

Czy zatem chciałabym zakończyć jakąś konkluzją? Jestem za dwuparadygmatycznością i chciałabym postawić na porządku dziennym pytanie, co zrobić, aby pogodzić stałość z dynamiką, a tradycyjny model kształcenia (nie tylko studiowania) z „kontrkulturowym”. Jak nauczyć ludzi posługiwania się obu paradygmatami? Jak pogodzić myślenie linearne z myśleniem odwołującym się do zasady *coincidentia oppositorum*? Ale także jak uzgodnić dwuparadygmatyczność osobowości i rozwoju człowieka z dwuparadygmatycznością systemu kształcenia, jaką mu można zaproponować? Być może nie mam racji, oczekując spojrzenia na to, co się dzieje w szkolnictwie, „z lotu ptaka”. Jednak odnoszę wrażenie, że również podchodzenie do tych przemian z pomysłami cząstkowymi, polegającymi jedynie na zmianach kosmetycznych, na wymianie drobnych elementów, nie pozwala zapanować nad niekoniecznie napawającymi optymizmem ich konsekwencjami.

\*

DOI: 10.18318/WIEKXIX.2010.16

*Anna Nakielska-Kowalska*  
*Mirosław Gołuński*

## „OBYŚ CUDZE DZIECI UCZYŁ...” O FORMACH WSPÓŁPRACY SZKOŁY Z WYŻSZYMI UCZELNIAMI I TOWARZYSTWEM LITERACKIM IM. ADAMA MICKIEWICZA

Nie wiem, jaki odsetek absolwentów szkół średnich nie umie napisać poprawnie kilku zdań po polsku. Wiem, że wśród studentów na pierwszych latach studiów jest ponad 50%. [...] Oprócz półanalfabetów mamy analfabetów prawdziwych. Jest ich z pewnością nie mniej niż 10%. Osoby te są zdolne zapisać ciąg kulfonów nieukładających się w zdania, ze szczerą strukturą gramatyczną. [...] Większość młodych posiadaczy matury kompletnie nie umie, a co gorsza nauczona jest w szkole oszukiwania i ściągania<sup>11</sup>.

Tymczasem w Polsce błąd polega na tym, że próbujemy maturzystę oceniać poprzez pryzmat jednego przedmiotu: języka polskiego, a obiektywizowanie oceny za pomocą klucza – który jest demonizowany – nazywa się infantyilizacją oraz podcinaniem skrzydeł twórczo myślącym młodym ludziom. [...] Musimy coraz bardziej odchodzić od przyswajania kolejnych faktów, które można znaleźć w Internecie, a skupić się na uczeniu struktury nauki<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> J. Hartman, *Szkola buja w obłokach*, „Gazeta Wyborcza”, 9 IV 2009.

<sup>12</sup> M. Handke, *Dojrzałość z kluczem*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 22.

Dwie przytoczone opinie obrazują, jak skrajnie różnie ocenia się skutki tzw. nowej matury i reformy edukacji, która dokonała się w 1999 roku. I co ważne – obie opinie dotyczą umiejętności, co więcej – postaw, czy może nawet wyznawanych przez młodzież wartości. Wydaje się, że wszystkim zainteresowanym: Ministerstwu Edukacji i innym instytucjom oświatowym, wyższym uczelniom, szkołom, rodzicom i uczniom idzie o to samo – o osiągnięcie w dziedzinie oświaty sukcesu, którego warunkiem jest zdobycie przez ucznia na wszystkich etapach kształcenia umiejętności, ale i wiedzy, określonych przez *Podstawę programową*. Trudno bowiem posługiwać się umiejętnościami w oderwaniu od wiedzy. Skąd więc tyle słów krytycznych, szczególnie skierowanych wobec matury z języka polskiego i kształcenia polonistycznego?

