

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia (2019)

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.2

## CZĘŚĆ I

**Barbara Myrdzik**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: 0000-0001-6676-0166

## Czy „nowe” jest nowe, czy też jest „poligonem orwellowskiej utopii”? Refleksje na temat ostatniej reformy edukacyjnej

### O edukacji zorientowanej na autonomię Aharona Avirama

Aharon Aviram, izraelski filozof edukacji, w książce *Żeglując przez sztorm* diagnozuje współczesną sytuację wychowania i kształcenia jako bezprecedensową w historii cywilizacji. System edukacyjny, który jest „sterowany” przez państwo, nie jest zdolny sprostać s z t o r m o w i ponowoczesnej rzeczywistości i jej relatywizmowi<sup>1</sup>. Przywołany autor w swojej koncepcji Edukacji Zorientowanej na Autonomię (*Autonomy-Oriented Education*) odnosi kategorię autonomii nie tylko do procesu wychowania, ale również kształcenia.

Postawmy tu pytanie: co dzisiaj znaczy być autonomicznym podmiotem? „Autonomia” wywodzi się od greckich słów *autos* i *nomos*, które dosłownie oznaczają „rządzenie sobą”, czyli podmiot ma poczucie własnego „ja” i swojej odrębności; jest względnie niezależny od świata i od innych, to znaczy nie jest/nie czuje się zmuszany do określonych działań lub sposobów myślenia; jest zdolny do refleksji, a co za tym idzie – do refleksyjnej samokontroli<sup>2</sup>.

Aviram rozważa tak rozumiane pojęcie autonomii w edukacji w dwóch sferach: **instytucjonalnej (społecznej) i psychologicznej (jednostkowej)**. Autonomia instytucjonalna tworzy warunki, sprzyjające wykształceniu się i ekspresji autonomii psychologicznej, jednostkowej<sup>3</sup>. Z tej perspektywy praktyka autonomii społecznej jest niczym innym, jak zbiorowym wysiłkiem wyzwalamym twórcze moce wyobraźni i refleksji. Wymaga również połączenia wysiłków indywidualnych i zbiorowych, wówczas jednostka ma szansę na autonomię w ramach autonomicznego społeczeństwa, a więc tylko w demokratycznych instytucjach.

---

1 A. Aviram, *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam 2010, za: Z. Kwieciński, *Całościowy projekt zmian w edukacji Aharona Avirama*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4, s. 178.

2 A. Aviram, *Autonomia i zaangażowanie: dopełniające się ideały*, przeł. G.T. Wysocka, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania XIV” 2000, nr 339, s. 203–209.

3 Tamże.

Przywołany autor nie utożsamia autonomii jednostkowej z prywatnością, która często powstaje kosztem oderwania od sfery publicznej i świata, lecz w stworzeniu trwałej więzi między sferą wewnętrznych przeżyć człowieka a światem zewnętrznym. Autonomia jest zadaniem i niekończącym się procesem, wymagającym w takim samym stopniu pracy każdego nad sobą, jak i odpowiedniej organizacji stosunków społecznych.

Znaczenie i sens propozycji przebudowy systemu edukacyjnego Avirama widoczne stają się w kontekście przywracania utraconej więzi z refleksją o duchowości oraz jako protest przeciwko centralizacji państwa także w obszarze edukacji. Scentralizowany sposób funkcjonowania szkoły jako instytucji nie sprzyja realizacji autonomii. Zdaniem Avirama, szkoły i uniwersytety winne być chronione przed władzą społeczną i polityczną. Zarówno urynkowanie, jak i państwowa kontrola skutkują wytworzeniem „paradygmatu użyteczności”, tworzą język przedsiębiorczości, który nie służy ani kreatywności, ani aktywności.

