

OPINIA O PROJEKCIE PODSTAWY PROGRAMOWEJ DO JĘZYKA POLSKIEGO

OPRACOWANA PRZEZ

KOMISJĘ EDUKACJI PRZY KOMITECIE NAUK O LITERATURZE PAN

30 listopada 2016 Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało projekty podstaw programowych do poszczególnych przedmiotów w nowej zreformowanej ośmioletniej szkole podstawowej. Zgodnie z prawem do wyrażenia opinii w ramach konsultacji społecznych przedstawiamy poniższe uwagi.

Uwagi ogólne:

Projekt dokumentu trudno uznać za podstawę programową, której funkcją powinno być regulowanie procesu kształcenia polonistycznego w nowej strukturze szkoły podstawowej i w całym systemie edukacji. Projekt ten nie spełnia elementarnych wymagań merytoryczno-dydaktycznych, jakie stawia się dziś przed nowoczesną edukacją humanistyczną, której fundamentem jest i zawsze powinien być język ojczysty. Wobec dotychczasowej praktyki dokument obniża rangę języka polskiego w systemie edukacji, o czym świadczą: 1/ zmniejszona liczba godzin nauczania języka polskiego na ostatnim etapie edukacji; 2/ niezhierarchizowane, niespójne i niekompletne cele kształcenia i wychowania oraz 3/ anachroniczne, dobrane przypadkowo i nieodpowiadające naukowym podstawom nowoczesnej dydaktyki polonistycznej treści kształcenia.

Z treści projektu podstawy programowej wynika, że jest ona oparta na braku zaufania do ludzi, którzy bezpośrednio pracują z młodzieżą. Zaproponowana podstawa programowa w istocie jest programem zawierającym szczegółowe treści nauczania. Nauczyciel nie tylko został pozbawiony prawa wyboru lektur (co jest najbardziej widoczne), ale również prawa dostosowywania toku nauczania do potrzeb uczniów i do własnej koncepcji dydaktycznej. Treść nauczania została bez reszty dookreślona w szczegółowych zapisach odnoszących się do każdej klasy. Powstaje wrażenie, iż podstawa programowa w proponowanej formie jest napisana głównie dla dyrektorów, nadzoru pedagogicznego i systemu egzaminacyjnego. Większość zapisów można łatwo przełożyć na nieskomplikowane zadania. Jednak nie pojawiają się informacje o tym, jaki kształt będzie miał egzamin po ósmej klasie.

Niepokoi również wyłaniający się z dokumentu obraz ucznia. To odtwórca przekazanych mu wiadomości. Kształcenie językowe zasadniczo ogranicza się do abstrakcyjnej dla ucznia wiedzy gramatycznej, natomiast kształcenie literackie nie zakłada samodzielności myślenia, przyjemności lektury, aktywności czytelniczej, opiera się wyłącznie na przymusie. Wiele z proponowanych lektur to

pozycje dziś już zdecydowanie przestarzałe i anachroniczne. Nie ma utworów z nowoczesnej literatury dla dzieci i młodzieży, w której podejmowane są bardzo istotne dla młodych ludzi problemy. Sprzeciw budzi zarówno brak utworów z klasyki światowej, jak i rozkład materiału niezgodny z wiedzą o psychologii rozwojowej dziecka.

Podstawa programowa w proponowanej wersji ignoruje zalecenia Parlamentu Europejskiego z 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych. Kompetencje kluczowe definiowane są jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.” Projekt przedstawionego dokumentu skupia się na przekazaniu wiedzy, obniża wartość aktywności (np. w komunikacji czy interpretacji). Ma charakter raczej przemocowy i dominacyjny (narzucanie wiedzy), niż emancypacyjny (pomoc w kształtowaniu kompetencji służących samodzielności posługiwania się językiem i uczestnictwa w kulturze).

Podstawa programowa obejmuje tylko etap kształcenia w szkole podstawowej, nie pojawia się zatem całościowa wizja edukacji. Nie wiadomo, jak kompetencje uczniów będą rozwijane w różnych typach szkół średnich, a bez tej wiedzy trudno odpowiedzialnie planować proces dydaktyczny.

Dokument został przygotowany niestarannie, pojawiają się w nim niezręczności językowe, powtórzenia, w wielu miejscach nie ma korelacji między założeniami ogólnymi a zapisami szczegółowymi (np. mowa jest o kształceniu słuchania, a nie ma żadnego zapisu szczegółowego dotyczącego tego zagadnienia) lub między zapisami szczegółowymi (np. wymagana jest znajomość kategorii estetycznych lub gatunków, których nie można powiązać z pozycjami z listy lektur). Niestaranność ta jest wyrazem braku szacunku dla odbiorców dokumentu, czyli nauczycieli.

