

Wymagać przyjaźnie

– rozmowa **Agnieszki Karczewskiej z prof. Sławomirem Jackiem Żurkiem (KUL)**

Agnieszka Karczewska: Od kiedy zacznie obowiązywać w szkołach nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego?

Sławomir Jacek Żurek: Podstawa ta będzie wprowadzana etapami. Najpierw – w roku szkolnym 2009/2010 – wejdzie do klas pierwszych szkoły podstawowej i gimnazjum. Natomiast w roku 2012/2013 – do klas czwartych szkoły podstawowej i do klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych. W tym też czasie znikną standardy wymagań – w 2012 r. w oparciu o nową podstawę odbędzie się egzamin gimnazjalny, zaś trzy lata później, w roku 2015, test na zakończenie szkoły podstawowej oraz matura.

Jaka jest różnica między starą a nową podstawą programową?

W starej podstawie akcent położony był na opis procesu dydaktycznego, w nowej przesunięty został na efekty kształcenia. W związku z tym podstawa została napisana zgodnie z europejskim systemem klasyfikacji tzw. językiem wymagań, wskazującym, jakie umiejętności uczeń ma posiadać i które treści nauczania opanować na zakończenie danego etapu kształcenia.

Jaka jest struktura nowej podstawy do języka polskiego?

Rozpoczyna się ona od tzw. wymagań ogólnych, które są skonkretyzowanymi głównymi celami kształcenia. Później są wymagania szczegółowe (umiejętności i treści), teksty kultury (traktowane jako ilustracja merytoryczna wymagań szczegółowych) oraz uwagi o realizacji (zadania szkoły).

Kim jest uczeń w świetle tego dokumentu?

Nowa podstawa sytuuje ucznia w centrum wszystkich zapisów, traktując go jako podmiot zarówno wszelkich rozwiązań prawnych, jak i – w konsekwencji – całego procesu dydaktycznego, mającego wspomagać dojrzewanie. Jest w niej uczestnikiem procesów komunikacyjnych (jako że odbiera i tworzy wypowiedzi) oraz świadomym odbiorcą kultury (ponieważ analizuje i interpretuje teksty kultury). Jego wszystkie kompetencje mają być kształtowane na podstawie wiadomości z zakresu wiedzy o języku, wiedzy o literaturze i wiedzy o kulturze, zdobywanych w aspekcie funkcjonalnym.

Na czym polega szczególny charakter nowej podstawy?

Podstawa została tak pomyślana, żeby za jej pomocą regulować cały system oświatowy w aspekcie programowym, a zatem nie tylko programy nauczania i podręczniki, lecz także wewnętrzny i zewnętrzny system oceniania.

Następna sprawa to wskazany sposób jej czytania. Każdy nauczyciel, niezależnie od tego, na jakim etapie uczy, powinien zapoznać się z nią w całości. Wymagania z wcześniejszych etapów kształcenia nie są bowiem powtarzane na kolejnych, jednak na nich także obowiązują. Chodzi o to, by w procesie dydaktycznym nieustannie odwoływać się do osiągnięć zdobytych przez ucznia w młodszych klasach, utrzymywać je i rozwijać. W związku z tym sprawdzian po szóstej klasie w zakresie treści i umiejętności będzie dotyczył nie trzech ostatnich lat pracy ucznia, lecz lat sześciu (klasy I-III i IV-VI), test gimnazjalny – lat dziewięciu (cała szkoła podstawowa i gimnazjum), natomiast matura – lat dwunastu (szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna).

I jeszcze jedna rzecz. Wymagania ogólne w nowej podstawie są takie same dla wszystkich przedmiotów humanistycznych (z wyjątkiem historii oraz wiedzy o społeczeństwie) i na wszystkich szczeblach kształcenia. Jeśli chodzi o język polski dotyczą one: 1) odbioru wypowiedzi i wykorzystania zawartych w nich informacji, 2) analizy i interpretacji tekstów kultury, 3) tworzenia wypowiedzi. Jednakże na każdym etapie zostały zdefiniowane w sposób, który uwzględnia złożone kwestie psychologiczno-pedagogiczne związane z daną fazą rozwoju intelektualnego i emocjonalnego ucznia.

W jaki sposób ułożone są wymagania szczegółowe?

Wszystkie te wymagania tworzą system zhierarchizowanych segmentów, które mają pomagać przyszłym twórcom programów i nauczycielom w koncepcyjnym zaplanowaniu całego procesu dydaktycznego. Na poziomie odbioru i tworzenia wypowiedzi są to cztery elementy: „czytanie i słuchanie”, „mówienie i pisanie”, „samokształcenie i docieranie do informacji” oraz „świadomość językowa”; na poziomie analizy i interpretacji tekstów kultury – również cztery: „wstępne rozpoznanie”, „analiza”, „interpretacja” oraz „wartości i wartościowanie” (odzwierciedlają kolejne kroki w przyswajaniu dzieła sztuki). Ostatni z tych elementów ma na celu podkreślenie, że niemożliwe jest odczytywanie różnych tekstów kultury poza kontekstem etyki i aksjologii. Uczeń w sposób naturalny ma się więc poruszać w sferze kilku podstawowych dyscyplin językoznawczych, literaturoznawczych, a także kulturoznawczych (tak aby była zachowana równowaga międzydyscyplinarna), a tekst kultury stanowić zwornik łączący przywołane trzy obszary. Jak więc widać, podstawa ma charakter tekstologiczny.

