



## Pakt dla szkoły Zarys koncepcji kształcenia ogólnego

Zaproszenie do dyskusji



## PYTANIA VI KONGRESU OBYWATELSKIEGO

### Jakie są dziś nasze, Polaków, ambicje i preferencje?

Czy chcemy być solidnym międzynarodowym średniakiem, krajem na „trójkę z plusem”, zapracowanym podwykonawcą, który potrafi efektywnie wykonywać zlecenia płynące z krajów wysokorozwiniętych, konkurując z innymi kosztami produkcji? Czy też chcemy się wybić na podmiotowość rozwojową, budując stopniowo gospodarkę opartą na kreowaniu i integrowaniu różnych wartości, mając ambicje zaznaczania swej szczególności kulturowej?

Czy chcemy nadal bazować na wsobnym indywidualizmie i tolerować naszą słabość w myśleniu i działaniu zbiorowym – i w efekcie niską efektywność naszych instytucji – czy też dojrzeliliśmy już do tego, by na poważnie zacząć uczyć się empatii, komunikacji międzyludzkiej, lojalności, zaufania, współpracy, współodpowiedzialności za innych?

Czy chcemy, aby nasz system edukacji produkował dobrych, wykonawczych średniaków, obcinając skrzydła największym talentom, a jednocześnie nie podciągając słabszych, by kształtował kompetencje rozwiązywania testów, a nie problemów, by nagradzał konformizm, a nie odwagę ekspresji i osobowy samorozwój?

Czy planując absorpcję środków UE w latach 2014–2020 postawimy znowu przede wszystkim na skuteczny, ekstensywny „przerób”, dzieląc cały „tort” na odrębne kawałki, by każdy mógł coś dostać, czy też postawimy na większą spójność i prorozwojową trwałość oddziaływania projektów, z uwzględnieniem specyficznie polskich – lokalnych, regionalnych i krajowych – czynników rozwoju?



**JAN SZOMBURG**

Prezes Zarządu Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową  
Inicjator i Organizator Kongresu Obywatelskiego

# FORUM KOMPETENCJI

## Stoiska VI Kongresu Obywatelskiego

Godność i podmiotowość osoby ludzkiej

– Grupa TROP



Inteligencja duchowa – European Mentoring and Coaching Council



Wewnętrzna harmonia – International Coach Federation Polska



Obywatelskość – Centrum Edukacji Obywatelskiej



Etyka w gospodarce – Centrum Etyki Biznesu przy Akademii Leona Koźmińskiego



Współpraca i zespołowość – House of Skills



Nauka na błędach – Projekt Społeczny 2012



Rozumienie przyrody – Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Klub Gaja”



KLUB GAJA

## KLUCZOWE KOMPETENCJE POLAKÓW W XXI WIEKU

### Debata w 2012 roku

Co zrobić, by w trudnych, niepewnych i zmiennych czasach zapewnić dobrą przyszłość Polsce i Polakom? Odpowiedź na to pytanie jest często sprowadzana do marzenia o „polskiej Nokii”, do szukania określonej dziedziny produkcji, w którą należałoby zainwestować i która pociągnęłaby za sobą całą gospodarkę. Jednak mimo szeregu prób takiej dziedziny „pewniaka” nie udało się dotychczas znaleźć, a przykład „Nokii” przestaje już być zachęcający.

Najlepszą inwestycją wydaje się sfera kluczowych kompetencji jako pewnych wzorców myślenia i działania obejmujących: wiedzę, umiejętności i postawy. To one bowiem wywierają przemożny wpływ na poziom funkcjonowania całokształtu naszego życia zbiorowego – wszystkich jego dziedzin: polityki, administracji, nauki, sportu, religii, kultury, wojska, sektora pozarządowego itd. To sposób naszego funkcjonowania we wszystkich tych dziedzinach decyduje o rozwoju naszego kraju i jego konkurencyjności. Pytanie o strategię kompetencyjną Polski i Polaków dotyczy trzech płaszczyzn:

- co zmienić (wzmocnić lub wygubić) w naszym specyficznym, historycznie odziedziczonym zasobie kulturowo-mentalnym (w naszych kodach kulturowych), czyli w sferze swego rodzaju metakompetencji?
- jakie uniwersalne kompetencje cywilizacyjne wynikające z wyzwań przyszłości w nas rozwijać?
- jakie kompetencje szczegółowe, wynikające z przyjętej przez nas filozofii rozwoju i konkurowania budować?

Odpowiedzi na te pytania chcemy szukać w publicznej debacie z udziałem partnerów z różnych sfer i dziedzin. Jednocześnie kilka kluczowych kompetencji uznanych w tej debacie za krytyczne dla dalszego rozwoju społeczno-gospodarczego chcemy „rozpracować” szczegółowo, pokazując ich rozumienie, sens i znaczenie, a także definiując drogi i sposoby ich budowania, w tym w szczególności w sferze szeroko rozumianej edukacji (formalnej, nieformalnej i pozaformalnej). Każdej z nich będzie dedykowana osobna konferencja i książka. Cały cykl tej refleksji kompetencyjnej zostanie podsumowany na VII Kongresie Obywatelskim pod koniec 2012 r.

Organizacje i instytucje zainteresowane zapraszam do kontaktu z Panią Sylwią Klofczyńską (sylwia.klofczynska@ibngr.pl, tel. 58 524 49 48).

JAN SZOMBURG

Prezes Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową  
Inicjator i Organizator Kongresu Obywatelskiego

ZOFIA AGNIESZKA KŁAKÓWNA  
PIOTR KOŁODZIEJ  
JANUSZ WALIGÓRA

**Pakt dla szkoły.  
Zarys koncepcji  
kształcenia ogólnego**

Zaproszenie do dyskusji



GDAŃSK 2011

WOLNOŚĆ I SOLIDARNOŚĆ NR 40

© Copyright by  
Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową  
ul. Do Studzienki 63  
80-227 Gdańsk  
tel. cent. 58 524-49-00  
fax. 58/524-49-08  
www.ibngr.pl  
email: ibngr@ibngr.pl

Redaktor serii: JAN SZOMBURG  
Redaktor naukowy: ZOFIA AGNIESZKA KŁAKÓWNA

Projekt graficzny i skład: TATASTUDIO

ISBN: 978-83-7615-076-5

CIP – Biblioteka Narodowa

Kłakówna, Zofia Agnieszka  
Pakt dla szkoły : zarys koncepcji kształcenia  
ogólnego : zaproszenie do dyskusji / Zofia  
Agnieszka Kłakówna, Piotr Kołodziej, Janusz  
Waligóra. - Gdańsk : Instytut Badań nad Gospodarką  
Rynkową, 2011. - (Wolność i Solidarność ; nr 40)

# Spis treści

## WPROWADZENIE

- 5–7 **Pakt dla szkoły: zakres podejmowanych rozważań i proponowanych rozwiązań**

## CZĘŚĆ I

- 8–27 **Pakt dla szkoły: sytuacja aktualna – rozpoznania elementarne**  
(ZOFIA AGNIESZKA KŁAKÓWNA)

Oczekiwania społeczne jako przestrzeń sporów i niezgody  
oraz koniecznej kampanii informacyjnej

Przywracająca porządek „silna ręka” centrali

Wdrukowane przeświadczenia

Specyfika edukacji formalnej: powszechna,  
obowiązkowa, masowa

Podmiotowość – autentyzm – samodzielność  
w edukacji formalnej

Istota i funkcja szkoły ogólnokształcącej

- 28–52 **CZĘŚĆ II**

**Pakt dla szkoły: tradycja wielkich polskich reform  
oświatowych jako punkt odniesienia dla współczesnej  
koncepcji edukacji szkolnej**

(PIOTR KOŁODZIEJ)

Wielkie reformy w czasach wielkich przełomów

Siedem podstawowych obszarów reformy

Z doświadczeń reformy oświeceniowej

Z doświadczeń reformy międzywojennej

Od założeń do realizacji, czyli błędy, których trzeba uniknąć

Z doświadczeń reformy oświatowej w III RP

- 53–56 **CZĘŚĆ III**

**Pakt dla szkoły: konkluzje i postulaty**

(RED. WSPÓLNA)

## CZĘŚĆ IV

### 57–65 **Pakt dla szkoły: projekt Założeń fundamentalnych**

(RED. WSPÓLNA)

**Założenia fundamentalne: istota – funkcja – konstrukcja**

Czym są *Założenia fundamentalne*?

Jaką powinny pełnić rolę?

Jaka powinna być konstrukcja (porządek) dokumentu?

Do kogo dokument ma być adresowany?

**Założenia fundamentalne (tekst)**

**Objaśnienia**

## CZĘŚĆ V

### 66–82 **Pakt dla szkoły: przykłady rozwiązań w zakresie języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej**

(JANUSZ WALIGÓRA)

**Model praktycznej realizacji założeń fundamentalnych**

Pierwsza reguła ogólna: zaciekawić

*Rozwiązanie przykładowe*

Druga reguła ogólna: wyeksponować problem

*Rozwiązanie przykładowe cd.*

Trzecia reguła ogólna: zaprojektować układ kontekstualny

*Rozwiązanie przykładowe cd.*

Czwarta reguła ogólna: szukać sposobów porządkowania

*Rozwiązanie przykładowe cd.*

Piąta reguła ogólna: rozwijać samodzielność

*Rozwiązanie przykładowe cd.*

Szósta reguła ogólna: rozwijać kompetencję językową

*Rozwiązanie przykładowe cd.*

# Pakt dla szkoły: zakres podejmowanych rozważań i proponowanych rozwiązań

**P**rzestawiamy dalej rezultaty namysłu nad problemami, które dotyczą jakości edukacji. Ze względu na tę kwestię definiujemy istotę i funkcje szkoły ogólnokształcącej traktowanej jako główny segment edukacji formalnej, tj. takiej, której zasady – na mocy zapisów w *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, rozwijanych szczegółowo w *Ustawie o systemie oświaty* – wynikają ze zobowiązań państwa wobec obywateli.

