

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

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

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.12.12

**Paweł Sporek**

ORCID 0000-0001-6055-6199

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## **Jak godzić ogień z wodą? Między ministerialnym dyktatem a potrzebami współczesnych uczniów. Projektowanie kształcenia w klasie I licealnej (po szkole podstawowej)**

Wprowadzona w życie reforma strukturalna i programowa w znaczący sposób wpłynęła na oblicze polskiej szkoły średniej, formując nowe liceum powstałe na fundamencie ośmioklasowej szkoły podstawowej. Będące rezultatem likwidacji gimnazjum wydłużenie edukacji w liceum szło w parze ze znaczącymi zmianami w obrębie treści kształcenia i obowiązkowego materiału lekturowego, co w rzeczywistości okazało się powrotem do zestawu tekstów, które miały swoje stałe miejsce w powojennych programach nauczania. W ministerialnych obligacjach pokolenia współczesnych rodziców i dziadków dzisiejszych licealistów mogły dostrzec znane sobie kanoniczne teksty, na których przez lata opierana była edukacja w ramach języka polskiego ukierunkowana na propagowanie poznawania literatury i kultury w porządku historycznoliterackim. Pewna swoboda, którą dawała nauczycielowi *Podstawa programowa* z 2009 roku, została znacząco ograniczona przez niezwykle rozbudowaną listę lektur, odbierającą w dużej mierze swobodę nauczycielowi i uczniom w kształtowaniu wyborów czytelniczych w nowej, czteroletniej szkole. Tym samym możliwości kształcenia literacko-kulturowego opartego na innym niż historycznoliterackim porządku zostały znacząco ograniczone kształtem nowego dokumentu ministerialnego. Dodać trzeba, że choć obecnie obowiązująca *Podstawa programowa* została mocno oprotestowana przez środowiska dydaktyków, to obiektem krytyki nauczycieli i rodziców stała się przede wszystkim sama reforma strukturalna, nie zaś kształt zmian programowych, które pojawiały się w obrębie poszczególnych przedmiotów szkolnych. Podobnie rzecz miała się z materiałami i treściami nauczania zamieszczonymi w rozporządzeniu dotyczącym języka polskiego. Tym samym problem anachronicznej koncepcji kształcenia historycznoliterackiego i nieadekwatnych do aktualnej rzeczywistości społeczno-kulturowej licznych lektur zawartych w *Podstawie programowej*<sup>1</sup> pozostał (poza kręgiem dydaktyków)

<sup>1</sup> *Podstawa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> [dostęp: 04.11.2021].

na dalszym planie, ustępując w dyskursie okołoedukacyjnym zagadnieniom metod kształcenia, organizacji pracy szkoły czy kompetencji nauczycieli, a ostatnio możliwości zdalnego nauczania, co wymusiła sytuacja epidemiczna. Tymczasem polonista uczący w nowym liceum został postawiony przed poważnym dylematem organizacji procesu kształcenia w oparciu o materiał lekturowy odległy od potrzeb i zainteresowań uczniów, konserwujący skarłowaciały w szkole i poddawany od lat krytyce porządek historycznoliteracki poznawania literatury i kultury, piętrzący przed współczesnym młodym pokoleniem rozmaite bariery odbioru, skutecznie utrudniające docieranie do rozumienia tekstów, możliwość nadbudowywania na nich własnej refleksji pozaliterackiej, wreszcie obniżające motywację do pracy i w konsekwencji wywołujące zniechęcenie do lektury jako takiej.

To świadomie rozbudowane wprowadzenie nie jest jednak punktem wyjścia do słusznej krytyki *Podstawy programowej* dla czteroletniego liceum i skompromitowanej przez wielu znakomitych badaczy<sup>2</sup> koncepcji kształcenia historycznoliterackiego, ale przyczynkiem do refleksji nad drogami zmagania się z sytuacją, którą wymusza obowiązująca reforma programowa. Przyjęta tu perspektywa autorska – dydaktyka literatury i czynnego nauczyciela licealnego – prowadzi do postawienia pytania o możliwości kształcenia, które respektować będzie, przynajmniej do pewnego stopnia, podmiotowość nauczyciela i ucznia, poszanowanie dla ich autonomii<sup>3</sup>, aktualne potrzeby czytelnicze młodego człowieka (zwłaszcza te, wyrastające z psychologii rozwojowej i aktualnego kontekstu kulturowego), myślenie o literaturze i kulturze jako drogach do rozumienia człowieka i świata, godzone z instytucjonalnym przymusem, dyktatem liczby lektur, ograniczeniami czasu na rzetelną pracę lekcyjną, a także mającą gdzieś w oddali wizję egzaminu maturalnego, który potencjalnie grozi jakąś formą odpytywania z wiedzy o literaturze. Jest to tym bardziej trudne w sytuacji, gdy główny ideolog prowadzonych zmian, profesor Andrzej Waśko z satysfakcją ogłasza skuteczne uśmiercenie w edukacji bloków problemowych i pogrzebanie idei, które do szkoły wprowadzała Bożena Chrzęstowska i inni cenieni w kręgach dydaktycznych reformatorzy edukacji<sup>4</sup>, zaś autorzy wszystkich podręczników szkolnych jako jedyną możliwość kształcenia widzą w utrzymaniu toku historycznoliterackiego, proponując książki szkolne napisane „po bożemu”, ułożone „epokami”, zaś swego czasu reformatorską serię *To lubię!* postrzega się niemal jako święty relikw, który można z bezpiecznej odległości oglądać w gablotce muzealnej, ewentualnie traktuje jako gatunek wymierający, żywotny w wyborach

