

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia V (2014)

Zofia Budrewicz, Maria Sienko

„Język polski” jako przedmiot nauczania w opinii uczniów szkół gimnazjalnych i podstawowych

Toczące się dziś dyskusje na temat podniesienia jakości kształcenia kulturowo-językowego uświadamiają, jak różnorodne są „recepty” na usensownienie godzin polskiego. Powtarzają się w nich niewątpliwie cenne postulaty zmian, które – wzorem tradycji¹ – powinny zapewnić językowi ojczystemu pozycję przedmiotu najważniejszego w systemie szkolnego nauczania. Obok propozycji „ilościowych” (zwiększenia godzin nauczania przedmiotu i zmniejszenia liczebności klas) oraz

¹ Jako autonomiczny i obowiązkowy przedmiot nauczania „język polski” wprowadzony został do szkół przez Izbę Edukacji Publicznej Księstwa Warszawskiego w 1810 r. Poszerzeniu uległy zadania edukacyjne, wykraczające poza dotąd rozwijane umiejętności z zakresu retoryki i poetyki. Poznawanie historii literatury narodowej oraz lektura reprezentatywnych utworów, a także biografii ich twórców służyły kształtowaniu postaw religijnych, etycznych i patriotycznych, dzięki którym możliwe było aktywne uczestnictwo w życiu narodu. Przygotowana przez KEN kadra nauczycielska kontynuowała działalność w jej duchu długo jeszcze po utracie przez Rzeczpospolitą niepodległości. Kształciła nowocześnie kolejne pokolenia młodzieży, dzięki którym polska kultura i język przetrwały czasy niewoli narodowej. Lansowane literackie wzory osobowe (np. bohatera – rycerza, żołnierza, wodza) wspierały działania wychowawcze polskiego szkolnictwa (jawnego i tajnego), podtrzymując świadomość narodową młodego pokolenia Polaków. Od końca XIX w. nowe tendencje w rozwoju dydaktyki polonistycznej wyznaczyły zmiany w metodologii badań literaturoznawczych, psychologii rozwojowej oraz eksperymentalnej. Wraz z nimi postępowało ugruntowywanie wysokiej pozycji „języka polskiego” jako przedmiotu szkolnego; jego ukoronowaniem była reforma z 1932 r. Zob. na ten temat: O. Kopczyński, *O duchu języka polskiego przez O.K.*, „Roczniki Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk”, t. IV, Warszawa 1807; *Plan edukacji publicznej z 1810 r.*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1808–1812*, zebrał i wstępem poprzedził Z. Kukulski, Lublin 1931; *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia a polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Warszawa [1934], s. VII–XXIX; *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Warszawa [1934]; L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1794*, Warszawa 1976; K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w Szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, wyd. 2, Warszawa 1998; J. Marchewa, *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918–1939. Koncepcje i podręczniki*, Warszawa 1990.

zmian w systemie oceniania pracy polonisty² wskazuje się również na potrzebę wzmocnienia formacyjnego oddziaływania treści nauczania.

Wprowadzane z obserwacji praktyki szkolnej środki „naprawcze” uświadamiają przede wszystkim brak głębszego porozumienia między dyskursem dydaktyki polonistycznej a praktyką szkolną. Rozdźwięk ten potwierdziły także przeprowadzone przez nas w 2013 roku badania empiryczne nad „ważnością”/przydatnością języka ojczystego w ocenach samych uczniów. Ich wyniki przedstawiamy poniżej. Chcemy przy tym wyraźnie zaznaczyć, że ich celem nie była ocena pracy nauczycieli czy uczniowskich kompetencji (zróżnicowanych i siłą rzeczy spłaszczanych w statystycznych ujęciach), ale możliwość uchwycenia tego, na ile dzisiejsze szkolne kształcenie i wychowanie polonistyczne determinuje potrzeby samych uczniów. I co o nich mówią sami badani.

W prezentacji wyników badań ankietowych skupiliśmy się głównie na pokazaniu wpływu zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej i kulturowo-cywilizacyjnej na postrzeganie przez uczniów „języka polskiego” jako przedmiotu szkolnego. Co i dlaczego w ofercie i praktyce szkolnej edukacji polonistycznej jest przez nich kontestowane, a co cenione? Uczniowskie oceny „języka polskiego” analizujemy więc przede wszystkim z perspektywy wpływu na potrzeby i postawy młodego pokolenia Polaków neoliberalnej, „płynnej” rzeczywistości.

Zastrzec się musimy, że uchwycenie i pokazanie dokonujących się właśnie zmian jest bardzo trudne, prawie zawsze niepełne i obciążone mniejszym lub większym błędem (niedoskonałość narzędzi badania, reprezentatywność próby badawczej, możliwości uzyskania pełnych danych etc.). Dlatego też nasz tekst traktujemy jedynie jako przyczynek do refleksyjnego spojrzenia na „język polski” jako przedmiot szkolny; przyczynek istotny ze względu na uczniowską perspektywę oglądu i oceny praktyki edukacyjnej oraz „odślaniający się” w nich sam podmiot kształcenia.

Ankiety dla uczniów składały się z pytań, które dotyczyły oceny „języka polskiego” jako przedmiotu szkolnego (ważny/nieważny w szkole podstawowej; przydatny/nieprzydatny w indywidualnym rozwoju według gimnazjalistów) oraz propozycji jego udoskonalenia, wizji idealnego kształtu. Badania mają charakter sondażowy. Przeprowadzone zostały na próbie ponad 900 uczniów krakowskich szkół podstawowych (533 osób) i gimnazjów (400 osób)³ i pokazały, że „język

² Zob. na ten temat: E. Dunaj-Kozakow, *Piszę, więc jestem*, [w:] *Jestem, więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapel-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009; *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012; *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.

³ Krakowskim **szkołom podstawowym i gimnazjom**, w których przeprowadzono badania, przyporządkowano oznaczenia: **SPA** – Szkoła Podstawowa nr 34, ul. Urzędnicza 65; **SPB** – Szkoła Podstawowa nr 36, ul. Mazowiecka 70; **SPC** – Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 12, al. Kijowska 3 (szkoła wchodzi w skład Zespołu Szkół Ogólnokształcących Integracyjnych nr 1 im. Janusza Korczaka); **SPD** – Szkoła Podstawowa nr 130 im. Jana Brzechwy, os. Oświecenia 30 (szkoła wchodzi w skład Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 5); **SPE** – Publiczna Szkoła Podstawowa Sióstr Salezjanek im. bł. Laury Vicuñi, os. Kościuszkowskie 7; **GA** – Publiczne Gimnazjum Sióstr Salezjanek im. Świętego Dominika Savio, os. Jagiellońskie 12; **GB** – Gimnazjum nr 39 im. Józefa Dietla, os. Oświecenia 30; **GC** – Prywatne

polski” jest ważnym przedmiotem nauczania, ale faktyczne jego znaczenie obniżają sposoby oraz treści nauczania.

Odpowiedzi na wszystkie pytania ankiety złożyły się na „obraz” zróżnicowanych oczekiwań i potrzeb ucznia szkoły podstawowej oraz młodzieży gimnazjalnej. Wypowiedzi o tym, co i dlaczego lubią/cenią w praktycznych realizacjach pokazują, że to przedmiot „częściowo niepotrzebny”⁴, że sporo należałoby zmienić, aby zbliżyć go do oczekiwań i nowych potrzeb dziecka szkoły podstawowej oraz nastolatków z gimnazjum. Z jednej strony wyniki okazały się stosunkowo łatwe do przewidzenia, z drugiej – zaskakują zjawiskiem trudności (skalą i rodzajami) w nauce oraz stresu i lekcyjnej nudy. Uczniowie dociekliwie pytają o sens wielu (herbartowskich z ducha) działań/ćwiczeń na lekcjach i w pracach domowych. Mówią, jak ich oczekiwania i potrzeby poznawczo-ludyczne (w szkole podstawowej) oraz poznawczo-kompensacyjne (w gimnazjum) różnią się z zadaniami „języka polskiego”. Wiele uwag krytycznych uczniów (i w szkole podstawowej, i w gimnazjum) zasługuje, niewątpliwie, na przemyślenie organizacji nauki, np. powtarzający się postulat pracy i współpracy zespołowej, skuteczniejszej pomocy w pokonywaniu trudności w zdobywaniu wiedzy, rozwiązywaniu problemów czy sytuacji konfliktowych. Są to w zasadzie dylematy nienowe⁵; z dużą mocną objawiały się już wcześniej, na początku zmian polityczno-społecznych kraju i dostosowywania naszego szkolnictwa do wymogów edukacji europejskiej. Jednocześnie, jak pokazują ostatnie wyniki badań Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA), ciągle nie następuje zadowalająca poprawa w zakresie rozwijania myślenia innowacyjnego, problemowego czy działań transgresyjnych.

