

# Stanisław Bortnowski

---

## Czy tęsknota za dawnym nauczaniem języka polskiego jest uzasadniona?

---

Wiek XIX : Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza 3 (45), 191-199

---

2010

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

zrozumieniem) tekstów, 2) umiejętność docierania do informacji zawartych w różnych źródłach, 3) świadomość językową uczniów, 4) pisanie własnego tekstu oraz 5) umiejętność analizy i interpretacji różnych tekstów kultury. Na egzaminie ustnym zaś: 1) mówienie, 2) słuchanie, a także 3) umiejętność pracy samodzielnej (samokształcenie) i pracy zespołowej.

\*

*Stanisław Bortnowski*

## CZY TĘSKNOTA ZA DAWNYM NAUCZANIEM JĘZYKA POLSKIEGO JEST UZASADNIONA?

### Dygresje wstępne

Zaczynam od truizmów: wszyscy tęsknimy za dawnym, czyli za naszą młodością, także zawodową. Idealizujemy przeszłość, nie dostrzegamy jej minusów, śmieszności i małości. Jesteśmy intuicyjnie przekonani, że dawniej było lepiej. Podobnie z nauczaniem. Jako polonista pracujący w liceach w latach 1955-1975, a później uniwersytecki metodyk odczuwam nostalgię za czasami stabilizacji polonistycznej, gdy nie zmieniał się podręcznik, gdy w wypisach były fragmenty nie tylko *Krótkiej rozprawy...*, ale także *Żywota człowieka poczciwego* Mikołaja Reja, jak również *Marchołta grubego a sprośnego* Jana z Koszyczek, gdy mogłem rozważać na lekcjach prawdziwość bądź sztuczność uczuć wyrażonych przez bohaterów sielanki *Laura i Filon* Franciszka Karpińskiego itd., itd. Równocześnie jednak już wtedy zdawałem sobie sprawę z faktu, że teksty staropolskie nudzą moich uczniów, że nie są nośne, że to wedle określenia Michała Głowińskiego archiwizm, i że godziny poświęcone na *Satyre na leniwych chłopów* i wiersz Słoty *O zachowaniu się przy stole* powodują, że w klasie maturalnej nie ma już czasu na współczesność, czyli na wiersze Wisławy Szymborskiej i Zbigniewa Herberta, na powieści Tadeusza Konwickiego, dramaty Sławomira Mrożka, nie mówiąc już o pisarzach obcych, np. południowoamerykańskich, którzy wtedy byli tłumaczeni na język polski, i których sława docierała do zdolniejszych maturzystów. Zacząłem więc skracać obowiązujący wówczas program, opuszczać np. Klemensa Janickiego, dziewiętnastowiecznych poetów krajowych, (Seweryna Goszczyńskiego, Władysława Syrokomlę) i otwierać furtkę na czas bieżący, tym bardziej że w programie znajdowało się hasło *Współczesne życie literackie* i lektura tygodników była wymagana.

Atawizm, siła przyzwyczajzeń, niechęć do zmian nigdy nie towarzyszyły mi w refleksji dydaktycznej, ale zdaję sobie sprawę, iż większość koleżanek i kolegów, uczących języka polskiego wołała i woli zachowawczość i niezmiennność. Taką postawę trzeba uznać za prawidłowość zarówno psychologiczną, jak i socjologiczną. Jednostki i grupy społeczne obawiają się nowego, dostrzegając się w konserwatyzmie i poszanowaniu tradycji, a zagrożenie w sugestiach przekształceń. Nowoczesność zawsze jest i będzie podejrzana!

### Świat przekształcony

Komentarz do **tutaj** mógłbym zacząć od ekstazy informacyjnej. W dodatku sportowym do „Dziennika Polskiego” naliczyłem dwadzieścia sześć informacji, sprawozdań, komentarzy i wywiadów, w dodatku do „Gazety Wyborczej” pod tytułem „Kraków” – dwadzieścia cztery. Wyszukiwarka internetowa na zapytanie o *Kordiana Słowackiego* znajduje 280 tysięcy pozycji bibliograficznych, a w odniesieniu do Sienkiewicza aż 1 180 tysięcy. Informacja zyskała status metafizyczny, a główny problem wiąże się z pytaniem, jak ją zwielokrotnić i uprzystępnąć, i jak nią ujarzmić kogoś, kto się przed nią broni. Socjologom znane jest pojęcie „kultury impulsów”. Oznacza ono, że ludzie otrzymują informację przypadkową, fragmentaryczną, luźno powiązaną, niepogłębioną, naskórkową, czyli błędną.