Aviram z autonomią ściśle łączy **zaangażowanie**, gdyż autonomii nie uzyska się bez przekonania o słuszności tego, co się robi i w co wkładać trzeba wiele wysiłku. Autonomia w przestrzeni ludzkiego umysłu oznacza porządek własny, niezależny od okoliczności, warunków, presji i napięć, jakim poddawana bywa świadomość człowieka. Nie pozwala umysłowi ulec stagnacji i załamaniu. Badacz jest zdania, że przygotowanie ucznia do dokonania wyboru spośród wszystkich oferowanych mu koncepcji *dobrego życia* we współczesnym rozchwianiu aksjologicznym – to główny powód, dla którego autonomia powinna być celem edukacyjnym szkoły doby ponowoczesnej<sup>4</sup>.

Rzeczywistość, w jakiej żyjemy – jego zdaniem – a w której istnieje wiele różnorodnych koncepcji celów, nie może skłaniać do rezygnacji z przyjęcia jasnego stanowiska, z wyraźnej odpowiedzi na pytanie: po co uczymy? Filozof proponuje dwa główne cele prowadzące do autonomii szkoły:

- moralność – wsparta na trzech filarach, którymi są: kultura humanistyczna Zachodu; uspołecznienie jako cecha dystynktywna człowieka; stałe dążenie jednostek do zaufania i szacunku do siebie, do własnej samosterowności, do rozwoju odrębności i samodzielności<sup>5</sup>;
- bycie w dialogu – czyli stałe poznawanie i podejmowanie rozmowy z wielością i różnorodnością społeczeństwa, ale także ciągła reinterpretacja tradycji, kultury, światopoglądów i potrzeb innych ludzi<sup>6</sup>.

Autonomiczni potrafimy rozpoznać własne potrzeby i wyrażać je z szacunkiem dla innych, wciąż się rozwijamy, nie bojąc się próbować nowości, mamy świadomość siebie, tego, kim jesteśmy, co czujemy, co myślimy. Autonomia ma też fundamentalne znaczenie dla budowania związków z innymi ludźmi<sup>7</sup>, pozwala przyjąć perspektywę drugiego człowieka, spojrzenia na sprawy oczami innego.

---

4 Tamże, s. 91.

5 Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2012, s. 405.

6 Tamże.

7 K. Bociek, *Autonomia jako naczelny cel w ujęciu Ahrama Awirama*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 2, s. 32.

Przedstawionej tu w ogromnym skrócie koncepcji można zarzucić zbyt nieabsolutyzowanie autonomiczności jednostki. Autonomia, kojarzona ze swobodą, wolnością i niezależnością, może być przez niektórych traktowana jako zagrożenie procesu wychowania. Jednak autonomia nie jest samowolą, gdyż nastawienie na kształtowanie tożsamości, moralności i wspólnoty młodych ludzi, na samookreślenie indywidualnego stylu i sensu życia jednostki nie stanowi zagrożenia dla ładu społecznego, lecz go buduje. Urzeka w tej koncepcji proponowana wychowankowi droga do celu, jakim jest indywidualny wybór pomysłu na życie, wybór, który nie jest ostateczny, bo niezależny, mogący ulec przekształceniu w czasie dojrzewania człowieka, gdyż autonomię budują autentyczność przekonań i samosterowność. Innowacja w świetle tej propozycji nie przeciwstawia się tradycji, lecz podejmuje się z nią dialog.

Akcentowane przez Avirama cele edukacji i wartości humanistyczne to centralne elementy koncepcji Edukacji Zorientowanej na Autonomię. Żyjąc w państwie demokratycznym, człowiek docenia możliwość rozwoju osobistej autonomii, uznaje, że autonomia jest najwyższym celem wychowania, jednak struktura i program szkoły często utrudniają możliwość realizacji tego celu.

### **Czy reforma edukacji stwarza warunki do kształtowania autonomii uczniów?**

W polskiej szkole, by użyć określenia Awirama, na ów *światowy sztorm* nałożył się *sztorm* w postaci kolejnej reformy systemowej i programowej, burzącej wypracowane przez poprzedników efekty. Utańczył się zwyczaj, że reformę trzeba zaczynać od cofania zmian wprowadzanych przez poprzedników. Inicjatorzy obecnej reformy rozpoczęli takie działania, nie licząc się z kosztami edukacyjnymi i społecznymi, naruszając autonomię instytucjonalną i psychologiczną, jednostkową. Odbędzie się, paradoksalnie, rewolucja, która przyniosła gwałtowny **zwrot ku przeszłości o charakterze reproduktywnym**.

