

# Teresa Kostkiewiczowa

---

## Uwagi o nauczaniu przedmiotu "język polski" w dzisiejszej szkole

---

Wiek XIX : Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza 3  
(45), 177-185

---

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.

## FORUM DYDAKTYCZNE\*

*Teresa Kostkiewiczowa*

### UWAGI O NAUCZANIU PRZEDMIOTU „JĘZYK POLSKI” W DZISIEJSZEJ SZKOLE

Do zabrania głosu na temat dzisiejszej sytuacji nauczania przedmiotu „język polski” skłaniają mnie dwie okoliczności: po pierwsze – uczestniczyłam bezpośrednio lub też mogłam z bliska oglądać przebieg reformy szkoły i prace nad podstawami programowymi języka polskiego w ciągu ostatniego ćwierćwiecza; po drugie – od kilku dziesięcioleci mam możliwość obserwacji efektów nauczania przedmiotu, biorąc udział w pracach Olimpiady Literatury i Języka Polskiego i oceniając poziom i osiągnięcia uczniów o zainteresowaniach humanistycznych. Jeśli spojrzeć na ostatnie dekady – rysuje się w tej dziedzinie obraz zmienny i bardzo niestabilny. Nie wnikając w szczegóły, trzeba odnotować, że zasadniczy dokument: podstawa programowa (opracowana w swych najistotniejszych kształcie w latach 1992-1995) tylko od 1999 roku poddawana była zmianom i modyfikacjom dziewięciokrotnie, co nie sprzyja uporządkowanemu i systematycznemu nauczaniu. Większość tych zmian dotyczyła zawartości listy lektur obowiązkowych i – miewała charakter ideologiczny. Podstawowy kierunek tych zmian (wskazywany często bezpośrednio przez autorów) to dążność do „odchudzania” zakresu treści nauczania, odchodzenie od tzw. encyklopedyzmu i położenie nacisku na pragmatyczne, niezbędne w życiu umiejętności, a nie na erudycyjną wiedzę. To istotne założenie motywowane jest m.in. narastającą liczbą młodzieży podejmującej naukę w szkołach ponadgimnazjalnych i koniecznością dostosowania poziomu nauczania i wymagań do intelektualnych możliwości większej liczby uczniów. Jak w tej sytuacji powinna się zachowywać szkoła, jakie zadania winny wysuwać się na plan pierwszy?

1. Sądę, że zarówno w formułowanych założeniach przyświecających twórcom i realizatorom reformy, jak i w dyskusjach nad jej kształtem i treściami nauczania nie stawiano w sposób jednoznaczny i dobitny pytania o to, jak uformowanych i wyposażonych intelektualnie absolwentów liceum chcemy wykształcić na poziomie podstawowym. Inaczej mówiąc – jest to pytanie o to, jak widzimy sylwetkę absolwenta liceum o profilu podstawowym, czyli co powinien umieć i wiedzieć każdy Polak XXI wieku, niezależnie od kierunku podjętych (lub nie) studiów, od wykonywanego zawodu (inżyniera, lekarza, bankowca, menadżera, przedsiębiorcy, urzędnika państwowego...). Pytanie o sylwetkę absolwenta liceum jest w istocie pytaniem o charakter, poziom i jakość intelektualną polskiej inteligencji (niezależnie od tego, jak widzimy użyteczność tej dziewiętnastowiecznej kategorii dla opisu współczesnego życia zbiorowego), o jej potrzeby, jej ambicje, a nawet styl życia.

Odpowiedź na tak postawione pytanie powinna stać się podstawowym punktem odniesienia w programowaniu przedmiotu język polski w szkole. Wydaje mi się ona tym bardziej zasadnicza i istotna, iż wychodzę z założenia o powszechnej ważności formacji humanistycznej w kształceniu szkolnym (a również uniwersyteckim) w ogóle. Rozumiem przez formację humanistyczną wyposażanie uczniów w umiejętności i wiedzę służące kształtowaniu i rozwijaniu ich osobowości, otwieraniu ich horyzontów myślowych, rozwojowi potrzeb intelektualnych, sposobów i sprawności świadomego komunikowania się z innymi ludźmi oraz uczestnictwa w życiu zbiorowym. Wydaje się, że są to dyspozycje niezbędne i niezbywalne dla aktywnego udziału w różnych sferach współczesnej rzeczywistości, niezależnie od szybko następujących zmian cywilizacyjnych i przekształceń życia zbiorowego.

