

Jan Polakowski

KULTUROZNAWCZA KONCEPCJA KSZTAŁCENIA LITERACKIEGO DZISIAJ

Bezpośrednim źródłem koncepcji kulturoznawczej były dyskusje, jakie miały miejsce w środowiskach polonistycznych w okresie reform oświatowych podjętych w latach trzydziestych¹. Zaowocowały one konkretnymi decyzjami oświatowymi, widocznymi w konstrukcji programów, w działalności autorów podręczników, wreszcie w licznych publikacjach metodycznych adresowanych do nauczycieli. Po upływie sześćdziesięciu lat, gdy zjawia się potrzeba gruntownej przebudowy systemu oświaty, korzystne wydaje się nawiązanie do przerwanych dość gwałtownie tradycji reformatorskich, które wyrastały z potrzeb niepodległego państwa. Historyk oświaty wyznaczy wszystkie parametry owego ruchu reformatorskiego, wyjaśni jego uwarunkowania i oceni efekty. Nas interesują pytania: czy koncepcja kulturoznawcza, jaka zarysowała się w projektach reformatorskich tamtych czasów, może być brana pod uwagę dzisiaj w dyskusjach nad kierunkiem reform oświatowych; jeśli tak, to jakie pojawiły się czynniki, które stworzyły nowe dla niej uwarunkowania (sześćdziesiąt lat przy przyspieszeniu, jakim podlega współczesna kultura, to cała epoka).

Odpowiedź wymaga namysłu zbiorowego, dyskusji, która by odsłoniła wielość aspektów problemu zawartego w powyższych pytaniach, toteż prezentowane opracowanie należy traktować jedynie jako zaproszenie do takiej dyskusji, wsparte uściśleniami pojęciowymi oraz rekonesansem, obejmującym obszary zamknięte w pojęciowej ramie omawianej tu koncepcji kształcenia.

Spróbujmy więc przede wszystkim ustalić ową „pojęciową ramę”. Jej podstawowy kształt nadaje przyjmowany w tych rozważaniach sposób poj-

¹Zob. A. M a c k o w i c z, *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław 1984, s. 61–96.

mowania kultury, a w dalszej perspektywie — istoty koncepcji kształcenia nawiązującej do tego sposobu. Zarówno przyjmowane współcześnie w nauce o kulturze definicje, jak i wpisany w wypowiedzi rzeczników kulturoznawczej koncepcji lat trzydziestych sposób rozumienia interesującego nas tu pojęcia sprawiają, że za podstawę naszych rozważań przyjąć musimy dość szerokie jego rozumienie, które wywodzi się z przekonania, że kultura „jest specyficznym sposobem istnienia i życia człowieka. Tworzy ona zespół powiązań pomiędzy osobami żyjącymi wewnątrz każdej wspólnoty, określając między-
ludzki i społeczny charakter bytu człowieka”². Spoiwem, które tworzy ową więź, jest tradycja rozumiana jako „przekazywane z pokolenia na pokolenie treści kulturowe (np. poglądy, wierzenia, sposoby myślenia, normy zachowania) wyróżnione przez daną zbiorowość na podstawie określonej hierarchii wartości z całokształtu dziedzictwa kulturowego”³. Ów przekaz dokonuje się poprzez oddziaływanie ludzi na siebie, określane mianem społecznej interakcji, w której najistotniejszą rolę odgrywa proces porozumiewania się za pośrednictwem znaków i rozlicznych kodów, nadającym tym znakom swoiste uporządkowanie. Przedmiotem naszego zainteresowania staje się nie tylko sam przekaz, dokonujący się niejako wewnątrz pokolenia, ale także komunikacja międzypokoleniowa. Jej cechą godną podkreślenia stanowi fakt, iż nie jest to bierne przejmowanie przekazywanych z pokolenia na pokolenie wzorów i reprodukcja ujednoliconych doświadczeniem pokoleń wartości, ale czynne ich przetwarzanie, nadające im piętno czasu tereźniejszego.

Takie właśnie rozumienie kultury można rozpoznać w wypowiedziach osób, które w obliczu reform oświatowych zaproponowały swoistą koncepcję kształcenia w ramach przedmiotu „język polski”.

Sytuacja wewnętrzna w kraju stawiała przed czynnikami kształtującymi politykę oświatową konieczność przewycięzania różnic kulturowych, występujących jako wynik polityki zaborców, zjawiały się także problemy związane z obecnością w obrębie granic państwowych wielu narodowości. Niezbędne okazały się działania, które by nawiązywały do rysujących się na tym tle potrzeb edukacyjnych. Po okresie poszukiwań, dyskusji i polemik koncepcja kształcenia uwzględniająca te potrzeby wyraźniej się skryształizowała, jak wspomniałem, na progu lat trzydziestych (tzw. reforma Jędrzejowiczowska). O jej kształcie zadecydowały zarówno wspomniane już uwarunkowania, które po okresie kilkunastoletnich doświadczeń nabrały wyraźniejszych kształtów, jak i wpływy zachodnich tendencji pedagogicznych, określanych

² J a n P a w e ł I I, *Pomost między wiarą a kulturą. Orędzia papieskie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, [w:] *Kościół a kultura masowa*, red. F. Adamski, Kraków 1984.

³ *Encyklopedia Powszechna PAN*, Warszawa 1974, t. 2, s. 640.

mianem „pedagogiki kultury”. Siła oddziaływania tych tendencji polegała na ich związkach z nowymi kierunkami pedagogiki XX wieku⁴, które akcentowały rolę pierwiastków twórczych w człowieku, odwoływały się do jego potrzeb samorealizacji (W. Dilthey), bądź też — jak to miało miejsce w pedagogice niemieckiej — postulowały budzenie poczucia duchowej jedności narodowej⁵.

Udział przedstawicieli nauk pedagogicznych w zjazdach polonistycznych (np. B. Nawroczyńskiego) owocował wyraźniejszym wpisywaniem tych idei w koncepcję kulturoznawczą jako podstawę działań dydaktyczno-wychowawczych w naszym przedmiocie.

Nie dążąc do wyczerpującej analizy dokumentacyjnej tego kierunku myśli reformatorskiej (zostawmy tę pracę historykom oświaty), warto zwrócić uwagę na trzy płaszczyzny, jakie można wyróżnić w jego obrębie. Tworzą je: 1) sfera wyboru wartości, 2) sfera poznawcza, 3) sfera kształcenia.

