

**Małgorzata Latoch-Zielińska**

0000-0002-2481-6683

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**Od realizacji programu do wspierania rozwoju uczniów.  
Kilka uwag o edukacji polonistycznej po reformie**

*Wiele się mówi o tym, że reforma edukacji krzywdzi dzieci. Też tak uważam, jednak nie mogę zgodzić się z tymi, którzy mówią, że nie da się z tym nic zrobić. W całym tym lęku, niepewności, pośród wszystkich nieprzemyślanych reform wciąż możemy patrzeć na naszych uczniów, patrzeć, jak się rozwijają. Oni doskonale wiedzą, że cierpimy razem z nimi, kiedy muszą pisać testy. Uczymy ich, jak być wytrzymałym. Uczymy, że czasami w życiu trzeba robić rzeczy, które nie mają sensu, i trzeba przejść przez to z podniesioną głową, odważnie i pomysłowo. I wciąż możemy ich uczyć miłości do prawdziwej wiedzy<sup>1</sup>.*

**Słowem wstępu**

Każda reforma edukacji w naszym kraju wywoływała liczne perturbacje, dyskusje, spory, opory i protesty, zarówno w trakcie przygotowywania, jak i wdrożenia<sup>2</sup>. Nikogo zatem nie dziwi fakt, iż tak jest również z obecnie wprowadzaną zmianą w polskiej szkole. O jej skutkach i efektach będzie można mówić najwcześniej po realizacji

<sup>1</sup> P. Ripp, *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą*, przeł. E. Manthey, W. Musiał, Słupsk 2017, e-book, s. 326.

<sup>2</sup> „Reformowanie szkolnictwa jest banalne. Edukacją, w większości krajów, zarządza państwo, nie ma więc nic prostszego, jak wydanie przez odpowiedniego ministra stosownych rozporządzeń. Schody zaczynają się później. Zdarza się, że z reform trzeba się oficjalnie wycofać. Tak zdarzyło się w Polsce w 1980 r., gdy minister oświaty podczas „Dziennika Telewizyjnego” odwołał reformę zapoczątkowaną w 1976 r. Zdarza się także, że w ramach rozmaitych lokalnych nacisków odtwarzana jest dawna struktura szkół. Tak to bywało w latach 70., gdy likwidowane szkoły podstawowe stopniowo się odradzały. Następują też korekty, które można było śledzić po reformie 1998 r., w ramach której miało powstać ok. 5 tys. gimnazjów, a powstało ich ponad 7 tys. Występują też turbulencje, gdy redukuje się liczbę nauczycieli, a w szkołach pojawiają się liczne roczniki kolejnego wyżu (lata 80.), czy gdy w ramach pospiesznej reformy brakuje podręczników albo występują luki w programach (problemy reformy z 1998 r. i zapewne obecnej).” Zob. M. Zahorska, *O tym, jak Finowie reformowali swoje szkolnictwo... i dlaczego im się to udało*, [krytykapolityczna.pl/swiat/o-tym-jak-finowie-reformowali-swoje-szkolnictwo-i-dlaczego-im-sie-to-udalo/](http://krytykapolityczna.pl/swiat/o-tym-jak-finowie-reformowali-swoje-szkolnictwo-i-dlaczego-im-sie-to-udalo/) [dostęp: 28.11.2017].

pełnego cyklu zaplanowanej reorganizacji strukturalnej i programowej. Zatem na relacjonowanie badań i formułowanie uprawnionych wniosków dotyczących tych kwestii jest jeszcze stanowczo za wcześnie. W pełni zgadzam się z autorką bloga Teachers Host Education, Alicją Lisek, że teraz jest czas na

raczej spokojną obserwację faktów – na wnioski pozwolę sobie poczekać. „[...] siła edukacji tkwi w człowieku – za każdym programem, tabletem, aplikacją i pomysłem stoi właśnie człowiek. Nie da się edukacji oderwać od tego, co ludzkie, dlatego warto dostrzegać wartość każdego z nas. Widzieć sprzymierzeńca, a nie wroga. Podejść bliżej, oswoić się, bez ataku i obrony, kata i ofiary<sup>3</sup>.

W artykule skupię się na prezentacji wybranych tendencji/rozwiązań/pomysłów edukacyjnych oraz możliwościach ich zastosowania w edukacji polonistycznej po reformie. Swoje rozważania odniosę do kształcenia literackiego i kulturowego w szkole podstawowej, w której rozpoczęto już realizację nowej podstawy programowej w klasach czwartej i siódmej. Ponieważ moje uwagi dotyczyć będą tych nowych rozwiązań, muszę wyjść od krótkiego komentarza do założeń reformatorów<sup>4</sup>.

### **Edukacja polonistyczna według autorów nowej *Podstawy programowej***

Najważniejszym założeniem omawianego dokumentu jest wskazanie, iż język polski pełni kluczową rolę w edukacji szkolnej. Podkreśla się również jego wychowawcze funkcje jako przedmiotu, który wprowadza uczniów w kulturę narodową. Akcentuje się także społeczny wymiar i funkcje literatury. Warto zwrócić uwagę, iż znajdziemy tam deklarację o wadze indywidualnego rozwoju osobowości i zainteresowań każdego ucznia jako jednostki. Jednocześnie nie można nie zauważyć, iż dominującą formułą jest jednak „kształcenie, przekazywanie, wyrabianie nawyków, potrzeb, poznawanie, rozbudzanie, rozwijanie”<sup>5</sup>. Uczeń jest traktowany przede wszystkim jako przedmiot oddziaływań edukacyjnych, a nie jako podmiot, czego znamiennym przykładem jest choćby takie zalecenie: „Szkoła powinna uświadamiać uczniom swistość dzieł sztuki literackiej i wymagania, jakie stawiają one odbiorcom – kształcić ich na odbiorców wyrobionych poprzez zachętę do spełniania tych wymagań i wskazywanie sposobów pokonywania trudności w lekturze”<sup>6</sup>.

Na pierwszym miejscu nowa podstawa stawia wiedzę, którą tworzą *uporządkowane, zhierarchizowane, logicznie powiązane w ramach paradygmatu naukowego informacje*. „W tym modelu kształcenia umiejętności pozostają jednym z elementów najważniejszych, ale nie są już celem bezwzględnie najważniejszym ani jedynym.

<sup>3</sup> A. Lisek, *Spotkanie „człowieka z człowiekiem”*, theeducation.pl/category/inspiracje/ [dostęp: 28.11.2017].

<sup>4</sup> W omówieniu wykorzystuję zapisy z nowej *Podstawy programowej* oraz tezy z prezentacji przygotowanej przez Andrzeja Waśkę, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV–VIII szkoły podstawowej. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, ore.edu.pl [dostęp: 28.11.2017].

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

Nowa podstawa nie przeciwstawia też wiedzy umiejętnościom (kompetencjom). Kompetencje i umiejętności przekazywane uczniowi w nauczaniu szkolnym trzeba rozumieć jako praktyczne zastosowanie wiedzy zdobywanej przez ucznia w planowym i zorganizowanym procesie kształcenia<sup>7</sup>. Przyjętą strategię potwierdzają wymagania szczegółowe dla kolejnych klas, wśród których zdecydowana większość odnosi się do wyróżnionego przez Bolesława Niemierkę pierwszego poziomu celów poznawczych – zapamiętania i rozumienia wiadomości<sup>8</sup>. Czytając takie zapisy, można mieć obawę, że powracamy do tak często krytykowanego encyklopedyzmu<sup>9</sup> oraz przewagi nauczania uczniów nad uczeniem się uczniów, do modelu szkoły transmisyjnej, w której najważniejszym źródłem wiedzy jest nauczyciel, a jego kluczowym zadaniem jest przekazywanie wiedzy, a nie pomoc w jej budowaniu/tworzeniu, a przecież, jak trafnie zauważa Janusz Morbitzer, „wymogiem współczesności jest, by (szkoła) stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie wiedzy”<sup>10</sup>.

