



79

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

**Studia ad Didacticam
Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae
Pertinentia II**

79

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

**Studia ad Didacticam
Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae
Pertinentia II**

pod redakcją
Marii Jędrychowskiej
Danuty Łazarskiej
Elżbiety Mikoś

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków 2010



Recenzenci

prof. UAM dr hab. Bogumiła Kaniewska

prof. dr hab. Urszula Żydek-Bednarczuk

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010

ISSN 2082-0909

Wydawnictwo Naukowe UP

Redakcja/Dział Promocji

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

łamanie Jadwiga Czyżowska

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 55/10

Zamiast wstępu

Niezależnie od ewentualnych i pewnie uzasadnionych domniemywań, iż poprzez prezentację niniejszego zbioru chodzi nam głównie o zademonstrowanie lokalnego, typowo krakowskiego, by nie powiedzieć – galicyjskiego upodobania do jubileuszów (co przezabawnie mową wiązaną skomentował ongiś Tadeusz Boy-Żeleński), święto półwiecza istnienia Katedry Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie było ważnym, i jak wolno sądzić, znaczącym naukowo wydarzeniem w życiu Uczelni. Stąd przekonanie, że warto przyrzeć się owocom jubileuszowego świętowania.

Katedra powstała w dwunastym roku istnienia Wyższej Szkoły Pedagogicznej, skupionej na tak potrzebnym w latach powojennych kształceniu nauczycieli, w roku akademickim 1958/1959. Był to wówczas trzyosobowy Zakład Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego, który zaistniał dzięki osobie i działalności naukowej wybitnego, znanego już w latach międzywojennych profesora Władysława Szyszковского. Po jego przejściu na emeryturę kierownictwo objął profesor Wincenty Danek, wieloletni rektor Uczelni, z upodobaniem podkreślający wagę kształcenia ludzi godnych przynależć do „stanu nauczycielskiego”. Następnie przez trzydzieści lat (1974–2005) kierował pracami Katedry profesor Zenon Uryga, zapewniając zespołowi komfort indywidualnych inicjatyw, niezależnie od wspólnych działań blisko dwudziestoosobowego zespołu, umacniając jego ambicje naukowego rozwoju, będąc Mistrzem dla wielu dzisiaj samodzielnych pracowników naukowych i kilkunastu doktorów w rzadkiej w kraju, a tak pożądanej specjalności naukowej, jaką jest dydaktyka literatury i języka polskiego.

Centralnym zdarzeniem obchodów było, w dniach 27–28 listopada 2008 roku, ogólnopolskie sympozjum: *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Tradycje – współczesność – perspektywy*, uświetnione obecnością doktorów *honoris causa* naszej Uczelni, profesorów Bożeny Chrząstowskiej i Edwarda Polańskiego. Spotkanie zgromadziło badaczy reprezentujących najważniejsze ośrodki akademickie kraju. Jego celem nie było bynajmniej sprowokowanie złotego deszczu gratulacji czy pochwał, lecz przeciwnie, zaproszenie do wspólnej debaty nad dzisiejszą kondycją dydaktyki przedmiotowej w kształceniu akademickim. Sympozjum stworzyło możliwość wymiany różnych przecież doświadczeń i wynikających stąd poglądów na temat ważnych i zdaniem organizatorów wciąż aktualnych problemów, zwłaszcza gdy przyjmiemy, iż w płynnej współczesności ponawianie starych pytań dla uyskiwania nowych odpowiedzi ma niezmiennie głęboki sens. Oto główne skupienia problemowe:

Dydaktyka polonistyczna w środowisku akademickim i społecznym
Dydaktyka wobec procesu kształcenia nauczycieli
Wzory pracy naukowej dydaktyków.

Idea takiego właśnie sprobematyzowania jubileuszowego sympozjum, wynikająca z przeświadczenia, iż procesy kształcenia nauczycieli polonistów, niezależnie od koniecznego wprowadzania studentów w tajniki sztuki zawodowego, muszą mieć mocne oparcie w naukowym zapleczu dla zapewnienia tymże procesom należytej im rangi, znalazła oddźwięk w większości z przeszło dwudziestu wystąpień konferencyjnych oraz w toczonej w trakcie obrad dyskusji. Niniejszy tom pozwala prześledzić główne nurty debaty.

Niezależnie od kryjącej się we wcześniejszych słowach zachęty do lektury, pragnęłabym podzielić się z zyciłowymi, mam taką nadzieję, czytelnikami wszystkich zamieszczonych tu tekstów garścią myśli ogólniejszej natury.

Nie sposób nie uznać, że w fakcie świętowania tak zwanych okrągłych rocznic w sytuacjach prywatnych, a jeszcze wyraźniej w życiu społecznym czy politycznym splatają się i emocje, i racjonalność, a ponadto, jak wolno przypuszczać, kryje się w świętowaniu potrzeba przeżycia pewnego rodzaju magii. Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, doskonale znając i kultywując obyczaj jubileuszowych intermediiów, nie jest tu żadnym wyjątkiem. Skąd to zauroczenie jubileuszami?

Po pierwsze, uznaje się je za momenty graniczne, wyznaczające określone sekwencje w zdawałoby się jednolitym, nieprzerwanym procesie codziennego, tak dalece zwyczajnego, że prawie niedostrzegalnego trwania. Tym samym traktowane jako wyraziste znaki upływu czasu, skłaniają do zadumy nad fenomenem życia i przemijania.

Po drugie, wynikają one z tkwiącej w nas głęboko potrzeby oddania sprawiedliwości temu, co minione. Imperatyw namysłu nad przeszłością prowadzi do wszelkiego rodzaju bilansów, do podsumowań, w których staramy się odnajdywać raczej elementy krzepiące. Głównie dlatego, by móc adekwatnie reagować na aktualność, jak również przewidywać, co może się zdarzyć w bliższej i dalszej przyszłości. Innymi słowy, jubileusze pozwalają czerpać siłę z tradycji.

W związku z tym jubileusze, po trzecie, budują trudne do przecenienia poczucie więzi w danej wspólnotcie, gdyż przypominając dokonania znaczących postaci, obdarowują daną grupę przywilejem posiadania własnego rodowodu, co ma duże znaczenie dla samoidentyfikacji. Z kolei tego rodzaju świadomość sprzyja budowaniu potrzebnej nam wszystkim genealogicznej legendy środowiska. Stąd mowa o swoistej, jednoczącej, jubileuszowej magii, zwłaszcza że na co dzień nie pozwalamy sobie na luksus kierowania wzroku w stronę przeszłości. Do tego nieodzownie potrzebne jest święto, jubileusz, by z wdzięcznością dla poprzedników, w blasku przypomnień, tak jak to ujął Juliusz Słowacki w *Godzinie myśli*:

...przeszłość jako obraz ściemniały i płowy,
 Pełny pobladłych twarzy, ku słońcu odwrócić.

Maria Jędrychowska

Bożena Chrzęstowska

Tożsamość metodyki

Gdybyśmy mieli jedynie takich ludzi wykształconych, którzy dzięki swemu wykształceniu zdobywają sobie środki do życia znośnego, ale o nic więcej im nie chodzi, nie byłoby inteligencji w Polsce.

Leszek Kołakowski

Istnieją przyczyny, które usprawiedliwiają podjęcie refleksji nad tożsamością metodyki nauczania języka polskiego. Pierwsza jest związana z kwalifikacją i recenzowaniem prac naukowych wpisujących się w problematykę szkoły. Tu trzeba mieć jasny obraz rzeczy: kiedy uznać recenzowaną rozprawę – doktorską, habilitacyjną czy profesorską – za pracę naukową z zakresu dydaktyki polonistycznej, kiedy natomiast trzeba oceniać ją w innym niż dydaktyka aspekcie. Po drugie, tożsamość metodyki nauczania jest oczywista dla osób, które istotnie zajmują się dydaktyką – bądź teoretycznie, bądź praktycznie. Generalnie jednak poloniści – literaturoznawcy i językoznawcy – najczęściej traktują dydaktykę jako przybudówkę do dyscyplin kierunkowych, nie uznając potrzeby odrębnych badań. Po trzecie, nie ma zjawiska bardziej zmiennego w obrębie humanistyki niż metodyka nauczania uwikłana w najróżniejsze uwarunkowania. Każda wyrazista koncepcja nauczania wypracowuje własną metodykę, musi tak być, jeżeli chce się osiągnąć cel, być skutecznym. Ponadto, żyjemy w trybie przyspieszonym. Przemiany w kulturze, niezwykle bogactwo działań kulturowych w społeczeństwie demokratycznym, upowszechnianie nowych technologii informatycznych, „życie wirtualne” wielu amatorów Internetu – to wszystko powoduje nieustanne przyspieszenie, zmiany w kulturze i w edukacji. Sądzę przeto, że nie do końca wiemy, czym jest metodyka dzisiaj. Na czym polega dobre, czyli „metodyczne” nauczanie TERAZ, w pierwszej dekadzie XXI w, kiedy nieprzerwanie trwa (od lat 70.!) reformowanie szkoły i dla wielu nierozpoznane są idee reformatorów.

Różne oblicza i funkcje

Zacznijmy od nazwy: termin ‘metodyka’ stosowany jest wprost do praktyki nauczycielskiej, ‘dydaktyka’ literatury czy języka do prac naukowych. Dziś, biorąc pod uwagę dążenie do integrowania treści czerpanych z różnych dyscyplin, w pracach o charakterze naukowym stosuje się albo powinno się stosować termin ogólny ‘dydaktyka polonistyczna’. W tym pojęciu mieści się złożony charakter przedmiotu ‘język polski’, a o całości edukacyjnej powinien myśleć każdy badacz.

Refleksje nad istotą polonistyki szkolnej zawdzięczamy prof. Janowi Polakowskiemu¹, który opisał między innymi style uprawiania dydaktyki. Wyróżnił cztery style: instrumentalny (obejmuje teksty związane z praktyką nauczycielską), publicystyczny, popularyzatorski oraz styl poznawczy, czyli naukowy. Dostosowując te style do dzisiejszej sytuacji polonistyki szkolnej (2008 r.), przedstawię je w zapisie nieco zmodyfikowanym:

1. Praktyka nauczycielska. J. Polakowski nazwał tę grupę tekstów „instrumentem polityki oświatowej”:

Teksty dydaktyczne są najczęściej uszczegółowionymi zapisami założeń ideowych ukierunkowujących **politykę oświatową** [podkreśl. B.Ch.]. Podstawą [...] staje się pewien zasób zdobytych dotąd doświadczeń i opartych na nich uogólnień tak wykorzystywanych, by mogły być podporą i argumentem we wdrażaniu określonych założeń polityki oświatowej².

Dzisiaj to określenie jest nieadekwatne, polityka oświatowa w zasadzie nie istnieje, poza jednym wyraziście ustawionym wektorem: liczą się przede wszystkim standardy egzaminacyjne, podstawa programowa (z 2008 r.) napisana jest „językiem wymagań”. Od lat 90. na plan pierwszy wysunęły się działania wydawców: dziś należałoby raczej mówić o „polityce oświatowo-wydawniczej”³. Wydawcy troszczą się bowiem nie tylko o promocje wydanych podręczników, ale także o szkolenie nauczycieli. Wielkie oficyny wydawnicze organizują stałe kontakty z nabywcami własnych podręczników, np. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne skupiają, jak podaje badaczka „rynku szkolnego” E. Jabłońska-Stefanowicz⁴, 150 tysięcy nauczycieli w swoich klubach; redaktorzy stron internetowych przyjmują od nauczycieli scenariusze lekcji, nagradzają piszących odpowiednimi zaświadczeniami, które włączane są do procedur awansu. Scenariusze te są przyjmowane bez weryfikacji. Podobne działania podejmują mniejsze firmy oraz liczne instytucje pozarządowe. Przedstawione zjawisko jest ambiwalentne w ocenie: albo utrwała się tradycyjne nauczanie i pozorne dokształcanie nauczycieli, a celem tych działań jest zysk finansowy, albo też daje się impuls rzeczywistej zmiany stylu nauczania, jak np. autorzy nowatorskich podręczników z serii *To lubię!* Tu dopisać muszę siebie, bo wraz ze współautorami podręcznika *Skarbiec języka, literatury i sztuki* prowadziłam seminaria w Poznaniu, Wrocławiu, Gorzowie i Bydgoszczy; sądzę, że (niestety!) rozsiewaliśmy nowe ziarno w starą, ubitą glebę...

Dawne oświatowe ośrodki metodyczne zostały „rozbrojone” i najczęściej nie są doceniane przez środowisko. Podwojone zostały także władze szkolne: obok

¹ J. Polakowski, *O koncepcji pracy naukowej z dydaktyki literatury*, [w:] *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego*, t. III, Kraków 1986; tegoż, *Style uprawiania dydaktyki*, „Polonistyka” 1996, nr 2.

² J. Polakowski, *Style uprawiania dydaktyki*, s. 69–70.

³ Uzasadnieniem tej uwagi może być zakaz MEN przekazany doradcom metodycznym wyrażania swojej opinii o nowych podręcznikach dla gimnazjów i liceów wydawanych w latach 2002–2004 (tak uzasadniały swoją wstrzeźliwość w kwestii podręcznikowego doradztwa pracownice ośrodków metodycznych).

⁴ E. Jabłońska-Stefanowicz, *Przemiany książki szkolnej u progu XXI wieku* (rozprawa doktorska, Uniwersytet Wrocławski 2008).

Ministerstwa Edukacji Narodowej istnieje Centralna Komisja Egzaminacyjna, która wyznacza rytm pracy szkolnej. Działania na rzecz praktyki nauczycielskiej zostały zatem zwielokrotnione, ale nie zawsze można je przypisać metodyce nauczania. Na praktykę wpływa bowiem również „metodyka sprzedawania” oraz „metodyka egzaminowania”.

2. Publicystyka dydaktyczna pełni ważną rolę, przyczyniając się do zmian programowych, eliminacji nonsensów, tak w dokumentach instytucjonalnych, jak w metodycznym instruktażu. Warto podkreślić, że i na tym polu nastąpiły zmiany. Rzeczywistych publicystów oświatowych – dydaktyków przedmiotowych albo zainteresowanych szkolnictwem ludzi nauki – zastąpili dziennikarze nie zawsze dysponujący pełnym rozumieniem złożonych procesów nauczania i wychowania. Kiedy w latach 70. próbowano za wzorem radzieckim wprowadzić w Polsce „dzieściolatkę”, pisma były pełne szkół. Podobnie reagowało społeczeństwo w latach osiemdziesiątych. Dziś nawet poczytne dzienniki nie drukują (albo czynią to bardzo rzadko) publicystyki oświatowej – mają swoich dziennikarzy. Jedynie Agnieszce Kłakównie udało się przedrzeć przez dziennikarskie zastępy, ale to był dla redaktorów *news* pierwszej klasy!⁵

3. Popularyzacja wiedzy z zakresu dyscyplin macierzystych i pedagogicznych to charakterystyczna właściwość wszelkiej twórczości służącej nauczaniu, która jednak, jak pisze Polakowski, ogranicza (nieraz przekreśla) ambicje naukowe autorów. Profesor gorliwie protestuje przeciwko utożsamianiu dydaktyki bądź z wiedzą o literaturze, bądź z psychodydaktyką. Dopowiedzieć należy, że każda praca zaadresowana do szkoły skupiona wyłącznie na popularyzowanym przedmiocie jest pożyteczna, ale upowszechnianie nauk humanistycznych nie jest ani działaniem naukowym, ani metodycznym. Jest transmisją wiedzy, ale takie działanie nie może aspirować do wytwarzania nauki. Z jednym wyjątkiem: jeżeli popularyzacja dotyczy szczególnie ważnych kwestii dla nauczania i nowe treści dyscyplin kierunkowych lub pedagogicznych zostały wsparte badaniami empirycznymi, poprzez które odkryto i opisano nieznanne dotąd mechanizmy myślenia czy odbioru dzieł albo użycia języka, to taką popularyzację można uznać za wprowadzenie do nauki, jest ona bowiem ważnym punktem wyjścia do prac badawczych i wniosowania naukowego.

4. Prace naukowe to w ramach naszej subdyscypliny badanie i poznawanie procesu kształcenia polonistycznego. Jan Polakowski unika terminu „styl naukowy” i stosuje nazwę „styl poznawczy”; nic bowiem nie jest w naszych badaniach ścisłe, ale należy do ścisłości dążyć – pisze. Badacz dydaktyki polonistycznej skupia się nad wybranym problemem, ale ujmuje go w planie całościowej wizji przedmiotu⁶. Polakowski twierdzi, iż „brak takiej wizji powoduje istotne zakłócenia w ocenie rozpraw poświęconych dydaktyce”⁷. Wyjaśnia także, czym dydaktyka naukowa nie jest:

⁵ Zob. J. Podgórska, *Tej nie kocham, tej nie lubię*, „Polityka” 2007, nr 45 (o kłopotach z atestem podręcznika *To lubię!* dla kl. 5); *Kangur, krowa i nadmiar smoków*, z Agnieszka Kłakówną, współautorką podręczników „*To lubię!*” rozmawia Aleksandra Pezda, „Gazeta Wyborcza. Duży Format” z 25 lutego 2008, s. 14–15; A. Kłakówna, *Polka galopka*, „Gazeta Wyborcza” z 16 kwietnia 2008; też: *Kiedy kura chce jajo uczyć*, „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 17; *Nos dla tabakierki*, tamże, 2008, nr 18; *Jakoś i jakość*, tamże, 2008, nr 29.

⁶ Tę zasadę powinien zapamiętać każdy przyszły magister i nauczyciel.

⁷ Zob. J. Polakowski, *Style uprawiania dydaktyki*, s. 74.

nie rejestruje indywidualnych pomysłów czy koncepcji nauczania, nie ogranicza się do popularyzacji nauk kierunkowych, nie służy doraźnie praktyce, np. nie prowadzi badań ze względu na program i chęć upowszechnienia metod czy promocję dobrego podręcznika. Badacz dydaktyki polonistycznej ma ambicje szersze: celem jest „rozwój dydaktyki, która wychodzi poza obszar zastany” i „kształcenie nauczycieli-polonistów zdolnych dokonać przeobrażeń polonistyki szkolnej” – konkluduje J. Polakowski.

Doceniając trafność ujęcia tego nadrzędnego celu, dzisiaj, po doświadczeniu reformy z lat 90., trzeba zgłosić sprzeciw: „wychodzenie poza obszar zastany” może (a nawet powinno!) przybierać postać indywidualnego pomysłu i nowej koncepcji nauczania. Właśnie tak realizowane są nowatorskie podręczniki czy książki metodyczne, które poszerzają horyzonty polonistyki szkolnej. Zenon Uryga na Zjeździe Polonistów w 2004 r. docenił rozprawy, które „wyrastają z doświadczeń prac nad konstrukcją i weryfikacją praktyczną narzędzi kształcenia jako uogólnienia służące teorii podręcznika, programu nauczania czy określonych metod”⁸, i jako przykład wymienił: *Przymus i wolność* (2003) Agnieszki Kłakówny oraz *Lekturę i nauczanie zindywidualizowane* (1998) Alicji Rosy. Indywidualne pomysły i koncepcje nauczania decydują o nowatorstwie i jakości kształcenia, toteż powinny być uznawane jako prymat w hierarchii wartości naukowych dociekań polonistyki szkolnej, co nietrudno egzemplifikować w Krakowie – zawsze głosiłam tezę, że seria podręczników *To lubię!* jest lokomotywą reformy.

Dydaktyka polonistyczna ma własne obszary badawcze, choć jest subdyscypliną, nie istnieje samodzielnie. Badacz procesów nauczania polonistycznego musi łączyć wiedzę z psychoddydaktyki ze znawstwem dyscyplin kierunkowych, a ponadto powinien być świadomym odbiorcą kultury popularnej oraz różnych dziedzin sztuki. U progu XXI wieku nie może lekceważyć informatyki i multimediiów, gdyż uczniowie zadomowili się w tym świecie. Rozprawy z dydaktyki – nawet wtedy, kiedy wytwarzają „czystą naukę”, zawsze służą praktyce – powinny inspirować nauczyciela do działań twórczych, podbudowywać jego intuicję opisem bądź mechanizmów myślenia ucznia, bądź powtarzalnych reakcji na dzieło literackie, bądź hierarchią wartości uznawaną przez grupę lub pojedynczego ucznia. Toteż najważniejszą jest wiedza o uczniu uzyskiwana w badaniach.

Odwołajmy się do Mieczysława Inglota⁹, który w pismach metodycznych rozpatruje potrójny obraz odbiorcy: 1) **jako człowieka nauki**, wytwarzającego czystą wiedzę, tzn. narzędzia badania i zabiegi klasyfikacyjne (i dodajmy: pojęcia jako uogólnienie obserwacji), 2) **jako nauczyciela**, pośrednika posługującego się taką wiedzą, korzystającego z niej w procesie kształcenia, 3) **jako ucznia**, usytuowanego na najniższym, ale zarazem najważniejszym pięttrze przekazu. Każda dobra publikacja z metodyki, uważa Inglot, musi być napisana tak, by dotrzeć do ucznia i ulepszyć jego szkolną sytuację. Wiedza o uczniu powinna się zatem znaleźć w centrum działań badacza dydaktyki – tak w myśleniu spekulatywnym, teoretycznym, jak

⁸ Z. Uryga, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 2004*, Kraków 2005, t. II, s. 453.

⁹ M. Inglot, *Problem odbiorcy w publikacji naukowej z dziedziny metodyki nauczania literatury*, [w:] *Literaturoznawstwo i metodyka*, pod red. M. Inglota, Wrocław 1977, s. 10.

w działaniu empirycznym, badacz ocenia uzyskane wyniki swoich dociekań ze względu na ucznia i jego współudział w kulturze odbioru czy w użyciu języka.

Złożone, bo wielokrotne są również źródła decyzji działań nauczycielskich czy badawczych. Polakowski jako pierwszy opisał je w drugiej połowie lat 70.:

W procesie nauczania literatury wszelkie decyzje dydaktyczne oparte są na trzech czynnikach – a mianowicie: 1) na wiedzy o dziele literackim, 2) na wiedzy o ogólnych prawidłowościach uczenia się i nauczania oraz 3) na wiedzy o uczniu jako odbiorcy literatury. Wymienione czynniki są również uwzględniane przy budowaniu teorii¹⁰.

Spróbujmy przeformułować tę zasadę np. tak: 1) wiedza o uczniu, 2) wiedza o przedmiocie język polski, 3) wiedza o procesie kształcenia polonistycznego.

Polakowski zajmował się badaniem odbioru prozy, więc badaniem procesu nauczania literatury; dziś trzeba by objąć całość nauczania i uczenia się przedmiotu język polski, zgodnie z poglądami przywołanego autora, który wyraźnie opowiada się za „ściśłym integrowaniem przedstawionych koncepcji poprzez **uczynienie wiedzy o uczniu jako odbiorcy dzieła fundamentem** zarówno teorii dydaktycznej, jak i decyzji nauczyciela” (podkreśl. B.Ch.). W latach 70. było to odkrycie, dzisiaj jest powszechnie uznawaną (w teorii !) prawidłowością nauczania i uczenia się: staramy się pracować „z uczniem pośrodku” i na fundamencie rozpoznania jego potrzeb oraz możliwości budować rozprawę naukową albo artykuł czy lekcję. Jeżeli przyjąć, że „Nauka ma swoją tożsamość jako swoista i wyodrębniona forma poznania i wiedzy”¹¹ – to w cytowanym zdaniu i całej triadzie źródeł metodyki tkwi jej swoistość oraz istota jej tożsamości. Niestety, ta fundamentalna zasada należy do „pobożnych życzeń”: rola ucznia bardzo rzadko jest respektowana w piśmiennictwie metodycznym (np. w nadsyłanych artykułach do „Polonistyki”), bywa nieobecna w pracach naukowych, a w praktyce nauczycielskiej, np. w liceum, z reguły myśli się o przedmiocie, sprowadzając ucznia do roli zdającego egzaminy.

Uniwersytet a szkoła

Refleksja naukowa polonistyki szkolnej wtedy owocuje, kiedy zostaną głęboko przemyślane wzajemne powiązania między dyscyplinami macierzystymi a własnymi badaniami oraz tworzeniem metodologii i pojęć naszej subdyscypliny. Poloniści dydaktycy mają już spory dorobek naukowy obejmujący różne obszary badawcze, które opisał w zwartej syntezie Zenon Uryga w cytowanym referacie zjazdowym z 2004 r. Przypominając, iż do niedawna, czyli do połowy lat 70., piśmiennictwo metodyczne poddane było prymatowi nauk pedagogicznych¹², autor stwierdza:

Istnieją niewątpliwie wystarczające podstawy, aby teorię kształcenia polonistycznego **oprzeć na gruncie dyscypliny macierzystej**. Trzeba przede wszystkim zauważyć, że

¹⁰ J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej*, Kraków 1980, s. 8.

¹¹ S. Gajda, *Język – językoznawstwo – polonistyka*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. I, s. 36.

¹² Z. Uryga przypomina ostry spór między zwolennikami związków polonistyki szkolnej z pedagogiką (Jan Kulpa i Wojciech Pasterniak), którzy zwalczali próby kontaktowania się z nauką o literaturze, Pasterniak operował terminem „uproszczone literaturoznawstwo”. Zob. Z. Uryga, *Budowanie teorii kształcenia...*, s. 447.

współczesna nauka o literaturze i języku stawia coraz wyraźniej w centrum uwagi problematykę zachowań komunikacyjnych i kulturowych człowieka, otwierając się na zagadnienia edukacyjne [podkreśl. B.Ch.]¹³.

Z. Uryga uważa, że teoria kształcenia jest polonistycy szkolnej potrzebna jako „spójny system poglądów wyjaśniających prawidłowości” uczenia i nauczania się przedmiotu. Taka teoria rodzi się długo, jest wytworem refleksji zbiorowości nad własną pracą. Jednakże – pisze – mimo sporej liczby rozpraw, nie układa się nasz dorobek w spójną całość, przeto teoria kształcenia oparta „na głębszym fundamencie empirycznym” jest wciąż otwartym postulatem naukowym¹⁴. Chciałabym się odnieść do jednego punktu w zarysowanym planie Z. Urygi, do postulatu „wewnętrznej integracji treści przedmiotu rozdzielanych barierami specjalizacyjnymi naukowej polonistyki”. Chodzi zatem o relacje treści literackich i językowych w dydaktyce uniwersyteckiej i szkolnej.

O integracji wewnętrznej przedmiotu – nie tylko szkolnego

Posiadamy rozprawy poświęcone integracji w nauczaniu języka polskiego, z których dwie są ważne: *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym polonisty* (1993) Henryka Kurczaba oraz *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego* (2005) Wiesławy Wantuch. Autor pierwszej książki postuluje gruntowną reformę przygotowania zawodowego polonistów w myśl zasady: integracja nauczyciela warunkuje integrację ucznia. Autorka drugiej rozprawy przeprowadza wnikliwe analizy pojęcia integracji, która dokonuje się, jej zdaniem, nie według jednej linii prostej, lecz w sieci relacji wpisanych w trójkąt integracyjny: integracja według materiału, poprzez metody, wokół postaw. Przywołani autorzy wspominają o potrzebie integrowania literatury i języka, ale są to wypowiedzi ostrożne, wpisujące się w sytuację zastaną. A jaka jest to sytuacja? Można powiedzieć – w praktyce tragiczna. Polacy coraz gorzej mówią i piszą, na co niewątpliwie wpływa język SMS-ów i rozmów internetowych, wydatne ograniczenie czytelnictwa i zaniechanie lub zaniedbywanie kształcenia językowego w szkole. W liceum zostało ono unicestwione albo jest pozorowane, a na niższych etapach kształcenia pojawia się w postaci skostniałej wykładni gramatyki, z wyraźnym zaniedbywaniem ćwiczenia żywego języka w mowie i piśmie.

W przestrzeni nauki trzeba odnotować zasadniczy podział dyscyplin kierunkowych – językoznawstwa i literaturoznawstwa. Wszystko istnieje osobno: katedry i zakłady, prace badawcze, konferencje naukowe, doktoraty i habilitacje, prace magisterskie, seminaria i ćwiczenia. Właśnie to osobne i wyłączone znanstwo swojej dyscypliny powoduje, że integracja literatury i języka w szkole wydaje się niemożliwa: niektórzy językoznawcy domagają się wyodrębnienia w szkole osobnego przedmiotu. Trzeba jeszcze dodać, że reakcje środowiska językoznawczego na dokonane próby w reformie z lat 90. w kierunku komunikacji językowej były negatywne, o czym świadczą strategie wymagań egzaminacyjnych opracowane przez

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 455.

M.P. Markowskiego, interwencje J. Puzyniny i A. Mikołajczuk¹⁵, powrót do opisu systemu języka w nowej podstawie programowej z 2008 r. W opisanych działaniach walczy się o kompletność wiedzy językoznawczej i jej transmisję w szkole. Na pierwszym planie jest zatem materiał, nie uczeń i jego potrzeby, czyli dobrze zorganizowany proces kształcenia językowego.

Istnieją jednak sygnały, że przebudowa edukacji językowej jest możliwa. Stanisław Gajda mówił wprost w 2000 r. o przestarzałym modelu akademickiej dydaktyki językoznawczej skoncentrowanej na transmisji wiedzy oraz o inspiracjach zmian przenikających z dydaktyki szkolnej, która „w szkołach różnych szczebli stawia sobie za cel przede wszystkim przygotowanie uczniów do życia w języku”¹⁶. Autor postuluje, aby akademickie zakłady dydaktyki literatury i języka polskiego przygotowywały nie tylko studentów do roli nauczycieli w szkole, ale także próbowały „odegrać pewną rolę w przeobrażeniu polonistycznej dydaktyki akademickiej”¹⁷.

Jerzy Bartmiński zajmuje stanowisko podobne wobec dydaktyki, wpisuje ją w obręb przedmiotu i zadań językoznawstwa, które „odpowiada równocześnie na potrzeby naukowo-badawcze oraz edukacyjne”:

Językoznawcy nie mogą dystansować się od dydaktyki. Optymalna jest sytuacja taka, kiedy nowe osiągnięcia w zakresie badań nad językiem trafią do programów szkolnych i uniwersyteckich, a z drugiej strony potrzeby i cele nauczania języka inspirują badania podejmowane przez naukowców językoznawców¹⁸.

Obydwaj przywołani autorzy poważnie traktują zadania integracyjne. Jerzy Bartmiński pisze swój referat *W perspektywie polonistyki integralnej* (o czym mówi cytowany podtytuł), podaje „najlepszy opis języka «od góry do dołu»”: który odtwarza naturalną hierarchię elementów, a więc tekst – zdanie – wyraz – morfem – fonem. Ten porządek i kompozycja tomu *Współczesny język polski* (pod red. Bartmińskiego, wyd. I: 1993) odnoszą się zarówno do tekstów literackich, jak i mają zastosowanie do tekstów użytkowych, urzędowych, potocznych, naukowych i in. Na studiach uniwersyteckich rzadko spotyka się przedmiot poświęcony tekstowi jako wyróżnionej jednostce języka i komunikacji, stwierdza autor. A właśnie tak pojęty przedmiot integruje polonistyczne dyscypliny: „Nowocześnie rozumiana **tekstologia jest terenem spotkania polonistów (językoznawców i literaturoznawców)** i otwiera perspektywę całej dyscypliny filologicznej [podkreśl. B.Ch.]”¹⁹. Ta perspektywa jest arcyważna dla dydaktyki szkolnej, umożliwia wewnętrzną integrację przedmiotu

¹⁵ Zob. *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, pod red. J. Puzyniny, A. Mikołajczuk, Warszawa [2002]; książka ta przywraca stary porządek opisu systemu języka, podczas gdy T. Zgółka i inni twórcy reformy w latach 90. realizowali ideę kształcenia kompetencji komunikacyjnych uczniów.

¹⁶ St. Gajda, *Wiedza o języku na studiach magisterskich*, [w:] *Kształcenie polonistów w perspektywie przemian edukacji*, pod red. J. Daty, Gdańsk 2000, s. 87. [Autor brał udział w przygotowaniu podstawy programowej dla liceum w latach 90.]

¹⁷ Tamże, s. 93.

¹⁸ J. Bartmiński, *Pytania o przedmiot językoznawstwa: pojęcia językowego obrazu świata i tekstu. W perspektywie polonistyki integralnej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. I, s. 40.

¹⁹ Tamże, s. 47.

‘język polski’, tym bardziej że: „współczesne językoznawstwo jest humanistyczne, tzn. „ujmowane w relacji do człowieka i świata jego kultury”²⁰.

Wróćmy jeszcze do Stanisława Gajdy, który w paralelnym referacie zjazdowym również przewidywał możliwość integracji:

współcześnie jesteśmy chyba świadkami [...] zbliżania się i kształtowania integrującego się grona dyscyplin badawczo-dydaktycznych – grona, które nazwą polonistyka obejmuje cztery filary: oprócz językoznawstwa i literaturoznawstwa także kulturoznawstwo oraz dydaktykę języka, literatury i kultury polskiej. [...] Formuła obecnego Zjazdu jest [...] potwierdzeniem tej tendencji²¹.

W świetle cytowanych wypowiedzi głównych referentów Zjazdu z 2004, możemy pozbyć się kompleksów. Jesteśmy zauważani i doceniani. Ale otwarte jest zadanie zintegrowania wewnętrznego przedmiotu ‘język polski’. Tu trzeba głęboko przemyśleć naszą rolę. **Dydaktyk nie może być tylko specjalistą od dyscypliny naukowej, musi być specjalistą od przedmiotu szkolnego;** skoro wymagamy od nauczyciela, by umiał uczyć, tzn. umiał zharmonizować złożone treści przedmiotu ‘język polski’ w jednolity proces kształcenia, to sami musimy przez to scalanie treści przejść i przekazywać studentom metody tej najważniejszej integracji: języka, literatury i kultury. To trzecie pojęcie – kultura – stanowi fundament scalania treści, a ich humanistyczny wymiar skupi wokół zachowań i postaw uczniów i literaturę, i język. Uznając naszą tożsamość, w którą wpisana jest zależność od nauk kierunkowych, trzeba uświadomić sobie własną rolę w świecie nauki. Nie jest bowiem nienaruszalna zasada nadrzędności uczelni nad szkołą. Obydwie te instytucje są po prostu inne i służą innym celom: szkoła ma cele skromniejsze niż uczelnia, ale tym trudniejsze, im młodszych ma uczniów (czego nie rozumie dydaktyk myślący kategorią przedmiotu!). Na płaszczyźnie dydaktyki te różne instytucje spotykają się i bywa niekiedy tak, że szkoła wyprzedza uczelnię, co potwierdzają cytowane wypowiedzi, a można by podać przykłady czerpane z historii polonistyki, by wymienić tylko Kazimierza Wóycickiego czy Władysława Szyszковского albo Annę Dyduchową.

Co począć z „królową nauk”

Do negatywnych zjawisk sytuacji zastanej, które powinny ulec przeobrażeniu w toku wprowadzanej w latach 90. reformy nauczania, należy dominacja treści historycznoliterackich w szkole średniej²²; zagłuszają one lub wręcz unicestwiają treści językowe czy kulturowe. Niewątpliwie wpływa na to sposób traktowania historii literatury w kształceniu uniwersyteckim przekazywanej w bezwzględny porządku chronologicznym i z naciskiem na poznawanie i gromadzenie wiedzy faktograficznej. Toteż mimo zmian strukturalnych w liceum, nauczyciele tak kształceni nie

²⁰ Tamże, s. 41.

²¹ St. Gajda, *Język – językoznawstwo...*, t. I, s. 32. W toku przygotowań do Zjazdu w 1995 r. bez skutku usiłowaliśmy z prof. Z. Urygą przekonać organizatorów, że trzeba zaprosić również językoznawców, skoro Zjazd ma zająć się także edukacją. Tamten Zjazd odbył się pod hasłem *Wiedza o literaturze i edukacja*.

²² Nowa podstawa programowa z roku 2008 zwielokrotniła w liceum lektury obowiązkowe, utwierdzając tym samym dominację historii literatury (opracowaniem kierowała Ewa Jaskółowa).

zmienili stylu nauczania, nie przyjęli reformy i nadal koncentrują się na przekazywaniu możliwie pełnej wiedzy historycznoliterackiej, jak w dawnym czteroletnim i jedynym programie. Warto przypomnieć, że od stu lat, od pierwszych zjazdów polonistycznych trwa spór o prymat literatury czy historii literatury. Ta ostatnia, mimo teoretycznego zdetronizowania (od lat mówimy o czytaniu arcydzieł), ciągle miłościwie nam panuje jako „królowa nauk” tak w dydaktyce uniwersyteckiej, jak w szkolnej. Zenon Uryga w przywołanym referacie zjazdowym z 1995 r. z ulgą odnotował, że osiągnięciem nauki polskiej jest „opracowanie uniwersyteckich podręczników historii literatury, dzięki którym staje się realne zastępowanie kursowych wykładów zróżnicowanymi zajęciami, dostosowanymi m.in. do potrzeb kształcenia niezbędnych kompetencji nauczycielskich polonistów”²³.

Przeciw tradycyjnemu porządkowi studiów według chronologii wystąpił na tymże Zjeździe Stefan Sawicki, zgłaszając ważniejsze preferencje: teza „od kursowości do monograficzności” likwiduje kursowe wykłady historii literatury, a informacyjność wykładu ma rację bytu tylko dla literatury współczesnej; znajomość epoki sprawdzi poważnie potraktowany egzamin; teza „od chronologii do metodologii” inaczej rozkłada akcenty: jeżeli studia mają wdrażać do samodzielności, to akcent trzeba położyć na metodzie, nie historii²⁴. Dokładnie to samo należałoby powiedzieć o nauczaniu w liceum – jeżeli uczeń ma być samodzielny, akcent trzeba położyć na metodzie poznawania dzieła literackiego i jego kontekstów, nie zaś na chronologii i kompletowaniu wiedzy o epoce. **Licealista powinien być świadomym odbiorcą dzieła literackiego, tymczasem jest raczej odbiorcą wiedzy o literaturze.** Niestety, dominacja historii literatury trwa, a potrzeby szkoły nadal nie są respektowane w uczelniach wyższych. Postępująca specjalizacja i dezintegracja dyscyplin naukowych pogłębia izolację polonistyki szkolnej, ponadto współczesna kadra nauczycieli akademickich pozbawiona jest doświadczenia szkolnego²⁵. Moi profesorowie najpierw pracowali jako nauczyciele w gimnazjach i liceach, toteż jako profesorowie akademicy rozumieli pracę szkoły. Teraz nauczyciele akademicy nie znając szkoły, nie poczuwają się do udziału w jej reformowaniu, a jeśli się to zdarza, **kierują się wyłącznie troską o przedmiot.** Zarzuty o nadmiar treści i nie-liczenie się z możliwościami ucznia odpiera się bezdyskusyjnie i autorytarnie: „tym niech się zajmą nauczyciele, to ich sprawa”. Zasadę nadrzędności uczelni nad szkołą, pojmowaną jako naśladowanie mistrza, który mistrzem nie jest, trzeba by podważyć i odwrócić relacje: polonistyka szkolna ma do zaoferowania wiele cennych

²³ Z. Uryga, *Potrzeby szkoły i jej oczekiwania wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacji. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996, s. 128.

²⁴ S. Sawicki, *O uniwersyteckim studium polonistycznym*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja...*, s. 136–143. Wizja uniwersyteckiej dydaktyki S. Sawickiego jest w całości godna uwagi, domaga się on bowiem przemiany studiowania oralnego w pisemne, zamiany monologiczności w dialogiczność, zwiększenia samodzielności studentów poprzez udział w badaniach; zwiększenia fakultatywności – obligatoryjne mają być tylko ćwiczenia i egzaminy. Autor dystansuje się tylko do „peryferyjnej i powierzchniowej pedagogizacji”, która nie może zagłuszać studiów podstawowych, uniwersytet ma wykształcić specjalistów przedmiotowych.

²⁵ Z. Uryga, *Potrzeby szkoły...*, s. 128, „polonista uniwersytecki nie ma na ogół profesjonalnej wiedzy o pracy, do której przygotowuje studentów”.

pomysłów, np. jak uczyć rozumienia historyczności poza porządkiem chronologicznym, jak pomagać w rozwijaniu postaw twórczych, samodzielności i krytycyzmu.

Nauczanie w porządku chronologicznym nie jest zakazane. Nauczyciel ma prawo samodzielnie organizować własną pracę i mieć własną wizję przedmiotu. Ale również ma obowiązek „przygotować do życia w języku”, do pełnego uczestnictwa w kulturze drogą umotywowanej i wnikliwie czytanej lektury w rozległych kontekstach. To wszystko nie jest do opanowania w sytuacji sztywnego porządku chronologicznego i pogoni za czasem. Zenon Uryga stwierdził w 1995 r. w referacie zjazdowym:

Przemiana roli szkoły z instytucji powołanej do przekazywania uporządkowanej i systematycznej wiedzy w instytucję, której **głównym zadaniem jest budzić motywację czytania i poznawania literatury oraz wprowadzać w technikę uczenia się z różnych, także pozaszkolnych źródeł**, dokonywa się bez aktywnego udziału uczelni [podkreśl. B.Ch.]²⁶.

Tymczasem prawidłowością powinno być przystępowanie do reformy po uprzednim przygotowaniu nauczycieli. Uczelnie powinny wyprzedzać przemiany w szkolnictwie przemyślanymi modyfikacjami własnych programów kształcenia. Trudno jednakże oczekiwać takiej reakcji od dydaktyki akademickiej zastygłej w tradycyjnej transmisji wiedzy.

Natomiast inspiracje metodologiczne nauk kierunkowych i pedagogicznych to cenny impuls do odświeżania treści i metod w pracach tak nauczycielskich jak badawczych. Jednakże nie wszystko, czym zajmuje się nauka, jest dla zadań szkolnych pożyteczne. W dobie „przebudowy polonistyki” mówi się o poznawczym chaosie, bogactwie teorii, mnóstwie dyscyplin, subdyscyplin, analiz, których nie sposób ująć w syntezę. Warto zatem odróżnić, co jest istotnie nowe i wartościowe, co natomiast jest po prostu modą. Czasem trzeba iść pod prąd, skupiać się nad tekstem, hamować zbyt subiektywne intuicje, by uczyć szacunku dla tekstu, intencji autora oraz odkrytego sensu utworu.

Zamknięcie

Metodyka ma zatem złożoną tożsamość, byt wieloraki: naukowy i nienaukowy. Ten pierwszy wynika ze swoistości badań obejmujących źródłową triadę: podmiot, przedmiot i proces. Naukowe rozprawy z dydaktyki powinny dysponować całościową wizją przedmiotu szkolnego, uwzględniając wszystkie trzy aspekty badań. Tymczasem wiedza o nauczaniu języka polskiego ma często wśród współczesnych badaczy charakter „mozaikowy i wybiórczy”, jak pisał Polakowski. Wielu badaczy opatruje swoje naukowe rozprawy tytułami akcentującymi adres szkoły, ale nie zawsze są to rozprawy z dydaktyki, co powoduje „zakłócenia w ocenie” opublikowanych rozpraw. Jeżeli autor wyłącznie myśli kategoriami przedmiotu i o przedmiocie pisze, rzadziej odnosi się do kategorii procesu, ucznia natomiast sprowadza do wybranych funkcji, np. respondenta ankiet prezentowanego wyłącznie ilościowo albo gubi go zupełnie, to taki horyzont jest zbyt wąski na rozległym tle potrzeb dydaktyki.

²⁶ Tamże, s. 129.

Ten drugi byt, czyli metodyka w praktyce, wtedy ma pełną tożsamość, kiedy świadomie i skutecznie stosuje zasady zbadane i wypracowane przez dydaktykę polonistyczną, czyli teorię kształcenia szkolnego przedmiotu. Nie ma tożsamości pozytywnej, jeżeli jest instrumentalna i czyni z nauczania narzędzie ideologii albo staje się wykładnią sprzecznych ze swoistością przedmiotu 'język polski' zasad czy metod pedagogicznych. Nie ma również tożsamości pozytywnej, jeżeli zajmuje się wyłącznie transmisją wiedzy i zastępuje myślenie nauczyciela nad tekstem podaną interpretacją, gotowym scenariuszem lekcji czy „cudzym” rozkładem materiału, czyli podsuwa teksty produkowane wyłącznie dla zarobku. Takie działanie „metodyczne” jest szkodliwe.

Jest jeszcze trzeci aspekt metodyki, czyli przygotowanie do zawodu. Mając na uwadze cele takiej edukacji, rozważmy trzy znaki zapytania: nauka? rzemiosło? sztuka?

Nauka musi odgrywać w nauczaniu akademickim ważną rolę. Student powinien rozumieć swoistość dydaktyki polonistycznej; w toku zajęć przygotowujących do zawodu nauczycielskiego ma zdobywać wiedzę o uczniach i o procesie kształcenia nie tylko z książek i artykułów, ale przede wszystkim z obserwacji praktyki, aby tym samym wykształcić w sobie nawyk badawczy konieczny w pracy nauczycielskiej. Trzecie źródło działania, czyli wiedzę przedmiotową, musi umieć poddawać transformacji i adaptacji na potrzeby dzieci, nastolatków i dojrzałych licealistów.

Rzemiosło jest koniecznością. Zajęcia z metodyki byłyby na studiach zbędne, gdyby nie można było wyćwiczyć zachowań interpersonalnych czy drobnych rzemieślniczych umiejętności, np. związanych z opracowaniem utworu na lekcji czy organizowanie twórczych działań uczniów i wiele innych sytuacji i zadań. Ważne jest, aby student zrozumiał, że same przedmioty kierunkowe nie mogą zapewnić pełnych kompetencji zawodowych, a zarazem nie można się ograniczyć do sfery zwykłego rzemiosła. Pozwoliłoby ono wprawdzie uniknąć błędów intuicjonisty, ustrzec się podstawowych błędów metodycznych, ale nie zapewniłoby plastycznego kształtowania sytuacji edukacyjnych, a te są niezbędne, jeśli chcemy wykształcić ludzi myślących i wrażliwych, samodzielnych i twórczych.

Sztuka to połączenie w jednym działaniu dydaktycznym udatnego rzemiosła, wynikającego z rozwiniętej świadomości teoretycznej (więc naukowej!) i otwartej elastycznej postawy wobec nieoczekiwanych zdarzeń, właśnie to jest istotnie sztuką – profesjonalnym mistrzostwem. Edukacja polonistyczna na studiach nie może zapewnić tego osiągnięcia, ale też nie powinna zamykać kandydatów na nauczycieli w obrębie elementarnej poprawności, w rutynowym trwaniu, w zastanych schematach sztywno pojmowanych zasad i metod czy tradycji. Trzeba studentom ukazywać perspektywy i otworzyć horyzonty tak, by pracując już w szkole jako poloniści osiągnęli stopniowo profesjonalne mistrzostwo. Polega ono na inteligentnym reagowaniu na zdarzenia w klasie – w zasadzie nieprzewidywalne – i umiejętnym swobodnym włączaniu ich w projektowany proces kształcenia.

Kształcenie nauczycieli polonistów „zdolnych wychodzić poza obszar zastany” oraz „zdolnych dokonać przeobrażeń polonistyki szkolnej” musi harmonijnie łączyć trzy wymienione cele: naukę, rzemiosło, sztukę. Tylko profesjonalne mistrzostwo zapewni satysfakcję z pełnienia zawodowej misji, uchroni przed rutyną poprzez zrozumienie tożsamości metodyki i otwartą postawę wobec wyzwań zmiennej współczesności.

Identity of teaching methodology

Abstract

The article fits well the framework of the conference: the author continues the noble tradition of the 1970s when the Polish language teaching evolved as an independent subdiscipline. Having shaken off the burden of pedagogic influence, this teaching has opened up to the inspiring effects of other humanities, namely – theory of literature and linguistics. The effort of developing a separate theory of Polish language teaching, with the emphasis on literary education, has also been made. The article is a modification of Jan Polkowski's ideas on various methodology styles. The modern phenomena (since the turn of the century) are described – the marginalization of educational politics, simplifying it into meeting exam standards only, as well as the growth of the publishers' impact where the sole goal is financial gain. 'The methodology of selling' or 'the methodology of examining' has become as important a term as the methodology of teaching.

A crucial impediment to the endeavours of transforming the Polish language studies at the school level is the quality of university teaching and the growing specialization of the humanities, which result in a disintegration of teaching. Zenon Uryga stressed the necessity of integrating teaching at the 1995 Polish Language Studies Conference. Stefan Sawicki also emphasized the importance of change at the university level, urging for concentration on the method rather than history. In the article the question of integrating the Polish language as a school subject is raised. The possibility of integrating two separate teaching components – the literature and the language – with the use of communication and textology is presented (after Stanisław Gajda and Jerzy Bartmiński). Another impediment to the educational reform is the privileged position of literary history, both at the university and the school level. Effective introduction to the teaching profession depends on a harmonious combination of science, trade and art.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

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

Jadwiga Kowalikowa

Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego – nauce i szkole

Tytuł referatu dobrze wpisuje się w dzisiejszą uroczystość. Mieści się bowiem w oficjalnej nazwie katedry, która obchodzi pięćdziesięciolecie istnienia. Nawiązuje do podstawowej dziedziny działalności jednostki – jubilatki, jednocześnie kwalifikując ową działalność jako podwójną służbę: szkole i nauce. Pięćdziesiąt lat to dużo. Dużo czasu wypełnionego dydaktyczną i naukową pracą dwóch pokoleń nauczycieli i uczonych. I dużo satysfakcji, jaką daje świadomość wykonywania dobrej roboty, owocnej, przynoszącej jej wykonawcom wiele osiągnięć. Stanowią one znaczący wkład tak w teorię jak i w sztukę nauczania języka polskiego w szkołach wszystkich szczebli. Na poglądach i dziełach W. Szyszkowskiego, J. Kulpy, A. Dyduchowej, J. Polakowskiego, Z. Urygi wychowało się wiele roczników nauczycieli polonistów i dydaktyków uniwersyteckich. Wyłoniony z grona pracowników katedry zespół autorów serii „To lubię!” obdarowuje polskich uczniów wieloma doskonałymi, wartościowymi, popularnymi, a także oficjalnie nagradzanymi książkami. Przygotowując ich koncepcję, a następnie ją realizując, autorzy podręczników wnieśli jednocześnie wkład w teorię jego optymalnego modelu. Do szeregu nazwisk wymienionych i przywołanych dołączają wciąż następne, należące już do uczniów starych mistrzów, kontynuatorów zainicjowanego przez nich dzieła. Przejmują oni dzisiaj pałeczkę w sztafecie pokoleń, by współtworzyć nowoczesne oblicze dydaktyki języka polskiego. Ich lista byłaby całkiem spora.

Dydaktyka języka polskiego jako przedmiotu szkolnego o szczególnej roli i celach w obrębie edukacji ma za sobą długie lata intensywnego rozwoju, który rozpoczął się u progu odzyskania niepodległości i właściwie, wyłączwszy lata II wojny światowej i okupacji, nigdy nie uległ zahamowaniu. W jego toku dominujący na początku pierwiastek warsztatowo-wykonawczy wzbogacał się coraz bardziej o składnik naukowo-badawczy. Wzbogacanie i przesuwanie punktów ciężkości sprawiło, że interesująca nas dyscyplina w swej współczesnej, wieloskładnikowej i heterogenicznej postaci znalazła się w programach polonistycznych studiów uniwersyteckich tzw. nauczycielskich jako podstawowy przedmiot. O jej swoistości i tożsamości decyduje zarówno wielość zakotwiczeń, podwójny, zarazem teoretyczny oraz praktyczny wymiar, jak i świadomie przyjęta i pełniona rola zwornika łączącego naukę z nauczaniem. Stała się pomostem, na którym spotykają się obydwie dziedziny

w sposób zarazem naturalny jak dopełniający się. Odgrywa rolę swego rodzaju wspólnego mianownika dla doświadczeń właściwych każdej z nich.

Proces wymiany oraz inspiracji ma charakter dwukierunkowy, przebiega zgodnie z zasadą sprzężenia zwrotnego. Szkoła czerpie korzyści z badań naukowych, sama jednocześnie dostarczając im przedmiotu i problemów, a nawet w pewnym sensie je wymuszając. Nauka zyskuje w nauczaniu możliwość weryfikowania swych twierdzeń i poglądów. Stosowanie niesie w efekcie bądź potwierdzenie bądź też ich odrzucenie. Zapobiega projektowaniu błędnych implikacji praktycznych.

Na większości uczelni obecnie reprezentują dydaktykę języka polskiego wyodrębnione jednostki organizacyjne, tj. zakłady i katedry dbające niejako z urzędu o jej kondycję oraz status zarówno w środowisku szkolnym jak i naukowym. Za pośrednictwem swych pracowników troszczą się o to, by uprawiana przez nich dyscyplina była faktycznie zarazem teorią jak i sztuką nauczania i uczenia się, aby nie tracąc niczego z tej dwuaspektowej swoistości, wzmacniała swe zakotwiczenie w literaturoznawstwie i lingwistyce, a także w naukach o kulturze oraz o człowieku jako jednostce i członku grupy społecznej. Starają się, by służyła uniwersytetowi i szkole. Ta troska przyjmuje konkretny wymiar wielorakiego zaangażowania się w kształtowanie oblicza współczesnej edukacji, zdolnej do efektywnego nadążania za potrzebami i wyzwaniem tzw. życia. Przekłada się ono na udział zarówno w tworzeniu nowych, ogólnych oraz przedmiotowych projektów dydaktycznych, jak i w modyfikacji i optymalizacji koncepcji aktualnie realizowanych.

Dydaktycy języka ojczystego i literatury polskiej włączają się w działania na rzecz optymalizacji polonistyki szkolnej na wszystkich etapach kształcenia. Piszą programy i podręczniki, uczestniczą w dyskusjach ekspertów, są członkami specjalistycznych komisji, udzielają się jako orędownicy, opiniodawcy i recenzenci różnych przedsięwzięć. Wpisują się w ten sposób w nowatorskie i reformatorskie inicjatywy naukowo-edukacyjne. Dbając zaś o prestiż swej dyscypliny w środowisku uniwersyteckim, piszą artykuły i książki. Dzięki udowodnianej za pośrednictwem wymienionych publikacji własnej kompetencji jako badaczy i autorów tekstów zyskują coraz pełniejsze uznanie i szacunek także wśród sceptycznie nastawionych wobec „naukowości” metodyki nauczania języka i literatury reprezentantów tzw. dyscyplin czystych. Zdobywają z powodzeniem stopnie i tytuły.

A jednocześnie pilnują, aby nie uległ zubożeniu i uszczerbkowi ich osobisty warsztat nauczycielski. Bez niego straciliby przecież swą autentyczność i wiarygodność jako przewodnicy i doradcy studentów przygotowujących się pod ich kierunkiem do uprawiania zawodu polonisty szkolnego. Dzięki wspomnianemu warsztatowi nie tylko potrafią podpowiadać jego adeptom skuteczne rozwiązania metodyczne w kontekście tzw. literatury przedmiotowej. W razie potrzeby są również gotowi, by je osobiście zademonstrować. Jako zarazem naukowcy i nauczyciele trafnie wskazują na istotne problemy badawcze. Sami je podejmują oraz uczulają innych na potrzebę ich rozpracowywania. Dają dowody świadomości istnienia obszarów, jakie powinna obejmować obecnie uprawiana przez nich dyscyplina. Zdają sobie wreszcie sprawę, jaka odpowiedzialność wobec nauki i szkoły spoczywa na nich jako na nosicielach dwupłaszczyznowej i dwuaspektowej kompetencji.

Może się wydawać, że wbrew zasadom nauki, nie ma potrzeby rozpoczynania rozważań wokół zasygnalizowanego w temacie zagadnienia od uściśleń termi-

nologicznych. Wszystkie pojęcia i ich znaczenia wydają się oczywiste oraz powszechnie znane. Zbędne wydaje się zwłaszcza definiowanie nazwy samej dyscypliny, na której płaszczyźnie będą się wspomniane rozważania toczyć. A jednak całkiem nieoczekiwanie dla autorki referatu dały znać o sobie pewne wątpliwości, które ją skłoniły, aby nie rezygnować z ustaleń semantycznych. Zdarzyło się mianowicie, że studenci polonistyki, uczestnicy seminarium magisterskiego zainteresowani nauczaniem języka oraz literatury, osoby dysponujące już pierwszymi osobistymi doświadczeniami nauczycielskimi zdobytymi w czasie praktyk, a jednocześnie spობiące się jako przyszli autorzy rozpraw magisterskich do roli badaczy, dokonali w czasie dyskusji nad istotą wybranej przez siebie jako obszar specjalistycznej kompetencji dyscypliny wręcz nieoczekiwanego rozróżnienia. Stwierdzili mianowicie, iż niesłusznie używa się powszechnie w sposób utożsamiający pojęć **dydaktyka języka polskiego** oraz **metodyka nauczania języka polskiego**. Uczestnicy ożywionej dyskusji doszli wspólnie do w jakimś sensie odkrywczego wniosku. Brzmi on tak, że pierwsze z określeń należy wiązać z teorią nauczania odpowiadającą na takie podstawowe pytania, jak:

- czego uczyć,
- jakie racje przemawiają za wyborem takich, a nie innych treści kształcenia,
- jakiemu celowi ma ono służyć,
- jakie warunki muszą zostać spełnione przez wszystkie uczestniczące w nim podmioty, tzn. twórców programów nauczania, autorów podręczników, nauczycieli, uczniów, inne osoby odpowiedzialne za organizację procesu dydaktycznego, aby cel ów został osiągnięty,
- jakimi strategiami, sposobami oraz środkami należy posłużyć się w ramach jego realizacji.

Natomiast drugie z nich odnosi się do konkretnych rozwiązań praktycznych uszczegółowiających i nasycających przykładami o charakterze aplikacyjnym i wykonawczym odpowiedź na postawione pytania. Zwłaszcza na ostatnie z nich, któremu można nadać formę jeszcze prostszą, a mianowicie **jak dobrze uczyć**.

Respondenci nie mają wątpliwości, iż należy w obrębie warsztatu nauczycielskiego dostrzegać dwa integralne składniki: **projektująco-uzasadniający** oraz **wykonawczy**. Pierwszy jest konstytuowany przez **naucę**. Drugi mieści w sobie elementy **sztuki** oraz **technologii**. Czy studenci mają rację, dokonując takiego rozróżnienia? W każdym razie daje ono wiele do myślenia. Czy mamy tutaj do czynienia z nadmierną skłonnością młodych analityków do przysłowiowego dzielenia włosa na czworo, która przejawia się w wydobywaniu odrębności? A może dostrzegli oni proces faktycznego, stopniowo dokonującego się oraz ujawniającego rozwarstwienia w obrębie samej nazywanej dotychczas w dwojaki sposób dyscypliny? Tak czy inaczej, warto się zastanowić nad studencką redefinicją i jej uzasadnieniami, na razie choćby tylko w celach poznawczych. Wypada bowiem zaznaczyć, że respondenci nie ograniczyli się jedynie do abstrakcyjnych dywagacji semantycznych, lecz odwoływali się do konkretnych argumentów dla poparcia swego stanowiska. Sięgnęli mianowicie do osobistych doświadczeń, nabytych z jednej strony dzięki uczestniczeniu w zajęciach uniwersyteckich służących przygotowaniu do zawodu nauczyciela, a z drugiej w weryfikujących je praktykach pedagogicznych. W każdym razie rozumieją oni bez wątpienia oraz dostrzegają dwuwarstwową strukturę bliskiej im jako jej adeptom dziedziny.

W świetle przywołanej dyskusji uprawniony wydaje się następujący wniosek, którym można by zamknąć tę część rozważań: Tożsamość pól semantycznych określeń 'dydaktyka języka polskiego' oraz 'metodyka nauczania języka polskiego' obejmuje płaszczyznę wykonawczą definiowanej dyscypliny. Natomiast poza tym co identyczne, pozostaje płaszczyzna teoretyczna przypisywana przez studentów tylko polu semantycznemu pierwszego z pojęć. W ich świadomości dokonało się wyodrębnienie, a następnie specjalizacja i autonomizacja nie tylko współistniejących w obrębie jednej całości, lecz również ściśle do siebie przylegających składników. Może zareagowali na zjawisko będące rezultatem działania wewnętrznej dynamiki rozwojowej skutkującej w tym wypadku dzieleniem i wyodrębnianiem? Nie ulega natomiast wątpliwości, że nowo powstałe całości pozostaną nadal ze sobą organicznie powiązane. Relacja, w jakiej postrzegają je dyskutanci, to stosunek nadrzędno-podrzędny oraz łączny. Pojemniejsza, dwuwarstwowa dydaktyka języka polskiego wchłania węższą metodykę nauczania języka polskiego jako swój praktyczny, aplikacyjny komponent. Teoretyczna „nadwyżka” niemieszcząca się w obszarze wspólnym decyduje o tym, że ma ona charakter nauki. Zarówno wtedy, gdy jest interpretowana jako językoznawstwo oraz literaturoznawstwo stosowane, jak i gdy określa się ją mianem dydaktyki szczegółowej aplikującej ogólną teorię nauczania do konkretnych potrzeb i swoistości poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Elementy dające się wyodrębnić w toku badania morfologii tak interpretowanej dydaktyki języka polskiego, czyli jako całości z istoty swej złożonej, wchodzą ze sobą w układy zarówno poziome jak i pionowe. W pierwszym mieszczą się obszary języka, literatury oraz szeroko w duchu humanistyki rozumianej kultury. W drugim współistnieją teoria i praktyka jako swoiste plany. Przy dokonaniu projekcji wymienionych obszarów na każdy z dwóch planów zacierają się oddzielające je kontury, co skutkuje powstaniem stref pogranicznych. Właśnie one stają się naturalnym polem dla procesów wszelkiego rodzaju integracji, zarówno samoistnych jak i sterowanych. Czynnikiem sprawczym łączenia się i przenikania elementów przynależnych do języka, literatury i kultury to zorientowanie ich sposobu współistnienia na edukację. W planie praktyki mamy przy tym do czynienia z bardziej wyrazistym rozczłonkowaniem niż w planie teorii, natomiast pomiędzy obydwoma istnieje więź przyczynowo-skutkowa o charakterze sprzężenia zwrotnego. Teoria legitymizuje, usprawiedliwia i uzasadnia praktykę, praktyka weryfikuje teorię, wymuszając niejako zmiany w obrębie niezwyfikowanych zasad i poglądów. Teoretyczna legitymizacja konkretnych rozwiązań dydaktycznych jest przy tym wieloraka. Znajduje bowiem oparcie w nauczonym przedmiocie i jego składnikach, w ogólnym modelu procesu dydaktycznego, w swoistości komunikacji edukacyjnej, o której decydują czynniki związane nie tylko z polonistycznymi treściami kształcenia oraz z optymalną organizacją nauczania i uczenia się, lecz również uwarunkowane cechami i potrzebami nauczycieli i uczniów jako podmiotów uczestniczących w dyskursie edukacyjnym w charakterze pełniących naprzemiennie swe role nadawców i odbiorców.

Spojrzenie na dydaktykę języka polskiego pod kątem morfologii i struktury jednocześnie odkrywa pola, na których może realizować się jej podwójna, wspomniana w tytule służba nauce i szkole.

W obrębie warstwy teoretycznej perspektywę badawczą otwierają zarówno jej komponenty polonistyczne zakotwiczone w literaturoznawstwie, językoznawstwie

i w wiedzy o kulturze, jak i pedagogiczno-psychologiczne. Problemy i zagadnienia godne uwagi naukowca wyłaniają się też w wyniku zetknięcia się tego, co swoiście przedmiotowe, z tym, co ogólnoedukacyjne. W każdym przypadku daje znać przy tym o sobie podwójny wymiar przedmiotu badań: zarazem teoretyczny i praktyczny. Zaś jako rezultat współistnienia, a także swoistej konfrontacji zarówno elementów jak i aspektów tworzą się w obrębie dydaktyki języka polskiego obszary wzajemnych „usług”, jakie mogą i powinny sobie świadczyć nauka i szkoła. Usługi te, po pierwsze, obejmują dostarczanie informacji, które podlegając aplikacjom, skutkują pomnożeniem i wzbogaceniem wiedzy o języku, literaturze i kulturze oraz ich nauczaniu. Po drugie, przyczyniają się do doskonalenia procesu transformacji wiadomości w umiejętności. Mamy zatem w przypadku dydaktyki języka polskiego do czynienia nie tylko ze swoistym dla niej heterogenicznym przedmiotem badań, ale również ze zjawiskiem inspiracji owych badań przez impulsy wychodzące z nauk tzw. czystych, w których jest sama jako dyscyplina zakorzeniona. „Odwdzięcza się” im poprzez weryfikację poglądów oraz wskazywanie ich szkolnych implikacji. Wiąż pomiędzy polonistyczno-dydaktyczną teorią i podobnie dwuskładnikową praktyką ma charakter sprzężenia zwrotnego. Wymienianie się doświadczeniami, porównywanie stanowisk i dążenie do ich zbliżenia to procesy, które nigdy się nie kończą. Niosą zaś korzyści nauce i szkole. Zapobiegając rozejściu się edukacji z tzw. życiem, sprzyjają realizacji jej społecznych celów.

Posługując się określeniem ‘przedmiot badań’ należy pamiętać, iż ma ono charakter ogólnej i obszernej ramy, wewnątrz której mieści się wiele zagadnień szczegółowych. Koncentrują się one wokół takich punktów ciężkości, jak: proces dydaktyczny wraz z jego organizacją i uwarunkowaniami, podmioty w nim uczestniczące (nauczyciele, uczniowie), programy, treści i metody kształcenia, środki pomocnicze (podręczniki i inne materiały dydaktyczne tradycyjne i nowoczesne), szkoła jako instytucja. Zagadnienia te mogą i powinny być postrzegane w różnych aspektach i wymiarach, a także na tle relacji i układów, jakie tworzą. Żadne nie występuje bowiem w izolacji, nie istnieje niezależnie od pozostałych. Wszystkie wpływają na siebie, wzajemnie się warunkują. Pełnią względem siebie naprzemiennie rolę przyczyn, skutków i kontekstów. Badacz, niezależnie od tego, na czym skupia się aktualnie jego uwaga, musi pamiętać o tej sieci powiązań i zależności, uwzględniając ponadto odniesienia tak do dyscyplin polonistycznych jak i pedagogiczno-psychologicznych, a także oba wymiary: teoretyczny i praktyczny. I nie wolno mu zapomnieć, iż zawsze opisuje, analizuje, objaśnia lub w ramach eksperymentu inspiruje i inicjuje naznaczone rozwojem i zmianą procesy, a nie stabilne i trwałe stany. A to oznacza permanentną potrzebę kontynuacji poszukiwania rozwiązań i weryfikacji poglądów.

Dydaktyka języka polskiego stanowi nie tylko swoistą syntezę dyscyplin, do których sięga swymi korzeniami, lecz także naturalny łącznik pomiędzy wspomnianymi zapośredniczonymi w niej dyscyplinami. Polonistyka szkolna egzemplifikuje i „sprawdza” dydaktykę ogólną. Stosunek uczniów do języka i literatury rzuca światło na poglądy naukowców: m.in. na sposób istnienia i odbiór dzieł artystycznych, na recepcję oraz tworzenie różnorodnych tekstów, na korespondencję sztuk, na dialogiczność i dyskursywność komunikacji tak edukacyjnej jak i literackiej, na zagadnienia rozwoju języka, na pragmatyngwistyczny aspekt zachowań werbalnych i niewerbalnych (funkcje wypowiedzi, akty mowy itp.). Obserwacja i opis języka

w użyciach charakterystycznych dla szeroko rozumianej szkoły dostarcza jednocześnie informacji o nim samym, o jego rozwoju i zmianach. Szkolny odbiór literatury wydobywa cechy poszczególnych dzieł. Dostarcza badaczowi poruszającemu się nie tylko na czysto filologicznej płaszczyźnie tekstu, lecz dostrzegającemu również jego rozmaite konteksty oraz implikacje (filozoficzne, kulturowe, społeczne i etyczne), ważnych przesłanek do rozważań i interpretacji aksjologicznych. Uwzględniając ten szczególnie rodzaj recepcji i doceniając punkt widzenia czytelnika nieprofesjonalnego, innego niż reprezentuje on sam, dostrzega różne aspekty i odmiany obcowania z dziełem literackim. Jeżeli zaś badacz ów jest jednocześnie sam nauczycielem, ma szansę na bardziej efektywne włączanie się jako nadawca pośredniczący w trójczłonowy układ: autor – utwór – odbiorca, na lepsze pełnienie wymienionej roli poprzez trafne i celowe, kierowane pod adresem ucznia sugestie i inspiracje w zakresie analizy, interpretacji, wartościowania.

Pośredniczenie dydaktyki języka i literatury pomiędzy nauką a edukacją uwiadcza się nie tylko w obszarze badań. Wspomniana rola uwiadcza się również wyraźnie na tle relacji uniwersytet – szkoła rysującej się w kontekście podstawowego dla naszej dyscypliny zadania, a mianowicie kształcenia nauczycieli polonistów. To ona przejmuje odpowiedzialność za dokonanie się transformacji całej wiedzy kierunkowej oraz psychologiczno-pedagogicznej studentów w specjalistyczną kompetencję zawodową. To ona troszczy się nie tylko o adaptację kierunkowego wykształcenia polonistycznego do potrzeb edukacji szkolnej, ale decyduje ostatecznie również o jego ogólnej pojemności w wymiarze zarówno ilościowym jak i jakościowym. Ona wpływa na strukturę składnika merytorycznego wspomnianej kompetencji, stwarzając podstawy do realizacji podnoszonego dzisiaj postulatu integrowania treści o różnej proveniencji, zwłaszcza literaturoznawczej i językoznawczej. Nadaje więc ostatni szlif zdobytej przez przyszyłych nauczycieli w czasie studiów profesjonalności, rozstrzyga o tym, jakimi będą specjalistami w chwili rozpoczęcia pracy zawodowej. Wyznacza też ramy i kierunki doskonalenia przez nich jako specjalistów przedmiotowców swego wyjściowego „stanu posiadania” w zakresie wszystkich niezbędnych wiadomości i umiejętności na drodze samokształcenia.

Swoisty charakter języka polskiego jako przedmiotu szkolnego, złożonego i wewnętrznie zróżnicowanego, narzuca jego dydaktyce konieczność, aby sama również obejmowała i łączyła w sobie wielorakie składniki. Spełniając ów wymóg, zapewnia przyszłym absolwentom podnoszoną już wszechstronność kwalifikacji potrzebnych im bezpośrednio w klasie i „przy tablicy”. Przygotowuje ich także do pełnienia przez nich coraz ważniejszej i coraz bardziej pożądanej w kontekście wykonywanej pracy roli nauczycieli-badaczy. A więc do uprawiania zarówno nauki jak i nauczania. Czyni to, przywołując określone modele osobowościowe i kompetencyjne, o charakterze zarówno optymalnych, abstrakcyjnych konstrukcji, jak i konkretnych, zrealizowanych wzorców. Pozytywne nastawienie studentów wobec podwójnego obciążenia sprawia, iż pod ich kątem obejmują oni osobistą refleksją nabyte i nadal nabywane przygotowanie do pełnienia obu sygnalizowanych ról. Nieustająco wzbogacają je dzięki wiedzy i narastającemu doświadczeniu pedagogicznemu, uzupełniają refleksją zainspirowaną branymi pod uwagę szerokimi kontekstami polonistycznymi i humanistycznymi. Zostają oni jednocześnie włączeni w pomnażanie dorobku teoretycznego i praktycznego dydaktyki przedmiotowej, a pośrednio także dziedzin,

w jakich jest ona zakorzeniona, a więc nauk o języku, literaturze, kulturze, o procesie nauczania i jego podmiotach.

Za bardzo owocną dla nauki i edukacji należy uznać współpracę nauczycieli z dydaktykami uniwersyteckimi przynoszącą konkretne, wymierne rezultaty. Skutkuje m.in. tworzeniem nowoczesnych, dobrych, funkcjonalnych podręczników szkolnych, odznaczających się podobnymi zaletami programów nauczania i innych materiałów. Towarzyszące projektowaniu i pisaniu wspomnianych książek badania wzmacniają pozycję dydaktyki języka polskiego, tak jako dyscypliny stosowanej jak i naukowej, zarazem polonistycznej i pedagogicznej. Można bez trudu przywołać przykłady wspólnych udanych przedsięwzięć. Spojrzenie na te same problemy szczegółowe związane z literaturą oraz językiem z dwóch różnych punktów widzenia wydobywa ich wielowymiarowość, co przynosi korzyści natury z jednej strony poznawczej, a z drugiej aplikacyjnej. Służy więc i teorii i sztuce nauczania i uczenia się, ale także językoznawstwu, literaturoznawstwu, wiedzy o kulturze.

Współczesna szkoła potrzebuje nauczyciela polonisty, który potrafi sprostać nie tylko tradycyjnym uniwersalnym warunkom, od których zależy skuteczność nauczania i wychowania, a w jego obrębie edukacji przedmiotowej, lecz również niełatwym wymogom i wyzwaniom współczesności. Potrzebuje erudyty, a zarazem doradcy, instruktora i przewodnika, który mając dobre rozeznanie w rozmaitych źródłach wiedzy, odeśle wychowanków do tych najbardziej wartościowych. Który uzasadni swą podpowiedź, wskazując na konkretne pożytki wynikające z czerpania z tych, a nie innych materiałów, pomoże wyniesione informacje uporządkować, a następnie zintegrować je jako składniki w obrębie spójnego systemu wiedzy. Szkoła czeka na polonistów, którzy potrafią wychowywać miłośników literatury pięknej i pięknej polszczyzny i którzy patrzą na każdą tzw. obowiązkową lekturę z perspektywy młodych czytelników. Czeka na zwolenników antropocentrycznej interpretacji procesu dydaktycznego. Na takich nauczycieli, którzy potrafią wyjaśnić rzeczywiste bądź jedynie pozorne rozbieżności pomiędzy poglądami i stanowiskami pisarzy, uczonych, autorów podręczników w taki sposób, by dla uczniów stały się dowodem na wielość i różnorodność wymiarów opisywanych i interpretowanych faktów i zjawisk, a nie wykładnikami sprzeczności uniemożliwiających docieranie do prawdy. By dostrzeżone przez młodych ludzi różnice nie wykluczały się wzajemnie w ich świadomości, lecz dopełniały, tworząc razem rozległy i złożony pejzaż poznawczy.

Od nowoczesnego polonisty szkolnego oczekuje się, by był zarazem nauczycielem i badaczem. By dążąc do rozwiązywania i przezwyciężania napotykanego trudności w ramach doskonalenia swego warsztatu zawodowego, odczuwał potrzebę stawiania pytań oraz poszukiwania na nie odpowiedzi. I oczywiście, aby potrafił szukać, odnajdywać i wysnuwać wnioski, a następnie przekładać je na działania praktyczne. Ku pożytkowi wychowanków, ku osobistej satysfakcji, ku pomnożeniu całościowo rozumianego dorobku dydaktyki języka i literatury.

Kształtowanie u przyszłych nauczycieli postawy nacechowanej ciekawością, skłonnością do refleksji i analizy, a przede wszystkim uwrażliwieniem na to, co wymaga wyjaśnienia oraz udoskonalenia, to ważne zadanie uczelni wyższej. Dla jego realizacji konieczne jest zjednanie nie tylko osób bezpośrednio odpowiedzialnych za przygotowanie zawodowe studentów, tj. metodyków, psychologów, pedagogów

oraz opiekunów praktyk szkolnych, lecz również reprezentantów tzw. nauk czy-
stych. Krótko mówiąc, wszystkich nauczycieli akademickich.

Dzisiejszy polonista szkolny, żyjąc podobnie jak i jego uczniowie w świecie mediów, musi być nie tylko technicznie gotów do ich wykorzystywania, ale również żywić przekonanie o ich pozytywnej roli edukacyjnej. Heterogeniczne treści nauczania wymagają od niego, by był w swej wiedzy i w swych zainteresowaniach magistrem wszech nauk polonistycznych. Istnieją dowody, że kształceniu takich właśnie nowoczesnych nauczycieli patronuje z powodzeniem świętująca właśnie swój jubileusz Katedra.

Uniwersyteckie przysposobienie do zawodu nie jest doskonałe. Wymaga zawsze dopełnienia, które trzeba osobiście i indywidualnie zdobyć, konfrontując własną wiedzę i umiejętności z autentycznymi sytuacjami dydaktycznymi w ramach codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą. Za optymalny model wspomnianego kształcenia należałoby uznać taki, w którym osoba udzielająca informacji teoretycznych potrafi je sama zilustrować praktycznie, wchodząc w sposób naturalny w rolę mistrza. Taka możliwość istnieje jednak tylko wtedy, gdy ćwiczenia z metodyki nauczania języka polskiego prowadzi czynny zawodowo polonista szkolny. A to nie jest regułą. Najczęściej nauczyciel akademicki odwołuje się do osobistych doświadczeń nabytych wcześniej, zanim rozpoczął pracę na uczelni, powierzając demonstrację poruszanych zagadnień koledze praktykowi. Taki podział kompetencji i obowiązków wymaga ścisłej i stałej współpracy.

O tym, że szkoły wyższe potrafią jednak poprzez rozmaite inicjatywy i działania kompensacyjne wyrównywać niedostatki wynikające z organizacji studiów, świadczy duża liczba opuszczających co roku wszystkie uniwersytety absolwentów, doskonale wykształconych i nowoczesnie myślących o szkole przyszłych nauczycieli polonistów, wysoko cenionych później przez młodzież, rodziców, nadzór pedagogiczny. Przybywa wśród nich przy tym osób, które same chcą i potrafią łączyć naukę z nauczaniem. Dawniejsi i niedawni absolwenci podejmują studia doktoranckie, robią habilitacje, i nierzadko wracają na uniwersytet w nowej roli. Tak było dawniej, o czym świadczą losy K. Nitscha, Z. Klemensiewicza, J. Kulpy i wielu innych. I tak jest coraz częściej dzisiaj. Dobrze, że po latach pewnego zastoju ten swoisty przepływ kadr znów się wyraźnie ożywił. Ale często uprawiający naukę badacze literatury, języka i kultury pozostają wierni swemu dotychczasowemu miejscu pracy, dodając splendoru instytucji, z którą czują się związani. Piszą podręczniki, poradniki i inne książki, dzielą się swymi doświadczeniami w artykułach i odczytach. W obu przypadkach wcielają w życie dwuwymiarowość dydaktyki literatury i języka ojczystego.

Dydaktyka języka polskiego jako przedmiotu nauczania jest z natury swej dynamiczna, a za sprawą konkretnych, wciąż zmieniających się wyzwań ze strony nauki i edukacji, a także szeroko rozumianego tzw. życia została niejako z góry skazana na zmianę i rozwój. Bez zjawisk tych nie ma zresztą postępu. Jej przedstawicielom nie grozi więc bezrobocie. Nie da się bowiem raz na zawsze rozstrzygnąć wszystkich dylematów, wyczerpać problemów, ustalić optymalnych programów nauczania, określić najlepszych metod, dopracować uniwersalnego modelu podręcznika. Przy wielu dzisiejszych na pozór niewzruszonych pewnikach wypadnie może w niedalekiej przyszłości postawić znak zapytania, dokonać ich reinterpretacji. Nie braknie

też tematów badaczom. Ich źródło nie wyschnie, gdyż wspólnie decydujące o postępie przeciwstawne siły, tj. tradycja dydaktyczna oraz nieunikniona zmiana, wchodzą ze sobą w nieustanne konflikty. Te zaś generują trudności i problemy. Owocują kwestiami teoretycznymi wymagającymi naświetlenia i wyjaśnienia, a następnie przełożenia na rozwiązania praktyczne. Nie ulega więc również wątpliwości, iż będzie co robić na co dzień i podsumowywać przy okazji kolejnych rocznic. I dzisiejsi Jubilaci i ich następcy z pewnością wezmą udział we wspólnym dziele, sprawiając, iż dzięki dydaktyce języka polskiego i literatury polskiej szkoła nie zaprzestanie nigdy zwracania się ku nauce po wsparcie teoretyczne, a nauka nie ustanie w gotowości patrzenia ku szkole oraz reagowania na idące ze strony edukacji sygnały badaniami, koncepcjami, inspiracjami.

Didactics of Polish language and literature in science and school

Abstract

Didactics of Polish language and literature is based on many disciplines. It joins science and methodology, and they complement each other. Whoever wants to follow this complex and syncretic discipline has to be both a theoretician and a practitioner. University scholars are engaged in completion of the theoretical background as well as in its practical realization. They are authors of scientific publications, manuals, popular articles, expertises, and reviews, and members of opinion-making bodies. They prepare their students to become competent and well-educated teachers of Polish language and literature in many aspects.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

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

Zenon Uryga

Z zagadnień budowania katedr

'Katedra' – słowo mające w naszym języku kilka znaczeń: oznacza wspaniałą katolicką świątynię albo grupę pracowników naukowo-dydaktycznych kierowaną przez profesora, albo też stół czy pulpit dla wykładowcy stojący na podwyższeniu. Odmiennie w języku francuskim, gdzie słowo *cathedrale* odnosi się do świątyni, *chaire* zaś oznacza katedrę uniwersytecką (ale także ambonę, stąd *parler en chaire* to 'mówić z ambony', tzn. wykładać z katedry).

Sięgnijmy, choć to jedynie gra z wieloznacznością słowa, do kilku doświadczeń wznoszenia katedr średniowiecznych. Słynną dziś katedrę florencką Santa Maria del Fiore zaczął budować w XIII w. Arnolfo di Cambio, w XIV w. kontynuował tę pracę Talenti, a kampanię projektował i ozdobił Giotto, w XV w. zaś zwieńczył budowlę kopułą Brunelleschi. Paryska Notre Dame była budowana od roku 1163 do drugiej połowy XIII w. Pierwszy kamień pod katedrę w Amiens położono w 1220 r., jej wieża południowa została zbudowana w 1366 r., północna zaś w początkach XV w. Na tym tle z niezwykłą szybkością, bo od 1194 r. przez 25 lat powstawała katedra w Chartres, do dziś zadziwiająca pięknem pierwotnej architektury. Za to najwyższą we Francji katedrę w Beauvais nękały nieszczęścia: budowę zaczęto w 1225 r., ale po dwu budowlanych katastrofach i przerwie spowodowanej wojną stuletnią prace konstrukcyjne ukończono dopiero w 1605 r.

Wystarczy tych przykładów, by dostrzec, że budowanie podziwianych dziś średniowiecznych katedr dokonywało się w perspektywie długotrwałego, można rzec wielopokoleniowego, zespołowego wysiłku. Składały się na ostateczny efekt dalekowzroczny zamysł i hojność donatorów, koncepcyjna myśl mistrzów budowlanych, trud i fachowość rzemieślników kładących fundamenty, ociosujących olbrzymie bloki kamienne tak, by dokładnie przylegały do siebie, wznoszących mury, sklepienia i wieże, a wreszcie talenty artystów, twórców witraży, malowideł, tapiserii itp. Tradycja długiego trwania i zespołowego trudu jest oczywistym wyznacznikiem kultury.

Podobnie ma się rzecz z budowaniem katedr uniwersyteckich. Warto o tym mówić na tle doświadczeń Katedry, której pięćdziesięciolecie stało się okazją do dzisiejszego spotkania. Warto z tego względu, że powstawała ona jako organizm

w strukturze polonistyki akademickiej zupełnie nowy, służący praktyce kształcenia nauczycieli i ukierunkowany na rozwijanie pracy naukowej w dziedzinie metodyki nauczania literatury i języka. Nie sposób wprawdzie przyrównywać tych doświadczeń do bogatej tradycji katedr polonistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza i wielu innych (wielkie nazwiska i dokonania, szkoły badawcze), lecz do próby ich rozważenia ośmiela szczególnie, nowa problematyka, która określiła sens powołania do istnienia zespołu pracowników o takiej właśnie specjalistycznej orientacji.

Wskazać by trzeba w tych rozważaniach przede wszystkim na trzy podstawowe warunki stopniowego organizowania się i konsolidowania zespołu: a) zaistnienie w uczelni konkretnych potrzeb dydaktycznych; b) tworzenie warsztatu pracy zespołu i dbałość o poszerzanie jego składu osobowego; c) wyraźne określenie jego zadań naukowych i zobowiązań dydaktycznych. Relacjonując doświadczenia w owych trzech zakresach działań, nie sposób pominąć informacji o konkretnych sytuacjach i związanych z nimi osobach (choć z wystrzeganiem się kronikarskiej dokładności), trudno też niekiedy uniknąć elementów osobistej oceny czy wspomnienia. Jednakże zamiar tej relacji wiąże się przede wszystkim z próbą poszukiwania ogólnych prawidłowości.

Potrzeba prowadzenia ćwiczeń z metodyki nauczania języka i literatury pojawiła się w dwa lata po powołania do życia w 1946 r. Uczelni (PWSP) zobowiązanej do kształcenia nauczycieli, a więc na III roku pierwszego cyklu studiów polonistycznych. Prowadzili wówczas te ćwiczenia (to prehistoria zespołu warta wzmianki) mgr Wincenty Styrylski (1948–1950), dr Stanisław Jodłowski, dr Stefan Papée, mgr Stefan Towpasz (1951–1952). Od roku akad. 1952/53 wykłady podjął dr Władysław Szyszkowski, znany w środowisku polonistycznym, niezwykle aktywny w okresie międzywojennym instruktor ministerialny przedmiotu, który po doświadczeniach Powstania Warszawskiego osiadł w Krakowie i wraz z końcem wojny rozpoczął pracę nauczycielską w Liceum Nowodworskiego. Współpracowali z nim dr Władysław Szczygieł i prowadzący ćwiczenia inni poloniści tej szkoły, dr Stefan Kropaczek (dyrektor) i mgr Wanda Zwolska.

Nowy etap pracy rozpoczął się w roku akad. 1957/58 od utworzenia w ramach kierowanej przez doc. Jana Nowakowskiego Katedry Historii Literatury, jednoosobowego Zakładu Metodyki Nauczania. Zarówno kierownik katedry jak i ówczesny rektor Uczelni docent Wincenty Danek doskonale mieli w pamięci międzywojenne dokonania i autorytet Szyszkowskiego; znali też tezy kierowanej wówczas do druku *Analizy dzieła literackiego w szkole* i dostrzegali w nich zapewne zapowiedź przełomu w szkolnej praktyce nauczania zwulgaryzowanej historii literatury. Toteż w osobie wybitnego dydaktyka nieprzypadkowo upatrywali sojusznika w budowaniu polonistyki naukowej i zarazem nauczycielskiej. Szyszkowski przyjął to zaproszenie do współpracy i w nowo powołanym Zakładzie zainicjował od razu pracę pierwszego seminarium magisterskiego z metodyki nauczania literatury. Z początkiem następnego roku akademickiego, wraz z zatwierdzeniem tytułu docenta, otrzymał powołanie na kierownika samodzielnej już i liczącej trzy osoby Katedry Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego.

W składzie Katedry znaleźli się wówczas: mocno związany z ośrodkami doskonalenia nauczycieli, a znany z licznych, m.in. międzywojennych jeszcze publikacji

metodycznych mgr Jan Kulpa oraz świeżo wypromowany, mający za sobą tylko trzyletnią praktykę nauczycielską mgr Zenon Uryga. Ten stan trwał jednak krótko. Już po dwóch latach, w 1960 r. siedemdziesięcioletni W. Szyszkowski musiał przejść na emeryturę, a choć swym autorytetem wpływał nadal znacząco na kierunek prac zespołu, to ograniczył formalnie aktywność do zleconych wykładów, seminariów i ćwiczeń. Jego stanowisko przejął wspomniany już, dysponujący dużym doświadczeniem edukacyjnym rektor Wincenty Danek, który wobec nadmiaru obowiązków rektorskich i zaangażowania w intensywne wówczas badania nad twórczością Kraszewskiego powierzył prace organizacyjne w katedrze piszącemu te słowa asystentowi (nb. tytułował mnie „szefem”, ale zaznaczał, że szef kompanii to nie to samo, co jej dowódca). Nie podjął się tej roli Jan Kulpa, bo w tym czasie, poza prowadzeniem wykładów i seminariów z metodyki, finalizował przewód doktorski (1962), a po trzech latach habilitacyjny, aby rychło objąć (1968) kierownictwo ważnej dla rozwoju Uczelni Katedry Pedagogiki Eksperymentalnej.

Pojawiła się w tej trudnej sytuacji konieczność wzmocnienia składu zespołu pracowników, tym bardziej że model kształcenia polonistów w wyższych szkołach pedagogicznych (przedstawiony w referacie W. Szyszkowskiego na Zjeździe Polonistów w 1958 r.) zakładał znaczny wymiar godzin na praktyczne ćwiczenia w dokonywaniu przekładu wiedzy studentów o literaturze i języku na dyspozycje ich działania w szkole, a ponadto przywiązywał wielką wagę do praktyk ciągłych, ich obserwacji przez pracowników i sygnalizowania pozostałym katedrom niezbędnych korekt w programach studiów i metodach kształcenia. Toteż w latach sześćdziesiątych zespół wydatnie się poszerzył: najpierw (1962) o osoby Zenona Jagody, Danuty Wesołowskiej i dra Józefa Wrońskiego, później (1966–1969) o Annę Dyduchową, Barbarę Guzik i Ryszarda Jedlińskiego. Mimo że z końcem tej dekady do innych prac w Uczelni przeszedł J. Kulpa, a doświadczenia u nas zdobyte przenieśli do pracy w UJ Z. Jagoda (zastąpił zmarłego prof. J. Kijasa) i D. Wesołowska, to jednak proces poszerzania i wzmocnienia zespołu nie został zahamowany w kolejnych dekadach. W 1973 r. przeniósł się do nas z Uniwersytetu Śląskiego dr Jan Polakowski wraz z żoną Zofią Świątyńską. Przychodziły osoby ze sporym doświadczeniem nauczycielskim i otwartymi na studiach doktoranckich przewodami lub z doktoratami (Maria Jędrychowska, Barbara Dyduch, Alicja Rosa, Elżbieta Kram-Mikoś, niedawno Anna Ślósarz i Marek Pieniążek); zostawali też często na asystenturach, równocześnie podejmując co najmniej roczną pracę w szkołach, zainteresowani dydaktyczną problematyką absolwenci studiów (w latach siedemdziesiątych np. Zofia Agnieszka Kłakówna, Halina Mrzakowa, Alicja Witkowska; w latach osiemdziesiątych m.in. Piotr Andrusiewicz, Zofia Budrewiczowa, Maria Sienko, Bogusław Skowronek; w dziewięćdziesiątych Janusz Waligóra, Piotr Kołodziej, Danuta Łazarska, Krzysztof Wiatr). Porzucili też pracę w teatrach dla prowadzenia zajęć z kultury żywego słowa aktorzy (Zbigniew Bator, Irena Szczurowska). W szczytowym momencie Katedra liczyła ponad 20 osób, obecnie pracuje 17.

W ciągu tych lat rozrastania się zespołu nie omijały Katedry bolesne straty – w 1975 r. zmarł Władysław Szyszkowski, wzór pracy naukowej w naszej dyscyplinie, w 1976 r. niezwykle dbały o rozwój zespołu Wincenty Danek, w 1981 r. nasz przyjaciel i bliski współpracownik Zenon Jagoda, w 1993 r. mądra i opiekuńcza wobec młodych Anna Dyduchowa, w 1997 r. Jan Polakowski, twórca nowoczesnej

metodologii badań dydaktycznych. To ich wysiłki złożyły się na tradycję, która określiła nasze zachowania naukowe i utwierdza wiarę w sens działania zespołów dydaktycznych w polonistycznym środowisku szkół wyższych.

Kronikarska, skrótowa informacja (za jej niepełność przepraszam) wymaga ogólniejszej refleksji w dwu przynajmniej sprawach – warunków, które umożliwiły tworzenie się licznego, a przy tym funkcjonalnego zespołu, a także charakteru poczynań, które zdecydowały o jego względnej spójności i efektywności.

Procesowi powiększania się zespołu sprzyjało myślenie o funkcjach katedry w całym organizmie instytutu polonistycznego i jej miejscu w realizacji planu studiów. Z jednej strony konsekwentne uznawanie dyscyplinarnej jedności dydaktyki literatury i języka gwarantowało zespołowi odrębność i wyrazistość oraz zapobiegało wasalizacji planów badawczych wobec literaturoznawstwa czy lingwistyki, z drugiej – pozwalało dostrzec i zgłaszać skutecznie potrzeby kreowania przedmiotów okalających dydaktykę, a wzbogacających kompetencje nauczycielskie studentów, takich jak np.: Praktyczne ćwiczenia stylistyczne, Kultura żywego słowa, Wybrane zagadnienia psychologii i socjologii odbioru dzieł, Wybrane zagadnienia kultury (obecnie Semiotyka tekstów kultury). Przedmioty te dodawały zespołowi zobowiązań, zarazem uzasadniały stan i plany zatrudnienia pracowników. Z kolei to, że również w wykładach i ćwiczeniach z dydaktyki zaczęła nabrzmiewać problematyka komunikacji literackiej i językowej, zwiększało zainteresowanie studentów naszą dyscypliną i chęć uczestnictwa w seminariach; ujawniały się tym samym talenty, których nie wolno było gubić.

Od zwiększania potencjału kadrowego katedr ważniejsze jednak wydają się działania w kierunku integracji zespołu. Doświadczenie pięćdziesięciu lat udanej na ogół, harmonijnej współpracy pozwala docenić wartość dwu komplementarnych zasad tworzenia zespołu, z jednej strony dbałości o organiczność jego działań, którym powinny przyświecać jakieś jasno określone cele¹, a z drugiej poszanowania indywidualnej swobody wyboru zadań oraz dróg i metod ich realizacji. „Dziedzina pracy intelektualnej – powiada Tadeusz Kotarbiński – pełna jest przypomnień tej prawdy, że zespół nigdy nie jest, ściśle biorąc, podmiotem, lecz tylko zjednoczeniem funkcjonalnym podmiotów, niezdolnym do zastąpienia podmiotu ani w aktach poznawania, ani w aktach decyzji”².

Udało się w działaniu Katedry uniknąć forsownego sterowania poszukiwaniami i wypowiedziami naukowymi zespołu, ich podporządkowywania z góry zakładanym tezom. Niezgoda na tu i ówdzie stosowaną praktykę narzucania tematów prac badawczych, akceptowanie samodzielnych poszukiwań pola i koncepcji badań, powściągliwe kierowanie dojrzewaniem rozpraw, a wreszcie dyskusje nad nimi na posiedzeniach zespołu (dostatecznie już szerokiego i zróżnicowanego, by mógł służyć wnikliwą krytyką) – to wszystko było świadectwem respektowania swobody indywidualnych prac, a owocowało w Katedrze i wielością publikacji, i dużą ich różnorodnością. Miało też oczywisty wpływ na uzyskiwanie stopni naukowych. W ścisłym zespole Katedry powstało w omawianym okresie 21 rozpraw doktorskich (w tym na tematy dydaktyczne 11, literaturoznawcze 7, językoznawcze 3), a rozpraw habilitacyjnych 10. To, że liczne przewody doktorskie (w początkowych latach prawie

¹ T. Kotarbiński *Traktat o dobrej robocie*, wyd. 5, Warszawa 1973, s. 103–104.

² Tamże, s. 289.

wszystkie) powstawały w kręgu badań podstawowych dyscyplin polonistycznych, dawały zespołowi dydaktyków dobre umocowanie naukowe i sprzyjało utrzymaniu więzi z innymi katedrami, zarazem stwarzało szansę ujmowania pedagogicznej (z pozoru obcej) wiedzy o metodach kształcenia w języku macierzystej dyscypliny. Obowiązywała jednak żelazna, choć niepisana zasada równoległego wobec pracy nad doktoratem rozwijania refleksji dydaktycznej oraz – w kolejnej fazie – skupienia się na tej refleksji w rozprawie habilitacyjnej.

Oczywistość takiego rozkładu akcentów wynikała z rozpoznania i akceptacji zadań zespołu, w tym szczególnie z narastającej świadomości zobowiązań naukowych i horyzontów badawczych dyscypliny. Tak ukierunkowane prace powstawały w atmosferze wspólnych rozmów, wymiany myśli, wzajemnych konsultacji metodologicznych, toteż ich różnorodność nie oznaczała rozbieżności tez, stawała się komplementarna, służyła stopniowemu krystalizowaniu się antropocentryczno-kulturowej koncepcji kształcenia polonistycznego. Główne kierunki badań i publikacji pozostawały w zgodzie z myślą naukową i wzorami prac podejmowanych przez profesora Szyszkowskiego, który akcentował szczególnie znaczenie studiów empirycznych dla rozwoju dyscypliny, ale także rolę badań nad dziejami dydaktyki polonistycznej oraz wskazywał na potrzebę refleksji metodologicznej nad harmonizowaniem naukowych i praktycznych zobowiązań dyscypliny.

Dążenie do zintegrowania wysiłków zespołu od początku pracy Katedry przybierało postać wspólnych inicjatyw badawczych. Warto wymienić niektóre z nich:

- Pierwszą było podjęcie już w rok po utworzeniu Katedry prac nad bibliografią publikacji z zakresu metodyki nauczania języka polskiego z lat 1918–1939, a następnie 1945–1969; ich efektem były dwie książki pod redakcją W. Szyszkowskiego;
- W latach 1964–1965 pod kierunkiem W. Szyszkowskiego przeprowadzono eksperymentalne egzaminy wstępne na polonistykę; analiza wyników i dyskusje nad nimi przyczyniły się do zmian w programie studiów (1965); kontynuował te prace Z. Jagoda na polonistyce UJ;
- Interesującym doświadczeniem, które zbliżyło nas do problematyki medialnej, stała się u progu lat osiemdziesiątych zespołowa praca nad cyklem audycji radio-telewizyjnych NURT poświęconych metodom integrowania analizy utworów z kształceniem sprawności językowej (koncepcja cyklu, lekcje przykładowe, wykłady, nagrania i uczestnictwo w montażu programów, publikacje);
- Duże znaczenie miał udział zespołu w koordynowanych przez B. Niemierkę badaniach nad modernizacją kształcenia nauczycieli (1987–1989) i publikacja studiów w książce *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli* (1991);
- Wspólnej refleksji wymagało przygotowanie referatów prezentowanych w obradach dydaktycznej sekcji Zjazdu Polonistów 1995 r.;
- Szczególną rolę integrującą spełniła wieloletnia praca zespołu kierowanego przez Z.A. Kłakównę nad zainicjowanym przez nią cyklem podręczników *To lubię!* dla szkół podstawowych, gimnazjów i liceów (od 1994 r. do dziś);
- Konsolidacji zespołu dobrze służyło również organizowanie wielu ogólnopolskich sesji naukowych, w tym od roku 1983 w rytmie dwuletnim warsztatowych konferencji Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka (do tej pory 13 takich spotkań).

Dzięki takim pracom zespół zyskiwał spójność i świadomość swej funkcjonalnej odrębności. Narastało w nim poczucie obowiązku służenia powszechnej edukacji na drodze szczególnego wyboru problematyki badawczej, a także zrozumienie roli własnej w podtrzymywaniu idei kształcenia nauczycieli w całym organizmie polonistyki, zorientowanym, co oczywiste, w stronę studiów literaturoznawczych i lingwistycznych. Jednakże zaakceptowanie tej odrębności było w każdym indywidualnym przypadku trudne. Jeśli chciało się w osobistym rozwoju naukowym zachować odpowiedni poziom i nie tracić z oczu horyzontów badawczych współczesnej polonistyki, to trzeba było uporać się z frustracją rodzącą się z porównania własnych obciążeń dydaktycznych i naukowych z sytuacją osób zajmujących się wyłącznie studiami nad literaturą i językiem. Udział w pracach zespołowych, w kontroli praktyk studenckich, a także prowadzenie klas szkolnych (obowiązkowe dla osób wchodzących do zespołu tuż po studiach) znacznie wydłużały czas redagowania rozpraw awansowych. Co prawda udawało się zwykle uniknąć rotacji, ale wymagało to niezwykle intensywnej pracy oraz wiary w sens wybranej drogi naukowej. Taką wiarę zdobywało się z trudem, wbrew mnożącym się przeszkodom zewnętrznym (wynikającym m.in. z tradycyjnej klasyfikacji dziedzin wiedzy polonistycznej, która rozrywała spójność dydaktycznej specjalizacji). Być może – zaryzykujemy – ową wiarę udawało się zachować dzięki posmakowaniu specyficznej atrakcyjności kontaktów z żywą zawsze, choć czasem kaleką praktyką nauczania przedmiotu. Kto do Katedry wchodził, ten najczęściej zostawał.

Czas tę relację o budowaniu Katedry od jej fundamentów przerwać z chwilą, gdy wznoszona przez wiele lat konstrukcja zamyka się sklepieniem, gdy kończy się etap tworzenia zespołu, sygnalizowany wypromowaniem nowej generacji samodzielnych pracowników. Jest to obecnie zespół pięciu osób, po przejściu na emerytury dwu i objęciu przez inną jeszcze kierownictwa pokrewnego, niezbędnego obecnie Zakładu Komunikacji Medialnej. Rysuje się ponadto bliska perspektywa dalszych przewodów habilitacyjnych. Stan niewątpliwie korzystny, choć – zważywszy możliwość różnego artykułowania zainteresowań i planów badawczych w gronie osób naukowo samodzielnych – stan pewnego przesilenia. Tak mówił o tym zjawisku w kulturze Norwid:

Piętnem globu tego – niedostatek
Dopełnienie go boli,
Rozpocząć wciąż woli,
Wciąż wyrzucać przed siebie zadatek.
– Kłos, gdy dojrzał jak złoty kometa,
Ledwo że go wiew ruszy,
Deszcz pszenicznych ziarn kruszy,
Sama doskonałość go – rozmieta...

To już jednak problem nowego etapu budowania.

On building a cathedra

Abstract

Using the polysemy of the word, the author of the article sketches an analogy between building the mediaeval cathedrals and building university chairs. The similarity of both processes is noticeable in the existence of the tradition of long-term team effort, involving many people, which is the determinant of culture. This idea is developed on the example of the history of the Chair of Literature and Polish Language Didactics, established in 1958 in the Higher School of Pedagogy in Krakow. It is noticed that the decisive factors in the establishment, gradual organization and development, and consolidation of the chair staff were: a) specific needs of professional teacher training, b) formation of tools and methods of the team's work which fostered extension of the team, c) clear description of the team's scientific aims and didactic assignments in the functional organism of Polish studies in a pedagogical higher school.

The present outline briefly presents subsequent generations of academics contributing to the shape and determining the scientific identity of the chair, starting with its Founding Father, Professor Władysław Szyszkowski. However, more attention is devoted to the conditions of constructing a numerous and well-functioning team.

The listed determinants are: 1) consistency in acknowledging the unity of didactics of the Polish literature and the Polish language, which corresponds to the structure of teaching Polish at school; 2) attention paid to enriching the offer of subjects associated with the methodology lectures and classes; 3) strengthening the integrative role of didactic reflection in the structure of the Polish studies, and 4) focusing on the scientific research obligation, supported with the freedom of critical discussion on the team forum, and with collaborative research initiatives. These team actions (which are listed in detail in the article) bore fruit in the form of numerous and diverse individual publications, characterized by a common school of thought, and gradually articulating the foundations of the anthropocentric-cultural concept of teaching Polish.

Over the five decades, the intensity of the team's research effort has been reflected in the great number of doctoral and habilitation dissertations, devoted to the problems of teaching literature and developing language skills. The author notices that at present, with five independent researchers (with post-doctoral degrees) in the chair, after some of the researchers are deceased or retired, or assigned new tasks, the team faces a new situation, and questions arise concerning the directions of its further scientific development.

Janusz Waligóra

Konie i detektywi

Szkolne perspektywy refleksji nad mechanizmami powstawania i oddziaływania literackiej opowieści

Od... do...

