

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. Szyszowski, *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 Poliszczyna” 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 określany 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 Poliszczyna” 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 działanie 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. Lutomski, 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 dzianie 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.