

„Otworzyć drzwi do świata”.
Edukacyjna filozofia podstaw programowych
w wybranych krajach Europy Zachodniej

‘Open the door to the world’.
Educational philosophy of the curricula in selected
Western European countries

Witold Bobiński
Uniwersytet Jagielloński
ORCID: 0000-0001-5480-0511

Abstract: The article presents several contemporary European solutions to the problem of mass, state-organized schooling and education, in terms of educational aims and general philosophy of teaching. A brief overview of the Norwegian, Finnish, Swedish, Irish and Scottish curricula shows that one can distinguish three fundamental tendencies in contemporary education, as far as highly developed, democratic countries are concerned. These tendencies are: supporting the core democratic values; crossing the borders of subject teaching in favor of holistic developing of competencies, attitudes and dispositions, and encouraging to activity and creativity in various fields of life. Gert Biesta defines this model as *world-centered*, we can also call it *life centered* – in contrast to the *content-centered* paradigm of polish curriculum. *World-centered* education creates the space of developing the key existential competencies like cognition, interpreting of different phenomena, building the self-identity and relations with others, active approach to the world. This is also the process of initiating and revealing the subjectivity of a human being.

Key words: philosophy of education, curriculum, educational aims, mother tongue education, world-centered model of teaching

Streszczenie: Artykuł dotyczy współczesnych idei i założeń edukacyjnych, wyrażonych w niektórych podstawach programowych państw europejskich – Finlandii, Norwegii, Szwecji, Szkocji, Irlandii. W dokumentach tych ujawniają się filozoficzne podstawy edukacji powszechnej, które odnaleźć można także w polityce edukacyjnej innych wysoko rozwiniętych państw demokratycznych. Omawiana w tekście filozofia kształcenia systemowego ujawnia się w kilku zasadniczych wektorach – wspierania wartości kluczowych dla demokracji liberalnej; przekraczania granic kształcenia przedmiotowego na rzecz kształtowania postaw, kompetencji, dyspozycji i nawyków; wreszcie – inspirowania do aktywności i działań twórczych w wielu dziedzinach życia. Za Gertem Biestą taki model edukacyjny określa się jako „światocentryczny”, bądź „życiocentryczny”, w przeciwieństwie do modelu programocentrycznego, właściwego np. polskiemu systemowi oświaty. W modelu światocentrycznym edukacja staje się przestrzenią kształtowania kluczowych kompetencji egzystencjalnych, jak poznawanie i interpretacja zjawisk, budowanie tożsamości i relacji

z innymi, aktywne nastawienie do świata. Tak rozumiana edukacja staje się procesem inicjowania i odkrywania podmiotowości człowieka.

Słowa kluczowe: filozofia edukacji, podstawy programowe, cele kształcenia, edukacja w języku ojczystym, światocentryczny model nauczania

Edukacja, głupcze!

Od czasu gdy Bill Clinton, jeszcze jako ubiegający się o prezydenturę gubernator stanu Arkansas, ogłosił swe słynne hasło: „Gospodarka, głupcze”, stało się ono przedmiotem częstych nawiązań i parafraz. Żaden z polityków starających się o wysoki urząd nie wykorzystał, co prawda, w swej kampanii, przeredagowanej na własną modłę wersji owej lotnej frazy, ale co jakiś czas powraca ona w debatach publicznych i publicystyce. Przypomina o sobie jednak w odmienionej postaci, gdyż miejsce gospodarki zajmują w niej inne obszary rzeczywistości, ostatnio zaś coraz częściej edukacja¹. Ma to choćby związek z ekspansją populizmu w świecie demokratycznym czy z przypadkiem Donalda Trumpa i jego politycznej kariery. Zjawiska te zwróciły uwagę środowisk opiniotwórczych na rolę edukacji w procesie przygotowania młodych pokoleń do udziału w życiu publicznym i brania odpowiedzialności za wspólnotę. W tym kontekście temat edukacji pojawia się często także i w polskiej debacie publicznej, zaś samo wspomniane wyżej hasło Clintona, w sparafrazowanej formie, przypomniał nie tak dawno Mateusz Zmyślony w rozmowie z profesorem Jerzym Hausnerem, ekonomistą, wizjonerem, byłym ministrem gospodarki i wicepremierem (*Edukacja, głupcze!*, 2020). Obaj rozmówcy są jednymi z twórców *Open Eyes Economy*, ruchu intelektualno-społecznego, który ma opracowywać strategie i sposoby mierzenia się z wyzwaniem nadchodzących dekad². W ciekawej rozmowie na temat konieczności częściowej deglobalizacji i większego (niż obecnie) upodmiotowienia wspólnot lokalnych Mateusz Zmyślony przywołuje przykład jednej z fińskich szkół podstawowych, która stała się nie tylko zwornikiem pewnej lokalnej społeczności, ale również miejscem integracji i wzajemnego poznania się przedstawicieli kilkudziesięciu narodowości. Komentując ów przykład, Jerzy Hausner określa szkołę jako „żywe laboratorium życia. Lokalna społeczność rozwiązuje w nim swój życiowy problem”³. Ta bezkompromisowa definicja szkoły uderzająco przypomina sentencję Deweya, wedle której „szkoła jest procesem życiowym, nie zaś przygotowaniem do przyszłego

¹ Do sloganu Clintona, z „edukacją” w miejsce „gospodarki”, nawiązuje analityk życia politycznego Charlie Cook w tekście *It's the Education, Stupid* (<https://cookpolitical.com/analysis/national/national-politics/its-education-stupid>) czy profesor i były polityk John J. Tierney Jr w felietonie o tak samo brzmiącym tytule: „*It's the Education, Stupid*”, ale opatrzonym cudzysłowem (<https://www.iwp.edu/faculty/john-j-tierney-jr/>).

