

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Grażyna Różańska

Model kompetentnego gimnazjalisty według założeń reformy – a stan rzeczywisty

Nasz uczeń jest człowiekiem.

*To proste stwierdzenie powinno być fundamentem świadomych
działań polonistycznych oraz stać się realnym argumentem na
rzecz autentycznego upodmiotowienia edukacji.*

Maria Jędrychowska

Reforma szkolnictwa przeprowadzona w 1999 roku doprowadziła do zmian, na które wszyscy nauczyciele czekali z niecierpliwością, niektórzy z wielką obawą przed nieznanym. W ich konsekwencji wprowadzono, wzorem systemu przedwojennego, drugi etap kształcenia – gimnazjum. Stworzono i zatwierdzono nową podstawę programową kształcenia ogólnego, zmodyfikowaną we wrześniu 2009 roku, w której określono cele edukacji, zadania szkoły oraz zakładane osiągnięcia ucznia – przyszłego absolwenta gimnazjum.

Nowelizacja ustawy o systemie kształcenia polonistycznego narzuciła na szkoły obowiązek holistycznego, kulturowego kształcenia młodzieży w zakresie kultury polskiej, na tle kultury śródziemnomorskiej. Podstawą reformy stały się:

- zmiana orientacji programowej z wiadomości na umiejętności,
- odejście od encyklopedyzmu i zastąpienie go integracją międzyprzedmiotową,
- zastąpienie tradycyjnych metod kształcenia polonistycznego nowymi, na czele których uplasowały się metody aktywizujące uczniów,
- w dydaktyce polonistycznej pojęcie „antropocentryzm kulturowy”.

Podkreślono fakt, że uczeń gimnazjum to nastolatek, który wchodzi w okres buntu i negacji wszelkich zastanych wartości. Buduje on swoją wizję świata według własnych norm i upodobań, intuicyjnie neguje model kultury postfiguratywnej, opartej na autorytecie pochodzącym z przeszłości, a oscyluje w kierunku kultury prefiguratywnej, której głównym wyznacznikiem jest modyfikowanie i poszukiwanie nowych wzorców¹.

Nauczyciel w nowoczesnej dydaktyce nie jest już osobą, która tylko planuje, organizuje, przekazuje wiadomości i kontroluje oraz ocenia, ale jest partnerem ucznia pomagającym mu w indywidualnym i harmonijnym rozwoju intelektualnym i emocjonalnym. Poprzez odpowiednie metody i formy pracy polonistycznej ma dotrzeć

¹ Pisze o tym M. Kwiatkowska-Ratajczak w artykule: *O polsko-czesko-niemieckich spotkaniach*, „Polonistyka” 2002, nr 4, s. 214–221 oraz E. Peplińska, *Czy podmiotowość w szkole jest możliwa?*, „Polonistyka” 2003, nr 4, s. 202–206.

do ucznia i w subtelny sposób kształtować jego osobowość, preferencje kulturowe i umiejętność wartościowania zjawisk zachodzących w otaczającym go świecie.

Jak słusznie zauważył Stanisław Palka: „w nowoczesnej szkole nie wystarcza zatem, by nauczyciele byli dobrymi rzemieślnikami, chociaż to wciąż ma podstawowe znaczenie, lecz oczekuje się od nauczycieli działalności twórczej, nierutynowej, ożywiania procesu dydaktyczno-wychowawczego, silniejszego włączania uczniów do wspólnych z nauczycielami zadań”².

Już w latach dwudziestych ubiegłego stulecia Konstanty Wojciechowski we *Wskazówkach metodycznych* pisał, że „nauczyciel budzi myśl, uczucie, wyobraźnię dziecka czy młodzieńca, wpływa na jego wolę, rzeźbi posąg żywy, tworzy wewnątrz duchowe jednostki”³.

Współczesna szkoła tradycyjna nie dawała do tej pory uczniowi możliwości wykazania się zasobem ukrytych zdolności i umiejętności. Bardzo często nauczyciel nie miał możliwości poznania swego ucznia w innej sytuacji niż ta, gdy stoi on wylękniony przed tablicą i stara się sprostać wymaganiom surowego pedagoga. Szkoła taka nie zaspokajała naturalnej potrzeby młodego człowieka dążenia do samodzielności, indywidualności, nie tylko w działaniu, ale również w myśleniu. Nie kształtowała postaw otwartości ku nowoczesnemu światu, który powinien dla każdego być źródłem nadziei i radości z przeżywania swego istnienia, a nie miejscem wiecznych lęków, zahamowań i frustracji.

W związku z powyższym w zakresie kształcenia polonistycznego doszło do wielu znaczących zmian programowych. Zmieniono formułę kształcenia literackiego na dużo pojemniejszą – kształcenia kulturowo-literackiego. Biorąc pod uwagę apele, że: „uczniowie powinni zrozumieć świat, w którym żyjemy, a nie dowiedzieć się, co o tym świecie myślą uczeni. [...] Niech szkoła weźmie się za przybliżanie go uczniowskiemu umysłom, zamiast dręczyć je wiedzą zawartą w poszczególnych dyscyplinach naukowych”⁴.

