

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 12 (2021)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.12.4

Jolanta Fiszbak

ORCID 0000-0002-7852-650X

Uniwersytet Łódzki

Refleksje nad pożądanymi kierunkami zmian w szkolnym kształceniu polonistycznym (głos w dyskusji)

Wprowadzenie

Ostatnie ćwierćwiecze szkoły i szkolnej polonistyki upłynęło pod znakiem ciągłego ich reformowaniu oraz zmian w programach nauczania. Dlatego mówi się i pisze o „permanentnej reformie szkoły” bądź „permanentnym reformowaniu szkoły”, „permanentnych zmianach programowych”, „permanentnej reformie edukacji”¹, a nawet o „schizofrenii szkolnej”². Nie pierwszy raz podobne określenie pojawia się w odniesieniu do proponowanych zmian. Podczas jednej z konferencji³ podobnego sformułowania użyła w 2000 r. Krystyna Ratajska, zwracając uwagę, że niespójność przeprowadzanych wówczas reform prowadzi do „schizofrenii dydaktycznej”.

„Reformowanie szkoły – pisała w 2013 r. Bożena Chrzastowska – trwało nieustannie od 1989 roku. Każdy nowy minister oświaty zaznaczał swoją obecność – większą bądź mniejszą – zmianą czy korektą wprowadzonej już reformy”⁴. Także ostatni reformatorzy polonistyki szkolnej nie ustrzegli się błędów poprzedników; są też najczęściej i na różne sposoby krytykowani. „Nowa reforma – zauważa Maria Sienko – ufundowana została przede wszystkim na potocznej świadomości, bo była realizacją obietnicy, jaką złożono wyborcom [...] i na dodatek przejawiającą się najczęściej w prostym przekonaniu, że wystarczy coś zapisać w dokumencie programowym i z całą mocą egzekwować, aby stało rzeczywistością”⁵.

Zarzut ten można postawić i wcześniejszym reformom. Wystarczy wspomnieć wprowadzenie do szkół, na przykład, ścieżek międzyprzedmiotowych, czy choćby

¹ Por. np. M. Sienko, *Skąd się bierze i na czym polega „szkolna schizofrenia”?*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, Folia 285, s. 100–112; J. Frużyńska, M. Trysińska, T. Wroczyński, *Kształcenie nauczycieli w obliczu permanentnej reformy edukacji*, „Studia Pragmatyngwistyczne. Rocznik Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW” 2013, s. 31–42.

² M. Sienko, *Skąd się bierze...*

³ *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst – kontekst – znak – znaczenie*, Łódź 2000.

⁴ B. Chrzastowska, *Szkoła w zapaści?!*, „Polonistyka” 2013, nr 8, s. 5.

⁵ Por. M. Sienko, *Skąd się bierze...*, s. 108.

nawet edukacji regionalnej, która – choć miała w polonistyce szkolnej bogatą tradycję – została w latach 1945–1989 całkowicie zarzucona, powodując, że jej ponowne wprowadzenie w 1998 r. zaskoczyło nauczycieli pracujących najczęściej w obcym środowisku⁶. W zasadzie żadna z reform nie była dobrze przygotowana, także dlatego że nie przygotowano do niej nauczycieli, lub koncentrowała się na sprawach choć ważnych, to jednak drugorzędnych w stosunku do potrzeb, na przykład na doprecyzowywaniu zapisów w podstawie programowej i ujmowaniu ich w formie zoperacjonalizowanej⁷.

Wszystkim reformom można też zarzucić brak rozeznania w rzeczywistych potrzebach, możliwościach i zainteresowaniach szkolnej młodzieży. Anna Janus-Sitarz zwróciła uwagę, że „rejestrwanie na bieżąco autentycznych opinii, obaw, opisów trudności w realizacji programu winno być stałą praktyką, pozwalającą na modyfikowanie przez decydentów dokumentów oświatowych, a przez nauczycieli – procesu dydaktycznego”⁸. Równie ważne jednak jest poprzedzenie zmian kompleksowymi badaniami, przeprowadzonymi na ograniczonej, ale reprezentatywnej liczbie respondentów wywodzących się z różnych środowisk oraz mieszkających na obszarze całego kraju. Wszystkim bowiem reformom można zarzucić, że ich autorzy kierowali się nie rzeczywistym, a wyobrażonym ich adresatem. W przypadku reform wcześniejszych był to, jak się wydaje, mieszkający na Zachodzie rówieśnik ówczesnego młodego Polaka, a w przypadku ostatniej – uczeń wzorowany na osobie samego autora (autorów) i pamięci przejawianych niegdyś przez niego oraz jego rówieśników zainteresowań i potrzeb. A może w ogóle tego adresata nie brano pod uwagę, kierując się innymi przesłankami? To spostrzeżenie nacechowane jest subiektywizmem, jednak nie można nie zauważyć, że adresatem każdej z reform była osoba zupełnie różna od tej, która w niedalekiej przyszłości miała zostać podmiotem zabiegów pedagogicznych opartych na tworzonej lub modyfikowanej podstawie programowej.

Takie podejście w dobie gwałtownie i ciągle przeobrażającej się kultury (a jest to stan niezmienny, występujący w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku) jest z gruntu błędne i to ono właśnie prowadzi do schizofrenii dydaktycznej, a nie tylko wskazane przez M. Sienko: „permanentne zmiany programowe i reformowanie szkoły; instytucje i osoby decydujące o tych zmianach, ich charakterze i trybie wdrażania; sposoby mierzenia efektów pracy polonisty szkolnego; kult standardów i procedur”⁹. Warto też zwrócić uwagę, że bezustannie powtarzające się zmiany są skutkiem niezadowolenia z aktualnego stanu edukacji, nikt bowiem nie poprawiałby tego, co jest dobre i się sprawdza.

⁶ Problem ten podjęłam w wystąpieniu *Swoje i bliskie w kształceniu polonistycznym (edukacja regionalna na lekcjach języka polskiego)* podczas konferencji zorganizowanej w 2000 r. nt. *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst – kontekst – znak – znaczenie*.

⁷ Tę cechę podstawy programowej z 2008 r. eksponował (obok innych) S.J. Żurek podczas konferencji w Lublinie w 2008 r. nt. *Edukacja polonistyczna w dobie reform (1998–2008). Próba bilansu*.

⁸ A. Janus-Sitarz, *Dylematy kształcenia polonistycznego, czyli czego nas uczyć pierwsze lata reformy*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2020, t. XXIX, s. 182.

⁹ M. Sienko, *Skąd się bierze...*, s. 103.

Także szkole sprzed 2017 r. daleko było do ideału i choć można uznać, że nauczyciele (sic!) szkół gimnazjalnych wypracowali w końcu zadowolający status istnienia ówczesnego trzeciego etapu edukacyjnego, to jednak cała struktura szkoły była wadliwa również dlatego, że żaden pedagog nie czuł się do końca odpowiedzialny za efekty kształcenia swojego ucznia, skoro każdy tylko trzy lata sprawował nad nim opiekę. Nierzadko nauczyciel kolejnego etapu zaprzepaszczał to, co wypracował jego poprzednik¹⁰ lub – z powodu złego przygotowania ucznia – stawał bezradny wobec jego zaniedbań edukacyjnych¹¹. Wszystko wskazuje jednak na to, że czeka nas kolejna reforma¹², ostatnia bowiem przeceniła pewne możliwości uczniów i nie doceniła innych, nakazując, na przykład, czytanie zbyt dużej liczby lektur, do tego utworów długich i obcych już uczniom kulturowo, jak na przykład *Quo vadis*, *W pustyni i w puszczy*, *Pan Tadeusz* lub *Chmury* Arystofanesa. W niewielkim tylko stopniu uwzględniła uczniowskie umiejętności korzystania z technologii cyfrowych, nie zwróciła jednak uwagi na wywołane nimi zmiany w myśleniu i psychice uczniów.

