

Jerzy Kaniewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-3644-1361

Szkolna polonistyka w poszukiwaniu modelu wiedzy przedmiotowej

Rozpatrując blisko dekadę temu relacje między polonistyką jako dyscypliną naukową a przedmiotem szkolnym, Zenon Uryga podkreślał z jednej strony „naturalną [...] więź patronacką”¹, z drugiej jednak stwierdzał dobitnie:

[...] edukacyjny wariant polonistyki – wykracza swą orientacją wychowawczą poza rygor naukowego traktowania obszaru badań filologicznych, dopełnia i rozwija treści w procedurach badawczego warsztatu pomijane lub tylko implikowane [...]. Ukształtowanie się takiego, społecznie akceptowanego podziału ról [...] zapewnia nauczaniu polskiego większą niż w postępowaniu badawczym swobodę dydaktycznego manewru [...], może ono w sposób nieskrępowany [...] wiązać problematykę językową, literacką i kulturową [...]. Może wykraczać poza ramy wiedzy polonistycznej [...]. Ma też prawo dokonywać daleko sięgającej selekcji materiału².

Oczywiście, owa „większa swoboda” nie oznacza całkowitej dowolności, a zakres treści wykorzystywanych na użytek szkoły podlega oficjalnym regulacjom. Co istotne, pełniące ową standaryzującą rolę dokumenty nie mogą wyznaczać wspomnianego tu obszaru w sposób arbitralny. Konstruowanie programu – jak słusznie podkreślał Krzysztof Konarzewski³ – nie jest „[...] dowolną kreacją pedagogicznej wyobraźni”, a sam dyskurs dydaktyczny wybiera treści należące do innych dziedzin i dopiero na ich fundamencie buduje określone uniwersum wiedzy przedmiotowej⁴. Opracowując obowiązujący na danym etapie edukacji model nauczanego przedmiotu (jego ramy wyznacza przede wszystkim zakres przywoływanych treści), twórcy programów nie mogą abstrahować od trzech zasadniczych determinant, które stanowią: uczeń, wiedza i praktyka społeczna.

1 Z. Uryga, *Polonistyka – przedmiot szkolny i dyscyplina*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 18.

2 Tamże, s. 19–20.

3 K. Konarzewski, *O strukturze wiedzy szkolnej*, „Polonistyka” 1999, nr 7, s. 389–393.

4 Tamże, s. 389.

Jak zauważa Konarzewski w innym artykule⁵, każdy z sygnalizowanych czynników otwiera istotny kontekst działań edukacyjnych, dlatego też badacz przekonuje o potrzebie zachowania właściwych relacji między nimi, ponieważ absolutyzowanie któregoś z wymienionych układów odniesień może niekorzystnie wpłynąć na kształt treści nauczania, a tym samym – na status obowiązującej na danym etapie wiedzy przedmiotowej. W ostatecznym rachunku istotna wydaje się odpowiedź na trzy zasadnicze pytania: z jaką wiedzą stykać ucznia (ważne zwłaszcza przy poszukiwaniu uzasadnień dla treści przedmiotowych z perspektywy wzorów), w jaki sposób włączyć ją w proces rozwoju umysłowego dziecka (ważne z perspektywy ucznia) oraz jak sprawić, by przejmowane z tradycji wzory pomagały zrozumieć otaczającą rzeczywistość (rola właściwie skonstruowanych modeli praktyki społecznej). Zanim spojrzę na proponowane w kolejnych etapach reformy programowej od 1999 roku rozwiązania sygnalizowanych kwestii, chciałbym zarysować ewolucję poglądów na temat statusu wiedzy przedmiotowej, formułowanych w dyskusjach towarzyszących dokonywanym modyfikacjom treści w ostatnim półwieczu.

Jak nietrudno zgadnąć, pojawiały się one zwykle przy okazji zmian programowych bądź strukturalnych (np. wydłużenie szkoły podstawowej do 8 lat), choć wyraźne ich nasilenie miało związek z projektem tzw. dziesięciolatki⁶. Mimo że kolejne korekty opierały się przede wszystkim na modyfikacjach materiału nauczania, warto odnotować coraz wyraźniejsze w środowisku polonistycznym przekonanie o potrzebie zdefiniowania zadań przedmiotu. Szczególnie mocno wybrzmiało to w wypowiedzi Barbary Krydy:

Od czasu wielkich dyskusji w latach trzydziestych, kiedy to postawiono otwarcie pytanie – o co właściwie powinno chodzić w nauczaniu języka polskiego na poziomie szkoły średniej, sprawa ta nigdy właściwie nie pojawiła się w zażartych przecież niekiedy dyskusjach nad zawartością programu, spisem lektur itp.⁷

