

Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego
Pracownia Innowacji Dydaktycznych
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Poznań, 8 grudnia 2016 roku

**Uwagi do projektu podstawy programowej
z dnia 30 listopada 2016 roku:
„Język polski - szkoła podstawowa - klasy IV - VIII”**

1. Przedstawiony do zaopiniowania projekt podstawy programowej jest dokumentem, w którym **nie uwzględniono elementarnej wiedzy o uczniu**, jego możliwościach percepcyjnych, poziomie emocjonalnego rozwoju i zainteresowaniach wynikających z obecnych zmian kulturowych. **Pominięto współczesną wiedzę o przedmiocie**. Układając dokument, nie wykorzystano aktualnych ustaleń z zakresu dydaktyki polonistycznej, psychologii, pedagogiki, językoznawstwa, literaturoznawstwa, wiedzy o kulturze i mediach. Bardzo krytycznie ocenić trzeba implikowany przez podstawę **proces dydaktyczny nastawiony na przekaz twardej, gotowej wiedzy i uproszczone myślenie o wychowaniu**. Wyłaniający się z projektu podstawy programowej obraz kształcenia polonistycznego przypomina skansen edukacyjny, do czego przyczyniają się też **zachwiane relacje między wymiarami przedmiotu**: instrumentalnym, historycznym, filozoficzno-społecznym i estetycznym.
2. Dostrzegalne są braki na poziomie koncepcyjno-redakcyjnym. Z jednej strony dokument przejmuje z podpisanej w 2008 roku podstawy język wymagań (cele - wymagania ogólne, treści - wymagania szczegółowe), z drugiej rezygnuje z wyrazistego układu komunikacyjnego, który organizował zarówno pierwszą podstawę (1999), jak i - choć w mniejszym stopniu - pojawiał się w podstawie z 2008 r. Proponuje się cztery obszary kształcenia nawiązujące do ujęć tradycyjnych, motywowanych materiałem nauczania. Wyodrębnione w ten sposób części nie są wolne od błędów. Trudno np. uzasadnić rozdzielenie kształcenia językowego i tworzenia wypowiedzi.
3. Dyskusyjny jest wymiar czasowy: w mniej szczegółowym programie z 1990, dopuszczającym możliwość uzasadnionych redukcji treści (każdą klasę zamykały „wymagania konieczne”, stwarzające szansę na indywidualizację i uwzględnienie możliwości uczniów), przewidziano 28 godzin (7+6+5+5+5), w projekcie nowej ramy godzin proponuje się ich 25.

4. Do tej pory żadna podstawa programowa nie opisywała wymagań dla konkretnej klasy, co było konsekwencją elementarnej świadomości warunkującej planowanie. W rzeczywistości projekt obecnej podstawy programowej jest raczej programem nauczania rozpisany na poszczególne klasy. **Zapisy przedstawiające wymagania szczegółowe oraz wykaz lektur w znaczący sposób ograniczają nauczycielom możliwość projektowania procesu kształcenia uwzględniającego możliwości oraz kompetencje konkretnego zespołu klasowego.** Podstawa w takim kształcie nie uznaje profesjonalizmu nauczycieli i neguje ich podmiotowość.
5. Niepokoi sposób ujęcia wymagań szczegółowych, które powielają język wymagań egzaminacyjnych. Przy tak zredagowanym dokumencie łatwo wyobrazić sobie realizację procesu dydaktycznego przypominającą permanentne egzaminowanie i sprawdzanie wiadomości. Język opisu wymagań jest w zasadzie taki sam dla klasy IV, jak dla klasy VII i VIII. Statyczne ujęcie profilu ucznia sprzyjać będzie infantylizacji procesu nauczania i realizowaniu wpisanego w opiniowany dokument programu przemocy symbolicznej.
6. Nie sposób zrozumieć relacje między wymaganiami szczegółowymi a ogólnymi. Odniesienia aksjologiczne zapisane w celach kształcenia są jedynie deklaratywne, treści szczegółowe uniemożliwiają ich rzeczywistą realizację. Można to udowodnić na wielu przykładach, ale czas, jaki ministerstwo wyznaczyło na zgłoszenie uwag, pozwala jedynie zasygnalizować ten brak spójności (zob. np. relacja między terminami z zakresu poetyki a proponowanymi lekturami obowiązkowymi).
7. Wymagania dotyczące kształcenia językowego sprowadzają się do powielenia na poziomie szkoły podstawowej (i to od klasy IV) akademickiego kursu gramatyki opisowej. Zapisy ujawniają zamysł autorów: jest to przede wszystkim gramatyka dla gramatyki. Tak drobiazgowych, jak obecnie proponowany, opisów systemu nie ma nawet w programie sprzed reformy. W dokumencie wymaga się, by czwartoklasista rozpoznawał wszystkie części mowy, w tym: zaimek, przysłówek, spójnik, partykułę, wykrzyknienie (np. w programie z 1990 żadna z wymienionych części mowy nie pojawiała się w klasie IV, a partykułę i wykrzyknienie wprowadzano w kl. VII). **Podstawa w obecnym kształcie przyczyni się do utrwalenia zdezaktualizowanego modelu kształcenia językowego.** Badania nie udowodniły, by systemowy sposób nauczania przekładał się bezpośrednio na kompetencje komunikacyjne i służył – jak określono to w celach kształcenia – „rozwijaniu rozumienia wartości języka narodowego oraz jego funkcji w budowaniu wspólnoty rodzinnej, narodowej i kulturowej”. Opiniowany projekt unieważnia ustalenia

