

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV (2013)

Maciej Wróblewski

Polonista i dynamiczna kultura ucznia

Refleksja historyczna

Dyskursywne upodmiotowienie procesu nauczania, zaakcentowane w tytule, nie ma postaci samospełniającego się hasła. W zależności od analizowanego okresu historycznego podmioty edukacyjnego dialogu – uczeń i nauczyciel – zajmują wobec siebie inne społeczno-kulturowe pozycje. Przez długie dziesięciolecia polskiej szkoły, począwszy od XIX wieku, dominacja nauczyciela nie była podnoszona ani kwestionowana. Zdobycie wykształcenia średniego w polskich gimnazjach zaboru pruskiego¹, okresu autonomii galicyjskiej czy później, w II Rzeczypospolitej, w gimnazjum międzywojennym oznaczało pierwszy ważny krok, wiodący młodego człowieka do środowiska elity. Ten stan zmienił się w Polsce Ludowej. Nauczyciel nie tyle reprezentował elity społeczne (naukowe, artystyczne, polityczne), co przede wszystkim legalizował w szkolnej klasie ład państwa niedemokratycznego. Krzywdzące jednak dla wielu wychowawców byłoby twierdzenie, że „ustrój” szkolny w latach 1944–1989 stanowił przedłużenie porządku totalitarnego państwa². Wiedza i umiejętności zdobywane przez ucznia mogły równie dobrze służyć reżimowi, jak i obrócić się przeciw niemu³. Nauczyciel z kolei otrzymywał „wsparcie” ze strony

¹ Po okresie rządów Fryderyka Wilhelma II, gdy w roku 1840 na tronie Królestwa Prus zasiadł życzliwy Polakom Fryderyk Wilhelm IV, w szkołach Wielkiego Księstwa Poznańskiego nauka w języku polskim odbywała się w Gimnazjum św. Marii Magdaleny w Poznaniu i w progimnazjum w Trzemesznie. Polski charakter obu placówek pozwalał, by tam właśnie popularyzować już w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XIX wieku wśród młodzieży wielkopolskiej wiedzę na temat twórczości Adama Mickiewicza. Sytuacja w szkołach, począwszy od roku 1872, zmieniła się dla Polaków na niekorzyść. Władzę od roku sprawował już wtedy Otto von Bismarck.

² Zob. np. M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków 2002; *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości Polski Ludowej (1945–1989), rozprawy i szkice*, red. R. Grzybowski, Toruń 2005.

³ Opozycja w Polsce Ludowej rekrutowała się z inteligencji. Protesty robotników – jedynej siły, z którą władza ludowa musiała się liczyć – od lat 70. wspierane były przez ludzi

instytucji państwa i świadomie bądź nie tak zdobytą przewagę nad uczniem w codziennej pracy wykorzystywał. W okresie transformacji politycznej i gospodarczej relacje między podmiotami edukacyjnego dialogu ponownie uległy zmianie.

Demokratyzacja życia, coraz większa swoboda w „zarządzaniu” własną tożsamością, rozbudowywanie się kultury popularnej jako zjawiska towarzyszącego czy współtworzącego ustrój kapitalistyczny, znikanie starych i pojawianie się nowych form kontroli społecznej – wszystko to nie pozostało bez wpływu na charakter edukacyjnego dialogu. Kim innym jest dzisiaj tak uczeń, jak i nauczyciel niż przed trzydziestu czy stu trzydziestu laty.

