

Jerzy Madejski

Uwagi na marginesie artykułu Kordiana Bakuły "Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku"

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce
literatury polskiej 101/3, 248-253

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.

który nie lubi czytać i nie czuje z tego powodu wstydu. 3-letni cykl nauczania w liceum (a po odjęciu czasu przeznaczanego na egzaminy maturalne jeszcze krótszy, praktycznie dwuipół-letni!) nie sprzyja rozwojowi sztuki czytania. W praktyce szkolnej kierunek kształcenia jest wymuszony przez system egzaminacyjny. Nauczyciele poloniści próbują godzić z celami edukacji literacko-kulturowej formalizm „nowej matury”, domagający się dużej liczby ćwiczeń i zadań zmierzających do ich automatyzacji (tak!). Nieplanowanym efektem tych starań stało się zagubienie perspektywy edukacyjnej ucznia, a w konsekwencji kształtowanie człowieka, który nie lubi czytać i nie rozumie sensu poznawania różnych opowieści, lecz który wie, że jego celem jest zdać egzamin maturalny na odpowiednią liczbę punktów, umożliwiających dostanie się na studia wyższe. Dlatego w szkołach na wiele miesięcy przed maturą edukację polonistyczną zdominował intensywny trening, mający przygotować ucznia do matury tak, by dobrze wypadł m.in. z testu czytania ze zrozumieniem i z interpretacji fragmentu lektury. W ostatnich klasach gimnazjum i liceum sporo czasu przeznacza się na ćwiczenia kształtujące tę umiejętność. Są to sprawności ważne, ale ograniczające horyzont lektury. Pozytywne strony nowej formuły maturalnej nie są w stanie przesłonić „ubocznych” skutków edukacji, w której gubi się to, co niepowtarzalne, ulotne w lekturze, co jednak mogłoby przerodzić się, jeśli nie w „romans z tekstem”, to przynajmniej w chęć czytania. W testach nie ma miejsca na własne pytania czytającego, decydujące o ciekawości i sensie poznania, ani na refleksję na temat tego, co przeżył i co sobie wyobraził, lecz wybija się dyktat pytań adresowanych do zbiorowego odbiorcy, wymuszający ujednoczoną odpowiedź.

Bronię tu stanowiska, wedle którego podstawowym warunkiem sukcesu w procesie lektury jest przekonanie, że dany tekst (dawny lub współczesny) ma coś istotnego do powiedzenia (zawiera jakąś prawdę). W „poetyce testów” zanika podmiotowa perspektywa, jej miejsce zajmuje pewien rodzaj materializmu dydaktycznego, ignorującego w procesie edukacyjnym perspektywę ucznia, a promującego lekturę pasywną. Jednakże w tym frustrującym wszystkich (uczniów, nauczycieli i rodziców) doświadczeniu została zagubiona idea czytania i rozumienia dzieł sztuki, wyboru wartości uznawanych w naszym kręgu kulturowym za ważne. Dzieł, które dają człowiekowi swoiste „wsparcie fikcji” (w znaczeniu Ricoeurowskim)¹⁰.

To nie podstawa programowa i twórcze jej wykorzystanie w programach nauczania spełniają rolę moderatora kształcenia polonistycznego, lecz system egzaminowania i oceniania.

Kończę tę wypowiedź pytaniem skierowanym do dr. Bakuły: Czy język nie należy do zjawisk kultury? Spodziewałam się od Pana wnikliwej recenzji zagadnień językowych w podstawie programowej.

JERZY MADEJSKI

(Uniwersytet Szczeciński, Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa,
Zakład Teorii i Antropologii Literatury)

UWAGI NA MARGINESIE ARTYKUŁU KORDIANA BAKUŁY
„LITERATURA I KULTURA W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ
JĘZYKA POLSKIEGO Z 2009 ROKU”

1. Kordian Bakuła wprowadza w zagadnienia, które są ważne dla nauczycieli, uczniów oraz polonistycznych środowisk akademickich. Ponadto, poprzez zasięg swojej analizy, autor uświadamia nam, jak wiele luk, a nawet błędów, zawiera ministerialny dokument.