W pierwszej z wymienionych sfer pojawił się postulat pogłębienia wewnętrznego młodzieży „przez uświadomienie jej wartości duchowych, jakie tkwią w polskim dorobku kulturalnym”⁶. Oznaczało to uczynienie tradycji ośrodkiem oddziaływań wprowadzających w życie kulturalne współczesności wraz z wartościami, jakie niosły w jej obrębie idee religijne i patriotyczne, zespalane z wysoką ceną tolerancji i takiego wzorca osobowego, który czerpiąc zdrowe soki z tej tradycji, łatwo zakorzeniał się we współczesności i tworzył nową jakość duchowej sylwetki Polaka⁷. Wyraźnie przy tym postulowano w licznych wystąpieniach, aby wzmóc wysiłek nad budzeniem poczucia jedności narodowej oraz chęć „promieniowania polskości, ukazywania uroków polskiej kultury”, jak określił to J. Kleiner⁸. Nieobojętny dla tych postulatów był fakt, że Polska znalazła się między fanatyzmem nacjonalistycznym niemieckim a fanatyzmem klasowym wschodniego sąsiada, podważającym system wartości zakorzeniony w naszej tradycji kulturowej⁹.

Warto dodać, że w sferze wartości koncepcja kulturoznawcza, przejmując szereg sugestii pedagogiki W. Diltheya, wysoko lokowała znaczenie sztuki

⁴O związkach dydaktyki literatury z pedagogiką okresu międzywojennego pisze K. K u j a w s k a (*Stosunek dydaktyki literatury do teorii pedagogicznych w okresie dwudziestolecia międzywojennego*, „Dydaktyka literatury” t. 2, Zielona Góra 1977).

⁵Zob. *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, red. K. Lausz, Warszawa 1964, s. 74.

⁶*Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1937, s. 193

⁷Zob. A. M a c k o w i c z, *op. cit.*, s. 24.

⁸J. K l e i n e r, *Godziny języka polskiego a budowanie kultury*, „Pion” 1933, nr 2.

⁹Por. W. S a w r y c k i, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego*, Toruń 1984, s. 82.

jako czynnika aktywizującego człowieka, stymulatora wrodzonych mu potrzeb samorealizacji, wreszcie czynnika osobowościotwórczego z silnie zaznaczonymi pierwiastkami twórczymi w jego strukturze¹⁰.

Swoistość koncepcji, która jest przedmiotem naszego zainteresowania, zaznaczyła się bodaj najwyraźniej w sferze poznawczej. Rzecznicy koncepcji kulturoznawczej chętnie odwoływali się do akcentów krytycznych, jakie pojawiły się w związku z tendencjami ahistorycznymi oraz metodami monograficznego opracowywania dzieł literackich, przy niechętnym zarazem nastawieniu do sformalizowanych „rozbiorów literackich” i rozważań estetyzujących. Zgodnie z preferowanym systemem wartości sens szkolnego poznawania literatury dostrzegano przede wszystkim w ukazywaniu jej miejsca w szeroko pojmowanej kulturze narodowej, z uwypukleniem związków, jakie ją łączą z różnymi jej dziedzinami¹¹. Dlatego rozszerzając program poza dzieła literackie, chętnie wiązano ich poznawanie z wiadomościami z zakresu architektury, sztuk plastycznych, muzyki, postulując przy tym, by nie było to poznanie okazjonalne, przypadkowe, lecz włączone w system oddziaływań spójny z przyjmowanymi hierarchiami wartości w spojrzeniu na całość kultury narodowej¹².

Konsekwencją widzenia celów kształcenia polonistycznego w perspektywie wiedzy o kulturze było zwrócenie uwagi na najbliższe środowisko kulturowe ucznia — stąd obecność w programach niższych szczebli nauczania wiadomości o kulturze regionalnej, powszechność sztuki ludowej i jej stylizacji w ikonosferze szkolnej (np. prace Z. Stryjeńskiej).

Sfera kształcenia omawianej koncepcji wprowadzała do rozważań dalsze elementy. Zgodnie z sugestiami pedagogiki kultury dostrzeżono nowe obszary działań edukacyjnych i nowe wyzwania uwarunkowane przemianami, jakie zachodziły w kulturze. Odczuć można, zwłaszcza w publikacjach metodycznych adresowanych do nauczyciela, związek tego nurtu myśli dydaktycznej z wysuwanymi również wówczas koncepcjami psychologicznymi, które akcentowały znaczenie stanowiska podmiotowego w projektach reform i korespondowały z przejmowanym od Diltheya postulatem przygotowania ucznia do czynnego i twórczego udziału w życiu kulturalnym. Stąd rodziło

¹⁰Zob. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 343–349.

¹¹Zob. J. Hulewicz, *O przebudowie studium polonistycznego w szkole ogólnokształcącej*, „Ruch Pedagogiczny” 1933, nr 2; *Historia literatury czy historia kultury*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 13–14.

¹²Zjawiały się również, wysuwane zwłaszcza przez historyków i pedagogów, projekty wprowadzenia do szkół średnich przedmiotu „historia kultury”; zob. B. Hadaczek, *Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej*, Warszawa–Poznań 1973.

się zainteresowanie nowymi technikami przekazu informacji, choć nie wszystkie z nich zyskiwały akceptację środowisk pedagogicznych¹³.

Najprzychylniej przyjmowano te przejawy kultury audiowizualnej, które lokowały się najbliżej tradycji. Szeroko więc na tereny szkolne wkraczała fonografika literacka¹⁴. Jej twórcy wykazali sporo odpowiedzialności za poziom artystyczny nagrań, zadbano o sprawny system dystrybucji. Pojawiły się próby włączenia młodzieży do działań skupionych wokół literackich form twórczości radiowej¹⁵. Trafnością wycucia nowych nurtów rozwijającej się kultury masowej odznaczały się propozycje włączania do ćwiczeń językowych różnych elementów ikonosfery związanej z tym typem kultury¹⁶. Oczywiście nie były to poczynania o rozległej skali, trzeba je raczej łączyć z działalnością niektórych Ognisk Metodycznych, przy tym pedagogiczny kontakt z nowymi środkami społecznej komunikacji nie odbywał się bez oporów.

