniów i ich drogi do szkoły, a także miejsc, w których spędzają czas wolny.

Analiza planów miast może być interesująca i przydatna z perspektywy kształcenia nie tylko kulturowego. Wskazywanie centrum miasta i jego peryferii, obserwowanie procesu rozrastania się miasta, odnajdywanie na planie ważnych budowli,

² M. Peszek, P. Lachmann (słowa), *Moje miasto. Miasto mania*, EMI Music Poland 2005.

³ www.earth.google.com lub www.zumi.pl

to przydatna w życiu szkoła analizowania schematycznego planu. Zwrócenie uwagi na sposób korzystania z informacji wizualnych poszerzy obserwacje o kod werbalny. Towarzyszyć temu może zestaw ćwiczeń polegających na przykład na udzielaniu informacji, jak dotrzeć do wskazanego na planie punktu. Ten zestaw zadań służy kształtowaniu umiejętności komunikacyjnych, sprawności precyzyjnego udzielania jednoznacznych informacji, wykorzystania przyimków i wyrazów charakteryzujących stosunki przestrzenne. Rysowanie planów najbliższej okolicy uczy koordynacji, planowania, rozmieszczania obiektów w przestrzeni, kształtuje abstrakcyjne myślenie – umiejętność niezwykle ważną w życiu społecznym.

Ciekawym zadaniem może stać się odtwarzanie koncepcji urbanistycznej osiedla na podstawie opracowań uczniów, którzy przygotowują dokumentację fotograficzną ukazującą miejsca spotkań mieszkańców w celach urzędowych, handlowych, kulturalnych. Sytuują na planie miejsca oficjalne i nieoficjalne, tworzą mapę miejsc bezpiecznych i mniej bezpiecznych, ładnych i brzydkich. Poszukują śladów historycznych dzielnicy, odtwarzają proces jej powstawania. Organizują wystawę, na którą zapraszają rodziców, mieszkańców osiedla, przedstawiciele rady osiedla, miasta czy gminy. Przeprowadzają dyskusję panelową, w czasie której zastanawiają się z dorosłymi, jaki jest stan obecny, czego można by oczekiwać i co zrobić, by te oczekiwania spełnić.

Zainteresowanie najbliższym otoczeniem jest dobrym punktem wyjścia do stworzenia poczucia więzi z lokalną społecznością. Pozwoli też pokazać obraz lokalnego patriotyzmu, pozwoli spostrzec wreszcie, że podniesienie papierka, niedeptanie trawników i parkowanie w dozwolonych miejscach nie naraża nikogo na śmieszność, a patriotą jest ten, kto segreguje śmieci.

Projekt: Przystanek

Kolejną inicjatywą mogą być działania wokół miejsca pozornie nieważnego, pozornie wyłącznie użytkowego w przestrzeni osiedla: przystanku. Celem działań może być stworzenie projektu plastycznego przystanku, by z miejsca niecierpliwego wyczekiwania na tramwaj czy autobus stał się przestrzenią spotkania. Można zaproponować młodzieży parateatralne happeningi, rodzaj dramy czy stworzenie spektaklu, które zatytułowane właśnie *Przystanek. Spotkania* pokażą, jak w banalnej codzienności kształtują się relacje międzyludzkie i tworzą więzi.

Warto zabrać uczniów na spacer po śródmiejskich ulicach, by zastanowić się wraz z nimi nad tym, co komunikuje miasto przez szyldy, reklamy i światła. Uczniowie przygotowują się dzięki temu do wzięcia udziału w dyskusji nad miejscem reklamy w miejskiej przestrzeni, do rozważań, czy, jak pisze Aleksander Wallis, reklama potrafi: „uzupełnić scenografię miasta, przesłonić jej architektoniczne słabości, wnieść nutę plastycznej pomysłowości i niespodzianki, zmienić kolorystyczną tonację, w sposób funkcjonalny mnożyć podniety informacyjne ulicy”⁴, czy jednak kumulacja reklam, atakujących przechodniów swoją agresywnością, dominuje nad kształtem miasta i prowadzi do degradacji architektury. Obserwacje uczniowskie można rozbudować o analizę przykładów reklam i ich ocenę ze względu na walory językowe i wizualne. Można przeprowadzić badania nad rozmieszczeniem reklam na jednej ulicy i sprawdzić, czy są i jakie są ograniczenia w rozmieszczaniu reklam w mieście.

⁴ A. Wallis, *Socjologia i kształtowanie przestrzeni*, Warszawa 1971, s. 131.

Działania mogą zakończyć się wspólnym redagowaniem listu do władz w tej sprawie. Nie chodzi jednak o działania prawne, ale przede wszystkim o refleksję nad estetycznym kształtem przestrzeni, która nas otacza i wpływa na świadomość estetyczną mieszkańców miast.

Interesujące mogłyby być pisarskie próby młodzieży, opisywanie przechadzek po mieście, a zanotowane obserwacje można zestawiać z literackimi czy filmowymi obrazami peregrynacji po miejskich traktach. Uczniowie mogą tworzyć też foto-reportaże lub filmy pokazujące indywidualne obrazy miasta. Współczesny *flaneur* to także gimnazjalista niespiesznie spacerujący ulicami miasta, chłonący obrazy i dźwięki.

Projekt: Rynek

Wędrówki miejskie nieuchronnie prowadzą do centrum, na miejski rynek. Przegląd propozycji dydaktycznych zamyka projekt *Co mówi miasto?* Uczniowie w jego wstępnej fazie dokonują dokumentacji fotograficznej elementu miejskiej przestrzeni. Sam wybór jest istotnym problemem do rozwiązania. Obserwowanie placów i ulic może być dla uczniów dobrą okazją do analizy przestrzeni wizualnej:

Rynki miejskie to miejsca zorganizowane według licznych, utrwalonych społeczną praktyką konwencji społecznych i estetycznych. Europejskie rynki miejskie stanowią realizację kodów, które budowały się, utrwały i ewoluowały przez wiele setek lat. Wyrażają się tu i realizują różne aspekty ludzkiego bytowania w przestrzeni miejskiej – spotkania i kontakty osobiste i wydarzenia zbiorowe; polityka, religia, ekonomia, kontemplacja estetyczna, edukacja, rozrywka; zakupy, jedzenie, moda, załoty, prezentacja statusu etc.⁵

Wędrując przez rynek uczniowie mogą obserwować, jak historia przeplata się ze współczesnością, jak nakładają się na siebie kolejne warstwy znaczeń. Jest to wyprawa w głąb historii i jednocześnie przyglądanie się, jak tradycja i współczesność ze sobą współistnieją.

Rynek jest świadectwem przeszłości i jednocześnie centrum współczesnego miasta. Jest to nie tylko przestrzeń wizualna, ale i audialna: gwar rozmów, śmiechy, muzyka, nawoływania, dźwięki telefonów, miejski hejnał to brzmienie dawności i współczesności. Element miejskiej przestrzeni jest znakiem, który można spróbować odczytać. Odsłanianie warstw i odkrywanie znaczeń zacząć można od warstwy najstarszej: historycznej zabudowy i jej współczesnej funkcji: muzealnej oraz handlowej, co nieuchronnie prowadzi do wniosku, że warstwa historyczna przysłonięta zostaje przez handlowo-rozrywkową, która stanowi magnes dla turystów. Ci, zwiedzając zabytki, korzystać będą z kawiarni, restauracji i sklepów.

Przyjrzenie się szyldom, napisom i znakom to odsłanianie znaczenia warstwy ikonograficznej. Klasyfikowanie ich pod względem użytych zabiegów stylizacyjnych, a także charakteru, np.: reklamy, informacje o koncertach, transparenty, logotypy, oraz wielkości i sposobu rozmieszczenia, ukazuje uczniom, jak miejska przes-

⁵ M. Lisowska-Magdziarz, *Rynek w Krakowie jako komunikat wizualny i audialny – próba perspektywy semiologicznej*, [w:] *Przestrzenie wizualne i akustyczne człowieka. Antropologia audiowizualna jako przedmiot i metoda badań*, red. A. Janiak, W. Krzemińska, A. Wojtasiak-Tokarz, Wrocław 2007, s. 263–288.

trzeń jest zawłaszczana przez komercję i jak kulturalne i historyczne współistnieje z komercyjnym.

Obserwowanie ludzi na rynku miejskim dostarcza refleksji na temat tego, kto i po co przebywa w tym miejscu. Grupy turystów i ich sposób zagarniania przestrzeni, ustawianie się do fotografii, zbieranie się, gromadzenie wokół atrakcyjnych turystycznie obiektów, kupowanie pamiątek daje podstawę do wielu socjologicznych obserwacji. Przyglądanie się relacjom międzyludzkim, randkom, spotkaniom przyjaciół, zawodowym zajęciom pozwoli ustalić stosunek mieszkańców do rynku miasta. Przeprowadzenie wśród nich ankiety na temat celu i częstotliwości odwiedzania centralnego miejskiego placu da obraz różnych postaw przyjmowanych przez mieszkańców i turystów.

Można zaproponować uczniom pracę w grupach projektowych nad wymienionymi wyżej zjawiskami i dokumentowanie obserwacji w postaci nagrań audio, wideo, fotografii, rysunków, planów i wywiadów. Zbieranie materiałów zakończyć może pokaz w wybranej postaci: prezentacji multimedialnej lub wystawy oraz dyskusja na temat roli rynku w topografii miasta.

Kontynuacją projektu mogłoby być zaproponowanie przez młodzież artystycznej interwencji w przestrzeni miejską w dowolnej postaci. Zanim uczniowie wymyślą swoje przedsięwzięcia paraartystyczne, powinni zapoznać się z twórczością konkretystów i z ich miejskimi akcjami. Ciekawy materiał w postaci fotografii murali, plakatów i różnych akcji znaleźć można na stronie Grupy Twożywo – www.twozywo.art.pl. Zaplanowane działanie może pozostać w fazie projektów plastycznych i fotograficznych. Ważne jest, by uczniowie umieli wyjaśnić ideę swoich projektów, przedyskutować rozwiązania i je ocenić.

Włączenie omówionej problematyki do działań edukacyjnych pozwoli na zrealizowanie ważnego celu wychowawczego, którym jest kształtowanie poczucia tożsamości osobistej w połączeniu z procesem formowania tożsamości społecznej. Jest to ważny cel w kontekście rozpowszechnionego przekonania o anonimowości miejskiej przestrzeni, o rozpadzie więzi społecznych między mieszkańcami dużych miast i poczucia tożsamościowej pustki.

Podsumowanie

W zmienionej podstawie programowej kształcenia ogólnego akcentuje się potrzebę kształtowania tożsamości społecznej rozumianej jako postawa poszanowania dla tradycji narodowej, innych kultur i wyznań. Autorzy dokumentu pominieli jednak ważny i żywo obecny w tradycji polskiej dydaktyki nurt kształtowania postaw patriotycznych przez zainteresowanie wspólnotami lokalnymi i najbliższym uczniowi otoczeniem. Zrezygnowano z regionalizmu na rzecz globalizacji i wychowania dla społeczeństwa informacyjnego. Grozi to zerwaniem więzi z lokalną i narodową tradycją. Nie chcemy, by projekt powielił tradycyjne i wielokrotnie opisane metody edukacji regionalnej, chodzi nam nie tylko o przywrócenie szkole idei regionalizmu, ale przede wszystkim o nowe jego oblicze, czyli zwrócenie uwagi na pozornie kosmopolityczną przestrzeń miejską i odkrywanie w niej lokalnych i historycznych treści. Chodzi również o zwrócenie uwagi na wielokulturową i zróżnicowaną społeczność zamieszkującą peryferie, podmiejskie osiedla, blokowiska i historycz-

ne centra miast, o kształtowanie postaw służących harmonijnemu współdziałaniu i poczuciu wspólnoty.

Propozycja praktycznych działań odwołuje się do najnowszych badań z dziedziny psychologii edukacji, semiotyki i socjologii, w których miejskie projekty odgrywają coraz większą rolę. Wynika z przekonania o potrzebie sięgnięcia nie tylko do wyników prac badaczy, ale także dotarcia do nowego odbiorcy – ucznia, dla którego ekran miasta może być okazją do obserwowania, jak przenikają się sfery znaczeń: jak prosta informacja staje się symbolem. Projekt odwołuje się też do powszechnie już akceptowanej wizualności jako sposobu istnienia kultury.

Objęcie refleksją aksjologiczną miejsc ważnych historycznie i współcześnie w miejskiej przestrzeni pozwoli na wypracowanie modelu wychowania młodego mieszkańca w powiązaniu z jego najbliższym otoczeniem, niezależnie od tego, czy będzie to historyczne centrum, czy osiedle bloków z wielkiej płyty. Dzięki temu model edukacji regionalnej dopełni się o brakujący element. Jednocześnie wymiar praktyczny zyskują postulaty kształtowania wzorów tożsamości społecznej. Dokonujące się przemiany wymagają ponownego zdefiniowania tych wzorców w świecie industrialnego rozwoju, ekspansji nowych mediów i kultury popularnej.

Okres nauki w gimnazjum ma kluczowe znaczenie dla kształtowania się tożsamości młodego człowieka. Jest to moment, kiedy jednostka pokonuje ważny etap w życiu. Poszukuje istotnych dla siebie wartości, kształtuje się jej postawa moralna. Świat wartości rodziców i nauczycieli przestaje wystarczać, zaczyna się dalsza eksploracja w celu poszukiwania nowych środowisk. Intensyfikują się kontakty rówieśnicze, sąsiedzkie, coraz więcej jest okazji do nowych form działalności: wolontariat, Orkiestra Świętecznej Pomocy, akcje społeczne. Ważne staje się zatem rozumne doradztwo, podsuwanie właściwych kierunków działania i wspieranie w dążeniach, w przeciwnym wypadku młody człowiek szukać będzie alternatyw niekoniecznie społecznie akceptowanych.

Właściwą formą działania jest dla młodzieży gimnazjalnej forma projektów, których realizacja pozwala na samodzielność, aktywność i twórcze poszukiwanie dróg rozwiązywania problemów. Projekt z założenia może mieć charakter interdyscyplinarny, może być realizowany na kilku przedmiotach, w ramach zajęć pozalekcyjnych, na wycieczkach, w czasie zielonych szkół. Charakter projektu pozwala korzystać z różnych materiałów, wyzwala inicjatywę, prowokuje do współpracy nauczycieli różnych przedmiotów, wzbogaca warsztat nauczyciela i ucznia.

Wartością projektu jest wyzwolenie uczenia ze stereotypów i poszukiwanie nowych rozwiązań. Realizowanie projektów wykracza poza ramy klasowo-lekcyjne, jest dynamiczne, a efekty są czasem niemożliwe do przewidzenia. Działania wokół projektu, spotkania i konsultacje pozwalają na nawiązanie ciepłych relacji między nauczycielem a uczniami. Uczniowie dzielą się między sobą emocjami i myślami, wspólnie oceniają swój wysiłek. Nauczyciel ich wspiera, chroni przed porażką, pomaga uczniom zrozumieć siebie i innych.

Zasady konstruowania projektów mają już bogatą literaturę⁶, warto jednak przypomnieć główne założenia tej metody. Podstawą zorganizowania projektu jest ustalenie, dla kogo jest on przeznaczony oraz określenie, w jaki sposób łączy się z tym, co nauczyciel robił poprzednio, i z tym, co nastąpi po zakończeniu projektu.

⁶ *Uczenie metodą projektów*, red. D. Gołębiak, Warszawa 2002.

W przygotowaniu projektu należy wziąć pod uwagę następujące elementy: wybór tematyki, ustalenie stanu wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie tematu, ustalenie celów projektu, wybór treści nauczania, materiałów edukacyjnych i metod prowadzących do osiągnięcia celów, ustalenie kryteriów oceniania i opracowanie technik oceny projektu.

Nauczyciel lub grupa nauczycieli przygotowujących projekt musi rozpocząć od diagnozy grupy, dla której projekt jest przeznaczony. Należy określić, co uczniowie wiedzą, jakie mają zainteresowania, czy brali wcześniej udział w projektach. Kolejnym krokiem jest omówienie tematu projektu lub problemu, który ma zostać podjęty, i ustalenie, do czego projekt ma zmierzać. Do dyskusji nad realizacją projektu najlepiej użyć techniki *burzy mózgów*, ponieważ pozwala ona na nieskrępowane wynajdowanie pomysłów. Pomysły należy przeanalizować pod kątem przydatności do realizacji celów projektu, możliwości zrealizowania oraz tego, co zmieni się w postawie uczniów w czasie trwania projektu. Należy precyzyjnie ustalić plan działań uczniów i rozłożyć je w czasie.

Wiek XXI można określić *czasem przestrzeni*, język architektury, urbanistyki i wzornictwa stworzył wiele pojemnych metafor dla ukazania współczesności, takich jak: *przestrzeń nomadyczna*, *utrata głębi* czy *powierzchniowość*.

Przestrzeń rozumiana na wiele sposobów: publiczna i prywatna, swojska i obca, nowoczesna i ponowoczesna wyznaczają rozległe obszary zainteresowań badaczy współczesnej kultury. Niewielką część tej przestrzeni warto zawłaszczyć dla edukacji, choćby przestrzeń regionu czy miasta.

The experience of remoteness and modernity in the urban space.

How to develop civic attitude by the realization of educational projects?

Abstract

In the times of widespread aspirations for globalization it is necessary to undertake actions that will incorporate education with glocalisational phenomena i.e. phenomena which combine locality and globality. The article sheds new light on regional education by proposing taking an interest in the urban space as the area where a bond between a young person, other people and the place itself is formed.

The urban space – a busy road, shopping mall or extensive housing estates – may become the area where patriotic attitude and the sense of community are formed and where creative cooperation becomes possible.

The article presents propositions of educational projects designed for lower secondary school students. Their aim is civic and cultural activity of young people as well as encompassing the elements of the urban space, such as a housing estate, bus stop or a market square with students' axiological reflection.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Anna Białobrzaska

„Czytanie miasta” – projekt edukacyjny realizowany w klasie III Gimnazjum nr 1 w Swarzędzu

Swarzędz leży w centralnej części województwa wielkopolskiego, zaledwie kilkanaście kilometrów od Poznania i jest istotną częścią składnikiem jego aglomeracji. Poznań jest dla znaczącej liczby mieszkańców Swarzędza zarówno miejscem pracy, jak i miejscem realizacji potrzeb kulturalnych, edukacyjnych, zdrowotnych i ekonomicznych. Większość uczniów naszego gimnazjum pochodzi z Poznania, a ich rodzice przeprowadzili się do Swarzędza w ciągu ostatnich kilku bądź kilkunastu lat. Nie znaczy to jednak, że dzieci znają historię, topografię czy kulturę stolicy Wielkopolski. W ciągu trzech lat nauki w gimnazjum, w ramach realizacji ścieżki przedmiotowej „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”, nauki języka polskiego, historii i plastyki, realizowaliśmy różne projekty, mające na celu zmianę tego stanu rzeczy: uczniowie uczestniczyli w lekcjach muzealnych, wyjazdach do teatru, kina, na wystawy, brali udział w ważnych poznańskich imprezach: *Biennale Sztuki dla Dziecka*, kolejnych edycjach *Międzynarodowego Festiwalu Filmów Młodego Widza „ale kino!”*, *Nocy Naukowców*, poznawali historię miasta, jego architekturę i topografię. Realizowany w klasie trzeciej projekt, miał być podsumowaniem wszystkich tych działań¹.

Tak się złożyło, że pod koniec czerwca odwiedzić nas mieli uczniowie partnerskiej szkoły Collegium Augustinianum w Gaesdonck w Niemczech. Ich uczestnictwo w projekcie było interesującym pomysłem – dawało uczniom naturalną możliwość komunikowania się w języku niemieckim w sytuacji, w której obie strony staną przed takimi samymi zadaniami, a co ważniejsze, umożliwiało wspólne poznawanie historii miasta i jego przestrzeni.

Po pierwsze: nie znudzić

Istotnym elementem przygotowań do projektu była dyskusja nad jego celami i formą realizacji. Projekt miał mieć charakter interdyscyplinarny – dotyczył zadań związanych z nauczaniem języka polskiego, historii i plastyki, realizować miał również cele wychowawcze. Zależało nam na sprowokowaniu sytuacji, w której uczniowie

¹ Autorki projektu: Wioletta Michałek – nauczycielka języka polskiego i historii, Anna Białobrzaska – nauczycielka języka polskiego, konsultantka Małgorzata Danielewicz-Plucińska – nauczycielka plastyki.

sami zdecydowali, w jaki sposób dotrzeć do określonych przez nas miejsc, musieliby przestrzegać zasad pracy w grupie, świadomie poruszać się po miejskiej przestrzeni, zwracając uwagę na elementy architektoniczne, budynki, miejsca istotne dla poznańskiej kultury: muzea, tablice upamiętniające zdarzenia, osoby. Chcieliśmy sprawdzić, czy potrafią rozpoznać style architektoniczne (np. gotycki, renesansowy, barokowy), motywy plastyczne, czy będą funkcjonalnie posługiwać się pojęciami z zakresu historii sztuki. Za ważny cel uznaliśmy również kształtowanie umiejętności zdobywania i przetwarzania informacji, uczniowie jednak mieli nie korzystać z przewodników, książek czy stron internetowych – do potrzebnych informacji powinni dotrzeć sami, czytając tablice informacyjne, szukając wiarygodnych źródeł, korzystając z map. Ważnym aspektem projektu była Tajemnica i Duch Rywalizacji, dlatego, przychodząc na Dzień Języka Polskiego, w ramach którego realizowany był projekt, nie wiedzieli, z jakimi zadaniami przyjdzie im się zmierzyć, nie mogli też się do nich przygotować. Uznaliśmy, że najlepszą formą wdrożenia tych założeń będzie gra miejska, opracowana według zasad: dotrzyj, zauważ, dowiedz się. Ze względu na charakter założeń zatytułowaliśmy ją „Czytanie miasta”, celem było bowiem świadome czytanie miejskiej przestrzeni jako źródła informacji na temat historii i współczesności Poznania.

O wyborze miejsc, do których miała dotrzeć młodzież, zdecydowały względy historyczne i komunikacyjne. Ułożyliśmy trasę, którą łatwo i szybko można było pokonać środkami komunikacji miejskiej lub pieszo, oczywiście, najpierw należało dotrzeć do Poznania. Uczniowie podzieleni zostali na trzy kilkunastoosobowe zespoły. Każdy z nich został zaopatrzonej w mapę i karty zadań, każdy miał także swego opiekuna, nauczyciela, którego zadaniem było czuwanie nad bezpieczeństwem dzieci i kontrola, czy zadania realizowane są według podanych na kartach założeń.

Drużyny, każda w innej kolejności, musiały dotrzeć z poznańskiej Śródki do katedry, na Wzgórzu św. Wojciecha oraz na Stary Rynek; na miejscu podzielić się na kilkusobowe grupy i wykonać odpowiednie zadania z karty. Po drodze w zaznaczonych na mapie punktach należało rozpakować koperty, w których znajdowały się zdjęcia obiektów miejskich, elementów architektonicznych, które uczniowie mieli znaleźć, rozpoznać, a następnie opisać.