Jak rozumiane są w podstawie programowej teksty kultury?

Przyjęliśmy definicję semiotyczną, traktującą je jako świadome wytwory ludzkiego intelektu, stanowiące całość, uporządkowane według określonych reguł. W podstawie oczywiście w głównej mierze są to utwory literackie, a poza tym teksty publicystyczne, medialne, dzieła plastyczne, spektakle teatralne, filmy, a także wszelkie działania artystyczne realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy. Uczeń żyje dziś w świecie szeroko pojętych tekstów kultury (przede wszystkim tych, które istnieją w zapisie elektronicznym i odbiorze audiowizualnym), stąd powinnością polonisty staje się nie tylko wprowadzenie go w rzeczywistość językową i świat literatury, lecz także dostarczenie mu konkretnych narzędzi umożliwiających sprawne poruszanie się w tym skomplikowanym otoczeniu.

Na co szczególnie należy zwrócić uwagę w tym „dostarczaniu narzędzi”?

Ważne jest uwzględnianie przez polonistę różnorodnych czynników warunkujących świadomość ucznia, m.in.: jego wyznaczonych przez rozwój psychologiczny możliwości recepcyjnych, współczesnego kontekstu kulturowego tworzonego przez media audiowizualne (czytanie nie jest już jedyną i prymarną formą docierania do informacji, jak również – co bardzo ważne – coraz rzadziej stanowi przedmiot przeżyć estetycznych). Nauczyciel winien również uświadomić uczniom pragmatyczne oraz intelektualne korzyści związane z podjęciem wysiłku lekturowego, tak by relacja „uczeń – dzieło” była aktem świadomego dialogu z literaturą (i innymi tekstami kultury) i by uczeń poprzez lekturę nauczył się zdobywania informacji, które przydadzą się w dalszym życiu, odnajdywał w tekstach odpowiedzi na najważniejsze pytania, i wreszcie – doznawał w trakcie lektury wielu

estetycznych i emocjonalnych doznań. Do tego potrzebne jest jednak przyjęcie świadomej promocji czytelnictwa w polskiej szkole.

Czy to wszystko powinno być jakoś ujęte w programach nauczania?

Oczywiście! Konstruując programy, należy wziąć pod uwagę wszystkie te czynniki i nie stwarzać na lekcjach języka polskiego fikcji dydaktycznej, będącej zazwyczaj skutkiem nadmiaru planowanych treści (zwłaszcza wysokich) i tekstów kultury, a także wynikającej z niewiedzy na temat intelektualnych i emocjonalnych możliwości przeciętnego ucznia.

Jak należy rozumieć umiejscowienie w podstawie programowej kanonu lektur szkolnych?

Zestaw tekstów literackich podanych w podstawie nie jest kanonem i nie ma charakteru ani ideologicznego, ani politycznego. Zamieszczony w dokumencie spis tekstów kultury ma na celu pomóc nauczycielowi w wyborze (w starszych klasach dokonywanym wspólnie z uczniami) pozycji najbardziej odpowiednich dla danego zespołu uczniowskiego, a należy rozumieć tę listę jako zestaw arcydzieł literackich, naszym zdaniem świetnie ilustrujący treści programowe.

To znaczy, że każdy będzie teraz czytał co innego?

Niezupełnie. Są dzieła, których nauczyciel nie może w procesie dydaktycznym pominąć. To pozycje polskiej klasyki literackiej (arcydzieła oznaczone w podstawie gwiazdką), tworzące „serce literatury polskiej”. Natomiast pozostałe tytuły stanowią propozycje, spośród których nauczyciel wybierze określone minimum – co najmniej 4 (szkoła podstawowa) czy 5 (pozostałe etapy) obszernych tekstów w ciągu roku.

W ten sposób zostaje zaakcentowana podmiotowość nauczyciela, na podstawie arcydzieł budującego własny kanon, którego ma być gospodarzem (określenie prof. Zenona Urygi). Przy czym całkowita dowolność dotyczy pierwszego etapu edukacji, a więc dzieci najmłodszych, na kolejnych etapach zaś, gdzie coraz większą rolę odgrywa aspekt poznawczy, są pewne ograniczenia, o których wspominałem wcześniej.

Dlaczego akurat 4–5 utworów na rok?

Prowadzone w ostatnim czasie (m.in. przez prof. Bożenę Chrzastowską) badania naukowe w zakresie odbioru czytelniczego lektur przez młodzież szkolną jasno wskazują, że przeciętny uczeń obciążony różnymi obowiązkami edukacyjnymi właśnie tyle jest w stanie przeczytać. To wskazówka dla nauczyciela, że powinien to minimum wyegzekwować, bezwzględnie eliminując bryki. Oczywiście oprócz tekstów obszernych uczniowie mają poznawać też utwory o mniejszej objętości, ale ich liczba nie jest z góry założona – nauczyciel będzie ją mógł sam ustalić, biorąc pod uwagę predyspozycje klasy, bo on je zna najlepiej.

Według jakich kryteriów nauczyciel może dobierać te utwory?