Naszkiecowane tu zarysy koncepcji kulturoznawczej lat trzydziestych znajdowały swój odpowiednik w propozycjach modyfikacji programów uniwersyteckiego kształcenia polonistów w kierunku podniesienia ogólnej kultury humanistycznej przyszłych nauczycieli¹⁷. Zakres tych propozycji był dość duży, obejmował bowiem zapoznanie studenta nie tylko z dziejami myśli filozoficznej, ale także z dziejami sztuki, estetyką, literaturą ludową, posługiwanie się w pracy nauczycielskiej żywym słowem¹⁸.

¹³Zob. I. Nowak-Zaorska, *Polski film oświatowy w okresie międzywojennym*, Wrocław 1969.

¹⁴W roku 1933 wydano i zatwierdzono do użytku szkolnego cały cykl nagrań literackich, który obejmował najcenniejsze utwory poetyckie Kochanowskiego, Mickiewicza, Krasińskiego, Asnyka, Kasprowicza, fragmenty prozy Sienkiewicza, fragmenty dramatów Fredry i Wyspiańskiego. Pojawiły się także płyty do tekstów czytanek. Do nagrań angażowano wybitnych aktorów, jak Osterwę, Gałęckiego, Kalinównę, Maszyńskiego; zob. Z. Stankiewicz, *Gramofon i płyta jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, „Polonista” 1933, z. 2, s. 66.

¹⁵Zob. np. J. Szumaniński, *Audycja w szkole*, „Polonista” 1933, z. 4, s. 167–169; W. Kwaskowska, *Jak realizowałam ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, „Polonista” 1937, z. 2, s. 46–49.

¹⁶Zaskakują nowoczesnością pomysły łączenia filmu, fotografiki, a nawet grafiki plakatowej z nauczaniem literatury i kształceniem sprawności językowej; zob. np. S. Szwarczyńska, *Język polski a zainteresowania pozaszkolne ucznia*, „Polonista” 1932, z. 3; W. Szyszko-wski, *Drugie półrocze pracy w pierwszej klasie gimnazjum*, „Polonista” 1935, z. 2, s. 44–48; J. Saloni, W. Szyszko-wski, *Poradnik „Polonisty”*, „Polonista” 1937, z. 2, s. 59–63.

¹⁷Zob. J. Saloni, *Nowe programy gimnazjalne a studium uniwersyteckie polonistyki. Referat wygłoszony na Sekcji Dydaktycznej Zjazdu Naukowego im. I. Krasickiego we Lwowie*, „Pamiętnik Literacki” 1936, z. 3.

¹⁸Zob. J. Garbaczowska, *Sprawa uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli polonistów*, „Polonista” 1937, z. 4.

Stwierdzając zakorzenienie się koncepcji kulturoznawczej w strukturze myślenia o sprawach nauczania szkolnego, niepodobna pominąć wszelkich wątpliwości z tą koncepcją związanych. Dziedziczymy je łącznie z zawartymi w niej ideami.

Pierwsza z nich dotyczy dość wyraźnego przesuwania zainteresowań ku celom nauczania, zwłaszcza celom poznawczym i wychowawczym, co przesłaniało inne rejony problematyki dydaktycznej (w tym cele kształcące), które w znacznie większym stopniu pojawiły się np. w koncepcji psychologicznej. Zaciążyło to w swoisty sposób nad rozwojem dydaktyki literatury, zorientowanej przede wszystkim na formułowanie celów kształcenia. Zjawiało się niebezpieczeństwo utożsamiania całości problematyki dydaktycznej z tym właśnie typem działań.

Wątpliwości budziła tendencja instrumentalizacji wiedzy literackiej przy niedocenianiu roli, jaką w procesie dydaktycznym odgrywa teoria literatury i praca nad kształtowaniem pojęć otwierających drogę do rozumienia tekstów literackich. Obawiano się podporządkowania celów autonomicznych kształcenia literackiego celom ideowo-wychowawczym, dostrzegano niebezpieczeństwo utraty literackiego charakteru przedmiotu na rzecz szeroko pojmowanej nauki o kulturze¹⁹.

Należy zauważyć, że mimo narastających po 1945 roku tendencji do eliminowania doświadczeń edukacyjnych 20-lecia międzywojennego i prób przeszczepiania na nasz grunt obcych nam wzorów kultury pedagogicznej, interesujący nas tu nurt zachował swą żywotność, choć bardziej była ona widoczna w nieformalnych układach kultury pedagogicznej, zogniskowanych wokół starszego pokolenia polonistów. Dokumentują to nie tylko działania niektórych ówczesnych Ośrodków Metodycznych²⁰, ale również publikacje pojawiające się w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Ich autorzy dostrzegali konieczność rozszerzania programu studiów polonistycznych na tereny wykraczające poza historię literatury, by umożliwić kolejnym pokoleniom nauczycielskim orientację w nowych zjawiskach zachodzących w kulturze²¹ i zajęcie racjonalnej postawy wobec coraz wyraźniej kształtującego się toru edukacji równoległej, związanego głównie z działalnością masowych środków przekazu²². Spotykamy się także z próbami budowania pomo-

¹⁹Por. K. L a u s z, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970, s. 216–218.

²⁰Zob. J. K i j a s, *Organizacja ruchu metodycznego w zakresie nauczania języka polskiego w 20-leciu międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1961, nr 2.

²¹Zob. K. W y k a, *Polonistyka w świetle szkoły, uczelni i nauki*, „Ruch Literacki” 1957, nr 3.

²²Zob. T. K o s t k i e w i c z, A. O k o p i e ń – S ł a w i ń s k a, J. S ł a w i ń s k i, *Teoria literatury w polonistycznym nauczaniu uniwersyteckim*, „Ruch Literacki” 1964, nr 3.

stów między dorobkiem dydaktyki polonistycznej 20-lecia a współczesnością, np. w pracach W. Szyszkowskiego, w działalności wydawniczej środowiska śląskiego²³. Ważnym elementem owych pomostów stawały się właśnie idee czerpane z koncepcji kulturoznawczej.

