

Anna Janus-Sitarz

Polonistyka szkolna - trudne pytania

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 101/3, 240-244

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

mniej lat (mniej więcej od początku lat siedemdziesiątych XX wieku) model kształcenia polonistycznego łączący kształcenie literackie z kulturowym. Oczywiście, autorzy nowej podstawy i każdej następnej mają do tego prawo! Powinni jednak o tym napisać już na samym wstępie. Takiego zamiaru autorzy obecnej podstawy nie mieli, wręcz przeciwnie, deklarują przecież nacisk na kulturę, co jednak często nie ma pokrycia. W ten sposób m.in. przejawia się jedna z głównych wad podstawy, tj. ta, że jej zawartość w sporej mierze nie spełnia jej własnych założeń. Mocno razi całkowite pomijanie w liceum europejskiej i światowej poezji od starożytności do XXI w. (!) oraz (w zakresie podstawowym) europejskiego i światowego dramatu od czasów po Szekspirze (uwzględnionym) do XXI wieku. Razi również wąskie pojmowanie źródeł kultury polskiej i europejskiej, ograniczone do mitów greckich i fragmentów biblijnych. Od strony gatunkowej rzecz ujmując, tekst opublikowany jako podstawa programowa nazbyt przypomina program nauczania, co wynika z zamiaru pisania podstawy w „języku wymagań”, „języku operacyjnym”, czyli w gruncie rzeczy – szczegółowego wyliczania owych wymagań i operacji i wchłonięcia standardów egzaminacyjnych. Spostrzeżenia poczynione w ramach wątku stylistyczno-redakcyjnego ułatwią czytelnikowi odpowiedź na pytanie, czy podstawa programowa języka polskiego z 2009 r. została dobrze napisana i dokładnie zredagowana²⁵, jak przystało na zasadniczy, ustawowy dokument dla edukacji polonistycznej i z definicji trafiający do historii piśmiennictwa oświatowego.

ANNA JANUS-SITARZ
(Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki,
Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej)

POLONISTYKA SZKOLNA – TRUDNE PYTANIA

zdałem choć nie czytałem tych książek co pisałem¹

Szkolny kanon (nieczytanych) lektur

Każda kolejna podstawa programowa języka polskiego wywołuje lawinę sporów i wątpliwości. Zawarty w niej spis lektur obowiązkowych, traktowany bądź to jak wspólne dobro narodowe, bądź – narzędzie manipulacji aktualnie rządzących partii, angażuje w dyskusje nie tylko naukowców, ale i artystów czy polityków. Dobrze, że tym razem nad głosami mocno nacechowanymi ideologią zaczynają przeważać te merytoryczne, wychodzące ze środowisk znających aktualne problemy edukacji, rozumiejących konieczność zmian, wynikających z ewolucji cywilizacji i nowych potrzeb społeczeństwa. Podstawa w obecnym kształcie, wprawdzie daleka od ideału, nie prowokuje tak gwałtownych emocji, jakie wywoływały ingerencje poprzednich ministerstw. Odchodzi od ideologizacji, urealniania wymagania, starając się dostosować je do dzisiejszego odbiorcy i podążać z duchem czasu, wyznaczając nauczycielowi rolę przewodnika ucznia w labiryncie ofert kultury zarówno wysokiej, jak i masowej.

²⁵ MEN ogłasza wszędzie z dumą, że nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, jak żadna poprzednia, była poddana pod niezwykle szerokie społeczne konsultacje. Informuje, że wpłynęło blisko 2,6 tys. pisemnych opinii i propozycji zmian oraz 212 profesjonalnych recenzji. Wskazana tu duża liczba wadliwych sformułowań uzasadnia przypuszczenie, że omawiany dokument nie miał szczęścia do wnikliwej recenzji wydawniczej.

¹ *Dzisiejsza matura to egzamin dla głabów*. Na stronie: <http://forum.gazeta.pl/forum/w,417,39480383,0.html> (data dostępu: 5 V 2008). Zachowano pisownię oryginalną.

Formuła nowej podstawy programowej świadczy o dużym zaufaniu do nauczycieli, którzy znając możliwości swoich uczniów, będą odpowiedzialni za wybór lektury i sposób jej analizy. Decyzje te mają być uzależnione od potrzeb młodych ludzi, czasem od specyfiki danego środowiska, ale także – od osobistych pasji polonisty, któremu łatwiej będzie zmotywować podopiecznych do przeczytania książki budzącej wciąż emocje także u prowadzącego lekcję. Pytanie brzmi, czy nauczyciele są przygotowani do zupełnie innych działań dydaktycznych w sytuacji kryzysu czytelnictwa. Czy są przygotowani na tę dawaną im wolność (powierzoną odpowiedzialność) wyboru? Czy z niej rzeczywiście skorzystają? Jakimi kryteriami będą się kierować?