To, co w ankietach jest szczególnie wyraziste, zwłaszcza na poziomie gimnazjum, to myślenie kategoriami pragmatycznymi, które „nakazywałyby” kluczowe zobowiązania edukacji polonistycznej jednostronnie przystosować do modelu „człowieka sukcesu”.

„Język polski” w ocenie gimnazjalistów

Nauka w gimnazjum przypada na szczególny czas w rozwoju młodego człowieka – na okres dojrzewania. Wiąże się on w sposób naturalny z koniecznością

Gimnazjum Akademickie nr 6 im. Fryderyka Chopina, ul. Karmelicka 45; **GD** – Gimnazjum nr 18 im. Króla Jana III Sobieskiego, ul. Złoty Róg 30; **GE** – Gimnazjum Integracyjne nr 15 im. Janusza Korczaka, al. Kijowska 3. Towarzyszące oznaczeniom literowym cyfry rzymskie oznaczają klasy, a cyfry i liczby arabskie poszczególnych uczniów.

⁴ Formułę tę zaczerpnęliśmy z pracy T. Budrewicza, *Język polski „częściowo niepotrzebny”. Głosy uczniów szkół zawodowych*, „Polonistyka” 1995, nr 3, s. 137–142.

⁵ Barbara Myrdzik zwraca uwagę na zderzenie w tych strategiach dwóch różnych modeli podmiotowości ucznia i nauczyciela: (1) opartego na samorealizacji i wychowaniu do wolności i odpowiedzialności; (2) jednostronnego modelu „człowieka sukcesu” jako wzorca idealnego pracownika, wyróżniającego się kreatywnością, mobilnością, umiejętnością rozwiązywania problemów, współpracy zespołowej, pokonywania trudności (zwłaszcza stresu, sytuacji konfliktowych) etc. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 313–314.

przewartościowania wizji świata przez nastolatków, ich buntem wobec narzucających (czy odbieranych jako narzucających) wartości, potrzebą samodzielności oraz z wyostrzonym krytycyzmem.

Poniższa tabela frekwencyjna orientuje, w jakim stopniu gimnazjaliści uznają „język polski” za istotny w ich rozwoju przedmiot szkolnego nauczania.

Tabela 1. Ocena przydatności „języka polskiego” w rozwoju młodego człowieka

Ocena przydatności „języka polskiego”	G _A liczba i % osób	G _B liczba i % osób	G _C liczba i % osób	G _D liczba i % osób	G _E liczba i % osób	Razem osób	Średnia %
przydatny	53 (43,80%)	37 (39,79%)	26 (50,00%)	26 (27,96%)	14 (34,15%)	156	39,00
częściowo przydatny / częściowo nieprzydatny	39 (32,23%)	31 (33,33%)	13 (25,00%)	30 (32,26%)	23 (56,09%)	136	34,00
nieprzydatny	17 (14,05%)	25 (26,88%)	10 (19,23%)	34 (36,56%)	3 (7,32%)	89	22,25
odpowiedź: nie wiem lub brak odpowiedzi	12 (9,92%)	0 (0,00%)	3 (5,77%)	3 (3,22%)	1 (2,44%)	19	4,75
ŁĄCZNIE	121 (100%)	93 (100%)	52 (100%)	93 (100%)	41 (100%)	400	100

Powyższe dane wskazują, że spośród czterystu badanych gimnazjalistów 39% uważa godziny polskiego za bardzo ważne i przydatne w ich indywidualnym rozwoju, 34% uznało „język polski” za przedmiot szkolny częściowo przydatny/częściowo nieprzydatny w tym zakresie, natomiast aż 22,25% za zupełnie zbędny. W opinii uczniów gimnazjum wartość przedmiotu wyznacza to, że:

- rozwija wiedzę i umiejętności językowe (55,33%)⁶, to jest: *kształci różne formy wypowiedzi i uczy wystawiania się (10,27%); przydaje się w życiu do sprawnego i poprawnego porozumiewania się z innymi (7,76%); dostarcza wiedzy z zakresu gramatyki (3,65%); uczy pisania (7,76%), mówienia (5,71%), czytania (4,57%), słuchania (3,20%), ortografii (4,57%) i poprawnej wymowy (3,88%) oraz bogaci słownictwo (4,79%);*
- uczy istnienia w kulturze (22,22%), to jest: *zapoznaje z literaturą i kulturą (6,85%), poszerza znajomość różnych tekstów kultury (2,74%), dostarcza wiedzy o literaturze (2,51%), wyposaża w umiejętność analizowania i interpretowania dzieł literackich (2,28%), a przez to: rozwija czytelnictwo i zainteresowanie książkami (2,05%), rozwija wyobraźnię (1,83%), kształtuje tożsamość narodową (1,37%), rozwija refleksyjną postawę wobec życia (0,23%) i kształtuje osobowość/ charakter (0,23%);*
- uczy umiejętności uczenia się (22,44%), to jest: *pomaga w nauce innych przedmiotów, głównie historii i języków obcych (8,45%), rozwija zainteresowania (6,16%) i kreatywne myślenie (4,56%); wyposaża w wiedzę i umiejętności ważne do egzaminu (2,28%) oraz uczy samodzielności (1,60%).*

⁶ Mniejsze fragmenty uczniowskich wypowiedzi czy niektóre ich sformułowania, wprowadzone do toku wyводу, zaznaczamy w całym tekście kursywą. We wszystkich przytoczeniach zachowujemy oryginalną pisownię uczniów. Cytaty te obrazują jednocześnie skalę ich trudności z poprawną pisownią.

W uczniowskich argumentach prawie niewidoczny staje się jednak niezwykle istotny, zwłaszcza na tym etapie kształcenia, wymiar formacyjny przedmiotu. Jego „ślady” można znaleźć w wypowiedziach, wskazujących na przydatność kształcenia językowego w rozwijaniu umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi. Natomiast w sferze kształcenia kulturowo-literackiego mało lub w ogóle nieistotna jest potrzeba refleksyjnej postawy wobec świata i życia oraz w budowaniu tożsamości narodowej. O tej roli „języka polskiego” piszą tylko nieliczni uczniowie. Do wartości przedmiotu przekonuje gimnazjalistów najmocniej potrzeba kształcenia językowego, najczęściej sprowadzana do zaspokajania takich potrzeb, jakie wiąże się potocznie z nauką języków obcych, czyli z opanowaniem *gramatyki, słownictwa, wymowy, poprawnej pisowni*. To, co wykracza poza postrzegane w ten sposób zadania „języka polskiego”, jest w opinii 34% gimnazjalistów częściowo niepotrzebne bądź zbędne i nudne (dla 22,25% badanych). Podobne prawidłowości dają się zauważyć w ocenach „życiowej” przydatności treści kulturowo-literackich. Gimnazjaliści odrzucają je jak „niewygodny balast” czy zbędny bagaż wiedzy:

- rynek pracy wymaga innych umiejętności niż polonistyczne – *potrzebuje „ściśłowców”* (G_AI.1). *Nie są więc one przydatne no chyba że dla przyszłych studentów filozofii, przyszłych Macdonaldierów* (G_BIII.39) albo przydadzą się jedynie tym, którzy w przyszłości chcą wykonywać zawód nauczyciela polonisty czy redaktora jakiegoś pisma (G_EII.4, G_AI.75), *gdyż – jak przekonuje uczennica klasy trzeciej – na kasie w KFC nie dane nam będzie analizować tekstów Mickiewicza* (G_BIII.44). Dla tych, którzy już wiedzą, że będą szukać pracy za granicą, stanowią nawet niewygodny „balast”: *Język polski jest mi niepotrzebny bo wyjeżdżam do Norwegii. Tam nawet się nie przyznam do pochodzenia* (G_AI.56); *Jest potrzebny mi tylko do porozumiewania się, choć i tak nie będzie mi potrzebny bo wyjeżdżam w przyszłości za granicę* (G_DI.22);
- potrzeba jego nauczania wyczerpuje się na szkole podstawowej bądź na kształceniu w niej wyłącznie zasadza, świadczą o tym opinie o gimnazjalnej edukacji polonistycznej i propozycje zmian – *zredukować, usunąć język polski z gimnazjum lub utworzyć gimnazja z językiem polskim: Przydatny jest materiał z klas podstawowych. Usunął bym j. Polski z gimnazjum* (G_AI.18); *Uważam, że polski powinien być do podstawówki a jeżeli ktoś chce być polonistą lub redaktorem powinien iść do gimnazjum z językiem polskim* (G_AI.75); *Pięć razy w tygodniu to dużo za dużo, 3 by wystarczyły bo i tak wiersze do niczego w życiu mi się nie przydadzą* (G_DI.44). W najbardziej skrajnych przypadkach pojawiają się nawet sugestie, że „język polski” powinien być dla obcokrajowców (G_AI.50);
- nie uczy tego, co (według ankietowanych) jest w życiu ważne i potrzebne: *Nie lubię języka polskiego. Jest wiele rzeczy, które nie przydadzą mi się w życiu, a muszę je umieć. Uczymy się go tylko do testu gimnazjalnego, a później cała nasza praca idzie w zapomnienie. Moim zdaniem jest to bez sensu. Powinniśmy się uczyć na nim najważniejszych rzeczy, które będą nam potrzebne do życia, których nie zapomnimy* (G_DI.25); *Język polski już znamy, można by godziny spędzone na uczeniu języka Polskiego wykorzystać na coś co da nam lepsze jutro, np. angielski, niemiecki* (G_BII.3);

- nie lubią, nie rozumieją i nie czują potrzeby poznawania literatury pięknej, zwłaszcza klasycznej i dawnej: *Nie lubię literatury* (G_AI.51), *Nie potrzebne mi są jakieś wiersze o przyrodzie i innych pierdołach* (G_AII.16); *lektury które nas obowiązują są nudne i trudne do zrozumienia* (G_DIII.8); *czyta się i omawia jakieś bezsensowne (teksty) np. z baroku* (G_AI.48); *barok np. to kompletnie bezsensu* (G_AI.79). Są przekonani, że elementy historii literatury i omawianie niektórych tekstów kultury powinno być domeną innych przedmiotów: *podobne treści omawia się na historii i plastyce* (G_BII.6); *Po co uczymy się o renesansie, baroku itp. Niepotrzebne nam to i tak uczymy się tego na historii* (G_AI.25);
- jest nieciekawym, nie potrafi zaangażować w rozważane problemy: *Nuda i niepotrzebne* (G_DI.4); *Nie potrzebne ponieważ nic nie robimy ciekawego* (G_DI.29); *Jest dość z nudzący i nie rozwija zainteresowań* (G_BII.16).

Ocenę przedmiotu najmocniej obniża nuda na lekcjach, na którą wskazuje aż blisko połowa (47,62%) badanych uczniów. Jest ona w dużym stopniu pochodną przekonań na temat nieprzydatności „języka polskiego” w gimnazjum, ale także w znacznej części – co zostanie dalej udokumentowane – propozycji lekturowej oraz sposobu realizacji kształcenia kulturowo-literackiego i językowego.

Przywołane tu wszystkie argumenty gimnazjalistów o niskiej randze języka polskiego, często też emocjonalne (co trzeba podkreślić), mogą stwarzać mylne wrażenie, że wartość przedmiotu deprecjonują wszyscy badani. W ten sposób wypowiada się 89 (spośród 400) badanych, czyli 22,25%. Poświęcenie większej uwagi tym właśnie wypowiedziom ma jednak dla nas zasadnicze znaczenie. Wyraźnie zaznacza bowiem podstawowe determinanty tak postrzeganej kondycji polonistycznej edukacji gimnazjalnej. Właśnie te wypowiedzi potwierdzają skutki m.in. obserwowanej od pewnego czasu deprecjacji kształcenia polonistycznego na rzecz preferowanych przez władze (a wzmacnianych przez standardy kształcenia, standaryzowane testy, różne rankingi efektywności pracy szkoły) oraz rynek pracy przedmiotów ścisłych, czysto pragmatycznego wymiaru edukacji humanistycznej i nauki języków obcych.

Co, według gimnazjalistów, i w jakim zakresie należałoby zmienić w ofercie lekturowej oraz w samym procesie kształcenia kulturowo-literackiego i językowego, aby godziny polskiego zyskały wyższą rangę?

Tabela 2. Propozycje zmian w zakresie doboru tekstów kultury (według gimnazjalistów)

Ile zmienić – propozycje	uczniów klas pierwszych	uczniów klas drugich	uczniów klas trzecich	łącznie osób	%
niczego nie zmieniać	53 – 31,17%	44 – 36,67%	39 – 35,46%	136	34,00
zmienić częściowo	90 – 52,94%	67 – 55,83%	63 – 57,27%	220	55,00
zmienić zasadniczo	25 – 14,71%	7 – 5,83%	7 – 6,36%	39	9,75
nie wiem	2 – 1,18%	2 – 1,67%	1 – 0,91%	5	1,25
ŁĄCZNIE	170 – 100,00%	120 – 100,00%	110 – 100,00%	400	100,00

Ponad połowa badanych gimnazjalistów (55%) widzi konieczność dokonania częściowych zmian w doborze omawianych na lekcjach tekstów kultury. 34% akceptuje aktualną ofertę lekturową, a 9,75% proponuje jej radykalną zmianę (*wymienić*

wszystko) bądź domaga się całkowitej eliminacji tekstów kultury z zajęć języka polskiego (*usunąć wszystko*), nie proponując nic w zamian⁷.

Pośród 297 wskazań zmian, jakich należałoby dokonać w wyborze lektur, najwięcej (18,52%) dotyczy propozycji zwiększenia obecności filmu na lekcjach języka polskiego, następnie (18,19%) większego uwzględnienia w ofercie lekturowej książek bliższych uczniowskim zainteresowaniom i – według nich – ciekawszych, czyli *literatury młodzieżowej* (G_AI.4, 25, 31, 32, 40, 48, 84), *powieści z elementami fantastyki, przygodowych; książek akcji, a więc takich, w których jest wiele przygód i ciekawych wydarzeń* (G_AI.10, 13, 24, 29, 77; G_AII.30). Znaczna część badanych słusznie upomina się o większy udział uczniów w wyborze lektur i uwzględnieniu w nim ich zróżnicowanych, indywidualnych zainteresowań czytelniczych: *Powinniśmy czytać rzeczy które nas interesują. Nie którzy lubią książki fantasy, niektórzy biografie a jeszcze inni książki kucharskie. Nie powinno się nam narzucać jednej lektury, a później oczekiwać że ją przeczytamy z zainteresowaniem, w taki sposób zniechęcając nas do literatury* (G_BII.3). Potrzeba zmian w tym zakresie jest silnie odczuwana, bo nieczytanie nudnych lektur może kształtować fałszywy obraz, że uczniowie nic nie czytają: *Jedynie co bym zmienił to to jakie lektury czytamy. Mało kto czyta te lektury, bo są nudne. Przez to że ich nieczytamy nauczyciele mają nas za idiotów którzy nic nie czytają* (G_BII.4). Zdarza się nawet, że propozycje zmian w doborze lektur przeradzają się w swoiste ultimatum: *Więcej książek lubianych przez uczniów albo wogule wycofać lektury* (G_AI.10). Podobną formę przyjmuje trzecia pod względem ilości wskazań (15,82%) propozycja większej obecności literatury współczesnej (*nowszej, nowoczesnej, terażniejszej, dzisiejszej*) na listach lektur:

Więcej nowych książek a nie jakichś starych BADZIEWI (G_BIII.30); *zmienić stare książki na bardziej nowoczesne* (G_AII.13, 22, 26). *Przejęciem jest fakt, że nasze pokolenie musi czytać i omawiać te same lektury co nasi dziadkowie* (G_BII.12), *kiedy współcześnie są pisane wspaniałe książki z którymi nie mamy kontaktu na polskim. Straszne jest to, iż współcześni artyści nie znajdują uznania wśród polonistów. Nie każda współczesna książka/muzyka jest o picciu i paleniu* (G_BIII.19); *Sądzę, że zamiast szafować nastolatkom sztywnymi wierszami Mickiewicza czy obrazami niemieckich artystów powinno się poruszać więcej tematyki współczesnej* (G_BIII.44), *czytać nowoczesną literaturę, bo z niej dowiadujemy się jak naprawdę wygląda nasz świat* (G_AI.64).

Jeśli zaś uwzględnić bliski związek ostatniej propozycji z żądaniem usunięcia poza obszar zainteresowań polonistyki gimnazjalnej tekstów dawnych (według uczniów – *starodawnych*), czego domaga się 6,83% badanych, to byłaby to propozycja zmiany najliczniej popieranej (22,65%).

Wśród propozycji dotyczących większej obecności na lekcjach innych niż film i utwory literackie tekstów kultury wybija się muzyka (10,10%), głównie rap oraz black i death metal. Mniejszym zainteresowaniem uczniowie darzą teatr – 8,75%. Szczególnie zaskakuje, że we współczesnej rzeczywistości kulturowej (i praktyce

⁷ 1,25% gimnazjalistów (czyli 5 z 400 badanych) nie ma na ten temat wyrobionej opinii (*Nie wiem; Nie mam zdania na ten temat*).

polonistycznej nastawionej na uczenie rozumienia przekazu ikonicznego)⁸ tak niewiele miejsca zajmuje potrzeba kontaktu z malarstwem (5,39%).

Tabela 3. Propozycje zmian w sposobie omawiania tekstów kultury na lekcjach

Ile zmienić – propozycje	uczniów klas pierwszych	uczniów klas drugich	uczniów klas trzecich	łącznie osób	%
niczego nie zmieniać	99 – 59,23%	72 – 60,00%	75 – 68,18%	246	61,50
zmienić częściowo	53 – 31,18%	37 – 30,83%	31 – 28,18%	121	30,25
zmienić zasadniczo	14 – 8,24%	6 – 5,00%	3 – 2,73%	23	5,75
nie wiem	4 – 2,35%	5 – 4,17%	1 – 0,91%	10	2,50
ŁĄCZNIE	170 – 100,00%	120 – 100,00%	110 – 100,00%	400	100,00

Za częściowymi zmianami w sposobie omawiania tekstów kultury na lekcjach języka polskiego opowiada się 30,25% badanych uczniów gimnazjum. Sprowadzają się one właściwie do trzech podstawowych postulatów:

- robić to ciekawiej; tak, aby zainteresować i zaangażować uczniów w omawianie lektury oraz wyeliminować nudę z lekcji (44,74%);
- pozwolić na większą samodzielność w interpretacji tekstów i dać prawo do własnego ich odczytywania (34,21%);
- objaśniać rzetelniej to, co dla wielu jest niezrozumiałe, niejasne (21,05%).

Ostatni z tych postulatów, choć nie najliczniej reprezentowany, stanowi jednocześnie jeden z podstawowych składników, blokujących możliwość zaangażowania się uczniów w omawianie lektur, a w konsekwencji – ograniczających zainteresowanie nimi. Nie rozumieją oni czytanych tekstów, zwłaszcza dawnych, ale także poezji czy dramatów. Niejasne są też dla nich niektóre polecenia i pytania nauczyciela, podobnie jak proponowane/narzucane tematy czy zagadnienia do opracowania w związku z lekturą. Stąd artykułowanym potrzebom zmian (*Więcej czytania i tłumaczenia tekstów na lekcji* – G_cII.24) towarzyszą dopowiedzenia: *Powinniśmy na lekcjach wyjaśniać najważniejsze sceny bo często jest tak że coś czytamy a tego nie rozumiemy* (G_pI.2). Gimnazjaliści słusznie oczekują, aby *nauczyciele nie narzucali uczniom własnej interpretacji tekstów* (G_cIII.14), ale pozwalali na samodzielność. *Bo w końcu nasze zdanie nie jest też naszym zdaniem* (G_cIII.3); *Powinniśmy myśleć nad własnymi interpretacjami* (G_cIII.4). *Uważam, że nauczyciele powinni być bardziej elastyczni i dopuszczać do siebie możliwości innej interpretacji niż ich własna* (G_cIII.5).

Gimnazjaliści chcieliby także mieć możliwość prezentacji własnych przeżyć/uczuć, towarzyszących im podczas lektury oraz osobistego odbioru dzieła (*Zazwyczaj się mówi o rzeczach, o których nawet ten pisarz nie myślał. Powinno się mówić co się czuło w ciągu czytania* – G_AI.29; *Chciałabym więcej rozmów o tym, jak czytelnik odbiera tekst, dzieło* – G_BIII.5). Upominają się też o większy udział w organizowaniu pracy nad lekturą, to jest w ustalaniu zagadnień do omawiania (*Powinniśmy mieć większy wpływ na to, co się omawia* – G_cIII.8) i sposobów ich rozważania (*Więcej dyskusji*

⁸ Zob. na ten temat B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Umiejętność odbioru dzieła sztuki*, [w:] *Innowacje i metody*. T. 1. *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 192.

na temat danego tekstu kultury, aby każdy mógł wyrazić własne zdanie – G_E.II.2), a przede wszystkim prawo do mówienia *własnym głosem* o poznawanych tekstach (*Moglibyśmy opisywać WŁASNYMI SŁOWAMI dzieła naszych artystów* – G_A.I.33). Wierzą, że spotkania z literaturą piękną mogą być czymś fascynującym. Czasem zgłaszają pomysły: *Zmieniłbym podejście do omawiania utworów* – pisze trzecioklasista. *Starałbym się, aby każde dzieło było dla ucznia odkryciem, czymś fascynującym, a nie uzupełnieniem formuлки* (G_D.III.2). *Najchętniej uczestniczyłabym w takich twórczych zajęciach jak w książce / filmie „Stowarzyszenie umarłych poetów”* (G_C.II.14).

Tabela 4. Propozycje zmian w sposobie omawiania zagadnień językowych na lekcjach

Ile zmienić – propozycje	uczniów klas pierwszych	uczniów klas drugich	uczniów klas trzecich	łącznie osób	%
niczego nie zmieniać	91 – 53,53%	84 – 70,00%	64 – 58,18%	239	59,75
zmienić częściowo	57 – 33,53%	23 – 19,17%	30 – 27,27%	110	27,50
zmienić zasadniczo	19 – 11,18%	10 – 8,33%	14 – 12,73%	43	10,75
nie wiem	3 – 1,76%	3 – 2,50%	2 – 1,82%	8	2,00
ŁĄCZNI	170 – 100,00%	120 – 100,00%	110 – 100,00%	400	100,00

Większość propozycji zmian, które dotyczą zakresu oraz sposobów realizacji zagadnień z nauki o języku i języka, jest przez gimnazjalistów traktowana na zasadzie opozycji wobec kształcenia literackiego, co uwidacznia się w postulatach typu: *więcej gramatyki – mniej literatury* (21,37%) albo odwrotnie (14,50%). Więcej zwolenników ma pierwsza opcja, ponieważ gramatyka jest – w ich ocenie – zdecydowanie bardziej przydatna w życiu niż umiejętność czytania tekstów kultury. Ale aż 32,06% domaga się lepszego jej objaśniania, a 22,14% – większej obecności praktyki językowej na lekcjach. *Żeby było wszystko jasne*, trzeba, według ankietowanych, postarać się o *bardziej zrozumiałe, prostsze oraz koniecznie obrazowe tłumaczenie nowych zagadnień, najlepiej z wykorzystaniem najnowszych, elektronicznych środków dydaktycznych*. Natomiast *żeby było bardziej przydatne w życiu* – potrzeba *więcej ćwiczeń, mniej teorii*. *Takie rozwiązania wyeliminowałyby nudę z lekcji*, na którą bezpośrednio wskazuje 9,16% ankietowanych.

