

# „Portret gimnazjum 2006”

– rozmowa Sławomira Jacka Żurka  
z prof. Elżbietą Putkiewicz (UW)



**Elżbieta Putkiewicz**

dr hab., profesor Uniwersytetu Warszawskiego, ekspert Instytutu Spraw Publicznych; w swoich badaniach zajmuje się bieżącymi problemami polskiej oświaty; autorka wielu artykułów i monografii naukowych, m.in.: *Spoleczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin* (współautorka M. Zahorska; 2001); *Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje* (współautorzy: R. Dolata, A. Wilkomirska; 2004), *Szkoły publiczne i niepubliczne – porównanie ofert edukacyjnych* (współautorka A. Wilkomirska; 2003), *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie* (współautorzy: R. Dolata, B. Murawska; 2005), *Korepetycje – szara strefa edukacji* (2005)

■ Sławomir Jacek Żurek: W roku 2000 z inicjatywy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (w ramach programu „Gimnazjum 2002”) w środowisku gimnazjalnym przeprowadzone zostały badania<sup>1</sup> pod Pani kierownictwem. Jaki portret gimnazjum się z nich wyłonił?

**Prof. Elżbieta Putkiewicz:** Swoisty portret gimnazjum w pierwszym roku funkcjonowania powstał na podstawie danych zebranych przez pracowników kuratoriów oświaty i placówek doskonalenia nauczycieli, uczestników prowadzonego przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli seminarium „Gimnazjum 2002”. W seminarium brało udział 30 osób, po dwie z każdego województwa. Wszyscy mieli duże doświadczenie zawodowe i liczne kontakty ze środowiskiem szkolnym w swoim województwie. Uważałyśmy, że z tego powodu niewątpliwie przewyższali

<sup>1</sup> Badania prowadził zespół w składzie: prof. dr hab. Elżbieta Putkiewicz, dr Marta Zahorska, dr Krystyna Ewa Siellawa-Kolbowska.

ankieterów ośrodków badań socjologicznych. Z drugiej strony grupa ta, jak wielu pracowników oświaty, była mocno zaangażowana w proces tworzenia nowej szkoły, co mogło wpłynąć na subiektywną ocenę badanych problemów. Byliśmy świadome, że wyniki badań mogą być traktowane jedynie jako uzupełnienie innych studiów lub jako hipotezy, o których potwierdzenie lub zaprzeczenie będzie można się dopiero starać. Zebrano dane o 99 gimnazjach. Dyrektorzy i nauczyciele 80% z nich deklarowali kłopoty wychowawcze. Można powiedzieć, że to sprawa normalna, nauczyciele zawsze narzekają na kłopoty, jakie sprawiają uczniowie. Niektóre informacje były jednak sygnałem poważnym. Agresja, przemoc, wymuszanie pieniędzy występowały w jednej trzeciej gimnazjów, najczęściej miejskich. Narkotyki, alkohol, papierosy – w nieco więcej niż jednej czwartej gimnazjów, także miejskich, bardzo często tych samych, w których zdarzały się akty agresji i przemoc. Podobne wyniki otrzymałyśmy trzy lata później, w toku badań prowadzonych z Anną Wilkomirską – zostały one opisane w książce *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych* (2004). Jeśli chodzi o problemy dydaktyczne, to nauczyciele z dwóch trzecich gimnazjów zgłaszali występowanie bardzo dużych różnic w przygotowaniu absolwentów podstawówek w zakresie języka polskiego i matematyki. Tymczasem zajęcia kompensacyjne, które mogłyby pomóc najsłabszym i różnicę tę zmniejszyć, prowadziło w roku 2000 tylko 25% placówek. Myślę, że to był sygnał dla władz edukacyjnych i lokalnych. Należy jednak pamiętać, że reakcja nań zależała nie tylko od dobrej woli władz, ale przede wszyst-

kim od ich zasobów finansowych. Tymczasem z wnikliwej analizy prowadzonej przez profesora Krzysztofa Konarzewskiego wynika, że pierwszym z czterech motywów utworzenia gimnazjum była nadzieja na oszczędności w oświacie i równoległe stworzenie szkoły, która będzie antidotum na dysfunkcyjną, szczególnie w ostatnich klasach, ośmioletnią szkołę podstawową.

■ **Z czego może wynikać tak wysoki poziom zachowań patologicznych (rozboje, gwałty, samobójstwa) w gimnazjum?**

Przyczyn jest wiele – szkoła jest taka jak społeczeństwo, w którym działa, spróbujmy skupić się jednak na przyczynach, które są konsekwencją kultury tej instytucji. Może o tym po prostu jestem w stanie więcej powiedzieć. Zaczniemy od tego, że bardzo trudno stwierdzić rzeczywisty poziom zachowań patologicznych. W roku 2000 i trzy lata później miałyśmy nieodparte wrażenie, że niektórzy dyrektorzy wyraźnie nie chcieli przyznawać się do istnienia w ich szkole problemów wychowawczych lub minimalizowali nasilenie tychże. Działanie prawa „faworyzacji własnego pola” to nie tylko nasza, polska specjalność. W prowadzonych przez moje studentki badaniach na Litwie (w 2006 r.) wnioski z rozmów z dyrektorami i nauczycielami były identyczne. Szkoła, jak chce – umie być hermetyczna. Do pewnego stopnia ułatwiają jej to rodzice, którzy za dużo nie pytają, uciekają szybko z wywiadówek albo w ogóle nie pojawiają się na nich. Zapomnieli wyraźnie, że to oni przede wszystkim odpowiadają za wychowanie swoich pociech, także przez wybór odpowiedniej dla nich szkoły. Pisze o tym Jan Wróbel w artykule *Beczka prochu*,

opublikowanym w „Tygodniku Powszechnym” (2006, nr 47, s. 4). O zjawisku faworyzacji własnego pola przez dyrektorów i nauczycieli (niechętnie mówiących o kłopotach), winny pamiętać władze oświatowe, które zadowolają się prowadzeniem w szkołach biurokratycznej, pośpiesznej kontroli, w toku której dowiadują się, że problemów nie ma lub występują w „umiarkowanym nasileniu”. To zatajanie wydarzeń kłopotliwych dla szkoły, brak debaty publicznej o nich, to jedna z przyczyn, oczywiście nie jedyna, plenienia się zła w szkole. W badaniach prowadzonych w drugim roku funkcjonowania gimnazjum Krzysztof Konarzewski zauważył, że grawituje ono ku „szkole nauczyciela”, że praktyka dydaktyczna i wychowawcza kształtuje się według właśnie jego potrzeby prestiżu i wygody. W takiej szkole rośnie dystans między nauczycielami i uczniami. Pierwsi wyrabiają sobie pozycje suwerenów, drudzy spychani są na miejsce wasali. Temu procesowi może po stronie uczniów towarzyszyć wzrost poczucia ubezwłasnowolnienia oraz opór. Kłopoty wychowawcze, czasem bardzo duże, to niekiedy reakcja na bezradność intelektualną młodzieży (polegającą na tym, że przy rozwiązywaniu problemów na danym przedmiocie nauczania nie korzystają ze swoich możliwości poznawczych – por. G. Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995) wobec dużych wymagań dydaktycznych „szkoły nauczyciela”. Z badań uczniów z sukcesami w gimnazjum (por. E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Spoleczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*, Warszawa 2001) wynika niezbiecnie, że z zadaniami stawianymi przez szkołę radzą sobie dobrze ci uczniowie, którzy uczą się

z rodzicami lub uczęszczają na korepetycje. Dodajmy, że i w szkole „ucznia, nauczyciela i rodziców” wcale niełatwo w ciągu trzech lat wyrównać poziom uczniów, którzy pochodzą z różnych szkół podstawowych i rodzin o różnym poziomie wykształcenia. A o takim – szybkim i tanim wyrównaniu marzyli sobie reformatorzy.

■ **Jak Pani myśli, dlaczego nauczyciele nie radzą sobie z gimnazjalistami? Czy wynika to z indolencji pedagogicznej, czy też z wyjątkowego rozbastwienia młodzieży?**

Przede wszystkim nie wszyscy nauczyciele sobie nie radzą. Od kilku lat współpracuję z samorządem Kwidzińska, miasta na północy Polski, które miało duże kłopoty wychowawcze w jednym z gimnazjów. Jest to gimnazjum w biednej, trudnej wychowawczo dzielnicy, w której poziom bezrobocia jest wyższy niż w innych częściach miasta. Niewielu uczniów w tej szkole miało ochotę się uczyć, do tego paskudnie się zachowywali. Miasto zdecydowało się zmienić tę sytuację. Nowa dyrekcja (zmianę rozpoczęto od znalezienia dyrektora mającego pomysł na szkołę) przydzieliła każdej klasie dwóch wychowawców, zaczęto prowadzić sensowne godziny wychowawcze, integrować zespoły klasowe, budować więzi zaufania, lojalności, solidarności, między innymi wyjeżdżając z uczniami na wycieczki, biwaki i imprezy kulturalne. Szkoła podjęła ścisłą współpracę z kuratorami rodzinnymi i kuratorami dla nieletnich, a w strefie dydaktyki – zorganizowała nauczycielskie konsultacje dla uczniów – poza tymi doraźnymi, ale funkcjonującymi stale konsultacjami, w szkole odbywają się zajęcia wyrównawcze z języka polskiego i matematyki oraz cotygodniowe

popołudniowe dyżury nauczycieli, przeznaczone na indywidualne rozmowy z rodzicami (z długiej listy wybrałam tylko niektóre działania nauczycieli). Po dwóch latach uczniowie mają lepsze osiągnięcia szkolne i zdecydowanie lepiej się zachowują, mniej wagarują. Można oczywiście powiedzieć, że młodzież ta nie była tak bardzo „rozbestwiona” i program udaje się właśnie dlatego. Może i tak jest. W tym wypadku nauczyciele, rodzice, władze lokalne i inni, zaliczani przez dyrekcję do grona przyjaciół szkoły, którzy są autorami prowadzonego tam programu, mogą zapisać sobie na plus, że wkroczyli w odpowiednim momencie.

■ **Jak odbudować autorytet nauczyciela w gimnazjum? W jaki sposób mogą pomagać w tym rodzice, środowiska akademickie, instytucje rządowe i pozarządowe?**

To temat rzeka, w dodatku autorytet to pojęcie, któremu codzienna pedagogika często przypisuje błędne znaczenie. W myśl zasady, że nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria, zacznijmy od niej. Funkcjonowanie autorytetu nauczyciela zależy od tego, czy uczniowie respektują jego kompetencje (współcześnie powiemy przywódcze lub/i eksperckie). Respektujący autorytet nauczyciela uczniowie muszą być przekonani o jego kompetencji, a swe przekonanie wywodzić z codziennego, prawie doświadczonego sprawdzania, czy wiedza i umiejętności nauczyciela są właśnie miarodajne w sprawach ważnych dla znajomości świata i działania w nim. Poza tym uczeń musi mieć dowody uczciwości nauczyciela. To tylko garść podstawowych informacji wynikających z definicji autorytetu. Zastanówmy się, co z nich wynika.