Kryteria mogą być różnorodne, np.: pragmatyczne, zakładające, że zalecone teksty naprawdę będą rzetelnie omówione; estetyczne, według którego szkoła podstawowa to okres czytania przede wszystkim lektur atrakcyjnych dla ucznia (nie ma bowiem innego sposobu kształcenia nawyku czytania niż poprzez takie książki, które mu się podobają); gimnazjum – okres czytania nadal pozycji bliskich upodobaniom ucznia, literatury popularnej, lecz także stopniowego wprowadzania arcydzieł literatury polskiej i światowej (które wprawdzie wymagają pewnego wysiłku od młodego człowieka, ale nie powinny stanowić dla niego bariery, jeśli został on dobrze wprowadzony w świat mniej

skomplikowanej lektury); wreszcie szkoła ponadgimnazjalna – tu już klaruje się czytelnik doświadczony, więc dominacja arcydzieł i utworów ważnych z różnych względów dla kultury oraz teksty służące przekazywaniu wiedzy o kulturze (np. o konwencjach literackich czy dziejach literatury i kultury).

Jednym z głównych założeń reformy programowej było zbliżenie dwóch etapów edukacyjnych: gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego. Jak odzwierciedla to podstawa?

Treści w niej zapisane realizuje się w układzie liniowym, co szczególnie uwidoczni się na wspomnianych już przyszłych egzaminach gimnazjalnym i maturalnym, podczas których będzie można odwoływać się do wiedzy polonistycznej opanowanej przez ucznia odpowiednio w dziewięcioletnim i dwunastoletnim procesie nauczania, a nie tylko w ciągu trzech ostatnich lat. Egzaminatorzy na maturze będą więc mogli sprawdzać znajomość tekstów literackich omawianych zarówno w gimnazjum, jak i w szkole ponadgimnazjalnej – oczywiście tych opatrzonych gwiazdką.

Jakie zmiany podstawa wprowadza do nauczania języka polskiego?

Najważniejsza zmiana dydaktyczna dotyczy paradygmatu nauczania – przejścia z chronologiczno-kulturowego na komunikacyjno-tekstowy, i to zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i średniej (gimnazjum i liceum traktowane łącznie). Jest to podyktowane tym, że spora część uczniów, traktując nowe media jako główne źródło wiedzy i przez stały kontakt z nimi przejmując w myśleniu charakterystyczny dla nich kod ikoniczny, przestaje myśleć w języku, a w konsekwencji coraz gorzej używa go jako narzędzia komunikacji. (Można nawet w tym względzie pokusić się o hipotezę, że stosunek pokolenia młodych Polaków do ich ojczystego języka staje się powoli taka, jak stosunek ich rodziców i dziadków do języka obcego). A przecież myślenie w języku to podstawa sprawnego komunikowania się ze światem zewnętrznym! I stąd właśnie zaakcentowanie w nowej podstawie rozwijania kompetencji komunikacyjnych związanych ze sprawnymi operacjami w obrębie tekstu (mówionego i pisanego).

O czym powinien pamiętać polonista w gimnazjum, jeśli chodzi o konsekwentne nauczanie odbioru wypowiedzi?

Ponieważ warunkiem dobrego aktu komunikacyjnego jest rozumienie wypowiedzi, uczeń powinien nauczyć się samodzielnego docierania do informacji, przyswajania coraz bardziej skomplikowanych komunikatów (werbalnych i niewerbalnych), a także krytycznego oceniania ich zawartości. Wszystkim tym czynnościom winna towarzyszyć refleksja nad znaczeniami słów.

Czyli co konkretnie?

Dla współczesnej kultury, a zwłaszcza dla młodych jej odbiorców, ogromne znaczenie mają multimedia, głównie elektroniczne. Stąd na poziomie odbioru w gimnazjum zaakcentowana została właśnie tego rodzaju recepcja, która dokonuje się przede wszystkim za pomocą środków audiowizualnych. Z tym wiąże się następną kwestia – w przekazie medialnym odbiorcy często poddawani są manipulacjom, dlatego też gimnazjalista, jako przyszły świadomy uczestnik aktów komunikacyjnych, musi nauczyć się przede wszystkim odróżniać w informacji fakty od opinii, rozpoznawać wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym (w tym uodpornić się nawet na ewentualne przejawy agresji), mieć świadomość zawartej w każdym komunikacie intencji (aprobaty, dezaprobaty, negacji, prowokacji).

A tradycyjne nośniki wiedzy, takie jak książka?

Oczywiście na tym etapie uczeń powinien nauczyć się korzystania z tradycyjnych zasobów bibliotecznych, w tym lecz także – podkreślam – internetowych, oraz docierania w ten sposób do źródeł potrzebnych mu informacji. W realizacji tych wymagań wskazana jest współpraca z nauczycielem prowadzącym bibliotekę (podstawa mocno podkreśla – co zresztą jest nowością – jego rolę w procesie nauczania), stanowiącą dobrze wyposażone centrum informacji naukowej.

Z czego gimnazjalista powinien się nauczyć korzystać, jeśli chodzi o książkowe źródła wiedzy?

W podstawie wskazane są konkretne słowniki: języka polskiego, poprawnej polszczyzny, frazeologiczny, wyrazów obcych, synonimów i antonimów oraz szkolny słownik terminów literackich. Oczywiście w dalszym ciągu obowiązuje umiejętność korzystania z tych używanych w szkole podstawowej, np. ortograficznego.

Co podstawa przewiduje w kwestii odbioru i nadawania komunikatów?

