

ZENON URYGA

Uwagi w sprawie dokonywania zmian w podstawach programowych języka polskiego

Ujawniona ostatnio inicjatywa dokonania w reformowaniu oświaty kolejnych kroków, zmierzających do zmiany podstaw programowych¹, wzbudza zaniepokojenie środowiska polonistycznego, gdyż zdaje się zapowiadać naruszenie wypracowanej z trudem, po długotrwałych dyskusjach równowagi w postrzeganiu zadań i kierunku nauczania języka polskiego. W przypadku przedmiotu o niezwykle znaczeniu dla ogólnego wykształcenia społeczeństwa jest to sygnał ostrzegawczy. Otwiera się bowiem na powrót okazja do bezproduktywnych sporów oraz staje pod znakiem zapytania sens zaawansowanych już prac nad tworzeniem i krytycznym doskonaleniem narzędzi kształcenia. Powodów zaniepokojenia zaistniałą sytuacją jest wiele i warto je krótko wyłożyć:

Budzi przede wszystkim sprzeciw tryb prac zmierzających do wprowadzenia planowanych przez resort oświaty zmian, których cel nie został przy tym dość jasno sprecyzowany i w porę społeczeństwu przedstawiony. Dzieje wysiłków w kierunku przebudowy edukacji polonistycznej, podejmowanych i torpedowanych na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza, mogą uzasadniać nieufność wobec poczynań słabo kontrolowanych społecznie.

Prace nad reformą nauczania języka polskiego sięgają początku lat osiemdziesiątych, kiedy to w środowisku znawców przedmiotu, specjalistów dydaktyków oraz aktywnych nauczycieli rozgorzała powszechna krytyka peerelowskich programów, podręczników i praktyki kształcenia polonistycznego. Spontanicznie tworzone społeczne projekty zmian zostały z czasem powierzone zespołowi specjalistów, upoważnionemu decyzjami MEN do skodyfikowania nowych wizji programów kształcenia. Dzięki jego żmudnym pracom formował się stopniowo tekst podstaw programowych otwartych na znaczną swobodę konkretyzacji treści kształcenia w tworzonych indywidualnie lub środowiskowo programach nauczania. W różnych etapach pracy nad podstawą zespół jej autorów był uzupełniany lub zgoła zmieniany, zgodnie z intencjami władz oświatowych i aktualnymi fluk-

¹ Por. K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych 2004.

tuacjami politycznymi, co oczywiście powodowało różne niespójności i niejasności tworzonego dokumentu. Mimo wielokrotnych modyfikacji i korekt dokonywanych z udziałem wielu osób desygnowanych okazjonalnie do prac redakcyjnych dokument zdołał jednak zachować zasadniczy kierunek projektowanych pierwotnie zmian, choć nie wyzbył się śladów rozwiązań przypadkowych. Obronił się dzięki postawom środowiska polonistycznego i jego zdecydowanym reakcjom na niepożądane interwencje w wypracowywane przez nie kształty reformowania przedmiotu.

Trudno, oczywiście, kwestionować potrzebę krytycznego spojrzenia na całość efektów prac nad podstawami programowymi wszystkich przedmiotów z punktu widzenia ich spójności i edukacyjnej zasadności kierunku reform, zwłaszcza że patronuje tej ocenie, przynajmniej formalnie², Instytut Spraw Publicznych. Analiza podstaw jako dokumentu oświatowego trafnie i wnikliwie odsłania – z perspektywy metodologii pedagogicznej – jego niedojrzałość, a także wynikające z tego grzechu pierwotnego liczne wady i niespójności w sposobie zredagowania konkretnych zapisów, wyznaczających zadania szkoły w kolejnych etapach edukacji oraz cele, treści i oczekiwane rezultaty kształcenia w zakresie różnych przedmiotów. Jako studium krytyczne dokumentów tworzonych pod ciśnieniem zadań, które postawił czas reformowania różnych dziedzin życia społecznego, poniekąd zawodzi: pomija okoliczności ich powstawania. Ma jednak walor ostrzeżenia przed dokonywaniem zmian radykalnych bez gruntownego ich przygotowania metodologicznego, choć zarazem wskazuje na potrzebę wielu korekt i gromadzi pokąsną ilość opinii kwestionujących aktualne zapisy dokumentu.

