

Dlaczego nie historia literatury w nowym gimnazjum?

Tezy, wprost wyartykułowanej przez autora podstawy programowej do języka polskiego w gimnazjum, dra Krzysztofa Biedrzyckiego, iż „**nie jest konieczne, ani nawet nie jest zalecane wprowadzanie na tym etapie chronologii, a więc namiastki historii literatury**” (*Podstawa programowa z komentarzami. Język polski*, MEN, Warszawa 2009), wcale dziś nie przyjmuje się jako oczywistej. Wiele podręczników zachowało (mimo ich dostosowania do nowej podstawy) tradycyjny historycznoliteracki układ, również nauczyciele przyzwyczajeni są do chronologii jako podstawowego sposobu organizacji materiału nauczania.

Minister Zbigniew Marciniak we wstępie otwierającym tom *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski* mówi wprost, że **celem zmian jest zerwanie z dotychczasowym powtarzaniem pełnego trzyletniego cyklu w gimnazjum i liceum**. „Zamiast tego należy potraktować czas nauki w gimnazjum oraz w szkole ponadgimnazjalnej jako spójny programowo, sześćioletni (a w technikum nawet siedmioletni) okres kształcenia” – pisze Marciniak. Bolączką podwójnego układu chronologicznego – i to zarówno w przypadku języka polskiego, jak i historii – był brak czasu w trzyletnim cyklu na omówienie zagadnień związanych ze współczesnością. Na historii uczniowie z reguły nie mieli już czasu na zapoznanie się z dziejami XX wieku, na języku polskim kończono omawianie literatury współczesnej najdalej na latach siedemdziesiątych XX w. Tymczasem dysproporcja pomiędzy dawnymi epokami a współczesnością znacznie się pogłębiła – ważnych dzieł z literatury współczesnej istnieje dziś znacznie więcej niż ze wszystkich epok historycznych razem wziętych. Nie jest już możliwe rzetelne omówienie wszystkich arcydzieł z przeszłości oraz nawet wybranych tylko arcydzieł współczesnych w trzyletnim cyklu nauczania. **Dominujący dziś model historycznoliteracki powiela błąd, którego twórcy reformy chcą uniknąć – a mianowicie powtarzania tego samego cyklu bez możliwości zatrzymania się dłużej przy współczesności**. Tylko rezygnacja z tego modelu pozwala na realizację postulatu twórców reformy, aby sześćioletni cykl kształcenia, obejmujący gimnazjum i liceum, stanowił spójną całość.

Na czym polega istota ostatniej reformy programowej? Prof. Sławomir Jacek Żurek, koordynator zespołu humanistycznego, w licznych wypowiedziach podkreślał, iż w nauczaniu języka polskiego powinno nastąpić **przejście od paradygmatu chronologiczno-kulturowego do paradygmatu tekstowo-komunikacyjnego**. Co oznacza ten pierwszy, doskonale wiadomo, ponieważ odpowiada on obecnej praktyce szkolnej. Można tę praktykę opisać w paru hasłach: nauczanie chronologiczne od początków piśmiennictwa, przewaga tekstów dawnych i trudnych, napisanych nieczytelnym dziś dla młodzieży językiem, zdecydowana dominacja kultury wysokiej. Efektem jest z jednej strony wykształcenie

typu encyklopedycznego, zorientowane na tradycję, z drugiej zaś – słaba orientacja w kulturze współczesnej („W polskiej szkole jest mnóstwo arcydzieł, nie ma tylko czytelników tych arcydzieł” – powtarzał na spotkaniach z nauczycielami prof. Żurek). Paradygmat tekstowo-komunikacyjny odwraca ten porządek i hierarchię ważności. Przyświeca mu cel, by nie zniechęcić i tak niechętnego literaturze młodego człowieka, dlatego zrywa z chronologią, by odwrócić kolejność przyswajania treści oraz kompetencji literackich i językowych. Trzeba wychodzić od współczesności, by na przykładzie bardziej przystępnych dla młodzieży lektur nabyć niezbędne kompetencje czytelnicze. W centrum uwagi staje tekst, nie tylko tekst literacki, lecz szerzej – tekst kultury. Teksty kultury to różnego rodzaju komunikaty, które odbiorca (czyli uczeń) ma nie tylko rozumieć, lecz także na nie odpowiadać. W zakres edukacji wchodzi teraz współczesność we wszystkich swych wymiarach, a internet staje się jednym z ważniejszych mediów. To już nie źródło bryków i gotowców, ale olbrzymia rzeczywistość medialna, źródło zarówno informacji, jak i zabawy oraz główny sposób spędzania czasu, niosący ze sobą liczne niebezpieczeństwa. Analiza i interpretacja dzieła literackiego – dotychczas podstawowy cel polonistycznej edukacji – jest teraz jednym z trzech jej filarów. Pozostałe to odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji oraz tworzenie wypowiedzi.

Zasadnicze stają się zatem **kompetencje komunikacyjne**, którym musi towarzyszyć świadomość językowa, czyli świadomość wykorzystywanych środków językowych i ich funkcji. Charakterystyczne, że **w polonistycznej podstawie gimnazjalnej nie ma śladu historii języka, nie ma też ani jednego pojęcia w jakikolwiek sposób kojarzącego się z historią literatury**. Nie ma więc pojęcia epoki literackiej czy prądu, nie ma historycznych stylów literackich ani artystycznych. Spośród stylów języka wymienia się jedynie potoczny, urzędowy, artystyczny i naukowy. Podstawa kładzie za to silny nacisk na „wrażliwość etyczną dotyczącą komunikacji” (Krzysztof Biedrzycki, *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski*). W warunkach komunikacji elektronicznej dużo ważniejsza niż kiedyś staje się zatem znajomość etyki i etykiety języka, odróżnianie informacji od opinii i umiejętność nieulegania manipulacji, wszechobecnej wszak w kulturze masowej.

