

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

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

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.12

Krzysztof Koc

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-9734-945X

Współczesność „źle obecna” w szkole podstawowej, czyli o kryzysie edukacji humanistycznej

Pytania o sens szkolnej edukacji humanistycznej

Jan Amos Komeński w *Wielkiej dydaktyce*, dziele wydanym w 1657 r., następująco definiował sens edukacji:

Wykazałem już, że w szkołach trzeba wszystkich wszystkiego uczyć. Nie należy jednak rozumieć tego tak, jakobym żądał od wszystkich znajomości wszelkich nauk i sztuk (zwłaszcza dokładnej i jak najgłębszej). (...) Lecz o to idzie, by wszystkich tych, których kieruje się w świat nie tylko jako widzów, ale też przyszłych aktorów uczyć orientacji co do podstaw, przyczyn i celów wszystkich zasadniczych spraw, jakie są i dokonują się w świecie¹.

Tymczasem we współczesnej edukacji powszechnej, zarówno w szkole podstawowej, jak i w szkole średniej, dążenie do uczenia wszystkich wszystkiego służy realizacji zupełnie innego założenia – mówiącego, że przygotowanie młodego człowieka do życia w świecie dorosłych polega na opanowaniu przez niego jak najbardziej szczegółowych i specjalistycznych treści z dziedzin, które dany system szkolnictwa uznaje za najistotniejsze. Rzadko jednak owemu założeniu towarzyszy odpowiedź na pytania zupełnie podstawowe – w jakim celu uczeń ma owe szczegółowe treści opanowywać; w imię czego ma podejmować wielki wysiłek intelektualny, emocjonalny, psychiczny; dlaczego ma swą pamięć obciążać wiadomościami wchodzącymi w zakres poszczególnych przedmiotów; dlaczego ma doskonalić takie, a nie inne umiejętności?

Interesujące rozwiązanie tych problemów w duchu Komeńskiego przedstawia Tadeusz Bieńkowski. Podkreśla on, że autorowi *Wielkiej dydaktyki* przyświecało przekonanie, iż „dobre nauczanie młodzieży nie polega na wciskaniu jej do głowy mieszaniny wyrazów, zdań i poglądów zebranych z różnych autorów i książek, lecz na otworzeniu jej zrozumienia rzeczy (...)”². I dodaje:

1 J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, przeł. K. Remerowa, Wrocław 1956, s. 76.

2 T. Bieńkowski, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 2000, s. 84.

Ówczesne szkoły źle robią – zdaniem Komeńskiego – że zamiast uczyć młodzież tworzyć własne myśli, każą uczyć się cudzych poglądów. Uczą tylko patrzeć cudzymi oczami, uczą być mądrym cudzym rozumem, nie uczą zaś odkrywania źródeł i wyprowadzania z nich różnych strumieni (...)³.

Problem zdiagnozowany przez Komeńskiego od dawna jest przedmiotem uwagi w szkolnej edukacji polonistycznej i łączy się nieodmiennie z refleksją nad sposobem wprowadzania młodych ludzi w świat im współczesny. Interesującą próbę sprostania temu wyzwaniu, bliższą naszym czasom, stanowi wydana w 1990 r. antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych pt. *Literatura współczesna „źle obecna” w szkole* opracowana pod kierunkiem Bożeny Chrzęstowskiej. Była ona dydaktyczną odpowiedzią na radykalne zmiany geopolityczne, społeczne, gospodarcze zainicjowane wydarzeniami z 1989 r., w wyniku których rozpadł się w Europie Środkowo-Wschodniej system komunistyczny. Środowisko dydaktyków, literaturoznawców oraz nauczycieli postanowiło na te dynamiczne przeobrażenia odpowiedzieć natychmiast. Pośpiech wynikał z przekonania o konieczności przygotowania młodego pokolenia do współtworzenia zupełnie nowej rzeczywistości. Temu poczuciu odpowiedzialności oraz wierze w sens edukacji powszechnej i jej wpływ na świadomość obywatelską młodzieży, kończącej u progu lat dziewięćdziesiątych XX wieku edukację powszechną, towarzyszyła pewność, że należy w szkolny krwioobieg wpuścić bez zbędnej zwłoki (antologię opracowano w ciągu trzech miesięcy!) idee wcześniej tłumione, a związane z refleksją nad istotą wolności i niezależności⁴.

