

**UWAGI DO PODSTAWY PROGRAMOWEJ
KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA SZKOŁY PODSTAWOWEJ**

Opinię opracowałam z uwzględnieniem uwag zgłoszonych przez innych członków Zespołu Dydaktyki: dr hab. Marię Groenwald, dr hab. Jolantę Kruk i dr hab. Monikę Wiśniewską-Kin. Sformułowana jest z perspektywy dydaktyki ogólnej i odnosi się do ogólnych, zasadniczych cech dokumentu. Nawiązania do treści przedmiotowych stanowią tylko przykłady wyjaśniające ocenę. Szczegółowy komentarz do zawartości merytorycznej poszczególnych przedmiotów był w debacie publicznej przeprowadzony przez przedstawicieli dyscyplin szczegółowych.

Dokument przedstawiony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do konsultacji jest kolejną, nieudaną niestety, wersją programu kształcenia jako wyznacznika działalności szkoły. Nie wydaje się, by Autorzy projektu znali zasady konstruowania programów, a tym bardziej, by mieli świadomość istniejących na świecie podejść do konceptualizacji formy, struktury i treści takich dokumentów. W efekcie otrzymaliśmy wytwór niskiej jakości. Zawarte w nim rozproszone próby unowocześnienia mają charakter kosmetyczny, powierzchowny, słabo umocowany w pozostałych elementach, a więc pozorny.

Gdyby spróbować odpowiedzieć na pytanie, jaki zamiar reformatorski widoczny jest w tym dokumencie i po co go wprowadzono, to trzeba by wskazać widoczny nacisk na kwestie narodowe, historyczne i patriotyzm. Aczkolwiek jest to szczytny cel, to jednak niewystarczający jako uzasadnienie dla takiego przedsięwzięcia.

Choć całość projektu oceniam zdecydowanie negatywnie, jednak chcę wskazać też jego **pozytywne aspekty i mocniejsze strony**, do których zaliczam:

- pojawiające się gdzieś rekomendacje aktywnych metod kształcenia, próba podkreślenia roli aktywności badawczej uczniów, odwoływanie się do eksperymentowania, obserwacji i doświadczenia,
- dopuszczanie elastyczności w planowaniu zajęć szkolnych (metoda projektu),
- wskazywanie w warstwie deklarowanych wartości na potrzebę dostosowywania programu do możliwości uczniów, poszanowanie godności ucznia i jego podmiotowości,
- zwrócenie uwagi na znaczenie organizacji przestrzeni klasy, co było dotychczas czynnikiem pomijanym w polskiej szkole. Zwłaszcza na pierwszym etapie kształcenia wyeksponowano potrzebę otwarcia przestrzeni na swobodę korzystania z niej uczniów, zapewnienia wyposażenia służącego manipulacji i eksperymentowaniu oraz rolę warunków do pracy w

małych zespołach (zastrzeżenie budzą tu jednak dwie kwestie: 1) w minimalnym stopniu uwzględniono możliwości korzystania z mobilnych urządzeń, aplikacji edukacyjnych i środowiska wirtualnego w trakcie uczenia się, 2) na pierwszym etapie kształcenia eksponuje się głównie aspekt estetyczny przestrzeni (np. związane z posiłkami, ubiorem i uroczystościami patriotycznymi), a nie stymulujący, badawczy, eksploracyjny.

- wyodrębnienie geografii i historii jako odrębnych elementów edukacji środowiskowej na pierwszym etapie kształcenia. (Szkoda, że nadano im formę pasywną i odtwórczą: uczeń czyta proste plany, ale ich nie tworzy, rozpoznaje rodzaje opadów, ale ich nie mierzy itd.). I tak w tym zakresie wciąż wyróżniamy się ubóstwem programu w porównaniu do innych krajów europejskich.

Niestety, te walory projektu w znacznym stopniu zostają zniwelowane przez szczegółowe treści i fakt, że tuż obok rekomendacji inspirowanych współczesną pedagogiką i psychologią znajdujemy przeciwstawne do nich regulacje oraz język narzucający tradycyjny model nauczania. W ten sposób zalety zamieniają się w swoje przeciwieństwo, nadając projektowi charakter manipulacji (dokument udaje promocję aktywizacji ucznia i zmiany modelu nauczania, a przez to łatwiej w nim „przemycić” umacnianie dotychczasowego, nieadekwatnego już dziś kulturowo wzorca edukacji).

Poniżej opisuję **braki i niedociągnięcia**, z których znaczna część przenika całość dokumentu. Jest ich tak wiele, że pisanie opinii jest trudne i z konieczności skupia się tylko na najbardziej nasilonych cechach i elementach dokumentu.