² Zob. strona ruchu na Facebooku (<https://www.facebook.com/OpenEyesEconomy/about>).

³ Tamże. Problem tej lokalnej społeczności polegał na konieczności zorganizowania życia miejscowej szkoły, do której uczęszczać miały dzieci i młodzież reprezentująca 32 narodowości. Zbudowano więc szkołę o dwóch obszernych skrzydłach – jednym dla tych, których pierwszym językiem był fiński, drugim dla uczniów, którzy dopiero uczyli się fińskiego (jako drugiego, trzeciego...). Oba skrzydła połączyło obszerne atrium pomyślane i zaprojektowane jako przestrzeń integracji.

życia”⁴. Nie inaczej uważa Gert Biesta, współczesny holenderski filozof edukacji o imponującym dorobku i niepodważalnym wpływie na kształtujący się dziś dyskurs na temat potrzeby i istoty powszechnego kształcenia. Autor książki o „wspaniałym (pięknym) ryzyku edukacji” przypisuje tej ostatniej misję „pomagania im [młodym pokoleniom – przyp. W.B.] w zaangażowaniu, w wejściu w (...) świat” (Biesta 2016, 4-5). Zaangażowanie w świat, gotowość wejścia weń i podjęcia jego wyzwań byłyby więc tymi dyspozycjami, które – w deweyowskiej tradycji myślenia o szkole – powinna kształtować edukacja powszechna. Okazuje się wszakże, że ten nowoczesny pogląd bliski był już Janowi Amosowi Komeńskiemu, który w *Wielkiej dydaktyce* sformułował w istocie teorię edukacji powszechnej i teorię szkoły (w rozumieniu sztuki nauczania) – w kształcie, który do dziś wcale się istotnie nie zmienił. Więcej nawet – niektóre wskazówki i przeświadczenia czeskiego teologa i filozofa mogą w dzisiejszych czasach uchodzić za nieledwie nowoczesne. Píše o tym polski znawca dzieła Komeńskiego Jan Żegnałek (wytluszczenia w cytacie moje):

Całej jego praktycznej działalności edukacyjnej, jak i teoretycznym rozważaniom nad sztuką nauczania przyświecała myśl, aby znaleźć sposób (metodę), która by pozwalała, aby **nauczyciele mniej nauczali, a uczniowie więcej się uczyli**. Myśl ta jest również aktualna dziś. Ponadto metoda ta powinna prowadzić do tego, aby w szkołach było „mniej hałasu, nudy i bezpłodnych wysiłków, a więcej spokoju, **przyjemności** i gruntownych postępów w pracy, w państwie zaś, aby było mniej ciemnoty, zamieszania i niezgody, a więcej światła, porządku, pokoju i ciszy (Żegnałek 2013, 353).

Tęsknota za edukacją, która wnosi w życie państwowe światło wiedzy i rozumienia, z pewnością daje znać o sobie i dzisiaj. Natomiast postulat ograniczenia dominującej roli nauczyciela na rzecz aktywności uczniów to lejtmotyw progresywnego nurtu dyskursu edukacyjnego co najmniej od czasu manifestów Nowego Wychowania (konceptje m.in. Ellen Key, Marii Montessori, Johna Deweya, Celestyna Freineta). Z kolei apel o przyjemność szkolnego uczenia się odnajdziemy w najwspółcześniejszych wizjach powszechnego, systemowego kształcenia i w najważniejszych dokumentach oświatowych państw, które uchodzą za edukacyjnych liderów Europy i świata (będzie jeszcze o tym mowa w dalszej części artykułu). Dydaktyczna wizja Jana Amosa Komeńskiego obejmowała ponadto poznanie i rozumienie otaczającego świata („uczyć orientacji, co do podstaw, przyczyn i celów wszystkich zasadniczych spraw, jakie są i dokonywają się w świecie” – Żegnałek 2013, 353), naukę myślenia i – *last but not least* – kurs historii rozmaitych aspektów ludzkiego bytowania (np. obyczajów czy sztuki), ale bez historii politycznej, która dziś zagarnęła całość szkolnego nauczania o przeszłości. W tym wypadku Komeński jest dla nas wciąż nazbyt nowoczesny, jak i w trosce o odpoczynek uczniów, obecność zabawy

⁴ W oryginale myśl ta sformułowana była słowami: *I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living* i pojawiła się w rozprawie Deweya *My Pedagogic Creed* (*Moje pedagogiczne credo*) z roku 1897; zob. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

w procesie kształcenia, w odrzuceniu werbalizmu, w idei „uczenia życia” (np. decydowania) czy w intuicji nauczania holistycznego (pełny tytuł jego *opus magnum* brzmi *Wielka dydaktyka, czyli sztuka nauczania wszystkich wszystkiego*). A może i w przekonaniu, że edukacja (koniecznie powszechna) jest podstawą istnienia społeczności i państw, o czym niby wiemy także od Staszica, ale z wiedzy tej nie robimy użytku. Mógłby więc i Komeński powiedzieć współczesnym: „Edukacja, głupcze”...

