

Polonistyka w przebudowie – polonistyka zdegradowana? (fragmenty panelu)*

■ **Sławomir Jacek Żurek:** Ostatnio ukazały się interesujące i bardzo dyskusyjne materiały pokonferencyjne ze Zjazdu Polonistów, który odbył się w Krakowie we wrześniu 2004 r. Kontrowersyjny jest przede wszystkim tytuł tego dwutomowego wydawnictwa, a brzmi on: *Polonistyka w przebudowie*¹. Otwieram dyskusję, która byłaby próbą diagnozy stanu polonistyki zarówno akademickiej, jak i szkolnej: Czy można uznać, że – jak sugerują redaktorzy wspomnianego tomu (i jednocześnie organizatorzy zjazdu) – w chwili obecnej polo-

nistyka jest w przebudowie, czy też – jak proponuje redakcja „Zeszytów Szkolnych” – jest dziedziną systematycznie degradowaną, a może nawet samodegradującą?

■ **Jerzy Świąch:** Swoje dzisiejsze wystąpienie mógłbym zatytułować *Polonistyka – ciągłość i zmiana*. Tytuł ten stoi w pewnej opozycji do określenia „polonistyka w przebudowie”. Wydawało mi się zawsze, i tego stanowiska broniłem już na kilku zjazdach, że mówienie o wszelkiej zmianie ma sens tylko wtedy, kiedy uwzględnia się pewną ciągłość.

* W panelu, który odbył się 24 maja 2006 r. w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, uczestniczyli: Jerzy Bartmiński, Wojciech Kaczmarek, Jerzy Świąch oraz Sławomir Jacek Żurek. Brał też w nim udział Stefan Sawicki (emerytowany prof. KUL), jednak ze względu na brak akceptacji skrótów jego wystąpienia dokonanych przez redakcję, głos dyskutanta nie został opublikowany. Wypowiedzi z sali nie są autoryzowane.

¹ *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*, red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A. Z. Makowiecki, R. Nycz, t. 1–2, Kraków 2005.

I w tym duchu chciałbym poczynić dzisiaj, jako historyk literatury, parę uwag. Moim zdaniem, najważniejszym pytaniem, jakie my literaturoznawcy dzisiaj sobie stawiamy, jest pytanie o tożsamość polonistyki uniwersyteckiej. Od właściwej odpowiedzi na nie zależy bowiem szereg innych, m.in. dotyczących organizacji studiów polonistycznych (ale w tę kwestię już nie będę wchodzić). Tożsamość ta, sądzę, jest dzisiaj – jak nigdy wcześniej – zagrożona. Co powoduje taki stan rzeczy? Na polonistykę składa się refleksja literaturoznawcza i językoznawcza – są to jak gdyby dwie ścieżki. W kształceniu polonistycznym relacje między historią literatury a różnymi subdyscyplinami językoznawczymi nigdy nie układały się najlepiej – działo się tak, ponieważ nigdy nie były one w pełni

bardzo często ujmujemy w cudzysłów (choćby literatura o charakterze medialnym). Jak twórczości tradycyjnej, drukowanej na papierze przywrócić siłę oddziaływania, którą niegdyś posiadała (jeszcze przecież nie tak dawno)? Literatura współczesna zawsze sprawiała kłopoty – a i dzisiaj to robi, i to w o wiele większym stopniu niż wcześniej. Zatem, podsumowując, pierwszy problem to relacja między: literaturą a językiem, literaturoznawstwem a językoznawstwem; drugi: współczesna niejasność samego pojęcia literatury, której zakres jest bardzo szeroki – od próby jej jasnego zdefiniowania (czym jest?) zależy to, czego będziemy uczyli w przyszłości na studiach filologicznych. Trzecim problemem jest perspektywa współdziałania takich dyscyplin jak historia literatury, poetyka, stylistyka, genologia, analiza dzieła literackiego (właściwie zastąpiona prawie zupełnie przez jego interpretację). Dotąd działały one na zasadzie naczyń połączonych. Współcześnie mamy do czynienia z usamodzielnieniem owych dyscyplin, a wiodąca do tej pory historia literatury coraz bardziej ustępuje pola innym. W czasach daleko posuniętej specjalizacji każda z nich właściwie rości sobie pretensję do autonomii i dominacji. Namysł nad tą kwestią wydaje mi się niesłychanie ważny, szczególnie w kontekście historycznoliterackim – bowiem wszyscy widzimy, iż np. tradycyjny podział na epoki literackie, prądy, okresy zdaje się coraz bardziej tracić na znaczeniu. Historia literatury i w ogóle nauka o literaturze, stając w obliczu nowych wyzwań, staje też przed licznymi zagrożeniami. Jednym z nich jest – nazwę to po swojemu – inflacja metodologii. Innym – przeniesienie uwagi z samej literatury na



Jerzy Święch

prof. dr hab.; kierownik Zakładu Literatury Współczesnej UMCS; autor licznych artykułów naukowych oraz książek, m.in.: *Literatura polska w latach II wojny światowej* (2000, 2002), *Poeci i wojna. Rozprawy i szkice* (2000)

równoważne i ze sobą zsynchronizowane. Jakie są szanse, ale też i zagrożenia, w tej „wzajemnej wymianie usług” między nauką o literaturze a nauką o języku? Następną rzeczą to pytanie o zakres pojęciowy literatury jako takiej. Klasyczny kanon lektur zderza się dzisiaj z literaturą, którą

kontekst, jaki jej towarzyszy. Jeszcze innym są nowe nośniki informacji elektronicznej, które radykalnie zmieniły sposób obcowania z dziełem: z czym my właściwie obcujemy, skoro coraz mniejsze znaczenie ma to, co w kontakcie z literaturą odgrywało zawsze rolę pierwszoplanową – tradycyjna lektura tekstu? I jaki jest w takim razie status poetyki? Kto się właściwie ma tym zajmować – literaturoznawcy czy językoznawcy (np. dotąd była mowa o gatunkach literackich, dzisiaj mówi się o gatunkach mowy)? Czy kształcenie polonistów powinno być oparte na kanonie tekstów literackich? Oto między innymi tematy dyskusji na krakowskim zjeździe. Ja konsekwentnie stoję na stanowisku, że kanon jest niezbędny. W toku obrad pojawiło się wiele pytań, np. o tzw. polonocentryzm, o tożsamość narodową, o wielokulturowość. Tutaj oczywiście otwierają się miejsca współpracy literaturoznawców z językoznawcami. Następną sprawą i wyzwaniem, przed jakim staje polonistyka, to jest usamodzielnienie się dziedzin, które uchodziły do tej pory za wewnątrzliterackie, takich jak krytyka literacka, teatrologia, filmoznawstwo, folklorystyka, a nawet medioznawstwo. Wydaje mi się, że przy tej ostatniej kwestii dotykamy sprawy zupełnie zasadniczej, mianowicie, jak ma wyglądać profil polonisty, którego kształcimy?

Czy wąskospecjalistyczny, czy też ogólny? Do jakiego naprawdę zawodu przygotowują dzisiaj studia polonistyczne?

■ **Jerzy Bartmiński:** W przeciwieństwie do wielu moich przyjaciół polonistów ja jestem optymistą co do przyszłości polonistyki. Jednak jako

uczestnik tego wielkiego zjazdu krakowskiego (2004), jak i niedawnej konferencji, która odbyła na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (2006), a dotyczyła kompetencji polonisty, przeżywam także pewien niepokój. W Warszawie padło bardzo ważne zdanie: „Poloniści są zdeintegrowani, nie tworzą środowiska, nie ma takiego lobby, które by wyraźnie sformułowało, czego my, poloniści, naprawdę chcemy od naszych partnerów”. A tym partnerem jest ministerstwo, urzędnicy, ci, którzy właśnie przymierzają się do tego, by ustalić podstawę programową, standardy oraz pewien model kształcenia polonistycznego, a są to – jak wiemy – tzw. propozycje nie do odrzucenia. Ważne jest, aby nasze środowisko, bardzo zróżnicowane we-



Jerzy Bartmiński

profesor zwyczajny, polonista – językoznawca i folklorysta; kierownik Zakładu Tekstologii i Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego UMCS; autor licznych artykułów naukowych oraz książek, m.in.: *Folklor, język, poetyka* (1990), *Polskie kołеды ludowe* (2002)

wnętrznie, jak to przed chwilą podkreślał prof. Świąch, ale jednak mające poczucie tego, jak ważna jest polonistyka w kształceniu humanistycznym, potrafiło jasno i wyraźnie sprecyzować konkretne postulaty, a także stworzyło jakiś model negocjacji, ponieważ jeśli my sami nie podejmiemy

trudu przebudowy polonistyki, to zrobią to po swojemu urzędnicy państwowi (a przebudować ją trzeba). Dlatego najpierw musimy dogadać się we własnym gronie i jasno sprecyzować, na czym tak naprawdę nam zależy. Nie podzielam tego niepokoju, który jest zawarty w tytule panelu: *Polonistyka w przebudowie – polonistyka zdegradowana?* Przed polonistyką widzę raczej szansę rozwoju, utrzymania dobrych tradycji, ale zarazem ekspansji, wyraźniejszej twórczej obecności w życiu i akademickim, i społecznym. Wymienię tu trzy powody, które pozwalają mi być optymistą. Po pierwsze, dowartościowanie problemów językowych; na zjeździe krakowskim, także my, poloniści językoznawcy, wreszcie czuliśmy się u siebie. Zarysowała się perspektywa zintegrowania dwóch często dotąd odgraniczanych bloków – językoznawczego i literaturoznawczego. My, językoznawcy, znajdujemy ogromną inspirację np. w pracach Stefanii Skwarczyńskiej, która uważała, że istnieje uniwersum mowy, w którym tkwią, formują się różne gatunki literackie i różne nieliterackie gatunki werbalne. Przy tej okazji wyłania się tekstologia, rozumiana jako wiedza o tekście, wspólna wszystkim subdyscyplinom polonistycznym.

Drugim powodem mojego optymizmu jest coraz lepsze współdziałanie badaczy języka i literatury z metodykami. Dobrze się stało, że na zjazd krakowski zaproszono nauczycieli i polonistycznych dydaktyków (obok referatów literaturoznawców, językoznawców i kulturoznawców zawsze był referat metodyka). To otwiera ogromną perspektywę przezwyciężenia akademizmu polonistyki

– dotychczasowego oddzielania ośrodków uniwersyteckich od szkół (w przeszłości chodziło o to, żeby akademickie „wymysły” nie miały złego wpływu na młodzież i jej kształcenie). Dziś mamy szansę powrotu do czasów Kleinera i Klemensiewicza – obaj wielcy naukowcy w dziedzinie teorii literatury i teorii składni języka, byli równocześnie świetnymi nauczycielami szkół średnich. I trzecia kwestia – w badaniach literackich widać wyraźne dążenie do przewyżniania ograniczeń związanych z kategorią literackości. Oczywiście literatura stosuje specyficzny kod, to prawda, ale przecież ten kod funkcjonuje w kontekście komunikacji kulturowej i językowej. Jest szansa rozwijania badań stricte literaturoznawczych w kontekście teorii komunikacji i kulturoznawstwa, czy może lepiej to nazywając – antropologii kultury. W tym miejscu pojawia się nowy problem: jak przełożyć tę rysującą się wizję zintegrowanej polonistyki na programy uniwersyteckie i szkolne (wszystkie dotychczasowe propozycje zostały przez środowisko odrzucone)?