Gdybym miał streścić w kilku słowach najbardziej pożądanym (przeze mnie) modelem szkolnej pracy z tekstem literackim, powiedziałbym: od prostej przyjemności do uciech bardziej wyrafinowanych, od znanego do nowego, od łatwego do skomplikowanego, od drobiazgu po szeroki i daleki horyzont poznawczy... Już pierwsze określenia sugerują, że utworowi przeznaczonemu do czytania w szkole stawiam wysokie wymagania co do poziomu „współczynnika atrakcyjności lekturowej”, z natychmiastowym jednakże zastrzeżeniem – aby ich respektowanie nie oznaczało unieważnienia kryterium wartości artystycznej tekstu. Postulat ten, coraz życzliwiej uwzględniany w przypadku szkoły podstawowej czy gimnazjum, wydaje się dość powszechnie ignorowany na poziomie kształcenia ponadgimnazjalnego. Mamy tam przeto szereg znacznych dzieł do przeczytania, choć większość z nich nie do przeczytania... A szkoda, a szkoda, chciałoby się westchnąć za poetką.

Kwestią zasadniczą w projektowaniu proponowanych niżej działań lekcyjnych jest doprecyzowanie wspomnianego „od – do”, a więc drogi, jaka będzie nas prowadzić od zagadnienia do zagadnienia, od tekstu do tekstu. Wyznaczy ją, zasygnalizowana już wcześniej, logika problematyzowania poszczególnych treści kształcenia. Kwestia problematyzacji jest nie do przecenienia, podejście takie warunkuje elementarne procesy poznawcze, wyzwala samodzielność, inspiruje, komplikuje obraz świata, niepokoi (w najlepszym tego słowa znaczeniu), pozwala uznać niektóre problemy za swoje, uzmysławia, że poznanie jest niekończącym się procesem.

O kształceniu kulturowo-literacko-językowym (bo nie sposób sztucznie oddzielać tych kategorii, można jedynie różnorodnie rozmieszczać akcenty) trzeba zatem myśleć w kategoriach całych sekwencji, a nie pojedynczych lekcji. Taka koncepcja kształcenia implikuje otwartość kompozycyjną, elastyczność działań edukacyjnych i bogactwo materiału kulturowo-literackiego, który należy wcześniej przygotować.

Detektyw rozwiązuje zagadkę

Punkt wyjścia prezentowanej tu sekwencji działań edukacyjnych stanowi lektura fragmentu *Imienia róży*, w którym to brat Wilhelm z Baskerville, przybywający właśnie wraz z Adso, swym młodym pomocnikiem i uczniem, do opactwa

benedyktynów, popisuje się niezwykłą przenikliwością w odczytywaniu śladów i wnioskuje na ich podstawie nie tylko, że z klasztoru uciekł ulubiony koń opata, ale też opisuje jego wygląd, a nawet bezbłędnie zgaduje płęć oraz imię (oczywiście konia, nie opata)¹. Fragment ten stanowi w obrębie powieści odrębną, zamkniętą całość kompozycyjną i jako epizod z początkowej partii utworu nie ma bezpośredniego związku z właściwym śledztwem prowadzonym przez Wilhelma w klasztorze, za to zwręcznie wprowadza postać zakonnika-detektywa oraz w atrakcyjny sposób odzwierciedla poetykę głośniejszej powieści włoskiego semiologa i znawcy wieków średnich.

Pierwsze reakcje na tekst (zwłaszcza gdy czyta się go z młodzieżą licealną lub ze studentami) prowadzą do usytuowaniu utworu w kontekście znajomego i popularnego schematu powieści detektywistycznej². O to oczywiście skojarzenie starannie zadbał sam autor, wskazując niedwuznacznie na twórczość Arthura Conan Doyle'a nie tylko poprzez aluzje fonetyczne (Adso *vel* Adson – Watson, Wilhelm z Baskerville *vel* Wilhelm z Bascavilli – tytuł powieści Doyle'a: *Pies Baskerville'ów*), ale też poprzez charakterystyczną kreację pary bohaterów (detektyw i jego pomocnik, który jednocześnie pełni funkcję narratora) oraz konstrukcją fabuły powieściowej, której osnową jest śledztwo prowadzone przez genialnego detektywa. Bardzo wymownym sygnałem jest cała początkowa scena powieści, w której Wilhelm popisuje się umiejętnością dedukcji, popartą niezwykłą spostrzegawczością.

Pierwsza kwestia, jaką warto postawić, wiąże się bezpośrednio z oceną atrakcyjności przywołanego tekstu. Mianowicie – jaki jest mechanizm wywoływania przez autora efektu „przyjemności lekturowej”, jeśli takowa w ogóle miała w tym wypadku miejsce? Na jakiej podstawie możemy wnioskować, że intencją pisarza było – nie przesadzamy, że jedyną – zapewnienie czytelnikowi rozrywki? A jeśli ten cel został osiągnięty, to dzięki czemu? Jakie znaczenie miało wykorzystanie przez Eco chwytów charakterystycznych dla literatury detektywistycznej? I już bardziej szczegółowo – jakie to właściwie chwyt?

Dyskusję wokół zarysowanych zagadnień warto wspomóc pewnymi istotnymi informacjami i wzbogacić dodatkową lekturą. Po pierwsze, trzeba zauważyć, że Eco, wprowadzając na scenę swego bohatera, zapewnia mu efektowne *entrée* w aurze genialności według ściśle określonych reguł. Żeby je wychwycić, należałoby porównać interesujący nas fragment z opowiadaniem Conan Doyle'a, np. z początkiem historii zatytułowanej *Stowarzyszenie Czerwonowłosych*³. Holmesowi wystarczyło jedno spojrzenie, czego niestety nie można powiedzieć o jego przyjacielu, doktorze

¹ U. Eco, *Imię róży*, przeł. A. Szymanowski, Kolekcja „Gazety Wyborczej” [b. m. i r. wyd.], s. 28–31. Wspomniany tekst znalazł się m.in. w jednym z rozdziałów starej wersji podręcznika *To lubię!* do kl. VI szkoły podstawowej, zatytułowanym *Wyobraźnia na przetartych szlakach*. Zasada doboru i sposób uporządkowania zgromadzonego tam materiału literackiego stanowiły dla mnie jedną z inspiracji do napisania tego artykułu.

² Na związki przywołanego fragmentu z konwencją powieści detektywistycznej niedwuznacznie wskazują autorzy podręcznika *To lubię!*, umieszczając tekst w sekwencji *Detektywem może być każdy*, m.in. obok fragmentów takich utworów, jak Szatan z siódmej klasy Kornela Makuszyńskiego, *Niewiarygodne przygody Marka Piegusa* Edmunda Niziurskiego czy *Umierający detektyw* Arthura Conan Doyle'a.

³ A.C. Doyle, *Stowarzyszenie Czerwonowłosych*, przeł. K. Kwaśniewski, [w:] tegoż, *Przygody detektywa Sherlocka Holmesa*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.

Watsonie, by wypowiedzieć, z nieco fałszywą skromnością, kilka daleko idących sądów na temat klienta, którego ujrzał po raz pierwszy w życiu: „Poza rzucającymi się w oczy faktami, jak na przykład: że swego czasu zajmował się pracą fizyczną, że zażywa tabakę, że jest wolnomularzem, że był w Chinach i że ostatnio pisał wiele, nic więcej nie dostrzegam”⁴.

Równie daleko idące sądy wypowiada na temat klasztornej zguby brat Wilhelm. Nie tylko opisuje szczegółowo konia, ale zgaduje jego imię i płeć. Rozumiemy, że działa tu prosty mechanizm: im więcej trafnych informacji podaje detektyw, tym większe zdumienie jego rozmówców oraz czytelników i – co za tym idzie – większa chwała dla bohatera. Sam Conan Doyle posunął się w tej grze tak daleko, że w jednym z opowiadań każe Holmesowi odtworzyć bieg myśli Watsona tylko na podstawie jego mimiki i spojrzeń (*Sprawa kartonowego pudełka*)⁵. Trudno jednoznacznie stwierdzić, który wyczyn mógłby bardziej zaimponować czytelnikowi. Ostatecznie Wilhelm, objaśniając swe rozumowanie uczniowi, dowodzi, że umie odtwarzać schematy myślowe poczciwych benedyktynów, widzieć świat ich oczyma. Dzięki temu zręcznie nimi manipuluje, rozwodząc się nad wdziękiem konia w sposób, w jaki oni go postrzegają za sprawą autorytetów:

- Tak – powiedziałem – ale drobny łeb, spiczaste uszy, wielkie ślepia...
- Nie wiem, czy ma to wszystko, ale z pewnością mnisi święcie w owe przymioty wierzą. Izydor z Sewilli powiedział, że piękno konia wymaga, „aby łeb miał krótki i smukły, skórę niemalże do kości przylegającą, uszy krótkie i spiczaste, oczy niewielkie, chrapy szerokie, wysoki kłęb, grzywę gęstą i ogon, okrągłe i wysklepione kopyta” [podaję od razu tłumaczenie łacińskiego cytatu – JW]. Gdyby koń, o którym wydedukowałem, iż tędy przegalopował, nie był naprawdę najlepszym koniem w stajni, czemu w pogoń za nim ruszyć by mieli nie tylko stajenni, czemu trudził się sam klucznik? A mnich, który uważa konia za doskonałość przewyższającą formy naturalne, musi widzieć zwierzę takim, jakim *auctoritates* mu je opisały, szczególnie jeśli – i w tym miejscu obdarzył mnie kąśliwym uśmiechem – jest uczonym benedyktyinem⁶.

W podobny sposób odgaduje Wilhelm imię konia, słusznie podejrzewając opata, że podąży za autorytetem wielkiego średniowiecznego logika Jana Buridana.

Wszystko już było?

Żartobliwa rywalizacja, jaką prowadzi Eco z Doyle’em, to swoista gra z tradycją. A jest z czego czerpać... Z całego morza literatury kryminalno-detektywistycznej wybierzemy jednak tylko pewne wątki, najlepiej przylegające do fabuły, którą się tu zajmujemy. Przypomnijmy, że sam Doyle wskazuje jako swych mistrzów dwóch

⁴ Tamże, s. 29.

⁵ Przypadkiem tym zajmuje się Eco jako semiotyk w szkicu *Rogi, kopyta, buty: trzy typy abdukcji*, [w:] U. Eco, *Czytanie świata*, przeł. M. Woźniak, Kraków 1999, s. 127 i nast. Tekst ten pochodzi z antologii redagowanej wspólnie przez Eco oraz Th.A. Sebeoka zatytułowanej *Il segno dei tre (Znak trzech: Dupin, Holmes, Peirce)*, Milano 1983.

⁶ U. Eco, *Imię róży*, s. 30.

XIX-wiecznych autorów – Émila Gaboriau i Edgara Allana Poe⁷. Zwłaszcza ten drugi zyskał światową sławę między innymi jako prekursor opowieści detektywistycznych.

W dorobku amerykańskiego pisarza znajdziemy kilka opowiadań (*Zabójstwo przy rue Morgue*, *Tajemnica Marii Roget*, *Skradziony list*), których bohaterem jest Chevalier C. August Dupin – literacki protoplasta Sherlocka Holmesa, rodem z Paryża. Wiele charakterystycznych elementów konstrukcyjnych, wykorzystywanych później z powodzeniem przez Conan Doyle’a, odkryjemy zwłaszcza w opowiadaniu *Zabójstwo przy rue Morgue*. Pierwszosoobowym narratorem, jak w prozie angielskiego mistrza, jest przyjaciel i – w pewnym sensie – pomocnik bohatera. I tak jak Watson dla Holmesa, stanowi on dla Dupina dogodne, wyraziste tło, gdyż pozbawiony jest jego ponadprzeciętnej spostrzegawczości, przenikliwości i umiejętności dedukcji.

Sam Dupin już od pierwszego wkroczenia na scenę daje się poznać jako człowiek o niepospolitych zdolnościach umysłowych, które Poe nazywa „analitycznymi”. Podobnie jak z górą pół wieku później Holmes w opowiadaniu *Sprawa kartonowego pudełka*, Dupin w efektywny sposób odgaduje bieg myśli swego przyjaciela, przytakuje na głos temu, nad czym ten właśnie w duchu rozważał. Analogiczne jest również objaśnienie krok po kroku, jakim sposobem bohater potrafił czytać w myślach przyjaciela, nie gubiąc ich mniej czy bardziej kapryśnego toku.

Na uwagę zasługuje również opowiadanie *Złoty żuk*, którego bohaterem wprawdzie nie jest Dupin, lecz niejaki William Legrand, ale które w atrakcyjny sposób łączy w sobie walory opowiadania detektywistycznego z przygodową opowieścią o poszukiwaniu skarbu ukrytego przez piratów oraz sugestywną poetykę tajemniczości i grozy z humorem⁸.

Eco sięga jednak w istocie jeszcze głębiej w przeszłość. Scena z koniem jest bowiem dość wiernym odtworzeniem fragmentu fabuły znakomitej powiastki filozoficznej Woltera, zatytułowanej *Zadig*⁹. Jej bohater, tytułowy Zadig, wykazuje

⁷ „Pociągał mnie wtedy Gaboriau przez swą umiejętność rozwiązywania intrygi, Dupin zaś, detektyw z powieści Poego, był moim umiłowanym bohaterem od wczesnej młodości” (A.C. Doyle, *Wspomnienia i przygody*, cyt. za: A.C. Doyle, *Dodatek*, [w:] tegoż, *Przygody detektywa...*, s. 258).

⁸ Do „analitycznego nurtu” w twórczości Poego zalicza je Sławomir Studniarz (*Tragiczna wizja. Rzecz o nowelistyce Poego*, Toruń 2008, s. 180) i omawia obok detektywistycznej trylogii, jaką stanowi opowiadania z Dupinem w roli głównej. Co ciekawe, badacz wskazuje na odmienne podstawy ideowe i estetyczne opowiadań detektywistycznych względem wczesnej powieści kryminalnej i tym tłumaczy występujący w nich swego rodzaju etyczny indyferentyzm; brak ostentacyjnego triumfu sprawiedliwości, przywracania ładu moralnego i społecznego itp. (s. 176). „Początków opowiadania detektywistycznego [...] – wyjaśnia Studniarz – należy upatrywać w romantycznym upodobaniu do mrocznej strony duszy, w pielęgnowaniu władz umysłu wykraczających poza to, co na ogół uważa się za możliwe” (s. 176). Na temat relacji między twórczością Doyle’a a Poego pisze Joanna Kokot w książce *Kronikarz z Baker Street. Strategie narracyjne w utworach Arthura Conan Doyle’a o Sherlocku Holmesie* (Olsztyn 1999, zob. zwłaszcza rozdział *Z kronikarskiego dystansu. Strategie narratora auktorialnego*, s. 23–47).

⁹ Wolter, *Zadig*, [w:] tegoż, *Powiastki filozoficzne*, przeł. T. Żeleński (Boy), Warszawa 1971, s. 15–19.

się podobną inteligencją i spostrzegawczością, jak kawaler Dupin, Holmes czy brat Wilhelm. Na podstawie śladów odkrytych w trakcie przechadzki dokładnie opisuje suczkę, która uciekła królowej, i konia, który zbiegł z królewskiej stajni. Podobieństwa idą bardzo daleko. Również bowiem Zadig – podobnie jak później bohater *Imienia róży* – opisuje wielkość konia (pięć stóp), mówi o kopytach i ogonie, charakteryzuje także jego galop¹⁰. I tak jak Wilhelm zdumionemu klucznikowi, wyjaśnia Zadig wielkiemu łowczemu, że nigdy wcześniej konia nie widział, a nawet o nim nie słyszał¹¹. Eco „pożycza” także od Woltera wypowiedź o świecie jako „wielkiej księdze”. Zadig mówi: „Nie ma piękniejszej doli [...] nad życie filozofa czytającego w wielkiej księdze, którą Bóg roztoczył naszym oczom”¹². Wilhelm zaś wyklada swemu uczniowi: „W ciągu całej podróży uczyć cię rozpoznawać znaki, przez które świat do nas przemawia niby wielka księga”¹³.

Trzeba wreszcie przywołać jeszcze jedną historię, na której z kolei oparł się sam Wolter, opisując wspomnianą przygodę Zadiga. Streszcza ją Peter Bondanella w swej książce o Umberto Eco:

Opowieść ludowa z odległej przeszłości Wschodu opowiada nam o trzech braciach, spotykających człowieka, któremu zginął wielbłąd. Choć nie widzieli zwierzęcia na własne oczy, to jednak opisali je owemu człowiekowi. Przekonany, że tylko złodzieje mogli być autorami tak wiernego opisu, właściciel wielbłąda pojmał trzech braci i zaprowadził przed oblicze sędziego. Tylko przekonująca rekonstrukcja rozumowania, które pozwoliło im opisać wielbłąda bez widzenia go, uchroniła ich od ścięcia¹⁴.

Autor *Imienia róży* znał także i tę anegdotę, a co więcej – właśnie pracując nad swą historyczno-detektywistyczną powieścią pod koniec lat 70. zajmował się zagadnieniami, które poruszał jego uniwersytecki kolega Carlo Ginzburg w rozprawie z 1978 r. zatytułowanej *Clues: Morelli, Freud i Sherlock Holmes (Poszlaki: Morelli, Freud i Sherlock Holmes)*¹⁵. Ginzburg uznał Wolterowskie opracowanie historii o braciach i wielbłądzie za „zaczątek opowieści detektywistycznej”, źródło inspiracji dla Poego, Gaboriau, a pośrednio także dla Conan Doyle’a¹⁶. Eco recenzował książkę, w której znalazła się rozprawa Ginzburga, a następnie wraz z Thomasem A. Sebeokiem przedrukował ten tekst w antologii *Il segno dei trei (Znak trzech: Dupin, Holmes, Peirce, 1883)*¹⁷.

¹⁰ Tamże, s. 17.

¹¹ Gruntowną znajomość przygody Zadiga potwierdza Eco w swych pracach naukowych, kiedy analizuje ją z perspektywy semiotyka i logika. Zob.: U. Eco, *Rogi, kopyta, buty...*, s. 117 i nast.

¹² Wolter, dz. cyt., s. 16.

¹³ U. Eco, *Imię róży*, s. 29.

¹⁴ P. Bondanella, *Umberto Eco. Semiotyka, literatura, kultura*, przeł. M.P. Markowski, Kraków 1997, s. 108–109.

¹⁵ Tamże, s. 107.

¹⁶ Tamże, s. 109.

¹⁷ Tamże, s. 107.

„Osteologia literatury”, czyli z perspektywy strukturalnej...

Dysponując w klasie takim zestawem informacji i – przede wszystkim – opowieści (a są to wszystko krótkie i wdzięczne historie tudzież zwarte i wyraziste fragmenty dłuższych fabuł łatwe do wykorzystania na lekcji), możemy pogłębić naszą refleksję zarówno nad mechanizmami osiągania lekturowej satysfakcji, jak i nad fenomenem literatury jako takiej – jak powstaje, jak się rozwija, skąd czerpie inspiracje, jakie zadania realizuje, jakim kryteriom wartościowania może podlegać... Możemy również, a właściwie będziemy do tego zmuszeni, rozszerzyć spektrum naszych obserwacji i sięgnąć po teorie i języki, które ułatwią nam przynajmniej podstawowe rozeznanie w tej materii.

Aby zrozumieć, dlaczego historia o genialnym tropicielu śladów (detektywie) tak dobrze zdomowała się w kulturze i – najwidoczniej – sprawia do dziś przyjemność czytelnikom, sprawdźmy, czy istnieje coś, na przykład w porządku składania opowieści, co łączy jej rozmaite wersje. Prześledźmy zatem samo następstwo zdażeń tworzących uchwytny ciąg przyczynowo-skutkowy w przytoczonych historiach. Najpierw na scenie pojawia się bohater, usytuowany w jakimś miejscu i w jakimś czasie – szczegóły wydają się nieistotne. Nazwijmy ten etap **przygotowaniem**. Potem następuje sprowokowanie sytuacji, w której bohater wygłasza zaskakujące, dalekosiężne sądy, czym zadziwia inne postaci i czytelnika. Tę fazę opowieści określimy roboczo mianem **zdumiewającego rozpoznania**. W dalszej kolejności jesteśmy świadkami różnorodnych **reakcji otoczenia**. Od podziwu, poprzez konsternację, aż po agresję i niesłuszne oskarżenia. W skrajnych wypadkach życie bohatera zdaje się wisieć na włosku. Wtedy następuje rozstrzygnięcie – bohater **objaśnia swój sposób rozumowania**, który wcześniej czy później mogą potwierdzić fakty zewnętrzne, ale nie muszą. Wówczas następuje **druga fala reakcji**, ale tym razem łączy je podziw i aprobata (za wyjątkiem *Stowarzyszenia Czerwonowłosych* Doyle'a, gdzie klient Holmesa rozczarowany konstatuje: „Początkowo myślałem, że wymyślił pan to bardzo mądrze, ale teraz widzę, że nie było w tym ostatecznie nic nadzwyczajnego”¹⁸), bohater zaś urasta do rangi postaci niezwyklej, nieprzeciętnej, obdarzonej szczególnymi umiejętnościami.

Ponieważ w tak naszkicowanym schemacie opowieści pojawiają się elementy, które w poszczególnych przypadkach mogą znacznie się od siebie różnić, spróbujmy ów porządek zredukować do najważniejszych, inwariantnych składników. Wydaje się, że są dwa takie elementy, ujawniające istotną właściwość dramaturgiczną każdej z przywołanych opowieści: **zaskakująca wypowiedź bohatera o świecie zewnętrznym** i **wytłumaczenie jego sposobu rozumowania**. Takie ujęcie pozwala określić w każdym wariantcie moment dramatycznego napięcia, które rodzi się w chwili, gdy zostajemy zaskoczeni wypowiedzią bohatera, a następnie zostaje rozładowane, gdy objaśnia nam on w sposób mniej lub bardziej przekonujący, na jakiej podstawie sformułował swe opinie. Zawieszenie rozstrzygnięcia, rozsuniecie wspomnianych składników w obrębie struktury narracyjnej, zwłaszcza kiedy bohater zostaje w międzyczasie oskarżony i uwięziony, skutkuje tym miłym, niepokojącym oczekiwaniem, którego doświadcza czytelnik i które popycha go do dalszej lektury. Zresztą, lepiej objaśni ten mechanizm Roland Barthes:

¹⁸ A.C. Doyle, *Stowarzyszenie Czerwonowłosych...*, s. 29.

rzadko się w życiu zdarza, aby zajęcie miejsca nie następowało bezpośrednio po zaproszeniu; tymczasem w opowiadaniu obie te jednostki – sąsiednie z mimetycznego punktu widzenia – mogą być oddzielone długim ciągiem wstawek przynależnych do całkiem różnych sfer funkcji: tak powstaje rodzaj czasu logicznego, który ma niewiele wspólnego z rzeczywistym; pozornie rozproszkowane jednostki utrzymuje nadal mocno logika, łącząca rdzenie sekwencji. Zawieszenie [*suspens*] jest oczywiście uprzywilejowaną lub – jeśli kto woli – skrajną formą rozsunięcia; z jednej strony, utrzymując sekwencję otwartą (dzięki emfatycznemu chwytowi retardacji i wszczęcia na nowo), wzmacnia kontakt z czytelnikiem (słuchaczem), posiada więc funkcję wyraźnie fatyczną; z drugiej przynosi groźbę niespełnienia sekwencji, pozostawienia otwartego paradygmatu (jeśli zakładamy, że sekwencja ma dwa bieguny) – a więc zakłócenie logiczne. To właśnie zakłócenie spełnia się w niepokoju i radości (tym bardziej że zawsze w końcu zostaje naprawione); a więc zawieszenie to gra ze strukturą, gra, która zarazem naraża strukturę na ryzyko i ją gloryfikuje¹⁹.

Jak widać, wdaliśmy się w romans z nieco przebrzmiałym, choć w jakimś zakresie wciąż funkcjonalnym strukturalizmem, sięgając nie tylko do tekstu Barthesa z czasów, gdy jeszcze reprezentował ten kierunek²⁰, ale też wykorzystując koncepcję struktury głębokiej i binarnej opozycji wyodrębnionych składników opowiadania, które uznaliśmy za podstawowe²¹.

Podążając dalej tym tropem (to znaczy w tym wypadku tropem Greimasa), moglibyśmy rozważyć inny sposób strukturalizacji – na zasadzie opozycji właściwości przypisanych poszczególnym postaciom. Z jednej strony mamy bowiem bohatera, którego cechują nadzwyczajne zdolności dedukcyjne, spostrzegawczość, wiedza; z drugiej zaś – otoczenie (bliższe lub dalsze), które tych przymiotów jest pozbawione. Podział ten dobrze oddaje układ relacji między postaciami, które występują w naszych opowieściach. Relacje te przybierają z grubsza dwojaki kształt: mistrz – oddany, wierny uczeń lub/oraz mistrz – zdystansowane albo wręcz wrogie otoczenie. W wyniku przebiegu zdarzeń, przynajmniej w tym drugim układzie, dochodzi do zmiany relacji: niedowierzanie, nieufność, niechęć lub wrogość (a w pewnych przypadkach także poczucie wyższości) zastępowane są przez aprobatę, podziw, respekt. Dochodzi także do swoistego transferu wartości – bohater dzieli się swą inteligencją i wiedzą z otoczeniem, zyskuje zaś uznanie.

Odkrywając te głębokie porządki, powielane w przywoływanych opowieściach, przy wszystkich różnicach powierzchniowych, o których później, możemy zapytać już nie tylko o schematy literackie, ale i o właściwości ludzkiego umysłu – o samodzielność i wtórność, o kreacyjność i reprodukcyjność, o wolność i uwikłanie w istniejące kategorie opisywania i opowiadania świata, zatem o podmiotowość aktu twórczego. Słowem: czy człowiek włada strukturą, czy struktura człowiekiem? Lub

¹⁹ R. Barthes, *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*, przeł. W. Błońska, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, pod red. A. Burzyńskiej i M.P. Markowskiego, Kraków 2006.

²⁰ Zob. A. Burzyńska, *Pomiędzy strukturalizmem i poststrukturalizmem: przypadek Roland Barthes'a*, „Ruch Literacki” 2001, z. 4.

²¹ O koncepcji rozróżniania poziomu głębokiego i powierzchniowego w gramatyce opowiadania oraz polemice Claude'a Bremonda z Algirdasem Julianem Greimasem zob. K. Falička, *Francuskie propozycje semiotyczne*, [w:] *Zagadnienia literaturoznawczej interpretacji*, pod red. J. Sławińskiego i J. Święcha, Wrocław 1975.

inaczej formułując pytanie: „do jakiego stopnia człowiek jest niewolnikiem systemu znaków, którym się posługuje”²²

Być może, nie rozstrzygając finalnie tych złożonych zagadnień, będziemy musieli jednak odrzucić drabinę, po której się wspięliśmy. Rodzi się bowiem w tym momencie także szereg innego rodzaju wątpliwości. Po pierwsze, wyobraźmy sobie, że dwuskładnikowy schemat, który potraktowaliśmy jako najgłębszy niezmiennik naszego zbioru opowieści (1. **zaskakująca wypowiedź bohatera o świecie zewnętrznym** i 2. **wytłumaczenie jego sposobu rozumowania**), swego rodzaju rdzeń czy szkielet fabularny, potraktujemy jako egzemplifikację jeszcze bardziej podstawowej zasady narracyjnej, którą można by abstrakcyjnie określić poprzez model: **zaciekawienie – zaspokojenie**. Czy jednak taka redukcja jest rewelacją, czy też zstąpiliśmy na poziom oczywistości i banału? Czy w ogóle redukcja (do poziomu schematu, struktury głębokiej, binarnej opozycji itp.) pomaga w interpretacji tekstu fabularnego? Czy sens danej opowieści da się wydobyć z jej struktury? I z której struktury, bo przecież możemy odkrywać różne porządki i różne opozycje semantyczne? Czy dowiadujemy się w ten sposób czegoś o poszczególnym utworze, czy raczej o ogólnych mechanizmach powstawania opowieści danego typu? Czy operowanie prostymi modelami nie zaciera indywidualnych różnic, decydujących w istocie o specyfice, a co za tym idzie także o znaczeniu konkretnego tekstu? Czy nie posuwamy się za daleko, utożsamiając na przykład strukturę opowieści, w której jednym z istotnych składników jest zagrożenie życia, a przynajmniej wolności bohatera (wschodnia historia, *Zadig*), ze strukturą opowieści, w której chodzi o popis lub ćwiczenie intelektualne (*Imię róży*, *Stowarzyszenie Czerwonowłosych*)?

Oto cały zestaw pytań i wątpliwości, do których prowadzi nas dotychczasowe rozumowanie. Wpisuje się ono w znany nauce (zwłaszcza naukom ścisłym) od dawna spór dwóch odmiennych koncepcji badawczych: redukcjonizmu i emergencji²³. W dużym uproszczeniu i skrócie opozycja ta sprowadza się do następującej kwestii – czy daną całość (złożoną strukturę) da się poznać i zrozumieć, redukując ją do elementarnych składników (redukcjonizm), czy też całość ta w swej specyfice i złożoności nie daje się wyjaśnić poprzez opisanie właściwości tworzących ją składników (emergencja).

Na terenie literaturoznawstwa w spór ten doskonale wpisują się przemyślenia Stanisława Lema, zadeklarowanego przeciwnika strukturalizmu. Autor *Filozofii przypadku*, komentując *Imię róży*, odkrywa w powieści Eco rozmaite strukturalne porządki, wskazuje na takie czy inne semantyczne opozycje, by ostatecznie wyznać:

Jednakowoż nie dlatego pomiatam strukturalizmem, iżbym sądził, że opozycje tego rodzaju sobie powymyślał; są one rzeczywiste, a sęk jedynie w tym, że jakość utworu od samej ich wykrywalności w nim wcale nie zależy. Każdy człowiek ma w sobie szkielet, lecz nie ów zestrój kości przesądza przecież o jego losie. Strukturalizm jest dla mnie

²² Tamże, s. 42.

²³ Zob. W. Korohoda, *Myśli i opinie wybranych przyrodników o emergencji i redukcjonizmie w biologii*, [w:] *Struktura i emergencja*, pod red. M. Hellera i J. Mączki, Kraków 2006. Spór ten znajduje swe odzwierciedlenie również w naukach humanistycznych, na przykład w szeroko rozumianej lingwistyce – zob. M. Tałasiewicz, *Zasada kompozycjalności a zasada kontekstualności: semantyczna odstona sporu redukcjonizm – emergentyzm*, [w:] *Struktura i emergencja...*

osteologią literatury: oczywistości podnosi do rangi głównych czynników, wyznaczających konstrukcyjną urodę dzieła, a sformułowanie takie nie odpowiada po prostu prawdzie²⁴.

Z podobną rezerwą wobec strukturalizmu, tym razem spod znaku Włodzimierza Proppa, autora słynnej *Morfologii bajki*, wypowiada się francuski badacz baśni Pierre Péju, realizujący własne metody poznawcze:

Dysponowanie narzędziem takim jak *Morfologia bajki* zaspokaja w nas pewien zaborczy popęd, którego celem byłaby dominacja „siłą” nad złożonym i wymykającym się przedmiotem przez metodyczne użycie formy. Niemniej jednak, kiedy zakończymy lekturę, i niezależnie od przyjemności patrzenia, jak woda naszych baśniowych wspomnień zasila młyn Proppowskiego systemu, odzywa się w nas nieokreślony smutek, lekki niepokój. Jakbyśmy zaczęli się zastanawiać nad tym „co dalej”. Rozczarowanie, jak gdyby to, co zyskałimy pod względem strukturalizacji, przyniosło stratę pod względem wpływu baśni na nasze wewnętrzne poczucie. Jesteśmy więc zawiedzeni...²⁵

Te przykładowe zastrzeżenia wobec strukturalizmu, któremu wielokrotnie zarzucano redukcjonizm i abstrakcyjny „oschły” formalizm, a nierzadko podważano same fundamenty tej koncepcji, polemizując z „mitem struktury” i nie zgadzając się z założeniem, że istnieje coś takiego jak immanenta struktura tekstu²⁶, skłaniają do spojrzenia na „detektywistyczną” przygodę brata Wilhelma z innej perspektywy, a nawet z kilku odmiennych perspektyw.

To, co niepowtarzalne

Nie ulega wątpliwości, że Umberto Eco w omawianym fragmencie powieści w sposób wielopiętrowy sygnalizuje wtórność oraz niesamodzielność anegdoty o zbiegłym koniu. Udowodniliśmy wcześniej, że epizod ten, jak i cała powieść, wyrasta z intertekstualnej gry. Dlaczego ma ona wymiar tak ostentacyjny, zwłaszcza dla czytelnika, który odznacza się znaczną kompetencją kulturową (a więc po części dla nas, przynajmniej na tym etapie rozpoznania)? Dlaczego Eco nie kradnie – kodów, struktur – po cichu? Musi za tym stać jakiś określony kulturowo-literacki światopogląd, jakaś koncepcja literatury. Możemy najpierw sami formułować rozmaite hipotezy, ale prędzej czy później warto skonfrontować je z błyskotliwą wykładnią zastosowanej w *Imieniu róży* postmodernistycznej strategii, jaką ostatecznie daje sam pisarz:

Postmodernistyczna odpowiedź na modernizm to uznanie, że przeszłość trzeba zrewidować, podchodząc do niej ironicznie i bez złudzeń – nie można jej bowiem unicestwić, gdyż to doprowadziłoby do zamilknięcia. O postawie postmodernistycznej myślę jak o postawie człowieka, który kocha jakąś nader wykształconą kobietę i wie, że nie może powiedzieć jej „kocham cię rozpaczliwie”, ponieważ wie, że ona wie (i że ona wie, że

²⁴ S. Lem, *Filozofia przypadku. Literatura w świetle empirii*, Kraków 2002, s. 392.

²⁵ P. Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, przeł. M. Pluta, Warszawa 2008, przypis 1, s. 272.

²⁶ Por. A. Burzyńska, *Poststrukturalizm*, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, pod red. A. Burzyńskiej i M.P. Markowskiego, Kraków 2006, s. 310.

on wie), iż te słowa napisała już Liala. Jest jednak rozwiązanie. Może powiedzieć: „Jak powiedziałaaby Liala, kocham cię rozpaczliwie”. W tym miejscu, uniknąwszy fałszywej niewinności, oznajmiwszy jasno, że nie można już mówić w sposób niewinny, powiedziałaaby jednak ukochanej to, co chciał jej powiedzieć: że ją kocha, ale że ją kocha w epoce utraconej niewinności. Jeśli kobieta zgodzi się na tę grę, będzie to dla niej mimo wszystko wyznanie miłości. Żadne z dwojga rozmówców nie poczuje się niewinne, oboje zaakceptowali wyzwanie przeszłości. Wyzwanie rzucone przez to, co zostało już powiedziane i czego nie da się wyeliminować; oboje uprawiać będą świadomie i z upodobaniem grę ironii...²⁷

Czy nie mogliśmy wcześniej wykorzystać tego cytatu, nie tracąc czasu na poszukiwanie rozmaitych aluzji, cytatów i pastiszów, którymi częstuje nas Eco? Mogliśmy, tylko że wtedy kategoria „literatury wyczerpania” i poetyka ironii oraz metatekstowej gry – nie zostałyby odczute na własnej skórze, a jedynie – nieco na wiarę – zapośredniczone za sprawą autorytetu. Nie byłoby więc autentycznego odkrycia faktu, który dla ucznia skłonnego do mimetycznego odbioru literatury wydaje się zawsze wstrząsem poznawczym: „Język może być także metareferencjalny i odsyłać do siebie samego, tak jak *Imię róży* jest powieścią i książką odsyłającą do innych powieści, z których jest zrobiona”²⁸.

Już choćby ten fakt pozwala zastanawiać się, czy autorowi konstruującemu (lub raczej na swój sposób rekonstruującemu) detektywistyczną anegdotę o odczytywaniu śladów chodziło o ten sam rodzaj przyjemności lekturowej, jaki funduje nam Doyle lub inni poczytni autorzy opowieści detektywistyczno-kryminalnych? Eco charakteryzował ów zespół oczekiwań odbiorcy przy okazji analizowania schematów powieściowych literatury popularnej:

Rzeczywiście, powieść popularna nie wymyśla oryginalnych sytuacji narracyjnych, lecz uprawia kombinatorykę toposów już uznanych, przyjętych, lubianych przez publiczność. Charakteryzuje ją owa dbałość o spełnianie życzeń – niesformułowanych wprawdzie jawnie przez czytelników – jak ma to miejsce dzisiaj w przypadku powieści kryminalnej. Czytelnicy ze swej strony żądają od powieści popularnej (będącej narzędziem rozrywki i ucieczki od rzeczywistości) nie tyle zaproponowania im nowych doświadczeń formalnych albo dramatycznego i problematycznego zakwestionowania obowiązujących systemów wartości, ile czegoś dokładnie odwrotnego: odpowiedzi na system oczekiwań stanowiący już część masowej kultury.

Przyjemność płynąca z narracji, jak zdążyliśmy się przekonać, płynie z powtarzania tego, co już znane: powtarzania cyklicznego, które ma miejsce zarówno w ramach jednego dzieła literackiego, jak i całej serii dzieł, w szeregu odwołań odsyłających od powieści do powieści.

Przestrzeganie tej reguły stanowi samą istotę powieści popularnej i w żadnym wypadku nie może być uważane za jej wadę. Do reguł gry należy także mnożenie okazji do topicznych powtórzeń za sprawą dopisywania coraz to nowych epizodów, posługiwanie się uproszczoną psychologią znajdującą zastosowanie we wszystkich wersjach jednego i tego samego powieściowego archetypu²⁹.

²⁷ U. Eco, *Dopiski na marginesie „Imienia róży”*, [w:] tegoż, *Imię róży*, s. 526–527.

²⁸ P. Bondanella, *Umberto Eco...*, s. 117.

²⁹ U. Eco, *Superman w literaturze masowej. Powieść popularna: między retoryką a ideologią*, przeł. J. Ugniewska, Kraków 2008, s. 100–101.

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie oznacza w istocie próbę wytyczenia granicy, jak się wydaje z premedytacją i wdziękiem zacieraną przez autora *Imienia róży*, pomiędzy literaturą popularną a literaturą, która zdaje się przejawiać większe ambicje i proponuje dodatkowy namysł nad światem (choć nie unika w tym celu chwytów charakterystycznych właśnie dla tej pierwszej).

Już wspominaliśmy wcześniej, że brat Wilhelm, zabawiając się w interpretację śladów, jakie pozostawił zbiegły z klasztoru koń, wyjaśnia przy okazji swemu uczniowi, jakimi schematami myślowymi posługują się mnisi. Co mówi o umysłowości człowieka średniowiecznego (jak się zdaje, nie tylko średniowiecznego) ta scena? „Ludzie średniowiecza to ludzie pogrążeni w księgach – wyjaśnia Clive Staples Lewis – Są naprawdę łatwowierni wobec książek. Trudno im uwierzyć, że coś, co dawny *auctor* powiedział, jest po prostu nieprawdą”³⁰. Eco sygnalizuje więc już na wstępie problemy, które będzie podejmował w *Imieniu róży* – bierności i aktywności umysłowej, myślenia dogmatycznego i niezależnego, prawdy i fałszu... Miłość do książek objawi się zaś w wielkim sporze o zakres wolności korzystania z nich w epoce dogmatycznej oraz znajdzie odzwierciedlenie w figurze wielkiej Biblioteki, mitycznym obrazie pełnego, wręcz nieskończonego dziedzictwa dawnej kultury, myśli ludzkiej, wspaniałego świadectwa prawdy i błędu. Niestety dziedzictwa, z którego po katastrofie, po zawieruchach Historii, zostały nieledwie szczątki. Możemy teraz jedynie jak Adso mozolnie je zbierać i rekonstruować: „Po zakończeniu tej cierpliwej rekonstrukcji zarysowała mi się jakby mała biblioteka, znak po tej wielkiej, po której nie został ślad – biblioteka składająca się z ustępów, cytatów, niepełnych okresów, kikutów książek”³¹.

Dodajmy nadto, że tym, co szczególnie wyróżnia ów średniowieczny kryminał, i co objawia się już w pierwszej scenie z bratem Wilhelmem, jest ogromny nacisk, jaki kładzie on na potrzebę umiejętnego czytania w wielkiej „księdze świata”. Jeśli scenę tę uzupełnimy późniejszymi wywodami, które bezpośrednio jej dotyczą, to okaże się, że *Imię róży* jest także, a może przede wszystkim swoistym wykładem semiotyki, wpasowanym zręcznie w powieściową fabułę i najważniejsze dylematy średniowiecznej filozofii. W rozmowie, która następuje po całym zająsci z zbiegłym koniem, Adso wysnuwa z tej przygody pewien argument filozoficzny. Rzecz odnosi się w istocie do średniowiecznego sporu o powszechniki, czyli uniwersalia. Adso opowiada się po stronie „realistów”, a więc tych, którzy uznają idee, pojęcia ogólne za realne i przedkładają je – widząc w nich myśli Boże – nad rzeczami³². Te zaś pozostają wobec nich wtórne i całkowicie od nich zależne:

Jednak [...] w chwili, kiedy odczytywałeś na śniegu i na gałęziach ślady, nie znałeś jeszcze Brunellusa. W pewnym sensie ślady mówiły ci o wszystkich koniach tego rodzaju. Czyż nie powinniśmy więc powiedzieć, że księga przyrody przemawia do nas jedynie przez esencje, jak nauczają znamienici teologowie?³³

³⁰ C.S. Lewis, *Odrzucony obraz. Wprowadzenie do literatury średniowiecznej i renesansowej*, przeł. W. Ostrowski, Kraków 1995, s. 23. Zob. też J. Gwioździk, *Biblioteka benedyktyńska w „Regule” i praktyce a wizja Umberto Eco*, [w:] *Wokół Eco*, pod red. Z. Żmigrodzkiego przy udziale D. Pietruch-Reizes, Katowice 2000, s. 68–76.

³¹ U. Eco, *Imię róży*, s. 496.

³² Zob. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1990, s. 233.

³³ U. Eco, *Imię róży*, s. 33.

Wilhelm staje jednak po stronie sceptyków i nominalistów spod znaku Ockhama. Prawdziwe poznanie musi opierać się na przedmiotach jednostkowych, poszczególnych, istniejących empirycznie w świecie realnym. Określenia gatunku czy rodzaju, na przykład „koń”, to wytwory mowy, pojęcia, które oznaczają i „zastępują” przedmioty³⁴. Dlatego mistrz odpowiada uczniowi:

Niezupełnie, mój drogi Adso [...]. Zapewne tego rodzaju odciski na śniegu określały mi, jeśli chcesz, konia jako *verbum menti* [mowa umysłu], i to samo określałyby, gdziekolwiek bym je znalazł. Ale odciski znalezione w tamtym miejscu i tamtej porze dnia powiedziały mi, że przechodził tamtędy przynajmniej jeden z koni możliwych. A zatem znalazłem się w połowie drogi między przyswojeniem sobie pojęcia konia a wiedzą o koniu poszczególnym. W każdym razie to, co wiedziałem o koniu ogólnym, dane mi było ze śladu, który był szczególny. Mógłbym powiedzieć, że w tym momencie byłem więźniem między szczególnością śladu a moją niewiedzą, która przyjęła dość przejrzystą formę idei powszechnej [...]. I głód umysłu zaspokojony został dopiero wówczas, gdy zobaczyłem poszczególnego konia, którego mnisi prowadzili za wędzidło. Dopiero wtedy wiedziałem naprawdę, że moje poprzednie rozumowanie zaprowadziło mnie w pobliże prawdy. Tak samo pojęcia, których używałem przedtem, żeby przedstawić sobie konia jeszcze niewidzianego, były czystymi znakami, podobnie jak znakami pojęcia konia były odciski na śniegu; a znaków oraz znaków znaków używa się tylko wtedy, gdy brak jest samej rzeczy³⁵.

W innym miejscu brat Wilhelm potwierdza swym semiotycznym wykładem główną intencję autora i uzasadnia wybór konwencji detektywistycznej – Eco chciał bowiem napisać rzecz o „strukturze domysłu”³⁶, a więc o metodologii poznania (stąd też wielce znacząca dla wymowy całej powieści figura labiryntu):

Widzisz, w przypadku konia, Brunellusa, kiedy zobaczyłem ślady, wysunąłem liczne hipotezy uzupełniające się i sprzeczne ze sobą; mógł to być uciekający koń, mogło być tak, że na tym pięknym koniu opat jechał w dół po zboczu, albo tak, że jeden koń, Brunellus, zostawił ślady na śniegu, inny zaś, Favellus, dzień wcześniej włosie na krzaku, a gałązki połamali ludzie. Nie wiedziałem, która hipoteza jest słuszna, aż zobaczyłem, jak klucznik i słudzy rozglądają się z niepokojem. Wówczas pojąłem, że tylko hipoteza z Brunellusem była dobra, i spróbowałem sprawdzić, czy jest dobra, nagabując mnichów tak, jak to uczyniłem. Wygrałem, ale mogłem przegrać³⁷.

Domysł, czyli hipoteza to fundament rozumowania, które Eco za Peirce'em nazywa abdukcją oraz klasyfikuje i analizuje w swych pracach semiotycznych³⁸. Zarówno brat Wilhelm, jak i Holmes posługują się bowiem tak naprawdę nie dedukcją, ale właśnie abdukcją. Różnica między jedną a drugą polega na tym, jak tłumaczy Bondanella, „że gdy pierwsza wynika z zastosowania reguł logicznych i nie musi odwoływać się do zewnętrznej rzeczywistości, druga wymaga zewnętrznego

³⁴ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii...*, s. 298–299.

³⁵ U. Eco, *Imię róży*, s. 33–34.

³⁶ U. Eco, *Dopiski...*, s. 521.

³⁷ U. Eco, *Imię róży*, s. 305–306.

³⁸ U. Eco, *Rogi, kopyta, buty...*

uzasadnienia, albowiem jest jedynie, według określeń Peirce'a, przypuszczalnym wnioskowaniem, czyli hipotezą³⁹.

Jak więc widać, brat Wilhelm to bardzo szczególna postać, skonstruowana bravurowo z rozmaitych kulturowych i funkcjonujących w realnym świecie wzorców. Doskonale charakteryzuje ją cytowany wielokrotnie badacz dorobku naukowego i literackiego Umberta Eco, oddając rozmaite sprzeczności tej kreacji:

Wilhelm jest typem mnicha wyłamującego się ze średniowiecznego stereotypu, co ujawnia postmodernistyczne poczucie humoru Eco. Jest on, czego po średniowiecznym uczonym należy się spodziewać, uczonym i orędownikiem Rogera Bacona, Wilhelma Ockhama i Marsyliusza z Padwy. Świetnie się jednak także orientuje w teoriach semiotycznych Peirce'a i Umberta Eco! Wilhelm pali średniowieczną „trawkę”, nosi okulary, korzysta z igły magnetycznej, gdy gubi się w labiryntach biblioteki. Jest więc połączeniem Sherlocka Holmesa, filozoficznego sceptyka, semiotyka i mnicha. Połączenie tych pozornie nieprzystających do siebie właściwości doskonale mieści się w tradycji słynnych bohaterów powieści detektywistycznych od Poego przez Conan Doyle'a do dziś⁴⁰.

Tego rodzaju kreacja, złożona z tak odległych i niewspółmiernych składników, wydaje się osłabiać wrażenie strukturalnej stabilności i spójności tekstu. Ponieważ całe *Imię róży* wyrasta z intertekstualnej gry, co otwiera je na różne porządki i zaskakujące rodzaje pokrewieństw, rodzi się pytanie – choć własną odpowiedź na pewno zdążyłem zasugerować poprzez ton prowadzonej tu narracji – czy łączenie literackiego obrazu średniowiecza z problematyką współczesnej semiotyki i konwencjami powieści detektywistycznej uznać należy za wyraz kunsztu i nieskrępowanej swobody twórczej autora, czy też za wikłanie się w schematy fabularne i zgrane chwytły służące przyciąganiu uwagi czytelnika, co w efekcie skutkuje wrażeniem dowolności, przypadkowości i niekoherencji? Także ten trop pozostawiam otwarty, tym bardziej że prowadzi do sprawy tak złożonej i subiektywnej, jak wartościowanie dzieła literackiego.

Niewiele, ale zawsze coś...

W istocie z początkowej anegdoty o detektywie i koniu nie da się wyprowadzić całej, niezmiernie bogatej problematyki *Imienia róży* ani innych złożonych zagadnień wszechświata, ale kilka ścieżek poznania można otworzyć i temu miała służyć ta propozycja. Oddaje ona sposób myślenia autora o edukacji humanistycznej, przypominający w jakiejś mierze epistemologiczną postawę średniowiecznych nominalistów, do których można zapisać brata Wilhelma z Baskerville i brata Umberta z Bolonii. Podstawą poznania jest byt jednostkowy, poszczególny, a wszelkie hipotezy i tezy (zwłaszcza te wygłaszane przez rozmaite autorytety), warto potwierdzić własnym doświadczeniem i skonfrontować z rzeczywistością. Człowiek nigdy nie ma gwarancji, że pozna i zatrzyma na dłużej ostateczną prawdę, ale może znaleźć się w jej pobliżu. Jeśli zaś zaczyna podejrzewać, że błądzi, a nie przywiązuje się ponad potrzebę do własnych błędów, potrafi odrzucić wątpliwy system wyjaśnień, by poszukać lepszego...

³⁹ P. Bondanella, *Umberto Eco...*, s. 110.

⁴⁰ Tamże, s. 102.

Horses and detectives: School perspective of the reflection on the mechanisms of creation and impact of a literary story

Abstract

The article presents the methodology of working on a literary text in the higher-secondary school. By making his starting point reading of a fragment of a well-known novel, *The Name of the Rose* by Umberto Eco, the author attempts to mark a wide horizon for his reflection, which seems important from the perspective of various fields of the humanities, and which, hopefully, may appear attractive to the pupil.

Interpretation of the said text, immersed in rich contextual network, turns into meta-reflection, including the mechanisms of creation and impact of a certain kind of literary texts (genology and reception of a detective story), and the difficulties in setting the limits between popular and high culture, especially within the postmodern paradigm. An important element is also the philosophical inquiry – inspired by the realized project – which concerns the nature, possibilities and limitations of human cognition.

Anna Pilch

Interpretacje wierszy i obrazów – o świadomości dzieła sztuki

O holistycznych tendencjach i ujęciach dzisiejszej polonistycznej dydaktyki, o szkolnych pożytkach wynikających z wzajemnego oświeclania się sztuk, o integracji literatury i malarstwa, literatury i sztuk wizualnych, literatury i mediów, wypowiedzi, artykułów powstało bardzo wiele prac naukowych opublikowanych i nieopublikowanych. Za cenne i warte uwagi dla polonisty uważam zwłaszcza prace Seweryny Wysłouch, Adama Dziadka, Marii Poprzęckiej¹.

Wypowiedzi na ten temat prowadzone były z różnych punktów widzenia: powrotu do źródeł, czyli tłumaczenia zasady *ut pictura poesis*, przypomnienia funkcji, jaką przed reformą pełniły tzw. konteksty. Po reformie (1999–2001) dyskusja o integracji wynikała z potrzeb przemian edukacyjnych. Wreszcie rozpoczęto wprowadzanie narzędzi, którymi uczeń powinien posługiwać się w szkolnej sztuce czytania tekstu kultury, by ilustracje i reprodukcje nie tylko ozdabiały nowe podręczniki, ale pełniły również funkcję interpretanta tekstu, by dzieło malarskie, towarzyszące treści czy tematowi literackiego utworu, nadawało kierunek interpretacyjny, oświeclało znaczenia, ułatwiało zrozumienie i dotarcie do sensu.

Wydaje się jednak, że rozwijająca się w ostatnich latach tendencja nauki komplementarnego czytania tekstów w szkole wymaga jeszcze wyjaśniania i uczenia razem pojęć, zasad, różnic w obrębie specyfiki języka, jakim „mówią” sztuki piękne i literatura. Ale najbardziej pozostawiona na uboczu wydaje się kwestia świadomości dzieła sztuki, jego, by tak rzec, egzystencji jako bytu malarskiego czy poetyckiego, jego podstaw ontologicznych, jego zakorzenienia w domenach takich jak estetyka, filozofia, język. A kwestia „literackości literatury”, „malarskości malarstwa” i właśnie świadomości tego zjawiska jest podstawowa, jest punktem wyjścia do rozpoczęcia wszelkich zabiegów interpretatora(także i ucznia w tej roli) do działań na tekście.

Obraz – czy to poetycki (literacki), czy malarski – jest osadzony w myśli (domena filozofii), w systemie (domena estetyki), w języku, w którym się realizuje (domena retoryki, rozumianej tutaj jako wyrażanie). O co zatem chodzi? Otóż o to, że nie

¹ S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1995; A. Dziadek, *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Katowice 2004; M. Poprzęcka, *Galeria. Sztuka patrzenia*, Warszawa 2003; też, *Wiersze i obrazy*, [w:] *Metodyka literatury*, pod red. J. Pacheckiej, A. Piątkowskiej, K. Sałkiewicz, t. 2, Warszawa 2002.

wystarczy już, choć robi się w tej kwestii coraz więcej, nauka prowadzenia i przesuwania wzroku po elementach widzianych w obrazie, rozpoznawania przedmiotów, kojarzenia ich wymowy symbolicznej, alegorycznej, metaforycznej, by malarskim arcydziełem dointerpretować tekst literacki. Naukę czytania obrazu na lekcjach polskiego rozpoczęto w polskim systemie od zera, od podstaw i rezultaty tej nauki są widoczne, ale nauka czytania obrazów w szkolnej polonistyce oderwana jest od zaplecza, jakie stanowi rozumienie zasad egzystencji tekstu wizualnego, czegoś, co można nazwać filozofią tekstu.

Podam przykład:

W obrazie naturalistycznym, do którego ucznia od dawna przyzwyczailiśmy, można doskonale rozpoznać, czy dana forma przedstawia kobietę, czy też drzewo, stół czy okręt. Dla tak zwanego naiwnego pojmowania realizmu stosunek do przedmiotu określa się bardzo łatwo: przedmiot został przedstawiony takim, jakim jest. A przecież wiadomo, że sytuacja jest o wiele bardziej skomplikowana, o tym, jaki przedmiot **jest** jako „rzecz sama w sobie” naturalizm wie równie mało, co kierunki nowoczesne. W dziełach sztuki deszyfruje się świat przedstawiony, który wypełnia obraz i malarski, i poetycki, poszukuje się symbolicznych sensów, alegorycznych odniesień, tematycznych podobieństw wątków i motywów. Coraz biegłej uczeń potrafi czytać elementy stanowiące mozaikę dzieła, elementy składające się na świat przedstawiony, ale **istoty** sztuki nie rozumie nadal. A pytanie o istotę sztuki, o to, czym jest i co oznacza tzw. świadomość obrazu, jest zarazem i kluczowa, i pierwotna.

Do jakich zatem punktów należy sprowadzić takie podstawowe uporządkowanie sensu czytania i oświetlenia się wzajemnego tekstów sztuki, literatury, kultury?

Przede wszystkim do zrozumienia i świadomości, czym jest tekst obrazu malarskiego i czym jest tekst obrazu poetyckiego.

Fundamentalne pytanie o „świadomość obrazu” (sztuki, literatury) postawił Martin Heidegger: „**dzięki czemu i przez co artysta i dzieło sztuki jest tym czym jest?**”.

Badacze i interpretatorzy myśli fenomenologicznej Martina Heideggera, myślę przede wszystkim o Krzysztofie Michalskim, koncentrującym uwagę na problematyce poglądów filozofa na sztukę, o Cezarym Woźniaku czy Józefie Sadziku², a poza polskimi badaniami myślę o pracach J. Derridy i G. Vattimo – wskazywali na oryginalność stawianych pytań i niezwykły język, którym Heidegger wypowiada istotne kwestie „myślenia o sztuce”.

Pytanie jest zasadnicze i jeszcze raz je powtórzę: „dzięki czemu i przez co artysta i dzieło sztuki jest tym czym jest?”³.

W dużym skrócie i uproszczeniu postawiony tak problem sprowadzałby się do poszukiwania odpowiedzi w obrębie kwestii: dzieło sztuki posiada aspekt rzeczowy, ale jako rzecz wykracza jednocześnie poza swój rzeczowy aspekt: „**jest jeszcze**

² K. Michalski, *Heidegger a filozofia współczesna*, Warszawa 1978; C. Woźniak, *Martina Heideggera myślenie sztuki*, Kraków 2004; J. Sadzik, *Esthetique de Martin Heidegger*, Paris 1963, a poza polskimi myślę o tekstach J. Derridy, *Prawda w malarstwie*, przeł. M. Kwietniewska, Gdańsk 2003; G. Vattimo, *The End of Modernity. Nihilism and Hermeneutics in Post-Modern Culture*, Cambridge 1988.

³ Cyt. za C. Woźniak, *Martina Heideggera...*, s. 59.

czymś innym niż rzeczą – i właśnie owo «inne» czyni je dziełem sztuki⁴. To wiadome, że alegoria i symbole są przede wszystkim sposobami pojmowania sztuki, ale ów „aspekt rzeczowy” i rozstrzygnięcie, co to znaczy, pozwala na dotarcie do nadbudowy tego „innego”, co stanowi o istocie sztuki.

Cezary Woźniak, referując myśli Heideggera na temat sztuki, mówi, że refleksja filozofa idzie w kierunku takim, że jeśli chcemy dotrzeć do rzeczywistości dzieła sztuki, by następnie odnaleźć istotę sztuki, to najpierw musimy rozważyć jego aspekt rzeczowy poprzez pytanie „czym jest rzecz”. Dopiero dzięki tej wiedzy będziemy mogli rozstrzygnąć, czy dzieło sztuki jest rzeczą, w której zakotwiczone jest owo „inne”, czy też jest ono z gruntu czymś innym niż rzecz⁵.

Z punktu widzenia szkoły jest to istotne, bo poza objaśnianie „rzeczy” w sztuce nie wychodzi się przeważnie, to po pierwsze. A po drugie, istotne poszukiwanie odpowiedzi (zwłaszcza jeśli chodzi o rozumienie i zrozumienie sztuki współczesnej), co decyduje, co zaświadcza, że jest to sztuka, arcydzieło, gdzie jest to „inne”, które o tym decyduje, to właśnie kwestie, które uczniom najtrudniej się tłumaczy (lub nie tłumaczy wcale).

Obraz Vermeera *Widok Delft* to tylko namalowany fragment miasta, w innym zatytułowanym *Dziewczyna nalewająca mleko* artysta pokazuje nam zwykłą domową czynność. Dziewczyna nie robi nic nadzwyczajnego, przelewa mleko z dzbana do glinianej miski. *Martwa natura z wędzidłem*, obraz Torrentiusa, to tylko pospolity kielich ustawiony w centralnym miejscu stołu i dwa dzbanki: gliniany i cynowy. Co zatem czyni je arcydziełem?

Odpowiadam: pewien rodzaj nasycenia naddanymi możliwościami języka, w którym zapisuje „rzeczy” malarstwo i poezja, w sposób taki, że utrwala leżący przedmiot, chwilę, która za moment minie, gest postaci w wiecznym trwaniu (w obrazie), ale i w trwaniu w sobie⁶.

Adam Zagajewski w wierszu *Dziewczynka Vermeera* powiada: ja (poeta) jestem tylko cieniem, a patrząca na mnie z obrazu *Dziewczyna z perłą* jest światłem. W innym wierszu *Widok Delft* mówi:

domy, fale obłoki i cienie
(granatowe dachy, brązowa cegła)
... stałyście się spojrzeniem...
Przetrwacie nasz podziw, nasz płacz
i nasze hałaśliwe, nikczemne wojny⁷.

To wyraz hołdu i pokory poety wobec malarza, a raczej bezsilności dyskursu, poetyckiej frazy wobec malarskich wizualizacyjnych możliwości utrwalenia i urzeczywistnienia w tworzywie, w materiale „istoty rzeczy”, „metafizyki rzeczy”.

⁴ To zdanie Heideggera przywołuje C. Woźniak, *Martina Heideggera...*, s. 61.

⁵ Tamże, s. 62.

⁶ Tak nazywają to zjawisko filozofowie: M. Heidegger, który zarówno w *Źródle dzieła sztuki*, jak i w swym fundamentalnym dziele *Sein und Zeit* określa byty wewnętrzne w dziele sztuki, byty uczestniczące w dziele oraz „rzeczy same w sobie”, myślę tu głównie o jego analizie *Butów* van Gogha. Podobnie wyraża to G. Deleuze w *Co to jest filozofia?*

⁷ Z tomu *Jechać do Lwowa*, Londyn 1985.

Bo – tak powiada Gilles Deleuze:

nawet gdyby materiał trwał tylko przez kilka sekund, zapewniłby wrażeniu możliwość istnienia i trwania w sobie – w wieczności, która współlistnieje z tym krótkim trwaniem. Dopóki materiał trwa, dopóty wrażenie cieszy się w tych chwilach wiecznością. [...] Cała materia staje się ekspresywna. To afekt⁸ jest metaliczny, krystaliczny, skamieniały itd. Wrażenie nie jest zaś zabarwione, lecz – jak powiada Cezanne – barwiące. Właśnie dlatego ten, kto jest tylko malarzem, jest również czymś więcej niż malarzem, ponieważ sprawia, że przed nami, przed sztywnym płótnem, u k a z u j e s i ę n i e p o d o b i e ń s t w o , l e c z c z y s t e w r a ż e n i e [podkreśl. moje AP]⁹.

Możliwości językowe: dyskursywne (poezja) i wizualne (malarstwo) sprawiają, że prawdziwe dzieła sztuki są mową intensywną, silniej oddziałującą, bo nadają rodzaj wielkości na przykład przeciętnym czynnościom.

Precyzyjnie wypowiada tę prawdę najnowszy wiersz Wisławy Szymborskiej (nie opublikowany jeszcze, wejdzie do nowego, przygotowywanego do wydania tomu jej wierszy, udostępniony tylko gronu przyjaciół) pod tytułem: *Vermeer*:

Dopóki ta kobieta z Rijksmuseum
w namalowanej ciszy i skupieniu
mleko z dzbanka do miski
dzień po dniu przelewa,
nie zasługuje Świat
na koniec świata¹⁰.

Kobieta wykonuje prostą, zwykłą czynność, stoi przy kuchennym stole, nalewa mleko do miski. Co niezwykłego jest w obrazie Vermeera? Dlaczego jest arcydziełem?

Jak zrozumieć ten wiersz, a zwłaszcza objaśnić go uczniowi, bez wyżej zacytowanych myśli filozofów? Stróżka białego mleka przelewane go z dzbanka do miski, ten właśnie moment, który trwa tylko chwilę, świeże, rozkruszone pieczywo na stole (widać dotykalnie i zmysłowo, że świeże i chrupiące!), **namalowane skupienie** twarzy i cisza trwająca wokół jest tym wszystkim, że krótkie trwanie chwil w przestrzeni świata przedstawionego w obrazie zamienia się w trwanie w wieczności. Gest, ruch ręki trzymającej dzbanek, skupienie widoczne w twarzy dziewczyny, czynności, które odbyły się przed wiekami nie istnieją inaczej niż urzeczywistnione w malarskim arcydziele, **istnieją i trwają w sobie**. Ruch i gest uczyniony w przeszłości, urzeczywistniony w obrazie, jest gestem i ruchem **teraźniejszym**, bo patrzący na obraz odbiorca za każdym razem powołuje go do istnienia. Zapisane w obrazie poetyckim i namalowane w obrazie malarza momenty na zawsze już istnieją w czasie teraźniejszym, a nie w przeszłym.

Wydaje się, że łatwiej jest zrozumieć myśl wiersza Szymborskiej i jeszcze łatwiejsze stanie się objaśnienie go uczniowi, jeśli refleksje nad istotą sztuki wspierają się

⁸ 'Afekt', 'percept', 'wrażenie' – to pojęcia i kategorie, którymi posługuje się G. Deleuze.

⁹ G. Deleuze, *Co to jest...*, s. 184.

¹⁰ Z tomu *Tutaj*, Kraków 2009, s. 39.

na myślach filozofów: Heideggera, Barthesa, Deleuze'a, Derridy, Foucaulta, wymieniam tych, którzy analizują i interpretują konkretne obrazy malarskich mistrzów.

Konkluzja

Do kogo adresuję moją wypowiedź?

Do nauczyciela polonisty, który nie studiował historii sztuki, wiedzę o teoretycznych podstawach i elementarnych komponentach zdobył sam, a w chwili obecnej stanął przed zadaniem nauczania sposobu czytania zintegrowanego (lektury wiersza, tekstu kultury), bo integracja międzytekstowa stała się podstawowym hasłem przemian edukacyjnych.

Problematykę szkolnych interpretacji wierszy i obrazów można rozważać w różnych ujęciach:

- ze względu na objaśnianie zjawiska ekfrazy;
- ze względu na wymienne funkcje interpretanta w relacjach: od obrazu do tekstu i od tekstu do obrazu;
- ze względu na analizę tematyczną problemów stawianych przez poetę i malarza, których łączy wspólnota pokoleniowa, duchowa, intelektualna czy filozoficzna i stawiają te kwestie we wspólnej przestrzeni wizualno-werbalnej (na przykład A. Wat i J. Lebenstein).

W tym krótkim wystąpieniu dodaję jeszcze jeden, ważny w mojej opinii akcent-propozycję namysłu nauczyciela i zasugerowanie tego namysłu młodemu odbiorcy nad istotą sztuki, nad możliwością udzielenia sprawnej odpowiedzi na pytanie: co decyduje o arcydzielności obrazu i czym jest sztuka prawdziwa i wielka.

Interpretation of poems and pictures: on the awareness of an artwork

Abstract

In the context of problems connected with the modern didactic inclination to complementary reading of literary and visual texts, the author emphasizes the question of the awareness of an artwork, referring to Martin Heidegger's phenomenological reflections. An image, whether literary or visual, is rooted in thought (the field of philosophy), in a system (the field of aesthetics), and in language (the field of rhetoric). Hence each text has its philosophy and its independent existence, and this determines its essence. Awareness of what a text is, and what makes it a masterpiece is crucial, elementary and primary. Truly great art and literature records and eternalizes, in its language, "the essence of things", their metaphysics, a moment, gesture, movement, emotion, or the internal spiritual state. A teacher should direct the reflections on the essence of true art in such a way that, in the language of poetry and painting, pupils could find the tools to express the visible and the invisible. Wisława Szymborska's and Adam Zagajewski's poems, which "record" Vermeer's works in the language of poetry and interpret the visual masterpiece in poetic phrases, show that eternalizing simple, everyday activities, which existed for a moment ages ago, must be seen in the universal and timeless dimension. This is the essence of true and great art.

Barbara Dyduch

Nowe tendencje w edukacji ikonicznej

W niniejszych rozważaniach chciałabym zwrócić uwagę na wyraźną tendencję do zrównania statusu obrazu ze statusem tekstu werbalnego w ostatnich dokonaniach edukacyjnych. Chciałabym także zwrócić uwagę na fakt, iż o obrazie mówi się dziś innym językiem niż język sztuki, zaś docieranie do jego jakości ciągle jest tajemnicą. Uchylając jej rąbka, powiedzmy za dydaktykami francuskimi: „Bytowanie wśród obrazów dla młodych ludzi jest jak skok jednym susem do ogrodu”¹. Skąd takie porównanie, jaki ogród? Czy ten magiczny jak u Mehoffera, czy ten z altaną u Gierymskiego, czy tajemniczy jak u Burnet, a może są to niezwykle światy celnika Rousseau, a może pełne radości ogrody Albiny Zoli, których przepych i nadmiar przyprawia o śmierć? Obraz jak ogród niesie ze sobą bogactwo znaczeń. To także Arkadia, Eden. Toteż nie ma i pewno nie będzie nauczyciela specjalisty w dziedzinie czytania obrazów, twierdzą francuscy dydaktycy od trzydziestu lat uprawiający tę działalność². Powinnością tą obarczony zostanie nadal nauczyciel języka ojczystego.

Coraz pilniejsza staje się zatem odpowiedź na pytanie o zakres edukacji ikonicznej. O co właściwie się ubiegamy? W propozycjach obcych dydaktyków zwraca uwagę „samotność” dzieła i precyzyjna jego analiza. Na naszym gruncie zaskakuje uwikłanie w konteksty, które tworzą kulturowy ciężar nie do udźwignięcia dla nauczyciela i ucznia. Błyskotliwe analizy porównawcze o charakterze ekfrazijnym wymagają wysokich kompetencji odbiorczych.

S. Wysłouch³, pisząc o związkach literatury i obrazu najpełniej wyrażających się w wierszach o charakterze mniej lub bardziej ściśle ekfrazy, odwołuje się do ustaleń E. Balcerzana, który stwierdza, iż czytelnik takich tekstów „Musi być koneserem, znać przedmiot odwołań, wiedzieć, o czym mowa”⁴. W wierszach o obrazach rola odbiorcy jest bowiem wyraźnie określona. Musi znać nawiązania metatekstualne (nazwisko twórcy, tytuł dzieła) i intertekstualne (werbalizacja i opis

¹ M. Jullian, *Français, collègue*, Editions de la Cité-Bordas 2004, s. 160.

² M. Thiébaud, *Pour une éducation à l'image au collège*, Hachette, Paris 2002.

³ S. Wysłouch, *Literatura i semiotyka*, Warszawa 2001, s. 86.

⁴ E. Balcerzan, *Poezja jako semiotyka sztuki*, [w:] tegoż, *Kręgi wtajemniczenia*, Kraków 1982.

cudzego tekstu). Tymczasem zestawień takich tekstów w podręcznikach jest wiele. Łączą znakomite nazwiska i arcydziełne dokonania. Leonardo da Vinci i Herbert, Brueghel – Różewicz, Szymborska, Grochowiak, tenże i Salvadore Dali, Makowski i Różewicz, przykłady można mnożyć. Wnioskując, można mniemać, iż mamy ucznia konesera!

O skomplikowanych meandrach ujęcia prezentacji wizualizowanej w sztuce i literaturze napisano ostatnio wiele. By przywołać *Pragnienie obecności* M.P. Markowskiego (skupione na pojęciach ikony i idola). Topikę opisu gotyckiej katedry M. Czermińskiej czy też A. Dziadka *Obrazy i wiersze*, który przyjmując za M. Riffatterrem rozumienie interpretantu wyprowadzonego z triadycznego modelu znaku Peirce'a, uznaje obiekt za tekst pośredniczący w analizie wiersza o charakterze ekfrazy i hipotypozy. Takie ujęcie przenosi A. Pilch na grunt szkolnych analiz⁵.

Tymczasem prawda jest taka, że dla ucznia, studenta, a pewno i niejednego nauczyciela obraz jest hermetyczny i na owego konesera przyjdzie jeszcze poczekać. Otwarte pozostaje ciągle pytanie, jak edukować dla rozumienia obrazu? Spójrzmy na aktualnie sformułowany cykl edukacyjny dla francuskich licealistów i gimnazjalistów.

Tematyka /program dla liceum/⁶

Cykl obejmuje dziesięć przykładowych analiz o charakterze studyjno-warsztatowym, poprzedzonych wizytą w muzeum (profesjonalnie prowadzone lekcje muzealne).

Zawartość cyklu

1. Leonardo Da Vinci, *Święta Anna Samotrzecia* (1508–1512)
2. Szytych G. Piranesiego *Więzienie* (1720)
3. P. Picasso *Panny z Avignon* (1907) (karta pracy: temat, kontekst, kompozycja)
4. Pisarze o malarzach (D. Diderot, M. Proust, Ch. Baudelaire, P. Valery)
5. Plakat z młotem i sierpem – jedno i drugie o rękojeści wysadzonej brylantami
6. Fotografia, Dorota Lange *Biały anioł* (1933) (bezrobotni w San Francisco)
7. Adaptacja filmowa (nowela de Maupassanta)
8. Kadr filmowy z A. Hitchcocka *Okno na podwórze* (1954)
9. Analiza emisji programu TV *Jak wygrać milion*
10. Karykatura, rysunek, ale także nowości, czyli obraz digitalny
11. Komiks

Nawet pobieżny rzut oka na powyższe zestawienie powoduje zaskoczenie. W proporcji 3 : 11 zaistniały w zestawie dzieła sztuki, dwa obrazy i jeden szytych! Na naszym gruncie proporcje te układają się zgoła inaczej. Co zatem prezentuje pozostała tematyka, ku czemu dąży? Czy obraz jako dzieło sztuki został poniechany? Tymczasem jego analiza na tym poziomie jest niemalże profesjonalna. Ograniczenie nie oznacza rezygnacji z wymagań, chociaż dzieło sztuki zajęło jedno z miejsc wśród wielu obrazów. Zwraca też uwagę chronologiczny układ materiału i usytuowanie w jego obrębie komiksu. Niebywały awans tej formy łączącej słowo i obraz polega na uznaniu jej za trudną.

⁵ M.P. Markowski, *Pragnienie obecności*, Gdańsk 1999; M. Czermińska, *Gotyk i pisarze. Topika opisu katedry*, Gdańsk 2003; A. Dziadek, *Obrazy i wiersze*, Katowice 2004; A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego*, Kraków 2003.

⁶ P. Baisnée, *Enseigner l'image au lycée*, Paris 2002.

A oto proponowany porządek analizy obrazu:

Analiza obrazu na poziomie licealnym⁷

identyfikacja	- kategoria (dokument, sztuka, publicystyka) - technika (malarstwo, rysunek, fotografia, grafika) - forma (obraz, plakat, afisz) - rodzaj (portret, pejzaż, martwa natura)
kontekst	- biograficzny (odniesienie do twórczości autora) - historyczny (szkoła, epoka, tradycja – synchronia)
opis	- temat - ujęcie (figuratywne, abstrakcyjne, realistyczne, konwencjonalne, awangardowe) - związek z tekstem (tytuł, legenda) - najważniejsze elementy dzieła
oddziaływanie (impresja)	- emocjonalne - intelektualne (przystępne, dwuznaczne, nieprzejrzyste) - estetyczne (ewidentne piękne lub zbijające z tropu) - atmosfera dzieła (satyryczna, groteskowa, realistyczna fantastyczna, zabawna)
kompozycja	- geometria obrazu (linie silne, punkty silne) - podziały (symetria, asymetria) - ukierunkowanie spojrzenia
przestrzeń	- perspektywa, głębia - podział na płany
punkt widzenia	- dystans, zbliżenie, plan średni, duży, tzw. plongée
światło	- jasne, ciemne, rozproszone, kontrasty, źródło światła, kąt padania, opozycja, akcenty
kolor	- dominanta, opozycja, efekt, harmonia, barwy ciepłe i zimne
sposób wykonania	- powierzchnia wygładzona, relief, dotknięcie, punkt, kreskowanie, szpachlowanie, wykonanie oryginalne
bilans	- interpretacja, intencja, przesłanie, postrzeganie krytyczne

Zwróćmy uwagę na punkt pierwszy analizy – identyfikacja dotyczy różnych obrazów. I tu obraz jako dzieło sztuki jest jednym z wielu, chociaż uszczegółowienie odniesione do teorii sztuki jest nad wyraz widoczne.

I jeśli powyższy zapis poraża drobiazgowością, to przywołajmy jedno zdanie Joanny Guze, w którym kieruje ona na tropy sztuki wartości wyrażone w genialnym obrazie Jana Van Eycka *Madonna z kanclerzem Rolin*: „Perspektywa, kolor, światło, umiejętności oddania każdego rodzaju materii – puszystość aksamitu, lśnienie metali, przeźroczystość powietrza, migocący blask drogich kamieni – wszystko to opowiadał Van Eyck znakomicie”⁸. Za jednym zamachem wymieniono tu odniesienia do bez mała połowy skali wartościowania obrazu proponowanej przez Paula Baisnée.

⁷ Tamże, s. 18.

⁸ J. Guze, *Na tropach sztuki*, Warszawa 1968, s. 198.

W sumie wnioski są jednoznaczne:

- docenić wartość obrazu jako odrębnej jakości,
- przygotować nauczyciela do podjęcia takiego trudu,
- podjąć na niższym poziomie działania propedeutyczne

Grube ich pokłady są tu nad wyraz widoczne i rysują się jako niedyskutowalna konieczność. Działania takie na poziomie gimnazjalnym skupione są na włączeniu obrazu w sieć znaczeń tekstualnych skupionych na poszukiwaniu powiązań i pokrewności słowa i obrazu co do funkcji form wypowiedzi.

Taką koncepcję można odczytać na podstawie przywoływanego podręcznika suplementarnego (podręcznik +), o charakterze ujęcia osiągnięć koniecznych wydanego staraniem wydawnictwa edukacyjnego Bordas⁹.

Obraz jako tekst

Motywacja – nasza rzeczywistość znajduje się pod „najazdem obrazów”

- trzeba je rozszyfrować, by nie stać się ich ofiarą
- obraz jest bowiem doskonałym wektorem propagandy

A zatem wyróżniamy obrazy:

- narracyjne, które *opowiadają* (także komiks)
- argumentacyjne, które *przekazują* (reklama)
- deskryptywne, które *informują*
- ilustracyjne, które *uzupełniają i ożywiają, ukazują*
- eksplikacyjne, które jak słowniki *objaśniają*

Konkluzja

- jesteśmy w stanie dokonać podobnej klasyfikacji obrazów jak tekstów werbalnych
- rozszyfrowujemy obrazy odkrywając ich funkcję
- odkryć funkcję obrazu to znaczy odsłonić częściowo jego sens.

Klasyfikacja obrazu ze względu na funkcję dominującą

forma (typ obrazu)
gatunek

funkcja

1. dzieło sztuki

2. reklama

3. afisz

4. ilustracja

→

unaoczniająca i

↓

literacka
służba wobec tekstu

estetyczna

nakłaniająca

informacyjna

eksplikacyjna

↓

swobodna:
świadectwo
oraz w funkcji niezastępowalnego
świadka

↓

↓

⁹ M. Lullian, *Français, manuel +*, Paris 2004.

plansza, mapa	
dokument, schemat → →	wymiar informacyjny
5. obraz podręcznikowy	ilustracyjna i eksplikacyjna
6. fotografia	utrwalająca pamięć (nachylenie antropologiczne)
7. karykatura i rysunek	krytyczna
8. komiks	narracyjna
9. film	funkcje złożone
działania komplementarne:	
<ul style="list-style-type: none"> • sposób powoływania obrazu • narzędzia tworzenia, czyli od dzieła sztuki do obrazu digitalnego • każdy obraz jest polisemiczny (założenie teoretyczne) • na tym poziomie (gimnazjalny) analizę obrazu jako dzieła sztuki proponuje się poddać ustaleniom E. Ponofsky'ego z wyodrębnionymi przez niego warstwami znaczeń¹⁰. 	

Zwróćmy uwagę – obraz jako dzieło sztuki jest i tu reprezentowany jako jedna z pozycji i zajmuje miejsce w proporcji 1: 9 (na naszym gruncie proporcje te są dokładnie odwrócone). Zwraca też uwagę zawłaszczenie medialne obrazu na przestrzeni edukacji, ograniczenie tekstów kultury symbolicznej i awans komiksu (jak wcześniej zauważono) jako sztuki wprowadzającej w specyfikę obrazu ruchomego (film)¹¹.

W powyższym zestawieniu odnaleźć można funkcje językowe wypracowane przez R. Jakobsona dla tekstu literackiego. Ze względu na uzasadniony brak funkcji fatycznej i metajęzykowej jest to jednak ujęcie bliższe proponowanemu przez J. Mukařovský'ego lub trafniej K. Bühlera¹².

Co czytać w szkole, czyli w stronę kultury społecznej.

Francuska szkoła jest rygorystyczna. Wykorzystanie ikonografii połączone jest z wprowadzeniem dokładnego adresu bibliograficznego sygnowanego obrazu, po włączenie go w synchronię i diachronię. Nacisk zaś położono na ikonografię mającą przekładnię na doświadczenia własne odbiorcy z wyraźnie zaznaczonym aspektem społecznym, co ma wsparcie w antropocentrycznym widzeniu kultury. Prezentacje takie zdradzają wyraźnie pogłębienie psychologiczne nie stroniące od psychoanalizy (czy za P. Bourdieu socjoanalizy).

I jest to z całą pewnością ogniwo zagubione w naszej edukacyjnej rzeczywistości, która stroni od prezentacji dotkliwych. Tymczasem nieodzowne jest umieszczenie dzieła „w żywym społecznym kontekście”¹³, akcentował W. Benjamin w przełomowym wystąpieniu *Twórca jako wytwórca*. Wartość ekspozycyjna fotografii dobrze temu służy. Zdjęcia i temu podobne materiały wizualne posiadają

¹⁰ Ostatnie założenie według sugestii M. Thiébaud, *Pour une éducation à l'image au collège*, Paris 2002.

¹¹ Zob. B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, tam uwarunkowania edukacyjne podziału obrazu na nieruchomy i ruchomy.

¹² Zob. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007, s. 210 i in.

¹³ W. Benjamin, *Twórca jako wytwórca*, przeł. S. Pieczara, Poznań 1975, s. 48.

często ważne „punktum” naznaczone przymusem patrzenia. Barthes pisze, iż obrazy takie „ranią lub krzyczą rozrywając pospolitość retoryki szkolnej [...]”. Fotografia jednolita posiada wszystko, co składa się na banalność; «jedność» kompozycji jest przeciwieństwem pierwszej regułą pospolitej retoryki, a zwłaszcza szkolnej¹⁴.

Zdjęcie zabitego żołnierza z rozsypanymi wokół ciała drobiazgami, zdjęcie matki czytającej książkę i odgraniczającej się diagonalnym układem rąk od dziecka i karmiącego je ojca; wypełniona obficie ciałem zadowolonego białego człowieka ryksza ciągnięta przez wychudzonego Azjatę – to tematy nie mające przychylności w naszej rzeczywistości edukacyjnej. Tymczasem proces odbioru prowadzony pod czujnym okiem nauczyciela edukuje na rzecz obrazu i porządkuje interioryzowane doznania niechcianych przez dziecko treści, które mogą je dotknąć w samotności¹⁵.

Badacze kultury obrazu podkreślają niedojrzałość dyscypliny, jej otwartość, niegotowość. Stanowi to swoistą wartość uwalniającą od popadania w stereotypy. Jednocześnie jej obszar, zakres jest oszałamiający. H. Belting, autor *Autropologii obrazu*, szeroko definiuje obraz. Wszystko, co się pojawia w polu spojrzenia lub przed „okiem wewnętrznym”, można zmienić w obraz. Pojęcie obrazu może być tylko pojęciem antropologicznym. „Żyjemy z obrazem i rozumiemy świat w obrazach. Autropologiczne nachylenie łączy się z pragnieniem otwartego, interdyscyplinarnego pojmowania obrazu”, gdyż wraz z nowymi technikami kompetencje podzielone zostały między różne dyscypliny. Ale mówienie o obrazach stało się modne, słowo obraz powraca jak narkotyk, ujawniając niezgodność sposobów mówienia, ponieważ mówi się o różnych obrazach¹⁶. „Bez wątplenia coraz mniej wiemy, czym jest obraz” – przytacza wypowiedź R. Belloura. I jest to historia obrazu – po sztuce.

Studia nad kulturą obrazu często mają charakter krytyczny czy demaskatorski. Wyraźnym tego przykładem jest obszerne studium D. Freedberga *Potęga wizerunków*¹⁷, poświęcone teorii ich oddziaływania niestłumionego przez wysublimowane odczucie estetyczne i edukację niwelującą reakcje pierwotne.

Odczytywanie obrazów to lektura pasjonująca, odsłania tajemnice widzenia i przedstawiania. Obraz fascynuje. W porównaniu z tekstem literackim wydaje się nieprzenikniony. A jednak może stanowić obiekt lektury. Nauczyć się patrzeć, nabrać umiejętności patrzenia, to znaczy zrozumieć, przez jaki sposób prezentacji obraz oddziałuje na odbiorcę. J. Berger pisze *O sposobach widzenia, O patrzeniu*, M. Poprzęcka *O sztuce patrzenia*, E.H. Gombrich o konieczności wyuczenia widzenia poddanego konwencjom, J.B. Deręgowski o zależności widzenia od habitusu kulturowego, E. Panofsky wskazuje na istnienie w obrazie warstw znaczeń pozwalających poprzez identyfikację, konfigurację i symbolizację docierać do jego sensów ukrytych. Zaś prace P. de Ryncka, J. Thompsona, siostry Wendy o tym, jak czytać

¹⁴ R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przeł. J. Trznadel, Warszawa 1996, s. 72 i in.

¹⁵ Takie ujęcie wprowadził już w latach siedemdziesiątych A. Bergala. Powyższe przykłady znajdują się w pracy *Une strategie de l'attention aux images*, [w:] *L'enfant createur d'images*, red. B. Planque, Casterman 1977, s. 106–126.

¹⁶ H. Belting, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, przeł. M. Bryl, Kraków 2007, s. 10–13 i in.

¹⁷ D. Freedberg, *Potęga wizerunków. Studia z historii i teorii oddziaływania*, przeł. E. Klekot, Kraków 2005.

malarstwo, skierowane są do każdego adresata i wskazują na rozmiary zainteresowania społecznego¹⁸. I są to przestrzenie rozległe.

Przykłady wybierane dla celów edukacyjnych to zwykle dzieła sztuki osadzone „w kulturze metonimicznej”¹⁹. Przedstawione rzeczy przekładane są na znaczenia i symbole z łatwym udowodnieniem, że obraz „czyta się”. Kariera obrazu Jana Van Eycka przedstawiającego zaślubiny Arnolfinich jest niekwestionowanym tego dowodem, a jego obecność w podręcznikach naszych i obcych zagęszczona. Lecz jeżeli już odczytamy, co znaczą usytuowane w obrazie przedstawienia: perły, płomień świecy, rozsypane owoce, posążek św. Katarzyny, miotełka i pies itp., to czy będziemy pewni, że został odkryty sens głęboki obrazu? Czy wyliczając i objaśniając elementy obrazu La Toura uświadomiliśmy usilne dążenie artysty do ustalania porządków równych nakazom moralnym? Odczytania takie przywodzą na myśl diagnozę Ricoeura²⁰, według której zapomnieniu ulegają żywe pokłady mowy symbolicznej, a bogactwo sensu zostało zagubione pod pokładami martwego znaku.

Panofsky odkrył skomplikowany wymiar symbolu w malarstwie odrodzenia, zaś Wallis²¹ mówi o niezwykle wysokim poziomie trudności w docieraniu do sensu takich przedstawień, gdzie słowo panuje nad obrazem. Francuzi dla celów edukacyjnych ostrożnie sięgali tu po ostantacyjne prezentacje Hogharta i Doré.

Pytanie o materiałowy wymiar edukacji ikonicznej oraz właściwe jej metody pozostaje nadal otwarte.

New tendencies in iconic education

Abstract

The publication outlines the concept of iconic education on the level of elementary and secondary school. This idea is based on anthropological, inter-disciplinary understanding of the picture as well as on the tendency to equal the status of visual and verbal texts. In the article, the achievements of contemporary French didactics have been adopted.

¹⁸ J. Berger, *Sposoby widzenia*, przeł. M. Bryl, Poznań 1997; E.H. Gombrich, *Sztuka i złudzenie. O psychologii przedstawienia obrazowego*, przeł. E. Zarański, Warszawa 1981; J.B. Deręgowski, *Oko i obraz. Studium psychologiczne*, Warszawa 1990; E. Panofsky, *Studia z historii i sztuki*, przeł. K. Dudziak, oprac. J. Białostocki, Warszawa 1971; P. de Rynck, *Jak czytać malarstwo*, przeł. P. Nowakowski, Kraków 2005; J. Thompson, *Jak czytać malarstwo współczesne*, przeł. J. Holzman, Kraków 2006. Siostra Wendy Beckett, *Tysiąc arcydzieł*, Warszawa 2001.

¹⁹ R. Barthes, *Arcimboldo ou Rhétoriquer et Magicien*, OC, T. 5, s. 493–511, za A. Dziadek, *Obrazy i wiersze*, op. cit., s. 210.

²⁰ Za A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku...*, s. 183 i in.

²¹ M. Wallis, *Sztuki i znaki. Pisma semiotyczne*, Warszawa 1983.

Piotr Kołodziej

O „czytaniu” dzieła malarskiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania

Jako że nasze sympozjum związane jest z jubileuszem 50-lecia Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, a więc z długą historią myśli dydaktycznej, mój szkic poświęcony malarstwu jako stałemu komponentowi tzw. edukacji polonistycznej będzie miał w dużym stopniu charakter retrospektywny. Pragnąłbym bowiem, sięgając w odległą przeszłość, do XIX w. nawet¹, poczynić kilka uwag na temat dorobku naszych poprzedników w zakresie „czytania” malarstwa na lekcjach polskiego², a ściślej – tej części ich dorobku, którą, jak sądzę, z powodzeniem można by wykorzystywać we współczesnej szkole. Historia dydaktyki bowiem, jak i każda inna historia nie musi się zmieniać ani w skansen martwych prawd, suchych faktów i ważnych nazwisk, godnych wiecznej pamięci, ani też w azyl dla ludzi niepokodzonych z teraźniejszością. Aby być jednak nauczycielką życia, historia powinna spełniać dwa podstawowe warunki: nie może się odwracać od realnego życia, gardząc pragmatycznym i doraźnym wymiarem swojego istnienia, a także nie może sobie usurpować prawa do jedynie słusznej interpretacji, w myśl postfiguratywnej zasady: utrwalone w tradycji – znaczy niepodważalne. Innymi słowy, dorobku przeszłości

¹ Przyjmuje się, iż dydaktyka literatury i języka polskiego stała się nauką z chwilą opublikowania w 1881 r. przez Piotra Chmielowskiego *Poezyi w wychowaniu* (Wilno 1881). Chmielowski, co rozumiałe, w swej prekursorskiej rozprawce skupiał się głównie na tytułowej poezji, czyli – jak twierdził – na „najpopularniejszej wyobrazicielce sztuk pięknych”. Nie oznacza to jednak, iż – zdaniem autora – podobnej roli w przygotowaniu „wychowalców” do „życia rzeczywistego” nie mogą odgrywać także sztuki inne, tzn. malarstwo czy muzyka, „wyobrazicielki sztuk” równie ważne, choć mniej popularne od literatury.

² Używając formuły „czytanie dzieła malarskiego”, wcale nie odwołuję się wyłącznie do ustaleń semiotyków, którzy, jak to kiedyś zartował Janusz Sławiński, „nie ustana, dopóki wszystkiego nie przemielą na tekst” (J. Sławiński, *Teksty i teksty*, [w:] tegoż, *Teksty i teksty*, Warszawa 1990, s. 49). Termin ‘czytanie’ w odniesieniu do malarstwa używany jest w dydaktyce naszego przedmiotu od ponad stu lat. Jako pierwszy o „czytaniu w rzeźbach i małowidłach” mówił Stanisław Zathy w *Projekcie zupełnej reformy nauki języka polskiego*, opublikowanym na łamach „Muzeum” w 1907 r. (T. I, s. 70). Próby ujmowania sztuki wizualnej w kategoriach językowych natomiast inicjowane są od czasów publikacji w 1902 r. w Bari przez B. Croce dzieła *Estetica come scienza dell’espressione e linguistica generale*. Dziś „czytać” można niemal wszystko, ze względu na upowszechnienie się pojęcia ‘tekst kultury’.

nie powinno się ani ignorować, ani otaczać przesadnym kultem w muzeach Wielkiej Nauki. Trzeba raczej szukać w historii tego, co „długotrwałe”³, i w ten sposób pozwałać jej spełniać swą ważną, może najważniejszą w dydaktyce literatury i języka polskiego funkcję. Funkcję nauczycielki.

Szukając zatem nowych rozwiązań w ramach – nazwijmy to – współczesnej „dydaktyki dzieła malarskiego”, warto spojrzeć konstruktywnie na dorobek „dawnych mistrzów”, rozważyć, co z naszej perspektywy jest w nim najważniejsze i najbardziej uniwersalne, co z tego dorobku poszło w zapomnienie, choć w zapomnienie pójść nie powinno, co dla nas, a więc dla twórców programów nauczania, autorów podręczników, dydaktyków, może i dziś stać się inspiracją, co i dziś może nam również posłużyć jako argument w dyskusjach na temat roli malarstwa w kształceniu kulturowo-literackim. Zresztą, żadna nowa koncepcja wykorzystywania dzieł malarskich (i innych tekstów kultury) w edukacji nie powinna być oderwana od tradycji dydaktyki naszego przedmiotu. Wprost przeciwnie – każda taka koncepcja musi z tej tradycji wyrastać lub musi zostać w tę tradycję wpisana, choćby na zasadzie konfrontacji, choćby po to tylko, by znaleźć dodatkowe potwierdzenie, iż pewnych rozwiązań nie da się w szkole już dłużej konserwować.

Wskazując na „dawnych mistrzów”, mam na myśli tradycję przedwojenną. Ów szczególnie okres w historii naszej dydaktyki bowiem to czas wielkiej fascynacji nowymi trendami w zakresie wychowania do sztuki i wychowania przez sztukę, rozwijającymi się na Zachodzie⁴. To czas tworzenia pierwszych całościowych koncepcji

³ Por. F. Braudel, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Warszawa 1999.

⁴ Ogromny wpływ na zmianę sposobu myślenia o procesie pedagogicznym, w tym o wychowaniu estetycznym, miały badania wybitnych psychologów i pedagogów tamtego czasu, zwłaszcza Alfreda Bineta, Édouarda Claparède’a, Ovide’a Decroly’ego, Johna Deweya, Marii Montessori czy Stanleya Halla (Por. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1995, s. 175 i n.). Ciągłe żywe okazywały się romantyczne idee angielskiego myśliciela, pisarza i krytyka sztuki Johna Ruskina, twórcy „religii piękna” (zob. tamże, s. 107–111). We Francji prężnie działały dwie związane ze szkołą instytucje: Commission de la décoration de écoles (od 1877 r.) oraz L’art à l’école (od 1907), zajmujące się estetyką gmachów i sal szkolnych, a także problematyką szeroko rozumianej edukacji estetycznej dzieci i młodzieży. W Belgii ukazywało się pismo „L’art à l’école et au foyer”, poświęcone kulturze estetycznej szkoły. W Niemczech wydawano m.in. miesięcznik „Kind und Kunst” oraz dwutygodnik „Der Kunstwart”, propagujący nowy niemiecki prąd kulturalny, estetyczny i pedagogiczny, inicjowany przez (Dürerbund) Związek Dürera (zob. T. Mikułowski, *O kulturze estetycznej w szkole za granicą i u nas*, „Muzeum” 1913, t. II, s. 179–189; *Kronika zagraniczna*, „Nowe Tory” 1908, drugie półrocze, s. 287; zob. też I. Wojnar, *Teoria wychowania...*, s. 175–229). Na początku XX w. odbyły się także głośne kongresy w Niemczech (Drezno 1901; Weimar 1903; Hamburg 1905), poświęcone głównie wychowaniu estetycznemu, w tym również sposobom funkcjonowania dzieł plastycznych w szkole (zob. *Wiadomości z ruchu pedagogicznego za granicą*, „Nowe Tory” 1906, s. 540–542; T. Mikułowski, *O kulturze estetycznej...*). Wielu historyków sztuki zdecydowanie protestowało przeciw wprowadzaniu malarstwa do szkół średnich, wykazując – nie bez racji – bardzo umiarkowane zaufanie co do kompetencji nauczycieli humanistów. Mimo to idea wychowania estetycznego, jako jednego z elementów wychowania w ogóle, zyskiwała z czasem coraz więcej zwolenników, m.in. za sprawą niemieckiego historyka sztuki, pedagoga i muzealnika Alfreda Lichtwarka. To on właśnie, jako dyrektor Hamburger Kunsthalle, sprawił, że muzea przestawały być wyłącznie „gabinetami osobliwości” i zamieniały się w prężne placówki kształcące i wychowawcze,

kształcenia, w których ważną rolę miało odgrywać malarstwo⁵, czas publikowania pierwszych bogato ilustrowanych podręczników⁶, pierwszych poważnych rozpraw teoretycznych na temat szkolnych książek⁷, pierwszych serii pomocniczych materiałów ilustracyjnych dla nauczycieli⁸, a także pierwszych poważnych rozpraw

w których prowadzono tzw. lekcje muzealne, na zachodzie Europy, w USA popularne do dziś (zob. L. Bandura, *Omawianie dzieł sztuki na lekcjach języka polskiego w szkole powszechnej*, „Polonista” 1937, z. 2, s. 33. „Tak pojęte wychowanie estetyczne wpłynęło na demokratyzację sztuki – zauważa Bandura – nie mieści się w nim hasło «sztuka dla sztuki». Dobra kulturalnie stają się dostępne dla wszystkich. Każdy może przejąć pewne ich wartości”). Nowatorskie idee wychowania estetycznego zyskały szerszą akceptację dopiero pod koniec lat 20. w ramach kolejnej reformy szkolnictwa. Uznano wtedy, że skoro nauczyciele historii, języków czy religii mają uwzględniać podczas swych zajęć kwestie związane z rozwojem kultury, nie sposób dłużej pomijać sztuki jako jednego z najważniejszych sposobów jej wyrazu; zob. szerzej Z. Jętkiewiczowa, *Nauczanie kultury w szkole średniej przez zapoznawanie z dziełami sztuki* („Polonista” 1936, z. II i III, s. 67–71), przy okazji komentarza do książki P. Uedinga *Grundfragen der Kunstbetrachtung im kulturkundlichen Unterricht*, Frankfurt a./M. 1929. Por. też L. Bandura, *Omawianie dzieł sztuki...*, s. 33–37; K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa–Kraków–Lublin etc. 1923, s. 72–73; 104–110; J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918–1939. Koncepcje i podręczniki*, Warszawa 1990, s. 25–28; L. Słowiński, *Nauczanie literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1914*, Warszawa 1975, s. 265–266.

⁵ Warto wspomnieć w tym miejscu o nowatorskich koncepcjach Stanisława Zatheya (*Projekt zupełnej reformy...; Projekt zmiany nauki języka polskiego*, [w:] *Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 124–140.), Tadeusza Piniego (*Plan podręcznika do nauki języka polskiego dla wyższych klas gimnazjalnych*, [w:] *Materiały do reformy...*, s. 41–49.) oraz Juliusza Kleinera (*W sprawie należytego wyzyskania dzieł sztuki i zabytków historycznych dla celów szkolnych*, „Muzeum” 1913, t. II, s. 487–493.). Z czasem malarstwo pojawiło się również w programach nauczania naszego przedmiotu (zob. np. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski, Historia, Języki nowożytnie*, MWRiOP, Warszawa 1919).

⁶ Na przykład trzy tomy *Czytań polskich* Mariana Reitera, publikowane po raz pierwszy w latach 1910–1912.

⁷ P. Chmielowski, *Metodyka literatury polskiej*, Warszawa 1899; J. Balicki, *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, przedruk z pisma „Zrąb” 1932, nr 4; Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwowska Biblioteka Wychowawczo-Dydaktyczna nr 1, Lwów 1936; R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. II, s. 69–96.

⁸ Od kwietnia 1929 do czerwca 1939 r. ukazało się sto serii „Ilustracji Szkolnej” – periodycznego wydawnictwa albumowego przeznaczonego dla nauczycieli różnych przedmiotów. Wśród licznych planów znalazło się również sporo starannie wykonanych reprodukcji dzieł malarskich, np. J. Matejki, A. Grottgera czy W. Kossaka. Na temat „Ilustracji Szkolnej” zob. I. Michalska, „*Ilustracja Szkolna*” – albumowe wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego w latach 1929–1939, *Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Paedagogica et Psychologica* 1990, nr 25, s. 111–124. Zob. również publikacje K. Greba, *O nowy typ ilustracji szkolnej*, „Praca Szkolna” 1937/38, nr 6–9, s. 79–86; „*Ilustracja Szkolna*” w realizacji wychowania obywatelskiego, „Praca Szkolna” 1938/39, nr 1–2, s. 56–57; *O racjonalnym administrowaniu zbiorami „Ilustracji Szkolnej”*, „Praca Szkolna” 1938/39, nr 6, s. 165–168 (cz. I), 213–215 (cz. II), oraz S. Drzewieckiego, „*Ilustracja szkolna*” *Z. N. P. w szkole średniej*, „Ogniwo” 1931, nr 9, s. 316–318 (cz. I), „Ogniwo” 1931, nr 10, s. 349–351 (cz. II).

i artykułów poświęconych wykorzystywaniu malarstwa na lekcjach języka polskiego⁹. Znaczenie tego okresu w polskiej dydaktyce, nie tylko zresztą w odniesieniu do dzieł sztuki plastycznej, rzeczywiście trudno przecenić. Niektórych osiągnięć zaś w zakresie „czytania” obrazów, do czego jeszcze przyjdzie powrócić, przez długie dziesięciolecie nie udawało się jednak ani właściwie docenić, ani powtórzyć. „Właściwe docenienie” bowiem nie może polegać wyłącznie na podniosłym stwierdzeniu: „tak, to było wspaniałe” (podobnych deklaracji nigdy nie brakowało). Dane osiągnięcie w naszej dziedzinie nauki, która nie powinna przecież nigdy tracić kontaktu ze szkolną rzeczywistością, zostaje w sposób szczególny docenione wówczas, gdy znajduje swe odbicie w realnym życiu¹⁰. Szara jest wszelka teoria – można by powiedzieć, trawestując słowa Goethego, jeśli nie wyrasta na niej zielone, złote drzewo życia¹¹.

Pora zatem rozważyć, co z dorobku „dawnych mistrzów”, w interesującym nas zakresie „czytania” malarstwa, rzeczywiście spełnia wymóg „długotrwałości” i dałoby się wyzyskiwać we współczesnej szkole i we współczesnej refleksji o szkole („do pewnych granic, do pewnych rozsądnych granic”). Z konieczności przywołam tylko najważniejsze przykłady, oczywiście świadomie pomijając przy tym wady omawianego „dorobku”.

Na pewno więc wymóg „długotrwałości” spełniają niektóre – rewolucyjne i dawniej, i dziś – propozycje J. Kleinera, zawarte w publikacji o znaczącym tytule: *W sprawie należytego wyzyskania dzieł sztuki i zabytków historycznych dla celów szkolnych*¹². Kleinerowi marzyło się nawet (1913 rok!) „rozbicie całego systemu szkolnego”, tak by „dojść do równowagi między książką i słowem – a wzrokowym doświadczeniem”¹³. Autor uważał bowiem, iż szkoła błędnie posługuje się w kształceniu estetycznym wyłącznie literaturą, co wynika zresztą z lekceważenia ustaleń

⁹ Do najważniejszych z pewnością należą: *Obraz w nauczaniu...*, K. Wóycickiego, *Oma- wianie obrazów w szkole* (Poznań 1931) Jana Bilińskiego czy Henryka Polichta *Interpretowa- nie obrazów w nauce szkolnej* (Kraków 1936).

¹⁰ Propozycje rozwiązań w zakresie „czytania” malarstwa, uwzględniające również sformu- łowane w niniejszym szkicu uwagi, prezentuję w artykułach: *Dzieło malarskie jako tekst główny i jako kontekst w podręcznikach do szkół ponadgimnazjalnych. Zarys koncepcji*, [w:] *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szko- ły*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i W. Wantuch, Poznań 2008, s. 125–137; *Warunki interpretacji dzieła malarskiego w szkole*, „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 2 (cz. I), nr 3 (cz. II). Podobnymi zasadami kierowano się przy tworzeniu serii podręczników *To lubię!* (pod red. Z.A. Kłakówny). Niemal wszystkie propozycje dzieł malarskich w podręcznikach z tej serii dla szkół ponadgimnazjalnych (klasy I–III) oraz opracowania tych dzieł w książkach nauczyciela (klasy I–III) są mojego autorstwa. Pierwsze doświadczenia z „czytaniem” malarstwa w ra- mach relacyjnych układów tekstów i kontekstów na poziomie zreformowanej szkoły średniej opisałem w 2001 r. na łamach „Nowej Poliszczyny”, w cyklu *Jak uczyć czytania literatury w liceum (na przykładzie opowiadań Brunona Schulza)*, cz. I – nr 3; cz. II – nr 4; cz. III – nr 5.