Po co się uczyć? „Światocentryzm” edukacji

Ta krótka podróż do przeszłości niech nas przekona, że idea edukacji powszechnej jako czasu i przestrzeni wprowadzania młodych ludzi w świat (w życie) – którą współcześnie wpisują w swoje podstawy programowe najbardziej edukacyjnie zaawansowane kraje – nie jest wymysłem (po) nowoczesności ani aktem wywrotowym wobec szkolnej tradycji. Przeciwnie – jest tej tradycji odnową. Idea ta zakłada, że szkolne nauczanie jest nie po to (jedynie), aby przekazywać wiedzę, chronić dorobek kultury i nauki, realizować treści kształcenia czy dawać kwalifikacje zawodowe. Po co zatem jest? Lektura dokumentów o charakterze podstaw programowych, opracowanych w kilku państwach wysoko rozwiniętych, ujawnia zręby współczesnej filozofii kształcenia systemowego, filozofii, na której ufundowane są cele i zadania współczesnej szkoły w zglobalizowanym, scyfryzowanym i zmediatyzowanym świecie⁵.

Pierwszy akapit szwedzkiej podstawy programowej dla wszystkich szczebli edukacji (z wyjątkiem szkół wyższych) mówi:

Krajowy system szkolny wsparty jest na fundamentach demokratycznych. *Ustawa edukacyjna (The Education Act; 2010, 800)* stanowi, że edukacja realizowana poprzez system szkolny ma na celu rozwój uczniów w sferze wiedzy i wartości. [Edukacja] ma wspomagać wszystkich uczniów w rozwoju i uczeniu się oraz wspierać pragnienie uczenia się przez całe życie. Powinna kształtować postawy szacunku dla praw człowieka i podstawowych wartości demokratycznych, na których wspiera się szwedzkie społeczeństwo. Każdy, kto pracuje w szkole, powinien również budować szacunek dla wartości, jaką stanowi każda osoba oraz środowisko, w którym wszyscy żyjemy (*Curriculum for the compulsory school*).

Podobne preambuły otwierają większość podstaw programowych rozwiniętych państw demokratycznych, definiując – w terminach ogólnych – przyjętą w danym kraju filozofię kształcenia powszechnego. Owe założenia dotyczą zawsze edukacji jako całości, a więc odnoszą się do wspólnego mianownika nauczania wszystkich przedmiotów i oddziaływań

⁵ Dokument w Polsce określany jako podstawa programowa (w istocie – zestaw podstaw programowych dla wszystkich przedmiotów) w wielu krajach świata nosi nazwę *curriculum* (we Włoszech *programma*, w Niemczech *Lehrplan*). Najczęściej jest to centralnie (ministerialnie) lub lokalnie opracowywany i aprobowany dokument gromadzący przewidziane do realizacji treści kształcenia (wiedza i umiejętności). Podstawy programowe prezentują też przyjętą w państwie (regionie) filozofię edukacji powszechnej, a więc jej fundamentalne założenia (także wartości), zadania i cele. W niniejszym artykule odwołuję się do kilku wybranych, europejskich podstaw programowych. Cytuję je w skromnych fragmentach i poruszam zaledwie kilka najistotniejszych, z mojego punktu widzenia, kwestii.

wychowawczych. Preambuły podstaw programowych lokują zatem sferę kształcenia systemowego w porządku wartości określającym sposób funkcjonowania danego państwa i społeczeństwa, a – co za tym idzie – w ustroju polityczno-społecznym organizmu państwowego. W tym sensie są aktami politycznymi, jednymi z najważniejszych – obok konstytucji czy ustroju sądów – dla kształtu demokracji w państwie. Przywołana wyżej szwedzka podstawa programowa w swoim pierwszym zdaniu odwołuje się do demokracji jako środowiska społeczno-aksjologicznego, w którym i dla którego funkcjonuje szkoła. Idee i wartości, według których zorganizowany jest system kształcenia powszechnego w Szwecji i które przejawiają się w treściach i strategiach nauczania, obejmują: **zrozumienie i współczucie dla innych; obiektywizm i otwartość; równość i jednakowy dostęp do edukacji; prawa i obowiązki**. Wsparte na tych wektorach myślenie o edukacji wspólne jest większości demokratycznych, rozwiniętych państw świata.

Lektura podstaw programowych państw skandynawskich i anglosaskich (ale także dokumentów włoskich czy francuskich) uświadamia, jak pojmowane są dziś w rozwiniętym świecie cele edukacji, czemu ma służyć powszechne nauczanie i jak postrzegani i traktowani są w tym kontekście główni beneficjenci edukacyjnych wysiłków państw – uczennice i uczniowie. Obrazowo ujmują to, na przykład, wstępne akapity norweskich podstaw programowych:

Edukacja i nauczanie, realizowane w powołanych do tego instytucjach – we współpracy i porozumieniu z domem – otwierają uczniom drzwi do świata i pomagają zrozumieć historyczne i kulturowe zakorzenienie.

[Edukacja i nauczanie] są oparte na fundamentalnych wartościach i tradycjach chrześcijańskiego i humanistycznego dziedzictwa, takich jak szacunek dla ludzkiej godności i natury, a także na wolności intelektualnej, dobroczynności, przebaczeniu, równości i solidarności, [a więc] wartościach ważnych również dla rozmaitych religii i przekonań, i zakorzenionych w prawach człowieka.