Sytuacja tamtych lat nie sprzyjała wykrystalizowaniu się w obrębie tego nurtu spójnego logicznie systemu. Miały na to wpływ skomplikowane uwarunkowania rozwoju dydaktyki literatury. Należy wymienić tu przynajmniej dwa zjawiska wyraźnie odróżniające zaistniałą sytuację tego rozwoju od tej, jaka oddziaływała na kształtowanie się podstaw interesującej nas koncepcji.

Pierwsze z nich dotyczy niekorzystnych relacji między pedagogiką a polonistyką szkolną. Wobec przykro odczuwanych skłonności do ulegania sporej grupy przedstawicieli nauk pedagogicznych, mających wpływ na politykę oświatową, presji działań indoktrynacyjnych ośrodków politycznych (a więc pozanaukowych), naturalnym odruchem obronnym była nieufność wobec wszelkich wywodzących się ze sfery oddziaływań tych nauk. Konsekwencją tej nieufności stały się poszukiwania rozwiązań emancypacyjnych, skłonność do zamykania się w autonomicznych rejonach problematyki kształcenia literackiego, wyznaczanych przede wszystkim granicami wiedzy literaturoznawczej.

Drugie zjawisko wykazuje dość wyraźny związek z pierwszym, choć dotyczy nieco innej płaszczyzny. Chodzi mianowicie o uleganie nauk pedagogicznych (w tym wczesnym okresie) pewnym „modom”, najczęściej importowanym. Znalazły się wśród nich także nowe techniki komunikacyjne — istotny element współczesnego środowiska kulturowego. Uproszczony obraz ich dydaktycznej efektywności, wynikający z metodologicznych niedostatków badań i uogólnień, które nie uwzględniały odrębności naszego przedmiotu, nie tylko zaowocował ewidentnymi błędami wychowania literackiego²⁴, ale stwarzał też warunki zakłócające możliwość trzeźwego myślenia czy choćby porządkowania wiedzy o świecie kultury. Stąd dramatyczne rzuty tej myśli od maksymalizmu dzielającego McLuhanowski entuzjazm dla kultury audiowizualnej — do całkowitej jej negacji, konsekwentnie lokującej szkoły w tradycyjnych konfiguracjach kulturowych²⁵.

²³Np. *Z pomocą poloniście*, red. M. Mitera-Dobrowolska, cz. 1, Katowice 1965, cz. 2, Katowice 1968; J. C o f a l i k, *Malarstwo i muzyka w nauczaniu języka polskiego*, Katowice 1967.

²⁴Zob. J. P o l a k o w s k i, *Błędy metodyczne w stosowaniu technik wzrokowo-słuchowych na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Środki techniczne w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*, red. A. Szlązakowa, Warszawa 1967.

²⁵Por. W. Z a c z y ń s k i, *Maksymalizm i minimalizm w metodach technik wzrokowo-słuchowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963, nr 4.

Praktyka oświatowa, jak to zazwyczaj bywa, próbowała drogi kompromisu, na którym oczywiście musiał zaciążyć wzmiankowany chaos myślenia, uniemożliwiając skonstruowanie spójnej koncepcji. Również i tutaj obserwujemy w kolejnych programach szkolnych gwałtowne rzuty — od rocznikowego i okazjonalnego „współczesnego życia literackiego i kulturalnego”, prób szufladkowej systematyzacji różnych współczesnych technik przekazu, a nawet (w programie nieudanej „10-latki”) koncepcji autonomizującej te techniki w obrębie programu — do przyliterackiego ich traktowania w rozwiązaniach programowych najbardziej konsekwentnych.

Sporo elementów tradycji związanej z koncepcją kulturoznawczą wkroczyło od niedawna do praktyki szkolnej. W wypowiedziach nawiązujących do omawianej koncepcji, a także w powstających programach kształcenia da się odkryć co najmniej trzy obszary rozważań. W pierwszym wyraźniej dochodzi do głosu refleksja nad światem wartości wpisywanym w polonistyczną edukację. Oczywiście inny kontekst społeczno-polityczny dokonał tu w stosunku do tradycji istotnych przesunień w preferowanych hierarchiach wartości. W nowej sytuacji wyraźniejszy akcent musiał paść na konieczność odbudowania wartości naczelných, ujmowanych zazwyczaj w kategorii „sacrum” — jako tych, które stanowią o pozycji jednostki w świecie i są czynnikiem integrującym kulturowo ludzi odgradzanych przez długie lata murami, drutami kolczastymi, zakazami kontaktowania się. Trzeba było podjąć trud swoistego leczenia okaleczeń w dalszej perspektywie uświadamiania, jak należy rozumieć ambicje stania się narodem prawdziwie europejskim. Chodziło tu bowiem o takie rozumienie tej idei, które polega nie na mechanicznym „doczepianiu się” do powierzchownie rozumianej europejskości, lecz — jak chciał Gombrowicz — na dążeniu do stawania się „jej częścią składową — specyficzną i nie dającą się niczym zastąpić”, a więc na „poszukiwaniu własnej tożsamości w przestrzeni kulturowej, mającej zasięg o wiele szerszy niż przestrzeń jednej specyficznej kultury etnicznej”²⁶.

Sfera wartości musiała więc ulec rozszerzeniu. Niepodobna ją było ograniczać do ram wychowania patriotycznego, choć z niego wyrastała. Zaistniała konieczność włączenia do kanonu lektury pozycji, dzięki którym istniałaby możliwość porozumienia się ludzi wyrosłych w różnych kręgach i tradycjach kulturowych na gruncie wspólnoty wartości naczelných. Wydaje się, że zrobiliśmy pierwszy krok w tym kierunku — sprawa wymaga jednak szerszych badań porównawczych.