Jedna z przyczyn zapaści polonistycznego kształcenia wynika z sytuacji społecznej. Otóż 73 % młodych ludzi deklaruje, że w internecie szuka materiałów do nauki i pracy, 30 % studentów i 29% uczniów deklaruje, że uczy się, aby rozwijać się przez całe życie, z kolei 90% uczniów szkół ponadgimnazjalnych chce podjąć studia, a wszyscy badani traktują wykształcenie w sposób egalitarny (do matury przystępuje około 80% młodych ludzi). Ta część młodzieży, która kontynuuje inteligentcki etos, reprezentuje przy tym dość specyficzny sposób podejścia do kultury. Fascynuje się ona kulturą wysoką (słucha jazzu, muzyki klasycznej i filmowej), a z tzw. kultury masowej wybiera odpowiedni dla siebie przekaz (słucha rocka i metalu, który nieoczekiwanie dołączył do gustu inteligentckiego)<sup>13</sup>. Tak więc matura i studia stały się dobrem powszechnym, a kultura źródłem głównie rozrywki, stąd upodobanie do jej odmiany popularnej i unikanie czytania, także szkolnych lektur<sup>14</sup>.

### **Próba ewaluacji „nowej matury” z perspektywy uniwersytetu**

„Nowa matura” weszła w życie w 2004 roku. Miała być odpowiedzią na wyzwania współczesnego świata, próbą zreformowania – jak twierdzono – przestarzałego systemu oświatowego na nowe tory. Ale czy tak się stało? Mimo że minęło już pięć lat od tamtego czasu, nie natrafiiliśmy na solidną jej ewaluację z języka polskiego. Jest to zdumiewające, biorąc pod uwagę, że od nauczycieli

<sup>13</sup> Za „Gazetą Wyborczą” z dnia 24 VII 2008 roku.

<sup>14</sup> Więcej informacji na temat stanu czytelnictwa można znaleźć, m. in. w pracy S. Bortnowskiego, *Jak zmienić polonistykę szkolną?* Warszawa 2009 oraz w pracy A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.

w szkole wymaga się ciągłej ewaluacji procesu dydaktycznego, a ministerstwo nie zadbało, aby rzetelnie podsumować efekty własnych wysiłków. Przedstawione w tej części uwagi, są przyczynkiem do takiej ewaluacji i nie roszcząc sobie pretensji do całościowego ujęcia tej kwestii, wskazują na pewne tropy, jak wydaje się autorom, dość istotne, zwłaszcza w obliczu rozpoczętej w 2009 roku reformy wspomnianej matury.

Nauczyciel w szkole średniej (liceum ogólnokształcące) funkcjonujący w „starym” systemie edukacyjnym, przygotowywał do „przestarzałej”, erudycyjnej matury z języka polskiego, w ramach której uczeń musiał wykazać się solidną wiedzą historycznoliteracką i umiejętnością samodzielnego napisania dłuższego zwartego tekstu na temat literatury. Dziś nauczyciel akademicki styka się już z absolwentami zreformowanej szkoły. Jeśli wcześniej przypadkiem nie tylko przeszedł kurs egzaminowania, ale również wziął udział w sprawdzaniu matur w nowym systemie, to wnioski, które z tego zderzenia się funkcji wyłaniają, są szczególnie pouczające. Obserwacje dotyczące np. przedmiotu „literatura powszechna”, w którego ramach próbuje on wraz ze studentami zgłębiać znaczenia najważniejszych tekstów literatury europejskiego kręgu kulturowego, uwzględniając przy tym proces historycznoliteracki, uwidaczniają efekty funkcjonowania szkoły, realizowania przez nią procesu dydaktycznego, a także zmian, jakie w nim zaszły (i zachodzą), w związku z „nową maturą”<sup>15</sup>. Konsekwencje zmiany systemu oświatowego można rozpatrywać na trzech poziomach: wiedzy, rozumienia i umiejętności.

**Wiedza.** Nauczyciel akademicki był przyzwyczajony, że przychodzący na studia maturzysta posiadał wiedzę na poziomie pozwalającym mu bez problemu rozumieć odwołania do podstawowych tekstów literatury, odróżniać epoki literackie i mieć o nich niewielki, ale utrwalony zasób wiadomości. W ciągu ostatnich pięciu lat sytuacja uległa radykalnej zmianie. Można się przekonać o tym już na maturze, gdy okazuje się, że brak znajomości całego analizowanego w pracy maturalnej tekstu ma niewielki wpływ na ocenę<sup>16</sup>. Efekt: także studenci nie rozumieją potrzeby czytania całych utworów. Podobnie rzecz się ma z teoretyczną

<sup>15</sup> Punktem wyjścia uczynić tu można doświadczenia weryfikatora w czasie sprawdzania matury w 2004 roku oraz doświadczenia z zajęć z literatury powszechniej. Siłą rzeczy, przykłady przywoływane są tu z pamięci i biorę za nie wyłączną odpowiedzialność (Mirosław Gołński).

