

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Marek Pieniążek, Katarzyna Lange

Konferencyjne dyskusje o metodycznych problemach kształcenia odbioru tekstów literackich i innych tekstów kultury – podsumowanie

W trzydniowych dyskusjach w ramach XIII Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego wzięło udział szerokie grono referentów, licznie zgromadzeni słuchacze oraz studenci krakowskich uczelni. Tematy dla dyskutantów wyznaczały kolejne wystąpienia, często wzbudzając wśród uczestników konferencji głęboki oddźwięk i zachęcając zarówno do wyrażania głosów aprobatywnych, jak i polemik. Referaty inspirowały do rozbudowanych refleksji nad stanem szkolnej dydaktyki polonistycznej, jej adekwatnością do aktualnych uwarunkowań kulturowych oraz perspektywami zmian w zakresie egzaminowania.

Do najważniejszych tematów, wywołanych na początku konferencji referatem prof. Reginy Pawłowskiej (UG), należał problem spływającego się odbioru lektur i kwestia narastającego uczniowskiego „nieczytania”. Wśród przyczyn coraz większego oddalania się uczniów od rzetelnego odbioru lektur szkolnych prof. Jadwiga Kowalikowa (UJ) wskazywała nie tylko na uwarunkowane dydaktycznymi błędami niekompetencje merytoryczno-warsztatowe, ale i na zaburzenia w odbiorze literatury wywołane zachwianiem w życiu ucznia równowagi między kulturą a techniką, która w tej rywalizacji wygrywa: rola czytelnika maleje na rzecz roli internauty. Do istotnych problemów w sztuce czytania należy także pomijanie rozumienia utworu na korzyść szybkiego przechodzenia do dywagacji na jego temat, co powoduje, że uczeń sam na kanwie tekstu zaczyna tworzyć rozmaite wypowiedzi luźno powiązane z lekturą. Maturalne szkice interpretacyjne pokazują wyraźne prześlizgiwanie się po warstwie immanentnie tkwiącej w dziele, a praca zaczyna się od uwag niezwiązanych z utworem – podkreślała prof. J. Kowalikowa.

Wybrnąć z tego impasu pomoże jedynie radykalna zmiana koncepcji kształcenia literackiego, uwzględniająca warunki, w jakich obecnie dojrzewa uczeń. Jako przykład takich posunięć prof. Maria Kwiatkowska-Ratajczak (UAM) wskazała szkolną analizę hip-hopu, w której poświęcenie uwagi także wartości słowa umożliwi młodzieży konstruowanie swojej tożsamości zarówno w języku manifestowanym przez ich ulubione subkultury, jak i – w wyniku zabiegów metodycznych – na poziomie kultury wysokiej, narodowej i europejskiej. Celem takich działań jest łączenie tego, czym młodzież żyje, z klasyką, aby pokazać uczniom, że ze swoimi (np. raperskimi) pomysłami nie byli pierwsi, co łatwo wykazać, odwołując się do wielowymiarowej

kultury średniowiecza lub renesansu. W podobnym kierunku zmierzały propozycje dra Pawła Sporka (AP, obecnie UP Kraków), który podkreślał, że uczniowie nie są zainteresowani kwestią: czy Wokulski był pozytywistą, czy romantykiem, natomiast w związku z bohaterami *Lalki* chętnie rozmawiają o problemach, które są dla nich dziś ważne. Za uogólnienie wielu wypowiedzi na ten temat można uznać tezę o potrzebie rezygnacji z modelu nauczania, w którym czytelnik pełni rolę badacza, i przewartościowania koncepcji kształcenia tak, aby nadać jej charakter polonistyki kulturowej, z położeniem punktu ciężkości na szerzeniu kultury literackiej poprzez wiedzę o współczesnych mechanizmach kulturowych, postrzeganych w kontekście tradycji dawnych epok i postaw klasyków.