¹¹ „Szara jest wszelka teoria, kolego, / Zielone za to życia drzewo złote” (J.W. Goethe) – motto książki Z.A. Kłakówny *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.

¹² J. Kleiner, *W sprawie należytego wyzyskania...*

¹³ Tamże, s. 487.

psychologii i pedagogiki: „Uczeń czyta i słucha – ale ciągle jeszcze za mało p a t r z y. [...] A przecież intelektualny rozwój dziecka dokonywa się w przeważnej mierze na tle wrażeń wzrokowych, jego ciekawość najbardziej chwytą się wzrokowych podniet”¹⁴. Zatem w szkole trzeba znaleźć miejsce dla sztuk wizualnych, tym bardziej iż mają one podobnie jak i literatura „wyższą wartość wychowawczą”¹⁵. Aby jednak „patrzenie na obrazy” było efektywne, należy przede wszystkim przeznaczyć na tego typu zajęcia odpowiednio dużo czasu. Trzeba by również – o ile to tylko możliwe – wykorzystywać do analizy oryginały dzieł. Kleiner nie bez racji uważał, iż kiepskiej jakości reprodukcje, a z takimi w szkole z reguły ma się do czynienia, „wytwarzają fałszywy stosunek do malarstwa”¹⁶. Stąd postulat, by wyzyskać dla celów edukacji dzieła zgromadzone w muzeach, a także zabytki architektoniczne takich miast jak Lwów¹⁷.

Warto przy tym podkreślić, iż fascynacja wychowaniem estetycznym w szkole, realizowanym poprzez omawianie dzieł sztuki plastycznej¹⁸, nie prowadziła w przypadku Kleinera do dość częstego wówczas wśród pedagogów ulegania iluzjom łatwych wzruszeń i przeżyć estetycznych (Gombrowicz wiedział, o czym pisze...). Autor późniejszego *Zarysu dziejów literatury* zdecydowanie przestrzegał nauczycieli przed „wymuszaniem” na uczniach zachwyty.

Ćwiczenie w oglądaniu dzieł sztuki – twierdził – nie ma być wmawianiem uczuć, ale kształceniem uwagi, jej zwracaniem na wszelkie podniety, które wywołać mogą wzruszenia estetyczne. Kto umie odróżnić różne odcienie barwy, kto widzi, że barwa się zmienia zależnie od światła i otoczenia i kto się tymi różnicami zainteresuje – ten samorzutnie dojdzie do odczucia, że w tym ustosunkowaniu się tkwi piękno¹⁹.

Miał przy tym świadomość, iż edukacja estetyczna uczniów musi być prowadzona przez kompetentnych nauczycieli, a takich w polskich szkołach brak. Apelowal zatem, by Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych opracowało odpowiedni podręcznik, trochę na wzór *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* A. Lichtwarka²⁰.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 488.

¹⁶ Tamże, s. 489.

¹⁷ Kleiner pochodził ze Lwowa, w którego muzeach można było oglądać obrazy m.in. Matejki, Chełmońskiego, Ruszczyca czy Wyspiańskiego.

¹⁸ Kleiner myślał w kategoriach nie tyle „wychowania do sztuki”, co „wychowania przez sztukę”.

¹⁹ J. Kleiner, *W sprawie należytego wyzyskania...*, s. 491.

²⁰ Ze względów metodycznych i praktycznych podręcznik taki powinien składać się z trzech części. „Pierwsza niech obejmie – na wzór lekcji Lichtwarkowskich – wyczerpujące omówienie kilku dzieł typowych we formie dialogu z uczniami, z uwzględnieniem różnych stopni (przy obrazach więc troisty typ omówienia); druga niechaj kilkanaście innych dzieł, najbardziej instruktywnych, opracuje równie dokładnie, ale z odrzuceniem formy dialogowej i bez uwzględniania stopni – byłyby to dla nauczycieli materiał, który oni sami wyzyskaliby w sposób wskazany w części pierwszej; wreszcie ostatnia część mogłaby podać spis pozostałych rzeczy godnych widzenia z krótkimi objaśnieniami, na co głównie zwracać uwagę” (tamże, s. 492). Jak widać, projektowany przez Kleinera nowoczesny podręcznik, wychodzący

Praktyczną realizację, w pewnym sensie oczywiście, podręcznikowych postulatów wysuwanych przez Kleinera zaproponował w 1931 roku inny „dawny mistrz” godny przypomnienia, Jan Biliński, w publikacji *Omawianie obrazów w szkole*²¹. Książka ta – odnotujmy – składa się z dwóch części – teoretycznego wstępu oraz praktycznych opracowań dwudziestu sześciu dzieł malarskich. Co istotne, autor podręcznika podchodzi do „czytania” malarstwa realistycznie, w przeciwieństwie do swoich poprzedników (Piotr Bańkowski, Gustaw Morcinek, Edward Groele²²) zachowuje dystans – pisze rzeczowo i w sposób wyważony, mając świadomość rozmaitych ograniczeń związanych z „lekturą” dzieła sztuki w szkole. Biliński wie na przykład, że z obrazem należy postępować podobnie jak z tekstem literackim – trzeba się go uczyć, trzeba go zgłębiać po wielokroć. „Rzeczy bowiem wielkie – jak trafnie podkreśla – są dlatego wielkie, że nigdy ich w całości wyczerpać nie możemy, że nigdy nie możemy dojść do takiego psychicznego nasycenia, w którym byśmy mówili «już nic więcej utwór dać nam nie może»”²³. Biliński wie również, że „czytanie” obrazu wymaga czasu, że lepiej omówić dokładnie jedno dzieło niż wiele „po łebkach”, że przy „czytaniu” obrazu „z rozmiarów w kierunku poziomym zawsze należy zrezygnować, gdy zamiast tego można tym głębiej zapaść się w pion”²⁴ (*non multa, sed multum*). Wie także, iż należy zadbać o jak najlepszą jakość i optymalny rozmiar reprodukcji, gdyż „nic nie ma w obrazie takiego, co się w nim przypadkowo znalazło, co by nie miało jakiegoś znaczenia dla całości, czego niedostrzeżenie nie umniejszałoby sumy ostatecznego wrażenia”²⁵. Nauczyciel z kolei – twierdzi Biliński – musi być do „rozpatrywania” obrazów doskonale przygotowany. Nie wolno mu ponadto traktować proponowanych w podręczniku opracowań jako gotowych szablonów zajęć. Wszelkie, jak byśmy to dzisiaj określili, „scenariusze” lekcji są szkodliwe, gdyż „otamowują” ucznia i nauczyciela, to znaczy pozbawiają samodzielności, stępują spozstrzegawczość, prowadzą do „stężalości” (schematyzmu)²⁶.

Odpowiadając na pytanie, co z dorobku „dawnych mistrzów” w interesującym nas zakresie „czytania” malarstwa spełnia wymóg „długotrwałości”, nie można

naprzeciw najnowszym postulatam wychowania estetycznego oraz uwzględniający psychologię rozwojową dzieci i młodzieży, byłyby nie tylko przydatny podczas „lekcji muzealnych” z uczniami, jako zbiór swoistych wzorów „dialogów” o obrazach, ale również, co ważne, spełniałyby funkcję samokształceniową w stosunku do nauczyciela.

²¹ J. Biliński, *Omawianie obrazów...* Książka jest – co zresztą na wstępie już objaśnia sam autor – rozwinięciem i „transpozycją na praktykę” jednego rozdziału wcześniejszej publikacji Bilińskiego *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych* (Poznań 1929).

²² P. Bańkowski, *Obraz jako współczynnik nauczania języka i literatury ojczystej*, „Głos Rodziny i Szkoły” 1925, nr 2, s. 35–38; G. Morcinek, *Obraz w szkole*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1925, nr 2, 3, 5; „*Odpooczynek żniwiarzy*” W. Wodzinowskiego (lekcja praktyczna z rozbioru obrazu w kl. III wydz.), „Miesięcznik Pedagogiczny” 1921, nr 12; E. Groele, *Obraz w szkole*, „Nasz Głos” 1928, nr 10, s. 185–189.

²³ J. Biliński, *Omawianie obrazów...*, s. 6.

²⁴ Tamże, s. 14.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, s. 10.

pominąć fundamentalnego dzieła *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*²⁷. Z konieczności wspomnę za ledwie, iż autor publikacji, Kazimierz Wóycicki, zaproponował rozwiązania o charakterze systemowym (organizacja pracowni, gromadzenie materiałów, zdobienie sal, kształcenie nauczycieli itd.), przeprowadził podział obrazów-ilustracji na cztery typy²⁸, określił niezbędne warunki „czytania” obrazu, udzielił nauczycielom wielu wskazówek praktycznych (np. o konieczności unikania pośpiechu, który „tworzy snoba, blagierstwo, tandetę”) oraz zaproponował wzorcowy „rozbiór” dzieła malarskiego²⁹.

Tekstem wartym wskazania, który bez wątpienia także spełnia wymóg „długotrwałości”, jest broszura Henryka Polichta *Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej*, opublikowana staraniem Koła Polonistów w 1936 r. Jej autor nie był polonistą, lecz wypowiadał się jako nauczyciel oraz metodyk rysunku i jednocześnie artysta malarz³⁰. Publikacja składa się z teoretycznego wstępu i jedenastu przykładowych interpretacji dzieł.

Nie sposób oczywiście przy tej okazji referować całości sugestywnych przemysłań Polichta. Może wspomnę tylko, iż odwołując się do ustaleń psychologów i pedagogów, autor twierdził na przykład, iż „czytanie obrazu” jest znakomitym sposobem rozwijania twórczej, obrazowej wyobraźni człowieka (ucznia), która pozwala lepiej rozumieć czytane teksty werbalne i umożliwia odczucie „pełni zadowolenia estetycznego” w związku z lekturą. Wyobraźnia obrazowa ponadto zapobiega całkowitej „automatyzacji” procesu myślenia bezobrazowego. Stąd postulat, by uczyć

²⁷ K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu...*

²⁸ Były to: 1/ dzieła nierozzerwalnie związane z ilustrowanym tekstem; 2/ dzieła rozumiane jako „dalekie echa utworu poetyckiego, dzieła samoistne, w sobie mające swój cel, swe odrębne zagadnienia i rozwiązania”; 3/ dzieła związane z czytaniem tekstem przez polonistę, ale takie, „których w chwili powstania żaden nie łączył z utworem poetyckim związek”; 4/ dzieła malarskie „nieprzeznaczone ani przez twórców, ani przez nauczyciela do ilustracji tekstów”, funkcjonujące głównie jako inspiracja „już to do krótszych, już dłuższych wypowiedzi o opisie lub opowiadaniu ustnym czy piśmiennym” (tamże, s. 38).

²⁹ „1. Format obrazu (podłużny, kwadratowy, owalny itd.); 2. materiał i technika (obrazu, reprodukcji z uwzględnieniem oryginału); 3. linie, płaszczyzny, barwy (plamy barwne, ich zespoły), masy; 4. rzeczy główne (działanie, postaci) rzeczowo i bez określenia, co znaczą; 5. rzeczy drugorzędne (działania drugorzędne, figury, tło, pejzaż); 6. tłumaczenie obrazu. Zdarzenie, sytuacja, osoby (rysy, gesty, ruchy; co one oznaczają; uczucia, odcienie uczuć), stosunki, miejsce, wiek, światło (oświetlenie bezpośrednie, smugi światła, światło rozproszone, refleksy). Barwy, ich znaczenie. Pora roku, dnia, stan atmosfery. Działanie poprzedzające i następujące; 7. głębsze znaczenie obrazu; 8. nazwa przedmiotu i rodzaj obrazu; 9. wrażenie subiektywne (uczucia, myśli, podobać się); 10. próba wytłumaczenia wrażenia (technika, prowadzenie linii, płaszczyzny, barwy, ich znaczenie w obrazie, światło, podział mas, perspektywa, zdarzenie, postaci, tło, pejzaż)”. Tamże, s. 79–80.

³⁰ H. Policht był jednym z najwybitniejszych profesorów Państwowego Pedagogium w Krakowie (dwuletnia szkoła pomaturalna kształcąca przyszłych nauczycieli). Trzy pierwsze pedagogia państwowe w Polsce (Kraków, Warszawa, Lublin), powołane na mocy decyzji MWRiOP, rozpoczęły prace dopiero w roku szkolnym 1928/29. Henryk Policht (absolwent ASP, student J. Mehoffera) był autorem m.in. programu nauczania rysunku w krakowskim pedagogium oraz popularnych podręczników metodycznych (np. dwutomowa *Nauka rysunku* z 1934 r.). Zob. A. Boguszevska, *Nauczanie przedmiotu „rysunek” w pedagogiach w okresie międzywojennym*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska* 2003, t. I, s. 197–225.

swych wychowanków – jak pisze Policht – „czytania obrazów ze zrozumieniem”, oczywiście odpowiednio do możliwości ucznia dobranych³¹.

Warto również podkreślić, iż autor omawianego tekstu, proponując obrazy do szkolnej „lektury”, miał świadomość, iż są to autonomiczne dzieła sztuki, która rządzi się swoimi prawami i ze względu na swą specyfikę domaga się od nauczyciela podjęcia określonych działań, nieco innych niż w przypadku omawiania literatury. Policht nie godził się, by traktować obrazy instrumentalnie, pomijać ich stronę formalno-artystyczną i podporządkowywać wyłącznie celom literackim czy kulturowym.

Stawiając wymagania, autor publikacji nie zapomniał jednak o niezbędnych radach i sugestiach. Zaprezentował – od strony teoretycznej i praktycznej – metodę „czytania” obrazu³², objaśnił, krok po kroku, na czym polega „czytanie ze zrozumieniem” dzieła oraz co nauczyciel może robić, a czego nie może robić z obrazem na lekcji, zwrócił uwagę, jakie możliwości i jakie ograniczenia stwarza „czytanie” reprodukcji, zaopatrzył wreszcie swych czytelników w potrzebną wiedzę z zakresu sztuk plastycznych.

Zastanawiając się nad uniwersalnym dorobkiem „dawnych mistrzów” dydaktyki międzywojennej w zakresie „czytania” malarstwa na lekcjach języka polskiego, warto również docenić – jak sądzę – twórców reformy Jędrzejewiczowskiej, chyba najlepiej, odnotujmy, przygotowanej reformy polskiej oświaty w ogóle. W jakimś sensie bowiem postulat „długiego trwania” spełniają także wypracowane wówczas założenia programowe. Założenia te mają charakter systemowy, stanowią rodzaj – powiedzielibyśmy dziś – podstawy programowej i mogłyby z powodzeniem służyć jako podpowieź przy doborze oraz przy rozmieszczaniu w ramach całego procesu kształcenia nie tylko dzieł malarskich, ale i wszelkich tekstów kultury.

„Podstawę” nowych programów zatem – ograniczę się do wyliczenia zaledwie – tworzyły następujące precyzyjnie opisane pojęcia: a/ oś programowa (ideowa i konstrukcyjna podstawa programów³³), b/ elastyczność (swoboda w doborze materiału wokół osi programowej), c/ autopsja („naoczne”, praktyczne poznawanie życia i rzeczywistości), d/ konstrukcja (ściśle rozplanowanie i wzajemna zależność poszczególnych elementów programu) e/ narastanie materiału (układ materiału jako zwarta całość, stopniowo rozszerzająca się w obrębie kolejnych klas i kolejnych szczebli), f/ korelacja (związki między różnymi przedmiotami szkolnymi pozostającymi we wzajemnej zależności), g/ aktualizacja (wiązanie wiedzy z rzeczywistością, omawianie zagadnień „aktualnych” dla ucznia pod względem chronologicznym lub

³¹ H. Policht, *Interpretowanie obrazów...*, s. 6. Co ciekawe, tzw. „czytanie ze zrozumieniem” to jedna z najpopularniejszych obecnie formuł używanych w dydaktyce, określająca kluczową umiejętność uczniów, sprawdzaną w ramach tzw. nowej matury.

³² „Czytanie, względnie interpretowanie” obrazów powinno przebiegać w sposób następujący: (a) podanie nazwiska autora, okresu twórczości, tytułu i techniki obrazu; (b) ustalenie, czy obraz jest odtworzeniem jakiegoś wydarzenia, czy jego przetworzeniem (np. *Hołd Pruski* Matejki), czy jest pejzażem (z natury, z wyobraźni) lub portretem itd.; (c) omówienie „kolorytu” i kompozycji barw; (d) omówienie kompozycji przedmiotów i światłocienia; (e) omówienie treści obrazowej (przedmioty i ich relacje); (f) omówienie treści pozaobrazowej, np. symbolicznej (tamże, s. 12).

³³ Oś programową nowych programów stanowiło hasło „Polska i jej kultura”.

psychologicznym), h/ koncentracja (ześrodkowanie różnych działań nauczania wokół jednego ośrodka – np. pojęcia, idei itd.; podstawą koncentracji była korelacja)³⁴.

Ostatnim typem materiałów historycznych, na który pragnąłbym zwrócić szczególną uwagę w niniejszym szkicu, materiałów bez wątplenia spełniających warunków „długiego trwania”, są przedwojenne podręczniki. Oczywiście nie mam na myśli wszystkich ówczesnych podręczników, lecz tylko cztery, a właściwie dwa, jak sądzę, najlepsze pod względem sposobu wykorzystywania reprodukcji dzieł sztuki³⁵. Są to: *Życie polskie* dla klasy IV szkoły średniej K. Wóycickiego oraz trzyczęściowa seria *Czytań polskich* M. Reitera dla gimnazjum (sprzed reformy Jędrzejewiczowskiej)³⁶.

Książki szkolne naprawdę warto analizować. Podręcznik to konkret, realne narzędzie uczenia i uczenia się, to wykładnia czyjejs koncepcji edukacyjnej, to organizator czyjegoś stylu pracy. Książki Wóycickiego i Reitera zaś, moim zdaniem, warte są największego namysłu. Aż trudno uwierzyć, iż większość z zaproponowanych przez obu autorów oryginalnych i – jak się wydaje – zawsze aktualnych rozwiązań w zakresie doboru obrazów, ich umiejscowienia i opracowania edytorskiego, a także w zakresie propedeutyki „czytania” malarstwa, została bardzo szybko zignorowana. Albo w w ogóle ich nie zauważono. Podręcznikom więc poświęcę w niniejszym szkicu najwięcej miejsca.

Zacznę od *Życia polskiego*. Cała książka, co trzeba wyraźnie zaznaczyć, została skonstruowana z niezwykłą jak na owe czasy konsekwencją, według nowatorskiego zamysłu dydaktycznego, czym Wóycicki wyprzedzał innych autorów szkolnych książek o całe dziesięciolecia. Twórca wypisów dla klasy IV szkoły średniej rzeczywiście wyznaczył standard do dziś nawet dla większości nieosiągalny. Po pierwsze, wszystkie materiały podręcznikowe, w tym reprodukcje dzieł sztuki, zostały ze sobą ściśle tematycznie połączone, wszystkie, jak to ujął autor, „jako ogniwa dość mocno

³⁴ Szczegółowego omówienia pojęć dokonał K. Greb w cyklu artykułów *Jak czytać nowe programy*, publikowanych w kolejnych numerach „Pracy Szkolnej” (rocznik 1933/34): oś programowa i elastyczność – nr 1, s. 24–26; autopsja i konstrukcja – nr 2, s. 21–24; narastanie materiału – nr 3, s. 82–84; korelacja – nr 4/5, s. 138–139; aktualizacja – nr 6, s. 169–172; koncentracja – nr 8, s. 218–220. Tam też dodatkowa bibliografia dotycząca poszczególnych kwestii.

³⁵ Dwa pominięte w niniejszym omówieniu to: F. Próchnicki, K. Wojciechowski, *Wypisy polskie dla szkół średnich*, t. IV (na klasę czwartą), wyd. ósme, Lwów–Warszawa 1929; F. Próchnicki, K. Wojciechowski, *Wypisy polskie dla szkół średnich*, t. V, Lwów 1911 (a także w innej wersji: F. Próchnicki, K. Wojciechowski *Wypisy polskie dla szkół średnich*, t. V, wyd. skrócone, Lwów 1917).

³⁶ Tu według wydań: K. Wóycicki, *Życie polskie. Wypisy na klasę IV szkoły średniej. Z reprodukcjami obrazów A. Grottgera, J. Kossaka, J. Matejki i ilustracjami M. Bukowskiej*, wyd. II, Warszawa–Kraków–Lublin etc. 1923; M. Reiter, *Czytania polskie. Z 49 rysunkami Z. Ćwiklińskiego i Z. Wierciaka, z dwiema tablicami barwnymi Mariana Olszewskiego oraz trzema rysunkami Matejki i Grottgera na osobnych tablicach*, t. I, wyd. dziesiąte, Lwów 1925; *Czytania polskie. Z 88 rysunkami: Władysława Jarockiego, Juliusza Kossaka, Mariana Olszewskiego i Władysława Rossowskiego – z rysunkiem Artura Grottgera na osobnej tablicy i z trzema tablicami barwnymi Stanisława Batkowskiego i Mariana Olszewskiego*, t. II, wyd. siódme, Lwów 1925; *Czytania polskie dla klasy trzeciej szkół średnich. Z 54 rysunkami Maryana Olszewskiego i mapką w tekście oraz dwiema tablicami czarnymi i jedną barwną, przedstawiającymi: obraz Henryka Siemiradzkiego, rzeźbę Wita Stwosza i obraz Wacława Szymanowskiego*, Lwów 1912.

się tam trzymają, i wstecz i naprzód silnie są związane³⁷. Po drugie, Wóycicki wyszedł z założenia, że obrazy nie mogą być sprowadzane wyłącznie do funkcji edytorskich dodatków, ozdobników czy ilustracji czegokolwiek. Zamieszczenie ich w podręczniku oznacza jednocześnie nadanie im statusu równego czytankom: dzieła muszą same w sobie stanowić materiał na „samoistną lekcję czy jej część”³⁸. Po trzecie, mimo że był autorem „ewangelii heurezy”³⁹, we własnym podręczniku pytań i poleceń pod tekstami i reprodukcjami nie proponował, a szczególną wagę natomiast przywiązywał do starannego doboru i niezwykle konsekwentnego układu rozmaitych podręcznikowych materiałów: „nie podawałem w ogóle – objaśniał – a więc i przy reprodukcjach obrazów, żadnych pytań, samym zestawieniem raczej wyjątków, obrazów, samym tokiem rzeczy pragnąc odpowiedzieć kwestie, obawiałem się bowiem tak niebezpiecznego dla nauczyciela skrępowania go gotowym rozbiorem, zmechanizowania pracy przy takim całkowitym opracowaniu i zniechęcania uczniów przez uświadomienie ich co do przyszłego przebiegu lekcji, a więc przez pozbawienie zajęć szkolnych pierwiastku nowości, niespodzianek”⁴⁰. Po czwarte wreszcie – w podręczniku Wóycickiego znalazły się dwa typy tekstów: „podstawowe”, a więc wszelkie czytanki i reprodukcje, oraz objaśnienia owych czytanek i reprodukcji, wydrukowane mniejszą czcionką. Objasnienia często były bardzo szczegółowe (niekiedy zajmowały więcej miejsca niż objaśniany tekst) i miały rozmaity charakter: dotyczyły języka, pojęć, postaci, miejsc, wydarzeń historycznych

³⁷ K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu...*, s. 124.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tym mianem określano popularne dzieło Wóycickiego *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa–Lublin–Łódź 1921. Lekcje prowadzone przez Wóycickiego bywały, według powszechnej opinii, rodzajem „fantastycznej przygody”, ale propagowany przez niego model heurezy ulegał w praktyce szkolnej rozmaitym wynaturzeniom („jak najwięcej pytań”) i z upływem czasu coraz częściej spotykał się z ostrą krytyką, również z pozycji psychologicznych (zob. np. Z. Jagoda, *Kazimierz Wóycicki, jako pedagog i dydaktyk*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Historia i Teoria Nauczania Języka Polskiego” 1961, z. 12, s. 69–70; W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego: Kazimierz Wóycicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, Warszawa–Poznań–Toruń 1984, s. 26–31). Krytycy heurezy nie bez racji twierdzili, iż w praktyce szkolnej prowadzi ona ucznia „na pasku pytań”, a nauczyciela zamienia w „gramofon do ich odtwarzania” (zob. J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej...*, s. 110).

⁴⁰ K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu...*, s. 123–124. Warto jednak dodać, iż Wóycicki był również autorem *Ćwiczeń porównawczych z dziedziny poetyki (Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki. Podręcznik dla szkoły i samouków*, Warszawa–Kraków–Lublin 1918; tu wyd. III z 1924 r.), czyli zbiorów pytań do rozmaitych tekstów (analizy porównawcze). „Z pytań, zawartych w każdym paragrafie – zaleca autor – nauczyciel wybiera odpowiednio do poziomu umysłowości uczniów i nadaje im porządek i formę, jakie uzna za stosowne” (s. 5). Część piąta tej publikacji nosi tytuł *Stosunek wzajemny sztuk* i składa się z trzech paragrafów, dotyczących *Grunwaldu* Matejki i *Grunwaldu* Konopnickiej, *Lituanii* Grottgera i *Z teki Grottgera* Konopnickiej oraz *Marii* Malczewskiego i ilustracji Andriollego do tego poematu. Wóycicki tak skonstruował poszczególne paragrafy, by – po pierwsze – ich połączenie dało „zasadnicze wytyczne, jak ułożyć rozbiór” (*Obraz w nauczaniu...*, s. 127), oraz – po drugie – by na koniec uczniowie mogli wysnuć – może nieco na wyrost – wnioski natury ogólnej: „Na podstawie §§ 68–70 omówić stosunek poezji do malarstwa i odwrotnie” (s. 66). Także poszczególne analizy porównawcze dzieł były – jak się wydaje – dość trudne dla uczniów.

itd. Czasem w ich obrębie Wóycicki zamieszczał osobne utwory (z własnymi objaśnieniami), nawet takie jak *Bogurodzica*, co i dziś dla wielu dydaktyków naszego przedmiotu byłoby trudne do zaakceptowania, a to z uwagi na znaczenie tej pieśni dla polskiej kultury. Autor *Życia* natomiast przyjął żelazną zasadę: w objaśnieniach w podręczniku („pod ręką”) musi się znaleźć wszystko to, co uczniowi i nauczycielowi niezbędne do omówienia utworu „podstawowego” – podstawowego ze względu na podejmowany w podręczniku w danym miejscu temat, a nie ze względu na przykład na rangę utworu w ogóle. Skoro więc Konopnicka w swoim wierszu nawiązuje do *Bogurodzicy*, w książce trzeba zamieścić stosowny kontekst – jak byśmy to określili dzisiaj.

Wszystkie sformułowane wyżej zasady odnosiły się również do doboru, umiejscowienia i objaśniania podręcznikowych reprodukcji, których ostatecznie Wóycicki wykorzystał jedenaście (np. cykl *Szkoła szlachecka polskiego* A. Grottgera; *Jan III pod Wiedniem* J. Kossaka, *Jan III pod Wiedniem po odniesionym zwycięstwie* oraz *Wernyhora* J. Matejki). I wypada żałować tylko, iż jakość reprodukcji była z powodu trudnych powojennych czasów bardzo niska.

O wiele lepiej pod tym względem wypadają *Czytania polskie* M. Reitera po raz pierwszy publikowane w latach 1910–1912 i później wielokrotnie wznawiane. Warto odnotować, iż nikt wcześniej nie zamieścił w szkolnych wypisach aż tylu rozmaitych „rycin”⁴¹ – najczęściej rysunków i fotografii, przedstawiających m.in. ubiory polskie, broń, ozdoby, karty starych ksiąg, naturę i architekturę. Co istotniejsze jednak – nikt wcześniej nie wprowadził do szkolnych wypisów reprodukcji dzieł malarskich z myślą o ich późniejszym metodycznym „rozpatrywaniu” w szkole. Dobór i kolejność zamieszczania obrazów, a także charakter i układ towarzyszących im rozmaitych materiałów dodatkowych pozwalają również na sformułowanie tezy, iż w podręcznikach Reitera zrealizowano jedyną w swoim rodzaju całościową, rozpisaną na trzy lata koncepcję harmonijnego włączania malarstwa w tzw. edukację polonistyczną oraz – w ramach tej edukacji – jedyną w swoim rodzaju całościową koncepcję nauki „czytania” obrazów. Książki Reitera zatem ze względu na sposób traktowania sztuk plastycznych uznać należy za prekursorskie, a rok 1910 – za moment przełomowy w dziejach polskiego podręcznika szkolnego⁴². Do standardów wyznaczonych przez autora *Czytań* przez długie lata nikt się nawet nie zbliżył.

Rozpoczynając bardziej szczegółową analizę koncepcji Reitera, warto zaznaczyć, iż wszystkie reprodukcje wykorzystane w podręcznikach dla kolejnych klas, w przeciwieństwie do pozostałych „rycin”, zostały w szczególny sposób wyeksponowane – na specjalnych kredowych wklejkach, niekiedy rozkładanych, niekiedy nawet barwnych. I tak, w książce dla klasy pierwszej znalazły się, zgodnie z informacją ze strony tytułowej – „trzy rysunki Matejki i Grottgera na osobnych tablicach”. Były to *Władysław Łokietek* i *Michał Korybut Wiśniowiecki* (z serii *Poczet królów polskich*) oraz *Pod murem więzienia*. Dla klasy drugiej przewidziano „rysunek”

⁴¹ Docenił to już Wóycicki (zob. tegoż, *Obraz w nauczaniu...*, s. 121).

⁴² *Czytania polskie* były prekursorskie jeszcze z innego powodu, na co zwraca uwagę Z. Budrewicz. To w książkach Reitera, a nie w trylogii Balickiego i Maykowskiego – jak dowodzi badaczka – po raz pierwszy zamieszczono czytanki pisane na zamówienie przez „wybitniejsze pióra” tamtych czasów. Zob. Z. Budrewicz, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003, s. 22–28.

A. Grottgera *Bajka* („na osobnej tablicy”). W *Czytaniach* dla klasy trzeciej zaś zamieszczono „tablicę czarną” z obrazem Henryka Siemiradzkiego *Chrystus w łodzi* oraz „tablicę barwną” z obrazem Wacława Szymanowskiego *Opowiadanie górala*.

W całym procesie nauki „czytania” malarstwa zaproponowanym przez Reitera można wyodrębnić pięć etapów. Na początek (pierwszy etap) autor zestawia dwa wyraziste portrety polskich królów, a więc dzieła stosunkowo mało skomplikowane oraz dobrane tak, by tworzyły kontrastową parę. Pierwszy portret przedstawia Władysława Łokietka – męznego, twardego, wspartego na potężnym mieczu i dumnie wyprostowanego pogromcę Krzyżaków. Drugi portret zaś – to jego zupełne przeciwieństwo: piękny Michał Korybut Wiśniowiecki, wystrojony w „koronki, aksamity i jedwabie”, beztrzesko siedzący na miękkim fotelu, zupełnie głuchy na los „idącego w rozsypkę” państwa. Te i inne uwagi natury psychologicznej i „fizjognomicznej” uczniowie mogli wyczytać z tekstu *Dwaj królowie*, zamieszczonego tuż obok reprodukcji. Pełen zachwyty opis dzieł Matejki pióra Stanisława Rossowskiego miał przede wszystkim pokazać, w jaki sposób należy szczegółowo „ogłądać” postacie na obrazie malarskim, a także jaką rolę w życiu polskiego narodu odgrywa twórczość Matejki. Rossowski kończy swój wywód tezą, w wielu kręgach zresztą popularną do dziś: „Śmiało też powiedzieć można, że gdybyśmy nie mieli spisanych dziejów, to wpatrując się w matejkowskie wizerunki królów, zrozumielibyśmy zarówno rozwój i wzrost Polski, jak jej rozkład i upadek”⁴³.

Zestawionym na zasadzie kontrastu portretom polskich władców towarzyszy jeszcze jeden materiał pomocniczy, pierwszy tego typu w naszych podręcznikach. Jest to swoisty metatekst *O obrazach*, który nie dotyczy konkretnych dzieł, ale zawiera najbardziej podstawowe uwagi i sugestie na temat obrazów w ogóle oraz na temat sposobów i celów ich uważnego „ogłądania”. Uczniowie mogli zatem zastanowić się, na wstępie swej przygody ze sztuką plastyczną w ramach lekcji języka polskiego, czym tak naprawdę jest obraz malarski, gdzie i dlaczego dzieła malarskie się znajdują, kim są ich autorzy i przede wszystkim – dlaczego warto i trzeba owe obrazy oglądać bardzo szczegółowo. Bo Reiter nie miał wątpliwości, iż kto „chce odgadnąć myśli malarza, powinien zrozumieć znaczenie każdego szczegółu”. Autor „metatekstu” podkreśla, iż na obraz powinno się patrzeć „tak uważnie, jak uważnie czytamy wiersz”, „tak, jak uważnie powtarzamy piękną melodię, by móc ją potem z pamięci odśpiewać”. Jest to oczywiście sztuka bardzo trudna, zwłaszcza na początku, co nie oznacza bynajmniej, iż nie można jej z czasem opanować, do tego stopnia nawet, by stała się „potrzebą serca” i źródłem „przyjemności dla oka”, a przy tym przynosiła oglądającemu wiele „pożytku”⁴⁴.

Dla pierwszej klasy Reiter przewidział jeszcze jeden obraz – dzieło A. Grottgera *Pod murami więzienia*, któremu towarzyszy – jak czytamy w spisie treści – „opowiadanie na postawie obrazu”. Drugi etap w nauce „czytania” malarstwa zatem miał polegać na uważnej lekturze dość szczegółowego i na swój sposób wzorcowego opisu reprodukcji, ujętego w formę atrakcyjnego dla uczniów, zdialogizowanego opowiadania o losie postaci z obrazu, zawierającego w sobie również ogólne wnioski interpretacyjne. Miała to być zapewne forma zachęty, by uczniowie przyjrzeni się bliżej konkretnemu dziełu sztuki, a także forma zwrócenia uwagi na jego nastrój

⁴³ Cytowane wydanie, s. 165.

⁴⁴ Tamże.

i wymowę ideową oraz na najważniejsze elementy opisu każdego obrazu (miejsce akcji, tło, postaci i ich układ, światło itd.). Całość zakończona została krótką i jednoznaczną informacją na temat Grottgera, „znakomitego polskiego artysty”.

Reiter przewidywał, iż do obrazu *Pod murami więzienia* oraz do opowiadania „na jego podstawie” uczniowie powrócą jeszcze w klasie drugiej, a zatem w ramach trzeciego etapu nauki „czytania” malarstwa. Tym razem zaproponował inne dzieło Grottgera, *Bajka*, oraz obszerny „rozbiór” obrazu pióra Emila Petzolda.

Autor rozpoczyna swoje omówienie od zwrócenia uwagi – w przystępny dla uczniów sposób – na fenomen ludzkiego wzroku oraz na fenomen percepcji dzieła sztuki, które posługuje się swoistym językiem: „Aby widzieć, nie wystarczy dwoje zdrowych oczu. Nie oczy widzą, tylko dusza za pomocą oczu. Do duszy uważnej obrazy przemawiają, wobec obojętnej milczą. Bądźmy więc przez chwilę uważni i każdy przemówić obrazowi”⁴⁵. W dalszej kolejności Petzold prezentuje bardziej przejrzysty niż opowiadanie z pierwszej klasy model rozbioru dzieła, gdyż w sporej części ujęty w formę pytań i odpowiedzi (np.: „Gdzie się dzieje to, co obraz przedstawia?”, „A co to za chłopczyki na fotelu?”, „Któż siedzi przed dziećmi?”, „A jakie jest oświetlenie obrazu?”). Im bliżej końca rozbioru, tym więcej przemyśleń na temat szerszych sensów ewokowanych przez dzieło – fenomenowi „strasznych” bajek w ogóle, sposobów ich opowiadania, spodziewanych i faktycznych reakcji słuchaczy, koniecznej scenerii dla snucia „strasznych” opowieści itd. Rozbiór kończy się natomiast kilkoma pytaniami i poleceniami bez gotowych odpowiedzi. W tej formie Petzold prosi przede wszystkim o porównanie sposobu przedstawienia chłopców z *Bajki* i chłopców z wcześniej omawianego obrazu Grottgera oraz z jednej ze „zwykłych” podręcznikowych ilustracji. Podejmuje również bardziej szczegółowe kwestie związane z „czytaniem” obrazu, jak rola grubości linii oraz sposób ujęcia postaci z profilu.

Jako pewien sposób na wzmocnienie dotychczasowych efektów nauki w ramach trzech pierwszych etapów „czytania” malarstwa można by zapewne potraktować lekturę tekstu *Odwiedziny królewskie w kolegium*, zamieszczonego również podręczniku dla klasy drugiej. Czytanka dotyczy znanej anegdoty z życia Stefana Batorego („Disce, puer, ego te faciam «mości panie»”), utrwalonej przez Juliusza Kossaka, i na swój sposób jest jeszcze jednym „opowiadaniem na podstawie obrazu”, bez pytań i poleceń jednak. Jak się wydaje, w tym przypadku ważniejsza dla autora czytanki była chyba sama opowieść o przenikliwym i wspaniałomyślnym królu niż czytanie „obrazka” (odbitego w niewielkim formacie, niewyeksponowanego na osobnej „tablicy”, lecz włamanego w tekst).

Czwarty etap „czytania” malarstwa natomiast Reiter przewidział dla uczniów klasy trzeciej. Tym razem pomysł polegał na włączeniu obrazu w układ trzech tekstów, podejmujących ten sam temat na różne sposoby oraz stanowiących myślową i kompozycyjną całość: dzieła Henryka Siemiradzkiego *Chrystus w łodzi* (na osobnej tablicy), stosownego fragmentu Ewangelii (*Chrystus na łodzi*; Mk 4, 35–41) oraz wiersza Antoniego Czajkowskiego *Chrystus z nami*. Reiter doszedł do słusznego wniosku, iż „czytanie” obrazu Siemiradzkiego bez odpowiedniego wyjątku z Biblii miałyby się z celem, zwłaszcza że na tym etapie nauki rozbioru dzieła uczeń miał już dokonać samodzielnie, wyłącznie na podstawie pytań i ogólnych sugestii,

⁴⁵ Tamże, s. 45.

typu: „W jaki sposób artysta przedstawia burzę? (morze, niebo, łódź, maszt, odzież). Jakich uczuć doświadczają osoby znajdujące się w łodzi? (ich twarze, układ ciała, ruchy rąk)”⁴⁶. Wiersz Czajkowskiego z kolei ma charakter uogólnienia. Konkretna burza, opisana w Ewangelii i namalowana przez Siemiradzkiego, staje się w wierszu metaforą wszelkich „szalonych burz” życia, na które narażona jest każda „dusza chrześcijańska”. Człowiek nie może jednak tracić nadziei, pociesza Czajkowski, gdyż na łodzi życia, jak głosi tytuł, „Chrystus jest z nami”. Pod wierszem Reiter zamieścił jeszcze dodatkowe pytania, w których prosił o porównanie opisu burzy w Ewangelii i w wierszu, a także o rozważenie, czy Siemiradzki „przedstawił przebieg zdarzenia od początku do końca”. Choć w podręczniku więcej pytań już nie ma, to jednak ostatnia kwestia, dotycząca wyboru przez malarza momentu „akcji”, stanowi dogodne otwarcie do dalszej dyskusji o obrazie, a także o jego metaforycznej wymowie, na którą może naprowadzać trafnie dobrany do podręcznika kontekst, tzn. utwór Czajkowskiego.

Zanim Reiter zaproponował uczniom ostatni, piąty etap nauki „czytania” obrazu, po raz kolejny stworzył dodatkową możliwość utrwalenia dotychczasowych osiągnięć. Na osobnej tablicy zamieścił fotografię centralnej części ołtarza Wita Stwosza, a obok – dość szczegółowy „rozbiór” pióra F. Kapery. Autor omówienia zwraca uwagę na wiele „plastycznych” kwestii – kompozycję, sposób ujęcia postaci (profil, *en face*), pierwszy, drugi, trzeci plan, gesty i mimikę postaci, sposób udrapowania szat.

Piąty etap w ramach koncepcji Reitera natomiast wiąże się z dziełem W. Szymanowskiego *Opowiadanie górala*. Tym razem reprodukcja bardzo dobrej jakości została zamieszczona na osobnej, „barwnej tablicy” (papier kredowy), dodatkowo osłoniętej od sąsiedniej strony kartką cienkiego papieru, w grupie kilku tekstów dotyczących kultury góralskiej i regionu Podhala (*Przez przełęcz nad Morskim Okiem* S. Witkiewicza, *Na Dunajcu* M. Konopnickiej, *Sabałowa bajka* H. Sienkiewicza)⁴⁷. Bezpośrednio z dziełem natomiast związany był specyficzny rozbiór obrazu pióra znanego już uczniom E. Petzolda. Specyficzny, gdyż jego autor przeprowadził – by tak rzec – podwójny dyskurs. W rozbiór „właściwy” dzieła, wydrukowany większą czcionką, Petzold włączał od czasu do czasu dodatkowe uwagi (mniejsza czcionka) – albo w formie zadań, których wykonanie miało potwierdzić tezy wyводу głównego („Dla próby stańmy z obrazkiem tuż pod oknem i zwróćmy się z nim tak, aby światło padało nań pełne, drugi raz tak, aby był zupełnie od światła odwrócony” itd.), albo w formie dygresji dotyczących fenomenu malarstwa w ogóle, wykraczających poza dzieło Szymanowskiego („mowa, chcąc określić słowami, co oko odróżnia, staje często bezradna wobec bogactwa, dostarczonego wzrokowi” itd.). W ramach rozbioru „właściwego” natomiast Petzold przeprowadził wyrafinowaną analizę obrazu, a zwłaszcza sposobu wykorzystania światła („uwypuklenie ciała”, „uwydatnienie kolorytu” oraz faktury powierzchni i jakości materiałów; „rzeźbiarski” modelunek postaci; rola kontrastu). To właśnie ze względu na przewidzianą dla piątego etapu szczegółową analizę roli światła „czytany” obraz, po raz pierwszy w podręczniku, został zreprodukowany w kolorze.

⁴⁶ Tamże, s. 31.

⁴⁷ W kolejnych wydaniach *Czytań* jakość techniczna reprodukcji niestety pogarszała się.

Końcowe partie rozważań Petzolda na temat *Górala* zaś stanowią jednocześnie podsumowanie całego procesu nauki „czytania” malarstwa. Autor silnie akcentuje autonomię tej dziedziny sztuki i zwraca uwagę na często zapominaną prawdę: w dziele malarskim najważniejsze jest to, co widziane.

Malarz – pisał w odniesieniu do *Górala* – miał przed oczyma scenę, czy prawdziwą, czy zmyśloną, i utrwalił ją w obrazie. [tytułowe] Opowiadanie to nie jego rzecz, to zadanie dla pisarza, literata, poety: on przedstawia. [...] Malarz zmusza nas do patrzenia swymi oczyma na to, co on widział, a poeta musi nam zostawić wolność wyobrażenia sobie po swojemu tego, co on opowiada⁴⁸.

Petzold zaleca zatem uczniom: patrzmy, lecz jednocześnie nie zamyka drogi przed różnymi skojarzeniami z „treścią” obrazu i sam nawet podpowiada porównanie *Górala* ze znaną już z poprzedniej klasy *Bajką*. Podejmuje przy tej okazji jeszcze jedną istotną kwestię formalną – sposoby i funkcje kadrowania przedstawianych scen.

Zaproponowana przez Reitera metoda „czytania” obrazu Szymanowskiego, w ramach której nie przewidziano niestety zbyt wiele miejsca na samodzielną pracę ucznia, to zarazem ostatni etap nauki „czytania” malarstwa w ogóle. Być może autor – słusznie chyba – uważał, iż pogłębiona analiza bardziej skomplikowanych dzieł sztuki, przedrukowanych w kolorze (niuanse związane ze światłem, kadr, kompozycja) to jednak zadanie dla starszych klas. Póki co natomiast uczniowie mieli przeczytać kolejne „opowiadanie na podstawie obrazu”, oczywiście o wiele bardziej wyrafinowane niż za pierwszym razem (*Pod murami więzienia*), oraz zwrócić uwagę na pomijane dotąd kwestie. Można domniemywać, iż następne etapy nauki „czytania” malarstwa, nigdy niezrealizowane, byłyby analogiczne do poprzednich, więc polegałyby na tworzeniu układów dzieł plastycznych, kontekstów i „metatekstów”, przy uwzględnieniu dwóch podstawowych zasad: zasady stopniowania trudności oraz zasady *non multa, sed multum*.

Potwierdzona po raz kolejny stara łacińska sentencja to jedno z ważniejszych pouczeń⁴⁹, jakie można by sformułować nie tylko na koniec analizy najlepszych przedwojennych podręczników, ale także na koniec całych rozważań poświęconych „dawny” sposobom „czytania” malarstwa w ramach lekcji języka polskiego. Jedno z ważniejszych, ale nie jedyne przecież. Na podstawie wskazanego w niniejszym szkicu materiału takich uniwersalnych wniosków dałoby się wyprowadzić o wiele więcej:

- przy szukaniu nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych lub edytorskich warto czasem spojrzeć wstecz;
- „obraz nie może być jedynie dodatkiem do tematu, lecz najczęściej sam winien stanowić temat lekcji”⁵⁰;

⁴⁸ Tamże, s. 243–244.

⁴⁹ Przy „czytaniu” obrazu, jak to sugestywnie wyraził Biliński, „z rozmiarów w kierunku poziomym zawsze należy zrezygnować, gdy zamiast tego można tym głębiej zapuścić się w pion” (*Omawianie obrazów...*, s. 14).

⁵⁰ S. Nowaczyk, *Matejko w szkole [w setną rocznicę urodzin]*, „Przyjaciel Szkoły” 1938, nr 7, s. 693.

- do „czytania” obrazów nauczyciel musi być należycie przygotowany (m.in. powinien dysponować rzetelną książką nauczyciela);
- nauczyciel musi być człowiekiem wrażliwym na sztukę;
- „Dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel to kombinacja znacznie gorsza niż zły program, zły podręcznik i dobry nauczyciel”⁵¹;
- nie należy zakładać, że odbiorowi dzieła sztuki zawsze będą towarzyszyć wielkie przeżycia i emocjonalne „wstrząśnienia” uczniów;
- uczniom nie można wmawiać zachwyty, gdy dzieło nie zachwyca;
- gdy omawia się dzieło sztuki na podstawie reprodukcji, nie ma możliwości przeprowadzenia rzetelnej analizy formalnej obrazu; nie należy zatem udawać, że taką analizę się przeprowadza, by nie utrwałać złych nawyków;
- trzeba zaakceptować to, że w szkole będzie się miało do czynienia z reprodukcjami; bez reprodukcji kontakt z malarstwem byłby prawie niemożliwy⁵²;
- gotowe „scenariusze” lekcji są szkodliwe i dla uczniów, i dla nauczycieli;
- dzieło sztuki musi być wyeksponowane w sposób optymalny (np. w podręczniku – barwna reprodukcja na osobnej, całej stronie);
- dzieło malarskie to autonomiczne dzieło sztuki, którego nie można degradować do rangi prostej ilustracji, edytorskiego ozdobnika czy wypełniacza pustych miejsc w książce;
- dzieło malarskie to tekst kultury domagający się statusu równego dziełom literackim;
- „czytania” malarstwa trzeba uczyć systemowo według starannie opracowanego planu;
- obrazy nie mogą być ekskluzywnym dodatkiem lub kaprysem nauczyciela-fascynata, lecz muszą stanowić część całościowej koncepcji;
- poszczególne dzieła muszą być włączane w przemyślane układy tekstów, skupionych wokół odpowiednich, jasno określonych problemów (także w podręczniku);
- dzieło malarskie domaga się wytwarzania za każdym razem optymalnych warunków kontaktu (miejsce „czytania”, typ i jakość reprodukcji, niezbędna ilość czasu itd.) oraz optymalnych warunków odbioru (tzn. odpowiednich kontekstów – dzieł literackich, plastycznych, tekstów objaśniających, metatekstów, czyli swoistych narzędzi lekturowych itd.)⁵³;
- przy doborze dzieł malarskich należy uwzględniać możliwości recepcyjne uczniów w danym wieku;
- nie wolno poddawać się modom ani schlebiać tanim gustom;

⁵¹ J. Kleiner, *Na temat lekcji języka polskiego*, „Polonistyka” 1957, nr 2, s. 2. Kleiner poniekąd nawiązuje tą formułą do uwagi F. Próchnickiego, wyartykułowanej niemal 50 lat wcześniej: „Pożyteczny jest dobry plan nauki, jeszcze pożyteczniejszy jest dobry podręcznik, ale z pewnością najważniejszym warunkiem powodzenia nauki w szkole jest dobry nauczyciel” (*Kilka uwag z powodu zamierzonej reformy nauki języka polskiego*, [w:] *Materiały do reformy...*, s. 115).

⁵² Jak słusznie zauważał A. Malraux, obrażanie się na reprodukcję byłoby równie niemądre, jak obrażanie się na płytę gramofonową (I. Wojnar, *Estetyczna samowiedza człowieka*, Warszawa 1982, s. 207–208).

⁵³ Szerzej na temat warunków kontaktu z dziełem oraz warunków odbioru dzieła piszę w tekście *Warunki interpretacji dzieła malarskiego w szkole*.

- wykorzystywanie osiągnięć „dawnych mistrzów” nie powinno być mechanicznym powielaniem schematów, lecz musi polegać na twórczej ich aktualizacji w nowej rzeczywistości;
- i wreszcie: „czytanie” dzieł malarskich nie może być celem samym w sobie, lecz drogą do celu.

W związku z tak sformułowaną listą wniosków i postulatów rodzi się jeszcze jedno pytanie: czy historia rzeczywiście ma szansę choć czasem występować w roli nauczycielki życia? Historia pokazuje, że niezbyt często...

On “reading” painting in school: inspiration, continuation, abandonment

Abstract

Discussing painting masterpieces has been a fixed component of Polish teaching for over a century, and has many times become the subject of educational theoreticians’ and practitioners’ reflections. A remarkably important contribution to the topic was made by the didactics of the 1920s and 1930s. On the one hand, the present article is a critical review of the most important achievements of that period. For this purpose, the author conducted a detailed analysis of all traces of painting in the 1920s-1930s Polish language education, namely in syllabuses, textbooks, and all kinds of publications by educational theoreticians and practitioners. On the other hand, the article is an attempt to answer the challenge of the modern school. A glance at the past serves the purpose of justifying the new solutions, offered within the modern “visual artwork didactics”, as no new concept of employing painting artworks (and other texts of culture) in teaching Polish should be detached from its tradition. On the contrary, each such concept must be rooted in this tradition, or must be inscribed in it, even by means of confrontation, at least for the sake of finding additional evidence that certain solutions cannot be preserved in school any longer. The review of the achievements of the “old masters”, carried out from the perspective of the 21st century, is to show: which part of this legacy is the most important and universal; which part has been – unfortunately – forgotten, even though it should not; and which part could become (and sometimes becomes) an inspiration for the authors of syllabuses and textbooks, and for the theoreticians of didactics, and what could serve (and sometimes does serve) as an argument in disputes on the role of painting in cultural-literary education.

Witold Bobiński

Naukowe podstawy dydaktyki polonistycznej, czyli syndrom Maklakiewicza

W pamiętnej scenie sławnego *Rejsu* Marka Piwowskiego Zdzisław Maklakiewicz (inżynier Mamoń) przedstawia druzgocącą ocenę polskiego kina, argumentując, iż w polskich filmach „nic się dzieje, brak akcji jest”. Niemal 40 lat później skłonni jesteśmy milcząco przytaknąć inżynierowi Mamonowi, niczym uczestnik rejsu Sidorowski (Jan Himilsbach), nie bacząc ani na upływ czasu, ani na fakt, iż tak przenikliwą ocenę polskiego kina wyraża niefachowiec i bynajmniej nie arystokrata ducha. (Nie podzielam poglądu, iż w *Rejsie* mamy do czynienia z przewrotną apologią kina bez akcji). W tym, że nuworysz z aspiracjami komentuje zjawiska kultury, nie ma nic dziwnego, jak też i w tym, iż aktor o duszy naturszczyka (mimo iż Maklakiewicz skończył studia aktorskie) oraz inny, stuprocentowy naturszczyk tworzą postacie pełne, wyraziste, przekonujące i w historii polskiego kina nieprzemijające. Genialny aktor naturszczyk zdarza się zapewne równie często jak wspaniały nauczyciel samouk. Czyli nie tak rzadko, wzięwszy pod uwagę, jak wiele samorodnych talentów nie trafia nigdy do szkół i na plany filmowe. Tym zaś, którzy spędzili jakiś czas na edukowaniu młodych pokoleń, nieobcy jest zapewne „syndrom Maklakiewicza”, specjalisty, który niejako zawiesza swoje wykształcenia na kołku, nabiera do niego dystansu, bierze je w nawias i dopiero wówczas osiąga biegłość i dostępuje spełnienia – mówi własnym tekstem i realizuje własne scenariusze. Zarówno historię szkoły, jak i dzieje aktorstwa tworzyły rzesze mistrzów bezimiennych i niekształconych w swoim fachu, wszak początków nauki zwanej dydaktyką doszukujemy się w wieku XVII, a kształcenie aktorskie jest o 100 lat młodsze. Dziś natomiast – mimo rozwoju i rozrostu dyscyplin, na których ufundowano naukową refleksję na temat procesu nauczania-uczenia się – dziś właśnie raz po raz przekonujemy się, że to, co od dziesięcioleci zwiemy naukowymi podstawami dydaktyki – tej ogólnej, a zwłaszcza tych przedmiotowych – nie jest ani stabilne, ani pewne, ani niewątpliwe. Świat zwany ponowoczesnym tak dalece modyfikuje bowiem obraz nas samych, tak rozszerza pole widzenia spraw ludzkich, tak rozchwiewa niewzruszone – zdawałoby się – mniemania, iż ów stabilny naukowy fundament niebezpiecznie ogranicza się gdzieś do obszaru truizmów.

Gdyby prawdziwie przejąć się strukturą nauki zwanej dydaktyką, tak jak ją definiują uczone ujęcia, należałoby dostrzec w niej coś na kształt meganauki,

rozciągającej się od filozofii, przez socjologię, cybernetykę (jako naukę o sterowaniu), psychologię, fizjologię, aż po nauki związane z dziedziną przedmiotową, a więc w naszym przypadku: językoznawstwo, teorię kultury, literaturoznawstwo, teatro-, filmo-, medioznawstwo i dydaktykę przedmiotową. W procesie kształcenia student polonistyki o specjalności nauczycielskiej otrzymuje z konieczności nie więcej niż ekstrakt kilku wybranych (bo przecież nie wszystkich) z wymienionych wyżej dziedzin, jego orientacja w ich obszarach jest zdawkowa, stwarza coś w rodzaju merytorycznego alibi. Wszak poznanie samych filozoficznych czy ideologicznych podstaw edukacji (przywołuję tytuł książki Geralda Gutka), które nie powinny być obce szkolnemu humaniście, to zadanie ogromne. W rezultacie „wiedza nauczycieli o procesie kształcenia i wychowania jest w przeważającej mierze nadal zdroworozsądkowa. Rzadko kiedy odwołują się oni w swojej praktyce do teorii czy wyników badanych zjawisk”¹.

Czy może być inaczej? Zapewne nie. Nauczyciel każdego przedmiotu jest jednocześnie znawcą swojej dziedziny, dydaktykiem oraz pedagogiem – specjalistą od nauczania i wychowania, opiekunem procesu nauczania-uczenia się. W owym pierwszym wcieleniu (przedmiotowym) czuje się na ogół pewniej niż w pozostałych, ale w istocie w obu przez cały czas terminuje. W trakcie owego terminowania albo dopracowuje się własnej dydaktyki, albo męczy się i pograża w nudzie i sztamie. Własna dydaktyka to nie tyle spójny kompleksowy autorski sposób nauczania, ile raczej fundowany na doświadczeniu system czy zbiór nawyków, przekonań, przeświadczeń, wyznawanych wartości, wzbogacony o szczególnie chętnie wykorzystywane techniki i sposoby pracy z wychowankami.

Poszukującemu i twórczemu poloniście nie jest jednak dane spokojne i pokrzepiające wspieranie się nawet na dokonaniach jego macierzystych dziedzin, gdyż i w ich obszarach dochodzi raz po raz do przewrotów (zwrotów), rewolucji, zamachów stanu. Jeszcze piętnaście, dwadzieścia lat temu nikomu nie przyszło do głowy, by w nauczaniu tzw. gramatyki odchodzić od wizji języka spod znaku Klemensiewicza i Szobera. Dziś – po rewolucji kognitywnej i powtarzających się co jakiś czas próbach rugowania ze szkoły elementów nauki o języku – problematyczny stał się nie tylko zakres treści kształcenia, ale i sama ich postać. Jeszcze większa mgławicowość „zagroza” literaturoznawstwu – wartki strumień postmodernizmu podmył naukowe fundamenty teorii literatury, a prawo obywatelstwa zyskała wątpliwość – czy i jak możliwa jest jeszcze historia literatury. Jeśli dodać do tego ponawiane raz po raz spory dotyczące zawartości kanonu i celowości podtrzymywania tego pojęcia – otrzymamy pejzaż wątpliwości, które rzetelnemu poloniście powinny nieustannie dawać do myślenia i skłaniać do ustawicznego poznawania i precyzowania obrazu bliskiej mu dziedziny, choćby miał czynić to na własny użytek.

Naukowość dydaktyki polonistycznej – śmiem twierdzić – w kształcie takim, jaki zwykliśmy jej przypisywać, mocno się chwieje. W najmniejszym może stopniu dotyczy to metod nauczania, boć uzasadnienie ich kształtu i skuteczności bynajmniej nie na badaniach naukowych się wspiera. Nie sposób zresztą badaniami oszacować stopień użyteczności i uniwersalizmu pogadanki heurystycznej, metody

¹ B. Śliwerski, *Posłowie* [w:] G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 338.

problemowej, dyskusji czy wykładu. Zwłaszcza, że modelowe postaci metod zdarzają się rzadko bądź nigdy.

Rozchwywanie, rozregulowanie czy wręcz rozmycie naukowych fundamentów dydaktyki literatury najmniej może przejmują uczone, nie ich to w końcu zmartwienie. Bardziej zaś powinno intrygować, a może niepokoić nauczycieli, którzy swoje posłannictwo choć częściowo dostrzegają w przekazywaniu uporządkowanej wiedzy. Jak dotąd bowiem szkoła pozostawała ostoją informacji pewnej i umiejętności sprawdzalnych, dających się ocenić i zweryfikować. W takiej formule mieści się także wciąż tzw. kształcenie literackie. Tymczasem we współczesnej refleksji humanistycznej strukturalistyczne z ducha i wciąż bliskie szkole odkrywanie prawdy utworu, zawartej w nim immanentnie i powszechnie przyjętej, uchodzi za anachronizm, podobnie jak teza o istnieniu jakiegoś stałego i właściwego klucza do zrozumienia tworców kultury². Dodajmy że właśnie ów strukturalistyczny punkt widzenia przesądza o modelu stosowanych dziś w szkole egzaminów, także o ocenianiu prac pisemnych o charakterze interpretacji. Tymczasem już od kilkadziesiątu lat humanistyce nadaje ton dyskurs, w którym dekonstrukcyjna wolność czytania i koncepcja skazania na wieczne niedoczytanie idzie o lepsze z gadamerowskim „stopniem się horyzontów” tekstu i interpretatora, kulturowym *reader-response criticism* spod znaku Stanleya Fisha, anarchizmem interpretacyjnym Rorty’ego – by wymienić tylko niektóre strategie czytania. Czy szkolny polonista, który – mówiąc kolokwialnie – chce się rozwijać, miałby zbyć wzruszeniem ramion cały ów kontekst, w jakim kształtuje się współczesne oblicze humanistyki, także teoria i praktyka interpretacji? A jeśli zechciałby się poważnie przejąć treścią owego dyskursu, jak miałby się odnieść zarówno do oferty programów nauczania, realiów pomiaru dydaktycznego, systemu egzaminowania, własnej praktyki dydaktycznej? Czy akceptując filozofię jednej z ponowoczesnych strategii czytania, szkolny polonista miałby w szkole przedzierać się w belfra posłusznego strukturalistycznej tezie (bo – powiedzmy – daje ona sprawne narzędzia weryfikacji wiedzy i umiejętności i pozwala się dydaktycznie aplikować)? Albo rezygnując z niewdzięcznej i niewygodnej pozycji filozoficznego rozkroku, miałby mniej lub bardziej ostentacyjnie kontestować wymuszony przez formułę egzaminów model nauczania literatury? To prawdziwie trudne, a przecież nie jedyne pytania rodzące się z poczucia odpowiedzialności i uczciwości nauczyciela świadomego współczesnego stanu nauk humanistycznych.

Jedną z kategorii obecnych w refleksji wielu współczesnych filozofów (będących w istocie filozofami kultury) jest kategoria wspólnoty interpretacyjnej – społeczności związanej wspólnym doświadczeniem kulturowym, założeniami, przekonaniami, a więc kontekstem, który warunkuje jakość odczytań. Nie miejsce tu na bardziej szczegółową charakterystykę pojęcia wspólnoty interpretacyjnej, warto może tylko zaznaczyć, że przynajmniej w polskiej humanistyce nie jest ono zjawiskiem nieznanym. Można wydedukować jego istnienie z przenikliwych uwag Stanisław Lema jako autora *Filozofii przypadku*. Już 40 lat temu ukuł w niej pojęcie odbioru ustabilizowanego, który dziś Stanley Fish mógłby uznać za odbiór właściwy pewnej wspólnoty interpretacyjnej. Kategoria owej wspólnoty dla polonisty „społeczne-go”, jakim jest nauczyciel polskiego, musi być zastanawiająca. Czyż nasi uczniowie nie należą bowiem do takiej właśnie wspólnoty? Czy zaliczamy się do niej także my

² Zob. A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury*, Toruń 2004, s. 176.

– dorośli, wykształceni humaniści? Czy kontekst naszego czytania i czytania uczniów jest tożsamy? Na ile mamy prawo (czy obowiązek?) brać ów kontekst pod uwagę w nauczaniu, szkolnych rozmowach o literaturze, formułowaniu wymagań, ocenianiu? A może uznamy, iż formacja kulturowa nastoletniego czytelnika nie jest kategorią istotną w jego kontakcie z tekstami lub odrzucimy ją *a priori*?

Próba udzielenia rzetelnej odpowiedzi na te pytania uświadamia, iż obszar naukowej podbudowy dydaktyki polonistycznej pozostaje *in statu nascendi*. Wszak powinna ona obejmować także filozoficzno-socjologiczne rozważania o naturze odbiorcy wszelkich dydaktycznych poczynań, o naturze współczesnego młodego i bardzo młodego człowieka. Jeśli wierzyć opinii, którą formułuje w tej kwestii włoski uczony Giovanni Sartori, roczniki dzieci i młodzież z przełomu XX i XXI wieku to już nowy gatunek człowieka – *homo videns* – od łacińskiego czasownika *videre* – widzieć³. Florencki politolog, filozof i medioznawca z pasją rysuje obraz „wideo-dzieci”, których wspólnym i najważniejszym doświadczeniem generacyjnym jest „telewidzenie”, obojętne już czy skupione na ekranie telewizora, czy monitora komputerowego. Młodzi, którzy na naszych oczach (rodziców, nauczycieli) pędzą swoje „wideożycie”, to istoty o nowej naturze, którą zawdzięczają wychowaniu przed ekranem, przed którym zasiedli, zanim nauczyli się mówić, chodzić i czytać. Sartori kreśli – może nieco przecerniony, ale wciąż porażający wizerunek pokoleń odartych z umiejętności myślenia symbolicznego, abstrakcyjnego, ulegających atrofii kulturalnej. Ta ekranowa *paideia*, wspierająca poczucie, iż „na początku był obraz”, prowadzi zdaniem włoskiego myśliciela zarówno do silnego uzależnienia, jak i do swoistej inflacji obrazów, zwalczanej jeszcze mocniejszą dawką, co wszystko to razem pomaga – by przytoczyć tytuł sławnej książki Postmana – „zabawić się na śmierć”. Sugestywny obraz kulturowej katastrofy nie jest nowością dla tych, którzy codziennie uczą czytania i zachęcają do spotkań z literaturą. Ale może nowością jest konieczność oswojenia tej oto świadomości, iż zdecydowanie zmieniła się skóra świata i uczymy dziś kogoś innego niż nam się wydaje. Może nowością jest konieczność zmiany sposobów oddziaływania na nowego *homo videns*?

Współczesne literaturoznawstwo stawia nam pytania o nasze własne sposoby czytania, o zasadność aplikowania młodzieży konkretnych strategii poznawania tekstu, o słuszność modeli oceniania, o kształt strukturyzacji wiedzy polonistycznej. Dzisiejsza socjologia, psychologia kreślą portret wychowanka zaskakujący i przejmujący, zgoła odmienny od tego wpisanego – na przykład – w podstawy programowe i w nasze wizje szkoły. A nauki spoza sfery zwanej humaniora? Jak bardzo zmienia nasze myślenie o świecie choćby teoria chaosu? Czy odkrycie fizyków, matematyków, iż procesy nieliniowe, chaotyczne są wpisane w porządek świata, nie każe spojrzeć inaczej na wspólne klasowe czytanie i interpretowanie tekstów? Jako dydaktyka fascynuje mnie od dawna pojęcie atraktora – w znaczeniu „ukrytego, trudnego do zaobserwowania uporządkowania procesów” (definicja Michała Tempczyka). Wykres tzw. atraktora Lorenza jest dla mnie modelem szkolnej interpretacji – wariantywnej, otwartej na różnorodności, krążących wokół wspólnego rdzenia, ale nie tożsamy. Sądzę, iż matematyczny opis procesów zachodzących w przyrodzie w przedziwny sposób przychodzi w sukurs tym, którzy w czytaniu tekstów otwarci są na nieciągłość, puste miejsca, brak przewidywalności.

³ Por. G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Warszawa 2007.

Naukowe podstawy dydaktyki polonistycznej są dziś w istocie chłupoczącym oceanem nawiedzanym przez wiele prądów. Powinnością i przygodą będzie dla polonisty pożeglować z tymi prądami, które go uwiodą (czy też uwiozą). By dać się ponieść tym prądom, trzeba – jak sądzę – przeżyć syndrom Maklakiewicza: zawiesić przez chwilę (może na zawsze) na kołku to, co oczywiste, wyuczone, usankcjonowane, kanoniczne. Trzeba zacząć stawiać sobie pytania nowe i stare, bo wiele odpowiedzi musimy dziś uzupełniać, zmieniać, formułować na nowo, często, a może zawsze, na własną rękę. Wszak racją istnienia polonisty było i jest – okazać swą samodzielność w kontakcie z tekstem, a nie powtarzać odziedziczone sądy. Aby zaś kolejne generacje polonistów nie musiały zawieszać na kołku swego wykształcenia, trzeba – jestem o tym przekonany – zmodyfikować program studiów polonistycznych, pozostawiając wspólne wszystkim, niezbędne *quantum* wiedzy profesjonalnej, a resztę przestrzeni otwierając na różnorodne, wybierane opcje (językowe, literackie, filozoficzne, filmowe, teatralne, medialne, genderowe, inne...). Stoimy wobec konieczności rezygnacji z modelu kształcenia akademickiego jako transmisji mądrości na rzecz tych form dydaktycznego oddziaływania, które kształcą samodzielność intelektualną i rozwijają zamiłowania – seminariów, warsztatów, projektów. Intelektualna samodzielność i pasja poszukiwania własnej drogi wśród tekstów staną się dla polonisty (już są!) fundamentalnymi wyznacznikami jego tożsamości. Nad naukowymi podstawami dydaktyki rozrasta się bowiem nieusuwalny (teraz i w przyszłości) i wiecznie już intrygujący znak zapytania.

Scientific basis of Polish literature didactics, or the Maklakiewicz syndrome

Abstract

The author expresses the opinion about the shaky status of the scientific basis of literary didactics. That wide domain consists of the elements of many various branches of science which are now in a process of changing – especially the literary theory or the theory of interpretation. The eclectic nature of literary didactics and the “earthquake” of postmodern thought make literary didactics less stable and less methodologically-equipped. Additionally, teachers of literature may (or even should) search for an inspiration, not only in the humanities (e.g. the theory of chaos may be very inspiring). That is why the future teachers of literature should (at the very beginning of their work) experience the Maklakiewicz syndrome (a Polish actor who pretended not to be a qualified one), that means – suspend the belief in an inflexible basis of their discipline and find their individual way of teaching.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Praktyka i teoria akademickiego kształcenia polonistów – refleksja o dydaktyce na studiach doktoranckich

Obchodząca swoje pięćdziesięciolecie Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej jest jednym z najważniejszych miejsc, które wpłynęło na kształtowanie się mojego dydaktycznego myślenia. Ważni byli tworzący Katedrę badacze, ich niepowtarzalne osobowości i – co oczywiste – prace naukowe, które zbudowały mocne podstawy dla dydaktyki jako nauki. Nie mniej istotna była panująca tu niepowtarzalna atmosfera... To wszystko sprawiło, iż – co zauważył już przed laty Tadeusz Budrewicz – „od Poznania do Krakowa metodyka jednakowa...”, co przypominam nie po to, by przy okazji Państwa Jubileuszu dowartościować rodzimy ośrodek, ale przede wszystkim prosić zarówno Gospodarzy, jak i przybyłych na uroczystość Gości o wsparcie przy myśleniu na temat, który – jak sądzę – jest ogniwem zaniedbanym w tworzeniu praktyki i teorii kształcenia polonistycznego. Chodzi o studia doktoranckie i przygotowanie ich uczestników do pełnienia roli nauczyciela akademickiego.

Uwarunkowania

Na zjeździe *Polonistyka w przebudowie* Jadwiga Kowalikowa wskazywała na zmiany charakteru studiów doktoranckich. Powoływane jako studia środowiskowe już w latach 60. ubiegłego wieku, były zorientowane na kształcenie kadr naukowych. Stosunkowo wysokie stypendia pozwalały doktorantom skupiać uwagę na metodologii prowadzenia badań, a ich niewielka liczba sprawiała, że w naturalny sposób włączali się w krąg specjalistów wybranej przez siebie dziedziny wiedzy. Intensywne kontakty z opiekunami naukowymi nie ograniczały się do kwestii badawczych. Doktoranci uczestniczyli we wszystkich zajęciach prowadzonych przez promotora. W efekcie, jak pisze Kowalikowa: „przyszły doktor mógł spożytkować różnorodne okazje, by uczyć się od mistrza: jak nauczać i jak badać”¹.

Kolejne innowacje w kształcie studiów doktoranckich miały dwoistą genezę – wynikały po pierwsze z algorytmu finansowania uczelni, co wymusiło przekształ-

¹ J. Kowalikowa, *Studia doktoranckie jako trzeci stopień kształcenia z perspektywy językoznawcy*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, pod red. M. Czermińskiej, S. Gajdy, K. Kłosińskiego i in., t. 1, Kraków 2005, s. 557.

cenie asystentów w doktorantów, po drugie łączyły się ze związanym z procesem bolońskim tworzeniem trójstopniowego systemu studiów wyższych. To sprawiło, że akademicką dyskusję początkowo zdominowały kwestie administracyjno-prawne. Zastanawiano się nad swoistym zawieszeniem doktorantów między statusem pracownika a studenta. Podkreślano, iż stopień doktora już nie tylko otwiera drogę do pracy naukowej, ale i ma wieńczyć proces edukacji akademickiej. Studia doktoranckie stawały się bardziej masowe, ale marazm finansowy powodował, że doktoranci coraz częściej musieli podejmować pracę zarobkową, co nie pozostawało bez wpływu na przebieg studiów.

Zmiana warunków, i profili kandydatów ujawniła potrzebę refleksji nad programami kształcenia, różnorodnością ich szczegółowych rozwiązań, ale i skutecznością tego poziomu edukacji. Jakie są, jakie będą studia doktoranckie? – to pytanie, na które w trakcie konferencji w Poznaniu w roku 2003 odpowiedzi szukali przedstawiciele większości instytutów polonistycznych. Lektura zapisu ówczesnej dyskusji² ujawnia miejsca wspólne i obszary odmienności. Zgodnie podkreślano znaczący wkład doktorantów w naukowy dorobek macierzystych szkół wyższych. Równocześnie jednak kontestowano efektywność studiów mierzoną liczbą przewodów zakończonych w ciągu 4 lat. Nostalgie za utrzymaniem relacji mistrz–uczeń hamowały stwierdzenia o liczbie doktorantów, którymi opiekować ma się jeden promotor. Uznaniu dla swoistości programów poszczególnych ośrodków akademickich towarzyszył namysł nad tworzeniem projektów studiów doktoranckich uzasadnianych potrzebami uprawianej dyscypliny wiedzy. Badania ankietowe przeprowadzone w losowo wybranych grupach doktorantów z 5 uniwersytetów sygnalizowały, że oczekują oni wzmocnienia interdyscyplinarnego charakteru kształcenia, choć struktura studium jest postrzegana przez nich w kategoriach administracyjnych, nie zaś merytorycznych³.

W wystąpieniach uczestniczących w konferencji kierowników studiów doktoranckich pojawił się ponadto wątek związany z wymogiem prowadzenia przez doktorantów zajęć akademickich. Ponieważ ten problem interesuje mnie najbardziej, przywołam charakterystyczne spostrzeżenia:

Zajęcia prowadzone ze studentami, obok pracy badawczej, należy uznać za bardzo ważny czynnik formotwórczy młodego nauczyciela akademickiego. Niejednokrotnie dopiero w konfrontacji z grupą słuchaczy można zweryfikować predylekcje dydaktyczne doktoranta i jego zasób wiedzy merytorycznej, wykraczającej poza, niekiedy wąski, temat pracy doktorskiej. (Sławomir Gala, Uniwersytet Łódzki, Raport..., s. 128)

Kandydaci, którzy wyróżnili się na egzaminie wstępnym, nie zawsze umieją swoje rozległe kompetencje merytoryczne przełożyć na działania dydaktyczne. Prowadzą poza

² Wystąpienia zostały włączone jako aneks do opracowanego przez J. Wciórkę i A. Zgrzywę pod kierunkiem A. Legeżyńskiej *Raportu z działalności studium doktoranckiego na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w latach 2004–2008* i opublikowanego na stronie <http://www.staff.amu.edu.pl/~studium/raport>. Przy odwoływaniu się do *Raportu...* w nawiasie podawać będą odpowiednią stronę z tego dokumentu.

³ Znakiem zarówno otwartości na potrzeby doktorantów, ale i równocześnie sygnałem ich kłopotów związanych z wpisaniem się w proponowaną strukturę programową jest propozycja tzw. indywidualnego toku studiów doktoranckich. Możliwość taka istnieje w IFP UAM od roku 2008/2009.

tym zajęcia – w niemałym wymiarze – na II i III roku Studium, kiedy najintensywniej pracują nad swoją rozprawą doktorską, co miewa negatywny wpływ zarówno na ich intensywność dydaktyczną, jak naukową. (Joanna Pyszny, Uniwersytet Wrocławski, Raport..., s. 133)

Problem świadomości metodycznej był też jednym z tematów, na który mogli wypowiedzieć się sami doktoranci jako respondenci wspomnianej wcześniej ankiety⁴. Oceniając własne przygotowanie do pracy uniwersyteckiej, większość wybierała dystraktory wskazujące na swoje wysokie kwalifikacje:

wiem, czego mam/mogę uczyć; potrafię zorganizować proces poznawania; umiem wskazywać przesłanki uzasadniające organizację zajęć; pamiętam o motywowaniu do pracy; zwracam uwagę na trudności stojące przed studentami; lubię uczyć.

W pojedynczych przypadkach pojawiały się wybory odmienne:

nie lubię uczyć; mam kłopot z przełożeniem wiedzy przedmiotowej (merytorycznej) na działania dydaktyczne; nie potrafię zainteresować studentów (nie udaje mi się mobilizować ich do aktywności).

Równocześnie od 90 do 100% doktorantów (różnie w różnych ośrodkach) niczego nie proponowało w ramach odpowiedzi na pytanie:

Jaki pomysł zrealizowany w trakcie prowadzonych przez siebie zajęć mogłaby Pani/ mógłby Pan zaproponować innym doktorantom lub opublikować ich opis jako przykład efektywnych i efektywnych (udanych) ćwiczeń akademickich?

Jedyna powtarzająca się sugestia doktorantów to przygotowanie prezentacji multimedialnej... Tę niepokojącą sytuację skomentowała Anna Legeżyńska (UAM):

Generalny brak autorskich pomysłów na podniesienie atrakcyjności zajęć ze studentami można tłumaczyć niewielkim doświadczeniem dydaktycznym doktorantów (nie wszyscy prowadzą zajęcia, wielu dopiero zaczyna), ale też chyba zaniedbaniami z naszej strony – w programach studiów doktoranckich metodyka dydaktyki uniwersyteckiej nie pojawia się prawie wcale, dominuje zasada przejmowania wzorów podpatrzonych na zajęciach promotorów, opiekunów czy starszych kolegów, niewspierana świadomą i gruntowną refleksją teoretyczną. Ostatecznie w wielu przypadkach działa głównie metoda „prób i błędów”. A przecież dydaktyka prowadzona przez doktorantów to jedno z ważniejszych zagadnień, którymi [...] należy zająć się w najbliższej przyszłości, jeśli chcemy podnosić ogólny poziom wszelkiej edukacji. Źle przez doktoranta uczony student sam w przyszłości nie będzie dobrym nauczycielem w jakiegokolwiek szkole. (Raport..., s. 144, podkr. M.K.-R.)

Stały wzrost liczby doktorantów bezpośrednio przekłada się na ich coraz większy udział w ofercie dydaktycznej. Przykładowo w roku 2007/2008 na Wydziale

⁴ Jako osoba współodpowiedzialna za konstrukcję ankiety starałam się tak sformułować pytania dotyczące metodyki, aby wzajemnie się weryfikowały. Wyniki międzyuczelnianych ankiet opracowała K. Pawłowska, a na konferencji *Jakie są, jakie będą studia doktoranckie?* przedstawiła A. Legeżyńska. Zob. *Raport...*, s. 141–145.

Filologii Polskiej i Klasycznej UAM doktoranci prowadzili co prawda tylko 9 na 70 odbywających się kursów historii literatury, ale aż 21 na 40 prowadzonych warsztatów z poetyki. W tym samym roku akademickim odpowiedzieli też za 2 spośród 10 kursów z leksykografii, leksykologii i bibliografii językoznawczej, za 4 na 10 kursów technologii informacyjnych oraz za 2 na 2, czyli 100% zajęć z języka greckiego. Te dane⁵ najlepiej obrazują skalę problemu i dodatkowo uzasadniają propozycję włączenia w program studiów doktoranckich zajęć z dydaktyki szkoły wyższej. Otwarta jednak jest kwestia sposobu realizacji takiego dezyderatu.

Założenia

Podstawową funkcją uniwersytetów jest rozwijanie wiedzy. Uznając tę prawdę, warto zastanowić się, jakie mechanizmy poznawcze uruchamia się w trakcie zgłębiania przez studentów wiedzy przedmiotowej – czy dominuje rzetelne przekazywanie informacji, czy też pogłębiane są umiejętności myślenia kategoriami nauki? Te ostatnie wymagają krytycyzmu, samodzielności w dochodzeniu do coraz to nowych ustaleń. Niezbędne jest myślenie twórcze, postrzeganie własnych możliwości, ale i ograniczeń. Takich cech nie nabywa się – jak pisał Jerome Bruner – pod „jednostronnym reżimem przekazu”⁶. Tymczasem podstawowe dla metodyki pytanie „jak?” nie należy do popularnych na uczelniach. W dyskusjach o zmianach częściej mówi się o materiale, przedmiocie poznawania niż pyta o metody pracy⁷.

Celem 30-godzinnego bloku zajęć z zakresu dydaktyki szkoły wyższej proponowanych od dwóch lat na poznańskiej polonistyce jest refleksja nad akademicką praktyką metodyczną i badawczą⁸. Uczestniczyło w nich ponad 40 doktorantów. Intencją jest ukazanie koniecznego dopełniania się różnych zakresów kompetencji nauczyciela akademickiego: korespondencji wiedzy przedmiotowej „wiem, że...” z umiejętnościami dydaktycznymi „wiem, jak...” i świadomością procesu „wiem, dlaczego...”. Program zaplanowały dwie osoby, które też wspólnie/równocześnie prowadziły każde kolejne spotkanie. Istotą takiego założenia było pobudzanie refleksji nad rzeczywistymi zdarzeniami rozgrywającymi się w trakcie zajęć z doktorantami. Badania pedeutologiczne Donalda Schöna wykazały bowiem, iż aż 85% sytuacji, z którymi zetknie się przyszły nauczyciel, nigdy nie zostało opisanych⁹. Dlatego dbano o to, by zwłaszcza w pierwszym roku realizacji programu wszystkie spotkania były przykładem dydaktyki na „cztery ręce”, co umożliwiało nie tylko wzajemne

⁵ Dane zaczerpniętam z *Raportu...*, s. 70.

⁶ J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków 2006, s. 40.

⁷ Na takie zjawisko zwracał m.in. uwagę S. Gajda, *Wiedza o języku na studiach magisterskich*, [w:] *Kształcenie polonistów w perspektywie przemian edukacji*, pod red. J. Daty, Gdańsk 2000.

⁸ Autorski program opracowany został przez piszącą te słowa oraz dr Wiesławę Wantuch i zaakceptowany przez Radę Naukową Studium Doktoranckiego oraz Radę Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM. Realizowany był w roku 2006/2007 oraz 2007/2008.

⁹ Zob. D. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London 1983, s. 16. Podają za: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 12.

dopełnianie się, ale i pokazywało różne reakcje na te same sytuacje dydaktyczne dwóch osób prowadzących zajęcia.

W projekcie dominują ćwiczenia praktyczne. Organizowane są konwersatoria i warsztaty, w trakcie których analizowane są różne warianty miejsca i funkcji tekstu naukowego w strukturze konwersatorium. Dokonywana jest krytyczna dekonstrukcja artykułu opisującego przebieg zajęć akademickich. Na konkretnych przykładach prezentowane i omawiane są pomysły aktywizacji studentów łączącej zjawiska emocjonalne, poznawcze, motywacyjne towarzyszące procesowi uczenia się. Poczesne miejsce zajmują te działania, poprzez które wyzwalana jest operatywność wiedzy przedmiotowej. Eksponowany jest związek czynności dydaktycznych z konstatacjami pedagogów i psychologów. Tam gdzie to jest uzasadnione przebiegiem zajęć, wprowadzane są konteksty z zakresu filozofii czy teorii kultury. Ważne są i te ćwiczenia, które na podstawie przykładowego utworu pokazują znaczenie stawianych pytań, na które nie zawsze znajduje się odpowiedź, co zestawione z ankietowymi sugestiami:

Mistrz – pisali studenci polonistyki – daje sobie i innym prawo do błędu, nie zakłada, że student wie bardzo mało, nie zakłada, że student wie wszystko – sprawdza to, inspiruje studenta do własnych poszukiwań¹⁰

– pozwala łagodniej przejść do kolejnego bloku zajęć. W jego ramach doktoranci prowadzą i wzajemnie hospitują swoje ćwiczenia akademickie oraz uczestniczą w ich wspólnej analizie. Zaplanowany został też tutorial związany z pracami zaliczeniowymi. Te ostatnie polegają na zaprojektowaniu i opisanu cyklu zajęć z dziedziny, w której specjalizuje się doktorant.

Całość rozpoczyna dwugodzinny wykład. Taka forma inauguracyjnego spotkania została wybrana z kilku powodów:

- ze względu na akademickie tradycje;
- w związku z ekonomią pracy – forma podawcza pozwala sprawnie przedstawić założenia zajęć z zakresu dydaktyki akademickiej;
- z uwagi na potrzebę ukazania empirycznego zakorzenienia proponowanych rozwiązań będących m.in. odpowiedzią (nie zawsze wyłącznie aprobatywną) na trzy grupy ankiet – po pierwsze: zamieszczonych na stronie internetowej studium doktoranckiego i wypełnianych przez przyszłych uczestników zajęć; po drugie: analogicznie skonstruowanych kwestionariuszy, ale ukazujących oczekiwania studentów poznańskiej polonistyki; po trzecie: wcześniejszych upubliczniętych wyników badań dotyczących dydaktyki akademickiej, ale przeprowadzonych na innych uczelniach¹¹;
- i wreszcie z potrzeby zobrazowania konstrukcji wykładu problemowego.

¹⁰ Wypowiedź zaczerpnięta z ankiet przeprowadzonych wśród poznańskich studentów w roku 2006/2007.

¹¹ Jako materiał porównawczy wykorzystano oparty na badaniach przeprowadzonych w roku akademickim 1997/1998 oraz 1998/1999 wśród studentów Uniwersytetu Wrocławskiego szkic K. Bakuły, *Co wiemy o polonistycznej dydaktyce uniwersyteckiej. Rzut oka na warsztat dydaktyczny nauczyciela akademickiego* zamieszczony w tomie *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej. Materiały z XXII konferencji ogólnopolskiego konwersatorium „Język a kultura”. Lublin 26–27 listopada 1998*, pod red. J. Bartmińskiego i M. Karwatońskiej, Lublin 2000.

To ostatnie założenie uzasadnia nie tylko szczątkowość teorii akademickiego kształcenia polonistów, ale i przekonanie o braku zawsze sprawdzających się rozwiązań dydaktycznych, ich osobowościowo-sytuacyjnej skuteczności. Stąd raczej wskazywano mechanizmy wpływające na budowanie metodyki osobistej niż przekazywano gotowe ustalenia.

Nauczyciel [dodajmy: także nauczyciel akademicki – M.K-R] – staje się nauczycielem wykonując swój zawód. Staje się nim przede wszystkim dzięki własnemu wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, dzięki samorefleksji i powodowanym przez nią zmianom osobowości. Żadne instytucje – pisał Robert Kwaśnica – nie są w stanie wyręczyć nauczyciela w tak rozumianym zdobywaniu zawodu, **nie mogą dać** przygotowania zawodowego, **mogą** natomiast **pomagać** mu w owym, nigdy nie dobiegającym kresu wysiłku stawania się nauczycielem¹².

To przekonanie potwierdzają badania Donalda Schöna, Harrego Broekmana, Delli Fish, Anny Brzezińskiej, Bogusławy Gołębniak, Henryki Kwiatkowskiej. Choć teoria kształcenia wskazuje na niedobór nauczycielskiej pewności, to wyrasta ona z wiedzy z zakresu filozofii, psychologii, pedeutologii, pedagogiki, dydaktyki. Ograniczenie się jedynie do autorefleksji groziłoby jednostronnością perspektywy oglądu edukacyjnej rzeczywistości, na co słusznie zwraca uwagę Christopher Day¹³.

W myśleniu o dydaktyce akademickiej tezy pedeutologiczne napotykać na komplikacje inne niż w dydaktyce szkolnej. Wynikają one zarówno z niebezpieczeństwa ograniczania refleksji dydaktycznej przede wszystkim do sfery własnych doświadczeń¹⁴, jak i tradycyjnego dla uniwersytetów przywiązania do wzorów mistrzowskich. O ile jest ono częściej uzasadnione w przypadku relacji między doktorantem a promotorem, to okazuje się dyskusyjne w przypadku wcześniejszych etapów akademickiego kształcenia.

Relacja mistrz–uczeń ustanawia hierarchię. Zakłada podporządkowanie, zawieszenie przeciwstawne perswazji opartej na argumentacji, co przekonująco dowodziła m.in. Hannah Arendt¹⁵, a w nawiązaniu do właściwego współczesności dążenia do demokratyzacji stosunków na uczelniach komentował Tadeusz Gadacz¹⁶. W żadnej z grup ani studenci, ani doktoranci nie zaakceptowali jednak twierdzenia „Młodym przystoi słuchać, a starym rządzić”. Początkowy dystans zawsze hamowała nieco informacja o jego autorze – to teza Arystotelesa (*Polityka* I 332), ale wątpliwości młodych ludzi co do jej prawomocności uzasadniał nie tylko ich wiek, ale i zmiany kulturowe. W perspektywie edukacyjnej dystans pogłębiają też immanentne, opisane

¹² R. Kwaśnica, *Wprowadzanie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 44.

¹³ Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, s. 68.

¹⁴ Takie deklaracje usłyszeć można nie tylko w wypowiedziach nauczycieli akademickich. Odnajdujemy je również w publikacjach zasłużonych wydawnictw, m.in. Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego. Zob. M. Kostera, A. Rosiak, *Nauczyciel akademicki. Zajęcia dydaktyczne. Jak je prowadzić, by...*, Gdańsk 2008.

¹⁵ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994.

¹⁶ *W poszukiwaniu utraconego mistrza. Z profesorem Tadeuszem Gadaczem rozmawia Joanna Klimczyk*, „Res Publica Nowa” 2002, nr 11.

w pracach pedagogów, właściwości procesu kształcenia. Mistrz bowiem, o czym pisała Bogusława Gołębnik¹⁷, to ten, który nie tylko nabył określone kompetencje, ale i jest świadom konsekwencji swoich poczynań. Tymczasem brak niepodważalnych zasad postępowania to cechy dydaktyki, których skutkiem było powstanie modelu „refleksyjnej praktyki”¹⁸.

Polonistyczna wiedza o nauczaniu nie jest rezultatem ustaleń powstałych poza macierzystą dyscypliną. Jest zintegrowana ze znajomością języka, literatury, kultury. Ta zależność uzmysławia kolejną różnicę między dydaktyką szkolną a akademicką. Do szkoły z trudem przenikają nowe metodologie i teorie naukowe, ale uczelnie z kolei są bardziej zachowawcze metodycznie. Nie zawsze jednak dydaktyczne innowacje są wartością samą w sobie. Czy nie trzeba np. przemyśleć sensu rapowania Mickiewicza? Taka propozycja znalazła się w programie Drzwi Otwartych poznańskiej polonistyki w marcu 2007 roku. Czy nie nazbyt popularyzuje to odmienną XIX-wieczną kulturową rzeczywistość? Czy zmiana stylu nie pociąga za sobą zbędnej zmiany rangi/ważkości treści Mickiewiczowskich utworów? Czy nietypowa/niekonwencjonalna/modna fasada nie zniekształca polonistycznego meritum, nie gubi istoty studiów polonistycznych?

Podczas adresowanego do doktorantów wykładu i później w trakcie prowadzonych warsztatów egzemplifikację tezy, iż „nowoczesna nauka” wyznacza podstawy „nowoczesnej dydaktyki”, stanowiły dydaktyczne komentarze do fragmentów prac Marii Janion i Anny Legeżyńskiej oraz przywoływane konstatacje Stanisława Gajdy, Jerzego Bartmińskiego, Marka Wiśniewskiego, Tadeusza Zgółki, Małgorzaty Czerwińskiej, Stefana Sawickiego, Stanisława Barańczaka, Edwarda Balcerzana, Włodzimierza Boleckiego, Henryka Markiewicza. Może zatem ani kwestie poznawania metodyki akademickiej, ani problemy jej unowocześniania nie okażą się obce tradycji uniwersytetu, jeśli założenia zmian wyprowadzimy z obserwacji tendencji rozwojowych poszczególnych dyscyplin naukowych?

Takie zasygnalizowane tu tylko kierunki myślenia zaproponowano jako punkt wyjścia do refleksji o polonistycznej dydaktyce na wyższej uczelni.

Rezultaty

Zaliczenie zajęć miało nie tyle sprawdzać efekty wcześniejszych spotkań, co raczej mobilizować do dalszego pogłębiania myślenia dydaktycznego. Jego pisemna forma wynikała z przekonania, że studenci polonistyki zbyt mało piszą¹⁹ i ze

¹⁷ B.D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 133.

¹⁸ Prezentację takiego modelu w perspektywie kształcenia szkolnych polonistów zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna*, Poznań 2002.

¹⁹ O potrzebie zintensyfikowania ćwiczeń w pisaniu także na studiach doktoranckich świadczy przeprowadzona przez J. Pyszny analiza 38 recenzji prac doktorskich z różnych ośrodków akademickich. W wypowiedziach recenzentów obok eksponowania walorów prac powtarzały się uwagi o niezadowolającym poziomie stylistycznym, braku precyzji języka naukowego, błędach językowych i redakcyjnych. „Recenzenci – pisała Pyszny – piszą o nich z zakłopotaniem, zwykle pod sam koniec swej wypowiedzi i wśród licznych zastrzeżeń o niewielkim kalibrze i znaczeniu tych błędów, łatwych, jak zaznaczają, do usunięcia przy kolejnej, starannej adyustacji tekstu i nieobniżających w sposób znaczący rangi ogólnie zadowolającego

świadomości, iż pisemne wyrażanie myśli pozwala jaśniej spojrzeć na wiele spraw, uporządkować własne przekonania, porównać je z sądami i ustaleniami poprzedników, a także – to wniosek wyprowadzony z prac pedeutologów – w dalszej perspektywie pozwala lepiej uczyć innych²⁰.

Tryb pisemnego opracowania przez doktorantów cyklu zajęć z dziedziny, w której zamierzają się specjalizować, jest praco- i czasochłonny dla obydwu stron tego edukacyjnego dialogu: doktorantów i osób prowadzących zajęcia z dydaktyki akademickiej. Zaplanowany tutorial pozwalał dowartościować pomysły znakomite, a kilkakrotne niekiedy spotkania stwarzały szansę przeformułowywania propozycji niezbyt udanych przedmiotowo i dydaktycznie. Ramy czasowe niniejszej wypowiedzi nie umożliwiają bliższego omówienia wielorakich wniosków wynikających z lektury projektów, hospitacji zajęć i rozmów z doktorantami. Postaram się zatem przynajmniej zasygnalizować niektóre z nich.

Tematyka zajęć zaprojektowanych przez doktorantów okazała się niezwykle bogata. Proponowali oni studentom m.in. spojrzenie na *Antologię palatyńską* w kontekście niezbędnej do jej lektury erudycji, ale i podejmowanej „gry” oraz „flirtu” z czytelnikiem (to na zajęciach z języka greckiego z gramatyką opisową); obserwację szaleństwa w operze *Orlando* G.F. Händla (to w ramach przedmiotu „dramat w muzyce” na specjalizacji operologicznej); przyjrzenie się kwestiom feminizmu – gender i queer (w ramach cyklu zajęć fakultatywnych). Młodzi teatrologowie skupili uwagę na dawnym teatrze hiszpańskim i na najnowszym teatrze postdramatycznym oraz kulturowych warunkach implikujących zaistnienie współcześnie 350 teatralnych festiwali... Pojawiły się też tematy bliższe, nazwijmy to, klasycznej polonistyki, czyli np. dotyczące historycznych zmian w słownictwie; historii i genologii powieści dla dziewcząt; bohatera *Króla-Ducha* Juliusza Słowackiego czy związków *Balladyny* z XIX-wieczną praktyką teatralną; *Lalki* Bolesława Prusa jako jednej z tzw. wielkich powieści polskiego realizmu; ale i motywu kapłana w poezji Jana Twardowskiego.

Rozmaitości tematycznej towarzyszyła też wielorodność przygotowanych przez doktorantów ciekawych materiałów. Przykładowo, wstępem do jednych z zajęć był fragment nagrania telewizyjnego programu *Duże dzieci*, w trakcie którego dziewczynka wyjaśniała:

Feministka to jest taka Pani, która walczy, żeby być prezydentką, chociaż wszyscy mówią, że jest okropna, bo zawsze się wymądrza, a do tego jest taka brzydka, bo ciągle się maluje [...] i dlatego nikt jej nie lubi.

Początkowa wykreowana ludyczna atmosfera ożywiła tok ćwiczeń. Nie przeszkadzała jednak doktorantowi w procesie intelektualizacji zagadnienia. Przygotowana w ramach tej samej propozycji prezentacja multimedialna *Feminizm dla dzieci* „celowo – jak pisał doktorant – zestawiona została z tekstami silnie osadzonymi

dzieła doktoranta. Wydaje się jednak – kontynuowała swoją wypowiedź badaczka, że bagatelizowanie wykroczeń przeciwko regułom warsztatu filologa jest nieuzasadnione, pojawiają się one bowiem niemal w każdej z recenzowanych prac”. Zob. J. Pyszny, *Studia doktoranckie jako trzeci etap nauczania*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 1, s. 569.

²⁰ Zob. np. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 297; D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1996, s. 65.

w dyskursie akademickim”. Pojęcia wyprowadzane z literatury przedmiotu i stopniowo systematyzowane również zyskały analogiczną multimedialną oprawę. Przywołany projekt dokumentował nie tylko sprawne korzystanie z nowych technologii oraz włączanie nowych kierunków metodologicznych w proces uniwersyteckiej edukacji, ale i ujawniał stare potknięcia dydaktyki akademickiej. Te ostatnie pojawiły się też w innych pracach zaliczeniowych doktorantów. Chodzi o zaplanowaną analizę utworu odbywającą się jednak w zasadzie bez tekstu literackiego, który zastępowany jest recenzjami lub opracowaniami literaturoznawczymi.

Z literatury przedmiotu doktoranci potrafili jednak też wyprowadzać ciekawe pomysły dydaktyczne. Tak było w przypadku projektu zatytułowanego *Metafora (trop) i figury słów*, gdzie wykorzystano eksperyment Stanleya Fisha²¹ pozwalający

zwrócić jego uczestnikom uwagę – co praktycznie i skutecznie wykorzystał doktorant – na fakt, jak ważna w interpretacji jest wiedza o literaturze, którą posiadamy – w jaki sposób wyprzedza nasze rozumienie tekstu.

W tym samym projekcie dydaktyczny kłopot pojawiał się w momencie, kiedy doktorant konstatował:

Artykuł francuskiego filozofa – chodzi o tekst Jacquesa Derridy *Biała mitologia. Metafora w tekście filozoficznym* – jest trudny i wymagający, ale jego dokładna lektura jest niezwykle pomocna dla zrozumienia, jak ważna, zwłaszcza w dzisiejszej metodologii literatury, jest korespondencja filozofii z wiedzą teoretycznoliteracką.

Temu spostrzeżeniu nie towarzyszyły żadne dodatkowe ćwiczenia pozwalające studentom pokonać lekturową trudność, a doktorant w kolejnej fazie projektu jedynie streszczał filozoficzny tekst, czym słownie zdominował istotną część zajęć. Trzeba w kontekście tej sytuacji przypomnieć, iż na werbalizm jako jeden z mankamentów kształcenia uniwersyteckiego w referacie wygłoszonym na Zjeździe Polonistów w roku 1995 zwracał już uwagę Stefan Sawicki²².

Forma tutorialu pozwala eksponować inne, bardziej dydaktycznie pożądane rozwiązania. W trakcie indywidualnych rozmów warto wykorzystać sugestie opisane w literaturze dydaktycznej, jak i propozycje innych doktorantów. To ostatnie posunięcie ze względów perswazyjnych okazywało się niekiedy bardziej skuteczne. Alternatywną propozycją do zasygnalizowanej powyżej niefortunnej metodycznie sytuacji może być pomysł/sugestia doktorantki, która w przywoływanej na początku ankiecie pisała:

Jednym z największych problemów studenta pierwszego roku, który trafia na moje zajęcia, jest dość hermetyczny język artykułów traktujących o zagadnieniach teorii dzieła literackiego. Dlatego na jednym z pierwszych zajęć proszę o wnikliwe przeczytanie danego artykułu, sama zaś przeredagowuję jego główne założenia – przygotowuję listę prawdziwych i fałszywych twierdzeń, sformułowaną w prostszym języku. Kolejne zaję-

²¹ Zob. S. Fish, *Jak rozpoznać wiersz, gdy się go widzi*, [w:] tegoż, *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, pod red. A. Szahaja, Kraków 2007.

²² S. Sawicki, *O uniwersyteckim studium polonistycznym*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Gołińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996, s. 142.

cia poświęcam omawianiu tychże twierdzeń. Dzielę grupę studencką na dwa rywalizujące ze sobą zespoły, które losują prerredagowane przez mnie założenia artykułu i wykazują ich prawdziwość bądź fałszywość. Zajęcia aktywizują i „otwierają” grupę, którą przecież dopiero poznaję i która poznaje się wzajemnie, wywołują nierzadko zapamiętałe spory, uczą samodzielnego myślenia i oswiają z artykułami naukowymi. (Raport..., s. 144, wypowiedź doktorantki w międzyuczelnianej ankiecie przeprowadzonej w roku 2003, cyt. za: A. Legeżyńska)²³.

Zarówno hospitacje zajęć, jak i lektura pisemnych projektów wskazują na potrzebę udziału przedstawicieli poszczególnych subdyscyplin polonistycznych – pewnie nie we wszystkich, ale chociaż w wybranych zajęciach oraz zaliczaniu prac. Ich pomoc jest potrzebna nie tylko dlatego, że rzadko który dydaktyk jest jednocześnie specjalistą, np. z zakresu operologii, feminizmu i historii języka, a dodatkowo planujący ćwiczenia doktoranci wykorzystują nieprzetłumaczone na język polski artykuły badaczy z wielu obszarów językowych. Można bowiem postawić proste pytanie: czego osoba niezajmująca się danym zagadnieniem dowie się w toku zaprojektowanych przez doktoranta zajęć? Można też obserwować tryb organizacji procesu poznawania, mechanizmy kierowania pracą grupy studenckiej, relację między wielością zaplanowanych do lektury tekstów a czasem przewidzianym na realizację zagadnienia, sposoby formułowania poleceń i zadawania pytań analitycznych itd., itp. Doktorant podejmujący się prezentacji konkretnego tematu osadza swój projekt w literaturze przedmiotowej. Powinien również ujawnić własną świadomość metodyczną. I tak np. młoda badaczka proponująca zagadnienie szaleństwa w operze nie tylko imponowała wiedzą z zakresu operologii, ale i wskazywała na pojawiające się w trakcie zajęć bariery oraz uzasadniała dydaktyczne spożytkowanie zróżnicowanego składu grupy studenckiej.

Z doświadczenia wiem – pisała – że świadomość braków w wiadomościach, ujawniająca się na zajęciach prowadzonych w ramach specjalizacji operologicznej, była często powodem frustracji uczestników. [...] Ponieważ w zajęciach uczestniczą studenci różnych specjalności – poloniści, teatrologi i muzykologowie – zagadnienie poddawane dyskusji zostało tak dobrane, by sposób pracy nad nim mógł motywować studentów do wymiany wiadomości.

I planowała dalej konkretne, ciekawe zadania dla studentów z poszczególnych kierunków albo przewidywała ćwiczenia, w wykonanie których angażowała grupy mieszane.

Obecność literaturoznawcy, teatrologa, filmoznawcy, językoznawcy byłaby niezbędnym wsparciem szczególnie w sytuacjach, kiedy obserwowane akademickie zajęcia nie wykraczają poza wiedzę szkolną lub – co też miało miejsce – pojawiają się merytoryczne wątpliwości. Bo czyż nie trzeba zastanowić się nad koniecznością skomentowania potocznych kwalifikacji gatunkowych, zwłaszcza jeśli nie zawsze odpowiadają one ustaleniom literaturoznawców? Nie można też zgodzić się – jak sądzę – z tezą, iż tworzenie zaprojektowanej przez doktoranta kwalifikacji

²³ Por. też A. Rosiak, *Grupa, zespół, uczestnicy*, [w:] M. Kostera, A. Rosiak, *Nauczyciel akademicki...*, s. 98–111. O sposobach aktywizacji studentów polonistyki zob. też M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna...*, s. 210–238.

festiwali teatralnych nie może mieć zakorzenienia w żadnych uprzednich badaniach teatrologicznych. W kontekście dydaktycznym, powołując się na tezy Hansa-Georga Gadamera, Barbara Myrdzikowa pisała: „historia uczy, że świat nie jest tworzony każdego dnia od nowa i że zawsze «stoi na czyichś ramionach»”²⁴. Z kolei Jadwiga Kowalikowa podkreślała:

Upowszechnienie się studiów doktoranckich sprawiło, że ich uczestnicy w znacznie większym stopniu niż ich poprzednicy wymagają rozszerzenia i pogłębienia wiedzy kierunkowej. Niezależnie od potwierdzonych w postępowaniu rekrutacyjnym uzdolnień i zainteresowań ich przygotowanie merytoryczne nie zawsze wystarcza²⁵.

