

Agnieszka RYPEL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Posłannictwo czy pragmatyzm – o zadaniach nauczyciela języka polskiego w czasach ponowoczesnych

1. Wprowadzenie

Refleksyjni poloniści zawsze stawali przed dylematem, jak traktować swoją pracę – jako posłannictwo czy też jako rzemiosło, którego celem jest jak najefektywniejsze przekazanie wiedzy i wyćwiczenie praktycznych umiejętności. Na ukształtowanie się w polskiej tradycji pedagogicznej wyidealizowanego, misyjnego obrazu nauczyciela niewątpliwie wpływ miała opublikowana w pierwszym ćwierćwieczu ubiegłego stulecia niewielka, chętnie dziś przywoływana, rozprawka Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa*. Istotę owej „duszy” stanowić winny: „[...] potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad wszystkim miłość dusz ludzkich, co jest darem indywidualnym, powołaniem, przejawem wyższego, duchowego w człowieku pierwiastka” (Wołoszyn 1986: 41). Ten sposób myślenia wpłynął na traktowanie profesji nauczyciela jako zawodu szczególnej kategorii. Mówi się zatem, że jest to zawód „zaufania społecznego”, wobec którego cały naród jest ekspertem. Określa się go jako „półprofesjonalny”, gdyż jego istotą jest misja i powołanie, a nie rzemiosło (Kretschmann 2004: 128), łączy się go ze sztuką i mistrzostwem, którego osiągnięcie wymaga ofiar (Klemensiewicz 1982: 826).

Polska tradycja dydaktyczna w znacznej mierze zakorzeniona jest w trudnej historii naszego kraju. Zabory, konieczność scalenia państwa polskiego po odzyskaniu niepodległości, opór wobec systemów totalitarnych sprawiły, że na nauczycielach języka polskiego spoczywała misja kultywowania pięknej i czystej polszczyzny, a także zachowania polskiej tradycji oraz spuścizny kulturo-

wej w pamięci kolejnych pokoleń. Zarazem jednak trzeba pamiętać, że poloniści wykonywali i wykonują swoją pracę w ramach sformalizowanej instytucji, jaką jest szkoła. Poddawani są różnym formom kontroli, zarówno przez władze oświatowe, jak i przez rodziców, a nawet uczniów. Podstawowym narzędziem służącym ocenianiu jakości i efektywności pracy nauczycieli są wyniki uzyskiwane przez ich uczniów podczas egzaminów, testów kompetencji oraz innych form sprawdzania wiedzy i umiejętności, m.in. w różnorodnych konkursach czy olimpiadach przedmiotowych.

Celem tego artykułu jest próba odpowiedzi na pytania, czy w obecnych warunkach możliwe jest harmonijne łączenie misji z rzemiosłem i czy można jednoznacznie określić, na czym owa misja ma polegać.

2. Posłannictwo polonisty w czasach ponowoczesnych – neoliberalizm czy neokonserwatyzm?

Odpowiedź na te pytania jest bardzo ważna w obliczu przemian, które zachodzą we współczesnym społeczeństwie. Obecną fazę jego rozwoju określa się rozmaicie: jako późną nowoczesność (Giddens 2001), drugą nowoczesność, społeczeństwo ryzyka (Beck 2002), społeczeństwo postindustrialne (Bell 1975; Touraine 1969), społeczeństwo klasy usługowej (Dahrendorf 2008), społeczeństwo wiedzy (Drucker 2002) i społeczeństwo informacyjne (Koyama 1968). Różnorodność nagromadzonych tu pojęć wskazuje na główne procesy zachodzące we współczesnych rozwiniętych społeczeństwach. Andrzej Kościółek podjął próbę wyodrębnienia kilku wspólnych cech łączących zjawiska, których dotyczą te pojęcia. Są to:

- nowa forma zaufania – dla podtrzymania poczucia własnego bezpieczeństwa trzeba obdarzyć zaufaniem wielkie abstrakcyjne systemy, np.: telekomunikacyjne, informatyczne, komunikacyjne, energetyczne, finansowe, atomowe;

- nowa forma ryzyka¹ – zamiast odwiecznego ryzyka, występującego na linii „człowiek – otoczenie przyrodnicze”, nowe ryzyko ujawniające się na linii „człowiek – niepożądane skutki jego działania”, będące ubocznym produktem postępu cywilizacyjnego, np.: katastrofy ekologiczne, efekt cieplarniany;

- nowe role dla mas – zamiast masowej, przemysłowej siły roboczej – masowi konsumenci;

- nowa rola wiedzy – wytwarzanie i przetwarzanie przedmiotów jest marginalizowane przez wytwarzanie i przetwarzanie wiedzy; wiedza staje się centralnym towarem rozwiniętej gospodarki;

¹ Ulrich Beck nieco inaczej rozumie *ryzyko*. Według niego wielość zagrożeń sprzyja powstawaniu w społeczeństwach sprzeczności interesów, ale i animuje swoiste wspólnoty zagrożenia, nazwane przez niego *społeczeństwem ryzyka*, spajane przez strach, który tworzy silne, lecz doraźne i efemeryczne, więzy. Na tej zasadzie ludzie popierają demokrację, chroniącą ich przed dominacją innych, ale sami niechętnie biorą udział w jej budowaniu (Beck 2002).

