

Pamiętnik Literacki 2010, 3, s. 244-248



Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej

Barbara Myrdzik

BARBARA MYRDZIK

(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Filologii Polskiej,
Zakład Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych)

GŁOS NIE TYLKO W SPRAWIE PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Wiele już napisano i powiedziano o najnowszej podstawie programowej. Wydawać by się mogło, że temat do tej pory ocukrował się trochę, uleżał, a zapisy tej podstawy zaczęto wprowadzać w życie (szkoła podstawowa). Jednak tak nie jest. Wypowiedź dr. Kordiana Bakuły skierowana do Redakcji „Pamiętnika Literackiego” świadczy m.in. o tym, że ustalenia wszystkich spotkań i dyskusji nie zakończyły wielu spraw. Nadal okazują się żywe i ważne. Dlatego recenzję tę, mimo że miejscami jest w sposobie formułowania zarzutów tendencyjna i jednostronna (np. traktowanie pewnych zapisów podstawy w „poetyce” konspektu i innych), odebrałam głównie jako głos kogoś, komu autentycznie zależy na szkolnej edukacji polonistycznej, a kto próbuje zwrócić uwagę na zaistniałe niedoskonałości dokumentu państwowego, jakim jest podstawa programowa, a także praktyczne jej konsekwencje.

Piszę te słowa we własnym imieniu, ale wyrażam również poglądy moich koleżanek i kolegów z Zakładu Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, z którymi dyskutowałam nie tylko

o podstawie programowej z grudnia 2008 i o tekście dr. Bakuły, ale także o warunkach powodzenia tych zmian. Oba te wątki splatają się ze sobą, dlatego pojawią się równolegle w przytoczonych rozważaniach. Ze względu na wielość zagadnień i ograniczenia wydawnicze przedstawię najważniejsze kwestie w dużym skrócie:

1. Podstawa programowa¹ powstała bez miarodajnych badań naukowych, które ukazałyby mocne i słabe ogniwa poprzednich ustaleń, czynniki zarówno przedmiotowe, jak i podmiotowe. Nie zastąpią tego prezentacje i dyskusje w wybranych środowiskach. I tym razem inicjatorzy reformy „zapomnieli” o tym, że niemożliwe jest przeobrażenie w krótkim czasie świadomości nauczycieli, od których zależy powodzenie każdej reformy. Dlatego – trzeba to powiedzieć – wszyscy odpowiedzialni za edukację polonistyczną znajdują się dzisiaj na różnych etapach drogi przemian: niektórzy zostają jeszcze w tyle, inni nadążają za czołówką, a jeszcze inni ją wyprzedzają.

2. Podstawa programowa jako dokument określający wykaz umiejętności i sprawności, w które powinna wyposażać ucznia szkoła w zakresie języka polskiego jako przedmiotu nauczania, musi co jakiś czas ulegać modyfikacji, gdyż trzeba ją dostosowywać do ucznia w kontekście dokonujących się przemian społeczno-kulturalnych. Chciałoby się w tym miejscu powtórzyć za Małgorzatą Czermińską: „Nie chodzi o rujnowanie i wznoszenie wszystkiego od nowa, ale trzeba działać odważnie i z wyobraźnią, bo nasz stary filologiczny gmach polonistyki zrobił się już za ciasny i nie zaspokaja wielu pilnych potrzeb”². Tym bardziej, że zmiany bywają najczęściej trudne, bo naruszają ugruntowane przeświadczenia, wymagają uczenia się nowych treści i kształtowania nowych sprawności. Np.: kolejne inicjatywy europejskie obligują do modyfikacji strukturalnych i programowych w edukacji. Kompleksowy plan budowy europejskiego społeczeństwa informacyjnego³ uchwalono na szczycie Unii Europejskiej w Lizbonie w r. 2000, nosi on nazwę „strategii lizbońskiej”. Najważniejszym zadaniem stojącym przed systemem edukacyjnym – w świetle tych założeń – staje się nauczanie społeczeństwa nie tylko tego, jak używać wiedzy, ale jak ją tworzyć. System edukacyjny powinno nastawić się na wykształcenie u uczniów i studentów oryginalności myślenia i działania. Wymaga to zmiany metod kształcenia i nowego przygotowania nauczycieli. Nowe metody nauczania powinny być oparte na działaniu zespołowym i współpracy, a nauczanie tradycyjne należy wzbogacić o formy kształcenia *online*. Nowa podstawa programowa wychodzi temu naprzeciw, podkreślając konieczność kształtowania samodzielności w docieraniu do informacji, krytycznego podejścia do nich, umiejętności ich selekcjonowania. Warunkiem spełnienia tych założeń jest przygotowanie do kierowania samokształceniem nauczyciel.