Obecność na wybranych – jak powiadam – zajęciach z zakresu dydaktyki akademickiej przedstawicieli poszczególnych subdyscyplin polonistycznych z pewnością osłabiłaby niebezpieczny w nauczaniu, a opisywany przez psychologów mechanizm subiektywnej faworyzacji własnych propozycji²⁶, widoczny także w zachowaniach doktorantów. Przyczyniałyby się do pogłębiania wiedzy przedmiotowej uczestników studium doktoranckiego. Pozwalała na eksponowanie praktycznej użyteczności naukowych konstatacji oraz – co wydaje się niezmiernie ważne – ukonkretniała przekonanie o potrzebie kształtowania otwartej na zmiany osobowości.

„Ten właśnie – podmiotowy – aspekt akademickiej edukacji wydaje się wartością najbardziej zagrożoną” – pisała w referacie wygłoszonym na zjeździe *Polonistyka w przebudowie* Anna Legeżyńska. By w finale swego wystąpienia stwierdzić: „ów antropocentryzm edukacji nie wydaje się niczym nowym. Przeciwnie, jest on powrotem do źródeł idei europejskiego uniwersytetu”²⁷.

Zagrożenia nie stanowią jednak wyłącznie wskazywane przez badaczkę technologie informacyjne i masowość studiów. Buduje je również obserwowane w trakcie zajęć z dydaktyki zamykanie się na inne niż własna subdyscypliny polonistyczne. Sporym kłopotem było zachęcenie doktorantów specjalizujących się np. w literaturoznawstwie do udziału w hospitacjach językoznawczych zajęć własnych kolegów tak polonistów, jak i klasyków, nie mówiąc już o ćwiczeniach z zakresu metodyki szkolnego nauczania. „Nauce potrzebni są specjaliści od całościowego widzenia poszczególnych problemów, a nie jednostronni reprezentanci jakiejś sztywno określonej dyscypliny” – to zdanie Lecha Witkowskiego²⁸ nieczęsto było w praktyce akceptowane przez przyszłych młodych badaczy. Grupa doktorantów, która jednak taką postawę reprezentowała, poruszała się sprawnie i po macierzystej dziedzinie wiedzy, i po jej rozlicznych kontekstach. Znakomicie też radziła sobie z zagadnieniami dydaktycznymi. Przykładem mogą być koncertowo przeprowadzone ćwiczenia

²⁴ B. Myrdzik, *Wstęp [do:] Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, pod red. B. Kędzi-Klebeko i A. Ciciak, Szczecin 2001, s. 10.

²⁵ J. Kowalikowa, *Studia doktoranckie jako trzeci stopień kształcenia...*, s. 559.

²⁶ Zob. A.A. Kotusiewicz, *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką*, pod red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008, s. 14.

²⁷ A. Legeżyńska, *Universitas nova. Budowanie teorii kształcenia akademickiego na poziomie akademickim*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 2, s. 471.

²⁸ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988, s. 11.

podsumowujące wiadomości z zakresu wersologii czy błyskotliwy projekt zajęć adresowanych do studentów filologii chorwackiej, a poświęconych zjawiskom intertekstualnym w literaturze.

Te pierwsze ćwiczenia konsekwentnie łączyły w obrębie jednego spotkania lekturę tekstów literackich (Przyboś, Peiper, Czechowicz, Tuwim) z fragmentami wypowiedzi programowych, poetyckimi autokomentarzami, wypowiedziami krytycznymi i celowo ukierunkowały na ich poznanie aktywność studentów. Eksponowały wyraźną świadomość doktorantki w zakresie przedmiotowym oraz dydaktycznym. W opisie i analizie własnych zajęć doktorantka pisała:

Spotkanie miało charakter podsumowujący i zbierający informacje dotyczące budowy i typów wiersza; chciałam, by nowe wiadomości (wiersz wolny, wiersz awangardowy) zostały wyprowadzone z dotychczas zgromadzonej wiedzy. Zajęcia te były swoistego rodzaju kłamrą – moje pierwsze spotkanie z tą grupą polegało na swobodnej analizie i interpretacji kilku niepodpisanych utworów 20-lecia (nazwiska nie były tak ważne, jak próba ich umieszczenia na osi tradycja – innowacja). Dzięki takiemu zabiegowi [...] studenci mieli okazję do uświadomienia sobie, że ich intuicje często były trafne, a można je dobrze uzasadnić, powołując się na zdobytą w ciągu semestru wiedzę i umiejętności.

Drugi z przywołanych projektów zwracał uwagę rzetelnym umieszczeniem cyklu w całym programie zajęć z zakresu analizy i interpretacji oraz sfunkcjonalizowanym wykorzystywaniem umiejętności, które studenci powinni zdobyć wcześniej. Cykl nawiązywał tytułem do książki Ryszarda Nycza *Tekstowy świat*, patronowało mu – jak pisała doktorantka – „użyteczne dydaktycznie” ujęcie intertekstualności autorstwa Michała Głowińskiego, a poznawane przez studentów pojęcia były spożytkowane podczas lektury utworów. Kolejne zajęcia z tego cyklu dotyczyły odmian intertekstualności, metatekstualności i autotematyzmu. Doktorantka planując ich przebieg nie tylko wykorzystywała konstatacje z konkretnych tekstów literaturoznawczych (Stanisława Balbusa, Bogusława Bakuły), ale i cały czas pamiętała o adresacie uniwersyteckich ćwiczeń. Pisała:

Ze względu na wysoki stopień trudności artykułu Stanisława Balbusa konwersatorium poświęcone architekstualności rozpoczyna się od interpretacji tekstów literackich (H. Poświatowskiej „Ody do rąk” oraz S. Mrożka „Opowieści zbiega”) oraz analizy funkcji i charakteru nawiązań genologicznych. Druga część zajęć, wychodząc od wiedzy intuicyjnej wykorzystywanej w części poprzedniej, poświęcona jest analizie ujęcia genologii jako architekstualności w artykule Balbusa. Zajęcia kończy próba użycia tego języka opisu do zreferowania konstrukcji omawianych tekstów literackich.

Refleksje końcowe

Przeprowadzenie zarysowanego wyżej bloku zajęć z zakresu dydaktyki szkoły wyższej było ważnym doświadczeniem dla jego projektodawczyń. Czy podobnie było i w przypadku uczestniczących w nich doktorantów? Pojawiały się oczywiście słowa i reakcje niektórych młodych badaczy wskazujące na sensowność projektu, ale zachowania innych nie zawsze dawały jednoznaczną odpowiedź na tak postawione pytanie.

Obserwacja przebiegu spotkań dotyczących praktyki i teorii akademickiego kształcenia polonistów potwierdziła przyjęte założenia organizacyjne, ale też ujawniła kwestie warte dalszej refleksji.

- Ważne okazały się odbywane wspólnie z doktorantami hospitacje ćwiczeń. Trafny był wymóg przygotowywania przez uczestników studium doktoranckiego pisemnych opracowań cyklu zajęć akademickich.
- Hospitacje i projekty indywidualne odślaniały wcale nierzadki rozdział między wcześniejszymi deklaracjami młodych badaczy, np. powszechną aprobatą dla dydaktyki aktywizującej studentów, a własnymi propozycjami dydaktycznymi opartymi często na werbalnym/podawczym przekazie informacji. Zjawisko to nie wynika z celowego działania. Raczej obrazuje psychologiczną prawidłowość: siłę uprzednich pozytywnych oraz dyskusyjnych doświadczeń dydaktycznych. Ujawnia cechę funkcjonowania ludzkiego umysłu.
- Doktoranci z reguły rzetelnie osadzali własne projekty w obrębie literatury przedmiotowej – literaturoznawczej, językoznawczej, filozoficznej, teatrologicznej... Frazie „z moich doświadczeń wynika...” nie towarzyszyły jednak odwołania do literatury dydaktycznej.
- Pisemne opracowania dokumentowały, jak niewystarczające w procesie pogłębiania refleksji nad dydaktyką akademicką okazuje się przekazywanie ogólnych norm i postulatów. Projekty umożliwiały prowadzenie rozważań edukacyjnych na podstawie dydaktycznej empirii, co stwarzało szansę eksponowania związków między teorią a praktyką kształcenia akademickiego.
- Dwuletnie doświadczenie w prowadzeniu zajęć dla doktorantów pozwala też zauważyć, iż tylko niewielka grupa osób (ok. 35 %) podjęła trud pracy pisemnej²⁹. Pozostali uczestniczyli w wykładzie, warsztatach, przychodzili na hospitacje, ale nie opracowali własnego projektu. Pytaniem otwartym pozostaje: co w programie zajęć dla doktorantów powinno być obligatoryjne, co zaś ma pozostawać domeną wyboru? Presja osłabia motywację, zamyka umysł, nie przekłada się na zwiększoną efektywność, która i tak – jak wynika z rankingu brukselskiego ośrodka Lisbon Council³⁰ – nie jest w polskim szkolnictwie wyższym zbyt wysoka. Przymus i wolność są jednak – jak dowiodła Zofia Agnieszka Kłakówna³¹ – nieusuwalnymi

²⁹ Jednak i ci doktoranci, którzy opracowali pisemne projekty, nie korzystali z możliwości stwarzanych przez tutorial. Nie umawiali się na indywidualne spotkania, w trakcie których omawiane by były pomysły przyszłego projektu dydaktycznego. Przynosili „gotowe” prace. Praktycznie każda propozycja wymagała uzupełnień, stąd konsultacje i tak się odbywały, ale działało się to w „odroczonej terminie” i było wymuszane przez osoby prowadzące zajęcia z dydaktyki akademickiej.

³⁰ Raport wywołał w listopadzie 2008 roku medialną dyskusję. Jego pełna wersja dostępna jest pod adresem: www.lisboncouncil.net Por. też *Rynkowa koncepcja jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym – szansa czy zagrożenie*, [w:] *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, pod red. A. Karpińskiej, Białystok 2005.

³¹ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003. Dydaktyczną analizę konieczności współistnienia standardów przedmiotowych i podmiotowych dokumentuje autorka powołując się m.in. na konstatacje filozofów Leszka Kołakowskiego i Józefa Tischnera, psychologów Kazimierza Obuchowskiego i Marii Straś-Romanowskiej, socjologa Józefa Baumana, pedagoga Lecha Witkowskiego.

składnikami procesu edukacyjnego. Rzeczą dydaktycznego rozsądku i wiedzy o stylach kierowania pracą grupy³² jest poszukiwanie modelu ich współistnienia.

Practice and theory of the academic training of specialists in Polish studies – reflection on teaching in postgraduate studies

Abstract

The author highlights the changes in the conditions of studying in postgraduate studies and the variety of students' profiles. On the basis of the analysis of the subject literature and the survey answers, she introduces the problem of methodological awareness of doctoral students. She considers different ways of introducing postgraduate students into the role of academic teachers and the possibilities of making them aware of the basis of academic teacher training and its place between practice and theory of education. The author presents her original syllabus of teacher training for doctoral students and analyses its effects.

³² Zob. np. H. Hammer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994. W tym popularnym poradniku dla nauczycieli H. Hammer odwołuje się do badań między typem dojrzałości uczących się a stylem kierowania ich pracą opisanych w publikacji D.S. Beach, *The management of people at work*, London 1985.

Maria Jędrychowska

Badawczo-naukowe obligacje dydaktycznych seminariów magisterskich

Seminariom magisterskim, nie tylko na studiach polonistycznych, przypisuje się szczególną rolę. Są formą zajęć, na których powinno nastąpić zwieńczenie dotychczasowego trudu studiowania, a którego materialnym świadectwem staje się praca magisterska, rozprawa stanowiąca podstawę wraz z egzaminem końcowym do uzyskania tytułu magistra, przynależnego osobom kończącym studia wyższe.

Jeżeli zgodnie ze słownikiem przyjmiemy, że seminarium to „zajęcia dydaktyczne dla studentów starszych lat mające na celu pogłębienie wiedzy z wybranej dziedziny”¹, to oczywiście rodzą się pytania: o specyfikę owego pogłębiania wiedzy i o naszą dziedzinę – dydaktykę literatury i języka polskiego, a tym samym o rodzaj jej automiczności w porządku studiów kierunkowych.

Mamy świadomość, że wieloletnie, wciąż ponawiane działania dla umocowania w pejzażu polskiej humanistyki naszej subdyscypliny polonistycznej – dydaktyki literatury i języka polskiego – nadal i nie do końca przekonują reprezentantów dziedzin naukowo „czystych”: literaturoznawstwa i językoznawstwa. Zauważa się jednakże, iż dychotomiczny model filologii polskiej jako kierunku studiów, wbrew upodobaniu do mocno zakorzenionego za sprawą uniwersyteckiej tradycji wskazanego podziału, podlega nieuniknionej korekcie, staje się coraz wyraźniej modelem specjalizacyjnym. Przeniknięta *praxis* aktualna rzeczywistość domaga się, by absolwent polonistyki był kimś więcej niż tylko filologiem. Stąd w planach studiów polonistycznych różne specjalności, m.in. teatrologia, filmoznawstwo, komunikacja społeczna, logopedia i inne, a także najstarsza nasza specjalność – nauczycielska. Warto w tym miejscu przypomnieć słowa Zenona Urygi:

Filologia polska jest w swych najgłębszych korzeniach badaniem języka i tekstów oraz niesionych przez nie wartości – badaniem biorącym się z umiłowania i uprawianym z myślą o społecznym przekazywaniu wyników. Inaczej niewiele ma sensu².

¹ *Słownik języka polskiego PWN*, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1995, s. 195.

² Z. Uryga, *Potrzeby szkoły i jej oczekiwania wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarońskiego, Warszawa 1996, s. 135.

Właśnie perspektywa użyteczności społecznej decyduje o specyfice dydaktycznych seminariów magisterskich. Są one wybierane przez studentów, którzy często bardziej intuicyjnie niż świadomie dążą do tego, by uzyskane w trakcie studiów doświadczenie poznawcze przenieść na grunt praktycznego zastosowania³. Innymi słowy, w motywację wyboru seminarium niejednokrotnie wpisuje się pragnienie, by wysiłek intelektualny wieńczący kilkuletnie studiowanie – seminarium magisterskie, praca magisterska – sytuowały się możliwie blisko zakładanej przez studenta roli społecznej, wynikającej z przyszłej pracy w szkole⁴.

Na ogół istnieje zgoda, że seminaryjnemu „pogłębianiu wiedzy” polonistyczno-metodycznej towarzyszyć powinna pozytywna autoocena, przeświadczenie o jakościowym i ilościowym przyroście kompetencji nauczycielskich. Bożena Chrzęstowska pisze o niezbędnym opanowaniu przez przyszłego nauczyciela takich umiejętności, jak komunikacyjno-interpersonalne, związane z budowaniem sytuacji edukacyjnych, z samokontrolą oraz sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć, wreszcie umiejętność aranżowania pozalekcyjnych działań wychowawczych, podkreślając jednocześnie:

K o m p e t e n c j a z a w o d o w a przejawia się wtedy, kiedy wiedza nabyta w toku studiów (językoznawcza, literaturoznawcza, kulturoznawcza, filozoficzna, psychologiczna, pedagogiczna) jest operatywna, sfunkcjonalizowana i zintegrowana w konkretnych działaniach dydaktycznych i wychowawczych, kiedy służy organizowaniu oraz korygowaniu warunków przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności uczniów, kiedy pomaga motywowaniu i rozwijaniu potrzeb kulturalnych wychowanków i poprzez nie – pogłębianiu ich formacji duchowej, kiedy służy organizowaniu życia społecznego – w klasie, w szkole, w środowisku⁵.

Wolno zatem zakładać, że „operatywność, sfunkcjonalizowanie i zintegrowanie” wiedzy filologicznej w wymiarze intelektualnym – badawczym oraz projektującym – ma miejsce najpierw na seminariach metodycznych, a następnie w konkretnych warunkach edukacyjnych spełnia się poprzez działania dydaktyczne i wychowawcze. Równocześnie dobrze wiemy, iż zetknięcie z pozauczelnianymi realiami w szkole niejednokrotnie i w sposób bolesny dla absolwenta polonistyki koryguje jego wyobrażenia o własnych umiejętnościach. Jest to w istocie zagadnienie relacji między teorią i praktyką, na które warto spoglądać szerzej, uwzględniając

³ Wybitny literaturoznawca stwierdza: „jakkolwiek dziwnie by to brzmiało, literaturoznawstwo pozostaje w jakiejś mierze nauką stosowaną, a dotyczy to przede wszystkim, jeśli nie wyłącznie, wytworów aktywności interpretacyjnej i ich «zastosowań» dydaktycznych”. J. Sławiński, *Miejsce interpretacji*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja...*, s. 82.

⁴ Sprawa suwerennego wyboru seminarium przez studentów nie rysuje się tak optymistycznie. Seminaria dydaktyczne w naszym Instytucie studenci oceniają jako trudne, ambitne, kosztowne (choćby przygotowanie narzędzi i materiału badań – ankiet, testów, fotokopii, barwnych reprodukcji, nagrań itp.), gwarantują jednak, że rozprawa magisterska będzie pracą samodzielną, poza pokusą plagiatu czy podążania utartymi szlakami badawczymi. Tym bardziej boli fakt, że na aktualnym rynku oświatowym często brak etatu dla magistrów kończących studia z bardzo dobrym na dyplomie.

⁵ B. Chrzęstowska, *Wstęp. O sztuce edukacji polonistycznej*, [do:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, pod red. B. Chrzęstowskiej, Warszawa 1995, s. 23.

wcześniejsze, przedseminaryjne etapy kształcenia dydaktycznego studentów, zatem ćwiczenia oraz praktyki śródroczne i praktyki ciągłe. Relacje, o których mowa, podane zostały wnikliwej analizie przez Marię Kwiatkowską-Ratajczak w *Metodyce konkretności*, rozprawie proponującej integralny model kształcenia nauczycieli polonistów. Według autorki: „badawczy konkret stanowiący podstawę teoretycznego uogólnienia” pozwala na „pokazywanie studentom rzeczywistych związków między uogólnieniem a szkolną codziennością”, zaś dokonuje się w trakcie ćwiczeń metodycznych, służących zbudowaniu „wewnętrznej teorii nauczania”⁶.

Nie sposób w tym miejscu nie zauważyć, że analogiczne mechanizmy poznawcze decydują o jakości seminariów magisterskich. Na nich wszakże wyrażnia się tendencja do opierania dydaktyki naszego przedmiotu na naukowych (teoria) podstawach, ze starannie eksponowanym zapleczem metodologicznym. Rolę stosowanej metodologii, jej adekwatność wobec przedmiotu badań dobitnie podkreśla w fundamentalnej dla nas rozprawie Jan Polakowski: „w dyscyplinach, które dopiero zaczynają się kształtować [...] refleksja metodologiczna musi wyprzedzać konkretne dokonania badawcze lub przebiegać niejako równoległe do nich”⁷. Upředniość lub równoległość założeń metodologicznych sprzyja identyfikacji podejmowanego zadania badawczego, co w przypadku dydaktyki przedmiotowej oznacza naturalny związek z dyscyplinami macierzystymi, a więc metodologiami literaturoznawczymi czy lingwistycznymi, ale też niezbędną współobecność psychodydaktycznych umocowań metodologicznych. W związku z tym możemy już dziś mówić o wypracowaniu w pewnym stopniu własnych wzorców naukowego postępowania z całym dobrodziejstwem interdyscyplinarnego zaplecza. Stąd konieczność wprowadzania własnych pojęć oraz porządku w zakresie ich wykorzystywania. Język naukowo uprawianej dydaktyki polonistycznej domaga się precyzji, a więc przede wszystkim pojęciowych uściśleń dla uzyskania jednoznaczności. Są one niezbędne w diagnozowaniu, charakteryzowaniu, komentowaniu poddanych obserwacji i analizie zjawisk empirii edukacyjnej.

Dla prowadzącego seminarium i dla magistrantów oznacza to, po pierwsze, konieczność wyrazistego zarysowania obszarów penetracji badawczej. Stanowią je, przypomnijmy: wiedza o uczniu (podmiot), wiedza polonistyczna (przedmiot), wiedza o organizowaniu czynności dydaktycznych (proces), niezależnie od ostatecznego rozłożenia akcentów badawczych. Magistranci stają przed znacznie bardziej skomplikowanym zadaniem, niż ich koledzy z seminariów literackich czy językowych (stąd w niektórych rocznikach ucieczka przed wyborem seminarium dydaktycznego, inna rzecz, że za podobnie trudne uznawane bywają te z literatury staropolskiej czy z teorii literatury). Wskazana „trójkierunkowość” tematyki seminariów dydaktycznych rzutuje na struktury czynności badawczych, na konstruowanie narzędzi służących poznaniu rzeczywistości edukacyjnej, wreszcie na sposoby prezentowania wyników. Ostatecznie zajęcia seminaryjne oraz praca magisterska

⁶ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretności. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002, s. 211.

⁷ J. Polakowski, *O koncepcji pracy naukowej z dydaktyki literatury*, [w:] „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego III, 1986, z. 102, s. 9.

są świadectwem „procesu myślenia związanego ze specyfiką naszego przedmiotu badań”⁸.

Po drugie, na seminarium zachodzi konieczność wspólnego wypracowania refleksji dotyczącej relacji między przywoływanymi teoriami a rozpoznawaną poprzez badania magistrantów empirią („konkretem”, według M. Kwiatkowskiej-Ratajczak), czego wyrazem staje się opanowanie stosowanego metajęzyka, służącego stawianiu tez, dowodzeniu, uzasadnianiu podjętych procedur badawczych, wnioskowaniu, formułowaniu uogólnień⁹.

Przenoszenie propozycji metodologicznych nauki na seminarium o tak specyficznym profilowaniu jak nasze wydaje się nie tylko uprawnione, ale wręcz konieczne. Choć trzeba zdawać sobie sprawę, że mamy pod opieką nie uczonych, ale zobligowanych do intelektualnego wysiłku studentów, najczęściej nie przyszłych badaczy, ale przyszłych nauczycieli, nie ludzi przebywających w filologicznej wieży z kości słoniowej, lecz takich, którzy będą musieli się uporać z ruchomymi, wciąż zmieniającymi się realiami dookolnej rzeczywistości, nie tylko zresztą edukacyjnej. Powtórzę zatem, zachowując wszelkie należne proporcje, można, a nawet trzeba posługiwać się ustaleniami i językiem wypracowanymi na gruncie teorii i metodologii naszej dyscypliny, gdyż zapewniają one oczekiwane pogłębienie wiedzy na seminariach oraz opanowanie tej z nauczycielskich umiejętności, która nie pozwala poprzestawać na mechanicznym powielaniu kulturowych wzorów. Dzięki seminarium magistrant ma szansę stworzenia własnego warsztatu badawczego, ujrzeć sens w podejmowanych badaniach, a także, jak przekonują nas nauczycielskie losy niektórych naszych absolwentów, pielęgnować w przyszłości w sobie ciekawość poznawczą, realizować pasję badawczą włączając je w codzienność szkolną, być świadomym swojej roli w procesie edukacyjnym.

Tezę o badawczo-naukowych obligacjach dydaktycznych seminariów magisterskich postaram się podbudować poprzez rekonesans badawczy, którego podstawę materiałową stanowi około 15 000 zarejestrowanych tytułów prac magisterskich¹⁰, które powstawały w ciągu pięćdziesięciu lat w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (wcześniej Wyższej Szkoły Pedagogicznej i następnie Akademii Pedagogicznej). Nazwiska większości promotorów wpisały się na trwałe w najnowszą historię dydaktyki polonistycznej, w dużym stopniu decydując o jej kształcie. Oto one w porządku w miarę chronologicznym: Władysław Szyszkowski, twórca naszej Katedry, Jan Kulpa, Józef Wroński, Zenon Uryga, Anna Dyduchowa, Maria Jędrychowska, Jan Polakowski, Barbara Dyduch, Ryszard Jedliński, Alicja Rosa, Zofia Budrewicz, Barbara Guzik, Bogusław Skowronek, nie mówiąc o młodszych kolegach sprawujących opiekę naukową nad rozlicznymi pracami

⁸ Tamże, s. 9.

⁹ Nie mogą polonisty w pełni zadowolić formuły metodologiczne zawarte w klasycznych już pracach pedagogów, np. W. Zaczyńskiego, *Praca badawcza nauczyciela*, M. Łobockiego czy T. Pilcha, choć są ważną lekturą seminarzystów.

¹⁰ Oczywiście interesująca by tu była analiza ilościowa, która pokazałaby, jak dużym powodzeniem cieszyły się seminaria magisterskie w poszczególnych latach i jak dalece były funkcją atrakcyjności naukowej promotorów. Mogę jedynie zasygnalizować te kwestie.

dyplomowymi (licencjackimi), których badawczo-naukowa poetyka przypomina tę z seminariów magisterskich.

Uznałam, że formuły tematyczne prac magisterskich można potraktować jako wiele mówiące nam dzisiaj świadectwo ewolucji myślenia o dydaktyce, następnie jako zapis kumulacji doświadczeń obrazujących, jak w przebiegu diachronicznym „zawodowość” splata się z „naukowością”, wreszcie jako ogólny zarys pewnego pejzażu myślowego na temat roli dydaktyki w uczelni z założenia nastawionej na kształcenie nauczycieli. Tak więc tematy okazują się kapitalnym źródłem informacji dotyczącym wielu kwestii, np. wyobrażeń o funkcjach metodyki nauczania, przeobrażeń koncepcji prac magisterskich, w tym wymagań stawianych uczestnikom prowadzonych w Katedrze seminariów, różnorodnych upodobań promotorów, co na ogół wiązało się z ich własnym zainteresowaniem badawczym na danym etapie ich biografii naukowej, a także pośrednio charakteru zajęć seminaryjnych prowadzonych przez półwiecze.

Ogląd dostępnych materiałów utwierdza przede wszystkim w przekonaniu o niezbywalnej interdyscyplinarności w obrębie metodyki nauczania, co z perspektywy lat okazuje się jej siłą, zwłaszcza że takie tendencje zaznaczają się współcześnie coraz dobitniej w wielu dyscyplinach naukowych. Z racji rozkładu badawczo-naukowych akcentów zawartych w formułach tematycznych widziałabym tematy rozpraw magisterskich w kilku skupieniach, przyznając pierwszeństwo tym, które pozostają – by użyć określeń Jana Polakowskiego – „oświetlone blaskiem macierzystej planety”, ale też te, które pozostają „w satelitarnym związku z pedagogiką”¹¹. Zatem:

- kształcenie literackie w szkole różnych poziomów w różnych okresach
- przeszłość dydaktyczna i współczesne rozpoznania
- kształcenie językowe w szkołach różnych poziomów
- uwarunkowania procesu kształcenia polonistycznego w szkole
- działania dydaktyczne i narzędzia kształcenia
- antropologia kultury, semiotyka i aksjologia.

Przyjrzyjmy się bliżej wskazanym skupieniom¹².

Najbogatszy repertuar zawiera pierwsza grupa tematów, w której przedmiotem zainteresowań są pisarze (*Jan Kasprówic w szkole polskiej; Bolesław Prus w szkole podstawowej; C.K. Norwid w szkole średniej*) lub ich poszczególne dzieła („*Konrad Wallenrod*” w nauce szkolnej; „*Wesele*” jako lektura szkolna; *Praca nad nowelami Marii Konopnickiej – „Nasza szkapą”, „Dym”*). Równie częste bywają nawiązania do popularnego niegdyś hasła programowego „życie i twórczość” wybranych pisarzy oraz artystów (*Sylwetki wybitnych pisarzy w klasie VII; Sylwetki wybranych pisarzy w percepcji uczniów klas siódmych i ósmych; Sylwetki pisarzy pozytywistów – B. Prusa, E. Orzeszkowej, M. Konopnickiej w szkole średniej*). Sporadycznie pojawiają się tematy eksponujące historyczno- i teoretycznoliterackie treści kształcenia (*Barok w dziejach nauczania języka polskiego w szkole; Romantyzm na tle dziejów nauczania w szkole; Teoria literatury w nauczaniu języka polskiego w szkole; Praca*

¹¹ J. Polakowski, dz. cyt., s. 13.

¹² Przykłady tematów podane w nawiasach staram się porządkować w miarę chronologicznie, co pozwala zauważyć także zmienne upodobania stylistyczne autorów (promotorów?) w ciągu pięćdziesięciu lat.

nad liryką w klasie VIII; Sposoby funkcjonowania kategorii teoretycznoliterackich w szkole na przykładzie terminu „realizm”).

Natomiast budzi podziw liczba i zakres tematów z kręgu historii dydaktyki, a takie były opracowywane zwłaszcza w pierwszym piętnastoleciu istnienia Katedry i z pewnością wymagały solidnej kwerendy źródłowej (*Juliusz Słowacki w szkołach Królestwa Polskiego w latach 1864–1918; Adam Mickiewicz w szkole galicyjskiej w latach 1848–1914; Lektura Mickiewicza i Słowackiego w szkołach Polski Ludowej*). Tematy te występują obok sformułowań bardziej ogólnych (*Nauczanie języka polskiego w szkołach elementarnych Wielkiego Księstwa Poznańskiego w latach 1830–1870; Nauczanie języka polskiego w klasach wyższych szkoły średniej w okresie międzywojennym*) lub skupiających uwagę na dydaktycznej przeszłości konkretnego dzieła (*Dzieje lektury szkolnej – „Placówki” Bolesława Prusa; Dzieje opowiadań Stefana Żeromskiego w szkole*).

Z biegiem lat daje się zaobserwować inną, bardziej nastawioną na podmiot niż przedmiot orientację problemową prac magisterskich. Znakiem tej przemiany są nowe formuły tematyczne, informujące o badaniach uczniowskiego odbioru poznawanej w szkole klasyki. Oto przykłady: *Stosunek uczniów do lektury uzupełniającej w świetle wybranych utworów* czy bliższe współczesnemu myśleniu i językowi dydaktycznemu: *Recepcja lektury uzupełniającej w szkole zawodowej* lub *Recepcja „Siłaczki” i „Syzyfowych prac” w ósmych klasach szkoły podstawowej*. Obserwujemy zatem stopniowe przechodzenie od nastawień biograficznych oraz zdecydowanie ergocentrycznych do ujęć bardziej podmiotowych, eksponujących sferę szkolnej komunikacji literackiej, w tym samego ucznia. Zmienia się język opisu rzeczywistości szkolnej, a pojęcia ‘recepcja’, ‘odbiór’, postawy czytelnicze czy w ogóle reakcje młodych odbiorców literatury zdobywają powoli prawo obywatelstwa.

Nie sposób pominąć grupy tematów oddających w jakimś stopniu sprawiedliwość tym, którzy tworzyli podwaliny myślenia dydaktycznego dawniej i współcześnie. Chodzi o monograficzne ujęcia w pracach magisterskich dorobku takich postaci, jak: Juliusz Balicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Saloni, Stanisław Szober, Zenon Klemensiewicz, Stanisław Jodłowski, i z bliższych nam czasowo: Władysław Szyszkowski, Jan Polakowski. Ten nurt badań seminaryjnych oddaje potrzebę zakorzenienia dydaktyki w przeszłości, ale też pozwala uhonorować współczesnych koryfeuszy naszej domeny, czego wyrazem były w ostatnich latach prace poświęcone dokonaniom naukowym Bożeny Chrzęstowskiej czy obfitej twórczości metodycznej Stanisława Bortnowskiego. Warto w tym miejscu dodać, iż obiektem magistranckich dociekań stali się także autorzy tekstów pisanych z myślą o szkole: Zofia Kossak-Szczucka, Stanisław Wasilewski, Jan Parandowski.

Interesująco prezentuje się zbiór dotyczący kształcenia językowego, aczkolwiek pod względem ilości znacznie ustępuje tematowi „literackim”. Generalnie tematy te raczej wiążą się z kształceniem sprawności językowej uczniów niż z nauczaniem gramatyki, choć przypisują spore znaczenie różnym ćwiczeniom – syntaktycznym, słownikowo-frazeologicznym, stylistycznym. Daje się zaobserwować stopniowe przechodzenie od nauki o języku w stronę nauki języka w aspekcie komunikacyjnym, stąd tematy mówiące między innymi o dzisiejszych możliwościach wykorzystania tradycji retorycznych w nauczaniu języka polskiego.

Dość wcześnie w tematyce badawczej seminariów pojawiło się to, co dziś nazwalibyśmy problematyką uwarunkowań procesu edukacyjnego. Od lat 60. jest eksponowana rola regionalizmu, środowiska szkolnego (*Rola środowiska w nauczaniu języka polskiego*) i pozaszkolnego (rola biblioteki, rola internatu). Dominowały ujęcia raczej socjologizujące, podczas gdy aktualnie promotorzy skłaniają się ku uwydatnianiu uwarunkowań kulturowych, czego wyrazem są prace dotyczące roli telewizji, filmu, teatru i obrazu w edukacji polonistycznej. Ważne miejsce zajmują tematy wskazujące na uwarunkowania psychologiczne, gdy mowa o postawach, motywacjach, trudnościach percepcyjnych, barierach w odbiorze dzieł literackich i innych tekstów kultury, kłopotach z rozumieniem, myśleniem, zapamiętywaniem, budzeniem wyobraźni czy empatii. Te sygnały podmiotowego nachylenia seminariów dydaktycznych niech posłużą jako argument wyjaśniający, dlaczego trudno wielu studentom zdecydować się na wybór seminarium i pisanie pracy z dydaktyki. Słusznie przeczuwają oni konieczność zmierzenia się w swoich badaniach z dodatkowymi, niepolonistycznymi kontekstami. Weźmy jako przykład realizację tematu z seminarium dydaktycznego: *Postawy uczniów dziesięcioletnich wobec poezji dziecięcej*. Już samo sformułowanie wskazuje na niejednorodność zmiennych badawczych (postawy, wiek odbiorcy, poezja dziecięca, którą trzeba samemu umieć zinterpretować), a te trzeba będzie uwzględnić w pracy. Gdy obok postawimy inny, literacki temat: *Obraz poezji dziecięcej ostatnich lat – różnice w stopniu trudności* jawią się aż nadto dobitnie.

Tematy związane z organizacją działań dydaktycznych na lekcji w wersjach z lat 60. przybierały postać wyraźnie zorientowaną na obowiązujące wytyczne programowe (*Realizacja tematu programowego „Bojownicy o wolność i postęp społeczny. Wybitni uczeni i artyści”; Opracowanie tematyki programowej: „Protest przeciwko faszyzmowi w literaturze pierwszych lat powojennych”*). Natomiast w bliższych nam latach proponowano tematy: *Przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy umysłowej w procesie nauczania języka polskiego; Organizacja ćwiczeń w mówieniu i pisanii; Utrwalanie materiału na lekcjach języka polskiego w klasie VIII; Badanie wyników nauczania z języka polskiego*. Przytoczone sformułowania informują o tym, w jakiej roli sytuuje się nauczyciela polonistę – ma być przede wszystkim wykonawcą zaleceń programowych. Ma on, owszem, prawo do własnych propozycji, do zaprojektowania sekwencji działań, ale w obrębie ściśle wyznaczonego materiału kształcenia i wskazywanego przesłania ideowego. Akcydentalnie pojawiają się tematy mówiące o przygotowywaniu uczniów, organizowaniu dla nich ćwiczeń, wymyślaniu sposobów utrwalania wiedzy czy badaniu wyników, co jest dowodem na skromne w sumie zainteresowanie samym procesem kształcenia.

Sporo natomiast w ostatnich latach było tematów poświęconych podręcznikom jako narzędziom kształcenia polonistycznego. Podręcznik bywał badany przez magistrantów w perspektywie historycznej, ale najwięcej prac powstało w związku z aktualnymi przemianami systemu oświatowego. Spowodowały one pojawienie się nowej i licznej generacji podręczników dla wszystkich etapów kształcenia, a zwłaszcza dla gimnazjum. Stąd zainteresowanie konstrukcją podręcznika, ich funkcjami, rolą obudowy metodycznej, doбором tekstów i kontekstualnym dopełnieniem, stąd próby wyprowadzania z ich badawczego oglądu – analizy, opisu, charakterystyki – koncepcji dydaktycznej autorów, która nie zawsze dla użytkowników tych książek

jest wystarczająco czytelna. Te różne aspekty uwzględniają proponowane seminarzystom tematy z tego właśnie zakresu.

Najnowsze sprofilowanie tematów prac magisterskich daje się wyprowadzić, tak jak w przypadku tematów sprzed kilkudziesięciu lat, przede wszystkim z naukowych zainteresowań prowadzących zajęcia seminaryjne. Jest to zasada ze wszech miar pożądana w uniwersyteckim kształceniu, gdyż opanowywany przez magistrantów warsztat badawczy ma umocowanie w doświadczeniu promotorów oraz w ich kompetentnych sugestiach co do przedmiotu badań, zakresu, sposobów rozwiązywania dostrzeżonych problemów. Dodajmy, że opieka naukowa w żadnej mierze nie wyklucza inwencji, upodobań, propozycji autorstwa samych magistrantów. I co ciekawe, ogólna oferta problemowa, jaką składają studentom desygnowani przez poszczególne katedry promotorzy, nie tylko nie zawęży pola seminaryjnych ofert, ale staje się czynnikiem mobilizującym młodych adeptów sztuki nauczania do własnych poszukiwań, do robienia przez ostatnie dwa lata studiowania tego, co lubią, co ich autentycznie pasjonuje.

Monograficzne sprofilowanie problematyki seminariów magisterskich ostatecznie sprzyja tak wspólnej, jak i indywidualnej pracy studentów. Dowodem mogą być tematy w ostatniej z wyróżnionych wcześniej grup tematycznych, niejednokrotnie będące wyrazem inwencji samych magistrantów. Prawda, powstawały w ramach proponowanej (narzuconej?) w ostatnich latach problematyki, ale okazały się bliskie zainteresowaniom oraz potrzebie zmierzenia się z realnie występującymi w szkole problemami, choćby w związku z aktualnymi przemianami kulturowymi i obyczajowymi (*Uczniowie wobec dokumentarnych i literackich obrazów narkomanii*). Magistranci nie pozostają obojętni na szerzenie się innych niepokojących faktów (*Ściągi, streszczenia, opracowania w ponadgimnazjalnej edukacji polonistycznej*), stąd podejmowanie badań sondażowych dla określenia rozmiarów niegdyś wstydliwego zjawiska, a dziś masowo występującego, gdy bez żenady stosuje się, co gorsza, z cichym przyzwoleniem polonistów, „pokątne pomoce naukowe” w miejsce lektury.

Rozważanie problematyki dydaktycznej w innych niż polonistyczne kontekstach pozwala na jej umocowanie na przykład w antropologii kultury (*Misterium mortis i recepcja średniowiecznych motywów tanatycznych; Licealiści wobec literackich obrazów umierania (na przykładzie „Oskara i pani Róży” Érica Emmanuela Schmidta)* czy aksjologii i filozofii (*Licealny odbiór twórczości Jana Kochanowskiego w perspektywie aksjologicznej; Wrażliwość uczniów w dobie kultury natychmiastowego użytku. Recepcja liryki miłosnej w klasach maturalnych; Problematyka wolności w licealnej edukacji polonistycznej; Trudna młodzież wobec trudnej literatury wojny i okupacji*). Z kolei semiotyczne podejście pozwoliło na badania odbioru innych niż literackie tekstów kultury pojawiających się na lekcjach języka polskiego (obraz, film, telewizja, teatr), na przyjrzenie się korespondencji sztuk oraz zgłębianie intertekstualnych gier artystów słowa (*Poezja czy historia sztuki, czyli o tym, jak czytać wiersze Stanisława Grochowiaka w liceum*), sprzyjało pomysłom osvajania uczniów z obecnością wielkich figur semantycznych w kulturze (*Topos drogi i figury „homo viator” w podstawowym i gimnazjalnym kształceniu kulturowo-literackim*).

Sporządzony tutaj rekonesans dotyczy pięćdziesięciu lat kształcenia nauczycieli polonistów, co w dziejach nauczania języka polskiego może i jest epizodem, ale

epizodem znaczącym, zwłaszcza dla osób, które w całości lub częściowo ogarniają pamięcią ten okres. Pomyślany *pro domo sua*, upoważnia jednak, jak wolno mniemać, do pewnych wniosków. Aczkolwiek większość absolwentów nauczycielskiej polonistyki zdobywała szlify na seminariach literaturoznawczych i językoznawczych, trudno nie docenić nowej jakości naukowo-badawczej, jaką wprowadzały i starają się utrzymać seminaria dydaktyczne. Z pewnością stanowią próby wyjścia poza utrwalone w kształceniu uniwersyteckim struktury dychotomicznego, literacko-językowego myślenia. Doświadczenie uczy, że właśnie takie seminaria pozwalają docenić merytoryczny ekwipunek uzyskany w toku studiów, mało tego, stają się momentem jego weryfikacji. To po pierwsze. Po drugie, seminaria dydaktyczne integrują zdobytą wiedzę humanistyczną poprzez konieczność odnoszenia jej do realnie istniejących potrzeb edukacyjnych. Stąd, po trzecie, trudne do przecenienia zdobywanie przez magistrantów świadomości, że niełatwe łączenie odległych perspektyw badawczych dla budowania interdyscyplinarnej harmonii w działaniu, że wypracowanie w sobie dyscyplinującej precyzji myślenia naukowego, a nie tylko wąsko praktycystycznego, może i powinno stawać się źródłem satysfakcji oraz sporym ułatwieniem w podejmowanym trudzie bycia polonistą w szkole.

Scientific and research obligations of didactic MA seminars

Abstract

Characteristics of MA seminars in Polish language and literature didactics allows us to attempt to identify those features that determine the seminars' independence within the specialization course of studies. While respecting the indispensable literary-linguistic dualism, traditionally established in the Polish philology, didactic seminars by definition extend the scientific-research spectrum of primary disciplines with the necessary pedagogical, psychosocial, cultural, anthropological and philosophical contexts. Apart from their indispensable theoretical, frequently historical component, the majority of didactic MA theses include the empirical reconnaissance of modern problems in Polish teaching, which requires orientation in the specific nature of the undertaken research, and mastering additional methodological principles, as well as the student's independence and great individual effort. The assumptions are exemplified on the basis of an analysis of about 1500 topics of MA theses, written in the fifty years of functioning of the Chair of Literature and Polish Language Didactics in the Polish Institute of the Pedagogical University of Krakow. Thematic formulae turn out to be a testimony of the evolution of thinking: of the subject didactics, its functions, and the thesis concepts. Being at the same time a record of accumulation of experience, they enable a confrontation of the old views on the relation between scientific and research tasks of Polish didactics seminars and the requirements of the modern education.

Halina Mrazek

Praktyczna stylistyka na tle współczesnych koncepcji tekstologicznych (retoryka – stylistyka – teoria tekstu)

Z sentymentem wróciłam do tekstu Marii Jędrychowskiej pt. *O potrzebie praktycznego kształcenia stylistycznego polonistów*¹. Już wtedy przedmiot stylistyka miał pozycję uprzywilejowaną i stałe miejsce w programie studiów polonistycznych. Ówczesny stan badań coraz wyraźniej wskazywał na zacieśnianie się związków między literaturoznawstwem a językoznawstwem i możliwość spotykania się na płaszczyźnie tekstu. Rozwijająca się w tamtych latach teoria tekstu dawała nowe narzędzia, pozwalające dokonywać analiz stylistycznych. Dzięki pracom Marii Renaty Mayenowej² oraz Anny Wierzbickiej³ w dużym stopniu zyskiwała stylistyka, rozszerzając krąg ujęć badawczych. Wokół Autorek skupiali się: Andrzej Bogusławski, Jerzy Bartmiński, Teresa Dobrzyńska, Elżbieta Janus i inni młodzi wówczas naukowcy, którzy twórczo rozwijali bliski im nurt badawczy i dzisiaj są autorytetami w zakresie teorii tekstu⁴. Warto wspomnieć, że w tamtych latach wiele nowego płynęło z kręgów strukturalistycznej szkoły praskiej. F. Daneš, V. Mathesius, B. Havranek, J. Mukažowsky przedstawiali koncepcję, która zakładała, że poszczególne elementy zdania spełniają funkcje komunikacyjne i są zróżnicowane pod względem ważności oraz informatywności. Ta tzw. idea funkcjonalnej perspektywy zdania w przełożeniu

¹ M. Jędrychowska, *O potrzebie praktycznego kształcenia stylistycznego polonistów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Prace Historycznoliterackie 1979, z. 38, s. 67–79.

² M.R. Mayenowa, *Spójność tekstu a postawa odbiorcy*, [w:] *O spójności tekstu*, pod red. M.R. Mayenowej, Wrocław 1971; tejsze, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław 1974.

³ A. Wierzbicka, *O języku dla wszystkich*, Warszawa 1967; A. i P. Wierzbiccy, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa 1968; A. Wierzbicka, *Dociekania semantyczne*, Wrocław 1969.

⁴ Nazwiska wymieniam tylko przykładowo, bowiem grono autorów zajmujących się teorią tekstu bardzo szybko się poszerzało. Także nie wymieniam tytułów prac ze względu na bogatą już dzisiaj literaturę, którą stworzyli. Prace Nestorek (M.R. Mayenowej i A. Wierzbickiej) odnotowane w przypisie 2. i 3. przyjmuję jako przełom w badaniach nad tekstem. Zainteresowany czytelnik odnajdzie stosowną bibliografię choćby w tzw. czerwonej serii Instytutu Filologii Polskiej UMCS, której patronuje Jerzy Bartmiński.

na praktykę oznaczała analizę tematyczno-rematyczną, odkrywającą związki międzydaniowe w tekście⁵.

Tu pozwolę sobie na krótkie wspomnienie osobiste. Teoria prażan, wskazująca na nowy sposób rozpoznawania zależności wewnątrztekstowych (z kategoriami: podmiot logiczny i predykat; datum – novum), była nie tylko intrygującym zajęciem – wciągałam również w te działania studentów – ale prowadziła do refleksji natury semantycznej. Można było obserwować, jak porządek linearny przechodzi w strukturę hierarchiczną i buduje „wielkie figury stylowe”. Oczywiście były to przede wszystkim analizy tekstów literackich. Taki tok postępowania kierował również uwagę na kwestie wychodzące poza jednostkową ograniczoną ramą początku i końca wypowiedź. W sposób naturalny rodziła się chęć wyrznięcia na zewnątrz, przywołania innego tekstu. Ten kierunek zainteresowań to już inna opowieść; opowieść o kontekstach i relacjach intertekstowych.

Koncepcja strukturalistów miała moc sprawczą. Teorię tekstu zaczęły umacniać rozwijające się niemal lawinowo badania z zakresu teorii komunikacji, semiotyki oraz innych nauk, np. filozofii, socjologii, psychologii. Wielką rolę odegrały rozważania wokół rodzajowych i gatunkowych wyznaczników tekstu. Problematyka tekstologiczna, a tym samym stylistyczne wymiary tekstu stawały się przedmiotem dociekań interdyscyplinarnych. Lata dziewięćdziesiąte przyniosły kolejny, znaczący przyrost literatury naukowej z tego kręgu. Ważnym nurtem filozoficznym, przeobrażającym myślenie o języku, było porzucenie idei, wywiedzionej z koncepcji Kartezjusza, o umyśle człowieka jako maszynie matematycznej⁶. Praca J.R. Searle'a *Umysł na nowo odkryty* wpisywała się mocno w te przeobrażenia. Autor wyznawał:

Ponieważ sądzę, że świadomość jest podstawowym zjawiskiem mentalnym, chciałbym zainicjować gruntowne badania nad świadomością, które czyniłyby zadość rygorom, jakie dyktują jej specyficzne własności. Chciałbym również wbić ostatni gwóźdź do trumny teorii głoszącej, że umysł jest programem komputerowym⁷.

Niezgodę na kartezyjską teorię języka w polskiej literaturze językoznawczej reprezentowała i jest jej wciąż wierna Anna Wierzbicka. Podstaw szukała w lingwistyce Leibniza, uparcie tropiąc tzw. atomy znaczenia i tworząc „alfabet myśli ludzkiej”⁸. Generalnie mentalizm, obecny w próbach rozwiązywania dylematów znaczeniowych, dawał początek kognitywizmowi. Przywołam raz jeszcze Searle'a, który na pytanie: czym jest znaczenie? – odpowiadał tak:

jest ono jedną z form wtórnej intencjonalności. Pierwotna lub wewnętrzna intencjonalność myśli nadawcy przenoszona jest na słowa, znaki czy symbole. Użyte w sposób znaczący te słowa, zdania, znaki i symbole uzyskują intencjonalność wyprowadzoną z myśli

⁵ F. Daneš, *Semantyczna i tematyczna struktura zdania i tekstu*, [w:] *Tekst i język. Problemy semantyczne*, pod red. M.R. Mayenowej, Wrocław 1974, s. 23–40.

⁶ Por. J.R. Searle, *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*, przeł. D. Cieśla, Warszawa 1999, s. 79.

⁷ J.R. Searle, *Umysł na nowo odkryty*, przeł. T. Baszniak, Warszawa 1999, s. 9.

⁸ A. Wierzbicka, *Język, umysł, kultura*, Warszawa 1999, s. 6.

nadawcy. Mają nie tylko konwencjonalne znaczenie językowe, ale też znaczenie nadane im w sposób celowy przez użytkownika⁹.

Tę krótką wzmiankę na temat filozoficznych podstaw, a w konsekwencji związków między umysłem, myślą a językiem wprowadziłam po to, by zaznaczyć ważne kryterium w różnicowaniu się koncepcji tekstologicznych, a dalej sposobów ujmowania zagadnień stylistycznych i stylowych oraz wykorzystywania różnych narzędzi badawczych.

Kilka uwag chcę jeszcze poświęcić nurtowi skupionemu na potocznej odmianie języka. Badania podjęte w latach 70., na przełomie lat 80. i 90. weszły w nową fazę i zyskały nową jakość. Źródłem, w którym znalazły oparcie, jest etnolingwistyka. J. Anusiewicz¹⁰ i J. Bartmiński¹¹ zainicjowali prace dotyczące opisu stylu potocznego jako językowego obrazu świata. Teoria badaczy to semantyczno-kulturowa koncepcja stylu, zakładająca rozróżnienie stylowe na podstawie teorii kognitywnych, ontologicznych i semantycznych. Styl jest czymś więcej niż tylko samym repertuarem form językowych. Łączy się ze swoistą organizacją słownictwa, w zawartym w nim obrazie świata, zapleczem światopoglądowym i aksjologicznym. W swoim systemie gramatycznym i semantycznym utrwała „zdroworozsądkowy”, „naiwny” obraz. Na jego tle funkcjonują i są wyodrębniane inne style. Używa się wówczas formuł: „mówiąc po prostu”, „swoimi słowami”, „mówiąc najprościej”, „zwyczajnie” itp. Opozycje: potoczny – oficjalny; potoczny – poetycki; potoczny – naukowy to praktyczne narzędzie typologizujące odmiany stylowe w języku. Próbę kompleksowej klasyfikacji genologicznej stylu potocznego podjął S. Gajda, proponując rozróżnienie na gatunki proste i złożone oraz prymarne i sekundarne¹².

Wielokierunkowy rozwój badań tekstologicznych (zanurzenie w interdyscyplinarności) oferuje bogaty repertuar narzędzi służących jednocześnie analizom stylistycznym, np. spójność, koherencja, intencjonalność, akceptowalność, informatywność, sytuacyjność, intertekstowość, gatunkowość, stylowość¹³. Kategorie odwołujące się do właściwości tekstu (w różnych opcjach: strukturalno-funkcjonalnej, komunikacyjnej, kognitywnej) funkcjonują obok klasycznych pojęć wywiedzionych z retoryki. Mimo różnic teoretycznych, idea, która łączy różne koncepcje, jest podobna. „W tekście jednostki językowe o różnym statusie systemowym, bądź też i zjawiska pozajęzykowe o wartości stylowej mogą być wykładnikami tych samych jakości (wartości) stylu, tych samych cech stylowych”¹⁴. Stosunek mówiącego do

⁹ J.R. Searle, *Umysł...*, s. 223.

¹⁰ J. Anusiewicz, *Uwagi o stylu potocznym*, [w:] *Język. Teoria – dydaktyka*, Kielce 1984, s. 93–117; J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1994.

¹¹ J. Bartmiński, *Styl potoczny jako centrum systemu stylowego języka*, [w:] *Synteza w stylistyce słowiańskiej*, pod red. S. Gajdy, Opole 1991, s. 33–48; *Językowy obraz świata*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1990.

¹² S. Gajda, *Gatunki wypowiedzi potocznych*, [w:] *Język potoczny jako przedmiot badań językoznawczych*, pod red. S. Gajdy i Z. Adamiszyn, Opole 1991, s. 67–74.

¹³ Por. *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, pod red. M. Krauz i S. Gajdy, Rzeszów 2005, s. 12–13.

¹⁴ *Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. naukowej S. Gajda, Opole 1995, s. 56.

tworzywa językowego jest wtórny i warunkuje go prymarnie odniesienie do rzeczywistości. Styl zatem uruchamia najpierw wartości.

Sposobem zaznaczania stanowiska, wskazywania na dominantę stylistyczną jako kategorię badawczą są w tytułach rozpraw sformułowania: stylistyka w perspektywie tekstu; gatunki dziennikarskie a pragmatyka tekstu; cechy stylowe wypowiedzi; retoryczne podstawy orientacji w tekście itp.

Tekst jest to ponadzdaniowa jednostka językowa, makroznak, mający określone nacechowanie gatunkowe i stylowe, poddający się całościowej interpretacji semantycznej i komunikatywnej, wykazujący integralność strukturalną oraz spójność semantyczną i podlegający wewnętrznemu podziałowi semantycznemu, a w przypadku tekstów dłuższych – także logicznemu i kompozycyjnemu. W tym sensie tekst nie jest tylko konstrukcją jednostek językowych (wyrazów zdań), lecz produktem o złożonej, polifonicznej strukturze¹⁵.

Uogólniając, tekst stanowi całość językową, tematyczną, gatunkową i stylową.

Czas na lekcję praktycznych działań, eksplikujących stylistyczne wartości przykładowego tekstu oraz propozycję kilku ćwiczeń analityczno-interpretacyjnych.

Pamięć na drogach świata

(Część I)

Herodot żyje na przełomie dwóch epok – dominuje jeszcze tradycja przekazu ustnego, a czas historii pisanej dopiero się zaczyna [...]. Urodził się około roku 485 przed Chrystusem w Halikarnasie, mieście portowym leżącym w Azji Mniejszej. Około roku 450 przeniósł się do Aten, a stamtąd, po kilku latach, do greckiej kolonii Tiurioi w południowej Italii. Umarł około roku 425. W swoim życiu dużo podróżował. Pozostawił nam książkę – można przypuszczać, że jedyną jaką napisał – właśnie owe *Dzieje* [...]. Postawił sobie cel najbardziej ambitny: utrwalić dzieje świata. Nikt tego przed nim nie próbował uczynić. Jest pierwszy, który wpadł na taką myśl. Ciągłe zbierając materiały do swojego dzieła i przepytując świadków, bardów i kapłanów, spotyka się z tym, że każdy z nich zapamiętuje co innego, co innego i inaczej. Sam musiał mieć też fenomenalną pamięć, z czasem więc nagromadził w niej mnóstwo historii. To było jedno ze źródeł, z którego czerpał nasz Grek. Innym było to, co zobaczył. Jeszcze innym – to, co pomyślał.

Herodot przyznaje, że opanowany był obsesją pamięci – miał świadomość, że pamięć jest czymś ułomnym, kruchym, nietrwałym, nawet złudnym. Że to, co w niej było, co w sobie przechowywała, może ulotnić się, zniknąć, nie pozostawiając śladu. Całe jego pokolenie, wszyscy ludzie żyjący wówczas na świecie ogarnięci są tym samym lękiem. Bez pamięci nie można żyć, ona przecież wynosi człowieka ponad świat zwierząt, stanowi postać jego duszy, a zarazem jest tak zawodna, nieuchwytna, zdradliwa. Książka Herodota powstała właśnie z podróży, to pierwszy wielki reportaż w literaturze światowej. Jej autor ma reporterską intuicję, reporterskie oko i ucho.

¹⁵ J. Bartmiński, *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, pod red. J. Bartmińskiego i B. Bonieckiej, Lublin 1998, s. 17.

(Część II)

Koledze, czeskiemu reporterowi, opowiedziałem, jak dostałem tę książkę na drogę i jak w miarę jej czytania zacząłem jednocześnie odbywać dwie podróże, jedną – wykonując swoje zadania reporterskie, i drugą – śledząc wyprawy autora *Dziejów*. Herodot wciągnął mnie od początku. Często zaglądałem do jego książki, powracałem do niej, do jej postaci, opisywanych scen, dziesiątków opowiadań, niezliczonych dygresji. Coraz to próbowałem wejść w ten świat, rozeznąć się w nim, oswoić. Herodot budził moją sympatię. Byłem mu wdzięczny, że w Indiach w chwilach niepewności i zagubienia był przy mnie i pomagał mi swoją książką. Ze sposobu, w jaki pisał, robił wrażenie człowieka życzliwego i ciekawego świata, kogoś, kto miał zawsze wiele pytań i gotów był wędrować tysiące kilometrów, żeby znaleźć na któreś z nich odpowiedzi. Wprowadzał mnie on w stan, w którym przestawałem odczuwać, że istnieje bariera czasu, że od wydarzeń opisywanych przez Greka dzieli mnie dwa i pół tysiąca lat, przepaść, w jakiej spoczywa i Rzym, i średniowiecze, narodziny i istnienie Wielkich Religii, odkrycie Ameryki [...], które znikają, jakby ich nie było.

Bywały okresy, kiedy wyprawy w przeszłość pociągały mnie bardziej niż moje aktualne podróże korespondenta i reportera. Działo się to w chwilach zmęczenia teraźniejszością. Wszystko w niej się powtarzało: polityka – przewrotne, nieczyste gry i kłamstwa; życie szarego człowieka – bieda i beznadzieja; podział świata na Wschód i Zachód – ciągle ten sam.

Przytoczony tekst, zaprezentowany w dwóch odsłonach, jest kompozycją cytatów z reportażu Ryszarda Kapuścińskiego *Podróże z Herodotem*¹⁶; kompozycją o tyle swoistą, że wtórnie przeze mnie uspoijnioną. Zabiegu dokonałam ze świadomością ingerencji w materię tekstową oryginału (na ogół się tego nie robi). Ta mała manipulacja była podporządkowana z góry obmyślonemu i przyjętemu założeniu. Chodziło bowiem o to, aby w niewielkich rozmiarach fragmentach uzyskać intensyfikację „dokodowanie” treści, na których mi szczególnie zależało (tzn. czym jest pamięć? oraz relacja: reporter a dzieło Herodota). U Kapuścińskiego, w obszernej przecież książce, rozważania te z oczywistych powodów są rozproszone, na wszelkie sposoby rozwijane, redundantne i powracają niczym refren w różnych miejscach. Generalnie autor podporządkowuje owe treści indywidualnym, sobie tylko właściwym skojarzeniom i obrazom, podpowiadanych przez niezwykle żywą własną wyobraźnię. Wykorzystałam treściowo nośny tytuł jednego z rozdziałów książki *Pamięć na drogach świata*, by nie gubić kierunku analizy semantyczno-stylistycznej. Moja decyzja miała jeszcze inne cele towarzyszące. Zależało mi także na tym, aby przygotowany do działań językowych fragment był równocześnie zachętą do lektury reportażu w całości. Sama bowiem pozostawałam pod wielkim wrażeniem warsztatowego kunsztu i niezwyklej urody stylu autora. Nie bez znaczenia w końcu był także fakt, że techniki reportażowe łączą w sobie różne odmiany języka: potoczną, dziennikarską, poetycką, a bywa że naukową. Że Kapuściński robi to doskonale, nie miałam wątpliwości, nazwany bowiem został „księciem polskiego reportażu”.

W swoim projekcie nie zakładałam pisania przez studentów pełnego reportażu, ani też szczegółowego omówienia cech tego gatunku. Chodziło o cel bardziej

¹⁶ R. Kapuściński, *Podróże z Herodotem*, Kraków 2007.

prozaiczny: pobudzenie wyobraźni studentów i „ubezpieczenie” ich w odbywaniu trudnej drogi do ujęzykowania własnych myśli, szukania stosowności i harmonii w przechodzeniu z jednej odmiany językowej na inną (braki w zakresie zharmonizowania stylowego wypowiedzi to jedna z podstawowych „słabości” studenckich).

Muszę tu wspomnieć o zdarzeniu, które miało miejsce na zajęciach wcześniejszych. Gdy pracowaliśmy na małym fragmencie felietonu Umberto Eco¹⁷, w kontekście rozważań na temat pamięci utrwalonej w książce, przyszło nam się zatrzymać na jednej z wypowiedzi autora. W pewnym miejscu U. Eco – po stwierdzeniu, że „dzisiaj starcami są książki” – odwołuje się do takiego oto przykładu:

Wspominając zabawy dziecięce, przypominaliśmy sobie także zabawy Prousta, cierpieliśmy z powodu własnej miłości, ale także z powodu miłości Pyrama i Tysbe, przyswoiliśmy sobie szczyptę mądrości Solona, drżeliśmy z chłodu w wietrzne noce na Świętej Helenie i wraz z bajką zasłyszaną od babci powtarzaliśmy tę opowiedzianą przez Szeherezadę.

To rozbudowane wprawdzie, ale przecież tylko jedno wypowiedzenie stało się impulsem do ważnego ćwiczenia. Dlaczego? W pierwszej chwili wszystkim wydawało się, że sens jest łatwy do odkrycia. Jednak próby wyłuskiwania owego sensu coraz wyraźniej dowodziły, że przeszkody tkwią głębiej, w nieznamości, a tym samym niemożności rozszyfrowania użytych przez autora „znaków kultury”. Konieczny zatem okazał się etap objaśniania (*W poszukiwaniu straconego czasu* M. Prousta i temat jego powieści; *Pyram i Tysbe* – bohaterowie greckiej opowieści u Owidiusza; *Szeherezada z Opowieści tysiąca i jednej nocy*; wyspa Świętej Heleny i Napoleon; mędrzec Solon). Wstępne objaśnienia orientujące przeniosłam w fazę objaśnień uszczegółowionych – źródłowych. Te ostatnie pozwoliły ustalić z jednej strony erudycję felietonisty, z drugiej zaś zauważyć trafność lakonicznego, a równocześnie głęboko przekonującego argumentu autora na rzecz tezy, że „książki przedłużają nam życie”, a ten kto czyta „wart jest dwóch”.

Kolejny krok to już ustna wypowiedź, będąca starannym rozwinięciem wypowiedzenia Eco. Każde z objaśnionych wcześniej haseł przyjmowało właściwy sobie sposób przedstawienia: opowiadanie (mit, baśń), krótka charakterystyka wymienionej powieści, informacja na temat wyspy Świętej Heleny i mędrca Solona. Zamknięcie wypowiedzi wymagało uogólnienia odnoszącego się do metafory: „książki to starcy”. Mile były widziane przykłady własne, które przez indywidualne skojarzenia lekturowe studenci mogli włączać w szereg przykładów wymienionych przez autora. Trening w tzw. rozciąganiu wypowiedzi i budowaniu jej pod kątem dyskursywności miał na celu „rozwiązywanie języków”, a także przełamywanie powszechnej dziś skłonności do skrótów. Trudności, z jakimi studenci się zmagali, skierowały moją uwagę na reportaż Kapuścińskiego. Na przykładzie wyimków z *Podróży z Herodotem* można było obserwować (przeciwnie niż u Eco), jak autor, mając „władzę nad językiem”, z jednej strony „trzyma słowa na uwięzi” (reportażowa sprawozdawczość), z drugiej zaś, „obdarzając je wolnością”, zaciekawia opowiadaniem, plastycznymi opisami, portretami spotkanych ludzi, buduje refleksje (tok eseistyczny), a wszystko składa się na niezwykle interesującą epicką fabułę,

¹⁷ U. Eco, *Dlaczego książki przedłużają nam życie?*, [w:] *Drugie zapiski na pudełku zapałek*, przeł. A. Szymanowski, Poznań 1994.

oscylującą między gawędą a esejem, i co najważniejsze wciąga w zindywidualizowaną poetykę ujęć narracyjnych¹⁸. Sam reporter rozkochany w mądrych książkach – a za taką uważał *Dzieje Herodota* – wyznał: „to sążniste, liczące kilkaset stron tomiśko. Takie grube książki wyglądają zachęcająco; są jak zaproszenie do suto zastawionego stołu”¹⁹. Porównanie okazało się zaskakujące. Szybkie życie – jak stwierdzają młodzi ludzie – nie pozwala na taką ucztę. Szkoda – pomyślałam...

Czytamy fragmenty. Przypominamy sobie rozważania z poprzednich zajęć, włączamy wcześniejsze ustalenia do obecnej lektury. Część I ma charakter głównie informacyjny. Nie jest to absolutnie czysta informacja, ma lekkie zabarwienie wartościujące. Zbieramy określenia do hasła ‘pamięć’ (jaka?) – najpierw te najłatwiej uchwytne: *fenomenalna, gromadząca mnóstwo historii* (tzn. pojemna); ale także: *obsesyjna* (tzn. pełna lęku), *ułamna, krucha, nietrwała, złudna, ulotna, znikająca bez śladu*. Przywołane cechy wskazują na ambiwalentność wartościującą. Ostatecznie jednak szalę przeważa ujęcie: *bez pamięci nie można żyć, ona bowiem wynosi człowieka ponad świat zwierząt*, w intencji swej przypisujące pamięci status wartości bezwzględnej (bo ludzka, świadoma). Podobną kwalifikację odnajdywaliśmy już w felietonie Eco. Następnie koncentrujemy się na pytaniu i odpowiedziach-uzasadnieniach: czym pamięć jest?

przekazem ustnym, bo.....

postacią duszy człowieka, bo.....

podróżą, bo.....

książką, bo.....

Pośród rozpatrywanych znaczeń wybieramy słowo ‘książka’ (zmiana punktu widzenia, przesunięcie, usytuowanie tego znaczenia w pozycji nadrzędnej), przypisując mu rolę „pojemnika” dla otaczających go pozostałych słów. Zapisujemy szereg: książka to pamięć + podróż + czas + przestrzeń (wynik działań parafrazujących). Widoczne tu odwrócenie porządku w obrębie pola znaczeniowego uświadamia nieostrość, niekompletność, niewyczerpywalność, wieloznaczność jako cechę języka naturalnego. Wynikłą z obserwacji refleksję teoretyczną odnosimy do dalszej części ćwiczenia, które polega na budowaniu uzasadnień w formie pisemnej. Wydobywamy kolejne cechy: skojarzeniowość oraz redundancję językową, mające umocowanie w synonimice składniowej. Na koniec oceniamy pod kątem logiki (także szyku) indywidualne sposoby zapisu uzasadnień.

Część II tekstu posłużyła do działań ukierunkowanych na wyrażanie oceny i towarzyszących jej odczuć. U Kapuścińskiego tzw. metatekstowy operator emocjonalny jest szczególnie intensywny i bardzo osobisty. Autor wpisuje opinie, refleksje w ramę tekstową, aktywizując następujące struktury językowe:

odbywałem dwie podróże.....

wciągnął mnie.....

budził moją sympatię.....

byłem mu wdzięczny.....

¹⁸ K. Wolny, *Reportaż – jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*, Rzeszów 1996, s. 14

¹⁹ R. Kapuściński, *Podróże...*, s. 20.

*pomagał mi.....
wprowadzał mnie w stan.....
sprawiał, że.....*

Oczywiście nie jest to zbiór zamknięty. W książce reportera aż iskrzy się od bezpośrednich wynurzeń. Na ich podstawie czytelnik tak może poznawać narratora-korespondenta, jak on poznawał swojego mędrca Herodota z *Dziejów* (tu powiedzenie: człowiek, który czyta „wart jest dwóch”, ma wyjątkowo trafne odzwierciedlenie). Narrator za pomocą zręcznego chwytu warsztatowego kreuje swój autoportret – człowieka żywego, ciekawego świata, wrażliwego, budzącego podziw erudytę, chwilami wątpliwego w porządek i ład współczesnego świata. Opowiedziane przeze mnie – jako uzupełnienie – sytuacje, w których znalazł się Kapuściński, to, co z nich wynosił, miały rozbudzić wyobraźnię oraz przywołać refleksje. Formuły zaczerpnięte z fragmentu uczyniłam bowiem impulsem do osobistych odczuć słuchaczy. Każdy, kto miał na myśli swoją lekturę (czasem już wymienianą na poprzednich zajęciach bądź pomyślaną teraz), mógł ocenić jej wartość „według własnej miary” i „siły własnego języka”. Z przeglądu próbek redakcyjnych wypływały wnioski natury ogólniejszej, np. *nie mam książki, która wywarłaby aż takie wrażenie; nie mogę poświęcać lekturze zbyt wiele czasu; czytam tylko po to, by poprawić sobie humor; bardziej lubię inne rodzaje sztuki (film, muzykę, poezję)*. Byłoby niesprawiedliwe powiedzieć, że młodzi ludzie nie mają zainteresowań. Mają, ale jakby nie przypisują im szczególnej rangi lub, co częściej się zdarzało, potykają się o trudności w wyrażaniu, „opowiedzeniu” własnych emocji w taki sposób, aby swoją wypowiedzią zainteresować innych.

Stylistyka praktyczna – w procesie kształcenia uniwersyteckiego – jest ukierunkowana na takie działania, które dotyczą redagowania tekstów funkcjonalnie zróżnicowanych, nastawionych na gatunek / typ wypowiedzi, wreszcie zorientowanych pragmatycznie. Wobec nazwy przedmiotu można zastosować synonimiczne określenia, takie jak ćwiczenia stylistyczno-redakcyjne, sztuka pisania / sztuka porozumiewania się. Generalnie jest to przedmiot o charakterze interdyscyplinarnym, „utkany” z wielu dyscyplin szczegółowych: poetyki, retoryki, gramatyki, stylistyki językoznawczej wąsko pojmowanej (od fonetyki do poziomu zdania), poprzez wielkie figury stylistyczne wprowadzone z badań literaturoznawczych, dalej – idee zdań tekstowych, aż po szeroko pojmowaną teorię tekstu. Współczesne analizy stylistyczne są dzisiaj mocno powiązane z rozważaniami tekstowymi i w niejednym wypadku trudno oddzielić od siebie różne kategorie opisu. Stylistyka jako cecha tekstu traci swoją odrębność metodologiczną, wtapia się w rozważania tekstologiczne, choćby przez to, że korzysta z narzędzi, które wypracowała i wciąż doprecyzowuje teoria tekstu. I tak nacechowanie stylistyczne zespala się z takimi kategoriami tekstologicznymi, jak: rama tekstu; mechanizmy spójnościowe (tak na płaszczyźnie sensu jak i wszelkich nawiązań, widocznych w wykładnikach językowych powierzchniowych); „zakłócenia”, które do spójności wnoszą chwyt stylistyczno-semantyczne, np. metafora, symbol, ironia; tekst i kontekst: związki międzystylowe i międzytekstowe, np. cytaty, aluzja, stylizacja i ich funkcje; tekst i metatekst: metatekst informacyjny, emocjonalny, działaniowy i jego operatory. I już ostatnia refleksja. Wyznaczając zadania przedmiotu i planując sposoby prowadzenia zajęć, warto nieustannie wyważać

proporcje między zapleczem teoretycznym (wiedza) a praktycznym usprawnianiem języka studentów. Wieloletnie doświadczenie uczy, że praktyczny aspekt ćwiczeń ma znaczenie niebagatelne dla przyszłych nauczycieli-polonistów.

Practical stylistics against the modern textological theories (rhetoric – stylistics – text theory)

Abstract

The article discusses the relation between practical stylistics and modern theories in textology. The first, informative part of the article concerns the direction of transformations that allow placing stylistics in the context of broadly understood theory of text. Stylistics, which used to be regarded as a methodologically separate discipline, is now losing its theoretical independence, and dissolving in the interdisciplinary approach and the supremacy of text as the research category.

The second part of the article is illustrative and contains an example of practical stylistic analysis of a selected text – an excerpt. It has been used before in a course designed for the first year students of Polish Philology. It is one of many examples serving to improve the listeners' idiolects, focusing on various types and genres of expression. Alternation of activities: pattern analysis and own text editing is intended to enhance, apart from the above-mentioned skills, those that support metatextual and commenting abilities, for the latter are an indispensable tool in evaluating pupils' works.

The third part of the article complements the first one, and confirms that stylistics has been deeply involved in textological research. Using the tools elaborated by text theory makes stylistics lose its independence and remain only one of dimensions in text analysis.

Małgorzata Latoch-Zielińska, Barbara Myrdzik

Kształcenie nauczycieli do nowych zadań: przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym

Idea społeczeństwa informacyjnego – wyzwanie i szansa czy zagrożenie?

W naszym wystąpieniu zwracamy uwagę na tylko jeden aspekt zagadnienia kształcenia nauczycieli – przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Co oznacza użyte tu pojęcie? Według autorów *Słownika terminologii medialnej* (potocznie) jest określeniem społeczeństwa, „w którego organizacji (więzi międzyludzkie i międzygrupowe, produkcja, administracja, komunikacja, kultura itd.) najważniejszą rolę odgrywa wytwarzanie, gromadzenie i przekazywanie, odbiór i zdalne przetwarzanie różnego typu informacji przy wykorzystaniu komputerów i technologii z nimi związanych”¹. Jednakże słownikowa definicja daje tylko cząstkową wiedzę o tym złożonym zagadnieniu. Dlatego przytoczymy kilka informacji rozwijających:

- Pojęcie społeczeństwo informacyjne², w skrócie SI, po raz pierwszy zostało użyte w 1963 roku przez Tadao Umehao w artykule o ewolucyjnej teorii społeczeństwa opartego na informacji³, a popularyzację zawdzięcza rozprawie japońskiego futurologa Kenichi Koyamy (*Introduction to Information Theory*) (Wprowadzenie do teorii informacji), opublikowanej w roku 1968.
- Jednak początki rozwoju społeczeństwa informacyjnego zaczęły się w Ameryce i sięgają, zdaniem J. Naisbitta, lat 1956-1957, kiedy to liczba pracowników umysłowych przewyższyła liczbę pracowników fizycznych. Ameryka przemysłowa ustępowała miejsca społeczeństwu, w którym po raz pierwszy w historii większość zajmowała się zawodowo bardziej informacją niż produkcją dóbr.
- Współczesny świat wymagał od ludzi umiejętnego i refleksyjnego korzystania z informacji. Koniecznością okazało się stałe podnoszenie zdolności intelektualnych ludzi, informatyczne ukierunkowanie oświaty, komputeryzacja łączności, upowszechnienie terminali domowych, utworzenie krajowej sieci

¹ *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Kraków 2006, s. 199.

² Termin ‘johoka shakai’ oznaczający społeczeństwo komunikujące się poprzez komputer (The computer-mediated communication society) lub po prostu społeczeństwo informacyjne.

³ J.S. Nowak, *Spółczesność informacyjna – geneza i definicje*, http://www.infobrokerstwo.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=51 [15.09.2008].

informatycznej⁴. Kluczowa dla rozwoju społeczeństwa informacyjnego w USA była koncepcja ogłoszona przez wiceprezydenta Ala Gore'a w 1993 r., która m.in. miała na celu budowę Krajowej Infrastruktury Informacyjnej (NII – National Information Infrastructure) z wykorzystaniem środków sektora prywatnego⁵.

- Dla Europy idea społeczeństwa informacyjnego również okazała się płodna, potraktowano ją jako jeden ze środków budowania gospodarki opartej na wiedzy⁶, dającej nadzieję na doścignięcie USA w rozwoju gospodarczym.
- Najważniejszy dla rozwoju idei społeczeństwa informacyjnego w Europie okazał się dokument Komisji Europejskiej upubliczniony w 1994 r., nazwany od nazwiska głównego jego orędownika Raportem Bangemanna⁷. Ważnym skutkiem tego raportu było rozpoczęcie ogólnoeuropejskiej debaty na temat szans zrównoważonego rozwoju oraz wzmocnienia potencjału gospodarczego Europy, a także wskazanie zagrożeń związanych z rozwojem nowoczesnych technologii teleinformatycznych, szczególnie zaś ich wpływu na społeczeństwo.
- W drugiej połowie lat 90. ubiegłego stulecia powstało wiele analiz, raportów i strategicznych dokumentów na temat kluczowych kierunków rozwoju społeczeństwa informacyjnego⁸. W grudniu 1999 r. ogłoszono inicjatywę *eEurope – An Information Society for All*. Dzięki niej „zagadnienia społeczeństwa informacyjnego znalazły przełożenie polityczne, stały się tematem dyskusji szefów państw europejskich oraz instytucji Unii Europejskiej, znalazły wyraz w procesie integracji europejskiej”⁹.
- Kompleksowy plan budowy europejskiego społeczeństwa informacyjnego uchwalono na szycie Unii Europejskiej w Lizbonie w 2000 r., nosi on nazwę „strategii lizbońskiej”. W następnych latach opracowano dokumenty szczegółowo wyznaczające kolejne zadania i działania do realizacji¹⁰.

⁴ T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Spółeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999, s. 44.

⁵ J.S. Nowak, *Spółeczeństwo informacyjne...*

⁶ Filarami gospodarki opartej na wiedzy są edukacja, nauka oraz rozwój społeczeństwa informacyjnego – zob. *Rozwój potencjału naukowo-badawczego warunkiem skutecznego budowania w Polsce gospodarki opartej na wiedzy*, http://kbn.icm.edu.pl/analizy/20040518_tezy.html [15.09.2008].

⁷ Opracowanie nosiło tytuł *Europa i społeczeństwo globalnej informacji*, http://cyberbadacz.republika.pl/raport_bangemanna.html [15.09.2008].

⁸ Do najważniejszych należy tak zwana *Zielona Księga Komisji Europejskiej opublikowana w 1997 r.* Wskazano w niej na rosnące zjawisko wykorzystywania tych samych technik w sektorach telekomunikacji, mediów oraz technologii informatycznych. Digitalizacja obrazu, dźwięku, tekstu sprowadzająca je do wspólnej, łatwo zapamiętywanej oraz transmitowanej postaci stworzyła nowe możliwości wzajemnego oddziaływania i rozwoju. Sieci o zasięgu globalnym, przede wszystkim Internet, otworzyły nieograniczony obszar ich wykorzystywania, za: *Zagadnienia społeczeństwa informacyjnego*, oprac. W. Marciński, <http://europa.edu.pl/portal/index/strony?mainSP=articles&mainSRV=europa&method=1575294573&page=attachement&aid=380&latch=0> [15.09.2008].

⁹ Tamże.

¹⁰ W 2000 r. na szczycie w Feira przyjęto plan działań *eEurope 2002 – An Information Society for All*. W Göteborgu został przyjęty plan, który uznawał konieczność modernizacji

W Polsce także podjęto prace zmierzające do zbudowania społeczeństwa informacyjnego. Znaczącą rolę w tym procesie odegrały kolejne Kongresy Informatyki Polskiej, na których dyskutowano na temat polskiej drogi do teleinformatyzacji, szans i zagrożeń dla rozwoju nowego typu społeczeństwa, wskazywano na szczególnie ważną rolę edukacji: „do efektywnego wchodzenia w fazę społeczeństwa informacyjnego konieczne jest zapewnienie odpowiedniego systemu edukacji”¹¹. W roku 2000 Sejm przyjął uchwałę w sprawie budowania podstaw społeczeństwa informacyjnego w Polsce. Odpowiedzią na zalecenia „strategii lizbońskiej” było wydanie przez Komitet Badań Naukowych dokumentu pt. *Rozwój potencjału naukowo – badawczego warunkiem skutecznego budowania w Polsce gospodarki opartej na wiedzy*¹². Podkreślono w nim, iż filarami gospodarki opartej na wiedzy są edukacja, nauka oraz rozwój społeczeństwa informacyjnego. Akcentowano, iż należy zrewidować dotychczasowe myślenie o systemie edukacji i roli kultury w rozwoju nowoczesnego społeczeństwa. Szczególną rolę przypisano budowaniu potencjału kapitału ludzkiego¹³. Kolejnym krokiem było przyjęcie przez rząd dokumentów tak zwanego projektu *ePolska*¹⁴. W 2002 r. opublikowano raport *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*¹⁵. Został on wydany pod egidą Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP). W opinii redaktora naukowego raportu strategicznymi elementami uczestnictwa w społeczności informacyjnej będą kultura i edukacja.

i przyspieszenia reform w krajach kandydujących do Unii Europejskiej. Na szczycie w Sewilli został przyjęty plan *eEurope 2005 Information Society for All*, który zobowiązał kraje członkowskie do: rozwinięcia usług elektronicznych, wprowadzenia elektronicznej opieki zdrowia, zapewnienia powszechnego dostępu do Internetu. W maju 2005 roku na szczycie Rady Europy został przyjęty program *European Information Society 2010* według którego technologie informacyjne są motorem trwałego wzrostu i warunkiem budowy społeczeństwa informacyjnego. Europa chce obecnie stworzyć Globalne Społeczeństwo Informacyjne, za: <http://isi.com.pl/fundacja/terminologia.php> [15.09.2008].

¹¹ T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Społeczeństwo informacyjne...*, s. 124.

¹² Patrz: http://kbn.icm.edu.pl/analizy/20040518_tczy.html [15.09.2008].

¹³ Kapitał ludzki staje się samodzielnym zasobem niematerialnym, który w dużej mierze warunkuje efektywne funkcjonowanie gospodarki. Kapitał społeczny obejmuje zasoby umiejętności, informacji, kultury, wiedzy i kreatywności jednostek oraz związki pomiędzy ludźmi i organizacjami. Wysoki poziom kapitału społecznego w bezpośredni sposób determinuje zdolność do wykształcenia społeczeństwa wiedzy: kreatywnego, innowacyjnego, tolerancyjnego, otwartego na zmiany, zdolnego do wykształcenia trwałych więzi społecznych i ekonomicznych. Jedną z podstaw budowy takiego społeczeństwa są inwestycje w naukę, edukację i kulturę, rozumiane zarówno w kategoriach materialnych, jak i intelektualnych, http://kbn.icm.edu.pl/analizy/20040518_tczy.html [15.09.2008].

¹⁴ Pierwszy z nich *Plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001–2006* zakładał upowszechnienie taniego Internetu i przeniesienie wielu usług do Sieci. Nacisk został położony na rozwój Internetu w edukacji. W dokumencie *Strategia informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska na lata 2004–2006* postulowano m.in. konieczność włączenia do polskiego systemu kształcenia uniwersyteckiego nauczania na odległość.

¹⁵ Redaktorem naukowym opracowania był Wojciech Cellary. W skład zespołu redakcyjnego weszło 28 autorów, m.in. T. Goban-Klas, M.M. Sysło, T. Węclawski, <http://www.kti.ae.poznan.pl/specials/nhdr2002/> [15.09.2008].

Kultura, ponieważ z jednej strony jak nigdy przedtem staje się towarem na rynku i warunkiem sukcesów gospodarczych, a z drugiej, ponieważ odgrywa szczególną rolę w zachowaniu tożsamości narodowej w warunkach globalizacji. Natomiast edukacja staje się czynnikiem warunkującym przynależność do globalnego społeczeństwa informacyjnego, od edukacji bowiem, i to w skali całego życia, a nie przede wszystkim w młodości, zależy nadążanie za rozwojem¹⁶.

W części raportu poświęconej edukacji zaproponowano cztery modele obywatela globalnego społeczeństwa informacyjnego:

- Obywatel Informujący się musi poznać narzędzia teleinformatyczne w sposób pozwalający mu uzyskiwać informacje, jakich potrzebuje w danym czasie i miejscu oraz tylko takie, aktualne, wiarygodne, przyswajalne, które są przekazane w formie niewymagającej dalszego przetwarzania.
- Obywatel Komunikujący się jest Obywatelem Informującym się, który ponadto potrafi komunikować się z innymi ludźmi drogą elektroniczną. Cele tej komunikacji mogą być zarówno zawodowe, jak i osobiste, a ludzie, z którymi obywatel komunikuje się, mogą być przedstawicielami innych kultur.
- Obywatel Uczący się jest Obywatelem Komunikującym się, który pozyskuje wiedzę stanowiącą o jakości jego życia zawodowego i prywatnego, wykorzystując do tego celu narzędzia teleinformatyczne.
- Obywatel Tworzący jest Obywatelem Uczącym się, który potrafi tworzyć produkty i usługi cyfrowe służące zaspokajaniu potrzeb Obywateli Informujących się, Komunikujących się i Uczących się¹⁷.

Autorzy raportu podkreślali, iż globalne społeczeństwo informacyjne będzie wymagać od żyjących w nim kreatywności, interdyscyplinarności, samodzielności i umiejętności współpracy z innymi. Najważniejszym zadaniem stojącym przed systemem edukacyjnym jest nauczenie społeczeństwa nie tylko, jak używać wiedzy, ale jak ją tworzyć. System edukacyjny powinien, ich zdaniem, nastawić się na wykształcenie u uczniów i studentów oryginalności. Wymaga to zmiany metod kształcenia i nowego przygotowania nauczycieli. Nowe metody nauczania powinny być oparte na pracy zespołowej i współpracy, a nauczanie tradycyjne powinno zostać wzbogacone o formy kształcenia online.

Jak szkoły wyższe mogą kształcić nauczycieli do nowych zadań?

Podajemy ten temat w sytuacji niezwykle trudnej dla kształcenia nauczycieli, szczególnie w tych uczelniach, które przyjęły ideę kształcenia dwuprzedmiotowego, łączącego często dwie pozornie bliskie dyscypliny, a jednak różne formacyjnie, jak np. język polski i historia. Poczynione w trakcie funkcjonowania tych studiów obserwacje wpłynęły na przeświadczenie, że niekorzystne jest dla kształcenia przyszłych nauczycieli łączenie ze sobą dużych obszarów wiedzy bez zapewnienia stosownego czasu na ich rozumienie i interpretację. Dostrzegamy, niestety, w sposobie realizacji idei „dwuprzedmiotowości” nie tyle twórczą transformację, co powrót do studiów konwencjonalnych, odbywanych jednak w zmienionych warunkach kulturowych, strukturalnych i programowych. Łączenie dyscyplin wiąże się z przeładowaniem

¹⁶ Patrz: <http://www.kti.ae.poznan.pl/specials/nhdr2002/> [15.09.2008].

¹⁷ Patrz: <http://www.kti.ae.poznan.pl/specials/nhdr2002/> [15.09.2008].

programowym, co w konsekwencji prowadzi do obniżenia jakości kształcenia, a w sferze dydaktycznej wpływa na powrót transmisyjnego modelu edukacji – polegającego na przekazywaniu gotowych znaczeń, na rozwijaniu wiedzy deklaratywnej, akcentującej zapamiętywanie i odtwarzanie nabytych informacji – który nie odpowiada już dziś ani wymaganiom stawianym szkole wyższej, ani współczesnemu społeczeństwu informacyjnemu.

Wyższe uczelnie powinny przygotowywać swoich absolwentów do kształcenia uczniów zdolnych funkcjonować w globalnym społeczeństwie informacyjnym. Pojęcie informacji jest uznawane za jedno z kluczowych kategorii współczesnej metodologii badań¹⁸, która naukę rozumie jako proces polegający na zdobywaniu informacji. To powiązanie w jedno dwóch kategorii – nauka i informacja – jest oczywiste, bo tam, gdzie nie ma informacji, nie można mówić o nauce¹⁹. Poznanie informuje, a tym samym przyczynia się do poszerzenia (pogłębienia) wiedzy o świecie. Informowanie, w kontekście również i tych rozważań, jest synonimem zdobywania wiedzy na określony temat, a informacja to wiedza, poznanie²⁰.

Prezentowane w dalszej części naszego tekstu pomysły i refleksje na temat edukacji nauczycieli inspirowane są pracami późnego Brunera, którego poglądy traktujemy jako założenia wyjściowe, czasami mające swoje przełożenie na edukacyjny konkret, czasami zaś tworzące teoretyczny kontekst naszych własnych obserwacji. Bliskie są nam poglądy Brunera na edukację, która według niego nie jest po prostu technicznym przedsięwzięciem dobrze zarządzanego procesu informacyjnego, czyli przetwarzaniem i zarządzaniem jednoznacznej informacji, ani kwestią prostej aplikacji koncepcji teoretycznej w praktyce (w klasie lub grupie), ale stworzeniem „stymulującej kultury szkolnej, która umożliwiłaby młodzieży korzystanie z zasobów i potencjału szeroko rozumianej kultury”²¹. Odrzuca on przekonanie, iż w wszystkich jednakowo działa mechanizm operacyjny zapisywania, klasyfikowania, scalania i przechowywania informacji. Proces nabywania wiedzy jest często bardziej wieloznaczny, a nawet nieuporządkowany²², również wtedy, kiedy poznający stara się kierować jasnymi procedurami. Autor *Kultury edukacji* stawia przed zajmującymi się kwestią kształcenia młodych pytanie: Jaką funkcję pełni edukacja w kulturze i jaką rolę odgrywa kultura w życiu tych, którzy w niej partycypują? Sygnalizuje więc, że edukacja jest złożonym procesem „dopasowywania” kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury²³. Bruner zwraca również uwagę, że edukacja dotyczy nie tylko udostępniania zasobów kulturowych w zmieniających się warunkach, ale systemu wartości, praw, możliwości, rozpatrywanych w dwóch perspektywach – w odniesieniu do podmiotu i jego wspólnoty. Aktywność ludzkiego umysłu kształtowana i rozwijana jest za pomocą kodów kulturowych, tradycji itd., a więc w żywym związku z innymi. Nasi uczniowie czy studenci

¹⁸ J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1984, s. 22–23.

¹⁹ M. Koszowy, *Informacja – nowe pojęcie filozoficzne?*, [w:] *Internet i nowe technologie – ku społeczeństwu przyszłości*, pod red. T. Zasępy i R. Chmury, Częstochowa 2003, s. 44.

²⁰ Zob. A.B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 1995, s. 67–69, 113–116.

²¹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków 2006, s. 9.

²² Tamże, s. 14.

²³ Tamże, s. 69.

nie żyją w próżni, lecz przynoszą ze sobą do sal lekcyjnych i wykładowych „światy swojej kultury” środowiskowej, a także wiedzę uprzednią, przyzwyczajenia i gusty, które zderzą się z kulturą nowego środowiska. Często w planowaniu procesu kształcenia pomija się tę prawdę o konieczności wykorzystania wiedzy już przyswojonej do rozpoznania, selekcji i umieszczenia nowych informacji w nowym doświadczeniu podmiotu.

Z tych omówień wysnuć można wniosek zgoła negatywny: nie można zaprojektować optymalnych warunków stymulującej kultury, która umożliwiłaby wszystkim studiującym skuteczne wykorzystanie jej zasobów i potencjału. Jednakże, co podkreśla Bruner, można stworzyć warunki, w których kształcąca się młodzież miałaby szansę dzielenia się posiadaną wiedzą i pomysłami, a także możliwość wzajemnej pomocy w rozwiązywaniu zadań, podziału i zamiany ról oraz czas na refleksję nad działaniami grupy²⁴. Chodzi o taki typ zajęć, w których uczenie się i nauczanie staje się procesem interaktywnym, w którym ludzie uczą się jeden od drugiego nie tylko poprzez mówienie, ale przede wszystkim przez wspólne działanie, podtrzymujące grupową solidarność, gdyż dzielenie się swoim punktem widzenia umożliwia stworzenie więzi. Podkreślamy sprawy, które wydawać się mogą tak oczywiste, że aż banalne, ale skutecznie wypierane z akademickiej metodyki przez system oszczędnego zarządzania edukacją. Nie tylko Bruner, ale wielu innych autorów zauważa rosnący nacisk na dialogiczność poznania i zrozumienie badanej rzeczywistości w sposób komunikowalny. Jednakże to autor *Kultury edukacji* jako kluczowe pojęcie wprowadza „poznanie interpretacyjne” (*interpretive cognition*), które akcentuje sposób, w jakim myślimy, a zatem znaczenie danego faktu, sądu lub spotkania zależnie od perspektywy, układu odniesienia, w którym dokonuje się interpretacji; a także uświadamianie istnienia znaczeń alternatywnych, czasami antagonistycznych. „Rozumienie czegoś w określony sposób nie wyklucza innych interpretacji, gdyż jest «poprawne» lub «niewłaściwe» wyłącznie z określonej, przyjętej perspektywy”²⁵ – pisze Bruner. W tak pomyślanym procesie edukacyjnym młody człowiek powinien przyswoić sobie „zestaw narzędzi” wypracowanych przez kulturę, kompetencję językową i komunikacyjną²⁶, w które wyposaża go narracja kulturowa rozumiana jako sposób myślenia i zarazem ekspresji kulturowej wizji świata. Filozof podkreśla, iż narracja pozwala pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć swoją tożsamość, także w czasach trudnych transformacji. „Jeżeli nie zdoła pomóc mu szkoła, jego *pied-à-terre* poza rodziną, uczynią to wyalienowane kontrkultury”²⁷. Młody człowiek, dzieląc się z innymi własnym przekazem, komunikując i wymieniając przekonania oraz sądy, konstruuje swoją wizję świata i samego

²⁴ Tamże, rozdział: *Kultura, umysł, edukacja*, s. 13–69.

²⁵ Tamże, s. 30.

²⁶ Językoznawcy wyodrębniają kompetencję językową i kompetencję komunikacyjną. Przez tę ostatnią rozumieją, umiejętność dostosowania indywidualnych zachowań językowych do obowiązujących wzorców, połączenia wszystkich elementów kontekstu sytuacyjnego i przekształcenia ich w skuteczne działanie językowe polegające na doborze środków językowych pozwalających osiągnąć zamierzony przez mówiącego cel”. D. Zdunkiewicz, *Akty mowy*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, pod red. J. Bartmińskiego, Wrocław 1993, s. 268.

²⁷ J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 66.

siebie. Bruner akcentuje rolę wspólnoty, gdyż w niej ludzie tworzą i przekształcają znaczenia, a kulturowe umiejscowienie znaczeń zapewnia im komunikowalność i negocjowalność. Powołując się na Judy Dunn, podkreśla niezbędny od dzieciństwa trening negocjacyjny, który wytwarza gotowość uwzględniania rozmaitych narracyjnych interpretacji, pewną elastyczność odbiorcy, wymaganą dla spójności życia kultury. Kulturowy osąd rzadko kiedy bywa jednoznaczny, w rozmowie i dyskusji młodzież uczy się tolerancji, pozwalającej zachować szacunek dla wielogłosowej i wieloznaczeniowej kultury. Rodzi się tu pytanie: Jak te ogólne refleksje odnieść do projektowania kształcenia nauczycieli? W odpowiedzi spróbujemy zasygnalizować tylko niektóre obszary zagadnień.

I. W kształceniu humanistów, a szczególnie polonistów, rolę stymulującą, poza przedmiotami obligatoryjnymi, wynikającymi z dyscyplin macierzystych, powinna spełniać „kulturowa aura” wyższej uczelni, uświadamiająca zarówno studentom, jak i profesorom, iż jest ona środowiskiem kulturowym, „a nie tylko «przygotowaniem» do uczestnictwa w kulturze, rozgrzewką”²⁸. Ma ona określoną tradycję, dalekosiężne cele i zadania, które wypełnia, m.in. udostępniając bogatą ofertę edukacyjną, realizowaną przez kadre naukową, profesjonalną, twórczą i etyczną, a która pozwoli studentom identyfikować się z nią także przez inicjowanie pól możliwości twórczej, rozwijającej indywidualne zainteresowania i potrzeby kulturalne.

II. Rolę wspomagającą, w ramach opracowanego programu kształcenia, powinny spełniać przedmioty fakultatywne, oferujące zajęcia z dziedzin pokrewnych, np. warsztaty filmowe i teatralne; warsztaty twórczego pisania i animowania życia kulturalnego; zapoznające z najnowszą literaturą dla dzieci i młodzieży, a także polonistyczne laboratoria multimedialne i inne. Chcemy zwrócić szczególną uwagę na te zajęcia, które kształtują trzy spośród wielu kompetencji potrzebnych nauczycielowi, a dotyczą umiejętności komunikowania się, posługiwania się technologiami informatycznymi i analizowania informacji dotyczących szkolnych osiągnięć ucznia, ponieważ wiążą się z zapisami ze *Standardów kształcenia nauczycieli*²⁹ oraz wpisują

²⁸ Tamże, s. 140.

²⁹ *Standardy kształcenia nauczycieli*. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. (poz. 2110.) W punkcie VIII dokumentu znajduje się opis treści kształcenia w zakresie Technologii Informacyjnej. Obejmują one między innymi takie zagadnienia: *Technologia informacyjna jako składnik warsztatu pracy nauczyciela. – Posługiwanie się oprogramowaniem użytkowym, przygotowywanie materiałów i prezentacji multimedialnych. Wykorzystywanie technologii informacyjnej do wyszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz do komunikowania się ze współpracownikami i uczniami. Poszerzanie i doskonalenie umiejętności zawodowych z użyciem technologii informacyjnej, w tym w nauczaniu na odległość. *Rola i wykorzystanie technologii informacyjnej w dziedzinie właściwej dla nauczanego przedmiotu (prowadzonych zajęć). – Zastosowania i osiągnięcia informatyki oraz technologii informacyjnej w dziedzinie właściwej dla nauczanego przedmiotu (prowadzonych zajęć). Korzystanie z technologii informacyjnej w celu wzbogacania swoich umiejętności, poszerzania zastosowań tej technologii, korzystania z oprogramowania użytkowego i specjalistycznego, korzystania ze źródeł informacji i baz danych oraz komunikowania się. Scenariusze zajęć, uwzględniające korzystanie z technologii informacyjnej. Krytyczna ocena narzędzi i metod technologii informacyjnej. Przygotowanie uczniów do właściwego korzystania z technologii informacyjnej, aktywnego uczenia się i kreatywności. Przykłady dobrej praktyki pedagogicznej wykorzystania technologii informacyjnej. Korzyści z posługiwania się technologią informacyjną przez uczniów ze specjalnymi potrzebami

się w nasze rozważania na temat roli nauczyciela w przygotowaniu ucznia do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Pokażemy to na przykładach zajęć, które podejmują kształcenie tych umiejętności w naszej uczelni³⁰.

III. W świat nowoczesnych technologii informacyjnych oraz sposobów ich wykorzystania w kształceniu polonistycznym wprowadza studentów filologii polskiej UMCS Polonistyczne Laboratorium Multimedialne. Na zajęciach w pracowni multimedialnej oraz w formie online³¹ studenci: uzupełniają swoją wiedzę i umiejętności w zakresie efektywnego korzystania z multimedii; poznają korzyści edukacyjne ze stosowania technologii informacyjnej i nowych mediów w procesie edukacyjnym; konstruuja projekty zajęć uwzględniających korzystanie z nowych technologii; uczą się wykorzystywać narzędzia multimedialne i zasoby Internetu w procesie dydaktycznym i w samokształceniu; przygotowują multimedialną prezentację; są wprowadzeni do nauczania online.

IV. Inne zajęcia fakultatywne Diagnostyka i kontrola osiągnięć szkolnych uczniów stwarzają studentom możliwość zdobycia umiejętności analizy, oceny i interpretacji pomiaru wyników kształcenia oraz oceniania wewnętrznego i zewnętrznego. Dane z przeprowadzanych przez szkołę „testów na wejście” czy próbnych egzaminów wewnętrznych oraz zewnętrznych³² są w postaci ilościowej tylko suchą informacją. Zadaniem nauczyciela jest ich analiza i interpretacja w celu wykorzystania przy projektowaniu koniecznych zmian w procesie nauczania³³. Podczas zajęć kształcących tę umiejętność studenci poznają zasady konstruowania narzędzi do diagnozowania i kontroli osiągnięć szkolnych uczniów, uczą się analizować i interpretować uzyskane w procesie egzaminowania informacje, podejmują próby budowania programów naprawczych³⁴, poznają zasady skutecznego komunikowania wyników³⁵ oraz możliwości wykorzystania technologii informacyjnej w diagnozie i kontroli osiągnięć szkolnych uczniów.

edukacyjnymi. Organizacja zajęć wspomaganych i wzbogacanych technologią informacyjną, współpraca z nauczycielami innych przedmiotów (innych zajęć), realizacja projektów interdyscyplinarnych wspomaganych technologią informacyjną.

³⁰ Zajęcia te są autorskim pomysłem M. Latoch-Zielińskiej.

³¹ Kształcenie online, prowadzone na uczelnianej platformie Wirtualny Kampus, jest uzupełnieniem tradycyjnego nauczania, studenci mogą w praktyczny sposób doświadczyć tej formy studiowania, poznać jej zalety i ograniczenia.

³² Egzaminy zewnętrzne – sprawdzian po szkole podstawowej, egzaminy gimnazjalne oraz maturalne przeprowadzane są przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

³³ Wykorzystanie wyników oceniania wewnętrznego i zewnętrznego jest obecnie niezbędnym elementem pracy każdej placówki oświatowej, wpisuje się w tak zwany proces podnoszenia jakości pracy szkoły.

³⁴ Skonstruowanie takiego programu jest niezbędnym elementem wykorzystania wyników egzaminowania czy diagnozy. Musi on być dostosowany zarówno do potrzeb konkretnej klasy, jak i indywidualnego ucznia.

³⁵ Najważniejszymi odbiorcami informacji o wynikach każdej formy sprawdzania wiadomości i umiejętności są przede wszystkim uczniowie i ich rodzice. Informacja o stopniu opanowania badanych umiejętności powinna stać się podstawą do refleksji nad organizacją dalszej pracy ucznia i klasy, patrz: M. Boba, M. Michłowicz, A. Romanik, *Próbny egzamin gimnazjalny w części humanistycznej (Grudzień 2005). Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, Kraków 2005.

V. W kształceniu przyszłych nauczycieli podkreślamy rolę warsztatów z zakresu psychologii i pedagogiki, które prowadzone powinny być przez ludzi kompetentnych, gdyż na nich przyszli studenci odbyliby trening: umiejętności budowania relacji interpersonalnych³⁶ oraz trening twórczości³⁷. Na zajęciach warsztatowych przyswoiliby sobie praktyczne sposoby budowania relacji opartych na szacunku, poczuciu bezpieczeństwa i wspólnoty, a także poznałyby techniki stymulacji myślenia twórczego, rozwijające zdolności jednostki i zespołu. Widzimy tutaj dwie płaszczyzny budowania relacji międzyludzkich. Pierwsza z nich dotyczy bezpośrednich relacji pomiędzy ludźmi, druga odbywa się za pośrednictwem kultury. Obie wiąże wspólne uczestnictwo – w rozmowie, pracy, działaniu, wynikiem tego jest wzajemność, odpowiedzialność, odpowiedniość. Zreflektowane w procesie edukacyjnym pozwoliłyby studentom wynieść przekonanie, że interakcyjność można na stałe wpisać w doświadczenie życiowe, w reakcje na sytuacje zarówno znane, jak i problemowe, gdy zachodzi potrzeba poszukiwań nowych rozwiązań.