– nowa forma życia zbiorowego (globalizacja) – powoduje wytwarzanie standaryzowanych produktów w skali globalnej; tworzy ponadnarodową klasę kapitalistów: menadżerów, ludzi show biznesu, twórców i odbiorców kultury; łączy świat siecią połączeń komunikacyjnych, np. ogólnoswiatową siecią WWW; sprawia, że powszechnie obowiązujące oprogramowania komputerowe uniformizują sposób myślenia ludzi na całym świecie (por. Kościołek 2006: 137–139).

Wymienione wyżej zjawiska kształtują postmodernizm jako dyskurs społecznego i kulturowego krytycyzmu, opierającego się na epistemologicznej, etycznej i politycznej świadomości, negującej totalność, rozum i fundamentalizm (Zielińska 1993: 195). Ponowoczesność można traktować jako przelotną modę szerzącą się wśród uniwersyteckich intelektualistów na przełomie XX i XXI w., nie można jednak ani lekceważyć znaczenia społecznych i kulturowych faktów, które ten intelektualny nurt wywołały, ani też pomijać istotnych przewartościowań będących jego wynikiem. Postmodernizm zmienił sposób postrzegania badań fenomenologicznych i jakościowych, poszerzył rozumienie tekstu kulturowego, postawił otwarte pytania o relacje między językiem a rzeczywistością, władzą a nauką, otworzył pole do poważnych badań nad wpływem nowych mediów na kulturę i życie społeczne, zmienił postrzeganie wiedzy i władzy jako stożkowych formacji z ekspertami na szczycie i masami u podstawy. Spowodował także otwarcie instytucjonalnej i dyskursywnej przestrzeni na równoległość pluralistycznych tożsamości, np. płciowych lub społecznych (por. Melosik 1993; Zielińska 1993; Kwieciński 2004).

Wszystkie te zjawiska znajdują odzwierciedlenie w dyskursie edukacyjnym – wpływają na przewartościowanie tradycyjnych obszarów jego społecznego oddziaływania i wyznaczają nowe sfery działań, dotąd nieobecnych w szkolnej komunikacji. Warto się im przyjrzeć, ponieważ – jak pisze Jerome Bruner – „bez zrozumienia tego, co się dzieje ze współczesną kulturą i we współczesnej kulturze, nie zrozumiemy ani tego, co się dzieje we współczesnej szkole, ani tego, co się dzieje ze współczesną szkołą” (Bruner 2006: XVII).

Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego „z perspektywy praktyki edukacyjnej postmodernistyczne przesilenie wymusza podjęcie znacznie trudniejszych niż dotychczas wyzwań i zadań. Stawia nową generację pytań o nowe minimum niezbędnych kompetencji nauczycieli, wychowanków, pedagogów, o składniki konieczne w nowej alfabetyzacji pedagogicznej” (Kwieciński 2004: 88). Co istotne, postmodernizm kwestionuje także samą instytucję szkoły. W radykalnych nurtach pedagogiki i antypedagogiki pojawiają się koncepcje „odszkolnienia” prezentowane przez ruch descholersów² i edukacji elastycznej (zjawisko

² Ruch sprzeciwu wobec edukacji, wychowania i pedagogiki znany jest zwłaszcza dzięki pracom Ivana Illicha (1976) i Hubertusa von Schoenebecka (np. 2007). Illich postuluje stworzenie systemu wolnego kształcenia, polegającego na swobodnym, spontanicznym, bardziej okazjonalnym niż ukierunkowanym kształceniu i samokształceniu. W miejsce systemu szkolnego proponuje otwarte sieci oświatowe, oparte na zasadach dobrowolności i samodzielności, dzięki którym

flexischoolingu)³. W toku dyskusji nad istotą współczesnej edukacji, obok szeregu propozycji absurdalnych z powodu ich nadmiernej radykalności, pojawiły się konstatacje, których znaczenia nie można pominąć, np.:

- nie ma sensu stawiać pewnych i trwałych celów wychowania i kształcenia wobec pluralizmu kulturowego i nieprzewidywalnej przyszłości;
- efekty działań edukacyjnych nie poddają się kontroli i porównawczemu testowaniu, gdyż są one długotrwałe, rozległe i pośrednie;
- założenie, że edukacja w takim samym stopniu pomaga i służy wszystkim dzieciom, jest niesłuszne;
- jeżeli mamy wychować dzieci do wolności, dlaczego czynimy to pod przymusem?
- powiększa się rozdziew pomiędzy potrzebami młodzieży a tym, co szkoła i nauczyciele mogą zaproponować;
- głęboka analiza tego, co rzeczywiście dzieje się w szkole, potwierdza nie tylko marnotrawstwo czasu i okazji do uczenia się, ale także marnotrawstwo środków publicznych przeznaczonych na programy naprawcze i wyrównawcze;
- w szkole powszechna jest przemoc psychiczna i symboliczna (zob. Kwieciński 2004: 90–92).