Główny ciężar konferencyjnych dyskusji spoczął na problemie szkolnej interpretacji lektur, ikonografii i innych tekstów kultury. Prof. Zenon Uryga (AP Kraków) wskazywał, iż interpretacja maturalna stawia wymagania, które pochodzą z odpowiedzi ułożonych według interpretacji gotowych, uniwersyteckich. Interpretacje akademickie zakładają eliptyczność, nie mówią o sprawach podstawowych, eliminują np. uważne czytanie i słuchanie (np. wartości słów w wierszu) jako oczywistość. Akademicka interpretacja idzie „po szczytach”, a pomija zaplecze, czyli to właśnie, co musi być ćwiczone w szkole. Różnica jest więc zasadnicza – podkreślał profesor. Niestety, naśladowanie akademickich procedur interpretacyjnych powoduje w szkole wiele nieporozumień i nieszczęść. Prof. Ewa Jaskółowa (UŚ) opowiedziała się za interpretacją otwartą, która, zachowując poziom analizy, pozwoli uczniowi wpisać utwór w różne konteksty i zmierzać w interpretacji w różnych kierunkach. Prof. R. Pawłowska wskazała na przydatność w szkole narzędzi językoznawczej tekstologii, które umożliwią obserwację i przejrzysty, powierzchniowy opis tworzywa: ile wiersz ma wersów, ile linii, kto mówi, do kogo itd. Atrakcyjność poznawcza interpretacji powinna polegać przede wszystkim na odkrywaniu przed uczniami znaczeń tekstu, choćby tak archaicznego jak *Bogurodzica*, w którym będą oni w stanie dostrzec arcydzieło. Według dra Eugeniusza Cyniaka (UŁ), szkolna interpretacja ma się jawić nie jako monistyczna, ale dialogiczna, wielogłosowa, uwzględniająca uczniowską podmiotowość. Podobną opinię wyraził dr Janusz Waligóra (AP Kraków), opowiadając się za eklektyzmem metod interpretacyjnych, wskazując przy tym na wychowawcze aspekty szkolnej interpretacji, dla której relatywnie ustabilizowany kształt utworu i osoba autora są bardzo ważnym składnikiem podtrzymywania sensownej wizji kultury.

W dyskusji zostały także podjęte podstawowe kwestie związane ze statusem dzieła literackiego, istotne dla projektowania szkolnej interpretacji. Dr Grażyna Tomaszewska (UG) podkreślała, że wartości dzieła są nieredukowalne do jednej tezy i określenia. Dr Maria Gorlińska (KUL) proponowała, aby w sytuacji dydaktycznej dochować wierności tym założeniom i umożliwić uczniom dostrzeżenie wielości odczytań i perspektyw interpretacyjnych. Dr Marek Pieniążek (AP Kraków) wskazał na (sygnalizowane w referacie dra Dariusza Szczukowskiego z UG) antynormatywne i antyesencjalistyczne nurty we współczesnych badaniach literackich, które powinny stanowić najnowsze wyzwanie dla szkolnej poetyki i metodyki.

Referat dra Stanisława Bortnowskiego (UJ) o „szaleństwie” jako metodzie wywołał wiele kontrowersji. Dr Henryka Kaczorowska (AŚ Kielce) wyraziła pochwałę przedstawionej kreatywności dydaktycznej, ale zauważyła, że wskazywane liczne,

silne podniety lekturowe będą dostępne tylko w szkole. Natomiast gdy uczeń zostanie sam wobec tekstu, nie będzie miał wypracowanej, stałej świadomości modelu obcowania z dziełem – a przecież zadaniem szkoły jest nauczanie czytania rozumiejącego, stającego się trwałą, pozaszkolną dyspozycją ucznia. Podobną opinię wyraził prof. Jerzy Podracki (UW): „ciekawe pomysły dra Stanisława Bortnowskiego nie mogą być stałą metodą”. Krytycznie do propozycji dra Bortnowskiego odniósł się również prof. Z. Uryga, widząc w nich ryzyko przeniesienia chaosu myśli współczesnej na poziom dydaktyki, bez propozycji drogi do poznania utworu i pogłębiania wniosków: „wrzucanie ucznia w panoramę współczesnych spraw stwarza sytuację szoku estetycznego, ale nie daje możliwości głębszego współmyślenia”.