Przede wszystkim nieustannie stawianie ucznia w sytuacjach problemowych, zmuszających do funkcjonalnego operowania kategoriami z zakresu gramatyki. To oznacza m.in. poznawanie części zdania, rodzajów zdań, podstawowych kategorii fleksyjnych i słowotwórczych przez ich użycie; poszerzanie świadomości dotyczącej funkcji środków językowych; poszerzanie wiedzy o różnych odmianach polszczyzny i kształcenie umiejętności poprawnego wykorzystywania ich w różnych sytuacjach komunikacyjnych, wreszcie pogłębianie znajomości etyki mowy i etykiety języka. Te wszystkie dyspozycje można świetnie kształtować np. podczas dyskusji, a także przy okazji stosowania przez ucznia elektronicznych środków przekazywania informacji. Tu dochodzi jeszcze jedna kwestia, związana z komunikacją internetową w różnych jej odmianach. W ostatnich latach zdarzało się niejednokrotnie, że uczniowie (najczęściej gimnazjaliści) na czatach, blogach, w e-mailach, na skype czy gadu-gadu umieszczali teksty obrażające innych, a także zdjęcia i filmiki ośmieszające czy choćby zawstydzające ich mimowolnych bohaterów, stając się w ten sposób sprawcą czyjejś krzywdy. Trzeba więc kształcić u uczniów czynności nadawcze, pamiętając przy tym o aspekcie etycznym.

W jaki sposób gimnazjalista może przyswajać sobie te wszystkie kategorie językoznawcze, aksjologiczne, etyczne?

Kształtowanie świadomości językowej powinno być funkcjonalnie zintegrowane z ćwiczeniami sprawności komunikacyjnych, a zwłaszcza z odbiorem dzieł literackich. Każde zagadnienie z tego obszaru może i powinno być omówione w kontekście, który unaocznia funkcję danej formy czy zjawiska. Zapisy uwzględniają poznawanie i tworzenie nowych, coraz trudniejszych form wypowiedzi ustnej oraz pisemnej (ze wskazaniem konkretnych gatunków użytkowych). W ten ostatni zakres wchodzi także sprawności redakcyjne i edytorskie, do tego wszystkiego zaś – kształcenie kompetencji poprawnościowych polszczyzny (oficjalnej i nieoficjalnej, normy wzorcowej i użytkowej). W dokumencie skrupulatnie wymienia się kategorie językoznawcze z zakresu różnych subdyscyplin językoznawczych.

Skoro już jesteśmy przy gimnazjum – jak ten środkowy etap nauczania ma się w podstawie do następnego?

Doskonalenie sprawności analizy i interpretacji tekstów kultury w gimnazjum jest pomyślane pod kątem przyszłej pracy w liceum, szczególnie w zakresie operacji hermeneutycznych. Stąd zapis o wyposażeniu ucznia w nowe narzędzia analityczne, (dzięki którym szkolna lektura będzie coraz dojrzała, bardziej świadoma i samodzielna), a także zapoznaniu go z nowymi gatunkami literackimi, publicystycznymi, różnorodnymi konwencjami artystycznymi. Wprowadzanie utworów poetyckich i prozatorskich (co najmniej piętnaście dużych pozycji książkowych w ciągu trzech lat cyklu gimnazjalnego) nie musi i nie powinno przebiegać w porządku historycznoliterackim, bo chodzi tu przede wszystkim o inicjację w świat poważnej literatury i kształtowanie nawyków czytelniczych.

Co podstawa zakłada na tym etapie, jeśli chodzi o wstępne rozpoznanie tekstu?

Jedynie dwie ważne umiejętności: opisywanie odczuć, które budzi w uczniu dana lektura, oraz określenie jej problematyki. Pierwsza z nich należy do porządku estetycznego – utwór literacki to dzieło sztuki, najważniejszą kwestią jest zbudowanie emocjonalnego i estetycznego stosunku do wytworów kultury. Trzeba więc pozwolić dziecku mówić o swoich doznaniach odczuwanych w kontakcie ze sztuką. Druga umiejętność jest bardziej złożona i ma charakter syntetyczny – określanie problematyki utworu. To zabieg skomplikowany, ale konieczny w tworzeniu świadomości literackiej ucznia. Oczywiście nauczyciel może na tym poziomie robić więcej, jeśli uzna to za pożyteczne, lecz nie może mniej...

A na co trzeba zwrócić szczególną uwagę na poziomie analizy właściwej?

Wszystkie czynności z zakresu analizy i interpretacji połączone są (w całej podstawie programowej we wszystkich wymaganiach szczegółowych) z konkretnymi treściami edukacyjnymi. Uczeń ma więc posługiwać się różnymi kategoriami teoretycznoliterackimi, lecz podobnie jak przy odbiorze tekstów – w aspekcie funkcjonalnym. Nie chodzi o to, by definiował rodzaje osób mówiących (w odniesieniu do genealogii), lecz by potrafił np. scharakteryzować postać mówiącą w utworze czy też rozróżnić narrację pierwszo- i trzecioosobową. W podstawie wymienione są wszystkie środki stylistyczne, których funkcje powinien wskazywać w tekście, elementy konstrukcyjne utworu, gatunki literackie do rozpoznania. Do tego dochodzi analiza specyfiki tekstów kultury przynależnych do kilku rodzajów sztuki: teatru, filmu, muzyki, sztuk plastycznych oraz audiowizualnych.

A co z interpretacją w gimnazjum?

