

MARIA JĘDRYCHOWSKA

Treści kształcenia dydaktycznego polonistów wobec uwarunkowań kulturowych procesu edukacyjnego

"Tak długo żyjemy naprawdę, jak długo pragniemy jeszcze większej intensywności życia. Pozostawanie z wytrwałym uporem w ramach ciągle tych samych, znanych horyzontów oznacza słabość i zanik energii życiowej".

Ortega y Gasset

Dydaktyka literatury i języka polskiego jeśli ma być przedmiotem odpowiadającym aktualnym potrzebom, jeśli ma skutecznie wpisywać się we współczesność, to niezależnie od przyjętej orientacji metodologicznej: bardziej profesjonalnej, pedagogiczno-prakseologicznej czy komunikacyjnej winna w swych treściach zawierać również i to, co niesie ze sobą kultura, w której dziedzictwie uczestniczymy i którą żyjemy na co dzień. Dlatego też nie może nie uwzględniać bogatego, skomplikowanego i zobowiązującego do zajęcia stanowiska obszaru uwarunkowań kulturowych procesu edukacyjnego.

Wprowadzając pojęcie procesu edukacyjnego mam zamiar uwzględniać jego dwa zasadnicze piętra: poziom szkół (podstawowej i ponadpodstawowej) oraz poziom uniwersyteckiego kształcenia polonistów. Zachodzi między nimi sprzecz-

żenie zwrotne, poświadczone nawet potocznym i, jak wydaje się, nie bezpodstawnym mniemaniem, iż jacy uczniowie - tacy studenci, jacy absolwenci polonistyki - tacy wychowankowie.

Przedmiot "język polski" jak i polonistykę, a w jej obrębie dydaktykę literatury i języka polskiego można rozpatrywać jako część kultury. Przede wszystkim dlatego, że i edukację, i kulturę łączy wspólna perspektywa teologiczna: jest nią kształtowanie świadomości człowieka¹. Dzięki wiedzy i wychowaniu, uczestnicząc światłej, jaśniej w losie wspólnoty, człowiek rozwija w sobie zdolność sytuowania się między innymi ludźmi, zdobywa umiejętność widzenia i oceny świata oraz własnego życia, umiejętność kierowania nim, w miejsce biernego mu ulegania. Zdobywa świadomość.

Podobieństwo systemowe procesów edukacyjnych i zjawisk kultury wynika zatem z dążenia do pewnej wizji projektującej jakość i skalę zachowań ludzkich. Zachowania te, będąc wyrazem określonych postaw, wyrażałyby zgodę, co do podstawowych wartości w urzeczywistnianiu się "przy współudziale rozwiniętego systemu kultury, przy pomocy wspólnego języka kulturowych symboli"². Tworzyłyby zespół intersubiektywnych przeświadczeń, co nie znaczy, że miałyby być one identyczne (nie mieści się to zresztą w granicach obiektywnego prawdopodobieństwa). Jest to idea dania równych szans samorealizacji, "postępującego samowyzwalania człowieka"³, wszystkim uczestnikom procesów edukacji i kultury. Edukacja wszakże w swoim zinstytucjonalizowanym kształcie, to znaczy jako szkoła, uzależniona jest i zobligowana do realizacji założeń polityki kulturalnej historycznie zmiennego "tu i teraz". Szkoła, jak to ujmuje Stefan Żółkiewski, programuje, kontroluje i kształtuje postawy uczniów, przyszłych uczestników kul-

tury: "W szkole - podobnie jak w całości życia kulturalnego określającego miejsce literatury - funkcjonuje zawsze kontrola społeczna, która kształtuje teksty, eliminuje, dobiera, selekcjonuje informacje przystosowując je do procesów społecznego rozwoju, blokowania tego rozwoju, do budzenia krytycyzmu bądź do manipulowania postawami i przekonaniami"⁴.

Poddane zabiegom społecznej kontroli inicjowanie i stymulowanie uczestnictwa w kulturze jest jednak nie tylko domeną szkoły, jak jeszcze niedawno sądzono, z racji przypisywania szkole praw wyłączności, z tendencją do "sakralizacji" tej instytucji. Zwłaszcza dziś edukacja szkolna, mimo jej uprawomocnionego polityką kulturalną programu kształtowania postaw i sterowania zachowaniami, ma swoje ograniczenia, które pochodzą od pozainstytucjonalnych czynników kulturotwórczych (co postaram się rozwinąć dalej).

Chcąc zatem odpowiedzieć na pytanie z pozoru proste: jak kultura warunkuje procesy edukacyjne, konkretnie zaś, nauczanie języka polskiego, a w konsekwencji kształcenie polonistów, trzeba przede wszystkim przyjąć taki sposób rozumienia pojęcia "kultura", by wolny od grzechu banalizacji i uproszczeń, a równocześnie uprawomocniony naukowo dawał szansę wskazania najistotniejszych zjawisk kulturowych, które wpływają na przebieg komunikacji szkolnej i jej efektywność⁵.

Współczesne poszukiwania kulturoznawcze zmierzające do wypracowania całościowej teorii kultury, mimo interferencji poszczególnych dyscyplin naukowych, nie proponują jednoznacznych rozstrzygnięć ani takich, które by zadowalająco scalały "model" immanentnych cech kultury oraz model jej funkcji względem ludzkiego podmiotu, społeczeństwa i środowiska⁶.

Badacze kultury są też świadomi istnienia niespenetrowanych terenów i białych plam na mapie teoretycznych ustaleń i potrzeb w tym zakresie⁷.

Bujna, płodna poznawczo naukowa refleksja nad kulturą jest owocem współdziałania różnych ujęć filozoficznych, teorii psychologicznych, antropologii zorientowanej strukturalnie, a nade wszystko semiologii, która pozwalając interpretować kulturę jako procesy komunikacyjne i symboliczne (znakowe) otwiera szerokie perspektywy badawcze. Pozwala bowiem mówić o zjawiskach kulturowych różnych porządków, połączonych przez to, że są znaczące⁸. Posługując się słynnym dziś określeniem Umberto Eco - wszyscy jesteśmy wpisani w "pejzaż semiotyczny". Które z elementów konstruujących ten pejzaż wpływają najbardziej na przebieg procesów edukacyjnych, jakie należałoby dostrzec konsekwencje tych wpływów, jakiego rodzaju wnioski dla określenia celów i treści kształcenia nauczycieli-polonistów można wyciągnąć odpowiadając na te pytania - oto niniejsze zadania badawcze.

Na wstępie zasygnalizuję na prawach zastrzeżenia takie kwestie. Nie można zakładać, iż przeciętny uczestnik kultury odbiera otaczającą go rzeczywistość kulturową jako znakową, a już na pewno nie definiuje jej w ten sposób. Z pewnością też nie będzie interpretował pojęcia kultura w kategoriach semiologicznych. Głównie dlatego, że słowo "kultura" na prawach upowszechnionego uzusu językowego, będącego wyrazem przypisywanych mu treści, kojarzone bywa z instytucjami, sztuką, literaturą, bardzo często z kulturą bycia, wyjątkowo z nauką, prawie wcale z religią, ideologią czy historią⁹. Krąg zjawisk potocznie wiązanych z pojęciem wyrasta raczej z tradycji dycho-
tomicznie rozumianej kultury: materialnej i duchowej, co

z kolei przewycięża się w badaniach naukowych z racji możliwych, idealistycznych implikacji. Pytanie - czy słusznie?

Drugie z potocznych przeświadczeń dotyczy elitarności zjawisk kultury. Podział na wtajemniczonych i profanów, wyższość - niższość¹⁰, sądy o posłannictwie sztuki, wieszczeniu poetów, kapłaństwie artystów najczęściej wyniesione ze szkoły, pogłębione były brakiem bezpośredniego dostępu do dóbr kultury¹¹. Wydaje się paradoksem dzisiejszej oświaty fakt, że mimo widocznego liczenia się z możliwościami, jakie dają środki masowego przekazu w przybliżaniu wartości niekonsumpcyjnych, mimo wykorzystywania tych środków w procesie dydaktycznym, a więc mimo zmniejszania dystansu, szkoła ugruntowuje odczucie elitarności kultury przede wszystkim przez dobór przekazywanych treści. Przykładem może być obowiązkowo poznawana, wyselekcjonowana literatura "wysokiego obiegu", język w swym najdoskonalszym kształcie, wybitne widowiska teatralne, filmy czy audycje radiowe. Równocześnie eksponując wyjątkowość proponowanych tekstów kultury, usiłuje tę elitarność przewyciężyć, starając się oferować wszystkim uczniom identyczną wiedzę o literaturze, języku, historii. Instytucjonalnym gwarantem tych zamierzeń jest jednolita dla całości kraju formuła programowa¹². Wynika ona na gruncie polskim z tendencji do demokratyzacji - integracji kultury.