Emocjonalno-rozliczeniowa geneza nowej ustawy oświatowej jest jej grzechem pierworodnym. Wszystkie inne wady i uchybienia są jej konsekwencją, widać to m. in. w niechęci do przeprowadzenia merytorycznych, naukowych ekspertyz dotyczących efektów poprzedniej reformy, w nieuwzględnianiu wyników badań na temat procesów poznawczych ucznia, na co wskazują neurobiologia i neuropedagogika. Ustalenia tych nauk przypominają, że techniki stosowane na gruncie neuro nauki pozwoliły na odkrycie nieznanych dotąd szlaków percepcyjnych człowieka. Neurodydaktyka pokazuje, jak można wspierać uczącego się w odkrywaniu i zrozumieniu podstawowych mechanizmów występujących w procesie uczenia się, jak style poznawcze dostosowane są do preferencji sensorycznych uczącego się oraz funkcjonowania jego mózgu. Wyniki badań mózgu aktywnego podczas wykonywania przez osoby badane zadań, wymagających zaangażowania różnych procesów poznawczych rzuciły także zupełnie nowe światło na rolę, jaką w procesie poznania odgrywa **wyobraźnia**. Wyobraźnia jest uważana za jedną z najważniejszych funkcji poznawczych ludzkiej psychiki – i to zarówno na poziomie świadomym, jak i nieświadomym. Wyobrażenia i wyobraźnię definiuje się współcześnie jako „rodzaj

reprezentacji poznawczej, wykazującej wobec obiektu cechy analogowe”<sup>8</sup>. Na tym gruncie można znaleźć zastosowanie koncepcji Ahrama Avirama, akcentującej autonomię jednostki w jej drodze poznawania, kształcenia się.

W konfliktowym doświadczeniu skutków reformy edukacyjnej, jak dotąd, MEN nie przedstawiło sensownej koncepcji kształcenia i wychowania związanej z koniecznością dokonywanych zmian, a logika nakazuje opracowanie koncepcji szkoły bardziej elastycznej i otwartej niż jest, przygotowującej młode pokolenie do realnego życia w nowej strukturze społecznej. W zarysowanych w podstawach programowych założeniach kultywuje się mit szkoły tradycyjnej, szkoły kultury zapamiętywania i kolekcji (B. Bernstein). Najbardziej dojmujące jest to, że zmianie ulega za każdym razem perspektywa wartościująca, obracająca w zaletę to, co dotychczas uważane było za wadę, demonstrując przy tym brak zaufania do systemów wartości wcześniej przejętych. Tradycja stanowi istotną wartość. Według Karla Poppera: „Skoro pragniemy postępu, musimy się oprzeć na ramionach poprzedników i kontynuować odziedziczoną tradycję”<sup>9</sup>. Transmisja tradycji jednak nie powinna być nigdy czysto reprodukcyjna, lecz twórczo przetwarzana i interpretowana, wówczas może stanowić ramy do powstania nowych odkryć. Wszystko jednak zależy od dwóch warunków: **do jakiej tradycji się odwołamy i jak rozumiemy jej „twórcze przetwarzanie”**. Istotne staje się pytanie: czy poprowadzi nas ona w **stronę tradycjonalizmu, czy też twórczej innowacji?**

Jednym z podstawowych zadań wychowania i kształcenia jest przybliżenie dzieciom i młodzieży kulturowych korzeni, co pozwala na samodzielną interpretację zachodzących zmian i podjęcie procesu kształtowania tożsamości na różnych jej poziomach. W podstawach kształcenia ogólnego języka polskiego mocno akcentuje się rolę tradycji, świadczą o tym komentarze ministerialne i dobór lektury. Utożsamianie się człowieka z określoną tradycją ma zawsze charakter aksjologiczny. Tradycja kulturowa, utrwalona w świadomości zbiorowej, działa na zasadzie autorytetu (nienarzuconego odgórnie) – wyznacza preferowane w niej wartości, wzory zachowań, także stereotypy myślenia itd. Wpływa selekcyjnie na to, co może być doświadczone, choć nie zawsze podlega strukturalizacji pojęciowej<sup>10</sup>. Akceptacja poprzedniego doświadczenia (lub odrzucenie) w czasie teraźniejszym włącza je w sferę przyszłości, poświadczając trwający rozwój tożsamości osobowej oraz sposoby akcentowania własnej różnicy.