¹⁰ Zob. B. Myrdzik, *O możliwościach wychowawczych literatury inaczej*. W: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006.

Być może nawet – wrocławski badacz, biegle poruszając się w zapisach oficjalnych dokumentów rządowych, staje się ekspertem urzędniczego dyskursu edukacyjnego. I rzeczywiście, w wielu kwestiach szczegółowych ma rację. Wtedy np., kiedy proponuje korekty w doborze pozycji w szkolnym wykazie lektur, bo niektóre uznaje za przestarzałe. Albo – gdy apeluje o miejsce poezji europejskiej w programie gimnazjum. Również gdy przypomina, że trzeba interpretować piśmiennictwo polskie z uwzględnieniem nie tylko tradycji chrześcijańskiej, ale także jego źródeł słowiańskich (i pogańskich). W kilku miejscach Bakula nie tylko poddaje krytyce podstawę programową, lecz zgłasza własne propozycje. To nieco komplikuje debatę. Tym bardziej że wprowadza ryzykowne pomysły. Zachęca nas np., abyśmy zainteresowali się jego teorią „tożsamości samotrzeciej” (s. 239). Nie chciałbym pochopnie dystansować się wobec tej koncepcji (choć sam termin nie jest szczególnie trafny). Gdybym jednak miał podsunąć książkę, która syntetycznie przedstawia współczesne teorie tożsamości, wskazałbym raczej Anthony’ego Elliotta *Koncepcje „Ja”*¹.

W wielu kwestiach to, co proponuje Bakula, prowokuje do polemiki. W podsumowaniu np. stwierdza: „W nowej podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku teksty kultury mają najczęściej charakter literacki” (s. 239). Bakula ubolewa, że nie jest to zgodne z przemianami, jakie zachodzą w ostatnich latach w kształceniu polonistycznym, które powinno uwzględniać teksty kultury. Nie jestem pewien, czy ma rację. Kształcenie kompetencji kulturowych może się bowiem odbywać także poprzez interpretację literatury. Przyznają to również ci, którzy tworzyli w ostatnich latach poetykę kulturową. Ryszard Nycz np. twierdzi, że „literatura jest po prostu nazwą na określenie tekstów o najbardziej złożonej dyskursywnie i semantycznie budowie, których od tekstów o mniej skomplikowanej organizacji nie oddzielają jednak żadne nieprzekraczalne granice”². Kompetencja w interpretacji literatury jest zatem przydatna, a niekiedy wystarczająca (na poziomie szkolnym) do analizy innych tekstów kultury.

Jest wreszcie coś, co stanowisko Bakuly osłabia. Wrocławski badacz zniechęca do swoich propozycji retoryką. W kilku miejscach utyskuje nad stylistyką ministerialnych dokumentów. Ma rację. Kłopot z tym, że sam stosuje chwyt, które nie uwypuklają, ale przesłaniają to, na czym mu zależy. Myślę np. o takim pytaniu: „A czy Jerzy Pilch zasługuje na podstawę programową?” (s. 235). A dlaczego nie – chciałoby się odpowiedzieć. No i zapewne nie sprzyja merytorycznej debacie emfaza, sygnalizowana przez potrójone wykrzykniki (s. 233).

2. Jakkolwiek praca Bakuly dotyczy analizy pewnego konkretnego dokumentu, trzeba widzieć ją w szerszej perspektywie, przede wszystkim na tle dyskusji, która odnosi się do kondycji humanistyki i roli literatury we współczesnym społeczeństwie. Tylko w ostatnim roku ukazało się kilka ważnych wypowiedzi na ten temat. Co więcej, poświęcono tej sprawie całe numery pism kulturalnych. Np. w monograficznym numerze „Znaku” (2009, nr 10), pt. *Bankructwo humanistyki*, wypowiedzi m.in.: Henryk Markiewicz, Michał Głowiński, Zdzisław Łapiński, Michał Paweł Markowski, Michał Januskiewicz. Dyskusja dotyczyła jednocześnie tego, jak zmieniła się sytuacja humanistyki w ostatnich 10-leciach. Zastanawiano się, jak dzisiaj wygląda uniwersytecki system edukacji w Polsce, a także – jak zmiany instytucjonalne (system boloński, definiowanie nauki i programów badawczych w oficjalnych dokumentach Unii Europejskiej) wpływają na status i tożsamość akademika.