Dawność a współczesność

Od kilku lat mieszkańcy Poznania obserwują w przestrzeni swego miasta zmiany, których etykietą stało się przenikanie współczesności i dawności. Należą do nich: Stary Browar z wbudowaną w sklepową witrynę fasadą kamienicy z ulicy Półwiejskiej, Most Biskupa Jordana, do konstrukcji którego wykorzystano ważące 360 ton przęsło mostu św. Rocha, czy kontynuowany od 2008 roku projekt mobilnego centrum sztuki niezależnej dla rewitalizacji przestrzeni miejskiej KontenerArt. Do zadań związanych z odkrywaniem tego typu relacji, które otrzymali uczestnicy projektu, należało przejście przez most biskupa Jordana i odpowiedź na pytanie dotyczące przeniesienia przęsła mostu św. Rocha na drugi brzeg Warty oraz zlokalizowanie budynku Muzeum Narodowego, według nowoczesnej wizualizacji projektu Claudia Silvestriniego².

² Część uczniów miała okazję uczestniczyć wcześniej w spotkaniu z Claudio Silvestrinim, stąd pomysł wykorzystania wizualizacji futurystycznej tuby dołączonej do Muzeum Narodowego w Poznaniu.

Współlistnienie historii i współczesności w przestrzeni miasta może być jednak bardziej dosłowne i celowo wykreowane przez umieszczenie w niej tablic informacyjnych i pamiątkowych, pomników, znaków, drogowych znaków itp.

Jednym z zadań, które zostało postawione przed uczniami, było ich **zauważenie** i **skorzystanie** z zawartych na nich informacji. Niektóre pytania odsyłały bezpośrednio do nich, np.: „Która ulica jest uważana za najstarszą w Poznaniu? – odpowiedź szukaj na tablicach informacyjnych (okolice ulicy Żydowskiej)”³; „Jaka ulica sąsiadująca ze Starym Rynkiem zawdzięcza swoją nazwę temu, że zamieszkała na niej kat? (szukaj od strony Garbar)”⁴. Inne zadania oparte były na relacjach intertekstualnych, zachodzących w przestrzeni, np.: „Zdjęcie H jest kluczem do rozwiązania zagadki. Jaki związek ma nazwa tej ulicy z rzeźbą na jednej z kamienic?”⁵. Okazało się, że informacje zawarte na tablicach są nie tylko ciekawe, ale można także za ich pomocą odtworzyć historię stosunków społecznych, zrekonstruować świat wartości cenionych przez dawnych mieszkańców miasta – każda grupa potrafiła pochwalić się dodatkowymi wiadomościami, wyczytanymi przy okazji swoich poszukiwań z tablic.

Uczniowie mieli również za zadanie zlokalizować ważne dla poznańskiej kultury miejsca, np.: Muzeum Literackie Henryka Sienkiewicza, Muzeum Archeologiczne, wspomniane wcześniej Muzeum Narodowe, siedzibę Towarzystwa Muzycznego im. Henryka Wieniawskiego. Czasami byli pytani o nie wprost, np.: „Podaj pod jakim numerem znajduje się Muzeum Archeologiczne”, czasami poszukiwania były bardziej skomplikowane, np. pytanie dotyczące lokalizacji Muzeum Literackiego Henryka Sienkiewicza brzmiało: „Co znajduje się w kamienicy, na której fasadzie umieszczono tablicę przedstawioną na zdjęciu?”⁶. Celem zadania było zresztą zwrócenie uwagi uczniów na wagę ciągłości historycznej kamienicy nr 84 przy Starym Rynku. Innym zadaniem podkreślającym historyczną ciągłość miejsc było odszukanie kamienicy, w której od 400 lat znajduje się apteka⁷.

Wizyty w poznańskiej katedrze i na Wzgórzu św. Wojciecha powiązane były z poszukiwaniem śladów wybitnych Polaków na wielkopolskiej ziemi, przejawów ich działalności, pamięci o nich (np. grobowców, tablic nagrobnych). Uczniowie mieli dowiedzieć się na przykład, jacy władcy Polski zostali pochowani w katedrze⁸, kto był fundatorem Złotej Kaplicy, wymienić przynajmniej cztery nazwiska

³ Ulica Klasztorna.

⁴ Ulica Woźna.

⁵ Chodziło o fotografię umieszczoną na fasadzie kamienicy przy ul. Świętosławskiej rzeźby św. Stanisława. Informacje dotyczące tego związku uczniowie mogli znaleźć na tablicy informacyjnej.

⁶ Tablica informująca o tym, że właścicielem kamienicy był Giovanni Battista di Quadro – budowniczy ratusza, a fundatorem jego posągu umieszczonego na fasadzie kamienicy był przedwojenny prezydent miasta – Cyryl Ratajski.

⁷ Mowa o kamienicy przy Starym Rynku 41, w której znajduje się Apteka „Pod Białym Orłem”.

⁸ W krypcie pod główną nawą katedry można do dziś oglądać szczątki najstarszych grobowców Mieszka I i Bolesława Chrobrego. W poznańskiej katedrze pochowano także innych, późniejszych władców: Mieszka II, Kazimierza Odnowiciela, Władysława Odonica, Przemysła I, Bolesława Pobożnego i Przemysła II.

osób spoczywających w Krypcie Zasłużonych, dowiedzieć się, dlaczego podziemia kościoła św. Wojciecha nazywane są „poznąską Skałką”. Niekiedy zadania miały charakter detektywistycznej przygody, np.: „Podaj, kim jest właściciel rąk przedstawionych na zdjęciu B”⁹; „Gdzie urodził się właściciel butów ze zdjęcia D?”¹⁰; „Który z obrazów w katedrze jest autorstwa Baccirellego”¹¹?. Uczniowie przemierzali przestrzeń katedry ze zdjęciami w ręku, poszukując detali, a przy okazji czytali znajdujące się na tablicach objaśnienia. Musieli wykazać się również wiedzą z zakresu historii sztuki, wyjaśniając pojęcia, np.: „prezbiterium”, „absyda”; rozpoznając na zdjęciach i lokalizując w przestrzeni katedry motywy wanitatywne, określając styl, w jakim wybudowana została katedra pierwotnie, uzasadniając swoją wypowiedź, nazywając technikę, którą namalowany został obiekt przedstawiony na zdjęciu.

Ewaluacja

We wszystkich działaniach uczniom towarzyszył „milczący” opiekun. To on miał przydzielić grupie punktację za rzetelność i zaangażowanie w pracę oraz zastosowanie się uczniów do opisanych w poleceniach reguł. On też zbierał wypełnione karty zadań i przekazywał komisji, której zadaniem była ich ocena. Każde z zadań było punktowane. Uczniowie otrzymali również możliwość wykonania zadań dodatkowych. Wyniki były zadowalające. Uczniowie poradzili sobie ze wszystkimi zadaniami związanymi z operowaniem wiedzą – tu łatwość wynosiła 1 – wszyscy dotarli do informacji dotyczących przestrzeni i historii Starego Rynku. Najwięcej kłopotów sprawiły im zadania związane ze spostrzegawczością – nie wszystkie grupy znalazły przedstawione na zdjęciach obiekty – łatwość dla zadań tego typu wynosiła 0,65. Faktem jednak jest, że wszystkie te obiekty w ramach realizacji całego projektu zostały zlokalizowane. Spotkanie w sali wykładowej, kończące dzień przedmiotowy, pozwoliło na wymianę informacji i dało ujście emocjom, których, jak się okazało, było bardzo dużo. Związki kultury polskiej i niemieckiej, widoczne ślady ich historycznych powiązań, zrobiły duże wrażenie na uczniach zza zachodniej granicy. Zadanie domowe brzmiało: „Na podstawie notatek, zrobionych podczas dnia przedmiotowego oraz przewodników opracuj szczegółową trasę wycieczki po Poznaniu, na którą zaprosisz swoich rodziców”.

⁹ Dziekan kapituły – Teodoryk Pradel.

¹⁰ W Górkach koło Klimontowa – chodziło o pomnik nagrobny Mieczysława Ledóchowskiego, prymasa Polski, obrońcy języka polskiego w okresie *Kulturkampf*, pochowanego w katedrze.

¹¹ *Jan Chrzyciel z wskrzeszonym Piotrowinem*.

„The reading of the city” – educational project realized in 3rd grade of Lower Secondary School No. 1 in Swarzędz

Abstract

The outline of theoretical foundations for the development and realization of the educational projects is accompanied by an account of an interdisciplinary educational project which had the form of an urban game “Czytanie miasta” (The reading of the city) and was realized in the Lower Secondary School No. 1 in Swarzędz.

In the light of the industrial development as well as the expansion of new media and popular culture it is worth to look for occasions for the development of social identity models in student’s closest environment and at the same time make him or her realize that traces of the past do exist in the contemporary tissue of the city. It will allow producing a new model of civic education based on regionalism.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Wiga Bednarkowa

Refleksje nad polonistyczną kompetencją uczennic i uczniów XXI wieku

*Ty który śmieszne kawki nauczyłeś latać
Ty który jesteś z tego i nie z tego świata
Uchowaj dzisiaj od nienawiści
Moje serce moje oczy moje myśli*

Adam Ziemianin, *Modlitwa naszego wieku*

Dynamika zmian w edukacji polonistycznej, jakich doświadczamy w ostatnich dwudziestu latach, wynika zapewne z wielu powodów: odzyskania wolności słowa, więc i demokracji; rozwoju cywilizacji cybernetycznej, więc i multimediiów, internetu, co oznacza również włączenie się w procesy globalizacyjne. Każda kolejna reforma szkoły budzi emocje, tym silniejsze, im bardziej jest nią ktoś zainteresowany. Tę ostatnią zwłaszcza poloniści przyjmują z mieszanymi uczuciami, bo to za mało, za krótko, nie to, nie tak, jakby sobie ktoś życzył...

Wszystkie dotychczasowe zmiany programowe jednak coś łączy – to myślenie dorosłych¹, ponad dziećmi i młodzieżą, prawiących o tym, co ci ostatni „powinni”, „muszą”... Autorzy podstawy – niczym typowi przedstawiciele kultury postfiguratywnej², idealisci stojący na straży czytania – już *a priori* zakładają dziecięcą indolencję w sferze określania swoich potrzeb i oczekiwań.

Pajdokracją nazwaliby to ci, którzy o demokracji mówią, choć swym zachowaniem ani do niej nie zapraszają, ani jej nie stosują, gdyby to, co na lekcjach polskiego ma się dziać, miały wskazywać dzieci. A te – gdyby spytać, czego chcą, czego sobie życzą, o czym marzą – niejednego polonistę i niejedną filolożkę wprowadziłyby

¹ A. Łobos, *Definicja wychowania według uczniów, studentów i nauczycieli*, [w:] *Wybrane problemy edukacyjne – konfrontacje polsko-słowackie*, red. S. Juszczyk i E. Petlak, Toruń 2004, s. 23–29.

² M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 1978. Publikacja ta pozwala zrozumieć mechanizmy i prawidłowości funkcjonowania międzypokoleniowego przekazu norm i wartości kulturowych, które doprowadziły do kryzysu kultury i wychowania. Osią konstrukcyjną rozważań i wyjaśnień Mead jest koncepcja *kultury postfiguratywnej* (w której dzieci uczą się głównie od swoich rodziców), *kultury kofiguratywnej* (w której zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swoich rówieśników) i *kultury prefiguratywnej* (w której dorośli uczą się również od swoich dzieci). Książkę Margaret Mead uznaje się za jedną z najwybitniejszych prac z zakresu socjologii kultury i wychowania. (http://merlin.pl/Kultura-i-tozsamosc-Studium-dystansu-miedzypokoleniowego_Margaret-Mead/browse/product/1,235604.html#fullinfo [dostęp 15.10.2009]); por. *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Liceum ogólnokształcące. Klasa I*, Kraków 2002.

w zakłopotanie. I raczej mieliby ci od pajdokracji, bo kiedy oddać władzę *zagadkowym dzieciom*, to jednak utrwać wzorce niepartnerskie, z „władzą” którejs ze stron.

„Władanie ludźmi” implicytnie zakłada urzeczowienie jednych przez drugich. Wydaje się, że niektórym autorom podstawy programowej bliskie jest takie uprzedmiotawiające podejście, skoro możemy przeczytać:

- „Cel edukacyjny [...] to wykształcenie człowieka, który będzie [...], zyska ogłdę humanistyczną”;
- „celem kształcenia [...] jest uformowanie świadomego odbiorcy każdej wypowiedzi [...] literackiej, jak i pozaliterackiej, a także świadomego użytkownika języka”;
- „obowiązkiem [nauczyciela i nauczycielki] jest [osiągnięcia ucznia i uczennicy] systematycznie pogłębiać, utrwać i doskonalić”³.

Wysiłki, które podejmują nauczyciele, skomentował Holden Caulfield – główny bohater powieści J.D. Salingera *Buszujący w zbożu*, odnosząc się do słów nauczyciela:

[nauczyciel Old Spencer do Holdena]: I'd like to put some sense in that head of yours, boy. I'm trying to help you. I'm trying to *help* you, if I can⁴. [Chciałbym ci przemówić do rozsądku, chłopcze. Staram ci się jakoś dopomóc, ile w moich siłach⁵].

[Holden]: He really was, too. [...] But it was just that we were too much on opposite sides of the pole, that's all⁶. [Naprawdę miał najlepsze chęci. [...] Ale nie mogliśmy się porozumieć, jak gdybyśmy stali na dwóch przeciwległych biegunach⁷].

Dziś MEN słowem „indywidualizacja” określa misję reform w szkole, zwracając uwagę na potrzebę, a nawet konieczność jej wprowadzania i zacierając tym samym granice dotychczasowego działania szkoły wyznaczone pojęciami „klasowo-lekcyjne”.

Czymże więc jest „indywidualizacja” i jak ją rozumieć w odniesieniu do „kompetencji polonistycznej” uczennicy lub ucznia, do „polonistycznej tożsamości” lekcji języka polskiego?

Nie wnikając szczegółowo w zagadnienia: *świadomości, zdolności, talentów, zewnętrznych czy wewnętrznych motywacji*, odniosę się jednak do tych ważkich kwestii, żeby móc odejść od dziewiętnastowiecznych poglądów mówiących o tym, że jednym ludziom coś jest dane, innym nie i że ci pierwsi są zdolni, żeby np. przeczytać, zrozumieć, zauważyć, zanalizować, uogólnić, wywnioskować, porównać; drugim zaś lepiej dać spokój, nie przejmować się ich kompetencją, czy raczej jej brakiem, i – jeśli w ogóle – to właśnie od nich „wymagać”, a nie „oczekiwać”.

³ Wszystkie cytaty pochodzą z autorskich komentarzy do podstawy programowej, wydanych w 8-tomowej publikacji MEN; http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2pdf, s. 55–92 [dostęp 15.10.2009]

⁴ J.D. Salinger, *The Catcher in the Rye*, London 1958, s. 14.

⁵ J.D. Salinger, *Buszujący w zbożu*, przeł. M. Skibniewska, Warszawa 1961. W polskim tłumaczeniu książki owo „uprzedmiotowienie” zanika.

⁶ J.D. Salinger, *The Catcher...*, s. 15.

⁷ J.D. Salinger, *Buszujący...*, s. 18.

Stereotypowe myślenie o zdolnościach człowieka jako o czymś stałym, z czym się człowiek rodzi, pokutuje w wielu szkołach od czasów A. Bineta i F. Galtona. Odczarowuje je H. Gardner swą teorią *wielorakich inteligencji* (WI): „MIs – multiple intelligences – all human beings possess a number of relatively autonomous cognitive capabilities, each of which I designate as separate intelligences”⁸ [wielorakie inteligencje – wszystkie istoty ludzkie posiadają pewną liczbę relatywnie autonomicznych zdolności poznawczych, które ja określam jako oddzielne inteligencje⁹]. Jej największą wartością jest przeświadczenie o tym, że inteligencje¹⁰ mogą się rozwijać, co pozwala obserwować zarówno progres człowieka, jak i jego regres.

Teoria *wielorakich inteligencji* zakłada, że ludzki mózg ma – do dziś nieodgadnioną – ogromną potencję¹¹. Dowodem jego fenomenu – co każe zmieniać perspektywę patrzenia na człowieka i ocenę jego zachowań, a także co może napawać optymizmem – jest zdolność rozwijania się, oznaczająca, że osoba może nauczyć się czegoś, do czego z pozoru nie ma predyspozycji, powinna jednak wykorzystywać swoje atuty – domeny swoich *wielorakich inteligencji*.

Gardner – wyodrębniając siedem podstawowych inteligencji składających się na pojęcie *wielorakich inteligencji*: językową (*lingwistyczną*), *logiczno-matematyczną*, *przestrzenno-wyobrażeniową*, *muzyczną*, *kinestetyczną*, *intra-* i *interpersonalną* – podkreśla, że każdy człowiek ma charakterystyczne dla siebie spektrum o różnorodnym wyprofilowaniu inteligencji z domeną/domenami jako figurą/figurami na tle pozostałych.

Mówiąc o *wielorakich inteligencjach*, odnosimy się do inteligencji człowieka, czyli jego zdolności raczej w aspekcie **indywidualnych potrzeb** niż jego możliwości, które zdeterminowane procesami motywacyjnymi rosną lub maleją w miarę zaspokajania potrzeb. Jeśli np. młodzież gimnazjalną cechuje przede wszystkim towarzyskość, umiłowanie muzyki i ruchu, to wskazujemy jej domeny WI: interpersonalno-muzyczno-kinestetyczne, a może nawet interpersonalnomuzycznokinestetyczne. W takim przypadku trudno mówić o potrzebie zaspokajania głodu czytelniczego, który charakteryzuje osoby o domenach intrapersonalno-lingwistycznych. Do wrażliwych na dźwięki, dotyk i potrzebujących partnerskiego wsparcia adolescentów łatwiej dotrzeć więc music-hall, teksty raperów, hip-hopowców, zadania polegające na przekładach intersemiotycznych. Nie należy jednak oczekiwać, że takie metody pracy i takie teksty kultury zostaną zaproponowane do czytania, analizy i interpretacji przez nauczycieli tradycyjnie pojmujących lekcje języka polskiego.

Z moich obserwacji lekcji – w tym także języka nauczycieli, który pokazuje ich nieuświadomiony językowy obraz szkoły – wynika, że nauczyciele postrzegający zawód w sposób tradycyjny, powielający ten z pokolenia na pokolenie przekazywany wzorzec, uważają, że najważniejsze jest, aby zostały zaspokojone potrzeby nauczyciela-egzekutora wiedzy: „Kto **mi** powie? Kto **mi** wymieni? Kto **mi** napisze? ...”

⁸ H. Gardner, *Five minds for the future*, Boston 2007.

⁹ Tłumaczenie własne. Zdaniem H. Gardniera pojęcie „zdolności” zyskuje tym samym wyższy status, jego wartość zostaje podniesiona do należytej rangi, przyciągając uwagę większego grona zainteresowanych kwestią rozwoju człowieka.

¹⁰ H. Gardner uważa nawet, że „niepoprawne politycznie” jest mówienie w liczbie pojedynczej o inteligencji, zamiast o inteligencjach.

¹¹ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007.

„Sukcesami szkolnymi” nazywane są przez tych nauczycieli najczęściej osiągnięcia intelektualne¹², w dodatku samodzielnie wypracowane przez uczennice i uczniów, nierzadko na drodze rywalizacji i przy skorej do porównań postawie nauczycieli.

Jeśli jednak dopuścić do głosu świadomą swą indywidualnością Uczącą Się Osobą Ludzką, której obraz także można wyekscerpować z tekstu podstawy programowej:

- „umie [różne formy wypowiedzi] samodzielnie napisać, stosując takie środki językowe, które pozwolą mu [świadomemu użytkownikowi, ale też i świadomej użytkownicy] na osiągnięcie określonego celu”,
- „ma poczucie możliwości rozwoju własnych zainteresowań”,
- „spodziewa się ciekawej oferty zajęć”

to współcześnie można oczekiwać asertywnych zachowań i dzieci, i młodych ludzi, kwestionujących świat wartości nauczycieli. Obstawanie przy swoim każdej ze stron, czyli tradycyjnych nauczycieli języka polskiego i współczesnych młodych, nieuchronnie prowadzi do zderzenia kultur, do konfliktów i uzewnętrznionej bądź utajnionej agresji.

W dobie internetu i łatwego przemieszczania się w zglobalizowanym świecie naiwną jest wiara w moc przekazywanej z pokolenia na pokolenie maksy *disce puer latine, ego te faciam mości panie*. Kanadyjski psycholog i psychoedukator Egide Royer¹³ ubolewa nad skonwencjonalizowaniem, żeby nie powiedzieć skostnieniem, wiedzy, którą posługuje się środowisko nauczycieli. Dotyczy to takich pojęć, jak: *inteligencja, motywacja, grzeczność*, ale śmiało można do nich dodać filologiczne kwestie merytoryczne, np. *hermeneutyka* a odbiór tekstów, *kognitywizm* a ogląd języka, *metoda projektu czy drama* a myślenie i działanie *dywergencyjne*.

Na lekcjach jakby wyciętych z dziewiętnastowiecznej klasy dzieci i młodzież przede wszystkim korzystają z podręczników (zwłaszcza tych, które przynoszone są najczęściej przez dziewczęta), prowadzą zeszyt (niekiedy nawet zeszyty), notując w nich albo to, co podyktuje pani lub pan od polskiego, albo przepisując do nich to, co wyłuszczonego drukiem zamieszczone jest w podręczniku.

Wydawać by się mogło, że na języku polskim rozwijana jest/powinna być przede wszystkim domena *lingwistyczna* i... *intrapersonalna*, a tymczasem według Gardnera *wielorakie inteligencje* są niczym narzędzia, którymi człowiek ma się posługiwać, żeby siebie rozwijać, to znaczy rozwijać swoje *umysły* (ang. *minds*) – od których potencjału zależy kondycja humanizmu w XXI wieku i zdolność do ochrony przed procesami dehumanizacji.

Wyodrębnienie przez tego psychologa i filozofa pięciu *umysłów: dyscypliny, syntezy, kreatywności, poszanowania i etyki*, wynika z docenienia potencjału myślowego mózgu człowieka i świadczy o głęboko humanistycznym postrzeganiu istoty podmiotu, jego dojrzałości i odpowiedzialności.

¹² Do niedawna powiedziano by „lewopółkulowe”, dziś pogłębione badania nad mózgiem każą odchodzić od myślenia o sferyczności mózgu na rzecz widzenia jego holistycznej i bardzo zindywidualizowanej natury.

¹³ E. Royer, *Jak kameleon na szkockiej spódniczce, czyli jak uczyć „trudnych” młodych, nie wykończając siebie*, przeł. W. Bednarkowa, Warszawa 2009.

Umysł dyscypliny – rozumiany dwojako: jako dziedzina, np. „filologia”, „kierowca autobusowy”, i jako zdyscyplinowanie, tj. „podporządkowanie się wybranej dyscyplinie” – pozwala i jednocześnie każe, na przykład osobie pragnącej zajmować się w sposób zaangażowany, specjalistyczny filologią, refleksyjnie czytać dużo zróżnicowanych tekstów – tekstów z różnych epok, kultur, adresowanych do różnych odbiorców...

