

Pamiętnik Literacki 2010, 3, s. 225-240



Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku

Kordian Bakuła

IV. D Y S K U S J E – K O R E S P O N D E N C J A

Pamiętnik Literacki CI, 2010, z. 3
PL ISSN 0031-0514

KORDIAN BAKUŁA

(Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Polskiej,
Zakład Metodyki Nauczania Języka Polskiego i Literatury)

LITERATURA I KULTURA W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ JĘZYKA POLSKIEGO Z 2009 ROKU

Którzyście wy, a skądęście, a który jest rodzaj wasz? ¹

Rok szkolny 2009/10 zaczął się pod znakiem nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego zaopatrzonej w komentarze jej twórców. Tom 2 tej 8-tomowej publikacji zawiera podstawę programową języka polskiego ², która zostanie tu omówiona. Spostrzeżenia – miejscami polemiczne – dotyczą założeń podstawy, jej cech gatunkowych i, oczywiście, zawartych w niej celów oraz treści nauczania. Dokonuję również poprawek redakcyjnych i stylistycznych konkretnych wymagań zawartych w podstawie, kierując się takimi kryteriami, jak prostota, zrozumiałość, ogólność, jasność, bezpośredniość. Upoważnia mnie do tego ustawowy charakter podstawy, a także stan, w jakim oddano ją do użytku: ma ona moc przepisu prawnego, jednak nie została z jego precyzją napisana.

Już na wstępie stwierdzę, że omawiany dokument, stanowiący prawdziwą nowość w stosunku do podstaw wcześniejszych, nie spełnia wielu swoich własnych założeń ani założeń przedstawionych w dołączonych *Komentarzach*, w tym zawartych w *Koncepcji pod-*

Redakcja „Pamiętnika Literackiego” podjęła decyzję opublikowania artykułu dra Kordiana Bakuły *Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku*, mimo iż dotychczas pismo nasze nie zajmowało się sprawami szkolnej edukacji polonistycznej. Jesteśmy jednak przekonani, że budzący ciągle wiele obaw i zastrzeżeń stan tej edukacji jest sprawą wielkiej wagi społecznej, wymaga też rzetelnego przemyślenia i dyskusji, w której – z oczywistych powodów – powinno uczestniczyć polonistyczne środowisko akademickie. Publikowany artykuł chcielibyśmy potraktować jako punkt wyjścia do takiej dyskusji, mimo iż nie wszystkie opinie Autora redakcja podziela. Sądzymy jednak, że właśnie nieoczywistość niektórych tez tej wypowiedzi, a nawet ich polemiczność stanowić będą zachętę do podjęcia dyskusji na temat stanu szkolnego nauczania przedmiotu język polski i kierunków niezbędnych zmian, a także na temat najnowszych propozycji programowych. Otwieramy więc łamy „Pamiętnika Literackiego” dla tej dyskusji i serdecznie do niej zapraszamy.

¹ *Rozmowy, które miał król Salomon mądry z Marcholtem grubym a sprosynym [...]*. Przekład J a n a z K o s z y c z e k (1521). Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Koncepcja i oprac. M. A d a m i e c, s. 5 (dostęp: 30 VII 2010).

² *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. B. m. r.; wersja elektroniczna na stronie: www.reformaprogramowa.men.gov.pl (dalej stosuję określenie: „podstawa programowa” lub „podstawa”). Zob. też *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. „Dziennik Ustaw” 2009, nr 4, z 15 I, poz. 17.

stawy programowej z języka polskiego Sławomira Jacka Żurka, koordynatora prac nad częścią dotyczącą języka polskiego i edukacji artystycznej. Zachodzi zbyt duża rozbieżność między deklaracjami a zawartością podstawy.

Główne założenie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego polega na tym, że napisano ją „w języku wymagań. Oznacza to, że za swój główny cel stawia jednoznaczne wskazanie umiejętności [...] i treści nauczania [...]” (s. 55). Jest to założenie niewątpliwie nowe w dziejach polskich podstaw programowych i zostało ono spełnione. Budzi jednak zasadnicze wątpliwości, gdyż mając takie cechy, nowa podstawa staje się nieuchronnie niby-programem nauczania.

Inne założenie i dążenie autorów podstawy wynika z chęci uporządkowania bałaganu powstałego na skutek niezgodności między dotychczasową podstawą a standardami egzaminacyjnymi, „które stały się dokumentem decydującym o funkcjonowaniu polskiej szkoły” (s. 55), co przyniosło dwa negatywne skutki: „rozpowszechnił się pogląd, że głównym celem procesu dydaktycznego jest egzaminowanie” oraz powstał „niebezpieczny chaos w zakresie prawa oświatowego” (s. 55). Uporządkowanie tej sytuacji polega w nowej podstawie na uzgodnieniu podstawy ze standardami, które tym samym staną się niepotrzebne jako osobny dokument. Przy pozytywnym nastawieniu do nowej podstawy da się to zrozumieć jako dbałość o wyniki nauczania. Od początku lat dziewięćdziesiątych przenika reformę nurt starań o wyniki nauczania, przejawiający się w nasilonym testowaniu, ewaluacji, egzaminach. Zapobiegając panoszeniu się standardów egzaminacyjnych, nowa podstawa, wchłonawszy je, ustanawia prawo oświatowe takie, w którym najważniejsze są wyniki kształcenia, co prawdopodobnie sprowadzi się do tego, że egzaminowanie stanie się – wbrew deklaracji – najważniejsze. I trudno się na to zgodzić. Widzę rolę podstawy ponad standardami, ponad egzaminami i – dodam – ponad podziałami, wyznaczeniami i partiami. Natomiast dbałość o wyniki najlepiej przejawia się w programach nauczania i tzw. planach wynikowych.

Struktura podstawy programowej 2009 roku

Podstawę podzielono na każdym etapie edukacyjnym na cztery części: *Cele kształcenia – wymagania ogólne, Treści nauczania – wymagania szczegółowe, Teksty kultury, Zalecane warunki i sposób realizacji*. Prosta i przejrzysta struktura, ale z niekonsekwencją w samych sformułowaniach. Czemu „cele kształcenia”, lecz „treści nauczania”? Czy ma istotne znaczenie posłużenie się raz terminem „kształcenie” a raz – „nauczanie”? Jeśli nie ma takiego znaczenia, to lepiej byłoby ujednotwić: albo „cele kształcenia i treści kształcenia”, albo „cele nauczania i treści nauczania”. Treści nauczania/kształcenia, w dodatku dookreślone jako wymagania szczegółowe, zostawiłbym do wpisania w programy nauczania. Podstawa nie służy do ustalania szczegółów.

Autor koncepcji tak charakteryzuje budowę podstawy: „Wszystkie wymagania szczegółowe zostały wewnętrznie uporządkowane w system zhierarchizowanych segmentów [...]. Na poziomie odbioru i tworzenia wypowiedzi dotyczą one: »czytania i słuchania«, »mówienia i pisanie«, »samokształcenia i docierania do informacji« oraz »świadomości językowej«. Na poziomie analizy i interpretacji tekstów kultury oddają one kolejne fazy przyswajania dzieła sztuki: »wstępne rozpoznanie«, »analiza«, »interpretacja« oraz »wartości i wartościowanie«” (s. 56).

W ostatnim zdaniu łatwo rozpoznać dawną propozycję Janusza Sławińskiego, zakładającą postępowanie badawcze według kolejności: opis – analiza – interpretacja – wartościowanie³. Zamiast „opisu” pojawia się „wstępne rozpoznanie”. Nie jest ono tym samym

³ J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*. W zb.: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Red. H. Markiewicz, J. Sławiński. Kraków 1976.

co opis, ale i nie musi być. Mniejsza o różnice, ważniejsze są fakt i idea: proponuje się w nowej podstawie programowej sposób postępowania z dziełem literackim wypracowany w latach siedemdziesiątych XX w. w ramach metodologii strukturalnej. Ten sposób przejęty został przez strukturalnie nastawione kształcenie literackie do modelowania lekcji literackiej! Lekcji, nie podstawy programowej! Podstawa programowa z r. 2009, upodabniając się do struktury lekcji, stanowi niemal „gotowiec”, który może być powielany przez autorów programów, podręczników i nauczycieli w konspektach prawie bez zmian (podkreślam – prawie). A przecież nie do tego służy podstawa programowa albo też nie do tego miała służyć wtedy, kiedy została pomyślana i kiedy przedstawiono jej pierwsze wersje (1995, 1998). Obecna podstawa zatraciła ideę ogólności. Natomiast pojawiła się idea niemal konspektowości. Na daną lekcję idzie się z konspektem, nie z podstawą; a jeśli nie ma konspektu (co zdarza się przecież), to z rozkładem materiału, ale nie z podstawą. A teraz, jeśli ktoś sobie lekcji nie przygotował, to wystarczy mu otworzyć podstawę programową *Anno Domini 2009* i znajdzie w niej gotowy scenariusz postępowania na (każdej) lekcji literackiej według schematu: „wstępne rozpoznanie”, „analiza”, „interpretacja” oraz „wartości i wartościowanie”. W ten sposób podstawa osiąga charakter szkolkarski, podczas gdy, jak sądzę, powinna zachować charakter ogólny dokumentu ministerialnego wytyczającego główne kierunki edukacji polonistycznej. Ogólność podstawy dawała wolność nauczycielowi, w tym zwłaszcza nauczycielowi jako autorowi własnego programu nauczania, i nieco mniejszą wolność uczniowi. Swoboda, różnorodność, wielość, wielorakość wszelkich poczynań edukacyjnych wynikały m.in. z ogólności podstawy. Po niej następowały działania i fakty o coraz mniejszej skali ogólności⁴. Niestety, obecna podstawa programowa za bardzo przypomina program nauczania, a miejscami po prostu konspekt.

