

Lidia Wiśniewska

Polonistyka i konteksty

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 101/3, 253-256

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.

jej najbardziej, zastępowanie czytania lektury poznawaniem bryków. Bo przecież diarystykę poznajemy (i owoicznie interpretujemy) również w dydaktyce uniwersyteckiej – we fragmentach. Po siódme wreszcie, piśmiennictwo intymistyczne może być użytkowane nie tylko w edukacji na poziomie gimnazjalnym i licealnym, lecz również w oświacie dorosłych. Raz jeszcze wróć do poprzedniego wątku: myślenie o reformie szkolnej powinno być powiązane z przedefiniowaniem edukacji uniwersyteckiej, a także z formułowaniem oferty dla tych, którzy chcą się uczyć i powiększać kapitał kulturowy w wieku średnim (i później).

LIDIA WIŚNIEWSKA

(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Instytut Filologii Polskiej,
Zakład Literatury Powszechnej i Komparatystyki)

POLONISTYKA I KONTEKSTY

Zacznę od dość zgodnego, choć zarazem pokazującego dwie strony problemu, dwugłosu¹. Pisze maturzystka, Marta Megger, w liście otwartym: „szkoła pokazywała mnie i kolegom, że nie warto się starać, nie warto być ambitnym. Utwierdzała nas w przekonaniu, że nasza wyjątkowość [mówiąca te słowa funkcjonowała w klasie tzw. »akademickiej« – L. W.] to balast, który przeszkadza we wpasowaniu się w uniwersalny model wypowiedzi. Szkoła [...] niszczyła wszelkie przejawy samodzielnej myśli. Przekonywała, że nie ma sensu czytać całej książki, skoro na maturze będziemy musieli ograniczyć się do analizy i interpretacji jej fragmentu. Dziś świadectwo maturalne nie świadczy zupełnie o niczym. [...] Przede wszystkim dlatego, że jej [tj. matury] wymagania są tak żenująco niskie, że nie sposób na niej poleć. Tym sposobem leni i nieuków stawia się na równi z uczniami ambitnymi [...]”.

Diagnoza, jaka stąd się wyłania, kompromituje system szkolny na płaszczyznach, które jego znaczenie powinny konstituować. Po pierwsze, na płaszczyźnie wychowawczej doprowadza się do demoralizującego stanu, w którym zdolnym do lotu podcina się skrzydła, a niezdolnym – pozwala się przejść pod poprzeczką, zamiast wymagać jej przeskoków. Krótko mówiąc: nie docenia się wysiłku, nagradza się jego brak, co powoduje rozchwianie relacji: bodziec–reakcja, umożliwiającej celowe działanie, a więc i kierowanie młodym człowiekiem (tak dalece, jak to jest możliwe). W takim razie to ten drugi może sterować tam, gdzie mu wygodnie – w kierunku braku wymagań, braku wysiłku, braku (samo)discypliny. Nawet jeśli przyjmujemy, że młodość ma zalety, jakich nie sposób lekceważyć, a wśród nich zdolność traktowania jako naturalne impulsów, które przynosi nie tradycja, ale czas bieżący (tu np. rola Internetu i kultury medialnej), to od momentu gdy uznajemy, że wartość stanowi jedynie to, co związane z łatwym zachłyśnięciem się ofertami chwili bieżącej, nigdy już raczej nie odzyskamy możliwości oswajania młodych ludzi z wysiłkiem, a szczególnie z ciężką pracą, stanowiącą – nie stwarzajmy złudzeń, że jest inaczej – nieuniknioną cenę za rzetelną wiedzę czy umiejętności. Po drugie – na płaszczyźnie kształcenia, i to zarówno umiejętności (brak samodzielnego, a więc wymagającego aktywności, myślenia), jak i wiedzy (fragment zamiast całości) dokonuje się minimalizacji, a nie maksymalizacji efektu. Zmierzając jednak do osiągnięcia minimum, nie zrealizujemy nawet tego (bo gdzie właściwie przebiega dolna granica?), przy okazji niszcząc zdolność wyznaczania granicy górnej.

