

Krzysztof Biedrzycki

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: 0000-0002-5110-6986

Absolwent ośmioletniej szkoły podstawowej. Projekt wpisany w tekst podstawy programowej

Podstawa programowa jest dokumentem państwowym, który ustala generalne cele kształcenia w systemie edukacyjnym, można ją zatem potraktować jako swoego rodzaju konstytucję polskiej szkoły. Zarazem jednak jest elementem kontraktu: państwo zobowiązuje się wobec obywateli, że młodych ludzi wyposaży w określony zestaw kompetencji, czyli wiedzy, umiejętności i postaw. Jednak każdy dokument, niezależnie od jego funkcji, można równocześnie potraktować jako tekst, a jako taki może zostać poddany analizie wedle reguł analizy tekstu. Tutaj można by się dokładniej przyjrzeć strukturze, językowi, sile perswazyjnej. Można też spróbować zastanowić się, jak wykreowany jest bohater tego tekstu, czyli uczeń, a raczej absolwent szkoły podstawowej, bo język efektów sprawia, iż kompetencje zostają przypisane osobie, która cykl edukacyjny ukończyła, nie jest w trakcie nauki.

Z którejkolwiek perspektywy spojrzymy – aktu normatywnego, kontraktu czy tekstu – bardzo istotną, może nawet najistotniejszą kwestią jest to, kogo system edukacyjny kształci i kształtuje. Od tego przecież zależy cała dydaktyka i wszelkie działania, które podejmuje szkoła.

W preambule obecnie obowiązująca podstawa programowa do szkoły podstawowej zawiera konkretne deklaracje¹. W trzynastu punktach przedstawione są cele edukacji, a w siedmiu – najważniejsze umiejętności, w które szkoła ma wyposażyć młodego człowieka. Potem jeszcze następuje zawarty na trzech stronach rozwinięty opis tych umiejętności. Jako pierwszy cel wymienione jest wprowadzenie uczniów w świat wartości, spośród których na miejscu najbardziej wyeksponowanym, czyli na początku enumeracji wartości postawiona została ofiarność, dopiero dalej mamy wymienione współpracę, solidarność, altruizm. Na końcu znajdujemy budowanie relacji społecznych, ale tylko tych sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia².

1 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 5–9

2 Pełne brzmienie tego fragmentu jest następujące: „Kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia. Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie

Jako dalsze cele wymienione są między innymi wzmocnienie poczucia tożsamości, formowanie poczucia godności, rozwijanie kreatywności, krytyczne myślenie. Rozwijanie ciekawości zawarte jest w punkcie siódmym. Rozpoznawanie własnych predyspozycji, wszechstronny rozwój osobowości, kształtowanie postawy otwartej wobec świata, samokształcenie pojawiają się jeszcze dalej. Na koniec, jako rama,

do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia.

Kształcenie w szkole podstawowej trwa osiem lat i jest podzielone na dwa etapy edukacyjne: 1) I etap edukacyjny obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej – edukacja wczesnoszkolna; 2) II etap edukacyjny obejmujący klasy IV–VIII szkoły podstawowej.

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

- 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
- 2) wzmocnienie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
- 3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
- 4) rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;
- 5) rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
- 6) ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
- 7) rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
- 8) wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
- 9) wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;
- 10) wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;
- 11) kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
- 12) zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy;
- 13) ukierunkowanie ucznia ku wartościom.

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to:

- 1) sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
- 2) sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
- 3) poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
- 4) kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
- 5) rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
- 6) praca w zespole i społeczna aktywność;
- 7) aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju” (Tamże, s. 5–6).

w punkcie trzynastym wracają wartości, tym razem już bez ich dookreślenia. Wśród najważniejszych umiejętności wymienione są: sprawne komunikowanie się, poszukiwanie i porządkowanie informacji pochodzących z różnych źródeł, kreatywne rozwiązywanie problemów, aktywny udział w życiu kulturalnym.

Można mieć wątpliwości co do układu tekstu i dosyć osobliwej hierarchii (jak wspomniane wyeksponowanie ofiarności), nie można przecież odmówić racji autorom dokumentu, którzy ujrzeli absolwenta szkoły podstawowej jako człowieka, kierującego się w życiu wysokimi wartościami, kogoś o silnej tożsamości, kreatywnego, samodzielnie i krytycznie myślącego, ciekawego świata, sprawnie się komunikującego z ludźmi, korzystającego z kultury itd. Przyjrzyjmy się jednak szczegółowym zapisom podstawy programowej do języka polskiego, żeby zobaczyć, na ile rzeczywiście osoba o takich walorach może być ukształtowana właśnie na lekcjach tego przedmiotu. Czym innym jest bowiem wyrażona deklaracja, czym innym projekt *implicite* zawarty w tekście dokumentu. Innymi słowy: przyjrzyjmy się, kim jest bohater tego tekstu.