W polskiej szkole ograniczenia autonomii pojawiają się zarówno na poziomie zarządzania, jak i na poziomie edukacyjnym wszystkich typów szkół. A trzeba podkreślić, że postulat autonomii jest obecny zarówno w dokumentach europejskich, jak i polskich (art. 70 Konstytucji RP, ustęp 5; podstawa programowa), jednak wprowadzenie go do rzeczywistości edukacyjnej staje się zadaniem niemożliwym do wykonania. Przyjęto założenie, że placówki edukacyjne powinny być autonomiczne, aby zagwarantować swobodę nauczania, wzmocnić lokalną demokrację na

8 K. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 61.

9 K.R. Popper, *Ku racjonalnej teorii tradycji*, [w:] K.R. Popper, *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, przeł. S. Amsterdamski, Warszawa 1990, s. 221–222.

10 H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys filozofii hermeneutycznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 268.

poziomie szkoły i zakończyć proces decentralizacji. W większości krajów autonomia stała się instrumentem służącym przede wszystkim realizacji celów edukacyjnych: zapewnieniu szkołom i nauczycielom większej swobody, aby w ten sposób podnieść jakość kształcenia i sprostać wymaganiom współczesnej cywilizacji.

### O prowadzeniu za rękę do biblioteki

wspólna lektura szkolna  
nie powinna stanowić przesłanki wystarczającej  
aby zabić

Zbigniew Herbert, *Rozważania o problemie narodu* (fragm.).

Rodzi się tu pytanie: czy powrót historii literatury w podstawach programowych dla liceum jest twórczą innowacją? Co z niej uczeń jest w stanie zrozumieć i przyswoić? Według Milana Kundery:

Wszyscy mówimy o historii literatury, wszyscy się na nią powołujemy, pewni, że ją znamy, lecz czym jest *in concreto* historia literatury we wspólnej pamięci? Patchworkiem skrojonym z urywkowych obrazów, które czystym przypadkiem każdy z tysięcy czytelników dla siebie wytwarza. Pod dziurawym niebem mglistej pamięci jesteśmy zdani na czarne listy, na ich arbitralne i niesprawdzalne werdykty, zawsze gotowi małpować ich głupią elegancję<sup>11</sup>.

Odwołam się – jako przykładu – do tradycji romantyzmu obecnej w programie języka polskiego. Lektura podstaw programowych, a szczególnie dobór w niej testów literackich, wskazuje na dominujące w kształtowaniu postaw wzorce heroizmu romantycznego i tradycyjnej przejętej po rycerskich przodkach męskości, której mitografem jest Henryk Sienkiewicz<sup>12</sup>.

Romantyzm budował poczucie tożsamości narodowej i bronił symboli tej tożsamości w okresie niewoli narodowej, dlatego nabrał cech charyzmatu narodowego. „Stawiał drogowskazy i zaciągał warty na ich straży. Kanon romantyczny przechodził z pokolenia na pokolenie. (...) Interpretacja tych wartości posługiwała się kategoriami bądź tyrtejskimi, bądź martyrologiczno-mesjańskimi” – pisała przed laty Maria Janion. I dalej: „Wydawało się, że nastąpił zmierzch wzorców romantycznych, szukanie miejsc, sytuacji, kontekstów, gdzie romantyzm nadal może ujawniać swój inspirujący potencjał rzeczywistości”<sup>13</sup>.

Na pytanie: jak w wolnej Polsce kształtować recepcję romantyzmu? Uczona odpowiedziała: „Romantyzm powinien stać się naszą klasyką integrującą społeczeństwo

11 M. Kundera, *Czarna lista albo divertimento w hołdzie Anatolowi Francowi*, [w:] tegoż, *Spotkanie*, przeł. M. Bieńczyk, wyd. II, Warszawa 2016, s. 67.

