

Teresa SADOŃ-OSOWIECKA
Uniwersytet Gdański

„CZYM SKORUPKA...” – CAŁOŹYCIOWE UCZENIE SIĘ WEDŁUG NOWEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ

W grudniu 2008 roku zostało podpisane rozporządzenie w sprawie podstawy programowej. Najgłośniejszym dyskutowanemu publicznie w jego kontekście jest sprawa edukacji sześciolatków, ale niemniej ważny, o ile nie ważniejszy, jest problem podejścia do edukacji prezentowany w nowej podstawie na wszystkich etapach kształcenia – od przedszkola po liceum, mogący rzutować na tożsamość uczniów i nauczycieli, na mentalność przyszłego społeczeństwa, jego intelektualną wydolność, na jego gotowość na zmiany (lub na sprzeciw wobec nich) wymagane przez ciągle ewoluujący i stawiający nowe wyzwania świat.

Moje wystąpienie jest krytyczną refleksją nad edukacją, jaką przedstawia podstawa. Tym samym może być przestrożą przed literalnym traktowaniem jej zapisów. Zgodnie ze stwierdzeniem M. Czerepaniak-Walczak: „...do rangi zasady pierwszej urasta krytyczna refleksja nad edukacją i w edukacji. Jej praktycznym wymiarem jest odkrywanie napięć, paradoksów i aporii, jakie powstają w relacjach kształcenia i wychowania z obiektywnie oraz subiektywnie istniejącą rzeczywistością, na którą składa się zarówno szeroko pojmowany świat, jak i to, co powstaje w wyniku edukacji. Odnosi się to zwłaszcza do swoistych zakłęb, wyrażanych w postulatach i deklaracjach pod adresem kształcenia i wychowania w porównaniu z codzienną rzeczywistością.”¹ Co prawda kwestią przyszłości jest realny efekt wprowadzanych zmian, warto jednak rozważyć możliwe konsekwencje po to, by próbować ich uniknąć.

Dlaczego nowa podstawa programowa?

Jakkolwiek, jaka będzie edukacja, zależy przede wszystkim od codziennej pracy nauczycieli, często realizujących własne koncepcje dydaktyczne, zgodne z ich własną osobowością i doświadczeniem życiowym, poddawanych krytycznej samoanalizie, jednak główny kierunek edukacji wyznacza podstawa programowa. Tym bardziej, że jest ona w tej chwili jedynym obowiązującym dokumentem – „strażnikiem”, nakazującym, czego i jak powinni uczyć się uczniowie i z czego rozliczani będą zarówno oni, jak i uczący ich nauczyciele. Już zatem samo jej wprowadzenie i sposób, w jaki to uczyniono, sugeruje autorytaryzm władzy, mającej jedynym możliwym sposobem dojścia do „właściwej” edukacji. Wydaje się, że może to być efekt braku w Polsce „tradycji tworzenia i asymilacji jakościowo nowych idei”.² Reforma oświaty z 1999 roku dając wolność wyboru i w założeniach upodmiatawając nauczyciela zachwiała paradoksalnie jego swoistym poczuciem bezpieczeństwa, wynikającym z odgórnym nakazów władz szkolnych zawsze wiedzących lepiej, trwającym przez dziesięciolecia i jednocześnie zwalniającym z refleksji. Wprowadzenie jednego obowiązującego programu było efektem „niemożności

¹ M. Czerepaniak-Walczak: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk 2008, s. 89

² K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993, s. 29

wyjścia z zakłętego kręgu zastanych definicji”.³ Mieści się to w kategorii „ludzkiej pewności” jako kategorii „ugruntowania, zakorzenia w przeszłości”, w przeciwieństwie do kategorii „ludzkiej niepewności” jako „kategorii wahania, wątpliwości, niejasnej, a tylko wyimaginowanej i pożądanego przyszłości”.⁴ Diagnoza D. Klus-Stańskiej dotycząca stanu dydaktyki może wyjaśniać przyczyny wprowadzenia nowej podstawy: „Po okresie transformacji ustrojowej oraz wyzwoleniu z obowiązku jednakowego myślenia i technologicznego projektowania ludzkich zachowań, w porównaniu z innymi obszarami pedagogiki w dydaktyce zaszło stosunkowo najmniej przekształceń, brakuje w niej wciąż wrażliwości na zmianę kontekstu kulturowego i gotowości do rekonstrukcji swojej świadomości.”⁵ Wprowadzenie podstawy może więc być potraktowane jako powrót do bezpieczeństwa w kokonie „jednakowego myślenia”.