Należy uznać, że każda z reform lub modyfikacja programowa ostatniego trzydziestolecia rodziła jakieś nadzieje, żadna jednak nie odpowiadała rzeczywistym potrzebom i możliwościom ucznia, jakkolwiek w jakimś stopniu uwzględniała potrzeby oraz zmiany zachodzące w jego osobowości i kulturze oraz potrzeby społeczne. Celem artykułu jest próba nakreślenia (zasygnalizowania) pożądaných zmian programowych w zakresie nauczania języka polskiego, które powinno się wziąć pod uwagę, inicjując kolejną transformację. Przedstawione niżej spostrzeżenia oparte są na badaniach własnych autorki, przeprowadzonych w 2017 roku w szkołach wszystkich etapów edukacyjnych¹³ oraz na obserwacji kolejnych roczników studentów filologii polskiej i okazjonalnie studentów innych kierunków, ze szczególnym uwzględnieniem zjawisk zaobserwowanych podczas kształcenia zdalnego w 2020 roku. Podstawą wszelkich zmian powinny być jednak wspomniane kompleksowe badania dzieci i młodzieży przeprowadzane w całym kraju.

¹⁰ Problem ten sygnalizowałam podczas konferencji *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematem a kreatywnością* (Warszawa 2018).

¹¹ To problem często sygnalizowany przez nauczycieli podejmujących pracę z nowymi uczniami.

¹² Krytyczne uwagi na temat reformy z 2017 roku znajdziemy w tomie *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*, red. Z. Budrewicz, D. Łazarska, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”. *Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia* 2019, t. X, <https://czasopisma.up.krakow.pl/index.php/dlp> [dostęp: 15.11.2021].

¹³ Badania dotyczyły pozycji języka polskiego jako przedmiotu w świadomości uczniów, ujawniły jednak również inne problemy kształcenia polonistycznego. Wyniki badań zostały przedstawione w artykule autorki rozważań: *Polonistyka szkolna w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych* „Acta Universitatis Lodzianae. Folia Litteraria Polonica” Vol. 56, nr 1 (2020), *Szkoła i polonistyka szkolna wobec przemian XXI wieku*, red. J. Fiszbak, s. 377–397, <https://czasopisma.uni.lodz.pl/polonica/issue/view/557/150> [dostęp: 15.11.2021].

Wyniki badań własnych

Ponieważ badania, których wyniki zostaną niżej przywołane, zostały dokładnie omówione w innym miejscu i są dostępne online¹⁴, tutaj można się ograniczyć tylko do krótkiego ich przedstawienia. Należy jednak zaznaczyć, że celem badań było rozpoznanie uczniowskiej świadomości treści języka polskiego jako przedmiotu oraz umiejętności na nim kształconych. Respondenci nie byli świadomi, który przedmiot jest obiektem zainteresowania. Język polski był dla nich jednym z wielu, o które pytano w ankiecie. Gdyby ich uwagę skierowano wyraźnie na język polski, odpowiedzi byłyby zapewne bogatsze w informacje, z ogólnego oglądu wypowiedzi ankietowych można jednak wnioskować, że wiedza o tym nie wpłynęłaby znacząco na wnioski końcowe.

Wyniki badań uświadamiają, że język polski wraz z kolejnym etapem edukacyjnym wypada z rankingu przedmiotów lubianych i cenionych. Zarówno przedmiot, jak i jego treści nie należą do szczególnie ważnych dla uczniów. Nie zauważają oni ich wpływu na rozwój swojej osobowości oraz na wykształcenie formalne. Na wszystkich poziomach edukacyjnych respondenci ograniczają pracę na tym przedmiocie do podstawowych jego zadań: nauki czytania, pisania, mówienia i poprawności językowej (głównie w zakresie ortografii, na co warto zwrócić uwagę) oraz do poznawania form wypowiedzi, przy czym nacisk kładą na formy użytkowe. W zakresie nauki o języku uczniowie ograniczają treści kształcenia do poznawania gramatyki, co może świadczyć o dedukcyjnym sposobie nauczania tego działu oraz eksponowaniu treści teoretycznych. W zakresie treści kształcenia literackiego natomiast wymieniają poznawanie lektur oraz ich twórców i sporadycznie zwracają uwagę na znajomość epok, okresów literackich, rodzajów literackich, wiedzę o kulturze polskiej i światowej, przy czym na eksponowanie tych treści w wypowiedziach respondentów (i to jest interesujące) nie wpływają ani typ szkoły, ani też reprezentowany przez nią poziom kształcenia. Uczniowie w ograniczonym również zakresie wskazują treści kształcenia kulturowego, a nawet postulują wprowadzenie przedmiotów pozwalających poznać film, teatr i dramat, które są przecież w założeniu domeną języka polskiego. Być może zaprezentowana w ankietach ograniczona świadomość treści przedmiotowych jest wynikiem (na co wyraźnie wskazują ankietowe wypowiedzi uczniów) braku umiejętności uogólniania informacji oraz niechęci do wysiłku myślowego, co dotyczy młodzieży wszystkich poziomów edukacyjnych. Świadczyć mogą o tym również problemy językowe respondentów, charakteryzujące się trudnościami w formułowaniu myśli, użyciem kolokwializmów, licznymi błędami składniowymi i brakiem dbałości o formę przekazu.

Wypowiedzi uczniowskie uświadamiają także znaczące różnice w rozwoju emocjonalnym i osobowym między współczesnym pokoleniem i pokoleniami starszymi w analogicznym okresie rozwoju osobowego oraz obniżenie się progu dojrzałości młodych ludzi i ich niedojrzałość emocjonalną, graniczącą nawet z infantylizmem. Z drugiej strony wyraźnie zarysowuje się pragmatyzm respondentów i silne ukierunkowanie na zaspokojenie potrzeb oraz osiągnięcie sukcesu. Martwić może obniżenie kultury osobistej i językowej, warto się jednak zastanowić, czy nie

¹⁴ J. Fiszbak, *Polonistyka szkolna...*

jest to również skutek zaburzeń między rozwojem emocjonalnym i intelektualnym. Wypowiedzi ankietowe uświadamiają późniejsze dojrzewanie i niedojrzałość emocjonalną, musimy jednak pamiętać, że obecny uczeń posiada zasób wiedzy znacznie bogatszy niż kiedyś posiadali jego rodzice i dziadkowie. Ten brak harmonijnego rozwoju może powodować zaburzenia natury psychicznej, o których istnieniu respondenci piszą wprost. Równocześnie młodzież szkolną charakteryzuje niechęć do wysiłku intelektualnego przy podkreślanej potrzebie osiągnięcia (jakiegokolwiek) sukcesu. Stąd być może silnie wyeksponowane w wypowiedziach lęki przed ocenianiem i niechęć do oceniania. Równocześnie wypowiedzi uczniów wskazują na ogromną potrzebę dobrego, opartego na silnej więzi emocjonalnej kontaktu z nauczycielem.

Należy też zwrócić uwagę na pewne zjawiska, których nie wyczytamy wprost z wypowiedzi respondentów, ale wynikają one z interpretacji całości wypowiedzi uczniów. Zdaje się, że nastąpiło wyrównanie poziomu kształcenia i nie jest ono już tak zależne jak wcześniej od pochodzenia, miejsca zamieszkania czy dostępu do dóbr kultury. Jest to jednak skutek ogólnego obniżenia poziomu nauczania, a nie wyrównanie do praktyk dobrych i bardzo dobrych. Warto podkreślić zdecydowanie lepszy rozwój emocjonalny i intelektualny młodzieży w środowisku szkolnym o zwiększonych wymaganiach wobec ucznia, tak wychowawczych, jak i kształcących. Takie warunki stworzyły swoim uczennicom Liceum i Gimnazjum (obecnie tylko Liceum) Siostr Niepokalank w Szymanowie. Wreszcie – odnotować należy zupełny brak odniesień w wypowiedziach uczniów do wykorzystywania na lekcjach technologii cyfrowych. Respondenci ze szkół podstawowych bardzo lubią lekcje informatyki, natomiast z gimnazjów i liceów uznają je za „stratę czasu”. Zapewne jest to wynik takiego opanowania przez gimnazjalistów i licealistów technologii, że nauczyciel niewiele już może na tych lekcjach zaoferować. Nie można jednak wykluczyć, że użycie TIK nie jest aż tak atrakcyjne, jak wielu się wydaje, i uczniowie oczekują od szkoły innych bodźców do pracy.