Umysł syntezy umożliwi np. pewnemu filologowi-językoznawcy lub pewnej filolożce-językoznawczyni zająć się specjalistycznym językiem popularnej prasy z dziedziny informatycznej. To *umysł syntezy* nie pozwoli nauczycielom języka polskiego kwestionować potrzeby pochylenia się nad zagadnieniami z innych dziedzin nauki, np. psychologii. Dążąc do doskonalenia swej wiedzy z jakiegoś zakresu, np. komunikacji interpersonalnej, dostrzegą oni np. w przemyśleniach psychologa F. Schulza von Thuna wagę „słuchania czworgiem uszu” dla pogłębiania sztuki porozumiewania się.

Żeby mógł się rozwijać *umysł kreatywności*, na lekcjach powinno się odchodzić od tradycyjnie pożądanego apollinijskiej postawy uczennicy czy ucznia: grzecznej, zrównoważonej, uporządkowanej logicznej. *Kreatywność* rozkwita w spontanicznym, pełnym emocji i nieprzewidywalności klimacie dionizyjskich zabaw i rozrywk¹⁴. Człowiek XXI wieku, aby uniknąć zastąpienia przez bezmyślną, ale w precyzji odtwarzania, powielania nieraz doskonalszą maszynę, musi być twórczy i kreatywny, dlatego już jako dziecko powinien mieć okazję się tego uczyć¹⁵.

Na Ziemi jest coraz ciśnień, dlatego ludziom potrzebne są zdolności empatyczne, by w tej globalnej wiosce¹⁶ przyjmować postawę poszanowania inności i różności, tolerancji, choć niekoniecznie akceptacji. *Umysł poszanowania*, czyli umiejętność myślenia w kategoriach „każdy człowiek jest wartością”, wywoływania w sobie refleksji nad fenomenem różnych indywidualności, odmiennych kultur, religii jest tym, czego w XXI wieku tak bardzo brakuje tym mieszkańcom Ziemi, których do nieludzkich zachowań popycha charakterystyczny dla naszych czasów „wyścig szczurów”. Dokładnie przeanalizowany przypadek Eliota¹⁷ – uszkodzony w czasie operacji mózg zmienił obraz postrzegania go z osoby ciepłej, życzliwej, towarzyskiej na niedostępną, wybuchową, zimną – przyczynił się do spopularyzowania teorii *inteligencji emocjonalnej*, według której o powodzeniu życiowym człowieka stanowi tzw. wysoki iloraz *inteligencji emocjonalnej* – EQ – a nie wysoki iloraz inteligencji – IQ – świadczący jedynie o błyskotliwości człowieka, zdolności do logicznego reagowania i sprawności posługiwania się kodem werbalnym.

¹⁴ Por. M. Klimovič, *Tvorivé pisanie v primárnej škole*, Prešov 2009.

¹⁵ Por. np. B. Dyrda, *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Kraków 2004; K.J. Szmidt, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Cz. 1 i 2*, Warszawa 1996; K.J. Szmidt, *Porządek i przygoda. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1996.

¹⁶ M. Mc Luhan, *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*, Toronto 1962; M. Mc Luhan, *Wybór tekstów*, red. E. Mc Luhan, F. Zingrone, Poznań 2001; por. Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000.

¹⁷ Por. *Natura emocji*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk 1998; D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

Filozoficzne podejście do umysłu człowieka, którego bazą, siedliskiem jest mózg, każe Howardowi Gardnerowi doszukiwać się ludzkich zdolności do dokonywania wyborów moralnych w *umyśle etycznym*, nad którego kondycją człowiek w swej mądrości może – i dobrze by było, żeby chciał – pracować. W tej pracy zaś posługiwać się powinien narzędziami, które dają mu jego domeny *wielorakich inteligencji*.

W związku z tym to nie inteligencja sama w sobie, np. *lingwistyczna* w czytaniu tekstów werbalnych, *logiczna* w działaniu rozsądnym i uargumentowanym, *intrapersonalna* w potrzebie dbania o siebie, o swe wnętrze, stanowi o możliwościach rozwoju człowieka. Jeśli bowiem jakaś inteligencja, np. *lingwistyczna*, nie jest domeną danej osoby, to uczennica lub uczeń mogą/powinni wykorzystywać inne inteligencje, będące ich domenami, by rozwijać tę konkretną, np. ważną z punktu widzenia „kompetencji polonistycznej” inteligencję *lingwistyczną*. Oznacza to, że osoba o domenie *interpersonalno-kinestetycznej* będzie rozwijać swą zdolność do czytania tekstów werbalnych, np. spacerując z osobami *lingwistyczno-interpersonalno-kinestetycznymi*, których opowieści, ekscytacje, cytowania z lektur przyczynią się do przełamania jej niechęci do czytania i oporu przed lekturą.

Ktoś inny zaś, np. o domenie *muzyczno-intrapersonalnej*, potrzebuje audiobooków, żeby nabywać „kompetencji polonistycznej”, rozwijać *inteligencję lingwistyczną*, czyli żeby ośmielić się rozmawiać i skutecznie tę werbalną komunikację prowadzić. Osoby *intrapersonalne*, jeśli równocześnie nie są *interpersonalne*, nie mają potrzeby otwierania się na ludzi, a ponieważ cywilizacja XXI wieku wymaga umiejętności współpracy z innymi – zdolności do aktywnego słuchania, do stosownego zadawania pytań – to dzieci *intrapersonalne* stanowią nie lada pedagogiczne wyzwanie. Zagwarantowanie im spokoju może zaowocować tym, że to właśnie samodzielna lektura – jeśli taka osoba jest *lingwistyczno-intrapersonalna* – przyczyni się do rozwoju inteligencji *interpersonalnej* i będzie asumptem do podjęcia rozmowy.

Polonistom w zrozumieniu profili *wielorakich inteligencji* pomoc może odwołanie do portretów znanych postaci literackich, np. Sienkiewiczowskiego Janka Muzykanta:

Przyszło to na świat wątłe, słabe [...] chuderlawego ciała [...], wytrzeszczone oczy, patrzące na świat, jakby w jakąś niezmierną dalekość wpatrzone. W zimie siadywał za piecem i popłakiwał cicho [...], spoglądał, zadzierając jak ptak głowę do góry [...] [matka – W.B.] nazywała [go – W.B.] „odmieńcem”. W ósmym roku chodził już jako potrzódka za bydłem lub, gdy w chałupie nie było co jeść, za bedłkami do boru. [...] Był to chłopak nierozgarnięty bardzo i jak wiejskie dzieciaki przy rozmowie z ludźmi palec do gęby wkładający. [...] i do roboty był ladaco. [...] na jedną rzecz **był tylko łapczywy, to jest na granie. Wszędzie też je słyszał, a jak tylko trochę podrósł, tak już o niczym innym nie myślał.** Pójdzie, bywało, do boru za bydłem albo z dwojakami na jagody, to się wróci bez jagód i mówi szepleniąc: – Matulu! tak ci **coś w boru „grłało”.** Oj! Oj! [...] **W polu grała mu bylica, w sadku pod chałupą ćwirkotały wróble, aż się wiśnie trzęsły! Wieczorami słuchiwał wszystkich głosów, jakie są na wsi, i pewno myślał sobie, że cała wieś gra.** Jak posłali go do roboty, żeby gnój rozrzucił, to mu **nawet wiatr grał w widłach.** Zobaczył go tak raz karbowy, stojącego z rozrzuconą czupryną i **słuchającego wiatru w drewnianych widłach...** [...] Wiosną uciekał z domu **kręcić fujarki** wedle strugi. Nocami, **gdy żaby zaczynały rzechotać,**

derkacze na łąkach derkotać, bąki po rosie burczyć; gdy koguty piał po zapłociach, to on spać nie mógł, tylko słuchał i Bóg go jeden wie, jakie on i w tym nawet słyszał granie... Do kościoła matka nie mogła go brać, bo jak, bywało, **zahuczą organy lub zaśpiewają słodkim głosem, to dziecku oczy tak mgłą zachodzą, jakby już nie z tego świata patrzyły...**¹⁸

Widzimy tu (tekst podkreślony) dziecko o przede wszystkim *muzycznej* domenie swych *wielorakich inteligencji*. O jego *intrapersonalnej* domenie świadczy fakt, że skupione jest raczej na sobie. Nie bawi się z innymi dziećmi, nie biega po polach, więc nie jest ani *interpersonalne*, ani *kinestetyczne*. Nie staje mu też inteligencji *lingwistycznej*, bo jest mało rozmowne. Trudno jednak z tak powierzchownego opisu wywieść, na ile ma rozwiniętą inteligencję *przestrzenno-wizualną*, *matematyczno-logiczną*.

Współczesny Janko M. jako dziecko nowej technologii wyposażony jest w mp3 i tylko postfiguratywny – „ujmując rzecz w poetyce strony internetowej Forum Młodych, nawiązującej nieco do stylu Witkacego – mistrza i innowatora w zakresie niesalonowego słowotwórstwa – pierdołowaty paternalizm”¹⁹ będzie zakazywał korzystania z tej mp3. Odpowiedzialny, nastawiony na dialog nauczyciel dąży z młodzieżą w sposób partnerski do budowania na lekcjach języka polskiego zasad postępowania podobnych do tych wypracowanych przez kulturę kofiguratywną i... wykorzystuje mp3 jako stymulator pracy.

Kwestię dialogu i partnerstwa podnosi również podstawa programowa: „wymaganie tolerancji obowiązuje obie «strony»: pokolenie starszych wobec młodzieży i młodzieży wobec starszych”.

Poloniści XXI wieku, którzy planują wykorzystywanie technologii digitalnej²⁰, inspirując się *eutyfroniką*, będą przyjmować takie metodyczne rozwiązania lekcji, by te były dla dzieci i młodzieży zdrowe, nieubezważniające, aby nie zaburzały rozwoju człowieka pojmowanego jako całość fizycznoduchowoemocjonalno-intelektualną. Na takich lekcjach młodzież, u której trudno jest zaobserwować domeny *lingwistyczną* i *intrapersonalną*, będzie zachęcana do „notowania” – czy raczej archiwizowania, przechowywania wypracowanych na lekcjach danych, wniosków, projektów – za pomocą osobistej aparatury cyfrowej: do fotografowania i nagrywania telefonami komórkowymi, zapisywania wprost z tablic samokopiujących, zawieszania plików na platformach lub na niby-platformach, czyli do wykorzystywania znanych portali i komunikatorów.

Nauczyciele XXI wieku, znając efekty badań kognitywistyki, są świadomi i emocjonalnych, i intelektualnych możliwości dzieci i młodzieży; wiedzą, kiedy mózg młodego człowieka jest zdolny myśleć w kategoriach „odpowiedzialności”, „projektowania i planowania”, a kiedy jest to po prostu niemożliwe. Tak jak z wiedzą

¹⁸ <http://univ.gda.pl/~literat/hsnowel/000.htm> [dostęp 15.10.2009].

¹⁹ <http://relis-blog.blogspot.com/2009/07/o-czym-mysla-zagadkowe-dzieci.html> [dostęp 17.07.2009].

²⁰ Por. np. http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/Morbit_2.pdf [dostęp 15.10.2009]; E. Szczęsna, *Poetyka w świetle domen cyfrowych (Poetics in the world of digital domains)*, „Teksty Drugie”, IBL PAN, 4/2006; e-polonistyka: http://www.kul.pl/art_7664.html [dostęp 15.10.2009].

dotyczącą filozofii przedstawicieli minionych epok, poloniści powinni być na bieżąco ze współczesnymi koncepcjami filozoficznymi: *eutyfroniką* i *recentywizmem*, co znacznie ułatwiłoby im organizowanie zajęć dydaktycznych w duchu współczesnego personalizmu.

Recentywiści, czyli statystycznie prawie wszyscy młodzi mieszkańcy globalnej wioski, żyją tu i teraz, za nic mając prognozy, dalekosiężne perspektywy. To między innymi dlatego nie przemawia do nich postfiguratywna krytyka:

[Old Spencer]: Do you feel absolutely no concern for your future, boy? [...] You will when it's too late²¹. [Chłopcze, czy absolutnie nie przejmujesz się przyszłością? Kiedy to zrobisz, będzie stanowczo za późno²²].

[Holden]: I didn't like hearing him say that. It made me sound dead or something. It was very depressing²³. [Nie znosiłem słuchać czegoś takiego, bo mi to brzmiało śmiercią, czy czymś w tym rodzaju. To było bardzo przygnębiające uczucie²⁴.]

Niezależnie od tych treści kształcenia, które szczegółowo wymieniane są w podstawie programowej, wydaje się, że zadbanie na lekcjach języka polskiego o Gardnerowskie *pięć umysłów dla przyszłości* przyda samym lekcjom jakości, a dzieciom i młodzieży stworzy warunki do wszechstronnego rozwoju.

Postępując zgodnie z duchem nowoczesnej metodyki, lekcję organizuje podążający „trzema krokami” raczej „edukator” niż „nauczyciel”:

- Nauczyciel (edukator), stawiając „pierwszy krok”, stwarza dzieciom i młodzieży warunki do uczenia się, zaś uczennice i uczniowie, znając zarówno swoje domeny *wielorakich inteligencji*, jak i swe ograniczenia: poznają, analizują, łączą, interpretują, docierają do..., robią, próbują, poprawiają, wyciągają wnioski, oceniają... w sposób dla siebie najodpowiedniejszy. To etap budowania w mózgu własnej konstrukcji poznawania siebie i świata – *konstruktywizm*. To podstawa tak często podnoszonej przez MEN **indywidualizacji** kształcenia. Dzięki *konstruktywizmowi* uczennica i uczeń – jak to jest sformułowane w podstawie programowej – „nauczy się samodzielności, odwagi, ale i dyscypliny w myśleniu”.
- Nauczyciel (edukator) tak organizuje pracę uczennic i uczniów na lekcjach – przygotowując różne ciekawe i adekwatne do ich potrzeb i oczekiwań zadania, stosując strategie i metody aktywnego nauczania, aby w jak największym stopniu wykorzystywać czas lekcji na uczenie się dzieci i młodzieży. Praca przebiega najczęściej w małych grupach, których synergia przy dobrej współpracy i dzieleniu się obowiązkami przewyższa efekty, jakie daje samodzielne wykonywanie zadania przez pojedyncze osoby. Dziecko – na co zwraca się uwagę w podstawie programowej – *identyfikuje się z grupą rówieśniczą*. Nauczyciel (edukator), robiąc ten „drugi krok”, daje osobom uczącym się czas na współpracę, wymienianie się, wzmacnianie, krytykowanie, co spowoduje, że w ich mózгах obok osobistej

²¹ J.D. Salinger, *The Catcher...*, s. 15.

²² Tłumaczenie własne.

²³ J.D. Salinger, *The Catcher...*, s. 16.

²⁴ Tłumaczenie własne.

konstrukcji widzenia świata za sprawą interakcji z grupą społeczną pojawi się druga, rozbudowana struktura – ten proces nosi nazwę *socjokonstruktywizmu*.

- Zwieńczeniem nowoczesnej edukacji jest *konektywizm*, czyli poszerzenie wyznaczanych *socjokonstruktywizmem* modeli tworzących się w mózgu osoby uczącej się poprzez: badanie, syntetyzowanie, weryfikowanie, komunikowanie, przydzielanie, delegowanie, współpracowanie w obrębie cyberprzestrzeni, czyli w odniesieniu do szerokiego spektrum kultur, doświadczeń, myśli. Autorzy podstawy programowej zauważyli, że „w okresie dojrzewania kończy się bezwzględne i ufnie podporządkowanie chłopca czy dziewczyny autorytetom rodziców i szkoły”. Dlatego też robiąc „trzeci krok”, nauczyciel (edukator) świadomie jakby otwiera drzwi i okna klasy, pozwalając całej klasie włączyć się w cyberprzestrzeń i jednocześnie gdzieś tam w tej sieci istniejące i funkcjonujące osoby zaprasza do bycia współuczestnikami procesu edukacyjnego młodzieży jego klasy.

Aktywność *wielorakich inteligencji* uczennic i uczniów zaangażowanych w działanie na lekcjach języka polskiego sprzyja konfigurowaniu coraz bardziej skomplikowanych połączeń w mózгах tych młodych, tworząc obraz ich swoistej „kompetencji polonistycznej”. Myśli tworzone w rodzimym języku polskim składają się na konstrukcję umysłową człowieka – *językowy obraz świata*²⁵ – do której droga prowadzi przez *konstruktywizm*, *socjokonstruktywizm*, a coraz częściej także *konektywizm*.

W jednym z komentarzy do podstawy programowej możemy przeczytać: „Autorzy podstawy programowej, mając świadomość fascynacji młodego pokolenia Internetem [...], uwypuklają misję szkoły w kształtowaniu postaw etycznych, budowanych na utrwalonych w literaturze wzorcach”²⁶. Tymczasem *zagadkowe dzieci* kultury prefiguratywnej²⁷ nie widzą sensu w powielaniu starych wzorców wdrukowanych w umysły ojców i matek. Podporządkowują im się często z niechęcią, kwestionując nawet logikę niektórych norm kulturowych:

[Holden]: *His [nauczyciela, Old Spencera – W.B.] door was open, but I sort of knocked on it anyway, just to be polite and all*²⁸. [Drzwi do jego pokoju były otwarte, ale zapukałem, po prostu, żeby być grzecznym i w ogóle – tłumaczenie własne].

Wyzwalając w sobie spontaniczną radość *homo ludens*, pokolenie Y²⁹ (young – młodości) kieruje się *recentywizmem* i *eutyfroniką*, poddając w wątpliwość aksjologiczny wymiar szkolnej treści kształcenia. Sądzę więc, że współczesnym nauczycielom języka polskiego w podejmowaniu trudu budowania dialogu kultur – przy jakże

²⁵ I. Nowakowska-Kępną, *Zastosowanie analizy kognitywnej do badań języka dzieci i młodzieży*, [w:] *Studia logopedyczne 2: Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995, s. 9–32.

²⁶ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, s. 82, <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl> [dostęp 15.10.2009].

²⁷ M. Mead, *Kultura i tożsamość...*

²⁸ J.D. Salinger, *The Catcher...*, s. 14.

²⁹ J.A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=25&id=549

częstym zderzaniu argumentacji postfiguratywnych z prefiguratywnymi – pomocą może być Bersteinowska³⁰ koncepcja świadomości tożsamości.

W wyniku badań nad emigrantami, a zwłaszcza ich językiem, B. Bernstein opublikował tezy o zróżnicowaniu kodów językowych. Niektórym ludziom wystarcza kompetencja językowa na poziomie *kodu ograniczonego*, to znaczy taka, która pozwala skutecznie komunikować się z najbliższym otoczeniem, z rodziną. Dziś można by powiedzieć, że nierzadko wybór tego pułapu „wystarczających umiejętności językowych” idzie w parze z rozwojem innych domen wielorakich inteligencji – *kinestetycznej, muzycznej, przestrzenno-wizualnej, interpersonalnej*.

Nieumyślne, nieświadome zaniedbanie rozwoju inteligencji *lingwistycznej* często wynika stąd, że w domu rodzinnym dziecko nie miało okazji rozwijać inteligencji *lingwistycznej*, bo nie panował w nim etos pracy z książką, a w szkole nauczyciele nie organizowali lekcji tak, żeby sprzyjały one aktywowaniu innych domen *wielorakich inteligencji*, które rozwijałyby „kompetencję polonistyczną”: myślenie i wyrażanie się w języku polskim, przeżywanie tekstów napisanych w tym rodzimym języku i w duchu kultury polskiej – zarówno tej „sienkiewiczowskiej”, jak i „gombrowiczowskiej”.

Kod ograniczony charakterystyczny jest dla takiego sposobu wypowiedzania się, w którym znaczącą rolę odgrywa proksemika, gestykulacja, czyli komunikacja generowana inteligencją *kinestetyczną*. Wychodzenie na lekcjach poza zakłęty krąg *kodu ograniczonego* w stronę *kodu rozwiniętego* wymaga nie lada taktu ze strony pedagogów, gdyż pierwszym organem reagującym na bodźce z zewnątrz nie jest – jak się niektórym nauczycielom wydaje – kora mózgowa, w której intelektualnemu dekodowaniu miałyby być poddawane owe bodźce, a znajdujące się w mózgu *ciało migdałowe*, z którego wydostają się emocje strachu i agresji³¹.

Odpowiedniości wymaga też – a może przede wszystkim – ocenianie szkolne, zwłaszcza to na lekcjach języka polskiego. Jeśli przyjąć, że w klasie znaczna część młodzieży ma inne domeny *wielorakich inteligencji* i w swym prefiguratywnym myśleniu pragnie ograniczyć się do horyzontalnej wiedzy o języku polskim, literaturze i kulturze (co jawnie pokazuje matura, tzn. wybór poziomu podstawowego), widząc swą przyszłość w innych obszarach aktywności człowieka (np. w tak dziś popularnym tańcu, w akrobacjach), to jakże niewspierają indywidualności wystawiane przez nauczycieli stopnie szkolne.

Polscy nauczyciele, a zwłaszcza ci od lekcji języka polskiego, najczęściej stosują ewaluację ekspercko-różnicującą, co pozwala im sytuować się ponad uczniami w charakterze konkursowego arbitra, który nagradza efekty edukacji i... aktywność inteligencji *lingwistyczno-interpersonalnej*! Jeśli więc dziecko ma to szczęście, że obdarzone jest owymi domenami, to i od polonisty lub polonistki będzie otrzymywać wsparcie – „głaski”, które tak bardzo są człowiekowi potrzebne do zbilansowanego

³⁰ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990; B. Bernstein – socjolog edukacji, autor dychotomicznych połączeń: kod (językowy) ograniczony a kod rozwinięty; program edukacyjny o charakterze kolekcji a program zintegrowany; efekty kształcenia w podejściu generalistycznym (horyzontalnym) a specjalistycznym (wertikalnym), por. *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and social processes*, red. R. Christie, London 1999.

³¹ W. Bednarkowa, *O!Słoń przed stopniami. O!Słoń przed stopniami. O szkolnym ocenianiu*, Kraków 2000, s. 29.

rozwoju. Natomiast cała reszta, jak o sobie mówią, „nieszczęśników” nie dość, że niewyposażona w domenę *lingwistyczną* albo pozbawiona swego „anioła stróża” dbającego o samorozwój, czyli domeny *intrapersonalnej*, już z góry skazana jest na porażkę na tradycyjnie prowadzonych lekcjach polskiego. Nie wykorzystując swych atutów, czyli innych domen WI – nie może posługiwać się inteligencją lingwistyczną, więc nie jest w stanie ani jej rozwijać, ani – co gorsza – całego potencjału swego mózgu, czyli *pięciu umysłów*.

Pewną, gwarantującą jakościowe zmiany w przebiegu lekcji języka polskiego ewaluacją sprzyjającą rozwojowi „kompetencji polonistycznej” jest tzw. ewaluacja IV generacji – dialogowa: **zapraszanie do rozwoju wszystkich aktorów sceny edukacyjnej**³², więc i ministrów edukacji, i autorów nowych podstaw programowych, i rodziców, i dyrektorów szkół wraz z całym radami pedagogicznymi, nie tylko nauczycielami języka polskiego, i z założenia beneficjentów i beneficjentki lekcji języka polskiego na każdym etapie kształcenia.