W związku z tak określonym celem rozważamy konsekwencje wyprowadzane z charakterystyki szkoły ogólnokształcącej nastawionej na realizację wspomnianych zapisów, a wyrażające ideę powszechnego, obowiązkowego, masowego kształcenia.

Podjętą refleksję rozwijamy, analizując równocześnie współczesną nam sytuację cywilizacyjną i wyzwania, które ona stawia, w kontekście (1) globalizacji i lokalności oraz (2) opresywności informacyjnej i gwałtownego rozwoju technologii informatycznej, które stanowią nasze *signum temporis*.

Jest oczywiste, że szkoła nie działa w próżni. Historyczno-cywilizacyjno-kulturowy kontekst zdecydowanie określa społeczne, zarówno wspólnotowe, jak partykularne, w tym całkiem indywidualne, oczekiwania wobec państwa. W tym wobec firmowanej przez państwo edukacji. Odnotowujemy główne opcje takich oczekiwań.

Referujemy przy tym wyniki studiów nad trzema największymi polskimi reformami szkolnymi (z czasów Komisji Edukacji Narodowej, z XX-lecia międzywojennego i tej po 1989 roku, łącznie z jej ostatnią odsłoną). Wnioski wyprowadzane z tych studiów upoważniają do konstatacji, że każda z wymienionych reform w pewnym momencie – z powodów niekoniecznie historyczno-politycznych, lecz merytorycznych, organizacyjnych lub socjologiczno-psychologicznych – załamy-

wała się, ulegała wypaczeniu, czasem wyradzając się wręcz w swoje przeciwieństwo.

Pytamy zatem o miejsca „wrażliwe” tych załamania. Analizujemy ich przyczyny i z takiej analizy wyprowadzamy wnioski dotyczące warunków bezwzględnych powodzenia jakiegokolwiek reformy edukacji szkolnej.

Pragniemy zwrócić uwagę wszystkich zainteresowanych, że istnieje poważna i głęboko zobowiązująca tradycja polskiego myślenia o funkcjach i zadaniach szkoły, w tym o warunkach reformowania oświaty. Niestety, jest ona rzadko przywoływana w takich aspektach, w których można by z niej skorzystać dziś. Eksponujemy te możliwości. Wydaje się bowiem, że reformowanie szkoły pod prąd kulturowej tradycji jest w przedbiegach skazane na niepowodzenie, nawet jeśli zważyć na tempo i charakter współczesnej nam zmiany cywilizacyjnej i medialnej rewolucji.

Na tym tle określamy i uzasadniamy istotę oraz funkcje szkoły ogólnokształcącej, jakiej Polsce potrzeba – według naszej wiedzy teoretycznej, studiów z zakresu historii oświaty, doświadczenia praktycznego i analizy rozmaitych znaczących uwarunkowań – w aktualnej sytuacji cywilizacyjnej. Formułujemy odpowiednio do tego fundamentalne założenia edukacyjne i objaśniamy ich sens.

Przedstawiamy następnie:

- konkretne rozwiązania i projekty dokumentów lub fragmenty oczekiwanych dokumentów,
- gruntownie przemyślane postulaty dotyczące kwestii, które wymagają rozwiązań systemowych i są zależne od ustawodawcy,
- przykłady sposobów przekładania przedstawianych zapisów na konkretne działania.

Przykłady odnosimy do języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej. Z przekonaniem jednak, że możliwe jest korelowanie z nimi także innych obszarów analizowanego segmentu edukacji. Wszystko to tworzy zarys „paktu dla szkoły”.

Przedstawiany materiał traktujemy jako punkt wyjścia do „paktowania”, czyli do poważnej i rzetelnej dyskusji, do negocjacji i umów społecznych, budowanych wokół wyrażenie uzasadnianych i objaśnianych koncepcji. Czynimy to z nadzieją, że w rezultacie takich dyskusji o konkretnych rozwiązaniach możliwy jest rodzaj porozumienia i społecznej zgody, wyrażającej się zrozumieniem funkcji szkoły i sensu kształcenia ogólnego w dzisiejszej sytuacji cywilizacyjnej i wobec niepokojąco marnej – wbrew optymistycznym statystykom – jakości tego kształcenia.



Nasze opracowanie powstawało niezależnie od innych inicjatyw nastawionych na problemy edukacji. Ucieszył nas więc fakt, że podczas I Kongresu Edukacji Polskiej (5–6 czerwca 2011) minister Michał Boni zachęcał do zawiązania „paktu dla edukacji”. Mamy nadzieję, że nasz „pakt dla szkoły”, jako spójna i samoistna całość, może być wsparciem dla tej cennej inicjatywy.

# Pakt dla szkoły: sytuacja aktualna – rozpoznania elementarne

## Oczekiwania społeczne jako przestrzeń sporów i niezgody oraz koniecznej kampanii informacyjnej

Nasza przestrzeń publiczna nasycona jest wypowiedziami, które wyraziście formułują oczekiwania wobec szkoły, na ogół jednak nie wychodząc poza ich aspekt życzeniowy. Perspektywą i warunkami realizacji rozmaitych modeli edukacyjnych wyobrażenia społeczna w swej powszechności raczej się bowiem nie zajmuje, a jeśli już, to albo w nieznacznym stopniu, albo sugerując przemoc nakazu (młodzi uczą się wszak od starszych, którzy „wiedzą lepiej”; z góry lepiej widać, więc i ministerstwo wie lepiej). O przykładach i skutkach będzie mowa dalej.

Oczekiwania wobec szkoły wyrażane są w wystąpieniach polityków, w rządowych raportach (por. raport *Polska 2030* czy raport *Młodzi 2011*), w dziennikarskich tekstach prasowych, w czasopismach branżowych adresowanych do nauczycieli, we wpisach na najrozmaitszych internetowych forach, w publikacjach instytucji w jakimś stopniu zainteresowanych edukacją (por. prace Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową) czy w raportach instytucji specjalnie do zajmowania się sprawami oświaty powołanych (por. *Raport o stanie edukacji 2010* przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych). W każdym razie na potrzeby tego opracowania wymienione źródła były pilnie analizowane.

Edukacja szkolna należy poza tym, na równi chyba z pogodą, do najpopularniejszych tematów w towarzyskich rozmowach, co nie jest tu konstatacją żartobliwą. Powszechne bowiem zainteresowanie szkołą, zwłaszcza że z reguły powierzchowne, ma niebagatelne znaczenie, gdy mowa o reformowaniu oświaty. Może bowiem kreować sferę zgody i niezgody, akty społecznego wsparcia i oporu.

Wśród poddawanych tu namysłowi oczekiwań eksponowane jest – z jednej strony – marzenie o takim rozwoju intelektualnego potencjału i twórczych możliwości edukowanych obywateli młodszych i starszych, żeby w rezultacie nie tylko cywilizacyjnie – czytaj: pod względem gospodarczym i względami pochodnymi – dogonili oni pierwszych w świecie, ale wręcz ich wyprzedzili, żeby nie zajmowali się wdrażaniem i powielaniem cudzych odkryć, lecz byli tymi, od których inni kupują pomysły, rozwiązania, patenty, a przede wszystkim, żeby zdolni byli na podstawie swego wykształcenia tworzyć Polsce lepsze warunki startowe w gospodarczych relacjach międzypaństwowych. To marzenie wynika z myślenia o gospodarce w kategoriach globalizacji i wolnego rynku.

Obywatelskość jest w tej opcji pojmowana jako staranie o gospodarczą koniunkturę i konkurencyjność państwa. Edukację tego rodzaju trzeba kształtować w powiązaniu z ofertami rynku pracy.

Edukacja formalna, a więc firmowana przez państwo, miałaby wobec takiego oczekiwania stawiać na kształtowanie postaw i zachowań, które sprzyjają kreatywności, innowacyjności, intelektualnej elastyczności, mobilności, gotowości dostosowywania się do zmiennych warunków, wymagań i potrzeb.

Nieodzownym elementem tego nastawienia w edukacji byłaby znajomość języków obcych, biegłość w korzystaniu z coraz bardziej doskonalących się mediów informatycznych, umiejętność krytycznej analizy informacji, współdziałania i podejmowania decyzji, a także rozwijanie dyspozycji komunikacyjnych, poczucia własnej wartości, gotowości do empatii, ale też do asertywności i konkurencji itp.

Ze strony edukowanych rewers tych oczekiwań i ich motywację stanowią marzenia o dobrze płatnej, interesującej pracy. Taka relacja wyraźnie u nas szwankuje. Indywidualny wysiłek edukacyjny nie przekłada się na miejsca pracy. Jakość i charakter uzyskanego wykształcenia nie odpowiadają potrzebom rynku. Wykształcenie przestaje znaczyć. Dobre są tylko statystyki dotyczące poziomu skolaryzacji. Szkoła jednak staje się w takiej sytuacji przechowalnią.

W społecznych oczekiowaniach wobec firmowanej przez państwo edukacji wyraziście i mocno zarysowują się też oczekiwania zupełnie innej natury. Takie, które nastawione są głównie na pielęgnowanie pojęcia ojczyzny i patriotyzmu oraz kształtowanie tożsamości wyrażanej poprzez określony zestaw mitów i symboli zakorzenionych w pamięci o narodowej martyrologii i narodowej wielkości. Z tak pojmowanym modelem edukacji wiąże się przekonanie o konieczności przedstawiania w szkole wypróbowanych wzorców zachowań, a zwłaszcza z dawna ustalonych i systematycznie powielanych sposobów wartościowania świata.