2. W co szkoła winna wyposażać absolwenta liceum, aby zdołał sprostać wymaganiom współczesności, a zarazem pozostał świadomym jej współuczestnikiem i współtwórcą? Fundamentalna wydaje się tu umiejętność sprawnego posługiwania się podstawowym narzędziem porozumiewania – a jest nim język ojczysty – w różnych sytuacjach komunikacyjnych: oralnych (rodzinnych, prywatnych, oficjalnych, urzędowych, monologowych i dialogowych) i pisemnych (różne typy wypowiedzi użytkowych, urzędowych, prywatnych, różne gatunki, m.in. takie jak opowiadanie, streszczenie, rozprawka), budowania wypowiedzi ze świadomością celu komunikacyjnego, co za tym idzie – stosowną kompozycją (plan), użytymi środkami (elementy retoryki). Chodziłoby wszakże nie tylko o samą sprawność w tym zakresie, ale też i o postępowanie rozumiejące, o świadomość wykonywanych operacji, o wiedzę np. o gatunkach mowy, o zróżnicowaniu wypowiedzi w tym zakresie, o stosowności stylistycznej oraz umiejętności

wyróżnienia i zastosowania różnych stylów (tymczasem pojęcie stylu znikło z podstawy programowej). Ogromnej wagi sprawą jest praca nad poszerzaniem zasobu leksykalnego uczniów i rozpoznawaniem różnorodności tego zasobu ze względu na nacechowanie stylowe, emocjonalne, aksjologiczne, również w zależności od kontekstów i sytuacji. Sprawne posługiwanie się jak najszerszym zasobem słownictwa, korzystanie z bogactwa języka to przecież warunek umożliwiający człowiekowi zdanie sobie sprawy z własnych stanów umysłowych i emocjonalnych, niezbędny dla ich zwerbalizowania i autorefleksji. Bogactwo języka jest też – jak uczy tego współczesna lingwistyka – funkcją szerokości wiedzy o świecie, zaś poszerzanie zasobu leksykalnego to poszerzanie tej wiedzy i przejaw rozwoju umysłowego osoby mówiącej. W związku z tym pozostaje kształtowanie wrażliwości na słowo i jego potencjał znaczeniowy, który można aktualizować i modelować w zależności od kontekstu. Ukazywanie uczniom, jak semantyczne odcienie, niuanse, zróżnicowania słowa pozwalają w sposób bardziej precyzyjny przekazać myśl i stosunek do świata to ważne zadanie, którego realizacja może dać wszystkim uczniom niezbędne narzędzia rozumienia siebie samych i dookolnej rzeczywistości. Równie istotne wydaje się wykształcenie u uczniów umiejętności przeprowadzania podstawowych operacji logicznych, zarówno myślenia analitycznego, jak i operacji uogólniania, nadawania konkretnym spostrzeżeniom formy abstrakcyjnej, ćwiczenie zabiegów myślowych porównywania, ustalania związków, relacji, wnioskowania.

Można przyjąć, że wszystkie te umiejętności mogą być osiągnięte w drodze praktycznych ćwiczeń i analiz. Nie sądzę jednak, aby była to wystarczająca metoda przygotowania uczniów do świadomego posługiwania się językiem. Potrzebna jest tu jeszcze pewna porcja wiedzy o naturze, budowie, możliwościach i ograniczeniach języka jako narzędzia komunikacji, niezbędne do zrozumienia tego, co człowiek może zrobić, używając języka. Chodzi nie tylko o tradycyjnie wyodrębniane funkcje wypowiedzi, ale też o (wypracowaną przez twórców teorii aktów mowy) wiedzę o języku jako działaniu. Ważne jest ukształtowanie u użytkowników świadomości illokucyjnej mocy wypowiedzi, a co za tym idzie – rozumiejącego używania języka i świadomego reagowania na przekazy. Umiejętność dostrzeżenia intencji działania poprzez słowa pozwala odnieść się świadomie do – wszechobecnych w dzisiejszym świecie – zabiegów reklamy, perswazji, propagandy, manipulacji językowej.