Na poziomie interpretacji uczeń ma przedstawiać „swoją propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury i uzasadnić ją”, przywoływać potrzebne konteksty, a także interpretować wybrane utwory literackie, recytując je w całości lub we fragmentach. To z jednej strony niewiele, a z drugiej dużo, bo jeśli nauczyciel w gimnazjum tego naprawdę nauczy, polonista licealny z łatwością poprowadzi ucznia w meandry hermeneutyki.

Ważną kwestią w podstawie są wartości i wartościowanie.

Rzeczywiście, aksjologia towarzyszy całemu segmentowi dotyczącemu analizy tekstów kultury, pokazując właściwy kierunek procesu lekturowego – doświadczenie estetyczne, mające pomóc dziecku w budowaniu świata wartości, lepszym rozumieniu samego siebie, a także rzeczywistości go otaczającej.

Wracając do tematu gimnazjum – jak wygląda kwestia utworów literackich do obowiązkowego omówienia?

Są one opatrzone gwiazdką, co – jak już powiedziałem – oznacza pozycje, których nie wolno pominąć, jako że kształtują tożsamość narodową. Należą do nich: wybrane fraszki i trzy wskazane treny Kochanowskiego (V, VII i VIII), wybrane bajki Krasickiego, *Zemsta* Fredry, II część *Dziadów* Mickiewicza oraz wybrana powieść historyczna Sienkiewicza (*Quo vadis*, *Krzyżacy* lub *Potop*). Pozostałe teksty zamieszczone w spisie to propozycje do wyboru przez nauczyciela lub autora programu. Podkreślam raz jeszcze, że w trzyletnim okresie kształcenia gimnazjalista ma poznać co najmniej piętnaście dużych tekstów w całości. Oczywiście nauczyciel może dowolnie (w zależności od specyfiki danej klasy) tę listę rozszerzać o niektóre utwory – bądź to w całości, bądź w częściach (dodatkowo te, które można czytać w częściach, są zaznaczone). Nazwiska autorów należy traktować tylko jako sugestie!

Gimnazjalista powinien poznać m.in.: powieść przygodową, młodzieżową powieść obyczajową, utwór fantasy oraz detektywistyczny. A co z klasyką?

Te pierwsze gatunki, które uczeń w tym wieku czyta chętnie (i po które nieraz sięga spontanicznie także poza obowiązkiem szkolnym), bo są bliskie jego zainteresowaniom, mają poprzez ciekawe pozycje torować drogę dziełom o uniwersalnej wartości – wzmacniać zaszczerpione na wcześniejszych etapach zamiłowanie do książek i rozwijać zdolność ich odbioru, systematycznie zwiększając stopień trudności. Na takim gruncie można wprowadzać literaturę klasyczną (*Iliadę* i *Odyseję* wraz z wybranymi mitami greckimi oraz Biblię) i średniowieczną (reprezentowaną przez *Pieśń o Rolandzie*), przy czym wszystkie te dzieła można czytać we fragmentach, a z obcej literatury nowożytnej utwory dramatyczne Szekspira (*Romeo i Julia*) oraz Moliera (do wyboru – *Świętoszek* lub *Skąpiec*), a także Saint-Exupéry'ego (*Mały Książę*). Trzeba tu zaznaczyć, że spis lektur dla gimnazjum stanowi spójną całość ze spisem dla szkoły ponadgimnazjalnej. Dlatego teksty na obu poziomach się nie dublują. Tytuły dzieł i nazwiska ich autorów umieszczone są w kolejności chronologicznej, lecz absolutnie nie muszą być w takim porządku omawiane.

Zasadniczą część literatury starożytnej stanowią w podstawie klasyczne dzieła literatury polskiej. Oprócz „ogwiazdkowanych” (wymienionych wyżej), których lektura jest bezwzględnie wymagana, są tu: reprezentujące romantyzm – ballady i *Reduta Ordoña* Mickiewicza oraz *Balladyna* Słowackiego (którą można czytać w częściach lub oglądać jej realizację sceniczną); dla ilustracji konwencji dziewiętnastowiecznego realizmu – wybrane nowele Prusa lub Orzeszkowej; a ponadto Herbert, Miłosz, Pawlikowska-Jasnorzewska, Szymborska, Tuwim, ks. Twardowski, Wierzyński. Trudne doświadczenie drugiej wojny światowej przedstawiają *Kamienie na szaniec* Kamińskiego (lub *Dywizjon 303* Fiedlera), *Pamiętnik z powstania warszawskiego* Białoszewskiego (który może być czytany we fragmentach), wreszcie wybrane opowiadanie Idy Fink. Każdy z tych tekstów obrazuje wojnę z innej perspektywy: militarnej, cywilnej, wreszcie – z punktu widzenia prześladowanych Żydów. Z literatury dwudziestowiecznej wskazane są wybrane utwory Gałczyńskiego, a także opowiadania Lema i Mrożka. Oprócz tego podstawa programowa pozostawia szeroką przestrzeń wyboru lektur z literatury XX w. Zaleca też poznawanie publicystyki – prezentowanej przez różne media, nie tylko prasę.

Czym różni się nauczanie języka polskiego w gimnazjum i liceum w zakresie kształtowania funkcji odbiorczych?