VI. Konieczne wydaje się nam także dowartościowanie zajęć z kultury żywego słowa, które rozwijałyby sztukę ekspresji werbalnej, wzbogaconej o mowę ciała. Dlaczego ten rodzaj zajęć uważamy za ważny w procesie zadomowienia się kultury w człowieku? Powinny one utwierdzać przyszłych nauczycieli w ich tożsamości językowej (jako elementu tożsamości narodowej), kształtować wzorce wyrażania emocji i funkcji języka w rozmaitych sytuacjach życiowych. Nasi studenci, przyszli nauczyciele języka polskiego, mówią niewyraźnie, ze złą dykcją, bez ekspresji, a zatem bez szans na dotarcie do słuchacza. Warto w tym kontekście przytoczyć sąd antropologa Alberta Mehrabiana, według którego komunikat nadawany przez człowieka tworzą trzy elementy składowe: słowo, towarzysząca mu wokalizacja i mowa ciała, w stosunku następującym: 7–38 – 55%³⁸. Brak dbałości o kulturę mowy, a w tym korelacji między tandemem słów i wokalizacji a mową ciała, jest wyraźnym niedostatkiem kultury osobistej nauczyciela, który powinien nie tylko kształtować komunikacyjną sprawność uczniów, ale budzić w nich potrzebę, jeśli nie piękna, to przynajmniej staranności w obcowaniu za pośrednictwem słowa.

VII. Współczesny nauczyciel staje wobec konieczności ukazywania relacji między obrazem a literaturą, obrazem a wypowiedzią ustną i pisemną. Ważnym zatem elementem edukacji polonistycznej wzbogacającej sprawność komunikacyjną studenta jest umiejętność czytania obrazu. Młody człowiek powinien zostać wyposażony w wiedzę i sprawność czytania obrazu jako formy przekazu informacji, a także obrazu jako posługiwania się ekspresją niewerbalną. W literaturze przedmiotu istnieje pojęcie „informacja obrazowa”³⁹, które sytuuje się na tle różnych dziedzin

³⁶ Z. Zaborowski, *Trening interpersonalny*, Warszawa 1985; R. Tausch, A.M. Tausch, *Wege zu uns. Menschen suchen sich selbst zu verstehen und Anderen offener zu begegnen*, Hamburg 1990; W. Weber, *Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychotherapie in der Praxis*, München 1991.

³⁷ T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław 1982; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; tegoż, red., *Trening twórczości*, Gdańsk 2005 i in.

³⁸ *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2005.

³⁹ A. W. Zariecki, *Obraz jako informacja*, przeł. L. Suchanek, „Pamiętnik Literacki” 1969, z. 1.

sztuki, nie wyłączając literatury i architektury. Wykorzystują je liczne modele nauczania obrazu. Omawia je kompetentnie Barbara Dyduch w pracy *Między słowem a obrazem*⁴⁰. Chciałybyśmy tutaj podkreślić, idąc za sugestią wspomnianej autorki, konieczność wskazania nauczycielowi drogi do świata obrazów, również tych wybranych przez dziecko i stworzonych przez dziecko.

VIII. Na koniec warto przypomnieć, iż szkoła wyższa powinna przygotować swoich absolwentów także do kształcenia ustawicznego, do podejmowania doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych, którego celem jest przystosowanie jednostki do dynamicznych zmian ekonomicznych, kulturalnych i naukowych. Uczelnie opracowały już dość dobrze formy zorganizowanego i kierowanego kształcenia, mają różnorodne oferty studiów podyplomowych, a także studia doktoranckie działające w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. Nam chodzi o proces lansowania twórczego stylu życia, w który wpisany zostanie nieustanny rozwój człowieka, kształtowanie jego tożsamości, rozwijanie możliwości twórczych, pozwalających przekraczać mentalne i edukacyjne ograniczenia. Lapidarnie ujął to Edgar Faure: „Uczyć się, aby być”. Uczyć się samemu, by móc poznawać, dokonywać świadomych wyborów, by skuteczniej uczyć swoich wychowanków nie tylko poszukiwania informacji, ale krytycznego ich odbioru.

Postscriptum

Mamy świadomość, iż zaprezentowane tutaj sugestie domagają się rozwinięcia i uzupełnienia. Poruszony problem jest tak pojemny, iż może i powinien być przedstawiony w ujęciach komplementarnych lub polemicznych, gdyż przyznajemy rację Brunerowi, kiedy powiada, iż „[a]utentyczne kształcenie nigdy nie ogranicza się do jednego modelu uczenia i jednego modelu nauczania”⁴¹.

Educating teachers to take on new assignments: preparing students to live in the information society

Abstract

The paper discusses some aspects of educating teachers to take on new assignments, namely to prepare students to live in the information society. The first part of the paper presents essential information on the information society and describes the main stages of its development in Poland and around the world. The second part is focused on ideas of teacher education, which are inspired by Bruner's later works and come from the educational practice and expectations of modern school.

⁴⁰ B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, s. 29–50.

⁴¹ Tamże, s. 95.

Anna Ślósarz

Rozwój badań nad rolą nowych mediów w kształceniu polonistycznym

Kulturowe środowisko ucznia: nowe media

Od starożytności interesowano się międzyludzkim porozumiewaniem. XX wiek dodał do istniejących mediów (książka – od XVI w., prasa od XVII w.) masowe: kino, radio, telewizję, a także tzw. nowe media. Andrzej Gwóźdź zauważa, że

są to na ogół też zarazem nowe, cyfrowe technologie, choć niekoniecznie nowe za każdym razem praktyki komunikacyjne: laserowa płyta wizyjna (laser disc), płyty kompaktowe (CD-ROM i interaktywna CD-I), telewizja cyfrowa, elektroniczne kino interaktywne, a także nowe systemy dystrybucji filmów, jak chociażby video-on-demand – system pozwalający „przywoływać” filmy na żądanie z centralnej „bazy danych” sieci telewizyjnej (także, oczywiście, inne programy)¹.

Beata Gromadzka utożsamia natomiast nowe media z wideo i komputerem². W niniejszym tekście przyjmujemy jednak definicję Bogusławy Dobek-Ostrowskiej i rozumiemy je przez nowe media sieci: informatyczną, satelitarną, kablową, telekomunikacyjną, telematyczną, a także multimedia³.

Badania roli mediów mogły się w Polsce rozwijać, gdy zniesiono cenzurę i zastąpiono nimi teorię propagandy politycznej. Okazało się, że należy kształcić umiejętności selekcjonowania, hierarchizowania, oceny wiarygodności informacji, a Jakobsonowski model okazał się niewystarczający do opisu komunikowania, w którym nadawca manipuluje odbiorcą. Upowszechniono model Harolda Lasswella⁴. Jednak i ten wkrótce okazał się nieadekwatny, jako opisujący komunikowanie jednokierunkowe, nieuwzględniający roli jednostek kluczowych, grup pierwotnych, instytucji medialnych, struktur społecznych i kultur, których rolę opisywali kolejni

¹ A. Gwóźdź, *Obrazy i rzeczy. Film między mediami*, Kraków 1997, s. 19.

² B. Gromadzka, *Od obrazów-arcydzieł do strony internetowej. Przemiany w modelu odbioru kultury na przykładzie podręczników w zreformowanej szkole*, „Polonistyka” 2007, nr 2, s. 29.

³ B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 2007, s. 147.

⁴ H. Laswell, *The Structure and Function of Communication in Society*, [w:] *The Communication of Ideas*, red. L. Bryson, New York 1948, s. 32–51.

teoretycy komunikowania (Kurt Lewin, J. i M. Rileyowie, Westley MacLean, Melvin DeFleur, Abraham Moles i inni⁵). Tak złożone środowisko kulturowe tworzy otoczenie współczesnego ucznia, który na przedmiocie „język polski” uczy się przede wszystkim skutecznego porozumiewania się – w mowie i piśmie.

Rozszerzanie się granic przedmiotu „język polski”

Nowe media są zjawiskiem niedawnym, więc badania ich roli w kształceniu polonistycznym dopiero się rozpoczynają. Medialno-gadżetowa otoczka stanowi jednak dziś najistotniejszy kontekst literackich inicjacji⁶. Człowiek XXI w. stoi przed koniecznością opanowania technik odbierania i tworzenia przekazów w złożonych kontekstach kulturowych, a jego działania komunikacyjne nie ograniczają się do werbalnych. Do tych zmian odniósł się Bogusław Skowronek w cyklu artykułów, opublikowanych w „Nowej Polszczyźnie”⁷, postulując uwzględnianie w procesie dydaktycznym kultury popularnej, pluralizmu znaczeń, edukacji medialnej i stosowanie dekonstrukcyjnych strategii podczas interpretacji.

Problematykę tę popularyzują też monograficzne numery czasopism: „Polonistyka”, „Zeszyty Szkolne”, „Nowa Polszczyzna” (tu m.in. stała rubryka Agnieszki Ogonowskiej *Garderoła słów i znaczeń*)⁸. Jednak prezentowane materiały okazują się opisami mediosfery, uzupełnianymi propozycjami metodycznymi. Brakuje natomiast empirycznych badań, które mogłyby się stać naukową podstawą zmian w kształceniu polonistycznym.

Tymczasem niedofinansowanie polskich mediów publicznych skutkuje zaniedbaniem ich edukacyjnej misji. Struktura własności medialnej w Polsce sprawia, że dominujące na rynku komercyjnie nowe media upowszechniają – zgodnie z potrzebami reklamodawców – konsumpcyjny styl życia oraz kontestację szkoły, rodziny, autorytetów, władzy i państwa. Postawy takie okazują się dla uczniów atrakcyjniejsze niż prezentowane w lekturach, a analizowanie i interpretowanie literatury w oderwaniu od audiowizualnego kontekstu okazało się pod koniec XX w. niemożliwe. Wynikły stąd odpowiedzialne zadania, spoczywające na polonistach pracujących z uczniami zainteresowanymi kulturą popularną⁹: muzyką, filmem, telewizją, sportem¹⁰ itp. Pojawiły się więc opracowania metodyczne i programy, pomagające nauczycielom odnaleźć się w nowej sytuacji. Sposób kształcenia literacko-kulturowego oraz językowego na lekcjach polskiego jest bowiem zdeterminowany typem

⁵ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 2005, s. 54–76.

⁶ Por. D. Świerczyńska-Jelonek, *Jak nastolatki oceniają książki?*, „Polonistyka” 2006, nr 2, s. 12.

⁷ B. Skowronek, *Współczesne media i nowa sytuacja komunikacyjna*, „Nowa Polszczyzna” 2003, nr 4, s. 32–38 i 2004, nr 5, s. 28–35.

⁸ Np. *Świat wirtualny*, „Polonistyka” 2000, nr 1; *Internet w szkole – szkoła w Internecie*, „Zeszyty Szkolne” 2002, nr 1, *Multimedialność*, „Zeszyty Szkolne” 2002, nr 4; *Czytać czy oglądać?*, „Zeszyty Szkolne” 2003, nr 3, *Lekcje z filmem*, „Polonistyka” 2004, nr 5.

⁹ Por. *Kultura popularna w szkole: pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006.

¹⁰ Zob. B. Chrzęstowska, *Sport w nauczaniu polonistycznym?*, „Polonistyka” 2006, nr 4, s. 52–57.

współczesnej kultury. W przeciwnym wypadku sytuowałyby się poza zainteresowaniami i „ponad głowami” uczniów.

Nowe media w dydaktyce

Gwałtowny rozwój technologii spowodował, że nowe media przyczyniły się do spadku czytelnictwa (w warunkach przekształcenia kultury werbalnej w audiowizualną i multimedialną). Współczesny uczeń – zauważa B. Gromadzka – percypuje w Internecie słowo i obraz, stąd przydatne okazują się w dydaktyce mapy skojarzeń, diagramy, ikoniczne walory pisma, piktogramy i kolor¹¹. Odwołują się do nich wydawcy podręczników, imitujący hipertekstowy układ internetowych stron, a ćwiczenia coraz częściej odsyłają do Internetu¹².

W 1999 r. wdrożono koncepcję edukacji czytelniczej i medialnej w postaci międzyprzedmiotowej ścieżki. Pojawiły się książki, relacjonujące stan badań w zakresie dydaktycznych aspektów mediów, np. *Media w kulturze, nauce i oświacie*¹³, *Perspektywa edukacji z komputerem*¹⁴, *Nauka z komputerem*¹⁵, Bronisława F. Siemienieckiego i Wojciecha Lewandowskiego *Internet w szkole*¹⁶, *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*¹⁷, *Komputer – współczesne narzędzie pracy nauczyciela*¹⁸, Agnieszki Siemińskiej-Łośko *Internet w przygotowaniu nauczycieli do stosowania technologii informacyjnej*¹⁹, *Manipulacja, media, edukacja*²⁰.

Opublikowano pozycje, adresowane do nauczycieli przedmiotów humanistycznych, np. Klemensa Stróżyńskiego *Technologia informacyjna w nowoczesnej szkole. Poradnik dla humanistów i innych nauczycieli*²¹, Bogumiły Fiołek-Lubczyńskiej *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej*²², Piotra Kowalskiego *Popkultura*

¹¹ B. Gromadzka, *Od obrazów-arcydzieł...*, s. 30. Por. też W. Kozak, *Mapa mentalna czyli twórcza technika notowania*, Kielce 1999.

¹² Por. P. Sporek, *Nowoczesne technologie informacyjne w procesie samokształcenia polonistycznego*, [w:] *e-polonistyka*, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2009, s. 231–239.

¹³ *Media w kulturze, nauce i oświacie. Materiały Konferencji Naukowej*, red. W. Strykowski, A. Zając, Tarnów 1996.

¹⁴ *Perspektywa edukacji z komputerem*, red. B. Siemieniecki, Toruń 1999.

¹⁵ E. Gurbiel, G. Hardt-Olejniczak, E. Kołczyk, H. Krupicka, M.M. Sysło, *Nauka z komputerem*, Warszawa 2001 (z płytą CD).

¹⁶ B.F. Siemieniecki, W. Lewandowski, *Internet w szkole*, Toruń 2001.

¹⁷ *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Toruń 2001.

¹⁸ *Komputer – współczesne narzędzie pracy nauczyciela*, red. Z. Płoszyński, A. Pastryń, Słupsk 2003.

¹⁹ A. Siemińska-Łośko, *Internet w przygotowaniu nauczycieli do stosowania technologii informacyjnej*, Toruń 2006.

²⁰ *Manipulacja, media, edukacja*, red. B. Siemieniecki, Toruń 2007.

²¹ K. Stróżyński, *Technologia informacyjna w nowoczesnej szkole. Poradnik dla humanistów i innych nauczycieli*, Poznań 2001.

²² B. Fiołek-Lubczyńska *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej. O audiowizualnych tekstach kultury*, Kraków 2004.

*i humaniści*²³, Zbigniewa Osińskiego *Technologia informacyjna w edukacji humanistycznej*²⁴, Bolesława Ochodka *Technologia informacyjna w dydaktyce przedmiotów humanistycznych*²⁵.

Lekcje polskiego w społeczeństwie informacyjnym

Od początku lat dziewięćdziesiątych datują się rozważania nad wykorzystywaniem nowych mediów w polonistycznym kształceniu. Jedne z pierwszych refleksji na ten temat odnaleźć można w tekście Piotra Andrusiewicza *O perspektywie zastosowań komputera w edukacji polonistycznej – horyzont rozpoznania?*²⁶. Autor klasyfikuje oprogramowania dydaktyczne, dochodząc do wniosku, że do wspomagania kształcenia nadają się zarówno programy typu „korepetytor”, jak też przeznaczone do ćwiczenia umiejętności, a także symulacyjne. Jednak największe szanse zastosowania w dydaktyce polonistycznej mają według Andrusiewicza programy wspomagające rozwiązywanie problemów, edytory tekstów, bazy danych i programy graficzne. Z perspektywy czasu okazało się, że wszystkie funkcjonują w kształceniu kulturowo-literackim, kulturowo-językowym, nauce ortografii i interpunkcji²⁷.

Również Klemens Stróżyński jako jeden z pierwszych upowszechniał znajomość technologii informacyjnej, przybliżając polonistom sposoby zarządzania informacją: prowadzenie baz danych, sporządzanie notatek z lektur metodycznych, sortowanie zbiorów, ich restrukturyzację, wyszukiwanie, zaznaczanie i wklejanie fragmentów, ocenianie osiągnięć uczniów²⁸. Elżbieta Żurek zebrała zaś wskazówki, dotyczące komponowania i prezentowania programów multimedialnych²⁹, a Jacek Jędrzykowski³⁰ zbadał efektywność uczenia się przy ich wykorzystaniu – jego książka może zatem pomagać nauczycielowi w projektowaniu pomocy dydaktycznych, dostosowanych do profili poznawczych uczniów. Renata Bryzek omówiła dydaktyczne zastosowanie komputera w tekście *Prezentacja multimedialna na lekcjach języka polskiego*³¹. Aniela Książek-Szczepanikowa postuluje natomiast znaczące zmiany w kształceniu studentów polonistyki, prowadzące ich do skutecznego nauczania

²³ P. Kowalski, *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Kraków 2004.

²⁴ Z. Osiński, *Technologia informacyjna w edukacji humanistycznej*, Toruń 2005.

²⁵ B. Ochodek, *Technologia informacyjna w dydaktyce przedmiotów humanistycznych*, Piła 2006.

²⁶ P. Andrusiewicz, *O perspektywie zastosowania komputera w edukacji polonistycznej – horyzont rozpoznania* „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IV”, 1990, z. 133, s. 251–264.

²⁷ Por. A. Ślósarz, *Media w służbie polonisty*, Kraków 2008 (z płytą CD-ROM).

²⁸ Zob. np. K. Stróżyński, *Technologia informacyjna dla polonistów*, „Polonistyka” 2001, nr 1.

²⁹ E. Żurek, *Sztuka prezentacji czyli jak przemawiać obrazem*, Warszawa 2006.

³⁰ J. Jędrzykowski, *Prezentacje multimedialne w procesie uczenia się studentów*, Toruń 2006.

³¹ R. Bryzek *Prezentacja multimedialna na lekcjach języka polskiego*, [w:] *e-polonistyka...*, s. 195–216.

w XXI w.³², a szczegółowe wskazania dydaktyczne prezentuje w monografii *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazyńców*³³, adresowanej do szkolnych polonistów. Ze współpracy A. Książek-Szczepanikowej z Anną Ciciak i Marcinem Wlazło zrodziła się rozprawa *Polonista w „erze Marconiego”*³⁴, zawierająca część empiryczną: przygotowane w uniwersyteckim laboratorium multimedialnym konspekty lekcji polskiego, prowadzonych z wykorzystaniem komputera. Powstały one przy współudziale studentów i czynnych nauczycieli w ramach przedmiotu „Pragmatyka audiowizualności”. Przeznaczone są dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

Nowe uwarunkowania polonistyki zauważane są też w serii *Edukacja nauczycielska polonisty*, redagowanej przez Annę Janus-Sitarz. W tomie *Polonista w szkole* Anna Biernacka uznaje komputer za narzędzie wspomagające „priorytetowe zadania edukacji humanistycznej (rozwijanie twórczości, kształcenie językowe)”³⁵. Podkreśla możliwość łatwego publikowania (co motywuje do pracy i odpowiedzialności za słowo), gromadzenia baz danych, skłaniającego do bogacenia języka, poszerzania wiedzy. Autorka zauważa też dydaktyczne zagrożenia ze strony Internetu: nierzetelne informacje, dominację rozrywki, brak struktury całości, gotowce (wszystko to odnosi również do telefonów komórkowych). Wojciech Strokowski w tekście *Polonista polimedialny*³⁶ podkreśla natomiast, że warunkiem porozumienia z uczniami są nauczycielskie kompetencje w zakresie kultury popularnej. Proponuje włączenie do lekcji polskiego rozważań o języku mediów, propagandzie, wykorzystywaniu telewizji komercyjnej w funkcji narzędzia manipulacji (zwłaszcza w programach informacyjnych). Zachęca do wykorzystywania: kamer wideo (do realizowania adaptacji fragmentów lektur), odtwarzaczy płyt CD (do nagrywania reportaży, odtwarzania głosów poetów, słuchania muzyki), płyt DVD (do nagrywania programów cyfrowej telewizji celem ich dalszej analizy). Anna Borzeskowska i Karol Francuzik proponują zaś polonistom³⁷ korzystanie z portalu *Witryna czasopism* w celu prezentowania uczniom sieciowych czasopism literackich (np. „Halart” studentów UJ, „Kursywa”, „Biuro Literackie”) i społeczno-kulturalnych, jak np. „Tin” i „Latarnik”. Krystyna Hexel natomiast demonstrowe ewolucję form lirycznych i możliwości sieciowej poezji na przykładzie hipertekstowego wiersza³⁸. Opisywane są

³² A. Książek-Szczepanikowa, *Multimedialność w akademickim kształceniu polonistów*, „Polonistyka” 2002, nr 1, s. 39.

³³ A. Książek-Szczepanikowa, *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazyńców wczoraj – dziś – jutro*, Siedlce 2006.

³⁴ A. Ciciak, A. Książek-Szczepanikowa, M. Wlazło, *Polonista w „erze Marconiego”*, Szczecin 2003.

³⁵ A. Biernacka, *Szkoła i polonistyka w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 287.

³⁶ W. Strokowski, *Polonista polimedialny*, [w:] *Polonista w szkole...*, s. 297–335.

³⁷ A. Borzeskowska, K. Francuzik, *Poeta internauta*, „Polonistyka” 2002, nr 2, s. 90–93.

³⁸ K. Hexel, *Digitalny wiersz*, „Polonistyka” 2002, nr 1, s. 37–38.

zatem generowane przez media nowe treści nauczania oraz sposoby ich klasyfikowania i przekazywania³⁹.

Marta Rusek analizuje zaś sytuację edukacji polonistycznej w kontekście obecności multimediów, wskazując na konieczność wykorzystywania zasobów i możliwości komunikacyjnych Internetu, który według Autorki – paradoksalnie – promuje czytelnictwo⁴⁰.

Programy multimedialne w służbie dydaktyki ortografii i interpunkcji

Edward Polański w drugim wydaniu książki *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*⁴¹ zamieścił podrozdział *Wykorzystanie komputera*, charakteryzując w nim programy do ćwiczenia umiejętności ortograficznych. Dzieli je na: edukacyjne (gry), dydaktyczne (testowanie i doskonalenie umiejętności, badanie wyników), narzędziowe (słowniki ortograficzne, korektory tekstów). Współautorem rozdziału jest Piotr Andrusiewicz, który badał oprogramowanie dydaktyczne pakietów służących do kształcenia ortograficznego.

W polonistycznym kształceniu najlepiej sprawdziły się programy do ortografii i gramatyki opisowej – tak z uwagi na modułową i algorytmiczną strukturę wiadomości oraz wykorzystywanie myślenia konwergencyjnego, jak też profesjonalną obudowę dydaktyczną, np. wykluczanie błędnych zapisów, wykorzystywanie pamięci ruchowej (pisanie całych wyrazów), funkcjonalną grafikę, łączenie teorii z praktyką, indywidualizację pracy, ćwiczenia utrwalające i kontrolne, odwoływanie się do pamięci emocjonalnej, integrowanie zagadnień ortograficznych z gramatycznymi, leksykalnymi i frazeologicznymi, polisensoryczność, natychmiastową ocenę i rozwijanie najsłabiej wykształconych umiejętności.

Autoreferencyjne kino elektroniczne jako interpretant literatury

Jadwiga Kowalikowa w tekście *Nauczyciel jako autor materiałów dydaktycznych*⁴² przypomina, że do prawidłowej organizacji procesu dydaktycznego konieczna jest znajomość cech i zainteresowań współczesnych uczniów. Przywołuje fragment współopracowanego przez siebie programu nauczania *Barwy epok*, w którym za konteksty średniowiecznej kultury rycerskiej uznano dzieła współczesnej popkultury, m.in. film *fantasy* w reżyserii Johna Boormana *Excalibur* (Wielka Brytania 1975), a nawet surrealistyczną komedię filmową Terry'ego Jonesa i Terry'ego Gilliana *Monty Python i święty Graal* (Wielka Brytania 1975)⁴³. Podobnie szeroki

³⁹ Por. rozdziały *e-trendy w rozwoju współczesnej dydaktyki, e-warsztat nauczyciela polonisty i e-metody pracy na lekcjach języka polskiego* [w:] *e-polonistyka...*, s. 113–250 oraz *Dzwonek na lekcję polskiego: nowe treści, tendencje i metody w dydaktyce języka polskiego. Materiały międzynarodowej konferencji naukowo-metodycznej*, red. I. Masojć, R. Naruniec, Wilnius 2005.

⁴⁰ M. Rusek, *Przed monitorem i z książką. Polonistyczna edukacja w dobie multimediów*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 192–215 oraz tejże, *Polonista wobec hipertekstów literackich*, [w:] tamże, s. 216–231.

⁴¹ E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995.

⁴² J. Kowalikowa, *Nauczyciel polonista jako autor materiałów dydaktycznych*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005, s. 271.

⁴³ Tamże, s. 285.

zakres filmowego materiału (wraz z kontrowersyjnym *Kwiatem mego sekretu* Pedro Almodovara) przywołują w funkcji lekturowych kontekstów Bogdan Bernacki i Ewa Wyszyńska⁴⁴. Polonista, wykorzystujący tego typu teksty, staje się przewodnikiem uczniów w świecie kultury popularnej, a w pełnieniu tej roli może pomóc książka *Relacje między kulturą wysoką i popularną w języku, literaturze i edukacji*⁴⁵. Witold Bobiński zauważa wręcz, że w szkolnym odbiorze film staje się interpretantem⁴⁶ literatury.

Film, oglądany w zapisie elektronicznym (w telewizji lub z odtwarzacza wideo albo DVD), podlega innym mechanizmom odbiorczym niż tradycyjny, kinowy. Zwrócił na to uwagę B. Skowronek, badając uczniowskie konceptualizacje filmu i jego oglądania⁴⁷. Okazało się np., że w świadomości młodzieży film bywa figurą sekundarną w stosunku do telewizyjnego serialu. Kino nowej przygody i media elektroniczne oswoiły widzów z efektami specjalnymi i niereferencyjnym statusem ontologicznym obrazów. Zanika mechanizm identyfikacji z bohaterami, od których ważniejsi okazują się aktorzy⁴⁸.

Telewizja: schlebianie bezkrytycznemu odbiorcy

Uznając bezmyślnego odbiorcę za największe zagrożenie dla współczesnej kultury, Małgorzata Hendrykowska zredagowała monograficzny numer „Polonistyki”, i zamieściła w nim m.in. tekst *Serial, telenowela, reality show, czyli jak rozmontować ten mechanizm?*⁴⁹, dotyczący programów wykorzystujących emocjonalne zaangażowanie widzów. Uwrażliwia nauczycieli na problematykę manipulowania uczuciami odbiorcy. W tym samym numerze zamieszczono tekst Marka Hendrykowskiego *Polonista w świecie reklamy i wideoklipu*⁵⁰. Autor charakteryzuje w nim przywołane w tytule formy wypowiedzi medialnej, podkreślając zwłaszcza ich rolę w kreowaniu i utrwalaniu stereotypów i symulaków.

Okazuje się, że do analizy programów telewizyjnych stosować można narzędzia lingwistyczne. Zgodnie z założeniami Krytycznej Analizy Dyskursu (KAD, ang. CDA) językowe funkcjonowanie odkrywa niejawne relacje społeczne, zwłaszcza relacje

⁴⁴ B. Bernacki, E. Wyszyńska, *O edukacji filmowej w liceum trzyletnim*, „Polonistyka” 2005, nr 2, s. 556.

⁴⁵ *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, red. B. Myrdzik i M. Karwatowska, Lublin 2005. Por. też *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji w humanistycznej szkole*, red. B. Myrdzik, Lublin 2003; *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki dla studentów filologii polskiej*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000; *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002; M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Poznań 2003.

⁴⁶ W. Bobiński, *Film jako interpretant w szkolnym czytaniu literatury*, [w:] *Szkolne spotkania...*, s. 101–125.

⁴⁷ B. Skowronek, *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży. Studium kognitywno-kulturowe*, Kraków 2007.

⁴⁸ Por. A. Ślósarz, *Lektury licealne a kino komercyjne*, Kraków 2002, s. 190.

⁴⁹ M. Hendrykowska, *Serial, telenowela, reality-show, czyli jak rozmontować ten mechanizm?*, „Polonistyka” 2004, nr 5, s. 4–13.

⁵⁰ M. Hendrykowski, *Polonista w świecie reklamy i wideoklipu*, „Polonistyka” 2004, nr 5, s. 14–19.

walki o władzę i zabezpieczanie hegemonii. Uświadamiając i upowszechniając znaczenia struktur tekstu, zmienia się więc społeczną makrostrukturę. Paweł Nowak proponuje analizowanie z uczniami porozumiewania się w przestrzeni medialnej (telewizja, portale i wortale internetowe, telefonia komórkowa) na zasadzie identyfikowania emocjonalizacji i interpersonalizacji przekazu. Analiza sposobu przedstawiania informacji wskazuje, że jest ona mniej ważna niż przypodobanie się odbiorcy. Deklaratywy medialne rozstrzygają, jak odbiorca zrozumie świat, a głównymi aktami mowy okazują się w mass mediach ludytywy⁵¹.

Z podobnych założeń wychodzi Leszek Tymiankin, zalecając ćwiczenie z uczniami – przedstawicielami pokolenia ekranowego – różnych typów aktów i makroaktów mowy (zamiast tradycyjnych wypracowań) w celu uczenia dostrzegania ładunku imperatywności, a także perswazji i manipulacji⁵². Krytyczny stosunek do tekstów odbieranych za pośrednictwem mass mediów (zwłaszcza telewizji) jest szansą ujawnienia uczniom celów medialnej komunikacji, a tym samym różnic między kulturą popularną i literacką klasyką⁵³.

Portale internetowe: od komercji do e-literatury

W 1998 r. Piotr Andrusiewicz zauważył, że bryki i ściągki zaspokajają najniższe potrzeby użytkowników, ukazując „prawdziwe zwierciadło polskiej szkoły”⁵⁴. Podkreślił nieobecność w Sieci środowiska akademickiego, uznając to za dowód anachroniczności szkoły oraz postulując rewolucyjną zmianę treści programowych i metod nauczania.

Pisząca trzy lata później o internetowych portalach Izabela Zeller podkreśla konieczność odnoszenia się polonisty do: hipertekstu, nawigacji, nierówności dostępu do informacji. Zauważa, że ignorowanie Internetu przez nauczycieli doprowadzi do ich izolacji od uczniów. Prezentuje przydatne polonistom zasoby i możliwości komputera, podkreślając jego aktywizującą uczniów interaktywność oraz konieczność krytycznego podejścia do odbieranych za jego pośrednictwem informacji⁵⁵.

Późniejszy o jeszcze dwa lata artykuł Zeller⁵⁶ zawiera podobne wnioski. Autorka zauważa w Internecie pozytywne inicjatywy edukacyjne: serwisy: *Starpolska on-line* (redagowany przez prof. Romana Mazurkiewicza z IFP UP w Krakowie), a także *Gimnazjum.pl* i *Liceum.pl*⁵⁷ Danuty Majewskiej (UW), *humanista.pl*

⁵¹ P. Nowak *Zabawić się na śmierć... Nowe akty mowy w komunikacji medialnej*, „Polonistyka” 2007, nr 7, s. 12–16.

⁵² L. Tymiankin, *Nieszkolne formy wypowiedzania się w edukacji*, „Polonistyka” 2007, nr 7, s. 6–11.

⁵³ Por. D. Łazarska, „M jak miłość”, „B” jak „Bar”, czyli o medialnych fascynacjach gimnazjalistów, „Nowa Polszczyzna” 2004, nr 3–4, s. 68.

⁵⁴ P. Andrusiewicz, „Wirtualna” lektura Żeromskiego, „Nowa Polszczyzna” 1998, nr 5, s. 43.

⁵⁵ I. Zeller, „Nie chcę, ale muszę”, czyli polonista wobec Internetu [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Kraków 2001, s. 192–200.

⁵⁶ I. Zeller, „Navigare necesse est...”, czyli o pożytkach z podróży po stronach edukacyjnych, „Nowa Polszczyzna” 2003, nr 1, s. 3–6.

⁵⁷ Dziś odpowiednio *wliceum.pl* i *wgimnazjum.pl* (data dostępu 25.11.2008).

(dziś nieistniejący), strony prowadzone przez pisarzy, poświęcone filmowi, teatrowi, zawierające reprodukcje obrazów. Zbadawszy merytoryczny i metodyczny poziom wybranych portali, dochodzi do wniosku, że dostosowane są one do potrzeb ucznia (rzadziej nauczyciela), a zamieszczane materiały powtarzają się i nie tworzą całości, wymagają krytycznego odbioru. Proponuje zatem lekturę e-czasopism: „Polonistyka”, „Nowa Polszczyzna”, „Język Polski w Szkole”, „Warsztaty Polonistyczne”⁵⁸. Stanowisko takie może dziwić w 2009 r., gdy funkcjonują wortale *Serwis Humanistyczny Hamlet* Roberta Bednarza, *język-polski.pl* Arkadiusza Żmija czy *Oto słowo polonisty* Waldemara Krawca.

Dziesięć lat po sformułowaniu przez Andrusiewicza postulatów umieszczania w Internecie rzetelnych opracowań, pełnych tekstów literackich, interaktywnego systemu konsultacji, katalogów zasobów bibliotecznych i księgarskich, witryn poświęconych literaturze, filmowi i teatrowi – istnieją portale takie, jak *Polska Biblioteka Internetowa*, *Poradnia Językowa Wydawnictwa Naukowego PWN* prowadzona przez dr. Mirosława Bańko, prof. Jerzego Bralczyka i dr. Jana Grzenień. Większe biblioteki i księgarnie są skomputeryzowane. Utworzono strony filmowe i teatralne, np.: *stopklatka.pl*, *filmweb.pl*, *e-teatr.pl*. Pojawiły się również portale, prowadzone przez podmioty akademickie (*Staropolska on-line*), ministerialne (*Scholaris Internetowe Centrum Zasobów Edukacyjnych MEN*), licealnych nauczycieli (*Serwis Humanistyczny Hamlet*).

Jednak najpopularniejsze edukacyjne portale internetowe to nadal przedsięwzięcia komercyjne, np.: *sciaga.pl*, *bryk.pl*, *strefa wiedzy*, *Shvoong*. *Streszczenia i krótkie recenzje*. Badania ich zawartości wskazują, że prowadzą je podmioty, traktujące użytkowników jako atrakcyjną (ze względu na jednorodność) grupę docelową dla reklamodawców, nie proponując nowych metodologii literaturoznawczych badań, a nawet dystansując się od aktualnych podstaw programowych⁵⁹. Przejrzysta architektura informacji (układ przedmiotowy, wygodna nawigacja) i częste aktualizowanie umożliwiają jednak korzystanie z nich nawet bardzo słabo zaawansowanym użytkownikom⁶⁰.

⁵⁸ Dziś „Polonistyka” zamieszcza w Internecie tylko wybrane artykuły, „Język Polski w Szkole” i „Nowa Polszczyzna” publikowane są w wersji papierowej, a „Warsztaty Polonistyczne” przestały się ukazywać.

⁵⁹ Por. A. Ślósarz, *Granice społecznego przyzwolenia. Użytkownik w tekstach reklam z edukacyjnych serwisów*, [w:] *Komputer w edukacji*, 18. *Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe*, red. J. Morbitzer, Kraków 2008, s. 260–265, tekst opublikowano też na stronie <http://www.wsp.krakow.pl/ptn/ref2008/slosarz.pdf> (data dostępu 8.12.2008); A. Ślósarz, *Metodologie badań literaturoznawczych w internetowych portalach edukacyjnych?* – referat na I Ogólnopolskiej Konferencji *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela* zorganizowanej przez Katedrę Informatyki i Metod Komputerowych Akademii Pedagogicznej w Krakowie 17–19 kwietnia 2008; A. Ślósarz, *Nowy kanon lektur w internetowych serwisach edukacyjnych?* – referat na ogólnopolskiej konferencji *Nowe media – stan obecny i możliwości rozwoju* zorganizowanej przez dr hab. M. Jezińskiego z Instytutu Politologii UMK w Toruniu 9–11 kwietnia 2008.

⁶⁰ Por. M. Rumanowski, *Internet a edukacja w serwisach internetowych szkół licealnych województwa śląskiego*, [w:] *Od nowych technik do edukacji wirtualnej*, red. W. Strykowski, Poznań 2006, s. 218.

Edukacyjne walory gier RPG⁶¹

Edukacyjne walory gier fabularnych opisywali m.in. Jerzy Zygmunt Szeja⁶² i Jakub Zdzisław Lichański⁶³. Pierwszy zwrócił uwagę na ich „mowotwórczą” rolę, obecność charakterystycznych dla polszczyzny związków frazeologicznych (co rozwija umiejętności językowe). Wśród metod i technik pracy z wykorzystaniem fabularnych gier Szeja wymienia: wykład, warsztaty, dyskusję, pogadankę, pracę z tekstem, burzę mózgów, mapę semantyczną. Lichański natomiast odniósł się do gry *Dzikie Pola*⁶⁴ wprowadzającej w świat sarmackiej kultury metodą wcielania się w jedną z czterdziestu postaci.

Propozycjami dydaktycznego zastosowania komputerowych gier zajęli się również Paweł Sporek⁶⁵ i Maciej Zaremba⁶⁶, który zanalizował je pod kątem funkcjonowania motywów literatury *fantasy*, kultury sarmackiej i romantycznych postaw. Bogusław Skowronek⁶⁷ odniósł się do gier w perspektywie kognitywistycznej i przedstawił ich bogactwo kulturowych odniesień, dawanie odbiorcy możliwości kreowania sensów (również opozycyjnych), interaktywność, walory socjalizujące, kontrolowanie znaczeń dominującej kultury i walory edukacyjne. Natomiast Rafał Kochanowicz⁶⁸ zaproponował: analizę fabuły gier, ich dialogów, tworzenie charakterystyk bohaterów, opisywanie scenerii, a także wykazanie żywotności niektórych motywów literackich oraz kulturowych, charakteryzowanie grafiki oraz oprawy muzycznej. Tworzenie gry, będącej adaptacją lektury, pogłębia umiejętność czytania, charakteryzowania bohaterów, komponowania, streszczania, przewidywania konsekwencji działania, doboru muzyki i aktorów.

Společne zobowiązania polonistyki XXI w. a bariery technologiczne i mentalne

Współczesny nauczyciel powinien tworzyć komputerowe pomoce dydaktyczne, rozumieć zagrożenia, wynikające z edukacyjnych zastosowań nowych mediów, korzystać z internetowych zasobów, wykorzystywać komputer do diagnozowania trudności i postępów uczniów, a także ewaluacji swojej pracy oraz zamieszczania

⁶¹ *Role-playing game* – określenie gry fabularnej, w której gracze wcielają się w role fikcyjnych postaci.

⁶² J.Z. Szeja, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków 2004.

⁶³ J.Z. Lichański, *Dzikie Pola* – polska wersja *Role Playing Games*, [w:] *Literatura i Kultura Popularna*, t. VIII, red. J. Żabski, Wrocław 1999.

⁶⁴ Autorzy: J. Komuda, A. Machlowski, M. Mochocki.

⁶⁵ P. Sporek, *Komputerowe gry RPG (Role Playing Games) – dydaktyczna okazja czy wychowawcza pułapka?* – referat na konferencji *Edukacja polonistyczna w dobie reform 1998–2008. Próba bilansu* zorganizowanej przez Katedrę Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL 26–27 listopada 2008.

⁶⁶ M. Zaremba, *Gry fabularne komputerowe a romantyzm*, „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 1, s. 49–52.

⁶⁷ B. Skowronek, *Gry komputerowe, czyli między ekstatycznym entuzjazmem a moralną paniką. Krótki zestaw wypowiedzi, uzupełnień i uściśleń*, „Nowa Polszczyzna” 2005, nr 3, s. 35–42.

⁶⁸ R. Kochanowicz, *Wobec gier komputerowych*, „Polonistyka” 2007, nr 2, s. 53–56.

w Sieci materiałów dydaktycznych⁶⁹. Tymczasem poziom przygotowania zawodowego absolwentów w zakresie wykorzystywania TI w procesie dydaktycznym jest niewystarczający⁷⁰.

Technologię informacyjną oderwano w polskiej szkole od kształcenia kulturowego, a *Edukacja czytelnicza i medialna* nie jest realizowana. W opracowanym przez MEN dokumencie *Plan działań...* stwierdzono m.in., że

niewystarczająca [jest] liczba badań na temat skuteczności stosowania TIK w dydaktyce, brak upowszechniania wyników tych badań, słaba jest współpraca oświaty i szkolnictwa wyższego w zakresie przygotowywania nauczycieli do stosowania TIK, słaba [jest] synchronizacja programów studiów podyplomowych z wymaganiami MEN w zakresie kształcenia nauczycieli⁷¹.

Paradoksem jest, że dydaktyka polonistyczna, odwołująca się do nowych mediów, najlepiej rozwija się w związku z nauczaniem języka polskiego jako obcego⁷².

Ustny egzamin maturalny z kolei udowadnia, że nowe media stały się źródłem wsparcia przy poszukiwaniu bibliografii. Jednak często obnaża bezkrytyczne z nich korzystanie. Słowo ustępuje wobec obrazu⁷³, prezentacje bywają niesamodzielne, nie są w nich przestrzegane prawa autorskie, pojawiają się próby manipulacji⁷⁴. Egzamin ten ujawnia, że kształceniowe cele polonistycznej edukacji zdominowane zostały przez poznawcze. Uczniowie, nie mając potrzebnych umiejętności, poszukują w nowych mediach tylko informacji. W ten sposób ugruntowuje się encyklopedyzm i pogłębia cyfrowy podział.

⁶⁹ Por. B. Kędzierska, *Cele zajęć wchodzących w skład ramowego programu nauczania w zakresie TI*, <http://www.eckum.ap.krakow.pl/programy.htm> (data dostępu 20.10.2008).

⁷⁰ Nauczyciele wszystkich przedmiotów uczestniczyli np. w kursach: *Technologie informacyjne i edukacja multimedialna w praktyce szkolnej* (72 godz.), w 2008 r. realizowano np. w Małopolsce szkolenia nauczycieli przedmiotów nieinformatycznych *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w dziedzinie wykorzystania technologii informacyjnej*, rozwijające kompetencje w zakresie dydaktycznego wykorzystania komputera, Internetu, multimediiów, sieci LAN i WAN (80 godz.).

⁷¹ MEN *Plan działań dotyczących nauczania dzieci i młodzieży w zakresie problematyki funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym „Nowe technologie w edukacji”*, Warszawa 2007, s. 23-27, <http://www.kuratorium.krakow.pl/index.php?ac=112&id=32> (data dostępu 24.11.2008).

⁷² Zob. np. *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Katowice 2002; *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005; *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006.

⁷³ A. Kwiatkowska, *W obronie słowa. Refleksje o nowej maturze*, „Polonistyka” 2004, nr 9, s. 516–518, <http://www.edupress.pl/pdf/7/2902.pdf> (data dostępu 22.11.2008).

⁷⁴ Por. np. M. Pawlak, *O Nowej Maturze*, „Polonistyka” 2007, nr 7, s. 49; A. Ślósarz, *Nowa matura a prawa autorskie*, „Polonistyka” 2004, nr 10, s. 629–631; A. Tomasiak, *Po maturze – przed maturą*, „Polonistyka” 2007, nr 7, s. 45–48; E. Wysińska, *Internet jako punkt wyjścia w przygotowaniach do nowej matury z języka polskiego*, „Polonistyka” 2002, nr 2, s. 519–521.

E-polonistyczna neodydaktyka

Książki tracą popularność w konfrontacji z nowymi mediami, uzupełniającymi słowo obrazem, dźwiękiem, ruchem. Ukształtowały się nowe postawy odbiorcze. Ekranowego czytelnika – konstrukt sprzed kilkunastu lat⁷⁵ – zastąpił interaktor, oczekujący od współczesnej kultury multimedialności i ludyczności⁷⁶. Powstała konieczność reorganizacji nauczania oraz upowszechniania adekwatnego do wyzwań XXI w. kształcenia przyszłych nauczycieli. Nie ma już bowiem obszaru wolnego od nowych technologii. Dotyczy to również polonistycznego kształcenia.

Development of research into the role of new media in the teaching of Polish

The new media, in other words informatic, satellite, cable, telecommunication, telematic nets and multimedia are of great importance in education, but the investigation of their role in teaching Polish is only about to start. The decrease in reading is due to the formation of new communication habits. The reference of the teaching of Polish to the new media has been postulated since the 1990s. The ones who wrote about it, among others, were: P. Andrusiewicz, A. Biernacka, R. Bryzek, A. Książek-Szczepanikowa, J. Kowalikowa, A. Ogonowska, M. Rusek, B. Skowronek, P. Sporek, W. Strokowski, K. Stróżyński, and I. Zeller. Linguists (P. Nowak, L. Tymiankin) formed a proposition of analysis of communication in mediumistic space with the aim to perceive manipulation. Educational application of computer games was tested, among others, by J. Szeja, J.Z. Lichański, R. Kochanowicz, M. Zaremba, and the role of computers in learning orthography and punctuation – by E. Polański.

New media utilization in Polish teaching is still insufficient, due to mental barriers: education is dominated by verbalism, IT education is separated from classical education, media education is not realized, and investigations of new media role are lacking in didactics and teachers' education in this area.

⁷⁵ A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1995.

⁷⁶ Por. A. Ciciak, A. Książek-Szczepanikowa, M. Wlazło, *Polonista w „erze Marconiego...”*, s. 154.

Edward Polański

Dydaktyka ortografii a komputer i Internet

Jaka jest sytuacja dydaktyki ortografii polskiej dziś, w okresie rozwoju mediów elektronicznych: edytorów tekstu, e-maili, Internetu, SMS-ów, MMS-ów? Czy rzeczywistość znajomość pisowni jest nadal ważna?

Odpowiedź na to pytanie jest szczególnie istotna obecnie, ponieważ coraz bardziej upowszechnia się pogląd, że komputer skutecznie poprawia błędy ortograficzne. Traktowanie komputera jako swego rodzaju panaceum w tej dziedzinie obserwuję nie tylko w środowisku uczniowskim, ale również studenckim, a nawet u części nauczycieli akademickich, natomiast rzadziej szkolnych. Przekonałem się o tym po przeprowadzeniu we wspomnianych środowiskach badań ankietowych na temat obecnej sytuacji ortografii i interpunkcji¹. Moje poczynione w trakcie zajęć z kultury języka ze słuchaczami I roku filologii polskiej Uniwersytetu Śląskiego w 2008 roku obserwacje potwierdziły otrzymane przeze mnie wyniki badań. Otóż w trakcie zajęć najpierw przeprowadziłem dyktando, zawierające dużo ortogramów, wobec których ze względu na konieczność uwzględniania znaczenia wyrazu wynikającego z kontekstu jego użycia komputer w zakresie korekty (jak to niżej pokazuję na przykładach) jest „bezradny”. Omówienie ze studentami wyników z zastosowaniem multimedialnej prezentacji oraz pouczająca dyskusja przekonały wszystkich, że błędy ortograficzne i interpunkcyjne, których nie jest w stanie poprawić komputer, mogą nawet zasadniczo zniekształcać sens tekstu. Właśnie analizowane przykłady uświadomiły studentom, że najwięcej błędów było w obrębie tzw. wyrazów komputerowych (tę nazwę na potrzebę naszej dyskusji ukuli studenci dla wyrazów, których komputer nie poprawia). Prezentacja multimedialna pokazała, jak w zależności od kontekstu (otoczenia słownego) wyrazu zmienia się jego znaczenie, tym samym uzmysłowiła studentom rolę namysłu w trakcie korekty ortograficznej, fakt, że nie zawsze można liczyć na program komputerowy.

W materiale ankietowym znalazłem opinie, w których część respondentów stwierdziła, że znajomość ortografii i interpunkcji jest w zasadzie niepotrzebna:

¹ Por. E. Polański, J. Bujak-Lechowicz, *Poprawność ortograficzna i interpunkcyjna a komputer*, [w:] *Współczesna polszczyzna, stan, perspektywy, zagrożenia*, pod red. Z. Cygal-Krupy, Kraków–Tarnów 2008, s. 107–116.

Nie uczę się ortografii, bo komputer poprawia mi błędy), czas przeznaczony na jej uczenie się jest czasem straconym, korzystanie z tradycyjnych, drukowanych słowników ortograficznych to dziś już nieporozumienie. Słowniki te spalmy! Szkoda miejsca na półkach! [...] Teraz słowniki ortograficzne mogą się przydać jedynie dewiantom ortograficznym biorącym udział w ogólnopolskich dyktandach, których teksty są nasycone trudnymi, niekiedy archaicznymi wyrazami. Po co one komu? [...] Mówienie o ortografii i jej poprawności dziś, kiedy zbliża się już koniec epoki Gutenberga, to nonsens. Już dzisiaj młodzi ludzie nie garną się do czytania książek, a zwłaszcza lektur, raczej sięgają po filmy i elektronikę. Czy wiadomość zmięczenia Gutenberga może zachęcić do ślęczenia nad książką?

Ankietowani jeszcze bardziej krytycznie odnosili się do interpunkcji, którą określali niekiedy jako „zbiór zupełnie nieistotnych ozdobników”, które w efekcie „czytanie opóźniają, a w elektronicznej korespondencji niepotrzebnie zajmują miejsce w tekście”. Respondenci swój sąd uzasadniali następująco: „Interpunkcja w ogóle nie ma wpływu na rozumienie tekstu”.

Odmienne opinie wystąpiły jedynie u większości nauczycieli szkolnych i części uczniów: byli oni zdania, że w kształceniu językowym uczniów znajomość ortografii i interpunkcji jest istotna. Niektórzy podkreślali, że obecnie część uczniów, zwłaszcza klas podstawowych, w związku z używaniem komputera miewa kłopoty „z ręcznym pisaniem”, toteż „ich kaligrafia jest fatalna”. Przy pisaniu ręcznym zauważyli wpływ ruchu ręki (pamięci kinetycznej) na sprawność ortograficzną. Piszący komputerowo nie mają takiej możliwości. Inni nauczyciele oraz niektórzy uczniowie i studenci podkreślali pozytywne strony Internetu, który zachęca ich do częstego pisania własnych tekstów. W ten sposób poszerza się krąg osób piszących samodzielne teksty (np. blogi). To pozytywne zjawisko: podnosi się poziom wypowiedzi pisemnych u uczniów i studentów internautów, którzy w związku z tym dziś częściej sięgają po pióro (czytaj: komputer). Jednak „kij ma dwa końce”: niestety, w ten sposób zwiększa się liczba błędów ortograficznych występujących w Internecie². Stan ten wpływa niekorzystnie na ortografię użytkowników Internetu, kontakt bowiem z tymi błędami może „rozregulowywać” poprawne nawyki ortograficzne internautów³.

Wśród uczniów, studentów i niektórych nauczycieli akademickich o specjalnościach technicznych znalazłem nawoływanie do wprowadzenia radykalnych zmian pisowni, które by polegały na usunięciu niektórych znaków diakrytycznych, by w ten sposób zbliżyć pisownię do praktyki ortograficznej stosowanej w Internecie czy telefonii komórkowej. Wówczas, czytamy w ankiecie studenta:

pisownia polska mogłaby się stać częścią międzynarodowego kodu językowego. [...] Skoro w innych językach nie ma tzw. ogonków przy literach a, e (to samogłoski noso-

² O ortografii w Internecie interesująco pisał Władysław Lubaś, *Polska pisownia w Internecie, prestiż oficjalnej ortografii i jej nauczanie*, [w:] *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, t. 18, red. H. Synowiec, Katowice 2005, s. 96–108; tegoż, *Polskie gadanie. Podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Opole 2003, s. 158–159.

³ Na temat wpływu pamięci wzrokowej na kompetencje ortograficzne uczniów por. E. Polański, *Badania nad ortografią uczniów*, Katowice 1973, s. 16–20, 106–109; tenże, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995, s. 43–55.

we), warto je usunąć. Już wiele osób tak sądzi! [...]. Zrezygnujmy z nich! W ten sposób uprościmy polski język!

Do tej propozycji dołączyła się nawet jedna nauczycielka polonistka, ale już nie tak stanowczo jak poprzedni respondenci:

Rzadko się zdarza, by dzieci napisały poprawnie wyraz biorę, bo „ę” wymawia się jak „e”, także w wyrazach wzięt, stanął zwykle zamiast „ą” piszą „o”, bo tak się wymawia. Może dobrze by było, gdybyśmy zrezygnowali z tych ogonków?

Autorzy tych sugestii nie zdają sobie sprawy z tego, jakie byłyby efekty, gdybyśmy uwzględnili ten postulat. Toteż nauczyciele powinni uczniom to uzmysłowić najlepiej na przykładach typu:

Polecenie dla uczniów:

Nauczyciel (N): *Napiszcie wyrazy: **žadne**, **żądne**, **rak**, **rąk**. A teraz usuńcie ogonki przy „ą”.*

N: *Co otrzymaliście?*

Uczniowie (U): *Z czterech wyrazów zostały dwa dwukrotnie powtórzone: **žadne**, **rak**.*

Warto uczniom zwrócić uwagę na to, że gdybyśmy jednak wprowadzili kontekst do wyrazów, w których *ą* zapisano bez ogonków, to mimo tego pominięcia domyślilibyśmy się, o jakie wyrazy tutaj chodzi i nie doszłoby do nieporozumień. Oto przykładowe konteksty do wyrazów *žadne* (zamiast *żądne*) oraz *rak* (zamiast *rąk*): *Kobiety **žadne** władzy..., harcerki **žadne** sensacji..., dzieci **žadne** silnych wrażeń; coś nie ma **rak** ani **nóg** ('coś jest bezsensowne, nieprzemyślane, źle zorganizowane')*. Przytoczę tutaj uzasadnienie jednego z respondentów dotyczące propozycji pominięcia niektórych znaków diakrytycznych: „Dlaczego nie możemy uznać ogonków, skoro przy adresie e-mailowym m jak miłość od razu wiemy, że miłosc = miłość”. Jednak czasem – mimo istnienia kontekstu – zapis bez ogonków zakłóca skuteczność komunikacji, np.:

*Zgadzam się, **więc** zwołam. Zgadzam się, **wiec** zwołam.*

***Lęk** paraliżuje moje działanie. **Lek** paraliżuje moje działanie.*

N: *Usuńcie ogonki. Co zauważyliście po ich usunięciu?*

U: *Z czterech zdań i czterech wyrazów podkreślanych zostały dwa zdania o identycznym brzmieniu i dwa wyrazy podkreślone: **wiec**, **lek**.*

Wśród respondentów z grupy uczniów i nauczycieli akademickich o specjalnościach technicznych znalazłem propozycję, aby w związku z elektroniczną techniką pisania wprowadzić tylko po jednym znaku graficznym dla głosek *u*, *ż*, *h*⁴. Również internauci są za wprowadzeniem tego typu uproszczeń (por. np.: „A może panowie prof. zajelibyście się wywaleniem z języka pisanego Ó, Ż, CH zamiast uczyć się komunikacji w języku polskim naucza się bezmyślnej bzdury, któryj do końca i tak nie potrafi większość rodaków ~wyborca”, Onet.pl itd.)⁵.

⁴ Nie tylko uczniowie i studenci oraz niektórzy nauczyciele przedmiotów niehumanistycznych są autorami takich sugestii, ale już od wielu lat postulat ten pojawia się w innych dyskusjach oraz publikacjach, por. J.S. Mac, *Język polski*, „Wprost” 2001, nr 967, s. 72–79; M. Pęczak, Z. Pietrasik, *Nowa mowa Polaków*, „Polityka” 1997, nr 17.

⁵ Przytaczam *in extenso*, por. W. Lubaś, *Polska pisownia...*, s. 101.

Przykłady, które przytoczę w kolejności cytowanych reguł: *ó – u*, *rz – ż*, *ch – h*, pokażą, do jak poważnych nieporozumień doszłoby, gdybyśmy zrealizowali sugerowany postulat. Okazuje się, że tylko dodatkowo podane zdania kontekstowe, wiążące się z określoną konsytuacją, pozwalają uniknąć nieporozumień:

ó – u

To był fatalny wrzód! (tu w znaczeniu ‘czyrak’).

To był fatalny wrzut! (tu w znaczeniu ‘wznowienie gry w piłkę’).

Miał mówkę. – *Jak długą? – Taką, że mufka zakrywała mu dłonie.*

To nieporozumienie, pytam o długość mówki powitalnej.

Można uczniom podyktować zdania z podkreślonymi wyrazami, zaznaczając ich znaczenie oraz zasugerować, by po napisaniu sprawdzili zapis w słowniku książkowym. To dla omawianego problemu może być dla nich pouczające.

rz – ż

Czy wiesz, ile było wież ?

Mówił, że 9.

Nie wierz!

N: Napiszcie, ile znaczeń przy różnej pisowni może mieć ostatnie zdanie: Nie wierz!

U: Zdanie to przy różnej pisowni może mieć aż trzy znaczenia:

Nie wierz mu.

Nie 9 wież, lecz np. 5 wież.

Ty nie wiesz, ile było wież ?

ch – h

Oto inne przykłady, które nie wymagają sprawdzania i pytań nauczyciela oraz odpowiedzi uczniów, ponieważ wszystko zostaje wyjaśnione w trakcie przedstawionego dialogu:

*Na głowie mam teraz **Ch**ęłm.*

*Przecież nie masz **h**ęłmu?*

*Nieporozumienie, mam na głowie **Ch**ęłm pisany przez *ch* i wielką literę!*

Jak widać, aby nie doszło do nieporozumień wynikających z używania homofonu (=wyraz dźwiękowo identyczny z innym wyrazem, odmienny jednak pod względem pisowni i treści), nawet w trakcie mówienia wprowadzono tutaj informację o pisowni, por.: *przez ch i wielką literę*.

Aby dodatkowo jeszcze przekonać uczniów do tego, że przeceniają znaczenie komputera, nauczyciel do analiz ortograficznych powinien włączać jak najwięcej przykładów. Przekonanie o dużej roli komputera w korekcie ortograficznej u uczniów i studentów jest zakorzenione: sądzą oni, że tylko wyjątkowo można stykać się z wyrazami, których pisowni komputer nie jest w stanie poprawić. W ankiecie studenta czytam: „Komputer przy poprawie może się zaciąć wyjątkowo. Takich wyrazów trzeba szukać jak igły w stogu siana, szukać jak wyjątku ortograficznego gżegżółka, którego znajomość jest dla nas całkiem zbędna”. Zgadzam się, że znajomość znaczenia gżegżółki, a tym samym i pisowni, jest zbędna, jej cytowanie w regułach nawet jest nieporozumieniem, natomiast nie zgadzam się, że to bardzo mała grupa wyrazów. Liczbę tego typu ortogramów i ich różnorodność ilustruje poniższe zestawienie przykładów, które przekonują, że w tych przypadkach komputer zatwierdzi każdy z przedstawionych zapisów niezależnie od kontekstu, w jakim występują:

i tak – komputer nie rozwiąże dylematu typu: kiedy napisać *nie na żarty* rozdzielnie (w znaczeniu ‘naprawdę’), a kiedy łącznie (*nienażarty*) – w znaczeniu ‘żarłoczny’, nie rozróżni łącznej i rozdzielnej pisowni wyrazów w zdaniach: *Srednioroczne dochody w kraju maleją, podczas gdy średnio roczny pobyt za granicą te dochody podwaja*; nie odróżni pisowni: *Czad to zhora! Czad to zhora* (w pierwszym zdaniu wyraz *czad* użyto w znaczeniu ‘gaz’, w zdaniu drugim – w znaczeniu ‘pogawędki internetowej’); nie odróżni pisowni wyróżnionych wyrazów w zdaniach: *W związku z tym musisz odwieść Ewę. W związku z tym musisz odwieźć Ewę; odwieść* (‘namówić kogoś do zaniechania czegoś’), np. *odwieść Ewę od tego planu*; np. *odwieźć Ewę na dworzec*; itp.

Nauczyciel powinien zwrócić uczniom uwagę na to, że niekiedy bezrefleksyjne korzystanie z automatycznej korekty może być mylące. Oto przykład: Po wyłącznie automatycznej komputerowej korekcie wydrukowano i rozprowadzono następujący ważny urzędowy tekst, który w wyniku błędnej korekty okazał się bez sensu: „[...] podejmują się spraw, nie parząc, że wyręczają innych”. Okazało się, że mimo występującego kontekstu komputer nie podkreślił wyrazu *parząc*, bo jest on w jego słowniku. Po wpisaniu opuszczonej litery *t* otrzymamy: *nie patrząc* i sens wraca. Z kolei czasem komputer poprawi formy niezgodnie z intencją piszącego. Niekiedy bowiem programy korekty ortograficznej podkreślają formy całkowicie poprawne, mianowicie te, które nie wchodzą w skład komputerowego słownika, np. podkreślą *ó* w wyrazie *półkownik* w zdaniu: *Twórca półkownika otrzymał nagrodę, którą wręczył reżyser – pułkownik*⁶. Jak widać – kontekstowe zdania umożliwiają kontrolowanie reakcji komputera.

Nie zawsze jednak możemy odwołać się do kontekstu, niekiedy bowiem piszemy wyrazy w izolacji, np. zamawiając towary. Jeśli na przykład w spisie towarów, które ma ktoś nam zakupić, napiszemy nieortograficznie wyraz *magnes*, czyli przez *s*, a nie przez *z*, to możemy otrzymać nie to, o co prosiliśmy: zamiast *magnezu* do zazywania będziemy mieli metal do ... magesowania.

Na podstawie tego rodzaju przykładów uczniowie rozumieją, że nie mogą liczyć tylko na komputerowy program korekty ortograficznej, który poprawia automatycznie, rozumieją, że komputer nie jest w stanie skorygować błędów ortograficznych na przykład w zakresie homofonów, rozumieją, że w takich sytuacjach koniecznie muszą sięgnąć po słownik książkowy oraz zapoznać się z regułami ortograficznymi. W przeciwnym razie – mimo korekty komputerowej – mogą popełniać rażące, niekiedy nawet brzemienne w skutkach błędy, które prowadzą do poważnych nieporozumień, a nawet wyrządzić im szkodę.

A teraz trochę uwag o interpunkcji.

W odpowiedzi na zdecydowanie lekceważące potraktowanie interpunkcji przez respondentów (głównie uczniów) podkreślę, że już z natury polskiej interpunkcji wynika waga zagadnień interpunkcyjnych, na co przekonująco zwrócił uwagę Tomasz Karpowicz w ostatniej publikacji, zauważając, że każdy autor pisanego tekstu przez stosowanie odpowiedniej interpunkcji powinien zadbać o to, aby jego odbiorcy właściwie zrozumieli ten tekst. Dodam od siebie, że nie będzie to zawsze

⁶ W tym zdaniu użyto wyrazu *półkownik* w znaczeniu filmu niedopuszczonego do dystrybucji ze względu na polityczną cenzurę w czasach PRL (odłożono go na *półkę* – stąd nazwa).

możliwe bez osobistej, a nie tylko komputerowej korekty. Przejrzystość tekstu, która jest warunkiem zrozumiałości, może zapewnić jednoznaczność i precyzja, które wiele zależą od trafnie postawionych znaków przestankowych. Szkoda, że autor nie zwrócił uwagi na to, że w stu procentach nie można tego osiągnąć po tylko bezrefleksyjnej korekcie komputerowej. Za to wartościowe jest spostrzeżenie Karpowicza, że waga zagadnień interpunkcyjnych okaże się jeszcze większa przez to, że autor napisanego tekstu, mając na uwadze fakt, że może nie być obecny przy odczytywaniu swojego tekstu, szczególnie zadba o bezbłądność interpunkcyjną⁷.

Nawiązując do wspomnianych respondentów, przytoczę przykłady, które świadczą o tym, że interpunkcja w komunikacji jest również istotna, a niekiedy może nawet decydować o sensie wypowiedzi.

Najpierw przywołam przykład z życia, autentyczny. Tutaj brak przecinka mógł mieć poważne konsekwencje. Mam tu na myśli rozkaz, jaki wydano podczas pacyfikacji kopalni „Wujek”. Dowódca plutonu pytał komendanta milicji, czy może użyć broni, czy ma czekać na rozkaz. Odpowiedź brzmiała: *Nie, (przecinek) czekaj na rozkaz*. Przecinek w tym zdaniu wyglądał jednak inaczej niż pozostałe znaki. Powstały wątpliwości, czy nie został dopisany później. Niewykluczone, że przecinka wcześniej nie było. Jeśli tak, to brak przecinka mógł zadecydować o życiu dziewięciu górników. Zdania z przecinkiem lub bez przecinka: *Nie, czekaj na rozkaz, Nie czekaj na rozkaz*, mogły wywołać odmienne zachowania milicyjnego plutonu⁸.

To drastyczny przykład, jak obecność lub brak przecinka w sposób zasadniczy zmienia sens zdania. Podobne zmiany znaczenia mogą wystąpić w związku z interpunkcją w prawie karnym czy też podatkowym. Nic dziwnego, że prawnicy nieraz spierają się o znaki interpunkcyjne, dopuszczają one bowiem różne interpretacje. Przykładem może być problem przecinka w kodeksie karnym. Na przykład w artyku-
kule 156 par. 1 kodeksu karnego uchwalonego 6 czerwca 1997 roku czytamy:

Kto [...] powoduje inne ciężkie kalectwo, ciężką chorobę nieuleczalną lub długotrwałą [brak przecinka] chorobę zazwyczaj zagrażającą życiu [...], podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10. Jest to kopia kodeksu z 1969 r. – z jednym wyjątkiem: brakiem przecinka po słowie: długotrwałą. [...] w drodze skargi konstytucyjnej [...] obwieszczenie premiera zaskarżył obywatel skazany przez sąd na podstawie wersji z przecinkiem za spowodowanie choroby zagrażającej życiu (ale nie długotrwałej). W ten sposób *sprawa przecinka* trafiła do Trybunału Konstytucyjnego. 7 lipca 2003 r. Trybunał Konstytucyjny zdecydował, że obwieszczenie premiera jest niezgodne z konstytucją, bo wstawienie przecinka nie było zmianą redakcyjną, lecz merytoryczną i „narusza zasadę zaufania obywateli do państwa i stanowionego przezeń prawa”⁹.

Nauczyciele powinni uczniom zasygnalizować, że niewłaściwe zastosowanie znaków interpunkcyjnych prowadzi do wieloznaczności. Już wiele lat temu Zenon

⁷ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009, s. 142–144, 189.

⁸ E. Polański, *Reformy ortografii polskiej – wczoraj, dziś, jutro*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2004, LX, s. 43.

⁹ J. Wasilewski, *Retoryka dominacji*, Warszawa 2006, s. 452.

Klemensiewicz zwrócił uwagę na to, że błędy interpunkcyjne bardzo utrudniają zrozumienie tekstu¹⁰.

Dodatkowo dużą rolę interpunkcji w komunikacyjnej skuteczności można uczniom pokazać na przykładzie świadomej, celowej metody „gry” z interpunkcją, jaką stosują niektórzy pisarze. Na przykład Antoni Słonimski w poemacie autobiograficznym *Popiół i wiatr* w wersji:

Julku miły i Leszku, (przecinek) drogi Jarosławie, (brak przecinka po: drogi), Kaziu – wszystkich najczulej przyzywam z imienia [...]

przesunął do przodu jeden przecinek i otrzymaliśmy:

Julku miły i Leszku (brak przecinka po: Leszku) drogi, (przecinek) Jarosławie, Kaziu (...).

W pierwszej wersji dla autora **drogim** był Jarosław (mowa o Iwaszkiewiczzu), a w kolejnej **drogim** stał się już ktoś inny: Lesław M. Bartelski (**Leszku drogim**): w wyniku przesunięcia przecinka Iwaszkiewicz przestał już być **drogim**. Zdaniem Janusza Głowackiego, który ten przykład przywołał w książce *Z głowy*, Słonimski „nie mógł wybaczyć dawnemu przyjacielowi, wielkiemu Jarosławowi, że nie włączył się do opozycji”¹¹. Uczniowie, analizując tego rodzaju przykłady, zwrócą uwagę na to, że tutaj przecinek zmienia znaczenie, stwierdzą, że w zakresie korekty komputer nie jest tu przydatny. Komputer może niekiedy poprawiać błędnie, wpisując bezrefleksyjnie – wbrew zasadom na przykład przecinek przed każdym spójnikiem *że* lub przed każdym zaimkiem *który*: *mimo, że* zamiast *mimo że* (bez przecinka) *ponad, którym* zamiast *ponad którym* (bez przecinka). Zresztą niektórzy uczniowie nawet po namyśle mogliby tego nie poprawić, ponieważ pokutuje u nich nawyk pisania przecinka przed tymi wyrazami.

Komputer nie jest również użyteczny, kiedy interpunkcję, zwłaszcza w utworach literackich, zastępuje lub wzbogaca układ graficzny, podobny do kształtu wierszy. W odróżnieniu od tekstów nieartystycznych, w których wieloznaczność jest cechą negatywną, w tekstach literackich, przede wszystkim w poezji, może być ona walorem¹². Na przykład Józef Czechowicz często pojedyncze wiersze publikował w czasopiśmie, stosując interpunkcję, natomiast w wersji książkowej celowo, aby osiągnąć ich wieloznaczność, zamieszczał je już bez interpunkcji. Okazało się, że wiersze z zastosowaną interpunkcją i bezinterpunkcyjne stanowią niejako dwa odrębne teksty. W pierwszym za pomocą użytych znaków interpunkcyjnych poeta staje się niejako przewodnikiem czytelnika po tekście, w drugim czytelnik – odbiorca jest tego przewodnika pozbawiony, może sam odkrywać nowe sensory. To właśnie stanowi tę wartość. Czytelnik może znaleźć w nim znaczenia, których nie dostrzegł nawet sam autor. Nauczyciel powinien zaznaczyć uczniom, że w opisywanych tutaj przypadkach nie mamy do czynienia z błędami interpunkcyjnymi autorów, gdyż tego rodzaju interpunkcja – świadomie stosowana przez twórców – pełni określoną funkcję artystyczną, wzbogacając tekst o dodatkowe artystyczne elementy.

¹⁰ Por. Z. Klemensiewicz, M. Kniaginina, W. Pisarek, *Ależ tak się nie pisze...*, Kraków 1964, s. 117.

¹¹ J. Głowacki, *Z głowy*, Warszawa 2004, s. 197.

¹² M. Głowiński, *Kunszt wieloznaczności*, „Pamiętnik Literacki” 1970, z. 3, s. 127–141; A. Okopień-Sławińska, *Wiersz awangardowy dwudziestolecia międzywojennego*, „Pamiętnik Literacki” 1965, z. 2.

Jeszcze większym od komputera wyzwaniem dla dydaktyki ortografii jest dziś Internet¹³. Dlaczego? Głównie ze względu na jego „nieortograficzność” oraz powstający nowy system polskiej pisowni stosowanej w Internecie. Różni się on od utrwalonej polskiej ortografii oficjalnej i zapewne może mieć na nią wpływ przez proces przenikania niektórych elementów tego systemu. Na niektóre właściwości ortografii i interpunkcji obecne w praktyce internetowej zwrócili uwagę m.in. Władysław Lubaś i Ewa Zalewska-Greloch, którzy trafnie scharakteryzowali występujące w internetowej pisowni i przestankowaniu tendencje do upraszczania ortografii, skracania zapisów wyrazów, rezygnacji ze znaków diakrytycznych, nierozróżniania małych i wielkich liter, tworzenia skrótów wyrazowych, wprowadzania zmian w interpunkcji itp. Zgadzam się z autorką, że „internauci [...] piszą tak, jak im wygodnie”¹⁴.

Sądzę, że nie da się całkowicie powstrzymać tej tendencji: dydaktyka ortografii powinna się już zacząć oswajać z tą inną sytuacją internetowo-ortograficzną. Twórcy i czytelnicy tekstów internetowych stanowią bowiem liczącą się grupę społeczno-komunikacyjną, której postulaty i głos na pewno będzie się liczył w systemie kultury popularnej (popkultury), zderzając się z tradycyjną ortografią, która należy do kultury wysokiej. W perspektywie długoterminowych zmian mogą powstać własne internetowe zasady ortograficznego przekazu informacji.

Podsumowując, stwierdzam, że w związku z bardzo kontrowersyjnymi poglądami uczniów na temat przydatności komputera w korekcie ortograficznej nauczyciele powinni wyprowadzać ich z błędnego przekonania, że poprawność pisowni i interpunkcji nie wpływa na skuteczność komunikacyjną tekstu oraz że rażąco przeceniają oni znaczenie komputera w korekcie tekstów. W wyniku proponowanych tutaj analiz uczniowie przekonają się, że korzystanie z komputerowych edytorów tekstów wcale nie gwarantuje usunięcia błędów ortograficznych. To zdobyte przez nich przekonanie spowoduje, że w przypadkach koniecznych zaczną sprawdzać korektę komputerową, przez co ich teksty staną się bardziej zrozumiałe, precyzyjne i jednoznaczne¹⁵.

¹³ M. Dąbrowska, *Język e-maila jako hybryda mowy i pisma*, [w:] *Język a komunikacja I. Zbiór referatów z konferencji „Język trzeciego tysiąclecia”*, Kraków 2–4 marca 2000, red G. Szpila, Kraków 2000; W. Godzic, *Język w Internecie: czy piszemy to, co myślimy?*, [w:] *Język w mediach masowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa 2000; *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice 2003; W Lubaś, *Polskie gadanie...*

¹⁴ W. Lubaś, *Polska pisownia w Internecie, prestiż oficjalnej ortografii i jej nauczanie*, [w:] *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, t. 18, red. H. Synowiec, Katowice 2005, s. 98–101; E. Zalewska-Greloch, *Polszczyzna internautów – poprawna czy „wygodna”*, [w:] J. Podracki, E. Wolańska, *Język w mediach elektronicznych*, Warszawa 2008, s. 155–172. Por. także B. Golus, *Fenomen rozmów internetowych i ich języka*, a także B. Taras, *Anonim w Internecie, czyli o komunikacji incognito*, [w:] M. Kita, J. Grzenia, *Dialog a nowe media*, Katowice 2004; A. Ślósarz, *Media w służbie polonisty*, Kraków 2008.

¹⁵ Por. E. Polański, *O polskiej ortografii i interpunkcji dzisiaj – ze szczyptą humoru. Komunikacyjna skuteczność a poprawność*, [w:] *Zarządzanie słowami. Językowy potencjał i manifestacje tekstowe*, red. M. Kita przy współudziale M. Czempki, Katowice 2006, s. 202–221, tegoż, *Reformy ortografii polskiej...*, s. 29–45.

Z artykułu wynikają również wnioski dla autorów szkolnych podręczników języka polskiego i innych materiałów dydaktycznych, które obecnie w związku z użytkowaniem komputera i Internetu powinny zmierzyć się z powstałymi nowymi utrudnieniami w nauczaniu ortografii, o których słusznie tak pisze Władysław Lubaś:

Nie unikniemy jednakże negatywnego wpływu chaotycznej – jak dotąd – internetowej ortografii na komunikację pozasieciową. [...] Dla dydaktyki ortografii wynika z tego dość kłopotliwy wniosek: nadeszło jeszcze jedno potężne utrudnienie w jej nauczaniu¹⁶.

W dotychczasowych opracowaniach podręcznikowych nie zwraca się uwagi na opisane tutaj niedoskonałości korekty komputerowej. Tę lukę zamierzam uzupełnić, poświęcając jej odrębny rozdział przygotowywanego wspólnie z Adamem Rychlikiem podręcznika dla nauczycieli *Ortografia i interpunkcja w nauczaniu szkolnym i samokształceniu*.

Computer and Internet vs. didactics of orthography

Abstract

The author raises an important issue of an erroneous belief which exists among pupils, university students, some schoolteachers and academics, that an automatic *Spell Check* feature available in computer word processors can effectively detect and correct all orthographic errors and mistakes. Basing on his own studies, the author claims that the above-mentioned conviction can negatively influence both the attitude of its followers towards learning spelling rules and their orthographic competence (the issue which has not been the subject of the in-depth academic research yet). The author provides examples of words which are context-related and, therefore, an automatic spelling corrector ("Spell checker") is not able to decide properly which orthographic form to use. All these cases require personal involvement of the author of a text. The author presents some didactic proposals concerning the problem.

¹⁶ W. Lubaś, *Polska pisownia...*, s. 104.

Danuta Łazarska

Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli polonistów

Współczesna szkoła, w jakiej przychodzi dzisiaj pracować absolwentowi polonistyki, stawia przed nim rozliczne zadania. Wymagają one od niego sprawnego poruszania się w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej i podejmowania szeregu działań służących wieloaspektowemu spojrzeniu na młodego człowieka w procesie kształcenia i wychowania. Z tej racji ważne stają się rozmyślania nad przygotowaniem zawodowym nauczycieli języka polskiego oraz modelem ich kształcenia. Proponowany przedmiot rozważań nie jest nowy, nie brakowało bowiem i nie brakuje sporów i dyskusji na ten temat¹. Celem niniejszego artykułu nie będzie ich relacjonowanie, ale próba zilustrowania obrazem szkolnej rzeczywistości, zawartym w opiniach zapisanych przez polonistów. Do nich skierowałam ankietę z prośbą o sformułowanie refleksji na temat modelu kształcenia nauczycieli języka polskiego na miarę XXI w.² Wyniki przeprowadzonego badania koncentrują się wokół czterech problemów pedeutologicznych. Wybrałam do analizy spośród nich dwa. Pierwszy odnosi się do mocnych i słabych stron przygotowania zawodowego polonistów rozpoczynających pracę w szkole oraz przyczyn zaobserwowanych niepowodzeń. Drugi dotyczy oceny obecnego sposobu kształcenia nauczycieli języka polskiego i propozycji wprowadzania niezbędnych, zdaniem respondentów, modyfikacji.

¹ Zob. W. Szyszkowski, *Nauczanie literatury w szkole średniej a uniwersyteckie studium polonistyczne*, [w:] *Zjazd Naukowy Polonistów 10–13 grudnia 1958*, Wrocław 1960, s. 387–404; B. Chrząstowska, *Polonistyka w szkole. Dylematy pozorne i rzeczywiste*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrząstowska, Z. Uryga, Kraków 1995, s. 3–21; Z. Uryga, *Potrzeby i oczekiwania szkoły wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995...*, s. 23–34; także artykuły na ten temat ukazujące się w „Polonistyce” czy „Nowej Polszczyźnie”.

² Ankietę wypełniło 127 nauczycieli języka polskiego z terenu Małopolski. Wielu z nich było opiekunami stażu polonistów ubiegających się o stopień nauczyciela kontraktowego i mianowanego. Respondenci stwierdzili, że uwagi swe formułują na podstawie obserwacji pracy młodych polonistów kończących studia magisterskie i licencjackie w różnych miastach naszego kraju. Ze względu na bogactwo zebranego materiału przedstawiam rezultaty analizy dwóch pierwszych pytań ankiety.

Mocne i słabe strony przygotowania zawodowego absolwentów studiów polonistycznych

Na przygotowanie zawodowe absolwentów studiów polonistycznych, w opinii badanych, składa się zdobyta przez nich na studiach wiedza i liczne umiejętności z zakresu kształcenia literaturoznawczego, językoznawczego, dydaktycznego oraz psychologiczno-pedagogicznego trafnie wykorzystywane w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej. Istotę takiego poglądu ankietowanych stanowiło przeświadczenie o traktowaniu przygotowania zawodowego na równi ze zdobyciem przez przyszłych polonistów, jak pisali, „podstawowego pakietu uprawnień wpisanych do kompetencji zawodowej nauczyciela”. Ta ostatnia, zdaniem Bożeny Chrzęstowskiej,

przejawia się wtedy, kiedy wiedza nabyta w toku studiów [...] jest operatywna, sfunckjonalizowana i zintegrowana w konkretnych działaniach dydaktycznych i wychowawczych, kiedy służy organizowaniu oraz korygowaniu warunków przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności uczniów, kiedy pomaga motywowaniu i rozwijaniu potrzeb kulturalnych wychowanków i poprzez nie pogłębianiu ich formacji duchowej, kiedy służy organizowaniu życia społecznego – w klasie, w szkole, w środowisku³.

Analiza odpowiedzi na pierwsze pytanie ankiety pozwala zorientować się, jak nauczyciele języka polskiego oceniają przygotowanie zawodowe polonistów rozpoczynających pracę w szkole⁴. Zdecydowana większość (85%) uznała, że najlepiej absolwenci studiów polonistycznych są przygotowani z dydaktyki przedmiotu. Wielu (80,3%) równie wysoko oceniło przygotowanie kierunkowe. Za najslabszy element, jak twierdziła spora grupa badanych (87,4%), należy uznać psychologiczno-pedagogiczne przygotowanie młodych polonistów. Uzyskane wyniki warto odnieść do badań przeprowadzonych przed dwudziestu laty przez Tadeusza Patrzałka. Na podstawie zgromadzonych danych wspomniany badacz wskazał wyższość przygotowania kierunkowego nad dwoma pozostałymi⁵. O ile może cieszyć dobrze oceniony przez współczesnych polonistów poziom przygotowania dydaktycznego i kierunkowego ich młodszych kolegów, o tyle martwią nadal słabe efekty kształcenia psychologiczno-pedagogicznego. Nieco więcej światła na temat mocnych i słabych stron przygotowania zawodowego nauczycieli języka polskiego przyniosły spostrzeżenia i opinie respondentów odnoszące się do każdego z wymienionych wyżej trzech obszarów.

³ B. Chrzęstowska, *Wstęp. O sztuce edukacji polonistycznej*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, Warszawa 1995, s. 23.

⁴ Kwestionariusz ankiety zawierał pytania otwarte. W związku z tym respondenci podawali więcej niż jedną odpowiedź, dlatego suma danych przekracza 100 procent.

⁵ T. Patrzałek, *Młodzi nauczyciele języka polskiego o swoim przygotowaniu zawodowym wyniesionym z uczelni*, [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1991, s. 388–390. Warto wyjaśnić, że z przeprowadzonego przez T. Patrzałka w 1989 r. badania ankietowego wynika, że absolwenci uniwersytetów znacznie wyżej ocenili przygotowanie kierunkowe, a niżej dydaktyczne i psychologiczno-pedagogiczne. W przypadku zaś absolwentów wyższych szkół pedagogicznych było odwrotnie. Niemniej jednak suma wszystkich danych wskazała wyższość przygotowania kierunkowego nad pozostałymi.

Obszar pierwszy: przygotowanie dydaktyczne

Na szczególną uwagę zasługują, jak uznali ankietowani, umiejętności trafnego doboru metod i technik nauczania, które nie tylko odpowiadają przyjętej strukturze lekcji, ale stymulują ucznia do wykonywania różnych zadań. Zapisane przez badanych refleksje uprawniają do sformułowania wniosku o dojrzałości metodycznej wielu polonistów rozpoczynających pracę w szkole. Jej przejawem, jak pisali, jest także projektowanie takich rozwiązań lekcyjnych, które rozwijają aktywność ucznia przyjmującego na siebie rolę wykonawcy czy badacza⁶. O czym, zdaniem respondentów, czasami nie pamiętają poloniści z nieco dłuższym stażem pracy. Ankietowani wysoko ocenili także umiejętność doboru do tematu lekcji rozmaitych tekstów kultury, nie zawsze zawartych w podręczniku szkolnym. Nie dostrzegli też większych trudności młodych nauczycieli z przekładaniem zdobytej przez nich wiedzy na sytuacje lekcyjne⁷. Nie mieli również zastrzeżeń co do organizacji czasu na lekcji oraz planowania pracy rocznej. Za prawdziwą zaletę uznali, wyraźnie dający się zauważyć u absolwentów studiów, entuzjizm do wykonywania wyuczanej profesji. W ich opinii, często bywa, że mija on po trzech latach pracy. I nie jest wynikiem wypalenia zawodowego czy osiągnięcia stopnia nauczyciela kontraktowego, ale łączy się z wewnętrznym rozgoryczeniem związanym z warunkami płacowymi. Ponad połowa respondentów opiekunów stażu wysoko oceniła tworzone przez niektórych podopiecznych konspekty lekcji. Nierzadko zdarza się, jak twierdzili, że w tych ostatnich, oprócz stałych elementów pojawiały się rozmaite refleksje. Ich zapisywanie ankietowani potraktowali nie tylko jako przejaw zaangażowania polonisty w przygotowanie zajęć, ale świadectwo przyjęcia odpowiedzialności za prowadzenie procesu kształcenia i wychowania.

Za słabą stronę przygotowania dydaktycznego spora grupa badanych uznała problemy młodych polonistów z prowadzeniem indywidualizacji nauczania na lekcjach języka polskiego. Z ich perspektywy oznacza to, że absolwenci studiów nie uwzględniają w projektowanych materiałach dla uczniów zasady stopniowania trudności z uwagi na zróżnicowany poziom intelektualny danego zespołu klasowego. Rodzi się zatem pytanie o przyczyny tego typu zaniedbań czy nieporadności. Zapewne jest ich wiele. Jedni twierdzili, że taki stan rzeczy wynika z nastawienia nauczycieli wyłącznie na potrzeby, oczekiwania uczniów zdolnych i ambitnych. Inni zaobserwowany problem wiązali z obawą polonisty przed niezrealizowaniem wyznaczonego planu działania i spowolnieniem tempa pracy. Wskazane niedostatki warto także łączyć z małym doświadczeniem zawodowym młodych polonistów, czego badani nie wzięli pod uwagę. Ponadto można też ich szukać w obszarach wykraczających poza dydaktykę przedmiotu, ale ściśle jej służących, takich jak: psychologia czy pedagogika.

Słabym ogniwem przygotowania dydaktycznego nauczyciela rozpoczynającego pracę w szkole jest, jak twierdzili badani, brak umiejętności organizowania wycieczek przedmiotowych oraz innych form pozaszkolnej edukacji polonistycznej. Ankietowani pisali, że zaobserwowane luki w wiedzy na ten temat oraz braki warsztatowe wynikają z małej liczby godzin prowadzenia tego typu zajęć na studiach oraz w czasie odbywania praktyk pedagogicznych. Takie same przyczyny, zdaniem

⁶ Zob. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 195–218.

⁷ Por. B. Chrzastowska, *Wstęp. O sztuce...*

respondentów, wpływają na problemy sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów oraz sporządzania testów sprawdzających umiejętności i wiedzę wychowanków⁸. Jednak mała sprawność ewaluacji osiągnięć dzieci i młodzieży⁹ nie martwiła tak bardzo ankietowanych. W ich przekonaniu absolwent studiów nauczycielskich powinien posiadać podstawy wiedzy i umiejętności w tym zakresie. One to, jak sugerowali, muszą być doskonałe przez całe zawodowe życie polonisty. Kluczem więc do realizacji tego przedsięwzięcia będzie przygotowanie przyszłego nauczyciela do uprawiania samokształcenia. Samokształcenie zaś, zdaniem Jadwigi Kowalikowej, stanowi integralny składnik kompetencji specjalistycznej polonisty¹⁰.

Obszar drugi: przygotowanie kierunkowe

Mocną stroną przygotowania z przedmiotów literaturoznawczych jest rzetelna i głęboka wiedza zdobyta przez absolwentów polonistyki. Za wyjątkowo ważne badani uznali duże czytanie młodych nauczycieli w opracowaniach naukowych. Spora grupa respondentów przyznała, że czasami zdarzało się jej korzystać z nowości bibliograficznych zaproponowanych przez nauczycieli rozpoczynających staż w szkole. Bywało, jak twierdzili, że absolwenci polonistyki stawali się źródłem informacji na temat różnych nowości naukowych. Nie budziła nigdy zastrzeżeń ich wiedza na temat treści przeczytanych utworów literackich. Niemniej jednak z obserwacji ankietowanych wynika, że problemem polonistów podejmujących pracę w szkole zaraz po ukończeniu studiów jest brak znajomości niektórych tekstów obowiązujących uczniów.

W tym miejscu nasuwa się wątpliwość: czy zajęcia z przedmiotów literaturoznawczych mają służyć omawianiu wszystkich pozycji zapisanych w dokumentach ministerialnych. W moim przekonaniu nie. Badanym także nie chodziło o to, by przyszli poloniści analizowali całe zestawy lektur szkolnych, ale by mieli możliwość naukowego omówienia wybranych reprezentatywnych tekstów czytanych przez uczniów na danym etapie edukacyjnym (zwłaszcza z literatury współczesnej). W związku z tym ponad połowa ankietowanych postulowała, aby wraz ze zmianami szkolnej listy lektur, zapisanymi w dokumentach oświatowych, była sukcesywnie odświeżana i uzupełniana także lista lektur przeznaczonych dla studentów polonistyki. Za realizacją sformułowanej dyrektywy przemawiają, jak wynika z ich obserwacji, problemy niektórych absolwentów studiów z poprawnym analizowaniem i interpretowaniem utworów literackich na lekcjach języka polskiego. Najwięcej takich uchybień dostrzeżono podczas omawiania utworów poetyckich w szkołach ponadgimnazjalnych. Część respondentów sygnalizowała również, że wśród początkujących polonistów nierzadko zdarzali się i tacy, którzy przy omawianiu tekstów literackich koncentrowali uwagę jedynie na ich gatunku, świecie przedstawionym i określeniu

⁸ Podobne wnioski z badań wyciągnął T. Patrzalek, *Młodzi nauczyciele...*, s. 392.

⁹ Por. A. Janus-Sitarz, *Komu potrzebne jest ocenianie? Wokół ewaluacji osiągnięć ucznia*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 241–261.

¹⁰ J. Kowalikowa, *Co może, co powinien, a czego nie zdoła dać absolwentom polonistyki nauczycielskiej uniwersytet w ramach przygotowania do zawodu. Dylematy dydaktyka literatury i języka*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, pod red. E. Bańkowskiej, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 21.

głównej problematyki. Pomijali tym samym ponadczasowe rozmyślania o człowieku i jego egzystencji lub ograniczali się do formułowania z uczniami utartych odczytań sensu danego utworu. Badani dodawali przy tym, że takie traktowanie literatury na lekcjach języka polskiego zdarzało się również im samym. Zaobserwowane przez nich niedostatki mogą otwierać na problematykę: (1) efektywnego przygotowania kandydatów na nauczycieli do podejmowania doskonalenia zawodowego w trakcie wykonywanej pracy, a także (2) organizowania i wprowadzania takich sytuacji w trakcie zajęć także z przedmiotów literaturoznawczych, które w większym stopniu będą inspirować studentów polonistyki do prowadzenia rozważań antropologicznych podczas omawiania utworów literackich oraz do samodzielnego zdobywania umiejętności i gromadzenia wiedzy w określonym zakresie.

Większość ankietowanych dostrzegła też, że umiejętność łączenia treści wpisanych w zagadnienia literaturoznawcze z wiedzą kulturoznawczą nie zawsze są zaletą młodego nauczyciela. Ci sami respondenci – traktujący wiedzę o kulturze jako integralny element przygotowania kierunkowego – uznali, że bywa ona słabym ogniwem pracy nie tylko młodych polonistów. Ich zastrzeżeń nie budziło przygotowanie tych ostatnich z wiedzy o filmie czy teatrze. Często bowiem, jak pisali, bywają oni lepiej wyedukowani w tych dziedzinach niż starsi stażem koledzy. Niepokój dotyczył przede wszystkim teoretycznego i warsztatowego przygotowania absolwentów polonistyki z zakresu malarstwa i jak wyjaśniali „powierzchnowości omawiania tekstów literackich w takim kontekście”. Nie sposób nie zgodzić się z opinią Barbary Dyduch, że tego typu problemy, zaobserwowane przez nią już u studentów polonistyki pierwszego roku, wiążą się z „brakiem wsparcia we wcześniejszych etapach edukacji”¹¹. Stanowisko badaczki zachęca do sformułowania postulatu nie tylko o potrzebie intensywnego niwelowania zauważonych nieporadności, ale wprowadzania w toku studiów polonistycznych większej liczby działań analitycznych, przyczyniających się do znacznego poszerzenia umiejętności i wiedzy przyszłych nauczycieli w omawianym zakresie.

Nie bez znaczenia we wskazywaniu mocnych i słabych stron przygotowania zawodowego polonistów rozpoczynających pracę w szkole pozostają przemyślenia badanych odnoszące się do przedmiotów językoznawczych. Respondenci pozytywnie wypowiedzieli się na temat wiedzy absolwentów uczelni w tym zakresie. Chociaż nie tak rzadko, jak informowali, zdarzają się im błędy merytoryczne. Wynikają one, zdaniem ankietowanych, z niedostatecznego opanowania zagadnień związanych z gramatyką opisową. Na podstawie hospitowanych lekcji języka polskiego opiekunowie stażu zaobserwowali również nieporadność swoich podopiecznych w poprawnym określaniu z uczniami funkcji językowych analizowanych wypowiedzi. Nie brakowało też wyraźnie dających się zauważyć potknięć stylistycznych w redagowanych przez nich, np.: podaniach, protokołach z konferencji, sprawozdaniach z realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych czy dokumentach przygotowywanych do podjęcia procedury awansu zawodowego nauczyciela. Z obserwacji respondentów wynika, że absolwentom polonistyki przytrafiają się także uchybienia związane z poprawnością językową, ujawniające się głównie w ich wypowiedziach ustnych. Te mankamenty tak punktuje jedna z osób badanych:

¹¹ B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, s. 126.

oto w szkołach pojawia się nowe pokolenie polonistów wychowane w duchu otaczających nas zmian cywilizacyjnych, dalekie od nazwania go miłośnikiem polszczyzny. Jego wyznacznikiem jest często brak przywiązywania wagi do poprawności językowej i formułowania wypowiedzi „na skróty” z wykorzystaniem aktualnej mody językowej.

W opinii ankietowanych przyczyny tego ostatniego zjawiska nie zawsze wiążą się z zaniedbaniami samego nauczyciela. Bywa, że jest to zabieg celowy. Zdarza się, jak twierdzili badani, że polonista rozpoczynający pracę w szkole boi się braku akceptacji ze strony uczniów, więc szuka z nimi porozumienia językowego. Stąd uznaje za słuszne używanie w kontaktach z zespołem klasowym takich wyrazów jak: „nara”, „spoko”, „siemanko”. Trudno nie zgodzić się z tymi, którzy akceptowali używanie takich słów jako okazjonalnej możliwości dotarcia do ucznia lub przejawu poczucia humoru nauczyciela. Zaobserwowane u młodych polonistów, jak pisali, „chwyty językowe” niepokoją wówczas, kiedy przechodzą w nawyk ujawniający się w rozmaitych sytuacjach szkolnych. Spostrzeżenia respondentów mogą otwierać na potrzebę nieustannej troski o poprawność językową i kulturę języka kandydatów na nauczycieli nie tylko na przedmiotach językoznawczych. Podkreślają także konieczność ciągłego uświadamiania im roli polonisty we współczesnej szkole. Prowokują również do przemyśleń na temat szukania różnych efektywnych sposobów otwierania młodych nauczycieli na kontakt i porozumienie z uczniem.

Obszar trzeci: przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne

Jednym z ogniw składających się na przygotowanie zawodowe absolwentów polonistyki jest ich wiedza psychologiczno-pedagogiczna i takie też umiejętności. Na podstawie refleksji sformułowanych przez respondentów można stwierdzić, że efekty kształcenia w omawianym zakresie nie są wystarczające. Badani pisali, że młodzi poloniści posiadają dobrą wiedzę na temat faz rozwoju człowieka. Bez zarzutu też orientują się w rozmaitych zagadnieniach pedagogicznych. Jednak wszyscy negatywnie ocenili ich umiejętności związane z wymienionymi tu dziedzinami. Zdaniem ankietowanych absolwent studiów polonistycznych, który rozpoczyna pracę w szkole, nie radzi sobie z rozpoznawaniem objawów rozmaitych dysfunkcji wychowanków oraz ich trudności szkolnych. Nie zawsze też legitymuje się potrzebnymi wiadomościami na temat pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹². Badani głównie mieli na uwadze dzieci z dysleksją, dysgrafią i ADHD. Ponad połowa z nich dostrzegła także, że wielu polonistom dużą trudność sprawia rozwiązywanie problemów wychowawczych w konkretnym zespole klasowym i projektowanie działań usprawniających pracę z uczniami niezdyscyplinowanymi i agresywnymi. W związku z niezadowalającą oceną przygotowania psychologiczno-pedagogicznego polonistów rodzi się pytanie: czy w ogóle powinni posiadać tego typu umiejętności i wiedzę? Z analizy wypowiedzi badanych wynika, że: „obowiązkiem polonisty jest wychwycenie nieporadności, problemów edukacyjnych, wychowawczych, z jakimi się borykają jego uczniowie a następnie poradzenie sobie z nimi”. Warto również uznać za słuszne te opinie, w których respondenci podpowiadali polonistyczne

¹² Por. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2005, s. 12; H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970, s. 96–156.

sposoby dostrzegania i diagnozowania edukacyjno-wychowawczych niedostatków dzieci i młodzieży. Taką szansę, jak informowali, stwarzają wszelkie prace redagowane przez uczniów oraz obserwacje przyjmowanych przez tych ostatnich postaw wobec drugiego człowieka i omawianych zagadnień na lekcji języka polskiego i poza nimi. Jednak, aby to było możliwe, najpierw polonista sam musi nauczyć się ich rozpoznawania. Przyczyny nieporadności w omawianym zakresie ankietowani łączyli zarówno z małymi umiejętnościami interpersonalnymi nauczycieli, jak i ich stanem emocjonalnym. Duża grupa badanych wyrażała bowiem niepokój o wytrzymałości psychiczną absolwentów studiów i sygnalizowała brak ich sprawności radzenia sobie ze stresem. Z obserwacji opiekunów stażu wynikało, że sporo osób rozpoczynających pracę w szkole ma problemy z własnymi emocjami.

Ocena obecnego sposobu kształcenia nauczycieli polonistów

W świetle prezentowanych rozważań, skupionych wokół mocnych i słabych stron przygotowania zawodowego polonistów, nasuwa się pytanie: jak badani ocenili obecny sposób kształcenia nauczycieli języka polskiego? Odpowiedzi na nie udzieliłi respondenci w drugim pytaniu ankiety. Z zapisanych refleksji wynika, że jego całkowita akceptacja i pozytywna ocena może nastąpić dopiero po naniesieniu trzech modyfikacji. Celem każdej jest autentyczne otwarcie się uczelni kształcących przyszłych polonistów na potrzeby i oczekiwania współczesnej szkoły.

Pierwsza modyfikacja dotyczy zmniejszenia nadmiaru wiedzy teoretycznej podawanej przyszłym polonistom. W przekonaniu respondentów jest ważne, aby kandydaci do zawodu mieli możliwość rozwijania i doskonalenia rozmaitych umiejętności analitycznych na wszystkich przedmiotach akademickich. Dlatego też proponowali wprowadzenie dużej liczby zajęć o charakterze warsztatowym. Miałyby one także sprzyjać rozwijaniu twórczego myślenia. Zdaniem Zenona Urygi „cennym dla rozwoju umysłowej sprawności przyszłego nauczyciela i jego zdolności posługiwania się wiedzą, pierwiastkiem dydaktyki akademickiej, wydaje się nasycenie zajęć wymaganiami dyscyplinującymi formę uczestnictwa w ich przebiegu”¹³. W związku z tym cytowany autor postuluje tworzenie takich sytuacji w trakcie zajęć akademickich, które pozwolą kandydatom do zawodu między innymi uniknąć bezrefleksyjnego streszczenia opracowań naukowych czy otworzyć się na rozmaite działania usprawniające ich aktywność i samodzielność umysłową¹⁴.

Druga łączy się z koniecznością formowania osoby i rozwijania osobowości przyszłego polonisty nie tylko na przedmiotach z kształcenia kierunkowego czy dydaktycznego. W tym celu ankietowani postulowali wprowadzenie zajęć interdyscyplinarnych i opracowanie takiego ich programu oraz sposobu pracy ze studentem, który w znacznym stopniu przyczyni się do realizacji wyznaczonego zadania. Zapiski respondentów ukazujące ich myślenie o rozwijaniu osobowości przyszłego nauczyciela otwierają się na rozumienie jej przez pryzmat czterech struktur wyodrębnionych przez Włodzimierza Szewczuka. Należy do nich: (1) samoświadomość będąca ciągłym przeżywaniem własnego istnienia, (2) planowanie działania w toku aktywności rozwijającej zainteresowania, dążenia człowieka i regulującej relacje

¹³ Z. Uryga, *Kształcenie polonistów a nowy model edukacji*, „Polonistyka” 2001, nr 2, s. 83.

¹⁴ Tamże, s. 84.

ze światem, (3) światopogląd będący wiedzą człowieka o rzeczywistości, jej wartościowaniu, określający sens jego życia i miejsce w świecie, (4) zbiór sposobów postępowania człowieka wskazujący na jego stosunek do innych ludzi i do siebie¹⁵. W opinii nauczycieli działania zaproponowane przyszłemu poloniście, uwzględniające wymienione tu struktury osobowości, mają szansę także wzmocnić jego sferę emocjonalną.

Trzecia modyfikacja wiąże się z potrzebą wprowadzenia w skali całego kraju egzaminu sprawdzającego predyspozycje studenta do wykonywania zawodu nauczyciela języka polskiego. Zdaniem badanych mógłby się on odbywać w czasie naboru kandydatów na studia lub po pierwszym semestrze. Z analizy wypowiedzi respondentów wynika, że celem takiej weryfikacji miałyby być sprawdzenie w bezpośrednim kontakcie i za pośrednictwem zróżnicowanych zadań predyspozycji psychicznych, intelektualnych, językowych i interpersonalnych kandydatów na nauczycieli. Opisana propozycja, w opinii jej zwolenników, może przyczynić się w przyszłości do zatrudniania w szkołach polonistów, którzy nadają się do wykonywania tej profesji.

Zarysowane wybiórczo spostrzeżenia i sugestie polonistów na temat problemów przygotowania zawodowego nauczycieli języka polskiego mogą wśród znawców zagadnienia zarówno nasuwać wiele wątpliwości, jak i budzić nie zawsze pozytywne refleksje. Niemniej jednak zasługują na uwagę, chociażby z racji zaangażowania ich autorów w zapisywanie uargumentowanych słów uznania dla młodych polonistów i krytyki ich pracy. Za cenne warto uznać te wypowiedzi, które ankietowani ilustrowali też swoimi pozytywnymi i negatywnymi doświadczeniami. W przypadku tych ostatnich próbowali odpowiedzieć, jak można by przed nimi uchronić kandydatów na nauczycieli. Aktywność badanych w formułowaniu przemyślanych i wyważonych opinii świadczyła nie tylko o potrzebie okazjonalnego zabrania głosu na temat kształcenia przyszłych polonistów, ale o pragnieniu, jak często podkreślali, by miały one wpływ na wprowadzanie różnych zmian, także w przygotowaniu nauczycieli języka polskiego do pracy we współczesnej szkole.

Problems in professional training of teachers of Polish

Abstract

The author of the article presents some issues in professional training of teachers of Polish, on the basis of the surveyed teachers' opinions. The results of the conducted survey concentrate on strong and weak points of professional qualifications of young teachers, and on the evaluation of the methods of training. The respondents evaluated most positively didactic qualifications of Polish teachers, secondly – their subject-matter preparation, and thirdly – psychological-pedagogical qualifications. They also suggested introducing three innovations into the process of teachers training, which concern: diminishing the amount of theoretical knowledge for the sake of practical methodological classes, introducing a wide range of interdisciplinary classes to choose from, and introducing an exam testing students' dispositions to work as teachers of Polish.

¹⁵ W. Szewczuk, *Osobowość. Polskie propozycje teoretyczne*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1998, s. 372.