Część oczekiwań gimnazjalistów obnaża, niewątpliwie, słabości/rutynę praktyki lekcji literackich i językowych, które wymagają szybkich i zdecydowanych działań naprawczych. Cenniejsze poznawczo jest jednak „wysłuchanie się” w gimnazjalne wizje i rewizje praktyki edukacyjnej, które dają wgląd m.in. w to, jak mocno kontekst społeczno-ekonomiczny i kulturowo-cywilizacyjny kształtuje świat wartości oraz potrzeby obecnych nastolatków. Uświadamiają one, jak wyraźnie przejawiają się w prezentowanych postawach „wyspy oporu” wobec coraz mocniejszych tendencji zmieniania człowieka w konsumenta i *homo oeconomicus*⁹. Tym bardziej, że nie zatracili oni jeszcze humanistycznej wrażliwości ani zainteresowania poszukiwaniem odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne: Kim jestem? Co mnie kształtuje/kształtowało? Ku czemu zmierzam/chcę zmierzać? Dowodem na to są

⁹ Zob. E. Potulicka, *Kto nam urządzi edukację?*, „Polonistyka” 2013, nr 9, s. 4–8.

gimnazjalne wizje idealnego kształtu przedmiotu, jakim jest/powinien być „język polski”. W tym zakresie wartość diagnostyczna wypowiedzi gimnazjalistów jest nie do przecenienia.

„Język polski” w ocenie uczniów szkoły podstawowej

Trochę inne światło na potrzeby uczniów rzucają wyniki badań ankietowych 533 szkół podstawowych. Poniższe zestawienia (1–2) orientują, w jakim zakresie uznają oni „język polski” za przedmiot ważny i jak tłumaczą taką jego rangę:

Tabela 5. Ranga „języka polskiego” według uczniów szkół podstawowych (%)

Ranga języka ojczystego	SP _A (73 osoby)	SP _B (155 osób)	SP _C (50 osób)	SP _D (82 osoby)	SP _E (173 osoby)	Średnia
ważny / jeden z najważniejszych	84,9	86,1	89	82,9	95,6	87,7
ważny częściowo	9,5	3,6	–	13,5	2,31	5,8
nieważny	5,6	10,3	5,5	3,6	1,73	5,3
brak odpowiedzi/zdania	–	–	5,5	–	0,4	1,2
ŁĄCZNIE (533 osoby)	100	100	100	100	100	100

Tabela 6. Dlaczego „język polski” jest ważnym przedmiotem? (%)

Rodzaj uzasadnienia	SPA (73 osoby)	SPB (155 osób)	SPC (50 osób)	SPD (82 osoby)	SPE (173 osoby)	Średnia
patriotyczne/wspólnotowe	23	18,1	24,1	24,4	39,9	25,9
pragmatyczne	61,9	68	64,9	58,9	55,7	61,8

Jak widać, uczniowie posługują się dwoma rodzajami uzasadnień: patriotycznymi (wspólnotowymi) oraz pragmatycznymi. Na tle wypowiedzi gimnazjalistów tylko oni (blisko 26%) wskazują na ważną pozycję przedmiotu języka ojczystego. Wspólne dla ocen z obu poziomów edukacji jest natomiast mocne eksponowanie strony pragmatycznej, a szczególnie – potrzeby przydatności zdobywanych kompetencji komunikacyjnych.

Znajomość języka ojczystego jest dla 6,8% uczniów szkół podstawowych synonimem przynależności do wspólnoty narodowej (*odznaka każdego polaka* – SP_EIV.46) i obowiązków z tego wynikających. W wypowiedziach podkreślają znaczenie umiejętności poprawnego pisania, wysławiania się. Bez niego *każdy Polak pisałby jak polski internauta, a kaleczenie swojego języka boli* (SP_EVI.1). Najbardziej charakterystyczne argumenty zawierają poniższe wypowiedzi:

Bez niego nie czulibyśmy się w 100% polakami, ponieważ mielibyśmy język taki sam, jak inny kraj, a przecież wspaniale jest mieć swój własny język. Polski jest ciekawy i przyjemny i bardzo lubię (SP_BVI.25). *Jestem polakiem i muszę uczyć się języka polskiego*” (SP_AV.22; toż, SP_AVI.2; SP_BV.19; SP_BV.24; SP_BIV.4); *urodziłam się w polsce* (SP_BV.15); *mieszkamy w Polsce*” (SP_BV.23); *to nasz język ojczysty [...]. Każdy polak powinien się go uczyć* (SP_AVI.9). *Bez niego człowiek straciłby swoją polskość. [...] Zdziwiło mnie to pytanie. To chyba oczywiste* (SP_AVI.11). *Dla mnie jako Polaka język ojczysty jest ważny* (SP_AVI.19);

jest ważne, że móc mówić poprawnie w swoim języku (SP_BVI.41); jest to jeden z najtrudniejszych języków na świecie i z tego jestem dumna (SP_AVI.20); to jest podstawowy język (dla Polaków) i powinniśmy go znać (SP_DV.13); jestem Polakiem, muszę znać swój Język (SP_EV.16); W tych czasach zachowanie i szlifowanie ojczystego języka jest bardzo ważne (SP_DVI.44).

Chociaż zdarzają się jeszcze bardziej patetyczne uzasadnienia znaczenia nauki języka ojczystego (np. *Jest to przedmiot ratujący w obecnych czasach polską kulturę i polską godność – SP_CVI.20*), dominują wypowiedzi krótkie, zwięzłe, „bezuczuciowe”. Do wyjątków należą szersze argumentacje, w których znajomość języka ojczystego to synonim poczucia polskości: *Uczyli się go nasi dziadkowie i dziadkowie dziadków. Jest on naszym dobrem narodowym (SP_BVI.46); uczymy się o bardzo ważnych patriotycznie wierszach i pisarzach (SP_CVI.10)*. Tylko sporadycznie uczniowie sygnalizują antropologiczną wartość poznawanej literatury: *Zaznajamiamy się z ludźmi i ich postrzeganiem świata (SP_BVI.11); pomaga poznać i zrozumieć polską kulturę (SP_CVI.27)*. Rzadko też ranga przedmiotu wynika z poznawania ciekawej wiedzy z *moją ulubioną nauczycielką (SP_CVI.9)*¹⁰. Tylko incydentalnie uczniowie wskazują na formacyjne znaczenie zdobywanej wiedzy literacko-kulturowej, ważnej ze względów patriotycznych:

uczymy się o bardzo ważnych patriotycznie wierszach i pisarzach (SP_CVI.10); powinniśmy wiedzieć o nim dużo i go pielęgnować (SP_EVI.2). [To] jeden z najważniejszych przedmiotów. [Jest zarazem] trudny, piękny i bardzo wyjątkowy dla Polaków. [...] powinno się go znać, bo [...] Polak powinien umieć mówić po polsku” (SP_EVI.1). Jak wsłuchuję się w rozmowy naszej „dorosłej młodzieży”, to aż mi głupio, że tylko nieliczni potrafią mówić językiem polskim (SP_EVI.5).