Interesująca debata dotycząca szkolnictwa wyższego toczyła się również w internetowym czasopiśmie „Kultura Liberalna”. Zaprezentowano w niej wypowiedzi m.in.: Pawła Śpiewaka, Andrzeja Rycharda, Jerzego Bartkowskiego. Ja jednak zwróciłbym uwagę nie na głosy znanych uczonych, lecz na wyznanie absolwentki studiów doktoranckich. Joanna

¹ A. Elliott, *Koncepcje „Ja”*. Przeł. S. Królak. Warszawa 2007.

² R. Nycz, *O paru pożytkach (nie mówiąc o przyjemnościach) ze studiów literackich*. „Opcje” 2005, nr 1, s. 10.

Klimczyk pisze w szkicu *Ach, elitą być...*, że jest beneficjentką polskiego szkolnictwa wyższego. Ale opatruje to słowo cudzysłowem i dodaje: „jedno niewątpliwe »dobro«, jakie nabyłam kształcąc się na prestiżowym polskim uniwersytecie, to świadomość, jak bardzo zmarnowany był to czas. Stracony czas, w którym przekonałam się, że promuje się odtwórcze myślenie i brak charakteru”³.

Wypowiedź ta przemawia do wyobraźni. Może być treścią koszmarnego snu tych wszystkich, którzy są wykładcami. To właśnie w tym „trójkacie neurozy” żyje nauczyciel akademicki, zapewne czując, iż spotkanie z nim student uzna za marnowanie czasu, że sprzyja powstawaniu mechanizmów konformizmu, a przede wszystkim, że premiuje myślenie odtwórcze. Ten lęk dotyka zwłaszcza tych, którym bliskie są dawne idee, przypomniane niedawno przez George’a Steinera w książce *Nauki mistrzów*: „Z niczym niepodobną porównać owej satysfakcji, która płynie z bycia pomocnikiem, zwiastunem rzeczy istotnych, nawet jeśli doskonale się wie, jak nieliczni są twórcy i odkrywcy najwyższej rangi”⁴.

Oczywiście, mamy też cały system obronny, by nie przyjmować tej bezkompromisowej diagnozy do wiadomości. Można więc argumentować, iż wyznanie absolwentki studiów doktoranckich mówi tyleż o strukturach uczelnianych, co o samej słuchaczce tych studiów, o jej umiarkowanym zaangażowaniu w życie intelektualne, o braku umiejętności wykorzystywania wiedzy i talentu tych, których spotykała na wykładach i seminariach.