Anna Janus-Sitarz

Zmiany w modelu kształcenia nauczyciela polonisty

W szybkim tempie zmienia się odbiorca naszych dydaktycznych działań: zarówno uczeń, jak i student – przyszły nauczyciel. Obecne młode pokolenie, wychowane przed monitorem komputera, bez trudu porusza się w nowych programach, jest świetnie przystosowane do cyfrowej ery, przedsiębiorcze, łatwo przyswaja wszelkie nowe, pożyteczne techniczne ulepszenia w komunikacji i pracy, nie zawsze jednak potrafi odróżnić i odrzucić działania nieetyczne, nie dostrzega niczego niemoralnego w wykorzystywaniu cudzych tekstów, kopiowaniu i kompilowaniu, w anonimowym ekshibicjonizmie i bezkarnym obrażaniu innych ludzi na forach internetowych, często wykazuje bezradność wobec zagrożeń manipulatorów i łatwych pokus¹. To pokolenie pragmatyczne, przyzwyczajone do niezwykle szybkiego tempa życia, wraz z różnymi tej szybkości pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami. Młodzi ludzie odrzucają wszystko, co wymaga systematyczności i dłuższej pracy, skupienia i głębszej refleksji. Książek nie czytają, ale się z nimi „zapoznają”, nie przeżywają literackich przygód, ale szukają informacji, by zdać egzamin lub nadażyć za modą. Przyzwyczajeni do wyalienowania przed monitorem komputera i obcowania z wirtualnym światem nie potrafią pracować zespołowo, zapamiętywać dłuższej partii materiału, dokonać selekcji w chaosie informacji i medialnych ofert.

Wobec takiego odbiorcy zmieniają się zarówno cele edukacji szkolnej, jak i akademickiej, choć niezmienna pozostaje konieczność przygotowania młodego człowieka do codziennego życia, ułatwienie mu rozumienia świata, a także rozpoznawanie wartości i zgodne z nimi postępowanie. Na pewno próbując sprostać wyzwaniom współczesności, trzeba uwrażliwiać przyszłych nauczycieli na odmienne potrzeby i nowe możliwości uczniów, ale i dodawać im odwagi w zmaganiu się z presją zjawisk niepożądanych.

W związku z powyższymi zadaniami mam kilka pytań i refleksji.

1. Czy w „płynnej rzeczywistości” istnieją stałe, niewzruszalne zasady, które pozwolą młodym nauczycielom przez wiele lat skutecznie wypełniać swoje zadania? Obawiam się, że prostych zasad sformułować nie sposób. Należy natomiast

¹ Zob. dogłębną diagnozę wpływu rewolucji informatycznej na młodego czytelnika w: Ł. Gołębiowski, *Śmierć książki. No future book*, Warszawa 2008.

kształcić u przyszłych nauczycieli wrażliwość na zmiany, taką wrażliwość, która pozwoli im uważnie wsłuchiwać się w potrzeby swoich wychowanków, ciągle samemu uczyć się i doskonalić swoje umiejętności, by pomóc innym w tym samym; wrażliwość, która nie pozwoli na ucieczkę w schemat i półśrodki, na zgodę na nieuczciwość, bryki, plagiat i inne grzechy, które nauczyciele nauczyli się wybaczać zbyt łatwo, bezradni wobec mechanizmów informatycznej rewolucji, z którą młodzi ludzie poradzili sobie o wiele lepiej niż oni.

Punktem wyjścia nauczycielskich działań nie może zatem być materiał programowy, ale uczeń, odbiorca tych treści. Student powinien być przygotowany, że najważniejsze to rozpoznać potrzeby i możliwości środowiska, a następnie do tych uwarunkowań dopasować treści kształcenia. O wiele większą rolę niż dotychczas widzę więc w pedagogiczno-psychologicznym przygotowaniu, pozwalającym na rozpoznanie specyfiki danego zespołu uczniów i rozwijanie umiejętności indywidualizowania pracy z każdym z nich. Nie możemy się zgodzić, by tak ważną dydaktyczną zasadę „każde dziecko się liczy” zastąpić dyktatem egzaminów, rankingami szkół i klas.

2. Nauczyciel nie działa oczywiście w sposób niezależny od wszelkich zmian oświatowych i ministerialnych decyzji. Należy jednak obecnie położyć nacisk na zdecydowanie większą świadomość studenta – przyszłego nauczyciela, że w czasie, jaki upłynie od jego egzaminu z metodyki do podjęcia przez niego pracy (a później w jej trakcie), będą się zmieniać: podstawa programowa, podręczniki, wymagania egzaminacyjne etc. Student musi być nie tylko zobowiązany śledzić te zmiany, ale i mieć do nich krytyczny dystans, rozpoznawać, które mogą być wynikiem koniecznych aktualizacji, a które efektem wpływu polityków bądź innych grup nacisku (łącznie z naukowymi).

3. Musimy przygotować studentów, że najbliższe czekające nas lata będą przebiegały pod hasłem walki o książkę i nie chodzi tu tylko o tak ważną w edukacji polonistycznej lekturę szkolną. W ostatnim czasie większość z bitew o czytelnika została przegrana. W 2006 roku połowa Polaków nie sięgnęła po żadną książkę, choćby kucharską czy poradnik dla majsterkowicza. Od 1990 roku zlikwidowano w Polsce co dziesiątą bibliotekę i 80% punktów bibliotecznych². Na lekcjach języka polskiego zamiast lektury powieści czy dramatu królują bezwstydnie brykowe streszczenia i wydruki z internetowej ściągki. Niedopuszczalne jest dalsze tolerowanie sytuacji, gdy nauczyciele analizują lekturę, rozpaczliwie ignorując fakt, że większość uczniów, a często nawet cała klasa jej nie przeczytała. Lekcje literatury bez czytania tejże to balansowanie na granicy absurdu.

Jak zatem kształcić studentów, by nie byli bezradni w sytuacji kryzysu lektury? Badania, które prowadziłam wśród studentów, pozwalają mi na sformułowanie kilku refleksji, stanowiących przyczynę do dalszych rozważań. Tu zwrócę uwagę tylko na jeden pomijany aspekt zawodowych kompetencji. Ośmielam się mianowicie twierdzić, że tylko tacy nauczyciele, którzy doświadczają radości czytania i potrafią o swych przygodach z lekturą mówić przekonująco, są w stanie pozyskać dla

² Wiele smutnych dowodów czytelniczej zapaści można znaleźć w Ł. Gołębiowski (współpraca: K. Frołow, P. Waszczyk), *Rynek książki w Polsce 2007. Wydawnictwa*, Warszawa 2007.

literatury nowych czytelników, takich, którzy nie będą czytać tylko dlatego, że „się przyda”, czy „wypada”, ale po to, żeby przeżywać niepowtarzalne spotkania, które zmuszają do zadawania pytań sobie i światu, pomagają „odnaleźć siebie i siebie zrozumieć”. Ci, którzy powołują się jedynie na wymierne korzyści z czytania (zdobycie informacji, dobrego stopnia, uznania w oczach innych) mają znacznie mniejsze szanse na zdobycie dla literatury czytelników, którzy będą prowadzić z nią autentyczny dialog i odbywać „podróż w głąb człowieka”. Wypowiedzi tej drugiej grupy studentów pozostawiają mnie z przekonaniem, że wprawdzie mogą oni mieć dobry kontakt z niewiele od siebie młodszymi uczniami (też już są bowiem dziećmi pragmatyzmu, migawkowych informacji i „wyścigu szczurów”, wielu czytało fragmenty i bryki zamiast całych powieści, zdawali „Nową Maturę” i nie widzą niczego złego w „testomanii”), ale skoro sami nie odkryli radości długich intymnych spotkań z lekturą, nie przekonają do nich innych.

Konieczne jest zatem uwzględnienie w modelu kształcenia przyszłych nauczycieli zachęty do autorefleksji nad wartością ich własnych spotkań z literaturą, a następnie uświadamianie im roli, jaką odgrywają w postrzeganiu przez uczniów obcowania z tekstem. Szkolna „praca z lekturą” nie może mieć czyisto doraźnych celów i być wykorzystywana w sposób instrumentalny, musi zostawiać w uczniach pragnienie do samodzielnego, niewymuszonego szkolnym czy zawodowym obowiązkiem sięgnięcia po książkę, musi przyzwyczajać ich do długotrwałego czytania, przeżywania, czasem trudnej percepcji. Istnieje potrzeba nowego pedagogicznego dyskursu, w którym łatwej percepcji, szybkiemu czytaniu, „wchłanianiu tekstów” przeciwstawia się możliwość przeżywania uniesień i radości w spotkaniach z literaturą. Aby jednak życzenie to spełnić, szkolna polonistyka musi mieć odwagę iść „pod prąd” niekorzystnym tendencjom cywilizacyjnym, i odpowiadając na wszelkie potrzeby wynikające z przemian społeczno-kulturowych, jednocześnie – w czasach pośpiechu i pragmatyzmu – być enklawą uczącą „nowej obecności”. Podobne postulaty pod adresem dydaktyki uniwersyteckiej słysząc ze strony literaturoznawców, którzy apelują, by przeciwstawić się kryzysowi humanistyki wtłaczanej siłą w mechanizmy rynkowe i mówić o „innej użyteczności”, której podstawy daje „przełom etyczny”³.

4. Jakie mogą być pozytywne konsekwencje zarówno „zwrotu etycznego”, jak i „zwrotu kulturowego” dla edukacji polonistycznej i szkolnych praktyk czytania?

Przede wszystkim przypominają one, że w filozofii edukacji literackiej najważniejszy jest człowiek. Nie tekst, jego struktura, wewnętrzne uwikłania, wymiary literackości, ale utrwalone w nim ludzkie doświadczenie, dopominające się uwagi, troski, odpowiedzi. Stąd nie ma pytań pilniejszych niż pytania o akceptację lub odrzucenie wartości wpisanych w dzieło, o jego możliwy wpływ na postawy czytelnika, jego światopogląd, ograniczenie bądź poszerzenie przestrzeni wolności, sposób rozumienia świata. Zagadnienia podpowiadane przez obydwu „zwroty” (społeczne wykluczenie, niepowodzenia dialogu, poszukiwanie własnej tożsamości, otwieranie

³ Na IV Kongresie Polonistyki Zagranicznej o potrzebie nowego dyskursu pedagogicznego mówili Bożena Shalleross z University of Chicago, Ryszard Nycz z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Leonard Neuger z Uniwersytetu w Sztokholmie. Kongres zorganizowany został przez Wydział Polonistyki UJ w dniach 9–11 X 2008.

się na inność), to problemy niezwykle aktualne w okresie adolescencji, nietrudno więc przebić się przez maskę obojętności, którą młodzi przybierają z buntu i strachu wobec świata, i zmotywować uczniów do lektury książki, odpowiadającej na ich pytania. Taką szansę daje nauczycielom wolność wyboru lektury i wolność sposobu jej czytania i odczytania. Na tę wolność musimy studentów przygotować, aby dokonując odpowiedzialnego wyboru, kierowali się zmieniającymi się potrzebami swoich wychowanków, a nie łatwością sięgnięcia po gotowe scenariusze lekcji, przywiązaniem do pewnych tytułów, utrwalonych interpretacji i własnych konspektów.

5. Obwieszczana powszechnie atrofia kultury, relatywizm i dewaluacja wartości łączą się nierozzerwalnie z kryzysem autorytetów, w tym także autorytetu nauczyciela. Coraz częstsze jest niedobre oczekiwanie, by nauczyciel był jedynie sprawnym korepetytorem, skutecznie przygotowującym uczniów do kolejnych egzaminów, a lekceważy się jego wpływ na wszechstronne kształcenie osobowości wychowanków. Sądzę, że warto większy nacisk położyć na zagadnienia związane z filozofią edukacji i etyką zawodu nauczyciela, który poddany zarówno presji egzaminów i zmieniających się standardów, jak i przemian cywilizacyjnych szybko traci z pola widzenia ogólnohumanistyczne zadania i cele kształcenia. Obecnie zmienia się rola nauczyciela i stosunek wobec niego tych, których niegdyś „nauczał” i „pouczał”, a z którymi obecnie ma współpracować, służyć swoją wiedzą i doświadczeniem, by nabywali umiejętności, które pozwolą im samodzielnie poznawać świat. Jedni w tej nowej relacji między nauczycielem a uczniem widzą jedynie upadek pedagogicznego autorytetu, warto jednak dostrzec tu szansę na nową jakość edukacji, na rozbudzanie przez nauczyciela potrzeb twórczego stawiania pytań, mierzenia się z wątpliwościami, uwrażliwiania na potrzeby innych. Jeśli zgodzimy się, że priorytetowym celem edukacji jest kształcenie wrażliwego człowieka, to niesie to za sobą konsekwencje w postaci:

- po pierwsze, doboru lektur (takich, które niepokoją, stawiają pytania, a nie udzielają łatwych odpowiedzi);
- po drugie, wyboru metod pracy (zmuszających do refleksji, do rozmowy, do słuchania się wzajemnego, do kreatywności, do myślenia o przyszłości, do udoskonalania świata, a nie utrwalania jego dotychczasowych ram);
- po trzecie wreszcie, określenia nowych kryteriów oceniania i kształtu egzaminów, które powinny sprawdzać samodzielność i niezależność myślenia młodych ludzi, umiejętność zauważania problemów i ich rozwiązywania, zdolność prowadzenia twórczego dialogu z dziełem literackim, z czymś poglądem, z tradycją, doceniać ogólne czytanie uczniów, a nie wymagać jedynie odtworzenia informacji, powtarzania cudzych racji i „wpasowania się w klucz” odpowiedzi do testowych zadań.

Odrzucenie działań ograniczających swobodę interpretacji, zarówno w lekcyjnej analizie tekstu (heureka wymuszająca na uczniach myślenie „za nauczycielem”), jak i standardach egzaminacyjnych, które w dotychczasowym kształcie domagały się od ucznia domysłów na temat „poprawnej” interpretacji, nie oznacza wcale, czego obawia się wielu zwolenników pozostawienia maturalnego „klucza odpowiedzi”, że dopuszczalna jest całkowita dowolność. Nieprawdziwe są te interpretacje, do których nikogo nie można przekonać, ponieważ nie da się ich uzasadnić. W praktyce

szkolnej oznacza to konieczność zmiany kryteriów oceniania uczniowskich interpretacji na takie, które premiowałyby: umiejętność przekonującego i konsekwentnego przedstawiania własnej koncepcji rozumienia dzieła, uważne czytanie, odpowiedzialne odpowiadanie na tekst (zdolność prezentacji własnego stanowiska wobec zawartych w nim tez), erudycję, trafne odwoływanie się do różnorodnych kontekstów kulturowych, umiejętność poprawnego, sugestywnego formułowania myśli. Ten sposób oceniania dowartościowałby samodzielne lektury ucznia, motywował do czytania, w przeciwieństwie bowiem do obecnego systemu ewaluacji nagradzana byłaby znajomość utworów spoza wąskiego szkolnego kanonu.

Changes in the Polish literature teacher-training model

Abstract

Dynamic changes in abilities and cognitions of young generations (both students and pupils) compel people responsible for teacher training and university education to answer to new challenges of the contemporary world. It is necessary to make teachers remember that 'each child matters' and prepare them to be able to recognise its real needs. They should be aware of possible political influence on the "National curriculum", so as to keep the critical distance to the introduced changes. In the dramatic situation of the decreasing number of readers, teachers should know how to motivate children to read books and understand their values. University ought to prepare teacher trainees for freedom and responsibility of choosing both books and ways of interpreting them at school. Nowadays it is worth implementing the main theses of ethical and cultural turn in literature studies to philosophy of literature education.

Wanda Kądziała

Model kształcenia nauczycieli języka polskiego

Celem mojego komunikatu jest zasygnalizowanie nowych tendencji w kształceniu studentów przyszłych nauczycieli w systemie studiów dwustopniowych: licencjackich i magisterskich uzupełniających na filologii polskiej w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

Mija właśnie pięćdziesiąt lat od wystąpienia W. Szyszkowskiego¹ na drugim powojennym Zjeździe Polonistów w Warszawie, podczas którego zaproponował model zintegrowanego i specjalizacyjnego kształcenia nauczycieli. Wyróżnikiem modelu zintegrowanego przeznaczonego do realizacji w wyższych szkołach pedagogicznych miało być systematyczne rozwijanie w toku studiów idei pracy nauczyciela polonisty. W związku z tym istotna stała się obecność w planie studiów filologii polskiej przedmiotów związanych z naukami pedagogicznymi oraz metodyki nauczania. Jednak przede wszystkim, jak podkreślał W. Szyszkowski, uwzględniono potrzebę doboru „odpowiedniej problematyki i sposobów jej ujęcia w różnych dziedzinach wiedzy związanej z przedmiotem przyszłego nauczania”², tym samym integrując tematykę przedmiotów polonistycznych z potrzebami treści nauczania języka polskiego w szkole.

Założenia modelu specjalizacyjnego odnosiły się do uniwersyteckiego kształcenia studentów filologii polskiej w ich końcowej fazie studiów. Specjalizacją nauczycielską mieli być objęci tylko ci studenci, którzy chcieli poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu. Najistotniejszym elementem tej propozycji było rozdzielenie przygotowania merytorycznego od specjalizacyjnego. W rzeczywistości jednak koncepcja modelu specjalizacyjnego nie została nigdy, jak zauważył Z. Uryga³, do końca sprecyzowana, zarówno pod względem zakresu, treści przedmiotów

¹ W. Szyszkowski, *Nauczanie literatury w szkole średniej a uniwersyteckie studium polonistyczne*, [w:] *Zjazd Naukowy Polonistów 10–13 grudnia 1958*, red. K. Wyka, Wrocław 1960, s. 402–404.

² Tamże, s. 402–403.

³ Z. Uryga, *Potrzeby i oczekiwania szkoły wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995. (Zagadnienia edukacyjne). Materiały*, pod red. B. Chrzęstowskiej i Z. Urygi, Kraków 1995, s. 33.

specjalistycznych, charakteru praktyki pedagogicznej, jak i w przedmiocie końcowego egzaminu kwalifikacyjnego.

W tym kontekście postaram się przedstawić, jaką koncepcję polonistycznej edukacji nauczycielskiej wybrano osiem lat temu w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim, aby z jednej strony sprostać współcześnie obowiązującym standardom kształcenia nauczycieli⁴, z drugiej zaś zapewnić pod względem organizacyjnym i strukturalnym jak najlepszą ich realizację. Opracowany model kształcenia kandydatów na nauczycieli w swoisty sposób miał nawiązywać do znanej już z lat 20. i 30. XX w. uniwersyteckiej koncepcji autonomicznego studium pedagogicznego⁵, wybieranego i studiowanego przez studentów równoległe z określonym, jednym lub dwoma kierunkami studiów.

W związku z tym nie zdecydowano się w strukturze naszego Uniwersytetu na kontynuację na ogół pozytywnych doświadczeń wyniesionych z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w rozwijaniu zintegrowanego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli. Postanowiono, że studenci mają prawo fakultatywnego uzyskiwania uprawnień nauczycielskich w toku studiów. W tym celu powołano ogólnouczeniową jednostkę Centrum Edukacji Nauczycielskiej⁶, która miała zajmować się organizacją kształcenia nauczycielskiego.

Jednak od samego początku sporo nieporozumień budził sposób finansowego potraktowania tego zakresu kształcenia. Ciągłe na różne sposoby interpretowane było zarządzenie mówiące, że studenci, wybierający przygotowanie pedagogiczne prowadzone w Centrum Edukacji Nauczycielskiej będą realizować je odpłatnie⁷, studiując systemem wieczorowym i zaocznym.

Konsekwencją tych decyzji od roku akademickiego 2001/2002 było wyłączenie z planów studiów filologii polskiej przedmiotów specjalizacji nauczycielskiej⁸, czyli psychologii, pedagogiki, metodyki nauczania języka polskiego, zgodnie z obowiązującymi wówczas standardami kształcenia nauczycieli. Tym samym jedyna proponowana studentom specjalizacja na filologii polskiej znalazła się poza planem kształcenia tego kierunku. W tej sytuacji problematyczne okazało się utrzymanie spójności koncepcji nauczania przedmiotów filologicznych z metodycznym przygotowaniem studentów. Zmiany w strukturze uniwersyteckiego kształcenia studentów wybierających specjalizację nauczycielską spowodowały też trudną do określenia sytuację metodyków nauczania języka polskiego, zatrudnionych w Instytucie Filologii Polskiej, ale realizujących godziny dydaktyczne jednostki ogólnouczeniowej. Przede

⁴ *Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych*. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r., Dz. U. z 2004 r., Nr 207, poz. 2110.

⁵ W. Szyszkowski, *Nauczanie literatury...*, s. 398.

⁶ Uchwała Nr 81 Senatu UWM w Olsztynie z dnia 29 czerwca 2001 r. w sprawie utworzenia jednostki ogólnouczeniowej pod nazwą Centrum Edukacji Nauczycielskiej.

⁷ Zarządzenie Nr 37 Rektora UWM w Olsztynie z dnia 10 września 2001 r. zmieniające Zarządzenie Nr 25 Rektora UWM z dnia 5 czerwca 2001 r. w sprawie odpłatności za niektóre usługi edukacyjne w Uniwersytecie w roku akademickim 2001/2002.

⁸ Uchwała Rady Wydziału Humanistycznego w sprawie zasad realizacji specjalizacji nauczycielskiej na Wydziale Humanistycznym z dnia 11 XII 2001 r.

wszystkim nieumieszczenie bloku przedmiotów pedagogicznych w planie stacjonarnych i niestacjonarnych studiów filologii polskiej w znaczący sposób utrudniło organizację zajęć z metodyki nauczania języka polskiego. Niezwykle bowiem kłopotliwe pod względem organizacyjnym okazało się usytuowanie ćwiczeń metodycznych zsynchronizowanych z lekcjami szkolnymi w tygodniowym planie zajęć studentów.

Wraz z przebudową strukturalno-organizacyjną kształcenia pedagogicznego nastąpiło wyraźne rozdzielenie treści merytorycznych przedmiotów kierunkowych od metodycznych potrzeb ich interpretacji. Nietrudno było zauważyć brak w naszych założeniach korelacji między treściami literaturoznawczymi czy językoznawczymi a możliwościami ich metodycznego ujmowania, podyktowanymi zmieniającymi się koncepcjami podstaw programowych języka polskiego w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Odwołując się do niektórych wyznaczników humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli H. Kwiatkowskiej⁹, można byłoby także stwierdzić, że w naszym zmienionym strukturalnie modelu kształcenia pedagogicznego nie uwzględniono przedmiotów związanych między innymi z analizą różnych tekstów kultury, na podstawie których studenci uzyskiwaliby niezbędne współcześnie kompetencje nauczycielskie. Szybko też okazało się, że studenci nie mają możliwości odwołań do wielu obszarów wiedzy historyczno-kulturowej, umożliwiającej im analizę i interpretację dzieł literackich w integracji z różnymi tekstami kultury. Nie odnaleźli w koncepcji studiów filologii polskiej, zarówno na poziomie licencjackim jak i magisterskim uzupełniającym, takiego ukształtowania przedmiotów z wiedzy o literaturze, kulturze, języku, które byłyby podyktowane wymaganiami współczesnej szkoły. Właściwy dobór tematyki wykładów i ćwiczeń przedmiotów kierunkowych z zakresu wiedzy literaturoznawczej, językoznawczej czy kulturoznawczej, zintegrowanych pod kątem potrzeb dydaktycznych, miałby tym większe znaczenie w sytuacji, gdy edukacja przyszłych nauczycieli nabrała charakteru specjalizacyjnego już u progu zawodowych studiów pierwszego stopnia. Właśnie ten odczuwalny niedostatek zintegrowania wiedzy polonistycznej z pedagogiczno-metodyczną doprowadził do traktowania wybranej przez zainteresowanych studentów specjalizacji nauczycielskiej w kategoriach kursu. Ze zdziwieniem przyjmowali sugerowaną przez metodyków potrzebę licznych odniesień do wiedzy kierunkowej literaturoznawczej czy językoznawczej niezbędnej w metodycznym ujęciu wielu tematów lekcyjnych. Dało się bowiem przez te lata zauważyć wyraźną tendencję do sprowadzania całości uniwersyteckiego specjalistycznego kształcenia przyszłych nauczycieli tylko do kursu pedagogicznego, odbywanego gdzieś na marginesie zasadniczych kierunkowych przedmiotów polonistycznych już od pierwszego semestru trzyletnich studiów licencjackich (tj. psychologia, pedagogika na roku pierwszym i drugim, metodyka nauczania na roku drugim i trzecim).

Stworzono koncepcję pięciosesemestralnego kursu, jak nazywali te zajęcia sami studenci, zakończonego już po licencjacie uzyskaniem zaświadczenia, czyli odrębnym dokumentem mówiącym o tym, że absolwent „uzyskał przygotowanie pedagogiczne i posiada kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela”¹⁰. Właśnie to sformułowanie wzbudziło wiele kontrowersji w środowisku studenckim ze

⁹ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, s. 36–38.

¹⁰ Przykładowy wzór Zaświadczenia nr 1479 Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, wydane 17 lipca 2008 r.

względem na brak określenia zakresu tych kwalifikacji, które tak naprawdę wiązać należałoby na poziomie licencjackim tylko z nauczaniem języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej i gimnazjum. Zapis ten więc błędnie sugerował, że absolwenci trzyletnich studiów licencjackich uzyskali pełne przygotowanie pedagogiczne i w związku z tym nie jest potrzebne rozszerzanie ich wiedzy z psychologii, pedagogiki oraz metodyki nauczania języka polskiego na studiach magisterskich uzupełniających. Ponadto podany w zaświadczeniu wykaz przedmiotów (dydaktyka przedmiotowa, przedmioty uzupełniające, praktyka pedagogiczna¹¹), zrealizowanych w ramach przygotowania pedagogicznego (z liczbą godzin zajęć teoretycznych i praktycznych), stanowił właściwie tylko powtórzenie zapisu ze standardów kształcenia nauczycieli¹². Zabrakło dokładnego sprecyzowania nazwy dydaktyki szczegółowej oraz podania nazw praktyk przedmiotowo-metodycznych, w zakresie których student zdobywał kompetencje nauczycielskie. Nie określono nazw przedmiotów uzupełniających, jakże istotnych w koncepcji zintegrowanego kształcenia przyszłych nauczycieli. Wśród wymaganych zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli przedmiotów uzupełniających (w wymiarze 60 godz.) nie znalazła się na przykład literatura dla dzieci i młodzieży, a pozostałe uwzględniano w zależności od wybieranej przez studenta specjalności: bibliotekoznawczej, teatrologicznej, kulturoznawczej.

Inną zauważalną tendencją stało się umniejszanie znaczenia wszystkich trzech praktyk nauczycielskich z języka polskiego (na studiach pierwszego stopnia w szkołach podstawowych oraz gimnazjach; na studiach drugiego stopnia w szkołach ponadgimnazjalnych) poprzez nazywanie ich praktykami ogólnie pedagogicznymi. Ponadto ich usytuowanie w strukturze dwuetapowych studiów wywołało wiele zastrzeżeń, szczególnie praktyka w gimnazjum po piątym semestrze stała się przeszkodą w realizacji przedmiotów kierunkowych. Ze względu na wyłączenie z planów studiów polonistycznych całego bloku przedmiotów pedagogicznych, w tym praktyk, tylko metodycy zabiegali o to, aby praktyki studenckie cechowały się integralną koncepcją przedmiotowo-metodyczną, wyraźnie określoną w instrukcjach programowych¹³.

W tym miejscu należałoby porównać nasze propozycje w kształceniu przyszłych nauczycieli z różnymi próbami reformowania uniwersyteckiej edukacji w tym zakresie. Jak zauważył już w latach 50. W. Szyszkowski¹⁴, niezależnie od czasu trwania studiów zarówno przygotowanie pedagogiczne jak i wykształcenie do bezpośredniego obcowania z tekstami coraz bardziej ograniczano. Znane z tamtych lat dwustopniowe studia polonistyczne, pomimo założeń praktycznego przygotowania zawodowego na pierwszym trzyletnim stopniu, nie przyniosły przedmiotów

¹¹ Zapis przedmiotów z bloku pedagogiczno-metodycznego wraz z odpowiadającymi im godzinami stanowi treść otrzymywanych certyfikatów (zaświadczeń): psychologia (45 t. + 30 p.), pedagogika (45 t. + 30 p.), dydaktyka przedmiotowa (30 t. + 90 p.), przedmioty uzupełniające (60 t.), praktyka pedagogiczna (150 p.), emisja głosu (30 p.), technologie informacyjne (30 p.).

¹² *Standardy kształcenia nauczycieli...*, s. 4.

¹³ Instrukcje dla poszczególnych praktyk przedmiotowo-metodycznych opracowują metodycy, przedstawiając w nich program praktyki, obowiązki studentów oraz warunki zaliczenia praktyki.

¹⁴ W. Szyszkowski, *Nauczanie literatury...*, s. 400.

niezbędnych w przyszłej pracy nauczyciela, między innymi dzięki zastąpieniu np. dawnych ćwiczeń w analizie tekstu ćwiczeniami z poetyki, a całego przygotowania pedagogicznego i dydaktycznego elementami nauk pedagogicznych.

Zmieniały się także w kształceniu uniwersyteckim poglądy na zakres przygotowania studentów do przyszłego zawodu nauczyciela polonisty. W. Szyszkowski widział potrzebę prowadzenia wykładów monograficznych o dziełach literackich, ćwiczeń w analizie tekstów oraz prac seminaryjnych i magisterskich uwzględniających zainteresowania przyszłych pedagogów. Postulował położenie większego nacisku na doskonalenie umiejętności wykorzystywania szerokiej wiedzy o literaturze, kulturze przede wszystkim w analizie konkretnych tekstów, co zdecydowanie zbliżyłoby polonistykę uniwersytecką do potrzeb nauczania literatury w szkole. Współcześnie profil kształcenia wyznaczają obowiązujące standardy, zarówno w obszarze wiedzy przedmiotowej odpowiadającej kierunkowi studiów filologii polskiej, jak i w ramach teorii oraz praktyki dotyczącej edukacji nauczycielskiej.

Obecne w naszej koncepcji uniwersyteckiej edukacji rozdzielenie przygotowania merytorycznego od pedagogiczno-metodycznego wynikało z przyjęcia założeń, z jednej strony, szerokiego humanistycznego wykształcenia studentów filologii polskiej, z drugiej, umożliwienia im fakultatywnego wyboru kształcenia nauczycielskiego w Centrum Edukacji Nauczycielskiej. Przyjęta jednak przez Uniwersytet formuła organizacyjno-strukturalnego realizowania tych szczytnych założeń w toku dwustopniowych studiów polonistycznych okazała się niedoskonała i przysporzyła sporo niedogodności studentom i nauczycielom akademickim. Oddzielne traktowanie przedmiotów kierunkowych realizowanych w Instytucie Filologii Polskiej i pedagogiczno-metodycznego bloku kształcenia w Centrum Edukacji Nauczycielskiej budziło wątpliwości, co do charakteru specjalizacyjnego tych zajęć. Specjalizacji zawodowej szczególnie studenci studiów licencjackich nie odbierali w kontekście przedmiotów kierunkowych. Traktowali je jako odrębne zajęcia, których zakończenie miało przynieść określone uprawnienia nauczycielskie. Należałoby jednak w tym miejscu przypomnieć, że zgodnie z wymaganiami określonymi w standardach kształcenia nauczycieli, specjalizacja nauczycielska realizowana w trakcie studiów wyższych zawodowych, uzupełniających studiów magisterskich powinna obejmować przedmioty kształcenia kierunkowego i przedmioty kształcenia nauczycielskiego. Pierwsze z nich przygotowują merytorycznie

w ramach kierunku studiów w taki sposób, aby absolwent nabył wiedzę i umiejętności odpowiednie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć); [drugie] przygotowują do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych [i co najważniejsze] prowadzone powinny być w powiązaniu z kształceniem kierunkowym oraz praktykami pedagogicznymi¹⁵.

Nie najlepsze doświadczenia i obserwacje wyniesione z dotychczasowego równoległego – kierunkowego i pedagogicznego – przygotowywania kandydatów na nauczycieli w strukturach uniwersyteckich skłoniły już Cz. Kupisiewicza¹⁶

¹⁵ *Standardy kształcenia...*, pkt. 6, ppkt. 1, 2.

¹⁶ Cz. Kupisiewicz, *Szkolnictwo polskie w dobie kryzysu ekonomicznego*, [w:] *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, pod red. W. Hörnera i M.S. Szymańskiego, teksty niemieckie przeł. M.S. Szymański, D. Sztobryn, Warszawa 2005, s. 23.

do zasugerowania nowych rozwiązań w tym zakresie. Autor dostrzegł potrzebę przesunięcia studiów psychopedagogicznych na okres kończenia studiów kierunkowych. Wiązałoby się to także z coraz częściej podnoszoną propozycją całościowej reformy obecnego systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli.

Educational model for teachers of Polish language

Abstract

This report presents the concept of Polish Philology students education at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, in their chosen teaching specialization. It emphasizes both the way of using early university experience in shaping teacher training, and aiming to achieve the currently functioning standards of teachers education.

The author of the report comes up with critical reflection concerning excluding subjects of teaching specialization from the programmes of studies of Polish philology, which resulted in the lack of integration, in the accepted model of university education, of specialization knowledge – on literary theory or linguistic theories – with pedagogical-methodological knowledge.

This report signals deficiencies of the educational system of future teachers, in the situation of acceptance of an organizational and structural formula of university education which separates training concerned with the contents of the subject from pedagogical-methodological training.

Dorota Michułka

Edukacja nieformalna.

Polonista jako lider i animator społeczności lokalnej, czyli nowe wyzwania humanistyki XXI wieku¹

O potrzebie kształcenia w zakresie edukacji nieformalnej

W dzisiejszych czasach, oprócz kształcenia sformalizowanego i zinstytucjonalizowanego coraz powszechniejsza staje się edukacja nieformalna, którą zdobywamy w życiu codziennym, w pracy organizowanej dla potrzeb tych, którzy najbardziej tego oczekują. Badania współczesnego rynku wykazują, iż lokalna społeczność – niedostatecznie zintegrowana – potrzebuje nowych liderów, animatorów, ludzi kreatywnych i z inwencją, aby idąc tropem lokalnych preferencji i problemów, tudzież wykorzystując pozytywne i mocne strony życia kulturalnego (np. ślady historii, obecność miejscowych twórców, artystów i pisarzy, lokalny folklor), mogli oni zainspirować określone grupy ludzi do wspólnych konstruktywnych działań. Uważamy, iż absolwent filologii polskiej jest wyposażony w dużą wiedzę o charakterze interdyscyplinarnym i jest w stanie podołać wyzwaniom współczesnego świata odwołującego się do potrzeb kulturalnych na poziomie lokalnym. Posiada przede wszystkim duże zaplecze jeśli chodzi o sprawności językowe na poziomie pisarskim i oratorskim (mówienie), a także reprezentuje świadomego (edukowanego, krytycznego i selektywnego) odbiorcę kultury. Jest w stanie zatem, gromadząc informacje na temat nowych wyzwań rzeczywistości w zintegrowanej Europie w czasach globalizacji, prowadząc dyskusje na temat dialogu międzykulturowego, opierać się na praktyce komunikacji społecznej, także medialnej, przygotować grupy ludzi (młodzież i dorosłych) do prowadzenia działalności na różnych poziomach (społecznych, wychowawczych i kulturowych) oraz przewodzić takim grupom, integrując uczestników procesu działań nieformalnych i angażując ich w różne lokalne inicjatywy.

Oczywiście należy dodać – a jest to sprawa jedna z najistotniejszych – iż działalność taka, opatrzona terminem ‘edukacja nieformalna’ czyli „uczenie przez praktykę”, ma zaspokajać potrzeby społeczności lokalnych w sferze pozarządowej, „trzecim sektorze”, który w dzisiejszej polskiej rzeczywistości nie tworzy jeszcze miejsc pracy, ale podsuwa wiele tematów i problemów, które wymagają praktycznych rozwiązań. Opiera się on w głównej mierze na wolontariacie i pozwala przede wszystkim na zdobywanie doświadczenia, które w ramach nowych unijnych koncepcji edukacyjnych wiążą się z kształceniem ustawicznym (nauką przez

¹ Jest to program nowej specjalności na filologii polskiej na Uniwersytecie Wrocławskim.

całe życie). Dodatkowym argumentem przemawiającym za taką koncepcją edukacji będzie współpraca ludzi w różnym wieku (dzieci, młodzieży i dorosłych) oraz kwestie porozumiewania się między nimi w tzw. linii poziomej (wszyscy są partnerami), a nie pionowej (układ mistrz-uczeń). Zatem zasada działania tzw. grup zadaniowych i kooperacji (prawdziwego partnerstwa) stają się tu nadrzędne. Podział ról w takich grupach może wynikać m.in. z predyspozycji psychofizycznych, zaplecza intelektualnego i wiedzy, jaką posiadają uczestnicy realizowanego zadania (np. lider – osoba z cechami przywódcy, organizator poszczególnych mniejszych zadań, koordynator działań, obserwator, sekretarz).

Wiedza zdobywana w trakcie realizacji programu *Polonista jako lider i animator społeczności lokalnej* będzie wiązać się niewątpliwie z zagadnieniami dotyczącymi społeczeństwa obywatelskiego. Świadomość bycia obywatelem kraju i obywatelem lokalnej społeczności (nie zawsze jednorodnej kulturowo, religijnie czy jednolitej pod względem materialnym) będzie tu niezmiernie istotna. Dopiero wtedy zrozumienie lokalnych potrzeb, konieczności integracji społecznej, zapobieganie wykluczeniu i izolacji społecznej, wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez nowatorskie metody przekazywania informacji oraz motywowania ludzi do pracy (często nowej pracy) przełożone zostanie na wymiar praktyczny. Celem kształcenia stanie się m.in. umiejętność zakładania fundacji i stowarzyszeń oraz poznanie sposobów ich funkcjonowania. W ramach naszego programu pokazujemy również związki z edukacją formalną (np. ze sferą biznesu), w tym ze szkolną edukacją polonistyczną, duży nacisk kładąc na możliwości, jakie współczesnej szkole daje stosowanie doświadczeń edukacji nieformalnej i kontakty z organizacjami pozarządowymi. Wszystkie te działania zakładają odpowiednio rozumianą kooperację i pracę w grupie głównie metodą projektów.

Do ważnych zagadnień, które należałoby przedyskutować, zaliczymy tu edukację regionalną (i związaną z tą kwestią tożsamość regionalną, narodową i europejską), współczesne życie kulturalne, programy internetowe, gromadzenie, tworzenie i przekształcanie informacji, wprowadzenie do teorii i praktyki badania rynku, zarządzanie i finansowanie, kompetencje interpersonalne i obywatelskie, zmysł przedsiębiorczości, świadomość kulturową, porozumiewanie się między ludźmi – dialog, nauczanie języków obcych, wspólne europejskie cele edukacyjne i współpraca międzynarodowa (Socrates, Młodzież w działaniu, Leonardo da Vinci), portfolio (rozumiane tu jako dążenie do uczciwej samooceny), związki edukacji z gospodarką, zależności pomiędzy ogólnoeuropejskimi dokumentami i projektami edukacyjnymi w szkole w obszarze edukacji międzykulturowej (np. prawa człowieka, prawa mniejszości narodowych, przeciwdziałanie rasizmowi, ksenofobii, antysemityzmowi), możliwości wykorzystania funduszy europejskich dla edukacji w Polsce, statuty, umowy, organizacje pozarządowe, stypendia i programy dotacyjne, nabywanie umiejętności tworzenia projektów i wypełniania wniosków dotacyjnych.

Rozbudowane kwestie w ramach programu niesie zagadnienie społecznej komunikacji interpersonalnej i mediów, a w tym m.in. negocjacje, kreowanie wizerunku, tekst, dyskurs, perswazja, manipulacja, ideologia, słowo, obraz i język ciała w komunikacji medialnej, przekazy werbalno-wizualne (semiotyczna analiza mediów), medialny obraz świata (podstawy analizy zawartości i treści przekazów medialnych), wiadomości dziennikarskie – obiektywizm i subiektywizm jako strategie dyskursywne.

Zmiany w myśleniu o edukacji – związki edukacji nieformalnej z formalną – sugestie unijne

Przemiany demograficzne i społeczne sprawiają, że relacje między pokoleniami stają się coraz bardziej złożone – społeczeństwa się starzeją, a młodość staje się dobrem. Nowa „umowa społeczna” między generacjami pokazuje, że to młodzi mają większy potencjał edukacyjny i są „szansą na przyszłość”. Nową ideą europejską jest zasada, iż w społeczeństwach opartych na wiedzy edukacja i kształcenie muszą się stać międzypokoleniowym wspólnym projektem.

Dzisiaj młodość trwa dłużej niż kiedyś – wydłużają się bowiem ścieżki edukacyjne; uczniowie uczą się samodzielnie (*autonomous learning*), nie interesuje ich „przymus szkolny”, w szkole zdobywa się kredyty i dyplomy, ale szkoła nie odnosi sukcesu w motywowaniu młodzieży do uczenia się.

Nowoczesne społeczeństwa wielokulturowe muszą zadbać o edukację nie tylko dla rodaków, ale także dla imigrantów, „nowych przybyszów” z etniczno-kulturowych mniejszości. Celem nadrzędnym nowoczesnej edukacji stanie się zatem przeciwdziałanie społecznej segregacji (przygotowanie młodych ludzi pod względem społecznym i ekonomicznym do samodzielnego życia). Tradycyjny (szkolny) system kształcenia i rynek pracy znajdują się daleko od siebie, dlatego edukacja nieformalna, poprzez np. badanie rynku pracy lub znalezienie (stworzenie) sobie miejsca pracy, może stać się atrakcyjna.

Edukacja, jak wiadomo, jako centralny problem polityczny – poddawana ciągłym reformom i eksperymentom – stała się nadrzędnym tematem debat w wielu krajach. Dyskusje na temat edukacji docierają do wielu „poziomów” społecznych: uczestniczą w nich zarówno nauczyciele i rodzice, jak i rady gmin, prezydenci miast, wojewodowie, kuratorzy oświaty, egzaminatorzy z różnych komisji, politycy, także młodzież, która czynnie angażuje się w dyskusje na temat różnych kwestii dotyczących kształcenia. Idea edukacji nieformalnej w sposób pełniejszy niż w tradycyjnym systemie szkolnym i z wewnętrzną motywacją uaktywnia młodych, daje im możliwość bycia pełnoprawnymi obywatelami i uczestnikami życia społecznego.

Manuela du Bois Reymond (Leiden, Holandia) twierdzi, iż zmiany w sposobie myślenia o istocie edukacji wypływają z procesu transformacji europejskich społeczeństw industrialnych w postindustrialne, z podkreślenia wiodącej rangi wiedzy i jej roli w rozwoju gospodarczym oraz we wzroście zamożności obywateli. Wciąż istotny będzie tu wymagany dialog społeczny co do koncepcji i procesu edukacji. Dialog ów obejmowałby w przyszłości kombinację kilku strategii uczenia się, np. kształcenia autonomiczno-selektywnego, umożliwiającego samosterowanie procesem nauki (*self-regulated learning*), kształcenia kontekstowego (*context learning*), kształcenia się przez całe życie/ kształcenia ustawicznego (*long life learning*), uczenia incydentalnego (*informal learning*) oraz kształcenia nieformalnego (*non-formal learning*) [(raport opracowany na zlecenie Sekretarza Generalnego Rady Europy (Council of Europe/ Directorate of Youth and Sport)]. Celem staje się tu uaktywnianie działań całych systemów edukacji.

Zdynamizowanie systemów edukacji przez współdziałających partnerów – sugeruje Komisja Europejska do Spraw Edukacji – stwarza możliwości dla osobistej samorealizacji, osiągnięcia najwyższego poziomu edukacji wymaganej przez nową konkurencyjność, jak też udostępnia wszystkie środki integracji ze społeczeństwem.

Najważniejsze wytyczne związane są z wyraźniejszym nastawieniem systemów edukacji (i działań edukacyjnych) na użytkowników; na zwiększenie produktywności i efektywności; podniesienie statusu pracy wykonywanej przez pedagoga i kierownika instytucji (w tym lidera stowarzyszenia czy fundacji i wykorzystanie jego wiedzy humanistycznej); ewaluację umożliwiającą reorganizację dzięki efektowi zwierciadła i ułatwienie użytkownikom podejmowania uzasadnionych wyborów; jeszcze większego otwarcia na wszystkie rodzaje współdziałania.

Współczesny szybki rozwój rzeczywistości kreuje dwie grupy ludzi, którymi trzeba się zająć:

- ludzie, którzy staną w obliczu międzynarodowego współzawodnictwa (z wysokimi lub niższymi kwalifikacjami specjalistycznymi) wobec analogicznych specjalistów z innych regionów świata;
- ludzie, którzy zostaną wykluczeni ze społeczeństwa uczącego się, ponieważ brak im środków, aby się do niego dołączyć.

Istotne kwestie w działaniach partnerów to: produktywność, efektywność, rzetelna ewaluacja i klarowne jej procedury oraz jasne kryteria osiągnięć. Tu Europa i edukacja nieformalna powinna wyznaczyć czytelnie priorytety oparte na zasadach wyznaczonych przez poszukiwanie jakości i jej ocenę, co pozwoli na określenie kryteriów miary osiągnięć i ich konsekwencji w społecznym i zawodowym życiu poszczególnych jednostek.

W edukacji formalnej są nimi nauczyciele, w nieformalnej mogą stać się nimi liderzy i animatorzy tych działań oraz grupy uczestniczące w nich. Wiedza i kompetencje oparte są tu bowiem na wymianie praktycznych doświadczeń, wspólnym rozwiązywaniu problemów, rejestrowaniu, analizie i rozpowszechnianiu różnych działań i pomysłów, nowatorstwie, kreatywności i innowacjach. Uważamy, że program *Polonista jako lider i animator społeczności lokalnych. Edukacja nieformalna* realizowany na wrocławskich studiach polonistycznych ma szansę powodzenia, a jako specjalność z wielogodzinną praktyką w fundacjach i stowarzyszeniach może absolwentom studiów humanistycznych odnaleźć się w ponowoczesnym, wielokulturowym świecie.

Informal education: the Polish teacher as a leader and animator of the local community, or the new challenges of the 21st century humanities

Abstract

Polish philology-oriented knowledge is an interdisciplinary area. Therefore a good Polish philology researcher should combine language- and literature-related skills, but also, especially nowadays, cultural, medial and social skills. A specialist major offered at the Polish Philology Department covers the newest trends and methods of social integration embraced in numerous EU countries, as well as needs resulting from the rapid development of medial communication techniques and intercultural discourse in the united Europe. First of all, it emphasizes possibilities of a Polish philology-oriented knowledge in the area of recognizing local community's needs and their fulfilment through activities undertaken in a non-governmental area, e.g. through establishing foundations and societies creating bases for a civil society.

Olga Przybyła

Edukacja polonistyczna w perspektywie tradycji i nowoczesności – na podstawie analizy podręczników *To lubię!* i *Sztuka pisania*

Michel Foucault, pisząc o historii, nie stara się wyjaśniać współczesności, lecz wskazuje genealogię współczesności w kontekście przeszłości¹. Analogicznie można przedstawić ciągłość historycznych koncepcji pedagogicznych i dróg polonistycznej edukacji, których celem był od zawsze wszechstronny rozwój osobowości uczniów².

Współczesne systemy edukacyjne współistnieją w szeroko pojmowanej kulturze. Po pierwsze: przystosowują człowieka (w sensie ontogenetycznym) do kultury

¹ M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Warszawa 1977.

² Por. W. Szyszkowski, *Nauka języka ojczystego w świetle współczesnych postulatów dydaktycznych i pedagogicznych*, „Poradnik w Sprawach Nauczania i Wychowania oraz Administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i seminariach nauczycielskich” 1930, z. 2–3; tegoż, *Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkołach średnich*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów*, Lwów–Warszawa 1931; M. Jędrzychowska, B. Myrdzik, *Wychowawcze powinności edukacji polonistycznej a system wartości młodzieży*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne). Materiały*, pod red. B. Chrzęstowskiej i Z. Urygi, Kraków 1995; *Edukacje aksjologiczne*, pod red. K. Olbrychta, cz. I, Katowice 1994; *Odmiany myślenia o edukacji*, pod red. J. Rutkowiak, Kraków 1995; *Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1996; Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996; M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996; J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków, 23–24 października 1995)*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1998, s. 5–32; T. Szkołut, *Edukacja współczesna a „język wartości”*, „Przegląd Humanistyczny” 1999, nr 6 (357), XLIII, s. 5–12; *Wczoraj i dziś edukacji*, pod red. B. Kędzi-Klebko i A. Ciciak, Szczecin 2001; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Nowa i dawna dydaktyka polonistyczna*, „Polonistyka” 2003, nr 4, s. 196–201.

zastanej, po drugie: czynią go twórcą kultury³. Tym samym edukacja polonistyczna⁴ wpisuje się w nurt teorii partnerstwa pedagogicznego⁵ i oznacza „bycie nauczyciela i ucznia w edukacji”. Nadaje uczniowi rolę podmiotu w działalności skierowanej na niego oraz prawo do wolnego (wewnętrznie) rozwoju osobowości i korzystania z innych praw, przy jednoczesnym zachowaniu podmiotowego udziału nauczyciela na zasadzie współdziałania i wzajemnego poszanowania osobowości i wolności⁶.

Znamiona tradycji stanowią podstawę dla interakcyjnego wymiaru współczesnej edukacji polonistycznej. Ten historycznie ukonstytuowany, złożony aspekt polonistycznego kształcenia niesie ze sobą od wielu już lat konotację „język w użyciu”⁷ i łączy z Gadamerowską koncepcją interpretacji tekstów kultury jako dialogu⁸. Od dawna dydaktycy poszukują spójnej koncepcji kształcenia realizowanej poprzez dobór różnorodnych tekstów kultury. W artykule odnoszę się głównie do propozycji metodycznej wypracowanej zbiorowo w tradycji prac Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie (obecnego Uniwersytetu Pedagogicznego), realizowanej w podręcznikach *To lubię!* dla wszystkich trzech etapów kształcenia oraz w *Sztuce pisania* i *Nowej sztuce pisania*. Nie podejmuję się tu porównania jej z funkcjonującymi paralelnie innymi koncepcjami metodycznymi. Istotne jest dla mnie osadzenie jej w dydaktycznej tradycji i wskazywanie nowoczesnych praktycznych realizacji: 1) uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości w kontekście metodycznych i merytorycznych rozwiązań; 2) przemian w relacjach między zakresami treści polonistycznego kształcenia, zdolnością zachowania autonomii i poszanowania tradycji dydaktyki a zmieniającą się rzeczywistością (w tym także przekazu wirtualnego i mediatyzacji kształcenia); 3) kwestii doboru tekstów kultury, w których ujawnia się organizacja i zakres treści polonistycznego kształcenia⁹; 4) zagadnienia kształcenia językowego, z podkreśleniem jego teoretycznego zakorzenienia w tradycji i zdolności aplikacji do nowych wyzwań polonistycznej edukacji.

³ L. Olszewski, *Człowiek jako podmiot procesu edukacyjnego*, „Z Doświadczeń Pedagoga. Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2, s. 6.

⁴ Pojęcie edukacji polonistycznej (nazywanej w artykule wymiennie kształceniem polonistycznym, dydaktyką polonistyczną, edukacją literacką i językową) obejmuje zagadnienia kształcenia dzieci i młodzieży z zakresu wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego.

⁵ Wskazana teoria pedagogiczna jest inspirowana filozofią egzystencjalną, zwaną również filozofią spotkania.

⁶ L. Olszewski, *Człowiek jako podmiot...*, s. 8.

⁷ Por. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 18–19.

⁸ Refleksja nad dialogiem towarzyszy edukacji polonistycznej od lat i realizuje się na trzech płaszczyznach: 1) jako koncepcja wychowania, 2) jako koncepcja kształcenia literackiego w rozumieniu interpretacji tekstu literackiego jako dialogu oraz jako koncepcja kształcenia językowego, w którym przyjmuje się założenie, że każda wypowiedź, która w różnych warunkach komunikacyjnych realizuje różne funkcje pragmatyczne, jest określonym aktem mowy; 3) jako metoda nauczania. Por. B. Myrdzik, *Czy rozmowa...*, s. 29–33 oraz H. Mrazek, *Żeby uczeń odkrywał własny styl wypowiedzi*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi i Z. Budrewicz, Kraków 2001, s. 184–191.

⁹ Por. M. Jędrzychowska, *Konstrukcja podręcznika jako wykładnia koncepcji edukacyjnej*, „Nowa Polszczyzna” 1998, nr 3, s. 33–38.

Podmiotowość uczestników dyskursu o Gadamerowskim dialogowym charakterze

W dialogowo rozumianym procesie komunikacji dydaktycznej¹⁰ na pierwszym planie „dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje oraz dzięki któremu dochodzą do zbliżenia wzajemnego swych punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia”¹¹. Współuczestniczenie w wiedzy i nauce jest pierwszą i najważniejszą kategorią realizowaną obecnie w edukacji polonistycznej. Chodzi o budowanie „wspólnej uwagi”¹². Nauczyciel jest pośrednikiem w poznawaniu kultury i rzeczywistości. Tak organizuje proces poznawania, by był on czasem i miejscem wymiany myśli, sądów i uczuć nauczyciela i ucznia. Pisząc o roli nauczyciela, Martin Buber nadaje mu miano Mistrza, który wpływa, a nie wtrąca się w działania ucznia i jest dla niego autorytetem¹³. Uczeń „odbija światło”, które daje mu nauczyciel. Obowiązujący model „z uczniem pośrodku” znajduje swoje głębokie zakorzenienie w ustaleniach refleksyjno-krytycznego nurtu pedagogiki, psychologii humanistycznej, filozofii, szczególnie w teoriach eksponujących charakter relacji człowiek – człowiek¹⁴. Począwszy od Arystotelesa, który w *Poetyce* podkreślał, że:

instynkt naśladowczy jest bowiem przyrodzony ludziom od dzieciństwa i tym właśnie człowiek różni się od innych zwierząt, że jest istotą najbardziej zdolną do naśladowa-

¹⁰ O dialogu edukacyjnym i kategorii podmiotowości w edukacji pisali m.in. B. Myrdzik, *O potrzebie rozmowy w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Wokół szkoły i nauczyciela*, red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki, Lublin 1995, s. 31–42; Z. Uryga, *Godziny...*; B. Myrdzik, *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, pod red. Z. Budrewicz i M. Jędrzychowskiej, Kraków 1999, s. 37–49; B. Myrdzik, *Czy rozmowa jest metodą?*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego, literackiego i kulturowego. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i studentów filologii polskiej*, pod red. A. Grochulskiej i E. Polańskiego, Piotrków Trybunalski 2000, s. 29–37; *Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym*, red. Z. Uryga, Kraków 1996; T. Rittel, *Słowo w dyskursie edukacyjnym na temat wartości*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, Kraków 1997, s. 115–125; E. Ogłóza, *Dialog na lekcjach literackich i w poezji*, [w:] *Z uczniem pośrodku...*, s. 181–191; B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków 1999; A. Grochulska, *O dialogu edukacyjnym w praktyce polonistycznej*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego...*, s. 39–49; Z.A. Kłakówna, *Kwestia nauczycielskiej i uczniowskiej podmiotowości*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętki, Z. Uryga, Kraków 2002; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 75–108; E. Mikoś, *O dialogu edukacyjnym*, [w:] *Drogi i ścieżki...*, s. 16–30 i in.

¹¹ M. Buber, *O dialogu*, za: A. Okońska-Walkowicz, *Przydatność wychowawczych koncepcji personalistycznych i liberalnych w wychowaniu dla demokracji*, [w:] *Wychowanie do demokracji. Materiały międzynarodowej sesji pedagogicznej*, Kraków 1991, s. 26.

¹² Por. M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa 2002, s. 86, 88, za: J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2008, s. 244–245, 226.

¹³ M. Buber, *Wychowanie*, przeł. S. Grygiel, „Znak” 1986 (166), s. 460, za: B. Myrdzik, *Rola nauczyciela...*, s. 39.

¹⁴ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Nowa i dawna dydaktyka...*, s. 199.

nia. Przez naśladowanie zdobywa podstawy swej wiedzy, a dzieła sztuk naśladowczych sprawiają mu prawdziwą przyjemność¹⁵.

Przez recepcję dydaktyczną pedagogiki Celestyna F. Freineta po obecne wskazania dyskursu szkolnego podkreśla się kulturowy aspekt sztuki uczenia, wskazując na trzy jego elementy: uczenie przez naśladowanie; uczenie dzięki instrukcji oraz uczenie kolaboratywne¹⁶.

W koncepcji *To lubię!*¹⁷ realizuje się je poprzez działania wzajemnie stymulowane, czyli uczenie się od siebie poprzez współbycie, doskonalenie umiejętności słuchania, rozumienia i rozmawiania. Poznawanie siebie samego dokonuje się w relacji z drugim człowiekiem. Tylko postawa „do człowieka, dla człowieka i przez człowieka” gwarantuje doświadczanie własnej odrębności i niepowtarzalności, podkreślanie własnego ja, wzrastanie oraz samopoznanie. Stąd sytuacyjne techniki postępowania dydaktycznego należą do podstawowych sposobów organizacji pracy na lekcji.

Budowanie poczucia tożsamości, „uczenie się nie tylko od innych, ale także poprzez innych”¹⁸, to ogniwo zespalające tradycję i nowoczesność realizowane w koncepcji Dydaktycznej Szkoły Krakowskiej. Łączy ona w sobie myśl edukacyjną oraz sposób postępowania dydaktycznego z uwzględnieniem zarówno podmiotowości nauczyciela i ucznia, jak i doboru materiału eksplikacyjnego, metod oraz form przekazu.

Od tradycji do współczesności

Dobór tekstów, dzięki którym uczeń poznaje siebie i świat, stanowi duże wyzwanie dla współczesnej edukacji polonistycznej. Nie chodzi tu tylko o ocalenie tradycji – szeroko pojętego kanonu tekstów kultury, ale o „wychowanie do bycia czytelnikiem”¹⁹.

Edukacja polonistyczna traktuje dziś tradycję nie jako „całe dobro zniewolonego narodu, którego to dobra trzeba przede wszystkim pilnować”²⁰, lecz raczej przesłankę objaśniającą współczesność. Przedstawia tradycję jako skarbnicę, z której można wybierać. W wolności owego wybierania najważniejsza pozostaje świadomość, że wolność wyboru nie oznacza bezwarunkowej dowolności ani tym bardziej

¹⁵ Arystoteles, *Poetyka*, przeł. H. Podbielski. Warszawa 1988, s. 319.

¹⁶ Por. M. Tomasello, *Kulturowe źródła...*, s. 11.

¹⁷ E. Mikoś, *O dialogu...*, s. 18–20.

¹⁸ Tamże, s. 15. Wielu naukowców, w tym badacze szeroko pojętego procesu komunikowania się, wskazują na jego dynamiczny charakter i siłę oddziaływania, zarówno świadomego, jak i nieświadomego na postrzeżenia własne i innych ludzi (J. Anderson, *Introduction to Communication Theory and Practice*, Philipines Copyright 1972, s. 5, za: T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Kraków 2002, s. 43). Podkreślają, że uczestnicy komunikacji (dialogu, wymiany) stają się złączeni w pojęciach, uczuciach, sądach lub działaniach (M. Adler, *Challenges of Philosophies in Communication*, „Journal of Communication” (Special Supplement to Summer Issue), s. 449, za: T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe...*, Kraków 2002, s. 44).

¹⁹ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 169.

²⁰ Tamże, s. 33.

swawolności²¹. To dobieranie czytelniczej oferty nabiera szczególnego znaczenia w relacji do wirtualnych przekazów.

W projekcie *To lubię!* korzysta się z różnych źródeł kultury i wykorzystuje zarówno teksty werbalne, jak i niewerbalne, łącząc je w trafne układy problemowe. Powiązanie tekstów pozwala na dostrzeganie związków między tradycją a nowoczesnością. Ułatwia także ich interpretację, wskazując na niejednoznaczność odczytań oraz uczy rozumienia każdego tekstu z osobna oraz umożliwia wieloaspektowe spojrzenie na kulturę i jej bogactwo.

Sztuka czytania i interpretacji, rozwijanie potrzeb czytelniczych i wychowanie do rozumnego życia wiąże się z kształceniem człowieka, który „znajduje wartość w czytaniu literatury, chce i potrafi jej nadawać własne znaczenia bez czytelniczej dezygnolatury, w oparciu o własne teksty”²², jest przeciwieństwem bohatera z przyszłości z opowiadania *Someday* Asimova. Jemu bowiem trzeba tłumaczyć, czym jest czytanie i pisanie, gdyż nie wie, co znaczą ciągi znaczków w tekście.

Wskazywanie tekstów – rezerwuaru problemów i sytuacji egzystencjalnie ważnych dla każdego człowieka – w ich swoistej synchronii jest formą przenikania się tradycji i nowoczesności. Teksty (literackie i nieliterackie) w podręcznikach *To lubię!* dla wszystkich etapów kształcenia oprócz walorów estetycznych i uniwersalnych treści odpowiadają na ważne i aktualne pytania z dziedziny etyki i aksjologii. Na przykład w podręcznikach ponadgimnazjalnych koncentrują się wokół określonych problemów związanych z najważniejszymi wartościami: tożsamości i pamięci (kl. I); daru wolności i pułapek wolności (kl. II); celu i sensu życia (kl. III).

W czasach „społecznej nijakości, w przeludnionym świecie przepelnionym ludźmi przeciętnymi”²³ – takimi, jak członkowie społeczności w *Bajce o ichneumonie* z podręcznika *To lubię!* dla klasy III gimnazjum – należy uczyć wartości rozumnego czytania. Chodzi o przeżycie czytanego tekstu zgodnego z ciągiem postulatów: przeczytać – przeżyć – zrozumieć – skomentować, które podaje Z.A. Kłakówna, opisując wykładniki projektowania procesu kształcenia potrzeb i nawyków czytelniczych w koncepcji programowej *To lubię!*²⁴. Dopiero takie czytanie – jak zauważa Roland Barthes – sprawia, że człowiek poznaje różne rodzaje aktywności, nie jest tylko odbiorcą, lecz wytwórcą tekstu²⁵.

Propozycja porządkowania materiału eksplikacyjnego w podręcznikach *To lubię!* poprzez tytuły rozdziałów i ich różnorodną zawartość pobudza aktywność ucznia, budzi niepokój poznawczy. Tytuły: *Wiele zależy od punktu widzenia; Żadnych ograniczeń; Prawdziwe życie! Prawdziwe życie?* rodzą pytania i inspirują dialog ucznia z uczniem, ucznia z nauczycielem lub tekstem. Autorki projektu rezygnując z tradycyjnej obudowy dydaktycznej (informacji, pytań, poleceń), przełamują stereotyp polonistycznego kształcenia. Odwołując się do własnych badań²⁶, pragnę

²¹ Tamże, s. 33.

²² Tamże, s. 169. Z. Uryga w *Godzinach polskiego* pisze, że jest to wychowanie „do lektury”, a nie „do literatury” i nie „dla literatury”, ale „do czytania” (Z. Uryga, *Godziny...*, s. 54).

²³ M. Janion, *Wobec końca wieku*, [w:] *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996, s. 48, za: Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 35.

²⁴ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 177.

²⁵ R. Barthes, *S/Z*, przeł. M.P. Markowski, M. Gołębiowska, Warszawa 1999, s. 38.

²⁶ Por. O. Przybyła, *Akty mowy w języku nauczycieli*, Katowice 2004.

zwrócić uwagę, że szkoła głęboko tkwi w heurzezie. Współuczestniczenie w wiedzy i nauce pozostaje niedoścignioną kategorią, którą *To lubię!* przed laty wyznaczyło nowe horyzonty edukacji polonistycznej.

Mediatyzacja kształcenia

W epoce globalizacji zmienia się perspektywa poznawcza. Audiowizualność – podstawowa kategoria orientacji w otoczeniu uczestników współczesności²⁷ – przejawia się w sposobie nastawienia do rzeczywistości. Ludzie funkcjonują obecnie w medialnej przestrzeni, w której zdecydowanie największą rolę odgrywają wszechobecne obrazy ekranowe²⁸.

Pośród obrazów ekranowych największe dziś wpływy ma komputer, nieprzypadkowo okreśłany mianem metamedium. Dzięki technologicznym możliwościom komputera do kontaminowania różnych technologii, „przedłużania” systemu nerwowego człowieka (funkcjonowania jego zmysłów) oraz gromadzenia i przetwarzania ogromnej ilości informacji powstają strategie komunikacyjne, które bardzo mocno zmieniają stosunek ludzi do siebie samych, do innych i do otoczenia²⁹.

Autorki *To lubię!* starają się w swoich propozycjach wypracować metody wykorzystania „stałej widzialności” obrazów ekranowych w procesie dydaktycznym i w pracy pozalekcyjnej. Oczywiście, że w centrum uwagi nauczyciela polonisty zawsze pozostaną teksty tradycyjne, drukowane. Twórcy *To lubię!* radzą jednak wychodzić od tego, co bliskie uczniowi, od kultury audiowizualnej. Obraz powiązany ze słowem pisanim i mówionym ma wielką moc oddziaływania. Rozwój nowoczesnych technologii, które tworzą światy alternatywne, sprzyja produkcji dzieł otwartych (niezakończonych, niezamkniętych, nieokreślonych, bezstylowych itd.), ko-tekstów, paratekstów i hipertekstów, czyli tekstów, które poddają się dowolnym kombinacjom, są wielolinearne, dynamiczne³⁰. Taki charakter mają w zasadzie wszystkie przekazy audiowizualne, którym młodzi ludzie poświęcają najwięcej czasu³¹. Nie można ucznia zostawiać z nimi sam na sam. W wielu publikacjach poszerza się refleksję polonistyczną o obszary globalnie rozumianej edukacji medialnej i rozwija umiejętności funkcjonowania ucznia w różnych dyskursach, szczególnie w dyskursach typu: ikonicznego i odnoszeniu go do dyskursu werbalnego³². Wska-

²⁷ M. Hopfinger, *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985, s. 58.

²⁸ T. Miczka, *Film, telewizja i nowe media audiowizualne w edukacji regionalnej*, Katowice 1998, s. 31–44.

²⁹ Tamże, s. 42.

³⁰ Tamże, s. 45.

³¹ Wyniki badań ankietowych nt. wykorzystania Internetu i komputera w edukacji polonistycznej przedstawiam w artykule *Wpływ mediów na zachowania językowe dzieci i młodzieży* – w druku.

³² B. Dyduch, *Modele odbioru przekazu wizualnego w edukacji polonistycznej*, [w:] *Z uczniem pośrodku...*, s. 145–160; R. Handke, *Lektura wobec wizualnych środków przekazu*, [w:] *Z uczniem pośrodku...*, s. 161–165; S. Bortnowski, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia...*; B. Skowronek, *Współczesne media i nowa sytuacja komunikacyjna*, „Nowa Polszczyzna” 2003/4 s. 32–38, 2004/5, s. 28–35; A. Ślósarz, *Lektury licealne a kino komercyjne*, Kraków 2002, s. 190 i in.

zuje ich odmienne jakości, które w dyskursie ikonycznym przekładają się na: aspekt globalny, formułę nieskategoryzowaną, niestrukturowaną i jej integrowany wymiar. Natomiast w dyskursie werbalnym łączą się z częściowością, kategoryzowaniem, strukturalizowaniem i linearnością³³.

Zadaniem edukacji polonistycznej jest kształtowanie świadomego odbiorcy i użytkownika mediów elektronicznych, który rozumie, że „widzieć – to nie znaczy wiedzieć i wierzyć”.

Język w użyciu

Edukacja polonistyczna staje dziś w obliczu synestezyjnego widzenia³⁴, pikto-graficznej bądź innej alternatywnej medialnej komunikacji. Niektórzy badacze twierdzą, że za przyczyną globalizacji światowej kultury, uznawaniem języka angielskiego za język międzynarodowy, dominacją młodzieżowych stylów i mód w środkach masowej komunikacji oraz ekspansją mikroelektroniki nastąpiło odwrócenie biblijnej sytuacji spowodowanej przez wieżę Babel³⁵. Negatywny stosunek do języka, brak dbałości o kulturę słowa, w tym kulturę żywego słowa, przejawia się w propagowaniu luzu w zachowaniu i mówieniu we wszystkich kontaktach – tych oficjalnych i nieoficjalnych, towarzyskich czy rodzinnych; modzie na nieformalny sposób bycia i mówienia (przekraczania tabu i wzrostu wulgaryzacji polszczyzny); nastawieniu praktycznym i maksymalnym uproszczeniu komunikacji we wszechobecnej kategorii sukcesu³⁶. Wśród młodzieży pojawiają się wypowiedzi w rodzaju:

A po co mi poprawne mówienie i po co ortografia? Przecież mi jest potrzebny angielski, nie polski! Jak wyjadę, to po polsku mówić przecież nie będę. Po co mi te męczarnie; Mogę mówić, co chcę i nie muszę myśleć, jak mówię, bo wszyscy mówią, jak chcą; Najważniejsze jest to, żeby się dogadać; Nieważne, jak będę do kogoś mówić, czy poprawnie i dobrze, czy nie. Chodzi tylko o to, żeby się porozumieć³⁷.

Również tempo życia, szybkie i dynamiczne medialne przekazy, sprawiają, że dominuje w nich zwięzła, mieszana, skrótowa komunikacja z elementami różnych odmian językowych i gielkotliwa mowa³⁸. Stąd dydaktycy w swych propozycjach

³³ B. Dyduch, *Modele odbioru przekazu wizualnego...*, s. 158.

³⁴ G. Ulmer określił je rodzajem współczesnej oralizacji. Por. T. Miczka, *Film, telewizja...*

³⁵ A. Lubecka, *Wieża Babel „na wspak”*. *Komunikacja międzyludzka w świecie współczesnym*, „Biuletyn Glottodydaktyczny” 1999, nr 5, s. 97–112.

³⁶ Por. K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2004, s. 233–234, 237.

³⁷ Wypowiedzi ankietowe młodzieży zaczerpnięte z artykułu J.J. Gawlikowskiej, *Belferska bezradność i dezorganizacja*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna” 2003, nr 3 (9), s. 24–28.

³⁸ Gielkotliwa mowa to częste zjawisko społeczne związane z niepoprawnym tempem mówienia i foniczną realizacją mowy. To kolejne wyzwanie dla polonistycznego kształcenia zarówno na poziomie szkolnictwa wyższego i zawodowego przygotowania nauczycieli, jak i szkolnictwa niższego.

zmierzają do opracowania koncepcji kształcenia językowego, w której szczególną wartość przypisuje się pracy nad poprawnością i sprawnością językową³⁹.

W założeniach programowych *To lubię! rozwój języka* jest możliwy poprzez stałe uruchamianie mechanizmu operatywnego, czyli poprzez praktykę językową. Każda wypowiedź mieści się w określonym kontekście sytuacyjnym, a każdy wybór językowy determinuje kontekst. Wiedza systemowa jest podporządkowana pragmatyce wypowiedzi, a relacje między systemem a stylistyką wyznacza kryterium funkcjonalne.

Warto, ażeby poszukiwania szły także w kierunku rozwijania świadomości kultury słowa mówionego i kształcenia ucznia w słuchaniu jego melodii i rytmu. Do ważnych zadań kształcenia polonistycznego należy dbałość o estetyczną, poprawną mowę poprzez naukę czytania i recytacji. Zwracanie uwagi na sposób wymawiania słów i wartość poprawnej artykulacji. Stąd tak istotne, by w czasie poświęconym na omawianie poezji zwracać uwagę ucznia na wartość słowa realizowaną poprzez metrum wiersza. Przy czytaniu prozy można podkreślać zależności pomiędzy semantyczno-brzmieniowym odbiorem a opisami postaci oraz opisami przyrody i ich znaczeniem dla interpretacji tekstu.

Edukacja językowa na przełomie lat kształtowała się pod wpływem różnorodnych sposobów myślenia o języku i modelach rozwijania kompetencji językowej. Zarówno współczesny rozwój badań intertekstualnych, jak i zainteresowania pragmatolingwistyką sprawiają, że w polonistycznym kształceniu dominują dynamiczne koncepcje porozumiewania się, w których podkreśla się, iż poziom kompetencji językowej ucznia ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju całości kształtu osobowości i funkcjonowania społecznego. Wszak „język i rozmowa stają się najważniejszym narzędziem w konstruowaniu świata społecznego, ponieważ to właśnie poprzez język tworzy się działania społeczne”⁴⁰.

Teoretyczne tradycyjne zakorzenienie wraz ze zdolnością aplikacji do nowych wyzwań łączy się nade wszystko z rozwijaniem sprawności językowej, która realizuje się zarówno w poprawnej warstwie brzmieniowej, jak i w opanowaniu ustnych oraz pisemnych form wypowiedzi. Szczególne miejsce przypada metodom kształcenia sprawności językowej i propozycjom zawartym w *Sztuce pisania* oraz w *Nowej sztuce pisania*. Stanowią one ogniwo łączące tradycję i kulturę ze współczesnością. Umożliwiają transmisję realizacji językowych w codziennych interakcjach i w tekstach kultury, ukazując wartość „miejsc, gdzie odpoczywają słowa”⁴¹. Każdorazowo

³⁹ H. Synowiec, *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*, [w:] *Dyskurs edukacyjny...*, s. 225–232; też, *Język polski w szkole*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, pod red. W. Pisarka, Kraków 1999, s. 115–129; B. Boniecka, *Uwarunkowania zachowań językowych (ranga relacji nauczyciel–uczeń)*, „*Język Polski w Szkole w klasie IV–VIII*” 1997/98, z. 5, s. 16–25; J. Kowalikowa, *Mówienie i pisanie w kontekstach edukacyjnych*, [w:] *Wymiary szkolnej edukacji polonistycznej*, red. D. Amborska-Głowacka i R.M. Jabłoński, Zielona Góra 2005, s. 99–111; też, *O istocie nauczania języka*, „*Zeszyty Szkolne*” 2004, nr 3 (13), s. 8–13.

⁴⁰ W. Corsaro, za: B. Bambi, E. Schieffelin, E. Ochs, *Socjalizacja języka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutowski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 144–145.

⁴¹ Określenie Derricka de Kerckhove’a, który w *Inteligencji otwartej* (Warszawa 2001) pisze m.in. o wartości literatury i książek – miejsc zadrukowanych.

jest to działanie się i działanie za pomocą języka. Istotne jest bowiem kto, do kogo, jak, w jakiej sytuacji i w jakim celu (dlaczego, po co) komunikuje swoje myśli i emocje. Chodzi o permanentne rozwijanie potencjału intelektualnego ucznia przez odpowiedni trening umysłowy oraz zdobywanie sprawności poprzez język i sprawności w języku.

* * *

Systematyczne usprawnianie mechanizmów poznawczych realizowanych w edukacji polonistycznej poprzez czytanie, pisanie, mówienie i słuchanie łączy się z doskonaleniem wszystkich aspektów uwagi, tj. jej przerzutności, podzielności, zakresu, trwałości i koncentracji; rozwijaniem funkcji pamięciowych; treningiem spostrzegawczości, usprawnianiem myślenia logicznego i rozwijaniem myślenia twórczego⁴².

Nowe i rewolucyjne spojrzenie na polonistyczną dydaktykę przedstawione przez pracowników Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie wprowadziło nauczanie i uczenie się w XXI wiek. Program i podręczniki *To lubię!* oraz *Sztuka pisania* i *Nowa sztuka pisania*, obok publikacji naukowych, podejmują wyzwania do nowego nauczania. W perspektywie tradycji bardzo umiejętnie wprowadzają nowoczesne, pragmatyczne, komunikacyjne i kulturowe spojrzenie na język i literaturę.

Wiedza o przeszłości, utrzymywanie ciągłości kulturowej i podtrzymywanie tradycji, przenikanie diachronii z synchronią, łączą się z dążeniem do doskonalenia dydaktyki polonistycznej, świadomego uczestniczenia człowieka w kulturze wyrażanej w słowie mówionym i pisanym.

Teaching Polish from the perspective of tradition and modernity, on the basis of the analysis of two textbooks: *To lubię!* and *Sztuka pisania*

Abstract

The article addresses issues involved in educating children and young people of the primary school and secondary schools. It looks at the design of this area in Polish education in the context of tradition. The exposition comprises the following elements: 1) reflections on the issue of pupil and teacher subjectivity; 2) a description of the proposed educational concept compared to traditional Polish Language education in schools; 3) a description and justification of solutions adopted in terms of their functions in the following areas: transmitting tradition and supporting students' personal development; 4) a description and justification of solutions adopted in terms of their functions in the following areas: helping to make sense of the contemporary cultural reality and preparing for future participation in life in society.

⁴² M. Bugara, *Rozwijanie zdolności poznawczych u dzieci*, Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Seria: Pedagogika, pod red. S. Podobińskiego, Częstochowa 1996, s. 11–17.

Ewa Ogłóza

Wokół mistrza i autorytetu

Chciałabym zacząć niezbyt poważnie od przytoczenia fragmentu niedawno przeczytanej książeczki Wojciecha Widłaka i Pawła Pawlaka¹. W krótkiej formie i konwencji fantastycznej występują motywy ważne także ze względu na temat referatu, a więc motywy: książki, wiedzy, mądrości, emocji i rozumu, celowości lektury, samotnego poszukiwania sensu. Jeden z bohaterów, krasnal Wierzbownik, nie miał odwagi zapytać wierzby o łzy, jego

roztropny umysł mu to odradzał, twarz krył pod rondem kapelusza, ale jego tarczą były przede wszystkim książki. Kiedyś, dawno temu, kiedy zaczynał je czytać, miał nadzieję – ba, nawet pewność! – że pozwolą mu zrozumieć siebie samego, innych i świat cały, że pomogą mu odkryć sens wszystkiego i w ten właśnie sposób znaleźć drogę do szczęścia. Przeczytał już ich wiele, z czego był bardzo dumny. Chętnie pochwaliby się tym innym krasnalom, ale nie miał kiedy. Już dawno zdał sobie sprawę, że skoro jego celem jest odkrycie sensu Wszystkiego, powinien przeczytać WSZYSTKIE książki.

Czasami był już całkiem blisko tego celu, bo z wiekiem zyskał biegłość w pochłanianiu zadrukowanych kartek. Kiedy jednak kończył czytać ostatnią książkę, okazywało się, że tymczasem ukazały się dziesiątki, setki, a nawet tysiące nowych i Wierzbownik rzucał się na nie, żeby zrealizować w końcu swoje piękne zamierzenie. Po jakimś czasie, gdy odwracał ostatnią kartkę z ostatniej książki zdjętej z kolejnej sterty, znów okazywało się, że ma do przeczytania dziesiątki, setki i tysiące nowych.

Wierzbownik nie rezygnował. Nie był taki jak niektóre krasnale – potrafił logicznie myśleć i systematycznie pracować. Musiało mu się udać. W końcu na pewno odkryje sens Wszystkiego...².

Mistrzem można być uznanym przez jedną osobę, ale można także być mistrzem dla wielu, podobnie jak jedna osoba może mieć kilku mistrzów równocześnie w kilku dziedzinach lub nawet w tej samej dziedzinie na przestrzeni wieków. Mistrza można podziwiać, naśladować, mistrza można także prześcignąć, ale zdarza

¹ W. Widłak, P. Pawlak, *Sekretne życie Krasnali w Wielkich Kapeluszach*, Łagiewniki 2008.

² Tamże, s. 12–13.

się, że uczeń zawiedzie swego nauczyciela mistrza. Autorytet jest raczej uznawany przez wielu, zwłaszcza w działalności społecznej, politycznej, religijnej czy naukowej, chociaż jedna osoba też może powiedzieć o kimś, kto nie jest znany, że jest jej autorytetem, głównie w sprawach życiowych.

W *Małej fenomenologii autorytetu*³ Władysław Stróżewski, wychodząc od językoznawczych i słownikowych ustaleń, stwierdził, iż nie należy pytać o to, co jest autorytetem, lecz kto nim jest. W języku polskim podobnie jak w niemieckim autorytet odnosi się najpierw do osoby; „oznacza powagę umysłową lub moralną, znakomitość w jakiejś dziedzinie wiedzy czy działalności”⁴. We wszystkich językach słowo pochodzi od łacińskiego *auctor*, które też ma wiele znaczeń – ‘pomnożyciel’, ‘twórca’, ‘doradca’, ‘autor’. W słowniku języka angielskiego najpierw jednak wymienia się takie znaczenia, jak cytat wzmacniający argumentację lub jego źródło, a w słowniku języka francuskiego najpierw wiąże się autorytet z władzą, prawem, urzędem i mocą prawną.

Profesor twierdził, iż autorytetem nie można być dla samego siebie, za autorytet można być uznanym przez innych, trzeba na to zasłużyć i zostać zauważonym, jeśli jest się na przykład „wybitnym specjalistą w jakiejś dziedzinie nauki, znakomitym artystą lub świetnym praktykiem na polu takiej czy innej działalności”⁵. Z tym, że znawstwo, wiedza i umiejętności muszą współtworzyć osobowość, łącząc się z wartościami moralnymi, przede wszystkim z dwiema: prawdą i odpowiedzialnością. Można o kimś powiedzieć, że ma autorytet (czyli jest ekspertem w swojej dziedzinie), albo znacznie więcej – że jest autorytetem. Trzeba także odróżnić autorytet znawstwa czy umiejętności od autorytetu moralnego. „Prawdziwy autorytet zawsze idzie w parze z wielkością. Uznając ją, nie pomniejszamy siebie”⁶. Autorytet moralny działa siłą przykładu. Z autorytetem opartym na znawstwie łączy się kwestia błędu, a z autorytetem moralnym winy. Popełniwszy błąd, trzeba się do niego przyznać, nie tracąc autorytetu, ale zawiniwszy, nie można autorytetu przywrócić.

Tadeusz Sławek we fragmencie książki *Antygona w świecie korporacji* udowadnia następującą tezę: **lektura jest sercem uniwersytetu**⁷. Najpierw przekonuje, że wartość czytania polega na tym, iż „wiemy więcej, że powstają w nas nowe konstelacje znaczeń”, a wiedza nie jest już przekazem konkretnej osoby, ale refleksją, która prowadzi przez życie, otwierając na innych, skłaniając do rozmowy, przechodząc w mądrość. Przytacza zdanie absolwentki uczelni: „uniwersytetowi zawdzięczam to, że umiem czytać teksty”, które padło w czasie spotkania, kiedy odwróciły się role; dawny profesor stał się jej uczniem, a ona jego nauczycielem, gdyż uczyć można się od siebie nawzajem. „Wdzięczność” jest dla profesora kwestią drugorzędną, choć „bezsprzecznie grzeje [...] ciepłem czasu niezamarnowanego”, najważniejsza jest refleksja nad sensem umiejętności czytania i radością z jej zdobycia⁸. Czytanie

³ Zob. W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, [w:] *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*, pod red. ks. J. Jagiełły, Kraków 2008, s. 107–111.

⁴ Tamże, s. 108.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże, s. 111.

⁷ T. Sławek, *Antygona w świecie korporacji*, Katowice 2002, s. 115 [wyróżnienia w tekście T. Sławka].

⁸ Tamże, s. 116.

tekstów to „zdolność łączenia nie tyle liter, ile zjawisk”, to budowanie „połączenia między pozornie odległymi fenomenami”, to przerzucanie „mostów między odległymi epokami i miejscami”, to dostrzeganie, jak sekwencja zdań i akapitów zyskuje odniesienie do rzeczywistości. Profesor T. Sławek stwierdza więc: **„Czytać teksty – to czytać świat”**⁹. Zakładając, że świat jest bardzo skomplikowanym tekstem, czytanie jest sztuką, która pozwala rozumieć świat i posiadać „względną niezależność w kształtowaniu własnych losów”, która chroni przed zwątpieniem i rozpacą. **„Tyle nadziei, ile mojej rozmowy ze światem”**¹⁰. Lektura nie tylko dąży do poznania prawdy, ale wyzwala także krytyczne myślenie, jest „ruchem myśli”¹¹, prowadzi do wiedzy i mądrości, rodzi **„poczucie zobowiązania oraz umiejętność spokojnego uzasadniania swoich racji i upodobań”**¹². W odniesieniu do swojego zawodu profesor Sławek wyznaje: **„Ważną jest sprawą być profesorem, lecz najważniejsze jest to, aby żyć w przekonaniu, że jest nieskończenie wiele ważniejszych rzeczy i myśli, aspektów życia, za które bez wahania «oddałbym» ów tytuł”**¹³.

Profesor T. Sławek podkreśla, iż uniwersytet jest strażnikiem przeszłości; **„uczy wierności i szacunku dla uczciwej i rzetelnej pracy myśli, nawet wtedy, gdy jej efektem odjęto «już» walor niezachwianego pewnika lub gdy «jeszcze» nie znaleziono dla nich dowodów potwierdzających ponad wszelką wątpliwość ich słuszność”**¹⁴. W słowie „już” zawiera się szacunek dla minionego, a w słowie „jeszcze” – marzenie i wyobraźnia.

W przywoływanej książce znajduje się także definicja ‘mistrza’ w opozycji do instruktora: **„gdy profesor zawsze uczy czegoś «obok» i «wyżej» kanonów swojej dyscypliny i dzięki temu staje się Mistrzem, instruktor ogranicza się do tego, co niezbędne i określone ścisłym wymogiem programu, nie «uczy», lecz właśnie «instruuje»”**¹⁵.

Wiele ważnych konstatacji na interesujący mnie temat najpierw usłyszałam, a następnie przeczytałam w wykładzie *Uniwersytet i to, co między ludźmi*, który Tadeusz Sławek wygłosił 29 września 2007 roku na czterdziestej inauguracji roku akademickiego w Uniwersytecie Śląskim¹⁶. Snując oryginalne, głębokie rozważania nad uniwersytetem i profesorem, zanurzone w tradycji i teraźniejszości, Sławek przywoływał Jacquesa Derridę, Hannah Arendt, Sörena Kierkegarda, Heraklita, Hölderlina i Sokratesa. W wykładzie znalazła wyraz myśl, iż „nie wystarczą jedynie wiedza i fachowe umiejętności, aby uczynić świat życzliwszym miejscem nie tylko dla człowieka, ale dla wszystkich istot na nim żyjących”¹⁷, a najkrótsza definicja uniwersytetu została sprowadzona do słowa „między”, które wyznacza przestrzeń

⁹ Tamże, s. 117.

¹⁰ Tamże, s. 118.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 120.

¹³ Tamże, s. 118.

¹⁴ Tamże, s. 125.

¹⁵ Tamże, s. 27.

¹⁶ T. Sławek, *Uniwersytet i to, co między ludźmi, Wykład inauguracyjny*, Katowice, 29 września 2007.

¹⁷ Wszystkie cytaty z opublikowanego wykładu (brak numerów stron).

„między” jednym pytaniem a drugim, „między” jednostką a społeczeństwem, „między” człowiekiem a światem. Z kolei w słowie ‘profesor’ zawiera się i zawód – profesja, czyli wyuczone, profesjonalnie wykonywane działania, a także jawne wyznaczenie, oświadczenie (*profiteor, proffesus sum*). Profesor więc, stwierdził T. Sławek, to ten, „kto dysponuje odpowiednią wiedzą, kto nieustannie ją doskonali po to, by ćwiczyć się w niej wraz z innymi”. Ten, kto „publicznie przemawiając, angażuje siebie”. Nawiązując do Kanta, Sławek podkreśla, że „świat czytających” tworzą ludzie „niezawisłe i krytycznie myślący”, praktykujący „mówienie w swoim imieniu”, uznający „wolność krytycznego sądu za ojczyznę myślenia”. Przypomina myśl Derridy, iż „uczynić z czegoś profesję (a nie jedynie «zawód»), to głośno ujawnić siebie, to, czym się jest i jak się postępuje”.

Refleksje o tym, że „działanie, badanie, nauczanie jest nieustannym ujawnianiem siebie i swojej postawy”, profesor Sławek osadza przede wszystkim w kontekście politycznym.

Ostatnią część wykładu profesor poświęcił etosowi i mistrzowi, a więc także Sokratesowi, pojawiającym się na przykład w poezji Hölderlina. Objął refleksją 119 fragment Heraklita „charakter człowieka jest jego bogiem” (z greckiego: *ethos antropon daimon*; *ethos* – usposobienie, charakter moralny, sposób bycia, zachowanie się). Mistrz stawia pytanie o „kierunek świata”, przemawia „w imieniu” i „w imię”, prowadzi, jego krytyczny namysł dotyczy współczesności, a postawę poznawczą cechuje zdumienie; jest różnica między rozpoznawać a poznawać; rozpoznawać świat to „postrzegać go, jako powtarzające się obrazy takich samych dobrze nam znanych przedmiotów”, natomiast poznawać to „dostrzegać niespotykane, zaskakujące oblicze wciąż na nowo odkrywanych przedmiotów”. W końcowym fragmencie profesor Sławek, podkreślając sens „nieustannego zgłębiania świata i jego spraw [...], przywiązania do życia i troski o to, aby nie było ono jedynie przetrwaniem”, tak napisał o Sokratesie: „Sokrates uczy miłości, nie zachłannej i agresywnej i nie bezgranicznej, a jednak miłości do życia i do tego, co niesie ze sobą. W tym sensie jest patronem Uniwersytetu”. Ostatnie zdanie należało do poety Hölderlina:

Kto myślą sięgnął głębi, kocha bujne życie,
Rozumie wzniosłą cnotę, kto wejrzał
W sprawy świata, i u końcu drogi
Mędrzy często skłaniają się do piękna.

Niedawno ukazała się nowa książka Katarzyny Olbrycht *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*¹⁸. W tytule pojawia się kilka pojęć, które mogą bądź to wystąpić w relacjach między nauczycielem i uczniem, bądź to zostać użyte do ich opisu i wartościowania. Rozpatrując wymiary roli mistrza, autorka odwołuje się między innymi do historii filozofii i wskazuje na doskonałość, autorytet, wzór, spotkanie i odpowiedzialność. Przypomina, że doskonałość definiował Arystoteles, a historię pojęcia przedstawił Władysław Tatarkiewicz. Wymienia warunki konieczne i warunki wystarczające do bycia mistrzem, które opisał W. Stróżewski. Warunki konieczne to według Stróżewskiego:

¹⁸ Por. K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.

- przekazywanie hierarchii wartości, a w niej – miejsca tego, czemu mistrz się poświęcił;
- przekazywanie uczniom swoich metod postępowania poprzez zgodę na ich podpatrywanie i udział w ich wykorzystywaniu;
- nienarzucanie poglądów i rozstrzygnięć;
- nieaspirowanie do bycia życiowym guru uczniów;
- życzliwość i gotowość udzielania uczniom pomocy, głównie – poświęcania im własnego czasu.

Warunki wystarczające to radość z kontaktu z uczniami i ich sukcesów¹⁹.

W odniesieniu do relacji mistrz–uczeń można także mówić o wzorze osobowym i uczniu, który chce naśladować mistrza, wzorować się na nim. K. Olbrycht proponuje klasyfikację aksjologicznych wzorów osobowych, która jest oparta na hierarchii wartości Maxa Schellera. W relacji mistrz–uczeń dochodzi do spotkania i dialogu. Z kolei odpowiedzialność dotyczy doskonalenia się, łączenia mistrzostwa z wartościami moralnymi, decydowania o wyborze przez ucznia własnej drogi.

W zakończeniu, przedstawiając własnych mistrzów, K. Olbrycht zwraca uwagę na takie ich atrybuty, jak działania (wytrwałe, ofiarne, niezależne od warunków) na rzecz najwyższych wartości, życie zgodne z deklarowanymi wartościami, życzliwość wobec ludzi, odwaga podejmowania nowych wyzwań, zaangażowanie w działania wychowawcze i edukacyjne, różnorodność zainteresowań, wrażliwość na piękno i sztukę, skromność i prostota (mimo rosnącego uznania).

Ks. Mieczysław Rusiecki wymienia wśród wielu rodzajów autorytetu autorytet merytoryczny oraz intelektualny (epistemiczny). Autorytet intelektualny charakteryzuje

wykładowcę w pełni wiarygodnego, o wielkich horyzontach wiedzy, przekazującego ją innym w sposób kompetentny i oryginalny, trafny i rzetelny. Poruszając się ze swadą w szerokiej przestrzeni trudnej problematyki, budzi on [wykładowca] u swoich słuchaczy pełne zaufanie, a nawet podziw²⁰.

Krzysztof Wieczorek, dedykując swój tekst „Jackowi Woźniakowskiemu, którego autorytet od wielu lat [go] wspiera [...] w drodze przez zakamarki życia”²¹, rozpatruje autorytet między innymi w kategoriach religijnych i etycznych. Pisze o ludziach, którzy

są nosicielami wartości zwanej autorytetem, [...] których wyborom podyktowanym sprawdzoną mądrością życiową można zaufać, [...] których postawa, zapatrywania, czyny mogą stanowić dla nas punkt odniesienia w najważniejszych sprawach naszego życia²².

W zakończeniu nawołuje:

¹⁹ Cyt. za tamże, s. 32.

²⁰ ks. M. Rusiecki, *Rola autorytetu w wychowaniu*, [w:] *O autorytecie...*, s. 85.

²¹ K. Wieczorek, *Czy autorytet jest do zbawienia konieczny?*, [w:] *O autorytecie...*, s. 120.

²² Tamże, s. 124.

Rozglądajmy się więc pilnie wokół siebie w poszukiwaniu ludzi, którzy potrafią nas nauczyć bycia człowiekiem – byśmy mogli powtórzyć za bohaterem Calderona „Życie jest snem”, iż dobrze, że jest ktoś, czyje spojrzenie potrafi obudzić mnie we mnie. Tym właśnie powinien być autorytet²³.

W związku z przytoczonymi rozważaniami chciałabym pokazać obraz, na który zwrócił moją uwagę podczas wykładu w 2006 r. dr Kurek, historyk z Uniwersytetu Śląskiego, proponujący metodę „nauczania przez zachwyty”. Obraz jest omawiany między innymi jako przykład mistrzowskiego ukazania oświetlenia twarzy osób (jaśniejszych lub ciemniejszych) w zależności od tego, na ile są oddalone od źródła światła, jakim jest świeca, którą trzyma dziecko, pomagając w ten sposób pracującemu mężczyźnie²⁴. Mężczyzna trzyma w dłoniach młotek i dłuto, aby dzięki narzędziom, sprawności manualnej, pomysłowi nadać kształt kawałkowi deski na stole. Oglądający nie może mieć wątpliwości, że dziecko, wpatrzony w mężczyznę, odczuwa zainteresowanie, zachwyty, podziw, miłość; być może chciałoby naśladować bądź to ruchy stolarza, bądź jego skupienie i oddanie związane z wykonywaną pracą. Są to elementy relacji (emocjonalnej, poznawczej, działaniowej) opartej na współdziałaniu i wzajemności między uczniem i jego nauczycielem mistrzem, ale także między synem i jego ojcem czy opiekunem. Nawiązania ewangeliczne w obrazie z 1620 r. malarza z holenderskiej, utrechckiej grupy caravaggistów – Gerrita (Gerarda) von Honthorsta wymagają jeszcze głębszej interpretacji sceny z obrazu *Dzieciństwo Chrystusa*. Świeca oświetlająca pomieszczenie i przebywające w nim nocą osoby przypomina, że Jezus jest światłem życia. „Bóg Człowiek stał się światłością prawdziwą, która oświeca każdego człowieka, gdy na świat przychodzi”, a Mądrość jest odbłaskiem „wieczystej światłości”²⁵. Jednak można także wziąć pod uwagę fakt, że na poziomie języka, na przykład frazeologizmów, występuje związek między nazwami wrażeń wywołanych postrzeganiem światła (i ciemności) a nazwami i ocenami procesów poznawczych i cech osobowościowych człowieka, czyli „związek między ideą jasności a wiedzą, rozumieniem”²⁶ (np. rozjaśniło się w głowie, coś komuś świta).

W eseju Tadeusza Sławka na głos i kontrabas *Drzewo Aniołów* o życiu i dziele Williama Blake’a znajduje się piękny fragment, zawierający wyznanie miłosne poety i metaforyczne, odwołujące się do symboliki światła określenie jego działalności artystycznej. Fragment pochodzi z drugiej części, zatytułowanej *Boże Narodzenie na Poland Street*; poeta mówi do żony Katarzyny:

nasza miłość
to zawias który otwiera drzwi
do wnętrza przyjaznego świata
bo przedmioty to nie tylko
ciążenie ciemnej materii lecz także i zasiew światła

²³ Tamże, s. 138.

²⁴ 08EI 6806-30.pdf (application/pdf Object)

²⁵ Cyt. za A. Pagińska-Pruszką, *Intelekt we frazeologii polskiej, rosyjskiej i chorwackiej*, Gdańsk 2003, s. 158.

²⁶ Tamże, s. 160.

więc żniwiarzami światła
jesteśmy w tym życiu
razem zwozimy snopy blasku z pól nam tylko wiadomych
najpierw do stodoł wyobraźni
potem miękko je układamy, aby wyschły na miedzianych płytach²⁷.

W swoim tekście podjęłam kilka tylko kwestii, zdając sobie sprawę, że tak ważny temat mógłby zostać wieloaspektowo opisany i wnikliwie zinterpretowany.

Chciałam jednak w tym gronie – **moich mistrzów i autorytetów** – wystąpić, aby chociaż w taki sposób wyrazić wdzięczność za inspiracje naukowe i dydaktyczne, wyjątkowe spotkania i rozmowy, głębię myśli humanistycznej w publikacjach wszystkich Państwa.

About masters and authority

Abstract

This article, dedicated to the author's teachers, shows how the title problem is discussed in some contemporary works (books, articles, essays, literary prose, and lectures) concerning the relationship between a teacher and his students, especially in connection with reading literature at the university.

²⁷ Cyt. za programem premierowego spektaklu z 24 maja 2006 r. w katowickim Teatrze Korez.

Helena Synowiec

Wokół problemów kształcenia językowego w szkole – badawcze i dydaktyczne dokonania pracowników krakowskiej Akademii Pedagogicznej

Jubileuszowy charakter sympozjum „Dydaktyka literatury i języka polskiego. Tradycje – współczesność – perspektywy” skłania do refleksji nad dokonaniem dydaktyków i językoznawców w zakresie kształcenia językowego Akademii Pedagogicznej (obecnie Uniwersytetu Pedagogicznego). Od lat zajmują się oni teoretycznymi i praktycznymi problemami tego kształcenia: prowadzą badania nad umiejętnościami językowymi dzieci i młodzieży, analizują szkolne sytuacje komunikacyjne, wzbo-gacają teorię kształcenia językowego oraz integrują działania środowisk dydaktycznych w Polsce podczas Jesiennej Szkoły Dydaktyków.

W publikacjach pracowników krakowskiej uczelni obserwujemy przenikanie się praktyki szkolnej z teoriami lingwistycznymi – z różnymi dyscyplinami językoznawstwa (np. socjolingwistyką, pragmalingwistyką, glottodydaktyką, lingwistyką kulturową). Zainteresowania badawcze albo wyrastają z obserwacji procesu dydaktycznego, a wyniki badań potem służą praktyce szkolnej, albo też badania są próbą weryfikowania teorii językoznawczych w sytuacji szkolnej, lecz oprócz spełniania tego celu zazwyczaj prowadzą do implikacji dydaktycznych. Ramy referatu nie pozwolą mi nawet skrótowo ująć wszystkich dokonań zespołu krakowskich badaczy. Dlatego, odwołując się do wybranych publikacji, wskażę tylko te ich badania empiryczne, które okazały się inspirujące dla działań dydaktycznych i dalszych prac badawczych. Skupię się wokół dwóch kręgów badań: języka dzieci i młodzieży i jego zróżnicowania oraz komunikacji dydaktycznej¹. Oba

¹ Pomijam relacjonowany już w innych artykułach ważny problem komunikatywności (czytelności) podręczników szkolnych, który był przedmiotem badań Krystyny Gąsiorek, a ostatnio również Zofii Budrewicz i Marii Sienko. Por. K. Gąsiorek, *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*, Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego, T. 10, red. E. Polański, Katowice 1990, s. 125–145; też, *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*, [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej*, pod red. B. Chrzastowskiej, Poznań 1991, s. 137–145; też, *Wskaźnik czytelności podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej w ujęciu diachronicznym*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, pod red. H. Synowiec, Kraków 2007; Z. Budrewicz, M. Sienko, *Zadania formacyjne w katechizmach dla gimnazjalistów – spojrzenie polonisty*, [w:] *Język katechezy*, pod red. M. Przybylskiej i W. Przychyń, Tarnów 2008, s. 240–259. Prace zapoczątkowane przez K. Gąsiorek były kon-

kręgi są mocno związane z nurtem antropocentrycznym w dydaktyce kształcenia językowego².

Badania nad językiem dzieci i młodzieży

Przed ćwierćwieczem prof. E. Polański, zarysowując stan badań nad językiem uczniów, pisał, iż paradoksem jest fakt, że w Polsce język dzieci częściej jest przedmiotem badań psychologów i pedagogów niż językoznawców, mimo że od językoznawców można oczekiwać diagnozy umiejętności językowych uczniów, a diagnoza ta dostarczyłaby dydaktykom naukowych podstaw prognozowania ćwiczeń, materiałów do kształcenia językowego, przesłanek do tworzenia programów i podręczników³.

Sytuacja od tamtego czasu zmieniła się. W wielu środowiskach akademickich w Polsce podjęto badania różnych aspektów języka dzieci i młodzieży, także sprawności komunikacyjnej⁴. Do rozwoju badań przyczyniały się nowe kierunki w lingwistyce, które odsłoniły inne perspektywy badawcze i wpłynęły na przeobrażenia edukacji językowej w szkole. Ponadto czynniki cywilizacyjne, m.in. szybki dostęp do źródeł informacji, sprzyjały wymianie poglądów i wyników badań między uczonymi z różnych krajów oraz zaadaptowaniu metodologii i narzędzi badawczych. W ostatnich kilkunastu latach powstały więc prace dotyczące rozwoju u dzieci słownictwa z różnych kręgów tematycznych, składni wypowiedzi dziecięcych oraz umiejętności tekstotwórczych⁵. W związku z możliwością zastosowania teorii pragmalingwistyki i kognitywizmu poszerzono badania na konceptualizację pojęć, zwłaszcza

tynuowane również w środowisku katowickim przez Annę Okwiecińską, por. A. Okwiecińska, *Wskaźniki czytelności podręczników dla szkół ponadpodstawowych a wskaźniki czytelności wypowiedzi uczniowskich na tle porównawczym*, [w:] *Podręczniki do kształcenia...*, s. 109–127.

² Por. m.in. H. Wiśniewska, *Antropocentryzm a kształcenie językowe*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka i kultury*, pod red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowskiej, Kraków 1999; R. Pawłowska, *Kształcenie sprawności językowej koniecznym warunkiem rozwoju osobowego i intelektualnego*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, t. 4, red. M. Dudzik, Wrocław 1988, s. 135–148; E. Polański, *Podmiotowość w kształceniu językowym i polonistycznych podręcznikach (z uwzględnieniem propozycji badań)*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, pod red. Z. Urygi i M. Sienko, Kraków 2005, s. 57–65.

³ E. Polański, *Maria Zarębina. Język w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka* [rec.], [w:] *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, T. 6, red. J. Kram i E. Polański, Katowice 1986, s. 171.

⁴ Por. m.in. *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1991; *Świadomość językowa. Kompetencje – dydaktyka*, red. E. Sękowska, Warszawa 1996; S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994; por. też artykuły zamieszczone w pracy zbiorowej: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, pod red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 499–549.

⁵ Por. m.in. H. Zgółkowa, K. Bułczyńska, *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym. Listy frekwencyjne*, Poznań 1987; U. Kopeć, *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2000; M. Święcicka, *Charakterystyka składniowa wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym*, Bydgoszcz 1993; J. Kowalikowa, *Słownictwo młodych mieszkańców Krakowa*, Kraków 1991; B. Bokus, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce 1991.

aksjologicznych, przez młodzież, a ponadto na kompetencje komunikacyjne i gatunkowe (tekstologiczne) uczniów. W badaniach diagnostycznych uwzględniano ponadto problem sprawności i świadomości językowej dzieci i młodzieży ze środowisk dialektalnych⁶.