Ta ewaluacja, zwana także *dialogową, demokratyczną* sprzyja całościowemu rozwojowi człowieka, pomaga we właściwym przechodzeniu od *kodu ograniczonego do rozwiniętego*. Mechanizmy jej działania zapobiegają dualizmowi aksjologicznemu przejawiającemu się w przyjmowaniu postaw konformizmu i zakłamania. Możliwość wyboru podejścia do „kompetencji polonistycznej” z wertykalnej perspektywy *specjalisty* lub z punktu widzenia horyzontalnie zorientowanego *generalisty* pozwala **indywidualizować kształcenie**, unikając podziału na to, co ważne w życiu, a nieważne w szkole i co waloryzowane w szkole, choć nieszanowane w życiu codziennym dzieci i młodzieży XXI wieku.

Ty któremu nawet posłuszne są rzeki
Ty który zmęczonym zamykasz powieki
Nachyl dziś – proszę – w stronę miłości
Moje serce moje myśli moje oczy

Adam Ziemianin, *Modlitwa naszego wieku*

Reflections on the competences of 21st century school graduate

Abstract

It might seem that – using the terminology of a psychologist and philosopher Howard Gardner – mainly two intelligences (skills) are/should be developed during the Polish language lessons: *linguistic* and *interpersonal* (emphasis is put on self-development, inner enrichment). Yet, according to Gardner, *multiple intelligences* are like tools that one should use for self-development i.e. the development of his or her *minds* on whose potential depend the condition of the 21st century humanism and the ability to protect against dehumanizing processes. The *Polish language competence* goes beyond the operations of the *discipline mind* and draws from the whole mental potential of the human mind – i.e. the *synthesis, creativity, respect, ethics minds* – which shows the deep humanistic perception of the subject's essence, his maturity and responsibility.

Conventionalized perception of knowledge used by the teachers of the Polish language often activates in students mechanisms that lead to axiological dualism manifesting itself through

³² Por. tamże.

conformism and hypocrisy. The article is an expression of a reflection not on how to understand the *Polish language competence* but how to show the way of conducting lessons of the Polish language so that they satisfy students' individual needs as well as social expectations. An all-encompassing examination of the didactic situation may become an incentive for divagations on the need of referring to *hermeneutics* (e.g. in the context of text perception), *cognitivism* (in language examination), *the method of projects and drama* (in order to give up *convergence* and take up *divergent* thinking and acting instead). Qualitative changes in the course of a Polish language lesson encouraging the development of the *Polish language competence* are guaranteed by the dialogue evaluation: an *invitation to the development* of the beneficiaries of the Polish language lesson on every stage of education as well as all *actors of the educational stage* i.e. ministers of education, authors of new core curricula, parents, head masters and all teachers (not only Polish language teachers).

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Tadeusz Pótcłłopek

Wpływ ministerialnego rozporządzenia o ocenianiu na postawy epistemologiczne i aksjologiczne uczniów gimnazjum

Atrakcyjność świata technologii informatycznej skłania do refleksji na temat prób „oswojenia” ministerialnych paradygmatów kompetencji w szkole. W tekście niniejszym próbuje się dokonać krótkiej diagnozy czynników determinujących zmianę postaw aksjologicznych i epistemologicznych młodzieży oraz wskazać perspektywy niezbędnych działań. Ze względu na ogólny charakter refleksji, nie proponuje się szczegółowych działań towarzyszących projektowaniu rozwiązań lekcyjnych.

I

Pisząc o przemianach procesu kształcenia, nie należy zapominać o głównych czynnikach determinujących paradygmat pracy ucznia i nauczyciela. Stała ewolucja preferencji czytelniczych, postaw aksjologicznych i potrzeb poznawczych prowadzi do ponadczasowej dyferencjacji między warunkami pracy szkoły a potrzebami intelektualnymi młodzieży.

Podstawowym błędem w szkole współczesnej jest „nauczanie literatury” zamiast uruchamianie komunikacji literackiej. Błąd ten stanowi, jak się wydaje, podłożę „encyklopedyzmu lekcyjnego”, dostrzegalnego najlepiej w systemie kontrolnym, w ocenianiu „postępów ucznia”. Nauczanie pociąga za sobą odpowiednie metody oceny tych postępów, czyli znajomości literatury od strony encyklopedycznego usytuowania dzieła w epoce i konwencji określonej poetyki, przypisania go autorowi i genetycznym uwarunkowaniom, omówienia jego wpływów pozaliterackich¹.

W świetle powyższych uogólnień proces zdobywania kompetencji polonistycznych jest wynikiem postaw aksjologicznych i poznawczych kształtowanych przez szkołę. Wprowadzony w kontekście projektu Nowa Matura model kształcenia zdeokratyzował proces edukacyjny, uwidoczniając problem braku uniwersalnych narzędzi niezbędnych w toku prowadzenia lekcji i motywowania uczniów do wysiłku. Poprzedzająca zmiany diagnoza prac maturalnych udowodniła, że elementy konstytuujące strukturę tematów wypracowań pisemnych są zsubiektywizowanym „świadectwem indywidualnej lektury”, zapisem kompetencji literackich oraz kulturowych

¹ A. Książek-Szczepanikowa, *Poznawać czy odbierać? (Uwagi o encyklopedyzmie na lekcjach literatury)*, „Polonistyka” 1992, nr 1, s. 19.

preferencji czytelniczych w obrębie programu i indywidualnego systemu wartości². Jednak potrzeba zmian determinowała wypracowanie zobiektywizowanych kryteriów oceny i usztywnienie pomiaru dydaktycznego, ujęcia relacji zachodzących w procesie kształcenia sprawności językowej. W jej wyniku kształcenie kompetencji językowych podporządkowano przekonaniu, że każda wypowiedź pisemna jest koherentnym systemem powiązanych elementów pełniących ważniejszą niż jednostkowa niepowtarzalność funkcję realizacji określonego standardu edukacyjnego.

Powyższa zależność wyznacza przestrzeń podmiotowych praw i obowiązków uczestników szkolnego procesu edukacyjnego. Osłabienie tradycyjnych relacji uczeń – nauczyciel uaktywniło mechanizm niezależnego od porządku działań nauczycielskich nabywania kompetencji. W rezultacie słuszny postulat przywrócenia swobody w obcowaniu z dziełem, wychowania przez literaturę „w aurze kontaktu z niedającą się wyjaśnić tajemnicą, którą można głęboko odczuć i przeżyć”³, wbrew postulatom metodyków, uaktywnił odbiór kultury masowej.

W wyniku tych przemian w systemie aksjologicznym młodego człowieka dominuje przestrzeń multimedialna, która aktywizuje uczniowskie emocje⁴, eliminuje z kręgu zainteresowań odbiorców programy edukacyjne, dyskusje, prelekcje i filmy fabularne⁵. W konsekwencji bierny językowo odbiorca⁶ świata obrazów⁷ staje się jednostką niedostosowaną do warunków pracy i zadań szkoły⁸.

Nowe pokolenie ma uboższe słownictwo, ma także problemy z akcentowaniem i artykulacją, co jest związane z ograniczeniem dłuższych interakcji słownych z rówieśnikami, a zwłaszcza z dorosłymi. Gry i CD-ROM-y są wprawdzie interaktywne, ale nieinterpersonalne. [...] Dla tego pokolenia wymarzoną sposobem komunikacji jest telefon komórkowy⁹.

Z konieczności modelowe interakcje z dziełami sztuki ograniczają się do realizacji szczegółowych programów nauczania, a specyficznym wyrazem obniżenia wymagań jest rezygnacja z dydaktyki nauki o języku¹⁰. W wyniku przeprowadzonych zmian nastąpiło poszerzenie polonistycznej specjalizacji; wiedza nauczyciela nie ogranicza się do znajomości literatury czy języka, ale obejmuje szeroką orientację

² M. Jędrzychowska, „*Pokarm dla myśli*”, czyli o *semantyce i aksjologicznym sensie tematów wypracowań*, „*Polonistyka*” 1993, nr 4, s. 232.

³ Por. S. Rzesikowski, *Opowiadam się za egzemplaryzmem*, „*Polonistyka*” 1990, nr 2–3, s. 95.

⁴ Por. M. Braun-Gałkowska, A. Gała, I. Ulik-Jaworska, *Treść programów emitowanych przez pięciu polskich nadawców telewizyjnych – raport z badań część I i II*, „*Edukacja Medialna*” 2003, nr 1, 2.

⁵ Por. M. Golińska, *Telewizja w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Edukacja medialna*, red. M. Sokołowski, Olsztyn 2004, s. 20.

⁶ Por. J. Izdebska, *Miejsce i funkcje wychowawcze środków masowego oddziaływania w czasie wolnym dzieci*, Białystok 1981, s. 87.

⁷ A. Ryłko-Kurpiewska, *Dzieci jako odbiorcy reklam telewizyjnych*, Gdańsk 2008, s. 47.

⁸ Por. R. Ilnicka, *Wpływ środków masowego przekazu na niedostosowanie społeczne młodzieży*, „*Edukacja*” 2006, s. 89.

⁹ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2005, s. 300.

¹⁰ Por. M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, „*Polonistyka*” 1992, nr 6, s. 335.

w zagadnieniach filozofii, pedagogiki, psychologii, historii i historii sztuki, architektury, muzyki, filmu, teatru, prawa oświatowego itd.¹¹ Wielość i zasadniczość zmian nie szła w parze z ewolucją sposobu kształcenia nauczycieli. W wyniku apriorycznej akceptacji procedury egzaminowania mamy do czynienia z systemem, w którym uczniowie przestali być uczestnikami dialogu edukacyjnego. Najistotniejszą modyfikacją procesu jest ogólnokrajowy paradygmat pomiaru osiągnięć językowych i pojawienie się standardów narzucających sposób analizy i interpretacji. W nowej rzeczywistości szkolnej dominuje zgodny z kategoriami preferowanymi przez ośrodek egzaminacyjny „proces integracji nauczania z pomiarem”, czyli „uczenie schematów egzaminacyjnych” zawartych w planach wynikowych.

II

Jak już wspomniano, proces szkolnego kształcenia sprawności językowej jest uwarunkowany czynnikami natury społecznej, komunikacyjnej i aksjologicznej, jednak ponowoczesny układ norm językowych i kulturowych organizuje pozainstytucjonalny system nabywania kompetencji. Sumą nowej rzeczywistości kulturowej jest dokument ministerialny, w którym wprowadzono kategorię oceniania wewnątrzszkolnego i konieczność informowania przewidywanych osiągnięciach¹². Ta obligatoryjność napotyka na wyraźną dyferencjację w sposobie organizacji pracy lekcyjnej. Przemiana paradygmatu oceniania prowadzi do przeorganizowania funkcji systemu oświatowego i społecznie akceptowanego pojęcia „kompetencji polonistycznych”¹³. Omawiane rozporządzenie definiuje tę kategorię jako rozpoznanie poziomu i postępu w opanowaniu wiadomości i umiejętności oraz współuczestniczenie szkoły w procesie wyznaczania postaw epistemologicznych uczniów.

Rozporządzenie wychodzi naprzeciw przemianom modelu odbiorcy, lokalizującego swoje zainteresowania poznawcze i estetyczne poza ramami określonymi w paradygmacie. Przykładem zmian mających ułatwiać samodzielne planowanie rozwoju ucznia, motywować do pracy i dostarczać rodzicom i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach i specjalnych uzdolnieniach dziecka jest konieczność redagowania przedmiotowych kryteriów oceniania¹⁴.

W kolejnych modyfikacjach dokumentu znajdujemy zapisy liberalizujące poziom wymagań szkolnych, punkt ciężkości procesu edukacyjnego przenoszące w kierunku realizacji określonych procedur zmierzających do ustalenia warunków i trybu „uzyskania wyższych niż przewidywane rocznych i semestralnych ocen oraz sposobu przekazywania rodzicom informacji o postępach i trudnościach w na-

¹¹ Por. H. Kurczab, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993, s. 112.

¹² Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dz.U. z 1999 r. nr 41, poz. 413.

¹³ J. Jędrzykowski, *Przekaz pozawerbalny w mediach elektronicznych*, [w:] *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, red. T. Lewowicki i B. Siemieniecki, Toruń 2008, s. 56.

¹⁴ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 w sprawie zasad oceniania...

uce"¹⁵. Warto jednak zapytać, czy rozporządzenie nie prowadzi do schematyzmu, uśrednienia wymagań i czy motywuje do samodzielnej pracy, której rezultaty nie mieszczą się w paradygmacie?

„Mierzenie osiągnięć uczniów”, czynność bliższa przedmiotom ścisłym, ma coraz szerszy zakres¹⁶. Za sprawą powyższej ewolucji pole tradycyjnej metodyki straciło status struktury amorficznej; na wzór rozwiązań amerykańskich i brytyjskich polonistyka szkolna koncentruje się na umiejętności zastosowania w praktyce różnych narzędzi pomiaru dydaktycznego. Zobligowane do powielania okazji sprzyjających samodzielnemu wykonywaniu twórczych zadań i realizacji postulatów metodyki egzaminowania¹⁷ szkoły zrezygnowały z tradycyjnych form i metod pracy na rzecz zaprogramowanego dochodzenia do kolejnych sprawności w czytaniu ze zrozumieniem i ćwiczeń w pisaniu. Paradygmat konstrukcji arkusza organizacyjnego egzaminu i budowy lekcji wyznaczają kategorie taksonomiczne (z gr. *taksis* – układ, porządek, *nomos* – prawo). W wyniku tego paradygmatu tradycyjne rozkłady materiału zstąpiono planami wynikowymi, w których uwzględnia się różne poziomy realizacji lekcji zgodnie z naukowymi zasadami klasyfikacji jednostek systematycznych w procesie nauczania. W wyniku realizacji rozporządzenia szkoła rezygnuje z przypadkowych ćwiczeń kształcących sprawność językową ucznia na rzecz koncentrowania się na realizacji paradygmatu taksonomicznego. Preferowanie integracji pomiaru z dydaktyką i kształtowanie uczniowskiej motywacji do pracy określa zadania ćwiczeń w pisaniu. Najważniejszym elementem systemu jest przymus egzaminacyjny określany funkcją wyodrębnionych ze względu na cele kształcenia polonistycznego kategorii taksonomicznych, które determinują podział na poziomy nauczania i określają zakres uzyskanych kompetencji:

- Odtwarzanie – wyodrębnione jako najprostsze rozumienie komunikatu odnajdujące gotowe sądy oraz opinie dosłowne i synonimiczne, ograniczone do schematu „powtórz, wskaż, ustal porządek”.
- Przetwarzanie – to poziom zrozumienia sądów i opinii niekiedy całkowicie przetworzonych w parafrazowanych przekładach intersemiotycznych itp. Porządkowanie, eliminowanie elementów zbędnych, oddzielanie informacji od opinii, ustalanie miejsca, czasu, zdarzeń i sytuacji mówienia, wydobywanie myśli głównej, morału, przesłania, nadawanie mówiących tytułów, rekonstrukcja motywów działania, porównywanie w różnych aspektach z innymi tekstami i kontekstami.
- Stosowanie – praktyczne wykorzystanie przeczytanego tekstu. Ta właściwość taksonomii ma amerykański rodowód i jest ukierunkowana na umiejętności praktyczne. Stąd polecenie: zaprojektuj wykonanie, określ przewidywane następstwa, wskaż analogię bądź przeciwieństwo.

¹⁵ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów i w szkołach publicznych, Dz.U. z 2007 r. nr 83, poz. 562.

¹⁶ Pierwsze prace na temat T. Patrzalek, *Metodyka testu polonistycznego*, Warszawa 1977. Współczesny system oświatowy determinuje praca B. Niemierki, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990.

¹⁷ Por. B. Niemierko, *Warsztat pomiarowy współczesnego polonisty*, „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 196.

- Wartościowanie – odpowiada za postawy, może być uzasadnianą deklaracją, niekoniecznie ocenianą tradycyjnie, raczej bywa oddzielnie punktowane. Dyspozycja ogólna: oceń, uzasadniając wiarygodność, prawdomówność, intencje, perswazyjność, wartość, estetykę, swoje możliwości i postępowanie¹⁸.

Jednak w procedurze prowadzenia lekcji i tworzenia planów wynikowych hierarchia od A do D wyznacza dyferencjacje osiągnięć od koniecznych do rozszerzonych. Ostatnia z przedstawionych kategorii budzi zastrzeżenia dydaktyków ze względu na aksjologiczną neutralność stylu naukowego i przeświadczenie, że język jest podstawą wyborów użytkownika i zawiera cały repertuar różnych filtrów pozwalających tę samą rzeczywistość postrzegać w zupełnie różnych barwach¹⁹. Perspektywa pedagogiczna powinna posiadać wymiar estetyczny, społeczno-kulturowy i odpowiadać za uczestniczenie w aktach odbioru, nadawanie i przetwarzanie informacji, dlatego wiąże się ze współczesnym pragmatyzmem edukacji podmiotowej²⁰.

Technologia odbioru dzieła nie może się w szkole stawać celem samym w sobie, wątpliwy to bowiem sukces dydaktyczny, gdy każdy uczeń w ten sam sposób usiłuje analizować tekst, czyniąc to niemal mechanicznie (podmiot, narrator, sytuacja liryczna-narracyjna, świat przedstawiony itd.). Nauczanie powinno przede wszystkim dążyć do rozwinięcia w uczniu takich predyspozycji osobowych, aby chciał utwór zrozumieć i odczuć po swojemu, a także potrafił dokonać wartościowania indywidualnego²¹.

System zdeterminował proces organizacji pracy nauczyciela²², a zasadnicze umiejętności budowania zobiektywizowanych parametrów oceny, jak i projektowania działań o charakterze wynikowym, wprowadzając hierarchizację standardów, co prowadzi do powstania nowej struktury społeczno-komunikacyjnej. Ogólną prawidłowością współczesnego procesu edukacyjnego jest ograniczanie liczby pytań w dialogu edukacyjnym i możliwości występowania relacji bezpośrednich w pracy z uczniami:

standardy edukacyjne muszą być ustopniowane, podobnie jak standardy kosztownych wyrobów przemysłowych, by objąć różnorodność talentów (kieszoni) i zainteresowań uczniów (klientów)²³.

W modelowym schemacie kształcenia literackiego sprawności komunikacyjne ucznia zależą od umiejętności czytania, kojarzenia, porównywania, postaw emocjonalnych i doświadczeń, zarówno życiowych, jak i czytelniczych. Współczesne nauczanie, kładąc nacisk na wiedzę, narusza ten układ²⁴. Treści zamieszczane w testach kompetencji muszą być dostosowywane do konkretnych potrzeb edukacyjnych,

¹⁸ Por. T. Patrzałek, *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*, „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 206–207.

¹⁹ Por. T. Zgółka, *Język jako filtr aksjologiczny*, „Polonistyka” 1992, nr 3, s. 138.

²⁰ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1998, s. 12–16.

²¹ S. Rzęsikowski, *Opowiadam się za egzemplaryzmem...*, s. 96.

²² Por. tamże, s. 199.

²³ Tamże, s. 197.

²⁴ Por. A. Książek-Szczepanikowa, *Poznawać czy odbierać?...*, s. 18–23.

jednak zanik czytelnictwa, niemożność dokonania analizy i interpretacji dłuższych utworów literackich ogranicza lekcje do pracy z krótkim tekstem źródłowym, przez co proces nauczania jest namiastką kształcenia sprawności językowej i formowania postaw aksjologicznych i epistemologicznych. Ograniczający swoją aktywność do uczenia taksonomicznego paradygmatu nauczyciel pojawia się jako „wtórny nadawca” treści dzieła, jego interpretacji, wyznaczników formalnych i wartościowania. Zawężenie aspektu podmiotowego wypowiedzi przekształca proces nauczania w realizację ustalonych procedur komunikacyjnych (wskaż, zanalizuj, zastosuj i oceń). Aktywizowanie postaw poznawczych narzędziami pomiaru taksonomicznego na wszystkich etapach kształcenia prowadzi do stereotypowego powtarzania tych samych schematów lekcyjnych, a w konsekwencji do ograniczania słownictwa i sprawności językowej²⁵.

Jeśli [...] sprawność językowa ucznia jest niska i jeśli nie pozna on przy tym norm odmiany pisanej i zasad praktycznej stylistyki, to nie poradzi sobie ze stylistycznym i kompozycyjnym ukształtowaniem treści. Wypracowania zadowolające nauczyciela piszą tylko nieliczni uczniowie w klasie, z natury uzdolnieni, rozwinięci umysłowo i językowo, głównie dzięki wpływom wychowania rodzinnego²⁶.

Postulowana indywidualna refleksja na temat komunikacji literackiej w praktyce szkolnej przekształca się w identyfikację motywów artystycznych i ich egzemplifikacji w konkretnym rozwiązaniu.

III

Wciąż niewiele wiemy o horyzoncie aksjologicznym współczesnych odbiorców – uczniów epoki przekazu polisemicznego i *informacyjnego przeciężenia*, które nie pozostaje bez wpływu na stanowiącą punkt odniesienia całej edukacji szkolnej – sprawność językową. Wychodzimy jednak z założenia, że tradycyjnie pojmowane kształcenie literackie ogół zjawisk kulturowych przenosi w nieokreśloną przestrzeń komunikacji masowej, aktywność czytelniczą zastępuje komunikacja polisemiczna – adaptacja, recenzja, przekaz telewizyjny, radiowy, prasowy i internet.

Jeszcze niedawno uważano, że w przeciwieństwie do rówieśników w innych krajach polscy uczniowie poszukują w sieci ciekawych informacji, pomocy przy odrobieniu zadań domowych, a dopiero potem rozrywki²⁷. Współczesna cyberkultura zdezaktualizowała dychotomiczny podział na czytelników i widzów, większość uczniów po powrocie do domu włącza komputer, niewielka część respondentów podejmuje jakiegokolwiek formy aktywności.

Sukces gier komputerowych²⁸ wynika ze spersonalizowanej rywalizacji z komputerem lub z prawdziwym przeciwnikiem²⁹ w pozwalających na trening

²⁵ Por. T. Patrzałek, *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem...*

²⁶ M. Nagajowa, *Wczoraj, dziś i jutro wypracowań (II)*, „Polonistyka” 1993, nr 3, s. 162.

²⁷ Por. J. Cent, *Nowe media a dzieci – dylemat rodziców?*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Boguni-Borowska, Kraków 2006.

²⁸ B. Skowronek, *Gry komputerowe, czyli między ekstatycznym entuzjazmem a moralną paniką. Krótki zestaw dopowiedzeń, uzupełnień i uściśleń*, „Nowa Poliszczyna” 2005, nr 3, s. 35.