Konspektowe rozumienie samej podstawy i zawartych w niej treści nauczania widać w sposobie myślenia Katarzyny Hall, Ministra Edukacji Narodowej, która w „dedykacji” umieszczonej na samym początku, jeszcze przed spisem treści, napisała: „Każdy tom [z ośmiu rozsyłanych po szkołach – K. B.] poświęcony jest odrębnej grupie zajęć. Zawiera on wszystkie fragmenty podstawy programowej dotyczące tych zajęć oraz komentarze ekspertów, pozwalające lepiej zrozumieć intencje twórców podstawy”. Myślenie o podstawie programowej w kategorii „zajęć” stanowi rzeczywiście nowość w polskim szkolnictwie. Niestety, nowość chybioną. W tradycji dydaktyki nawet w programach nauczania tego nie czyniono. W kategorii „zajęć”, czyli lekcji, myśli się przy projektowaniu rozkładu materiału i konspektu. Katarzyna Hall wymieniła dwie grupy osób: ekspertów i twórców podstawy. Tak się jednak składa, że owi eksperci to jednocześnie twórcy podstawy⁵. Tego rodzaju usterki są charakterystyczne dla analizowanego tekstu podstawy.

Cele i treści nauczania podzielono na trzy obszary: *Odbiór wypowiedzi, Analiza i interpretacja tekstów kultury, Tworzenie wypowiedzi*. Pomysł ciekawy, pociągający, nowy w podstawach programowych. Jednak nie mam do niego przekonania, a najmniej przekonujące są rozstrzygnięcia wewnątrz tych obszarów. Weźmy pod uwagę *Odbiór wypowiedzi*, gdzie na każdym etapie wyodrębniono trzy części: *Czytanie i słuchanie, Samokształcenie i docieranie do informacji, Świadomość językowa*. Na czytanie i słuchanie zgoda, ale dalej już w dużej mierze – nie. W części poświęconej samokształceniu w gimnazjum umieszczono wymagania: „Uczeń: 1) samodzielnie dociera do informacji – w książkach, prasie, mediach elektronicznych oraz w wypowiedziach ustnych; 2) stosuje zasady korzy-

⁴ Studentom przedstawiam taki oto ciąg obiektów dydaktycznych uporządkowany od najbardziej ogólnego do najbardziej konkretnego: podstawa programowa języka polskiego – program nauczania – podręcznik – rozkład materiału – konspekt – lekcja – ćwiczenia (zadania, polecenia, pytania) – wykonanie.

⁵ W części pt. *Komentarze do podstawy programowej [...] (s. 55–86)* wypowiadają się twórcy podstawy: S. J. Żurek, J. Bartmiński, W. Bobiński, K. Biedrzycki, E. Jaskółowa.

stania z zasobów bibliotecznych, wyszukuje w bibliotece źródła potrzebnych mu informacji; 3) korzysta ze słownika [...]” (s. 36). Mocno wątpię, że wymieniono tu czynności odbiorcze, raczej przygotowawcze.

Jednak najważniejszy zarzut dotyczy samego rozumienia kategorii odbioru oraz konsekwencji tego rozumienia, którą stanowi oddzielenie odbioru od analizy i interpretacji. Zwróćmy uwagę, że w ciągu pojęć „odbior”, „analiza”, „interpretacja”, „wartościowanie” trzy ostatnie kategorie zostały oddzielone od odbioru, a sam odbiór pozbawiony czynnika analitycznego i interpretującego, co przeczy teorii odbioru, przynajmniej w dydaktyce literatury. Czym jest odbiór wypowiedzi i jak się go rozumie w podstawie programowej 2009 roku? Odbiór w nowej podstawie rozpisany został na pomniejsze kategorie w rodzaju: uczeń czyta, identyfikuje nadawcę lub odbiorcę wypowiedzi albo samą wypowiedź, jej gatunek, odróżnia i wyszukuje informacje (w klasach IV–VI); wyszukuje i porządkuje informacje, rozpoznaje różne rodzaje wypowiedzi i ich intencje (w gimnazjum). Tyle tytułem przykładu. Tak rozumiany odbiór został oddzielony od analizy i interpretacji. Zapisane w części *Analiza i interpretacja* wstępne rozpoznanie, analiza, interpretacja, wartościowanie nie należą do odbioru w nowej podstawie. W takim razie odbiór sprowadzony został do czynności dość prostych i przygotowawczych, no i chyba w znacznej mierze dublowanych przez „wstępne rozpoznanie” umieszczone poza „odbiozem” w części *Analiza i interpretacja*. Dublowanie przejawia się także w tym, że wiele czynności przyjętych w podstawie za odbiorcze należy uznać za analityczne. Jak się wydaje, właściwszy będzie inny podział, czyniący z odbioru kategorię szerszą i nadrzędną – odbiór: wstępne rozpoznanie, analiza, interpretacja, wartościowanie. Włączając te cztery działania do odbioru, czynimy zbędnym wydzielenie w podstawie osobnego obszaru zwanego *Analizą i interpretacją*. Wszystkie cele i treści zostałyby zatem zgrupowane nie w trzech obszarach, lecz w dwóch: odbiór wypowiedzi (wszelkich wraz z ich analizą i interpretacją) i tworzenie wypowiedzi. W ten sposób, częściowo zmieniając, ale w dużej mierze zachowując frapujący pomysł autorów podstawy, zwiększam – jak sądzę – moc funkcjonalności, na której im zależało.

Wartości i wartościowanie

W treściach nauczania dla klas IV–VI zapisano: „4. Wartości i wartościowanie. Uczeń odczytuje wartości pozytywne i ich przeciwieństwa wpisane w teksty kultury (np. przyjaźń – wrogość, miłość – nienawiść, prawda – kłamstwo, wierność – zdrada)” (s. 31). Od razu nasuwają się dwa spostrzeżenia: 1) tak sformułowane wymaganie nie powinno następować po interpretacji i tym samym znajdować się poza interpretacją, lecz powinno być umieszczone w samej interpretacji oraz analizie; 2) są w wymaganiu wartości, nie ma wartościowania.

Spośród trzech kręgów problemów aksjologicznych w badaniach literackich wyróżnionych przez Stefana Sawickiego⁶ wymagania z podstawy dotyczą tylko pierwszego kręgu, czyli wartości ujawnianych w literaturze, natomiast pomijają zupełnie wartość samej literatury oraz literatury jako wartości „dla”. Wartościowanie jako końcowy etap postępowania badawczego odnosi się nieco mniej do tego pierwszego kręgu, natomiast o wiele bardziej do dwóch pozostałych. Wartości ujawniane w literaturze pokrywają się z wartościami życiowymi takimi, jak wierność, prawda, zdrowie itp. Ich właśnie dotyczy cytowane wymaganie. W tym drugim kręgu problemów: wartości samej literatury, chodzi o określenie, czy badane dzieło literackie jest arcydziełem, dziełem wybitnym, czy też miernym; czy jest nowatorskie, typowe, czy epigońskie; czy ma ciekawą, a nawet niezwykłą konstrukcję; albo czy coś nowego, ważnego mówi o świecie i człowieku, czy też powtarza

⁶ S. Sawicki, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*. W zb.: *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze. Studia*. Red. S. Sawicki, A. Tyszczyk. Lublin 1992, s. 95–96.

prawdy już znane i banalne. Ocenie podlegają wartości dzieła jako dzieła sztuki, jego wartości artystyczne, w tym wypadku literackie. Te jednak zostały w podstawie pominięte, także w odniesieniu do gimnazjum.

Drugi poważny błąd polega na niewłaściwym umieszczeniu: mianowicie to, co w podstawie znajduje się w osobnym punkcie *Wartości i wartościowanie*, w rzeczywistości zawarte jest w interpretacji. Zapisano bowiem w *Interpretacji*: „2) [uczeń] objaśnia morał bajki oraz samodzielnie formułuje przesłanie baśni” (s. 31). Aby uczeń spełnił to wymaganie, musi posłużyć się nazwami wartości wymienionymi w punkcie 4. Np. powie: „Bajka pt. *Przyjaciele* jest pochwałą przyjaźni”. Albo: „Utwór pt. *Pinokio* uczy mówić prawdę, odcuza zaś kłamania”. Podobnie przedstawia się relacja: analiza – wartości i wartościowanie. Wyliczone w punkcie 4 wartości nadają się do spełnienia wymagań zapisanych w obszarze *Analiza*. Zapisano m.in.: „10) [uczeń] charakteryzuje i ocenia bohaterów” (s. 31). Aby uczeń spełnił wymaganie, musi posłużyć się wartościami wymienionymi w zupełnie innym punkcie. Np. powie lub napisze: „Staś Tarkowski mówi prawdę, nigdy nie kłamie. Okazał się dzielny i odważny”. Albo: „Nemeczek nie zdradził swoich przyjaciół. Był wierny swoim przyjaciołom i placowi, na którym się bawił. Poświęcił życie w obronie placu”.