<sup>16</sup> W roku 2009 nie miała już właściwie żadnej, skoro w samym temacie dotyczącym charakterystyki porównawczej *Zosi* i *Telimeny z Pana Tadeusza* w ogóle nie pojawiło się polecenie odwołania do całości utworu.

wiedzą o epokach, ponieważ ich znajomość nie jest wymagana na żadnej części matury. W efekcie, by móc w ogóle z nimi pracować, należy poświęcić jakąś część zajęć na wprowadzenie elementarnych wiadomości o epoce, z której pochodzą analizowane na danym konwersatorium lektury. Pozostawienie tego do samodzielnego wykonania mija się z celem, ponieważ – o czym będzie mowa dalej – „nowomaturalni” abiturienti mają olbrzymi problem z wyciąganiem konkretnych informacji nawet ze słowników tematycznych. Egzekwowanie wiedzy z konieczności rozpoczyna się więc od sprawdzania jej na poziomie elementarnym, np. periodyzacji epok itp. Obniżenie poziomu studiów, wymuszone koniecznością uzupełniania „braków” szkolnej edukacji, jest oczywiste.

**Rozumienie.** Największym problemem jest nie tylko brak zrozumienia procesu historycznoliterackiego<sup>17</sup>, ale również niezdolność do jakiegokolwiek (już nie mówiąc o tym, że sprawnego) poruszania się w relacjach między literaturą a historią<sup>18</sup>, czy rozumienia na podstawowym poziomie utworów literackich<sup>19</sup>. W naszym głębokim przekonaniu wynika to właśnie z ograniczenia wymagań matury wyłącznie do odtwarzania tekstu na poziomie, który na własny użytek nazywamy „opisywactwem”, ponieważ przyzwyczajają on ucznia nie do samodzielnego myślenia, ale do „trafiania” w z góry przygotowany klucz. W efekcie tak wyedukowany student nie potrafi dotrzeć do sedna nawet nieskomplikowanych tekstów, ma problemy z ich sprobematyzowaniem<sup>20</sup> i naprawdę dużego wysiłku wymaga nauczenie go choćby podstawowych sposobów naukowego (bądźmy szczerzy, najczęściej zaledwie *quasi*-naukowego) analizowania, a zwłaszcza interpretowania tekstów.

<sup>17</sup> Dla dzisiejszych studentów nie ma różnicy już nie tylko między odrodzeniem a oświeceniem (co mogłoby wynikać ewentualnie z przejęzyczenia), ale nawet przypisanie tekstu do epoki staje się problemem, który przekracza często ich możliwości nie tylko na zajęciach, ale również na późniejszym egzaminie.

<sup>18</sup> Na sprawdzanej przeze mnie [MG] maturze do analizy dano fragment *Potopu*, ale nie zostało w nim podane imię króla polskiego, który w tym czasie panował, choć wypowiedza się w tym fragmencie jego żona. W efekcie można było przeczytać w pracach, że w czasie szwedzkiego najazdu Polską rządzą królowie od Władysława Jagiełły po Józefa Piłsudskiego (*sic!*) i nie były to przypadki odosobnione.

<sup>19</sup> Jestem przekonany [MG], że jeszcze kilka lat temu nie byłoby możliwe skierowane do prowadzącego zajęcia przez studentkę pytanie dotyczące *Biesów* Fiodora Dostojewskiego: „A gdzie ten Wierchowieński miał ogon?”.

<sup>20</sup> Coraz większa grupa studentów nie jest w stanie wyjść poza naiwne streszczanie utworu, a spotkania z takimi tekstami jak *Ullisses* Joyce’a czy nawet *Orlando szalony* Ariosta okazują się dla nich wręcz traumatyczne, skoro nie potrafią oni wyjść poza fabuły.