dydaktyków języka z ostatnich dziesięcioleci, akcentujących intencjonalność aktów mowy i pragmatyczny, funkcjonalny charakter wiedzy językowej.

8. Zastrzeżenia budzi kolejność treści wprowadzanych w poszczególnych klasach. Oczekiwanie np., by uczeń klasy IV wskazywał główne cechy języka mówionego i języka pisanego, posługiwał się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny (w każdej sytuacji?) oraz używał stylu adekwatnego do sytuacji komunikacyjnej (każdej?) świadczy o nieznanym istocie kształcenia językowego w szkole. Wymienione kompetencje mają charakter złożony, wymagają szeregu systematycznych, ciągłych ćwiczeń, analizy przykładów, korekty i autokorekty oraz wysokiej świadomości językowej, której nie sposób oczekiwać od ucznia klasy IV.
9. Zapisy „trzon stanowi literatura dla dzieci i młodzieży”, „dostosowane do wieku uczniów dzieła klasyki literatury polskiej i światowej” są gołosłowne. Proponowana w projekcie literatura dla dzieci i młodzieży to utwory powstałe w większości przed 1. połową XX wieku. Nie wiadomo, dlaczego w propozycjach lekturowych (obowiązkowych i uzupełniających) dla klas młodszych pominięto książki nagradzane w licznych prestiżowych konkursach dotyczących literatury dziecięcej i młodzieżowej czy na targach książki; książki cieszące się dużą popularnością wśród uczniów oraz uznaniem badaczy literatury dziecięcej i młodzieżowej. Proponowane **lektury obowiązkowe i uzupełniające są świadectwem niedzisiejszych preferencji czytelnicznych i przeniesienia do opiniowanego dokumentu anachronicznego zestawu proponowanych tekstów**. Zdumiewa taki sposób myślenia o edukacji polonistycznej i dążenie do uczynienia go powszechnym. Pozycje z literackiej klasyki również nie przystają do potrzeb uczniów żyjących w realiach XXI wieku, ich rozwoju emocjonalnego i intelektualnego (zob. np. czytanie przez 12-latkę, ucznia klasy VI, opowiadań A. Czechowa *Kameleon*, *Śmierć urzędnika*). Wyrazistym przykładem narzucenia młodzieży lektur zupełnie rozmijających się z doświadczeniami egzystencjalnymi i potrzebami aksjologicznymi młodych ludzi oraz rozpoznaniem naukowymi z zakresu psychologii, pedagogiki jest proponowanie uczniom klasy VII lektury *Siłaczki* S. Żeromskiego. Trudno zrozumieć sens tej propozycji lekturowej (podobnie jak wielu innych tekstów ważnych już tylko dla historii literatury). Warto też zauważyć, że np. w wykazie lektur obowiązkowych dla klasy VII i VIII nie ma (z wyjątkiem nazwisk kilku poetów) żadnych nowszych utworów. Zastanawia powód dowartościowania w obowiązkowych wskazówkach lekturowych przede wszystkim polskiej literatury XIX-wiecznej. W jaki sposób wpisane w nią model tożsamości, sposób postrzegania świata i wartości

pozwalają funkcjonować w świecie współczesnym? **Propozycje lekturowe**, jeśli pozostaną w proponowanej formie, **pogłębią kryzys czytelnictwa**, przyczynią się też do wzmocnienia niedobrych tendencji w kształceniu polonistycznym: omawiania utworów, których uczniowie nie przeczytali.

