

Leszek Jazownik

Uniwersytet Zielonogórski

PROJEKT REFORMY EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

Prezentowany tekst stanowi sporządzony na użytek Ministerstwa Edukacji Narodowej projekt pakietu reform edukacji polonistycznej, ujętych w szerszym kontekście pożądanych zmian w oświacie. W projekcie tym odwołuję się do postulatów wysuwanych we wcześniejszych swych publikacjach.

I. SPOŁECZNY I POLITYCZNY KONTEKST REFORM

Edukacja jest jedną z najbardziej zdewastowanych intelektualnie dziedzin naszego życia społecznego. Jej degrengolada stanowi konsekwencję daleko idącego podporządkowania polskiego systemu oświatowego wytycznym wypracowanym przez unijną administrację. Te zaś wyrastają z dążeń do uczynienia z edukacji narzędzia tresury społecznej, mającej na celu przygotowanie młodego pokolenia do życia w Unii Europejskiej zorganizowanej na neoliberalną modłę, a więc stanowiącej wspólnotę zhomogenizowanych państw, hołdującą nade wszystko – ściśle powiązaniem ze sobą – ideom globalizacji i korporacjonizmu. W imię pierwszej z tych idei Unia Europejska – zdominowana przez środowiska lewicowe i neoliberalne – odrzuciła program budowania Europy Ojczyzn na rzecz urzeczywistniania wizji Europy bez Ojczyzn, funkcjonującej jako superpaństwo zarządzane przez „przewodniczących” i „wysokich komisarzy” pochodzących z politycznego nadania (*notabene* wizja ta nieprzypadkowo jest zbieżna w wysuwaną pod koniec XIX wieku przez Różę Luksemburg koncepcją Stanów Zjednoczonych Europy). Z uwagi na drugą spośród wskazanych idei Unia dokonuje stopniowego demontażu państw narodowych i przekształca je w teren gry rynkowej, na którym najistotniejsze decyzje ekonomiczne podejmują – niezależnie od woli demokratycznie wybranych organów ustawodawczych – ponadnarodowe potęgi finansowe, nie ponosząc przy tym jakiegokolwiek politycznej i społecznej odpowiedzialności. Władze poszczególnych państw, zajmując się głównie tworzeniem struktur i mechanizmów wspierających istniejący układ społecznych sił ekonomicznych, wyzbywają się możliwości wpływania na kondycję ekonomiczną i sytuację społeczną swych obywateli. Ci zaś – pozbawieni ochrony i wsparcia ze strony państwa – ulegają przeistoczeniu z upodmiotowionych jednostek w „kapitał ludzki”, potrzebny tak długo, jak długo daje się eksploatować.

Ważną agendą umożliwiającą realizację przez państwo wskazanych jego zadań jest szkoła. Jej zadaniem jest wychowanie Nowego Człowieka, unijnego bezpaństwowca, wykorzenionego narodowo i wypranego z potencjału emancypacyjnego, natomiast dobrze przyuczonego do akceptowania warunków gry rynkowej oraz godzenia się z jej wyrokami.

Gdy więc dotychczasowe władze oświatowe przechwalają się swoimi wysiłkami finansowymi i intelektualnymi oraz swoimi sukcesami w dziedzinie przybliżania polskiej oświaty do kanonów europejskich, to oczywiście trudno podzielać wykazywany przez nie entuzjazm. Ich tryumfalistyczne wypowiedzi brzmią

jak samooskarżenie. Sukcesy w osiągnięciu standardów europejskich są bowiem w istocie miarą naszego serwilizmu, miarą – jak mawiał Radosław Sikorski – naszej „murzyńskości”.

Nawiasem mówiąc, „badania” PISA, których wynikami chwali się dotychczasowa administracja oświatowa, mają w istocie charakter pseudonaukowy (wszelkie solidne badania mają bowiem jawną i poddawaną intersubiektywnym ocenom metodologię), a ich główną funkcją jest sterowanie edukacją w poszczególnych krajach w pożądanym przez zleceniodawców tych „badań” kierunku.

II. ZASADNICZY KIERUNEK I STYL PROWADZENIA REFORM

Redaktor naczelny portalu finansowego Money.pl, Jacek Bereźnicki, projektowaną reformę szkolną nazwał „kontrewolucją oświatową PIS-u”. I choć miało to brzmieć ironicznie, trudno o bardziej celne określenie kierunku niezbędnych zmian w dziedzinie edukacji. W kontekście tego, o czy była mowa wcześniej, należy wyraźnie powiedzieć, że musimy dokonać kontrewolucji oświatowej. Dziś nie wystarcza zmiana podstawy programowej. Istnieje potrzeba przeprowadzenia głębokich reform, od przedszkola aż po uniwersytety. Historia nam nie wybaczy, jeśli nie będziemy mieli dość determinacji i zatrzymamy się w pół drogi. Obecny model funkcjonowania Unii Europejskiej nie musimy uznawać za jedyną możliwą formę jej istnienia. Pamiętając o tym, powinniśmy wprowadzić reformy, które w wielu miejscach stoją w sprzeczności z rozwiązaniami przyjętymi obecnie w krajach zachodnich. Polska musi tak uczynić, aby stać się prekursorką reform, na których z czasem będą się wzorować inne państwa¹.

Reformy w dziedzinie edukacji humanistycznej muszą zmierzać do tego, aby szkoła służyła budowaniu społeczeństwa obywatelskiego o silnym poczuciu więzi narodowych, a jednocześnie otwartego na świat. W tym celu konieczna staje się realizacja przede wszystkim czterech ściśle powiązanych ze sobą zadań:

1. Odrzucenie idei urynkwawiania i komercjalizowania edukacji. Jednym z podstawowych źródeł kryzysu i głębokiej deformacji funkcjonujących we współczesnym świecie systemów oświatowych jest ujmowanie w ich ramach działalności szkół (także wyższych) w kategoriach rynkowych. Szkoły postrzegane są jako przedsiębiorstwa handlowo-usługowe, uczniowie jako klienci, nauczyciele jako dostarczyciele pakietów oświatowych, dyrektorzy jako menadżerowie placówek. Miarą jakości pracy szkół jest ich miejsce w różnego rodzaju rankingach oraz poziom zadowolenia klientów (wyrażany m.in. w postaci okresowych ocen działalności nauczycieli)². Wskutek upowszechniania tego sposobu postrzegania edukacji mamy dziś do czynienia z sytuacją na wskroś schizofreniczną. Oto notorycznie powtarzane deklaracje dotychczasowych reformatorów oświaty głoszą, że we współczesnej szkole musi nastąpić przechodzenie od modelu edukacji, w której ramach uczeń traktowany jest przedmiotowo, ku edukacji szanującej podmiotowość wychowanka. Równocześnie – zgodnie z duchem neoliberalnego programu oświatowego – dziecko od najmłodszych lat poddawane jest procesom selekcji i klasyfikacji, nieustannie ustawiane jest w rankingach, mniej lub bardziej

¹ Społeczeństwa Europy Zachodniej coraz wyraźniej zdają sobie sprawę z upadku poziomu edukacji, ale reguły poprawności politycznej nie pozwalają o tym głośno mówić.

² Zob. na ten temat: E. M. Kur, Szkoła „działań pozornych”. Rozważania o marketingu i edukacji, [w:] *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, t. 3, red. E. Jagiello, R. Matysiuk, U. Tyluś, Siedlce 2012.

wyraźnie dających mu do zrozumienia, że musi osiągać sukcesy za wszelką cenę, że jest coś warte, jeśli zapewnia szkole uzyskiwanie wysokich wskaźników. Liczy się nie osobowość dziecka, nie jego problemy, nie jego potrzeby, ale osiągnięcia mierzone prymitywnymi narzędziami, zwanymi – zdecydowanie na wyrost – testami kompetencji. Cynicznie dąży się do porównywania wyników nauczania, bez uprzedniego zapewnienia równości startu szkolnego i bez jasnego programu wyrównywania szans oświatowych.

Opisanej tu schizofrenii należy położyć kres. Trzeba zdać sobie sprawę, że – jak pisze Basil Bernstein – „Podstawowe wartości przedsiębiorstwa, jak kalkulatorywność, efektywność, skuteczność, rozliczalność i elastyczność nie mogą pokojowo współistnieć z prawdą, etyką, autonomią, wolnością badań i nauczania”³.

Odrzucając podporządkowany „demokracji konsumerskiej” model pedagogiki neoliberalnej⁴, należy powrócić po zagubione wątki rozwijanej u progu XX wieku pedagogiki progresywistycznej sprzyjającej budowaniu demokracji liberalnej czy republikańskiej. Krytyczne przemyślenie tych wątków może stanowić punkt wyjścia do wypracowania nowoczesnego modelu edukacji zorientowanej na wdrażanie wychowanków do kreowania społeczeństwa obywatelskiego i budowania państwa solidarnego w miejsce państwa neoliberalnego.

2. Dezideologizacja edukacji. W celu wyhodowania Nowego Człowieka, dostosowanego do globalizującego się świata, uniwersytety, a w ślad za nimi szkoły niższego szczebla poddano daleko idącej ideologizacji. W miejsce tradycyjnych przedmiotów służących dostarczaniu rzetelnej wiedzy, wprowadzono różnego rodzaju „studia” mające na celu promowanie rozmaitych ideologii, które mniej lub bardziej szczęśliwie zwykło się określać łącznym mianem postmodernizmu. Słusznie zauważa Agnieszka Kolakowska:

Słowo „studies” powinno wzbudzić naszą czujność, ponieważ cechuje ono niechybnie pseudodziedziny, powstałe w celach propagandowych, z nauką niewiele mających wspólnego. Tradycyjne dziedziny mają nazwy proste i przezroczyste, budzące zaufanie: „matematyka”, „historia”, „geografia”, „fizyka”. Wiemy mniej więcej, co się w nich dzieje. W dziedzinach „studies” natomiast mieliśmy już „Peace Studies” (gdzie uczyliśmy się, że jednostronne rozbicie uratuje nas przed wstrętym amerykańskim imperializmem), „African-American Studies” (gdzie uczymy się, że kultura Zulusów jest o wiele więcej warta od zachodniej, że Beethoven był czarny, że starożytni Grecy to naprawdę Egipcjanie, którzy byli czarni, i że wszystko jest względne), „Women's Studies” (które niewiele się różnią od „Gender Studies”, i gdzie uczymy się, że Szekspir był ohydny mizoginistą i żalonym wyrazem społecznych energii swojej epoki, a także, że wszystko jest względne), „Cultural Studies” (gdzie uczymy się przede wszystkim, że wszystko jest względne, a wartości i osiągnięcia zachodniej cywilizacji, zwanej niegdyś judeochrześcijańską, najwzględniejsze)⁵.

³ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990. Cyt. za: E. M. Kur, *op. cit.*

⁴ Zob. na ten temat np. B. R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i polyka obywateli*, Warszawa 2008; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne unikiłania edukacji*, Kraków 2010.

⁵ A. Kolakowska, *Brygady politycznej poprawności*, „Plus Minus”, dodatek do „Rzeczypospolitej” z 29/30.01. 2000, s. D3.

Coraz częściej to, co jeszcze niedawno było traktowane jako najwartościowsze religijne i świeckie dziedzictwo Europy, dziś poddawane jest daleko idącej deprecjacji. Cytowana tu przed chwilą Agnieszka Kolakowska dodaje:

Na amerykańskich wyższych uczelniach od blisko piętnastu lat panuje terror: terror feminizmu, antyrasizmu, antyseksizmu, antyelitaryzmu i wszystkich innych możliwych tego rodzaju „anty” i „izmów” (z wyjątkiem, oczywiście, antykomunizmu). Pracownicy uniwersytetów boją się tej fali przeciwstawić: wiedzą, że słowo krytyki „nowego oświecenia” grozi utratą pracy; wiedzą, że książki, której język nie jest podporządkowany regułom politycznej poprawności, żadne wydawnictwo uniwersyteckie nie tknie; wiedzą, że wyrażanie się pochlebnie o tak zwanej zachodniej cywilizacji, wykładanie Platona, Arystotelesa, Kartezjusza, Szekspira, i wszystkich innych „zmarłych białych mężczyzn”, bez *caveat*, bez potępienia (wolno jednak, alternatywnie, przedstawiać ich jako modnych i poprawnych postmodernistów), bez wspomnienia o niewspółmiernie większych literackich i filozoficznych osiągnięciach Zulusów, jest nie do przyjęcia. Słowem, wiedzą, że próba nauczania czegokolwiek w normalnym sensie tego słowa, na podstawie jakichkolwiek elementarnych dla naszej cywilizacji wartości, jest oznaką faszyzmu, „elitaryzmu” i potwornego zwyrodnienia⁶.

Fala terroru, o której mowa w przytoczonej wypowiedzi, dotarła także do Europy, a w tym także do polskich uniwersytetów. Tu ideologię podniesiono do rangi nauki, skutkiem czego za przyswajanie i głoszenie różnych jej wersji (genderyzm, multikulturalizm itd.) można dziś – co wydaje się groteskowe – uzyskać dyplom wyższej uczelni. Ideologizacja edukacji objęła również szkolnictwo niższego szczebla. Ostatnio np. wprowadzono do ich użytku e-podręcznik dla klasy 5. i 6., promujący okultyzm i genderyzm (z których uczeń dowiaduje się np., że wystarczy „ciach” i chłopiec przestaje różnić się od dziewczynki). Ideologizacja nie ominęła nawet przedszkoli (w niektórych z nich przeprowadza się np. obowiązkową treść w dziedzinie zamiany ról płciowych). Ten zalew ideologii trzeba powstrzymać, ukazując przy tym jego źródła i skutki. I nie chodzi oczywiście o to, abyśmy mieli, okopawszy się w tradycji, pozostawać ślepi i głusi na toczącą się w świecie debatę. Rzecz w tym, abyśmy uwolniwszy się od ideologicznego terroru i uczyniwszy na nowo uniwersytety – zgodnie z ich wielowiekową tradycją – przestrzenią wolnej i otwartej dyskusji, mogli podjąć pogłębioną refleksję nad „kondycją postmodernizmu”. Refleksja tego rodzaju być może wprowadzi jakieś otrzeźwienie w życiu społecznym, które sprawi m.in., że szkoły przestaną być terenem karkołomnych eksperymentów społecznych.