Etapy kształcenia ogólnego i etapy kształcenia uniwersyteckiego jako system naczyń połączonych

Związek między kształceniem ogólnym i uniwersyteckim jest tak oczywisty, że nie trzeba temu zagadnieniu poświęcać osobnego miejsca. Warto jednak, zwróciwszy uwagę na niezwykle interesujące i ambitne propozycje, na przykład opracowania tematów szkolnych zgłaszane przez dydaktyków szkół wyższych, zapytać, czy w szkole będzie można je wdrożyć oraz czy nauczyciele będą w stanie je zrealizować. Wystarczy przejrzeć tomy pokonferencyjne: gdyby ich pokosie znajdowało oddźwięk w szkołach i rozwijało warsztat nauczycieli, nie narzekalibyśmy na poziom przygotowania absolwentów szkół średnich do studiów, lecz mielibyśmy najlepiej rozwiniętych studentów nie tylko w Europie, ale i na świecie.

By wyjaśnić, dlaczego nasze projekty nie oddziałują na szkołę w stopniu zadowalającym, należałoby poruszyć wiele problemów, które daleko wykroczyłyby poza ramy tego artykułu. Trzeba jednak zatrzymać się nad problemem relacji, jaka zachodzi między wykazanim wcześniej brakiem zainteresowania uczniów treściami

przedmiotowymi języka polskiego i w ogóle brakiem uznania dla samego przedmiotu a ambitnymi propozycjami dydaktyków. Czy dzięki nim przywrócimy rangę językowi polskiemu, bo same zapisy urzędowe nie zmieniają przecież jego pozycji? Ilu nauczycieli rzeczywiście może i potrafi sprostać naszym propozycjom? Z pewnością będzie to niemała grupa, jednak nie będzie aż tak znacząca, by wpłynąć na zainteresowanie uczniów przedmiotem. Wreszcie wypadałoby odpowiedzieć na pytanie, ilu naszych studentów zdoła podjąć nauczanie na takim poziomie. Zatrzymajmy się tylko przy tym problemie.

Absolwenci szkół średnich przechodzą na studia polonistyczne na ogół nie po to, by rozwijać swoje skonkretyzowane zainteresowania literaturą i/lub językiem. Nie wynieśli też ze szkoły szerokiej umiejętności analizy i interpretacji dzieła literackiego ani sprawności językowej. Może i lubią czytać, nie są jednak wielkimi miłośnikami ambitnej literatury, a ich wiedza ogólna o świecie też nie jest zbyt szeroka. Nie są to jednak osoby pozbawione możliwości intelektualnych, więc obserwujemy rozwój studentów, których kształcimy. Czy jednak osiągają oni wiedzę i umiejętności dawnych absolwentów studiów nauczycielskich, którzy bezpośrednio po zakończeniu kształcenia rozpoczynali pracę w szkole, można wątpić. Wydaje się zatem, że jedyną drogą do podniesienia poziomu nauczania w szkołach jest wydłużenie procesu kształcenia zawodowego nauczycieli.

Do wykonywania zawodu nauczyciela mogłyby przygotować studentów prowadzone na wzór doktoranckich studia podyplomowe, organizowane na bazie przygotowania zawodowego na studiach pierwszego i drugiego stopnia (na potrzebę kształcenia polonistów na studiach podyplomowych na bazie studiów uniwersyteckich z innego jednak powodu zwróciła już wcześniej uwagę Anna Ślósarz¹⁵). Jeśli nie zmienimy obecnej koncepcji kształcenia, studia podyplomowe powinny być poszerzone o dodatkowe zajęcia ze szkolnej analizy i interpretacji dzieła literackiego, z pisaniami i redagowania różnych form wypowiedzi, z ćwiczeń kształcących sprawność językową, powinny także pojawić się przedmioty rozwijające wiedzę o formach wypowiedzi, o mediach, teatrze, filmie i innych dziedzinach sztuki, o historii Polski, literaturze dla dzieci i młodzieży oraz literaturze popularnej. Ukończenie kształcenia zawodowego na wcześniejszych etapach uniwersyteckich mogłoby dawać uprawnienia do sprawowania w klasie funkcji nauczyciela pomocniczego, pracującego pod kierunkiem pedagoga z długim stażem. Przy takim podejściu podyplomowe studia nauczycielskie mogłyby odbywać się w trybie stacjonarnym lub zaocznym.

Warto także rozpatrzyć potrzebę spójności między wszystkimi etapami edukacyjnymi szkoły ogólnokształcącej. W teorii ma ona miejsce, ale praktyka niekoniecznie spełnia te założenia i uczeń, przechodząc na poziom wyższy, bywa do niego zupełnie nieprzygotowany. W tym miejscu chciałabym jednak zwrócić uwagę tylko na rolę nauczania początkowego we wdrożeniu do dalszych etapów kształcenia.

¹⁵ A. Ślósarz, *Dydaktyka polonistyczna jako komparatystyka*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły, Katowice 2016, s. 283–297.

Pracy na tym etapie edukacyjnym nie da się przecenić¹⁶. Zdarzają się nauczyciele, którzy tak potrafią przygotować uczniów, że ci osiągają później na testach osiągnięć szkolnych bardzo dobre wyniki, mają pozytywny stosunek do nauki, są zadowoleni z pracy w szkole, czytają lektury, choć nad czytanie przedkładają aktywność fizyczną i zabawy na komputerach¹⁷. Na ich osiągnięcia złożyła się niewątpliwie praca wszystkich nauczycieli, jednak dobry start i brak problemów w trudnej dla ucznia klasie czwartej z pewnością przyczyniają się do tego sukcesu. Tak więc nie będzie przesadą, jeśli stwierdzimy, że sukces pracy polonisty w szkole średniej, jego swoboda w pracy i koncentrowanie się na rozwoju intelektualnym ucznia, a także chęć czytania literatury przez jego wychowanków spoczywa w rękach nauczyciela nauczania początkowego i pracy jego kolegów na kolejnym etapie edukacyjnym.

W tym miejscu podjęte zostały tylko dwie związane ze sobą kwestie: kształcenie zawodowe nauczycieli oraz osiągnięcie zadowalających efektów kształcenia przez uczniów, które mogą zapewnić szkole sukces kształcąco-wychowawczy, a szkołom wyższym dobrze przygotowanych studentów. Postawiony na początku, choć nierozwinięty dalej problem niewykorzystania przez szkoły propozycji pracowników jednostek metodycznych może natomiast uświadamiać, że wszyscy żyjemy w swoim kokonie utkany z naszych wizji, przyzwyczajęń i oglądu głównie własnych możliwości. Wspiera je i sankcjonuje współpraca z bardzo dobrymi nauczycielami szkół ćwiczeń, z których zresztą się wywodzimy. To kokon, z którego nie widać ani rzeczywistości szkolnej, nawet jeśli jest ograniczona do kształcenia polonistycznego, ani nawet nikłego zainteresowania młodzieży literaturą, a już tym bardziej zmiany jej zainteresowań. Znowu zatem ujawnia się potrzeba badań i kompleksowych zmian, z którymi musimy się zmierzyć.