Moim zdaniem, to nie programy szkolne i inne dokumenty oświatowe wraz z korpusem pedagogiczno-psychologiczno-metodycznych tekstów podpowiadają „kwestie” odgrywane przez obydwie podmioty, ale owe dyskursy, w każdej swojej historycznej wersji, stanowią próbę zdefiniowania relacji między nauczycielem a uczniem. Niekoniecznie jest tak w omawianym zagadnieniu, jak proponował Michel Foucault, analizując w perspektywie historycznej problem seksualności. Antropolog dowodził, że dyskurs władzy zdominował ważną, również dla dzieci, sferę życia, by w ten sposób kontrolować, tłumić, kanalizować aktywność człowieka, stwarzać już nie tylko seksualność jako pewne pojęcie, ale po prostu jako fragment intymności⁴. To prawda, że konstruowanie dyskursu seksualności zbiegło się z powstaniem świeckiego szkolnictwa w Europie i ofensywą w tym zakresie „medyków”, a od połowy XIX stulecia psychologów, pedagogów i seksuologów. Sądzę jednak, że poza obszarem objętym dyskursem w znaczeniu proponowanym przez Foucaulta zawsze istniała sfera wolności, oporu dziecka wobec dorosłych. Wbrew pozorom, współcześnie obszar pozbawiony kontroli władzy (dorosłych) w życiu dziecka nie musi być większy niż wcześniej, ale z pewnością posiada inną dynamikę. To ona decyduje o tym, jak układa się między podmiotami edukacyjny dialog.

Dziecko na co dzień

Dla podnoszonych przeze mnie spraw kluczowym zagadnieniem jest niewątpliwie miejsce dziecka w kulturze, sposób jego funkcjonowania w strukturze społecznej, poczynając od rodziny i szkoły, a kończąc na współuczestnictwie w życiu publicznym, zdominowanym przez dorosłych. Hasło „Stulecie dziecka”, rzucone na początku XX wieku przez Ellen Key, postrzegałbym raczej jako głos (mniejsza, że naiwno-afektywny) dopominający się o prawa dla najmłodszych członków społeczeństwa, niż jako zapowiedź rychłej pajdokracji, która wciąż pozostaje filozoficzno-pedagogicznym projektem dorosłych definitywnie pożegnanych ze swoim dzieciństwem albo formą literackiego kolażu „dorosłości” i „dziecięcości”. Tę ostatnią obecnie realizuje wielu pisarzy reprezentujących nurt antypedagogiczny, jak choćby

wykształconych, by wspomnieć o Komitecie Obrony Robotników czy o przygotowaniach do obrad „okrągłego stołu”.

⁴ M. Foucault, *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak i inni, wstęp T. Komendant, wyd. 2, Gdańsk 2010, s. 29.

Lemony Snicket, Roald Dahl, Francesca Simon, a w pewnym stopniu również Rafał Kosik⁵.

Pisarze znudzeni przykładowym dydaktyzmem pozwolili w swoich literackich światach wyzwolić się dzieciom spod kurateli dorosłych, zepchnęli ich na margines bogatego, dojrzewającego życia. Rodzice, opiekunowie, nauczyciele poddani zostają surowej krytyce i zdaje się, że niemal są zbędni dziecięcym bohaterom. Czy to świadectwo prawdziwych zmian, które wpisują się w ponowoczesny porządek? Raczej nie, bo rzeczywista sytuacja relacji podmiotów edukacyjnego dialogu jest bardziej złożona, niż chcieliby wspomniani pisarze. Dorosłych stawiają pod pręgierzem: kpią i ironizują na ich temat, ukazują ich bezradnymi wobec zachowań dzieci, już nie są nawet staroświeccy w postindustrialnej rzeczywistości, ale zbędni.

To raczej fałszywa diagnoza dorosłych o dorosłych, którzy próbują różnymi sposobami zdobyć serca i wyobraźnię najmłodszych czytelników. Wbrew temu kolorowemu i humorystycznemu obrazowi więcej wspólnie łączy, niż dzieli matkę i ojca z córką i synem, polonistę ze swym uczniem. Więż narzucona przez kulturę – o czym później – wymaga niemałego wysiłku od obu stron dialogu w rodzinie czy w szkole, na lekcjach polskiego.

Kontestacja i walka wymaga zrywu odwagi, to bezsprzeczne, poniekąd łączy się w naszej wyobraźni z przygodą i elektryzującym niebezpieczeństwem, natomiast dużo trudniej zdobyć się na codzienną współpracę. Sądzę, że właśnie do tego przymusza nas współczesna kultura. Dziecko przestało być zagadką, a stało się trudnym wyzwaniem, z kolei dorosły nie wabi młodych niezależnością – omal to samo, co on, można dzisiaj robić, będąc niedorośliem.