Ja widzę możliwość budowania integralnego programu polonistycznego dla wszystkich poziomów kształcenia: i uniwersyteckiego, i licealnego, i gimnazjalnego, i podstawowego na bazie teorii tekstu i tekstologii. Chciałbym przywrócić dobre tradycje badania tekstu, traktowania go jako pojęcia, które scala polonistykę, a może ją nawet otwiera na inne filologie. W takim kierunku szły – zapomniane dziś niestety – prace lubelskiej szkoły tekstologicznej: Wojciecha Górniego, Tadeusza Brajerskiego i Michała Kaczmarkowskiego.

■ **Wojciech Kaczmarek:** Myślę, że uczestniczymy w procesie ustalania, czym ma się zająć polonistyka oraz jaki jest jej przedmiot. Z punktu widzenia funkcjonowania polonistyki w Polsce (miałem okazję uczestniczyć już przynajmniej w ośmiu zebraniach dyrektorów Instytutów Filologii Polskiej w naszym kraju) są dwa elementy integrujące ten kierunek: pierwszy, który już poddał się pewnemu sprawdzianowi, to Proces Boloński². Uruchomił on sprawdzanie jakości nauczania i w konsekwencji w Polsce powstała Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA) do oceniania poziomu kształcenia na polonistykach krajowych. Zrodził się taki pomysł, żeby te, które przeszły pomyślnie proces akredytacyjny, utworzyły coś w rodzaju klubu mającego za cel w razie potrzeby obronę tej jakości. Potem doszły jeszcze sprawdziany ministerialne – powstała PAKA (Państwowa Komisja Akredytacyjna), która kontroluje, czy wszystko jest zgodne z procedurami administracyjnymi. Drugi element tej integracji to zaproponowany przez KUL ogólnopolski konkurs im. Czesława Zgorzelskiego na najlepszą pracę magisterską. Daje on możliwość spotkań wszystkich polonistyk, na których ustala się i ulepsza jego zasady. To jest strona optymistyczna.

Pewne zagrożenie wiąże się ze sposobem odbywania studiów polonistycznych narzuconym w ostatnim czasie przez ministerstwo. Zarządzenia administracyjne idą w przeciwnym kierunku niż oczekiwania instytutów polonistycznych. Mam wrażenie, że ministerstwo jest głów-



Wojciech Kaczmarek

dr hab. prof. KUL; kierownik Katedry Dramatu i Teatru KUL oraz dyrektor Instytutu Filologii Polskiej KUL; autor licznych artykułów naukowych oraz książek, m.in.: *Złamane pieczęcie Księgi. Inspiracje biblijne w dramaturgii Młodej Polski* (1999)

nym wrogiem pięcioletnich studiów filologii polskiej o najwyższych standardach nauczania. Otóż Proces Boloński uruchomił podział studiów na trzy segmenty: trzyletnie studia licencjackie, dwuletnie studia magisterskie i czteroletnie studia doktoranckie. Wydawało się, że jest to otwarcie na Europę, na nowe możliwości studiowania – po licencjacie można wybrać dowolne studia magisterskie. I tu daje się zauważyć bardzo niebezpieczną dla polonistyki tendencję dostosowywania modelu tych studiów do rynku pracy. A jak wiemy, rynek bardzo się zmienia. Dzisiaj jest zapotrzebowanie np. na absolwentów anglistyki, a za chwilę będzie na kogoś innego. Ponadto nadmierna scholaryzacja i uzawodowienie studiów polonistycznych zagraża nie tylko jakości, ale i rzetelności otrzymanej wiedzy.

Od 2004 r. środowisko polonistyczne zarzuca ministerstwo petycjami o możliwość dwutorowości – utrzymania jednolitych pięcioletnich studiów

² Patrz przypis 1 w rozmowie z Ryszardem Nyczem, s. 9.

magisterskich filologii polskiej i równoległe istnienia modelu, na który się składała trzyletni licencjat i dwuletnie studia magisterskie. Niestety, nasze apele i prośby nie są przez władze resortu brane pod uwagę.

Drugie niebezpieczeństwo, to już obowiązujące zarządzenie, że przyszli nauczyciele języka polskiego (tak samo jak inni) powinni kształcić się w zakresie drugiego przedmiotu, którego będą mogli w szkołach nauczać. I to jest bardzo niepokojące, ponieważ w takim układzie ktoś może uzyskać prawo do uczenia języka polskiego po odbyciu zaledwie 400 godzin zajęć! Myśmy (mówię teraz o Konferencji Dyrektorów Polonistyk Uniwersyteckich, bo tak się nazywa to nieformalne ciało) przeciwko temu zaprotestowali, bowiem w ten sposób nie tylko ogranicza się główny przedmiot badań i refleksji polonistycznych, ale w konsekwencji spowoduje ogromne szkody kulturze polskiej. Bo jak po tych 400 godzinach będzie ktoś mógł uczyć historii literatury polskiej, teorii literatury, gramatyki języka polskiego? Liczymy na to, że ministerstwo z tej dwuprzedmiotowości język polski wyłączy.

■ **S.J.Ż.:** Przebudowa w polonistyce szkolnej trwa od ponad piętnastu lat. Od roku 1998 wkroczyła w decydującą fazę zmian – systemowych i programowych. Jak wszyscy pamiętamy, wprowadzono wtedy nową czteroetapową strukturę systemu edukacji (sześćcioletnia dwustopniowa szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum i trzyletnie liceum), została zatwierdzona, a następnie znowelizowana podstawa programowa – dokument normalizujący funkcjonowanie szkoły i poszczególnych przedmiotów. Jaki wpływ miały owe zmiany na warsztat nauczyciela polonisty?

jak zmieniła się sytuacja ucznia? jak było przed, a jak po reformie? Przyjrzyjmy się wybranym kwestiom.

Przed reformą w polonistyce szkolnej przyjmowano najczęściej (szczególnie w liceum) porządek chronologiczny – w ciągu czterech lat uczono historii literatury w pigułce (od starożytności aż po współczesność). Polonista, który zawsze ma za mało czasu, by przekazać swoim uczniom wszystko, co powinien, musiał więc „galopować” z realizacją programu, omawiając np. w klasie pierwszej materiał literacki odnoszący się do czterech tysięcy lat historii literatury powszechnej. Przypomnijmy: odbiorca tych informacji, uczeń (mający 15–16 lat) miał te treści zrozumieć, opanować i przyswoić, by w myśl ówczesnych dokumentów oświatowych zdobyć „świadomość historycznoliteracką”. Jednak z reguły wielu miało jedynie mętlik w głowie – uczniowie skarżyli się, że za dużo faktów do zapamiętania, za dużo lektur. Badania pokazywały, że nie rozumieją procesów historycznoliterackich, a ze szkoły wychodzą



Sławomir Jacek Żurek

dr hab.; kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL; autor licznych artykułów naukowych oraz współautor książki *Ścieżki Europy. Źródła naszej cywilizacji. Humanistyczne ścieżki edukacyjne w gimnazjum* (2003); redaktor tomu *Rozmowy edukacyjne* (1998); redaktor naczelny „Zeszytów Szkolnych”

z przekonaniem, iż historia polskiej literatury kończy się w roku 1956 (później – według nich – już tylko tworzyli: Miłosz, Herbert i Szymborska; sądzili tak, bo samodzielnie po nic nie sięgali, a nauczycielowi na nic więcej nie starczało czasu). Te i inne szkolne bolączki miała naprawić reforma.

Okazało się, że w trzyletnim gimnazjum i trzyletnim liceum nauczyciel ma jeszcze mniej czasu. Jeśli więc chce mówić o literaturze nadal w porządku chronologicznym, zmuszony jest urządzać polonistyczne maratony, i to w dodatku bardzo ograniczone w treściach. „Przyjazna” jest w tym względzie pluralistyczna podstawa programowa, która żadnego porządku nie sugeruje, nie narzuca (prawie) konkretnych tytułów lektur, a jedynie określa zakres, np. „wybrana nowela pozytywistyczna”, czy „wybrana powieść dwudziestolecia międzywojennego”. Jak jednak czytając z uczniami jedną powieść z jakiegoś okresu, pokazać złożoność warsztatową ówczesnej prozy, no i którą nowelę wybrać, by uczeń zrozumiał skomplikowaną tematykę krótkich form epickich w drugiej połowie XIX w.? Radą na to mogłyby być kolejne sugestie reformatorów – czytać z uczniami fragmenty! Ale jak pojąć wieloznaczny sens *Wesela* Wyspiańskiego na podstawie wycinka tekstu? Alternatywą w tej sytuacji wydawał się problemowy układ omawianych zagadnień programowych – achronologiczny, np. teoretycznoliteracki, aksjologiczny, etyczny lub jakikolwiek inny. Ale czy można nauczać o literaturze bez jej historii? Reformatorzy zakładali, że w tej optyce uczeń zdobędzie jakąś „świadomość historycznoliteracką”, lecz dopiero tuż przed maturą. Pomysł może i dobry,

tyle że poloniści nie wyobrażają sobie nauczania w liceum poza porządkiem historycznoliterackim, gdyż nie są do tego przygotowani. Uczą więc po staremu (jak przed reformą), mając jeszcze mniej czasu.

Przed reformą nauka o języku w szkole – szczególnie tej na poziomie ponadpodstawowym – była, najogólniej rzecz biorąc, fikcją. Olbrzymi materiał historycznoliteracki nie pozwalał na drażnienie problemów z innego zakresu wiedzy polonistycznej. Powszechnie przyjmowano hierarchię – najpierw historia literatury, potem nauka o języku (jeśli starczy czasu – a tego, jak wiadomo, zawsze brakowało). Jeśli już treści językoznawcze realizowano, to najczęściej w pośpiechu, zazwyczaj pod koniec roku lub materiał ze wszystkich lat nauki dopiero tuż przed egzaminem dojrzałości, przypominając sobie ze zgrozą, że problematyka językoznawcza znajduje się w zakresie pytań maturalnych. Reforma miała tę sytuację zmienić. I rzeczywiście, w przebudowanej podstawie programowej nauka o języku na każdym etapie kształcenia pojawia się na pierwszym miejscu. Jednak w rzeczywistości wcale z fikcją nie zerwano. Powód? Tym razem brak zadań z tego zakresu na maturze zewnętrznej. Owszem są, ale tylko dla tych, którzy dobrowolnie wybiorą temat językoznawczy na prezentację maturalną (matura wewnętrzna). Czy ten brak weryfikacji motywuje do nauki?

Przed reformą istniał narzucony odgórnie kanon szkolnych lektur. Poczynawszy od pierwszej klasy podstawówki, aż po klasę maturalną uczeń wiedział, co i kiedy musi przeczytać. W czasach komunistycznych program nauczania jedne tytuły wyznaczał (choć nie zawsze były godne uwagi),

inne zaś dużym łukiem omijał (choć były to obiektywnie arcydzieła). Kanon ten i sposób jego realizacji przypominał gospodarkę planową (na daną pięciolatkę) – jeśli omawiano *Przedwiośnie* Żeromskiego w klasie trzeciej liceum to od Bałtyku aż po Tatry, według z góry zaplanowanych wytycznych, a dodatkowo w narzuconym czasie, np. w ciągu sześciu godzin lekcyjnych, koniecznie w marcu! Nauczyciele więc pędzili z materiałem, coraz to pytając swoich kolegów, kogo (lub co?) aktualnie przerabiają i czy zdążą przed końcem roku.