Potrzeby i umiejętności językowe absolwentów szkół średnich

Obserwacja poziomu językowego studentów poczyniona podczas nauczania zdalnego w okresie pandemii nie odkrywa nowych, niezbadanych dotąd obszarów. Potwierdza to, co jako pracownicy naukowo-dydaktyczni szkół wyższych zauważyliśmy w pracy ze studentami już wcześniej – niski poziom sprawności językowej

¹⁶ Opieram się tu na własnych doświadczeniach nauczycielskich, obserwacji oraz badaniach mojej magistrantki, Marty Borkowskiej, zaprezentowanych w 2017 r. w pracy *Wpływ początków nauki czytania na fascynacje lekturowe i osiągnięcia szkolne starszych uczniów (studium przypadku)*. Jako przykład można przedstawić osiągnięcia wiejskiej nauczycielki z Błędowa pod Łowiczem, Pani Alicji Muras, która w nauce czytania stosuje metodę symultaniczno-sekwencyjną Jagody Cieszyńskiej. Uchone przez nią dzieci, według *Testu do badania techniki czytania głośnego dla klas I–VII Jana Kochanowskiego* zwykle wyprzedzają rówieśników o dwa, a nawet trzy poziomy. Poziom charakterystyczny dla klasy, w której się uczą, osiągają tylko dzieci ze specyficznymi problemami w nauce. Te ustalenia są weryfikowane innymi testami. Uczniowie, którzy wyszli spod ręki tej nauczycielki, na testach osiągnięć szkolnych po klasie szóstej oraz po gimnazjum osiągnęli średnią powyżej średniej krajowej ze wszystkich przedmiotów i w rankingu plasowali się na bardzo wysokich miejscach w województwie.

¹⁷ Przywołuję wyniki badań zaprezentowane w pracy Marty Borkowskiej, *Wpływ początków nauki czytania...*

absolwentów kształcenia ogólnego. Było to także przedmiotem badań naukowych¹⁸ i poszukiwań takiej koncepcji kształcenia językowego, która sprostałaby potrzebom współczesności¹⁹. Niezadowolająca umiejętność posługiwania się językiem ogółu Polaków od dawna była przedmiotem zainteresowania dydaktyków oraz badań językoznawców. Dziś dodatkowo jest przedmiotem troski ze względu na szybko zachodzące zmiany w języku, będące wynikiem globalizacji oraz ekspansji wtórnej oralności²⁰.

Prace pisemne studentów polonistyki wykonywane podczas nauczania wspomagającego w okresie pandemii świadczą o niezakończonym procesie kształcenia językowego ich autorów, a czasem nawet o dużej nieporadności językowej, szczególnie gdy muszą oni odnieść się do problemów wykraczających poza ich doświadczenia. Wątpliwości budzi wówczas posłużenie się odmianą pisaną języka. Styl wypowiedzi studentów charakteryzuje na ogół pożądana prostota, dzięki czemu ich prace zyskują na czytelności. Nie jest to jednak – jak się wydaje – efekt pracy nad językiem ucznia na wcześniejszych etapach kształcenia. Prace są krótkie i nie wyczerpują problemu, ich autorzy zatem nie musieli zmagać się z materiały językową, by wykazać się znajomością zagadnienia będącego przedmiotem opracowania lub podzielić się refleksją nad przeczytanymi treściami²¹. Najczęściej też wolne są od błędów ortograficznych (pojawiają się one sporadycznie), co uświadamia, że podkreślana przez uczniów praca nad ortografią w szkole w prezentowanych wyżej badaniach najwyraźniej posiada oparcie w praktyce szkolnej²². Czytając odpowiedzi respondentów,

¹⁸ Zob. np. A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005; J. Warchała, *Kategoria potoczności w języku*, Katowice 2003; J. Warchała, A. Skudrzyk, *Potoczność – kategoria rozmyta?*, [w:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, red. B. Boniecka, S. Grabias, Lublin 2007, s. 21–33; J. Warchała, A. Skudrzyk, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice 2010; J. Warchała, *Uwagi o współczesnej piśmienności*, „Konteksty Kultury” 2013, t. X, nr 1–2, s. 182–192; A. Rypel, *Gimnazjaliści w epoce wtórnej oralności. Analiza wybranych wypowiedzi pisemnych*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 1, s. 37–53, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/issue/view/110> [dostęp: 10.10.2020].

¹⁹ A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007; J. Kowalikowa, *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014, s. 17–43; P. Zbróg, *Wojna o kształcenie językowe*, Kielce 2005.

²⁰ W.J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Lublin 1992.

²¹ Warto zauważyć, że owa *refleksja* rozumiana jest przez studentów zgłębiających tajniki zawodu w sposób dość charakterystyczny i jednoznaczny: najczęściej, mimo że podstawą przemyśleń miały być określone w zadaniu treści, ograniczali się oni do zaprezentowania własnego zdania. Dopiero odrzucenie pracy skutkowało krótkimi odwołaniami do myśli autorów polecanych artykułów lub fragmentów zalecanej literatury. Te nawyki wyniesione ze szkoły charakterystyczne są dla współczesności i zrównania wiedzy akademickiej z potoczną.

²² O koncentrowaniu się na wszystkich poziomach kształcenia na ortografii zwróciłam uwagę podczas badań w 2017 r. w kilku artykułach, podkreślając, że zdaniem uczniów szkolne kształcenie polonistyczne sprowadza się przede wszystkim do poprawności językowej rozumianej głównie w kategorii sprawności ortograficznej, zob. J. Fiszbak, *Polonistyka szkolna...; Taż, Kiedy wartość przestaje być wartością*, [w:] *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polo-*

można było w ogóle odnieść wrażenie, że to podstawowy cel kształcenia polonistycznego. Co zatem z innymi treściami, które pominięto? Czy zwiększony wysiłek nad innymi umiejętnościami nie powinien przynieść podobnych efektów?

Wróćmy jeszcze do prac studentów: ukazują one dużą nieporadność w zakresie operowania słowem, co często idzie w parze z brakiem wiedzy ogólnej, a nawet świadczy o błędach popełnianych w kształceniu polonistycznym, na przykład:

Fragment *Wiedźmina* stał się przyczynkiem do rozmów o gatunku wypowiedzi, jakim jest przemówienie. Zadaniem uczniów było stworzenie opisu wybranej postaci z ballad lub *Dziadów* Mickiewicza [...]. Pierwsze cztery strofy [zwrotki – J.F.] opisują jesienny krajobraz [...]. Istnieje jednak wiele opisanych technik wychowania [...]. Rozmowa z uczniami dotycząca opisów przyrody w znanych im dziełach i wrażeń z nimi (opisami) związanymi [autor zaproponował omówienie zdjęć – J.F.]. Utwór ten [...] jest swego rodzaju porównaniem życia wiejskiego do życia szkolnego. W klasach późniejszych [wiersz – J.F.] [...] nadałby się do rozbudzenia wyobraźni uczniów. Zawsze okropnie denerwowało mnie stwierdzenie [...]. W zamian za naklejkę, czy lizaka dziecko wykona zadanie i przyłoży się do niego [...]. Trzy pierwsze metody są używane chyba najczęściej, ponieważ zawsze tak miałam w szkole. Jest to ciekawe, ponieważ to kolejny aspekt pracy nauczyciela, w którym wiodącą rolę odgrywa to, jaki ma do niej stosunek, jak duży wysiłek w nią wkłada, jakie ma do niej podejście. Następnie polonistka [...] zaproponowała uczniom pracę w grupach, chcąc w ten sposób nauczyć ich kooperacji. Teraz wiem [...], że ta metoda nie jest aż taka absurdalna, bo w szkole zapadłaby anarchia [...]. Przeczytanie opracowania problemu metod wychowania uzmysłowiło mi jak ciężką pracę musi wykonać nauczyciel, aby przekonać i zachęcić dziecko do efektywnej współpracy [...]. Istnieje jednak wiele opisanych technik wychowania, które stanowią pewnego rodzaju algorytm [...]. Przechodząc do meritum, warto wspomnieć o podziale metod wychowania [...].