Wyraźnie widoczne zawoalowane aluzje do ideologizacji kształcenia czy instrumentalizacji wychowania, formułowane w kontekście odczuwanego przez środowiska inteligentkie kryzysu po 1968 i 1970 roku, nie miały szans na realizację nawet na fali pogrudniowych korekt, warto jednak je odnotować. Chcę również zasygnalizować pojawienie się refleksji dotyczących relacji między wpisana w dokumenty oświatowe wiedzą przedmiotową a zmieniającą się za sprawą przemian cywilizacyjno-technologicznych rzeczywistością kulturową, co zaowocowało np. propozycją wyodrębnienia z języka polskiego treści literacko-kulturowych i powołania nowego przedmiotu⁸.

5 K. Konarzewski, *W obronie encyklopedyzmu. Pojęcie programu kształcenia*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 19–36.

6 Zapowiedzi reformy pojawiły się jesienią 1973 roku, zaczęto ją wprowadzać od roku szkolnego 1978/1979 (*Program powszechnej szkoły średniej*, Warszawa 1977), jednak przerwano po dwóch latach. Poprzedziła ją dyskusja w środowiskach akademickich i dydaktycznych, szczególnie intensywna w latach 1974–1976.

7 B. Kryda, *Prawdziwa szkoła krytyk się nie boi*, „Teksty” 1972, nr 6, s. 120.

8 Propozycje pojawiły się w prowadzonej w latach 1974–1976 dyskusji, głównie na łamach „Literatury” i „Życia Literackiego”. Koncepcja rozdzielenia treści polonistycznych na

Formułowane od pierwszej połowy lat siedemdziesiątych postulaty coraz częściej wiązały się zatem z namysłem nad celami szkolnej polonistyki, strukturą wiedzy przedmiotowej i relacjami zachodzącymi pomiędzy przedmiotami szkolnymi a fundującymi ich treści dyscyplinami akademickimi. Zaowocowały nie tylko zmianami programowymi (wspomniany projekt dziesięciolatki, programy z 1985 roku⁹), ale też dyskusjami na temat statusu szkolnej lektury czy też konkretnymi propozycjami przywrócenia edukacji pomijanych ze względów ideologicznych tekstów czy całej tradycji biblijnej (tzw. program solidarnościowy z 1981 roku¹⁰), miejsca interpretacji i zakresu wiedzy historycznoliterackiej czy też potrzeby upodmiotowienia procesu czytania. Szczególnie istotną rolę przypisywałbym coraz głębszej refleksji na temat statusu wiedzy szkolnej, zwłaszcza w kontekście funkcji wyznaczanych jej w procesie edukacyjnym (relacje między wiedzą a umiejętnościami, encyklopedyzm, kompetencje przedmiotowe¹¹).

dwa przedmioty wiązała się z jednej strony z sygnalizowanym skróceniem szkoły ogólnokształcącej i obawami przed znaczną redukcją kanonu lekturowego, z drugiej zaś – ekspansją kultury audiowizualnej (film, telewizja, radio).

9 W tym roku wydane zostały dwa programy: dla szkoły podstawowej (*Język polski kl. IV–VIII. Program szkoły podstawowej*, Warszawa 1985 – do realizacji od roku 1986/1987) i średniej (*Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, Warszawa 1985 – obowiązujący od roku 1986/1987).

10 Po sierpniu 1980 r. powstały zespoły przedmiotowe, które miały zrewidować obowiązujące treści. Prace polonistyczne toczyły się w dwóch zespołach (warszawskim – kierowanym przez Barbarę Krydę i poznańskim – zorganizowanym z inicjatywy Bożeny Chrzęstowskiej). Sformułowały one postulat wycofania programu dla klas 4–8 oraz opracowały instrukcję dla szkoły średniej (pod kierunkiem B. Krydy). Projekt programu dla szkół średnich – obok propozycji resortowej – został opublikowany w „Polonistyce” 1981, nr 5. Szerzej działania tego okresu opisują Maria Sienko, *Polonistyka szkolna w gorszej ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989* (Kraków 2002, s. 140–178) oraz Teresa Bochwic, *Narodziny i działalność Solidarności Oświaty i Wychowania 1980–1989* (Warszawa 2006), tu zwłaszcza podrozdział *Solidarnościowe projekty zmian w programach szkolnych*, s. 98–112 – zob. <http://wielka-solidarnosc.pl/wp-content/uploads/2011/01/NSZZ-S-OiW.pdf> [dostęp: 15.03.2018].