Ten model również deklaruje kształtowanie wyrazistego poczucia obywatelstwa, które związane jest na ogół z gotowością wylicznania na wzór muzealny spisu wartościowych dzieł, znaczących nazwisk i dokonań z narodowej przeszłości jako podstawy tożsamościowej dumy i poczucia wartości. Niezależne od wyznawanego modelu edukacyjnego powszechniejsze wsparcie może ta opcja uzyskać zawsze w sprawach obowiązkowego – co wcale nie oznacza czytanego – spisu lektur.

Inną jeszcze opcję kreują oczekiwania, które wywoływane są przez myślenie ściśle pragmatyczne, wyrażające się z jednej strony troską o to, by wszystkie prace, które są w przestrzeni społecznej do wykonania, były wykonane i by – brutalnie mówiąc – był ktoś gotów je porządnie i na czas wykonywać. To jest w zasadzie opcja nieco wstydliva. Wstydlivość wynika z przekonania, że chciałoby się, by cały naród był solidnie wykształconą elitą, a jednak ktoś musi wykonywać najprostsze prace fizyczne i angażowanie do tego starannie kształconej elity wydaje się co najmniej demoralizujące, a w każdym razie deprecjonuje wartość wykształcenia. Jak ta sfera potrzeb działa obecnie w innych krajach Unii – nietrudno się zorientować. Pragmatyzm beneficjentów takiej edukacji dotyczy pewności co do uzyskania pracy i w miarę godziwych zarobków.

Nie wydaje się natomiast wstydlive, lecz akurat z gruntu racjonalne, oczekiwanie, by honorować rzetelne szkolnictwo zawodowe, choć usługi rzemieślnicze, związane na przykład z naprawami rozmaitych rzeczy i tym samym przedłużające ich użyteczność, mogą się okazać sprzeczne z interesem korporacji produkujących szybko niszczący asortyment, co napędza ruch w biznesie.

Nie brak też wśród referowanych oczekiwań świadectw myślenia o renesansowym nieledwie rozwoju człowieka, o koniecznej rozległości horyzontów i dostępu do humanistycznego myślenia. Dowodem takich tęsknot jest choćby skierowane do MEN żądanie, by obowiązkowo wprowadzić do gimnazjum naukę łaciny, bez której „nie ma mowy o wykształceniu”. Tekst odpowiedniej petycji krążył w Internecie. Niejedna rada uniwersyteckich wydziałów go poparła. Protestów, które wskazywałyby niestosowność myśli o centralnym i nakazowym trybie ewentualnego wprowadzania w życie tego rodzaju postulatów, nie odnotowano.

W publicystyce pojawiają się też diagnozy dotyczące jakości aktualnego poziomu kształcenia ogólnego utrzymane w duchu wręcz katastroficznym. Spoza wiarygodnego i momentami porażającego opisu rejestrowanych w nich nastawień wobec edukacji ogólnej przebija nuta nostalgii za „dawnym, wyposażającym w wiedzę” liceum, które pozytywnie odróżniało polską szkołę od zagranicznych i w którym uczniowie „Reja czytali w oryginale”, podczas gdy ich angielscy koledzy Szekspira w oryginale czytać nie byli zdolni. W kontekście takich jeremiad warto

zaznaczyć, że młodzież przychodzi do szkół, które po prostu są. To nie młodzież stworzyła aktualny system szkolny. Autorzy tego rodzaju lamentacji najchętniej przywróciliby szkole ogólnokształcącej *status quo ante*<sup>1</sup>. Naturalnie jest to niemożliwe. Nie tylko dlatego, że nie wchodzi się dwa razy do tej samej rzeki, że diametralnie zmieniło się nasze otoczenie cywilizacyjno-komunikacyjne, ale też dlatego, że i przedmiot nostalgii trudno uznać za rzeczywisty ideał. Z reguły bowiem chodzi w nim o rezultaty uczenia pojmowanego jako proces bierny. Dokładniej będzie jeszcze o tym niżej. Kłopot polega zaś na tym, że w odpowiedzi ministerstwa na wspomnianą tu jeremiadę pobrzmiwa zapowiedź i mocna wiara w dobroczynne skutki coraz poważniejszego utrwalania organizacji tak właśnie rozumianego procesu<sup>2</sup>.

Dla niezbędnej równowagi należałoby z pewnością dopisać marzenie o takim rozwoju intelektualnego potencjału i twórczych możliwości edukowanych obywateli młodszych i starszych, żeby w rezultacie byli gotowi odpowiedzialnie i w miarę dostępnej wiedzy, z pewną dozą pokory, jak najrzetelniej oceniać ewentualne skutki podejmowanych przez siebie działań i proponowanych rozwiązań oraz w pewnych sytuacjach od kuszących projektów odstępować. Skutki przeświadczeń, że ważność zakładanego celu uświęca sposoby działania, historia notuje przecież aż nadto boleśnie i jednoznacznie.

Tak formułowane marzenie jest tożsame z przekonaniem o nadrzędnym dla ludzkiej tożsamości znaczeniu rozpoznań dotyczących istoty kultury – jej siły, wszechobecności, ale i pułapek. Na przykład tych, które służą wytwarzaniu zgubnych ideologii, angażujących w służbę – bywa – największe umysły swoich czasów.

Eksponując różnorodność wyliczonych tu opcji, które formułują oczekiwania wobec realizowanej przez państwo edukacji, nie pretendujemy do zestawienia ich wyczerpującej listy. Chcemy raczej zwrócić uwagę na rozrzut i jakość wyobrażeń dotyczących zakładanych powinności szkoły. Przy powszechności obowiązku szkolnego z natury niejako pozostają one ze sobą w sprzeczności, co musi powodować, i powoduje, gwałtowne, choć często okazjonalne tylko, spory. Szkoła stanowi przecież tylko jeden z elementów kulturowego kontekstu. Wpływa na ten kontekst, ale jest też przez ów kontekst mniej lub bardziej jednoznacznie określana.

Dla współczesnej nam polskiej szkoły nie jest więc bez znaczenia fakt, że od 20 prawie lat poddaje się ją permanentnej reformatorskiej prowizorce. Że jest to

1 Zob. np. A. Świątek, *Licea niekształzące*, „Polityka” 2011, nr 40.

2 K. Hall, *Cierpliwości!*, „Polityka” 2011, nr 41.

– mimo najlepszej woli reformatorów – jednak tylko prowizorka, udowodnimy dalej, a że nie jest oparta na rzetelnych studiach, wskazuje wspomniana wyżej odpowiedź ministerstwa na krytykę aktualnej jakości kształcenia.

Tak samo zresztą nie pozostają dla reformowania szkoły obojętne nawyki myślenia charakterystycznego dla minionego ustroju. Ich niewątpliwym świadectwem jest choćby opisane poprzednio oczekiwanie trybu wprowadzenia nauki łaciny.

### **Przywracająca porządek „silna ręka” centrali**

W takiej sytuacji kierunek oświatowych zmian ostatnio w Polsce wdrażanych przestaje w zasadzie zdumiewać. Choć wyrodził się w przeciwieństwo marzeń formułowanych po roku 1989 i jest najzupełniej chybiony, odznacza się absolutną typowością doraźnych akcji ratunkowych. Bywa bez wątpienia proveniencji szlachetnej, ale też i zgola przeciwnej, gdy przeważa interes partyjny.

Decyzje podobne w wyrazie, a nieobliczalne w poziomie deprecjonowania szkoły, podejmowało w każdym razie paru kolejnych ministrów oświaty, niezależnie od politycznych opcji reprezentowanych przez rządy, z których upoważnienia działali. Jest to sposób reformowania, który sprowadza się do wiary w sprawczą moc centralnego dekretoowania „w sprawie”.

Niezależnie od interesów politycznych wiara taka stanowi zwykle wyraz dobrze i powszechnie znanej, potocznej receptury wychowawczej. „Silna ręka”, „krótkie trzymanie”, konkretne, jasno wskazane zadania, z których się zainteresowanych ostro i konsekwentnie rozlicza, każdego „wyprowadzą na człowieka”.

Drugi, w zasadzie nieodłączny, składnik referowanych przeświadczeń potocznych stanowi wiara w edukacyjną moc gadżetów i sztuczek. Funkcję gadżetu-przyspieszacza czy wyzwalacza edukacyjnego dawniej stanowić mogła na przykład – jak w dziewiętnastowiecznej książeczce Hoffmanna dla niegrzecznych dzieci – różdżka, a według dzisiejszych oczekiwań – stosowanie tzw. aktywizujących metod kształcenia oraz komputer i powszechna komputeryzacja szkół.

Problem dostępności i stałego używania w szkole komputerów, ze wszystkim, co umożliwiają, wywołuje mimo wszystko ambiwalentne reakcje. Jest jasne, że specyfika świata, który stanowi naturalne środowisko i określa sposoby bycia oraz działania uczniów, szkole nie mogą być obojętne. Nie ma też sensu ani potrzeby zwracania kijem rzeki. Warto raczej pamiętać, że wielkie korporacje handlowe bez ustanku i za wielkie pieniądze badają zachowania dzieci i młodzieży, by w rezultacie werbować klientów i opłatywać ich siecią swych propozy-

cji<sup>3</sup>. Szkoła tym bardziej powinna liczyć się z tym, jak zwykli działać jej uczniowie w pozaszkolnym czasie<sup>4</sup>.