1) Chaotyczność oraz niestaranność strukturalna i treściowa dokumentu

Najbardziej narzucającą się cechą proponowanej Podstawy jest chaos, którego zdumiewająca eskalacja staje widoczna w miarę czytania. Jest jasne, że dokument został przygotowany przez zbiór (bo nie zespół) osób niewspółpracujących ze sobą, z pominięciem próby jego ujednolicenia, wprowadzenia dyscypliny strukturalnej, ustalenia wiodących wytycznych i wartości pedagogicznych, usunięcia powtórzeń, skorygowania niekonsekwencji. W efekcie Polacy otrzymują od swojego Ministerstwa Edukacji Narodowej zlepek asocjacji, splecionych pomysłów, nieporządnie poupychanych wymagań i niespójnych deklaracji.

- Brak wspólnej koncepcji porządkowania zawartości poszczególnych części Podstawy. Już na pierwszej stronie cele ogólne stanowią nieuporządkowaną mieszankę wskazywanych obszarów. Dotyczą kolejno: 1. Wartości, 2. Tożsamości (ja i inni), 3. Godności własnej, 4. Kompetencji, 5. Kompetencji, 6. Wiedzy, 7. Ciekawości poznawczej, 8. Wiedzy, 9. Samopoznania i poznania innych, 10. Wszechstronnego rozwoju przez wiedzę i ciekawość poznawczą, 11. Stosunku do innych, 12. Samokształcenia, 13. Wartości. Trudno dostrzec jakikolwiek porządkujący klucz.

Po celach mamy listę najważniejszych umiejętności. Zaczęto od komunikowania się w języku polskim i językach obcych. Dalej mamy: porozumiewanie się, matematykę, korzystanie z różnych źródeł (choć podręczniki szkolne nadal są utrzymane), twórczość i naukową aktywność, technologie informacyjne, rozwiązywanie problemów, pracę w zespole i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Kolejność wątków daje się tu jakoś opanować. Ale tuż po tym następuje nie wiedzieć czemu powrót do porozumiewania się w języku ojczystym i językach obcych. I zaraz dalej rozległy fragment o czytelnictwie (z potocznymi, wybiórczymi argumentami) i kolejno: ponownie o technologii, ale też indywidualizacji, uczniach

niepełnosprawnych, edukacji zdrowotnej, patriotyzmie, tożsamości narodowej, wolontariacie i powrót do komunikacji i współpracy w grupie. Chciałoby się spytać: o co tu chodzi?

Także cele każdego przedmiotu opracowano zupełnie inaczej: w jednych przedmiotach sygnałnie, w innych dokładnie, w jednych ze wskazaniem samokształcenia, w innych bez, w jednych z podkreślaniami wagi przedmiotu, w innych z pominięciem tego wątku. Otrzymujemy w efekcie bałaganiarski „sklepik z różnościami”.

- Niejasna i niekonsekwentna struktura dokumentu. Podział na poszczególne części (w którym razi zresztą mylenie celów z treściami) w najmniejszym stopniu nie uchronił przed licznymi powtórzeniami, nawracaniem do tych samych wątków i treści, niespójnością zawartości z tytułem danej części dokumentu.

Odbiegający od tej smutnej reguły jest dobrze opisany jako interdyscyplinarny przedmiot *wiedza o społeczeństwie*. Tylko w tym jednym przypadku można mówić o przejrzystej strukturze celów (cztery obszary: wiedza i rozumienie, wykorzystanie i tworzenie informacji, rozumienie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów, komunikowanie i współdziałanie) i treści (skoncentrowanych wokół koncepcji kręgów środowiskowych). Natomiast wszystkie pozostałe przedmioty grupowane są bez żadnej kryterialnej koncepcji, co daje w efekcie nieelegancką mieszankę celów, osiągnięć, wskazówek.

- Całkowita nieprzystawalność promowanej w pierwszej części Podstawy metody projektu do całej pozostałej koncepcji programowej. Autorzy ani nie rozumieją, na czym polega metoda projektu, ani nie mają pomysłu na konieczną w przypadku jej stosowania zmianę modelu kształcenia, w którym proces dominowałby nad wynikiem, procedury poznawcze nad materiałem faktograficznym i nazewniczym, doborowi treści zapewniono by duży margines swobody, a koncepcja nauczania i uczenia się zakładałaby różnorodność osiągnięć i głęboką indywidualizację. Pisanie w przyjętej koncepcji programowej o metodzie projektu jest wyrazem nieświadomości dydaktycznej i powierzchownego, hasłowego żonglowania językiem z innych podejść do kształcenia. Trudno oprzeć się wrażeniu, że fragmenty o metodzie projektu pisał ktoś niewspółpracujący z pozostałymi Autorami.