Zdając sobie sprawę z wszelkich niezamierzonych ograniczeń będących pochodną przyjęcia punktu widzenia tylko semiologicznego¹³, chcę jeszcze raz podkreślić szanse, jakie daje ono badaczowi w próbie określenia relacji zachodzących w rzeczywistości kulturowej. Procedura badawcza musi uwzględniać ponadto i te ustalenia, które wywodzą się z socjologizujących założeń antropologicznych. Mam na myśli rozumienie kultury, które proponuje Antonina

Kłoskowska, wychodząc od słynnej dziś Lintonowskiej definicji. Mianowicie, rozumie ona kulturę jako "kompleks zachowań podporządkowanych normom i wzorcom oraz ich rezultatów"¹⁴, które są, dodam za Lintonem, "podzielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa"¹⁵. Jak sądzę, eksponując społeczny charakter zachowań kulturowych¹⁶ oraz fakt ich przekazywania, mamy prawo wpisać nasze obserwacje w obszar rzeczywistości znakowej, która tworzona przez kogoś jest wymieniana z adresatami tych znaków (symboli)¹⁷. Pamiętając o symbolicznym charakterze zachowań oraz zachowań-rezultatów jesteśmy w stanie określać kulturę w jej jawnych i ukrytych aspektach. (np. zjawiska domagające się komentarza psychologicznego). Jak mówi Linton: "to właśnie jawne aspekty kultury są podstawowymi czynnikami w przekazywaniu kultury"¹⁸.

One zadecydują o jakości takich trudno uchwytnych rezultatów, jak: wiedza, postawy, systemy wartości. W tych też płaszczyznach będziemy szukać zależności między szeroko rozumianą kulturą a procesem dydaktycznym w jego aktualnym (dostępnym naszej obserwacji) kształcie. Rezultatem byłaby ocena stanu świadomości jednostki poddanej naciskom zjawisk kultury z jednej strony, z drugiej rygorom życia szkolnego, bycia uczniem, tym, który w myśl założeń edukacyjnych ma się sposobić do przyszłego pełnowartościowego uczestnictwa w kulturze. A przede wszystkim świadomości tego, który przekazuje dobra kultury - nauczyciela.

Warunki, jakie stawiają procesy kulturowe działaniom edukacyjnym, mam zamiar rozpatrywać w dwu, jak sądzę, fundamentalnych aspektach. Pierwszy z nich proponowałabym nazwać "ciężeniem tradycji", drugi - "ciśnieniem współczesności". Wobec działania tych dwóch sił szkoła jest zmuszona stale się określać, nieustannie precyzować swo-

je stanowisko, by nie będąc oskarżana o anachronizm, umiała też ominąć pułapki i wielki aktualizujących uproszczeń oraz ułatwień.

I. Dlaczego tradycja. Jestem przekonana, że ta problematyka ma kluczowe znaczenie dla humanistyki, a w konsekwencji dla jej szkolnego przekazu. Nie ulega bowiem wątpliwości, że kultura, całość symboliczno-komunikacyjna istnieje właśnie dzięki tradycji. Przywołam tu słowa Bogdana Suchodolskiego:

"W każdej chwili terażniejszej trwa pewna przeszłość. Ujawnia się ona praktykowaniem zasad, które obowiązywały przodków, wiernością służby tym samym ideałom, podobieństwem obyczaju, religii, języka. W charakterze, w wyobraźni, w stylu myślenia i działania, w nastrojach i upodobaniach ujawnia się wielokrotnie ta nieświadoma, niewyrozumowana siła przeszłości żyjącej w czasie terażniejszym. Stanowi ona istotną część składową naszego istnienia, jest rzeczywistością poświadczoną czynnie i odpowiedzialnie"¹⁹.

"Poświadczona" dniem dzisiejszym obecność przeszłości sprawia, że tradycji nie można uważać za pewien spełniony, zamknięty kompleks dokonań. Przeciwnie, naszym zachowaniem manifestujemy, często bezwiednie, jej żywotność. Kazimierz Wyka uważał, że tradycja "jest funkcjonowaniem, systemem przepływu między dobrami wytworzonymi przez przeszłość a aktualnym ich przyswajaniem"²⁰.

Ten wątek myślowy został podjęty i otrzymał głęboką podbudowę teoretyczną w pracach Janusza Sławińskiego²¹. Jego słynna formuła o "rzutowaniu diachronii na synchronię" stała się między innymi podstawą rozważań o tradycji w pracach Bożeny Chrzastowskiej²². Problematyka ta wkomponowuje się w dydaktykę literatury i języka polskiego jako element absolutnie niezbędny przy ustalaniu np. pojęcia "tradycji kluczowej" dla danej formacji kulturalnej, przy problematyce lektury i konkretyzacji itp.

Definicje i ustalenia przywołanych uczonych eksponują ruch tradycji, dynamikę jej funkcjonowania.

Dynamikę tę stwarzają powtarzające się akty wyboru. Są one dokonywane pod wpływem różnych wzorców określonych systemów wartości. Zarówno wybór, wzorzec (wzorce), jak i wartości podlegają prawom zmienności historycznej wywołanej czynnikami zewnętrznymi w stosunku do nich. Ale trzeba również zdawać sobie sprawę, że ta zmienność ma także wyjaśnienie immanentne: to "siła przyciągania"²³ różnych tekstów kultury, wynikająca z atrakcyjności estetyczno-poznawczej i z tego, w jakim stopniu pozwalają na identyfikację ze sobą. Nie jest ona raz na zawsze dana i skodyfikowana. Także zmienia się w czasie (ten wątek rozwinę później). Świadczyć tu mogą na przykład wszelkie prace mówiące o zmienności recepcji dzieł naszych klasyków. Moc dowodową posiadają również wszelkie szlachetne w intencjach obchody rocznicowe "ku czci", dla upamiętnienia, które wszakże poza kręgiem bezpośrednio zainteresowanych specjalistów nie zmieniają układu preferencji przeciętnych uczestników kultury²⁴.

Z kolei nasuwać się mogą pytania: jak dalece funkcjonowanie tradycji zależy od instytucjonalnych poczynąń "organizatorów" kultury, w jakim stopniu są oni w stanie wpłynąć na rzeczywistą konfigurację dokonywanych wyborów w obrębie tradycji. O ile zaś jest to żywioł wymykający się kontroli, rządzący się własnymi prawami²⁵.

Praw takich należałoby szukać i w reakcjach odbiorców i w obrębie właściwości danych tekstów kultury, ich "siły przyciągania".

Dla odbiorców: "dzieła przeszłości bowiem w tym tylko sensie i stopniu istnieją w aktualnej kulturze, w jakim są rozumiane (podkr. moje M.J.) jako znaki istniejącego kiedyś systemu kultury, znaki które jesteśmy zdolni

reaktywować i ożywiać"²⁶. Pojawiająca się tu kwestia "rozumienia" odsyła nas do takich reakcji odbiorców kultury, które polegałyby na umiejętności odniesienia danego przekazu do systemu znaków, do kodu danej kultury, ale również do jego uaktualnienia.

Wybór wynikający z rozumienia tworców symbolicznych jest zawsze formą akceptacji, a więc wiązania z nimi określonych wartości. Podyktowany bywa, jak uczy doświadczenie, potrzebą identyfikacji z odkrywanymi wzorcami, które się aktualizują często za sprawą nowo zrodzonych motywacji ideowych. Wybór przybiera wówczas postać reakcji nazywanej przez Wykę "orientacją waloryzującą"²⁷. Mam na myśli na przykład z czasów "Solidarności" renesans tradycji romantycznej, upowszechnianie patriotycznej poezji konfederackiej i powstańczej, predylekcję do symboliki, gestów rytualnych itp. Tak samo późniejsza i wciąż aktualna dyskusja w środkach masowego przekazu na temat "modelu romantycznego" i "pozytywistycznego" dostarczyć może przykładu na żywotność tradycji i jej nie do przecenienia rolę w kształtowaniu świadomości społecznej i narodowej²⁸. Dorzucę jeszcze jeden przykład. Takim głosem w dyskusji wydaje się być aktualnie równoczesna prezentacja dwu adaptacji filmowych: Wiernej rzeki i Nad Niemnem czy spektaklu telewizyjnego Pamiętki Soplicy, by poprzestać na tych trzech tytułach.