Edukacja i nauczanie pomagają poszerzać wiedzę i rozumienie narodowego dziedzictwa kulturowego oraz naszych wspólnych, międzynarodowych tradycji kulturowych. Zapewniają wgląd w kulturową różnorodność i okazują szacunek dla indywidualnych przekonań.

Zadaniem edukacji i nauczania jest promować demokrację, równość i naukowe myślenie. Uczniowie pogłębiają wiedzę, rozwijają umiejętności i postawy, aby móc kierować własnym życiem oraz uczestniczyć w życiu zawodowym i społecznym. Otrzymują sposobność ujawniania swojej kreatywności, zaangażowania i ciekawości. Uczą się krytycznego myślenia i etycznego działania, nabywają świadomość dotyczącą środowiska naturalnego. Prawu do działania towarzyszy wspólna odpowiedzialność.

Szkoły i personel uczący, stawiając uczniom wymagania, odnoszą się do nich z zaufaniem i szacunkiem oraz formułują wyzwania, które wspierają rozwój i pragnienie uczenia się. Każda forma dyskryminacji podlega zwalczaniu (*Core curriculum*).

Wstępna sentencja norweskiego dokumentu metaforycznie określa podstawowe zadanie edukacji jako „otwieranie drzwi do świata”. Na przykładzie zastosowanej metafory cel przez nią określany ma konkretny, namacalny wymiar. Preambuła kluczowego dla norweskiej oświaty dokumentu stanowi, iż szkoła przygotowuje młodych ludzi do „kierowania własnym życiem” w społecznych i zawodowych relacjach z ludźmi. Promowane przez szkołę wartości i postawy to filary demokracji zbudowanej na ideach wolności, solidaryzmu społecznego i poszanowania godności człowieka.

W niektórych krajach europejskich filozoficzne podstawy systemów edukacyjnych – w formie najogólniejszej z możliwych – sformułowane są nie tylko w podstawach programowych, lecz także w konstytucjach państw lub specjalnych ustawach – dekretach czy aktach. Fiński *Basic Education Act (Perusopetuslaki)* z roku 1998 stanowi, iż celem edukacji jest „wspieranie rozwoju uczniów w kierunku człowieczeństwa (*humanity*) i etycznie odpowiedzialnego udziału w życiu społecznym oraz wyposażenie [uczniów – przy. W. B.] w wiedzę i umiejętności potrzebne w życiu” (*Basic Education...*). Dokument zapowiada promowanie równości i cywilizowanych form życia społecznego oraz wyznacza edukacji rolę inicjatora i katalizatora nawyku i ochoty ciągłego uczenia się, pojmowanego jako chęć rozumienia świata i jego zmieniania. Lektura współczesnych podstaw programowych państw demokratycznych uzmysławia, że pojęciami kluczowymi są w nich „życie” i „świat”. Edukacja i szkoła są w tych ujęciach i wizjach nie tylko „uczniocentryczne”, lecz wręcz „światocentryczne” czy „życiocentryczne”, a więc powołane do dzieła włączania młodych ludzi w nurt świadomego, aktywnego, odpowiedzialnego (Biesta mówi: „dorosłego”), ale również satysfakcjonującego życia. W szkockim *Curriculum for Excellence* (co, jedynie koślawo, można przetłumaczyć jako „program doskonałości”, albo sparafrazować: „kształcenie dla doskonałości”) zadania edukacji i szkoły określono jako wspieranie czterech kluczowych i kompleksowych dyspozycji: do **skutecznego uczenia się, osiągnięcia osobistej satysfakcji, efektywnego współdziałania, odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu publicznym** (*Scotland's Curriculum for Excellence*). Mówiąc „edukacja i szkoła”, mam na myśli całe spektrum zjawisk, procesów i zdarzeń, które dokonują się w przestrzeni szkoły albo są tam inicjowane, stymulowane, a potem kontynuowane (rozwijane) poza nią. To – przede wszystkim – sfera nauczania/uczenia się, obejmująca obszary przedmiotów szkolnych, które – zgodnie z zarysowaną wyżej filozofią – służą zaangażowaniu młodych ludzi w świat, inicjowaniu wejścia weń, w nurt życia. Jest zatem światocentryczna matematyka, życiocentryczna historia i także: fizyka, geografia, chemia, biologia, w końcu też – służący włączaniu w nurt rzeczywistości i refleksji nad życiem – język ojczysty.

Dydaktyka (życiowej) aktywności

„Otwieranie drzwi do świata”, czy włączanie weń, nie może się odbywać w sposób wyizolowany czy pasywny. Innymi słowy – edukacja i szkoła światocentryczna i życiocentryczna integrują wielorakie działania rozgrywające się w obszarach różnych przedmiotów nauczania lub wychodzą poza ich granice, koncentrując się na zjawiskach, problemach, zagadnieniach. Uczenie się – w ramach modelu światocentrycznego – jest pojmowane jako spektrum różnorodnych aktywności, znoszących granice między osobą, grupą i środowiskiem, z drugiej zaś strony – między przedmiotami nauczania. Przejrzyście ujmuje to podrozdział *The conception of learning* fińskiej podstawy programowej.