Uczeń w szkole ponadgimnazjalnej powinien w tym zakresie rozumieć teksty kultury o bardziej skomplikowanej budowie i dostrzegać przy tym nie tylko sensy dosłowne, lecz także ukryte, zawarte najczęściej w strukturze głębokiej utworu, a także sprawnie rozpoznawać funkcje tekstu i środki językowe im służące oraz pogłębiać świadomość kryteriów poprawności językowej. Wszystkiemu temu ma służyć wyrabianie umiejętności rozpoznawania specyfiki różnych tekstów (publicystycznych, politycznych, popularnonaukowych – wraz z reprezentatywnymi gatunkami), relacji między nadawcą a adresatem, wreszcie wszelkich zastosowanych figur i chwytów retorycznych (ironia, rodzaj pytań, odpowiedzi unikowe i właściwe, manipulacje językowe). Nauczyciel winien jak najczęściej ćwiczyć z uczniami różnego rodzaju operacje sprawdzające rzeczywiste rozumienie tekstu (wyróżnianie argumentów, kluczowych pojęć, twierdzeń, określanie konsekwencji zastosowania określonego stylu wypowiedzi). Na poziomie rozszerzonym kompetencje te można kształtować poprzez twórcze wykorzystywanie wypowiedzi krytycznoliterackich i teoretycznoliterackich (np. w recenzji, szkicu, artykule, eseju), można też porównywać tekst linearny i hipertekst, rozpoznając przy tym sposób organizacji wypowiedzi (retoryczny, choć nie tylko), a także – w odniesieniu do tekstów z okresu PRL-u – mechanizmy nowomowy charakterystyczne dla systemów totalitarnych.

Studia będą wymagały od dzisiejszego ucznia głównie pracy samodzielnej. Jak w podstawie rozwiązane jest przygotowanie go do tego?

Przede wszystkim podstawa zakłada świadome korzystanie przez ucznia z różnego typu opracowań naukowych oraz popularnonaukowych, stąd też duży nacisk został w niej położony na umiejętność sprawnego poruszania się zarówno w zasobach bibliotecznych (księgozbiór tradycyjny, a w nim – oprócz wszystkich wyznaczonych na wcześniejszych etapach – słowniki etymologiczne i symboli), jak i wśród opracowań multimedialnych i elektronicznych, w tym internetu. Ponadto absolwent liceum powinien umieć tworzyć przedmiotowe bazy danych (zawierające informacje zdobywane w toku nauki), a także sporządzać bibliograficzny opis artykułu i książki (także tych zapisanych w wersji elektronicznej) oraz bibliografię wybranego tematu. Na poziomie rozszerzonym zaś opanować w stopniu elementarnym czynności adiustacyjne.

Skoro już przeszliśmy do szkoły ponadgimnazjalnej, to jakie kompetencje językowe będzie rozwijała?

Definiowanie znaczenia podstawowych pojęć z zakresu semiotyki (znak, system znaków), komunikacji językowej (nadawca, odbiorca, kod, komunikat, kontekst), tekstologii (funkcje tekstu), stylizacji w aspekcie funkcjonalnym (archaizacja, dialektyzacja, kolokwializacja), a także normy poprawnościowej (rodzaje błędów językowych). Na poziomie rozszerzonym dodatkowo rozróżnianie funkcji języka (poznawczej, komunikacyjnej, społecznej), dostrzeganie związków języka z obrazem świata, charakteryzowanie języka polskiego w rodzinie języków słowiańskich, a także świadomość znaczenia stylu potocznego dla rozwoju polszczyzny.

A jakiego rodzaju wypowiedzi licealista powinien umieć tworzyć?

Oczywiście o wyższym stopniu złożoności (i to zarówno mówionych, jak i pisanych) niż w gimnazjum, stosując przy tym podstawowe zasady logiki i retoryki. Jeśli działania te przeprowadzane są poprawnie, uczeń zyskuje świadomość własnej kompetencji językowej. Akcent w tej kwestii podstawa kładzie na takie gatunki, jak: rozprawka, recenzja, referat, interpretacja utworu literackiego lub jego

fragmentu, i zaleca jak najczęstsze przygotowywanie różnego rodzaju wypowiedzi (w tym argumentacyjnych), przy jednoczesnym dogłębnym rozumieniu znaczenia poszczególnych etapów tych czynności. Publiczne wygłaszanie mowy z użyciem różnego rodzaju zabiegów perswazyjnych, a także wykonywanie rozmaitych operacji redakcyjnych na tekstach własnych i cudzych – to kolejne umiejętności związane z tworzeniem wypowiedzi przewidziane do zdobycia w szkole ponadgimnazjalnej.

Postulat wychowania świadomego odbiorcy i uczestnika kultury jest obecny w edukacji już od roku 1999. Co nowy dokument przewiduje w tym zakresie?

Licealista powinien jak najczęściej stosować podstawowe pojęcia z poetyki, a we wszelkich zabiegach hermeneutycznych wykorzystywać wiedzę o kontekstach, w jakich utwór literacki, a także inny tekst kultury może być odczytywany. Jeśli chodzi o faktografię, ważne jest, by nauczyciel pamiętał, że omawiane dzieła nie służą ilustrowaniu wydarzeń, epok czy nurtów kulturowych, ale na odwrót – to historia literatury ma wspomagać proces czytelnicy. Jeśli chodzi o kształcenie świadomości historycznoliterackiej, na etap ten przewidziano rozpoznawanie relacji między tekstami (które w całym procesie dydaktycznym muszą być w centrum zainteresowania) a różnymi epokami w kulturze za pomocą działań analityczno-interpretacyjnych zorganizowanych zarówno w układzie problemowym, jak i chronologicznym. A zatem w ciągu trzech lat nauki w szkole ponadgimnazjalnej uczeń, ukierunkowywany przez nauczyciela, zobligowany jest do uświadomienia sobie istnienia i znaczenia procesu historycznoliterackiego z uwzględnieniem dialogu współczesności z tradycją literacką, a także do przeprowadzania interpretacji porównawczej.