Po pierwsze to, że każdy nauczyciel swój autorytet buduje w znacznej mierze sam – przyjmując postawę krytyczną wobec samego siebie. Po drugie, może pomóc mu w tym własne środowisko szkolne, testując jego kompetencje merytoryczne i metodyczne. Ale taką pomoc przyjmuje się trudno. Z wielu badań wynika, że jako nauczyciele nie lubimy być narażani na krytykę i to w znacznie bardziej niż reprezentanci innych profesji.

■ **Budynek gimnazjum w myśl założeń reformy miał być oddzielony zarówno od szkoły podstawowej, jak i liceum (jak jest w praktyce – wiemy). Czy warto dokładać starań, by to założenie było całkowicie zrealizowane?**

Nie jestem zwolenniczką oddzielania gimnazjum od szkoły podstawowej czy liceum, z jedynym zastrzeżeniem – szkoły nie mogą być duże.

■ **Czy w gimnazjum potrzebna jest demokracja, czy raczej bardziej przydałby się tutaj szkolny ustroj autorytarny? Jaki jest Pani stosunek do pomysłów ministra Romana Giertycha na uzdrowienie sytuacji w gimnazjum – „Zero tolerancji”?**

Chociaż demokracja szkolna w gimnazjum została na poziomie politycznym dramatycznie zakwestionowana, praktyka placówek nastawionych na budowanie wewnątrzszkolnego i zewnątrzszkolnego społeczeństwa otwartego (nie zawsze, co trzeba dodać, mająca „twarde” podstawy wynikające z teorii pedagogicznej, np. praktyka szkoły Krystyny Starczewskiej) świadczy o tym, że demokracja się sprawdza. Sprawdza się jednak także praktyka związana z bardziej autorytarną perspektywą wychowania, realizowana np. w opisywanej przeze mnie szkole kwidzyńskiej.

■ **Jak według Pani mnogość wymaganych od szkoły i nauczycieli różnego typu dokumentacji wpływa na obowiązki pedagogiczne i czynności dydaktyczne?**

Nie umiem odpowiedzieć na to pytanie. Należę do tych szczęśliwców, którzy umieją bronić się przed zagrażającą swojej pracy biurokracją. Wiem również, że nie każdy poziom biurokracji zagraża mojej pracy.

■ **Jak Pani szacuje skalę zjawiska korepetycji w gimnazjum?**

Z badań prowadzonych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) wynika, że coraz częściej korzystają z nich uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów. Ci pierwsi, aby dobrze zdać sprawdzian po szkole podstawowej i dostać się do dobrych gimnazjów, drudzy zaś, aby mieć dobre wyniki na egzaminie gimnazjalnym i zostać uczniem dobrego liceum. Z danych zebranych przez CEO wynika, że w samym tylko roku 2005 z korepetycji z przedmiotów innych niż języki obce korzystało 12% gimnazjalistów i 8% uczniów szkół podstawowych. Dodajmy, że prawie jedna trzecia uczniów szkół podstawowych i 42% gimnazjalistów z korepetycji nie korzysta, uzasadniając ten fakt nie brakiem potrzeby, lecz możliwością. Na dodatkowe lekcje z języków obcych uczęszczało w 2005 roku: 16% uczniów gimnazjów i 18% uczniów szkół podstawowych. 59% gimnazjalistów i 50% uczniów szkół podstawowych na lekcje prywatne i kursy z języków obcych organizowane poza szkołą uczęszczałoby, gdyby miało możliwości. Przyglądając się tym liczbom, zadajemy sobie podstawowe pytanie – jak takie powszechne zjawisko mogło pozostać niezauważone i nienapiętnowane przez tyle lat?

■ **Jakie wnioski można wysnuć z prowadzonych przez Panią badań na ten temat?**

Należy podkreślić, że fenomen korepetycji jest złożony i nie podlega jednoznacznej ocenie. Korepetycje mają swoje strony dodatnie: można w ich toku pozbyć się coraz częściej występującej wśród uczniów bezradności intelektualnej i zdobyć rzetelną wiedzę. Zdecydowana większość, średnio 80%, biorących udział w badaniach Open Society Institute (OSI) studentów z Polski i innych ośmiu krajów uważa, że lekcje prywatne, które braли w klasie maturalnej, pomogły im lub nawet bardzo pomogły w przygotowaniu do matury i do egzaminów wstępnych na uczelnie. Korepetycje mają jednak wiele negatywnych społecznych, etycznych i ekonomicznych konsekwencji. Przyczyniają się do pogłębiania nierówności w dostępie do edukacji, korzystają z nich tylko ci, którzy mogą za nie zapłacić.

■ **Jakie są reperkusje moralne udzielania korepetycji przez nauczycieli ich własnym uczniom?**

Badania Instytutu Spraw Publicznych i CEO dostarczyły wiele dowodów na to, że korepetycje stanowią źródło patologii relacji szkolnych. Zdaniem biorących udział w badaniach, szkoła w sposób bezpośredni lub pośredni wymusza korepetycje, podczas których nauczyciele ucząją lepiej i starannie niż na lekcjach szkolnych. Douczanie tego typu osłabia standardy moralne środowiska szkolnego, zaburza funkcję socjalizacyjną szkoły – po prostu uczy dzieci i młodzież korupcji. Danuta Sterna z CEO opisuje zachowania nauczyciela matematyki, który udzielał prywatnych lekcji swoim uczniom, i to w czasie zajęć z innych przedmiotów. Proceder trwał

latami, nauczycielowi włos nie spadł z głowy, wręcz przeciwnie – miał opinię dobrego specjalisty, przysparzającego szkole sławy, ponieważ jego uczniowie nie tylko dobrze pisali klasówki i sprawdziany, ale mieli dobre wyniki na maturze. Z „osiągnięć” matematyka cieszył się więc także dyrektor szkoły. Rodzice nie interweniowali, jeżeli mogli, płacili za lekcje, jeżeli nie mogli, nie podejmowali tematu w obawie o los swoich pociech. Przykład ten jest znakomitą ilustracją uwagi Johna Goodlada, jednego z najbardziej znanych amerykańskich badaczy rzeczywistości szkolnej, że niska jest korelacja między wynikami najbardziej nawet obiektywnych sprawdzianów a uczciwością i społeczną odpowiedzialnością szkoły. Nie przynosi na pewno pocieszenia fakt, że w tym wypadku sytuacja szkoły

polskiej nie jest odosobniona – korupcyjne douczanie występuje we wszystkich krajach biorących udział w międzynarodowych badaniach korepetycji zorganizowanych przez OSI (gdzie indziej zresztą zdarzają się znacznie częściej niż u nas).

■ **Czy możemy już mówić o szarej strefie w polskiej edukacji?**

Z charakteru pracy korepetytorów (samozatrudnienie) wynika bardzo słaba kontrola płacenia przez nich podatku. Rozliczają się więc z tego rzadko. Oprócz swoistości warsztatu prywatnego nauczyciela, okazję stwarza także sytuacja dotychczasowego braku dyskusji społecznej o korepetycjach. Przez wiele lat nikt o nich nie mówił, więc wydawało się, że nie są rzeczywistym zjawiskiem, a trudno płacić podatki za działalność, która „nie istnieje”.

Rozmowę do druku przygotowała  
*Elżbieta Żurek*

Stanisław Bortnowski

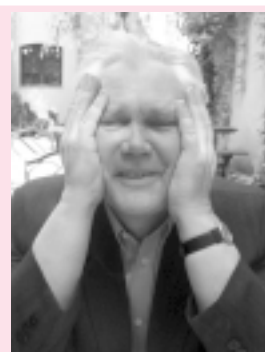
# Egzamin po gimnazjum – trafny czy wątpliwy?

Jestem zaskoczony faktem, że o ile matura wywołuje dyskusje ogólnopolskie, o tyle równie ważny egzamin, bo dotyczący wszystkich uczniów kończących gimnazjum, pozostaje poza polem uwagi. Postanowiłem dokonać analizy humanistycznej części testu gimnazjalnego z kwietnia 2006 r. oraz spojrzeć z dystansem na próbę o wielkiej mocy (gdyż w połowie rozstrzygającej o dalszym losie absolwentów trzeciego etapu kształcenia).

Ogląd wstępny nastraja życzliwie – spójna tematyka krążąca wokół śmiechu. Podstawą sprawdzianu był tekst źródłowy zatytułowany *I śmiech niekiedy może być nauką*, zróżnicowany (składał się z wywiadu z psychologiem, krotochwili Leonarda da Vinci, bajki Aleksandra Fredry, zwrotki z *Monachomachii* Ignacego Krasickiego, ponadto diagramu z „Polityki” zatytułowanego *Ulubione dowcipy Polaków*, wreszcie rysunku satyrycznego Jacka Sasina *Do unii i z powrotem*) i na miarę nawet słabego ucznia.

## Co egzamin sprawdza?

Egzamin sprawdza na pewno uwagę, umiejętność koncentracji, dokładność czytania instrukcji, orientację w zasadach testu, wymaga wzmożonej czujności (aby odpowiedzieć na pytanie 12. o sens wyrażenia „trud świętego Krzysztofa”, trzeba przeczytać przypis) i opanowania nerwowego. Są to dyspozycje ważne podczas wszelkich egzaminów. Test stanowi



**Stanisław Bortnowski**

emerytowany starszy wykładowca w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej w Instytucie Polonistyki UJ; autor licznych publikacji, m.in.: *Spór z polonistyką szkolną* (1988), *Jak uczyć poezji?* (1991), *Ferdydurkizm, czyli Gombrowicz w szkole* (1994), *Scenariusze półwariackie* (1997), *Warsztaty dziennikarskie* (1999), *Nowe spory. Nowe scenariusze* (2001), *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego* (2003), *Gombrowicz w szkole, czyli ferdydurkizm* (2004), *Przewodnik po sztuce uczenia literatury* (2005)

więc trening działania w sytuacji wywołującej stres.

Większość pytań kontroluje nie tyle rozumienie tekstu jako całości, ile umiejętność znalezienia w nim konkretnej i na ogół oczywistej oraz podanej wprost lub łatwej do uchwycenia informacji. W zadaniu 1. trzeba zauważyć, że tekst jest wywiadem, a nie reportażem, felietonem czy sprawozdaniem, w zadaniu 3. zdanie z wywiadu „poczucie humoru nie jest czymś jednorodnym” należy podporządkować jednemu z podanych określeń (wymagana odpowiedź – „oblicza humoru mogą być bardzo różne”), w zadaniu 9. uczeń winien odszukać w przypisie sformułowanie „przenoszenie ludzi” i skojarzyć z jedną z podpowiedzi („przenoszenie kupca przez rzekę”), odrzucając inne („przenoszenie bagażu, przeprawę zakonników” oraz „przeprawę kupca”).