Kolejną sprawą dużej wagi jest refleksja na temat roli języka w przekazie multimedialnym. W dzisiejszej kulturze, zdominowanej przez obraz, trzeba rozwijać wiedzę o miejscu i znaczeniu języka naturalnego w filmie, internecie, telewizji, w innych przekazach medialnych. Trzeba zwrócić uwagę na relację między

wizualizacją a językiem (mową), między zwerbalizowaną myślą a plastycznym obrazem, który powstaje jako przejaw myśli dającej się sformułować w języku i może być zrozumiany w myślowej werbalizacji. Zadaniem szkoły jest uświadomienie uczniom, iż język naturalny jest medium, poprzez które kontaktujemy się z innymi językami (obrazu, dźwięku, ruchu) i dlatego wiedza o nim jest niezbywalnym warunkiem zrozumienia innych współczesnych środków przekazu. Absolwent liceum, współczesny wykształcony człowiek powinien dowiedzieć się w szkole, że język – jak mówią kognitywiści – jest kluczem do świata, narzędziem poznania i wyjaśniania świata w każdej specjalności, w każdym zawodzie. Spojrzenie w tej perspektywie np. na kategorie gramatyczne (podmiotu, orzeczenia, rodzaju gramatycznego itp.) pozwoliłoby dostrzec, że nie są to tylko sformalizowane elementy systemu (których rozróżniania trzeba się bezrefleksyjnie nauczyć), ale też wypracowane przez ludzki umysł struktury poznania, służące kształtowaniu obrazu świata. Chodzi o to, aby absolwent liceum, wykształcony inteligent nie tylko umiał poprawnie władać polszczyzną (a i z tym, jak powszechnie wiadomo, nie jest u nas najlepiej) i porozumiewać się sprawnie z innymi, ale też by **rozumiał** naturę tego narzędzia komunikacyjnego i używał go świadomie.

Mówię tu obszernie o sprawach może w jakimś stopniu oczywistych i w jakimś też stopniu obecnych w podstawach programowych ostatnich lat, ponieważ wiem, że praktyka nauczania językowego w naszych szkołach (szczególnie ponadpodstawowych) nie wygląda dobrze, a sposób posługiwania się językiem w przestrzeni społecznej budzi coraz więcej obaw i zastrzeżeń (bardzo niepokoi np. nie tylko brak sprawności w budowaniu dłuższej, spójnej i dobrze skomponowanej wypowiedzi pisemnej, jak rozprawka, ale też nieumiejętność poprawnego pod względem językowo-stylistycznym pisania i mówienia nawet u uczestników olimpiady polonistycznej, co jeszcze kilka lat temu nie miało miejsca). Dlatego uważam, iż przywrócenie w szkolnej dydaktyce zasadniczego miejsca nauczaniu języka jest ogromnie ważne z punktu widzenia społecznego. Postulowałabym wręcz, aby – dla zwrócenia uwagi szkołom i nauczycielom na fundamentalność tej sprawy – rozsądnie ustalić **obowiązującą minimalną liczbę godzin** w każdej klasie, obligatoryjnie poświęconych na naukę o języku.