Jedno jest bezsporne. Tradycja to element kultury, od którego nie sposób się uwolnić²⁹. Poprzez fakt, że jest wybierana, stwarza złudzenie wolności wyboru. Dlatego złudzenie, gdyż, ujmując rzecz dialektycznie, nawet jej negacja implikuje obecność wartości odrzucanych. I z tą właściwością tradycji, z jej wszechobecnością winni się liczyć twórcy programów, nauczyciele różnych po-

ziomów edukacji, słowem ci, od których decyzji zależy przepływ dóbr kultury.

Powtórzę, reakcje odbiorców uwarunkowane są poziomem rozumienia, stopniem identyfikacji poznawczej, emocjonalnej i wartościującej danego zjawiska, z pewnością różnym u badaczy teoretyków i praktyków i u przeciętnych "konsumentów" kultury, poddanych wielorakim naciskom, często dalekim od zintelektualizowania. Przeciwnie, bywają to reakcje nawykowe, z tendencją do żywiołowości zbiorowej i ulegania swego rodzaju prawom bezwładności.

Wydaje się, że w tym właśnie miejscu warto wyjaśnić, dlaczego analizując wybrane typy zachowań kulturowych sprowadzam je, jak można było zauważyć, do kręgu tradycji narodowej.

Po pierwsze dlatego, że jest to rzeczywistość, w której jesteśmy zanurzeni na prawach konieczności. I niech mi wolno będzie traktować tę konieczność nie jako deterministyczne obciążenie, przeciwnie, jako pewną szansę. Nie udaje się bowiem ani za sprawą uników, ani na mocy arbitralnych decyzji ominąć zjawiska tak "oczywistego, jak powietrze", któremu Bogdan Suchodolski nadaje miano poczucia narodowej tożsamości, a Kazimierz Wyka nazywa po prostu - polsnością³⁰.

Po drugie, uznanie tej konieczności daje szansę dostrzeżenia szerszych odniesień. Mam na myśli, że mimo, a raczej dzięki silnemu zakorzenieniu się we własnej kulturze i tradycji, tym mocniejsze może okazać się odczucie wspólnoty i perspektyw ogólnoludzkich. I te dwa ujęcia tradycji narodowej winny wpisywać się w świadomość tych, których kształcimy, przyszłych polonistów.

Jak wcześniej wskazywałam, dobór tradycji rozumiany jako wybór w kulturze jest wynikiem tyleż mniej lub bardziej uświadomionych preferencji podmiotowych, co rezultatem immanentnych właściwości przekazów kultury.

Nie pretendując do rozstrzygnięć czy "odkryć" związanych ze skomplikowanym i trudnym zagadnieniem "statusu ontologicznego" przedmiotów kultury³¹, wskazałabym, jako jedną z możliwości wyjaśnienia, atrakcyjną koncepcję "twórczej zdrady" Roberta Escarpit. Cytuję:

"Można powiedzieć tylko tyle - że utwór jest tym bardziej literacki - czyli literacko dobry - im bardziej trwała i rozciągała jest jego przydatność na zdradę, czyli jego zdolność komunikowania"³².

Prawda, że badacz francuski tę zdolność odnosi do literatury, czyni ją wyznacznikiem literackości, niemniej wydaje się, że ta paradoksalna, błyskotliwa formuła mogłaby funkcjonować jako kategoria kulturoznawcza, przy założeniu większego stopnia jej ogólności, dokładniej mówiąc, przy poszerzeniu jej zastosowania.

Owa zdolność do zdrady (l'aptitude à la trahison) wywodzi się ze strukturalistycznie rozumianej wymiany (l'échange), zakłada istnienie wciąż odnawianego dialogu między twórcą a odbiorcą dzieła. Co ciekawe, z tej zdolności dzieł Escarpit wyprowadza możliwość ustalenia kryteriów wartości, co wyjaśniałoby "dlaczego dzieło może mieć bezpośrednio ogromny sukces w tym samym czasie i miejscu, potem zniknąć na zawsze, podczas gdy inne [...] może przetrwać wieki, by nagle wyłonić się ponownie"³³, jako "nieśmiertelne". Tak więc arcydziełami można nazwać te twory symboliczne, których ukryta zawartość sensów wciąż jest niewyczerpana, które nadal komunikują w niezamierzonych przez twórcę sytuacjach odbioru.

Przystając na to, że wartości kulturowe charakteryzują się przez wskazane wyżej cechy, obiektywnie istniejące, wracamy do naszego punktu wyjścia, do słów Suchodolskiego nazywających tradycję ową "nieświadomą niewy-

rozumowaną siłą przeszłości żyjącą w czasie teraźniejszym". "Zdolności do zdrady", "sile przeszłości", "sile przyciągania" ulegają w pierwszym rzędzie "znawcy", którzy dzięki swym predyspozycjom okazują się być najbliżsi propozycjom twórców³⁴. Oni w ostatecznej instancji decydują o zasadniczym zrębie, o kanonie dzieł uznanych za klasykę. Inna rzecz, czy te ich ustalenia zgodne są z systemem wartości przeciętnych uczestników kultury, dla których bariery typu wykształcenia, socjologicznie rozumiane nawyki, czy wreszcie predyspozycje osobowe powodują, że dzieło sytuuje się poza ich "horyzontem oczekiwań".

W próbie określenia tradycji czy to z pozycji zachowań jej uczestników, czy twórców, które się na nią składają i ich obiektywnych właściwości, czy wreszcie uznając za dominujący sam fakt komunikacji i wymiany, wspartej o selektywny wybór, w efekcie nie sposób się wywikłać z potrójnej niepewności: po pierwsze, w jakim stopniu działa to, co można by nazwać automatyzmem tradycji; po drugie, co z tradycją czynią ludzie świadomie lub w sposób nie uświadamiany sobie; przede wszystkim zaś na ile tradycja jest efektem sterowania przez tych, którzy uważają się (lub są uważani) za, by tak powiedzieć, depozytariuszy tradycji. Trzecia z tych wątpliwości wydaje się być mocno związana z relacją kultura - oświata i daje okazję do ukazania wagi zagadnienia.

Oto jak o koniecznej drodze przyswajania kultury pisze Antonina Kłosowska:

"Dziedzictwo kulturalne, które od dziesiątków tysięcy lat zastaje każda jednostka w momencie swego narodzenia, jest tak rozległe i złożone, że indywidualny wysiłek kulturotwórczy nie zdoła go zrównoważyć nawet w minimalnej części, drogi rozwoju kultury są tak różnorodne, że izolowany osobnik nie ma najmniejszych szans samodzielnie dotarcia do zdobyczy grupowych któregośkolwiek z historycznych społeczeństw".

I dalej:

"Każda jednostka m u s i b y ć w p r o w a d z a n a w kulturę swego społeczeństwa, aby stać się normalnym uczestnikiem grupowego życia"³⁵ (podkr. moje - M.J.).

Nie sposób nie dostrzegać zawartych w tej tezie implikacji. Wejście w kulturę wymaga p r z e w o d n i k a i tak też określana bywa rola edukacji szkolnej. W systemie upowszechnionego szkolnictwa i z racji obowiązku skolaryzacji dostęp do dóbr kultury, w tym wypadku rozumiany jako kontakt z tradycją, odbywa się przez szkołę i dzięki szkole. Ona podsuwa określone, wyselekcjonowane treści tradycji zgodnie z przyjętymi założeniami, a zwłaszcza celami, jakie stawia procesowi nauczania. W tym ujęciu tradycję można by określić, jak to czyni Michał Głowiński, jako "teleologiczną selekcję"³⁶ w obrębie istniejących dóbr kultury. Selekcję, gdyż "nie istnieje [...] ogólny i raz na zawsze skryształizowany kanon tradycji. Tradycją jest coś dla kogoś określonego w pewnej określonej sytuacji"³⁷. "Losy" niektórych pisarzy polskich i obcych w programie języka polskiego mogą być potwierdzeniem tez autora o zmienności kanonów tradycji, zawsze zależnych od rozłożenia akcentów w formułach zadań poznawczych, wychowawczych i kształcących.