Podobny charakter mają trzy pytania dotyczące realiów w bajce Fredry: pytanie o to, kim byli bohaterowie, o przyrzeczenie ich nocowania w lesie („czterech podróżnych zabłądziło w lesie – zabłądzili w ciemnościach”), wreszcie o przyrzeczenie „nieprzetrwania w lesie” (też oczywiście: „nie podjęli niezbędnych zadań i zasnęli”). Przywołania krótkich cytatów z czterowersowej strofy z *Monachomachii* wymaga zadanie 23.: „Podaj warunki, jakie zdaniem autora powinien spełniać «pouczający śmiech» [wymagana odpowiedź: «kiedy się z przywar, nie z osób natrząsa»] oraz «zbawienny żart» [wymagana odpowiedź: «kiedy szczypie a nie kąsa»]”.

Spojrzenia na całość zamieszczonych historii, czyli myślenia syntetycznego oraz interpretacyjnego, opartego na wnioskowaniu żądają autorzy testu w zadaniu 2. – temat wywiadu, 11. – „Które powiedzenie najtrafniej ilustruje zdarzenie opowiedziane w krotkach?”, 21. – wskazanie numerów wersów

odpowiadających określonym elementom kompozycyjnym, jak wstęp, rozwinięcie, zakończenie, morał, 22. – streszczenie w kilku zdaniach bajki, a także 24., wymagające nazwania wad i zalet kupca, czyli odwołujące się do charakterystyki postaci.

W teście pojawiły się też pytania z zakresu historii kultury: zadanie 12. pytające, kim był i kiedy żył autor przywołanej krotkowi (możliwe warianty odpowiedzi: „bajkopisarzem epoki starożytnej, szesnastowiecznym dramaturgiem, malarzem przełomu XV i XVI wieku, malarzem przełomu XVI i XVII wieku”), z zakresu historii najnowszej (zadanie 20., wymagające uporządkowania chronologicznego takich zdarzeń jak „obrady Okrągłego Stołu, zburzenie muru berlińskiego, przystąpienie Polski do NATO, wejście Polski do Unii Europejskiej”). Ponadto zadania 6. i 7. koncentrują się na umiejętności rozszyfrowania wpisanego w koło statystyki, zaś 16., 17. i 18. dotyczą charakteru i sensu rysunku.

Nużący, ale konieczny przegląd zadań trzeba zakończyć przyjrzeniem się poleceniom otwartym. Są to: zredagowanie ogłoszenia o konkursie na rysunek satyryczny związany z życiem szkoły oraz napisanie rozprawki, uzasadniającej powiedzenie, że śmiech niekiedy może być nauką.

W sumie test jest na pewno urozmaicony, składa się z zadań, które sprawdzają wyłącznie to, co gimnazjalista na lekcjach języka polskiego czy historii powinien poznać czy wyćwiczyć, łączy pytania zamknięte z zadaniami krótkiej odpowiedzi oraz wymaga udowodnienia przez ucznia, że opanował dwie dłuższe formy wypowiedzi wskazane w podstawie programowej.

„Jest więc dobrze, a nawet bardzo dobrze” – gotowi zawołać twórcy egzaminu, część rodziców i może część

polonistów, ja jednak będę stawiać kolejne pytania.

### Jak egzamin sprawdza?

Zacznę od refleksji oceniającej test wyboru, gdyż aż 20 zadań na 26 ma właśnie taki kształt. Uczeń winien wybrać jedną z podsuniętych mu, więc nie przez niego zredagowanych odpowiedzi. Decyzja zdającego może być świadoma, ale w równym stopniu przypadkowa jak na loterii. Nie znam się ani na chirurgii, ani na metalurgii, ale na egzaminie testowym z tych dziedzin, mając dużo szczęścia, mógłbym zdobyć nawet 30% punktów i przy obniżonych wymaganiach jako laik go zaliczyć. Istnieje też nawet przy najsurowszej kontroli możliwość porozumienia się, co obniża wiarygodność wyników i podważa pierwszą zasadę testu – jego obiektywizm.

Test wyboru, przyuczając do zgadywania, nie uczy myślenia, a to tak, jakby przygotowywał jedynie do działań przy taśmie produkcyjnej, a nie do pracy wymagającej kreatywności. Dlaczego więc Centralna Komisja Egzaminacyjna upiera się przy testach wyboru, rezygnując z testu luk albo testu porządkowania? Także wielbione podczas egzaminu zadania krótkiej odpowiedzi schematyzują świat i wyrabiają fałszywe przekonanie o jego prostocie i jednostronności.

Oto przykłady z analizowanego egzaminu. Zadanie 4. wymaga jedynej odpowiedzi, iż „śmiech odgrywa ważną rolę w życiu człowieka”. Ale w tekście źródłowym psycholog stawia także tezę, iż śmiech jest ulubioną bronią człowieka: „Istnieje także inny aspekt śmiechu [...], gdy ludzie chcą załatwić porachunki między sobą. Wtedy służy on do tego, by powiedzieć uszczypliwą uwagę lub wyśmiać czyjąś słabość”. Także zda-

nie, iż śmiech „jest najistotniejszym przejawem kultury osobistej człowieka”, dałoby się wybronić jako twierdzenie niesprzeczne z tymi uwagami. Test wyboru jednak odrzuca wieloaspektowość zjawisk i za wszelką cenę dąży do krótkiego, jednozdaniowego komentarza z sugestią: „Jest tylko tak!”.

Nieudolność przyjętego modelu egzaminowania widać w dystraktorach odnoszących się do przywołanego żartu (zadania 17. i 18.). Na rysunku robotnik, niechętny wysiłkowi i solidnej pracy, odpowiada zaniepokojonemu pękniętą rurą mężczyźnie: „Pokonaliśmy komunę, jesteśmy w NATO, weszliśmy do Unii, a ten tu o zwykłej rurze”. Uczeń ma wskazać, że historyjka „komentuje otaczającą go rzeczywistość” oraz że ma „rozbawić i skłonić do przemyśleń”. Przecież to są ogólniki, które nie wyjaśniają celności żartu. Można go rozpatrywać na różne sposoby. Zaczniemy wyliczać: każda wymówka od pracy jest dobra; rządzenie się na własnym podwórku dla Polaków jest trudne – kochają oni sprawy wagi państwowej, a nie mogą sobie poradzić z przyziemnymi drobiazgami, stąd konflikt między wielką polityką a kłopotliwą codziennością; jako obywatele lubimy się chwalić sukcesami na miarę europejską, ale nie potrafimy gospodarzyć, jesteśmy leniwi i niezaradni, rura (i wszelka konkretna robota) to nasz kompleks; jest w nas buta narodowa, może nawet pycha, a zarazem niedojrzałość społeczna itp.

Byłoby interesujące, jak skomentowałyby ten rysunek gimnazjaliści, gdyby nie dawać im gotowych odpowiedzi: poradziliby sobie z interpretacją na symbolicznym poziomie czy pozostałoby na dosłownym? Konkluzja jest oczywista: egzaminem rządzi myślenie nieskomplikowane, czasami prymitywne, dalekie od inspiracji twórczych.

Premiuje się na nim przeciętność, co prawdopodobnie pozwala osiągać jakie takie wyniki, ale co wyraźnie nie służy wydobyciu zróżnicowania poziomu uczniów. Test wyboru uśrednia: gubi talenty i nie wskazuje na słabeuszy. Do problemu powróć przy kryteriach.

### *Czego egzamin nie sprawdza?*

Oczywiście nie chodzi o pełną listę zarzutów stawianych po konfrontacji z podstawą programową, ale o wskazanie tych, które są znaczące dla koncepcji edukacyjnej z przedmiotów humanistycznych. Sygnał jest wyraźny: nie trzeba uczyć się faktografii literackiej i historycznej, nie trzeba czytać lektur, nie trzeba opanowywać podstaw gramatyki, nie jest niezbędna umiejętność samodzielnego analizowania i interpretowania dzieła sztuki. Wypracowanie ma stosunkowo małą wartość, jego rozmiary zostały ograniczone, a czas na jego tworzenie skrócony. Pisać je należy krótko i najlepiej prosto, bez stylistycznej nadwyżki i bez ryzykownej oryginalności, bo te elementy się nie liczą. Na ortografię i interpunkcję można nie zwracać uwagi, gdyż jest to dla komisji sprawdzającej umiejętność bez znaczenia. Gimnazjalista ma więc być ubogi duchem, mało pomysłowy, wyzbyty inwencji, przyciosany do narzuconej przez testy przeciętności.

Kryteria ocen nadają humanistycznemu egzaminowi wymiar karykatury, obowiązuje bowiem punktacja „zerojedynkowa”. Żadnych niuansów: albo sformułowałeś tezę bądź hipotezę, albo nie; albo przywołałeś przykład, albo nie; albo dostosowałeś układ graficzny do treści wypowiedzi, albo nie; albo stworzyłeś tekst o trójdzielnej kompozycji, albo nie; albo trafnie dobrałeś środki językowe, albo nie itp. Ta

pozornie precyzyjna wyliczanka, w szczególności zmieniana z egzaminu na egzamin („Klucze są nieprzewidywalne” – mówi jedna z polonistek), wbrew intencji projektodawców nie daje gwarancji obiektywizmu ocen, nie różnicuje zadań otwartych (także tych z krótką odpowiedzią), lecz je zrównuje. Podobnie jak na maturze nie dyskwalifikuje się prac odbiegających – nawet całkowicie – od tematu, nie są brane pod uwagę także poważne błędy rzeczowe i na odwrót: nie uzyskują premii zadania wykraczające poza schemat, szerzej udokumentowane, świadczące o niebanalnym podejściu do problemu.

### *Naruszyć strukturę*

Tak zorientowany egzamin gimnazjalny zaciera prawdę o poziomie absolwentów i stwarza złudzenie, że nie jest źle, skoro obecni szesnastolatki w międzynarodowych badaniach na czytanie tekstu ze zrozumieniem osiągnęły wyniki lepsze niż poprzednie roczniki. Nic dziwnego, skoro na lekcjach języka polskiego głównie rozwiązuje się testy (albo na takie próby tworzy się jakby nowy przedmiot z osobnym przydziałem godzin).