Nie byłoby powodów do zaniepokojenia, gdyby ostrzeżenie przed działaniem pochopnym zostało w przedstawionej analizie wyraźniej wyartykułowane, a krytyczne uwagi miały się stać dopiero przedmiotem rozważnych i dogłębnych prac nad przewidywaną nowelizacją podstaw programowych; w dodatku prac nieśpiesznych – poprzedzonych jasną wykładnią konstrukcji dokumentu, struktury przedmiotów, bilansu godzin itp. Gdyby ponadto do tych prac w zakresie poszczególnych przedmiotów zostały w porę powołane przez resort edukacyjny i odpowiednio umocowane zespoły specjalistów, których skład – dodajmy – byłby znany opinii publicznej. Te warunki nie zostały jednak spełnione w aktualnie prowadzonych i zaawansowanych już działaniach. Można się obawiać, że analiza firmowana przez ISP ma być wstępem do bezpośrednich decyzji administracyjnych. Tymczasem łatwo zauważyć, że zawarte w analizie sugestie zmian w obecnej podstawie programowej języka polskiego opierają się jednostronnie na niechętnych wypowiedziach ankietowych dyrektorów szkół i nauczycieli, z niemal

² W istocie, jak wskazuje informacja na odwrocie karty tytułowej wspomnianej książki, badanie „Podstawa programowa kształcenia ogólnego: pożądane kierunki zmian” oraz publikację sfinansowało Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

zpełnym pominięciem głosu dydaktyków, którzy ten dokument tworzyli i byłiby zdolni po doświadczeniach praktycznych krytycznie zbilansować jego zalety i słabości. Gdyby na tak zgromadzonym materiale niechętnych opinii miały się oprzeć decyzje o zmianach w podstawie, oznaczałoby to jej zasadniczą rewizję.

Koszty społeczne i ekonomiczne wprowadzania z gruntu nowych podstaw programowych edukacji polonistycznej mogą być niewspółmiernie wysokie w stosunku do oczekiwanych korzyści. Oznaczałoby to przede wszystkim przekreślenie intelektualnego dorobku myśli dydaktycznej wielu osób i zespołów zaangażowanych w ruch reformatorski oraz zrażenie tych ludzi do sensu podejmowania dalszych wysiłków w tej dziedzinie. Skazywałoby to równocześnie na nieużyteczność całe oprzyrządowanie dydaktyczne działań reformatorskich: liczne podręczniki, opracowania dydaktyczne itp., a więc nieroztropne zmarnotrawienie poniesionych kosztów.

Jeśli nie zostanie dowodnie wykazana szkodliwość społeczna treści kształcenia zawartych w dotychczasowej podstawie programowej i nie będą zakwestionowane dydaktyczne założenia sprofilowanego w niej procesu kształcenia, wprowadzanie dokumentu regulującego na nowo kształt edukacji polonistycznej nie powinno mieć miejsca. Byłoby decyzją szkodliwą, dezorientującą nauczycieli, którzy skłaniają się do przebudowy swego warsztatu, oraz przedłużającą niepewność i chaos, w dodatku powodującą nowe nakłady finansowe. Szkole potrzebny jest, po trwającym już ćwierćwiecze okresie intensywnych zmian i przebudowy systemu kształcenia, czas stabilizacji, który służyłby krytycznemu sprawdzeniu wartości dokonanych już przeobrażeń, wprowadzeniu niezbędnych, lecz umiarkowanych korekt, a przede wszystkim oswojeniu ogółu nauczycieli z nowymi treściami i formami kształcenia oraz wyrównywaniu poziomu ich przygotowania do pracy. Czas ten należałoby też wykorzystać na solidne, pogłębione badania poziomu wykształcenia absolwentów gimnazjów i nowych szkół licealnych. Takie dopiero badania mogłyby decydować o proponowaniu nowego kształtu podstaw programowych lub tylko o wprowadzaniu niezbędnych korekt do podstaw obecnie obowiązujących, a może – co wydaje się szczególnie ważne – o potrzebie modyfikacji kształcenia nauczycieli oraz dokonania zmian w stylu pracy instruktorów metodycznych i nadzoru pedagogicznego.