W przytoczonych wyżej fragmentach prac uwagę zwracają przede wszystkim typowe błędy słownikowe, które powinny być skorygowane już na poziomie obecnej szkoły podstawowej lub dawnego gimnazjum. Studenci nie znają znaczenia używanych wyrazów, np.: „kooperacja”, „przyczynek”, „aspekt”, „absurdalny”, „meritum”; nadużywają wyrazów pochodzenia obcego, chcąc nadać wypowiedzi pozory erudycji: „absurdalny”, „anarchia”, „efektywny”, „algorytm”, „kooperacja”. Temu zadaniu służą również sformułowania typu „przechodząc do meritum” lub (bardzo częste) „reasumując”. Do częstych błędów należy zaliczyć także użycie kolokwializmów i potocyzmów: „nadałby się”, „okropnie”, „przyłożyć się”, „wykonać ciężką pracę”, „zawsze tak miałam”. Warto też zwrócić uwagę, że „opis” jest mylony z charakterystyką, a „strofa” ze zwrotką. Czasownik „opisywać” staje się słowem-wytrychem zastępującym wręcz nagminnie bardziej odpowiednie w tym miejscu: *ukazywać*, *przedstawiać*, *prezentować*. Studenci często zadowalają się wyrazem, który tylko w przybliżeniu odpowiada ich treści myślowej; nierzadko biorą taki wyraz w cudzysłów lub posługują się specyficznymi omówieniami, jak w zdaniu: „Utwór ten [...] jest swego rodzaju porównaniem życia wiejskiego do życia szkolnego”.

Podobne błędy zauważymy także w pracy, którą niemal w całości przytoczmy: tu jednak uwagę należy zwrócić na wyraźnie odcisnięte piętno wtórnej oralności – powiązanie tekstu z konkretną sytuacją; charakterystyczne dla komunikacji mówionej założenie nadawcy, że odbiorca wie, o czym nadawca mówi; ograniczenie hipotaksy i nadużywanie parataksy; potoczność. Uwagę zwracają również liczne błędy składniowe.

Uczniowie musieli pracować w grupach, byli podzieleni na tematy do opracowania. Każdy lider grupy musiał przedstawić zadany temat na forum klasy. Praca w grupach zajęła znaczącą część lekcji, więc pod koniec pracy była zadana praca domowa na następny tydzień. Podczas zajęć nauczycielka pilnowała ciszy. Były personalne zwroty do uczniów.

Nauczycielka mówiła głośno i wyraźnie, by każdy ją zrozumiał. Były również pochwały za dobrą odpowiedź ucznia, oraz drażnienie tematu, by nakierować ucznia na dobrą drogę interpretacji. Podawane były również przykłady z życia, by uczniowie mogli wyobrazić i podstawić dany problem pod życie realne, codzienne. Nauczycielka wykazała się dużą konsekwencją – pamiętała, by pod koniec zadać karną pracę uczniowi, który najwięcej przeszkadzał. Podczas czytania zadanego tematu do opracowania w grupie, przez chłopca który ma dysleksję klasa zaczęła się śmiać z nieumiejętnego czytania. Nauczycielka od razu uspokoiła klasę stwierdzeniem „Co was tak bawi?”

Temat lekcji był poświęcony temu, by dzieci odróżniały dobro od zła. Musieli zdefiniować czy każdy zasługuje na drugą szansę, co również pomaga w byciu sprawiedliwym. Uzione są wartości, które będą wykorzystywać w dorosłym życiu, poprzez lektury. Takie tematy otwierają dzieciom oczy na niektóre sprawy.

Wypowiedź o takim poziomie językowym to, na szczęście, odosobniony przypadek, prace studentów jednak świadczą albo o nieskuteczności podejmowanych w szkole działań w zakresie kształcenia językowego, albo o nieprzywiązywaniu należytej wagi do ćwiczeń kształcących sprawność językową lub nawet o ich zarzuceniu w kształceniu polonistycznym.

Kształcenie literacko-kulturowe czy kulturowo-literackie?

W tej części również odniesiemy się do ustaleń znanych na gruncie dydaktyki polonistycznej. Tradycyjna koncepcja kształcenia literacko-kulturowego, oparta na poznawaniu i badaniu dzieła literackiego na tle kultury, która je zrodziła, oraz zakładająca obudowanie tekstu materiałami kulturowymi z dziedziny historii, mitologii, folkloru, religii, obyczajów, różnych dziedzin sztuki, konwencji literackich, dokumentów językowych²³, zaczęła w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zwracać baczniejszą uwagę na kulturę popularną.

Celem tego zwrotu było wykorzystanie zainteresowania ucznia tymi jej elementami, które pozwoliłyby zainteresować go literaturą i kulturą wysoką. Na jednej z konferencji filmoznawczych, zorganizowanej przez łódzki Centralny Gabinet Edukacji Filmowej w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych, Tadeusz Miczka zwrócił uwagę, że w niedługim czasie będziemy wykorzystywać w szkole

²³ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982, s. 183.

wideoklipy do wyjaśniania gatunków literackich, będą bowiem one bliższe młodzieży niż literatura. W 1999 r. podczas spotkania Towarzystwa im. Adama Mickiewicza w Gdańsku Bożena Chrzastowska sformułowała dwie zasady pracy nad dziełem literackim: „zasadę przechodzenia od tekstu do tekstu” oraz „zasadę przechodzenia od kultury masowej do kultury wysokiej”. Oba podejścia uczonych znalazły oddźwięk w *Wykładach z metodyki* Zofii Agnieszki Kłakówny:

Trzeba wychodzić od tego, co ważne dla konkretnych ludzi. Dziś, teraz, co fascynuje, co ich dotyczy, co odkrywane jest w otaczającym świecie, co jest przedmiotem ich uwagi. To mogą być sceny z filmów na przykład, albo sytuacje z innych popkulturowych tekstów. Te, które mają zdolność uwodzenia wyobraźni, odwołują się zwykle do kulturowych archetypów. Od nauczyciela oczekiwano by należało jednak, żeby rozpoznając te archetypiczne ujęcia, proponował i pomagał odkrywać ich sensy w tekstach przynależnych do wysokiego obiegu kultury, skłaniając do namysłu nad znaczeniem ich odwiecznej nielewdwie repetycji i trwania²⁴.

Takie podejście jest bliskie zaproponowanej przez A. Ślósarz koncepcji multimedialnych modułów tematycznych, polegającej na obudowaniu omawianego i czytanego na lekcji utworu różnymi tekstami kultury (w tym również literackimi), czyli różnymi formami przekazu informacji (przekaz multimedialny), prezentowanymi na lekcji w całości lub we fragmentach. Mogą to być dzieła malarskie, rzeźbiarskie, utwory muzyczne, piosenki, różne gatunkowo utwory literackie z zakresu liryki, epiki i dramatu, sztuki teatralne, plakaty, ilustracje, grafiki, zdjęcia, filmy od fabularnego i dokumentalnego po animowane, wideoklipy, także kręcone przez amatorów i umieszczone w przestrzeni medialnej. Wybór tekstów jest praktycznie nieograniczony, a celem ich wykorzystania jest zainteresowanie uczniów literaturą, jej pogłębione rozumienie i wywołanie uczniowskiej refleksji²⁵. Warto zwrócić uwagę, że pojawienie się na lekcji tekstów wykorzystujących różne tworzywa i w niewielkim odstępstwie czasowym stymuluje uwagę ucznia i korzystnie wpływa na jego myślenie, odpowiada bowiem sposobowi istnienia młodego człowieka w kulturze, w której jest on bezustannie atakowany różnymi bodźcami.

Obok koncepcji kształcenia literacko-kulturowego w literaturze metodycznej pojawia się inne sformułowanie, kładące nacisk nie na literaturę, lecz na kulturę: kształcenie *kulturowo-literackie*²⁶, od lat bowiem mówi się o dziele literackim jako jednym z tekstów kultury, a także o *czytaniu* różnych tekstów kultury. W szkole jednak literatura w dalszym ciągu znajduje się na uprzywilejowanej pozycji, a uczeń stawiany jest w roli jej badacza już od klasy czwartej szkoły podstawowej. Taką koncepcję realizuje (lub nawet narzuca) także wiele podręczników. Być może fetyszyzowanie literatury jest skutkiem nie tylko przyzwyczajenia nauczycieli, ale i braku wiedzy w zakresie „innych tekstów kultury”, którą powinni posiadać. Stawianie ucznia w roli badacza też daje nie najlepsze efekty, co jest szczególnie widoczne w pisanych podczas kształcenia zawodowego (nauczycielskiego) pracach studentów. Dokonują

²⁴ Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 226.