Dzisiejsze czasy wymagają od polonistów wrażliwości na zmiany i potrzeby wychowanków. Wybór nigdy nie będzie prosty, ponieważ – mając przed sobą tysiące książek wartych czytania i ograniczając tę listę do zaledwie kilkunastu w ciągu trzech lat na każdym etapie edukacji – nauczyciel staje przed koniecznością dokonywania drastycznych cięć i odpowiedzenia sobie na bardzo trudne pytania. Po pierwsze: testować różnorodność czy wybierać szczególnie cenione przez historię literatury i współczesnych literaturoznawców dzieła, uznając, że stanowią one drogowskazy w chaosie ofert, punkty odniesienia kształtujące smak i gust literacki? Co jest groźniejsze: ryzyko, że młody człowiek zasmakuje w literaturze byle jakiej, czy obawa, że ograniczony w wyborze do arcydzieł, wymagających pomocy nauczyciela, nie dostrzeże w nich zachęty do lektur samodzielnych? Po drugie: wybierać utwory łatwe czy trudne? Stawiać na książki nie zniechęcające uczniów swą objętością, archaicznym stylem lub eksperymentami formalnymi, czy też wprost przeciwnie – uczyć, jak pokonywać owe przeszkody i jak z tych potyczek z niełatwą materią czerpać satysfakcję czytelniczą? Wybierać książki o tematyce młodzieżowej (uzależnienia, młodzieńcza miłość, konflikty pokoleń)? A może uczyć dostrzegać w literaturze odrzucanej przez młodych (np. dawnej) odpowiedzi na pytania dręczące współczesnych? I wreszcie – jakich wartości poszukiwać w książkach: uniwersalnych czy kształtujących tożsamość narodową? Walczyć o utrzymanie (kontynuację) narodowego kanonu lektur, bo ludziom wychowanym na tych samych lekturach łatwiej jest wspólnie żyć: szanują te same wartości, pochylają się z troską nad tymi samymi problemami, śmieją się z tych samych żartów? A może zastanowić się, czy te wspólne lektury nauczą żyć z tymi, którzy czytają inne książki i mają odmienny rodzaj wrażliwości?

Żadne z tych pytań nie przynosi łatwych, jednoznacznych odpowiedzi. Pochylenie się nad przedstawionymi problemami uwrażliwia wszakże na złożoność sytuacji, w jakiej znajduje się współczesna dydaktyka literatury, i przestrzega nauczyciela przed ograniczaniem się do jednostronnych wyborów, np. do autorytatywnego narzucania uczniom lektury, naszym zdaniem, wartościowej, lekceważącego ich potrzeby, zainteresowania i możliwości; bądź też wprost przeciwnie: do schlebienia gustom młodych kosztem rezygnacji z zapoznawania ich z dziełami, do których sami nigdy by nie sięgnęli. Ważne, by wśród tych wybieranych znalazły się książki wymagające refleksji, intelektualnego wysiłku, utwory stawiające pytania. Mniej istotne jest, czy młodzi ludzie będą w szkole czytać Sienkiewicza, czy Kapuścińskiego. Ważniejsze: jak będą czytać i czy zechcą sięgnąć po kolejną książkę. Nauczyciel polonista, świadomy przyczyn starzenia się lektur z kanonu (dezaktualizacja problematyki martyrologicznej, bariera językowa, niezrozumiałość uwikłań historycznych i intertekstualnych – martwych dla współczesnego odbiorcy, który nie zna archetektów), musi podjąć działania ożywiające, odświeżające arcydzieła, „mnożyć języki, dzięki którym możemy literaturę czytać ciągle na nowo i interpretować ją w najróżnorodniejszych kontekstach”². Odpowiedzi dotyczące tego, jak czytać, udziela zwrot kulturowy, otwarty na wielość i różnorodność, odrzucający schematy, odgórne reguły i kryteria

² A. B u r z y ń s k a, *Kulturowy zwrot teorii*. W zb.: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Red. M. P. Markowski, R. Nycz. Kraków 2006, s. 42.

poprawności interpretacji, wskazujący na dotąd pomijane tematy, takie jak: wykluczenie, odmiennosc, konflikt płci, spory pokoleń, kształtowanie tożsamości, stereotypy narodowe *etc.* – a zatem problemy, które są ważne właśnie dla wieku adolescencji. Nie należy bać się modyfikacji sensów i kontekstów kanonicznych tekstów, bo przecież, jak pisał Jerzy Jarzębski: „wartosc arcydzieł sprawdzamy wciąż, reinterpretując je i przymierzając do nowej sytuacji”, a „odczytania bluźniercze i niekonwencjonalne” ożywiają kanon³.