Uczeń jest w sytuacji przymusowej. Wybór tradycji od niego samego zależy w ograniczonym stopniu (poznawszy, może ją zaakceptować). Wybór dokonywany jest wcześniej i przez kogo innego³⁸. Rzecz w tym, by na nią przystał. Ponieważ jest uczniem, winien to zrobić, choćby dlatego, by sprostać wymogom kontroli. Tym samym przyswaja sobie pewien system norm, podporządkowuje się im. Ale ponadto, co ważne, przejmując pewne wzory i nawyki w drodze naśladowictwa, często wcześniej niż jest w stanie określić

swój stosunek do nich. Kłoskowska twierdzi: "Zarówno przymus społeczny, jak n a ś l a d o w n i c t w o przyczyniają się do rozpowszechniania i utrwalania form kulturowych reakcji"³⁹ (podkr. moje - M.J.) i wydaje się, że niektórzy nauczyciele-realiści sądzący tak samo, pragną przynajmniej ukształtować nawyk dostrzegania przejawów tradycji w kulturze. Oczywiście ważny tu jest sam obligatoryjny proces poznawania, z czym wiąże się nadzieje na rozbudzenie potrzeb. Z kolei rozpoznanie tych potrzeb i dążenie do ich zaspokojenia w oparciu o ukształtowane umiejętności mogłoby nabrać charakteru nawykowego. W ten sposób wiedza wpływałaby na postawy będące wyrazem określonego systemu wartości.

Taki "idealny" model z pewnością przyświeca teoretycznym założeniom szerzenia oświaty, rozumieniu procesów dydaktycznych i korzysta z praw przysługujących ujęciom projektującym. Nie umniejszając znaczenia jasności celów, do których się dąży, trzeba stwierdzić, że rzeczywisty proces wchodzenia w kulturę poprzez zdobywanie wiedzy, co nas tu interesuje, poprzez jej akumulację, a zwłaszcza jej operatywność, narażony jest na pewne niebezpieczeństwa.

Pierwsze z nich upatruję w istnieniu tzw. szkolnego stereotypu kultury, zatem i tradycji. Uproszczony, schematyczny, wyolbrzymiany zwłaszcza z powodów wychowawczych obraz twórców, dzieł, zdarzeń, ideologii czy światopoglądów prowadzi do niepożądanых, trudnych do wyplenienia zachowań. Takich, jak werbalizm i nieautentyczność. Zdolności uczniów w tym zakresie zdają się być niewyczerpane. Intuicyjnie wyczuwają, co można i trzeba mówić w szkole, a to nie oznacza, że poza jej terenem będą reagować tak samo. Przykładem może być traktowanie lektury szkolnej

i lektury prywatnej, filmów zalecanych przez program i tych, na które masowo chodzi młodzież itp.⁴⁰.

Drugie z ograniczeń wpływające na jakość kontaktów ze światem kultury wydaje się być utrwalane przez tradycyjną skłonność szkoły do tradycjonalizmu, rozumianego tutaj jako obrona przed tym, co nie znane i dotąd nie praktykowane. Charakterystycznym przejawem tej postawy ze strony nauczycieli jest manifestowane, mniej lub bardziej wyraźnie, uczucie bezradności i nieufności wobec niektórych propozycji aktualnych programów języka polskiego, jego nowych atrakcyjnych poznawczo działów, np. "Kontynuacje i nawiązania", "Konteksty interpretacyjne" czy nowe treści "Kształcenia językowego", wprowadzające komunikacyjno-funkcjonalną teorię języka. Wydaje się, że nawet nie nowe treści nauczania, które zresztą zdaniem wielu praktyków z racji ilości rozsadzają ramy możliwości realizacyjnych, zwłaszcza w liceum, lecz opory wiążące się z koniecznością szukania nowych sposobów ich opracowania na lekcjach są przyczyną takich reakcji. Tradycyjna skuteczność metodyczna wystawiona jest na próbę oraz konfrontację, w sytuacji gdy uczeń ma do dyspozycji konkurencyjne, atrakcyjniejsze dla niego źródła informacji w postaci na przykład fachowych popularyzacji telewizyjnych.

I wreszcie trzecia, szalenie trudna i delikatna sprawa "kształtowania postaw", sytuowania ucznia w pożądanym przez szkołę systemie wartości⁴¹. Są one w programach dobitnie sformułowane i mają być podstawą szeroko rozumianych działań wychowawczych szkoły. A jednak z badań warszawskiej ekipy psychologów, prawda, że prowadzonych piętnaście lat temu, wynika, "że młodzież jest przekonana o relatywizmie norm i zadań. Nie wierzy ani w cele, które są bezwzględnie słuszne, ani w normy, które mają cha-

rakter obiektywnie obowiązujący. Hołdując dystansowi w ocenie zjawisk i powszechnej tolerancji, sądzi zarazem, że wszelkie zasady postępowania są względne, zależą od człowieka i sytuacji, że nic nie posiada wartości autote-licznej"⁴².

Można przypuszczać, że pod wpływem wydarzeń i zmian, jakie zaszły w polskiej rzeczywistości w początkach lat osiemdziesiątych oraz w dniach aktualnie przeżywanych, wskazane wyżej przekonanie o relatywizmie norm i celów pogłębiło się znacznie. Dlatego też piszę o trudnej i de-likatnej sytuacji szkoły. Szkoła, by nie być oskarżoną przez wychowanków o nieliczenie się z realiami, sprzyja- nie nieautentyczności i zakłamaniu, o szafowanie hasłami, musi wypracować taki model działania wychowawczego w obrę- bie tradycji i nacisków współczesności, by wznieść się ponad sferę nieufności i dystansu. Zwłaszcza, że:

"[...] młodzież odrzuca "instytucjonalne" kryteria oceny [...]. Nauczyciel więc nie jest oceniany przez pryzmat urzędu, jaki piastuje, lecz przez pryzmat cech osobistych. Przyjęcie takiego kryterium obniża prestiż nauczyciela w sensie uznania dla jego wyższej od ucznia (w obiektywnej strukturze) roli społecznej. Obniża rów- nież prestiż szkoły jako instytucji. Fakt, że szkoła jest społecznie uznaną, instytucjonalną drogą kształce- nia, stanowi dla młodzieży konieczność życiową, lecz nie podnosi rangi szkoły"⁴³.

Ta sytuacja wymaga mądrości i taktu nauczyciela, świadomości, iż "norma moralna okazuje swą doskonałość, gdy porywa, a nie dzięki najbardziej nawet wyczerpujące- mu zestawieniu jej cech"⁴⁴. Wychodzenie poza obszar de- klaratywności, jako akt odpowiedzialnego samookreślenia, nigdy nie było sprawą prostą. I chyba jest to stary dyle- mat również stanu nauczycielskiego, jak pogodzić własny, indywidualny imperatyw moralny z racjami reprezentowanej

instytucji, w przypadku gdy nie są tożsame, co przecież nie jest zjawiskiem rzadkim.

Badania prowadzone ostatnio przez pracowników polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego⁴⁵ pouczają, że owa buntująca się, sceptyczna młodzież odczuwa potrzebę autorytetu, szuka go. Mało tego, z wypowiedzi respondentów wynika, że posiada pewien model idealnego nauczyciela, o określonych dyspozycjach moralnych, psychicznych i zawodowych, wśród których prawdomówność i sprawiedliwość jest wartością najliczniej podnoszoną⁴⁶.

Pora na krótkie zamknięcie tego etapu rozważań wnioskiem o charakterze postulatywnym. Jak wydaje się, dydaktyczne kształcenie polonistów w świetle uwarunkowań kulturowych nauczania, czy inaczej mówiąc, wobec konieczności usytuowania się przyszłego absolwenta polonistyki w obszarach kultury, wymagałoby:

- teoretycznego uświadomienia mechanizmów działania tradycji, całej skomplikowanej dialektyki funkcjonowania zwłaszcza tradycji narodowej - "krażenia dóbr w jej krwiobiegu" - jak to sformułował Wyka⁴⁷, po to, aby w obiektywny i uczciwy sposób móc ją zaprezentować uczniom;

- wyeksponowania zagadnień związanych z modelem osobowości nauczyciela-polonisty jako depozytariusza i dystrybutora dóbr kultury, mającego wpływ na kształtowanie postaw siłą swego autorytetu. (Do tej sprawy jeszcze wrócę w dalszym toku wywodów).