Słusznie zauważył swego czasu Leszek Kolakowski, że fenomenem i wspaniałym osiągnięciem kultury europejskiej jest jej zdolność do samokwestionowania, chroniąca kulturę tę przed skostnieniem i stagnacją. Filozof pisał:

[...] umiejętność samokwestionowania, umiejętność wyzbycia się – na przekór silnemu oporowi, rzecz jasna – pewności siebie, samozadowolenia, leży u źródeł Europy jako siły duchowej; zrodził się z niej wysiłek łamania własnego „etnocentrycznego” zamknięcia⁷.

⁶ *Ibidem*.

⁷ L. Kolakowski, *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenia uniwersalizmu kulturalnego*, [w:] tegoż, *Czy diabeł może być zbaniony i 27 innych kazań*, Londyn 1984, s. 14-15.

Postmodernizm nie zatrzymuje się jednak na tym. Bo też jego zadaniem nie jest wzmocnienie kultury europejskiej, lecz rozsadzanie jej tradycji i podkopywanie jej aksjologicznych fundamentów. Z tego względu kwestionuje on m.in. wartość jakiegokolwiek poznania i jakichkolwiek prawd, oprócz tych, oczywiście, które sam głosi. Popada przy tym w niekonsekwencję. Ogłaszając koniec filozofii, uprawia ją; krytykując rozum oświeceniowy, gloryfikuje własny – postmodernistyczny, uznając, że w nauce wszystko jest tylko grą językową, własnym ustaleniom skłonny jest nadawać status szczególny.

3. Repolonizacja systemu edukacji. Rada Europy oraz jej poszczególne agendy dołożyły wielkich starań, aby w programach edukacyjnych poszczególnych krajów wyeliminować wychowanie patriotyczne. W Unii Europejskiej – zauważa Piotr Matusak – zmierza się do tego, aby

budować zjednoczoną Europę bez świadomościowych podziałów politycznych, narodowych, zapewniającą wszystkim narodom równe prawa człowieka i wolności obywatelskie. Nie ma więc w niej miejsca na utrzymywanie własnych nacjonalizmów i ogranicza się prawa do tożsamości narodowej. Dąży się więc we władzach Europy do stworzenia komplementarnych struktur kształcenia, którego celem winna być budowa patriotyzmu europejskiego kosztem narodowego. [...] Inną rolę odgrywać ma nauczyciel wychowujący i kształcący nowego Europejczyka określany jako patron europejskości, kapłan demokracji, strażnik kształtowania świadomości paneuropejskiej i rzecznik wielokulturowości demokratycznego obywatelstwa europejskiego⁸.

Administracja unijna, dążąc do budowania Europy bez granic, dołożyła też wielu starań, aby wyrugować tradycyjny regionalizm, akcentujący związki kultury regionalnej z kulturą narodową. Za pomocą nachalnej propagandy promuje się neoregionalizm, służący wspieraniu separatyzmów lokalnych i podkreślanii, że od państw ważniejsze są euroregiony, a od narodów (tworzone na siłę) wspólnoty transgraniczne.

W Polsce z wychowaniem patriotycznym i edukacją regionalną poradzono sobie dość szybko. Najpierw wypchnięto je do tzw. ścieżek edukacyjnych, a później ścieżki te wyeliminowano, wylewając przy tym niejako dziecko z kąpielą. Dzieła dokończyli politycy i związane z nimi usłużne media dowodzące, że patriotyzm jest jak rasizm⁹. Patriotyzm został zdeprecjonowany i zohydzony, a edukacja patriotyczna potraktowana jako relikwiny niechlubnej przeszłości.

Dziś konieczna jest odbudowa zarówno wychowania patriotycznego, jak też edukacji regionalnej. Podzielam pogląd cytowanego tu już Piotra Matusaka:

Zjednoczona Europa winna być Europą regionów, Ojczyzn, co oznacza rozwój historii regionalnej jako drogi do zachowania własnej narodowej tożsamości. [...] Prawidłowy proces edukacji historycznej przebiegać winien stopniowo przez poznanie historii własnej rodziny, miejscowości, gminy, powiatu, województwa (regionu), do historii [Pol-

⁸ http://www.promemoria.pl/arch/2003_4/edukacja/edukacja.html11

⁹ T. Żuradzki, *Patriotyzm jest jak rasizm*, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 191 (17.08)

skij i wreszcie Europy. Takie podejście edukacyjne pozwala na pełniejsze zrozumienie procesu historycznego w wymiarze geograficzno-historycznym i osadza go w realiach. Dzieje Europy to więc dzieje narodów. Dzieje narodu zaś są sumą dziejów regionów¹⁰.

Jeżeli przyjmie się, że realizowany współcześnie projekt Stanów Zjednoczonych Europy nie jest jedynym możliwym modelem funkcjonowania Unii Europejskiej, wówczas można uznać, że:

- Rozumny, otwarty patriotyzm nie uniemożliwia budowania wspólnoty państw europejskich, zaś istnienie granic nie stoi na przeszkodzie w przyznawaniu różnym narodom równych praw; przeciwnie, to właśnie granice chronią mniej liczne i słabsze pod względem ekonomicznym narody przed dyktatami ze strony narodów silniejszych, pozwalając tym pierwszym na samostanowienie i kreowanie własnej tożsamości. „Europa otwartych granic” jest o wiele ciekawszym projektem politycznym niż „Europa bez granic”.
- Homogenizacja kultur i tłumienie tożsamości narodowej nie jest lepszą drogą do budowania porozumienia europejskiego niż edukacja nakierowana na poznawanie bogactwa kulturowego innych narodów oraz kształtowanie szacunku dla ich odmienności.

Kwestia repolonizowania oświaty to jednak szerszy problem niż tylko zagadnienie wychowania patriotycznego i edukacji regionalnej. Otóż w ciągu ostatnich ponad 230 lat naszej historii tylko przez dwie dekady, w latach 1918-1939, naród polski mógł swobodnie kształtować i upowszechniać w Europie własną narrację historyczną. W pozostałym okresie kształtowano i zaszczepiano młodzieży zupełnie zafalszowaną wizję historii, kreowaną głównie przez osoby i środowiska nieprzychylnie Polsce i Polakom. W efekcie – jak słusznie zauważa Ewa Thompson – nastąpiła „utrata [przez Polaków – L.J] kontroli nad własnym wizerunkiem, jego reifikacja i esencjalizacja porównywalna tylko do dziewiętnastowiecznych opisów czarnej Afryki¹¹.

Dziś potrzeba podjąć wielki narodowy wysiłek przebudowania obrazu naszej historii i dziejów literatury¹². Konieczna jest też ochrona naszego wizerunku. Państwa ościenne prowadzą świadomą politykę historyczną. W Polsce dotychczas nikt o to nie dbał. Swobodnie funkcjonują na rynku kłamliwe i jawnie antypolskie pseudonaukowe opracowania historyczne oraz antypolskie filmy. Do użytku szkolnego dopuszczane są kłamliwe podręczniki¹³ i materiały edukacyjne. W opisanej sytuacji konieczne staje się podniesienie standardów wymagań stawianych podręcznikom i materiałom szkolnym. Wszystkie książki trafiające na ławki szkolne zawsze powinny być aprobowane przez komisje podręcznikowe MEN oraz opatrzone kontrasygnatą specjalnej komisji powołanej do monitoringu publikacji polskich i zagranicznych w celu wykrywania przestępstw ściganych z („martwego” dotychczas) § 133, polegających na zniesławianiu Narodu i Rzeczypospolitej Polskiej. Należy od razu zastrzec, że badanie publikacji pod kątem ich zgodności z polskim prawem nie jest cenzurą.

¹⁰ http://www.promemoria.pl/arch/2003_4/edukacja/edukacja.html11

¹¹ <http://rebelya.pl/post/2497/ewa-thompson-o-kolonizacji-europy-srodkowej>.

¹² W szczególności słuszny jest postulat Prof. Andrzeja Waśki dotyczące rehabilitacji polskiego sarmatyzmu.

¹³ Zob. na ten temat: A. Nowak, *Nowa wspaniała historia (poprawiona)*, „Uważam Rze” 2012, nr 16.

Wychowania patriotycznego nie da się realizować metodami administracyjnymi. Nie może być ono – jak można by powiedzieć za Janem Stanisławem Bystroniem – „przedmiotem nauki: nie można go rozporządzeniem ministerialnym wprowadzić do programu w wymiarze tyłu czy tyłu godzin, z dokładnie przepisany planem zajęć”¹⁴. Musi ono stać się duchem polskiej szkoły.

4. Zwiększenie nacisku na pracę wychowawczą szkoły. Neoliberalny, „buchalteryjny” system oświatowy doprowadził do fikcjonalizacji procesu wychowania. Rzeczywista praca wychowawcza nierzadko zastępowana jest dziś działalnością planistyczno-sprawozdawczą. Jak słusznie podkreśla Elżbieta M. Kur:

Placówki oświatowe zalewa fala dokumentacji działań przeszłych (sprawozdania, ewaluacje, terażniejszych (zaświadczenia) i przyszłych (plany, regulaminy) oraz opisowości wszelkiej (protokoły z zebrań, dokumentowanie pracy, także zupełnie oczywistej, projekty, założenia). Ginie w tym uczeń oraz marnowany jest czas i energia¹⁵.

Wprowadzając szeroko zakrojone zmiany w oświacie, należy odrzucić dotychczasowy – przejęty przez MEN od zachodnioeuropejskiej administracji oświatowej – arogancki styl prowadzenia reform. Wyznacznikami tego stylu są:

- przedstawianie przyjmowanych rozwiązań jako oczywistych, bezalternatywnych i niepolegających dyskusji („nie ma innego rozwiązania” – to ulubione powiedzenie urzędników MNiSW oraz MEN);
- radykalne ograniczenie społecznej debaty nad kierunkami reform i ochranianie przyjętych rozwiązań przed dyskusją (narażającą owe rozwiązania na krytykę) poprzez możliwie bezgłośnie ich przemycanie;
- dokonywanie wątpliwej jakości eksperymentów na „żywym” organizmie nauki i oświaty (z pominięciem badań wdrożeniowych i pilotażowych, przeprowadzanych w wybranych placówkach);
- lekceważenie opinii ośrodków akademickich oraz związków zawodowych i nauczycieli;
- wspieranie – jak to określa Richard Pringe – gangokracji, tj. różnych świetnie finansowanych instytucji (fundacji naukowych i oświatowych, stowarzyszeń, ośrodków konsultacyjnych itd.), które – pozostając na garnuszku sponsorów – mają za zadanie forsować rozwiązania administracji europejskiej oraz podnosić rwetes i manifestować „święte oburzenie” w sytuacji, gdy rozwiązania te są społecznie kontestowane;
- zastępowanie stałego monitorowania rezultatów reform za pomocą niezależnych badań rozbudowaną sprawozdawczością, w której administracja oświatowa występuje w roli kontrolera własnych poczynań, lub też kosztocłonnymi, ale niezbyt przemyślanymi diagnozami prowadzonymi przez instytucje podległe ministerialnym zleciodawcom.

Ważne jest zatem, aby stworzyć możliwie szerokie pole do dyskusji nad przyjmowanymi rozwiązaniami i w ten sposób budować możliwie szeroki konsensus dla kierunków reform. Edukacja polskiej młodzieży musi stać ponad podziałami partyjnymi. Ważną też sprawą jest to, aby MEN nie prowadziło – co się do tej pory często zdarzało – zmian „po omacku”, aby dysponowało jasno sformułowaną koncepcją reform.

¹⁴ J. S. Bystron, *Wychowanie państwowe*, „Kultura Pedagogiczna” 1933, z. 2, s. 107-108.

¹⁵ E. M. Kur, *op. cit.*

Wdrażane współcześnie reformy były nierzadko konceptualnie niedoinwestowane. Oto np. reforma w 1999 wprowadzała gimnazjum, przy czym jej projektodawcy nie potrafili określić (przynajmniej w zakresie języka polskiego), na czym ma polegać jego programowa swoistość. Jest oczywiste, że tworzenie nowego typu szkół tylko wtedy ma sens, gdy przejście z jednego typu szkoły do drugiej pociąga za sobą istotną jakością zmianę celów, treści i metod kształcenia. Kompromitacją polskiego systemu był brak jasnego określenia na poziomie programowym różnic między poszczególnymi poziomami kształcenia (szkoła podstawowa – gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna). W zakresie edukacji polonistycznej dopiero po 10 latach dopracowano się – skądinąd wysoce dyskusyjnego (o czym będzie tu jeszcze mowa) – projektu, w którego ramach szkoły podstawowe koncentrują się na literaturze dla dzieci, gimnazja – na tekstach kultury popularnej i dopiero szkoły ponadgimnazjalne – na klasyce. W nauczaniu historii mamy do czynienia z rozwiązaniem, które kompromituje MEN i jego ekspertów: w gimnazjum historia kończy się na roku 1918, po czym ... kontynuowana jest w klasie pierwszej liceum, aby następnie w klasach drugiej i trzeciej przybrać w profilu pozahumanistycznym postać kilku luźno związanych modułów. Kompletnie bezholowie (szkoda, że nie zauważają tego obrońcy dotychczasowego modelu edukacji).

III. POŻĄDANE ZMIANY STRUKTURALNE

Istotne przeobrażenia edukacji humanistycznej nie są możliwe bez wprowadzenia zmian strukturalnych. Za pożądane można uznać:

1. Powołanie stałej komisji MEN i MNiSW, której zadaniem będzie wypracowanie jednolitego i spójnego modelu polskiej oświaty – od przedszkola po studia doktoranckie.

2. Likwidacja gimnazjów. Tego rodzaju postulat nie wyrasta z przeświadczenia, że nauczyciele w gimnazjach pracują źle. To zupełnie nie o to chodzi. Idzie o to, że gimnazja stanowią element strukturalny systemu, który zupełnie się nie sprawdził, który nie jest w stanie należycie przygotować młodzież do uczestnictwa w życiu społecznym. Byłe kierownictwo resortu oświaty bardzo broni gimnazjów, traktując ich funkcjonowanie jako wielki sukces edukacyjny. Nie potrafi jednak odpowiedzieć na podstawowe pytanie: skoro jest tak dobrze, to dlaczego jest tak źle.