Co sprawdza egzamin, tego uczy polonista

Kanon lekturowy od kilku już lat jest elementem gry pozorów: uczniowie zapoznają się jedynie ze streszczeniami, a komentarze do arcydzieł mogą bez trudu znaleźć w obszernym zbiorze wszelkich internetowych ściąg, „gotowców” i pseudopomocy dydaktycznych. Z relacji maturzystów dowiadujemy się o całkowitej zbędności czytania lektur w trakcie przygotowania czy to do wypowiedzi ustnej, czy do pracy pisemnej na temat utworów literackich: „To było banalne – mówi jeden z warszawskich maturzystów, który pisał dziś maturę podstawową z języka polskiego. – Nie czytałem żadnej lektury, ale na poziomie podstawowym i bez tego można zdać – dodaje inny”⁴; „do egzaminu pisemnego uczyłem się całe 7 dni! Pisałem na temat o Kordianie i Nieboskiej komedii (w życiu nie miałem w rękę tych książek). Pracę oceniono na 90%! Wniosek: wymagane 30% dostałbym pisząc po wypiciu 5 piw:))) oraz trzeba być kompletnym idiotą żeby nie zdać nowej matury. Pozdro”⁵; „Prosta rada żeby zdać no około 30% ale matura do przodu. Trzeba się trzymać tekstu, a nie pisać za dużo od siebie tylko na początku z jakiej epoki jest ta książka można o autorze itp., a resztę to trzeba przepisać tekst swoimi słowami i na pewno dostaniecie punkty za wartość merytoryczną (czy jak tam to sie nazywa no te za informacje), a jak są te punkty to muszą coś dać za kompozycje itd. Sor do polskiego nam tak mówił robiłem tak na próbnej i zdałem choć nie czytałem tych książek co pisałem!”⁶

Zanim więc zaczną się kolejne bezprzedmiotowe spory o brak jakiegoś tytułu w podstawie programowej, trzeba uzmysłowić sobie, że najpilniejszym zadaniem polonisty jest obecnie motywowanie uczniów do czytania. Jak pisali w liście otwartym do ministra członkowie Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze PAN: „Spis lektur nie jest kanonem literatury narodowej czy światowej, nie stanowi nawet jego niewielkiego wycinka. [...] Absolwent szkoły średniej powinien umieć stawiać literaturze (ale i innym dziełom sztuki) istotne dla siebie pytania, wchodzić w dialog z sądami autora, szukać w książce egzystencjalnych wskazówek, estetycznych inspiracji, wartości. Aby tak się stało, maturzysta musi po prostu *chcieć czytać*”⁷.

Tymczasem podstawę napisano w formie wymagań egzaminacyjnych i nauczyciel pozostaje w przeświadczeniu, że jego głównym zadaniem jest przygotować wychowanka do zdania testów wieńczących dany etap edukacji. Właściwie nie ma żadnej motywacji, by kształcić umiejętności egzaminem niesprawdzalne czy też motywować do czytania lektury spoza listy opatrzonej gwiazdką, o lekturze pozaszkolnej nie wspominając. W praktyce oznacza to sankcjonowanie stanu obecnego: testowania na lekcjach nadal zastępować będzie uczniowskie sądy nad bohaterami, dramy, inscenizacje, pracę w grupach, wycieczki

³ J. Jarzębski, *Wartościowania w sieci kultury*. „Znak” 1998, nr 7, s. 13–14.

⁴ *Maturzyści już po języku polskim: „Banalne, choć lektur nie czytałem”*. Na stronie: <http://wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1,80708,6567853,.html> (data dostępu: 9 V 2009).

⁵ *Dzisiejsza matura to egzamin dla głabów*. Na stronie: <http://forum.gazeta.pl/forum/w,417,39480383,0.html> (data dostępu: 5 V 2008). Zachowano pisownię oryginalną.