Narzędzie jednak, choćby i najdoskonalsze nawet, nie może zastąpić uczenia się, które – jak powie badacz mózgu – „zachodzi w głowie”. W każdej pojedynczej głowie osobno, więc u każdego nieco inaczej, w nieco innym czasie, w nieco innym tempie i z nieco innym rezultatem. Z narzędzi trzeba umieć sensownie korzystać i umieć się wobec nich dystansować.

Uczenie się wymaga poza tym cierpliwości, ciszy, namysłu, odpowiedzialności za rezultat formułowanych sądów i podejmowanych działań. Z wszelką pewnością warto więc przestudiować w omawianym kontekście argumenty neurobiologa, który twierdzi, że w klasach od pierwszej do czwartej, a nawet i później „komputer nie jest potrzebny”<sup>5</sup>. Píše on:

W tym okresie szkolnym należy opanować bardzo podstawowe umiejętności, jak czytanie, pisanie, liczenie, znajomość otoczenia (to znaczy rzeczy i miejsc otaczających dzieci). Uczzone, czy ćwiczzone, są także jeszcze ważniejsze zdolności: słuchania i pozwolenia, by ktoś się wypowiedział, koncentracji na jednej rzeczy, dyscypliny (żeby nie zaczynać mówić czy biegać, kiedy akurat mamy ochotę) i współpracy<sup>6</sup>.

W wydanej niedawno książce o możliwościach i roli komputera w szkole pada pytanie:

Czemu gdy uczniowie wchodzi do szkoły, muszą cały swój świat zostawiać za progiem? Skoro uwielbiają Facebooka, You Tube’a, lubią blogować, a do lekcji używają Wikipedii, wypada przeciągnąć te narzędzia *na jasną stronę mocy*<sup>7</sup>.

Wydaje się to przekonujące i wiele z podawanych w książce przykładów zachęca do takiego sposobu traktowania komputera w szkole. To wcale jednak nie uchyla pytania, czy czasem nie byłoby dobrze właśnie, by uczniowie rzeczywiście „cały ten zgiełk” swego pozaszkolnego świata zostawiali za drzwiami.

.....

3 Zob. np. M. Lindstrom, *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to, co lubią*, przeł. A.M. Kawalec, Świat Książki, Warszawa 2005.

4 A. Pezda, *Koniec epoki kredy*, Agora SA, Warszawa 2011.

5 M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, PWN, Warszawa 2008, s. 289.

6 Ibidem, s. 289.

7 A. Pezda, *Koniec epoki kredy*, op.cit., s. 17.

Tylko jaka w takiej sytuacji powinna być szkoła, co ma oferować, żeby mogła być konkurencyjna wobec uwodzicielskiej orgii nieskończenie wielu możliwości, inicjatyw prędko porzucanych na rzecz nowych pomysłów, hałasu i pośpiechu? Bezwzględne naśladowanie i powielanie w szkole wzorów zachowań i działań charakterystycznych dla kultury popularnej, traktowanie szkoły jako miejsca, w którym przedłuża się zachowania pozaszkolne, nie ma większego sensu.

## Wdrukowane przeświadczenia

Tymczasem dzisiejszy sposób reformowania naszej szkoły najwyraźniej ujawnia się w języku, za pomocą którego reformy te są charakteryzowane. Jeden z ministrów pisze w instrukcji do recenzentów przygotowywanej akurat nowej podstawy programowej (maj 2008):

Autorzy nowej podstawy są zdeterminowani, by opisać, czego szkoła **ma** na każdym etapie kształcenia **nauczyć** przeciętnego ucznia [wyróżnienie pochodzi od ministra].

Niezależny recenzent ma zatem sprawdzić, czy autorzy podstawy wykonali zlecenie ministerstwa. Nie oczekuje się tu obiektywizmu merytorycznego.

W wywiadzie prasowym innego ministra czytamy:

My proponujemy bardzo solidny, przynajmniej **czteroletni kurs akademicki, a potem spokojną naukę myślenia** [*sic!*]. Dziś **podstawa programowa jest pisana jak koncert życzeń**. W przyszłości **ma ona być zbiorem wymagań. Uczymy przede wszystkim tego, czego można na pewno nauczyć**. Minister mówi też: „Historia **będzie wykładana**, tylko w całkiem nowy sposób” oraz: „Historii starożytnej **trzeba będzie nauczyć** w gimnazjum<sup>8</sup>.”

Autor podstawy programowej z zakresu języka polskiego pisze natomiast (czerwiec 2008):

Wymagania dotyczą **konkretnej wiedzy i konkretnych umiejętności, do których przekazania zobowiązuje się polska szkoła**.

I dalej wszystko w tej stylistyce: „szkoła ma nauczyć”, „nauczyciel ma przekazać”, jakaś wiedza „będzie wykładana”, „szkoła się zobowiązuje do przekazania”.

.....

8 „Dziennik”, 6 maja 2008, wyróżnienia nasze.



Otrzymujemy opis charakterystyczny dla motywowanej z zewnątrz, zakorzenionej w behawioryzmie tresury czy drylu. Istnieje oto jedna, niepodważalna prawda, wiedza *constans*, gotowa. Wystarczy ją przesunąć z jednej głowy do drugiej lub z książki do głowy.

Kto by zechciał prześledzić najrozmaitsze wypowiedzi na temat oświaty, w tym teksty prasowe, znajdzie w nich zatrzęsienie powtórzeń tych właśnie formuł. Pojęcie „przekazywania wiedzy i umiejętności” bije frekwencyjne rekordy. Także całym świeży raport *Młodzież 2011* operuje zdaniem:

Przyjmujemy tu stanowisko, według którego do podstawowych funkcji szkoły należy **kształcenie – przekazywanie** uczniom wiedzy i umiejętności przewidzianych w programie nauczania<sup>9</sup>.

Świadczy to, jak można sądzić, o zastarzałych, latami wdrukowywanych przeświadczeniach na temat bierniej natury uczenia się.

Demonstrowany język opisuje uczenie się właśnie jako proces bierny, więc pozostaje w całkowitej sprzeczności z tym, co na temat uczenia się mówią dostępne dziś rezultaty neurobiologicznych badań ludzkiego mózgu, ale też z rozlicznymi deklaracjami na temat przywracanej uczniom i nauczycielom podmiotowości.

O takim pojmowaniu edukacji neurobiolog, badacz mózgu, pisze:

Każdy zna lejek norymberski. Przystawia się go do głowy, mniej więcej w środku, i wlewa do niego wszystko to, czego chcemy się nauczyć. Wszystkie treści, jak płyn z butelki, wchodzi bezproblemowo do naszej głowy. Cóż za praktyczne urządzenie! Niestety, lejek norymberski nie istnieje<sup>10</sup>.

W marzeniu o lejku norymberskim: „Problem uczenia się zostaje [...] sprowadzony do problemu transferu treści z zewnątrz do wewnątrz”<sup>11</sup>.

Kontynuację tej myśli stanowi w cytowanej książce *passus*:

*Jak mam to sobie wbić do głowy?* pyta niejeden uczeń. Domniemana odpowiedź: im bardziej kolorowo i żywo, im śmieszniej i bardziej w formie zabawy, im bardziej interaktywnie i konkretnie przedstawimy treści, których [ktoś] ma się nauczyć, tym skuteczniej się ich

.....  
9 *Młodzież 2011*, raport KPRM, s. 216, wyróżnienie nasze.

10 M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, op.cit., s. 15-16.

11 *Ibidem*, s. 16.

nauczycy [...] metafora biernego uczenia się dzięki cudownemu lejkowi dziś przekłada się na olbrzymi rynek produktów multimedialnych, komputerów i oprogramowania służącego uczeniu się<sup>12</sup>.

Warto sprawdzić, jak czytają cytowany fragment książki Spitzera studenci aspirujący dziś do roli nauczycieli. Otóż zwykle, całkiem wbrew intencji tekstu, jako dyrektywę skutecznego działania. Oznacza to, że „wbito” im do głowy obowiązującą akurat „prawdę” na temat metod aktywizujących, ale prawda ta nie została poddana żadnej refleksji. Zostali czegoś nauczeni, ale nie nauczyli się namyślać nad wyuczonym. Nie czytają tego, co napisane, lecz to, co – jak sądzą – może być napisane w tej kwestii, a więc czego ich wyuczono na zasadzie zewnętrznego sterowania.

Podobnie funkcjonuje mit „wspólnego kodu kulturowego”. Wszystkie badania alarmują, że czytelnictwo upada, ale w przestrzeni społecznej stale krąży zaklinanie rzeczywistości za pośrednictwem tezy o scalającej naród roli konkretnych lektur. Siła mitu opiera się nawet zdarzeniom na stadionach i bezczeszczonym pomnikom oraz tzw. „polszczyźnie rzeczywistej”<sup>13</sup>.

Z szansę na zastosowanie u nas lejka norymberskiego nobilitują sugestie formułowane w *Raporcie o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, gdy ich autorzy podkreślają obliczoną w zasadzie na działanie takiego lejka rolę nowej podstawy programowej i ideę połączenia w jeden ciąg gimnazjum z liceum<sup>14</sup>. Czytamy:

pewne nadzieje budzi scalenie programowe, zwłaszcza gimnazjum i liceum ogólnokształcącego, potraktowanie sześciu lat jako jednego dużego etapu kształcenia” (s. 11) oraz: „widoczne jest znaczenie nowej podstawy programowej dla podniesienia jakości edukacji w Polsce i związane z nią nadzieje (s. 12).

Równocześnie w ministerialnych deklaracjach nieraz podkreślana była wola obdarowywania szkoły swobodą. Minister mówi:

Powtarzam do znudzenia: trzeba mieć zaufanie do szkół” i „[...] resort chce dać większą swobodę szkołom. Przecież nauczyciele domagają się tego od lat.

.....