2) Didaskalocentryzm i pozorowanie zmiany

Pomimo chaotycznych prób nasycenia Podstawy terminologią wywiedzioną z najnowszych badań psychologicznych i koncepcji edukacji opartych na aktywności uczniów, uczeniu się przez działanie i przez odkrywanie, projekt jest nadal staroświecko programocentryczny, jak w czasach, gdy poza szkołą dostępu do żadnej wiedzy nie było, a niskie tempo zmian kulturowych wymagało przede wszystkim znajomości faktów i kompetencji odtwórczych. Siła inercji programocentryzmu wynika z tęsknoty za edukacją zapewniającą absolwenta, który nie myśli samodzielnie, ślepo podąża tropem wyznaczonym przez zwierzchnika (tu: nauczyciela), nie umie stawiać pytań ani kwestionować narzucanego obrazu świata. O programocentryzmie Podstawy świadczą:

- wskazywanie programu nauczania jako jedyne go wyznacznika kształcenia w szkole. („Codzienna praca nauczyciela wyznaczona jest przez realizowany i interpretowany program nauczania, oparty na podstawie programowej”). Oznacza to, że promowana w Podstawie indywidualizacja może dotyczyć tylko tempa przyswajania narzucanej wiedzy, podmiotowość

realizuje się jedynie przez *grzeczne* wymuszanie realizacji ustalonych poza uczniem treści i wartości i *uprzejmą* indoktrynację.

- Narzucanie interpretacji Podstawy określone jako „właściwe”: nauczycielowi pozostawia się tylko „*pewną* swobodę w doborze szczegółowych treści”, ograniczając go podaniem przykładów „właściwego” odczytania, ze wskazaniem pojęć obowiązkowych i niewskazanych. Przykładowo w ramach geografii Podstawa nie tylko wskazuje, czego o płytach litosfery, wulkanach i trzęsieniach Ziemi powinni dowiedzieć się uczniowie kl. VI, ale też to, czego nie należy im wyjaśniać. Podstawa wbrew deklaracjom zamieszczanym w ogólnej charakterystyce celów okazuje się „sufitem” limitującym wiedzę dostępną dla uczniów, a dla nauczycieli narzędziem zniewolenia.

- Brak wiązania treści z życiem pozaszkolnym i doświadczeniami uczniów: szczególnie razi to w zakresie kształcenia literackiego. Dominuje tu podejście transmisyjne, a nie transakcyjne. Poza śladowym wskazaniem brak odnoszenia utworów do własnego życia, zmian perspektywy interpretacyjnej, prób wykorzystywania dzieł literackich do rozumienia własnych doświadczeń i zdarzeń społecznych. Zamiast tego dominują takie osiągnięcia, jak: uczeń „określa czas i miejsce akcji, wskazuje głównych bohaterów; czyta i recytuje z uwzględnieniem interpunkcji, intonacji, akcentów; rozpoznaje gatunki literackie; rozpoznaje w tekście literackim: epitet, porównanie, metaforę i określa ich funkcje itd.” Wśród celów osobista interpretacja schodzi na daleki plan, jeśli w ogóle jest. Zamiast dialogu z dziełem literackim mamy monolog dzieła. I to monolog w zakresach, które w kontakcie z literaturą kluczowe nie są.

- Nierespektowanie specyfiki rozwojowej dzieci i młodzieży, typowych dla nich preferencji i potrzeb. Na pierwszym etapie kształcenia położono nacisk na kontrolę zachowania i zewnętrzne kierowanie. Dzieci mają być powściągliwe, opanowane, cierpliwe, wyciszone (od ucznia oczekuje się „uważnego słuchania nauczyciela lub innych osób z otoczenia”, „wykonywania zadań według usłyszanej instrukcji”, „czekania na swoją kolej i panowania nad chęcią nagłego wypowiedzania się” itd.). Zgodnie z Podstawą edukację wczesnoszkolną ma cechować: „1) spokój i systematyczność procesu nauki; 2) wielokierunkowość; 3) dostosowanie tempa pracy do możliwości psychoruchowych każdego ucznia; 4) dostosowanie poznawanych zagadnień do możliwości percepcyjnych ucznia”. Z perspektywy specyfiki rozwojowej dzieci powinno raczej chodzić o takie dominujące charakterystyki, jak: 1) budzenie entuzjizmu poznawczego, zaciekawienia i motywacji do samodzielnego uczenia się, 2) przewaga uczenia się przez działanie, uczenia się przez odkrywanie i ekspresję twórczą, 3) indywidualizacja treści, metod i złożoności pracy na lekcjach zgodnie z potencjałem i stylem uczenia się uczniów (w tym dzieci zdolnych), 4) bogactwo metod pracy i zagadnień zgodnych z naturą dziecięcej eksploracji świata, 5) radykalna redukcja zbiorowych form organizacyjnych na rzecz poszerzania zakresu pracy zespołowej i indywidualnej we wszystkich obszarach edukacji.