Drugi obszar refleksji stanowią wypowiedzi zawierające postulat, by wiedza o zjawiskach kultury stawała się czynnikiem organizującym proces dy-

²⁶M. Delaperriere, *W poszukiwaniu Europy*, „Dekada Literacka” 1990, nr 2.

daktyczny wokół poznawania dzieła literackiego w jego różnorodnych związkach ze światem szeroko pojmowanej kultury symbolicznej. Chodzi przy tym nie tylko o rozbudowywanie kontekstów historyczno-kulturowych i śledzenie związków literatury z paralelnymi zjawiskami w innych dziedzinach sztuki²⁷, ale także o traktowanie tradycji kulturowej jako „organicznej części kultury współczesnej”²⁸. W ten sposób wiedza o kulturze umożliwia pełniejsze rozumienie zjawisk literackich i pokonywanie barier percepcyjnych, których źródłem są znaki wytworzone przez kulturową tradycję, reguły ich interpretacji oraz konwencje wyznaczające sposób postępowania wobec tekstów tę tradycję wykorzystujących dla budowania świata wartości, jakie mają służyć współczesnemu człowiekowi. Wypływa ten pogląd z przekonania, że niepodobna ufundować pełnej osobowości, jeśli nie podejmie się tych zadań współczesnych, które są zakorzenione w przeszłości²⁹. Wrastanie w kulturę jest nieodzownym elementem wychowania każdego nowego pokolenia³⁰.

Istnieje jeszcze trzeci obszar problemowy, nastroczający najwięcej trudności, a jednocześnie najbardziej związany z odmiennością sytuacji w stosunku do tej, która warunkowała kształtowanie się koncepcji kulturoznawczej. Jest to mianowicie rozległy kompleks zagadnień wyznaczających cele edukacyjne nastawione na kształtowanie się nowego środowiska wychowawczego, które oddziałuje na ucznia równoległe do tradycyjnych układów kulturowych. Zainteresowanie się tym kompleksem ma również swe źródło w atmosferze pedagogicznej, jaka towarzyszyła powstawaniu koncepcji kulturoznawczej. Wiąże się to zwłaszcza z oddziaływaniem omawianych wcześniej nurtów pedagogiki kultury, z Diltheyowskimi akcentami budowania struktury psychicznej człowieka w zgodzie z uwarunkowaniami historyczno-kulturowymi.

Przemiany w kulturze, jakie dokonały się na przestrzeni ponad półwiecza, stworzyły zupełnie nową sytuację wychowawczą, która, jak dotąd, nie została ani w pełni poznana³¹, ani tym bardziej poddana gruntownej obserwacji pedagogicznej. Szkoła postępuje właściwie tak, jakby jej nie było,

²⁷Zob. G. W i c h a r y, *O potrzebie i sposobie istnienia historii literatury w szkole*, [w:] *Literatura i dzieje w procesie historycznoliterackim w edukacji szkolnej*, red. M. Inglot, Wrocław 1983.

²⁸Zob. M. I n g l o t, *Kształty ciągłości. O ponadczasowości w procesie historycznoliterackim*, [w:] *Literatura i dzieje...*

²⁹Por. A. G o ł u b i e w, *Poszukiwania*, Kraków 1960, s. 235.

³⁰Myśl tę rozwija H. W i s t u b a (*W stronę kultury przyszłości*, „Życie i Myśl” 1980, nr 3).

³¹Skromnym rekonesansem w tej dziedzinie jest praca: J. P o l a k o w s k i, *O niektórych współczesnych uwarunkowaniach kulturowych odbioru dzieła literackiego przez młodzież (zarys problematyki badawczej)*, [w:] *Prace Dydaktyczne VII. Literatura i Językoznawstwo*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 89, Katowice 1975.

tłumacząc się (nie bez racji) brakami w budżecie czasu potrzebnego na jej uwzględnienie w swych tradycyjnie konstruowanych planach edukacyjnych. Spróbujmy przeto zarysować najistotniejsze wyznaczniki tej sytuacji.

Warto przede wszystkim zwrócić uwagę na fakt, że jeśli szkoła buduje swe programy edukacyjne uwzględniając stopniowe zapoznawanie ucznia z coraz szerszym środowiskiem, w którego obrębie kształtują się jego doświadczenia i wyrasta osobowość, to nie można eliminować z tego kręgu doświadczeń związanych z kształtem współczesnej kultury, zwłaszcza z obecnością w niej współczesnych technik komunikacyjnych. Człowiek już od momentu nawiązywania pierwszych kontaktów z otoczeniem zostaje wszczepiony w struktury masowej komunikacji i jej audiowizualnego wyposażenia³² Ważność tej sprawy wynika stąd, że struktury te oddziałują na bardzo szerokim froncie wychowawczym; są one obecne w życiu rodzinnym, w instytucjach wychowujących, w pracy zawodowej i czasie wolnym. Wkraczają zatem w zróżnicowane sytuacje wychowawcze jako ich istotny element i wiążą się z różnorodnymi funkcjami, jakie wypada nam w życiu pełnić. Mamy tu więc do czynienia z oddziaływaniami, które warunkują kierunek permanencji procesu wychowawczego. Wymknięcie się tego kierunku spod wpływu systemu oświatowego może stwarzać rozliczne zagrożenia wychowawcze wobec odmienności zadań pełnionych przez szkołę i instytucje masowego komunikowania. Zwróćmy uwagę przede wszystkim na te obszary zagrożeń, które lokują się w najbliższym sąsiedztwie pracy polonisty lub bezpośrednio wkraczają w autonomiczne dotąd rejony edukacji literackiej i językowej.

Nową sytuację stwarza odmiennosc „sposobu bycia” w środowisku ucznia technik komunikacyjnych w stosunku do tradycji kultury pisma i kultury oralnej. Agresywnosc komunikacyjna tych technik powoduje nierzadko spotykane zjawisko włączania odbiorcy w obręć swoistej „magii obrazu i dźwięku”, narzucania mu rytmów kulturowych wyznaczanych ramówkami redakcyjnymi, dehumanizując życie codzienne w środowisku rodzinnym. Nawyk obcowania z pseudorzeczywistością preparowaną na stołach montażowych tworzy człowieka „zewnątrzsterownego”, o ograniczonych możliwościach dokonywania ocen wynikających z racjonalnych przesłanek myślenia, skłonnego do zastępowania bezpośredniego przeżycia świata realnego przekazem modelującym w określony sposób to przeżycie.

Wzorce zachowań (w tym językowych) wpisywane w wytwory kultury masowej stają się czynnikiem standaryzującym uczestników masowej komunikacji. Nie są to najczęściej standardy wysokiej klasy. Dotyczy to także

³²Związki między rozwojem osobowości a środkami masowego przekazu analizuje m.in. H. W i s t u b a (*Rozwój osoby ludzkiej w powiązaniu ze środkami masowego oddziaływania*, [w:] *Kościół a kultura masowa...*, s. 29–41).

wyborów form uczestnictwa w kulturze, jakich dokonuje ów uczestnik, ograniczając kontakty z tradycyjnymi formami tego uczestnictwa, zwłaszcza gdy są one połączone z koniecznością podjęcia pewnego wysiłku³³.

