



Grażyna
Różańska

Zaistnieć w kulturze

O kształceniu kompetencji
kulturowej uczniów
w edukacji polonistycznej

Słupsk 2011

Grażyna Różańska

ZAISTNIEĆ W KULTURZE

O KSZTAŁCENIU KOMPETENCJI KULTUROWEJ UCZNIÓW
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

Akademia Pomorska w Słupsku

Grażyna Róžańska

ZAISTNIEĆ W KULTURZE

O KSZTAŁCENIU KOMPETENCJI KULTUROWEJ UCZNIÓW
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

Słupsk 2011

Recenzent
dr hab. prof. UP Barbara Dyduch

666

Redakcja i korekta
Grażyna Polak-Grydziusko

Publikacja udostępniona nieodpłatnie na podstawie licencji
CC BY-NC-ND 3.0 PL

Pełny tekst licencji:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

W przypadku umieszczania pliku książki na innych serwerach
prosimy o zaznaczenie źródła pochodzenia pliku:
<https://www.wydawnictwo.apsl.edu.pl>

ISBN 978-83-7467-159-0

Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku
ul. K. Arciszewskiego 22a, 76-200 Słupsk
tel. 59 84 05 378, 59 84 05 375, faks 59 84 05 378
www.wydawnictwo.apsl.edu.pl e-mail: wydaw@apsl.edu.pl

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław
www.totem.com.pl; tel. (52) 35 400 40

Obj. 11,1 ark. wyd., format A5

WSTĘP

Temat niniejszej publikacji wynika z przeświadczenia o konieczności poszerzenia wiedzy o kształceniu kompetencji kulturowej uczniów w edukacji polonistycznej oraz o zasadności zbadania tejże kompetencji na grupie reprezentatywnej uczniów szkół gimnazjalnych, w związku z przeprowadzoną w 1999 roku reformą szkolnictwa polskiego i wprowadzeniem nowego szczebla kształcenia – gimnazjum.

Książka składa się z czterech części. Pierwsza z nich prezentuje różnorodne definicje i pojęcia omawiające teoretyczne podstawy rozumienia terminów: kultura, teksty kultury i kompetencja kulturowa. Poprzez analizę różnych stanowisk i poglądów naukowych zdefiniowano kulturę jako całość zachowań ludzkich, zdolność do ich przekształcania i weryfikowania z uwzględnieniem wartości, które są nieodłącznym elementem istnienia i ewolucji jednostki. Ma to pomóc uczniom w przyswojeniu takich pojęć, jak tolerancja, globalizacja, etniczność, wielokulturowość, kultura śródziemnomorska oraz kompetencja kulturowa, rozumiana jako zdolność jednostki do samodzielnego interpretowania świata, niezależność w wygłaszaniu sądów i opinii, umiejętność różnicowania i wartościowania elementów kultury estetycznej, sprawność w interpretowaniu i analizowaniu zjawisk kultury, zdolność do jej recepcji, odkodowywania znaków i odkrywania artystycznych sensów zamkniętych w dziełach sztuki.

Dalej zwrócono uwagę na reformę szkolnictwa, która nastąpiła w 1999 roku i zmieniła w bardzo istotny sposób obraz polskiej edukacji. W dzisiejszej koncepcji kształcenia polonistycznego kładzie się szczególnie nacisk na model dydaktyki „z uczniem pośrodku”, antropocentryczno-kulturowy nurt w polonistyce szkolnej, który ma za zadanie przede wszystkim badanie nastawień i motywacji ucznia, jego predyspozycji, wyborów kulturowych, zainteresowań i relacji międzyludzkich. Nowelizacja ustawy o systemie kształcenia polonistycznego nakłada na szkoły obowiązek holistycznego, kulturowego kształcenia młodzieży,

która ma poznać kulturę polską na tle kultury śródziemnomorskiej, dzięki czemu edukacja polonistyczna stała się swoistym przewodnikiem po świecie kultury, którego zadaniem jest hierarchizowanie jej obrazu, poznawanie swoistości sztuk i ich wzajemnego przenikania się. Antropocentryzm kulturowy spowodował, że w centrum zainteresowania znalazł się uczeń, jego udział i funkcjonowanie w przestrzeni kultury.

W książce omówiono także postawy ucznia wobec szeroko pojętych wartości ogólnoludzkich, takich jak miłość braterska, prawdomówność, wierność, godność, uczciwość wobec samego siebie i wobec drugiego człowieka oraz wartości uniwersalnych, takich jak dobro, piękno, wolność, prawda czy tolerancja. Tak pojęta edukacja polonistyczna winna skutkować większą samoświadomością uczniów, dojrzałością do kształtowania własnego, „aksjologicznego pejzażu świata”. Uczeń winien mieć świadomość istnienia w kulturze, zwłaszcza w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym.

Istotną część pracy stanowią badania empiryczne przeprowadzone na grupie reprezentatywnej uczniów szkół gimnazjalnych w Warszawie, Słupsku i gminie położonej w województwie pomorskim. Badania ankietowe miały na celu przedstawienie aktualnego poziomu kompetencji kulturowej uczniów kończących gimnazjum, ze szczególnym uwzględnieniem zainteresowań i preferencji kulturowych młodzieży oraz ich uczestnictwa w kulturze. W ten sposób uzyskano opinie respondentów między innymi na temat przydatności i funkcjonalności podręczników oraz zamieszczonych w nich tekstów kultury. W tym celu opracowano test kompetencji kulturowej (zob. aneks), który uczniowie klas III otrzymali do rozwiązania na początku drugiego semestru nauki. Test skonstruowano tak, by, uwzględniając dotychczasową edukację szkolną gimnazjalistów, wyjść od refleksji ogólnej – (przemijanie, wojna, dylematy moralne), poprzez to, co najbliższe – (kultura współczesna, środowisko, rodzina), dojść do indywidualnych przeżyć i doświadczeń ucznia – (problematyka uzależnień, uczucia, wartości). Dzięki badaniom diagnostycznym uzyskano wiedzę na temat poziomu kompetencji kulturowej uczniów, dostrzeżono bariery wpływające na niskie kompetencje wychowanków w tej dziedzinie, określono kierunki i sposoby działań edukacyjnych mogących usprawnić kształcenie w tym zakresie. Zdiagnozowano zdolność do odbioru symbolicznego tekstów kultury przez uczniów kończących gimnazjum.

Podjęcie badań podkreśla wagę zagadnienia kształcenia kompetencji kulturowej gimnazjalistów i jego znaczenie dla rozwoju kulturowego i społecznego uczniów. Mając świadomość, że przeprowadzone badania

nie są do końca reprezentatywne, widzę celowość podejmowania dalszych poszukiwań nad ustaleniem kierunku pracy z uczniem w edukacji kulturowej.

Nauczyciel musi mieć świadomość, jak trudną i żmudną drogę musi przejść uczeń, by poprzez wielostopniowy system kształcenia kulturowego dojść do takiego poziomu, na którym uzyska świadomość „istnienia w kulturze” na tyle, by stawała się ona niepostrzeżenie jego wewnętrzną i osobistą własnością, a zdobywanie kolejnych etapów kompetencji kulturowej, poszukiwaniem „aksjologicznego pejzażu” rzeczywistości w odkrywanych tekstach kultury.

TEORETYCZNE PODSTAWY ROZUMIENIA POJĘĆ: KULTURA, TEKST KULTURY I KOMPETENCJA KULTUROWA

[...] *kultura nie jest ani odpoczynkiem, ani rozrywką.
Jest rzeczywistością samoistną poważną; nie jest spędzaniem czasu,
nie jest środkiem regeneracji sił. Jest wielkim ludzkim królestwem
wartości, w którym człowiek staje się pełniejszym człowiekiem*
Bogdan Suchodolski

[...] *uczestnictwo w kulturze to uczestnictwo w myśleniu,
[...] to uczestnictwo w tworzeniu, rozumieniu i odnawianiu znaczeń*
Maria Janion

1. Definicje kultury i warunki uczestnictwa w kulturze

Pojęcie kultury jest stare jak cywilizacja. Pierwotnie termin *cultura* łączono znaczeniowo z naturą, ziemią, rolą i jej uprawą. Intuicyjnie określano tym terminem wszystkie działania i przedsięwzięcia człowieka ulepszające jego życie. Sztuka uprawy roli, wynalazki, które ją usprawniały i modyfikowały, zwiększały możliwości życiowe ludzi. Do dziś funkcjonuje pojęcie kultura rolna. „Kultura jest więc rozumiana, w tym pierwotnym ujęciu, jako rezultat działań odniesionych do zjawisk naturalnych, ale w pewien sposób przeciwstawiających się naturze; jako ład narzucony przez człowieka podporządkowany ustalonym przez niego wzorom i wzorcom, a przy tym – jako narzędzie zaspokojenia ludzkich potrzeb i sposób realizacji ludzkich celów w dziedzinie materialnego bytu”¹. Jest to ujęcie ważne, choć nieistotne dla moich rozważań.

Po raz pierwszy pojęcia *cultura animi* (dosłownie: uprawa umysłu, kultura ducha, *cultus* – kult przodków) użył Cycero w swym dziele *Disputationes Tusculanae*². Antonina Kłoskowska uważa, że jego charakte-

¹ *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, pod red. A. Kłoskowskiej, Wrocław 1991, s.17-18.

² Więcej na ten temat: M.A. Krapiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974, s. 200, także: A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, s. 15 oraz *Encyklopedia kultury...*, s. 18.

rystykę filozofii można uznać za pierwszą w dziejach ludzkości definicję kultury³. Od tej pory termin kultura nierozzerwalnie łączy się z doskonaleniem, przekształcaniem i poszukiwaniem nowych, lepszych i właściwszych form, dróg i sposobów życia. Każde pokolenie wnosi i pozostawia po sobie dorobek, który jest spuścizną i dziedzictwem kulturowym, świadectwem wielkości i zdobyczy danej epoki.

Na przestrzeni wieków termin ten nabierał coraz szerszego znaczenia. W 1672 roku Samuel Pufendorf, w pracy *De iure naturae et gentium libri octo*, użył określeń *cultura* i *cultura animi*, które miały charakteryzować i łączyć wszystko to, co może wytwarzać i wynaleźć człowiek. Pufendorf miał na uwadze język, obyczaje, stroje, zwyczaje, różnorodne rękodzieło i sztuki, a przede wszystkim organizacje społeczne, które regulowały i porządkowały życie jednostek i całych grup społecznych. W swojej koncepcji zakładał „selektywne i wartościujące pojęcie kultury”. Uważał, że kultura przynależy do elit. Do kręgu cywilizacyjnego tak pojmującego kulturę należała również Polska⁴. Jeszcze dziś pokutuje w niektórych kręgach naszego społeczeństwa przeświadczenie o jej elitarności. Maria Jędrzychowska dostrzega takie symptomy również w szkole, wskazując, że „mimo widocznego liczenia się z możliwościami, jakie dają środki masowego przekazu w przybliżaniu wartości niekonsumpcyjnych, mimo wykorzystywania tych środków w procesie dydaktycznym, a więc mimo zmniejszania dystansu, szkoła ugruntowuje odczucie elitarności kultury przede wszystkim przez dobór przekazywanych treści. Przykładem może być obowiązkowo poznawana, wyselekcjonowana literatura »wysokiego obiegu«, język w swym najdoskonalszym kształcie, wybitne widowiska teatralne, filmy czy audycje radiowe”⁵. W związku z tym, przeciętny uczeń żyje jakby w dwóch różnych światach: wysublimowanej kultury prezentowanej w szkole i często bardzo ubogiej duchowo kultury swojego środowiska. Takie rozdwojenie nie wpływa pozytywnie na procesy kulturowo-socjalizacyjne.

Prawie sto lat po Pufendorfie, Johann Gottfried Herder napisał *Myśli o filozofii dziejów*, gdzie uściślił rozważania swego poprzednika. Stwierdził, że kultura jest wytworem człowieka i tylko jego przystosowuje do życia w środowisku i społeczeństwie. To ona wynosi człowieka ponad inne gatunki i pozwala mu dominować nad nimi. Mowa zaś jest tym szczególnym

³ *Encyklopedia kultury...*, s. 18.

⁴ *Ibidem*.

⁵ M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998, s. 17.

instrumentem, który wyróżnia człowieka jako istotę rozumną, zdolną do komunikowania się na wyższym poziomie. Dzięki mowie uaktywnił się rozum człowieka i nadał jego życiu zupełnie nowy sens. Herderowska koncepcja kultury jest koncepcją ewolucjonistyczną. Zakłada, że rozwój kultury następuje wraz z rozwojem cywilizacyjnym jednostki. Inaczej niż Pufendorf, Herder uważał, że każdy lud zamieszkujący Ziemię ma swoją kulturę, nawet jeśli nie jest ona przez ten lud dookreślona i zdefiniowana⁶.

W Polsce termin kultura zadomowił się dosyć późno, bo dopiero dwa wieki po opisaniu tego pojęcia przez Pufendorfa. Do XIX wieku nie było u nas właściwie definicji, która mogłaby określać wszelkie działania człowieka wpływające na jego rozwój i podnoszenie standardów życia umysłowego, społecznego i kulturowego. Stało się to dopiero za sprawą Edwarda Taylora, którego dzieło *Primitive culture*, napisane w 1871 roku, dotarło do Polski, a definicja kultury, którą w nim umieścił – „kultura lub cywilizacja jest to złożona całość obejmująca wiedzę, wierzenia, sztukę, prawo, moralność, obyczaje i wszystkie inne zdolności i nawyki nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa”⁷ – od tej pory stała się najpopularniejszą wykładnią tego zjawiska. Antonina Kłoskowska w *Encyklopedii kultury polskiej XX wieku* definiuje kulturę jako „wieloaspektową całość, w której drogą analizy wyróżnić można zinternalizowaną, tkwiącą w świadomości ludzi warstwę norm, wzorów i wartości; warstwę działań będących zobiektywizowanym wyrazem tamtej sfery; warstwę wytworów takich czynności lub innych obiektów stających się przedmiotem kulturowych działań”⁸. Autorka wyodrębnia jej dwie warstwy: zewnętrzną, określającą działania człowieka, jego zachowania i twórczość oraz powstałe wytwory (dzieła, teksty kultury), a także warstwę wewnętrzną (zinternalizowaną postać kultury), czyli normy, wzory i wartości. M. Jędrychowska konstatuje, że kultura jest to „kompleks zachowań podporządkowanych normom i wzorcom oraz ich rezultatów”⁹. Z kolei Ernst Cassirer wskazuje, że „kulturę jako całość można nazwać procesem samowyzwalania się człowieka. Język, sztuka, religia, nauka są różnymi fazami tego procesu”¹⁰.

⁶ Dokładniejsze i obszerniejsze wyjaśnienia na ten temat: A. Kłoskowska, *Socjologia kultury...*, s. 17-18 oraz *Encyklopedia kultury...*, s. 18.

⁷ Podaję za *Encyklopedia kultury...*, s. 19.

⁸ Ibidem, s. 23-24.

⁹ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 17. Definicja ta została wywiedziona z ustaleń Ralfa Lintona, autora pracy *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Warszawa 1975, s. 44.

¹⁰ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Warszawa 1971, s. 68-69.

Kłoskowska wyodrębnia trzy zasadnicze kategorie: kulturę bytu, rozumianą jako podstawowe potrzeby cywilizacyjne (materialne) człowieka oraz kulturę socjetalną (społeczną) i symboliczną, czyli kulturę duchową. Kultura socjetalna, od łac. *societas* – społeczeństwo, określana jest przez autorkę jako „sieć wzajemnych oddziaływań ludzi, czyli sieć interakcji” stanowiących „szczególnie ważną kategorię kultury”. Społeczeństwo bowiem „inspiruje całość kultury i dokonuje transmisji wzorów realizowanych we wszystkich dziedzinach kultury, czyni je sferą wspólnych wartości ludzi, zarówno w sferze bytu, jak w sferze symbolicznej”¹¹. Najważniejszą kategorią z punktu widzenia polonistyki jest kultura symboliczna, czyli działania i wytwory człowieka (zewnętrzna postać kultury), takie jak dzieła literackie oraz inne teksty kultury (malarstwo, rzeźba, plakat), ale również taniec, zabawa, gry, zwyczaje i obyczaje, religie czy muzyka. Wiążą się one w całość z tym, co dzieje się w świadomości człowieka, jakie przyjmuje on wzorce i normy, jakie wybiera postawy (zinternalizowana postać kultury). Jest to połączenie postaw i aksjologii. Gałęzie kultury symbolicznej tworzą: religia, sztuka, zabawa oraz wiedza i nauka. Dla dydaktyki polonistycznej najistotniejsze to nauka i wiedza oraz sztuka i zabawa, przez którą dziecko również poznaje i kreuje swój świat. Stąd tak duży nacisk kładzie się obecnie w edukacji na poznawanie poprzez działanie, kształcenie umiejętności, nabywanie kompetencji na drodze bezpośredniego poznania – metody aktywizujące uczniów, takie jak m.in. drama czy wszelkiego rodzaju panele dyskusyjne i inne metody praktycznego działania.

Barbara Guzik w swej książce *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym* przytacza nową definicję kultury, przyjętą na konferencji UNESCO w 1982 roku, która mówi, że „kultura stanowi zespół cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym i afektywnym, które są właściwe społeczeństwu i grupie społecznej oraz tworzą podstawę żywotnych sił każdego społeczeństwa, narządzie jego trwałości i odnowy”¹². Jest to istotna definicja ze względu na jej związek z edukacją. Uświadomiła ona „rolę kultury jako czynnika twórczego w rozwoju osobowości człowieka i społeczeństwa”¹³. Autorka cytuje w tym miejscu również „edukacyjną”, bardzo trafną i uszczegółowioną definicję kultury, sformułowaną przez Irenę Wojnar: „edukacja jest wektorem kultury, budzi w jednostce potrzebę poznania i odczu-

¹¹ *Encyklopedia kultury...*, s. 27-28.

¹² B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003, s. 20-21.

¹³ *Ibidem*, s. 20.

cia wartości, rozwija potencjał twórczy. Kultura jest jednocześnie impulsem, przenika sens i sposoby działania edukacyjnego. Edukacja i kultura są więc wzajemnie uwarunkowane: edukacja oświeca, kultura różnicuje, stanowiąc jednocześnie »efekt« edukacji, dzięki czemu dokonuje się nieustanny rozwój samej kultury a kulturowy rozwój edukacji sprzyja rozwojowi sił twórczych istoty ludzkiej»¹⁴. Dzięki wzajemnemu przenikaniu się i współzależności edukacji i kultury uczeń próbuje poruszać się w obszarze kultury symbolicznej, która stanowi dla niego kolejny etap wtajemniczenia na długiej i zawiłej drodze edukacji polonistycznej. Dzięki wytworom kultury, takim jak literatura i szeroko rozumiana sztuka, uczeń poznaje i kategoryzuje świat wartości, buduje swój własny obszar aksjologiczny, będący rezultatem przyswojenia sobie i rozpoznania norm kultury, która w tym pojęciu, parafrazując powiedzenie „uczy i wychowuje”.

Uczeń poruszający się w obszarze kultury symbolicznej poznaje jej wyznaczniki, czyli symbole i znaki. Znak to w najogólniejszym ujęciu każdy przedmiot czy zjawisko, które ludzie odnoszą do czegoś innego. Znak charakteryzuje stosunek do tego, co oznacza. Jest to stosunek między znaczoną a znaczącą. Najważniejszym systemem znaków jest język, bez którego nie byłoby możliwości stworzenia zrębów jakiegokolwiek kultury. Poprzez semiozę społeczeństwa wypracowują właściwy dla nich obraz kultury, a jednostki kształtują jednocześnie własną osobowość i kompetencje kulturowe. Kultura symboliczna zrodziła się z potrzeby poznania i dostrzegania przez jednostkę czegoś więcej niż to, co namacalne i oczywiste. Wyrosła z konieczności przekraczania potrzeb codziennej egzystencji człowieka. Cassirer w *Eseju o człowieku* pisał, że człowiek to nie tylko *animal rationale* ale także, a może przede wszystkim, *animal symbolicum*¹⁵. Twierdził również, że „myśl symboliczna i symboliczne zachowanie należą do najbardziej charakterystycznych cech życia ludzkiego i [...] cały postęp kultury jest nimi uwarunkowany”¹⁶ dowodził także, iż „symbol jest częścią ludzkiego świata treści”¹⁷. Kultura symboliczna obejmuje wartości i wzory zachowań związane z zaspokajaniem dążeń ludzkich, wykraczające poza podstawowe potrzeby człowieka. Jest specyficznym sposobem dawania wyrazu uczuciom i impulsom twórczym, uzyskiwania poczucia łączności z innymi ludźmi o podobnej wrażliwości i uczestnictwa we wspólnocie. Realizuje potrzeby ekspresyjno-integracyjne człowieka.

¹⁴ Ibidem, s. 21.

¹⁵ E. Cassirer, *Esej o człowieku...*, s. 68-69.

¹⁶ Ibidem, s. 76.

¹⁷ Ibidem, s. 78.

Symbol „jest postacią znaku, który nie ma desygnatu o realnej, konkretnej postaci”¹⁸, jest wykorzystywany najczęściej do określania desygnatów związanych z wartościami. Erich Fromm określił symbol jako „coś, co oznacza coś innego”¹⁹, zaznaczył jednak, że jest to „definicja częściowa”. Dodał również, że „język symboliczny jest językiem, w którym świat zewnętrzny stanowi symbol świata wewnętrznego, symbol naszych dusz i naszych umysłów”²⁰. Kultura symboliczna odwołuje się do wartości, bardzo często symbole odnoszą się do umownych desygnatów, ważnych i nierzadko kultowych dla niektórych grup społecznych. Sam symbol ma cechy autoteliczności, stanowi bowiem często wartość samą w sobie (symbole narodowe, patriotyczne).

We wprowadzeniu do konferencji „Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka”, która odbyła się w 1982 roku w Jabłonie k. Warszawy Bogdan Suchodolski, omawiając definicje kultury twierdził m.in., że jest ona „królestwem człowieka (*regnum homini*), to »świat człowieka«, to rzeczywistość, w której i przez którą człowiek staje się »ludzkim«. Właśnie w tych określeniach zawiera się przeświadczenie o tym, że kultura wiąże się nierozzerwalnie z wartościami, wedle których człowiek rozwija swą działalność w świecie przyrody, w stosunkach z innymi ludźmi, w sobie samym”²¹. Bardzo silne oddziałuje ona również na postawy jednostki. Kultura symboliczna pozwala pogłębiać świat przeżyć człowieka, nawiązywać właściwe kontakty międzyludzkie i społeczne. Jędrychowska wskazuje, że „kultura jest rzeczywistością ludzką przez człowieka i dla człowieka istniejącą [...] jest przepływem wśród ludzi znaków, które nie tylko znaczą, ale i niosą z sobą wartość”²². Nie byłoby kultury, gdyby człowiek nie żył w społeczności, która go otacza. Jak dowodzi Cassirer, człowieka można poznać i scharakteryzować tylko poprzez jego środowisko i cywilizację. Człowiek żyje przecież w świecie rzeczywistym, ale jednocześnie w symbolicznym. Częścią tego świata są: język, sztuka, mity, religie, nauka. To jest „klucz do natury człowieka”²³.

¹⁸ *Encyklopedia kultury...*, s. 30.

¹⁹ E. Fromm, *Istota języka symbolicznego*, [w:] *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, tłum. J. Marzęcki, Warszawa 1977, s. 32-43.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka, zbiór studiów: konferencja w Jabłonie k. Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982 r.*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1986, s. 8.

²² M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 70.

²³ E. Cassirer, *Esej o człowieku...*, s. 359.

Można dodać, że „kulturę tworzą zarówno dzieła twórców, jak też osobiste wybory i świat wartości każdego człowieka”²⁴. Taką wizję kultury powinien wypracować polonista, taką wizję powinien mieć uczeń po ukończeniu szkolnej edukacji literacko-kulturowej. Winien mieć również świadomość możliwości dokonywania wyborów, selekcjonowania i wartościowania kultury za pomocą wyobraźni, emocji i intelektu. Jego przewodnikiem w tej trudnej drodze musi być wykształcony kulturowo nauczyciel. W polskiej szkole jest to wciąż dość istotny problem. Wielu nauczycieli, zwłaszcza w gimnazjach, nie potrafi realizować w kompetentny sposób założeń edukacji literacko-kulturowej. Powodem takiego stanu rzeczy jest słabe przygotowanie merytoryczne polonistów do przekazywania wiedzy o kulturze. Nauczyciele nie łączą w atrakcyjny sposób literatury i innych tekstów kultury, bo po prostu nie potrafią tego robić. Ich wiedza dotycząca teorii i historii sztuki, religioznawstwa, historii czy antropologii kultury bardzo często jest znikoma. We Francji już w latach 80. ubiegłego stulecia podjęto akcję dokształcania nauczycieli w zakresie kultury współczesnej, uważano bowiem, że w ten sposób wzbogacą oni swą osobowość i wpłynie to w oczywisty sposób na efekty ich pracy dydaktycznej²⁵.

Ważna z punktu widzenia dydaktyki jest również antropologiczna definicja kultury stworzona przez Ralpha Lintona, zamieszczona w jego dziele *Kulturowe podstawy osobowości*, podkreślająca nierozzerwalny związek między kulturą a rozwojem osobowości jednostki żyjącej w danej kulturze. Linton stwierdza, że „kultura jest konfiguracją wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są powielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa”²⁶. Z badań Lintona wynika, że potrzeby jednostki tworzą motyw jej działania, czyli to wszystko, co leży u podstaw funkcjonowania społeczeństwa i kultury. Autor wskazuje, że ludzie działają zgodnie z wzorami kultury obowiązującymi w ich zbiorowości. Wzór kulturowy stanowi o tym, jak jednostka powinna zachowywać się w różnych sytuacjach uważanych za ważne i typowe w danym społeczeństwie, jest więc ustalonym sposobem zachowania się i myślenia człowieka w danej wspólnocie. Wzory kulturowe można rozpatrywać w dwóch aspektach: nor-

²⁴ B. Guzik, *Konteksty kulturowe wywiedzione z innego tekstu*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi, Z. Budrewicz, Kraków 2001, s.73.

²⁵ Więcej na ten temat pisze I. Wojnar, *Wartość kultury a osobowość nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel i młodzież*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1986, s. 235-239.

²⁶ R. Linton, *Kulturowe podstawy...*, s. 44.

matywnym i behawioralnym. Pierwszy z nich ustala normy, wedle których należy postępować, a drugi określa konkretne zachowania ludzi w różnorodnych sytuacjach.

Należy zgodzić się z Lintonem twierdzącym, że „rzeczywistą kulturę można rozpatrywać jako konfigurację złożoną z wielu wzorów, w większym lub mniejszym stopniu nawzajem dopasowanych i funkcjonalnie współzależnych. [...] każdy rzeczywisty wzór kulturowy nie jest pojedynczym zachowaniem się, lecz serią zachowań różniących się w pewnych granicach. [...] Rzeczywisty wzór kultury reprezentuje pewną ograniczoną skalę zachowań, w ramach której mieszczą się normalne reakcje członków społeczeństwa na określoną sytuację. Zatem, różne jednostki mogą zachowywać się rozmaicie, zachowując się zarazem wciąż jeszcze zgodnie z rzeczywistym wzorem kulturowym”²⁷. Można stwierdzić, że jest to układ cech kulturowych właściwych danemu społeczeństwu, ustalony w danej zbiorowości sposób myślenia bądź zachowania. Linton określa je mianem „jawnych aspektów kultury”. Jak pisze Jędrychowska – „one decydują o jakości takich trudno uchwytanych rezultatów, jak wiedza, postawy, system wartości. W tych płaszczyznach będziemy szukać zależności między szeroko rozumianą kulturą a procesem dydaktycznym”²⁸. Młody człowiek czerpiąc i utrwalając właściwe dla danej społeczności wzorce kulturowe, staje się jednostką w pełni wartościową, dojrzałą do samodzielnego życia w społeczeństwie. Jest to ważne z punktu widzenia kształcenia kompetencji kulturowych młodzieży, bowiem uczeń powiela wzorce zachowań i upodobań oraz tradycje, jakie panują w jego najbliższym otoczeniu, środowisku i społeczeństwie, w którym żyje. Jest w szkole poddawany naturalnemu „ciśnieniu” dwóch jej aspektów: historycznego i współczesnego²⁹. Jeśli poprzez właściwe kształcenie kompetencji kulturowej w szkole przejmie najlepsze wzory, będzie widział kulturę nie tylko jako sztukę i literaturę, ale również dostrzeże szersze jej spektrum (religię, historię, ideologie czy kulturę bycia) to wówczas będzie można dopiero mówić o sukcesie edukacyjnym.

Rekapitulując powyższy przegląd stanowisk można stwierdzić, że kultura jest tym, w czym człowiek wyrasta, przekształca swe zachowanie, modyfikuje swe postawy i weryfikuje zachowania, uwzględniając wartości, które są nierozzerwalnym elementem jego istnienia i ewolucji.

²⁷ R. Linton, *Kulturowe podstawy...*, s. 59.

²⁸ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 18.

²⁹ Więcej: ibidem, s. 13-36.

Przez kulturę i dzięki kulturze społeczeństwa i jednostki tworzą wspólnotę, którą określamy mianem narodu. Naród zaś poprzez swą kulturę buduje własną tożsamość. Kultura wpływa na kształtowanie postaw człowieka, natomiast człowiek poprzez swe działania tworzy i modyfikuje kulturę. Każda społeczność ma swoje wzory kultury, czyli standardy zachowań właściwe dla danego społeczeństwa. Określają one normy zachowań i reakcje członków społeczeństwa na różnorodne sytuacje.

Obecnie funkcjonuje około dwustu naukowych definicji kultury. W 1952 roku Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn w swej książce omówili ich ponad sto pięćdziesiąt i określili różne typy jej ujmowania:

- genetyczny – określał źródła kultury,
- historyczny – traktował kulturę jako dorobek całej społeczności o określonej tradycji, którą się dziedziczy,
- psychologiczny – kładł nacisk na uczenie się i naśladowanie, przystosowanie ludzi do istniejących warunków życia,
- dystrybutywny – ukazywał kulturę jako całość, charakteryzującą się swoistą strukturą, tworzącą pewne wyodrębnione systemy,
- normatywny – zwracał uwagę na zasady, normy postępowania, modele i wzory określające zasady ludzkiego egzystowania³⁰.

Z punktu widzenia dydaktyki najważniejsze są aspekty psychologiczny, aksjologiczny i historyczny, ukazujące możliwości percepcji uczniów, ich udziału w kulturze i orientację w problematyce kulturowej. Aby kształcenie kulturowe przyniosło widoczne rezultaty, należy wprowadzić ucznia umiejętnie w świat kultury i doprowadzić do zrozumienia przez niego pojęcia kultury jako wielowiekowego, całościowego społecznego dorobku człowieka, kształtowanego i modernizowanego przez stulecia, swoistego dla różnych narodów, nacji i grup, przekazywanego z pokolenia na pokolenie.

Uczeń poprzez edukację powinien uzmysłwić sobie, że kultura to zarówno kultura symboliczna, w szerokim tego słowa znaczeniu (perspektywa estetyczna), ale również zwyczaje i obyczaje, sposoby życia różnych grup społecznych, stroje, kultura stołu i obrzędy, religie, czyli kultura w ujęciu socjologiczno-antropologicznym. Takie antropologiczne ujęcie problematyki kultury ma charakter interdyscyplinarny i pomoże uczniom w zrozumieniu pojęć takich, jak etniczność, globalizacja, kultura śródziemnomorska.

³⁰ Obszerniej pisze o tym A. Kłosowska w: *Encyklopedia kultury...*, s. 20; również: S. Żółkiewski, *Przyczynek do krytyki teorii kultury XX wieku*, [w:] *Kultura – komunikacja – literatura. Studia nad XX wiekiem*, pod red. S. Żółkiewskiego, M. Hopfinger, Wrocław 1976, s. 11.

Dzięki zdobytej wiedzy i wykształceniu kompetencji kulturowej uczeń będzie mógł weryfikować dobro i zło, odróżniać kicz od prawdziwych zdobyczy kultury, prowadzić samodzielnie dyskusje, argumentować i dowodzić swoich racji. Kultura i edukacja wzajemnie się zająbiają i przenikają. Poprzez obcowanie z kulturą uczeń utrwała własny system wartości.

Już w XVIII wieku Herder dowodził, że kultura jest pojęciem wieloznacznym i oznacza między innymi wszelką zdolność komunikowania się jednostki z innymi ludźmi. Takie rozumienie kultury prowadzi do określenia aktywności kulturalnej jednostki jako dyspozycji i zdolności do uczestnictwa w kulturze, zwłaszcza w kulturze symbolicznej i socjtalnej. Celem owego uczestnictwa jest rozwój intelektualny człowieka, jego doskonalenie się i lepsze przystosowanie do życia w społeczeństwie, a w konsekwencji zdolność do współuczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym własnego narodu. Żaden człowiek nie jest w stanie stworzyć samodzielnie zrębów kultury, do tego potrzebna jest zbiorowość ludzka, która poprzez zakorzenienie i współlistnienie może przekazywać swe doświadczenia z pokolenia na pokolenie. Społeczeństwo i jego dziedzictwo kulturowe są bowiem niezbędnym warunkiem tworzenia kultury. Taką komunikację Jędrzychowska nazywa „dwukierunkową aktywnością kulturową”, a procesy, które zachodzą w ramach tej aktywności określa mianem „aktów kultury” oznaczających „dialog i dialogową więź międzyludzką, także międzypokoleniową”³¹. O takich zależnościach międzypokoleniowych w kształtowaniu komunikacji kulturowej pisze znana badaczka zajmująca się antropologią kulturową Margaret Mead. W swej książce *Kultura i tożsamość* charakteryzuje trzy typy wzajemnych oddziaływań kolejnych pokoleń tworzących zręby kultury. Uczona twierdzi, że „ciągłość wszystkich kultur opiera się na żywej współobecności przynajmniej trzech pokoleń”³². Wymienia kultury postfiguratywne, czyli takie, w których młode pokolenie czerpie wzorce i uczy się od swoich rodziców i dziadów, kofiguratywne, gdzie wszyscy uczą się od siebie i wzorują się na zachowaniach rówieśników oraz prefiguratywne, w których młode pokolenie ma wielki, wręcz decydujący wpływ na życie społeczne. W takiej sytuacji znajdujemy się obecnie. Ma to nierozzerwalny związek z ogromnym i bardzo szybkim postępem technicznym. W ciągu życia jednego pokolenia w technice dokonał się niewyobrażalny postęp, od radia i gramofonu do kompute-

³¹ M. Jędrzychowska, *Lektura i kultura*, Kraków 1994, s. 7.

³² M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 2000, s. 25.

rów, satelitów, światłowodów i komunikacji internetowej. Jest to tak wielki skok cywilizacyjny, że pokolenie ludzi starszych nie zdołało go ogarnąć. Według Mead „znaleźliśmy się w momencie, od którego zacznie się rozwijać nowy rodzaj kultury, który będzie zasadniczo odmienny od stylu kultur kofiguratywnych [...]. Ten nowy styl określam jako prefiguratywny, ponieważ w nowej kulturze dzieci, a nie ich rodzice czy dziadkowie reprezentować będą to, co nastąpi”³³. W kulturze postfiguratywnej młodzież „otrzymywała gotowe odpowiedzi na pytania: kim jestem?, na czym polega moje życie jako jednostki w mojej kulturze? Jak mam mówić i chodzić, jeść i spać, kochać i zarabiać na życie, zostać rodzicem i przyjąć śmierć?”³⁴. W kulturze prefiguratywnej starsze pokolenie musi pogodzić się z dominacją młodych, z ich wiedzą, samodzielnością, kreatywnością i otwartością na świat. Pokolenia rodziców i dzieci muszą znaleźć wspólny język, w innym wypadku bowiem nie ma szans na wspólne działania.

W dydaktyce współczesnej jest uwzględniany (choć niekoniecznie preferowany) model kultur prefiguratywnych, wymagających od młodego pokolenia poszukiwania własnych wzorów do naśladowania, poszukiwania własnej tożsamości, wyrażania krytycyzmu wobec otaczającej rzeczywistości. Młodzi nie powielają już zastanych wzorów kulturowych, ale tworzą nowe. Taki model kształcenia nazwano antropocentryczno-kulturowym, określanym przez polskich dydaktyków jako model „z uczniem pośrodku”³⁵.

Z punktu widzenia dydaktyki ważne są te aspekty kultury, które pomogą młodemu człowiekowi w budowaniu tożsamości. Pozwolą mu odnaleźć swoje miejsce w społeczeństwie, a w przyszłości wyznaczać nowe normy i wyznaczniki kultury rzeczywistości XXI wieku. Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży dowiodła, że kultura tworzy podstawowe zręby osobowości i zachowania dziecka. Chodzi tu zwłaszcza o sposoby ujmowania rzeczywistości, wartościowanie, określanie własnych doznań i przeżyć, a także wykorzystywanie i przejmowanie własnych wzorców zachowania się³⁶.

Aktywność kulturalna, a co za tym idzie również uczestnictwo w kulturze, zależy od wielu czynników. Jan Grad³⁷ określa je mianem czynników

³³ Ibidem, s. 134-135.

³⁴ Ibidem, s. 29.

³⁵ Jest to określenie zaczerpnięte z tytułu książki pod red. Z. Budrewicz i M. Jędrychowskiej *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, Kraków 1999.

³⁶ L. Wygotski, *Mowa i myślenie*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne*, wyb. i tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971, s. 32.

³⁷ Więcej na ten temat: *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, pod red. J. Grada, U. Kaczmarek, Poznań 1999.

społeczno-kulturowych. Wśród nich wymienia czynniki instytucjonalne, ekonomiczne, zasoby czasowe, system wartości, wykształcenie.

Z perspektywy kształcenia polonistycznego ważny jest przede wszystkim język jako narzędzie, za pomocą którego młody człowiek poznaje świat. Mowa jest bowiem instrumentem poznania i komunikacji międzyludzkiej. Pozwala na dokonywanie ocen i wyborów w kategoriach dobra i zła. Język i kultura są zintegrowane i wzajemnie się przenikają. Dzięki językowi powstaje tekst rozumiany jako jeden z wytworów kultury, nie tylko tekst w rozumieniu wypowiedzi werbalnej, ale również tekst jako wytwór działalności artystycznej i kulturalnej człowieka. Wówczas język niejednokrotnie staje się „tłumaczem” tekstów kultury, „występuje w roli koniecznego przekaznika w naszych usiłowaniach nadania znaczeń otaczającemu światu, jak i w próbach odkrywania znaczeń nadanych wytworom szeroko rozumianej kultury. Umożliwia ich ocenę, a rezultaty odczytania ukrytych sensów pozwala zamknąć w formę. Tekst podlega więc kulturze, zaś język pełni funkcję pośrednika w relacjach: jednostka – świat – wytwory kultury”³⁸. Wpływ na uczestnictwo w kulturze ma zatem właściwe przygotowanie młodego człowieka do odczytywania znaczeń tekstów kultury, tworzenia i przekształcania świata wartości humanistycznych oraz kształcenia estetycznej wrażliwości i wielostronnej kompetencji kulturowej. Dzierżymir Jankowski³⁹ wyodrębnił trzy poziomy znaczeń pojęcia edukacji kulturalnej:

- edukację humanistyczną, wprowadzającą ucznia w świat różnorodnych tekstów kultury, wskazującą wszelkie drogi interpretacji i poznania osiągnięć kultury polskiej, europejskiej i światowej, a także odkrywającą pejzaż aksjologiczny tychże dzieł;
- edukację estetyczną, wprowadzającą młodego człowieka w świat sztuki i jej piękna, kształtującą poczucie piękna i gustu, wychowującą do sztuki i przez sztukę;
- kształcenie kompetencji kulturowej poprzez wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej,

Wszystkie trzy wymienione elementy składowe edukacji kulturalnej łączą się ze sobą i przenikają. Nabycie kompetencji estetycznych i ak-

³⁸ B. Dyduch, *W poszukiwaniu modelu kształcenia polonistycznego wobec wymogów współczesnej kultury*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV-VIII” 1996/97, nr 6, s. 41.

³⁹ D. Jankowski, *Wartość – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, pod red. D. Jankowskiego, Poznań 1996, s. 46.

sjologicznych jest konieczne do świadomego uczestnictwa młodego człowieka w kulturze. Prowadzi to w efekcie do ukształtowania wyrobionego kulturowo uczestnika, interpretatora i odbiorcy kultury.

Barbara Dyduch wskazuje, że warunkiem uczestnictwa jednostki we współczesnej kulturze jest stworzenie nowego modelu kształcenia kulturowego „z wykorzystaniem triady: mówienie – pisanie – obraz”⁴⁰. Edukacja kulturalna rozumiana w taki sposób kładzie podwaliny pod kształtowanie osobowościowych podstaw do wielostronnego i współtwórczego uczestnictwa w kulturze symbolicznej. Aby uczeń mógł w niej w pełni uczestniczyć, należy w miarę możliwości rozpoznać środowisko i czynniki społeczne kształtujące kulturę bytu młodego człowieka, bowiem nikt nie żyje w izolacji od swojego środowiska. Ma więc ono pierwszorzędny wpływ na podstawy jego edukacji kulturowej. Jak wykazują badania środowiskowe, edukacja kulturalna dzieci i młodzieży jest w Polsce na bardzo niskim poziomie. Większość czasu młodzież spędza przed telewizorem (wg badań Przeclawskiej nawet $\frac{3}{4}$ czasu wolnego) lub słuchając muzyki młodzieżowej⁴¹. Badania dotyczyły absolwentów szkoły podstawowej, ale na wyższych etapach kształcenia nie jest lepiej. Ma to ścisły związek z niską kulturą społeczną rodzin, ale również bardzo słabym zainteresowaniem uczniów czytelnictwem, co skutkuje ograniczoną umiejętnością czytania tekstów ze zrozumieniem (świadczą o tym wyniki testów sprawdzających tę umiejętność). Brak kontaktu z literaturą na co dzień uniemożliwia młodemu człowiekowi wyrażanie w swobodny sposób swoich myśli, opinii i poglądów. Jest on w pewnym sensie społecznie i kulturowo upośledzony. Ta niekompetencja utrudnia mu komunikację i prowadzi w konsekwencji do społecznej izolacji jednostki. Komunikacji nie sprzyja również likwidacja różnorodnych kół zainteresowań i sekcji pozalekcyjnych w szkole. Dla wielu uczniów, zwłaszcza z małych miejscowości, takie zajęcia były oprócz lekcji jedyną możliwością kontaktu z kulturą. Nie podzielam opinii Józefa Kargula, że te formy zajęć były zbędne i że ich brak nie ma większego wpływu na kondycję kultury młodzieży, jej aktywność kulturalną czy uczestnictwo w kulturze. Uważam, że sekcje zainteresowań i koła pozalekcyjne są w polskiej szkole niezbędne do właściwego roz-

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Wyniki tych badań można prześledzić w publikacjach: *Edukacja kulturalna w środowisku wsi i małego miasta*, pod red. W. Pielasińskiej, Warszawa 1997; *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, pod red. A. Przeclawskiej, L. Rowickiego, Warszawa 2000; M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 41.

woju intelektualnego młodzieży i jej dostępu do różnych form kultury. Obecnie jawi się szansa na reaktywację różnych form pracy pozalekcyjnej uczniów i wznowienie działalności kół zainteresowań, w związku z dużymi dotacjami przyznanymi nam na ten cel z Unii Europejskiej. Kargul⁴² twierdzi, że rynek oferuje młodym ludziom bardzo różne formy spędzania wolnego czasu. Nie dodaje jednak, że są to propozycje tylko dla wybranych. Nie każdy uczeń mieszka w wielkim mieście (a w małych miasteczkach nie ma już nawet kin, bibliotek i domów kultury) i nie każdy młody człowiek żyjący na wsi lub w małym miasteczku ma ochotę należeć do kościelnych organizacji oazowych, o których pisze autor. Moim zdaniem rynek nie oferuje żadnych atrakcyjnych form spędzania czasu młodzieży żyjącej na prowincji. Jedyne jej kontakty z kulturą to telewizja i czasem wideo. W domach nie czyta się książek ani gazet, nie ogląda się w telewizji niczego wartościowego. Nie prowadzi się dyskusji intelektualnych. Komunikacja między dziećmi i rodzicami to wymiana zdawkowych uwag, pytań i poleceń. Zanikła tradycja i potrzeba rozmowy. Zastąpiły ją multimedia i komputery z wbudowanymi komunikatorami. Jedynym sposobem zmiany jest zorganizowany i dobrze przemyślany pakiet zajęć pozalekcyjnych, obejmujący również kształcenie kompetencji kulturowej uczniów, przynajmniej w tym najwęższym, podstawowym wymiarze. Zadaniem szkoły jest kształcenie i wychowanie młodego człowieka, a jednym z podstawowych elementów wychowania jest obcowanie z kulturą. Jeśli szkoła nie zapewnia swym wychowankom właściwego z nią kontaktu, to tym samym zaprzepaści szansę wielu uczniów na poznanie „innego świata”. Wiadomo bowiem, że ogromna większość dzieci ze wsi i małych miasteczek nigdy nie będzie miała okazji do obejrzenia spektaklu teatralnego, wernisażu czy wystawy w muzeum. Szkoła to dla nich jedyne okno na świat. Często środowisko, w jakim żyją nie sprzyja ich rozwojowi intelektualnemu, bieda i brak zainteresowania rodziców potrzebami dzieci ogranicza w znacznym stopniu możliwości ich kontaktu z kulturą. W związku z powyższym szkoła jawi się jako jedyne miejsce umożliwiające im tę komunikację. Edukacja kulturalna i udział w niej są od siebie uzależnione. Świadome uczestnictwo w kulturze jest zdeterminowane bowiem wcześniejszą, dobrze przemyślaną i zaplanowaną edukacją kulturową. Jędrychowska pisze o koniecznych warunkach „świadomego istnienia w kulturze” – są to „brak”, którego „na ogół uczeń u sie-

⁴² J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych, przesłanki do budowy teorii edukacji całonocnej*, Warszawa 2005.

bie nie podejrzewa”, „głód” kultury, który jest sygnałem zauważenia „braku” oraz motywacja „wzrostu”, oznaczająca „stan nienasycenia, dążenie do przekraczania osiągniętego, niezależnie od czynnika kontroli społecznej, szkolnej”⁴³.

Jak dowodzi Barbara Guzik, między kulturą a edukacją następuje „sprzężenie zwrotne: kultura bowiem dostarcza treści dla edukacji, a edukacja jest transferem kultury”⁴⁴. Ma to wyraźny wpływ na późniejszą postawę młodego człowieka wobec szeroko rozumianej kultury oraz na jakość jego w niej uczestnictwa.

2. Pojęcie tekstów kultury

Współczesna kultura to zbiór różnorodnych tekstów, które współlistnieją i wymieniają się ze sobą, tworząc różnorodne konfiguracje znaczeniowe.

Obok pojęcia tekstu, wieloznacznego i pojemnego, znanego od wieków, pojawiło się pojęcie tekstu kultury, które doprecyzować miało podział i klasyfikację tekstów. Potrzeba taka zaistniała w momencie pojawienia się w edukacji polonistycznej wielorakich, różnorodnych tekstów, które należało przypisać do określonego zbioru. Takimi tekstami są m.in. obraz, rzeźba, karykatura, komiks, spektakl teatralny, film, a także tak modna ostatnio instalacja czy projekt.

Maria Renata Mayenowa w *Poetyce teoretycznej*, w części dotyczącej pojęć tekstu, pisze: „W semiotycznej i bardzo nam bliskiej teorii kultury wyraz »tekst« oznacza tyle, co pewna całość informująca, podmiot o charakterze znakowym, zorganizowany w pewien sposób, mający swój początek i koniec i przekazujący informację skończoną z punktu widzenia jego nadawcy. [...] tekstu nie musi się ograniczać do kategoryalnych i konwencjonalnych związków z jakąś rzeczywistością. Musi on natomiast stanowić całość. [...] Będziemy mówić o tekstach wyłącznie jako o przedmiotach znakowych, spełniających warunki całościowości posiadających początek i koniec”⁴⁵. Autorka mówi o tekście jako o kompozycji wielozdaniowej, spójnej na tyle, że „rozumiejący tekst odbiorca ujmuje go jako wypowiedź jednego nadawcy do jednego odbiorcy o jednym przedmiocie”, nie chodzi tu jednak o jednostkowy po-

⁴³ M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 128-129.

⁴⁴ B. Guzik, *Powinnościowy model języka...*, s. 5.

⁴⁵ M.R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 253.

dział, ponieważ przez „jednego” odbiorcę Mayenowa rozumie pewną grupę społeczną, do której zaadresowany jest tekst, zaś nadawcą może być również pewna zbiorowość. Za podstawę „spójności” tekstu autorka przyjmuje „jedność tematu”, a więc tekst spójny ma jednego nadawcę, jednego odbiorcę i ten sam temat. Ma także pewne ramy porządkujące go, czyli *datum* – punkt wyjścia i *novum* – istotną informację wprowadzającą coś nowego⁴⁶.

Stefan Żółkiewski pisząc o tekście kultury, dowodzi, że „przez to pojęcie rozumiemy wszelkie struktury kodowe właściwe danej kulturze, a realizujące określone elementy jednego lub więcej systemu znaków funkcjonującego w tej kulturze”⁴⁷. Autor wskazuje na fakt, że tekst kultury jest tekstem odrębnym i skończonym, podając za przykład takie teksty kultury, jak pejzaż, karnawał rzymski czy koronację króla Kazimierza Wielkiego⁴⁸. Uczony uważa, że zbyt wąsko definiują pojęcie znaku ci, którzy twierdzą, że wyznacznikiem znakowości jest intencja komunikacji, natomiast zbyt szeroko ci, dla których znakowość zależy od „warunków wszelkiego uczestnictwa w kulturze”⁴⁹. Według autora *Tekstów kultury* „znaki są wytworem i narzędziem zbiorowości znakowej, semiotycznej. Warunkiem znakowości koniecznym, ale i dostatecznym jest uczestnictwo w danej zbiorowości semiotycznej poprzez jej praktyki społeczne”⁵⁰, natomiast warunkiem zamiany rzeczy na znaki jest celowy sposób działania, powtarzalność zachowań, praktyka społeczna, posługiwanie się narzędziami, „realizowanie schematów technik pośredniczących w urzeczywistnianiu celu”⁵¹.

Jędrzychowska zaproponowała podział tekstów kultury, wskazując na teksty werbalne (literackie i nieliterackie), niewerbalne, czyli ikoniczne (malarstwo, rzeźba, grafika itp.) oraz mieszane (słowno-obrazowe). Autorka zalicza do tekstów kultury wszelkie wytwory kultury wysokiej, popularnej i socjetalnej⁵².

Barbara Dyduch w artykule na temat wykorzystania tekstów kultury w kształceniu polonistycznym przytacza inną definicję tychże tekstów,

⁴⁶ Ibidem, s. 253-255.

⁴⁷ S. Żółkiewski, *Przyczynek do krytyki...*, s. 23.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ S. Żółkiewski, *Teksty kultury*, Warszawa 1988, s. 20.

⁵⁰ Ibidem, s. 21.

⁵¹ Ibidem.

⁵² M. Jędrzychowska, *Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy polonistycznej*, [w:] *Z uczniem pośrodku...*, s. 58, autorka pisze o tym również w innych swych książkach: *Najpierw człowiek...*, *Lektura i kultura...*, a także w przewodnikach dla nauczycieli do podręczników z serii *To lubię!*

sformułowaną również przez Stefana Żółkiewskiego, według którego „wszelka sekwencja odpowiednio uporządkowanych znaków, elementów określonego i funkcjonującego w danej kulturze systemu semiotycznego jest tekstem. Można mówić o tekstach werbalnych i tekstach zachowań (np. etykietalnych), o tekstach zabudowy przestrzennej i tekstach filmowych. Z innego punktu widzenia odróżniać teksty ikoniczne (np. obrazy) i symboliczne (np. utwory literackie), także mieszane ikoniczno-symboliczne (np. plakaty) lub tak wielorako złożone, jak np. filmy. Techniki analizy semiotycznej są właśnie dlatego tak cenne, że możemy je stosować przy rozbiórce tak bardzo różnych zjawisk, które jednak łączy to, że są znaczące”⁵³.

B. Dyduch dodaje, że „przez tekst kultury rozumiemy więc nie tylko wypowiedź werbalną (ustną czy pisemną) zamkniętą w określonej formie, a także rezultaty różnorodnej działalności ludzkiej, które w pewnym sensie mają (w mniejszym czy większym stopniu) charakter przekazu. Możemy więc mówić o tekście w odniesieniu do obrazu (pikturalny, ikoniczny), [...] rodzaj tekstu tworzy także na przykład rodzaj gestów (co najwyraźniej manifestuje się w pantomimie, ale także w konwencjonalnych formach zachowań towarzyszących naszemu życiu codziennemu – znaki powitania, gesty rytualne)”⁵⁴. Teksty kulturowe poszerzają obszar porozumiewania się i sposób przekazu oraz zwiększają możliwość nadawania różnorodnych sensów znakom i zjawiskom ikonosfery⁵⁵, w której żyje uczeń. Mieczysław Porębski stwierdza, że „otaczająca nas zewsząd ikonosfera – sfera, w której rodzą się wciąż nowe obrazy wzrokowe i dźwiękowe – stanowi obszar bezstronnych oddziaływań informacyjnych systematycznie zauważanych, klasyfikowanych, weryfikowanych i wykorzystywanych przez człowieka, obszar jego ustawicznych obserwacji i eksploracji”⁵⁶. Ikonosfera pulsuje kolorami, kształtami, dźwiękami, jest dostrzegalna i zapamiętywana.

W podręcznikach do kształcenia literacko-kulturowego gimnazjaliści odnajdują najróżniejsze przykłady tekstów kultury – arcydzieła malarstwa polskiego i światowego, rzeźby, fotografie, plakaty i afisze teatral-

⁵³ B. Dyduch, *W poszukiwaniu modelu...*, s. 40.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Pojęcia ikonosfery, gdzie wyjściowym elementem jest obraz, użył Mieczysław Porębski w: *Ikonosfera*, Warszawa 1992; w rozdziale *Sfera obrazów* pisał: „obrazowe symbole, stereotypy, konwencje otaczają nas zewsząd, napierają, informują i zwodzą, zachęcają i przestrzegają. Zawsze wokół nas jest obecna ikonosfera”. s. 3.

⁵⁶ Ibidem.

ne, dzieła architektoniczne. Wszystkie stanowią nieocenione kompendium wiedzy, wyrabiają poczucie estetycznego smaku u uczniów, przygotowując ich w ten sposób do odbioru i interpretacji coraz bardziej skomplikowanych tekstów, gdzie poza wiedzą potrzebna jest również umiejętność przeżywania i wrażliwość.

Oczywiście teksty kultury mają różną jakość. Trzeba odróżniać teksty kultury wysokiej od tekstów np. kultury popularnej. Nie można jednak bezwarunkowo wpajać uczniom teorii o wyższości tych pierwszych nad tekstami kultury masowej, w której żyje uczeń na co dzień bombardowany jej przejawami. Telewizja, kino, prasa wciąż przyciągają odbiorców komercją i często tandetą. Jest to „nowa sytuacja antropologiczna dzisiejszego człowieka”, określana przez krakowskie badaczki mianem „polisemiczności kultury”⁵⁷.

Autorki tekstu *W stronę kompetencji* dowodzą, że „inwazja umasowionych elektronicznych środków przekazu powoduje, że ikonosfera i audiosfera zdominowały dawną kulturę druku, a więc i literaturę. Obecnie dziecko wzrasta wśród innych znaków i nowych obrazów: telewizyjnych, filmowych, wśród ilustracji, plakatów, komiksów, map, tablic informacyjnych, natrętnych reklam itp. Inicjacja kulturowa młodego człowieka przestała więc być tylko inicjacją literacką”.

Kultura popularna jest kulturą wszechobecną, a właściwa ocena jej wartości zależy od postawy poznawczej ucznia, który powinien dojść pod kierunkiem nauczyciela do takiego momentu eksploracji, kiedy sam będzie potrafił ocenić, które teksty kultury warte są zainteresowania, akceptowania i identyfikowania się z nimi. Bardzo ważne jest, by uczeń czuł potrzebę empirii i pogłębiania swojej wiedzy kulturowej, co pozwoli mu na wniknięcie w głąb siebie. Każdy człowiek poszukuje w tekstach odbicia siebie lub czegoś, z czym mógłby się utożsamiać. Barbara Myrdzik słusznie dowodzi, że poznawanie i analiza oraz interpretacja różnorodnych tekstów kultury „umożliwia lepsze rozumienie siebie”⁵⁸. Autorka prezentuje koncepcję procesu poznania mimetycznego dzieła, zaproponowaną przez Paula Ricoeura. Są to trzy etapy wtajemniczenia, określane przez autora jako Mimesis I, II i III. Etap pierwszy to rozpoznanie, wyodrębnienie pewnych struktur składniowych,

⁵⁷ Piszą o tym A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, pod red. B. Chrząstowskiej, Warszawa 1995, s. 43.

⁵⁸ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 47.

nabycie podstawowych kompetencji odbiorczych. Etap drugi to uruchomienie wyobraźni i przyswojenie przez odbiorcę pewnych struktur myślowych dotyczących fikcji. Trzecim etapem jest moment, w którym odbiorca, jak pisze autorka, „otrzymuje z dzieła nie tylko sens, ale przez sens jego referencję, doświadczenie niesione w języku, świat i czasowość. Oznacza to pojmowanie siebie samego wobec tekstu, wystawienie się na jego działanie”. Trzy etapy wtajemniczenia i rozpoznawania dzieła wskazane przez Ricoeura można porównać do trzech poziomów kształcenia polonistycznego. Adekwatnie do tego podziału można odnieść Mimesis I do szkoły podstawowej, gdzie uczeń zdobywa elementarne umiejętności i sprawności interpretacyjne. Podstawa programowa na tym etapie kształcenia polonistycznego zakłada takie osiągnięcia ucznia w zakresie czytania tekstów kultury, jak obserwacja swoistości tworzywa, odkrywanie dosłownych, przenośnych i symbolicznych sensów w tekstach kultury, odróżnianie fikcji artystycznej od rzeczywistości⁵⁹. Mimesis II to etap gimnazjum, w którym „uczeń czyta teksty kultury (w tym źródła historyczne) rozumiane jako wszelkie wytwory kultury materialnej i duchowej człowieka, podlegające odczytaniu i interpretacji [...], interpretuje teksty kultury, uwzględniając intencje nadawcy, odróżnia fakty od opinii, prawdę historyczną od fikcji, dostrzega perswazję, manipulację, wartościowanie [...] dostrzega i analizuje konteksty niezbędne do interpretacji tekstów kultury: historyczny, biograficzny, literacki, plastyczny, muzyczny, aksjologiczny, regionalny. Wypowiada się na ich temat oraz wyjaśnia zależności między rodzajami tekstów kultury (plastyką, muzyką, literaturą). Dostrzega wartości wpisane w teksty kultury”⁶⁰. Mimesis III dotyczyłoby natomiast kształcenia uczniów kończących szkołę ponadgimnazjalną, których umiejętności powinny sytuować się na poziomie świadomego „poruszania się” i istnienia młodego człowieka w świecie tekstów kultury. Umiejętność interpretacji różnorodnych tekstów jest dziś szczególnie potrzebna i przydatna. Kształcenie wrażliwości i sprawności odczytywania znaczeń jest niezbędne w świecie obrazkowej kultury masowej, w której żyje na co dzień uczeń. Coraz częściej kicz wypiera dzieła sztuki wysokiej i tylko poprzez mądrą edukację kulturową uczniów możemy wykształcić w nich postawę dystansu do świata popkultury. Obserwujemy coraz mniejszą popularność literatury. Przyczyny tego zjawiska są różne. Jed-

⁵⁹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego, II etap – szkoła podstawowa, MEN Warszawa 1999.

⁶⁰ Standardy wymagań egzaminacyjnych po III etapie kształcenia – gimnazjum. MEN Warszawa 1999.

ną z nich jest „zakorzenie się” młodych ludzi w świecie kultury obrazkowej. Świat, w którym żyjemy, oparty jest na przekazie audiowizualnym, a więc dla nastolatka przekaz literacki jest trudny do zrozumienia i interpretacji, ponieważ brak w nim wizualizacji treści, która ułatwiałaby mu odczytanie znaczeń. Świat kultury audiowizualnej upraszcza w dużym stopniu i dopowiada sens dzieła. Aby uczeń mógł uświadamiać sobie na każdym kroku integrację wszelkich sztuk, nauczyciel musi mieć możliwość swobodnego wyboru i łączenia różnorodnych tekstów kultury w taki sposób, aby uczniowie dostrzegali ich kontekstowość i przenikanie się. Teksty kultury łączy się wówczas najczęściej ogniskując je wokół interesującego nas tematu tak, aby prześledzić wzajemne wpływy różnych tekstów, ukazać ich wieloaspektowość i różnorodność lub przedstawić dzieło jako zamkniętą całość opowiadającą swoją odrębną historię. Aby „rozmowa z dziełem” miała sens i przyniosła oczekiwany przez nauczyciela rezultat, trzeba spełnić kilka warunków ułatwiających uczniowi zrozumienie go. Dobrze byłoby, aby jego tematyka miała odniesienie do doświadczeń młodego człowieka i osadzona była w otaczającej młodzież rzeczywistości. Wówczas kontakt z dziełem jest dużo łatwiejszy. Jeśli nie jest to możliwe, nauczyciel powinien zastosować różnorodne i ciekawe metody pracy tak, aby jak najbardziej zaktywizować uczniów. Im większa aktywizacja, tym lepsze zrozumienie tekstu.