11 „Encyklopedyzm” i „kompetencje” to określenia najczęściej przewijające się w dyskursie edukacyjnym lat dziewięćdziesiątych, obecne od samego początku dyskusji – zob. np. A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrychowska, *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*, „Polonistyka” 1991, nr 10; A. Książek-Szczepanikowa, *Poznawać czy odbierać? O encyklopedyzmie na lekcjach literatury*, „Polonistyka” 1992, nr 1; S. Bortnowski, *Moc i bezwład erudycji*, „Polonistyka” 1993, nr 9. Pierwsze z nich odnosi się do takiego myślenia o szkole, które sprowadza treści przedmiotowe do przekazania jak największego zasobu wiedzy, bez refleksji na temat jej funkcjonalizacji. Pojęcie kompetencji należałoby wiązać z zakładanym (osiąganym) poziomem sprawności, która wyrasta z umiejętności wspieranych określoną wiedzą na temat podejmowanych działań. Wokół obu kategorii narosło sporo nieporozumień: w ferworze dyskusji encyklopedyzm zyskał zdecydowanie ujemne konotacje, a samo określenie służyło dyskredytowaniu każdej wiedzy przedmiotowej. Na przeciwnym biegunie znalazły się „kompetencje”, spopularyzowane zwłaszcza w połowie lat dziewięćdziesiątych, w związku z pracami programu „Kreator”. W przywoływanych powyżej dyskusjach traktowano je jako słowo-wytrych, z całkowicie rozmytą semantyką. Próbę uporządkowania znaczeń podjął J. Skrzypczak (zob. tegoż: *Wokół pojęcia kompetencji w dokumentach nowej reformy oświatowej*, „Otwarta Szkoła” 1998, nr 1); sygnalizowany wątek z perspektywy

O okresie poprzedzającym reformę wspominam dlatego, że sygnalizowane dyskusje ugruntowały w kręgach dydaktycznych przekonanie o potrzebie innego niż dotychczas podejścia do konstruowania programu szkolnego. Podstawowe znaczenia nabierała w nim rezygnacja z dążenia do kompletności wiedzy. Trafnie wyraził to w momencie wprowadzania wspomnianej transformacji Andrzej Janowski:

Jeszcze kilkadziesiąt lat temu można było myśleć, że szkoła jest w stanie dać uczniowi pełne wykształcenie w syntetycznej kapsule. Dziś to niemożliwe i to nie tylko ze względu na przyrost wiedzy. [...] Minęły czasy, kiedy szkoła mogła wyposażyć swych absolwentów w wiedzę i umiejętności przydatne na całe życie¹².

Twórcy opracowywanej w I połowie lat 90. podstawy stanęli zatem przed koniecznością określenia na nowo zadań szkoły i napisania dokumentu, który stanowiłby ich przedmiotową i wychowawczą wykładnię w wymiarze programowym. We wprowadzonej w 1999 roku podstawie wyraźnie osłabiono znaczenie wiedzy przedmiotowej, co widać w przyjętej przez autorów dokumentu hierarchii celów oraz w zapisie treści kształcenia, a jednocześnie znacząco zmodyfikowano dotychczasowe sposoby strukturyzowania nauczanych treści. Najogólniej rzecz ujmując, można powiedzieć, że autorzy polonistycznej części podstawy z pełną świadomością sięgnęli poza „twardą” wiedzę przedmiotową. Filozofia zmian opierała się na wyeksponowaniu roli ucznia jako podmiotu działań edukacyjnych.

Akcentowany przez twórców formacyjny wymiar edukacji, wyrastający z koncepcji pedagogicznych inspirowanych personalizmem i psychologią rozwojową dziecka, stanowił zatem swoiste rusztowanie, wyznaczające kierunki doboru treści przedmiotowych oraz sposoby ich lekcyjnego opracowywania. Wiedza przedmiotowa straciła uprzywilejowaną pozycję, nacisk położony został przede wszystkim na poszukiwanie najlepszych sposobów włączania treści przedmiotowych w proces psychologicznego rozwoju ucznia. Oczywiście konsekwencją takiego usytuowania wiedzy stało się przewartościowanie dotychczas obowiązującego modelu przedmiotu. Przede wszystkim dokonano znacznych redukcji, odrzucając tzw. wiedzę encyklopedyczną oraz w większym stopniu powiązано treści nauczania z praktyką społeczną (model kształcenia językowego dowartościowujący aspekty sytuacyjne i komunikacyjne¹³, polisemiotyckość opracowywanych w szkole tekstów kultury, włączanie w proces dydaktyczny multimedialności).

