

**Nr 27**



**INSTYTUT SPRAW PUBLICZNYCH**  
THE INSTITUTE OF PUBLIC AFFAIRS

**Analizy i Opinie**  
Analyses & Opinions

**Przebudować podstawę  
programową kształcenia ogólnego**

**Krzysztof Konarzewski**

# Przebudować podstawę programową kształcenia ogólnego

Krzysztof Konarzewski

- *Podstawa programowa nie spełnia oczekiwań, ponieważ jest źle zaprojektowana, niestarannie wykonana i blokowana przez inne akty prawa oświatowego. Należy przystąpić do jej przebudowy.*
- *Podstawa powinna być minimalnym ramowym programem szkolnym. Minimalnym, czyli koniecznym, ale niewystarczającym. Ramowym, czyli dopuszczającym różne układy treści i różne metody udostępniania ich uczniom.*
- *Minimalny ramowy program szkolny powinien być tak opracowany, by w przeciętnym oddziale klasowym można go było zrealizować w czasie 3/4 obowiązkowych godzin nauczania. Dopelnienie treści i jednolitą konkretyzację metodyczną należy powierzyć autorom programów nauczania (w tym nauczycielom).*
- *Podstawa programowa powinna określać liczbę godzin nauczania przedmiotów obowiązkowych oraz normować ich cele, treści i wymagania egzaminacyjne.*
- *Podręcznik szkolny powinien być zgodny z już uznanym programem nauczania. Dopuszczanie do użytku szkolnego programów i podręczników należy powierzyć wyodrębnionej z MENiS, profesjonalnej komisji programowej.*

Podstawa programowa kształcenia ogólnego to dziecko reformy programowej z 1999 r. Znosząc centralny program nauczania, reforma dopuściła tyle programów, ilu jest nauczycieli. Było jednak jasne, że zróżnicowanie praktyki oświatowej w kraju nie może iść za daleko. Groziłoby to poważnymi kłopotami przy przechodzeniu z jednej szkoły do drugiej, nieporównywalnością dyplomów, a może i odstępstwami od misji edukacji narodowej. W 1988 r. wielki krok ku ujednoczeniu swojego

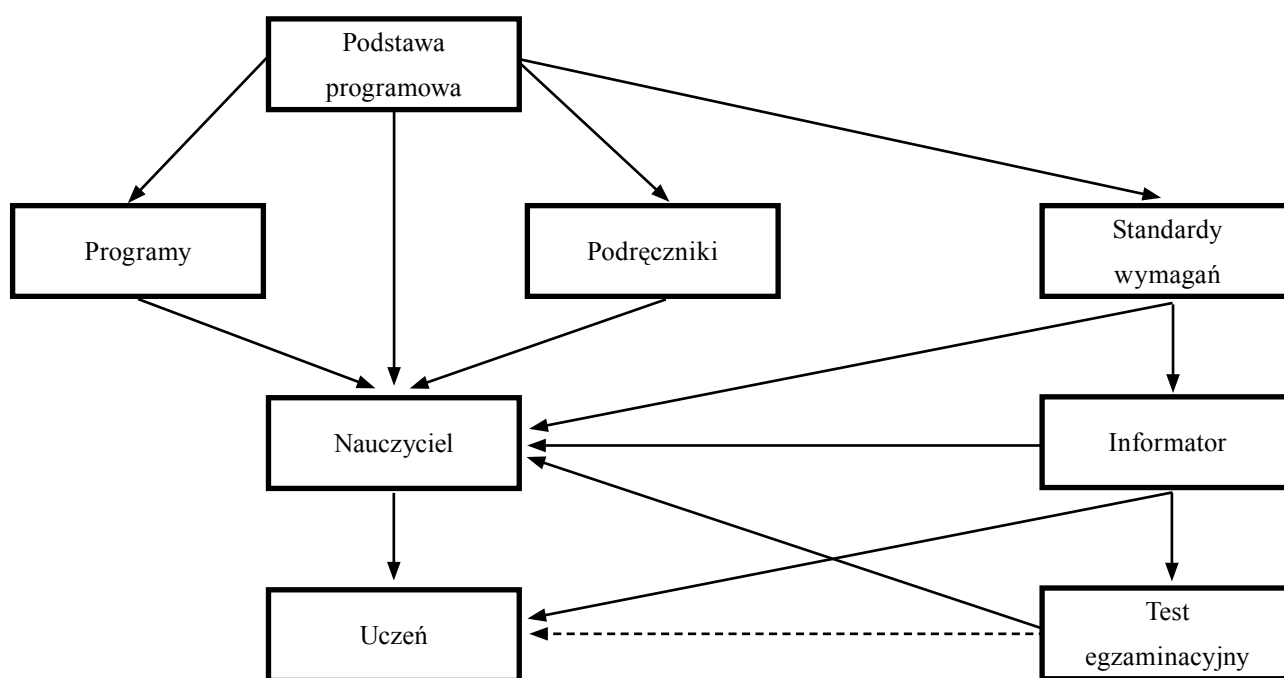
zdecentralizowanego systemu zrobili Anglicy. Polakom musiało to dać do myślenia.