Projekt został opracowany przez anonimowy zespół. Nie zaproszono do konsultacji ekspertów ze środowisk uniwersyteckich, co ujawnia się choćby w doborze lektur (nieznajomość współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży) czy projekcie kształcenia językowego, bardzo odległego od współczesnego językoznawstwa.

Uwagi szczegółowe:

I. Założenia podstawy programowej

1. Treść zaproponowanej podstawy programowej nie odpowiada wstępnemu, wyrażonemu w preambule założeniu: zamiast sprawności posługiwania się językiem zakłada przekaz rozbudowanej wiedzy, zamiast wprowadzania w świat atrakcyjnej kultury – obowiązek czytania lektur mało interesujących dla ucznia, niejednokrotnie trudnych pod względem

językowym lub w zakresie wyrażanych treści: w klasach IV - VI dominuje wprawdzie literatura młodzieżowa, ale niemal wyłącznie klasyczna, sprzed dziesięcioleci, odległa od doświadczeń młodych ludzi i ich potrzeb estetycznych, od IV klasy wprowadzana jest jednak klasyczna literatura dla dorosłych, czego najdobitniejszym przykładem są fragmenty *Pana Tadeusza*. W VII i VIII klasie mamy wyłącznie literaturę dla dorosłego czytelnika.

2. Podstawa programowa w zaproponowanym kształcie nie spełnia wymagań nowoczesnej wiedzy dydaktycznej, metodycznej, pedagogicznej i psychologicznej. Zaprojektowany jest w niej wizerunek ucznia biernego, przyswajającego gotową wiedzę, czytającego wyłącznie pozycje literackie narzucone przez szkołę (w istocie przez władzę państwową), który nie myśli samodzielnie, a szkołę traktuje wyłącznie jako instytucję przymusu. Nie ma możliwości dostosowania materiału do indywidualnych możliwości ucznia, ani do oczekiwań klasy czy środowiska społecznego szkoły.
3. Nauczycielowi została odebrana podmiotowość. Nie ma już wpływu na program nauczania, bo szczegółowość zapisów w podstawie programowej sprawia, że w istocie staje się ona programem. Nauczycielowi zostaje tylko roczny rozkład materiału i dobór metod dydaktycznych.
4. Wymagania ogólne (utożsamione z celami kształcenia) zostały podzielone na cztery obszary: kształcenie literackie i kulturowe, kształcenie językowe, tworzenie wypowiedzi i samokształcenie. Podział ten nie został przeprowadzony konsekwentnie i nie do końca przynosi te treści, które są zapowiedziane we wstępnej deklaracji. Kształcenie literackie zdecydowanie dominuje nad kształceniem kulturowym. Zmarginalizowana jest edukacja medialna. Zaproponowano takie rozwiązanie w epoce, gdy udział młodych ludzi w kulturze odbywa się głównie za pośrednictwem mediów elektronicznych. To oznacza utratę kontaktu z młodymi odbiorcami kultury (w tym literatury). Kształcenie językowe sprowadza się do tradycyjnie pojmowanej gramatyki, aspekt komunikacyjny (w tym elementy pozawerbalne) odgrywa minimalną rolę, nie ma elementów języka mediów elektronicznych, praktyka językowa sprowadzona jest do tworzenia wypowiedzi, niemal pomija się odbiór (pojawia w obszarze samokształcenia, jednak w specyficznym kontekście), a więc aspekt interakcyjny w komunikacji. Samokształcenie jest istotnym wymaganiem, jednak wprowadzenie go do podstawy programowej nie zostało w pełni wykorzystane.

II. Kształcenie literackie i kulturowe

5. W obszarze „kształcenie literackie i kulturowe” w punkcie I.1 mowa jest o wyrabianiu zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury. Zdolność najczęściej rozumiana jest jako wrodzona dyspozycja, więc trudno ją wyrobić. Zresztą w kształceniu literackim i kulturowym w mniejszym stopniu chodzi o wyrabianie czegokolwiek, w większym o inicjację do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Ten zapis jest bardzo charakterystyczny dla proponowanego dokumentu, bo widać w nim projekt ucznia jako przedmiotu, a nie jako podmiotu działań dydaktycznych.
6. W kształceniu kulturowym mowa jest o „kształtowaniu umiejętności uczestnictwa w kulturze”. Nie ma umiejętności uczestnictwa w kulturze, można mówić o potrzebie, chęci, gotowości, zaangażowaniu. Można zatem raczej kształtować postawę świadomego i aktywnego uczestnictwa w kulturze.