Warto również podkreślić, że akcent położony na aktywność ucznia spowodował wyraźne ukierunkowanie aranżowanych w szkole procesów poznawczych: w intencji twórców dokumentu z 1999 roku miały one przebiegać w sposób indukcyjny: od obserwacji gotowych wytworów/od działań językowych, przez próby

polonistycznej rozważa również W. Żuchowska. Zob. tejsze: *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 1.

12 A. Janowski, *Do czego skłania nas świat. Tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 65–66.

13 Koncepcję kształcenia językowego w podstawie programowej omawia wyczerpująco przywoływana już J. Kowalikowa. Zob. tejsze, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 85–138.

ich analizy, do refleksji uogólniającej. Stwarzało to szansę na coraz bardziej samodzielne eksplorowanie rzeczywistości i – co za tym idzie – intensyfikację procesów poznawczych. Podkreślam rolę aktywności ucznia, ponieważ, co słusznie zauważa Maria Jędrychowska, „[...] doświadczać poznawczo świata można wówczas, gdy ma się w tym procesie zagwarantowany własny udział [...]”¹⁴. Warto w tym miejscu przypomnieć, że postulat takiego usytuowania ucznia pojawiał się już wcześniej (uczeń w roli badacza według Chrzóstowskiej czy też wykonawcy według Baluchowej, sytuacyjne aspekty kształcenia językowego Dyduchowej). Przy takiej koncepcji wpisana w dokument wiedza teoretyczna (uogólnienie, wynikające ze zrozumienia analizowanego zjawiska, przygotowujące grunt do definiowania zgodnie z obowiązującą teorią wpisaną w strukturę wiedzy przedmiotowej) stawała się nie punktem wyjścia pracy lekcyjnej, ale finałem celowo aranżowanych sytuacji dydaktycznych.

Można więc powiedzieć, że w podstawie programowej z 1999 roku, przyjmującej za punkt wyjścia psychologiczne uwarunkowania rozwojowe na poszczególnych etapach edukacyjnych, mieści się odpowiednio wyselekcjonowana i zaprojektowana wiedza przedmiotowa. Nie istnieje ona jednak w dokumencie osobno, jako nadrzędny wobec procesu kształcenia układ treści, lecz traktowana jest procesualnie: na niższych etapach edukacyjnych (II etap) stanowi swoiste zaplecze objaśniające działania uczniowskie oraz porządkujące (i weryfikujące) czynione obserwacje, by później stać się podstawowym sposobem poznawania świata (gimnazjum) i wartością samą w sobie (przed wszystkim czwarty etap edukacyjny). Przyjętą w I reformie koncepcję najlepiej oddają słowa przywoływanej już Marii Jędrychowskiej, która tak widzi ją w odniesieniu do kształcenia literacko-kulturowego:

Nie jest to oczywiście pełna, kompletna wiedza humanistyczna, zaledwie [...] podstawowy repertuar znaków, symboli, metafor, obrazów [...], dzięki znajomości których otwiera się perspektywa pogłębionej *lektury* otaczającego nas świata i dzieł stworzonych przez artystów. Także szansa doznania mocy wspólnotowych przeżyć ułatwiających potrzebą każdemu kulturową identyfikację. A przy tym – radość czytania¹⁵.

Podpisana 23 grudnia 2008 roku podstawa programowa inaczej wyznacza relacje między wiedzą a uczniem. Widać to już na poziomie stylistyki (zapisane „językiem wymagań” treści wyraźnie przyćmiewają proces kształcenia, przenosząc akcent z działań dydaktycznych na ich efekty). Sygnalizowane tu projektowanie treści przedmiotowych „od wiedzy”¹⁶ wyłania się jeszcze wyraźniej podczas analizy dokumentu. Zastosowanie tzw. „języka wymagań” powoduje, że w zaproponowanym zapisie złożony proces dydaktyczny zostaje zredukowany do rejestru sformułowanych ogólnie (cele kształcenia) bądź szczegółowo (treści nauczania) osiągnięć. Na pytanie: po co podejmować określone działania dydaktyczne, w najprostszy sposób dokument podsuwa odpowiedź dotyczącą konkretnej wiedzy, a nie szeroko pojmowanego

14 M. Jędrychowska, *Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy przedmiotowej*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999, s. 60.

15 Tamże, s. 58.

16 Określenie Konarzewskiego, który wskazywał dwa sposoby uzasadniania programów szkolnych – „od ucznia” i „od wiedzy” – zob. tegoż, *W obronie encyklopedyzmu...*, s. 21–26.

kulturowego uposażenia dziecka czy wreszcie jego formacji osobowej. Takie wrażenie potęguje nieobecność zapisów dotyczących sposobów osiągnięcia celów.