---

<sup>2</sup> Zob. np. J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*, cz. 1, red. W. Dynak, M. Inglot, Wrocław 1986 (pierwodruk „Teksty” 1977, nr 5–6, s. 1–19); S. Burkot, „Myć nogi czy ręce” – ponownie?, „Polonistyka” 1989, nr 2, s. 100–104; 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.

<sup>3</sup> B. Myrdzik, *O potrzebie kształtowania autonomii poznawczej i egzystencjalnej na lekcjach nie tylko języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 11, file:///C:/Users/pspor/Downloads/23114-Tekst%20artyku%C5%82u-47505-1-10-20200526.pdf [dostęp: 22.11.2020].

<sup>4</sup> A. Waśko, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019, s. 71–94.

nauczycieli-zapaleńców, którzy właśnie zamykają edukację w trzyletnim liceum rekrutowanym na bazie klas gimnazjalnych.

### Koncepcja historycznoliteracka czy problemowa?

Zaistniała sytuacja w znaczącym stopniu determinuje działania nauczyciela polonisty, którego zadaniem jest praca z klasą w czteroletnim liceum. Najłatwiejszym wyborem jest przyjęcie sugerowanej w *Podstawie programowej* koncepcji edukacji historycznoliterackiej – pomocą w jej realizacji będą aktualnie obowiązujące podręczniki szkolne, sankcjonuje ją zaś tradycja edukacji licealnej, powszechność tego modelu kształcenia, który funkcjonował w szkole ogólnokształcącej mimo zmieniających się mód i tendencji, zmian programowych. Przyjęcie takiego rozwiązania daje względną gwarancję tego, że uczniowie będą przygotowani do egzaminu maturalnego, który prawdopodobnie będzie wynikał z powszechnie propagowanej wizji kształcenia. Elementem całkowicie dyskwalifikującym tę koncepcję kształcenia jest jej nieadekwatność do rzeczywistych potrzeb i oczekiwań współczesnych uczniów, całkowita niekoherencja z wymaganiami, które niesie ze sobą technologiczny świat, faktyczna niemożność transpozycji w warunki szkolne modelu kształcenia uniwersyteckiego – szkolny porządek historycznoliteracki jest zaledwie jego uproszczonym i sprymitywizowanym odbiciem.

Wyborem najtrudniejszym i w zasadzie nie do utrzymania w obecnej sytuacji jest koncepcja edukacji problemowej, uchylającej porządek historyczny poznawania literatury i kultury, wspartej względnie wolnym wyborem lektury, koncentrującej treści kształcenia wokół określonych zagadnień natury egzystencjalnej. Nie sprzyja jej kształt ministerialnego rozporządzenia, brak odpowiednich podręczników na rynku wydawniczym, obawa przed rozbieżnym wobec niej kształtem egzaminu maturalnego, znikoma ilość czasu, który szczerze wypełniać mogą detalicznie wypunktowane w *Podstawie programowej* wymagania oraz rozbudowana lista lektur obowiązkowych. Nie sprzyja jej także powszechność edukacji historycznoliterackiej w starym (pogimnazjalnym) i nowym liceum ogólnokształcącym. Niewątpliwe zalety wdrożenia tej koncepcji w edukacyjną praktykę – m.in. wyjście naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom dorastających młodych ludzi, rozwój myślenia problemowego odnoszonego do życia i kultury, możliwość poznawania literatury i kultury jako pewnej formacji, w której teksty wchodzą ze sobą w dialog i wyznaczają pewien horyzont aksjologiczny i myślowy, mogący być przedmiotem dyskusji i pogłębionego poznania, odnoszonego do osobistego doświadczenia – wydają się nie być, niestety, wartością pożądaną w instytucjonalnie postrzeganej szkole, w jakiej na języku polskim akcentuje się przede wszystkim transmisję tradycji i powiązanych z nią wartości, refleksję nad literaturą jako taką, znaczenie wiedzy faktograficznej, potrzebę odtwarzania zewnętrznych wobec światopoglądów uczniowskich wspólnot interpretacyjnych, które wsparte na przemocy symbolicznej mają w założeniu pomóc utrzymać narodowe continuum<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> P. Sporek, *By myśleć, przeżywać, doświadczać... Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych*, „Konteksty Kultury” 2019, t. 16, z. 4, s. ....