Już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku pojawiło się wiele publikacji znanych dydaktyków, m.in. J. Polakowskiego, B. Chrzastowskiej, Z. Urygi, M. Jędrzychowskiej, B. Myrdzik, S. Bortnowskiego, H. Kosętki⁵, propagujących podmiotowy model edukacji polonistycznej. Już wówczas Jan Polakowski uznał, iż

na podstawie tych publikacji można stwierdzić, że mamy do czynienia z nowym zjawiskiem we współczesnej dydaktyce polonistycznej, które można określić jako nurt antropocentryczno-kulturowy. [...] Fundamentem tych przemian stały się twierdzenia wiedzy o mechanizmach uczenia się, które akcentują rolę aktywności podmiotu w procesie poznawania świata, uwypuklają zdolność działań twórczych jako najbardziej ludzkiej

² S. Palka, *Nowatorstwo i innowacje dydaktyczne*, „Język Polski w Szkole” 1996/97, nr 6, s. 9.

³ K. Wojciechowski, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski*, Warszawa 1923, s. 73.

⁴ K. Konarzewski, *Dydaktyka stara i nowa*, „Polonistyka” 2003, nr 6, s. 231.

⁵ Bardzo długą listę tych publikacji wymienia J. Polakowski w przypisach do swego artykułu *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, Kraków 1998, s. 8.

cechy człowieka oraz dostrzegają doniosłość sfery motywacyjnej – czynnika uruchamiającego mechanizm czynności poznawczych⁶.

Zenon Uryga proponował, aby „zamiast eksponować systematyczny porządek wiedzy polonistycznej [...] raczej wiązać koncentrycznie problematykę odbioru dzieł i komunikacji językowej z różnymi wymiarami rzeczywistości kulturowej otaczającej ucznia”⁷. Wszystko to doprowadziło w konsekwencji do obecnych zmian. Mimo wielu mankamentów i niedociągnięć związanych ze sposobem realizacji proponowanych założeń trzeba pamiętać o tym, że dydaktyka końca XX wieku przewartościowała i zmieniła sposób patrzenia na edukację polonistyczną. Przy tak zdefiniowanej dydaktyce na pierwsze miejsce wysunął się uczeń, a nie tekst literacki czy kulturowy. Priorytetem kształcenia polonistycznego stała się komunikacja werbalna i pozawerbalna ucznia. Zwrócono uwagę na wszystko, co stanowi otoczenie i sferę życia młodego człowieka, na takie teksty kultury, jak rysunek, komiks, plakat, piosenka, kolaż, a ostatnio również sms-y i e-maile – podstawowy sposób komunikacji młodego człowieka. Dzięki temu teksty kultury stały się bliższe i łatwiejsze do zaakceptowania dla ucznia. Polonistyka znalazła się w sytuacji, gdy priorytetem stało się kulturowe doświadczenie wychowanka, a zadaniem szkoły wdrażanie ucznia do pełnego i aktywnego uczestnictwa w kulturze, poprzez systematyczne obcowanie z różnorodnymi tekstami kultury. Jak można przeczytać w gimnazjalnych programach kształcenia:

celem nadrzędnym polonistycznych działań edukacyjnych w gimnazjum – wychowania i kształcenia – jest pomoc w kształtowaniu się zintegrowanej wewnętrznie, wielowymiarowej osoby ludzkiej (w aspekcie intelektualno-estetycznym, wolincjonalno-emojonalnym, moralnym, społeczno-wspólnotowym).

Respektując ideę antropocentryzmu dydaktycznego (podmiotowości ucznia), który wynika z filozofii personalistycznej, skonstruowano program tak, by mógł służyć uczeniu młodzieży samodzielności poznawczo-wartościującej i decyzyjnej, zwłaszcza w obszarach otaczającej i dziedziczonej kultury⁸.

W celach edukacyjnych zaznaczono ścisły związek umiejętności komunikowania się uczniów z wprowadzaniem ich w świat kultury polskiej i europejskiej. Szczególny nacisk położono na „kształcenie sprawności mówienia, słuchania, czytania i pisania w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych” jako podstawowej umiejętności ucznia, otwierającej mu drogę do dalszego poznania, prowadzącej na dalszym etapie kształcenia do „rozbudzenia motywacji czytania i rozwijania umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury”, jak również „przybliżenie rozumienia człowieka i świata; wprowadzanie w tradycję kultury europejskiej i narodowej”.

Założono, że w ostatnim stadium edukacji gimnazjalnej uczeń winien mieć świadomość „istnienia w kulturze, przede wszystkim w jej wymiarze symbolicznym

⁶ Tamże, s. 8.

⁷ Z. Uryga, *Wstęp do: Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, Kraków 2001, s. 6.

⁸ *To lubię! Program nauczanie w klasach I–III gimnazjum*, Kraków 2000, s. 6.

i aksjologicznym, tak by stawała się wewnętrzną i osobistą własnością młodego człowieka⁹.

Szkoła, w związku z takimi założeniami edukacyjnymi, wytyczyła sobie również ambitne zadania, wspomagające proces edukacyjny gimnazjalistów. Wśród nich znalazły się m.in.:

- motywowanie ucznia do poznania świata i kultury,
- pobudzanie postaw kreatywnych ucznia,
- „integrowanie różnych zakresów doświadczeń kulturowych,
- przybliżanie uczniom różnorodnych tekstów kultury w perspektywie wiedzy o człowieku i świecie, uczestnictwa w kulturze współczesnej i praktyce społecznej komunikacji oraz obcowania z tradycją”¹⁰.