12 Za: R. Koziołek, *Sienkiewicza świat bez ojców. Kryzys oczywistych wzorów męskości w kulturze współczesnej*. Downloads/5.Koziołek\_13-23pdf.

13 M. Janion, *Nie wszystko stracone*, „Polityka” 1992, nr 48, s. 17. Zob. także: tejże, *Romantyzm błędzący*, „Dialog” 1993, nr 1–2, s. 148–150.

na takiej zasadzie, **że jest to największa epoka naszej poezji i kultury, lecz nie jako zespół nakazów, gwarantujących naszą tożsamość narodową**<sup>14</sup>.

Tradycja romantyczna odżywa w rzeczywistości pokonanej przez ideologię, znajduje także odzwierciedlenie w nowej podstawie programowej. Mity patriotyczne ożywiły wartości tyrtejskie i mesjańskie czerpane z literatury, ale także wydarzenia historyczne naznaczone cierpieniem i klęską, jak: Katyń, powstanie warszawskie, „żołnierze wyklęci”, Smoleńsk. W wyborze lektur znalazły się utwory nawiązujące do rycerskiego etosu. Ideały skautingu, podrasowane paramilitarnymi sugestiami, odżywają w *Chłopcach z Placu Broni*, w których Ferenc Molnar klęskę – śmierć bohatera – czyni zwycięstwem. W *Kamieniach na szaniec* podobne ideały zderzają się z krwawą rzeczywistością okupacji hitlerowskiej, ze śmiercią poniesioną w równej mierze za ojczyznę, jak i przyjaciół. *Chwała zwyciężonym* to temat nie tylko noweli Elizy Orzeszkowej, zastępującej w wyborze obowiązkowych lektur *Nad Niemnem*, ale i w *Reducie Ordona*, *Śmierci pułkownika*, w *Potopie* i innych utworach.

Tak działa fantazmat. Możemy tutaj powiedzieć, że fantazmaty są dobre, jeśli pozostają projekcją naszej podmiotowej wyobraźni, i niebezpieczne, kiedy są wytworem fałszującej świat propagandy czy kultury masowej. To ważny trop dla edukacji. I żeby było jasne – nie chodzi tutaj o gloryfikację pozytywizmu w wersji, o której mówił Czesław Miłosz, że jest płaska, materialistyczna<sup>15</sup>, lecz o głębszą refleksję inspirowaną tradycją romantyczną. Tym bardziej, że **postawa romantyczna to nie tylko indywidualny mistycyzm, ale również refleksja nad miejscem człowieka we wszechświecie i jego poczuciem orientacji i sensu**<sup>16</sup>. Taka refleksja powinna dotyczyć współczesnej wersji patriotyzmu.

## Zakończenie

Przygotowując się do obrad, sięgnęłam do materiałów archiwalnych na temat przemian w edukacji poczynionych w minionych latach. I tak 21 czerwca roku 2006 pojawił się „List otwarty Komitetu Nauk Pedagogicznych w sprawie niepokojących zmian w edukacji”, w którym czytamy:

**Uczynienie z edukacji przedmiotu politycznych targów sprawia, że centralne miejsce w debacie nad szkołą, wychowaniem i kształceniem zajmują argumenty ideologiczne. (...) Za pilne i konieczne uważamy zaniechanie manipulowania edukacją i nauką oraz zaprzestanie czynienia z oświaty poligonu orwellowskiej utopii**<sup>17</sup>.

Kiedy czyta się ten tekst, ogarnia poczucie bezsilnego *déjà vu*, bo stare dzisiaj powraca jako nowe, tylko z głębszymi konsekwencjami. Nie jestem zwolenniczką

---

14 Tamże.

15 J. Ilg, *Rozmowy*, Kraków 2014, s. 21.

16 A. Bielik-Robson, *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków 2000, s. 297.

17 *List otwarty Komitetu Nauk Pedagogicznych w sprawie niepokojących zmian w edukacji*, [http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=58&Itemid=43](http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=43) [podkr. B.M.].