Wobec młodzieży Podstawa narzuca tradycyjne akademickie metody nauczania, limitując aktywne metody badania, warunki do inicjowania własnych projektów i zamierzeń oraz ich realizacji w grupie rówieśniczej. Wszystko to jest głęboko sprzeczne z tym, co dziś wiemy o funkcjonowaniu mózgow nastolatków. Wygasza się możliwość debat, ścierania się poglądów i argumentacji, odmawia prawa do sprzeciwu, które w tym okresie biografii rozwojowej jest szczególnie ważne. Uderza też brak otwarcia w treściach na kulturę młodzieżową i najnowsze

trendy kulturowe. Nawet lektury narzuca się jako obowiązkowe, a jeśli do wyboru – to przez nauczyciela. Zdumiewający jest dobór lektur. Wydaje się, jakby Autorzy Podstawy nie nadążali z czytaniem tego, co współcześnie ukazuje się na rynku księgarskim, jest nagradzane w Polsce i na świecie, wpisywane na listy bestsellerów, czytane przez młodzież, bo „mówi” do niej i porusza jej wyobraźnię, emocje i refleksje, i chcieli nostalgicznie pozostać w kręgu tego, co niegdyś sami musieli przeczytać, będąc uczniami w szkole. Jak to się ma do podkreślanej w Podstawie konieczności rozwijania zamiłowań czytelniczych? Jak „Syzyfowe prace” Żeromskiego, „Treny” Kochanowskiego czy „Żona modna” Krasickiego mają rozpalić u współczesnej młodzieży pasję czytania?

- Słabe otwarcie na życie pozaszkolne, bieżące wydarzenia i wiedzę osobistą uczniów. Podstawa - zgodnie z klasyfikacją B. Bernsteina - jest programem typu kolekcja. Nie jest funkcjonalna, bo nie zachowuje związku z otaczającą rzeczywistością oraz praktyką życia codziennego. (Tu ponownie chwalebny wyjątkiem jest przedmiot *wiedza o społeczeństwie*, gdzie przenikanie treści szkolnych i życia uczniów jest wyraźne). Jako szczególnie wyrazisty przejaw tego ograniczenia można przytoczyć przykład osiągnięcia w zakresie czytania przewidzianego dla I etapu edukacji „czyta płynnie, poprawnie i wyraziście na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć”. Wyrazów poznanych poza szkołą widać Autorzy Podstawy nie przewidują w ciągu trzech lat nauki.

3) Indoktrynacyjny charakter w zakresie wartości i postaw

Wyraża się to w narzucaniu jednej (jedynej słusznej) interpretacji świata. W Podstawie brak zgody na różnorodność rozumienia, dyskusję nad wartościami, dokonywania wyborów. Uczeń ma być „ukierunkowany na wartości”, „skłaniany do podejmowania *odpowiednich* wyborów i decyzji”, ma „poznać wartości”. Na przykład „kształtowanie *poczucia dumy* z piękna ojczystej przyrody...itd.” – stanowi wymóg bezwarunkowy. Wymaga się „kształtowania *pozytywnych* - emocjonalnych i duchowych - więzi z najbliższym otoczeniem itd.”. Czy postawy krytyczne, sprzeciw wobec tego, czego nie akceptujemy, jest dopuszczalny? Gdzie jest miejsce na wyrażanie własnych wartości, ocen i preferencji? Dlaczego narzucać idylliczne wizje zamiast dawać szansę rozwijania zdolności do refleksji, debaty, tolerancji wobec różnic? Dlaczego zamiast dawania narzędzi budowania osobiście ważnych postaw i indywidualnych systemów wartości, wymuszać gotowe rozwiązania? Jeśli Autorzy Podstawy coś cenią, musi to bez żadnych wątpliwości i kontrowersji cenić uczeń. To orientacja wychowawcza znana nam już bardzo dobrze z uprzedniej formacji ustrojowej. Nie czas do niej powracać.

Przy analizie leksyki Podstawy widać niechęć Autorów do zgody na dyskusję czy debatę. Łączy się to z ukrytym, przenikającym całą Postawę dyskursem wychowania młodego człowieka, który nie dyskutuje, nie zajmuje własnego stanowiska, nie stawia oporu. W Podstawie słowo „szacunek” pojawia się 51 razy zazwyczaj w odniesieniu do okazywania szacunku innym, tradycji, symbolom, dobrom materialnym i przyrodzie itd., ale odwaga już tylko 2 razy, „sprzeciw” ani razu, określenie „nie zgadza się z opiniami” 4 razy, a opór dotyczy wyłącznie oporu wody i przewodnika. O doświadczeniu i odkrywaniu własnej wolności mowa jest wyłącznie w celach *etyki* (tu wątki wolnościowe są mocno podkreślone; dziękuję za to Autorom projektu tego przedmiotu). Dzieci uczą się pisania przeproszenia, ale

już nie zażalenia. Jest zatem jasne, jak moralnie ma być ukształtowany absolwent szkoły podstawowej.

