

Formacyjne obligacje języka polskiego

Zofia Budrewicz

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ORCID: 0000-0001-8111-1594

Książka Jerzego Kaniewskiego *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*¹ zwieńcza jego dotychczasowe badania nad współczesną dydaktyką polonistyczną. Zbiegają się w niej najważniejsze cechy warsztatu naukowego autora, w tym dążenie do opartego na jednolitym kryterium oceniania zjawisk empirycznych z dydaktyki polonistycznej. Dzięki konsekwentnej perspektywie pojęciowej oraz dyscyplinie terminologicznej monografia wyjątkowo dobrze sytuuje się w kręgu „zastanych” i zarazem najważniejszych publikacji o recepcji określonych tekstów literackich i przyjmowanych wobec nich postawach. *Zadania przedmiotu a formację...* można uznać za podsumowanie kwestii obligacji polonistycznych w tym zakresie. Autor potrafi, gdy trzeba, ująć problematykę dydaktyczną przekrojowo lub syntetycznie, zawsze jednak z wielką troską o naukowy walor rozważań.

Monografia jest klarownie ustrukturowana; składa się z trzech części, odpowiadających trzem kolejnym celom badawczym, wyprowadzonym z potrzeb edukacji polonistycznej. Są to pytania o: 1/ najlepsze sposoby przygotowania polonistów do pracy w warunkach szybkich zmian programowych i strukturalnych szkoły; 2/ relacje między deklarowanym w dokumentach programowych modelem treści przedmiotowych a potrzebami uczniów; 3/ formacyjny wymiar edukacji polonistycznej. Każdemu z trzech celów badawczych odpowiadają kolejne części książki.

Część pierwsza zatytułowana *Zadania przedmiotu a formacja zawodowa polonisty* składa się z trzech rozdziałów; w dwóch pierwszych zostały rzeczowo omówione koncepcje przedmiotu „język polski”. Z analizy wszystkich podstaw programowych wyłania się obraz praktykowanych zmian, który autor zderza i wartościuje z punktu widzenia integracji, czyli łączenia

¹ Kaniewski Jerzy, 2019., *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*, Poznań.

różnych treści w zharmonizowaną całość. Rozumiejąc ją szeroko (w zakresie materiału, metod i postaw), formułuje i uzasadnia jeszcze jeden typ integracji, wynikający z potrzeby zachowania autonomii języka polskiego – przedmiotu, czyli integrowanie wokół teorii. Jest to potrzebne i ważne uzupełnienie dotychczasowych ustaleń w dydaktyce na temat perspektyw literaturoznawczych i lingwistycznych, które Autor opiera na trafnych fundamentach myślowych tych dyscyplin. Podjętą tu problematykę badacz kontynuuje w rozdziale drugim. Integracja przygotowania teoretycznego studenta z praktycznym zobowiązuje do systematycznej i systemowej oceny roli i miejsca praktyk zawodowych w procesie kształcenia. Cenne badania empiryczne (ankietowe), które Kaniewski przeprowadził wśród studentów, dowodzą ważnej roli praktyki zawodowej w całokształcie przygotowania do pracy polonisty. Ostatnia sekwencja problemowa przekonująco pokazuje efekty pracy nad projektem (Laboratorium Teatralne) z udziałem studentów polonistyki.