Po reformie miało się wszystko odmienić, gdyż szkoła przestała za pomocą literatury indoktrynować ucznia. Teraz ma kształtować „świadomego odbiorcę kultury”. Umożliwia to tzw. wolność dydaktyczna – każdy nauczyciel może zostać twórcą własnego programu nauczania i zbudować swój kanon lektur (po konsultacjach z uczniami). W dokumentach oświatowych znalazły się także sugestie, by na listę lektur wciągnąć tytuły filmowe, programy telewizyjne oraz spektakle teatralne. Tu dwa pytania:

1) czy ta swoboda programowa i „ruchomy” kanon dobrze służą polonistyce szkolnej? 2) czy to, że literatura nie musi już być centralnym obiektem zainteresowania na lekcjach języka polskiego jest pomysłem trafionym?

Przed reformą, gdy obowiązywał jeden program, funkcjonował też jeden podręcznik. Sytuacja ta uległa ostatecznej zmianie dopiero dziesięć lat po roku 1989. Wraz z przebudową systemu edukacyjnego rozpoczęła się era pluralizmu podręcznikowego. Nauczyciel został „skazany” na wolność – musi sam dokonać wyboru najlepszej dla siebie i swoich uczniów oferty. Przypomnijmy: na poziomie gim-

nazjalnym ma do wyboru prawie dwadzieścia propozycji, w liceum liczba ta jest jeszcze większa. Okazało się jednak, że niekoniecznie wybierane są najlepsze tytuły, lecz często te z ofert, które są właśnie pod ręką lub które nakazał dyrektor szkoły, czy też zatwierdziła rada pedagogiczna. Wydawnictwa zresztą zabiegają o poszczególne placówki. W zamian za wybranie danego podręcznika niektóre oficyny potrafią wyposażyć pracownię komputerową, wyremontować salę gimnastyczną, przekazać szkole sprzęt audiowizualny. I nic tu nie pomógł zakaz ministerialny rozpowszechniania podręczników na terenie placówek oświatowych i nakaz zakupu ich w księgarniach. Sprytny wydawca znalazł swoją drogę dotarcia do ucznia, rozpoczynając wojnę podręcznikową. Nauczyciel wybiera tylko pozornie. Czynią to za niego mechanizmy wolnorynkowe. Teraz ma to się zmienić, ale czy na lepsze? Czy idea ministra Giertycha o odgórnie narzuconych podręcznikach to nie jest powrót do tego, co krępowało aktywność nauczyciela?

Przed reformą wielu narzekało na obowiązujący system egzaminów maturalnych, że anachroniczny, że preferuje encyklopedyzm, że stawia i nauczyciela, i ucznia w krępującej sytuacji – ta sama osoba, która przez kilka lat nauczwała, sprawdza prace. Wszystko to miała zmienić, usprawnić, zobiektywizować nowa matura, będąca dodatkowo – w zamierzeniu reformatorów – przepustką na studia, tak by swym zasięgiem objęły one co najmniej 50% populacji.

W roku 2003 okazało się, że pluralistyczną podstawę programową można praktycznie wyrzucić do kosza. Centralna Komisja Egzaminacyjna

(CKE) wydała bowiem nowy dokument – *Informator maturalny od roku 2005*, w którym jasno zostały określone standardy edukacyjne, a w przypadku kanonu lektur, potrzebne na maturze tytuły. W praktyce więc nauczyciel musi dostosować swoje działania nie do podstawy programowej, lecz do dokumentu CKE. Rozpoczęła się era testów, maturalnych bryków, kupowanych w internecie (i gdzie indziej) prezentacji maturalnych. Testomania na różnych etapach edukacji powoduje, że niepotrzebna jest już analiza i interpretacja tekstu literackiego, czy ćwiczenie kompetencji językowych, za to ważne jest uczenie „pod klucz”, tak by uczeń mógł wejść w oczekiwania okręgowych komisji egzaminacyjnych. Widzimy więc, że w polonistyce trwa przebudowa, są zmiany, tylko ku czemu one prowadzą?

■ **Ewa Grodecka (przewodnicząca Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów w Lublinie):** Jako nauczyciel w gimnazjum zauważam, że istnieje bardzo duży rozdźwięk pomiędzy tym, co proponuje dydaktyka a realnymi możliwościami pracy z młodzieżą. Uczniowie nie rozumieją podstawowych pojęć (ostatnio po pytaniu o znanego uczniom patriotę w klasie zapanowała krępująca cisza), nie umieją czytać, nie rozumieją tekstów, nie znają lektur. Jak ich oceniać? To jest dylemat, który powinien być częściej omawiany wspólnie przez dydaktyków i metodyków na różnych szczeblach nauczania.

■ **Maciej Samolej (student trzeciego roku polonistyki KUL):** Ja odniosę się do tego, jak ma wyglądać absolwent polonistyki. Jest taka decyzja ministerstwa, według mnie absurdalna, że na specjalizacji pedagogicznej, trzeba język obcy zaliczyć

na poziomie B2+ (czyli tym, na którym można uczyć języka polskiego po angielsku). Rozumiem, że polonista badacz powinien znać języki obce na tyle, żeby móc, np. tłumaczyć dzieła, ale po co nauczycielom w Polsce potrzebna jest taka umiejętność?

E.G.: W wielu szkołach uczniowie mają po sześć godzin języka obcego (z podziałem na grupy), a tylko cztery godziny języka polskiego tygodniowo (bez podziału). To jest też coś absurdalnego! Konieczny jest powrót języka polskiego do szkół w stosownym wymiarze!

■ **Barbara Jedynak (Zakład Kultury Literackiej i Obyczaju UMCS):** Jestem zdecydowanie przeciwna zarzuceniu modelu pięcioletnich studiów i zamienieniu go na model 3+2 (w Niemczech tylko 1/3 uczelni wyższych zdecydowała się na to, i zrobiły to te najsłabsze), jak i temu, żeby historia literatury traciła swą dotychczasową pozycję na uniwersytecie na rzecz językoznawstwa, kulturoznawstwa, dziennikarstwa.

■ **J.B.:** Wracając raz jeszcze do kwestii literaturoznawstwa i językoznawstwa, sądzę, że jest niedobra tradycja oddzielania i przeciwstawiania sobie tych dwu nurtów. Jestem po stronie opcji reprezentowanej przez Radę Języka Polskiego wraz z komisją dydaktyczną tej Rady, które proponują, żeby stworzyć wspólne lobby polonistyczne dyskutujące na temat standardów. I żeby nie mówić o dwóch tylko działach (literatura i język), ale trzech – trzeci dział tworzy blok przedmiotów z zakresu komunikacji (literackiej, językowej i kulturowej), który ma integrować wiedzę literaturoznawczą i językoznawczą. Przy czym zgadzam się w pełni ze stanowiskiem, że dominujące powinny być przedmioty literaturo-

znawcze, jako koronna część polonistyki. Ale na tym sprawa się nie kończy, ponieważ blok językoznawczy, czyli kompetencje językoznawcze są szersze niż kompetencje literaturoznawcze.

Językoznawstwo od Klemensiewicza, ale już i wcześniej, mówi o stylach funkcjonalnych języka polskiego. Wszyscy poruszamy się w języku, nie tylko językoznawcy, ale i „literaci”. Styl artystyczny nie jest jedynym stylem języka, bo jest jeszcze naukowy, urzędowy, publicystyczny, polityczny, religijny, a także potoczny. Dlatego jeśli ktoś bada język, to musi widzieć teksty literackie jako stojące obok wielu innych tekstów w uniwersum mowy (to właśnie sprawia, że kompetencje językoznawcze jednak są szersze niż literaturoznawcze). Odwołuję się tu do Stefani Skwarczyńskiej i jej świetnej genologii wyłożonej w trzecim tomie *Wstępu do nauki o literaturze*.

■ **J.Ś.:** Tekst może stanowić pewną płaszczyznę, na której literaturoznawca i językoznawca mogą zgodnie współpracować. To znaczy, że istnieje niewątpliwie coś w obcowaniu z tekstem, co jest właściwie mniej interesujące dla lingwisty czy nie wchodzące w obręb jego zainteresowań – jest to interpretacja, wartościowanie tekstu. Stworzenie jakichś zasadniczych podstaw analizy, o jakich mówił tutaj prof. Bartmiński, jest absolutnie czymś ważnym, jest to oczywiście prawda. Obcowanie z tekstem to coś innego niż interpretacja. Jestem za utrzymaniem pewnej hierarchii (przy założeniu, że istnieje niezliczona rozma-

itość tekstów i że powinniśmy przysposabiać polonistę do znajomości ich wszystkich), w której mieści się interpretacja i wartościowanie.

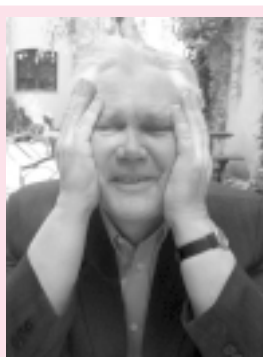
■ **J.B.:** Ze względu na wielość gatunków tekstów, z którymi uczniowie, studenci, czy my wszyscy, nie tylko poloniści mamy do czynienia, tekstologia jako spójna wiedza o tekście na polonistyce jest niezbędna. Każdy tekst opiera się na jakimś, bardziej czy mniej ujawnianym wzorcu gatunkowym. Gatunek jest wyznaczany w pierwszej kolejności przez intencję, z jaką ktoś do kogoś mówi. Intencją nadawcy tekstu artystycznego jest to, żeby wprawić odbiorcę w stan kontemplacji estetycznej i to jest nadrzędna funkcja tego tekstu. Intencją tekstu naukowego – poinformować o czymś, co ma być zgodne z prawdą o obiektywnym świecie, a tekst urzędowy ma na celu coś regulować itd. Każda interpretacja tekstu musi respektować intencję twórcy, od tego aspektu należy zaczynać analizę. Patrzenie na tekst okiem literaturoznawcy czy językoznawcy, antropologa kultury, fenomenologa, strukturalisty czy dekonstrukcjonisty to już patrzenie z pozycji wąskiego specjalisty.

■ **W.K.:** Chciałbym jeszcze raz podkreślić, że to, przed czym należy bronić polonistykę, co stanowi niebezpieczeństwo jej degradacji, to dehumanizacja, depersonalizacja i rozczłonkowanie. Polonistyka jest częścią naszego dziedzictwa narodowego, nie można więc też w tej kwestii być za bardzo europejskim i pozbawiać się ważnych wartości z nim związanych.

