

Janusz Sławiński

O czym trzeba pomyśleć, zanim przystąpi się do układania programu szkolnej humanistyki?

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 2 (56), 1-4

1981

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Komitet
Nauk
o
Literaturze Polskiej
i
Instytut
Badań
Literackich PAN
dwumiesięcznik 2 (56), 1981

teksty teksty teksty

TEORIA LITERATURY • KRYTYKA • INTERPRETACJA

O czym trzeba pomyśleć, zanim przystąpi się do układania programu szkolnej humanistyki?

Wszelkie działanie programotwórcze w sferze szkolnej humanistyki musi określić się dziś wobec czterech podstawowych dylematów. Oczywiście w pierwszej kolejności należy wyraźnie uprzytomnić sobie ich istnienie. Ale to rozpoznanie natychmiast obliuguje do opowiedzenia się za takim lub innym sposobem rozstrzygnięcia każdego z nich; jest to warunek wstępny jakiegokolwiek sensownej dyskusji nad tzw. treściami nauczania. Oto owe dylematy.

1. Czym ma być program — nakazem czy ramą dla samodzielnej inicjatywy nauczyciela? Dotychczas dominuje zdecydowanie jego funkcja nakazowa. Nauczyciel (polskiego, historii czy nauki o społeczeństwie) jest zobowiązany do posłuszeństwa wobec imperatywów programowych — zarówno ogólnych, jak i szczegółowych. Dotyczą one zasobu przekazywanych wiadomości, układu tych wiadomości, sposobów ich właściwej interpretacji, preferencji aksjologicznych oraz ukierunkowań światopoglądowych i ideologicznych. Znamy dobrze negatywne skutki funkcjonowania tego rodzaju programów: dając minimalne szanse własnej inicjatywie uczących, sprzyjają rozpowszechnianiu się wśród nich postaw biernych i — można rzec — «urzędniczych» (ponad wszystko istotna jest realizacja in-

strukcji programowych); powodują nieuchronnie depersonalizację procesu dydaktycznego, gdyż przekazywana wiedza nie jest uwierzytelniana przez «ja» nauczyciela — może nie mieć żadnego zakorzenienia w jego przekonaniach, poczuciu słuszności, wierzeniach i upodobaniach: działa on nie we własnym imieniu, lecz wyłącznie jako ktoś, kto odgrywa scenariusz zaplanowany przez siły wyższe — ministerialnych uczonych, doktrynerów i wychowawców; jest rzeczą oczywistą, że wiedza, w którą nauczyciel nie jest osobiście zaangażowany, wiedza «niczyja» (instytucjonalna) nie może być również osobiście obligująca dla uczniów...

Jest więcej niż prawdopodobne, że opozycyjna wobec tamtej koncepcja programu jako rama nie spotka się z entuzjastycznym przyjęciem przez większość nauczycieli. Nie ulega kwestii, że łatwiej jest przyjąć rolę funkcjonariusza (a więc kogoś, czyje poczynania są regulaminowo wyznaczone i ograniczone) niż sprostać wezwaniu do samodzielnych decyzji. Jeśli jednak poważnie traktujemy pogląd o konieczności odbudowania podmiotowości szkoły (tzn. nauczyciela i ucznia), powinniśmy od tej strony spojrzeć również na samą koncepcję programu nauczania i jego miejsce w szkolnym życiu. Zanim jeszcze wypełnimy go jakimikolwiek treściami uważanymi za istotne i pożyteczne, należy zastanowić się, czym ma być w praktyce szkolnej: instrukcją określającą drobiazgowo powinności uczącego czy raczej stymulatorem jego własnej inwencji dydaktycznej i osobistego zaangażowania w przedmiot wykładany. Oczywiście, program traktowany jako rama musiałby w każdym wypadku zawierać elementy obligatoryjne, mające charakter wyraźnych zaleceń; jednak poza nimi rozciągałaby się rozległa strefa propozycji dających się podejmować w takiej lub innej mierze, na rozmaite sposoby, w wyborze i kolejności pozostawionych do decyzji nauczyciela.

2. Z poprzednim wiąże się drugi dylemat: czy treści nauczania określone w programie powinny bezwzględnie podlegać zasadzie standaryzacji (tzn. być takie same we wszystkich szkołach danego typu), czy też dopuszczalne — a może nawet pożądane — jest ich zróżnicowanie? Zwolennicy pierwszego rozwiązania — dziś obowiązującego — mają na uwadze motywacje egalitarystyczne: chodzi im o to, by wszyscy uczniowie (w danym typie szkoły) zostali wyposażeni w pewien zestaw znormalizowanych wiadomości, umiejętności i przywiązań — niezależnie od tego, gdzie pobierali nauki, i od tego,