By pokazać zasadniczą różnicę, odwołam się do przykładu, porównując analogiczne sformułowania obu dokumentów dotyczące składni na II etapie edukacyjnym. Celowo wybieram klasy IV–VI (początek nauczania przedmiotowego), ponieważ na tym etapie najłatwiej dostrzega się usytuowanie wiedzy (przyjęta filozofia procesu dochodzenia do ujęć teoretycznych, status wiedzy przedmiotowej, jej powiązanie z codzienną praktyką czy też rola w objaśnianiu otaczającej dziecko rzeczywistości).

W podstawie z 1999 roku w czwartym punkcie treści czytamy: „Związki wyrazów w zdaniu, w tym rola podmiotu i orzeczenia”¹⁷. Odpowiadający mu zapis w dokumencie z 2008 [Treści I.3.1] brzmi: „Uczeń rozpoznaje podstawowe funkcje składniowe wyrazów użytych w wypowiedziach (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, przydawka, okolicznik)”. Treści obu informacji wydają się niemal tożsame, bliższa analiza pokazuje jednak, że w każdym z zapisów idzie o co innego. Obowiązująca od 1999 roku podstawa kładzie nacisk na rozumienie sensu składniowej struktury wypowiedzi, których ostateczne znaczenie budowane jest nie tylko na płaszczyźnie semantycznej (znaczenie poszczególnych słów), ale i syntaktycznej. W nowym dokumencie słowo „funkcja” rozumiane jest raczej w duchu gramatyki opisowej, a więc idzie tu przede wszystkim o wiedzę z zakresu składni zdania pojedynczego, a nie o rozumienie mechanizmów budowania wypowiedzi językowej zgodnie z określonymi regułami (relacje między składnikami wypowiedzenia, związki wyrazów, podstawowe kategoryzacje).

Zadekretowany w 2017 roku powrót do struktury systemu edukacyjnego sprzed 1999 roku spowodował nie tylko wydłużenie II i III etapu edukacyjnego, wiąże się również z restytucją obowiązującego przed reformą sposobu konstruowania treści przedmiotowych. Zachowany został co prawda wprowadzony w roku 2008 opis treści z wykorzystaniem tzw. języka wymagań (wymagania ogólne i szczegółowe), powrócono jednak do utrwalonych w programach sprzed 1999 r. czterech działów kształcenia polonistycznego. Stanowią je kolejno: *Kształcenie literackie i kulturowe*, *Kształcenie językowe*, *Tworzenie wypowiedzi* (odpowiednik ćwiczeń w mówieniu i pisanu przed 1999), *Samokształcenie*¹⁸.

Nowy układ nie wydaje się jednak najszcześniejszy, zwłaszcza w odniesieniu do II etapu edukacyjnego (szczególnie klasy IV–VI). Przede wszystkim dlatego, że usuwa z pola widzenia potrzebę funkcjonalizowania wiedzy, istotną przecież na

17 Załącznik 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 15.02.1999, Dz. U. 1999, nr 14, poz. 129, s. 588. Przywołując dokument z 2008 roku, korzystam z wydania: *Podstawa programowa z komentarzami. T. 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 29, 30–31.

18 Zob.: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. II etap edukacyjny: kl. IV–VIII. Język polski*, Dz. U. z 24 lutego 2017, poz. 356, s. 59–70. Zaproponowany układ przypomina zapisy z programów licealnych z 1985 i z 1990 roku. W pierwszym z wymienionych przyjęto następującą segmentację treści: *Kształcenie literackie i kulturalne*, *Kształcenie językowe*: I Nauka o języku, II Ćwiczenia w mówieniu i pisanu, *Samokształcenie*. Zob.: *Język polski. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*, Warszawa 1985.

każdym poziomie, zwłaszcza zaś na najniższym. By dostrzec marginalizację wspomnianej funkcjonalizacji, wystarczy porównać strukturę zaproponowaną w omawianym dokumencie z wprowadzonym przed ponad trzydziestu laty programem ośmioletniej szkoły podstawowej. Choć program szkoły podstawowej z 1985 roku miał konstrukcję zbliżoną do licealnego, różnice w układzie obu dokumentów wydają się znaczące. Prezentację materiału obowiązującego na niższym etapie, inaczej niż w liceum, otwiera opis treści językowych, a kończy – literackich. Analogiczny kształt zapisów utrzymany został również w zmodyfikowanej pięć lat później wersji (*Kształcenie językowe: I Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, II Nauka o języku, Kształcenie literackie i kulturalne* – tu znalazło się też samokształcenie)¹⁹.