Analizując współczesne zjawiska istotne dla funkcjonowania szkoły jako powszechnej instytucji, trzeba wspomnieć także o indywidualizacji, która obecnie staje się jedną z podstawowych zasad organizacji społeczeństwa. Jak zauważa Agnieszka Pawlak, ta postępująca w ponowoczesności prywatyzacja i indywidualizacja rodzi nieuchronny konflikt między szkołą a domem, „w którym postrzeżga się nauczyciela jako intruza, zagrożenie dla prawa do własnych wyborów, również w zakresie wychowania własnego dziecka” (Pawlak 2009: 17). Uznanie dla indywidualizmu i swoisty kult samorealizacji (widoczne także w aktualnej podstawie programowej z 2008 r.⁴) to w znacznym stopniu efekt ewolucji pojęcia *autorytet*. „Ponowoczesna aksjologia wyklucza tradycyjnie związane

wszyscy będą mieli zapewnione równe prawa do zasobów finansowych przeznaczonych na naukę w każdym momencie życia (czyli nie tylko w tradycyjnie rozumianym wieku szkolnym). Sieci oświatowe miałyby umożliwiać spotkania tych, którzy chcą przekazywać wiedzę, z tymi, którzy pragną ją uzyskać. Zdaniem Schoenebecka należy zrezygnować z typowej dla patriarchy instrumentalizacji podporządkowującej rozwój jednostki racjom ponadjednostkowym (idei, państwu, społeczeństwu), ponieważ pozbawia ona człowieka prawa do decydowania o sobie i odpowiedzialności za własne czyny i postawy.

³ Flexischoolingiem nazywa się sytuację, w której rodzice i szkoła – na zasadzie partnerstwa – dzielą czas i odpowiedzialność za edukację dziecka. Oznacza to, że nie ma jednego miejsca dla edukacji – może ona odbywać się nie tylko w szkole, ale także w domu, miejscu pracy, muzeum, bibliotece. Obecność nauczyciela w procesie dydaktycznym nie jest niezbędna, a nauczanie przez instruowanie można zastąpić nauczaniem sytuacyjnym (por. Meighan [b.r.]).

⁴ Według podstawy programowej celem pracy dydaktycznej szkoły jest „wychowanie do życia w zgodzie z samym sobą” oraz „realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się” (Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2009 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół).

z autorytetem pojęcia przywództwa i *przewagi* jako sprzeczne z egalitarnym duchem czasu. *Przywódcy* zostali zastąpieni przez *doradców*, a *wychowawcy* przez *towarzyszy wędrówki*” (Pawlak 2009: 18). Uczniowie i rodzice oczekują od nauczycieli zachowania zgodnie z zasadą, którą Zygmunt Bauman w tytule jednego z rozdziałów swej książki *Płynna ponowoczesność* sformułował jako: „Przestań mnie pouczać, pokaż” (Bauman 2006: 98). Oczekiwania te nakładają na szkołę zobowiązanie do niwelowania rozdźwięku między wartościami deklarowanymi a praktykowanymi.

Każda pedagogia ma: swoją filozofię społeczną, wymiar przekonań politycznych, postać negatywną (z czym walczy, czego nie chce) oraz pozytywną (propozycje, konstrukcje celów, zasad i środków ich realizacji), a także sformułowane jawnie lub bez przywoływania wprost: ideologię, epistemologię, teorię psychologiczną, rozpoznanie faktów psychologicznych, teorię socjologiczną dotyczącą społeczeństwa i podmiotów edukacyjnych, sposób rozumienia samej edukacji (jej celów, treści, środków i mierzenia efektów), postawę wobec zmian oraz kierujących nimi strategii. Tylko niewielka część paradygmatu edukacyjnego jest systematycznie publikowana i poddawana rzeczywistej społecznej dyskusji (Śliwerski 1998: 66). Oświata, pozbawiona realnego wpływu rodziców, uczniów, nauczycieli oraz innych podmiotów społecznych, stopniowo kosztuje i zamiast prowokować zmiany – petryfikuje zastany system. Nie ma w niej miejsca na różnice opinii lub wartości – estetycznych, moralnych, kulturowych i politycznych, tzn. na kwestionowanie i stawianie pytań dominującej ortodoksji. Jedna wersja wiedzy, wartości i kultury uznawana jest za lepszą od innych i w rezultacie narzucana wszystkim członkom społeczeństwa. Tymczasem otwartość na edukację (formowaną przez nią wiedzę, także tę kulturową) ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju demokratycznych form społecznych i dla rozwoju samej wiedzy (por. Dryden, Vos 2003). Konsekwencją przyjęcia przedstawionych tu założeń było powstanie takich kierunków, jak np.: pedagogika emancypacyjna, pedagogika krytyczna, czarna pedagogika czy nawet antypedagogika.

Tym neoliberalnym tendencjom przeciwstawia się nurt tzw. pedagogiki neokonserwatywnej, który odwołuje się do najpowszechniejszych przekonań o oświacie:

- powszechna edukacja musi być państwowa;
- niezastąpionym środowiskiem przekazywania wiedzy jest szkoła;
- najlepiej uczą nauczyciele;
- najważniejsze jest świadectwo szkolne;
- w szkole muszą być stopnie;
- dziecko to surowiec, który należy odpowiednio ukształtować;
- w istniejącym systemie nic się nie da zmienić.