„Płynna nowoczesność” to kolejny wątek myślowy i zarazem tytuł książki Zygmunta Baumana. Argumentacja uczonego przygniata: od wielu zjawisk w otaczającym nas świecie nie ma odwrotu i czy chcemy tego czy nie, musimy nowoczesność zaakceptować, gdyż jesteśmy wobec niej bezsilni. Bombardowanie informacją będzie więc trwało, a cenzury do internetu nie wprowadzimy. Zygmunt Bauman, nie dając nadziei na ład informacyjny, woła: „Nie da się skleić tego, co rozpadło się na kawałki. Porzućcie wszelką myśl o całości – zarówno przyszłej, jak i przeszłej – wy, którzy wstępujecie do świata płynnej nowoczesności”<sup>1</sup>.

Kolejny wątek rozważań mógłby nosić tytuł „Multimedialność”. Zjawisko pozornie tylko techniczne, tak naprawdę przekształca widzianą przez nas rzeczywistość, gdyż wzmacnia wrażenie nadmiaru oraz przelewania się form w niestabilnych, chwilowych, szybko zmieniających się układach. Dzięki mediom jesteśmy stale jakby w środku kalejdoskopu. Ktoś nim porusza, ktoś nadaje programy, ktoś przesyła kolorowe szkieleta, a my patrzymy, patrzymy, patrzymy zachwyceni pozorami tego, co ma być piękne, poddajemy się wizji i próbujemy współuczestniczyć w grze.

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006, s. 35.

„Jeśli jesteś, przyślij mejla”. To powiedzenie potoczne, podobno cytad z wiersza Marcina Świetlickiego, zastępuje dziś sentencję Kartezjusza: „Myślę, więc jestem”. Audiowizualność staje się nowym wyposażeniem antropologicznym. Możliwość łączenia się wszystkich ze wszystkimi z dowolnego miejsca na kuli ziemskiej przekreśla geografię i skraca czas do kilku sekund. Słowem, czy się to komuś podoba, czy nie, nadchodzi nowa E-ra.

Multimedia angażują w odbiorze kilka zmysłów: słowo, obraz, dźwięk łączą się w jedno. Podstawową cechą nowej komunikacji stają się: decentralizacja i interaktywność. Agora i Hyde Park zachodzą na siebie, mieszają ku przerażeniu intelektualistów a zachwytowi tłumów. Częstkowość, chwilowość, anonimowość to wyznaczniki nowej poetyki. Internet umożliwia zaistnienie każdemu: wystarczy zrobić zdjęcia wypadku samochodowego, pożaru lub pokazać, jak uczniowie nakładają na głowę nauczyciela kosz, by zaistnieć publicznie.

Hipertekst to kolejny sygnał nowej cywilizacji. Chodzi o sposób czytania tekstu, ale także jego konstrukcję. Galaktyka Gutenberga przyzwyczała nas do wertowania książki „od deski do deski”, tak, jak ona niegdyś była oprawiona. Powstawał logiczny, uporządkowany, przyczynowo-skutkowy, podporządkowany jakiejś systematyce obraz świata. Oczywiście, można było poznawać utwór czy rozprawę naukową we fragmentach, ale i fragment miał początek i koniec, spisał strukturę jak hasło w encyklopedii.

W zamknięciu tych skrótowych refleksji przywołam dyskusję o sytuacji książki. Rozmawiali na ten temat w redakcji „Więzi” Jan Gondowicz, Andrzej Mencwel i Jerzy Sosnowski. Wybieram z tej wymiany myśli przydatne dla moich rozważań fragmenty.

**J.G.** – Młodzi ludzie, z którymi się stykam profesjonalnie, traktują propozycję pójścia do biblioteki naukowej, tak jak propozycję odwiedzenia kostnicy. Dla nich biblioteki to cmentarzyska umarłych idei i umarłych książek, niepotrzebnych, zadrukowanych ton papieru.

**J.S.** – Przeczytanie pewnej puli tekstów kanonicznych przestało być przepustką do świata elit.

**A.M.** – Zmienia się typ kontaktu z tekstem. Ta zmiana jest bardzo dramatyczna dla tych, którzy są przywiązani do starego wzorca. Wpisuje się to w sytuację głębokiej zmiany kulturowej co najmniej na skalę rewolucji druku [...]. Polega ona nie tylko na tym, że zmienia się sposób czytania. Zmienia się miejsce w kulturze książki, która jest synonimem tego modelowego sposobu czytania. Zmienia się miejsce tekstu w naukach humanistycznych. Zmienia się miejsce czytania w całej kulturze, która w o wiele większym stopniu jest kulturą oglądania niż czytania. Czytanie przestało być wzorcowe.