²⁵ A. Ślósarz, *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia*, Kraków 2013, s. 433–615.

²⁶ Zob. np. M. Sienko, *Skąd się bierze...*, s. 102.

oni pobieżnej konkretyzacji tekstu wiersza i koncentrują się na mechanicznym wyodrębnianiu środków artystycznego wyrazu. Ich pracy brakuje rzetelnej analizy utworu, a interpretacja opiera się na luźnych przesłankach. Zmuszeni do omówienia treści wiersza bez odwoływania się do środków artystycznego wyrazu (ponieważ nie potrafią wykorzystać ich funkcjonalnie), stają wobec tekstu bezradni.

Warto zastanowić się, jaki związek zachodzi między pracą na lekcjach języka polskiego, która prowadzi do zatracenia umiejętności czytania, a brakiem zainteresowania uczniów przedmiotem i ograniczaniem przez nich jego roli do nauki czytania, pisania, mówienia oraz poprawności językowej. Rozważyć także należałoby problem efektywności czytania przez ucznia, którego umiejętności językowe są takie, jakie można zaobserwować w przytoczonych wyżej pracach studentów, oraz – jak młody czytelnik, którego myślenie jest nielinearne, będzie w stanie skoncentrować się na długim utworze. Tu zaś trzeba jeszcze dodać kolejny problem: pochodzenie utworu z obcej uczniowi kultury, niekoniecznie z literatury obcojęzycznej. Na jedenaście wersów *Pana Tadeusza*, zaczynających się od: „Śród takich pól przed laty, nad brzegiem ruczaju”, a kończących na „Widać, że okolica obfita we zboże”, studenci studiów licencjackich i magisterskich różnych kierunków studiów nie rozumieli słów: ruczaj (*zbiornik wodny?* – na podstawie kontekstu: nad brzegiem ruczaju), gaj, podmurowany, pobielane (ściany), chędogi, stóg (*siano?*), uzątek, strzecha (*siano?*)²⁷.

Czy wobec takich (i innych) problemów nie należałoby się zastanowić nad reorganizacją treści szkolnego kształcenia polonistycznego? Czy nie powinniśmy w szerszym zakresie włączyć do programu kultury popularnej i na niej oraz na innych tekstach kultury rozwijać umiejętności językowe uczniów? Wykorzystywanie w tym celu literatury może być już tylko niszczeniem resztek zainteresowania nią. Może należy pomyśleć o przesunięciu wprowadzenia środków artystycznego wyrazu na późniejsze lata szkolne i rozpocząć zapoznanie z nimi w klasie szóstej od środków podstawowych albo w ogóle przesunąć je do liceum. W klasach młodszych zaś może lepiej byłoby pozwolić na przeżywanie tekstu i zabawę nim. Wreszcie – czy nie ograniczyć pracy nad utworem literackim, wykorzystując głównie krótkie teksty literackie – nowele i opowiadania, a poznawanie dłuższych i trudnych kulturowo utworów zaproponować licealistom? Może już czas zrezygnować z niektórych lektur, na przykład z *Quo vadis*, oraz pomyśleć o poznawaniu *Pana Tadeusza* w szkole ogólnokształcącej we fragmentach, a lekturę całości przeznaczyć dla studentów filologii polskiej. Nie uratujemy ucznia dla literatury, zmuszając go do niej, a do epopei Adama Mickiewicza wracamy często, chroniąc na różne sposoby to arcydzieło przed zapomnieniem²⁸.

²⁷ Ten fragment *Pana Tadeusza* służy mi do ćwiczeń na zajęciach emisji głosu. Kiedyś wyjaśniałam słowa *chędogi* oraz *uzątek*. Dla żartu zapytałam o *strzechę*; ostatnim odkryciem w zakresie nieznaności wyrazów był wyraz *pobielany*.

²⁸ Zob. np. A. Kucharska-Babula, *Jak przybliżyć lekturę do ucznia? Czytanie „Pana Tadeusza” w podstawowej szkole muzycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, t. X: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*, s. 144–156; J. Fiszbak, *Przygotowanie do wizyty w Soplicowie (Pan Tadeusz na lekcjach języka polskiego w szkole*

A może kształcenie językowo-kulturowo-literacko-medialne?

Wyeksponowanie kształcenia językowego w szkolnym kształceniu polonistycznym znane jest na gruncie polskiej dydaktyki. Maria Nagajowa zwróciła uwagę, że im niższa klasa, tym podstawa językowo-nazewnicza szersza, im wyższa – tym mniejsza przy wzroście podstawy literackiej²⁹. Innymi słowy – w klasach niższych więcej czasu należy poświęcić językowi dziecka, rozwijając w głąb i wszerz jego zasób leksykalny i bogacąc zasób konstrukcji składniowych, tak by bez przeszkód, w miarę upływu czasu, mogło ono zaspokajać swoje potrzeby nadawcze i odbiorcze. Z upływem lat, wraz z rozwojem języka, nauczyciel stopniowo coraz mniej czasu powinien poświęcać kształceniu językowemu, a coraz więcej literackiemu i kulturowemu, by wreszcie – w szkole średniej – uwzględniając potrzeby uczniów, wprowadzać ich w tajniki wiedzy o języku. Nie przypadkiem więc książka jej autorstwa, będąca dla nauczycieli podręcznikiem do kształcenia językowego uczniów, nosiła tytuł *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*³⁰. W praktyce kształcenie językowe w szkole średniej zawsze realizowane było w bardzo ograniczonym zakresie.

Czy wobec wykazanych wyżej ogromnych potrzeb młodych użytkowników języka nie należałoby zreorganizować treści nauczania, kładąc nacisk przede wszystkim na kształcenie językowe na wszystkich etapach edukacyjnych i rozszerzyć je także na szkołę średnią, czyniąc rzeczywiście realizowanym działem? Kształcenie językowe czasów M. Nagajowej obejmowało naukę o języku oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Dziś w kształtowaniu kompetencji językowych uczniów eksponuje się podejście pragmatyczne i tekstotwórcze. Sądząc jednak po umiejętnościach językowych absolwentów szkół średnich, nie wypracowaliśmy dotąd odpowiedniej koncepcji nauczania tego działu.

Umiejętność posługiwania się językiem jest podstawową, niezbędną umiejętnością w życiu dorosłym. Bez czytania i znajomości literatury pięknej można żyć, jak tego dowodzą liczne przykłady ludzi dorosłych, którzy nie przeczytali ani jednej książki w ciągu ostatnich lat. Brak sprawności językowych skazuje już jednak na margines życia społecznego i bezmyślne wegetowanie, utrudnia też korzystanie z internetowych zasobów wiedzy. Należy też podkreślić, że dla rozmiłowania uczniów w literaturze, do którego przecież bezustannie dążymy, niezbędne są ich umiejętności językowe. Czytanie to rozumienie, jak wielokrotnie dowodziła Regina Pawłowska³¹. Uczeń nie dokona prawidłowej konkretyzacji tekstu, jeśli nie będzie rozumiał użytych w nim słów, ich różnorodnych, zależnych od kontekstu znaczeń, funkcji zastosowanych konstrukcji składniowych, organizacji tekstu, przy czym sprawność czytania nie będzie polegała na ich dostrzeganiu i wnioskowaniu, a na

podstawowej), „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae” 2018, t. IX: *Szkoła czytania. Język polski w (z)reformowanej szkole podstawowej*, s. 140–156; M. Gajak-Toczek, „Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza – nowa-stara lektura w szkole podstawowej referat wygłoszony podczas XIX Jesiennej Szkoły Dydaktyków nt. *Wobec współczesności. Język polski w reformowanej szkole ponadpodstawowej*.

²⁹ M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 33.

³⁰ Tamże.

³¹ R. Pawłowska, *Czytam i rozumiem. Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Kielce 2009.

automatycznym zastosowaniu posiadanej wiedzy i rozkodowywaniu odbieranych treści w zależności od potrzeb czytania.