Konsekwencją obecnego systemu (3+3) jest deformacja nauki historii i literatury polskiej. O wiele lepsze rozwiązanie proponuje obecne kierownictwo MEN, sugerując potrzebę powrotu do rozwiązań, które obowiązywały do roku 1999 (tj. układu 8+4). Niemniej uważam, że dla zapobieżenia depolonizacji naszego systemu oświatowego korzystniejsze byłoby wprowadzenie 5-letniej szkoły średniej na podbudowie 7-letniej szkoły podstawowej. Pięcioletni okres kształcenia w szkole średniej pozwoliłby na spokojne zaznajamianie uczniów z historią Polski i Europy oraz historią literatury. Zapobiegłby on także innym zjawiskom, jak np. dezintegracji młodzieży i jej brakowi identyfikacji ze szkołami i nauczycielami, z konieczności zmienianymi co trzy lata. Ponadto nie dopuszczałby on do tego, aby młodzież znajdująca się w trudnym wieku była koncentrowana w jednym typie szkoły (tj. gimnazjum). Wydaje się, że nie powinniśmy być w dalszym ciągu zakładnikami szkodliwych rozwiązań w dziedzinie organizacji systemu oświaty. Minister edukacji Anna

Zalewska słusznie przy tym zakłada, że z uwagi na dobro uczniów i nauczycieli nie należy podejmować żadnych gwałtownych ruchów, potrzebne jest stopniowe „wygaszanie” gimnazjów.

3. Rozwój szkolnictwa zawodowego, tj. – jak proponowałbym – 6-letnich techników i 4-letnich szkół zawodowych (z zachowaniem oczywiście drożności oświatowej, umożliwiającej kontynuację nauki), i położenie nacisku na kształcenie praktyczne (min. 60%) w zawodach nowoczesnych (informatyka, elektronika, bankowość). Pozwoliloby to na bardzo dobre przygotowanie zawodowe absolwentów polskiej szkoły, dające im przewagę nad młodzieżą w całej Europie, a jednocześnie umożliwiłoby zwiększenie godzin przeznaczonych na naukę języka polskiego i historii oraz radykalne podniesienie poziomu wymagań z zakresu przedmiotów humanistycznych w liceach ogólnokształcących.

4. Zmniejszenie liczebności klas. Znowu wiąże się to z nakładami, ale musimy pamiętać, że są to nakłady na nasze, polskie dzieci. Żadna nawet najlepiej przemyślana reforma nie zostanie należycie zrealizowana, jeśli nauczyciele będą pracowali w przeladowanych klasach. Nauczanie w niezbyt liczebnych klasach z jednej strony ulawiać może zapewnianie dyscypliny i egzekwowanie wymagań, z drugiej zaś strony – zapewniać podmiotowe, zindywidualizowane traktowanie ucznia.

5. Wzmocnienie pozycji kuratoriów oraz rozwój pod ich kierunkiem – oprócz nadzoru – **doradztwa metodycznego.**

IV. REFORMA NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

A/ STATUS PRZEDMIOTU

1. Język polski jako przedmiot ogniskowy. Przez ostatnie dziesięciolecia Ministerstwo Edukacji Narodowej intensywnie pracowało nad tym, by zmarginalizować rolę nauczania języka polskiego, zarówno przez ograniczenie liczby godzin przeznaczonych na jego realizację, jak też przez umniejszanie jego znaczenia w kształtowaniu osobowości ucznia. Groteskowym wyrazem tej tendencji było eksponowanie swoistej autoteliczności lektury szkolnej. Uznano, że czytanie w szkole ma służyć głównie rozwijaniu czytelnictwa. Taki sposób myślenia o edukacji ma charakter destrukcyjny, prowadzący do ograniczenia działalności wychowawczej szkoły i depolonizacji edukacji. W zreformowanej szkole język polski nie może być postrzegany jako jeden z wielu przedmiotów nauczania. Musi mu przysługiwać rola szczególna. Trzeba sięgnąć do najlepszych tradycji międzywojennych. W tym okresie język polski uznano za przedmiot ogniskowy, który niczym soczewka skupia zjawiska i fakty omawiane w ramach innych przedmiotów. Każdy z tych przedmiotów realizuje własne cele poznawcze, tymczasem język polski ujmuje materiał nauczania, wysuwając na plan pierwszy cele wychowawcze. Uznanie języka polskiego za główny przedmiot nauczania musi pociągnąć za sobą wzrost liczby przyznanych mu godzin w planie pracy szkoły.

2. Lekcje polskiego jako szkoła polskości. W ostatnich dekadach MEN, eksponując swą proeuropejską orientację, za największy przeżytek w edukacji polonistycznej (podobnie jak MNiSW w naukowej refleksji literaturoznawczej) uznało jej ... „polonocentryzm”. Starając się uporać z tym balastem przeszłości, położono w nauczaniu języka polskiego nacisk nie na przybliżanie tradycji narodowych, ale na realizację celów kształceniowych. Język polski zepchnięty został do roli przedmiotu usługowego, którego celem zasadniczym stało się zaprawianie młodzieży do sprawnego komunikowania się. Mówiąc słowami Juliana Krzyżanowskiego, wyznaczono mu rolę oselki do szlifowania uczniowskich umiejętności językowych i lekturowych (w tym przede wszystkim – o czym będzie tu jeszcze mowa – swoście pojmowanego czytania ze zrozumieniem). Dziś więc najważniejszym zadaniem reformy jest repolonizacja nauczania języka polskiego. Zmierając w tym kierunku, należałoby spożytkować krytycznie przemyślane idee edukacyjne wysunięte w okresie dwudziestolecia międzywojennego przez Zygmunta Łempickiego w referacie *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*¹⁶. Wybitny germanista i teoretyk literatury uznawał w nim, że polonistyka szkolna musi być „nauką o Polsce i polskości”. Tak pojęta nauka powinna – jego zdaniem – podążać drogą usytuowaną między trzema antynomiami: historyzm – aktualizm, szowinizm – kosmopolityzm, entuzjazm – hiperkrytycyzm.

B/ CELE NAUCZANIA

1. Dwupłaszczyznowość edukacji literackiej. Polonistyka szkolna w zakresie nauczania literatury musi realizować dwojakiego rodzaju zadania:

– Wdrażać uczniów do uczestniczenia w kulturze literackiej (a szerzej – artystycznej) przez dostarczanie im narzędzi analityczno-interpretacyjnych umożliwiających to uczestnictwo oraz zaznajamiać uczniów z polską i europejską tradycją kulturową.

– Wspierać rozwój społeczny i rozwój osobowości uczniów, wspomagać kształtowanie ich tożsamości.

Te dwa cele nie mogą stać w opozycji, nie ma bowiem dostatecznych racji, by uznać, iż kształtowanie indywidualności jednostki jest korzystniejsze w oderwaniu od tradycji kulturowej niż w dialogu z nią. Wysuwany niekiedy dylemat: *wychowanie przez literaturę czy wychowanie dla literatury* – współczesna refleksja nad wychowaniem estetycznym i współczesna dydaktyka literatury rozwiązują dość jednomyślnie i rozwiązują dobrze. Uznają, że wychowanie dla literatury (uposażanie w kompetencje literackie) nie tylko nie jest przeszkodą dla wychowania przez literaturę, ale przeciwnie – dzięki umożliwianiu pogłębionego kontaktu z dziełem poszerza możliwości jego oddziaływania na osobowość ucznia, a dodatkowo stanowi zapórę przed instrumentalnym traktowaniem literatury. Bożena Chrzastowska pisze:

W wychowaniu przez sztukę opartym na wysiłku poznawania nie musi się zaniedbywać ani roli doświadczenia egzystencjalnego, ani przeżycia, ani horyzontów metafizycznych humanisty. Wiedza o literaturze – poetyka i historia

¹⁶ Z. Łempicki, *Polska i polskość w nauczaniu polskiego. Odczyt wygłoszony na inauguracyjnym posiedzeniu II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Auli Uniwersytetu Jagiellońskiego dnia 6czerwca 1930 roku*, „Przegląd Współczesny” 1930, nr 99, s. 42-46. Toż w: *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918-1939. Antologia*, red. L. Jazownik, cz.1, Zielona Góra 2001, s. 209-224.

literatury – pełnią rolę podstawową, pod warunkiem, że kategorie teoretyczne czy elementy wiedzy historycznoliterackiej zostaną przetworzone w sytuacje dydaktyczne i wprowadzone do procesu edukacji nie w porządku danej dyscypliny naukowej, lecz w układzie struktury dydaktycznej. W tym ujęciu wiedza teoretyczna [...] może stanowić fundament edukacji na każdym poziomie nauczania i na każdym przekształcić się w mądrość: w rozumienie prawdy sztuki a poprzez nią – rozumienie życia i człowieka. [...] Powinnością zawodową polonisty jest chronienie sztuki literackiej, cele wychowawcze muszą być osiągnięte nie obok sztuki, lecz poprzez nią¹⁷.

Stanowisko to wyrażone zwięźle i celnie nie wymaga dziś – jak się wydaje – żadnych dodatkowych uzasadnień. Kierując się nim należałoby z podręczników szkolnych wykluczyć teksty o niskich walorach artystycznych i estetycznych, które zostały w podręcznikach tych zawarte wyłącznie z uwagi na tkwiący w nich potencjał moralizatorski.

Dopisać wypadnie jedynie pewną głosę. Otóż warto zwrócić uwagę, że o ile w czasie, gdy Bożena Chrzastowska formułowała przytoczoną tu opinię, głównym niedostatkami praktyki edukacyjnej było niedoceniające działań służących kształceniu sprawności analityczno-interpretacyjnych, o tyle obecnie zaznacza się tendencja do jednostronnego ich uwydatniania. Po wielokroć wyśmiewany w piśmiennictwie metodycznym prostoduszny Pimko, realizujący swe misje wychowawcze z literaturą lub pomimo niej, zastąpiony dziś został przez nowoczesnego technokratę biegającego po szkole z dość prymitywnymi strychulcami, zwanymi zdecydowanie na wyrost miernikami kompetencji, i uznającego, że to, co się wymyka tym miernikom, nie zasługuje na większą uwagę. Tendencji tej sprzyja formuła sprawdzianów/egzaminów dla uczniów kończących poszczególne etapy kształcenia. Wprawdzie dokłada się starań, by w obrębie tych formuł realizowane przez polonistów zadania formacyjne nie pozostały niezauważone, jednakże właśnie wobec trudności przełożenia ich rezultatów na intersubiektywne wskaźniki pozostają one w cieniu innych badanych wyników edukacji, łatwiej poddających się pomiarowi. Innymi słowy nie mierzy się tego, co w nauczaniu języka polskiego jest cenne, ale ceni się to, co daje się zmierzyć.

2. Wychowanie patriotyczne i wychowanie ku obywatelskości. Współtworzenie rodziny narodów europejskich w żadnym wypadku nie może prowadzić do zrzekania się tożsamości narodowej oraz rezygnacji z kształtowania poczucia wspólnoty państwowej i obywatelskiej dbałości o tę wspólnotę. Z tego, że rzeczywistą wartością dla innych narodów ma tylko taka kultura, która jest w stanie pielęgnować własną odrębność, znakomicie zdawano sobie sprawę m.in. w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Wybitny socjolog Florian Znaniecki pisał podówczas:

Zadaniem narodu jest rozwijanie swoistej kultury narodowej we wszystkich dziedzinach ducha, każda kultura narodowa bowiem jest dzisiaj mniej lub więcej zróżniczkowaną odmianą kultury wszechludzkiej, odmianą tym cenniejszą dla innych narodów, im bardziej jest oryginalną, a zarazem im głębiej zakorzenioną we wspólnym podłożu ogólnoludzkich dążeń i problemów duchowych¹⁸.

¹⁷ B. Chrzastowska, *Polonistyka w szkole. Dylematy rzeczywiste i pozorne*, „Polonistyka” 1995, nr 5, s. 294 - 295.

¹⁸ Cyt. za: L. Jaxa-Bykowski, *Wychowanie narodowe i państwowe*, „Przegląd Pedagogiczny” 1930, nr 11, s. 251 [podkreśl.-L.J].

Obecność w Unii Europejskiej z niczego nas nie zwalnia. Przeciwnie, musi motywować do podnoszenia świadomości narodowej i obywatelskiej. Rzecz jasna, cnoty narodowe i obywatelskie nie rodzą się spontanicznie. Wymagają zaszczepiania i kultywowania. Muszą więc stać się przedmiotem świadomych działań edukacyjnych¹⁹. Kierując się tradycjami przedwojennej szkoły, należy uznać, że istotnym zadaniem języka polskiego jako przedmiotu nauczania jest szerzenie kultu polskości i poznawanie różnorodnych jej przejawów. Poloniści powinni więc objąć swym spojrzeniem cały zakres kultury polskiej. W polu ich zainteresowań muszą znajdować się m.in.: sztuka ludowa, dawne obyczaje i wierzenia, tradycje historyczne, dawne i współczesne prądy umysłowe i filozoficzne, dawne i współczesne życie społeczne i polityczne, a nawet architektura i przyroda rodzima. Misją polonistów powinno być kierowanie uwagi ku temu, co w każdej dziedzinie kultury i w każdej dziedzinie życia jest swoście polskiego, rodzimego, niepowtarzalnego, przy jednoczesnym kształtowaniu szacunku dla odmienności innych kultur. Ich posłannictwem musi być stanie na straży „narodowego pamiętek kościoła”, ale jednocześnie przygotowywanie młodych Polaków do kreowania nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego; takiego społeczeństwa, w którym głęboka pamięć o własnych korzeniach, nieklamany kult tego, co własne, narodowe i regionalne, idzie w parze z autentycznym poszanowaniem państwa i prawa oraz z rzetelnym wysiłkiem budowania jedności i znoszenia podziałów w imię tworzenia trwałych wspólnot, rozwijających się w duchu społecznej solidarności i troski o wszystkich swych członków.

Przygotowanie do życia w społeczeństwie obywatelskim wymaga wychowania człowieka zdolnego do autokreacji i traktującego świat jako permanentnie zadany do tworzenia²⁰. W tym ujęciu poznawanie dziedzictwa kulturowego przebiega w przeświadczeniu, że znajomość rozmaitych elementów tego dziedzictwa, wyrażających rozmaite – ukształtowane historycznie – sposoby widzenia świata, jest narzędziem wzbogacania naszego sposobu rozumienia rzeczywistości. Sama tradycja traktowana jest nie jak fatum ciężące nad jednostką, ale raczej jako pewien zbiór ofert aksjologicznych. Jak zauważa Tadeusz Szkołut:

Człowiek dzisiejszy zdaje sobie [...] sprawę z tego, iż tradycja nie jest monolitem, lecz dynamiczną strukturą, złożoną z wielu różnych wątków. Wybór jednego z tych wątków, wynikający z indywidualnych preferencji jednostki, jest w pewnym sensie sprawą arbitralną. Nie znaczy to wszakże, iż staje się przez to dla niej mniej wiążący. Wręcz przeciwnie: dobrowolne opowiedzenie się jednostki za określonym nurtem dziedzictwa wytworzy silniejsze więzy lojalności niż tradycja narzucona czy też przyjęta bezrefleksyjnie, siłą nawyku i codziennej rutyny²¹.