II. Drugi z podstawowych aspektów oglądu rzeczywistości kulturalno-edukacyjnej nazwałam wcześniej "ciśnieniem współczesności". Pod tym metaforycznym sformułowaniem kryje się jakościowo i ilościowo odmienna sytuacja wchodzenia w kulturę młodzieży końca XX wieku, od sytuacji wcześniejszych pokoleń. Na powtarzający się mechanizm genera-

cyjnych opozycji, który na przykład w życiu kultury pozwalał po romantykach wystąpić pozytywistom, po pozytywistach Młodej Polsce itp., z odmiennym wachlarzem zadań, w oparciu o wybór takiej tradycji, która wydawała się im najbliższa, a zaznaczyć warto, iż "nie zawsze bliskość w czasie oznacza bliskość w rozumieniu"⁴⁸ - na ten powtarzalny schemat nakłada się dziś cały zespół nowych zjawisk, spowodowany eksplozją elektronicznych technik przekazu. To tak, jak wcześniej wynalazek i upowszechnienie druku spowodowały, że ludzkość znalazła się w "galaktyce Gutenberga". Następnie "bardzo długo lektura dokumentów pisanych była wyłącznym sposobem nabywania kultury. Umieć czytać, znaczyło mieć klucz do kultury"⁴⁹.

Dzisiejsze nowe formy kontaktowania się z kulturą, inne sposoby uczestnictwa w niej powodują, że i stosunek do tradycji zmienia swój charakter. Pojawiają się nowe zachowania nie tylko wobec literatury, kultury artystycznej, w stosunku do języka, lecz również obserwuje się zmiany obyczajowości tej na co dzień i tej, wymaganej przez szkołę. Proces przyswajania arkanów kultury przebiega wieloma kanałami i ten fakt starają się uwzględnić programy języka polskiego. Do wielości funkcji przedmiotu zwanego językiem polskim⁵⁰ dołącza się i ta nowa: rozpoznanie, ocena i wykorzystanie zjawisk zachodzących w "ikonosferze". Dlatego uzasadnione jest przeświadczenie Mieczysława Inglota, iż:

"przyszłe uczestnictwo w kulturze nie może się dzisiaj ograniczyć do obecności w systemie książki. Wymaga kształcenia kompetencji odbiorczych w skali o wiele bogatszej i bardziej złożonej"⁵¹.

Elektroniczne i zmasowane środki przekazu zadecydowały o nowej sytuacji cywilizacyjnej, którą definiuje

się poprzez "przyspieszenie techniczne , urbanizację, demokratyzację"⁵². Cechuje ją wszechobecność znaków wzrokowo-słuchowych przekazujących informacje różnego typu w niespotykanym wcześniej zakresie, mających możliwość czynić to równocześnie. Następują przemiany procesów komunikacyjnych i przemiany funkcjonujących w nich systemów semiotycznych.

Nowy twór cywilizacji - kultura masowa - spotkała się z trojakią reakcją teoretyków i twórców kultury: potraktowano ją jako zagrożenie, a w najlepszym razie jako wulgaryzację prawdziwej kultury artystycznej (MacDonald), poddanej prawom komercjalizacji; po drugie wywołała ambivalentną reakcję awangardy artystycznej, często akceptującej naiwność i kiczowatość dla przekornej identyfikacji z nimi oraz przeciwstawienia się akademizmowi; po trzecie, zajmowano stanowisko liberalne: skoro zaistniała kultura masowa, należałoby ją uszlachetnić, wprowadzając w jej obieg wartości uznawane wcześniej⁵³.

Powyższe przywołanie znanych ustaleń, dziś już historycznych, potrzebne tu było, by zastanowić się, jakie naprawdę stanowisko wobec fenomenu kultury współczesnej, a zwłaszcza masowej, zajmuje szkoła. Ujmując zaś relację odwrotnie - jak kultura masowa wpływa na wypracowane w odmiennej sytuacji cywilizacyjnej sposoby rozumienia funkcji szkoły i zachodzących dzięki niej procesów edukacyjnych. Aczkolwiek wcześniej było powiedziane, iż treści programowe są wyrazem dostrzegania zjawisk współczesnej kultury, a zwłaszcza powstania nowych "sztuk" - filmowej, radiowej (telewizję włącza się tu z widocznym wahaniem jako "spektakle telewizyjne" czy "teatr telewizyj") i traktowania ich jako "teksty kultury", inne niż literackie czy teatralne, z racji odmierności znaków, two-

rzywa, z którego są skonstruowane - wydaje się, że można mówić o pewnej rezerwie. Spowodowana jest ona wahaniem, co do statusu tych sztuk, które nieoczekiwanie znalazły się w tym samym szeregu, co książka, przedstawienie teatralne, koncert, obraz i winny być traktowane na równych prawach.

Przyjęcie komunikacyjno-znakowego uzasadnienia teoretycznego dla tych nowych dóbr kultury okazuje się posunięciem szczęśliwym i w jakimś stopniu neutralizującym opory, zwłaszcza w konsekwentnie ujmującym tę kwestię programie szkoły podstawowej (oczywiście w rozmiarach propedeutycznych). Natomiast w szkole średniej daje się zauważyć jakby "akademickie" zdystansowanie, zawarte choćby w zbyt szerokim sformułowaniu dotyczącym zdobywanych umiejętności: "dostrzeganie s w o i s t y c h wartości dzieł literackich, teatralnych i filmowych". Nie widać kontynuacji klarownie zarysowanego, semiologizującego podejścia do twórców kultury.

Jedno jest pewne. Oba programy wyławiają z masowej kultury współczesnej raczej wszystko to, czemu może przysługiwać miano "sztuki", miano kultury artystycznej, a więc takie realizacje symboliczne, z którymi można wiązać wartości estetyczne, poznawcze, moralne. Ma to swoją wymowę. Widoczne jest mianowicie, że szkoła pragnie bronić swojej koncepcji obcowania z twórcami kultury w tradycyjnej "postawie kultowej", z nastawieniem kontemplacyjnym, w swoistej aurze odświętności⁵⁴. Trudność polega na tym, że film, a zwłaszcza telewizja, wpisując się w codzienność i zwyczajność (dostępność) kontaktów, nie wymagają takich postaw. Mało tego, zdają się nie wymagać także odpowiednich kompetencji odbiorczych, tak jak to ma miejsce w świadomych aktach lektury. Przynajmniej tak to wygląda

z pozycji bezrefleksyjnych kinomanów i "nałogowych" telewidzów, jakimi bywają często uczniowie. Jest to oczywiście stanowisko nie do zaakceptowania przez nauczyciela, który będąc strażnikiem tradycji, ma być również tym, który wprowadza w świat współczesnej kultury, uczy odróżniać dzieła dobre od mało wartościowych, wskazuje ich odmienność estetyczną, funkcje, jakie mogą pełnić w życiu człowieka, słowem, przygotowuje do pełnowartościowego uczeństwa w kulturze.

Zjawiska kultury współczesnej stwarzają wiele innych problemów domagających się rozstrzygnięcia ze strony szkoły. Jednym z nich jest stosunek do literatury poznawanej inaczej niż przez czytanie. Zajmuje się tą sprawą Jan Polakowski⁵⁵, dając przekonujący obraz konsekwencji dydaktycznych tej nowej sytuacji kulturowej. Po pierwsze, inicjacja czytelnicza może nastąpić za pośrednictwem przekazów audytywnych czy audiowizualnych, co na pewno wpływa na przebieg konkretyzacji, sposób przeżywania i oceniania literatury. Jest to odbiór za pośredniczony, na przykład przez adaptacje, przy czym kolejność poznawania na pewno warunkuje późniejszy stosunek do utworu oryginalnego. Po drugie, pod wpływem środków audiowizualnych kształtują się nowe wzorce percepcyjne, wiążące się między innymi z preferencjami w wyborze danych środków. Interesująca jest wskazana przez autora bliskość radia i literatury oraz dydaktyczne perspektywy wykorzystania tego swego rodzaju pokrewieństwa.