„Z punktu widzenia badacza moje sugestie rzeczywiście niewiele ważą – bronił swoich tez dr S. Bortnowski – ale ja myślę o uczniu (także uczniu słabym) i realnym zainteresowaniu go odbiorem sztuki. Chcę mu powiedzieć: nie dziw się, że sztuka jest tak zaskakująca, że literatura jest trudna do zrozumienia albo dziwaczna, chcę uczniów oswoić z nowymi konwencjami. Nie można powiedzieć, że moje propozycje nie są inspirujące dla przyszłości”.

Po referacie dr Kornelii Rybickiej (UAM) rozpoczęła się dyskusja wokół konieczności znajomości pojęć z botaniki i fizyki w interpretacji tekstu poetyckiego, wykorzystującego elementy wiedzy pozahumanistycznej. Dr S. Bortnowski zaprotestował przeciw interpretacji z gotowym kluczem, normą i ustaloną wiedzą, potępiając ucznia, który w interpretacji tę wiedzę przekreśla. Także dr Bogusław Skowronek (AP Kraków) wyraził wątpliwość, czy można oceniać poprawność użycia metafory, „która sama w sobie jest apoprawna, gdyż stanowi przecież zestawienie nieprzystających elementów językowych”. Wyraził też zastrzeżenia do arbitralnego oddzielenia odbioru emocjonalnego od odbioru intelektualnego.

Z dyskusji o szkolnej interpretacji wyłoniła się wspólna perspektywa, którą prof. Z. Uryga nazwał tendencją do analizy monograficznej, ale nie kończącej w obrębie utworu, lecz poszerzonej o szansę wnikania w szeroką panoramę problemów związanych z autorem, pisarstwem, samoświadomością interpretującego, pytaniami: kim jestem? kim jest piszący? w jakim stopniu ja ten tekst akceptuję? jak się do niego odnoszę i na czym polega moje i inne spojrzenie na tekst? Także prof. M. Kwiatkowska-Ratajczak podkreśliła, iż analiza i interpretacja nie muszą się замыkać w obrębie jednego utworu. Jednak analizy monograficznej wciąż trzeba uczyć, gdyż sprawność lekturowa potrzebna jest w bardziej zindywidualizowanych trybach czytania. Słowem, ujawniła się tendencja oferująca uczniowi szansę na podmiotowość jego interpretacji. Natomiast propozycja dra S. Bortnowskiego została uznana za sposób na podtrzymanie podmiotowości nauczyciela. Na trudności w kształtowaniu pojęć teoretycznoliterackich zwróciła uwagę dr H. Kaczorowska, podkreślając, iż etap budowania myślenia pojęciowego jest traktowany w szkole za mało uważnie, co prowadzi do mechanicznego reprodukcji pojęć teoretycznoliterackich bez ich rozumienia.

Problematyka interpretacji tekstów biblijnych skoncentrowała się wokół propozycji ich szkolnego czytania nie w postawie wyznawczej i religijnej, lecz historycznoliterackiej. Za filologicznym odczytywaniem fragmentów Biblii opowiedział się m.in. dr Kordian Bakuła (UWr.), co spotkało się z aprobatą prof. J. Podrackiego, który również proponował czytać je nie jako teksty natchnione, ale historyczne.

Taki odbiór może być punktem wyjścia do polemiki i dyskusji na lekcji w sytuacji, gdy większość zalicza się do osób wierzących – wskazywał dr K. Bakula.