3. W jakie umiejętności i wiedzę szkoła powinna wyposażyć przyszłych inteligentów w zakresie literatury i innych dzieł kulturowych (tzw. „tekstów kultury”)? Podstawowe jest tu **kształcenie nawyku i potrzeby lektury**, kontaktu ze słowem pisanym, a w szczególności z literaturą wysokoartystyczną. W jaki sposób szkoła może rozwijać i utrzymywać potrzebę lektury? Po pierwsze – postępowaniem najistotniejszym jest tu **niespieszne, wnikliwe i gruntowne omawianie utworów**, ich systematyczna i wielostronna, sproblematyzowana analiza

i interpretacja, obejmująca zarówno sferę spraw podejmowanych w dziele, jak i sferę ich literackości, języka poetyckiego i środków wyrazu artystycznego traktowanych jako nośniki sensu. Zadaniem szkoły jest uczenie lektury uważnej, systematycznej, zwracającej uwagę na szczególny typ przekazu literackiego. Lekcje języka polskiego powinny stać się mądrze prowadzonym **laboratorium lektury „mikroskopijnej”**, pozwalającej uczniom dostrzec bogactwo i atrakcyjność literackiego przekazu i „rozsmakować się” w jego rozpoznawaniu.

Po drugie – szkolne lekcje poświęcone dziełom literackim mają szansę rozwijać potrzeby lektury poprzez **odkrywanie uniwersalnych, ponadczasowych treści** zawartych zarówno w piśmiennictwie dawnym, jak i współczesnym, poprzez ukazywanie dzieł literackich jako wypowiedzi podejmujących podstawowe zagadnienia moralne i aksjologiczne. W każdej bowiem epoce literatura podejmuje problemy egzystencjalne, etyczne, społeczne, które poruszają i dotyczą człowieka każdego czasu. Zadaniem szkolnej lektury jest kształcenie umiejętności poszukiwania i dostrzegania w dziełach różnych epok spraw bliskich wrażliwości i doświadczeniom uczniów dzisiejszych. Trzeba je jednak czytać nie jako archaiczne dokumenty mówiące tylko o przeszłości, ale jako świadectwa ponadczasowej wspólnoty ludzi. Tylko ten typ lektury pozwoli zmienić pokutującą wśród młodzieży opinię, że utwory dawne są – niejako z racji swego charakteru historycznego – uboższe myślowo i niekorespondujące z ich własną wrażliwością, z potrzebami emocjonalnymi i intelektualnymi.

Po trzecie – szkolny kontakt z literaturą winien służyć również **rozpoznaniu estetycznych wartości dzieł**, rozwijaniu wrażliwości na tę sferę literackiej aksjologii, a w szczególności – na sposoby posługiwania się językiem i na jego szczególne ukształtowanie. W tym miejscu wiedza zdobyta w toku kształcenia językowego spotyka się z kształceniem literackim (korzystanie z wiadomości lingwistycznych w analizie literackiej), a zarazem lektura dzieł prowadzi do wzbogacania języka uczniów, do wyczulenia na walory słowa i do rozwijania ambicji nie tylko poprawności, ale i estetyki, kultury mowy własnej. Uczniowie umiejący dostrzegać przejawy i zasady organizacji artystycznej dzieła, rozsmakowani w przygodzie jego wnikliwego poznawania z pewnością chętnie sięgną po własne lektury i będą w nich szukać zarówno wiedzy o ludzkich problemach egzystencjalnych, jak i przeżyć estetycznych w odkrywaniu artystycznej organizacji literackiego przekazu.

4. Kolejna istotna sprawa, która nie może być pomijana w szkolnej edukacji polonistycznej – to problem **miejsca słowa i literatury w multimedialnej kulturze współczesnej**. Przedmiotem uwagi i obserwacji powinno być zróżnicowanie tej kultury, umiejętność rozróżnienia i opisanie kultury popularnej,