Rezygnacja z historycznoliterackiego porządku poznawania literatury i kultury, niemożność swobodnego wdrożenia w praktykę szkolną układów problemowych otwiera drogę do szukania kompromisu – rozwiązania pośredniego, które z jednej strony pozwoli na realizację wymagań programowych w duchu odpowiedzialności za przygotowanie młodzieży do egzaminu maturalnego, z drugiej może być odpowiedzią na rzeczywiste potrzeby licealistów – wiązania kultury ze współczesnością, codziennym życiem, wyzwaniem krytycznego stosunku do poznawanych treści, uruchamiania samodzielności w myśleniu i wartościowaniu. Z tą myślą, zderzając się z koniecznością pracy w liceum w zmienionych realiach strukturalnych i programowych, zaproponowałem w swoich klasach koncepcję kształcenia wiążącą z sobą obligację omówienia wszystkich lektur wskazanych w *Podstawie programowej* jako obowiązkowe z potrzebą problemowego spojrzenia na literaturę, czy szerzej kulturę, uwzględniającą ideę spojrzenia na dorobek kultury w duchu postrzegania jej jako historii egzystencji człowieka – generującej zagadnienia ciągle żywe, warte rozważania w nowych warunkach społeczno-kulturowych, mogące zainteresować każdego, również ucznia, szukającego siebie w przestrzeni rozmaitych oddziaływań aksjologicznych, formującego swą osobowość i tożsamość w rzeczywistości ponowoczesnej.

### **W poszukiwaniu kompromisu. Uwarunkowania projektowania kształcenia w nowym liceum**

**Projektując proces kształcenia w moich klasach licealnych uwzględnić musiałem następujące uwarunkowania instytucjonalne, wynikające z kształtu *Podstawy programowej*:**

- obfitą listę lektur obowiązkowych, w której pozycje uporządkowane zostały zgodnie z układem chronologicznym,
- wykaz wymagań ogólnych i szczegółowych w zakresie celów i treści kształcenia,
- opisane w *Podstawie programowej* warunki i sposoby realizacji danych celów i treści kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem wskazanej chronologii i powiązanych z nią kontekstów, ale także wytycznych, których realizacja stoi w ewidentnej sprzeczności z całą ideą dokumentu, wzmacniającego widzenie historyczne dziejów literatury i kultury polskiej.

**Zdając sobie sprawę z potrzeb i oczekiwań uczniów w liceum, a także pamiętając o kluczowym dla edukacji respektowaniu podmiotowości uczniów oraz akceptując widzenie dzieł literatury i kultury w duchu koncepcji antropocentryczno-kulturowej, uwzględnić musiałem czynniki, takie jak:**

- nastawienie antropocentryczno-poznawcze w myśleniu o kulturze, traktowanej jako źródło doświadczania złożonej natury człowieka w aktach czytania i interpretowania, odczytywania, ale i wytwarzania sensów związanych z lekturą obudowaną materiałami kontekstowymi,
- wychowanie do lektury jako jeden z teleologicznych wyznaczników organizacji procesu kształcenia literacko-kulturowego,
- potrzebę uwzględniania zróżnicowanego materiału nauczania, aby umożliwić uczniom kontakt z dziełami utrzymanymi w różnej estetyce, odmiennych

konwencjach, które zderzane z sobą poza porządkiem historycznym mają potencjał uruchamiania wręcz nieograniczonej wielości znaczeń, generujących napięcia międzytekstowe, odsłaniające różne możliwości subiektywizacji w postrzeganiu tego samego materiału nauczania,

- potrzebę projektowania procesu kształcenia z wykorzystaniem koncentrycznego układu w organizacji cykli lekcyjnych, składających się w większe całości problemowe skupione wokół uniwersalnych tematów i zagadnień.