**J.S.** – Wielokrotnie wspomniano tu Internet, który wnosi jedną zasadniczą nowość – obniża próg łatwości wejścia w obieg publiczny.

**J.G.** – Książka jest akumulatorem mocy – nie aż boskości, ale mocy sprawczej. Książka zawiera energię życiową swojego twórcy, która potrafi udzielać się tym, którzy z niej korzystają. Otóż ta magiczna moc jest generalnie kwestionowana przez obecną generację użytkowników tekstów. Stała się nieoczywista. Pękł kolektywny walor lektury<sup>2</sup>.

## Niemoc całkowita

W 2004 roku, u progu zreformowanej matury, zbadałem, jak wyglądała realizacja materiału w końcowej klasie. Wywiadu udzieliło mi sześćdziesięciu dwu polonistów pracujących w Polsce południowej od Krakowa po Krosno i Duklę. Wyniki dla nauczania języka polskiego w szkole ogólnokształcącej okazały się porażające. Aż szesnaście osób (25,8%) rozpoczynało klasę maturalną od lektur pozytywistycznych, najczęściej od *Potopu*, także *Nad Niemnem*, *Lalki* czy *Zbrodni i kary*. Trzydzieści pięć osób (56,4%) przystępowało do lektur młodopolskich, najczęściej do *Wesela* czy do *Ludzi bezdomnych*, tylko pięć osób (8,1 %) realizowało materiał z Dwudziestolecia, dwie osoby (3,2 %) dotarły do czasów wojny i okupacji... cztery osoby (6,5 %) uczyły niechronologicznie z różnym skutkiem.

Na programowe spóźnienie poloniści reagowali zawziętością, wewnętrznym napięciem, mobilizacją psychiczną, uporem, ale i potężnym stresem:

- Muszę zdążyć, inaczej nie będę spać spokojnie.
- Będę musiała zdążyć, może mi fizyk da godziny.
- Staram się nie chorować, a wszystkie lekcje, które z różnych powodów nie mogły się odbyć, odrabiam z klasą.

Prowadziło to do uproszczeń, do intelektualnej chałtury oraz do wyboru takich metod nauczania, które są najmniej czasochłonne i zarazem najmniej twórcze, najmniej aktywizujące uczniów:

- Postaram się zasygnalizować tylko to, co najważniejsze.
- Realizować będę tylko te tematy, które wynikają z wymagań egzaminacyjnych.
- Będę zadawać uczniom samodzielne prace do domu. Własny wykład skrócę do minimum. Dokonam selekcji materiału i przekażę tylko to, co najważniejsze. Jeśli zaś zajdzie potrzeba, będę spotykać się z uczniami na dodatkowych lekcjach.
- Tematy zaproponowane na cztery lekcje zrobię na dwóch, te dwugodzinne zrealizuję na jednej lekcji. Zabraknie czasu na swobodne dyskusje i na twórcze gry z literaturą<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> *Czy przestajemy czytać? Dyskusja*, „Więź” 2004, nr 11.

<sup>3</sup> S. Bortnowski, *Poloniści w zreformowanym liceum (sondaż pół roku przed maturą)*, „Polonistyka” 2005, nr 7.

Zatem jeden, dwa wiersze wybitnego poety, fragmenty prozy jako całości, przebieganie przez powieść, słowem wszystko byle jak, bo trzeba szybciej. Ponadto przerzucanie obowiązków na uczniów, czyli samokształcenie pod presją egzaminu. Wiek XX wychodzi z tej pogoni za historią literatur pokiereszowany, a literatura najnowsza, o której głośno w mediach, nie zaistnieje.

Tymczasem już w 1964 roku przedwojenny polonista licealny i językoznawca, Zenon Klemensiewicz, uznał, iż:

[...] naczelnym zadaniem literackiego studium licealnego powinno być nauczanie owocnego obcowania z dziełem. Trzeba przyswoić umiejętność wnikliwej lektury, która potrafi wydobyć z dzieła wszystkie elementy strukturalne. [...] Rezultatem tak pokierowanej lektury powinna być wzbogacona wiedza, dojrzewająca postawa światopoglądowa, charakter wzmocniony i pogłębiony bodźcami lektury działającej na uczucia i wolę<sup>4</sup>.