Z kolei w treściach nauczania dla gimnazjum żaden z trzech zapisów na s. 38 nie odnosi wartości do dzieła sztuki, tekstu kultury; wszystkie dotyczą problematyki aksjologicznej w ogóle. Nie ma choćby takiego zapisu, jaki już znamy z części poświęconej klasom IV–VI: „Uczeń odczytuje wartości [...] wpisane w teksty kultury”. Przy gimnazjum również nie doszli autorzy do wartościowania, a wartości pojmują po prostu jako wartości życiowe, nie zaś – wartości samego dzieła jako dzieła sztuki, czyli wartości artystyczne, przez które rozumiemy pewne szczególne właściwości stylu, kompozycji, akcji, konstrukcji bohatera, problematyki itp. Co do rozumienia wartościowania dzieła sztuki – to chodzi (u Sławińskiego) o wartościowanie dokonane przez badacza, w naszym wypadku przez ucznia i nauczyciela. Najprostsze wartościowanie ucznia i każdego innego odbiorcy może brzmieć tak: „Ten utwór mi się podoba”; „Lubię Lema”; „Nudne opisy w *Nad Niemnem*”⁷.

Pominięto nie tylko wartość literatury, wartości artystyczne dzieła, ale również trzeci krąg zagadnień, wartość literatury i sztuki – dla kogoś. Autorzy podstawy trzymają uczniów z daleka od pytania, czy i jak wpłynęło poznawane przez nich dzieło na nich samych i innych czytelników, na ich postawy, poglądy, zachowania. Powie zatem czytelnik, dokonując wartościowania: „Ten wiersz mną wstrząsnął”; „*Malowany ptak* zbrzydził mnie, już więcej po niego nie sięgnę”; „Jestem zbudowany zakończeniem *Zbrodni i kary*”; „*Inny świat* otworzył mi oczy na zbrodniczy charakter systemu sowieckiego”; „*Proces* wpędził mnie w depresję”.

Dopiero w treściach nauczania dla liceum znajdują się zapisy muskające lekko sprawę wartościowania. W zakresie podstawowym tych treści uczeń „dostrzega, że język podlega wartościowaniu, [...] jest narzędziem wartościowania” (s. 47) – w ogóle język, bez wzmianki o literaturze i stylu artystycznym. Związek z dziełem ujęto dopiero w zakresie rozszerzonym: uczeń „wskazuje różne sposoby wyrażania wartościowań w tekstach” (s. 47).

Autorzy podstawy nie doszli ani do wartości artystycznych dzieła, obiektywnych, ani do wartości dzieła dla kogoś, subiektywnych, podmiotowych, ani do wartościowań/ocen, jakich dokonują czytelnicy, odbiorcy. Obszar zwany w podstawie *Wartości i wartościowanie* został mocno ograniczony, co uznaję za przejaw niezrozumienia zagadnienia i jego doniosłości w edukacji polonistycznej.

⁷ Ostatni przykład to swoisty topos szkolny, nieustannie przywoływany. Fama o nudnych opisach mogłaby stanowić dla ambitnego polonisty wyzwanie. Oprócz leksykalnych środków wartościowania można jeszcze dodać wartościowanie za pomocą intonacji: „Nie czytałeś *Hobbita*?!”; „Ona się zachwyca *Nad Niemnem*!”; „Nie żartuj, nie znasz Sapkowskiego?!”; „Kto dzisiaj czyta młodopolskie wiersze?”; „Kto dzisiaj czyta wiersze?”

Tekstocentryzm podstawy programowej

Stwierdzają autorzy, że podstawa programowa ma pod każdym względem charakter tekstologiczny (s. 56, 60). Częściowo tak, częściowo nie. Najpierw jednak należy zobaczyć, co autorzy podstawy programowej rozumieją przez tekst kultury i jakie podają przykłady. W *Komentarzu* dodanym do podstawy napisano: „Tekst kultury, rozumiany jako świadomy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł to np. utwór literacki, publicystyczny, medialny, dzieło sztuki malarzkiej, spektakl teatralny, film, a także wszelkie działania artystyczne, realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy. Współczesny uczeń żyje w świecie szeroko postrzeganych tekstów kultury, przede wszystkim istniejących w zapisie elektronicznym. [...] Twórcy programów nauczania języka polskiego i nauczyciele powinni zatem kształtować umiejętność odbioru przez ucznia szeroko rozumianych tekstów kultury, pamiętając jednocześnie, iż dzieło literackie nie jest jedyną rzeczywistością, którą uczeń ma poznać na lekcji” (s. 56). Rzecz w tym, czy wykład ten ma potwierdzenie w samej podstawie.

W części dotyczącej klas IV–VI potwierdza się to założenie w dziedzinie celów⁸. Czy potwierdza się w treściach nauczania? W dziale *Teksty kultury* w ostatnich liniach zapisano: „wybór pieśni patriotycznych; [...] film i widowisko teatralne z repertuaru dziecięcego; wybrane programy telewizyjne” (s. 33). Cały repertuar tekstów kultury wymienionych na tym etapie edukacyjnym: pieśń (patriotyczna), film, przedstawienie teatralne, program telewizyjny. Dużo to czy mało? Czy to wystarczy, by zagwarantować realizację postulatów podstawy dotyczących kształcenia kulturalnego? Tak czy inaczej, sprowadza się wszystko do teatru i filmu, sztuk od dawna wpisywanych w podstawy i programy nauczania. Gdzie się podziały przykłady innych tekstów kultury i innych dziedzin sztuki? Pominięte zostało w ogóle radio, pominięta muzyka i fotografia. Zajmują się tym wyliczaniem tylko dlatego, by pozostać w konwencji podstawy; gdyby zachowała ona ogólność, upominanie się o brakujące teksty kultury nie byłoby potrzebne.

W dziale *Analiza* na s. 31 czytamy: „6) [uczeń] wyodrębnia elementy składające się na widowisko teatralne (gra aktorska, reżyseria, dekoracja, charakteryzacja, kostiumy, rekwizyty); 7) wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska); 8) wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu, programu informacyjnego, programu rozrywkowego), potrafi nazwać ich tworzywo (ruchome obrazy, warstwa dźwiękowa)”. Tu oprócz nazw tekstów kultury interesują mnie same sformułowania i pojęcia. Pojawia się inne pojęcie niż „tekst”, mianowicie „dzieło”: „dzieło filmowe i telewizyjne”. Domyślam się, że za „dzieło telewizyjne” uznaje się film telewizyjny, teatr telewizji, operę lub musical, ale nie tzw. dziennik lub inny program informacyjny czy prognozę pogody. Czy tak właśnie mamy rozumieć punkt 7? Dalej: jaka jest różnica między „wyodrębnia elementy” a „wskazuje cechy charakterystyczne”? Wszak charakterystyczne dla dzieła są jego elementy. Dalej: uczeń „potrafi nazwać ich tworzywo (ruchome obrazy, warstwa dźwiękowa)” – czemu „warstwa dźwiękowa”, a nie po prostu „dźwięk”? Czemu w punktach 4 i 5 pojawia się wyraz „rozpoznaje”, a w punkcie 7 „identyfikuje”? Czy chodzi o uniknięcie monotonii, o różnorodność stylistyczną? Bo chyba nie o znaczenie. Nie zachowano też ciągłości przedmiotowej, gdyż punkty 4 i 5 dotyczą utworów literackich, punkty 6–8 – dzieł nieliterackich, następane punkty,

⁸ Oto one: „II. Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń poznaje teksty kultury odpowiednio dla stopnia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego; rozpoznaje ich konwencje gatunkowe; uczy się je odbierać świadomie i refleksyjnie; kształtuje świadomość istnienia w tekście znaczeń ukrytych; rozwija zainteresowania różnymi dziedzinami kultury; poznaje specyfikę literackich i pozaliterackich sposobów wypowiedzi artystycznej; w kontakcie z dziełami kultury kształtuje hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny, poczucie własnej tożsamości i postawę patriotyczną” (s. 29).

9–11, ponownie odnoszą się do dzieła literackiego. (Być może, zarzuci mi ktoś, że się czepiam drobiazgów. Odpowiem na taki zarzut następująco: od podstawy programowej należy wymagać, by została zredagowana z dokładnością przepisu prawnego, skoro posiada jego moc.)