Wymienione zagrożenia nie muszą się oczywiście pojawić, badania socjologów kultury skłonne są je wiązać z niższymi poziomami wykształcenia, szczególnie z niskim poziomem kultury humanistycznej odbiorców. Jeśli jednak wziąć pod uwagę rozszerzającą się rolę, jaką w naszym życiu publicznym odgrywają absolwenci ZSZ — prawie 70% wyraźnie dotąd zaniedbanych w tej dziedzinie wychowanków — sprawa staje się istotnym problemem wychowawczym, który może rozwiązać przede wszystkim szkoła.

Problem ten z większą jeszcze wyrazistością rysuje się w tych obszarach wychowania, które zagospodarowywane są wyłącznie przez polonistów, gdyż dotyczy sprawności porozumiewania się oraz sfery kształcenia literackiego. Sprawność komunikacyjna, wiązana dotąd głównie z umiejętnością posługiwania się językiem, podlega w obecnych układach kulturowych nowym uwarunkowaniom. Kultura języka nie znajduje dostatecznego wsparcia we wzorcach funkcjonujących w przekazach masowych, które w swych homogenizowanych programach obok pięknej polszczyzny są dostarczycielami lawiny językowych zanieczyszczeń. Należy się ich tym bardziej obawiać, że pojawiają się w programach popularnych, angażujących emocjonalnie odbiorców. Zjawiają się w wypowiedziach osób znaczących i w programach sportowych, przenikają do taśmowo produkowanych seriali jako kalki językowe.

Rola słowa w epoce ekspansji obrazu ulega bardzo wyraźnemu zawężeniu. Częściej występuje ono jako czynnik jedynie dopełniający informację niż jako podstawowe jej tworzywo. Wiąże się z klimatem stwarzanym przez sekwencję prezentowanych sytuacji, z napięciem rytmicznym współczesnej piosenki. Powiązania logiczne, nadające ostateczny sens wypowiedzi, następują w sferze komunikacji pozawerbalnej. Sygnalizuje się również możliwość nadawania słowom nowych znaczeń i wartości skojarzeniowych pod wpływem kontekstów stwarzanych przez przekaz audiowizualny³⁴.

Przypuszczać można, że presja wybiórczo tu scharakteryzowanej sytuacji stwarza istotne bariery językowe tam, gdzie komunikacja werbalna jest podstawą porozumienia. Ludzie, którzy na płaszczyźnie logicznych norm tej komunikacji nie mogą się porozumieć, stają się agresywni. W stosunku do

³³Sprawę tę w świetle badań empirycznych przedstawia A. P r z e c ł a w s k a (*Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa 1976).

³⁴Przykłady tego rodzaju zjawisk daje m.in. M. S z u l c z e w s k i (*Magia szklanego ekranu*, Warszawa 1972, s. 38–39).

spraw nie rozumianych z powodu niedoskonałości funkcjonowania tych norm przejawiają tendencje destrukcyjne³⁵.

Kształcenie językowe zjawia się więc w nowym — w stosunku do tradycji — kontekście wychowawczym. Narzucają się tu przynajmniej dwa wnioski:

1) pozycja kształcenia językowego w programie szkolnym powinna być dostatecznie silna, by równoważyć negatywne wpływy zachowania równowagi między komunikacją werbalną a niewerbalną w najbliższym środowisku wychowawczym ucznia i by dawała ona szansę urabiania nawyku samokontroli własnej wypowiedzi;

2) niezbędne wydaje się silne wiązanie treści, a przede wszystkim metod kształcenia językowego z doświadczeniami ucznia nabywanymi w jego najbliższym środowisku, z uwzględnieniem współzależności różnych systemów społecznej komunikacji kształtujących te doświadczenia.

Warto zauważyć, że zasadniczy kierunek dokonujących się obecnie przemian w sposobie ujmowania tego działu programowego zapowiada realizację powyższych wniosków. Powodzenie dalszych prac zależy od diagnostycznego rozpoznania tych czynników współczesnej kultury, które mają największy wpływ na formowanie się języka ucznia i tworzą zmieniający się wciąż obszar społecznych potrzeb w dziedzinie kultury języka.

Nową sytuację wychowawczą obserwuje się również w dziedzinie kształcenia literackiego w związku ze zmianami w sposobach kontaktowania się współczesnego pokolenia z literaturą. Proces nabywania doświadczeń literackich jako wynik tego kontaktu nie przebiega w kulturowej próżni. Obfitość ofert spędzania wolnego czasu, wspomniana agresywność przekazów audiowizualnych nie sprzyjają pojawianiu się spontanicznych motywacji lektury. Szkoła także nie odnotowuje sukcesów w dziedzinie wzbudzania takich motywacji³⁶, opierając tradycyjnie swe działania na motywacjach zadaniowych, których źródłem jest przymus.

Nie wnikając w tej chwili w skomplikowane uwarunkowania takiego stanu rzeczy, warto jedynie zauważyć, że kontynuacja tej tradycji w nowych konfiguracjach kulturowych może szkołę ulokować w swoistym „archiwum”, a literaturę sytuować wyłącznie w świecie wartości instrumentalnych, działających destrukcyjnie na osobowość. Kulturoznawcza zatem koncepcja kształcenia literackiego musi dzisiaj na naczelne miejsce wysuwać konieczność bu-

³⁵Por. K. Ż y g u l s k i, *Problemy współczesnej kultury*, [w:] *Studia Pedagogiczne XXXIV. Integracja wychowania estetycznego w teorii i praktyce*, red. I. Wojnar, Wrocław 1975, s. 41.