Tezy Klemensiewicza zostały wzmocnione przez Michała Głowińskiego w często cytowanym szkicu *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję* (1980). Profesor o wielkim autorytecie uważa, iż „szkolna historia literatury pomyślana jako miniaturyzacja historii literatury uniwersyteckiej może stać się tylko jej karykaturą”<sup>5</sup>. Trzeba w szkole unikać powtarzania jej sposobów ujmowania przeszłości i dążenia do pełni. Przedmiotem uwagi naukowej historii literatury jest proces historycznoliteracki, tymczasem w szkole obowiązywać winna punktowość, czyli wybór najważniejszych dzieł literackich poddanych na lekcjach interpretacji. Droga od dzieła do epoki czy prądu jest dla Głowińskiego jedynym rozsądnym rozwiązaniem.

Znamienne: w ostatnim dwudziestoleciu rozchwiała się także polonistyka uniwersytecka. Zajęcia historycznoliterackie, teoretycznoliterackie i językoznawcze obudowuje się coraz szerszym pasmem bloków czy opcji nieswoistych dla tradycyjnej polonistyki, co odpowiada rozszerzaniu się horyzontów badawczych samej dyscypliny i homogeniczności obecnej kultury.

Polonistyka dziś kształci nie tylko nauczycieli i naukowców, lecz i pracowników mediów, wydawnictw, archiwów, bibliotek, rynku księgarskiego, reklamy, *public relations*, instytucji kultury i administracji, a także polityków. Strefy zatrudnień poszerzyły się znacznie, dlatego „tradycyjny, jednofakultetowy model specjalistyczny jest zastępowany modelem eklektycznym, w ramach którego

<sup>4</sup> Z. Klemensiewicz, *Jak rozumieć samodzielność ucznia*, „Życie Literackie” 1964, nr 41.

<sup>5</sup> M. Głowiński, *Szkolna historia literatury, wprowadzenie w tradycję*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, red. B. Chrzastowska i T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1980, s. 102.

preferowane są pojedyncze moduły kilku różnych fakultetów. [...] dotychczasowy kształt edukacji polonistycznej na niemal każdym kroku wykazuje swą anachroniczność i nieprzystawalność do potrzeb współczesności”<sup>6</sup>. Oto jednoznaczny ton głosów zjazdowych.

Literaturoznawstwo staje się więc na studiach polonistycznych dyscypliną niemal przeklętą, „o słabym profesjonalizmie” (Ryszard Nycz), duszącą się w niemożności rozpoznania samej siebie. Nic dziwnego, że przerażona liczbą lektur w kanonach uniwersyteckich (wedle obliczeń Józefa Bachórze, student powinien przeczytać 5 820 stron z literatury polskiej i 6 900 z literatury obcej) Anna Legeżyńska proponuje odwrócenie sytuacji: to studenci układaliby na zakończenie cyklu rocznego własne kanony, poddając je profesorskiej weryfikacji.

### **Jakim celem podporządkowywać kształcenie polonistyczne w szkołach na początku XXI wieku?**

Na pewno pozostanie nim wprowadzenie w tradycję, jednak pożegnać się trzeba z myślą o historii literatury, nawet tej karłowatej. Skrótowe przybliżenia epok, wybrani pisarze i wybrane ich dzieła (arcydzieła, teksty typowe, utwory znaczące dla świadomości narodowej), widziane w szerokich kontekstach i odniesieniach historycznych, politycznych, społecznych, obyczajowych, filozoficznych, w odwołaniach do innych sztuk, do kultury masowej i kultury medialnej. Mało, ale głębiej, w otwartym ujęciu interpretacyjnym, z akcentem na współczesność, która ogląda to, co dawne, z innej perspektywy.

Ważniejsze od paradygmatu historycznoliterackiego wydaje mi się uświadomienie dzieciom, nastolatkom tudzież zbliżającym się do pełnoletniości kulturalnej, że literatura i sztuka czasami bywa odzwierciedleniem rzeczywistości, lecz najczęściej tworzy świat własny, bardzo różny, podporządkowany prawom fantazji, deformacji, prawidłom baśni i nadrealizmu, regułom symboliki i paraboli, zasadam groteski i wyzwaniom abstrakcji. Tłumaczenie niewyjaśnionego, poszerzenie norm czytania ku modelowi znawców, ale także refleksja nad mocą i niemocą kultury masowej, najczęściej sprymitywizowanej (ale nie zawsze!), na każdym poziomie pojedynek na gusta z prawem do repliki każdej strony: uczniowskiej i nauczycielskiej, powolne wgłębianie się w skomplikowane sensy wiersza,