Trzecia grupa zagadnień związana jest "z konsekwencjami ilościowego wzrostu informacji i przyspieszenia jej obiegu". Wydaje się, że wnioski mówiące o zależności między poznawaniem innych sztuk a literaturą oraz ich wpływie na wzrost stopnia rozeznania w zjawiskach współ-

czesnej kultury mogą mieć duże znaczenie w praktyce dydaktycznej. I wreszcie kwestia związana z ludycznym nastawieniem do kultury, co bywa powodem fałszywych interpretacji, pomieszania kodów odbioru.

Przedstawiłam tu dość obszernie główne tezy artykułu Jana Polakowskiego na temat "uwarunkowań kulturowych odbioru dzieła literackiego przez młodzież", wychodząc z założenia, że wskazują one na niezwykle ważne, choć, jak autor się zastrzega, "niektóre" z czynników warunkujących odbiór, a więc kształtujących świadomość literacką i kulturową uczniów. W czynnikach kulturotwórczych współczesności trzeba bowiem widzieć zarówno stymulatory, jak i bariery w poznawaniu, rozumieniu i przeżywaniu literatury. A jest ona przecież jedną z podstawowych treści szkolnego przedmiotu "język polski".

Jednakże wydaje się, iż poza zasięgiem obserwacji i działań nauczycielskich znajduje się w istocie to, czym żyje młody człowiek, atakowany od najmłodszych lat informacją i obrazem, ponadto, w jakiś sposób już ukształtowany, gdy przekracza próg szkoły⁵⁶. Ogólna dostępność zwłaszcza przekazów telewizyjnych, codzienne obcowanie z treściami informacyjno-publicystycznymi, popularno-naukowymi, artystycznymi, rozrywkowymi w wydaniu zhomogenizowanym⁵⁷, więc tym bardziej kształtującym obraz świata, czyni aktualną następującą kwestię.

Badacze (zwłaszcza krytycy) kultury masowej podkreślają, jak ważne w skutkach społecznych okazuje się przekazywanie standardowych treści, które sterując zachowaniami powodują ujednoczenie reakcji, unifikują postawy, deformują hierarchię wartości, upraszczają, często dezorientują⁵⁸. Tu trzeba by widzieć nie tylko wpływ treści podsuwanych przez elektroniczne media, lecz również produkcję wydawniczą, która nie stroni od proponowania łatwiejszych

dóbr, na przykład w postaci niegdyś potępianej formy komiksów; publicystykę, której adresatem jest młodzież i o której względy się zabiega; również całą nieoficjalną produkcję "bryków", ściąg, czy ostatnio będących w cenie na rynku uczniowskim nagranych na taśmę streszczeń lektur szkolnych. Ten enumeracyjny wtór był konieczny dla podkreślenia, że kultura masowa, to nie tylko film, telewizja i radio, ale również zjawiska z wciąż żywej cywilizacji druku⁵⁹.

Nie może zatem nauczyciel zapominać o postawotwórczych czynnikach zawartych w otaczającej ucznia współczesnej rzeczywistości kulturowej, a przede wszystkim o tym, że często nie są zbieżne z tymi, które on proponuje. Mało tego, bywają sprzeczne. Programy szkolne rozstrzygają tę kwestię w trybie postulatycznym. Mówią o "przygotowaniu do świadomego wyboru i indywidualnego wartościowania zjawisk współczesnej kultury", co wypływa z obiektywnie słusznym założeniom demokratyzacyjnym. Postulat zapewnienia wszystkim trudnej umiejętności wybierania i oceny uwikłany jest jednak na gruncie edukacyjnym w nieuniknioną sprzeczność, o której już była mowa przy zagadnieniu wprowadzania w tradycję: szkoła wybiera za ucznia, uczeń poza szkołą wybiera sam. Dialektyka swego rodzaju "despotyzmu szkolnego" i "anarchii pozaszkolnej" w zakresie preferencji kulturowych prowadzi do wciąż nierozstrzygniętego pytania, jak naprawdę szkoła ma walczyć o właściwe wybory, o pożądany "styl kultury"⁶⁰, w sytuacji gdy te wybory dokonują się poza strefą jej rzeczywistych wpływów.

Wydaje się, że odpowiedzi należy szukać w kręgu posiadanych i dostarczanych motywacji. Dla polonisty definiują się one mniej więcej tak: oto istnieje niebezpieczeństwo osamotnienia wielkiej kultury, postaram się jak naj-

lepiej wprowadzić w jej tajniki swych wychowanków, wierzę, że szkolne obcowanie z tym, co wartościowe, zaowocuje w wyborach pozaszkolnych, jeśli nie całkiem świadomie, to poprzez zaszczerpione nawyki, w tym celu muszą przełamać istniejące bariery kulturowe, językowe, postaw i sprawności recepcyjnych⁶¹ w stosunku do tego, czego nauczam.

Motywacji uczniowskich nie podejmuję się w tym miejscu definiować, aczkolwiek w sposób karykaturalny bywają one określane jako oscylacja między lękiem i znudzeniem na terenie szkoły⁶², a szukaniem rozrywki i przyjemności poza instytucjonalnym przymusem.

Przyjmując, że w tym ujęciu tkwi jakieś ziarno prawdy, zasygnalizuję jeszcze jeden aspekt poruszanego zagadnienia. Dotyczy on wskazanego wcześniej problemu autorytetu oraz wiarygodności i odpowiedzialności polonisty. Bujny rozkwit masowej kultury, a zwłaszcza siła przekonywania audiowizualnych środków przekazu stały się, by tak rzec, konkurencją dla fundamentalnej działalności szkoły - przekazywania wiedzy. Mass-media, jak wiemy, pełnią tę funkcję tak, jak i szkoła, lecz w pozaobligatoryjnym wymiarze. Dla ich ambicji popularyzatorskich można szukać rodowodu w oświatowych ideałach wieku poprzedniego (oświata dla ludu)⁶³. Szkoła nie jest monopolistą i ta sytuacja stawia jej szczególne wymagania co do ilości i poziomu przekazywanej wiedzy, która w każdej chwili może być poddana nie zawsze korzystnej dla niej konfrontacji⁶⁴. Nie oznacza to, że uczeń nieustannie szuka weryfikacji w pozaszkolnych źródłach wiedzy; nie zaprzecza też faktowi, że znajduje się w stałym zasięgu takich możliwości. Ceniąc wartości intelektualne oraz perfekcjonistyczne⁶⁵ pragnąłby jednak widzieć ten pierwszy autorytet w nauczycielu, przypomnę, bardziej człowieku niż reprezentancie instytucji.

Dlatego uczący musi zabiegać o to, by być wiarygodnym, czyli zaakceptowanym niezależnie od ewentualnego czynnika kontroli prawdziwości, co zresztą w szkolnej sytuacji komunikacyjnej nie jest warunkiem absolutnie niezbędnym.

Sprawa relacji między prawdą a wiarygodnością (w sensie socjopsychologicznym a nie teoriopoznawczym) to skomplikowany splót zależności, gdyż "prawdziwość przekazywanych twierdzeń nie gwarantuje wiarygodności, a z kolei nieprawdziwość nie musi pociągać za sobą jej utraty"⁶⁶. Jako wiarygodny autorytet nauczyciel winien dokładać starań, by zachować równowagę między konieczną arbitralnością swych funkcji nauczających (prezentacyjnych, perswazyjnych, fatycznych), a utrzymaniem "stanu kontrowersyjności", tak ważnego dla młodych poszukujących umysłów. Nade wszystko zaś w swych działaniach dydaktyczno-wychowawczych, unikając jednostronności, nadmiaru komentarza, tego, co za Gombrowiczem nazywamy "upupianiem", unikając zachwiania proporcji między transferem treści, a staraniami o podtrzymanie kontaktu, umiał zadbać o ten subtelny rodzaj więzi społecznej, który opiera się na zaufaniu⁶⁷. Gdyż, jak to sformułował Roman Ingarden:

"W spełnianiu czynu prowadzącego do zrealizowania wartości pozytywnej lub negatywnej stajemy się za niego odpowiedzialni. Pozostajemy jednak za niego odpowiedzialni także po jego spełnieniu, przynajmniej dopóty, dopóki realiter nie odciążymy się czy oswobodzimy od niego"⁶⁸.