Podstawowym i najbardziej popularnym tekstem kultury obok tekstu literackiego jest obraz. „Obraz – każdy obraz – jest powtórzeniem. Jest odbiciem innej rzeczy, sprawy jakiejś lub przynajmniej idei. [...] wi-
dzialną definicję obrazu znajdujemy w kałuży po deszczu, gdy odkrywamy, że istnieją dwa nieba – to w górze i to pod naszymi stopami. Jedno pierwotne, drugie odbite. Podobnie jak w gładzi metalu, lustra lub w szybie; jak z cieniem, który bez nas w ogóle nie może istnieć. Obraz jest fantomem czegoś innego. Namalowany chleb nie uko-
i głodu, a namalowana woda odsyła nas ku wodzie realnej, jeśli mamy pragnienie. Jest znakiem czegoś, co istnieje gdzie indziej. Z powodu tej właściwości obrazu, wielu ludziom umyka sedno jego natury, a zatem sedno całej sztuki, której w ogóle nie ma, jeśli nie ma obrazu, która nie istnieje, jeśli nie poprzedzi jej wizja”⁶¹ – pisze Alicja Krawczyk. Natomiast obraz według B. Dyducha to „znak (znaki) wizualny, w którym rozpoznajemy nie rzeczywistość, lecz swoistą imitację rzeczywistości. Obraz jest obiektem, który przedstawia, powołuje na zasadzie podobieństwa wizu-

⁶¹ A. Krawczyk, *Literackie fascynacje malarstwem*, Kielce 2006, s. 17.

alnego inny obiekt. Żaden obraz nie jest idealnym duplikatem rzeczywistości, jaką przedstawia, jest natomiast jego rekonstrukcją, kreacją⁶². Jest to najbliższy dziecku przekaz niewerbalny. Od najmłodszych lat towarzyszy on człowiekowi w procesie odkrywania i poznawania świata. Stąd ważne jest, aby ilustracje zamieszczane w podręcznikach nie były swoistymi ozdobnikami, lecz stanowiły samodzielny tekst kultury. Ilustracja rozumiana jest jako „utwór rysunkowy, malarski, graficzny, a nawet fotograficzny umieszczony w rękopisie lub jakimkolwiek druku. Zadaniem jej jest objaśnienie, uzupełnienie, ilustrowanie lub dopowiadanie tekstu; ewokowanie pewnych stanów uczuciowych, wzmagających działanie utworu. O ilustracji w tym znaczeniu – można mówić tylko i wyłącznie wówczas, gdy występuje jednocześnie z tekstem i gdy temu tekstowi towarzyszy. Decyduje o tym bowiem funkcja, dla której została powołana do życia, funkcja w sposób zasadniczy uzależniona od słowa, od tekstu”⁶³. Ilustracja ma oddziaływać na odbiorcę, dopowiadać i opisywać tekst literacki lub w innym wypadku, kiedy jest figuracją⁶⁴, szukać kontekstów w tekście literackim. Oba sposoby zaistnienia obrazu jako tekstu kultury są ważne dla edukacji, bowiem kształcą u uczniów różne sposoby patrzenia na dzieło. Należy jak najczęściej uświadamiać młodzieży, poprzez różnorodne ćwiczenia, fakt obecności obrazu w kształceniu polonistycznym jako samodzielnego dzieła sztuki. Uczeń powinien mieć świadomość różnych jego funkcji i wielu możliwości interpretacji zestawionych ze sobą tekstów kultury. Trzeba odwrócić pokutujący w dydaktyce stereotyp, że obraz⁶⁵ ozdabia lub „opowiada” tekst literacki i tylko temu celowi służy.

Umiejętność odczytywania i interpretacji obrazów można rozwijać u uczniów, zachęcając ich do kontaktu z dziełami sztuki reprezentującymi różnorodne konwencje artystyczne. Należy wychodzić od prezentacji obrazów realistycznych oraz łatwych do odczytania i stopniowo przechodzić do takich, których interpretacja wymaga większych kompetencji kulturowych wychowanków. By móc „rozmawiać” z tekstami

⁶² B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, s. 13.

⁶³ B. Dyduch, *Między słowem a obrazem...*, s. 43.

⁶⁴ Ibidem, s. 43. Autorka przytacza określenie M. Porębskiego, który wyróżnił dwa sposoby istnienia obrazu: pierwszy, gdy obraz stanowi dopełnienie tekstu, opisuje go i opowiada – jest to ilustracja oraz drugi wariant, gdy obraz poszukuje swego wyjaśnienia, dopełnienia w tekstach literackich – jest to figuracja.

⁶⁵ Mówiąc o obrazie, mam na względzie wszelkiego rodzaju dzieła ikoniczne, również grafike, fotografię itp.; także M. Porębski w *Ikonosferze*... do obrazów zalicza takie teksty kultury, jak fotografia, rysunek, film, komiks.

kultury, trzeba znać język, jakim należy posługiwać się, aby można było odczytywać ich znaczenie. Uczeń nie jest w pełni przygotowanym odbiorcą dzieła. Poprzez wieloletnią edukację literacko-kulturową nabywa on coraz większych kompetencji, nie osiąga jednak ich najwyższego poziomu, bo jak słusznie stwierdził Tadeusz Patrzalek „między »być kompetentnym« a »być uczniem« zachodzi semantyczne wykluczenie się, bowiem sensem bycia uczniem jest właśnie niekompetentność”⁶⁶.

Karygodna i bezmyślna jest stosowana przez nauczycieli metoda ośmieszania wyborów kulturowych uczniów. Przynosi to wręcz odwrotny skutek. Młodzi ludzie patrzą na sfrustrowanego polonistę, jak na prehistorycznego „mamuta”, nie pasującego do świata, w którym przyszło mu żyć. Słusznie, choć ze smutkiem zauważyła Maria Janion, że „trwające prawie od 200 lat panowanie romantyzmu ma się ku schyłkowi. Następuje kres jednolitej kultury romantycznej, nastąpiła epoka tworzenia innych projektów życia duchowego”⁶⁷. Uczona traktuje w tym miejscu romantyzm jako pewien styl życia kulturowego Polaków. Należy pogodzić się z jego odejściem i próbować dostosować działania edukacyjne do wymagań czasu i otaczającej nas rzeczywistości.

W dzisiejszym świecie kultura artystyczna, a zwłaszcza kultura masowa wkracza do domów i do świadomości uczniów z wielkim impetem. W dobie „chaosu kulturowego”⁶⁸, każdy przejaw zainteresowania młodzieży kulturą, a zwłaszcza kulturą elitarną, powinien być zauważony i doceniony. Należy zgodzić się z Anną Wyką, że „wszystko może stać się źródłem kultury. Źródłem, z którego można próbować czerpać sens właśnie dzisiaj, w nowym »rozsypanym« współczesnym świecie”⁶⁹. Witold Jakubowski idzie dalej w swych sądach i twierdzi, że „w dzisiejszych czasach szkoła, jako instytucja, ze swym programem

⁶⁶ T. Patrzalek, *Kompetencje niekompetentnych*, „Polonistyka” 1998, nr 5, s. 50.

⁶⁷ M. Janion, *Szanse kultur alternatywnych*, „Res Publica” 1991, nr 3, s. 17.

⁶⁸ O „chaosie kulturowym” pisze J. Puzynina, w artykule *O języku wartości w szkole*, zamieszczonym w „Polonistyce” 1996, nr 4, s. 196-201. Autorka określa obecną rzeczywistość mianem „ponowoczesności postmodernizmu”, kiedy to młodzi ludzie „nie wierzą ani w Boga, ani w rozum”, a „dawną figurę człowieka-pielgrzyma zastępuje człowiek-spacerowicz, turysta lub włóczęga”. Chaos kulturowy, według autorki artykułu, jest zagrożeniem dla współczesnej młodzieży, „wiąże się z degeneracją duchową człowieka, zagrożeniem ludzi słabych, zanikiem bezinteresownych wspólnot, szerzeniem się ideałów życia za wszelką cenę wygodnego, dającego łatwe przyjemności a zarazem pełnego agresji, nie liczącego się z normami moralnymi”, s. 197.

⁶⁹ A. Wyka, *Wstęp*, [w:] *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, pod red. A. Jawłowskiej, M. Kempnego, E. Tarkowskiej, Warszawa 1993, s. 30.

przestała stanowić jedyne źródło wiedzy o rzeczywistości. W ciągu kilku ostatnich dekad rola formalnej edukacji stała się mniej znacząca poprzez rozprzestrzenianie się nowych technologii informacyjnych, telewizji satelitarnej i komputerów.[...] Jednym z obszarów, w którym zachodzi proces wspomnianej wcześniej nieformalnej edukacji, jest kultura popularna.[...] Coraz częściej jednak zwraca się uwagę na fakt, że to właśnie na terenie kultury popularnej dokonuje się proces socjalizacji młodego pokolenia. Style życia młodych ludzi są najczęściej tworzone na podstawie różnych przejawów kultury popularnej i jej bohaterów. Media, muzyka popularna, magazyny młodzieżowe, kino – to wszystko współtworzy przestrzeń edukacyjną zarówno młodzieży, jak i dorosłych”⁷⁰. Warto w tym miejscu przytoczyć za Jakubowskim mądrą wypowiedź wybitnego polskiego reżysera Krzysztofa Zanussiego, zamieszczoną w periodyku „Więź”. Człowiek, który ma szczególne prawo przeciwstawiać się tendencjom kultury homogenicznej, wyznaje zgoła zaskakujące: „Zostaliśmy wychowani w pogardzie dla kultury masowej, natomiast dziś, pod koniec XX wieku, trzeba z pokorą przyznać, że kultura masowa stanowi serce kultury. Na swój prywatny użytek mogę nie znosić seriali telewizyjnych, nie słuchać muzyki pop, nie czytać powieści masowej, ale muszę się zgodzić na to, że 90% społeczeństwa właśnie tymi formami kultury się żywi. Nie mogę się za to na nich obrażać. Co więcej, żeby móc się ze społeczeństwem komunikować, muszę te formy kultury znać. [...] Kultura masowa jest zjawiskiem trwałym i zawsze istniała, była obecna w każdej epoce”⁷¹.

Obawiam się jednak, że nauczyciele odrzucają wszelkie zjawiska i przejawy kultury popularnej, nie wnikając głębiej w ich istotę, nie zastanawiając się nad tym, czy coś można byłoby z niej wydobyć wartościowego dla ucznia. Inwencja w odnajdywaniu pozytywnych aspektów kultury masowej należy wyłącznie do pomysłowych nauczycieli, którzy pragną wprowadzić uczniów w obszar wpływów i działania magii różnorodnych tekstów kultury. Uczeń jest w wieku, kiedy można uformować go i „zarazić” pasją twórczego poznania. Jednak, aby mógł swobodnie poruszać się wśród tekstów kultury wysokiej, powinien wcześniej poznać świat, który go otacza, a więc świat kultury popularnej. Nie wolno uciekać od obserwacji i rozmów z uczniami na temat „podkultury”. Jest to bowiem jedyna droga do zrozumienia przez nich zjawisk kultury elitarniej.

⁷⁰ W. Jakubowski, *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001, s. 13.

⁷¹ K. Zanussi, *Kultura europejska: czas przemian czy czas schyłku?*, „Więź” 1995, nr 11 (445), s. 13.

Cechą charakterystyczną kultury masowej jest zdominowanie jej przez obraz, co znacząco zubaża język ucznia. Można tę sytuację wykorzystać do budowania sytuacji dydaktycznych, w których obraz będzie „współtworzył” tekst. Takim przykładem mieszanych tekstów kultury jest komiks. Przy tworzeniu, opisywaniu i opowiadaniu treści tego przekazu można tworzyć z uczniami dialogi, opowiadania, opisy sytuacji. Komiks jako tekst bardzo lubiany przez uczniów (i równie nie lubiany przez nauczycieli) może stanowić doskonałą podstawę do różnorodnych ćwiczeń, bogacących słownik i wyobraźnię dziecka. Jak pisze Jan Polakowski „rodzi się potrzeba działań edukacyjnych, które ułatwiłyby obcowanie z wytworami kultury artystycznej”⁷². Świat otaczający nas wszystkich to świat ikonosfery. Celem edukacji winno być stwarzanie takich sytuacji, w których rozwój myślenia abstrakcyjnego i obrazowego umożliwi przeżywanie, wartościowanie i odnajdywanie sensów w literackich tekstach kultury.

Dobrym przykładem wykorzystania zjawisk kultury masowej do kształcenia kompetencji kulturowej uczniów jest bardzo popularna w ostatnich latach muzyka hip-hopowa. Mimo wielu głosów o negatywnym jej wpływie na gusta młodzieży są tacy, którzy potrafili wykorzystać popularność tej muzyki do rozmów o klasyce, poezji polskiej, a także do ćwiczeń w budowaniu własnych tekstów literackich przez młodych ludzi. Okazało się, że można mówić o poezji Wisławy Szymborskiej czy Czesława Miłosza, posługując się w tym celu prostym rytmem hip-hopu, który zachwyca młodzież. Ma rację Bogdan Suchodolski twierdząc, że „postawa estetyczna rodzi się z żywego stosunku do sztuki, żywym zaś staje się ten stosunek wówczas tylko, gdy sztuka coś znaczy dla człowieka, gdy odpowiada jego przeżyciom, pragnieniom, wątpliwościom, marzeniom, działaniom, planom, a więc wówczas tylko, gdy staje się osobistą sprawą człowieka”⁷³. Nie można więc „uchylać się od obowiązku krytycznych obserwacji zjawisk kultury masowej. Właśnie ona powinna być analizowana i oceniana w szkole, a w konsekwencji rozumiana. Rozumienie to wyrażałoby się w umiejętności wskazywania różnic między poziomami przekazów kultury po to, by zrezygnować z niewyszukanych preferencji, umieć się opowiedzieć po stronie wartości bardziej wysublimowanych i prawdziwych”⁷⁴.

⁷² J. Polakowski, *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty...*, s. 150.

⁷³ B. Suchodolski, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1965, s. 35.

⁷⁴ A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej* „Polonistyka” 1991, nr 10, s. 44.

Teksty kultury tylko wówczas odegrają swą dydaktyczną rolę, kiedy nauczyciel nie będzie bał się dyskutować, interpretować, poszukiwać różnorodnych ich kontekstów i kontynuacji, stosować metod pracy ułatwiających korespondencję między tekstami. Ważne jest, by nauczyciel miał pasję poznania i zarażał nią swych uczniów. Nie musi być wybitnym specjalistą z dziedziny wiedzy o kulturze, musi mieć pasję tworzenia ciekawych, wartościowych, inspirujących zajęć, które pozostaną uczniom na długo w pamięci. Trzeba wiedzieć, że „zarówno »kultura wysoka«, jak i »popularna« nie jest monolityczna i ma różne »poziomy« estetycznej klasy. Nie zawsze to, co z pozoru wydaje się wyrafinowane, jest wartościowe”⁷⁵.

Rozpoznawanie na lekcjach języka polskiego różnorodnych tekstów kultury, często wcześniej uczniom nieznanych, pozwala im na odkrywanie nowych obszarów kultury, a przy okazji uczy młodych ludzi weryfikowania własnych sądów, rozpoznawania wartości w tekstach literackich i ikonograficznych, oceny zjawisk i tekstów kultury popularnej, elitarnej i podkultury młodzieżowej. Kształcenie kulturowej kompetencji z wykorzystaniem różnorodnych tekstów kultury jest drogą do poszukiwania humanistycznych wartości w życiu młodego człowieka⁷⁶.

3. Istota i wyznaczniki kompetencji kulturowej

Człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do twierdzenia, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie, z siebie. [...] Człowiek jest skazany na twórczość.
Władysław Tatarkiewicz

Czym jest kompetencja kulturowa? Czy można ją zdefiniować jednoznacznie? Jakie trzeba spełnić niezbędne warunki, by stać się człowiekiem kompetentnym kulturowo? Jaki stopień kompetencji może osiągnąć uczeń w trakcie swej edukacji?

⁷⁵ W. Jakubowski, *Edukacja i kultura...*, s. 20.

⁷⁶ Taką koncepcję kształcenia kulturowego, opartą na wolności nauczyciela i ucznia, prowadzącą do odkrywania różnorodnych kontekstów, nawiązywania do wartości w życiu, „szukania sposobów humanizacji życia” prezentuje Z.A. Kłakówna w swej książce *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji: język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.

Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Władysława Kopalińskiego określa kompetencję jako „właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji [...] także: zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”. Podobnie definiuje kompetencję *Słownik języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka.

Chcąc zdefiniować pojęcie kompetencji kulturowej w odniesieniu do uczniów, należy zacząć od rozważań na temat edukacji literacko-kulturowej, uczestnictwa w kulturze i aktywności kulturalnej, ponieważ są to kolejne szczeble prowadzące do osiągnięcia różnych poziomów kompetencji kulturowej. Edukację kulturalną w tym ujęciu należy rozumieć jako całokształt działań szkolnych, mających na celu integrację wiedzy o kulturze rozproszoną w programach kształcenia różnych przedmiotów, nastawionych na osiągnięcie pewnych kompetencji kulturowych uczniów, nie dających się do końca przewidzieć, uzależnionych od wielu czynników zewnętrznych, na które szkoła nie ma wpływu (rodzina, środowisko, grupy rówieśnicze, mody).

Wnioskować można, że uczeń w trakcie edukacji szkolnej ma szanse i możliwości, by móc doskonalić swą kompetencję kulturową, czym otworzy sobie drogę do dalszych etapów rozwoju kulturowego, w tym czynnego uczestnictwa w kulturze. Aby osiągnąć taki poziom, musi pokonać wiele progów i barier edukacyjnych, począwszy od takich jak zrozumienie dzieła poprzez umiejętność jego odbioru, zdolność do czynnego uczestnictwa w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności związanych z rozumieniem otaczającego go świata oraz zinternalizowanie przeżycia estetycznego. Efektem kształcenia kulturowego winno być osiągnięcie kompetencji w postaci emocji i przeżyć estetycznych. Roman Ingarden przeżyciem estetycznym nazywa złożony proces, który ma różne fazy i charakterystyczny przebieg. Fazy następują po sobie. Pierwsza z nich to emocja wstępna, powodująca narastanie dalszych przeżyć estetycznych. W kolejnym etapie następuje przeżycie intelektualne, pozwalające na estetyczną konkretyzację dzieła, aby w ostatnim etapie dojść do najwyższego stopnia przeżycia estetycznego, jakim jest kontemplacja dzieła⁷⁷. Irena Wojnar dodaje, że „postawa estetyczna rodzi się z żywego stosunku do sztuki, żywym zaś staje się ten stosunek wówczas tylko, gdy sztuka coś znaczy dla człowieka, gdy odpowiada jego przeżyciom, pragnieniom, wątpliwościom, marzeniom, działaniom, planom, a więc wówczas tylko, gdy staje się osobistą sprawą człowieka”⁷⁸.

⁷⁷ R. Ingarden, *Studia z estetyki*, Warszawa 1970, t. 3, s. 99.

⁷⁸ *Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1995, s. 22.

W Podstawie programowej języka polskiego dla gimnazjum znajdujemy m.in. następujące zalecenia, dotyczące celów kształcenia w zakresie kompetencji kulturowej:

- „rozbudzanie motywacji czytania i rozwijanie umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury – także audiowizualnych, a przez nie przybliżanie rozumienia człowieka i świata; wprowadzanie w tradycję kultury europejskiej i narodowej,
- uczenie istnienia w kulturze, przede wszystkim w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym, tak by stawała się wewnętrzną i osobistą własnością młodego człowieka,
- integrowanie różnych zakresów doświadczeń kulturowych; przybliżanie uczniom różnorodnych tekstów kultury w perspektywie wiedzy o człowieku i świecie, uczestnictwa w kulturze współczesnej i praktyce społecznej komunikacji oraz obcowania z tradycją”⁷⁹.

Cele i zadania postawione w tym względzie przed nauczycielami, uczniami i szkołą są ambitne, wielokierunkowe, ale dość ogólnikowe. „Rozbudzanie motywacji czytania i rozwijanie umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury – także audiowizualnych”, w sytuacji braku odpowiedniego sprzętu w szkołach, funkcjonowaniu zakazu rozpowszechniania filmów, wynikającego z Ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych z 4 II 1994 r., niechęci nauczycieli do omawiania dzieł sztuki filmowej, wynikającej często z ich niekompetencji w tym względzie, jest utrudnione. Uczniowie często są skazani na repertuar telewizyjny, a w nim kino komercyjne, które jak wiadomo najbardziej ich fascynuje. Rolą nauczyciela jest skierowanie uwagi młodzieży w stronę kina ambitnego, nie lekceważąc przy tym zjawisk kultury popularnej. Winno się analizować i omawiać teksty kultury popularnej po to, aby w konsekwencji uczeń potrafił opowiedzieć się po stronie tego, co wartościowe. Należy sądzić, że przyniosłoby to dużo lepszy efekt, niż bierne tłumaczenie uczniom, że kultura masowa jest czymś gorszym od elitarnej i preferują ją wyłącznie ludzie o bardzo wąskich horyzontach kulturowych. Słusznie twierdzi Anna Wyka, że „wszystko może stać się źródłem kultury. Źródłem, z którego można próbować czerpać sens właśnie dzisiaj – w nowym »rozsypanym« współczesnym świecie”⁸⁰.

Edukacja kulturalna ma prowadzić między innymi do samopoznania i autorefleksji, bowiem aby móc kontemplować otaczający nas świat, „ist-

⁷⁹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego, III etap – gimnazjum, MEN Warszawa 1999.

⁸⁰ A. Wyka, *Czuć, serdecznie, bez złudzeń, czyli kilka uwag o statusie i roli badacza społecznego*, [w:] *Kulturowy wymiar przemian...*, s. 30.

nieć w kulturze”, trzeba najpierw zrozumieć siebie, swoje dążenia i aspiracje w tym względzie. Nie dotyczy to tylko uczniów, ale przede wszystkim nauczycieli. Bardzo istotna jest umiejętność polonisty polegająca na określeniu nawyków i wzorów kulturowych uczniów, nabytych w procesie socjalizacji, które to wzory w momencie podjęcia edukacji szkolnej stanowią dla nich punkt odniesienia. Są to, jak określa Jerzy Nikitorowicz „wyróżniki nieświadomego nabywania tożsamości”⁸¹. Wśród nich wymienia: „język matczyny, pieśni, bajki, baśnie, legendy, stroje, obyczaje, obrzędy, rytuały, normy”. Nauczyciel musi wiedzieć, jakie znaczenie w kulturowo ukształtowanej świadomości uczniów będzie miał szkolny proces edukacji kulturowej. Jak wysoko może, w związku z tym, postawić poprzeczkę swoim wychowankom. To punkt wyjścia do dalszych działań edukacyjnych w tym zakresie, bo jak słusznie zauważa Wiesław Rogalski w artykule *Edukacja kulturalna – projekt środowiskowy*: „Szkoła w przebiegu edukacji kulturalnej zapisuje się jako czasoprzestrzeń, w której kultura pojawia się przed jednostką jako świat zewnętrzny, przedmiotowy, wieloelementowy, zadany przez dorosłych, w dużej mierze niezrozumiały i obcy w konfrontacji z jego wcześniejszym, dziecięcym wydaniem. Po okresie pierwotnej socjalizacji w rodzinie szkoła jest pierwszą instytucją, która przejmuje obowiązki wprowadzania w kulturę młodego pokolenia”⁸².

Nieziemiennie ważna jest świadomość ucznia współlistnienia w społeczności, jaką jest „mała i duża ojczyzna” oraz wspólnota europejska i ogólnoludzka. Edukacja kulturalna jest kontynuacją pedagogiki kultury. Jej postulaty zostały usankcjonowane wspólnym dokumentem podpisanym w 1992 roku w Genewie na konferencji UNESCO i Międzynarodowego Biura Wychowania. Obejmują one swym zasięgiem takie cele, jak kształcenie właściwych postaw estetycznych, moralnych i patriotycznych młodzieży poprzez wprowadzanie jej w obszar kultury dziedzictwa narodowego i europejskiego, uświadamianie młodym ludziom wagi i znaczenia poszanowania dla wielokulturowości, uwrażliwienie na ważność wszystkich kultur, bez względu na obszar występowania i odmienność tradycji kulturowych, a także religii. Położono szczególny nacisk na kształcenie postaw otwartości i tolerancji, zaangażowanie w procesy upowszechniania kultury, przygotowanie do rozumnego i krytycznego korzystania ze środków masowego przekazu⁸³.

⁸¹ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005, s. 85.

⁸² W. Rogalski, *Edukacja kulturalna – projekt środowiskowy*, [w:] *Edukacja kulturalna w szkole*, pod red. K. Polaka, Kraków 2004, s. 37-38.

⁸³ Więcej na ten temat: J. Torowska, *Rola edukacji na rzecz dziedzictwa światowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, pod red. A. Sajdak, Kraków 2005.

Dużo wcześniej, bo już w roku 1982, Bogdan Suchodolski w kontekście rozważań nad rolą kształcenia i wychowania kulturowego młodzieży zaproponował pięć podstawowych zasad edukacji kulturalnej: „akceptacja ludzkiej wspólnoty, uznanie prymatu »być« nad »mieć«, uznanie wartości nieinstrumentalnych nad wartościami, które są środkiem do osiągnięcia innych celów, uznanie prymatu wartości nad korzyściami, poszukiwanie w wielkim dialogu różnych kultur wartości powszechnych i trwałych”⁸⁴. Obecnie dodałabym jeszcze: poszanowanie dziedzictwa kulturowego, jako wyznacznika tożsamości kulturowej człowieka, kształcenie kompetencji prowadzenia dialogu, pobudzanie i kształcenie wyobraźni uczestnika kultury, umiejętność „rozumnego” patrzenia i słuchania, zdolność do oceny i wartościowania świata kultury.

Wszystkie wskazane tu zasady, które można uznać za cele, dają prymat wartościom zinternalizowanym, stawiają autoteliczność wartości na pierwszym miejscu, podkreślają dobro, szczęście, rozwój i możliwość samorealizacji dziecka jako najwyższe cele edukacji, nie tylko polonistycznej. Szkoła natomiast, jako przestrzeń niejednorodna i specyficzna, nie ma w obecnej dobie sprzyjających warunków do właściwego działania w tym zakresie, a kreowanie sytuacji wspomagających aktywność kulturową uczniów jest prawie niemożliwe. W uczeniu należy kształtować świadomość wagi przeżywania kultury i jej uwewnętrznienia jako warunku oczywistego dla kulturowej świadomości. Przejście od nieświadomego uczestnictwa w kulturze w okresie wczesnodziecięcym, przez świadomy udział w różnych aspektach życia kulturowego (nie tylko szkolnego), aż do postawy pełnej aktywności kulturowej uwzględniającej zainteresowanie wybranymi dziedzinami kultury i partycypację w życiu kulturalnym, zmierza do lepszej jakości egzystencji duchowej człowieka oraz przewartościowania z „mieć” na „być”. Tak postawione cele i założenia prowadzić mogą w konsekwencji do wykreowania właściwej tożsamości kulturowej, co również jest jednym z podstawowych elementów kompetencji kulturowej młodego człowieka.

Tożsamość kształtuje się pod wpływem określonej kultury. Jest to proces niezwykle istotny dla całokształtu życia człowieka i określenia jego miejsca w społeczeństwie. Według J. Nikitorowicza „tożsamość jest uznawana za rodzaj samowiedzy jednostki, jej sądów, wyobrażeń i poczucia wartości. Jest ustawicznym zadaniem do wykonania, odna-

⁸⁴ Informacje podaję za: M. Zalewska-Pawlak, *Wychowanie estetyczne. Skansen czy perspektywa europejskiej edukacji kulturalnej*, [w:] *Kultura jako fundament...*; więcej na ten temat: *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, pod red. I. Wojnar, W. Pielasińskiej, Warszawa 1990.

wiającym się z uwagi na ciągłe interakcje, doświadczenia, nieustanne rewizje poglądów i postaw oraz dialog wewnętrzny i zewnętrzny. W tym wszystkim niezbędne jest zaufanie do siebie, wiara we własne siły i możliwości oparta na tożsamości rodzinnej. To dzięki niej odnajdujemy się w kulturze światowej jako jej pełnoprawny uczestnik”⁸⁵. Aby można było mówić o tożsamości kulturowej uczniów, trzeba ocenić, czy i w jakim stopniu potrafią oni odpowiedzieć na fundamentalne pytania związane z egzystencją człowieka – Kim jestem? Co tu robię i w jakim celu żyję? Jakie są moje korzenie? Kim byli moi przodkowie? Jakie wartości cenię? Czym jest dla mnie moja ojczyzna, dom, rodzina, środowisko? Od sposobu odpowiedzi na te i podobne pytania będzie zależało określenie stopnia świadomości i tożsamości kulturowej naszych uczniów. W dobie kryzysu wartości i braku poczucia więzi z ojczyzną, pytania te mogą często pozostać bez odpowiedzi. Wówczas dopiero trzeba będzie zapytać JAK odbudować w młodych ludziach poczucie wartości, świadomości własnych postaw i zachowań.

Kompetencja kulturowa jest niezbędnym warunkiem uczestnictwa w kulturze. Można je rozumieć jako aktywny udział jednostki w życiu kulturalnym i różnorodnych zjawiskach kultury, przyswajanie wielorakich treści z tym związanych, akceptowanie ogólnie uznanych i stosowanych norm i zwyczajów, a także tworzenie, przetwarzanie i modyfikowanie już istniejących. Z pojęciem uczestnictwa wiąże się ściśle inne – aktywności kulturalnej, określanej jako zdolność jednostki do różnorodnych działań na polu kulturalnym, wykonywanych w czasie wolnym od zajęć obowiązkowych. Należy tu rozdzielić dwa pojęcia: „aktywności kulturalnej”, czyli gotowości do podjęcia różnorodnych działań, zmierzających do poznania pewnych wartości kulturalnych (wyjście do kina, teatru czy na koncert) i „uczestnictwa w kulturze” jako świadomej partycypacji w kulturze z udziałem intelektu. Można zastanowić się nad tym, które z pojęć jest szersze, czy „uczestnictwo” czy „aktywność”? Wydaje się jednak, że „uczestniczyć w czymś” to znaczy być zaangażowanym w działanie. Należy jednak bardzo ostrożnie podchodzić do oceny tych zjawisk. Nie zawsze bowiem ten, kto chodzi na wernisaże, koncerty muzyki poważnej czy spotkania z twórcami dzieł jest „świadomym uczestnikiem kultury”, może on pozorować swe rzeczywiste uczestnictwo, chcąc dodać sobie splendoru i „być zauważonym”. Partycypacja w kulturze wymaga od jej uczestnika zaangażowania intelektualnego. Moim zdaniem, pojęcie „uczestnictwa” jest szersze i pojemniej-

⁸⁵ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości...*, s. 61.

sze od pojęcia „aktywności” i w nim powinna mieścić się aktywność kulturalna, mogąca prowadzić w konkluzji do pełnego i świadomego uczestnictwa w kulturze.

Celem uczestnictwa w kulturze, obok zapewnienia młodemu człowiekowi relaksu i rozrywki, jest rozwój jego osobowości i intelektu. Jak pisał Celestin Freinet, „dziecko rozwija swą kulturę na podstawie swojej spontanicznej ekspresji”⁸⁶, szkoła nie tylko powinna stymulować taką ekspresję, ale winna służyć mu pomocą w poszukiwaniach, być drogowskazem w tej niełatwej i pełnej pułapek wędrówce edukacyjnej. Ogromny wpływ na jakość i sposób uczestnictwa młodego człowieka w kulturze ma jego edukacja kulturowa, czyli wypracowanie pewnego poziomu wrażliwości estetycznej, niezbędnej do dalszego kształcenia kompetencji kulturowej, a także budowania osobowościowych podstaw do uczestnictwa w kulturze symbolicznej. Edukacja kulturalna, aktywność kulturalna i uczestnictwo w kulturze to trzy niezbędne elementy tworzące podwaliny pod właściwe wykształcenie kompetencji kulturowej uczniów.

Podstawową zdolnością warunkującą uczestnictwo w kulturze poprzez nabywanie kompetencji kulturowej jest zdolność posługiwania się językiem i mową. N. Chomsky dowodził, że „kompetencja językowa jest czymś wrodzonym gatunkowi ludzkiemu, czymś co dziedziczymy genetycznie”⁸⁷. Zupełnie inaczej rzecz się ma z kompetencją kulturową, którą osiąga się poprzez długotrwałe i wielokierunkowe kształcenie umiejętności i sprawności intelektualnych oraz budowanie dojrzałości emocjonalnej młodego człowieka. Kompetencja zaczyna się na poziomie języka, dzięki któremu człowiek jest zdolny do odbioru różnorodnych treści kulturowych, a następnie rozszerza się na inne dziedziny i gałęzie kultury, przede wszystkim symbolicznej. Według Leszka Korporowicza „aby być kompetentnym użytkownikiem języka, musimy być kompetentnymi członkami danej społeczności, znać nie tylko abstrakcyjnie pojętą gramatykę, ale również relacje między różnorodnymi elementami zdarzenia słownego (*a speech event*) o zarówno czysto językowym, jak i kontekstualnym charakterze”⁸⁸. Uczniowie taką kompetencję językową mogą osiągnąć w końcowym etapie edukacji ponadgimnazjalnej, jednak jak dowodzą badania i dane statystyczne, pokazujące dalszą drogę edukacji młodzieży i ich sprawność komunikacyjną, wskazaną przez Korporowicza kompetencję językową zdobywają tylko

⁸⁶ C. Freinet, *Naturalne metody wychowania*, [w:] *Wychowanie przez sztukę...*

⁸⁷ Podaję za: A. Siciński, *Kompetencje kulturowe i ich funkcje*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1989, s. 119.

⁸⁸ L. Korporowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1, s. 39.

nieliczni. Większość młodych ludzi pozostaje na poziomie posługiwania się językiem czysto intuicyjnie. Ma to również swe źródło w ignorowaniu znaczenia kształcenia językowego uczniów w szkołach na wszystkich etapach kształcenia.

Poza językiem i mową można wskazać na inne warunki konieczne do osiągnięcia podstawowej kompetencji kulturowej. Są to, według Marii Jędrychowskiej, „możliwości psychointelektualne oraz stopień dojrzałości emocjonalnej dziecka (czyż dysponuje ono jako człowiek), wpływ środowiska rodzinnego, szkolnego i pozaszkolnego, modele zachowań wobec zjawisk kultury (czyż dysponuje ono jako członek społeczności – tu: tradycje rodzinne, lokalne, wpływ subkultur, np. »blokowych«; instytucjonalne wymagania szkoły), jakość tekstów kultury, z którymi się styka z racji obowiązku szkolnego oraz tych, w których odbiorze uczestniczy na prawach biernego przyswajania, bez koniecznego dystansu i oceny, automatycznie niejako”⁸⁹.

Jan Polakowski, budując swój model sytuacji postawotwórczej, poza szkołą i środowiskiem wskazuje również na ważną rolę w tym względzie komunikacji masowej⁹⁰. Nie do pominięcia jest bowiem ogromny wpływ środków masowego przekazu, zwłaszcza Internetu, na postawy i wybory kulturowe uczniów. Człowiek XXI wieku jest skazany na mass media, cywilizację przekazów elektronicznych i cyfrowych i nic tego nie zmieni. Ważne, aby wykształcić w uczniach umiejętność weryfikowania i oceny tego, co wartościowe w tym chaosie i nadmiarowości informacyjnej. Kultura masowa, popularna jest faktem społecznym, nie ma więc sensu z nią walczyć. Należy ją zaakceptować, nasycić wartościami, wykorzystać do przekazu wartości artystycznych, uczynić instrumentem kształcenia kompetencji. Kultura popularna to przecież rozrywka, kreuje styl życia młodzieży, nadaje ton modom i upodobaniom, kształtuje młodzieżowy obraz świata, powołuje do życia idoli, którzy niejednokrotnie są wzorem do naśladowania dla młodych ludzi, „jest zbyt ważnym elementem naszej codzienności, by edukacja mogła ją lekceważyć. Jest ona częścią kultury współczesnego świata” – konstatuje Witold Jakubowski⁹¹.

⁸⁹ M. Jędrychowska, *Jak uczyć odbioru tekstów literackich*, [w:] *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, pod red. B. Dyducha i in., Warszawa 1994, s. 44; także: M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 113.

⁹⁰ J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*, Kraków 1980.

⁹¹ W. Jakubowski, *Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, pod red. W. Jakubowskiego, E. Zierkiewicza, Kraków 2002, s. 19.

Czym jest zatem kompetencja kulturowa? Leszek Korporowicz pisze: „Przez kompetencję kulturową, w najogólniejszym sensie tego terminu, rozumiem całokształt zdolności określających zachowania kulturowe człowieka”⁹², wskazuje jednocześnie na niedoskonałość definicji Jana Kmity, stwierdzając, że „sprowadzenie problemu kompetencji kulturowej jedynie do »reguł interpretacji kulturowej stosowanych przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub przy ich interpretacji« [...] z wielu powodów wydaje się niewystarczające”⁹³. Autor wymienia również trzy kryteria odwołujące się do różnych poziomów kompetencji:

1. „Zasób potencjalnych możliwości posiadanych przez umysł jednostki ludzkiej wchodzącej w proces rozwoju kulturowego.
2. Zespół cech określających specyficzne predyspozycje uczenia się kultury.
3. Konkretny mechanizm posługiwania się rozwiniętymi już zdolnościami czy nawet wyuczonymi umiejętnościami”⁹⁴.

Autor posługuje się kategoriami psychologicznymi, takimi jak umysł jednostki, cechy, predyspozycje do uczenia się oraz zdolności i umiejętności. Wskazuje także na istotną rolę wzorów kultury, które „tworzą rozległą sferę różnorodnych mniej lub bardziej rozpowszechnionych norm-konwencji określających proces szeroko rozumianego uczestnictwa w kulturze”⁹⁵.

Problem kompetencji kulturowej leży na pograniczu wielu dziedzin nauki. Interesują się tym zagadnieniem zarówno teoretycy kultury, jak i antropolodzy, socjologowie i pedagodzy. Każda z tych dziedzin w jakimś stopniu zajmuje się problemami kultury, stąd przytaczane tu definicje są odzwierciedleniem tychże zainteresowań i analiz.

Teresa Kostyrko uważa, że „kompetencja kulturowa to system norm artystyczno-estetycznych i dyrektyw dotyczących ich realizacji, istnieje jako system o charakterze społecznym, a nie indywidualnym”⁹⁶. Wskazuje, że „mówiąc o kompetencjach kulturowych, ma się na uwadze przede wszystkim zdolność do »rozumienia« kultury, przy czym rozumienie to miałyby polegać na uświadamianiu sobie, jaki jest sens danego zjawiska kulturowego i w jakich warunkach historycznych (społecznych i jednostkowych) ono powstało”. Dalej jednak dodaje, że „»kompetencje«

⁹² L. Korporowicz, *Kompetencja kulturowa...*, s. 35.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Ibidem, s. 41.

⁹⁵ Ibidem, s. 42.

⁹⁶ T. Kostyrko, *O kulturze artystycznej*, Warszawa 1985, s. 40.

winny być rozumiane jako pewnego typu zdolność do intuicyjnego rozumienia kulturowego sensu zjawiska, uchwycenia jego istoty, a nawet utożsamienia się z twórcą danego, kulturowego wytworu”⁹⁷. Intuicjonizm „kompetentności” był już w dziejach polskiej kultury znany i propagowany w okresie Młodej Polski. Obecnie ma on rację bytu jedynie ze względu na socjologiczne i antropologiczne rozważania. Warto przytoczyć w tym miejscu opinię Marka Ziółkowskiego, który twierdzi, że kompetencja kulturowa „jest kategorią podmiotową”, jest właściwością zawsze czyjaś, jej podstawy rozumieć można jako „zasób potencjalnych możliwości organizmu i umysłu człowieka wchodzącego w daną grupę kulturową, jako zespół cech określających specyficzne predyspozycje do uczenia się kultury”. Autor sugeruje, że „pojęcie to odnosić się winno nie tylko do kultury symbolicznej, ale do zinternalizowanych wzorów wszelkich czynności kulturowych” także tych, które określane są mianem kultury bytu⁹⁸. „Z polonistycznego punktu widzenia formułę tę należałoby rozumieć jako nabywanie przez uczniów sprawności w samodzielnym zdobywaniu informacji o otaczającym świecie, ich porównywaniu i wartościowaniu oraz w samodzielnej ocenie wartości dóbr kultury; sprawności w zakresie oceny własnych i cudzych działań oraz ich efektów, a także sprawności w porozumiewaniu się z drugim człowiekiem. [...] Podstawowe więc zadania stojące przed szkołą to: nauczanie mówienia, pisania, działania, słuchania i czytania”⁹⁹. M. Jędrzychowska dodaje, że aby móc mówić o świadomości kulturowej, muszą być spełnione takie warunki, jak „zauważanie zjawisk kultury, ich rozumienie i przeżywanie, co daje możliwość porozumiewania się dzięki zrozumianemu i przeżytemu oraz możliwość dokonywania wyborów (akceptacji lub odrzucenia)”¹⁰⁰. Kompetencję można również określić jako zdolność jednostki do współistnienia w środowisku, modyfikowania własnych postaw wobec świata zewnętrznego, zdolność do samorozwoju i doskonalenia się. Do tego można dodać jeszcze zdolność intuicyjnego interpretowania i pojmowania dzieł, umiejętność kreowania świata wyobraźniowego, zdolność pojmowania znaczeń symboli, ich interpretację i odczytywanie. Uczeń poprzez swą wyobraźnię odczytuje znaczenia, kreuje świat, wyzwała u siebie wrażliwość empatyczną. Zda-

⁹⁷ T. Kostyrko, „Kompetencje kulturowe” – zakres terminu, obszar problematyki, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje...*, s. 5-7.

⁹⁸ M. Ziółkowski, *Nabywanie kompetencji kulturowej*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje...*, s. 17-19.

⁹⁹ A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, *W stronę kompetencji...*, s. 641.

¹⁰⁰ M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 124.

niem Johna Deweya myślenie alternatywne, oparte na żywej wyobraźni jest szczególnie potrzebne w warunkach pracy ucznia mającego przed sobą wciąż nowe zadania, odkrycia i działania. Dopiero myślenie twórcze, pełne wyobraźni i umiejętności przekształcania jej, myślenie jakościowe, powoduje, że człowiek – „*homo sapiens* – staje się istotą w pełni ludzką (*human*)”¹⁰¹. Można zatem stwierdzić, że na kompetencję kulturową składają się: kompetencje literackie, rozumiane jako zdolność rozumienia i interpretacji tekstu poprzez wyrażenie swych opinii i upodobań, artystyczne, warunkujące właściwy odbiór dzieła sztuki i oczywiście językowe, pozwalające na zdefiniowanie wymowy dzieła poprzez zastosowane reguły interpretacyjne. Brak któregośkolwiek z tych elementów powoduje automatycznie niekompetencję kulturową jednostki. W poradnikach dla nauczycieli i programach kształcenia, przy zagadnieniu taksonomii celów nauczania literatury, pojawia się schemat kompetencji kulturowej, zawierający wszystkie wyżej opisane składniki. Pojęcie kompetencji kulturowej integruje pozostałe wymienione składniki.

Aby uczeń mógł osiągnąć tak wysoki stopień wtajemniczenia, potrzebuje wielu lat intensywniej i twórczej pracy. Mimo wysiłków nie można nauczyć ucznia kultury estetycznej. Można natomiast wskazywać mu drogi, którymi powinien iść, poszukując celu, jakim jest przeżycie estetyczne. Władysław Tatarkiewicz w *Dziejach sześciu pojęć*, w rozdziale *Przeżycie estetyczne. Dzieje pojęcia* pisze, że postawa estetyczna, przeżycie estetyczne, kontemplacja dzieł sztuki zachodzi wówczas, gdy człowiek poddaje się pięknu, „stapia się z przedmiotem kontemplacji”. Pojęcie piękna zastąpiono „przeżyciem estetycznym”¹⁰². Aby taki stan osiągnąć, oprócz wrażliwości i emocji musi być włączony intelekt. Wówczas dopiero można mówić o osiągnięciu pewnego stopnia kompetencji kulturowej, o „istnieniu w kulturze” tu i teraz, „na każdej lekcji” – jak postuluje Jędrzychowska¹⁰³. Warunkiem uczestnictwa jednostki we współczesnej kulturze jest „sprawność komunikacyjna” ucznia i realizacja nowoczesnej koncepcji kształcenia polonistycznego, zorientowanego wokół trzech sprawności: mówienia, pisanie oraz odbierania i analizowania bodźców wzrokowych.

Efektem wszystkich wyżej opisanych działań i pokonywanych etapów kształcenia powinna być kompetencja kulturowa, czyli zdolność do

¹⁰¹ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wrocław 1975, s. 242.

¹⁰² W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 2006.

¹⁰³ M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 122.

samodzielnego interpretowania świata, odwaga w wygłaszaniu własnych sądów i opinii, umiejętność różnicowania i wartościowania elementów kultury estetycznej, sprawność w interpretowaniu i analizowaniu zjawisk kultury, a także określona postawa, ujawniająca się w aktywności twórczej młodego człowieka, autentycznym przeżywaniu w kontakcie z tekstem kultury, dzięki nabytym w procesie kształcenia i socjalizacji umiejętnościom, nawykom i dyspozycjom. To także umiejętność recepcji kultury, odkodowywania znaków i odkrywania artystycznych sensów zamkniętych w dziełach sztuki. To zdolność do odczytywania znaczeń ukrytych w tekstach kultury zgodnie z ich przesłaniem, a także umiejętność odkrywania nowych treści i sensów dzieła. Kompetencja kulturowa to również świadomość własnej tożsamości i umiejętność udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie „kim jestem” i jakie jest moje miejsce w świecie kultury. Kompetencja to istotny warunek procesu komunikacji. To trwała zdolność do uczestnictwa w kulturze poprzez uruchomienie intelektu i wszelkich czynności kulturowych rozumianych jako zdolność interpretacji kulturowej. Obejmują one zarówno umiejętności, jak i wiedzę. Jest to pojęcie bardzo pojemne, obejmujące kompetencje językowe, literackie, artystyczne (muzyka, sztuki wizualne) oraz komunikacyjne.

Bardzo ciekawie i szeroko definiuje pojęcie kompetencji Barbara Guzik, sytuując ją na trzech poziomach: zdolności, znajomości i jakości. Autorka konstatuje, iż „pojęcie kompetencji funkcjonuje w wielu rozważaniach naukowych, zwłaszcza dotyczących językoznawstwa i antropologii kultury. W tym ujęciu kompetencja jawi się najczęściej w trzech aspektach: jako zdolność, znajomość i jakość. Zdolność to gotowość do czegoś (*capability*), intelektualna zdolność, zdolność do osiągania i wykonywania ważnych społecznie ról czy wreszcie zdolność użycia czegoś. Znajomość to zarówno świadomość, jak i wiedza. I wreszcie jakość oznacza bycie adekwatnym. Jak wiadomo, termin kompetencja został wprowadzony do nauki przez N. Chomskiego, który stworzył teorię idealnie pojętej kompetencji językowej. [...] Nawiązując do N. Chomskiego, D. Hymes wprowadził pojęcie kompetencji komunikacyjnej »jako nazwę zdolności używania przez człowieka wszystkich systemów semiotycznych dostępnych dla niego jako dla członka danej wspólnoty społeczno-kulturowej«. Z przytoczonej definicji wynika, że jest to pojęcie szerokie, zawiera bowiem nie tylko umiejętności językowe, ale także wymagana jest tu znajomość kultury, pojęć z nią związanych oraz zasad regulujących właściwe posługiwanie się wiedzą językową i kulturową. Toteż R. Keesing, odwołując się również do teorii

N. Chomskiego, wprowadza pojęcie kompetencji kulturowej, która, podobnie jak kompetencja językowa w języku, pozwala w innych dziedzinach kultury rozpoznawać i konstruować pojęcia i zachowania kulturowe”¹⁰⁴.

¹⁰⁴ B. Guzik, *Powinnościowy model...*, s. 35-36. Autorka powołuje się w cytowanym fragmencie również na: N. Chomsky, *Gramatyki generatywne jako teorie kompetencji językowej*, [w:] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, pod red. A. Schaffa, Warszawa 1980, s. 14-23; D. Hymes, *On Communicative Competence*, [w:] J. Lyons, *Semantyka 2*, tłum. A. Weinsberg, Warszawa 1989, s. 188; R. Keesing, *Toward a Model of Role Analysis*, [w:] *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, pod red. R. Narola, R. Cohena, New York 1973, s. 441.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI KULTUROWEJ W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ W ZAŁOŻENIACH REFORMY PO 1999 ROKU

*Potrzebna jest nam nowa pedagogika na miarę naszej epoki, która
wyjdzie z ciemnych murów tradycyjnej szkoły [...] Szkoła tradycyjna
jest szkołą milczenia, szkołą podręczników i niezrozumiałych zadań,
szkołą ograniczającą twórczą inicjatywę dzieci*
Celestin Freinet

Reforma szkolnictwa przeprowadzona w 1999 roku doprowadziła do zmian, na które wszyscy nauczyciele czekali z niecierpliwością, choć czasem z obawą przed nieznanym. W konsekwencji zmian wprowadzono w polskiej edukacji, wzorem systemu przedwojennego, drugi etap kształcenia – gimnazjum. Stworzono i zatwierdzono nową podstawę programową kształcenia ogólnego, którą zmodyfikowano we wrześniu 2009 roku, a w której określono cele edukacji, zadania szkoły oraz zakładane osiągnięcia ucznia.

Nowelizacja ustawy o systemie kształcenia polonistycznego narzuciła na szkoły obowiązek holistycznego, kulturowego kształcenia młodzieży, mającej poznać kulturę polską na tle kultury śródziemnomorskiej. Podstawą reformy stała się:

- zmiana orientacji programowej z wiadomości na umiejętności,
- odejście od encyklopedyzmu i zastąpienie go integracją międzyprzedmiotową,
- zastąpienie tradycyjnych metod kształcenia polonistycznego nowymi, na czele których postawione zostały metody aktywizujące uczniów,
- w dydaktyce polonistycznej pojawiło się pojęcie „antropocentryzmu kulturowego”.

Podkreślono fakt, że uczeń gimnazjum to nastolatek, który wchodzi w okres buntu i negacji wszelkich zastanych wartości. Buduje on swoją wizję świata według własnych norm i upodobań, intuicyjnie negując model kultury postfiguratywnej, opartej na autorytecie pochodzącym

z przeszłości, a oscyluje w kierunku kultury prefiguratywnej, której głównym wyznacznikiem jest modyfikowanie i poszukiwanie nowych wzorców¹.

Nauczyciel w nowoczesnej szkole nie jest już osobą, która tylko planuje, organizuje, przekazuje wiadomości i kontroluje oraz ocenia, ale jest partnerem ucznia, pomagającym mu w indywidualnym, harmonijnym rozwoju intelektualnym i emocjonalnym. Poprzez odpowiednie metody i formy pracy polonistycznej próbuje dotrzeć do ucznia i w subtelny sposób kształtować jego osobowość, preferencje kulturowe i umiejętność wartościowania zjawisk zachodzących w otaczającym go świecie. Polonista to przewodnik ucznia po fascynującym świecie kultury.

Już w latach dwudziestych ubiegłego stulecia Konstanty Wojciechowski we *Wskazówkach metodycznych* pisał, że „nauczyciel budzi myśl, uczucie, wyobraźnię dziecka czy młodzieńca, wpływa na jego wolę, rzeźbi posąg żywy, tworzy wewnątrz duchowe jednostki”².

Współczesna szkoła tradycyjna nie dawała do tej pory uczniowi możliwości wykazania się ukrytymi zdolnościami i umiejętnościami. Bardzo często nauczyciel nie miał możliwości poznania swego ucznia w innej sytuacji niż ta, gdy stoi on wylekniiony przed tablicą i stara się sprostać wymaganiom surowego pedagoga. Szkoła taka nie zaspokajała naturalnej dla młodego człowieka potrzeby dążenia do samodzielności, indywidualności, nie tylko w działaniu, ale również w myśleniu. Nie kształtowała postaw otwartości ku nowoczesnemu światu, który powinien dla każdego być źródłem nadziei i radości z przeżywania swego istnienia, a nie miejscem wiecznych lęków, zahamowań i frustracji.

W związku z powyższym w kształceniu polonistycznym doszło do wielu znaczących zmian programowych. Zmieniono formułę kształcenia literackiego na dużo pojemniejszą – kształcenia kulturowo-literackiego, biorąc pod uwagę apele, że „uczniowie powinni zrozumieć świat, w którym żyjemy, a nie dowiedzieć się, co o tym świecie myślą uczeni. [...] Niech szkoła weźmie się za przybliżanie go uczniowskiemu umysłowi, zamiast dręczyć go wiedzą zawartą w poszczególnych dyscyplinach naukowych”³.

Już w latach 80. pojawiło się wiele publikacji znanych dydaktyków, m.in. Jana Polakowskiego, Bożeny Chrzęstowskiej, Zenona Urygi, Ma-

¹ Pisze o tym M. Kwiatkowska-Ratajczak w artykułach: *O polsko-czesko-niemieckich spotkaniach*, „Polonistyka” 2002, nr 4 oraz *Czy podmiotowość w szkole jest możliwa?*, „Polonistyka” 2003, nr 4.

² K. Wojciechowski, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski*. Warszawa 1923, s. 73.

³ K. Konarzewski, *Dydaktyka stara i nowa*, „Polonistyka” 2003, nr 4, s. 231.

rii Jędrzychowskiej, Barbary Myrdzik, Stanisława Bortnowskiego⁴, propagujących podmiotowy model edukacji polonistycznej. Już wówczas Jan Polakowski uznał, iż „na podstawie tych publikacji można stwierdzić, że mamy do czynienia z nowym zjawiskiem we współczesnej dydaktyce polonistycznej, które można określić jako nurt antropocentryczno-kulturowy. [...] Fundamentem tych przemian stały się twierdzenia wiedzy o mechanizmach uczenia się, które akcentują rolę aktywności podmiotu w procesie poznawania świata, uwypuklają zdolność do działań twórczych jako najbardziej ludzkiej cechy człowieka oraz dostrzegają doniosłość sfery motywacyjnej – czynnika uruchamiającego mechanizm czynności poznawczych”⁵. Zenon Uryga proponował, aby „zamiast eksponować systematyczny porządek wiedzy polonistycznej [...] raczej wiązać koncentrycznie problematykę odbioru dzieł i komunikacji językowej z różnymi wymiarami rzeczywistości kulturowej otaczającej ucznia”⁶. Wszystko to doprowadziło w konsekwencji do obecnych zmian. Mimo wielu mankamentów i niedociągnięć związanych ze sposobem realizacji proponowanych założeń, trzeba pamiętać o tym, że dydaktyka końca XX wieku przewartościowała i zmieniła sposób patrzenia na edukację polonistyczną. Przy tak zdefiniowanej dydaktyce na pierwsze miejsce wysunął się uczeń, a nie tekst literacki czy kulturowy. Priorytetem kształcenia polonistycznego stała się komunikacja werbalna i pozawerbalna ucznia. Zwrócono uwagę na wszystko, co stanowi otoczenie i sferę życia młodego człowieka, na takie teksty kultury, jak rysunek, komiks, plakat, piosenka, kolaż, a ostatnio również sms-y i e-maile – podstawowy obecnie sposób komunikacji. Dzięki temu teksty kultury stały się bliższe i łatwiejsze do zaakceptowania dla ucznia. Polonistyka znalazła się w sytuacji, gdzie priorytetem stało się kulturowe doświadczenie wychowanka, a zadaniem szkoły wdrażanie ucznia do pełnego i aktywnego uczestnictwa w kulturze, poprzez systematyczne obcowanie z różnorodnymi tekstami kultury. Jak można przeczytać w gimnazjalnych programach kształcenia, „celem nadrzędnym polonistycznych działań edukacyjnych w gimnazjum – wychowania i kształ-

⁴ Bardzo długą listę tych publikacji wymienia J. Polakowski w przypisach do swego artykułu *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków, 23-24 października 1995), pod red. Z. Urygi, Kraków 1998, s. 8.

⁵ Ibidem.

⁶ Z. Uryga, *Wstęp*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki...*, s. 6.

cenia – jest pomoc w kształtowaniu się zintegrowanej wewnętrznie, wielowymiarowej osoby ludzkiej (w aspekcie intelektualno-estetycznym, wolicjonalno-emocjonalnym, moralnym, społeczno-wspólnotowym). Respektując ideę antropocentryzmu dydaktycznego (podmiotowości ucznia), który wynika z filozofii personalistycznej, skonstruowano program tak, by mógł służyć uczeniu młodzieży samodzielności poznawczo-wartościującej i decyzyjnej, zwłaszcza w obszarach otaczającej i dziedzicznej kultury⁷.

W celach edukacyjnych zaznaczono ścisły związek umiejętności komunikowania się uczniów z wprowadzaniem ich w świat kultury polskiej i europejskiej. Szczególny nacisk położono na „kształcenie sprawności mówienia, słuchania, czytania i pisanie w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych” jako podstawowej umiejętności ucznia, otwierającej mu drogę do dalszego poznania, prowadzącej na dalszym etapie kształcenia do „rozbudzenia motywacji czytania i rozwijania umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury”, jak również „przybliżenie rozumienia człowieka i świata; wprowadzanie w tradycję kultury europejskiej i narodowej”. Założono, że w ostatnim stadium edukacji gimnazjalnej uczeń winien mieć świadomość „istnienia w kulturze, przede wszystkim w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym, tak by stawała się wewnętrzną i osobistą własnością młodego człowieka”⁸. Szkoła, w związku z takimi założeniami edukacyjnymi, wytyczyła sobie również ambitne zadania, wspomagające proces edukacyjny uczniów. Wśród nich znalazły się m.in.: motywowanie ucznia do poznania świata i kultury, pobudzanie postaw kreatywnych ucznia, „integrowanie różnych zakresów doświadczeń kulturowych, przybliżanie uczniom różnorodnych tekstów kultury w perspektywie wiedzy o człowieku i świecie, uczestnictwa w kulturze współczesnej i praktyce społecznej komunikacji oraz obcowania z tradycją”⁹. Ważne miejsce w zadaniach szkoły zdobyło „wspomaganie uczniów w procesie rozpoznawania i rozumienia wartości oraz w osobistym wysiłku tworzenia wewnętrznie akceptowanej ich hierarchii”¹⁰ tak, aby w przyszłości absolwent stał się człowiekiem „wychowanym do wartości”. Zgodnie

⁷ Seria podręczników „*To lubię*” Program nauczanie języka polskiego w klasach I-III gimnazjum, Kraków 1999, s. 6.

⁸ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Język polski. Załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN (poz. 129), Warszawa 1999.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

z twierdzeniem, że „kultura jest całokształtem wartości, które człowiek rozpoznaje, ceni i realizuje. [...] wartości nadają jego życiu sens”¹¹.

Idąc tym tokiem myślenia, należy założyć, że uczeń kończący szkołę gimnazjalną i ponadgimnazjalną powinien mieć podstawową orientację w świecie wartości uniwersalnych, takich jak dobro, piękno, prawda, wolność, sprawiedliwość czy tolerancja. Powinien umieć o nich dyskutować, wyrażać swe poglądy i opinie. Elżbieta Mikoś w swym artykule o „personalistycznie i humanistycznie”¹² ukierunkowanej koncepcji edukacji polonistycznej, wymienia zasadnicze i kluczowe zagadnienia, konieczne do realizacji takiej wizji kształcenia. Są to:

- **podmiotowość** – ucznia nauczyciela oraz szkoły,
- **integracja** – jako warunek wszechstronnego rozwoju ucznia jako osoby,
- **funkcjonalność edukacji** – w nowych warunkach cywilizacyjno-kulturowych u progu XXI wieku,
- **dialog** – jako warunek autentycznego kontaktu wychowawczego i intelektualnego między uczniem i nauczycielem¹³.

W związku z takimi założeniami należy zadać sobie pytanie, na ile są one realizowane w polskiej szkole, czy rzeczywiście gimnazjalista ma szansę na podmiotowe traktowanie go w procesie edukacji tak, jak postulowała Zofia Agnieszka Kłakówna pisząc, że „podmiotowość jako atrybut człowieka i funkcja wolności wymaga pielęgnacji i rozwijania. Szkoła jednak ani wobec nauczycieli, ani wobec uczniów nie może stawiać wyłącznie na respektowanie podmiotowych standardów widzenia świata i siebie. Może natomiast budować swą ofertę z nastawieniem na dominację podmiotowych standardów, które stanowią warunek humanistycznej mądrości i rozumnego korzystania z wolności, eksponowane tu jako edukacyjne cele”¹⁴. Czy nie jest przypadkiem tak, że podstawa programowa, programy szkolne oraz podręczniki zalecają uwzględnianie tych elementów składowych antropocentryczno-kulturowej filozofii kształcenia, a nauczyciele i szkoła mają w dalszym ciągu tendencję do autorytarnego modelu nauczania? Wystarczy odczytać (o czym również pisze E. Mikoś) pewne sformułowania w poleceniach dla uczniów

¹¹ B. Myrdzik, *Koncepcja kształcenia kulturowego na przykładzie wybranych podręczników gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie...*, s. 66.

¹² E. Mikoś, *Polonista w gimnazjum. Między swobodą a koniecznością wyboru koncepcji kształcenia*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie...*

¹³ Ibidem, s. 28.