Następnie w dziale *Czytanie i słuchanie* widnieje: „4) [uczeń] identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny, literacki, reklamowy” (s. 29). Wadą tego sformułowania jest potraktowanie wypowiedzi jako tekstu (czyżby do tego sprowadzało się nastawienie tekstologiczne?). Czy nie prościej, lepiej, dokładniej byłoby zapisać: „uczeń rozpoznaje tekst informacyjny, literacki, reklamowy” (wariant: „uczeń rozpoznaje tekst jako informacyjny, literacki, etc.”) albo „uczeń rozpoznaje wypowiedź o charakterze informacyjnym, literackim, reklamowym”?

W sumie w treściach nauczania klas IV–VI znajduje się niemało tekstów kultury. Czy również w przypadku gimnazjum i liceum?

Przy trzecim etapie edukacyjnym, czyli gimnazjum, zapisano w sferze celów: „Uczeń doskonali sprawność analizy i interpretacji tekstów kultury; zyskuje nowe narzędzia, dzięki którym jego lektura jest coraz dojrzała, bardziej świadoma i samodzielna; poznaje nowe gatunki i konwencje literackie; wykorzystuje poznane pojęcia w refleksji o literaturze i wartościach; czyta teksty kultury odpowiadające charakterystycznej dla tego wieku wrażliwości – z zakresu literatury młodzieżowej i popularnej; stopniowo zaczyna poznawać dzieła klasyczne ważne dla kultury polskiej i światowej” (s. 35). Tylko w pierwszym, przytoczonym tu, zdaniu pojawia się dwa razy termin „tekst kultury”, natomiast w następnych zdaniach występuje termin „lektura” i do samego końca mówi się już tylko o literaturze. Widać tu charakterystyczne i dominujące w tej podstawie ograniczenie tekstu kultury do tekstu literackiego. Tym samym wymyka się założeniom (zob. wcześniejszy cytat, ze s. 56 podstawy), nie potwierdza ich.

Pod hasłem *Teksty kultury* wymienia się w punktach 1 i 2 jedynie dzieła literackie, dopiero w punkcie 3 spośród nieliterackich tekstów kultury pojawiają się komiks i programy telewizyjne! Wprawdzie podano ich więcej w zapisie związanym z analizą: „Uczeń: 10) znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych; wskazuje przykłady mieszania gatunków; 11) uwzględnia w analizie specyfikę tekstów kultury przynależnych do następujących rodzajów sztuki: literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audiowizualne” (s. 37) – ale ten zapis chyba nie ratuje sytuacji. Jak uczeń ma dokonać analizy owych tekstów kultury, skoro ich w ogóle nie wymieniono w części pt. *Teksty kultury*? Tak więc podane w podstawie teksty kultury nie mogą „być zwornikiem łączącym przywołane trzy obszary”, gdyż te teksty, inne niż literackie, w podstawie prawie nie występują. Zatem nie można zgodzić się co do tego, że „opracowana podstawa programowa ma [...] pod każdym względem charakter tekstologiczny” w ogóle, gdyż ten charakter sprowadza się do tekstu literackiego.

W cytowanym wcześniej punkcie 11 wymieniono kilka „rodzajów sztuki: literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audiowizualne”. Co to są „sztuki audiowizualne” odrębne od „teatru” i „filmu”? Muzyka jest sztuką dźwięku, sztuki plastyczne są sztukami obrazu; ale teatr i film (dźwiękowy) są przecież sztukami audiowizualnymi.

Dokładniejszego zastanowienia się wymaga również przywołany poprzednio punkt 3: „Wybór publicystyki z prasy i innych środków społecznego przekazu; wybrany komiks; wybrane programy telewizyjne” (s. 40). „Telewizyjne”, ale radiowe już nie, internetowe też nie, a dopiero wskazanie Internetu czyniłoby ów zapis współczesnym uczniowi XXI wieku. Czemu ogólnikowo: „innych środków społecznego przekazu”, zamiast dokładniejszego ich wyliczenia? W tym wypadku ogólność nie popłaca. Konkretniej brzmi przecież: z prasy, radia, telewizji, Internetu, a nawet w innej, bardziej charakterystycznej kolejności: wybór publicystyki z Internetu, telewizji, radia, prasy. Owszem, w Internecie znajdują

się „przedruki” z prasy, ale również odrębne, internetowe wystąpienia publicystyczne zamieszczane na prywatnych blogach i na wielu różnych stronach WWW.

Za pomocą takiej podstawy nie osiągnie się pierwszego z zadań stawianych przed nauczycielem: „Zadania nauczyciela języka polskiego na III etapie edukacyjnym to przede wszystkim: 1) wychowywanie kompetentnego, świadomego odbiorcy kultury, szczególnie dzieł literackich” (s. 41). Ta podstawa nie służy do wychowania kompetentnego, świadomego odbiorcy kultury, lecz co najwyżej do wychowania kompetentnego, świadomego odbiorcy dzieł literackich. Dopiero takie sformułowanie ma pokrycie w treściach podstawy. Pomijam kwestię, na ile możliwa jest owa kompetentność i świadomość ucznia gimnazjum jako odbiorcy literatury i kultury.

Odnośnie do IV etapu edukacyjnego, czyli liceum, nieliterackich tekstów kultury wskazuje się równie mało lub jeszcze mniej. W sferze celów⁹ „tekst kultury” pojawia się już tylko w nagłówku. Wszystko, co następuje po nagłówku, dotyczy literatury. W częściach *Odbiór*, *Samokształcenie*, *Świadomość językowa*, *Analiza* nic się nie mówi o tekstach kultury, a wszystkie wymienione tam hasła/terminy mają pochodzenie i zastosowanie literackie oraz językowe. W części *Interpretacja* w jednym punkcie uczeń „4) konfrontuje tekst literacki z innymi tekstami kultury np. plastycznymi, teatralnymi, filmowymi” (s. 47), ale na poziomie rozszerzonym, co nie ratuje sytuacji.

Np. w tabelce pt. *Teksty kultury* dopiero na samym końcu w rubryce *Inne* wskazuje się filmy i spektakle teatralne (s. 52) – i tylko te. Nieco wcześniej punkt dotyczący analizy brzmi: „II. Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela” (s. 46). Ładnie brzmi, tyle że dalej ani jedno sformułowanie nie odnosi się do innego tekstu niż literacki! Wniosek: bez większego pokrycia w treściach podstawy pozostaje „interpretacja tekstów kultury” oraz „inne teksty kultury”, skoro żadnego z nich dla przykładu nie wymienia się. Prawdziwe sformułowanie powinno brzmieć: *Teksty literackie*, lub nieco dokładniej: *Teksty literackie wraz z niektórymi innymi tekstami kultury*, nie zaś po prostu: *Teksty kultury*.

Podsumowując ten wątek, stwierdzam, że w podstawie programowej języka polskiego z 2009 r. znajduje się mało przykładów tekstów kultury nieliterackich; liczba ich maleje wraz z wyższym etapem edukacyjnym: najmniej wymieniono ich w przypadku liceum. Ten stan rzeczy różni się z deklaracjami i niezbyt mocno wspiera zalecenie autorów, „żeby nie stwarzać w szkole fikcji dydaktyczno-programowej” (s. 57).

Lektury

Autorzy podstawy posługują się terminami „tekst” i „tekst kultury”, nie posługują się terminem „lektura”!¹⁰ W tym wszechobecnym stosowaniu terminu „tekst” przejawia się deklarowane nastawienie tekstologiczne; dodam – mocno postulowane przez całkiem liczne grono dydaktyków języka i literatury od kilkunastu już lat. Nowa podstawa programowa spełnia te postulaty. Czy jednak musi się to jednocześnie przejawiać w prawie całkowitym wyrugowaniu terminu „lektura”?

Zamiast „lektury” występuje „pozycja książkowa”. Oto znamienne sformułowanie z części dotyczącej gimnazjalnego etapu edukacji, powtarzane z niewielkimi zmianami na

⁹ Zob. odpowiedni fragment: „II. Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń stosuje w analizie podstawowe pojęcia z zakresu poetyki; w interpretacji tekstu wykorzystuje wiedzę o kontekstach, w jakich może być on odczytywany; poznaje niezbędne dla lektury fakty z historii literatury i innych dziedzin humanistyki; odczytuje rozmaite sensy dzieła; dokonuje interpretacji porównawczej” (s. 43).

¹⁰ Dokładnie: ani razu w części poświęconej klasom IV–VI, w przypadku gimnazjum dwa razy, w liceum – cztery razy plus trzy razy poza treściami nauczania w *Zalecanych warunkach i sposobie realizacji w znaczeniu ‘czytanie’*.

innych etapach edukacji: „1. Teksty poznawane w całości – nie mniej niż 5 pozycji książkowych w roku szkolnym oraz wybrane przez nauczyciela teksty o mniejszej objętości [...]”, jak też: „inne pozycje książkowe wskazane przez nauczyciela lub zaproponowane przez uczniów [...]” (s. 40). Czy „pozycja książkowa” jest terminem lepszym od „lektury”, dokładniejszym? Nie. A za jeden z dowodów potwierdzających zasadność tego zaprzeczenia uznaję dane z własnego nauczycielskiego doświadczenia: przez prawie 20 lat pracy ze studentami filologii polskiej nie usłyszałem innego rozumienia „lektury” jak utożsamionego z prozą, wydawaną przecież jako „pozycja książkowa”. Nie usłyszałem ani razu, by studenci nazwali lekturą pojedynczy wiersz lub tomik wierszy. „Pozycja książkowa” niczego zatem nie uściśla, choć takie były chyba intencje wprowadzenia tego wyrażenia, natomiast ruguje „lekturę”. Ta zaś od kilkudziesięciu co najmniej lat stanowi kluczowe pojęcie dla kształcenia literackiego i dla dydaktyki literatury jako dyscypliny badawczej.