W celu wychowania ku obywatelskości szczególnego znaczenia w procesie nauczania języka polskiego oraz innych przedmiotów nabierać musi kształcenie umiejętności swoistej dekonstrukcji tekstów

¹⁹ Dziwne, choć nieprzypadkowe jest to, jak niewiele przez ostatnie dziesięciolecia zrobiliśmy, aby budować społeczeństwo obywatelskie i wzmacniać więzi narodowe.

²⁰ Model takiego wychowania rozwijam w różnych swoich tekstach.

²¹ T. Szkołut, *Człowiek ponowoczesny wobec tradycji kulturowej – implikacje pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia - współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej – perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998, s. 211.

(pojmowanej jednak nieco inaczej niż przez Derridę), prowadzące – jak ujmuje to Peter Mc Laren – do „przekształcania klas szkolnych w laboratoria, w których można krytycznie naświetlać zawiloci hegemonicznych aparatów (ideologicznych) oraz dominujących praktyk dyskursywnych”²².

3. Wspieranie procesu kształtowania się tożsamości ucznia. O tym, że edukacja literacka powinna wspomagać rozwój osobowości uczniów, pisano od dawna i pisano wiele. Gorzej z realizacją. Nie sprzyjał jej dotychczas ani sposób wyprofilowania przedmiotu (a w szczególności liczba godzin przyznanych na jego realizację), ani sposób ukształtowania podstawowy programowej, ani sposób oceny pracy uczniów. Jeśli więc polonista – wiedziony wiedzą lub intuicją pedagogiczną – stara się interpretację dzieła uczynić punktem wyjścia do zadumy nad światem i człowiekiem, to jego działanie nie znajduje dostatecznego wsparcia instytucjonalnego. Przeciwnie, jawi się jako pewnego rodzaju strata czasu, albowiem uczeń rozliczany jest głównie ze sprawności analityczno-interpretacyjnych i komunikacyjnych oraz dość szczątkowej wiedzy o tradycji kulturowej. Trzeba więc podkreślić z naciskiem, że świadomość tradycji jest niezbędnym budulcem tożsamości jednostki, umiejętności interpretacyjne dają dostęp do tego budulca, jednakże budulec i dostęp do niego – choć są absolutnie niezbędne – nie zastąpią budowania. Wspomaganie przez nauczyciela procesu autokreacji jednostki jest tu zadaniem nadrzędnym, aczkolwiek niewdzięcznym do diagnozowania. Konstruowane mierniki oceny rezultatów pracy uczniów i nauczyciela nie powinny budzić wątpliwości co do tego, jaką zakładają hierarchię tych rezultatów.

4. Zniesienie antynomii: historia literatury czy literatura? Z omawianą przed chwilą kwestią ściśle wiąże się wyraźnie wyartykułowany przez jednego z najwybitniejszych dydaktyków w dwudziestoleciu międzywojennym – Kazimierza Wóycickiego – dylemat: czy koncentrować się, zwłaszcza w szkole średniej, na przekazywaniu wiedzy o dziejach literatury, czy na zaznajamianiu z samą literaturą.

Współczesna polonistyka szkolna zdała sobie sprawę, że czas już najwyższy, aby – zgodnie zresztą z tym, co wielokrotnie w dziejach swych zapowiadała – odstąpić od niefortunnych prób naśladowania polonistyki uniwersyteckiej. Jej naczelnym zadaniem jest bowiem wspomaganie szeroko rozumianego rozwoju duchowego dzieci i młodzieży, nie zaś kształcenie przyszłych historyków literatury. Musi zatem zrezygnować z systematycznego nauczania historii literatury i skoncentrować się na lekturze. Z drugiej strony polonistyka szkolna ma świadomość tego, że jej zadaniem jest także kształcenie kompetentnych uczestników kultury literackiej, a tego bez uposażania uczniów w sporą wiedzę o charakterze historycznoliterackim osiągnąć nie sposób (bo cóż by to było za kompetentne uczestnictwo?). W świetle wcześniejszych uwag jest sprawą oczywistą, że zaznajamianie uczniów z wiedzą o charakterze historycznoliterackim nie musi stać w kolizji z rozwijaniem ich osobowości. Spróbujmy więc zastanowić się nad tym, jak pogodzić wskazane uprzednio dążenia polonistyki.

²² Cyt. za: L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 173.

Otóż – jak podkreślał przed kilkoma laty Michał Głowiński – zdobywana przez uczniów wiedza historycznoliteracka powinna stać jak najdalej od akademickiej „historii literatury” (z typowym dla niej erudycjonizmem i założeniem o jej swego rodzaju autoteliczności). Wskazane byłoby, aby w swym kształcie merytorycznym przypominała raczej to, co w nomenklaturze akademickiej opatruje się mianem „poetyki historycznej” (a w szczególności – historycznej stylistyki języka artystycznego), i jako taka wykorzystana została w roli użytecznego narzędzia ułatwiającego odbiór dzieł literackich. Przedmiotem nauczania literatury – konstatuje M. Głowiński – powinny być:

[...] dzieła i związane z nimi podstawowe style. A więc mówimy o *Dziadach* czy *Beniowskim* nie po to, by powiedzieć coś ogólnego o romantyzmie; zajmujemy się romantyzmem z tej racji, że chcemy lepiej zrozumieć *Dziady* czy *Beniowskiego*²³.

Punktem wyjścia w pracy szkolnej muszą być teksty literackie. Poprzez analizowanie kształtu artystycznego dzieł literackich uczeń powinien poznawać programy artystyczne i osobliwości stylistyczne twórców tych dzieł, a także konwencje stylistyczne i gatunkowe oraz założenia filozoficzne i estetyczne epok, w których dzieła te powstały.

Wiedza z zakresu „poetyki historycznej”, uświadamiająca historycznie zmienne – jak można by powiedzieć – normy i dyrektywy regulujące praktykę literacką różnych epok, odsłaniająca typowe „historycznoliterackie schematy składniowo-semantyczne”, pozwalałaby uczniom na czytanie „trudnych utworów należących do różnych epok i reprezentujących różne style”. Przy czym – podkreślmy z uporem – celem edukacji musi być nie samo zdobywanie tej wiedzy, lecz spożytkowywanie jej dla głębszego odczytywania komunikowanych przez dzieła literackie estetycznych wizji świata.

W pełni akceptowany tu postulat Michała Głowińskiego, aby nie czytać *Dziadów* w celu pogłębiania wiedzy o romantyzmie, lecz zaznajamiać się z romantyzmem w celu pełniejszego zrozumienia *Dziadów*, napotyka na pewną trudność realizacyjną: w chwili poznawania *Dziadów* uczniowie mają niewielkie pojęcie zarówno o utworze Mickiewicza, jak też o romantyzmie. Siłą rzeczy, musi się odbywać ruch kołisty: na podstawie Mickiewiczowskiego dramatu poszerzana jest wiedza o romantyzmie, ta zaś – zwrotnie – służy pogłębianiu znajomości utworu. Ta kolistość jest nieunikniona, ale nazbyt często przybiera w szkole postać błędnego koła (co ma miejsce w sytuacji, gdy jakiś nurt artystyczny reprezentowany jest – z uwagi na ograniczenia czasowe – przez jednego tylko pisarza, a nawet jeden tylko utwór). Poloniści odczuwają dyskomfort w związku z tym, że zmuszeni są traktować *Kordiana* jako „przykład bohatera romantycznego”, a nie koncentrować się na niepowtarzalnych zawilościach jego natury, i że muszą mówić o „arcydzielności” *Dziadów* po uprzednim traktowaniu ich jako przykładu dramatu romantycznego. Zachodzą wówczas w głowę, czy nie szkoda arcydzieł literatury narodowej na czynienie z nich materiału do wprowadzania wiedzy na temat reprezentowanych przez nie epok literackich. Oczywiście, że szkoda. Stąd też rodzi się potrzeba uznania, że zaznajamianie uczniów z elementarną wiedzą z poetyki historycznej powinno rozpocząć się już w starszych klasach szkoły podstawowej.

²³ M. Głowiński, *Lekcja tradycji, lekcja czytania*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994-1996*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1997, s. 107.

C/ Treści nauczania

1. Ujednoznaczenie modelu doboru treści kształcenia literackiego w szkole średniej. W efekcie wprowadzonych współcześnie szeregu reform na rynku edukacyjnym pojawiły się podręczniki do szkół ponadgimnazjalnych zakładające dalece zróżnicowane modele doboru treści literackich. Realizowane są mianowicie – jak wykazuje to analiza tych podręczników dokonana przez Stanisława Bortnowskiego – następujące modele:

I. Modele nauczania oparte na chronologii

1. Wykład historycznoliteracki.
2. Wykład historycznoliteracki z antologią.
3. Antologia historycznoliteracka z kontekstami.
4. Gra między tekstami w układzie chronologicznym z akcentem na współczesność i eseistykę.

II. Modele częściowo lub całkowicie odbiegające od chronologii

1. Cykle naruszające chronologię („[...] kompromis między historią literatury a humanistyką problematyzującą zjawiska wskazujące miejsca wspólne w kulturze”).
2. Historia literatury tylko w jednej klasie.
3. Od wieku XX w przeszłość.
4. Poza chronologią.

Ta różnorodność budzi ambiwalentne odczucia. Nie wiadomo, w jakim stopniu jest ona efektem świadomego liberalizmu, a w jakim rezultatem zwyczajnego niedopracowania koncepcyjnego reformy oświatowej (czy może nawet celowo utrzymywanego bałaganu, umożliwiającego stosowanie pozamerytorycznych kryteriów dopuszczania podręczników do użytku szkolnego). Liberalizm różni się od anarchii tym, że obowiązują w nim pewne elementarne reguły gry. Tych – jak się wydaje – w dotychczasowej reformie zabrakło. Zauważmy: wszystkie typy podręczników zostały zatwierdzone przez MEN. Oznacza to, że mieliśmy do czynienia z osobliwą reformą, która zakłada, że z jej punktu widzenia równie dobre są podręczniki (a zatem i programy) przynoszące tradycyjny kurs historii literatury, jak też takie, które zrywają z chronologią, i równie dobre są te, w których kładzie się nacisk na faktografię historycznoliteracką, jak też te, w których faktografia owa schodzi na zupełnie daleki plan. Oczywiście decyzja o wyborze drogi edukacji należała do nauczycieli, ale o jej trafności lub nietrafności dowiadywali się oni *post factum*, na podstawie wymagań stawianych w czasie egzaminu maturalnego. Aby uniknąć dziś tego rodzaju bałaganu, trzeba wyraźnie uświadomić wszystkim uczestnikom procesu edukacji, w jakim kierunku zmierza reforma, i zadbać o staranną selekcję podręczników.

2. Zasady doboru treści edukacji literackiej. Biorąc pod uwagę wskazane przed chwilą okoliczności, proponuję przyjąć następujące zasady doboru materiału literackiego:

- Zasada nadrzędności tematyki (dobór utworów z uwagi na realizowane w poszczególnych klasach kręgi tematyczne) – kl. I-III.
- Zasada monograficznego ujmowania utworów literackich (a więc z pominięciem kontekstu historyczno-literackiego) – kl. IV-V.
- Zasada chronologicznego układu lektury i wstępnej systematyki historycznoliterackiej – kl. VI-VII (VIII).
- Zasada historycznoliterackiego ujmowania zagadnień literackich – szkoła średnia²⁴.

Dzięki wprowadzeniu wstępnej systematyki historycznoliterackiej w najstarszych klasach zreformowanej szkoły podstawowej nauczyciele szkół ponadpodstawowych uzyskiwaliby możliwość dużej elastyczności i indywidualizacji w układzie i doborze materiału (a w tym – jak proponował to w okresie międzywojennym Henryk Schipper – na „1) grupowanie wokół wspólnych zagadnień dzieł jednej epoki, 2) grupowanie dzieł epok ze sobą sąsiadujących, 3) łączenie dzieł epoki dawnej z dziełami epoki nowszej, dotyczącymi treściowo owej epoki dawnej, 4) retrospektywne omawianie bieżącego materiału”²⁵).

3. Kanon lekturowy. Sprawa kanonu lekturowego, choć jest pochodną wobec wielu nadrzędnych zagadnień edukacyjnych, z reguły budzi najwięcej emocji i rodzi wiele pytań. Podstawowe dotyczy tego, czy kanon jest w ogóle potrzebny. Dziś pojawiają się głosy, aby zrezygnować z niego i pozostawić nauczycielom niemal zupełnie wolną rękę w doborze lektur. Głosy tego rodzaju płyną nawet z wysokich gremiów naukowych. Wydają się one populistyczne i mało odpowiedzialne. Jeżeli nauczyciele akademicy uskarżają się, że wiele metafor czy aluzji, które dawniej młodzież chwytala w lot, dziś trafia w intelektualną próżnię, to właśnie dlatego, że młodzieży brakuje znajomości tego, co przez wieki ukształtowało się jako alfabet polskiej i europejskiej kultury. *Noblesse oblige* – pisał przez lata Ignacy Chrzanowski. Wybitny historyk literatury uznawał, że jeśli jest się Polakiem, jeśli jest się Europejczykiem i chce się uzyskać maturę – to ten alfabet trzeba znać. Jest to warunek tworzenia wspólnoty narodowej i europejskiej. W doborze lektur – podobnie jak w wielu innych sprawach – należy wystrzegać się skrajności. Zarówno nadmierny liberalizm, jak też zbytnia restryktywność w tej dziedzinie nie będą dobre dla polskiej oświaty.

4. Wzmocnienie pozycji klasyki narodowej i obcej. W ostatnich latach reformatorzy oświaty postanowili przywrócić czytelnika literaturze. Uznali jednak, że klasyka narodowa i obca jest mało atrakcyjna. Z tego względu w szkole podstawowej położono nacisk na literaturę dla dzieci i młodzieży, w gimnazjum na literaturę popularną (rugując przy tym m.in. *Pana Tadeusza*) i dopiero w szkole ponadgimnazjalnej w centrum

²⁴ Nawiązuję tu do konstatacji K. Lausza (*Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970).