Już sam prymat kształcenia językowego wydaje się znaczący, określa bowiem wewnętrzną hierarchię celów, przede wszystkim zaś akcentuje kluczową rolę sprawności językowej nie tylko w obrębie języka polskiego, ale i w nauczaniu innych przedmiotów. Warto również zauważyć, że w wyłaniającym się z programu z 1985 r. projekcie kształcenia językowego na plan pierwszy wysuwają się aspekty sprawnościowe. Można zatem powiedzieć, że w dokumencie sprzed 34 lat kształcenie językowe zostało wyraźnie sfunkcjonalizowane: program otwierają obszernie zapisy dotyczące różnorodnych ćwiczeń językowych, a dopiero po nich pojawia się wiedza językowa. Podobne relacje widać w części literackiej: po wykazie lektury podstawowej, uzupełniającej oraz innych tekstów kultury pojawiają się zapisy, dotyczące sposobu poznawania utworów, budowania systemu wartości, a dopiero po nich następują *Wiadomości o literaturze i kulturze*.

Na początku wypowiedzi podkreślałem wagę szerszych układów odniesienia, w które włączana jest wiedza szkolna. W tym miejscu pominięte sygnalizowane już kwestie włączania w obszar zainteresowań szkoły kontekstu cywilizacyjno-kulturowego, zatrzymam się jedynie przy praktykach komunikacyjnych. Warto zauważyć, że dwie pierwsze podstawy programowe, niezależnie od różniących je rozwiązań szczegółowych, przyjęły układ komunikacyjny. W dokumencie z 1999 roku osiągnięcia ucznia zapisano w porządku eksponującym kompetencje nadawczo-odbiorcze (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie, odbiór tekstów kultury), a opis treści rozpoczyna informacja o tym, że „powinny być podporządkowane funkcji wspierającej wypowiedzanie się, bez konieczności posługiwania się definicjami”²⁰. Podpisana w końcu 2008 roku tzw. nowa podstawa jeszcze wyraźniej, przynajmniej na płaszczyźnie redakcyjnej, ujmuje zapis treści w ramy komunikacyjne: trzy cele kształcenia (wymagania ogólne) powiązane zostały z umiejętnościami odbiorczymi (I *Odbiór wypowiedzi...*, II *Analiza i interpretacja tekstów kultury*) i nadawczymi (III *Tworzenie wypowiedzi*), co ma podkreślać sprawnościowy charakter kształcenia polonistycznego.

Zarysowany wyżej układ przyjętej w lutym 2017 podstawy w inny sposób wyznacza ramy kształcenia, sprowadzając treści nauczania do wiedzy przedmiotowej. Na pierwszy plan wysuwa się materiał nauczania, przywołany już na wstępie przez

19 *Język polski kl. IV–VIII. Program szkoły podstawowej*, Warszawa 1985; *Język polski kl. IV–VIII. Program szkoły podstawowej*, Warszawa 1990.

20 Załącznik 1 do rozporządzenia Ministra..., s. 588.

działy kształcenia (zwłaszcza dwa pierwsze), a jeszcze mocniej widać to w hierarchii wymagań szczegółowych, zdominowanych przez terminologię teoretyczną (np. w kształceniu literackim dla klas IV–VI wskazać można ponad siedemdziesiąt pojęć i terminów). Prymat wiedzy dostrzega się zwłaszcza w opisie kształcenia językowego. Rozpoczyna je wiedza gramatyczna (*Gramatyka języka polskiego*), uzupełniona o zagadnienia dotyczące zróżnicowania języka (leksyka, elementy stylistyki), komunikacji językowej i kultury języka oraz ortografii z interpunkcją²¹. Dokonane przez autorów swoiste „wypreparowanie” wiedzy z praktyki komunikacyjnej i umieszczenie jej w dziale otwierającym opis szczegółowych treści kształcenia (gramatyka w kształceniu językowym, retoryka wyłączona z mówienia i pisania w *Tworzeniu wypowiedzi*) wydaje się znaczące. Nawet w ujętej komunikacyjnie ramie *Kształcenia literackiego i kulturowego (Czytanie, Odbiór tekstów kultury)* przytłaczająca liczba zapisów (w części pierwszej ponad dwie trzecie punktów, w drugiej – niemal wszystkie) odsyła do teorii.