¹⁴ Z.A. Kłakówna, *Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie...*, s. 20.

i zaleceniach dla nauczycieli, zamieszczone w podręcznikach i przewodnikach dydaktycznych: „wskaż właściwą interpretację”, „odszukaj poprawne przesłanie...”, „zaznacz właściwą myśl”, „napisz dlaczego podoba ci się” – zamiast zaczynać od „czy” itp. Takie sformułowania wskazują ewidentnie na niebezpieczne skłonności dydaktyków do narzucania uczniom „jedynie słusznych” prawd, interpretacji i rozwiązań. Nauczycielom dużo łatwiej wówczas prowadzić zajęcia, kiedy mają jasno wyklarowaną wizję toku myślenia uczniów. Odpowiadając na pytania postawione przez E. Mikoś – „Jak autorzy programów i podręczników rozumieją i realizują kwestię podmiotowego traktowania ucznia w edukacji?”, „Czy szanują w nim człowieka?”, „Do jakich obszarów jego aktywności apelują?”, „Jak pojmują proces wychowania do wartości?”, „W jaki sposób wprowadzają młodego człowieka w świat literatury i kultury?” – można stwierdzić, że większość tych pól dydaktycznych jest w dalszym ciągu zaniedbana, nauczyciele najczęściej narzucają uczniom swój pogląd na dzieło i jego interpretację, pracują schematycznie, często brak im ciekawych pomysłów na lekcję i wolą bezpiecznie korzystać z gotowych wzorów i propozycji edukacyjnych zamieszczonych w przewodnikach metodycznych.

W moim przekonaniu, dopóki nie zostanie zmieniony sposób kształcenia nauczycieli-polonistów, nie zmieni się sposób ich pracy. Reformę należało zacząć od zmiany systemu kształcenia przyszłych polonistów tak, aby byli dobrze przygotowanymi specjalistami w nowoczesnej edukacji polonistycznej, której podstawą jest kształcenie kompetencji kulturowych wychowanków. Tymczasem w programie kształcenia przyszłych polonistów za mało jest przedmiotów z zakresu edukacji kulturowej. Nauczyciel szkoły gimnazjalnej to często polonista przeniesiony ze szkoły podstawowej, mający niewielką świadomość tego, czym jest kontekstualne i wieloaspektowe omawianie i analizowanie tekstów literackich, kulturowych i filozoficznych. Wiedza kulturowa, historyczna, historycznoliteracka i filozoficzna u wielu polonistów jest powierzchowna, dlatego częściej spotkać można u nich postawy zamknięte i skłonność do autorytarnego sposobu prowadzenia zajęć. Mniejsze jest bowiem wówczas „niebezpieczeństwo” zbyt dużej kompetencji i samodzielności uczniów, której zwyczajnie się obawiają. Słuszny w tym miejscu wydaje się apel Marii Dudzik: „Trzeba [...] w edukacji polonistycznej dać prawo autentyzmowi przyjaznych relacji międzyludzkich, wyrażonych w języku oraz pozawerbalnych elementach komunikacji międzyludzkiej. Trzeba odkrywać wartości we własnym doświadczeniu i przekładać je na własny sposób życia. Zwerbalizowane własne do-

świadczenie powinno być punktem wyjścia w odbiorze sztuki, w tym literatury. Tego się trzeba uczyć nieustannie, tego trzeba uczyć przede wszystkim własnym przykładem. [...] Wtedy mogą zaistnieć warunki prawidłowej atmosfery dialogu, w którym pierwszy głos ma uczeń i na tej podstawie dopiero, mając rozeznanie w sytuacji, nauczyciel może konstruować własną wypowiedź, otwierając ucznia na odpowiedzialne podejmowanie decyzji. Nauczyciel określa swoje stanowisko i uzasadnia, ale nie narzuca go, ucząc w ten sposób ucznia odpowiedzialnego korzystania z wolności”¹⁵.

Taka koncepcja kształcenia, z dobrze wyedukowanymi polonistami, mogłaby w końcowym efekcie ukształtować takiego młodego człowieka, który byłby kompetentnym uczestnikiem kultury, był otwarty na innych ludzi, ich odmienność i różnorodność oraz potrafił swobodnie prowadzić dyskusje na wielu płaszczyznach intelektualnych.

Nowa podstawa programowa zakłada ważność osiągnięć uczniów w zakresie odbioru tekstów kultury, m.in. umiejętność odczytywania ukrytych w nich znaczeń, ocenę właściwości poznawanych utworów literackich oraz innych tekstów kultury, dostrzeganie ponadczasowości tych tekstów i uniwersalnych przesłań, znaczeń, doświadczeń, zdolność do interpretacji tych tekstów w różnorodnych konfiguracjach kontekstowych, eksponowanie własnego stosunku do otaczającego świata, wyrażanie własnych opinii, spostrzeżeń i ocen, jak również „rozpoznawanie wartości w utworach oraz próby ich oceny na tle własnego świata wartości, samodzielne, krytyczne ustosunkowanie się do obserwowanych zjawisk kultury; formowanie, uzasadnianie i obrona w dyskusji (także na piśmie) własnych punktów widzenia, pomysłów interpretacyjnych i opinii o utworach”¹⁶.

Nauczyciel ma w związku z tym za zadanie „uwrażliwienie ucznia na uniwersalne wartości, wychowywanie kompetentnego, świadomego odbiorcy kultury, szczególnie dzieł literackich; wprowadzanie go zarówno w tradycję, jak i kulturę XXI w., zaznajamianie ucznia za pośrednictwem tekstów kultury z różnymi postawami moralnymi, skłanianie go do refleksji nad konsekwencjami dokonywanych wyborów; wspomaganie rozwoju umiejętności sprawnego posługiwania się językiem polskim, formułowania myśli, operowania bogatym słownictwem”¹⁷. Jednak, jak słusznie wyraża obawy M. Jędrychowska, „proponowane

¹⁵ M. Dudzik, *Człowiek w edukacji polonistycznej*, [w:] *Z uczniem pośrodku...*, s. 363.

¹⁶ Podstawa..., 1999.

¹⁷ Podstawa..., 1999.

wizje języka polskiego w gimnazjum dalekie bywają od wyrazistości wychowawczo-poznawczej i sprawnościowej. Jeśli w ogóle są spójnymi, całościowymi wizjami przedmiotu. Zdarza się, że praktyczne ucieleśnienie założeń *Podstawy* (programy, podręczniki) przeobrażane bywa w zbiór raczej przypadkowo gromadzonego materiału kształcenia, w wyliczankę wyobrażeń niekoherentnych, niesprowadzalnych do żadnych wspólnych kategorii, w rezultacie nie układających się w czytelne struktury ani dla uczniów, ani też dla nauczycieli”¹⁸.

Antropocentryzm kulturowy według Jędrychowskiej, jednej z twórczyń kulturowej koncepcji kształcenia polonistycznego, oznacza „taki typ kształtowania świadomości literackiej i kulturowej oraz budowania świata wartości, który niekoniecznie da się zamknąć w funkcjonalnym i sprawnym operowaniu repertuarem pojęć literaturoznawczych. To coś więcej niż samo poznanie, w tym opis i interpretacja dzieł. To także budzenie potrzeb obcowania z literaturą, będącą jakże istotnym elementem kultury, refleksja nad procesem ich poznawania, osobiste określanie roli literatury w naszym życiu, stałe przekraczanie horyzontu oczekiwań wobec dzieł, nieustanne nabywanie kompetencji komunikacyjnych, umiejętności precyzowania myśli, utrwalanie się pozytywnych motywacji czytelniczych, tak ważnych w przypadku odbiorcy przecież niewyspecjalizowanego, który ma prawo w pierwszym rzędzie uruchamiać kontekst osobistych doświadczeń życiowych, w tym oczywiście lekturowych”¹⁹. Edukacja literacko-kulturowa to swoisty przewodnik po świecie kultury. Jej zadaniem jest porządkowanie i hierarchizowanie obrazu kultury, czyli poznawanie i oswajanie „swoistości sztuk”.

Nowoczesna koncepcja kształcenia antropocentryczno-kulturowego na lekcjach polonistycznych winna prowadzić do uaktywnienia uczniów, lepszego zrozumienia przez nich, czym jest kulturowy obraz otaczającej nas rzeczywistości, powinna kształcić umiejętności porządkowania ich własnego świata kultury: nazywania, oceniania i wartościowania.

¹⁸ M. Jędrychowska, *Aksjologiczne zadomowienie*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki...*, s. 31.

¹⁹ M. Jędrychowska, *Koncepcja dydaktyczna „To lubię” na tle krakowskich tradycji kształcenia literackiego*, [w:] *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, pod red. B. Kądzi-Klebeko, A. Ciciak, Szczecin 2001, s. 201.

WSPÓŁCZESNY UCZEŃ W PRZESTRZENI KULTURY

Zdolność posługiwania się symbolami jest główną bramą między zatopionym światem emocji i intencji a wiecznie rozszerzającym się światem, w którym żyje każdy z nas. Przechodzimy przez tę bramę nie tylko raz, w dzieciństwie, ale wielokrotnie, przez całe życie

Stanley I. Greenspan, Beryl Lieff Benderly

1. Uczeń jako uczestnik komunikacji kulturowej

Centralnym problemem jest nadal identyfikacja, a więc pytanie, z jaką przyszłością, teraźniejszością i przeszłością może utożsamiać się młody człowiek szukający idealów

Margaret Mead

Zgodnie z transgresyjną koncepcją człowieka stworzoną przez Józefa Koźmieleckiego¹ człowiek to *homo creator*, *homo transgressivus*, czyli człowiek twórca, człowiek transgresyjny. Można by dodać, człowiek poszukujący swego miejsca w otaczającej go rzeczywistości, człowiek kreujący swój świat. Istotą transgresyjnej koncepcji jest przekraczanie przez jednostkę dotychczasowych granic. Człowiek przekracza pewne normy, stara się odkryć nowe horyzonty i zinternalizować wartości, z którymi się utożsamia.

J. Koźmielecki określił kierunki działań transgresyjnych. Według psychologa są to przede wszystkim działania twórcze, polegające na tworzeniu nowych kreacji wyobraźniowych i przekształcaniu własnych struktur myślowych. Działania autokreacyjne są bardzo ważne, zwłaszcza w rozwoju emocjonalnym i społecznym młodego człowieka. Polegają one na dążeniu do samorealizacji, spełnianiu się jednostki jako „osoby ludzkiej”, kształtowaniu właściwych postaw moralnych i społecznych. Autor uważa, że każde przekraczanie granic własnych możliwości jest twórcze. Ma ono bowiem ogromne znaczenie w kształceniu

¹ J. Koźmielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1976.

pewnych cech, ważnych w rozwoju i życiu każdego człowieka. Są to takie przymioty, jak pewność siebie, wytrwałość w dążeniu do realizacji celów, spełnianie się poprzez odczuwanie satysfakcji i dumy ze swych osiągnięć transgresyjnych.

W realizowaniu tej koncepcji rozwoju ważne jest położenie szczególnego nacisku na kształcenie myślenia dywergencyjnego. Jest ono niezbędne przy dokonywaniu określonych operacji myślowych. Taki rodzaj myślenia można nazwać myśleniem twórczym, efektem jego bowiem jest powstawanie nowych idei, rozwiązań, pomysłów i koncepcji. Robert Gloton i Claude Clero² twierdzili, że myślenie dywergencyjne jest odpowiednikiem postawy twórczej. Natomiast Joy P. Guilford i Viktor Lowenfeld³ określili jej podstawowe kryteria: wrażliwość na problemy, zdolność do otwartości na inne idee i teorie, mobilność, oryginalność, zdolność do przeobrażeń i abstrakcyjnego myślenia, umiejętność syntetyzowania różnych zjawisk, tworzenie nowych całości. Myślenie dywergencyjne charakteryzuje się bardzo szerokim i ogólnym spektrum widzenia rzeczywistości, zdolnością tworzenia w krótkim czasie różnorodnych pomysłów, koncepcji, rozwiązań. Są to bardzo często propozycje zaskakujące, odważne, niekonwencjonalne i twórcze, czasem budzące u innych ludzi sprzeciw lub zaskoczenie, wychodzące poza stereotypy i utarte schematy myślenia.

Edmund Leach, brytyjski antropolog – jak pisze Mirosław Sobecki – „wyróżnił trzy aspekty ludzkiego zachowania: naturalny, techniczny i ekspresyjny. Jego zdaniem nigdy żaden z nich nie dominuje totalnie w ludzkim działaniu. Zawsze mamy do czynienia jedynie z różnymi, pod względem natężenia, układami trzech komponentów. Pierwszy z nich – naturalny – obejmuje to, co wynika z biologicznej konstrukcji ludzkiego organizmu, drugi – techniczny – to, co służy zmianie fizycznego stanu świata, trzeci zaś – ekspresyjny to, co zmienia świat za pomocą środków metafizycznych. To właśnie dzięki czynnościom, w których dominuje aspekt ekspresyjny, dokonuje się ludzka komunikacja.

² R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1976, s. 52.

³ Piszą o tym w swej książce *Twórcza aktywność dziecka...*, s. 36-56, R. Gloton i C. Clero, omawiając zagadnienia postawy twórczej. Autorzy wskazują na wyniki, prowadzonych niezależnie od siebie w różnych placówkach badawczych, badań amerykańskich uczonych, gdzie obaj badali kryteria postawy twórczej jednostki, czyli składniki myśli dywergencyjnej. Guilford poszukiwał takich kryteriów w dziedzinie aktywności naukowej, a Lowenfeld w sztuce. Istotne było to, że obaj osiągnęli identyczne rezultaty, które przedstawili na Międzynarodowym Kongresie Wychowania Artystycznego w 1958 roku w Bazylei.

Działania ekspresyjne [...] funkcjonują w postaci sygnałów, znaków i symboli”⁴. Szkoła winna kształcić w uczniach umiejętność takiego właśnie zachowania i myślenia; rozwijać wyobraźnię i wdrażać do myślenia dywergencyjnego.

Polonista powinien zawsze pamiętać o podstawowej zasadzie nowoczesnej dydaktyki, w której uczeń stanowi centralny punkt działań edukacyjnych, mających na celu, między innymi, rozwój jego twórczej aktywności. Taką filozofię edukacji proponowali już w XX wieku John Dewey, Celestyn Freinet, Herbert Read, Robert Gloton i Claude Clero, a w Polsce m.in. Stefan Szuman, Jan Polakowski, Bożena Chrzastowska czy Seweryna Wysłouch.

Prekursor nowoczesnej edukacji „przez działanie” John Dewey dowodził, że podstawą rozwoju emocjonalno-estetycznego człowieka jest jego wyobraźnia, która pozwala mu na poszerzenie własnego doświadczenia oraz pogłębienie wrażliwości i „twórczego myślenia”⁵. Wyobraźnia jest niezbędna również w kształceniu właściwej komunikacji kulturowej uczniów od pierwszych lat ich nauki, bo, jak pisze Barbara Myrdzik, „pobudzenie do działania twórczego człowiek zawdzięcza wyobraźni”⁶, dodając również, że już od XVII wieku wskazywano na dwa rodzaje wyobraźni: wyobraźnię twórczą – dzięki której powstawać może coś nowego, opartego na fantazji i wcześniejszych doświadczeniach oraz wyobraźnię odtwórczą – odwołującą się do dawnych przeżyć i doświadczeń⁷. Zbigniew Pietrański definiuje wyobraźnię jako „proces psychiczny, polegający na tworzeniu obrazów na podstawie posiadanych wyobrażeń”⁸. Carl Gustaw Jung, mówiąc o „aktywnej wyobraźni”, określał ją jako „rzeczywistą moc tworzenia obrazów zgodnie z klasycznym zastosowaniem tego słowa oraz jako przeciwieństwo »fantazji«, która oznacza tylko »pomysł« w sensie jakiejś nieokreślonej

⁴ M. Sobecki, *Kultura symboliczna w wymiarze komunikacyjnym w obliczu przemian u progu nowego wieku*, [w:] *Kultura jako fundament...*, s. 45.

⁵ Określenia takiego użył w swej książce Zbigniew Pietrański: *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 24-25, omawiając zagadnienie wpływu wyobraźni na działania ucznia, proponując, aby określenie „twórcza wyobraźnia” zastępować nazwą „twórcze myślenie”, ponieważ „gdy mamy na uwadze podstawowy, dla wszelkiego rodzaju twórczości, proces psychiczny, bardziej poprawne wydaje się (przyjęte we współczesnej literaturze anglosaskiej) mówienie o »twórczym myśleniu« niż o »twórczej wyobraźni«” (s. 25). Określenia takiego użył wcześniej J. Dewey m.in. w książce *Sztuka jako doświadczenie...*

⁶ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie...*, s. 247.

⁷ Ibidem, s. 248.

⁸ Z. Pietrański, *Myślenie twórcze...*, s. 25.

myśli”. Jung twierdził również, że wyobraźnię aktywną należy oddzielać od „wyobraźni biernej”, która nie jest twórcza, a występuje na przykład podczas snucia marzeń⁹. Wyobraźnia twórcza wiąże się z twórczym myśleniem, w związku z tym B. Myrdzik¹⁰ przytacza w swych rozważaniach model twórczego myślenia, zaproponowany przez Davida N. Perkinsa, który wyodrębnia w swym schemacie następujące elementy:

- wzruszenie estetyczne jako element towarzyszący różnorodnym przekazom,
- celne znajdowanie problemów, prowadzące do twórczych rozwiązań,
- umysłową ruchliwość rozumianą jako zdolność do znajdowania „nowych perspektyw i ujęć danego problemu”,
- zgodę na ryzyko, czyli „prawo do błędu” i zdolność uczenia się na nim,
- obiektywność,
- wewnętrzną motywację.

Autorka zaznacza, że „u twórczego dziecka nie muszą występować wszystkie właściwości przedstawionego modelu, jednak im więcej właściwości ono posiada, tym bardziej jest twórcze”¹¹. Model takiego myślenia powinien być prezentowany i znany polonistom, aby mogli oni weryfikować swe metody pracy i dostosowywać je do wymagań dydaktyki XXI wieku.

Według Deweya praca jest narzędziem umożliwiającym wyzwolenie w dzieciach wrodzonych popędów społecznych, twórczych i artystycznych. Określił pracę jako źródło zdobywania i weryfikowania wiedzy, czyli uczenia się, uważając, że istotą procesu uczenia się jest działanie, czyli pokonywanie trudności i przeszkód. Wyodrębnił fazy tego procesu:

- 1) sformułowanie problemu – trudności,
- 2) wykrycie go i określenie stopnia trudności,
- 3) formułowanie możliwych rozwiązań – hipotezy,
- 4) wyciągnięcie wniosków z hipotez,
- 5) podsumowanie i kontrola.

Idee i założenia Deweya propagujące nauczanie przez działanie są również obecne w dzisiejszej polskiej szkole. Ich echa widać w rozporządzeniach i zaleceniach dla szkół, w których kładzie się szczególny

⁹ J. Jacobi, *Psychologia C.G. Junga*, tłum. S. Łypacewicz, Warszawa 2001, s. 196-197.

¹⁰ Schemat ten i jego opis znajdują się w książce B. Myrdzik *Zrozumieć siebie...*, s. 248-249; zobacz również: D.N. Perkins, *Creativity by design*, „Educational Leadership” 1984, nr 42.

¹¹ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie...*, s. 250.

nacisk na kształcenie umiejętności uczniów i zastosowanie w praktyce zdobytej wiedzy. Idee „szkoły pracy” J. Deweya bardzo szybko znalazły zwolenników w Europie, a wyrazicielem ich stał się Celestyn Freinet¹², który uważał, że pedagogika nie jest czymś stałym i niezmiennym, a jej celem powinno być tworzenie właściwych, optymalnych warunków do prawidłowego rozwoju dziecka. Freinet propagował między innymi zniesienie podziału na dydaktykę i wychowanie, uważał, że szkoła nie powinna selekcjonować dzieci na lepsze i gorsze, lecz należy pracować z uczniami o różnych możliwościach intelektualnych.

W pracy pedagogicznej najważniejszy według Freineta jest szacunek nauczyciela dla ucznia, jego potrzeb i dążeń, co wpływa pozytywnie na rozwój osobowości każdego dziecka. Założenia pedagogiczne i dydaktyczne należałoby realizować za pomocą technik, które ułatwią pracę nauczyciela. Celestyn Freinet zrezygnował z tradycyjnych metod nauczania. Odrzucił ocenę oraz konwencję podręcznika, uwzględnił indywidualne tempo pracy uczniów. Twierdził, że intensywniejszy jest wówczas sposób zdobywania wiedzy przez wychowanków. Freinet szczególną uwagę zwracał na rozwój samorządności, czyli pracę w małych grupach, uważając, że samorządność dzieci stanowi podstawę wychowania. Był zwolennikiem kształcenia uczniów poprzez swobodną ekspresję plastyczną, muzyczną i teatralną. Według niego akt twórczy ma charakter indywidualny, ale stanowić powinien punkt wyjścia do nauczania różnych przedmiotów szkolnych. Teoria wychowania według Freineta miała charakter prospołeczny, akcentowała w wyraźny sposób rolę ekspresji i twórczości w procesie socjalizacji młodzieży. Koncepcja ta w polskiej szkole jest znana pod nazwą „szkoły technik Celestyna Freineta”. W jej założeniu swobodna ekspresja powinna pomagać nauczycielowi w lepszym poznaniu ucznia, zrozumieniu go i ewentualnej pomocy, gdyby zaszła tego konieczność. Dzięki możliwości swobodnego wyrażania swych opinii, doznań i odczuć, uczeń może wyrazić własne zdanie, nie bojąc się reakcji polonisty, a więc nie musi odpowiadać i pracować „pod nauczyciela”, aby zdobyć jego uznanie. Lęk przed nauczycielem oraz jego krytyką to prosta droga do pozbawienia ucznia indywidualności i odwagi w wyrażaniu własnych opinii i poglądów. Przekazywanie przez dydaktyków uczniom gotowej wiedzy i bezreflekcyjne egzekwowanie jej nie prowadzi do pozytywnych efektów eduka-

¹² H. Semenowicz, *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, Warszawa 1980; idem, *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Warszawa 1966.

cyjnych, zniechęca i ogranicza możliwości intelektualne wychowanków, przyzwyczajają ich do łatwizny.

Również dla teorii „wychowania przez sztukę” Herberta Reada¹³ ekspresja i twórczość były niezbędnym warunkiem właściwego rozwoju emocjonalnego i społecznego ucznia. Read poszedł w swym toku myślenia dalej od poprzedników i twierdził, że twórczość jest niezbędnym warunkiem całościowego i harmonijnego rozwoju każdej jednostki. Kształcenie kulturowe to formowanie wrażliwej i społecznie ukonstytuowanej osoby ludzkiej, zdolnej do wszechstronnej komunikacji, również kulturowej.

Irena Wojnar tak referuje jego poglądy: „Sztuka, jak sądził Read, jest szansą ocalenia człowieka w świecie alienacji, technokracji i konsumpcji, w epoce, która w teorii głosi ideały, a w praktyce stosuje okrucieństwo. [...] Ekspresja – wyobraźnia – rozumienie: w tych kategoriach dostrzega Read szczególne znaczenie sztuki dla wychowania człowieka. [...] »Celem wychowania przez sztukę, pisał Read, jest spowodowanie, że wszystko nabierze ruchu i zacznie się rozwijać, a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości zostanie u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wyobraźni, która się stanie swobodnym wyrazem jego własnej osobowości«”¹⁴. Sztuka jest ponadto źródłem wrażliwości empatycznej, tak ważnej w rozwoju społecznym każdego człowieka, zdolność do empatii jest również warunkiem uczestnictwa młodego człowieka w komunikacji kulturowej, w dialogu. Jak pisze Elżbieta Mikoś, w dzisiejszej nowoczesnej dydaktyce ważne jest wielokierunkowe i szeroko pojęte „dialogizowanie” i komunikowanie się oraz „spontaniczne, wyzwalające kontaktowanie się nauczyciela z uczniami, co umożliwia wymianę autentycznych poglądów, prezentację własnego rozumienia i interpretowania zjawisk, indywidualny, ale i wspólny namysł nad treściami nauczania, wreszcie, co bardzo ważne – bliskość emocjonalną”¹⁵.

Ważnym elementem francuskiej koncepcji kształcenia estetycznego było zrównoważenie znaczenia emocji i intelektu w harmonijnym i całościowym rozwoju człowieka. Zauważono słusznie, że nie można tych pojęć rozdzielać i hierarchizować, bowiem są one jednakowo ważne. Dla pełnego estetycznego rozwoju wychowanek wszystkie elementy życia emocjonalnego i intelektualnego są tak samo istotne. Kształcenie estetyczne włączamy w pole kształcenia kulturowego.

¹³ O poglądach Herberta Reada pisze Irena Wojnar we wstępie do książki R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka...*

¹⁴ I. Wojnar, *Wstęp*, [w:] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka...*, s. 12-13.

¹⁵ E. Mikoś, *O dialogu edukacyjnym*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki...*, s. 16.

Warto w tym miejscu przytoczyć bardzo ciekawy sąd Ireny Wojnar, że „wychowanie ma kształtować postawę człowieka wszechstronnego, żyjącego w określonych warunkach cywilizacyjnych, a więc uczestniczyć w formowaniu określonej jakości życia. Człowiek, jak wiadomo, żyje w świecie, który jest w znacznym stopniu ludzkim wytworem, a który tak często stanowi rzeczywistość obcą i groźną. [...] Sztuka może [...] nauczyć człowieka takiego widzenia świata, które sprawi, że dostrzeże w nim nie tyle środki i narzędzia, ile ludzki pejzaż i źródła owych osobistych doświadczeń. [...] Wychowanie estetyczne [...] obejmuje inspiracje działalności twórczej i kształcenie wrażliwości, co oznacza syntezę zachowań emocjonalnych i kulturowych”¹⁶. Jak wynika z sądu autorki, sztuka i kultura to jedność nie dająca się podzielić. Kształcenie kulturowe w tym rozumieniu, to dążenie do osiągnięcia takich kompetencji w zakresie wychowania estetycznego i wiedzy polonistyczno-kulturowej, które umożliwią uczniowi i absolwentowi pełne uczestnictwo w komunikacji kulturowej.

R. Gloton i C. Clero¹⁷ w swych poglądach na temat roli twórczej aktywności w kształtowaniu kulturowej sylwetki młodego człowieka, zwrócili szczególną uwagę na znaczenie ekspresji w odbiorze literatury i różnych dziedzin sztuki. Mówiąc o człowieku roku 2000 twierdzili, że „w świecie jutra człowiek będzie w coraz większym stopniu rzemieślnikiem odpowiedzialnym za swoje własne życie. Jego koncepcja wywodzi się z wyobraźni, z nauki i z perspektywy, ale jego realizacja wymaga ekspresji twórczej”¹⁸. Ekspresja taka zależy od: „motywacji wewnętrznej”, „klimatu porozumienia” i „potrzeby wolności”¹⁹. Są to warunki niezbędne do prawidłowego rozwoju postawy i aktywności estetycznej. Młody człowiek potrafi stworzyć wiele, ale musi czuć się bezpieczny i mieć ku temu dogodne warunki. Uczeń bowiem jest istotą bardzo delikatną i wrażliwą na oceny, krytykę i niezrozumienie otoczenia. Aktywną i twórczą kulturowo postawę wychowanka trzeba rozwijać w klimacie sprzyjającym porozumieniu i życzliwości, można ją bowiem zniszczyć nieodwracalnie już w zarodku przez złe podejście do tego, co tworzy, pisze, mówi czy maluje, czyli do jego ekspresji.

B. Myrdzik zauważa, że „proces twórczy w szkole należy postrzegać, z jednej strony, jako proces uczenia się, zdobywania nowych umiejętności działania, niezbędnych do jego realizacji, z drugiej – jako pro-

¹⁶ Ibidem, s. 19.

¹⁷ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka...*

¹⁸ Ibidem, s. 27.

¹⁹ Ibidem, s. 74.

ces oddziaływania na sferę emocjonalno-motywacyjną oraz działaniową. Ta druga płaszczyzna decyduje o rozbudzeniu ciekawości poznawczej, o otwartości, chęci odkrywania problemów itd. Ponieważ celem edukacji twórczej jest rozwój jednostki, a nie twórczość rozumiana jako wytwór, jej efekt może się przejawiać zarówno w zmianach mentalnych jednostki (wiedza, sposób myślenia, doświadczenia, system wartości itd.), jak i w kompetencji działania (kompetencja kulturowa, inteligencja, wiedza, poczucie smaku)”²⁰.

Podsumowując powyższy przegląd różnorodnych szkół i teorii kształcenia, trzeba przyznać rację Eugeniuszowi Cyniakowi, który sygnalizuje, że „nie można oczywiście nie dostrzegać znaczenia tzw. dydaktyki czynności, czyli instrumentalnego wymiaru kształcenia osobowości wychowanka, jest on ważny i niezbędny, należy podkreślić jednakże jego ograniczenie i jednostronność. Nie wolno zapominać zatem o wymiarze najważniejszym, tj. aksjologiczno-antropocentrycznym, szczególnie w szkolnym odbiorze dzieła literackiego”²¹.

Pod wpływem przemian, jakie zaszły w Europie pod koniec lat 60. ubiegłego stulecia, jak również utraty prymatu przez książkę jako jedyne źródła przekazu treści estetycznych i przeżyć z tym związanych, w polskiej edukacji polonistycznej nastąpiły znaczące zmiany. Wraz z zalewem polskiej kultury przez przekazy i informacje inne niż książka (Internet, wideo, komiks, reklama itp.) wystąpiła konieczność zapoznania uczniów z odmiennymi formami przekazów kultury i wykształcenia w nich umiejętności właściwego ich odczytywania. Wraz ze zmianami koncepcji edukacji zwrócono szczególną uwagę na pozycję ucznia jako uczestnika komunikacji kulturowej, co skutkowało koniecznością stworzenia nowego modelu kształcenia, o widocznym nachyleniu socjologiczno-kulturowym. Podstawą tej koncepcji było usytuowanie ucznia w roli aktywnego uczestnika procesu lekcyjnego, nastawionego na działanie oraz przeżycie emocjonalne i estetyczne. Zmienił się również profil ucznia – z biernego „przedmiotu wykształcenia”, w aktywny „podmiot nauczania”. W koncepcji tej zwrócono również uwagę na wpływ środowiska, rodziny i szkoły na rozwój społeczny, emocjonalny i kulturowy ucznia. Edukacja „z uczniem pośrodku” zmieniała hierarchię celów kształcenia, odbierając palmę pierwszeństwa dziełu literackiemu na rzecz innych tekstów kultury, sytuujących ucznia w różnorodnych kon-

²⁰ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie...*, s. 250.

²¹ E. Cyniak, *Instrumentalizm w szkolnym odbiorze dzieła literackiego*, [w:] *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole*, pod red. T. Świętosławskiej, Łódź 2001, s. 329.

tekstach komunikacji kulturowej. Zwrócono uwagę na konieczność wprowadzenia do edukacji polonistycznej takich tekstów nieliterackich, jak: komiks, plakat, afisz teatralny, fotografia, rysunek, ale również piosenka, tekst publicystyczny czy reklama. Do takich zmian i uwarunkowań musi przystosować się szkoła, która niewiele miała do tej pory wspólnego z kształtowaniem postaw kulturowych młodzieży, a termin „polisemiczność kultury”²² prawdopodobnie był jej obcy.

Należy zgodzić się z postulatem Justyny Nowotniak, która wskazuje na potrzebę budowania „kulturowej przestrzeni szkoły”, definiując ją jako „przestrzeń odczuwania i doświadczania wspólnoty przekonań i wartości odnoszących się do kondycji człowieka (ucznia i nauczyciela), jego relacji z innymi w ramach jednej instytucji, która funkcjonuje w oparciu o zasady podtrzymywania więzi jej członków oraz poszanowania ich odrębności, zbudowane na poczuciu współodpowiedzialności za zachowanie tej przestrzeni”²³. Jest to niewątpliwie wielkie wyzwanie dla polskich szkół, które mają problem ze zintegrowaniem młodzieży i spowodowaniem, aby uczniowie chcieli się z nią identyfikować. Jeszcze większym problemem jest stworzenie przyjaznej przestrzeni kulturowej w szkole. Aby została ona właściwie „zagospodarowana”, trzeba wielu starań i dobrej woli ze strony dyrekcji i nauczycieli, którzy zanim zaczną ją budować, powinni zrozumieć, że szkoła jest dla uczniów, a oni są tu po to, aby uczeń mógł się w pełni realizować i rozwijać intelektualnie, społecznie i kulturowo. Bez tego zrozumienia nigdy nie będzie można mówić o wspólnej przestrzeni. Zawsze świat ucznia będzie „światem osobnym”. Polonistom powinny przyświecać ambitne i priorytetowe cele (zacytuję za znawczyniami tej problematyki), takie jak: „pomoc uczniowi w odkrywaniu jego człowieczeństwa”, „budowaniu poczucia własnej wartości i wiary w siebie, otwieraniu się na drugiego człowieka i wspólnotę (Polskę i świat), utrwalaniu szacunku dla dzieł ludzkich i pracy człowieka”²⁴.

Współczesna lekcja języka polskiego powinna być przede wszystkim ukierunkowana na rozwój intelektualny i emocjonalny ucznia, jego doznania estetyczne i przeżycia wewnętrzne, na budzenie u niego empatii i wrażliwości, na rozwijanie osobowości. Antropocentryzm kulturowy to

²² Terminu takiego używają w swym artykule do określenia wieloznakowości kultury: A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, *W stronę kompetencji. Zadania...*, s. 43.

²³ J. Nowotniak, *Przestrzenie ambiwalencji kulturowej w polskiej rzeczywistości edukacyjnej*, [w:] *Kultura jako fundament...*, s. 60.

²⁴ A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, *W stronę kompetencji...*, s. 45-46.

nurt w nowoczesnej dydaktyce polonistycznej, którego celem jest przygotowanie ucznia na wszelkich etapach kształcenia do tego, aby mógł być w przyszłości świadomym i czynnym uczestnikiem komunikacji kulturowej. Zofia Agnieszka Kłakówna uważa, że antropocentryzm „dotyczyć może właśnie przedmiotu poznania, którym czyni nie tyle literaturę, język czy szerzej kulturę dla wiedzy o nich samych, co człowieka, który kulturę tworzy i poprzez nią właśnie daje się poznać. Podstawowym przedmiotem poznania stają się przy takim założeniu egzystencjalne wymiary ludzkiego bytowania, ujawniane przez tworzoną kulturę, w tym ukazywane poprzez literaturę w nieporównywalny z niczym, jedyny w swoim rodzaju sposób. Literatura staje się tu swoistym laboratorium, w którym sprawdzane są granice człowieczeństwa. Po drugie antropocentryzm koncepcji kształcenia oznacza konieczność szukania rozwiązań metodycznych umożliwiających samodzielne dochodzenie do wiedzy”²⁵. Jest to założenie ze wszech miar słuszne, wymaga jednak od nauczycieli bardzo solidnej podbudowy teoretycznej, a od uczniów zaangażowania.

Elżbieta Mikoś wskazuje, że „w lekcji zorientowanej antropocentrycznie, gdy proces uczenia się przebiega od ekspresji uczniowskich doznań, myśli i doświadczeń do ich intelektualizacji – o wiele wartościowsze będą metody problemowe, eksponujące i praktyczne, z dominacją pytań otwartych i wiedzytwórczych, aktywizujących samodzielność myślenia, ale nie wyřeczających w myśleniu”²⁶. Autorka wymienia cechy pytań dialogowych, kładąc szczególny nacisk na takie elementy, jak osiąganie „efektów w sferze emocjonalno-motywacyjnej (odpowiedzialnej za rozwój kierunkowych cech osobowości człowieka, jak: postawy, aspiracje, zainteresowania, motywy postępowania)”. Zwraca uwagę także na „efekty poznawcze” oraz możliwości intelektualne zespołu klasowego, bardzo zróżnicowanego w tym względzie. Przestrzega: „nie stawiamy pytań zbyt trudnych, ale unikajmy błędu infantyli-zowania”²⁷.

Dobry nauczyciel orientuje się w preferencjach i wyborach uczniów, wie jak postrzegają i interpretują oni świat, a w nim świat kultury i stara się z tej wiedzy wyciągać dydaktyczne wnioski. Droga ucznia do pełnej, świadomej i twórczej egzystencji w symbiozie ze światem sztuki prowadzi przez szkolną edukację kulturalną, sztuka jako element kultury

²⁵ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 51.

²⁶ E. Mikoś, *O dialog edukacyjny*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi, Z. Budrewicz, Kraków 2001, s. 21-22.

²⁷ Ibidem.

ma wpływ na całą strukturę duchową i osobową jednostki. Człowiek żyje nie tylko w wymiarze fizycznym, ale również w symbolicznym, bo jak dowodził Ernst Cassirer, człowiek to nie tylko *animal rationale*, ale przede wszystkim *animal symbolicum*, a „myśl symboliczna i symboliczne zachowanie należą do najbardziej charakterystycznych cech życia ludzkiego i [...] cały postęp kultury jest nimi uwarunkowany. [...] Symbol jest częścią ludzkiego świata treści”²⁸, wyobrażnia zaś towarzyszy w sposób ciągły ludzkiemu życiu, niezależnie od wieku i okoliczności.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, należy stwierdzić, że kultura symboliczna, do odbioru której powinna przygotowywać szkoła, pozwala na ciągle pogłębianie świata przeżyć ucznia, na nawiązywanie kontaktów społecznych, na rozumienie świata kultury poprzez poznawanie i odkrywanie różnorodnych jej arcydzieł, a w konsekwencji wpływa na jakość uczestnictwa ucznia w komunikacji kulturowej. Ogromną rolę do odegrania ma tu język polski, który poprzez teksty literackie przygotowuje młodzież do życia społecznego, uczy rozumienia wielu skomplikowanych zjawisk socjospołecznych, przeżyć wewnętrznych, stanów psychicznych, a równocześnie kształci umiejętność opisywania ich.

Polonistyka szkolna stawia ucznia w następujących sytuacjach komunikacyjnych:

- uczeń jako współtwórca i współuczestnik procesu dydaktycznego,
- uczeń w roli odbiorcy i interpretatora tekstu kultury,
- uczeń jako twórca dzieła.

Należy położyć akcent na wspólne tworzenie procesu lekcyjnego przez nauczyciela i ucznia, ich partnerskie współdziałanie i demokratyczne współistnienie. Będzie miało to istotny wpływ na rozwój aktywnych i twórczych absolwentów, dojrzałych do zaistnienia w demokratycznym świecie. Jest to jedna z możliwych sytuacji komunikacyjnych, w jakiej staje uczeń – współtwórca swego procesu edukacji.

Czynniki kształtujące ucznia jako odbiorcę, to dobra i przemyślana koncepcja programowa, właściwie zaprojektowany w systemie kształcenia typ aktywności nauczyciela i ucznia, właściwa komunikacja na linii nauczyciel – uczeń oraz wzorcowy kontakt ucznia z dziełem. „Literatura w świadomości ucznia winna się rysować nie tylko jako przedmiot nauczania, ale także jako czynnik niezbędny w jego życiu, ma być dla niego radością, wsparciem, przewodnikiem po gąszczu skomplikowanych problemów moralnych współczesnego świata”²⁹ dowodził Jan Polakowski.

²⁸ E. Cassirer, *Esej o człowieku...*, s. 68-78.

²⁹ J. Polakowski, *Komunikacja masowa jako kontekst szkolnego odbioru prozy*, „Dydaktyka Literatury” 1981, nr 4, s. 113.

Aby móc „czytać” teksty kultury, uczeń musi prezentować odpowiedni poziom określonych kompetencji komunikacyjnych:

- umiejętności językowe związane z formułowaniem wypowiedzi,
- umiejętność czytania ze zrozumieniem (w dalszym ciągu jest ona bardzo słaba, mimo widocznej poprawy w stosunku do poprzednich lat),
- właściwy sposób przekazywania własnych myśli i sądów,
- sztukę konwersacji (zupełnie pomijana, nawet na lekcjach języka polskiego, nauczyciele tolerują odpowiedzi formułowane za pomocą „monosylab” – „tak”, „nie”, „dobrze” itp.; nie zwracają uwagi na poprawność językową wypowiedzi uczniów),
- dobrą znajomość prezentowanych zagadnień (problematyka, epoka, historia, kultura itp.).

Ważnym składnikiem kompetencji odbiorczych ucznia są jego kompetencje wewnętrzne, takie jak zdolność do empatii, asertywność, umiejętność wyrażania uczuć, preferencje czytelnicze oraz nastawienie do czytanego tekstu. Trudno bowiem wyobrazić sobie zaangażowanie interpretacyjne ucznia, który nie jest zainteresowany omawianym dziełem. Istotnym warunkiem właściwego usytuowania odbiorcy w perspektywie interpretacyjnej jest cel stawiany sobie przez czytelnika, czyli styl odbioru³⁰.

Sposób odbioru dzieła literackiego uzależniony jest od aktywności czytelnika, jego zaangażowania w odbiór tekstu, chęci dociekania istoty dzieła oraz świadomości kulturowej, wyrażonej w jakości jego kompetencji komunikacyjnej. W tym miejscu warto podkreślić wskazanie M. Jędrzychowskiej, która twierdzi, że „świadomość kulturowa ucznia rodzi się wewnętrznie, podmiotowo, jest strukturą dynamiczną, procesualną”³¹. Autorka wskazuje na ważną rolę motywacji w rozwoju osobowościowym ucznia. Wymienia dwa jej typy: motywację „braku” i „wzrostu”. W pierwszym przypadku bardzo ważna jest rola nauczycie-

³⁰ M. Głowiński, *Style odbioru*, Warszawa 1977. Michał Głowiński wyróżnia, oprócz wymienianego wcześniej stylu mimetycznego, następujące style odbioru: mityczny – traktujący tekst literacki jako przekaz religijny, alegoryczny – poszukujący drugiej, ukrytej warstwy dzieła, symboliczny – styl otwarty, zakładający możliwość nadawania desygnatowi wielu różnych znaczeń. Poza tym autor wymienia styl instrumentalny, traktujący w dosłowny sposób pewne znaczenia, zachowujący tradycyjny podział na dobro i zło, oraz styl ekspresyjny, w którym uobecnia się autor, traktowany jako jeden ze składników tekstu, przenoszący na stronicie dzieła swą osobowość. Ostatni styl to odbiór estetyzujący o cechach autotelicznych, traktujący dzieło literackie jako dzieło samo w sobie.

³¹ M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 126.

la, który powinien pozytywnie motywować ucznia do twórczych poszukiwań i samodzielnych dociekań, stosować tzw. wzmocnienie pozytywne. W drugim przypadku „transgresja – motywacja wzrostu – daje się odnieść do zmian osobowościowych, umysłu, woli, emocji, do rozwoju, na który wskazywała przyczyna celowa edukacji. Transgresja wyzwala zachowania eksploracyjne, często zaskakujące i niekonwencjonalne”³².

W antropocentryczno-kulturowym modelu kształcenia polonistycznego ważną rolę odgrywa również przeżycie estetyczne, jako jeden z warunków świadomego uczestnictwa gimnazjalisty w komunikacji kulturowej. Według Marii Gołaszewskiej sposób i obszar odbioru dzieła literackiego czy kulturowego uzależniony jest w dużym stopniu od wrażliwości estetycznej czytelnika³³. By móc mówić o kompetencji estetycznej ucznia, trzeba wspomnieć o emocjach, które mają niepodważalne znaczenie w jej kształtowaniu. Pierwotną formą przeżycia estetycznego jest wzruszenie, zaciekawienie, ekscytacja, które stanowią bodziec do dalszych dociekań i penetracji czytelniczych. Przeżycie estetyczne może zaistnieć tylko wówczas, gdy odbiorca, w tym wypadku uczeń, jest zainteresowany dziełem, współuczestniczy w jego odbiorze, analizuje je, dyskutuje, przedstawia swój pogląd na zawarte w nim treści, uruchamia swą wyobraźnię i intelekt – jest zdolny do refleksji. Taki rodzaj przeżycia Gołaszewska określa mianem „przeżycia rozumiejącego”³⁴, przeżycie związane z odbiorem tekstu literackiego nazwane zostało przez Władysława Tatarkiewicza „przeżyciem literackim”³⁵. Odgrywa ono rolę dydaktyczną i prowadzi do akceptacji wartości ukrytych w dziele literackim lub innym tekście kultury. Przeżycie literackie jest możliwe tylko wówczas, gdy uczeń jest dobrze przygotowany do odbioru dzieła, nastawiony na wysiłek twórczy i zainteresowany omawianym tekstem literackim. Dlatego ważne jest, aby uczeń czytał tekst „ukierun-

³² Ibidem, s.129.

³³ M. Gołaszewska pisze o tym w swych publikacjach, m.in. w: *Kultura estetyczna*, Warszawa 1979, *Zarys estetyki*, Warszawa 1986.

³⁴ M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna...*, s. 305. Autorka akceptuje w ten sposób pogląd N. Hartmanna, który twierdził, że poza uczuciem, jako warunkiem doznania przeżycia estetycznego (konceptja M. Schelera), do pełnego przeżycia estetycznego potrzebny jest również intelekt.

³⁵ Takiego określenia użył – jak pisze H. Kwiatkowska, *Przeżycia literackie a moralne postawy uczniów*, Warszawa 1981 – W. Tatarkiewicz, *Skupienie i marzenie. Studia z zakresu estetyki: problematyka, metody, teorie*, Kraków 1951. Z podziałem tym, według Kwiatkowskiej, nie zgadza się R. Ingarden, który nie był zwolennikiem dzielenia kategorii przeżycia estetycznego na podkategorie, traktując je jako całość.

kowany”, czyli był informowany przez nauczyciela o tym, na co powinien zwracać szczególną uwagę podczas czytania, co będzie tematem rozważań i analiz literackich na lekcjach poświęconych omawianiu lektury. W ten sposób kształtujemy u uczniów postawę estetyczną, która wymaga od odbiorcy odpowiedniego nastawienia, aktywności, gotowości do współpracy i przeżywania emocji.

Henryka Kwiatkowska w swych rozważaniach o komunikacji kulturowej i jakości uczestnictwa ucznia w kulturze wskazuje, że „uczucia odgrywają decydującą rolę w procesie poznawania wartości, przypisuje się [im – dop. aut.] sens poznawczy. Rozumienie jest bowiem procesem wyznaczającym wszelki adekwatny kontakt z dziełem sztuki”³⁶. Autorka przytacza na poparcie swej tezy słowa Marii Janion, która konstatuje, że „uczestnictwo w kulturze to uczestnictwo w myśleniu, nie tylko w rozrywce [...] to uczestnictwo w tworzeniu, rozumieniu i odnawianiu znaczeń”³⁷.

Każdy człowiek ma swój własny system wartości. U ucznia nie jest on jeszcze dostatecznie wykształcony, a obcowanie z dziełem literackim, lub innym dziełem sztuki, stanowi doskonałą okazję do kształtowania jego systemu aksjologicznego. Musi to być proces świadomy i długotrwały, prowadzący do zinternalizowania wartości, wówczas dopiero świat kultury otworzy się przed młodym człowiekiem.

Wśród ikonicznych tekstów kultury omawianych na lekcjach polonistycznych miejsce centralne zajmuje obraz, w swej różnorodności tak zdefiniowany przez Barbarę Dyduch: „A zatem – co to jest obraz? Znak (znaki) wizualny, w którym rozpoznajemy nie rzeczywistość, lecz swobodną imitację rzeczywistości. Obraz jest obiektem, który przedstawia, przywołuje na zasadzie podobieństwa wizualnego inny obiekt. Żaden obraz nie jest idealnym duplikatem rzeczywistości, jaką przedstawia, jest natomiast jej rekonstrukcją, kreacją. Jest też wytworem jakiejś techniki wykonanym w jakimś materiale (papier, płótno, taśma filmowa). Ma jakieś wymiary, ogarnia jakąś przestrzeń, zrobiony jest według jakiegoś planu – jest odzwierciedleniem jakiejś intencji, obraz jest tworem intencjonalnym”³⁸. Jest on pierwotną formą przekazu, z którą spotyka się dziecko już w pierwszych latach swego życia. W miarę dorastania formy kontaktu z obrazem ewoluują i dziecko zaczyna przechodzić od jego obserwacji i tworzenia do interpretacji. Taki poziom percepcji osiąga w wieku około 12 lat. Pokonując kolejne etapy nauki, uczeń prze-

³⁶ H. Kwiatkowska, *Przeżycia literackie...*

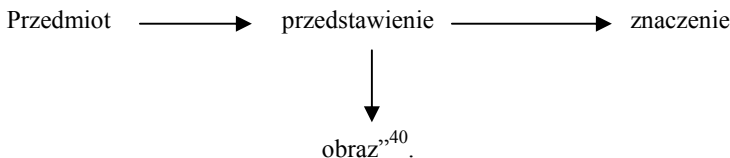
³⁷ Ibidem, s. 21, porównaj: M. Janion, *Literatura i odnawianie znaczeń*, „Polonistyka” 1977, nr 1.

³⁸ B. Dyduch, *Między słowem a obrazem...*, s. 13.

kształca swój obraz świata i dochodzi do coraz lepszego zrozumienia zjawisk kultury symbolicznej. Rolą nauczyciela jest tak pokierować procesem dydaktycznym, aby teksty ikoniczne były ważnym elementem edukacji polonistycznej. Nie osiągniemy tego w sytuacji, w której obraz będzie tylko bezużytecznym ozdobnikiem tekstu. Świat współczesnego młodego człowieka, to świat kultury obrazkowej i bardzo trudno mu samodzielnie trafnie wybierać wśród docierających do niego z każdej strony przekazów te najwartościowsze, a więc wybiera takie, które są według niego najciekawsze, co nie oznacza – najlepsze. Nauczyciel – polonista powinien być przewodnikiem ucznia w tym skomplikowanym labiryncie obrazów i słów, ponieważ analiza obrazu stanowi ważny element kompetencji kulturowej. Poza treściami estetycznymi dostarcza uczniom wiedzy poznawczej, jest komunikatem i informacją. „Czytanie obrazu” według nowoczesnych założeń dydaktyki polonistycznej to nie poszukiwanie analogii i powiązań dzieła z tekstem literackim, często zamieszczanego w kontekście „na siłę” i bez specjalnego związku, ale analizowanie obrazu jako samodzielnie istniejącego przekazu – w tym dzieła sztuki, zmuszającego ucznia do poszukiwań i refleksji. Działania takie kształcą u uczniów nie tylko zmysł postrzegania, analizowania i interpretowania tekstów kultury, uczą również poprawnego budowania wypowiedzi, argumentowania i dowodzenia swoich racji. Są też okazją do pisemnego wypowiadania się uczniów na zadany temat.

Według B. Dyduch „obraz jako medium stanowi obok pisanie i mówienia trzeci element w zakresie ekspresji i komunikacji. Oznacza to nowy porządek kształcenia sprawności komunikacyjnej, zbudowany na podstawie werbalnych i wizualnych form przekazu. Audiowizualny charakter kultury współczesnej posługującej się zarówno słowem, jak i obrazem skłania do rozszerzenia pojęcia sprawności językowej na rzecz pojęcia sprawności komunikacyjnej. Oznacza tworzenie nowego modelu kształcenia z wykorzystaniem triady: mówienie – pisanie – obraz. Stanowi to warunek uczestnictwa jednostki we współczesnej kulturze i stwarza szansę sprostania wymogom społecznego porozumiewania”³⁹. Znaczący zagadnienia omawia rozumienie symbolu w przekazach wizualnych dowodząc, że kiedy dziecko pozna już „funkcję przedmiotu w obrazie” łatwiej zrozumie, czym jest symbol. „Chodzi bowiem o fundamentalną dla rozumienia obrazu symbolicznego umiejętność rozróżniania rzeczy od ich przedstawień. [...] przedstawiony przedmiot pełni rolę umowną, a sam jego wybór o czymś już komunikuje, ustalając ciąg znaczeniowy:

³⁹ B. Dyduch, *W poszukiwaniu modelu kształcenia...*, s. 45-46.



Odmiernym działaniem dydaktycznym jest użycie obrazu do zilustrowania i przybliżenia omawianego dzieła literackiego. W tej funkcji przekazu wizualnego, dopowiadającego tekst, obraz występuje w edukacji polonistycznej „od zawsze”, bez względu na etap kształcenia. Zmieniają się tylko jego funkcje i stopień trudności interpretacji znaczeń uzależniony od wieku dziecka. Przy wykorzystywaniu obrazu do działań dydaktycznych należy uważać na to, aby teksty kultury nie były zbyt trudne dla ucznia na jego etapie kształcenia. Błędne jest myślenie, że młodzież mająca ciągły kontakt z obrazem przekazywanym przez media jest z nim obyta. Nastolatek odbiera wrażenia wizualne najczęściej w sposób instrumentalny i bezrefleksyjny, nie zastanawiając się nad przesłaniem i znaczeniem jego treści. Nie analizuje we właściwy sposób sygnałów docierających do niego, najczęściej opisuje przekaz w sposób dosłowny.

Obraz w roli ilustracji jest ściśle związany z tekstem, dopowiada i podpowiada uczniowi kierunek analizy i interpretacji dzieła. W takiej funkcji ze względu na akt twórczy ilustracja może istnieć – według Mieczysława Porębskiego – w dwóch wariantach: kiedy tekst „wyprzedza obraz” – wówczas stanowi on ilustrację i kiedy „obraz wyprzedza tekst” – jest on wówczas figuracją, czyli poszukuje tekstowych uzasadnień⁴¹. Pierwszy wariant jest wykorzystywany najczęściej do działań analityczno-syntetycznych związanych z omawianym dziełem literackim, natomiast drugi jest bardzo dobrym materiałem do ćwiczeń językowo-tekstowych, kiedy uczeń sytuuje się w roli twórcy dzieła⁴². Jak widać z powyższych rozważań, obraz może być tekstem lub kontekstem

⁴⁰ B. Dyduch, *Obraz jako przekaz symboliczny – wprowadzenie w pojęcie symbolu*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki...*, s. 89.

⁴¹ B. Dyduch, *W poszukiwaniu modelu kształcenia...*, s. 43; autorka przytacza warianty zależności tekstu i obrazu w funkcji ilustracji zaproponowany przez M. Porębskiego w: B. Ochmańska-Jodłowska, A. Zaborowski, *Ilustracja/Figuracja*. Katalog wystawy, Muzeum Narodowe w Krakowie. VII Międzynarodowe Biennale Grafiki w Krakowie, Kraków 1978.

⁴² Więcej na temat podziału i funkcji ilustracji w działaniach polonistycznych w: B. Dyduch, *W poszukiwaniu modelu kształcenia...*, s. 44, autorka podaje również bogatą bibliografię dotyczącą tego zagadnienia.

interpretacyjnym. Czasem jest tak, że – jak pisze Z.A. Kłakówna – „teksty obligatoryjne same dla siebie są kontekstami. Z tego widać, że w opisywanych rozwiązaniach generalnie przeoczona zostaje możliwość »wzajemnozwrotności«, a więc takich sytuacji, gdy teksty naprzemiennie pełnią wobec siebie raz rolę tekstu, raz kontekstu”⁴³. Istotne jest, aby nauczyciel nie zapominał o tym, który z tekstów jest priorytetowy i miał dobrze przemyślaną koncepcję lekcji. Uczeń musi mieć świadomość, co jest tematem i tekstem przewodnim, a co stanowi dla niego tylko tło. Czasem zestawienie ze sobą zupełnie „obcych” sobie tekstów prowadzi do zaskakujących odkryć interpretacyjnych i „zadziwienia” ich komunikacyjnością. Wówczas teksty te zaczynają funkcjonować w świadomości uczniów zupełnie naturalnie i bez przymusu.

Umiejętność odczytywania znaczeń w ilustracji wiąże się z wieloma właściwościami psychicznymi człowieka, takimi jak umiejętność przeżywania, empatii oraz doznań estetycznych. Ilustracja, podobnie jak inne dzieła plastyczne, jest odтворzeniem rzeczywistości lub wyobrażeń jej twórcy. Aby móc ją właściwie odczytać, potrzebna jest umiejętność uchwycenia jej sensu i interpretacji. Dużą trudność sprawiają uczniom te ilustracje, które operują aluzją i symbolem i zmuszają odbiorcę do abstrakcyjnego myślenia. Jest to umiejętność, którą mają uczniowie zdolni, obdarzeni bogatą wyobraźnią. Ilustracja odgrywa niepoślednią rolę w działaniach integrujących poszczególne gałęzie języka polskiego, takie jak kształcenie literackie, kulturowe i językowe. Obraz bowiem jest wspaniałym tworzywem do przeróżnych ćwiczeń bogacących język ucznia.

Wraz z wprowadzeniem do kształcenia polonistycznego różnorodnych form przekazu, nie tylko literackiego, usytuowano ucznia w obszarze tzw. dialogu społecznego, w którym uczestnictwo uwarunkowane jest posiadaniem konkretnych umiejętności komunikacyjnych, werbalnych i niewerbalnych, konstruowanych za pomocą gestów, obrazów, mimiki, znaków symbolicznych i dźwięków. Włączenie literatury w krąg kultury audiowizualnej zmusza nauczycieli do stosowania różnorodnych metod pracy z tekstem, zwłaszcza metody przekładu intersemiotycznego, za pomocą której można unaocznić uczniom związek między różnymi elementami kultury. Nie może to być jednak działanie przypadkowe i chaotyczne. Teksty powinny być równorzędne, choć mają służyć rozumieniu literatury, winny ukazywać zjawiska literackie na tle innych tekstów ikonicznych, zaznaczać synkretyzm dzieł kultury.

⁴³ Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistyczne edukacji*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 110.

W praktyce szkolnej metodę przekładu stosuje się jednak najczęściej na lekcjach poświęconych liryce. Ma to uzasadnienie, ponieważ uczniowie mają bardzo duże trudności z interpretacją właśnie tekstów poetyckich, werbalizacja wniosków interpretacyjnych przysparza im wielu kłopotów. Aby pobudzić wyobraźnię uczniów, polonista wykorzystuje niekonwencjonalne metody pracy i tym sposobem aktywizuje młodzież, przybliża jej tekst poetycki za pomocą umownych kodów, inscenizacji, dramy czy elementów gry dramatycznej. Takie działania na sferę wyobraźniową pozwalają uczniowi na wyrażenie osobistych doznań za pomocą rysunku, muzyki, barwy czy ruchu. Metodę przekładu można stosować również przy omawianiu innych tekstów kultury, szukaniu kontekstów, przy ćwiczeniach redakcyjnych, np. pisaniu słuchowisk, scenariuszy, tworzeniu komiksów czy inscenizacji na podstawie wybranych fragmentów literatury. W ten sposób unaoczniamy młodzieży różnicę między tekstem literackim, dramatem scenicznym a adaptacją; rozszerzamy słownictwo związane z odbiorem widowiska, pogłęwiamy wiedzę o tworzywie dzieła teatralnego, ukazujemy integrację różnych dziedzin sztuki. Metoda niewerbalna pomaga uczniowi odkryć wielowymiarowość tekstu, dotrzeć do jego wewnętrznej struktury niewidocznej przy pierwszym spotkaniu, wydobyć bogactwo słowa literackiego.

Barbara Dyduch, proponując wcześniej prezentowany model kształcenia, oparty na triadzie mówienie – pisanie – obraz, przestrzega przed przypadkowym doбором tekstów ikonicznych, twierdząc, że takie działanie może przynieść odwrotny skutek i prowadzić do ograniczenia wyobraźni ucznia. Autorka wskazuje na zasady, którymi należy się kierować: „obraz powinien przekraczać wiek ucznia, powinien wzbogacać, a nie upraszczać doznania intelektualne związane z utworem literackim, nie powinien służyć wyłącznie ukonkretnieniu jego treści, powinien podlegać analizie, ocenie i zabiegom interpretacyjnym”⁴⁴.

Trzeba pamiętać jednak o tym, że w dobie komunikacji masowej i dominacji obrazu jako nośnika informacji, a także źródła poznania umniejsza się rolę słowa, a co za tym idzie, w edukacji zubaża się język ucznia. Uważam, że poloniści, pracując z tekstem ikonicznym, muszą być na tyle kompetentni w swych działaniach, by zapobiegać pomniejszaniu roli tekstu literackiego, muszą dbać o dyscyplinę pracy, powagę i zaangażowanie uczniów, wówczas ich praca będzie celowa i efektywna, a uczniowie będą chętnie podejmowali wyzwania kulturowo-literackie.

⁴⁴ B. Dyduch, *W poszukiwaniu modelu kształcenia...*, s. 45.

Na temat korespondencji tekstów literackich i dzieł sztuki plastycznej spotykamy różne opinie. Zwolenniczką i propagatorką wizualizacji tekstów literackich jest także Seweryna Wysłouch, autorka książki *Literatura a sztuki wizualne*, która twierdzi, że: „Komunikat językowy, jakim jest dzieło literackie, jest przekładalny i może znaleźć mniej lub bardziej doskonały odpowiednik w innym tworzywie. Za pomocą doboru i kombinacji znaków ikonicznych, które nie tylko oznaczają, ale i znaczą, przekładać można zarówno fabułę, jak i zjawiska niefabularne: postawy, oceny, nastrój”⁴⁵. Również Henryk Kurczab widzi wspólnotę sztuk „w sferze motywów, tematów, symboli i podobieństwa w środkach ekspresji artystycznej. Metoda porównawcza polegająca na zestawieniu ze sobą tekstów, koncentrująca uwagę na cechach poetyki, pozwala na konfrontację dzieł literackich i malarskich, poświęconych tym samym tematom. [...] Porównania takie mają pokazać różnice między sztukami i kształcić widzenie ucznia”. Autor dodaje, że „integracja obrazu malarskiego i tekstu literackiego znajduje dodatkowe uzasadnienie w przekładzie intersemiotycznym, w którym sensy literackie znajdują plastyczny ekwiwalent”⁴⁶.