Rezultaty badań stanowiły przesłanki do projektowania działań dydaktycznych. Świadczą o tym publikacje z zakresu kształcenia szeroko rozumianej sprawności komunikacyjnej (nadawczej i odbiorczej)⁷, a przede wszystkim opracowanie przez Annę Dyduchową spójnego systemu metod kształcenia sprawności językowej i modelu podręcznika⁸, które znalazło kontynuację w serii podręczników *To lubię!* i *Sztuce pisanie*.

Zanim jednak to nastąpiło, powstały w środowisku krakowskiej Akademii Pedagogicznej prace, które wpisują się w tradycję badań nad językiem uczniów. Ich autorka Maria Zarębina – chociaż nie była dydaktykiem – opisała na podstawie badań językoznawczych kierunki rozwoju semantycznego języka dzieci młodszych aż do etapu szkolnego. W książce *Język polski w rozwoju jednostki*⁹ usystematyzowała dotychczasowe polskie i obce badania nad językiem dzieci i odsoniła tzw. białe plamy, obszary wymagające dalszych dociekań badawczych. Zainspirowała młodszych pracowników naukowych do kontynuowania badań z zakresu języka uczniów. Zebrane przez nią przed 35 laty teksty języka mówionego dzieci krakowskich mogą służyć obecnie badaniom porównawczym, pozwalają bowiem wskazać uwarunkowane społecznie i kulturowo zmiany, jakie zaszły w tematyce swobodnych rozmów oraz leksyce i frazeologii współczesnego młodego pokolenia¹⁰.

W swoich badaniach M. Zarębina uwzględniała również wypowiedzi uczniów klas starszych w sytuacjach oficjalnych¹¹. Analizowała strukturę leksykalną tekstów, wykorzystując do tego celu metody językoznawstwa statystycznego; są one do dziś przydatne do ustalania ilościowego i jakościowego przyrostu wyrazów, wskaźnika skomplikowania struktury składniowej tekstów oraz wskaźnika rozwoju stylistycznego. Badaczka mocno akcentowała rolę czynników dydaktycznych w roz-

⁶ Por. m.in. *Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i komunikacyjnej*, pod red. J. Porayskiego-Pomsty, Warszawa 2005; B. Boniecka, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin 1995; M. Karwatowska, *Prawda i kłamstwo w wypowiedziach młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*, Lublin 2001; *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995; B. Niesporek-Szamburska, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Katowice 2004.

⁷ Por. H. Synowiec, *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*, Katowice 1992; R. Mrózek, *Świadomość językowa i zachowania komunikacyjne a środowisko gwarowe*, [w:] *W kręgu zagadnień...*, s. 544–549.

⁸ Por. R. Pawłowska, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, wyd. 2, Gdańsk 1993; *Kształcenie językowe w szkole*, red. M. Dudzik, t. 1–8, Wrocław 1981–1999; A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

⁹ Por. szerzej na ten temat J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Kształcenie językowe...*, s. 46–54.

¹⁰ M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego, Rozwój semantyczny języka dziecka*, Kraków 1980.

¹¹ Por. m.in. B. Boniecka, *Pragmatyczne aspekty...*; J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1994.

wijaniu słownika i stylu wypowiedzi¹². Podkreślała też związek między rozwojem leksykalnym dzieci a poznawaniem przez nie mechanizmów słowotwórczych¹³.

Profesor Zarębinie zawdzięczamy ponadto „przeszczepienie” na polski grunt metody badania czytelności tekstów – wzoru na obliczanie indeksu komunikatywności, który z powodzeniem jest stosowany do oceny czytelności podręczników – przystawalności ich języka do możliwości uczniów na poszczególnych etapach kształcenia¹⁴.

Metody frekwencyjne, które preferowała badaczka w analizie wypowiedzi uczniowskich, są obecnie raczej stosowane jako wspierające inne metody, ale nadal mogą stanowić wymierny wskaźnik, np. nominalizacji czy werbalizacji stylu.

W latach 80. XX w. (i wcześniej) w pracy nad ilościowym rozwojem słownictwa uczniów upatrywano główny czynnik, który warunkuje sprawność językową¹⁵. Dalsze badania wykazały jednak, że większą wagę trzeba przywiązywać do wyjaśniania znaczeń wyrazów, wskazywania łączliwości leksykalnej, tworzenia tekstów o różnych funkcjach i celowego wyzyskania leksemów zróżnicowanych pod względem stylistycznym lub emocjonalnym. Okazuje się bowiem, że nawet uczniowie o bogatym zasobie słów nie zawsze używają ich precyzyjnie i we właściwym kontekście¹⁶.

Cenne spostrzeżenia dla dydaktyków kształcenia językowego przyniosła publikacja Krystyny Gąsiorek o rozwoju abstraktów w języku dzieci i młodzieży¹⁷. Autorka za pomocą frekwencyjnej i semantycznej analizy słownictwa ustaliła stopień opanowania przez uczniów rzeczowników abstrakcyjnych i poziom rozumienia ich znaczenia. Jej badania dają wgląd w różne sposoby wyjaśniania pojęć, w dziecięce asocjacje słowne, odczytywanie znaczeń z budowy słowotwórczej, nadawanie wyrazom sensów metaforycznych. Do tych badań nawiązują dydaktycy i autorzy podręczników, proponując ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne (np. objaśnianie znaczeń wyrazów), w których odwołują się do doświadczeń dzieci i do różnych tekstów kultury¹⁸. Jednocześnie praca K. Gąsiorek otworzyła nowe pole badawcze, m.in. nad rozwojem słownictwa nazywającego uczucia¹⁹ i nad wartościowaniem w języku uczniów.

Zauważmy, że zagadnienia aksjologiczne od dawna stanowiły przedmiot zainteresowań językoznawców i dydaktyków krakowskiej Akademii Pedagogicznej,

¹² M. Zarębina, *Słownictwo wypowiedzi oficjalnych (dialogowych) w środowisku szkolnym (analiza statystyczna)*, Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego, T. 5, Katowice 1984, s. 132–148; M. Zarębina, *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*, [w:] *Polityka językowa*, red. W. Lubaś, Katowice 1977, s. 98–107.

¹³ Tamże.

¹⁴ Por. m.in. K. Gąsiorek, *Czytelność podręczników...*

¹⁵ Por. E. Polański, *Słownictwo uczniów*, Warszawa 1982.

¹⁶ Por. H. Wiśniewska, *Bogactwo/ubóstwo słownika jako przejaw stereotypowego myślenia o sprawności językowej uczniów*, [w:] *W kręgu zagadnień...*, s. 132–141.

¹⁷ K. Gąsiorek, *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków 1991.

¹⁸ Por. m.in. *Dziecko w świecie języka*, t. 13 serii Nauczyciele-nauczycielom, pod red. B. Dymary, Kraków 2004; por. też K. Orłowa, H. Synowiec, *Język ojczysty. Podręcznik kształcenia językowego dla klas I–III gimnazjum*, Warszawa 2002–2004.

¹⁹ Por. U. Kopeć, *Rozwój słownictwa...*

którzy sytuowali je w kontekście swoich dociekań lingwoedukacyjnych (Teodozja Rittel), pragmalingwistycznych i etnolingwistycznych (Jan Ożdżyński, Maciej Kawka); prowadzili badania nad profilowaniem pojęć wartościujących i językowym obrazem wartości²⁰.

Badania empiryczne Ryszarda Jedlińskiego²¹ doprowadziły do zrekonstruowania obrazu świata wartości młodzieży przełomu XX i XXI w. kilku środowisk. Rezultaty badań okazały się ważne ze względów teoretycznych i dydaktycznych. Wykazały korzyści, jakie dają propozycje metodologiczne lingwistyki kognitywnej, akcentującej pragmatyczny i semantyczny aspekt języka. Badacz w toku analizy materiału zwrócił uwagę i na konotacje semantyczne, związane przez młodych nadawców wypowiedzi z definiowanymi pojęciami aksjologicznymi, i na kwestię zrelatywizowania wartościowania, zależnie od doświadczeń życiowych, punktu widzenia, typu kultury akceptowanego w danym środowisku. Wreszcie, zastosowana perspektywa badawcza umożliwiła opisanie sposobów uzasadniania przez młodzież wyborów wartości i wyjaśnienie mechanizmu, przyczyn oraz zróżnicowanie wyrazów i związków frazeologicznych. Wyniki badań zachęciły innych badaczy do podejmowania szczegółowych tematów z zakresu języka wartości młodzieży²². Autor wytyczył drogę poszukiwania rozwiązań dydaktycznych i wskazał ich podstawy: traktowanie języka w szkole nie tylko instrumentalnie jako środka i narzędzia porozumiewania się, lecz jako „interpretatora” świata, tj. docenienie funkcji poznawczej i kulturowej języka, a także uwrażliwianie na etyczny wymiar słowa²³.

Do kontynuowania badań nad językiem ucznia i poszerzania ich płaszczyzn składają dziś przemiany społeczno-kulturowe, które się dokonały w ostatnich dziesięcioleciach: procesy globalizacyjne, uwarunkowania cywilizacyjne (np. rozwój technologii informatycznych)²⁴. Przemiany te odzwierciedlają się silnie w języku młodego pokolenia (leksyce, tekstach). „Zanurzenie” w praktyce dydaktycznej daje okazję do uchwycenia zjawisk języka, wpisujących się w jego ewolucję²⁵. Chociaż badania nad językiem uczniów, prowadzone w różnych ośrodkach naukowych w kraju, służą głównie celom diagnostycznym, ich wyniki mogą też być przydatne językoznawcom w prognozowaniu zjawisk językowych. Pozwalają bowiem obserwować intensywność niektórych procesów na podstawie ich przejawów w języku młodego pokolenia. Jeśli przy tym w opisie materiału badacze uwzględniają dane

²⁰ Por. m.in. artykuły Marii Rachwałowej, Barbary Guzik i innych zamieszczone w pracy zbiorowej: *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Kraków 1999.

²¹ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.

²² Por. U. Kopeć, *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*, Rzeszów 2008.

²³ Kilka lat po ukazaniu się książki R. Jedlińskiego M. Zarębina i K. Gąsiorek opublikowały obszerną pracę *Świat wartości w języku studentów krakowskich przełomu wieków* (Kraków 2005), która dostarcza m.in. argumentów za koniecznością wprowadzenia zajęć z kultury słowa na niepolonistycznych kierunkach studiów.

²⁴ B. Skowronek, *Kształcenie sprawności komunikacyjnej na tle przemian współczesnej kultury*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej...*, s. 66–75.

²⁵ Por. K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, wyd. III, Rzeszów 2007.

frekwencyjne, to można się zorientować w dysproporcjach ilościowych między formami akceptowanymi przez normę i takimi, które – choć norma ich jeszcze nie zaakceptowała – są w uzusie. Ponadto badania te dostarczają informacji leksykologom i leksykografom na temat przesunięć znaczeń wyrazów, będących w powszechnym użyciu młodych Polaków (może to być argumentem za uwzględnieniem nowych znaczeń w słownikach języka polskiego).

Badania z zakresu komunikacji dydaktycznej

Prace badawcze nad komunikacją językową w szkole służące dydaktyce dają możliwość weryfikowania metodologii lingwistycznych²⁶. Efektem tego typu prac jest m.in. publikacja Bogusława Skowronka pt. *O dialogu na lekcjach w szkole średniej*. Autor, łącząc kompetencje językoznawcy i dydaktyka, wypracował rzetelny warsztat badawczy²⁷, dzięki któremu ustalił prawidłowości rządzące procesem porozumiewania się nauczyciela z uczniami na lekcji, wskazał na swoistość pragmatyczną i dydaktyczną różnych aktów mowy, warunki ich fortunności, ponadto uwzględnił determinanty zewnętrznojęzykowe i inne czynniki (np. pedagogiczne) wpływające na jakość komunikacji dydaktycznej. Oceniał model tej komunikacji – potwierdził nadmierną dominację nauczyciela na lekcjach i wniknął w jej przyczyny²⁸.

Dydaktyczne przesłanie rozprawy Bogusława Skowronka postulujące zmiany modelu komunikacji i kształcenia przyszłych nauczycieli nadal jest aktualne. W szkole bowiem wcale nie są rzadkie dyrektywne akty mowy oraz heureza²⁹, choć coraz częściej obserwujemy zastępowanie ich autentycznym dialogiem, metodami problemowymi, praktyki pisarskiej i przekładu intersemiotycznego. Można mieć nadzieję, że implikacje edukacyjne badań nad procesem komunikowania się na lekcji oraz nad językiem uczniów nie pozostaną w sferze postulatów.

Na koniec chcę wyrazić uznanie dla zespołu dydaktyków i współdziałających z nimi językoznawców krakowskiej Akademii Pedagogicznej za to, że ich prace przyczyniły się do rozwoju dydaktyki kształcenia językowego i znalazły kontynuację w badaniach podejmowanych w innych ośrodkach, nie tylko poszerzyły wiedzę o kompetencji językowej uczniów oraz komunikacji dydaktycznej, ale wyszły naprzeciw praktyce szkolnej³⁰.

²⁶ Por. teoretyczne prace T. Rittel, m.in.: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994; *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, wyd. II, Kraków 1994; publikację B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003; M. Kawki, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999; por. też prace zbiorowe: *Dyskurs edukacyjny*, wyd. II poprawione i poszerzone, pod red. T. Rittel i J. Ożdżyńskiego, Kraków 1997; *Wartościowanie w dyskursie...*

²⁷ B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków 1999.

²⁸ Por. tamże, s. 179–189.

²⁹ Por. O. Przybyła, *Akty mowy nauczycieli*, Katowice 2005.

³⁰ Np. koncepcja kształcenia w programach i podręcznikach serii *To lubię!*, nowatorskie rozwiązania w zakresie kształcenia umiejętności pisania, por. Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Klasy 4.–6. szkoły podstawowej*, Kraków 2005; Z.A. Kłakówna, J. Steczko, K. Wiatr, *Podręcznik do języka polskiego. Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Klasy I–III gimnazjum*, Kraków 2003.

**Around the problems of language education at school: Kraków
Pedagogical University teaching staff's achievements in research and education**

Abstract

The paper discusses the University teaching staff's achievements concerning the language of children and young people and classroom interaction.

Special attention is paid to research methodology and research results and their teaching implications. The prognostic significance of research results is emphasised since it is strictly connected with future language phenomena and with the verification of research methodology. The establishment of future activities referring to teaching practice is also considered important.

Zofia Budrewicz

Twórcy – dzieła – uczniowie. Tradycje praktyki polonistycznej a wyzwania współczesności

Postulat czytania „istotnych arcydzieł”¹ oraz zmian w teleologii i metodyce nauczania (zgłaszanych przez polonistykę galicyjską, zwłaszcza w pracach Franciszka Próchnickiego²) dał początek nowemu – wobec uprzywilejowanej w XIX w. pozycji wiedzy historycznoliterackiej³ – myśleniu o szkolnym kształceniu literackim. W kolejnych dziesięcioleciach dydaktyka literatury rozwinęła to myślenie w koncepcje nauczania, którym patronowała idea „obudzenia się rozmiłowania w literaturze”, jak formułował to nowy *Plan nauki języka polskiego w gimnazjach i szkołach realnych* w Galicji z 1913 r., na podstawie „gruntownej znajomości najważniejszych utworów literatury ojczystej”, zdobytej samodzielnie „we własnej” uczniowskiej lekturze. Kluczowej tezie o prymacie lektury nad historią literatury⁴ oraz reformowanej wedle niej praktyce polonistycznej poświęcono w literaturze naukowej wiele uwagi (akcentując np. rolę, jaką odegrał Kazimierz W. Wóycicki, propagator m.in. kształcenia estetycznego na wybranych arcydziełach literatury), także w pracach dydaktyków naszej Katedry: Władysława Szyszkowskiego (którego zasługi dla praktyki

¹ P. Chmielowski, *Prace z metodyki literatury i stylistyki*, wybór i oprac. K. Lausz, Warszawa 1961, s. 118.

² Był wieloletnim polonistą gimnazjalnym we Lwowie, redaktorem podręczników szkolnych oraz autorem *Wskazówek do nauki języka polskiego* (Lwów 1885), w których uzasadniał potrzebę nowego myślenia teleologicznego oraz metodycznego. Podkreślał rolę wychowania narodowego i nauki języka ojczystego.

³ Wyrażały ją treści z podręczników, będące systematycznym przeglądem cech wszystkich działów piśmiennictwa narodowego, osadzanych na obszernym tle charakterystyk historycznych i literackich epok oraz zróżnicowanych szerokich informacji bio- i bibliograficznych o twórcach. Treści te ujedynolicił krakowski zjazd polonistów w 1884 r. Praktyka metodyczna, w myśl reguł pedagogiki herbartowskiej, kontakt z dziełem sprowadziła do trójogniowego reprodukowania suchej, wykładowo-podręcznikowej wiedzy. Szerzej zob. prace L. Słowińskiego, *Nauka języka polskiego w szkołach Rzeczypospolitej przedrozbiorowej*, Poznań 1978; tenże, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1914*, Warszawa 1976, s. 35–66; 252–269.

⁴ Zagadnienie to analizuje J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej 1918–1939*, Warszawa 1990, s. 23–39 i nast.

kontaktowania dziecka z dziełem wysokoartystycznym są nie do przecenienia⁵), Jana Kulpy (autora cenionych do dziś prac uczących czytania problemowego lektur), ale też Józefa Wrońskiego, współautora nowatorskiej, o czym dziś pamięta się mniej, serii podręczników do kształcenia literackiego dla szkół zawodowych, wyrosłej z najlepszych ówczesnych koncepcji nauczania⁶.

Wielkie spory polonistyki o funkcję historii literatury wobec lektury „istotnych arcydzieł” odeszły szczęśliwie, wydawać by się mogło, w przeszłość, jednak dylematów realizacyjnych nie tylko nie ubyło, ale systematycznie przybywa, w miarę jak zmienia się życie młodych ludzi w kulturze symbolicznej. O jednym z aspektów tego problemu tak pisał Zenon Uryga:

Z punktu widzenia ucznia jako podmiotu procesu edukacyjnego nie tyle ważne wydaje się poznawanie takich czy innych konkretnych postaci (tym bardziej że arbitralny ich dobór może nie utrafić w jego osobiste zainteresowanie), ile zdobycie umiejętności poszukiwania informacji, oceny ich wiarygodności oraz nawiązania kontaktu z różnymi formami biografistyki, satysfakcjonującymi potrzeby poznawcze i wzbogacającymi jego wewnętrzny świat wartości. Szkoła – zwłaszcza na poziomie licealnym – powinna te potrzeby uwzględniać i w zmienionej sytuacji edukacyjnej (kształcenia ustawicznego i paralelnego) pomagać uczniowi w odkrywaniu użyteczności różnych form współczesnej biografistyki w indywidualnym procesie uczenia się⁷.

Bożena Chrzęstowska zaś pytając: Jak uczyć rozumienia historyczności w nowym liceum? uzasadnia konieczność całkowitego odejścia od porządku historycznoliterackiego⁸. Twierdzi, że aby efektywnie rozwijać świadomość historyczności dzieł, trzeba zerwać z tradycją nauczania historii literatury nastawioną na kompletność wiedzy⁹. I choć dydaktycy są dziś zgodni co do potrzeby redukcji informacji historycznoliterackiej (także biografizmu) oraz zmiany jej roli (na punktową, epizodyczną, upodrzednioną funkcjonalnie wobec aktu lektury), wielka trwałość modelu historycznoliterackiego, a w konsekwencji nastawienia na poznawcze

⁵ W. Szyszkowski należał do rady redakcyjnej ossolińskiego zespołu opracowującego nowatorskie wówczas antologie dla gimnazjum, był krytycznym recenzentem podręczników, czuwał nad etyczną stroną lektur. Szerzej piszę o tym w pracy *Czytanka literacka w gimnazjum. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.

⁶ F. Bielak, W. Stabryła, J. Wroński, *Polska książka. Dla wstępnej klasy szkół przemysłowych*, pod red. F. Bursy, Kraków 1946; ci sami, *Książka polska dla I klasy szkół przemysłowych*. cz. I i II, Kraków 1947; ci sami, *Mroki i światła. Książka polska dla klasy II szkół przemysłowych*. cz. I i II, Kraków 1947; ci sami, *Przemiany. Książka polska dla klasy III szkół przemysłowych*, cz. I, Kraków 1948. Szerzej na ten temat zob. Z. Budrewicz, *Kształcenie literackie w polskich szkołach zawodowych, 1918–1939*, Kraków 1994, s. 107, 111, 124.

⁷ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 220 [podkr. Z.B.].

⁸ Praktycznie ilustruje to podręcznik i wypisy *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Podręcznik dla klas I–III liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Zakres podstawowy i rozszerzony*, pod red. B. Chrzęstowskiej, Poznań [2002].

⁹ B. Chrzęstowska, *Jak uczyć rozumienia historyczności w nowym liceum?* „Polonistyka” 2005, nr 7, s. 395–401.

zadania polonistyki szkolnej ujawnia pierwszą istotną różnicę między zdumiewająco trwałą praktyką współczesną a teorią dydaktyczną¹⁰.

Drugi obszar dylematów przynosi zmieniający się radykalnie charakter potrzeb i zainteresowań młodego odbiorcy zanurzonego w kulturze współczesnej. Na podstawie jej charakterystycznych cech, sygnowanych metaforą kultury „instant” (natychmiastowości użycia), antropologowie kultury dostrzegają szereg antynomii między celami kształcenia szkolnego a obecnym stanem kultury. Nieadekwatność treści kulturowych do zainteresowań i potrzeb poznawczych uczniów opisują przez obrazowe formuły, jak choćby „paradoks Guliwera w niepojętej dlań krainie czarów” czy jeszcze dosadniej „pogoń bryczką za odrzutowcem”¹¹, którego siłą napędową jest rzeczywistość (pop)kulturowa, szczerlnie wypełniająca codzienne życie młodych ludzi:

wywołuje – pisze jeden z antropologów – ły i rechoť zadowolenia, sprawia przyjemność i denerwuje schematyzmem, razi myślowymi płycznami i zaskakuje nieprzewidywalnym bogactwem symbolicznych odwołań. Wywołuje uczucia i pobudza intelekt. [...]. Popkultura, słowem, to jedna z podstawowych *praxis* współczesności¹².

Autor tej diagnozy, Wojciech J. Burszta, zgłasza też potrzebę „przysposobienia do życia w popkulturze”. Aby sprostać wymaganiom nowego stulecia, edukacja musi aktywnie uczestniczyć w przebudowie, jak to określa badacz, „klasztoru kultury”, tzn. „uczyć nowego rozkładu” jego wnętrza. Zgłaszane przez antropologów oraz pedagogikę krytyczną (opartą na myśli kulturalistycznej¹³) kierunki zmian są jednak ogólne i mówią w zasadzie o jednym: o nieuchronnej i pilnej potrzebie podjęcia przez szkołę autentycznego dialogu z rozproszonym, płynnym, fragmentarycznym i bezczasowym „kapitałem kulturowym”¹⁴ swoich wychowanków. By nie obumrzeć, nie skazać się dobrowolnie na pełnienie funkcji żywej skamieliny, szkoła „musi przyjąć nowe reguły gry”¹⁵.

Dla dydaktyka polonisty te wypowiedzi sprzed zaledwie kilku lat nie są odkrywczymi. W teorii i praktyce kształcenia literacko-kulturowego zdążyły się już dobrze za-domowić idee przebudowy „klasztoru kultury”, w tym także postulat wprowadzenia

¹⁰ Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, s. 199.

¹¹ W. Kuligowski, *Edukacja i kultura popularna albo paradoks Guliwera*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, pod red. W.J. Burszty i A. de Tchorzewskiego, Bydgoszcz 2002, s. 74, 70.

¹² W.J. Burszta, *Edukacja popkulturowa?*, [w:] tamże, s. 9 [podkr. Z.B.].

¹³ T. Buliński, *Nauczanie kultury popularnej czyli żywot pedagoga radykalnego. O granicach krytycznego dyskursu (sztuka w trzech aktach z preludium i finałem)*, [w:] *Edukacja w czasach...*, s. 77–103. Autor poddaje analizie stanowisko różnych nurtów pedagogiki: konserwatywnej, która traktuje kulturę popularną w kategoriach zniewolenia, degradacji człowieczeństwa; liberalnej i pedagogiki różnicy, które widzą w niej olbrzymie możliwości rozwojowych człowieka.

¹⁴ Szerzej analizuje ją Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach...*, s. 11–32.

¹⁵ W. Kuligowski, *Edukacja i kultura popularna...*, s. 72.

oddzielnego przedmiotu z nauki kultury¹⁶. W 1995 r. B. Chrzastowska stwierdzała, że „naprawdę «idą nowi ludzie», że żyją oni pod ciśnieniem kultury masowej, że ludzie końca XX w. nie żyją literaturą, jak było sto lat temu, że niezauważone w porę «ekranowe czytanie» powoduje skrzywienie odbioru dzieł wysokoartystycznych”¹⁷. Autorka wielokrotnie podejmowała problem „myślenia o uczeniu w kontekstach kultury, w której on żyje”. Jednym z warunków dobrej dydaktyki musi być „poszukiwanie pomostów między światem kultury masowej, w której żyją, a światem kultury wysokiej, do której chcemy wychowanków wprowadzić”¹⁸. W teorii dydaktyki jest już dziś oczywiste, że w myśleniu pragmatycznym polonisty spotkać się muszą zadania kształtowania społecznej zdolności do ustanawiania sensów komunikowanych zarówno przez dzieła, jak i produkty kultury, przez autora oraz producenta-wytwórcę.

Metodyka „budowania pomostów”, czyli ustalania konkretnych dróg, które od kultury nie-wysokiej (nie identyfikują całkowicie kultury popularnej i masowej oraz hierarchizują je za Jackiem Kolbuszewskim¹⁹) poprowadzą młodych odbiorców ku wyżynom dzieł elitarnych, nie jest prosta, o czym przekonują kłopoty w praktycznym jej stosowaniu²⁰. Jeśli bywa tylko trampoliną, odskocznią od lektury dzieł

¹⁶ Por. postulat Z.A. Kłakówny, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

¹⁷ B. Chrzastowska, *Polonistyka w szkole. Dylematy pozorne i rzeczywiste*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienie edukacyjne)*, Materiały, pod red. B. Chrzastowskiej i Z. Urygi, Kraków 1995, s. 9. Także Z. Uryga wyodrębniając szereg istotnych zadań, jakie na różnych poziomach edukacji pełniła w przeszłości i mogłaby pełnić dziś wiedza o pisarzach czy szerzej twórcach kultury, wskazuje na potrzebę zmiany form jej „służby” czytelnikowi. Zob. tenże, *Godziny polskiego...*

¹⁸ B. Chrzastowska, *Jak uczyć rozumienia...*, s. 399. Podobnie sygnalizował problem autor *Godzin polskiego*, mówiąc o antynomii przeżyć nauczyciela: miłości i rozpacz, gdy chce się godzić wielki program wychowawczy wprowadzania w tradycję z analizą zjawisk współczesnej kultury. „Szaleństwo przygotowujące o rozpacz, gdy się objawia niemożność udźwignięcia tych wszystkich zadań, które z jednej strony piętrzą programy szkolne, szczerze wypełnione specjalistyczną wiedzą, a z drugiej – prawda rzeczywistości edukacyjnej, postaw i potrzeb młodzieży. Trzeba najpierw dobrze zrozumieć tę antynomię polonistycznej miłości i rozpacz – dodawał badacz – by dopiero zatrzymać się na godzinie przestrogi”, s. 203 [podkr. Z.B.].

¹⁹ Zachowując świadomość wielu podobieństw między kulturą popularną i masową oraz analogicznych czynników genetycznych, autor nie sytuuje literatury popularnej opozycyjnie względem literatury wysokiego obiegu artystycznego. „Układa się [ona] obok niej, nie jako siostra kaleka i niewydarzona, lecz jako młodsza, bujniejsza, ale też mniej dbająca o figurę siostra przyrodnia [...], nie jest lepsza ani gorsza od literatury o wysokich aspiracjach, lecz że jest przede wszystkim, przy pewnych do niej podobieństwach, inna”. Masowość natomiast to wszystko to, co jest wynikiem świadomie realizowanych poczynań produkcyjnych i propagandowych, łatwo dostępne i ma unifikujące następstwa: seryjność produkcji, inwazyjność nowoczesnych technik środków komunikacyjnych. J. Kolbuszewski, *Od Pigalle po Kresy. Krajobrazy literatury popularnej*, Wrocław 1994, s. 15; por. też K. Piątkowski, *Estetyka nowoczesnego banału. Prolegomena*, [w:] *Antropologiczne wędrówki po kulturze*, pod red. W.J. Burszty, Poznań 1996, s. 82–83.

²⁰ Obserwacja lekcji prowadzonych przez doświadczonych polonistów oraz trudności studentów w budowaniu samodzielnych propozycji czytania z uczniami kultury popularnej

kanonicznych²¹ i poznaje się ją w ten sam sposób, co sztukę wysoką, efekty muszą być niezadowolające. O potrzebie stosowania poetyki odbioru wypracowanej przez badaczy kultury popularnej pisze się dziś dużo (i ilustruje przykładami metodyki pracy z różnymi odmianami tej kultury: muzycznej, filmowej, ikonicznej etc.). Poświęcone temu problemowi prace z „Nowej Polszczyzny” i „Polonistyki”²² oraz sesja naukowa w Lublinie w 2004 r.²³ pokazują jednak, jak trudno jest osiągnąć konsensus w kwestii zarówno samej obecności w szkole tekstów kultury popularnej, jak i rozumienia ich w kategoriach wielofunkcyjnego narzędzia, „przedzierającego drogę do kultury wysokiej”²⁴. Nieufnie ocenia możliwość takiego porządku w szkole odbioru, tzn. przechodzenia od obiegów niższych odbiorcy (konsumenta) do coraz bardziej elitarnych, trudniejszych, Ewa Dunaj:

Taki proces nie następuje, ponieważ w edukacji i w mediach brakuje mechanizmów wymuszających ten kierunek, co jest efektem egalitaryzacji społeczeństwa oraz zaniku opiniotwórczej roli elit. Wiara w to, że znudzony czytelnik Harlequina sięgnie po Prousta, wydaje mi się, najdelikatniej rzecz ujmując, naiwnością. Poszczególne obiegi kulturowe są bowiem, w moim odczuciu, nie tyle komplementarne, ile – opozycyjne²⁵.

A sztuczne zacieranie granic między nimi w podręcznikach czy praktyka uprzystępniania trudnych dzieł z kanonu przez rozmaite pastisze, trawestacje (np. Dariusza Chętkowskiego) w miejsce hermeneutycznego dialogu z kanonem opozycyjność tę zwiększają.

W tym świetle osiągnięciem dydaktyki polonistycznej jest więc sformułowany przez Z.A. Kłakównę w *Przymusie i wolności* projekt nauczania całościowego, zobowiązującego do uwzględniania w treściach programowych (*To lubię!*) całego „otoczenia kulturowego” ucznia, a w konsekwencji zestawiania „najróżniejszych

pokazują, z jakim ogromem trudności borykają się jedni i drudzy. Pierwsi pod ciśnieniem własnego doświadczenia i z szacunku dla tradycji nie dadzą się łatwo przekonać do potrzeby rezygnacji z własnych sprawdzonych metod pracy z tekstami kulturowymi. Drudzy w niewielkim stopniu potrafią skorzystać ze wskazówek metodycznych, zaadresowanych (jeszcze?) nie dla nich lub ogólnych, czasem ogólnikowych. Bez pomocy dydaktyków odpowiednie czytanie tekstów kultury popularnej może się nie udać.

²¹ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Literatura popularna w edukacji: zagrożenia, potrzeba, konieczność?*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Zjazd Polonistów, 2004*, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005, t. 2, s. 262.

²² Zob. m.in. B. Skowronek, *Współczesne media i nowa sytuacja komunikacyjna*, cz. 1, 2, „Nowa Polszczyzna” 2003, nr 4, 5; „Polonistyka” 2002, z. 1 (m.in. W. Kuligowski, *Kultura popularna jako wolność*; B. Chrzastowska, *Post scriptum*; K. Gajda, *Rock Norwidowski, czyli Cyprian Kamil tekściarzem*; W. Godzic, *Powody, dla których powinniśmy kochać telewizję*; 2002, nr 9 (W. Kajtoch, *O stylu popularnych pism młodzieżowych*).

²³ *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, pod red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińskiej, Lublin 2006. Tu szczególnie cenne dla praktyki polonistycznej mogą okazać się teksty: I. Morawska, *Popularne teksty kultury na lekcjach języka polskiego we współczesnej szkole* (s. 121–140); D. Łazarska, *Uczeń jako odbiorca kultury medialnej* (s. 131–139); L. Tymiaikin, *Kultura popularna – perspektywa gimnazjalisty* (s. 107–120).

²⁴ B. Jesionek-Biskupska, *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe pozwolenie czy autentyczny dialog?*, [w:] *Kultura popularna...*, s. 58.

²⁵ E. Dunaj, *Kultura wysoka i niska – transformacje*, [w:] *Kultura popularna...*, s. 35.

tekstów kultury w dążeniu do pokazania, że swoistość każdego z nich nie wyklucza podobnych środków (np. tropów) i mechanizmów kreacyjnych ani też możliwości komunikowania podobnych sensów, choć realizuje się je w odmiennym tworzywie”²⁶.

Przełożenie tej idei na praktykę przez Z.A. Kłakównę i jej zespół jest dotąd propozycją najgłębiej kształtującą (bo przez wszystkie etapy edukacji polonistycznej) antropologiczne rozumienie kultury współczesnej, co nie jest już chyba stwierdzeniem odkrywczym. Zasada analogii w problemowym układzie różnych tekstów daje możliwość przekształcania sekwencji według własnych nauczycielskich preferencji tak, by ścieżki rozumowania problemowego, zanurzone w intertekstualnych powiązaniach, mogły się w różnorodny sposób rozwidlać, zależnie od kulturowych zainteresowań konkretnych zespołów uczniowskich. Taka szansa otwiera się elastycznie właśnie na pole kultury popularnej. W antropologicznym rozumieniu analogia jako zasada interpretacyjna jest „pomysłorodna”; pozwala odczytywać kulturę jako wiecznie żywy – w metaforze Jamesa Clifforda – owoc transmisji i przeszczepu²⁷. Obie te właściwości, ważne w indywidualizowaniu kontekstowego czytania, w którym spotkają się dzieła kultury elitarnej i popularnej, pomogą minimalizować ryzyko ekspansywnej ludyczności²⁸, zamieniającej akt lektury w szybkostrawną konsumpcję.

Kultura popularna stwarza więc szansę na zbudowanie pomostu dla porozumienia międzypokoleniowego. Ale w trosce o jego trwałość nauczyciele nie mogą, jak podkreślała B. Myrdzik,

prezentować postawy wyższości, ignorowania i wyśmiewania uczniowskich lektur, gdyż nie wytworzą klimatu zaufania i otwartości wobec swoich własnych propozycji. Uwzględnianie wyborów uczniów, organizowanie ich aktywności wokół określonych projektów poznawczych czy artystycznych umożliwiających prezentację różnych zjawisk i dyskusje o nich, to dobry sposób na zbliżenie różnych poglądów i racji²⁹.

Dlatego konieczna czy wręcz pilna jest dziś przede wszystkim popularyzacja profesjonalnej wiedzy o narzędziach analizy i wartościowania codzienności kulturowej, czytanej metodycznie przez język, obraz, słowo, muzykę; wiedza o możliwym – wobec jej żywiołu – racjonalnym i partnerskim jednocześnie porozumieniu nauczyciela i uczniów (uzgadnianiu rozbieżnych interesów), by w dydaktycznej przestrzeni szkoły, jak określa Z. Uryga, skutecznie poszukiwać form ochrony kanonu szkolnego przed współczesnymi zagrożeniami kulturowymi³⁰, ale też stwarzać

²⁶ Z.A. Kłakówna, *Przymus a wolność...*, s. 190 [podkr. Z.B.].

²⁷ Szerzej na ten temat zob. W. Kuligowski, *O przyjemności analogii*, [w:] *Antropologiczne wędrówki...*, pod red. W.J. Burszty, Poznań 1996, s. 23–32.

²⁸ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność?*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, t. 2, s. 256–271.

²⁹ B. Myrdzik, *W poszukiwaniu przestrzeni. Refleksje na temat sensu czytania nie tylko „lektur szkolnych”*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badanie. Metodyka*, pod red. B. Myrdzik, I. Morawskiej, Lublin 2007, s. 273 [podkr. Z. B.].

³⁰ Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 9.

okazuje do uchwycenia ciekawych przekształceń intertekstualnych, autorskiego zwłaszcza, bogactwa nawiązań bądź symbolicznych odwołań, istoty użycia języka potocznego i artystycznej świadomości³¹.

Trzecie pole wyzwania współczesnej praktyki polonistycznej wiąże się w inny jeszcze sposób z formacyjnymi zadaniami przedmiotu, wynikającymi z charakteru przemian cywilizacyjno-kulturowych. Chodzi o problematykę tożsamościową w możliwie szerokiej formule (np. społecznych ról ze względu na płeć³²), a zwłaszcza w wielokulturowej rzeczywistości regionalno-narodowej, europejskiej i globalnej. Analizując ten złożony i niełatwy problem, B. Myrdzik stawia szereg pytań otwartych, na które w najbliższej przyszłości polonistyka będzie musiała dać jasną odpowiedź:

Czy w procesie edukacyjnym umiejętnie łączymy to, co wywodzi się ze wspólnego nurtu wielkiej kultury Zachodu z ukazaniem specyfiki polskiej kultury narodowej, z jej historycznym kontekstem, z miłością do ojczyzny, umiłowaniem wolności, kultem życia rodzinnego, tolerancją, przywiązaniem do języka ojczystego, a także z tym, co było w niej nie do końca pozytywne i jasne? Czy potrafimy przygotować młodego człowieka do zderzenia z kulturami innych narodów, nie tracąc nic z tożsamości narodowej?³³.

Wiele wskazuje na to, że jeszcze tego robić nie umiemy, jeśli przyjąć za podstawę oceny badania socjologów nad postawami młodzieży i opinie antropologów o przeźroczyściej tożsamości „globalnego nastolatka”, ale także widoczne na co dzień i bardzo niepokojące przejawy braku akceptacji u młodych ludzi istotnych społecznie i kulturowo form odmienności.

W omawianym kontekście zwrócę tylko uwagę na jeden aspekt zagadnienia – edukację międzykulturową, zgłaszaną jako pilne zobowiązanie formacyjne szkoły i naszego przedmiotu. Można ją też nazywać „globalną świadomością”, której towarzyszyć musi świadomość własnych korzeni, czy postawą otwartości na inne kultury, akceptacji, a nie tylko tolerancji. Potrzebę prawdziwie dialogowego otwarcia uczniów na mniejszościowe grupy etniczne i narodowe oraz przeciwstawianie się ciągle stabilnym negatywnym stereotypom społeczno-kulturowym zgłasza wielu badaczy tego zagadnienia (szczególnie w odniesieniu do regionów pogranicza) i pokazuje także, co szczególnie cenne, wzory nauczycielskiego działania w zakresie

³¹ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Szkoła a popkultura i „brak rdzenia tożsamości”*, „Polonistyka” 2008, nr 2, s. 37.

³² Chodzi tu przede wszystkim o (roz)poznawanie własnej tożsamości płciowej, uczące jednostkowego dążenia do pełni samorealizacji. Literackie obrazy ról społecznych kobiet i mężczyzn w lekturach szkolnych są od lat poddawane krytyce ze względu na bardzo wyraźną asymetrię (w proporcjach odpowiednio. 30:70 w antologiach dla szkół podstawowych i gimnazjów) oraz anachroniczne wobec przemian kulturowych wzorce narracji tożsamościowych. Stereotyp ról zawodowych kobiet (najczęściej pokazywanych jako nauczycielki, fryzjerki, gospodynie domowe) skutkuje m.in. zaniżaniem ich aspiracji życiowych, zwłaszcza w środowiskach małomiasteczkowych i wiejskich. Zob. M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. On i ona w języku polskim*, Lublin 2005.

³³ B. Myrdzik, *Wielokulturowa Europa jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] tejsze, *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 409 [podkr. Z.B.].

polonistyki i historii³⁴. Chodzi o wzajemne zbliżanie, relacyjne bycie razem, bez jawnego czy ukrytego programu dominacji jednej z grup³⁵. Ale są to przykłady pojedyncze. Wydaje się, że brzmiąca jak ostrzeżenie lippmanowską tezą o łatwości, z jaką stosuje się w życiu stereotypowe kategoryzacje i generalizacje o świecie, stawia przed naszą dydaktyką zadanie podstawowych uregulowań teleologicznych i praktyki metodycznej. Ministerialne założenia programowe, w tym *Dziedzictwa kulturowego w regionie*, już nie wystarczają, niczego nie objaśniają i nie porządkują w sferze coraz bardziej komplikujących podmiotowych relacji z Innym.

Ryszard Kapuściński zastanawiając się, jaki będzie świat XXI w., podkreślał, że może on przetrwać tylko jako świat wielokulturowy, a nasilające się napięcia w tej dziedzinie to sprawa jego bezpieczeństwa i przyszłości, czyli

tego, jak rozwiążemy ten dylemat, że w zetknięciu z Innym, jak na to zwrócił uwagę Cortegay Gasset, pierwszy kontakt jest zawsze nacechowany jakąś podświadomą nieufnością, niepewnością. Nie wiadomo, co powoduje, że ten pierwszy kontakt tak właśnie wygląda. Być może polega to na tym, że my przystępując do Innego, mamy już w głowie zakodowane pewne stereotypy. Są one z reguły negatywne i ich przełamanie wymaga dużego wysiłku intelektualnego³⁶.

Wydaje się więc ze wszech miar potrzebne szukanie odpowiedzi na pytania o szkolną kondycję myślenia stereotypami społecznymi oraz kulturowymi, a zwłaszcza jak porządkują one, utrwalają i „aktywizują” aksjologię podmiotowego bycia wobec Innego. Kim jest/powinien być Inny w lekturach szkolnych? (Wagę tej problematyki potwierdziła niedawna konferencja naukowa w Lublinie o dialogu kultur, podnosząc wiele istotnych spraw).

Być może pomocne byłoby też rozpoznanie tradycji wykorzystywania stereotypów dla określonych celów dydaktyczno-wychowawczych, by się przekonać, czy negatywne stereotypy społeczno-kulturowe, ujawniane w postawach młodzieży, należą do zjawisk „długiego trwania” (np. stosunek do społeczności romskiej i żydowskiej w literaturze dziecięco-młodzieżowej między wojnami taką tezę ilustruje, ale kanon ówczesnych lektur szkolnych – już nie; tu funkcją literatury było przełamywanie stereotypów etnicznych oraz identyfikacja wspólnotowa z regionem

³⁴ Por. B. Maliszewicz, *Zróżnicowanie etniczne i kulturowe jako problem edukacji polonistycznej – pytania o sens, cele i sposoby działania*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, t. 2, s. 210–218; M. Kujawska, I. Skórzyńska, *Szkolna edukacja historyczna jako przestrzeń nowego myślenia o stereotypach na pograniczu. Projekt przyszłości?*, [w:] *Stereotypy narodowościowe na pograniczu*, pod red. W. Bonusiaka, Rzeszów 2002, s. 40–51.

³⁵ T. Lewowicki, *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, s. 26; por. też. J. Niki-forowicz, *Wymiary edukacji w dobie globalizacji (edukacja regionalna, wielokulturowa, międzykulturowa)*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Kraków 2000; R. Jedliński, *Wartościowanie pojęcia globalizacja w publikacjach o charakterze edukacyjnym*, [w:] *Kultura popularna...*; „Polonistyka” 1999, nr 3, poświęcony stereotypom narodowym (m.in. K. Ćwiklak, *Bliscy nieznajomi. Proza pogranicza wobec narodowych stereotypów*).

³⁶ R. Kapuściński, *Słowo wstępne*, [w:] *Dziedzictwo Odyseusza. Podróż, obcość i tożsamość, identyfikacja, przestrzeń*, red. A. Cieśla-Korytowska, O. Płaszczewska, Kraków 2007, s. 13 [podkr. Z.B.].

i narodem). Najnowsze badania socjologiczne³⁷ nad postawami licealistów i studentów dowodzą, że mamy już do czynienia ze zjawiskiem określanym przez psychologów amerykańskich jako tożsamość grupowa.

Niezależnie od tego, jak bardzo przyszłe przemiany kulturowe wymuszą ciążenie edukacji polonistycznej w stronę „przygotowania do życia w popkulturze” widzianego jako osobny przedmiot nauczania, pilną koniecznością jest nie tylko uwzględnianie na języku polskim tekstów kultury popularnej. Potrzebny jest też systemowy namysł metodyczny nad tym, jak nauczyć rozpoznawać ich wartość, dając pierwszeństwo treściom, w których uczniowie odczytują bogactwo odwołań symbolicznych do kultury o możliwie najwyższych aspiracjach.

Zasygnalizowane tu dylematy dydaktyki polonistycznej mogą nasuwać zasadniczą wątpliwość. Czy można jeszcze poszerzać zakres powinności najbardziej interdyscyplinarnego przedmiotu szkolnego i przypisywać mu funkcje jedyne go regulatora odpowiedzialnego za styl uczestnictwa młodzieży w życiu społeczno-kulturowym? Być może najzdrowszym odruchem byłaby po prostu niezgoda na kolejne, te i inne ważne zobowiązania, jak choćby kwestie samoświadomości jednostki, przygotowanej do pełnienia ról społecznych ze względu na płeć, zmian w teleologii i praktyce wychowania regionalnego (które trzeba związać dziś z hermeneutyką miejsca³⁸).

Warto jednak pamiętać, że niekorzystne skutki charakteru przemian i szybkie ich tempo w największym stopniu dotyczą polonistyki. Wizja zmiany ról ucznia z badacza i czytelnika na „nieznającego sytości konsumenta”, skupionego na używaniu, doznawaniu przyjemności oglądania i słuchania, wizja *homo festivus*, dziecka przemysłu kulturowego „pijącego ze źródeł popkultury”³⁹, nakazuje nie tyle wyznaczyć szkolnej polonistyce jeszcze jedno zadanie, ile modyfikować z rozwagą dotychczasowe; weryfikowanym zaś w praktyce wzorom nauczycielskiego działania nadawać status koniecznych rozwiązań normatywnych.

³⁷ Zob. H. Świda-Ziembą, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005; por też *Wolą działać niż ginąć*. Wywiad z H. Świdą-Ziembą, „Gazeta Wyborcza” 2008, 22–23 XI; autorka streszczając wyniki badań z ostatnich lat nad postawami licealistów i studentów, konstatuje: „Wkroczenie w płynną cywilizację współczesności spowodowało, że młodzież odeszła od myślenia kategoriami wielkich wspólnot. [...] Młodzi myślą głównie o własnym życiu [...], czują się obywatelami świata, dziś są tu, a jutro tam. A skoro nie ma tendencji do asymilacji, to jedynym punktem odniesienia staje się miejsce urodzenia” (s. 22).

³⁸ Chodzi o wytwarzanie między człowiekiem a jego otoczeniem harmonijnego związku duchowego, kształtowanego w akcie rozumienia miejsca. „Okolica bliska i przyswojona nabiera swych cech swojskości jedynie dzięki temu, że zostaje wypełniona określonymi jakościami, że staje się jednoznacznym zbiorem treści ukonstytuowanych i dostępnych w rozumieniu. Związek zamieszkiwania jest więc z istoty swej reakcją duchową, stosunkiem rozumienia”. H. Buczyńska-Garewicz, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków 2006, s. 10–11.

³⁹ Określenie W. Kuligowskiego, *Edukacja i kultura...*, s. 67, 69.

**Creators – creations – disciples.
Polish teaching traditions and the modern challenges**

Abstract

In the article, the author considers three areas of challenge in the modern theory and practice of literary-cultural education, determined by the character of civilizational-cultural transformations: 1/ the educational formula and function of literary history teaching in the higher-secondary school; 2/ the role, range and methodology of reading popular culture texts in the Polish class; 3/ identity issues in a multi-cultural regional/national reality, and their connections with the formative tasks of Polish as a school subject.

Maria Sienko

Przestrzeń wolności i odpowiedzialności w pracy naukowo-dydaktycznej Władysława Szyszkowskiego

Władysław Szyszkowski pracował w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie od roku 1951¹. W 1957 roku został kierownikiem nowo utworzonego zakładu, a w rok później Katedry Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego. Działalność i osobowość Profesora miały niebagatelny wpływ na pracę naukowo-dydaktyczną katedry oraz na kształt nauczycielskich studiów polonistycznych.

Aby zobaczyć we właściwym świetle powojenne dokonania W. Szyszkowskiego, trzeba uświadomić sobie najpierw ciasne i niewygodne ramy, w jakich miała zmieścić się w czasach Polski Ludowej działalność polonistów uniwersyteckich, a zwłaszcza dydaktyków literatury. Należałoby ją określić mianem strategicznej dla zakładanego i rozwijanego w Polsce ustroju społeczno-politycznego. Sposób jego instalowania i utrwalania determinował bowiem bezprecedensowo styl uprawiania dydaktyki literatury oraz określał obszary koniecznego i specyficznego jej zaangażowania w zadania wychowania socjalistycznego, które stało się „odmianą polityki, prowadzonej za pomocą innych środków”². W interesującym nas tu obszarze polonistyki szkolnej miała to być indoktrynacja młodzieży osiągnięta poprzez instrumentalizację literatury.

Już w 1945 r. starano się określić gotowość inteligencji do takich zadań, a właściwie druzgocącą diagnozą braku tej gotowości zmobilizować do koniecznej identyfikacji z dokonywanymi w kraju przeobrażeniami³. Mobilizacja ta rychło przerodziła się w obowiązek realizowania stalinowskiego marksizmu w nauce, kulturze i wychowaniu. W grudniu 1948 r. na Kongresie Zjednoczeniowym PPR i PPS zadekretowano bowiem, że podstawą ideologiczną wszelkich poczynań w każdej dziedzinie

¹ Refleksją naukową obejmując okres pracy naukowej i dydaktycznej W. Szyszkowskiego po II wojnie światowej. Nie omawiam zatem jego znaczącego dorobku z okresu międzywojennego, który uwzględniam m.in. szkice: Z. Urygi, *Wspomnienie o Władysławie Szyszkowskim* „Polonistyka 1976, nr 1, s. 61–63, J. Starnawskiego, *Trud naukowy Władysława Szyszkowskiego* „Ruch Literacki” 1970, nr 6, s. 345–351, czy monografia Z. Budrewicz, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003, s. 12, 32–34.

² Z. Mysłakowski, *Spór kompetencyjny o wychowanie*, „Nowa Szkoła” 1948, nr 5–6, s. 19.

³ Por. m.in. S. Żółkiewski, *Próba diagnozy*, „Kuźnica” 1945, nr 12, s. 1–2.

ma być marksizm-leninizm⁴. Ponieważ ogarniał on i tłumaczył wszystkie dziedziny życia, w każdej z nich wymagał konkretnego rozpracowania.

Dla środowiska polonistycznego znamienity pod względem realizacji wyżej wymienionych zadań był Zjazd Polonistów w 1950 r. W jego części naukowej poddano ostrej krytyce dotychczasowe metody badań literackich, określono aktualny etap walki o marksistowskie literaturoznawstwo, a „tradycjonalistycznym badaczom” oraz „zwolennikom eklektyzmu i ujęć kompromisowych” dowodnie wykazano, że marksizm to teoria, która jest „negacją” każdej dotychczasowej teorii. „Przezwyćieża ona i wyłącza” wszystkie inne⁵. „W części dydaktycznej – podkreślał dwadzieścia lat później Szyszkowski – rozprawiono się z dawniejszymi metodami nauczania szkolnego literatury, oceniając je głównie z punktu widzenia ideologicznego”, a referaty z tego zakresu „stanowiły ideologiczny i metodologiczny komentarz do programów z 1950 roku”⁶. Wpisywały się więc w taki styl uprawiania dydaktyki, który czyni z niej instrument bieżącej polityki oświatowej.

W jaki sposób w tak kształtującej się rzeczywistości powojennej miał się odnaleźć autor przedwojennego zarysu *Dydaktyki literatury*⁷, którego wyraźne poglądy na teorię kształcenia literackiego wywiedzione zostały z gruntownych studiów nad rozwojem i przemianami myśli dydaktycznej w zakresie nauczania literatury, z żywej orientacji w aktualnych polskich i zagranicznych doświadczeniach na tym polu, z gorących dyskusji nad różnymi koncepcjami i wizjami edukacji polonistycznej, jakie zaproponowano w dwudziestolecu międzywojennym, jak i z pogłębionej refleksji nad własną praktyką edukacyjną?

Wszystko, co dotąd stworzył, obciążone było według marksistowskich kryteriów oceny „tradycjonalizmem” i „burżuazyjnym pochodzeniem”, a więc zupełnie bezużyteczne w nowej sytuacji społeczno-politycznej. Teraz należało dorabiać się jakościowo odmiennej, wolnej od takich skażeń a służącej zwycięstwu socjalizmu marksistowskiej nauki, szkoły i dydaktyki literatury.

Unicestwienie „burżuazyjnej” teorii dydaktyki literatury oraz brak wypracowanego nowego zespołu naukowych sądów i przekonań na ten temat angażowały więc dydaktyków literatury w działalność, która sprowadzała się do przekładania nakazów polityki oświatowej na edukacyjny konkret.

Efektom propagowania zwulgaryzowanego marksizmu w kształceniu literackim i wychowaniu była przede wszystkim degradacja samej literatury pięknej, ale i zasadnicze zredukowanie jej zdolności autentycznego oddziaływania na uczucia czytelnika oraz kształtowania jego osobowości. Jednym zaś z zasadniczych składników przedwojennej teorii dydaktycznej W. Szyszkowskiego była, jak zauważył Zenon Uryga:

⁴ Por. M. Kierczyńska, *Marksizm-leninizm a praca polonisty*, „Polonistyka” 1949, nr 1, s. 1–4.

⁵ Zob. m.in. J.Z. Jakubowski, *Po Zjeździe Polonistów*, „Polonistyka” 1950, nr 3–4, s. 24–28.

⁶ W. Szyszkowski, *Nauczanie literatury w Polsce Ludowej*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, pod red. W. Szyszkowskiego i Z. Libery, Warszawa 1970, s. 37.

⁷ W. Szyszkowski, *Dydaktyka literatury*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. II, Warszawa 1936, s. 300–315.

idea przetwarzania energii nagromadzonej w strukturze wytworów kultury w „energii osobowości ucznia”. Związek między wartością artystyczną dzieła i osobą odbiorcy był motywem przewodnim jego myśli dydaktycznej i kryterium wartościowania rozmaitych stanowisk, niezależnie od starań o obiektywizm w ich relacjonowaniu⁸.

Nietrudno więc zrozumieć, że choć był zawsze otwarty na nowe koncepcje dydaktyczne, nie zaangażował się w dyskusje ideologiczne lat pięćdziesiątych⁹. Nie zaniedbał jednak pracy nauczycielskiej i naukowej. Jeszcze przed okresem bezwzględnej dominacji marksistowskiego literaturoznawstwa i marksistowskiej dydaktyki literatury opracował wspólnie z Franciszkiem Bielakiem i Arturem Bardachem pełny cykl wypisów dla klas VI–VIII szkoły podstawowej¹⁰, a kilka lat później przeprowadził gruntowną korektę dydaktyczną podręcznika historii literatury dla klasy IX¹¹. Nie zrezygnował też z poznawczego, jakby to określił Jan Polakowski¹², stylu uprawiania dydaktyki.

W okresie odwilży, kiedy kontestowano skutki marksistowskiej praktyki edukacyjnej – głównie poprzez krytykę efektów socjalistycznego wychowania młodzieży i narzędzi dydaktycznych, czyli podręczników do języka polskiego, W. Szyszkowski opublikował artykuł *Dwanaście lat nauczania języka polskiego w Polsce Ludowej*¹³. Zawarł w nim między innymi surową ocenę negatywnych skutków powojennego zwrotu ku historii literatury, ujmowanej płasko i schematycznie jako wyraz ideologii i odbicie stosunków społecznych.

W 1958 r. wziął udział w kolejnym Zjeździe Polonistów¹⁴. Odbył się on w dość specyficznych warunkach. Otóż, po październiku 1956 r. stalinowski marksizm zbankrutował, ale sam marksizm nie przestawał być ideologią oficjalną. Michał Głowiński, pisząc o polonistycznych drogach do niezależności, skonstruował: „każdy, jeśli chciał, mógł zajmować się [teraz – dod. M. S.] nauką o literaturze tak, jakby – mimo nie zawsze sprzyjających okoliczności – była domeną swobody”¹⁵. Takiej

⁸ Z. Uryga, *Wspomnienie...*, s. 62.

⁹ Dyskusje te charakteryzuję w książce *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków 2002, s. 32–48.

¹⁰ F. Bielak, W. Szyszkowski, A. Bardach, *Czytanki polskie dla VI klasy szkoły powszechnej*, z. 1–3, Warszawa 1946–1948; ci sami, *Czytanki polskie dla VII klasy szkoły podstawowej*, z. 1–4, Warszawa 1947–1948; ci sami, *Czytanki polskie dla VIII klasy szkół powszechnych*, z. 1–3, Warszawa 1947–1948.

¹¹ K. Budzyk, Z. Libera, J. Pietrusiewiczowa, W. Szyszkowski, *Historia literatury polskiej dla klasy IX. Od początku piśmiennictwa do końca XVIII wieku*, Warszawa 1954.

¹² Zob. J. Polakowski, *O różnych stylach uprawiania dydaktyki literatury*, „Polonistyka” 1996, nr 2, s. 73–74.

¹³ W. Szyszkowski, *Dwanaście lat nauczania języka polskiego w Polsce Ludowej*, [w:] *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1946–1956. Zbiór rozpraw i artykułów*, Kraków 1957, s. 197–220.

¹⁴ Tu warto odnotować znamieny fakt, że W. Szyszkowski, który brał udział w II Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w Krakowie (1931 r.) i w Zjeździe Naukowym im. Krasickiego we Lwowie (1935 r.), nie został zaproszony na Zjazd w 1950 roku.

¹⁵ M. Głowiński, *Polonistyczne drogi do niezależności*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów. Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996, s. 31.

swobody nie mieli jednak dydaktycy literatury. W szkole nadal obowiązywał ideał wychowania socjalistycznego, a teoria kształcenia literackiego miała bardzo ograniczone i mocno kontrolowane pole własnego rozwoju. Tworzący ją zespół naukowych sądów i przekonań nie musiał już, co prawda, bezpośrednio wynikać z pism Marksa, Engelsa czy Lenina, ale musiał być z ich tezami nieustannie uzgadniany.

Do niezaprzeczalnych zasług W. Szyszkowskiego w budowaniu powojennej teorii i udoskonalaniu praktyki kształcenia literackiego w tak wąskiej przestrzeni wolności należy zaliczyć przede wszystkim:

- nawiązanie kontaktu z bogatym dorobkiem dydaktyki literatury¹⁶, który w okresie stalinizmu został ze względów ideologicznych całkowicie zdeprecjonowany i odrzucony;
- próby włączenia tradycji dydaktyki literatury w nowe sytuacje, jakie zaistniały w polonistyce szkolnej;
- budowanie zrębów teorii dydaktycznej w czasie, który charakteryzowała bezpośrednia zależność celów nauczania literatury w szkole od bieżących zadań polityki oświatowej socjalistycznego państwa, a sposób ich osiągania przez dostarczanie gotowych wzorców działania organizowało tzw. przodujące doświadczenie¹⁷;
- dowartościowanie wiedzy o dziele i uczniu – jego odbiorcy jako podstawach rozwoju teorii dydaktycznej i warsztatu pracy nauczyciela;
- rozwijanie refleksji nad metodami i narzędziami kształcenia;
- ciągły namysł nad kształtem polonistycznych studiów nauczycielskich, teoretycznie i praktycznie przygotowujących polonistę do zadań edukacyjnych i formułujących jego osobowość, oraz wiążące się z nim konkretne działania programowo-organizacyjne, które określiły między innymi pedagogiczną tożsamość krakowskiej WSP.

Pierwszy sygnał odbudowywania kontaktu z odrzuconą przez marksizm tradycją kształcenia literackiego znajdujemy w referacie: *Nauczanie literatury w szkole średniej a uniwersyteckie studium polonistyczne*¹⁸, wygłoszonym w 1958 r. na wspomnianym już Zjeździe Naukowym Polonistów. Znalazło się w nim – oprócz podstawowej sprawy zawodowego kształcenia nauczycieli – gruntowne omówienie dziejów nauczania literatury polskiej w szkole średniej. Aktualizowało ono niezwykle ważny w refleksji dydaktycznej, a zneutralizowany przez praktykę edukacyjną

¹⁶ Przełom lat 50. przerwał bowiem kontakt z tradycją kształtowaną w ciągu co najmniej czterdziestu lat. Wyznaczały ją w dziedzinie teorii dydaktycznej nazwiska Kazimierza Wóycickiego i Konstantego Wojciechowskiego; twórczość podręcznikowa Ignacego Chrzanowskiego, Manfreda Kriedla, Lucjusza Komarnickiego, Juliusza Kleina, Konrada Górskiego, Ignacego Balickiego i Stanisława Maykowskiego, inspiracje teoretycznoliterackich prac Romana Ingardena w ostatniej fazie kształtowania się dydaktycznych koncepcji oraz wpływ nowych kierunków pedagogicznych, zwłaszcza spod znaku personalizmu dydaktycznego oraz pedagogiki kultury.

¹⁷ Szerzej na ten temat piszę w książce *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii...*, Zob. też J. Polakowski, *O sytuacji we współczesnej dydaktyce literatury (w poszukiwaniu podstaw teorii kształcenia literackiego)*, Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego, t. 10, pod red. L. Gilowej i E. Polańskiego, Katowice 1990, s. 11–12.

¹⁸ W. Szyszkowski, *Nauczanie literatury w szkole średniej a uniwersyteckie studium polonistyczne*, [w:] *Zjazd Naukowy Polonistów. 10–13 grudnia 1958 r.*, red. K. Wyka, Wrocław 1960, s. 337–404.

lat 1949–1953 problem, co ma być podstawą nauczania literatury w szkole średniej – lektura dzieł czy historia literatury. Dla ukazania jego ważkości i sposobów rozwiązania Szyszkowski odwoływał się do doświadczeń wielu dawnych autorów podręczników szkolnych, poradników dla nauczycieli, do szkolnych programów i gorących dyskusji na ten temat. W historycznym ujęciu problemu szczególne miejsce zajmowali między innymi: Franciszek Próchnicki¹⁹, Kazimierz Wóycicki²⁰, Kazimierz Wojciechowski²¹. Pierwszy z nich już w 1885 r., opowiadając się za wprowadzaniem obrazu dziejów literatury polskiej z poznawania dzieł, czynił lekturę zasadniczą podstawą nauki historii i teorii literatury w szkole średniej, ale też przez takie stanowisko inicjował burzliwą dyskusję nad problemem i wprowadzał go w obręb poważnej refleksji dydaktycznej. Dwaj następni, czyli K. Wóycicki, autor pierwszego podręcznika metodycznego opartego na naukowych podstawach, oraz K. Wojciechowski, autor *Wskazówek metodycznych* do programu z 1919 r., przyczynili się natomiast do ugruntowania i mocniejszego zakorzenienia w świadomości przedwojennych polonistów przekonania, że najważniejszą podstawą nauczania literatury w szkole średniej jest sam tekst literacki. Owym korzystnym według W. Szyszkowskiego przewartościowaniom w praktyce edukacyjnej dwudziestolecia międzywojennego drogę torowały naukowe podstawy teorii dydaktycznej.

Takiemu ujęciu nauczania literatury w programach szkolnych – podkreślał we wspomnianym referacie – poważnie sprzyjał ówczesny [lata międzywojenne – M.S.] rozwój, z jednej strony – nauk pedagogicznych, zwłaszcza psychologii rozwojowej, z drugiej zaś strony – wiedzy o literaturze, zwłaszcza teorii dzieła literackiego²².

W 1958 r. rehabilitacja innych niż marksistowskie poglądów na sprawy nauczania literatury w szkole średniej wymagała użycia pewnych umownych, a znamienych dla ówczesnej sytuacji politycznej chwytów, jak np. w wypowiedzi o dokonaniach Franciszka Próchnickiego:

Wybaczymy zasłużonemu pedagogowi idealistyczne podłoże jego poglądów na literaturę, a bądźmy mu wdzięczni za to, że już w roku 1885 w sposób przejrzysty przedstawił metodę indukcyjną w nauczaniu literatury jako odrębną²³.

Zarysowywała jednak wyraźnie, zwłaszcza po rozpoznanych w połowie lat 50. skutkach dominacji marksistowskiej historii literatury w podręcznikach i w praktyce edukacyjnej, rzeczywisty problem: lektura dzieł czy historia literatury. Zwraçała też uwagę na znaczenie rzetelnej analizy wybranych dzieł dla poznania obrazu przemian literatury.

Pierwszą próbą przewartościowania dominacji historii literatury i socjologii na lekcjach języka polskiego na rzecz skupienia uwagi na dziele literackim oraz

¹⁹ F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885.

²⁰ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa 1921.

²¹ K. Wojciechowski, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski. (Gimnazjum wyższe)*, Warszawa 1923.

²² W. Szyszkowski, *Nauczanie literatury w szkole...*, s. 27.

²³ Tamże, s. 390.

odkrywaniu jego wartości było opublikowanie przez W. Szyszkowskiego *Analizy dzieła literackiego w szkole*²⁴.

Autor zwalcza – pisał w recenzji tej książki Juliusz Kijas – bezpośrednie wiązanie zjawisk literackich z przemianami ekonomiczno-społecznymi, przestrzega przed jednostronnym stosowaniem kryterium socjologicznego, sprzeciwia się ahistorycznemu wartościowaniu ideologii utworu i potępianiu pisarza za brak tego, czego w owym czasie dać jeszcze nie mógł, protestuje przeciw szukaniu w pisarzach tylko obrońców interesów własnej klasy, nie uznaje sprowadzania wszystkich zjawisk nadbudowy ideologicznej do zmian w produkcji, nie jest też zwolennikiem zacieśniania rozpatrywania postaci bohaterów wyłącznie do życia społecznego. [...] Literackie wartości dzieła, a nie inne stają się dla niego ośrodkiem analizy. [...] Troszczy się, by przy analizie nie schematyzować, nie ograniczać się tylko do mechanicznego stwierdzenia istnienia pewnych zjawisk czy elementów, [...] ale by doprowadzić uczniów do zrozumienia, jaką odgrywają one funkcję artystyczną w utworze²⁵.

Książka Szyszkowskiego z 1958 r. była jeszcze mocno obciążona ideologicznymi serwitutami – przestrzeń wolności uczonego określała bowiem zdolność uzasadnienia prezentowanych twierdzeń marksistowskimi założeniami. Mimo tego koniecznego „nawisu ideologicznego” stała się pierwszą oficjalną próbą przezwyciężenia degradacji dzieła literackiego w powojennej edukacji szkolnej, obroną przed sprowadzaniem go jedynie do kierunkowego odbicia rzeczywistości i ilustracji przebiegu walki klasowej. Dopiero jednak w drugim, poprawionym wydaniu z 1964 r. Szyszkowski mógł pełniej zrealizować przyświecający mu od początku zamiar przywrócenia zasady rzetelnej analizy tekstu artystycznego w kształceniu i jej wiązania z przeżyciem estetycznym.

Posługiwanie się przez Szyszkowskiego terminem ‘dzieło literackie’, zainteresowanie odbiorem tekstu artystycznego przez uczniów i skoncentrowanie na jego analizie wskazywało na inspiracje koncepcjami Ingardenowskimi. To właśnie przysposobienie do praktyki szkolnej prac Romana Ingardena²⁶ stanowiło dla autora *Analizy dzieła literackiego w szkole* podstawę kształcenia literackiego, zorientowanego na osiągnięcie takich celów jak „zrozumienie tekstu literackiego przez młodzież i oddziaływanie na nią”²⁷.

Położenie nacisku na rzetelną analizę tekstu i wiązanie obcowania z literaturą piękną z przeżyciem estetycznym miały wyeliminować z praktyki edukacyjnej dominujące w niej jaskrawie socjologiczne metody, schematyzm i werbalizm. Tworzyły też literaturoznawcze podstawy myślenia o dydaktyce literatury i zapowiadały tendencje podmiotowego ujmowania dydaktycznej teorii z położeniem nacisku na

²⁴ W. Szyszkowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1958; toż wyd. zmienione i rozszerzone 1964.

²⁵ J. Kijas, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, „Ruch Literacki” 1960, z. 1–2, s. 120.

²⁶ W. Szyszkowski najczęściej odwołuje się do pracy R. Ingardena *O poznawaniu dzieła literackiego*, zawartej w teoz, *Studia z estetyki*, t. I, Warszawa 1957, s. 3–251.

²⁷ *Rozmowa z doc. dr. Władysławem Szyszkowskim*, oprac. M. Tatara, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 1973, s. 147.

przeżycie estetyczne ucznia, jego zainteresowania, kształtowanie się świadomości literackiej.

Już w *Analizie dzieła literackiego w szkole*, a potem w *Metodyce nauczania języka polskiego w szkole średniej*²⁸ znajdujemy wyraźne zręby teorii dydaktyki literatury. Oferowała ona ówczesnym polonistom pewien zestaw uporządkowanych i dających się udowodnić twierdzeń na temat istoty kształcenia literackiego. Tym samym starała się przewyciężyć dominującą w latach pięćdziesiątych XX w. „chaotyczność myślenia o sprawach kształcenia literackiego i brak wyraźnego punktu orientacyjnego w tym myśleniu, co stanowiło dobre podłoże do uległości wobec wszystkich dyrektyw odgórných, zwalniających niejako od działań twórczych, wspieranych określoną koncepcją dydaktyczną”²⁹. Koncentrowała się nadto na analizie tekstu literackiego, ilustrowała proces postępowania analityczno-interpretacyjnego i dostarczała narzędzi do jego realizacji.

Antycypacją podmiotowej orientacji w rozwoju teorii kształcenia literackiego było dowartościowanie przez W. Szyszkowskiego roli badań diagnostycznych, dotyczących między innymi zainteresowań czytelniczych uczniów, ich sposobu recepcji wybranych utworów czy poziomu umiejętności analityczno-interpretacyjnych. Badania z tego zakresu prowadzili nie tylko pracownicy naukowcy, ale również studenci polonistyki w ramach opracowań magisterskich inspirowanych bądź prowadzonych przez W. Szyszkowskiego³⁰. Tak więc umiejętność diagnozowania zainteresowań czytelniczych młodzieży jak i sposobu recepcji wybranych utworów za pomocą obserwacji, ankiet, wywiadów, badania swobodnych wypowiedzi uczniów czy ich dzienniczków lektury stawała się również ważnym elementem warsztatu przyszłego nauczyciela polonisty. Natomiast zainicjowane i pilotowane przez Szyszkowskiego w latach 60. eksperymentalne egzaminy na studia polonistyczne w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej stały się jednocześnie początkiem badawczego zainteresowania sprawnością recepcyjną młodzieży i trudnościami, jakich doświadcza ona przy lekturze poezji³¹. W części literackiej odchodziły one od tradycyjnej rozprawki historycznoliterackiej i przybrały formę monograficznej lub porównawczej analizy wybranych tekstów poetyckich bądź fragmentów prozy. Tego typu wypowiedzi odsłoniły nie tylko rzeczywisty poziom kompetencji analityczno-interpretacyjnych i językowych kandydatów, do którego musiały nawiązywać wszelkie dalsze zabiegi dydaktyczne podczas studiów, ale także okazały się wartościowym źródłem informacji między innymi o stopniu rozumienia i adekwatnego

²⁸ W. Szyszkowski, *Literatura*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, pod red. W. Szyszkowskiego i Z. Libery, Warszawa 1970, s. 20–107.

²⁹ J. Polakowski, *O sytuacji we współczesnej dydaktyce literatury...*, s. 13.

³⁰ Zob. m.in. W. Szyszkowski, *Osiągnięcia Wyższej Szkoły Pedagogicznej na polu metod dydaktycznych. Dydaktyka języka i literatury polskiej*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie w pierwszym piętnastoleciu rozwoju 1946–1961*, Kraków 1965, s. 246–247. Podsumowaniem badań nad stosunkiem uczniów do wybranych pozycji z listy lektur uzupełniających jest szkic W. Szyszkowskiego, *Młodzież a lektura szkolna*, Kraków 1968.

³¹ Zob. Z. Uryga, *O badaniu recepcji treści utworów lirycznych w szkole*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego II, 1972, z. 44, s. 139–159; tenże, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.

odbioru treści tekstów przez absolwentów szkół średnich czy o poziomie ich sprawności obcowania z dziełem.

Potrzebę badania odbioru dzieł literackich przez młodzież wiązał nadto Szyszkowski z poszerzaniem i odnawianiem repertuaru metod kształcenia. W 1973 r. w rozmowie z Marianem Tatarą stwierdził:

Uważam, że problem odbioru dzieła przez młodzież szkolną należy stale badać, gdyż młodzież ciągle się zmienia i zmienia się również nasza wrażliwość. Nieustannie trzeba poszukiwać coraz to nowszych i lepszych dróg dotarcia do niej. Każdą metodę należy ciągle sprawdzać i zmieniać do aktualnych potrzeb³².

Szczególną wagę przywiązywał też do oferowanych uczniom i nauczycielom języka polskiego podręczników szkolnych. Interesowały go przede wszystkim podręczniki do kształcenia literackiego. W poszukiwaniu ich optymalnego kształtu uważnie śledził i oceniał kolejne wydania książek dla ucznia³³. Nawiązywał przy tym zarówno do polskich, głównie międzywojennych doświadczeń w zakresie rozpoznania i sposobów rozwiązywania dydaktycznych problemów podręcznika do literatury³⁴, jak również do obowiązujących w innych państwach programów nauczania literatury, które mniej krępują autorów takich narzędzi dydaktycznych. Jako zwolennik ograniczania historii literatury na rzecz analizy dzieła literackiego zwracał szczególną uwagę na idące w tym kierunku zagraniczne rozwiązania programowe. Na przykładzie jednego, jak to określił, z „najbardziej upolitycznionych programów, do jakich trzeba zaliczyć program NRD”, dowodził, że „systematyczny kurs historii literatury czy chociażby tylko układ chronologiczny nie jest nieodzownym składnikiem marksistowskiego ujęcia problematyki w tej dziedzinie”³⁵.

Wśród wielu dróg poszukiwania optymalnego modelu podręcznika do kształcenia literackiego podkreślał szczególną rolę możliwości tworzenia różnych podręczników do tej samej klasy. „Zerwanie z monopolem, jaki zapanował w literaturze podręcznikowej po 1950 roku, [...] otwarcie perspektyw dla różnych pod względem metodycznym sposobów opracowania materiału programowego” uznał wręcz za warunek konieczny naturalnego rozwoju dydaktyki przedmiotu³⁶.

Trwałe i niezwykle ważne miejsce w działalności naukowo-dydaktycznej W. Szyszkowskiego zajmował też problem odpowiedniego sprofilowania studiów wyższych, gruntownie i wszechstronnie przygotowujących do pracy w szkole. Ciągły namysł nad właściwą formacją zawodową i polonistyczną przyszłych nauczycieli języka polskiego, obecny w wielu jego wystąpieniach na konferencjach naukowych oraz w licznych artykułach³⁷, owocował konkretnymi działaniami organizacyjnymi

³² *Rozmowa z doc. dr. Władysławem Szyszkowskim...*, s. 146.

³³ Zob. m.in. W. Szyszkowski, *Dwanaście lat nauczania języka polskiego...*, s. 203–204, 206–216 i *O podręcznikach historii literatury*, „Nowa Szkoła” 1969, nr 11, s. 21–26

³⁴ Zob. m.in. W. Szyszkowski, *Dwanaście lat nauczania języka polskiego...*, s. 216.

³⁵ W. Szyszkowski, *Literatura w szkole i w życiu*, „Nowa Szkoła” 1960, nr 10, s. 5.

³⁶ Por. W. Szyszkowski, *Dwanaście lat nauczania języka polskiego...*, s. 216.

³⁷ W. Szyszkowski, *Nauczanie literatury w szkole średniej a uniwersyteckie studium...*; tenże, *Przygotowanie zawodowe polonisty a organizacja studiów wyższych*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1957, z. 6, s. 8–17; tenże, *Kształcenie nauczycieli polonistów*

i programowymi w zakresie nauczycielskich studiów polonistycznych. Ich laboratorium była przede wszystkim krakowska WSP, w której od roku akademickiego 1957/58 pełnił funkcję kierownika Zakładu Metodyki Nauczania Języka Polskiego, przekształconego wkrótce w Katedrę Dydaktyki Języka Polskiego i Literatury. Powstające tu plany i programy studiów wynikały z przekonania Szyszkowskiego o konieczności budowania uczelni konsekwentnie nauczycielskiej, mającej ambicje nie tylko rzetelnego przygotowania teoretycznego, ale i praktycznego do pracy w szkole. W wyborze i sposobie realizacji przedmiotów obecnych w programie takich studiów zaznaczało się to między innymi dowartościowaniem ćwiczeń, świadczących o umiejętności stosowania w praktyce zdobytych wiadomości, otwarciem na szkołę (rola praktyk zawodowych), kształceniem refleksyjnego i badawczego podejścia do problemów edukacji polonistycznej u przyszłych nauczycieli. W tym ostatnim zakresie szczególną rolę spełniały seminaria magisterskie. Poprzez tematykę prac magisterskich studenci włączani byli bowiem w pracę naukową i budowali swój warsztat pracy. Doświadczali tym sposobem między innymi wartości rzetelnej znajomości tradycji nauczania polonistycznego w refleksyjnym podejściu do współczesnych problemów edukacji, znaczenia badań empirycznych w diagnozowaniu zainteresowań czytelniczych uczniów czy w określaniu efektywności stosowanych metod kształcenia.

Wszystkie opisane wyżej obszary zainteresowań W. Szyszkowskiego mieściły się w sferze działalności silnie kontrolowanej przez socjalistyczne władze. Nie były też szczególnie cenione przez samo naukowe środowisko uniwersyteckie³⁸. Mimo to – a może właśnie dlatego – Szyszkowski poświęcił swój dorobek naukowy metodyce nauczania literatury i języka polskiego. W swoich wypowiedziach na tematy dydaktyczne unikał jednak doraźnego praktycyzmu i zdążył do ujęcia problemowego, opartego na naukowych podstawach. Cenił zarówno rzetelną znajomość tradycji dydaktycznej, jak i orientację w nowych tendencjach dydaktycznych (stąd praca nad *Bibliografią metodyki*³⁹; tematy prac magisterskich). Dowartościował też rolę badań nad procesami uczenia się (ich przedmiotem były zainteresowania czytelnicze uczniów, recepcja materiału nauczania, skuteczność metod) i nad narzędziami kształcenia.

Swoją pracę naukowo-dydaktyczną przyczynił się nie tylko do odbudowania naukowych podstaw i ciągłości tradycji w zakresie dydaktyki literatury, ale i określił

w wyższych szkołach pedagogicznych na tle aktualnych potrzeb, [w:] *Kształcenie nauczycieli w Wyższej Szkole Pedagogicznej. Konferencja naukowa ku uczczeniu 15-lecia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1946–1961*, Kraków 1962, s. 43–62; tenże, *Osiągnięcia Wyższej Szkoły Pedagogicznej na polu metodyk przedmiotowych. Dydaktyka języka i literatury polskiej*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w pierwszym piętnastolecu...*, Kraków 1965, s. 244–248; tenże, *Treści programowe i drożność w kształceniu polonistów*, „Nowa Szkoła” 1968, nr 4, s. 19–21.

³⁸ O takim stosunku do dydaktyk szczegółowych i jego podstawach pisze m.in. J. Kulpa, *Dydaktyka języka polskiego (przedmiot i metody badań)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego II, 1972, z. 44, s. 105–107.

³⁹ Z. Jagoda, J. Jarowiecki, Z. Uryga, *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego (1918–1939)*, pod red. W. Szyszkowskiego, Warszawa 1963; Z. Jagoda, J. Jarowiecki, Z. Uryga, *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego (1945–1969)*, pod red. W. Szyszkowskiego, Warszawa 1974.

rozległą przestrzeń jej odpowiedzialności. Wyzaczyła ona podstawowe kierunki rozwoju pracy naukowo-badawczej pracowników Katedry Dydaktyki Literatury krakowskiej WSP (dziś Uniwersytetu Pedagogicznego) oraz profil kształcenia w tej uczelni przyszłych nauczycieli.

Space of freedom and responsibility in scientific-didactic work of Władysław Szyszkowski

This article presents various spheres of scientific-didactic activity of Władysław Szyszkowski in the period of the People's Republic of Poland. The article outlines the political context, which significantly limited the space of unrestrained development of literature didactics and at the same time, the area of a scientist's freedom. In this perspective, Professor Szyszkowski is presented as a realist who took into consideration the contemporary circumstances of Polish-philological education, but first of all as a scientist, who, without resigning from his scientific beliefs, was willing to become familiar with other viewpoints and to confront them. The article emphasizes Szyszkowski's remarkable attitude, characterized by the ability to notice and define important educational problems, searching for reliable scientific bases to solve them, and wise criticism in the evaluation of the suggested solutions, i.e. avoiding extreme opinions on certain viewpoints or making other issues open.

Ryszard Jedliński

Jan Kulpa jako pedagog i dydaktyk

Jubileusz pięćdziesięciolecia naszej Katedry skłania mnie do przedstawienia kilku refleksji nad interesującym i twórczym życiem jednego z jej pierwszych pracowników, prof. dra hab. Jana Kulpy, wybitnego nauczyciela i uczonego, a mojego Mistrza, promotora moich prac: magisterskiej i doktorskiej. Dodatkowym asumptem do przypomnienia biografii twórczej Profesora są okoliczności rocznicowe: w marcu minęła bowiem setna rocznica urodzin i dwudziesta piąta rocznica śmierci tego niezwykle szlachetnego człowieka, niezapomnianego nauczyciela nauczycieli.

Jan Kulpa urodził się 28 marca 1908 r. w wielodzietnej rodzinie inteligenckiej w Zabłociu koło Żywca, a szkołę powszechną i gimnazjum ukończył w Brzesku. Gruntowne i wszechstronne przygotowanie polonistyczne i pedagogiczne zdobył na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1926–1932. Po czterech latach studiów polonistycznych obronił pracę magisterską *Poezja filomatów*, napisaną pod kierunkiem znakomitego historyka literatury profesora Ignacego Chrzanowskiego. Z kolei po półtorarocznych studiach pedagogicznych zdobył magisterium na podstawie rozprawy *Ilustracja i jej znaczenie dla zdolności analizowania i syntetyzowania u dziecka*, zredagowanej pod naukową opieką profesora Stefana Szumana.

Niewątpliwie profesor Jan Kulpa należy do grona uczonych polonistów i pedagogów mogących się poszczycić bogatą wieloletnią pracą nauczycielską, którą łączył z działalnością popularyzatorską i naukową. Przez całe dziesięciolecie pracował jako nauczyciel na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej, począwszy od szkoły podstawowej, poprzez różne typy szkół średnich, włącznie z liceami pedagogicznymi, poprzez kolegia nauczycielskie aż do uczelni akademickiej.

Mówiąc o pracy nauczycielskiej Profesora, nie sposób pominąć sprawy jego zaangażowania się w tajne nauczanie w czasie okupacji niemieckiej. Otóż, po zwolnieniu go przez Niemców z funkcji nauczyciela i kierownika szkoły w Krzęcinie, podjął pracę w szkole powszechnej we wsi Glewec w gminie Wierzbnno, powiat Miechów, kierując równocześnie tajnym nauczaniem w okręgu proszowickim (także w ramach dwóch uniwersytetów powszechnych w Glewcu i Dobranowicach)¹. Po wyzwoleniu

¹ Przedstawione informacje są uwzględnione w dokumencie *Zaświadczenie*, podpisanym przez znanego mi osobiście mgra Leopolda Krzyka, późniejszego wykładowcy języka polskiego w Studium Nauczycielskim w Kielcach. Dokument ten udostępniono mi w Archiwum PAN i

Krakowa już w styczniu 1945 roku powołał do życia I Liceum Pedagogiczne przy ulicy Podbrzezie, był też jego pierwszym dyrektorem. Wkrótce przeniósł się do Kielc, gdzie powierzono mu stanowisko naczelnika Wydziału Kształcenia Nauczycieli w Kuratorium Okręgu Szkolnego. Nie był on wszakże urzędnikiem, ale skutecznym organizatorem kursów dla kandydatów na nauczycieli oraz kursów dla nauczycieli podnoszących swoje kwalifikacje zawodowe. W 1950 r. powrócił do Krakowa, by pełnić funkcję dyrektora II Liceum Ogólnokształcącego dla Pracujących, a następnie (od 1954 r.) kierownika Sekcji Oświaty Dorosłych w Wojewódzkim Ośrodku Kształcenia Kadr Oświatowych. Wspomnę jeszcze, iż w latach 1956–1957 pracował jako wykładowca w I Studium Nauczycielskim w Krakowie. Do pracy w naszej uczelni, wówczas WSP, został zaangażowany w 1957 r. jako zastępca profesora, a po czterech latach otrzymał etat starszego wykładowcy. Był człowiekiem niezwykle twórczym, ale nie troszczył się o własny awans naukowy. Dopiero w 1961 r. obronił pracę doktorską na temat *Problem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*. Był to pierwszy doktorat zatwierdzony przez Radę Wydziału Filozoficzno-Historycznego WSP od chwili uzyskania przez nią prawa nadawania tego stopnia naukowego². W 1966 r. habilitował się na Uniwersytecie Jagiellońskim – podstawę habilitacji stanowiła rozprawa *Nauczanie języka polskiego w szkole dla pracujących*. Do 1969 r. pracował w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego WSP, w ciągu ostatnich trzech lat na stanowisku docenta. Następnie zaś, czyli od 1969 r., kiedy otrzymał nominację na profesora nadzwyczajnego, aż do czasu przejścia na emeryturę w 1978 r. pełnił funkcję dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych w WSP w Krakowie. W latach 1975–1978 piastował godność prorektora do spraw nauczania.

Nie sposób omówić w krótkim tekście bogatej działalności dydaktycznej, organizacyjnej, a przede wszystkim olbrzymiego dorobku naukowego Profesora Wspomnę tylko, iż napisał ponad pięćset prac, w tym dwadzieścia kilka rozpraw w formie książkowej, wypromował ponad trzystu magistrów i trzydziestu sześciu doktorów.

Jego wielostronna działalność popularyzatorska i naukowa o charakterze pedagogiczno-dydaktycznym była głęboko zakorzeniona zarówno we własnych doświadczeniach nauczycielskich, jak i w najnowszej teorii pedagogiczno-psychologicznej, dydaktycznej, ogólnokulturowej oraz teoretycznoliterackiej i językoznawczej. Szerokie pola penetracji popularnonaukowej i naukowej obejmowały metodykę nauczania języka polskiego w szkołach dla pracujących, które stanowiły znaczący procent wszystkich szkół w dwudziestoleciu międzywojennym, a szczególnie w okresie powojennym, oraz w szkołach podstawowych i średnich dla młodzieży niepracującej. W swoich rozważaniach uwzględniał podstawowe problemy metodyczne dotyczące zarówno analizy utworów prozatorskich, lirycznych i popularnonaukowych (*Czytanki i lektura w szkole powszechne*, 1937 r.; *Nauczanie wierszy w szkole powszechnej*, 1938 r. i in.), jak i kształcenia sprawności językowej (*Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej*, 1939 r.; *Z doświadczeń nad organizacją ćwiczeń stylistycznych*, 1955 r.; *Ćwiczenia stylistyczne w szkołach dla pracujących i na kursach*

PAU, sygn. K III-101, j.a. 42. Zob. M. Chymuk, *Człowiek wielkiego serca*, [w:] *Profesor Jan Kulpa – wybitny pedagog polski*, pod red. E. Bryckiej, M. Chymuk, Kraków 2004, s. 47–48.

² Za: *Pamięci prof. dra Jana Kulpy*, „Polonistyka” 1983, nr 10, s. 918.

ogólnokształcących, 1963 r.). Kompetentnie wypowiadał się na tematy prakseologiczne (*Przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy umysłowej*, 1951 r., wyd. II, 1953 r.; *Umiejętność studiowania*, 1968 r.; *Organizacja studiowania słuchaczy pracujących zawodowo*, 1974 r.) oraz związane z regionalizmem (*Środowisko a nauczanie języka polskiego*, 1962 r.; *Wykorzystanie treści środowiskowych w procesie nauczania*, 1981 r.). Był gorącym orędownikiem propagowanego dzisiaj przez najwybitniejszych pedagogów kształcenia ustawicznego (*Podstawy kształcenia ustawicznego*, 1975 r.). Napisał trzy całościowe prace z metodyki nauczania języka polskiego: *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej*, 1947 r.; *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej dla pracujących*, 1965 r.; *Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV*, 1974 r. Jest też współautorem zapomnianej dzisiaj *Metodyki nauczania języka polskiego w klasach V–VIII*, 1977 r.

Zacznę od kilku spostrzeżeń nad szerokimi zainteresowaniami andragogicznymi Jana Kulpy. Wieloletnia praca nauczycielska w szkołach dla pracujących stanowiła podstawę jego teoretycznej refleksji nad kształceniem dorosłych. Sądzi się³, iż zainteresowania ową problematyką miały początek w czasie studiów pedagogicznych w kontaktach z tak wybitnymi profesorami, jak słynny pedagog Zygmunt Mysłakowski, znany przyrodnik Władysław Szafer i wybitny psycholog Mieczysław Kreutz, którzy wywarli znaczący wpływ na praktykę i teorię edukacji dorosłych. Z praktyką kształcenia dorosłych zapewne zetknął się Jan Kulpa w latach 1932–1936 w czasie pracy nauczycielskiej w Państwowym Seminarium Nauczycielskim w Ostrowcu Świętokrzyskim oraz w czasie kontaktów z Aleksandrem Patkowskim⁴, znanym polonistą, działaczem i profesorem Powszechnego Uniwersytetu Regionalnego im. Stanisława Konarskiego w Sandomierzu (to były początki jego zainteresowań regionalizmem, Ziemią Sandomierską i Kielecczyzną). Kształceniem dorosłych był szczególnie zainteresowany także w czasie pełnienia funkcji instruktora języka polskiego w Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego (lata 1936–1939), a następnie w pierwszych latach po zakończeniu wojny (1945–1950) podczas pracy w administracji szkolnej w Kielcach na stanowisku naczelnika wydziału kształcenia nauczycieli.

Teoria andragogiczna profesora Kulpy jest zakorzeniona również w jego doświadczeniach nauczycielskich, związanych z pracą w II Liceum Ogólnokształcącym dla pracujących w Krakowie (1950–1954) oraz z działalnością oświatową w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Kadr Oświatowych (1954–1956), w tym z organizacją kursów dla kandydatów na nauczycieli, a także dla czynnych nauczycieli, podnoszących swoje kwalifikacje zawodowe. Podobne działania podejmował Profesor po 1956 r., pracując w I Studium Nauczycielskim, następnie od 1957 r. jako kontraktowy zastępca profesora w krakowskiej WSP. A zatem szeroka działalność oświatowa oraz popularyzatorska J. Kulpy, m.in. praca w Radzie Redakcyjnej „Oświaty Dorosłych” oraz w biuletynie Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej „Człowiek w Pracy i Osiedlu”, wpłynęły na krystalizowanie się jego wielostronnych i zarazem

³ Zob. T. Aleksander, *Profesor Jan Kulpa jako androgog*, [w:] *Profesor Jan Kulpa...*, s. 20–27.

⁴ Jeszcze na początku lat siedemdziesiątych profesor J. Kulpa był zafascynowany osobowością i działalnością regionalną A. Patkowskiego. Zachęcał mnie do napisania rozprawy o jego pracy pisarskiej i działalności regionalnej.

nowoczesnych poglądów andragogicznych. Propozycje merytorycznych i metodycznych rozwiązań z tego zakresu zawarł w kilkunastu rozprawach i kilkudziesięciu artykułach, w których można wyróżnić kilka nurtów refleksji⁵. Do pierwszego spośród nich zalicza się teorię i praktykę dokształcania i doskonalenia nauczycieli, głównie szkół podstawowych. Najobszerniej omówił tę problematykę w rozprawie doktorskiej z 1963 r. *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*. W publikacji tej z dużym zaangażowaniem emocjonalnym, gdyż uwzględniał i własne doświadczenia, pisał o różnych formach podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, wskazując na szereg zalet rozmaitych konferencji i kursów nauczycielskich, które były organizowane zarówno systematycznie, jak i doraźnie. Wskazywał także na ważną rolę wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich, organizowanych od 1913 r., wznowionych w 1920 r. w Zakopanem, a następnie w Pucku i Wejherowie. Służyły one zaznajomieniu nauczycieli z najnowszymi wynikami badań z różnych dziedzin wiedzy, głównie z psychologii, pedagogiki i filozofii, również z technikami pracy umysłowej i metodami samokształcenia. Sprzyjały lepszemu poznaniu pod względem przyrodniczym i etnograficznym Tatr lub Pomorza oraz tworzeniu więzi integrujących nauczycieli polskich z różnych zaborów⁶.

W kręgu szczególnego zainteresowania J. Kulpy były stałe kursy wakacyjne, organizowane od 1927 r. dla nauczycieli kwalifikowanych, głównie zaś trzyletnie wakacyjne uniwersytety powszechne. Spośród nich najwyższą cenę Profesor Uniwersytet Powszechny im. St. Konarskiego w Sandomierzu, opierający się na ścisłej współpracy nauczycieli z katedrami uniwersyteckimi, m.in. geologii, botaniki, etnografii, dialektologii i historii. Ten uniwersytet wyrósł z koncepcji regionalistycznych pod wpływem twórczości Stefana Żeromskiego i wpłynął na powstanie podobnych placówek oświatowych na Podhalu, Śląsku, Podlasiu i Wileńszczyźnie, spośród których szerszą działalność rozwinął tylko Uniwersytet Regionalny im. St. Witkiewicza⁷. J. Kulpa był do końca wierny szeroko rozumianej idei regionalizmu, która wpisuje się również w koncepcję współcześnie pojmowanej edukacji regionalnej.

Drugi nurt refleksji z interesującego nas kręgu zagadnień dotyczy metodyki nauczania języka polskiego w szkole dla dorosłych. Wspomniane już bogate doświadczenia nauczycielskie J. Kulpy zaowocowały wieloma publikacjami na łamach czasopism pedagogicznych oraz w formie oddzielnych rozpraw. Ograniczam się do wskazania najważniejszej rozprawy, *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej dla pracujących*⁸, która w 1966 r. stała się podstawą przewodnego habilitacyjnego. Praca stanowi przemyślaną propozycję podmiotowego modelu kształcenia w szkołach dla osób pracujących. Analizując uwarunkowania psychologiczno-pedagogiczne i społeczno-kulturowe, autor akcentował potrzebę postrzegania ucznia jako podmiotu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, w toku których nauczyciel

⁵ T. Aleksander, *Profesor Jan Kulpa...*

⁶ Zob. *Dziesięciolecie Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich 1913–1923*, „Ruch Pedagogiczny” 1924, nr 7–8.

⁷ Zob. J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963, s. 121–128.

⁸ J. Kulpa, *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej dla pracujących*, Warszawa 1965.

powinien w sposób celowy dobierać specyficzne treści, zasady i metody kształcenia. Słusznie polecał wyzyskiwanie osobistych doświadczeń uczniów w nauczaniu szkolnym oraz funkcjonalizowanie zdobywanej wiedzy w praktycznych sytuacjach komunikacyjnych. Kompetentnie omówił specyfikę pracy dydaktycznej w szkołach dla pracujących, w szczególności zajmując się takimi zagadnieniami, jak charakterystyczne cechy nauczania w szkołach dla pracujących, swoiste właściwości różnych typów szkół dla pracujących, planowanie pracy dydaktycznej oraz przygotowywanie się do lekcji nauczyciela polonisty i warsztat jego pracy.

Fundamentalna część rozprawy obejmuje rozważania dotyczące pracy nad utworem literackim oraz biografiami pisarzy i uwzględnia przykłady lekcji, które nie są jednak instruktażem zalecanym do kopiowania w praktyce szkolnej, ale mają formę scenariuszy do indywidualnej realizacji przez każdego nauczyciela.

Analiza tekstów literackich (dotyczy to zarówno uczniów dorosłych w szkołach dla pracujących, jak i młodzieży uczącej się w trybie normalnym) jest wpisana w teologiczną i podmiotową koncepcję kształcenia literackiego. Najważniejszym kontekstem uczniowskiej lektury to, według Kulpy, kontekst egzystencjalny, głównie środowisko społeczno-przyrodnicze oraz zachodzące w nim wydarzenia i zmiany, jak i praca zawodowa oraz zamierzenia uczniów. Szczególnie ważną rolę przypisywał badacz kontekstowi kulturowemu, przede wszystkim różnorodnym dziedzinom sztuki, np. budowlom, rzeźbom i obrazom. Mając na uwadze uczniowską perspektywę odbioru dzieła literackiego, preferował poznawanie utworu w „czynnej postawie czytelniczej, z natężoną uwagą, z rozbudzoną wyobraźnią, przy odpowiednim wysiłku myślowym...”⁹. Dostrzegał potrzebę omawiania utworów przy wykorzystaniu narzędzi teoretycznoliterackich, służących kształtowaniu świadomości literackiej uczniów. Odwołując się do strukturalnej analizy dzieła literackiego, postulowanej w owym czasie przez M. Głowińskiego i in. w *Zarysie teorii literatury* z 1962 r., koncentrował się w swoich rozważaniach na konkretyzacji ideowo-estetycznej tekstu.

Chociaż J. Kulpa nie używał w przywołanej rozprawie słowa integracja, postulował wiązanie kształcenia literackiego z kształceniem kulturowym i językowym. Przywiązując dużą wagę do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w szkołach wszystkich typów, za jedno z ich źródeł uznawał teksty literackie i inne teksty kultury (dzieła sztuki, filmy, przedstawienia, utwory muzyczne), które pozwalają wypowiadać się na tematy z lektury, przybierając formę opowiadań, opisów, charakterystyk, streszczeń i rozprawek. Jednakże wśród wielu źródeł tychże ćwiczeń za najważniejsze uważał doświadczenia egzystencjalne podopiecznych, a więc „przeżycia uczniów, ich doznania [...], różnorodne sytuacje z życia rodzinnego, z pracy zawodowej i z szeroko pojętego udziału w życiu społecznym”¹⁰. Interesujące propozycje analizy procesu pisania wypracowań oraz zasady organizacji ćwiczeń w mówieniu i pisaniu jako wciąż aktualne mogą być wykorzystywane we współczesnej szkole z pożytkiem dydaktycznym dla edukacji polonistycznej. Przywołana rozprawa, obejmując również problematykę nauki o języku i ortografii, lekcji powtórzeniowych i syntetyzujących, pracy domowej uczniów oraz badania wyników nauczania, stanowi pierwszą i jedyną jak dotąd całościową metodykę nauczania języka polskiego w szkołach dla pracujących.

⁹ Tamże, s. 55.

¹⁰ Tamże, s. 126–127.

W trzecim nurcie refleksji andragogicznej Jana Kulpy można zlokalizować problem przygotowania młodzieży i dorosłych do samokształcenia oraz samokształcenie dorosłych. Owym zagadnieniom poświęcił pracę *Przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy umysłowej*¹¹, w której korzystając z własnych doświadczeń nauczycielskich omówił w aspekcie teoretycznym i praktycznym dwa ważne zagadnienia: kształtowanie umiejętności korzystania przez uczniów szkół dla pracujących z zasobów różnych instytucji kulturalnych, np. bibliotek, czytelni, świetlic, oraz wyposażenie ludzi młodych w rozmaite techniki pracy umysłowej służące samokształceniu.

Problemowi samokształcenia poświęcił też dwadzieścia lat później oddzielną publikację *Przygotowanie do samokształcenia w procesie nauczania*¹², omawiając sposoby efektywnego wdrażania uczniów dorosłych do samokształcenia w ramach nie tylko języka polskiego, ale i innych przedmiotów w szkole podstawowej i średniej. Zaproponował różne techniki pracy samokształceniowej w czasie lekcji i podczas pracy w kołach zainteresowań. Z dużym zaangażowaniem pisał też o pilnej potrzebie przygotowania szerokich rzesz nauczycieli do tej niezbędnej pracy w warunkach szybko zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej i cywilizacyjnej.

Ostatni w naszej klasyfikacji nurt refleksji andragogicznej dotyczy kwestii kształtowania umiejętności studiowania słuchaczy studiów zaocznych oraz organizacji i przebiegu studiów zaocznych. Teorię i praktykę dokształcania i doskonalenia nauczycieli studiujących zaocznie przedstawił Profesor w wielu publikacjach¹³, które uwzględniały kilka wymiarów takiego modelu kształcenia, m.in. wymiar naukowo-dydaktyczny, prakseologiczny, społeczny i egzystencjalny.

Koncepcje pedagogiczne i dydaktyczne profesora Kulpy, odnoszące się do fundamentalnych problemów z dziedziny andragogiki, zaledwie zasignalizowane w tym artykule, są ciągle żywe i aktualne, stanowią trwałe dorobek nauk o kształceniu i wychowaniu. Najobszerniejszym kręgiem dorobku naukowego Profesora jest dydaktyka języka polskiego, obejmująca wszystkie poziomy edukacji szkolnej. Na jej głębokie zakotwiczenie w dydaktyce ogólnej zwracał uwagę sam autor¹⁴, mówiąc w jednym z wywiadów, iż studia pedagogiczne pozwoliły mu lepiej zrozumieć relacje między dydaktyką ogólną i dydaktyką języka polskiego, która rządzi się jednak swoistymi prawami, wynikającymi ze specyfiki złożonego przedmiotu nauczania, jakim jest język polski. Pierwsze prace z metodyki nauczania języka polskie-

¹¹ J. Kulpa, *Przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy umysłowej*, Warszawa 1952.

¹² J. Kulpa, *Przygotowanie do samokształcenia w procesie nauczania. Samokształcenie*, Materiały na konferencję naukową TWWP w Nowym Sączu w dn. 6 i 7 X 1973; *Przygotowanie do samokształcenia w procesie nauczania*, Biuletyn TWWP „Człowiek w Pracy i Osiedlu”, 1975.

¹³ J. Kulpa, *Umiejętność studiowania słuchaczy pracujących zawodowo*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej, 1968, z. 5, s. 7–30; *Organizacja procesu studiowania słuchaczy wyższych uczelni*, [w:] *Umiejętność studiowania*, Kraków 1968; *Studia nauczycieli pracujących*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1969, nr 3, s. 70–82.

¹⁴ *Zawsze wśród nauczycieli. Wywiad z Janem Kulpą*, rozmawiała M. Bartoszczak, „Nowa Szkoła” 1977, nr 12, s. 23–25.

go publikował J. Kulpa już w latach trzydziestych ubiegłego wieku¹⁵. Niewątpliwie do najważniejszych spośród nich trzeba zaliczyć dwie rozprawy wydane w formie książkowej: *Czytanki i lektura w szkole powszechnej*¹⁶ oraz *Nauczanie wierszy w szkole powszechnej*¹⁷. Pierwsza z wymienionych prac dotyczy propozycji analizy czytanek i omawiania twórczości pisarzy w szkole powszechnej z uwzględnieniem metodycznych rozwiązań, postulowanych przez obowiązujący program nauczania. Autor wychodzi jednak poza obręb instytucjonalnych postulatów i podaje przykłady konkretnych działań analitycznych przy wykorzystaniu metody problemowej i technik pracy opartych na nauczaniu problemowym w zespołach. Wyprzedził więc on o kilkadziesiąt lat koncepcję nauczania problemowego w zespołach, rozpropagowaną przez Zofię Jopowicz¹⁸ w latach 60., a na początku lat 90. lansowaną jako rzekomo prekursorską i niezwykle efektywną metodę kształcenia w edukacji polonistycznej.