Najważniejszy jednak argument przeciw układowi historycznoliterackiemu w gimnazjum wynika z **zapisanego w podstawie programowej układu lektur**. Zacytujmy raz jeszcze autora podstawy: „Spis lektur do gimnazjum jest tak ułożony, **by możliwe było płynne przejście ucznia od literatury młodzieżowej i popularnej do literatury «wysokiej», dorosłej**. Układ spisu lektur jest taki, że na początku podane są utwory klasyczne, a w dalszej części utwory z literatury młodzieżowej i popularnej. W komentarzu odwróćmy jednak tę kolejność, gdyż przy planowaniu rozkładu materiału wskazane byłoby raczej, uwzględniając rozwój intelektualny i emocjonalny ucznia, przesunięcie większości dzieł klasycznych do starszych klas” (Krzysztof Biedrzycki, *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski*). Dlaczego literatura młodzieżowa i popularna? Bo „chodzi o to – pisze dalej Biedrzycki – żeby ucznia zachęcić do lektury, a więc żeby stopniować skalę trudności, a także by proponować pozycje dla niego atrakcyjne.”

Gimnazjum w intencji twórców podstawy ma być dopiero wprowadzeniem do „wysokiej” kultury, a proponowana przez nauczyciela lektura powinna zaciekawiać, nie odstraszać. Mamy zatem alternatywę – albo realizujemy powyższe założenia w układzie niehistorycznym, albo nie realizujemy ich wcale w układzie historycznoliterackim, bo ten właśnie zaczyna od dzieł trudnych i klasycznych. Trzeciego wyjścia nie ma.

Jeszcze inny kłopot związany z lekturami skłania ku wyborowi strategii niehistorycznej. Otóż **podstawa nakazuje przeczytanie obowiązkowo 5 większych lektur w ciągu roku, czyli 15 w całym cyklu gimnazjalnym**. Te ze ścisłego kanonu, których nie można pominąć, oznaczone są gwiazdką. Inne można wybierać (w spisie jest ich więcej niż 15). Otóż **oznaczone gwiazdką większe lektury z ubiegłych epok (czytane w całości) są tylko trzy** – *Zemsta* Fredry, II część *Dziadów* oraz wybrana powieść Sienkiewicza. Nawet zresztą gdyby nauczyciel zdecydował się omawiać w całości *Balladynę* (z grupy lektur do wyboru: czytanych we fragmentach lub w całości, bez gwiazdek), to i tak proporcje wyniosłyby wtedy 4 do 11, na korzyść lektur współczesnych. **Cała reszta, z której można wybrać pozostałe 11 lub 12 obowiązkowych lektur, to lektury XX i XXI-wieczne**, w tym wspomniana literatura popularna i młodzieżowa. Nauczyciel zatem realizujący program według schematu historycznoliterackiego będzie zmuszony czytać z młodzieżą cały czas literaturę współczesną, a dodatkowo omawiać nieprzewidziane w podstawie programowej teksty historyczne.

I ostatnia, najważniejsza chyba sprawa. **MEN**, wprowadzając reformę, **przyznaje, że „efekty pracy polskiej szkoły znacznie się pogorszyły”**, a uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i wyższych uczelni „mają fundamentalne braki w wykształceniu, uniemożliwiające płynne kontynuowanie procesu nauczania” (Z. Marciniak). Istnieje wiele powodów tego stanu rzeczy, ale niewątpliwie jedną z ważniejszych jest obecny **brak korelacji pomiędzy egzaminem a treściami nauczonymi w szkole**. Dziś większość gimnazjalistów, przystępując do egzaminu, uważa, że nie trzeba czytać lektur, by go zdać, a wystarczy jedynie oglądać telewizję i czasem przejrzeć gazetę. Twórcy podstawy, zaangażowani obecnie w tworzenie koncepcji nowych egzaminów, mają tego świadomość. Nie znamy jeszcze żadnych konkretnych dotyczących nowych egzaminów, ale jedno wiadomo: podstawa jest napisana językiem standardów wymagań i egzaminy końcowe mają teraz być ściśle powiązane z podstawą programową – na każdym etapie edukacyjnym. Jeśli tak się stanie, to w konsekwencji na egzaminie po gimnazjum uczeń nie będzie pytany o większość lektur omówionych w szkole zgodnie z kursem historii literatury, natomiast będzie od niego wymagana umiejętność interpretacji przede wszystkim współczesnego tekstu kultury.

Reforma edukacji zapoczątkowana w 1999 roku odbywała się głównie pod hasłem odejścia od wiedzy encyklopedycznej na rzecz kształcenia umiejętności. Niestety na hasłach się skończyło i dzisiaj w polskiej szkole krucho jest zarówno z wiedzą, jak i umiejętnościami. Obecna reforma nie jest rewolucją w tym sensie, że jej twórcy, świadomi błędów poprzedniej, starają się realnie wprowadzić w życie

założenia tej sprzed 10 lat. Rzeczywistość jednak znacznie się zmieniła od tamtego czasu – inne jest otoczenie kulturowe młodego człowieka, inne narzędzia pozyskiwania wiedzy, a co najważniejsze, pojawiły się nowe, dziś już dominujące, środki komunikacji – i tej społecznej, i tej najbardziej osobistej. Szkoła nie może tego nie zauważać. **Najwyższy czas, by odejść od edukacji erudycyjnej, zorientowanej historycznie, na rzecz edukacji wprowadzającej młodego człowieka w świat kultury współczesnej – co wcale nie znaczy, że wyobcowanego z tradycji.** Zmianie muszą ulec jedynie proporcje i akcenty...