

Sławomir Jacek Żurek

O zmianach w polonistycznych dokumentach oświatowych od roku 2009 oraz w modelu egzaminowania od roku 2012

Wiek XIX : Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza 3 (45), 186-191

2010

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.

Sławomir Jacek Żurek

O ZMIANACH W POLONISTYCZNYCH DOKUMENTACH OŚWIATOWYCH OD ROKU 2009 ORAZ W MODELU EGZAMINOWANIA OD ROKU 2012

Geneza

Powstała w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku podstawę programową kształcenia ogólnego można uznać za jedno z ważniejszych dokonań polskiej demokracji. Po prawie pięćdziesięciu latach scentralizowanego systemu oświaty w ustroju totalitarnym polska szkoła po raz pierwszy stanęła przed historyczną szansą pluralistycznego otwarcia na wielość programowych pomysłów dydaktycznych. Jednocześnie państwo, dzięki uchwaleniu ustawy o systemie oświaty (w 1991 roku), gwarantowało istnienie wspólnych edukacyjnych podwalin. Już po kilku latach okazało się jednak, iż ten przełomowy dokument, w kontekście szybko zmieniającej się rzeczywistości cywilizacyjnej, kulturowej, a także prawnej, stał się niewystarczający. Poza tym reforma ustrojowa szkolnictwa z roku 1999 (trójstopniowość modelu kształcenia) wprowadziła zasadę egzaminowania po każdym etapie kształcenia, natomiast zapisy zawarte w również wtedy przyjętej podstawie były sformułowane tak ogólnie, że aby dać uczniom i nauczycielom konkretne wskazówki w tej kwestii, należało skonstruować uzupełniający podstawę dokument oświatowy, którym stały się tzw. standardy egzaminacyjne. W efekcie to, czego nauczano w szkole, przestała wyznaczać podstawa programowa, a jej funkcje przejęły właśnie owe standardy z informatorem maturalnym na czele. W ten sposób powstał swoisty chaos w zakresie prawa oświatowego – standardy egzaminacyjne bowiem w wielu miejscach pozostawały w sprzeczności z zapisami podstawy. Skutkiem ubocznym było też narastające w środowisku szkolnym mniemanie, że tak naprawdę liczą się tylko standardy wymagań, a w konsekwencji niepisane uznanie egzaminowania za główny cel procesu dydaktycznego i w powszechnej praktyce „uczenie pod egzamin”. Sytuację tę należało zmienić!

Paradygmat

Nową podstawę programową kształcenia ogólnego napisano w języku wymagań, to znaczy, że jej głównym celem jest jednoznaczne określenie tego,

jakie konkretne **umiejętności** przeciętny uczeń ma osiąść, a także jakiego rodzaju **treści kształcenia** opanować na zakończenie danego etapu kształcenia. Uczeń, rozumiany tu jako **świadomy uczestnik procesów komunikacyjnych** – odbiera i tworzy wypowiedzi, a jako **odbiorca kultury** – analizuje i interpretuje jej różnorodne teksty, co robi na podstawie zdobytych wiadomości z zakresu **wiedzy o języku, wiedzy o literaturze i wiedzy o kulturze**. W podstawie programowej do języka polskiego są trzy zasadnicze wymagania ogólne, które dotyczą: 1) odbioru wypowiedzi i wykorzystania zawartych w nich informacji; 2) analizy i interpretacji tekstów kultury, 3) tworzenia wypowiedzi. W nich się zawiera najważniejsza zmiana dydaktyczna zapisana w tym dokumencie – paradygmat nauczania, odejście od chronologiczno-kulturowego na rzecz komunikacyjno-tekstowego i to zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i średniej (gimnazjum i liceum traktowane łącznie). Zostało to podyktowane faktem, że spora część uczniów, traktując nowe media jako główne źródło wiedzy i przez stały kontakt z nimi przejmując w myśleniu charakterystyczny dla nich kod ikoniczny, przestaje myśleć w języku, a w konsekwencji coraz gorzej używa go jako narzędzia komunikacji. (Można nawet w tym względzie pokusić się o hipotezę, że stosunek pokolenia młodych Polaków do ich ojczyźnego języka staje się powoli taki, jak stosunek ich rodziców i dziadków do języka obcego). A przecież myślenie w języku to podstawa sprawnego komunikowania się ze światem zewnętrznym i w ogóle rozwoju człowieka! **I stąd właśnie zaakcentowanie w nowej podstawie rozwijania kompetencji komunikacyjnych związanych ze sprawnymi operacjami w obrębie tekstu (mówionego i pisanego)**. Nowa polonistyczna podstawa programowa ma charakter tekstologiczny.