4) Potoczność wiedzy leżącej u źródeł Podstawy

Całość mojej opinii dowodzi jak mizerna jest orientacja Autorów Podstawy w kwestiach pedagogicznych dotyczących: sposobów konstruowania programu kształcenia, współczesnych paradygmatów dydaktycznych, wiedzy o mechanizmach socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży. W tym punkcie przywołuję dodatkowo widoczne braki w znajomości diagnostyki i psychologii rozwojowej czy poznawczej. Choć w celach ogólnych Autorzy formułują pewne ogólne sensowne zalecenia, nie przekładają się one na sposób zapisywania osiągnięć szczegółowych. Te ostatnie mają głównie charakter umiejętności narzędziowych, związanych z transmisyjnym odtwarzaniem kulturowych znaczeń.

Autorom Podstawy zupełnie pomieszały się cele, treści i efekty kształcenia. Posługują się tymi pojęciami i operacjonalizują je na poziomie wyłącznie potocznym. Elementarna niewiedza widoczna jest też w innych elementach Podstawy. Na przykład na pierwszym etapie edukacji, a więc wobec dzieci w wieku 6/7 – 9/10, zakłada się wsparcie w „rozumieniu doświadczeń, które wynikają ze stopniowego przejścia z dzieciństwa w wiek dorastania”. W innym miejscu jest mowa o urzędzeniu stanowisk do samodzielnego eksperymentowania, ale dalej pisze się o trzech strategiach uczenia się (percepcyjno-odtwórczej, percepcyjno-wyjaśniającej i percepcyjno-innowacyjnej). Brak tu rozumienia psychologii współczesnej, tym bardziej w powiązaniu z pomysłem na samodzielne eksperymenty. To smutne, że ministerialnymi ekspertami od Podstawy programowej są osoby, których braki kompetencyjne są tak wyraźne.

5) Utrwalanie tradycyjnego modelu nauczania i transmisyjny klimat leksykalno-semantyczny

W założeniach Podstawy brakuje nastawienia na zaspokajanie takich psychicznych potrzeb uczniów, jak potwierdzanie własnej sprawczości i decyzyjności, dokonywania wyborów i samorealizacji, doświadczania wpływu na życie szkoły. Uczniowie w roli biernych wykonawców odgórnie wyznaczonych poleceń tracą możliwość doświadczenia tego, że w życiu warto być pomysłowym, samodzielnym, odważnym, konsekwentnym i z uporem dążyć do wyznaczonego przez siebie celu. Jest to kolejna po indoktrynacji konsekwencja didaskalocentryzmu, której dowodzi wiele cech Podstawy.

- Drastyczne przeładowanie materiałem kształcenia niektórych przedmiotów (prym wiedzie tu skrajnie faktograficznie rozdęta historia), co wymusza transmisyjne metody nauczania i sprawia, że sam przekaz i jego przyswajanie są pobieżne, niepogłębione, pozbawione namysłu, nastawione na krótkodystansowe zapamiętywanie.

- Faworyzowanie osiągnięć formalno-poprawnościowych, co prowadzi do odsunięcia na dalszy plan najistotniejszych kompetencji. Szczególnie daje się odczuć w zakresie edukacji polonistycznej, gdy na przykład uczeń ma mówić głównie po to, by ćwiczyć mówienie poprawne, pisać po to, by pisać poprawnie, czytać po to, by robić to z dobrą artykulacją itd.

Cały ten etap kształcenia cechuje wąskie podejście techniczne: na pierwszym miejscu stawia się poprawność formalną mówienia („mówi płynnie, stosując adekwatne pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu, wypowiada się w formie uporządkowanej, porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy”); w rozwijaniu kompetencji językowej nieobecne są cele formacyjne, a jedynie czysto instrumentalne („uczeń wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach sylaby oraz głoski: samogłoski i spółgłoski; przekształca zdania, rozróżnia części mowy, rozpoznaje i łączy wyrazy” itd.); akcentuje się naukę pisma a nie pisanie („pisze czytelnie, płynnie, w jednej linii; przestrzega poprawności ortograficznej, stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne, porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej” itd.). Również we wskazanym samokształceniu na pierwszym miejscu nie stawia się twórczości pisarskiej dzieci, ale oczekuje, że „uczeń podejmuje próby zapisu nowych samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego”. Na drugim etapie na języku polskim uczeń uczy się tworzenia wypowiedzi przede wszystkim dla „usprawniania czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych; umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych; recytacji i interpretacji głosowej tekstów mówionych, doskonalenie dykcji i operowania głosem”. Dopiero znacznie dalej, na ostatnim miejscu chodzi o: „rozbudzenie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich”.