Dodają jeszcze do tych argumentów potrzebę *szacunku do języka ojczystego*. Zdarza się, że nie kryją rozczarowania nauką wobec świadomości roli języka ojczystego: *Język polski jest bardzo ważnym przedmiotem. W tej szkole niestety nie jest. Z dalszych wypowiedzi wyłania się obraz dziecka, które chciałoby omawiać ambitniejsze i ciekawsze książki, a nauczyciel rozmawia z nami na temat, który nie ma nic wspólnego z językiem polskim (SP_CVI.23)*. Trudno oczywiście rozstrzygać, co jest tu dziecięcą informacją o lekcjach polskiego, a co wyrazem emocjonalnego niezadowolenia z *nieciekawych lektur*.

Na ocenę znaczenia „języka polskiego” rzutuje, choć w mniejszym stopniu niż w wypowiedziach gimnazjalistów, nieprzydatność życiowa treści nauczania. Na czoło wysuwa się użyteczność porównywalną z nauką języków obcych, czyli umiejętność sprawnego komunikowania się (naukę *słów*, pisanie, czytania), rzadziej – środek do realizacji swoich przyszłych celów życiowych. Podkreślają znaczenie nauki języka polskiego i swój stosunek emocjonalny (np. *Ważny, ale go nie lubię. Jest dla mnie trudnym, ale bardzo potrzebnym przedmiotem. Uczy rzeczy, które będą potrzebne w przyszłości (SP_BVI.40)*.

¹⁰ Stwierdzają np., że jest on *ważny ponieważ pani nasza od języka polskiego jest super, bardzo dobrze uczy i wszyscy ją lubią i kochają (SP_EV.44)*. *Najważniejsze treści dają się oswoić, stają się pożyteczną zabawą (SP_CV.46)*.

Częściowa ważność „języka polskiego” łączy się przede wszystkim z oceną skuteczności jego funkcji pragmatycznych w realizacjach lekcyjnych, porównywalnych – tak jak w ocenach gimnazjalistów – do korzyści z nauki języków obcych. One narzucają perspektywę zmian w treściach i sposobach nauki języka ojczystego. Na pragmatyczną rangę języka polskiego w szkole podstawowej (*by się polak z polakiem dogadał*) wskazała zdecydowana większość uczniów (61,8%). W większości uzasadnień widać oczekiwania zdobycia konkretnych umiejętności (lub wiedzy z określonych dziedzin, wyrażanych zdawkowo formułą: *uczy rzeczy, które będą potrzebne w przyszłości*). Katalog tych umiejętności jest stosunkowo nieskomplikowany. Są to: pisanie, mówienie/wystawianie się, czytanie, poprawne posługiwanie się językiem, przy czym dwie pierwsze dyspozycje mają największą frekwencję (60% wszystkich uzasadnień pragmatycznych). W ocenie znaczenia kategorii wiedzy zdobywanej na „języku polskim” uczniowie wymieniają: gramatykę i ortografię. Dla ponad 10% wiedza ta zapewnia sukces na testach, staje się przepustką do lepszej szkoły, a w dalszej perspektywie (dla 6,6%) zapewnia sukces życiowy (liczy się w zdobyciu dobrej pracy, pieniędzy, pozwala *zostać kimś w przyszłości*).

Czy lekcje polskiego odpowiadają przyznawanej randze tego przedmiotu? Co z tej perspektywy w nich zmieniliby (dodali), a czego nie lubią? Częściowe uzasadnienia przyniosły wypowiedzi uczniów szkół podstawowych wskazujące, dlaczego język ojczysty jest ważnym przedmiotem szkolnym. Projektowane przez nich kierunki zmian nie zmieniły tego obrazu.

Tabela 7. Czy wprowadzić zmiany na lekcjach „języka polskiego”? (%)

Ile zmienić	SP _A	SP _B	SP _C	SP _D	SP _E	Średnia
nic	20,5	43,9	37	31,7	28,3	32,5
częściowo	24,6	16,1	46,3	38,6	67,1	38,4
wszystko	0	19,3	0	0	0	3,7
nie wiem/ brak odpowiedzi	54,9	20,7	16,7	29,7	4,6	25,4

Tylko 1/3 uczniów jest całkowicie zadowolona z nauki języka polskiego. Pozostali projektują zmiany, które usunęłyby wszystko to, co jest *trudne i nudne*, co nie mieści się w horyzoncie ich – najczęściej pragmatycznych – oczekiwań i czego nie mogą zrozumieć. Duży rozrzut uzasadnień informuje przede wszystkim o zapleczu motywacyjnym do nauki, skali trudności i częściowo o indywidualnych potrzebach i postawach uczniów:

Nie jestem pewna, czy wszystko czego się uczy my, przyda nam się w przyszłości, ale większość na pewno (SP_AV.16); po co w polskim jest „h”, „ch” itd. (SP_AVI.20); Niektóre rzeczy są przydatne, ale innej osobie, która nie zamierza studiować polonistyki nie przydadzą się NIGDY (SP_AIV.51); uczyć się tego, co jest najważniejsze i jest podstawą nauki polskiego, a dopiero potem ciekawostek (SP_BIV.52).

Świadomości znaczenia przedmiotu nie odpowiada emocjonalny stosunek do lekcji języka polskiego. Uczniowie piszą, że *choć niezbyt/nie bardzo* lub *w ogóle* ich

nie lubią, to sam przedmiot uważają za ważny. Uwyraźnia się w tych wypowiedziach niechętny stosunek do lekcji poetyckich: *Najbardziej nie lubię omawiać wierszy. Ja nie rozumiem poezji. Oczywiście bardzo miło jest usłyszeć jakiś piękny, wzruszający lub zabawny wiersz, ale żeby omawiać, co autor miał na myśli pisząc go, to już nie dla mnie* (SP_BVI.2); *nie lubię siedzieć i słuchać o nudnych strukturach wierszów, a potem odrabiać zadanie* (SP_CVI.9).

Do nielubianych utworów uczniowie zaliczają przede wszystkim teksty długie, których lektura pochłania sporo czasu. Sporadycznie pojawiają się w tej grupie tekstów nawet legendy i mity (*w naszym podręczniku było ich dużo i każdy czytaliśmy. Nie lubię mitów, bo trudno się je czyta i ja nie zawsze je rozumiem* – SP_EV.45). Czasami wskazują na trudności w rozumieniu np. pojęć teoretycznoliterackich: *Nie lubię uczyć się różnych dziwnych słów polonistycznych, bo jest [to] nudne i w niczym nie potrzebne* (SP_DVI.34). Znacznie częściej niż konkretne propozycje lektur uczniowie zgłaszają potrzebę działań twórczych, pisania tekstów artystycznych: opowiadań, wierszyków. Jest też charakterystyczne, że uczniowie upominają się o prace w zespołach; nie lubią pracować osobno, m.in. dlatego, że łatwiej wówczas ukryć stres. *W parach czy w grupach pracuje się o wiele lepiej* (SP_EV.45).

Zdecydowana większość badanych uczniów (63,5%) nie lubi gramatyki i ortografii. W świetle uzasadnień widać jasno, że problemy z opanowaniem tych dziedzin wiedzy biorą się z głównie z nierozumienia zjawisk językowych czy ogólniej – z nieprzekładalności wiedzy teoretycznej o języku na codzienne sytuacje komunikacyjne. Stwierdzają między innymi:

Czy ktokolwiek dorosły używa tego, czego się nauczył na lekcjach. Mówi intuicyjnie (SP_CVI.29); [Gramatyka] *Jest bardzo męcząca i dobrze jej nie umiem* (SP_CVI.4); *nie mogę jej pojąć* (SP_CVI.24); *Na języku polskim mógłbym uczyć się wszystkiego prócz gramatyki. Bardzo nudzą mnie te lekcje i nie mogę się na nich skupić* (SP_BVI.40); [...] *trudna, nudna. Wiem, że to potrzebne, ale i tak nie lubię* (SP_BVI.11); *Nie lubię się uczyć gramatyki, ponieważ jest nudna i sztywna* (SP_BV./44); *wszystko bardzo lubię robić na języku polskim oprócz dyktand* (SP_CVI.8).