J. Kulpa, wykorzystując Ingardenowską koncepcję dzieła literackiego¹⁹, postulował poznawanie utworu z perspektywy czytelnika, który przyjmuje różne, determinowane różnymi czynnikami postawy. Dokonał jednak wyłącznie ogólnej kategoryzacji postaw na bierną i czynną. Tę drugą ocenił pozytywnie, jako służącą właściwemu, krytycznemu odbiorowi tekstu, a więc odczytywaniu jego znaczeń, włącznie z ideą nadrzędną utworu, a także sprzyjającą przeżywaniu estetycznemu. Sądził, iż taki model poznawania utworów literackich jest możliwy i skuteczny tylko w sytuacji dostosowania ich do możliwości percepcyjnych odpowiedniej kategorii odbiorcy szkolnego oraz prowadzenia operacji analitycznych pod kierunkiem kompetentnego pod względem merytorycznym i metodycznym nauczyciela, który wykorzystując spontaniczną aktywność uczniów, potrafi kształtować u nich umiejętności analityczno-interpretacyjne tekstów oraz stwarza im szansę swobodnego wypowiedzania się w różnych formach (odtworzenie zdarzeń, układanie planów, streszczanie utworów od klasy IV i charakteryzowaniu bohaterów w aspekcie osobowościowym). Aby nauczyć dzieci umiejętności analizowania i syntetyzowania treści literackich, Kulpa proponował dedukcyjną drogę poznawania utworu.

Wszelkie poznanie – pisał – podąża od ogólnych, zarysowych, synkretycznych całości, do wyodrębnionych na podstawie analizy pewnych spraw, osób, zdarzeń, obrazów i ewentualnie wznosi się do syntezy, w postaci ujęcia z całości warstwy zasadniczej, najistotniejszej. Ta droga poznania powinna być zachowana również przy opracowaniu wszelkich dzieł, czytanek, ona może wyznaczać tok wielu lekcji, przeznaczonych na opracowanie lektury²⁰.

¹⁵ W okresie przedwojennym J. Kulpa opublikował około 50 prac, w tym trzy rozprawy w formie książkowej (zob. przypisy 16 i 17 oraz *Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej*, 1937 r.). Natomiast w czterdziestolecu powojennym napisał ponad 450 artykułów i rozpraw. Za: *Pamięci prof. dra Jana Kulpy...*, s. 919.

¹⁶ J. Kulpa, *Czytanki i lektura w szkole powszechnej*, Kraków 1937.

¹⁷ J. Kulpa, *Nauczanie wierszy w szkole powszechnej*, Warszawa–Wilno–Lublin 1939.

¹⁸ Z. Jopowicz, *Nauczanie problemowe w zespołach na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa 1967.

¹⁹ R. Ingarden, *O poznawaniu dzieła literackiego*, Warszawa 1976.

²⁰ J. Kulpa, *Czytanki i lektura...*, s. 41.

Jest to naturalna, zgodna z rozwojem psychicznym dziecka droga całościowego czytania krótkich utworów literackich, sprzyjająca czytelniczej konkretyzacji treści. Samo zaś szkolne omawianie tekstu rozpoczyna się od spontanicznych uwag uczniów o przeczytanym utworze, a następnie przyjmuje formę analizy, opartej na zagadnieniowym toku pracy, który ma ułatwiać „ujmowanie poznanej treści w nowe własne połączenia, na rozbijanie wątku myśli autora i splatanie ich w inne całości”²¹ oraz zmierzać do rozwiązania problemu poprzez weryfikację hipotezy przy pomocy odpowiednio dobranych argumentów. W procesie omawiania świata przedstawionego autor proponował przeznaczyć dużo miejsca na wnikliwe charakteryzowanie bohaterów poprzez docieranie do ich motywów działania oraz uczuć i ich przejawów, a przede wszystkim czynów. Taka praca zmierza do określenia uzdolnień, poglądów i zamiłowań postaci, a także do omówienia specyfiki ich osobowości.

Wyodrębnianie obrazów z tekstu ma służyć interpretacji działań i zachowań bohaterów oraz ustalaniu struktury i kompozycji utworu. Istotny z dzisiejszego punktu widzenia jest fakt, iż J. Kulpa postulował wykorzystywanie doświadczeń nabywanych przez dzieci w swoim środowisku społeczno-kulturowym i dzięki temu sprzyjających rozumieniu tekstu literackiego. Były to propozycje rozwiązań dydaktycznych wyrosłe nie tylko z własnych doświadczeń nauczycielskich, ale i ze świadomości teoretycznej, kształtowanej w czasie studiów pod opieką naukową Stefana Szumana, który był orędownikiem wykorzystywania w edukacji szkolnej osobistych przeżyć dzieci, wyniesionych z własnego środowiska kulturowego. Dydaktycznej motywacji do takich działań może dostarczyć, w przekonaniu autora *Czytanki i lektury w szkole powszechnej*, analiza kontekstualna przy wykorzystaniu obrazu, rysunku, śpiewu oraz gier dramatycznych i inscenizacji. Proponował on lekturę głębszą, kontekstualną, pozwalającą m.in. na porównywanie rozmaitych sposobów omawiania tej samej problematyki w różnym tworzywie semiotycznym. Jest to bowiem dobra droga kształcenia świadomości literackiej, służąca dostrzeganiu autonomii dzieła literackiego w obrębie innych tekstów artystycznych. Tak więc siedemdziesiąt lat temu Jan Kulpa proponował koncepcję analizy i interpretacji tekstów prozatorskich i poetyckich²², która lokalizuje się w obszarach preferowanych przez współczesną dydaktykę rozwiązań.

W pracy dydaktycznej troszczył się o rozwój samodzielnego myślenia uczniów, czemu dawał wyraz w większości swoich publikacji, a przede wszystkim w rozprawie *Przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy umysłowej*²³, w której kładł nacisk na sprawę wyrabiania w okresie nauki szkolnej umiejętności samokształceniowych, motywowanych pragnieniem ciągłego zdobywania wiedzy oraz poszukiwania prawdy, dobra i piękna.

Chociaż w olbrzymiej spuściźnie pisarskiej Profesora przeważają prace popularyzujące najnowszą wiedzę dydaktyczną i pedagogiczną, wyrazisty i wartościowy jest w niej obszar prac naukowych odnoszących się przede wszystkim do prób tworzenia podstaw naukowej dydaktyki języka polskiego w szkołach podstawo-

²¹ Tamże, s. 34.

²² J. Kulpa, *Nauczanie wierszy...*

²³ J. Kulpa, *Przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy...*

wych²⁴. W nurcie naukowym można zlokalizować też wiele rozpraw z pedagogiki²⁵, uwzględniających m.in. problematykę kształcenia nauczycieli, kształcenia ustawicznego, także nauczania problemowego oraz nabywania umiejętności uczenia się i studiowania.

Szczególnie dużo miejsca poświęcił uczonej nauczaniu problemowemu, omawiając je zarówno w aspekcie pedagogicznym (*Uczenie się i nauczanie problemowe*), jak i dydaktycznym (*Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V–VIII*). Dla dydaktyków języka polskiego ciągle wartościowa jest szczególnie druga z wymienionych rozpraw, w której omówił fundamentalne zagadnienia związane z procesami uczenia się i nauczania problemowego języka polskiego w starszych klasach szkoły podstawowej. Mając na uwadze kształcenie ludzi twórczych, szczególnie akcentował J. Kulpa sprawę przyzwyczajania i pobudzania uczniów do samodzielnego określania i dobierania problemów, które mają stanowić przedmiot rozważań. Omówił kompetentnie strategie rozwiązywania problemów oraz rozmaite formy trudności z nimi związane. Akcentując potrzebę nowej organizacji procesu nauczania, badacz dowodził, iż nauczanie i uczenie się problemowe może przejawiać się w różnorodny sposób na lekcjach różnych typów, w samodzielnych uczniowskich poszukiwaniach rozmaitych problemów i ich rozwiązań zarówno na zajęciach pozalekcyjnych, jak i w pracy domowej.

Zasadnicza część rozprawy obejmuje rozważania dotyczące pracy problemowej nad utworami literackimi i popularnonaukowymi zarówno w planie teoretycznym, jak i praktycznym, poświadczonym przykładami lekcji, które służą analizie konkretnych tekstów literackich oraz omawianiu sylwetek pisarzy, uwzględnianych przez obowiązujący wówczas program nauczania. Oddzielne rozdziały owej interesującej i pożytecznej dla nauczycieli rozprawy poświęcone są problemowemu traktowaniu materiałów środowiskowych i życia współczesnego, także nauki o języku oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, które skutecznie służą kształceniu ekspresji językowej uczniów. Już tylko dzięki owej pracy profesor Kulpa miałby prawo znaleźć się wśród najwybitniejszych twórców dydaktyki literatury i języka polskiego. A przecież trwałe jego miejsce w historii naszej macierzystej dydaktyki zapewnia mu wiele innych twórczych, opartych na naukowych podstawach prac, zaledwie zasygnalizowanych w tym artykule.

Zapewne przetrwa też Profesor w pamięci szerokich rzesz nauczycieli i studentów jako żarliwy krzewiciel najnowszej wiedzy dydaktycznej i pedagogicznej oraz propagator twórczych rozwiązań metodycznych, opartych na własnych, wyjątkowo bogatych doświadczeniach nauczycielskich. W podsumowaniu pragnę zwrócić uwagę na te spośród wielu rozwiązań dydaktycznych, przedstawionych przez Profesora,

²⁴ Należą tu m.in. rozprawy: *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej dla pracujących*, Warszawa 1965; *Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V–VIII*, Warszawa 1971; (współautorstwo) *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII*, Warszawa 1977.

²⁵ Spośród tego kręgu publikacji można wymienić m.in.: *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1963; *Uczenie się i nauczanie problemowe*, Warszawa 1967; *Umiejętność studiowania*, Kraków 1968; *Podstawy kształcenia ustawicznego*, Warszawa–Kraków 1975.

które lokalizują się w obrębie nowocześnie pojmowanej obecnie dydaktyki literatury i języka polskiego.

Proponuje on koncepcję podmiotowego wymiaru szkolnej polonistyki, zorientowanej na aktywność poznawczą i twórczą ucznia w celu wielostronnego wzbogacania jego osobowości. Troska o osobowy rozwój uczniów jest podporządkowana sprawie przygotowania ich do kompetentnego uczestnictwa we współczesnej kulturze oraz do tworzenia kultury na miarę własnych możliwości w toku całego życia. Reprezentuje pogląd profilowania procesu kształcenia, a więc zarazem i wychowania wyraźnie zorientowanego na wprowadzanie uczniów w świat wartości poznawczych, moralnych i estetycznych. Zwraca uwagę na ważną rolę środowiskowych sytuacji uczestnictwa ucznia w kulturze, na jego postawy odbiorcze wobec utworów literackich i związane z nimi nawyki interpretacyjne. Postuluje diagnozowanie zachowań odbiorczych ucznia w celu właściwego kierowania procesem dydaktycznym w stadium wstępnych prób analizy i interpretacji utworów literackich i innych tekstów kultury na lekcjach języka polskiego. Wypowiada ważną w aspekcie teleologicznym i aksjologicznym konstatację, iż analiza tekstów literackich powinna otwierać uczniom możliwość refleksji nad ich własnym światem przeżyć, refleksji sprzyjającej poszukiwaniu własnych dróg życia. Proponuje wciąż aktualną koncepcję analizy procesu pisania wypracowań. Przywiązuje dużą wagę do wprowadzania uczniów w zagadnienia techniki pracy umysłowej, co jest szczególnie istotne w dzisiejszym społeczeństwie informacyjnym.

Sądzi, iż w zmieniającym się świecie edukacja ustawiczna jest fundamentalną formą edukacji. Ten pogląd eksponują przeciwko dzisiaj pedagodzy różnych orientacji. Na przykład J. Delors pisze, iż uczenie się jest swoistym kontinuum edukacyjnym, obejmującym całe życie człowieka w jego wymiarze jednostkowym i społecznym, a zarazem kluczem do bram XXI w.²⁶

Moja wypowiedź zawiera zaledwie kilka refleksji o wybitnym uczonym i wspaiałym nauczycielu, który zarówno dzięki swoim odkrywczym koncepcjom pedagogiczno-dydaktycznym, jak i niezwyklej osobowości, głównie zaś żarliwości, pasji twórczej, empatii i niespotykanej wręcz dobroci ludzkiej zasłużył na trwałą pamięć u swoich uczniów.

Jan Kulpa as a pedagogue and a teacher

Abstract

The author of the article discusses the biography and works of Professor Dr. Hab. Jan Kulpa, one of the first academic employees of the Literature and Polish Language Didactics Department of the Higher School of Pedagogy (WSP) in Krakow, a distinguished teacher of teachers and scientist, a person of outstanding character, most of all – of enthusiasm, creative passion, empathy and unusual kindness.

In his theoretical reflection on teaching adults, children and teenagers, Professor Kulpa took into consideration the elementary methodological problems concerning both the analysis of prose, poetry and popular scientific texts, and teaching language skills. He competently discussed issues in praxeology and regionalism; he was also an eager advocate of permanent education, propagated nowadays by leading pedagogues.

²⁶ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 100.

Although in Professor's huge legacy of writings (over 500 publications) the most numerous are the works popularizing the newest didactic and pedagogical knowledge, a clear and valuable area in his bibliography is constituted by scientific works dealing with the attempts to create foundations of scientific didactics of Polish in the elementary school. This area also includes many treatises on pedagogy, concerning, among others, the problems of teacher training, permanent education, problem-focused teaching, and acquisition of the skills necessary to learn and study.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

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

Teresa Świętosławska

Antropologiczny wymiar tradycji i współczesności

*Gotując się do przyszłości,
Wracajmy myślą w przeszłość.*

Mickiewicz

Postęp jest możliwy dzięki tradycji.

C.F. von Weizsäcker

*Wszystko ma przeszłość.
Żadne zdarzenie nie wymyka się całkowicie
spod władzy przeszłości.*

E. Shils

Naród ma sens wyłącznie historyczny.

Jan Paweł II

Już na wstępie podkreślić wypadnie ścisły związek tego tekstu z potrzebą oddania należnego miejsca krakowskiej szkole dydaktyki polonistycznej, z jej badaniami ukierunkowanymi na podmiotowość nauczania i uczenia się zwłaszcza języka ojczystego; z jej trudem, zapałem i inwencją, wniesionymi w czasie cyklicznie (biennale) organizowanych jesiennych szkół dydaktycznych, profilowanych monograficznie, acz wobec siebie w kolejnych latach komplementarnie zestawianymi zagadnieniami. Temat tej refleksji jest aluzją do ważnego i aktualnego do dziś tomu zredagowanego przez Zenona Urygę i wydanego dekadę wcześniej pt. *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*¹.

Przyczynę sukcesu – także integracyjnego – krakowskiej Akademii Pedagogicznej (obecnie: Uniwersytetu Pedagogicznego) i jej Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego upatrywać przede wszystkim należy w podjętym kierunku badań. Kierunku oczywistym i odwiecznym; tak oczywistym i odwiecznym, że aż do końca trudno całą jego złożoność i wieloaspektowość ogarnąć i ująć w naukowym, teoretycznym i empiryczno-pragmatycznym oglądzie. A szkoła krakowska to wyzwanie podjęła już kilka dziesiątków lat wcześniej, choć np. katedry antropologii literatury organizowane są i funkcjonują dopiero od niedawna.

Trzeba zatem podkreślić wyraźne wieloaspektowe związki między antropologią i dydaktyką, przy czym tekst ten jest raczej sygnałem niż bodaj próbą wyczerpującego zarysu problemu.

¹ *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”, red. Z. Uryga, Kraków 1998.*

Antropologia jest dominantą wszech nauk, jest fundamentem także dydaktyki – każdej, przede wszystkim jednak literatury i języka polskiego. Już w tym miejscu można postawić wniosek: nauka ta powinna również zaistnieć jako przedmiot dopełniający, wyznaczony w standardach kształcenia nauczycieli jako antropologia dydaktyczna, podobnie jak kognitywizm etyczny przy zarysie treści dydaktyki wartości. Różnorodność postaw badawczych w tym zakresie, jak również wyróżnianych obszarów, ma w antropologii fizycznej, filozoficznej, społecznej czy kulturowej swą odwieczną tradycję.

Zatem może na początku zasadne byłoby skrótowe przypomnienie tej antropologicznej tradycji, tym bardziej iż antropologia od dawna występuje jako podstawa bądź kontekst dziedzin dla dydaktyki jako nauki interdyscyplinarnej niezwykle ważnych, jak psychologia, etyka, estetyka czy filozofia kultury.

* * *

Etymologia terminu ‘antropologia’ jest znana: wywodząca się z języka greckiego nazwa (*anthropos* – człowiek, *logos* – słowo) obejmuje zespół nauk o człowieku, stąd w jej skład wchodzi elementy antropogenezy, etnogenezy, filogenezy i ontogenezy; aspekty więc przyrodnicze, społeczne, filozoficzne czy teologiczne wyznaczają kolejne pola, jak rola człowieka i społeczeństwa w tworzeniu kultur i cywilizacji.

Dzieje tej nauki sięgają czasów przed Chrystusem, jej rozwój zaznaczył się nazwiskami Hipokratesa, Herodota, później Arystotelesa; kolejnymi kamieniami milowymi okazały się prace K. Linneusza, G.L. Buffona, J.B. Lamarcka, G. Cuviera. Termin ‘antropologia’ do literatury naukowej wprowadził w pocz. XVI w. Magnus Hundt łacińskim tytułem dzieła *Anthropologium de hominis dignitate, natura et proprietatibus* (ed. Leipzig 1501). Jako samodzielna nauka antropologia przyrodnicza wyodrębniła się trzy wieki później, w XIX stuleciu, ujmując człowieka jako żywą istotę psychofizyczną, jako osobę *homo sapiens*, żyjącą i działającą w czasie i przestrzeni: *homo recens, homo sapiens recens*.

Interesującym nas tu problemem badań i ich wyników było usytuowanie człowieka w hierarchicznym układzie biotycznym dzięki myśleniu pojęciowemu, symbolicznemu, planowaniu, samoświadomości, tworzeniu kultury, co stało się domeną nie tylko antropologii kulturowej, ale także nauki o literaturze i jej dydaktyki.

I tak np. teoria tzw. arealów Clarka Wisslera (1870–1974) podkreślała potrzebę tradycji, mówiła o centrach kulturowych – żywotnych i twórczych – z których zjawiska kulturowe przenikają na sąsiednie tereny, wyznaczając kierunek historyczno-dyfuzyjny. Jedną z odmian tego kierunku w Stanach Zjednoczonych była szkoła etnopsychologiczna z metodami psychoanalitycznymi, analityczno-porównawczymi, „duchoznawczymi”; tego typu tendencje badawcze w różnych odcinkach czasu przyjmowały literaturoznawstwo i metodyka.

Nie miejsce tu na szczegółowe odwołania do szkół, metod i przedmiotu badań (por. prace polskiej szkoły antropologicznej, tj. przede wszystkim J. Czekanowskiego, 1934, J. Michalskiego 1936), dość wspomnieć, iż ustalone wówczas zależności², np. wpływu ekologii na organizm ludzki (na procesy adaptacji i akomodacji), badanie

² Por. B. Moliński, *Historia, osobowość, sztuka. Refleksje nad antropologią kultury*, Warszawa 1966; A. Waligórski, *Antropologiczna koncepcja człowieka*, Warszawa 1973.

przyczyn i współzależności znalazły swoje korelaty w metodach obserwacji, eksperymentu czy porównania, stosowanych w pedagogice i dydaktykach szczegółowych.

Innego rodzaju aspekty tematyczne i metodologiczne do antropologii dydaktycznej wносиła myśl filozoficzna. W sposób wyrazisty już od XIV w. filozofowie zaczęli skupiać uwagę na człowieku jako podmiocie poznającym; Mikołaj z Kuzy np. podkreślał jego indywidualność i zdolności twórcze. Wiek XVII wniósł antropocentryzm teoriopoznawczy R. Descartesa i J. Locke'a. W 2 poł. XVIII w. I. Kant wzbogacił ten nurt o akcenty pragmatyczne, głosząc, iż człowiek, jako wolny i twórczy, jest także samokształcącym się. Na aktywność ludzkiej myśli zwracał uwagę G.W.F. Hegel, natomiast L.A. Feuerbach człowieka wyniósł do rangi najdoskonalszego tworu przyrody.

Ale tak naprawdę antropocentryzm ontologiczny narodził się dopiero w XIX w. I tu wymienić trzeba nazwiska F.W.J. Schellinga, S.A. Kierkegaarda i F.W. Nietzschego; po nich zaś nastąpiła tzw. filozofia życia H. Bergsona, W. Diltheya, L. Klagesa. Zwieńczeniem jest tu koncepcja M. Schelera – samopoznania człowieka we wszystkich dziedzinach jego bytu, tj. w poznaniu, działaniu, przeżywaniu. Antropocentryzm ontologiczny ugruntowali egzystencjaliści: M. Heidegger, K. Jaspers, G. Marcel; oni też uczyli „obcowania z egzystencją”. Złożoność struktur osobowości podkreślały podnoszone problemy wolności i jej granic, a więc etyki (dzieła J.-P. Sartre'a), ale także teologii (prace M. Bubera). Egzystencjalny punkt wyjścia przyjmowały metody badań humanistycznych: fenomenologiczne, psychologiczne (S. Freud, A. Adler), historyczno-kulturowe (W. Dilthey), strukturalne, hermeneutyczne, kognitywne, logicznej (semiotycznej) analizy języka.

Ale same analizy języka nauk (aparatury pojęciowej) czy ich metod nie dawały jeszcze rozwiązań zagadnień związanych z egzystencją i lokalizacją człowieka w kosmosie. Antropologia filozoficzna przygotowała pytania, których rozstrzygnięcia poszukiwała literatura. Pytanie – odpowiedź to podstawowe determinanty dyskursu, także dydaktycznego, prowokowanego lekturą dzieła/ tekstu literackiego. Rangę jakości tego pytania dostrzegał już Sokrates, twierdząc: „To moja wina, ty nie odpowiadasz należycie, bo ja nie zadałem pytania, jak trzeba”.

Jak z powyższego wynika, teoria człowieka jest polinaukowa, nie dysponuje zatem metodą-kluczem i językiem wspólnym. Tu też jest miejsce na autonomiczność i wariantowość metod, z jednego wszakże, antropologicznego pnia wywiedzionych, także tych dydaktycznych, opartych na różnych strategiach i drogach uczenia się, zawsze jednak z podmiotem nauczycielem i uczniem związanych. I podobnie jak antropologię przyrodniczą, filozoficzną czy kulturową podmioty polonistycznego procesu nauczania zajmują pytania: Kim jest człowiek? W jakiej pozostaje relacji do innych bytów, do społeczeństwa, kultury, przyrody? W jakim stopniu może i powinien być odpowiedzialny za rzeczywistość, postęp nauki i techniki, za kształt i charakter cywilizacji? W jakim stopniu człowiek poznający prawdę, zmierzający ku dobru, przeżywający piękno, współtworzący rzeczywistość (kulturę) jest równocześnie przez ową rzeczywistość (czy subkulturę) determinowany? Na ile rozumie świat i chce go lepiej poznać, a w jakim stopniu napotyka transcendencję i zagadki?

Na te pytania różnorodnych odpowiedzi poszukiwała literatura, w tym, co oczywiste, także pozycje wyznaczone do lektur szkolnych w ich kanonicznym wyborze, ergo autorzy lektur, ale także podręczników do nauki języka polskiego, wszelkiego

rodzaju antologii i opracowań. I w tych tekstach właśnie a zarazem za ich pośrednictwem spotykały się tradycja i współczesność, w różnorodnym wysyceniu współczesności „barwami epok”³, z których podmiot nauczania – uczeń pod kierunkiem nauczyciela wyprowadzał wartości ponadczasowe, uniwersalne.

Każda antologia (czy podręcznik innego rodzaju) jest w doborze tekstów odzwierciedleniem raczej współczesnych preferencji autorów, ale też uwzględnia (w każdym razie powinna) zespół tekstów tradycyjnych a jednocześnie symptomatycznych, choćby z perspektywy współczesności. Jak twierdzi bowiem współcześnie znawca problemu Tadeusz Kłak, „ważną cechą materiału zawartego w świadectwach literackich jest też wielka waga elementów humanistycznych w naszej kulturze, świadczących o jej antropocentryzmie i kreowaniu modelu człowieka uniwersalnego”⁴. Notabene w tym uniwersalistycznym kierunku od kilkunastu już lat zmierzają metamorfozy kanonu kultury europejskiej⁵, a dzieła dawne, funkcjonując także w licznych pozaliterackich przekładach, nabierają nowych sensów, otwierają nowe propozycje interpretacyjne.

Z antropologią w ścisłym związku pozostaje antropocentryzm, z takimi determinantami, jak samoakceptacja człowieka jako cząstki kosmosu odpowiedzialnej za przyszłość, z jej sferą techniczną, z „jarzmem konieczności”, wynikającym z odpowiedzialności za filozofię dziejów. Tu też występuje rozziw, ale i konieczne dopełnienie świadomości rangi tradycji a zarazem współuczestnictwa w budowaniu terażniejszości. Należy więc za pośrednictwem lektur uświadamiać uczniowi, iż ta komplementarność nadaje człowiekowi wymiar transcendentny, dzięki akcentom położonym na potrzebę rozwijania własnej autonomicznej osobowości, zakotwiczonej w tradycji, współtworzącej i współodpowiedzialnej za kształt współczesności.

W tym miejscu dotykamy problemów, którymi zajmuje się antropozofia (gr. *anthropos* – człowiek, *sophia* – mądrość). Nazwy tej po raz pierwszy użył Thomas Vaughan w tytule dzieła *Anthroposophia magica*, wydanego w 1650 r. W nurcie tej nauki punktem centralnym jest nadal człowiek, rozbudzający potęgę swego ducha poznania, czyli wtajemniczenia, i ducha kreacji, czyli potęgę twórczą. W świetle powyższej doktryny najpełniejsza wiedza osiągnana jest za pomocą tajemnej intuicji, wywierającej wpływ nie tylko na artystów, ale także – a może przede wszystkim – na pedagogów. Jej ranga została dostrzeżona przez badaczy i dydaktyków, dość wspomnieć o wyznaczeniu ważnego miejsca intuicji w procesie poznawania i odbioru dzieła literackiego w szkole.

Na gruncie pedagogicznym ważną rolę w rozwoju tego systemu odegrały poglądy Rudolfa Steinera, tego samego, który założył w Waldorf /Astoria/ k. Stuttgartu szkołę eksperymentalną z programem dydaktyczno-wychowawczym opartym na antropozofii właśnie, na własnej, swoistej teorii rozwoju dziecka; szczególne miejsce wyznaczył w niej nauczaniu pogładowemu i wychowaniu estetycznemu

³ Aluzja do cyklu podręczników o tym tytule do liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum W. Bobińskiego, A. Janus-Sitarz i B. Kołcza, ukazujących się nakładem WSiP od 2002 r. Por. także K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś: literatura, język, kultura. Podręcznik do liceum i technikum*, Warszawa 2003.

⁴ *Kultura polska. Współczesność wobec tradycji*, red. T. Kłak, Katowice 1992, s. 7.

⁵ Por. J. Szacki, *O kanonie kultury europejskiej uwagi sceptyczne*, „Znak” 1994, nr 7; J. Jarzębski, *Metamorfozy kanonu*, tamże.

z akcentem na eurytmię, muzykę i plastykę, na swobodną ekspresję artystyczną⁶. *Notabene* właśnie z uwagi na przyznanie młodemu podmiotowi procesu dydaktyczno-wychowawczego prawa do swobodnego rozwoju minione stulecie, czyli wiek XX, ogłoszono „stuleciem dziecka”, w nawiązaniu do tytułu przełomowej książki szwedzkiej pisarki i pedagoga Ellen Karoline Key⁷.

Warto też odnotować, iż nieco później do twórców podobnych szkół kreatywnych dołączyli Peter Petersen, założyciel w 1924 r. przy uniwersytecie w Jenie szkoły realizującej tzw. Plan Jenajski, czy Celestyn Freinet, nauczyciel francuski, założyciel autorskiej szkoły w Vence w 1930 r. Szkoły te i inne z tego kręgu wpłynęły z pewnością na przyjmowane w polskim międzywojniu koncepcje, zwłaszcza psychologiczną w kształcie stworzonym przez Bronisława Poletura, choć bezpośredni ich transfer do polskiej dydaktyki, w tym polonistycznej, nastąpił z ponad półwiecznym opóźnieniem. Współcześnie bowiem dopiero powstało kilka szkół waldorfskich czy Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, otwartych na autorskie programy i projekty dydaktyczno-wychowawcze. Wspólną ich cechą była dyrektywa poszanowania osobowości dziecka i wyzwalanie kreatywności zgodnie z tezą Freineta: „Jeśli nie staniecie się na nowo podobni do dzieci, nie wejdziecie do zaczarowanego królestwa pedagogiki”. W Polsce gorącym jej orędownikiem był pisarz i pedagog Janusz Korczak.

* * *

Współcześnie zręby tego nurtu teorii antropocentryczno-kulturowej na gruncie dydaktyki polonistycznej tworzył Jan Polakowski, zainteresowania skupiając na procesie kształcenia świadomości literackiej i multikulturowej młodzieży; na uczniu – odbiorcy symbolicznych znaków i znaczeń; na takiej interpretacji dzieła, która otwiera na świat wartości, zwłaszcza społecznych, etycznych i estetycznych, przekazanych językiem czy szerzej – kodem różnorodnych multimedialnych znaków.

Jan Polakowski jak najślusniej zauważał we współczesnym postrzeganiu podmiotowości ucznia nawiązania do tradycji, do przyjmowanych systemów w 20-leciu międzywojennym, nawet do „obrazoburczych” idei koncepcji „antybelferskiej”⁸. Szerzej to zagadnienie rozwinął m.in. w artykule *O niektórych współczesnych uwarunkowaniach kulturowych odbioru dzieła literackiego przez młodzież. Zarys problematyki badawczej*⁹ i edycji książkowej *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy* (Kraków 1980). Istotnym dopełnieniem tych refleksji stawała się praca Zenona Urygi *Odbiór liryki w klasach maturalnych* (Warszawa–Kraków 1982). Warto nadmienić, iż kilka lat wcześniej obaj badacze opracowali i wydali materiały z sesji naukowej zorganizowanej przez IBL PAN w Warszawie i WSP w Olsztynie pt. *Problemy metodologiczne dydaktycznych*

⁶ Por. np. L. Bandura, *Pedagogika antropozoficzna Steinera*, „Ruch Pedagogiczny” 1932, s. 133–236, 257–263.

⁷ E.K. Key, *Stulecie dziecka*, ed. 1900, polskie wyd. w przekładzie I. Moszczeńskiej, Warszawa 1928.

⁸ Nb. tuż po wojnie próby nawiązań do pedagogiki tamtych lat napotykały zrozumiałe trudności. Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

⁹ „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego”, Prace Polonistyczne VII, 1975, nr 89.

badań nad komunikacją literacką (Olsztyn 1977). Oczywiście inne ośrodki akademickie także miały znaczący wpływ na upowszechnianie tego nurtu¹⁰, transferowanego na grunt kolejnych reform szkół i programów. Kontekstem filozoficznym i inspiracją dla humanistyki szkolnej stała się filozofia Hansa-Georga Gadamera i inne nurty personalistyczne¹¹.

Jak twierdził Jan Polakowski, „podstawową cechą wyróżniającą nurt antropocentryczno-kulturowy w dydaktyce polonistycznej jest znamienne przesunięcie zainteresowań w procesie dydaktycznym: od badania struktury tekstu literackiego do poznawania jego odbioru przez uczniów jako punktu wyjścia w planowaniu własnej pracy”¹².

Idee te były relewantne z jednej strony wobec dydaktyki ogólnej, z drugiej zaś wobec teorii badań literackich, w których rysowały się tendencje rozszerzania pól badawczych literaturoznawstwa na rejony recepcji i jej socjokulturowych uwarunkowań. Czy te tendencje pojawiły się dopiero w latach 80. XX w.? Z pewnością ergocentryczna monografistyka lwowskiej polonistyki UJK z przełomu XIX i XX stulecia i późniejsze spory o formalizm z okresu 20-lecia między wojnami miały tu swój znaczący udział.

Wyznaczone ongi przez J. Polakowskiego idee dydaktyki podmiotowej są do dziś aktualne i obejmują koncepcje, cele, metody, treści, konteksty, kody odbioru, profile kształcenia nauczycieli. Uczony ten objął swą refleksją badawczą także cele kształcenia w obliczu wzrastania „pokolenia elektronicznego”, tj. naporu pozaszkolnych przekazów, jeszcze inaczej – równoległego toru edukacji¹³.

Jego tekst o edukacji równoległej akcentował nowy problem a zarazem współczesne potrzeby polonistyki szkolnej i wyzwania przed nią stojące. Koniecznością stało się dopełnienie tradycyjnych kultur oralnej i pisma przez kody przekazu nowych mediów, przez kulturę massmedialną, jednak nie na zasadzie dodać, usytuować obok, nawet jako „nowe hasła do słownika wiedzy o literaturze”, lecz włączyć, twórczo asymilować, tak by techniki audiowizualne stały się nowym kontekstem semantycznym dla tekstu szkolnych lektur.

Przekonany o słuszności takiego poszerzania perspektywy oglądu piśmiennictwa, Jan Polakowski dodaje jeszcze kolejne argumenty na rzecz dydaktycznowychowawczej teleologii: możliwość pełniejszej wzbogaconej realizacji aspektu wychowania estetycznego, z akcentem na aktywne formy uczestnictwa w kulturze, a zatem wzbogacania składników definicyjnych pojęcia znaku jako wytworu kultury ludzkiej, służącego do wzajemnego porozumienia.

¹⁰ M.in. B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979; B. Myrdzik, *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Lublin 1992.

¹¹ M.in. R. Handke, *Hermeneutyka*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995; B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999; L. Jazownik, *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*, Zielona Góra 2004.

¹² J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar...*, s. 25.

¹³ *Problem teorii kształcenia literackiego w kontekście edukacji równoległej*, „Dydaktyka Literatury”, t. 5, Zielona Góra 1998.

Tak pojmowana integracja sprzyja tworzeniu się pełniejszego systemu wiedzy opartej na międzyludzkiej komunikacji, a teza „znaki i media – materialne nośniki tych znaków są integralną częścią najbliższego środowiska człowieka” – znajduje w jego koncepcji pełne uzasadnienie¹⁴.

Konieczność asymilacji kultury audiowizualnej przez polonistykę szkolną nie była oczywiście problemem całkiem nowym. Funkcję integracyjną, scalającą naszego przedmiotu uczyniła współcześnie dominantą badań *Alma Mater* w Rzeszowie, na czele z Henrykiem Kurczabem, by nie odwoływać się już do starożytnej tezy Simonidesa *ut pictura poesis*. Ale J. Polakowski wnioskuje o konieczną korektę wobec tych ofert współczesnej kultury audiowizualnej, które niosą czy stwarzają zagrożenia, agresywnie wypaczając standardowe kształtowanie wzorów osobowościowych, także w sferze języka (problem poprawności językowej czy wręcz wulgaryzmów).

Sztuka słowa prowadzi w świat kultury międzypokoleniowej, daje możliwość porozumiewania się dzięki wspólnocie znaków i kodów.

Tradycja kulturowa jest fundamentem, na którym „powstają wyższe piętra osobowości”. To teza innego wybranego tekstu J. Polakowskiego pt. *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*¹⁵, nawiązująca do tradycji, wyznaczająca nowe obszary. Niewątpliwie nadal tekst literacki, lektura są podstawą głębszej refleksji nad sobą i światem, ontologicznej i epistemologicznej. Nie tracą rangi i wartości konteksty historycznoliterackie ze względu na możliwość systematyzacji, strukturyzacji wiedzy.

Poznanie biegnie torem od przeszłości, która usankcjonowała pewne wzory myślenia, przeżywania, przyjmowania systemu wartości, po jej obecność we współczesnej kulturze¹⁶. Toteż niekwestionowana wartość tradycji w dydaktyce polonistycznej uzyskuje przełożenie na uwzględnienie perspektywy historycznej, na konteksty i nawiązania, na dialog międzytekstowy, na pokrewieństwa i powinowactwa, na korespondencję sztuk, na kontakty z kulturą symboliczną, a tym samym na więź międzypokoleniową. Z tradycji kultury narodowej, z wysokich obiegów artystycznych rodzi się i wzrasta poczucie wspólnoty, także znaczeń i wartości, upowszechnianych jako wytwory kultury symbolicznej¹⁷. „Język symboliczny – pisał kilka dekad wcześniej Erich Fromm – to jedyny język obcy, który każdy z nas musi poznać”¹⁸.

Współczesność jednak wymusza twórczą asymilację nowych zjawisk kultury, wyjście poza „pole grawitacji galaktyki Gutenberga”¹⁹ aż po swoisty „mesjanizm audiowizualny”²⁰. Jakże stąd wnioski wysnuwa J. Polakowski? W nawiązaniu do przekładu intersemiotycznego już na poziomie celów proponuje zachowanie autonomii

¹⁴ J. Polakowski, *Problem teorii...*, s. 136.

¹⁵ *Kompetencje szkolnego polonisty...*, s. 19.

¹⁶ Por. także R. Handke, *Lektura a tradycja*, „Pamiętnik Literacki” 1983, z. 2.

¹⁷ Por. m.in. M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1984.

¹⁸ E. Fromm, *Zapomniany język*, Warszawa 1972, s. 28.

¹⁹ Zob. M. McLuhan, *Środki komunikowania się przedłużeniem człowieka*, [w:] *Technika a społeczeństwo*, red. A. Siciński, Warszawa 1974.

²⁰ L. Porcher, *Kształcenie równoległe*, Warszawa 1987, s. 131.

przedmiotu, celów – dodajmy – zoperacjonalizowanych: „uczeń zna język kultury współczesnej”, „potrafi poprawnie odczytać kody ikoniczne, identyfikować i interpretować złożone znaki estetyczne teatru, radia, filmu”²¹. Uzupełnijmy jeszcze powyższe wzmianką, iż właśnie radio stanowiło szczególnie wcześniejszy punkt zainteresowań tego badacza²².

W świetle powyższych uwag niezwykle ważnym ogniwem koncepcji dydaktyki podmiotowej stawał się upodmiotowiony nauczyciel i jego kompetencje, jego indywidualne doświadczenie i umiejętności wyzwania w sobie i uczniach twórczych postaw, takegoż spojrzenia i realizacji programu bądź podstawy programowej. Do tych oczywistości J. Polakowski dodał refleksje o wyznacznikach przyznanych nauczycielowi kompetencji, m.in. rozpoznanie uczniów jako odbiorców tekstu literackiego i tekstu kultury oraz procesów, jakie angażowane są w akt ich przyswajania. Nie pomijał także ograniczeń, które stwarza system kształcenia nauczycieli-polonistów.

W tym miejscu warto przypomnieć późniejsze komplementarne prace z omawianego kręgu tematycznego Zenona Urygi²³, Zofii Budrewiczowej i Alicji Rosy²⁴.

Tradycyjne „antropocentryczne wymiary edukacji polonistycznej” z perspektywy współczesnej, czyli „pułapek codzienności”, rozważała m.in. także Barbara Dyduch²⁵. Przypomniała genezę polskiej „rewolucji antropologicznej”, mocno spóźnionej wobec zachodnioeuropejskiej, określonej w pedagogice jako „sześćdziesiąty ósmy”, nawiązującej do Nowego Wychowania i systemu Freineta. Tekst stawał się pretekstem. Zależnie od sytuacji komunikacyjnej dzielono teksty na literackie i nie-literackie, na teksty kultury i przedstawienia obrazowe, jak: „rysunek, fotografia, afisz, komiks, piosenka, publicystyka, informacja, mapa, dokumenty, przewodniki i rozkłady, reklamy, katalogi itp.”²⁶.

Przyznanie uczniom nowych uprawnień przy animacyjnej roli nauczyciela, wyzwianie twórczego myślenia powodowało nowe indywidualne i grupowe formy i metody zajęć, jak gry dramatyczne i techniki dramowe, skłaniające do pełnienia ról, np. scenografów, reżyserów, adaptatorów, wykonawców; jak „rzeźby myśli” bądź uczniowskie konkretyzacje, określane jako werbalno-ikoniczne czy pikturalne. Nierzadko, jak pisała B. Dyduch, przybierało to postać „autoskopii”, tj. „jałowej

²¹ J. Polakowski, *Problem teorii...*, s. 117.

²² Por. np. jego prace *Przygotowanie ucznia do odbioru literackich audycji radiowych*, [w:] *Środki techniczne w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*, red. A. Szlązakowa, Warszawa 1967; *O efektywności radia w nauczaniu literatury*, „Chowanna” 1972.

²³ Z. Uryga, *Potrzeby i oczekiwania szkoły wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, „Polonistyka” 1995, nr 5; tegoż, *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

²⁴ Z. Budrewicz, A. Rosa, *Oswajać nieznanne. O potocznej świadomości dydaktycznej autorów szkolnych pomocy polonistycznych*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, pod red. B. Chrząstowskiej i Z. Urygi, Kraków 1995.

²⁵ B. Dyduch, *Antropocentryczne wymiary edukacji polonistycznej, czyli o pułapkach codzienności*, [w:] *Podmiotowy wymiar...*; też, *Lektura obrazu*, [w:] *W ramie obrazu. Dwugłos teorii i praktyki polonistycznej*, red. A. Książek-Szczepanikowa, Szczecin 1996.

²⁶ B. Dyduch, *Antropocentryczne wymiary...*, s. 49.

inwencji w sferze pustych znaczeń²⁷, iluzji co do własnej osoby wywołanej grą, ekspresją niewerbalną, które to „pułapki” przybliżała z kolei niejednokrotnie „Ojczyzna Polszczyzna”, pismo redagowane przez Agnieszkę Kłakównę. Należy dopełnić, iż tego rodzaju „dylematy współczesnej polonistyki” nadal znajdują się w centrum zainteresowań badawczych Barbary Dyduch, zwieńczonych autorską koncepcją edukacji ikonicznej, eksplikowaną także w najnowszej książce *Między słowem a obrazem* (Kraków 2007).

Inną jeszcze kwestią jest specyfika literatury „czwartej” (według Cz. Hernasa) czy „osobnej” (termin zaproponowany przez J. Cieślakowskiego), czyli literatury dla dzieci i młodzieży²⁸, uwzględniającej potrzebę fantastyczności i przygody, realizowanej w konwencji baśni, a zwłaszcza baśni magicznej, polaryzującej aksjologiczne pojęcia dobra i zła, sprawiedliwości i niesprawiedliwości, prawdy i kłamstwa, konkretyzowanych w kreacjach rówieśnych bohaterów, ujętych najczęściej w ulubionych przez młodych odbiorców kategoriach komizmu i humoru.

Warto tu wspomnieć, iż klasyfikacja literatury dla dzieci i młodzieży jako „czwartej” bądź „osobnej” nie zawsze wytrzymuje próbę czasu. Kwestionowała ją ostatnio Zofia Budrewiczowa²⁹, przyjmując w swojej wysoko ocenionej przez recenzentów i środowisko polonistyczne naukowej monografii o tradycji czytanki literackiej, iż nie powinno się oddzielać tej literatury od reszty piśmiennictwa artystycznego, i tym samym przyznawać odrębną waloryzację, bo choć spełnia odmienne funkcje, nie jest „mniej artystyczna”, podobnie otwiera się na odbiorcę i jego percepcję jako akt współtwórczy³⁰.

„Tajemnice dziecięcej lektury” od lat z pasją badawczą i niemałym trudem, ale i należną satysfakcją zgłębia Alicja Baluch³¹, publikując sukcesywnie w kolejnych tomach efekty swych badań prowadzonych w kraju i za granicą.

Związki „lektury i kultury” analizowała Maria Jędrzychowska; w refleksji teleologicznej relację edukacja młodzieży a problem kształcenia polonistów rozstrzygała w wymiarze antropologicznym znamienym tytułem swej znaczącej publikacji

²⁷ Tamże, s. 51. Por. także Z. Uryga, *Godziny polskiego...*; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

²⁸ Cz. Hernas, *Potrzeby i metody badania literatury brukowej*, [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, t. 1, Wrocław 1973; J. Cieślakowski, *Literatura „osobna”*, wybór R. Waksmund, Warszawa 1985; Z. Adamczykowa, *O niektórych kategoriach i funkcjach literatury „osobnej”*, [w:] *Interpretacje i metodologie. Studia z dydaktyki literatury polskiej*, red. A. Opacka, Katowice 1997; też, *Literatura dla dzieci – funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2002.

²⁹ Odwołując się zresztą do wcześniejszej argumentacji Antoniego Smuszkiewicza z publikacji *„Czwarta” czy „osobna” (O literaturze dla dzieci i młodzieży)*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wysłouch, Poznań 1998.

³⁰ Z. Budrewicz, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003, s. 10–11.

³¹ Por. m.in. jej autorstwa *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1993; *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993; *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wrocław 2002; *Książka jest światem: o literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków 2005.

*Najpierw człowiek*³². Pracami z zakresu kształcenia wyższych form wypowiedzi uczniów szkół średnich oraz badaniami nad językowym obrazem świata wartości i szkolną recepcją dramatu wzbogacił literaturę naukową z zakresu dydaktyki polonistycznej Ryszard Jedliński³³.

Nie sposób choćby z tytułu przywołać wszystkie ważne dla polskiej dydaktyki antropocentrycznej publikacje i ich autorów z kręgu krakowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego. I niepodobna nie wymienić osoby, która najdłużej i najpełniej decydowała o tym kierunku badań, osoby początkowo współtwórcy, kolejno inspiratora i moderatora wieloaspektowych dyskusji i działań nie tylko kierowanego przezeń zespołu. W 1999 roku kilkusetstronicową księgą hołd Zenonowi Urydze w jubileusz 65. urodzin i 25-lecia kierowania wówczas Zakładem Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP WSP w Krakowie złożyli przyjaciele i uczniowie³⁴, a zamieszczona tam imponująca bibliografia jego prac poświadczała ogrom twórczego wysiłku, zawsze, jak głosił tytuł nadany przez redaktorki Zofię Budrewiczową i Marię Jędrychowską, „Z uczniem pośrodku”.

O zasługach Zenona Urygi pisał w tym tomie Mieczysław Łojek³⁵, wskazując z kolei na inspiracje twórcze prof. Władysława Szyszkowskiego³⁶, pod którego redakcją wyszły dwa niezwykle cenne tomy bibliografii metodyki nauczania języka polskiego za lata międzywojenne i powojenne; współtwórcą obydwu benedyktyńskich prac był Zenon Uryga³⁷.

³² M. Jędrychowska, *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Kraków 1994; też, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów: refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.

³³ R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa 1984; tenże, *Przekazy słuchowe w procesie kształcenia literackiego*, Kraków 1990; tenże, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000; tenże, *Aksjologiczne aspekty uczniowskiego rozumienia uczucia miłości w tragedii Williama Szekspira „Romeo i Julia”*, [w:] *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole*, red. T. Świątosławska, Łódź 2007, s. 238–250.

³⁴ *Z uczniem pośrodku – podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999.

³⁵ M. Łojek, *Inkrustacje frazeologiczne i aforystyczne w prozie naukowej Zenona Urygi*, [w:] *Z uczniem pośrodku...*, s. 20–27.

³⁶ Znanego jeszcze z 20-lecia międzywojennego dydaktyka literatury, nauczyciela szkół średnich i instruktora ministerialnego, w l. 1936–1939 wykładowcy metodyki języka polskiego w UW, po II wojnie światowej w l. 1955–1960 zatrudnionego w krakowskiej WSP na stanowisku docenta, kolejno profesora i kierownika Zakładu Metodyki Nauczania Języka Polskiego; swą wieloaspektową pracę twórczą uwieńczył *Analizą dzieła literackiego w szkole* (1958, 1964), tomem do dziś cenionym za wskazanie zakresu analizy i interpretacji szkolnych lektur. Szerzej: J. Starnawski, *Władysław Szyszkowski* [w:] *Słownik badaczy literatury polskiej*, red. J. Starnawski, t. 2, Łódź 1998, s. 440–444.

³⁷ *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego: 1918–1939*, oprac. Z. Jagoda, J. Jarowiecki, Z. Uryga, red. W. Szyszkowski, Warszawa 1963; *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego: 1945–1969*, oprac. i red. j.w., Warszawa 1974.

Nie stronił prof. Uryga od badań literatury lat dawnych, co poświadczają pierwsze jego prace³⁸, ale w kolejnych latach twórczych uwagę skupiał głównie na współczesności, na dydaktyce polonistycznej z perspektywy lektury i jej odbiorcy ucznia (a także nauczyciela), i poziomu jego kompetencji, implikowanych systemem kształcenia przede wszystkim uniwersyteckiego.

Zenon Uryga był także inicjatorem cyklicznych, co dwa lata organizowanych, konferencji dla dydaktyków z formułą Jesienna Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego. Trwałym śladem tych spotkań nie tylko zresztą polskich badaczy jest kilka tomów, wydanych w serii *Nowoczesna Szkoła*, pod jego redakcją lub współredakcją, m.in. *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej* (2001), *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów* (2001), *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum* (2002), *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej* (2005), *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach* (2007).

* * *

Jak z powyższego wynika, wyróżniane aspekty 50-letnich działań Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w krakowskiej Akademii Pedagogicznej (obecnie Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej) tworzą koherentne spektrum problemów, przed którymi stawała dydaktyka polonistyczna jako nauka interdyscyplinarna; problemów z metanaukową antropologiczną dominantą treściową i formalną; problemów aktualnie nośnych, niełatwych, często kontrowersyjnych lub niedookreślonych w dokumentach ministerialnych, dotyczących treści programowych, podręczników w dobie reformy struktury szkoły, nowego spojrzenia na dzieło, na teksty kultury, na nowe media, na nowe w mediach, na ewaluację, na system kształcenia nauczycieli. Były to publikacje oryginalne, niestandardowe: to cecha dzieł wybitnych.

Nierzadko inspirowane tradycją, a niekiedy głęboko w niej zanurzone³⁹, prace te pozwalały pełniej rozświetlić i zrozumieć współczesność. Tradycja zwykle, w tym Habermasowskim ujęciu, odnosi się tu do czasów nowożytnych, tj. do ostatniego stulecia, przez współczesność zaś rozumie się okres od lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego już wieku⁴⁰ po chwilę bieżącą, po „teraz” – „już – nie teraz” (według Ernesta Blocha), po odchodzenie czasu teraźniejszego w przeszłość.

Jakie stąd płyną wnioski i przesłania? „Wszelka nowość jest modyfikacją czegoś, co zaistniało wcześniej”⁴¹. Naturą tradycji jest obecność przeszłości w teraż-

³⁸ Por. *Bibliografia publikacji Profesora Zenona Urygi*, zest. I. Burkot, [w:] *Z uczniem pośrodku...*, s. 7–19.

³⁹ Z. Budrewicz, *Czytanka literacka...*; też, *Wydobyte z zapomnienia. Propozycje lektur dla szkoły podstawowej i gimnazjum*, wybór, oprac. i uwagi interpretacyjno-metodyczne Z. Budrewicz, Kraków 2006.

⁴⁰ Por. J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Kraków 2000; P. Dybel, *Habermas i Žižek: dwa pojęcia podmiotu i sfery publicznej*, [w:] *Kultura w czasach globalizacji*, red. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny, Warszawa 2004.

⁴¹ E. Shils, *Tradycja*, [w:] *Tradycja i nowoczesność*, wyb. J. Kurczewska i J. Szacki, przeł. T. Gosk i in., Warszawa 1984, s. 30.

niejszości⁴². Frazeologizm „jest taka tradycja” wskazuje na najczęstszą motywację przyjmowania działań, norm lub poglądów zgodnych z ciągłością pokoleniową. Przeszłość to symbole i tkwiące w nich autorytety *ex testimonio*, to wzorce nośne aksjologicznie, przestrzegane przez poprzednie pokolenia i zalecane młodzieży właśnie jako tradycja, to recepcja przez/ dzięki edukacji, to *communis opinio*, to pamięć poza granice życia, to genetyczne związki, kontynuacje i nawiązania, to fragmenty przeszłości jako dziedzictwo kulturowe, to rodzice i nauczyciele pośredniczący w transmisji werbalnej i niewerbalnej, to „kinetyka” i psychologia języka (A. Jacob, J. Lacan), to możliwość zdefiniowania oryginalności, która – w ujęciu T.S. Eliota⁴³ – działa w ramach tradycji, jest ustalana na tle/ wobec niej, konieczne zatem staje się i w dydaktyce literatury łączenie oryginalności i tradycji, tego, co zastane z udoskonalonym, przekształconym, uzupełnionym. Przychylić się zatem wypadnie do tezy Saburo Ichii: „nie ma postępu bez tradycji”⁴⁴, *ergo* każda forma międzyludzkiego i międzykulturowego dialogu stanowi ograniczoną część procesu narodowej i kulturowej tożsamości, tak strategicznie ważnej w dobie globalizacji⁴⁵.

Ale to już odrębne zagadnienie. „Globalizacja będzie tym, co uczynią z niej ludzie”, jak dowodził Jan Paweł II, papież Polak, zwracając tą konstatacją uwagę na jej aspekt etyczny i ludzki⁴⁶, jeszcze jeden antropologiczny wymiar tradycji i współczesności.

Anthropological dimension of tradition and the present

Abstract

The purpose of this article is to draw attention to activities, research and publications of academics from the Literature and Polish Language Didactics Department of the Pedagogical University of Cracow, which have been created and planned the subjective form of school and university Polish studies for half a century against the background of an outline tradition of anthropology as an interdisciplinary science and its connections with modern pedagogy and Polish didactics.

⁴² Por. *Wiedza o kulturze w szkole*, red. A. Gomóła i E. Dutka, Katowice 2007; *Kultura – język – edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, pod red. B. Gromadzkiej, D. Mrozek, J. Kaniewskiego, Poznań 2008.

⁴³ Por. T.S. Eliot, *Szkice literackie*, wyb. i wstęp W. Chwalewik, przeł. H. Pręczkowska, M. Żurawski, W. Chwalewik, Londyn 1963.

⁴⁴ S. Ichii, *Nie ma postępu bez tradycji*, [w:] *Tradycja i nowoczesność*, s. 213 i n.

⁴⁵ Por. T. Świątosławska, *Globalizacja czy ojczyzna-polszczyzna?*, [w:] *taż, Sensy i wartości. W kręgu literatury i dydaktyki*, Łódź 2005.

⁴⁶ Jan Paweł II, *Wymiar ludzki i etyczny globalizacji*, „Więź” 2001, nr 10, s. 48.

Marek Pieniążek

Antropologia literacka jako perspektywa dla dydaktyki polonistycznej

Ćwierć wieku tradycji

Mimo że o zwrocie antropologicznym w humanistyce czytamy już od kilkunastu lat¹, trudności w jego edukacyjnym praktykowaniu można w szkołach obserwować nieustannie.

Analizy ponad stu lekcji hospitowanych w Krakowie w roku szkolnym 2007/2008 pozwalają stwierdzić, iż lekcje literackie ukierunkowane przez metodykę historyczno-strukturalną radykalnie dystansują uczniów od wszelkich działań interpretacyjno-refleksyjnych, czyniąc z nich biernych odbiorców nazbyt wyabstrahowanych operacji nauczyciela. Natomiast metodyka zorientowana antropologicznie, umożliwiająca zachowanie w szkolnej lekturze, jak powiedziałyby Richard Shusterman, pragmatyzmu odczytań albo, jak powiedziałyby Wolfgang Iser, penetrowania wymiarów własnych, wyobraźniowych fikcji, po wielokroć skutkowałą ożywionym dialogiem z tekstem, z omawianym doświadczeniem kulturowym, nauczycielem, kolegą. Obserwacje te wyraźnie uwidaczniają potrzebę zbudowania metodyki pozwalającej na studiowanie tekstu niezaprzeczącą wrażeniom płynącym z przygody czytania, umożliwiającej czytanie także niehermeneutyczne, nieinterpretacyjne, ale ujawniające świat takim, jaki jawi się sobie w pierwszym doświadczeniu lekturowo/kulturowym. Wagę takiego nastawienia może ocenić w dydaktyce tylko praktyk, i to praktyk o szczególnej postawie – taki, który bierze etyczną odpowiedzialność za rozwój ucznia. Krótko mówiąc ktoś, kto wobec literatury przyjmuje, jak wskazuje M.P. Markowski, postawę antropologa, czyli badacza esencji, uznającego, „że dzięki literaturze człowiek jest człowiekiem”, czyli w nierozłącznym procesie czytania i pisania dojrzewa do bycia sobą². Dostrzeżenie w komunikowanym akcie czytania/pisania najpełniejszego uobecnienia się człowieczeństwa, wobec którego strukturalne metody interpretacyjne okazują się roszczeniową kolonizacją bezbronnej, co nie znaczy bezforemnej, świadomości i jej indywidualnych doświadczeń, może dać polonistyce szkolnej ożywcze i atrak-

¹ Obszerną bibliografię antropologiczno-literacką przywołuje A. Łebkowska w szkicu *Między antropologią literatury i antropologią literacką*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 13.

² Zob. M.P. Markowski, *Antropologia i literatura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 27.

cyjne perspektywy rozwojowe. Z tym większą ochotą zwrócę uwagę dydaktyków na według znawców tematu powszechnie dostrzegany antropologiczno-kulturowy zwrot w badaniach literackich³. Owa odmiana paradygmatu swe szczególne walory wydaje się odślaniać w perspektywie dydaktycznej. Dowodzą tego setki obserwowanych lekcji, podczas których momenty antropologicznie zorientowanej lektury, funkcjonalizując indywidualne potrzeby poznawcze, emocjonalne i socjokulturowe ucznia, w znaczący sposób i silniej niż powszechnie dostępne nauczycielom tendencje metodyczne⁴ aktywizują proces edukacyjny. Udane lekcje polskiego wyraźnie też pokazują, jak bardzo polonistyka szkolna bliska jest praktykowaniu antropologii literackiej. Korzyści z wprowadzenia do szkół antropologicznego sposobu interpretowania literatury wydają się więc na pierwszy rzut oka niezaprzeczalne.

Jak wiadomo, coraz częściej antropologia interpretatywna przychyliła się do łączności i wspólnoty z dyskursem literaturoznawczym⁵. Nie wdając się w szczegółowe rozróżnienia dyskursu antropologicznego i literacko-antropologicznego, ale także nie lekceważąc metodologicznych wątpliwości, co do dostatecznie uformowanych naukowych podstaw takiego dyskursu⁶, łatwo zauważyć, że także ze względów metodologicznych jest to sytuacja szczególnie korzystna dla dydaktyki literatury i języka polskiego. Gdyż dzięki niemu może ona w centrum swych badań umieścić ucznia i literaturę, wiążąc je ze sobą poprzez kategorię szeroko rozumianego doświadczenia, także doświadczenia kulturowego. Dodajmy, że w tym oficjalnie przez uniwersyteckie literaturoznawstwo zaakceptowanym zwrocie, niemal po czterdziestu latach oczekiwania mielibyśmy do czynienia ze spełnieniem projektów Jana Polakowskiego⁷, który podwaliny tych zmian w zakresie dydaktyki literatury wypracowywał już w końcu lat 70.

Badania te, poszerzone w zakresie metodyki przez Zenona Urygę⁸ i Annę Dyduchową⁹, pozwoliły uwzględnić w szkolnym odbiorze lektury nie tylko estetyczne i historyczne, ale także doświadczeniowe i performatywne aspekty tekstu artystycznego. Efektem tak ukierunkowanej polonistycznej refleksji dydaktycznej było twórcze spożytkowanie antropologicznego zwrotu, m.in. za sprawą antropocentrycznie

³ Zob. np. *Antropologia kultury – antropologia literatury. Na tropach koligacji*, pod red. nauk. E. Kosowskiej, A. Gomóły i E. Jaworskiego, Katowice 2007. Tutaj historyczną perspektywę na rozwój antropologii literackiej prezentują m.in. E. Kasperski i J.S. Ossowski.

⁴ Współczesny polonista operuje najczęściej w ramach metodyki podbudowanej formalno-strukturalnym, historycznoliterackim bądź rzadziej aksjologiczno-fenomenologicznym warsztatem interpretacyjnym.

⁵ Zob. A. Łebkowska, *Między antropologią...*, s. 10.

⁶ Zob. R. Nycz, *Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 34–35.

⁷ Zob. J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Kraków 1980.

⁸ Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

⁹ Zob. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

zorientowanego programu nauczania „*To lubię!*”¹⁰ oraz prac Marii Jędrzychowskiej¹¹ i Zofii Agnieszki Kłakówny¹².

Ów metodologiczny zwrot jest zatem w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego przez spadkobierców Jana Polakowskiego i Jana Kulpy od wielu lat twórczo wyzyskiwany. Można więc stwierdzić, że antropologia literacka, dla wszystkich zgłaszających akces, już kilkanaście lat temu oferowała szansę na wyswobodzenie się z bezwzględnej dominacji strukturalnych podstaw humanistyki szkolnej.

Opór niefunkcjonalnego systemu

Jednak współczesny nauczyciel języka polskiego, odważnie wybierając antropologię literacką jako ramę metodologiczną dla metodyki literatury i języka, podobnie jak przed reformą edukacji napotka na swojej zawodowej drodze liczne przeszkody. Przede wszystkim z uwagi na brak antropologicznych akcentów w ministerialnych projektach edukacji polonistycznej. Należy więc zauważyć, że postulowane tutaj przeorientowanie paradygmatu polonistyki szkolnej¹³ wymaga zakrojonych na szeroką skalę działań administracyjnych, a zwłaszcza zmodyfikowania dyskursu aktualnej podstawy programowej wraz z wytycznymi do pisemnego egzaminu maturalnego. Zmiany te powinny uruchamiać i silnie legitymizować dalsze działania związane z reformowaniem warsztatu szkolnego polonisty, zarówno na poziomie szkolnictwa wyższego¹⁴, jak i codziennej praktyki nauczycieli szkolnych¹⁵.

¹⁰ Program i podręczniki „*To lubię!*” (wraz z atrakcyjną obudową metodyczną dla trzech etapów edukacyjnych) zostały stworzone przez zespół pracowników Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

¹¹ Zob. M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek*, Kraków 1998.

¹² Zob. np. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

¹³ Pojęciem paradygmatu (w sensie: ogólny wzorzec, dominujący styl myślenia) dla różnienia rozmaitych wizji edukacji funkcjonalne posłużył się Czesław Kupisiewicz (*Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985). Wyróżnił paradygmaty: „przeciwko obecnej szkole”, „alternatywne”, „ustawicznie doskonalące szkołę”, (s. 26). Zatem wprowadzenie podziału polonistycznej metodyki na osadzoną w paradygmacie strukturalnym i antropologicznym może ułatwić badanie omawianego tutaj problemu. Tym bardziej że obecnie w zakresie nauk humanistycznych przekraczanie paradygmatu scentystycznego (m.in. strukturalnego) ku etycznemu jest jaskrawo widoczne, na co wskazuje m.in. Andrzej Szahaj (*Zwrot antypozytywistyczny dopełniony*, [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A.F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007, s. 11–14).

¹⁴ Zauważmy, iż postulaty Krzysztofa Obremskiego zawierają sprzeciw wobec anachronicznego literaturoznawstwa tekstocentrycznego i kierują uwagę polonistyki uniwersyteckiej ku antropologii literackiej. Zob. K. Obremski, *Polonistyczna dydaktyka uniwersytecka (Tezy do dyskusji)*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2, s. 273–275.

¹⁵ Warto przytoczyć w tym miejscu kilka uwag z wypowiedzi R. Nycza opublikowanej w ramach dyskusji o kształcie współczesnej polonistyki na łamach „Tygodnika Powszechnego”. „Uważam, że wąska definicja polonisty nie jest nam potrzebna. Więcej nawet – by zrealizować cel, który zarysowałem wcześniej (rozwój interdyscyplinarnych kompetencji tekstowych), powinniśmy takich wąskich definicji unikać. Polonista siedzi na wielu stołkach. Jest specjalistą od polskiego języka i literatury, ale także od kultury narodowej, oraz literatu-

Konieczność tych przeobrażeń, jak wskazuje refleksja nad niezadowolającą efektywnością współczesnego kształcenia¹⁶, wynika przede wszystkim z powodu podbudowania dotychczas obowiązujących podstaw programowych myślą strukturalną (od kilkudziesięciu lat funkcjonalizowaną na poziomie analizy tekstu, teorii języka, kultury, ufności w obiektywizm pomiaru dydaktycznego). Konsekwencją jej silnego oddziaływania jest obecne, tradycyjnie modernistyczne¹⁷ wyprofilowanie ministerialnych założeń kształcenia, które hamuje proces wprowadzania w szkolną dydaktykę etycznych i antropologicznych perspektyw czytania¹⁸.

roznawcą, który z łatwością porusza się w sferze teorii. Posiada kompetencje językoznawcze i kulturoznawcze. Musi być obeznany ze sferą współczesnych mediów, instytucji kulturalnych, kultury audiowizualnej, cyberkultury etc. To cała wiązka rozmaitych sprawności, które wchodzą ze sobą w ścisłe związki, ale nie pozwalają na zdefiniowanie naszej profesji w sposób jedynakierunkowy i ekskluzywny. Na tym polega jej siła, a także widoki na przyszłość". (*Polonista siedzi na wielu stołkach*. Z Ryszardem Nyczem rozmawiał Grzegorz Jankowicz, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 30).

¹⁶ Wystarczy wspomnieć tylko część tegorocznych wypowiedzi profesorów, intelektualistów i pisarzy protestujących przeciw nadmiernie uschematyzowanemu modelowi polonistyki szkolnej: zob. np. R. Kim, K. Kinger, *Profesor z maturą na dwa*, „Dziennik”, 6.05.2008, s. 9; *List otwarty do ministra edukacji*, „Dziennik”, 9.05.2008, s. 2; R. Kim, *Autorka matury uznaje błąd*, „Dziennik”, 9.05.2008; K. Klinger, M. Janczewska, *Klucz zaszkodził nawet najzdolniejszym uczniom*, „Dziennik”, 1.07.2008, s. 11. Dodać też trzeba, że do MEN od kilku lat napływają liczne krytyczne głosy polonistycznych stowarzyszeń oraz listy otwarte, podpisane przez najznakomitszych polskich humanistów. Propozycja MEN (listopad 2008) okrojenia obowiązkowej listy lektur wzbudziła wiele obaw, zastrzeżeń i kontrpropozycji, zwróconych ku wzmocnieniu transmisji narodowej kultury. Zob. seria artykułów pt. *Budujemy nasz kanon lektur*, „Dziennik”, 8.12.2008–5.01.2009.

¹⁷ Paradygmat postmodernistyczny od co najmniej trzydziestu lat jest określany w opozycji do (rozmaicie i nie całkiem jednoznacznie formułowanego) paradygmatu modernistycznego. Ihab Hassan w r. 1971 jako jeden z pierwszych badaczy podjął próbę sformułowania estetyki postmodernistycznej. Także w artykule *The Question of Postmodernism* (1982) przedstawił listę cech charakteryzujących dzieło modernistyczne i postmodernistyczne. Opozycyjność tych pojęć przedstawia się następująco: zamknięta forma – otwarta antyforma, cel – gra, plan – przypadek, hierarchia – anarchia, gatunkowość – intertekstualność, centralizacja – rozproszenie, synteza – antyteza, przedmiot sztuki – proces, totalizacja – dekonstrukcja, dystans – partycypacja, prezenca – absencja, transcendencja – immanencja, semantyka – retoryka, głębia – powierzchwnia, korzenie – kłaczce, *signifiant* – *signifié*, *grand histoire* – *petite histoire*, paranoja – schizofrenia, źródło – ślad, metafizyka – ironia, określoność – nieokreśloność. Zob. I. Hassan, *The Dismemberment of Orpheus: Towards a Postmodern Literature*, Oxford UP, New York 1971, s. 267–268. Od lat 70. na ten temat powstało ogromnie wiele prac. Z polskich wydawnictw m.in. można wskazać (w niezbędnym tu ograniczeniu do kilku pozycji) na antologię przekładów pod red. R. Nycza pt. *Postmodernizm* (Kraków 1997), *Postmodernizm i końce wieku* B. Barana (Kraków 2003), *Postmodernizm: myśl i tekst* M. Dąbrowskiego (Kraków 2000) czy liczne na ten temat publikacje A. Zeidler-Janiszewskiej, M.P. Markowskiego oraz A. Burzyńskiej. W ostatnio opublikowanym polskim przekładzie *Performansu* Marvina Carlsona (przeł. E. Kubikowska, Warszawa 2007), warto zwrócić uwagę na rozdz. *Teoretycy modernizmu i postmodernizmu*, *Performans*, s. 204–229. Ważna jest perspektywa, która otwiera się w zmianach teoretycznego myślenia o kulturze „po postmodernizmie”. Znaczy to, że również w ramach współczesnego paradygmatu dydaktycznego performatywne aspekty współczesnej kultury należy włączyć w podstawy szkolnego kształcenia polonistycznego.

¹⁸ Negatywne efekty tego procesu na przykładzie szkoły francuskiej przenikliwie opisał T. Todorov. Zob. Z. Mitosek, *T. Todorov – transfiguracja strukturalisty*, „Teksty Drugie” 2007,

Wydawać się może truizmem stwierdzenie, iż w obecnych, po-ponowoczesnych już uwarunkowaniach kulturowych, w których rozumienie świata nie odbywa się z pomocą stabilnych systematyk i „wielkich narracji”, należy stworzyć dla strukturalnej metodyki wyrazistą i przekonującą następczynię¹⁹. Wiele wskazuje na to, że dla osiągnięcia współczesnej dydaktycznej funkcjonalności powinna to być metoda antropologiczna. Jednak taka metodyka, umożliwiająca porzucenie starego, tracącego funkcjonalność modelu na korzyść nowego rodzącego się dopiero „szkolnego” paradygmatu, wciąż w szerszej niż lokalna skali nie jest praktykowana. Dlatego nauczyciel nadal nie może sobie pozwolić na łączenie aktu czytania z rzeczywistością przez rozmaite kategorie kulturowe i antropologiczne, sprzyjające kształtowaniu się tożsamości i świadomości ucznia w sfragmentaryzowanym, multimedialnym i globalnym otoczeniu cywilizacyjnym.

Budowanie wzmiankowanego modelu czytania wymaga przeskoku metodologiczno-metodycznego ku antropologii kulturowej i literackiej. Wymaga spojrzenia na lekcje jako przestrzeń performatywnych aktów opisywania i konstytuowania rzeczywistości, w której uczeń będzie wraz z nauczycielem bezpiecznie i z racjonalnym namysłem studiował obszary swojej tożsamości. W owym modelu interpretacyjnym literatura na lekcji będzie miała szansę na mentalnie odgrywanie i inscenizowanie²⁰, aby konstytuując przestrzenie gry z rzeczywistością pozwalać uczniom odkrywać nowe jej horyzonty.

Tego rodzaju działania nie mogą być realizowane z wykorzystaniem obecnie dostępnego nauczycielom warsztatu metodycznego, gdyż podporządkowane ogólnopolskiej „testomanii”²¹ postępowanie dydaktyczne w większości polskich szkół projektuje uschematyzowane postawy odbiorcze, wysoce nieadekwatne do współ-

nr 4. Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007, rozdz. *Poststrukturalizm i ponowoczesność*, s. 339–340. Dodajmy, że we wzmiankowanej wyżej dyskusji „Tygodnika Powszechnego”, M.P. Markowski za jeden z warunków wyprowadzenia polonistyki z obecnego kryzysu uznał konieczność przyjęcia przez dydaktykę założenia, iż „nie ma przepaści między literaturą i doświadczeniem”. Jest to założenie głęboko antropologiczne i zarazem dalece wykraczające poza teorię strukturalną dzieła. Zob. tegoż, *Raport z obłąkanego miasta*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 32, s. 34.

¹⁹ W ten sposób łatwiej unikniemy tzw. błędu mistrza, skutkującego – jak wskazuje Józef Tischner – zafałszowaniem, zakłóceniem i ostatecznie zerwaniem dialogu między uczącym i nauczonym. Tischner, pisząc o etyce nauki, błędem mistrza nazwał działanie polegające na niewprowadzeniu „we właściwy nurt będącej w rozwoju nauki”, na zadawaniu pytań nie na czasie i nie na miejscu oraz na stosowaniu metod nieprzystających do zaistniałych problemów. Ponadto ostrzegał tzw. organizatora życia naukowego przed popieraniem „jedynie takich teorii, które usprawiedliwiają jego interesy”. Bronił tym samym naukę przed uzurpacjami nadrzędnego w państwie „właściciela” prawdy naukowej. Zob. J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 37–39.

²⁰ Zob. A. Krajewska, *Dramat współczesny. Teoria i interpretacja*, Poznań 2005.

²¹ Przeświadczenie o obiektywizmie testowego pomiaru dydaktycznego i wiara w jego dydaktyczną funkcjonalność niestety wciąż w środowisku polonistycznym jest podtrzymywana, gdyż legitymizuje model obecnego egzaminu kompetencyjnego i maturalnego. Za metodologicznie nieuzasadnione zdominowanie współczesnej polonistyki szkolnej założeniami strukturalnymi, z których wynika m.in. masowe przeniesienie akcentu dydaktycznego na ćwiczenie testów i arkuszy egzaminów próbnych, wciąż odpowiada (co prawda z wolna reformowany) kształt tzw. nowej matury pisemnej.

czesnych stylów uczestnictwa w kulturze. W związku z tym warto zauważyć, że szkolnej polonistyce bardzo potrzebna jest metodyka proponująca antropologiczną i redeskrptywnie hermeneutyczną²² postawę w czytaniu literatury, teatru i innych tekstów kultury. Jej centrum operacyjnym winien stać się eklektyczny, choć metodycznie i prakseologicznie ustabilizowany model interpretacyjny, zdolny przyjąć w obręb swych operacji i wnioskowań ponowoczesne modele podmiotowości²³, które już od kilku lat są naturalnym *locus* istnienia polskiego ucznia²⁴.

Uwarunkowania administracyjne

Funkcjonalizowanie zasygnalizowanych tu tendencji na poziomie szkolnej praktyki wymaga zainicjowania wieloletniej, konsekwentnej akcji edukacyjnej, prowadzonej od najwyższych szczebli systemu edukacji po ogniwa końcowe, czyli praktykujących polonistów. Zaprojektowanie i skonceptualizowanie realizacji tego zadania, jak się wydaje, należy zarówno do Ministerstwa Edukacji Narodowej, jak i wyższych uczelni, a w dalszej kolejności do ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli i powinno być podtrzymywane przez odpowiednio zmodyfikowane dokumenty podstaw programowych oraz wymagań edukacyjnych (czyli przez Centralną Komisję Egzaminacyjną). Należy więc zaznaczyć, że nim czytanie i pisanie w szkole będzie mogło być postrzegane jako akt egzystencjalny o charakterze doświadczeniowym, akt głęboko przebudowujący uczniowską postawę wobec rozpoznawanej kondycji ludzkiej²⁵, zanim tekst artystyczny w szerokiej szkolnej praktyce będzie mógł być uznany za wyraz kulturowego, podzielanego z czytelnikiem doświadczenia, muszą być spełnione określone warunki natury administracyjnej. Warunki, których realizacja leży po stronie systemu oświaty, nie zaś ogromnej populacji uczniów, którzy czytania antropologicznego, jak wskazują liczne polonistyczne diagnozy, wciąż wyczekują²⁶.

Najważniejszym ogniwem zakładanego tu procesu antropologizowania edukacji polonistycznej jest nauczyciel. To on przede wszystkim powinien zrozumieć, na

²² Por. E. Rewers, *Więcej niż koiné: Gianni Vattimo czyta Heideggera i co z tego dla filozofii oraz poezji wynika*, [w:] *Hermeneutyka i literatura ku nowej koiné*, red. nauk. K. Kuczyńska-Koschany, M. Januszkiewicz, Poznań 2006, s. 111–123.

²³ Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007.

²⁴ Nagląca potrzeba wprowadzenia do praktyki szkolnej elementów kulturowej i antropologicznej wiedzy o literaturze wynika z nasilającej się niefunkcjonalności podbudowanego strukturalnie polonistycznego warsztatu metodycznego. Nieodzowność jego reformy wskazywali liczni referenci i uczestnicy ogólnopolskiej XIII Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego (AP Kraków 2007). Warto przypomnieć, iż m.in. Jadwiga Kowalikowa, nawiązując do referatu Reginy Pawłowskiej, wyraźnie zaakcentowała konieczność odejścia od modelu nauczania opartego na strukturalnej relacji dzieło – uczeń/badacz na rzecz modelu kulturowego i ukonstytuowania dyskursu polonistycznego na akcie językowej komunikacji, nie zaś na przekazywaniu gotowej wiedzy.

²⁵ Por. M.P. Markowski, *Antropologia i literatura...*, s. 25–33.

²⁶ Warto przywołać tutaj relacje studentów kolejnych roczników polonistyki. Studenci bardzo krytycznie wspominają sposób ograniczania ich wyobraźni, umiejętności pisania i mówienia oraz twórczego myślenia przez system kształcenia do tzw. nowej matury, w całości zdominowany przez wąskie, kryterialne eksplikowanie treści lekturowych.

czym polega różnica w traktowaniu literatury przez strukturalistę oraz literackiego antropologa. Takie rozróżnienie wymaga oczywiście świadomie konsekwentnej postawy dydaktycznej także w ramach kształcenia kompetencji językowych. Wszak przyjęta teoria języka pośrednio determinuje status literatury, pod warunkiem, że nauczyciel czy też autor używanego w danej klasie podręcznika, taką zależność w ogóle dostrzeże. A trzeba zauważyć, że antropologia literacka wymaga od polonisty przyjęcia odmiennych założeń metodologicznych od tych, jakie demonstrują od lat kolejne wersje podstawy programowej, łącznie z jej wersją obowiązującą i tą projektowaną. Nadmienmy tylko, iż nauczyciel organizujący proces dydaktyczny na podstawie koncepcji antropologicznych (oczywiście wykraczających poza archaiczny dziś model antropologii strukturalnej Lévi-Straussa²⁷), powinien umieć przekroczyć z gruntu modernistyczny dualizm strukturalnej, de Saussurowskiej koncepcji języka na korzyść konsekwencji przyjęcia trójczłonowej wizji Peirce'a (lub też późniejszych pięcioelementowych koncepcji pragmatycznych), które pozwalają uspołnić naukę o języku i literaturze w perspektywie językowego i komunikacyjnego pragmatyzmu²⁸. Z kolei potrzebne tutaj idee w aspekcie antropologiczno-filozoficznym za Richardem Rortym znakomicie promuje Richard Shusterman²⁹, zachęcając do ustawicznego dynamizmu w procesie językowo-cielesnej kreacji tożsamości. Proces ów warto zaadaptować dla potrzeb dydaktyki literackiej, która owe mechanizmy powinna traktować jako ukierunkowanie swych wysiłków formacyjnych, wpisanych w cele polonistycznej już ponowoczesnej edukacji. Przy tym nacisk kładziony na sferę autorefleksji ucznia nad lekturowymi odczytaniem powinien wspomagać jego projektowanie indywidualnego bycia w świecie nie tylko w płaszczyźnie językowej, ale szeroko pragmatyczno-kulturowej.

Aby zatem antropologiczne zasady postępowania z tekstem literackim mogły przyjąć się w szkole, wyliczmy kilka niezbędnych ku temu warunków:

- Świadomość humanistyczna nauczyciela musi być na tyle szeroka, aby widział wyczerpywanie się metodologii opartej na strukturalno-historycznym modelu polonistyki i literackim modelu komunikacyjnym³⁰;

²⁷ Zob. C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Warszawa 2000. Krytyka poststrukturalna, autorstwa np. M. Foucaulta i J. Derridy, wymierzona w antropologię strukturalną, polegała m.in. na zakwestionowaniu kategorii uniwersaliów, oryginałów i „tożsamyh form”, nakładanych na treść przez „wszystkie umysły” oraz na porzuceniu idei pierwotnego, ukrytego w pozornie ciągłym dyskursie prapoczątkowego porządku.

²⁸ Warto przypomnieć, iż Ch.S. Peirce pisał o częściowo zamkniętym procesie semiozy poprzez tzw. interpretant ostateczny, którym jest „działanie lub nawykowy sposób postępowania wywołany przez znak”. A zatem byłoby to znakomite połączenie tego, jak tekst mówi, z tym, o czym mówi – w perspektywie pragmatycznej, tak potrzebnej dydaktyce literackiej zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum. Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...*, s. 237.

²⁹ Por. R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski, Wrocław 1998, s. 318, 342, 347, 351.

³⁰ Zob. B. Chrzastowska, *Poetyka stosowana*, Warszawa 2000, s. 11–37, por. M. Rembowska-Płuciennik, *Poetyka i antropologia (na przykładzie reprezentacji percepcji w prozie psychologicznej dwudziestolecia międzywojennego)*, [w:] *Literatura i wiedza*, pod red. W. Boleckiego i E. Dąbrowskiej, Warszawa 2006, s. 328–345.

- Konieczne jest opracowanie i opisanie metod nauczania wykraczających poza ujęcia tekstu artystycznego jako niemimetycznej struktury i skończonego obiektu estetycznego;
- Niezbędne będzie wpisanie w warsztat nauczyciela umiejętności posługiwania się tymi metodami;
- Należy dopuścić w świetle podstawy programowej i wymagań egzaminacyjnych antropologiczne wyprofilowanie wiedzy o literaturze i kulturze.

Kreowanie sytuacji dydaktycznych dowartościowujących indywidualny styl czytania, umożliwiających jednostkowe odczytania³¹, uruchamiających prywatne narracje³² jest dziś szczególnie cenne. Gdyż w tzw. płynnej nowoczesności³³ młodzieży potrzebna jest metodyka łącząca proces lektury z budowaniem indywidualnej tożsamości, otwartej na rzeczywistość ryzyka i odsłaniania nowych możliwości w socjosferze ucznia³⁴. Potrzebne są lekcje, które nie tylko w ramach estetyki, ale także w kategoriach pragmatyczno-socjologicznych wskażą na zdolny do wywołania klasowego oddźwięku³⁵ artyzm dzieła. Dlatego polonista powinien umieć prowadzić uczniów ku odczytaniom jednostkowym, etycznym, formującym ich indywidualne spojrzenie na siebie, język, rzeczywistość i kulturę. Powinien też wiedzieć, jak zaprojektować lekcje zdolne wytwarzać w klasie scenę dla performatywnie konstytuowanych momentów prawdy, dialogu i autentyczności.

Propozycja sytuacji dydaktycznych dramatyzujących odbiór tekstu

Warto więc, budując perspektywę potrzebnych badań, choćby bardzo ogólnie nakreślić zestaw sytuacji dydaktycznych³⁶, umożliwiających współczesnemu uczniowi doświadczanie świata lekturowego jako podzielanej z autorem (i nauczycielem) przygody we wspólnej rzeczywistości kulturowej³⁷ (bądź na jej antycypowanym pograniczu, w myśl kategorii *nowości* D. Attridge'a). Stosowanie ich powinno ułatwić uczniom rozpoznawanie naszej współczesności, w wielu wymiarach różniącej się od świata tzw. nowoczesności „doktrynalnej”³⁸. Współczesny uczeń, czyli podmiot ponowoczesny *par excellence*, będący w stanie stałej transformacji, wymaga bowiem otwartej, dynamicznej metodyki, interpretującej jego doświadczenia lekturowe

³¹ Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007.

³² Por. K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.

³³ Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006.

³⁴ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2002, s. 180–182.

³⁵ Zob. S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, przeł. W. Ostrowski, M. Lorek i in., Kraków 2006.

³⁶ W finalnym etapie opracowania będą one opisane jako metody gwarantujące powtarzalność określonych, aczkolwiek indywidualizowanych osiągnięć. Por. Z. Uryga, *Dyskurs o metodzie*, [w:] tegoż, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków, 1996, s. 111–117.

³⁷ Zob. C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przeł. D. Wolska, Kraków 2005, s. 123–124; J. Kordys, *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna*, Kraków 2006, s. 15.

³⁸ Zob. A. Zeidler-Janiszewska, *Progi i granice doświadczenia (w) nowoczesności*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie...*, s. 37–38.

i pozalekturowe w perspektywie pragmatycznej i performatywnej, pozwalającej na lekcji łączyć lub konfrontować to, co jednostkowe, z tym, co społeczne³⁹.

Zarysowane poniżej sytuacje dydaktyczne mogą stanowić jedną z możliwości sfunkcjonalizowania antropologicznej perspektywy literaturoznawczej w szkole. Warto je zintegrować ze wspomnianą wyżej pragmatyczną teorią języka Ch.S. Peirce'a⁴⁰. Oparta na triadycznej koncepcji znaku teoria ta wydaje się szczególnie adekwatna do potrzeb szkolnej dydaktyki literatury, ponieważ, inaczej niż koncepcja dwuczłonowa F. de Saussure'a, dopuszcza istnienie tzw. interpretanta ostatecznego. Umożliwia on uwzględnienie ostensywnego bądź lokalnie (indywidualnie) referencjalnego charakteru literatury. Tym samym koncepcja Peirce'a ułatwi nauczycielom przyjęcie antropologicznej postawy interpretacyjnej, w myśl założenia, że uczniom o wiele bardziej potrzebny jest lokalnie/ideosynkratycznie domknięty proces semiozy niż niekończący się proces odsyłania znaczeń bądź mozolne i nieumiejętne rekonstruowanie wielopoziomowej struktury estetycznej dzieła.

Jednak – uprzedzając obawy estetów – nie znaczy to, że w owej perspektywie nauczyciel będzie zmuszony do używania literatury w celu prezentystycznego opisywania rzeczywistości. Antropologia literacka pozwoli nakierowywać ucznia na rozumienie człowieka poprzez uniwersalne kategorie podmiotowości i doświadczenia. Umożliwi interpretację świata i podmiotu poprzez konfrontację z cudzym doświadczeniem, nie zaś z zestawem gotowych haseł historycznoliterackich i wyabstrahowanych analiz struktur tekstów. Uruchomi też bardzo ważną funkcję dla młodego człowieka – możliwość rozpoznawania granic poznawczych swojej kultury⁴¹.

1. Uczeń jako aktor kulturowy

Artystyczna materia dzieła staje się dla ucznia kulturowym kostiumem (m.in. język, styl, idee, moc perswazyjna). Uczeń wraz z nauczycielem współtworzą proces pisania i czytania (*performative reading*⁴²) jako współczesną grę o sens, prowadzoną z uwzględnieniem uwarunkowań historycznych bądź współczesnych.

2. Uczeń – eksplorator książkowych światów

Uczeń we współpracy z nauczycielem w zindywidualizowanej lekturze refleksyjnie doświadcza świata przedstawionego i jego cech (obserwowanych także poprzez właściwości języka literackiego, m.in. styl, słownictwo, sposób wyrażania się postaci).

³⁹ E. Fischer-Lichte wskazuje na estetykę performatywności, która pozwala adekwatnie nazywać i rozumieć współczesne zjawiska kulturowe niemieszczące się w tradycyjnym ujęciu, postrzegającym dzieło sztuki poprzez strukturę znakową: w modelu performatywnym „dychotomiczna relacja podmiot/przedmiot zamienia się w dynamiczną współzależność”. Zob. tejsze, *Estetyka performatywności*, przeł. M. Sugiera, M. Borowski, Kraków 2008, s. 21.

⁴⁰ Por. A. Hensoldt, *Idee Peirce'owskiego pragmatyzmu i ich renesans w XX-wiecznej filozofii języka*, Opole 2007. Praca ukazuje m.in. obecność w wielu koncepcjach filozofii języka XX wieku idei Peirce'owskiego pragmatyzmu, czyli pragmatycznej wizji języka: triadycznej koncepcji znaku oraz związanych z nią przekonań o ścisłym związku mówienia i działania, konsensualności pojęć rzeczywistości i prawdy.

⁴¹ Zob. A. Łebkowska, *Między antropologią...*, s. 23.

⁴² To i kolejne terminologiczne dopowiedzenia wg: D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*

Podejmuje próby wyrażenia etycznej odpowiedzialności za siebie i rozpoznawaną kulturę, której częścią jest dzieło.

3. Uczniowska tożsamościowa kreacja lekturowa

Uczeń w akcie konfrontowania się z „wydarzającymi się” (*formed and performed*) podczas czytania tezami interpretacyjnymi rozpoznaje i dookreśla postawę aksjologiczną, społeczną lub polityczną bohatera lekturowego. Rozmowa prowadzona w przestrzeniach tekstu staje się performatywnym aktem konstytuowania tożsamości bohatera i prowadzi do rozpoznawania oraz dyskusowania kształtu i granic rzeczywistości, w której został zaprezentowany.

4. Uczeń – podmiot konstytuowany interpretacyjnie i interakcyjnie

Uczeń, wspomagany przez nauczyciela, w ramach procesu „odgrywania” lektury, obserwuje i autorefleksyjnie objaśnia sobie i klasie wymiary swej podmiotowości, ujawniającej nowe obszary w procesie czytania, pisania, komentowania dzieła; dzieło za sprawą jednostkowości odbioru staje się siłą (*transformative difference*) wyzwalającą autokomentarze ucznia do jego aktów lekturowych.

5. Dzieło artystyczne jako przestrzeń dydaktyczna

Obszar sceny interpretacyjnej określa problematyka wyznaczana przez egzystencjalne usytuowanie bohaterów utworu. Czas akcji, język postaci, tło społeczne stanowią podstawę do badań intersubiektywnych relacji i problemów komunikacyjno-kulturowych, obserwowanych na scenie czytania.

Wnioski: performatywne aspekty antropologicznej metodyki literackiej

Silnym wsparciem dla projektowanych (i zaledwie zarysowanych) tu metod może być szeroko pojęta dramatyczność i teatralność lekcji, rozumiana także jako „inscenizacja tekstualna” bądź „odgrywanie” i „zdarzeniowość czytania”⁴³. W proponowanym modelu lekcji języka polskiego cenne będzie także zastosowanie elementów performatyki oraz właściwości „polskiego teatru przemiany”⁴⁴, które w czynnościach i kompetencjach nauczyciela powinny stać się stałym komponentem postawy dydaktycznej.

Natomiast współczesny model uczestnictwa w kulturze, wyjątkowo potrzebny polonistycie nazbyt często odsyłającej uczniów w przeszłość, warto zapożyczyć z relacji widz-scena, zachodzącej w postdramatycznym modelu współczesnego teatru⁴⁵. W takim teatrze widz (a w klasie uczeń) jest usytuowany w centrum własnych działań poznawczych, zarówno jako ich podmiot jak i przedmiot. Model teatru postdramatycznego oferuje też to, czego nie jest w stanie zaoferować codzienna zbyt migotliwa rzeczywistość. Otwiera on bowiem przed widzem/ucznieniem przestrzeń indywidualnej refleksji nad kreowaną rzeczywistością, której można być uczestniczącą częścią. Z tego też względu współczesna lekcja w celu zaangażowania ucznia i jego władz konceptualnych powinna w płaszczyźnie metodycznej zbliżyć się do me-

⁴³ Zob. A. Krajewska, *Dramat współczesny...*

⁴⁴ Zob. M. Pieniążek, *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym*, Kraków 2009; por. D. Kosiński, *Polski teatr przemiany*, Wrocław 2007.

⁴⁵ H.-T. Lehmann, *Teatr postdramatyczny*, przeł. D. Sajewska, M. Sugiera, Kraków 2004.

chanizmu spektaklu postdramatycznego. Czynności nauczyciela zyskają wówczas na skuteczności i uczniowskim oddźwięku, ponieważ upodobnione do performansu umożliwią stworzenie naturalnych warunków do wzajemnego odbioru lekcyjnych działań kulturowych.

Proponowany model dydaktyczny ułatwi wydobycie problemów lekcyjnych na poziom kulturowej praktyki, spowoduje, że wskazywane wartości zostaną przetestowane i staną się łatwiej uchwytnie. Performatywnie definiowana przestrzeń klasy, stając się polem eksperymentalnym dla ucznia, będzie też inspiracją do czynnego uczestnictwa w kulturze, ponieważ antropologiczne ścieżki poznania, autentycznie wydeptywane od najmłodszych szkolnych lat, nie zostaną zapomniane. W rytmie dojrzewania uczniów będą się rozrastać w coraz szerszą sieć powiązań, by bezpiecznie wyprowadzić ich z kontrolowanego eksperymentu zwanego lekcją w permanentny i wszechobecny eksperyment zwany ponowoczesnością.

Literary anthropology as a perspective for didactics in Polish studies

Abstract

The text indicates literary anthropology as a method offering Polish studies at school interpretation tools adequate to after-modern cultural conditions. However, the structural paradigm of the humanities is recognized as a legitimization of the current educational system, despite modern philosophical and sociological diagnosis supporting the belief in objectivity of cognitive and evaluation procedures. Transformation of Polish studies at school requires educating teachers able to distinguish between structurally-based methodology and anthropologically-based methodology. To achieve this goal, the text offers a set of five didactic situations, dramatizing the reception of the text and describing performance aesthetics as the closest model of participation in modern culture.

Sprawozdanie z dyskusji po wystąpieniach

Dydaktyka polonistyczna w środowisku akademickim i społecznym

Po zakończeniu pierwszej części wystąpień uczestnicy dyskusji koncentrowali się wokół problemów badań dydaktycznych. Profesor Bożena Chrzęstowska wskazywała na wartość przeszłości w procesie badawczym. Postulowała, by nie zapominać o wieloletniej tradycji dydaktyki. Podkreślała, jak ważną umiejętnością naukową jest pamięć o przeszłości. Magister Piotr Kołodziej zastanawiał się nad skutecznością badań naukowych w metodyce. Stwierdził, że metoda w stanie czystym nie istnieje, każda bowiem jest kontaminacją szeregu rozmaitych działań, technik, sposobów i okoliczności. Dyskutanci, a także referenci dużo uwagi poświęcili sprawom praktycznego przekładania wiedzy na konkretne rozwiązania metodyczne oraz relacjom między wiedzą naukową a „wiedzą szkolną”. Profesor Bożena Chrzęstowska przypomniała, że w szkole nie można bezrefleksyjnie odtwarzać uniwersyteckiego porządku. Wiedzę trzeba sprowadzić na teren przyswajalny przez dzieci, możliwy do przyjęcia przez ich umysły. Nie oznacza to jednak, że musi być trywalizowana. Profesor Zenon Uryga postawił problem dotyczący sposobu integracji kształcenia językowego i kształcenia literackiego. Proponował, by w badaniach wychodzić od tego, co stworzyli dydaktycy, którzy nie myśleli o naukowym opracowaniu rozmaitych zagadnień, lecz o stworzeniu samych narzędzi kształcenia. Postulował m.in. badania porównawcze podręczników w zakresie integrowania wiedzy o literaturze z wiedzą o języku. Drogą do integrowania jest myślenie o tym, jak ma wyglądać komunikacja językowa i na czym polegają pewne właściwości języka jako narzędzia komunikacji.

Kolejną istotną sprawą było kształtowanie postawy estetycznej, które – jak wynika z badań Jana Polakowskiego – jest najmniej obecne w szkolnej praktyce. Profesor Zenon Uryga nakreślił następny obszar badań, stawiając pytania, jakie są możliwości, którymi dysponuje szkoła, aby rzeczywiście ucznia do refleksji estetycznych nakłonić, jak sprawić, by postawa estetyczna nie miała charakteru doraźnego. Doktor Marek Pieniążek zwracał uwagę na tendencję wychylania się współczesnej dydaktyki polonistycznej ku paradygmatowi postmodernistycznemu. Uważa bowiem, że uczeń na podobieństwo artysty przeżywa pewne doświadczenia, i to właśnie może być wzorcem w kształtowaniu dyskursu edukacyjnego. Tego rodzaju perspektywy są niezwykle ważne, a przy tym wcale nie zmuszają do rezygnacji ze wzorów edukacji tradycyjnej.

Dydaktyka wobec procesu kształcenia nauczycieli

Wystąpieniom dotyczącym kształcenia nauczycieli towarzyszyła ożywiona dyskusja. Poruszono szereg ważnych problemów, które można następująco pogrupować:

- tradycje kształcenia nauczycieli polonistów
- obligacje współczesności
- przedmioty towarzyszące kursowi metodyki.

Jednym z ważniejszych elementów tej części dyskusji, podnoszonym przez wielu dyskutantów, było pytanie o jakość kształcenia polonistów w społeczeństwie informacyjnym. Zwracano uwagę na konieczność wyważenia proporcji między tradycją a nowoczesnością. W wielu głosach powracała refleksja a zarazem troska o to, by przyszły polonista był gotów sprostać wyzwaniom XXI w.

Powrócił także dylemat: badawczy (naukowy) czy praktyczny wymiar dydaktyki polonistycznej. Profesor Zenon Uryga przypomniał o pracach badawczych, które podejmują studenci IV i V roku filologii polskiej. Stwierdził, że te empiryczne badania ujawniają problemy, z jakimi spotykają się nauczyciele, uwypuklają słabości i siłę dydaktycznych działań nauczycielskich.

Profesor Maria Jędrychowska wskazywała na korzyści, jakie płyną z przedmiotów: stylistyka praktyczna, kultura żywego słowa i emisja głosu. Podkreślone zostały nowe możliwości, jakie przynosi teoria tekstu.

Wzory pracy naukowej dydaktyków

Ostatnie wystąpienia skupione były wokół sylwetek wielkich dydaktycznych nauczycieli, którzy świetnie umieli budować warsztat badawczy, byli w stanie zaszczerpić badawcze pasje wśród swoich uczniów. Profesor Zenon Uryga, dziękując doktor Marii Sienko za przypomnienie badawczej pasji profesora Władysława Szyszkowskiego, ze wzruszeniem przypomniał doskonalenie swej metody badawczej pod baczny okiem mistrza.

W związku z komunikatem doktora Marka Pieniązka pojawiły się postulaty, by podjąć próbę opisu i klasyfikacji wskazywanych przez niego metod. Dyskutanci zwracali uwagę na potrzebę precyzowania pojęć, które we współczesnej dydaktyce mają najrozmaitsze znaczenia. Profesor Bożena Chrzęstowska wskazała na humanistyczny wymiar strukturalizmu i podejmowanej przed laty refleksji.

Krzysztof Wiatr

Spis treści

Zamiast wstępu	3
Bożena Chrzęstowska Tożsamość metodyki	5
Jadwiga Kowalikowa Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego – nauce i szkole	17
Zenon Uryga Z zagadnień budowania katedr	26
Janusz Waligóra Konie i detektywi. Szkolne perspektywy refleksji nad mechanizmami powstawania i oddziaływania literackiej opowieści	33
Anna Pilch Interpretacje wierszy i obrazów – o świadomości dzieła sztuki	47
Barbara Dyduch Nowe tendencje w edukacji ikonicznej	52
Piotr Kołodziej O „czytaniu” dzieła malarskiego w szkole – inspiracje, kontynuacje, zaniechania	59
Witold Bobiński Naukowe podstawy dydaktyki polonistycznej, czyli syndrom Maklakiewicza	76
Maria Kwiatkowska-Ratajczak Praktyka i teoria akademickiego kształcenia polonistów – refleksja o dydaktyce na studiach doktoranckich	81
Maria Jędrzychowska Badawczo-naukowe obligacje dydaktycznych seminariów magisterskich	95
Halina Mrazek Praktyczna stylistyka na tle współczesnych koncepcji tekstologicznych (retoryka – stylistyka – teoria tekstu)	104
Małgorzata Latoch-Zielińska, Barbara Myrdzik Kształcenie nauczycieli do nowych zadań: przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym	113
Anna Ślósarz Rozwój badań nad rolą nowych mediów w kształceniu polonistycznym	123
Edward Polański Dydaktyka ortografii a komputer i Internet	135

Danuta Łazarska	
Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli polonistów	144
Anna Janus-Sitarz	
Zmiany w modelu kształcenia nauczyciela polonisty	152
Wanda Kądziała	
Model kształcenia nauczycieli języka polskiego	157
Dorota Michułka	
Edukacja nieformalna. Polonista jako lider i animator społeczności lokalnej, czyli nowe wyzwania humanistyki XXI wieku	163
Olga Przybyła	
Edukacja polonistyczna w perspektywie tradycji i nowoczesności – na podstawie analizy podręczników To lubię i Sztuka pisania	167
Ewa Ogłóża	
Wokół mistrza i autorytetu	176
Helena Synowiec	
Wokół problemów kształcenia językowego w szkole – badawcze i dydaktyczne dokonania pracowników krakowskiej Akademii Pedagogicznej	183
Zofia Budrewicz	
Twórcy – dzieła – uczniowie. Tradycje praktyki polonistycznej a wyzwania współczesności	190
Maria Sienko	
Przestrzeń wolności i odpowiedzialności w pracy naukowo-dydaktycznej Władysława Szyszkowskiego	200
Ryszard Jedliński	
Jan Kulpa jako pedagog i dydaktyk	210
Teresa Świętosławska	
Antropologiczny wymiar tradycji i współczesności	221
Marek Pieniążek	
Antropologia literacka jako perspektywa dla dydaktyki polonistycznej	233
Sprawozdanie z dyskusji po wystąpieniach	244

Contents

Instead of Preface	3
Bożena Chrzęstowska	
Identity of teaching methodology	5
Jadwiga Kowalikowa	
Didactics of Polish language and literature in science and school	17
Zenon Uryga	
On building a cathedra	26
Janusz Waligóra	
Horses and detectives: School perspective of the reflection on the mechanisms of creation and impact of a literary story	33
Anna Pilch	
Interpretation of poems and pictures: on the awareness of an artwork	47
Barbara Dyduch	
New tendencies in iconic education	52
Piotr Kołodziej	
On „reading” painting in school: inspiration, continuation, abandonment	59
Witold Bobiński	
Scientific basis of Polish literature didactics, or the Maklakiewicz syndrome	76
Maria Kwiatkowska-Ratajczak	
Practice and theory of the academic training of specialists in Polish studies – reflection on teaching in postgraduate studies	81
Maria Jędrychowska	
Scientific and research obligations of didactic MA seminars	95
Halina Mrazek	
Practical stylistics against the modern textological theories (rhetoric – stylistics – text theory)	104
Małgorzata Latoch-Zielińska, Barbara Myrdzik	
Educating teachers to take on new assignments: preparing students to live in the information society	113
Anna Ślósarz	
Development of research into the role of the new media in the teaching of Polish	123
Edward Polański	
Computer and Internet vs. didactics of orthography	135

Danuta Łazarska	Problems in professional training of teachers of Polish	144
Anna Janus-Sitarz	Changes in the Polish literature teacher-training model	152
Wanda Kądziała	Educational model for teachers of Polish language	157
Dorota Michulka	Informal education: the Polish teacher as a leader and animator of the local community, or the new challenges of the 21 st century humanities	163
Olga Przybyła	Teaching Polish from the perspective of tradition and modernity, on the basis of the analysis of two testbooks: <i>To lubię!</i> and <i>Sztuka pisania</i>	167
Ewa Ogłóżka	About master and authority	176
Helena Synowiec	Around the problems of language education at school: Kraków Pedagogical University teaching staff's achievements in research and education	183
Zofia Budrewicz	Creators – creations – disciples. Polish teaching traditions and the modern challenges	190
Maria Sienko	Space of freedom and responsibility in scientific-didactic work of Władysław Szyszkowski	200
Ryszard Jedliński	Jan Kulpa as a pedagogue and a teacher	210
Teresa Świętosławska	Anthropological dimension of tradition and the present	221
Marek Pieniążek	Literary anthropology as a perspective for didactics in Polish studies	233
	Report on the discussions	244



ISSN 2082-0909