Edukacyjny dialog

Struktura programowa nauczanego przedmiotu w coraz większym stopniu zależy od poziomu zaangażowania (autentycznego czy pozorowanego?) obu stron edukacyjnego dialogu – nauczyciela i ucznia. Na ten aspekt procesu nauczania kładą nacisk badacze reprezentujący pedagogikę ponowoczesną i krytyczną (P.L. McLaren, H.A. Giroux, S. Aronowitz)⁶, zwracający uwagę na potrzebę negocjowania z dziećmi i młodzieżą kształtu rzeczywistości, szczególnie w sferze wartości, ideologii⁷. Nie

⁵ Na ten temat zob. M. Gwadera, „*Konspirując przeciw dzieciom*”. *Obraz świata dorosłych we współczesnych przekładach literatury dla młodego odbiorcy* oraz M. Wróblewski, *Świat według Kosika. Fantastyka pod kontrolą*, [w:] *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Olszewska, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 337–345; G. Leszczyński, *Trickster artysta. Ponowoczesne gry archetypowe*, [w:] *Sztuka dla dziecka. Tradycja we współczesności*, red. G. Leszczyński, Poznań 2011, s. 121–151.

⁶ „Pedagogika nie może wyrzec się troski o upełnomocnienie uczniów do aktywnej obecności w świecie, w którym przecież polityka już jest. To wymaga zachęty, ośmielenia ich do włączenia się do debat przez upominanie się o siebie za pomocą pytań, krytyki i oporu, w tym oporu wobec autorytetu”. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Kraków 2010, s. 433.

⁷ Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przeszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 13–31.

jest to zadanie łatwe, gdyż wymaga zrozumienia, powiem nieco na wyrost, „kultury” ucznia dookreślonej przeze mnie jako dynamiczna.

Druga strona dialogu, polonista, z racji pełnionej funkcji wychowawcy i dodatkowo związany obowiązkiem przekazywania przede wszystkim (ale nie wyłącznie) wartości tradycyjnych i narodowych (kanon lektur szkolnych, autorytet osobowy – król, poeta – i nieosobowy – wiedza), staje się reprezentantem sił zachowawczych, które stymulują proces adolescencji. Dialog między polonistą a uczniem jest coraz bardziej problematyczny i nie ze względu na to, że współczesna młodzież gwałtownie kontestuje rzeczywistość, dąży do daleko idących zmian czy też w jej szeregach więcej spotkać można rewelatorów niż wśród pokoleń sprzed dwudziestu, pięćdziesięciu lat. Nim wskażę źródła owej problematyczności, rozważę dwa sensy wyrażenia „polonista i jego uczeń”, będącego dla mnie dyskursywnym obrazem relacji podmiotów dialogu, który rozumiem jako sposób budowania własnej tożsamości przez proces przyswajania „bogatyń języków ekspresji człowieka”⁸.

Pierwszy, najbardziej oczywisty sens, dotyka istoty szkoły jako jednej z instytucji powołanych do tego, by – mówiąc po Foucaultowskiu – nadzorować i karać. Nauczyciel dysponuje nie tylko wiedzą, jest fachowcem czy ekspertem w swojej dziedzinie, ale również rozporządza przewagą fizyczną, niezbędną do tego, by kierować procesem nauczania. Tu wychowawca posiada władzę nad uczniem, by mógł wedle najlepszych reguł sztuki wyposażyć młodego człowieka w niezbędną wiedzę, umiejętności oraz wskazać postawę (postawy) społecznie akceptowane, pożądane. Jednym słowem, pierwsze rozumienie potwierdza intuicyjną wiedzę na temat tego, czym jest odpowiedzialny proces kształcenia i wychowywania. Siła nauczyciela służy uczniowi w zdobyciu mniej lub bardziej pewnego przekonania o własnej tożsamości: „Wiem kim jestem i do czego zmierzam”, „Wiem kim jestem i dla czego/dla kogo żyję”. Zaimiek dzierżawczy „jego” nie oddaje precyzyjnie istoty specyficznej podległości ucznia wobec wychowawcy, ale stanowi główny generator sensów o kulturowych czy antropologicznych konsekwencjach. W niezbyt pochlebnym, jak się powszechnie sądzi, powiedzeniu o funkcji nauczyciela – „Obyś cudze dzieci uczył” – zawiera się ostrzeżenie przed wielką odpowiedzialnością za tego, który jest słabszy i młodszy, a zarazem wskazuje się na odmienną rolę posiadania, jeśli wolno tak powiedzieć, ucznia wobec aktu posiadania potomstwa.