Nie jest odkrywczą konstatacją, że prawdziwą zgorą ucniów jest nauka ortografii oraz wszelkie jej kontrole, zwłaszcza – dyktanda (69,3%). To najbardziej nielubiane/nudne zajęcia lekcyjne. Tak uważają nie tylko autorzy wypowiedzi, świadczących o wyraźnych dysfunkcjach (w pisaniu), ale również uczniowie, obawiający się obniżonych ocen (*może to zgorzyć ocenę na półrocze/na koniec roku* – SP_CVI.19). Dodają do tego niechęć i nudę, towarzyszące lekcyjnym ćwiczeniom odtwórczym:

na lekcjach czasami mi się nudzi bo – dużo pracy indywidualnej, w ogóle nie pracujemy w grupach (SP_AV.23); *nie lubię siedzieć, słuchać i zajmować się ciągle tym samym, albo uczyć na nic mi nie dające lekcje* (SP_CVI.7); *Nie lubię pisać opowiadań, ponieważ są na ocenę i mają trudne tematy. Na lekcjach języka polskiego nie lubię także gramatyki, bo jest ona nudna* (SP_BVI.3).

W części takich wypowiedzi widać też obawy przed źle wykonaną pracą (bo *nauczyciel się denerwuje i krzyczy* – SPAV/23); stres na sprawdzianach (SPAVI/9), przy odpowiedziach przed całą klasą, recytacjach, *pisaniu kartkówki oraz testów, bo czuję wtedy stres* (SPBIV/24); *jestem dyslektykiem i jak coś napisze z błędem, to się ze mnie śmieją* (SPCV/4).

Wypowiedzi, uznające „język polski” za przedmiot nieważny i jednocześnie zdecydowanie nielubiany, są w zasadzie nieliczne (3,7%). W uzasadnieniach uczniów dominuje emocjonalny stosunek do przedmiotu, mówiący najczęściej o doświadczeniach szkolnych, ponadto czasami argumentowany nieprzydatnością nauczanych treści: *każdy potrafi mówić po polsku i dopiero gdy wprowadza się nazwy takie jak rzeczownik, przyimek, itp., pojawiają się problemy* (SP_cVI.29); *w naszych czasach pisanie ręczne zanika, robią to za nas komputery* (SP_BVI.45). Stąd częste wypowiedzi o tym, że nie lubią *pisać, ponieważ za bardzo boli ręka* (SP_cVI.17); *od tego boli ręka* (SP_cVI.18).

Spory procent uczniów (38,3%) niechętny stosunek do lekcji polskiego tłumaczy – co trzeba wyraźniej wyakcentować – *bólem ręki* przy czynnościach pisania i przepisywania. Wskazują one pośrednio na zjawisko szersze – zanikające lub znacząco ograniczane sytuacje pisania ręcznego przez dziecko. W świetle materiałów ankietowych trudno oceniać, w jakim stopniu zjawisko to dotyczy tylko techniki zapisywania, a w jakim – pisania jako złożonej czynności umysłowej, usprawniającej proces uczenia się, aktywującej różne ośrodki mózgowo, „pracujące” nad koncentracją, orientacją przestrzenną, umiejętnością rozwiązywania problemów, syntetyzowania danych. Problem na pewno wymaga szerszej diagnozy, choć nie jest ryzykowne stwierdzenie, że współczesne sposoby komunikowania się za pomocą „klawiatury” znacząco zmniejszyły sytuacje pisania ręcznego.

Omówione tu w wielkim skrócie wypowiedzi o roli, jaką pełni (i powinien pełnić) „język polski”, trudno jest zamknąć jednoznacznymi wnioskami szczegółowymi, np. o adekwatności treści przedmiotowych do horyzontu oczekiwań uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych czy ich stosunku do zdobywanych umiejętności. Na pewno dzieci i nastolatki mają świadomość, że „język polski” (ojczysty/ojczyźniany/nasz) jest i powinien być potrzebnym przedmiotem szkolnym. Ale między świadomością znaczenia a jego praktyczną realizacją ujawnia się w komentarzach i propozycjach wyraźny rozdźwięk. W uzasadnieniach o częściowej lub całkowitej nieprzydatności widać, że demonstrowane przy tym emocje dyktowała uczniom autoocena umiejętności, świadomość własnych braków, potrzeba systematycznej pracy na lekcji i w domu. Na takich ocenach zaważyła także niechęć do wysiłku autoedukacyjnego, jeśli nie towarzyszy mu przekonanie o „natychmiastowej” funkcjonalności – ważności „od zaraz” zdobywanej wiedzy i umiejętności w praktyce życiowej.

Krytycyzm wobec szkolnej oferty jest szczególnie wyraźny u gimnazjalistów. Okazali się oni zdecydowanie bardziej krytyczni w ocenie „języka polskiego” jako przedmiotu szkolnego niż ich młodsi koledzy ze szkoły podstawowej (por. tabele

1 i 5). Młodych ludzi interesuje w tym czasie przede wszystkim to, co łączy się bezpośrednio z ich własnym życiem, a także – bliska ich doświadczeniu życiowemu i kulturowemu teraźniejszość i projektowana przyszłość. Jako uważni obserwatorzy rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej wypowiadają się o niej nierzadko bardzo ostro, ironicznie, czasem złośliwie. Odreagowują w ten sposób własną bezradność wobec determinującego wpływu na ich obecne życie i przyszłość praw wolnego rynku; manifestują swój bunt, ale też uległość wobec asymilacyjno-adaptacyjnego projektu wychowania¹¹ – „w obawie przed społeczną kasacją i przemiałem poddają się władztwu rzeczy i posiadania, osłabiając w ten sposób pozarzeczową, własną ludzką jakość”¹². Dopiero w wypowiedziach projektujących idealny, według nich, kształt „języka polskiego” przejawiają pełniej i mniej ekspresywnie artykułowaną tęsknotę za emancypacyjno-tożsamościową rolą szkolnego wychowania humanistycznego.

Najwyraźniejszą cechą uczniowskich wypowiedzi na temat roli języka ojczystego jest marginalizowanie formacyjnego wymiaru jego treści literacko- i językowo-kulturowych. W zasadzie jest on nieobecny. Trudno byłoby twierdzić, że gimnazjaliści widzą wartość nauki języka ojczystego jako drogi do samorealizacji w znaczeniu aksjologicznym. Nie piszą choćby, czy i w jakim stopniu nauka języka ojczystego pomaga im rozumieć świat i rozwiązywać problemy? Czy lektury uczą kreatywności, samodzielności i otwartości na innych, a przez to ułatwiają im życie? Takich uzasadnień w badanym materiale prawie nie ma. Oczywiście, można to tłumaczyć niedoskonałością samego zestawu pytań ankietowych (nie sformułowano takiego pytania). W wypowiedziach marginalizujących znaczenie wychowawcze lekcji literackich można też widzieć potwierdzenie zjawiska szerszego – niepokojących skutków braku motywacji czytania w ogóle, tj. odrzucenia „prywatnej” lektury.

Na pewno ankiety o roli języka polskiego jako przedmiotu szkolnego dają wgląd w zjawisko nazywane kultem użyteczności pozornej. Szkoła ma uczyć tego, co jest/będzie przydatne na rynku pracy, ale nie wiadomo, co konkretnie ta przydatność w przyszłości będzie oznaczać. Nastawienie pragmatyczne uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych wynika z oczekiwań, że zdobywana wiedza zapewni im sukces na teście, tym samym stanie się przepustką do lepszej szkoły, a w dalszej perspektywie pozwoli osiągnąć sukces życiowy. Ten finalny cel uczniowie rozumieją bardzo konkretnie – jako zdobycie dobrze płatnej pracy (i pieniędzy).