Różnice w sposobie ujęcia wiedzy językowej dostrzec można również w zakresie składni, która stanowiła płaszczyznę analizy porównawczej dwóch poprzednich podstaw. Dokument z 2008 roku w części dotyczącej odbioru wypowiedzi dwa zapisy poświęca składniowym funkcjom wyrazów oraz rozpoznawaniu różnych typów wypowiedzi, dopełniając je taką samą liczbą wskazań dotyczących opanowania operacji zdaniotwórczych w procesie tworzenia tekstu (parafrazy składniowe, poprawność tworzonych wypowiedzi). W podstawie programowej z 2017 roku zapisy dotyczące składni znalazły się w pięciu punktach, przy czym w każdym z ich eksponowane miejsce zajmują informacje teoretyczne, co dostrzega się nawet w przypadku sformułowań odnoszących się do wymiaru sprawnościowego²². Wspominam o tym, ponieważ takie usytuowanie sprawia, że wysunięta na pierwszy plan wiedza gramatyczna ulega autonomizacji, łatwo stając się najbardziej wyrazistym celem szkolnej edukacji. Temu procesowi sprzyja zresztą odmienne niż poprzednio umiejscowienie składni. Zarówno pierwsza, jak i druga podstawa rozpoczęła opis treści językowych od wypowiedzi (wypowiedzenia), podkreślając rolę podstawowej jednostki komunikacyjnej, a tym samym funkcjonalizując wiedzę systemową. W dokumencie z 2017 roku składnia zostaje unieruchomiona, sprowadzona do roli kolejnego (po leksyce i fleksji) elementu systemu językowego.

Rezygnując z dalszych egzemplifikacji, zmierzam do konkluzji. Generalny zarzut stawiany przeze mnie nowej podstawie programowej nie sprowadza się wyłącznie do krytykowanego w dotychczasowym wywodzie nadmiernego wyeksponowania wiedzy przedmiotowej, stanowi ona przecież nieodłączny komponent każdego

21 Dokonana w opisie kształcenia językowego segmentacja nie jest oczywista, a nadrzędne kategorie, poza pierwszą i ostatnią częścią, są niejednoznaczne semantycznie. Trudno np. zrozumieć wyłączenie interpunkcji z zagadnień składniowych czy też włączenie do działu *Zróżnicowanie języka* zagadnień związanych z szeroko rozumianą leksyką (znaczenie wyrazów, słownictwo wartościujące, frazeologia, synonimia i homonimia) czy tekstologią (zasady spójności tekstu) – por. *Podstawa ...*, Dz. U. 2017, poz. 356, s. 52–54.

22 Taka sytuacja ma miejsce w ostatnim wymaganiu szczegółowym z gramatyki: uczeń „przekształca konstrukcje składniowe, np. zdania złożone w pojedyncze i odwrotnie, zdania w równoważniki zdań i odwrotnie”.

programu²³. Idzie raczej o brak przekonujących kryteriów doboru wprowadzanej wiedzy oraz o niedostateczny sposób umotywowania jej obecności na poszczególnych etapach edukacyjnych. Uzasadniający dydaktyczny kształt podstawy z 2017 roku układ nie wyłania się ani ze struktury dokumentu, ani z komentarzy zespołu autorskiego, który nie podejmuje działań mających przekonać do słuszności przyjętych rozwiązań. Brak odpowiedzi na podstawowe pytania o rodzaj i zakres legimityzowanej przez dokument wiedzy przedmiotowej musi budzić zastrzeżenia. Status nauczanej wiedzy nie może być przecież (i nie jest) obojętny szkole, a wprowadzany program, co zauważył przy okazji dyskusji toczonych wokół pierwszej podstawy Krzysztof Konarzewski, stanowi rodzaj „dyskursu legitymizacyjnego – jest głosem na rzecz uprawomocnienia jednej praktyki wśród wielu możliwych”²⁴.

Proponowany w nauczaniu szkolnym model wiedzy przedmiotowej musi mieć zatem zarówno swoje uzasadnienie teoretyczne, jak i praktyczne. Na pierwszy z wymienionych aspektów zwraca uwagę Zenon Uryga, podkreślając znaczenie właściwego doboru treści polonistycznych w kształtowaniu spójnej wizji przedmiotu: „Nie mogą być zatem prostym przenoszeniem struktury wiedzy poszczególnych dyscyplin polonistycznych czy humanistycznych. Wymagają wyboru i wzajemnego wiązania”²⁵. W podobnym duchu wypowiada się przywoływany już Konarzewski, odwołując się do właściwie zdefiniowanej praktyki społecznej: „model powinien chwycić nie tylko literę praktyki, lecz jej ducha. Praktyka nie jest realizacją gotowego, zamkniętego scenariusza, lecz ma strukturę otwartą: jej dobrze zdefiniowane centrum otaczają niejasne i niepewne peryferia”²⁶.