The National Core Curriculum (Państwowa podstawa programowa) opiera się na koncepcji uczenia się traktującej uczniów jako aktywnych uczestników, którzy uczą się stawiać sobie cele i rozwiązywać problemy, zarówno indywidualnie, jak i we współpracy z innymi. Uczenie się jest nieodłącznym aspektem indywidualnego rozwoju jednostki ludzkiej i budowania ludzkiego wymiaru życia wspólnoty. Język, działania fizyczne i wykorzystanie różnych zmysłów są kluczowe dla procesu myślenia i uczenia się. Zdobywając nową wiedzę i umiejętności, uczniowie jednocześnie kształcą nawyk autorefleksji na temat uczenia się, doświadczeń i emocji. Pozytywne doświadczenia emocjonalne, radość uczenia się i kreatywne działania wspierają rozwój i inspirują uczniów do poszerzania ich kompetencji.

Uczenie się rozgrywa się w interakcji z innymi: uczniami, nauczycielami, innymi dorosłymi oraz różnymi wspólnotami i środowiskami. Wyraża się w działaniach indywidualnych, zbiorowych, w myśleniu, planowaniu, badaniu i ocenianiu tych procesów na różne sposoby. Gotowość uczniów do wspólnego działania, uczenia się i podnoszenia umiejętności praktycznych również są kluczowe dla procesu uczenia się. Jednocześnie uczniowie otrzymują wsparcie w rozważaniu konsekwencji swoich działań i ich wpływu na inne osoby i środowisko (*National Core Curriculum...*, 22).

Trudno nie nazwać zaprezentowanej wyżej koncepcji mianem holistycznej, jakkolwiek mgławicowo jawi się to określenie. Holizm rozumiem tu jako szerokie spektrum wieloaspektowych, transdyscyplinarnych oddziaływań o charakterze edukacyjnym, połączone z podmiotowym i zniuansowanym traktowaniem młodych, uczących się ludzi i troską o ich wszechstronny rozwój. Nadto, ów holizm edukacyjny wyraża się w docenieniu sprzężenia zwrotnego, w którym pozostają psychiczne (mentalne) i fizyczne (zmysłowe) mechanizmy i narzędzia poznawcze człowieka, oraz w promowanej wizji świata jako wielkiego ekosystemu złożonego z powiązanych ze sobą podsystemów. Tak rozumiany holizm edukacyjny respektuje założenia i wskazania ekologii edukacji, a więc poglądu, który lokuje edukację w sieci powiązań z wszelkimi, możliwymi do zidentyfikowania, czynnikami i okolicznościami, oddziałującymi na proces edukacyjny i jego uczestników. Takimi okolicznościami i czynnikami są, na przykład, przestrzeń uczenia się, programy nauczania, sprawczość nauczycieli, samodzielność szkół,

liczebność klas, poczucie bezpieczeństwa młodzieży, środowisko domowe uczniów czy dostępność dóbr kultury.

Holizm edukacyjny, w postaci zaprezentowanej powyżej, w różnym stopniu ujawnia się we współczesnych podstawach programowych państw wysoko rozwiniętych. Przyjmuje on postać różnorodnych prób przekraczania ograniczeń nauczania przedmiotowego i podejmowania działań o charakterze nauczania interdyscyplinarnego, skupionego wokół problemów lub/i aktywności, które można określić jako życiowe czy egzystencjalne. Tak właśnie dzieje się w Finlandii, w której od 2016 roku wprowadzono tzw. kompetencje poprzeczne (*transversal competencies*), wspólne wszystkim przedmiotom, oraz obowiązkowe, interdyscyplinarne moduły uczenia się (*multidisciplinary learning modules*). Rozmiar modułu, czas jego realizacji, obszar tematyczny i sposoby implementacji są rozstrzygane lokalnie, obowiązkowe jest natomiast coroczne przeprowadzenie w każdej klasie cyklu nauczania ponadprzedmiotowego, problemowego. Podobna idea bliska jest irlandzkiej podstawie programowej (w jej części dotyczącej kształcenia ogólnego), gdzie wszystkie treści kształcenia wpisano w osiem ponadprzedmiotowych, kompleksowych umiejętności (*Key Skills*), których kształtowanie i doskonalenie jest długofalowym celem oddziaływań edukacyjnych na etapie *Junior Cycle* (odpowiednik naszego, „wygaszonego”, gimnazjum).



Owe osiem umiejętności (czy może raczej: dyspozycji) złożonych to: biegłość w czytaniu (rozumieniu i interpretacji) i pisaniu (tworzeniu wypowiedzi i tekstów); zarządzanie sobą; dbałość o dobrostan; wykorzystanie informacji i myślenie; biegłość obliczeniowa (także myślenie porządkujące); kreatywność; współpraca z innymi; komunikowanie się. Każdy z przedmiotów nauczania poświęcony jest (w niejednakowym stopniu) kształtowaniu owych dyspozycji, stanowią one swego rodzaju oś kształcenia, przecinającą

obszary wszystkich dziedzin szkolnego nauczania. Jednocześnie każdy z przedmiotów w szkole irlandzkiej (ale także szkockiej, angielskiej, skandynawskiej, kanadyjskiej, amerykańskiej) posiada – obok treści swoistych – także te „nieoczywiste”, lokujące się poniekąd „z boku” czy „ponad” programowym rdzeniem programu nauczania⁶. Innymi słowy – przedmioty nauczania w szkołach świata zachodniego mają z reguły ograniczone dziedzinowe centrum, dzięki czemu mogą obejmować ową płynną sferę transferu treści kształcenia (wiedzy i umiejętności) w przestrzeń życia. Mówią o tym liczne zapisy w irlandzkiej podstawie języka angielskiego (który jest pierwszym językiem dla przytłaczającej większości młodych Irlandczyków). W segmencie *Język mówiony (Oral Language)* uczniowie na Zielonej Wyspie kształcą umiejętności, które pozwolą (tutaj i poniżej dokonuję wyboru niektórych zapisów):