7. Mowa jest o „uczestniczeniu w kulturze (...) w jej wymiarze aksjologicznym i symbolicznym”, a przecież kultura zawsze opiera się na jakiejś symbolice i jakiejś aksjologii, ten zapis jest zatem tautologiczny.
8. W dokumencie konsekwentnie mówi się o rozumieniu utworów, określaniu tematyki czy objaśnianiu, niemal zupełnie pomija się kategorię interpretacji. Czy jest to zabieg celowy, a jeśli tak, to czym jest motywowany?
9. Kształcenie (raczej kształtowanie) postawy szacunku dla przeszłości i tradycji, o jakim mowa w dokumencie, jest ryzykowne. Można mieć szacunek do osób i zachowań, natomiast nie można szacunkiem otaczać całej przeszłości, bo przecież przeszłość obejmuje też zło, głupotę, a nawet rzeczy straszne. Nie cała tradycja jest godna szacunku. Wszystko zależy od postaw, z jakich na nią spoglądamy i ją wartościujemy. To zastrzeżenie jest tym bardziej istotne, że zestaw proponowanych lektur pokazuje przeszłość Polski nie zawsze taką, z jakiej można być dumnym (kłótność, próżność, naiwność, cierpiętnictwo itd.). Może lepiej zapisać: „kształtowanie postaw zainteresowania przeszłością oraz tradycją jako podstawami tożsamości narodowej i twórczego do niej stosunku”.
10. Zdecydowanie zbyt dużą rolę w kształceniu literackim pełni poetyka, traktowana jako wiedza połączona z operacjami, które nie mają związku z interpretacją dzieła, a zwłaszcza z jego przeżywaniem. Przykładem jest wprowadzenie w IV klasie kategorii podmiotu lirycznego, która dla dzieci w tym wieku jest trudno zrozumiała i w praktyce często źle wykorzystywana (a wystarczyłoby zastąpić ją kategorią osoby wypowiadającej się w wierszu).
11. W punkcie I.1.8 w IV klasie jest mowa o określaniu tematyki oraz wrażenia, jakie w uczniu wzbudza tekst. Pojawiają się tu dwojakie wątpliwości. Po pierwsze, nie można poprzestać na określaniu wrażeń, o wrażeniach (czyli emocjach) trzeba rozmawiać. Po drugie, niefortunne jest łączenie tematyki z wrażeniami, które mogą mieć charakter estetyczny, emocjonalny, osobisty itd.
12. Zapis w IV klasie uczeń „wskazuje wartości w utworze” (I.1.12) jest ryzykowny, bo zakłada, że uczeń zawsze dostrzeże wartości w zadanej mu lekturze. Co jednak, jeśli utwór go znudzi, zirytuje lub będzie obojętny? Może lepiej zapisać: „potrafi wartościować utwory literackie i uzasadniać swoje sądy; potrafi przy okazji lektury mówić o wartościach moralnych i estetycznych”.
13. Samodzielne odczytanie utworu przypisane jest tylko do IV klasy. W V klasie interpretacja ogranicza się do określania (sic!) problematyki, określania wartości ważnych dla bohatera czy objaśniania sensów przenośnych tekstu. Podobnie w kolejnych klasach lektura jest wyznaczana przez wskazane konteksty. Nie ma w podstawie programowej miejsca na samodzielną, twórczą, a przy tym zdyscyplinowaną interpretację.
14. W VI klasie uczeń ma określać (!) doświadczenia bohaterów literackich i porównywać z własnymi. Pytanie: z którym bohaterem wskazanych lektur uczeń może się porównywać, skoro wszystkie utwory są bardzo odległe od jego doświadczeń?
15. W VI klasie zapis I.1.10 mówi, że uczeń rozpoznaje wartości pozytywne i ich przeciwieństwa. Nie jest jasny sens tego zapisu: najprawdopodobniej chodzi o ich rozpoznawanie w czytanych utworach, a nie w ogóle w świecie.
16. Zapis I.1.11 w VI klasie powiada, że uczeń wykorzystuje w omawianiu sensów tekstów literackich elementy wiedzy o twórcy, kulturze, otaczającym go świecie. Niezręczne

