

PRACA Z TEKSTEM KULTURY – LITERACKIM I NIELITERACKIM NA LEKCJACH JEZYKA POLSKIEGO W ŚWIETLE NOWEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Sławomir Jacek Żurek

dr hab. profesor nadzwyczajny; kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; redaktor naczelny kwartalnika edukacyjnego „Zeszyty Szkolne”; od roku 2008 kierował grupą ekspertów w Ministerstwie Edukacji Narodowej pracujących nad nową podstawą programową kształcenia ogólnego z zakresu kultury i języka polskiego.

Spis treści

1. Rozumienie pojęcia „tekst kultury” i hierarchizacja tekstów	1
2. Kim jest uczeń?	2
3. Kim jest nauczyciel?	2
4. Jak przywrócić czytelnika polskiej szkole?	3
5. Jak dobrać lektury?	5
6. Analiza i interpretacja utworów literackich	7
7. Analiza i interpretacja innych tekstów kultury	9
8. Ku aksjologii	10

1. Rozumienie pojęcia „tekst kultury” i hierarchizacja tekstów

W nowej polonistycznej podstawie programowej kształcenia ogólnego na wszystkich etapach edukacji pojawia się pojęcie „tekst kultury”, rozumiany szeroko, nie tylko jako utwór literacki, lecz – każdy wytwór kultury stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł. To definicja semiotyczna, akcentująca znakowy charakter współczesnych lektur, zarówno tych odbieranych w porządku linearnym, jak i nielinearnym: wizualnym, audiowizualnym, a wreszcie multimedialnym. Intencją autorów nowej podstawy była zmiana sytuacji kulturowej, a szczególnie czytelniczej, w polskiej szkole, gdzie owszem, w programach do języka polskiego figuruje mnóstwo różnych arcydzieł, tylko nie są one przez uczniów czytane... Dlatego też w polonistycznej podstawie programowej została zapisana strategia powrotu do rzeczywistej lektury. Wyznacza ona w zakresie recepcji tekstów hierarchię ważności. Na pierwszym miejscu pozostają oczywiście utwory literackie, lecz z uwzględnieniem obecnej rzeczywistości cywilizacyjnej i kulturowej – współcześni uczniowie żyją w świecie nowych mediów, które nie tylko dostarczają informacji o rzeczywistości, lecz także kształtują gusta kulturowe, siłą rzeczy więc literatura nie jest dla nich (czy tego chcemy, czy nie) głównym przedmiotem przeżyć estetycznych. Stąd obok

tekstów literackich, uczących podstawowej dyspozycji intelektualnej, jaką jest myślenie w języku, w procesie recepcyjnym mają się znaleźć także: spektakle teatralne, filmy, dzieła sztuki malarskiej i muzycznej oraz programy telewizyjne. Jednak, jak to już powiedziano, wiodącą jest lektura tradycyjna.

Zamieszczone powyżej rozważania implikują potrzebę określenia profilu ucznia, a także zdiagnozowania jego realnych potrzeb, znajdujących swoje odbicie w treści nowej podstawy programowej.

2. Kim jest uczeń?

Z zapisów w podstawie polonistycznej (jak i tych w podstawach innych przedmiotów humanistycznych) jasno wynika, że uczeń rozumiany jest jako odbiorca i uczestnik kultury – nie przyszły filolog, kulturoznawca czy historyk literatury. Powinien więc opanować określony w dokumencie zbiór podstawowych umiejętności koniecznych do przeprowadzania analizy i interpretacji tekstów kultury, umiejętności, które pozwolą mu w przyszłości trwale i ze zrozumieniem partycypować w dobrach cywilizacji. Jednak, aby móc sprawnie wykonywać wszelkie operacje analityczne i hermeneutyczne, jeszcze wcześniej musi stać się świadomym uczestnikiem procesów komunikacyjnych, a zatem nauczyć się odbierać i tworzyć wypowiedzi, a w odbieranych komunikatach wykorzystywać zawarte tam informacje. Do tego potrzebne jest, jak wiadomo, sprawne posługiwanie się ojczystym językiem w mowie i piśmie, a nade wszystko myślenie w języku. Dziś wielu uczniów ma z tym naprawdę poważne problemy. Coraz wyraźniej widać, że wskutek ekspansji świata multimedialnego, dzieci i młodzież, nieustannie obcując z nowoczesnymi technologiami informacyjnymi, głównie posługują się wykorzystywanym w nich systemem ikoniczno-symbolicznym. Niewykluczone, że następstwem rejestrowania informacji w mózgu w taki właśnie sposób są jego funkcjonalne zmiany. Jeśli tak jest, to każdy akt mówienia w języku naturalnym zostaje poprzedzony skomplikowanymi procesami intersemiotycznymi, skierowanymi na przełożenie nań tych symboli. W konsekwencji coraz częściej trudność, jaką sprawia uczniowi mówienie w języku ojczystym, zbliża go do pokolenia rodziców i dziadków w ich relacji do języka obcego. I tę właśnie alarmującą sytuację należy bezwzględnie zmienić! Stąd też na lekcjach języka polskiego należy położyć szczególny nacisk na kształcenie kompetencji komunikacyjnych i aktywny odbiór tekstów kultury.