- Świadomie stosować w interakcji konwencje języka mówionego w rozmaitych kontekstach (...), dla różnych celów, takich jak: proszenie/pytanie o informację, wygłaszanie opinii, słuchanie innych, informowanie, wyjaśnianie, argumentowanie, przekonywanie, krytykowanie, komentowanie, opowiadanie, fantazjowanie, spekulowanie.
- Aktywnie i elastycznie uczestniczyć w działaniach klasy, słuchając, opowiadając o doświadczeniach, wyrażając uczucia, formułując myśli.
- Wykorzystywać uważne i aktywne słuchanie w celu interpretowania, porównywania, oceniania skuteczności i odbioru dramatu, poezji, przekazów medialnych, mediów cyfrowych, [a także w celu] identyfikowania głównych myśli, stylu, tonu, zawartości i ogólnego wrażenia (*impact*).
- Współpracować z innymi w celu poznawania i konfrontowania znaczeń tekstów mówionych, poprzez nagrywanie, analizowanie, interpretowanie, porównywanie opinii.
- Wykorzystywać uniwersum języka mówionego dla przyjemności i osiągnięcia celów.

W segmencie *Czytanie (Reading)*, który obejmuje formy i sposoby kooperacji z różnymi tekstami kultury, młodzi Irlandczycy kształcą umiejętności pozwalające:

- Czytać dla rozmaitych celów: dla przyjemności, uczenia się, poznania, porównywania.

⁶ Pisząc o powinnościach czy wręcz etosie szkoły, Tadeusz Sławek przekonywał: „Gdy słyszymy, że ktoś jest ‘dobrym nauczycielem’, domyślamy się intuicyjnie, że (o ile nie mamy do czynienia z opinią czysto techno-biurokratyczną) nauczyciel ów nauczył swych uczniów czegoś zupełnie innego niż jedynie faktów dotyczących właściwego przedmiotu nauczania. ‘Dobry nauczyciel’ uczy *obok, mimo, poniżej* przedmiotu i jego minimów programowych. Nie lekceważy ich, lecz nie o nie mu chodzi, gdy dochodzi do uczenia (się)” (Sławek 2019, 14).

- Stosować różne i dostosowane do tekstów (także cyfrowych) strategie rozumienia w celu pozyskiwania informacji, łączenia ich z wiedzą uprzednią, rekonstruowania procesu myślowego, streszczania, identyfikowania głównej myśli, sprawdzania własnego rozumienia, stawiania pytań, analizowania, syntetyzowania i wartościowania.
- Regularnie czytać dla własnej przyjemności i innych celów, wykorzystując własne doświadczenie i wiedzę na temat oddziaływania tekstów mówionych i pisanych.
- Wskazywać kluczowe zdarzenia (sceny, fragmenty) w tekstach i formułować przemyślane sądy na temat głównych postaci, ważnych zdarzeń, ulubionych scen z filmów, wierszy, dramatów, rozdziałów, wydarzeń medialnych i internetowych.
- Rozpoznawać, oceniać i porównywać sposoby kształtowania tekstów należących do gatunków i podgatunków literackich, cyfrowych i wizualnych, oraz sposoby oddziaływania tych form na odbiorcę (*Junior Cycle. English*).

Kultura audiowizualna, Internet, urządzenia i narzędzia cyfrowe to stały element przywoływanych tu podstaw programowych. Prasa, teatr, film, kultura sieci regularnie pojawiają się w tych dokumentach obok literatury. Nie można wszak przygotowywać młodych ludzi do wejścia w świat bez informacji i refleksji nad tym, czym ów świat dziś żyje. Życiocentryczny paradygmat kształcenia językowego i kulturowego ujawnia się natomiast, między innymi, w wysokiej frekwencji kategorii przyjemności, w różnorodności sugerowanych aktywności uczniów, mocnym akcentowaniu społecznego (grupowego, zbiorowego) obcowania z językiem i tekstami, otwartości na rozmaite teksty kultury – także nieliterackie i popularne, w sugestiach porównywania i oceniania zjawisk kulturowych i tekstów. W cytowanych powyżej zapisach ujawnia się też ważna cecha irlandzkiej (i w ogóle – zachodniej) dydaktyki – inicjowanie i wspieranie autorefleksji uczniów, ich namysłu nad własnym uczeniem się, czytaniem, istnieniem w kulturze. To ważny komponent budowania podmiotowości ucznia – jego poczucia ważności, własnej wartości i kompetencji.