Odmienne poglądy prezentował w swym artykule *Granice porównywalności poezji z malarstwem i filmem* Erazm Kuźma, cytujący stanowisko semiotologa Emila Benveniste, który „odrzuca możliwość przekładu intersemiotycznego, jako że żadna ze sztuk, poza literaturą, nie posługuje się językiem”, dodaje, że „ponieważ barwa czy linia nie są znakami, między systemem malarstwa a poezji brak jest symetrii”⁴⁷, a więc są one nieprzekładalne, gdyż brakuje między tymi tekstami kultury punktów stykowych. Maryla Hopfinger twierdzi natomiast, że przekład intersemiotyczny „jest możliwy tylko wówczas, gdy zachodzi relacja wymienności między tekstami kultury”. Taki przekład jest możliwy według autorki wówczas, gdy mamy do czynienia z filmem czy spektaklem teatralnym, nie jest możliwy natomiast, jeśli mamy na uwadze poezję⁴⁸. Są to poglądy uczonych sprzed niemal 40 lat. Dziś zmieniła się perspektywa postrzegania edukacji polonistycznej. Ma ona bardzo szeroki wy-

⁴⁵ S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994, s. 124.

⁴⁶ H. Kurczab, *Literatura i malarstwo na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego, literackiego i kulturowego*, pod red. A. Grochulskiej i E. Polańskiego, Piotrków Trybunalski 2000, s. 252.

⁴⁷ E. Kuźma, *Granice porównywalności poezji z malarstwem i filmem*, [w:] *Znak, styl, konwencja*, pod red. M. Głowińskiego, Warszawa 1977, s. 258.

⁴⁸ M. Hopfinger, *Adaptacja filmowa utworów literackich. Problemy teorii i interpretacji*, Wrocław 1974, s. 17.

miar i mieszczą się w niej różnorodne teksty kultury, które są przekładane, porównywane i zestawiane kontekstowo w różnych konfiguracjach. Takie wykorzystywanie na lekcjach języka polskiego różnorodnych tekstów kultury oraz ich przekładanie umożliwia uczniom lepsze zrozumienie i pogłębienie problemów zawartych w dziełach literackich, wyrabia w nich smak i gust oraz wrażliwość estetyczną, pomaga zrozumieć istotę nabywania kompetencji kulturowej w procesie edukacji polonistycznej. Działania twórcze uczniów poszerzają ich umiejętności analityczne i interpretacyjne oraz dostarczają im dużych emocji i przeżyć z tym związanych. Myślę, że przy stosowaniu metod wykorzystujących różnorodne zmysły uczniowie osiągają więcej niż poprzez tradycyjne i monotonne metody kształcenia. Trzeba pamiętać, że polonista ma za zadanie budzenie u swoich uczniów wyobraźni, poruszanie emocji, kształtowanie osobowości i poczucia tożsamości, rozwijanie umiejętności krytycznej analizy dzieł i wypowiedzania się na ich temat, a co za tym idzie analizowania, interpretowania, oceniania i dokonywania przekształceń. Wszystko to ma wpływ na ukształtowanie w przyszłości wrażliwego na piękno kultury człowieka, choć trzeba pamiętać, że priorytetem dydaktyki polonistycznej jest kształcenie kompetencji kulturowej i językowej uczniów i że „odwoływanie się do plastyki i muzyki, a także historii musi służyć nauczaniu języka polskiego! Ma być więc rodzajem trampoliny, która pomoże dotrzeć do krainy słów. Świat choćby najwspanialszy, jako intencjonalny, nie istnieje, dopóki go nie nazwiemy. Obraz wiszący w galerii »mówi«, lecz nikt go nie słyszy, dopóki odbiorca nie zwerbalizuje doznań z nim związanych”⁴⁹.

Bardzo istotne jest, aby uczniów zachęcać, a nie przymuszać do czytania i analizowania różnorodnych tekstów kultury, bowiem uczeń musi mieć przyjemność z obcowania z książką, zmuszanie do czytania bez motywowania i zachęcania jest przyczyną niechęci i wytwarzania wrogości uczniów wobec szkolnej literatury. Edukacja przez przeżywanie jest możliwa tylko wówczas, gdy nauczyciele nie będą narzucali uczniom własnych interpretacji oraz rozumieją, że wytwarzana przez nich sztuczna sytuacja odbioru tekstu wpływa negatywnie na komunikację między nauczycielem i uczniem. Jest to bardzo trudne zadanie, zważywszy na dużą niechęć sporej części nauczycieli do oddania skrawka swej „władzy absolutnej” na rzecz demokratycznego współistnienia z uczniami. Kształcenie kulturowe, a w jego ramach czytanie, recytacja, słuchanie, analizowanie tekstów kultury, ich przekład oraz odgrywanie

⁴⁹ E. Pełzowska, *Integrować! Integrować? Integrować...*, Warszawa 2001, s. 11.

ról, sprzyja tworzeniu sytuacji ułatwiających uczniom przeżycie estetyczne i komunikację kulturową. W odbiorze i odczytywaniu znaczeń różnorodnych tekstów kultury konieczne jest umożliwianie młodzieży swobodnego konstruowania i wygłaszania własnych nieskrępowanych opinii oraz konfrontowania ich z wypowiedziami innych. Taki styl pracy na lekcjach kształcenia literacko-kulturowego zapewnia podopiecznym poczucie bezpieczeństwa i „zaprasza” ich do wspólnej pracy oraz dyskusji nad różnymi problemami, nie tylko związanymi z omawianym dziełem. Uczeń jako odbiorca, twórca i interpretator tekstów kultury tworzonych i omawianych na lekcjach języka polskiego poczuje się wówczas współuczestnikiem i współtwórcą otaczającej go rzeczywistości. Oznaczać to będzie początek długiej drogi do pełnego i świadomego uczestnictwa młodego człowieka w komunikacji kulturowej.

2. Kształcenie kulturowe a osobowość uczniów

Sztuka jest wartością, którą człowiek w miarę podnoszenia poziomu swej kultury estetycznej coraz lepiej przyswaja; jest wartością, która często bywa najpierw obca, wykraczająca poza ramy aktualnych potrzeb człowieka, a w procesie nabywania wiedzy, doświadczeń i rozwijania wrażliwości estetycznej, staje się nie tylko niezbędnym składnikiem życia, lecz nadto niezastąpionym elementem struktury osobowości, niezbędnym dopełnieniem człowieka

Maria Gołaszewska

Określenie „osobowość” pochodzi od słowa „osoba”. Osoba⁵⁰ – (gr. *prosopon* – pierwotnie „twarz, maska”, łac. *persona* – pierwotnie „maska”) jednostka ludzka, człowiek, postać – rzecz o rozumnej naturze, cechująca się odrębnością od innych bytów, mająca świadomość własnego istnienia, wolę, własny charakter, system wartości. Natomiast „osobowość” – zespół stałych cech psychicznych, wewnętrzny system regulacji pozwalający na adaptację i wewnętrzną integrację myśli, uczuć i zachowania w określonym środowisku w wymiarze czasowym (poczucie stabilności). Osobowość, definiowana także jako charakterystyczny, względnie stały sposób reagowania jednostki na środowisko społeczno-przyrodnicze, podobnie jak wiele innych pojęć związanych z humani-

⁵⁰ *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1995, t. II, s. 530-531.

styką jest pojęciem do końca niezdefiniowanym. Jeszcze do XIX wieku mówiono o naturze człowieka, później określano ją dość intuicyjnie mianem temperamentu. „Kategoria osobowości zastąpiła temperament, który był kategorią dominującą jeszcze niedawno. Był on wrodzony, zdeterminowany i statyczny. [...] Osobowość jest stwarzana, kształtowana i dynamiczna, a urzeczywistnia się w interakcjach – z rodzicami, rodzeństwem, grupą rówieśniczą i społeczną”⁵¹ – pisze Andrzej Mencwel.

Hipokrates scharakteryzował i nazwał cztery podstawowe typy temperamentu – osobowości człowieka: flegmatyk (gr. *pflegmatikos* – „pełen śluzu”) to człowiek nie ulegający gwałtownym emocjom, słabo reagujący na bodźce świata zewnętrznego, zrównoważony i opanowany, choleryk (gr. *chole* – „żółć”) to odwrotność flegmatyka, człowiek wybuchowy, kipiący energią, mało opanowany, wiecznie w biegu, gwałtownie reagujący na otaczający go świat, melancholik (gr. *melancholikos* – „smutny”) to typ człowieka o łagodnym, smutnym i bezbarwnym usposobieniu, apatyczny i aspołeczny, nie angażujący się w sprawy otaczającego go świata, „oderwany od rzeczywistości”. Ostatni typ to sangwinik (gr. *sanguis* – „krew”), człowiek o wesołym usposobieniu, przeciwnik melancholika, pełen zapału i sił vitalnych, dobry organizator, odporny na trudności i niepowodzenia, wieczny optymista. Definicje te określają cechy psychiki człowieka.

Od czasów starożytnych filozofowie uważali, że rozum jest strukturą odrębną wobec emocji, jakie przeżywa jednostka. Według tych założeń uważano, że inteligencja jest podstawą poznania i jest w dużym stopniu niezależna od emocji i uczuć. Dopiero w XIX wieku, za sprawą Zygmunta Freuda, udało się wyodrębnić i zdefiniować osobowość jako jedną z podstawowych funkcji psychologicznych i socjologicznych. Jak dowodzą amerykańscy uczeni, „Freud [...] nawet w swoich pionierskich obserwacjach na temat roli emocji w kształtowaniu osobowości, uważał emocje za odrębne od inteligencji i wręcz antagonistyczne. Widział racjonalnego »jeźdźca« – *ego* – który prowadzi i kontroluje porywczego »konia« – *libido*. W naszej kulturze istnieje z powodu tej dychotomii długotrwałe i bardzo silne intelektualne i instytucjonalne przywiązanie do koncepcji, że rozum i emocje są odrębne i wzajemnie sprzeczne oraz że w cywilizowanym społeczeństwie racjonalność musi mieć przewagę”⁵². Freud spowodował zmianę w sposobie myślenia i działania w stosunku do dzieci.

⁵¹ A. Mencwel, *Wyobrażenia antropologiczne*, [w:] *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*, pod red. A. Przecławskiej, Warszawa 1967, s. 17.

⁵² S.I. Greenspan, B.L. Benderly, *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, tłum. M. Koraszewska, Poznań 2000, s. 10.

Zwrócił uwagę na pozytywne aspekty emocji, empatii, samoświadomości. Jak piszą Greenspan i Benderly, za sprawą teorii Freuda i jego następców, do szkół „wkroczyły dyskusje o związkach między ludźmi, uczuciach, motywach, widzeniu samego siebie i indywidualności”⁵³. Najnowsze wyniki ich badań nad emocjonalnymi doświadczeniami dzieci i młodzieży wskazały na to, że przeżyte doświadczenia emocjonalne były dla dzieci „źródłem ich myśli”⁵⁴. Autorzy podkreślają dużą rolę emocji w procesie uczenia się, zaprzeczają „tradycyjnemu pojmowaniu rozwoju umysłowego, które oddziela emocje od rozumu”⁵⁵. Sugerują, że inteligencja emocjonalna jest ważniejsza i daje lepsze efekty w nauce niż wysoki iloraz inteligencji. W szkołach poparcie dla emocjonalnego rozwoju dzieci odzwierciedla się w postaci zindywidualizowanych zajęć dla uczniów o różnych predyspozycjach. Pomysł taki pojawił się również ostatnio w wypowiedziach Katarzyny Hall, obecnej minister edukacji, która zaproponowała fakultatywny sposób kształcenia uczniów już od drugiej klasy gimnazjum (od 2010 roku), w zależności od ich preferencji i zainteresowań oraz wprowadzenie podobnego rozwiązania w szkołach ponadgimnazjalnych od 2012 roku. Jest to bardzo ciekawa i twórcza koncepcja, ale musi być bardzo dobrze opracowana i „dopięta na ostatni guzik”.

Autorzy książki *Rozwój umysłu*⁵⁶, również wskazują na wagę emocji w kształtowaniu intelektu ucznia, pisząc: „W istocie intelekt [...] poczucie własnego »ja«, świadomość i moralność mają wspólne początki w naszych najwcześniejszych i późniejszych emocjonalnych przeżyciach. Choć może się to wydawać nieprawdopodobne, emocje są w rzeczywistości architektami niezliczonych operacji poznawczych podczas całego życia. Faktycznie to one umożliwiają twórcze myślenie”⁵⁷.

Własną koncepcję kodu kulturowego stworzył Clotaire Rappaille, psychoanalityk pracujący w Paryżu, zajmujący się dziećmi chorymi na autyzm. Korzystając z własnych zawodowych doświadczeń oraz badań innych uczonych opracował teorię, w myśl której „nasze wyobrażenia o świecie kształtowane są na głębokim, podświadomym poziomie we wczesnym dzieciństwie, na podstawie zdarzeń i przeżyć o silnym emocjonalnym ładunku. Ten system wyobrażeń, całe nasze widzenie świata jest odzwierciedleniem kultury, w jakiej zostaliśmy wychowani. Owo widzenie świata zapisane jest w naszej podświadomości w postaci kodu,

⁵³ Ibidem, s. 14.

⁵⁴ Ibidem, s. 13.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem, s. 16.

który potoczne słowa, jakimi posługuje się potoczny język, tłumaczy na złożone pojęcia, będące kombinacją emocjonalnych i poznawczych elementów”⁵⁸.

Analizując osobowość należy pamiętać, że nie jest ona cechą gatunkową człowieka, lecz cechą indywidualną i kulturową odnoszącą się do wzoru kultury, w której dana osoba funkcjonuje. Poprzez wieloletni proces socjalizacji i wychowania osiąga ona pewien, właściwy dla danej społeczności poziom i model osobowości. Osobowość kształtowana jest przez całe życie, szczególnie w okresie dzieciństwa oraz młodości przez wpływ bodźców zewnętrznych, w procesie socjalizacji, a także własnej aktywności jednostki.

Maria Porębska definiuje osobowość jako „złożoną strukturę funkcjonującą w relacjach z otoczeniem, formującą się w ciągu życia człowieka i pod wpływem przekształcania się jego działalności. Na przebieg dynamicznego kształtowania się osobowości wpływają różne czynniki”⁵⁹. Autorka dowodzi, że na kształtowanie się twórczego charakteru osobowości człowieka niebagatelny wpływ ma świadomość. Odgrywa ona również znaczącą rolę w tworzeniu struktury osobowości w okresie społecznego dojrzewania ucznia⁶⁰. Osobowość kształtuje się w trakcie jednostkowego rozwoju człowieka. Istotny wpływ na ten proces ma kultura, w której żyje. Jak dowodzi Joanna Torowska, proces kształcenia osobowości polega na tym, że „człowiek stykając się z wytworami kultury, które są nosicielami wartości świata ducha, przeżywa i rozumie zawarte w nich sensy. Zjawiają się wówczas, uwarunkowane zasobem wrodzonych dyspozycji i okresem rozwojowym jednostki, odpowiadające wartościom kultury akty duchowe, które kształtują charakter i autonomiczną osobowość człowieka. Osobowość nie jest więc »dana«, a »zadana« jako rezultat wychowania. Sama jest wartością i może tworzyć nowe wartości”⁶¹.

W dużej mierze młodego człowieka formują wzorce, jakie czerpie ze środowiska, w którym żyje. Właśnie wzory kultury społecznie aprobowane i regulujące standardy zachowań właściwe dla danej społeczności stanowią bardzo ważny element kształtowania osobowości nastolatka. Poprzez socjalizację uczeń nabiera cech przystosowawczych i identyfikuje się ze swoją grupą społeczną. „W wieku dorastania następuje

⁵⁸ K. Szymborski, *Kultura zakodowana*, „Charaktery” 2007, nr 7 (126), s. 40.

⁵⁹ M. Porębska, *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Warszawa 1982, s. 13.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ J. Torowska, *Rola edukacji na rzecz...*, s. 33.

ukształtowanie się pełnej struktury osobowości. Charakteryzuje ją szeroki zakres relacji z otoczeniem – sięgają one poza ramy bezpośrednio dostępnych stosunków społecznych obejmując wartości wyższe; motywy – cele. Tworzy się hierarchia wartości, celów, dostatecznie elastyczna, by mogła być dalej modyfikowana i rozbudowywana. Młody człowiek zaczyna świadomie określać swoje miejsce w świecie. Osiąga zdolność stawiania sobie celów i kierowania swoim postępowaniem”⁶². Nie do końca jednak wiadomo, na ile społeczeństwo ma istotny wpływ na rozwój osobowości jednostki i jak głęboko ten wpływ sięga. Do którego momentu rozwoju człowieka ma on istotne znaczenie?

Jak twierdzi Ralph Linton, aby móc zrozumieć samego siebie i drugiego człowieka, należy przeprowadzać badania nad współzależnością pomiędzy rozwojem indywidualnym jednostki a społeczeństwem i jego kulturą⁶³. Przywołane poglądy Lintona korespondują z twierdzeniem Marii Tyszkowej, że „osobowość – w ujęciu strukturalnym – stanowi strukturę hierarchiczną lub system struktur psychicznych wytworzonych w ontogenezie jako wynik życia i działalności jednostki w środowisku i jej związków ze światem”⁶⁴. Można dodać, że jest to struktura plastyczna, formowana przez najróżniejsze interakcje, która potrafi zmieniać się i przeobrażać pod wpływem takich czynników, jak rodzina, szkoła, rodzeństwo, a przede wszystkim grupa rówieśnicza. Czynniki środowiskowe mają ogromny wpływ na kształtowanie się osobowości. Dla ucznia bardzo istotnym czynnikiem osobowościotwórczym jest szkoła, traktowana jako przestrzeń kulturowa, w której przebywa każdego dnia. Justyna Nowotniak określiła ją jako „przestrzeń odczuwania i doświadczania wspólnoty przekonań i wartości odnoszących się do kondycji człowieka (ucznia i nauczyciela), jego relacji z innymi w ramach jednej instytucji, która funkcjonuje w oparciu o zasady podtrzymywania więzi jej członków oraz poszanowania ich odrębności, zbudowane na poczuciu współodpowiedzialności za zachowanie tej przestrzeni”⁶⁵.

Uczniowie w wieku 12-18 lat najbardziej utrwalają w swej psychice stereotypy i normy, stanowiące podłoże osobowości młodego człowieka. Zmieniają się i kształtują na nowo ich relacje ze środowiskiem, z otoczeniem, również z samym sobą. Dziecko wyrasta z okresu buntu i kon-

⁶² M. Porębska, *Osobowość i jej kształtowanie się...*, s. 187.

⁶³ R. Linton, *Kulturowe podstawy...*

⁶⁴ M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990, s. 139.

⁶⁵ J. Nowotniak, *Przestrzenie ambiwalencji kulturowej...*, s. 60.

fliktów, zaczyna dojrzewać, analizować i kreować swój świat. Maria Gołaszewska dowodzi, że „postawa kreacyjna dotyczy każdego człowieka, każdemu jest dostępna i każdemu może przynieść osobistą, głęboką satysfakcję. [...] Człowiek stawia sobie pytanie, czy ma szanse pełnej samorealizacji. Pragnie być twórczy, kreując swoją osobę, pragnie naocznie doznać faktu stawiania się człowiekiem dzięki sobie samemu”⁶⁶. Bardzo ważnymi etapami w kształtowaniu się osobowości ucznia są samopoznanie, traktowane jako zakres wymagań w stosunku do siebie, aspiracje i dążenia, wyrażanie własnych sądów i opinii na nurtujące go tematy oraz samoświadomość jednostki określana przez Marię Porębską jako „obraz samego siebie”⁶⁷. Dopiero wówczas, kiedy zostaną spełnione te dwa warunki „pełni istnienia”, człowiek przestaje być obiektem kształtowanym przez świat, a sam zaczyna ten świat kształtować. Stara się odnaleźć lub stworzyć własne miejsce w strukturze społecznej i w świecie, jaki go otacza. Ukształtowany społecznie młody człowiek buduje własny system wartości i określa stawiane przed sobą cele, do których uparcie dąży. Potrafi w razie potrzeby modyfikować swe plany i poszerzać stawiane wobec siebie wymagania. Taka postawa wobec świata i samego siebie stanowi o jego dojrzałości psychicznej i społecznej. O osobowości młodego człowieka świadczy to, w jakim stopniu jest on jednostką twórczą, nastawioną na współdziałanie i współtworzenie swego otoczenia. Czy jest odpowiedzialny za swoje postępowanie? Czy ma świadomość swoich wyborów, czynów i podejmowanych decyzji? Człowieka o dojrzałej osobowości charakteryzuje twórcze ustosunkowanie do rzeczywistości społecznej i wykonywanych w niej zadań.

Barbara Guzik uważa, że „proces krystalizowania osobowości jest szczególnie ważny w okresie dorastania (12-18 lat). Według teorii rozwoju psychicznego E.H. Eriksona, na okres dorastania przypada kryzys tożsamości. Młody człowiek staje przed zadaniem zespolenia informacji i spostrzeżeń z pełnienia różnych ról (syna, córki, ucznia, kolegi itp.) w jedną sensowną całość, wiążącą go z przeszłością i przygotowującą go do przyszłości. I właśnie w zależności od stopnia, w jakim udaje mu się tego dokonać, osiąga on poczucie tożsamości psychospołecznej – poczucie tego, kim jest, gdzie był i dokąd zmierza”⁶⁸. Wiele zależy w tym

⁶⁶ M. Gołaszewska, *Polska dla XXI wieku. Wychowanie dla najwyższych dóbr kultury – szkic z pogranicza antropologii filozoficznej, estetyki i pedagogiki*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, pod red. J. Gajdy, Lublin 2000, s. 30.

⁶⁷ M. Porębska, *Osobowość i jej kształtowanie się...*, s. 13.

⁶⁸ B. Guzik, *Powinnościowy model języka...*, s. 62.

względnie od samego ucznia, ale równie wiele od nauczyciela i środowiska, w jakim wzrasta młody człowiek.

Proces budowania świadomości estetycznej rozpoczyna się już w pierwszych latach nauki szkolnej. Poprzez kontakt z literaturą i innymi tekstami kultury dziecko oswaja się z dziełami, zaczyna traktować je jako coś istotnego i niezbędnego w swoim życiu. Przez lata edukacji nabiera pewności i kompetencji w obcowaniu z kulturą estetyczną, zwiększa swe umiejętności interpretacyjne, wzbogaca swą osobowość poprzez mimetyczną zdolność do identyfikowania się z bohaterami książek, oceniania i analizowania ich postępowania. Która z dziewcząt nie chciała być Anią z Zielonego Wzgórza i zakochać się w przystojnym Gilbercie? A chłopcy? Przecież oni również szukają swych bohaterów w przeczytanych książkach. Może dziś są to inni bohaterowie, ale zawsze pełni odwagi, charyzmy, podziwiani przez otoczenie, stanowiący wzór do naśladowania dla młodego człowieka.

Jan Polakowski⁶⁹ określa cztery typy postaw ucznia wobec dzieła. Wyróżnia postawę poznawczą, najbardziej popularną i najczęściej występującą na lekcjach języka polskiego, postawę kompensacyjną, kiedy uczeń poszukuje wartości w świecie literackim i identyfikuje się z nim, postawę ludyczną – będącą wynikiem naturalnej potrzeby zabawy oraz postawę estetyzującą, wynikającą najczęściej z intuicyjnego odbioru tekstu.

Nastolatek musi mieć możliwość i prawo do autokreacji, wyrażania własnych sądów i poglądów, budowania własnego „ja”. Różnorodne i ciekawie dobrane teksty kultury powinny pozwolić mu na budowanie swej osobowości i odnalezienie się w otaczającym go świecie. Mądry polonista potrafi wykorzystać swe umiejętności psychologiczne, aby poznać pragnienia i zainteresowania uczniów i dokonać takiego doboru tekstów kultury (nawet z tych obowiązujących w kanonie), żeby uczniowie z chęcią uczestniczyli w zajęciach, a lektura wówczas nie będzie im się jawić jako coś koszmarnego, nie do przebrnięcia. Do takich efektów w pracy z uczniem można dojść tylko wówczas, gdy spełnione zostaną wyżej omówione warunki, gwarantujące dobrą komunikację między nauczycielem i uczniem. Jak pisze Danuta Łazarska w swej książce *Uczeń w roli publicysty* „potrzeba interdyscyplinarnego spojrzenia na ucznia każe także szukać w myśleniu i działaniu nauczyciela odniesień do filozofii personalistycznej. W jej ujęciu człowiek jest najważniejszą istotą w otaczającym go świecie społecznym. Żyje w nim,

⁶⁹ Artykuł J. Polakowskiego i Z. Urygi, *Badania nad komunikacją literacką. Z perspektywy dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4.

ale nie podlega mu absolutnie, gdyż oprócz istnienia w ciele ma również osobowość (wewnętrzne »ja«) i własną wolę. W związku z tym może sam sobą kierować oraz poznawać siebie i świat»⁷⁰.

Proces poznawania samego siebie jest długotrwały i skomplikowany. Często przebiega intuicyjnie. W pierwszych latach inicjacji społecznej uczeń nie zawsze zdaje sobie sprawę z tego, jaki jest, jak zachowa się w danej sytuacji, jakich wyborów dokonałby „gdyby...”. Jednak po wielu doświadczeniach, w zetknięciu z rzeczywistością, odnajduje siebie i poznaje od nowa. Pomagają mu w tym różnorodne teksty kultury, które tworzą i kreują świat ucznia. Młody człowiek, identyfikując się z bohaterami omawianych tekstów, rozważa problemy egzystencjalne i filozoficzne, dyskutuje nad wyborami moralnymi bohaterów, uzasadnia swe poglądy, a w konsekwencji buduje nieświadomie swoją tożsamość. Jest to bardzo dobra metoda intuicyjnego przyjmowania pewnych norm i wartości. Poprzez takie kreacje nabywa umiejętności podejmowania decyzji oraz dokonywania i uzasadniania swych wyborów.

Kształcenie kulturowe to wyposażanie ucznia w cechy i wartości, które będą mu towarzyszyć w dorosłym, samodzielnym życiu. Kultura duchowa i jej wytwory oddziałują na całą strukturę osobowości człowieka. Nauczyciel i uczeń powinni mieć świadomość tego, że „sztuka nie może być dodatkiem do życia, nie może być luksusowym gadżetem, który okazjonalnie pojawia się w naszym życiu. Kultura to nie tylko wiedza o sztuce, o naszych korzeniach, to nie tylko kształtowanie systemu wartości, rozumienia i poszanowania innych. Sztuka i kultura od pierwszych dni życia w domu rodzinnym winna być naturalnym elementem życia człowieka»⁷¹. Im bardziej uczeń wnika w strukturę dzieła, próbuje ją rozpoznać, zrozumieć, odczytać ukryte znaczenia i sensy, tym bardziej staje się kompetentny kulturowo, tym mocniej buduje swą tożsamość kulturową, a co za tym idzie staje się komunikatywny, zdolny do dialogu i dokonywania słusznych wyborów. Ważne jest, aby przyjąć wobec dzieła określoną postawę, oznacza to wówczas wstępny akt komunikacji między czytelnikiem a lekturą. Chrząstowska wyróżnia postawy emocjonalno-motywacyjne, poznawcze i behawioralne⁷², wszystkie bardzo istotne we właściwym odbiorze tekstów kultury i w rozwoju osobowości młodego człowieka.

⁷⁰ D. Łazarska, *Uczeń w roli publicysty*, Kraków 2006, s. 15.

⁷¹ S. Rodziński, *Barbarzyńca w butik. Rozważania o znaczeniu kultury i sztuki we współczesnym nauczaniu i wychowaniu*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, pod red. A. Sajdak, Kraków 2005, s. 14.

⁷² B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 94-98.

Jednym z przejawów kultury, z jakim ma do czynienia uczeń na lekcjach języka polskiego jest szeroko rozumiana sztuka. Jak podkreśla Maria Gołaszewska: „Sztuka jest wartością, którą człowiek w miarę podnoszenia poziomu swej kultury estetycznej coraz lepiej przyswaja; jest wartością, która często bywa najpierw obca, wykraczająca poza ramy aktualnych potrzeb człowieka, a w procesie nabywania wiedzy, doświadczeń i rozwijania wrażliwości estetycznej staje się nie tylko niezbędnym składnikiem życia, lecz nadto niezastąpionym elementem struktury osobowości, niezbędnym dopełnieniem człowieka”⁷³. Pod pojęciem sztuki kryją się wszelkie estetyzujące wytwory działań człowieka, mające na celu wywołanie u odbiorcy pewnego wrażenia, pozostawiające w pamięci trwałe ślad. Intencją sztuki jest stworzenie czegoś pięknego, niepowtarzalnego, niosącego ze sobą określone przesłanie, wartość. Swoistą cechą i zadaniem sztuki jest wywołanie u odbiorcy wzruszeń i przeżycia estetycznego. Odgrywa ona niejednokrotnie rolę katharsis. Daje młodemu człowiekowi poczucie własnej wartości. Pokazuje mu, jakie są ogólnie akceptowane wzorce postępowania, kształci kulturę wyrażania uczuć, poszerza słownictwo, co w dzisiejszej rzeczywistości jest rzeczą niebagatelną. Teksty kultury dają uczniowi możliwość odnalezienia w nich siebie. Kształtują jego światopogląd, „dzięki temu człowiek tłumaczy sobie naturę świata, docieka racji swego istnienia, stara się zrozumieć siebie i innych ludzi, określa swoje miejsce w świecie i społeczeństwie, wreszcie ustala sens i cel swojego istnienia oraz własną aktywność”⁷⁴.

„Sztuka [...] jest techniką kreowania czy raczej rekreowania, postaciowania, ożywiania, aktualizowania takich właśnie mitów, mitów – prawdziwych, w których określona cywilizacyjna zbiorowość znajduje modelowe uzasadnienie swego istotnego społecznego statusu”⁷⁵. Jak podkreślają dydaktycy i pedagodzy, ma ona ogromne znaczenie dla rozwoju jednostki. Najważniejszym jej zadaniem jest kształtowanie osobowości ucznia. O ile na twórcę i jego dzieło duży wpływ ma osobowość artysty, o tyle dla interpretacji tego dzieła ogromne znaczenie ma osobowość odbiorcy. Pod wpływem różnorodnych tekstów kultury uczeń kształtuje swoją postawę wobec otoczenia. Weryfikuje swe zachowanie, akceptuje i rozumie postawy innych ludzi, kształci w sobie takie cechy osobowości, jak tolerancja wobec odmienności drugiego człowieka, altruizm, wrażliwość na krzywdę ludzką, szacunek dla innych ludzi.

⁷³ M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna...*, s. 33.

⁷⁴ B. Guzik, *Powinnościowy model...*, s. 63.

⁷⁵ M. Porębski, *Ikonosfera...*, s. 140.

Kształcenie kulturowe stwarza sytuacje naśladowujące rzeczywistość, w której żyje uczeń, co poszerza spektrum jego własnego, życiowego doświadczenia. Ułatwia mu to dokonywanie wyborów i podejmowanie różnorodnych, czasem trudnych życiowych decyzji. Sztuka w tym przypadku pełni również funkcję integrującą. Teksty kultury poprzez umiejętne kształcenie polonistyczne dostarczają uczniowi szerokiej i wielowymiarowej wiedzy o świecie i człowieku. Likwidują w ten sposób funkcjonujące stereotypy myślowe i stwarzają możliwość nowego spojrzenia i oceny problematycznych zjawisk, a poprzez poruszaną problematykę aksjologiczną pełnią również funkcję wychowawczą. Dostarczają pozytywnych wzorców postępowania, kształtują zasady i wrażliwość moralną. Kształcenie kulturowe poprzez swe możliwości aksjologiczne oddziałuje na postawę młodego człowieka i jego życiowe wybory a sztuka w takim ujęciu wzbogaca wiedzę i inspiruje go do dalszego poznania. Stwarza uczniowi możliwość bycia w roli interpretatora sztuki, a równocześnie pozwala mu być jej wykonawcą, a więc samorealizować się.

Ernst Cassirer w *Eseju o człowieku* pisze, że z punktu widzenia psychologii, zabawa i sztuka są bardzo do siebie zbliżone. Dają radość, wytchnienie, oczyszczenie (katharsis), przynoszą zapomnienie i pewne oderwanie od rzeczywistości. Autor widzi jednak pewne różnice: „zabawa daje nam złudzenie, sztuka daje nam nowy rodzaj prawdy – prawdy czystych form, nie rzeczy empirycznych”⁷⁶.

Maria Gołaszewska rozpatruje kulturę estetyczną jako fakt i jako pewną możliwość działania, wartość wzbogacającą osobowość człowieka, przeżycie estetyczne zaś jako czynnik odczuwania piękna, pod warunkiem włączenia w ten proces emocji, intelektu i wrażliwości. Autorka twierdzi, że nie można nauczyć człowieka kultury estetycznej, natomiast poprzez przeżycie estetyczne człowiek pełniej rozumie świat. Można natomiast kształtować jego gusta i stwarzać mu dogodne warunki do zgłębiania jej tajników i „smakowania” jej⁷⁷. Greenspan i Benderly dowodzą, że gdy dziecko nauczy się budowania pomostów między symbolami, osiąga tak fantastyczną sprawność, że może rozpocząć budowę własnego spójnego świata wewnętrznego. W idealnych warunkach wysiłek ten trwa przez całe życie: nowe przeżycia umożliwiają jednostce używanie swych zdolności do postrzegania powiązań dla doskonalenia, wzbogacania, poprawiania, przetwarzania i powiększania mapy swojej rzeczywistości. Kształcenie kulturowe zatem:

⁷⁶ E. Cassirer, *Esej o człowieku...*, s. 269.

⁷⁷ M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna...*

- rozwija wiedzę i predyspozycje twórcze ucznia,
- kształci w nim zdolność postrzegania, analizowania i interpretowania otaczającej go rzeczywistości,
- dostarcza mu w miarę kompletnej wiedzy o istocie człowieka,
- pozwala zbudować swój kodeks moralny i katalog zasad postępowania,
- uczy budowania więzi społecznych i emocjonalnych, kształci asertywność i empatię,
- dostarcza wiedzy na temat zwyczajów i obyczajów panujących w danej społeczności kulturowej,
- spełnia funkcje aksjologiczne, budzi w uczniu poczucie własnej wartości, szacunku do innych i samego siebie,
- często pełni funkcję katharsis,
- rozwija sferę oddziaływania emocji poprzez naturalną i swobodną ekspresję, pozwalającą na spontaniczne wyrażanie swych przeżyć i wrażeń w odbiorze dzieła.

3. Uczeń wobec uniwersum wartości

*Idea człowieczeństwa zakłada [...], że człowiek jest bytem stojącym
wobec wartości i na realizację tych wartości
niejako skazanym – jeśli tylko naprawdę chce być człowiekiem*
Władysław Stróżewski

Problematyka aksjologiczna jest obecna w europejskiej myśli filozoficznej od zarania dziejów. Do dziś działalność i filozofia Sokratesa są stałym punktem odniesienia dla każdego, kto podejmuje polemikę czy dysputę nad wartościami i rozwojem duchowym jednostki.

Sokrates wiedział, że człowiek nie może się doskonalić i rozwijać duchowo dopóty, dopóki nie pojmie sensu takich pojęć, jak dobro, piękno, sprawiedliwość czy *arete* – cnota, czyli sztuka uczciwego życia. Filozof uważał, że podstawą cnoty jest wiedza o tym, co jest dobre i piękne, czyli wiedza o wartościach absolutnych, a także samowiedza rozumiana jako świadomość własnego potencjału i jego ograniczeń. Również Platon, jak pisze Maria Kwiatkowska-Ratajczak, „w *Fajdrosie* wskazywał na triadę najwyższych wartości: piękno, dobro i prawdę, w *Uczcie* natomiast dowodził, iż pośrednikiem między dobrem i pięk-

nem jest miłość, będąca też środkiem do poznania prawdy”⁷⁸. Rozumienie i definiowanie wartości przez filozofów starożytności było wielorakie i wieloznaczne, zawsze jednak prezentowało refleksję i określoną postawę wobec życia. Należy podkreślić obecność w filozofii dwóch koncepcji wartości⁷⁹. Twórcą koncepcji subiektywistycznej był grecki filozof Protagoras, wyznający zasadę, że człowiek jest miarą wszystkich rzeczy, a więc o wartościach rzeczy decyduje nie rzeczywistość, lecz człowiek i jego subiektywne uczucia. Zgodnie z koncepcją Protagorasa nie ma wartości obiektywnych. Pojawiają się one jako recepcje naszych doznań czy odczuć. Są zatem subiektywnym zjawiskiem świadomości człowieka, a poza jego świadomością po prostu nie istnieją. Inaczej sądził Arystoteles, który dał początek obiektywistycznej koncepcji wartości. Uznał on, że wartości istnieją w sposób obiektywny, niezależnie od naszej woli i odczuć. Wartościom przysługuje charakter absolutny i autonomiczny. Przykładem takich wartości są piękno, prawda, dobro i sprawiedliwość. Arystoteles pojmował wartość jako dobro samo w sobie. Każda z tych koncepcji prezentuje odmienny sposób widzenia wartości – jako byt niezależny od świata zewnętrznego, od świadomości, obiektywny, lub taki, który wytworzony został w umyśle człowieka i jest uzależniony od jego świadomości. Współcześnie dyskutuje się nad oboma tymi koncepcjami, bowiem każda z nich w jakimś stopniu jest słuszna, a więc wszelkie wartości mają charakter subiektywno-obiektywny⁸⁰.

Termin „wartość” pochodzi od słowa „być wartościowym”, mieć znaczenie (łac. *valor* od *valere*) i wszedł w użycie dopiero pod koniec XIX wieku. Do tego czasu tradycja filozoficzna posługiwała się pojęciem „dobro”. Początkowo określenie to odnosiło się wyłącznie do języka potocznego i oznaczało siłę, zdrowie, męstwo, odwagę lub moc charakteru. Następnie wprowadzono je w obręb takich nauk, jak matematyka, muzyka, prawo czy ekonomia. Niejednokrotnie zamiast wartości używano pojęć synonimicznych, takich jak dobro czy doskonałość. Współcześnie słowo to ma trzy podstawowe znaczenia: wartość jako własność rzeczy, pojęcie o znaczeniu dodatnim, czyli np. miłość, dobroć, szlachetność, zdrowie czy sprawiedliwość oraz wartość w ujęciu filozoficznym.

Zdefiniowanie tego pojęcia nie jest łatwe. Władysław Tatarkiewicz uważał, że „to, co wygląda na definicję wartości jest raczej zastąpieniem

⁷⁸ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994, s. 24.

⁷⁹ M. Łobocki, *Pedagogika wobec wartości*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 1993, s. 127.

⁸⁰ Ibidem.

wyrazu przez inny wyraz mniej więcej to samo znaczący, na przykład dobro”⁸¹. Zasadniczo przyjmuje się, że pojęcie wartości stanowi podstawową kategorię aksjologii.

Wartość jest zawsze związana z jakimś przedmiotem. Nie istnieje w oderwaniu i izolacji od rzeczy i pojęć – tak twierdzą fenomenolodzy. Jak pisze Andrzej Bronk w książce *Zrozumieć świat współczesny*, fenomenolodzy, a wśród nich Roman Ingarden „bronią obiektywistycznej teorii wartości. Przyjmując osobny rodzaj doświadczenia (przeżycia) aksjologicznego, traktują wartości jako swoiste, obiektywne fakty dane w przeżyciu wartości, tworzące odrębną i zróżnicowaną dziedzinę bytu (świat wartości)”⁸². Ingarden uważał, że „istnieje pewien zbiór szczególnych wartości, które człowiek sobie ustala i usiłuje realizować, a nawet do ich realizowania czuje się powołany. Jakie są to wartości, to niełatwo powiedzieć. I jest możliwe, że ich ogół zmienia się w granicach ściśle określonych w zależności od poszczególnego typu człowieka i od epoki historycznej. [...] Nie chodzi tu [...] o wartości relatywne w odniesieniu do potrzeb życiowych [...] lecz o wartości w swej immanentnej jakości absolutne, słowem wartości moralne i wartości estetyczne. [...] Człowiek nie znajduje tych wartości po prostu w przyrodzie, w świecie materialnym. Musi wytworzyć realne warunki ich zaistnienia i ukazywania się w świecie. Dzięki szczególnej umiejętności przewidywania ich jakości wytwarza na podłożu świata realnego, przez odpowiednie przetworzenie niektórych rzeczy i wywołanie pewnych procesów, nowy świat – świat kultury ludzkiej, w którym wartości się ukazują”⁸³. Roman Ingarden wyodrębnił trzy podstawowe kategorie wartości: witalne, kulturowe i moralne. W obrębie wartości kulturowych (najbardziej interesujących polonistykę) umieścił wartości poznawcze, społeczne i estetyczne⁸⁴. Można tu włączyć również wartości moralne, które nie istnieją poza kulturą. Do poglądów fenomenologów skłaniają się również polscy dydaktycy, którzy uważają, że najważniejsza dla polskiej edukacji jest obiektywistyczna koncepcja wartości, zakładająca, że niezależnie od tego jak sądzą ludzie, bez względu na ich upodobania, preferencje, poglądy czy zainteresowania, wartościom przysługuje charakter autonomiczny i absolutny. Takie wartości to prawda, dobro, piękno i sprawiedliwość⁸⁵.

⁸¹ J. Głuszyński, *Wartość a wychowanie*, „Chowanna” 1983, nr 2, s. 105.

⁸² Cytat za: B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie...*, s. 92.

⁸³ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 20.

⁸⁴ Ibidem, s. 93.

⁸⁵ Problematykę wartości w kształceniu polonistycznym poruszali m.in. dydaktycy polscy na krakowskiej konferencji, która odbyła się w 1995 r., a której pokłosiem jest książka *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Materiały z konferencji

Barbara Myrdzik w książce *Zrozumieć siebie i świat* wymienia trzy konsekwencje takich założeń:

- „1) wartości istnieją jako jakości przedmiotu (w szerokim sensie tego terminu), mają zatem realną jakość, dlatego trzeba odmówić istnienia tzw. wartościom negatywnym, gdyż są one brakiem wartości,
- 2) obiektywność może przybierać zróżnicowany charakter w zależności od poszczególnych rodzajów wartości (np. wartości dobra w etyce, piękna w estetyce, prawdy w poznaniu itd.),
- 3) między wartościami zachodzą różne związki i hierarchie”⁸⁶.

Autorka prezentuje również typologię wartości Nicolai Hartmanna, który określił podstawowe grupy wartości, nie dokonując jednak ich hierarchizacji. Są to:

- wartości dóbr
- hedonistyczne
- moralne
- estetyczne
- poznawcze – tu Hartmann wymienił tylko prawdę⁸⁷.

Filozofowie od lat starają się ustalić hierarchię wartości. Jest to niezwykle trudne, ponieważ brak jest jednoznaczności w sposobie ich klasyfikowania. Przekonującą i najbardziej znaną piramidę wartości⁸⁸ zaproponował jeden z najwybitniejszych aksjologów XX wieku, Max Scheler. Przechodząc od wartości najniższych do najwyższych Scheler wyróżnił cztery zasadnicze ich poziomy:

- wartości hedonistyczne, przyjemnościowe,
- witalne, takie jak siła, młodość, tężyzna fizyczna, sprawność i zdrowie,
- duchowe (kulturowe) piękno,
- religijne (sakralne).

Scheler nie zaliczał do wartości prawdy, uważał, że prawda nie jest wartością, tylko pewną ideą, wartością natomiast jest samo dążenie do poznania prawdy⁸⁹. Max Scheler, jak pisze H. Kwiatkowska, uważał, że

„Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków, 23-24 października 1995), pod red. Z. Urygi, Kraków 1998; zob. również: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości...*; M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek...*; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*; B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie...*

⁸⁶ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie...*, s. 93.

⁸⁷ Ibidem, s. 94.

⁸⁸ O piramidzie wartości wg Schelera pisze K. Ostrowska, w książce *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994, s. 11.

⁸⁹ Więcej na temat koncepcji M. Schelera w: M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy...*, autorka pisze również o tezie Hartmanna o wielowymiarowości wartości.

wartość jest dostrzegana i określana tylko poprzez uczucia i „nie ma innego sposobu ich poznania jak poprzez przeżycie emocjonalne [...]. Wartości mogą być dane tylko i wyłącznie w aktach emocjonalnych, i gdyby nie one wartości byłyby w ogóle niedostępne świadomości”⁹⁰. Należałoby polemizować z poglądem Maxa Schelera wskazującym, iż tylko emocje wpływają na postawy i wybory aksjologiczne. Uważam za słuszne twierdzenie Nicolai Hartmanna⁹¹, iż do znaczenia emocji w poznawaniu i określaniu wartości trzeba dodać jeszcze intelekt. Ma on ogromny wpływ na umiejętność analizy, oceny i interpretacji dzieła, również w wymiarze aksjologicznym. Rozumienie jest podstawowym i wyjściowym czynnikiem warunkującym poznanie i interpretację dzieła sztuki. Bez czynnika intelektualnego nie jest to możliwe. Maria Gołaszewska określa takie przeżycie mianem „przeżycia rozumiejącego”⁹².

Zbudowana przez Schelera piramida porządkuje w pewien sposób system wartości ogólnych człowieka, pozwala na realizowanie wytyczonych celów, prowadzi do pożądanej harmonii. Trzeba jednak wiele trudu, aby utwierdzić młodych ludzi w przekonaniu o słuszności takiej hierarchii wartości. Często w życiu człowieka wartości materialne, witalne zwyciężają w konfrontacji z wartościami duchowymi. Rolą nauczyciela jest utrwalanie i kształtowanie właściwego systemu wartości młodych ludzi przy czynnym ich współudziale.

B. Chrzastowska w artykule zamieszczonym w „Polonistyce”, zatytułowanym *Pejzaż aksjologiczny* stwierdza, że: „Hierarchiczna teoria wartości jest bardzo ważna tak dla interpretacji literaturoznawczej, jak dla wychowania: stanowi rdzeń myśli pedagogicznej. [...] hierarchiczność wartości zmusza do nieustannych wyborów i to nie tylko wartości »wyższych« i »niższych«, ale też pokazuje pejzaż aksjologiczny w stałych przeciwieństwach: dobra i zła, piękna i brzydoty, słuszności i niesłuszności. [...] Pojęcie drabiny aksjologicznej nie zakłada dyskwalifikacji wartości niższych, lecz hierarchizację wartości. W harmonijnym rozwoju osoby współistnieć powinny wszystkie rodzaje wartości – od

Filozof twierdzi, iż każda wartość ma swą „wysokość” i „moc” i „o ile pierwsza z tych relacji porządkujących ujawnia się poprzez pozytywną emocjonalną odpowiedź na jej realizację (aprobata, podziw, zachwyt...), o tyle druga przejawia się w negatywnej reakcji (dezaprobata, pogarda, wstręt). Te dwa porządki są przeciwstawne – moc wartości jest odwrotnie proporcjonalna do jej wysokości”. Ibidem, s. 28-33.

⁹⁰ H. Kwiatkowska, *Przeżycia literackie...*, s. 20.

⁹¹ O koncepcji Hartmanna pisze w swej książce H. Kwiatkowska, ibidem, s. 21.

⁹² M. Gołaszewska, *Zarys estetyki...*, s. 305.

najniższych do najwyższych”⁹³. Nie sposób wgłębiać się w tajniki literatury bez dotykania materii wartości, materii bardzo delikatnej, a zarazem najistotniejszej dla harmonijnego i zdrowego rozwoju psychicznego, emocjonalnego i społecznego naszych wychowanków, „język polski zawsze uczy poruszania się w obszarach znaczeń aksjologicznie nacechowanych. Niezależnie od tego, czy są to przestrzenie synchronii, czy też diachronii”⁹⁴. Polonistyka szkolna ma doprowadzić ucznia do takiego stanu świadomości kulturowej i aksjologicznej, aby zdawał on sobie sprawę z tego, iż od stopnia jego zakorzenienia w kulturze przeszłości i terażniejszości zależy jego „poczucie identyfikacji ze wspólnotą i jej dziedzictwem”⁹⁵. Do nauczycieli należy ukazanie uczniom przebiegu granicy między wartościami a antywartościami i sposobu ich rozpoznawania. Jednocześnie w sposób subtelny i delikatny trzeba przypominać młodzieży o takich wartościach, jak mądrze rozumiany patriotyzm, altruizm czy tolerancja. Uczniowie wbrew pozorom potrafią wiele z nich docenić, choć pozornie odnoszą się do nich z lekceważeniem i nonszalancją, bojąc się narazić na śmieszność i kpiny swych kolegów. Dobry pedagog jest w stanie spowodować otwarcie się młodych ludzi na sprawy pozornie dla nich nieistotne.

System i hierarchia wartości są cechą każdej kultury. Wpływ na ich kolejność mają takie czynniki, jak przeszłość historyczna, warunki ekonomiczne i społeczne, stosunki międzyludzkie, system sprawowania władzy, poziom życia społeczeństwa. W obliczu społecznych i politycznych transformacji zmienia się również uznawany przez jednostki system wartości. Jedne ulegają degradacji, a inne wznoszą się na szczyt piramidy. Są jednak takie, które są trwałe, ponadczasowe i nie ulegają przeróżnym zmianom. W naszym kręgu kulturowym są to m.in. wartości religijne. Ich zakres obejmuje szeroko pojęte wartości ogólnoludzkie, takie jak miłość braterska, prawdomówność, wierność, godność, uczciwość wobec samego siebie i wobec drugiego człowieka. Niezmienne są również wartości uniwersalne, takie jak dobro, piękno i sprawiedliwość.

Wszystkie tworzą standardowe wzorce postępowania, prowadzące do doskonalenia się, wpływające na sposoby zaspokajania potrzeb materialnych i duchowych człowieka. Mają one wpływ na sposób i jakość życia jednostki, która absorbuje wartości moralne jako podstawowy element kultury danego społeczeństwa, budując swą indywidualną strukturę. Jak pisze Henryka Kwiatkowska, „jesteśmy skłonni uznawać

⁹³ B Chrzastowska, *Pejzaż aksjologiczny*, „Polonistyka” 1995, nr 5.

⁹⁴ M. Jędrychowska, *Aksjologiczne zadomowienie...*, s. 31.

⁹⁵ Ibidem, s. 32.

za wartościowe te obiekty, stany rzeczy, które zaspokajając nasze potrzeby budzą pozytywne emocje. Mamy tu więc do czynienia z wartościowaniem zjawisk z punktu widzenia indywidualnych doświadczeń jednostki [...]. Wartościom odczuwalnym, a więc przyjmowanym na zasadzie indywidualnego doświadczenia, przypisuje się większą moc determinującą zachowanie człowieka”⁹⁶. Wartości uznane przez ucznia muszą być w pierwszej kolejności zaakceptowane a następnie zinternalizowane. Jak dowodzi M. Jędrychowska: „każdy uczeń, żeby trwać w pełnym człowieczeństwie, musi pielęgnować i chronić odkrywane z pomocą nauczyciela obszary niepragmatycznych i niekonsumpcyjnych wartości. Do nich należą język, literatura, wszelkie sztuki dawne i współczesne, religia, mity, obyczaje, tradycja”⁹⁷.

Człowiek żyje w świecie nieustannych wyborów. Codziennie musi odpowiadać sobie na pytania jak? po co? dlaczego? Najtrudniejsze są pytania o wartości, bowiem odpowiedź na nie uzależniona jest w dużym stopniu od rozumienia i akceptowania różnorodnych koncepcji bytu. Bez mówienia o aksjologii nie sposób współuczestniczyć w życiu społecznym. Zinternalizowanie wartości wyraża się w sposobie funkcjonowania młodego człowieka w świecie, jego myśleniu, wyrażaniu opinii, postawie moralnej, wrażliwości i empatii.

Maria Szyszkowska twierdzi, że „poglądy na temat wartości stanowią istotny, integralny składnik każdego poglądu na świat. Poszczególne światopoglądy opierają się na aksjomatach, w które można wierzyć bądź nie; można je przyjmować albo odrzucać. Jednolity sąd wartościujący jest niemożliwy. Różnorodne sposoby myślenia mają źródło w różnorodności ludzkiej natury. Należy też podkreślić, że decyzje dotyczące wyboru światopoglądu, w tym sposobu ujmowania wartości, płyną z głębi osobowości człowieka i są rezultatem nie tylko przemyśleń, ale również przeżyć i stopnia wrażliwości”⁹⁸. Do tych warunków należałoby dodać jeszcze: sposób wychowania i tradycje rodzinne, w których wzrasta młody człowiek, środowisko rówieśnicze, a także system wartości budowany przez lata w szkole. Nie bez znaczenia również jest wpływ nauczyciela-wychowawcy, a zwłaszcza polonisty, na sposób postrzegania i wartościowania świata przez uczniów. W pierwszych czterech latach edukacji nauczyciel jest dla ucznia wzorem do naśladowania, często akceptowanym bezwarunkowo. W kolejnych latach, wraz ze wzrostem krytycyzmu młodzieży, sposób postrzegania nauczyciela

⁹⁶ H. Kwiatkowska, *Przeżycia literackie...*, s. 17-18.

⁹⁷ M. Jędrychowska, *Uczeń i wiedza...*, s. 58.

⁹⁸ M. Szyszkowska, *W poszukiwaniu sensu życia*, Warszawa 1977, s. 29.

bardzo się zmienia. Musi on włożyć wiele trudu w to, aby mógł być dla ucznia autorytetem, reprezentantem pewnych norm i wartości. To nauczyciel musi być przykładem, a nie tylko przekaznikiem wartości ukrytych w tekstach kultury. Działania dydaktyczne pedagoga winny być poparte jego właściwą postawą moralno-aksjologiczną, wówczas poprzez zaufanie i właściwą atmosferę, budującą dyskurs aksjologiczny między nauczycielem a uczniem można będzie oczekiwać pożądaných rezultatów w postaci głębszych refleksji i ocen w polu wartości, a w efekcie właściwego kształtowania świadomości aksjologicznej wychowanków. Dawniej uczeń nie miał możliwości dyskusowania z „jedynym słusznym poglądem” na otaczającą go rzeczywistość prezentowanym przez nauczyciela, na hierarchię wartości przekazywaną przez polonistę poprzez teksty literackie. Skutkowało to brakiem możliwości zaangażowania się emocjonalnego nastolatka w proces lekcyjny, odbierało mu możliwość autentycznego przeżycia estetycznego. Uczeń był biernym odbiorcą wpajanych mu treści.

W obecnej dobie warunki edukacji młodego pokolenia zmieniły się diametralnie. Narzędzia, jakimi dysponuje nauczyciel, jego samoświadomość oraz „wolność” edukacyjna dają ogromne szanse na to, aby uczeń był wyposażony w umiejętność samodzielnego, krytycznego oceniania rzeczywistości dzięki możliwościom swobody wypowiedzi i własnej interpretacji omawianych tekstów kultury, kształtowanie indywidualnego światopoglądu i pejzażu wartości. Zetknięcie się ucznia z tekstem kultury implikuje wyjątkową sytuację dydaktyczno-aksjologiczną, w wyniku której odbiorca poprzez różnorodne sposoby odczytywania sensów dzieła stwarza pole do niewymuszonego wartościowania. Antropocentryczny model kształcenia⁹⁹ winien prowadzić do samodzielności myślenia i indywidualnego przeżycia wartości. Tak pojęta edukacja ma skutkować większą samoświadomością uczniów, dojrzałością do kształtowania własnej, właściwej mapy aksjologicznej. Uczniowie poprzez kontakt z tekstami kultury, takimi jak literatura czy sztuka muszą mieć możliwość pod kierunkiem dobrego nauczyciela wypracowania własnego systemu wartości. Jak wiadomo, okres kształtowania się wyborów, autorytetów i budowania systemu wartości jest u młodego człowieka dość krótki i umiejscawia się między 15 a 19 rokiem życia. To czas największego „rozwoju osobowości, samoświadomości; a także kształtowania się struktury wartości [...]”. Jeśli w tym

⁹⁹ Więcej na temat antropocentrycznej koncepcji kształcenia: *Z uczniem pośrodku...*; M. Jedrychowska, *Najpierw człowiek...*; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*; B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie...*; *Podmiotowy wymiar szkolnej...*

momencie nie nastąpi interioryzacja wartości, pojawią się zjawiska patologiczne. Przejawami zaburzeń powstających w wyniku deprivacji prawdy, piękna, dobra, sprawiedliwości są: poczucie bezsensu życia, osamotnienie i utrata tożsamości”¹⁰⁰. Trzeba zdać sobie sprawę z ogromnej odpowiedzialności szkoły i środowiska za właściwy rozwój emocjonalny i społeczny młodych ludzi, którzy choć wywodzą się z tego samego polskiego „szczepu”, to jednak pochodzą z różnych środowisk i z różnych tradycji kulturowych i społecznych.

Zgodnie z podstawą kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów, nauczyciele powinni dbać o to, by uczeń znajdował w szkole odpowiednie środowisko do wszechstronnego rozwoju intelektualnego i moralnego, aby mógł poszukiwać odpowiedzi na pytania o hierarchię wartości zinternalizowanych, by założenia edukacyjne ułatwiały spotkania młodych ludzi z wartościami ukrytymi w dziele kultury i by mogli odpowiedzieć sobie na wiele pytań natury socjologicznej, psychologicznej czy etycznej. Język polski z racji swego szczególnego charakteru jest przedmiotem, w którym istotne miejsce zajmuje problematyka aksjologiczna. Ma zachęcać uczniów do odkrywania piękna, poznawania i przeżywania świata wartości poprzez proponowane teksty kultury. Nauczyciel przez swą autentyczność i właściwie prowadzony dyskurs ma szansę na dotarcie do młodzieży i zdobycie jej zaufania. Nie wolno zapominać o tym, że kontakt z dziełami sztuki i literaturą ma wyzwalać doznania, które stanowią inspirację do aktywności intelektualnej, emocjonalnej i twórczej ucznia. Przeżycie estetyczne staje się wówczas cenne i wartościowe. Na podstawie dobrze dobranych tekstów kultury, przez dyskusję i stawianie pytań, dociekanie odpowiedzi pod kierunkiem dobrego polonisty uczeń ma szansę na ustalenie właściwej hierarchii wartości moralnych i estetycznych oraz przestrzeganie ich w życiu.

Ewa Nowak w artykule *Tekst literacki a uczenie przez i dla wartości*¹⁰¹ przedstawia trzy etapy edukacji aksjologicznej: rozpoznawanie wartości, czyli myślenie o wartościach poprzez „autentyczny dialog z drugim człowiekiem” oraz „wielość doświadczeń poznawczych, pogłębianych współuczestnictwem w kulturze przez świadomy odbiór jej tekstów”, zrozumienie, czyli konfrontację tego, co zewnętrzne „z wła-

¹⁰⁰ M. Jędrzychowska, B. Myrdzik, *Wychowawcze powinności edukacji polonistycznej a system wartości młodzieży*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, pod red. B. Chrzastowskiej, Z. Urygi, Kraków 1995, s. 37.

¹⁰¹ E. Nowak, *Tekst literacki a uczenie przez i dla wartości*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, pod red. J. Gajdy, Lublin 2000, s. 83.

snym wnętrzem”, wydobywanie sensu i istoty wartości ważnych dla siebie oraz respektowanie, czyli traktowanie tych wartości jako własnych. Autorka dowodzi, że „zaakceptowane wartości ujawnia się w motywach, którymi kieruje się człowiek w swym postępowaniu. Zaświadczy o nich jakość relacji z drugim człowiekiem”¹⁰². Podstawą respektowania wartości jest jej zrozumienie.

Aksjologiczny charakter edukacji polonistycznej nie uwzględnia jednak wszystkich czynników kształtujących wrażliwość i hierarchę wartości preferowanych przez młodych ludzi. Poza szkołą ogromną rolę estetyzującą odgrywa środowisko, w jakim żyje uczeń, a więc rodzina oraz grupa rówieśnicza, a także Kościół i środki masowego przekazu. Jednak edukacja szkolna odgrywa w tym względzie czołową rolę. Poprzez wieloletnie i wieloetapowe kształcenie ma w perspektywie ukształtowanie świadomego człowieka, któremu w dorosłym życiu aksjologia ułatwi dokonywanie wyborów, a jej zinternalizowanie będzie miało przełożenie na podejmowanie przez niego słusznych decyzji.

Nauczyciele powinni mieć zawsze na uwadze podstawowe założenie edukacyjne: na końcu drogi kształcenia winien pojawić się dobrze wykształcony młody człowiek, zakorzeniony w kulturze śródziemnomorskiej, ale wierny swym wartościom narodowym. Rozumny obywatel świata, wrażliwy i odpowiedzialny za siebie i innych. Od preferowanych wartości zależeć będzie jego miejsce w świecie XXI wieku. Takie założenie będzie możliwe do zrealizowania tylko wówczas, kiedy polonista zejdzie z piedestału i przestanie myśleć o sobie jako o kimś wyjątkowym, obdarzonym misją, a stanie się współtwórcą sukcesu edukacyjnego ucznia. Będzie prawdziwym autorytetem, wspierającym rozwój intelektualny i emocjonalny wychowanka. Priorytetem nowoczesnej szkoły winno być zatem holistyczne wykształcenie ucznia wrażliwego na piękno, rozwiniętego emocjonalnie, społecznie i intelektualnie. Maria Kwiatkowska-Ratajczak zauważa, że „wprowadzając dzieci i młodzież w świat wartości, ukazując ład aksjologiczny, a także formułując wiedzę dotyczącą sposobów istnienia wartości w tekście literackim, przyczyniamy się jednocześnie do intelektualnego uchwycenia wartości i ich nosiciela, a zarazem – co ważniejsze – ułatwiamy ich emocjonalne odczucie. Współistnienie poznania emocjonalnego i intelektualnego jest istotne również w procesie percepcji utworu literackiego”¹⁰³. Do realizacji tego ambitnego przedsięwzięcia potrzebny jest dobrze wykształco-

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości...*, s. 25.

ny polonista, partner w działaniach ucznia. Mądry przewodnik po zaczerpniętej krainie wartości estetycznych i etycznych, jakie kryje w sobie literatura i kultura. Nauczyciel, który wie, że „młodzież nie chce być sterowaną masą, domaga się poszanowania własnej podmiotowości, godności, prawa do wolnego podejmowania decyzji [...]. [Szkoła – dop. aut.] powinna modyfikować dotychczasowe strategie wychowania, by dążenia młodzieży »ku wolności« były preferencją »do wolności«, a nie ucieczką od odpowiedzialności”¹⁰⁴, bo jak pisał Roman Ingarden, „natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości”¹⁰⁵.