A więc dokonuje się minimalizacji wymagań na dwu płaszczyznach, które konstitu-

¹ Oba głosy, M. Megger i J. Hartmana, zob. „Dziennik” 2009, nr z 31 V, s. 11.

ują istnienie szkoły. Dlaczego tak się dzieje? Najprostsze byłoby wyjaśnienie ekonomiczne: żeby obniżyć koszty kształcenia, należy zmniejszyć poświęcany mu czas, a na to pozwala zmniejszenie wymagań. Nie ma wątpliwości, że z latami czas przeznaczony na naukę np. języka polskiego zmniejsza się, nie zwiększa, choć przecież nieustannie mówimy, że zwiększa się komplikacja współczesnego świata, co wymagałoby akurat odwrotnej strategii. Z podobnych, być może, powodów zwiększa się liczbę kształconych podnosząc liczebność klas, najlepiej do poziomu, na którym nauczyciel ledwie panuje nad uczniami, a z pewnością efekty, jakie może uzyskać, są coraz bardziej mierne. (Tak samo i dalej, na studiach, zajęcia bardziej kosztochłonne, lecz rozwijające studentów, zastępuje się mniej kosztochłonnymi, jak wykłady dla tłumów.) Ale mogą też ważyć tu przesłanki ideologiczne, np. demokratyzacja nauczania, która ma tłumaczyć fakt, że miernikiem wartości nauczania staje się ilość, a nie jakość.

Pisze filozof i etyk, Jan Hartman: „Ten system to wielka hipokryzja. [...] powstaje niepisana umowa, że [uczeń] i tak przejdzie przez kolejne egzaminy i etapy szkolne. Można ją [tj. maturę] zdać bez umiejętności poprawnego pisania po polsku, wymóg przygotowania prezentacji na egzamin z polskiego stanowi zachętę do oszukiwania (kupowania gotowych prac), a wymagania matury na poziomie podstawowym są żenująco niskie”. Krótko mówiąc: ideologia zakładająca, że masy otrzymają wiedzę, naprawdę oznacza, że masy otrzymają papierek, iż posiadają wiedzę i umiejętności, których nie posiadają (na poziomie wymagającym wysiłku). Do czego i komu jest potrzebne to dobre samopoczucie oparte na pozorach (choć gdyby wysiłek zaistniał, pozwoliby zmierzać do rzeczywistego podniesienia poziomu wykształcenia społeczeństwa)? Politykom? Statystykom? ² Na pewno nie uczelniom, do których wlewają się następnie nieuregulowaną falą (czasami nieuregulowanym strumyczkiem) tak (nie)wykształceni młodzi ludzie. „Nieuregulowaną”, zalewową falą, bo trudno za regulację uznać wyniki egzaminu maturalnego, który zdaje każdy – po przejściu kolejnych etapów, a przechodzi je każdy. Jedno jest pewne: istniejąca sytuacja oznacza akceptację elementów, z jednej strony, destrukcyjnych (zwracał na nie uwagę pierwszy głos), z drugiej – fikcyjnych (drugi głos), które nie tylko decydują o stanie szkolnictwa podstawowego i średniego, ale (wsparte też innymi uwarunkowaniami) mają również znaczenie dla dalszego ciągu kształcenia.

To do uczelni wyższych kierują się następnie młodzi ludzie, którzy w większości nie potrafią poprawnie mówić po polsku, pisać, a czytają tylko fragmenty, jeśli w ogóle czytają. Oczywiście, można by ich bronić mówiąc, że nie posługują się jedynie językiem werbalnym, bo korzystają pełnymi garściami z języka obrazkowego jako nowego języka współczesności, którego uczą się w – być może, zastępujących szkołę – mediach. Co więcej, tzw. badania PISA, oparte na testach przeprowadzanych w roku 2000 (uczniowie urodzeni w 1984 roku, rocznik nie objęty reformą) i w 2003 – pokazują w dziedzinie nauk humanistycznych (zainteresowanie skierowane zostało jedynie na czytanie i rozumowanie) poprawę! Również w nowszych badaniach PISA ³ (dotyczących tego samego wąskiego zakresu, pomijającego pisanie i mówienie, a zatem aktywność językową) widoczne są dobre wyniki polskich uczniów na tle międzynarodowym (jakkolwiek zarazem ujawnia się ogólny spadek wskaźników tego tła, co może stanowić wszakże sygnał ostrzegawczy). Ta poprawa związana jest z określonym pojmowaniem samego czytania (otwarcie na różne nośniki informacji), tekstu (nie tylko ciągłego – tu: narracja, prezentacja i argumentacja – ale i nieciągłego), a wreszcie aspektów badania (biegłość w wyszukiwaniu informacji, umiejętność ogólnego rozumienia i interpretowania, refleksja nad treścią i formą tekstu w świetle posiadanej wiedzy o świecie i umiejętność uzasadnienia własnego stanowiska). Jeżeli jed-

² Zob. np. *Umiejętności polskich gimnazjalistów: pomiar, wyniki, zadania testowe z komentarzami* (badanie PISA). Red. M. Federowicz. Warszawa 2008. Za zwrócenie mi uwagi na te badania – i za inne cenne spostrzeżenia – dziękuję Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak.