²⁵ H. Schipper, *Program literatury polskiej w liceum humanistycznym*, „Gimnazjum” 1934/1935, s. 212-217. Toż: *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918-1939. Antologia*, red. L. Jazownik, cz.1, Zielona Góra 2001, s. 320.

uwagi stanęła klasyka. Oznacza to w praktyce, że – poza garścią utworów omawianych na niższych szczeblach kształcenia – klasyka narodowa i europejska poznawana jest w pośpiechu w ciągu ostatnich trzech lat edukacji szkolnej.

Istniała niewątpliwie konieczność zamieszczenia w podstawie programowej utworów adresowanych do młodego odbiorcy, ale nie było potrzeby przesadnego ich „umocowywania” i – w efekcie – infantylizowania polonistyki szkolnej. Przyjęte rozwiązania – bardzo szkodliwe z punktu widzenia procesu zapoznawania młodzieży z narodowym i europejskim dziedzictwem kulturowym – pociągnęły za sobą szereg negatywnych konsekwencji. Do najistotniejszych należą:

- wymuszenie na polonistach prawdziwej gonitwy po epokach literackich, prowadzącej do powierzchowności wiedzy uczniów o tych epokach i reprezentujących je utworach, a nierzadko – zwłaszcza w obliczu braku korelacji nauczania języka polskiego z nauczaniem historii – do braku wyrazistej świadomości historycznoliterackiej (czy – nazywając rzeczy po imieniu – do mętluku się w głowach młodzieży, wyrażającego się „mieszaniem” epok, ich charakterystyk, reprezentatywnych pisarzy, związku utworów z wydarzeniami historycznymi itd.);
- dewastowanie nielicznych szczątków arcydzieł literatury narodowej, które ostały się w podstawie programowej, poprzez czynienie z nich narzędzi poznawania epok i prądów literackich;
- podyktowane pośpiechem obniżenie wnikliwości analiz i interpretacji utworów literackich, co sprawia, że wbrew intencjom reformatorów uczeń znajduje zbyt mało okazji do delektowania się tymi utworami i do wykazywania się wirtuozerią w posługiwaniu się narzędziami analityczno-interpretacyjnymi;
- uznanie atrakcyjności dzieł literackich za podstawowe kryterium ich doboru przy ustalaniu kanonu lekturowego;
- nierzadkie zastępowanie czytania dłuższych utworów lekturą bryków i opracowań, albo też oglądaniem filmowych i teatralnych adaptacji, a w skrajnych wypadkach – opowiadaniem treści utworów przez nauczycieli;
- nadmierne eksploatowanie przez polonistów podawczych metod nauczania (w obliczu wspomnianej gonitwy nauczyciele stają przed dramatycznym wyborem: albo ograniczyć wiedzę uczniów do tych konkluzji, które da się wyprowadzić na lekcjach, albo zastępować samodzielne wnioski uczniów wykładami oraz lekturą podręczników);
- poświęcanie niewielkiej uwagi literaturze współczesnej (na której poznawanie w szkole ponadgimnazjalnej nie starcza czasu), w wyniku czego utwory adresowane do współczesnego odbiorcy i poruszające problemy istotne dla dnia dzisiejszego nierzadko trafiają w próżnię.

5. Dialog klasyki ze współczesnością. Wskazane byłoby przyjęcie historyczno-problemowego układu lektury. W jego ramach zestaw poznawanych w całości i we fragmentach najbardziej reprezentatywnych dla poszczególnych epok arcydzieł literatury polskiej i obcej powinien być ujmowany w dialogu z utworami z późniejszych epok, a zwłaszcza z utworami współczesnymi. Do należytej realizacji

takiego modelu lektury potrzeba oczywiście czasu, dlatego właśnie konieczne jest wydłużenie okresu nauki w liceum.

6. Ograniczenie w podstawie programowej utworów literatury popularnej. Nadmierne eksponowanie literatury popularnej w programach szkolnych jest elementem socjotechniki, którą starożytni określali formułą *panem et circenses*. Sprowadza się ona do dostarczania pospólstwu absorbujących, lecz bezwartościowych rozrywek, mających na celu odwracanie jego uwagi od realnych problemów. Eksponowanie literatury popularnej dzieje się ze szkodą nie tylko dla literatury polskiej, ale również dla literatury obcej. Uwaga uczniów zostaje skoncentrowana na tekstach, które nie mają znaczenia dla kultury odmiennych nacji, nie przybliżają tej kultury, nie uczą jej rozumienia, ale mają pewien walor z punktu widzenia polityki unijnej – przedstawiają kulturę narodów Europy jako zhomogenizowaną papkę. Co ma dawać uczniom np. czytanie kryminałów Agaty Christie lub Conan Doyle’a?

Zadaniem szkoły jest popularyzowanie literatury. Nie ma jednak sensu popularyzowanie czegoś, co i tak jest popularne. Polonistyka zorganizowana na ludyczną modłę nie dostarczy nam czytelników dzieł ambitniejszych. Przeciwnie, może jedynie przyuczać do bezrefleksyjnego, rozrywkowego sposobu uczestnictwa w kulturze. Szkoła musi więc rozbudzać dobrze pojęty snobizm.

Nie chodzi o to, aby zabronić literaturze popularnej wstępu do klas szkolnych, ale literatura ta nie może być „rdzeniem” edukacji polonistycznej na żadnym szczeblu kształcenia. Należałoby na lekcjach języka polskiego okazjonalnie odwoływać się do wytworów kultury masowej m.in. w celu:

- odsłaniania leżących u podstaw tej kultury mechanizmów manipulacji społecznej (zastępowania dawniejszego zniewalania jednostki za pośrednictwem propagandy i ideologii przez zniewalanie za pośrednictwem sterowania konsumpcją), a z drugiej strony – uświadamiania, że jarmarczność i swoista karnawałowość kultury popularnej stanowi przeciwwagę dla bezkrytycznego hołubienia kultury wysokiej;
- uzmysławiania różnicy między – użyjmy określeń Wolfganga Welscha – głęboką estetyzacją codzienności (wyrażającą się m.in. w dostrzeganiu złożonych problemów moralnych w zwykłych sytuacjach) a – dokonywaną przez kulturę masową – estetyzacją powierzchniową, polegającą na kultywowaniu wystylizowanej ładności i widowiskowości, zachęcających do bezrefleksyjnej partycypacji w kulturze;
- wykorzystywania wytworów kultury masowej do popularyzacji kultury wysokiej (chodzi o to, by – jak ujmie rzecz Stefan Morawski – „w gospodarstwie niskiego obiegu szczepić na jego wytworach kulturę wysoką, aby nie utraciła swych walorów, a zarazem by można ją było popularyzować”²⁶; tego rodzaju zabiegi zmierzłyby do wytrącania pop-kultury z bezrefleksyjności, zaś kultury wysokiej – z ekskluzywizmu);
- „oswajania” kultury masowej (określenie Marii Janion), które polegać może nie tylko na uszanowaniu prawa suwerennych jednostek do partycypacji w niej, ale także – jak postuluje to Tadeusz Szkolut – na podjęciu

²⁶ S. Morawski, *O swoistym procesie estetyzacji kultury współczesnej*, [w:] *Estetyczne przestrzenie współczesności*, red. A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1996, s. 40.

polemiki z kulturą masową na jej własnym terenie, przy wykorzystaniu jej własnych „chwytów” i stereotypów²⁷.

7. Korelacja i integracja nauczania języka polskiego z nauczaniem historii. W badaniach literaturoznawczych zdecydowano się ograniczyć eksponowanie związków literatury z historią. Oderwanie literatury od podglebia historycznego zaowocowało m.in. propozycjami wprowadzenia nowej periodyzacji historycznoliterackiej. Najogólniej rzecz biorąc, w jej świetle literatura rozpadła się na dwie fazy: nowoczesną i przednowoczesną. Podziałowi temu – jak zauważył Andrzej Waśko – towarzyszy swoista aksjologia, sprawiająca, że:

Zjawiska nowoczesne – te po 1894 roku – są godne zainteresowania; wcześniejsze – mówiąc delikatnie – mniej. Literatura romantyczna i pozytywistyczna przestają być traktowane jako tradycja, z której nowoczesność czerpie, stając się jej historycznym tłem, od którego nowoczesność [...] polemicznie się odcina. Idą za tym wartościowaniem zmiany w programach studiów, seminariów i w nauczaniu szkolnym. Skraca się listy lektur i kursy literatury XIX wieku. Literatura polska romantyzmu i jej historia, należąca niegdyś do przedmiotów centralnych w edukacji literackiej [...] w umysłach wielu studentów polonistyki sytuuje się poza kręgiem tego, co nowoczesne – czytaj: wartościowe i ważne²⁸.

Ten sposób myślenia z wolna przenika mury szkolne. Zdegradowana i nieskorelowana z nauczaniem języka polskiego nauka historii nie dostarcza uczniom wiedzy, która mogłaby sprzyjać rozumieniu historycznych sensów dzieł literackich i wyjaśnianiu procesu historycznoliterackiego. Kiedy poloniści pracują w I klasie liceum nad literaturą antyczną i staropolską, historycy omawiają akurat historię najnowszą, kończąc kurs rozpoczynany w gimnazjum. Trudno się dziwić, że dla tak kształconych uczniów klasyka staje się całkowicie niezrozumiała.

Język polski i historia są przedmiotami, które wzajemnie się oświetlają i dopełniają. Bez solidnego powiązania tych przedmiotów realizacja każdego z nich pozostanie dalece niedoskonała. Należy zauważyć na marginesie, że integracji i korelacji obu przedmiotów nauczania sprzyjać by mogły istotne zmiany w sposobach nauczania historii:

- Dokonanie wspomnianej wcześniej repolonizacji programu edukacji historycznej.
- Zwiększenie nacisku na historię społeczną i historię życia codziennego.
- Położenie nacisku na chronologiczne ujmowanie zjawisk historycznych oraz przyczynowo-skutkowe ich wyjaśnianie. Jak słusznie zauważa doświadczony nauczyciel historii – Stanisław Lenard:

Chronologia to kręgosłup edukacji historycznej – pozwala poprzez poznawanie faktów dostrzec tzw. związki przyczynowo-skutkowe, które w nauce o przeszłości stanowią największy kapitał. Uwarunkowań i kontekstów określonych zdarzeń, przyczyn i okoliczności faktów, skutków i znaczenia wydarzeń uczeń sobie w komputerze nie „wygoogla”.

²⁷ T. Szkołut, *Dylematy wychowania artystycznego w epoce ponowoczesnej*, [w:] *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, red. Idem, Lublin 1995, s. 57-58.

²⁸ A. Waśko, *Kraśniński: nowoczesność jako temat i jako postawa*, [w:] *Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009, s. 168.

Nauczy się ich współpracując z nauczycielem, dużo czytając, interpretując teksty źródłowe, wykonując rozmaite ćwiczenia. Jeśli zatem wiele faktów z nauczania wycięto, nastąpiło zerwanie tej więzi między procesami i epokami, a to z kolei sprawia, że historia stała się dyscypliną nieciekawą i zbyt skomplikowaną, żeby można jej się było w krótkim czasie nauczyć. I nie zmienia tego żadne lekcje muzealne i żadne wycieczki ani historyczne rekonstrukcje. One tylko jeszcze bardziej będą infantylizować nauczanie oraz sprzyjać uproszczeniom²⁹.

- Zastępowanie podręczników eksponujących narracje autorskie na rzecz – kształcących myślenie historyczne i umiejętności interpretacyjne – wypisami zawierającymi teksty źródłowe, dane statystyczne, mapy, fotografie itd., dzięki którym uczeń uzyskiwał będzie możliwość samodzielnego rekonstruowania obrazu przeszłości.
- Wiązanie przeszłości z teraźniejszością poprzez ukazywanie dalekosiężnych skutków poznawanych wydarzeń historycznych.
- Wsparcie nauczania historii – zniesionymi w toku ostatnich reform – lekcjami wiedzy o społeczeństwie.

8. Wprowadzenie lektur obrazujących najbardziej przemilczaną w III RP kwestię historyczną – banderowskie ludobójstwo ludności kresowej. Warto zwrócić uwagę, że 15 lipca 2009 roku Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej podjął uchwałę „w sprawie tragicznego losu Polaków na Kresach Wschodnich” („Monitor Polski” 2009, nr 47, poz. 684), która zobowiązuje władze publiczne wszystkich szczebli do upamiętniania ofiar masowych mordów dokonanych na naszych Rodakach przez ukraińskich nacjonalistów oraz głosi, że „Tragedia Polaków na Kresach Wschodnich II Rzeczypospolitej winna być przywrócona pamięci historycznej współczesnych pokoleń”. Tymczasem MEN, ignorując tę uchwałę (co oznacza w praktyce – łamiąc polskie prawo), usunęło z kanonu lekturowego jedyny utwór traktujący o problematyce zagłady Kresów – wybitną powieść Włodzimierza Odojewskiego *Zasypie wszystko, zawięje...* Usunęło tę powieść, mimo że w szkole ponadgimnazjalnej funkcjonowała ona wyłącznie na rozszerzonym poziomie edukacji polonistycznej, a nie – jak powinno być – na poziomie podstawowym).

W celu uhonorowania dezyderatów zawartych w *Uchwale z dnia 15 lipca 2009 r.* wskazane byłoby:

- wprowadzenie jako lektury obowiązkowej zbioru opowiadań Stanisława Srokowskiego *Nienawiść* (na poziomie podstawowym) i powieści Włodzimierza Odojewskiego *Zasypie wszystko, zawięje...* (na poziomie rozszerzonym), a także – jako lektury uzupełniającej - Henryka Cybulskiego *Czerwone noce*;
- usunięcie wprowadzonych do obiegu szkolnego bez zgody MEN i zaklamującego historię opracowania pod redakcją Grzegorza Motyki zatytułowanego *Teki edukacyjne IPN. Stosunki polsko-ukraińskie w latach 1939-1947*;
- dokonanie monitoringu podręczników historii pod kątem sposobu realizacji w nich zaleceń wynikających ze wspomnianej *Uchwały*.

²⁹<http://natemat.pl/10195,reforma-nauczania-historii-oczami-historyka-to-improwizacja>

9. Wprowadzenie zrationalizowanej siatki pojęć z zakresu poetyki i poetyki historycznej. Jest to warunkiem poszerzania zdolności percepcyjnych ucznia. Jak zauważa J. Kmita:

Dokładna analiza [utworu – dop. L.J.] wymaga zwrócenia uwagi na rzeczy rzadziej – lub nawet wcale – nie dostrzegane, wymaga więc ona zastosowania specjalnych pojęć, nierzadko „fachowych”. Trafne uchwycenie ich sensu wymaga oczywiście pewnego wysiłku, uzyskujemy jednak w zamian możliwość poszerzania i pogłębiania naszej wrażliwości przy odbiorze poezji. Działa tu ta sama zasada, dzięki której, jak okazały to eksperymenty psychologiczne, osoby dysponujące nazwami różnych odcieni danej barwy widzą różnice tam, gdzie osoby nie dysponujące tą terminologią żadnych różnic nie dostrzegają³⁰.