10. Nieudolna jest również próba zamieszczenia w lekturach uzupełniających pozycji odnoszących się do kultury popularnej. Uczącym w klasie IV postanowiono np. wskazać do lektury konkretny komiks, czyli *Kajko i Kokosz. Szkoła latania*, co należy uznać za kuriozalne rozwiązanie. Nauczyciele wraz z uczniami bez problemu mogliby przeanalizować swoistość komiksu na atrakcyjniejszym dla młodych ludzi przykładzie, bliższym ich doświadczeniom odbiorczym. Sztuka komiksu od lat 80. uległa zasadniczej metamorfozie, zarówno jeśli chodzi o rozwiązania estetyczne, jak i tematykę, o czym też warto pamiętać, projektując dokument obowiązujący we wszystkich polskich szkołach.
11. Zaskakuje pominięcie reportaży literackich oraz gatunków publicystycznych w lekturach obowiązkowych. W obliczu globalizacji, wielokulturowości i konfliktów z nimi związanych są to teksty umożliwiające refleksję nad problemami współczesnego świata. W zamian proponuje się uczniom klasy VIII tekst Neli Małej Reporterki o kole podbiegunowym, który trudno uznać za wartościowy poznawczo i literacko tekst. Z pewnością nie przybliży on uczniom otaczającej ich rzeczywistości kulturowej, nie uruchomi jej wnikliwego postrzegania, myślenia o niej. Trudno na kole podbiegunowym doszukać się napięć i niepokojów związanych chociażby ze spotkaniem z Innym. Kwestie tolerancji, otwartości wobec odrębnych kultur są w podstawie całkowicie pominięte.
12. W projekcie podstawy programowej perspektywa aksjologiczna i egzystencjalna, np. w odniesieniu do kształcenia literackiego i kulturowego, zdominowana jest przez wymagania odnoszące się do znajomości struktury utworu. Tymczasem **od podstawy programowej należy oczekiwać, by jako równorzędny wobec zagadnień teoretycznych uczyniła horyzont aksjologiczny oraz egzystencjalny**. On to bowiem nadaje sens czytaniu i uzasadnia celowość szkolnych działań. Przykładowo: uczeń klasy V ma obowiązkowo poznać mit o Edypie (zasadne jest pytanie, czy ma go czytać jako opowieść o wartości rodziny, czy jako opowieść o poznawaniu mrocznych stron własnej egzystencji, czy o absurdzie istnienia, o kaziroduktwie jako tabu czy jeszcze inaczej?). Ta i inne propozycje lekturowe (np. mit o Orfeuszu i Eurydyce) są zaskakujące i dowodzą z jednej strony nieznamości uwarunkowań odbioru tekstu literackiego, a także braku koncepcji realizowania

formacyjnej funkcji lekcji języka polskiego (poza akcentowaniem romantycznego rozumienia tożsamości narodowej).