Problemy kształcenia kulturowego omówiono wcześniej (zob. wyżej *Kształcenie literacko-kulturowe czy kulturowo-literackie?*). Osobnej uwagi wymaga jeszcze zatem problem kształcenia medialnego. Nie jesteśmy do niego przygotowani i twierdzimy, słusznie poniekąd, że brak umiejętności posługiwania się TIK nie dyskwalifikuje nas jako nauczycieli młodego pokolenia. Czy jednak zdajemy sobie sprawę ze zmian kulturowych, które wywołują nowe media? Oddajmy głos Aleksandrze Rzepce, przedstawicielce tego pokolenia:

Żyjemy w erze medialnej. **Coraz rzadziej zdarzają się bezpośrednie relacje społeczne czy kontakty typu *face to face*** [wszystkie podkr. J.F.]. Człowiekowi od świtu do zmierzchu towarzyszą nowoczesne urządzenia mobilne.

Można mówić o wykształceniu się nowego społeczeństwa. Nowego, ale jakiego? Słyszymy o społeczeństwie informacyjnym. [...] Mówi się także o społeczeństwie sieciowym używającym technologii telekomunikacyjnej w życiu społecznym. **Nieustannie zauważa się wpływ nowych mediów na życie ludzi** posługujących się nowoczesnymi urządzeniami. Może [...] nowe społeczeństwo należałoby nazwać medialnym [...] Byłoby to społeczeństwo, w którym dominującą formę kontaktów społecznych nie stanowi bezpośredniość, ale zapośredniczenie przez media. [...]

Możliwe, że ewolucja ludzkiego gatunku prowadzi do nowej formy. **Inteligencja w coraz większym nasileniu kryje się w sieci, więc przetrwanie będzie zależec od zręczności jej wykorzystywania.** Obecnie bardziej przydatną umiejętnością jest poruszanie się po zasobach globalnego hipertekstu niż encyklopedycznej wiedzy. **Zręczność nie może jednak zastąpić rozumowania.**

Doświadczeniem mojego pokolenia jest odnalezienie się w nowej swego czasu **cybernetycznej przestrzeni, która nieustannie się rozwija i przekształca.** [...] Internet przeobraził się bowiem w rzeczywistość, z którą (lub w której) musimy żyć. [...] Możemy komunikować się bez problemu z całym światem i być na bieżąco z informacjami. **Kluczem jednak jest umiejętne korzystanie z dóbr, które dają nam nowe technologie.**

Tak szybki rozwój mediów, cyfryzacji i technizacji nie dają podstaw do przewidywania ich dalszego rozwoju. Niemal każde nowe w danym czasie medium było zachwalane jako przełomowe. Entuzjazm gasł w zderzeniu się z rzeczywistością, gdy media niosły ze sobą informacje błahe, czasem gorszące i naganne³².

Podsumowanie

Współcześni młodzi to „pokolenie, któremu puls bije szybko. Bombardowani obrazami mają stałą, niesłabnącą potrzebę odbierania nowych pobudzeń [...] zmiana jest stała, a koncentracja – kaprysem. Nic ich nie szokuje. Są zmęczeni stale napływającym strumieniem informacji, lecz nie potrafią bez niego żyć. [...] Nic nie robi

³² A. Rzepka, *Technologia elektroniczna medium moich czasów*, „Pracownia Kultury” 2013, nr 4, <http://www.laboratoriumkultury.us.edu.pl/?p=25835> [dostęp: 22.11.2020].

na nich większego wrażenia”³³. Wchodząc w dorosłe życie, sami wybierają jego styl i sposób utrzymania, dążą do zdobycia satysfakcjonującego zajęcia, które nie wpłynie negatywnie na ich życie prywatne i pozwoli samodzielnie dysponować czasem. Posiadając wykształcenie oraz różnorodne kwalifikacje zdobyte podczas studiów podyplomowych, kursów lub dodatkowych szkoleń, dążą, by utrzymywać się dzięki posiadanym umiejętnościom. Potrafią jednak rezygnować z dobrze płatnej pracy, jeśli nie pozwala ona na samorealizację, zabiera czas i swobodę. Praca przez dłuższy czas na jednym stanowisku lub w jednym miejscu może oznaczać dla nich rozwojowy regres. Przedstawiciele tego pokolenia nie mają problemu z podejmowaniem kolejnej, zupełnie innej pracy, nie boją się nowych doświadczeń, nawet jeśli mogą one zmienić ich codzienne życie. Znają się też na technologiach, dlatego korzystają z możliwości, jakie dają portale społecznościowe i zarabianie w sieci. Są odważni, kreatywni i otwarci³⁴. Życie tego pokolenia jest zupełnie inne niż to, które wiodły generacje wcześniejsze, dążące do zapewnienia sobie i potomstwu stabilizacji, odpowiedniej pozycji społecznej, dobrobytu i bezpieczeństwa.

Ostatnie akapity uświadamiają, że ludzie wchodzący w jesień życia żyją obecnie w kulturze zupełnie innej niż ta, która istniała w czasie ich dorastania, rozpoczynania pracy zawodowej, spełniania się w dojrzałym życiu. Na miarę swoich marzeń i doświadczeń, dorośli, biorąc pod uwagę także inne potrzeby, na przykład społeczne, starają się kształtować przyszłość młodego pokolenia, nie zadając sobie nawet trudu zbadania jego oczekiwań.

Budując programy nauczania, usilnie staramy się wychować młodzież dla literatury, bo sami wzrastaliśmy w kulturze literackiej i mamy świadomość wpływu jej wartości oraz czynności czytania i rozumienia tekstu na rozwój intelektualny i emocjonalny człowieka. Zastanówmy się jednak, ile pozycji sami przeczytaliśmy ostatnio (pomijając te, które poznaliśmy ze względów zawodowych), jaka była ich tematyka, czego dotyczyły i... jakiej były długości. Podkreślamy, że w naszym domu nie ma telewizora, czy jednak nie oglądamy filmów, które tak lubi młodzież? Niektórzy z nas zasmakowali także w grach komputerowych. Może czas pomyśleć o tym, że literatura, podobnie jak niegdyś inne sztuki, interesować będzie tylko wybranych, a przygotować do życia trzeba wszystkich. Przecież niegdyś wybrańcy, wtajemniczeni w arkaana malarstwa, muzyki, rzeźby, architektury, niczym znawcy tego, co niedostępne ogółowi zatopionemu w literaturze, wcale nie byli od tego ogółu lepsi, sprawniejsi lub też ich życie było lepsze i bogatsze.

Czy nie nadszedł już czas, by zastanowić się nad zasadniczymi zmianami treści kształcenia polonistycznego? Nie mogą to już być próby dostosowywania dotychczasowego kształtu przedmiotu do nowej sytuacji kulturowej i nowych potrzeb społecznych ani tym bardziej zabiegi kosmetyczne. Trzeba chyba nawet rozważyć rezygnację z wypracowanych i sprawdzonych w innej przecież kulturze koncepcji kształcenia polonistycznego. Reorganizując kształcenie przedmiotowe, powinniśmy

³³ T. Goban-Klas, *Pokolenie sms-u w rozwiniętym społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Wartki nurt mediów ku nowym formom społecznego życia informacji. Pisma z lat 2000–2011*, red. T. Goban-Klas, Kraków 2011, s. 231–232.