Ważne miejsce w zadaniach szkoły zdobyło „wspomaganie uczniów w procesie rozpoznawania i rozumienia wartości oraz w osobistym wysiłku tworzenia wewnątrznie akceptowanej ich hierarchii”¹¹ tak, aby w przyszłości absolwent gimnazjum stał się człowiekiem „wychowanym do wartości”. Zgodnie z twierdzeniem, że „kultura jest całością wartości, które człowiek rozpoznaje, ceni i realizuje. [...] wartości nadają jego życiu sens”¹².

Idąc tym tokiem myślenia, należy założyć, że uczeń kończący gimnazjum powinien mieć podstawową orientację w świecie wartości uniwersalnych, takich jak dobro, piękno, prawda, wolność, sprawiedliwość czy tolerancja. Powinien umieć o nich dyskutować, wyrażać swe poglądy i opinie.

Elżbieta Mikoś w artykule o „personalistycznie i humanistycznie”¹³ ukierunkowanej koncepcji edukacji polonistycznej, wymienia zasadnicze i kluczowe zagadnienia, konieczne do realizacji takiej wizji kształcenia:

- **podmiotowość** – ucznia, nauczyciela oraz szkoły,
- **integracja** – jako warunek wszechstronnego rozwoju ucznia jako osoby,
- **funkcjonalność edukacji** – w nowych warunkach cywilizacyjno-kulturowych u progu XXI wieku,
- **dialog** – jako warunek autentycznego kontaktu wychowawczego i intelektualnego między uczniem i nauczycielem¹⁴.

W związku z takimi założeniami należy zadać sobie pytanie, na ile są one realizowane w polskiej szkole gimnazjalnej, czy rzeczywiście gimnazjalista ma szansę na podmiotowe traktowanie go w procesie edukacji, tak jak postulowała Z.A. Kłakówna, pisząc, że

podmiotowość jako atrybut człowieka i funkcja wolności wymaga pielęgnacji i rozwijania. Szkoła jednak ani wobec nauczycieli, ani wobec uczniów nie może stawiać wyłącz-

⁹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Język polski. Załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN (poz. 129), Warszawa 1999.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² B. Myrdzik, *Koncepcja kształcenia kulturowego na przykładzie wybranych podręczników gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka i Z. Uryga, Kraków 2003, s. 66.

¹³ E. Mikoś, *Polonista w gimnazjum. Między swobodą a koniecznością wyboru koncepcji kształcenia*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie...*

¹⁴ Tamże, s. 28.

nie na respektowanie podmiotowych standardów widzenia świata i siebie. Może natomiast budować swą ofertę z nastawieniem na dominację podmiotowych standardów, które stanowią warunek humanistycznej mądrości i rozumnego korzystania z wolności eksponowane tu jako edukacyjne cele¹⁵.

Czy nie jest przypadkiem tak, że podstawa programowa, programy szkolne oraz podręczniki zalecają uwzględnianie tych elementów składowych antropologiczno-kulturowej filozofii kształcenia, a nauczyciele i szkoła mają w dalszym ciągu tendencje do autorytarnego modelu nauczania? Wystarczy odczytać (o czym również pisze E. Mikoś) pewne sformułowania w poleceniach dla uczniów i zaleceniach dla nauczycieli, zamieszczone w podręcznikach i przewodnikach dydaktycznych: „wskaz **właściwą** interpretację”, „odczytaj **poprawne** przesłanie...”, „zaznacz **właściwą** myśl”, „napisz, **dłaczego podoba ci się**” – zamiast „**czy**” itp. Takie sformułowania wskazują ewidentnie na niebezpieczne skłonności dydaktyków do narzucania uczniom „jedynie słusznych” prawd, interpretacji i rozwiązań. Nauczycielom dużo łatwiej wówczas prowadzić zajęcia, kiedy mają jasno wyklarowaną wizję toku myślenia uczniów. Odpowiadając na pytania postawione przez E. Mikoś: „Jak autorzy programów i podręczników rozumieją i realizują kwestię podmiotowego traktowania ucznia w edukacji?”; „Czy szanują w nim człowieka?”; „Do jakich obszarów jego aktywności apelują?”; „Jak pojmują proces wychowania do wartości?”; „W jaki sposób wprowadzają młodego człowieka w świat literatury i kultury?”, można stwierdzić, że większość tych pól dydaktycznych jest w dalszym ciągu zaniedbana, nauczyciele najczęściej narzucają uczniom swój pogląd na temat dzieła i jego interpretację, pracują schematycznie, często brak im ciekawych pomysłów na lekcję i wolą bezpiecznie korzystać z gotowych wzorów i propozycji edukacyjnych zamieszczonych w przewodnikach metodycznych.

W moim przekonaniu, dopóki nie zostanie zmieniony sposób kształcenia nauczycieli polonistów, nie zmieni się sposób ich pracy. Reformę należało zacząć od zmiany systemu kształcenia przyszłych polonistów tak, aby byli prawdziwymi specjalistami w nowoczesnej edukacji polonistycznej, której podstawą jest kształcenie kompetencji kulturowych wychowanków. Tymczasem w programie kształcenia przyszłych polonistów brak przedmiotów z zakresu edukacji kulturowej. Nauczyciel szkoły gimnazjalnej to często polonista przeniesiony ze szkoły podstawowej, mający niewielką świadomość tego, czym jest kontekstualne i wieloaspektowe omawianie i analizowanie tekstów literackich, kulturowych i filozoficznych. Wiedza kulturowa, historyczna, historycznoliteracka i filozoficzna u wielu polonistów jest pobieżna – przekonałam się o tym, prowadząc zajęcia z nauczycielami na studiach podyplomowych oraz obserwując lekcje prowadzone przez moich studentów w gimnazjum. Dlatego częściej spotkać można u nich postawy zamknięte i skłonność do autorytarnego sposobu prowadzenia zajęć. Mniejsze jest bowiem wówczas „niebezpieczeństwo” zbyt dużej kompetencji i samodzielności uczniów, której zwyczajnie się obawiają. Słuszny w tym miejscu wydaje się apel Marii Dudzik:

Trzeba [...] w edukacji polonistycznej dać prawo autentyczności przyjaznych relacji międzyludzkich, wyrażonych w języku oraz pozawerbalnych elementach komunikacji

¹⁵ Z.A. Kłakówna, *Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości*, [w]: *Podręcznik jako narzędzie...*, s. 20.

międzyludzkiej. Trzeba odkrywać wartości we własnym doświadczeniu i przekładać je na własny sposób życia. Zwerbalizowane własne doświadczenie powinno być punktem wyjścia w odbiorze sztuki, w tym literatury. Tego się trzeba uczyć nieustannie, tego trzeba uczyć przede wszystkim własnym przykładem. [...] Wtedy mogą zaistnieć warunki prawidłowej atmosfery dialogu, w którym pierwszy głos ma uczeń i na tej podstawie dopiero, mając rozeznanie w sytuacji, nauczyciel może konstruować własną wypowiedź, otwierając ucznia na odpowiedzialne podejmowanie decyzji. Nauczyciel określa swoje stanowisko i uzasadnia, ale nie narzuca go, ucząc w ten sposób ucznia odpowiedzialnego korzystania z wolności¹⁶.

Taka koncepcja kształcenia, z dobrze wyedukowanymi polonistami, mogłaby w rezultacie ukształtować takiego absolwenta gimnazjum, który **będzie kompetentnym uczestnikiem kultury, będzie otwarty na innych ludzi, ich odmienności i różnorodność. Będzie potrafił swobodnie prowadzić dyskusje na wielu płaszczyznach intelektualnych, będzie solidnie przygotowany do trzeciego etapu kształcenia, jakim jest liceum.**

Nowa podstawa programowa (2009) zakłada ważne osiągnięcia uczniów w zakresie odbioru tekstów kultury, m.in. umiejętność odczytywania ukrytych w nich znaczeń, ocenę właściwości poznawanych utworów literackich oraz innych tekstów kultury, dostrzeganie ponadczasowości tych tekstów i uniwersalnych przesłań, znaczeń, doświadczeń, zdolność do interpretacji tych tekstów w różnorodnych konfiguracjach kontekstowych, eksponowanie własnego stosunku do otaczającego świata, wyrażanie własnych opinii, spostrzeżeń i ocen, jak również „rozpoznawanie wartości w utworach oraz próby ich oceny na tle własnego świata wartości, samodzielne, krytyczne ustosunkowanie się do obserwowanych zjawisk kultury; formowanie, uzasadnianie i obrona w dyskusji (także na piśmie) własnych punktów widzenia, pomysłów interpretacyjnych i opinii o utworach”¹⁷.

Nauczyciel ma w związku z tym za zadanie:

wychowywanie kompetentnego, świadomego odbiorcy kultury, szczególnie dzieł literackich; wprowadzanie zarówno w tradycję, jak i kulturę XXI w., i uwrażliwienie ucznia na uniwersalne wartości; zaznajamianie ucznia za pośrednictwem tekstów kultury z różnymi postawami moralnymi, skłanianie do refleksji nad konsekwencjami dokonywanych wyborów; wspomaganie rozwoju umiejętności sprawnego posługiwania się językiem polskim, formułowania myśli, operowania bogatym słownictwem¹⁸.

Jednak, czego obawia się M. Jędrychowska,

proponowane wizje języka polskiego w gimnazjum dalekie bywają od wyrazistości wychowawczo-poznawczej i sprawnościowej. Jeśli w ogóle są spójnymi, całościowymi wizjami przedmiotu. Zdarza się, że praktyczne ucieleśnienie założeń *Podstawy* (programy, podręczniki) przeobrażane bywa w zbiór raczej przypadkowo gromadzonego materiału kształcenia, w wyliczankę wyobrażeń niekoherentnych, niesprowadzalnych do żadnych

¹⁶ M. Dudzik, *Człowiek w edukacji polonistycznej*, [w]: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka i kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999, s. 363.

¹⁷ *Podstawa programowa...*, s. 41.

¹⁸ Tamże.

wspólnych kategorii, w rezultacie nie układających się w czytelne struktury ani dla uczniów, ani też dla nauczycieli¹⁹.

Czy zatem absolwent gimnazjum będzie przygotowany do samodzielnego i krytycznego formułowania poglądów oraz wygłaszania opinii na temat różnorodnych zjawisk kultury, czy da sobie radę z założonym przez podstawę programową „omawianiem i interpretowaniem utworów w różnych zestawieniach kontekstualnych”?