²⁹ Por. I. Ulfik-Jaworska, *Komputerowi mordercy: tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Lublin 2005.

aspołecznych zachowań³⁰ grach sieciowych³¹. Podstawową funkcją odbioru komunikatu werbalnego nie jest bierna percepcja, ale rozumienie treści. Akty recepcji przekazów multimedialnych organizują percepcyjne surogaty rzeczywistości, a tradycyjny model postaw epistemologicznych i aksjologicznych został wyparty przez dominację mediów³². W dobie przekazów multimedialnych, przeciążenia informacyjnego usprawnienie receptorów słuchowych wpływa na rozwój mowy i pamięci³³. Zanik umiejętności słuchania dezorganizuje proces lekcyjny, komunikację międzyludzką³⁴, zdolność do koncentracji, organizacji wrażeń, samoakceptację i samokontrolę, abstrakcyjne rozumowanie, zdolność do nauki.

Poziom językowy warstw wykształconych coraz bardziej się obniża i wiele dzieci, których rodzice legitymują się co najmniej wykształceniem średnim, ma niską sprawność językową. Nie bez wpływu na ten stan pozostaje konsumpcyjny model życia, wyznaczający dziecku częściej rolę odbiorcy programów telewizyjnych niż współuczestnika dialogu z rodzicami i rodzeństwem³⁵.

Wzrasta awersja do poznawania komunikatów linearnych, w uczniowskim kanonie dominują teksty o walorach ludycznych, egzystencjalnych i antropologicznych. Generowane przez współczesny system oświatowy postawy poznawcze pogłębiają kłopoty z umiejętnościami językowymi. Moda na luz jest cały czas wzmacniana przez podstawową kategorię współczesnej kultury konsumpcyjnej, jaką jest eksponowanie wolności człowieka³⁶.

Atrakcyjność świata symulacji spowodowała, że czytanie tekstów linearnych sprawia uczniom ogromną trudność. Zanikanie uczestnictwa w kulturze wysokiej³⁷ zmusza nauczyciela do odwoływania się do pozaszkolnych zainteresowań uczniów. Reżim omawianego paradygmatu motywuje do kształcenia umiejętność pracy z tekstem źródłowym – wyszukiwania faktów, ich stosowania i wartościowania. Choć kolejne modyfikacje podstaw programowych w spisach zawierają aktualne pozycje lektur, to na wyniki taksonomicznego pomiaru osiągnięć szkolnych i dydaktyczny sukces wpływa jedynie umiejętność przetwarzania fragmentów tekstów źródłowych. Sumując, ministerialne rozporządzenie przyjęło taksonomiczne kryte-

³⁰ Por. S. Juszczak, *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczak i I. Polewczyk, Toruń 2006, s. 40.

³¹ Por. M. Jędrzejko, *Zabijanie jako zabawa – na przykładzie gier komputerowych i sieciowych*, [w:] *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, red. T. Lewowicki i B. Siemieniecki, Toruń 2008, s. 236–239.

³² Por. J. Izdebska, *Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka*, „Edukacja” 2000, nr 4, s. 34.

³³ Por. E. Fromm, *O sztuce słuchania*, Warszawa 2006, s. 17–20.

³⁴ Por. J. Karbowniczek, I. Zaborowska, *Ucz się z nami dobrze słuchać. Zbiór ćwiczeń doskonalących zaburzony analizator słuchu. Część 1*, Warszawa 2004, s. 12–17.

³⁵ H. Synowiec, *Język polski w szkole*, [w:] *Polszczyzna 2000*, red. W. Pisarek, Kraków 1999, s. 121.

³⁶ Por. K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, Rzeszów 2004, s. 188.

³⁷ Por. K. Ożóg, *Nowy świat kultury – hiperrzeczywistość i jej znaki*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007, s. 24.

ria pomiaru za istotę działań szkolnych i takie narzędzia oceny determinują postawy epistemologiczne współczesnej młodzieży. Dzięki temu na wszystkich etapach kształcenia szkoła uczy analizy i interpretacji tekstów źródłowych, ale jednocześnie pozbawia ucznia możliwości poszerzania potrzeb duchowych. Jak więc unikać niepowodzeń dydaktycznych w pracy nad pisemnymi formami wypowiedzi w gimnazjum, które nie muszą stanowić schematów? Faza ukazująca wzór, winna trwać krótko, gdyż jednocześnie możemy pozwolić zdolnym uczniom na trawestację tekstu, dając im do wyboru kilka sytuacji komunikacyjnych³⁸.

Powyższe uwagi można uznać za klucz do sukcesu w pracy nauczyciela. Tradycyjna metodyka pozwalała na powielanie stereotypowych rozwiązań, reprodukcję podobnych schematów treściowych i formalnych. Gimnazjum pozornie odeszło od takiej praktyki. Dlatego dla poprawienia sprawności językowej uczniów sięga po wypracowane wzorce. Próba minimalizacji niepowodzeń przez wprowadzanie zapisów utrudniających ocenianie nie uchroni szkoły od stałej tendencji do obniżania wymagań i utrwalania głównej wady polskiego systemu oświatowego, jaką jest alienacja procesu nauczania wobec kulturowego otoczenia, w którym funkcjonują młodzi ludzie³⁹.

The influence of ministerial regulations concerning evaluation on epistemological and axiological attitudes of lower secondary school students

Abstract

The development of information technology provokes a constant reflection on the relationships between the extra-institutional and school systems of the acquisition of the Polish language competencies. The system's attempt to reduce cultural dissonance which determines the cognitive attitude of young people is the introduction of the ministerial regulations defining the conditions of internal evaluation as well as the need to inform students about their anticipated achievements. The compulsoriness of this system meets with clear differentiation in the way lesson activity is organized. The new evaluation paradigm determines the evolution of the functions of the schooling system as well as of the socially accepted notion of "the Polish language competencies."

This article is an attempt to diagnose the factors which influence the change of student's axiological and epistemological attitudes as well as a presentation of the perspective of necessary actions.

³⁸ Por. H. Wiśniewska, *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych)*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego, literackiego i kulturalnego. Materiały dla nauczycieli i studentów filologii polskiej*, red. A. Grochulska i E. Polański, Piotrków Trybunalski 2000, s. 104.

³⁹ Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 29.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Beata Prościak

Nowe potrzeby na rynku pracy – nowa tożsamość uczniów i zadania nauczycieli w świetle projektów unijnych i matury z języka polskiego

Kryzys szkoły polega na zredukowaniu jej funkcji do przekazywania wiedzy, a rozwoju ucznia – do sprawności intelektualnych.

Bożena Chrząstowska

Istnieje potrzeba innego, holistycznego spojrzenia na tożsamość uczniów szkół średnich. Zamyśl artykułu opiera się na antropocentrycznej koncepcji nauczania. Chodzi o przesunięcie akcentu z interpretowanego dzieła na proces jego poznawania, uwzględnienie potrzeb i doświadczeń uczniów.

Założeniem dla ukształtowania nowej tożsamości uczniowskiej jest konieczność wyrobienia u wychowanków umiejętności mówienia o sobie, o swoich poglądach i odczuciach po to, aby ukształtować indywidualny styl wypowiedzi. W ten sposób rozwijać nie tylko kompetencje komunikacyjne, które uchronią ucznia przed parafrazowaniem tekstu na maturze pisemnej, ale również pozwolą na wyrobienie umiejętności autoprezentacyjnych. Ponadto uczeń, który będzie umiał mówić o sobie, na pewno nie będzie miał trudności z mówieniem o dziele sztuki swoim własnym językiem, ukształtowanym odpowiednio przez szereg ćwiczeń językowych, retorycznych, erystycznych.

Nie chodzi tylko o lekcyjne „czytanie uczniowskiego czytania”, które proponuje Marek Pieniążek¹. Chodzi też o uwzględnienie nowych potrzeb uczniowskich pod kątem zapotrzebowania na rynku pracy.

Wynika stąd propozycja, aby tożsamość ucznia kształtować w kilku obszarach, tj. przez:

- rozpoznanie aktualnych potrzeb uczniowskich w odniesieniu do konkretnej osoby i przekładanie ich na wartości płynące z tekstów kultury,
- rozpoznanie potrzeb na rynku pracy w kontekście komunikacji społecznej z elementami retoryki, erystyki oraz kreowania wizerunku,
- integrację grupy oraz wspólne wyjazdy i zajęcia dodatkowe,
- rozmowę i dyskusję łączącą w sobie elementy psychologii, autoprezentacji oraz zainteresowania czytelnice uczniów,
- kształcenie sprawności posługiwania się własnym stylem uczniowskim.

¹ M. Pieniążek, *Problem nowoczesnej tożsamości na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 2007, nr 4, s. 50.

Dzięki takiemu rozumieniu tożsamości uczeń może identyfikować się zarówno z samym sobą, jak i z ojczyzną, w której mieszka i będzie szukał pracy. Ponadto ze środowiskiem, w którym przebywa, z rodziną oraz z językiem, którym potrafi się właściwie porozumiewać.

Okazuje się, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele poloniści, powinni nauczyć się odnajdywać w nowych sytuacjach dydaktycznych. Wynika to z nowych możliwości, jakie dają im projekty unijne, ukierunkowane na podniesienie atrakcyjności i jakości oferty edukacyjnej szkoły, przez rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w zakresie nieskrępowanego poruszania się po rynku pracy. W tym kontekście warto byłoby odpowiedzieć na pytanie, jakie dodatkowe predyspozycje i umiejętności powinien wykorzystać współczesny polonista, aby odnaleźć się na rynku pracy oraz w jaki sposób mógłby wykorzystać swoje doświadczenia do pracy na lekcjach języka polskiego.

O kompetencjach i założeniach dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli najbardziej świadczą sprawozdania czytane na szkolnych konferencjach plenarnych organizowanych w związku z zakończeniem roku szkolnego. Coraz rzadziej zdarzają się nauczyciele, którzy piszą je w duchu pozytywnych relacji nauczyciel – uczeń. Często pozytywne opinie są konfrontowane przez pozostałych nauczycieli z pytaniem: „Czy my uczymy tych samych uczniów?”. Okazuje się, że tak. Wszystko zależy od podejścia nauczyciela i umiejętności znalezienia z wychowankami wspólnego języka. Najczęściej pozytywne relacje nauczyciel – uczeń potrafią wytworzyć nauczyciele, którzy pracują z wychowankami również na zajęciach dodatkowych. Zdarza się, że niejednokrotnie nauczyciel proszony o rozmowę z uczniem mówi: „A o czym ja mam z nim rozmawiać?”. W tej sytuacji warto byłoby wypracować system działań dydaktyczno-wychowawczych, który sprzyjałby uzdrowieniu relacji nauczyciel – uczeń.

Propozycja kształtowania tożsamości ucznia przedstawiona w tym artykule będzie dotyczyć zwłaszcza zajęć dodatkowych, które może prowadzić nauczyciel polonista w trakcie realizacji projektów unijnych. Zwrócono też uwagę na maturę pisemną z języka polskiego – głównie uwzględniając wymagania dotyczące kształcenia kompetencji językowych uczniów. Takie podejście wynika z aktualnych spostrzeżeń i rozpoznania najnowszych wymagań maturalnych i nieprawidłowości w ocenianiu.

Spostrzeżenia, wnioski, wyniki testów będą dotyczyć wycinka projektu związanego z modułem komunikacji interpersonalnej i technik negocjacyjnych, realizowanego w roku szkolnym 2008/2009. Projekt nosił nazwę: „Rynek pracy – orientacja zawodowa w kraju i za granicą” i dotyczył programu operacyjnego Kapitał Ludzki.

Realizacja projektu wynikała z potrzeby uatrakcyjniania szkolnictwa. Jego celem w ramach modułu komunikacji uczyniono przygotowanie uczestników szkolenia do właściwej komunikacji zawodowej w zakresie poprawności i kultury językowej, stylistycznej, retorycznej, erystycznej, grafologicznej, zarówno w zakresie tekstów pisanych, jak i mówionych, wykorzystywanych podczas poszukiwania pracy i w pracy. Uwzględniono głównie rozwijanie kultury komunikacji zawodowej. Cykl tematyczny projektu zakładał zapoznanie uczniów z:

- językiem sukcesu w nowych gatunkach językowych związanych z działalnością zawodową,

- graficzną analizą pisma, która wpływa na zdobycie dodatkowych informacji o osobie starającej się o pracę,
- komunikacją niewerbalną i sposobami jej wykorzystania w pracy,
- umiejętnością wystąpień publicznych oraz sposobami właściwego dyskusowania,
- kompetentnym prowadzeniem rozmowy,
- językowymi sposobami budowania porozumienia w pracy,
- umiejętnością prowadzenia rozmowy dyscyplinującej, oceniającej, wywiadu kwalifikacyjnego,
- umiejętnością sterowania konfliktem, prowadzenia sporów i negocjowania,
- możliwościami wykorzystania mechanizmów retoryki i erystyki przydatnych w umiejętnym mówieniu, słuchaniu, przekonywaniu.

W trakcie zajęć wykorzystywano gry symulacyjne między uczestnikami szkolenia, krytyczną i konstruktywną analizę nagrań obrazujących konkretne problemy poruszane podczas zajęć, tworzenie własnych projektów autoprezentacji.

Tab. 1. Zestawienie poprawnych odpowiedzi w przeprowadzonym teście umiejętności końcowych (10 pytań, 60 uczestników)

| Liczba poprawnych odpowiedzi | Liczba uczniów | Zestawienie procentowe poprawnych odpowiedzi |
|------------------------------|----------------|--|
| 10 | 44 | 100% |
| 9 | 14 | 90% |
| 8 | 2 | 80% |
| 7 | – | – |
| 6 | – | – |
| 5 | – | – |
| 4 | – | – |
| 3 | – | – |
| 2 | – | – |
| 1 | – | – |

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzone po zakończeniu projektu badania wyników nauczania wykazały, że na 60 uczestników maksymalną liczbę punktów uzyskało 44 osoby. Nieco mniej, bo 90%, osiągnęło 14 uczniów, a dwie osoby zdobyły 80% możliwych punktów.

Największe trudności zauważono w umiejętności interpretacji wizerunku grafologicznego² – 6 osób na 60, czyli 10% uczestników, udzieliło błędnej odpowiedzi (pytanie 7). Trzy osoby (5% badanych) miały problem z rozróżnianiem wyznaczników negocjacji wschodnich³ od negocjacji typu zachodniego. Tylko 2 osoby (3%

² Wizerunek grafologiczny dotyczył zdobycia umiejętności dokonywania grafologicznej analizy pisma pod kątem odczytywania osobowości i predyspozycji zawodowych badanych osób.

³ Są to negocjacje oparte na wschodniej tradycji walk dżiu-dżitsu. Zob. W. Kozłowski, *Sztuka negocjowania*, Warszawa 1993, s. 66–71.

badanych) niedokładnie przyswoiły sobie znaczenie zajmowanego miejsca przy stole (pytanie 5). Tyle samo uczestników nie potrafiło właściwie przyjąć pochwały (pytanie 6) oraz miało kłopoty z pisaniem misji i wizji przedsiębiorstwa (pytanie 9). Jedna osoba nie zapoznała się z właściwymi dystansami w kontaktach międzyludzkich (pytanie 4). Nie zauważono trudności w redagowaniu listów motywacyjnych (pytanie 1). Poza tym uczniowie w stopniu zadowalającym posługiwali się komunikacją niewerbalną i potrafili określić oznaki maskowanej agresji, potrafili rozpoznać wzorce słów w zależności od tego, czy w myśleniu rozmówcy dominują dźwięki, obrazy czy odczucia.

Tab. 2. Zestawienie błędnych odpowiedzi w przeprowadzonym teście umiejętności końcowych (10 pytań, 60 uczestników)

| Numer pytania | Liczba błędnych odpowiedzi | Zestawienie procentowe odpowiedzi błędnych | Zestawienie procentowe badanych, którzy popełnili błąd |
|---------------|----------------------------|--|--|
| 1 | – | – | – |
| 2 | – | – | – |
| 3 | – | – | – |
| 4 | 1 | 10% | 2% |
| 5 | 2 | 20% | 3% |
| 6 | 2 | 20% | 3% |
| 7 | 6 | 60% | 10% |
| 8 | 3 | 30% | 5% |
| 9 | 2 | 20% | 3% |
| 10 | – | – | – |

Źródło: opracowanie własne

Projekt ten wpisuje się w tworzenie tożsamości zawodowej uczniów, a dokładnie tożsamości językowej w kontekście rozwijania kultury języka zawodowego oraz autoprezentacji.

Dodatkowe spostrzeżenia będą się odnosić do sposobów kształtowania tożsamości uczniowskiej dzięki realizacji drugiego projektu unijnego. Były to zajęcia organizowane w ramach projektu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pt. „Aktywizacja jednostek samorządu terytorialnego i organizacji pozarządowych”. Głównym celem uczyniono rozwijanie polonistycznych zainteresowań uczniów oraz wyrobienie umiejętności autoprezentacji i wystąpień publicznych pod kątem matury ustnej z języka polskiego. W ten sposób powstało „Koło miłośników języka polskiego – edukacja dla przyszłości”. Dzięki temu uczniowie mogli rozwijać zainteresowania literacko-językowe nie tylko podczas zajęć warsztatowych, ale również przez wspólne wyjazdy do Czytelni Pedagogicznej oraz Biblioteki Audiowizualnej w Rzeszowie. Dawało to szansę uczniom, którzy nie mieli innych możliwości poszerzania swoich zainteresowań polonistycznych. Okazało się, że większość uczniów ze względów finansowych nigdy wcześniej nie miała możliwości bezpośredniego zetknięcia się ze zbiorami bibliotek wojewódzkich. Wspólne wyjazdy integrowały grupę i dawały możliwość dyskusji na tematy związane z literaturą, językiem,

rozwiązywania problemów egzystencjalnych uczniów. Niejednokrotnie nauczyciel był również zmuszony do wykorzystywania swojej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, retorycznej i erystycznej, zarówno w celu udzielenia odpowiedzi na uczniowskie pytania związane z poszukiwaniem literatury przedmiotu i podmiotu, jak też w sytuacji rozwiązywania osobistych problemów uczniowskich, które pojawiały się w związku z pracą z wykorzystaniem zbiorów Czytelni Pedagogicznej w Rzeszowie. Duże znaczenie miała również przyjazna atmosfera spotkań oraz bardzo miła obsługa pracowników zarówno Czytelni, jak i Biblioteki Audiowizualnej, o czym otwarcie mówiła młodzież. Zajęcia takie powinny rozwijać u uczniów poczucie własnej wartości, ponieważ „jeśli uczniowie poczują się niekompetentni, rodzą się negatywne uczucia, niechęć do szkoły”⁴.

Praca w takich warunkach dawała wiele przyjemności i satysfakcji, mobilizowała do działania. W ten sposób kształtowanie tożsamości uczniów wiązało się z traktowaniem ich jako równoprawnych partnerów dialogu. Uczniowie twierdzili, że dzięki takim zajęciom są w stanie w przyszłości samodzielnie odnaleźć potrzebne im materiały na każdy temat. W tym miejscu warto przytoczyć słowa Marii Jędrzychowskiej:

Uczeń niezależnie od deklaracji o jego upodmiotowieniu w procesie dydaktycznym jest także przedmiotem. To on kontaktuje się z wiedzą w takiej mierze i w takim zakresie, w jakim jest mu ona oferowana, zdobywa sprawności o tyle, o ile umożliwi mu się ich zdobycie. Przede wszystkim zaś jest wychowywany, choć trudno nie zakładać, że w którymś momencie nastąpiło to, co psychologia określa jako samowychowanie⁵.

Z kolei zajęcia warsztatowe służyły wyrabianiu umiejętności pisania prezentacji, tworzenia bibliografii i przypisów, poddawania tekstu transformacjom, dokładnej analizie wybranych tematów wystąpień. Ponadto ważna była spójność wypowiedzi, zapoznanie z etapami pracy nad tematem. Dużą rolę odgrywała znajomość zasad analizy i interpretacji zarówno pojedynczego tekstu kultury, jak i analizy porównawczej tekstów, a zwłaszcza cykl zajęć poświęconych tym działaniom na konkretnych przykładach tekstów kultury wybranych przez uczniów. Priorytet stanowiło zapoznanie uczniów z problematyką oraz wymową ideową wybranych tekstów kultury zgodnie z zainteresowaniami uczniów. Ważne były też analizy przykładowych prezentacji zarówno na nośnikach CD, nagraniach wideo, jak również tych w prasie młodzieżowej oraz wypracowanej przez uczestników zajęć. Zadaniem uczniów była ich ocena pod kątem zalet i błędów przy uwzględnieniu kryteriów *Informatora maturalnego*⁶.

Dzięki temu, że uczniowie mieli możliwość samodzielnie wybrać tematy prezentacji (a byli to w większości uczniowie klasy drugiej i pierwszej), można zorientować się jakie problemy nurtują młodzież i na jakie pytania szuka ona odpowiedzi.

⁴ D. Chętkowski, *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze w wychowaniu? Z doświadczeń nauczyciela polonisty*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczyk, Gdańsk 2007, s. 302.

⁵ M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek*, Kraków 1996, s. 104.

⁶ Z uwzględnieniem najnowszych zmian w *Aneksie do Informatora maturalnego. Język polski*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 22.08.2005.

Po dokonaniu analizy zainteresowań uczniowskich słuszne okazały się słowa Dariusza Chętkowskiego, że „nie można walczyć z całym światem, będącym pod znacznym wpływem mediów i speców od marketingu”⁷. Wśród tematów uczniowskich pojawiły się m.in. *Zjawiska niepokojące w języku mediów; Techniki manipulacji w tekstach reklamowych; Manipulacja a sztuka przekonywania; Zapożyczenia w języku polskim; Nowe zachowania grzecznościowe w języku*. Jak się okazuje, tożsamość można kształcić nie tylko przez nawiązanie do tradycji, wskazywanie tego co polskie i wartościowe⁸, ale również uwzględniając rzeczywistość kinową i telewizyjną, często tak różną od tej realnej⁹. Jednocześnie warto podkreślić, że nowoczesność bez powrotu do źródeł uniwersalnej kultury nie wystarczy, by właściwie ukształtować tożsamość uczniowską¹⁰.

Druga grupa tematów potwierdza słowa Marka Pieniążka, że „uczeń wciąż czeka na taki kontakt z literaturą, który pomoże mu ulepić jego tożsamość, jego język i twarz”¹¹. Były to tematy skupione wokół poszukiwania wizerunku mężczyzny czy kobiety w literaturze (np. *Portret mężczyzny w literaturze*), czy też skoncentrowane na przyczynach wartościowania pisarzy i poszukiwaniu elementów wspólnych między ich literaturą a życiem (np. *Biografia jako klucz do odczytania twórczości pisarza*). Niektórzy chcieli się dowiedzieć, co skłaniało artystów młodopolskich do wyboru postawy dekadencej i katastroficznej (np. *Postawy artystów młodopolskich wobec życia w oparciu o wybrane utwory poetyckie*). Co ciekawe, pojawiły się głosy sprzeciwu przeciwko takim postawom. W toku dyskusji okazało się, że młodzież w większości nie popiera postaw pesymistycznych i książek zawierających jakiegokolwiek elementy przemocy wobec innych ludzi. Uczniowie zainteresowani byli raczej pozytywnymi uczuciami i przez realizację tematów: *Miłość szczęśliwa i nieszczęśliwa – na wybranych przykładach literackich oraz Małżeństwa w literaturze*, doszli do wniosku, że za mało mamy literatury, która kreowałaby pozytywny wymiar uczuć. Nie zauważyli również zbyt wielu dobrych stron władzy, analizując temat *Władza i władca jako motyw literacki*. Inni interesowali się miastem i wsią. Służyły temu takie tematy, jak: *Obraz miasta wpisany w literaturę oraz Sposoby przedstawiania wsi i jej obyczajów w literaturze*. W staropolskich obyczajach i tradycji narodowej mogli doszukać się korzeni polskości, które cieszyły się ich zdecydowanym poparciem. Jak widać, literatura podsuwa uczniom nie tylko wzory, ale przede wszystkim antywzory zachowań. Z tego względu, jak słusznie stwierdził Tomasz Mazur: „Celem szkoły nie jest dzisiaj realizacja jakiejś wizji człowieka i wartości właściwych dla mniej lub bardziej wąskiej grupy dorosłych ludzi, ale pomoc (tylko pomoc) młodym ludziom w odnalezieniu lub nawet stworzeniu własnej wizji”¹². Tutaj potwierdzają

⁷ D. Chętkowski, *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze w wychowaniu?...*, s. 285.