⁶ *Ibidem*. Zachowano pisownię oryginalną.

⁷ List dostępny na stronie internetowej Komitetu Nauk o Literaturze PAN: <http://www.knol.pan.pl/images/stories/pliki/Aktualnosc/menlist2.pdf> (data dostępu: 10 VI 2010).

do muzeum, wszelkie aktywizujące podopiecznych działania nauczycieli, rozbudzających nigdy zainteresowania kulturą. Nic dobrego nie zdarzy się w szkolnej polonistyce, dopóki osoby odpowiedzialne za formułę egzaminu nie zdadzą sobie sprawy, że formuła owa ma wytyczać dalekosiężne cele działań polonistom (promować samodzielne lektury i niezależne myślenie), a nie – ułatwiać pracę egzaminatorom.

Podstawa programowa nie budzi we mnie gwałtownych oporów, nie narzuca bowiem treści, z którymi bym się nie zgadzała, pozostawia margines swobody (jak duży to margines, zależy przede wszystkim od specyfiki klas), natomiast ze sporym niepokojem oczekuję na efekt działań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, bo tak naprawdę to nie podstawa programowa, ale sposób formułowania tematów egzaminacyjnych określa, czego i jak będą uczyć poloniści.

Nie neguję potrzeby dyskusji nad podstawą programową, konieczności udoskonalania jej kształtu i monitorowania funkcjonalności. Pod wieloma postulatami Kordiana Bakuły podpisuję się – zwłaszcza pod tymi, które chcą chronić lekcje polskiego przed zdominowaniem ich czy to przez pomiar egzaminacyjny, czy przez jedno wyznaczenie lub jedną partię, czy jeden program polityczny. Wprawdzie daleka byłabym od formułowania utopijnych dezyderatów typu: „podstawa programowa musiałaby nałożyć obowiązek poznania w wyborze mitów słowiańskich, germańskich, celtyckich, starożytnych greckich, rzymskich, żydowskich (staro- i nowotestamentowych), babilońskich, egipskich, hinduskich” (s. 238), ale popieram apel o różnorodność, o powiększenie zestawu dzieł poszerzających horyzont kulturowy i umysłowy ucznia. Ich pojawienie się w podstawie widziałabym jako „podpowiedzi lekturowe”, które nie zobowiązują do ich szkolnej realizacji, ale są pomocą dla nauczyciela w sprawie możliwości wyboru zarówno lektury własnej, jak i podsuwanej uczniom czy to do indywidualnego, czy do wspólnego klasowego czytania.

Polskie „Reading Recovery”, czyli lista działań pilnych

Wydaje się, że nadszedł czas, aby emocjonalne spory, zawsze związane z partyjną zmianą warty, zastąpić działaniami w kierunku rozwiązania najpilniejszych problemów współczesnej edukacji polonistycznej.

Po pierwsze, najwyższa pora, by uniezależnić kolejne reformy programowe od przemówień politycznych i ambicji ekip rządzących. Przedstawiona ponad rok temu przez Komisję Edukacji Szkolnej i Akademickiej idea powołania do życia przy MEN niezależnego od struktury urzędowej resortu zespołu ekspertów, wyposażonego w kompetencje opiniodawcze i doradcze w sprawach kształcenia polonistycznego, spotkała się z niechęcią ministra. Może zatem teraz, w środku kadencji, wykonalne byłoby odstępianie od praktyki tworzenia doraźnych zespołów do przeprowadzania reform tuż po kolejnych wyborach parlamentarnych?

Po drugie, warto zastanowić się nad zdecydowanymi działaniami w sprawie promowania czytelnictwa. Przede wszystkim poprzez zobligowanie komisji pracujących nad nową formułą egzaminów do nagradzania erudycji (trafnego odwoływania się do różnorodnych kontekstów kulturowych), samodzielnych lektur spoza wąskiego szkolnego kanonu oraz umiejętności przekonującego i konsekwentnego przedstawiania własnego rozumienia dzieła.