Składająca się z czterech rozdziałów część II: *Obligacje przedmiotowe a motywacja lekturowa uczniów* jest poświęcona kwestiom pracy nad lekturą w związku ze zobowiązaniami przedmiotowymi (programy nauczania i podstawy programowe) z jednej strony i przyjemnością lektury z drugiej. Autor z uwagą prześledził i uporządkował dyskusje na temat statusu wiedzy literaturoznawczej w kontekście przypisywanej jej funkcji edukacyjnej. Pokazał, jak zmieniał się myślenie o potrzebach uczniów, traktowanych w kategoriach celu nadrzędnego, tj. dążenia do ich wszechstronnego rozwoju. Chodzi bowiem o to, podkreśla badacz, aby wiedza teoretyczna wpisana w pierwszy po 1989 r. dokument stawała się „nie punktem wyjścia do pracy lekcyjnej, ale finałem celowo projektowanych sytuacji dydaktycznych” (s. 110). Wielką zaletą tego rozumowania jest jego konkluzywność. Autor kompetentnie odsłania obszary innowacyjne reformowanej polonistyki i ich „miejsca wątpliwe”. Poglądy na temat relacji między myśleniem pedagogicznym, pądocentrycznym (dominującym) a przedmiotowym poddaje wyważonej, w pełni zasadnej ocenie (dyskusja ze stanowiskiem K. Konarzewskiego czy z założeniami późniejszych podstaw programowych). Takie sekwencje książki czyta się z największym zainteresowaniem tym bardziej, że są one trafnie zegzemplifikowane w dalszych rozważaniach. Autor – dydaktyk i doświadczony szkolny polonista – dobrze wie, że to jego rola w procesie kształcenia literackiego jest najważniejsza (*Radość czytania a szkolne pragmatyzmy*). Choć to twierdzenie oczywiste, Kaniewski pokazuje i uzasadnia, jaka jest (być powinna) dzisiaj praktyka. W wielonurtowej dyskusji na temat kanonu szkolnego badacz staje na stanowisku preferencji formacyjnych walorów utworu, kształtujących „szeroko rozumianą tożsamość młodego odbiorcy” (s. 137). Rozumie je dwuaspektowo: 1/ jako realizację potrzeb egzystencjalnego samookreślenia się wychowanka oraz jednocześnie 2/ jako zadanie podtrzymywania międzypokoleniowej transmisji wartości kulturowych. W związku z tym odpowiadając na pytanie

(tytułowe kolejnego rozdziału): *zrozumieć tekst czy siebie i świat?*, opowiada się za koncepcjami narracyjnymi. Pozwalają one uczniowi budować świadomość siebie i świata w drodze całościowego traktowania uruchamianych przez lekturę procesów nadawczo-odbiorczych.

W ostatniej sekwencji problemowej tej części monografii (tytułowanej trochę prowokacyjnie, a przez to nośnie retorycznie *Przeciw interpretacji?*), autor zwięźle omawia trudności w pracy z tekstem literackim na lekcji języka polskiego. Dobrze zilustrowane przykładami odgórnego narzucania sensów i znaczeń w lekturach (więc i odgórnego transmisji wzorców postaw, zachowań etc.) dowodzą nie tylko obecnego w przeszłości, ale istniejącego również dziś „gorsetu wiedzy odtwarzanej”, krępującej indywidualne interpretacje lektur. Stanowisko Jerzego Kaniewskiego jest ze wszech miar słuszne i dobrze udokumentowane argumentami dydaktyki antropocentrycznej z jednej strony (poglądy m. in. Z. Urygi, S. Burkota, B. Farena, B. Chrzastowskiej, A. Rypel, A. Janus-Sitarz i in.) oraz tendencji literaturoznawczych z drugiej (np. J. Sławiński, E. Kasperski, R. Rorty).

„Szkolna wspólnota interpretacyjna” nie jest jednolita. Za jej dominującą właściwość autor uznaje niesymetryczne relacje między podmiotem a treściami nauczania. Konsekwencje uzasadnia przekonująco specyfiką egzaminu maturalnego. Kaniewski – specjalista od tej problematyki – podkreśla tu dysproporcje między niskim poziomem związków koncepcji lektury w dokumentach oświatowych (czyli metodologią czytania) a kształtem obowiązujących na maturze pisemnych zadań egzaminacyjnych (s. 182). Wyprowadzane z tej sytuacji wnioski uzupełnią wcześniejsze uzasadnienia instytucjonalnych i kulturowych uwarunkowań „metodyki” z jej restrykcyjnymi porządkami interpretacji lektury. Skoro „niełatwo o wskazanie czytelnich relacji – podkreśla autor – między treściami nauczania (wymagania edukacyjne) a kształtem egzaminu przedmiotowego (wymagania egzaminacyjne), sposób odczytywania utworu generowany przez zadania maturalne staje się dodatkowym źródłem fundamentalizmu interpretacji szkolnej” (s. 183). Z tej perspektywy badacz dokonuje zasadnych ocen wprowadzonej w 2005 roku nowej matury. Nie sprawdzają, akcentuje badacz, umiejętności samodzielnego odczytywania utworu literackiego prace pisemne dotyczące analizy i interpretacji dzieła.