Dzisiaj, przeszło dwadzieścia osiem lat po ukazaniu się owej antologii, trudno nie myśleć z uznaniem o tym przedsięwzięciu. Do użytku szkolnego wprowadzono bowiem teksty (literackie, filozoficzne, eseistyczne, interpretacyjne, krytyczne),

3 Tamże.

4 Otwarcie się na współczesność uzasadniono w następujący sposób: „(...) pękły okowy cenzury, a wolna i niezależna myśl twórców kultury – rozwijana wcześniej albo na emigracji, albo w prywatnym zacisku, później w podziemiu i konspiracji – dziś wyłania się na światło dzienne. Nie trzeba tłumaczyć, jak ważna jest jej obecność w życiu szkoły, w świadomości maturzystów, którzy za rok – dwa lub po ukończeniu studiów wyższych włączają się w służbę Rzeczypospolitej. Zaistniała nie tylko możliwość, ale i gwałtowna potrzeba zmian programowych i przygotowania pomocy naukowych. Nie można jednak szybko i dobrze, z dnia na dzień, napisać nowego podręcznika (...). Można było jedynie zmontować (...) antologię tekstów koniecznych tak z uwagi na nowy program nauczania w klasie maturalnej, jak i (przede wszystkim!) – na potrzeby społeczne”. *Literatura współczesna „źle obecna” w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*, oprac. B. Chrzęstowska, Wrocław 1990, s. 5. Poprzez teksty umieszczone w antologii postanowiono przybliżyć uczniom historię najnowszą, zdecydowano się wyeksponować kulturowe dziedzictwo chrześcijaństwa oraz przypomnieć jego ścisłe związki z literaturą, wygospodarowano również miejsce na zestaw tekstów filozoficznych pokazujących kondycję człowieka z perspektywy personalistycznej. Z kolei w obrębie rozdziałów zawierających fragmenty eseistyki i krytyki literackiej oraz wyimki interpretacji wybranych tekstów poetyckich i narracyjnych postarano się pokazać młodym ludziom, jak wielkie znaczenie ma dla życia publicznego niezależność myślenia i wolność słowa, a dla życia osobistego literatura poruszająca problemy egzystencjalne, kluczowe dla zrozumienia sensu naszego bytowania w świecie.

które miały skłaniać do samodzielnego myślenia, także metodycznego, zogniskowane wokół zagadnień i wartości uznanych przez autorów za fundamenty rzeczywistości niepodległego państwa, zamieszkiwanego i urządzanego przez wolnych obywateli. O doborze wypowiedzi literackich i nieliterackich decydowało przede wszystkim to, by pośredniczyły w objaśnianiu młodym ludziom istoty otaczającej ich rzeczywistości. Edukacja polonistyczna w tym rozumieniu była zatem swoistym wychowaniem do życia we współczesności, bez taniego pedagogizowania, zbędnego patosu czy mentorskiego poczucia wyższości, nie wspominając o podporządkowaniu jej egzaminom i wymogom standaryzacji⁵.

Zarówno autorowi *Wielkiej dydaktyki*, jak również twórcom wspomnianej antologii nie chodziło o wiedzę dla samej wiedzy, ale o rozumienie sensu zjawisk, jakie są udziałem człowieka. Trudno bowiem wyobrazić sobie jakikolwiek model kształcenia humanistycznego, który mógłby wywierać realny wpływ na sposób postrzegania świata przez młodych ludzi, a jednocześnie byłby pozbawiony systemu trwałych odniesień do współczesności, w jakiej ci młodzi na co dzień egzystują. Co więcej, model ten powinien obejmować swym oddziaływaniem zarówno drugi, jak i trzeci etap edukacji, a więc ten czas w rozwoju człowieka, w którym kształtują się jego tożsamość i sposób postrzegania świata.