Tworzę, więc jestem - edukacja sensotwórcza

Wszystkie omawiane w tym tekście podstawy programowe mają kilka istotnych cech wspólnych. O niektórych była już mowa powyżej, o innych można byłoby napisać opasły tom. W obszarze kształcenia językowego i kulturowego, reprezentowanym przez szkolne przedmioty nauczania typu *English, Svenska, Finska, Nyorsk* (i wiele innych, „bratnich”, innojęzycznych dziedzin) ową cechą wspólną jest, ujawniony w zapisach podstaw programowych, tryb myślenia o edukacji, który określam jako **wektor tworzenia** (w przeciwieństwie do wektora akwizycji wiedzy, dominującego w polskich podstawach programowych). Niektóre z aspektów owego tworzenia

bliskie są tradycji edukacji polonistycznej, inne nie doczekały się (jeszcze?) prawa obywatelstwa w przestrzeni nauczania języka polskiego. Głównymi obiektami zainteresowania programu *Języka szwedzkiego* w najstarszych klasach szkoły podstawowej są – co może się wydać oczywiste –

Strategie czytania prowadzące do rozumienia, interpretacji i analizy tekstów pochodzących z różnych mediów. Identyfikowanie znaczeń w tekstach, tematów i motywów, a także nadawcy i kontekstu (*Curriculum for the compulsory school*).

Jednak równie ważne okazują się (wybieram z różnych segmentów tematycznych):

Strategie pisania różnorodnych tekstów, z zastosowaniem stosownych struktur i cech językowych. Tworzenie tekstów, w których następuje interakcja słów, obrazów i dźwięków, zarówno z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, jak i bez nich.

Edytowanie i organizowanie tekstu z użyciem narzędzi cyfrowych.

Prezentacje ustne i storytelling dla różnych typów odbiorców, na tematy zaczerpnięte z życia szkoły i lokalnej wspólnoty.

Teksty, które łączą słowa, obrazy i dźwięki. Współoddziaływanie środków wyrazu np. w serialach telewizyjnych, spektaklach teatralnych, tekstach internetowych (*Curriculum for the compulsory school*).

Wektor tworzenia to generalne nastawienie na aktywność, jej inicjowanie, umożliwianie, stymulowanie, doskonalenie, usensownienie. Zdobywanie wiedzy (językowej, literackiej, kulturowej) służy w szkołach anglosaskich i skandynawskich promowaniu postaw aktywnych (np. słuchanie określone jest jako „proaktywne”), twórczych – takich, które mogą kształtować i zmieniać sam działający podmiot i otaczający go świat. Fundamentalne umiejętności kształtowane na lekcjach języka ojczystego to – według cytowanych tu podstaw programowych – słuchanie, mówienie, rozmawianie, dyskusowanie, argumentowanie, tworzenie różnych form wypowiedzi ustnych i pisemnych, wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji, rozumienie na różnych poziomach, analizowanie, interpretowanie, porównywanie, ocenianie, komentowanie... Na pełną listę umiejętności nie mamy tu miejsca, ważniejsze jednak od ich szczegółowego wyliczenia wydaje się dostrzeżenie **formacyjnej, tożsamościowej i społeczniczącej** funkcji wymienionych wyżej (i tych, z konieczności, pominiętych) działań. W decydującej większości zapisów omawianych tu dokumentów znać staranie, by każda porcja wiedzy i każda ćwiczona umiejętność służyły budowaniu dyspozycji i kompetencji wyższego rzędu lub wręcz poziomów samoświadomości.

Słuchając lub oglądając, mogę sporządzać notatki i porządkować je, aby uruchamiać myśli, utrzymywać i przywoływać informacje, rozpatrywać problemy i tworzyć nowe teksty, odpowiednio stosując własne słowa.

Potrafę samodzielnie selekcjonować myśli i ważne informacje dla różnych celów, porządkować kluczowe informacje i potrzebne szczegóły w logicznej

kolejności i stosować właściwe słownictwo, by skutecznie komunikować się z moimi rozmówcami.

Systematycznie wybieram teksty do czytania, słuchania i oglądania dla przyjemności i rozwijania moich zainteresowań, potrafię ocenić, w jakim stopniu zaspokajają moje potrzeby i oczekiwania, oraz sformułować, wzmocnione argumentami, motywy mojego osobistego odbioru (*Curriculum for the compulsory school*).

Uczeń potrafi podejmować działania prowadzące do osiągnięcia jego / jej celów w różnych sytuacjach i zróżnicowanym środowisku komunikacyjnym. Udowadnia, że rozumie wkład innych [w akt komunikacji – przyp. W.B.] i dostrzega własny wpływ na komunikację z innymi.

Uczeń potrafi ocenić własne umiejętności komunikacyjne, korzystając z informacji zwrotnej od innych, i rozpoznać własne potrzeby rozwojowe.

Z pomocą wskazówek uczeń tworzy nowe odmiany tekstów, eksperymentuje z różnymi sposobami tekstowej aktywności i wyrażania własnego poglądu na świat. Uczeń potrafi scharakteryzować siebie jako twórcę tekstów (*National Core Curriculum...*).

W ostatnim akapicie segmentu, który w irlandzkiej podstawie programowej języka angielskiego nosi nazwę *Rationale* (co można tłumaczyć jako *Uzasadnienie*, ale też *Założenia ogólne*), spotykamy myśl o charakterze idei fundującej cały gmach edukacji językowo-literacko-kulturowej w tym kraju i stanowiącej jednocześnie kluczowe filozoficzne założenie szkolnego nauczania w obszarze przedmiotu *English*. Czytamy tu, iż

w miarę jak biegłość językowa uczniów będzie wzrastać, powiększać się będą również ich możliwości dającego satysfakcję doznawania świata oraz ofiarowania społeczeństwu, teraz i w przyszłości, tego, co w nich najlepsze. [Obecni uczniowie] w pełni docenią swoją sprawność językową, gdy jej rozwój i płynąca z niej przyjemność będą im towarzyszyły w życiu długo po skończeniu szkoły (*Junior Cycle. English*).