⁸ J. Pasterska, *Tożsamość i pamięć. O dominantach kształcenia kulturowo-literackiego w programach języka polskiego dla liceum*, [w:] *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, red. J. Kida, Rzeszów 2003, s. 98.

⁹ Określenie Teresy Wilk. Zob. tejeż, *Społeczna rola kultury-sztuki teatralnej – w budowaniu tożsamości narodowej i kulturowej*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, red. J. Szempuch, Rzeszów 2006, s. 155.

¹⁰ Tamże, s. 173.

¹¹ M. Pieniążek, *Problem nowoczesnej tożsamości...*, s. 51.

¹² T. Mazur, *Smutni lokatorzy skansenów*, „Nowa Polczyzna” 2008, nr 4, s. 8.

się również słowa Dariusza Chętkowskiego, że „najlepszą formą wychowania przez literaturę jest umiejętne wycofywanie się nauczyciela z interpretacji i danie możliwości uczniom do zaprezentowania własnych pasji, lęków i zainteresowań”¹³.

Dużą rolę odgrywały również zajęcia warsztatowe dotyczące samej sztuki prezentacji i wystąpień publicznych. Zwłaszcza wskazówki dotyczące aktywnego słuchania, przekonywania, prowadzenia dyskusji oraz komunikacji niewerbalnej. W ten sposób uczniowie wyrabiali swoistą tożsamość językową i komunikacyjną. Trzeba dodać, że uczniowskie prezentacje zostały przedstawione dwukrotnie: na forum szkoły dla innych uczniów Zespołu Szkół Technicznych w Leżajsku oraz dla środowiska lokalnego w Bibliotece Pedagogicznej w Leżajsku. Uczniowie zdobyli niezbędne umiejętności werbalne i niewerbalne potrzebne im w czasie wystąpień publicznych. Ponadto poszerzyli swoją wiedzę humanistyczną i zainteresowali innych uczniów samokształceniem w zakresie literatury i autoprezentacji.

W tej sytuacji potrzebne są nowe kompetencje nauczycieli, na które oprócz wiedzy i doświadczenia wpływają też środowisko, motywacja, osobowość, a nawet organizacja pracy¹⁴. Z tego powodu nauczyciel powinien być zorientowany w problemach współczesności. W tym kontekście potwierdzają się słowa Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, że „błędem szkoły średniej jest izolowanie klasyki od innych sfer kulturowej komunikacji”¹⁵.

Kształtowanie tożsamości ucznia szkoły średniej należałoby zhierarchizować. Warto byłoby rozpocząć od samego ucznia, jego identyfikacji z samym sobą i z wyznawanym przez niego systemem wartości. Następnie przejść do jego identyfikacji z rodziną, środowiskiem, językiem, krajem, wreszcie z tekstami kultury.

Jak się okazuje, tożsamość ucznia ściśle wiąże się z jego językiem i stylem wypowiedzania się w mowie i w piśmie. Nie ulega wątpliwości, że podstawową umiejętnością jest wyrobienie u wychowanków własnego stylu wypowiedzi. Indywidualny styl uczniowski „stanowi najwyższy poziom regulacji kompetencji komunikacyjnej”¹⁶ i pozwala uczniowi „kompetentnie wypowiadać swoje sądy o otaczającym świecie i o sobie samym, wyrażać satysfakcję lub rozczarowanie związane z poznawanymi tekstami kultury, czy wreszcie porozumiewać się z drugim człowiekiem”¹⁷. Jednak gdzie jest granica między stylem ucznia a stylem pisarza? To pytanie kontrowersyjne, które należałoby postawić w odniesieniu do zasad oceniania matury pisemnej w 2008 roku.

Kilka słów warto w tym kontekście poświęcić niepokojącemu zjawisku, które zaistniało na pisemnej maturze z języka polskiego. Powstało ono w związku z ciągłymi modyfikacjami sposobu oceniania prac pisemnych. Chodzi o rozbieżności między

¹³ D. Chętkowski, *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze w wychowaniu?...*, s. 290.

¹⁴ A. Walenda, *Nowe kompetencje potrzebne współczesnemu nauczycielowi – wybrane zagadnienia*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurmo, D. Klus-Stańska i M. Łojko, Kraków 2009, s. 535–536.

¹⁵ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Literatura popularna w edukacji: zagrożenia, potrzeba, konieczność?*, „Polonistyka” 2005, nr 2, s. 46.

¹⁶ A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995, s. 42–43.

¹⁷ Tamże, s. 43.

słownikową definicją parafrazy a definicją zawartą w materiałach z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie z 2009 roku.

Parafrazą (z gr. *paraphrasis* – omówienie) według definicji słownikowej nazywa się przeróbkę, modyfikację tekstu, która oddaje jego treść i sens, ale w innej formie¹⁸. Jak pisze Zdzisław Szkutnik: „poddajemy więc cudzą myśl własnej interpretacji i wyrażamy ją własnymi słowami”¹⁹. Dla porównania warto przytoczyć nową definicję parafrazy stworzoną przez Teresę Bulska-Leśniak²⁰ i Kazimierę Gorczycę, wplecioną w tok postępowania z pracą budzącą wątpliwości egzaminatora:

„Ad 7 zachodzi podejrzenie, że praca jest parafrazą – zdający zmienia tylko mowę zależną na niezależną, nagminnie używa słów z tekstu, zdarza się, że niektórych nie rozumie, popełnia więc liczne błędy składniowe i stylistyczne”²¹.

Stworzona została nowa definicja parafrazy na potrzeby matury z języka polskiego. Uznano, że polega ona na zamianie mowy zależnej na niezależną, nagminnym używaniu słów z tekstu, redagowaniu wypowiedzi błędnej składniowo i stylistycznie. W takiej sytuacji egzaminator miał obowiązek zaznaczyć na marginesie parafrazę i nie przyznawać punktów za rozwinięcie tematu. Może się okazać, że egzaminator uzna całą pracę za parafrazę i w takim przypadku uczeń nie zdobywa żadnych punktów, mimo że mieści się w kluczu. Nie otrzymuje też punktów za kompozycję i styl. Tu dodatkowo do definicji parafrazy wprowadzono informację, że chodzi o styl pisarza, a nie zdającego ucznia. Warto się zastanowić, na jakiej podstawie egzaminator ma stwierdzić, że jest to styl pisarza, a nie ucznia, i czy w ogóle uczeń może pisać stylem pisarza? Tutaj chodzi jednak o nieudolność stylistyczną i składniową. Czy tekst błędny składniowo i stylistycznie to też styl pisarza?

Ponadto z definicji Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej wynika, że zakłada się dowolność odczytań tak powstałej parafrazy, ponieważ dodano do niej dopisek „żeby każdą sytuację rozpatrywać indywidualnie i rozważnie”²². Stanowi to swoisty paradoks, jeśli ma to być ocenianie zewnętrzne, a kryteria jasne dla egzaminatorów. W ten sposób twórcy nowej formuły matury chcą się bronić przed zarzutami konieczności „wstrzelenia się w klucz” i podnieść poziom matury z krzywdą dla uczniów, którzy mają problemy ze stylistycznym i składniowym ukształtowaniem tekstu. Zamiast obniżyć w takim przypadku punkty za styl i język, pozbawia się ucznia możliwości zdania matury, gdyż nie przyznaje się punktów z klucza. Paradoksalnie w większości przypadków klucz został stworzony właśnie na podstawie parafrazowania fragmentów przeznaczonych do analizy.

¹⁸ Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej. Skrypt dla studentów*, Poznań 2005, s. 46, za: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000, s. 373.

¹⁹ Z. Szkutnik, *Metodyka...*, s. 146.

²⁰ „Koordynatorami oceniania dla każdego OKE, w którym nie ma osoby pełniącej tę funkcję, są Teresa Bulska-Leśniak i Bogdan Kozak”, „Głównym Egzaminatorem (GE) w OKE Kraków jest Teresa Bulska-Leśniak”. Zob. K. Gorczyca, T. Bulska-Leśniak, *Tryb postępowania z pisemnymi pracami maturalnymi z języka polskiego budzącymi wątpliwości egzaminatora (nietypowymi, innymi)*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, Kraków 2009, s. 2.

²¹ Tamże, s. 4.

²² Tamże.

Jak w tym kontekście zrozumieć słowa Teresy Bulskiej-Leśniak: „Czy maturzysta musi «wstrzelić się w model», aby dobrze zdać egzamin? Nie. Problem polega nie na niemożności albo nieumiejętności owego «wstrzelania się», ale na nieumiejętności analizowania i interpretowania tekstu oraz na niezrozumieniu tematu”²³. W tej sytuacji warto byłoby zadać pytanie: w jaki sposób klucz odpowiedzi ma służyć sprawdzeniu umiejętności analizy i interpretacji utworu?

Podsumowując powyższe uwagi, warto podkreślić za Henryką Kwiatkowską, że „pojęcie tożsamości łączy w sobie związek identyczności i różnicy, czyli „tego, co w człowieku stałe, co czyni go podobnym do innych, oraz tego, co jest w nim odrębne, co zaświadcza o jego niepowtarzalności i czyni go odmiennym”²⁴.

Sposób kształtowania tożsamości ucznia zależy głównie od nauczycieli. Kryzys relacji nauczyciel – uczeń wynika z obojętności, obcości, a nawet wrogości obu stron. To z kolei powoduje trzy rodzaje uprzedmiotowienia nauczyciela. Może ono wynikać, jak twierdzi Henryka Kwiatkowska, „albo z własnej niemocy (tożsamość moratoryjna), bądź z podporządkowania (tożsamość nadana) lub też z własnej wygody i minimalizowania wysiłku (tożsamość rozproszona)”²⁵. Ponadto można zaobserwować negatywne zjawisko znamienne dla tożsamości nauczyciela. Chodzi o nastawienie o charakterze zabezpieczającym i chroniącym. Zazwyczaj nauczyciele uważają, że bezpieczeństwo to brak zagrożeń i niechętnie realizują indywidualne potrzeby zawodowe. Działania indywidualne są dla nich ryzykowne i ze względu na jawność autorstwa, niechętnie podejmowane²⁶. Zauważa się opór nauczycieli przed innością i spontanicznością uczniów. Widać brak chęci podejmowania wysiłku dialogu i kompromisu z wychowankiem²⁷. Jednak wychowanie i nauczanie wymaga od nauczycieli zaangażowania.

Stąd proponuje się szerszą współpracę środowiska naukowego z polonistami w ramach projektów unijnych lub w zakresie innych form doksztalcenia, zwłaszcza w zakresie komunikacji interpersonalnej między nauczycielem a uczniem. Wynika to z potrzeby rozwiązywania i naprawiania sytuacji kryzysowych w szkole, zarówno w zakresie wychowania, jak i kształcenia. W ten sposób działania metodyczne mogłyby być nastawione na zapobieganie odrzuceniu czytania uczniowskiego jako niezgodny na proponowany mu rodzaj i styl lektury.

²³ T. Bulska-Leśniak, *Wstrzelić się w model czy rozwiązać zadania z języka polskiego*, www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Wstrzeli%E6%20si%EA%20w%20model_2008.pdf [dostęp 18.07.2009].

²⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość wychowawcy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 19.

²⁵ Tamże, s. 28.

²⁶ Tamże, s. 32.

²⁷ Tamże, s. 28.

Załącznik

Test sprawdzający – projekt „Orientacja zawodowa w kraju i za granicą” – moduł: komunikacja interpersonalna

1. Z jakich elementów składa się list motywacyjny?
 - obszar, cel, osiągnięcia, autoprezentacja, korzyści, kontakt, uzupełnienie
 - obszar, uzasadnienie, przesłanie, prognoza
2. Jakie znasz oznaki maskowanej agresji?
 - zasłanianie ust, drżenie w głosie, jękanie, kaszel
 - zbyt długi kontakt wzrokowy, podejrzanie przyjacielski ton głosu, poklepywanie po rękach i po plecach
3. Rozpoznaj wzorce słów, jeśli w myśleniu dominują dźwięki:
 - „Widzę o czym myślisz”, „To wygląda dobrze”
 - „To brzmi dobrze”, „Jeśli dobrze cię usłyszałem”
 - „Mam skurcze żołądka”, „Trzymam ich w garści”
4. Dystans towarzysko-oficjalny to odległość:
 - od 0,5 m
 - od 0,5 m do 1,5 m
 - od 1,5 m do 3 m
 - od 3 m
5. Na rywalizację i współzawodnictwo wskazuje miejsce przy stole:
 - naprzeciwko siebie
 - blisko siebie w narożniku stołu
 - obok siebie
 - po przekątnej stołu
6. Jak przyjmować pochwały?
 - „To nie ja, to ekipa”
 - „To nie było trudne”
 - „Dziękuję”
7. Osoba pragnąca ukryć jakieś fakty ze swojej przeszłości podpisuje się w ten sposób, że:
 - czytelne jest tylko nazwisko
 - czytelne jest tylko imię
8. Negocjacje oparte na wschodniej tradycji walk zakładają:
 - nie atakuj stanowiska przeciwnika, nie broń swoich pomysłów, ale zachęcaj do krytyki
 - przekształcaj atak na siebie w atak na problem, zadawaj pytania i milcz
 - atakuj stanowisko przeciwnika, zadawaj duże ilości pytań, broń tylko swoich pomysłów
9. Obszar, uzasadnienie, przesłanie, prognoza to elementy powtarzające się w:
 - misjach i wizjach
 - listach reklamowych direct mail
 - ogłoszeniach
 - listach motywacyjnych
10. Oddziel ludzi od problemu, zrozum innych, sformułuj problem w kategoriach interesów obu stron, przyjmij, że istnieje kilka możliwych rozwiązań – to niektóre zasady:
 - uczciwych negocjacji
 - pisania ogłoszenia
 - przeprowadzania wywiadu kwalifikacyjnego

New demands of the labour market – students' new identity and teachers' tasks in the light of the EU projects and the matura examination in Polish

Abstract

New demands of the labour market create a different view on students' identity and teachers' tasks. The article presents them in the light of the EU projects and the matura examination in Polish. The focus is on the consideration of students' new needs from the point of view of the labour market demands. It leads to a proposition to develop student's identity in a number of areas:

- through the recognition of students' current needs in relation to a particular person and translating them into values coming from culture-based texts,
- through the recognition of the labour market demands in the context of social communication with elements of rhetoric, eristic and image building,
- through group integration as well as joint trips and extra activities,
- through discussion combining elements of psychology, self-presentation and students' reading interests,
- through the development of the skill of using student's own style.

Such understanding of identity makes it possible for a student to identify both with his own self and the motherland where he lives and will look for a job as well as with the environment he lives in, his family and the language in which he can properly communicate. It turns out that both students and Polish language teachers should learn how to find themselves in the new didactic situations. It results from the new possibilities offered by the EU projects aiming at increasing the attractiveness and quality of school's educational offer through the development of students' key competencies in the realm of the free mobility on the labour market. An alarming misunderstanding of the definition of paraphrase on the matura examination in Polish was also mentioned. Moreover, emphasised was the existence of teachers' resistance towards students' difference and spontaneity. The lack of willingness to make the effort of talking and compromising with students is also evident. Nevertheless, bringing up and teaching requires commitment from teachers.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Piotr Kołodziej

Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „podstawie programowej”

„Edukacja polonistyczna” oraz „podstawa programowa” – bez wątpienia obie tytułowe formuły są bardzo dobrze zadomowione w naszym dydaktycznym języku. Za pomocą pierwszej – „edukacja polonistyczna” – tradycyjnie opisuje się to, czym zajmujemy się na co dzień jako nauczyciele szkolni i nauczyciele akademicy, jako dydaktycy literatury i języka polskiego oraz – ewentualnie – jako twórcy programów i podręczników. „Podstawa programowa” z kolei to nazwa kluczowego dokumentu, regulującego naszą pracę szkolną, a zwłaszcza określającego cele i zakres owej „edukacji”. Jednak już na wstępie wypada sobie powiedzieć wprost: w szkole nie odbywa się „edukacja polonistyczna”, lecz co najwyżej jej parodia, a nową tzw. podstawę programową można uznać co najwyżej za podstawę egzaminów kończących poszczególne etapy edukacji. Obie tytułowe formuły bowiem, choć „oczywiste” i stosowane powszechnie, są w istocie tylko pojęciowymi atrapami.

Uzasadnienie tak radykalnej tezy wymaga pogłębionej refleksji na temat rzeczywistości opisywanej za pomocą wskazanych w tytule formuł. W ramach rozważań trzeba będzie więc – po pierwsze – zajrzeć do *Słownika języka polskiego*, po drugie – spojrzeć na ręce kilku ministrom, po trzecie – obejrzyć, czym w „zreformowanej” szkole zajmują się pierwszoklasiści i po czwarte wreszcie – przyjrzeć się bliżej niektórym dawnym i współczesnym programom oraz tzw. podstawom programowym, a zwłaszcza ostatniej „podstawie”, opublikowanej niedawno wraz z komentarzami ekspertów¹.

Zacznijmy zatem od „edukacji polonistycznej”, bo tu sprawa jest stosunkowo prosta. Na czym w istocie miałyby polegać edukacja dookreślana takim przymiotnikiem? Na ile edukację prowadzoną w ramach lekcji języka polskiego można uznać za „polonistyczną”? Czym właściwie zajmują się na co dzień nauczyciele poloniści? Czego nauczają swoich uczniów?

Gdy zajrzemy do najstarszych programów szkolnych z początku XX wieku, pisanych wówczas z myślą o konkretnych „zakładach naukowych” (np. o Polskim

¹ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf [dostęp 1.09.2009]

Gimnazjum Obywatelskim w Warszawie), przekonamy się, iż zawierały one przede wszystkim „zakres nauk wykładanych” w danym „zakładzie”². Z analizy dawnych programowych zapisów wynika, iż (na poziomie deklaracji) nauczyciele byli zobligowani głównie do „wykładania” wiedzy z poszczególnych przedmiotów, w tym także w ramach lekcji języka polskiego. Absolwent wspomnianego gimnazjum na przykład, „kończący kurs niższy 4-klasowy, winien posiadać całokształt wiedzy elementarnej, którą jednostka inteligentna może samokształceniem i obcowaniem z ludźmi, wyżej specjalnie wykształconymi, wspaniale rozwinąć i uzupełnić”³.

W programie gimnazjum niższego opublikowanym przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaś, w związku z reformą wdrażaną w roku szkolnym 1919/1920, nie mówi się już o „zakresie nauk wykładanych”⁴. Treści „polonistyczne” podzielono bowiem – dla wszystkich klas – na dwa działy: „Ćwiczenia ustne” i „Ćwiczenia piśmienne”. Z kolei w zmienionej wersji tego programu, z roku 1925, owe treści nazwano wprost – co dziś brzmi dość znajomo – „rozkładem materiału”⁵. Cały materiał zatem, usytuowany, chcąc nie chcąc, w centrum kształcenia „polonistycznego”, „rozłożono” na poszczególne klasy i zamknięto w dwóch częściach: „Lektura” i „Język”⁶.

W programach przygotowanych na potrzeby reformy Jędrzejewiczowskiej natomiast (lata 30. ubiegłego wieku) treści kształcenia nazywano rozmaicie, w zależności od typu szkoły. Dla szkół powszechnych zastosowano formułę „Materiał nauczania”⁷. W nowym gimnazjum z kolei przyjęto układ następujący: I – „Lektura”, (w tym „Materiał” i „Opracowanie”), II – „Nauka o języku” i III – „Ćwiczenia w mówieniu i pisanii”⁸. W programie dwuletniego liceum zaś ponownie znalazł się zapis „Materiał nauczania”, ale rozumiany jeszcze inaczej⁹. Tym razem za „materiał” uznano wykaz problemów dotyczących poszczególnych epok kulturowych oraz problemów ewokowanych przez wybitne dzieła literackie, wykaz problemów dotyczących nauki o języku, podejmowanych „okolicznościowo” w związku z lekturą (np. „Język

² *Program nauk 8-io klasowego Gimnazjum obywatelskiego w Warszawie przy ulicy Smolnej nr 3*, Warszawa 1907.

³ Tamże, s. 2.

⁴ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytny*, Warszawa 1919. W obrębie ćwiczeń ustnych, na przykład, znajdował się punkt „objaśnianie i rozbiór czytanych utworów”.

⁵ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Część I. Język polski. Język obcy. Historia*, wydanie 7 zmienione, Warszawa 1925.

⁶ Dział „lektura” podzielono na „czytanie”, „objaśnianie i rozbiór czytanych utworów”, „ćwiczenia logiczno-stylistyczne” oraz „naukę o rzeczach”, dział „Język” natomiast składał się z dwóch części: z „nauki o języku” oraz z „ćwiczeń w używaniu języka”.

⁷ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Język polski*, Lwów 1933. Konkretnie obligacje lekturowe przewidziano dopiero dla uczniów klasy 7. Formuła „Materiał nauczania” kryła w sobie trzy zasadnicze dla naszego przedmiotu działy, tzn. „Mówienie”, „Pisanie”, „Czytanie”, a także propozycje tematów do ćwiczeń podejmowanych w ramach owych działów.

⁸ *Program nauki w gimnazjach państwowych. Język polski*, Lwów 1933.

⁹ *Program nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Język polski*, Lwów 1937.

jako środek ekspresji życia duchowego człowieka¹⁰), a także zakres ćwiczeń w mówieniu i pisanii¹¹.

Spójrzmy jeszcze na liceum powojenne. W programie dla szkoły 11-letniej, w której stopień licealny stanowiły klasy VIII–XI, część programu znaną dotychczas jako „materiał” nazwano wprost „Historią literatury”¹². W programie z roku 1964 dla kolejnego już nowego liceum, tym razem na podbudowie 8-letniej szkoły podstawowej, wprowadzono jeszcze inny zapis na określenie dawnego „materiału nauczania”. Zamiast dotychczasowej „historii literatury” wprowadzono „Lekturę łącznie z wiadomościami z historii i teorii literatury”¹³. Na częściową zmianę paradygmatu kształcenia trzeba było poczekać aż do roku 1984, kiedy to zatwierdzono następny przełomowy program, przewidziany do realizacji od roku szkolnego 1986/87¹⁴. „Treści kształcenia i wychowania” podzielono na „Kształcenie literackie i kulturalne” oraz „Kształcenie językowe”.