W ten sposób analiza tekstu staje się czymś naprawdę świadomym i ważnym.

Oczywiście. Stąd na poziomie wstępnego rozpoznania dzieła należy położyć szczególny nacisk na identyfikowanie przez ucznia zastosowanej w utworze konwencji literackiej, a w analizie właściwej konsekwentnie rozwijać uczniowski warsztat analityczny, tak by przyszły maturzysta nauczył się wskazywać coraz bardziej skomplikowane artystyczne środki wyrazu oraz wyznaczniki poetyki danego dzieła, określając ich funkcje. Jak już było wzmiankowane, by uwolnić dydaktykę z gorsetu historii literatury, wszelkie wiadomości dotyczące epok winny być wprowadzane niejako przy okazji analizy utworu (uczeń w szkole ma poznawać arcydzieła i ich historię, a nie dzieje całej literatury jako takiej). Na poziomie rozszerzonym powinien ponadto sprawnie wskazywać związki i korespondencje pomiędzy różnymi aspektami utworu, konwencjami, epokami.

A w interpretacji?

W interpretacji wymagania dotyczą umiejętności wykorzystywania elementów znaczących dla odczytania sensu utworu (takich jak motywy, słowa-klucze, wyznaczniki kompozycji) oraz kontekstów (także w aspekcie porównawczym). Na poziomie rozszerzonym dochodzi konfrontowanie tekstu literackiego z innymi tekstami kultury, np. plastycznymi, teatralnymi, filmowymi.

Ostatnia kwestia, podobnie jak w gimnazjum, dotyczy aksjologii – wartości i wartościowania.

Tutaj także, jak w gimnazjum, podkreślona jest potrzeba dostrzegania związków języka z wartościami, tego, że sam język podlega wartościowaniu, a nawet jest jego narzędziem oraz źródłem poznania wartości. Oprócz tego uczeń powinien nauczyć się dostrzegać i rozumieć istniejący w świecie konflikt

aksjologiczny, tak aby być odbiorcą współczesnej kultury świadomym całej jej skomplikowanej sytuacji.

I dochodzimy do zagadnienia, które wywołuje najwięcej emocji – lektury w liceum...

W trzyletnim cyklu kształcenia ma być omówionych co najmniej (!) trzynaście dużych tekstów, z czego pięć oznaczono gwiazdką jako te, które są poza wszelką dyskusją, tzn. muszą zostać bezwzględnie przeczytane i omówione, gdyż tworzą tożsamość narodową (to oznaczenie występuje także przy drobniejszych utworach, takich jak np. *Bogurodzica*). Są to: III część *Dziadów* i *Pan Tadeusz* Mickiewicza, *Lalka* Prusa, *Wesele* Wyspiańskiego i *Ferdydurke* Gombrowicza (w tym ostatnim przypadku nauczyciel zdecyduje, czy omówi całość, czy fragmenty). Resztę obszernych tekstów literackich (co najmniej osiem) z proponowanego spisu dobiera polonista – tak aby wiązały się z treściami programowymi, pasowały do koncepcji programowej. Z literatury powszechnej jest tu *Antygona* lub *Król Edyp* Sofoklesa (wersja literacka albo spektakl teatralny), dramat Szekspira (*Makbet* lub *Hamlet*), *Zbrodnia i kara*, *Łagodna* lub inny utwór Dostojewskiego, *Jądro ciemności* Conrada oraz wybrana powieść literatury powszechnej z XX lub XXI w. (np. *Proces* Kafki, *Dżuma* Camusa, *Rok 1984* Orwella, *Sztukmistrz z Lublina* Singera).

Jaka jest proporcja ilościowa tekstów staropolskich i tych z XIX oraz XX w.?

Zdecydowana większość proponowanych utworów z literatury polskiej to teksty pochodzące z XIX i XX w. Polonista może wybrać np. *Chłopów* Reymonta (tom I – *Jesień*), jeden utwór Żeromskiego (*Ludzie bezdomni*, *Wiarna rzeka*, *Echa leśne* lub *Przedwiośnie*), dramat dwudziestowieczny Witkacego, *Mroźka* lub *Różewicza* oraz powieść (np. *Cudzoziemka* Kuncewiczowej, *Granica* Nałkowskiej, *Droga donikąd* Mackiewicza, *Solaris* Lema, *Austeria* Strykowskiego czy *Kronika wypadków miłosnych* Konwickiego).

A jak można rozszerzać ten spis?