Takie pytania nasuwają mi się po przeprowadzeniu ankiet i testów sprawdzających stopień nabytych kompetencji kulturowych uczniów ostatnich klas gimnazjum. Uczniowie wśród wielu zadanych przeze mnie pytań odpowiadali również na pytanie, jak rozumieją pojęcie kształcenia kulturowego? Poprawne odpowiedzi nie były bardzo zróżnicowane, wszystkie zawierały część definicji mówiącej o literaturze, sztuce, poezji i kształceniu estetycznym, np.:

- kształcenie kulturowe to zdobywanie wiedzy o kulturze różnych narodów, w różnych epokach, a także kształcenie przez poezję,
- jest to wiedza zawarta w podręcznikach. Uczymy się języka polskiego, poezji, wierszy. Czytamy ciekawe książki,
- kształcenie, które ma nas przygotować do życia społecznego i zapoznać z tekstami historycznymi i poetyckimi,
- **jest to przygotowanie nas do długiej drogi przez życie,**
- kształcenie kulturowe jest to uświadamianie człowieka o kulturze, zwyczajach, o możliwościach odczytywania różnych dzieł (obrazy, wiersze),
- **kształcenie do dalszego życia,**
- **jak poprawnie się zachowywać.**

Wszystkie odpowiedzi można było podzielić na dwie grupy: takie, które świadczą o orientacji i znajomości zagadnienia – choć formułowane czasem pojęcia były nieporadne, to w swej istocie zawierały przynajmniej część definicji określającej kształcenie kulturowe jako edukację humanistyczną, wprowadzającą ucznia w świat różnorodnych tekstów kultury, wskazującą mu różne drogi interpretacji i poznania arcydzieł kultury polskiej i światowej, a także edukację odkrywającą przed uczniem aksjologiczny pejzaż literatury i kultury. Średnio 61% populacji reprezentatywnej uczniów określiło, czym jest kształcenie kulturowe. Drugą grupę stanowili uczniowie, którzy nie rozumieją pojęcia kształcenia kulturowego w sposób właściwy i odczytują je dosłownie, kultura = dobre wychowanie, poprawne zachowanie, postawa wobec drugiego człowieka.

Dużym zaskoczeniem dla mnie był fakt, że zapytani o to samo nauczyciele w większości nie odpowiedzieli na pytanie. Tylko 24% ankietowanych udzieliło jakiegokolwiek odpowiedzi, a 11% potrafiło zdefiniować pojęcie kształcenia kulturowego. Oto niektóre odpowiedzi:

- umiejętność wyróżniania tekstów wartościowych pod względem literackim, wskazywanie dobrych wzorów osobowych, rozróżnianie pod względem przynależności kulturowej,

¹⁹ M. Jędrzychowska, *Aksjologiczne zadomowienie*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Kraków 2001, s. 31.

- przygotowanie do odbioru różnych tekstów kultury,
- kształcenie kompetencji kulturowej uczniów to przygotowanie młodego człowieka do świadomego odbioru treści kulturowych, jakże różnorodnych obecnie, kształcenie umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy kulturowej oraz jej poszukiwanie we wszelkich dostępnych źródłach. To także umiejętność własnej oceny zjawisk kulturowych,
- kształcenie kompetencji kulturowej uczniów szkół gimnazjalnych, którzy stają na rozdrożu całego życia, polonista ma za zadanie ukształtować zainteresowania kulturalne i rozwinąć talenty. Kształcenie kulturowe to również przygotowanie uczniów do umiejętności dyskusowania, tworzenia własnych teorii, oceny i wyborów w oparciu o teksty kultury, elementy sztuki (kino, teatr, muzeum, galerie itp.),
- wyposażenie ucznia w podstawowe wiadomości o kulturze.

Brak odpowiedzi u pozostałych ankietowanych to wyraźny dowód na istnienie luki w wykształceniu kulturowym polonistów. Ankieta potwierdza moje wcześniejsze spostrzeżenia i oceny. Nauczyciele nie są dobrze przygotowani. Przechodząc ze szkół podstawowych do gimnazjów, stykają się z innym sposobem pracy polonistycznej, z innymi wymaganiami programowymi w stosunku do uczniów i do nauczycieli. W ankiecie zapytano polonistów (112 osób) o to, czy korzystają z różnorodnych form podnoszenia kwalifikacji oraz jakie to są zajęcia. Nauczyciele wymieniali takie formy, jak: konferencje metodyczne, warsztaty twórcze, promocje podręczników, kursy kwalifikacyjne (5 osób), studia podyplomowe (2 osoby). 24% polonistów pozostawiło to pytanie bez odpowiedzi, z czego można wnioskować, że nie biorą udziału w żadnej z form doskonalenia zawodowego. Jest to tendencja niepokojąca, nauczyciele nie chcą się dokształcać, ponieważ nie mają ku temu motywacji. Nie zawsze motywacją są ambicje polonisty. Trzeba stworzyć system promowania dobrych i twórczych nauczycieli, a problem przestanie istnieć. Ostatni raz nauczyciele „szkolili się” z zapałem, kiedy potrzebowali mnóstwa zaświadczeń do zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego. Na spotkaniach metodycznych, które wówczas niejednokrotnie prowadziłam w całym kraju, bywało czasem do 70 osób. Obecnie słyszę od metodyków z ośrodków doskonalenia nauczycieli, że na spotkaniu przychodzi od 3 do 20 osób i nic nie jest w stanie zmusić ich do uczestnictwa w zajęciach, często odpłatnych i odbywających się w godzinach popołudniowych.

Źle swoje kompetencje oceniają sami nauczyciele, którzy zaznaczyli na osi liczbowej od 1 do 10, w jakim stopniu czują się kompetentnymi nauczycielami kształcenia kulturowego. Poloniści określili swój poziom kompetencji w przedziale od 3 do 6, czyli na poziomie średnim.