Wokół spisu lektur toczą się prasowe dyskusje, często mylące i sensacyjne. Dydaktycy już od dłuższego czasu nie spierają się o tytuły, uznając konieczność wskazania tylko kilku arcydzieł (od 3 do 5), resztę zostawiając decyzji autorów programów, nauczycieli, uczniów. Niestety, omawiana podstawa nie ogranicza się do tych kilku największych dzieł (zaznaczonych gwiazdką), lecz zawiera dość duży spis tekstów¹¹. I tak właśnie zostanie przeze mnie omówiony – jako spis lektur. Zacznę od wskazania braku całych wielkich obszarów poezji i dramatu.

W podstawie programowej r. 2009 na IV etapie edukacyjnym (liceum) nie istnieje w ogóle europejska i światowa poezja XX wieku! Ani w zakresie podstawowym, ani w zakresie rozszerzonym¹².

Brak poetów XX-wiecznych nie stanowi jeszcze największego braku tej podstawy. W zakresie rozszerzonym widnieje zapis: „wybrany wiersz z romantycznej poezji europejskiej”, i potem nie ma już ani jednej wzmianki dotyczącej poezji!!! Z tego wynika, że poezja europejska kończy się w podstawie programowej 2009 r. na poezji romantycznej!!! Ale to jeszcze nie wszystko. W zakresie podstawowym pierwszy i ostatni zapis dotyczący poezji europejskiej brzmi... W tym rzecz, że nie brzmi wcale. Nie ma takiego zapisu!!! Na poziomie podstawowym w przypadku liceum nie ma ani jednego zapisu dotyczącego poezji europejskiej od starożytności do XXI w. – przez całe trzy lata edukacji!!!

W podstawie programowej r. 2009 w części obejmującej IV etap edukacyjny (liceum) wskazano dla poziomu podstawowego jedynie *Makbeta* lub *Hamleta* Szekspira, co znaczy, że na tym poziomie nie istnieje w ogóle europejski i światowy dramat po Szekspirze, czyli od drugiej połowy XVII do XXI wieku! Z kolei na poziomie rozszerzonym nie istnieje europejski i światowy dramat od drugiej połowy XIX do XXI wieku. Na tym poziomie wskazano jedynie *Fausta* Goethego.

W podstawie programowej r. 2009 na IV etapie edukacyjnym (liceum) prawie nie istnieje XX-wieczny dramat polski. Prawie, gdyż coś jednak się znajduje w podstawie: „wybrany dramat dwudziestowieczny z literatury polskiej (np. Stanisława Ignacego Witkiewicza, Sławomira Mrożka lub Tadeusza

¹¹ Poza fragmentami dotyczącymi klas I–III, gdzie nie wskazano w ogóle żadnego tytułu. Wreszcie odważna decyzja.

¹² Sądzę, że w podstawie programowej powinno się znaleźć co najmniej dwóch poetów z Europy i dwóch spoza Europy, ze świata. Na rozważenie zasługują np. tacy poeci, jak R. M. Rilke, A. Achmatowa, W. Majakowski, M. Cwietajewa, Th. S. Eliot, K. Kawafis, Saint-John Perse, E. E. Cummings, A. Ginsberg, Ph. Larkin, F. O’Hara, S. Heaney. Wybierając, warto kierować się obiektywnymi kryteriami, np. Nagrodą Nobla.

Różewicza)” (s. 51). Wybrany dramat – jeden. Czy to nie za mało, jak na cały XX wiek? A przecież należy już czytać w szkole dramaty z XXI wieku!

W przypadku klas IV–VI zestaw lektur przedstawia się całkowicie przestarzałe. Dodanie Tolkiena do wiekowych lektur niczego nie ratuje, tzn. nie ratuje współczesności, stale zaniedbywanej w edukacji polonistycznej, wręcz pogrążonej w niebycie od dawna i niepotrzebnie; nie chroni ucznia przed zajmowaniem się najczęściej starociami. Tak samo dzieje się w gimnazjum. Dodanie J. R. R. Tolkiena, I. Finka, A. Sapkowskiego, R. Kapuścińskiego (wybrany utwór) również nie ratuje całego zestawu ani ucznia przed muzealnością.

Odnosnie do liceum w zakresie podstawowym – nowości w prozie to U. Eco, I. Amiel i konkretnie *Podróże z Herodotem* Kapuścińskiego, bo sam autor już nie jest nowy w przypadku liceum; natomiast w poezji nic nowego, najmłodszy są nowofalowcy: A. Zagajewski, S. Barańczak, E. Lipska. Czyżby na nich kończyła się poezja polska? W zakresie rozszerzonym: J. Pilch, O. Tokarczuk, S. Chwin, P. Huelle oraz K. Vonnegut i M. Kundera. To już coś, ale tylko w prozie, za to w poezji nic, wielkie nic. Gdzie tu poziom rozszerzony?

Jeśli chodzi o gimnazjum, poezja europejska i światowa w ogóle nie istnieje. Nie ma ani jednego zapisu dotyczącego poezji; od starożytności do dzisiaj – pusto. Autor tej części podstawy nie znalazł ani jednego poety i ani jednego wiersza zasługującego na umieszczenie w ministerialnym dokumencie. Tutaj wyrażam opinię o konieczności uwzględnienia w podstawie zapisu chroniącego poezję europejską i światową. Jeśli nie, to powstanie sytuacja taka, jak w przypadku liceum: jest zapis nakazujący oglądanie filmu światowego na poziomie rozszerzonym, a nie ma zapisu zobowiązującego do czytania światowej poezji. Te proporcje uznaję za niewłaściwe. Na lekcjach polskiego poezja ma pierwszeństwo przed filmem.

Wszystkie wskazane tu błędy znajdują się w dawniejszych, pierwszych podstawach polonistycznych: w tej z r. 1998, będącej nowelizacją podstawy z r. 1995, czy tej do liceum profilowanego z r. 2000/01, układanych przez zespoły pod kierunkiem Bożeny Chrzęstowskiej. W tych wcześniejszych podstawach upatruję przyczyn złego stanu rzeczy panującego w nowej podstawie.

Podsumowując ten wątek, stwierdzam: 1) w podstawach programowych języka polskiego z 1995 (1998) r. i 2009 r. nastąpiło wielkie ograniczenie, a niekiedy wprost likwidacja europejskiej i światowej poezji oraz dramatu; 2) ograniczenie się do literatury polskiej bez poezji i dramatu ze świata, choć ze światową prozą, prowadzi do zaściankowości.

Wyjściem z tego zaścianka będzie prosty zapis dotyczący liceum, np.: „europejska i światowa poezja XIX w.”; „europejska i światowa poezja XX w.” (z dodaniem lub nie informacji ilościowej, np.: „co najmniej dwóch przedstawicieli”). Bez nazwisk i tytułów (te pojawiają się w programach nauczania), ale z gwarancją europejskości i światowości.

Szczegóły w spisie lektur

W te szczegóły wprowadzi pewna kontrowersja spoza spisu, znajdująca się we wskazówkach metodycznych dla liceum. Ich autorka, Ewa Jaskółowa, pisze: „Trzeba też przez lekturę tekstów, w procesie analizy i interpretacji, uzmysłowić dwie kluczowe tradycje XX wieku: romantyczną i barokową. Tradycja romantyczna musi być wyraźnie wydobyta w trakcie realizacji zakresu podstawowego, bo przełom barokowy sygnalizowany jest jedynie tekstami Mikołaja Sępa Szarzyńskiego. Natomiast obie, romantyczna i barokowa, uzmysłowione zostaną w trakcie realizacji poziomu rozszerzonego” (s. 87). Widać tu niekonsekwencję zbyt dużą, by się na nią zgodzić. Z jednej strony, uznaje się tradycję barokową za kluczową dla w. XX, z drugiej – proponuje się tylko jednego przedstawiciela tej tradycji! Nie klei się. Jeśli ta tradycja rzeczywiście jest tak ważna, to jej ważność powinni odczuć uczniowie, czytając utwory więcej niż jednego poety, i to już na poziomie podstawowym, a nie dopiero na poziomie rozszerzonym. Albo ta tradycja jest kluczowa, albo nie.

Pisze Sławomir Jacek Żurek w *Koncepcji*: „W szkole ponadgimnazjalnej proponowane są wyłącznie arcydzieła, począwszy od antyku, a skończywszy na literaturze XX i XXI w.” (s. 59). Czytanie arcydzieł w szkole nie budzi żadnych zastrzeżeń, ale niektóre ze wskazanych dzieł nie są arcydziełami (zob. dalej). Inny problem tkwi w owym XXI wieku. W podstawie wymieniono z tytułów dwa utwory z w. XXI: *Tryptyk rzymski* (2003) i *Podróże z Herodotem* (2004). Aż dwa czy tylko dwa? W dodatku przy braku zapisu w samej podstawie o konieczności czytania literatury najnowszej.

