

Podstawa programowa do języka polskiego z perspektywy rozwoju psychologicznego

The core curriculum for Polish (L1)
from the perspective of psychological development

Piotr Rycielski

Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS
ORCID: 0000-0001-6531-6119

Abstract: The paper is a basic review of new curriculum proposed for teaching Polish language and literature in public elementary and secondary schools in Poland (K-12). The review of proposed curriculum is prepared according to basic concepts of developmental psychology (Piaget, Erikson, Kohlberg) and with respect to Skills for 2030 OECD project.

Key words: curriculum, developmental psychology, social emotional learning

Streszczenie: Artykuł stanowi recenzję proponowanej podstawy programowej języka polskiego kierowanej do szkół podstawowych i ponadpodstawowych w polskim systemie edukacji. Przegląd podstawy programowej języka polskiego został przygotowany w oparciu o kluczowe koncepcje psychologii rozwojowej (Piaget, Erikson, Kohlberg) i w odniesieniu do projektu Skills for 2030 autorstwa OECD.

Słowa kluczowe: podstawa programowa, psychologia rozwoju człowieka, rozwój społeczno-emocjonalny

Poniższy artykuł stanowi próbę spojrzenia na proponowaną podstawę programową języka polskiego z perspektywy psychologii edukacji. Badania obejmujące psychologię rozwoju dziecka prowadzone są najczęściej w kontekście rozwoju poznawczego (np. koncepcje Piageta (1965), Vygotskiego (1978)) oraz społeczno-emocjonalnego, jak np. koncepcja rozwoju ekologicznego Bronfenbrennera (1992), stadia rozwoju psychospołecznego Eriksona (1994) czy etapy rozumowania społeczno-moralnego Kohlberga (1981) lub Gibbisa (2013). Teorie te z pewnością mogą pomóc w spojrzeniu na adekwatność konstrukcji podstawy programowej, szczególnie w kontekście dostosowania efektów uczenia do etapu rozwojowego dziecka.

Wydaje się jednak, że podstawowa koncepcja rozwoju umiejętności, będąca użytecznym narzędziem do oceny podstawy programowej, powinna być możliwie szeroka, uniwersalna, a najlepiej wyrastać z dziedziny porównawczych badań systemów edukacyjnych. Jednocześnie koncepcja taka

powinna koncentrować się raczej na oczekiwanych efektach uczenia się niż na opisie mechanizmów psychologicznych prowadzących do pozyskania tychże efektów. Takie analizy i badania najważniejszych grup umiejętności prowadzi ośrodek ulokowany w departamencie edukacji Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) kierowany przez Andreasa Schleichera. OECD postuluje własny model umiejętności, który jednocześnie stał się podstawą pomiaru w porównawczych badaniach międzynarodowych – np. PISA (Programme for International Student Assessment). Koncepcja ta została podsumowana w dokumentach projektu Skills for 2030 (2019).

Koncepcja Skills for 2030 (OECD, 2019) wymienia trzy kluczowe grupy umiejętności, które stanowią jednocześnie cele rozwojowe stawiane przed osobami uczącymi się. Są to umiejętności poznawcze i metapoznawcze, społeczne i emocjonalne oraz praktyczne i fizyczne. Te trzy grupy umiejętności stanowią kompas dla systemów edukacji mający prowadzić do osiągnięcie dobrostanu (taka właśnie metafora kompasu i koncepcja well-being zastosowana została w oryginalnych dokumentach projektu). Przyjrzyjmy się dokładniej grupom wymienionych umiejętności.

Umiejętności poznawcze to zestaw mechanizmów umysłowych, które pozwalają na użycie języka, koncepcji liczb, procesów rozumowania i przyswajania wiedzy. Łączą w sobie umiejętności werbalne, niewerbalne i myślenie wyższego rzędu. Umiejętności metapoznawcze to głównie umiejętności uczenia się oraz samoświadomość własnej wiedzy, umiejętności, postaw i wartości (OECD, 2018).

Umiejętności społeczne i emocjonalne to zestaw osobistych dyspozycji, przejawiający się w spójnych wzorach myśli, uczuć i zachowań ukierunkowanych na wewnętrzny rozwój osobisty, rozwijanie relacji z bliskimi (w domu, w szkole, pracy czy społeczności) oraz wzmacnianie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej (OECD, 2018).