W dokumencie jest jeszcze lista, z której można wybierać pozycje do przeczytania i omówienia w całości lub we fragmentach: *Don Kichote* Cervantesa, *Pamiętniki* Paska, *Monachomachia* Krasickiego, IV część *Dziadów* Mickiewicza, *Kordian* Słowackiego, wybrane opowiadanie z tomu *Osmaleni* Irit Amiel (lub *Zdążyć przed Panem Bogiem* Krall), opowiadania Iwaszkiewicza lub Borowskiego, *Inny Świat* Herlinga-Grudzińskiego, *Podróże z Herodotem* Kapuścińskiego. Uczniowie mają też poznać utwory poetyckie. Oprócz „ogwiazdkowanej” *Bogurodzicy* i wierszy Kochanowskiego, mogą to być wybrane liryki – od *Lamentu świętokrzyskiego* aż po poezję Barańczaka. Ponieważ podstawa duże znaczenie dla edukacji polonistycznej nadaje Biblii ze względu na jej źródłowość topiczną, stąd zaleca się także do przeczytania wybrane psalmy oraz fragmenty *Pieśni nad Pieśniami*, *Księgi Hioba*, *Apokalipsy św. Jana*. Jak widać na przykładzie tego zestawienia, intencją autorów podstawy w zakresie doboru lektur było przesunięcie akcentu z literatury staropolskiej na spuściznę XIX i XX w.

Jak wygląda ta kwestia na poziomie rozszerzonym?

W klasach humanistycznych nauczyciel ma jeszcze większy wybór spośród wielu ważnych pozycji z literatury powszechnej: liryki Horacego, wiersze z romantycznej poezji europejskiej, realistyczna lub naturalistyczna powieść europejska (np. *Ojciec Goriot* Balzaka, *Nana* Zoli lub *Pani Bovary* Flauberta), wybrana powieść (lub zbiory opowiadań) dwudziestowiecznych autorów (np. Kafki, Manna, Nabokova,

Camusa, Singera, Steinbecka, Vonneguta, Marqueza, Grassa, Eco, Kundery). W całości lub we fragmentach można czytać z tego zakresu *Boską komedię*, *Fausta* oraz *Mistrza i Małgorzatę*.

A z literatury polskiej?

Treny Kochanowskiego (jako cykl poetycki), poezja barokowa (np. Naborowskiego, Morsztyna), *Kordian* lub *Fantazy* Słowackiego, *Nie-Boska komedia* Krasińskiego, a także utwory współczesne: *Szewcy* Witkacego, opowiadania Herlinga-Grudzińskiego, powieść lub zbiór opowiadań np. Dąbrowskiej, Nałkowskiej, Kuncewiczowej, Wittlina, Mackiewicza, Strykowski, Kuśniewicza, Konwickiego, Lema, Myśliwskiego, Nowakowskiego, Pilcha, Tokarczuk, Chwina, Huellego, wiersze dwudziestowiecznych poetów polskich (innych niż wymienieni na poziomie podstawowym) eseje Jastruna lub Kubiaka poświęcone kulturze antycznej, eseje Miłosza, Herberta, a także inne do wyboru – np. Wyki, Błońskiego, Janion, Kołakowskiego, ks. Tischnera, Rymkiewicza, Stempowskiego, wybrany reportaż autora polskiego (np. Kapuścińskiego, Kąkolewskiego, Krall, Grynberga), a wreszcie dzienniki (np. Dąbrowskiej, Nałkowskiej, Iwaszkiewicza, Gombrowicza) oraz *Tryptyk Rzymski* Jana Pawła II.

Utworów literackich jest więc całkiem sporo. A co z innymi tekstami kultury?

Wśród nich wymienia się najważniejsze filmy z twórczości polskich reżyserów (np. Wajdy, Munka, Kieślowskiego, Zanussiego). Nie chodzi tu o oglądanie ich dzieł na lekcjach, lecz o analizowanie wybranych fragmentów po obejrzeniu przez uczniów danego obrazu samodzielnie, np. w domu. Wśród proponowanych tekstów kultury znalazła się także wypowiedź telewizyjna Jana Pawła II (jako największego Polaka wszechczasów), mianowicie jego homilia wygłoszona 2 czerwca 1979 r. w Warszawie na Placu Zwycięstwa (obecnie Piłsudskiego). Na poziomie rozszerzonym zaś wyróżniono: wybrane filmy z klasyki kinematografii światowej (np. Bergmana, Chaplina, Felliniego, Kurosawy, Tarkowskiego, Wellesa); spektakle teatralne (w tym, a może przede wszystkim, Teatru TV) – przynajmniej jeden w roku. Uczeń na poziomie rozszerzonym powinien też systematycznie czytać gazetę codzienną, tygodnik opinii, miesięcznik i kwartalnik.

Czy na lekcjach języka polskiego wystarczy czasu na wychowywanie młodzieży?

Polonista, czytając z uczniami teksty kultury i rozmawiając o nich, tym samym wychowuje młodzież. W ostatniej części podstawy (zadania szkoły) staraliśmy się oprócz uwag szczegółowych na jej temat zawrzeć opis danego etapu kształcenia z uwzględnieniem kontekstu pedagogicznego i psychologicznego, a także zapisać konkretnie określone zadania nauczyciela języka polskiego. Znaleźć tam też można dodatkowe informacje o zajęciach wyrównawczych dla uczniów z trudnościami w sprostaniu wymaganiom i o zajęciach rozwijających szczególne zdolności – językowe, literackie i kulturowe.

Czy nowej podstawy należy się bać?

Zazwyczaj odczuwamy lęk przed tym, co nowe, nieznanne. Dlatego trzeba przede wszystkim ten dokument przeczytać, a wtedy zobaczymy, że owszem, jest wymagający zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela, lecz także przyjazny dla nich, a ponadto czytelny, uwzględniający zasadę stopniowania trudności, zapewniający ciągłość w edukacji.