3. Kim jest nauczyciel?

Jaka jest rola polonisty w sytuacji, kiedy to nauczyciel przestał (w przeciągu ostatnich mniej więcej dwudziestu lat) być atrakcyjnym źródłem wiedzy dla dzieci i młodzieży, bo przegrał z fascynującymi młode pokolenie multimediami? Nie ma już racji bytu XIX-wieczna wizja rodem z *Siłaczki* Żeromskiego, jednak nie wydaje się, żeby mógł go zastąpić na przykład sprawnie działający program komputerowy. Kim więc powinien być współczesny pedagog? Według nowej podstawy programowej – wychowawcą i koordynatorem procesu dydaktycznego, pomagającym uczniom za pomocą

różnorodnych metod nauczania i takich też środków dydaktycznych dochodzić do wiedzy trwałej i użytecznej, przewodnikiem, który przygotowuje do uczestnictwa świecie kultury, ucząc analizy i interpretacji zróżnicowanych tekstów – przede wszystkim (co już było podkreślone) – literackich, choć nie tylko.

Ów nacisk na kompetencje komunikacyjne nie oznacza bynajmniej rezygnacji z przekazywania wiedzy językoznawczej, a w następnej kolejności – literaturoznawczej i kulturoznawczej. Intencją zamieszczonych w dokumencie zapisów było budowanie zintegrowanego świata polonistycznego, bez rozbicia na poszczególne subdyscypliny, a także przekazywanie wiedzy głównie w aspekcie funkcjonalnym, podczas nieustannie ćwiczonych umiejętności praktycznych. Ma być ona zdobywana niejako przy okazji, tak by w ostatecznym efekcie stała się w sposób naturalny własnością ucznia. Dlatego też w zapisach wymagań szczegółowych treść kształcenia jest zawsze uporządkowana konkretnym działaniom ucznia, a nie odwrotnie.

W jaki sposób nauczyciel ma kształtować świadomego odbiorcę kultury? Czy stosując przymus? Środkiem o wiele skuteczniejszym jest pokazywanie uczniom świata kultury jako rzeczywistości atrakcyjnej dla współczesnego człowieka, rzeczywistości, która może stać się pomocna w rozumieniu bliższego i dalszego otoczenia, drugiego człowieka i w rezultacie – siebie samego. Dlatego najpierw nauczyciel sam powinien być świadomym odbiorcą kultury, zafascynowanym wieloma jej dobrami i potrafiącym swoją pasją zarazić młodych.

4. Jak przywrócić czytelnika polskiej szkole?

Żyjemy w globalnej wiosce, w społeczeństwie konsumpcyjnym, w którym producenci cierpią na nadwyżkę towaru, a klienci mogą zaopatrywać się w produkty, nie wychodząc z domu – za pomocą komiwojażerów, kurierów itp., zamawiając je telefonicznie lub przez internet. Ale przede wszystkim są oni nieustannie informowani o lawinowo powstających dobrach (zasypywani ulotkami, folderami, wszechobecnyymi reklamami w mediach). Trzeba pomyśleć, które z tych rynkowych działań i w jaki sposób wykorzystać do promowania czytelnictwa (pozytywnym przykładem jest tu prowadzona od kilku lat akcja „Cała Polska czyta dzieciom”), by wręcz nastąpiła moda na pochłanianie książek. Udało się to wielu społeczeństwom demokratycznym, szczególnie wysokorozwiniętym, np. Niemcom czy Amerykanom, którzy mają najbardziej czytających obywateli na Ziemi, przy jednoczesnym wysokim poziomie rozwoju technologii informacyjnych (TI).

Jak promować książkę w polskiej szkole? Przede wszystkim wdrażać uczniów do czytania od najmłodszych klas, za pomocą atrakcyjnych tekstów literackich, dobrze dobranych, a więc odpowiadających zainteresowaniom w tym przedziale wiekowym (rezygnując z lektur np. operujących w 70% słownictwem, które już wyszło z użycia – być może wciąż ciekawych dla nauczyciela, ale dla dzieci nie do strawienia). Kolejny sposób to wprowadzanie różnych gier i zabaw na kanwie przeczytanych tekstów literackich, a także stosowanie systemu nagradzania! W tej kwestii szczególnie pomocna wydaje się współpraca polonisty z bibliotekarzem, np. w opracowaniu elektronicznego systemu sprawdzania znajomości przeczytanych książek ze szkolnego księgozbioru. Należy zdać sobie sprawę z tego, że nauczyciel pracujący w nowocze-

snej bibliotece posiada kompetencje wyższe niż magazynier w składzie książek, a ponadto jest przygotowany do zarządzania tą placówką jako multimedialnym centrum wiedzy (w którym znajdzie informacje oraz różnorodne rozwiązania zarówno uczeń, jak i nauczyciel). Może więc wspólnie z polonistą i nauczycielem informatyki opracować zbiór atrakcyjnych, wielowariantowych testów weryfikujących rozumienie przeczytanego utworu w momencie oddawania książki (i nie chodzi tu tylko o pozycje z listy lektur!).