- sprowadzenie interpretacji do omawiania sensów odkrywanych w kontekstach. Konteksty powinny wzbogacać i wspomagać samodzielną interpretację, nie mogą jej zastępować.
17. W VII klasie uczeń ma określać (zamiast przedstawiać, omawiać) problematykę egzystencjalną (bardzo ogólne), wartości estetyczne czy znaczenia symboliczne (I.1. 6-8). Pominięte zostają inne sposoby odczytania. W VII klasie również uczeń ma w interpretacji wykorzystywać elementy wiedzy o historii i kulturze (I.1.9). Z kolei w VIII klasie I.1.7: „wykorzystuje w objaśnianiu utworów literackich potrzebne konteksty np. biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny.” Czy uczniowie VII i VIII klasy będą mieli wystarczające kompetencje, by wykorzystywać konteksty historycznoliterackie, filozoficzne i inne? Czy to znaczy, że w szkole podstawowej ma być wprowadzona historia literatury i kultury uzupełniona o filozofię? Pewnie tylko na zasadzie sygnału. To jednak może spowodować, że uczeń nie będzie wykorzystywał swojej wiedzy w interpretacji, ale dostanie gotową interpretację, w której kluczem będzie historia kultury czy filozofii. Trzeba w dokumencie podkreślić, że wiedza ma pomóc w samodzielnej interpretacji, nie może jej zastępować.
 18. W VIII klasie uczeń „Wykorzystuje w objaśnianiu utworów literackich wartości uniwersalne...” Po pierwsze nie w objaśnianiu, tylko w interpretowaniu, po drugie – to wyraźne ukierunkowanie interpretacji. Czy to znaczy, że w młodszych klasach odczytuje się utwory poza wartościami? Czy nie da się tych utworów czytać inaczej, poza kontekstem aksjologicznym? Poza tym pojawia się dziwna niespójność: wartości uniwersalne są tu związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi. Otóż niejednokrotnie zachodzi kolizja między różnymi porządkami wartości, co wtedy?
 19. W VIII klasie zostają wprowadzone ironia i groteska, kategorie bardzo trudne, zwłaszcza że w spisie lektur nie ma utworów, które umożliwiałyby uczniowi rozpoznawanie i rozumienie tych kategorii. Skoro jednak uczeń „zna pojęcia”, pojawi się pokusa pamięciowego opanowywania definicji bez odniesienia do tekstów.
 20. Uczeń powinien poznać i rozpoznawać takie gatunki jak epos czy tragedia (III.1.4), natomiast nie ma w spisie lektur utworów je reprezentujących (*Pan Tadeusz* nie jest eposem, a *Balladyna* tragedią, choć mają cechy tych gatunków).
 21. Pozaliterackie teksty kultury traktowane są jako dodatkowe elementy kształcenia literackiego, bez uwzględniania specyfiki poszczególnych dziedzin twórczości.
 22. Zapis z IV klasy „świadomie i z uwagą odbiera koncerty, spektakle, programy radiowe i telewizyjne oraz filmy dla dzieci” jest pusty. Nie wiadomo, co znaczy „świadomie”, jeśli uczniowie nie poznają specyfiki tych dziedzin twórczości. „Z uwagą” oznacza chyba tylko „grzecznie”.
 23. Wszelkie teksty pozaliterackie traktowane są jako literatura „przełożona” na inne medium. Przekład intersemiotyczny, świadomość adaptacji (V klasa) nie wystarczają, jeśli za tym nie idzie aktywność interpretacyjna.
 24. Specyfika pozaliterackich tekstów kultury pojawia się dopiero w VI klasie, ale potraktowana jest bardzo ogólnikowo.
 25. W VI klasie wprowadza się dziwny zapis, że uczeń odczytuje „teksty, w których współistnieje słowo, dźwięk i obraz jako integralna całość” (I.2.2). Nie wiadomo, czym ma się różnić to odczytanie od odczytań tekstów, w których te elementy nie stanowią integralnej całości, gdy np. pojawia się ostry dysonans między muzyką a słowem w piosence.