Niepokój budzi również stwierdzenie, iż „Zadaniem szkoły w świetle nowej wy programowej języka polskiego w kontekście wiedzy – umiejętności – informacji jest: zapewnienie uczniowi dostępu do informacji, organizacja złożonego procesu przekazywania wiedzy uczniowi, organizacja złożonego procesu samodzielnego zdobywania wiedzy przez ucznia”<sup>11</sup>. Na ostatnim miejscu jest bowiem sytuowane wspieranie ucznia w samodzielnej drodze do wiedzy. Nauczyciele, mając sztywno przypisane do każdej klasy lektury i szczegółowe wymagania, wskazane w liniowym porządku wprowadzanie kolejnych zagadnień z edukacji językowej, będą mieli bardzo mało swobody i ograniczone możliwości dostosowania realizowanych treści do zdolności, preferencji, zainteresowań uczniów, najważniejszych przecież uczestników procesu kształcenia. Należy się zgodzić z Piotrem Dembińskim, że znowu/nadal/ciągle nasza „(...) szkoła kładzie nacisk na zapamiętywanie informacji. Uwierzyliśmy, że suma informacji przekłada się na wiedzę, ale to nieprawda. Nasz mózg zachowuje się racjonalnie i szybko eliminuje to, czego nie wykorzystujemy. (...) Jeśli edukacja w szkole ogranicza się tylko do zapamiętywania informacji, to jest katastrofa, bo pomijamy to, co najistotniejsze: nie budujemy w uczniach przekonania, że świat jest fascynujący i że warto go poznawać. (...) Od informacji istotniejsza jest ich interpretacja. Musimy się nauczyć interpretować informacje, oddzielać istotne

---

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Zob. B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, Warszawa 1990, B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa 1999.

<sup>9</sup> Zwłaszcza, iż uczeń ma w ciągu 5 lat nauki opanować bardzo wiele nowych pojęć i terminów, do przeczytania więcej lektur obowiązkowych (wśród których zdecydowanie dominuje klasyka literacka nad pozycjami najnowszymi) oraz uzupełniających, zaś cykl kształcenia skrócił się o rok, nie zwiększono przy tym liczby godzin języka polskiego. Trzeba zauważyć, iż poprzednia podstawa dla tego przedziału wiekowego była realizowana w ciągu 6 lat (3 lata szkoły podstawowej oraz 3 lata gimnazjum), co dawało około 960 h, natomiast teraz, w ciągu 5 lat będzie ich około 800, zaś treści kształcenia nie ubyło.

<sup>10</sup> J. Morbitzer, *Szkoła w epoce płynnej rzeczywistości*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkola-w-epoce-plynnej-nowoczesnosci-2> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>11</sup> A. Waśko, *Nowa podstawa...*, [ore.edu.pl](http://ore.edu.pl), [dostęp: 28.11.2017].

od nieistotnych, być krytyczni<sup>12</sup>. W nowej podstawie z jednej strony deklaruje się kształcenie umiejętności uczniów w zakresie porządkowania i hierarchizowania informacji, zaś z drugiej podkreśla się wyraźnie, że uporządkowana logicznie wiedza musi być utrwalona w pamięci, bo to jest warunkiem poprawnego myślenia i zrozumienia otaczającego świata. Niepokojące jest także *ukazywanie sensu*<sup>13</sup> dzieł literackich czy *właściwych wzorów zachowań*<sup>14</sup>, zamiast ich poszukiwania, zderzania różnych wartości, stanowisk, perspektyw. Wyraźnie zarysowana jest opozycja dzieła sztuki literackiej – utwory rozrywkowe czy teksty użytkowe. Może to prowadzić do deprecjonowania kultury popularnej, niezwykle przecież wartościowej, inspirującej, a przede wszystkim tak bliskiej młodemu człowiekowi<sup>15</sup>. Zwłaszcza że kształcenie literackie dominuje nad kształceniem kulturowym. Ponadto nie można pominąć faktu, iż wyraźnie przeważa analiza utworów nad ich interpretacją. Zatem trudno będzie zrealizować w praktyce zalecaną nauczycielom „fuzję horyzontów”<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> *Trzeba się zachwycać* – z Piotrem Dembińskim rozmawiają Dariusz Kortko i Ewa Niewiadomska, „Gazeta Wyborcza”, sobota–niedziela 30 września – 1 października 2017, „Magazyn świąteczny Edukacja”, s. 36–39.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Iwona Morawska słusznie zauważa: „Kultura popularna jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych uznawana jest dziś za dominujący i wszechobecny rodzaj kultury. Podkreśla się jej niebywały synkretyzm form, stylów, niejednoznaczność kryteriów hierarchizowania związanych z nią zjawisk, wielokulturowość, polegającą na dostarczaniu różnorodnym odbiorcom wielu kompletnych a zarazem sprzecznych ze sobą narzędzi wyjaśniania i poznawania świata (...) coraz częściej kwestionuje się sens różnicowania/segregowania/etykietyzowania kulturowych przekazów na „wysokie” i „niskie”, tym bardziej, że jak przekonuje tradycja kulturowa wiele dzieł ocenianych początkowo jako „niskie” i „popularne” z czasem uległo/ulega nobilitacji, stając się elementem „kultury wyższej” a nawet kanonu (np. dramat antyczny, teatr elżbietański). (...) przez długie lata izolowano szkołę od kontekstu życiowych, codziennych doświadczeń, zainteresowań uczniów, a te – jak powszechnie wiadomo – stale pozostawały i nadal pozostają pod silnym wpływem «zmedializowanego» świata pop kultury”. I. Morawska, *Kultura popularna w dyskursie edukacyjnym*, [w:] red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin 2006, s. 40–41. Warto też przytoczyć opinię Zbyszko Melosika, który pisze, że „nie jest (...) uzasadnione eksponowanie jakiegokolwiek stratyfikującej funkcji podziału między kulturą wysoką a popularną. Nie można przekonywać, że ta pierwsza reprezentuje wartościowy i bogaty kapitał kulturowy, podczas gdy ta druga symbolizuje kapitał trywialny i niezasługujący na szacunek. (...) Dzieła Dostojewskiego, Szekspira, Beethovena czy Rembrandta powinny więc tworzyć ważny kulturowy układ odniesienia dla tożsamości młodzieży. Jednak nie dlatego, że – powtórzę raz jeszcze – przesądzają one o wyższości tradycji europejskiej nad innymi tradycjami lub że stanowią skrajne przeciwieństwo łatwego popu, programów typu reality show czy meczów piłkarskich. Istotne jest tutaj tworzenie ram dla pełnego, „wszystkożernego” udziału młodego pokolenia w kulturze współczesnej, zarówno wysokiej, jak i popularnej”. Z. Melosik, *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 12–13.