Ale warto także podjąć działania systemowe – takie, jakie od lat skutecznie są wdrażane przez rządy w innych krajach. Mam na myśli szczególnie program „Reading Recovery”, poświęcony wczesnej interwencji w sprawie dzieci, które mają kłopoty w nauce czytania i pisania. Koncepcja owego przedsięwzięcia oparta jest na przekonaniu, że lekarstwem na problemy nie są zmiany programu czy sposobu nauczania, ale wczesna diagnoza przyczyn i typu trudności konkretnych dzieci, a następnie systematyczna, ponadprogramowa, indywidualna praca z nimi. Obecnie projekt „Reading Recovery” realizowany jest w większości krajów angielskojęzycznych (Nowa Zelandia, Australia, Kanada, Stany Zjed-

noczone, Wielka Brytania i inne)⁸. Program ma swoją hiszpańską wersję, wprowadzoną w USA, francuską w Kanadzie oraz duńską⁹. Naukowcy odpowiedzialni za angielską wersję programu, znaną pod nazwą „*Every Child a Reader* [Każde dziecko czytelnikiem]” w ostatnim raporcie z badań podają, iż obecność eksperta „*Reading Recovery*” miała wpływ nie tylko na postępy najsłabszych uczniów, ale i całych klas. Realizowały one program związany z umiejętnością czytania cztery miesiące wcześniej niż klasy ze szkół nie objętych programem.

Tymczasem u nas nawet w klasach licealnych spotykamy uczniów, którzy nie mogą sobie poradzić z poprawnym odczytaniem kilku zdań, a bezradni poloniści obwiniają o te zaniedbania nauczycieli z niższych etapów edukacji. W Polsce bardzo przydałaby się przemyślana ustawa, adaptująca „*Reading Recovery*” do rodzimych warunków, pozwalająca na wyszkolenie specjalistów pracujących indywidualnie z dziećmi wymagającymi szczególnej pomocy. Jak dowodzą prowadzone od lat badania, koszty tej wczesnej interwencji są o wiele niższe niż koszty skutków jej braku. Niedocenienie znaczenia dobrej znajomości języka ojczystego, rozwiniętej umiejętności płynnego czytania i rozumienia czytanego tekstu – skutkuje niechęcią wobec książki, której pełne poznanie wymaga od młodego człowieka zbyt dużo czasu i wysiłku, niweczącego przyjemność lektury.

BARBARA MYRDZIK

(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Filologii Polskiej,
Zakład Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych)

GŁOS NIE TYLKO W SPRAWIE PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Wiele już napisano i powiedziano o najnowszej podstawie programowej. Wydawać by się mogło, że temat do tej pory ocukrował się trochę, uleżał, a zapisy tej podstawy zaczęto wprowadzać w życie (szkoła podstawowa). Jednak tak nie jest. Wypowiedź dr. Kordiana Bakudy skierowana do Redakcji „Pamiętnika Literackiego” świadczy m.in. o tym, że ustalenia wszystkich spotkań i dyskusji nie zakończyły wielu spraw. Nadal okazują się żywe i ważne. Dlatego recenzję tę, mimo że miejscami jest w sposobie formułowania zarzutów tendencyjna i jednostronna (np. traktowanie pewnych zapisów podstawy w „poetyce” konspektu i innych), odebrałam głównie jako głos kogoś, komu autentycznie zależy na szkolnej edukacji polonistycznej, a kto próbuje zwrócić uwagę na zaistniałe niedoskonałości dokumentu państwowego, jakim jest podstawa programowa, a także praktyczne jej konsekwencje.

Piszę te słowa we własnym imieniu, ale wyrażam również poglądy moich koleżanek i kolegów z Zakładu Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, z którymi dyskutowałam nie tylko

⁸ W USA ponad 1,6 mln. dzieci z 48 stanów skorzystało z indywidualnych lekcji czytania, a w roku szkolnym 2007/08 zaangażowanych w pracę było ponad 10 tys. wyszkolonych nauczycieli „*Reading Recovery*”, z których każdy miał pod swoją opieką przeciętnie 8 uczniów zdiagnozowanych do udziału w cyklu uzupełniających zajęć.

⁹ Szkolenia nauczycieli do programu „*Reading Recovery*” oparte są w dużej mierze na metodach pracy i ewaluacji jej skuteczności opisanych przez M. C1a y w licznych rozprawach i podręcznikach: *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth 1993; *By Different Paths to Common Outcomes*. York 1998; *Literacy Lessons Designed for Individuals Part One: Why? When? and How?* Portsmouth 2005; *Literacy Lessons Designed for Individuals Part Two: Teaching Procedures*. Portsmouth 2005. Jej poradnik dla nauczycieli, *Reading Recovery: Guidebook for Teachers in Training*, został sprzedany w 8 mln. egzemplarzy na całym świecie.