Ostatnia część monografii, zatytułowana *Szkoła a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*, to najobszerniejsza (blisko 200-stronicowa) analiza uwarunkowań oraz istoty procesu kształcenia i wychowania w szkole gimnazjalnej. Składa się z pięciu artykułów, które tworzą zwartą całość problemową, współzależną od wcześniejszych części. Wyeksponowanie etapu kształcenia gimnazjalnego wynika z przekonania Kaniewskiego, że nastoletni uczeń wchodzący w okres wczesnej adolescencji intensywnie buduje swoją tożsamość, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Dorastający młody człowiek jest gotowy intelektualnie i językowo do odbioru treści symbolicznych, więc również do podjęcia z nimi dialogu.

Ze względu na wielość narracji, objaśniających nastolatkowi otaczający go świat, autor poddaje analizie zawarty w programach i podręcznikach „obraz” tradycji kulturowej oraz możliwy jej wpływ na formowany tą drogą dyskurs tożsamościowy. Celnie dobraną literaturą przedmiotu Kaniewski uzasadnia uwarunkowania i znaczenie tej problematyki w złożonym procesie edukacyjnym. Akcentuje rolę wybranych reprezentacji dziedzictwa kulturowego w przyjmowanym obrazie „gotowych wzorców”, które najlepiej przystają do preferowanych we wspólnocie narracji tożsamościowych. Z wielości ujęć tego zagadnienia badacz opowiada się za Foucaultowskim rozumieniem dyskursu tożsamościowego jako formy kulturowego komunikowania i odnosi ją do warunków dyskursu edukacyjnego. Jego istotą jest oddziaływanie na ucznia m. in. przez podmiotowy dialog z jej reprezentacjami. Z objaśnień autorskich wyłania się zwarty obraz „powinności” polonistycznych, wiązanych najmocniej z uczniowską potrzebą zdefiniowania siebie (kim jestem?) oraz wypracowania wartościującej orientacji (dokąd zmierzam?). To jedno z najlepszych opracowań w dydaktyce polonistycznej problematyki uwarunkowań i istoty formowania tożsamościowej narracji kulturowej młodzieży oraz zobowiązań w tym obszarze lekcji języka polskiego.

Rozważania powyższe są w strukturze książki punktem odniesienia dla kolejnych zagadnień. Mimo zmian w otoczeniu cywilizacyjno-kulturowym ucznia szkoła nie podjęła jeszcze systemowych działań, mających na celu znalezienie skutecznego sposobu włączania oficjalnej narracji tożsamościowej w obszar dyskursów, docierających do nastolatka i kształtujących jego osobowość.

Rozdział II o *Kulturowych przestrzeniach szkolnego dyskursu tożsamościowego w edukacji polonistycznej...* wraz z rozdziałem kolejnym, mówiącym o *Aksjologicznych perspektywach podręcznikowych interpretacji tekstów kultury...* pokazują, jak daleka jest jeszcze droga polonistyki stosowanej do tworzenia warunków interioryzacji wartości, które niesie (czy raczej nieść powinna) poznawana w szkole tradycja literacko-kulturowa. Autor opowiada się zdecydowanie za rezygnacją z powielania zastanych stereotypów interpretacyjnych w podręcznikach na rzecz dyskusji ze światem wartości bohaterów literackich (w zderzeniu z ich własną uczniowską aksjologią), tworzącej fundamenty podmiotowego dialogu z tradycją.

Problematykę dzisiaj nie do przecenienia badacz podejmuje także w rozdziale kolejnym: *Między ideologią a pragmatyzmem. Obraz Innego w podręcznikach gimnazjalnych*. Zjawisko odmienności kulturowej od dłuższego już czasu wyznacza jeden z najważniejszych tropów „powinnościowych” dydaktyki polonistycznej. Zajęcie się nią w perspektywie podręczników, czyli literackiego „świata zinterpretowanego”, jest tym bardziej istotne, że od stylu tych interpretacji zależy w wielkim stopniu realizacja zadań