26. W VII klasie mamy zapis „nazywa elementy i interpretuje dzieła sztuki” (I.2.1), bardzo ogólny, pozbawiony konkretności.
27. Wg zapisu I.2.2 do VII klasy mowa jest o określaniu (!) wartości estetycznych dzieł sztuki, podczas gdy uczeń nie otrzymał narzędzi do takiej operacji.
28. Dopiero w VIII klasie uczeń ma dostrzegać różnice między literaturą piękną i naukową. Tymczasem każdy uczeń zna te różnice od początku edukacji, bo przecież językiem naukowym (choć popularnym) pisane są podręczniki do wszystkich przedmiotów.
29. Duże kontrowersje musi budzić dobór lektur szkolnych. Nauczycielowi została odebrana swoboda wyboru utworów dostosowanych do potrzeb jego uczniów. Możliwość jakiegoś wyboru ze spisu lektur nadobowiązkowych jest fikcyjna z dwóch powodów: jest tyle lektur obowiązkowych, że w klasach na średnim i niskim poziomie nic poza nimi nie będzie omawiane, poza tym lista pozycji nadobowiązkowych jest tak kontrowersyjna, że niejedynemu nauczycielowi nie będzie chciało nic z niej wybierać.
30. Niektóre lektury są infantylne. Komiks *Kajko i Kokosz* mógłby być samodzielnie wymieniony przez nauczyciela na inny komiks – poważniejszy, bardziej nowoczesny i atrakcyjniejszy dla uczniów. Czytanie *Kopciuszka* w IV klasie, jeśli na etapie wczesnoszkolnym dzieci miały czytać bardziej wyrafinowane baśnie Andersena, jest nieporozumieniem (z drugiej strony proponowana jest okrutna baśń o Sinobrodym). Z kolei w VIII klasie pojawia się dziecięca Nela Mała Reporterka, popularna wśród dzieci znacznie młodszych (III-IV klasa).
31. Pozycje z literatury młodzieżowej są przeniesione ze szkoły sprzed 50 i więcej lat. Dziś, gdy mamy do czynienia z wyraźnymi zmianami w zakresie współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży, często wybitnej artystycznie, poruszającej problemy młodych ludzi XXI wieku lub odwołującej się do ich wyobraźni, autorzy tacy jak Maria Kownacka, Sat-Okh, Seweryna Szmaglewska, Ferenc Molnar, Edmund Niziurski, Kornel Makuszyński, Karol May, Lucy Maud Montgomery czy Alfred Szklarski reprezentują literaturę dziadków obecnych uczniów. Takie teksty, mające rangę lektur obowiązkowych lub nadobowiązkowych, ale rekomendowanych, najprawdopodobniej sprawią, że dla wielu uczniów czytanie będzie się kojarzyło wyłącznie z nieciekawym obowiązkiem.
32. Ogromną rolę w spisie lektur odgrywa klasyka. Zaczyna intencja, by dzieci stopniowo przez wszystkie lata wyższej edukacji w szkole podstawowej (od IV klasy) poznawały we fragmentach *Pana Tadeusza*, grozi efektem odwrotnym do zamierzonego. W IV klasie dzieci mają poznać opisy przyrody, tymczasem dla czytelników w wieku 10-11 lat nie ma nic nudniejszego niż opis przyrody. A przecież można by zacząć od fragmentów zabawnych lub dynamicznych w tym dziele. Inna sprawa, że sam pomysł czytania *Pana Tadeusza* fragmentami w kolejnych klasach jest dyskusyjny metodycznie.
33. Już w IV klasie uczniowie mają czytać ballady Mickiewicza, utwory trudne pod względem językowym.
34. *Katarynka*, *Kamizelka* czy *Janko Muzykant* są nowelami, które dziś są ciekawe tylko dla historyków literatury. Nie jest jasny cel dydaktyczny wprowadzania takich lektur. Na pewno nie zachęcają one uczniów XXI wieku do czytania.
35. Czytanie Biblii na języku polskim w V klasie jest ryzykowne. Z jednej strony może się to dzieciom skojarzyć z czytaniem bajek. Z drugiej, może się przekształcić w katechezę. Nie da się na tym etapie zaproponować pogłębionej i samodzielnej lektury tego typu tekstów (zwłaszcza,