Współczesność wymazana – edukacyjna sztuka niemyślenia

Tymczasem analiza obowiązującej od 2017 r. podstawy programowej do języka polskiego dla klas IV–VIII szkoły podstawowej⁶ zmusza do odkrycia w sobie deficytów wyobraźni. Okazuje się bowiem, że jest możliwe opracowanie ram edukacji teoretycznie humanistycznej realizowanej w szkolnictwie powszechnym bez zakorzenienia jej w refleksji nad współczesnością. Dokumentu tego nie trzeba zbyt wnikliwie czytać, by odkryć, że istotą nauczania i uczenia się języka polskiego nie jest według zawartych w nim zapisów wprowadzanie dzieci i młodzieży w rzeczywistość, w jakiej myślą, działają, mówią, kształtują swoją tożsamość. Trudno w nim odnaleźć jakąkolwiek wzmiankę o potrzebie myślenia na temat świata nas otaczającego, o rozwijaniu umiejętności problematyzowania występujących w nim zjawisk, procesów, postaw⁷ czy też o konieczności podejmowania refleksji poświęconej aktualnym niepokojom, konfliktom i napięciom. A te związane są chociażby z tym, jak rozwijać

5 Krytycznie o wpływie standaryzacji i systemu egzaminacyjnego na proces kształtowania w ramach edukacji szkolnej myślenia o świecie i człowieku pisały na przykład Eugenia Potulicka i Maria Groenewald. Zob. E. Potulicka, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 177–201; M. Groenewald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011.

6 Nawiązania do tego dokumentu w niniejszym artykule odnoszą się bezpośrednio do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Źródło: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [dostęp: 12.10.2018].

7 Współczesność, jeśli się pojawia, to głównie w perspektywie osobistego doświadczenia ucznia, co wyrażone zostało na przykład w sformułowaniach typu: „uczeń wykorzystuje

postawę szacunku wobec rówieśników na przykład pochodzenia ukraińskiego (ale oczywiście nie tylko), którzy w wyniku decyzji podejmowanych przez ich rodziców coraz częściej zostają objęci polskim systemem kształcenia powszechnego. Pomija się problem dotyczący tego, jak rozmawiać z dziećmi i młodzieżą na temat uchodźców, pokazywanych na ekranach naszych telewizorów i na fotografiach umieszczanych w Internecie, wśród których sporą część stanowią dzieci i młodzież. Nie znajdziemy zalecenia, by podejmować namysł nad genezą, istotą i skutkami praktyk dyskryminacyjnych oraz agresją językową wobec tych, którzy odróżniają się od nas kolorem skóry, pochodzeniem, religią, poglądami⁸. Próżno wskazać sugestie, uzasadniającą uczenie poszukiwania wiarygodnych informacji o świecie pozaeuropejskim, natomiast jedynym tekstem podejmującym ten temat, uznanym za obligatoryjny, jest powieść *W pustyni i w puszczy*, o której Ryszard Koziołek napisał, że „jest zanurzona i zadłużona w angielskim dziewiętnastowiecznym dyskursie o Afryce, zwłaszcza powieściowym”⁹. Zdumiewa, iż o znaczeniu spotkania przedstawicieli różnych kultur i cywilizacji można na lekcjach rozmawiać ewentualnie podczas analizy utworów rozgrywających się dawno temu na Dzikim Zachodzie (zob. *Winnetou*, *Biały Mustang*) lub wybranej powieści Alfreda Szklarskiego. Zapomniano natomiast o edukacyjnym potencjale tkwiącym w refleksji o spotkaniu z Innym, zakorzenionej w filozofii dialogu (o czym opowiadał w swoich wykładach na przykład Ryszard Kapuściński¹⁰).

Analizując dowody ignorowania współczesności w polonistycznej edukacji na poziomie szkoły podstawowej, warto zadać kolejne pytania. Jak polonista w szkole w 2018 roku (i w latach następnych) ma rozważać przyczyny i skutki współczesnej emigracji Polaków i problemy oraz szanse, jakie się z nią wiążą, skoro za punkt odniesienia przy omawianiu zagadnienia emigracji uznaje się w podstawie programowej *Latarnika*? Jak uwrażliwiać na cierpienie i grozę wojny, jak uczyć solidarności, współczucia oraz empatii wobec wielu młodych ludzi, którzy w wyniku współczesnych konfliktów zbrojnych stają się sierotami, kalekami, nędzarcami, pracownikami fizycznymi, przestępcami, a nawet żołnierzami wykorzystywanymi do realizowania politycznych i militarnych planów ludzi dorosłych, skoro nawet nie sugeruje się tego, że warto o tym rozmawiać za pośrednictwem tekstów, na przykład reporterskich, które o tym opowiadają?¹¹ Jak podejmować namysł nad istotą człowieczeństwa, obywatelskości i patriotyzmu we współczesnym świecie, jeśli umiejętność rozwijania krytycznego myślenia i formułowania opinii jest tylko jednym z wielu wymagań szczegółowych, w dodatku adresowanym wyłącznie dla uczniów klas VII i VIII i ulokowanym w obszarze *Samokształcenie*? Trudno także wskazać odpowiedzi