Teksty kultury

Tekst kultury jest w dokumencie rozumiany semiotycznie, jako świadomy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł. W pierwszej kolejności to tekst literacki, a zaraz obok – tekst użytkowy, dzieło sztuki malarskiej, film, spektakl teatralny oraz wszelkie działania artystyczne realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy. Współczesny uczeń żyje bowiem w świecie nie tylko dzieł literackich, lecz i szeroko postrzeganych tekstów medialnych (przede wszystkim istniejących w zapisie elektronicznym). Powinnością nauczyciela polonisty w wieku XXI staje się więc oprócz wprowadzania ucznia w rzeczywistość językową i świat literatury, dostarczenie mu zróżnicowanych narzędzi, pozwalających na sprawne poruszanie się

w skomplikowanej rzeczywistości kulturowej. Ważne pozostaje kształtowanie u ucznia nawyku czytania (choć na pewno nie poprzez stosowanie przymusu lekturowego!), lecz oprócz tej prymarnej powinności konieczne jest także rozwijanie umiejętności odbioru tekstów kultury, wprowadzające młodego człowieka w świat multimedialnych arcydzieł i wielkich wartości. Szkoła ma uświadomić uczniowi pragmatyczne oraz intelektualne korzyści związane z podjęciem wysiłku lekturowego i dialogu z dziełem literackim jako źródłem zdobywania informacji, które przydadzą się w jego dalszym życiu oraz przedmiotem estetycznych i emocjonalnych doznań.

Kanon czy kanony?

Szkolny spis lektur bywa przez opinię publiczną postrzegany jako kanon. Dlatego budzi emocje i w dużej mierze niepotrzebnie nadaje się mu charakter polityczny. Wielu wydaje się, że wyznacza on zarówno hierarchie wartości literackich, jak i moralnych, światopoglądowych oraz społecznych. Tymczasem owszem, spis lektur stanowi dla młodego człowieka punkt odniesienia w jego poznawaniu kultury, jednak w obecnej epoce, gdy funkcjonują różne autorytety, szkoła musi się z tym pogodzić, że wśród nich nie zawsze zajmuje najwyższe miejsce – co należy podkreślić z przykrością, choć pod wieloma względami jest ona nie do zastąpienia. Należy przyjąć, że jej główne zadanie to wspomaganie rodziny w procesie wychowania. **Dlatego szkolny spis lektur w istocie jest nie kanonem, szablonem gotowej hierarchii, lecz raczej pewną propozycją hierarchizacji.** Z takiego stanowiska wynika bardzo istotna zasada: **w jak największym stopniu dopuścić możliwość wyboru poszczególnych pozycji przez nauczyciela lub – w starszych klasach – przez nauczyciela wspólnie z uczniami.** Nie tylko nierealistyczne, ale i niewskazane byłoby przekazywanie uczniom jednego, „jedynie prawdziwego” modelu kultury. Na odwrót, współczesna szkoła powinna kształcić świadomą aktywność wobec wytworów kultury, umiejętność podejmowania decyzji co do uczestnictwa w nich, elastyczność w odbiorze. A przy tym wszystkim uczyć inteligentnej lektury, otwartej na różne interpretacje, sygnalizując jednocześnie, że są granice dowolności interpretacyjnej.

W prezentowanym dokumencie zakłada się podmiotowość nauczycieli i daje się im prawo ostatecznego wyboru lektury. Ale ponieważ na każdym wyższym etapie edukacji coraz większą rolę odgrywa aspekt poznawczy, wybór ten jest stopniowo ograniczany przez wskazywanie tytułów obowiązkowych (w największym stopniu dotyczy to szkoły ponadgimnazjalnej) – opatrzone klauzulą

„nauczyciel nie może pominąć”, stanowią niekwestionowane arcydzieła klasyki literackiej. W ten sposób został wyznaczony najściślejszy kanon (serce literatury polskiej). Pozostałe tytuły, jak było wspomniane wcześniej, są propozycjami, spośród których nauczyciel wybierze określoną liczbę lektur (w podstawie podane jest niezbędne minimum na każdy etap) i utworzy kanon dostosowany do możliwości zespołu klasowego, w którym uczy.