Zdumiewające, że formuła egzaminu zakrzepła, że nie słyhać o próbach wyjścia z impasu, o nowych wariantach ogólnopolskich rozwiązań. Aby więc nie ograniczać się jedynie do narzekania, proponuję: niech egzamin trwa o pół godziny, a może i godzinę dłużej; niech składa się z kilku wyrazistych i jednorodnych części, np. z czytania ze zrozumieniem (test wyboru – 5–6 pytań), ze sprawdzianu historycznego z wiedzą o kulturze oraz ze sprawdzianu gramatycznego (testy luk i przyporządkowania 8–10 pytań) i z krótkiego zadania na interpretację tekstu. To byłaby część pierwsza mniej więcej od-

powiadająca dzisiejszej, część drugą – dłuższą, pisaną po przerwie – skoncentrowałbym na użytkowej i literackiej formie wypowiedzi. W całkowicie zmienionych kryteriach ocen akcent padłby na odwołania do lektury, nie zostałyby też zlekceważona oryginalność i inwencja stylistyczna, a także poprawność ortograficzna.

Można też przygotować inną koncepcję egzaminowania, którą powinny zaproponować ośrodki akademickie, metodyczne, lecz przede wszystkim poloniści, najlepiej w drodze konkursu ogłoszonego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Uda się, jak udało się z podręcznikami, o ile władza zechce się wyzbyć części swoich prerogatyw. Jeżeli stan rzeczy się nie zmieni, pozostaniemy w krainie ułudy, wygodnej dla statystyki, a tak naprawdę podszytej niewiedzą, lenistwem i bezradnością gimnazjalistów zwolnionych od umysłowego wysiłku.

### Polonistki o egzaminie

Na koniec kilka opinii zebranych podczas moich licznych podróży metodycznych po całej Polsce:

■ „Egzamin jest potrzebny przede wszystkim egzaminatorom. Pracuję kilka lat i dopiero podczas kursu nauczyłam się poprawiać zadania otwarte. Wiele dała mi zespołowa praca w komisji, a także mądre konsultacje z panią od weryfikacji. Ujęło mnie dążenie za wszelką cenę do sprawiedliwości i rozstrzyganie w sytuacjach wątpliwych na korzyść ucznia. Niepokoi jednak absurdalność niektórych poleceń w kluczu, np. odejmowanie punktu uczniowi, który w liście do kolegi mieszkającego w innym kraju tego faktu nie zaznaczył (a czy musiał?). Klucz jest zanadto rozciągliwy, czasami aż kusi, by z jego twórcami polemizować.

To samo dotyczy składni: uczniowie bardziej ambitni układają zdania pod rządnie złożone, często nawet okresy retoryczne. To ich gubi, gdyż popełniają błędy, za to ci, którzy piszą najprościej, krótkimi, bezbarwnymi zdaniami, zyskują punkty. Ale tak w ogóle to jestem zadowolona, że nota wystawiona przeze mnie tylko w połowie rozstrzyga o przyjęciu do liceum. Ktoś zdjął ze mnie ciężar odpowiedzialności, za co jestem wdzięczna”.

■ „Obserwuję niepokojący fakt: egzamin staje się coraz łatwiejszy, lub jest tak poprawiany, aby statystyka była krzepiąca. Najslabsi nasi uczniowie, gdy my poprawiamy ich prace, zyskują nawet 10 punktów mniej aniżeli w komisjach zewnętrznych. Czy miłoserdzie oddaje stan faktyczny osiągnięć uczniów – wątpliwe! Ponadto klucze, bardzo formalne, wręcz technologiczne, dalekie od literackiego ducha, premiuja to, co wskazane w wypracowaniu, ale wskazane byle jak. Można więc spotkać dwa wypracowania: jedno napisane nędznie, drugie oryginalnie, z literackim błyskiem, a oba ocenione tak samo. Jeśli się nie mylę, to identyczny problem pojawia się przy korekcie prac maturalnych. I po gimnazjum, i po szkole średniej najpoważniejszy błąd rzeczowy nie kompromituje. Taki sposób myślenia podważa rzetelność wiedzy i premiuje lenistwo, bylejakość i lekceważenie prawdy”.

■ „Egzamin jest trafnym podsumowaniem trzyletniej nauki w gimnazjum, sprawdza wiedzę i umiejętności uczniów. Nie mam żadnych zastrzeżeń do tego pomysłu (około 30% podobnych stwierdzeń – S. B.)”.

■ „Uczniowie piszą bzdury, za które dostają punkty. Przykładem tegoroczny test z odwoływaniem się do Kaczora Donalda i innych kreskówek. Taki poziom reprezentuje większość

gimnazjalistów. Uczeń może nie przeczytać ani jednej książki, a egzamin napisać i to całkiem nieźle. Jakiś przykładzik, szczytki argumentacji i już się punkty liczą. Myślę, że bardzo źle się stało, iż nie istnieje pojęcie «niezdany egzamin». Egzamin bez mocy zaliczeniowej to przecież kuriozum”.

■ Przeżona byłam poziomem piszących. Większość nie potrafi myśleć lub myśli cząstkowo, nie ogarniając całości. W zadaniu o śmiechu gimnazjaliści nie potrafili odwołać się ani do krotchwili Leonarda, ani do bajki Fredry, za to jako przykład literacki cytowali zdania z wywiadu z jakąś panią psycholog. Zapomnieli o bajkach Krasińskiego, o *Zemście* Fredry, o *Pani Twardowskiej* Mickiewicza. Mroźek oczywiście był poza ich zasięgiem. Odnoszę wrażenie, że na koniec klasy trzeciej w ich głowach panuje olbrzymi chaos i jeszcze większy zamęt. Za dużo tekstów, za dużo nazwisk, żadnej hierarchizacji twórców i dzieł. Oni żyją w kręgu kultury telewizyjnej, ich świat to świat seriali, konkursów na idola i kolorowych magazynów. Nie są w stanie także argumentować, szukają egzemplifikacji nie tam, gdzie trzeba. Coś im się przypomina, co widzieli, albo co przeczytali i co jeszcze tkwi w ich pamięci, stąd film *Pasja* i *Kamienie na szaniec* w zadaniu o śmiechu, bo «hitlerowiec śmiał się z Rudego»”.

■ „Uczeń słaby zdobywa punkty dzięki tak zwanym strzałom, a to nijak ma się do jego wiedzy”.

■ „Prace pisemne w formie rozprawki, opisu lub charakterystyki nie pozwalają uczniowi rozwinąć skrzydeł, popisać się fantazją i wyobraźnią, jak to było dawniej podczas pisania wypracowań. Tamten egzamin był na pewno bardziej mobilizujący”.

■ „Temat rozprawki był w tym roku zbyt trudny, egzamin przecież jest po-

wszechny, zatem muszą do niego przystąpić uczniowie o bardzo różnym poziomie intelektualnym”.

■ „Uczyłam w gimnazjum, obecnie pracuję w liceum. Na egzaminie gimnazjalnym zbyt małą wagę przykładam się do tworzenia własnej wypowiedzi, w efekcie do liceum trafiają uczniowie bardzo słabo piszący. Punktacja pozwala na uzyskanie nieźłego wyniku bez wypracowania! Ponieważ zaliczenie testu nie wymaga wiedzy ani z języka polskiego, ani z historii, uczniowie kończący gimnazjum nie mają motywacji do uczenia się i dopiero w liceum zaczynają cierpieć katusze, bo trzeba opowiadać wiele faktów. Gimnazjum demoralizuje więc młodych, utwierdzając nieuctwo”.

■ „Uczniowie, przynajmniej w naszym miasteczku, gdzie jest wiele rodzin bezrobotnych i o niskich ambicjach edukacyjnych, podchodzą do egzaminu niezbyt solidnie. Uważają, że jeśli to jest egzamin w ich gimnazjum, to nie muszą się do niego specjalnie przygotowywać i po prostu się nie uczą. Te postawy wzmacniane są przez rekrutujących do szkół średnich. Uczniowie słyszą, że miejsca w szkołach na nich czekają i że kolejna już placówka, zagrożona niżem, deklaruje, iż przyjmie wszystkich. Może bardziej motywowałby uczniów do nauki przepis, iż zbyt mała ilość otrzymanych punktów powoduje nieotrzymanie promocji albo konieczność zdawania egzaminu jeszcze raz”.

■ „Egzamin przeprowadzany jest za wcześnie, gdy materiał nie został jeszcze przerobiony do końca i utrwalony. Po egzaminie, więc już w kwietniu, uczniowie przestają się uczyć – następuje wtedy powszechna demobilizacja, klasy trzecie do końca roku funkcjonują na niby, w błogim lenistwie, uczą się tylko piątkowicze”.

Jacek Brzozowski

# S Sroczość Czesława Miłosza

Ten sam i nie ten sam szedłem przez las dębowy  
Dziwiąc się, że muza moja, Mnemozynie,  
Nic nie ujęła mojemu zdziwieniu.  
Skrzczała sroka i mówiłem: sroczość,  
Czymże jest sroczość? Do sroczego serca,  
Do włochatego nozdrza nad dziobem i lotu,  
Który odnawia się, kiedy obniża,  
Nigdy nie sięgnę, a więc jej nie poznam.  
Jeżeli jednak sroczość nie istnieje,  
To nie istnieje i moja natura.  
Kto by pomyślał, że tak, po stuleciach,  
Wynajdę spór o uniwersalia<sup>1</sup>.

Zbiegają się w tym wierszu zasadnicze motywy światopoglądu oraz postawy poetyckiej Miłosza. Pytanie: kim jestem? Pamięć, Mnemosyne, matka Muz, bogini pamięci. Zdziwienie. Ptak. Związki z filozofią. Zbiegają się przy tym – co należy również do istoty Miłoszowej poezji – nie bez żartobliwego dystansu i chyba także nie bez autoironii (o czym powiem na zakończenie).

## ■ 1.

Kwestię zasadniczą: „kim jestem” stawiają pierwsze słowa wiersza – „Ten sam i nie ten sam szedłem przez las dębowy”. Naturalnie, ja jestem ja, jestem „ten sam”. W tym sensie jestem „ten sam”, że mam poczucie bycia sobą, tożsamości (nawiasem mówiąc, „tożsamość” to słowo tego rodzaju, co „sroczość”, które się za chwilę pojawi w wierszu). Ale zarazem mam poczucie, że będąc sobą,



**Jacek Brzozowski**

profesor nadzwyczajny w Katedrze Literatury Romantyzmu, Dwudziestolecia Międzywojennego i Literatury Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego; autor licznych publikacji, m.in. *Muzy w poezji polskiej. Dzieje toposu do przełomu romantycznego* (1986), *Odczytywanie znaczeń. Studia o poezji Mickiewicza* (1997), *Odczytywanie romantyków. Szkice i notatki o Mickiewiczu, Malczewskim i Słowackim* (2002); ostatnio wydał, wraz ze Zbigniewem Przyrodnikiem, nową edycję krytyczną wierszy Słowackiego (2005)

<sup>1</sup> *Sroczość* (1958) z tomu *Król Popiel i inne wiersze*, Paryż 1962.

jestem w tej swojej samości „nie ten sam”, jestem kimś innym, innym sobą. Jestem, będąc sobą, wciąż innym sobą. Czy istnieje zatem coś, co – oprócz tej oczywistości, że ja to ja i zarazem nie-ja – jest moją naturą?