Funkcjonująca jeszcze podstawa programowa z 1999 roku bardzo ogólnie przedstawiała cele kształcenia, treści przedmiotowe, sposób ich realizacji. Założono możliwość różnych podejść i różnych sposobów ujęcia zagadnień z podstawy w ramach programów nauczania, które mogły być wybierane lub tworzone przez nauczycieli zgodnie z potrzebami ich uczniów oraz ich samych. Przynajmniej więc w założeniu możliwy był pluralizm podejść do szkolnego kształcenia. Zastąpiono tę wolność wyboru narzucając administracyjnie jedyne słuszne podejście – nową podstawę, choć mogło ono także funkcjonować jako jedno z możliwych ujęć poprzedniej podstawy, nie zastawiając drogi dla propozycji innych programów. Jednym z argumentów za wprowadzeniem nowej podstawy było uporządkowanie wymagań i jasne określenie, co (a także jak) powinni umieć uczniowie. Zapewnić to powinno jasne kryteria dotyczące egzaminu zewnętrznego. Jeśli uczeń uczy się tego, czego wymaga szkoła (podstawa programowa), to ma jednocześnie zapewniony sukces na egzaminie. Jeśli zajmuje się czymś innym, może nie zdać egzaminu („nie uczył się”, bo nie ma widocznego mierzalnego efektu). Wszyscy pozornie odnoszą tu korzyść: uczeń wie, czego się nauczyć, nauczyciel wie, czego wymagać od ucznia, rodzice wiedzą, z czego rozliczać własne dzieci i ich nauczycieli. Tak przedstawiane korzyści są krótkotrwałe. Już ta „jasność” budzi wątpliwości co do dalszych niż egzamin efektów kształcenia. Jak poradzą sobie w przyszłym dorosłym świecie dzisiejsi uczniowie bez „jasno” określonych wymagań? Czy nie zostaną pozbawieni w toku edukacji umiejętności problematyzowania świata, stawiania pytań, krytycznej refleksji? Czy będą indywidualnymi jednostkami, czy elementami masy myślącej zgodnie z ustalonymi (przez kogo?) regułami? Czy będą czytać dla własnej intelektualnej przyjemności (co przekłada się jednak w jakiś sposób na dobro wspólne), czy tylko gdy „muszą” (bo wymaga tego na przykład praca)? Czy będą chcieli i potrafili bez poczucia wypełniania obowiązku oglądać filmy wymagające namysłu i refleksji? Czy tylko takie jak seriale, w których dyktuje się nawet, w którym momencie trzeba się roześmiać? Czy będą zdolni wykazać się

³ D. Klus-Stańska: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*. W: L. Hurto, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.): *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków 2009, s. 12

⁴ J. Rutkowiak: *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, W: L. Hurto, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), op. cit., s. 29

⁵ D. Klus-Stańska, M. Łojko, op. cit., s. 12

pokonwencjonalnym stadium rozwoju moralnego?⁶ Czy będą potrafili wyjść poza umysłowe operacje konkretne i „poza dostarczone informacje”?⁷ Czy pojawienie się nowych zaawansowanych technologicznie urządzeń spowoduje chęć skorzystania z nich jako ułatwiających życie, czy strach przed nimi i wycofanie (kto mnie tego nauczy)? Te pytania współgrają z obawami autora koncepcji „człowieka intencjonalnego”, który miałby odpowiadać współczesnym wyzwaniom: „Coraz mniej jednostek jest potrzebnych do wykonywania czynności reprodukcyjnych. Oczekiwane jest od każdego aktywne, twórcze zaangażowanie w nieustannie zmieniające się procesy wyznaczone nowymi technologiami, masowymi migracjami w ramy całkiem innych kultur i zmianami stosunków społecznych. Narzędziem realizacji tych nowych wymagań (a więc adaptacji twórczej, a nie przystosowania społecznego) są abstrakcyjne, konceptualne operacje tworzenia prywatnej wiedzy i prywatnych zadań (...) wiedza ta musi być produktem własnym. Musi być wynikiem wysiłku indywidualnego, intencjonalnego, a nie wymuszonego. Z wiedzy tej powinna wynikać koncepcja własnego sensownego życia.”⁸