3. Dr Bakuła w swojej wypowiedzi porusza różne kwestie, niektóre mniej, inne bardziej istotne, przy tym jedna z najważniejszych została przesunięta przez autora do ostatniego śródrozdziału, zatytułowanego *Kulturowe ramy edukacji polonistycznej i kwestie tożsamości*. Zagadnienie kształtowania tożsamości kulturowej należy do naczelnych zadań edukacji szkolnej dzieci i młodzieży, zarówno w kontekście tradycji, jak i współczes-

¹ 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.

² M. Czermińska, *Słowo wstępne*. W zb.: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków, 22–25 września 2004*. Red. M. Czermińska [i in.]. T. 1. Kraków 2005, s. XVII.

³ Społeczeństwo informacyjne to takie, „w którego organizacji (więzi międzyludzkie i międzygrupowe, produkcja, administracja, komunikacja, kultura itd.) najważniejszą rolę odgrywa wytwarzanie, gromadzenie i przekazywanie, odbiór i zdalne przetwarzanie różnego typu informacji przy wykorzystaniu komputerów i technologii z nimi związanych” (*Słownik terminologii medialnej*. Red. W. Pisarek. Kraków 2006, s. 199).

ności. Wpisuje się ono w działania formacyjne szkoły, co sygnalizują cele ogólne podstawy programowej. W jej tekście wielokrotnie podkreśla się rozwijanie podmiotowości ucznia, wychowanie do samodzielności, odpowiedzialności, akcentując wprost lub pośrednio, że obcowanie z kulturą tworzy podwaliny ładu w świecie. Bakula nie dostrzega, że w ostatniej podstawie programowej zaszły w tej materii zasadnicze zmiany: podstawa ta zakłada ścisłą relację między kolejnymi etapami kształcenia polonistycznego a komplementarnością zagadnień w obszarze edukacji humanistycznej⁴. Ponadto autor ogranicza problem kształtowania tożsamości kulturowej do doboru tekstów i ich miejsca w edukacji kulturowej, ze szczególnym wyróżnieniem sfery światopoglądowej (sprawa *Biblii* i innych tekstów kultury, np. *Koranu*, starych ksiąg egipskich, hinduskich itd.), akcentowanej również w referacie wygłoszonym w Krakowie (na co Bakula powołuje się w przypisie 13 i 23; byłam uczestniczką tego sympozjum). Wśród szczegółowych, interesujących zresztą, sugestii (nadających się raczej do programu nauczania a nie podstawy), wkraczających w rejony antropologii kultury, autor wyraźnie umniejsza rolę tradycji śródziemnomorskiej. Sądzę, że w rozważaniach na temat roli kultury w edukacji powinny istnieć różne jej nurty, choć zdecydowana preferencja przypadnie kulturze, w jakiej jest uobecniony i komunikowany wspólny horyzont wartości (dotyczy to uczniów, ich rodziców, środowiska, których przekonań nie można nie doceniać). Wspólny horyzont wartości wypływa z tradycji zarówno greckiej i rzymskiej, jak i judeochrześcijańskiej, za którą stoi chrześcijański humanizm Zachodu, z jego naciśkiem na wartości, jakimi są: powszechna wolność, równość i solidarność. Natomiast tworzenie sztucznej hierarchizacji może prowadzić do przemocy symbolicznej.

Chciałabym zwrócić uwagę na to, że kształtowanie tożsamości kulturowej i narodowej jest procesem, przebiega w czasie, zaczyna się w dzieciństwie, ulega zintensyfikowaniu w okresie dojrzewania, trwa całe życie. Przejawia się nie tylko w erudycji, w tym znajomości różnych tekstów kultury (np. kontekstów *Przesłania Pana Cogito*)⁵, ale w wiedzy szczególnej. Przywołam w tym miejscu Charlesa Taylora, według którego: „Wiedza o tym, kim jestem, to w rzeczywistości cała wiązka wiadomości o tym, jaką zajmuję pozycję. Moja tożsamość określona jest przez więzi i identyfikację, stanowiące ramy lub horyzont, wewnątrz których mogę w każdym konkretnym przypadku próbować ustalić, co jest dobre czy wartościowe, co powinienem zrobić, co popieram, a czemu się przeciwstawiam. Innymi słowy, tylko wewnątrz tego horyzontu potrafię zająć jakiegokolwiek stanowisko”⁶.