Już nawet ten pobieżny przegląd XX-wiecznych programów nauczania pozwala sformułować wniosek, iż do roku 1984, a więc do czasu formalnego rozszerzenia treści nauczania o „kształcenie kulturalne”, popularny dziś termin „edukacja polonistyczna” mógłby być niekiedy stosowany, choć tylko w odniesieniu do niektórych programowych deklaracji i niektórych poziomów kształcenia, w dodatku przy dużej dozie umowności. Zajrzyjmy bowiem do *Słownika języka polskiego*¹⁵: ‘polonistyczny’ – to znaczy odnoszący się do ‘polonisty’ albo do ‘polonistyki’. ‘Polonista’ zaś to badacz i znawca literatury polskiej lub nauczyciel języka polskiego. ‘Polonistyka’ z kolei to uniwersytecka dyscyplina naukowa; nauka zajmująca się literaturą polską, językiem polskim, ich historią i stanem współczesnym.

Słownik, jak widać, nie pozostawia złudzeń: na żadnym poziomie kształcenia, poza uniwersytetem, więc nawet na poziomie liceum, nie zajmowaliśmy się, nie zajmujemy się i nie możemy się zajmować kształceniem specjalistów. Nie kształcimy także w liceum nauczycieli języka polskiego. Na żadnym poziomie również,

¹⁰ Tamże, s. 6.

¹¹ Do całości – dla obu klas liceum – dołączono „Listę lektury” – obszerną, z dziełami do wyboru, ale też ze wskazaniem, których tekstów pominąć nie wolno.

¹² *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski*, Warszawa 1949. Tym programem polska edukacja definitywnie wkroczyła w ciemne lata PRL-u, co prowadziło do wynaturzeń wręcz niesłychanych. Na przykład w *Programie nauczania języka polskiego dla techników* (Warszawa), z roku 1953, „Podział materiału nauczania” był odbiciem nowego porządku epok literackich i wyglądał następująco: okres przygotowawczy, epoka feudalizmu, okres kształtowania się stosunków kapitalistycznych, epoka imperializmu i rewolucji proletariackich, literatura polska po roku 1939, czyli okres wojny i okupacji oraz okres budowania podstaw socjalizmu. W myśl tego programu *Bogurodzica*, na przykład, stanowiła przejaw supremacji kleru, a Wokulski zrobił typową karierę kapitalisty, czyli „od właściciela sklepu kolonialnego do międzynarodowego handlarza bronią” (na tak absurdalny sposób rozumienia losu Wokulskiego wskazuje P. Bagiński w tekście *O aktualnych problemach nauczania języka polskiego*, „Polonistyka” 1957, nr 4, s. 37).

¹³ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego (Klasy I–IV). Język polski*, Warszawa 1966.

¹⁴ *Programy szkół ponadpodstawowych. Zbór dokumentów pod redakcją Stanisława Fryciego*, część I, Warszawa 1987.

¹⁵ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 2, Warszawa 1999.

poza uniwersytetem, nie uprawiamy i nie możemy uprawiać specjalistycznej nauki w zakresie historii i stanu współczesnego literatury polskiej i polskiego języka. Mało tego, próby uprawiania specjalistycznej nauki w liceum zawsze prowadziły i prowadzą do farsy, z czego nie wszyscy zdają sobie sprawę, a na co już dawno zwracali uwagę również wybitni znawcy literatury, jak na przykład Janusz Sławiński, który pisał wprost:

przystosowane do wymagań szkoły narzędzia literaturoznawcze tracą w znacznej mierze swoją uprzednią funkcjonalność. Subtelne klucze interpretacyjne stają się tu prymitywnymi wytrychami, swobodne hipotezy – bezspornymi dogmatami, dyskusyjne opinie – powtarzаныmi bez końca frazesami. [...] W gruncie rzeczy jest owo nauczanie – musi być! – parodystycznym zwierciadłem przedsięwzięć uniwersyteckiej polonistyki literackiej¹⁶.

Uniwersyteckiej polonistyki w szkole zatem nie uprawiamy, co nie oznacza jednak, że nie posługujemy się na co dzień specjalistycznym słownictwem, że nie korzystamy z osiągnięć specjalistów z naszej dziedziny oraz że sami również nie jesteśmy specjalistami polonistami. Gdy w znanych z poprzedniej epoki programach nauczania języka polskiego treści kształcenia określano mianem np. „historii literatury” lub „wiadomości z historii i teorii literatury”, wówczas rzeczywiście wkraczano, przynajmniej na poziomie deklaracji, na grunt polonistyki we właściwym tego słowa znaczeniu. Choć – podkreślę raz jeszcze – kształcenia polonistycznego jako takiego w szkole ogólnokształcącej nie sposób na serio uprawiać. Zwłaszcza dzisiaj, gdy w odniesieniu do naszego przedmiotu przez wszystkie przypadki odmienia się nie tylko formułę „kształcenie literackie i kulturalne”, ale również wiele innych modnych formuł, „polonistycznych” tylko w pewnym sensie, jak na przykład: antropologia, antropocentryzm, podmiotowość, humanistyka, hermeneutyka, dialog, spotkanie, doświadczenie, kultura, obraz, przemoc ikoniczna, przemoc symboliczna... Nie bez powodu chyba na współczesnych podręcznikach znajdujemy podtytuły (cokolwiek by one miały oznaczać): kształcenie literacko-kulturowe, kulturowo-literackie, kulturowo-językowe czy po prostu kulturowe... Wąski i specjalistyczny termin „polonistyczna” zatem jest już i zbyt wąski, i zbyt specjalistyczny. Zamienia się w jeszcze jedno pojęcie-atrapę w dominującej dziś kakofonii terminologicznej i przestaje cokolwiek znaczyć. Można go zaakceptować chyba już tylko jako pewien skrót myślowy lub trop dawnej, pięknej tradycji, do której wszystkim nam tęskno¹⁷.

Oczywiście mam świadomość, iż termin „edukacja polonistyczna” nie zostanie nagle wykreślony z naszego słownika. Wprost przeciwnie. Na przykład Stanisław Bortnowski właśnie opublikował książkę pod znamienym tytułem: *Jak zmienić polonistykę szkolną*¹⁸. „Polonistyka szkolna”? Czy to jest jakaś uboga siostra polonistyki uniwersyteckiej? Taka polonistyka *pauperum*? Ową tytułową zmianę „szkolnej polonistyki” trzeba by rozpocząć od spraw elementarnych, tzn. od przemyślenia języka naszego dydaktycznego dyskursu – by posłużyć się kolejnym językowym

¹⁶ J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] tegoż, *Teksty i teksty*, Kraków 2000, s. 89–90 (pierwotny wydruk: 1977 r.).

¹⁷ Co w zamian za „edukację polonistyczną”? Ten problem wymaga osobnej rozprawy.

¹⁸ S. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną*, Warszawa 2009.

wytrychem. Podejmując poważną refleksję na temat jakichkolwiek zmian w naszej „edukacji polonistycznej”, na przykład na temat zasad projektowania procesu kształcenia czy – nie szukając daleko – na temat podstawy programowej, trzeba by najpierw podjąć próbę, jak to się ujmuje, uzgodnienia języków. Za językiem bowiem kryją się całe światy lub nie kryje się nic. Mówiąc: „edukacja polonistyczna” – co właściwie mamy na myśli? Mówiąc: „integracja w nauczaniu” – co właściwie mamy na myśli? Mówiąc: „czytanie kontekstowe”, „podmiotowość”, „kształcenie kulturowe” – co właściwie mamy na myśli?

Wystarczy spojrzeć na najpopularniejsze szkolne podręczniki, by się przekonać, iż każdy sobie myśli, co chce. Wszyscy są polonistyczni, zintegrowani, podmiotowi, kontekstowi i kulturowi. Ale gdy zeszkrobiemy językową politurę, odkryjemy, że król jak zwykle jest nagi, że oto w dydaktyce stał się cud, że wreszcie zrealizowała się idea Czystej Formy Witkacego – doskonała jedność w wielości i wielość w jedności. Wszystko się ze wszystkim zgadza i nic się z niczym nie zgadza. Na przykład wszystkie podręczniki – te najbardziej tradycyjne i te najbardziej nowatorskie – zgadzają się z nową tzw. podstawą programową. Czasem trzeba było tylko zmienić kolor okładek. Nie dość na tym – wszystkie podręczniki, te najbardziej tradycyjne i te najbardziej nowatorskie, są nowoczesne. Wszystkie odpowiadają na wyzwania współczesnego świata, ale nauczyciele mogą sobie uczyć „jak drzewiej” się uczyło, mogą uprawiać sobie we własnych ogródkach swą „szkolną polonistykę” i zastanawiać się, w którym to roku ludzkość zapomniała o *memento mori* i zgodnym chórem wykrzyknęła: *carpe diem!* A że uczniowie w Polsce statystyczne zdają maturę „podstawową” na poziomie 52%, a więc w uczciwej skali ocen zaledwie na bardzo słaby dopuszczający? Cóż, trzeba zmienić maturę, byle „szkolna polonistyka” spokojna, byle wesoła...

Dość żartów jednak. Zgadając się świadomie na to czy na inne pojęcie, „pojmując” – by tak rzec – dane pojęcie w ten czy inny sposób, powinniśmy chyba również zgodzić się na wynikające z danego pojęcia konsekwencje. W przeciwnym razie zawsze będziemy narażeni na terminologiczną kakofonię, tak charakterystyczną dla ostatniej tzw. podstawy programowej z komentarzami, w których szczegółowo objaśnia się, na czym ma polegać nowoczesna „edukacja polonistyczna”. Terminologiczna kakofonia – niestety – to jedyny możliwy efekt pracy zespołu, który nie posługuje się uzgodnionym i precyzyjnym językiem, lecz zbiorem modnych pojęć-atrap rozumianych dowolnie. Zanim jednak wsłuchamy się uważniej w ów dydaktyczny wielogłos i zanim zaczniemy szukać w nowej „podstawie programowej” podstawy programowej, znów spójrzmy wstecz.

Dokument o nazwie „podstawa programowa” (drugie „oczywiste” pojęcie zawarte w tytule niniejszego szkicu) mógł się w Polsce pojawić dopiero po odzyskaniu niepodległości w roku 1989. Wcześniej mieliśmy do czynienia z jednym państwowym programem, w PRL-u nastawionym głównie na „kształtowanie moralności socjalistycznej”, „humanizmu socjalistycznego i umiejętności współżycia w socjalistycznym kolektywie”, cokolwiek te wszystkie formuły miałyby oznaczać. W roku 1990, jak pamiętamy, ukazały się jednocześnie dwie nowe wersje programu dla liceów, co było wydarzeniem bez precedensu i najlepiej świadczyło o charakterze zmian

w kraju¹⁹. Po wielu latach wreszcie można było uwolnić edukację, również na poziomie programu, od ciasnych ograniczeń ideologicznych. Pierwsza wersja dokumentu (w rzeczywistości wydrukowana jako wersja II) była rezultatem modyfikacji programu dotychczas obowiązującego (z roku 1984). Druga zaś (proponująca głębsze zmiany, bardziej spójna i urealniona, więc wydrukowana w pierwszej kolejności) – pod redakcją Bożeny Chrzęstowskiej i na podstawie jej autorskich pomysłów z roku 1981 – to dokument pod wieloma względami zupełnie nowy, będący wyrazem tzw. czytelniczej koncepcji nauczania literatury, co znalazło swój wyraz między innymi w wyodrębnieniu w programie członu o nazwie „Ćwiczenia w interpretacji”²⁰. Chrzęstowska stwierdzała, po raz pierwszy tak wyraźnie w dokumentach programowych, iż podmiotem edukacji ma być nie tylko uczeń, lecz również nauczyciel.

Dziś przyznano mu – pisze autorka *Lektury i poetyki* – daleko idącą swobodę nie tylko w zakresie oczekiwanej i twórczej i n t e r p r e t a c j i programu nauczania, ale nawet w samodzielnie dokonywanych zmianach, przesunięciach partii materiału, czy wręcz w samodzielnych konstrukcjach programowych. Czy interpretacja programu będzie udana, tzn. pełna, oparta na aktualnej wiedzy naukowej i skuteczna, zależy od stopnia przygotowania nauczyciela do zawodu. W tak pojmowanej roli szkolnego polonisty zawarte jest pewne ryzyko, czy nauczyciel podoła stawianym przed nim zadaniom; ryzyko zawsze jednak wiąże się z samodzielnością i twórczą postawą, a są one nieodzowne, by nauczanie i wychowanie było skuteczne²¹.

Omawiany program zatem mógłby stać się rodzajem podstawy dla tworzenia indywidualnych nauczycielskich programów. W rzeczywistości owa „podstawa” była jednak zbyt rozbudowana i zbyt sztywna, by polonista miał szansę na głębszy oddech. Mimo to Rubikon został przekroczony: w latach 90. ubiegłego wieku zaczęto opracowywać najpierw tzw. minima programowe, a potem kolejne wersje dokumentu o nazwie „podstawa programowa” właśnie. Skończony produkt tego typu wszedł w życie w ramach reformy ministra Handkego, którą to reformę – nawiasem mówiąc – bez przerwy się reformuje, co skłaniać może raczej do wniosków dość melancholijnych.

Dla porządku dodajmy jeszcze, iż tzw. podstawy programowe publikuje się w formie załączników do ustawy o systemie oświaty. I te załączniki właśnie od samego początku (nawet gdy jeszcze nie były załącznikami) są bezustannie przerabiane przez rozmaitych „poprawiaczy”, jawnych lub ukrytych, lepszych lub gorszych. Owo „poprawianie” z reguły wyradzało się w dopisywanie lub skreślanie tych czy innych Sienkiewiczów, a następnie w długie i gorące nocne Polaków rozmowy, podczas których kierowani szlachetnymi pobudkami adwersarze odsądzali się od czci i wiary. Przy okazji również pobijano kolejne rekordy ignorancji, również ignorancji „polonistycznej”. Żłotymi zgłoskami w naszych annałach zapisał się na przykład pan minister Roman Giertych, twórca – przypomnijmy ku przestrodze – osławionej

¹⁹ *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, Warszawa 1990.

²⁰ Zob. B. Chrzęstowska, *Słowo wstępne*, [w:] *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego...*

²¹ *Uwagi o programie i procesie dydaktycznym*, [w:] *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego...*, s. 49.

amnestii maturalnej, działającej zresztą wstecz, twórca słynnego przelicznika wyników z poziomu podstawowego na rozszerzony i odwrotnie, jak również pogromca Gombrowicza – geja, dezertera i obrazoburcy. Na tym oczywiście nie koniec.

„Chciałbym tylko odejść od tego, co wydaje mi się niedorzecznością, czyli od czytania tylko fragmentów niektórych utworów” – zapowiadał kolejny szef MEN-u w rozmowie opublikowanej pod znamienym tytułem *Kierunek Giertycha dobry, szczegóły do weryfikacji*²². Okazało się więc, że podstawowa „niedorzeczność” podstawy polegała – w opinii ministra Ryszarda Legutki – na przyzwoleniu na czytanie niektórych dzieł we fragmentach.

Nie sposób oczywiście w tym miejscu dowodzić, dlaczego wskazanie przez ministra Legutkę takiej niedorzeczności jest niedorzeczne²³. Dość powiedzieć, że z czasem problemy z „podstawą” narastały i wcale nie były wyłącznie konsekwencją działań czy deklaracji tego lub innego politycznego ministra. W związku z nową maturą bowiem CKE zaczęła publikować tzw. informatory maturalne i tzw. standardy wymagań egzaminacyjnych, które w wielu miejscach były sprzeczne z tzw. podstawą programową. Niepostrzeżenie to owe „informatory” i „standardy” stały się „podstawą programową”, a całą tzw. edukację polonistyczną coraz silniej nakierowano wyłącznie na przygotowanie do maturalnego egzaminu. W praktyce zaczęło to przyjmować formę niezwykle wulgarną: i tak czego innego uczymy niż na maturze się wymaga, więc rozwiązujemy testy, jeden za drugim.

Gdy swoje rozporządzenie w sprawie listy lektur w podstawie programowej ogłosiła minister Katarzyna Hall (29 sierpnia 2008 roku), wydawało się, że sytuację zastaną po poprzednikach w kwestii tzw. kanonu może na chwilę przynajmniej uda się opanować. Niestety. Ówczesny dyrektor CKE tradycyjnie nie przejął się rozporządzeniem ministra do ustawy o systemie oświaty i w trosce o dobro maturzystów wydał własny Komunikat dyrektora CKE w sprawie listy lektur dla szkół ponadgimnazjalnych na egzamin maturalny od maja 2009, w którym po swojemu detalicznie wyliczył (włącznie z numerami scen w dramatach), które teksty pojawią się na maturze... Tzw. edukacja polonistyczna zjadła własny ogon: oto tzw. podstawą programową stały się półtorastronicowe notatki egzaminacyjne dyrektora CKE. Oto pojawił się dokument, który unieważnił wszystkie pozostałe dokumenty. Po raz kolejny więc (który to już raz...) zaczęto pokładać nadzieje w przygotowywanej już w tym czasie, nowej „podstawie programowej”: niech ktoś wreszcie przyjedzie na białym koniu i zrobi z tym wszystkim porządek!

Za cały komentarz do dokumentu, na razie zwanego nową „podstawą programową”, mogłaby posłużyć analiza sytuacji uczniów dzisiejszej pierwszej klasy szkoły podstawowej. Czym zajmuje się w szkole moja siedmioletnia córka w pierwszej klasie? W ramach lekcji języków obcych pisze na co dzień obce słowa. W ramach religii – pisze teksty modlitw. A w ramach tzw. edukacji wczesnoszkolnej? – poznaje szóstą literkę alfabetu, liczy do pięciu i koloruje grzybki. Umieją napisać „pięć” po angielsku i po francusku, ale po polsku jeszcze „nie poznali” literek, więc na razie

²² *Kierunek Giertycha dobry, szczegóły do weryfikacji*. Rozmowa z nowym ministrem edukacji Ryszardem Legutką, <http://serwisy.gazeta.pl/edukacja/1,51805,4387496.html> [dostęp 1.09.2009].

²³ Kwestię tę podejmuję w publikacji *Raskolnikow i jego następcy*, „Polonistyka” 2007, nr 8.

„pięć” nie piszą... — Dwa plus jeden równa się trzy – dobiega mnie z pokoju. — Dwa plus dwa równa się cztery. Dwa plus zero równa się dwa... – A dwa plus cztery? – rzucam wesoło z kuchni. — Dwa plus cztery równa się, tatusiu, sześć. Ale szóstkę jeszcze nie poznaliśmy!

Pierwszoklasiści zatem rozpoczynają swą wielką szkolną przygodę od repetitiona w zerówce. **I tego „reformatorów” nigdy nie powinniśmy wybaczyć, i jako rodzice, i jako poloniści.**

Problem z dokumentem na razie zwanym „podstawą programową”, jak to zwykle w kształceniu „polonistycznym” bywa, rozpoczyna się już na poziomie języka. Język to zdrajca okrutny. Na przykład „edukację polonistyczną”, czyli specjalistyczne badania literatury i języka w aspekcie historycznym i współczesnym, twórcy dokumentu chcieliby już uprawiać od klas I–III i potem także na pozostałych etapach kształcenia²⁴. Na czym by owa „edukacja” miała polegać – okaże się po przeanalizowaniu kluczowych pojęć, którymi posługują się autorzy „podstawy”.

Zacznijmy jednak od początku. Według *Słownika języka polskiego*²⁵ ‘podstawa’ to założenie, zasada, podbudowa, podwalina czegoś, początek, punkt wyjścia. A czymże jest omawiany dokument? Nie jest żadną podstawą programową, żadnym fundamentem czy podbudową czegokolwiek. Nie jest nawet programem nauczania, co z czystym sumieniem moglibyśmy powiedzieć o starej niby-podstawie. Jest to po prostu zestaw wymagań egzaminacyjnych – skrajnie pragmatyczny, wręcz cyniczny, choć „ukryty” za językową atrapą. Uczeń (co osiągnie się z pewnością – jak wynika z zastosowanych przez autorów „podstawy” form czasowników...) ma umieć wykonywać dziesiątki działań („konfrontuje”, „identyfikuje”, „wskazuje”, „rozpoznaje”, „odbiera”...), tylko nie wiadomo, w jakim celu. A raczej wiadomo – by zdać egzamin. Rzeczywiście dokument ten „zmienia i porządkuje” sytuację tzw. edukacji polonistycznej, ale nie w taki sposób, o jakim pisał w swym komentarzu Sławomir Jacek Żurek (s. 55). Wbrew deklaracjom (może też wbrew intencjom) autorów „podstawa” ostatecznie utrwała i tak już silne przekonanie, że jedynym prawdziwym i finalnym celem edukacji jest przeprowadzanie i zdawanie egzaminów, zwłaszcza tzw. nowej matury.

Oczywiście autorzy deklarują co innego, nieustannie mówią o podmiotowości ucznia i nauczyciela. Zajrzyjmy znów do słownika: ‘podmiotowy’ – tzn. zależny od podmiotu poznającego, uwarunkowany cechami tego podmiotu. W nowej tzw. podstawie programowej, która nie jest żadną podstawą, nic nie zależy od podmiotu poznającego, czyli ucznia. „Zwornikiem” bowiem **między dyscyplinami językoznawczymi, literaturoznawczymi i kulturoznawczymi** – stwierdza Żurek – jest tekst i dzięki temu cała podstawa zyskuje charakter **tekstologiczny** (s. 56). A można by naiwnie oczekiwać, że owym „zwornikiem” (przepraszam za słowo, ale to cytat) będzie ów deklarowany podmiot poznający, człowiek po prostu, a cała podstawa zyska dzięki temu wymiar głęboko humanistyczny, podmiotowy właśnie, zatem zależny od cech podmiotu – człowieka, który żyje, oddycha, czasem cierpi, czasem się weseli, czasem próbuje odpowiadać sobie na najprostsze pytania...

²⁴ *Podstawa programowa z komentarzami...*, t. 2, s. 25. Wszystkie numery w nawiasach odsyłają do niniejszego wydania; wszystkie wytłuszczenia – P. K.