Warto też, wzorem np. amerykańskim, w każdej szkole powołać do istnienia bibliotekę mobilną, „na kółkach” – system, w którym bibliotekarz raz na jakiś czas wyrusza z wózkiem pełnym książek w objazd po klasach, gdzie zajmując około pięciu minut lekcji, poleca zakupione do szkoły nowości wydawnicze oraz inne pozycje i od razu je wypożycza. Taka metoda wychodzenia z książką do uczniów zdaje się bliższa otaczającej ich rzeczywistości niż tradycyjne czekanie na nich w zaciszu biblioteki. Ponadto, mając na uwadze to, że młoda społeczność szkolna należy do społeczeństwa informatycznego, trzeba pamiętać o aktualnej stronie bibliotecznej w sieci, skąd będzie można legalnie ściągać książki na domowy komputer.

Poloniści natomiast muszą odejść od rutyny i w procesie dydaktycznym sięgać nie tylko po teksty od lat obecne w szkolnej wypożyczalni, lecz także te najnowsze, pisane językiem zrozumiałym dla ucznia i traktujące o sprawach mu bliskich (w podstawie są podane ich propozycje).

Na lekcjach języka polskiego nie należy zaniedbywać pracy z tekstem literackim przy użyciu środków audiowizualnych – wysłuchanie radiowego słuchowiska powstałego na kanwie powieści czy obejrzenie w internecie materiału edukacyjnego z nią związanego może zachęcić do jej przeczytania skuteczniej niż groźba kartkówki sprawdzającej znajomość fabuły przez pytania o ubiory bohaterów, ich ulubione potrawy itp. Warto korzystać z pojawiających się w internecie hipertekstowych wydań utworów i pozwolić uczniom, by wzbogacali swoje czytelnicze kompetencje, surfując w sieci. Godna polecenia jest tu np. witryna wolnelektury.pl wraz z zamontowanymi w niej nowoczesnymi urządzeniami z zakresu TI.

Czym prędzej należy zacząć odchodzić od wymuszania przeczytania dłuższych tekstów na określony termin, gdyż objętość niektórych z nich stanowi dla wielu uczniów barierę psychologiczną nie do pokonania! Nauczyciele nie muszą się obawiać pracy opartej jedynie na fragmentach utworów. To sposób sprawdzony, od lat funkcjonujący np. w szkole francuskiej, świetnie promujący czytelnictwo. (Ile razy sięga się po książkę dzięki zasłyszанemu jej urywkowi!). Decydujące jest w tej kwestii, aby dobrać odpowiednie, reprezentatywne fragmenty. Warta polecenia – w miejsce omawiania utworów literackich od razu, z lekcji na lekcję – jest ich lektura fazowa, rozłożona w czasie. Dzieli się ją na części, celebrując czytanie, tak by zajęcia języka polskiego stały się rzeczywistym laboratorium literackim, a nie w pośpiechu realizowaną pańszczyzną. Z tego też względu w nowej podstawie programowej obszernych tekstów obligatoryjnych jest mniej – by czytać je realnie (a nie fikcyjnie) i dokładnie (a nie powierzchownie).

Filmowe adaptacje dzieł literackich to następna istotna sprawa – muszą być traktowane przede wszystkim jako autonomiczne dzieła sztuki (więc analizowane z uwzględnieniem narzędzi z zakresu filmoznawstwa), a nie jako sposób na ominięcie przymusu przeczytania dłuższego tekstu.

I na koniec kwestii czytelnictwa – współpraca z rodzicami. Dlaczego w Polsce dzieci mniej czytają niż ich rówieśnicy w Stanach Zjednoczonych czy niektórych krajach Europy Zachodniej? Bo z reguły nie czytają ich domownicy (rodzeństwo, rodzice, dziadkowie), permanentnie za to oglądający programy telewizyjne, zwłaszcza seriale. Jak wynika bowiem z badań rynkowych czasu spędzanego przez Polaków przed telewizorem, w wielu domach jest on włączony godzinami. A że wszyscy jesteśmy ssakami (które podświadomie naśladują to, co widzą), a odbiór takiego ruchomego obrazu nie wymaga wysiłku, można przypuszczać, że dzieci będą miały skłonność do takiego rodzaju spędzania czasu. Z tego widać, że do działań przywracających czytelnika polskiej szkole trzeba wliczyć pracę z rodzicami, a w niej realizowanie projektów czytelniczych z ich udziałem, szczególnie w klasach młodszych. W ramach takiego projektu można zaplanować cotygodniowy „kwadrans dla rodzica”, wypełniony prezentacją wybranej przez niego książki, np. ulubionej w dzieciństwie (czytanie wybranych urywków, pokazywanie ilustracji itd.).