³⁶Udokumentowały to jeszcze w latach sześćdziesiątych badania M. W a l e n t y n o w i c z zawarte w pracy *Przygotowanie czytelnicze absolwentów szkoły podstawowej*, Warszawa 1961.

dzenia potrzeb obcowania z wytworami sztuki literackiej i zapewniać im miejsce w sferze wartości autotelicznych. Niezbędny staje się wysiłek dostarczania odpowiednich motywacji dla wszelkich poczynań analitycznych, konstruowanych na wzór profesjonalnej krytyki literackiej i badań naukowych. Problem ten nie zarysował się z taką wyrazistością w chwili pojawienia się omawianej koncepcji, a należy zdać sobie sprawę, że jego obecność w myśleniu o istocie kształcenia literackiego radykalnie przebudowuje styl tego kształcenia, rzutuje na jego teorię.

Nowość sytuacji wychowawczej stwarza rozległy obszar zjawisk związanych z innym w stosunku do tradycji usytuowaniem kultury artystycznej w życiu współczesnego człowieka³⁷. Przede wszystkim prawdy artykułowane w obrębie tej kultury przenikają do odbiorcy wieloma kanałami. Każdy z nich niesie jemu tylko dostępną informację o świecie i człowieku, możliwą do przekazania wyłącznie poprzez określone medium. Chcąc nawiązać dialog z kulturą współczesną, trzeba poznać język, którym ona do nas przemawia. Jednocześnie dzięki współczesnym technikom komunikacyjnym kultura artystyczna wkracza do życia codziennego ze wszystkimi tego konsekwencjami. Znika aura odświętności w obcowaniu z nią, rozszerza się obszar „percepcji rozproszonej”³⁸, wzrasta liczba działań pośredniczących. Rodzi się potrzeba działań edukacyjnych, które by ułatwiły obcowanie z wytworami kultury artystycznej w takich właśnie warunkach, to znaczy:

— wyrabiały zdolność dokonywania wyborów i wyróżniania w zhomogenizowanym przekazie różnych poziomów tej kultury,

— zapobiegały dominacji ludycznych wzorców obcowania z nią, z charakterystycznym dla nich zawężeniem motywacji, ubóstwem strategii odbiorczych, nawykiem posługiwania się kodami standardowymi, odbiorem nie wymagającym koncentracji.

Niebagatelne zadania edukacyjne zjawiają się w rozszerzającym się wciąż obszarze pośrednich kontaktów z dziełami literackimi. Obok pewnych korzyści, jakie z nich może wynieść odbiorca, zwłaszcza w sferze motywacji doprowadzających do bezpośredniego kontaktu z dziełem literackim, pojawia się wiele problemów, które domagają się rozwiązania na płaszczyźnie edukacji

³⁷Problemy te szeroko omawiają m.in. A. H e l m a n (*Współczesna sytuacja dzieła sztuki*, [w:] *Kultura — Komunikacja — Literatura. Studia nad XX wiekiem*, red. S. Żółkiewski i M. Hopfinger, Wrocław 1976, s. 125–149) i J. L a l e w i c z (*Literatura w epoce masowej komunikacji*, [w:] *Kultura — Komunikacja...*).

³⁸Por. W. B e n j a m i n, *Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej*, przekł. J. Sikorski, [w:] *Twórca jako wytwórca*, Poznań 1975.

szkolnej³⁹. Istotne jest bowiem to, że wymienione środki przekazu pośredniego, zwłaszcza w postaci opracowań adaptacyjnych i przekładów intersemiotycznych, wiążą się z różnymi zabiegami znaczeniowymi, podlegają prawom konwencji przyjętych w masowym komunikowaniu, tworzą zespół czynników programujących odbiór, nie zawsze łatwych do wykrycia, jeśli odbiorca nie zna mechanizmów komunikacyjnych, które rodzą potrzebę takich poczynań i określają ich społeczne funkcje. Odsłanianie tych mechanizmów w kontekście potrzeb stwarzanych przez kształt kultury współczesnej nabiera takiego samego znaczenia, jak poznawanie języka i budowy wypowiedzi literackiej — określa bowiem zakres korzyści, jakie może wynieść odbiorca.

Mamy więc do czynienia z rozległym kręgiem zagadnień wychowawczych, którego niepodobna, jak się wydaje, zmieścić w tradycyjnych układach programowych. Dlatego najbardziej spójne są te projekty programu, które go pomijają, choć nie unikają pytań: „jak pogodzić audiowizualny charakter współczesnej kultury, a także nastawienie odbiorców z nim związane z literackim charakterem kształcenia”⁴⁰.

W świetle zarysowanych uprzednio potrzeb edukacyjnych nie rozwiązują sprawy wszelkie „nadbudówki” programowe, zakładające wprowadzanie do kultury współczesnej przez poznawanie warsztatu twórczego sztuk, które wykazują związki z literaturą, zalecające interpretacje wybranych przedstawień teatralnych, widowisk telewizyjnych, słuchowisk radiowych i filmów, gdyż są to hasła bez pokrycia w budżecie czasu, jeśli by potraktować je na serio rozszerzanie kompetencji odbiorcy na obszar audiowizualnych form współczesnej kultury. Praca nad kształtowaniem kompetencji wymaga o wiele głębszych i bardziej rozgałęzionych struktur dydaktycznych niż to jest możliwe w pracy koncentrującej się na jednostkowych dziełach.

Sprawa ulega dalszej komplikacji przy próbach włączania wiedzy o pozaliterackich formach kultury symbolicznej w ciąg historyczny. Obfitość informacji niezbędnych dla rozumienia związków literatury z tymi formami jest tak wielka, że niemal automatycznie wpadamy w rozwiązania o charakterze encyklopedycznym, akcentujące wyraźniej cele poznawcze niż kształcące.

Wydaje się więc, że aby uwzględnić w działaniach edukacyjnych ten zespół problemowy, który tu został naszkicowany, potrzebna jest albo gruntowna zmiana struktury programu, albo poszukanie rozwiązań organizacyj-

³⁹ Problemy te na pewnym wycinku poruszanego tu zagadnienia ukazuje w świetle badań empirycznych J. P o l a k o w s k i (*O efektywności radia w nauczaniu literatury*, „Chowanna” 1972, z. 4).