To problem, zauważyć wypadnie, jak najbardziej na miejscu... właśnie w dębowym lesie<sup>2</sup>. Oczywiście nie dlatego, że gdzie indziej go nie ma. Jest i istnieje zawsze i wszędzie. Tutaj jednak, wpośród drzew, które są symbolem tego, co trwałe i niezmienne, dochodzi do głosu niejako sam przez się i w sposób naturalny. Jednocześnie zaś coś bardziej zwykłego, jak iść przez las dębowy i...

### ■ 2.

Miłosz powiada: „szedłem [...] / Dziwiąc się, że muza moja, Mnemosyne, / Nic nie ujęła mojemu zdziwieniu”.

Nie istniejemy bez pamięci. Nie ma bez niej również poety. Nie przypadek to, że matką Muz, bogiń poezji i poetów, jest właśnie Mnemosyne, Pamięć.

Ona, pamięć, zakorzenia nas w materii świata. Jeśli prawdziwie być znaczy być świadomie, zawdzięczamy to pamięci. Jeśli coś pozwala nam mieć poczucie tożsamości, to także właśnie pamięć. Bez wątpienia jest ona wielką życiodajną siłą. Ale potrafi być również zgubna. Potrafi być i jest zgubna, kiedy prowadzi do przyzwyczajania. To znaczy, kiedy powoduje, że to, co jest nam dane – świat, rzeczywistość oraz my sami – wydaje się oczywiste i proste, na wskroś znane i oswojone. Kiedy – mówiąc inaczej – wszystko, co istnieje, traci głębsze znaczenie i tym samym przestaje dla nas istnieć naprawdę, tj. istnieć w swej wyjątkowości, niepowtarzalności i w ogóle w samym cudownym (= nieoczywistym) fakcie swego istnienia.

Mamy jednak dar, który temu zgubnemu działaniu pamięci możemy przeciwstawić. Mają go szczególnie – i od zawsze o tym mówili, i powtarza to również Miłosz w *Sroczości* – poeci i filozofowie: dar dziwienia się, zadziwiania się światem, dar niegasnącej ciekawości, niepoprzestawiania na tym, co wydaje się oczywiste, dar uważnego i docieklivego bycia w świecie.

Wagę tego daru podkreśla Miłosz w sposób prosty i równocześnie chyba najsilniejszy z możliwych: „szedłem [...] Dziwiąc się, że muza moja, Mnemosyne, / Nic nie ujęła mojemu zdziwieniu” – *szedłem dziwiąc się, że wciąż się dziwię*.

### ■ 3.

I właśnie to zdziwienie pozwoliło poecie usłyszeć coś z gruntu oczywistego w lesie i zwykłego. Tak bardzo oczywistego, że właściwie to jakby tego wcale nie było. W tym zaś wypadku o tyle jeszcze więcej, że nie piękny śpiew pięknego ptaka, lecz skrzeczenie sroki usłyszał; chciałoby się dodać: głupiej sroki. Umiejętność dziwienia się ma jednak to do siebie, że to, co istotne, potrafi związać z czymkolwiek i, jednocześnie trafiając od razu w sedno rzeczy.

Ponieważ więc szedł poeta przez las – rzetelny, solidny las: dębowy – szedł jakże od tego lasu odmienny w swojej niepewnej i niejasnej tożsamości, to

<sup>2</sup> Heraklit, filozof bliski Miłoszowi, mówił, że nie można dwa razy wejść do tej samej rzeki. Nie tylko dlatego, że ona płynie i wobec tego jej woda nigdy nie jest tą samą wodą. Także dlatego, że my również wciąż się zmieniamy. Wydaje mi się, że w *Sroczości* Miłosz osobliwie parafrazuje Heraklita: nie można dwa razy wejść do tego samego dębowego lasu.

kiedy usłyszał, że skrzeczy sroka, zapytał, zaprzątnięty własną tożsamością, o naturę skrzeczącego ptaka, o jego istotę, o jego w skrzeczeniu nieomylnie rozpoznaną tożsamość: o s r o c z o ś ć zapytał, i o to, czym jest ona.

■ 4.

Odpowiedź jest precyzyjna i świetnie uporządkowana. Najpierw najwewnętrzniejsze centrum każdego żywego stworzenia: serce. Dalej cecha gatunkowa sroki: „włochate nozdrze nad dziobem”. Na koniec określenie tego, co stanowi w ogóle istotę naszego pojęcia czy obrazu ptaka, a co w wypadku sroki jest jej cechą szczególną i niepowtarzalną: lot, który „odnawia się, kiedy obniża”.

Jeżeli istnieje coś takiego jak sroczość, to opisał ją Miłosz w sposób absolutnie adekwatny, szczególnie w dwóch ostatnich punktach. Ten znakomity opis nie jest jednak żadnym dowodem na to, że sroczość – że istota, że niezmienna natura sroki – rzeczywiście istnieje. Niepodobna bowiem prawdziwości tego, co zostało opisane, dowieść, tzn. potwierdzić swoim pełnym udziałem w sroczym istnieniu: „nigdy nie sięgnę, a więc [...] nie poznam”. Mówiąc inaczej: niepodobna mieć sformułowane z dystansu wyobrażenie o istocie sroki – a tylko z dystansu może być takie wyobrażenie sformułowane – i jednocześnie być sroką, czyli sobą samym sprawdzić i potwierdzić to, co widać wyłącznie z zewnątrz.

Ostatecznie zatem, gdy chodzi o naszą naturę, o to, co w nas pewne, stałe i niezmienne, o treść naszej tożsamości, o to, kim jesteśmy – nic więcej ponad domysły powiedzieć nie umiemy. Jedynym zaś trybem, w jakim cokolwiek na ten temat sensownego można próbować mówić – jest tryb warunkowy: „Jeżeli j e d n a k s r o c z o ś ć n i e i s t n i e j e , / T o n i e i s t n i e j e i m o j a n a t u r a”. Niczego ten tryb nie orzeka kategorycznie. Ale też i niczego kategorycznie nie wyklucza.

■ 5.

I ten właśnie tryb, warunkowy – nie tylko (jak w tym wypadku) jako konstrukcja zdania, ale także, i przede wszystkim, jako postawa, jako punkt widzenia, jest jedną z najistotniejszych cech światopoglądu Miłosza poety. Poety, który w realiach dalekich od zawilej i jakże często nudnej powagi filozoficznych rozpraw i traktatów, stawia, na swój sposób stawia, zasadnicze problemy, od wieków zaprzątające myślicieli i filozofów. W *Sroczości* mówi o tym wprost: „Kto by pomyślał, że tak, po stuleciach, / Wynajdę spór o uniwersalia”.

Nie wchodząc w szczegóły tej wielkiej, zapoczątkowanej w średniowieczu dyskusji, przypomnę tylko, że dotyczyła ona pojęć oraz idei ogólnych: tego, czy ogólne pojęcia i idee są jedynie abstrakcjami, które nie posiadają realnego bytu (nominalizm), czy też obecne są realnie w każdym poszczególnym istnieniu (realizm). Przekładając to na język zajmującego mnie wiersza: czy „sroczość” jest tylko i wyłącznie abstrakcją mojego umysłu próbującego opisać srokę, czy też zbiorem cech stanowiących niezmienną naturę tak wszystkich, jak każdej poszczególnej sroki. Czy to, co mówię o „sroczości”, to tylko i wyłącznie kwestia mojego wyobrażenia i językowej fantazji, czy też rzeczywiście realnie tkwi w naturze sroki jako jej bezwzględny fundament, jej – sroki – tożsamość?

Rozstrzygnięcie problemu, jednoznaczne i definitywne, nie jest możliwe. Nie znaczy to jednak, żeby problem nie miał racji bytu. Przeciwnie, cały wiersz jest na świadectwo, że ma. Ma w osobliwym sensie: nie tym, że poeta postanowił do

skądinąd znanego mu problemu powrócić, ale w tym, że ten problem sam i na własny rachunek wynalazł. Wynalazł – ponieważ nie zagubił daru dziwienia się.

■ 6.

Sięga ten dar tak głęboko, że obejmuje – żartobliwym dystansem obejmuje również to, do czego doprowadził poetę: „Kto by pomyślał, że tak, po stuleciach, / Wynajdę [idąc przez las i słysząc, jak skrzeczy sroka] spór o uniwersalia”. Wynajdę wielki spór o istnienie bądź nieistnienie istoty rzeczy.

Możliwe również, że wolno by tutaj myśleć o jeszcze dalej niż żartobliwość idącym dystansie: o autoironii. Otóż jedna z sielanek siedemnastowiecznego poety Józefa Bartłomieja Zimorowica, *Winiarze*, opowiada o spotkaniu trzech hodowców winnej latorośli – Leszka, Samujły i Miłosza. Bohaterowie sielanki dyskutują między innymi o poezji. W pewnym momencie jeden z nich, właśnie Miłosz, powiada:

Przedtym rzadki kto Muzy jak świętości ruszył,  
[...]  
Teraz lada kto z nimi swata się po prostu;  
Jeszcze nie umie kozie zawiązać i chwostu,  
A już słowom ogony zwiężuje, na rzeczy  
Nie znając się, jak sroka koło płotu skrzeczy.

Niewykluczone, że układając filozofujący wiersz o uniwersaliach, pamiętał Miłosz o tych słowach swego dalekiego barokowego imiennika, i że dlatego właśnie sroka, ptak jak na ironię zupełnie niepoetycki, znalazła się w centrum jego zainteresowania, tym samym ironicznie wobec „filozofowania”, pozwalając poecie uniknąć patosu i akademickiej powagi.