Chodzi bowiem o to, że polonista (tak jak każdy nauczyciel), rozporządzający określonym systemem motywacyjnym, dysponujący właściwym dla swojego zawodu przygotowaniem pedagogiczno-psychologicznym oraz występujący jako ekspert określonego obszaru wiedzy ogranicza – w imię pełnionej funkcji – więź emocjonalną. Oczywiście, trudno wyobrazić sobie nauczyciela obojętnego wobec swoich uczniów, nieprzejawiającego wobec nich sympatii, przyjaźni i tego wszystkiego, co się potocznie, a symbolicznie nazywa sercem. Zawód nauczyciela wymaga bowiem zaangażowania, poświęcenia i chęci zrozumienia ucznia. Niemniej więź emocjonalna łącząca nauczyciela i jego ucznia pozbawiona jest, co oczywiste, rodzicielskiej intymności, choćby ten i ów nauczyciel czy nauczycielka otaczali swoich wychowanków

⁸ Ch. Tylor, *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Kraków 1996, s. 32.

nieomal ojcowską czy matczyną miłością. Brak intymnej emocji odbiera nauczycielowi możliwość „posiadania” ucznia w takim sensie, jak się posiada syna lub córkę. Ponadto współczesna kultura sprzyjająca indywidualizmowi i samorealizacji (nie jest to „przypadłość” wyłącznie uczniów, ale też i nauczycieli) dodatkowo jeszcze ogranicza czy osłabia autentyczną sferę emocjonalną, niezbędną do podtrzymania dialogu. Kształcenie byłoby jednak prawdziwą udręką – tak dla nauczyciela, jak i dla ucznia – w sytuacji, gdyby cały proces miał charakter chłodnej transakcji: [Uczeń]: „Jestem tu po to, byś miał za co wyżywić swoje dzieci” – [Nauczyciel]: „Jestem tu po to, byś miał szansę w niedalekiej przyszłości wyżywić swoje dzieci i mógł dołożyć się do mojej emerytury”. Jeśli więc emocjonalna nauczyciela i ucznia podlega wspólnie w dwójnasób kulturowemu ograniczeniu, to w jej miejsce pojawić się musi inna wartość, dzięki której dialog w ogóle jest możliwy. Tu otwiera się drugie pole znaczeniowe wyrażenia „nauczyciel i jego uczeń”.

Ciężar relacji między nauczycielem a uczniem ulokowany do tej pory w sferze emocjonalnej należy przesunąć w kierunku sfery instytucjonalnej. Znika bezpieczna i w miarę stabilna hierarchiczna zależność między tym, który jest inicjatorem nauczania, a tym, który podlega procesowi nauczania. Dodam, że bezpieczeństwo i stabilność poddawane są obecnie próbom ze względu na zmieniający się stosunek dzieci i młodzieży do dorosłych, ma to również związek z przeobrażeniami w przestrzeni edukacyjnej czy, szerzej, wychowawczej, opartej na autorytecie i kanonie jako znakach rozpoznawczych przemijającej kultury postfiguratywnej⁹. Tendencje wspierające obecnie indywidualizm i postawy narcystyczne, egoizm i permissywizm dotyczą w równym stopniu młodych i dorosłych, uczniów i nauczycieli.