Na s. 51 mamy zapis dotyczący zakresu podstawowego: „wybrana powieść polska z XX lub XXI w.”, ale w podanych w nawiasie przykładach znajdują się wyłącznie powieści z w. XX, w dodatku z lat sześćdziesiątych (Strykowskiego *Austeria* z 1966) i siedemdziesiątych (Konwickiego *Kronika wypadków miłosnych* z 1974). Czy nie było nowszych? Na tej samej stronie: „wybrana powieść światowa z XX lub XXI w.” – również bez przykładu powieści z w. XXI, gdyż *Imię róży* Umberta Eco wydane zostało w 1980 roku.

W zapisie odnoszącym się do zakresu rozszerzonego wśród „wybranych powieści lub zbioru opowiadań z XX lub XXI w.” widnieje Marek Nowakowski (s. 50). Czy nie znalazłoby się co najmniej 15 innych pisarzy zasługujących o wiele bardziej na umieszczenie w podstawie? Na pewno tak. Marek Nowakowski nie jest pisarzem nadającym się do takiego dokumentu jak podstawa. Może go sobie wybrać autor programu i nauczyciel. Czy Józef Wittlin jest pisarzem do umieszczenia w podstawie, czy w programie? Raczej w programie, choć jego *Sól ziemi* nazywana bywa jedną z najwybitniejszych powieści polskich XX wieku. A czy Jerzy Pilch zasługuje na podstawę programową? A z obcych – Irit Amiel to nazwisko na miarę podstawy czy programu? Programu. Wprawdzie ma ten atut, że jest związana z Polską, ale jeśli rozejrzeć się nieco dalej, to może lepszy byłby bardziej znany w świecie Amos Oz spośród pisarzy izraelskich. Jeśli zaś chodzi o uwzględnienie utworu lub autora podejmującego sprawę zagłady Żydów, to spełnia ten warunek Imre Kertész, noblista.

Rozważenia wymaga zapis w *Tekstach kultury* dla gimnazjum: „Teksty poznawane w całości – nie mniej niż 5 pozycji książkowych w roku szkolnym oraz wybrane przez nauczyciela teksty o mniejszej objętości, przy czym nie można pominąć autorów i utworów oznaczonych gwiazdką” (s. 40). Gwiazdką oznaczono trzech autorów (Kochanowski, Krasicki, Sienkiewicz) i dwa utwory (*Zemstę* i *Dziadów cz. II*)! Wszystko razem stanowi listę lektur, za obszerną jak na podstawę i niepotrzebną. Czy podstawa to miejsce do zamieszczania listy lektur? Nie, nie listy (w domyśle pełnej lub prawie pełnej), lecz tylko kilku wybranych dzieł, o których sądzi się, że powinni je przeczytać obowiązkowo wszyscy uczniowie w Polsce. Czyli autorzy podstawy z 2009 r. powinni poprzestać na utworach i nazwiskach oznaczonych przez nich gwiazdką. Dopiero w ten sposób zrealizowali by ideę ogólności podstawy programowej. Taki spis, jaki zamieszczono w omawianej podstawie, pasuje raczej do programu nauczania. Tu idea podstawy ponownie się w ten sposób rozmyła.

W punkcie 1: „Teksty poznawane w całości”, wymieniono fraszki, treny, bajki i po prostu wiersze, co brzmi dość zabawnie, bo przecież nie praktykuje się w szkole czytania tych gatunków w części.

Formuła z punktu 2 również nie brzmi szczęśliwie: „2. Teksty poznawane w całości lub w części (decyzja należy do nauczyciela)”. Nie praktykuje się w gimnazjum czytania w całości *Iliady*, *Odysei*, *Pieśni o Rolandzie* czy *Pamiętnika z Powstania Warszawskiego*. Wolę wskazówkę z dawniejszych podstaw, np. „Homer *Iliada* lub *Odyseja* (fragmenty)” – krótką i jasną. W podstawie z 2009 r. zapisano również tak: „*Biblia* (opis stworzenia świata i człowieka z *Księgi Rodzaju*, przypowieść ewangeliczna, hymn św. Pawła o miłości); wybrane mity greckie” (s. 40). Czy „w całości lub w części” odnosi się do *Biblii*, czy do tego, co w nawiasie? Wiadomo, że *Biblii* nie czyta się w szkole w całości, wiadomo, że opisu stworzenia świata lub wybranej przypowieści nie przeczytamy w części. Po co za-

tem taka alternatywa w nagłówku? Czy nie lepiej po prostu: wybrane księgi/pieśni/ fragmenty z *Biblii*¹³, np. opis stworzenia świata i człowieka? Nie mieszczą się w owym „w całości lub w części” również „wybrane mity greckie”. Tu w ogóle nie wchodzi w grę jakiegokolwiek „lub”: wybrany mit grecki w całości lub w części. Nie da się. Gdyby było: „*Mitologia grecka* J. Parandowskiego” (lub innego autora), to tę da się czytać w całości lub w części; uszłoby też przy zapisie „mitologia grecka”. Jednak wybrane mity greckie należy czytać w całości i nie ma tu innej możliwości. Umieszczony pod wskazanym nagłówkiem zapis „Ryszard Kapuściński – wybrany utwór” ma sens, gdyż taki utwór można przeczytać w całości lub w części; natomiast zapis „wybrane mity greckie” pod owym nagłówkiem nie ma już sensu.

W punkcie 3 wymieniono komiks. Dopiero w gimnazjum, z pominięciem szkoły podstawowej, ograniczając repertuar tekstów kultury, niezbyt zresztą bogaty.

Przyjrzyjmy się zapisom pod nagłówkiem „3. Inne” (s. 52) w licealnym dziale *Teksty kultury*. W treściach zakresu podstawowego umieszczono dwa wymagania: „wybrane filmy z twórczości polskich reżyserów [...]” oraz „homilia Jana Pawła II [...]”. Zapisy te zawierają kryteria doboru tych tekstów kultury: w pierwszym z nich jest nim polskość, w drugim religijność, dokładniej – katolickość, a zapewne również papieskość. Tak więc w tym miejscu zakresu podstawowego obowiązuje zestaw polsko-katolicki, niezbyt szeroki, naładowany ideologią religijną. Dopiero dla uczniów z poziomu rozszerzonego przewidziano obowiązkowy kontakt z filmem światowym.

Kulturowe ramy edukacji polonistycznej i kwestie tożsamości

Pora przejść do spostrzeżeń o sposobie istnienia w podstawie programowej z 2009 r. *Biblii* i tzw. źródeł kultury polskiej i europejskiej¹⁴. Zwykle wymienia się trzy obszary źródłowe czy fundamentalne: starożytną kulturę grecką, rzymską i chrześcijaństwo. Jest to, oczywiście, zawężona liczba źródeł. Okazuje się, że w omawianej podstawie programowej dokonano kolejnego zawężenia: na wszystkich etapach edukacyjnych całkowicie pominięto mitologię starożytnego Rzymu, a z dzieł literackich wskazano jedynie wybrane liryki Horacego dla zakresu rozszerzonego w liceum (s. 49). Tak więc nie ma nawet Rzymu, pozostały Ateny i Jerozolima, co zawęża horyzonty umysłowe młodych Polaków. To zbyt ciasny projekt edukacyjny, istniejący zresztą od podstawy programowej z 1995 roku.

Czytanie fragmentów *Biblii* rozpoczyna się obowiązkowo w gimnazjum: „*Biblia* (opis stworzenia świata i człowieka z *Księgi Rodzaju*, przypowieść ewangeliczna, hymn św. Pawła o miłości)” (s. 40). W liceum fragmenty *Biblii* występują dwukrotnie i w dwóch rolach. Jako tekst (dla siebie, ważny sam przez się) na poziomie podstawowym: „*Biblia* (wybrane psalmy, fragmenty: *Pieśni nad Pieśniami*, *Księgi Hioba*, *Apokalipsy św. Jana*)” oraz na poziomie rozszerzonym jako kontekst: „*Biblia* (fragmenty *Starego* i *Nowego Testamentu* jako konteksty interpretacyjne dla lektury dzieł z innych epok)” (s. 52). Te dwie role fragmentów biblijnych są jak najbardziej na miejscu i uznane w dydaktyce, natomiast wątpliwe i sporne jest według mnie poprzestanie na samej *Biblii*. Czytanie fragmentów tylko jednej świętej księgi jednej panującej religii stanowi decyzję ideologiczną, a ideologia ta

¹³ Za lepsze uznać dokładne wskazanie, czy chodzi o *Stary*, czy o *Nowy Testament*. Nagminne posługiwanie się nazwą *Biblia* zamazuje wyraźne różnice między tymi dwoma zbiorami ksiąg, wprowadza złudzenie ich jedności. Ciągłość niektórych wątków nie oznacza jedności.