Tekst do druku przygotowała
Magdalena Bajan

Stanisław Bortnowski

Szkoły dla dorosłych, czyli powszechna niemoc



Stanisław Bortnowski
emerytowany starszy wykładowca w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej w Instytucie Polonistyki UJ; autor licznych publikacji, m.in.: *Spór z polonistyką szkolną* (1988), *Jak uczyć poezji?* (1991), *Ferdydurkizm, czyli Gombrowicz w szkole* (1994), *Scenariusze półwariackie* (1997), *Warsztaty dziennikarskie* (1999), *Nowe spory. Nowe scenariusze* (2001), *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego* (2003), *Gombrowicz w szkole, czyli ferdydurkizm* (2004), *Przewodnik po sztuce uczenia literatury* (2005)

Status

W szkołach dla dorosłych w Polsce kształcić się można w systemie wieczorowym (nauka trzy razy w tygodniu), zaocznym (dwudniowe spotkania co dwa tygodnie) i eksternistycznym (w dowolnym czasie zalicza się egzaminy). W liceum ogólnokształcącym nauka trwa trzy lata, ale istnieje wyraźna tendencja do jej skracania do czterech lub trzech semestrów, mimo że programy i podręczniki są te same co w systemie dziennym.

Szkoły te mogą być państwowe, społeczne lub prywatne. Funkcjonują pod różnymi nazwami: liceum dla dorosłych (uzupełniające, dwuletnie), zespół szkół zawodowych dla dorosłych, centrum kształcenia ustawicznego, technikum na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej (samochodowe, elektryczne, geodezyjne itp.) Prowadzą je kuratoria, zakłady doskonalenia zawodowego, cechy rzemiosł różnych, a także osoby prywatne.

W roku szkolnym 2001/2002 było 2839 szkół tego typu, dwa lata później – już 3287¹. Uczęszczało do nich 103 000 uczniów (rok 2003/2004), ukończyło – 27 700.

Fikcyjne nauczanie

Każdej z tych szkół należy się dotacja z budżetu państwa w wysokości na ogół od 180 do 220 zł na każde-

¹ Te i następne dane z internetu.

go ucznia. Jednakże zdarza się, że placówki, składając zapotrzebowanie na dotację rok wcześniej, nie aktualizują danych, co w praktyce oznacza, że otrzymują pieniądze za tzw. martwe dusze. Innym wypadkiem jest zjawisko szkół fikcyjnych – osoba prywatna lub instytucja tworzy liceum lub technikum zaoczne bądź eksternistyczne, w porozumieniu z nauczycielami (lub bez takiej ugody) wpisuje do dziennika nieodbyte zajęcia, inkasuje odpowiednie kwoty i po roku szkołę likwiduje.

„Dorośli” uczniowie

W szkołach dla dorosłych, osób, które mają ponad dwadzieścia lat, można policzyć na palcach. Trzon tych szkół stanowią natomiast uczniowie między siedemnastym a dziewiętnastym rokiem życia, którzy z różnych powodów nie uczą się w liceach lub technikum dziennych. Pierwszą grupę stanowią ludzie z zawirowanym życiorysem (niepożądana ciąża, wyrok sądowy w zawieszeniu, przewlekła choroba, bieda uniemożliwiająca kontynuowanie nauki w szkole dziennej). Drugą – absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, którzy chcą mieć albo dyplom technika, albo świadectwo maturalne, a nie zdecydowali się na naukę w szkołach dziennych. Żeby być przyjętym do szkoły dla dorosłych trzeba w formularzu wpisać wyuczony lub wykonywany zawód. Można znaleźć tam najczęściej zapis: goniec, ochroniarz, pomoc domowa, roznosiciel pizzy, sprzątaczką, ekspedientką, kioskarką itp., trafiają się też sportowcy: piłkarze, hokeiści, lekkoatleci.

Stosunek do szkoły

Postawa tych uczniów budzi wiele zastrzeżeń: słaba frekwencja, nieodrobienie zadań domowych, nieprowadzenie zeszytów, brak podręczników, lekceważące odnoszenie się do obowiązków szkolnych:

Niektórych widuję raz na miesiąc lub rzadziej. Gdy chcę pytać, powołują się na prawo oświatowe, które zabrania postawić jedynkę za brak zadania. Następnie historia zaczyna się od początku. To jawna demoralizacja i ich, i grona pedagogicznego, drwiny ze „szkolności”. Czują się w szkole bezkarni, ostentacyjnie odmawiają prowadzić zeszytu, nie chcą kupować i przynosić książek. Przychodzą do szkoły jak do pubu lub do kawiarni, na pogaduszki ze znajomymi lub by trochę poplirtować, odprężyć się po pracy lub bezczynności. Dobrze wiedzą, że szkoła sama się nie zlikwiduje, więc i tak dostaną świadectwo ukończenia klasy².

Wyszli ze środowisk biernych, nastawionych na minimalizm, na oszustwo lub żebranię, nie wykazują więc żadnych ambicji. Dlatego też gaszą brutalnie zapał tych, którzy są pilniejsi, odrabiają zadania, czytają lektury:

Ostentacyjnie lekceważą szkołę, obniżają jej autorytet, śmieją się z niej, gdyż to szkoła jest wobec nich bezradna, nie oni wobec szkoły. Im potrzebny jest papiererek i ten papiererek dostaną na pewno. Ten typ młodych ludzi to albo przeluzowani cwaniacy, albo osoby naprawdę nieszczęśliwe, ubogie duchem, zaniedbane

² Tu i poniżej wypowiedzi polonistów uczących w szkołach dla dorosłych.

przez lata dzieciństwa i szkolnego startu, zdegradowane często wbrew sobie, czasami nawet pilne, ale zanurzone w morzu beznadziei.

W korzystaniu z internetu są podobni do uczniów ze szkół dziennych. Ściągają wszystko bez skrpułów i bezmyślnie:

Kiedy klasa druga miała napisać kilka zdań na temat polskiego żołnierza, wszyscy znaleźli przemówienie generała wygłoszone dwa dni wcześniej i zapisane na stronach. Zawołałam więc „Trzy, cztery”, dałam znak i zaczęliśmy chóralną lekturę „samodzielnego” tekstu.

Logiczne i samodzielne myślenie

Zawzięłam się, aby moi uczniowie opanowali podstawy gramatyki: części mowy, części zdania. Chciałam sprawdzić możliwości logicznego myślenia i granice, poza które ich umysł chyba nigdy nie sięgnie. Po kilku miesiącach mozolnych ćwiczeń dowiedziałam się, że w zdaniu: „Małe dziecko płakało głośno”, „małe” to zaimek, „dziecko” to przymiotnik, „płakało” to o dziwo czasownik, „głośno” to też czasownik. Dla moich uczniów, zresztą bez orzeczeń z poradni, gramatyka i nie tylko gramatyka, jest nie do pokonania. A na lekcji literackiej zdolni są tylko do wykonania (pod kierunkiem nauczyciela) ćwiczenia typu: „Znajdź odpowiedź na to pytanie w tym i tym wersie, przeczytaj linijkę na głos, powtórz”. Akapitu już nie ogarniają, dlatego są bezradni wobec wszelkiego rodzaju streszczeń i omówień. Bohatera też mogą scharakteryzować tylko z pomocą. Słowem: zero samodzielności, oczekiwanie na pomoc, a najlepiej to – jak mówią: „Wyreka – pani profesor, wyreka. Niech Pani podyktuje, a my zapiszemy i coś będziemy umieć”.

„I rzeczywiście umieją – dodaje ironicznie polonistka. – Zapytałam w klasie wyżej, w jakich okolicznościach umarł Hrabia Henryk. Usłyszałam: «Jacek Soplica, chcąc się go pozbyć, dał mu kulę»”.

Kompetencje uczniów

Większość uczniów szkół dla dorosłych nie umie poprawnie mówić, czytać i pisać. Sylabizują, pokonując dłuższy wyraz z wielkim natężeniem, pocąc się przy tym i nie ogarniając sensu, gdyż cała ich energia skupiona jest na operacji technicznej. Dla nich wyraz istnieje sam sobie, nie jest częścią zdania. Nie potrafią opowiadać, dokonać hierarchizacji zdarzeń i ich ze sobą powiązać, wskazać w utworze, nawet krótkim, najważniejszej myśli. Kiedy ich poprosi, aby podeszli do okna i powiedzieli, co widzą, zacinają się po krótkiej wyliczance i milczą bezradni wobec bogactwa świata, które ich przeraża. Nie mogą nauczyć się na pamięć wiersza, nie zapamiętują sentencji, prawdopodobnie opanowanie elementów języka obcego daleko przekracza ich możliwości. Mówią półsłówkami i ćwierćzdaniami, językiem swoim, czyli potocznym z elementami wulgarności, którą nasiąkli (np. „Chłopak olał dziewczynę, mnie to wisi, jego to wali, pojebało go”).

Piszą, nie uznając ani ortografii, ani znaków interpunkcyjnych, w tym kropek. Wszystko się im zlewa w jakąś bezkształtną, chaotyczną relację bez początku, środka i końca. Chcą naraz opowiedzieć wszystko to, co zapamiętali, a zapamiętali niewiele i nieściśle. Ich rozprawka lub inna forma wypowiedzi pisemnej to belkot. Nie opanowali związków frazeologicznych charakterystycznych dla polszczyzny, więc łączą wyrazy byle jak, skrótowo i na opak. Nie uznają składników zespa-

jących tekst, celowych nawiązań, czyli grzeszą przeciw spójności wypowiedzi.

Ocenianie „dorosłych”

Ocenianie ich to parodia, wyzbycie się przyzwoitości, udawanie, że się czegoś wymaga. W systemie wieczorowym można zbierać pozytywne oceny za jakie takie przeczytanie tekstu, za zeszyt w miarę starannie prowadzony, za kilka oderwanych informacji, za zapamiętanie nazwisk bohaterów, za opowiedzenie jakiejś sytuacji, za powtórzenie wniosku sformułowanego w podręczniku, słowem za minimum informacji nierozbudowanej, skąpej nad wyraz. W systemie zaocznym, aby uzyskać zaliczenie, trzeba napisać pracę kontrolną. Praca taka powinna zostać sprawdzona i oceniona, ale najczęściej w szkołach obowiązuje inna zasada: płaci za naukę, przynosi tekst, więc należy mu postawić pozytywną notę bez względu na zawartość tekstu. Jeśli postąpi się z nim inaczej, np. każe poprawiać, wówczas nieszczęśliwie pójdzie bez skrępowań do innej szkoły. W niektórych placówkach demoralizacja obu stron sięgnęła już dna, w innych zachowuje się jeszcze pozory:

W rozpaczy pytam, co ja tu robię, dlaczego sam siebie oszukuję, dlaczego przystając na te jawne machinacje zmierzające do trwania szkoły za wszelką cenę. Wyzbywam się – jak oni – jakichkolwiek dążeń do normalności, staję się Pawłem Obareckim, nad którego głową zgasł płomyk apostołstwa, a pozostała jedynie chęć zdobycia pieniędzy za wszelką cenę, więc także cenę sumienia.