w interpretacji tekstów doświadczenia własne”. Trudno jednak pojąć, jakie konkretne doświadczenia mają na myśli autorzy podstawy programowej.

8 Zob. tom *Edukacja – migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V 4*, red. E. Kledzik, M. Praczyk, Poznań 2016.

9 R. Koziołek, *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Wołowiec 2018, s. 525.

10 R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2008.

11 Zaskakuje w tym kontekście propozycja, by reportaż, a więc gatunek znakomicie nadający się do podejmowania refleksji nad współczesnością, był analizowany na lekcji wyłącznie po to, by zidentyfikować jego cechy gatunkowe.

na problemy diagnozowane w pracach dydaktycznych¹²: jak radzić sobie z permanentnym kryzysem czytelnictwa, jak rozwijać dojrzałość kulturową w pokoleniu, którego zachowania, język i wartości są w dużym stopniu kształtowane przez świat wirtualny i kulturę popularną¹³, jak pogodzić istotę kształcenia humanistycznego ze standaryzacją, a w jakim stopniu należy je przed standaryzacją chronić¹⁴.

Czym grozi tak jawne lekceważenie współczesności w edukacji powszechnej? Znakomitą egemplifikację skutków procesu dydaktycznego skupionego na przekazywaniu twardej wiedzy specjalistycznej (a ta zdecydowanie dominuje w przywołanym dokumencie) w oderwaniu od refleksji nad rzeczywistością otaczającą człowieka odnaleźć można w autobiograficznej opowieści Richarda P. Feynmana, laureata Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki, twórcy elektrodynamiki kwantowej. Opisuje on między innymi swoje doświadczenia związane z prowadzeniem kursu z elektromagnetyzmu dla brazylijskich studentów, którzy po studiach mieli zostać nauczycielami. Zaintrygowała go następująca sytuacja – studenci potrafili udzielić trafnej odpowiedzi na pytania dotyczące reguł, teorii, definicji i zasad, natomiast w żaden sposób nie potrafili tej wiedzy przełożyć i wykorzystać w odniesieniu do konkretnych zjawisk, którym należało się przyjrzeć w perspektywie owych teorii. Dla Feynmana okazało się to niezwykle zagadką, której postanowił się przyjrzeć. Jej rozwiązanie przedstawił w następujący sposób:

Po dłuższych dociekaniach doszedłem do wniosku, że studenci nauczyli się wszystkiego na pamięć, ale nic z tego nie rozumieją. Kiedy się im mówiło o „świecie odbitym od ośrodka o współczynniku załamania n ”, nie wiedzieli, że chodzi o jakiś konkretny materiał, na przykład o wodę. Nie wiedzieli, że kierunek światła to coś, co można zobaczyć, i tak dalej. Wszystko mieli wykute na pamięć, lecz niczego sobie nie przełożyli na słowa, które coś by dla nich **znaczyły**¹⁵.

To „metodyczne” odkrycie Feynmana dało początek kilku kolejnym. Z niedowierzaniem przyglądał się on na przykład studentom uczestniczącym w wykładzie pewnego profesora. Ich udział polegał na zapisywaniu dyktowanych zdań do zeszytu i sprawdzaniu, czy nie popełnili błędu przy ich przepisywaniu. Feynman zdumiony tym, co widzi, stwierdza:

12 W tym kontekście warto przypomnieć książki Anny Janus-Sitarz, Zofii Agnieszki Kłakówny, Krystyny Koziołek, Marka Pieniżka, Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak czy prace zbiorowe lubelskich badaczek: Barbary Myrdzik, Iwony Morawskiej, Małgorzaty Latoch-Zielińskiej (zob. bibliografia).