- że takiej lektury, wg podstawy programowej, od uczniów się nie wymaga). Podobnie ryzykowne jest omawianie w V klasie mitu o Edypie (ojcóbójstwo, kazirodztwo, przeznaczenie)
36. *W pustyni i w puszczy* jest dziełem klasycznym, więc oczywiste jest miejsce tej powieści w spisie lektur. Trzeba jednak pamiętać, że jest ona dla współczesnego czytelnika trudna pod względem językowym i narracyjnym, a przy tym jest kontrowersyjna w swojej wizji świata, w którym ludzie biali z wyższością traktują ludność afrykańską ukazaną jako naiwna lub zbrodnicza. Wobec tych trudności bardziej wskazane byłoby przeniesienie tej pozycji do części lektur nadobowiązkowych.
 37. Nakaz czytania Czechowa w VI klasie jest dziwnym nieporozumieniem, wskazane opowiadania zawierają czarny humor, który poza kontekstem historycznym jest trudno zrozumiały.
 38. Wśród lektur obowiązkowych dominują dzieła klasyczne, trudno zrozumiałe, dziś nawet *Zemsta* jest utworem, którego humor dla młodych ludzi nie jest oczywisty, inne utwory (*Żona modna* czy *Siłaczka*) są niedostępne pod względem językowym i pod względem obrazu świata.
 39. Obecność trudnych dla nastolatków dzieł klasycznych (*Pan Tadeusz*, *Balladyna* czy *Szyfrowe prace*) w spisie lektur z dużym prawdopodobieństwem będzie skutkowałą fikcją dydaktyczną, nieczytaniem lub czytaniem streszczeń. Ograniczenie liczby takich lektur pozwoliłoby nauczycielowi na ich pogłębione, a nie powierzchowne i schematyczne, omówienie.
 40. W VIII klasie dużą rolę odgrywa literatura wojenna, wspomnieniowa, trudna, a przy tym nie zawsze wartościowa literacko. Propozycja lektury książki *Dzieciństwo w pasiakach* jest chybiona, gdyż zawiera ona fragmenty szokujące dla młodego czytelnika. Tymczasem istnieje sporo dostępniejszych dla emocji piętnastolatków utworów literackich podejmujących tematykę wojny, okupacji czy holokaustu.
 41. Nieporozumieniem jest wprowadzenie w VIII klasie lektury *Pamięci i tożsamości* Jana Pawła II, dzieła o wysokich walorach filozoficznych i teologicznych, zbyt jednak trudnego dla młodzieży w wieku 14-15 lat.
 42. W doborze lektur pojawiają się pewne dysproporcje. Na przykład w kilku utworach dużą rolę odgrywają motywy dzieci niepełnosprawnych, chorych, umierających lub nadwrażliwych (*Katarynka*, *Chłopcy z Placu Broni*, *Janko Muzykant*, *Skrzynia Władcy Piorunów*, *Dziewczynka tańcząca z wiatrem*, *Widzieć przez trzy dni*, *Oskar i pani Róża*). To bardzo cenne, szkoda jednak, że pominięte zostają takie problemy dzieci w wieku szkolnym, jak kłopoty rodzinne, trudności emocjonalne związane z dojrzewaniem, niełatwe relacje w grupie rówieśniczej, zderzenia z innością kulturową, oddziaływanie nowoczesnych technologii i kultury masowej itd.

III. Kształcenie językowe i tworzenie wypowiedzi

43. Cel kształcenia językowego jako nauki skutecznej komunikacji jest wymieniony dopiero na czwartym miejscu. Wedle preambuły najważniejsze jest rozwijanie (raczej chyba wpajanie) rozumienia wartości języka, podczas gdy przecież wartość języka nie jest bezwzględna, ona ujawnia się w działaniu. W dalszej kolejności w preambule pojawiają się odpowiedzialność (aspekt etyczny jest bardzo ważny, ale również wynika z tego, że najpierw trzeba się komunikować) i wiedza (pojęcia, terminy). Praktyka, co potwierdzają zapisy szczegółowe, jest traktowana jako coś wtórnego. Kłóci się to nie tylko z celowością kształcenia językowego, ale też z nowoczesną wiedzą językoznawczą.

44. Program kształcenia językowego w poszczególnych klasach świadczy z jednej strony o nieznanym możliwości dzieci w różnym wieku, z drugiej zaś o przypadkowości wyboru materiału. O niedostosowaniu do potrzeb uczniów i nieprzemyślanym rozkładzie treści świadczą m.in.:
- zbyt ogólnie potraktowana nauka ortografii (w kl. IV - „pisze poprawnie pod względem ortograficznym”); w klasie V, w ramach tego działu proponuje się jedynie poprawne używanie nawiasu (który akurat na tym poziomie nie jest konieczny); a dopiero w VIII klasie jest mowa o pisowni samogłosek ustnych, nosowych, twardych, miękkich, dźwięcznych, bezdźwięcznych - to akurat powinno być zdecydowane wcześniej;
 - brak korelacji między nauką o literaturze i kształceniem językowym, np. powieści historyczne są w klasie VII, a archaizmy dopiero w klasie VIII.
45. Niepotrzebne jest rozdzielanie kształcenia językowego i tworzenia wypowiedzi, bo tworzenie wypowiedzi, jak i niewyodrębniony w podstawie programowej ich odbiór, są dwoma aspektami kompetencji językowej.
46. Nie ma spójności w przypisywaniu wymagań do poszczególnych działów, np. ortografia i interpunkcja znalazły się poza kulturą języka, stosowanie poprawnych form odmiany zostało przypisane do gramatyki, użycie stosownego stylu nie znalazło się w obszarze tworzenia wypowiedzi.
47. W klasach IV, VI i VIII znajdują się zapisy o odtwarzaniu z pamięci utworów. Dobrze, że one są, jednak w kontekście całej podstawy programowej pojawia się niebezpieczeństwo bezmyślnego prezentowania wyuczonego tekstu – cały dokument zakłada ogromną rolę pamięciowego opanowywania wiedzy, zwłaszcza z zakresu gramatyki i poetyki, ale też interpretacji.
48. W V i VII klasie pojawia się perswazja. To dobrze, ale brakuje istotnego typu perswazji, czyli manipulacji. To szczególnie ważne w przypadku tekstów reklamowych (w tym kontekście konieczne byłoby wprowadzenie środków pozawerbalnych, zwłaszcza związanych z nowoczesnymi mediami, w tym internetem, np. trolling, reklama ukryta). Niezrozumiałe, że zwraca się uwagę na reklamę, natomiast nie ma mowy o perswazji politycznej, a nawet psychologicznej (w rodzinie, szkole, towarzystwie).
49. W kształceniu językowym dominuje tradycyjna gramatyka (zignorowany został dorobek językoznawstwa powstały co najmniej od czasu strukturalizmu).
50. Rozbudowana nauka gramatyki w ramach kształcenia językowego daje powody, żeby się spodziewać marginalizacji nauki o języku w szkole średniej.
51. W kształceniu językowym już w IV klasie zostają wprowadzone wszystkie części mowy (z pomyłką redakcyjną: istnieje część mowy wykrzyknik, nie wykrzyknienie), przy czym już w tym momencie uczeń ma stosować poprawne formy części mowy odmiennej, co jest zbyt wysoko postawionym stopniem trudności (II.1.1-4). Pomieszane są deklinacja i koniugacja (II.1.3)
52. Również w IV klasie wprowadzone zostają części zdania (II.1.5). Możliwy jest efekt: bezrozumne uczenie się na pamięć, połowa czasu lekcyjnego przeznaczona na gramatykę. Wiedza gramatyczna nie jest wiązana z doświadczeniem językowym.
53. Zbyt wcześnie wprowadza się rozróżnianie języka oficjalnego i nieoficjalnego, mówionego i pisanego – w klasie IV – bez poznania szerzej składni.
54. Pojawia się zapis: uczeń „identyfikuje tekst jako komunikat” (II.3.1) – niejasny, bo nie wiadomo, czy uczeń ma znać te terminy, czy tylko ma sobie uświadamiać, że tekst zawiera