Interpretacja w aspekcie ideologii edukacyjnych i możliwych skutków edukacji

Poddałam zapisy nowej podstawy własnej subiektywnej interpretacji, by pokazać jeden z możliwych sposobów jej odczytania. Ograniczę się tylko do analizy ogólnych założeń przedstawionych dla poszczególnych szczebli edukacji i niektórych zapisów mających te założenia przełożyć na praktykę.

Pozornie podstawa nawiązuje do wymagań zmieniającego się świata. Według niej szkoła „łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy”, dba „o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny”. Oprócz umiejętności czytania, myślenia matematycznego i naukowego, komunikowania się w języku polskim i obcym zapewnia zdobycie umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi, uczenia się oraz umiejętność pracy zespołowej.

Wątpliwości budzi stwierdzenie, które brzmi jak zaklęcie rzeczywistości: „W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podej-

⁶ Chodzi o poziomy i stopnie moralnego rozwoju według Kohlberga: poziom przedkonwencjonalny polega na bezkrytycznym posłuszeństwie wobec osób autorytarnych, poziom konwencjonalny polega na dostosowaniu się do norm panujących w społeczeństwie nie ze strachu przed karą, ale z przekonania, że jest to konieczne dla trwania społeczeństwa, poziom pokonwencjonalny uwzględnia kontekst działania, nie uznaje arbitralnych ustaleń, co jest dobre lub złe, nie formułuje jednoznacznych, łatwych ocen moralnych. Na podstawie: G. Mietzel: *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk 2002, s. 135-136

⁷ J. Bruner: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa 1978

⁸ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993, s. 30

muje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji.⁹ Skądinąd wszystkie wymienione cechy są wartościowe, ale magicznym myśleniem jest oczekiwanie takich postaw poprzez odgórne zadekretowanie. Uczniowie nie funkcjonują tylko w szkole – przebywają wśród rówieśników, stykają się z instytucjami (także szkołą) i obowiązującymi w nich rytuałami, z przekazem massmediów, a przede wszystkim funkcjonują w środowisku rodzinnym. Nie wystarcza nakazanie bycia uczciwym. Tę uczciwość trzeba widzieć na co dzień w swoim otoczeniu. Szkoła nie jest zamkniętym światem. Funkcjonowania w społeczeństwie uczy bycie w tym społeczeństwie. Normy w nim obowiązujące i wyznaczające skuteczność działania przenikają nawet nieświadomie do systemu wartości jednostki, a w zależności od tego, czy wychowana ona będzie tylko w posłuszeństwie dla zastanego porządku, czy ku krytycznej refleksji, przyjmie je albo w istniejącej, niezmiennionej postaci, bądź przetworzy zgodnie ze swoim „intelektualnym ujęciem świata”,¹⁰ pozwalającym na dalsze zmiany w zależności od zestawu argumentów. Sformułowania podstawy świadczą o przyjmowaniu przez szkołę „przedmiotowego standardu walutacji”,¹¹ zgodnie z którym „powinniśmy spostrzegać: siebie jako spełniających kryteria przypisanej nam roli, cele nasze jako zgodne z naszymi zobowiązaniami, świat wokół nas jako obszar, w którym czynimy to, co do nas należy. U podstaw standardu przedmiotowego leży przekonanie, że wartości świata należy odliczać, zaczynając od instytucji społecznych. (...) Sposób bycia jednostki oceniany jest pozytywnie, gdy służy tym instytucjom społecznym, do których ona należy.”¹² Daje to poczucie pewności i bezkrytycznej wiary w słuszność, co, jak pokazała historia, może być tragiczne w skutkach dla niezgadających się z ustalonym porządkiem jednostek.¹³