Obecną formułę podstawy programowej, otwartą na różne możliwości konkretyzacji programowej i podręcznikowej, trzeba oceniać pozytywnie. Wyzwoliła ona aktywność twórczą wielu nauczycieli oraz ujawniła drzemiący w nich, a zbyt długo lekceważony potencjał myśli reformatorskiej. Znalazło to wyraz w licznych inicjatywach tworzenia podręczników i innych narzędzi kształcenia, a także w znaczącej przemianie charakteru publikacji w czasopiśmie adresowanych do środowiska nauczycielskiego. Czasopisma obfitują obecnie w wypowiedzi polonistów praktyków, zawierające świadectwa poszukiwania nowych form kształcenia językowego, literackiego i kulturalnego, różnorodne projekty dydaktyczne,

pogłębione naukowo i świeże interpretacje materiału kształcenia czy też analizy dyskursu lekcyjnego uczniów i nauczycieli. Nie wolno zmarnować ani tego dorobku myśli reformatorskiej, ani potencjału aktywności środowiska nauczycielskiego przez decyzje o zmianach podstaw programowych, które w imię poszukiwania ładu edukacyjnego miałyby zawracać autentyczne nurty samodzielnego przeobrażania stylu pracy szkolnej w stare łożysko centralnego, administracyjnego sterowania pracą nauczycieli, ograniczania swobody ich działania.

Do pełniejszego przebudzenia się intelektualnej samodzielności i twórczych postaw dydaktycznych nauczycieli jest jeszcze, co prawda, daleko (większość tęskni za spokojem pracy regulowanej normami, instrukcjami i gotowymi wzorami, narzeka na brak ukierunkowania, wraża zaniepokojenie odejściem od oswojonego kanonu lektur i historycznoliterackiego schematu). Można się jednak spodziewać, że ten etap kryzysu zostanie z czasem przewyciężony na korzyść zrozumienia wartości, które niosą nowe treści i formy kształcenia.

Zjawisko powstawania wielu równoległych podręczników do literatury i języka jest kłopotliwą wprawdzie, lecz w sumie korzystną konsekwencją otwartej formuły aktualnej podstawy programowej. Sprzyja ono dojrzewaniu koncepcji kształcenia w gimnazjum i liceum, w znacznej mierze dzięki włączeniu nauczycielskiej perspektywy postrzegania celów wychowania i kształcenia. Wzbogaca dzięki konkurencji gamę dydaktycznych pomysłów kontekstualnej lektury utworów. Daje szanse różnicowania w skali całego kraju doświadczeń czytelniczych uczniów i praktyki uczestnictwa w kulturze.

Powrót do koncepcji jednego obowiązującego podręcznika (oraz monopolistycznej pozycji centralnie preferowanych wydawnictw i autorów) wydaje się już niemożliwy. Co prawda, można łatwo wskazać słabe strony obecnej sytuacji na rynku podręczników – nadmierną ich podaż, obecność zbyt wielu konstrukcji niedopracowanych, niewłaściwy tryb recenzowania wydawniczego, nieostrość kryteriów dopuszczania do użytku szkolnego itp., ale też nie ma istotnych przeszkód dla wprowadzenia systemu odpowiedzialnej, specjalistycznej krytyki podręczników, zapewniającej aprobatę edukacyjną konstrukcjom dobrze spełniającym merytoryczne i dydaktyczne wymagania.

Sposób traktowania kanonu dzieł literackich w podstawie programowej zasługuje na uznanie i obronę. Ograniczenie listy lektur koniecznych, wprowadzenie formuły zaleceń alternatywnych (np. jedno z dzieł określonego pisarza) i wskazanie dość obszernego wykazu utworów do wyboru przyznaje poloniście prawo do pewnej swobody w gospodarowaniu programem lektury, a więc wyboru dyktowanego potrzebami uczniów, względami środowiskowymi, celami wychowawczymi, własnymi upodobaniami nauczyciela itp. Działa to na korzyść kultury literackiej, gdyż pozwala różnicować wybory i zapobiega kostnieniu kanonu lektur oraz schematyzowaniu się i banalizowaniu formuł ich interpretacji na skutek pośpiesznego omawiania kolejnych pozycji z listy lektur obowiązkowych.