5. Jak dobrać lektury?

W nowej podstawie programowej teksty kultury traktowane są jako ilustracja treści kształcenia. Na poziomie nauczania wczesnoszkolnego (klasy I–III) autorzy dokumentu w kwestii lektur pozostawili nauczycielom dowolność (z jedynym zastrzeżeniem, że muszą być one dostosowane do możliwości intelektualnych i emocjonalnych dziecka). Zakładana jest bowiem podmiotowość nauczyciela, co oznacza m.in., że to jemu daje się prawo wyboru utworów do omawiania. Na każdym wyższym etapie edukacji (gdzie coraz większą rolę odgrywa aspekt poznawczy) ten wybór jest coraz bardziej ograniczany przez wskazywanie konkretnych tytułów, które można umownie zaliczyć do realnego kanonu (najbardziej widać to w szkole ponadgimnazjalnej).

Na poziomie klas IV–VI uczeń powinien przeczytać – zgodnie z zapisem w podstawie – „nie mniej niż cztery pozycje książkowe w roku oraz wybrane przez nauczyciela teksty o mniejszej objętości” (ich liczba nie jest w dokumencie określona). W sumie oznacza to w ciągu trzech lat nauki co najmniej dwanaście pozycji książkowych, które będą solidnie omówione podczas zajęć. W dokumencie na tym poziomie zamieszczona jest **przykładowa** lista lektur. Nie są to więc pozycje obligatoryjnie, a tylko takie, które zdaniem autorów podstawy najlepiej ilustrują treści kształcenia. Opracowując tę listę, kierowano się m.in. pragmatyką – wymienione są tam i książki z pewnością znajdujące się w szkolnej bibliotece, i literatura najnowsza, która tam ewentualnie jeszcze nie dotarła, a którą może być uczeń zainteresowany. Należy przy tym pamiętać, że jeśli uczniowie czytają sprawnie, konieczne staje się zwiększanie liczby lektur i indywidualizowanie repertuaru lekturowego. Nic nie stoi na przeszkodzie, by młodzież czytała więcej, a nauczyciele, w miarę czasowych możliwości, omawiali te teksty na lekcji.

Inny aspekt lektur w nowej podstawie to ich charakter kulturowy w szerokim znaczeniu. Z emocjonalnej debaty publicznej na ich temat (2008 r.) wynikało, że wielu dyskutantów temu aspektowi przypisuje wymiar ideologiczny oraz polityczny i przypuszcza, że podany spis wyznacza hierarchię wartości nie tylko literackich, lecz także moralnych, światopoglądowych i społecznych. Tak jest jednak tylko w pewnym zakresie. Owszem, lektury szkolne mają dla młodego człowieka stanowić punkt od-

niesienia w jego poznawaniu kultury. Natomiast nie tylko nierealistyczne, ale i niewskazane byłoby przekazywanie dzieciom i młodzieży jednego obowiązującego jej modelu. Pamiętajmy też, że w obecnej epoce, gdy funkcjonują różne autorytety, szkoła nie zajmuje wśród nich – co należy pokornie uznać – najwyższej lokaty (skądinąd wciąż będąc pod wieloma względami nie do zastąpienia). To, co na pewno powinna zrobić, to nauczyć poruszać się w obecnym skomplikowanym świecie, także w kulturze. I tu szczególne zadanie edukacji polonistycznej, zawsze do niej należące, lecz obecnie znacznie niż kiedykolwiek trudniejsze – kształtując świadomość kulturową uczniów, wyposażyć ich w narzędzia pomagające dokonywać wyborów spośród bardzo różnej jakości ofert. Dalej – uczyć inteligentnej lektury (i odbioru innych obiektów), otwartej na rozmaite interpretacje, zarazem jednak z poczuciem granic dowolności w tym względzie.

Właśnie temu wszystkiemu służą wymagania zapisane w podstawie programowej i stąd szkolny spis lektur to bardziej propozycja hierarchizacji niż gotowa hierarchia. W swej istocie nie jest on więc kanonem, a istotna zasada, jaka nim rządzi, to dopuszczenie w możliwie największym stopniu wolności wyboru poszczególnych pozycji przez nauczyciela lub – w starszych klasach – przez nauczyciela wspólnie z uczniami. Oczywiście poza bezwzględnie obowiązującymi (na III i IV etapie edukacji), oznaczonymi za pomocą gwiazdek – stanowiącymi sedno tradycji narodowej.