Referaty poświęcone wykorzystaniu ikonografii w kształceniu literacko-kulturowym spotkały się m.in. z uwagami dr Barbary Dyduch (AP Kraków), zalecającej szersze uwzględnianie rozległej literatury na temat symboliki przywoływanych obrazów, często mających już wielowiekową tradycję interpretacyjną. Prof. Z. Uryga podkreślał konieczność tłumaczenia znaczeń obrazów na wyższym poziomie oraz wykorzystania odczytań krytyków w szkolnej interpretacji dzieła malarzkiego. Dr B. Dyduch zwróciła również uwagę na konieczność wyposażenia ucznia w narzędzia interpretacji obrazów (np. umiejętność rozróżnienia między wyglądem a przedstawieniem), a jednocześnie podkreśliła fakt, iż brak jest propedeutyki odbioru malarstwa. Wprowadzenie na lekcję dzieła malarskiego wymaga od nauczyciela niezwykle starannego przygotowania. Obraz zaprasza do dialogu, ale jest to dialog asymetryczny – „obraz jest bezbronny” wobec odbiorcy, pozostawia szerokie pole do nadużyć interpretacyjnych. Zadaniem nauczyciela byłoby zatem takie zorganizowanie procesu lekcyjnego, by nie stwarzać uczniowi możliwości do snucia dywagacji luźno związanych z omawianym obrazem. Wątpliwości wzbudziło wykorzystywanie w podręcznikach ikonografii jako ilustracji dla tekstu literackiego. Dr Piotr Kołodziej nazwał tego typu praktyki „zdobnictwem przemysłowym”, a dr B. Dyduch, stwierdzając ich nadmiar, podkreślała, że nie można przenosić znaczeń z obrazu na tekst literacki (i odwrotnie).

Dyskusję wzbudziło rozmycie pojęcia tekstu zauważane w dydaktyce, skutkujące przypisywaniem znakom ikonycznym takiej samej nośności, jaką odznaczają się znaki językowe. Natomiast nośność znaków ikonicznych i obrazów medialnych jest powierzchowna i płytką – wskazywała prof. J. Kowalikowa. Z kolei prof. Maria Jędrychowska (AP Kraków) zauważyła, iż w dzisiejszej kulturze konieczne jest operowanie pojęciem tekstu w szerszym znaczeniu, godzące obrazkowość kultury z umiejętnością czytania ikoniczno-multimedialnych znaków.

Konferencja ujawniła także krytyczne spojrzenie dydaktyków na obecny kształt egzaminu maturalnego. Dr S. Bortnowski zauważył, że nieudany model matury (który „zabija cele polonistyki szkolnej, a zastosowany w nim pomiar zabija duchowość”) jest po części kompromitacją środowiska polonistycznego, które mimo obecnej krytyki, wcześniej pozytywnie zaopiniowało zamknięte modele interpretacyjne, określające profil matury. Prof. R. Pawłowska zgodziła się z tą tezą, podkreślając, iż taka „matura dezorganizuje proces nauczania w szkole”, gdyż szkoła tylko uczy do matury, nadmierną uwagę przywiązując do rozmaitych testów. Dr Marek Pieniążek (AP Kraków) również wskazał na zagrożenia płynące z podporządkowania humanistycznej świadomości nauczyciela wyłącznie kryteriom maturalnym. „Przy takim ustawieniu polonistyki cała podstawa programowa mogłaby się zmieścić w jednym zdaniu: celem nauczyciela jest przygotowanie ucznia do uzyskania na maturze jak największej ilości punktów”. Takie pragmatyczne zamknięcie dyskusji o tym, co nauczyciel w liceum powinien robić, doprowadzi do zbiurokratyzowania, uschematyzowania i degradacji humanistyki szkolnej – zgodziła się prof. M. Jędrychowska. Jedną z przyczyn omawianego problemu jest to, że osobno pracowały zespoły opracowujące zasady egzaminu maturalnego i podstawy programowej. Stąd to pęknięcie, którego dotąd nie umiemy zlikwidować – wskazał prof. Z. Uryga.

Przedstawione w referacie dr Beaty Prościak (ZST w Leżajsku) propozycje zmiany punktacji w obrębie modelu matury wzbudziły rozbieżne opinie. Dr Anna Ślósarz (AP Kraków), powołując się na swoje wieloletnie prace w komisjach egzaminacyjnych, wyraziła wątpliwość co do nadziei, że zaproponowane zmiany w kryteriach zachęcą uczniów do czytania lektur. Dodanie punktów za walory nie poprawi czytelnictwa, raczej trzeba podjąć dyskusję nad tym, co skreślić z przeładowanej listy lektur – argumentowała. Prof. R. Pawłowska wskazała na potrzebę wprowadzenia do egzaminu formy rozprawki, która pokazuje sposób myślenia ucznia, jego dojrzałość, umiejętność przedstawienia zagadnienia. W obecnym kształcie matura pozoruje sprawdzanie wiedzy i umiejętności i degeneruje cały proces egzaminowania – ostrzegła prof. R. Pawłowska. Krytycznie do kryteriów maturalnych odniósł się również prof. J. Podracki, stwierdził jednak, że każdy polonista w ramach pragmatyki służbowej musi je respektować, co pociąga za sobą konieczność stworzenia wskazań metodycznych, wyprowadzonych z potrzeb dydaktycznych.