Zwolennicy podejścia neokonserwatywnego odwołują się do modernistycznego obrazu człowieka jako istoty zagrożonej ze strony przyrody i potrzebującej w związku z tym wsparcia instytucjonalnego oraz wskazania właściwej

orientacji transcendentальной. Jednocześnie przywiązują dużą wagę do genetycznych uwarunkowań inteligencji, uzdolnień oraz cech charakteru poszczególnych ludzi. Z neobiologicznej koncepcji wywodzi się także przekonanie, że wynikająca z dziedziczności odmiennność uprawnia do akceptacji różnic w osiągnięciach intelektualnych i dominacji społecznej. Helmut Fend, autor książki *Pedagogika neokonserwatyzmu* (1984), zauważa, że to przeświadczenie wpływa na selekcjonowanie ludzi na tych, którzy są predestynowani do szczególnego wspierania, a w konsekwencji do bycia elitą oraz tych, którzy nie są podatni na oddziaływanie i rozwój, a przeznaczone im role społeczne mogą być jedynie podrzędne (Fend 1993: 111). „Obraz człowieka jest więc obrazem statycznym, a nie dynamicznym. Dlatego też neokonserwatyzm zwraca się przeciw wszystkim formom wyrównywania, przeciw założeniu, że przez odpowiednie wsparcie można doprowadzić wszystkich uczniów do podobnych osiągnięć. Jest tu także mowa o *politycznym przymuszaniu do przeciętności* przez socjaldemokratyczną politykę kształcenia” (Fend 1993: 111). W pedagogice neokonserwatywnej nie ma miejsca na postmodernistyczny model społeczeństwa konfliktów. Jest on wyraźnie przeciwstawiany modelowi harmonijnego współżycia. Zadaniem edukacji powinno być zatem kształtowanie w uczniu poczucia identyfikacji ze społecznością oraz przekonania, że rozmaite instytucje są najrozsądniejszą formą funkcjonowania społeczeństwa, a tradycja przechowuje najdoskonalsze wzory kulturowe.

Różnice w pojmowaniu celów powszechnej edukacji najlepiej obrazują zestawienia wartości propagowanych przez neoliberalistów i neokonserwatystów (zob. tabela 1).

Tabela 1. Wartości propagowane przez pedagogów konserwatywnych oraz liberalnych i krytycznych (na podstawie: Fend 1993: 112)

Wartości propagowane przez pedagogów	
neokonserwatywnych	neoliberalnych (m.in. krytycznych, emancypacyjnych)
obowiązkowość, odpowiedzialność, zaufanie, uprzejmość, skromność, szacunek, przyzwoitość, wdzięczność, dobre obyczaje, autorytet, porządek, pilność, dyscyplina, posłuszeństwo, panowanie nad sobą, niezawodność, ofiarność, odwaga, samodoskonalenie, religijność, poczucie wspólnoty, sprawiedliwość, tradycja	tolerancja, umiejętność krytyki, dojrzałość, współodczuwanie, wrażliwość, otwartość, braterstwo, fantazja, spontaniczność, ryzyko, solidarność, bezpośredniość, autentyczność, giętkość, mobilność, obowiązek udziału w zmianie stosunków społecznych i wspólnego kształtowania społeczeństwa, współczucie dla pokrzywdzonych i wykluczonych

Wynotowane w dwóch kolumnach wartości w zasadzie wzajemnie się wykluczają (np. obowiązkowość, odpowiedzialność – spontaniczność, ryzyko), służą one bowiem do osiągnięcia odmiennych celów – pedagogika krytyczna dąży do zmiany społeczeństwa przez szkołę, natomiast według konserwatystów najważniejsze jest osiągnięcie stabilizacji społeczeństwa dzięki wychowaniu i szkole.

Czy jednak misja współczesnego nauczyciela wymaga jasnego opowiedzenia się za którymś z modeli pedagogicznych, a następnie stymulowania procesów wychowania i kształcenia według zaproponowanego przez Hansa Klagesa (Berner 2006: 200) prostego podziału na wartości typu „KON” (konserwatyzm, konformizm, konwencjonalność, kontrolowanie) oraz wartości typu „NON KON” (liberalność, nonkonformizm, niekonwencjonalność, samostanowienie)? Już Theodor Adorno wskazał bardzo dobitnie na niebezpieczeństwo absolutystycznego podejścia „albo-albo”: „Wychowanie byłoby bezsilne i ideologiczne, gdyby ignorowało cel przystosowania i nie przygotowywało ludzi na odnalezienie się w świecie. Ale będzie tak samo wątpliwe, gdy pozostanie tylko przy tym zadaniu i będzie generować jedynie tak zwanych *well adjusted people*, co spowoduje utrzymanie stanu obecnego, i to w jego najgorszej postaci” (cyt. za: Berner 2006: 224). Przywoływanie starych wartości i poruszanie się po sprawdzonych drogach, wynikające z tęsknoty za poczuciem ładu i bezpieczeństwa, może nie być najlepszym rozwiązaniem w czasach występowania coraz bardziej skomplikowanych problemów. Łatwo również można ograniczać się wyłącznie do jałowej negacji zarówno zastanego porządku społecznego, jak i tradycyjnych wartości. Na bezzasadność dychotomicznego podziału koncepcji celów wychowania i kształcenia wskazał również Hartmut von Hentig: „Pilność nie zastępuje krytyki, a gotowość i umiejętność rozstrzygania konfliktu nie zwalniają z porządku i tolerancji czy uprzejmości. Co za bezsensowne fronty tam zbudowano! Przeciw przesądom potrzebna jest racjonalność, przeciw uzurpacji krytyka, przeciw chaosowi porządek, przeciw tyranii opór” (cyt. za: Berner 2006: 230).