- jakiś przekaz, jeśli to drugie, to mamy do czynienia z tautologią. W obu przypadkach zapis jest niepotrzebny.
55. Dobrze, że pojawia się zapis o niewerbalnych środkach komunikacji, choć ta problematyka powinna zostać wzmocniona, również w kontekście przekazu medialnego.
 56. W IV klasie pojawia się jednak i taki zapis: „uczeń uczestniczy w rozmowie” (III.1.1). Przecież dziecko to robi, odkąd się nauczyło mówić, a nawet wcześniej, odkąd zaczęło w najprostszy sposób się komunikować.
 57. W IV klasie uczeń rozróżnia współczesne formy komunikatów jak SMS czy e-mail (III.2.4) – a przecież uczeń nie potrzebuje do tego szkoły. Szkoła powinna raczej tę widzę porządkować i pokazywać, jakie są konsekwencje komunikacyjne wykorzystywania różnych mediów.
 58. Zbyt wcześnie w V klasie wprowadza się podział argumentów na logiczne i emocjonalne.
 59. W V klasie mamy ciekawy zapis o tworzeniu scenariusza filmowego (III.2.2), trudność może polegać na tym, że podstawa programowa nie przewiduje nauczania specyfiki dzieła filmowego, film występuje tylko jako adaptacja, więc uczeń ma zająć się czymś, w czym się nie orientuje.
 60. Niejasny jest zapis w VI klasie: „określa funkcję wyrazów poza zdaniem i rozumie ich znaczenie” (II.1.2): czy chodzi o równoważniki zdań, czy o słowniki, czy o inne sytuacje?
 61. W dziale zróżnicowanie języka pojawia się zapis „zna i stosuje zasady spójności tekstu” (II.2.2), chyba przez pomyłkę, bo powinien się znaleźć w dziale „tworzenie wypowiedzi”.
 62. Słowotwórstwo pojawia się dopiero w VII klasie, podczas gdy bez terminologii powinno być obecne od najmłodszych klas, gdyż w ten sposób kształtuje się wyobraźnia językowa i umiejętność świadomego operowania językiem. Błąd merytoryczny: w wyrazach pochodnych rozpoznaje się temat słowotwórczy, rdzeń można wyodrębnić dopiero w analizie rodziny wyrazów.
 63. Zamiana imiesłowowego równoważnika zdania na zadanie złożone i odwrotnie jest możliwa tylko czasami, trzeba by dodać: „jeśli to możliwe”.
 64. W klasie VI pojawia się etykieta językowa (II.3.2), w klasie VII grzeczność językowa (II.3) – warto by doprecyzować, na czym polega różnica.
 65. W VII klasie w ramach ortografii uczeń wykorzystuje wiedzę o wymianie głosek (II.4.1) – tymczasem od tego zaczyna się nauka ortografii w najmłodszych klasach.
 66. W VIII klasie uczeń rozpoznaje nazwy miejscowe i osobowe (II.1.1), podczas gdy to jest podstawa języka dziecka, chyba że chodzi o teoretyczne klasyfikacje, w takim jednak razie to jest wiedza wykraczająca poza poziom szkoły podstawowej.
 67. Współczesne językoznawstwo nie posługuje się określeniem „słownictwo ogólnonarodowe”, lecz „ogólne” w przeciwieństwie do słownictwa „o zasięgu ograniczonym”. (VIII klasa, II. 1.2).
 68. W VIII klasie zna (poznaje?) sposoby wzbogacania słownictwa (II.1.3). Od tego powinno się zacząć kształcenie umiejętności językowych w IV klasie.
 69. W VIII klasie uczeń rozumie rozbieżności między mową a pismem (II.1.4). Tymczasem rozumie to, odkąd uczy się pisać, a wytłumaczenie powinno się pojawić wcześniej, gdy pojawia się refleksja nad fonetyką. Inna sprawa, że elementy fonetyki pojawiają się tylko na etapie edukacji wczesnoszkolnej, od IV do VIII klasy nie ma jej zupełnie.
 70. W VIII klasie uczeń określa kontekst komunikatu (II.3.3) – uczeń powinien to robić od wczesnych klas, bo od tego zależy skuteczność komunikacji. Można wprowadzić terminologię, choć wystarczyłoby to na poziomie licealnym.