1. Uczeń ma sprawnie posługiwać się językiem polskim

Ile konkretnych zapisów dotyczy tej umiejętności? Przytaczam większość z nich³: „Posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny” (4–6.II.2.2), „używa stylu stosownego do sytuacji komunikacyjnej” (4–6.II.2.3), „rozumie dosłowne i przenośne znaczenia wyrazów (...)” (4–6.II.2.4), „rozpoznaje w tekstach związki frazeologiczne (...)” (4–6.II.2.5), „dostosowuje sposób wypowiedzi do zamierzonego celu” (4–6.II.2.7), „rozdziela synonimy, antonimy, rozumie ich funkcje w tekście (...)” (4–6.II.2.8), „wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i pośrednio” (4–6.I.2.2), „identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi” (4–6.II.3.2), „stosuje intonację poprawną ze względu na cel wypowiedzi” (4–6.II.3.6), „rozumie, na czym polega etykieta językowa i stosuje ją” (4–6.II.3.7), „pisze poprawnie pod względem ortograficznym (...)” (4–6.II.4.1), „poprawnie używa znaków interpunkcyjnych (...)” (4–6.II.4.2), „uczestniczy w rozmowie (...)” (4–6.III.1.1), „tworzy logiczną (...) wypowiedź (...)” (4–6.III.1.3), „tworzy spójne wypowiedzi [pisemne w określonych – K.B.] gatunkach (...)” (4–6.III.2.1), „redaguje notatki” (4–6.III.2.4), „tworzy opowiadanie (...)” (4–6.III.2.7), „redaguje scenariusz filmowy (...)” (4–6.III.2.9). Podsumujmy: uczeń ma w sposób w pełni świadomy dokonywać aktu zrozumienia wypowiedzi, ma wiedzieć, jak dostosować swoją wypowiedź do sytuacji, ma poprawnie stosować intonację, zasady ortografii, etykiety i logiki. Jak zatem ów uczeń jest zaprojektowany? Jest on w pełni sprawnym

3 Przy poszczególnych zapisach podaję numer wymagania w dokumencie: Liczba rzymska oznacza obszar kształcenia (I – kształcenie literackie i kulturowe, II – kształcenie językowe, III – tworzenie wypowiedzi, IV – samokształcenie), pierwsza liczba arabska wymagania ogólne (I.1 – czytanie utworów literackich, I.2 – odbiór tekstów kultury, II.1 – gramatyka języka polskiego, II.2 – zróżnicowanie języka, II.3 – komunikacja językowa i kultura języka, II.4 – ortografia i interpunkcja, III.1 – elementy retoryki, III.2 – mówienie i pisanie), druga liczba arabska oznacza wymagania szczegółowe. Ponieważ drugi etap edukacyjny w podstawie programowej został podzielony na dwa cykle: obejmujący klasy 4–6 oraz obejmujący klasy 7–8, przed każdym numerem wymagania szczegółowego zostanie zaznaczone, którego cyklu on dotyczy.

i kompetentnym użytkownikiem języka. Do tego stopnia kompetentnym, że zostają pominięte takie podstawowe cele komunikacji, jak jasne przekazanie myśli, zrozumienie sensu cudzej wypowiedzi, w tym – wyrażonych emocji, zawiązanie więzi z drugim człowiekiem. Oczywiście możemy przyjąć, że te fundamentalne cele są założone jako oczywiste lub już opanowane przez uczniów rozpoczynających naukę w 4 klasie. Skupienie się jednak na umiejętnościach technicznych bez uwzględnienia kontekstu społecznego, psychologicznego, emocjonalnego, a nawet aksjologicznego (w tym etycznego) komunikacji może spowodować, że rozmyciu ulegnie walor języka jako narzędzia służącego porozumieniu między ludźmi.