W przedstawionym wywodzie padło wiele sformułowań i pojęć, które mogły sugerować odejście od rozstrzygnięć dotyczących treści kształcenia dydaktycznego polonistów. Tak, jeśli te treści będziemy definiować wyłącznie w kategoriach "materiałowych", merytoryczno-prakseologicznych. Inny cel miała analiza rzutującego na edukację współwystępowania tradycji i tak słabo rozpoznawanej przez jej

uczestników współczesności kulturowej. Była w moim zamierzeniu próbą rewindykacji wartości podstawowych w formowaniu nauczyciela. Stąd rozważania o autorytecie, uczciwości, wiarygodności, odpowiedzialności polonisty, który umiałby je czynnie poświadczać. Chciałam bowiem pamiętać o naczelnej dewizie ludzi nauczających: "najpierw człowiek".

Postulowana, a oby realizowana nie w trybie biurowych niby-działań podmiotowość kontaktów w nauczaniu - to oczywiście otwarcie na tych, którym pomagamy kształtować ich człowieczeństwo. Ale podmiotowość to również silna intelektualnie, moralnie zintegrowana o s o b o w o ś ć p o l o n i s t y, w którą wpisuje się w równej mierze trud kompetencji, wysiłek czynnej obecności w semiosis, jak i umiejętność wyboru wartości wraz z wolą ich obrony.

Przypisy

¹ Definicję świadomości przypomina M. Inglot, powołując się na T. Tomaszewskiego: "zorganizowany system regulacyjny, na który składają się wiadomości, wartości i operacje". Zob. Kształtowanie świadomości literackiej uczniów, pod red. M. Inglota, Wrocław 1979, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 445, s. 5.

² M. Czerwiński, Profile kultury, Warszawa 1978, s. 151.

³ Tak określa istotę kultury Ernst Cassirer. E. Cassirer, Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury, Warszawa 1977, s. 411.

⁴ S. Żółkiewski, Problemy szkolnej komunikacji literackiej w badaniach polskiej kultury narodowej, w: Kształtowanie świadomości, op. cit., s. 6.

⁵ S. Żółkiewski mówiąc o sporach o przedmiot i zakres pojęcia kultury podaje: "W rezultacie otrzymaliśmy przeszło 150 odrębnych definicji kultury, począwszy od klasycznej Edwarda Tylora (1871)". S.S. Żółkiewski, Wiedza o kulturze literackiej, Warszawa 1985, s. 97-123.

⁶ M. Czerwiński, op. cit., s. 11.

⁷ Por. interesujące trzy ostatnie rozdziały dopisane do wznowienia książki Marcina Czerwińskiego: M. Czerwiński, Kultura i jej badanie, Ossolineum 1985, s. 169-234.

⁸ Por. S. Żółkiewski, Problemy ..., w: op. cit., s. 14.

⁹ Przekonują mnie o tym sondaże studentów polonistyki WSP przeprowadzone w roku 1986 i 1987 w ramach zajęć "Elementy wiedzy o kulturze".

¹⁰ Znakomitą literacką wykładnię tego dualizmu, jak również funkcjonowania stereotypów kulturalnych daje Witold Gombrowicz w Biesiadzie u hrabiny Kotłubaj.

¹¹ O konsekwencjach owego poczucia dystansu, które w efekcie przyniosło bogatą produkcję literacką tzw. niskiego obiegu, piszą m.in. S. Żółkiewski, op.cit., s. 186-197; A. Kłoskowska, Kultura masowa, Warszawa 1983, s. 411-419.

¹² We Francji na przykład istnieje centralnie proponowany zestaw lektur podstawowych, tworzący zrąb programu, przy czym profesorowie liceów wybierają sami zestawy tekstów, odpowiadające możliwościom uczniów i ich własnemu gustom.

¹³ Por. ocenę stanowiska semiologicznego dokonaną przez M. Czerwińskiego w: M. Czerwiński, Profile ... op. cit., s. 24-35 oraz wstęp Umberto Eco a kariera semiotyki do: U. Eco, Pejzaż semiotyczny, Warszawa 1972.

¹⁴ A. Kłoskowska, op. cit., s. 77.

¹⁵ R. Linton, Kulturowe podstawy osobowości, Warszawa 1975, s. 44.

¹⁶ A. Kłoskowska rezultaty utożsamia z zachowaniami: "wytwory stanowią część kultury właśnie jako rezultaty zachowań", co pozwala jej przeprowadzić typologię zachowań symbolicznych i bezpośrednich. A. Kłoskowska, op. cit., s. 78 i dalsze.

¹⁷ Semiologia, za której patrona uznaje się de Saussure'a, zdominowała w wyraźny sposób badania kulturoznawcze. Por. U. Eco, op. cit., P. Guiraud, Semiologia, Warszawa 1974, itp; na naszym gruncie S. Żółkiewski, op. cit. i inne publikacje.

¹⁸ R. Linton, op. cit., s. 54.

¹⁹ B. Suchodolski, Zagadnienie żywej tradycji, "Glosy poświęcone kulturze i piśmiennictwu", R. I 1939, z. 1-2, s. 42-43. Cytuję za: M. Głowiński, Tradycja literacka. Próba zarysowania problematyki, w: Problemy teorii literatury, Ossolineum 1967.

²⁰ K. Wyka, Wegiel mojego zawodu, w: O potrzebie historii literatury, Warszawa 1969, s. 313.

²¹ Zwłaszcza J. Sławiński, Synchronia i diachronia w procesie historycznoliterackim, w: J. Sławiński, Dzieło - język - tradycja, Warszawa 1974.

22 E. Chrzastowska, Poetyka stosowana, Warszawa 1978, s. 163-166 i in.; B. Chrzastowska, Lektura i poetyka, Warszawa 1987, s. 65-67 i in.

23 Określenie K. Wyki, op. cit., s. 314.

24 Sądzę, że mimo trudu włożonego przez organizatorów wielkiej rocznicy Jana Kochanowskiego dla wielu Polaków jest to poeta wciąż do "odkrycia". Z kolei marginalnie przez szkołę potraktowany J.I. Kraszewski jest pisarzem wciąż żywym, jak wykazała Sesja Naukowa w WSP w Krakowie w 1987 roku.

25 Por. K.T. Toeplitz, Mieszkańcy masowej wyobraźni, Warszawa 1972.

26 K. Wyka, Społeczeństwo polskie a jego tradycja kulturalna, op. cit., s. 295.

27 Określenie K. Wyki, op. cit., s. 315.

28 A jeszcze dwadzieścia lat temu Wyka taką stawiał diagnozę: "Romantyzm, a szczególnie romantyzm polski, zaczyna należeć do tych układów kultury, których znaki i związki wzajemny części przestaje być rozumiany w sposób naturalny, w oparciu o własne motywacje ideowe i doświadczenia uczuciowe [...]". Op. cit., s. 303.

29 K. Wyka pisze: "Wszyscy wobec tradycji zachowujemy się jak piechur, który w marszu nie może pozbyć się plecaka i zawartego w nim obciążenia". Op. cit., s. 314.

30 B. Suchodolski, op. cit., s. 369; K. Wyka, op. cit., s. 317.

31 Zob. A. Kłoskowska, Semiotyczne kryterium kultury, "Studia Socjologiczne" 1968, nr 1/28.

32 R. Escarpit, Literatura a społeczeństwo. Przełożył Janusz Lalewicz, w: Współczesna teoria badań literackich za granicą, tom III, Kraków 1973, s. 125.

33 R. Escarpit, w: Le littéraire et le social, Paris 1970, s. 28. (Tłumaczenie moje - M.J.).

34 O predyspozycji i propozycji pisze R. Escarpit, Succés et survie littéraire, op. cit., s. 130.

35 A. Kłoskowska, op. cit., s. 28.

36 Zob. M. Głowiński, Tradycja literacka. Próba zarysowania problematyki, w: Problemy teorii literatury, Ossolineum 1967, s. 359.

37 Ibidem, s. 349..

38 Zostawiam na uboczu interesującą kwestię, jak środowisko rodzinne może wpływać na stosunek do tradycji.

39 A. Kłoskowska, op. cit., s. 34.

40 Por. H. Spiewak, Moje antypatie czytelnicze, MAW 1987.

41 Kompetentna prezentacja problematyki "wartości" wykracza poza zamierzony zakres niniejszego opracowania. W moim toku myślenia splata się stanowisko fenomenologiczne w ocenie zjawisk kultury i tradycji z empirycznym stanowiskiem psychologów i socjologów, gdy eksponują wartości jako wytwór i składnik życia podmiotowego uczestników kultury.