13 Uczeń i nauczyciel mają przyzwolenie na analizę współczesnych tekstów kultury popularnej, ale nie po to, by za ich pośrednictwem przyglądać się rzeczywistości, ale by znajdować w nich nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych.

14 Trudno dostrzec troskę o to, by oprócz ukazywania wartości, pokazywać uczniom także to, jak łatwo można je zniszczyć. Podobnie rzecz ma się z postawą wobec tradycji – nie ma ani jednej sugestii, by przyglądać się jej również krytycznie, pod kątem tego, co w niej może budzić wątpliwości, sprzeciw, wstyd itp.

15 R.P. Feynman, „*Pan raczy żartować, panie Feynman!*”. *Przypadki ciekawego człowieka*, przeł. T. Bieroń, Kraków 2007, s. 217 (wyróżnienie – K.K.).

Nie wiedziałem, do czego miałyby się przydać taka wiedza. Profesor mówił o momencie bezwładności, ale nie było żadnej dyskusji o tym, jak trudno jest otworzyć drzwi, kiedy zablokujesz je jakimś ciężarem daleko od zawiasów – nic z tych rzeczy!

Po wykładzie spytałem jednego ze studentów:

– Co robicie z tymi wszystkimi notatkami?

– Uczymy się z nich do egzaminu.

– Na czym polega egzamin?

– Jest bardzo prosty. Dam panu przykład pytania. – Zgląda do zeszytu i mówi: „Kiedy dwa ciała są równoważne?”. Odpowiedź: „Dwa ciała są równoważne, kiedy jednakowy moment obrotowy daje jednakowe przyspieszenia”¹⁶.

Ta sytuacja i ten dialog skłoniły Feynmana do sformułowania kolejnego dostrzeżonego przez siebie prawa: „Czyli można było «nauczyć się» notatek na pamięć, zdać egzamin i nic z tego nie wiedzieć”¹⁷. Strach pomyśleć, jakie wnioski mógłby wyprowadzić Feynman, analizując sposoby realizacji zapisów podstawy programowej do języka polskiego w ośmioklasowej szkole podstawowej. Jego zdaniem bowiem, które trudno zakwestionować, wiedza oderwana od namysłu nad jej sposobem urzeczywistniania się w realnym świecie i oderwana od tej rzeczywistości jest w zasadzie martwa, nieużyteczna; nie pozwala bowiem świata zrozumieć.

Humanistyka, czyli rozumienie świata

Dydaktyk zajmujący się naukowo edukacją polonistyczną może jednak po lekturze książki Feynmana odetchnąć z ulgą. Okazuje się bowiem, że to, co wydawało mu się dotąd podstawą uczenia się, czyli dydaktyka czynnościowa, indywidualizacja procesu kształcenia, funkcjonalizacja wiedzy, samodzielne poszukiwanie sensów, formułowanie hipotez i ich weryfikowanie, prawo ucznia do popełniania błędów, integracja poprzez metody, wokół postaw i według materiału¹⁸ mają również w opinii nie byle kogo, bo laureata Nagrody Nobla charakter prorozwojowy i są podporządkowane rozumieniu świata, który młodego człowieka otacza. Niezwykle trudno jest jednak te reguły urzeczywistniać w sytuacji, gdy edukacja polonistyczna, nawiązując przewrotnie do tytułu książki Marii Sienko¹⁹, została uwięziona w gorszej standardyzacji i specjalistycznych wymagań szczegółowych, które nie znajdują żadnego przełożenia na rzeczywistość, w jakiej uczeń żyje, myśli, działa, komunikuje się.

Idąc tropem Feynmana, uzasadnione jest więc sparafrazowanie jego głównej tezy, wygłoszonej publicznie przed uniwersyteckimi władzami i rządowym

16 Tamże, s. 218.

17 Tamże, s. 218. Do podobnych wniosków doszedł turecki profesor matematyki – Ali Nesin (absolwent Uniwersytetu Yale), który wrócił do Turcji po latach spędzonych w USA i założył wioskę matematyczną, określaną jako „jeden z ostatnich bastionów wolnego myślenia w Turcji”. W wiosce tej studenci i uczniowie rozwiązują zadania, dyskutują z badaczami z całego świata o życiu, filozofii, sytuacji w kraju. Zob. M. Szumer-Brysz z Izmiru, *Tablice aresztować!*, „Tygodnik Powszechny” 2018, nr 35 (26.08), tygodnikpowszechny.pl/tablice-aresztowac-154577, [dostęp: 15.10.2018].