Wyrażony tutaj niepokój wzrośnie, gdy dodamy rozwinięcia niektórych zapisów: uczeń nie tylko przecież „uczestniczy w rozmowie”, ale „wydziela jej części, sygnały konstrukcyjne [podkr. K.B.] wzmacniające więź między uczestnikami dialogu, tłumaczące sens” (4–6.III.1.1), „uczeń rozróżnia i wskazuje środki perswazji, rozumie ich funkcję” (4–6.III.1.1), „określa sytuację komunikacyjną i rozumie jej wpływ na kształt wypowiedzi” (4–6.II.3.3), „identyfikuje tekst jako komunikat, rozróżnia typy komunikatów (...)” (4–6.II.3.1)... To wszystko młody człowiek musi umieć na koniec szóstej klasy. Na koniec ósmej natomiast „tworzy wypowiedź, stosując odpowiednią dla danej formy gatunkowej kompozycję oraz zasady spójności językowej między akapitami; rozumie rolę akapitów jako spójnych całości myślowych w tworzeniu wypowiedzi pisemnych oraz stosuje rytm akapitowy (przeplatanie akapitów dłuższych i krótszych)” (7–8.III.1.3). Okazuje się zatem, że albo zakłada się, iż nie ma skuteczności komunikacyjnej bez szczegółowej i technicznej wiedzy o zasadach konstrukcji wypowiedzi, albo wiedzę przedkłada się nad praktyczną umiejętność.

Do tego dodajmy bogatą i szczegółową wiedzę z zakresu gramatyki – w klasach 4–6 trzynaście oraz w klasach 7–8 siedem zapisów dotyczących szczegółowych kwestii gramatycznych. Powiedzmy wprost: absolwent szóstej klasy nie jest człowiekiem, który skutecznie się porozumiewa z innymi, czy jest ekspertem z zakresu językoznawstwa i wiedzy o komunikacji.

Nie jest wykluczone, że oparta na wiedzy umiejętność komunikacji pomoże w budowaniu więzi społecznych, ale problem polega na tym, iż żadne ze szczegółowych wymagań nie mówi o istocie porozumiewania się, czyli o spotkaniu z drugim człowiekiem. Uczeń ma poznać język jako system i komunikację jako mechanizm. Oczywiście do nauczyciela należy dokonanie przekładu tych scjentystycznych zapisów na język przyjazny i zrozumiały dla ucznia. Nie każdy nauczyciel jednak to zrobi lub nawet nie każdy będzie to potrafił. Wyobraźmy sobie zatem sytuację, gdy uczniowie nie prowadzą rozmowy, nie angażują się w dialog, nie rozumieją drugiego i nie próbują nawzajem się do czegoś przekonać, nie wyrażają emocji, ale – w rozmowie pilnują się, żeby właściwie wskazać „sygnały konstrukcyjne”.

2. Uczeń ma brać aktywny udział w życiu kulturalnym

Dział, który ma prowadzić do tego celu, nosi tytuł *Kształcenie literackie i kulturowe*. W takim ogólnym określeniu nie byłoby nic niepokojącego, gdyby nie fakt, że samo kształcenie wcale nie musi oznaczać wprowadzania w życie kulturalne. Konkretnie

zapisy każą wątpić, czy w skuteczny sposób może być osiągnięty założony cel. Po pierwsze w przeważającej mierze mamy do czynienia z kształceniem literackim, pozaliteracka przestrzeń kultury potraktowana jest jako niezobowiązujący dodatek. Absolwent szóstej klasy „rozumie swoistość tekstów kultury” (4–6.I.2.8) i „wyodrębnia elementy składające się na spektakl teatralny (...), wyodrębnia elementy dzieła filmowego (...)” (4–6.I.2.9), „charakteryzuje komiks jako tekst kultury (...)” (4–6.I.2.7), ale też „rozumie, czym jest adaptacja dzieła literackiego (...)” (4–6.I.2.10), czy „redaguje scenariusz filmowy na podstawie książki (...)” (4–6.III.2.8). Jak widać, mimo wprowadzenia innych tekstów kultury to literatura zawsze jest najważniejsza. Zwłaszcza, że w obszarze „kształcenia literackiego i kulturowego” 20 wymagań obejmujących cykl klas 4–6 dotyczy wyłącznie analizy dzieła literackiego. W klasach 7–8 jest to 12 wymagań. Również lista zaleconych do omówienia tekstów niemal wyłącznie obejmuje utwory literackie, dodany jest do nich jeden komiks.