Jerzy Bartmiński

# Co to jest etnolingwistyka?

(Esej językoznawczy)

Polonistyka przeżywa ostatnio czas „przebudowy”. Pod takim hasłem ukazały się materiały z niedawnego krakowskiego zjazdu, który zgromadził badaczy literatury, języka oraz metodyków i kulturoznawców<sup>1</sup>. W językoznawstwie światowym i polskim taki proces przebudowy trwa zresztą permanentnie, choć obserwatorzy życia naukowego stwierdzają zgodnie, że w ostatnich dekadach, po roku 1975, nastąpiło jego nasilenie. Już na początku lat 70. pojawiły się bowiem oznaki zwątpienia w inspiracyjny potencjał strukturalizmu, skupionego na samym systemie językowym, który miał być „rozpatrywany sam w sobie i ze względu na siebie samego”, jak to formułował twórca kierunku Ferdinand de Saussure. Rozpoczęły się intensywne, różnie ukierunkowane poszukiwania nowych koncepcji badawczych, uwagę przyciągnęły sposoby użycia jednostek systemu języka



**Jerzy Bartmiński**

profesor zwyczajny, polonista – językoznawca i folklorysta; kierownik Zakładu Tekstologii i Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego UMCS w Lublinie; członek Rady Języka Polskiego i Komitetu Językoznawstwa PAN; autor ponad 300 publikacji z zakresu językoznawstwa polonistycznego, etnolingwistyki i tekstologii, w tym książek: *O języku folkloru* (1973), *O derywacji stylistycznej* (1977), *Nazwiska obce w języku polskim. Problemy poprawnościowe, słownik wymowy i odmiany* (wspólnie z Izabelą Bartmińską, 1978), *Folklor, język, poetyka* (1990), *Polskie kolędy ludowe* (2002); redaktor „Etnolingwistyki” (t. 1–16) i prac zbiorowych: *Współczesny język polski* (1993, II wyd. 2001); *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich* (1993), *Słownik stereotypów i symboli ludowych* (1996, II wyd. 1999); *Językowy obraz świata* (1990, III wyd. 2004), *Język w kręgu wartości* (2003)

<sup>1</sup> Por. *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22–25 września 2004*, red. zespół pod przewodnictwem M. Czermińskiej, t. 1–2, Kraków 2005.

w różnorodnych aktach i gatunkach mowy oraz procesy związane z komunikacją językową, literacką i kulturową. To nieuchronnie spowodowało pytanie o konteksty języka, o jego stosunek do człowieka mówiącego i do społeczności mówiącej tym językiem, więc przede wszystkim narodu, ale też innych wspólnot komunikacyjnych, mniejszych (środowiska młodzieżowe, zawodowe, kobiety w odróżnieniu od mężczyzn itd.) i większych (w skali kontynentu europejskiego i całego świata). Nastąpiła radykalna zmiana celów badawczych i metodologii. Rozwinęły się nowe kierunki badań lingwistycznych: psycholingwistyka i socjolingwistyka, w kolejności także lingwistyka kulturowa, antropologiczna, wreszcie kognitywna. Także dotychczasowe zainteresowania językoznawców skupione na słownictwie i składni rozszerzyły się na całe teksty, powstała lingwistyka tekstu (ostatnio coraz częściej nazywana po prostu tekstologią), a w orbicie badań lingwistycznych znalazły się także wartości do niedawna stanowiące domenę filozofów i literaturoznawców, takie jak szczęście i przyjaźń, wolność i twórczość, dom i rodzina. Wszystkie te zmiany doprowadziły do stworzenia – czy raczej na razie zarysowania perspektyw zbudowania – mostu między nauką o języku a badaniami nad literaturą i kulturą, co otwiera drogę ku polonistyce integralnej.

### Nowy kierunek

Jednym z nowszych kierunków w językoznawstwie, budzącym znaczne zainteresowanie, także badaczy literatury, jest etnolingwistyka<sup>2</sup>, podejmująca problem stosunku języka do kultury i jej nosicieli, więc narodu, grupy społecznej, zawodowej, czy lokalnej. Podejmowany przez nią i uznany za centralny problem językowego obrazu świata, czyli obrazu utrwalonego w języku (w jego słownictwie i gramatyce, ale też w tekstach), przywoływanego czy milcząco zakładanego w praktyce językowej, okazał się atrakcyjny w edukacji zarówno na poziomie uniwersyteckim, jak i szkolnym.

Czym więc zajmuje się etnolingwistyka, co kryje się za kluczowym pojęciem językowego obrazu świata?

W Polsce zarysowały się dwa nurty, dwie koncepcje etnolingwistyki: językoznawcza i socjologiczna. Obie odwołują się do tych samych inspiracji, przede wszystkim do prac klasyków niemieckich, amerykańskich i rosyjskich, różnie jednak ich dorobek wykorzystują. Etnolingwistyka rozumiana socjologicznie bada miejsce języka w kulturze i społeczeństwie, jego status, prestiż, moc, kontakty z innymi językami, także multilingwalizm, język mniejszości narodowych i grup etnicznych; w tym ujęciu traktuje się niekiedy etnolingwistykę wręcz jako część socjolingwistyki lub zainicjowanej przez Einara Haugena ekolingwistyki.

W drugim nurcie etnolingwistyki, bliższym piszącemu te słowa, skupia się uwagę na pytaniu, jak człowiek, społeczność ludzka, historia i przede wszystkim szeroko rozumiana kultura przejawiają się w języku, w jego gramatyce,

<sup>2</sup> Świadczy o tym choćby umieszczenie w najnowszym, trzecim wydaniu *Słownika terminów literackich* (red. J. Sławiński, Warszawa 1998) artykułu hasłowego „etnolingwistyka”, pióra Michała Głowińskiego.

słownictwie, frazeologii, składni, tekstach; podejmuje zadanie podmiotowej rekonstrukcji obrazu świata zawartego w języku. Ten nurt, czerpiąc z tradycji niemieckich i amerykańskich, zbliża się do moskiewskiej szkoły etnolingwistycznej i do współczesnego kognitywizmu amerykańskiego.

Od czasu ogłoszenia przed dwudziestu laty w kwartalniku „Akcent” (1986, nr 26) mojego programowego artykułu pt. *Czym zajmuje się etnolingwistyka* opublikowano wiele prac mieszczących się w ramach tego programu, a częściowo go rozwijających. Najważniejszym z nich jest zespołowo opracowywany – pod redakcją Stanisławy Niebrzegowskiej i piszącego te słowa – *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, ale są to też książki i dziesiątki rozpraw, które ukazują się między innymi na łamach wydawanego od roku 1988 almanachu „Etnolingwistyka”<sup>3</sup>. Pewien paradoks polega na tym, że autorzy piszący na łamach tego pisma, rekrutujący się ze środowiska lubelskiego, ale też z innych ośrodków naukowych (krajowych i w dużej części zagranicznych) nie zawsze sami uważają się od razu za etnolingwistów. Z drugiej strony za etnolingwistyczne uznaje się prace powstające w ramach szeroko rozumianej socjologii czy ostatnio ekologii języka, dotyczące społecznej, niejako z zewnątrz traktowanej jego pozycji.

Ta różnokierunkowość badań sprawia, że ktoś, kto chciałby dziś zestawić bibliografię opracowań etnolingwistycznych, byłby w niemalym kłopotcie. Stałoby przed koniecznością wyboru określonych ujęć (ich oceny i hierarchizowania ze względu na stawiane sobie cele i zadania badawcze), tematów, problemów i metod, a na koniec także preferencji dla tych a nie innych autorów.

### Przedmiot zainteresowań

Podstawową kwestią, którą każda dyscyplina naukowa musi ustalić na wstępie, jest przedmiot jej zainteresowań i sposób jego ujmowania. W niedawnej ankiecie na temat przedmiotu etnolingwistyki i jej zadań<sup>4</sup>, której wyniki znajdujemy w ostatnim tomie lubelskiego rocznika, przedstawicielka moskiewskiej szkoły etnolingwistycznej, Swietłana Tołstoj, sformułowała opinię, że zadaniem tej dyscypliny jest kompleksowe badanie tradycyjnej kultury duchowej na podstawie języka, folkloru, wierzeń, obrzędów wszystkich narodów słowiańskich<sup>5</sup>. Przedmiotem zainteresowań staje się nie tyle sam język, co nadbudowany nad nim, czy stanowiący jego ukryty poziom, kod symboliczno-kulturowy.

Bardziej tradycyjnie i zarazem wężziej rzecz ujął w swoim litewskim podręczniku autor Aloyzas Gudavicius<sup>6</sup>, który za przedmiot zainteresowań etnolingwistyki uznał „naród w języku”, jego światopogląd i systemy wartości, jego kulturę w najszerszym sensie tego słowa, z włączeniem standardów codziennego

<sup>3</sup> Por. „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury”, red. J. Bartmiński, t. 1–18, Lublin 1988–2006. Od tomu 16. pismo jest organem Komisji Etnolingwistycznej przy Międzynarodowym Komitecie Sławistów i Komisji Etnolingwistycznej Komitetu Językoznawstwa PAN.

<sup>4</sup> Por. w t. 18. „Etnolingwistyki” artykuły Haliny Pelcowej, Rocha Sulimy, Anny Tyrpy, Krzysztofa Wrocławskiego, Tadeusza Zgólki. Por. też prace z tomu: *W zwierciadle języka i kultury*, red. J. Adamowski, S. Niebrzegowska, Lublin 1999.

<sup>5</sup> Por. S. M. Tołstaja, *Postulaty moskowskiej etnolingwistyki*, „Etnolingwistyka” 2006, t. 18.

<sup>6</sup> Por. A. Gudavicius, *Etnolingvistika*, Szawle 2000.

zachowania językowego, najogólniej mówiąc, wszelkie fakty językowe pozwalające poznać ukrytą za nimi mentalność narodową. Choć w koncepcji litewskiego badacza nastąpiło zbytnie zawężenie pola badawczego (bo naszym zdaniem współczesnej etnolingwistyce chodzi nie tylko o naród, lecz po prostu o każdą wspólną komunikacyjną, czyli społeczność ludzką wytwarzającą własny język – może to być też lokalny „mikrojęzyk”, dialekt lub gwara, także socjolekt typu środowiskowego slangu czy tajnego żargonu), niemniej jednak stawianie akcentu na wspólną narodową jest zasadne i dziś (w dobie „Europy ojczyzn” oraz zderzenia języków i narodowych mentalności w nowej przestrzeni europejskiej, a także zagrożenia odradzającymi się nacjonalizmami) bardzo doniosłe. Szukanie narodowej specyfiki niechybnie prowadzi do odkrycia także podobieństw i zbieżności.

Takie rozumienie przedmiotu etnolingwistyki, podzielane przez wielu innych autorów, choć także poddawane krytyce (o czym przy okazji napiszę), dobrze wpisuje się w tradycję badań nad językowym i kulturowym zróżnicowaniem świata, nad specyfiką języków narodowych. W tak ukierunkowanych badaniach wybitną pozycję zajęły prace polskich autorów (publikujących głównie po angielsku) – Bronisława Malinowskiego (1884–1942) i Anny Wierzbickiej (ur. 1938). Pokrótce przypomnijmy ich idee.