W szkole gimnazjalnej znalazło się pięć takich pozycji, których nauczyciel absolutnie nie może pominąć. Pośród nich obok mniej obszernych (takich jak wybrane fraszki oraz *Treny* – V, VII, VIII Kochanowskiego i wybrane bajki Krasickiego) są i rozbudowane: *Zemsta* Fredry; *Dziady* cz. II Mickiewicza oraz wybrana powieść historyczna Sienkiewicza (*Quo vadis*, *Krzyżacy* lub *Potop*). Tak więc skoro nauczyciel ma na tym poziomie omówić nie mniej niż pięć pozycji książkowych w roku (w sumie piętnaście w ciągu trzech lat), to oprócz wymienionych trzech, z pozostałych tekstów zamieszczonych na liście samodzielnie dobiera co najmniej dwanaście. Ponadto wszędzie tam, gdzie znajduje się klauzula „na przykład”, nie musi sięgać po żaden z wymienionych. Oczywiście listę tę może – w zależności od intelektualnych możliwości uczniów – swobodnie rozbudowywać, czytając wspólnie z nimi dodatkowe utwory w częściach lub w całości (decyzja należy do nauczyciela). Propozycja takich utworów także znajduje się w dokumencie. Jeśli chodzi o kategorie, to w gimnazjum wskazane są głównie lektury z literatury młodzieżowej i popularnej do wyboru (np. powieść przygodowa, obyczajowa, detektywistyczna, *fantasy*) oraz arcydzieła z klasyki (np. *Romeo i Julia* Szekspira, jedna z komedii Moliera) – ze wskazaniem tytułu lub do wyboru spośród utworów jednego autora. Celem wprowadzenia takiego zróżnicowania jest ukazanie uczniom rozmaitych form literackich.

W szkole ponadgimnazjalnej mamy „co najmniej trzynaście pozycji książkowych w trzyletnim bądź czteroletnim okresie nauczania”. Ponieważ zostało wyróżnionych osiem pozycji obowiązkowych, z czego pięć stanowią teksty obszerne (*Dziadów część III* oraz *Pan Tadeusz* Mickiewicza, *Lalka* Prusa, *Wesele* Wyspiańskiego, *Ferdydurke* Gombrowicza), do nauczyciela należy wybór co najmniej ośmiu pozostałych większych tekstów. Proponuje się wyłącznie arcydzieła, począwszy od antyku, skończywszy na literaturze XX i XXI w., dobrane w ten sposób, żeby w ciągu dwóch etapów edukacji: gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna, uczeń miał możliwość poznania najważniejszych autorów w dziejach literatury polskiej oraz niektórych ważnych z literatury światowej. Aby nie dublować lektur na obu etapach (co zdarza się przy

jeszcze obowiązującej podstawie), zastosowano zasadę, że ci sami pisarze nie powinni się pojawiać dwukrotnie (dlatego np. Sienkiewicz jest tylko w gimnazjum, a Żeromski tylko w liceum), a jeśli się pojawiają (Kochanowski, Mickiewicz czy Słowacki) wyraźnie zaznaczono, że na każdym z tych etapów czytane są inne ich dzieła. W przypadku kilku poetów (np. Miłosza czy Herberta) wskazuje się ogólnie – „wybrane wiersze”. Niektóre utwory – szczególnie trudne lub obszernie – mogą być czytane w częściach (np. *Ferdydurke* w słabszych klasach). Wprowadzając ten zapis, autorzy podstawy kierowali się tylko i wyłącznie względami pragmatycznymi, a nie estetyką czy ideologią.

Przy doborze tekstów powinno się zastosować różne kryteria, m.in.:

- kryterium pragmatyczne, według którego będzie możliwość rzetelnego omówienia przyjętych w programie tekstów;
- kryterium estetyczne wskazujące:
 - w szkole podstawowej lektury atrakcyjne dla ucznia (nie ma bowiem innego sposobu kształcenia u ucznia nawyku czytania niż poprzez takie pozycje, które mu się podobają),
 - w gimnazjum zaś pozycje bliskie upodobaniom ucznia (z zakresu literatury młodzieżowej lub popularnej), lecz także wprowadzane powoli arcydzieła literatury polskiej i światowej (będące dla młodego człowieka trudnym wyzwaniem estetycznym i poznawczym, lecz zachęcony do czytania na wcześniejszym etapie może stworzyć się i na nie),
 - w szkole ponadgimnazjalnej (gdzie w myśl założeń podstawy powinien znaleźć się czytelnik już do czytania wyrobiony, a nie do niego zrażony) – w większości arcydzieła i utwory z różnych względów ważne dla kultury;
- kryterium poznawcze, a więc teksty służące przekazaniu wiedzy o kulturze (np. o konwencjach literackich, dziejach literatury itd.).

Wyklucza się kryteria ideologiczne, światopoglądowe, religijne, polityczne, społeczne czy moralne, nie dlatego, że są nieistotne, lecz żeby chronić szkołę przed mechanizmami manipulacji i indoktrynacji.