---

<sup>6</sup> W. Bolecki, *Pytania o przedmiot literaturoznawstwa, w: Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 1, red. M. Czermińska i in., s. 6.

dramatu, opowiadania czy powieści – oto najważniejsze kierunki dialogu lekcyjnego. Dialog ten odbywał się zawsze, ale przytłoczony był encyklopedyzmem, służebnością narodową, potem klasową, ciążyła też nad nim polonistyka uniwersytecka w konserwatywnym wydaniu. Dziś pole interpretacji się poszerza, dokumentacja staje się mniej ceniona na rzecz swobodnej myśli.

O kolejnym kierunku dążeń polonistycznych pośrednio już wspomniałem: chodzi o zachęcenie do czytania, o obronę słowa bez potępiania obrazu, o satysfakcję z poznawania literatury, o wyrobienie nawyku kontaktu z książką i przeciwstawienie się postawie: „Każda lektura (szerzej: każda książka) jest nudna”.

Dlaczego kontakt z książką jest ważny, na to pytanie w wywiadzie z tytułowanym *Jak mózg się przegrzewa?* udziela odpowiedzi Dawid Wiener. Zauważa, iż pod wpływem zalewu bodźców doszliśmy do granic percepcji zdolności obliczeniowych mózgu. Jego zdaniem, dzieci wychowane w kontakcie z internetem będą bardziej inteligentne, będą miały lepszą pamięć wzrokową oraz umiejętność robienia kilku rzeczy naraz, ale nie będą mogły nawiązywać społecznych więzi i co najważniejsze – samodzielnie myśleć i tym samym – rozwiązywać zadań otwartych i krytycznie, z dystansem odnosić się do jakiegokolwiek przekazu. „Nadmiar informacji uwstecznia nas jako ludzi”. Dzieci dziś szybko zdobywają wiedzę, ale nie umieją z niej skorzystać. Rośnie pokolenie płytko przetwarzające, mniej skore do wysiłku i koncentracji.

Antidotum na te schorzenia umysłu – wedle Wienera – może stać kontakt z książką:

Dowodem może być prosty eksperyment: dwie klasy, ten sam program. W jednej korzystano z książek, w drugiej z laptopów i tablicy świetlnej. I co? Uczniowie z elektronicznej klasy mieli problemy z wykorzystaniem wiedzy w praktyce. [...] Czytanie książek poprawia kreatywność, a to z kolei ułatwia zrobienie kariery lub choćby zdobycie przewagi nad tymi, którzy ich nie czytają. Wszystko jedno, w jakiej branży<sup>7</sup>.

Argumentów za książką może być niezliczona liczba. Wspomnę o dwu: poszerzanie słownictwa oraz otwieranie wyobraźni.

Skoro o słownictwie mowa, to trzeba przypomnieć, iż nauczany przedmiot nosi nazwę „język polski”. To zobowiązuje! Absolwenci powinni biegle i z właściwą intonacją głośno czytać i czytać ze zrozumieniem, interesująco mówić z uzyskaniem bogatego słownictwa i sprawnie pisać w różnych formach wypowiedzi tak urzędowej, jak paraliterackiej. To utopia, do której poloniści muszą zmierzać

<sup>7</sup> „Gazeta Wyborcza”, 14-16 VIII 2009. Wywiad przeprowadził A. Włodarski.



jak na Atlantyde. Środkiem ku temu są ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, lekcje gramatyki w wersji tradycyjnej, jak też komunikacyjnej. Dziś, gdy ubóstwo językowe oraz prymitywizm wyrażania myśli i uczuć kazi polszczyznę, młodych Polaków trzeba uczyć ich języka prawie tak samo intensywnie, jak uczy się języka obcego. Ponadto bez refleksji nad gramatycznymi kategoriami polszczyzny wprowadzanie w podstawy języka angielskiego czy niemieckiego okaże się dla neofilologów zadaniem podwójnym.

Jaki wniosek dla celów nauczania języka polskiego? Właśnie język musi być otoczony specjalną troską polonisty. Na każdym poziomie nauczania jest to zadanie priorytetowe, o czym część polonistów wie, ale część rezygnuje na lekcji z głośnego czytania (czytają tylko ochotnicy), z dłuższego mówienia na jakiś temat, z uczenia gramatyki, z refleksji nad funkcją np. części mowy, z ćwiczeń redakcyjnych, z korekty klasówek (w drastycznych wypadkach z klasówek), a skupia uwagę wyłącznie na literaturze. Oczywiście lekcje literatury bogacą też język ucznia, ale bez mozolnych ćwiczeń zorientowanych językowo absolwent gimnazjum czy szkoły średniej pozostanie w *języku polskim* kaleki.