Obawę budzi także słowo „kształtowanie” użyte w tym kontekście. Czyni z nauczycieli demiurgów władnych z bezosobowej masy stworzyć idealnych ludzi. „Kształtowanie” rodzi skojarzenie z przemocą, polegającą z jednej strony na niszczeniu jakiejś części osobowości i doklejaniu innej, wbrew woli kształtowanej jednostki. Czyni z ucznia bierny przedmiot zabiegów wychowawczych, tworząc jednocześnie dysonans z następnym stwierdzeniem dotyczącym zadań szkoły: „realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku (podkreślenie moje – T.S.O.).”¹⁴ Koncentracja na dziecku wymagałaby przyjęcia także jego sposobu widzenia świata i podmiotowego traktowania ucznia jako indywidualności, a ewentualna zmiana nie powinna powstawać w wyniku zewnętrznego „kształtowania”, ale prezentowaniu mu innej niż jego własna perspektywy, która mogłaby być rozpatrywana przez niego jako inna możliwość, być może zasługująca na przetworzenie i włączenie takiego sposobu widzenia świata we własny system wartości.

⁹ Zacytowane fragmenty pochodzą z *Podstawy programowej dla szkół podstawowych*, załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej. Powtarzają się także w zapisach *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*

¹⁰ K. Obuchowski, *op. cit.*, s. 10

¹¹ Ibidem

¹² Ibidem, s. 9-10

¹³ Ibidem, s. 15

¹⁴ *op. cit.*: *Podstawa programowa dla szkół podstawowych*.

Może jednak koncentracja na dziecku oznacza tu przyjęcie romantycznej koncepcji edukacji przedstawionej przez L. Kohlberga i R. Mayer,¹⁵ gdzie centralne usytuowanie dziecka w procesie edukacji oznacza, że poddawane jest ono przez dbającego o niego nauczyciela – „ogrodnika” zabiegom wychowawczym, czyniącym go bezradną i bezbroną istotą wobec zewnętrznego świata. Ta koncepcja wychowania, podobnie jak behawioryzm, sugerowany przez określenie „kształtowanie” (za pomocą wzmocnień bądź awersyjnych bodźców), czyni człowieka bezradnym wobec nowych, nieznanych sytuacji, gdzie nie ma ani opiekuna (romantyczna koncepcja wychowania), ani autorytetu kierującego bodźcami (behawioryzm). Nie można zatem spodziewać się u tak „ukształtowanej” osoby samodzielności i uczestniczenia w wyzwaniach coraz szybciej zmieniającego się, nieprzewidywalnego świata.

Lektura programu, wbrew deklarowanym intencjom, budzi obawę, że szkoła zamyka ucznia w kręgu tylko jej własnych oddziaływań. Tworzy szkolny, sztuczny świat znaczeń do przyswojenia. Z jednej strony wskazuje się na wielość informacji i ich źródeł, z drugiej – wskazuje się na szkolną, co prawda „dobrze wyposażoną” (skąd to nagle „wyposażenie” po latach niedoinwestowania?), bibliotekę jako źródło pozyskiwania informacji. Nie ma wzmianki o wykorzystywaniu innych niż szkolne źródeł informacji. Intrygujący wydaje mi się zapis dotyczący edukacji matematycznej: „dba się o budowanie w umysłach dzieci pojęć liczbowych i sprawności rachunkowych na sposób szkolny.” Zapewne Einstein nie rozwiązywał nurtujących go problemów „na sposób szkolny” i może właśnie dlatego jego nazwisko może być w tym kontekście przytaczane. Współgra z tym zamkniętym światem szkolnych znaczeń zapis w wykazie wymagań: „Uczeń kończący klasę I: (...) korzysta z pakietów edukacyjnych (np. zeszytów ćwiczeń i innych pomocy dydaktycznych) pod kierunkiem nauczyciela.”