4. Uczeń wobec kanonu lektur

Kanon szkolny tworzy podstawowy kod kształtujący sposób trwania pamięci zbiorowej i pole wspólnych doświadczeń kulturowych
Mieczysław Inglot, Tadeusz Patrzalek

Czym jest ów kanon? Piotr Śliwiński podaje ogólną definicję tego pojęcia pisząc, że „kanon to przestrzeń wspólnoty i porozumienia, reprezentowana przez szeroko znany dorobek przeszłości, osobliwie przez arcydzieła”¹⁰⁶. Szerzej i dokładniej omawiają to pojęcie w swym wystąpieniu na Zjeździe Polonistów w 1995 roku Mieczysław Inglot i Tadeusz Patrzalek dowodząc, że „kanon znaczy po grecku »pręt«, »różga« czy nawet »kij«. [...] U starożytnych rzeźbiarzy greckich kanon oznaczał wzór czy miarę, [...] potem zaczęto mówić o kanonie jako o »istotnej prawdzie«, »zasadzie« czy »arcydziele«. W końcu – jako o zestawie ksiąg wyselekcjonowanych dla celów kulturowych czy edukacyjnych. [...] Na ogół, i najczęściej po dziś dzień, przez kanon pojmujemy zbiór dzieł literackich czy innych, godnych zachowania czy przechowania. [...] Ogólnie rzecz ujmując kanon [...] przypisuje nas do określonego nurtu wartości, przedstawionych w estetycznie atrakcyjny sposób. Są to zawsze wartości względne (choć z reguły przypisuje się im znaczenie absolutne), wy-

¹⁰⁴ M. Jędrzychowska, B. Myrdzik, *Wychowawcze powinności...*, s. 42.

¹⁰⁵ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku...*, s. 22.

¹⁰⁶ P. Śliwiński, *Kanon hipoteza konieczna*, [w:] *Kanon i obrzeża*, pod red. K. Iwasiów, T. Czerskiej, Kraków 2005, s. 85.

znawane przez dającą się określić grupę ludzi tworzących dany krąg lekturowy. [...] Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, przez kanon będziemy zatem pojmować zbiór (wybór) tekstów literackich, przeznaczonych do lektury w szkole, ułożonych według mniej lub bardziej czytelnej zasady i nacechowanych swoistą funkcją społeczną programującą odbiór. Pod tym względem kanon jest zdeterminowany przez metatekst w postaci programu”¹⁰⁷. Można uznać, że przytoczona definicja jest wieloaspektowa i dokładna, wskazująca na możliwość różnorodnych odczytań. Jerzy Świąch dodaje, że „kanon dostarczał [...] uzasadnień do poszukiwania tego, co specyficznie literackie, co sprawiało, że dzieło literackie jako dzieło sztuki słowa cieszyło się pełną autonomią”¹⁰⁸. Autor wskazuje na to, że kanon prowokuje kolejne pytania o wartości prezentowane przez dzieła. Świąch twierdzi, że bez kanonu niemożliwa jest żadna teoria interpretacji, że pojawia się on „zarówno w hermeneutyce pod nazwą przesądu lub autorytetu”, jak również w różnych dyskusjach na temat literatury, „traktujących literaturę jako jedną z wysoce zorganizowanych instytucji, działającą przez swój autorytet”¹⁰⁹, dodaje jednak, że literatura przestała być „wyrocznią smaku”, a co za tym idzie „kanon przestał być traktowany jako ponadczasowy ideał, pozwalający wciąż ocenić wartość indywidualnych rozstrzygnięć, a to dlatego, że wraz z zatarciem granic samej literatury, niemożliwej dziś do zdefiniowania, nie można arbitralnie orzekać, co nią jest, a co nie jest”¹¹⁰.

W rozważaniach dotyczących kanonu literatury trzeba uwzględnić bardzo istotny, choć z niechęcią dopuszczany do świadomości humanistów pogląd, że literatura straciła swój prymat i nie jest już jedynym i najważniejszym źródłem wiedzy i myśli. Pojawiła się nowa przestrzeń i nowe warunki komunikacji społecznej. Powstało mnóstwo nowocze-

¹⁰⁷ M. Inglot, T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim w szkole*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995...*, s. 63-66.

¹⁰⁸ J. Świąch, *Burze wokół kanonu/kanonów*, [w:] *Kanon i obrzeża...*, s. 13-14.

¹⁰⁹ Ibidem, s. 14. Autor wymienia i klasyfikuje różne kanony w następujący sposób: kanon potencjalny – obejmujący „wszystko, co kiedykolwiek włącznie z literaturą usną zostało stworzone”, kanon dostępny – dzieła dostępne w danym czasie, kanon selektywny – „byłby wyborem z tej listy dzieł powszechnie dostępnych” dokonywanym według określonych potrzeb, kanon oficjalny – narzucony i mający swe umocowanie instytucjonalne, osobisty – utwory lubiane i cenione przez indywidualnego odbiorcę, krytyczny – obejmuje te utwory, które czytelnik znać powinien, „bo tak wypada” oraz kanon diachroniczny, który stwarza moda i reklama. Świąch określa również kanon nowoczesny i twierdzi, że „sztuka nowoczesna, tak jawnie a-kanoniczna w swych założeniach, w istocie stworzyła swój własny kanon”.

¹¹⁰ Ibidem, s. 16.

snych przekątników, tzw. mediów elektronicznych, które zmieniły całkowicie oblicze kultury, co spowodowało, że dzieło literackie przestało być atrakcyjne. Pojawiły się komputery, a z nimi wszechobecny Internet, który zastąpił wielu młodym ludziom świat rzeczywisty. Słusznie dowodzi Aniela Książek-Szczepanikowa, że „nie chcemy tego uznać, ciągle jeszcze żyjemy w szoku kulturowym jak ci w XIX wieku, którzy tworząc dla elit, nie dostrzegli, że życie omija elity, a dzieła literackie przekazuje znacznie szerszym kręgom społecznym. Literatura stanowi dla nas *sacrum* – medium wzorcowe, z którym należy obcować blisko i stale. Okoliczności współczesnego życia tworzą jednak z utworu literackiego taki sam »tekst do przeczytania«, jak np. artykuł w gazecie. W naszej świadomości utrwalało przekonanie o nieporównywalnym z niczym znaczeniu książki w inicjacji kulturowej i literackiej. [...] Fakty przeczą naszym przekonaniom. Od drugiej połowy XX wieku ikonizność i audiowizualność wprowadza w kulturę większość społeczeństwa. Te dwie sfery oddziaływania bardzo często doprowadzają odbiorców kultury masowej do książki, co stanowi nie pierwszy, ale ostatni etap wtajemniczeń kulturowych”¹¹¹.

Od wielu lat trwają w polskiej oświacie debaty na temat słuszności i celowości tworzenia i zmiany kanonu lektur szkolnych. Są to dyskusje budzące różne skrajne emocje.

Przyczyną wieloletnich, wybuchających z różną siłą dyskusji na temat roli kanonu lektur w rozwoju kulturowym młodego człowieka są zagrożenia, jakie pojawiły się w ostatnich latach wraz z wkraczającymi wielką falą do polskich księgarni brykami i streszczeniami lektur szkolnych oraz opracowaniami i filmami zastępującymi oryginalny tekst literacki. Zjawisko to było już zauważone w latach 40., jednak dopiero dziś stało się niebezpieczne. Jak pisze Stanisław Bortnowski: „Jesteśmy jako poloniści świadkami faktu, jak nieubłagana i nieodwracalna presja rynku niszczy kontakt dzieci i uczniów z książką, podsuwając w zamian surogaty lektury. Arcydzieła klasyków i ważne teksty współczesne przegrywają z pragmatycznymi postawami młodych, którzy w znacznym procencie przestają cenić bezinteresowność spotkań z fikcją literacką, ważność dialogu intelektualnego z pisarzem, doniosłość przeżyć estetycznych wyzwalanych przez słowo. Obserwujemy także, jak obraz filmowy zastępuje czasami w ambitny sposób, częściej jednak bezceremonialnie, świat przedstawiony literatury skazanej na klęskę zapośred-

¹¹¹ A. Książek-Szczepanikowa, *Literatury obszar chroniony*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995...*, s. 97.

niczenia. Obraz jest bowiem kuszącym i łatwym przeciwstawieniem wysiłku lekturowego¹¹².

W związku z tymi zmianami nastąpił wielki kryzys czytelnictwa. Uczniowie przyjęli z ulgą streszczenia, bryki i adaptacje filmowe, bo znacznie łatwiej przeczytać 10-stronicowe streszczenie czy obejrzeć film, niż czytać nudne i długie, pełne opisów książki. Nauczyciele zaś wpadli w popłoch, nie wiedząc tak naprawdę, co w takiej sytuacji począć. W tym miejscu trzeba przyznać rację, choć bez entuzjazmu, cytowanemu przez autorów artykułu *Nad kanonem literackim w szkole*, Andrzejowi Wernerowi, który zwraca uwagę na to, że „od XIX wieku sztuka miała nienormalnie wielkie znaczenie w naszym życiu zbiorowym. W tej chwili wróciliśmy do sytuacji, w której sztuką zajmują się grupy miłośników, takich samych jak filatelisci, pszczelarze i ornitolodzy”¹¹³. Ten syndrom wielkiej misji, jaką ma do spełnienia wobec narodu polska literatura, pokutuje u niektórych polonistów do dziś. Nie potrafią oni „odbrazować” tekstów literackich i spojrzeć na nie z dystansem, w inny, bardziej wieloaspektowy i świeży sposób. Przyniosłoby to wiele korzyści polonistyce i uczniom. Dotychczasowe faworyzowanie dzieł kultury narodowej spowodowało zasklepienie się polskiego ucznia-czytelnika w obszarze rodzimej kultury, co spowodowało zawężenie jego spektrum widzenia świata. Nie poznał on innych kultur i religii, nie potrafił zatem właściwie oceniać, analizować i interpretować osiągnięć i zdobyczy kultury innych cywilizacji poza europejską. Nasz absolwent jawił się jako „męski szowinista, mimowolny rasista (nie czytał przecież dzieł pisarzy kolorowych), a na dodatek nieuk, nie znający wspaniałych osiągnięć kultur Wschodu”¹¹⁴. Używam celowo czasu przeszłego, choć autorzy cytowanego tekstu piszą o czasie obecnym (rok 1995), uważam jednak, że od tej pory coś jednak się zmieniło i choć kanon lektur szkolnych nie poszerzył się o znaczące pozycje spoza kultury śródziemnomorskiej, to jednak twórcy podręczników do literatury i kształcenia kulturowego zrobili wiele, aby uczniowie poznali zdobycze cywilizacji i kultury świata, a nie tylko Polski i Europy.

Drugim ważnym powodem załamania się dominującej pozycji szkolnej lektury było „zawalenie się misternego gmachu”, budowanego

¹¹² S. Bortnowski, *Sytuacja lektury w dobie mass mediów*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995...*, s. 93.

¹¹³ Wypowiedź A. Wernera zamieszczoną w „Gazecie Wyborczej” 1993, nr 304, będącą udziałem w dyskusji pt. *Kultura po przeczeniu*, cytują w swym wystąpieniu M. Inglot i T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim...*

¹¹⁴ M. Inglot, T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim...*, s. 63.

przez wiele pokoleń, w którym chroniono polskiego ucznia przez wpływami i zalewem europejskiej i amerykańskiej kultury masowej. Młody człowiek nagle zachłyśnął się wielością przekazów i dostępnych środków multimedialnych. Ostatnie dziesięć lat okazało się krokiem milowym w kierunku wykorzystania innych przekazów niż „stara i wysłużona” książka. W takiej sytuacji apel Bożeny Chrzastowskiej głoszący, że „nakłanianie uczniów do wypełnienia obowiązku lektury dzieł wysoko artystycznych jest podstawowym zadaniem edukacji nastawionej na wykształcenie i wychowanie świadomego i kulturalnego Polaka”¹¹⁵, stał się nad wyraz aktualny i ważny. Autorka uważa, że tak rozumiany „przymus lekturowy daje szansę wyposażenia uczniów w wiedzę kanoniczną, stanowiącą podstawę świadomości tradycji literackiej i narodowej. Tak pojmowany system przymusu podlega ocenie pozytywnej i tworzy wartości ponadczasowe, nierelatywne”¹¹⁶.

Czy jednak poprzez przymus czytania możemy osiągnąć rzeczywiste rezultaty dydaktyczne? Czy nie okaże się, że uczniowie czytając pod presją nauczyciela i twórców kanonu lektur nie przyswoją sobie treści i wartości wpisanych w tekst i z założenia odrzuca ich wartości estetyczne i wychowawcze? Rolą polonisty jest doprowadzenie do takiej sytuacji dydaktycznej, w której uczeń będzie chciał czytać, dopiero wówczas będzie on zdolny do twórczej pracy i interpretacji dzieła. Wiadomo bowiem, że reakcją młodych ludzi na każdy przymus jest bunt i negacja wszystkiego, co narzucone, a więc dla ucznia obce.

Podstawowe pytanie, jakie powinni postawić sobie w takiej sytuacji dydaktycy, nauczyciele i decydenci tworzący kanon lektur powinno brzmieć: jakie teksty literackie zaproponować i jakie zastosować formy i metody pracy, aby uczeń chciał czytać lektury? Może warto byłoby zastanowić się nad przewijającym się w dyskusjach pomysłem, by uczniowie mogli współdecydować o tym, co czytają. Wówczas problem byłby o wiele mniejszy. Uczeń, który utożsamiałby się z czytanim tekstem, byłby uczniem kompetentnym, a przynajmniej aktywnym i twórczym. Interesująca jest propozycja autorek tekstu *Jak bronić literatury?*, które sugerują, że „pożądana [...] byłaby taka sytuacja, w której nauczyciel, świadom [...] celu, do którego wraz z dziećmi zdąża, umiałby sam zdecydować o liczbie i charakterze wybieranych lektur, uwzględniając potrzeby i możliwości konkretnego zespołu uczniowskiego [...]. Obrona literatury w szkole polegać ma zatem nie na akumulacji, lecz na pracy

¹¹⁵ B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 45.

¹¹⁶ Ibidem.

nad kształtowaniem kompetencji czytelniczych i szerzej kompetencji odbiorczych”¹¹⁷. Podobna propozycja padła w ostatnim czasie z ust obecnej minister edukacji, ale dotyczyć miałaby ona tylko szkół podstawowych. Uczniowie wraz z nauczycielem wybieraliby interesujące ich pozycje lekturowe i omawiali je¹¹⁸. Ważne jest, aby to był wspólny wybór, a wówczas zaangażowanie uczniów byłoby niewspółmiernie większe, a lekcje ciekawsze. Warto byłoby pomyśleć nad tym, co zrobić, aby na innych poziomach kształcenia, zwłaszcza w gimnazjum, kiedy uczeń „zaraża się bakcylem czytania”, również wprowadzić pewne innowacje. Może wybierać przynajmniej dwie pozycje w semestrze zaproponowane przez uczniów do wspólnego czytania?

Bardzo ważne w tym kontekście są słowa Zofii Agnieszki Kłakówny, która twierdzi, że „uczeń musi być zainteresowany tym, co czyta. To, o czym czyta, musi być dla niego osobiście z jakichś powodów, niekoniecznie uświadomionych, ważne. Z tego zaś wynikają dwa proste wnioski: uczniowie muszą współdecydować o tym, co w szkole będzie czytane i wspólnie omawiane oraz: trzeba respektować techniczne umiejętności czytania, a także specyficzny dla wieku uczniów sposób myślenia”¹¹⁹. Autorka dodaje również, że bardzo ważne jest wspólne głośne czytanie tekstów i obserwowanie ich odbioru przez młodzież. Zenon Uryga dodaje, że proces edukacji polonistycznej wymaga „reorientacji [...] w stronę rozpoznawania i wykorzystywania pozaszkolnych doświadczeń literackich uczniów oraz podejmowania dialogu z uformowanymi przez nie postawami i wymaganiami wobec literatury”, ponieważ szkoła jest „niewątpliwym, choć nie wyłącznym źródłem kształtowania się postaw poznawczych. Wynika to z pedagogicznego widzenia sztuki jako kondensacji ludzkiego doświadczenia, które może służyć formowaniu spojrzenia na świat, doskonaleniu wiedzy o człowieku i ułatwianiu społecznej adaptacji ucznia”¹²⁰.

Problem kanonu lektur powrócił z wielką siłą wówczas, gdy w 2007 roku ówczesny minister Roman Giertych „wyrzucił” ze spisu lektur tak znamienitych twórców, jak Witold Gombrowicz czy Franz Kafka i Joseph Conrad. W polskiej szkole i wśród elit społecznych zawrzało. W dyskusję w ich obronę włączyli się wszyscy. W gazetach pojawiły się znamienne tytuły prasowe: *Pedagog Pimko triumfuje*,

¹¹⁷ A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrychowska, *W stronę kompetencji...*, s. 45.

¹¹⁸ Mówiła o tym minister Hall w migawkach dla telewizji TVN 24 w dniu 14.04.2008 roku.

¹¹⁹ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 171.

¹²⁰ Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Kraków 1996, s. 55.

Kanon z podciętymi skrzydłami, Strach przed trudnymi pytaniami („Gazeta Wyborcza” 2-3.06.2007); *Wybór książek zbójeckich* („Dziennik” 30.06-1.07.2007)

Maria Janion, wielki autorytet, pisała: „Usunięci z lektur szkolnych pisarze są przede wszystkim mistrzami pytań. Dzięki nim ludzie myślący i cierpiący, to znaczy wszyscy ludzie, mogą dowiedzieć się, jak zrozumieć i opowiedzieć dramat swego istnienia, pełne napięcie i sprzeczności własne życie. [...] Oczywiście kultura masowa jest w stanie odsunąć ten trudny świat z pola widzenia i zastąpić go jednolitym schematem łatwych pocieszeń. Pisarze zaproponowani na miejsce usuniętych wskutek tego, że nie wstrząsają czytelnikami, dają im złudne poczucie bezpieczeństwa. Istnienie zaś nie jest bezpieczne i żadne absurdałne zakłęcia nie są w stanie tego zataić”¹²¹. Natomiast Stefan Chwin ostrzegał: „Proponowany przez MEN kanon lektur cofa polską szkołę w wiek XIX. Można odnieść wrażenie, że szkoła w wydaniu Romana Giertycha ma odgradzić polskich uczniów od nowoczesności. [...] Szkoła powinna uczyć wycucia wartości”¹²². Na szczęście dla polskiej polonistyki, po protestach większość pozycji lekturowych została przywrócona, a Gombrowicz i Kafka powrócili na swoje miejsce.

Bardzo ciekawą definicję kanonu sformułował, przy okazji tejże dysputy, Wojciech Kuczok w artykule *Wybór książek zbójeckich*, pisząc: „Kanon jest zaprzeczeniem płynności preferencji – to ta lista lektur, które stanowią *constans* wobec zmiennych potrzeb intelektu, okresowych fascynacji, a jednocześnie pełnią już niepodważalną funkcję historycznego wpływu na moje wybory twórcze i życiowe. Prywatność kanonu zakłada, że nie jest on próbą ustalenia najbardziej racjonalnej listy lektur”. Autor prezentuje zestaw swoich ulubionych 20 lektur, które, jak pisze „odpowiadały za tempo moich przemian umysłowych”¹²³. Dalej dodaje, że „choć kanon pojmuję jako tak zwane danie podstawowe, zasadnicze, fundamentalne, nie upierałbym się przy twierdzeniu, że niezajomość kanonu jest kalectwem rozumu – a zatem brak znajomości lektur kanonicznych byłby dyskwalifikującą niekompetencją człowieka, który chce się mienić kulturalnym. Należy zadać sobie pytanie, [...] jakież to lektury czynią nas pełnosprawnymi kulturowo, bez jakichże tekstów kultury nie moglibyśmy się obejść?” Poza Witkacym, Gombrowiczem i Białoszewskim, którzy, jak pisze Kuczok, „są dla mojego pokolenia naturalnym duchowym pożywieniem, pozwalającym oswoić,

¹²¹ M. Janion, *Strach przed trudnymi pytaniami*, „Gazeta Wyborcza” 2-3.06.2007, s. 6.

¹²² S. Chwin, *Pedagog Pimko triumfuje*, „Gazeta Wyborcza” 2-3.06.2007.

¹²³ W. Kuczok, *Wybór książek zbójeckich*, „Dziennik” 30.06-1.07.2007, s. 15.

rozbroić i wykpić szpetną »rzeczywistośćę«¹²⁴, autor przedstawia całą plejadę znakomitych twórców literatury światowej, o których nasz uczeń prawdopodobnie nic nie wie. Są to Gabriel Garcia Márquez, Julio Cortazar, Jorge Luis Borges, Wieniedikt Jerofiejew (autor *Moskwy-Pietuszek*).

W tym momencie należy zadać sobie pytanie, czy Kuczok ma rację? Czy nie jest tak, że przywykliśmy i mocno trzymamy się określonych pozycji kanonu literatury i nie chcemy go zmieniać? Czy może to dydaktycy i nauczyciele trzymają się kurczowo znanych i ugruntowanych w swej wielkości dzieł literatury? Uważam, że jednym z dowodów na słuszność takiego sądu jest milczenie w szkole na temat kolejnych laureatów nagrody Nobla w dziedzinie literatury (chyba że jest to Polak) oraz naszej rodzimej nagrody Nike, cokolwiek by o niej sądzić.

Zakończę ten wątek słowami Gombrowicza: „Uważam, że literatura polska powinna przyjąć kierunek wręcz przeciwny temu, jaki miała dotychczas. Zamiast dążyć do wiązania Polaka z Polską, powinna raczej zabrać się do wypracowania pewnego dystansu pomiędzy nami a Ojczyzną. Musimy oderwać się uczuciowo i intelektualnie od Polski po to, aby uzyskać w stosunku do niej większą swobodę działania, aby móc ją stwarzać”¹²⁵. Wypada tylko dodać, że Gombrowicz napisał cytowaną myśl w swych *Dziennikach*, w latach 1953-1956, a apel jego jest aktualny do dziś.

Jak w takim razie traktować kanon lektur? Czy tak jak chcą nauczyciele – czytać lektury „od deski do deski” i nie weryfikować go; czy tak jak postulują twórcy programów i jak piszą znani dydaktycy, a wśród nich Z.A. Kłakówna, że „pozostaje zgoda na lekturę przede wszystkim fragmentów dużych utworów i znaczne ograniczenie ilości tekstów opracowywanych w całości oraz zniesienie arbitralnego podziału na lektury obowiązkowe i nadobowiązkowe”¹²⁶? Proponuję znaleźć „złoty środek”, czyli:

- omawiać kilka wybranych przez uczniów i nauczycieli lektur obowiązkowych całościowo, stosując przy tym metodę „czytania panoramicznego”¹²⁷,

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Cytat zaczerpnięty z artykułu: *G kontra G, czyli debata, której nie było*, jest to tekst skomponowany z urywków wypowiedzi R. Giertycha w „Gazecie Wyborczej” z 6.07.2007 r. i riposty.

¹²⁶ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 173.

¹²⁷ Oba określenia „czytanie panoramiczne” i „czytanie przez lupę” zostały zaproponowane przez Z.A. Kłakównę, *Przymus i wolność...*, s. 177.

- wybrane dzieła literackie czytać we fragmentach, skupiając się na ważnych z punktu widzenia młodego człowieka problemach, uwzględniając tzw. „czytanie przez lupe”, gdzie będzie możliwość wnikliwej, funkcjonalnej analizy treści i formy omawianego fragmentu tekstu,
- wybrać spoza kanonu lektur dwie pozycje do opracowania w ciągu semestru, zaproponowane przez uczniów, uwzględniając również ich propozycje dotyczące sposobu omawiania tych tekstów,
- zaproponować uczniom przeczytanie w ciągu roku szkolnego jednej pozycji książkowej ze wspólnie stworzonej listy dzieł literatury po-zaeuropejskiej.

Taka propozycja pracy z lekturą pozwoliłoby na szersze pole widzenia i większą różnorodność doboru tekstów, zwłaszcza współczesnych. W ten sposób realizowałoby się również założenie polonistyki mówiące o tym, że literatura jest terenem badań i poszukiwań dla młodego człowieka, kształtowania jego własnej drogi i życiowych wyborów i określania swej tożsamości społecznej i kulturowej, bowiem, jak pisze B. Chrzastowska, „młody człowiek szuka w lekturze przede wszystkim pożywki dla siebie, dla rozwoju własnej osobowości, szuka wartości uniwersalnych, które regulowałyby jego własne niepowtarzalne życie”¹²⁸. Są jeszcze inne powody takiego twierdzenia. Po pierwsze, tak zwany przymus lekturowy, prowadzący, jak wszyscy wiedzą (i nie z tym nie robią), do obrzydzenia czytania. Uczeń kończący szkołę oddycha z ulgą, że wreszcie nie będzie musiał NIC czytać. Jest to o tyle przerażające, że młody człowiek ma obecnie tak wiele alternatywnych zajęć (komputery, muzyka, dvd), że naprawdę nie będzie czytał, jeśli zostanie do tego skutecznie zniechęcony. Dydaktycy i kolejni ministrowie powinni zająć się tym problemem natychmiast, zamiast dodawać do kanonu wciąż nowe, coraz bardziej kontrowersyjne lektury. Po drugie, aby skutecznie uczyć odbioru dzieła, należy również poznać preferencje uczniów, znać ich stosunek do czytanych tekstów i motywy sięgania po niektóre tytuły. Poloniści najczęściej nie wykazują żadnego zainteresowania wyborem atrakcyjnych dla nastolatków tytułów. Nie dbają o to, by uczeń z zainteresowaniem sięgał po książkę. W tradycyjnie pojmowanym kształceniu polonistycznym nauczyciel kurczowo trzyma się wyznaczonego przez MEN programu nauczania. Ogólnie przyjęta koncepcja kształcenia oparta jest na literaturoznawstwie, a w nim nie ma miejsca i czasu na kształcenie kompetencji czytelniczych ucznia. Wciąż

¹²⁸ B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka...*, s. 53.

pokutuje w szkołach stereotyp – „ja każę, a ty musisz”, choć od dawna wiadomo, że przymus nie daje pozytywnych efektów dydaktycznych. Poznanie jest warunkiem porozumienia, zrozumienia poglądów i upodobań młodzieży. Ignorowanie preferencji i niedocenywanie wpływu środowiska rówieśniczego na postawy młodzieży buduje niewidoczny „mur milczenia” między nauczycielem i uczniem. Nauczyciel „rozpoznaje” i ocenia swego ucznia na podstawie ilości przeczytanych lektur, nie widząc np., że ten młody człowiek czyta *Grę w klasy* Julio Cortazara czy *Imię róży* Umberto Eco lub ogląda filmy Ingmara Bergmana.

TESTOWE BADANIA POZIOMU KOMPETENCJI KULTUROWEJ UCZNIÓW SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH

Przeprowadzone przez autorkę badania empiryczne mają na celu przedstawienie aktualnego poziomu kompetencji kulturowej uczniów szkół gimnazjalnych, ze szczególnym uwzględnieniem zainteresowań kulturowych młodzieży, ich uczestnictwa w kulturze oraz preferencji kulturowych. Dodatkowo dzięki badaniom ankietowym uzyskano opinie uczniów i nauczycieli szkół gimnazjalnych na temat przydatności i funkcjonalności podręczników i zamieszczonych w nich tekstów kultury.

Podstawowym celem badań empirycznych było sprawdzenie poziomu kompetencji kulturowej uczniów kończących gimnazjum (klasy III), będącego efektem kształcenia tych kompetencji w wybranych szkołach. W tym celu został opracowany test kompetencji kulturowej, który uczniowie klas III otrzymali do rozwiązania na początku drugiego semestru nauki. Aby zrealizować założone cele badawcze, sformułowano problem badawczy: *Jak kształcenie kompetencji kulturowej na lekcjach języka polskiego w szkołach gimnazjalnych wpływa na jej poziom u uczniów kończących gimnazjum?* oraz pytania kierunkowe:

1. Jakie kompetencje kulturowe mają uczniowie klas III pod koniec nauki w szkole gimnazjalnej?
2. Jak prezentują postawy wobec omawianych tekstów kulturowych i kanonu lektur szkolnych?
3. Jaki wpływ na kształtowanie osobowości ucznia i na prezentowane przez niego postawy i świat wartości zinternalizowanych ma kształcenie kompetencji kulturowej?

W celu doprecyzowania odpowiedzi zastosowano pytania szczegółowe:

1. Jak uczniowie rozumieją pojęcie kompetencji kulturowej?
2. Co sądzą o tekstach kulturowych zamieszczonych w podręcznikach gimnazjalnych i o lekcjach kształcenia kulturowego?

3. Jaką mają opinię na temat jakości i przydatności podręczników, z których korzystają na lekcjach języka polskiego?
4. Jakie oczekiwania mają nauczyciele i uczniowie wobec podręczników do kształcenia literacko-kulturowego?
5. Które formy kontaktu z kulturą są im najbliższe i dlaczego?
6. Jaki wpływ na korzystanie z dóbr kultury i formy w niej uczestnictwa mają zainteresowania uczniów?
7. Jaki jest poziom wiedzy, umiejętności i świadomość literacko-kulturowa uczniów?

Aby móc odpowiedzieć na postawione pytanie problemowe, sformułowano problemy szczegółowe:

1. Jakie metody i formy pracy na lekcjach kształcenia literacko-kulturowego sprzyjają rozwojowi tej kompetencji, a jakie utrudniają jej rozwój?
2. Jaka istnieje zależność między poziomem kompetencji kulturowej uczniów a ich wiedzą teoretycznoliteracką i umiejętnościami interpretacji tekstów kultury?
3. Jaki jest poziom aksjologicznego odbioru omawianych tekstów kultury?

Na podstawie przeprowadzonych badań diagnostycznych, obserwacji lekcji w szkołach gimnazjalnych i literatury przedmiotu sformułowano hipotezy badawcze.

I. Hipoteza główna:

- Poziom kompetencji kulturowej uczniów kończących gimnazjum zależy od poziomu kształcenia kulturowo-literackiego w szkole oraz od kompetencji nauczycieli i środowiska społeczno-kulturowego uczniów.

II. Hipotezy szczegółowe:

- Na poziom kompetencji kulturowej uczniów wpływ mają dobrze dobrane metody pracy oraz właściwa organizacja procesu dydaktycznego, wpływająca pozytywnie na kształtowanie postaw i wyborów aksjologicznych uczniów.
- Wysokość poziomu kompetencji kulturowej gimnazjalistów zależy również od poziomu uczestnictwa w kulturze i dostępności do dóbr kultury.
- Wysoka kompetencja kulturowa uczniów jest efektem dobrze dobranej triady: nauczyciel – podręcznik – uczeń oraz podmiotowego traktowania gimnazjalisty.

W badaniach brano pod uwagę zmienne badawcze¹, które nadały im kierunek i uszczegółowiły problem badawczy. W przypadku niniejszych

¹ Z. Skorny definiuje zmienną pisząc, że „zmienna to pewna kategoria zjawisk, których wielkość, intensywność, częstość występowania może ulegać zmianom

badan zmienną stanowi rozwój kompetencji kulturowej uczniów i ich postawa wobec kształcenia kompetencji kulturowej w szkole gimnazjalnej, uzależnione od takich czynników, jak:

- miejsce zamieszkania,
- środowisko społeczno-kulturowe,
- stosunek do przekazów kultury i środków multimedialnych,
- osobowość ucznia,
- dostęp do dóbr kultury,
- kompetencje nauczyciela.

W zakresie zmiennej zależnej można wyodrębnić zmienne zależne szczegółowe, takie jak:

- umiejętność opisu – określanie zależności różnorodnych elementów tekstu kultury,
- umiejętność analizy i interpretacji – stopień swobody poruszania się w obrębie tekstu, sprawność odczytań wewnętrznej koncepcji tekstu kultury, znajomość kontekstów,
- umiejętność wartościowania i oceny – zdolność do krytycznej interpretacji, umiejętność wyrażania sądów i weryfikowanie poglądów własnych i innych,
- funkcjonalność wiedzy – dostrzeganie problemów badawczych, umiejętność ich rozwiązywania, pomysłowość, koncept.

Niniejsze badania są tylko próbą sondażową, niemniej w jakimś stopniu reprezentatywną dla populacji generalnej.

Do prezentowanych badań diagnostycznych przygotowano i opracowano:

- analizę dokumentów – wybranych podręczników gimnazjalnych,
- ankiety dla nauczycieli-polonistów szkół gimnazjalnych,
- ankiety dla uczniów klas III gimnazjum,
- test kompetencji kulturowej dla uczniów klas III gimnazjum.

W ułożonej do niniejszych badań ankiecie dla nauczycieli pytano między innymi o definicję kompetencji kulturowej, ocenę podręczników do kształcenia literacko-kulturowego, z których korzystają nauczyciele ze względu na zamieszczone w nich teksty kultury oraz o formy do kształcenia zawodowego, z jakich korzystają. W ankiecie dla uczniów zadano pytania dotyczące rozumienia pojęcia kształcenia kulturowego, oceny podręczników ze względu na obecność w nich tekstów kultury, a także o preferowane formy uczestnictwa młodzieży w kulturze.

zależnie od różnych okoliczności”; Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984, s. 48.

Na potrzeby określenia poziomu kompetencji kulturowej gimnazjalistów zbudowano test kompetencji kulturowej uczniów kończących gimnazjum. Miał on na celu sprawdzenie wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie kształcenia kulturowo-literackiego. W teście wykorzystano polecenia i zadania otwarte oscylujące wokół tematyki dziedzictwa kulturowego, aksjologii oraz umiejętności odczytywania znaczeń w wybranych tekstach kultury na poziomie odczytań dosłownych i symbolicznych. Test składał się z 11 zadań i przeznaczono na jego wykonanie 90 minut.

Aby sprawdzić stan edukacji kulturowo-literackiej na poziomie kształcenia gimnazjalnego, zdiagnozowano podręczniki, przeprowadzono badania ankietowe wśród nauczycieli i uczniów oraz wykonano badania ankietowo-testowe kompetencji kulturowej młodzieży kończącej gimnazjum, biorąc pod uwagę niżej wymienione, obowiązujące w gimnazjum standardy wymagań². Założono również, że test będzie składał się z tekstów wybranych z różnych podręczników do kształcenia kulturowego w gimnazjum.

² Standardy egzaminacyjne w gimnazjum przedstawione na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 1999 r. wraz z nowelą (*Standardy wymagań...*).

„I. Czytanie i odbiór tekstów kultury. Uczeń:

- 1) czyta teksty kultury (w tym źródła historyczne) rozumiane jako wszelkie wytwory kultury materialnej i duchowej człowieka, podlegające na odczytywaniu i interpretacji, zwłaszcza teksty kultury należące do polskiego dziedzictwa kulturowego – na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym,
- 2) interpretuje teksty kultury, uwzględniając intencje nadawcy, odróżnia fakty od opinii, prawdę historyczną od fikcji, dostrzega perswazję, manipulację, wartościowanie,
- 3) wyszukuje informacje zawarte w różnych tekstach kultury, w szczególności w tekstach literackich, publicystycznych, popularnonaukowych,
- 4) dostrzega w odczytywanych tekstach środki wyrazu i określa ich funkcje – dostrzega środki wyrazu typowe dla: tekstów literackich, tekstów publicystycznych, dzieł sztuki plastycznej i muzyki, [...]
- 6) dostrzega i analizuje konteksty niezbędne do interpretacji tekstów kultury: historyczny, biograficzny, filozoficzny, religijny, literacki, plastyczny, muzyczny, regionalny i wypowiada się na ich temat oraz wyjaśnia zależności między różnymi rodzajami tekstów kultury (plastyką, muzyką, literaturą),
- 7) dostrzega wartości wpisane w teksty kultury.

II. Tworzenie własnego tekstu.

Uczeń:

- 1) buduje wypowiedzi poprawne pod względem językowym i stylistycznym, w następujących formach: opis, opowiadanie, charakterystyka, sprawozdanie, recenzja, rozprawka, notatka, plan, reportaż, artykuł, wywiad, ogłoszenie, zaproszenie, dedykacja, podanie, list, pamiętnik,
- 2) posługuje się kategoriami i pojęciami swoistymi dla przedmiotów humanistycznych i ścieżek edukacyjnych,

Analizując poziom umiejętności odczytywania znaczeń tekstów kultury, kierowano się również podziałem kategorii odbioru dzieła na poziom faktyczny, refleksyjny i symboliczny, dokonany przez B. Chrzastowską³.

W ankiecie zwrócono uwagę na szkolne i pozaszkolne zainteresowania gimnazjalistów oraz na stopień ogólnej świadomości kulturowej młodzieży, brano tu pod uwagę czytelnicтво i uczestnictwo w kulturze, a także znajomość pojęcia kompetencji kulturowej, orientację w różnych rodzajach zjawisk w dziedzinie kultury oraz umiejętność ich wartościowania. Zwrócono również uwagę przez odpowiednie pytania na gust uczniów kończących gimnazjum, który również jest w pewnym stopniu efektem kształcenia kulturowego w szkole.

Odstąpiono w badaniach od stosowania pomiaru dydaktycznego według Bolesława Niemierki, uznając, że nie bada on w dostateczny sposób kompetencji związanych z pisemną wypowiedzią uczniów, dotyczącą analizy i interpretacji dzieła, gdzie należy wykazać się poza wiedzą merytoryczną, erudycją, talentem polonistycznym i odczytaniem. Uczniowie uczący się „pod klucz interpretacyjny” i nauczyciele pozwalający na to i aprobujący taki sposób pracy, to wielka porażka polskiej edukacji polonistycznej. Nie można zbadać i ocenić wyobraźni, lekkości pióra, polotu i talentu humanistycznego ucznia, badając go poprzez sformułowany i utworzony wręcz matematycznie klucz odpowiedzi. Ogranicza to i zawęża w dużym stopniu pole działania ucznia zdolnego, nie poddającego się rutynowym i sformalizowanym badaniom. Takie

- 3) tworzy teksty o charakterze informacyjnym lub perswazyjnym, dostosowane do sytuacji komunikacyjnej,
- 4) zna i stosuje zasady organizacji tekstu, tworzy tekst na zadany temat, spójny pod względem logicznym i składniowym,
- 5) formułuje, porządkuje i wartościuje argumenty uzasadniające stanowisko własne lub cudze,
- 6) analizuje, porównuje, porządkuje i syntetyzuje informacje zawarte w tekstach kultury, [...]
- 9) formułuje problemy, podaje sposoby ich rozwiązania, wyciąga wnioski, wypowiada się na temat sytuacji problemowej przedstawionej w tekstach kultury”.

Wybrano tylko te standardy, których realizacja była badana przez ankiety i test kompetencji kulturowej, stanowiący ankietę diagnostyczną. Oceniając i analizując testy, brano pod uwagę pięć aspektów wiedzy i umiejętności ucznia: czytanie ze zrozumieniem (również poleceń), umiejętność wypowiadania się w formie pisemnej, rozumienie poleceń i czytanego tekstu oraz umiejętność odczytywania tekstów kultury na poziomie dosłownym i symbolicznym (mówi o tym standard nr 1).

³ Ibidem. B. Chrzastowska przyjmuje ten podział za E. Guttmajer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V. Czytanie ze zrozumieniem*, Warszawa 1982.

badanie poziomu kompetencji humanistycznych nie daje mu szansy na autoprezentację.

1. Analiza podręczników gimnazjalnych – narzędzi kształcenia

Mając na uwadze fakt, że podręcznik jest podstawowym narzędziem, jakim posługuje się uczeń podczas swej pracy, powinien on zachęcać i motywować go do aktywności i ciągłego wykorzystywania w trakcie nauki.

Według Romana Ingardena: „Podręcznik jest to książka szkolna, która zawiera wybór najważniejszych wiadomości o przedmiotach pewnej dziedziny i jest ściśle związana z programem nauczania danego przedmiotu. [...] podręcznik różni się od innych książek przede wszystkim tym, że przewidziany do opanowania materiał nauczania przedstawia się w postaci tekstowo-ilustracyjnej dostosowanej do możliwości intelektualnych i psychologicznych odbiorcy”⁴. Urszula Żydek-Bednarczuk wskazuje, że „jest to publikacja związana ściśle z programem nauczania i przeznaczona do realizacji zadań postawionych w programie. Zawiera najistotniejszą, uporządkowaną, zorganizowaną i naukowo zamkniętą treść nauczania, zgodną z programem danego przedmiotu”. Podręcznik jest również, jak to ujmuje Marek Pieniażek, „narzędziem do »czytania« ucznia”, autor ten wskazuje, że „szkolny podręcznik do języka polskiego jest nie tylko narzędziem do kształcenia literackiego, ale jest przede wszystkim propozycją postrzegania, doświadczania, rozumienia i wartościowania świata formułowaną za pośrednictwem literatury i stylu czytania”⁵. Autor postuluje, aby wyjść naprzeciw nowoczesnej polonistyce oraz naturalnym „potrzebom tożsamościowym” ucznia, żyjącego w „postnowoczesnej” rzeczywistości i zamienić stare strukturalne metody analizy i interpretacji tekstów literackich na nowoczesne, poststrukturalne, antropologiczne i hermeneutyczne sposoby ich odczytywania. Wiąże się to z konieczną zmianą myślenia polonistów o sposobie pracy z tekstem literackim i większą orientacją w najnowszych tendencjach

⁴ U. Żydek-Bednarczuk, *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie...*, s. 133. Autorka przytacza definicję R. Ingardena zawartą w artykule *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. 2, s. 72.

⁵ M. Pieniażek, *Podręcznik jako narzędzie do „czytania” ucznia*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, pod red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 44.

i koncepcjach dydaktyki polonistycznej. Ma bezsprzecznie rację Pieniążek twierdząc, że „nieumiejętność skorzystania z języków poststrukturalnych jest jedną z przyczyn, dla których szkoła z takim trudem podejmuje próbę sprostania formacyjnym potrzebom młodzieży otoczonej zdomowioną już u nas, czy tego chcemy czy nie, wieloperspektywiczną kulturą postnowoczesną. W szkole mamy więc często do czynienia ze zjawiskiem wyobcowywania ucznia z jego doświadczenia rzeczywistości poprzez nieadekwatne do potrzeb operacje eksplikacyjne i interpretacyjne, czyli przez lekcje, jakże często negujące indywidualnie nabyte przeświadczenia młodego człowieka”⁶. Paranoiczna jest sytuacja, w której doświadczenia życiowe ucznia wyprzedzają o epokę problematykę egzystencjalną proponowaną mu przez „współczesne” teksty zamieszczone w podręczniku i często naiwne, budzące ironiczny uśmiech na twarzach uczniów interpretowanie ich przez nauczyciela. Maria Jędrychowska wskazuje, że „obserwacji i ocenie podlegać powinny:

- dobór zamieszczonego w podręczniku materiału kształcenia wraz ze sposobami jego prezentacji, i to takimi, by motywowały do jego poznania,
- czytelność celów, jakie się tym materiałom przypisuje w procesie kształcenia,
- dająca się zidentyfikować w podręczniku wizja oczekiwanych rezultatów”⁷.

Jak widać z powyższych wypowiedzi dydaktyków, podręcznik do kształcenia kulturowo-literackiego ma wyjątkowe zadanie do spełnienia, gdyż poza funkcjami kształcącą, poznawczą i wychowawczą pełni funkcję estetyzującą. Wprowadza młodego człowieka w zaczarowany świat kultury, jest przewodnikiem w dalszym dorosłym życiu. Jak zatem wygląda model współczesnego podręcznika? Według Bożeny Olszewskiej „jest strukturą wielopłaszczyznową (wielowarstwową). Obejmuje on płaszczyznę materiałową (antologię tekstów literackich, kultury), płaszczyznę metodyczną (obudowa metodyczna wraz z oznaczeniami, koncepcja dydaktyczna, komentarze do dzieł, interpretacje, sposób wykładu), płaszczyznę edytorską (forma, ikonografia). Elementy struktury wzajemnie się przenikają, decydując o wielofunkcyjności, nowoczesności i jakości podręcznika”⁸.

⁶ Ibidem, s. 45.

⁷ M. Jędrychowska, *Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie...*, s. 80.

⁸ B. Olszewska, *Struktura i funkcje dydaktyczne podręcznika do kształcenia kulturowego Teresy Michałkiewiczowej „Rozwinąć skrzydła”*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego...*, s. 180.

Zenon Uryga wyodrębnił podstawowe zagadnienia, jakie pojawiają się najczęściej i układają spiralnie, tworząc strukturę tematyczną większości podręczników⁹. Według uczonego są to następujące kręgi tematyczne:

- związane z problematyką egzystencjalną,
- umożliwiające uczniom „wędrowki po labiryncie kultury i wsłuchiwanie się w jej wielogłos”,
- wprowadzające uczniów w obszar literatury współczesnej, tworzącej kontekst dla tekstów literatury dawnej, ale również prezentujące takie teksty współczesnych poetów, które mogą ich zwyczajnie zaciekawić. (Autor uważa, że w podręcznikach znajduje się duża ilość tekstów współczesnych, co jest „konsekwencją odstąpienia od historycznoliterackiego szablonu kształcenia oraz oparcia kontaktu z dziełami na ich przystawalności do sposobu i potrzeb myślenia młodzieży o życiu, świecie i własnym miejscu w przestrzeni kultury i aktualnej cywilizacji”¹⁰).

Ponadto znacząca jest:

- korespondencja literatury z innymi tekstami kultury,
- interpretacja zjawisk kultury współczesnej,
- poszukiwanie własnego miejsca w świecie, w cywilizacji śródziemnomorskiej, w ojczyźnie i „małej ojczyźnie”.

Czym zatem powinien wyróżniać się nowoczesny podręcznik do kształcenia kulturowego nie tylko w gimnazjum:

- 1) bardzo dobrze dobranymi tekstami kultury, korespondującymi z tematyką kolejnych rozdziałów,
- 2) dużą ilością tekstów literatury współczesnej, która jest niezbędna dla właściwej orientacji ucznia w otaczającym go świecie,
- 3) poezja młodych twórców, także poezja hip-hopowa, powinna zagościć w podręcznikach, nie jako kontekst do omawianych tekstów dawnych, lecz jako samodzielne propozycje literackie,

Uważam, że warto byłoby się zastanowić nad taką koncepcją budowy podręczników i układu treści kształcenia, aby zaczynać edukację w szkołach ponadgimnazjalnych od tego, co najbliższe uczniowi, czyli od literatury i kultury współczesnej, a następnie na tym tle pokazywać, jak kształtowały się dzieje literatury polskiej od jej zarania do dziś. Nie byłoby wówczas odwiecznego problemu, z jakim borykają się nauczyciele, co

⁹ Z. Uryga pisze na ten temat w artykule *Współczesna generacja podręczników literatury do gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2003, s. 40-46.

¹⁰ Ibidem, s. 43.

zrobić, aby „zdażyć” w trzeciej klasie „dojść do współczesności”. Jest to chora sytuacja, kiedy maturzysta wie wszystko o twórczości Kochanowskiego i Kasprówicza, a nie wie, kim są Myśliwski, Pilch czy Kuczek. Pomijając wielkość tych pierwszych, najważniejsze dla współczesnego młodego człowieka jest to, co go otacza i świat, w jakim żyje, a więc również współczesna kultura i literatura poruszająca problemy bliskie młodemu człowiekowi. Powinno się wykorzystywać twórczość młodych autorów, bowiem ona właśnie pomoże uczniom w odkrywaniu i przeżywaniu doświadczeń otaczającej go rzeczywistości. Nie brońmy *Anielki* Bolesława Prusa, ale dajmy młodzieży do przeczytania *Jeżycjadę* Małgorzaty Musierowicz, bo w niej jest ich świat. I nie pomogą żadne zmiany programowe i debaty na temat kształcenia kompetencji kulturowej uczniów, jeśli nie przyjmie się do wiadomości i nie uzureczywistni twierdzenia Marii Jędrzychowskiej że „sojusznikiem» polonisty może okazać się materiał kształcenia zawarty w podręczniku, jeśli niejako sam z siebie skłania i zachęca młodzież do lektury oraz do rozmowy na temat przeczytanego. Dlatego tak ważny okazuje się dobór tekstów kultury (werbalnych i niewerbalnych, literackich i nieliterackich, z kręgu kultury wysokiej, ale też z kręgu kultury popularnej) i ich wzajemne, kontekstualne usytuowanie, najlepiej na prawach nieoczekiwanych zderzeń jakości, budzących zdumienie, a co za tym idzie, autentyczne zainteresowanie. Teksty kultury mogą mieć moc wyzwalamy ciekawości, pod warunkiem wszakże takim, iż w swoim problemowym wymiarze dotyczyć będą spraw istotnie obchodzących młodzież”¹¹.

Nowoczesny podręcznik powinien wyróżniać się:

- ciekawą i bardzo dobrą jakościowo szatą graficzną, gdzie forma nie przerasta treści, a ilustracje i reprodukcje są duże i wyraźne,
- taką konstrukcją zadań i poleceń, która zmuszałaby uczniów do twórczego myślenia, stwarzała możliwości samodzielnych dociekań i poszukiwań dróg poznania,
- unikaniem gotowych interpretacji i narzucania własnych poglądów autorów,
- propozycjami działań zmuszających uczniów do aktywnego uczestnictwa w procesie edukacji,
- komunikatywnością,
- spójnością i kompleksowością¹².

¹¹ M. Jędrzychowska, *Zapis projektu zadań formacyjnych...*, s. 81.

¹² O dwóch ostatnich cechach dobrego podręcznika pisze W. Wantuch w artykule *Kto błądzi?*, zamieszczonym w „Polonistyce” 2000, nr 5, również wspomina o tym B. Olszewska w artykule *Struktura i funkcje dydaktyczne...*, s. 179.

Po dziewięciu latach od wprowadzenia reformy oświaty można już wysnuć pierwsze wnioski i refleksje na temat modelu, koncepcji i przydatności wybranych podręczników do kształcenia literacko-kulturowego w gimnazjum. Współczesne podręczniki do kształcenia kulturowego zawierają bardzo bogaty i zróżnicowany zestaw utworów, ujętych najczęściej w cykle tematyczne spinające klamrą utwory dawne, kanoniczne z ich współczesnymi kontynuacjami i wieloma kontekstami kulturowymi. Tak dobrany materiał pozwala na nabywanie odpowiedniej kompetencji kulturowej przez gimnazjalistów, kształtowanie ich prawidłowej sylwetki moralnej i społecznej. Wydaje się, że przemyślana strategia koncepcji podręcznika jest sprawą pierwszorzewną, musi być przyjazny czytelnikowi, czyli uczniowi i bliski nauczycielowi, który z niego we właściwy sposób skorzysta.

W jaki sposób nauczyciele powinni weryfikować i wybierać podręczniki i programy? Należy zwracać uwagę na to, czy mogą one być wykorzystane w danym zespole klasowym. Trzeba pamiętać, że nie każdy podręcznik, który podoba się nauczycielowi jest odpowiedni dla uczniów np. w klasie II c. Wiadomo bowiem, że trzeba go dopasować do poziomu intelektualnego klasy oraz do faktycznych możliwości (również często finansowych) uczniów. Innym ważnym problemem jest właściwy dobór tekstów kultury, tu istotna jest sprawa tzw. ozdobników. Niejednokrotnie zamieszczone teksty (obrazy, zdjęcia itp.) niczemu tak właściwie nie służą, po prostu ozdabiają tekst i wprowadzają tym często nauczycieli i uczniów w błąd. Trzeba bardzo dokładnie przestudiować pod tym kątem ewentualnie wybierane książki. Ważne jest, by podręcznik dawał uczniowi holistyczny obraz prezentowanej kultury, uwzględniając różne jej aspekty i wielorakie stanowiska znawców tematu. Tylko wówczas perspektywa antropologiczno-kulturowa proponowanych dzieł będzie zachowana, a uczeń będzie mógł na ich podstawie budować swoje wyobrażenie o świecie. Istotne również jest to, czy propozycje edukacyjne zamieszczone w podręcznikach nie ograniczają się tylko do prezentowania uczniowi tekstów „kultury wysokiej” i czy uwzględniają one takie wytwory kultury masowej (bardzo bliskie młodemu człowiekowi), jak: reklama, komiks, artykuł prasowy zamieszczony w prasie młodzieżowej, reportaż interesujący swą tematyką ucznia, kolaże itp. Brak takich tekstów kultury odrealnia rzeczywistość, w której żyje na co dzień uczeń i stawia go w sytuacji czysto abstrakcyjnej. Jest to niekorzystne dla przebiegu procesu kształcenia kompetencji kulturowej ucznia.

2. Charakterystyka wybranych serii podręczników

Do badań wybrano pięć serii podręczników*. Dokonując wyboru, kierowano się następującymi kryteriami:

- ze względu na wybrane przez nauczycieli cykle podręczników w badanych klasach:
 - a) *Skarb w słowa zaklęty* WSiP – gimnazjum warszawskie¹³
 - b) *Rozwinąć skrzydła* Nowa Era – gimnazjum słupskie¹⁴
 - c) *Świat w słowach i obrazach* WSiP – gimnazjum gminne¹⁵
- ze względu na popularność podręczników w regionie pomorskim:
 - d) *Między nami* – Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe¹⁶
 - e) *Zrozumieć słowo* Arka Poznań, obecnie Nowa Era¹⁷.

Podręczniki gimnazjalne do kształcenia kulturowo-literackiego proponują różnorodne sposoby wprowadzania uczniów w zaczarowany świat kultury.

A) Autorzy serii podręczników *Skarb w słowa zaklęty* przedstawiają uczniom i nauczycielom bardzo ciekawą propozycję układu tekstów kultury w trzyletnim cyklu kształcenia. Koncepcja ta ma służyć stopniowemu odkrywaniu trzech głównych pojęć, jakimi są piękno, dobro i prawda, stanowiących filar kultury śródziemnomorskiej. Autorzy wdrażają w ten sposób problematykę aksjologiczną, wskazując uczniom właściwe drogi postępowania i poszukiwań, kształtują postawy życiowe i moralne. W swym przewodniku piszą: „Lekcje języka polskiego w zamierzeniu autorów powinny zachęcać uczniów do odrzucenia zła i kłamstwa, do opowiadania się w życiu po stronie dobra i prawdy, po-

* Niektóre z prezentowanych serii przestały obowiązywać od 2010 roku po zmianie podstawy programowej do szkół gimnazjalnych. Uważam, że stało się tak z wielką szkodą dla uczniów, np. podręcznik *Rozwinąć skrzydła* był jednym z najlepszych podręczników do kształcenia kulturowego, jakie ukazały się do tej pory na rynku wydawniczym.

¹³ A. Cabak, A. Nocuń, *Skarb w słowa zaklęty. Kształcenie literackie i kulturowe. Podręczniki do klas I-III gimnazjum*, Warszawa 2004.

¹⁴ T. Michałkiewiczowa, *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie kulturowe. Gimnazjum kl. I-III*, Warszawa 2001.

¹⁵ W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręczniki do kształcenia literackiego i kulturowego dla klas I-III*, Warszawa 2002.

¹⁶ A. Łuczak, E. Prylińska, *Między nami. Podręczniki dla klas I-III gimnazjum*, Gdańsk 2003.

¹⁷ A. Gis, *Zrozumieć słowo. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klas I-II*, Poznań 2000-2003.

winny uczyć odróżniać piękno od brzydoty i traktować tę pierwszą kategorię jako nadrzędną”¹⁸.

Podręcznik ma ciekawą trójstopniową strukturę, którą warto zaprezentować¹⁹:

Klasa I	Klasa II	Klasa III
Wierzyć Odkrywanie	Mieć nadzieję Wyspa nadziei Idealny świat	Kochać i zrozumieć Dojrzewanie
Piękno Jak pięknie żyć?	Poszukiwanie Wyspa nadziei Idealne światy	Umiłowanie świata Dary świata Widzieć sercem
Dobro Na straży dobra Dobry obyczaj	Tworzenie Dom Muzeum	Przyjaźń Rycerska powinność Rodzina Tolerancja
Prawda Prawda o świecie Poznaj samego siebie	Zdobywanie Zdobyć świat Zdobyć sławę	Zakochanie Miłość Trwałość uczuć
Góra Miejsce magiczne Górskie pejzaże	Pustynia Samotność Droga do oazy	Drzewo Centrum świata Drzewo

Każdemu poziomowi kształcenia zostało przyporządkowane hasło (wiara, nadzieja miłość) i jego kontynuacje. Na moduł pierwszy „wierzyć” nakłada się tematyka odkrywania świata i prawd nim rządzących, na estetyczne „piękno” nakłada się walor estetyczny i etyczny – jak pięknie żyć? Dobro jako wartość, ale również „dobro” jako „dobry obyczaj”, zachowanie. Podobnie „prawda” o świecie nas otaczającym, ale również prawda o nas samych. Program ma układ spiralny, wątki tematyczne są tak ułożone, aby kolejny podręcznik rozwijał i poszerzał zagadnienia podjęte w klasie poprzedniej. W klasie pierwszej odkrywamy, w drugiej poszukujemy, a w trzeciej syntetyzujemy wiadomości. Podręczniki te, to podróż intelektualna po „skarb w słowach zaklęty”, jakim są literatura i kultura, to ciekawe sposoby jej odkrywania i interpretacji,

¹⁸ E. Nowak, K. Orłowa, H. Synowiec, *Skarb w słowa zaklęty. Przewodnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004, s. 8.

¹⁹ Ibidem.

poszukiwanie i kształtowanie własnej tożsamości, to skarb, który można odnaleźć „na szczycie szklanej góry”, która jest „miejszem magicznym”, do której dostępu chronią różnorakie przeszkody. Góra ma wymiar symboliczny i estetyczny, „pustynia” jest synonimem samotności, trudu i mokoła, to droga do oazy, która jest pewnym etapem wtajemniczenia, przekroczenia granic. Dalej już tylko pozostaje „pokonanie góry” i zdobycie szczytu. Tekstom literackim towarzyszą reprodukcje polskiego i światowego malarstwa. To też skarby, tylko zakłete na płótnach, nie w słowach. I też trzeba się nauczyć je odczytywać²⁰. Lekcja o temacie: „Przed obrazem Paula Gauguina – od chaosu do opisu”, ma na celu „rozwijanie umiejętności percepcji obrazu, dostrzegania jego elementów, dokładnej obserwacji. Porządkowanie spostrzeżeń – przygotowanie do późniejszego odczytywania znaczeń. Przełożenie obserwacji na opis uwzględniający malarskie środki wyrazu (płaszczyzna, linia, kolor, kompozycja)”²¹.

W lekcji o temacie: „W literackiej i malarskiej krainie szczęścia” celem jest: „pokazanie analogii w realizacji tematu przez dzieła należące do różnych dziedzin sztuki, posługujące się różnymi językami. Uwypuklenie wspólnoty motywu tematycznego i wspólnoty jego obrazowania literackiego i malarskiego. Obraz i tekst – podobne widzenie rzeczywistości – współbrzmienie i dopełnienie”²².

Autorzy podręcznika piszą, że „wiedza jest wstępnym krokiem ku rozumieniu tekstu. Rozumieć – to znaczy dostrzegać najistotniejsze sensory podane »nie wprost«, budować znaczenia, wypływające z intencji twórcy, które nabierają ostatecznego kształtu dzięki indywidualnemu aktowi odbioru. Jednostkową konkretyzację warunkują – oprócz wiedzy – doświadczenia, potrzeby, oczekiwania czytelnika. Finalny akt rozumienia będzie wypadkową powstałą z nałożenia się płaszczyzny znaczeń autora i płaszczyzny znaczeń odbiorcy”²³. Te dwie płaszczyzny znaczeń należy potraktować jako różne propozycje wyjścia do interpretacji proponowanych tekstów kultury.

W podręcznikach obok Biblii, która stanowi punkt wyjścia do rozważań egzystencjalnych młodego człowieka, uczniowie oglądają reprodukcje przepięknych arrasów wawelskich, opisując sceny biblijne, jakie się na nich znajdują. Przy okazji wykonują ćwiczenia redakcyjne. W kontekście roz-

²⁰ A. Cabak, A. Nocuń, *Skarb w słowa zakłety. Kształcenie literackie i kulturowe. Podręcznik do klasy I gimnazjum*, Warszawa 2004, s. 7.

²¹ *Skarb w słowa zakłety. Przewodnik...*, s. 77.

²² Ibidem, s. 81.

²³ Ibidem, s. 48.

ważań biblijnych o Arce Noego uczniowie poznają bardzo ważny obraz Pabla Picassa *Goląb pokoju*, choć szkoda, że nie został on dokładnie omówiony, a posłużył jedynie jako kontekst do wyjaśnienia wątku biblijnego w poleceniu: „Noe, aby sprawdzić, czy wody potopu opadły, wysłał najpierw kruk, potem gołębicę. Korzystając ze słownika symboli, wykaż związek tych ptaków z nadzieją, nowym życiem, pokojem”.

W tej części podręcznika, gdzie uczniowie wraz ze swym polonistą poszukują „Idealnych światów” i „Wysp nadziei”, uczniowie zapoznają się z pięknym lirykiem K.I. Gałczyńskiego *Prośba o wyspy szczęśliwe*, pod wierszem zamieszczono reprodukcję obrazu Wincentego Kasprzyskiego *Widok Marysinka* z 1834 roku, przedstawiający idylliczne wyobrażenie miejsca szczęśliwości – arkadii. Do rozważań tych zaproponowano wiele różnych pytań i poleceń ujętych w jedno hasło tematyczne: „Dotrzeć do Wysp nadziei”.