Żądaniom ujednoczenia i poszerzenia kanonu lektur, motywowanym często fałszywym względem na wymagania maturalne, trzeba się przeciwstawić. Zmierzają one w istocie do przekształcenia podstawy programowej w jednolity, obowiązujący w całym kraju program nauczania przedmiotu, ze wszystkimi negatywnymi konsekwencjami takiego powrotu do linearnego, złudnie historycznoliterackiego porządku kształcenia. Za nierealną, lekceważącą skąpy wymiar godzin przedmiotu ambicją omawiania zbyt wielu zjawisk oraz godnych uwagi i reprezentatywnych dzieł kulturowej przeszłości kryje się pospolitość skutków przeciążenia materiałowego – naznaczenie szkolnego czytania powierzchownością i schematyzmem, wzmocnienie poczucia przymusu lekturowego, utrwalenie pozycji bryków (tzw. „pomocy dla ucznia”), zastępujących rzeczywisty kontakt z dziełami ich streszczeniem i interpretacyjnym stereotypem, a wreszcie pozbawienie nauczyciela możliwości odświeżania repertuaru lektur oraz swobody w tworzeniu podczas kształcenia takich sytuacji, które aktywizowałyby uczniów.

Uwagi o potrzebie skonkretyzowania podstawy programowej przez zbliżenie wyznaczonych przez nią treści kształcenia do standardów wymagań egzaminu maturalnego są dla edukacji polonistycznej szczególnie niebezpieczne. Narzucają one bowiem prymat narzędzi testowego pomiaru osiągnięć ucznia nad bogactwem polonistycznych treści wykształcenia, których te narzędzia mierzyć nie są zdolne. Marginalizują tym sposobem to wszystko, co dotyczy zobowiązań przedmiotu do wprowadzania uczniów w kulturę symboliczną i rozwijania ich świata wartości, a nie poddaje się standaryzacji. Tendencja ta wzbudza naturalny sprzeciw polonistów i uzasadnia potrzebę przywrócenia właściwej relacji dokumentów regulujących cele i treści kształcenia oraz egzamin maturalny – to założenia podstawy programowej powinny wyznaczać sposoby sprawdzania i oceniania poziomu wiedzy i umiejętności polonistycznych uczniów. Przemawia to na korzyść projektów zmierzających do wzmocnienia roli wewnętrznego egzaminu maturalnego, zdolnego w kontakcie z ustnymi wypowiedziami ucznia korygować wyniki niepełnego lub zniekształconego pomiaru jego osiągnięć. Troska o obiektywizm egzaminu maturalnego i jego porównywalność w skali ogólnopolskiej jako narzędzia kontroli poziomu szkół nie może powodować redukcji horyzontów kształcenia polonistycznego do wymiaru skutecznego przygotowania do matury.

Obawy przed taką zmianą obecnych podstaw programowych, która mogłaby zburzyć rysujący się stopniowo ład dydaktyczny szkolnej polonistyki, nie oznaczają bezkrytycznej akceptacji obecnego stanu rzeczy. Istnieją w podstawie zbędne powtórzenia, wielosłowne i nie dość precyzyjne ujęcia treści kształcenia, a nawet pierwiastki kontrowersyjne z punktu widzenia odmiennych koncepcji kształcenia, np. wciąż budzący emocje problem dróg kształcenia świadomości historycznoliterackiej uczniów czy też spór o wzajemne relacje wiadomości z gramatyki opisowej oraz komunikacyjnego i pragmatyngwistycznego podejścia do kształcenia językowego. Prace nad doskonaleniem zapisów podstawy oraz uzgadnianiem

wpisanych w nią dydaktycznych koncepcji są, oczywiście, niezbędne i nie mogą długo czekać. Powinien się jednak nimi zająć kompetentny, budzący zaufanie zespół polonistów: literaturoznawców, lingwistów i dydaktyków – dla dobra tych prac niezbyt liczny, ale powołany na dłuższą kadencję, nie w trybie doraźnym.