A na czym Autorom Podstawy zależy w obszarze kompetencji komunikacyjnych ucznia i jego kultury języka? Uczeń: „identyfikuje tekst jako komunikat: informacyjny, literacki, reklamowy, ikoniczny; identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi; określa sytuację komunikacyjną; rozpoznaje znaczenie niewerbalnych środków komunikacji; rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent; zna i stosuje reguły akcentowania wyrazów; stosuje poprawną intonację; stosuje etykietę językową” itd. Czy naprawdę o to chodzi w jednym z najbardziej znaczących przejawów bycia człowiekiem? Analogiczne uwagi można sformułować do punktu „Odbiór tekstów kultury” i innych. Hierarchia ważności celów jest wyraźna, a cele ekspresyjne i osobotwórcze w ogóle nie występują.

- Ukryty w celach werbalizm nauczania i pasywność wielu sugerowanych metod: nie ratuje sytuacji natrętne stosowanie słowa „umiejętność”, również tam, gdzie nie o umiejętności chodzi - nawet oczekiwanie opartej na prostym zapamiętywaniu znajomości terminologii i nazw jest ukrywana w dokumencie pod pozorami umiejętności: „umiejętność nazywania”. Żadne „uatrakcyjniacze” i nawoływania z części poświęconej celom ogólnym i warunkom realizacji celów nie zatuszowały niezdolności Autorów poszczególnych części (dla pierwszego etapu kształcenia i przedmiotów na drugim etapie) do wyobrażenia sobie szkoły opartej na aktywnym uczeniu się.

- Dominacja leksyki typowej przekazowego werbalizmu i pasywnej recepcji uczniów: świadczy o tym nasycenie określonymi terminami treści dokumentu i niedobory w zakresie innych. Oto przykłady (w nawiasach częstotliwość ich występowania). Najczęstsze terminy opisujące osiągnięcia uczniów to: „opisuje” (179), „wskazuje” (121), „wymienia” (114), „nazywa” (42). Natomiast nomenklatura typowa dla edukacji aktywizującej jest znacznie uboższa: „bada” (13), jedynie w omówienia warunków i celach ogólnych pojawią się też terminy „badanie”, „badawczy”; „odkrywa” (2), o odkrywaniu jest jeszcze kilka razy mowa w ogólnych charakterystykach poza etyką, w której położono nacisk na ten podmiotowy element edukacji; eksploruje (0), luźne nawiązania do eksploracji występują 4 razy; „eksperyment”

(7), w celach ogólnych i ogólnych opisach przedmiotów pojawia się dodatkowych 9 razy; „dyskutuje” (6), dodatkowo dyskusja pojawia się jeszcze 5 razy w ogólnym omówieniu, „dokonuje wyboru (1) – w odniesieniu do elementów inżynierii materiałowej.

By nie być gołosłowną, przytoczę przykłady kilku przedmiotów.

Chemia, zgodnie z opisem w Podstawie „jest przedmiotem eksperymentalnym, duży nacisk położony jest na umiejętności związane z projektowaniem i przeprowadzaniem doświadczeń chemicznych” (s. 12). Czy jest tak naprawdę? Kolejne wymagania szczegółowe sformułowane są z użyciem następujących czasowników: „Substancje i ich właściwości. Uczeń: opisuje..., opisuje..., opisuje, sporządza...i dobiera metodę..., opisuje..., klasyfikuje..., posługuje się symbolami..., przeprowadza obliczenia... / Wewnętrzna budowa materii: posługuje się pojęciem ..., opisuje..., ustala liczbę..., definiuje pojęcie..., stosuje pojęcie..., odczytuje..., wyjaśnia..., opisuje..., opisuje..., opisuje..., stosuje pojęcie..., porównuje właściwości..., określa..., rysuje..., ustala..., / Reakcje chemiczne: opisuje... porównuje... podaje przykłady..., podaje przykłady, zapisuje..., dobiera..., podaje definicje..., wskazuje..., oblicza itd. Proporcja wymagań praktyczno-doświadczalnych i bierno-podawczych bez retuszu ujawnia, jak wygląda w wykonaniu Autorów Podstawy nacisk na projektowaniem i przeprowadzaniem eksperymentów na przedmiocie *stricte* eksperymentalnym.

Fizyka, wymagania szczegółowe (z Podstawy: „Wyzwaniem dla szkolnej fizyki jest dostarczanie uczniom narzędzi poznawania przyrody”): Uczeń: wyodrębnia z tekstów..., wyodrębnia i nazywa zjawisko..., rozróżnia pojęcia..., opisuje..., posługuje się pojęciem..., przeprowadza obliczenia i zapisuje wynik..., przelicza..., rozpoznaje zależność..., przestrzega BHP..., opisuje..., wyróżnia pojęcia..., przelicza jednostki..., posługuje się pojęciem..., nazywa..., wyznacza wartość..., nazywa..., posługuje się pojęciem..., wyznacza wartość..., wyznacza..., stosuje pojęcie..., rozpoznaje i nazywa..., wyznacza i rysuje..., opisuje..., analizuje..., posługuje się pojęciem..., opisuje ..., posługuje się pojęciem..., doświadczalnie (ilustruje zasady dynamiki, wyznacza prędkość, wyznacza wartość...), posługuje się pojęciem..., stosuje do obliczeń..., posługuje się pojęciem..., stosuje do obliczeń..., posługuje się pojęciem..., opisuje..., wyznacza..., wykorzystuje do opisu..., itd. Okazuje się, że również fizyka prawie nie ma związku z prowadzeniem doświadczeń i eksperymentów, a do jej rozumienia i dostrzegania wokół siebie wystarczy – zdaniem Autorów Podstawy opanować terminologię i techniki obliczeniowe. Zapewne dlatego pracownicy politechnik mówią o ogólnokrajowej zapaści wiedzy młodzieży z zakresu fizyki w Polsce.