Niewiele osób potrafiło również odpowiedzieć na pytanie: „Czym powinien charakteryzować się kompetentny kulturowo gimnazjalista?”. Na pytanie to odpowiedziały 23 osoby spośród 112 ankietowanych, w tym 21 osób to te same, które wyjaśniły pojęcie kompetencji kulturowej.

Nauczyciele pisali:

- odczytuje teksty kulturowe, potrafi odczytać sensy dosłowne i przenośne, sprawnie posługuje się terminologią z zakresu teorii literatury,
- myślący, czytany, zaangażowany, poszukujący, aktywny,

- odczytany, znający tekst, potrafiący je omawiać, wiążący logicznie w związki przyczynowo-skutkowe,
- powinien posiadać ogólną wiedzę kulturową, wyrażać swoje opinie, oceniać różne zjawiska trendy, kulturowe, wskazać na źródła, z których korzysta poszukując informacji,
- musi myśleć koncepcyjnie i samodzielnie pracować, ma zdolności humanistyczne i jest odczytany,
- zna i rozumie czytane teksty kultury, potrafi opisywać je i interpretować.

W dalszej części ankiety uczniowie gimnazjum mieli zaznaczyć te teksty kultury, które według nich są najciekawsze. Do wyboru mieli: teksty literackie, malarstwo, grafikę, rzeźbę, plakat i inne. Około 50% uczniów zaznaczyło teksty literackie i malarstwo, niewielkim zainteresowaniem cieszyła się grafika – 23%, rzeźba – 7% i plakat – 8 (nieciekawe i monotonne).

W odpowiedzi na pytanie wielokrotnego wyboru, czy lekcje kształcenia kulturowego są: twórcze, pożyteczne, nieciekawe, inspirujące, atrakcyjne czy monotonne, uczniowie najczęściej zaznaczali odpowiedź: pożyteczne 67%, ale zaraz potem znalazły się określenia nieciekawe i monotonne (zaznaczane najczęściej równocześnie) – 43%.

Nasuwa się następujący wniosek: uczniowie w gimnazjum uważają swe lekcje za pożyteczne, ale mało atrakcyjne i twórcze. Ważną informacją jest to, że rzadko widzą w lekcjach inspirację do samodzielnych badań i dociekań. Gimnazjaliści są znudzeni i sfrustrowani małą atrakcyjnością i monotonią zajęć. Nie oczekują niczego inspirującego i nowego, choć o tekstach literackich zawartych podręcznikach pisali, że są łatwe i ciekawe. Może sposób pracy na lekcjach jest niewłaściwy, a metody źle dobrane do zespołu klasowego? Z moich obserwacji lekcji w różnych ślupskich gimnazjach wnioskuję, że nauczyciele niechętnie stosują metody aktywizujące uczniów, nie mają czasu i chęci na takie działania jak drama, dyskusje panelowe itp. Pytani odpowiadają, że: „nie mają czasu”, „metody aktywizujące to bzdura, niczego nie uczą”, „nie ma czasu na takie atrakcje” itp. Bardzo często uczniowie po raz pierwszy stykają się z takimi formami i metodami pracy na lekcjach prowadzonych przez studentów, od których wymagam uwzględniania w scenariuszach lekcji różnorodnych metod i form pracy, w tym metod aktywizujących uczniów. Bywa tak, że nauczyciele kserują od studentów przykłady stosowanych przez nich metod pracy.

Ostatnim aspektem badań tej ankiety było uczestnictwo uczniów w kulturze. Z badań ankietowych chciałam uzyskać informacje, czy na sposób uczestnictwa w kulturze wpływają takie czynniki, jak zainteresowania czytelnicze, preferencje kulturowe, postawy, środowisko społeczne i kulturowe oraz miejsce zamieszkania. Wśród badanych aspektów znalazły się zainteresowania uczniów, preferencje czytelnicze, formy kontaktu z kulturą, wyszukiwanie informacji i korzystanie z dóbr kultury.

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie zgodnie z przewidywaniami na pierwszym miejscu jako źródło „wszelkiej szczęśliwości” uplasowali Internet, bezkonkurencyjny ich zdaniem środek przekazu i źródło informacji. Na drugim miejscu znalazła się telewizja, która zastępuje wielu uczniom „okno na świat”. Uczniowie szkoły gminnej pisali: „nie chodzę do teatru i na wystawy, chyba że ze

szkołą, ale to rzadko. Mamy daleko, a jak są wycieczki to i tak nie wszyscy płacą, żeby pojechać”, albo wyjaśniali: „z książek i telewizji korzystam, ale do teatru nie mam zbyt wielu możliwości pójść”. Stąd też kino, teatr i wystawy znajdują się u tych ankietowanych na ostatnich trzech miejscach. Rekordy braku popularności biją wystawy i muzea. Uczniowie nie lubią tam chodzić, nie są nauczeni korzystania z tych dóbr kultury. W każdej badanej grupie ponad 50 osób głosowało za ostatnim miejscem dla tej formy kontaktu z kulturą. Taka sytuacja jest również wynikiem bardzo małego zainteresowania nauczycieli taką formą kontaktu z kulturą. Obserwując wycieczki młodzieży na różnorodnych wystawach i w muzeach, można zaobserwować, że nikt młodzieży niczego nie tłumaczy i nie wyjaśnia. Jeśli nie ma przewodnika, wówczas młodzież po prostu spaceruje sobie między eksponatami lub zajmuje się zgoła czym innym. Mam często okazję widywać różne grupy na wyjątkowej, jedynej w Polsce stałej ekspozycji dzieł Stanisława Ignacego Witkiewicza, która mieści się w Zamku Książąt Pomorskich w Słupsku. Stąd moje powyższe spostrzeżenia i wnioski. Twórczość Witkacego jest trudna, obrazy z dopiskami czynionymi przez autora na marginesie wymagają komentarza, inaczej taka wizyta w muzeum jest czystą fikcją, służy jedynie wpisowi do dziennika szkolnego i spełnieniu narzuconego przez program kształcenia obowiązku.