Czasy ponowoczesne każdego nauczyciela stawiają przed poważnymi wyzwaniami, ale polonista, ze względu na specyfikę i szczególną rolę swego przedmiotu, wagę tych wyzwań odczuwa najsilniej. Wprowadzając uczniów w świat kultury, w analizowanych tekstach odszukiwać ma wraz ze swoimi uczniami wartości, które w aktualnej podstawie programowej nazwane zostały „uniwersalnymi”. Jeśli za punkt odniesienia przyjąć przywoływany wcześniej podział na wartości liberalne i konserwatywne, to ową „uniwersalną” sferę aksjologiczną odnieść można raczej do tych ostatnich, co potwierdzają opracowane dla każdego etapu edukacji wskazówki dotyczące wartości i wartościowania. W szkole podstawowej zaleca się odczytywanie w tekstach takich wartości, jak np.: przyjaźń, miłość, prawda, wierność, w gimnazjum – patriotyzm, nadzieja, wiara religijna, poczucie wspólnoty, sprawiedliwość, a w szkołach ponadgimnazjalnych – dobro, prawda, wolność, równość, braterstwo, Bóg, honor, ojczyzna, niepodległość. Jednocześnie na III i IV etapie edukacji uwzględniono wymóg, aby oglądowi poddać również wartości i zjawiska, o które szczególnie upomina się liberalny nurt pedagogów; są to np.: „inność”, „solidarność”, „zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych” (III etap, obszar II, 4.2.3), a także „tolerancja” oraz „dostrzeganie

w świecie konfliktów wartości (np. równości i wolności, sprawiedliwości i miłosierdzia) i „zrozumienie źródeł tych konfliktów” (IV etap, obszar II, 4.1.3).

Posłannictwo współczesnego nauczyciela języka polskiego nie polega już, jak było dotąd, na przekazywaniu spójnego i homonimicznego systemu wartości umocowanych w jednej tradycji, kulturze i religii, lecz na tym, aby w sposób zrównoważony pomóc uczniom w rozstrzygnięciu dylematów: „W jakim stopniu trzeba się przystosować i na ile możliwa jest wolność?”, „Czy można być jak wszyscy inni ludzie, jednocześnie będąc jak żaden inny człowiek?” Ponowoczesni pedagodzy uznają proces rozstrzygania tych dylematów za kluczowy element budowania własnej tożsamości, ponieważ dojrzwaniu człowieka w ponowoczesnej rzeczywistości stale towarzyszą napięcia między socjalizacją (przygotowaniem do bycia społecznym, nienastawionym na zysk i czyniącym dobro) a personalizacją (dążeniem do osiągnięcia autonomii, samodzielności, niezależności i dobrobytu).

3. Polonista wobec pragmatyzmu współczesnych uczniów

Należałoby teraz zadać pytanie, czy pełnienia tak właśnie rozumianego posłannictwa oczekują od swoich polonistów sami uczniowie. Bardzo trudno jest poddać wystandaryzowanym badaniom faktyczny stan świadomości i potrzeb młodzieży. Aby (choć częściowo) określić zakres oczekiwań młodych ludzi, odwołano się tu do badań ankietowych. Ograniczenia tej metody sprawiają, że analizie uzyskanych za jej pomocą wyników powinna stale towarzyszyć refleksja na temat wiarygodności podawanych przez respondentów odpowiedzi. Trudno jednoznacznie określić stopień ich deklaratywności i szczerości oraz wpływ, jaki na ankietowanych miały różnorodne uwarunkowania (np. niechęć do wypełniania ankiety, brak zainteresowania jej tematyką i celami, słabe opanowanie odmiany pisanej języka, zmęczenie, brak czasu itp.), zwłaszcza że forma ankiety wymagała udzielenia odpowiedzi na pytania otwarte. W ankiecie wzięło udział 50 studentów studiów humanistycznych i społecznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego z kierunków: filologia polska, kulturoznawstwo, bibliotekoznawstwo i informacja naukowa oraz logopedia, a także 50 studentów Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego w Bydgoszczy z kierunków: technologie chemiczne, zootechnika oraz zarządzanie. Wybór padł na studentów studiów licencjackich, ponieważ przeszli oni niedawno wszystkie etapy szkolnej edukacji i na ogół dobrze je pamiętają, a ponadto mieli już okazję przekonać się, na ile wiedza i umiejętności zdobyte na lekcjach języka polskiego przydają się im w studiowaniu oraz w innych dziedzinach ich aktywności (rozwój osobisty, praca, praktyki, rozrywka, spędzanie wolnego czasu itp.).