### Koncepcja Malinowskiego

Twórca funkcjonalnej teorii kultury, który jest zarazem autorem koncepcji języka nazywanej etnolingwistyczną<sup>7</sup>, pisał:

W każdym języku można z łatwością znaleźć terminy zupełnie nieprzetłumaczalne. Takie słowa niemieckie jak *Sehnsucht* czy *Sauerkraut*, *Weltschmerz* czy *Schlachtfest*, *Blutwurst* czy *Grobheit*, *Gemüt* czy *Gemeinheit* nie mają odpowiedników nie tylko w języku angielskim, ale i w innych językach europejskich. Słowa angielskie, takie jak *sport*, *gentleman*, *fair-play*, *kindness*, *quaint*, *forlorn* – by wymienić tylko kilka spośród ogromnej ich liczby, nigdy nie są tłumaczone na inny język, ale po prostu reprodukowane. Wiele słów włoskich weszło do obiegu międzynarodowego, na przykład *bel canto*, *basta*, *macaroni*, *diva*, *salami*; podobnie stało się z terminami z zakresu muzyki i malarstwa. Gdybyśmy zadali pytanie, dlaczego słowa te są nieprzetłumaczalne – podobnie jak niektóre słowa francuskie odnoszące się do zawiłości stosunków miłosnych, takie jak *liaison*, *maitresse*, *au mieux*, *complaisance*, czy też zestawów kulinarnych i detali menu, do mody lub wymagań sztuki literackiej, takie jak *belles-lettres*, *mot juste*, *connaissanceur* – odpowiedź byłaby prosta. W każdej kulturze pewne jej aspekty są kultywowane w sposób bardziej otwarty, szczegółowy lub pedantyczny: w Anglii – sport, we Francji – sztuka gotowania i miłości, w Niemczech – sentymentalizm i głębie metafizyczne, we Włoszech – muzyka, kluski i malarstwo<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Por. M. Kijewska-Trembecka, *Etnolingwistyczna koncepcja języka Bronisława Malinowskiego*, „Przegląd Humanistyczny” 1984, nr 11–12, s. 71–80.

<sup>8</sup> B. Malinowski, *Dziela*, t. 5, *Ogrody koralowe i ich magia*, Warszawa 1987, s. 42.

Malinowski dodaje zaraz uwagę:

Słowa, odnoszące się do wartości moralnych lub osobistych, w znacznym stopniu zmieniają znaczenie, nawet wtedy, gdy forma pozostaje podobna: porównaj francuskie słowo *honneur*, hiszpańskie *honra*, angielskie *honour* i niemieckie *Ehre*; albo też *faith*, *foi*, *Glaube* i *fe*; albo też *patrie*, *Vaterland*, *home* i *la penninsula*<sup>9</sup>.

### Analizy pojęć Wierzbickiej

Wierzbicka w serii książek wydawanych najpierw po polsku, a potem po angielsku, przedstawiła wiele subtelnych analiz pojęć występujących w różnych językach, w tym takich jak wzmiankowana przez Malinowskiego *ojczyzna*, ale też *wolność*, *dusza*, *los* i *pokora*, które przy pozornej niekiedy bliskości nazw (opartych na greckich i łacińskich źródłach leksykalnych) mają wyraźnie narodowe, czy szerzej – etniczne piętno. Jako lingwistka wniosła znaczący wkład do nauki światowej, a stworzona przez nią w Australii szkoła, znana pod nazwą NSM (*Natural Semantic Metalanguage*), naturalnego metajęzyka semantycznego, jest uważana za najlepszą współcześnie propozycję semantyki międzykulturowej. Dorobek naukowy Wierzbickiej – udostępniany w ostatnich latach także czytelnikom polskim<sup>10</sup> – stwarza podstawy do lepszego rozumienia się poprzez granice języków i kultur, otwiera perspektywy dla filozofii dialogu, stanowi istotny postęp w dziedzinie teorii przekładu.

Różnice między językami polegają bowiem nie tylko na istnieniu swoistych, nieprzekładalnych słów. Także na innym rozumieniu słów pozornie tożsamy, należących do grupy tzw. paneuropeizmów czy globalizmów. Dobrymi przykładami mogą pod tym względem być słowa nazywające w różnych językach wielkie aksjologiczne triady: wiara, nadzieja, miłość; dobro, prawda i piękno; wolność, równość, braterstwo; czy rozpowszechnione w kulturze polskiej: Bóg, honor i ojczyzna. W różnych językach stoją za tymi słowami różne konceptualizacje i bardziej czy mniej różniące się systemy społecznie akceptowanych wartości.

Na pytanie etnolingwistów o obraz świata zawarty w języku odpowiedź dają zarówno badania zasobów leksykalnych języka, z uwzględnieniem interesującej pod tym względem frazeologii, analizy semantyki ważnych (mówi się niekiedy – kluczowych dla danej kultury) słów, jak też analizy struktur gramatycznych, w których sposoby kategoryzacji świata, pojęcia osoby i podmiotu, czasu i miejsca, miary i liczby, rodzaju i aspektu itd. są utrwalone najsilniej.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Por. teź *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, przeł. A. Gład, Lublin 2006. Wcześniej wydano tłumaczenia jej wybranych anglojęzycznych rozpraw w tomie: *Język, umysł, kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa 1999; na Uniwersytecie Warszawskim przygotowywane jest polskie tłumaczenie książki Wierzbickiej *Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, Japanese*, New York, 1997.

Witold Bobiński

# Marzenia sennie Witolda

## Reakcyjny felieton metodyczny

**Witold Bobiński**

adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej w Instytucie Polonistyki UJ; szkolny polonista z kilkunastoletnim stażem, autor podręczników: *Wędrówka przez czas. Historia dla klasy V–VI* (1995; 1996); *Historia ludzi. 1 klasa gimnazjum* (2000); książek popularizatorskich: *Polska trzech Bolesławów* (1991), *Powrót korony Piastów* (1992), *Idę do kina!* (1995), i metodycznych: *Drugi oddech polonisty* (1996); w ostatnich latach opublikował serię podręczników do języka polskiego dla gimnazjum *Świat w słowach i obrazach* (2000–2002) oraz – jako współautor – dla szkół średnich *Barwy epok* (2002–2004)

Śniłem szkołę... Czy to takie dziwne w czasie powakacyjnym, pośród melancholii jesiennej, w złotolistnym anturażu? Myślę, że usprawiedliwione, wręcz naturalne. Śniłem więc szkołę. Zrazu, jeszcze w pierwszej fazie snu, zdało mi się, że nawiedzi mnie koszmar, bliski wszak uczniom i nauczycielom wracającym do klas po beztróskich wakacjach i zmuszonym do rozruchu mocy intelektualnych, fizycznych i emocjonalnych, koniecznych przecież, choć i tak niewystarczających, by rok szkolny przeżyć bez uszczerbku na zdrowiu – cielesnym i duchowym. Im dłużej jednak i głębiej śniłem, tym przyjemniej i rozkoszniej we śnie mi było, bowiem to nie koszmar żaden snuł się przede mną w sennym widzeniu, lecz raczej wizja świetlana, gdzieś z głębi nieświadomości, doświadczeń, tęsknot i wyobrażeń dobyta.

### Szkolna utopia

stanęła przede mną w całej swej okazałości i w pełni swego powabu. Sen był uporządkowany i wiódł mnie konsekwentnie od szkoły podstawowej aż do wyższej, prowadził do kolejnych sal lekcyjnych i pokoi

nauczycielskich, otwierał przede mną dusze polonistów i uczniów. Byłem jak ów narrator wszechwiedzący, któremu nieobca jest nie tylko widzialna powłoka rzeczywistości, lecz także skryte myśli, pragnienia i emocje. Sen-marzenie tak był sugestywny, tak przemożny, żem w trakcie śnienia całkiem zbył się poczucia nierzeczywistości, mnie małem zaś, iż przebywam w świecie najnormalniejszym z możliwych, takim właśnie, jakim być powinien.

I zobaczyłem szkołę podstawową. O dziwo (co dziś dodaję, przez sen już opuszczony) nie miała sześciu klas, lecz pięć. Wydało mi się to całkiem udanie wymyślone – wszak na kształcąca zabawę, na rozbudzanie ciekawości świata, na naukę sprawnego pisania, mówienia, rachowania – nie trzeba więcej niż owe pięć lat. Sen oczy mi otworzył i widziałem oddanych swemu zajęciu nauczycieli, którzy polszczyzną piękną mówili i czytali dzieciom na głos opowiadania, baśnie, legendy, mity, wiersze – głosem modulowanym, z intonacją wzorcową i wyraźną, z akcentem słyszalnym, acz nie nachalnym. Obserwowałem konkursy w prezentacji lektur, zawody w pięknym czytaniu i recytowaniu, wycieczki w poszukiwaniu osobliwości, zagadek, śladów historii i oznak piękna. Byłem świadkiem konkursów fotograficznych (sen był wyraźny jak cyfrowe zdjęcie), projektów radiowych (z użyciem prostego dyktafonu), plastycznych (malowanie plakatów do filmu, spektaklu). Nauczyciele rozbudzali w swych podopiecznych ciekawość przeszłości i przyszłości, pragnienie podróżowania i uwieczniania wędrówki nie tylko na fotografii, ale i w słowie, rysunku itd. Byli mistrzami edukującej rozrywki, którą organizowali w sposób precyzyjny i czytelny dla uczniów – każdy z wychowanków raz w tygodniu otrzymywał plan zajęć na

najbliższe dni, wraz z tematami lekcji, projektami (i nazwiskami wykonawców), pracami domowymi. Zdawało mi się, że w oczach polonistów widzę błysk inwencji i pasji. Nie wiedzieli, co to przyniatająca sprawozdawczość i wszelka absurdałna robota papierkowa. Jedyne prowadzili dzienniki, układali programy autorskie i plany pracy. Oceniali rzetelnie, nie naciągali stopni i nie bali się egzaminu sprawdzającego po podstawówce, bo go – zwyczajnie – nie było. Nikomu spośród moich śnionych bohaterów nie przychodziło do głowy, by tresować swych wychowanków zerojedynkowym pejczem, zwłaszcza w sytuacji, gdy zadanie wymagało od uczniów działania twórczego. Polonista też człowiek – upewniałem się w krainie szkolnego snu – ma spory, choć określony zakres wolności i prawo do własnego mniemania.