masowej i wysokiej, a co za tym idzie – sprawa uczestnictwa w jej różnych poziomach. Przy rozpoznaniu właściwości, sfer zainteresowań i funkcji tych różnych obszarów kulturowych, szkoła – przede wszystkim na lekcjach języka polskiego – winna kształtować potrzeby i ambicje uczestnictwa w kulturze wysokiej oraz umiejętnie uzasadniać takie kulturowe wybory. Tu jest właśnie miejsce na zajęcia ukazujące swoisty charakter oraz swoistości odbioru tekstów kultury budowanych przy użyciu różnych systemów znakowych, przy podstawowym rozróżnieniu odbioru słowa (pisanego i mówionego) i znaków wizualnych, a także – na lekcje odsłaniające współistnienie słowa i znaków ikonicznych we współczesnej przestrzeni kulturowej. Zarazem jednak – to właśnie nauczyciel języka polskiego powinien być przygotowany do ukazania uczniom (i odpowiedzialny za to) **swoistości lektury**, niepowtarzalności odbioru oraz szczególnych aspektów i wartości komunikatów słownych, aktywizujących umysł, pobudzających refleksję, angażujących całość władz umysłowych, a także – choć nie tylko – wzbudzających zaciekawienie i działających na emocje. Absolwent liceum, pozostający w kontakcie – co oczywiste – ze wszystkimi poziomami kultury, powinien w szkole, na lekcjach języka polskiego zdobyć umiejętność świadomego poruszania się w tej zróżnicowanej przestrzeni, wybierania w niej tego, co najbardziej wartościowe i rozwijające, a także – umiejętność uczestnictwa w jej sferze wysokiej w zakresie najbliższym jego zainteresowaniom i potrzebom intelektualnym.

5. Dyskusje i emocje wywołuje często sprawa tzw. kanonu lektur szkolnych. Ustalenie takiego kanonu wydaje się zasadne, winien on służyć przede wszystkim wprowadzeniu w obszar tradycji, ukazywać – w sposób punktowy – najważniejsze w perspektywie świadomości zbiorowej składniki tej tradycji, które ukonstytuowały wyobrażnię oraz sposoby ujmowania wspólnych doświadczeń historycznych, utrwaliły repertuar znaków symbolicznych służących samookreśleniu i komunikowaniu się zbiorowości. Chodzi tu zarówno o zjawiska ukształtowane w kręgu kultury śródziemnomorskiej i światowej, jak i o takie, które współtworzą tożsamościowy dyskurs kultury narodowej.

Nasuwa się pytanie, czy poznanie utworów należących do tak pojętego kanonu jest wystarczające. Najnowsza podstawa programowa zakłada w liceum obowiązkową lekturę i omówienie pięciu pozycji książkowych w ciągu roku, przewidując możliwość poszerzenia tej liczby o inne pozycje (np. wskazane przez uczniów). Czy jest to wystarczające dla wykształcenia nawyku lektury, dla rozsmakowania się w niej i doświadczania „przyjemności tekstu”? W moim przekonaniu przeczytanie pięciu (a nawet sześciu czy siedmiu) utworów w ciągu roku nie spełni tego zadania. Rozumiem, że nauczyciel nie jest w stanie – ze

względów czasowych – dokładnie i wnikliwie omówić więcej niż utwory zaliczone do kanonu. Myślę jednak, że poza tym należałoby od ucznia obligatoryjnie wymagać lektur własnych, albo z listy tytułów fakultatywnych (współczesnych i dawnych, polskich i światowych), albo według własnego wyboru z obszaru literatury wysokiej. Można wypracować sposoby sprawdzania znajomości tych lektur tak, aby nie zabierały czasu lekcyjnego, a zarazem stały się elementem oceny z przedmiotu, np. w formie sprawozdań z lektury własnej, prac domowych, dyskusji itp.

W związku z tym bardzo ważne jest wyposażenie uczniów w umiejętności formułowania własnych wypowiedzi (w mowie i piśmie) na temat przeczytanych utworów, budowania większych, zwartych tekstów ukazujących ich rozumienie i odbiór. Sprawa może wydawać się banalna w swej oczywistości i taka być powinna, ale przeczą temu obserwacje prac pisemnych uczestników olimpiady polonistycznej, którym coraz trudniej skomponować uporządkowaną, spójną wypowiedź, rozwijającą jakąś tezę i konsekwentnie przedstawiającą zamierzony wywód myślowy. Nie są to umiejętności – jestem o tym głęboko przekonana – potrzebne wyłącznie przyszłym humanistom, przeciwnie, zadania takie będą wielokrotnie stawać przed wykonawcami również innych zawodów. Szkoła – przede wszystkim na lekcjach języka polskiego – powinna do tego przygotowywać swych wychowanków, a pisanie na temat przeczytanych lektur (w tym własnych) jest ze wszech miar dobrą okazją do ćwiczeń w tej dziedzinie.