Matura подарowana

Nie na miejscu byłoby tu pytanie o to, jak ci uczniowie zdają maturę. Po-

winno się raczej zapytać: „Jak im się daje maturę?”. Na pisemnej trzeba nie tylko tolerować ściągę, co jest nadal polską normą nawet w szkołach dziennych, ale należy jeszcze te ściągę umiejętnie spreparować i podsunąć najslabszemu. Na ustnej nie ma mowy o pytaniach problemowych. Zagadnienia z kilku, powiedzmy pięciu wybranych lektur trzeba zredagować tak, aby dotyczyły najprostszycy i konkretnych spraw, elementów zdarzeń, jakichś mikroobserwacji, strzępków, które da się złożyć w całość przy pomocy kilkunastu dodatkowych pytań. Jest więc to egzamin wspomagany, zdawany wspólnie przez zdającego i pytającego. Niemal błaga się o odpowiedź przynajmniej na jedno z trzech pytań.

Tak było dotychczas, a jak będzie? Ustną prezentację przy zaniżonych kryteriach i wykuciu gotowca część potrafi zdać, ale przez maturę pisemną, ocenianą przez komisję zewnętrzną, przejdą tylko jednostki. Może się powtórzyć historia z klas uzawodowionych sprzed roku, gdy w kilku miejscowościach matury nie zdał nikt.

Szansa dla 10% to maksimum tego, na co moich wychowanków w liceum wieczorowym stać. W zaocznym tę szansę obliczam na pół procenta – zda jedna osoba, która została usunięta z klasy maturalnej liceum dziennego i wyrasta ponad poziom.

Konkluzja

Zamknięcie wszystkich szkół dla dorosłych byłoby niesprawiedliwością społeczną, pozbawieniem szansy awansu edukacyjnego tych, którzy chcą iść na studia. Jeden z moich rozmówców chwalił się, że wykształcił kilkanaście osób, które pomyślnie pną się w górę ku tytułowi magistra. Ostatnio jeden

ze skonfliktowanych ze światem napisał doskonały esej o teatrze. W liceach dla dorosłych są więc też zdolni i pilni, którzy dzięki uporowi przewyciężają własną niemoc i wychodzą na ludzi.

Ale co zrobić ze szkołami, gdzie takich uczniów nie ma? Same się nie zlikwidują, gdyż rządzi nimi ekonomia. Konieczne wydaje się dostrzeżenie problemu przez władze oświatowe, wołanie, że to nadużycie i korupcja równoznaczna z podrabianiem świadectw. Musi nastąpić rygorystyczna kontrola dotacji, zlikwidowanie placówek fikcyj-

nych, jako dopuszczających się przestępstwa i finansowego, i wychowawczego. Wizytatorzy powinni częściej kontrolować jakość prac zaliczeniowych i zasad promocji. Ministerstwo i kuratoria muszą powiedzieć NIE! oświatowemu oszustwu, ale jednocześnie urealnnić wymagania, czyli nie udawać, że ta sama podstawa programowa może obowiązywać w szkołach dziennych i w placówkach dla dorosłych. Trzeba dostosować wymagania nie tyle do mierności, ile do przeciętności, i tę przeciętność (uczciwą) zaakceptować.

Załącznik

Fragmenty zadań (wypracowań) uczniów liceum ogólnokształcącego dla dorosłych*

Jak oceniam postawy bohaterów filmu „Historie miłosne”

Reżyser czyli Jerzy Sthur gra w tym filmie cztery postacie miłosne nauczyciela (doktor) zakochana w nim studentka Ewa Bielska kolejna miłość Ksiądz i córka jego Magda Jarzębska, Oficer zakochany, w Rosjance Tamarze, więzień miłość jego żona Krystyna. Nauczyciel poznał Ewę na studiach lecz Ona wyznaje mu miłość on ją odrzuca, z bardzo dużych powodów oraz jest bardzo zagubiona i niewie, co ma robić bo pierwszy raz się zakochała. Ksiądz niewiedział o tym, że miał córkę, ponieważ kiedyś spotykał się z pevną kobietą, lecz w tedy nie był księdzem też się zastanawia czy odrzucić miłość córki zostawić parafie myśli nad tym jest zakłopotany. Oficer jest zaskoczony wizytom rosjanki ale ma żone [...] Każdy z nich jest pytany z ich miłości pytania te zadaje ankieter który zapisuje wszystko o nich wie wszystko gra on role boga pytania brzmią tak: czy jesteś w stanie pokochać, czy czujesz się winny czy ta osoba może coś zmienić w twoim życiu. Ksiądz był pytany wiec nie odrzucił miłości córki ponieważ jest niewina i wypełnia jego pustkę o której właśnie dowiedział się teraz. Nauczyciel odrzucił miłość, więc jego misja sie skończyła więc co to za życie bez miłości więc został w pustym korytaży ciemnym. Oficer też odrzucił miłość Rosjanki wołał też karjere więc wszystko się skończyło więc po co żyć bez miłości został w ciemności pogrążony sam w korytarzu. Historie miłosne jest to film oparty na życiowych przeżyciach które w życiu przeżyjemy.

(uczeń klasy pierwszej)

* Pisownia oryginalna.

Sąd nad Jackiem Sopicą

Plany jego krzyżuje Gerwazy tłumacząc na opak jego słowa Którego śmierci to Soplicowie a nie Moskale i organizują wspólnie z Hrabią zjazd na dwór Sopliców przy pomocy mieszkańców Zaścianka Dobrzyńskich, w chwili gdy interwenują Moskale natychmiast Horeszkowie Soplicowie i Dobrzyńscy godzą się w obliczu wspólnego wroga i zwracają się przeciwko niemu [...]

Moim zdaniem Jacek Soplica postępował tak a nie inaczej jak serce mu podpowiadało. Jak uwarzał za stosowne dla niego samego potrafił sam się poświęcić dla dobra innych. Przez to był wielkim Wzorcem do naśladowania iż dokonała się w nim zmiana wewnętrzna. Zrezygnował z własnych dubr a dzisiaj nie karzdy to potrafi ora przyznanie się do własnych win.

(uczeń klasy maturalnej)

Sławomir Jacek Żurek

Matura w jeden rok?

O próbie przeprowadzenia badań

Tradycja badań

Od kilku lat przy Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL są prowadzone badania empiryczne nad zmianami dokonywanymi się w obrębie polonistyki szkolnej¹. Po tematyce związanej z czytelnictwem, stanem świadomości nauczycieli na temat reformy oświaty oraz nauczaniem języka polskiego w gimnazjum przyszedł czas na zlustrowanie fenomenu, jakim jest pomysł edukacyjny pod hasłem: „Matura w jeden rok!”. Inicjatorami tych badań byli studenci filologii polskiej KUL z proseminarium „Edukacja polonistyczna w świetle zmian w polskim systemie oświatowym”², prowadzonym

przez autora niniejszego artykułu. W ostatnim czasie na ulicach polskich miast zauważyć można wiele reklam zachęcających do tego, by: „nie marnować czasu w ogólniaku!”, „nie męczyć się aż trzy czy nawet cztery lata”, lecz „zdać maturę w jeden rok!”, „złożyć egzamin dojrzałości jedynie po przygotowaniu dziewięciomiesięcznym”. Coraz częściej w środowisku polonistycznym (i nie tylko) padają pytania o jakość takiego wykształcenia. Nie od dziś bowiem wiemy, iż nauczyciele poloniści zawsze mają problem czasowy z realizacją materiału programowego niezbędnego do egzaminu maturalnego w tradycyjnym systemie. Jak więc radzą sobie z tym zadaniem

¹ Por. S. J. Żurek, *Czytelnicy bez przesady*, „Kultura” 1999, nr 1–2, s. 39–64; B. Smutek, S. J. Żurek, *Bierność, wyczekiwanie i sporo goryczy*, „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 39, s. 4; tychże, *Nauczyciel wobec reformy polskiego systemu szkolnictwa*, „Scriptores Scholarum” 1999, nr 2–3, s. 183–196; S. J. Żurek, *Co czytają maturzyści*, „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3, s. 128–140; tegoż, *A co z polonistami?* Część druga artykułu *Co czytają maturzyści*, „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 4, s. 128–135; tegoż, *Co słyhać w gimnazjum? O nauczycielach, uczniach i szkole po sześciu latach reformy*, „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 4, s. 68–75.

² Uczestniczkami tych zajęć w roku akademickim 2005/2006, a jednocześnie osobami, które przygotowały, przeprowadziły i opracowały ankiety dotyczące matury uzyskiwanej w jeden rok, były studentki trzeciego roku: Justyna Boguta, Jagoda Góralska, Karolina Markiewicz, Karolina Mrówczyńska i Katarzyna Pysz.

pracownicy tego typu placówek? Ogólnie znane jest też fiasko szkolnego czytelnictwa. Jak te dwa problemy udaje się rozwiązać w tak skróconym toku nauczania? Oto tylko jedno z pytań, na które miały dać odpowiedź przeprowadzone badania.

Siedemnaście zagadnień

Studenci przy konstruowaniu kwestionariusza zainteresowani byli przede wszystkim: powodami, dla których uczniowie wybrali właśnie taki model kształcenia; metodami, za pomocą których przekazywana jest wiedza polonistyczna; sposobami omawiania lektur; pozytywami i negatywami zrobienia matury w jeden rok; możliwościami przygotowania się do matury wewnętrznej; planowaną przyszłością edukacyjną respondentów, a przede wszystkim realizacją konkretnych jednostek polonistycznych (tematy lekcji, omawianie tekstów, prace domowe, podręczniki) oraz wyobrażeniem idealnego nauczyciela polonisty. W sumie przygotowali siedemnaście pytań zarówno zamkniętych, jak i otwartych i jesienią 2005 r. rozpoczęli wędrowkę po odpowiednich instytucjach edukacyjnych w celu przeprowadzenia badań. (Na dobry początek wydrukowali pięćset formularzy!) I wtedy zaczęły się pierwsze, nieoczekiwane problemy...

Trzy zapory

Najpierw ruszyli do dyrektorów szkół, a ci w większości – po przeczytaniu ankiety – od razu stwierdzili, iż nie są zainteresowani tym, by na terenie ich placówki były przeprowadzane tego typu badania. Argumentowali różnie: że uczniowie mają zindywidualizowany tryb nauczania i nie można

ich praktycznie nigdy zebrać razem, by wręczyć ankietę i poprosić o jej wypełnienie; że i tak są nazbyt obciążeni („bo to bardzo trudne zrobić maturę w jeden rok!”); że nie mają w tym żadnego interesu... Ci bardziej szczerzy mówili wprost, że nie chcą po upublicznieniu wyników stracić klientów (tzn. uczniów), że boją się upowszechniania informacji na temat stosowanego w ich szkołach modelu kształcenia, że mają świadomość niskiego poziomu intelektualnego niektórych swoich uczniów i nie zamierzają ich, oraz przy okazji siebie, kompromitować. Tylko kilku zgodziło się na przeprowadzenie badań, ale pod warunkiem – co podkreślano po wielokroć – iż przy publikacji nie padnie ani nazwa szkoły, ani nawet miasta, w których owe placówki się znajdują.