42 Młodzież a wartości. Praca zbiorowa pod redakcją Hanny Swidy, Warszawa 1979, s. 295.

43 Ibidem, s. 292.

44 S. Cichowicz, Ortega y Gasset albo pasja życia. Wstęp do: J. Ortega y Gasset, Dehumanizacja sztuki i inne eseje, Warszawa 1980, s. 22.

⁴⁵ Wyniki tych badań prezentowała B. Wnuk na I Ple-
nerze Dydaktycznym w Jażdżówkach w czerwcu 1987 w ramach
prac Komisji Dydaktycznej Towarzystwa Literackiego im.
Adama Mickiewicza.

⁴⁶ Dowodem na żywotność tego problemu może być przy-
toczona przez "Politykę" wypowiedź nauczycielki warszaw-
skiego liceum "Choć niektórzy twierdzą, że młodzieży gro-
zi schizofrenia, bo szkoła czy telewizja mówią jedno, a
np. dom drugie, to w moim przekonaniu nie jest to złe
zjawisko. Zresztą co tu dużo gadać, w niektórych tekstach
z drugiego obiegu są też przekłamania. Uważam, że jeste-
śmy skazani na taki właśnie pokrętny pluralizm, to zna-
czy na groźbę nieprawdy z dwóch stron, i to daje szansę
na samodzielne szukanie: stanowi motywację do myślenia".
"Polityka" nr 44, 1987, s. 2.

⁴⁷ K. Wyka, op. cit., s. 319.

⁴⁸ K. Wyka, op. cit., s. 293.

⁴⁹ N. Robin, La lecture, w: Le littéraire et le so-
cial, Paris 1970, s. 224 (Tłumaczenie moje - M.J.).

⁵⁰ Por. tezę K. Wyki o "funkcjonalnej ważności polo-
nistyki w szkole dzisiejszej". K. Wyka, Polonistyka
w świetle szkoły, uczelni i nauki, op. cit.

⁵¹ M. Inglot, Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX
wieku, w: Kształtowanie świadomości literackiej, op. cit.,
s. 37.

⁵² K.T. Toeplitz, op. cit.

⁵³ Referuję za: K.T. Toeplitz, Marshall McLuhan - pro-
rok elektronicznego zbawienia. Wstęp do: M. McLuhan, Wy-
bór pism, Warszawa 1975.

54 Zob. J. Polakowski, O niektórych współczesnych uwarunkowaniach kulturalnych odbioru dzieła literackiego przez młodzież. Zarys problematyki badawczej. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 89, Katowice 1975, s. 95-96.

55 Ibidem.

56 Por. M. Porębski, Ikonosfera, Warszawa 1972.

57 Por. S. Żółkiewski, op. cit. oraz A. Kłoskowska, op. cit. na temat standaryzacji i homogenizacji kultury.

58 A. Kłoskowska, op. cit., s. 438-445.

59 Wbrew prognozom McLuhana, z których się zresztą wycofał.

60 Pojęcie S. Żółkiewskiego.

61 Zob. Z. Uryga, Odbiór liryki w klasach maturalnych, Warszawa-Kraków 1982.

62 Zob. J. Koziński, Edukacja: poza nudą i lekciem. "Odra" 1987, nr 10, s. 7-12.

63 O tych sprawach szeroko piszą A. Kłoskowska, S. Żółkiewski w wskazanych pracach.

64 "Pewien naturalny konserwatyzm szkoły nie może się ostać bez ryzyka wobec postępu wiedzy. Niedostatki nauczycieli obnażają się w kontraście z audycjami geograficznymi, historycznymi, przyrodniczymi czy technicznymi" - dodam, polonistycznymi, M. Czerwiński, Telewizja, radio, ludzie, Warszawa 1979.

65 Zob. Młodzież a wartości, op. cit., s. 271-286.

66 M. Czerwiński, Telewizja, radio, ludzie, op. cit., s. 64.

67 Inspiracją dla tego fragmentu rozważań były przemyślenia M. Czerwińskiego na temat funkcji i wiarygodności telewizji i radia. Myślę, że ten problem domagałby się opracowania na gruncie dydaktyki języka polskiego. M. Czerwiński, op. cit., s. 63-88.

68 R. Ingarden, Książeczka o człowieku, Kraków 1973, s. 119.

CONTENTS OF DIDACTIC TRAINING OF STUDENTS OF POLISH
IN RELATION TO CULTURAL CONDITIONING OF EDUCATIONAL
PROCESS

S u m m a r y

The present essay contains an attempt to answer the question how culture conditions educational process: the teaching of Polish, and, in consequence, how it influences the contents of didactic training in university studies of Polish Philology.

Among different ways of the understanding of culture the one which exposes its anthropological-and-semiological nature was chosen. This results in following assumptions:

there is a common teleological perspective for all the levels of education, namely, the forming of the consciousness of a human being, providing him with the chances for self-improvement and self-realization;

a genuine pertaining in culture meaning the understanding of the signal-and-communicative nature of the transmittance of culture which not only is important but brings with it certain values promotes this aim.

The culture we live in is a result of the power of tradition and the pressure of contemporary cultural situations. Hence a good orientation in the process of the selection of traditions is very important for a teacher of Polish. Being both a depositary and a distributor of cultural values he ought to wish and to be able to select from a national tradition everything which is of unquestionable value. These choices, free from the ideological constraint, will permit the teacher to be both reliable and responsible in his actions.

Semiotic awareness will help him in the interpretation and evaluation of both the past and contemporary culture. The mass nature of the latter, its accessibility due to electronic media - all these factors favour the originating among the pupils of the play-and-consumer attitudes, a unification of behaviour, a thoughtlessness, a deformation of the hierarchy of values, a bewilderment. School Polish education should therefore explain the iconosphere, provide the reasons for the recognition of the valuable phenomena of modern culture, in a word, help to form elevated cultural preferences.

So the didactic training of the students of Polish should to a greater extent concentrate on the moral, intellectual, and emotional formation of a teacher. An attempt at the active and competent pertaining in culture, in semiosis, and, first of all, the knowledge how to select values together with the wish to defend them will determine a morally integrated personality of a teacher of Polish.

Мария Ендрыховска

СОДЕРЖАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПОЛОНИСТОВ И КУЛЬТУРНЫЕ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Настоящий очерк является попыткой дать ответ на вопрос каким образом культура обуславливает образовательные процессы: обучение польскому языку, следовательно как может влиять на содержание дидактического обучения полонистов в высших школах.

Из различных способов понимания культуры автор принимает тот, который выдвигает на первый план ее антропологически-семиологический характер. Это позволяет сделать следующие предпосылки:

— существует общая телеологическая перспектива для всех уровней обучения, а именно: формирование сознательного человека, предоставление ему возможности самоусовершенствования и самореализации;

— этой цели способствует настоящее приоткрытие в культуре, суть которой в понимании знаково-коммуникативного характера свидетельств культуры, которые не только значат, но и несут с собой ценности.

Культура, в которой живем, является равнодействующей силы традиции и давления современных культурных ситуаций. Потому для учителя польского языка знание механизмов выборов традиции очень важно. Как хранитель депозита и распределитель культурных благ он должен желать и уметь выбирать из национальной традиции все то, что составляет ее неоспоримую ценность. Эти выборы, свободные от идеологических нажимов, позволят учителю быть достоверным и ответственным в его действиях.

Семиотическое сознание облегчит ему интерпретацию и оценку как прошлого, так и современной культуры. Ее массовость, доступность благодаря электронным средствам сообщения, легкость восприятия способствует возникновению у учеников развлекательно-потребительского отношения к жизни, бездумья, унификации поведения, деформации иерархии ценностей, дезориентации. Школьное обучение польскому языку должна в таком случае объяснять иконосферу, предоставлять мотивировку к познанию того, что является ценным в современной культуре, т.е. помогать в формировании облагороженных культурных преимущества.

Дидактическое обучение полонистов должно в большей степени концентрироваться на моральном, интеллектуальном и эмоциональном формировании учителя. Труд компетентности, умение активного присутствия в культуре, семiose, и прежде всего умение выбрать ценности, соединенные с волей их защиты, определяют морально интегрированную личность учителя польского языка.