³ *Wyniki badania 2006 w Polsce*. Warszawa, b. r.

nak jest tak dobrze w badaniach, to dlaczego jest tak źle w praktyce dydaktycznej, szczególnie wtedy, gdy mówimy o przejściu owoców tak pojmowanego kształcenia przez uczelnie wyższe? Może dlatego, że wskaźniki europejskie nieznacznie spadły, gdy polskie wzrosły? Ale też, jak zauważają autorzy: „Oczywiście część tego efektu mogła brać się z rosnącego obycia uczniów z samą techniką testowania”⁴. Tak, z pewnością w zakresie przyzwyczajenia do testów uzyskaliśmy daleko idący postęp. Natomiast niepomyślny rezultat został zanotowany w badaniu PISA w roku 2003 w dziedzinie zwanej „rozwiązywaniem problemów”⁵.

Nauczyciele akademicy, prawdę powiedziawszy, powinni zajmować się czymś innym niż uczenie pisania, czytania i rozwiązywania problemów na poziomie szkoły średniej lub nawet podstawowej – i niektórzy mogą i potrafią te kwestie ignorować (tak samo jak wcześniej mogli to zrobić nauczyciele w szkołach). Jeśli tak, to wtedy owoce ich pracy z kolei wrócą, niczym bumerang, m.in. do szkół, a w szerokiej perspektywie – rozpręstrzenia się wszędzie (np. w mediach). Jednak niektórzy tego ignorować nie chcą lub nie mogą, szczególnie np. na polonistyce, gdzie zaniedbania dotyczą rudymentów. W takim razie w tym przypadku – z konieczności – studia licencjackie pierwszego stopnia „obsuwają się” o jeden poziom i pracę licencjacką można traktować jako realizującą (nieco podwyższony) poziom dawnej matury. Sądzę zresztą, że taką perspektywę – obsunięcia o jeden poziom – musieli zakładać twórcy nie tylko systemu szkolnictwa podstawowego i średniego, ale i „systemu bolońskiego”, skoro doktorat stanowi tu nie początek pracy naukowej, ale zakończenie studiów (zwieńczenie ich trzeciego stopnia). Tak więc ani matura nie jest maturą, ani pierwszy stopień studiów – studiami we wcześniej przyjmowanym sensie. Tym bardziej, że dostęp do studiów stał się nie tylko łatwy – stał się dziecinnie łatwy. Liczba szkół wyższych (szczególnie niepaństwowych) zapewnia studentowi pełne bezpieczeństwo w dochodzeniu do dyplomu. Podobnie jak wcześniej takie bezpieczeństwo zostaje zapewnione w dochodzeniu do matury.

Liczba szkół wyższych stanowi tu szczególnie problem: przede wszystkim jako sygnał jeszcze jednego rodzaju ideologii – mianowicie rynkowej. Rynek (usług edukacyjnych), rachunek ekonomiczny (nakłady na naukę, inwestowanie w kształcenie), zwłaszcza zaś szkolnictwo jako dochodowe przedsięwzięcie, a także jako przedsięwzięcie, które wymaga reklamy (ponieważ istnieje konkurencja na rynku i ponieważ kształcenie staje się nie wymogiem, ale towarem jak każdy inny) – to słowa-klucze, które zastąpiły dawne rozumienie szkolnictwa jako misji, publicznego dobra i obowiązku (może też dlatego słowo „obowiązek” coraz mniej znaczy w całym systemie edukacji). Zawarte w nowym projekcie ustawy o szkolnictwie wyższym mało logiczne koncepcje równie szybkiego jak „produkcja” doktoratów „produkowania” habilitacji, co umożliwi utrzymanie przede wszystkim dwukrotnie przewyższających liczbę uczelni państwowych – wysoce urynkowionych uczelni prywatnych (przy jednoczesnej świadomości, że drastycznie zmniejszy się liczba studentów), świadczą o tym, że tendencja ta ma zostać wzmocniona. Czy jednak rozwijający się (na tendencjach destrukcyjnych i fatamorganach edukacyjnych) rynek oznacza na pewno dobrą edukację?

Tendencja demokratyzacyjna (umasowienie) i tendencja rynkowa pociągają za sobą określone konsekwencje nie tylko na płaszczyźnie języka. Tendencja demokratyzacyjna może zostać połączona z jeszcze jednym ciekawym zjawiskiem: naciskiem położonym nie na indywidualne osiągnięcia, ale na umiejętność działań zbiorowych (widoczną tyleż w pracy uczniów, ile w pracy nauczycieli czy wykładowców). Umiejętność to niewątpliwie cenna. Pod warunkiem, że nie będzie oznaczała rugowania wartości indywidualizmu – a nie byłabym przekonana, iż jest on tak wybijale u nas rozwinięty, że należy go „przyci-

⁴ *Umiejętności polskich gimnazjalistów*, s. 76.