<sup>16</sup> W prezentacji Andrzeja Waśki czytamy: „Nowa podstawa programowa języka polskiego, ustanawiając obowiązek omawiania lektur z historycznoliterackiego kanonu, w sposób zamierzony stawia nauczycieli przed zadaniem nowej interpretacji starych tekstów. Od nauczycieli wymaga się tutaj zastosowania metody, która w hermeneutyce nosi nazwę „fuzji horyzontów”. W punkcie wyjścia polega to na odnajdywaniu płaszczyzny, na której doświad-

Edukacja medialna, choć obecna w deklaracjach autorów, nie ma wystarczającej reprezentacji w omawianym dokumencie. Podobnie jest ze współczesną literaturą, czy, ujmując szerzej, kulturą. „Wśród lektur obowiązkowych dominują utwory dobrze znane i zadomowione w użytku szkolnym, w tym dzieła z klasyki polskiej i obcej. Wyborem tym kierowała tradycja szkolna i powszechne przekonanie o niekwestionowanej wartości wskazanych dzieł. O tego rodzaju konsensus znacznie trudniej jest w odniesieniu do literatury najnowszej, dlatego w podstawie programowej znalazło się mniej najnowszych pozycji literackich”<sup>17</sup>. Trudno się oprzeć wrażeniu, iż wskazane lektury obowiązkowe są jednak bliższe autorom podstawy niż zakładanym czytelnikom. Nie kwestionując ich wartości artystycznej/historycznej, warto jednak zadać sobie pytanie, czy na pewno ich lektura wzbudzi zainteresowanie i entuzjazm uczniów szkoły podstawowej, czy rzeczywiście dojdzie do dialogu międzypokoleniowego, konstruowania tożsamości kulturowej/narodowej młodego pokolenia. Badania na temat czytelnictwa dzieci i młodzieży wskazują jasno, iż „koncepcja doniosłej funkcji nauczania literatury dla kształtowania narodowej tożsamości, utrzymania wspólnego kodu kulturowego itp. nie sprawdza się wobec (...) kryzysu czytelnictwa (...) oraz ograniczonych zdolności rozumienia znaczeń tekstu przez przeciętnych czytelników”<sup>18</sup>. Można mieć spore obawy, czy proponowana lista lektur istotnie będzie sprzyjać wprowadzaniu uczniów w świat literatury, czy książki z lat szkolnych ich dziadków i rodziców rozbudzą autentyczne zamiłowanie do czytania oraz ugruntują zainteresowania czytelnicze. „Szkolna praca z lekturą nie może mieć czysto doraźnych celów i być wykorzystywana w sposób instrumentalny, powinna zostawiać w uczniach pragnienie do samodzielnego, niewymuszonego szkolnym czy zawodowym obowiązkiem sięgnięcia po książkę, winna przyzwyczajać ich do długotrwałego czytania, przeżywania, czasem trudnej percepcji”<sup>19</sup>. W roku 2013 Grzegorz Leszczyński alarmował, iż proponowany przez ministerstwo zestaw lektur jest anachroniczny tematycznie i formalnie. Jego uwagi są, niestety, nadal aktualne, „dzieciom i młodzieży poleca się do czytania książki powstałe przed półwieczem, książki, które – zapewne jako jedyne z tego obszaru twórczości – znane były gremiom eksperckim, najpewniej zapamiętane przez siwiutkich profesorów z własnego doświadczenia. Są to utwory przestarzałe, odległe od świata współczesnych dzieci i młodzieży, ich doświadczeń, przeżyć, a przede wszystkim problemów, z którymi muszą się zmagać”<sup>20</sup>. Dlatego tak często samo słowo lektura szkolna wywołuje

---

czenia własne uczniów mogą się łączyć z doświadczeniami bohaterów literackich lub problematyką czytanych lektur (z innych epok). Rezultatem tak rozpoczętej interpretacji ma być poszerzenie dotychczasowych horyzontów ucznia o wiedzę, wartości i przeżycia, otwierające się przed nim w świecie utworu, w który wchodzi dzięki przewyciężeniu początkowych trudności i dzięki procesowi rozumienia”. A. Waśko, *Nowa podstawa...*, ore.edu.pl [dostęp: 28.11.2017].

<sup>17</sup> A. Waśko, *Nowa podstawa...*, ore.edu.pl [dostęp: 28.11.2017].

<sup>18</sup> A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 50–52.

<sup>19</sup> A. Janus-Sitarz, *Najpierw trzeba „chcieć czytać”. Studenci zachęcają licealistów do lektury*, [w:] *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011, s. 275.

<sup>20</sup> G. Leszczyński, *Zestaw lektur: fabryka analfabetów*, [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 109.

bunt i opór. Ponadto barierą dla procesów czytania, odbioru i interpretacji tekstu jest dla wielu uczniów język utworu, który utrudnia jego odczytanie dosłowne, nie mówiąc już o rozumieniu warstwy metaforycznej i symbolicznej. Trzeba się zgodzić z Lucyną Stetkiewicz, która reprezentuje pogląd, że „do klasyki lekturowej zniechęca czytelników przestarzałe słownictwo, które już dawno wyszło z użycia, tak jak nieobecne są w kulturze współczesnej przedmioty, których niezrozumiałe wyrazy były desygnatami”<sup>21</sup>. I tym sposobem „niechęć do solennych tytułów jest przekazywana z rocznika na rocznik – książka raz okrzyknięta *nudną piłą* nieprędko pozbędzie się tego stygmatu. Ministerialno-kuratorskie tryby kompromisów i politycznych uzgodnień eliminują ze szkół [...] literaturę, która młodych porusza i obchodzi. Na belferskim sicie pozostają teksty letnie, cacane, tudzież święte ramoty – nietykalne, bo zabetonowane nawykami i obyczajem”<sup>22</sup>. Autorzy podstawy, konstruując listę lektur, nie uwzględnili postulatu wielu badaczy podnoszących konieczność równoprawnego współistnienia w szkolnej praktyce różnych obiegów kulturowych. Skupienie uwagi przede wszystkim na utworach z kanonu historycznoliterackiego, które „mają rozbudzać wyobraźnię historyczną uczniów i pogłębiać zdobywaną na lekcjach historii świadomość, że świat nie zawsze wyglądał tak samo jak dziś”<sup>23</sup>, przy jednoczesnej marginalizacji współczesnej kultury jest ryzykownym wyborem i sprawia, że, jak zauważa Zbyszko Melosik, „(...) młodzież zmuszona jest żyć schizofrenicznie. To, czym naprawdę żyje, to, co popularne, otrzymuje bardzo często status tego, co nieadekwatne, a nawet dewiacyjne. Z kolei to, co stanowi istotę życia szkolnego, jest znaczące tylko w murach szkolnych i nie pozostaje w związku z życiem codziennym”<sup>24</sup>. Przywoływany badacz trafnie formułuje zadania nowoczesnej edukacji, która powinna dać ludziom wybór drogi własnego rozwoju. Dlatego nie znajduje uznania w jego oczach pedagogiczna ortodoksja czy fundamentalizm, nasiąknięte „modernistyczną arogancją narzucania znaczeń i wartości oraz dążeniem do wyrzeźbienia tożsamości, według przedtem arbitralnie skonstruowanej matrycy”<sup>25</sup>. Krytykuje również „pedagogiczne dryfowanie”, uznając bierność i bezrefleksyjność wobec „nowych fenomenów, tendencji i nowych form tożsamości” za nie do przyjęcia. Przychyłam się do zdania badacza, iż współczesna młodzież powinna umieć swobodnie się poruszać w obu kulturach, zarówno tej wysokiej, jak i popularnej. Obie wzajemnie się dopełniają i pozwalają budować wielowymiarową tożsamość młodych ludzi. W taką koncepcję znakomicie wpisuje się stanowisko Rorty’ego, który mówi, że „polityka nie powinna zadawać pytania, jacy ludzie powinni być idealni, ani jakie wartości duchowe powinni wyznawać. Powinna ona po prostu stawiać kwestię: jak można maksymalizować warunki sprzyjające autokreacji, jednocześnie eliminując możliwość okrucieństwa”<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> L., Stetkiewicz, *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę. Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej*, Toruń 2011, s. 339.