Dr M. Gorlińska zaproponowała podjęcie działań przeciwstawiających się patologiom dydaktycznym, dehumanizacji kształcenia, zaniedbywaniu podstawowych umiejętności dzieci, nieposzanowaniu ucznia i deprecjacji autorytetu nauczyciela. Dominację bezdusznej biurokracji w szkolnej polonistyce uznała za rezultat obecnej polityki edukacyjnej. Podkreśliła, że na tym tle wyjątkowo cieszy zaangażowanie „naukowej młodzieży” (czyli doktorantów) w obronę uczniowskiej podmiotowości.

Nie zabrakło wypowiedzi będących próbami zarysowania konsekwentnej postawy nauczyciela wobec sprzeczności oferowanych przez wymagania edukacyjne i uwarunkowania administracyjne. Dr Krystyna Koziółek (UŚ) uznała „hipokryzję” polonisty, umiejętnie godzącego uczenie „do matury i do życia”, jako konieczny kompromis. Na nieredukowalną obecność w dydaktyce przymusu szkolnego wskazał dr B. Skowronek. Zauważył, że tkwiąc w przemocy symbolicznej, płacimy cenę za myśl wzajemnym kolonizowaniem umysłów – ale jest to cena za to, że nie tkwimy w społecznej anomii i potrafimy się dookreślić w relacjach społecznych. Podstawową rolę empatii w kształtowaniu postaw nauczycielskich zaakcentowała dr Elżbieta Mikoś (AP Kraków), podkreślając, że nie należy absolutyzować żadnej metody interpretacji, a raczej być konsekwentnie wychylonym ku dialogicznej postawie otwartej na ucznia. Hermeneutyczny mechanizm interpretacyjny, jako jeden z wielu, może jedynie pomóc w realizacji nadrzędnego celu, czyli formacji ucznia.

Na małą popularność w szkole tematu ludowości wskazała dr M. Gorlińska. Skutki są takie, że młodzież o ludziach spoza aglomeracji mówi „wsioki” i na ogół prezentuje kołtuńskie podejście do ludowości. Należy więc podjąć działania na rzecz tolerancji i poszanowania dla kultury ludowej. Dlatego – jak zauważyła dr Joanna Fiszbak (UŁ) – w gimnazjum trzeba wykorzystać ostatnią chwilę na zachęcanie młodzieży do czytania bajek i baśni, do poszukiwania w nich uniwersalnej mądrości.

Wiele konferencyjnych uwag dotyczyło katastrofalnie niskiego poziomu językowych wypowiedzi uczniów i studentów. Dr S. Bortnowski podkreślał: „Nie rozumiem połowy wypowiedzi studentów, mówią cicho, nieśmiało, bełkocą, trzeba się domyślać, co chcą powiedzieć, nie robią pauz. Szkoła nie promuje recytacji, nie uczy się głośnego czytania, a po IV klasie szkoły podstawowej wychodzi się z założenia, że już wszyscy umieją czytać”. Aby nie niszczyć warstwy brzmień słownych, prof. J. Kowalikowa zalecała podniesienie rangi języka i praktykowanie aktów mowy

świadomie, w celu zapobieżenia degradacji mowy oraz postrzegania języka wyłącznie jako narzędzia przekazującego możliwie krótko i sprawnie tylko pragmatyczne cechy komunikatu.

Opozycyjność problematyki związanej z pojęciami prawdy oraz aksjologii wobec banalnych i schematycznych oczekiwań generowanych przez kulturę masową została również zauważona jako problem dydaktyczny. Dyskutanci wskazywali, że rodzice coraz częściej proszą o podejmowanie w szkole działań według upraszczających reguł kultury popularnej. Świadczy to o wzrastającej społecznej roli nauczyciela, który wbrew dominującym powszechnym tendencjom powinien odwoływać się do wartości grupujących się wokół pojęć prawdy, dobra i zła.