³⁴ E. Gwóźdź, *Odzyskane życie Pokolenia Y*, „Pracownia Kultury” 2013, nr 4, <http://www.laboratoriumkultury.us.edu.pl/?p=25655> [dostęp: 22.11.2020].

określić, jakie treści nauczania są niezbędne do dalszego rozwoju ucznia także z powodu potencjalnego ich wykorzystania w przyszłości (podczas studiów, dokształcania się, zmiany zawodu) lub podczas nauki języków obcych. Należy również podnieść poziom wymagań w stosunku do uczniów, a także ograniczyć zakres swobód oraz konsekwentnie egzekwować regulaminy szkolne. Wbrew pozorom dzieci i młodzież lubią mieć jasno określone granice, których nie powinno się przekraczać. Szkoła czarodziejów w Hogwarcie podobała się czytelnikom przygód Harry'ego Pottera nie tylko dla jej egzotyki, ale również dlatego, „że było wiadomo, co można robić i za co czeka kara”³⁵. Wreszcie – trzeba pomyśleć o szerszym wykorzystaniu technologii cyfrowych w szkolnym kształceniu. Jeśli będziemy od nich stronić, nie uczulimy młodzieży na niebezpieczeństwa Sieci, nie nauczymy zgodnego z etyką jej wykorzystywania ani też nie wykształcimy języka odpowiedniego dla kontaktów internetowych. Niezmiennie potrzebne pozostają natomiast: świat wartości, który w swej zasadniczej strukturze nie uległ zmianie i należy go pielęgnować, wiedza ogólna pozwalająca odnaleźć się w rzeczywistości i przygotować do odbioru sztuki oraz rozwijanie zdolności poznawczych, które kształcić można tylko na drodze poznania i zdobywania wiedzy.

By można było realizować te cele, potrzebny jest jednak tak ukształtowany język każdego z użytkowników, by zaspokajał potrzeby nadawczo-odbiorcze. Odnalezienie się we współczesności i rozumienie jej wymaga z kolei w kształceniu młodego pokolenia przesunięcia środka ciężkości z literatury na kulturę; literatura może i powinna wspomagać szeroko rozumiane kształcenie kulturowe. Podobną funkcję powinny pełnić technologie cyfrowe: poza wykorzystaniem i ukazaniem możliwości, które oferują, szkoła powinna uświadamiać, jak wpływają one na życie człowieka i zmieniają jego osobowość.

Bibliografia

- Borkowska M., *Wpływ początków nauki czytania na fascynacje lekturowe i osiągnięcia szkolne starszych uczniów (studium przypadku)*, praca magisterska pisana pod kierunkiem J. Fiszbak, obroniona na Wydziale Filologicznym UŁ w 2017 r.
- Chrzastowska B., *Szkoła w zapaści?!*, „Polonistyka” 2013, nr 8, s. 4–8.
- Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, t. X, <https://czasopisma.up.krakow.pl/index.php/dlp> [dostęp: 15.11.2021].
- Fiszbak J., *Kiedy wartość przestaje być wartością*, [w:] *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, red. M. Marzec-Jóźwicka, A. Karczewska, S.J. Żurek, M. Nowak, Lublin 2019, s. 183–199.
- Fiszbak J., *Polonistyka szkolna w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych*, „Acta Universitatis Lodzianae. Folia Litteraria Polonica” Vol. 56, nr 1 (2020): *Szkoła i polonistyka szkolna wobec przemian XXI wieku*, s. 377–397, <https://czasopisma.uni.lodz.pl/polonica/issue/view/557/150> [dostęp: 15.11.2021].

³⁵ Wypowiedź czwartoklasistki z 2002 roku.

- Fiszbak J., *Przygotowanie do wizyty w Soplicowie (Pan Tadeusz na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae” 2019: *Szkoła czytania. Język polski w (z)reformowanej szkole podstawowej*, s. 140–156.
- Fiszbak J., *Swoje i bliskie w kształceniu polonistycznym (edukacja regionalna na lekcjach języka polskiego)*, [w:] *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst – kontekst – znak – znaczenie*, red. T. Świętosławska, Łódź 2001, s. 142–149.
- Frużyńska J., Trysińska M., Wroczyński T., *Kształcenie nauczycieli w obliczu permanentnej reformy edukacji*, „Studia Pragmalingwistyczne. Rocznik Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW” 2013, s. 31–42.
- Gajak-Toczek M., „Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza – nowa-stara lektura w szkole podstawowej, referat wygłoszony podczas XIX Jesiennej Szkoły Dydaktyków: *Wobec współczesności. Język polski w reformowanej szkole ponadpodstawowej*.
- Goban-Klas T., *Pokolenie sms-u w rozwiniętym społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Wartki nurt mediów ku nowym formom społecznego życia informacji. Pisma z lat 2000–2011*, red. T. Goban-Klas, Kraków 2011, s. 227–236.
- Gwóźdź E., *Odzyskane życie Pokolenia Y*, „Pracownia Kultury” 2013, nr 4, <http://www.laboratoriumkultury.us.edu.pl/?p=25655> [dostęp: 22.11.2020].
- Janus-Sitarz A., *Dylematy kształcenia polonistycznego, czyli czego nas uczą pierwsze lata reformy*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2020, t. XXIX, s. 175–186.
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
- Kowalikowa J., *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014, s. 17–43.
- Kucharska-Babula A., *Jak przybliżyć lekturę do ucznia? Czytanie „Pana Tadeusza” w podstawowej szkole muzycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, t. X: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*, s. 144–156.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 33.
- Ong W.J., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Lublin 1992.
- Pawłowska R., *Czytam i rozumiem. Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Kielce 2009.
- Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst – kontekst – znak – znaczenie*, Łódź 2000.
- Rypel A., *Gimnazjaliści w epoce wtórnej oralności. Analiza wybranych wypowiedzi pisemnych*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 1, s. 37–53, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/issue/view/110> [dostęp: 10.10.2018].
- Rypel A., *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007.
- Rzepka A., *Technologia elektroniczna medium moich czasów*, „Pracownia Kultury” 2013, nr 4, <http://www.laboratoriumkultury.us.edu.pl/?p=25835> [dostęp: 22.11.2020].
- Sienko M., *Skąd się bierze i na czym polega „szkolna schizofrenia”?*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, Folia 285, s. 100–112.

- Skudrzyk A., *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005.
- Ślósarz A., *Dydaktyka polonistyczna jako komparatystyka*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, D. Jagodzińska i A. Zok-Smoła, Katowice 2016, s. 283–297.
- Ślósarz A., *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia*, Kraków 2013.
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982.
- Warchala J., *Kategoria potoczności w języku*, Katowice 2003.
- Warchala J., *Uwagi o współczesnej piśmienności*, „Konteksty Kultury” 2013, t. X, nr 1–2, s. 182–192.
- Warchala J., Skudrzyk A., *Potoczność – kategoria rozmyta?*, [w:] *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, red. B. Boniecka, S. Grabias, Lublin 2007, s. 21–33.
- Warchala J., Skudrzyk A., *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice 2010.
- Zbróg P., *Wojna o kształcenie językowe*, Kielce 2005.

Consideration of Desirable Paths of Changes in Polish Language Teaching at Schools

Abstract

The author describes desirable paths of changes in Polish language school education. Base for the analysis is the research conducted in 2017 on students' attitude towards Polish language as a subject, as well as students' works created during the distance learning in 2020.

According to the author, any changes in the curriculum should be preceded by research conducted on students in order to determine their needs and skills. Addressing changes to unspecified target is the main reason for ill-success of the reforms which were introduced during the past 20 years. Polish language teaching in schools of each level should be more focused on enhancing students' linguistic skills. The changes should also include the sphere of literature, culture, and media knowledge. The author points to the fact that the reform should involve also teachers-to-be and the way they are prepared for teaching, as well as further education of Polish language teachers.

Keywords: Polish language education, educational reform, Polish language teaching, education of teachers

Jolanta Fiszbak – dr hab. prof. UŁ, pracuje w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Główną sferę jej zainteresowań stanowi szkolna dydaktyka polonistyczna. Jest autorką, współautorką i redaktorem publikacji książkowych: *Konspekty i scenariusze lekcji edukacji regionalnej* (2002); *Polonistyczna dydaktyka ogólna* (2019), *Mity „ziemi obiecanej” w regionalnej literaturze Łodzi. Między grą wyobraźni, fikcją literacką a historią* (2013), podręczników do zintegrowanego nauczania języka polskiego, historii i geografii dla Polonii *Trylogia polonijna* (2009), *Szkoła i polonistyka szkolna wobec przemian XXI wieku* (2020).