<sup>22</sup> J. Olech, *Apteka pełna książek*, [http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,16396796,Apteka\\_pelna\\_ksiazek.html?disableRedirects=true](http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,16396796,Apteka_pelna_ksiazek.html?disableRedirects=true) [dostęp: 28.11.2017].

<sup>23</sup> A. Waśko, *Nowa podstawa...*, ore.edu.pl [dostęp: 28.11.2017].

<sup>24</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 264.

<sup>25</sup> Tamże, s. 22.

<sup>26</sup> Z. Melosik, *Pedagogika ...*, s. 15.

### Jak nie wylać dziecka z kąpielą

„Sens edukacji sprowadza się przede wszystkim do tego, by zbudować wyobraźnię. Jest (ona) warunkiem budowania wiedzy. (...) Wyobraźnia to zdolność oglądania świata z różnych perspektyw. Wiedza z kolei jest zawsze rezultatem pewnego sposobu patrzenia na świat”<sup>27</sup>. Jak zatem pomóc uczniom w takim oglądaniu świata, by zachwycał, by z tego zachwyty zbudowali fundament wiedzy i umiejętności do funkcjonowania we współczesnej, złożonej, wieloznacznej i skomplikowanej rzeczywistości? Wydaje się, iż można zaproponować przynajmniej kilka dróg postępowania dydaktycznego. Każda z nich odwołuje się do kluczowych ustaleń badaczy i doświadczonych praktyków. Każda z nich jest swoistym „podaniem ręki”, oczywiście nie twórcom reformy, ale uczniom, bo to o nich przecież w edukacji chodzi przede wszystkim. Możemy zżymać się na wprowadzone do szkół rozwiązania prawne, organizacyjne i programowe, ale nie możemy zastygnąć w tym proteście, pozostawiając młodych ludzi samych. Oto kilka takich sugestii.

### Uczenie się potrzebuje czasu, spokoju, namysłu i różnorodności

Pośpiech jest wrogiem każdego działania, a w edukacji może prowadzić do wielu niepowodzeń i frustracji. „Atakowanie” uczniów zbyt dużą liczbą informacji, szybkie „prześlizgiwanie się” po lekturach, „metodyczne fajerwerki”, nadmierny zachwyt nad możliwościami nowoczesnych technologii nie służą dobrze nikomu, ani uczniom, ani nauczycielowi. „Daniel Levitin, profesor psychologii, neurobiologii behawioralnej i muzyki na Uniwersytecie McGill, przekonuje, że trzeba dać mózgowi czas, by mógł przetworzyć wszystkie otrzymane informacje. Neurony zaangażowane w skupienie uwagi też muszą się kiedyś wyciszyć”<sup>28</sup>. Jak się skupić/wyciszyć, skoro na wszystko brakuje czasu, nad polonistami wisi jak miecz Damoklesa konieczność realizacji programu/wymagań z podstawy programowej, z czego są skrupulatnie rozliczani na koniec każdego semestru<sup>29</sup>. Wydaje się, że jednym z rozwiązań może być zastosowanie strategii tzw. odwróconej klasy, dzięki której lekcja w szkole może być poświęcona na ćwiczenie przykładów, dyskusje, wymianę opinii, współpracę między uczniami, zadawanie pytań, wyjaśnienie wątpliwości, poszukiwanie rozwiązań, wyrównanie poziomu wiedzy uczniów. Metoda ta odwołuje się do formuły „ucz się samodzielnie, powtarzaj wspólnie”. Moim zdaniem *ucz się samodzielnie*, należy rozumieć nie tylko jako nabywanie/poznawanie nowej wiedzy, ale także jej przekształcanie, wykorzystanie w różnych działaniach, które wyprzedzają pracę lekcyjną. „Odwrócona klasa”

<sup>27</sup> *Trzeba się zachwycać...*, s. 36–39.

<sup>28</sup> T.D. Walker, *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, przeł. M. Kisiel-Matecka, Kraków 2017, e-book, s. 35.

<sup>29</sup> Obecnie w większości szkół funkcjonuje dziennik elektroniczny i nadzór pedagogiczny bardzo szybko identyfikuje uchybienia i braki. Z niezrealizowanych tematów/treści/wymagań trzeba się „wytłumaczyć”, jeśli natomiast uczniowie słabo wypadną w semestralnych testach, należy przygotować program naprawczy, dla uczniów z problemami edukacyjnymi opracować indywidualny program wyrównawczy. Współczesna szkoła to biurokratyczna machina, w której najważniejsze są dokumenty, sprawozdania i wszelkiego rodzaju raporty. Polonista często zamiast poświęcić czas na pracę z uczniem, „produkuje” kolejne zestawienia i analizy.

może okazać się antidotum na chroniczny brak czasu, szansą na prawdziwy kontakt z tekstami kultury, drogą do ich poznawania, interpretacji, inspiracją do podjęcia z nimi dialogu. Aby było to możliwe, nauczyciel musi przygotować uczniom materiały/dyspozycje/zadania do pracy w domu. Można tutaj znakomicie połączyć tradycję z nowoczesnością. Nie będę oryginalna w twierdzeniu, iż uczniowie szkoły podstawowej mają często kłopoty, na przykład, z wniknięciem w świat dawnej literatury – i język nie ten, i otoczenie, zwyczaje, ludzie, problemy też jakby całkiem obce. Piątkoklasiści nieprzygotowani do spotkania z *Katarynką* czy *Jankiem Muzykantem* na długo mogą się zniechęcić do pozytywistycznej lektury. Aby tak się nie stało, warto spróbować oswoić tę rzeczywistość poprzez odpowiednie działania. Oto przykłady „zadań domowych” związanych z przygotowaniem do pracy z tymi utworami na lekcjach.

- 1) Poszukiwanie w Internecie informacji o sytuacji polskich dzieci na wsi w drugiej połowie XIX wieku (na przykład fragmentów artykułów z dawnej prasy, filmów, fotografii, cytatów z dzieł literackich, opracowań historycznych, listów, pamiętników itp.) Przygotowanie i umieszczenie w sieci prezentacji na ten temat. Zamieszczone w sieci prezentacje mogą być obiektem dyskusji i dodatkowych pytań ze strony uczniów. Taką rozmowę również można przenieść do sieci, wykorzystując choćby forum dyskusyjne.
- 2) Wejście w rolę jednego z bohaterów, np. Janka Muzykanta, Pana Tomasza i sformułowanie pytań, problemów, które chcieliby rozwiązać przy pomocy zasobów internetowych, gdyby mieli taką możliwość<sup>30</sup>.
- 3) Przygotowanie elektronicznego słownika trudnych wyrazów, opatrzenie go, w miarę możliwości, adekwatnymi fotografiami, rysunkami. Taki słownik można podpiąć do konta klasy na serwisie społecznościowym albo strony internetowej szkoły i rozszerzać go przy okazji pracy z innymi lekturami. Będzie stanowił znakomite kompendium informacji dla wszystkich użytkowników (swoistą szkolną lekturowo-językową wikipedię).
- 4) Przygotowanie w imieniu bohaterów tzw. testu/prezentacji windowej. Jest to narzędzie/technika stosowana w ekonomii, fundraisingu<sup>31</sup>, mająca na celu prostą, krótką, ale i przekonującą, prezentację idei, propozycji współpracy, nowego produktu lub usługi<sup>32</sup>. Janko Muzykant mógłby przy pomocy takiej prezentacji

---

<sup>30</sup> Podobne ćwiczenia opisuje Agnieszka Kulig-Kozłowska, zob. *Facebook w szkolnej ławce. Media społecznościowe a edukacja polonistyczna*, Kraków 2017.