W celu zachowania niezbędnej jednolitości w zdecentralizowanym systemie ustawa o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r., nr 67, poz. 329 ze zm.) wprowadziła pojęcie podstaw programowych i upoważniła ministra do ich określenia w trybie rozporządzenia. Najszersze oddziaływanie ma podstawa programowa kształcenia ogólnego, ponieważ steruje całym okresem edukacji od klasy

I szkoły podstawowej do ostatniej klasy liceum, technikum lub zasadniczej szkoły zawodowej (rysunek). Podstawa ta miała:

- Normować według następstwa i treści strukturę programu szkół zdefiniowanych przez ustawę – dzielić nauczanie na etapy, a treści na przedmioty, bloki, moduły i ścieżki edukacyjne. W tej funkcji podstawa jest zaadresowana do organów prowadzących szkoły i dyrektorów. W połączeniu z ramowym planem nauczania wyznacza minimalną obsadę kadrową, a przez to decyduje o wielkości bieżących kosztów kształcenia.
- Zarysowywać treści nauczania w obrębie przedmiotów, bloków, modułów i ścieżek. W tej funkcji zwraca się do autorów i wydawców programów nauczania, podręczników szkolnych i materiałów pomocniczych. Także do nauczycieli – nie tylko jako autorów programów, ale także wykonawców któregoś z programów zatwierdzonych do użytku szkolnego, bo to oni są zobowiązani zapewnić zgodność nauczania z obowiązującą podstawą.
- Określać pożądane osiągnięcia uczniów. To razem z poprzednią funkcją stanowi instrukcję dla autorów testów stosowanych w egzaminach zewnętrznych.
- Stawiać szkołom zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. W tej funkcji podstawa jest adresowana do organów prowadzących, dyrektorów, rad pedagogicznych i nauczycieli. Jest też instrukcją dla organów nadzoru pedagogicznego.
- Dostarczać kontekstu ideologicznego, który tłumaczy i uzasadnia jej szczegółowe postanowienia. W tej funkcji zwraca się do szerokich kręgów ludzi oświaty.

Rys. 1 Podstawa programowa jako centrum systemu sterowania praktyką oświatową



Mówiąc ogólnie, podstawa ma utrzymać optymalną standaryzację praktyki oświatowej, czyli strzec jej zarówno przed skrajnym zróżnicowaniem, jak i przed skrajnym ujednoceniem. Niełatwo zachować równowagę między tymi skrajnościami. Podstawie stale grożą dwa niebezpieczeństwa – że przekształci się albo w krajowy program nauczania,

albo w ideologiczny ozdobnik pozbawiony mocy regulacyjnej. Szczegółowe analizy przekonują, że obowiązująca podstawa uległa drugiemu niebezpieczeństwu. Nie pełni funkcji, które założył ustawodawca, więc trzeba ją zmienić. Jak? – o tym poniżej.