12 Ibidem.

13 Por. *Słownik polszczyzny rzeczywistej*, Primum Verbum, Łódź 2011.

14 Por. *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, IBE, Warszawa 2011.

Podobnie w przypadku deklaracji o nauczycielskiej swobodzie co do wyboru nauczycielskich metod działania. Ale też: „Ja to wiem, jak powinna wyglądać dobra podstawa programowa”<sup>15</sup>.

Z czasem okazuje się, dla przykładu, że bez zadekretowania działań metodą projektów nie można się obejść (zob. rozporządzenie z 20 sierpnia 2010). Na podstawie tego zarządzenia, jak czytamy we wstępie do odpowiedniego poradnika, „uczniowie klas gimnazjalnych, w których obowiązuje nowa podstawa programowa, mają obowiązek udziału w realizacji projektu gimnazjalnego”<sup>16</sup>.

Powstają pytania, jak mają się takie zarządzenia do ministerialnych deklaracji o nauczycielskiej wolności w zakresie dobierania metod, dlaczego dzieje się tak, że najpierw padają obietnice autonomii, a potem się je w rozmaity sposób znosi lub ogranicza oraz – zasadnicze – czym naprawdę powinna być podstawa programowa i co powinna obejmować przestrzeń rzeczywistej swobody udzielanej nauczycielom.

W innym nieco wymiarze są to pytania o relacje między tym, co powinno i może być regulowane z pozycji centralnych władz oświatowych, a co należy pozostawić odpowiedzialności najzupełniej lokalnej, konkretnej, indywidualnej.

### **Specyfika edukacji formalnej: powszechna, obowiązkowa, masowa**

Charakteryzując edukację formalną, trzeba pamiętać, że – na mocy podkreślanych już wyżej zobowiązań państwa – ma ona być powszechnie dostępna, to znaczy dla każdego, a więc tam, gdzie ktoś mieszka lub w pobliżu. Jest nadto obowiązkowa dla uczniów w wieku 6–18 lat, tj. przez lat 12, a do końca gimnazjum nawet jednolita – według aktualnych zapisów prawa oświatowego dopiero po ukończeniu gimnazjum możliwe jest wybieranie różnych typów szkół ponadgimnazjalnych.

To, co obowiązkowe, musi być realizowalne. Jeśli zatem zdarzy się, że ktoś jest uczony w domu, na przykład przez własnych rodziców, stanie przed koniecznością zdania odpowiednich egzaminów. Jeśli uczy się w szkole niepublicznej, będzie musiał sprostać takim samym egzaminom, jak uczniowie szkół publicznych. Niezrealizowanie obowiązku szkolnego skutkuje dla rodziców karami.

Z tego wynika, że szkolna edukacja formalna ma zakres masowy i realizuje ideę egalitarności. Egalitaryzm stanowi przeciwieństwo elitarności. Powstaje py-

.....

15 „Dziennik”, 6 maja 2008.

16 J. Strzemieczny, *Jak zorganizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne*, ORE 2011.

tanie, jak szkoła powszechna może realizować równocześnie ideę egalitaryzmu i elitarności.

Trzeba też zdać sobie chyba wyraźnie sprawę z faktu, że specyfika edukacji formalnej, wynikająca z państwowych zobowiązań, obliczana jest na swego rodzaju wzajemnozwrotność. Oczywiście, rachuby na wzajemnozwrotność obowiązują zapewne i może nawet są mocniej egzekwowane także w przypadku rozmaitych form edukacji nieformalnej, dostępnej na przykład za pośrednictwem pracodawców, ale analiza takich sytuacji nie wchodzi w zakres spraw przez nas tu omawianych.

Lojalność państwa wobec obywateli zdaje się, tak czy inaczej, bezsprzecznie wymagać naturalnego dopełnienia w lojalności obywateli wobec swego państwa.

Oczekiwanie wzajemnozwrotności rodzi jednak niebezpieczeństwo politycznych nadużyć, zawłaszczeń. Potwierdzeń na to z przeszłości, i aktualnych, nie brakuje. Ostateczne i – niestety – groteskowe zapętlenie skutków, ale i chyba przeświadczeń o dobrodziejstwie centralistycznego sterowania edukacją najwyraźniej obrazuje sytuacja, gdy z ministerialnego gabinetu wychodzi rozporządzenie o obowiązku zapewnienia w szkolnych łazienkach papieru toaletowego i mydła (z 18.10.2010) przy równoczesnych doniesieniach o liczebności szkół wyposażonych w tablice multimedialne.

Zasadnicze w przedstawianym kontekście staje się zresztą pytanie ogólniejsze. O to mianowicie, kto w ogóle, pod jakimi warunkami i na jakiej podstawie władny jest projektować praktyczną wykładnię konstytucyjnych zobowiązań państwa w zakresie powszechnej, obowiązkowej, masowej edukacji i kształtować konkretne rozwiązania w zakresie systemu oświaty. Powstaje też pytanie, jak zapewnić rzeczywistą niezależność i rzetelność takiego projektu, by nie powstawały projekty według wyobrażeń tego, kto płaci. Równie ważne wydaje się pytanie, jak zapewnić przyzwoity merytoryczny, porównywalny poziom wielorakim realizacjom sygnowanej przez państwo edukacji.

Pewne jest jedno. Funkcja ministra edukacji i przynależność partyjna w żadnym razie nie mogą stanowić legitymacji merytorycznej do koniecznych tu działań. Naukowa rzetelność oznacza, że w związku z dowolnym zjawiskiem poddawanej analizie opisane zostaną wszelkie dostępne myśli parametry, które dla tego zjawiska mogą mieć znaczenie. Ministrowie podlegają jednak zbyt wielu zależnościom pozamerytorycznym, by – nawet jeśli są „w cywilu” rzetelnymi uczonymi – ich wiarygodność decyzyjna na ministerialnym stanowisku pozostała nieskażona doraźnym pragmatyzmem lub zwykłą dyscypliną partyjną. Odpowiedź zatem uniwersyteckiego profesora, współtwórcy aktualnej podstawy programowej, jest

świadectwem nierzetelności naukowej w postaci czystej, jeśli pisze on do recenzenta tej podstawy, że sprzeciw wobec niej, „którego motywy szczegółowo i przekonująco zostały przedstawione” [zwróćmy uwagę na słowo „przekonująco”], nie może być brany pod uwagę, bo „ministerstwo zleciło opracowanie projektu napisanego tak właśnie”.

Referowane reakcje to również kontekst, który trzeba brać pod uwagę w ramach analizy dzisiejszej kondycji polskiej szkoły.

Jednym ze źródeł motywujących realizację porządku „silnej ręki” w zapisach podstawy programowej, i tym samym decyzję o ich zmianie, była – jak podkreślano wyżej – fasadowość istniejącego dokumentu i jego nierealizowalność, sygnowana „na wejściu” hasłami preambuły, a dalej opisami wskazującymi przestrzeń poznania wyznaczaną uczniom. Tu, zwłaszcza w odniesieniu do poziomu licealnego, dochodziło do powielania w mniejszym lub większym stopniu zakresu zainteresowań rozmaitych dziedzin badań akademickich. W ocenie ministerialnej odpowiadały te opisy „koncertowi życzeń”. Była to w dużej mierze racja, ale nie w samych tylko zapisach tkwi przyczyna, która spowodowała fasadowość dokumentu. O tym będzie jeszcze mowa.

Przeciwstawieniem miałyby być formuły wskazujące „konkretne wymagania”. To jest sztandarowy, „ratunkowy” pomysł ostatniej odsłony naszej reformy szkolnej. Warto jednak zauważyć, że listy wartości i cech pożądanych, jako rezultat zorganizowanej edukacji, tworzone już nieraz. Później, równie często, określano je słusznie jako zestaw życzeń z gatunku wręcz „pobożnych”. Mimo to nie wydaje się, żeby rezygnacja z ogólniejszej charakterystyki edukacji na rzecz wyliczania detali, których znajomość będzie sprawdzana, stanowiła rozwiązanie pomyślane. Zaproponowany „ratunek” jest raczej z definicji zgubny. Tego dowodzi historia absolutnie wszystkich wielkich polskich reform szkolnych. Bardziej szczegółowo będzie o tym mowa dalej.

Operowanie konkretem i detalem z perspektywy centralnego nakazu służy dobrze przede wszystkim rozwijaniu mechanizmów kontroli i statystykom. Bezsprzecznych tego dowodów dostarczają wszelkie raporty o stanie edukacji. Operowanie detalem i konkretem, zwłaszcza z perspektywy centralnego szczebla zarządzania, jest jednak bardzo niebezpieczne z powodów między innymi następujących:

- stanowi wehikuł encyklopedyzmu, napędza bowiem dążenie do kompletności, a kompletność jest niemożliwa – czas encyklopedystów minął bezpowrotnie,
- powoduje, że obszar zapisywanych, drobiazgowo wyliczanych obli-gacji rozrasta się w nieskończoność,

- daje prerogatywy urzędowi i urzędnikom, którzy sprawdzają, czy wszystko odbywa się zgodnie z literą, ale nie ma nic wspólnego z rzeczywistością szkolnego życia i realnych sytuacji,
- nie inspiruje poszukiwań poznawczych, lecz przesądza o wszystkim,
- bezwzględnie ogranicza horyzont, znosi perspektywę ogólniejszego sensu podejmowanych działań i wyznaczanego przedmiotu zajęć, przeciwdziała tym samym jakiegokolwiek weryfikacji realizowanego nakazu, wymaga głównie podporządkowania się i posłuszeństwa, co jest oczywistym pogwałceniem zasady podmiotowości,
- jest powieleniem mechanizmu specyficznego dla programów z czasów socjalizmu, które odznaczały się kompozycją ścisłą i miały służyć kontrolowaniu pracomysłowości<sup>17</sup>,
- stanowi wyraz behawiorystycznych przekonań o tym, że człowiek jest istotą zewnątrzsterowną.