⁴⁰ *Program Liceum Ogólnokształcącego, Liceum Zawodowego i Technikum. Język Polski*, Warszawa 1990 (wersja I autorstwa B. Chrzęstowskiej).

nych o szerszym zasięgu. Nie odważyłbym się wysuwać konkretnych propozycji, gdyż musiałyby one uwzględniać znacznie większy zakres uwarunkowań niż te, które zostały tu wzięte pod uwagę. Omawiany zespół problemowy może być realizowany (oczywiście w pewnym ograniczeniu) w płaszczyźnie ściśle metodycznej. Daje on szansę wzbogacenia repertuaru metod szczegółowych, ukierunkowanych celami wyprowadzanymi z zarysowanych tu potrzeb wychowawczych. Niezbędna jest jednak świadomość istnienia dwóch, różniących się w swych założeniach tendencji pedagogicznych.

Pierwsza z nich, pozostająca pod wpływem prac McLuhana, kładzie nacisk na ten kierunek działań, który ma na celu przede wszystkim przystosowanie wychowanków do zjawisk współczesnej kultury. Efektu wychowawczego dopatruje się w urabianiu „umiejętności poddawania się otaczającym człowieka zewsząd zmianom”⁴¹.

Druga, nie negując wartości tkwiącej w takim przystosowaniu, próbuje znaleźć miejsce dla twórczej — nie tylko przystosowawczej — działalności człowieka. Postuluje, by poznanie właściwości i mechanizmów kultury współczesnej stało się podstawą ingerencji w przebieg procesów kulturowych, ingerencji opartej na kompetencjach wybiegających poza zakres tradycji kształcenia literackiego. Pociąga to za sobą istotne konsekwencje dydaktyczne. Praca nad kompetencją domaga się wspomnianego już rozgałęzienia struktur dydaktycznych, sięgającego do wszystkich działów programu i konsekwentnej rezygnacji z encyklopedycznego ujmowania wiedzy o przekazach wykraczających poza kulturę pisma. Rzutuje także na znaczną, wspomnianą już również, modyfikację podstawowych założeń dydaktycznych, gdyby realizować koncepcję twórczego zaangażowania w przebieg procesów kulturowych. Gdy żąda się przyswojenia luźnych elementów wiedzy, wówczas na zachowania ucznia może mieć pewien wpływ motywacja, której źródłem jest system nagród i kar. Kiedy zaś zachowanie to jest „ukierunkowane na uzyskanie kompetencji, wtedy przechodzi ono pod kontrolę bardziej złożonych struktur poznawczych, [...] przebiega w większym stopniu na zewnątrz”⁴² — a więc domaga się znacznie wzbogaconego zaplecza motywacyjnego, którego podstawą są motywacje wewnętrzne.

Z tych właśnie względów na szczególną uwagę zasługują propozycje metodyczne dostrzegające rolę działań twórczych, opartych na sytuacjach komunikacyjnych stwarzanych przez współczesne techniki przenoszenia informacji, angażujące kompetencje komunikacyjne ucznia. Gwarancją operatyw-

⁴¹Zob. H. R o t k i e w i c z, *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana*, Wrocław 1983, s. 105.

⁴²Zob. J. S. B r u n e r, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978, s. 657, 673.

ności wiedzy zdobywanej na tej drodze jest to, że działania takie zakładają konieczność przekształcania wiadomości, wykorzystywania ich w nowych sytuacjach, które jednocześnie umożliwiają rozumienie szeregu zjawisk, z jakimi styka się uczeń w toku spontanicznego uczestnictwa w kulturze współczesnej.

Z tego powodu zainteresowanie wywołują również doświadczenia obce, zwłaszcza francuskie⁴³, wprowadzające na teren szkoły zdobycze semiologii w powiązaniu z nowymi technikami komunikacyjnymi, przy wykorzystaniu bardzo żywej we Francji tradycji Freinetowskiej⁴⁴. Interesujące są projekty wzbogacania repertuaru zadań uczniowskich przez wprowadzanie do niego prac badawczych sondujących funkcjonowanie literatury w danym środowisku, śledzących relacje między czytelnictwem a innymi formami uczestnictwa w kulturze literackiej⁴⁵. Są to przykłady realizacji wspomnianych uprzednio „rozbudowanych struktur dydaktycznych” kształcących kompetencję.

Koncepcja kulturoznawcza postrzegana ze współczesnej perspektywy wymaga bardzo gruntownej przebudowy systemu kształcenia nauczycieli. Chodzi tu nie tylko o poruszane już od chwili pojawienia się tej koncepcji poszerzenie programu studiów. Istotniejsza wydaje się taka zmiana kierunku oddziaływań, by stopniowo można było rezygnować z działań sterujących nauczycielem z zewnątrz (a więc poprzez program, podręcznik, instruktaż metodyczny) na rzecz wbudowania w jego wiedzę literacką i językową podstawowych struktur pojęciowych teorii kształcenia, dającej szansę operowania tą wiedzą przy uwzględnieniu perspektywy ucznia i jego doświadczeń nabytych w środowisku kulturowym — a więc bez mechanicznego kopiowania poczynąń badawczych literaturoznawstwa i lingwistyki. Nie jest to zadanie łatwe do wykonania, choćby dlatego, że nie dopracowaliśmy się takiej teorii, dysponujemy co najwyżej jej fragmentami.

Omawiana koncepcja kształcenia oglądana ze współczesnej perspektywy odsłania więc bardzo rozległe obszary refleksji dydaktycznej. Obejmują one rozszerzającą się wciąż sferę wartości, łączącą tradycję i współczesność, sięgają do fundamentalnych założeń procesów kształcenia, przebiegających w innych warunkach w stosunku do tradycji, uświadamiają pojawianie się nowych zadań edukacyjnych, wreszcie przekonują o słuszności prac, które ba-

⁴³Zob. S. B o r t n o w s k i, *Szkoła francuska wobec historii literatury*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, red. L. Gilowa i E. Polański, t. 9, Katowice 1989.

⁴⁴Zob. B. D y d u c h, *Prace eksperymentalne a praktyka dydaktyczna na przykładzie szkoły francuskiej*, [w:] *Materiały i Sprawozdania nr 17*, red. Z. Uryga przy współudziale H. Kosętki, *Warsztat badawczy dydaktyka literatury i języka polskiego*, Kraków 1989.

⁴⁵Zob. S. B o r t n o w s k i, *op. cit.*

dają proces kształcenia i jego kulturowe uwarunkowania po to, by nauczyciel mógł sam na zasadzie „wewnętrznej sterowności” w sposób racjonalny podejmować decyzje edukacyjne i czuć się za nie osobiście odpowiedzialny.