Na koniec szkoły podstawowej, czyli w klasach 7–8 uczeń ma dodatkowo pojąć umiejętność interpretowania dzieł sztuki (7–8.I.2.3) i określania wartości estetycznych poznawanych tekstów kultury (7–8.I.2.6), a także znajdowania w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. filmach, komiksach, piosenkach) nawiązań do tradycyjnych wątków literackich [podkr. K.B.] i kulturowych (7–8.I.2.7).

Cechą kształcenia polonistycznego jest tu zatem literaturocentryzm. Co oczywiście jest naturalne w przypadku przedmiotu, o którym mówimy, zostały jednak zachwiane proporcje. Dominacja literatury powoduje, że trudno oczekiwać skutecznego wprowadzenia ucznia do udziału w życiu kulturalnym. Właściwie trzeba powiedzieć, że w najlepszym razie mamy do czynienia z inicjacją literacką. Problem polega jednak na czymś innym. Ów literaturocentryzm w istocie nie stanowi inicjacji do przeżywania literatury, naznaczony jest bowiem literaturoznawczą wiedzą i analizą, niemal nie ma tu nawet interpretacji. Uczeń ma zatem znać gatunki literackie, rozpoznawać tropy stylistyczne, analizować fabułę, ale też „omawiać funkcje elementów konstrukcyjnych utworu” (4–6.I.1.5) oraz liczyć sylaby (4–6.I.1.6). W starszych klasach rozpoznaje alegorię, dostrzega ironię, „określa w poznawanych tekstach problematykę egzystencjalną” (7–8.I.1.7). Gdy interpretuje w kontekście to słowo pada cztery razy, to nigdy samodzielnie. „Wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji” (7–8.I.1.9), „wykorzystuje w interpretacji tekstów literackich elementy wiedzy o historii i kulturze” (7–8.I.1.10), „wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny” (7–8.I.1.11). Tylko młodsi uczniowie przedstawiają własne rozumienie utworu, wyrażają własny sąd o bohaterach (4–6.I.1.17), ale i oni w interpretacji powinni wykorzystywać swoją wiedzę o kulturze (4–6.I.1.18). W zapisach dominuje, a więc można przypuszczać, że w praktyce będzie dominowała formalna analiza. Zajęcie dla polonisty, nie dla przeciętnego uczestnika życia literackiego.

Uczestnictwo w kulturze sprowadzone jest niemal wyłącznie do wiedzy, którą, owszem, należy wykorzystywać w lekturze, ale tylko po to, by dzieło można było poddać racjonalnemu opisowi. Mało miejsca zostaje na przeżycie, własną interpretację, aktywność czytelniczą. Tej aktywności jest tym mniej, że wobec rozbudowanego

spisu lektur bardzo mocno zostaje ograniczona przestrzeń na własny wybór ucznia. W dodatku spis lektur obejmuje w zdecydowanej większości utwory klasyczne, a więc czytanie w gruncie rzeczy znów sprowadza się do zdobywania wiedzy z zakresu dziejów literatury. Zaangażowanie czytelnicze nie jest priorytetem.

3. Uczeń jest wprowadzany w świat wartości

Rzecz zaskakująca, w zapisach szczegółowych podstawy programowej o wartościach mówi się bardzo mało. Uczeń ma wskazywać wartości w utworze i określać wartości ważne dla bohatera (4–6.I.1.20), określać „wartości estetyczne poznawanych tekstów literackich” (7–8.I.1.8) oraz innych tekstów kultury (7–8.I.2.6), wykorzystywać „w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych” (7–8.I.1.9). Jak widać, w praktyce lekcje języka polskiego nie tyle wprowadzają w świat wartości, ile służą kształtowaniu takich umiejętności analitycznych, które ewentualnie mogą pozwolić na dostrzeżenie w utworach wartości z różnych porządków. Formułowane niekiedy zarzuty, że podstawa programowa do języka polskiego jest mocno nacechowana aksjologicznie, światopoglądowo czy nawet ideologicznie, nie znajdują potwierdzenia. Chyba że powiemy o aksjologii zawartej w doborze lektur, ale tutaj też trzeba zachować ostrożność, bo nie tyle wartości w nim widać, ile powrót do spisów lektur sprzed co najmniej dwudziestu lat. Tak w istocie aksjologia tej podstawy programowej sprowadza się do swego rodzaju scjentyzmu językoznawczego i literaturoznawczego. Język jest tu wartością nie jako narzędzie porozumienia między ludźmi, ale jako system, który najpierw trzeba poznać. Literatura jest zbiorem klasycznych dzieł (nawet jeśli pochodzą z literatury współczesnej, to są już „kanonizowane”), które trzeba przeczytać nie dla radości lektury, ale dla aktu analizy i poznania i tylko na tym polega jej wartość. Kultura to przedmiot wiedzy, nie uczestnictwa. Właściwie można by powiedzieć, że ta podstawa programowa, paradoksalnie i wbrew wyrażonym w preambule deklaracjom, wyprana jest z jakichkolwiek innych wartości poza wiedzą i specyficznie rozumianą tradycją (jako ustalony dziesiątki lat temu kanon tekstów).