Teatr jako źródło natchnień i przeżyć estetycznych już dawno przestał być atrakcją dla młodych ludzi. Nauczyciele nie potrafią uczniom zaszczerpić miłości do sztuki teatralnej. Nie czynią tego również rodzice, którzy sami nie chodzą na spektakle, ponieważ są drogie i dla większości niedostępne. Uważam, że w Polsce ogólnie zanika zwyczaj korzystania z jakichkolwiek form kontaktu z kulturą wysoką, staje się ona, w pełnym tego słowa znaczeniu, kulturą elitarną. Uczniowie uzasadniali swe postawy przeważnie tak:

- Wystawy mnie nudzą, do kina mam blisko, to czasem chodzę, do teatru daleko, to nie.

Jedna tylko osoba spośród 210 ankietowanych napisała:

- Kocham teatr, chodzę na zajęcia teatralne, mam tam możliwość obcowania ze sztuką, lubię też telewizję, bo jest na miejscu i nie trzeba się nigdzie wybierać (Warszawa).

Uczniowie na trzecim miejscu w rankingu umieścili książkę. Z otrzymanych wypowiedzi można wnioskować, że motywacje takiej lokaty były różne. Uczniowie najczęściej uzasadniali swój wybór tak:

- mam łatwy dostęp do książek, są w moim domu i w bibliotece, lubię czytać książki, ale tylko te, które sama wybiorę,
- **nie interesują mnie lektury szkolne, są nudne, trudne i opowiadają o dawnej rzeczywistości. Dziś nie są aktualne, a ja bym chciała czytać coś o młodzieży, więc czytam Musierowicz i Grocholę,**
- lubię książki aktualne, niektóre lektury też są nie najgorsze, ale wolę książki współczesne i te, które sama wybiorę.

Wśród powodów sięgania po książkę uczniowie najczęściej wymieniali szkołę i konieczność czytania nie ulubianych lektur. Wprawdzie jest to tzw. przymus lekturowy, ale jak wynika z badań, ponad 70% uczniów wcale nie sięgnęłoby po książkę, gdyby nie strach przed jedynką z polskiego. W tym przypadku mamy do czynienia z pozytywnym wpływem przymusu lekturowego. Oddziałuje on na postawy młodych ludzi. Mimo że z przymusu, jednak czytają i jest szansa, że przynajmniej niektórym „wejdzie to w krew”. Jeśli nawet co dziesiąty będzie dobrowolnie sięgał po książkę, okaże się to sukcesem w dobie dzisiejszej kultury obrazkowej. Czytanie ma wpływ na całokształt uczestnictwa uczniów w kulturze, jest jego zarzewiem, ponieważ książka jest pierwszym dostępnym dla dziecka źródłem przeżyć estetycznych i emocjonalnych. Uczniowie pytani o prace z lekturą szkolną piszą:

- lekcje są nudne, zawsze omawiamy lektury w taki sam sposób,
- każda lektura, to zawsze tylko charakterystyka i dzieje jakiegoś bohatera,
- omawianie lektury zawsze wiąże się z pracą klasową lub długim wypracowaniem, nie cierpię tego.

Aby zmienić stosunek uczniów do lektur i literatury jako takiej, trzeba zmienić sposób pracy i nastawienie nauczycieli do tych lekcji. Sami nauczyciele podchodzą do omawiania tekstów rutynowo i ze znużeniem. Obserwacja takich zajęć wskazuje, że nauczyciele robią to „setny” raz i nie starają się wprowadzić do lekcji czegoś nowego, podejść do problemu innowacyjnie i nieszablonowo²⁰.

Czy zatem w obliczu takich wyników badań można mówić o wykształconym kulturowo absolwencie gimnazjum? Nie jestem przekonana, choć tego wymaga od ucznia nowa podstawa programowa, w której czytamy, że uczeń:

- uwzględnia w interpretacji potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny,
- ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach,