## Podstawa powinna być minimalnym ramowym programem szkolnym

**S**tandaryzować nauczanie można na dwa sposoby. Po pierwsze, przez określenie obligatoryjnej części wspólnej wszystkich programów. Po drugie, przez określenie zawartości pełnego programu, ale jedynie na poziomie najogólniejszych celów i treści. Autorzy podstawy wybrali drugi sposób. Podstawa nakazuje np. zapoznać gimnazjalistów z „budową i funkcjonowaniem układów organizmu człowieka”, pozostawiając autorom programów rozwinięcie tego hasła. Jeden zechce omówić wszystkie układy, drugi poprzestanie na układach krążenia, trawiennym i oddechowym, trzeci – na nerwowym, rozrodczym i wydalniczym. Każdy zdoła uzasadnić swój wybór, toteż ich programy przyjdzie uznać za zgodne z podstawą i dopuścić do użytku szkolnego.

Zdawałoby się, że następstwem takiego rozwiązania musi być utrata wspólnych punktów w praktyce kształcenia w poszczególnych oddziałach klasowych. Do tego jednak nie dochodzi za sprawą czynników zewnętrznych wobec podstawy. Jednym z nich jest inercja. Oświata jest silnie przywiązana do tradycji nauczania poszczególnych przedmiotów

– także do tych jej elementów, które od dawna wymagają zmiany. Cóż z tego, że podstawa daje autorom programów i podręczników swobodę, skoro jak ognia boją się oni oryginalnych rozwiązań, bo są trudne, wystawiają się na krytykę ze strony wydawców, recenzentów i opinii publicznej, a przede wszystkim odstrasza ją nauczycieli, narażając wydawcę na straty.

Różnicowaniu się praktyki przeciwdziałają także inne akty prawa oświatowego. Podstawa pozwala łączyć pokrewne przedmioty (np. muzykę i plastykę), ale rozporządzenie z 24 stycznia 2000 r. (Dz. U. nr 6, poz. 73 ze zm.) wymaga odrębnych ocen na świadectwie szkolnym. Podstawa pozwala szkole wzbogacać ofertę programową, ale rozporządzenie z 12 lutego 2002 r. (Dz. U. nr 39, poz. 337) zmniejsza liczbę godzin, którymi dysponuje dyrektor, i zabrania dodawać godzin ponad liczbę określoną w planie nauczania.

Podobnie oddziałuje system egzaminów zewnętrznych. W teście egzaminacyjnym nie można zapytać: „Co wiesz o układach organizmu człowieka?”, lecz jedynie: „Jak działa serce?” lub „Co

się dzieje ze zjedzonym pokarmem?”. Skąd jednak konstruktorzy testu mają wiedzieć, czy wolno im pytać o serce, skoro nie wspomina o nim podstawa programowa? Odpowiedź brzmi: sami muszą zdecydować. Centralna Komisja Egzaminacyjna została zobowiązana do konkretyzacji ogólnych haseł podstawy w standardach wymagań egzaminacyjnych i informatorach. Te dokumenty i same testy wpływają na praktykę kształcenia silniej niż podstawa.

Ogólnikowa podstawa nie zapobiega ani nadmiernemu różnicowaniu się praktyki, ani jej ujednolicaniu – niepożądanemu, bo przypadkowemu. Widzę tylko jedno wyjście z tego impasu. Jeśli podstawa ma zapewniać optymalną standaryzację praktyki oświatowej, to musi coś normować ściśle, a coś bez zastrzeżeń zostawiać indywidualnej pomysłowości praktyków. Podstawa powinna

być zatem minimalnym programem szkolnym tak opracowanym, by w przeciętnym oddziale klasowym można go było zrealizować w czasie 3/4 obowiązkowych godzin nauczania. Powinna być też programem ramowym, dopuszczającym różne porządki i metody prezentacji treści nauczania. Zagospodarowanie pozostałej części czasu nauczania i znalezienie zasady integrującej wszystkie treści należy pozostawić inwencji autorów programów.