Konferencja zgromadziła wielu dydaktyków akademickich pracujących również w szkołach. Podjęli oni temat codziennej praktyki nauczycielskiej, która musi być atrakcyjna dla ucznia, sprowadzona z wyżyn uniwersyteckich abstrakcji do poziomu oczekiwań i potrzeb młodzieży. W tym aspekcie szczególnie ważny jest początek lekcji, to, czym zaskoczemy ucznia. Początek jest kluczowy i wpływa na cały tok zajęć, polemiki, dyskusje i zaskoczenie mogą wciągnąć uczniów w tok lekcji – podkreślała dr Magdalena Marzec (KUL).

Cechy nowoczesnego dyskursu edukacyjnego i modelu erudycji komentowano w odniesieniu do współczesnych, humanistycznych potrzeb ucznia. Prof. M. Kwiatkowska-Ratajczak zalecała kształtowanie erudycji nie poprzez gromadzenie faktów i gotowy ciąg informacji, ale poprzez drogę dochodzenia do wiedzy i świadomości w czynnościowym modelu nauczania, nieczyniącym z ucznia biernego odbiorcy wiedzy nauczyciela. Także prof. Teodozja Rittel (AP Kraków) podkreśliła, że dyskurs edukacyjny nie może być przekazywaniem gotowej wiedzy, ale, wychodząc od niej, powinien pomagać tworzyć i odtwarzać kulturę.

Bardzo interesującą grupę problemów ukazujących wielokulturowe oblicze Europy środkowo-wschodniej wywołały referaty białoruskich polonistów z Państwowego Uniwersytetu im. Janki Kupały w Grodnie. Zagadnienia związane z funkcjonowaniem szkolnej oraz uniwersyteckiej polonistyki na Białorusi okazały się wysoce inspirujące do dyskusji także w perspektywie kształtowania tożsamości narodowej przez literaturę.

Część problemów okazała się być zbieżną z trudnościami, przed jakimi stoi szkoła polska. Prof. Z. Uryga podkreślił, że mimetyczny i instrumentalny typ czytania stwarza trudności w odbiorze dzieła także naszym uczniom. Prof. Ryszard Jedliński (AP Kraków), odnosząc się do referatu mgr Ireny Chlistowskiej (PU w Grodnie), zwrócił uwagę na problemy związane z wychowaniem estetycznym, wpisującym się w nurt edukacji aksjologicznej, akcentując fakt, że wartości estetycznych nie da się omawiać w izolacji.

Prof. Maria Lizisowa (AP Kraków) wyliczyła dodatkowe bariery, które stoją przed białoruskimi studentami filologii polskiej. Przede wszystkim niewielu z nich wnosi język polski z domu, a jeśli już, to znaczna część powiela nieprawidłowe wzorce językowe. Jednak większość studentów rozpoczyna naukę polszczyzny od poznawania alfabetu. Głębokie wejście w strukturę tekstu i języka ma miejsce dopiero na seminarium dyplomowym, a trzeba podkreślić, że problemy naukowe, podejmowane w pracach przez studentów, są równoważne wobec problematyki prac magisterskich studentów polskich.

Prof. Z. Uryga podkreślał wartość polsko-białoruskiego spotkania oraz to, że poloniści z Grodna liczą się w myśli naukowej na Białorusi. Prof. Halina Bursztyńska (AP Kraków) wspominała początki krakowsko-grodzieńskiej współpracy sięgające 1987 roku, kiedy to w Grodnie otwarto polonistykę – wówczas ewenement na skalę republik byłego ZSRR. Brakowało podręczników, bazy językowej i nauczycieli, a jednak grupa entuzjastów sprawiła, że od dwudziestu lat filologia polska na uniwersytecie w Grodnie funkcjonuje, a co więcej, pomimo wielu barier, prowadzi się tam ważne badania naukowe.

