

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 oparty 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 tabakierzy*, 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 polonistycie 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 Szyszkowskiego 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.