Wspólne doświadczanie codzienności w postaci zjawisk kultury popularnej, będącej obszarem porozumienia międzypokoleniowego i międzykulturowego, niweluje – ale nie znosi – różnice (intelektualne, mentalne) między nauczycielem a uczniem w stosunku do stanu sprzed dekady. Można również spojrzeć na to zagadnienie inaczej, mówiąc – ze względu na charakter współczesności – o osłabieniu dystynkcji, co wiązałoby się z koniecznością ciągłego ich odnawiania lub definiowania. Wszystko to za sprawą kultury masowej, czyli powszechnej, obejmującej swoim zasięgiem wszystkich członków społeczeństwa. Demokratyczny jej charakter stanowi pewne wyzwanie dla szkoły jako instytucji zaprogramowanej między innymi do transmitowania wybranych elementów tradycji. Zarazem jednak nauczyciel, tak jak i uczeń, podlega działaniu różnych zjawisk kultury popularnej. Kultura popularna nie jest wyłącznie domeną pozbawionych głębszego namysłu zachowań

⁹ „Podział, który pragnę tu wprowadzić, na kultury postfiguratywne, w których dzieci uczą się głównie od swych rodziców, kofiguratywne, w których zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swych rówieśników, i prefiguratywne, w których dorośli uczą się również od swych dzieci, jest odbiciem czasu, w którym żyjemy. [...] Teraz wchodzimy w okres nie znany dotąd w historii, w którym młodzi zyskują sobie wyjątkowy autorytet w swym prefiguratywnym rozumieniu nie znanej jeszcze nikomu przyszłości”. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 2000, s. 23. M. Mead pisała swoją książkę pod koniec lat 60. XX wieku. Pierwsze wydanie *Kultury i tożsamości* ukazało się w roku 1970.

odbiorczych (multiplikacja), nie utrwała tylko odruchów konsumpcyjnych, ale należałoby za Johnem Fiske powiedzieć, że intelektualnie i emocjonalnie angażuje swoich uczestników do walki o własną tożsamość, o nowe regiony wolności wobec wszelkich sił dominacji¹⁰. Ujęcie zjawisk kultury popularnej jako przestrzeni, w której wszyscy członkowie społeczeństwa – zatem także uczniowie i nauczyciele – koncentrują się na rytuałach rywalizacji ideologicznej, pozwala dostrzec w niej miejsce spotkania czy przecinania się „interesów” odmiennych grup wiekowych, płciowych, rasowych, klasowych. Produkty kultury popularnej zawierają potencjał symboliczny, mobilizujący odbiorcę do jego uruchomienia w zależności od potrzeb, oczekiwań, pragnień, a w końcu i możliwości intelektualnych: „Kreatywność kultury popularnej polega nie tyle na wytwarzaniu towarów, ile na produktywnym wykorzystaniu towarów przemysłowych. [...] Zatem aby towar kulturowy zyskał znaczenie popularne, musi on spełniać wiele wzajemnie sprzecznych potrzeb”¹¹. Powszechność współwystępuje z indywidualizacją, wspólnota (narodowa, klasowa, płciowa, wiekowa) nie unieważnia społecznego zapotrzebowania na tożsamościową odrębność. Codzienne doświadczenia związane z kulturą popularną nie antagonizują uczniów i nauczycieli, ale zbliżają, łączą, kojarzą w zaspokajaniu potrzeby przyjemności, jeśli tylko na tym aspekcie życia człowieka poprzestać. Zarazem jednak polonista nie może uciekać od obowiązku reprezentowania w przestrzeni szkoły elementów tradycji, a zatem przekazywania (transmitowania) określonych postaw, wartości i zachowań¹². Godzenie dwóch ról wydaje się być trudne, a nawet kłopotliwe w odniesieniu do konieczności budowania szczerych relacji z uczniem. Nie ma jednak ucieczki od zaufania, które szczególnie obecnie uważam za istotny filar edukacyjnego dialogu.

Zaufanie

Drugi sens wyrażenia „nauczyciel i jego uczeń” implikuje pojęcie zaufania, będącego kruchym i niestabilnym łącznikiem między podmiotami edukacyjnego dialogu. Nauczyciel występuje jako ekspert, który zapoznaje ucznia z elementami wiedzy literaturoznawczej i językoznawczej, buduje szacunek do dyscypliny przez siebie reprezentowanej, ale również do całej humanistyki lub wiedzy jako takiej. W odróżnieniu od ufności (*trust*), pojęcia używanego przez Erika Eriksona do opisu procesu budzenia się w człowieku świadomości, zaufanie pozbawione jest dziecięcej naiwności; to swego rodzaju obowiązkowy kontrakt zawierany między uczniem a nauczycielem. Jego istotą jest wiarygodność tylko w pewnym, niewielkim stopniu wynikająca z bliskiego kontaktu obu stron. O ile w systemie ośmioletniej szkoły

¹⁰ J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, przeł. K. Sawicka, Kraków 2010, s. 164–201.