Dobór tekstów kultury ma być wypadkową trzech kryteriów: pragmatycznego, estetycznego i poznawczego. Z **pragmatycznego**, uwzględniającego możliwości współczesnego ucznia, wynikają liczby lektur na każdy etap, zakładające możliwość rzetelnego omówienia (w szkole podstawowej są to co najmniej cztery obszernie pozycje książkowe na rok, w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej po pięć); **kryterium estetyczne** kwalifikuje do szkoły podstawowej przede wszystkim lektury atrakcyjne dla ucznia (nie ma innego sposobu na wykształcenie nawyku czytania niż podsuwanie dziecku książek, które je zaciekawią!); dla gimnazjum przewiduje stopniowe wprowadzanie arcydzieł literatury polskiej i światowej (stawiających przed młodym człowiekiem już pewne wyzwania estetyczne i poznawcze), przy równoczesnym pozostaniu przy publikacjach bliskich gustowi ucznia (z zakresu literatury młodzieżowej lub popularnej); w szkole ponadgimnazjalnej zaś kryterium estetyczne zakłada dominację arcydzieł i utworów z różnych względów ważnych dla kultury. Ostatnie **kryterium – poznawcze**, na podstawie omawianych pozycji, zakłada przekazywanie wiedzy o kulturze (np. o konwencjach literackich, dziejach literatury i kultury itd.).

W przekonaniu twórców podstawy programowej lektura nie może być poddawana kryteriom ideologicznym, światopoglądowym, religijnym, politycznym czy społecznym (co oczywiście wcale nie oznacza, że są nieważne w życiu jednostki i społeczności).

Jeszcze kilka słów o szczegółowych zasadach doboru lektur. W klasach 1-3 szkoły podstawowej nie wskazuje się jakichkolwiek tytułów, zakładając, że sam nauczyciel najlepiej wie, które pozycje jego uczniowie przeczytają z zainteresowaniem, a także, które zdoła omówić w danej klasie. Przy czym, aby nie ograniczać się do pozycji klasycznych, powinien uwzględniać dziecięce nowości na rynku wydawniczym (przydatny będzie tu kontakt z nauczycielem bibliotekarzem). W klasach 4-6 przedstawia się listę proponowanych tekstów do wyboru (jakkolwiek nie wyklucza się tytułów spoza niej). Teksty z listy to w przeważającej liczbie klasyczne pozycje literatury młodzieżowej, uzupełnione przez kilka tytułów nowszych – w większości utworów już sprawdzonych jako lektura szkolna. W gimnazjum ograniczono się do wskazania kategorii lektur z literatury młodzieżowej i popularnej (np. powieść przygodowa, obyczajowa, fantasy,

detektywistyczna) oraz arcydzieł z klasyki z podaniem konkretnego tytułu albo tylko autora (np. *Romeo i Julia* Szekspira, komedia Moliera, *Zemsta* Fredry, powieść historyczna Sienkiewicza). Taka dowolność ma służyć jak najlepszemu przybliżeniu uczniom rozmaitych form literackich.

W szkole ponadgimnazjalnej uwzględniane są wyłącznie arcydzieła (czy też dzieła szczególnie ważne dla kultury), poczynawszy od antyku, skończywszy na literaturze XX i XXI wieku. Dobór został dokonany w ten sposób, żeby w ciągu edukacji gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna uczeń poznał dzieła najważniejszych autorów w dziejach literatury polskiej oraz niektórych ważnych autorów literatury światowej. Niektóre dzieła – szczególnie trudne lub obszerne – mogą być czytane w częściach (z przyczyn czysto pragmatycznych, nie estetycznych czy ideologicznych), co zostało odnotowane przy konkretnych tytułach, np. przy *Kordianie* Słowackiego czy *Pamiętnikach* Paska. Aby nie dublować lektur czytanych w gimnazjum i liceum (co zdarza się w obecnie obowiązującej podstawie programowej), zastosowano zasadę, że ci sami autorzy nie powinni się pojawiać dwukrotnie (dlatego np. Sienkiewicz jest tylko w gimnazjum, a Żeromski tylko w liceum), a jeśli się pojawiają (jak Kochanowski, Mickiewicz czy Słowacki), wyraźnie jest zaznaczone, że na każdym z tych etapów mają być czytane inne dzieła. Tą zasadą nie dało się objąć kilku poetów (np. Miłosza czy Herberta), przy których pozostaje ogólna adnotacja – wiersze.