przemian rewolucyjnych, zaczynania nowego od burzenia wszystkiego, czego dopracowali się poprzednicy. Mam przy tym świadomość, że w świecie ciągle trwa dynamiczny ruch: pojawiają się w nim nowe byty, nowe struktury i formy, które inicjują przemiany. Jednak zamiast rewolucyjnej zmiany w odniesieniu do naszej edukacji właściwszym słowem byłaby „ewolucja”, znacząca nie tylko przemianę, ale również pojawianie się czegoś **nowego we właściwej kolejności, w jakimś porządku**. Proces ewolucyjny jest drogą stwarzającą nowe formy istnienia, ma moc kreatywną bez wyburzania elementów wartościowych z dzieła poprzedników. Nowa zmiana nie wprowadziła nowego ładu, ale rozchwieła dotychczasowy system, przy okazji likwidacji gimnazjów, konfliktując społeczność zainteresowaną wychowaniem i kształceniem młodego pokolenia, w tym rodziców uczniów i nauczycieli. A wychowanie nie może być skuteczne tam, gdzie zerwane zostały społeczne więzi, gdyż wymaga wspólnoty, która stanowi podstawowy element społecznej solidarności i narodowej tożsamości. Nie stworzy się atmosfery wychowania w szkole, w której nauczyciel, często wychowawca danej klasy, jest w niej nieobecny, gdyż po skończonej lekcji szybko jedzie do innej szkoły na zajęcia, gdyż ma łączony etat. W szkole, w której lekcje trwają do godziny 17.00, nie zostawia się czasu ani na rekreację, ani na zajęcia pozalekcyjne.

Nasuwa się pytanie: Czy i jak w takich warunkach można tworzyć relacje podmiotowe między nauczycielem a uczniem, nieodzowne w kształtowaniu autonomii? Aby mogła zaistnieć relacja podmiotowa w praktyce szkolnej, trzeba stworzyć klimat, w którym uczniowie osiągają poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, życzliwości, poważnego traktowania ich pomysłów i odczuć. Tylko w dobrej atmosferze szkolnej mogą powstać właściwe warunki do kształtowania autonomii, obrazu samego siebie, do pogłębiana przekonania, że uczeń może być autorem swego życia.

W konkluzji końcowej chciałabym podkreślić, że szkoła przyjazna uczniowi powinna być zdecentralizowana, dobrze osadzona w swoim regionie i samorządna<sup>18</sup>. Instytucjonalna autonomia powinna być celem edukacyjnym szkoły doby ponowoczesnej, gdyż człowiek autonomiczny jest zdolny rozpoznawać swoje zainteresowania, tworzyć racjonalne plany ich realizacji, pomimo pojawiających się przeszkód. Ustanowienie autonomii jako nadrzędnego celu edukacji wiąże się w ujęciu Avirama z przeświadczeniem, że wolność o wiele bardziej niż „dana”, winna być w procesie edukacji wartością „zadaną”. Przejawia się to w rozwijaniu: zdolności radzenia sobie w społecznych systemach; zaangażowaniu oraz zdolności dokonywania i aktualizowania samodzielnych wyborów zgodnych z zainteresowaniami; dotyczących karier zawodowych i społecznych aktywności, a także podstawowych kwestii egzystencjalnych oraz kształtu światopoglądu, które warunkują najbardziej zrozumiałe i spójne obramowania dla rozwiązywania innych problemów<sup>19</sup>.

Centralizacja w przypadku edukacji oznacza, że logistyka zarządzania oświatą jest gromadzona i wykorzystywana w instytucjach centralnych – np. w MEN, kuratorium. Co skutkuje w praktyce zmniejszeniem przestrzeni edukacyjnej, która

---

18 [http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=58&Itemid=43](http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=43).

19 A. Aviram, *Autonomia i zaangażowanie...*, s. 91.

w swojej istocie powinna być wielowymiarowa i stabilizująca środowisko uczenia się<sup>20</sup>. Kluczowym kryterium wyodrębniania przestrzeni edukacyjnej jest czynnik identyfikujący podmiot z określoną strukturą społeczną. Niestety, w stworzonej po reformie zmianie zabrakło tego warunku stabilizującego zmianę. W komentarzach płynących z MEN, pełnych radosnych doniesień o sukcesie reformy i nowych miejscach pracy dla nauczycieli (przy głuchym milczeniu o 6 tys. bez pracy), nie ma mowy o trudnościach – przekaz jest Orwellowsko optymistyczny.