W swoim czasie skrytykowałam swoją studentkę za sformułowanie celu lekcji: „wyćwiczenie umiejętności rozwiązywania zadań z zeszytu ćwiczeń”, tłumacząc swoje stanowisko, że szkoła przygotowuje do rozwiązywania problemów, ograniczonych nie tylko do „zeszytu ćwiczeń”, a jeśli nawet w zeszycie ćwiczeń znajduje się adekwatne zadanie, to umiejętność jego rozwiązania powinna służyć dalszym celom niż spełnienie formalnych wymagań w postaci wypełnienia miejsca w tym zeszycie. Tymczasem już w pierwszej klasie szkoła wdraża (w tym momencie jest to właściwe słowo) do formalnego tylko wywiązywania się z obowiązku uczenia poświadczonego odpowiednio wypełnionymi rubrykami. Narzuca się zatem znów w programie pewną ideologię edukacyjną, zapominając o licznych źródłach wiedzy i możliwościach samodzielnego formułowania zadań zarówno przez nauczyciela jak i ucznia oraz tworzenia ich rozwiązań, adekwatnie do sytuacji. Jedną z moich rozmówczyń – nauczycielka nauczania początkowego - skarżyła się na szykany ze strony dyrekcji szkoły, wynikające z tego, że nie używała zeszytów ćwiczeń. W związku z tym wizualne efekty jej pracy były gorsze niż koleżanki, która stosowała zeszyty ćwiczeń. Jej uczniowie w ciągu lekcji zapisywali pół strony zwykłego zeszytu (samodzielnie tworzone wypowiedzi, rysunki itp.), podczas gdy w sąsiedniej klasie ich rówieśnicy w tym samym czasie wypełniali trzy strony z zeszytu ćwiczeń (wpisując np. pojedyncze wyrazy w wolne miejsca). Znowu nasuwa się pytanie

¹⁵ L. Kohlberg, R. Mayer: *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński (red.): *Alternatywy myślenia o edukacji*. Warszawa 2000

o nagradzanie samodzielności i kreatywności uczniów i nauczyciela. Tym razem jej brak jest usankcjonowany zapisem w obowiązującym dokumencie! Wskazuje to na dobrze ugruntowaną obecność technologicznego nurtu nauczania, umożliwiającego dokładne rozliczenie z wykonanej pracy, nie zawsze jednak z jakości twórczych działań. Co prawda w uwagach dotyczących zalecanych warunków i sposobów realizacji zaznaczono, że „dzieci mogą korzystać z zeszytów ćwiczeń najwyżej przez jedną czwartą czasu przeznaczanego na edukację matematyczną”, ale znowu to ściśle wyznaczanie czasu jest odbieraniem wolności planowania zajęć przez nauczyciela, mającego przed sobą konkretnych uczniów, pracujących w różnym tempie. Tu warto przypomnieć, że według podstawy program jest skoncentrowany na dziecku, „na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się”. Jedyne zalecenia dotyczące edukacji przyrodniczej przestrzegają przed wyłączeniem „pakietów edukacyjnych”, polecając realizację jej w naturalnym środowisku, czy na podstawie informacji pozyskiwanych z różnych, także pozaszkolnych źródeł.

Na transmisyjne, oparte na przekazie, źródła inspiracji twórców podstawy programowej wskazuje sposób zapisu wymagań dotyczących edukacji polonistycznej w nauczaniu zintegrowanym: uczeń „obdarza uwagę”, „słucha wypowiedzi”, „słucha w skupieniu czytanych utworów”, „czyta lektury wskazane przez nauczyciela”, „pisze proste, krótkie zdania: przepisuje, pisze z pamięci”. Jakkolwiek także „komunikuje w jasny sposób swoje spostrzeżenia”, „uczestniczy w rozmowie na tematy związane z życiem rodzinnym i szkolnym, także inspirowane literaturą”, to wyraźnie jest raczej biernym odbiorcą skierowanych do niego komunikatów. Umiejętności społeczne według podstawy „warunkujące porozumiewanie się i kulturę języka” mogą być w świetle przedstawionych zapisów ograniczone do podporządkowania się nauczycielskim wymaganiom, a nie służyć wyzwalaniu inicjatywy komunikacyjnej dziecka. Mogą raczej blokować rozwój niż mu sprzyjać. Nastawione są raczej na wersję ostateczną, a nie na samodzielne eksplorowanie. Jeśli uczeń zamiast wypowiedzi „całym zdaniem”, poszukując właściwych słów, zacznie mówić używając równoważników zdań, powtarzać się, może spotkać się z dezaprobatą nauczyciela i po jakimś czasie zaniechać w ogóle prób wypowiedzania się. Nauczycielskie: „mów całym zdaniem”, „nie zaczynaj zdania od więc”, prowadzić może do tzw. „kultury ciszy”. Przedstawione osiągnięcia nie mówią nic o przejawach aktywności twórczej ucznia. Są działalnością odtwórczą z główną rolą nauczyciela, który wyznacza lektury, decyduje o „jasności” wypowiedzi, dyktuje, odczytuje. To bierne odtwarzanie ma spowodować u ucznia zainteresowanie książką i czytaniem. W tym nastawieniu na działania nauczyciela, nie ucznia, ważne byłoby przydzielenie także nauczycielowi obowiązku „obdarzania uwagą” i usiłowania zrozumienia wypowiedzi ucznia.