¹⁴ Ten temat podejmowałem trzykrotnie: *Kultura europejska: od kanonu do nonkanonu*. „Prace Literackie” t. 43 (2004); *Fundamenty i źródła. O tak zwanym wprowadzeniu do kultury*. W zb.: *Różne aspekty kształcenia kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej*. Red. G. Różańska. Ustka 2009; *Jak wprowadzać uczniów w kulturę polską i europejską? Wiedza a tożsamość*. Referat wygłoszony na konferencji *O polonistyczną tożsamość absolwentów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych* (Kraków, 23–25 XI 2009).

jest religijna: w ogólności chrześcijańska, w szczególności katolicka. Ma ona rację bytu w określonym Kościele dla określonych wyznawców, ale nie w niewyznaniowej szkole i na lekcjach języka polskiego. Lekcje polskiego należy chronić przed wyznaniowością i partyjnością; dokładniej – przed zdominowaniem przez jedno wyznanie lub jedną partię czy jeden program polityczny.

Dla przeszłości i terażniejszości Europy (politycznej) i kultury europejskiej niezmiernie ważna jest inna z europejskich świętych ksiąg, *Koran*¹⁵. Nie tak dawno i nie tak daleko – w środku kulturalnej i chrześcijańskiej Europy – prawosławni Serbowie wymordowali muzułmańskich Bośniaków. Żeby nie powtórzył się ten koszmar, potrzebny jest *Koran*. (*Koran* zamiast koszmaru! Chyba warto?!) Sięgając jeszcze dalej w przeszłość Europy i kultury europejskiej, natkniemy się niewątpliwie na święte księgi egipskie, np. *Księgę Umarłych*, *Księgę Jaskiń* czy *Księgę Krowy*¹⁶. Od chrześcijańskiej jednostronności przez dwustronność powstała z dodania *Koranu*, doszliśmy do trójstronności, dołączając księgi egipskie. Dzięki temu horyzont się rozszerza, wiedza ucznia staje się coraz bardziej różnorodna, umysł (wraz z emocjami) coraz bardziej zrównoważony. To jednak nie wszystko, co możemy zrobić w dążeniu do równowagi (umysłowej, ideologicznej, politycznej). Możemy wyjść poza dzisiejszą Europę i dorzucić jeszcze święte księgi hinduskie (np. *Wedy*). Otrzymujemy w ten sposób równo stojący czteroelementowy zestaw.

Rysuje się też i takie wyjście, że podstawa programowa w ogóle nie będzie zawierać zapisów zobowiązujących do czytania fragmentów jakiegokolwiek świętej księgi, zostawiając tę decyzję autorom programów nauczania i podręczników¹⁷, nauczycielom i uczniom w danej szkole¹⁸. W tym wypadku najlepsza dla podstawy programowej wydaje się alternatywa: albo co najmniej dwie święte księgi, albo żadna.

Dla klas IV–VI przewidziano „wybór mitów greckich” (s. 33), dla gimnazjum „wybrane mity greckie”, jak też – w całości lub w części – „Homer *Iliada* i *Odyseja* lub Jan Parandowski *Przygody Odyseusza*” (s. 40). W przypadku liceum pojawia się zaskakująco otwarty zapis: „wybór mitów” (s. 51). Nie wiadomo, jakich mitów. Jeśli w ogóle wszelkich, jakie tylko autor programu czy nauczyciel dopiszą do tej krótkiej formuły, to całkowita zgoda. Aby określić dokładniej własne stanowisko w tej sprawie, wymienię mitologię, których częściowa znajomość powinna wchodzić w zakres wiedzy dzisiejszego matu-

¹⁵ Jedna trzecia Francji jest muzułmańska, w Niemczech żyje licząca się mniejszość turecka, Hiszpania jest, co prawda, katolicka, ale na każdym kroku widać jej arabską i islamską przeszłość, wenecki Pałac Dożów wybudowano w stylu wschodnim. Turcja jest świetnym przykładem tego europejskiego wahania się między Wschodem a Zachodem.

¹⁶ Zob. T. Andrzejewski, *Dusze boga Re. Wśród egipskich świętych ksiąg*. Warszawa 1967. Pamiętajmy, że ta egipska święta krowa to grecka (i europejska) Io, kapłanka Hery i kochanka Zeusa, która po długich wędrówkach po Grecji i Azji osiedliła się w końcu w Egipcie, gdzie czczono ją pod imieniem bogini Izidy. Pamiętajmy o libijskiej świątyni Zeusa-Ammona. Starożytni Grecy sami wywodzili własną religię i kulturę z Egiptu.

¹⁷ Najszerszej ze wszystkich znanych mi programów i podręczników święte księgi uwzględniają: K. Starewsk a [i in.], *Świat człowieka. Świat starożytny. Materiały. Podręcznik dla gimnazjum kl. I. Cz. 1*. Warszawa 1999 (tu egipski mit o powstaniu świata, mit indyjski, japoński, greckie mity, fragmenty *Gilgamesza*, dekalog, pisma Buddy, Konfucjusza, Lao-Tsy). – W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*. Warszawa 2007 (mamy tu *Księgę o poznaniu stworzenia Re i obalenia Apopa*, fragmenty *Enuma Elis*, *Teogonii* Hezjoda, *Przemian* Owidiusza). Zob. też bogatą w teksty z różnych kultur pracę: K. Chłipański, M. Rud, *Tysiąc twarzy bohatera. Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, zakres podstawowy i rozszerzony. Kształcenie literackie i kulturowe*. Warszawa 2002.

¹⁸ Zwykle nie pyta się uczniów o zdanie w tej kwestii. Bardziej wolnościowa, demokratyczna, pluralistyczna będzie sytuacja, kiedy nauczyciel zapyta swoich uczniów (bezpośrednio lub w anonimowej ankiecie), czy chcą czytać na języku polskim fragmenty świętych ksiąg i których.

rzysty. Tak więc podstawa programowa musiałaby nałożyć obowiązek poznania w wybranych mitów słowiańskich, germańskich, celtyckich, starożytnych greckich, rzymskich, żydowskich (staro- i nowotestamentowych), babilońskich, egipskich, hinduskich. Dopiero taki zestaw gwarantuje opartą na wiedzy z historii, historii kultury i wierzeń, a przy tym niezideologizowaną i niesprowadzoną do wysługiwania się dominującej obecnie religii orientację w tzw. źródłach kultury polskiej i europejskiej.

Kulturowe ramy (ewentualnie płaszczyzny) edukacji polonistycznej kształtujące dzisiaj polską i europejską tożsamość kulturową widzę w następujących zagadnieniach: 1) ciąg pojęć: regionalne – polskie – słowiańskie – europejskie – indoeuropejskie; 2) przedchrześcijańska pogańska kultura polska i słowiańska (pogaństwo pozytywnie wartościowane); 3) poznawanie średniowiecznych mitologii pogańskich: polskiej, słowiańskiej, germańskiej, celtyckiej; 4) dziedzictwo indoeuropejskie w powiązaniu z hinduskimi *Wedami*; 5) szerokie pojęcie Europy i źródeł kultury europejskiej: nie tylko chrześcijaństwo połączone ze starożytnymi kulturami grecką i rzymską, lecz również składniki wschodnie kultury europejskiej: azjatyckie, żydowskie, islamskie, arabskie; 6) 1000-letnia literatura i kultura bizantyńska (usunięta z naszej świadomości i kształcenia z wielu powodów: religijnych, narodowościowych, politycznych, co, niestety, prowadzi do utrwalania zadawnionych uprzedzeń).

Propozycje te zmierzają do dywergencji celów i treści edukacji polonistycznej przez powiększenie zestawu dzieł, wskazanie wielu źródeł, poszerzenie horyzontu kulturowego i umysłowego. Mówiąc bardziej konkretnie: chodzi o czytanie fragmentów *Gilgamesza*, *Enuma Elisz*, *Rygwedy*, *Upaniszad*, *Orędzia króla Asioki*, *Eddy* i *Nibelungów*, ruskich bylin.

Dlaczego należy czytać na lekcjach języka polskiego *Gilgamesza*? Dlatego, żeby zrozumieć wiersz Zbigniewa Herberta *Przesłanie Pana Cogito*, żeby zachwyty nad tym czytelnym w szkole od dawna utworem był podbudowany wiedzą o literackiej i kulturowej tradycji. Poeta do tej dla niektórych całkowicie obcej tradycji babilońskiej (mezopotamskiej) przyznaje się, nawiązuje, ożywia ją i ceni. Polonista ją pomija. Dlaczego należy czytać na lekcjach języka polskiego *Rygwedę*? Z tego samego powodu – żeby zrozumieć *Przesłanie Pana Cogito*. O *Gilgamesza* łatwiej się upomnieć, gdyż imię tytułowego bohatera poematu babilońskiego zostało wymienione w wierszu. Z uzasadnieniem konieczności przywołania *Rygwedy* sprawa nie jest tak oczywista, ale tylko na pierwszy rzut oka, no, i dla tych, którzy nie znają poematu hinduskiego, a takich jest większość¹⁹. Wystarczy przeczytać dwa wersy z *Hymnu 14. Do Jamy*, by dostrzec podobieństwo we frazeologii, w składni, w długości wersu *Przesłania*, ale przede wszystkim w sensie. Strofa z *Rygwedy* dotyczy rytuału pogrzebowego, a opowiadacz zwraca się do nieboszczyka: „Idź naprzód, idź naprzód dawnymi ścieżkami / tam, dokąd poszli nasi ojcowie, którzy poszli przed nami!”²⁰ Tak też w wierszu polskim: „Idź dokąd poszli tamci do ciemnego kresu / po złote runo nicości swoją ostatnią nagrodę / [...] / idź bo tylko tak będziesz przyjęty do grona zimnych czaszek / do grona twoich przodków: Gilgamesza Hektora Rolanda / obrońców królestwa bez kresu i miasta popiołów [...]”.