## Bibliografia

Aviram A., *Navigating Through the Storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam 2010.

Aviram A., *Autonomia i zaangażowanie: dopełniające się ideały*, tłum. G.T. Wysocka, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania XIV” 2000, nr 339.

Bielik-Robson A., *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków 2000.

Bociek K., *Autonomia jako naczelny cel w ujęciu Ahrama Awirama*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 2.

*Chrześcijański kształt patriotyzmu. Dokument Konferencji Episkopatu Polski i przygotowany przez Radę d/sp Społecznych*, <https://episkopat.pl>. [dostęp: 7.11.2018].

Czapliński P., *Spis lektur prezydenta Dudy, czyli o tym, jak Polska podnosi się z mar*, „Gazeta Wyborcza” z 8 marca 2018 r.

Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys filozofii hermeneutycznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993.

Ilg J., *Rozmowy*, Kraków 2014.

Janion M., *Nie wszystko stracone*, „Polityka” 1992, nr 48.

Janion M., *Romantyzm błędzcy*, „Dialog” 1993, nr 1–2.

Koziołek R., *Sienkiewiczza świat bez ojców. Kryzys oczywistych wzorów męskości w kulturze współczesnej*. Downloads/5.Koziołek\_13-23.pdf Koziołek.

Kundera M., *Czarna lista albo divertimento w hołdzie Anatolowi Francowi*, [w:] tegoż, *Sportkanie*, przeł. M. Bieńczyk, wyd. II, Warszawa 2016.

Kwieciński Z., *Całościowy projekt zmian w edukacji Aharona Avirama*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4.

Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2012.

*List otwarty Komitetu Nauk Pedagogicznych w sprawie niepokojących zmian w edukacji* [http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=58&Itemid=43](http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=43).

Nęcka K., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

Plata P., *Romantyczna melancholia Marii Janion*, <https://magazynsum.pl/romantyczna-melancholia-marii-janion#sdfootnote39>.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego /cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/podstawa-programowa/.

---

<sup>20</sup> *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009.



Popper K.R., *Ku racjonalnej teorii tradycji*, [w:] K.R. Popper, *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, tłum. S. Amsterdamski, Warszawa 1990.

*Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009.

## Is „new” new or is it a „training ground for the Orwellian utopia”? Reflections on the most recent educational reform

### Abstract

In the text: Is „new” new or is it a „training ground for the Orwellian utopia”? Reflections on the most recent educational reform I address the issue of the reform of Polish language education understood in the structural and programmatic sense. The leading concept around which I focus my reflection is autonomy understood in the light of the concept of Aviram Aviram – Autonomy-Oriented Education. Aviram refers to the category of autonomy not only in the process of upbringing, but also in education. Autonomy is a task and an endless process, requiring everyone to work on themselves as well as the appropriate organization of social relations. The significance and sense of the proposal to rebuild the Aviram educational system becomes apparent in the context of restoring the lost bond with reflection on spirituality and as a protest against the centralization of the state in this area. And in the context of changes taking place in Polish education aiming at centralism, it has a bitter resonance.

In the text I also take up polemics with some of the assumptions of the reform of Polish language education

**Key words:** Polish language education, autonomy, structural and programmatic reform, history of literature

**Barbara Myrdzik** – prof. dr hab., emerytowana profesor Instytutu Filologii Polskiej UMCS w Lublinie. Autorka ponad stu kilkunastu publikacji, w tym książek: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów* (Lublin 1992); *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej* (Lublin 1999); *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej* (Lublin 2006). Współautorka książek: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej* (współautorki: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska) Lublin 2016; *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłós o różnych przestrzeniach* (współautorki: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska) Lublin 2016. Pomysłodawczyni i współredaktorka sześciu tomów serii wydawniczej *Nowoczesność i Tradycja w Edukacji Polonistycznej*.