<sup>31</sup> Technika ta polega na pozyskiwaniu środków rzeczowych i finansowych, które nie są objęte procedurą grantową na realizację różnych przedsięwzięć, szukanie kogoś, kto nam uwierzy, że chcemy rozwiązać istotny problem i wesprze nas w działaniach prowadzących do uzyskania zaplanowanego rezultatu; <https://instytutfundraisingu.pl> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>32</sup> W materiałach zamieszczonych na stronie internetowej Instytutu Fundraisingu czytamy, że „Technika testu windy (Elevator Pitch) powstała prawdopodobnie w Stanach Zjednoczonych. Mówi się, że w czasach hossy internetowej jedynym miejscem, w którym można było „złapać” inwestora była winda wysokiego biurowca, w którym jego firma miała siedzibę. Ponieważ przejazd windą trwa maksymalnie dwie minuty – tyle czasu otrzymywał przedsiębiorca na prezentację swojego pomysłu i przekonanie do niego inwestora. Jeśli nie udało mu się wzbudzić zainteresowania w ciągu tych kilkudziesięciu sekund, zwykle nie otrzymywał już drugiej szansy. Zatem umiejętność przeprowadzenia testu windy jest to umiejętność sprzedania swojego pomysłu w czasie do 2 minut! Technika testu windy jest tak uniwersalna, że może



przekonać potencjalnych darczyńców do udzielenia mu wsparcia w rozwijaniu talentu, kształceniu się. W podobnym celu wykorzystałaby *Elevator Pitch* matka niewidomej dziewczynki, zbierając fundusze na jej leczenie. Takie zadanie pokazuje aktualność problemów, z jakimi zmagali się ludzie w dawnych czasach. Współcześnie również nie są one odosobnione. Można tutaj odwołać się do doświadczeń uczniów z udziału w zbiórkach funduszy i darów rzeczowych prowadzonych przez Caritas, Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy, różne fundacje, telewizję (np. *Pomóż dzieciom przetrwać zimę*) i in.

- 5) Ciekawym zadaniem dla uczniów byłoby też zaaranżowanie filmowego czytania lektury<sup>33</sup>. Powstałe grupy „realizacyjne” mogłyby dokonać „przeróbki” *Katarynki* na scenariusz albo scenopis. *Janko Muzykant* mógłby być analizowany pod kątem wpisanego weń gatunku filmowego. Uczniowie rozważyliby, czy jest to łzawy dramat społeczny, czy może ironiczna satyra na zacofanie wsi i obłudę mieszkańców dworu.

Ken Robinson słusznie zauważa, iż lekcja w szkole nie może być synonimem pasywności ucznia, biernego słuchania nauczyciela i notowania<sup>34</sup>. Powinna być czasem, gdzie zadaje się pytania, rozwiązuje problemy, dyskutuje. Ale na to wszystko trzeba czasu, ten czas daje nam właśnie przesunięcie wykonania niektórych zadań ze szkoły do domu. Oczywiście pod warunkiem, że nie będą one znacznym obciążeniem dla uczniów, będą interesujące, motywujące, różnorodne, dostosowane do ich możliwości, a sama metoda *odwróconej klasy* nie będzie nadużywana.

---

być stosowana w każdej dziedzinie życia, niemniej najczęściej wykorzystuje się ją w relacjach biznesowych z inwestorem lub klientem, a w organizacjach charytatywnych w kontaktach z darczyńcą oraz sponsorem.”, <https://instytutfundraisingu.pl> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>33</sup> Orędownikiem tego rozwiązania jest Witold Bobiński, który wskazuje, iż strategia ta „wykorzystuje zjawisko wizualizacji rozumianej jako «zdarzenie komunikacyjne, w którym jego uczestnik czuje się świadkiem przemiany niewidzialnego w widzialne». Można by doprecyzować: widzialnego jako graficzne kształty liter, słów, wersów w widzialne inaczej – jako wewnętrznego widzenia wyglądy rzeczy, postaci, miejsc, okoliczności itp. Szansą dydaktyki wydaje się wykorzystanie wewnętrznego, właściwego większości z nas w różnym natężeniu, mechanizmu konkretyzacji dzieła literackiego, polegającego na tworzeniu wyobrażeń wizualnych. Zawsze bowiem szansą szkoły (jak i literatury) jest apelowanie do tego, co bliskie życiu, naturalne, odruchowe; także tego, co nas dotyczy, dotyka, pociąga, kusi. Przyrodzone nam, naturalne i odruchowe wewnętrzne widzenie, obrazowanie mentalne w trakcie autokomunikacji (Balcerzan określa tym słowem «całość psychicznych pobudzeń wywoływanych w trakcie obcowania z tekstem literackim») jest dyspozycją psychiczną, którą dydaktyka literacko-kulturowa powinna wyzyskać poprzez jej uświadomienie, rozbudowanie i praktykowanie. Ćwiczenia pamięci wzrokowej, zadania wizualizacyjne, propozycje sporządzania (lub dobierania) ilustracji do tekstów – to działania dydaktyczne sugerowane w realizacji przedmiotów określanych w szkołach amerykańskich zbiorową nazwą *social studies* (obejmującą m.in. historię, geografę, nauki społeczne, literaturę, sztuki sceniczne, media). Dydaktyka humanistyki w Polsce stroni od takich technik nauczania, tymczasem w Stanach Zjednoczonych są one jednym z fundamentalnych sposobów kształtowania umiejętności i nawyków czytelnicy”. W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011, s. 221–222.

<sup>34</sup> Zob. K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015, s. 139.

### Radosne doświadczenie myślenia kluczem do sukcesu

Peter Kline, przywołując starą prawdę o tym, że „nauka jest najbardziej efektywna wówczas, kiedy sprawia radość”<sup>35</sup>, potwierdza nierozłączność i wzajemną zależność operacji myślowych i emocji. Tony Stokwell natomiast trafnie zauważa, że nie ma sukcesu w nauce bez udziału w tym procesie trzech aktywności, „aby nauczyć się czegoś szybko i efektywnie, trzeba to zobaczyć, usłyszeć i poczuć”<sup>36</sup>. Czy to dlatego *fińskie dzieci uczą się najlepiej*, że ich program nauczania, określany przez niektórych jako radosny, umiejętnie do spraw związanych ze szkołą (wiedzę naukową i związane z nią kompetencje) dodaje „pozaszkolne umiejętności życiowe, takie jak *mindfulness*, relacje międzyludzkie i samoświadomość”<sup>37</sup>? Z pewnością jest to jedna z przyczyn, choć nie jedyna. Warto jednak zauważyć, iż włączanie do procesu kształcenia tzw. elementów „nienaukowych” przynosi wiele korzyści. Bernie Neville, akcentując rolę emocji w edukacji, zwraca uwagę, iż te sfery aktywności ludzkiej są niedoceniane, a nawet pomijane przez „prawdziwą naukę”. „Sztuka traktowana jest w nauczaniu co najwyżej jako dziedzina, w której szuka się wytchnienia od trudów wiążących się z nabywaniem prawdziwej wiedzy. W nauczaniu «poważnych» przedmiotów nie ma miejsca dla duszy”<sup>38</sup>. Badacz podkreśla również znaczenie praktykowania myślenia, postuluje, żeby ułatwiać uczenie się, a nie dzielić się wiedzą, jak najczęściej stwarzać dzieciom sytuacje, w których będą miały doświadczenie myślenia, a nie uczyły się myśleć w odgórnie wskazany/zaprogramowany/wyznaczony sposób. Każdy polonista powinien mieć w pamięci ostrzeżenie badacza, że „uczymy się bardzo mało, gdy podaje się nam odpowiedzi na pytania, których nie zadaliśmy. (...) W szkole mówimy dzieciom o rzeczach, które uznajemy za ważne i oczekujemy, by zapamiętały to, cośmy im powiedzieli”<sup>39</sup>. A przecież „najważniejszym słowem w słowniku człowieka, który chce się czegoś nauczyć jest «Pytaj!»”<sup>40</sup>.