W podręcznikach A. Cabak i J. Nocunia uczeń jest usytuowany w roli badacza, interpretatora, poszukiwacza nieodkrytych prawd i światów kultury. Wszystkie polecenia nastawione są na dużą samodzielność uczniów, ich inwencję twórczą. Istotne jest, że ikoniczne teksty kultury zamieszczane w sąsiedztwie dzieł literackich nie są tylko ozdobnikami, lecz pełnią bardzo ważną funkcję dydaktyczną, pokazują i unaocniają gimnazjalistom faktyczny, istotny związek zachodzący między literaturą i innymi wypowiedziami artystycznymi. Tekst literacki i obraz funkcjonują obok siebie często jako dwa różne sposoby przedstawiania tego samego motywu w kulturze. Połączone w taki sposób teksty kultury informują, że o wartościach i przeżyciach, o sprawach ważnych i istotnych, można mówić w różnorodny sposób, wykorzystując do tego różne środki wyrazu artystycznego, np.

LP.	TYTUŁ ROZ-DZIAŁU	KLASA III TEKSTY	ŚCIEŻKA CZYTELNICZO-MEDIALNA
1	Tolerancja	Biblia <i>List do Galatów</i> (fragment) A. Słonimski <i>Ten jest z Ojczyzny mojej</i> , Cz. Miłosz <i>Zakłęcie</i> D. Terakowska <i>Poczwarka</i> (fragm.) J. Olczak-Ronikier <i>W ogrodzie pamięci</i> (fragm.) H. Hamer <i>Tolerancja</i>	<u>Wybrane filmy, np.</u> <i>Ptasiek</i> , reż. A. Parker <i>Rain Man</i> reż. B. Levinson <i>Moja lewa stopa</i> reż. R. Benigni <i>Cud purymowy</i> reż. I. Cywińska <u>Wybrane utwory muzyczne, np.</u> <i>Skrzypek na dachu</i> , fr. <i>Gdybym był bogaty...</i> <i>Tolerancja</i> wyk. S. Sojka

Podsumowując, autorzy proponują swą pomoc, chcą towarzyszyć, inspirować, proponować i zachęcać do twórczych działań. Piszą: „Jesteśmy przekonani, że współczesne kształcenie w szkole jest tylko etapem edukacji trwającej przez całe życie człowieka. Dlatego tworząc jej fundament, należy wyjść od tego, co najistotniejsze – rozumienia i akceptacji podstawowych dla naszej kultury wartości etycznych, estetycznych i epistemologicznych”²⁴.

Podręczniki *Skarb w słowa zaklęty* to komplementarna całość ujęta w ramy precyzyjnie zaplanowanego cyklu kształcenia literacko-kulturowego z jasno określonymi celami. Zachęcają one uczniów do „podróżowania po zaczarowanym świecie kultury”, integrują w ciekawy sposób treści polonistyczne ze sztuką, filozofią i historią.

W dołączonym do podręcznika poradniku dla nauczyciela zamieszczono propozycje lektur z klasyki światowej, w tym wiele pozycji literatury współczesnej, np. Maksa Frischa *Homo faber*, Aldousa Huxleya *Nowy wspaniały świat*, Nancy H. Kleinbaum *Stowarzyszenie umarłych poetów*; oraz klasyki polskiej – niestety w całości poświęconej literaturze dawnej. „Najmłodszy” jest Tadeusz Różewicz i wybór tekstów *Matka odchodzi*, liryki XIX i XX wieku – tu również obowiązuje kanon; wybrane utwory współczesnej prozy polskiej i dramatu – warto zwrócić uwagę na utwory Andrzeja Sapkowskiego, Olgi Tokarczuk, Doroty Terakowskiej; utwory z kręgu powieści dla młodzieży, przykłady pamiętników, dzienników, esejów oraz literatury regionalnej. Propozycje lekturowe wybrane przez autorów cyklu to jedna z najlepszych ofert, z jakimi się dotychczas spotkałam (równie dobra jest oferta *To lubię!*). Dodatkowo zamieszczono w poradniku propozycje wybranych utworów muzycznych, audiowizualnych i kulturowych. W wyborze znajdują się propozycje takich filmów, jak: *Amelia*, reż. J.-P. Jeunet, *Casablanca*, reż. M. Curtiz, *Forrest Gump*, reż. R. Zemeckis, *Hook*, reż. S. Spielberg, *Kolory raju*, reż. M. Majidi – przepiękny irański film o dorastaniu, przemijaniu, życiu.

Nauczyciel zaopatrzony w taką antologię różnorodnych tekstów kultury ma ogromne pole działania, przy tak skonstruowanym podręczniku i takich pomocach lekcje polskiego powinny być wspaniałe i twórcze.

B) Kolejnym bardzo dobrze opracowanym i przemyślanym koncepcyjnie, w kontekście interesującego mnie kształcenia literacko-kulturowego, jest podręcznik Teresy Michałkiewiczowej – *Rozwinąć skrzydła* wydawnictwa „Nowa Era”.

²⁴ Ibidem, s. 49.

Materiał problemowy w zaproponowanych podręcznikach jest podporządkowany dwóm kryteriom: problemowemu i chronologicznemu. Jest to typowy podział stosowany przez większość autorów podręczników (*Świat w słowach i obrazach*, *Zrozumieć świat*, *Zrozumieć słowo*, *Do Itaki*). Autorka łączy jednak te koncepcje w bardzo ciekawy i funkcjonalny sposób, umożliwiając nauczycielom i uczniom zagłębienie się w najistotniejsze problemy poruszane w omawianych tekstach kultury. W podręcznikach widoczna jest zaplanowana i przemyślana koncepcja kulturoznawcza kształcenia polonistycznego, sama autorka dowodzi, że „nie wystarczy zamieścić reprodukcję wybranego dzieła obok tekstu literackiego w podręczniku, nie wystarczy wpisać pod takim przykładem kilka ogólnikowych pytań o nastrój obrazu i odczucia odbiorców, ale trzeba dać nauczycielom i uczniom narzędzia do mówienia o sztuce. Dlatego w podręczniku do kształcenia kulturowego zamieszczone są dokładne omówienia wielu ważnych dzieł, a także szczegółowe pytania, które prowadzą do odczytania znaczeń obrazu czy rzeźby”²⁵.

Autorki poradnika metodycznego dołączonego do podręcznika, wybierając przykłady różnych tekstów kultury starały się, aby nie były one tylko ornamentyką, ale zachęcały młodzież do porównywania różnych dziedzin kultury i różnych sposobów mówienia o niej. Ważne jest to również w obliczu wielkiego zainteresowania Polaków możliwościami podróżowania, zwiedzania i poznawania różnorodnych kultur, nie tylko z kręgu basenu Morza Śródziemnego, ale również egzotycznych dla Polaka zakątków świata. Istotne jest, aby młody człowiek w obliczu dziedzictwa światowej kultury nie był bezradny i nie czuł się jak ślepiec poruszający się po omacku wśród arcydzieł dorobku cywilizacji. Jak piszą autorki przewodnika, „kształcenie wrażliwości na sztukę wizualną ważne jest również dlatego, że młodzież żyje dziś w świecie obrazkowej kultury masowej, której wartość pozostawia wiele do życzenia. Coraz częściej bowiem kicz wypiera prawdziwą sztukę”²⁶.

W podręcznikach *Rozwinąć skrzydła* dawne teksty z kanonu literatury przeplatane są sukcesywnie i wzbogacane kontekstami literatury i kultury współczesnej, co zmusza uczniów do dialogu nowoczesności z przeszłością, a jednocześnie pozwala na dostrzeżenie ciągłości dziejowej, tak historycznej, jak i artystycznej. Chronologiczna koncepcja podręcznika to przejście od najdawniejszych tekstów do współczesnych.

²⁵ T. Michałkiewicz, E. Wierzbicka-Piotrowska, *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie kulturowe. Poradnik metodyczny*, Warszawa 2001, s. 6.

²⁶ Ibidem.

Podtytuł „kształcenie kulturowe” ma swe uzasadnienie w konsekwentnym wprowadzaniu do podręczników elementów wiedzy o sztuce, gdzie materiał ikoniczny wspaniale jest zestrojony z innymi polonistycznymi elementami kształcenia. Pozytywnie zaskakuje również wielkość i jakość proponowanych reprodukcji. Na przykład w podręczniku dla klasy I, w rozdziale *W kręgu najbliższych*, który otwiera część zatytułowaną *Pytania o wartość*, autorka przedstawia orędzie Jana Pawła II na XXVII Światowy Dzień Pokoju (fragment) wygłoszone 1 stycznia 1994 roku, które rozpoczyna się od słów: „Rodzina, jako podstawowa i niezastąpiona wspólnota wychowawcza, jest *środowiskiem stwarzającym najlepsze warunki* do przekazywania wartości religijnych, kulturowych, które pomagają człowiekowi w kształtowaniu swej tożsamości. Zbudowana na miłości i otwarta na dar życia, *rodzina nosi w sobie przyszłość społeczeństwa*: jej niezwykle doniosłe zadanie polega na tym, że ma ona skutecznie przyczynić się do budowania przyszłości opartej na pokoju”²⁷. Natomiast sam rozdział główny otwiera obraz Pabla Picassa „Dziecko z gołębiem”, który ma niebagatelne znaczenie dla świadomości, nie tylko kulturowej, każdego człowieka. Gołąb to symbol łagodności, miłości, wierności, sugeruje potrzebę ciepła, zadumy i refleksji. Jest znakiem pokoju, międzynarodowych zawodów sportowych itd. Gołąb w ręku dziecka ma szczególną wymowę. Jest metaforą niewinności, bezradności i potrzeby miłości.

W kontekście tych dwóch tekstów kultury autorka proponuje fragment powieści Jerome D. Salingera *Buszujący w zbożu*, opowieść o dorastającym chłopcu, który nie potrafi porozumieć się ze swym najbliższym otoczeniem, jest zagubiony we współczesnym zmaterializowanym świecie. Problematyka aksjologiczna całego rozdziału zawarta jest już w tytule – *Pytania o wartość*, a rozwinięta została poprzez wielorakie teksty kultury omawiające to zagadnienie. Rozdział kończą trzy wiersze: Andrzeja Bursy *Zaśnij księżycu*, Anny Kamińskiej *Matka i ja* oraz Tadeusza Różewicza *Ojciec*. Teksty uzupełniają obrazy Stanisława Wyspiańskiego *Madonna z Dzieciątkiem*. *Caritas* i Bartolomea Estebana Murillo *Święta Rodzina*. W kontekście tych wszystkich tekstów kultury uczniowie otrzymują polecenie: „Przyjrzyjcie się obrazom [...]. Na każdym z nich ukazany jest wzór miłości rodzinnej, mający swe źródło w ewangelii. Idei chrześcijańskiej rodziny dotyczy też fragment orędzia Jana Pawła II. Porozmawiajcie na temat rodzinnych cnót, które można

²⁷ T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie kulturowe. Gimnazjum kl. I*, Warszawa 2001, s. 61.

odczytać z obrazów i które wynikają ze słów papieża. Jak sądzicie, dla czego w codziennym życiu idea ta nie zawsze jest realizowana?”²⁸.

W klasie III autorka proponuje cykl tematyczny *Wspólnota kulturowa czy wieża Babel?*, a w nim m.in. rozważania na tematy *Pogranicze kultur*, *W rodzinnej Europie*, *Czytanie Księgi*, *Przeszłość jest to dziś...*. Rozdział otwiera przepiękny i wiele mówiący obraz Romana Cieśliewicza *Wielki żal*, obraz trudny do interpretacji, ale bardzo wymowny i aktualny w swej treści. Ukazuje bowiem odwieczne, a dziś narastające dylematy jedności i obcości w świecie. W tej części podręcznika znajdują się niezwykle ciekawe teksty, np. Jarosława Marka Rymkiewicza *Rozmowy polskie latem roku 1983* czy *Pieśń cygańska z Papuszy głowy ułożona* zilustrowana reprodukcjami obrazów Wincentego Smokowskiego *Obóz Cyganów nad wodą* z końca XIX wieku i Maksymiliana Gierymskiego *Obóz Cyganów* z 1868 roku. W tematykę *W rodzinnej Europie* wprowadza obraz Johanna Friedricha Overbecka *Italia i Germania* oraz tekst dotyczący historii i mitu powstania Europy. Teksty uzupełniają bardzo dobrze zrobione fotografie, prezentujące różne kraje europejskie oraz znany obraz Petera Paula Rubensa *Porwanie Europy*. Całość zamyka esej Zbigniewa Herberta z *Barbarzyńcy w ogrodzie* i twórcze polecenie podsumowujące tematykę: „Przeprowadźcie dyskusję na temat: Co i dlaczego warto odkrywać w kulturowym dziedzictwie Europy? Spróbujcie ustalić listę 10-15 najwybitniejszych, waszym zdaniem, dzieł sztuki (malarstwo, muzyka, architektura, rzeźba...). Jeśli wam się to uda, to uzasadnijcie swój wybór”²⁹.

Bożena Olszewska, charakteryzując w swym artykule serię podręczników T. Michałkiewiczowej pisze, że jest to „podręcznik nie dla wszystkich”. Autorka ma rację, ponieważ jest to podręcznik dla ambitnych, twórczych nauczycieli, zainteresowanych problematyką kulturoznawczą i mających wiedzę w tej dziedzinie. „Podręcznik ułatwia, ale nie podaje gotowej wiedzy. Odpowiada na zapotrzebowanie nowoczesnego układu podręcznika [...]. Ilustracja na okładce książki, przedstawiająca płynący frachtowiec z rozwiniętymi żaglami, w których usytuowane są stare budowle, oraz trzy miniaturowe fotografie, korespondujące z główną ilustracją (otwarte i latające książki, balon i powtórzone żaglowiec) nawiązują do metaforycznego tytułu podręcznika. Tak pomyślany podręcznik spełnia cztery podstawowe funkcje książki szkolnej według Wincentego Okonia (informacyjną, transformacyjną, badawczą

²⁸ Ibidem, s. 66.

²⁹ Ibidem, kl. III, s. 68.

i samokształceniową), a równocześnie pozwala na ich poszerzenie o funkcję estetyczną, integracyjną, informacyjno-porządkową, systematyzującą, koordynującą, wychowawczą”³⁰. Można dodać, że teksty prezentowane i proponowane do omawiania z uczniami kształtują świadomość kulturową gimnazjalistów, są to teksty werbalne i pozawerbalne. Ikonografia w podręczniku została bardzo trafnie i z wielką starannością dobrana. Podnosi to niewątpliwie jakość odbioru. Dodatkowym atutem jest wielkość i bardzo dobra jakość proponowanych ilustracji, ich liczba (ponad 70 reprodukcji obrazów), różnorodność (reprodukcje obrazów, fotografie rzeźb, pomników, dzieł architektury). Są tu również rysunki, fotografie, plakaty i afisze teatralne, ryciny oraz zdjęcia budowli, a także artykuły prasowe, felietony i teksty filozoficzne. Istotną zaletą tych książek jest korespondencja tekstów dawnych z tekstami współczesnymi, gdzie teksty nowoczesne stanowią pretekst do gier z przeszłością. Ważne jest, aby uczeń dojrzał i zrozumiał, że bez zakorzenienia w przeszłości trudno budować tożsamość. Człowiek nie żyje w pustce, ale jest integralną częścią świata. Przy tak dobranym materiale literacko-ikonograficznym oraz dobrze sformułowanych zadaniach i poleceniach, które rozwijają myślenie i inwencję twórczą, motywują do działań praktycznych, uczniowie mogą swobodnie dyskutować i zastanawiać się nad tym, jakich wyborów dokonywać i jak kształtować swoje życie. Taki sposób patrzenia na teksty kultury prowadzi do podmiotowości w polonistycznym kształceniu gimnazjalnym.

Podsumowując analizę tego podręcznika, można jeszcze raz zacytować bardzo trafną opinię B. Olszewskiej: „Dobór tekstów literackich, z przewagą współczesnych [...], kieruje uwagę ucznia w stronę wartości: etycznych, moralnych, odkrywania sensu i urody życia, postrzegania świata. Koncentruje się na rozwoju osobowościowym, intelektualnym ucznia, pozostając inne kwestie historykom, znawcom kultury. Jej książka to opowieść o człowieku, ludzkiej kondycji i poszukiwaniach, pasjach i dokonaniach, uczuciach i namiętnościach, zamknięta w różnorodnych tekstach kultury. Bo właśnie człowiek jest podmiotem »sprawca« kultury”³¹.

C) Uczniowie w województwie pomorskim korzystają często z podręczników do kształcenia kulturowego i literackiego autorstwa Witolda Bobińskiego *Świat w słowach i obrazach*. Jest to jeden z popularniejszych podręczników na Wybrzeżu. Autorzy poradnika dla nauczycieli

³⁰ B. Olszewska, *Struktura i funkcje dydaktyczne...*, s. 182.

³¹ Ibidem, s. 184.

zakładają w swej koncepcji kształcenia gimnazjalnego „porządkowanie świata kultury, które odbywa się poprzez poznawanie dzieł. [...] Tak pomyślany model kształcenia literacko-kulturowego w gimnazjum posadowiony jest na fundamentach genologicznych. Pozwalają one zbudować czytelną – co ważne: również dla uczniów! – koncepcję dydaktyczną, nacechowaną walorem wychowawczym – wyraża ona przeświadczenie, że świat kultury jest poznawalny i możliwy do zinterpretowania, tak bowiem, jak istnieją konwencje tworzenia, istnieją również konwencje czytania, poznawania, wypracowane przez nas w kontakcie z dziełami”³².

Podręcznik w swym zamyśle ma prostą i jasną konstrukcję. Klasa pierwsza to „konwencja realistyczna, najprostsza w odbiorze i najszerzej akceptowana”. Autor jednak dodaje, że kolejne podręczniki stanowią „wędrowkę po konwencjach” i proponuje w klasie drugiej konwencję groteskową jako „główny ośrodek zainteresowania w podręczniku”. Klasa trzecia to konwencja fantastyczna, która „obejmuje literaturę i sztukę kreacyjną, przekazującą treści w sposób metaforyczny, posługujący się nie deformacją rzeczywistości (jak groteska), lecz tworzącą światy nowe, światy inne, złożone z obcych, nieznanych, wykreowanych elementów”³³.

Podręczniki Bobińskiego nie zachwycają oryginalnością. Klasa pierwsza to sześć rozdziałów: *Początki świata. Początki słowa* (tu króluje Biblia – s. 9-17). Dalej jeden fragment *Mitów greckich – Dzieje Tezeusza* oraz tekst Zygmunta Kubiaka *U źródeł mitów greckich*. Rozdział kończy średniowieczna *Pieśń o Rolandzie*. W przeciwieństwie do wcześniej omawianych pozycji książkowych, podręcznik *Świat w słowach i obrazach* jest bardzo ubogi w teksty kultury. W klasie I na 312 stronach tekstu znalazło się jedynie ok. 80 niezbyt czytelnych ilustracji. Są one bardzo małe i w większości nie nadają się do dokładnej analizy. Wiele z nich to po prostu ozdobniki, niewiele mające wspólnego z zamieszczonym obok tekstem, nie stanowiące dla niego kontekstu. Tak jest w przypadku fragmentów *Ogniem i mieczem* Henryka Sienkiewicza ozdobionych mało ciekawymi rycinami przedstawiającymi rycerzy (s. 92-102), czy w kasie II wiersza Bolesława Leśmiana *Urszula Kochanowska* ozdobionego fragmentem tryptyku Hieronima Boscha *Rajski ogród* (reprodukcja wielkości 3x6 cm), na której z trudnością można

³² W. Bobiński, K. Orłowa, H. Synowiec, *Jak uczyć języka polskiego w klasie pierwszej gimnazjum: przewodnik dla nauczyciela do podręczników „Świat w słowach i obrazach 2”* oraz „Język ojczysty 2”, Warszawa 2002, s. 16.

³³ Ibidem, s. 17-18.

dostrzec jej elementy składowe (s. 181). Podobnie rzecz się ma z wierszem Zbigniewa Herberta *Modlitwa Pana Cogito – podróżnika*, w środku którego zamieszczono reprodukcję obrazu Belliniego *Ekstaza św. Franciszka* (s. 219).

Według Stanisława Bortnowskiego taki sposób obrazowania to model „zilustrować”, charakteryzujący się „zdecydowaną przewagą małych, często ledwie rozpoznawalnych reprodukcji arcydzieł malarstwa sprowadzonych wyłącznie do tematycznego podobieństwa z dziełem literackim. Nie konwencja, nie zasada kontrastu, nie próba przybliżenia danego malarza, nie charakterystyczne cechy stylu epoki, nie wizja przeszłości, nie polemika ze stereotypem decydują o umieszczeniu obok wiersza czy prozy obrazu. Ważne wydaje się jedno: znaleźć w stosie dzieł sztuki – trochę na zasadzie przypadku, tak jak to czyni wyszukiwarka w komputerze – takie dzieło, które ma podobny lub identyczny tytuł jak drukowany utwór, i umieścić go obok tekstu”³⁴.

Umiejętność „czytania obrazów” jest niebagatelna dla szkolnej znajomości tekstów kultury. Takiego określenia używa w swym artykule Z. Uryga i bardzo precyzyjnie wyjaśnia, że szkolne „czytanie obrazów” różni się od fachowej ich interpretacji dokonywanej przez specjalistów: „Użycie wyrażenia »czytanie obrazu« sygnalizuje inny aspekt pojęcia odbioru, akcentuje intelektualną czynność postrzegania znaków ikonicznych oraz próbę zrozumienia ich znaczenia i roli w strukturze dzieła. Oznacza to skupienie uwagi na tej fazie odbioru, w której zachodzą percypowania i poznawania utworu malarskiego jako swoistego tekstu, a zatem świadome pominięcie w rozważaniach empirycznej problematyki doznań i przeżyć związanych z estetycznym oddziaływaniem obrazu. [...] Czytanie obrazu oznacza poznawanie jego tekstu. [...] jest głównie czynnością intelektualną. [...] mówiąc o polonistycznym czytaniu obrazów, mamy na uwadze podejmowane przez ucznia i nauczyciela działania w kierunku włączania malarstwa w tok lekcji literatury albo też projekty takich działań określone decyzją autora podręcznika – trzeciego partnera dydaktycznej interakcji, który swymi propozycjami doboru, usytuowania i komentowania obrazów stwarza warunki ich zaistnienia na lekcjach”³⁵.

Autor podręcznika, realizując założoną wcześniej ideę „porządkowania świata”, nie daje ciekawych propozycji wykorzystania swej koncepcji, choć

³⁴ S. Bortnowski, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie...*, s. 128.

³⁵ Z. Uryga, *Polonistyczne czytanie obrazów*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodologia*, pod red. B. Myrdzik, I. Morawskiej, Lublin 2007, s. 345-347.

pisze, że podręcznik „ukazuje »światy« – miejsca wędrówek po rodzajach, gatunkach, odmianach, konwencjach, tematach i motywach – w tym sensie pełni rolę przewodnika po obszarach zainteresowań”³⁶.

W podręcznikach *Świat w słowach i obrazach* królują twórcy rodzi-
mi. Nie sprzyja to poznawaniu i zanurzaniu się uczniów w świat kultury
śródziennomorskiej. W klasie pierwszej uczniowie mogą mieć wraże-
nie, że polska literatura i kultura żyje własnym życiem, w izolacji od
reszty świata. Nie proponuje się uczniom żadnego liryku europejskich
poetów (wśród polskich 12 utworów Jana Kochanowskiego, 6 – Marii
Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej i 6 Jana Twardowskiego). Pozostali poeci
po 1-2 wiersze. Najbardziej współczesna poetka, w propozycjach autora,
to Wisława Szymborska. Autor proponuje uczniom dwa jej wiersze:
Niektórzy lubią poezję i Pochwała złego o sobie mniemania, a w ich
kontekście pytania: „Co stwierdza osoba mówiąca w wierszu na temat
swego rozumienia terminu »poezja«? Czy wypowiada to stwierdzenie
z żalem (smutkiem), czy z zadowoleniem?” (widoczna wypowiedź
sugerująca upraszczający wybór).

Analizowane podręczniki Bobińskiego nie dają uczniom wielkiej
szansy na wieloaspektowe widzenie świata kultury i rzeczywistości, nie
dają mu pełnej możliwości odkrywania kolejnych kart kultury polskiej
i, zwłaszcza, europejskiej. W poleceniach i pytaniach zbyt wiele jest
widocznych sugestii interpretacyjnych autora. Operacje analityczne nie
zmierzają do porządkowania obrazu świata, nie sprzyjają samodzielnym
dociekaniom przez uczniów istoty i sensu dzieła.

Do podręczników dołączono *Przewodnik dla nauczyciela. Jak uczyć
języka polskiego w klasie pierwszej* (drugiej lub trzeciej). Poradnik po-
dzielono na dwie części – kulturowo-literacką i językową. W poradniku
dotyczącym klasy I znajduje się obszerny rozdział *O edukacji gimna-
zjalnej* – czyli rys historyczny powstania gimnazjum przed wojną i dziś
oraz rozważania na temat istoty podręcznika. Jaki powinien on być?
„Powinien to być podręcznik ośmielający młodzież do komentowania
zjawisk kultury, uczący ją odbioru dzieł i ich komentowania, dostrzega-
nia ich swoistości. [...] Nauczyciel z kolei wybiera spośród możliwości
(tekstów) oferowanych przez podręczniki te, które z różnych powodów
– stanowić będą ośrodki zainteresowania. Ustala też kolejność poszcze-
gólnych obiektów i w ten sposób tworzy trasę całorocznej wędrówki
literacko-kulturowej”³⁷ – wyjaśnia autor. Oprócz tego, podobnie jak

³⁶ Ibidem, s. 25.

³⁷ *Jak uczyć języka polskiego...*, s. 25.

w innych wydawnictwach, nauczyciele mają do dyspozycji scenariusze lekcji z propozycjami realizacji materiału dydaktycznego i ścieżek międzyprzedmiotowych.

D) Inaczej wygląda koncepcja podręczników *Między nami*, autorstwa Agnieszki Łuczak i Ewy Prylińskiej³⁸, które konsekwentnie łączą teksty literackie z innymi tekstami kultury polskiej i europejskiej, najczęściej traktując je kontekstowo.

Stanisław Bortnowski o takim projekcie pisze: „Ten model zakłada, że obraz malarski, grafika, rzeźba, ewentualnie plakat czy rysunek zostaną w podręczniku wyeksponowane. [...] Dzieło sztuki nie upiększa podręcznika ani nie ilustruje tematu, lecz pełni kilka funkcji. Przede wszystkim istnieje samo dla siebie, trzeba je analizować i interpretować jako dzieło charakterystyczne dla twórczości danego malarza lub znamienne dla epoki, dla sposobu widzenia świata. Obraz wówczas wchodzi w jakieś relacje z utworem literackim: jest dalszym ciągiem dyskusji nad problemem, innym wariantem interpretacyjnym danego motywu czy toposu, grą z tematem, szukaniem odrębnych światów nie przewidzianych przez tekst literacki, poszerzeniem wyobraźni aż do abstrakcji włącznie lub zmuszeniem do refleksji”³⁹.

W podręczniku do klasy drugiej mamy ujęcie tekstów w cztery części tematyczne: „U źródeł filozofii”, „Prawa i obowiązki”, „Śladami cywilizacji – dom” i „Artysta i tworzywo”. Uczniowie sukcesywnie poznają tajniki filozofii, wychodząc od tekstu Jostaina Gaardera *Co to jest filozofia?*, będącego fragmentem książki *Świat Zofii* (jest to skrupulatnie wyjaśnione pod tekstem). Obok zamieszczono filozoficzny wiersz Wisławy Szymborskiej *W zatręsieniu*, rozpoczynający się od słów:

*Jestem kim jestem.
Niepojęty przypadek
jak każdy przypadek.*

W dalszej części rozdziału zamieszczono wiersz Jonasza Kofty *Kiedy się dziwić przestanę* i piosenkę Czesława Niemena *Dziwny jest ten świat*, a w kontekście tych dwu tekstów kultury polecenie: „Dziwny jest ten świat, pełen zagadek, tajemnic. Co najbardziej cię w nim zadziwia, co chciałbyś poznać, odkryć?”⁴⁰. Bardzo ciekawy dobór dwóch tekstów

³⁸ A. Łuczak, E. Prylińska, *Między nami. Podręczniki...*, Gdańsk 2003.

³⁹ S. Bortnowski, *Modele prezentacji malarstwa...*, s. 129.

⁴⁰ A. Łuczak, E. Prylińska, *Między nami. Podręczniki...*, kl. II, s. 12.

współczesnych artystów, w których sposób obrazowania i problemy egzystencjalne poruszane przez twórców mogą wyzwalać głębokie refleksje uczniów.

Rozdział „Artysta i tworzywo” otwiera wiersz Wisławy Szymborskiej *Radość pisanie*. Uczniowie wskazują w utworze obrazy poetyckie, które ilustrują w wierszu proces tworzenia. Rozważania na ten temat zamyka pytanie, „dlaczego aktowi twórczemu towarzyszy radość, na czym polega *możliwość utrwalania*, którą ma sztuka oraz zemsta ręki śmiertelnej”⁴¹.

Bardzo ciekawa jest propozycja omówienia fragmentu *Rozważań o sztuce* Arystotelesa w zestawieniu z następującymi dziełami sztuki: Michał Anioł *Dawid*, Edward Munch *Krzyk*, Pablo Picasso *Instrument muzyczny*, Salvadore Dali *Anioł Pański architektoniczny* Milleta, Caravaggio *Grający na lutni* i Claude Monet *Kobieta z parasolką*.

Ikonografia proponowana w podręcznikach *Między nami* jest bogata i różnorodna. Na każdej niemal stronie widzimy ikoniczne teksty kultury, które są kontekstem, wyjaśnieniem lub zobrazowaniem tekstu literackiego. Wiele z nich funkcjonuje samodzielnie, nie mając związku z tekstem literackim. W podręczniku do klasy III, w rozdziale *Prawa i obowiązki* znajduje się podrozdział zatytułowany *Odpoczynek przy sztuce*, w którym autorki prezentują dzieła malarskie, przedstawiające różne sceny, obrazujące wypoczynek ludzi w różnych epokach. Uczniowie podzieleni na grupy omawiają te dzieła i prezentują na forum klasy wyniki swych dociekań dotyczących ponadczasowości i uniwersalności tych tekstów kultury. Są też takie teksty ikoniczne, dla których tekst literacki jest objaśnieniem czy dopowiedzeniem. Tak jest w przypadku plakatów, mówiących o uzależnieniach: (Andrzeja Pagowskiego *Narkomania*, Jacka Mrowczyka *Nie trać głowy (komputer)* czy Romana Kalarusa – *Myszę, więc nie piję*. Umieszczone w rozdziale *Uzależnienia*, rozpoczynającym się fragmentem powieści Antoine’a de Saint-Exupéry’ego *Mały książę*, zatytułowanym *Pijak*, stanowią zobrazowanie omawianego problemu.

Wprawdzie Z. Uryga pisze w swym artykule o obrazie jako dziele sztuki malarskiej⁴², jednak w szkolnym rozumieniu pojęcie obrazu obejmuje szerszy zakres⁴³ – chodzi o wszystkie ikoniczne teksty niwerbalne, a więc również o plakat, afisz, rycinę, rzeźbę itp.

Ikoniczne teksty kultury zamieszczone w podręcznikach stanowią jedną z propozycji komunikacji dydaktycznej między tekstem kultury a autorem

⁴¹ Ibidem, s. 263.

⁴² Z. Uryga, *Polonistyczne czytanie obrazów...*, s. 345.

⁴³ Zob. B. Dyduch, *Między słowem a obrazem...*

podręcznika – który ten tekst zaproponował, nauczycielem – który zrealizuje zamierzenie dydaktyczne oraz tekstem kultury i uczniem – odbiorcą, najważniejszym ogniwem komunikacji szkolnej. Między tekstem kultury, uczniem i nauczycielem zachodzi dialog (komunikacja zwrotna).

W tym ujęciu komunikację dydaktyczną rozumiemy jako bardzo istotny czynnik procesu edukacyjnego i układ relacji: podręcznik – nauczyciel – uczeń. Podręcznik pełni funkcję informacyjno-edukacyjną, nauczyciel stanowi rodzaj przekaznika organizującego proces lekcyjny, a uczeń jest „niewykwalifikowanym” odbiorcą, nabywającym kompetencji kulturalnej w toku kształcenia i obcowania z dziełem.

E) Ostatnia seria omawianych podręczników, to również popularne na Wybrzeżu podręczniki Anity Gis *Zrozumieć słowo. W Poradniku dla nauczyciela* autorka pisze: „W wieku 13-15 lat jest się szczególnie podatnym na różne wpływy, szuka się wzorców postępowania i autorytetów, dlatego podręczniki [...] są tak skonstruowane, by pomóc uczniowi w tych poszukiwaniach, by zrozumiał on, że kształt naszego życia zależy od wartości; by potrafił rozróżniać: co jest dobre, a co złe; co jest piękne, a co brzydkie; co przyjazne, a co wrogie; co prawdziwe, a co fałszywe. Dzięki temu podręczniki stanowią pomoc w kształtowaniu osobowości ucznia, w rozwijaniu umiejętności poznawania i rozumienia świata oraz samego siebie, a także w przygotowaniu do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze”⁴⁴.

W podręcznikach A. Gis zrezygnowano z chronologicznego porządku poznawania dzieł kultury na rzecz układu problemowego. Przewodnim motywem w każdej klasie jest człowiek, jego kłopoty i zmartwienia (cz. I), istnienie w otaczającym świecie (cz. II) oraz człowiek i historia (cz. III). Dobrym rozwiązaniem jest umieszczenie poleceń, pytań i zadań na końcu każdej części tematycznej. W ten sposób zawarte w rozdziałach teksty kultury stanowią małą antologię, nie zakłóconą żadnymi podpowiedziami interpretacyjnymi. Uczeń nie pozostaje jednak bez pomocy i gdy zechce pracować samodzielnie ma taką możliwość, korzystając z zadań zaproponowanych na zakończenie rozdziału. W podręczniku do klasy III podrozdział *Uczucia* zamyka aż 37 poleceń. Jest to „mały test” sprawdzający wiedzę i umiejętności ucznia uzyskane w trakcie realizacji tematów zawartych w rozdziale.

Teksty w kolejnych rozdziałach są tak dobrane, aby zmusić uczniów do zaangażowania i różnorodnych reakcji, takich jak zadziwienie, rozterka, uśmiech, zaduma czy smutek. Na przykład w klasie I, w części

⁴⁴ A. Gis, E. Nowosielska, *Zrozumieć słowo. Poradnik dla nauczyciela, kl. I*, Poznań 2000, s. 5.

Odpowiedzialność i znieczulica, znajduje się tekst Józefa Tischnera *Pole odpowiedzialności*. Autorka, proponując ten bardzo mądry tekst, zmusza uczniów do zastanowienia się nad słowami filozofa: „Dobra wola człowieka, jego zmysł moralny oraz sumienie stanowią wprawdzie niezbędne warunki do tego, by w człowieku powstało poczucie odpowiedzialności, ale nie są to jeszcze warunki dostateczne owego przeżycia” oraz nad określeniem – „człowiek odpowiedzialny”.

Tematyka odpowiedzialności podsumowana została blokiem – *Groteskowe widzenie świata*. Tu A. Gis proponuje do omówienia, w zestawieniu z przeczytanym tekstem, obraz Jerzego Dudy Gracza *Autoportret z rodziną* i opowiadanie Sławomira Mrożka *Wina i kara*, w kontekście którego zamieszczono (dużą) reprodukcję obrazu Kuby Bryzgałskiego *Zmęczony anioł*. Jest to bardzo interesujące połączenie ciekawych tekstów, a ich przedstawienie może zainteresować uczniów i być inspiracją do rozważań egzystencjalnych i aksjologicznych. Autorka podpowiada uczniom kierunek działań interpretacyjnych poprzez pytania pomocnicze: „Co łączy obraz Jerzego Dudy Gracza *Autoportret z rodziną* z opowiadaniem Sławomira Mrożka *Wina i kara*?”; „Dlaczego obraz Kuby Bryzgałskiego *Zmęczony anioł* jest dobrą ilustracją opowiadania *Wina i kara*?”.

Każdy rozdział i podrozdział rozpoczyna motto umieszczone na tle kolażu zapowiadającego proponowaną tematykę. Podrozdział *Wśród innych* opatrzony został jako mottem myślą Seneki: *Trzeba, żebyś żył dla innych, jeżeli chcesz żyć dla siebie*.

Mimo wyraźnie zarysowanej koncepcji egzystencjalnej, co jest widoczne już w tytułach wymienianych rozdziałów, jest zbyt dużo tekstów tradycyjnych, kanonicznych, nie zawsze przystających do wyobraźni i świata, w którym żyje uczeń. W klasie III, w rozdziale *Człowiek i świat* wśród 17 tekstów znalazł się tylko jeden wiersz współczesnego poety – Jonasza Kofty *Kiedy się dziwić przestanę*. Warto przytoczyć w tym miejscu zmuszającą do zastanowienia się nad doborem tekstów kultury wypowiedź A. Książek-Szczepanikowej, która wskazuje, że „punktem wyjścia procesu dydaktycznego musi być świadomość polonisty, że uczeń na określonym etapie kształcenia ma taką, a nie inną znajomość świata, uzależnioną od bardzo wielu czynników i trzeba zapoznać go z konwencją. [...] Szczególną trudność dla współczesnego ucznia stanowią liryki, wybrane z zasobów poezji tradycyjnej, klasycznej. Bardzo często pozostają one w sprzeczności z tendencjami życia w epoce powszechnego komunikowania, kiedy ludyczność góruje nad refleksją i skupieniem, hedonizm nad wielkodusznością i bohaterstwem,

oczarowanie dziełami człowieka nad pięknem i wieloraką użytecznością przyrody. Zachwyca obywateli tego świata nie tylko »ryczący automobil« (futyryści), ale architektura, wynalazki elektroniczne, piękno ode-rwane od głębokich przeżyć estetycznych – raczej decorum użyteczne niż przedmiot refleksji»⁴⁵.

Maria Jędrychowska widzi rozwiązanie tego problemu w przemysła-nym doborze dzieł „materiału kontekstowego, by mógł stać się dla kilkunastoletniej młodzieży nie tylko przekonywającą, lecz także atrakcyjną ofertą czytelniczą. Dopiero dzięki starannie, na miarę uczniów dobie-ranym kontekstom, gimnazjaliści mogą ze względną swobodą poruszać się w »przestrzeni dzieł wiecznych« – jak to określa Zygmunt Ku-biak»⁴⁶. Jednak nagromadzenie tekstu w jednej zbitce, na jednej stronie, prowadzi do deprecjonowania jego wartości. Często uczeń traci orienta-cję, co jest arcydziełem, a co efektem wyobraźni ilustratora. Książki Anity Gis są przeładowane graficznie. Uwagę przyciągają duże, wyraź-ne i kolorowe ilustracje, niekoniecznie reprodukcje. Mimo że są to czę-sto wybitne dzieła sztuki, jest ich zbyt dużo, umieszczone są w każdym wolnym miejscu książki. Nie sprzyja to koncentracji, kształtowaniu dobrego smaku estetycznego oraz refleksji ucznia. Taki model podręcz-nika S. Bortnowski nazywa modelem – „upiększyć”. Charakteryzuje się on „przede wszystkim zapełnioną stroną. Kolor, zdjęcie, reprodukcja malarska są wszędzie: na marginesie tekstu, u góry strony, u dołu, w tle. Widzimy drzewa, liście, kwiaty, owoce, zwierzęta, ptaki, ważki, koniki polne, chrabąszcze, rozmaite przedmioty: dzbanuszki, wiaderka (celowo używam zdrobnień), krzeselka, stoliczki, lódeczki, ponadto poplątane linie, intensywne plamy barwne kładzione głęboko zanurzonym w farbę pędzlem. Grafik usiłuje też intensywnie zdobić książkę własnymi ry-sunkami, najczęściej infantylnymi, w guście magazynowym i reklamo-wym, jest laurkowo, ciepło, miło, nawet serdecznie, gorzej z reflek-sją»⁴⁷. Podręczniki *Zrozumieć słowo* w nadmiarze realizują koncepcję, według której „słowo i obraz tworzą całość»⁴⁸. Materiał ikonograficzny „poza efektem wzmożenia atrakcyjności ich edytorskiego kształtu – speł-nia dwie funkcje: jest wykorzystywany jako źródło informacji o zdarze-

⁴⁵ A. Książek-Szczepanikowa, „Czytanie” obrazu czy przekład intersemiotyczny? *Dwa teksty – literacki i malarski*, [w:] *Czytanie tekstów kultury...*, s. 405.

⁴⁶ M. Jędrychowska, *Zapis projektu zadań formacyjnych...*, s. 84. Autorka podaje cytata za: Z. Kubiak, *Przestrzeń dzieł wiecznych. Eseje o tradycji kultury śródziemnomorskiej*, Kraków 1993.

⁴⁷ S. Bortnowski, *Modele prezentacji...*, s. 125.

⁴⁸ A. Gis, E. Nowosielska, *Zrozumieć słowo. Poradnik dla nauczyciela, kl. I...*, s. 8.

niach, zachowaniach ludzi, obyczajach, modzie itp., a więc kontekst potencjalnie wspomagający interpretacje utworów albo też służy jako ważny składnik ogólnej charakterystyki zjawisk epoki, przybliżający w wizualnym skrócie i ukonkretniający werbalny przekaz wiedzy o jej ideach i estetyce⁴⁹ – pisze Z. Uryga. W książkach A. Gis proporcje zostały odwrócone i „forma przerosła treść”. Wśród elementów składających się na szatę graficzną podręczników dość często natrafiamy na reprodukcje malarstwa, czasem na grafikę lub wizerunek rzeźby. Trudno byłoby wszakże uznać, że owe reprodukcje i wizerunki mogą dać uczniowi jakieś sensowne wyobrażenie na temat polskiej i światowej sztuki. Rozproszone i wymieszane chaotycznie ze sobą pełnią funkcję ilustracji.

Podręczniki *Zrozumieć słowo* mają najbogatszą z prezentowanych dotychczas obudowę dydaktyczną. Składają się na nią: *Poradnik dla nauczyciela*, *Scenariusze lekcji z wykorzystaniem metod aktywizujących*, poradnik *Drama w gimnazjum* i *Skoroszyt gimnazjalisty*. Ciekawe są propozycje niektórych działań edukacyjnych zawartych w poradniku *Drama w gimnazjum*. Trzeba pamiętać jednak, że techniki dramowe muszą być bardzo dobrze opracowane i perfekcyjnie przygotowane. Nauczyciel powinien brać czynny udział w takich zajęciach i zachować dyscyplinę i powagę. Ważne jest, aby wszyscy uczniowie byli zaangażowani w taką lekcję i nikt nie pozostał bez zajęcia.

Proponowane przez wszystkie wydawnictwa scenariusze zajęć nie mogą zwalniać nauczyciela z przygotowywania się do lekcji. Nie wolno zapominać, że naszym „tworzywem” jest uczeń. Poradniki dla nauczyciela winny mieć na uwadze jego indywidualność, odrębność i podmiotowość. Rację ma Zofia Agnieszka Kłakówna pisząc, że „nauczyciel ma prawo oczekiwać rzetelnych uzasadnień od tych, którzy ośmielają się mu doradzać i niejako dla niego i dla jego uczniów wyznaczać cele i sposoby pracy, bo to on ponosi odpowiedzialność. Indywidualną. Sposoby prezentacji w książkach nauczyciela muszą szanować jego fachowość. [...] Proponowane materiały muszą zostawiać pole manewru, możliwość wyboru, otwierać na osobiste rozwiązania. Nie chodzi jednak o wybory między lepszymi i gorszymi tekstami, lepszymi i gorszymi pomysłami. Chodzi o wybory adekwatne do sytuacji spośród wielu bardzo dobrych propozycji”⁵⁰.

⁴⁹ Z. Uryga, *Polonistyczne czytanie...*, s. 349.

⁵⁰ Z.A. Kłakówna, *Kwestia uczniowskiej...*, s. 21.

Podsumowując charakterystykę wybranych podręczników gimnazjalnych, można pokusić się o następujące wnioski:

- podręczniki preferują kulturę tradycyjną, kanoniczną, fundamentalną a zaniedbują świat kultury nowoczesnej, postmodernistycznej;
- dużo tekstów biblijnych, mało tekstów uniwersalnych, ukazujących postawy humanistyczne oparte na innych podstawach niż chrześcijaństwo;
- brak odwołań do innych kultur i religii, uczeń może mieć wrażenie, że świat kultury śródziemnomorskiej reprezentowany w podręcznikach jest jedynym światem;
- zbyt jednostronne nachylenie tematyki współczesnej – rozwój cywilizacji ukazany jako totalne zagrożenie dla ludzkości, odhumanizowanie świata poprzez rozwój techniki i elektroniki, brak wskazania jakichkolwiek dobrych stron postępu cywilizacyjnego;
- zbyt stereotypowy obraz rodziny z zaznaczeniem tradycyjnych ról jej członków (zakłamywanie rzeczywistości);
- unikanie tematyki dotyczącej wpływu kultury masowej na młodego człowieka, niechęć do dostrzegania faktu, że świat kultury masowej jest tym światem, który nas otacza i w którym żyje młody człowiek;
- niewiele tekstów na temat roli mass mediów, kultury popularnej, reklamy, Internetu, który jest obecnie naturalnym obszarem, w jakim porusza się uczeń;
- autorzy podręczników dostrzegają kulturę i konieczność mówienia o niej na lekcjach języka polskiego, jednak nieporadnie zmagają się z ową materią, widać ich braki w dziedzinie wiedzy kulturowej oraz antropologii i socjologii kultury;
- w niektórych podręcznikach widać wyraźną przepaść między autorem i uczniem, „świat podręczników” a świat młodzieży to dwa światy;
- sposób formułowania pytań wskazuje na brak zaufania autorów do wiedzy i możliwości uczniów, często polecenia są infantylne, uproszczone, naprowadzające i ukierunkowujące odpowiedź, ograniczające inwencję i samodzielność uczniów.

W kontekście tego, co wiemy na temat podręczników, można ustalić, czym powinien charakteryzować się „podręcznik marzeń”:

- winien być dostosowany do możliwości intelektualnych i emocjonalnych uczniów w wieku gimnazjalnym, tzn. 13-16 lat, sposób prezentowania treści powinien być przejrzysty i spójny,
- podręcznik musi mieć ustaloną, przemyślaną koncepcję, merytorycznie dostosowaną do wymagań edukacyjnych dla poszczególnych klas gimnazjum, ustalonych w oparciu o rozporządzenia MEN,

- nieliterackie teksty kultury powinny być bardzo starannie skorelowane z utworami literackimi, nie może być w tym względzie żadnej przypadkowości,
- materiał tekstowy i ikonograficzny powinien być odpowiednio wyeksponowany, zintegrowany z kształceniem językowym ucznia,
- edytorska strona podręcznika musi być bardzo dobra, duże, czytelne reprodukcje, szata graficzna wyważona, niezbyt skromna, ale również niezbyt bogata,
- zadania, ćwiczenia i polecenia powinny zachęcać uczniów do opracowywania ich poprzez jasne i przyjazne sformułowania, zwroty bezpośrednio do ucznia, ciekawe i inspirujące koncepcje zadań,
- obudowa dydaktyczna podręczników winna inspirować i pomagać w pracy nauczycielom i uczniom, nie może ich wyręczać i oduczać samodzielnego myślenia,
- wskazane jest, by książki realizowały antropocentryczno-kulturową koncepcję kształcenia polonistycznego i miały na uwadze ucznia jako podmiot poznający siebie i świat kultury oraz jako partnera nauczyciela w edukacji.

Taki podręcznik byłby prawdziwą pomocą i stanowiłby źródło wiedzy i przeżyć intelektualnych młodzieży. Największym bowiem wrogiem podręcznika jest jego niekompetencja, nijakość i bylejałość.

3. Badania ankietowe

a) Analiza ankiet dla nauczycieli uczących w gimnazjum

W celu przeprowadzenia badania diagnostycznego nauczycieli sporządzono i rozesłano 100 ankiet (zob. aneks), z czego zwrócono 67. Wśród osób, które wypełniły ankietę było 48 kobiet (71,6%) i 19 mężczyzn (28,4%).

Ankiety przeprowadzono wśród nauczycieli z Warszawy (9 osób – 13,4%), ze Słupska (41 osób – 61,2%) i miejscowości okolicznych (17 osób – 25,4%).

Pytania w ankiecie dotyczyły następujących tematów:

- wyboru podręczników, ich przydatności w pracy nauczyciela,
- kompetencji kulturowej, jej definicji, sposobów kształcenia, znaczenia,
- uczestnictwa respondentów w różnych formach doskonalenia zawodowego,

- wykorzystywania środków audiowizualnych na lekcjach polonistycznych.

W ankiecie pytano nauczycieli o tytuł, autora i wydawnictwo podręczników, z których korzystają.

Odpowiedzi były różne, ale najczęściej powtarzały się:

Tytuł, autor, wydawnictwo	Liczba	Procent
<i>Między nami</i> , A. Łuczak, E. Prylińska; GWO	22	32,8
<i>Rozwinąć skrzydła</i> , T. Michałkiewiczowa; Nowa Era	12	17,9
<i>Przygoda z czytaniem</i> , J. Detka, M. Jas; Mac Edukacja	13	19,5
<i>Świat w słowach i obrazach</i> , W. Bobiński; WSiP	11	16,4
<i>Skarb w słowa zaklęty</i> , A. Cabak, J. Nocuń; WSiP	7	10,4
<i>Do Itaki</i> , T. Garszka, Z. Grabowska, G. Olszowska; Znak	1	1,5
<i>Naucz się dziwić</i> , B. Kasprzakowa; eMPi2	1	1,5
Razem	67	100

Nauczyciele zapytani o to, czym kierowali się wybierając podręczniki odpowiadali:

- przydatnością poleceń i zadań – 56 osób
- doborem tekstów kultury – 49 osób
- zawartością merytoryczną – 47 osób
- szatą graficzną – 12 osób

Jak widać z powyższych odpowiedzi, większość nauczycieli przy wyborze podręczników brała pod uwagę ich przydatność pod względem merytorycznym oraz atrakcyjność tekstów kultury zaproponowanych przez autorów publikacji. Tylko 12 osób uznało za ważną szatę graficzną podręczników, choć jest to bardzo istotne przy prezentacji ikonizacyjnych tekstów kultury. Inaczej odpowiadała na takie samo pytanie młodzież, twierdząc, że szata graficzna jest dla nich bardzo ważna⁵¹. Większość nauczycieli dawała na to pytanie więcej niż jedną odpowiedź.

Na pytanie o to, czy podręczniki umożliwiają realizację zadań z zakresu kształcenia kulturowo-literackiego większość (55 osób) odpowie-

⁵¹ O preferencjach gimnazjalistów będę szerzej pisała, omawiając wyniki ankiet przeznaczonych dla uczniów.

działa, że „tak”, pozostali respondenci zaznaczyli odpowiedź „w pewnym stopniu” (12 osób). Nikt z ankietowanych nie stwierdził, że są one nieprzydatne pod tym względem. Odpowiedź „w pewnym stopniu” zaznaczali nauczyciele, którzy korzystają z podręczników: *Przygoda z czytaniem* – 6 osób, *Świat w słowach i obrazach* – 4 osoby, *Kto czyta nie błądzi* – 1 osoba, *Naucz się dziwić* – 1 osoba.

Oceniając podręczniki pod względem merytorycznym, nauczyciele wybierali z pytania wielokrotnego wyboru następujące propozycje:

- przydatne – 46
- ciekawe – 57
- realizujące podstawę programową – 45
- twórcze – 24

Spośród proponowanych ocen negatywnych 39 osób zaznaczyło tylko jedną odpowiedź – mało twórcze.

Niepokój budzi fakt, że 58% nauczycieli, mimo uważania używanych przez siebie podręczników za ciekawe i przydatne, nie traktuje ich jednak jako twórczej i inspirującej pomocy w dydaktyce. Zapytani o „podręcznik swoich marzeń” najczęściej odpowiadali:

- *dostosowany do poziomu intelektualnego uczniów w danym wieku szkolnym, bogaty w ilustracje (reprodukcje obrazów), dołączona płyta CD z utworami literackimi bądź ich fragmentami,*
- *przydatny, ciekawie dobrane teksty, twórczy i merytoryczny,*
- *teksty dobrane do potrzeb uczniów, przejrzysty układ treści (np. według epok literackich), barwna szata graficzna, korelacja ze sztuką.*

Ciekawa jest propozycja (realizowana przez niektóre wydawnictwa), aby do podręczników dołączyć płytę z tekstami poetyckimi, prozatorskimi i muzycznymi. Jest to niewątpliwie dobra forma uatrakcyjniania lekcji i kształcenia umiejętności aktywnego słuchania.

Marzenia nauczycieli o dobrym podręczniku skonfrontowano z odpowiedziami na pytanie wielokrotnego wyboru o to, jakie podręczniki poloniści preferują. Odpowiedzi obrazuje tabela 1.

Jak wynika z przedstawionych danych, mimo że nauczyciele deklarują w ankiecie, iż poszukują twórczych i oryginalnych podręczników, wybierają te, które mają najobszerniejszą obudowę dydaktyczną i stanowią ułatwienie w pracy. Na dalszych miejscach znalazły się takie przymioty, jak nowatorstwo i inspiracja do twórczego działania. Potwierdza to wcześniej prezentowane w rozdziale o podręcznikach sądy, że poloniści niechętnie tworzą własne scenariusze i propozycje lekcji, wolą gotowe, nawet niezbyt ciekawe i mało twórcze. Widać to wyraźnie

Tabela 1

Cechy podręczników preferowane przez nauczycieli

Propozycja odpowiedzi	Liczba	Procent
tradycyjne	11	16,4
nowatorskie	34	50,7
z obszerną obudową	46	68,7
ułatwiające pracę	54	80,6
inspirujące do twórczego działania	42	62,7

w odpowiedziach na pytanie o to, czy obudowa dydaktyczna podręczników powinna inspirować nauczyciela do projektowania własnych lekcji? Twierdzącą odpowiedź wybrało 49% respondentów, jednocześnie 51% zaznaczyło odpowiedź przeciwną, twierdząc, że powinna „stanowić zbiór gotowych pomysłów do wykorzystania”.

Ostatnia kwestia dotycząca podręczników brzmiała: *Proszę napisać w kilku zdaniach, czy zgadza się Pan/i z twierdzeniem, że podręcznik ma przekazywać wiedzę, a nauczyciel ma kształcić umiejętności uczniów. Proszę uzasadnić swą wypowiedź.*

Respondenci odpowiadali m.in.:

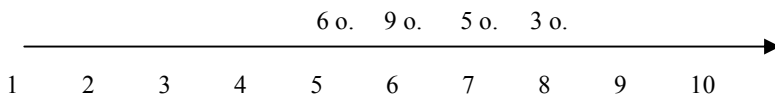
- *Podręcznik ma przekazywać wiedzę, inspirować uczniów do rozszerzania własnych zainteresowań, poszukiwań. Nauczyciel ma kształcić umiejętności odbioru, analizy różnorodnych tekstów kultury, pozwalać na różne, często nowatorskie sposoby interpretacji dzieł sztuki. Ma nakłaniać do wymiany myśli, poglądów, a nie narzucać swoje zdanie.*
- *Zgadzam się z tym twierdzeniem, chociaż nie do końca. W części podręczników zasób wiedzy jest zbyt ubogi.*
- *Podręcznik do kształcenia kulturowego powinien wskazywać uczniom przykładowe teksty, które wspólnie z nauczycielem są omawiane w czasie lekcji, mają być inspiracją do dalszych poszukiwań.*
- *Nauczyciel powinien kształcić umiejętności uczniów, powinien być tym, który inspirować uczniów do twórczego poszukiwania, wskazuje kierunki dociekań, podręcznik natomiast ma być źródłem wiedzy, jeżeli nie kompletnej, to w miarę wyczerpującej jak na potrzeby gimnazjalisty.*

Jak widać, opinie nauczycieli w tym względzie są bardzo równo rozłożone. W dużej mierze ich pogląd zależy od różnych czynników, między innymi od form dokształcania zawodowego i tego, czy z nich korzystają, aby mieć inspirację do twórczego działania i prowadzenia lekcji w nowoczesny, atrakcyjny dla ucznia sposób.

Kolejne pytania w ankiecie dotyczyły tematyki kształcenia kulturowo-literackiego. Proszono polonistów o zdefiniowanie pojęcia kształcenia kompetencji kulturowej uczniów, wychodząc z założenia, że jest to pojęcie podstawowe w dzisiejszej koncepcji kształcenia polonistycznego. Uzyskano m.in. następujące odpowiedzi:

- *Kształcenie kompetencji kulturowej uczniów, to przygotowanie młodego człowieka do świadomego odbioru treści kulturowych, jakże różnorodnych obecnie, kształcenie umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy kulturowej oraz jej poszukiwanie we wszelkich dostępnych źródłach. To także umiejętność własnej oceny zjawisk kulturowych;*
- *Umiejętność wyróżniania tekstów wartościowych pod względem literackim, wskazywanie dobrych wzorów osobowych, rozróżniania pod względem przynależności kulturowej;*
- *Przygotowanie do odbioru różnych tekstów kultury;*
- *Kształcenie kompetencji kulturowej uczniów szkół gimnazjalnych, którzy stają na rozdrożu całego życia, polonista ma za zadanie ukształtować zainteresowania kulturalne i rozwinąć talenty. Kształcenie kulturowe to również przygotowanie uczniów do umiejętności dyskusowania, tworzenia własnych teorii, oceny i wyborów w oparciu o teksty kultury, elementy sztuki (kino, teatr, muzeum, galerie itp.);*
- *Wyposażanie ucznia w podstawowe wiadomości o kulturze.*

Odpowiedzi na powyższe pytanie udzieliło tylko 21 nauczycieli, co stanowi 31% badanej populacji. Pozostałych 46 uczestników badań nie potrafiło na nie odpowiedzieć. Wskazuje to na brak wykształcenia kulturowego polonistów, którzy nie są kompetentni w tym względzie. Ankieta potwierdza wcześniejsze spostrzeżenia. Nauczyciele nie są przeszkoleni, przechodząc ze szkół podstawowych do gimnazjum zetknęli się z innym sposobem pracy, z innymi wymaganiami programowymi w stosunku do uczniów i do nauczycieli. Wielu polskich dydaktyków, m.in. B. Chrzastowska, Z. A. Kłakówna, M. Jędrzychowska czy Z. Uryga, zwracało uwagę na ten niepokojący fakt, który potwierdził się w niniejszych badaniach. Podobnie swoje kompetencje oceniają sami nauczyciele, którzy zaznaczyli na osi liczbowej od 1 do 10 odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu czują się kompetentnymi nauczycielami kształcenia kulturowego gimnazjalistów:



o. – osoby

Jak widać, nauczyciele określili swój poziom kompetencji w przedziale od 5-8, czyli na poziomie średnim. Najwięcej osób – 15, zazna-
czyło na osi liczby 5 i 6. W sumie zadanie to wykonali tylko 23 osoby,
co stanowi 34% ogólnej liczby badanych. 44 osoby nie udzieliły odpo-
wiedzi, czyli nie potrafią ocenić poziomu swych kompetencji. Wnio-
skować z tego należy, że większość polonistów nie czuje się specjali-
stami w zakresie kształcenia kulturowego. Niewiele osób potrafiło rów-
nież określić „czym powinien charakteryzować się kompetentny kultu-
rowo gimnazjalista?”. Na pytanie to odpowiedziały 23 osoby, w tym 21
tych, które wyjaśniły pojęcie kompetencji kulturowej.

Nauczyciele pisali:

- *odczytuje teksty kulturowe, potrafi odczytać sensy dosłowne i przenośne, sprawnie posługuje się terminologią z zakresu teorii literatury,*
- *myślący, czytający, zaangażowany, poszukujący, aktywny,*
- *oczytający, znający teksty, potrafiący je omawiać, wiążący logicznie w związki przyczynowo-skutkowe,*
- *powinien posiadać ogólną wiedzę kulturową, wyrażać swoje opinie, oceniać różne zjawiska, trendy kulturowe, wskazać na źródła, z któ-
rych korzysta poszukując informacji,*
- *potrafi dyskutować, tworzy własne teorie, potrafi dokonywać oceny,*
- *musi myśleć koncepcyjnie i samodzielnie pracować, ma zdolności humanistyczne i jest odczytany,*
- *zna i rozumie czytane teksty kultury, potrafi opisywać je i interpretować.*

Z odpowiedzi na dwa ostatnie pytania wynika, że tylko ci nauczycie-
le, którzy wiedzą czym jest kompetencja kulturowa, potrafią określić
cechy kompetentnego kulturowo absolwenta gimnazjum. Pozostali na-
uczyciele w ogóle nie orientują się w tym problemie.

Zapytano również nauczycieli o wykorzystywanie na lekcjach języka
polskiego pomocy dydaktycznych, w tym środków audiowizualnych,
mając na uwadze fakt, że większość tekstów kultury, poza literaturą, to
teksty wizualne i niezbędne jest do podniesienia jakości kształcenia
wykorzystywanie różnorodnych pomocy, umożliwiających wizualizację
tych dzieł kultury. Nauczyciele uzupełniali podaną tabelę, zaczynając od
najczęściej stosowanych pomocy dydaktycznych.

Uzyskany rezultat przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Pomoce dydaktyczne stawiane na 1. miejscu przez nauczycieli

L.p.	Środki	Liczba	Procent
1	albumy	23	34
2	zdjęcia ilustracje	16	24
3	muzyka	14	21
4	fragmenty filmów spektakle	9	13
5	Internet	5	8
razem		67	100

Jak widać z prezentowanych danych, nauczyciele wykorzystują na lekcjach języka polskiego tylko typowe środki dydaktyczne. Odpowiadając na pytanie dodatkowe, wyjaśniali najczęściej, że do innych nie mają dostępu.