Należy tu wyraźnie podkreślić, że nie chodzi o zaśmianie umysłów uczniów terminami teoretycznymi, ale ukształtowanie jasnych pojęć, które stanowią będą narzędzia pogłębionej refleksji nad dziełem literackim. W tym kontekście ważne staje się w szczególności przybliżanie kategorii z zakresu – częstokroć zaniedbanej zarówno w szkołach, jak też na studiach polonistycznych – prozodii i wersyfikacji, aby kategorie te wykorzystywać jako narzędzia pogłębiania interpretacji utworów oraz podnoszenia umiejętności ich recytowania.

10. Podtrzymanie kierunku reform w dziedzinie kształcenia językowego. Najwartościowszym elementem reform w edukacji polonistycznej, które nastąpiły po roku 1989, były zmiany w dziedzinie kształcenia językowego. Kierunek ten najcelniej wyraża hasło wprowadzone w tytule książki Marii Nagajowej – *Nauka o języku dla nauki języka*, a więc zgłębianie wiedzy gramatycznej w celu podnoszenia sprawności w posługiwaniu się językiem. Trzeba jednakowoż podkreślić, że nie idzie tu o redukcję wiedzy o języku, ale o jej sfunkcjonalizowanie.

11. Rozwój kompetencji tekstotwórczych oraz kształcenie w dziedzinie logiki. Dotychczas nauczyciele wiele czasu poświęcali na przygotowanie uczniów do rozwiązywania testów, a więc do udzielania krótkich odpowiedzi. Działo się to z pewnym uszczerbkiem dla kształcenia umiejętności budowania dłuższych wypowiedzi. Dziś trzeba więc położyć większy nacisk na rozwój umiejętności kreowania tekstów. Pomocne może być w szczególności kształcenie w zakresie logiki. W okresie przedwojennym pojęcie „polski logik” brzmiało jak „włoski baryton”. W dziedzinie logiki byliśmy klasą dla siebie. Dziś wąsko pojmowana pragmatyzacja nauczania sprawiła, że kształcenie w tej dziedzinie zarówno w szkole, jak też na uczelniach wyższych zostało całkowicie zaniedbane. Wydaje się, że zestawianie semiotycznego i logicznego spojrzenia na język mogłoby okazać się kształcące dla uczniów.

12. Racjonalizacja systemu wprowadzania tzw. form wypowiedzi. W tej dziedzinie należy przede wszystkim:

³⁰ J. Kmita, *Interpretacji literackiej teoria i praktyka*, „Nurt”, s. 33.

- wyeliminować formy wypowiedzi niezbyt przydatne na danym etapie kształcenia, np. konstruowanie w szkole podstawowej przepisu kucharskiego czy instrukcji;
- zbudować zracjonalizowany system nadbudowywania umiejętności posługiwania się nowymi formami wypowiedzi nad umiejętnościami operowania formami wcześniej poznany;
- dostosowywać wymagania egzaminacyjne w zakresie umiejętności posługiwania się różnymi formami wypowiedzi do etapu kształcenia (wysoce dyskusyjnym rozwiązaniem było np. na egzaminie dojrzałości!/ w 2009 roku zalecenie dokonania charakterystyki porównawczej Zosi i Telimeny; zadanie to w osobliwy sposób „ograło” polonistów licealnych, którzy włożyli wiele czasu i wysiłku, aby wprowadzić i wyegzekwować od młodzieży umiejętność posługiwania się takimi skomplikowanymi formami, jak esej czy felieton).

13. Podnoszenie sprawności uczniów w zakresie ortografii oraz interpunkcji. Obserwuje się dziś znaczny spadek tych sprawności. Ma on – jak się wydaje – dwa zasadnicze źródła. Pierwszym jest nie do końca konsekwentna „medykalizacja” problemu niedostatecznych sprawności ortograficznych uczniów, w wyniku której uczniowie nazbyt łatwo uzyskują orzeczenie o dysortografii, a zbyt rzadko doświadczają fachowej pomocy w przezwyciężaniu jej skutków. Ważniejszą jednak sprawą jest jednak osobliwy sposób oceniania sprawności ortograficznych na egzaminach pisemnych, wieńczących poszczególne etapy kształcenia. Wprowadzono tu system oceny, który nazywam „wąsko-szerokim” sitem (0-2 błędów – 1 punkt, 3 błędy i więcej - 0 punktów). Pozwala on groteskowo skromnie nagradzać uczniów o bardzo dużych sprawnościach ortograficznych, a jednocześnie mocno „przymykać oko” na braki uczniów słabszych, którzy są tak samo traktowani, bez względu na to, czy popelnią 3, 30 czy 300 błędów, i bez względu na to, jaki jest „ciężar gatunkowy” tych błędów. Jeśli zważyć, że brakujące punkty uczeń może uzyskać za rozwiązywanie bajecznie prostych zadań, to okaże się, że przy odrobinie sprytu testy egzaminacyjne jest w stanie zaliczyć półanalfabeta. O tym półanalfabetyzmie raczej się nie mówi, bo rychło okazałoby się, że należałoby podjąć mnóstwo kroków naprawczych.

C/ METODY NAUCZANIA

1. Odrzucenie ludycznej formuły edukacji. Dokonujące się w krajach zachodnich zastępowanie tradycyjnego modelu demokracji, znamionującego państwa republikańskie, demokracją konsumencką, doprowadziło do narzucenia społeczeństwu takiego modelu edukacji, w którym szkoły z miejsc przygotowujących młodzież do życia w społeczeństwie obywatelskim przekształcają się w ośrodki kształcenia łatwo sterowanych konsumentów, niezdolnych do krytyki osaczającego ich systemu. W modelu tym głównym zadaniem szkoły staje się – jak to określa Jean Jean-Claude Michéa – „nauka ignorancji”. Jednym z podstawowych narzędzi takiego ukierunkowywania edukacji jest przeobrażanie szkół w swego rodzaju „parki rozrywki”. Dba się w nich nie tyle o wysoki poziom edukacji i wychowania, ile raczej o dość „hedonistycznie” pojmowane uatrakcyjnianie metod pracy i aktywizowanie uczniów. Dobra zmiana w szkolnictwie musi polegać na

zastępowaniu bezstresowej edukacji wymaganiami, a powierzchowne w swej naturze poszukiwania sposobów coraz to atrakcyjniejszego „opakowywania” wiedzy – rozbudzaniem u uczniów pasji poznawczych.

2. Wykorzystywanie mediów elektronicznych. Odrzucenie dążenia do uatrakcyjniania lekcji za wszelką cenę nie może oznaczać rezygnacji z wykorzystywania mediów elektronicznych. Przeciwnie, szkoła powinna uczyć refleksyjnego korzystania z nich. Na lekcjach języka polskiego muszą być wykorzystywane portale edukacyjne, wirtualne muzea, biblioteki multimedialne itd. Wykorzystywaniu temu towarzyszyć powinien namysł nad epistemologicznymi i ontologicznymi aspektami funkcjonowania odbiorcy w świecie mediów elektronicznych.

3. Upowszechnienie terapeutyczno-formacyjnego stylu pracy. Poloniści dysponują jednym z najpotężniejszych narzędzi wspierania rozwoju osobowości uczniów. Narzędziem tym jest, oczywiście, literatura. Wielkim błędem byłoby zlekceważenie jej potencjału. Za pożądane należałoby więc uznać wykorzystanie w praktyce polonistycznej osiągnięć biblioterapii, która do naczelnych swych zadań zalicza wspieranie rozwoju psychospołecznego młodzieży oraz niesienie ludziom pomocy w rozwiązywaniu ich problemów życiowych. Wskazane byłoby, aby nauczyciele stosowali terapeutyczno-formacyjny styl pracy. Jego podstawą jest operowanie tym, co w hermeneutyce nazywa się aplikacją, tj. odniesieniem sensu dzieła do sytuacji egzystencjalnej odbiorcy. Należy podkreślić, że wiele działań realizowanych przez polonistów ma lub przynajmniej może mieć wymiar terapeutyczny. Chodziłoby więc o to, aby z wymiaru tego zdać sobie sprawę, a w konsekwencji spontaniczne poczynania przekształcać w świadomie stosowane i precyzyjnie dobierane do potrzeb narzędzia oddziaływać terapeutyczno-formacyjnych.

4. Odejście od wąsko pojętej pragmatyzacji nauczania. Zgodnie z neoliberalnym programem oświatowym ukształtowała się wyraźna tendencja, aby kształtowanie osobowości uczniów redukować do uposażania ich w pakiet umiejętności praktycznych, zwłaszcza tych, które są niezbędne do funkcjonowania na rynku pracy. Tendencja ta znajduje wyraz w:

- przedkładaniu działania nad myślenie, a myślenia konkretnego nad abstrakcyjne (co godzi niejako w samą istotę nauczania, które musi prowadzić od konkretnego do abstrakcji, jeśli ma być funkcjonalne z punktu widzenia rozwoju inteligencji dziecka);
- przedkładaniu wiadomości i umiejętności o bezpośrednim znaczeniu praktycznym nad takie, które z racji abstrakcyjności nie znajdują bezpośredniego zastosowania w praktyce, lub też takie, które wprawdzie stosunkowo rzadko bywają wykorzystywane w życiu codziennym, ale mają duże znaczenie dla rozwoju intelektualnego (nie dostrzega się przy tym, że wiedza o dużym poziomie abstrakcji bywa wprawdzie trudniejsza w aplikowaniu, ale może cechować się nieporównywalnie większym zasięgiem zastosowań i wyższą efektywnością aniżeli wiedza bezpośrednio praktyczna, ponadto przeocza się to, iż transfer umiejętności ma nie rzadko charakter nieprzechodni: opanowanie skomplikowanych umiejętności pozwala na wykonywanie działań prostych, ale nie ma drogi prowadzącej w przeciwnym kierunku).

W omawianej tendencji ujawnia się ukryty program edukacyjny współczesnej szkoły. Polega on na tym, że poza fasadą wzniosłych deklaracji pedagogicznych mówiących o przygotowywaniu młodzieży do wykorzystywania szans życiowych kryje się dążenie do wytwarzania bezrefleksyjnej, ale za to wysoce dyspozycyjnej siły roboczej. Edukacja ma tu być rodzajem treningu kulturowego służącego – jak już była okazja wspomnieć – przystosowaniu wychowanków do warunków gry rynkowej, akceptacji reguł tej gry i posłuszeństwa wobec jej wyroków. System edukacyjny stanowić ma narzędzie selekcji i wykluczania tych, którzy nie chcą lub nie potrafią zaakceptować i dostosować się do zasad „demokracji konsumenckiej”.

Pragmatyzacja edukacji stała jednym z najważniejszych narzędzi służących „naucze ignorancji”. Jak słusznie zauważa Christopher Lasch:

Współczesne społeczeństwo osiągnęło bezprecedensowy poziom umiejętności formalnych, ale w tym samym czasie stworzyło nowe formy analfabetyzmu. Ludzie coraz częściej nie są w stanie posługiwać się językiem z łatwością i precyzją, aby przypomnieć podstawowe fakty z historii swojego kraju, przeprowadzić logiczne wnioskowanie, zrozumieć najbardziej elementarne teksty pisane, a nawet zrozumieć ich konstytucyjne prawa³¹.

Tendencja do pragmatyzowania edukacji odcisnęła swe piętno także na nauczaniu języka polskiego:

- zrodziła dążenia do minimalizowania kanonu lekturowego i usuwania z niego utworów nie dlatego, że się zdezaktualizowały, lecz dlatego, że jako trudniejsze lub obszerniejsze wymagają od młodzieży większego wysiłku umysłowego, a niekiedy nawet jedynie przelamania oporu przed czytaniem)³²;
- stała się źródłem lekceważenia przez polonistykę szkolną wiedzy pamięciowej i erudycyjnej (o ile w nauczaniu innych przedmiotów, np. biologii czy chemii, dba się o dostarczenie uczniom sporej ilości szczegółowych informacji, o tyle w nauczaniu języka polskiego wprowadzanie treści wymagających pamięciowego opanowania traktuje się jako przejawy karygodnego encyklopedyzmu, częstokroć nie widząc przy tym różnicy między rzeczywistym encyklopedyzmem, polegającym na dysponowaniu przypadkowymi i nieuporządkowanymi wiadomościami, a pogłębioną wiedzą historycznoliteracką i historycznojęzykową będącą przeciw ważnym elementem świadomości narodowej, a ponadto stanowiącą istotny – aczkolwiek niekiedy nadmiernie dziś lekceważony – czynnik, określający przebieg i charakter procesów lekturowych);
- przyczyniła się do fetyszyzacji celów operacyjnych, które nie są, rzecz jasna, zdolne do charakteryzowania działań formacyjnych (nie da się bowiem w języku behawioralnym wyrażać przekształceń w systemie wartości wychowanka), w związku z tym wszystko, co najważniejsze w pracy polonisty, pozostaje poza zasięgiem wysuwanych przez niego celów lekcji.

³¹ Cyt. za <https://libcom.org/library/school-ignorance-its-modern-conditions-jean-claude-miché>

³² Zob. na ten temat: T. Merta, *Zmiana paradygmatu*, Internet, www.wsipnet.pl/oswiata/arts.php?dz=9&nid=443&r=0 (toż: *Znak* 1999, nr 3) oraz S. Bortnowski, *Nova matura zagrożeniem dla kształcenia literackiego!*, [w:] *Z uczeniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz i M. Jędrzychowska, Kraków 1999, s. 275.

Prowadzone w ostatnich latach reformy szkolnych nie stanowiły dopełnienia skutecznych reform ekonomicznych, były prowadzone raczej zamiast tych ostatnich. Nie oszukujmy się, pragmatyzacja nauczania, a w szczególności np. doskonalenie technik autoprezentacji, nie zastąpi konsekwentnie realizowanego programu tworzenia nowych miejsc pracy i przeciwdziałania bezrobociu młodzieży. Program edukacyjny, nastawiony na uczenie tego, co bezpośrednio użyteczne, pozornie tylko jest rezultatem dalekosiężnej myśli oświatowej. Przeciwnie, jest ona krótkowzroczna. Przekształcanie się społeczeństw przemysłowych w informacyjne powodować musi wzrost zapotrzebowania nie na wystandaryzowane i nieskomplikowane umiejętności praktyczne, lecz na zdolności niekonwencjonalnego myślenia teoretyczno-abstrakcyjnego.