**Pamiętając o zanurzeniu współczesnych nastolatków w rozmaitych rezerwarach kultury, także tej popularnej, ich równoległym funkcjonowaniu w świecie wirtualnym, przestrzeniach technologicznych kształtowanych przez rozwój mediów Web 2.0 czy Web 2.5 czy 3.0<sup>6</sup>, za istotne uznałem uwzględnienie następujących uwarunkowań projektowania procesu kształcenia:**

- motywację uczniów do poznawania filmów i seriali, chęć eksplorowania tego rodzaju doświadczeń kulturowych w obręb zajęć lekcyjnych, z uwzględnieniem sugestywnej dla młodych ludzi kultury popularnej,
- potrzebę przenoszenia na grunt szkoły rozmaitych przestrzeni funkcjonowania współczesnego człowieka w mediach społecznościowych,
- tendencji odnoszenia przez młodych ludzi wszystkich praktyk lekturowych do rozmaitych przejawów współczesności, uruchamiania nowych kontekstów i doświadczeń osobistych w toku pracy nad tekstami literackimi i innymi tekstami kultury,
- wartości samokształcenia realizowanego w odniesieniu do rozmaitych technologii informacyjnych, opartego na eksplorowaniu zasobów Internetu.

### Projektowanie i praktyka lekcyjna

Konkretnym rezultatem podejmowanych działań koncepcyjnych i procesu projektowania było przygotowanie planu pracy dla klasy pierwszej, który miał respektować wskazane wyżej uwarunkowania i czynniki oraz miał być wdrożony w praktykę lekcyjną. Dla pokazania specyfiki przygotowanego planu zaprezentowane zostaną przykładowe bloki tematyczno-problemowe, obrazujące sposób projektowania kształcenia i egzemplifikujące przyjęte widzenie procesu kształcenia. Tytuł cyklu, który zostanie tu zaprezentowany najszerzej, brzmi *Bohaterowie żyją wiecznie*. Zaplanowany został do realizacji po narzuconej przez *Podstawę programową* całościowej lekturze *Mitologii* Jana Parandowskiego, której omówienie zostało rozciągnięte na trzy miesiące – w międzyczasie czytane były rozmaite inne dzieła literackie (w całości i fragmentach), analizowane różnorakie teksty kultury, zogniskowane w cykle zajęć. Od uczniów tak pomyślana praca wymagała ogólnej znajomości postaci i faktów z mitów, a także generowała rozważania szczegółowe, oparte na lekturze konkretnych fragmentów, które zaprojektowane były do omówienia w obrębie kolejnych bloków problemowych. Historie mityczne dobierano tak, aby skupiać wokół nich materiały kontekstowe, każdorazowo wskazywały problem natury uniwersalnej, prowokowały do rozmaitych odczytań utrwalonych w kulturze znaków, generowały rozmowę na tematy bliskie zarówno człowiekowi

<sup>6</sup> P. Levinson, *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka, Kraków 2010, s. 15–17.

z minionych wieków, jak i temu współczesnemu. W proponowanej koncepcji, w bliskości z założeniami przyjętymi w podręcznikach *To lubię!*, mity traktowane były jako figury długiego trwania. Za znaczące uznane zostały same historie mityczne, ale także pojawiające się w nich postaci – reprezentujące określone postawy, dokonujące określonych wyborów, przyjmujących za nie odpowiedzialność.

Obraz heroizmu człowieka zmagającego się ze światem (będący przedłużeniem cyklu ujętego w ramach cyklu *Miłość – odwieczny temat*)<sup>7</sup>, mierzącego się z własnym cierpieniem, próbującego zachować godność, wiernego sobie i własnym uczuciom stał się centrum myślowym bloku *Bohaterowie żyją wiecznie*. Punktem wyjścia do rozważań był poznany przez uczniów mit trojański, zaś drogą do poznania jego współczesnej interpretacji filmowa *Troja* Wolfganga Petersena. Drogą konfrontacji mitu z wyobraźnią filmową reżysera była wskazana w *Podstawie programowej* analiza fragmentów *Iliady*. Pole do obserwacji żywotności mitu i możliwości jego wyzyskania w literaturze fantasy dostarczył fragment powieści G.R.R. Martina *Nawałnica mieczy*<sup>8</sup>. Ponadczasowy charakter postawy heroicznej wojownika, tym razem w realiach świata nordyckiego, uczniowie mieli możliwość obserwować w filmie *Trzynasty wojownik*. Poznanie będącej nieco na marginesie trojańskiej historii Kasandry było okazją otwarcia nowego pola refleksji. Dramatyczny los mitycznej wieszczki stał się dla Jacka Kaczmarskiego punktem wyjścia do analizy niemożności jednostki wobec wielkiej Historii, ale przede wszystkim do refleksji nad kryzysem i klęską cywilizacji, dziejowością, cyklicznością, możliwością zabrania głosu w obronie wartości humanistycznych.