²⁵ *Słownik języka polskiego...*

W tzw. nowej podstawie wszystko wygląda jednak zupełnie inaczej, wbrew odautorskim zapewnieniom o podmiotowości (np. Żurek, s. 55). Skąd to wiadomo? Język zdrajca okrutny. Pierwszym celem ogólnym kształcenia w szkole jest – jak przekonują twórcy dokumentu – „przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki” (s. 15), bo szkoła, no proszę, przede wszystkim służy do „łagodnego wprowadzania uczniów w świat wiedzy” (sic!). I byłoby zapewne dobrze, żeby uczeń tego świata twórcom dokumentu nie zepsuł. Uczeń jest dla wiedzy (szkoły), a nie wiedza (szkoła) dla ucznia, jak się okazuje, który to już raz zresztą. Jeden z komentatorów „podstawy” (*Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej – wskazówki metodyczne*), Witold Bobiński (s. 63), jako pierwszą z form aktywności uczniów wskazuje „**zapoznajwanie się** z wytworami kultury” (cokolwiek by to miało znaczyć), a potem mówi, że „wyliczone wyżej obszary aktywności uczniów to w istocie zadania nauczyciela” (więc owo zapoznajwanie się też). Ten sam Bobiński w przypiływie podmiotowości stwierdza również, że to „dopiero w 4 klasie uczeń rozpoczyna samodzielne – w pewnym stopniu – poznawanie rzeczywistości” (s. 64). Myliła się zatem Szymborska, gdy pisała o małej dziewczynce, która całkiem samodzielnie ściągała obrus („Pan Newton nie ma jeszcze nic do tego!”), by sprawdzić, jak ruch wybiorą szklanki, „kiedy już się zachwieją” na brzegu „upartego stołu”... W innym miejscu Bobiński przekonuje, iż my, nauczyciele, powinniśmy również „możliwie wyraziście **prezentować wychowankom** aspekt użyteczności (także odpowiedzialności) poprawnego posługiwania się językiem (sic!) – choćby **zwracając uwagę** na rolę języka w kontaktach międzyludzkich” (s. 70).

Tę z gruntu podmiotową metodę pracy z uczniem przez prezentowanie i zwracanie uwagi, opartą na zasadzie „pójdź dziecie, ja cię uczyć każę”, do perfekcji doprowadził inny komentator „podstawy”, Krzysztof Biedrzycki (*Język polski w gimnazjum – wskazówki metodyczne*). Oto kilka zaledwie próbek „podmiotowości” przewidzianej dla gimnazjalistów: „**Trzeba uczniowi uświadomić**, na czym polega mechanizm formułowania obu rodzajów wypowiedzi”... (s. 73–74); „Chodzi też o **uświadomienie uczniowi** bogactwa języka”... (s. 74); „Można tę **wiedzę ilustrować** rozmaitymi tekstami”... (s. 75); „zadaniem nauczyciela jest **uświadomienie mu** [uczniowi] konsekwencji znaczeniowych, ale też etycznych”... (s. 75); „[nauczyciel] **musi** jednak **uczniom mocno uświadomić** różnice tworzywa”... (s. 78). Okazuje się więc, uczeń-podmiot zatem „musi” przyjść do szkoły, gdzie nauczyciel-podmiot wszystko mu „uświadomi” („musi”, ale zapewne zrobi to „łagodnie”...). I wszyscy będą szczęśliwi, zwłaszcza że gimnazjalista pozna również na przykład konwencję dziewiętnastowiecznego realizmu na przykładzie wybranych nowel Prusa lub Orzeszkowej (s. 79), co oznacza, że młodemu uczniowi „uświadomi się” wiedzę, bez której jego świat bez wątpienia ległby w gruzach. Po co się więc czyta teksty? By poznawać konwencje... Biedrzycki twierdzi przy tym („pójdź, dziecie...”), iż to w „gimnazjum następuje dopiero **wprowadzenie [ucznia]** do «wysokiej» kultury”. Czyli wcześniej uczeń przebywa w jakimś kulturowym przedpokoju; rola szkoły polega na tym, by go w tym przedpokoju do gimnazjum zatrzymać i broń Boże nie dawać mu do przeczytania jakiegoś dzieła z regału stojącego w salonie.

Karkołomny sposób rozumienia podmiotowości i celów kształcenia zostaje również zdemaskowany w języku części poświęconej liceum. Ewa Jaskółowa (*Język*

polski w liceum – wskazówki metodyczne) kategorycznie stwierdza bowiem, iż „nauczyciel w ciągu trzech lat nauki w szkole ponadgimnazjalnej **zobligowany jest do uświadomienia uczniom** [a jakże inaczej... – P. K.] istnienia i znaczenia procesu historycznoliterackiego” (s. 84). I dalej dowiadujemy się wreszcie, po co artyści tworzyli swoje dzieła: „**nauczyciel wybiera z proponowanego spisu lektur utwory, które jego zdaniem najlepiej uzmysłowią zjawiska ważne dla procesu historycznoliterackiego**, ale w aspekcie analitycznym i hermeneutycznym” (s. 86), cokolwiek by to miało znaczyć. „**Trzeba** też przez lekturę tekstów, w procesie analizy i interpretacji, **uzmysłować** dwie kluczowe tradycje XX wieku: romantyczną i barokową” (s. 86)²⁶. Zupełnie nie ma znaczenia fakt, iż Żurek pisał wcześniej coś zupełnie innego: „Jeśli chodzi o faktografię historycznoliteracką to [uczeń] ma poznawać **jedynie niezbędne dla lektury** wydarzenia i osoby – **dzieła** bowiem **nie służą ilustrowaniu wydarzeń, epok czy nurtów kulturowych, ale na odwrót**, to historia literatury ma wspomagać proces czytelnicy”²⁷. To samo zresztą można przeczytać w „podstawie”, w punkcie „analiza i interpretacja tekstów kultury” dla poziomu liceum: „uczeń [...] poznaje **niezbędne dla lektury** fakty z historii literatury”. Ot, taka sobie drobna sprzeczność.

Swoiście pojmowana w tzw. podstawie programowej podmiotowość polega również i na tym, że uczeń musi się bezwzględnie dopasować do wymagań nowej matury, ale matury sprowadzonej do wymiaru cynicznego testu. Skąd to wiadomo? Znowuż język, ów zdrajca okrutny. Już o nic innego nie chodzi w tzw. kształceniu polonistycznym, jak tylko o wykonywanie szeregu detalicznych operacji („wskazywanie”, „identyfikowanie”, „konfrontowanie”...), ale nie tak spontanicznie, lecz według ściśle określonego naturalnego schematu. By się o tym przekonać, wystarczy przeanalizować zapisy zawarte w punktach: „Cele kształcenia – wymagania ogólne” oraz „Treści nauczania – wymagania szczegółowe”.

Analiza ta – powiedzmy od razu – nie przychodzi łatwo, gdyż autorzy tzw. podstawy programowej posługują się językiem nieprecyzyjnym. Spójrzmy bowiem: cele kształcenia zostały podzielone niby przejrzysto na trzy: 1) odbiór wypowiedzi, 2) analiza i interpretacja tekstów kultury, 3) tworzenie wypowiedzi. W pierwszym punkcie pojawia się termin „wypowiedź”, w drugim – „tekst kultury”. Wypowiedzi mają być odbierane, teksty kultury – analizowane i interpretowane. Można odnieść wrażenie, iż owe tajemnicze „wypowiedzi” nie są tekstami kultury, choć z zamieszczonych w ramach „Treści nauczania” uwag wynika, że podczas odbioru „wypowiedzi” uczeń ma rozpoznawać specyfikę tekstów np. publicystycznych. Rodzi się więc zasadnicze pytanie, jak autorzy programu i ministerialnych komentarzy rozumieją pojęcie „tekst kultury”. Żurek pisze: „Tekst kultury to świadomy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych

²⁶ W niektórych zdaniach z komentarza dla liceów wyraźnie pobrzmiewa echo słynnych fraz profesora Bładaczki: „Warto pokazać w dyskursie edukacyjnym, jak na nowo ożywają w kulturze motywy i symbole wywiedzione z tradycji antycznej i biblijnej, jak są przetwarzane i jak wzbogacają interpretację współczesnej literatury” (s. 86).

²⁷ S.J. Żurek, *Język polski w nowej podstawie programowej (poziom gimnazjalny i ponadgimnazjalny). Wskazówki metodyczne*, http://www.wsip.pl/dla_nauczycieli/przedmioty/jezyk_polski/klub/aktualnosci/jezyk_polski_w_nowej_podstawie_programowej [dostęp 25.09.2009].

reguł, np. utwór literacki, publicystyczny, medialny, dzieło sztuki malarskiej, spektakl teatralny, film, a także wszelkie działania artystyczne” (s. 56). Jerzy Bartmiński zaś rozumuje inaczej i kilka stron dalej wylicza różne typy tekstów: „uwzględniono w podstawie programowej problem tekstu werbalnego i tekstu kultury, tekstów medialnych i hipertekstów” (s. 61). Jeszcze bardziej oryginalne objaśnienie pojęcia proponuje K. Biedrzycki: „Tekst kultury to też wypowiedź, lecz wypowiedź wyjątkowa o skomplikowanej budowie, naddatku estetycznym i znaczeniu, do którego dociera się w procesie uważnej lektury” (s. 77). Już tylko ten przykład pojęciowej kakofonii, by nie powiedzieć mocniej, właściwie dyskwalifikuje omawianą „podstawę”.

Ale spójrzmy dalej. Na poziomie „odbioru wypowiedzi” uczeń ma w liceum „rozumieć teksty o skomplikowanej budowie” oraz „dostrzegać sensy zawarte w strukturze głębokiej tekstu” (s. 43). Przede wszystkim nie jest jasne, co to znaczy, w ujęciu autorów dokumentu, „rozumieć” tekst albo, jak czytamy w wielu innych miejscach „podstawy” – co to znaczy „znać” tekst (czy to ma być rezultat „zapoznawania się” z tekstem – by przywołać ponownie „precyzyjną” formułę W. Bobińskiego?). Jak to zrobić, by „rozumieć teksty” i „docierać do ich struktur głębokich” bez analizy i interpretacji? Ale przecież analiza i interpretacja zastała w „podstawie” zarezerwowana dla „tekstów kultury”, a nie dla „wypowiedzi”. Czy to oznacza również, że analiza i interpretacja nie są elementami „odbioru” dzieła? Socjologia odbioru twierdzi co innego²⁸. To czym zatem jest w rozumieniu autorów tzw. podstawy ów „odbior” dzieła? Jaka jest relacja między odbiorem tekstu a analizą i interpretacją tekstu? Analiza i interpretacja to już nie „odbior”?

I kolejne wątpliwości terminologiczne. W ramach analizy i interpretacji tekstu kultury uczniowie mają „wykorzystywać **wiedzę o kontekstach, w jakich może być on odczytywany**” (s. 43). Czy to oznacza, po pierwsze, że można dokonywać interpretacji czegokolwiek poza jakimkolwiek kontekstem albo że tekst może być odczytywany tylko w pewnych kontekstach, a w innych już nie?! Czy ma się – po drugie – wykorzystywać „**wiedzę o kontekstach**”(?), czy po prostu ma się czytać konteksty interpretacyjne? „Kontekst jest jak powietrze”, jasno wykladała parę lat temu Zofia Agnieszka Kłakówna²⁹, swoje o kontekście napisała psychologia poznania³⁰... Z pewnością czasem warto byłoby sięgnąć do klasyki.

Przyjmijmy jednak, że wszystko jest jasne i spójrzmy do tabelki zawierających szczegółowe „treści nauczania”. Jeśli ktoś choć jeden raz w życiu poprawiał nową maturę i widział jakieś modele odpowiedzi (zwane błędnie kluczami), a także choć jeden raz wysłuchał maturalnej prezentacji i widział kryteria jej oceny, od razu zauważy, że owe tabelki sporządzone są pod dyktando maturalnych modeli i kryteriów. Oczywiście nikt tego w podstawie nie napisał wprost, ale język, ów zdradca okrutny, wszystko wygada. Otóż dział „odbior wypowiedzi” to echo przede wszystkim części pierwszej egzaminu pisemnego, „analiza i interpretacja tekstów kultury” – głównie części drugiej egzaminu pisemnego, „tworzenie wypowiedzi” odnosi się zaś do prezentacji ustnej oraz do części drugiej egzaminu pisemnego. Cele

²⁸ Zob. np. M. Golka, *Socjologiczny obraz sztuki*, Poznań 1996, s. 172–189.

²⁹ Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 108–121.

³⁰ Zob. np. T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1998, s. 95–110.

ogólne „podstawy” można było zatem sformułować wprost, bez uciekania się do pojęciowych atrap: 1) odbiór tekstów z pierwszej części matury pisemnej; 2) analiza i interpretacja tekstów z drugiej części matury pisemnej; 3) tworzenie wypowiedzi ustnych w ramach matury ustnej i wypowiedzi pisemnych w ramach drugiej części matury pisemnej.

Całą strukturę celów ogólnych (trzy punkty przed tabelkami) i szczegółowych treści kształcenia (tabelki), przeszczepiono do „podstawy” z egzaminu maturalnego i następnie sklonowano „wstecz”, na przedlicealne etapy kształcenia. W ten sposób udało się twórcom niby-podstawy dokonać rzeczy niesłychanej w skali świata, a mianowicie – zbudować dom od komina. Zaczęto od egzaminu maturalnego, lepszego przecież od starej matury, ale także obciążonego różnymi wadami, do niego dobudowano od spodu dach w formie niby-podstawy dla liceum, potem sklecono niżej kolejne piętra gimnazjum i szkoły podstawowej, aż do zerówki, którą moja córka właśnie powtarza. Szkoda, że twórcy „podstawy programowej” zapomnieli jeszcze dobudować fundamentu, czyli podstawy programowej, bo trudno przecież za ów fundament uznać dach, skonstruowany z pojęciowych prowizorek. Ów wytwór z podstawą programową nic nie ma wspólnego. To tylko zwykłe wymagania egzaminacyjne, dorobione do egzaminu, który decyduje o wszystkim. Reszta to językowy złom, po którym pozostanie tylko głuchy i drwiący śmiech pokoleń.

Dodajmy jeszcze, iż w tych wymaganiach egzaminacyjnych („podstawa”) sporo miejsca poświęcono również językowi. Autorzy posługują się (znów nie wiadomo, jak rozumianym) terminem „świadomość językowa”. A raczej rozumianym specyficznie, o czym świadczą programowe zapisy zwłaszcza dla gimnazjum. Świadomość językowa została sprowadzona do wiedzy o systemie językowym, mimo zapewnień o funkcjonalności w nauczaniu (kolejny pojęciowy wytrych). Pisanie w taki sposób o świadomości językowej kilkadziesiąt lat temu było usprawiedliwione. Ale dziś, gdy nauka tak bardzo posunęła się do przodu, gdy tyle już wiemy o mózgu, o mechanizmach uczenia się, o relacji język – myślenie, pewne sprawy związane z tzw. kształceniem językowym w szkole dobrze byłoby przynajmniej przemyśleć na nowo³¹. Usprawiedliwienie sformułowane przez J. Bartmińskiego w kolejnym komentarzu do „podstawy” chyba nie wystarcza:

pod naciskiem argumentów językoznawców zachowano w podstawie języka polskiego pewien elementarny zespół pojęć i terminów gramatycznych. Jednym z uznanych argumentów było to, że pojęcia te i terminy są potrzebne do budowania samoświadomości językowej i kulturowej, ważnej m.in. w trakcie nauki języków obcych (*Nauka o języku w podstawie programowej*; zapewne „funkcjonalna” **nauka o** języku...; s. 61)³².

Z pewnym zakłopotaniem trzeba zauważyć, iż argumentacja tego typu jest trudna do przyjęcia co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze niezbyt to fortunate, gdy poloniści z braku przekonywujących argumentów „polonistycznych” wzywają

³¹ Zob. np. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.

³² J. Bartmiński mówi na wstępie o „założeniach ogólnych” podstawy w części dotyczącej języka, i wskazuje np. na „równowagę między wiedzą o języku a umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi” (s. 60). Szkoda, że ta gładka formuła nie została objaśniona oraz że nie wskazano, „czym” ową „równowagę” moglibyśmy sprawdzić.

na ratunek metodyków języków obcych. Ci ostatni, nawiasem mówiąc, rzeczywiście mogą, choć na pewnym etapie edukacji dopiero i w pewnych sytuacjach tylko, **funkcjonalnie** wykorzystywać terminy z polskiej gramatyki opisowej. Dziś bowiem – po drugie – języków obcych uczy się już zupełnie inaczej. Językoznawcy-poloniści, bez skrupułów „naciskający” na twórców „podstawy”, powinni o tym wiedzieć.

Gdyby więc pokusić się na koniec o jedno zdanie podsumowania, to trzeba by stwierdzić, że wprowadzany właśnie w życie szkolne dokument bezzasadnie uznawany za „podstawę programową” dla edukacji, równie bezzasadnie uznawanej za „polonistyczną”, to dzieło z gruntu fałszywe, ale dające pozór uczestnictwa w Wielkiej Przemianie. Można by rzec, przywołując znaną formułę Krasińskiego, iż nie tylko „stare zbrodnie świata ubrano w szaty świeże”, ale również popełniono zbrodnie dotąd w szkolnictwie nieznanne. Papier cierpliwy jest, łaskawy jest, nie unosi się gniewem i wszystko przyjmuje. Gorzej jednak, gdy takie słowo staje się ciałem.

Niestety, wygląda na to, że trzeba po raz kolejny zaczynać wszystko od nowa (który to już raz...), ale tym razem rzeczywiście od fundamentów, od prawdziwej podstawy. Kiedyś już zresztą w dziejach naszego szkolnictwa czegoś podobnego dokonano, w latach 30. XX wieku³³. Szkoda, że dzisiejsi reformatorzy nie zechcieli zastanowić się, na czym tak naprawdę polegała międzywojenna reforma programowa, choć tę reformę w swych komentarzach chętnie przywołują (Zbigniew Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*; s. 9).

Wielka reforma programowa, na miarę reformy Jędrzejewiczowskiej, wymaga – chciałoby się powiedzieć – wielkich reformatorów na miarę Jędrzejewicza. Przede wszystkim jednak – wymaga przemyślenia na nowo kwestii „od zawsze” uznawanych za najzupełniej oczywiste.

Priorities of „Polish language education” – about looking for the core in „core curriculum”

Abstract

The aim of the paper is to substantiate the thesis that both notions mentioned in the title (“Polish language education” and “core curriculum”), although commonly used in the didactic language, are only dummy notions and their popularity should be regarded as one of manifestations of the Polish school’s deep crisis. In school, however, there is no and – as shows the analysis of the 20th century teaching programmes and so-called core curricula – has never been any “Polish language education” in the strict sense of the word but at most its parody. The new *Podstawa programowa z komentarzami* (*Core curriculum with comments*), which was supposed to systematize the chaos introduced by sham actions of consecutive ministers of education and Central Examinational Commission, is not, however, a core curriculum but a publication full of language catches freely interpreted by individual commentators and compiled into one document only due to the requirements of the so-called new matura examination.

³³ Kwestie te wymagają osobnego omówienia.

Spis treści

| | |
|---|-----|
| Wstęp | 3 |
| Janusz Waligóra Mistrz i nauczyciel – zaniedbany archetyp | 7 |
| Marek Pieniążek Lekcja polskiego w <i>płynnej nowoczesności</i> . Uczeń jako aktor kulturowy | 20 |
| Kordian Bakula Jak wprowadzać uczniów w kulturę polską i europejską? Wiedza a tożsamość | 34 |
| Barbara Dyduch Poszukiwanie tożsamości w przestrzeniach werbalno-ikonicznych, w sytuacji przymusu symbolicznego. W nawiązaniu do <i>Reprodukcji</i> Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona | 44 |
| Dorota Amborska-Głowacka Problem tożsamości z perspektywy polonistycznej (na podstawie literatury przedmiotu) | 55 |
| Barbara Myrdzik, Iwona Morawska Kształcenie międzykulturowe w gimnazjum. Na przykładzie tolerancji | 67 |
| Dorota Karkut Rola wzorów i autorytetów postaci historycznych w kształtowaniu tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych | 81 |
| Grażyna Różańska Model kompetentnego gimnazjalisty według założeń reformy – a stan rzeczywisty | 94 |
| Marta Szymańska Gimnazjalista w oczach gimnazjalisty | 107 |
| Katarzyna Pławecka Zawód – uczeń. Samokształcenie gimnazjalistów w świetle badań empirycznych | 115 |
| Katarzyna Grudzińska Świadomość retoryczna uczniów szkół ponadgimnazjalnych (w świetle badań empirycznych) | 127 |
| Agata Kucharska-Babula Muzyka jako most łączący dwa światy (zapis refleksji po cyklu lekcji na temat <i>Poczwarki</i> Doroty Terakowskiej) | 141 |

Beata Gromadzka

Doświadczenie dawności i współczesność w przestrzeni miasta.
Jak kształtować postawy obywatelskie, realizując projekty edukacyjne? **152**

Anna Białobrzaska

„Czytanie miasta” – projekt edukacyjny realizowany w klasie III
Gimnazjum nr 1 w Swarzędzu **159**

Wiga Bednarkowa

Refleksje nad polonistyczną kompetencją uczennic i uczniów
XXI wieku **164**

Tadeusz Pórchłopek

Wpływ ministerialnego rozporządzenia o ocenianiu na postawy
epistemologiczne i aksjologiczne uczniów gimnazjum **176**

Beata Prościak

Nowe potrzeby na rynku pracy – nowa tożsamość uczniów i zadania
nauczycieli w świetle projektów unijnych i matury z języka polskiego **184**

Piotr Kołodziej

Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu
podstawy w „podstawie programowej” **195**

Contents

| | |
|--|-----|
| Introduction | 3 |
| Janusz Waligóra Master and teacher – the neglected archetype | 7 |
| Marek Pieniążek Polish language lesson in <i>liquid modernity</i> . Student as a cultural actor | 20 |
| Kordian Bakula How to introduce students into the Polish and European culture? Knowledge and identity | 34 |
| Barbara Dyduch Looking for identity in verbal-iconic spaces, in the situation of symbolic coercion. In relation to <i>Reproduction</i> by Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron | 44 |
| Dorota Amborska-Głowacka The problem of identity from the perspective of Polish language education | 55 |
| Barbara Myrdzik, Iwona Morawska Intercultural education in lower secondary school. Assumptions and realizations exemplified by „tolerance” | 67 |
| Dorota Karkut The function of role models and authorities in the development of students’ identity | 81 |
| Grażyna Różańska The model of a competent student of lower secondary school according to the reform assumptions and reality | 94 |
| Marta Szymańska A lower secondary school student in his peer’s eyes | 107 |
| Katarzyna Pławecka Studying as a profession. Self-education of lower secondary school students in the light of empirical research | 115 |
| Katarzyna Grudzińska Rhetoric awareness of upper secondary school students | 127 |
| Agata Kucharska-Babula Music as a bridge between two worlds (notes of reflections after a series of lessons on <i>Poczwarka</i> by Dorota Terakowska) | 141 |

Beata Gromadzka

The experience of remoteness and modernity in the urban space.
How to develop civic attitude by the realization of educational projects? **152**

Anna Białobrzaska

„The reading of the city” – educational project realized in 3rd grade
of Lower Secondary School No. 1 in Swarzędz **159**

Wigga Bednarkowa

Reflections on the competences of 21st century school graduate **164**

Tadeusz Pórchłopek

The influence of ministerial regulations concerning evaluation on
epistemological and axiological attitudes of lower secondary school
students **176**

Beata Prościak

New demands of the labour market – students’ new identity and
teachers’ tasks in the light of the EU projects and the matura
examination in Polish **184**

Piotr Kołodziej

Priorities of „Polish language education” – about looking for the
core in „core curriculum” **195**