18 Zob. W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.

19 M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorszej ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków 2002.

establishmentem na spotkaniu podsumowującym jego dydaktyczne doświadczenia w Brazylii, która brzmiała: „Głównym celem mojego odczytu jest wykazanie, że w Brazylii nie naucza się przyrodznawstwa!”²⁰. W polskich, aktualnych realiach tezę tę można sformułować następująco: w polskiej szkole podstawowej nie uczy się myślenia o świecie, zwłaszcza współczesnym, co skłania do wyrażenia wątpliwości, czy mamy jeszcze do czynienia z rzeczywistą edukacją humanistyczną. Przesłanką wzmacniającą tak postawioną tezę jest wypowiedź Feynmana pochodząca z tego samego wystąpienia:

Na koniec powiedziałem, że nie widzę sposobu, by ktoś miał się czegokolwiek nauczyć w tym samonapędzającym systemie, w którym ludzie zdają egzaminy i uczą innych zdać egzaminy, ale nikt nic nie wie²¹.

Lektura opowieści Feynmana jest metodycznie pożyteczna jeszcze z innego powodu. Ukazuje ona bowiem portret człowieka niezwykle ciekawego świata, zafascynowanego jego różnorodnością, skomplikowaniem, tkwiącymi w nim niejednoznacznościami i zagadkami. Przyglądając się temu, z jaką zaciekłością ten amerykański badacz eksplorował otaczający go świat, odkrywamy na nowo, że uczenie nie polega na drobiazgowym i żmudnym opanowywaniu skrupulatnie wyliczonych wymagań szczegółowych, w zasadzie ze sobą nie powiązanych, osadzonych w specjalistycznej teorii, ale w wyzwaniu i zaspokajaniu potrzeby ciekawości i stałym jej podtrzymywaniu oraz stymulowaniu. A jest to wyzwanie z metodycznego punktu widzenia znacznie trudniejsze niż uczenie „pod wymagania egzaminacyjne”. Książka Feynmana ukazuje, jak interesujący i frapujący może być proces uczenia się, a przywołane w niej liczne anegdoty w gruncie rzeczy tylko to potwierdzają. Odkrywamy również, jak istotne dla uczenia się jest zainteresowanie konkretnym zjawiskiem, sytuacją, problemem. A tych w świecie jest bez liku, trzeba je tylko dostrzec. Amerykański fizyk był w tym niezrównany – z pasją naprawiał jako dziecko odbiorniki radiowe, zoptymalizował sposób krojenia fasolki szparagowej i gotowanych ziemniaków, śledził szlaki, jakimi mrówki przemierzały jego mieszkanie, otwierał sejfy w Los Alamos, szyfrował swoje listy adresowane do żony, prowadząc intelektualną wojnę z wojskową cenzurą, naśladował brzmienie nieznanego sobie języków, uczył się gry na instrumentach perkusyjnych, stawiał ludziom problemy do rozwiązania, na przykład wlewając wodę do szklanek, odwracając je następnie dnem do góry i zostawiając pływający w nich napiwek, sprawdzał na sobie, czy zdolności węchowe człowieka znacząco różnią się od zdolności węchowych psa itd.

Na podstawie tego przebogatego repertuaru dowcipnych sytuacji zrekonstruować można wpisana w nie spójną filozofię uczenia się, która w rezultacie doprowadziła Feynmana do wybitnych osiągnięć naukowych. Uczenie widziane w tej perspektywie polega bowiem na dość specyficznym postrzeganiu rzeczywistości, czyli na upartym poszukiwaniu odpowiedzi na pytania, co kryje się pod pozorem oczywistości. Aby zrozumieć rzeczywistość, trzeba sprawdzać formułowane przez siebie i innych hipotezy, nie ufając powszechnym sądom i przekonaniom, nawet

20 R.P. Feynman, „*Pan raczy żartować...*”, s. 220.

21 Tamże, s. 222.

jeśli znajdują się one w podręcznikowych opisach. Efektywnemu uczeniu się sprzyja również możliwość spojrzenia na dany problem z różnych perspektyw. Feynman docenia także pracę dydaktyczną. Jego zdaniem kontakt z uczącymi się ludźmi sprawia, że naukowiec/nauczyciel stale musi zastanawiać się nad interesującymi go problemami, co znacząco stymuluje zdolność myślenia:

Jeżeli prowadzisz zajęcia, możesz się zastanawiać nad podstawowymi sprawami, które tak dobrze znasz. Jest to znakomita zabawa i nigdy nie zaszkodzi, jeżeli jeszcze raz je przemyślisz. Czy istnieje lepszy sposób ich przedstawiania? Czy są jakieś nowe problemy, które się z nimi wiążą? Czy masz na ich temat jakieś nowe przemyślenia?²²

Są to, oczywiście, pytania uniwersalne, na jakie musi sobie odpowiedzieć nie tylko fizyk, ale także polonista. Absolutnie podstawowym warunkiem, umożliwiającym sformułowanie na nie odpowiedzi, jest jednak powiązanie kształcenia szkolnego z refleksją nad współczesnością, otwartą na świat otaczający ucznia tu i teraz. Poloniści nie są w tym dążeniu na szczęście osamotnieni. Na tę samą kwestię zwraca się uwagę również w naukach ścisłych. Warto w tym kontekście zacytować wypowiedź Roberta Firmhofera, dyrektora Centrum Nauki Kopernik, który tak diagnozował w 2015 roku obowiązujący w Polsce system edukowania dzieci i młodzieży:

My po prostu nie odkrywamy, a to odkrywanie jest istotą nauki. Żeby się nauczyć tego, co już zostało odkryte, powinniśmy to sami zbadać. Tymczasem dziś nawet jeśli nauczyciele przeprowadzają w klasach doświadczenia, to zbyt często tylko jako ilustrację do tematu lekcji. A to samo odkrywanie i badanie jest właściwą metodą, by zrozumieć świat. Bardzo małe dziecko odkrywa go właśnie przez obserwowanie i eksperymentowanie. Nawet gdy ciągle rzuca łyżeczką o podłogę, czym wkurza nas, dorosłych. Gdy mówimy: „Przestań”, burzymy ten proces. To nie szkoła zabija ciekawość, to my, rodzice, robimy to wcześniej²³.

Okazuje się poza tym, że również z punktu widzenia ludzi zatroskanych rozwijaniem kompetencji w zakresie nauk ścisłych gorset standaryzacji okazuje się być antyrozwojowy, gdyż skutecznie blokuje nawiązywanie relacji ze światem współczesnym. Cytowany dyrektor chyba najbardziej znanego w Polsce pozaszkolnego ośrodka edukacyjnego stwierdza bowiem:

Problem polega na tym, że mamy całkowicie zestandaryzowany proces uczenia, dostosowany do tzw. przeciętnego ucznia. Choć przecież nikt nie wie, co to znaczy „przeciętny”, bo nie ma takich uczniów. Każdy jest inny. Szkoła tego nie uwzględniła – celem jest przerobienie podręcznika, a nie są uczniowie. A pomiędzy nimi obserwujemy różnice na wielu poziomach – tempa i stylu uczenia się, środowisk, z których dzieci się wywodzą, kapitału społecznego, tego, o czym rozmawia się w domach²⁴.

Nie sposób się też nie zgodzić z inną jego obserwacją:

22 Tamże, s. 171–172.

23 R. Firmhofer, *Uczymy się wszędzie. Rozmawiała Justyna Suchecka*, wyborcza.pl/1,75400,18596176,robert-firmhofer-uczymy-sie-wszedzie.html, [dostęp: 12.10.2018].

24 Tamże.

Europejskie systemy edukacji są zakorzenione w modelu pruskim, który miał służyć przede wszystkim powszechności. Wtedy ważne było, by ludzie rozumieli, czego od nich oczekuje władza. I by mieli kompetencje, aby jej polecenia wykonać.

Ale w XXI wieku świat jest inny. Dziś mamy poczucie głębokiego braku satysfakcji, że rządzący słuchają nas tylko raz na cztery lata i tylko wtedy zabiegają o nasze względy. A my chcemy mieć stale wpływ na ich decyzje. Aby to działało właściwie, musimy kształcić aktywnych uczniów i obywateli²⁵.