Proszeni o przedstawienie dostępnych w szkole środków multimedialnych, najczęściej wymieniali radio i odtwarzacz CD. To jest również świadectwo możliwości holistycznego kształcenia kulturowego w naszych polskich szkołach. Nie można mówić o pełnym, wielokierunkowym kształceniu kompetencji kulturowej uczniów, jeżeli nauczyciel nie korzysta ze środków umożliwiających atrakcyjną prezentację dóbr kultury. Nie można mówić choćby o twórczości Michała Anioła, bez możliwości „zobaczenia” Kaplicy Sykstyńskiej. Nasi uczniowie mają najczęściej do dyspozycji jedynie ilustracje w podręcznikach, które nie zawsze pobudzają ich wyobraźnię, a często nie oddają nawet w małym procencie tego, co można pokazać poprzez inne media.

Z przeprowadzonych wśród polonistów ankiet wynika, że nauczyciele nie są gotowi do profesjonalnego kształcenia kompetencji kulturowej gimnazjalistów. Niewielu wie, czym są owe kompetencje kulturowe, nie potrafią określić, jaki powinien być absolwent gimnazjum, aby mógł kontynuować edukację na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej. Nauczyciele w wielu przypadkach uczą intuicyjnie.

Analiza wypełnionych ankiet pozwala wnioskować, że w dalszym ciągu pod pojęciem tekstów kultury nauczyciele rozumieją przede wszystkim tekst literacki, sztuka ikoniczna pojawia się na lekcjach „przy okazji” omawianych dzieł literatury. Dużym problemem dla polonistów jest również uznanie kultury popularnej za istotny element życia młodego człowieka oraz włączenie jej do programu kształcenia polonistycznego i potraktowanie jako jednego z istotnych elementów kultury. W dobie kultury prefiguratywnej ważne jest uznanie ucznia za istotę, od której też można czegoś się nauczyć, która myśli i wyprzedza często nasz czas. Margaret Mead pisała: „Jeszcze niedawno starsi mogli powiedzieć: „posłuchaj, jednak ja też kiedyś byłem młody, a ty przecież nigdy nie byłeś stary». Dziś młody człowiek może odpowiedzieć: »nigdy nie byłem młody w takim świecie, w którym ja jestem młody i nigdy już nie będziesz«”⁵². Trzeba mieć na uwadze, że proces dydaktyczny jest łańcuchem składającym się z poszczególnych, ściśle ze sobą połączonych ogniw. Jeśli jednego ogniwa zabraknie, cały łańcuch będzie nieprzydatny. Jak wiadomo, w kształceniu polonistycznym bardzo ważna jest triada: nauczyciel – podręcznik – uczeń. Jest ona podobna do tego łańcucha. Wszystkie ogniwa muszą być sprawne, zdolne do pracy i wysiłku.

b) Analiza ankiet uczniów ostatnich klas gimnazjum

Uczeń gimnazjum to młody człowiek postawiony w sytuacji dydaktycznej między dzieciństwem a dojrzałością. Ze względu na intensywny rozwój społeczny, emocjonalny i kulturowy uczniów w przedziale wieku 13-15 lat, trudnym i złożonym problemem było zaproponowanie właściwej koncepcji kształcenia gimnazjalnego i stworzenia propozycji takich podręczników do kształcenia kulturowo-literackiego, które zaspokajałyby potrzeby intelektualne uczniów w tym wieku szkolnym, jak również dostarczały im kompetentnie dobranych treści kształcenia polonistycznego, pozwalających na równomierny i właściwy rozwój społeczno-kulturowy młodego człowieka. Trzeba było wziąć pod uwagę zainteresowania współczesnej młodzieży, ich fascynacje rozwojem techniki i cywilizacji, modą, muzyką, sportem i kulturą popularną. Ważnym aspektem polonistycznej koncepcji dydaktyki było wpisanie się w „osobisty świat wartości”⁵³ uczniów – nastolatków.

⁵² M. Mead, *Kultura i tożsamość...*

⁵³ Określenia takiego użył Z. Uryga w artykule *Jak mierzyć imponderabilia?*, [w:] *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, pod red. Z. Urygi, H. Košetki, Kraków 2001, s. 53.

Badania ankietowe przeprowadzono na populacji reprezentatywnej uczniów uczęszczających do gimnazjum:

- 78 uczniów z Warszawy – W.
- 76 uczniów ze Słupska – S.
- 56 uczniów z gminy Kępice – G.

Razem w badaniach uczestniczyło 210 uczniów. Ich udział w badaniach diagnostycznych ilustruje tabela 3.

Tabela 3

Uczestnicy badań

Uczestnicy badań ze względu na miejsce za- mieszkania i płeć	Ogółem		Warszawa		Słupsk		Gmina	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
dziewczęta	121	57,6	43	55,1	46	60,5	32	57,1
chłopcy	89	42,3	35	44,9	30	39,5	24	42,9
Razem	210	100	78	100	76	100	56	100

Poprzez pytania ankietowe zbadano stopień uczestnictwa młodzieży w kulturze, biorąc pod uwagę wskazania Zenona Urygi, który pisząc o kształtowaniu stylu uczestnictwa uczniów w kulturze, zwracał uwagę na „poziom i styl niewymuszonej aktywności, wynikającej z zainteresowań i potrzeby przeżyć estetycznych bądź motywacji uczenia się i świadomych dążeń samokształceniowych, a realizującej się w zachowaniach czytelnich, w korzystaniu z domowych mediów (radia, telewizji, płyt, Internetu), w kontaktach z teatrem, filmem, muzeami, w pasjach kolekcjonerskich”⁵⁴. Ważna jest dla kompetentnego odbioru tekstów kultury również właściwa postawa twórcza, która jest wynikiem różnych czynników zewnętrznych, takich jak środowisko czy możliwość dokonywania wyborów oraz wewnętrznych – wyobraźni, inteligencji, myślenia dywergencyjnego, które stanowi warunek postawy twórczej.

W ankietach dla uczniów pytania zorganizowano wokół następujących tematów badawczych:

⁵⁴ Ibidem.

- analiza i ocena podręczników do kształcenia kulturowo-literackiego oraz zamieszczonych w nich tekstów kultury,
- istota kształcenia kulturowego,
- uczestnictwo w kulturze.

Uczniowie oceniając swoje podręczniki do kształcenia kulturowego, udzielali odpowiedzi na sześć pytań związanych z tym tematem. Zapytano ich o tytuł i autora podręcznika, z którego korzystają na lekcjach języka polskiego oraz o kryteria, którymi by się kierowali samodzielnie wybierając podręcznik. Gimnazjaliści, mając do wyboru sześć odpowiedzi, mogli podkreślić więcej niż jedną. Wyniki przedstawia tabela 4.

Tabela 4

Kryteria podręcznika wymarzonego przez uczniów

Miejscowość	szata graficzna		teksty literackie		teksty kulturowy i ikonizacyjne		polecenia i zadania		inne	
Warszawa N = 78	32	41%	26	33,3%	11	14,1%	7	9%	2	2,6%
Słupsk N = 76	27	35,5%	33	43,4%	12	15,8%	4	5,3%	0	0
Gmina N = 56	26	46,4%	17	30,4%	9	16,1%	4	7,1%	0	0

Wszyscy badani uczniowie jako najistotniejszy element funkcjonalny podręczników wskazali teksty literackie i szatę graficzną, co jest zgodne z oczekiwaniami badającego. Można przypuszczać, że część uczniów wskazujących na szatę graficzną podręczników miała na myśli również teksty ikonizacyjne w nich zamieszczone, ale nie potrafiła tego wyrazić, nie rozumiejąc pojęcia „teksty kultury”, które były wskazane w pytaniu jako jeden z możliwych wariantów wyboru. Najmniej uczniów, około 7%, zaznaczyło jako ważne pytania i polecenia znajdujące się w książce. Wynikało to prawdopodobnie z ogólnej niechęci uczniów do poleceń i zadań, a więc zostały one zakwalifikowane na ostatnim miejscu. Pytani o to, czy lubią swój podręcznik wyrażali również krytyczne spostrzeżenia:

- *uwagam, że mój podręcznik do kształcenia kulturowego jest dobry. Ma wiele interesujących tekstów, łatwych i trudnych a zadania zmuszają nas do myślenia (Świat człowieka),*
- *średnio, są w nim ciekawe teksty, ale jest mało oryginalny, powinno być więcej problemów młodzieżowych (Świat w słowach i obrazach),*

- *nie lubię, ponieważ są w nim wiersze, które trudno zrozumieć (Rozwinąć skrzydła),*
- *nie bardzo, ponieważ jest trochę nudny (Między nami),*
- *nie lubię, teksty są trudne i monotonne, dodatkowo są trudne zadania i ćwiczenia (Między nami),*
- *lubię, jest pouczający i są zawarte w nim mądre źródła (Skarb w słowa zaklęty),*
- *tak, ponieważ jest w nim dużo tekstów literackich o interesującej mnie tematyce (Skarb w słowa zaklęty),*
- *w zasadzie tak, jest w nim trochę fajnych poleceń, a dzieła kulturowe są przedstawione w bardzo ciekawy sposób (Rozwinąć skrzydła),*
- *nie lubię, podręcznik ma trudny w zrozumieniu język, Zawiera mało ciekawych informacji a dużo nudnych i zbędnych. Zdarzenia nie są poukładane chronologicznie i wszystkiego trzeba wciąż szukać (Świat człowieka).*

Analizując wypowiedzi uczniów można dostrzec, że niejednokrotnie mają oni skrajnie odmienne zdania na temat tego samego podręcznika. Ocena bowiem zależy od subiektywnych odczuć każdego ucznia i uwarunkowana jest takimi czynnikami, jak zdolności humanistyczne, zainteresowania, inteligencja, preferencje kulturowe i czytelnicze (jeśli w ogóle są), stopień zdolności komunikacyjnych, umiejętność odczytywania znaczeń na poziomie faktycznym i symbolicznym. Uczniowie ocenili swe podręczniki dość surowo, ale sprawiedliwie. Potrafili dostrzec ich mankamenty i nazwać to, co im się w nich nie podoba. Świadczy to o asertywności młodzieży i chęci wyrażania swych sądów.

Jak widać z powyższych ocen, badani chcieliby mieć podręczniki ciekawe, inspirujące ich do samodzielnych działań, oryginalne i (co ważne) dostosowane do poziomu uczniów. Znamienne jest, że uczniowie dostrzegają fakt, iż niektóre podręczniki są zbyt trudne dla konkretnego zespołu klasowego, dlatego ważne jest, aby nauczyciele mogli proponować swym klasom takie podręczniki, które byłyby dostosowane do poziomu uczących się w niej. Niektórzy gimnazjaliści pisali, że są one zbyt trudne, nie zawsze przejrzyste i czytelne. Warto może byłoby pomyśleć nad tym, aby do podręczników dołączać po zakończeniu każdego rozdziału tematycznego repetytorium, służące do samodzielnego powtarzania koniecznego materiału i umożliwiające przygotowywanie się uczniów do kolejnych zajęć i sprawdzianów. Dobrze byłoby, aby takie zestawy powtórkowe były dostosowane do poszczególnych poziomów wymagań stawianych uczniom. Ułatwiłoby to w dużym stopniu pracę dzieciom i nauczycielom.

W dalszej części ankiety uczniowie odpowiadali na pytania dotyczące zawartości merytorycznej podręczników. Młodzież wypowiadała się na temat tekstów literackich zamieszczonych w książkach oraz przydatności zawartych w nich zadań i poleceń. Pierwsze pytanie brzmiało: Czy teksty literackie zamieszczone w twym podręczniku są: łatwe, trudne, bardzo trudne, ciekawe, nieciekawe, nudne. 74% uczniów zaznaczało odpowiedź łatwe i ciekawe, 18% trudne i nieciekawe, a 8% określiło te teksty jako bardzo trudne lub nudne. Natomiast w kwestii proponowanych zadań i poleceń wybierano propozycje przedstawione w tabeli 5 (uczniowie mogli zaznaczać więcej niż jedną odpowiedź).

Tabela 5

Opinie uczniów o zadaniach i poleceniach
zamieszczonych w podręcznikach

Cecha	Warszawa	Słupsk	Gmina
zróżnicowane	66%	64%	34%
monotonne	57%	58%	55%
ciekawie sformułowane	49%	49%	36%
inspirujące	51%	45%	43%
nieatrakcyjne	12%	23%	21%
trudne	13%	21%	34%
zbyt łatwe	1,5%	0,95%	0,56%

Jak widać z zestawienia tabelarycznego, uczniowie z miasta częściej uważają, że polecenia w podręcznikach są zróżnicowane i dostosowane do ich możliwości intelektualnych. Natomiast większość uczniów ze szkoły gminnej twierdziła, że polecenia w ich podręcznikach są przede wszystkim monotonne, choć 43% uważało jednocześnie, że inspirują i zachęcają do pracy.

W drugiej grupie znalazły się pytania dotyczące istoty kształcenia kompetencji kulturowej. Zapytano uczniów o to, jak rozumieją pojęcie kształcenia kulturowego. Poprawne odpowiedzi nie były zróżnicowane, wszystkie zawierały część definicji mówiącej o literaturze, sztuce, poezji i kształceniu estetycznym.

- *kształcenie kulturowe to zdobywanie wiedzy o kulturze różnych narodów, w różnych epokach, a także kształcenie przez poezję,*

- *jest to przygotowanie nas do długiej drogi przez życie,*
- *poznawanie kultury swojego kraju, ale nie tylko. Można się interesować kulturami, religią i obyczajami innych narodów,*
- *uczenie młodych ludzi o różnych dobrach, takich jak kino, teatr, opera,*
- *kształcenie kulturowe jest to uświadamianie człowieka o kulturze, zwyczajach, o możliwościach odczytywania różnych dzieł (obrazy, wiersze),*
- *ja rozumiem to pojęcie tak, że uczniowie spotykają się z nauczycielem i rozmawiają na temat dobrego wychowania,*
- *wychowanie ludzi i kultura.*

Choć sformułowania były czasem nieporadne, to w swej istocie zawierały przynajmniej część definicji określającej kształcenie kulturowe jako edukację humanistyczną, wprowadzającą ucznia w świat różnorodnych tekstów kultury, wskazującą mu różne drogi interpretacji i poznania arcydzieł kultury polskiej i światowej, a także edukację odkrywającą przed uczniem aksjologiczny pejzaż literatury i kultury. Kształcenie kulturowe to również edukacja estetyczna, wyrabiająca u uczniów poczucie piękna, gustu i smaku, a także wychowanie dla sztuki i przez sztukę. W efekcie kształcenie kompetencji kulturowej powinno doprowadzić ucznia do uczestnictwa w kulturze symbolicznej. Poprawnych odpowiedzi udzieliło około 62% respondentów.

W dalszej części ankiety uczniowie mieli zaznaczyć te teksty kultury, które według nich są najciekawsze. Do wyboru mieli: teksty literackie, malarstwo, grafikę, rzeźbę, plakat i inne. W szkole warszawskiej najwięcej uczniów – około 50% zaznaczyło teksty literackie i malarstwo, niewielkim zainteresowaniem cieszyła się grafika – 23%, rzeźba – 7% i plakat – 8%. Wśród uczniów ze śląskiego gimnazjum największą popularnością cieszyły się również teksty literackie – 48% odpowiedzi i grafika – 42%. Na trzecim miejscu znalazło się malarstwo – 39%. Wśród śląskich gimnazjalistów dużą popularnością cieszyły się plakaty – takiego wyboru dokonało 35% badanych. Należy tu dodać, że przy pytaniu o cechy dobrego podręcznika kilkoro uczniów ze Śląska postulowało umieszczanie w nich plakatów młodzieżowych. Wnioskować można z tego, że forma plakatu jest przekazem kulturowo ciekawym i inspirującym. W odpowiedzi na pytanie wielokrotnego wyboru, czy lekcje kształcenia kulturowego są twórcze, pożyteczne, nieciekawe, inspirujące, atrakcyjne czy monotonne, uczniowie ze szkoły gminnej najczęściej zaznaczali odpowiedź: pożyteczne 67%, ale zaraz potem znalazły się określenia nieciekawe i monotonne (zaznaczane najczęściej równocześnie). W śląskim gimnazjum 75% uczniów

uznało te lekcje za pożyteczne, ale w równym prawie stopniu twórcze (45%) i monotonne (43%). W Warszawie 65% gimnazjalistów określiło swe lekcje kształcenia kulturowego jako pożyteczne, ale również atrakcyjne (45%), inspirujące do samodzielnych poszukiwań (43%) i twórcze (40,5%). Ważną informacją jest to, że uczniowie widzą w swych lekcjach inspirację do własnych samodzielnych badań i dociekań. Uczniowie wszystkich szkół wskazywali, że najbardziej lubią pracę w grupach i pracę zbiorową oraz lekcje, na których stosowane są ciekawe środki dydaktyczne, metody aktywizujące uczniów i środki multimedialne. Z moich obserwacji wynika, że nauczyciele niechętnie stosują w swej pracy metody aktywizujące, nie mają czasu i chęci na takie działania, jak drama, dyskusje panelowe itp. Pytani odpowiadają, że: „nie mają czasu”, „metody aktywizujące to bzdura, niczego nie uczą”, „nie ma czasu na takie atrakcje” itp. Bardzo często uczniowie po raz pierwszy stykają się z takimi formami i metodami pracy na lekcjach prowadzonych przez studentów, od których wymagam uwzględniania w scenariuszach lekcji różnorodnych metod i form pracy, w tym metod aktywizujących uczniów.

Ostatnim aspektem badań tej ankiety było uczestnictwo uczniów w kulturze. Aby mówić o sposobie uczestnictwa w kulturze, trzeba przyjąć definicję edukacji kulturalnej rozumianej tak, aby dawała ona podstawy kształtowania osobowości i twórczych postaw uczniów, przyczyniała do wszechstronnego uczestnictwa w kulturze symbolicznej. W tym celu należy poznać środowisko i czynniki społeczne wpływające na kulturę życia młodzieży. Warunkiem uczestnictwa młodego człowieka w kulturze jest również nabycie kompetencji estetycznych i aksjologicznych.

Poprzez badania ankietowe chciałam uzyskać informacje, czy na sposób uczestnictwa w kulturze wpływają takie różnorodne czynniki, jak zainteresowania czytelnicze, preferencje kulturowe, postawy, środowisko społeczne i kulturowe oraz miejsce zamieszkania. W kwestionariuszu ankiety diagnostycznej znalazło się siedem pytań dotyczących badanego zagadnienia. Wśród nich były cztery pytania wielokrotnego wyboru i trzy pytania otwarte, wymagające uzasadnienia odpowiedzi. Wśród badanych aspektów znalazły się zainteresowania uczniów, preferencje czytelnicze, formy kontaktu z kulturą, wyszukiwanie informacji i korzystanie z dóbr kultury.

Pierwsze pytanie wielokrotnego wyboru dotyczyło sposobu poszukiwania informacji. Uczniowie mieli do wyboru cztery warianty: encyklopedie, inne książki, bibliotekę i Internet.

Odpowiedzi przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6

Stawiane przez uczniów na 1. miejscu źródła informacji

Źródło informacji	Miejscowość		
	Warszawa N = 78	Słupsk N = 76	Gmina N = 56
encyklopedie	22 – 28,2%	21 – 27,6%	3 – 5,4%
inne książki	13 – 16,7%	14 – 18,4%	8 – 14,3%
biblioteka	6 – 7,7%	5 – 6,6%	6 – 10,7%
Internet	37 – 47,4%	36 – 47,4%	39 – 69,6%

Jak wynika z prezentowanych odpowiedzi, aż 70% uczniów mieszkających w gminie położonej ponad 50 kilometrów od większego miasta wyszukuje informacje w Internecie, na drugim miejscu stawiając inne książki i bibliotekę, rzadko korzystając z encyklopedii (5,4%). Powody tego mogą być dwojakie. Po pierwsze, uczniowie ci mają dostęp do Internetu w szkole lub mają własne komputery w domu. Wykorzystują te źródła, które są dla nich najbardziej dostępne. Nie korzystają z encyklopedii, ponieważ prawdopodobnie ich nie mają. W obecnej dobie prędzej znajdzie się w wiejskim domu komputer niż encyklopedię. W każdej szkole jest biblioteka i uczniowie, zwłaszcza w małych miejscowościach, korzystają z niej. W niewielu domach można znaleźć książki, a jedyne dostępne źródło wiedzy poza komputerem to właśnie biblioteka.

Inaczej wygląda sytuacja w szkołach słupskiej i warszawskiej, gdzie z biblioteki prawie nikt nie korzysta – średnio około 8% uczniów. Natomiast z encyklopedii korzysta nieporównywalnie więcej uczniów niż w szkole gminnej. W Warszawie i w Słupsku ponad 27% badanej populacji. Uzasadniając swe wypowiedzi, gimnazjaliści pisali:

- *najczęściej korzystam z Internetu, ponieważ jest najbardziej rozwiniętym źródłem przepływu informacji (gmina),*
- *do Internetu mam dostęp i jest najłatwiejszy (gmina),*
- *wybrałam książkę, bo uwielbiam czytać i korzystam z bibliotek jako źródeł informacji. Nie wyobrażam sobie życia bez książek! (Słupsk),*

- w Internecie najszybciej można znaleźć to czego się szuka i nie trzeba w dodatku wychodzić z domu (Słupsk),
- do Internetu mam łatwy dostęp i nie muszę szperać w książkach (Warszawa),
- Internet, telewizję i książki mam w domu i są zawsze pod ręką, jest w nich najwięcej informacji (Warszawa),
- mam w domu encyklopedie i Internet więc z tego korzystam. Wiadomości z encyklopedii uzupełniam Internetem,
- w bibliotece nie wszystko można dostać, są tam same starocie, nie ma nowości.

Na pytanie o preferowane formy kontaktu z kulturą uczniowie mieli, na prawach listy rankingowej, zaznaczyć miejsce od 1-6. Wybory dokonane przez uczniów przedstawione zostały w tabeli 7.

Tabela 7

Preferowane formy kontaktu z kulturą

Forma	Warszawa					
	1	2	3	4	5	6
teatr	4	6	4	6	41	17
kino	4	8	26	34	6	0
Internet	26	16	12	15	4	6
książka	18	6	24	20	4	6
telewizja	14	31	12	10	6	5
wystawy	4	2	2	6	12	52
Forma	Słupsk					
	1	2	3	4	5	6
teatr	4	4	5	8	29	26
kino	6	7	30	18	3	2
Internet	36	25	8	9	2	1
książka	8	6	18	28	10	6
telewizja	22	32	8	9	2	1
wystawy	0	2	1	1	16	56

Forma	Gmina					
	1	2	3	4	5	6
teatr	0	1	5	8	29	13
kino	9	7	12	18	6	4
Internet	26	15	13	9	2	1
książka	5	7	19	14	10	1
telewizja	12	19	13	9	2	1
wystawy	0	0	0	1	5	50

Z powyższego zestawienia wynika, że uczniowie zgodnie z przewidywaniami na pierwszym miejscu stawiali Internet jako bezkonkurencyjną ich zdaniem formę kontaktu z kulturą. Na drugim miejscu znalazła się telewizja, która zastępuje wielu uczniom okno na świat. Uczniowie szkoły gminnej pisali: *nie chodzę do teatru i na wystawy, chyba że ze szkołą, ale to rzadko. Mamy daleko, a jak są wycieczki to i tak nie wszyscy płacą, żeby pojechać* albo wyjaśniali: *z książek i telewizji korzystam, ale do teatru nie mam zbytnio możliwości pójść*. Stąd też kino, teatr i wystawy znajdują się u tych ankietowanych na ostatnich trzech miejscach. Najmniej popularne są wystawy i muzea. Uczniowie nie lubią tam chodzić, nie są nauczeni korzystania z tych dóbr kultury. W każdej badanej grupie 50 i więcej osób głosowało za ostatnim miejscem dla tej formy kontaktu z kulturą.

Uczniowie proszeni o podanie tytułu ostatnio przeczytanej książki (poza lekturą) wymieniali takie pozycje:

Warszawa	Ślupsk	Gmina
<i>Dziedzictwo</i>	<i>Pamiętnik narkomanki</i>	<i>Hera moja miłość x 3</i>
<i>Mistrz i Małgorzata</i>	<i>Opowieści z Narnii</i>	<i>Na zawsze razem</i>
<i>Cierpienia młodego</i>	<i>Dziecko Noego</i>	<i>Buba x 2</i>
<i>Wertera</i>	<i>Folwark zwierzęcy</i>	pozostali uczniowie wymieniaли tylko lektury:
<i>Władca Pierścieni</i>	<i>Buszujący w zbożu</i>	<i>Szyfrowe prace, Latarnik,</i>
<i>Żaba</i>	<i>Dzieci z Dworca ZOO</i>	<i>Antygona</i>
<i>I nie było już nikogo</i>	<i>Dziewczynka w czerwonym płaszczyku</i>	
<i>Weronika postanawia umrzeć</i>		

Uczniowie z Warszawy i Słupska wymienili książki ambitne, modne, ciekawe, natomiast w gminie tylko 6 osób wymieniło książkę inną niż lektura szkolna, a 29 nie wymieniło żadnej pozycji. Jak wynika z badań, ponad 70% uczniów wcale nie sięgnęłoby po książkę, gdyby nie strach przed jedynką z polskiego. W tym przypadku mamy do czynienia z pozytywnym wpływem przymusu lekturowego. Oddziałuje on na postawy młodych ludzi. I choć z przymusu, jednak młodzież czyta i jest szansa, że przynajmniej niektórym „wejdzie to w krew”. Jeśli nawet co 10 nastolatek w przyszłości dobrowolnie sięgnie po książkę, będzie to sukces w dobie dzisiejszej kultury obrazkowej. Czytanie ma wpływ na jakość i całokształt uczestnictwa uczniów w kulturze, jest jego zarzewiem, ponieważ książka jest pierwszym dostępnym dla dziecka źródłem przeżyć estetycznych i emocjonalnych.

Aby zmienić stosunek młodzieży do lektur i literatury, trzeba zmodyfikować sposób pracy nauczycieli, którzy podchodzą do omawiania tekstów rutynowo i ze znużeniem. Poloniści powinni zmienić swój sposób omawiania lektur tak, aby stały się one atrakcyjne i bliskie uczniom. Nawet tak trudne pozycje lekturowe, jak *Pan Tadeusz* czy *Dziady* zaprezentowane uczniom w atrakcyjny sposób (drama, scenki rodzajowe, np. sąd nad księdzem Robakiem czy wizyta w karczmie Jankiela) mogą zainteresować uczniów.

Wśród dostępnych źródeł kultury uczniowie wszystkich badanych klas wymienili telewizję jako najbardziej popularne medium. Ma to potwierdzenie w badaniach prowadzonych przez Anielę Książek-Szczepanikową⁵⁵, która od lat pisze o wpływie mediów na rozwój intelektualny i społeczny uczniów oraz na temat udziału kultury popularnej w kształtowaniu postaw społecznych i kulturowych młodzieży. Respondenci uzasadniali swój wybór tym, że telewizja odpręża, jest lekka, łatwa i przyjemna, nie zmusza do większego wysiłku intelektualnego, jest „pod ręką”, daje człowiekowi mnóstwo programów do wyboru. Młodzież nie zdaje sobie sprawy z tego, że telewizja często imituje rzeczywistość i śludnie stwarza młodemu człowiekowi poczucie przebywania w dwóch światach – rzeczywistym i fikcyjnym. Niepokozi fakt, że często świat fikcji jest dla młodego człowieka wymarzoną rzeczywistością, w której chciałby żyć.

Ponieważ z otaczającymi nas multimediami nie ma sensu walczyć, polonista musi zrobić wszystko, aby dokonywane przez uczniów wybo-

⁵⁵ A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996; W. Jakubowski, *Edukacja i kultura...*; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

ry były przemyslane, wartościowe i nie stanowiły tylko źródła zabawy i rozrywki. Ucznia należy motywować do kompetentnych wyborów.

Badania wskazały, że korzystanie z dóbr kultury zależne jest według młodzieży od różnych czynników.

Zdaniem badanych z miast największy wpływ na korzystanie z dóbr kultury mają zainteresowania (Warszawa – 42, Słupsk – 33) oraz miejsce zamieszkania (Warszawa – 24, Słupsk – 25), natomiast młodzież z gimnazjum wskazała na miejsce zamieszkania (24) i możliwości finansowe rodziny (21), co w jej przypadku jest uzasadnione odległością od centrów kultury, jak i gorszą sytuacją materialną mieszkańców wsi.

Podsumowując omawiane wyniki przeprowadzonej ankiety, należy wysnuć następujące wnioski:

- Uczniowie lubią swoje podręczniki, uważają je za przydatne pod względem literackim i ikonycznym. Gimnazjaliści w wyborze podręczników sugerują się szatą graficzną, czyli dobozem ikonografii oraz dostosowanymi do poziomu intelektualnego uczniów tekstami literackimi. Najczęściej zwracają uwagę na malarstwo i teksty literackie, ale oczekują od autorów podręczników większej liczby tekstów kultury poświęconych tematyce młodzieżowej (chcieliby oglądać w swych książkach plakaty młodzieżowe i czytać teksty hip-hopowe). Mimo różnych mankamentów uważają, że ich podręczniki są ciekawe i inspirują do twórczego działania. Gimnazjaliści twierdzą jednak, że polecenia i zadania zawarte w podręcznikach są zbyt skomplikowane, mają źle sformułowane polecenia, co utrudnia im samodzielną pracę w domu i przygotowanie do prac sprawdzających.
- Uczestnictwo w kulturze wynikające z zainteresowań i potrzeb uczniów nie stoi na wysokim poziomie. Uczniowie przede wszystkim jako źródło informacji i aktywności kulturowej wykorzystują Internet, który jako najbardziej rozpowszechnione i dostępne źródło wszelkich informacji i wiedzy bije na głowę pozostałe, między innymi szkołę. Komputer jest najczęstszym łącznikiem młodzieży ze światem (również światem kultury). Uczniowie podają, że za jego pośrednictwem wyszukują potrzebne informacje, zdobywają materiał ikoniczny potrzebny do zajęć, wędrują po muzeach świata (niektórzy) i przeglądają witryny z książkami, modą, muzyką. Wielu z nich twierdzi, że komputer i Internet stanowią jedyny codzienny kontakt z potrzebnymi informacjami.
- Rodzice sporadycznie uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych i nie wyrabiają takiego nawyku u swoich dzieci. Najczęściej są zadowolone

ni, że dziecko siedzi w domu przed komputerem, bo przynajmniej nie sprawia kłopotu i wiadomo, co się z nim w danej chwili dzieje. Uczniowie (co jest pocieszające) nie korzystają z kawiarenek internetowych. Żaden uczeń nie zakreślił takiej odpowiedzi.

- Uczniowie swe uczestnictwo w kulturze warunkują, poza zainteresowaniami, przede wszystkim miejscem zamieszkania, czyli dostępnością do dóbr kultury. Nawet jeśli szkoły sporadycznie organizują wyjazdy na imprezy kulturalne do miasta, to nie każdego ucznia stać na taki wyjazd. Generalnie większość uczniów z małych ośrodków twierdzi, że ich uczestnictwo w kulturze jest uwarunkowane przede wszystkim możliwościami finansowymi rodziny.

Reasumując trzeba stwierdzić, że niezadowolające kompetencje kulturowe uczniów uzależnione są w dużej mierze od czynników zewnętrznych – trudnego podręcznika, często mało twórczego i niekompetentnego kulturowo nauczyciela, braku możliwości korzystania z różnorodnych dóbr kultury, małego zainteresowania i zaangażowania rodziców w proces socjalizacji młodzieży, ograniczonych możliwości finansowych rodzin (może gminy powinny dotować dostęp młodzieży szkolnej do dóbr kultury, tak jak to jest w wielu krajach Europy).

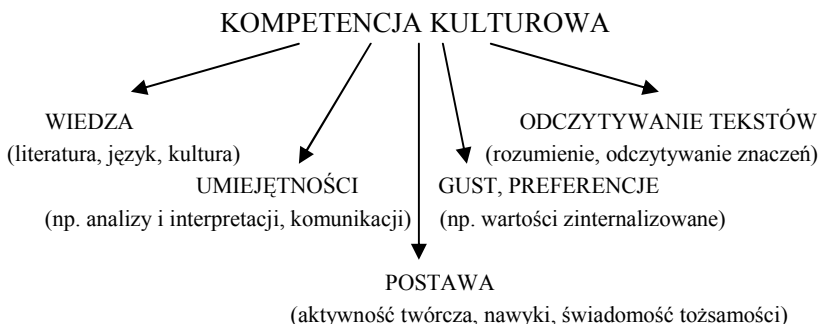
Jeżeli chcemy, aby uczeń był w przyszłości kompetentnym kulturowo młodym człowiekiem, musimy postarać się o zminimalizowanie przeszkód zewnętrznych, mających wpływ na jego rozwój kulturowy i społeczny, a wówczas kompetencje i zainteresowanie młodzieży kulturą zauważalnie wzrosną.

c) Analiza ankiet – testów kompetencji kulturowej uczniów kończących gimnazjum

Test kompetencji kulturowej został ułożony w celu zbadania poziomu wiedzy i umiejętności uczniów kończących gimnazjum oraz ich kompetencji kulturowej wymaganej na tym etapie kształcenia polonistycznego. Jak pisze Z. Uryga „test jest przede wszystkim narzędziem pomiaru wiedzy (wiadomości), a także badania poziomu rozumienia zjawisk i struktur. Przy dobrej konstrukcji może on również służyć – jako to wykazał T. Patrzalek – mierzeniu niektórych umiejętności polonistycznych, takich zwłaszcza, które dają się rozłożyć na elementy. [...] Można nim badać kompetencje wchodzące w skład poprawnej analizy i interpretacji utworów, a w pewnym stopniu nawet postawy, wyrażające się w wartościowaniu (z udziałem przekonań, upodobań, gustu, zain-

interesowań). Pozwala zatem dotknąć, zaledwie dotknąć, sfery imponderabiliów, zasygnalizować ich mocną lub słabą obecność⁵⁶.

Biorąc pod uwagę uwarunkowania określone przez badacza, przeprowadzony test miał na celu wskazanie, w jakim stopniu uczniowie potrafią poruszać się w świecie tekstów kultury. Czy odczytują je na poziomie dosłownym, czy symbolicznym? Czy potrafią analizować teksty literackie w kontekstach ikonicznych tekstów kultury? Jakie zadania i polecenia sprawiają im największą trudność? Test sprawdzał kompetencje kulturowe uczniów w obszarach badawczych przedstawionych na wykresie 1.



Wykres 1. Zakres kompetencji kulturowej

Test składał się z 9 pytań otwartych, mających formę rozprawki, jednego pytania wielokrotnego wyboru i jednego pytania wymagającego krótkiej odpowiedzi. Na jego wypełnienie przeznaczono 90 minut (dwie godziny lekcyjne). Testy przeprowadzono w trzech regionach:

- w gimnazjum w Warszawie na Bemowie – 78 osób (W.)
- w gimnazjum w Słupsku – 76 osób (S.)
- w gimnazjum w gminie położonej 50 km od Słupska – 56 osób (G.)

Polecenia zostały zaprojektowane tak, aby uwzględnić różny poziom wymagań programowych – znalazły się tu zadania łatwe, np. wielokrotnego wyboru, oraz trudne i bardzo trudne, np. odczytywanie symbolicznych znaczeń proponowanych tekstów. Uwzględniono różnorodne teksty kultury, wychodząc od tego, co pochodzi z kanonu kultury i literatu-

⁵⁶ Z. Uryga, *Jak mierzyć...*, s. 54-55, autor powołuje się również na badania T. Patrzalka zawarte w jego książce *Metodyka testu polonistycznego*, Warszawa 1977.

ry, poprzez teksty dotyczące otaczającej ucznia rzeczywistości, zagrożenia cywilizacyjne, aż do komunikacji (apel, odezwa, list).

Test zawierał zadania otwarte dwojakiego rodzaju:

- zadania wymagające krótkiej odpowiedzi – wymienić tytuły lektur, określić tematykę plakatów Andrzeja Pągowskiego *Narkomania* i Janusza Mrowczyka *Nie trać głowy (komputery)*, podać skojarzenia i refleksje do zamieszczonej planszy (antyk), porównać dwa plakaty do spektakli *Romeo i Julia*, wymienić wartości i antywartości przedstawione na rysunku Jana Młodożeńca;
- zadania typu „rozprawka” – zinterpretować wskazane teksty kultury, zanalizować fragment *Pieśni nad Pieśniami* jako motto do plakatu, omówić związek ilustracji przedstawiającej pomnik Małego Powstańca z wierszami Anny Świrszczyńskiej *Strzelać w oczy człowieka i Szczeniak*, zinterpretować sytuację na przedstawionym obrazie, wyjaśnić sens symboliczny okładki podręcznika *Rozwinąć skrzydła*, zanalizować wiersz Władysława Broniewskiego *O radości*, przedstawić swe odczucia i refleksje, ułożyć krótki tekst będący pochwałą młodości;
- zadanie wielokrotnego wyboru – podkreślić określenia charakteryzujące związek obrazu Marca Chagalla *Ja i wioska* z pieśnią ludową.

Test skonstruowany został tak, by uwzględniając dotychczasową edukację szkolną gimnazjalistów, wyjść od refleksji ogólnej (przemijanie, wojna, dylematy moralne), przechodząc do tego, co najbliższe uczniowi (kultura współczesna, środowisko, rodzina), aż do indywidualnych przeżyć i doświadczeń ucznia (problematyka uzależnień, uczucia, wartości).

W testach uwzględniono wiadomości i umiejętności z zakresu:

- czytania ze zrozumieniem na poziomie dosłownym i symbolicznym,
- znajomości tekstów kultury,
- znajomości lektur,
- posługiwania się wiedzą w zakresie analizy i interpretacji dzieła,
- umiejętności budowania wielozdaniowej wypowiedzi,
- umiejętności argumentowania i oceniania,
- wartościowania.

Wśród proponowanych do analizy tekstów kultury na pierwsze miejsce wysuwają się teksty wizualne – 10, co jest zgodne z koncepcją prowadzonych badań. Są one dla uczniów atrakcyjne, mają dużą siłę oddziaływania na odbiorcę, zdają się z pozoru łatwiejsze w percepcji. Barbara Dyduch twierdzi, że „nie można zrozumieć obrazów bez nazwania ich elementów [...] brak wypracowanych metod i modelu edukacji

uwzględniającego polisemiczność tekstów kultury spowodował jedynie wzrost obycia z tą materiałą, nie podnosząc poziomu świadomości co do jej funkcji i jakości⁵⁷.

Proponowany test kompetencji kulturowej uwzględnia również powyższą tezę oraz bardzo ważne twierdzenie autorki cytowanego opracowania, że „obraz utrwalony jest w języku, w którym nie mamy możliwości zadawania pytań, i w którym nie oczekujemy odpowiedzi. Milczący w swym założeniu, doprasza się jednak słów, tonie w powodzi słów, by przywołać dziesiątki pytań postawionych w związku z obrazem w podręcznikach szkolnych”⁵⁸.

Test (patrz: aneks) opracowany do niniejszych badań zakłada również odpowiedź na pytanie: Czy wybrane teksty ikonograficzne, przeznaczone do analizy szkolnej, zamieszczane w podręcznikach gimnazjalnych, są tekstami odpowiadającymi możliwościom percepcji uczniów na poziomie trzeciej klasy gimnazjum? W tym celu, poza malarstwem, do testu wykorzystano także plakaty, afisze teatralne, okładki dwóch podręczników, rysunek Jana Młodożeńca, fotografię pomnika Małego Powstańca – Franka Godlewskiego i pięć tekstów literackich⁵⁹. Starano się dobrać teksty kultury tak, aby były one różnorodne i stanowiły jak najszerszy wachlarz propozycji kulturowych. Aby zbadać poziom umiejętności odczytywania tych tekstów kultury przez nastolatków, zwrócono szczególną uwagę na ich umiejętność opisu przeżyć oraz oceny estetycznej obrazu. Warto również zwrócić uwagę na twierdzenie Elżbiety Pełzowskiej, że „świat choćby najwspanialszy, jako intencjonalny, nie istnieje dopóki go nie nazwiemy. Obraz wiszący w galerii »mówi« lecz nikt go nie słyszy, dopóki odbiorca nie zwerbalizuje doznań z nim związanych”⁶⁰.

Polecenie pierwsze w teście nawiązywało do antyku i refleksji uczniów związanych z przemijaniem, przeszłością, ale również z postawami ludzkimi wobec różnych sytuacji, w jakich stawia nas życie. Na zamieszczonej planszy prezentującej greckie Koloseum leży rozbita lub porzucona maska, a obok napis: *Jej los – powiedzieć „nie” i umrzeć* oraz słownikowe wyjaśnienie, czym jest *fatum*. W górnej części planszy

⁵⁷ B. Dyduch, *Obraz jako narzędzie w polonistycznej edukacji – transformacje i transgresje*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej: obraz badań i działań edukacyjnych*, pod red. Z. Urygi i M. Sienko, Kraków 2005, s. 150.

⁵⁸ Ibidem, s. 152.

⁵⁹ Wszystkie wykorzystane do celów naukowych ilustracje pochodzą z podręczników szkolnych do gimnazjum.

⁶⁰ E. Pełzowska, *Integrować! Integrować?...*

napis: *Żadnych kompromisów*. Uczniowie mieli za zadanie wymienić w 3 punktach skojarzenia i refleksje, jakie ta plansza w nich budzi oraz uwzględnić przekazywane poprzez tę symbolikę wzorce zachowań.

Uczniowie pisali:

- *kojarzy mi się to z Koloseum w Grecji, odcięta głowa posągu jako symbol zbyt małego szacunku dla historii, o historię trzeba dbać,*
- *tragedia, obojętność, zapatrzenie się ludzi w jakieś niewidoczne wydarzenie,*
- *z upadkiem Troi, zaskoczeni ludzie patrzą na jej niespodziewany upadek,*
- *śmierć, Grecja, tragedia, zły los, przemijanie, fatum,*
- *skłania do nonkonformizmu, skłania się ku anarchii – „żadnych kompromisów”, zmusza do refleksji nad przeznaczeniem i własnym losem,*
- *Grecja, turyści, starożytność, sprzeciw wobec tyranii, obrona wolności, śmierć jest nieubłaganą koniecznością, przemijanie to naturalna kolej rzeczy,*
- *smutek, cierpienie, obojętność, zniszczenie i śmierć,*
- *zdziwienie, niezrozumienie, śmierć,*
- *śmierć ludzi, utrata bliskich, zagłada,*
- *kojarzy mi się z turystą, który chce poznać zabytki Grecji,*
- *strajk głodowy, II wojna światowa, śmierć, zagłada ludzkości,*
- *obojętność ludzi wobec siebie, brak zainteresowania, smutek.*

W odpowiedziach uczniów powtarzały się zasadniczo te same określenia: smutek, śmierć, przemijanie, obojętność w stosunku do innych ludzi. Najciekawsze i najbardziej rozbudowane odpowiedzi sformułowali uczniowie z warszawskiego gimnazjum. Ich refleksje zostały ułożone w pewien ciąg logicznie powiązanych znaczeń, pojawiło się bogate słownictwo – używano słów nonkonformizm czy anarchia. Uczniowie dobrze odczytali przesłanie, nie mieli większych trudności z wykonaniem tego polecenia. W kontekście tej planszy poproszono ich o podanie tytułów dwóch lektur kojarzących się z nią. Gimnazjaliści wymieniali najczęściej *Antygonę* Sofoklesa i *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego. Przywołujący *Antygonę* kierowali się przede wszystkim okresem jej powstania i tematyką dzieła, nawiązującą do wymienionych przez uczniów skojarzeń. Ta grupa gimnazjalistów, która wskazała powieść Kamińskiego, odnalazła skojarzenia symboliczne, takie jak śmierć, fatum, zły los, przemijanie, ale także odwołanie do hasła: *Żadnych kompromisów*. Niepokojąca jest liczba braku odpowiedzi na to pytanie – 27% ogółu.

Kolejny cykl pytań dotyczył dwóch afiszy teatralnych do spektakli *Romeo i Julia*. Na pierwszym, Andrzeja Pagowskiego, widać drapieżne bryły, które poprzez plastyczną metaforę przedstawiają skłócone dwa rody. Drugi plakat, Rosława Szayby, wykorzystuje symbolikę dwu nieżywych, przytulonych do siebie gołębi⁶¹. Uczniowie mieli za zadanie:

- porównać ze sobą oba plakaty i wykazać ich podobieństwa i różnice,
- dokonać interpretacji tekstów kultury,
- użyć fragmentu *Pieśni nad Pieśniami* jako motto do jednego z plakatów.

W odpowiedziach respondenci winni wykazać się zdolnością odczytywania w dziełach ikonicznych takich wartości estetycznych, jak: piękno, brzydota, dramatyzm, tragizm, komizm, patos. Wiąże się to bezpośrednio z umiejętnością łączenia interpretacji tekstów literackich i ikonicznych oraz zdolnością do nazywania przeżyć estetycznych. Odpowiadający udzielali najczęściej lakonicznych i krótkich odpowiedzi. Jedna tylko wypowiedź ucznia z Warszawy była profesjonalna i świadczyła o jego kompetencji:

- *Metaforyczne ujęcie tematu, metaforyczne przedstawienie postaci na obu plakatach, skupienie się na pierwszym plakacie na wrogości rodów przedstawione poprzez geometryczną ich formę, na drugim zaś realistyczne przedstawienie głów dwóch martwych gołębi, mających symbolizować miłość do „grobowej deski”,*
inna:

- *Na pierwszym plakacie głównym motywem jest kłótnia dwóch zwaśnionych rodów, na drugim miłość i delikatność. Pierwszy się źle kojarzy, a drugi ciepło.*

Uczniowie dość sprawnie argumentowali i uzasadniali swój wybór:

- *Motto to można było zastosować do plakatu drugiego, ponieważ te ptaki wyglądają jak papużki nierozłączki. Ich miłość jest tak mocna, że nie rozdzieli ich śmierć.*
- *Motto to pasuje do plakatu drugiego, bo oddaje ono graficzny obraz tego wiersza.*
- *Sądzę, że pasuje on do obu, jednak bardziej do drugiego. Autor przedstawił martwe gołębie, a jak wiadomo z tekstu dramatu Romeo i Julia popełnili samobójstwo.*
- *Plakat przedstawia dwa gołębie a pod nimi krzyż. Mimo że już nie żyją, nadal są razem. Pasuje do tego fragment: „mocna jak śmierć jest miłość”.*

⁶¹ Więcej: M. Jędrzychowska, *To lubię! Zadania i teksty, kl. I. gimnazjum, Książka nauczyciela*, Kraków 2004, s. 268-270.

- *Według mnie do pierwszego, bo fragment pasuje do sytuacji, gdzie miłość jest tak mocna, że nie pokonają jej nawet dwa skłócone rody.*

Gimnazjaliści wykazali się w tym poleceniu dużym zrozumieniem tematu oraz wiedzą literacką (znali treść dramatu), potrafili zinterpretować tekst ikoniczny, odwołać się do tekstu literackiego, uzasadniając swój wybór. Polecenie to wykonało poprawnie 64% uczniów, natomiast 13% nie wykonało go. Jeden uczeń napisał „nie rozumiem”. Należy pamiętać o tym, że interpretacje zestawionych ze sobą tekstów kultury wiązały się bezpośrednio z właściwym odczytaniem utworu literackiego, natomiast refleksje uczniów były wynikiem kontaktu z tekstem ikonicznym.

Podobne założenie – umiejętności odczytywania i porównywania różnych tekstów kultury – sformułowano w poleceniu 6. Uczeń miał napisać w 4 zdaniach, co łączy pomnik Małego Powstańca z wierszami Anny Świrszczyńskiej *Strzelać w oczy człowieka i Szczeniak*. Aby móc wykonać to zadanie, uczeń powinien mieć konieczną wiedzę i umiejętności analizy i interpretacji tekstów, pozwalającą mu na zrozumienie pojęcia symbolu. W tym przypadku zastosowano metodę porównawczą, która polega na zestawieniu ze sobą tekstów literackich i ikonicznych powiązanych tym samym tematem. Analiza sfery wizualnej obrazu powinna pomóc w odczytaniu i interpretacji utworów poetyckich.

Barbara Dyduch w swej najnowszej książce wyjaśniającej łączność obrazu z tekstem pisze, że „wprowadzenie pojęcia symbolu w gimnazjum powinno być poprzedzone długotrwałym procesem edukacyjnym, w którym działania przeprowadzane są zarówno na materiale słownym, jak i ikonograficznym. Wśród owych poczynąń ważne miejsce zajmuje objaśnienie dziecku otaczającej je ikonosfery, której zjawiska i prawa nimi rządzące można wykorzystać w celu poznania, wartościowania i oceniania szeroko rozumianej kultury symbolicznej”⁶². Poza tym uczeń powinien:

- wiedzieć jak nazwać i rozpoznać podmiot liryczny,
- umieć określić sytuację, w jakiej się znajduje lub wypowiada,
- właściwie odczytać temat utworu i jego wymowę,
- mieć świadomość, że sens utworu można czasem dostrzec dopiero po dokładnej wielokrotnej analizie tekstu,
- ustalić, czy na pierwsze miejsce wysuwa się podmiot liryczny wraz ze swymi przeżyciami czy może ważniejszy jest adresat lub świat przedstawiony. Gdy spełni te podstawowe warunki, wówczas może sformułować w sposób właściwy swą kilkuzdaniową wypowiedź na zadane pytanie.

⁶² B. Dyduch, *Między słowem a obrazem...*, s. 100.

Celem polecenia 6 w teście kompetencji kulturowej było sprawdzenie, w jakim stopniu uczniowie potrafią odczytać obraz w sytuacji, kiedy stanowi on kontekst, dopowiedzenie lub tylko towarzyszy tekstowi literackiemu, czy traktują tekst ikoniczny jako dopowiedzenie sensu literatury, czy zauważają i odczytują symbole i metafory.

Wszystkie trzy teksty kultury zamieszczone w tym poleceniu traktują o tragicznych losach małych chłopców biorących udział w powstaniu warszawskim. Uczniowie, którzy odpowiedzieli na to pytanie, w większości poprawnie odczytywali ich sens. Oto przykładowe wypowiedzi:

- *Wszystkie teksty kultury mówią o młodych ludziach, którzy brali udział w wojnie lub powstaniu. Teksty te mówią o śmierci młodych ludzi. Zostali oni zabici z powodu swych działań konspiracyjnych lub braku odwagi, by zabić drugiego człowieka. Teksty te poruszają czytelnika i działają na jego wyobraźnię.*
- *Moim zdaniem chodzi o to, że młodzi ludzie nie są na tyle przygotowani psychicznie, by zabić kogoś, aby odpowiadać za swoje młodościowe czyny. Łączy je na pewno tragizm. Można je odnieść do obecnej sytuacji w Iraku i Afganistanie, gdzie dzieci zabijają innych ludzi na polecenie dorosłych. To przerażające...*
- *Wszystkie te obrazy kojarzą mi się z odwagą młodych ludzi podczas powstania lub innych działań zbrojnych. Wiersze opowiadają o młodościach, którzy niewinnie zginęli.*

Ostatnia wypowiedź jest bardzo dojrzała i dość kontrowersyjna:

- *Różne teksty kultury łączą postaci małych żołnierzy, bezbronnych młodych ludzi, których idiotyczni dowódcy skazali na śmierć w czasie powstania warszawskiego. Wszystkie te teksty pokazują nieprzygotowanie do walki i bezsens oporu. Postać Małego Powstańcy ukazuje idiotyczność całego powstania, niepotrzebny wysiłek ludzi, którzy oddali swoje życie za nic. Teksty skupiają się na straconym młodym pokoleniu, na młodych ludziach nie nadających się do walki, ale do zupełnie innych rzeczy.*

Biorąc pod uwagę przykładowe wypowiedzi uczniów, można stwierdzić, że mają oni dużą zdolność spostrzegania i analizowania sytuacji, potrafią wczuć się w nastrój prezentowanych tekstów kultury, ale również mają umiejętność osądzania i formułowania odważnych wniosków. We wszystkich analizowanych odpowiedziach uczniowie odnoszą się do ogólnej tematyki utworów, zgodnie z poleceniem nie analizują jej i nie dokonują interpretacji poszczególnych tekstów. Odpowiedzi na poziomie refleksyjnym udzieliło 44% badanych. Pozostali uczniowie zrealizowali polecenie na poziomie odbioru faktycznego – 24%, a 32% nie odpowiedziało bądź udzieliło złej odpowiedzi.

Tematykę wyborów moralnych prezentuje również polecenie 7, chociaż zadanie dla uczniów było zgoła inne. W tym przypadku gimnazjaliści mieli zinterpretować ukazaną na obrazie sytuację, dokonać „ożywienia” obrazu i przejść od plastycznej do literackiej jego symboliki – odczytać zakodowany w nim symbol.

Ilustracja przedstawia żołnierza, który klęczy ukryty za symbolicznymi tablicami z Dekalogiem i składa broń do strzału. Jest to zadanie wymagające od uczniów wiedzy polonistycznej oraz znajomości Starego Testamentu. Badani bardzo dobrze poradzili sobie z tym zadaniem. 57% z nich dokonało interpretacji uwzględniającej symboliczne znaczenie tablic Mojżeszowych w prezentowanej przez autora dzieła sytuacji. Jest to dobry wynik interpretacji tekstu na poziomie odbioru symbolicznego. Poniżej prezentuję wybrane wypowiedzi:

- *Żołnierz kryjący się za tablicami z Dekalogiem jest symbolem wojny. Dekalog jest symbolem moralności, praw. Tu Dekalog jest ostrzeliwany, aby trafić w kryjącego się za nim żołnierza. Obraz informuje nas o tym, że podczas wojny nie ma miejsca na moralność, ludzkie odruchy i prawo. (W.)*
- *Obraz ukazuje żołnierza ukrytego za kamiennymi tablicami, tak jakby chował się za Bogiem. Dwie tablice symbolizują 10 przykazań Bożych danych na górze Synaj Mojżeszowi. Bóg jest odwagą człowieka. On daje mu siłę i wiarę w to, co robi oraz nadzieję. (W.)*
- *Na obrazie ukazana jest tablica z X przykazaniami. Za nią ukrył się żołnierz, który trzyma w rękach karabin. Jego celem jest wróg, który stanowi dla niego niebezpieczeństwo. Żołnierz kryje się za tablicami, w ten sposób autor wskazuje nam, że żołnierz żył według przykazań, a teraz, gdy śmierć jest blisko stanowią one dla niego osłonę. (W.)*

Jednak niektórzy uczniowie odczytywali obraz dosłownie lub niewłaściwie:

- *Obraz przedstawia walczącego mężczyznę ukrytego za jakimś murem. Ta sytuacja rozgrywa się na jakiejś pustyni. (G.)*
- *Żołnierz jest na wojnie. Obserwuje czy w pobliżu nie ma wroga. Chowa się za tablicami z dziesięcioma przykazaniami. Klęczy, w ręku ma broń. (G.)*
- *Działo się to na wojnie, która była długa. Była ciężka i męcząca. (G.)*
- *Na obrazku widać, że jest wojna. Ktoś zaczyna się chować i strzelać z ukrycia. Na obrazku pokazana jest zima. (G.)*

Dwa kolejne zadania w teście kompetencji kulturowej dotyczyły umiejętności odczytywania przesłań i wyborów moralnych, oceny postaw, rozumienia i akceptacji podstawowych dla kultury europejskiej pojęć oraz

wartości: wiary, nadziei, miłości oraz piękna, dobra i prawdy oraz formułowania refleksji nad ludzkim życiem. W pierwszym zadaniu uczniowie mieli dokonać wyboru i ocenić postawy moralne postaci zaprezentowanych przez Jana Młodożeńca. Rysunek przedstawia podium, na którym stoją ludzie symbolizujący różne wartości i antywartości (bogactwo, spryt, siłę, urodę, władzę). Poza podium, pod schodami leży żebrak. Młodzież dokonywała ocen i uzasadniała swe wybory, odpowiadając na pytanie: *O jakich wartościach i antywartościach mówi rysunek Jana Młodożeńca?*

Odpowiedzi uczniów z gimnazjum w gminie były bardzo krótkie, ograniczały się tylko do wymienienia cech. Ci, którzy odpowiedzieli, nie zawsze rozumieli polecenie, udzielając m.in. takich odpowiedzi:

- *wygrana zwycięstwo, radość,*
- *nie trzeba być dojrzałym, żeby się pokazać, trzeba mieć wiedzę w głowie, nie trzeba być silnym, żeby kogoś uderzyć,*
- *podział ludzi na poziomy.*

Inni pisali krótko, wymieniając jedynie cechy osób:

- *pycha, chciwość, chytrość, nieprzyzwoitość,*
- *uroda, siła, sława, nędza, przebiegłość,*
- *wartości: walka, sex, biznes, kariera i łatwe pieniądze – antywartości: bieda i żebractwo.*

Niewiele osób (23%) motywowało swą wypowiedź:

- *najważniejsza jest siła, wygląd, pieniądze i sława. Na szarym końcu są charakter i wnętrze człowieka,*
- *podział na klasy, popularność i przemoc na pierwszych miejscach, skrusza i chęć pomocy innym na samym końcu,*
- *ci, którzy mają pieniądze są zawsze w czołówce, biedny zawsze pada na kolana, w świecie bogatych nie ma miejsca dla biednych.*

19% uczniów nie udzieliło odpowiedzi, 47% uczniów nie uzasadniło ich. Najlepiej wywiązała się z tego zadania warszawska młodzież, której 76% udzieliło długich odpowiedzi, zawierających uzasadnienie:

- *Najlepiej w życiu mają sportowcy, biznes jest również ważny, ludzie przebiegli i chytry dobrze na tym wychodzą, ludzie sławni są powszechnie znani i lubiani, ludzie, którzy dawniej pełnili ważne funkcje i narażali się – dziś się nie liczą.*
- *Przemoc jest w dzisiejszych czasach na I miejscu, sex nie jest dzisiaj miłością, tylko opiera się na zaspokajaniu potrzeb, kariera pochłania ludzi, przebiegłość, przekręty i cwaniactwo decydują o sukcesie, ludzie myślą o sobie, a potrzebujących zostawiają bez pomocy.*
- *Kto jest silniejszy, ten jest wyżej, pogarda dla ubogich, dominacja silniejszych, choć nie zawsze mądrzejszych.*

- *1 – silny mężczyzna to przywódca, 2 – bogini piękności rozchwytywana przez mężczyzn, 3 i 4 to ludzie z klasą – bogaci biznesmeni, 5 – ludzie utalentowani, chwaleni za osiągnięcia, na ostatnim miejscu (ex) człowiek ubogi, uznawany za margines – poniżej podium. Czy to z jego winy? Może nagle stracił wszystko i został sam. Nigdy nie wiemy, dlaczego tak skończył, a uznajemy go za śmiecia!*

Z odpowiedzi uczniów warszawskiego gimnazjum można wywnioskować, że młodzi z dużych aglomeracji bardzo dobrze orientują się w stosunkach społecznych, są dobrymi obserwatorami otaczającej ich rzeczywistości, potrafią celnie oceniać i wartościować postawy ludzkie. Większość dostrzega znieczulicę i pogardę dla słabości, nędzy i nieudolności ludzkiej. Nie pochwalają postaw i zachowań dorosłych, choć niektórzy identyfikują się z nimi. Wyniki uzyskane w tym punkcie testu przedstawiają wybory aksjologiczne wcześniej opisywane w rozdziale dotyczącym postaw uczniów wobec wartości.

Zgodnie z przedstawianą przez Ewę Nowak⁶³ koncepcją edukacji aksjologicznej, prezentującą trzy etapy edukacji – rozpoznanie, zrozumienie i respektowanie wartości, czyli traktowanie ich jak własne, można stwierdzić, że większość uczniów (poza Warszawą) rozpoznaje wartości nazywając je, ale ich nie rozumie, nie wyraża swych opinii i ocen, nie traktuje ich jak swoich. Uczniowie z gimnazjum w Warszawie są bardziej uspołecznieni i wrażliwi na drugiego człowieka, potrafią dokonać właściwych ocen i wyborów. Zestawienie wyników przedstawia tabela 8.

Tabela 8

Poziom przyswajania wartości przez uczniów

Miejscowość	Wartości			
	rozpoznane	rozumiane	respektowane	brak odpowiedzi
Warszawa	15%	36%	40%	9%
Słupsk	56%	15%	7%	22%
Gmina	47%	23%	11%	19%

⁶³ E. Nowak, *Tekst literacki a uczenie przez i dla wartości*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, pod red. A. Janus-Litan, Kraków 2004, s. 83.

Respektowanie wartości stanowi najwyższy poziom ich przyswojenia.