### Sen gimnazjalny

nie zaczął się nagle, niespodziewanie, w oderwaniu od wcześniej śnionego obrazu. W istocie trudno mi było odróżnić tę fazę snu od poprzedniej, bo gimnazjum w owej sennej krainie nie było nową, odrębną szkołą, lecz kolejnym etapem kształcenia, które przebiegało w tym samym gmachu, tyle że na wyższym piętrze. Do tego gimnazjum niepotrzebne były żadne egzaminy, a tylko wyniki na świadectwie z klasy piątej. Dzieciaki łądowały w szóstej klasie (pierwszej gimnazjalnej) w tych samych niemal zespołach, w których uczyły się od początku. Niektóre jednak je zmieniały, a to ze względu na zróżnicowane profile, przewidujące albo więcej języków obcych, albo przedmiotów artystycznych lub też sportowych. Nigdzie nie widziałem rozwydrzonych blokiersów, a pedagogzy na przerwie nie chowali się załkniemi

w pokoju nauczycielskim. Egzaminy gimnazjalne nie straszyły, rozwiązywanie przykładowych testów nie zdominowało (ani nawet szczególnie nie naznaczało) codziennego życia szkoły. Zdało mi się, że znalazłem się w oazie sensowności, gdzie było jasne, iż istotą szkoły nie jest wytrenowanie technicznych sprawności, ale kształtowanie osobowości, podsycanie nawyków dbania o własny rozwój duchowy, uczenie umiejętności twórczego rozwiązywania problemów i wyposażenie w kanon wiedzy niezbędny dla uruchamiania procesów myślowych. Tu, w gimnazjum wyśnionym, widziałem lekcje, które kształciły młodzież otwartą, ale i krytycznie myślącą, gdzie zachęcano do odważnego podejmowania problemów, stawiania hipotez i weryfikowania ich trafności. Właśnie! – mówiłem do siebie we śnie (choć moje wykrzyknienia przebijały się może i przez jego granicę) – toż to jest powołanie szkoły: zachęcać do prób! Wszak one są sednem wszelkiej twórczej działalności i jej fundamentem! Musisz próbować, ale w konsekwencji – masz prawo się mylić! W gimnazjum ze snu równie wysoko, jak trafność odpowiedzi, premiowano kreatywność i odwagę myślenia. I był czas – na rozmowę, gadanie, dyskusowanie, sprawdzanie. Programy nie były bowiem przeciążone, lokowano w nich jedynie zjawiska reprezentatywne, wybitne, a także dla młodych atrakcyjne. Wiedzano tam bowiem (co chyba „wśnił” do owego świata sam Bortnowski), że „co nudne, to trudne”.

Lektur dłuższych a obowiązkowych nie było wiele – trzy na rok, plus jeszcze jedna w każdej klasie, wybierana przez uczniów. Wyboru tego dokonywano (przez głosowanie) na podstawie starannie przygotowanego, głośnego czytania fragmentów. Obok dłuższych

pozycji występowało wiele tekstów krótszych, z których jedna trzecia była obowiązkowa, reszta zaś – fakultatywna.

Nie było więc gimnazjum – powoli poddawało się to mej sennie usposobionej percepcji – elementem strukturalnym szkolnictwa, jeno nową jakością programową i merytoryczną. Wprawdzie mniej tam się już bawiono niż w pierwszych latach szkoły, za to więcej było rzetelnej nauki, więcej odpowiedzialności za przyjętą postawę. Nowe miano (gimnazjalista) przynosiło też skutki psychologiczne – młódź była świadoma osiągnięcia kolejnego etapu rozwoju, ale nikt uczniów w nowe dekoracje nie wsadzał, z nowymi nauczycielami gwałtownie nie bratał, ergo – nie pleniło się gwiazdorstwo, przytulanie, rejwodzenie, potakiwanie. A działało się tak przez idealny balans między zmianą a ciągłością, bo przeciw gwałtowne oddanie nastoletnich umysłów pod absolutną władzę jednej z tych skrajności skutki przyniosłoby oplakane.

Co z egzaminami? A jakże – były. Zdawała je młodzież pod koniec klasy ósmej, otrzymując znakomicie wydrukowane arkusze, na których i tekst, i reprodukcje wyraźne były i przejrzyste. Spostrzegawczością, wiedzą i logiką myślenia wykazywano się, rozwiązując zestaw zadań tyleż różnorodnych, co ciekawych – należało więc uzupełnić, wyjaśnić, uzasadnić, odszukać, wskazać, połączyć, przekształcić, w końcu wybrać. Zadania otwarte zachęcały, by proponować i argumentować. Krótki test sprawdzał rozumienie czytanego tekstu. Wreszcie pisała młodzież wypracowanie, stosując reguły wybranej formy czy gatunku. Gdy nauczycielom przybliżał nasz zerojedynkowy system oceniania, dworowali sobie, mówiąc: „Ucznia szansa tkwi w niuansach” (szansa, której uczniowie u nas

nie mieli). Gdym zaś bezceremonialnie starał się obnażyć w ich ocenianiu słabość w postaci braku obiektywizmu, odpowiadali mi niemal chórem: „Twórczość liczbom się wymyka – wszak to nie matematyka!”. Słowa te rozbrzmiały we śnie tak mocno, tak głośno, że m się niemal obudził. Szczęściem, na pół przytomny, przewróciłem się tylko na drugi bok i znalazłem się w...

### liceum (jak) ze snu.

Traf chciał, że m od razu zjawił się w klasie IV b. Czwartej? Toż przecież od czasu wielkiej reformy liceum jest trzyletnie... Dobłą chwilę zabrało mi, nimem się zorientowałem, w czym rzecz – wszak skoro na szkołę podstawową przeznaczono tylko pięć lat, więc jeden rok pozostał do wykorzystania właśnie w szkole średniej. O roku ów!... – mówiłem do siebie, świadom, że ten czas daje swobodę i spokój, którego bezskutecznie poszukują poloniści w liceach znanych mi z „realu”. W szkole, do której wpłynąłem na barkach snu, nauczyciele dbali o uporządkowanie wiedzy przekazywanej młodzieży, ale mieli wolność w doborze kryteriów – jedni preferowali porządek chronologiczny, inni achronologiczny, jeszcze inni uczyli wedle motywów i kręgów tematycznych. O podręcznikach decydowali swobodnie, na podstawie ich merytorycznej zawartości (podobnie jak we wcześniejszych typach szkół), nikt ich w tej kwestii do niczego nie przymuszał ani ich nie ograniczał. Programami nauczania się nie stresowali, bo te realizowały ideę punktowości, zakładającą skupienie uwagi na arcydziełach i tekstach szczególnie ważnych. Poloniści ochoczo więc wykorzystywali dany im czas na rozwijające osobowość ucznia dyskusje i rozmowy na temat kultury dawnej i współczesnej, wiążąc

ich dzieje w jedną całość. Nie było potrzeby organizowania wzmoczonych treningów rozwiązywania testów „na rozumienie tekstu”, te bowiem były składnikiem egzaminu po gimnazjum. Matura zaś nie nakłaniała do grzechu oszustwa i nie rozwijała proceduru handlu tekstami prezentacji. Przygotowywali je bowiem tylko zainteresowani taką formą, głównie ci, którzy wybierali się na studia humanistyczne. Polonista mógł zatem ogarnąć i kontrolować przygotowanie tych, jak się okazuje, nielicznych prezentacji, miał więc czas, by uczniów na konsultacjach przyjąć i porad udzielić. Lubo we śnie człowiek traci na bystrości umysłu, przecie jednak nie zapomniałem zapytać dokładniej o maturę pisemną. Pokazało się, że pierwszą jej część stanowił test znajomości lektur obowiązkowych i pojęć kulturowych. Nie zdumiało mnie zatem, iż młodzież po lektury sięgała – jeśli nie chętnie – to ze zrozumieniem wyższej konieczności. Powszechnie też wiedziała, że grubym nietaktem i poważnym błędem będzie palnąć, iż bohaterem *Pana Tadeusza* jest Kościuszkę, a *Nie-Boska Komedia* jest tak śmieszna, że boki zrywać. Wiedziała również i to, że takie omyłki na maturze nie pozostają bezkarne (i nikt amnestią maturalną sympatii młodzieży kupować nie będzie).

Co zaś się tyczy wypracowania maturalnego, to zasadzało się ono na interpretacji podanego fragmentu dzieła, ale koniecznie z przywołaniem innych utworów – tego samego autora, bądź podobnego gatunku czy konwencji – zgodnie z poleceniem zawartym w temacie. W owym liceum (a jak się już zorientowałem, w całej tej „sen-niewzorcowej” krainie) doceniano erudycję, umiejętność kojarzenia, łączenia i porównywania zjawisk, przeto owo przywoływanie rozmaitych kontekstów

było wśród uczniów w wielkim użyciu. Nie mogłem, rzecz jasna, nie zainteresować się sposobem oceniania, więc prowokacyjnie do moich gospodarzy wypaliłem: „Ale z kryteriami oceny na pewno macie problem!”. Wprzód spojrzeli na mnie bez zrozumienia, rychło jednak rozjaśnili mi rzecz całą. Z wystawieniem stopnia za test kłopotu żadnego nie było, jako że znajomość lektur i wiedza kulturowa to materie konkretne i policzalne. Co do wypracowania zaś, to punktowano w nim jak gdyby cztery dziedziny czy sfery. Pierwszą była warstwa faktów i wiedzy merytorycznej – od maksymalnej liczby punktów odliczano te, które uczeń tracił, popełniając omyłki. Drugą stanowił poziom analizy – także i tu wątpliwości nie było, łatwo wszak stwierdzić, czy kto w tekście wskazał narratora, monolog albo porównanie. Trzecią sferę ważną dla egzaminatora stanowił język pracy – w tym wypadku „ortografy” bezwzględnie wypunktowywano, zaś w kwestii oceniania stylu miał sprawdzający nieco swobody, bo przecie nierzadko słowa, które dla jednego brzmią jak zgrzyt żelaza po szkle, innemu zdadzą się melodią słodką,

a żadnemu zarzucić nie można, że się mylą. Podobnie było z ocenianiem myślowej treści – egzaminator decydował, czy się czuje przekonany, czy w pole wprowadzony, w wypadkach wątpliwych miał obowiązek rady kolegi zasięgnąć. Uznałem, że to model sensowny i usprawiedliwiony – obiektywizm i odczucia egzaminatora zespalaający, wszak myśl w słowa ubrana to nie rachowanie albo rozczytywanie mapy, gdzie miejsca na niuanse, półtony i szarości nie ma.

Takem myślał, gdym opuszczał gościnne liceum skryte w głębokościach snu mego. Uczułem już prąd niosący mnie ku powierzchni dotykanej rzeczywistości, jeszcze tylko kątem oka złapałem widok wrót uczelni jakowejś humanistycznej, gdzie tłoczyła się młodzież, wymachując świadectwami maturalnymi. „Ha, jeśli matura poważna, to i za egzamin wstępny stanąć może” – mruczałem przez sen, a raczej między snem a tym, co już snem nie było, lecz przedśmionkiem świata z materii poskładanego. Jeszczem chwilę poleżał, wymykanie się nocy odciągając i żałując, że moje piękne śnienie w tak nieciekawą jawę się zMENiło, pardon, zmieniło...