Zamiast ekscytować się z powodu formułowania wymagań w języku konkre-  
tów i detali, trzeba się zatem zastanowić, co stanowi zasadniczą przyczynę nie-  
skuteczności preambuł programowych wyznaczających ogólne perspektywy i cele  
działań edukacyjnych. Trzeba postawić pytanie, dlaczego te preambuły bywają  
w praktyce traktowane jako ornament.

Odpowiedź na takie pytanie przynieść może analiza zadań i poleceń w pod-  
ręcznikowej produkcji ostatnich lat w zestawieniu ze wskazaniem, które płyną  
z neurobiologicznych i psychologicznych badań na temat uczenia się. Otóż zada-  
nia te, w zdecydowanej większości, w nowych szatach graficznych powielają edu-  
kacyjne wzorce przeszłości, zarówno gdy chodzi o proponowane działania, serwo-  
wany materiał, jak i pojęcie o nauczaniu i uczeniu się, które traktowane jest jako  
proces bierny. Proponowane zadania z reguły nie odpowiadają celom zakładanym  
w preambule podstawy. Nie są nastawione na przykład na ćwiczenie samodziel-  
ności, czy krytycznego myślenia, lecz wręcz odwrotnie – na mechaniczny dryl, na  
reprodukcję bez możliwości odniesień do problemów otaczającego świata. Krótko  
mówiąc, oczekiwania podstawy nie są przekładane na odpowiadające im rozwią-  
zania praktyczne, bo stanowią wyraz metodyki, która odpowiada przedmiotowe-  
mu traktowaniu ucznia i materiału kształcenia. Taka metodyka pracy nie nadaje  
się w sytuacji, gdy dominantę stanowić ma dążenie do podmiotowego traktowania  
społeczeństwa. Deklaracje na temat nowej metodyki maskuje się rozwiązaniami  
o charakterze naskórkowym, gadżetopodobnym.

.....

17 Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa 1990.

To skłania do wniosku, że trzeba solidnie rozważyć, co naprawdę mówimy, rozmawiając o edukacji, i marzenia konfrontować u podstaw z uwarunkowaniami, które bezsprzecznie wpływają na rezultaty podejmowanych akcji naprawczych.

Przy całej szlachetności i rozmachu reform wprowadzanych u nas po zmianie ustrojowej, pewne aspekty wspomnianych uwarunkowań zostały pominięte całkowicie. Trzeba więc podjąć próbę uzmysłowienia sobie, co naprawdę stanowi źródło błędów, które skutkują fiaskiem szlachetnych przecież dążeń reformatorskich. Warto to wiedzieć zanim się uruchomi doraźną akcję naprawczą. Skutki niepowodzeń wygaszają bowiem energię społeczną i wiarygodność reform.

Trzeba wprawdzie zaznaczyć, że w stosunku do średniej długości ludzkiego życia szkolna edukacja formalna nie jest nadzwyczajnie długa. Obejmuje za to okres szczególnej gotowości mózgu człowieka do intensywnej nauki. Stanowi czas tożsamościowej formacji, czas budowania podstaw pod dalsze wybory życiowe, nie tylko edukacyjne.

Zła jakość tej powszechnej i obowiązkowej oferty edukacyjnej może powodować sytuację, w której górę bierze specjalny rodzaj równoległej edukacji nieformalnej, edukacji „wbrew” szkole, „mimo” szkoły, nastawionej na opór, na oszukanie szkoły, ale też na jej przetrwanie, skoro nie ma innego wyjścia.

Z różnymi odmianami takich zmagania mamy stale do czynienia. Ich szlachetna odmiana równa jest w zasadzie życiu „ziela na kraterze” – mimo przeszkód nie daje się zniszczyć.

Odmiana najpodlejsza owocuje ściągami i brykami legitymizowanymi – o, wstydzie! – poprzez ekspozycję w głównych księgarniach naukowych, które mają w sprzedaży pomoce szkolne. Podziemne życie edukacji odzwierciedla nadto olbrzymi rynek korepetycji. Zapotrzebowanie na korepetycje świadczy dowodnie, że szkoła jak nie spełniała, tak w dalszym ciągu nie spełnia ani społecznych oczekiwań, ani indywidualnych.

### **Podmiotowość – autentyzm – samodzielność w edukacji formalnej**

Podstawową ideą edukacji formalnej, realizowanej w imieniu państwa, powinno być respektowanie podmiotowości uczniów, nauczycieli i rodziców – trójstronnego układu bezpośrednio zainteresowanych omawianym kształceniem. Równie fundamentalne wydaje się założenie obligujące do respektu dla autentyzmu sytuacji i konkretnych rozpoznań jako podstawowego mechanizmu motywującego uczenie się w konkretnej szkole, w związku z konkretnymi ludźmi. Przekłada się

to na charakter i sposób formułowania podejmowanych problemów, analizowanej materii, działań, rozmów.

Konieczna jest przy tym świadomość, że formalna edukacja szkolna tworzy sferę nieuniknionych napięć między ujawniającym się w różnych aspektach instytucjonalnym przymusem i wolnością jednostkową wszystkich zainteresowanych szkołą podmiotów. Powstaje pytanie, jak godzić tego rodzaju sprzeczności.

Tu warto przypomnieć, że pojęcie podmiotowości – z reguły niedefiniowane i nieodsyłane do pytania o sposób istnienia podmiotu – nie tylko znajdowało się w repertuarze haseł charakteryzujących reformę szkolną po 1989 roku, ale doświadczyło niezwyklej wręcz kariery. Wydaje się to oczywiste jako pochodna zmiany politycznej prowadzącej ku demokratyzacji społeczeństwa.

Podmiotowość w ramach tej reformy została nawet zadekretowana<sup>18</sup>. Wśród opisu reformatorskich założeń znajduje się tu passus:

podmiotem wychowania i kształcenia jest uczeń, punktem wyjścia procesu edukacji powinny być zatem potrzeby rozwojowe wychowanka, a nie wymogi przedmiotów – odpowiednika dziedzin akademickich<sup>19</sup>.

Postulat podmiotowego ujęcia kwestii edukacyjnych utożsamiał się jednak w praktyce jedynie ze złagodzeniem autorytaryzmu w szkole. Wystarczy przejrzeć wydawane po ogłoszeniu reformy szkolnej podręczniki, by się przekonać, jak owa podmiotowość była rozumiana. W książkach do języka polskiego przeznaczonych dla gimnazjum, na przykład w sygnowanych tytułem *Czytam świat*, znakiem podmiotowego traktowania uczniów okazuje się pierwszoosobowa formuła orzeczenia w tytule i werbalna życzliwość mentorskiego, całkiem wyręczającego uczniów wykładu. To typowy przykład.

Takie podejście nie zmieniło się do dziś, skoro autor najnowszej podstawy programowej w sprawie podmiotowości pisze do recenzenta dokumentu:

Zacznijmy od ucznia. Właściwie można powiedzieć, że formalnie to on dopiero teraz został tak naprawdę dowartościowany. Każda część opracowanej przez nas podstawy programowej zaczyna się od słowa *uczeń*, a następnie wszystkie stawiane wobec niego wymagania formułowane są za pomocą czasowników w formie osobowej, a zatem jasne jest, komu w ostatecznym rezultacie ten dokument służy – właśnie uczniowi. To nie jest abstrakcyjny

.....  
18 Zob. *Reforma systemu edukacji. Projekt MEN*, WSiP, Warszawa 1998, tzw. pomarańczowa książeczka.

19 Ibidem, s. 36.



język oderwanych od osoby treści nauczania. Tak sprawa wygląda od strony gramatycznej, ma to jednak swoje konsekwencje światopoglądowe, by nie rzec – filozoficzne. W centrum naszej uwagi, jako autorów dokumentu, cały czas był uczeń – podmiot procesu edukacyjnego: konkretna osoba, młody człowiek zyskujący wiedzę i umiejętności, jego rozwój psychologiczno-intelektualny, przyszłość, przydatność w dorosłym życiu przekazywanych mu treści (czerwiec 2008).

Słowo *uczeń* z łatwością może być oczywiście podmienione na *robot* lub inny rzeczownik wskazujący jakiegokolwiek wykonawcę czynności. Wykonywanie rozlicznych czynności nie dokumentuje jednak podmiotowego nastawienia do nich. Jeśli nie rozumie takich rzeczy autor podstawy programowej, problem nabiera wagi zasadniczej.

Desperacja wobec cytowanej argumentacji podpowiada ćwiczenie substytucyjne. Czy jeśli w regulaminie łagrowym każdy zapis rozpoczynałby się od słowa *więzień*, a następnie wszystkie nakazywane mu czynności formułowane były za pomocą czasowników w formie osobowej, oznaczałoby to podmiotowość skazanych?

Podmiotowość należy do tych niezwykłych kategorii pojęciowych, które obrosły bogatą literaturą i rozpatrywane bywają z najróżniejszych perspektyw. W kontekście programów szkolnych podmiotowość także traktowana była różnie: jako pojęcie równoważne sprawstwu bez granic lub jako wyraz indywidualizmu czy samoświadomości.

Najbardziej adekwatne i dla szkoły znaczące wydaje się jednak równoważenie podmiotowości z samodzielnością.