Kolejne zadanie, jakie mieli uczniowie do wykonania dotyczyło problemu uzależnień i realizacji tej tematyki poprzez ukazane symbole i metafory w wybranych tekstach kultury – plakatach. Do sprawdzenia orientacji młodzieży w tej kwestii posłużyły dwa plakaty: Andrzeja Pagowskiego *Narkomania* i Jerzego Mrowczyka *Nie trać głowy (komputery)*. Uczniowie mieli odpowiedzieć na pytania o to, jaka łączy je tematyka, w jaki sposób oddziałują na odbiorcę i jakie skojarzenia wykorzystano do zobrazowania przedstawionego zagadnienia. Ankietowani nie mieli większego problemu z rozpoznaniem, o jaką problematykę chodzi i co łączy oba plakaty. Większość pisała o tym, że jest to tematyka uzależnień. Uczniowie wskazywali, w jaki sposób plakaty oddziałują na odbiorcę:

- *Odbiorca widząc te plakaty rozumie, że nie powinien brać narkotyków ani siedzieć zbyt długo przy komputerze.*
- *Oba plakaty zmuszają do myślenia i zastanowienia się nad sobą.*

Na pytanie o skojarzenia najlepiej odpowiadali gimnazjaliści z Warszawy:

- *Z maku produkuje się narkotyki, a te maki zakończone krzyżami oznaczają śmierć. Dyskietka natomiast przedstawia komputer, od którego wiele ludzi też jest uzależnionych.*
- *Na plakacie pierwszym ukazane są maki zakończone krzyżem. Kojarzy się to ze śmiercią. Na drugim pokazano dyskietkę, w której jest zamknięta głowa. Ludzie potrafią odciąć się od świata i całkowicie oddać się maszynie zwanej komputerem.*
- *Jeśli chodzi o plakat pierwszy to uważam, że autor przedstawia na nim moment upadku na dno. Z pięknego czerwonego kwiatu makówki zmienia się w suchy patyk ze zwiniętą i brzydką końcówką. Tak samo jest z narkomanem. Na początku ma swoją wizję, plany i postanowienia, a biorąc narkotyki zmienia się w suchą i pustą, nic nie wartą makówkę. Komputer może również uzależnić człowieka, wchodzi do Internetu, spędzają przy nim dużo czasu i zapominają o całym świecie i swych obowiązkach.*
- *Pierwsze skojarzenie, które wykorzystano to mak, czyli roślina, z której wyrabia się narkotyki oraz krzyże – symbol śmierci. Motyw, jakim posłużył się autor drugiego plakatu to dyskietka komputerowa w kształcie gilotyny.*
- *Aby zobrazować problem, na pierwszym plakacie użyto czarnego koloru oraz znaku krzyża – symbole śmierci. Na drugim jest dyskiet-*

*ka, która przypomina urządzenie służące w dawnych czasach do ści-
niania głowy.*

Najwięcej problemu sprawiły uczniom polecenia 9 i 10, dotyczące odczytania tekstu kultury na poziomie symbolicznym – projekt okładki do podręcznika gimnazjalnego Teresy Michałkiewiczowej *Rozwinąć skrzydła*, na której przez otwarte okno wlatuje do pokoju ptak ze skrzydłami w kształcie kartek otwartej książki oraz analiza i interpretacja mało znanego wiersza Władysława Broniewskiego *O radości*, pochodzącego z tomiku *Dymy nad miastem* wydanego w 1926 roku.

Okładka podręcznika gimnazjalnego to forma plakatu, który ma symbolizować wiedzę, pęd do nauki i korzyści płynące z czytania książek. Białe ptaki – może gołębie, to symbol łagodności, pokoju, radości. Wpadają do pokoju przez otwarte szeroko okno i siadają na stole, na którym leży otwarta książka. Ptaki mają taki sam kształt skrzydeł jak książka, mogą się z nią stopić w jedną całość.

Polecenie miało sprawdzić umiejętność recepcji kultury przez uczniów, odkodowywania przez nich znaków i odkrywania artystycznych sensów zamkniętych w tekstach kultury. Podobnie jak w poprzednich zadaniach, tu również najlepiej poradzili sobie gimnazjaliści z Warszawy. 11 osób odczytało symboliczne przesłanie prawidłowo i wypowiedziało się układając wielozdaniową, spójną znaczeniowo odpowiedź:

- *Nauka zawiera dużo dziedzin i informacji z różnych źródeł i dziedzin świata. Myślę, że te wlatujące ptaki ze skrzydłami w kształcie książki właśnie to przedstawiają, później łączą się w jedną całość i jedną książkę.*
- *To już czas, to już pora, aby książki przyfrunęły i chciało się je czytać, bo bez książek i bez nauki nie ma życia, a bez życia nie ma nas, czyli ludzi wykształconych, dzięki którym przez otwarte okno wleci ptak nauki.*
- *Chodzi o to, że dzięki czytaniu możemy rozwinąć swe skrzydła i stać się wolnym.*
- *Książki są jak wspaniałe ptaki, a na skrzydłach niosą strony.*
- *Okładka symbolizuje potęgę, jaką dysponuje słowo. Za jego pomocą można rozwinąć skrzydła wyobraźni i stworzyć coś, czego jeszcze nikt nigdy nie stworzył. Wznieść się pod niebo, można tworzyć najwspanialsze dzieła.*

Tylko czworo uczniów ze Słupska stworzyło odpowiedź na poziomie wielozdaniowej, spójnej wypowiedzi, np.:

- *Przez okno widać wlatujące ptaki, które zmieniają się w kartki książki. Symbolizuje to pozytywny wpływ czytania książek na rozwój wiedzy i umysłu oraz własnych talentów.*

- *Tytuł ten mówi nam, że powinniśmy rozwijać skrzydła, czyli mieć w sobie coraz więcej mądrości. Rozwijać skrzydła to stawiać się mądrzej. Nauka jest kluczem naszej przyszłości.*

Uzyskany wynik świadczy o bardzo niskim poziomie myślenia abstrakcyjnego i symbolicznego badanych uczniów. Nie potrafią oni odczytywać ukrytych w tekście kultury znaczeń i symboli. Mają trudność w odkodowywaniu znaków i odkrywaniu sensów zawartych w symbolicznych tekstach kultury. Uczniowie w niewielkim stopniu opanowali umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów, co wiąże się również z ich niewielką kompetencją językową i ograniczonym myśleniem dywergencyjnym.

Dwa ostatnie zadania łączą się ze sobą tematycznie. Uczniowie po przedstawieniu własnych odczuć i refleksji na temat wiersza *O radości* mieli za zadanie ułożyć krótki tekst w wybranej formie – odezwy, apelu, wiersza czy listu, będący pochwałą życia i młodości.

Wiersz *O radości* jest apoteozą młodości (metaforyka szumiącego wiatru), pochwałą wolności i zachwytem nad pięknem świata i przyrody (rola apostrof do wiatru i do serca). Poprzez to polecenie badano zdolność uczniów do samodzielnego interpretowania świata, odwagę w wygłaszaniu własnych sądów i opinii, postawę wobec świata, autentyczność przeżyć emocjonalnych i intelektualnych w zetknięciu z tekstem literackim. Udzielone odpowiedzi nie odpowiadały oczekiwaniom. Oto niektóre przykłady wypowiedzi:

- *Czytając ten wiersz czuję się jakbym był gdzieś daleko, bez problemów, bez niczego. Mam tylko lekki wiatr, który uspokaja mnie, on jest wszędzie, tylko trzeba go zobaczyć i poczuć, a nasze życie wypełni się Radością. Często nie zauważamy tego cichego, zielonego wiatru, który nas uspokaja i utula. Krzyczymy, a jednak ten wichrowy azyl jest wszędzie gdzie my jesteśmy.(W.)*
- *Wiersz mówi o radości. Wszystko, co wydaje nam się piękne, przyjemne i wywołujące uśmiech na naszych twarzach powoduje radość. W wierszu zostały przywołane sytuacje i zjawiska wywołujące w człowieku pozytywne uczucia. Piękno natury, wiosna, radość, miłość, lekkość bytu, rzeźkość wiatru i śpiew... Można sobie wyobrazić rozległe pola i łąki, które mogłyby być symbolem wszelkich możliwości i długiej drogi przez życie młodego, beztrudnego człowieka z duszą artysty i niesamowitą wrażliwością na otaczającą go rzeczywistość.(W.)*
- *Podmiot liryczny wiersza oczekuje na szalony wiatr, domaga się go, chce żeby wiał z całą mocą. Według mnie symbolizuje on tę radość, która się wlewa w nasze serca i umysły. Gdy tego wiatru nie ma, to*

„w rosach kaliny i klony”, czyli smutek i zalewanie się łzami. Nato-
miast, gdy wiatr symbolizujący radość zawieje, to „spłynie radość
zieloną ulewą”, pocujemy się szczęśliwsi i lepsi.(W.)

- Wiersz ten daje mi do zrozumienia, że autor wychwala młodość jako
szalony zielony wichur wiejący, jako coś wyjątkowego. Mówi, aby
poddąć się młodości i wiać, płynąć w nią, aby jej nie przegapić, nie
stracić szansy na godne przeżycie młodości.(S.)
- Wiersz opowiada o radości czerpanej z obcowania z naturą. Ukazuje
piękno wody, strumieni, drzew, nieba i wiatru. Pokazuje, że natura
może być źródłem natchnień i szczęścia. Natura jest piękna i trzeba
to docenić, potrafić się nią cieszyć.(S.)
- Wiersz pokazuje, jakie życie potrafi być zaskakująco piękne. Kiedy
rozpoczyna się wiosna, każdy ma więcej siły i ochoty do działania
i czuje się szczęśliwy.(G.)
- Moim zdaniem radość i młodość jest jak wietrzyk, który chłodzi nas
w upalne dni. Miłość w tym czasie nabiera sensu, stajemy się doj-
rzalsi, wrażliwi na wszystko.(G.)

W tabeli 9 pokazano zestawienie obrazujące odbiór wiersza przez
wszystkich uczestników próby na poziomie faktycznym, refleksyjnym
i symbolicznym.

Tabela 9

Badana grupa	Poziom odbioru			Brak odpowiedzi
	faktyczny	refleksyjny	symboliczny	
Warszawa	25%	28%	25%	22%
Słupsk	37%	18%	11%	34%
Gmina	31%	4%	3%	62%

Z wyników zamieszczonych w tabeli można wywnioskować, że 53%
uczniów z gimnazjum w Warszawie i 29% słupskich gimnazjalistów
potrafi odczytywać ukryte w dziele literackim sensy, rozumie znaczenie
metafory i wskazuje ją, ma zdolność pojmowania znaczeń symboli, ma
umiejętność kreowania świata wyobrażeniowego, co umożliwia im ro-
zumienie i interpretację dzieła. Pozostała bardzo duża grupa ankietowa-
nych uczniów z gminy (93%) nie pojmuje sensu utworu, nie odnajduje
w nim ukrytych symboli, metafor i znaczeń. Nie dokonują żadnych

operacji myślowych świadczących o ich twórczym myśleniu. Można zatem stwierdzić, że nie mają koniecznych w tym względzie kompetencji literackich, rozumianych jako zdolność rozumienia, przekształcania i interpretacji tekstu poprzez wyrażanie swych opinii oraz sądów warunkujących właściwy odbiór tekstu literackiego.

Ostatnie polecenie wywiązało się z interpretacją wiersza Władysława Broniewskiego i brzmiało: *Spróbuj ułożyć krótki tekst, w dowolnej formie (odezwy, apelu, wiersza, listu), będący Twoją pochwałą młodości*. Najciekawsze i różnorodne w formie teksty stworzyli uczniowie z Warszawy. W ich pracach wystąpiły wszystkie zaproponowane formy wypowiedzi, co świadczy o znajomości tych form i umiejętności ich tworzenia. Wiele było ciekawych i trudno było wybrać tych kilka do zaprezentowania.

Odezwa:

- *O Młodości*
Ty piękna, jedyna, niepowtarzalna.
Jak to jest, że w jednej chwili jesteś
W drugiej Cię już nie ma?!
Kto mi to wyjaśni, pomoże zrozumieć?
To nieważne! Ważne żeś ty mą ukochaną jest!
- *Młodości!*
Dziś Cię wyśmiewam,
dziś chcę Cię porzucić.
Lecz gdy będę starą
do Ciebie pragnęłabym wrócić.
- *Młodość! W tym słowie mieści się wszystko!*
Młodość! To wtedy piękno kwitnie wokół nas!
Młodzi! Nie, nie zamierajcie, bądźcie odważni i do wszystkiego zdolni!
Młodość! Nie zmarnujcie jej, a będziecie jak ptak wolni!

Apel:

- *Apeluję!*
Młodość jest piękna. Mogłaby się nigdy nie kończyć. Tak więc, droga młodozieży, nie starzejmy się i nie postarzajmy na zapas! Wszystko w swoim czasie!
- *Pochwała młodości!*
Wszystko przemija, płynie!
Młodość – radosne przeżycia!
Korzystaj z tej chwili teraz!

A potem już tylko wspominaj!

- *Apeluję do wszystkich młodych ludzi, by cieszyli się i doceniali to, co mają, a swą młodość wykorzystywali do pożytecznych celów. Nie zmarnujcie swej szansy!*

Wiersz:

- *Młodość słodka i beztroska
przemijająca jak wiatr,
choć zawsze w nas będąca,
gdy się ją utraci, zawsze oplakiwana.
Pamięć już nie ta, lecz wspomnienia zostaną.
młodość do życia jest ważną bramą!*
- *Młodość jest jak tulipan
Kiedy z chłopca rodzi się Pan.
Kiedy w głowę nauka zachodzi,
Taki chłopiec na ludzi wychodzi.
I wie dobrze, co ważne jest w życiu,
I dziękuje za wszystko, co dostał!
To go Bóg obdarował obficie,
Dał mu szansę i młodość radosną!*

List:

- *Mamo!
Młodość jest wspaniała jak rozwijające się pęki kwiatów, powoli odkrywa się jej piękno w całej okazałości. Trzeba się nią cieszyć w każdej chwili i nie przejmować się byle czym.*
- *Młodość, młodość... czym właściwie jest młodość? Niesamowita sprawa być młodym człowiekiem, tyle wspomnień, tyle radości, ale także smutne chwile... Ważne jest, aby być młodym, ale rozsądnym człowiekiem... Wiem, że mam przed sobą piękne chwile młodości. Jestem z tego dumny i kiedy będę stary, będę wspominał swą młodość.*

Wszystkie zawierały główne przesłanie – pochwałę młodości, ale również ostrzeżenie przed tym, by jej nie zmarnować. Twórcy tekstów zachowali właściwą dla wybranych przez siebie wypowiedzi formę. Ciekawe jest to, że zdają sobie sprawę z ulotności młodości i przemijania czasu. Mają świadomość własnej tożsamości, swego miejsca w otaczającym ich świecie i stojących przed nimi zadań. Prezentują postawę świadczącą o dojrzałości, przewidują swą zdolność do realizowania ról społecznych oraz dokonywania właściwych, ważnych w życiu wybo-

rów. Wszystkie te aspekty są warunkiem kompetencji kulturowej uczniów. Wielu gimnazjalistów zrealizowało to zadanie na poziomie podstawowym, niewielu było takich, którzy opuścili to polecenie, uważając je za zbyt trudne. Świadczy to również o tym, że uczniowie lubią i potrafią tworzyć własne teksty, ale muszą mieć do tego odpowiednią motywację i zachętę ze strony mądrego nauczyciela.

Podsumowując badania testowe należy stwierdzić, że:

- badana grupa reprezentatywna populacji uczniów gimnazjum prezentowała bardzo zróżnicowany poziom wiedzy i umiejętności kulturowych – najlepsze wyniki osiągnęli gimnazjaliści z wielkiej aglomeracji miejskiej,
- badani uczniowie, poza Warszawą, nie wykazali wymaganej aktywności kulturowej, będącej podstawą gotowości do podejmowania działań, zmierzających do partycypacji w kulturze;
- gimnazjaliści w niewielkim stopniu potrafili odczytywać przekazywane poprzez symbolikę wzorce zachowań (polecenie 1);
- nieporadnie interpretują teksty ikoniczne w zestawieniu z tekstem literackim, nie przedstawiają własnych refleksji na ten temat, mają bardzo ograniczony zasób słownictwa, nieumiejętnie uzasadniają swój wybór lub nie przedstawiają żadnego uzasadnienia (polecenie 2);
- w zadaniach obejmujących problematykę aksjologiczną, dotyczących umiejętności odczytywania przesłań i właściwych wyborów moralnych, oceny postaw, rozumienia i akceptacji podstawowych dla kultury europejskiej pojęć i wartości, takich jak wiara, nadzieja, miłość oraz piękno, dobro i prawda, a także formułowania refleksji nad ludzkim życiem można stwierdzić, że większość uczniów (poza Warszawą) rozpoznaje wartości nazywając je, ale nie rozumie ich, nie wyraża swych opinii i ocen, nie traktuje ich jak swoich. Uczniowie z gimnazjum w Warszawie są bardziej uspołecznieni i wrażliwi na drugiego człowieka. Potrafią rozpoznawać wartości, rozumieją je i respektują. Dokonują właściwych ocen i wyborów (polecenie 4);
- rozpatrując przykładowe wypowiedzi uczniów można stwierdzić, że mają oni dużą zdolność postrzegania i analizowania sytuacji, potrafili wczuć się w nastrój prezentowanych tekstów kultury, mają zdolność osądzania i formułowania odważnych wniosków;
- największe kompetencje interpretacyjne na poziomie odczytań symbolicznych zaprezentowali uczniowie szkoły warszawskiej – najmniejszą sprawnością i słabymi umiejętnościami interpretacyjnymi na poziomie symbolicznym wykazali się gimnazjaliści ze szkoły gminnej (polecenie 7);
- najtrudniejsze dla uczniów okazało się zadanie, które miało sprawdzić umiejętność recepcji kultury, odkodowywania znaków i odkry-

wania artystycznych sensów zamkniętych w tekstach kultury. Odpowiedzi na polecenie związane z analizą i interpretacją wiersza wykazały u badanych gimnazjalistów zróżnicowane kompetencje literackie, rozumiane jako kompetencje odbioru. Poprzez polecenie badano zdolność uczniów do samodzielnego interpretowania świata, odwagę w wygłaszaniu własnych sądów i opinii, postawę i autentyczność przeżyć emocjonalnych i intelektualnych w zetknięciu z tekstem literackim. Poprawnie prace wykonało 43% uczniów z gimnazjum w Warszawie, 29% ze Słupska i 7% ze szkoły gminnej;

- uczniowie bardzo dobrze wykonali zadanie polegające na ułożeniu własnego tekstu, zachowując właściwą formę dla wybranych przez siebie wypowiedzi. Młodzi ludzie zdają sobie sprawę z ulotności młodości i przemijania czasu. Mają świadomość własnej tożsamości, swego miejsca w otaczającym ich świecie i zadań do spełnienia stojących przed nimi. Prezentują postawę świadczącą o dojrzałości i zdolności do realizowania ról społecznych, dokonywania ważnych w życiu wyborów.

Tabela 10* przedstawia podsumowanie wcześniej dokonanych badań, ukazujących poziom poszczególnych kompetencji uczniów, określając zdolność do odbioru symbolicznego tekstów kultury według kryteriów ustalonych przez B. Chrzastowską⁶⁴.

Tabela 10

Dojrzałość do odbioru tekstów kultury

Miejscowość	Odbiór tekstów kultury			
	faktyczny	refleksyjny	symboliczny	r + s
Warszawa	20%	38%	42%	80%
Słupsk	52%	27%	21%	48%
Gmina	65%	21%	14%	35%
razem średnio:	45,7%	28,7%	25,7%	54,3%

* założono, że odbiór refleksyjny jest w pewnym stopniu również odbiorem symbolicznym

Jest to bardzo zły wynik. Tylko 25% uczniów potrafi odczytać symboliczne znaczenie dzieła, z tego aż 42% to gimnazjaliści z Warszawy. W gminie natomiast uczniowie mający taką umiejętność stanowią zaledwie 14% ogółu badanych.

⁶⁴ B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka...*

ZAKOŃCZENIE – PODSUMOWANIE BADAŃ

Biorąc pod uwagę wyniki badań testowych należy stwierdzić, że:

- tylko niektóre podręczniki są ciekawe, dobre merytorycznie, twórcze i inspirujące uczniów do własnych badań i dociekań;
- nawet słabe podręczniki mogłyby służyć pomocą uczniom, gdyby nauczyciel dobrze zaplanował i przemyślał koncepcyjnie swą pracę, a nie kierował się wybierając podręcznik tym, by ułatwiać on tylko jego pracę; podręcznik nie ma zastępować polonisty, tylko inspirować go do twórczych i nowatorskich działań;
- podręczniki zawierają zbyt wiele tekstów odległych od rzeczywistości, w której uczniowie żyją, co powoduje ich niechęć do czytania, gimnazjaliści postulują wprowadzenie do programu większej liczby tekstów im współczesnych; podręczniki preferują kulturę tradycyjną, kanoniczną, fundamentalną a zaniedbują świat kultury nowoczesnej, postmodernistycznej; niewielkie jest zainteresowanie autorów podręczników kulturą współczesną, popularną i kulturą mass mediów;
- między uczniem, nauczycielem i tekstem kultury zamieszczonym w podręczniku nie zachodzi wymagany dialog; ikoniczne teksty kultury zamieszczone w podręcznikach często sprawiają trudności interpretacyjne nauczycielom;
- brak właściwego materiału kontekstowego, który ułatwiłby i uatrakcyjnił uczniom odbiór trudnych tekstów kultury, w większości podręczników panuje chaos, widoczny jest brak systematyki i wyraźnej koncepcji twórczej;
- ze sposobu formułowania pytań można wywnioskować brak zaufania autorów do wiedzy i możliwości uczniów, często polecenia są infantylne, uproszczone, naprowadzające i ukierunkowujące odpowiedź, ograniczające inwencję i samodzielność młodzieży.

Druga, zasadnicza część badań, z zastosowaniem testu diagnostycznego oceniającego poziom kompetencji kulturowej uczniów klas trzecich gimnazjum, skłania do następujących wniosków:

- uczniowie z dużej aglomeracji miejskiej osiągnęli dużo lepsze rezultaty w badaniach przeprowadzonych w formie ankiety i testu;
- na poziom kompetencji kulturowej uczniów mają wpływ czynniki zewnętrzne:
 - szkoła i charakter lekcji języka polskiego,
 - środowisko rodzinne, społeczne i kulturowe dziecka,
 - dostęp do dóbr kultury i nawyki uczestnictwa w kulturze,
 - poziom aspiracji społeczno-kulturowych w rodzinach,
 - zamożność rodziców,
 - predyspozycje wewnętrzne – zdolności, zainteresowania, właściwy rozwój emocjonalny i intelektualny uczniów, indywidualny poziom predyspozycji estetycznych;
- brak wykształconych u uczniów nawyków obcowania z kulturą wysoką oraz utrwalanie stereotypowego myślenia na jej temat – trudna i nudna;
- duży poziom stresu i frustracji uczniów w związku z niezrozumieniem odbieranych treści są powodem unikania kontaktu z dziełami kultury;
- uczniowie nie mają aspiracji i nawyku obcowania z literaturą i sztuką wysoką, szkoła nie kształtuje w nich takich postaw, nie promuje udziału w imprezach kulturalnych, nie dofinansowuje korzystania z nich przez uczniów z ubogich rodzin;
- duże znaczenie dla właściwego kształcenia kompetencji kulturowej uczniów ma przygotowanie polonisty. Z przeprowadzonych badań i obserwacji wynika, że nauczyciele nie zawsze są właściwie przygotowani do kształcenia kompetencji kulturowej uczniów, nie mają wymaganej wiedzy z zakresu kulturoznawstwa i historii sztuki, nie orientują się w wielu zagadnieniach i tematach związanych z kulturą, dlatego omijają je i traktują marginesowo, nie wyrabiają w uczniach nawyku aktywnego uczestnictwa w kulturze (sami nie chodzą do kin, teatrów, na wystawy i do muzeów);
- brak kompetencji kulturowej nauczycieli ma negatywny wpływ na wykorzystywanie dobrych i bogatych w teksty kultury podręczników – tylko 21 nauczycieli (32% badanej populacji), podało względnie poprawną definicję kompetencji kulturowej, pozostałych 46 uczestników badań nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie;
- na aktywność kulturową uczniów duży wpływ może mieć kultura masowa, która nie stawia odbiorcom zbyt wysokich wymagań intelektualnych, jest łatwo dostępna i koresponduje z wiekiem i oczekiwaniami młodego odbiorcy;

- należy wyposażać uczniów w takie kompetencje kulturowe, które będą rozwijały ich dyspozycje estetyczne i w ten sposób zwiększą ich zainteresowanie kulturą wysoką;
- trzeba zmienić obecny styl pracy z dziełem literackim na taki, który respektowałby indywidualny punkt widzenia ucznia. Pożądane jest stwarzanie takich sytuacji zadaniowych, w których uczeń będzie czuł się pełnoprawnym partnerem edukacji i będzie traktowany podmiotowo, a głosy uczniów w sprawie lektur, ich doboru i sposobu omawiania będą brane pod uwagę;
- ważne wydaje się unikanie przez nauczycieli stereotypowej pracy z tekstem i wydawania arbitralnych sądów wyrażanych z pozycji znawcy, które ograniczają chęć własnych dociekań uczniów i potęgują ich niechętnie postawy wobec literatury, nauczyciele proponują uczniom niewiele działań edukacyjnych, które wpływałyby na atrakcyjność lekcji; poprzez budowanie ciekawych i atrakcyjnych edukacyjnie rozwiązań dydaktycznych można zmienić postawy i przekonania uczniów o wartościach estetycznych dzieł. Warunkiem takich działań jest zmiana postaw i pozytywne zaangażowanie nauczycieli w proces edukacyjny swych wychowanków, wiara w to, że warto i trzeba budzić w uczniach poczucie smaku i gustu, i że ich praca nie jest bezowocna;
- uczniowie mają na lekcjach języka polskiego niewielki kontakt z kulturą współczesną, co jest ewidentnym błędem i powoduje stan schizofrenii kulturowej – uczniowie w szkole rozmawiają o tym, co jest dalekie i nie dotyka ich bezpośrednio, jest odległe od ich osobistych doświadczeń. Maria Gołaszewska określa taki stan mianem „szoku estetycznego”.

Dzięki przedstawionym badaniom diagnostycznym uzyskano wiedzę na temat poziomu kompetencji kulturowej uczniów szkół gimnazjalnych. Dostrzeżono bariery i przeszkody wpływające na niskie kompetencje uczniów w tej dziedzinie. Określono kierunki i sposoby działań mogących usprawnić edukację w tym zakresie. Stworzono diagnozę obrazującą zdolność uczniów będących u progu liceum do odbioru symbolicznego.

Opierając się na wynikach badań, można sprecyzować postulaty dla polonistów kształcących kompetencje kulturowe swoich uczniów:

- Mając na uwadze fakt, że kompetencja kulturowa jest niezbędna uczniowi w normalnej społecznej egzystencji, konieczne jest podejmowanie przez nauczycieli-polonistów różnorodnych działań zmierzających do podniesienia poziomu kompetencji kulturowej uczniów.

- Istotne jest wiązanie kształcenia literackiego z kulturowym i uświadamianie uczniom, czym są teksty kultury.
- Niezbędne jest kształcenie kompetencji odbioru tekstów kultury poprzez stosowanie różnorodnych taktyk, strategii poszukujących i metod nauczania z przewagą metod aktywizujących, kształcących postawy badawcze i rozwijających twórcze myślenie.
- Pożądane jest stworzenie większych możliwości samodzielnego decydowania nauczycieli o sposobie pracy i wyborze podręczników – obecnie jest to ustalane przez dyrektorów lub zespoły metodyczne ogólnie, dla całych szkół.

Współczesna dydaktyka literatury i języka polskiego zweryfikowała system nauczania i zaakcentowała szczególną rolę kształcenia kulturowego uczniów jako niezbędnego wyposażenia młodego człowieka do życia we współczesnym świecie. Stworzono nowoczesną koncepcję edukacji polonistycznej, czyli tak zwany model dydaktyki „z uczniem pośrodku”, stworzono nurt antropocentryczno-kulturowy, w którym szczególną funkcję przypisano umiejętnościom odczytywania znaczeń ukrytych w różnorodnych tekstach kultury.

Wyniki badań podkreślają wagę kształcenia kompetencji kulturowej gimnazjalistów i jego znaczenie dla rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, kulturowego i społecznego uczniów. Potwierdzono wpływ kształcenia kulturowego uczniów na późniejsze możliwości zaistnienia w kulturze.

BIBLIOGRAFIA

- ABC testów osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, pod red. B. Niemierko, Warszawa 1975
- Bagiński P., *Nad nową instrukcją programową języka polskiego*, „Polonistyka” 1954, nr 4
- Bobiński W., *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klas I-III*, Warszawa 2002
- Bobiński W., Orłowa K., Synowiec H., *Jak uczyć języka polskiego w klasie pierwszej gimnazjum: przewodnik dla nauczyciela do podręczników „Świat w słowach i obrazach 2” oraz „Język ojczysty 2”*, Warszawa 2002
- Bortnowski S., *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2003
- Bortnowski S., *O ocenie podręczników gimnazjalnych przez uniwersyteckich ekspertów – polemicznie i akceptująco*, „Polonistyka” 2003, nr 4
- Bortnowski S., *Sytuacja lektury w dobie mass mediów*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, pod red. B. Chrzastowskiej, Z. Urygi, Kraków 1995
- Bortnowski S., *Ukryty program matury i egzaminów wstępnych*, „Polonistyka” 1999, nr 5
- Budrewicz Z., *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003
- Buszko J., *Historia Polski 1864-1948*, Warszawa 1985
- Cabak A., Nocuń A., *Skarb w słowa zaklęty. Kształcenie literackie i kulturowe. Podręczniki do klas I-III gimnazjum*, Warszawa 2004
- Cabak A., Nocuń A., Nowak E., Orłowa K., Synowiec H., Zawisza-Chlebowska T., *Skarb w słowa zaklęty. Program nauczania języka polskiego w gimnazjum. Przewodnik dla nauczyciela klasy I. Przedmiotowy system oceniania*, Warszawa 2004
- Cassirer E., *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Warszawa 1971
- Chwin S., *Pedagog Pimko triumfuje*, „Gazeta Wyborcza” 2-3.06.2007

- Chrzastowska B., *Co „mierzyć”? O potrzebie badania odbioru symbolicznego*, [w:] *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, pod red. H. Kosetki, Z. Urygi, Kraków 2001
- Chrzastowska B., *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987
- Chrzastowska B., *Pejzaż aksjologiczny*, „Polonistyka” 1995, nr 5
- Cyniak E., *Instrumentalizm w szkolnym odbiorze dzieła literackiego*, [w:] *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole*, pod red. T. Świętosławskiej, Łódź 2001
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wrocław 1975
- Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi i Z. Budrewicz, Kraków 2001
- Dudzik M., *Człowiek w edukacji polonistycznej*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka i kultury*, pod red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowskiej, Kraków 1999
- Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce 2001
- Dyduch B., *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007
- Dyduch B., *Obraz jako narzędzie w polonistycznej edukacji – transformacje i transgresje*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej: obraz badań i działań dydaktycznych*, pod red. Z. Urygi, M. Sienko, Kraków 2005
- Dyduch B., *Obraz jako przekaz symboliczny – wprowadzenie w pojęcie symbolu*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi, Z. Budrewicz, Kraków 2001
- Dyduch B., *W poszukiwaniu modelu kształcenia polonistycznego wobec wymogów współczesnej kultury*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV-VIII” 1996/97 nr 6
- Dyduch B., Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Steczko I., *To Lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Warszawa-Kraków 1994
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988
- Dyduchowa A., Dyduch B., Jędrychowska M., *W stronę kompetencji*, „Polonistyka” 1991, nr 10
- Dyduchowa A., Dyduch B., Jędrychowska M., *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, pod red. B. Chrzastowskiej, Warszawa 1995
- Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka: konferencja w Jabłonninie k. Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982 r.; zbiór studiów*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1986
- Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, pod red. D. Jankowskiego, Poznań 1996

- Edukacja kulturalna w środowisku wsi i małego miasta*, pod red. W. Pielasińskiej, Warszawa 1997
- Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, pod red. A. Kłosowskiej, Wrocław 1991
- Franaszak A., *Nauka i oświata w Polsce Odrodzonej*, Kraków 2006
- Freint C., *Naturalne metody wychowania*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1965
- Fromm E., *Istota języka symbolicznego*, [w:] *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, tłum. J. Marzęcki, Warszawa 1977
- Gis A., *Zrozumieć słowo. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klas I-III*, Poznań 2000
- Gis A., Nowosielska E., *Zrozumieć słowo. Poradnik dla nauczyciela*, Poznań 2000
- Głoton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1976
- Głowiński M., *Style odbioru*, Warszawa 1977
- Głuszyński J., *Wartość a wychowanie*, „Chowanna” 1983, nr 2
- Gołaszewska M., *Kultura estetyczna*, Warszawa 1979
- Gołaszewska M., *Polska dla XXI wieku. Wychowanie dla najwyższych dóbr kultury – szkic z pogranicza antropologii filozoficznej, estetyki i pedagogiki*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, pod red. J. Gajdy, Lublin 2000
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki: problematyka, metody, teorie*, Kraków 1986
- Greenspan S.I., Benderly B.L., *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, tłum. M. Koraszewska, Poznań 2000
- Guzik B., *Konteksty kulturowe wywiedzione z innego tekstu*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi, Z. Budrewicz, Kraków 2001
- Guzik B., *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003
- Hopfinger M., *Adaptacja filmowa utworów literackich. Problemy teorii i interpretacji*, Wrocław 1974
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987
- Ingarden R., *Studia z estetyki*, Warszawa 1970, t. 3
- Ingłot M., Patrzalek T., *Nad kanonem literackim w szkole*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, pod red. B. Chrzastowskiej i Z. Urygi, Kraków 1995
- Jacobi J., *Psychologia C.G. Junga*, tłum. S. Łypaciewicz, Warszawa 2001
- Jakubowski W., *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001
- Jakubowski W., *Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej*, [w:] *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, pod red. W. Jakubowskiego, E. Zierkiewicz, Kraków 2002
- Janion M., *Literatura i odnawianie znaczeń*, „Polonistyka” 1977, nr 1
- Janion M., *Strach przed trudnymi pytaniami*, „Gazeta Wyborcza” 2-3.06.2007
- Janion M., *Szanse kultur alternatywnych*, „Res Publica” 1991, nr 3
- Jankowski D., *Wartość – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, pod red. D. Jankowskiego, Poznań 1996

- Jedliński R., *Wartości preferowane przez uczniów kończących szkołę podstawową*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV-VIII” 1996/97, nr 3
- Jędrzychowska M., *Aksjologiczne zadomowienie*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi, Z. Budrewicz, Kraków 2001
- Jędrzychowska M., *Jak uczyć odbioru tekstów literackich*, [w:] *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, pod red. B. Dyduch i in., Warszawa 1994
- Jędrzychowska M., *Koncepcja dydaktyczna „To lubię!” na tle krakowskich tradycji kształcenia literackiego*, [w:] *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, pod red. B. Kędzi-Klebeko, A. Ciciak, Szczecin 2001
- Jędrzychowska M., *Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2003
- Jędrzychowska M., *Lektura i kultura*, Kraków 1994
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998
- Jędrzychowska M., *Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy polonistycznej*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, pod red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowskiej, Kraków 1999
- Jędrzychowska M., Klakówna Z.A., Mrazek H., Potaś M., Steczko I., *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Książka nauczyciela, Klasa I gimnazjum*, Kraków 1999
- Jędrzychowska M., Myrdzik B., *Wychowawcze powinności edukacji polonistycznej a system wartości młodzieży*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, pod red. B. Chrząstowskiej, Z. Urygi, Kraków 1995
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych, przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Warszawa 2005
- Klakówna Z.A., *Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2003
- Klakówna Z.A., *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998
- Klakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji: język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003
- Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2001
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1981
- Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, pod red. B. Chrząstowskiej, Warszawa 1995

- Konarzewski K., *Dydaktyka stara i nowa*, „Polonistyka” 2003, nr 4
- Konteksty polonistycznej edukacji, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, S. Wyślouch, Poznań 1998
- Korporowicz L., *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1
- Kostyrko T., „Kompetencje kulturowe” – zakres terminu, obszar problematyki, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, pod red. T. Kostyrko, A. Szpocińskiego, Warszawa 1989
- Kostyrko T., *O kulturze artystycznej*, Warszawa 1985
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1976
- Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej, pod red. A. Sajdak, Kraków 2005
- Krawczyk A., *Literackie fascynacje malarstwem*, Kielce 2006
- Krapiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974
- Kujawska K., *Stosunek dydaktyki literatury do teorii pedagogicznych*, „Dydaktyka Literatury” 1977, t. 2
- Książek-Szczepanikowa A., „Czytanie” obrazu czy przekład intersemiotyczny? Dwa teksty – literacki i malarski, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Semiotyka*, pod red. B. Myrdzik, I. Morawskiej, Lublin 2007
- Książek-Szczepanikowa A., *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996
- Książek-Szczepanikowa A., *Literatury obszar chroniony*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, pod red. B. Chrzastowskiej, Z. Urygi, Kraków 1995
- Kuczok W., *Wybór książek zbójceckich*, „Dziennik” 30.06-1.07.2007
- Kurczab H., *Literatura i malarstwo na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego, literackiego i kulturowego*, pod red. A. Grochulskiej, E. Polańskiego, Piotrków Trybunalski 2000
- Kuźma E., *Granice porównywalności poezji z malarstwem i filmem*, [w:] *Znak, styl, konwencja*, pod red. M. Głowińskiego, Warszawa 1977
- Kwiatkowska H., *Przeżycia literackie a moralne postawy uczniów*, Warszawa 1981
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Czy podmiotowość w szkole jest możliwa*, „Polonistyka” 2003, nr 4
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Nowa i dawna dydaktyka polonistyczna*, „Polonistyka” 2003, nr 4
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *O polsko-niemiecko-czeskich spotkaniach*, „Polonistyka” 2002, nr 4
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994
- Lipowska M., *Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach zreformowanej szkoły polskiej*, Toruń 1966

- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Warszawa 1975
- Łazarska D., *Uczeń w roli publicysty*, Kraków 2006
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Kraków 2006
- Łobocki M., *Pedagogika wobec wartości*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 1993
- Łuczak A., Prylińska E., *Między nami. Podręczniki dla klas I-III gimnazjum*, Gdańsk 2003
- Mackowicz A., *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław 1984
- Marchewa J., *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918-1939*, Warszawa 1990
- Mayenowa M.R., *Poetyka teoretyczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 2000
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998
- Mencwel A., *Wyobrażenia antropologiczne*, [w:] *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*, pod red. A. Przeclawskiej, Warszawa 1967
- Michałkiewicz T., *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie kulturowe. Gimnazjum kl. I-III*, Warszawa 2001-2003
- Michałkiewicz T., Wierzbicka-Piotrowska E., *Poradnik metodyczny: Rozwinąć skrzydła, kl. I. Język polski. Kształcenie kulturowe*, Warszawa 2001
- Mikoś E., *O dialogu edukacyjnym*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi, Z. Budrewicz, Kraków 2001
- Mikoś E., *Polonista w gimnazjum. Między swobodą a koniecznością wyboru koncepcji kształcenia*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2003
- Myrdzik B., *Koncepcja kształcenia kulturowego na przykładzie wybranych podręczników gimnazjalnych*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2003
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006
- Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, pod red. A. Przeclawskiej, L. Rowickiego, Warszawa 2000
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005
- Nowak E., *Tekst literacki a uczenie przez i dla wartości*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004
- Nowak M., *Antropologiczne podstawy edukacji medialnej*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, pod red. J. Gajdy, Lublin 2000
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970

- Nowotniak J., *Przestrzenie ambiwalencji kulturowej w polskiej rzeczywistości edukacyjnej*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, pod red. A. Sajdak, Kraków 2005
- Olszewska B., *Struktura i funkcje dydaktyczne podręcznika do kształcenia kulturowego Teresy Michalkiewiczowej „Rozwinąć skrzydła”*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, pod red. H. Synowiec, Kraków 2007
- Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, pod red. J. Grada, U. Kaczmarek, Poznań 1999
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994
- Palka S., *Nowatorstwo i innowacje dydaktyczne*, „Język Polski w Szkole” 1996/97, nr 6
- Patrzałek T., *Kompetencje niekompetentnych*, „Polonistyka” 1998, nr 5
- Patrzałek T., *Metodyka testu polonistycznego*, Warszawa 1977
- Pedagogika kultury*, pod red. J. Gajdy, Lublin 1998
- Peiper T., *W jaskini lwa*, „Nowa Kultura” 1953, nr 30
- Pełzowska E., *Integrować! Integrować? Integrować...*, Warszawa 2001
- Peplińska E., *Czy podmiotowość w szkole jest możliwa?*, „Polonistyka” 2003, nr 4
- Perkins D.N., *Creativity by design*, „Educational Leadership” 1984, nr 42
- Pieniążek M., *Podręcznik jako narzędzie do „czytania” ucznia*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, pod red. H. Synowiec, Kraków 2007
- Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław-Warszawa 1970
- Pietraśiński Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998
- Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków, 23-24 października 1995)*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1998
- Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2003
- Podręcznik literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, pod red. B. Chrzastowskiej, Poznań 1991
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego, II etap – szkoła podstawowa, MEN Warszawa 1999
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego, III etap – gimnazjum, MEN Warszawa 1999
- Polakowski J., *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*, Kraków 1980
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków, 23-24 października 1995)*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1998

- Polakowski J., *Komunikacja masowa jako kontekst szkolnego odbioru prozy*, „Dydaktyka Literatury” 1981, t. 4
- Polakowski J., *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty: szkice i artykuły z metodyki*, pod red. B. Chrząstowskiej, Warszawa 1995
- Polakowski J., Uryga Z., *Badania nad komunikacją literacką. Z perspektywy dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4
- Porębska M., *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Warszawa 1982
- Porębski M., *Sfera obrazów*, [w:] tegoż, *Ikonosfera*, Warszawa 1992
- Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole*, pod red. T. Świętosławskiej, Łódź 2001
- Program gimnazjum państwowego (tymczasowy) z polskim językiem nauczania. Język polski, Lwów 1934
- Puzynina J., *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka” 1996, nr 4
- Rodziński S., *Barbarzyńca w butik. Rozważania o znaczeniu kultury i sztuki we współczesnym nauczaniu i wychowaniu*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, pod red. A. Sajdak, Kraków 2005
- Rogański W., *Edukacja kulturalna – projekt środowiskowy*, [w:] *Edukacja kulturalna w szkole*, pod red. K. Polaka, Kraków 2004
- Semenowicz H., *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, Warszawa 1980
- Semenowicz H., *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Warszawa 1966
- Siciński A., *Kompetencje kulturowe i ich funkcje*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, pod red. T. Kostyrko, A. Szpocińskiego, Warszawa 1989
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984
- Słowiński L., *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795-1914*, Warszawa 1976
- Słowiński L., *Szkolne podręczniki literatury a koncepcja kształcenia w XX-leciu międzywojennym*, [w:] *Podręcznik literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, pod red. B. Chrząstowskiej, Poznań 1991
- Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1995
- Słownik pojęć i tekstów kultury*, pod red. E. Szczęsnej, Warszawa 2002
- Sobecki M., *Kultura symboliczna w wymiarze komunikacyjnym w obliczu przemian u progu nowego wieku*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, pod red. A. Sajdak, Kraków 2005
- Standardy wymagań egzaminacyjnych po III etapie kształcenia – gimnazjum. CKE Warszawa 1999
- Suchodolski B., *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1985
- Suchodolski B., *Socjologia w szkole średniej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1926, nr 16

- Suchodolski B., *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1965
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969
- Szymborski K., *Kultura zakodowana*, „Charaktery” 2007, nr 7 (126)
- Szyszkowska M., *W poszukiwaniu sensu życia*, Warszawa 1977
- Śliwiński P., *Kanon hipoteza konieczna*, [w:] *Kanon i obrzeża*, pod red. K. Iwasiów, T. Czerskiej, Kraków 2005
- Święch J., *Burze wokół kanonu/kanonów*, [w:] *Kanon i obrzeża*, pod red. K. Iwasiów, T. Czerskiej, Kraków 2005
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 2006
- Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990
- Torowska J., *Rola edukacji na rzecz dziedzictwa światowego w tworzeniu edukacyjnej wspólnoty*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, pod red. A. Sajdak, Kraków 2005
- Uryga Z., *Godziny polskiego*, Warszawa-Kraków 1995
- Uryga Z., *Jak mierzyć imponderabilia?*, [w:] *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, pod red. Z. Urygi, H. Kosętki, Kraków 2001
- Uryga Z., *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, [w:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, pod red. K. Lausza, Warszawa 1964
- Uryga Z., *Polonistyczne czytanie obrazów*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, pod red. B. Myrdzik, I. Morawskiej, Lublin 2007
- Uryga Z., *Słowo wstępne*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków 23-24 października 1995)*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1998
- Uryga Z., *Współczesna generacja podręczników literatury dla gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2002
- Uryga Z., *Wstęp*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi, Z. Budrewicz, Kraków 2001
- Wantuch W., *Kto błądzi?*, „Polonistyka” 2000, nr 5
- Wartości religijne i moralne młodych Polaków*, pod red. J. Mariańskiego, W. Zdaniewicz, Warszawa 1991
- Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, pod red. B. Kędzi-Klebeko i A. Ciciak, Szczecin 2001
- Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996
- Wojciechowski K., *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski*, Warszawa 1923
- Wojnar I., *Wartość kultury a osobowość nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel i młodzież*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1986

- Wojnar I., *Wstęp*, [w:] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1976
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, Warszawa 1980
- Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, pod red. I. Wojnar, W. Pielasińskiej, Warszawa 1990
- Wychowanie przez sztukę*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1965
- Wygotski L., *Mowa i myślenie*, [w:] tegoż, *Wybrane prace psychologiczne*, wyb. i tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971
- Wyka A., *Wstęp*, [w:] *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, pod red. A. Jawłowskiej, M. Kempnego, E. Tarkowskiej, Warszawa 1993
- Wysłouch S., *Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa 1994
- Zaczyński W., *Prace badawcze nauczyciela*, Warszawa 1968
- Zalewska-Pawlak M., *Wychowanie estetyczne. Skansen czy perspektywa europejskiej edukacji kulturalnej*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, pod red. A. Sajdak, Kraków 2005
- Ziółkowski M., *Nabywanie kompetencji kulturowej*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, pod red. T. Kostyrko, A. Szpocińskiego, Warszawa 1989
- Zjazd Polonistów 1995. Zagadnienia edukacyjne*, pod red. B. Chrzastowskiej i Z. Urygi, Kraków 1995
- Z problematyki kształcenia językowego, literackiego i kulturowego*, pod red. A. Grochulskiej, E. Polańskiego, Piotrków Trybunalski 2000
- Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, pod red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowskiej, Kraków 1999
- Żółkiewski S., *Przyczynek do krytyki teorii kultury XX wieku*, [w:] *Kultura – komunikacja – literatura. Studia nad XX wiekiem*, pod red. S. Żółkiewskiego, M. Hopfinger, Wrocław 1976
- Żółkiewski S., *Teksty kultury*, Warszawa 1988
- Żydek-Bednarczuk M., *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki, Z. Urygi, Kraków 2003

ANEKSY

I. ANKIETA DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH

1. Z jakich podręczników do kształcenia kulturowego Pani/Pan korzysta?
Proszę podać tytuł, autora, wydawnictwo
.....
.....
.....
2. Czym kierował(a) się Pani/Pan wybierając podręcznik?
 - a. szatą graficzną
 - b. zawartością merytoryczną
 - c. przydatnością poleceń i zadań
 - d. właściwym doborem tekstów kultury
 - e. ceną
 - f. inne.....Proszę zakreślić dowolną liczbę odpowiedzi.
3. Czy podręczniki te umożliwiają realizację podstawy programowej z zakresu kształcenia kulturowego?

tak	nie	w pewnym stopniu
-----	-----	------------------
4. Jak ocenia Pani/Pan te podręczniki pod względem merytorycznym?

• przydatne • realizujące wymagania programowe • zbyt trudne dla ucznia • mało twórcze	• ciekawe • twórcze • nieatrakcyjne • zbyt ambitne
--	--
5. Czy teksty kultury zamieszczone w podręcznikach są:

• przypadkowe • skorelowane z innymi tekstami • nieciekawe • różnorodne • zbyt trudne • ciekawie dobrane	• inspirujące • monotonne • różnorodne • zbyt trudne
--	--

- inne

.....

Proszę zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

14. Wybieram podręczniki:

- tradycyjne
- nowatorskie
- z obszerną obudową
- bez obudowy dydaktycznej
- ułatwiające pracę moją i uczniów
- inspirujące do twórczego działania mnie i uczniów
- inne.....

15. Proszę zaznaczyć na osi od 1 do 10, w jakim stopniu czuje się Pani/Pan kompetentnym nauczycielem kształcenia kulturowego gimnazjalistów:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 →

16. Czy korzysta Pani/Pan z form dokształcania zawodowego polonistów?
Jeśli tak, to z jakich?

-
17. Proszę podać czy ma Pani/Pan możliwość samodzielnego podejmowania decyzji w zakresie:

- | | | |
|---|-----|-----|
| • doboru programów nauczania | tak | nie |
| • koncepcji pracy dydaktycznej | tak | nie |
| • wyboru podręczników według własnego uznania | tak | nie |
| • metod i form pracy dydaktycznej | tak | nie |
| • korzystania ze środków multimedialnych | tak | nie |

18. Czy podręczniki do kształcenia kulturowego pozwalają na samodzielne powtórzenie wiadomości i przygotowanie się ucznia do testów kompetencyjnych lub sprawdzianów?

tak nie na niektóre tematy

19. Proszę zakreślić najczęściej stosowane przez Panią/Pana metody pracy na lekcjach kształcenia kulturowego:

- praca w grupie
- praca z tekstem
- praca indywidualna
- praca zbiorowa
- praca z wykorzystaniem różnorodnych pomocy dydaktycznych

- praca z zastosowaniem środków multimedialnych
- metoda projektu

20. Proszę napisać w kilku zdaniach, czy zgadza się Pani/Pan z twierdzeniem, że podręcznik ma przekazywać wiedzę, a nauczyciel na lekcjach powinien kształcić umiejętności uczniów. Proszę uzasadnić swą wypowiedź.

.....
.....
.....

II. ANKIETA DLA UCZNIÓW SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH

1. Podaj tytuł, autora i wydawnictwo Twojego podręcznika do kształcenia kulturowego.
.....
.....
2. Jak rozumiesz pojęcie kształcenia kulturowego?
.....
.....
3. Gdybyś sam wybierał podręcznik, na co zwracałbyś szczególną uwagę?
 - szatę graficzną
 - teksty literackie
 - teksty kultury ikoniczne
 - polecenia i zadania
 - inne.....
4. Czy teksty literackie zamieszczone w Twoim podręczniku są:
 - łatwe
 - trudne
 - bardzo trudne
 - ciekawe
 - nieciekawe
 - nudne
5. Zaznacz na osi liczbowej, jak oceniasz swój podręcznik do kształcenia kulturowego w skali od 1 do 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Zaznacz, które teksty kultury uważasz za najciekawsze:

• literackie • malarstwo • grafika	• rzeźba • plakat • inne (jakie?)
--	---
7. Jak określił/a/byś polecenia i zadania proponowane w podręcznikach do k.k.
Wybierz najbardziej charakterystyczne dla nich określenia.

- inspirujące (pobudzające do twórczego działania)
- monotonne
- zróżnicowane
- ciekawie formułowane
- nieatrakcyjne
- trudne
- zbyt łatwe

8. Zaznacz, jakie formy pracy na lekcjach k.k. najbardziej lubisz:

- praca w grupie
- praca z tekstem
- praca indywidualna
- praca zbiorowa
- praca z wykorzystaniem różnorodnych pomocy dydaktycznych
- praca z zastosowaniem środków multimedialnych

9. Czy lekcje kształcenia kulturowego, według Ciebie, są:

- twórcze
- inspirujące do dalszych poszukiwań
- pożyteczne
- atrakcyjne
- nieciekawe
- monotonne

10. Wymień 4 cechy dobrego podręcznika

.....

11. Czy lubisz swój podręcznik do kształcenia kulturowego? Uzasadnij krótko swą odpowiedź.....

.....

12. Czy Twój podręcznik umożliwia Ci samodzielne odrabianie prac domowych i przygotowanie się do zajęć w razie nieobecności w szkole?

tak nie nie zawsze czasami

13. Czy podręcznik pozwala Ci na samodzielne powtarzanie materiału i przygotowanie się do sprawdzianów i testów kompetencyjnych?

tak nie nie wszystkie tematy

14. Gdzie szukasz wiadomości i materiałów uzupełniających Twoją wiedzę?

- inne książki
- biblioteka
- encyklopedie
- Internet

15. Które formy kontaktu z kulturą są Ci najbliższe – oznacz kolejność liczbami od 1 do 6

- | | |
|------------|-------------|
| • teatr | • telewizja |
| • Internet | • kino |
| • wystawy | • książka |

16. Uzasadnij swój wybór

.....

.....

.....

17. W jakich sytuacjach na lekcjach wykorzystywane są środki multimedialne?

.....

.....

.....

18. Podaj tytuł ostatnio przeczytanej książki

.....

19. Czy chodzisz do:

- | | | | | |
|----------------|--------|--------|---------|-------|
| • kina | zawsze | często | czasami | nigdy |
| • teatru | zawsze | często | czasami | nigdy |
| • na wystawy | zawsze | często | czasami | nigdy |
| • kawiarenki | | | | |
| • internetowej | zawsze | często | czasami | nigdy |
| • inne..... | | | | |

Zaznacz właściwe odpowiedzi.

20. Czy korzystanie z dóbr kultury zależy w Twoim przypadku od:

- miejsca zamieszkania
- możliwości finansowych rodziny
- zainteresowań
- innych czynników (jakich?).....

III. TEST KOMPETENCJI KULTUROWEJ UCZNIÓW KOŃCZĄCYCH GIMNAZJUM

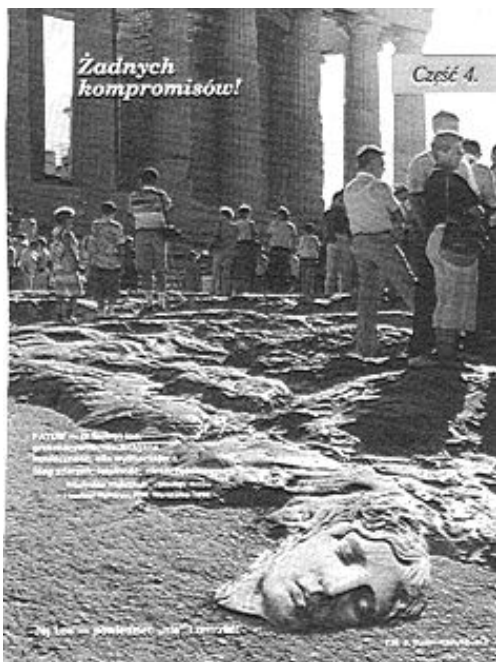
Droży Uczniowie, test, który wypełnicie, przyczyni się do podsumowania badań nad stanem wiedzy i umiejętności gimnazjalistów w zakresie kształcenia literacko-kulturowego.

W pracy, która powstanie dzięki Wam, zostanie zamieszczona wzmianka o Waszym udziale w niniejszych badaniach.

Proszę Was o poważne podejście do tematu i życzę powodzenia.

Autorka

1. Przyjrzyj się dokładnie zamieszczonej niżej planszy i napisz w 3 punktach, jakie budzi ona w Tobie skojarzenia i refleksje.



FATUM – z łac. los, przeznaczenie, nieubłagana konieczność, siła wyznaczająca bieg zdarzeń; fatalność

Jej Los-powiedzieć „nie” i umrzeć!

2. Wymień przynajmniej 2 lektury gimnazjalne, z którymi kojarzy Ci się powyższa plansza.
- _____
 - _____
 - _____
3. Porównaj 2 plakaty stworzone do spektakli sztuki „Romeo i Julia” Williama Szekspira. Wymień, jakie widzisz w nich podobieństwa i różnice.

podobieństwa	różnice



Pieśń nad Pieśniami

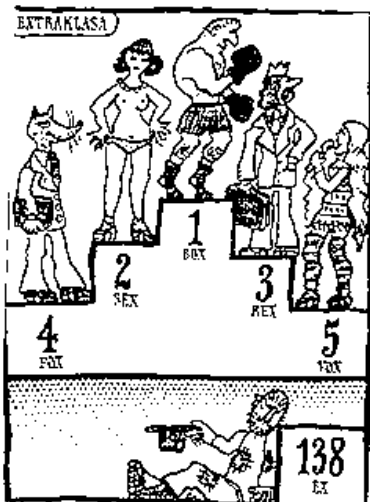
*Mocna jak śmierć jest miłość,
otchłanna jak piekło tęsknota,
jej pochodnie to żar ognia
i płomieni.
Wody wezbrane nie zdołają ugasić
miłości,
a rzeki jej nie zatopią.*



Do którego z powyższych plakatów
można jako motto zastosować fragment
„Pieśni nad Pieśniami”?

Uzasadnij w 2 zdaniach swój wybór.

4. O jakich wartościach i antywartościach mówi rysunek Jana Młodzieńca? Wymień 5 przykładów.



- *
-
- *
-
- *
-
- *
-
- *
-

5. Wyjaśnij, co łączy obraz Marca Chagalla z tekstem zamieszczonej obok pieśni ludowej. Podkreśl 6 najtrafniejszych, Twoim zdaniem, określeń.



Marc Chagall, „Ja i wiosna”, 1911

Siwa kobyлина na zapłocie wyszła,
 Jak ze łba strzeliła, zajęła się Wisła.
 Wisła się zajęła, ryby pogorzały,
 Opalone szczupaki do boru leciały.
 Chłop jechał ze młyna, szczupaki
 pozbierał,
 Kijanką się opasywał, workiem się
 podpierał,
 Przyjechał do domu, miał studnię na
 piecu,
 Czerpał wodę przetakiem,
 Ryby łowił widłami,
 Mak wiercił czerpakiem.

dziwaczność, prostota, oryginalność, irracjonalność, fantastyka, realizm, ludowość, baśniowość, komiczność, groza, chaos, zadziwienie światem, absurd, kakofonia, spokój, przejrzystość, nonsens, uduziwienie

6. Napisz przynajmniej w 4 zdaniach, co łączy ze sobą zamieszczone poniżej różne teksty kultury – fotografię pomnika Małego Powstańca – Franka Godlewskiego i dwa wiersze A. Świrszczyńskiej.



Szczeniak
Kiedy zaczął ustawiać w bramie
butelki z benzyną,
stróż kłął jak wściekły.

Szczeniak
wywalił mu język do pasa.
Wieczorem przynieśli go żołnierze,
podпалиł czołg.

Stróż kłął już ciszej kopiąc na podwórzu
mały dołek dla szczeniaka.

Strzelać w oczy człowieka
pamięci Wieśka Rosińskiego

Miał piętnaście lat,
był najlepszym uczniem z polskiego.
Biegł z pistoletem
na wroga.

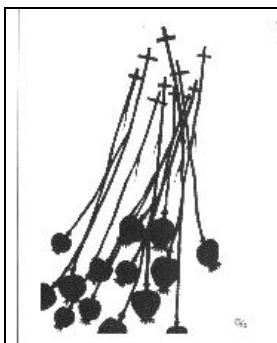
Zobaczył oczy człowieka,
powinien był strzelić w te oczy.
Zawahał się.
Leży na bruku.

Nie nauczyli go
na lekcjach polskiego
strzelać w oczy człowieka.

7. Przyjrzyj się obrazowi i zinterpretuj w 4 zdaniach przedstawioną sytuację.



8. Przyjrzyj się plakatom.



A. Pągowski
Narkomania



J. Mrowczyk
Nie trać głowy.
(komputery)

Napisz:

- Jaka łączy je tematyka?

- W jaki sposób oddziałują na odbiorcę?
- Jakie skojarzenia wykorzystano, by zobrazować problem?

9. Wyjaśnij w kilku zdaniach symboliczny sens zamieszczonej okładki podręcznika. Zaproponuj 3 inne tytuły tego tekstu kultury.

[illegible]

10. Przeczytaj uważnie ten wiersz, zanalizuj go i na tej podstawie przedstaw swoje odczucia i refleksje.

O radości
Nad cichą błękitną wodą
niebo błękitne i ciche.
Zaszumiało zielono, młodo,
powiał niebem zielony wicher!

Gdzieżeś, szalony, zielony,
nad jakimi wiejesz polami? -
jeszcze w rosach kaliny i klony,
jeszcze oczy zalane łzami.

Zaszumiało błękitną pogodą
promieniami złożone powietrze,
w tę dalekość – zielono, młodo –
powiej, serce, powiej, mój wietrze!

Powiej szumem szalonym, zielonym,
spłyn radości złocistą ulewą!
Zielonym kalinom i klonom,
tobie i sobie śpiewam.

11. Spróbuj ułożyć krótki tekst, w dowolnej formie (odezwy, apelu, wiersza, listu), będący Twoją pochwałą młodości.

Spis treści

Wstęp.....	5
ROZDZIAŁ I	
TEORETYCZNE PODSTAWY ROZUMIENIA POJĘĆ: KULTURA, TEKST KULTURY I KOMPETENCJA KULTUROWA	8
1. Definicje kultury i warunki uczestnictwa w kulturze	8
2. Pojęcie tekstów kultury.....	22
3. Istota i wyznaczniki kompetencji kulturowej	32
ROZDZIAŁ II	
KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI KULTUROWEJ W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ W ZAŁOŻENIACH REFORMY PO 1999 ROKU.....	45
ROZDZIAŁ III	
WSPÓŁCZESNY UCZEŃ W PRZESTRZENI KULTURY	53
1. Uczeń jako uczestnik komunikacji kulturowej	53
2. Kształcenie kulturowe a osobowość uczniów.....	73
3. Uczeń wobec uniwersum wartości	83
4. Uczeń wobec kanonu lektur	93
ROZDZIAŁ IV	
TESTOWE BADANIA POZIOMU KOMPETENCJI KULTUROWEJ UCZNIÓW SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH.....	103
1. Analiza podręczników gimnazjalnych – narzędzia kształcenia	108
2. Charakterystyka wybranych serii podręczników	113
3. Badania ankietowe	132
a. Analiza ankiet dla nauczycieli uczących w gimnazjum	132
b. Analiza ankiet uczniów ostatnich klas gimnazjum	139
c. Analiza ankiet – testów kompetencji kulturowej uczniów kończących gimnazjum	151
ZAKOŃCZENIE – PODSUMOWANIE BADAŃ.....	170
Bibliografia.....	174
Aneksy	184
	197

ISBN 978-83-7467-159-0