Szkolna edukacja aksjologiczna powinna zatem uczyć nie tylko faktów, a także dostrzegania wartości uobecnionych w tekstach kultury, nazywania ich, ale uświadamiania różnych sposobów ich aktualizacji, bez apodyktyczności i doktrynerstwa, tak, by młody człowiek nie tylko potrafił samodzielnie czytać różne teksty kultury, ale próbował odpowiedzieć sobie na ważne pytania, np.: Kim chcę i mogę być? Co wybierać, a co odrzucać? Jak żyć w świecie przygodności, w którym los ludzki nie jest określany w kategoriach teleologicznych, celów świeckich bądź religijnych, w którym staje się on doświadczeniem braku przynależności i bezkierunkowości indywidualnego życia? – co sugerują różne dyskursy na temat dzisiejszej kultury ponowoczesnej⁷. Sądzę, że zostawianie chwili na refleksje, które powstają po przeczytaniu utworu (również obrazu, dzieła muzycznego), jest ważniejsze

⁴ Chodzi tu o takie przedmioty nauczania jak historia i WOS.

⁵ Uwaga marginesowa: Bakula upomina się o mitologię rzymską w podstawie programowej, a przecież była ona recepcyjna w stosunku do mitologii greckiej. Do ostatecznej hellenizacji religii rzymskiej doszło w okresie wojny z Hannibalem. Zob. K. Kumanięcki, *Historia starożytnej Grecji i Rzymu*. Wyd. 4. Warszawa 1969, s. 354 n.

⁶ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przeł. M. Gruszczynski, O. Lasek [i in.]. Wstęp A. Bielik-Robson. Warszawa 2001, s. 53.

⁷ Zob. Z. Bauman, *Ponowoczesność, czyli jak współżyć z wieloznacznością*. W: *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Przeł. J. Bauman. Przekład przejrzał Z. Bauman. Warszawa 1995.

niż rozstrzyganie: czy dzieło jest arcydziełem, czy kiczem? Taką umiejętność nie każdy może osiąść, tym bardziej uczeń. Uprawniona jest dyskusja o wartościach estetycznych i nadestetycznych (w rozumieniu W. Stróżowskiego) uobecnionych w dziele kultury.

Niewątpliwie dr Bakuła ma rację upominając się o dramaty i poezję europejską oraz światową w podstawie programowej. Również marginalnie potraktowana została edukacja teatralna, dodam – gorzej niż w programach z lat siedemdziesiątych XX wieku! Przy tekstach kultury innych narodów i tradycji da się wypracować umiejętność dialogu – „możliwość porozumienia”, czyli zrozumienia innego (w tym konkretnego Innego). Nie chodzi tutaj o „rozpląnięcie się w nieokreślonym synkryzmie kulturowym” (sformułowanie P. Ricoeura), ale o poszukiwanie sensu. Jeszcze jedno – wielu maturzystów, wybierając studia niehumanistyczne, może nigdy już nie zetknąć się z utworami wybitnych poetów i dramaturgów, którzy wnoszą coś istotnego do kultury światowej.

4. Zgadzam się z dr. Bakułą w kilku kwestiach:

a. Rolę podstawy programowej widzę ponad standardami, egzaminami, podziałami, partiami, wyznaczeniami itd. Powinien to być dokument o dużym stopniu ogólności, jasny i zrozumiały. Inne sprawy należy pozostawić autorom programów i podręczników oraz nauczycielom.

b. Autorzy dokumentu nie powinni być jego ekspertami. Traci na tym obiektywność konsultacji. Jeśli potraktujemy to w kategoriach usterki, jak chce autor, to chyba usterki prawnej.

c. Sądzę, że nieprecyzyjnie określono w podstawie działania operacyjne interpretacji. Jeżeli opisuje się interpretację jako ciąg operacji związanych z procesem rozumienia tekstu kultury, wówczas: dostrzeganie, nazywanie wartości, aktualizacja należą do ciągu czynności intelektualno-wolitionalnych, które wchodzi w jej zakres, bo dokonują się w trakcie działań analitycznych.

Proces interpretacji można przedstawić następująco: 1) Czytelnik dokonuje najpierw projektu sensu całości, na który wpływ mają przede wszystkim – w planie indywidualnym – określone oczekiwania poznającego, jego uprzednia wiedza, świat wartości, gust artystyczny czy smak estetyczny; w planie społeczno-historycznym – doświadczenia wpływające ze współczesności i przeszłości. Proces przyswajania tekstu w planie indywidualnym przypomina bezpośrednie zanurzenie się w świat obcy językowo. Można tę umiejętność nazwać czytaniem ze zrozumieniem albo obrazowo porównać do tworzenia przekładu z obcego języka na własny. 2) Drugą fazą jest interpretacja jako odkrywanie czegoś zakrytego, obcego, niejasnego w tekście, co jednak zasługuje na odkrycie, a także konstytuowanie się odbiorcy danego utworu (analiza–synteza). 3) Trzecia faza to aplikacja (relacja między teorią a praktyką, stosunek wiedzy przedmiotowej i podmiotowej), czyli urzeczywistnianie się dzieła sztuki w odbiorze. Ten ostatni element procesu najczęściej jest pomijany w szkolnej edukacji polonistycznej ze względu na brak czasu i „nieekonomiczność działań”, gdyż nie są sprawdzane na maturze⁸.

Chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden znaczący aspekt edukacyjny, dotyczący procesu odbioru wytworów kultury. Zgadzam się z Bakułą w kwestii nieprecyzyjności pojęć, nakładania się czasami ich sensów. Nie to jednak jest – moim zdaniem – najistotniejsze. Współczesna kultura multimedialna, działając sprzecznymi i silnymi bodźcami, nie wymagając skupienia się w odbiorze, stworzyła symultaniczną recepcję zbiorową. Uczniowie odbierają sztukę nierzadko w rozproszeniu, nie koncentrują się na jednym, lecz słyszą lub widzą dwie rzeczy naraz. Nadmiar wrażeń i bodźców powoduje z czasem niemożność skupienia się na jednym (czytaniu, słuchaniu, patrzeniu). Mamy zatem do czynienia z odbiorcą będącym stale w ruchu, często o żywej percepcji, ale niezdolnego do dłuższej i głębszej refleksji⁹ lub takiego,

⁸ Źródło inspiracji: H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys filozofii hermeneutycznej*. Przeł. B. Bana. Kraków 1993.

⁹ Pisałam o tym szerzej w: *Wiedzieć i słyszeć. O kontekstach muzycznych w interpretacji poezji*. W zb.: *Animacja działań kulturalnych – wezwanie współczesności*. Red. M. Latoch-Zielińska. Warszawa 2010.

który nie lubi czytać i nie czuje z tego powodu wstydu. 3-letni cykl nauczania w liceum (a po odjęciu czasu przeznaczanego na egzaminy maturalne jeszcze krótszy, praktycznie dwuipół-letni!) nie sprzyja rozwojowi sztuki czytania. W praktyce szkolnej kierunek kształcenia jest wymuszony przez system egzaminacyjny. Nauczyciele poloniści próbują godzić z celami edukacji literacko-kulturowej formalizm „nowej matury”, domagający się dużej liczby ćwiczeń i zadań zmierzających do ich automatyzacji (tak!). Nieplanowanym efektem tych starań stało się zagubienie perspektywy edukacyjnej ucznia, a w konsekwencji kształtowanie człowieka, który nie lubi czytać i nie rozumie sensu poznawania różnych opowieści, lecz który wie, że jego celem jest zdać egzamin maturalny na odpowiednią liczbę punktów, umożliwiających dostanie się na studia wyższe. Dlatego w szkołach na wiele miesięcy przed maturą edukację polonistyczną zdominował intensywny trening, mający przygotować ucznia do matury tak, by dobrze wypadł m.in. z testu czytania ze zrozumieniem i z interpretacji fragmentu lektury. W ostatnich klasach gimnazjum i liceum sporo czasu przeznaczano na ćwiczenia kształtujące tę umiejętność. Są to sprawności ważne, ale ograniczające horyzont lektury. Pozytywne strony nowej formuły maturalnej nie są w stanie przesłonić „ubocznych” skutków edukacji, w której gubi się to, co niepowtarzalne, ulotne w lekturze, co jednak mogłoby przerodzić się, jeśli nie w „romans z tekstem”, to przynajmniej w chęć czytania. W testach nie ma miejsca na własne pytania czytającego, decydujące o ciekawości i sensie poznania, ani na refleksję na temat tego, co przeżył i co sobie wyobraził, lecz wybija się dyktat pytań adresowanych do zbiorowego odbiorcy, wymuszający ujednoczoną odpowiedź.

Bronię tu stanowiska, wedle którego podstawowym warunkiem sukcesu w procesie lektury jest przekonanie, że dany tekst (dawny lub współczesny) ma coś istotnego do powiedzenia (zawiera jakąś prawdę). W „poetyce testów” zanika podmiotowa perspektywa, jej miejsce zajmuje pewien rodzaj materializmu dydaktycznego, ignorującego w procesie edukacyjnym perspektywę ucznia, a promującego lekturę pasywną. Jednakże w tym frustrującym wszystkich (uczniów, nauczycieli i rodziców) doświadczeniu została zagubiona idea czytania i rozumienia dzieł sztuki, wyboru wartości uznawanych w naszym kręgu kulturowym za ważne. Dzieł, które dają człowiekowi swoiste „wsparcie fikcji” (w znaczeniu Ricoeurowskim)¹⁰.

To nie podstawa programowa i twórcze jej wykorzystanie w programach nauczania spełniają rolę moderatora kształcenia polonistycznego, lecz system egzaminowania i oceniania.

Kończę tę wypowiedź pytaniem skierowanym do dr. Bakuły: Czy język nie należy do zjawisk kultury? Spodziewałam się od Pana wnikliwej recenzji zagadnień językowych w podstawie programowej.

¹⁰ Zob. B. Myrdzik, *O możliwościach wychowawczych literatury inaczej*. W: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006.