4. Absolwent

Kim zatem będzie absolwent ośmioklasowej szkoły podstawowej, jeśli zostanie konsekwentnie i bez luk wyedukowany w zgodzie z podstawą programową? Będzie kompetentnym znawcą języka i literatury. Będzie kandydatem na studenta polonistyki, może nawet na eksperta. Wykaże się pokazną wiedzą. Jeśli posiada umiejętności, będą to w dużej mierze eksperckie umiejętności analityczne. A jeśli będzie potrafił się na przykład wypowiedzieć, to głównie dlatego, że będzie wiedział, jaka jest pożądana konstrukcja wypowiedzi, jakie są zasady poprawności językowej, jakie są reguły gramatyki i ortografii. Trudno natomiast coś stwierdzić o postawach tego doskonałego absolwenta, bo jedyna wpisana w tekst dokumentu postawa polega na scjentyistycznym, chłodnym przyglądaniu się językowi i literaturze jako przedmiotowi badania, nie użycia i nie przeżycia.

5. Finlandia

Czy można inaczej? A może tak jak w Finlandii? Szkoła fińska w opinii ekspertów uchodzi za wzorzec rozwiązania współczesnych problemów edukacyjnych. W 2016 roku została opublikowana nowa podstawa programowa, która stopniowo jest wprowadzana w życie⁴. Jej struktura jest odmienna od polskiej podstawy programowej, jednak są w niej elementy podobne, między innymi tam, gdzie wymienione są wymagania, jakie powinni spełnić uczniowie na koniec poszczególnych etapów. Przyjrzyjmy się kilku przykładom opisanego umiejętności, dotyczących tych samych celów, które zostały postawione przed uczniami polskimi. Oto przykładowe wymagania komunikacyjne: uczeń „wie, jak wypowiadać się, by osiągnąć cele w różnych sytuacjach komunikacyjnych”⁵, „potrafi wyrazić swoją opinię i przekonująco ją uzasadnić”⁶, „potrafi wyrazić siebie zarówno w spontanicznej, jak w przygotowanej wypowiedzi”⁷, „ocenić własne umiejętności komunikacyjne na podstawie uzyskanej informacji zwrotnej”⁸. W dziedzinie tworzenia wypowiedzi uczeń pod kierunkiem nauczyciela „tworzy własne wypowiedzi w nowych dla niego gatunkach, eksperymentuje w ich tworzeniu i jest świadomy siebie jako twórcy wypowiedzi”⁹, „potrafi tworzyć tekst samodzielnie i w grupie, przekazywać i przyjmować informację zwrotną na temat stworzonych tekstów”¹⁰. Jeśli chodzi o udział w kulturze, to oparty jest on głównie na interpretacji tekstu: uczeń „potrafi samodzielnie używać różnych strategii interpretacyjnych”¹¹, „potrafi interpretować teksty stworzone w różnych stylach, w tym teksty dla niego/niej nowe”¹², „potrafi krytycznie analizować tekst”¹³, „samodzielnie znajduje materiały do czytania, słuchania lub oglądania stosowne do swojej sytuacji”¹⁴, „wie, jak dzielić się z innymi swoim doświadczeniem czytelnictwem”¹⁵.

4 *National Core Curriculum for Basic Education*, Finnish National Board of Education, Helsinki 2016.

5 The pupil “knows how to act to achieve his or her goals in diverse communications environments and situations”, *National Core Curriculum...*, s. 313.

6 The pupil “is able to express his or her opinion and give convincing arguments for it”, tamże.

7 The pupil “is able to express himself or herself (...) to present both spontaneous and prepared speeches (...)”, tamże.

8 The pupil “is able to assess his or her interaction skills based on the feedback he or she has received (...)”, tamże.

9 The pupil “produces new kinds of texts and experiments with different approaches to text production (...) is able to describe himself or herself as a producer of texts”, tamże, s. 314.