Technika: główny nacisk położono na BHP i użycie prostych urządzeń. Brakuje elementów twórczych i refleksji, np. wyraziście obecnych w programach innych krajów nam podobnych cywilizacyjnie: stymulacji wyobraźni technicznej, wykorzystywania wiedzy technicznej i umiejętności w różnych kontekstach, rozwiązywania problemów technicznych, cyklu projektowanie - wdrażanie i ewaluacja, dostrzeganie humanistyczno-społecznych aspektów techniki, pogłębianie refleksji i krytycznego myślenia o wpływie technologii na różne aspekty życia i funkcjonowania społeczeństw.

6) Redukcjonizm

Redukcjonizm obrazują różne fatalne niedociągnięcia. Wyraża się on w cięciach, „przeoczeniach”, inercyjnej kontynuacji pominięć z poprzednich dokumentów programowych itd. Przy nacisku na wybrane cele inne, kluczowe współcześnie, są wyeliminowane. Nadmiernemu rozbudowaniu jednych treści towarzyszy wykluczenie innych, edukacyjnie bardzo istotnych.

- Braki i tematy wykluczone. Nadal prawie nie ma geometrii w klasach początkowych, po macoszemu potraktowano treści z zakresu przyrody nieożywionej przez większość edukacji w szkole podstawowej (elementów fizyki i chemii nie ma ani w klasach początkowych, ani w przedmiocie przyroda), w historii pomija się zagadnienia życia codziennego, w języku polskim literaturę współczesną itd.

- Nacisk na materiał pamięciowy wymuszający pływizację celów. Na przykład przy uderzającym natłoku faktograficznych treści jako główny cel edukacji historycznej poddano: „poznanie ważnych wydarzeń z dziejów narodu (zwłaszcza dokonań wybitnych postaci historycznych), zapoznanie z symbolami narodowymi, państwowymi i religijnymi oraz kształtowanie szacunku do nich. A można by przypuszczać, że głównym celem edukacji historycznej powinno być dostrzeganie zjawiska ciągłości i zmiany historycznej oraz wpływu przeszłości na współczesność, wykorzystywanie wiedzy o minionym codziennym życiu zwykłych ludzi, wydarzeniach kultury, nauki, sztuki, gospodarki i polityki do pogłębionego rozumienia teraźniejszości i własnego życia, czerpanie inspiracji, rozwijanie umiejętności dokonywania interpretacji zdarzeń z różnych perspektyw itp. Ubogie cele pozwalają fetyszyzować rozbuchaną faktografię polityczną.

- Brak związku między wskazywanym nazwą ambitnym obszarem treści z jego miarą zawartością. Na przykład osiągnięcia w zakresie orientacji w czasie historycznym opisane są następująco (podaję każdy z elementów, ale w wersji skróconej): „Uczeń: opowiada o legendarnym powstaniu państwa polskiego; rozpoznaje symbole narodowe i wybrane stroje ludowe; uczestniczy w świętach narodowych; wykonuje kokardę narodową, zachowuje się godnie i z szacunkiem podczas śpiewania lub słuchania hymnu; rozpoznaje i nazywa patrona szkoły, wyjaśnia pojęcie >patron<, wymienia imiona, nazwiska np. pierwszego władcy i króla Polski, obecnego prezydenta Polski, wymienia nazwę pierwszej stolicy Polski; wyjaśnia znaczenie wybranych zwyczajów i tradycji polskich; opisuje znaczenie dorobku minionych epok w życiu człowieka, opowiada historię własnej rodziny, przedstawia wybrane postacie i prezentuje ciekawostki o wielkich Polakach”. Te osiągnięcia pozostają bez związku z orientacją w czasie historycznym, rozumieniem chronologii, procesów ciągłości i zmiany historycznej.

Podobnie jest, gdy czytamy cele samokształcenia w zakresie języka polskiego: „Rozwijanie szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości / Kształcenie nawyków systematycznego uczenia się; porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania / Zachęcanie do rozwijania uzdolnień poprzez udział w różnych formach poszerzania wiedzy, np. konkursach, olimpiadach przedmiotowych i wykładach / Rozwijanie umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjną”. Trudno dostrzec jakikolwiek związek specyficzny z edukacją polonistyczną.