– **Zapanowanie nad szkolną testomanią.** Neoliberalny model edukacji przyczynił się do rugowania w dyskursie polonistycznym pojęć typowo pedagogicznych (wspomaganie rozwoju osobowości dziecka, rozwijanie zainteresowań, wyrównywanie szans oświatowych) i zastąpienia ich pojęciami ekonometrycznymi (operatywność, efektywność, skuteczność, wskaźniki osiągnięć). Ten trend oświatowy przyczynił się do fetyszyzacji tzw. polonistycznych testów kompetencji. W diagnozowaniu końcowych wyników nauczania niektórych przedmiotów (np. języków obcych, przedmiotów technicznych i przyrodniczych) testy mogą odegrać bardzo pożyteczną rolę. Tymczasem w badaniu rezultatów nauczania języka polskiego omawiany trend zrodził kult powierzchownych diagnoz pedagogicznych, w istocie niedających podstaw do prognozowania długofalowych osiągnięć wychowanków, premiujących bierność intelektualną i powierzchowność wiedzy, przedkładających literalne rozumienie tekstów nad rozumienie krytyczne, a wreszcie – marginalizujących znaczenie aktywności intelektualnej i umiejętności wnikliwego myślenia.

Testy nie dostarczają zbyt dużej wiedzy o uczniach, z tego względu przy ocenie osiągnięć szkolnych należałoby w wyższym stopniu uwzględniać wyniki badania edukacyjnej wartości dodanej, a więc diagnozy osiągnięć dziecka na wejściu i na wyjściu określonego etapu edukacji.

5. Matura jako egzamin dojrzałości. W funkcjonującym obecnie modelu egzaminu maturalnego zbyt mały nacisk kładzie się na to, że matura ma być egzaminem dojrzałości – dojrzałości myślenia o świecie. W okresie PRL-u matura miarą dojrzałości młodego człowieka czyniła głównie poziom jego wiedzy historyczno-literackiej i politycznego zaangażowania. Obecnie zaś zarysowuje się tendencja, aby miernikiem tym uczynić poziom rozmaitych uczniowskich sprawności analityczno-interpretacyjnych i językowych, które mają być badane za pomocą kilku różnego rodzaju zadań. Nacisk położony zostaje więc na operatywność myślenia. W celu przywrócenia maturze jej pierwotnego sensu wskazane byłoby na egzaminie pisemnym z języka polskiego ograniczenie się do tego, co obecnie stanowi drugą część arkusza maturalnego oraz przedmiot egzaminu ustnego. W rachubę wchodziłaby więc /1/ dłuższa wypowiedź, w której ramach należy /2/ rozwiązać jakiś problem lub omówić jakieś zagadnienie na podstawie /3/ analizy i interpretacji podanego tekstu literackiego oraz /4/ przy odwołaniu do innych znanych uczniowi tekstów literackich oraz pozaliterackich tekstów kulturowych. Przy takim podejściu czwarta część zadania bada erudycję ucznia, trzecia sprawdza

umiejętność dokonywania przez niego pogłębionej analizy i interpretacji dzieł, druga diagnozuje jego zdolność do wykorzystywania erudycji oraz umiejętności analityczno-interpretacyjnych do rozwiązywania problemów etycznych i egzystencjalnych oraz wypowiedania się na temat sposobu ujmowania tych problemów w różnych epokach, pierwsza zaś – daje mu szansę wykazania się umiejętnością doboru formy wypowiedzi do przedmiotu refleksji oraz umiejętnością posługiwania się daną formą wypowiedzi do wyrażenia własnych przemyśleń.

Korzystne byłoby dawanie młodzieży możliwości operowania takimi formami wypowiedzi, jak esej czy felieton, które pozwalają na wiązanie refleksji nad dziełami literackimi z własnymi przemyśleniami. Rzecz jasna wypowiedzi tego rodzaju trudno oceniać, zwłaszcza że zawierają spory ładunek treści o charakterze aksjologiczno-światopoglądowym. Ich jakości nie da się mierzyć operacjonalizującymi nauczanie strychulcami. Tu potrzebny jest mądry i taktowny polonista, który nie czując potrzeby ani podzielenia, ani kwestionowania przekonań światopoglądowych ucznia, zdolny jest formułować przekonujące opinie. Czytając esej, traktat filozoficzny, a nawet rozprawę naukową wyrastającą z założeń odmiennych niż te, które sami przyjmujemy, możemy nawet w wielu sprawach nie zgadzać się z ich autorem, a mimo to – jeśli nie czujemy się mandatariuszami Jedynej Prawdy – jesteśmy w stanie cenić go za przenikliwość, spostrzegawczość, rozległość horyzontów, suwerenność myślową, nietuzinkowe postrzeganie świata, głębię uzasadnień, słowem – za intelektualną dojrzałość. Wydaje się, że doprowadzenie ucznia do tego rodzaju dojrzałości jest najlepszym ekwipunkiem, w jaki polonista może uposażyć ucznia, przygotowując go do życia w ponowoczesnym świecie.

6. Zmiana filozofii pracy szkoły. W wyniku wprowadzenia neoliberalnych reform zmieniono edukacyjne priorytety. Znamienny dla pedagogiki progresywnej wzorzec wychowanka jako niezależnego intelektualisty, zaangażowanego w budowanie społeczeństwa obywatelskiego, zastąpiony więc został ideałem dyspozycyjnego profesjonalisty, elastycznie zachowującego się na rynku pracy. Od rozległości horyzontów intelektualnych ważniejsza okazała się użyteczność i operatywność wąsko zakrojonej wiedzy. Miejsce refleksyjności i krytycyzmu zajęła dyspozycyjność, lojalność, społeczne posłuszeństwo i dyscyplina. Wrażliwość obywatelska i solidaryzm społeczny zastąpione zostały pędem do robienia kariery zawodowej. Dokonywana wspólnie reforma szkolna nie powinna zatem ograniczać się do zmiany takiego czy innego elementu funkcjonującego obecnie modelu nauczania. Wyrazem dobrej zmiany w edukacji musi być gruntowna zmiana filozofii pracy szkoły. Wydaje się, że czas powrócić do idei, które jawiły się jako oczywiste u progu reform oświatowych prowadzonych w III RP. Wcale nie chodziło w nich o to, aby celem edukacji stało się zaprawianie uczniów do rywalizacji na wolnokonkurencyjnym rynku pracy. Miała ona stać się istotnym narzędziem wspomagania autokreacji jednostek, a na płaszczyźnie ponadindywidualnej – instrumentem przebudowy systemu społecznego, tak by był on przyjazny człowiekowi. Wskazane ukierunkowanie edukacji pociągałoby za sobą konieczność odwrotu od neoliberalnego programu oświatowego. Oznaczałoby to położenie nacisku na integrację, a nie na rywalizację, na wspomaganie, a nie na selekcję.

IV. JĘZYK POLSKI JAKO OBCY. JĘZYKI MNIEJSZOŚCI

Za ważne zadania Ministerstwa Edukacji Narodowej należy uznać:

1. Przygotowanie szkół i nauczycieli oraz programów i podręczników do kształcenia młodzieży nieznającej języka polskiego lub władającej nim słabo. Tego rodzaju przygotowanie jest niezbędne do przyjęcia m.in.:

- uczniów pochodzących z polskich rodzin repatriowanych z terenów Rosji;
- uczniów wywodzących się z rodzin polskich przybyłych z Ukrainy, Białorusi i Litwy;
- dzieci polskich emigrantów powracających z krajów zachodnich;
- młodzieży polonijnej przebywającej na wakacyjnych kursach zaznajamiających z językiem i kulturą polską;
- młodzieży wywodzącej się z rodzin przybyłych z krajów zachodnich, szukających schronienia przed imigrantami arabskimi;
- młodzieży wywodzącej się z rodzin imigrantów z Ukrainy i krajów arabskich.

2. Przejęcie z rąk Ministerstwa Spraw Zagranicznych kurateli nad polskimi placówkami oświatowymi za granicą. Należy podkreślić, że dokonany przez PO-wską administrację państwową eksperyment, polegający na powierzeniu tych placówek opiece MSZ zakończył się fiaskiem i kompromitacją państwa polskiego. Przede wszystkim zaś przyczynił się do pogorszenia – i tak niełatwej – sytuacji młodzieży polskiej na Litwie i Ukrainie.

3. Zapewnienie europejskich standardów kształcenia polskiej młodzieży na Litwie i Ukrainie.

4. Przyjęcie zasady równoważności – zgodnie z regulacjami bilateralnymi – między sposobem traktowania w dziedzinie edukacji (a w szczególności sposobem finansowania kształcenia) mniejszości narodowych w Polsce a sposobem traktowania mniejszości polskiej za granicą. Za skandaliczną należy uznać sytuację, iż szkoły kształcące uczniów należących np. do mniejszości niemieckiej otrzymują nawet do 100 procent większą dotację, co prowadzi do zachęcania rodziców przez kuratoria, aby deklarowali swą przynależność do mniejszości narodowej (oczywiście, uczniowie polscy nie mają w Niemczech tego rodzaju przywilejów)³³.

5. Rewizja ustaleń międzynarodowych komisji podręcznikowych. Pod dyktando bieżących zapotrzebowań politycznych i za podszeptem rozmaitych „speców od pojednania” Polska przystąpiła do programu tworzenia międzynarodowych komisji podręcznikowych. W ramach tych komisji strona polska, nie dysponując ani jasno określoną polityką historyczną, ani tym bardziej profesjonalnie przygotowanymi kadrami,

³³ <http://wiadomosci.onet.pl/opole/na-opolszczyznie-wola-edukowac-mniejszosci/3zp8c>

które mogłyby tę politykę realizować i za jej realizację brać odpowiedzialność, wyrażała aprobatę dla rozstrzygnięć wysoce dyskusyjnych, a ponadto ściągnęła na siebie wiele zobowiązań, nie zapewniwszy sobie równocześnie możliwości monitorowania i egzekwowania uzgodnień zawartych z zagranicznymi partnerami. Klasycznym przykładem tego rodzaju poczynań są seminaria polsko-ukraińskie *Trudne pytania*. Komentujący je Władysław Siemaszko pisał m.in.:

Działania szkodliwe to seminaria polsko-ukraińskie *Trudne pytania*, których sposób organizacji, przebieg i zakończenie w formie podpisanego protokołu uzgodnień i rozbieżności uważam za skandaliczne.

Po pierwsze. Seminaria były sterowane przez polityków i nacjonalistyczne środowiska ukraińskie, zainteresowanych – ogólnie mówiąc – poprawą wizerunku OUN-UPA; ich pomysł wyszedł od Jacka Kuronia i jego kręgu politycznego, w tym związanego z nim ukraińskiego lobby w Polsce. Pomysł ten polegał na szerokim udziale nacjonalistycznych „naukowców” ukraińskich, których zadaniem było zarzucenie nacjonalistycznymi twierdzeniami nieprzygotowanych do ścierania się z hucpą naukowców polskich.

Po drugie. Zakulisowy dobór wygłaszających referaty i uczestniczących w dyskusji, w dużej mierze narzucony został przez nacjonalistyczny Związek Ukraińców w Polsce (według drugiej wersji narzucony przez sponsorów), a więc [był to] dobór, który eliminował z prezentacji i dyskusji najbardziej niewygodne dla nacjonalistów ukraińskich i polityków głosy /.../³⁴.

6. Rozważenie zasadności traktowania dialektu kaszubskiego jako języka etnicznego, który stanowi odrębny przedmiot nauczania szkolnego. Trudno znaleźć uzasadnienie dla uprzywilejowanego traktowania tego dialektu w stosunku np. do dialektu śląskiego, wielkopolskiego czy mazowieckiego poza wysuwana przez Donalda Tuska na II Kongresie Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego w 1992 roku chorą wizją pełnej autonomizacji Kaszub, która miałaby znaleźć wyraz w posiadaniu przez ludność kaszubską odrębnego rządu, odrębnej armii i odrębnej waluty³⁵. Trzeba wspierać rozwój kultury regionalnej i pielęgnować dialekty, ale nie ma powodu, by traktować je jako języki odrębne od narodowego.

V. KSZTAŁTOWANIE OTOCZENIA EDUKACYJNEGO SZKOŁY

Dobrym zmianom w edukacji musi towarzyszyć świadome kształtowanie tego, co można by nazwać otoczeniem edukacyjnym szkoły. W szczególności wskazane byłoby:

1. Wspieranie rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży. W chwili obecnej większość czasopism adresowanych do młodych odbiorców – podobnie jak w wypadku prasy dla dorosłych – to w istocie polskojęzyczne media, będące w rękach obcych koncernów. Media te promują nierzadko wzorce kulturowe odbiegające od polskiej tradycji i niezgodne z polskim interesem narodowym. Tę sytuację należy jak najszybciej zmienić, wprowadzając obowiązujący w niektórych krajach zakaz funkcjonowania mediów z większościami udziałem podmiotów zagranicznych.

³⁴ <https://forumemjot.wordpress.com/2013/06/15/biernosc-ofiar-oznacza-usprawiedliwienie-zbrodniarzy-hanbalist-wladyslawa-siemaszko/> (dostęp 30 VI 2015).

³⁵ <http://www.portalpomorza.pl/arttykul/1473/bez-strachu-albin-siwak-o-doladzie-tusku-szukajace-wspomnienie>

2. Intensyfikacja prac nad digitalizacją tekstów powstałych przed rokiem 1939. Obecnie biblioteki, których misją powinno być zapewnianie możliwie szerokiego do zgromadzonych w nich dóbr kultury narodowej, wprowadzają niekiedy bardzo wysokie (dla wielu uczniów i studentów wręcz „zaporowe”) opłaty za wykonanie reprografii. Dobrze zaplanowana i prowadzona na dużą skalę digitalizacja zbiorów znacznie ograniczyłaby to negatywne zjawisko.

3. Rozwój narodowego programu sprowadzania, a w gorszym razie – zabezpieczania i digitalizowania poloniców przechowywanych w niekiedy uwłaczających warunkach na terenie Ukrainy, Litwy i Rosji.