**Umiejętności.** Z kolei efektem zetknięcia z zadaniem polegającym w założeniu na sprawdzaniu rozumienia tekstu jest oczekiwanie studentów, że poprowadzi się ich przy pomocy ukierunkowujących pytań. I odwrotnie, kiedy studenci piszą prace zaliczeniowe, już na poziomie planów zaczynają się problemy: jedna ze studentek realizująca temat związany z „szaleństwem” Don Kichota przedstawiła pięćdziesięcioczeropunktowe streszczenie utworu, zupełnie nie rozumiejąc, że postawione zostało przed nią zupełnie inne zadanie. Problemem stało się również pisanie dłuższych wypowiedzi pisemnych, ponieważ na maturze abiturient jest zobowiązany do napisania pracy liczącej około 250 słów<sup>21</sup>. Można też poważnie zastanawiać się w naszym środowisku nad wprowadzeniem przedmiotu: ortografia, skoro jego znaczenie przy ocenie matury właściwie nie ma znaczenia (3 punkty na 70 czyli około 4%!). Wiadomo zresztą skądinąd, że koledzy-językoznawcy przeprowadzają na swoich zajęciach uniwersyteckich dyktanda, które właściwie zniknęły z nauczania w szkole ponadgimnazjalnej.

Ewaluacja powinna zawierać obok diagnozy, nawet najbardziej krytycznej, również elementy mające na celu poprawę sytuacji. Reszta naszego (jedno z nas jest nauczycielem w szkole, drugie – nauczycielem akademickim) artykułu jest więc propozycją, już realizowaną, takiego programu naprawczego. Nie ukrywamy, że program ten jest kierowany do ucznia zdolnego, ale od czegoś trzeba zacząć. Jak opisuje to Fernand Braudel, który uczestniczył w reformie systemu nauczania w Brazylii w latach trzydziestych XX wieku, zmiana w systemie edukacji rozpoczęła się nie od mechanicznej zmiany systemu (z którego, sądząc po projekcie nowej reformy, państwo zaczyna się wycofywać), ale od odnowy szkolnictwa w oparciu o wyższe uczelnie<sup>22</sup>. Na niewielką, bydgoską skalę, rozpoczęliśmy taką pracę, wychodząc z założenia, że skoro nie mamy wpływu na zmiany systemowe, możemy zmieniać to, co zmienić jesteśmy w stanie.

### **Do czego zmierzać?... Co robić?...**

Należy właściwie przygotowywać kadrę nauczycielską; wiedza historycznoliteracka podawana w formie gotowej nie kształci umiejętności odbioru, o ile nie prowadzi do bezpośrednich ćwiczeń interpretacyjnych. [...] Na podstawie badań można stwierdzić, że stopień kompetencji odbiorczych zależy od miejsca, jakie zajmuje dzieło literackie w procesie

<sup>21</sup> W czasie matury 2004 roku owo „około 250” zostało ograniczone do 200.

<sup>22</sup> F. Braudel, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, przedm. B. Geremek, W. Kula, Warszawa 1971.

nauczania oraz od stosowanych metod interpretacji. [...] Im mniej ubezwłasnowolniony nauczyciel, im częściej kieruje się indywidualnymi upodobaniami, tym bardziej efektywny przebieg procesu dydaktycznego. [...] Nauczyciel musi rozbudzać indywidualne zainteresowania, prowokować reakcje i typizować, porządkować wiedzę. [...] Należy dużą wagę przywiązywać do analizy<sup>23</sup>.

[...] nie należy polskiej literatury czytać w oderwaniu od literatury światowej, [...] nie należy jej czytać w oderwaniu od innych dyskursów, [...] nie należy jej uczyć poza kontekstem jednostkowego doświadczenia, [...] nie wolno jej [literatury] traktować jakby rozwijała się w społecznej próżni, [...] nie należy odrywać nauczania literatury od pozaliterackich zainteresowań studentów, [...] nie należy pakować do głowy zbędnych faktów<sup>24</sup>.

Nie lekceważmy erudycji [...] Ten typ interpretacji, którą się tak entuzjazmuje Markowski jest sztuką trudną do wyuczenia i trudną do weryfikacji. Nie może ona dostarczyć uogólniającej wiedzy o literaturze<sup>25</sup>.

Kształt matury, *Nowej podstawy programowej do języka polskiego*, czas na efektywną pracę w szkole (dwa i pół roku) oraz zmiany socjologiczne powodują, iż do pewnych formuł nauczania nie ma powrotu. Jednak nadal podstawą nauczania języka polskiego jest tekst literacki i jego tworzywo, czyli język. Nadal należy doskonalić umiejętność czytania i interpretowania tekstów. Nadal należy te teksty widzieć w kontekście czasów, w których powstały. Nadal należy je analizować.