- Wyeliminowanie z obszaru szkoły literatury popularnonaukowej na obu etapach kształcenia. Czytanie książek poza podręcznikiem jest powiązane wyłącznie z literaturą piękną. To

bolesny i poważny w skutkach brak polskiej szkoły, podtrzymywany też przez obecną ekipę rządową.

- Wybiórczość ogólnych wskazań dotyczących wychowania: na przykład obszar działalności wychowawczej opisany po ustaleniu, że określona jest ona przez Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły, wyjaśniony jest z odniesieniem wyłącznie do wartości związanych z państwem i tradycją narodową.

- Przejawy infantyilizacji treści i celów. Są szczególnie dotkliwe na pierwszym etapie kształcenia, ale zdarzają się także w Podstawie dla starszych klas. Przykładowo, dopiero w starszych klasach przewiduje się, że uczeń: odróżnia fikcję literacką, odróżnia dialog od monologu, podaje przykłady wykorzystania zmysłów do prowadzenia obserwacji przyrodniczych, podaje nazwę i określa przeznaczenie lupy i kompasu, podaje przykłady opadów atmosferycznych, rozpoznaje rośliny i zwierzęta typowe dla poznawanych krajobrazów (zaleca się, by z uczniami tych klas wybrać się do ZOO, by poznali zwierzęta niebezpieczne; zapewne wtedy zobaczą, jak wygląda np. lew i będą go unikać); odczytuje wartość temperatury powietrza, proponuje rodzaje wypoczynku, rozpoznaje składniki przyrody żywej i nieżywej, rozumie, na czym polega błąd językowy.

- Brak nauki pisania na klawiaturze: zaleca się nieśmiało korzystanie z komputera na różnych przedmiotach i wprowadza przedmiot informatyka, ale uczniowie, którzy przecież powszechnie korzystają z klawiatury, są skazani na utrwalanie się błędnych nawyków przy pisaniu.

7) Niezręczności językowe

Na poziomie dokumentu państwowego i to takiego, w którym określa się wymagania świadczące o wykształceniu, należałoby zadbać o kulturę językową (jest ona zresztą jednym z obszarów wymaganego w projekcie wykształcenia). Tymczasem w dokumencie znajdujemy liczne mgliste określenia i niezręczności semantyczne, a czytelnikowi trudno jest ustalić, co takiego autor miał na myśli, wskazując na przykład na takie cele i osiągnięcia, jak: „umiejętność odczuwania”, „umiejętność rozumienia”, „umiejętność samodzielnego wyrażania własnych oczekiwań i potrzeb” (nie wiem, na czym może polegać niesamodzielne wyrażanie swoich potrzeb), „umiejętność identyfikowania się z grupami” (identyfikacja to mechanizm socjalizacji i element tożsamości, a nie umiejętność), „umiejętność przyjmowania konsekwencji” (chyba gotowość), „umiejętność odnoszenia się z szacunkiem” (szacunek to postawa, a nie umiejętność), „umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych” (a czy są jakieś pozaumysłowe?), osiągnięcia w zakresie funkcji życiowych człowieka (?), „osiągnięcia w zakresie odpoczynku” (?), rozwijanie w sobie poczucia tożsamości (czy można poza sobą?) itd.

Ocena ogólna

Przedstawiony do konsultacji projekt Podstawy programowej wykształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej to dokument pod wieloma względami budzący zastrzeżenia. Jako element prawnej regulacji ogólnokrajowej źle świadczy o stanie polskiej edukacji. Pod względem struktury i porządku treści jest niestaranny, chaotyczny i niedopracowany. Pod

względem merytorycznym najbardziej niepokoi pozorowanie zmiany modelu kształcenia, umacnianie tradycyjnego nauczania opartego na programocentryzmie i kierowniczej roli nauczyciela oraz nacisk na kształtowanie u uczniów cech silnie powiązanych z postawą podporządkowania władzy, orientacją na przeszłość, a osłabianiu uczniowskiej wolności, decyzyjności i tworzenia osobistego systemu wartości. To dokument zakorzeniony w potocznych koncepcjach dydaktycznych, sprzeczny z najnowszą wiedzą z obszaru pedagogiki, psychologii i socjologii oświaty, przygotowany w sposób, który mógłby być akceptowalny na poziomie wstępnych projektów nauczycielskich, ale nie na poziomie ogólnonarodowej podstawy programu kształcenia. Projekt do złudzenia przypomina model „jedynie słusznego” dokumentu państwowego z czasów peerelowskich, zapewniająca ścisłą kontrolę nad szkołą, Podstawa przeczy wypracowanym fundamentalnym założeniom na temat edukacji (*Pakt dla szkoły* 2011).