Poszukiwaną ze względu na szkołę wyrazistość nadaje refleksji dotyczącej tego tematu objaśnienie Kazimierza Obuchowskiego<sup>20</sup>. O postrzeganiu świata z perspektywy podmiotowej czytamy:

Kilkadziesiąt lat temu w obszarze naszej cywilizacji, a zwłaszcza tam, gdzie jej zmiany są szybsze, pojawiły się poglądy [...], że aby człowiek mógł się rozwijać jako osoba, a rzetelna satysfakcja sankcjonowała jego działania, powinien postrzegać:

- **siebie** jako źródło swojego postępowania,
- **cele** własne jako przedmiot swoich intencji,
- **świat** wokół siebie jako szansę swoich możliwości. [...]

Zgodnie ze standardem przedmiotowym powinniśmy postrzegać:

.....

20 Zob. K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Rebis, Poznań 2000.

- **siebie** jako spełniających kryteria przypisanej nam roli,
- **cele** nasze jako zgodne z naszymi zobowiązaniami,
- **świat** wokół nas jako obszar, w którym czynimy to, co do nas należy<sup>21</sup>.

Opozycyjność cytowanych charakterystyk jest oczywista, ale ewidentny staje się również wniosek, że tak określone standardy w postaci czystej są nierealizowalne. Postępowanie wyłącznie w kontekście standardów podmiotowych, gdy podmiotowość oznacza sprawstwo bez ograniczeń, nie wydaje się w ogóle możliwe, a na pewno może rodzić rozmaite kłopoty. Podobnie jest w przypadku opierania się wyłącznie na standardach przedmiotowych. Trzeba raczej uznać za fakt naturalny, że człowiek posługuje się w różnym stopniu obydwoma rodzajami standardów, a problem upatrywać w tym, który z nich stanowi dominantę. Dla projektowania procesu edukacyjnego zasadnicze znaczenie ma w każdym razie ich bardziej szczegółowa charakterystyka.

I tak. Zasadnicza różnica między podmiotowym i przedmiotowym standardem postrzegania świata sprowadza się do następujących konstatacji:

- standard przedmiotowy „jest wprowadzony do umysłu jednostki z zewnątrz i mechanicznie wyuczony”. Jego aktualizacja odbywa się z odwołaniem do emocji i nie wymaga intelektualizacji ocenianych zjawisk, nie powoduje psychicznego dystansu wobec nich, nie żąda rewizji ocen. Jego dominacja może być skutkiem braku nastawienia na refleksję. Standard taki daje poczucie pewności, oceny są tu formułowane arbitralnie;
- standard podmiotowy jest natomiast osobistym wytworem jednostki, która wie, że jej ocena zjawisk wypływa z własnego rozumowania, stanowi rezultat jej koncepcji siebie i świata, może być przetwarzana i podlegać zmianom. To daje niezależność, ale i brak pewności ostatecznej. Oceny są tu formułowane na podstawie analizy sytuacji. Standardem podmiotowym człowiek może się posługiwać dopiero wtedy, „gdy nauczy się języka i opanuje operacje abstrakcyjne”. Standard taki może funkcjonować tylko wówczas, gdy w wyniku własnej aktywności intelektualnej osoba tworzy osobisty model koncepcyjny rzeczywistości<sup>22</sup>.

Z perspektywy psychologii kwestia nie sprowadza się zatem do eliminowania standardów przedmiotowych, ale do tego, by nie poprzestawać na reakcjach emocjonalnych. By reakcje te poddawać kontroli intelektualnej. Przyjmuje się, że:

.....

<sup>21</sup> Ibidem, s. 11-12.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 12-13 i dalsze; 63 i dalsze.

Obydwa te standardy są kodowane w odrębnych systemach poznawczych, są właściwe dla do różnych zadań i są niezbędne dla należytego funkcjonowania osoby ludzkiej. Problem polega tylko na tym, czy dominuje ten, który jest bardziej dostosowany do danych okoliczności<sup>23</sup>. „[...] Nietrudno wykazać, że w kulturze, w której żyjemy, standardy przedmiotowe są wciąż preferowane. Słusznie uważa się, że dobro społeczeństwa zależy w wielu wypadkach od tego, czy jego członkowie potrafią się posługiwać wspólnymi dla nich wzorcami dobra i zła<sup>24</sup>. Ale: „rozwój osobowości wymaga udziału podmiotowych standardów [...]. W wypadku, gdy w procesach orientacji jednostki dominują standardy przedmiotowe, rozwojowe zmiany osobowości nie są możliwe *ex definitione*<sup>25</sup>.

W rozmaitych diagnozach stanu kultury współczesnej podkreśla się przy tym także, że kultura straciła swe regulacyjne możliwości, że doświadczamy upadku autorytetów i pokoleniowego wyobcowania<sup>26</sup>. Przekłada się to na uczestnictwo w sytuacjach nietypowych i wymaga radzenia sobie ze zmianami. Oznacza też, że ludzie bardziej różnią się obecnie od siebie i z innych powodów niż dawniej.

Wszystko to są argumenty – poza polityczno-ustrojowymi – na rzecz konieczności wypracowywania standardów podmiotowych i dążenia do ich dominacji. Jeśli człowiek ma się w świecie orientować, musi polegać na własnym zdaniu, samodzielnie analizować i wartościować to, w czym uczestniczy. Zadanie edukacji formalnej, do której zobowiązane jest państwo, wydaje się w takim kontekście oczywiste.

Dominujący u jednostki rodzaj standardu zależy od jej wykształcenia<sup>27</sup>, zaś

podmiotowość jest możliwa tylko w warunkach wolności psychicznej, gdyż w przeciwnym wypadku nieustanne przetwarzanie się nie byłoby możliwe. Wolność psychiczna jest możliwa tylko w warunkach odpowiedzialności osobistej, gdyż bez własnej odpowiedzialności za swoje czyny wolność jest tylko dowolnością. Te trzy kategorie – podmiotowość, wolność, odpowiedzialność – wydają się pozostawać ze sobą w związku bezwzględny<sup>28</sup>.

.....  
23 Ibidem, s. 16.

24 Ibidem, s. 18.

25 Ibidem, s. 66.

26 M. Mead, *Kultura i tożsamość*, przeł. J. Hołówka, PWN, Warszawa 2000, s. 110.

27 K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny...*, op.cit., s. 21.

28 Ibidem, s. 91.

Nauczyciele i uczniowie, którzy na mocy pełnionych ról mają podporządkować się centralnie wyznaczanym zobowiązaniom, podlegają dominacji standardów przedmiotowych, niezależnie od ministerialnych deklaracji. Deklaracje i decyzje co do wymagań pozostają w sprzeczności.

Konkluzja. Koncepcja szkoły nastawionej na kształtowanie dominacji standardów podmiotowych nie może polegać na „przekazywaniu” gotowego zestawu „konkretów” z obligacją do ich bezwzględnego wyuczania i zapowiedzią rozliczeń z wyuczanego i wyuczonego.

Koncepcja takiej szkoły musi polegać na dominacji warunków sprzyjających samodzielnemu odkrywaniu jakichś zjawisk, zasad, mechanizmów, nazywaniu ich, poddawaniu namysłowi, weryfikacji, i ponoszeniu konsekwencji własnych ustaleń. Krótko mówiąc, koncepcja takiej szkoły musi być oparta na dążeniu do samodzielnej konceptualizacji wiedzy oraz interpretacji świata i własnej w nim roli. Na miarę reprezentowanych aktualnie przez uczniów możliwości psychiczno-intelektualnych.

### **Istota i funkcja szkoły ogólnokształcącej**

Trzeba ponadto uzmysłowić sobie, że główną konsekwencją idei edukacji powszechnej, obowiązkowej i przez to masowej stanowi jej charakter ogólny.

Ogólny, tj. nastawiony na rozpoznania elementarne i uniwersalne – odpowiednio do uczniowskiego wieku i możliwości psychofizycznych. Edukacja ogólna to kwestia orientacji i kontaktowania się z różnymi możliwościami. Przekłada się na szerokie spektrum oglądu, szeroki zakres problemów, zjawisk, aspektów spraw, z którymi styka się ucznia po to, by odkrył ich istnienie, skonfrontował z nimi własne zainteresowania i potrzeby. Tego rodzaju ogląd, siłą rzeczy, musi mieć charakter powierzchniowy. Nie da się równocześnie poruszać po powierzchni wszędy, ogarniać coraz nowych przestrzeni, i drażyć w głąb.

Edukacja ogólna to także kwestia kształtowania mentalnych kategorii-narzędzi porządkowania świata, radzenia sobie z chaosem i nadmiarem. Na tym poziomie jakakolwiek specjalizacja jest z definicji niemożliwa. Wszelka myśl o specjalizacji w ramach tej charakterystyki stanowi wyłącznie wyraz rojeń i utopii. Uwaga ta odnosi się między innymi do pomysłu łączenia programu gimnazjum i liceum w jeden ciąg. Dążenie do specjalizacji w powszechnym, masowym, obowiązkowym kształceniu szkolnym skutkować może tylko nieautentycznością i oszukiwaniem – jeszcze więcej, jeszcze bardziej skondensowanych bryków i jeszcze więcej korepetycji.

Konsekwencją dalszą – co musi być jasno powiedziane – jest konieczność ustawienia pułapu jakichkolwiek wymagań na poziomie wiadomości podstawowych i uniwersalnych, także w liceum.

Z tego wynika, że odpowiedzialny projekt edukacji państwowej w demokratycznym państwie musi mieć charakter otwarty, żeby znaleźli w jego ramach warunki do rozwoju zarówno mniej zdolni niż przeciętna, jak i bardzo oraz wybitnie uzdolnieni. Zdolni, być może w jednej tylko dziedzinie, i wszechstronnie utalentowani. Wszyscy, których możliwości, potrzeby, tempo pracy i osiągnane rezultaty wykraczają w jakiś sposób poza poziom podstawowy.