Umiejętności fizyczne dotyczą zdolności do użycia narzędzi i świadomości ich zastosowań i funkcji. Ta grupa umiejętności obejmuje również stosowanie narzędzi i maszyn związanych z nowymi technologiami w tym związanych z komunikacją i przetwarzaniem informacji. W tej kategorii mieszczą się również umiejętności związane ze sportem, sztuką, rzemiosłem, podstawowe umiejętności życiowe (ubiór, przygotowanie żywności, zachowanie higieny), a także umiejętności związane z zachowaniem kondycji fizycznej i zdrowia (OECD, 2018).

Spośród trzech wspomnianych kategorii dla psychologa zajmującego się badaniem systemów edukacji najbardziej interesujące wydają się umiejętności społeczne i emocjonalne oraz umiejętności metapoznawcze w zakresie samoświadomości postaw i wartości. Jak zatem proponowana podstawa programowa opisuje te obszary rozwoju uczniów?

W obszarze metapoznania – a dokładniej samoświadomości swoich postaw i wartości – projekt podstawy programowej jest bardzo ambitny, jednak adekwatny rozwojowo. Na etapie edukacji przedszkolnej zakłada,

że dziecko potrafi w zrozumiały (dla odbiorcy) sposób opowiedzieć o swoich uczuciach i poglądach na bliskie dla niego sprawy.

Na etapie edukacji wczesnej uczeń „jasno wyraża swoje potrzeby”, „nazywa swoje uczucia”. To bardzo poważne wymaganie, może nieco na wyrost, gdyż często nawet dorośli mogą mieć w tych obszarach problemy, jednak jako cel do zrealizowania w podstawie programowej jest na pewno osiągalny, pod warunkiem wsparcia zyskanego od życzliwego dorosłego.

Umiejętności te rozwijane są na II etapie edukacyjnym, gdzie od ucznia oczekiwane jest, że „mówi o tym, co w dziele (literackim) go/ją zainteresowało lub co stanowiło trudność”, „opowiada o odczuciach, które budzi utwór”. To ważne elementy samoświadomości – szczególnie konstruowanie wypowiedzi dotyczących trudności w odbiorze dzieła. Aby zrealizować ten obszar podstawy programowej, nauczyciel będzie musiał zadbać o bezpieczną i nieoceniającą atmosferę w grupie klasowej, o co czasem trudno.

Na III etapie edukacyjnym od ucznia oczekuje się również, że wyrazi „odczucia, które budzi w nim/niej dzieło literackie”, jednak już bez wskazywania elementów osobistej trudności w odbiorze dzieła. Może składnik dotyczący artykulacji osobistych „trudności” w odbiorze dzieła byłby bardziej adekwatny na tym poziomie edukacyjnym, a nie na wcześniejszym? Byłoby to spójne z kolejnym punktem: „w interpretacji odnosi się do własnego doświadczenia”, który to adekwatnie umieszczony jest na tym etapie rozwojowym – zgodnie z koncepcją Eriksona (1994) to właśnie w tym wieku kształtuje się elementy tożsamości pozwalające zastosować oczekiwane umiejętności związane z samoświadomością siebie i jej ekspresją.

Na etapie szkolnictwa ponadpodstawowego kompetencje samoświadomości pojawiają się w nieco rozwiniętej formie. Uczeń: „Nazywa emocje, które wzbudziło w nim/niej dzieło, poddaje refleksji przyczyny tych emocji”, a także „Określa oczekiwania estetyczne związane z dziełem” oraz, co ważne, „Poddaje refleksji własną tożsamość kulturową”. Zapisy te – co dziwi – nie pojawiają się wprost na poziomie rozszerzonym, chociaż wydaje się, że powinny.

Natomiast na etapie szkolnictwa branżowego w wersji podstawowej i rozszerzonej pojawiają się – z drobnymi modyfikacjami. Wspomniane efekty uczenia się są jak najbardziej osiągalne na etapie szkół ponadpodstawowych, a ich realizacja z pewnością korzystnie wpłynie na samorozwój uczniów.

Zagrożenie, które z perspektywy psychologa dostrzegam w realizacji powyższych zapisów, dotyczy gotowości nauczycieli do pracy polegającej na wspieraniu samoświadomości postaw i wartości u uczniów. Nauczyciele w naturalny sposób są przyzwyczajeni do „nauczania”. Jednak wspieranie samopoznania (umiejętności metapoznawcze) wymaga wyjścia na chwilę z tej roli i uważnego wspierania ucznia w analizie własnych przekonań i wartości bez prób narzucania oczekiwanych odpowiedzi. To trudne, ale nie niemożliwe, a jeśli się uda, przyniesie to ogromne wsparcie w wewnętrznej pracy rozwojowej, którą ma do wykonania dojrzewająca młodzież.