Czy i jakie konkretnie wnioski można byłoby sformułować pod adresem edukacji polonistycznej w świetle opinii uczniów o „języku polskim”? Podkreślamy jeszcze raz, że to „obraz” sondażowy i że próba blisko tysiąca badanych w jednorodnym środowisku edukacyjnym (szkoły krakowskie) jest z pewnością niewystarczająca, aby wynikom nadać rangę reprezentatywną dla całej polonistyki. Opinie są wypadkową zjawiska przymusu szkolnego i rozdźwięku między wyobrażeniami

¹¹ O modelach i projektach wychowania w neoliberalnej rzeczywistości – zob. J. Rutkowiak, *Dialog a projekty wychowania dla neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 155–159.

¹² J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] tamże, s. 22–23.

uczniów o przydatności życiowej wiedzy a praktyką szkolną. Odzwierciedlają się w nich „duże” i „małe” problemy z realizacją zadań przedmiotowych, które były i są eksplikowane w literaturze dydaktycznej oraz metodycznej. Zasygnalizujemy te najbardziej charakterystyczne obszary zadań, jak:

- budowanie pomostów pomiędzy tym, w czym zanurzeni są uczniowie a dziedzictwem przeszłości przez „stałe poszukiwanie związków między teraźniejszym kształtem kultury, ciągle ewoluującej na naszych oczach w jakże chaotycznej, zdeorganizowanej, skomplikowanej, niepewnej współczesności a duchowym dorobkiem przeszłych pokoleń”¹³;
- rozbudzanie chęci czytania w ogóle, a zwłaszcza klasyki, przez stosowanie kontekstu egzystencjalnego (zamiast historycznoliterackiego) dla osłabienia ciśnienia przymusu lekturowego, zainteresowania uczniów lekturą i wywołania przez jej poznanie trwałego rezonansu w ich wnętrzu; budzenia chęci i przyjemności lektury¹⁴;
- propozycję „wychowania językowego”, która nadaje równorzędność aksjologii i językowi, a stawiając na cele formacyjne, równoważy kompetencję językową z kompetencją kulturową¹⁵.

Uczniowskie wypowiedzi są przede wszystkim „głosem”, mówiącym o potrzebie zbliżania polonistyki do potrzeb życiowych. Dają obraz oczekiwań na wiedzę konkretną, potrzebną tu i teraz. Polonista musi na pewno dobrze się w tych oczekiwaniach orientować, aby odpowiednio reagować, tzn. przekonująco ukazywać długofalowe i perspektywiczne znaczenie zdobywanej na języku polskim wiedzy.

Rozumiejąca otwartość polonisty na zmieniające się – wskutek form zmienności świata – potrzeby edukacyjne swoich uczniów nie oznacza ich bezwarunkowej akceptacji. Poważnym wyzwaniem w tym kontekście jest na pewno konieczność umiejętnego przeciwstawiania się degradującym formacyjny wymiar „języka polskiego” wpływom neoliberalnej ideologii. W świetle badań dydaktyków i pedagogów (np. przywoływanych rozważań B. Myrdzik, E. Potulickiej i J. Rutkowiak) ideologia ta priorytetami edukacji czyni efektywność i produktywność kształcenia na potrzeby rozwijającego się rynku¹⁶. Wobec postępującej stabilizacji „postparadygmatycznej” kultury „płynnej nowoczesności” (opisywanych w pracach Zygmunta Baumana jako zrywanie wszelkich regulacji normatywnych na rzecz „ofert”,

¹³ Tamże, s. 32.

¹⁴ B. Chrzastowska, *Po co czytać klasykę w gimnazjum?*, „Polonistyka” 2000, nr 8, s. 458–459. Zob. też propozycje A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009; K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.

¹⁵ 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, s. 59 oraz zamieszczony w tej książce, a także w podręcznikach nauczyciela serii *To lubię! i Nowe To lubię!* opis koncepcji wychowania językowego. Zob. też E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014.

¹⁶ Por. E. Potulicka, *Kto nam urządza edukację?*, „Polonistyka” 2013, nr 9, s. 4.

„propozycji”, „kuszenia”, „uwodzenia” swoimi „wszystkożernymi towarami”¹⁷), polonistyka czy – szerzej – humanistyka szkolna muszą budować swoje własne „wyspy oporu”. Uczenie „trudu dialogu” z całą otaczającą uczniów rzeczywistością kulturową ma swoje konkretne – zweryfikowane i cenione – propozycje nauki samodzielnego odkrywania jej uniwersalnego charakteru: Zofii Agnieszki Kłakówny (i serii podręczników *To lubię!*), Piotra Kołodzieja i in.¹⁸. Najnowszy tom prac nad metodyką rozwijania świadomości językowej punktem wyjścia czyni interpretacje różnych tekstów kultury, w tym – kultury masowej¹⁹. Polonista–praktyk ma w czym wybierać, poszukując sprawdzonych sposobów przekonywania uczniów na każdym poziomie edukacji o sensotwórczym znaczeniu wiedzy o aksjologii ludzkiego bycia w świecie, o jakiej mówi literatura.

Bibliografia

- Bartnicka K., *Wychowanie patriotyczne w Szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, wyd. 2, Warszawa 1998.
- Janus-Sitarz A., *Przywrócić czytelnika literaturze. Szkolne strategie lektury wobec „stanu nieczytania”*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bakowska i A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Komisja Edukacji Narodowej, pisma Komisji i o Komisji; wybór źródeł*, zebrał i opracował S. Tync, Wrocław 1954.
- Kopczyński O., *O duchu języka polskiego przez O.K.*, „Roczniki Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk”, t. IV, Warszawa 1807, s. 193–194.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Szyszkowski W., *Walka o język polski w szkołach KEN*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Historia i teoria nauczania języka polskiego” z. 12, Kraków 1962, s. 3–40.
- Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

¹⁷ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011; tenże, *Konsumowanie życia*, przeł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Kraków 2009; tenże, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006. Por. też prace z tomu: *W stronę hermeneutyki kultury*, red. nauk. T. Tysończyk, A. Waśko, Kraków 2013.

¹⁸ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003; P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Kraków 2013.

¹⁹ *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014; zob. też przypis 2.

“Polish language” as a school subject in the opinion of lower secondary and primary school students

The authors of the article analyze questionnaires in which students commented on the role of their mother tongue. More than 900 students from selected primary and lower secondary schools in Kraków took part in the study. The students prefer to gain pragmatic knowledge – skills which help them obtain good grades on tests. As a result, these skills are seen as a ticket to a better school and then a successful life (in most cases this means a well-paid job). In the students' answers concerning the “usefulness” of the Polish language in terms of the individual development of children and young people, the didactic aspect of literary, linguistic and cultural content turned out to be of marginal significance. The students do not appreciate the value of learning the native language as a means of self-exploration in terms of axiology. They do, however, realize the usefulness of linguistic learning in the development of communicative skills (in most cases it is related to one's ability to communicate with other people). Opinions of the primary and lower secondary school students constitute a crucial analytic material for contemporary debates on strengthening the role of the native language in the school education system. The opinions and assessments derived from educational experiences show the lack of a deeper agreement between the discourse of Polish studies didactics and school practice aimed at accomplishing educational targets.

Key words: questionnaires, empirical research, Polish studies education, literary and cultural education, language training

Zofia Budrewicz – dr hab. prof. UP, kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; autorka monografii: *Kształcenie literackie w szkołach zawodowych w Polsce – 1918–1939* (1994), *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje* (2003), *Wydobyte z zapomnienia. Propozycje lektur dla szkoły podstawowej i gimnazjum* (2006), *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży* (2013); redaktorka naukowa czasopisma „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia”, a także serii wydawniczych: „Region – Edukacja – Kultura” oraz „Wielcy Polacy w kulturze i edukacji”.

Maria Sienko – dr, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; kierownik Pracowni Edukacji Regionalnej; autorka monografii: *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989* (2002) i wielu artykułów z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego; współredaktorka czasopisma „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia”, a także serii wydawniczych: „Region – Edukacja – Kultura” oraz „Wielcy Polacy w kulturze i edukacji”.