Takie sformułowanie wymagań zamiast wyrównywania szans na samym początku edukacji sprzyja pogłębianiu nierówności społecznych i wykluczaniu już na wstępie tych, którzy posługują się językowym kodem ograniczonym, czyli tych, którzy przyszli z domów, gdzie nie używa się literackiego języka. Ci uczniowie, którzy potrafią posługiwać się językiem (kodem rozwiniętym), będą już na początku edukacji faworyzowani. To oni będą mieć poczucie własnej wartości i z pewną wyższością będą mogli prezentować wiedzę z zakresu etyki o tym, „że ludzie żyją w różnych warunkach i dlatego nie należy chwalić się bogactwem ani nie dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach”. Nieetyczne jest podkreślanie w ramach etyki ubóstwa dzieci, które i tak świadome są różnicy między

warunkami własnej rodziny a warunkami rodzin innych dzieci. Szkoła, taka jaką przedstawia podstawa programowa, przez wskazywanie na różnice może właśnie powodować tworzenie swoistych gett dzieci „gorszych”, traktowanych przez „lepszych” uczniów jak obiekty do okazywania swojej „dobroci”, z pewnym niezamierzonym poczuciem wyższości. Przy miałości poruszanych na lekcjach tematów (rozmowy „na tematy związane z życiem rodzinnym i szkolnym”) i braku problematyzowania świata oraz przy braku wrażliwości nauczyciela, może to prowadzić do wyznaczania nieusuwalnych w dalszym życiu społecznym linii demarkacyjnych opartych na prostych schematach i stereotypach. Już na początku edukacji rozdane mogą być etykiety z opisem ról, jakie dzieci będą miały do odegrania w życiu. Wychowamy też odbiorców nieskomplikowanych telenowel, w których wiadomo, kto jest dobry, kto zły; bez zdolności do głębszej wrażliwości i mądrości życiowej.

Osobnym problemem jest wiedza, jaką uzyska uczeń w wyniku edukacji szkolnej. Powtórzę tu, że podporządkowana jest ona egzaminom. Nie zachęca więc do „całozyciowego uczenia się”. Stanowi skończony zasób wiadomości, jednakowy dla wszystkich, z wyjątkiem wybranych przedmiotów w zakresie rozszerzonym. Jest ostateczna i nieproblematyczna, w przeciwieństwie do wiedzy naukowej, gdzie ścierają się różne podejścia, funkcjonują równolegle obok siebie różne paradygmaty, wyznaczające różne prawdy naukowe w zależności od wybranego sposobu myślenia i argumentów, zachęcając do poszukiwań i czyniąc działalność naukową sensowną. Od nauczania zintegrowanego po liceum uczeń „wie”, „zna”, „wymienia”, „nazywa”, „rozpoznaje”, „podaje”, „prezentuje”, „wskazuje”, „wyjaśnia”, „opisuje”. Jedynie na IV etapie kształcenia pojawiają się przedmioty problematyzujące wiedzę, zachęcające do poszukiwań poprzez intrygująco sformułowane zagadnienia. To przyroda oraz historia i społeczeństwo. Jednak zamiast rewolucji w nazwaniu tych przedmiotów, rodzącej wiele wątpliwości wśród nauczycieli – „przedmiotowców”, można było takie podejście i taką tematykę włączyć do nauczania biologii, chemii, fizyki, geografii w zakresie podstawowym. Pokazałoby to, jak ciekawe mogą być te przedmioty i jak nawiązują do tego, o czym aktualnie się mówi (np. problem GMO, nauka i pseudonauka), wymagając jednocześnie poszukiwania informacji przez uczniów i tworzenia wiedzy. Kto jednak mógłby poprowadzić temat: budowanie wiedzy, czyli konstruktywistyczne podejście do uczenia się? Zapewne nie autorzy podstawy.