Nie tylko Herbert wymaga wielokulturowej lektury i zróżnicowanych kontekstów z przeszłości, także Leśmian (tematy hinduskie i perskie) i Miłosz (buddyzm).

Nie ma w edukacji polonistycznej nawet jednego nazwiska, nawet wierszyka, choćby

¹⁹ W żadnej z kilkudziesięciu prac wybranych przez A. Franaszkę i opublikowanych w tomach zbiorowych, opatrzonych jego wstępami (*Poznawanie Herberta*. Kraków 1998. – *Poznawanie Herberta 2*. Kraków 2000) nie dostrzeżono przywołania *Rygwedy* w *Przesłaniu Pana Cogito*.

²⁰ Na ten trop wpadłem czytając książkę G. Dumézila *Bogowie Germanów. Szkice o kształtowaniu się religii skandynawskiej* (Przeł. A. Gronowska. Red. nauk. J. Banaszkiewicz. Warszawa 2006). Stąd też pochodzi cytowany fragment *Rygwedy* (s. 68–69). Por. odpowiednie wersy *Mandali 10. Hymnu 14: Do Jamy* (w: *Hymny Rigwedy*. Przeł. F. Michalski. Wrocław 1971): „Idź, idź po drogach pierwszych, najdawniejszych, / Po których dawni nasi ojce poszli, / Zobaczysz Jamę i boga Warunę, / Obydwu królów, radosnych w swej chwale”.

jednej ikony czy zabytku architektury pochodzącego z kręgu kultury bizantyńskiej. Kontakt z nią zapewniłoby włączenie jednej pieśni Romana Melodosa²¹, najwybitniejszego poety z tego kręgu. Bizancjum, Konstantynopol, Stambuł – trzy nazwy tego samego miasta, trzy wielkie okresy w jego dziejach i dziejach Europy: najpierw starożytność grecka, potem chrześcijaństwo, następnie od 1473 r. do dzisiaj we władaniu wyznawców islamu. Hagia Sophia powinna być dla nas dzisiaj ważniejsza, jak sądzę, niż katedra Notre Dame, z powodu swojej niejednoznaczności, nieokreśloności, spowodowanej kulturową i religijną wielowymiarowością, nawarstwieniem się religii i kultur. To taki europejski kulturowy nierozstrzygalnik. Nierozstrzygnięta wydaje się również dzisiejsza jednostkowa tożsamość kulturowa.

Aby oddać złożoność, niejednorodność tożsamości kulturowej, utworzyłem pojęcie tożsamości samotrzeciej. Pojmowanie tożsamości jako jedności i jednorodności (jako czegoś homogenicznego i monolitycznego) już dawno nie wystarcza, również niewystarczające wydaje się włączenie w obszar tożsamości kogoś/czegoś drugiego. Sądzę, że stałym składnikiem tożsamości jest jeszcze i zawsze ktoś trzeci, kimkolwiek by był, coś trzeciego, czymkolwiek by było, np. obcą kulturą. Ja i dwaj inni to, moim zdaniem, minimalna struktura tożsamościowa. Każda tożsamość jest samotrzecia (co najmniej)²².

Obecnie już nie przede wszystkim ani tym bardziej nie polskość wyłącznie, lecz europejskość i wielokulturowość stają się kluczowymi kategoriami tożsamościowymi i edukacyjnymi²³. Źle jednak się robi, przeskakując od razu od polskości, nasiąkniętej katolicyzmem, do europejskości, określanej jako chrześcijańska. Pomiędzy nimi znajduje się – niestety, często pomijana – słowiańskość, słowiańszczyzna, ta przedchrześcijańska, pogańska. Konieczna jest więc druga para: pogańskie (zarówno polskie, jak tym samym słowiańskie) – chrześcijańskie. Zatem nie para: polskie – europejskie, lecz co najmniej ciąg trzyelementowy: polskie – słowiańskie – europejskie, jest i prawdziwszy, i bardziej zrównoważony. Każdy z tych składników był kiedyś niechrześcijański, pogański. Warto, a nawet należy w niewyznaniowej szkole, wyzwolić pojęcie pogaństwa i pogańskości od negatywnego wartościowania, od potępienia, w najlepszym razie lekceważenia, a potraktować obiektywnie jako wiedzę²⁴ o własnym pochodzeniu słowiańskim. Taką wiedzę i taką postawę przewiduję jako wyposażenie dzisiejszego maturzysty.

Rozważając sprawy tożsamości, źródeł kultury europejskiej, wiedzy o nich zdobywanej w ramach edukacji polonistycznej, odpowiadałem na pytanie Salomona postawione jako motto: „Którzyście wy, a skądście, a który jest rodzaj wasz?”

Podsumowanie

W nowej podstawie programowej języka polskiego z 2009 r. teksty kultury mają najczęściej charakter literacki. Tym samym pomija się w dużej mierze treści należące do kształcenia kulturowego, co znaczy, że pomija się wypracowany i znany od ponad 30 co naj-

²¹ Roman Melodos (Pieśniarz) żył w pierwszej połowie VI stulecia. Uchodzi on za autora pieśni do Matki Bożej *Akathistos Hymnos*, uznawanej za największy zabytek literatury bizantyńskiej, a nawet całej poezji chrześcijańskiej; jego twórczość stanowi szczytowe osiągnięcie hymnografii bizantyńskiej. Podaję za: O. Jurawicz, *Historia literatury bizantyńskiej. Zarys*. Wrocław 1984, s. 89, 91–92.

²² Pojęcie tożsamości samotrzeciej zgłosiłem w przywoływanym już tu referacie *Jak wprowadzać uczniów w kulturę polską i europejską?*

²³ Zob. o tym np. A. Borowski, *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem edukacji polonistycznej*. W zb.: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–24 września 2004*. Red. M. Czermińska [i in.]. T. 2. Kraków 2005. – *Dylematy wielokulturowości*. Red. W. Kalaga. Kraków 2007.

²⁴ To wszystko udało się osiągnąć w odniesieniu do starożytnych – pogańskich z chrześcijańskiego punktu widzenia – kultur Grecji i Rzymu.

mniej lat (mniej więcej od początku lat siedemdziesiątych XX wieku) model kształcenia polonistycznego łączący kształcenie literackie z kulturowym. Oczywiście, autorzy nowej podstawy i każdej następnej mają do tego prawo! Powinni jednak o tym napisać już na samym wstępie. Takiego zamiaru autorzy obecnej podstawy nie mieli, wręcz przeciwnie, deklarują przecież nacisk na kulturę, co jednak często nie ma pokrycia. W ten sposób m.in. przejawia się jedna z głównych wad podstawy, tj. ta, że jej zawartość w sporej mierze nie spełnia jej własnych założeń. Mocno razi całkowite pomijanie w liceum europejskiej i światowej poezji od starożytności do XXI w. (!) oraz (w zakresie podstawowym) europejskiego i światowego dramatu od czasów po Szekspirze (uwzględnionym) do XXI wieku. Razi również wąskie pojmowanie źródeł kultury polskiej i europejskiej, ograniczone do mitów greckich i fragmentów biblijnych. Od strony gatunkowej rzecz ujmując, tekst opublikowany jako podstawa programowa nazbyt przypomina program nauczania, co wynika z zamiaru pisania podstawy w „języku wymagań”, „języku operacyjnym”, czyli w gruncie rzeczy – szczegółowego wyliczania owych wymagań i operacji i wchłonięcia standardów egzaminacyjnych. Spostrzeżenia poczynione w ramach wątku stylistyczno-redakcyjnego ułatwią czytelnikowi odpowiedź na pytanie, czy podstawa programowa języka polskiego z 2009 r. została dobrze napisana i dokładnie zredagowana²⁵, jak przystało na zasadniczy, ustawowy dokument dla edukacji polonistycznej i z definicji trafiający do historii piśmiennictwa oświatowego.

²⁵ MEN ogłasza wszędzie z dumą, że nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, jak żadna poprzednia, była poddana pod niezwykle szerokie społeczne konsultacje. Informuje, że wpłynęło blisko 2,6 tys. pisemnych opinii i propozycji zmian oraz 212 profesjonalnych recenzji. Wskazana tu duża liczba wadliwych sformułowań uzasadnia przypuszczenie, że omawiany dokument nie miał szczęścia do wnikliwej recenzji wydawniczej.