Przedstawiony wyżej blok materiałów wraz z projektowym zarysem jego potencjału dydaktycznego stanowił jednocześnie otwarcie na kolejny cykl problemowy. Powracający spod Troi Odys to archetyp wędrowca, *homo viator*, którego droga metaforyzuje ludzkie zmagania z tym, co przynosi życie, los – ta uniwersalna problematyka, rozszczepiająca się na zagadnienia pochodne, pozwala się poddawać wielostronnej obserwacji w zaproponowanych do analizy tekstach kultury, odsłaniających żywotność mitów i ich potencjał do aktualizowania się w rozmaitych sytuacjach egzystencjalnych, dla których stanowią niezbędny punkt odniesienia, płaszczyznę do zaistnienia rozmaitych konkretyzacji<sup>9</sup>.

Zestawienie tekstów w obrębie wszystkich wskazanych bloków zawiera poniższa tabela:

<sup>7</sup> Por. tabela zamieszczona niżej.

<sup>8</sup> Sygnalizując poszczególne strony w zawartej w artykule tabeli, odwołuję się do podręcznika wydawnictwa Nowa Era. M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, H. Kusy, A. Równy, A. Wróblewska, *Ponad słowami 1. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, część 1, Warszawa 2019. Pomimo tego że jest to książka realizująca wymogi koncepcji historycznoliterackiej, to nie mając obecnie na rynku wydawniczym podręcznika proponującego jakiś alternatywny układ treści, zdecydowałem się na korzystanie z niniejszego narzędzia.

<sup>9</sup> Por. tabela zamieszczona niżej.



Materiał, treści kształcenia	Cele, problemy, zagadnienia	Godz.
<b>MIŁOŚĆ – ODWIECZNY TEMAT</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>historia Orfeusza i Eurydyki (fragmenty <i>Mitologii</i> Jana Parandowskiego);</li> <li>G.F. Watts, <i>Orfeusz i Eurydyka</i> (s. 86)</li> <li>A. Seon, <i>Lament Orfeusza</i> (obraz, materiał dodatkowy)</li> <li>Z. Herbert, <i>Apollo i Marsjasz</i></li> <li>Z. Herberta, <i>H.E.O</i> (s. 86–87)</li> </ul>	Sztuka apollińska i dionizyjska wobec zagadnień egzystencji – życia, śmierci, miłości, odpowiedzialności. Poetycka reinterpretacja mitu. Cierpienie po utracie miłości. Postacie mityczne jako znaki określonych wartości – gra ze znaczeniami.	5
<b>BOHATEROWIE ŻYJĄ WIECZNIE</b> <b>Mit trojański (w oparciu o <i>Mitologię</i> Jana Parandowskiego) – historia o bohaterach, których czyny rozbudzają wyobraźnię.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>fragm. <i>Iliady</i> Homera (s. 38–45),</li> <li>film <i>Troja</i> (2004) Wolfganga Petersena</li> <li>G.R.R. Martin, <i>Nawałnica mieczy</i> (s. 88–91),</li> <li>J. Kaczmarek, <i>Kasandra</i></li> <li>film <i>Trzynasty wojownik</i> (1999) w reż. M. Crichtona i J. McTiernana</li> </ul>	<b>Mityczne źródło kulturowych nawiązań i przetworzeń. Heroiczna i antywojenna wymowa eposu. Epopeja jako gatunek literacki. Poetyckie przetworzenia mitu. Refleksja nad cywilizacją, jej znaczeniem, funkcjonowaniem i przemianami. Literatura fantasy wobec antycznych wzorców – żywotność archetypów i motywów.</b>	6
<b>WĘDRÓWKĄ ŻYCIE JEST CZŁOWIEKA...</b> Historia Odyseusza – wędrówką życie jest człowieka <ul style="list-style-type: none"> <li>fragm. <i>Odysei</i> Homera (s. 46–51)</li> <li>K. Kawafis, <i>Itaka</i> lub L. Staff, <i>Odys</i> (do wyboru),</li> <li>J. Kaczmarek, <i>Powtórka z Odysei</i></li> </ul>	<i>Homo viator</i> jako figura kulturowa i jej transformacje. Egzystencjalny topos wędrowca i podróży. Wizerunek herosa. Imperatyw walki z losem i doskonalenia siebie w drodze. Znaczenia początku i końca w kontekście rozważań natury egzystencjalnej. Mit – przestrzeń dyskusji i reinterpretacji.	4

**Realizacja modułów z planu pracy generowała rozmaite trudności, a także stawiała niełatwe wyzwania tak dla nauczyciela, jak i uczniów. Kłopoty widziane i doświadczane z perspektywy nauczyciela to m.in.:**