O jednym trzeba jeszcze powiedzieć, radość z uczenia się, ciekawość poznawania świata zabija skutecznie fakt, iż bardzo często w szkole „większość dzieci uczy się, że odpowiedzi już istnieją. Co więcej, wpaja im się przekonanie, że sukcesem jest nauczenie się ograniczonej liczby tych odpowiedzi od nauczyciela, a następnie prawidłowe podanie ich na sprawdzianach i egzaminach”<sup>41</sup>. Kolejnym niebezpieczeństwem dla właściwego rozwoju intelektualnego młodych ludzi jest utrwalanie w nich przekonania, że istnieje jedna poprawna odpowiedź, co oczywiście wynika z systemu edukacji zorientowanego na ciągłe sprawdzanie, testowanie, egzaminowanie, kontrolowanie realizacji podstawy programowej. „Problem

<sup>35</sup> P. Kline, *The Everyday Genius*, za: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2003, s. 20.

<sup>36</sup> T. Stokwell, *Accelerated Learning in Theory and Practice*, za: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu...*, s. 300.

<sup>37</sup> Timothy D. Walker, *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, przeł. M. Kisiel-Małecka, Kraków 2017, e-book, s. 247.

<sup>38</sup> B. Neville, *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, przeł. M. Kościelniak, Kraków 2009, s. 27.

<sup>39</sup> Tamże, s. 30.

<sup>40</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu...*, s. 153.

<sup>41</sup> Tamże, s. 205.

polega na tym, że w życiu przeważnie jest inaczej. Życie jest wieloznaczne – istnieje w nim wiele prawidłowych odpowiedzi, a wszystko zależy od tego, czego szukamy. Sądząc, że jest tylko jedna właściwa odpowiedź, przestajesz szukać, kiedy tylko ją znajdziesz<sup>42</sup>.

Aby uniknąć zatem pułapek jednomyślności, ciągłej powagi, mądrości i nadaktywności nauczyciela, warto stosować w praktyce polonistycznej kształcenie kontekstualne, zestawiać ze sobą różne teksty, czasem kontrowersyjne, po to, by sprokować uczniów do zadawania pytań, do zastanowienia się nad znaczeniem przywoływania i zestawiania różnych utworów, do samodzielnego poszukiwania kolejnych dzieł nawiązujących dialog z tymi już znanymi, kanonicznymi, utrwalonymi w świadomości literackiej i kulturowej. Kolejnym sposobem na „radosne uczenie się i pobudzanie myślenia uczniów” może być częstsze odwoływanie się do sztuki wizualnej, filmów, komiksów, amatorskiej „produkcji” z serwisu You Tube. Jest to niezwykle istotne z punktu widzenia doskonalenia tzw. *visual literacy*, czyli „grupy kompetencji widzenia, które człowiek może rozwijać poprzez patrzenie oraz w tym samym czasie integrowanie innych zmysłowych doświadczeń. Rozwój tych kompetencji jest fundamentalny dla normalnego uczenia się<sup>43</sup>.

Nie oczekujemy ani od nauczyciela, ani od ucznia wymyślenia/tworzenia czegoś zupełnie nowego. Kreatywność będąca „motorem rozwoju” nie jest synonimem wyłącznie nowości, bardzo często „pomysł jest nową kombinacją starych elementów. Nie ma nowych elementów. Są tylko nowe kombinacje<sup>44</sup>. Zdaję sobie sprawę z tego, iż nie są to rewolucyjne stwierdzenia, ale mam wrażenie, że ciągle nie doceniamy siły tkwiącej w tradycji metodycznej, doświadczeniach naszych mentorów i mistrzów, potencjału, którą możemy i powinniśmy wykorzystać. „Nie wyrzucajmy (...) do kosza wszystkiego, co «stare». Zmieniając swój sposób uczenia, by znów tchnąć pasję w uczniów, możemy nadal stosować te ze starych metod, które uważamy za sprawdzone i słuszne. Zachowajmy siebie, wkraczając w to, co nowe. Zachowajmy to, co się sprawdziło. Chociaż wydaje się, że nowe idee są w stanie naprawić (albo przynajmniej poprawić) wszystko, nasze dotychczasowe pomysły też mają swoją wartość. Blask nowości potrafi oczarować, ale stare wypróbowane sposoby mogą nadal działać<sup>45</sup>. Pernille Ripp radzi jeszcze, abyśmy nie spieszyli się z udzielaniem odpowiedzi na pytania uczniów, bo „brak odpowiedzi może być równie – a nawet bardziej – rozwijający niż sama odpowiedź. Dla dzieci to sygnał, że nauczyciel – nieomylny dawca wiedzy – zmienia się w moderatora. Zachęci je też do odkrywania sposobów uczenia się bez pomocy nauczyciela. To cenna umiejętność, bo gdy dorosną, będą musiały samodzielnie kierować swoim osobistym i zawodowym rozwojem<sup>46</sup>.

Wymogi publikacyjne sprawiają, iż ograniczę wypowiedź do wskazania tylko wybranych przykładów innego/nowego łączenia/spotkania/przywołania różnych tekstów kultury i niektórych dróg interpretacyjnych. Celowo nie wskazuję klasy, w której można takie lekcje realizować, ponieważ uważam, iż sztywne trzymanie się programu (a takie proponuje podstawa programowa, przypisując do klas treści i konkretne

<sup>42</sup> R. von Oech, za: tamże, s. 187.

<sup>43</sup> S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Poznań 2013, s. 82.

<sup>44</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w ...*, s. 184.

<sup>45</sup> P. Ripp, *Uczyć (się) z pasją...*, s. 252.

<sup>46</sup> Tamże, s. 79.

lektury) ogranicza swobodę uczniom i nauczycielom, utrudniając wspieranie indywidualnego rozwoju, uwzględnianie aktualnego poziomu i oczekiwań danego zespołu klasowego. Trzeba pamiętać, że „w tworzeniu środowiska sprzyjającego nauce z pasją (...) chodzi o zaaranżowanie procesu edukacyjnego uwzględniającego potrzeby i pragnienia każdego dziecka w ramach obowiązującej podstawy programowej”<sup>47</sup>.