Wszystkim, którzy pracują z młodymi ludźmi, chodzi o to samo – o umożliwienie im odniesienia sukcesu. A temu sprzyja wiele czynników, przede wszystkim: dostatek rodziców; inteligencja praktyczna, którą rozumiemy jako umiejętność polegająca na właściwej interpretacji sytuacji społecznej i życiowej przez ucznia; nowoczesna szkoła, która nie żałuje środków na rozwój ucznia; samodzielność i złożoność zadań proponowanych młodym ludziom przez nauczyciela i wreszcie tworzenie sytuacji, w których istnieje wymierny związek między wysiłkiem ucznia a nagrodą<sup>26</sup>. Jako nauczyciele nie mamy wpływu na niektóre z tych czynników, jednak to od nas zależy dobór problemów realizo-

<sup>23</sup> B. Chrzastowska, *Autor, dzieło, poetyka. Problemy interpretacji w szkole*, w: *Metodyka literatury*, t. 2, wyb., wstęp J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Sałkiewicz, Warszawa 2002, s. 89 i n.

<sup>24</sup> M. P. Markowski, *Raport z obłożonego miasta*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 32.

<sup>25</sup> H. Markiewicz, *Resentymenty i utopia*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 35.

<sup>26</sup> Zob. M. Gladwell, *Poza schematem. Sekrety ludzi sukcesu*, przeł. R. Śmietana, Kraków 2009, s. 80 i n.

wanych przez ucznia, dobór metod nauczania, dających realną szansę osiągnięcia sukcesów.

Powszechnie uważa się, że sukces uzależniony jest od zdolności ucznia. Jednak badania wykazują, że talent to tylko jeden z elementów warunkujących odniesienie sukcesu. Pozostałe – to zamięłowanie i ciężka praca<sup>27</sup>. Droga do sukcesu jest więc przewidywalna – odnoszą go wcale nie najbystrzejsi z ludzi, a sukces nie jest prostą sumą decyzji i wysiłku, ale stanowi efekt właściwego wykorzystania możliwości ucznia i nauczyciela, jak również instytucji oświatowych, między innymi wyższych uczelni.

### **Z naszych doświadczeń**

Podstawowe cele przyświecające współpracy szkół ponadgimnazjalnych z wyższymi uczelniami to wymiana doświadczeń i poszukiwanie rozwiązań problemów edukacyjnych, z którymi się borykamy. Sprzyja temu dyskusja podejmowana, np. podczas spotkań członków Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza. W Bydgoszczy działa sekcja dydaktyczna, zrzeszająca nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, która spotyka się z pracownikami naukowymi i podejmuje dyskusje na temat edukacji. Takiej właśnie debacie poddano kształt *Nowej podstawy programowej do języka polskiego*, zasady matury, zarówno pisemnej, jak i ustnej, podjęto problem wspierania uczniów zdolnych.

Jedną z ciekawych, a jednocześnie łatwych do zorganizowania form współpracy, w którą włączyć się może Towarzystwo Literackie, jest uczestniczenie uczniów i nauczycieli w konferencjach naukowych i wykładach. Uczniowie takim sposobem zdobywania wiedzy są bardzo zainteresowani, odnoszą bowiem korzyści nie tylko spotykając wybitnych znawców literatury, nie tylko poznając nowoczesne metodologie, nie tylko będąc świadkami dyskusji naukowych, ale przede wszystkim ucząc się autoprezentacji, umiejętności ważnej, wymaganej także na maturze ustnej. Z doświadczenia wiemy, że uczniowie są krytycznymi słuchaczami i obserwatorami, potrafią z tego typu doświadczeń wyciągnąć wiele ważnych dla siebie wniosków. Zdarza się, że uczestniczą też w dyskusji, zadając pytania. Bydgoskie konferencje naukowe, organizowane przez Lidzię Wiśniewską we współpracy z Towarzystwem, stwarzały uczniom różnych szkół ponadgimnazjalnych możliwość korzystania z doświadczeń naukowców, co z kolei było pomocne w procesie przygotowania uczniów do matury.