- konieczność ustawicznego szukania kluczy lekturowych i praca nad motywacją uczniów, zderzających się z licznymi materiałami, które przekraczają ich kompetencje, są dla nich nieatrakcyjne, w małym stopniu pozwalają się aktualizować we współczesnej rzeczywistości, piętrząc rozmaite bariery w ich odbiorze,
- potrzeba ustawicznego transformowania podręcznika szkolnego (dla przyjętego tu sposobu postępowania nie ma adekwatnej książki szkolnej), organizowania materiałów dodatkowych, konieczność tworzenia niejako podręcznika własnoręcznie, w sposób zbliżony do kreowania programu autorskiego, przy jednoczesnych znaczących ograniczeniach, które wynikają z kształtu *Podstawy programowej*,
- weryfikacja na bieżąco wybranych i przygotowanych materiałów lekcyjnych, często rozczarowująca, pokazująca niedostosowanie określonych tekstów do potrzeb i możliwości uczniów – wynikająca z konieczności eksperymentowania, aby chociaż częściowo uczynić język polski przedmiotem dla uczniów ciekawym, wartościowym z perspektywy współczesnej,

- potrzeba ogromnej dyscypliny czasowej w realizacji założeń planu pracy i jednocześnie treści wskazanych w *Podstawie programowej* – rozbudowane materiały kontekstowe umożliwiły w klasie pierwszej omówienie tekstów ze starożytności, średniowiecza i renesansu (zakładane w podręczniku, a zapewne i w *Podstawie*, materiały z baroku i oświecenia zostały przeze mnie z konieczności przeniesione do klasy drugiej) – włączanie w plan pracy tekstów współczesnych (jak np. *Katedra* Jacka Dukaja) częściowo miało zrekompensować zaistniały problem z czasem przeznaczonym na realizację wymagań programowych,
- konieczność wprowadzania dodatkowych kontekstów macierzystych, niekoniecznych dla przyjętej koncepcji kształcenia, ale akcentowanych przez *Podstawę programową*, prawdopodobnie istotnych ze względu na wymagania egzaminacyjne i przyszłe oczekiwania autorów arkuszy maturalnych,
- konstruowanie arkuszy sprawdzianów, które respektowałyby porządek problemowy i historycznoliteracki,
- wreszcie, świadomość wyboru eksperymentalnej drogi postępowania dydaktycznego, sprzecznej z powszechną praktyką szkolną, niemającej legitymizacji w *Podstawie programowej* i podręcznikach szkolnych.

**Dla pracujących z przygotowanymi materiałami i w duchu prezentowanej tu koncepcji uczniów, najtrudniejszym okazało się:**

- łączenie w edukacji podwójnego porządku myślowego – historycznoliterackiego i problemowego, tworzenie konstrukcji myślowych respektujących oba niniejsze porządki strukturalne,
- rozpoznawanie znaków kulturowych, ich transformacji, nawiązań (na różnych poziomach), spiralne nawracanie do nich przy różnych okazjach lekcyjnych generowanych dominacją ujęcia problemowego, pokonywanie barier recepcyjnych, ujawniających się na różnych etapach konfrontacji z tekstami literackimi i innymi tekstami kultury,
- redagowanie prac pisemnych, ujmujących zagadnienia lekcyjne w sposób twórczy, wymagające zestawiania ze sobą tekstów reprezentujących różne epoki literackie i konwencje, podporządkowane określonej tematyce prac pisemnych,
- rozpoznawanie zjawisk kulturowych, motywów, które ujawniają się w tekstach zarówno starych, jak i współczesnych, nawiązujących do określonej tradycji literackiej, czy szerzej, kulturowej,
- docieranie do rozmaitych treści kształcenia, które należało znaleźć poza podręcznikiem szkolnym, wyszukiwanie materiałów multimedialnych wskazanych do lekcyjnego opracowania (poza dostępnymi bezpłatnie platformami edukacyjnymi czy darmowymi zasobami sieci),
- mierzenie się z relacjami rówieśników z innych szkół, którzy dokumentowali powszechność nauki języka polskiego w porządku historycznoliterackim, „prze-rabianie epok”,
- spiralność wynikająca z przełamywania układu historycznoliterackiego, wymagająca ustawicznego powracania do omówionych materiałów, nawiązywania do opracowanych motywów, figur kulturowych, postaw bohaterów itp.