W obszarze umiejętności społecznych i emocjonalnych proponowana podstawa programowa zawiera bogactwo odwołań. Już na etapie edukacji przedszkolnej kładzie nacisk na komunikację umożliwiającą rozwój relacji z bliskimi (w szkole, w domu, w otoczeniu) – są to takie składniki, jak: „z uwagą słucha (innych)”, „zwraca się bezpośrednio do rozmówcy”, „Zachowuje postawę ciała, mimikę i gestykulację odpowiednio do sytuacji”. Na tym wczesnym etapie pojawia się też wstęp do umiejętności obywatelskich: „rozdziela postacie złe i dobre, potrafi przedstawić morał lub przesłanie utworu”. To adekwatne do wieku efekty uczenia się, z pewnością ułatwią rozwój społeczno-emocjonalny na tym etapie rozwojowym. Nieco większe wyzwanie może stanowić efekt „Rozwiązuje trudne sytuacje w grupie na drodze rozmowy”. Efekt ten jest możliwy do zrealizowania, jest osiągalny, ale biorąc pod uwagę, że dzieci w tym wieku znajdują się zazwyczaj na etapie przedkonwencjonalnym rozumowania moralnego (Kohlberg 1981), realizacja podstawy w tym obszarze może wymagać bardzo dużo pracy ze strony nauczyciela. Z pewnością ułatwieniem będą tutaj programy wprowadzające do mediacji rówieśniczych, w niektórych przypadkach możliwe do realizacji już nawet od piątego roku życia.

Na etapie wczesnej edukacji budowana jest uważność na drugą osobę – „Wykazuje się uwagą w kontaktach międzyludzkich”, oraz dobre maniery – „Kulturalnie zwraca się do rozmówcy”. Podstawa kładzie również nacisk na emocje: uczeń „wyraża swoje potrzeby”, „nazywa swoje uczucia” czy „opowiada o różnych sytuacjach życiowych”. Wszystko to jest możliwe do osiągnięcia w tym wieku i z pewnością przyczynia się do budowania relacji w grupie czy w rodzinie.

Na drugim etapie edukacyjnym podstawa włącza tak ważne dla społecznego rozwoju sygnały drugiego układu: „Potrafi odczytać istotne komunikaty wyrażone w sposób niewerbalny – gest, mimika, ton głosu i inne”, oraz „Rozumie dosłowne i przenośne znaczenia występujące w wypowiedzi”, „Rozpoznaje różnice między kłamstwem a fikcją”, „Rozdziela oficjalną i nieoficjalną sytuację wypowiedzi, rozumie wpływ kontekstu na znaczenie wypowiedzi, dostosowuje swoją wypowiedź do sytuacji, stosuje zasady etykiety”, „Stosuje zasady etyki wypowiedzi, odróżnia prawdę od kłamstwa”. Już nie tylko dosłowna warstwa komunikacji, ale to, co niewypowiedziane, powinno być efektywnie analizowane i wykorzystywane w rozmowach. To trudna nauka – szczególnie dla dziecka, które na drugim etapie edukacyjnym może ciągle pozostawać na poziomie operacji konkretnych (Piaget 1965). Prawdopodobnie nie wszyscy uczniowie na tym etapie osiągną biegłość komunikacyjną pozwalającą na potwierdzenie wymienionych powyżej składników, jednak ci, którym to się uda, z pewnością będą mieli rozwinięte kompetencje społeczno-emocjonalne.