Ale debatę o szkolnictwie (wyższym, średnim, gimnazjalnym) kształtują też opublikowane w ostatnich kilkunastu miesiącach książki, które podejmują fundamentalne kwestie dotyczące statusu wiedzy uniwersyteckiej, reformy uczelni, a także, co może w tym kontekście najbardziej interesujące, roli literatury w doskonaleniu rozmaitych kompetencji. Bez wątpienia i tu nadrabiamy zaległości. Tak więc wydano jedną z najważniejszych książek Marthy Nussbaum, pt. *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, ze wstępem Jerzego Szackiego⁵. Amerykańska badaczka podejmuje się w niej apologii kształcenia ogólnego w imię tradycji humanistycznej i w imię obrony tego, co uważa za najważniejsze w dziedzictwie europejskim. Nussbaum umieszcza debatę o uniwersytecie w kontekście edukacji liberalnej i budowania światłej demokracji. Interesująco pisze też o świecie przyrody. Zajmująco rozprawia o zadaniach szkoły w dobie wielokulturowości. Osadza przy tym swoje teorie w klasycznych koncepcjach filozoficznych (Arystoteles) i we współczesnej myśli filozoficznej (John Rawls). A wreszcie Nussbaum do swojej koncepcji wprowadza literaturę. Ekspozuje np. powieść (w jej XIX-wiecznej postaci) jako gatunek literacki przydatny do budowania wrażliwości młodych pokoleń. Akcentuje rolę wyobraźni – kształtowanej również na literaturze – jako szczególną dyspozycję poznawczą. Ponadto Nussbaum jest jedną z tych filozofek, które mówią o dostępności uniwersytetów dla dorosłych i dojrzałych ludzi. A wspominam o tym dlatego, że reforma uniwersytetu i reforma szkoły łączyć się powinny i u nas ze zmianami w systemie oświaty dostępnej również dla tych, którzy są na emeryturze.

Rzecz nie w tym tylko, że Nussbaum zgłasza oryginalne idee, ale i w tym, że dzięki swojej pozycji w nauce światowej potrafi wprowadzić do debaty o szkolnictwie wątki, które są ważne – również dla nas, a więc w momencie przekształceń instytucjonalnych w życiu uniwersyteckim. Oczywiście, książka Nussbaum reprezentuje określony gatunek wypowiedzi zaangażowanej. Warto wspomnieć, że formowała się ona w polemikach, m.in. z Allanem Bloomem i z Judith Butler. Publikacja Nussbaum reprezentuje także pewien określony typ analizy. Mieszczą się w niej zarówno prace klasyków współczesnej humani-

³ Zapis na stronie internetowej: <http://kulturaliberalna.pl/2009/06/08/nussbaum-bartkowski-klimczyk-uniwersytet-w-ruinie/>

⁴ G. Steiner, *Nauki mistrzów*. Przeł. J. Łoziński. Poznań 2007, s. 193.

⁵ M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. Męczkowska. Wrocław 2008. Zob. też A. Głęb, *Rozum w świecie praktyki. Poglądy filozoficzne Marthy C. Nussbaum*. Warszawa 2010.

styki, którzy zastanawiają się, czym jest i czym powinien być uniwersytet w epoce demokracji wykształcenia. Gadamer np. pedagogikę wiązał ze swoją filozofią, z rozumieniem teorii jako poznania czystego, z hierarchizowaniem różnych form nauczania (przywiązany był do dialogicznego trybu przekazywania wiedzy). Analizował sytuację uniwersytetu z punktu widzenia profesora, któremu bliski jest klasyczny ideał nauczania. Przywiązany był do uniwersytetu jako instytucji, która upowszechnia ideał wiedzy i samokształcenia: „Jest przecież całkiem jasne, że trzeba przestrzegać pewnych segmentów planu nauczania – jednak decydujące jest to, że młodego człowieka wyposaża się w końcu w zdolność uzupełniania własnych braków w wiedzy za pomocą własnej aktywności. Wychowanie siebie musi polegać przede wszystkim na tym, że tam, gdzie dostrzegamy własne słabości, tam także wzmacniamy swe siły i nie zdajemy się w tym na szkołę, nie zawierzamy ocenom wypisanym na świadectwach ani, dajmy na to, rodzicielskim nagrodom”⁶.

Inaczej sądzi Richard Sennett, wybitny socjolog, który obserwując dzieje społeczne w perspektywie historycznej, uznaje upowszechnienie nauczania za wielkie osiągnięcie XX wieku⁷. Ale ten sam uczony jest też autorem eseju, w którym, analizując przemiany ekonomiczne we współczesnym świecie, zastanawiał się nad ewolucją podmiotowości i pokazywał „korozję charakteru”. A w swoich dociekaniach odwoływał się również do literatury⁸.

Zatem zasadniczy spór o dydaktykę szkolną trzeba umieścić w kontekście konsekwencji, jakie wynikają z upowszechnienia szkolnictwa wyższego i jego umiejscowienia w systemie społecznym.