²⁰ Od wielu lat prowadzę hospitacje zajęć lekcyjnych z moimi studentami w różnych typach szkół. Niestety, wyniki tych spostrzeżeń są niepokojące. Nauczyciele korzystają w 90% z opracowanych, gotowych scenariuszy lekcji, często gubią się w trakcie zajęć i nie wiedzą, co robić dalej. Na zajęciach panuje chaos, nie ma spójności tematycznej, przez co uczniowie nie uważają, nie są zainteresowani prowadzoną lekcją. Bardzo niepokojący jest fakt, że nauczyciele nie reagują na złe, czasem prowokacyjne odpowiedzi uczniów, nie poprawiają ich wypowiedzi, nie zwracają uwagi na to, że młodzież odpowiada „monosylabami”. Najciekawsze lekcje proponują studenci. Są one przemyślane i ciekawe. Studenci stosują różnorodne metody pracy, zdarza się tak, że nauczyciele kserują od nich pomysły na lekcje. Bywa jednak tak, że poloniści zniechęcają studentów do pracy, hamują ich inwencję, mówią im, że ten zapał im przejdzie, że nie powinni „być lepsi” od „starego” nauczyciela. Niejednokrotnie muszę interweniować w ich sprawie. Najbardziej konserwatywni w swych poglądach są poloniści ze szkół ponadgimnazjalnych, najbardziej twórczy – w szkołach podstawowych. Nauczyciele gimnazjalni nie bardzo wiedzą, czy pracują z dziećmi, czy z młodzieżą, stąd często całkowity brak porozumienia i kontaktu na linii nauczyciel – uczeń.

- omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, dobro śmierć, cierpienie, lęk,
- dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne.

Coraz częściej słyszy się opinie dydaktyków i polonistów, że uczeń stał się „maszynką” do rozwiązywania testów, o ograniczonej samodzielności myślenia pojęciowo-intelektualnego. Nauczyciel zaś zaczyna przypominać trenera nastawionego na osiąganie coraz lepszych wyników przez swoich zawodników. Nieważne w tym momencie bywa, czy koszt, jaki poniesie uczeń przy takim systemie kształcenia, będzie wysoki i jak to się odbije na jego przyszłym życiu społecznym, kulturowym i emocjonalnym. Ważny jest wynik.

Podstawa kształcenia zakłada, że absolwent gimnazjum powinien mieć holistyczne wykształcenie. Nauczyciel polonista ma za zadanie tak zorganizować proces edukacji, aby ułatwić gimnazjalistom zrozumienie świata i siebie, poprzez analizowanie, ocenianie i interpretowanie doświadczeń bohaterów literackich oraz odwoływanie się do bezpośrednich doświadczeń ucznia. Uczniowie winni być systematycznie wdrażani do ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny, zachowanie i przyszłość edukacyjną. Uczeń musi wiedzieć, że miarą sukcesu jest w ogromnym stopniu jego praca.

Jaki jest w takim razie model absolwenta gimnazjum? Model rozumiany jako pewien standard, wzorzec, miernik poprawności i kompetencji. Czy w ogóle można mówić o kompetentnym uczniu, absolwencie gimnazjum, który jest tak naprawdę w połowie swej drogi edukacyjnej? Uczeń podczas wieloletniego procesu edukacji zdobywa kolejne kompetencje, nauczanie funkcjonalne umożliwia mu poszerzanie swej wiedzy i umiejętności w sposób wielokierunkowy i wieloaspektowy, dopóki jednak jest uczniem, będzie wciąż, w jakimś stopniu, niekompetentny. Absolwent gimnazjum powinien mieć holistyczne wykształcenie, posiadać świadomość istnienia w kulturze, zwłaszcza w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym. Winien mieć umiejętność odczytywania ukrytych znaczeń w różnorodnych tekstach kultury, dostrzegać uniwersalność i ponadczasowość tych tekstów. Wykazać się zdolnością do ich interpretacji w różnorodnych zestawieniach kontekstowych, do przeżywania i wartościowania zjawisk, eksponowania własnego stosunku do otaczającego świata, wyrażania opinii, spostrzeżeń i sądów. Powinien przejawiać zdolność do intuicyjnego odbierania dzieła oraz kreowania własnego świata wyobraźni.

To człowiek wychowany do wartości, mający ogólną orientację w obszarze uniwersum, jakim jest dobro, piękno, prawda, wolność, sprawiedliwość czy tolerancja, asertywnie wyrażający swe poglądy i opinie, uczestniczący w kulturze. Człowiek empatyczny – otwarty na innych ludzi, ich odmienności i różnorodność, prowadzący dyskusje na wielu płaszczyznach intelektualnych, dobrze przygotowany do trzeciego etapu kształcenia, jakim jest liceum.

To wszystko jest możliwe. Trzeba tylko wykształcić kompetentnego polonistę, a uczniowi pozwolić w szkole być sobą, nie bać się jego indywidualności i dać mu możliwość kreowania własnej tożsamości kulturowej i społecznej.

The model of a competent student of lower secondary school according to the reform assumptions and reality

Abstract

The article *Model kompetentnego gimnazjalisty według założeń reformy – a stan rzeczywisty (The model of a competent student of lower secondary school according to the reform assumptions and reality)* aims at showing the condition of research on the development of competencies of lower secondary school students and expectations towards Polish language teachers and students which are associated with the phenomenon.

The new core curriculum (2009) assumes students' important achievements in reception of culture-based texts, inter alia, the ability to find implicit meanings, evaluation of the features of newly-read literary works and other culture-based texts, apprehension of the timelessness of those texts and their universal messages, meanings, experiences; the ability to interpret those texts in various contextual configurations. The core curriculum assumes that a lower secondary school graduate should have a holistic education. The task of a Polish language teacher is to organize the educational process in a way that facilitates students' understanding of the world and of themselves through the analysis, evaluation and interpretation of literary heroes' experiences and reference to student's direct experiences. Such conception of education, with well-qualified Polish language teachers, could, in its final effect, form a lower secondary school graduate who would be a competent participant of culture, reliably prepared for the third stage of education i.e. upper secondary school.