### Kilka uwag końcowych, czyli o świadomym korzystaniu z lektury i filmu w liceum

Przyjęcie prezentowanego tu sposobu pracy w klasie pierwszej licealnej wymagało także świadomego dostosowania wskazanej w *Podstawie programowej* lektury. Zatem oprócz pozycji przynależnych do epok od starożytności do renesansu, uczniowie zapoznali się także z podanymi w rozporządzeniu utworami: *Katedrą* Jacka Dukaja (obok filmu *Imię róży*, *Katedry* Tomasza Bagińskiego, w kontekście także rozważań nad gotykiem i neogotykiem) i *Dżumą* Alberta Camusa. W ramach lektury uzupełniającej, przeczytali również *Króla Edypa* Sofoklesa (w obrębie problemowego cyklu *Kim jestem?*, obok m.in. lektury mitu o rodzie Labdakidów, fragmentów *Potęgi mitów* Josepha Campbella, *Sfinksa* [II] Cypriana Kamila Norwida), *Lorda Jima* Josepha Conrada (w ramach cyklu zatytułowanego *Być wiernym sobie, wytrwać przy swoim* obok *Antygony* Sofoklesa i filmu *Katyń* w reżyserii Andrzeja Wajdy) oraz *Sunset Limited* Cormaca McCarthy'ego (cykl *W poszukiwaniu ocalenia*, obok *Dżumy* Alberta Camusa i fragmentów *Drogi* Cormaca McCarthy'ego, po bloku tekstów związanych z kontekstowym omówieniem biblijnej opowieści o ofierze, którą Abraham miał złożyć ze swego syna). Planowana była jeszcze lektura Żeglarza Jerzego Szaniawskiego (w rozdziale *Potrzeba mitu*, obok fragmentów *Kroniki* Galla Anonima, w odwołaniu do *Reduty Ordon* i Śmierci pułkownika Adama Mickiewicza), ale sytuacja pandemiczna zweryfikowała te plany i ograniczyła czas na tyle, że nie było możliwe lekcyjne opracowanie tego tekstu. W planie zostały ujęte także liczne propozycje filmowe, skorelowane z wyznaczonymi blokami problemowo-tematycznymi. Znalazły się w nich pozycje, które w założeniu miały być obejrzone przez wszystkich uczniów, ale także uzupełniające, przeznaczone do samokształcenia, zalecane dla chętnych. Na tej pierwszej liście znalazły się: *Troja* (2004, reż. W. Petersen), *Trzynasty wojownik* (1999, reż. M. Crichton, J. McTiernan), *Katyń* (2007, reż. A. Wajda), *Imię róży* (1986, reż. J.-J. Annaud), *Siódma pieczęć* (1957, reż. I. Bergman), *Dekalog I* (1989, reż. K. Kiesłowski), *Lewiatan* (2014, reż. A. Zwiagincew), *Katedra* (2020, reż. T. Bagiński), *Karbala* (2015, reż. K. Łukaszewicz), *Królestwo niebieskie* (2005, reż. R. Scott). Obowiązkowa była także jedna z trzech pozycji do wyboru: *Spartakus* (1960, reż. S. Kubrick, A. Mann), *Gladiator* (2000, reż. R. Scott), *Agora* (2007, reż. A. Amenebar). Jako pozycja obowiązkowa był przewidziany także *Młyn i krzyż* (2011, reż. L. Majewski), ale jego opracowanie zostało przeniesione do klasy drugiej. Na liście uzupełniającej znalazły się: *Noe, wybrany przez Boga* (2014, reż. D. Aronofsky, A. Handel), *Droga* (2009, reż. J. Hillcoat), *Joanna D'Arc* (1999, reż. L. Besson), *Inferno* (2016, reż. R. Howard), *Pieć Dantego* (2010, reż. Y. Umetsu i in.), *Między piekłem a niebem* (1998, reż. V. Ward).

Wykorzystanie w tak rozbudowanym stopniu odbioru literatury współczesnej oraz produkcji filmowych miało na celu budzenie motywacji uczniów klas pierwszych licealnych, przełamywanie tylko historycznego widzenia kultury, równoważenie ich kontaktów szkolnych z dziełami pochodzącymi z zamierzonych czasów, częstokroć przynoszącymi obcą im aksjologię, świat daleki od ich potrzeb i zainteresowań. Przyjęcie takiej koncepcji działania nie tylko pozwoliło przełamać schematyzm lektury wyznaczonej przez założenia *Podstawy programowej*, ale