---

<sup>27</sup> Z badań przywołanych przez Gladwella wynika, że biegłość w jakiejś dziedzinie osiąga się dzięki trzem godzinom ćwiczeń dziennie (dziesięć tysięcy godzin ćwiczeń).

Okazało się, że uczestniczenie w konferencji naukowej może być wielce inspirujące. Uczniowie II Liceum Ogólnokształcącego w Bydgoszczy (wtedy była to klasa II f o profilu humanistyczno-lingwistycznym) w roku 2004 zorganizowali pierwszą szkolną konferencję naukową. Impreza wpisała się w tradycje najpierw szkoły, a później miasta, dziś bowiem uczestniczy w niej osiem szkół ponadgimnazjalnych różnego typu, również szkoły techniczne i artystyczne<sup>28</sup>.

Podobną formą współpracy jest uczestniczenie uczniów i nauczycieli w comiesięcznych spotkaniach członków Towarzystwa. Wspólne dyskusje zbliżają te trzy środowiska, zachęcając uczniów do udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, a nauczycielom pomagają wzbogacać warsztat pracy.

W Bydgoszczy popularne stało się prowadzenie przez naukowców zajęć w szkołach. Mają one charakter cykliczny (modułowy), wpisują się w realizację *Podstawy programowej*, wyposażając ucznia w umiejętność analizy i interpretacji tekstów z wykorzystaniem różnych metod badawczych. Czasami udaje się wspólne przedsięwzięcia podsumować publikacją, jak to miało miejsce przypadku zorganizowanej w 2006 roku konferencji szkolno-studenckiej *Oblicza kultury masowej. Między cielesnością a mitem*.

Uważamy, że bardzo ważną częścią działalności Towarzystwa powinna być współpraca z nauczycielami i szkołami. Przyczyny są oczywiste. Wszystkim nam – nauczycielom i pracownikom naukowym – zależy na dobrze przygotowanych do studiów, nie tylko zresztą humanistycznych, absolwentach szkół ponadgimnazjalnych. Stąd warto zainteresować się zarówno potrzebami uczniów, jak i potrzebami nauczycieli języka polskiego. Z ankiet przeprowadzanych wśród nauczycieli województwa kujawsko-pomorskiego przez doradców metodycznych wynika, że nauczyciele w swojej pracy chętnie sięgają po teksty współczesne oraz nowe metody i techniki pracy. Może więc warto, oprócz organizowania sekcji dydaktycznych w poszczególnych ośrodkach, spróbować wraz z ośrodkami metodycznymi organizować wspólne konferencje czy sympozja o charakterze bądź wojewódzkim<sup>29</sup> bądź ogólnopolskim. Takie przedsięwzięcia mogą być wzbogacone o wydawnictwo tematycznie związane z problemem poruszonym podczas dyskusji

<sup>28</sup> Tegoroczna konferencja dotyczyła kultury współczesnej. Poprzednie trzy edycje odnosiły się do problemów wielokulturowości. Wykłady i warsztaty skierowane do młodzieży przygotowali pracownicy naukowcy, m.in. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Gdańskiego.

<sup>29</sup> Oddział bydgoski TLiAM wraz z Kujawsko-Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy zorganizował wojewódzką konferencję metodyczną *Kreatywny nauczyciel, kreatywny i zdolny uczeń*.



czy obrad<sup>30</sup>. Nauczyciele bardzo chętnie biorą udział w takich ukierunkowanych działaniach. Są to spotkania inspirujące do pracy nad warsztatem nie tylko metodycznym. Popularnością cieszą się konkursy kierowane do nauczycieli<sup>31</sup>.

Wydaje się, że środowiska nauczycielskie i akademickie powinny dążyć do współpracy na wielu płaszczyznach. W Bydgoszczy uniwersytety oraz TLiAM wspierają istnienie tzw. klas akademickich.

## Aneks

### (wkład nauczycieli uniwersyteckich w program klasy akademickiej)

Pracując w szkole w dużym stopniu odwołujemy się, co oczywiste, do treści zawartych we wciąż obowiązującej *Podstawie programowej*. Niewielu pracowników wyższych uczelni ukończyło kursy dla egzaminatorów<sup>32</sup>. Uznaliśmy, że naszym zadaniem będzie nie tyle przygotowywanie uczniów do matury (choć nie uchylamy się od tego), ile z jednej strony pokazanie w przystępnej formie metod innej pracy z tekstem niż ta szkolna, z drugiej zaś przyzwyczajanie uczniów do studiowania, a także – i to może jest najważniejsze – do próby eliminowania tych problemów, które wskazaliśmy w zaprezentowanej we wstępie ewaluacji.