Drugą zaporę stanowili poloniści, którzy absolutnie nie chcieli się zgodzić na przeprowadzenie badań podczas lekcji. Argumentowali, że i tak mają jedną, maksymalnie dwie godziny w tygodniu, że nie warto męczyć ich uczniów, a w końcu, że nic ciekawego się i tak ankieterzy nie dowiedzą. Kilku stwierdziło wprost, że sobie takich badań nie życzy, że i tak cud, iż „podłapali” tę pracę, i że przez jakieś „głupie badania” nie chcą jej stracić. Trzecią zaporę postawili sami uczniowie – po rozdaniu kilkudziesięciu ankiet, ankieterki z powrotem otrzymały tylko 17. Ci, którzy nie oddali wypełnionych kwestionariuszy tłumaczyli się, że potrzebują więcej niż 45 minut na jej wypełnienie, że wolą to zrobić w domu, na spokojnie, że „to zbyt poważna sprawa, żeby to, ot tak, zaraz”. Ostatecznie nigdy (mimo wielokrotnych wizyt studentek w owych placówkach) do zwrotu pozostałej części ankiet nie doszło.

Studium siedemnastu przypadków

Poniższe badania można więc potraktować jedynie w kategorii studium wyselekcjonowanych siedemnastu przypadków osób próbujących zdobyć maturę w jeden rok. Kim są owi odważni, którzy zdecydowali się na heroizm wypełnienia kwestionariusza? Są nimi: dwudziestotrzyletni piekarz mieszkający na wsi (dalej oznaczony jako 1); trzydziestoletnia introligatorka, pracująca obecnie jako pokojówka w jednym z nowobogackich domów, a mieszkająca na wsi (2); kolejny (tym razem w nieokreślonym wieku) wiejski piekarz (3); również w nieokreślonym wieku pochodzący ze wsi „budowlaniec” (4); kobieta z miasteczka, w wieku nieznanym i o niewiadomym zawodzie (5); postać całkowicie anonimowa (6); trzydziestodwuletni portier mieszkający na wsi (7); trener jazdy konnej ze wsi – w wieku nieokreślonym (8); kobieta z dużego miasta – tyle można dowiedzieć się z metryczki (9); bezrobotna zamieszkująca na wsi (10); trzydziestodwuletnia krawcowa, pracująca obecnie jako pomoc kuchenna w dużym mieście (11); dwudziestoczteroletnia bezrobotna ze wsi (12); trzydziestoczteroletnia sprzedawczyni mieszkająca i pracująca na wsi (13); dwudziestopięcioletnia hostessa z dużego miasta (14); bezrobotny trzydziestolatek z miasta (15); „obównik”³ w wieku dwudziestu pięciu lat z dużego miasta (16) oraz sprzedawczyni ze wsi w wieku nieokreślonym (17). Jak widać, większość badanych stanowiły kobiety. Wszyscy ankietowani nie przekroczyli czterdziestego roku życia, a ponad połowa z nich mieszka na wsi.

Dlaczego matura w jeden rok?

Trzy osoby (1, 14, 17) nie udzieliły odpowiedzi na pytanie „Czym się kierowałaś/eś wybierając tę szkołę?”. Pozostałe podawały powody bardzo różne: „Tym, że nie traci się zbędnego czasu, mogę się uczyć i jednocześnie pracować” (2); „w celu ukończenia szkoły średniej i podwyższenia kwalifikacji” (3); podobnie osoba następną (4), z tą różnicą, że wyraz „kwalifikacja” został zapisany prawidłowo; „chciałam szybko zdobyć wykształcenie średnie, aby dalej móc się kształcić” (5, podobnie 6); „potrzebne jest mi wykształcenie średnie, żeby zmienić zawód i dostać lepsze wykształcenie” (7); „chcę zdać maturę a w tej szkole uda mi się to najszybciej!” (8); „zrobienie matury” (9); „brak zajęcia w domu” (10); potrzeba „zmiany pracy” (11) i podobnie – „lepszej pracy” (13, 16); „kompleksy spowodowane brakiem wykształcenia” (15). Autor oznaczony numerem 17 wręcz reklamował ten typ kształcenia: „jest tu bardzo miła atmosfera, a zajęcia prowadzone są profesjonalnie tak, jak w zwykłym liceum!”. W większości uczniowie ci nie chcą dłużej trwać w poprzednim stanie rzeczy i zależy im na czasie.

W dalszej części ankiety respondenci mieli wskazać pozytywne i negatywne strony uczestnictwa w tym typie kształcenia. Odnośnie do tych pierwszych stwierdzali m.in.: „szybka matura” (5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16), „nie tracę zbędnego czasu” (2), „krótki czas nauki” (17), „można wzbogacić swoją wiedzę” (15), „szansa na maturę dla osób, które z jakiś powodów nie mogły zrobić jej wcześniej”, „oszczędność cza-

³ Pisownia tu i dalej zgodna z zapisem w ankietach.

su” (3, 4), „szybsza możliwość podjęcia pracy, podczas pracy jest możliwość ukończenia szkoły średniej” (3). Uczniowie kładli więc akcent po raz kolejny, prawie jednogłośnie, na skrócony czas trwania tego typu edukacji. Jeśli chodzi o negatywne strony matury w jeden rok to wskazywali na następujące kwestie: „więcej trzeba się uczyć do matury” (3), „dużo kosztuje, mało czasu, żeby się dobrze przygotować” (2), „dane tematy są omawiane powierzchownie” (5), wiadomo, że przez jeden rok nie można się nauczyć tego co powinno się wiedzieć ucząc się w normalnym trybie nauczania” (7), „pieniądze!” (9), „nieprzydatne na studia” (9), „dużo pisania” (10), „za mało czasu na wykorzystanie całego materiału” (11), „duży zakres wiadomości w bardzo krótkim czasie uniemożliwiający zapamiętanie wszystkiego” (12), „dużo materiału w zbyt krótkim czasie” (13, 14, 15, 16), „szybkie tempo przekazywania wiedzy oparte jedynie na suchych faktach” (17). Głosy są więc zróżnicowane, wypowiadający jednak wydają się w pełni świadomi tego, w czym uczestniczą i jakie są tej rzeczywistości walory i defekty.

Układ treści programowych

Kolejne pytanie dotyczyło tego, w jaki sposób przekazywana jest wiedza polonistyczna. Miało ono na celu przede wszystkim sprawdzenie, czy uczniowie zdają sobie sprawę z przyjętej przez nauczyciela strategii nauczania („układ chronologiczny, genologiczny, problemowy, inny – jaki?”). Piętnastu ankietowanych uznało, że nauczani są chronologicznie (tradycyjnie, według epok literackich), a tylko jedna (1) – problemowo (według określonych zagadnień) i jedna (9) – geno-

logicznie (w porządku gatunków i rodzajów literackich). W tym miejscu wprost ciśnie się na usta jedno, podstawowe pytanie: Jak możliwe jest w ciągu jednego roku przekazanie wiedzy historycznoliterackiej z zakresu ponad sześciu tysięcy lat dziejów światowego piśmiennictwa?

Wszystkie lektury licealisty w jeden rok

Następna seria pytań dotyczyła stanu czytelnictwa. Sześciu badanych (1, 5, 6, 8, 9, 10) nigdy nie słyszało o żadnej liście lektur, a dwóch (14, 16) w ogóle tym problemem się nie zainteresowało (odpowiedź: „nie wiem”). Oznacza to, że tylko trochę więcej niż połowa badanych ma możliwość samodzielnego sięgania (według podanego przez nauczyciela porządku) po literaturę. Pozostali wymieniali najczęściej: *Zemsta* (3, 4), *Chłopi* (3, 4, 11), „*Przed Wiośnią*” (3; oraz 4, 11, 13, 15 – w tym wypadku tytuł zapisano prawidłowo), *Dziady* (3, 4, 12), *Medaliony* (7, 11, 12, 13, 15, 17), *Opowiadania Tadeusza Borowskiego* (7, 12), *Zdążyć przed Panem Bogiem* (2, 7), *Rozmowy z katem* (2, 7, 13), *Inny świat* (7, 17), *Dżuma* (11, 17), *Granica* (11, 13), *Antygona* (12, 17), *Lalka* (12), *Nad Niemnem* (13, 17), *Potop* (2), *Fraszki Jana Kochanowskiego* (2), *Konrad Wallenrod* (2). Ci, którzy nie znają listy lektur, bądź nie wiedzą o jej istnieniu wymienili następujące tytuły: *Wesele* (14), *Kartoteka* (14), *Tango* (14), *Medaliony* (9, 14, 16), *Inny świat* (14), *Nad Niemnem* (16), *Dżuma* (16), *Rozmowy z katem* (16), *Przedwiośnie* (16), *Pan Tadeusz* (8, 9), *Potop* (8, 9), *Lalka* (9), *Krzyżacy* (9), *Kordian* (8), *Ogniem i mieczem* (8), *Pan Wołodyjowski* (8). Najpopularniejszym tekstem okazały się *Medaliony*. Trochę zadziwia rozpiętość tytułów, która świadczyłaby o tym, że

wbrew obiegowym sądom uczniowie ci zapoznają się z całkiem sporą listą lektur (głównie z literatury współczesnej). Jednak dalsze obserwacje wskazują, że większość z owych tekstów poznają jedynie we fragmentach (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 17), a ci, którzy twierdzą, że czytają je w całości, często posiłkują się: lekturą czasopism, w tym dla maturzystów (16, 9, 11, 13), obejrzeniem filmu (2, 3, 4, 5, 12, 14), czytaniem tzw. bryków („ściąg” – 1, 2, 6, 7, 10, 14), streszczeniem z internetu (2, 13, 15, 17), programami komputerowymi (2). Najchętniej więc, zamiast czytać, oglądają oni adaptacje filmowe lub sięgają po bryki. Z dodatkowej, pozatekstowej „pomocy” w poznawaniu lektur korzystają: „zawsze” – dwie osoby (6, 10), „często” – cztery (3, 4, 11, 15), „od czasu do czasu” – cztery (5, 9, 13, 16), i „sporadycznie” – sześć (1, 2, 8, 12, 14, 17), a „nigdy” – jedna (8).

Matura wewnętrzna

W ciągu owego jednego, jedyne­go roku uczniowie muszą jeszcze, tak jak wszyscy licealiści, przygotować ustne wystąpienie, tzw. prezentację na maturę wewnętrzną. Jak to zrobią? Jedna osoba zadeklarowała wprost: „kupię na giełdzie internetowej” (1), pozostali stwierdzili, iż do tego egzaminu przygotowują się sami „w oparciu o źródła” (3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) lub „z pomocą nauczyciela” (2, 6, 7, 10). Maturzyści ci wypadają więc o wiele lepiej niż ich koledzy, uczący się w systemie tradycyjnym, którzy częściej decydują się na nieuczciwą procedurę skorzystania z gotowych ofert. Nie wiadomo tylko, czy intuicyjnie nie zakreślali odpowiedzi, której ich zdaniem oczekiwali badający, a podnoszącej prestiż miejsca, w którym pobierają naukę.

Przyszłość – raczej mglista

Wypełniający ankietę pytani o ewentualne przyszłe miejsce studiów wpisywali: AWF (1), „psychologia, agroturystyka lub plastyka” (2), „hodowla koni ze specjalnością jeździecką” (8), „architektura krajobrazu – studium” (12), „psychologia” (17). Nie zamierza studiować pięcioro z nich (3, 7, 9, 10, 16), a siedmioro nie ujawniło swych planów (4, 5, 6, 11, 13, 14, 15). Przyszłość dla większości rysuje się więc raczej mgliście – tylko pięć osób sprecyzowało kierunek studiów.