Zmiana w modelu egzaminowania

Nowa podstawa programowa będzie jedynym dokumentem regulującym system oświatowy pod względem programowym. Wskutek tego według niej będą konstruowane zadania egzaminacyjne. Ważne jest, aby ocenianie podsumowujące kolejne etapy edukacyjne w sposób coraz bardziej pogłębiony weryfikowało umiejętności oraz wiedzę uczniów. Przyjęto następującą zasadę: na koniec danego etapu kształcenia wymagane jest także wszystko to, co było wymagane na etapach wcześniejszych, a więc na egzaminie po szkole podstawowej będą sprawdzane umiejętności i wiedza ucznia z sześciu lat kształcenia, a nie z trzech ostatnich, a po gimnazjum – z lat dziewięciu, natomiast matura to rozliczenie z dwunastu lat kształcenia (nie z trzech klas licealnych).

Koniecznym wydaje się obecnie takie wygenerowanie modelu egzaminowania, który konsekwentnie testowałby kolejno zdobywane kompetencje. Chodziłoby o to, aby zarówno po szkole podstawowej, jak i po gimnazjum, a także na maturze sprawdzać – na pisemnym egzaminie polonistycznym: 1) czytanie (ze

zrozumieniem) tekstów, 2) umiejętność docierania do informacji zawartych w różnych źródłach, 3) świadomość językową uczniów, 4) pisanie własnego tekstu oraz 5) umiejętność analizy i interpretacji różnych tekstów kultury. Na egzaminie ustnym zaś: 1) mówienie, 2) słuchanie, a także 3) umiejętność pracy samodzielnej (samokształcenie) i pracy zespołowej.

*

Stanisław Bortnowski

CZY TĘSKNOTA ZA DAWNYM NAUCZANIEM JĘZYKA POLSKIEGO JEST UZASADNIONA?

Dygresje wstępne

Zaczynam od truizmów: wszyscy tęsknimy za dawnym, czyli za naszą młodością, także zawodową. Idealizujemy przeszłość, nie dostrzegamy jej minusów, śmieszności i małości. Jesteśmy intuicyjnie przekonani, że dawniej było lepiej. Podobnie z nauczaniem. Jako polonista pracujący w liceach w latach 1955-1975, a później uniwersytecki metodyk odczuwam nostalgię za czasami stabilizacji polonistycznej, gdy nie zmieniał się podręcznik, gdy w wypisach były fragmenty nie tylko *Krótkiej rozprawy...*, ale także *Żywota człowieka poczciwego* Mikołaja Reja, jak również *Marchołta grubego a sprośnego* Jana z Koszyczek, gdy mogłem rozważać na lekcjach prawdziwość bądź sztuczność uczuć wyrażonych przez bohaterów sielanki *Laura i Filon* Franciszka Karpińskiego itd., itd. Równocześnie jednak już wtedy zdawałem sobie sprawę z faktu, że teksty staropolskie nudzą moich uczniów, że nie są nośne, że to wedle określenia Michała Głowińskiego archiwizm, i że godziny poświęcone na *Satyre na leniwych chłopów* i wiersz Słoty *O zachowaniu się przy stole* powodują, że w klasie maturalnej nie ma już czasu na współczesność, czyli na wiersze Wisławy Szymborskiej i Zbigniewa Herberta, na powieści Tadeusza Konwickiego, dramaty Sławomira Mrożka, nie mówiąc już o pisarzach obcych, np. południowoamerykańskich, którzy wtedy byli tłumaczeni na język polski, i których sława docierała do zdolniejszych maturzystów. Zacząłem więc skracać obowiązujący wówczas program, opuszczać np. Klemensa Janickiego, dziełtnastowiecznych poetów krajowych, (Seweryna Goszczyńskiego, Władysława Syrokomlę) i otwierać furtkę na czas bieżący, tym bardziej że w programie znajdowało się hasło *Współczesne życie literackie* i lektura tygodników była wymagana.