Komeński, autorzy antologii *Literatura „źle obecna w szkole”*, Feynman i Firmhofer wymagają od edukacji, by wprowadzała młodych ludzi w świat, otwierając się na to, co aktualnie istotne, ważne, intrygujące czy niepokojące. Usunięcie z obszaru szkolnego zainteresowania tak istotnych wyzwań, jak stymulowanie myślenia o współczesności, rozbudzanie zainteresowania światem i podejmowanie różnorodnych prób jego zrozumienia, to nie tylko objaw kryzysu obowiązującego systemu szkolnictwa. Problem ten jest znacznie poważniejszy. Znakomicie wyraża tę powagę sytuacji reakcja dziekana wydziału przyrodznawstwa, który w odpowiedzi na druzgocącą krytykę Feynmana, dotyczącą sposobu nauczania tej dyscypliny, zareagował następująco:

Pan Feynman mówił o bolesnych dla nas sprawach, ale wydaje się, że on naprawdę kocha naukę i jego krytyka płynie ze szczerego serca. Dlatego sądzę, że powinniśmy go wysłuchać. Przyszedłem tutaj ze świadomością, że naszemu systemowi szkolnictwa coś dolega; dowiedziałem się, że toczy nas rak!²⁶

Z perspektywy polskich realiów można tylko pozazdrościć brazylijskiemu dziekanowi intelektualnej odwagi. Przyzwolenie na to, by edukacja humanistyczna pozbawiona była odniesień do współczesności oznacza bowiem zgodę na to, by z czasem utraciła ona rację bytu i swój sens. Jej ocalenie zależy dzisiaj od odważnego i myślącego nauczyciela, który być może znajdzie sposób, by nie wpaść w pułapkę zastawioną na niego przez twórców nowej podstawy programowej, od młodych ludzi, którzy mu zaufają i od ich rodziców. Tylko czy są oni świadomi opisanego niebezpieczeństwa czyhającego na humanistów?

Bibliografia

- Edukacja – migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V 4*, red. E. Kledzik, M. Praczyk, Poznań 2016.
- Feynman R.P., *„Pan raczy żartować, panie Feynman!” Przypadki ciekawego człowieka*, przeł. T. Bieroń, Kraków 2007.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Kłakówna A.Z., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, przeł. K. Remerowa, Wrocław 1956.

²⁵ Tamże. Zob. także Z.A. Kłakówna, *Szkoła na XXI wiek...*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 8, s. 191–208, pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/17129, [dostęp: 5.01.2019].

²⁶ R.P. Feynman, *„Pan raczy żartować...”, s. 223.*

Koziołek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.

Kwiatkowska-Ratajczak M., *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013.

Literatura współczesna „źle obecna” w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych, oprac. B. Chrzęstowska, Wrocław 1990.

Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielość o różnych przestrzeniach*, Lublin 2016.

Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin 2016.

Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018.

Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

Contemporary issues „absent present” in primary schools – about the crisis of humanistic education

Abstract

The author of this article is diagnosing the crisis of the contemporary humanistic education delivered in primary schools. The crisis consists of consciously ignoring any political, social and cultural issues, the world has to measure up to currently. Thinking about those issues has been replaced by a catalogue of specialist educational content, including knowledge and skills, but is not accompanied by any concept of how to functionally use those in the process of independent cognition of reality. A solution to this uneasy situation, according to the author, would be restoring critical thinking to its due rank in education. Critical thinking fulfils the meaning of learning and teaching, which has been reminded by many educators, not only the Polish language specific, but also such scientific figures as Feynman, Komeński or Firmhofer.

Key words: contemporary, humanities, education, thinking, comprehension, educational crisis

Krzysztof Koc – doktor habilitowany w dziedzinie nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, profesor uczelniany w Pracowni Innowacji Dydaktycznych UAM. Autor książek *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej* (Poznań 2007), *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* (Poznań 2018) oraz współautor podręcznika akademickiego dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki* (Poznań 2011). Publikował m.in. w „Polonistyce”, „Nowej Polczyźnie”, „Polonistyce. Innowacjach” oraz w kilkunastu tomach zbiorowych. Wiele napisanych przez niego artykułów dotyczy reportażu. Uczył języka polskiego w gimnazjum i w liceum, prowadził również szkolny teatr.