jaki rodzaj dalszego kształcenia wybiorą. Rzecznicy drugiego stanowiska nie są skłonni jednoznacznie wiązać ideałów egalitaryzmu z powszechnie obowiązującym niezróżnicowaniem treści nauczania; uważają, że wcale nie jest pożyteczna całkowita normalizacja wyposażenia, jakie uczniowie otrzymują w szkole. Pragnęliby dać szansę elementom różnicującym owo wyposażenie: pluralizmowi światopoglądowemu, różnym tradycjom lokalnym i środowiskowym, ideałom społecznym i gustom. Nie wstydzą się przy tym postawić pytania bardzo ogólnego: czy szkoła ma sprzyjać kształtowaniu się społeczeństwa ludzi podobnych, czy też ma działać na rzecz społeczeństwa ludzi różnorodnych? Jest to pytanie ważne zwłaszcza w odniesieniu do warunków, gdy zarówno mechanizmy życia społecznego, jak i kultura masowa działają wyraźnie na rzecz unifikacji wyposażenia kulturowego społeczeństwa. Może zatem szkoła powinna przeciwdziałać temu procesowi? Czy nie jest tak, że tylko w ludziach różnorodnych, a więc reprezentujących niezbędne punkty widzenia, zróżnicowane zasoby wiadomości, odmienne postawy, *разно 'установки, различные точки зрения, различные подходы к пониманию и диалогической* wymiany dialogowej? Ludzie o jednakowych rezerwach duchowych, takich samych zasobach wiedzy, dzielący te same poglądy, miary słuszności i uprzedzenia — mają wydatnie zredukowane potrzeby komunikacji. W takich zbiorowościach króluje raczej apatia; ale bywa też, że nienawiść i agresja. Jak z tego widać, dylemat, o którym tu mowa, skłaniać musi do zupełnie zasadniczej dyskusji na temat miejsca szkoły w dzisiejszym społeczeństwie.

3. Podobnie zresztą jak i trzeci z zapowiedzianych: czy szkolna humanistyka ma się opierać na wartościach kulturowych już oswojonych, czy też — i w jakiej mierze — dopuszczać również wartości niekanoniczne, nie w pełni oswojone, a nawet odczuwane jeszcze jako sporne? Za pierwszą koncepcją opowiadają się zwolennicy rozumnego konserwatyzmu. Twierdzą: to, co nie daje się w pełni przyporządkować kategoriom interpretacyjnym i kryteriom ocen — sprawdzonym, nie powinno w ogóle wchodzić w obręb treści nauczania; w przeciwnym razie proces dydaktyczny byłby narażony na nieustanne zakłócenia i wstrząsy. Inni im odpowiadają: tak zorientowana nauka szkolna przygotowuje do życia w świecie społeczno-kulturalnym już urządzonym, skategoryzowanym i zhierarchizowanym, więc w istocie — przeszłym. Może więc komplemen-

tarnym zadaniem szkolnej humanistyki powinno stać się przysposabianie do współżycia z tym, co w owym świecie dopiero wylania się i staje, jest zapowiedzią niełatwego do wyobrażenia futurum? Wyrabianie zdolności adaptowania się do nowych idei, dzieł, przesunięć w stanach umysłów?

4. I wreszcie czwarty dylemat. Dotyczy on podziału treści nauczania wedle porządku przedmiotów szkolnych. Czy podział taki uznawać dalej za konieczność, czy też dopuścić możliwość jakichś alternatywnych uporządkowań? Albo (mocniej jeszcze): czy w ogóle sama kategoria przedmiotu nauczania w jej dotychczasowym rozumieniu powinna być podtrzymywana w szkolnej humanistyce? Jak wiadomo, obecne przedmioty szkolne są w przeważającej mierze pomyślane jako swoiste miniaturyzacje dyscyplin wiedzy uniwersyteckiej. Upieranie się przy nich byłoby uzasadnione, gdyby jedynym celem szkolnej edukacji było przysposobienie uczniów do studiów wyższych... Bo przecież z pewnością wiedza szkolna tak uporządkowana nie sprzyja właściwemu ich przygotowaniu do udziału w życiu zbiorowym i kulturze. A nawet więcej: raczej rodzi w tym względzie utrudnienia niż ułatwienia, oswaja bowiem ze światem uludy — posegmentowanym wedle dyscyplin nauki, zupełnie niewspółmiernym do świata, w którym trzeba potem fortunnie prosperować pośród ludzi, instytucji, wytworów i komunikatów. Może więc słuszniej byłoby w ogóle pożegnać się z taką zasadą wyodrębniania szkolnych przedmiotów humanistycznych — pozostawiając wiedzę naukową we właściwym jej rejestrze, a jednostki programu szkolnego budować na podstawie jakiejś typologii «sytuacji życiowych» opracowanej na użytek szkoły? Program nauczania konstruowany z myślą o jego odpowiedniości względem dyscyplin naukowych jest już z góry skazany na rozproszenie. To zrozumiałe: poszczególne dyscypliny mają własne wyspecjalizowane języki, z których każdy kieruje w inną stronę, wymaga uwzględniania sobie tylko właściwej perspektywy poznawczej. Natomiast program formowany ze względu na ową (tylko jaka ona powinna być?) typologię «sytuacji życiowych» zakładać musi krzyżowanie się i nakładanie perspektyw różnych dyscyplin wiedzy. Kto jednak miałby taki program obmyślać? Z pewnością nie specjaliści z poszczególnych dziedzin nauki.