- 1) *Mitologia*, H. Sienkiewicz *Quo vadis*, A. Mickiewicz *Lilie*, filmy Catherine Hardwicke *Zmierzch* oraz Johna Maddena *Zakochany Szekspir*, m.in. rywalizacja, miłość, zdrada, różne modele, sposoby okazywania miłości.
- 2) *Biblia*, prezentacja o starożytności, miejscach i zwyczajach opisanych w Starym i Nowym Testamencie, biblijnych instrumentach muzycznych przygotowana na podstawie informacji dostępnych w Internecie, (np. na stronie Michała Kaczora, muzyka, kolekcjonera, znawcy instrumentów z okolic Egiptu, Jordanii, Syrii, Turcji i Izraela<sup>48</sup> oraz filmów dokumentalnych *Tak powstała Biblia*<sup>49</sup>), m.in. ciągłość tradycji, *Biblia* jako źródło inspiracji, aktualność i ponadczasowość wartości, wzorów postaw i zachowań.
- 3) Adam Mickiewicz *Pani Twardowska*, legenda *Pan Twardowski*, Jakub Małecki *Zwyczajny gigant*<sup>50</sup>, film Tomasza Bagińskiego *Twardowsky i Twardowsky 2.0*<sup>51</sup>, m.in. reinterpretacja, aktualizacja legendy, potencjał filmowy dawnych opowieści, postaci męskie i kobiece.

<sup>47</sup> Tamże, s. 190.

<sup>48</sup> <http://www.muzycznepodroze.pl/instrumenty-biblijne/> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>49</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Hub3wb0tdWo>, <https://www.youtube.com/watch?v=7TYQgREZFt8> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>50</sup> Jest to współczesne opowiadanie inspirowane legendą o Panu Twardowskim.

<sup>51</sup> Filmy zostały zrealizowane w ramach projektu „Legendy polskie”, zob. <https://legendy.allegro.pl/> [dostęp: 28.11.2017]. Seria powstała na zamówienie serwisu Allegro, który postanowił wykorzystać do promocji marki tzw. marketing narracyjny. „Narrację o produkcie/marce opiera się na opowieści. Formuluje się przekaz w obrazowy, prosty, a zarazem interesujący dla użytkownika sposób. Historie opiera się często na charakterystycznych postaciach, utrwalonych w kulturze, na przykład dzięki bajkom (...) odwołuje się do wyobraźni odbiorcy i bazuje na jego emocjach. Dzięki temu przekaz reklamowy zostaje w głowie konsumenta na dłużej. Ponadto opowieść sprawia, że firma wyróżnia się na tle konkurencji i staje się wyjątkowa”. Zob. <http://ecommercowy.pl/usiadz-opowiemci-historie-marketing-narracyjny-w-sklepie-internetowym/> [dostęp: 28.11.2017]. „To właśnie storytelling, Allegro wykorzystuje do swojej promocji. Marka postanowiła odświeżyć ciągle żywe, ojcyste legendy w celu zbudowania swojego pozytywnego wizerunku w świecie cyfrowym. Allegro do współpracy przy projekcie zaprosiło znanych polskich artystów, m.in. Tomasza Bagińskiego, Jerzego Stuhra czy Roberta Więckiewicza. Oprócz krótkometrażowych filmów, marka wykreowała darmowe e-booki. Dla Allegro, sześciu współczesnych autorów napisało opowiadania inspirowane legendami. Stworzono również audiobook we współpracy z Krystyną Jandą i Tomaszem Drabkiem. Projekt „Legendy Polskie” miał swoją premierę 30 listopada 2015 r. Tego dnia Allegro zaprezentowało pierwszy spot „SMOK” w reżyserii Tomasza Bagińskiego oraz e-booka”. Zob. <http://ecommercowy.pl/allegro-podbija-umysly-polakow-projekt-legendy-polskie/> [dostęp: 28.11.2017].

- 4) Grafiki Pawła Kuczyńskiego<sup>52</sup>, film Levana Gabriadze *Cybernatural*, film edukacyjny *Życie w sieci. Jestem tu, obok*<sup>53</sup>, filmy dokumentalne *Bez tajemnic, bez wstydu. Nadzy w sieci*<sup>54</sup>, *Nie lajkuję, więc jestem*<sup>55</sup>, kampania *Rozłącz się!*, m.in. bliskość, komunikacja międzyludzka, samotność, pytanie o przyszłość społeczeństwa sieci, cyberprzemoc.
- 5) Filmy Doroty Kobieli i Hugh'a Welchmana *Twój Vincent* oraz Miloša Formana *Amadeusz* – m.in. geniusz, twórczość, proces twórczy, artysta jako człowiek i „nadczołowiek”, zazdrość, środki wyrazu w filmie animowanym i fabularnym.
- 6) Spektakl TVP w reżyserii Marii Zmarz-Koczanowicz *Pamiętnik z powstania warszawskiego*, Miron Białoszewski *Pamiętnik z powstania warszawskiego*, wybrane komiksy o powstaniu warszawskim<sup>56</sup>, zasoby multimedialne Muzeum Powstania Warszawskiego, m.in. sposoby narracji wydarzeń historycznych z punktu widzenia różnych osób, pamięć, tożsamość, patriotyzm, różne oblicza bohaterstwa, wizualne środki wyrazu.

Wskazane przykłady to tylko namiastka tego, co mogą zrobić polonista i jego uczniowie. Don Tapscott napisał kiedyś, że „najlepszą siłą napędową rewolucyjnych zmian są sami uczniowie”<sup>57</sup>. Myślę jednak, że przede wszystkim ci uczniowie, którzy mają zaangażowanych, mądrych, kreatywnych i odważnych pedagogów, odpornych na kolejne, niekoniecznie trafne, odgórne rozwiązania, umiejących znaleźć złoty środek na to, by nauka w szkole była radosna, skuteczna, efektywna i przydatna w życiu.

## Na zakończenie

Swoje rozważania rozpoczęłam od cytatu z książki amerykańskiej nauczycielki Pernille Ripp i teraz powrócę do niej, bo uwagi tam poczynione są trafne także w odniesieniu do sytuacji, w jakiej obecnie znaleźli się polscy nauczyciele. Ripp podkreśla, i ja się z nią zgadzam, że bardzo wiele zależy od samych nauczycieli. Mimo że nie

<sup>52</sup> „Rysunki Pawła Kuczyńskiego są znane na całym świecie. I nic dziwnego. Artysta sprytnie wykorzystuje satyrę, by swoimi minimalistycznymi rysunkami pokazać, jak wyglądają jego oczami polityka, kultura i stan społeczeństwa. Te prace tylko na pierwszy rzut oka wydają się zabawne. Kiedy się im przyjrzymy dokładniej, dostrzeżemy, jak złożone ilustrują problemy, które dotyczą nas wszystkich. Autor stara się być jak najbardziej na bieżąco w wydarzeniach ze świata. Impulsem do stworzenia nowego obrazu stają się różne rzeczy – chwilowe mody jak popularna gra na komórki, ale również odwieczne problemy społeczne”. Zob. <http://deser.gazeta.pl/deser/56,111858,20816056,kto-tu-nad-kim-ma-kontrolę-polski-grafik-pokazuje-prawde-o,,1.html> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>53</sup> Zob.: <http://www.filmedukacyjny.pl/zycie-w-sieci-jestem-tu-obok.htm> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>54</sup> Zob.: <https://www.youtube.com/watch?v=x1IFJe7oSac> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>55</sup> Zob.: <https://www.youtube.com/watch?v=kjDm4hBWhdw> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>56</sup> Utwory nagrodzone w konkursach organizowanych przez Muzeum Powstania Warszawskiego „Powstanie '44 w komiksie”. Zob.: <https://www.komiks.gildia.pl/publicystyka/powstanie-warszawskie-w-komiksie> [dostęp: 28.11.2017] oraz zasoby internetowe Muzeum Powstania Warszawskiego, <https://www.1944.pl/> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>57</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w ...*, s. 83.

mają bezpośredniego wpływu na kształt i zawartość podstawy programowej, to w ich głowach powinien narodzić się pomysł na

znalezienie właściwego sposobu przekazania tej wiedzy. A jeśli ktoś z nas zakłada, że wystarczy stanąć przed klasą i opowiedzieć to, co się ma do przekazania, to znaczy, że powinien pomyśleć o zmianie zawodu (...). Może się wydawać, że narzucone nam standardy i podstawa programowa stłumią wszelką kreatywność uczniów. To nieprawda. Chociaż oczywiście ustalają one granice, nadal możemy w nich znaleźć miejsce na wolność wyboru i kreatywność (...) Realizacja programu nauczania nie oznacza, że nie możemy eksperymentować i korzystać z własnych wniosków i doświadczeń (...). Jeśli pragniemy zmiany, musimy być gotowi walczyć o to, w co wierzymy, czasami również sami ze sobą. Możemy zmienić szkołę od wewnątrz, nawet jeśli działania polityków nam to utrudniają<sup>58</sup>.