Podstawa jako minimalny program szkolny powinna normować zawartość obowiązkowych przedmiotów nauczania i obywać się bez dodatkowych jednostek podziału treści – „kształcenia zintegrowanego”, ścieżek edukacyjnych, modułów i bloków. Troskę o integrację wiedzy w umyśle uczniów, podobnie jak decyzje w sprawie przedmiotów fakultatywnych, lepiej pozostawić autorom programów i szkole.

## Podstawa powinna służyć selekcji programów nauczania

**P**odstawa, jak pokazuje rysunek, chce normować zarówno programy, jak i podręczniki szkolne. Wiadomo jednak, że każdy przyzwoity podręcznik ma w sobie własny program nauczania, ponieważ jest czymś więcej niż rozwinięciem haseł podstawy. Przy dopuszczaniu podręcznika trzeba zbadać oba ogniwa: najpierw jego program, potem sposób, w jaki ucieleśnia się w tekście i ilustracjach. Warunkiem koniecznym uznania programu powinna być zgodność z podstawą, a warunkiem uznania podręcznika – zgodność z programem.

Obecne rozwiązanie promuje anachroniczne pojęcie programu jako spisu tego, czego trzeba

nauczać w szkole. Taki program jest zbędny, ponieważ mówi to samo, co podstawa programowa i standardy wymagań egzaminacyjnych. Nauczyciel planuje nauczanie według podręcznika szkolnego. Trud dopuszczania programów do użytku szkolnego idzie na marne.

Procedura dopuszczania programów i podręczników była i jest wadliwa. Warunkiem dopuszczenia są pozytywne recenzje, zamawiane (i opłacane) przez wydawcę. Zamiast ogólnie określić wymagane kwalifikacje recenzenta, resort sporządził ich imienną listę. Urzędnik MENiS nie ma prawa polemizować z recenzją, toteż interesuje go wyłącznie jej (jednozdaniowa) konkluzja, nie zaś

uzasadnienie. Wiedząc o tym, recenzenci nie tyle piszą recenzje, ile składają niewiążące deklaracje.

Rozwiązaniem na miarę potrzeb byłoby utworzenie profesjonalnej, wyodrębnionej z MENiS komisji programowej. Podobna komisja – egzaminacyjna – z powodzeniem poradziła sobie z

trudnym i ważnym zadaniem, którego z pewnością nie udźwignęłyby administracja oświatowa. Polityków oświatowych trzeba przekonywać, że programy i podręczniki zasługują na nie mniejszą troskę niż owoce ich stosowania.

## Podstawa powinna służyć budowaniu testów egzaminacyjnych

Rysunek pokazuje, że między podstawą a testem egzaminacyjnym pośredniczą dwa akty prawa. Jeden, mający moc rozporządzenia, to standardy wymagań egzaminacyjnych, które zapowiadają, czego się będzie wymagać od ucznia na egzaminie zewnętrznym. Trudno zrozumieć, dlaczego zostały wprowadzone, skoro podstawa programowa wylicza m.in. oczekiwane osiągnięcia ucznia. Jeśli uznano, że jest nie dość jasna i precyzyjna, należało ją poprawić, zamiast kłaść „łate” na system. Przypuszczam, że szło o coś ważniejszego – o zostawienie wolnej ręki Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, bo to ona w myśl ustawy opracowuje projekt standardów. Pochwalić tego nie można. Ogromną władzę egzaminatorów musi ograniczać prawo. Jeśli sami tworzą to prawo, to ograniczają samych siebie. CKE nie żywi skłonności dyktatorskich, lecz z pewnością ma tendencję właściwą wszelkim organizacjom, która polega na definiowaniu zadań na miarę, a raczej nieco poniżej swoich możliwości technicznych i finansowych.