We wskazywaniu uczniom tekstów należy brać pod uwagę także przyszłe egzaminy, które – skorelowane z nową podstawą (pamiętajmy, że podstawa ta, wkrótce jedyny dokument oświatowy, wchłonie standardy egzaminacyjne) – będą sprawdzały znajomość jedynie tekstów oznaczonych gwiazdką (na maturze weryfikując cały dwunastoletni proces kształcenia, a więc znajomość także tych tekstów, których nie wolno pominąć w gimnazjum)! Przeczytanie pozostałych lektur będzie skrupulatnie weryfikowane w formie tzw. zadań ilustracyjnych, w których uczeń przedstawi dany problem za pomocą tych tekstów, które omawiał na lekcjach.

6. Analiza i interpretacja utworów literackich

W podstawie programowej widnieje zapis: „Uczeń zna teksty kultury wskazane przez nauczyciela”, tożsamy z konsekwentnym egzekwowaniem przeczytania konkretnych utworów, a nie ich opracowań np. w formie internetowych bryków (co stało się od dobrych kilku lat karygodnym, bezkarnie panoszącym się w polskiej szkole, zwyczajem). Drugie wymaganie ogólne – „analiza i interpretacja tekstów kultury” –

ujęte jest w następujący schemat: wstępne rozpoznanie, analiza, interpretacja, wartości i wartościowanie (według których zhierarchizowane są wymagania szczegółowe na kolejnych etapach kształcenia). Nie oznacza to jednak, że we wszystkich przypadkach proces analityczny na lekcjach języka polskiego ma wyglądać tak samo. Taki rodzaj zapisu służy jedynie usystematyzowaniu umiejętności i podporządkowanych im treści kształcenia (wymagania szczegółowe).

Co jest najważniejsze w zakresie ćwiczenia kompetencji związanych ze wstępnym rozpoznaniem tekstu kultury? Na poziomie szkoły podstawowej nauczyciel powinien dołożyć wszelkich starań, by uczeń nawiązał indywidualną relację do tekstu, a tak się stanie, gdy będzie mógł spontanicznie mówić o utworze, dzielić się wrażeniami z jego lektury, zadawać pytania, opowiadać o swoich przeżyciach estetycznych w sposób wolny i niczym nieograniczony (nawet normą językową!). Umiejętności ucznia gimnazjum w tej kwestii to określanie problematyki utworu, przy jednoczesnej świadomości, jak trudne jest syntetyczne spojrzenie na dzieło sztuki. W efekcie na poziomie ponadgimnazjalnym te wstępne zabiegi mają umożliwić rozpoznawanie konwencji artystycznej (rozumianej jako stałe pojawianie się danego rozwiązania w obrębie pewnego historycznie określonego zbioru dzieł). Nauczyciel w szkole ponadgimnazjalnej musi więc zwracać baczną uwagę na potrzebę osadzania tekstów kultury w kontekście historycznoliterackim, rozumiejąc równocześnie, że historia literatury ma tu być jedynie narzędziem, a nie przedmiotem zabiegów dydaktycznych nauczyciela i refleksji uczniowskiej.

W zakresie analizy właściwej tekstów kultury został w dokumencie na poziomie szkoły podstawowej położony nacisk na używanie prymarnych narzędzi oglądu, lecz bez ich definiowania (na potrzeby nauczyciela wszystkie konieczne na tym poziomie terminy są wyszczególnione i sfunkcjonalizowane w zapisach wymagań szczegółowych). By skutecznie przybliżyć uczniowi to instrumentarium, należy posługiwać się nim, operując jedynie terminami podstawowymi, a unikając nowomowy strukturalistycznej. Jego egzemplifikacja poprzez definiowanie zaczyna być bowiem konieczna dopiero na etapie gimnazjum, kiedy to starania idą w kierunku wyrobienia u ucznia umiejętności skutecznego posługiwania się owymi narzędziami. W szkole ponadgimnazjalnej zaś ma on się nauczyć określania funkcji poszczególnych elementów analizy, charakteryzowania dzieła w odniesieniu do historii literatury i kultury, a także wykonywania podstawowych działań komparatystycznych. Umiejętności te pozwolą mu w późniejszym, dorosłym życiu, gdy będzie sięgał po różne teksty kultury, aktywnie je odbierać – rozumiejąc ich sens i tworzywo.

W zakresie interpretacji już w szkole podstawowej uczeń powinien nauczyć się odbierania tekstów kultury na poziomie dosłownym, a także zyskać świadomość wielowarstwowości każdego dzieła sztuki – zrozumieć, że mają one także swoje warstwy przenośne. Przeświadczenie to na pewno mu się przyda w gimnazjum, kiedy to pod kierunkiem nauczyciela będzie przeprowadzać pierwsze próby interpretacyjne, rozwijające świadomość kontekstualnego odbioru dzieła. W szkole ponadgimnazjalnej zaś w zakresie interpretacji uczeń winien być ukierunkowywany na wieloaspektowość zabiegów hermeneutycznych, a także mnogość metodologii i różnorodność odczytów znaczeniowych.