Przy pisaniu programu przyświecało nam kilka idei, które w tym miejscu warto krótko omówić.

**Kontekst.** Nie da się czytać tekstu bez kontekstu, do czego w gruncie rzeczy zachęca „nowa matura”. Dlatego też wiele czasu poświęcone zostało w programie (a przede wszystkim na zajęciach) na kojarzenie analizowanego tekstu z pozaliterackimi składnikami dzieła, takimi jak: filozofia, historia, socjologia w sposób ścisły powiązanymi z interpretowanymi dziełami.

**Literatura jako system.** Jednym z dostrzegalnych efektów „nowej matury” jest traktowanie każdego tekstu z osobna (co jest wynikiem wybiórczego doboru lektur w *Podstawie programowej*). Aby temu przeciwdziałać podzieliśmy pierwszy rok nauki na cztery części zorganizowane według podobnego

---

<sup>30</sup> Czasopismo wydawane przez Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy „Wiadomości. Głosy. Rozmowy o szkole” 2009, nr 10; numer specjalny poświęcony był w całości problemowi pracy z uczniem zdolnym.

<sup>31</sup> W Bydgoszczy zaproponowano nauczycielom języka polskiego i matematyki udział w konkursie na scenariusz wykorzystujący metody rozwijające twórcze myślenie. Najlepsze scenariusze nagrodzono i opublikowano.

<sup>32</sup> Ukończenie takiego kursu daje pogląd na to, jakich studentów przyjdzie później uczyć, zwłaszcza odkąd zostały zniesione egzaminy na wyższe uczelnie, a egzamin maturalny stał się przepustką na studia.

schematu. Ostatnia z nich nosi tytuł *Mit postępu*. W ramach zajęć dokonuje się z uczniami analizy i interpretacji m. in. takich tekstów jak: Naruszewicza *Balon*, Prusa *Lalka* (tu fragment związany z *Geistem*), Żeromskiego *Ludzie bezdomni* i *Przedwiośnie* oraz Gombrowicza *Ferdydurke*. Taki układ lektur pozwala, po początkowym wprowadzeniu podstawowych informacji na temat cech samego mitu, prześledzić jego ewolucję oraz skupić się na powtarzalności różnych aspektów i przejawów tego mitu.

**Trwałość motywów literackich i gatunków.** By podkreślić systemowość literatury, uczniowie zapoznają się z dwoma cyklami tekstów, mających im uświadomić przenikanie motywów literackich z epoki do epoki, a także różnych sposobów ich interpretowania przez twórców. Pierwszy cykl związany jest z postacią Fedry i w całości wychodzi poza podstawę programową. W grę wchodzi tu dramaty Seneki, Racine’a i Sarah Kane. Drugi związany jest z pojęciem prometeizmu, wobec czego ma ścisły związek z podstawą (*Dziady* cz. III), ale ukazuje teksty spoza kanonu, za to kształtujące obraz toposu w ciągu wieków. Są to fragmenty dramatu Ajschylosa *Prometeusz skowany* (rozmowa z Hermesem), eposu Milтона *Raj utracony* (dialog Szatana z Belzebubem po strąceniu do piekła) oraz powieści Bułhakowa *Mistrz i Małgorzata* (spotkanie Wolanda i Mateusza Lewity). W podobny sposób potraktowana została genealogia na przykładzie powieści historycznej, którą w trzeciej klasie opracowujemy na przykładzie szeroko rozumianej polskiej powieści o średniowieczu (Mickiewicz *Konrad Wallenrod*, Koszak-Szczucka *Bez oręża*, Andrzejewski *Bramy raj*, Sapkowski *Narrenturm*, z uwzględnieniem kontekstu Sienkiewiczowskiego).