Porównanie standardów z podstawą pokazuje, że niektóre są z niej przepisane żywcem, inne – zwężone lub rozszerzone (nierzadko arbitralnie

lub niezgodnie z intencją podstawy), a wszystkie inaczej ustrukturyzowane. Z wyjątkiem pierwszego etapu kształcenia podstawa normuje osiągnięcia w przedmiotach i ścieżkach. Inaczej standardy. W szkole podstawowej są wyrażone w kategoriach ogólnych dyspozycji umysłowych (np. czytanie, pisanie, rozumowanie). W gimnazjum podobnie, tyle że w podziale na dyspozycje humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze. W szkole średniej – jako osiągnięcia w przedmiotach. Zdaniem praktyków, dopiero standardy maturalne są dostatecznie instruktywne. Trudno się z nimi nie zgodzić. „Stosowanie zintegrowanej wiedzy i umiejętności do rozwiązywania problemów” w najmniejszej mierze nie informuje, z jakimi problemami uczeń może się spotkać na egzaminie, a przecież to właśnie jest celem standardów.

Standardy wymagań egzaminacyjnych powinny się stać integralną częścią podstawy programowej. Każdy standard należy traktować jako wzór pojedynczego (prostego lub złożonego) zadania egzaminacyjnego (np. „napisać życiorys”, „sporządzić wykres funkcji i odczytać własności funkcji z wykresu”), a nie jako rozmyty zbiór ogólnych dyspozycji. Ponieważ mówimy o teście

osiągnięć szkolnych, a nie inteligencji, każdy wzór powinien się odnosić do jakiegoś przedmiotu nauczania. By zapanować nad setkami takich wzorów, należy przyjąć prostą i empirycznie uzasadnioną taksonomię standardów:

- Wytworzyć – obejmuje klasę zadań twórczych, np. rozwinąć myśl w tekście o zadanej objętości, zbadać zadany obiekt abstrakcyjny lub materialny (wysunąć hipotezę o regularnościach, dowieść jej, uzasadnić lub zweryfikować),
- Odtworzyć – obejmuje trzy podklasy zadań: odtworzyć wiadomość, umiejętność lub program wykonawczy.

Powyższa taksonomia może być bardzo pożyteczna. Rozdzielenie wiadomości i umiejętności nie tylko zwiększy przejrzystość reguł gry egzaminacyjnej (będzie jasne, czy uczeń powinien wiedzieć, że wzór na pole powierzchni bocznej stożka to  $\pi r l$ , czy wiedzieć, jak się nim posłużyć), lecz także podniesie skuteczności krucjaty przeciw

„encyklopedyzmowi”. Obecnie wyraża się ona głównie w sferze ideologii, co w niczym nie przeszkadza szkole faszerować pamięci ucznia nazwami, datami, wzorami, wartościami stałych itp. Wyodrębnienie subkategorii umiejętności i programów wykonawczych uświadomi nauczycielom, że nie powinni redukować nauczania do przekazywania wiadomości.

Przedmiotowe standardy wymagań zawarte w podstawie nie stanowią żadnej przeszkody w budowaniu ponadprzedmiotowych, czy lepiej – wielopredmiotowych testów egzaminacyjnych. Przystępując do pracy nad testem, konstruktor zaczynałby od pobrania próbki standardów. Następnie do każdego standardu dobierałby zadanie diagnostyczne. Zasada próbkowania standardów decyduje o charakterze testu, toteż powinna być zapowiedziana w dorocznym dokumencie, który warto nadal nazywać informatorem.

## Forma podstawy programowej powinna lepiej służyć użytkownikom

**O** logice, stylu i nazewnictwie obowiązującej podstawy programowej powiedziano wiele gorzkich słów, a przecież zwłaszcza resort oświaty winien świecić przykładem poprawnej i komunikatywnej polszczyzny. Podstawa w jednolitej i przejrzystej formie powinna dostarczać wstępów i opisów obowiązkowych przedmiotów nauczania, a każdy opis określać cele, treści i wymagania egzaminacyjne.

Wstępy główne (do etapów kształcenia) powinny definiować misję szkoły, normować jej obowiązkowe zadania i minimalne warunki kształcenia. Wstępy przedmiotowe – informować o przydziale godzin nauczania (dziś unormowanym w odrębnym rozporządzeniu), charakterze i miejscu przedmiotu w praktyce szkolnej i wykształceniu absolwenta.