Pytanie pierwsze brzmiało: *Jakie cele powinien we współczesnej szkole realizować przedmiot „język polski”?* Wypowiedzi ankietowanych zostały uporząd-

kowane według najczęściej pojawiających się kategorii celów. Ponadto odnotowano kolejność, w której studenci wymieniali poszczególne zadania przedmiotu „język polski”, co pozwoliło na uściślenie listy rangowej (w artykule ograniczono się jedynie do podania liczby dwóch pierwszych wskazań). Zebrany materiał podzielono tak, aby oddzielić kategorie dotyczące celów pragmatycznych (zob. tabela 2), do których osiągnięcia konieczne jest przede wszystkim dobre przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli. Druga grupa wskazań prezentuje wartości, do których wprowadzania nie wystarczy jedynie dobre rzemiosło (zob. tabela 3). Należy podkreślić, że sami ankietowani nie podejmowali żadnych prób porządkowania problematyki swoich wypowiedzi. Zdecydowana większość (78%) przedstawiała swoje refleksje w punktach od myślników.

Tabela 2. Cele i zadania edukacji, które według ankietowanych powinna realizować współczesna edukacja polonistyczna

Lp.	Cele i zadania edukacji polonistycznej	Odsetek dwóch pierwszych wskazań	Odsetek wszystkich wskazań danej kategorii
1	Uczynienie z czytelnictwa zinterioryzowanego nawyku i wewnętrznej potrzeby	53%	32%
2	Wspieranie rozwoju osobistego (kreatywności, otwartości, umiejętności pracy w grupie)	50%	25%
3	Umożliwienie samodzielnych interpretacji utworów literackich	10%	22%
4	Kształtowanie tożsamości narodowej (dumy z polskiej kultury i historii, patriotyzmu)	17%	15%
5	Uczestniczenie w różnych formach kultury wysokiej (teatr, opera, filharmonia)	33%	15%
6	Rozwijanie szczególnych uzdolnień uczniów (recytatorskich, aktorskich, pisarskich)	25%	10%
7	Przekazywanie tradycji kolejnym pokoleniom	0%	7%
8	Poznanie i interpretowanie różnych dzieł sztuki (malarstwa, rzeźby, filmu, muzyki)	0%	5%

Tabela 3. Treści kształcenia, których wprowadzanie powinno być według ankietowanych celem współczesnej edukacji polonistycznej

Lp.	Treści kształcenia przedmiotu „język polski”	Odsetek dwóch pierwszych wskazań	Odsetek wszystkich wskazań danej kategorii
1	Poprawność językowa	96%	62%
2	Ortografia	73%	47%
3	Gramatyka	61%	45%
4	Literatura polska (tylko najważniejsze teksty)	60%	37%

Tabela 3. cd.

Lp.	Treści kształcenia przedmiotu „język polski”	Odsetek dwóch pierwszych wskazań	Odsetek wszystkich wskazań danej kategorii
5	Użytkowe formy wypowiedzi (CV, list motywacyjny, podanie o pracę, pisma urzędowe, formularze, oficjalny e-mail)	61%	32%
6	Czytanie ze zrozumieniem	38%	20%
7	Skuteczne porozumiewanie się	86%	17%
8	Słownictwo	33%	15%
9	Szkolne formy wypowiedzi (opowiadanie, charakterystyka, rozprawka)	67%	15%
10	Zdanie matury	100%	15%
11	Stylistyka	50%	10%
12	Wiedza historycznoliteracka	100%	10%
13	Retoryka (wystąpienia publiczne)	100%	7%
14	Literatura powszechna	0%	7%
15	Interpunkcja	0%	7%
16	Korzystanie ze słowników i biblioteki	0%	2%

Analiza danych ujętych w tabelach 2. i 3. wyraźnie wskazuje, że młodzież zdecydowanie częściej przedkłada treści nauczania umożliwiające zdobycie konkretnych umiejętności i wiedzy nad rozwój tzw. kompetencji miękkich (zob. tabela 2), takich jak: kreatywność, otwartość, komunikatywność czy umiejętność pracy w zespole (25%) oraz samodzielność sądów i interpretacji (22%). Niewielu młodych ludzi (15%) ceni również lekcje języka ojczystego za to, że poszerzają perspektywę aksjologiczną i budują tożsamość narodową (15%) czy podtrzymują więź międzypokoleniową, przekazując tradycję (7%). Tylko w jednej ankiecie pojawiło się pojęcie „patriotyzm” (*uczenie się polskiego to nasz obowiązek patriotyczny*⁵). Rzadko też wymienione tu aspekty edukacji należały do dwóch pierwszych wskazań, co może (lecz nie musi) świadczyć o tym, że nie są one najistotniejsze nawet dla tych nielicznych osób, które je ujęły w swoich wypowiedziach. Najwięcej ankietowanych (32%, w tym 53% pierwszych wskazań) uznało, że lekcje języka polskiego powinny skłaniać do czytania książek, nie tylko z przymusu, ale także dla przyjemności. Należy również zauważyć, że wyłącznie osoby studiujące polonistykę i niektórzy kulturoznawcy zwracali uwagę na znaczenie czytania dla formowania własnej osobowości.