3. Kolejne partie tekstu Bakuli dotyczą nie tylko treści programu szkolnego, ale też statusu polonisty, czyli nauczyciela, który wymagania ministerialne ma egzekwować czy wdrażać w życie. I tu jesteśmy uczestnikami debaty dotyczącej spraw podstawowych. Tego, jakie kompetencje powinien posiadać dzisiejszy polonista; a także tego, jak premiować nauczycieli, jakie formy ich doskonalenia i studiów specjalistycznych prowadzić, które obszary aktywności zawodowej polonistów uznać za priorytety. Czy więc w dalszym ciągu kłaść nacisk w ścieżce kształcenia na kursy i szkolenia z zakresu ewaluacji, czy na podyplomowe studia specjalistyczne, np. z teorii interpretacji, z problematyki kanonu literackiego, z zakresu twórczego pisania czy na temat oddziaływania nowych środków przekazu na rozmaite formy literackie. Krótko rzecz ujmując, w tle sporu o program mamy spór o tożsamość polonisty⁹.

Wielu w tej sytuacji skłonnych jest poświęcić tożsamość polonisty na rzecz innych profesji. Być może, w krótkim czasie będziemy na poziomie edukacji szkolnej spotykali polonistów literaturoznawców, polonistów językoznawców, polonistów kulturoznawców. Nie jestem pewien, czy trzeba się na to godzić. Warto może bronić integralności zawodu i akcentować atrakcyjność studiów literacko-językoznawczych, jeśli chodzi o sytuację polonisty na rynku pracy, jak i z punktu widzenia tego, co ten zawód daje w sferze samorealizacji i życia twórczego.

4. Odwołuję się do rozpoznań autorytetów ze świata uniwersyteckiego z innego jeszcze powodu. Otóż jeśli nie chcemy uznać tego, co pisze Bakula, za epizodyczny głos w sprawie sporządzania dokumentów urzędowych, powinniśmy zastanowić się przy tej okazji, w jaki sposób dydaktykę szkolną umieścić w szerszym kontekście.

⁶ H.-G. Gadamer, *Wychowanie jest wychowaniem siebie*. W: *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*. Wybór R. Godoń. Wstęp i red. nauk. P. Dybel. Warszawa 2008, s. 267 (przeł. P. Sosenowska).

⁷ R. Sennett, *Kultura nowego kapitalizmu*. Przeł. G. Brzozowski, K. Osłowski. Warszawa 2010.

⁸ R. Sennett, *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*. Przeł. J. Dzierzgowski, Ł. Mikołajewski. Warszawa 2006.

⁹ Problem ten zresztą bywa przedmiotem namysłu dydaktyków. Zob. np. M. Rusek, *Kwestia stylu. Refleksje o tożsamości polonisty i stylach nauczania*. W zb.: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2005.

Marek Pieniążek nawiązując do dokumentów ministerialnych i uświadamiając nam zakres wyzwań, przed jakimi stoi współczesny polonista, proponuje, by „otworzyć dyskurs edukacyjny na dialog z nowoczesnością”. A pojmując to tak: powinno się szukać innego sposobu nauczania i alternatywnego modelu lekcji. W jego opinii szansę na nową pedagogikę daje nam „metodyka dramatycznego poznania”. Chodzi o to, by w szkole wykorzystana była „szeroko pojęta dramatyczność i teatralność lekcji”¹⁰. Tę koncepcję, wyprowadzoną z rozpoznania teoretyków dramatu i praktyków teatru, uzupełnia Pieniążek postulatem performatywnej pedagogiki. Owa propozycja może budzić sympatię. Właśnie dlatego, że próbuje się w niej otwierać dydaktykę szkolną na wyzwania współczesności, a także dlatego, że łączy wiedzę uniwersytecką z praktyką szkolną. Jeśli jednak miałbym zgłaszać projekt modyfikowania nauczania, zaproponowałbym inny jeszcze materiał.