Zważywszy, że przez „biegłość językową” należy tu rozumieć także umiejętności rozumienia i interpretacji tekstów, tworzenia wypowiedzi i komunikowania się, nie sposób nie dostrzec w cytowanych stwierdzeniach swoistej afirmacji kompetencji językowych i kulturowych jako kluczowych dyspozycji egzystencjalnych. Jeśli przez egzystencję rozumiemy życie usensownione lub poszukujące sensu, to poznawanie (także rozumienie, interpretowanie) i doznawanie świata, życie z innymi i dla innych, w końcu przyjemność obcowania z ludźmi, naturą i tekstami są wymiarami (komponentami) owego sensu. Edukacja i szkoła, zwłaszcza zaś kształcenie językowe i literackie (kulturowe), winny pomagać w jego identyfikowaniu. Słusznie więc twierdzi Grażyna Tomaszewska, iż problem „dydaktyki lektury”(…) to równocześnie problem ‘dydaktyki’ egzystencji, mającej prawo do istnienia w swym nieprzeliczalnym wymiarze” (Tomaszewska 2021, 22).

Aby edukacja językowa, literacka i kulturowa stawała się „dydaktyką egzystencji”, szkoła musi dać nauczycielom i uczniom przestrzeń wolności, wyboru i działania oraz czas na refleksję. Taki jest właśnie kierunek przemian edukacyjnych we współczesnym świecie demokratycznym i duch

„Otworzyć drzwi do świata”.

Edukacyjna filozofia podstaw programowych w wybranych krajach Europy Zachodniej dokumentów ujmujących filozofię kształcenia, które ma sprostać wyzwaniom współczesności i czasów, które nadchodzą.

Bibliografia i netografia:

Basic Education Act, <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> (dostęp: 21.10.2021).

Biesta Gert, 2016, *The Beautiful Risk of Education*, London and New York.

Cook Charlie, *It's the Education, Stupid*,

<https://cookpolitical.com/analysis/national/national-politics/its-education-stupid> (dostęp: 18.10.2021).

Core curriculum - values and principles for primary and secondary education,

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe-82da93e/core-curriculum.pdf> (dostęp: 20.10.2021).

Curriculum for Excellence, Literacy and English. Experiences and Outcomes,

<https://education.gov.scot/Documents/literacy-english-eo.pdf> (dostęp: 2.11.2021).

Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare,

REVISED 2018, <https://www.skolverket.se/getFile?file=3984> (dostęp: 20.10.2021).

Dewey John, *My Pedagogic Creed*, <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

(dostęp: 19.10.2021).

Edukacja, głupcze! Rozmawiają Jerzy Hausner i Mateusz Zmysłony, „Miesięcznik Społeczno-Kulturalny Kraków”, listopad 2020

<https://www.miesiecznik.krakow.pl/teksty-z-miesiecznika/edukacja-glupcze/> (dostęp: 18.10.2021).

Junior Cycle English, https://www.curriculumonline.ie/getmedia/d14fd46d-5a10-46fc-9002-83df0b4fc2ce/JuniorCycle_-_English_-_specification_amended_2018.pdf (dostęp: 24.10.2021).

Komeński Jan Amos, 1931, *Wielka dydaktyka* (w skrócie), Banzel J. (przeł.), Warszawa.

National Core Curriculum for Basic Education 2014. Publications 2016:5, 2016, Helsinki.

Scotland's Curriculum for Excellence. Scotland's Approach, <https://scotlandscurriculum.scot/3/> (dostęp: 25.10.2021).

Sławek Tadeusz, 2019, *Alicja, czyli o co chodzi w uczeniu*, w: *Kształcenie nauczycieli. Wyzwanie i zaangażowanie*, Bobiński W., Sujecka-Zajac J. (red.), Kraków.

Tierney John J., „*It's the Education, Stupid*”, <https://www.iwp.edu/faculty/john-j-tierney-jr/> (dostęp: 18.10.2021).

Tomaszewska Grażyna, 2021, *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach*, Gdańsk.

Żegnalek Jan, *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*,

https://repozytorium.uph.edu.pl/bitstream/handle/11331/3236/Zegnalek.K.Dydaktyka_Jana_Amosa_Komenskiego.pdf?sequence=1 (dostęp: 20.10.2021).

O Autorze:

dr hab. Witold Bobiński, prof. UJ – pracownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki UJ. Polonista z wieloletnim stażem nauczycielskim, autor wielu serii podręczników języka polskiego i historii. Był ekspertem Ministerstwa Edukacji Narodowej w trakcie prac nad podstawą programową w roku 2008, współpracował z Instytutem Badań Edukacyjnych. Wykładowca w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i UW, pasjonat kina i edukacji filmowej jako warsztatu interpretacji tekstów kultury, o czym pisał w rozprawach: *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko kulturowego* (Kraków 2011) i *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej* (Kraków 2016). Finalizuje książkę na temat szkolnej polonistyki w świetle ekologii edukacji.