6. Kwestią dyskusyjną we współczesnej edukacji polonistycznej jest też sprawa historycznego lub niehistorycznego porządku omawiania lektur literackich. W moim przekonaniu układ materiału ukazujący różnorakie ponadhistoryczne związki, relacje, intertekstualne nawiązania w utworach pochodzących z różnych epok ma swoje zalety, pozwala dobitnie ukazać uniwersalność i ponadczasowość spraw zajmujących ludzi. Jednak porządek historyczny wydaje mi się bardziej zasadny (przede wszystkim w liceum), a zrazem pozwalający ukazywać ciągłość refleksji literackiej i jej humanistyczne treści. Prace wybitnych współczesnych myślicieli – hermeneutów: Ricoeura, Gadamera – doводnie wskazują, że czasowość, a zatem historyczność jest niezbywalnym wymiarem bytu ludzkiego, który rozpoznawany jest jako snująca się w czasie opowieść. Świat współczesny zorientowany jest natomiast na „teraz”, „dziś”, człowiek niejako traci świadomość własnej czasowości i historyczności. Sądzę, że wprowadzenie uczniów liceum w ową historyczność, w głębię czasu, z której mówią do nas różne głosy, a mówią rzeczy istotne również dla nas – jest ważnym zadaniem, którego realizacja może służyć pełniejszemu ukształtowaniu osobowości współczesnego człowieka.



Można powiedzieć, że zadanie takie mogą realizować lekcje historii (skądinąd znacznie okrojone w dzisiejszej szkole!), ale przedmiot ten obejmuje przede wszystkim rozumienie faktów i procesów historycznych, kładzie nacisk na zmianę i ruch, podczas gdy owa czasowość bytu przejawia się jeszcze w czymś innym, co łatwiej uświadomić poprzez śledzenie ciągłości zjawisk literackich. Poza tym – u dzisiejszych licealistów występuje częste „zagubienie historyczne”, mylenie wieków, kolejności epok historycznych, nieumiejętność usytuowania w czasie fundamentalnych wydarzeń dziejowych, co uznać trzeba za dość kompromitujący brak u ludzi z wykształceniem średnim. Rozwiązaniem idealnym z punktu widzenia edukacyjnego byłoby uzgodnienie toku nauczania historii ogólnej i literatury, ale zdaję sobie sprawę z organizacyjnych trudności w jego realizacji.

7. Uważnej refleksji wymaga też – podnoszona często – sprawa relacji między **kształceniem umiejętności** (lektury, odbioru dzieła, uczestnictwa w życiu kulturowym i w kulturze wysokiej) a **wyposażeniem w wiedzę** o literaturze i kulturze, zdobywaniem pewnej porcji erudycji. Dotychczasowa reforma nauczania szkolnego przebiega – jak już powiedziano – pod hasłem odchodzenia od encyklopedyzmu i położenia nacisku na zdobywanie praktycznych sprawności, potrzebnych w codziennym życiu. Samo założenie jest ważne, ale nie wiem, czy jego realizacja nie prowadzi do przysłowiowego „wylewania dziecka z kąpielą”. Zarówno analiza wykonania zadań uczniów na egzaminie maturalnym, jak i obserwacja prac uczestników olimpiady polonistycznej potwierdzają fakt, że absolwenci liceów mają problem z rozumieniem pojęć, z wnioskowaniem, że potrafią przetwarzać proste informacje, ale nie umieją rozwiązywać bardziej złożonych problemów, do których zrozumienia potrzebna jest pewna porcja wiedzy. Tymczasem takiej podstawowej wiedzy (np. fakty, daty, tytuły) nie mają, nie potrafią więc sytuować zjawisk kultury w szerszych kontekstach i interpretować występujących tam związków. Sprawni w umiejętnościach prostych, pozostają bezradni przy zadaniach bardziej złożonych, do których wykonania niezbędna jest zdolność myślenia abstrakcyjnego, a także pewna porcja wiedzy. Zgadzam się z wypowiedzianą przed paru laty opinią Stanisława Bortnowskiego, że jeśli uczeń „nie zdobędzie pewnego zasobu wiadomości, które utrwala się w jego pamięci, pozostanie po prostu głupi”.