Z punktu widzenia przemian we współczesnej literaturze i w dzisiejszych badaniach literaturoznawczych warto zastanowić się, czy podstawą dydaktyki szkolnej nie mogłyby być twórczość autobiograficzna. Byłoby to korzystne z kilku powodów. Po pierwsze, coraz większą rolę w naszej literaturze zajmuje dział piśmiennictwa zwany intymistyką. Przyczyniły się do tego edycje dzienników (Zofii Nałkowskiej, Marii Dąbrowskiej, Andrzeja Kijowskiego, Jarosława Iwaszkiewicza, Jana Józefa Szczepańskiego, Mirona Białoszewskiego itd). Niekiedy przewartościowują one zasadniczo dokonania poszczególnych twórców. To sprawia, że są żywo dyskutowane i przez akademików, i przez tych, którzy czytają periodyki kulturalne i literackie. Inna kwestia to status literatury autobiograficznej w piśmiennictwie Zagłady. Jest wyjątkowym zaniedbaniem polskiego systemu szkolnego, że mając w naszej literaturze takie utwory, jak *Dziennik Dawida Sierakowiaka* czy *Pamiętnik Dawida Rubinowicza*, czyni się z nich tak mały użytek¹¹. Zwłaszcza jeśli wiemy, jak funkcjonuje w piśmiennictwie światowym *Dziennik Anne Frank* (kolejne edycje, wystawy, konkursy...). Po drugie, dysponujemy w naszym literaturoznawstwie bogatymi dokonaniem i interpretacji tego działu piśmiennictwa. Tylko w ostatnim czasie ukazało się kilka dobrych i pożytecznych opracowań¹². Po trzecie, to ten dział piśmiennictwa jest dzisiaj najpopularniejszą formą literatury dla tych, którzy uczestniczą w procesie edukacji na poziomie gimnazjalnym, licealnym, a także uniwersyteckim. Zwłaszcza dlatego, że upowszechniły się takie formy aktywności piśmiennictwa, jak *blog*, *e-mail*, internetowa autobiografia. Po czwarte, twórczość intymistyczna otwiera dydaktykę szkolną na ważne zagadnienia, które są dzisiaj przedmiotem badań. Np. poprzez literaturę autobiograficzną możemy mówić o pamięci, postpamięci, o pamięci autobiograficznej, o roli dokumentu w prozie wspomnieniowej, o typach wiedzy źródłowej, a także o wartości poznawczej dzienników, epistolografii, pamiętników. Po piąte, twórczość autobiograficzna pozwala w przyjaznej formie łączyć sztukę słowa z inną powszechną aktywnością młodych ludzi, z fotografią (wiele książek autobiograficznych łączy dzisiaj te dwa typy „narracji”). A i w opowiadaniu o sobie, i w fotografii zaszły w ostatnich latach wielkie zmiany¹³. Po szóste, twórczość autobiograficzna, a przede wszystkim dziennik, w dydaktyce szkolnej pozwala przezwyciężyć coś, co dzisiaj zagraża

¹⁰ M. Pieniążek, *Antropologia literacka i estetyka performatywna jako perspektywa dla ponowoczesnej polonistyki szkolnej*. W zb.: *Pogranicza teorii*. Red. E. Rychter, M. Bielecki. Wałbrzych 2010, s. 67.

¹¹ Dysponujemy dobrym wprowadzeniem do tej twórczości – zob. J. Kowalska-Leder, *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław 2009.

¹² Zob. np. *Autobiografia*. Red. M. Czermińska. Gdańsk 2009. – *Białoszewski przed dziennikiem*. Red. W. Browarny, A. Poprawa. Kraków 2010.

¹³ W opracowaniach zwracano uwagę na pożytki z wykorzystania fotografii w dydaktyce polonistycznej. Zob. np. W. Strokowski, „*Polonista fotogeniczny*”, czyli o fotografii w edukacji polonistycznej. W zb.: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004.

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 oswojenia 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.