¹¹ Tamże, s. 28.

¹² J. Szacki, *Tradycja*, Warszawa 2011, s. 98–107. Instytucja szkoły jest w społeczeństwie ważnym ośrodkiem transmisji elementów tradycji, co odpowiadałoby czynnościowemu rozumieniu tradycji w ujęciu J. Szackiego. Nie można wykluczyć także tego, że nauczyciel i uczniowie refleksyjnie odnoszą się do tradycji „przekazanej” w formie literackiej, co preferowałoby ujęcie podmiotowe.

podstawowej i średniej dwu-, cztero- i pięcioletniej więzi między uczniem a nauczycielem z oczywistych względów były trwalsze, a więc i zaufanie wsparte było na, rzecz by można, naturalnych – bo obliczonych na „długie trwanie” – podstawach, o tyle struktura współczesnej edukacji, także i polonistycznej, wymaga innego rodzaju zaufania, takiego o jakim pisał Anthony Giddens w odniesieniu do abstrakcyjnych systemów eksperckich:

[...] kontakty z ekspertami lub ich przedstawicielami czy delegatami, w postaci spotkań w punktach dostępowych, mają w społecznościach nowoczesnych bardzo specyficzne konsekwencje. [...] wiele spotkań z przedstawicielami systemów abstrakcyjnych ma bardziej okresowy i przejściowy charakter. Podczas spotkań nieregularnych kryteria odpowiedzialności i zaufania muszą być szczególnie starannie ustalone i przestrzegane [...]¹³.

Przywołane słowa angielskiego socjologa wymagają krótkiego komentarza. Mam świadomość, że nazwanie szkoły „punktem dostępowym” (miejscem, gdzie spotyka się ekspert ze swoim klientem) jest terminologicznym nadużyciem, a określenie codziennego szkolnego obowiązku „nieregularnymi spotkaniami” niewiele ma wspólnego z rzeczywistością. Mimo to spostrzeżenia Giddensa pozwalają zrozumieć kulturowe konsekwencje zmian, które odnoszą się również do współczesnej szkoły i boleśnie dotykają uczestników kształcenia polonistycznego.

Trwałość, ciągłość, stabilność to cechy, za pomocą których system edukacji w Polsce nie może być już charakteryzowany. Dlatego też większą wagę przywiązuje się do precyzyjnie opisanych standardów nauczania i efektów kształcenia, a uśrednianie umiejętności ucznia wraz z zakresem posiadanej przez niego wiedzy staje się warunkiem koniecznym, bez którego kłopotliwe byłoby ustalanie kryteriów oceny. Trudne do zmierzenia w postaci testu predyspozycje, jak wrażliwość estetyczna, zdolność do przeżycia estetycznego wyparte zostały z obszaru pierwszorzędných polonistycznych zadań. Nie twierdzą, że skutkiem reform z końca lat 90. XX wieku jest unifikacja edukacji, co miałyby sprzyjać preferowaniu przeciętności, ale dostrzec tu trzeba efekt zmian głębszych i szerszych, obejmujących wszystkie aspekty naszego życia, w tym i wychowywanie młodego pokolenia Polaków. Na marginesie należy powiedzieć, że w szkole różnych szczebli coraz wyraźniej obecna jest atmosfera rywalizacji między uczniami, którzy swoją pracowitością i zdolnościami potrafią wybić się ponad przeciętność. Sprzyja temu charakterystyczna dla kultury dojrzałej (czy wciąż jeszcze, w wypadku Polski, dojrzewającej) demokracji konkurencyjność, obejmująca nie tylko sferę gospodarki, ale także szeroko pojętego szkolnictwa wyższego i niższego.