formacyjnych przedmiotów. „Zamieszczony w podręczniku tekst znaczy nie tylko autonomicznie – podkreśla Kaniewski – ale i w zaprojektowanej przez autorów sekwencji innych tekstów” (s. 317). Świadome kreowanie przez nich świata wpływa na odczytywanie przez uczniów określonej wizji rzeczywistości. Autor dokonał analizy czterech podręczników gimnazjalnych oraz e-podręcznika, wraz z towarzyszącymi im programami nauczania, a także podstawami programowymi. Wnioski z tych badań mówią zasadnie o uwikłaniu problematyki obcości/odmienności w dyskurs patriotyczny. Świadczy to nie tylko o tym, że dydaktyka szkolnego podręcznika do literatury nie wypracowała sposobów włączania w dyskurs aksjologiczny tekstów o charakterze martyrologicznym. Ważna jest tu także, jak słusznie podkreśla Kaniewski,

niechęć autorów do aranżowania takich sytuacji, w których współczesny nastolatek podejmuje dialog (dyskusję) z wyłaniającym się z literatury martyrologicznej systemem wartości. W zbiorowej świadomości, nie tylko chyba potocznej, dyskusja traktowana bywa najczęściej jako próba dyskredytowania narodowych świętości, a decyzje władzy w zakresie polityki oświatowej potwierdzają raczej przekonanie, że samo umieszczenie konkretnego utworu na liście lektur (lub wycofanie z niej) naprawią sytuację (s. 323).

Wyprowadzane wnioski krytyczne o sposobach obecności Innego w lekturach z podręczników (osobność/„bezkontekstowość”, okazjonalizm, przygodność) są ze wszech miar słuszne i celnie obrazują dylematy dzisiejszej praktyki metodycznej. Autor przeciwstawia im przykłady wartościowego organizowania dialogu międzytekstowego w podręcznikach, uwzględniającego także doświadczenia egzystencjalne uczniów (np. w e-podręczniku). Okiem sceptyka spogląda na propozycje – wydawałoby się – poprawne koncepcyjnie i uzasadnione wychowawczo (*Po polsku*, kl. III). Zawarty tu projekt Polski tolerancyjnej i otwartej na wszelką odmienność kulturową z czasów II Rzeczypospolitej trudno jest uczciwie konfrontować z polityką edukacyjną państwa (w zakresie międzykulturowości) czy rzeczywistymi postawami obywateli w drugiej dekadzie XXI wieku. Mało optymistyczne są także konkluzje z rozważań o odmienności kulturowej świata prezentowanego w lekturach podręcznikowych (egzotyzm jako główna strategia dydaktyczna konceptualizacji inności).

Część ostatnią książki zamyka rozdział mówiący o obrazie rodziny w podręcznikach gimnazjalnych (*Między tradycją a współczesnością...*). Obrazie, podkreśla badacz, niewyrazistym, nieprzystającym do założenia, że autorzy antologii wykorzystują takie reprezentacje rodziny, które „odnosić się będą do współczesnej sytuacji społeczno-kulturowej, dzięki czemu nastolatki będą mieli szansę na zetknięcie się z problemami, których sami doświadczają” (s. 335). Przyglądając się podstawom programowym oraz czterem podręcznikom, autor szuka nie tyle parenetycznych wzorców rodziny, co przykładów przynajmniej w jakimś ogólnym zarysie przystającym do realiów świata doświadczanego przez nastolatki na co dzień.

W pierwszych podręcznikach (i w podstawach programowych) nie docenia się formacyjnego znaczenia rodziny, a jej obraz – traktuje się jako środek powierzchownie rozumianego wychowania. Autorzy nie sięgają po przykłady trudne, konfliktowe, „zatrzymują się” na idealizującej rzeczywistość narracji pozytywnej. Jerzy Kaniewski słusznie ocenia te rozwiązania jako postulatywne, istniejące jedynie potencjalnie, bo – jak podkreśla – „nawet najdoskonalszy konstrukt, jeśli nie będzie wchodził w relacje z doświadczeniem młodzieży, w żaden sposób nie uruchomi swojego oddziaływania” (s. 357).

Autor nie wieńczy całościowych rozważań zakończeniem, co nie przesądza w żaden sposób o wartości naukowej monografii. Książkę o formacyjnych zobowiązaniach języka polskiego uważam za cenną i potrzebną dzisiejszej polonistyce szkolnej oraz akademickiej.

O Autorce

Zofia Budrewicz, prof. dr hab., pracownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Autorka prac na temat dydaktyki polonistycznej dawnej i współczesnej oraz wartości edukacyjnych literatury dla dzieci i młodzieży.