I jeszcze jedna uwaga na koniec: „Nauczyciel nie zainteresuje ucznia przedmiotem, którym sam nie jest zainteresowany. Tym, co przyciąga uczniów, nie jest interesujący przedmiot, ale sposób, w jaki interesuje się nim nauczyciel. To jego pasja wywołuje pasję jego uczniów. I ona jest bezpośrednią przyczyną ich zainteresowań<sup>59</sup>. Zatem nie program, nie egzaminy, nie sprawozdania w edukacji polonistycznej (i każdej innej oczywiście) są najważniejsze, ale uczeń i wspieranie go w procesie uczenia się, nabywania i doskonalenia kolejnych umiejętności, dzielenie się z nim swoimi pasjami, poznawanie jego zainteresowań, rozwijanie jego uzdolnień.

## Bibliografia

- Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2003.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Poznań 2013.
- <http://deser.gazeta.pl/deser/56,111858,20816056,kto-tu-nad-kim-ma-kontrolę-polski-grafik-pokazuje-prawde-o,,1.html> [dostęp: 28.11.2017].
- <http://ecommercowy.pl/allegro-podbija-umysly-polakow-projekt-legendy-polskie/> [dostęp: 28.11.2017].
- <http://ecommercowy.pl/usiadz-opowiem-ci-historie-marketing-narracyjny-w-sklepie-internetowym/> [dostęp: 28.11.2017].
- <http://www.filmedukacyjny.pl/zycie-w-sieci-jestem-tu-obok.htm> [dostęp: 28.11.2017].
- <http://www.muzycznepodroze.pl/instrumenty-biblijne/> [dostęp: 28.11.2017].
- <https://instytutfundraisingu.pl> [dostęp: 28.11.2017].
- <https://legendy.allegro.pl/> [dostęp: 28.11.2017].
- <https://www.1944.pl/> [dostęp: 28.11.2017].
- <https://www.komiks.gildia.pl/publicystyka/powstanie-warszawskie-w-komiksie> [dostęp: 28.11.2017].
- <https://www.youtube.com/watch?v=7TYQgREZFt8> [dostęp: 28.11.2017].

<sup>58</sup> P. Ripp, *Uczyć (się) z pasją...*, s. 223–238.

<sup>59</sup> M. Kaczmarzyk, *Szkoła neuronów*, Słupsk 2017, e-book, s. 96.

- <https://www.youtube.com/watch?v=Hub3wb0tdWo> [dostęp: 28.11.2017].
- <https://www.youtube.com/watch?v=kjDm4hBWhdw> [dostęp: 28.11.2017].
- <https://www.youtube.com/watch?v=x1IFJe7oSac> [dostęp: 28.11.2017].
- Janus-Sitarz A., *Najpierw trzeba „chcieć czytać”. Studenci zachęcają licealistów do lektury*, [w:] *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Kaczmarzyk M., *Szkoła neuronów*, Słupsk 2017, e-book.
- Kulig-Kozłowska A., *Facebook w szkolnej ławce. Media społecznościowe a edukacja polonistyczna*, Kraków 2017.
- Leszczyński G., *Zestaw lektur: fabryka analfabetów*, [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Lisek A., *Spotkanie „człowieka z człowiekiem”*, [theducation.pl/category/inspiracje/](http://theducation.pl/category/inspiracje/) [dostęp: 28.11.2017].
- Melosik Z., *Pedagogika i konstrukcje tożsamości młodzieży w „kulturze kontroli” i „kulturze rozproszenia”*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.
- Morawska I., *Kultura popularna w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006.
- Morbitzer J., *Szkoła w epoce płynnej rzeczywistości*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkola-w-epoce-plynnej-nowoczesnosci-2> [dostęp: 28.11.2017].
- Neville B., *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, przeł. M. Kościelniak, Kraków 2009.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa 1999.
- Niemierko B., *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, Warszawa 1990.
- Olech J., *Apteka pełna książek*, [http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,16396796,Apteka\\_pelna\\_ksiazek.html?disableRedirects=true](http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,16396796,Apteka_pelna_ksiazek.html?disableRedirects=true) [dostęp: 28.11.2017].
- Ripp P., *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą*, przeł. E. Manthey, W. Musiał, Słupsk 2017, e-book.
- Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015.
- Stetkiewicz L., *Kulturowi wszytkożercy sięgają po książkę. Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej*, Toruń 2011.
- Trzeba się zachwycać*, Z Piotrem Dembińskim rozmawiają Dariusz Kortko i Ewa Niewiadomska, „Gazeta Wyborcza”, sobota–niedziela 30 września – 1 października 2017, „Magazyn świąteczny Edukacja”.
- Walker T.D., *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, przeł. M. Kisiel-Małecka, Kraków 2017, e-book.
- Waśko A., *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV–VIII szkoły podstawowej. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, [ore.edu.pl](http://ore.edu.pl) [dostęp: 28.11.2017].
- Zahorska M., *O tym, jak Finowie reformowali swoje szkolnictwo... i dlaczego im się to udało*, [krytykapolityczna.pl/swiat/o-tym-jak-finowie-reformowali-swoje-szkolnictwo-i-dlaczego-im-sie-to-udalo/](http://krytykapolityczna.pl/swiat/o-tym-jak-finowie-reformowali-swoje-szkolnictwo-i-dlaczego-im-sie-to-udalo/) [dostęp: 28.11.2017].

## **From the Implementation of the Program to Support Student Development. Some Remarks about Polish Language Education after the Reform**

### **Abstract**

The article discusses selected educational trends and the possibilities of their application in Polish language education after the reform. The considerations concerned literary and cultural education in primary school. The first part focuses on the commentary on the new Core curriculum and its key assumptions. The second one presents several didactic solutions that take into account the latest findings of researchers and practitioners.

**Key words:** Polish language education, new Core curriculum, flipped classroom, popular culture

**Małgorzata Latoch-Zielińska** – prof. UMCS, dr hab., Zakład Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych, Instytut Filologii Polskiej UMCS. Autorka ponad 90 publikacji w tomach zbiorowych i czasopismach z dziedziny dydaktyki języka polskiego i edukacji kulturalnej, ewaluacji i diagnostyki szkolnych osiągnięć uczniów, e-learningu, wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Współautorka monografii: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Szkice i studia z edukacji polonistycznej. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności oraz Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*. Redaktor monografii *Nowoczesna edukacja kulturalna*, współredaktor siedmiu monografii, w tym czterech z serii *Nowoczesność i tradycja w edukacji polonistycznej*. Ekspert w Programie Operacyjnym Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 (współpraca ponadnarodowa oraz szkolnictwo wyższe). Członek Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, Lubelskiego Towarzystwa Naukowego, Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, przewodnicząca Sekcji Psychologii Klinicznej i Edukacji Zdrowotnej Oddziału PAN w Lublinie.