13. Nie w pełni przemyślane eksponowanie terminologii teoretycznej obrazują i inne zapisy. Trudno oprzeć się wrażeniu, że Autorzy wzorowali się na programie posolidarnościowym, wchodzącym sukcesywnie od roku 1981/82, a stanowiącym podstawę do zaproponowanej przez Bożenę Chrzastowską siatki pojęć. Szkoda że nie wykorzystano wynikających z *Lektury i poetyki* sugestii, np.: już w klasie IV w opiniowanym obecnie dokumencie oczekuje się, że uczeń „wyjaśnia, kim jest podmiot liryczny”, tymczasem Chrzastowska proponuje rozpoczęcie od określenia „osoba mówiąca”, a dochodzenie do abstrakcyjnego konstruktu „podmiot liryczny” dopiero w klasie VIII, nieprzypadkowo też tego terminu nie ma w podstawie z 2008 roku (pojawia się w gimnazjum jako osoba mówiąca!). Wspomniana zasłużona znawczyni szkolnej dydaktyki polonistycznej, a dla środowiska poznańskich metodyków osoba o niekwestionowanym autorytecie, wielokrotnie przestrzegała przed traktowaniem poetyki jak „teoretycznej grzechotki”. W opublikowanym na stronie MEN projekcie nowej podstawy programowej pojawiają się terminy, z którymi mają problemy licealiści: symbol i alegoria (kl. VII), ironia, parodia, groteska (kl. VIII). Dokumentują one też brak spójności zapisów w tymże projekcie podstawy: brakuje w niej bowiem utworów, na podstawie których uczeń miałby szansę poznać te trudne kategorie pojęciowe. Powtarzane **zapisy** (np. „zna i rozpoznaje”) **świadczą o pomijaniu przez autorów omawianego dokumentu wiedzy o procesie kształtowania pojęć**.
14. Wymagania dotyczące samokształcenia są bardzo ważne. Niestety i one mają charakter przypadkowy – dlaczego np. w klasie V odróżnianie informacji o faktach (zaskakuje także taka konstrukcja językowa; w dodatku to samo wymaganie pojawia się w klasie VII) od opinii jest zapisane jako treść dotycząca samokształcenia, a nie jest powiązana z kształceniem językowym? Jest to przecież jedna z podstawowych kompetencji opanowywanych na lekcjach języka polskiego. Zdumiewa również sprowadzenie pracy samokształceniowej do korzystania ze słowników, co świadczy o niewielkiej znajomości aktualnych uwarunkowań kulturowych, w tym np. wpływu mediów cyfrowych na proces uczenia się czy rozpoznań z dziedziny neurobiologii dotyczących tego, jak uczy się mózg (także dziecka i dojrzewającego młodego człowieka).
15. Równie krytycznie odnieść się trzeba i do zapisu: „Rozwijanie umiejętności rzetelnego korzystania ze źródeł wiedzy, w tym stosowania cudzysłowu, przypisów i odsyłaczy oraz szacunku dla cudzej własności intelektualnej”. Nie jest on dostosowany do poziomu

uczniów i charakteru ich działalności intelektualnej. Uczniowie nie piszą referatów.

16. Dla szkolnej polonistyki realnym problemem edukacyjnym i wychowawczym, ale zarazem interesującym wyzwaniem stało się opracowanie działań dydaktycznych umożliwiających uczniom dojrzałe, krytyczne i kreatywne korzystanie z niezwykle bogatych oraz różnorodnych zasobów danych znajdujących się w Internecie, ukazywanie sposobów użytkowania Internetu i nowych technologii w procesie samorozwoju i samokształcenia, a także przybliżanie swoistości mediów cyfrowych. Tymczasem w projekcie podstawy „efektywne posługiwanie się technologią informacyjną w porządkowaniu i wykorzystywaniu pozyskanych informacji” ogranicza funkcję nowych mediów do bycia źródłem informacji, nawet nie wiedzy. Ten zapis ujawnia kolejny anachronizm edukacyjny dokumentu i pomijanie kulturotwórczej roli technologii informacyjno - komunikacyjnych.
17. Termin, jaki wyznaczono na sformułowanie uwag do projektu podstawy, uniemożliwia rzeczywistą debatę na temat proponowanego kształtu tego dokumentu. Nie sposób w ciągu paru dni przedstawić wnikliwą analizę szczegółowych zapisów (i relacji między nimi) z odniesieniami np. do odpowiedniej literatury przedmiotu i konkretnych badań. **Pośpiech związany z przyjmowaniem tak istotnych dla edukacji szkolnej rozwiązań nie służy rzeczywistej poprawie jakości kształcenia.**
18. Zaskakuje brak informacji o tym, kto jest autorem projektu, kto nad nim pracował, kto odpowiada za jego formę, układ, zawartość. Informacja taka powinna być jawna - środowisko akademickie i szkolne zainteresowane jakością kształcenia polonistycznego ma prawo wiedzieć, jakie osoby, z jakimi kompetencjami przygotowały ten ważny dla edukacji polonistycznej dokument.

Konkluzja:

Wobec zasygnalizowanych poważnych błędów dydaktycznych, nieuwzględnienia ustaleń z podstawowych dla edukacji polonistycznej dziedzin wiedzy i anachronicznego modelu kształcenia wpisanego w dokument przekazany do konsultacji społecznych, wnosimy o jego odrzucenie.

prof. UAM dr hab. Beata Gromadzka
dr hab. Rafał Kochanowicz
prof. UAM dr hab. Jerzy Kaniewski
dr Krzysztof Koc
prof. dr hab. Maria Kwiatkowska-Ratajczak
dr Wiesława Wantuch