10 The pupil “knows how to work according to [text production] independently and in a group (...) gives and receives feedback on texts (...)”, tamże.

11 The pupil “is able to use text comprehension strategies independently” tamże, s. 313.

12 The pupil “is able to use and interpret diverse texts of varying styles and also texts that are new for him or her (...)”, tamże, s. 314.

13 The pupil “is able to examine text critically (...)”, tamże.

14 The pupil “independently finds reading, listening and viewing materials appropriate for him or her and the situation”, tamże.

15 The pupil “(...) knows how to share his or her reading experience”, tamże.

Jak widać, tutaj absolwent szkoły podstawowej rzeczywiście postrzegany jest jako użytkownik języka, uczestnik kultury, a nawet ktoś, kto ma wyraźną świadomość wartości i odpowiedzialności za to, co robi i mówi. Czy płaci cenę wiedzy? Chyba niekoniecznie, bo żadnej z wymienionych umiejętności nie można wykształcić bez fundamentu wiedzy. Pytanie trzeba postawić tylko jedno: jaki ma być zakres tej wiedzy i czemu ona ma służyć – kompetencji eksperckiej czy wykorzystaniu w życiu?

Zaprojektowany w polskiej podstawie programowej z 2017 roku ekspert niestety może okazać się zupełnie bezradny jako podmiot spotkania z innymi ludźmi. A przecież o to, o spotkanie, przede wszystkim chodzi. Absolwent szkoły podstawowej ma iść w życie jako człowiek. I ta właśnie wartość powinna nam przyświecać w całej edukacji. Paradoks: wyrażone w preambule polskiej podstawy programowej cele realizuje... podstawa programowa w Finlandii, nie w Polsce. Nasza podstawa okazuje się niespójna, a nawet wewnętrznie sprzeczna. W efekcie nieskuteczna, a nawet szkodliwa, bo zabiera nauczycielom i zwłaszcza uczniom czas, który jest niezbędny do zyskania kompetencji, bez których nie sposób funkcjonować w nowoczesnym społeczeństwie.

Bibliografia

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

National Core Curriculum for Basic Education, Finnish National Board of Education, Helsinki 2016.

The alumni of Polish eight-year primary school. A real project at the National Curriculum

Abstract

The preamble of National Core Curriculum for Basic Education in Poland presents main aims, for example guiding to the values, teaching skills of communication, active participating in culture. However, the analysis of the part devoted to the subject of Polish tongue and culture shows there is contradiction between declaration and strict requirements. The created by Curriculum pupil who ends the education at the Polish primary school mainly is an expert equipped in opulent knowledge on language and literature, not skilled and responsible user of communication and participant in culture. As an opposed model, we can present the Finnish National Curriculum where knowledge is subordinated to practical skill.

Key word: education, National Curriculum, Polish tongue, communication, culture, literature, values, pupil, student, alumni

Krzysztof Biedrzycki – dr hab., profesor nadzwyczajny w Katedrze Krytyki Współczesnej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, prof. nadzwyczajny w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Krytyk literacki i filmowy. Zajmuje się głównie współczesną poezją polską, jakkolwiek jego zainteresowania są szersze i łączą się z teorią oraz praktyką

interpretacyjną obejmującą literaturę i film różnych epok. Brał udział w badaniach życia literackiego międzywojennego Wilna. Jest badaczem edukacji, teoretykiem procesu dydaktycznego i twórcą narzędzi dydaktycznych do nauczania języka polskiego w szkole. Wykładał na uczelniach zagranicznych: visiting professor na uniwersytetach amerykańskich: University of Rochester (1996) i Central Connecticut State University (2001), lektor języka polskiego na Université de Bourgogne oraz nauczyciel języka polskiego w liceum w Dijon we Francji (1997–1999), prowadził pojedyncze wykłady na kilku uniwersytetach zagranicznych (m.in. Harvard University, Paris IV La Sorbonne, Uniwersytet Wileński i Uniwersytet Pedagogiczny w Wilnie). Członek redakcji pisma „NaGłos” w latach 1990–1997 oraz pism „Edukacja” (od 2011 do 2018) i „Polonistyka.Innowacje” (od 2015). Przewodniczący Rady Konsultacyjnej Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej na Wydziale Polonistyki UJ oraz członek Rady Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki UJ. Na Wydziale Polonistyki prowadzi zajęcia z literatury po 1989 roku oraz warsztaty krytyczne.