Zadekretowany w podpisanej 14 lutego 2017 roku podstawie programowej kształt wiedzy przedmiotowej nasuwa przypuszczenie, że autorzy polonistycznej części dokumentu wierzą w prostą relację między zakresem wpisanej w dokument teorii a jakością wykształcenia. Koncentrując się na poszerzaniu i uszczegóławianiu katalogu wiedzy, zapominają jednak, że właśnie „od tego, jak nad daną wiadomością pracuje nauczyciel i uczniowie, zależy jej sens”²⁷.

W rozwijanym przeze mnie wywodzie idzie przede wszystkim o to, by podstawa programowa nie utwierdzała najbardziej narzucającej się i – w istocie rzeczy – najłatwiejszej, bo opierającej się na prostym przeniesieniu treści dyscyplin akademickich na grunt szkoły, koncepcji strukturyzacji treści przedmiotowych. Obawiam się, że położony w nowym dokumencie wyraźny akcent na wiedzę przedmiotową

23 W swojej monografii A.C. Ornstein i F.P. Hunkins wymieniają cztery zasadnicze komponenty wzorca: cele (co osiągnąć?), treść (jaki materiał uwzględnić?), metody i organizacja (z jakich metod, form pracy i środków dydaktycznych skorzystać?) oraz ocenę (narzędzia i metody oceny efektów programu). Autorzy pokazują również, że pomiędzy poszczególnymi komponentami istnieją ścisłe związki (zarówno relacje wynikania, jak i wzajemnozwrótności). Zob.: A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1999, s. 216–217.

24 K. Konarzewski, *W obronie...*, s. 19.

25 Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 30.

26 K. Konarzewski, *W obronie...*, s. 31.

27 K. Kruszewski, *Od tłumacza*, [w:] A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, s. 13.

może oznaczać w praktyce szkolnej powrót do encyklopedyzmu sprzed 1999 roku. W okresie poprzedzającym transformację najbardziej widocznym jego przejawem na poziomie szkoły podstawowej była krytykowana powszechnie „martwa gramatyka” i niefunkcjonalność wiedzy teoretycznoliterackiej, na poziomie szkoły średniej – dominacja informacji historycznoliterackiej. Warto zaznaczyć, że przywołana sytuacja miała miejsce w nauczaniu szkolnym, mimo prac dydaktycznych, dotyczących funkcjonalizacji wiedzy w szkole podstawowej i średniej.

Znaczące przewartościowania spowodowała dopiero wpisana w rozpoczętą w 1999 roku reformę programową zmiana filozofii kształcenia. Pozostaje zatem nadzieja, że wypracowane przez polonistów w ciągu ostatnich lat sposoby rozwijania sprawności językowej czy też kontaktowania uczniów z dziedzictwem kulturowym, zwłaszcza zaś umiejętność projektowania sytuacji dydaktycznych aranżowanych „na miarę ucznia”, zrównoważą nie najlepsze tendencje, wynikające z nowego dokumentu. Skoro to sposób opracowywania treści przedmiotowych w największym stopniu wpływa na miejsce, jakie przekazywane informacje zajmą w świadomości uczniów, należy zaufać nie decydom oświatowym, ale zdrowemu rozsądkowi nauczycieli...

Bibliografia

- Dyduchowa A., Dyduch B., Jędrzychowska M., *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*, „Polonistyka” 1991, nr 10.
- Jędrzychowska M., *Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy przedmiotowej*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków 1999.
- Konarzewski K., *O strukturze wiedzy szkolnej*, „Polonistyka” 1999, nr 7.
- Konarzewski K., *W obronie encyklopedyzmu. Pojęcie programu kształcenia*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 19–36.
- Kowalikowa J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Kryda B., *Prawdziwa szkoła krytyk się nie boi*, „Teksty” 1972, nr 6.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1999.
- Sienko M., *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków 2002.
- Skrzypczak J., *Wokół pojęcia kompetencji w dokumentach nowej reformy oświatowej*, „Otwarta Szkoła” 1998, nr 1.
- Uryga Z., *Polonistyka – przedmiot szkolny i dyscyplina*, [w:] *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.

Polish language and literature studies in search of a model of a subject expertise

Abstract

My statement is about different concepts of Polish language and literature, which stem from official educational documents and from discussions between experts in the field. My analysis

focuses mostly on the last three education reforms (core curricula from 1999, 2008 and 2017) and points out a very apparent change in the proposed positioning of a student against knowledge (from subject orientation in 1999 to indisputable dominance of subject focus in the last core curriculum).

Key words: teaching program, subject expertise, education reform, Polish language and literature

Jerzy Kaniewski – dr hab. prof. UAM, kierownik Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP, autor ponad 50 publikacji z zakresu dydaktyki polonistycznej, w tym trzech książek autorskich.