Najbardziej burzliwą i niezmiernie emocjonalną polemikę wywołał jednak dr Anatol Brusiewicz (PU w Grodnie), stwierdzając, że w jego rozumieniu Mickiewicz jest poetą białoruskim. Prof. M. Lizisowa podkreśliła, że nie wolno patrzeć na przynależność narodową Mickiewicza z dzisiejszego punktu widzenia, gdyż w jego czasach zapatrywano się na tę sprawę zupełnie inaczej. Podobne stanowisko zajął prof. Z. Uryga, odwołując się do odbijającej się w twórczości wieszczka tradycji wspólnoty wyobrażeń, kultury i języka w obrębie „wielkiej ojczyzny”. Dr K. Bakuła zwrócił uwagę, że fakt, iż zarówno Litwini, Białorusini, jak i Polacy chcą widzieć w Mickiewiczu swego narodowego wieszczka, świadczy o wielkości i randze tego poety. Również dr Piotr Kołodziej (AP Kraków) stwierdził, że fenomen Mickiewicza widać w tym, jak żarliwie Białorusini chcą go uczynić swym rodakiem, co związane jest także z poszukiwaniem tożsamości i kulturowych korzeni przez „młody” naród, od niedawna korzystający z dobrodziejstw posiadania własnej państwowości. Wydaje się, że spór o Mickiewicza ma charakter akademicki i można go rozstrzygać na wiele sposobów w zależności od przyjętych kryteriów. Sam dr A. Brusiewicz przyznał na zakończenie, że Mickiewicza można traktować jako poetę europejskiego, co, jak należy sądzić, powinno satysfakcjonować obie strony sporu.

Ważnym wątkiem dyskusji XIII Jesiennej Szkoły Dydaktyków był wpływ najnowszych technologii informacyjnych i multimedialnych na kształt kultury czytelniczey oraz potrzeby edukacyjne. Rozważano m.in. szanse i zagrożenia stwarzane dla kształcenia polonistycznego przez mass media (zwłaszcza Internet). Prof. Alicja Baluch (AP Kraków) zauważyła niewykorzystane możliwości zapoznawania uczniów z normami czytania znawców, jakie stwarza Internet. Warto byłoby zatem zadbać o to, aby internetowe opracowania lektur, po które sięga większość uczniów, przygotowywali kompetentni autorzy. Dr H. Kaczorowska oraz prof. R. Jedliński podkreślali fakt, iż media kształtują nowe wzorce komunikacyjne, co ma negatywne skutki dla szkolnej interpretacji tekstu. Natomiast dr B. Skowronek zwrócił uwagę, że multimedia rządzą się odmiennymi prawami odbioru w stosunku do filmu, literatury czy malarstwa. Podkreślił także, że tekst literacki, funkcjonujący w szkolnym odbiorze, nie jest zjawiskiem wtórnym wobec przekazu medialnego, ale sytuje się obok multimediiów. Prof. Z. Uryga zwrócił uwagę na konkurencyjność mediów wobec zadań szkolnej polonistyki i sugerował, że wobec tego zadaniem polonisty powinno być demaskowanie manipulacji medialnych i ich krytyczny odbiór.

Na problem wygasania tzw. nowoczesnego paradygmatu humanistycznego i wynikających z tego konsekwencji dla polonistycznej dydaktyki zwrócił uwagę dr M. Pieniążek. Podkreślił, że kultura ponowoczesna, która coraz silniej uwarunkowuje działania szkoły i potrzeby edukacyjne ucznia, gubi takie własności, jak ciągłość, spójność, strukturalne uporządkowanie poszczególnych dziedzin wiedzy.

Rzeczywistość, która będzie otaczać nas i ucznia wkrótce może zaprzeczyć wszelkim modelom podtrzymującym wiarę w takie kategorie, jak kompletność i nieomyślność. Pytanie, czy jesteśmy w stanie przygotować takie metody nauczania i interpretacji, które będą w stanie pogodzić formacyjne i aksjologiczne cele kształcenia z doświadczeniem pluralizmu kulturowego, „płynnej nowoczesności” i rozmyciem gatunków literackich, pozostało otwarte.