Jak wynika z ankiet, według młodzieży najbardziej istotny jest pragmatyczny aspekt nauczania języka polskiego w szkole (zob. tabela 3) – ponad połowa studentów (w tym aż 96% w swoich pierwszych wskazaniach) uznała, że kar-

⁵ W cytowanych wypowiedziach ankietowanych studentów zachowano oryginalną składnię, fleksję oraz ortografię i interpunkcję.

dynamnym celem edukacji polonistycznej powinno być nauczanie poprawności językowej (np.: *żeby poprawnie mówić i pisać po polsku i nie robić błędów; dbać o czystość języka; poprawnie i elokwentnie się wypowiadać*). Zdaniem uczniów w szkole *Jest za dużo literatury, a za mało gramatyki*. Blisko połowa z nich uznała nauczanie gramatyki (47%) oraz ortografii (47%, w tym 73% pierwszych wskazań) za jedno z najważniejszych zadań przedmiotu „język polski”. O tym, że absolwenci szkół średnich naprawdę potrzebują wsparcia w zakresie świadomości językowej oraz kształcenia kompetencji tekstotwórczych (z czego, jak wynika z ankiet, prawdopodobnie zdają sobie sprawę), świadczą ich nieporadność w konstruowaniu wypowiedzi i liczne błędy językowe: fleksyjne, leksykalne i składniowe oraz niestosowanie reguł interpunkcyjnych, np.: *Należy zachęcić uczni do tego by czytały wybraną literaturę; Nauczyciele języka polskiego przez swój przedmiot powinni wpajać uczniom świadomość czym był by naród bez języka; Wszystko co mówią powinno być dobrze przemyślane, żeby nie przynosić wstydu naszemu kraju; Jedyne etapy podstawówki były zupełnie przegrane; To uczyło mnie prawidłowego formowania wypowiedzi; Zajęcia zmuszały do systematyki; Nauka gramatyki i składni w języku polskim*. Nieliczni z ankietowanych traktowali opanowanie poprawnej polszczyzny jako środek do osiągnięcia większego prestiżu, np.: *Powinno się uczyć kulturalnych zwrotów, aby osoby kończące szkołę rozmawiały na „jakimś poziomie”, a nie jedynie w sposób potoczny, często jeszcze używając wielu wulgaryzmów*.

Czytanie książek studenci łączą przede wszystkim z obowiązkiem (o czym świadczy nazywanie tekstów literackich niemal wyłącznie lekturami) oraz ze zdobywaniem wiedzy, a nie z przeżyciami estetycznymi i osiąganiem kompetencji interpretacyjnych (np.: *poznanie najważniejszych lektur, wiedza o wybranych lekturach, znajomość lektur ale tylko tych najważniejszych*). Większość studentów (aż 63%) w ogóle nie wspomniała o czytaniu tekstów literackich, a niektórzy wprost wyrażali swoją niechęć do ich omawiania, np.: *Jak dla mnie całkowicie bez sensu jest czytanie lektur z różnych epok (gdzie wiadomo, że 3/4 uczniów i tak czyta najwyżej streszczenia). W większości wypadków są one niezrozumiałe, zawierające trudne słownictwo i po prostu nieciekawe. Moim zdaniem trzeba z nich współcześnie zrezygnować*). Postulaty studentów często wprost wyrażały ich pragmatyczne oczekiwania, np.: *Dość lektur, teorii i rozmów trzeba uczyć tego co naprawdę przydaje się w życiu jak poprawne pisanie i poprawne mówienie; Nauczanie pisania tego co się przydaje w pracy zawodowej np. CV, podanie o pracę, formularze*. Inni (mniej liczni) wykazywali się większą świadomością językową – postulowali kształcenie skutecznego porozumiewania się (17%) lub wprowadzenie retoryki i kształcenie umiejętności publicznego wypowiedzania się (7%). Przygotowanie do zdania matury z języka polskiego wymieniło 15% ankietowanych, każdy z nich wskazał ten cel jako jego zdaniem najważniejszy. 90% ankietowanych, którzy udzielili takiej odpowiedzi, to studenci kierunków technicznych, co może świadczyć o tym, że

mogą oni język polski traktować wyłącznie instrumentalnie. Zdanie obowiązkowego egzaminu z tego przedmiotu to przecież niezbędny warunek, aby ubiegać się o przyjęcie na wybrany kierunek studiów.

Nastawienie pragmatyczne potwierdzają w pełni odpowiedzi udzielane na drugie pytanie: *W jakim zakresie nauczanie języka polskiego na poszczególnych etapach kształcenia spełniło Twoje oczekiwania?* Ankietowani byli najbardziej zadowoleni z tego, że nauczyli się gramatyki, ortografii, pisania i czytania ze zrozumieniem oraz że omówili wszystkie lektury, dzięki czemu dobrze zdawali egzaminy z języka polskiego. Niezadowoleni ze swojej edukacji polonistycznej właśnie braki w wymienionych umiejętnościach i wiedzy uważali za przyczynę swego rozczarowania i ewentualnych niepowodzeń. To, z jakiego etapu kształcenia byli najbardziej zadowoleni, ankietowani uzależniali przede wszystkim od kompetencji nauczycieli, którzy z nimi w poszczególnych typach szkół pracowali. Tylko 10% studentów było usatysfakcjonowanych nauczaniem na wszystkich etapach. Wielu reprezentantów tej niewielkiej grupy respondentów wyrażało zadowolenie nie tylko z tego, że zrealizowali cele czysto pragmatyczne, ale także z tego, że dzięki lekcjom języka polskiego mieli szansę rozwijać się także w innych aspektach, np.: *Zajęcia języka polskiego wspominam bardzo dobrze, spełniły one moje oczekiwania i potrzeby. Poloniści w ciekawy sposób przedstawiali omawiane lektury, wymagali by do pewnych wniosków dochodzić samodzielnie nie posiłkując się opracowaniami. Niestety prace trzeba było pisać zgodnie z kluczem odpowiedzi, co moim zdaniem oduczało samodzielnego myślenia. Polszczyzna musiała być poprawna, ton wypowiedzi zgodny z oczekiwaniami nauczyciela i formy pracy pisemnej. Na poszczególnych etapach przeczytałam wszystkie lektury i wspominam te zajęcia bardzo pozytywnie. Do niektórych książek wracam także dzisiaj.*