71. W VIII klasie uczeń wykorzystuje wiedzę o różnicach w pisowni samogłosek i spółgłosek (II.3). To podstawa ortografii. Tę wiedzę trzeba przekazywać od wczesnych klas.
72. Niefortunny zapis w VIII klasie: „przyjmuje cudze poglądy lub polemizuje z nimi” (III.1.1). Polemika jest zrozumiała (choć warto napisać o tym, że stosuje zasady uczciwej polemiki), ale jak uczeń ma się nauczyć przyjmowania cudzych poglądów? Czy tym rządzą jakieś reguły? Może powinno być napisane: Uczeń ustosunkowuje się do cudzych poglądów, potwierdza je, rozwija lub polemizuje z nimi.
73. Niejasny zapis w VIII klasie: uczeń „rozwiązuje postawiony problem” (III.1.2). Pewnie chodzi o jakiś problem intelektualny, nie o problem w ogóle.
74. Również w VIII klasie wprowadzony zostaje rytm akapitowy (III.1.3). Cenne, ale chyba w liceum, gdy na poziomie rozszerzonym prowadzi się kurs kreatywnego pisania.

IV. Samokształcenie

75. Wprowadzenie osobnego działu samokształcenie wydaje się zasadne, choć nie jest konieczne, bo dotyczy umiejętności bardziej ogólnej, to znaczy odbioru informacji i korzystania z nich. Jeśli już jednak taki dział się pojawił, powinien być potraktowany poważnie. Tymczasem poza wskazaniem korzystania ze słowników zapisane zostały tu same ogólniki. Pożyteczna zasada *dbania o higienę umysłową* jest bardzo mało konkretna i nie wiadomo, czego w kontekście nauki języka polskiego dotyczy. Zresztą pojawia się dopiero w siódmej klasie. Dział samokształcenie jest do tego stopnia nonszalancko potraktowany, że dwa razy powtarza się ten sam zapis „odróżnia informację o faktach od opinii”: w piątej i siódmej klasie. Skądinąd powinien się on pojawić najpóźniej w piątej klasie.

Podsumowanie:

Przedstawiony do dyskusji dokument zawiera tyle wad, że powinien zostać napisany od nowa. Nie jest spójny. Odbiera autonomię nauczycielowi. Ucznia traktuje jako biernego odbiorcę procesu edukacyjnego. Nie spełnia wymogów dydaktycznych, odbiega od współczesnej wiedzy językoznawczej, literaturoznawczej, kulturoznawczej, medioznawczej. Realizacja podstawy programowej w formie, jaka została zaprezentowana w projekcie, grozi zapaścią czytelnictwa, marginalizacją kulturalną dużej części społeczeństwa, u wielu młodych ludzi niedostatkami kompetencji komunikacyjnych wystarczających do aktywnego udziału w życiu publicznym i na rynku pracy, sprowadzeniem wartości humanistycznych, narodowych i artystycznych do katalogu bezrefleksyjnie powtarzanych formuł.

W imieniu Komisji Edukacji KNoL PAN

dr hab. Anna Janus-Sitarz prof. UJ (przewodnicząca Komisji)

8 grudnia 2016