Lekcje polskiego

Jak wynika z przedstawionych wypowiedzi, lekcje polskiego odbywają się najczęściej raz w tygodniu (od jednej do czterech godzin). Badani uczniowie nie używają żadnych podręczników. Ich głównym źródłem wiedzy są notatki z zajęć (zapisane wypowiedzi nauczycieli) oraz bryki (wszelkiego rodzaju).

Jak nauczyciele w tego typu kursach uczą analizy oraz interpretacji poezji? Umiejętność ta, kluczowa w standardach kształcenia, sprawia najczęściej kłopotów w szkole o modelu tradycyjnym. Tutaj, tak jak można było się tego spodziewać, „nauczyciel dyktuje omówienie utworu” (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17). Tylko w trzech wypadkach analiza przypomina w swych ogólnych zarysach działania hermeneutyczne: „wiersz jest najpierw czytany, a następnie wyjaśniamy jego sens” (12), „przez całą godzinę wyjaśniamy sens wiersza” (3, 11).

Jeśli chodzi o temat lekcji, którą uczniowie najbardziej zapamiętali, to najczęściej nie przytaczali oni konkre­tów, lecz kręgi zagadnieniowe typu: „Rej” (1), „utwory Krasickiego” (2), „streszczenie książki *Zemsta*” (3), „po-

stać danej książki" (4), „lekcje z epoki, o romantyzmie (ponieważ lubię ten dział) oraz literatura wojenna" (12), „omówienie *Medalionów* Z. Nałkowskiej" (13, 16), „*Inny świat* – omówienie lektury" (14), „najbardziej utkwiła nie omawiana eksterminacja Żydów" (15), „tematy związane z literaturą wojenną" (17). Wyjątek stanowią trzy wypowiedzi: „Dramat ojca i poety, filozofia w trenach Jana Kochanowskiego" (7), „*Antygona* – tragizm bohaterów" (9), „Rodzina – dom – ojczyzna w poznanych epokach" (11). Jeden z uczniów (10) z rozbrajającą szczerością napisał: „Nie pamiętam, bo jeszcze nie byłem na lekcji polskiego" (ankieta wypełniana w lutym).

Czy badani maturzyści mają zadawane jakieś prace domowe (kwestię tę sondowało polecenie: „Napisz, jakiego rodzaju prace domowe są Wam zadawane najczęściej na lekcjach języka polskiego"? Uczniowie odpowiedzieli: „najczęściej nic, ale przecież wiadomo, że należy czytać lektury i samemu przygotowywać się na bieżąco z każdego tematu" (17), „zazwyczaj nie są zadawane, należy tylko ubogacić swoją wiedzę czytając lektury lub streszczenia" (15), „przede wszystkim czytanie lektur" (12), „przygotowanie się ustne na dany temat" (11), „żadne" (1, 2, 3, 8, 9), „streszczenia książki" (4). Pozostali nie zapisali w tym miejscu niczego, najprawdopodobniej więc w ogóle nie mają zadawanych prac domowych.

Idealny polonista

Aż dziesięć osób pozostawiło tę rubrykę pustą. Pozostali też jakoś szczególnie się w badaną kwestię nie zaangażowali. Wypisywali raczej ogólniki typu: „umiejętnie posługujący się pol-

szczyzną" (13, 16), „powinien lubić swój zawód i mieć cierpliwość" (15), „zachęcający do czytania lektur, ciekawie prowadzący zajęcia" (11, 14), „ciekawie omawiać zagadnienia, zachęcać do czytania lektur, krótko i zwięźle przedstawiać dane tematy" (13), „powinien poprawnie się wysławiać" (11). Od tego szablonu odbiegają dwie wypowiedzi. W pierwszej (12) licealista wypunktował, jego zdaniem cztery najważniejsze obszary. Polonista więc powinien:

1. Mieć tematy ułożone po kolei epokami.
2. Odpowiadać na pytania zadawane przez słuchaczy.
3. Przekazać jak największą ilość wiedzy w czasie, który ma na to przeznaczony.
4. Wrócić do danego zagadnienia, jeśli będzie taka potrzeba.

I wypowiedź druga (17):

Idealny polonista powinien ciekawie podchodzić do lektur, aby zachęcić ucznia do czytania. Powinien z zainteresowaniem przekazywać wiedzę, ciekawie streszczać lektury. Prosto i zwięźle interpretować poezję. Jak również powinien znać historię, ponieważ historia łączy się z językiem polskim. Oprócz tego powinien być pogodny i radosny, z poczuciem humoru. Absolutnie nie może być ponury i flegmatyczny, ponieważ to zniechęca ucznia do uczestniczenia w zajęciach.

„Matura w jeden rok!" w opinii uczniów

Ankieta kończyło pytanie sondujące rzeczywiste odczucia uczniów, którzy chcą zdobyć dyplom ukończenia liceum trwającego jeden rok. Tu byli niezwykle szczerzy: „do bani" (9), „może być" (10), „ole!" (8), „nie mam zdania" (7), „dobra sprawa" (4), „su-

per sprawa" (3), „podoba mi się" (2), „szybko i sprawnie" (1), „super – oczywiście dla kogoś, kto ma tyle lat co ja" (11), „szansa dla osób, które chcą uzupełnić swoje wykształcenie" (12), „dobra dla osób starszych" (13, 14, 16),

„oszczędza dużo czasu" (15), „jest to model doskonały dla ludzi pracujących, ale pod warunkiem, że uczeń ma w sobie dużo samozaparć, ponieważ samemu należy wiele czasu poświęcić na naukę" (17).

Witold Bobiński

Polonistyki degradacja w trzech odsłonach

Reakcyjny felieton metodyczny

**Witold Bobiński**

adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej w Instytucie Polonistyki UJ; szkolny polonista z kilkunastoletnim stażem, autor podręczników: *Wędrówka przez czas. Historia dla klasy V–VI* (1995; 1996); *Historia ludzi. 1 klasa gimnazjum* (2000); książek popularyzatorskich: *Polska trzech Bolesławów* (1991), *Powrót korony Piastów* (1992), *Idę do kina!* (1995) i metodycznych: *Drugi oddech polonisty* (1996); w ostatnich latach opublikował serię podręczników do języka polskiego dla gimnazjum *Świat w słowach i obrazach* (2000–2002) oraz – jako współautor – dla szkół średnich *Barwy epok* (2002–2004)

Odkąd zajmuję się profesjonalnie dydaktyką polonistyczną, słyszę o umacnianiu i podnoszeniu statusu polonistyki szkolnej. W latach osiemdziesiątych – kiedy zaczynałem zawodową przygodę ze szkołą – mówiło się wiele o nauczycielu twórczym, o innowacjach polonistycznych, twórczym czytaniu programu itd. Polonista – już w epoce przedokragłostołowej – to był ktoś, komu, jak gdyby, wolno było więcej. Obcował wszak z dziełami wolnego ducha, mógł wybierać jedne teksty kosztem innych, a w ocenie pracy ucznia kierował się – oprócz innych kryteriów – także smakiem, gustem czy indywidualnym poczuciem poprawności językowej. Ponadto pani czy pan od polskiego byli jednocześnie panią lub panem od teatru, filmu, filozofii, religii, sztuki. To oczywiście utwierdzało mnie w przekonaniu pełnienia ważnej społecznie misji i autentycznie dodawało zapału do pracy. „Polonista to brzmi dumnie” – myślałem wtedy sobie. Głowę nosiłem wysoko i pielęgnowałem mało szlachetne poczucie ważności – mojej oczywiście. Nie będę owijał w bawełnę – w szkole czułem się najważniejszy (no, powiedzmy, wspót

z innymi polonistami), bo kaliber mojego przedmiotu przewyższał wagę i znaczenie innych dziedzin szkolnego nauczania. Do dziś zresztą uważam, że język polski to król pośród innych przedmiotów, bo najbardziej wszechstronnie rozwija osobowość młodego człowieka. Dziś ów król, z przyczyn oczywistych, zachowuje jeszcze mocną pozycję, ale berło mu z rąk wypada, a korona się zsuwa. Na dodatek wokół wyrastają szybko inni królowie. Reformy, które miały tron wzmocnić, tylko go osłabiły i rozchwiały. Degradacja! Niby nikt jej nie chciał, a jednak staje się faktem.

Odłona I. Degradacja integracji

W Podstawie programowej kształcenia ogólnego z 1998 r. pojawiły się odmieniane później przez wszystkie przypadki, słynne już dziś pojęcia: nauczanie zintegrowane, bloki przedmiotowe, ścieżki edukacyjne. Nazwano je nową jakością w edukacji, wieszczono wręcz nadejście nowego etapu w dziejach szkolnictwa – etapu współpracy nauczycieli różnych przedmiotów, ich wzajemnego uzupełniania się, harmonijnego działania wspartego na umowie (czy raczej nieustannym umawianiu się) co do zharmonizowania tempa i sposobów pracy z kolejnymi fragmentami materiału. Polonista, historyk, plastyk (muzyk) mieli komplementarnie i w porozumieniu przedstawiać młodzieży wytwory ludzkiego ducha i myśli, zaś biolog, geograf, fizyk i chemik powinni byli harmonijnie i we współpracy ukazywać zjawiska tworzące uchwytną naukowo powłokę naszej doczesności. Wówczas, w heroicznym czasie wprowadzania reformy

oświaty, wielokrotnie przypominały mi się rozmowy z niemieckimi nauczycielami, których poznałem podczas wycieczek organizowanych w ramach tzw. wymiany młodzieży. Nasi mili gospodarze (a potem goście) grzecznie i z rozbrajającą szczerością odkrywali tajniki owej międzyprzedmiotowej integracji, której u nas jeszcze wtedy nie lansowano, a która u nich stanowiła oficjalną dyrektywę w pracy dydaktycznej. „Jak wy to wszystko uzgadniacie, jak integrujecie?” – pytałem, słysząc o korelacji międzyprzedmiotowej. „Przy piwie i kielbaszkach” – wyjaśniali skwapliwie Niemiec przyjaciele, nie ukrywając umownego charakteru i fikcyjnego statusu owych działań. Fikcja ta była o tyle ograniczona i niepełna, że moi rozmówcy byli w zdecydowanej większości dwu-, a nawet trójzawodowcami. Gospodarz mój, na przykład, uczył biologii i fizyki. W tej sytuacji mógł sobie pozwalać na pewien stopień korelacji i harmonii między tymi przedmiotami, bo sam ze sobą bez większego trudu się integrował. U nas zaś – naśladując pochopnie zachodnie wzory – rzucono hasło nauczania zintegrowanego i blokowego, nie bacząc ani na kiepskie rezultaty takich działań na Zachodzie, ani na nieprzystosowanie polskich nauczycieli (i modelu ich kształcenia) do podjęcia tego wyzwania. Dziwne, że twórcy reformy nie zasięgnęli języka u kilku nauczycieli, którzy – podobnie jak ja – wizytowali z polską młodzieżą zachodnie szkoły i swoje wiedzieli. Osobiście sumienie mam o tyle czystsze, że w wywiadzie z ministrem Handke, przeprowadzonym lata temu dla „Znaku”, lojalnie wspominałem memu rozmówcy o niemieckich doświadczeniach¹. Widać miałem małą siłę przekonywania.