⁵ *Ibidem*, s. 77.

nać”. Tendencja rynkowa wiąże się z pragmatyzmem: istotne jest, czy coś da się sprzedać. Zatem studia licencjackie nastawione być mają na kształcenie praktyczne. Nie znaczy to jednak, by na to kształcenie przeznaczona została dodatkowa pula czasu; przeciwnie, przy kolejnych reformach czas się kurczy coraz bardziej: na praktyczne przystosowanie studenta do rynku trzeba zatem wyłączyć czas z przygotowania ściśle fachowego. Nic dziwnego: czas to pieniądz – ale bynajmniej nie w optymistycznym wydźwięku tej formuły.

I wreszcie ostatnia kwestia. W rodzącej się nowej (dla Polski; poza nią zdążono już nie tylko wypraktykować obietnice i negatywne konsekwencje pewnych rozwiązań, np. systemu bolońskiego, ale nawet poddać je krytyce) rzeczywistości edukacyjnej dziedziny i wartości „humanistyczne” są wyraźnie wypierane przez wartości „ekonomiczne” (w badaniach PISA zaznacza się, że dotyczą one głównie rozumowania w naukach przyrodniczych). Rozumowanie w kategoriach (wewnętrznego) rozwoju duchowego przyćmiwane jest przez rozumowanie w kategoriach (zewnętrznego) sukcesu w biznesie. Szkolnictwo nie tylko steruje w stronę kierunków niehumanistycznych jako tych, które mogą przynieść wymierne korzyści materialne, ale również administracyjnie prowadzi edukację zmierzającą do myślenia przede wszystkim w takich kategoriach⁶. Miernikiem wartości pracy naukowej, także w dziedzinach humanistycznych, ma się stać przedsiębiorczość, choćby w wymiarze projektów badawczych, szczególnie europejskich, ale najogólniej – zdobywanie i rozliczanie funduszy na szeroko pojęty rozwój naukowy. Pytanie o rolę nauczyciela akademickiego musi więc dziś pomijać tak niemodne określenia, jak „mistrz” czy „duchowy przewodnik”, a koncentrować się na takich określeniach, jak: „doradca”, „ekspert” lub „przedstawiciel handlowy”⁷ – bo ten ostatni przystaje na „Roszczenia uzasadnione w świecie ekonomii i handlu. Zgodnie z nimi w oczekiwaniach wielu sposobów uzyskania zaliczenia, stopień trudności egzaminu, liczba terminów czy wreszcie obiektywizm ocen podporządkowane być powinny hasłu »student – nasz klient – nasz pan«”⁸. Jednak panem studentów też jest rynek i w dużej mierze starają się oni już na studiach podejmować pracę, rzadko zresztą związaną z wykształceniem – zapewne muszą (zważywszy ubóstwo stypendiów) to czynić, ale i najpewniej przekonali się, że uczenie się nie jest pracą: wszak za nie pieniędzy się nie dostaje, a gratyfikację w postaci matury (licencjatu itd.) dostają także ci, którzy szczególnie się w tej akurat mierze nie natrudzili.

Polonistyka więc sytuuje się po stronie „przegranej” humanistyki, po stronie nierynkowych umiejętności – czytania, pisania, rozumienia – których wykształcenie wymaga czasu i pieniędzy na edukację, bardzo często po stronie indywidualizmu, a najczęściej po stronie ciężkiej pracy, niekoniecznie nagradzanej. Status polonistyki to nie tylko kwestia programów nauczania. Jest to również kwestia całego kontekstu, w którym ona tkwi. Kontekstu, który marginalizuje autonomię nie tylko nauczyciela (wykładowcy), ucznia (studenta), ale także systemu szkolnictwa wplecionego w uwikłania rynku i nowych ideologii.

⁶ Zob. J. G. W i s s e m a, *Technostarterzy. Dlaczego i jak?* Warszawa, b. r. – *Innowacyjna przedsiębiorczość akademicka – światowe doświadczenia*. Red. J. Guliński, K. Zasiadły. Warszawa, b. r.

⁷ Zob. A. S a j d a k, *Nauczyciel akademicki – doradca, ekspert czy przedstawiciel handlowy?* W zb.: *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Red. J. Danilewska. Kraków 2008, s. 38 n.

⁸ *Ibidem*, s. 41.