Cele edukacyjne powinny być określone w kategoriach dyspozycji umysłowych. Ta zasada zabrania umieszczać na liście celów:

- haseł ideologicznych (np. „wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia”),
- haseł dyspozycjonalnie niedookreślonych (np. „umiejętność działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych”, „poznanie podstawowych elementów myślenia matematycznego”).

Zasada dopuszcza jedynie hasła odnoszące się do dyspozycji umysłowych, niezależnie od tego, czy poddają się pomiarowi. Mogą to być:

- przyswojenie wiadomości (np. „znajomość zasad i procesu stanowienia prawa w Unii Europejskiej”),
- opanowanie umiejętności (np. „odróżniania propagandy od faktów”), w tym złożonych programów wykonawczych (np. „analizowania motywów działań postaci historycznych”),
- wyrabianie postaw (np. „przekonanie o równej wartości wszystkich ras”).

Treści nauczania powinny być określone w kategoriach tytułów jednostek metodycznych, czyli osadzone w warunkach uczniowskiego doświadczenia (myślenia, działania, przeżycia). Ta zasada zabrania umieszczać na liście treści:

- pojęć wyrwanych z kontekstu – zarówno wyliczeń pojęć ogólnych (np. „myśl przewodnia, sens symboliczny i metaforyczny...”), obiektów jednostkowych (np. „Rada Europejska, Rada Unii Europejskiej, Komisja Europejska...”), jak i dzieł (np. „A. Mickiewicz – Pan Tadeusz”),
- wyliczeń otwartych – z wyrażeniami „na przykład” i „i tym podobne”,
- celów nauczania (np. „rozwijanie sprawności czytania i pisanie”), form metodycznych (np. „proste projekty zespołowe”), zadań szkoły (np. „kontakt z działami sztuki plastycznej”) itp.

W układzie treści nauczania należy dążyć do zachowania równowagi między tytułami wykładowymi (zapowiadającymi, o czym będzie się mówić) i czynnościowymi (zapowiadającymi, co będzie się robić), czyli do przewyciężenia dominacji pierwszych nad drugimi.

Wymagania egzaminacyjne, jak już wspomniałem, powinny być wyrażone w formie wzorów zadań.

Niełatwo przystąpić do przebudowy podstawy programowej kształcenia ogólnego po pięciu zaledwie latach od jej przyjęcia. Tym większa zasługa MENiS, że podjęło taką decyzję. Przygotowanie projektu nowego dokumentu powierzono Instytutowi Spraw Publicznych. Instytut zwraca się z apelem do wszystkich użytkowników podstawy o przesyłanie spostrzeżeń i przemyśleń mogących pomóc we właściwym wykonaniu tego zadania (na ręce pani Anity Sobańskiej, Instytut Spraw Publicznych, ul. Szpitalna 5/22, 00-031 Warszawa, e-mail: [edukacja@isp.org.pl](mailto:edukacja@isp.org.pl)).

**PROF. KRZYSZTOF KONARZEWSKI** jest ekspertem Instytutu Spraw Publicznych. Pracuje w Instytucie Psychologii PAN.

Pogłębioną analizę funkcjonowania podstawy programowej czytelnik znajdzie w ostatniej książce Programu Edukacji ISP *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia* autorstwa Krzysztofa Konarzewskiego. Do nabycia m.in. w księgarni internetowej ISP:

<http://www.isp.org.pl/ksiegarnia>.

**Analizy i Opinie**  
**Nr 27, wrzesień 2004**

Redaktor: Mateusz Fałkowski  
e-mail: [mateusz.falkowski@isp.org.pl](mailto:mateusz.falkowski@isp.org.pl)  
Projekt graficzny: Andrzej Jasiocha  
e-mail: [jasio70@interia.pl](mailto:jasio70@interia.pl)

Instytut Spraw Publicznych  
Adres: ul.Szpitalna 5 lok. 22  
00-031 Warszawa, Polska  
e-mail: [isp@isp.org.pl](mailto:isp@isp.org.pl)  
[www.isp.org.pl](http://www.isp.org.pl)