również zaktualizować uczniom teksty trudno dostępne dla ich wieku, wywołać refleksję nad zawartością myślową utworów, odkryć ładunek znaczeń uniwersalnych. W niektórych przypadkach prowadziło to do odkrycia wartości dzieł dawnych, w innych chociażby do łatwiejszego odczytywania wpisanych w nie sensów oraz generowanych przez nie znaczeń, co wynikało z wykorzystania omówionych wyżej materiałów kontekstowych. Uczniowie uczestniczący w zajęciach projektowanych według powyższego planu pracy mieli poczucie wyjątkowości swoich lekcji, gdy porównywali je z tym, czym zajmują się ich rówieśnicy w innych szkołach, wykazywali żywe zainteresowanie większością proponowanych im materiałów, stosunkowo łatwiej oswajali się z odbiorem tekstów dawnych, dostrzegali sensy, które odrywały się od odczytań związanych z kontekstem epoki czy biograficznym. Równocześnie mieli poczucie, że praca na języku polskim wykracza poza przestrzeń historyczności i zainteresowania samymi utworami literackimi – obecność na zajęciach dowartościowanych filmów, dzieł malarskich, piosenki rodziło przekonanie, że drogą do rozumienia świata jest kultura jako taka, we wszelkich swoich przejawach, wyrażająca się zarówno w słowie, jak i obrazie. Istotnym elementem motywującym do pracy okazało się docenienie współczesności ujmowanej nie w duchu porządkowanej chronologii, ale otwartej na dialog z przeszłością, oddającej jednocześnie w sobie to, co „tu i teraz”. Taki sposób działania dawał uczniom możliwość budowania własnej, klasowej wspólnoty interpretacyjnej<sup>10</sup>, przynajmniej częściowo wolnej od wyraźnie ukierunkowanej wizji kultury wpisanej w kształt *Podstawy programowej* dla szkoły licealnej.

Zaprezentowany sposób projektowania pracy w nowym liceum nie rości sobie prawa do uniwersalności, niemniej ma na celu wskazywanie możliwości realizacji formacyjnych zadań przedmiotu oraz otwieranie młodzieży na kształtowanie kompetencji kulturowej w ramach edukacji utrzymanej w duchu uczenia problemowego, szukającej łączliwości między tym, co dawne, a tym, co współczesne. Stanowiąc on może alternatywę dla kształcenia historycznoliterackiego i równocześnie szansę na rozwijanie podmiotowości uczniów, mających możliwość poznawania kultury rozumianej jako źródło wiedzy o człowieku i zagadnieniach jego egzystencji.

## Bibliografia

- Burkot S., „*Myć nogi czy ręce*” – ponownie?, „*Polonistyka*” 1989, nr 2, s. 100–104.
- Chmiel M., Cisowska A., Kościerzyńska J., Kusy H., Równy A., Wróblewska A., *Ponad słowami 1. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, część 1*, Warszawa 2019.
- 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.
- Levinson P., *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka, Kraków 2010.
- Myrdzik B., *O potrzebie kształtowania autonomii poznawczej i egzystencjalnej na lekcjach nie tylko języka polskiego*, „*Polonistyka. Innowacje*” 2020, nr 11, file:///C:/Users/

<sup>10</sup> P. Sporek, *By myśleć, przeżywać, doświadczać...*

pspor/Downloads/23114-Tekst%20artyku%C5%82u-47505-1-10-20200526.pdf [dostęp: 22.11.2020].

*Podstawa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język polski*, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> [dostęp: 04.11.2021].

Sławiński J., *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*, cz. 1, red. W. Dynak, M. Ingot, Wrocław 1986 (pierwodruk „Teksty” 1977, nr 5–6, s. 1–19).

Sporek P., *By myśleć, przeżywać, doświadczać... Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych*, „Konteksty Kultury” 2019, t. 16, z. 4, s. 526–540.

Waśko A., *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.

### **How to reconcile fire and water? Between the ministerial dictate and the needs of contemporary students. Designing education in the 1st grade of high school (after primary school)**

#### **Abstract**

The text of the article is a proposal of a way of working in the new high school (after primary school), which functions in the conditions set by the structural and curriculum reform. The author distances himself from the concept of historical and literary education, at the same time showing the inability to maintain the problematic order in literary and cultural education under the conditions of implementing the obligation of the core curriculum. In opposition to the sanctioned model of education in the education of high school students, it proposes a concept of work that, on the one hand, respects the curriculum requirements, and on the other hand, meets the authentic needs and expectations of students, and includes broadly understood popular culture in the scope of teaching interests. Such thinking is exemplified by the presentation of an excerpt from the work plan implemented in the first grades of the new high school. It is provided with a commentary that reveals the difficulties of such an organization of literary and cultural education in the current curriculum conditions.

**Keywords:** education, literature and culture, high school, reform, school practice

**Paweł Sporek** – prof. UP dr hab., pracuje w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; autor książek: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Kraków 2016 oraz *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów*, Kraków 2017 oraz licznych artykułów z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego, współredaktor monografii *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec wyzwań nowych czasów. Kontynuacje i nawiązania*, Warszawa 2017; nauczyciel szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum, prowadził zajęcia w ramach kształcenia dorosłych; obecnie pracuje w krakowskim VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym oraz Prywatnej Międzykulturowej Szkole Podstawowej „Otwarty Świat”.