4. Zakończenie

Przedstawiona w tym artykule problematyka skłania raczej do ogólnych refleksji niż jasno sformułowanych wniosków. Na zadane w tytule pytanie trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi, można jedynie postawić hipotezę, że współcześnie misja polonisty nierozzerwalnie wiąże się z realizacją celów pragmatycznych. Obecnie „wiedza płynie do ucznia spoza szkoły: wieloma płytkami, ale szerokimi kanałami” (Pawlak 2009: 21). Młody człowiek może ją zdobyć bez wielkiego wysiłku, niemal natychmiastowo uzyskując potrzebne informacje. Nauczyciel nie jest już bezwzględnie potrzebny jako ten, który „ma klucze do świata wiedzy” (Pawlak 2009: 21). Uczeń oczekuje od niego nie tyle konkurowania z mediami pod względem atrakcyjności przekazu, ile pracy nad konkretnymi umiejętnościami, których nie nauczy go żadna maszyna – poprawnego, skutecznego komunikowania się z innymi ludźmi nie tylko w mowie, ale i w piśmie. Autorytet nauczyciela będzie rósł, w miarę jak uczeń będzie się prze-

konywał, że jego polonista jest ekspertem, od którego można się nauczyć tego, co ułatwia życie. Dopiero tak zdobyty szacunek umożliwi przejście na dalszy etap – wtajemniczenia w świat wartości, samodzielnego rozstrzygnięcia rozmaitych dylematów, stawiania trudnych i ważnych pytań, a także szukania inspiracji w literaturze oraz innych dziedzinach sztuki.

Literatura

- Bauman Z., 2006, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków.
- Beck U., 2002, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa.
- Bell D., 1975, *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*, tłum. M. Tanalska, Warszawa.
- Berner H., 2006, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, tłum. K. Natoniowska, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańsk.
- Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków.
- Dahrendorf R., 2008, *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym*, tłum. R. Babińska, Kraków.
- Drucker P., 2002, *Myśli przewodnie Druckera*, tłum. A. Doroba, Warszawa.
- Dryden G., Vos J., 2003, *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Poznań.
- Fend H., 1984, *Die Pädagogik des Neokonservatismus*, Frankfurt am Main.
- Fend H., 1993, *Morfologia pedagogicznego konserwatyzmu*, tłum. E. Drgas, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, Toruń.
- Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa.
- Illich I., 1976, *Spółczesność bez szkoły*, tłum. F. Ciemna, Warszawa.
- Klemensiewicz Z., 1982, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, red. A. Kałkowska, Warszawa.
- Kościołek A., 2006, *Cechy ponowoczesności i człowieka ponowoczesnego a wyzwania edukacji medialnej*, [w:] W. J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Toruń.
- Koyama K., 1968, *Introduction to Information Society*, Tokyo.
- Kretschmann R., 2004, *Stres w zawodzie nauczyciela*, tłum. J. Mink, Gdańsk.
- Kwieciński Z., 2004, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka”, nr 2.
- Meighan R., [b.r.], *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, tłum. i oprac. K. Nalaskowski, Toruń.
- Melosik Z., 1993, „Epistemologia” postmodernizmu, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, Toruń.
- Pawlak A., 2009, „Nie jesteśmy tam, gdzie chcieliśmy być” – paradoksy szkoły w ponowoczesności, [w:] *Kultura – edukacja – wychowanie (zmiany dostrzegane i odczuwane)*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej”, nr 4, Gorzów Wielkopolski.
- Schoenebeck von H., 2007, *Antypedagogika: być i wspierać zamiast wychowywać*, tłum. N. Szymańska, Warszawa.
- Śliwerski B., 1998, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków.
- Touraine A., 1969, *La société post-industrielle*, Paris.
- Wołoszyn S., 1986, *Nauczyciel w tradycji polskiej oświaty i pedagogiki*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy*, Wrocław.
- Zielińska H., 1993, *Postmodernizm a edukacja*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 3, Toruń.

**MISSION OR PRAGMATISM
- POLISH LANGUAGE TEACHER'S TASKS IN POSTMODERN TIMES**

S u m m a r y

The goal of this article is to try to answer a question if in present day conditions it is possible to harmoniously interconnect mission with trade and if we can unequivocally determine what this mission is about. Changes in the nowadays world have an influence on significant reassessment of traditional fields of educational discourse where neoliberal and neoconservative tendencies clash. However, Polish language teacher cannot take only one point of view – cannot convey one vision of culture, tradition and national identity. According to the survey on post-secondary graduates, students mostly want Polish language lessons to help them with functioning in the present world. The things that they find useful are not knowledge, cultural or literary competences but linguistic ones. Thus, first of all the teacher should fulfill these pragmatic expectations and then carry out the mission and fill in the world of culture.