Ostatecznym celem analizy i interpretacji tekstów kultury ma być wejście ucznia w świat wartości. Na poziomie klas IV–VI będzie to odczytywanie wpisanych w dzieła podstawowych wartości pozytywnych i ich przeciwieństw, czemu ma służyć syste-

matyczne wprowadzanie ucznia w świat aksjologiczny i etyczny. To przygotowuje ucznia do rozróżniania na etapie gimnazjum skomplikowanej sytuacji kulturowej. Wtedy też stosowanie przez niego terminologii aksjologicznej i etycznej oraz estetycznej doprowadzi do precyzyjnego nazywania zastanej rzeczywistości literackiej, na poziomie ponadgimnazjalnym umożliwiając mu budowanie świadomości różnych hierarchii wartości oraz ich konfliktu we współczesnym świecie. Nauczyciel winien wspomagać ucznia w tej różnorodności aksjologicznej, by dzięki obcowaniu z różnymi dziełami sztuki mógł on budować swój niepowtarzalny świat wartości.

7. Analiza i interpretacja innych tekstów kultury

Na każdym etapie kształcenia wyróżnione zostały również tzw. nieliterackie teksty kultury. W szkole podstawowej są to: film i widowisko teatralne z repertuaru dziecięcego, a także wybrane programy telewizyjne. Na liście lektur powinny więc obok utworów z literatury znaleźć się tytuły wybranych przez nauczyciela konkretnych obrazów należących do tych gatunków. Jeśli nie ma możliwości udania się z dziećmi do kina czy teatru, trzeba się posilkować przekazem audiowizualnym. Ważne jest też, by już na tym etapie uczyć dzieci świadomego korzystania z repertuaru telewizyjnego, czemu ma służyć uwzględnianie w pracy z nimi wartościowych programów i ich systematyczne analizowanie.

Na poziomie gimnazjum w podstawę programową wpisany jest wybór publicystyki z prasy oraz z innych środków społecznego przekazu. Oznacza to, że ambitne teksty dziennikarskie (np. cykliczne felietony i reportaże) mogą także zagościć na lekcjach języka polskiego i stać się przedmiotem refleksji. Pamiętajmy, żeby wyrabiać u gimnazjalistów nawyk czytania prasy codziennej, a także innych periodyków, i wyszukiwania ich w internecie (który powoli staje się podstawowym źródłem odnajdywania informacji). Wszystko to pomoże nauczycielowi w kształceniu podstawowych kompetencji komunikacyjnych uczniów.

Niektórym środowiskom kontrowersyjny wydał się zapis na poziomie gimnazjum dotyczący lektury wybranych komiksów. Zarzucano, że w ten sposób propaguje się tzw. kulturę popularną. Tymczasem chodzi jedynie o to, by tego rodzaju tekstów nie lekceważyć! Po pierwsze dlatego, że wywodzą się z ważnego dla Europy nurtu tzw. *biblii pauperum*, która będąc ówczesną popkulturą, stała się niezwykle skutecznym narzędziem propagowania kultury wyższego porządku oraz uniwersalnych wartości. Po drugie, komiksy na poziomie organizacji semiotycznej nawiązują do tradycji spotkania w jednym zapisie dwóch porządków: słownego i obrazowego, co niegdyś było powszechną praktyką w sztuce wschodniego chrześcijaństwa (tzn. w ikonie) i wbrew pozorom do analizy wymaga skomplikowanych narzędzi. Po trzecie, ponieważ uczeń tak czy inaczej będzie komiksy czytał, a omawianie tego gatunku w szkole da mu szansę nauczenia się lektury świadomej, na pogłębionym poziomie znaczeń i w odniesieniu do współczesnej rzeczywistości. Podstawa nie sugeruje tu żadnych konkretnych tytułów, lecz oczywiście warto sięgnąć po komiksy z najwyższej półki edytorskiej.

Młodzieży gimnazjalnej, podobnie jak uczniom szkoły podstawowej, co jakiś czas trzeba zwrócić uwagę na wartościowe programy telewizyjne i któryś z nich wpisać

na listę lektur. Koniecznie jednak należy przy tym pamiętać, że nie chodzi o samo wyróżnienie tytułów, lecz po obejrzeniu ich omówienie.

W szkole ponadgimnazjalnej zapisy wskazują na potrzebę poddania analizie wybranych filmów z twórczości polskich reżyserów (np. Krzysztofa Kieślowskiego, Andrzeja Munka, Andrzeja Wajdy, Krzysztofa Zanussiego). Oczywiście chodzi nie o to, by lekcje polskiego i tradycyjny porządek metodyczny zmienić w dyskusyjne kluby filmowe, lecz żeby dać uczniom możliwość zapoznania się z ambitnymi tytułami filmowymi, a także nauczyć ich świadomego odbioru tego rodzaju tekstów kultury (przy czym obrazy te mają być obejrzone w domu, a na zajęciach tylko omówione, i to przy użyciu odpowiednich narzędzi z zakresu filmoznawstwa). Naprzeciw potrzebom pedagogów wyszedł w ostatnim czasie Instytut Sztuki Filmowej, który przygotował dla szkół pakiety z nagraniami polskiej klasyki filmowej. Na stronach internetowych tej instytucji można też odnaleźć profesjonalnie przygotowane scenariusze zajęć związanych z tymi nagraniami.