Strategia uczenia się przez całe życie według podstawy programowej ograniczona jest do pragmatycznego usytuowania się jako pracownika podnoszącego swoje kwalifikacje („Strategia uczenia się przez całe życie wymaga podejmowania ważnych decyzji – poczynając od wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej, poprzez decyzje o wyborze miejsca pracy, sposobie podnoszenia oraz poszerzania swoich kwalifikacji, aż do ewentualnych decyzji o zmianie zawodu.”). Sytuuje to człowieka – przyszłego absolwenta polskiej zreformowanej szkoły - w kulturze ludzi-przedmiotów,¹⁶ typowej dla ery industrialnej, wartościującej jednostkę ludzką „za pomocą tego samego kryterium, co wartościowanie narzędzia pracy”,¹⁷ gdzie liczy się przystosowanie społeczne i podporządkowanie. Tymczasem wymogiem świata postindustrialnego jest człowiek twórczo adaptujący się do zmian, człowiek-podmiot, dystansujący się wobec

¹⁶ K. Obuchowski, op. cit., s. 21

¹⁷ Ibidem

„problemów, które są we mnie, ale nie są mną. Ciągłość tego procesu rozwoju osobowości jest warunkiem autonomii psychicznej.”¹⁸ Podmiotowość człowieka może prowadzić do socjalnej bierności, bo człowiek-podmiot realizuje własne wybory, wynikające z rozwoju życia wewnętrznego. Może być zbuntowany, „nieposłuszny”. Jednak „sama kategoria posłuszeństwa traci sens. Osoba ludzka, kompetentna i zaangażowana we własne dzieło, w ogóle nie może być rozpatrywana z tego punktu widzenia”,¹⁹ „indywidualizm staje się, w miejsce kolektywizmu, pożądanym modelem orientacji życiowej ludzi.”²⁰ Mimo technologiczno-instrumentalnej edukacji opartej na behawiorystycznych wzorcach, sterującej i kształtującej ucznia, można spodziewać się efektów w postaci upowszechnienia standardów podmiotowych, bowiem, jak twierdzi K. Obuchowski, podmiotowość ludzka zależy między innymi od wykształcenia, od poziomu wiedzy uniwersalnej.²¹

Podsumowanie

Zwróciłam uwagę jedynie na niektóre możliwe psychologiczne i społeczne aspekty bezrefleksyjnego realizowania nowej podstawy programowej. Mimo deklaracji nastawiona jest ona na edukację zamkniętą, kończącą się z chwilą zdania egzaminu i służącą głównie temu celowi, który jest, jak się wydaje, uzasadnieniem całej edukacji. Ta tautologia ukryta jest pod pustymi hasłami dotyczącymi całościowego uczenia się i odpowiedzialności ucznia za swoje wybory. Tymczasem zapisy podstawy programowej oscylują między romantyczną a transmisyjną wizją szkoły, czyniąc ucznia biernym odbiorcą, czy też reaktywnym przedmiotem zabiegów edukacyjnych.

Od początku edukacji nacisk położony jest na dyscyplinę i posłuszeństwo. Wymagania dotyczą głównie wiedzy odtwórczej, łatwej do wyegzekwowania na egzaminie.

Zapisy podstawy, zapewne wbrew intencjom jej twórców, mogą prowadzić do segregacji już na etapie klasy I, zamiast do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk.

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Ibidem

²⁰ Ibidem, s. 20

²¹ Ibidem, s. 22