¹ Por. *Dać szansę naszym dzieciom*, z ministrem edukacji narodowej prof. Mirosławem Handke rozmawia Witold Bobiński, „Znak” 1999, nr 3, s. 6.

O smutnych losach tak rozumianej integracji w szkołach polskich mówią dzieje niechlubnej pamięci (odchodzących już w przeszłość) tzw. ścieżek edukacyjnych, zwanych także międzyprzedmiotowymi. Zdekretowane i nagłośnione, od początku miały status tworu medialnego i fikcyjnego. Z zapalem stawiano fasady – powstawały autorskie i niezmiernie ambitne programy owych ścieżek – czytelniczo-medialnej, filozoficznej, ekologicznej i wielu innych. Nie było tylko wiadomo, kiedy owe szlachetne postulaty należy wcielić w życie – na lekcjach polskiego czy na jakichś innych, które powinna (nie powinna?) przydzielić dyrekcja. Zresztą, nawet jeśli przydzielała, to „lekcja ścieżki” jest przecież tworem sztucznym, wynikającym nie z naturalnej potrzeby, a z dekretu. Niektórzy poloniści (będąc w istocie „kilkuzawodowcami”) radzili sobie zatem, prowadząc w ramach owych ścieżek integracyjne lekcje polskiego i te dodatkowo godziny należy istotnie traktować jako błogosławiony skutek zmian w oświacie. Zjawisko to potwierdzało prawdę starą jak polonistyka szkolna – taką mianowicie, iż polonistom integracji narzucać nie trzeba (ani w formie kształcenia blokowego, ani w formie ścieżek edukacyjnych, gdyż oba te twory lokują się w sferze niepożądanego utopii) – wystarczyło tylko dodać im po godzinie. Polonistyczna rzeczywistość od lat miała naturalny i mocny rys integracyjny, należało go tylko wzmocnić, ośmielając nauczycieli do penetrowania pokrewnych obszarów filmu, sztuk plastycznych, teatru, muzyki i organizując przygotowujące do tego kursy i studia. Tymczasem utopij-

ność postulatów wyrażonych dydaktyczną nowomową tylko zrażała do idei integracji, także tej pożądanej i realistycznej – wewnątrzprzedmiotowej – która rozszerza horyzonty, rozbudza ciekawość i „uczy świat wyjaśniać przez analogię”². W ten sposób idea zbożna i słuszna została skompromitowana, podważona i zdegradowana przez nadgorliwość reformatorów i właściwy im brak poczucia realizmu.

Odłona 2. Degradacja konwersacji

Szkola nigdy nie była jedynym źródłem zdobywania informacji o świecie, ale w dzisiejszych czasach coraz szybciej traci swoje uprzywilejowanie w tej dziedzinie. Staje się, a właściwie już się stała, jednym z wielu „kanałów przesyłania wiedzy” – obok książek, czasopism, radia, telewizji, internetu, cyfrowych nośników informacji. Jak, wobec tego, zdefiniować dziś specyfikę szkoły jako instytucji i szczególnego rodzaju przestrzeni? Skoro już nie przekaz wiedzy stanowi o istocie szkoły, cóż wyznacza jej ontologiczny status? Mam na ten temat swoje zdanie, z pewnością kontrowersyjne, ale stanowcze i głoszone z przekonaniem. Uważam, że fundamentem i sensem istnienia szkoły – w dzisiejszych czasach i nie tylko – jest moment spotkania i fenomen rozmowy. „Rozmowę [...] charakteryzuje właśnie to, że tutaj język przez pytanie i odpowiedź, dawanie i branie, różnicę zdań i zgodę realizuje swą komunikację sensu” – powiada Gadamer³. Właśnie po to istnieje szkoła, żeby mogli się w niej spotkać uczeń i nauczyciel

² S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991, s. 20.

³ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys filozofii hermeneutycznej*, przełożył i wstępem poprzedził B. Baran, Kraków 1993, s. 242.

i aby mogli wieść ze sobą mądrą, nauczającą rozmowę. Nauczającą tak jednego, jak drugiego, bo obaj jednocześnie dają i biorą. Dziś tego dawania i brania poprzez rozmowę brakuje bardziej niż kiedykolwiek, bo współczesna kultura (?) obrazka i paplania (także w sieci) gotowa ogołocić człowieka z tego, co przez wieki konstituowało jego duchowe życie. Jeśli kiedyś (nie daj Bóg) zabraknie spotkania i rozmowy nauczyciela i ucznia, bo ktoś wymyśli i zadekretuje edukację bez nauczycieli – będzie to grób szkoły.

Tyle tylko, że ten grób już kopią! Może i nieświadomie, ale skutecznie. Kto? Ano bezkrytyczni chwalczy nowej matury i ci, którzy nadmiernie nią przejęci, widzą w tym egzaminie rację istnienia szkoły średniej i jej koronę. Dlatego w liceach i technikach coraz mniej czasu na rozmowę, na gadanie, na pytania i odpowiedzi, na rozważania, na gdybanie, na dyskusje, przekomarzenia, spory, negocjacje, argumentację i inne formy wymiany zdań i myśli. Wielu polonistów porzuciło te sposoby dydaktycznego oddziaływania na młodych ludzi, uznając – logicznie bez zarzutu – że nowa matura nie sprawdza dojrzałości myślenia, kojarzenia, interpretowania; nie odwołuje się do mądrości i wiedzy ucznia, nie wymaga oryginalności i odwagi w formułowaniu sądów, nie premiuje szerokich horyzontów. Nowa matura wymaga umiejętności rozwiązywania testu oraz wyrzeknięcia się własnego odbioru dzieła na rzecz jego zobiektywizowanej wizji dla wszystkich. Jeśli więc dawniej poloniści wypełniali swe plecaki, torby i teczki albumami malarskimi, kasetami wideo czy płytami (które inicjowały ciekawe rozmowy o tekstach), to dzisiaj taszczą do szkół dziesiątki testów, które aplikują uczniom z regularnością periodyków. Test co tydzień

lub co dwa, a nieraz i dwa razy w tygodniu. I klucz – penetrowany i prześwietlany na wszystkie sposoby: układanie klucza, dociekanie klucza, obliczanie procentu wstrzelenia się w klucz. Wszystko pod klucz i nic bez niego. W kącie poszły swobodne, niezobowiązujące formy wypowiedzi i twórcze, oryginalne tematy prac domowych i klasowych. No bo nie ma do nich klucza, a wymyślać go za każdym razem nikt nie ma czasu. Kwitnie więc kult gotowca, który dawniej ułatwiał życie sprytniejszym i bardziej leniwym uczniom, a który dziś służy nauczycielom. No i o czym w tej sytuacji rozmawiać? I po co? Czy ktoś dzięki temu lepiej zda maturę? A przecież to ona jest ważna, a nie jakiś tam – mgławicowy i enigmatyczny – rozwój wrażliwości, gustu, zainteresowań, pasji, przekonań, postaw, czyli całej tej mocno przereklamowanej osobowości. I dlatego poloniści nie gadają po próżnicy.

Odłona 3. Degradacja rekrutacji (na studia polonistyczne)

Od pewnego czasu uroczy miesiąc – lipiec kojarzył mi się z corocznym biciem rekordu w liczbie poprawianych prac egzaminacyjnych. Były one dziełem kandydatów na studia polonistyczne, głównie te o specjalności nauczycielskiej. Pracowicie czytałem odpowiedzi kandydatów na pytania sprawdzające wiedzę literacko-kulturową i orientację w tzw. życiu kulturalnym. Przedzierałem się przez chaszczki analizy i labirynty myśli interpretacyjnej, zrywałem się na język, styl, pisownię lub zachwycałem nimi. Pochylałem się nad kompozycją lub w ogóle nie potrafiłem jej odnaleźć. Podziwiałem kaligraficzne piękno pisma lub bawiłem się w kryptologa – bez uciechy właściwej zabawie. Nie

przypuszczałem kiedykolwiek, że mi tego zabraknie. A jednak...

No, nie przesadzajmy. Nie tęsknię do gorących lipcowych nocy spędzanych nad arkuszami pokrytymi nieczytelnym pismem. Nie tęsknię, ale wiem, że były to noce pożytecznie przepracowane. Wiedziałem bowiem ja, wiedzieli inni egzaminatorzy, kogo przyjmujemy na studia polonistyczne i kogo do nich nie dopuszczamy. Była to z pewnością wiedza ograniczona, ale wystarczająca do tego, by spośród kandydatów wybrać osoby o pożądanym kompetencjach. W każdej profesji wymaga się wszak od delikwenta konkretnych uzdolnień i umiejętności. Niezgraba nie może być tancerzem (dlatego nim nie jestem), nerwus szachistą (jak poprzednio), a lękający się wysokości – taternikiem (to też o mnie). Na tej samej zasadzie ignorant czytelniczy, stylistyczny, gramatyczny, ortograficzny – ogólnie: humanistyczny – nie może być nauczycielem polonistą, w każdym razie nie powinien. Tradycyjna rekrutacja – przeprowadzana na podstawie egzaminów – umożliwiała identyfikację zarówno ignorantów, jak i geniuszy, a nawet przypadków pośrednich, lokujących się między skrajnościami. Dziś, w epoce nowej matury, mój macierzysty Wydział Polonistyki UJ takich przypadków zidentyfikować nie może. Diagnostyczna i informacyjna funkcja egzaminu maturalnego z języka polskiego jest (między innymi dzięki nieszczęsnemu kluczowi i sposobowi oceniania) mocno ograniczona, zaś tożsamość kandydata mierzona liczbą punktów – nieczytelna. Co ów

kandydat wie, co czytał, jak interpretuje tekst, jak o tym pisze, jak komponuje swoją wypowiedź, jakie błędy robi, co z czym myli, czym się interesuje – to kilka z szeregu pytań, na które komisje rekrutacyjne chciałyby poznać odpowiedź bardziej precyzyjną niż 52 czy 70. Tymczasem mogą tylko uszeregować kandydatów wedle kolejności owych enigmatycznych liczb.

Jaki jest skutek przeprowadzenia rekrutacji na podstawie świadectw maturalnych? Taki, że oto w progach uczelni stało „pokolenie incognito”. Niemal nic o nim nie wiemy, dopiero na pierwszym roku studiów zaczynamy je poznawać. I na dobrą sprawę pierwsza sesja wiosenna powinna stanowić właściwą rekrutację. To po tośmy jedli tę żabę?

Polonista to nadal brzmi dumnie. Tę słuszną i uprawnioną dumę należy pielęgnować i podtrzymywać – tropiąc i tępiąc utopijne pomysły speców od oświaty, broniąc humanistycznej istoty naszego przedmiotu. Ten humanistyczny, ludzki wymiar języka polskiego to także, a może głównie, gotowość do spotkania i rozmowy – z tekstem i z drugim człowiekiem – oraz otwartość na Niewiadome i Nieoczekiwane, które się rodzą w spotkaniu i rozmowie. Ta otwartość powinna cechować również maturę polonistyczną – dziś odhumanizowaną i mało wiarygodną, dlatego wciąż budzącą tęsknoty za egzaminami wstępnymi. Jeżeli w tej kwestii nic się zmieni na lepsze, i to rychło, degradacja polonistyki szkolnej zaowocuje gwałtowną degradacją polskiej szkoły. Dlaczego? O tym w następnym felietonie.