4. Ułatwianie uczniom dostępu do bibliotek cyfrowych, gromadzących przydatne w pracy szkolnej zbiory zdigitalizowanych tekstów naukowych i popularnonaukowych, materiałów muzealnych, zapisów elektronicznych filmów, spektakli teatralnych, telewizyjnych programów naukowych i popularnonaukowych, audycji telewizyjnych i radiowych, mediatek, fonotek itd.

5. Odbudowanie Wydawnictwa Ossolineum jako oficyny narodowej przygotowującej publikacje o bardzo wysokim poziomie naukowym i edytorskim. To wielce zasłużone wydawnictwo przetrwało zabory i okupację, nie było jednak w stanie przetrwać neoliberalnych reform przeprowadzanych w III RP.

VI. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Jednym z najważniejszych warunków przeprowadzenia dobrej zmiany w edukacji jest zadbanie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej o możliwie wysoki poziom przygotowania zawodowego nauczycieli. W trosce o takie przygotowanie należałoby we współpracy z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego gruntownie zreorganizować system kształcenia przyszłych pedagogów. W szczególności wskazana byłaby – jak sądzę – realizacja następujących postulatów:

1. Powierzenie kształcenia nauczycieli wyłącznie uniwersytetom i akademiom, i to tylko tym ich wydziałom i kierunkom, które spełnią szereg dodatkowych warunków kadrowych i organizacyjnych. Możliwością nadawania uprawnień do nauczania określonego przedmiotu szkolnego powinny dysponować tylko te wydziały i kierunki, które:

- dysponują co najmniej ośmioma pracownikami samodzielnymi z zakresu specjalności odpowiadającej temu przedmiotowi nauczania (zatrudnionymi oczywiście na pierwszy etat), a w tym co najmniej jednym pracownikiem samodzielnym specjalizującym się w zakresie dydaktyki owego przedmiotu;
- zdolne są stworzyć warunki kształcenia nauczycieli, o których mowa w dalszej części opracowania.

Za patologię edukacji należy uznać to, że uprawnieniami do kształcenia nauczycieli dysponują szkoły wyższe, tworzone w niewielkich miejscowościach o znikomym zapleczu bibliotecznym i nieustabilizowanych kadrach (profesorowie kolejowi odbywający zajęcia raz na miesiąc, drugoetatowcy, emeryci). Wydaje się, że w Polsce lepiej byłoby rozbudowywać sieć akademików w silnych ośrodkach naukowych, które dysponują odpowiednią kadrą i należytą bazą dydaktyczną, a ponadto są w stanie zapewnić – co zwłaszcza dla kształcenia przyszłych polonistów absolutnie nie jest obojętne – poszerzony dostęp do tzw. dóbr kultury (teatry, muzea, filharmonie), aniżeli powierzać edukowanie nauczycieli uczelniom, w których nierzadko studiowanie ma w jakimś sensie jedynie namiastkowy charakter.

2. Przyznanie praw do wykonywania zawodu nauczycielskiego wyłącznie absolwentom studiów magisterskich. Oznacza to w szczególności, że uczelnie nie miałyby praw do nadawania uprawnień nauczycielskich absolwentom studiów licencjackich. Pozwoliłoby to położyć kres patologii polegającej na tym, że nauczycielstwo jest w Polsce jedynym zawodem zaufania publicznego (ksiądz, prawnik, lekarz), do którego wykonywania nie są potrzebne pełne studia magisterskie.

3. Prowadzenie kształcenia nauczycieli – podobnie jak to ma miejsce w wypadku kształcenia lekarzy czy prawników – w ramach jednolitych studiów magisterskich. Obowiązujący obecnie system modułowy (obejmujący 3-letnie studia licencjackie i 2-letnie studia uzupełniające magisterskie) odciska negatywne piętno zwłaszcza na dziedzinach, których przedmiotem jest historia. W wypadku polonistyki studenci zamiast przechodzić solidny kurs historii literatury i solidny kurs językoznawstwa, najpierw w pośpiechu i powierzchownie, w sposób kompromitujący uczelnie wyższe „przebiegają” po wszystkich epokach, a potem – na studiach drugiego stopnia – uzupełniają wiedzę w ramach różnych, czasami dość osobliwych przedmiotów. Tak dyletanckiego systemu kształcenia polonistów nie było w dziejach polskiego szkolnictwa wyższego.

Zwolennicy dwustopniowego modelu kształcenia akcentują, iż istotnym jego walorem jest to, że umożliwia on studentom przerywanie edukacji w celu podejmowania pracy za granicą lub podróżowania po świecie. Nadto zaś otwiera drogę do przechodzenia z jednego kierunku studiów na inny. Trudno oprzeć się wrażeniu, że sprawy postawiono na głowie. Otóż nie ulega wątpliwości, że system organizacji szkolnictwa wyższego powinien uwzględniać indywidualne potrzeby przerywania edukacji przez studentów lub zmiany przez nich profilu studiów. Nie wydaje się jednak zasadne, aby system ów w całości był podporządkowany tego rodzaju potrzebom:

– Zważywszy, iż przerywanie studiów jest zjawiskiem szkodliwym z punktu widzenia jakości procesu kształcenia, trzeba postawić pytanie: czy nie mamy tu do czynienia z fałszywą troską o studentów? Wydaje się, że temu, aby nie musieli oni rezygnować z edukacji ze względów finansowych, powinna służyć odpowiednia organizacja systemu stypendialnego oraz systemu sponsorowania przez firmy, a także systemu kredytowania i refinansowania studiów. Natomiast uwzględnianiu innych okoliczności, które skłaniać mogą młodzież do

zawieszania studiów, a także – niwelowaniu niekorzystnych pod względem edukacyjnym skutków tego rodzaju decyzji, powinien służyć system urlopów studenckich oraz indywidualny tryb studiów, a w szczególności – indywidualna organizacja studiów (IOS) oraz indywidualny program studiów (IPS), ale i te muszą być przyznawane z rozsądnym umiarem.

– Bez wątplenia tradycyjny model studiów był zbyt „sztywny”, zbyt mało plastyczny, niewiele miejsca pozostawiał studentom na kształtowanie indywidualnej kariery. Zastąpiono go dziś innym, w którym student po ukończeniu studiów pierwszego stopnia – dajmy na to – na AWF-ie, może realizować studia drugiego stopnia na polonistycie. Taki model studiów umożliwia kolekcjonowanie różnorodnych dyplomów, za którymi jednakże – przynajmniej jeśli idzie o studia drugiego stopnia – nie stoją żadne realne kompetencje. Oznacza to w praktyce, że na mocy wadliwych rozwiązań w systemie organizacji studiów wyższych wszystkie uczelnie w Polsce, nawet te najbardziej renomowane, prowadzą proceder przestępczy polegający na wydawaniu dyplomów, które – najzwyczajniej w świecie – poświadczają nieprawdę. Nikt przy zdrowych zmysłach nie będzie chyba udowadniał, że dyplom magisterski, otrzymany przez niedoszłego wuefistę, jest równoważny dyplomowi studenta, który uzyskiwał wykształcenie w toku 5-letnich jednolitych studiów polonistycznych.

4. Zastąpienie addytywnego modelu kształcenia zawodowego nauczycieli modelem integratywnym. W ramach modelu addytywnego, zwanego także etapowym lub konsekwentnym (ang. *consecutive*) kształcenie studentów przebiega dwuetapowo: najpierw prowadzone są przedmioty kierunkowe, następnie zaś te, które bezpośrednio przygotowują do zawodu. Zgodnie z modelem integratywnym, zwanym też równoległym (ang. *concurrent*), przez cały okres studiów łączy się specjalizację przedmiotową z przygotowaniem zawodowym, obejmującym realizację bloku zajęć o charakterze pedagogicznym oraz praktykę szkolną. W ostatnich latach wydziały i instytuty kształcące nauczycieli, dążąc do podnoszenia własnej atrakcyjności na rynku usług oświatowych przez wzbogacanie oferty edukacyjnej o nowe profile kształcenia, przyjęły pierwszy ze wskazanych modeli. Kształcenie nauczycieli stało się jedną z wielu specjalizacji, którą student może wybrać na końcowych latach studiów po uprzednim zrealizowaniu bloku przedmiotów kierunkowych. Jest to wygodne z punktu widzenia organizacyjnego, ale zdecydowanie mniej korzystne z punktu widzenia jakości przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli. Bez wątplenia zachodzi ścisły związek między ową jakością a stopniem integratywności studiów nauczycielskich. Dzieje się tak już nie tylko dlatego, że poszczególne przedmioty są realizowane wówczas z uwzględnieniem swoistych potrzeb edukacji szkolnej, ale przede wszystkim dlatego, że poziom kompetencji zawodowych absolwentów przestaje być traktowany jako wyłącznie sprawa dydaktyków, staje się natomiast obiektem wspólnej troski i zbiorowej odpowiedzialności wszystkich nauczycieli akademickich. Jeżeli proces kształcenia polonistów szkolnych ma być skuteczny, to musi być, począwszy od naboru na studia (warto przy tej sposobności zauważyć, że nie dopracowaliśmy się w naszym kraju efektywnego modelu badania predyspozycji zawodowych) aż po obronę prac magisterskich, świadomie i celowo organizowany z myślą o przygotowaniu zawodowym nauczyciela.

5. Przyznanie kierownikom katedr i zakładów dydaktyki zwiększonego zakresu uprawnień i obowiązków w zakresie profilowania kształcenia nauczycieli. Kierownicy katedr i zakładów dydaktyki obarczani są odpowiedzialnością (przynajmniej moralną) za niedociągnięcia w przygotowaniu zawodowym przyszłych nauczycieli, ale jednocześnie mają niewielki wpływ na programy studiów i proponowane sposoby ich realizacji. W całości nie decydują nawet o charakterze bloku przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych. To, oczywiście, głębokie nieporozumienie. Jeśli edukacja nauczycieli polonistów ma wyjść z głębokiej zapaści, niezbędne jest:

- wprowadzenie zasady pogłębionej odpowiedzialności uczelni za przygotowanie absolwentów do zawodu nauczycielskiego, a także za ułatwianie im startu zawodowego oraz rozwój ich kompetencji w trakcie wykonywania zawodu;
- przekształcenie katedr i zakładów dydaktyki w swoiste – mówiąc językiem wojskowych – „centra dowodzenia”, monitorujące i synchronizujące proces kształcenia, a także dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- przyznanie kierownikom katedr i zakładów dydaktyki prawa do kontrasygnowania programów, którymi są objęci studenci wybierający specjalność nauczycielską;
- umożliwienie kierownikom skutecznego koordynowania edukacji w zakresie przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych poprzez włączanie nauczycieli tych przedmiotów do składu osobowego katedr i zakładów dydaktyki.

6. Zwiększenie roli praktyk pedagogicznych w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Praktyki te, mimo iż mają szczególne znaczenie dla przygotowania zawodowego, stanowią – przynajmniej w wielu uczelniach – najsłabszy chyba element procesu kształcenia nauczycieli. Wiele do życzenia pozostawia zarówno model funkcjonowania praktyk śródrocznych, na którym negatywne piętno wywarła likwidacja w licznych ośrodkach szkół ćwiczeń, jak też zwłaszcza model organizacji praktyk ciągłych, który od dawna bezskutecznie oczekuje na gruntowną przebudowę. Niektóre uczelnie, na skutek wprowadzania programów oszczędnościowych i niekompetencji władz wydziałów prowadzących kształcenie nauczycieli, nadały praktykom postać wręcz karykaturalną. W efekcie zdarza się, że studenci otrzymują uprawnienia zawodowe jedynie na podstawie konspektów i zaświadczeń o odbyciu praktyk. Ich praktyczne przygotowanie zawodowe nie jest w żaden sposób weryfikowane przez dydaktyków. Wiadomo o tym od dawna, ale niewiele się robi w celu poprawy sytuacji. Poprawę tę zapewnić mogłoby:

- odbudowanie sieci szkół ćwiczeń jako placówek:
 - ściśle instytucjonalnie powiązanych z uczelniami,
 - umożliwiających studentom odbywanie pod nadzorem nauczycieli i dydaktyków akademickich po co najmniej 120 godzin praktyk w szkole podstawowej i ponadpodstawowej;
 - skupiających wyróżniających się nauczycieli,
 - gwarantujących nauczycielom atrakcyjne wynagrodzenie i zniżkę godzin w zamian za indywidualne konsultacje ze studentami odbywającymi praktykę,

- pełniących funkcję szkół wzorcowych oraz laboratoriów edukacyjnych;
 - umożliwianie odbywania praktyk ciągłych – od pierwszego do ostatniego roku studiów (na wcześniejszych latach obejmującą wyłącznie obserwację lekcji i zapoznawanie się z pracą szkoły, bez samodzielnego prowadzenia zajęć) tylko u najlepszych nauczycieli, typowanych do roli opiekunów przy ścisłej współpracy uczelni z administracją oświatową; opiekunowie ci musieliby, oczywiście, otrzymywać za swą pracę przyzwoite wynagrodzenie;
 - wprowadzenie – do pewnego stopnia podobnie jak w wypadku studiów prawniczych – przynajmniej rocznej aplikantury.

7. Zwiększenie znaczenia działalności naukowej nauczycieli w ich awansie zawodowym. W polskiej tradycji oświatowej ważnym narzędziem podnoszenia poziomu kadr było angażowanie nauczycieli w działalność naukową, a w szczególności tworzenie systemu zachęt do uzyskiwania przez nich doktoratów i publikowania tekstów naukowych. Było to źródłem ciągłego fermentu intelektualnego w środowisku nauczycielskim i stawało się impulsem do szerokiej wymiany doświadczeń. Doktorat stanowił potwierdzenie przez instytucje do tego powołane rzeczywistego pogłębiania kompetencji i podnoszenia kwalifikacji przez nauczyciela. Wydaje się, że do omawianej tu tradycji warto powrócić.

ZAKOŃCZENIE

Edukacja, a w szczególności edukacja polonistyczna, jest dostatecznie skomplikowaną materią, aby nikt nie mógł ubiegać się o patent na nieomyślność. Stąd prezentowane opracowanie należy traktować wyłącznie jako zespół idei, które stanowią punkt wyjścia do dyskusji. Rzecz jasna, nie da się w jednym dość krótkim studium poruszyć wszystkich kwestii, które by na to zasługiwały, ani też szeroko omówić tych, które zostały podjęte. Z tego względu trzeba zaakcentować, że przedstawione zostały tu jedynie kierunki reform. Szczegółowe rozwiązania muszą stać się przedmiotem dalszych prac.