Na poziomie rozszerzonym licealiści mają też obejrzeć wybrane filmy-arcydzieła z klasyki kinematografii światowej (np. Ingmara Bergmana, Charlesa Chaplina, Federico Felliniego, Akiry Kurosawy, Andrieja Tarkowskiego czy Orsona Wellesa), ponadto spektakle teatralne – przynajmniej jeden w roku, w tym Teatr TV. W ogóle dobrze by było wprowadzić zwyczaj oglądania spektakli poniedziałkowych w telewizji, niektóre z nich omawiając. Przyzwyczajenie to, obok stałej lektury gazety codziennej, tygodnika opinii, miesięcznika i kwartalnika, może skutkować wychowaniem pokolenia nie tylko świadomych odbiorców kultury, lecz autentycznej elity intelektualnej.

Nieliterackim tekstem kultury w szkole ponadgimnazjalnej jest telewizyjne nagranie homilii Jana Pawła II wygłoszonej 2 czerwca 1979 r. w Warszawie na Placu Zwycięstwa (dziś Piłsudskiego). Celem pracy nad tym tekstem jest przede wszystkim trwałe zapisanie w kulturowej pamięci zbiorowej Polaków postaci wielkiego ich rodaka, autorytetu moralnego nie tylko dla nich i nie tylko dla osób o światopoglądzie religijnym. Poza tym w treściach kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym znajduje się homilia i dobrze by było, by uczniowie omawiali ten gatunek w kontekście retoryki zastosowanej na wysokim poziomie, a taką prezentuje wyżej wspomniane wystąpienie.

8. Ku aksjologii

Aksjologia na poziomie interpretacji zawarta w zapisach legislacyjnych nowej podstawy programowej ma swoje głębokie uzasadnienie w kontekście całego procesu kształcenia polonistycznego, a także wychowania młodego człowieka. Wszystkie ujęte w tym dokumencie wartości, określane przy analizie i interpretacji tekstów literackich i pozaliterackich, związane są z czterema zasadniczymi triadami aksjologicznymi:

1. platońską – prawda, dobro oraz piękno (kategorie z zakresu filozofii, etyki oraz estetyki);
2. judeochrześcijańską – wiara, nadzieja i miłość (kategorie nieodłączne z objawieniem biblijnym i tradycją religijną Europy);

3. ideami Wielkiej Rewolucji Francuskiej – równość, wolność i braterstwo (hasła przełomowe zarówno na poziomie organizacji społecznej życia, jak i w aspekcie indywidualnym, szczególnie w zakresie antropologii);
4. polską tradycją narodowo-wyzwoleńczą XIX i XX wieku – Bóg, honor, ojczyzna (kategorie podstawowe dla kształtowania mentalności wielu pokoleń Polaków, począwszy od ojców polskiego romantyzmu).

Trzeba pamiętać o tym, że wyżej wymienione wartości są w dokumencie rozumiane w sensie kulturowym, a nie *stricte* religijnym czy ideologicznym. Nie da się bowiem przyswoić wielu dzieł literackich bez dogłębnej znajomości aksjologii, bo czy można np. pojąć dylematy Konrada w *Dziadów części III* bez zrozumienia koncepcji Boga judeochrześcijańskiego i jej zderzenia z ideami rewolucji francuskiej? Przykłady w tej materii można by mnożyć...

W szkole podstawowej spotkanie z aksjologią na lekcjach języka polskiego należy zacząć od ćwiczeń zorientowanych wokół odczytywania w tekstach kultury wartości pozytywnych oraz ich przeciwieństw (np. przyjaźń – wrogość, miłość – nienawiść, prawda – kłamstwo, wierność – zdrada). Gimnazjalista ma usprawniać posługiwanie się tymi kategoriami, a także na ich podstawie określać postawy z nich wypływające, np. patriotyzm/nacjonalizm, tolerancja/nietolerancja itd., rozpoznawać je w życiu i w literaturze oraz w innych sztukach. W ten sposób powoli będzie wprowadzany w świat ważnych zagadnień egzystencjalnych, ucząc się dostrzegać i rozumieć źródła zróżnicowanych postaw społecznych, obyczajowych, religijnych, kulturowych i etycznych. Na poziomie ponadgimnazjalnym uczniów, dostrzegając obecne w świecie konflikty wartości, ma uczyć się tworzyć swój własny system aksjologiczny oparty na trwałych, europejskich fundamentach.