Na trzecim etapie edukacyjnym od uczniów oczekuje się doskonalenia zdobytych kompetencji komunikacyjnych: „Rozpoznaje wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym, odróżnia je od wypowiedzi

informacyjnych”, „Dostrzega intencję zawartą w wypowiedzi – aprobatę, krytykę, ironię, negację, prowokację”. Możliwe jednak, że duża część uczniów na tym poziomie będzie jeszcze w trakcie doskonalenia umiejętności wykazanych na poprzednim etapie edukacyjnym. Może to stanowić duże wyzwanie dla nauczyciela pracującego ze zróżnicowaną w tym obszarze grupą. Uczniowi stawia się także oczekiwania dotyczące procesów hamowania i przyjmowania cudzej perspektywy: „Przestrzega zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, jest świadomy/świadoma efektu stosowania mowy nienawiści, wykorzystywania nacechowania emocjonalnego wypowiedzi, manipulacji, obrażania, stosowania wulgaryzmów, rozpowszechniania nieprawdziwych informacji, zawstydzania innych, stawiania ich w kłopotliwych sytuacjach, publikowania kompromitujących obrazów w mediach elektronicznych”. Są to oczekiwania adekwatne rozwojowo. Zgodnie z koncepcjami rozwoju neuropoznawczego rozwój kory przedczołowej w tym wieku powinien być na tyle zaawansowany, by pozwolić zapanować nad dziecięcą impulsywnością i uruchomić procesy decenteracji pozwalające przyjąć perspektywę drugiej osoby. Oba te procesy są kluczowe dla nawiązania dobrych i trwałych relacji z innymi i powinny być regularnie trenowane. Jeśli to możliwe, to nawet na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Na etapie szkolnictwa ponadpodstawowego, w okresie nastoletnim rozwój społeczno-emocjonalny przebiega szczególnie burzliwie. Proponowana podstawa programowa zawiera liczne odniesienia do rozwoju językowego i intelektualnego w kontekście dzieł kultury, jednak same umiejętności społeczno-emocjonalne pozostają zbliżone do oczekiwań zawartych na poprzednich etapach edukacyjnych. Wydaje się, że to dobrze – te elementy, które są kluczowe w rozwoju społeczno-emocjonalnym, zostały zawarte w podstawie na etapie kształcenia ogólnego. Dalszy rozwój dotyczy już znacznie bardziej kształcenia przedmiotowego niż np. budowania empatii czy powstrzymywania impulsywności (choć pośrednio przez obcowanie z dziełami kultury można też oczywiście oddziaływać na relacje czy budować empatię). Zauważalnym brakiem – w procesie porównania modelu OECD z umiejętnościami podstawy programowej – jest niewielka liczba odniesień do wzmocnienia poczucia odpowiedzialności obywatelskiej. Temat ten może pojawić się przy omawianiu konkretnych dzieł literackich, jednak nie jest wyraźnie widoczny w wymienionych oczekiwaniach podstawy programowej.

Całość proponowanej podstawy programowej jest zbudowana adekwatnie do wieku oraz do modelu rozwoju umiejętności postulowanego przez OECD (Skills for 2030). Odnosi się do wielu umiejętności metapoznawczych, co jest bardzo ważne przy wspieraniu rozwoju tożsamości w procesie dojrzewania. Podstawa zawiera też dużo odniesień do emocji – czasem nawet nieco zbyt trudnych w realizacji, jak na proponowany etap rozwojowy, ale możliwych do udźwignięcia. W podstawie pojawiło się wiele efektów związanych z odpowiednią komunikacją, przyjmowaniem perspektywy drugiej

osoby, powstrzymywaniem impulsów – co jest bardzo ważnym zestawem kompetencji wspierającym w pozyskiwaniu i utrzymywaniu dobrych relacji społecznych.

Bibliografia:

- Bronfenbrenner Urie, 1992, *Ecological systems theory*, Jessica Kingsley Publishers.
- Erikson Erik E., 1994, *Identity and the life cycle*, WW Norton & Company.
- Gibbs John C., 2019, *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, Oxford University Press.
- Kohlberg Lawrence, 1981, *The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice*, New York, NY: Harper & Row.
- Morris Pamela, Bronfenbrenner Urie, 2006, *The bioecological model of human development. Handbook of child psychology*, 6, s. 793-828.
- OECD, 2019, *Skills for 2030. Conceptual learning framework*.
- OECD, 2018, *The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper*.
- Piaget Jean, 1965, *The stages of the intellectual development of the child. Educational psychology in context: Readings for future teachers*, 63(4), s. 98-106.
- Vygotsky Lew S., 1980, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.

O Autorze:

Piotr Rycielski, dr, pracownik Instytutu Psychologii Uniwersytetu SWPS w Warszawie. Członek zespołu projektu RESQL zajmującego się problemami zapobiegania przemocy szkolnej. Bada rozwój poznawczy dzieci i młodzieży. Interesuje się psychologią poznania społecznego, dynamiką małych grup oraz metodologią badań. Propaguje leśną edukację.