Zamykając uwagi o celach edukacji polonistycznej, upomnę się o cel wychowawczy lekcji polskiego. Brzmi to jak przywołanie dawnego konspektu, w którym polonista powinien był zapisać realizowane trzy cele: poznawczy, sprawnościowy i wychowawczy. Na pierwszy zgadzał się bez oporów, przy drugim miał wątpliwości, trzeci zaś lekceważył i przekształcał w nic nieznaczący slogan. Decydowało ideologiczne traktowanie przedmiotu, propagandowa wersja interpretacji dzieła, także trudność w werbalizowaniu tego, co z kontaktów z literaturą ma wynieść młody człowiek. Stąd deklaratywność projektów lekcji i sprowadzanie utworu do najprostszej tezy.

Tymczasem literatura jest rozmową z czytelnikiem nawet wtedy, gdy zżył się on na przedstawioną wizję świata i odrzuca przesłanie dzieła. W *Rozmowach na nowy wiek* na pytanie „Czym jest poezja?” Julia Hartwig odpowiedziała:

Jest to próba podzielenia się tym, co wiem, z kimś, kto zechce posłuchać czy przeczytać wiersz. Wielu ludzi przechodzi obojętnie obok rzeczy bardzo pięknych, nie dostrzegając ich. A tacy, którzy odważą się i zechcą czasem wziąć książkę jakiegoś poety do ręki, nagle odkrywają: ja też tak czuję, albo – ja też tak widzę<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> J. Hartwig, *O sztuce patrzenia*, w: *Rozmowy na nowy wiek*. Prowadzą K. Janowska, P. Mucharski, t. 1, Kraków 2002, s. 140.

Według Adama Zagajewskiego:

Bronić życia duchowego to nie jest objaw pobłażliwości wobec radykalnych estetów; myślę, że życie duchowe, głos wewnętrzny mówiący do nas – albo tylko szepczący – po polsku, po angielsku, po rosyjsku, albo po grecku, jest ostoją i gruntem naszej wolności, niezbędnym terytorium refleksji i niezależności wobec potężnych uderzeń i pokus przychodzących z nowoczesnego życia<sup>9</sup>.

By dopełnić odwołania uzasadniające pozbawiony życiowych kalkulacji kontakt z dziełami ludzkiej wyobraźni, jeszcze wypowiedź Władysława Stróżewskiego:

Jej [sztuki – SB] szczególnym powołaniem jest wypowiadanie przesłania na temat tego, czym jesteśmy, czym jest świat, czym jest rzeczywistość, albo – teraz powiem na pewno coś, z czym nie wszyscy się zgodzą – czym jest świat idealny. Sztuka ma szczególne predyspozycje, żeby w jakiś sposób odślaniać świat idealny<sup>10</sup>.

Zachwyty, olśnienie, przerażenie, harmonia i dysharmonia, poznawanie innych, więc intensyfikacja własnej egzystencji zwielokrotnionej w cudzych lustrach, transgresje, czyli przekraczanie granic wyznaczanych przez prozę życia i przeciętność myślenia, stawianie ważnych, ontologicznych i poznawczych pytań, kształtowanie skłonności wyższych, uwolnionych od ściśle utylitarne go podejścia do życia – oto cele wychowawcze lekcji polskiego. Adam Zagajewski mówi o obronie duchowości i potrzebie nadania formy życiu wewnętrznemu. Tymczasem utylitaryzm zawładnął polonistyką szkolną: przygotowanie do egzaminu stało się zadaniem najważniejszym. Rozstając się nie bez żalu z dawną, historycznoliteracką wizją nauczania języka polskiego i zdając sobie sprawę z nieuchronności procesów cywilizacyjnych, bronię jednocześnie literatury jako ostoi naszej wolności, a cele nauczania języka polskiego poszerzam o konieczność ćwiczenia i doskonalenia języka we wszystkich jego aspektach.

\*

<sup>9</sup> A. Zagajewski, *O poezji i samotności*, w: *Rozmowy na koniec wieku...*, t. 2, Kraków 1998, s. 133.

<sup>10</sup> W. Stróżewski, *O prawdzie, dobru i pięknie*, w: *Rozmowy na koniec wieku*, t. 1, s. 190.