Rozważania skupione na relacjach między nauczycielem a jego uczniem prowadzą do następujących wniosków:

- Więź emocjonalna, będąca dotychczas podstawą edukacyjnego dialogu, za sprawą kulturowych przemian (indywidualizm, refleksyjność) i zmian strukturalnych w polskim szkolnictwie (wydzielenie czterech etapów edukacji) ustąpiła miejsca związkowi kontraktowemu opartemu na wzajemnym zaufaniu.

¹³ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. E. Klekot, Kraków 2008, s. 61.

- Nauczyciel polonista ma również obowiązek „reprezentowania” i utrwalania w edukacyjnym dialogu wartości i postaw tradycyjnych – coraz słabiej obecnych w naszej przestrzeni kulturowej – co utrudnia mu podtrzymywanie lub utrzymanie zaufania.
- Kontrakt, nazwę go edukacyjnym, między uczniem a nauczycielem musi być precyzyjnie skonstruowany, zatem wszelkie dyspozycje i umiejętności niepodlegające jednoznacznej ocenie (smak estetyczny, wrażliwość moralna) są marginalizowane.

„Kultura” ucznia w pewnym stopniu przeciwstawiona zostaje wartościom, które uprawomocnia nauczyciel polonista i fakt ten nie stanowi żadnego odkrycia. Tak było od momentu, gdy zorganizowano nauczanie w sposób instytucjonalny (początek XIX wieku) – różnica wieku, doświadczenia, niekiedy przynależności społecznej (nauczyciel polonista reprezentował i reprezentuje zanikającą obecnie grupę inteligencji) sprzyjały swoistej grze, walce w przestrzeni szkoły, powołanej do reprezentowania dyskursu konstruowanego przez władzę. Wskazana w tytule „dynamika” kultury współczesnego ucznia (nie reprezentuje on odmiennej, w dosłownym tego słowa znaczeniu, kultury) niekoniecznie presuponuje rozwój choćby przez zachowania kontestacyjne. Jest, według mnie, odmiennie. Dynamiczność określa stosunek młodego człowieka do wzorca współczesnej kultury (popularnej), która skłania do jak najintensywniejszego uczestnictwa w konsumpcji, także i dóbr kultury. Produkty kultury popularnej nie wykluczają jednak namysłu, refleksji, ale nie jest ona konieczna dla jej odbiorcy – może się pojawić, choć nie musi.

Tradycja lekcji polskiego, ślady której jeszcze można odnaleźć w zapisach podstawy programowej, oparta była na mniej lub bardziej swobodnym sporze toczonym wokół tego, co o świecie ucznia i nauczyciela mówi *Odprawa posłów greckich, Monachomachia, Lalka, Rozdziobią nas kruki, wrony...* Im więcej sporów i dyskusji na temat przeczytanych czy nieprzeczytanych lektur, tym intensywniej przebiega dialog. Obojętność i interesowność którejkolwiek ze stron nie tylko osłabia więź między nauczycielem a uczniem, ale przede wszystkim podaje w wątpliwość konieczność dyskusowania o literaturze, przekazie wymagającym interpretacyjnego sporu, a w ostatecznym rozrachunku także i kompromisu (A. Okopień-Sławińska, *Interpretacja jako przedmiot nauczania*). Tymczasem test wieńczący poszczególne etapy edukacji zdeterminował postępowanie obu stron dialogu. Wytworzyła się wygodna przestrzeń wirtualna, swoisty obraz obrazu rzeczywistości, w którym oba podmioty muszą uczestniczyć. Liczba zdobytych punktów na teście czy egzaminie decyduje nie tylko o przyszłości ucznia, ale w niemałym stopniu o poborach nauczyciela, którego nikt nie zwolni z kulturowego obowiązku konsumpcji. „Urynkowienie” dialogu edukacyjnego niekoniecznie sprzyja związanemu z tradycją kształceniu polonistycznemu, w ramach którego wciąż (?) podejmuje się problemy smaku estetycznego i wyborów moralnych; również nie wspiera procesu budowania zaufania między uczniem a nauczycielem, choć współczesna kultura bardziej niż tradycyjna temu zadaniu może służyć.