Podstawa programowa trafnie mówi o niezbędności wprowadzania kontekstów (biograficznych, historycznych, filozoficznych, religijnych, literackich) w interpretacji utworów, ale w treściach nauczania nie wprowadza zapisu o wymogu zdobywania wiedzy odnoszącej się do tych kwestii. Jeżeli w „wymaganiach szczegółowych” w zakresie analizy i interpretacji tekstów kultury

znajduje się zapis, że uczeń „rozpoznaje konwencję literacką (stałe pojawianie się danego literackiego rozwiązania w obrębie pewnego historycznie określonego zbioru utworów)”, a także iż uczeń „dostrzega w czytanych utworach cechy charakterystyczne określonej epoki (średniowiecze, barok, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młoda Polska, dwudziestolecie, współczesność)”, to nasuwa się pytanie, jak ma to być osiągnięte, jeśli ten uczeń poznaje **jednego** poetę renesansowego, **jedną** powieść pozytywistyczną, jak może więc dostrzec te **powtarzalne** cechy konwencji czy cechy charakterystyczne epoki? Czy w tej sytuacji jest to możliwe do osiągnięcia jedynie w trybie lekturowo-analitycznym, czy też wymaga wprowadzenia szerszej wiedzy z tego zakresu? Sprawę typu i zakresu owej niezbędnej człowiekowi o średnim wykształceniu wiedzy humanistycznej trzeba starannie przemyśleć oraz dokonać odpowiednich zapisów w treściach kształcenia i wymaganiach. Można by rozważyć np. sprawę miejsca i zakresu wiedzy o kolejach życia (biografii) najwybitniejszych pisarzy, traktując tę biografię jako figurę losów pokoleniowych oraz wprowadzając osobową, humanistyczną perspektywę widzenia twórczości literackiej. Istotna jest też wiedza o historycznym miejscu i okolicznościach najważniejszych, przełomowych wydarzeń literackich – wymogu takiego nie zawierają zapisy podstawy. Trzeba rozważyć potrzebę wiedzy o najważniejszych ośrodkach życia kulturowo-literackiego (także tych szczególnie ważnych dla regionu czy miejsca zamieszkania ucznia), a także sprawę orientacji w mapie kulturowej kraju, Europy, świata. Wreszcie – niezbędny jest też pewien zasób wiedzy o relacjach między literaturą (sztuka słowa) a innymi tekstami kultury. Dopiero na takiej podstawie można rzeczywiście mówić o rozumiejącej lekturze tekstów kultury sytuowanych w stosownych kontekstach interpretacyjnych. Trzeba zarazem silnie podkreślić, że nie chodzi tu o niefunkcjonalną, encyklopedyczną erudycję, ale o wymóg podstawowego wyposażenia intelektualnego, niezbędnego człowiekowi o średnim wykształceniu do rozumienia tradycji kultury oraz świata, w którym żyje.

Bożena Chrząstowska przedstawiła kiedyś typologię modeli i celów szkolnego nauczania: tradycyjny – wiem; pragmatyczny – umiem; zadaniowy – działam, przeżywam; personalistyczny – doświadczam. Jestem przekonana, że szkolne nauczanie przedmiotu język polski będzie fortunne i wypełni swe społeczne zadanie, jeśli będzie harmonijnie, skutecznie i równocześnie realizować wszystkie te cele.