**Metoda.** By przejść od „opisywactwa” do analizy i interpretacji dzieła należy wypracować narzędzie, przy którego pomocy uczniowie będą w stanie samodzielnie jej dokonywać. Z jednej strony wybrana została stała metoda: dostosowany do poziomu odbiorców strukturalizm (z elementami hermeneutyki), z drugiej zaś dokonuje się zapoznania uczniów z różnymi metodologiami tak, aby zdawali sobie oni sprawę z ich wielości (temu m.in. służy wprowadzenie w drugiej klasie zajęć z różnymi pracownikami naukowymi, którzy opracowują z uczniami materiał związany z ich zainteresowaniami naukowymi), a w przyszłości dostrzegli relację między tekstem a sposobem jego badania i wynikające z tego konsekwencje.

**Problemowe czytanie tekstów naukowych i przypisy.** W ramach lekcji odbywa się również nauka czytania tekstów naukowych i korzystania z nich, co ma znaczenie zarówno w kontekście brania przez uczniów udziału w olimpiadzie polonistycznej, jak i ogólnego przygotowywania ich do studiów humanistycznych. Przy okazji młodzież uczy się techniki tworzenia przypisów, a także

sposobów i konieczności ich stosowania. To etyczny wymiar zajęć, w przekonaniu autorów niezmiernie ważny, ponieważ uczący szacunku dla własności intelektualnej.

Dziś trudno jeszcze mówić o efektach naszego programu. Strona akademicka ma poczucie, że jej zadaniem jest przede wszystkim wsparcie i tak je postrzega, jako dopełnienie szkolnego programu. Wynika to z oczywistego podporządkowania się systemowi maturalnemu, ponieważ czegokolwiek byśmy nie chcieli zrobić, nasi uczniowie muszą zdać maturę w tej formule, jaka została wprowadzona w 2004 roku. Propozycje programowe zderzają się zarówno z możliwościami, jak i z oczekiwaniami naszych uczniów. Na pełniejszą ewaluację programu przyjdzie czas, gdy pierwsi uczniowie tej klasy ukończą II Liceum Ogólnokształcące w Bydgoszczy.

\* **Otwarte Forum Polonistyczne** odbyło się 17 IX 2009 roku w Częstochowie w ramach Spotkania Przedstawicieli Oddziałów Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza. Dla Oddziału Częstochowskiego – organizatora spotkania – zaproszenie wybitnych polonistów z całej Polski do wspólnej dyskusji stało się doskonałym sposobem uczczenia własnej przeszłości pięćdziesięcioletniej działalności.

Forum Polonistyczne w całości poświęcone zostało refleksji nad kształtem edukacji polonistycznej w szkole średniej. Formuła programowa częstochowskiego spotkania wyniknęła bezpośrednio z ogólnej atmosfery panującej wśród humanistów, którzy czuli się zaniepokojeni kierunkiem reform wprowadzanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej bez poprzedzenia ich odpowiednią konsultacją społeczną. Gospodarzom Forum szczególnie zależało, aby referaty rozpoczynające dyskusję uwzględniały różnorodne punkty widzenia na dokonujące się zmiany w sposobie nauczania języka polskiego w szkole średniej; stąd, między innymi, zaproszenie do udziału w dyskusji dra Stanisława Bortnowskiego, prof. dra hab. Sławomira Jacka Żurka, a także przedstawiciela Departamentu Programów Nauczania i Podręczników Ministerstwa Edukacji Narodowej – mgr Danuty Pusek. Niezwykle ważne dla przebiegu dyskusji było wygłoszenie referatów przez prof. dr hab. Teresę Kostkiewiczową, prof. dr hab. Lidzię Wiśniewską oraz przygotowanie wspólnej prezentacji poświęconej eksperymentatorskiej metodzie pracy ze zdolnym uczniem przez mgr Annę Nakielską-Kowalską (Przewodniczącą Komisji Dydaktycznej TLiAM) i dra Mirosława Gołuńskiego. Do wspólnej dyskusji zaproszona została, między innymi, także prof. dr hab. Maria Kwiatkowska-Ratajczak, reprezentująca Komisję Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze PAN. Swoją opinię dotyczącą zmian w funkcjonowaniu bibliotek szkolnych – kwestia ta ma duże znaczenie dla metod pracy nauczycieli – pisemnie przekazała mgr Danuta Brzezińska z Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich.

*(ze sprawozdania Elżbiety Wróbel)*