Pytanie zasadnicze brzmi: kiedy projekt edukacji państwowej może kreować warunki istotne dla szkoły otwartej i ogólnokształcącej, w jakich warunkach staje się realizowalny i drożny oraz co przeciwdziała zamykaniu go na konkretne zdolności i potrzeby uczniów?

Rozwiązanie tej, zdawałoby się chwilami, patowej sytuacji wymaga jasno sformułowanych reguł. Najoczywistszy warunek brzmi: egalitaryzm państwo powinno zapewniać „na wejściu”, przy wstępowaniu do systemu edukacji (przedszkola, najwcześniejszy etap edukacji szkolnej). Potem konieczna jest trzeźwa praktyka edukacyjna i rzetelna informacja typu „na razie wszystko wskazuje na to, że z tym uczniem jest tak i tak”. „Na wyjściu” natomiast powinien obowiązywać rygor poważnych egzaminów maturalnych i jako oczywiste przyjmowanie sytuacji, że nie każdy egzaminy zdaje, zwłaszcza za pierwszym razem.

## Pakt dla edukacji: tradycja wielkich polskich reform oświatowych jako punkt odniesienia dla współczesnej koncepcji edukacji szkolnej

### Wielkie reformy w czasach wielkich przełomów

Próby przeprowadzenia całościowych reform polskiej oświaty podejmowano do tej pory trzykrotnie. Wszystkie trzy wiązały się z przełomowymi wydarzeniami w historii naszego państwa. Pierwsza wielka reforma była efektem działalności Komisji Edukacji Narodowej oraz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, więc instytucji, które słusznie określa się mianem pierwszego w świecie ministerstwa oświaty, a które powołano do życia – odpowiednio w 1773 i 1775 roku – już po zatwierdzeniu przez sejm pierwszego rozbioru Polski. Po kasacji zakonu jezuitów władze chylące się ku upadkowi Rzeczypospolitej szlacheckiej stanęły przed realnym problemem zbudowania systemu szkolnego od podstaw. Szkoły jezuickie stanowiły bowiem największą w dziejach kościoła i państwa sieć placówek oświatowych. Ich nagła likwidacja oznaczałaby w praktyce likwidację najważniejszej części polskiego szkolnictwa (66 szkół jezuickich wobec 19 prowadzonych przez pijarów). Z drugiej strony jednak kolegia jezuickie, nie bez powodu, uznawane były przez oświeconych, także przez niektórych swoich absolwentów, za instytucje szkodliwe i dla edukacji jako takiej, i dla państwa:

Myśleć nie uczono – wspominał Józef Wybicki – nawet zakazywano [...]. Nie dano duszy pokarmu i nawet gimnastyki broniono [...]. Chcieli mieć z młodzieży cienie i mary, z ludzi wolnych bydłeta w jarzmie, z obywateli przeznaczonych do służenia ojczyźnie radą i orężem nieczułe i ciemne stwory [...]. Oni to rzucili nasienie zguby naszej publicznej, które nam wydało owoc hańby i niewoli<sup>1</sup>.

.....

1 J. Wybicki, *Życie moje*, BN I/106, Kraków 1925, s. 9; cyt. za: Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, PIW, Warszawa 1973, s. 28.

Popularne wśród sarmackiej szlachty „ostoje dawnego ładu i tradycji” – których program kształcenia *notabene* nie zmieniał się prawie od końca XVI wieku, a więc od czasu powołania kolegów głównie do walki z reformacją – słusznie krytykowano za archaiczny model edukacji, przestarzałe metody uczenia, zupełną nieużyteczność nauki szkolnej, utrwalanie feudalnego porządku społecznego, szlacheckiego obskurantyzmu i megalomanii czy też za zamknięcie na odkrycia nauki i nowe prądy myślowe. Po kasacji zakonu jezuitów pojawiła się zatem nie tylko konieczność zmian, ale również unikatowa szansa na upaństwowienie całego szkolnictwa i dokonanie gruntownej reformy. Co więcej, w podniesieniu ogólnej oświaty narodu widziano także ostatnią już chyba nadzieję na zachowanie bytu niepodległego państwa. Triumf Targowicy zapowiadał jednak nie tylko rychły koniec marzeń o suwerennej Polsce, ale także rychły koniec działań reformatorskich Komisji.

Drugą próbę przeprowadzenia całościowej reformy edukacji podjęto w okresie międzywojennym, na mocy ustawy z roku 1932, uchwalonej z inicjatywy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Reforma jędrzejewiczowska (od nazwiska ówczesnego ministra Janusza Jędrzejewicza), podobnie jak reformy KEN-u, również była koniecznością: powszechna i nowoczesna edukacja obywatelsko-państwowa miała przede wszystkim służyć scalaniu „trzech nierównych połówek” porozbiorowej Polski (skutki wynaradawiania, odmienne systemy polityczne, gospodarcze, oświatowe; głębokie różnice kulturowe i narodowościowe w obrębie II RP itd.). Dodajmy, że zmiany przeprowadzano – jak to określił jeden z ówczesnych reformatorów (Radziwinowicz) – w „płynnej rzeczywistości”, tzn. w niezwykle dramatycznym momencie dziejowym (konsekwencje wojny, kryzys światowy, bezrobocie, rozwój totalitaryzmów itd.). Tym razem proces reform został przerwany przez wybuch II wojny światowej, tuż po pierwszej maturze zdawanej według nowego systemu kształcenia.

Kolejne próby zmian oświatowych – dodajmy dla porządku – podejmowane już po zakończeniu okupacji, były niestety coraz bardziej obciążone ideologicznie i prowadziły do coraz większych patologii. Z czasem szkołę podporządkowano ideałom „humanizmu socjalistycznego” i woli masowego „kształtowania moralności socjalistycznej”, w myśl której *Bogurodzicę*, na przykład, traktowano jako przejaw supremacji kleru, a los Wokulskiego – jako wykładnię typowej kariery kapitalisty: „od właściciela sklepu kolonialnego do międzynarodowego handlarza bronią”<sup>2</sup>.

.....  
2 Zob. P. Bagiński, *O aktualnych problemach nauczania języka polskiego*, „Polonistyka” 1957, nr 4, s. 37.

Rozwijanie w ramach centralnie sterowanej oświaty poczucia „solidarności z klasą robotniczą całego świata, ze Związkiem Radzieckim i krajami demokracji ludowej walczącymi pod przewodnictwem ZSRR o pokój i socjalizm”<sup>3</sup> mogło zakończyć się dopiero po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w roku 1989. Niemal od razu też przystąpiono do przygotowywania trzeciej w naszych dziejach całościowej reformy edukacji, choć warto dodać, że środowiska polonistyczne podjęły prace nad programami kształcenia o wiele wcześniej<sup>4</sup>. W roku 1999 absolwenci szóstych klas szkoły podstawowej po raz pierwszy poszli do nowego, trzyletniego gimnazjum, a później – do trzyletniego liceum, którego zwieńczeniem jest tzw. nowa matura. Permanentne reformowanie na raty (z obawy przed wyborcami, z obawy przed konsekwencjami zmian, z obawy przed wynikami egzaminów zewnętrznych...) reformy wdrożonej przez ministra Mirosława Handkego trwa do dziś. Jej ostatnim akordem jest wchodząca właśnie sukcesywnie w życie tzw. nowa podstawa programowa.

Od czasu przełomu roku 1989 minęło już ponad 20 lat. Poprzednie dwie wielkie reformy oświaty zdążyły się już w takim czasie skończyć, za każdym razem w dramatycznych okolicznościach historycznych, za każdym razem wyznaczających kres istnienia wolnego państwa. Nowoczesne wychowanie patriotyczne, z takim trudem wprowadzane w życie przez dwadzieścia lat zaledwie funkcjonowania KEN-u, przyniosło jednak częściowe efekty: zreformowane szkoły wypuściły w świat sporą grupę uczniów i nauczycieli – późniejszych zwolenników reform Sejmu Wielkiego, powstańców kościuszkowskich, świadomych patriotów, którzy długo jeszcze po ostatnim rozbiore państwa na różne sposoby walczyli o zachowanie polskości. Również edukacja obywatelsko-państwowa, konsekwentnie przeprowadzana w okresie II RP, okazała się skuteczna (w o wiele większym stopniu niż u schyłku Rzeczypospolitej szlacheckiej zresztą), co najlepiej chyba widać przez pryzmat losu pokolenia Kolumbów.

Przed absolwentami dzisiejszych zreformowanych szkół stoją zupełnie inne wyzwania, tak jak i kontekst społeczno-historyczny trzeciej wielkiej polskiej reformy jest zupełnie inny niż poprzednio. Tym razem państwo, mimo trudności obiektywnych, nie chyli się ku upadkowi, lecz dynamicznie rozwija. Polska odzyskała wolność, weszła w stabilne międzynarodowe struktury polityczne i mili-

.....  
3 Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski, PZWS, Warszawa 1949, s. 4.

4 Zob. Kalendarium prac nad dokumentem „Podstawa programowa języka polskiego”, „Polonistyka” 1996, nr 7, s. 404-406. Na temat tzw. programu solidarnościowego i jego późniejszych losów zob. B. Chrzęstowska, Wstęp oraz Słowo wstępne, [w:] Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje), WSiP, Warszawa 1990, s. 3-4 oraz 5-14.



tarne, a Polacy w szybkim tempie stają się obywatelami tzw. globalnej wioski, poddawanej coraz silniejszym tendencjom uniformizacyjnym (dominacja kultury popularnej; tabloidyzacja całych sfer życia; zmierzch epoki Gutenberga; dynamiczny rozwój wielkich korporacji, nowoczesnych technologii, mediów i Internetu; opresywność informacyjna; swoboda przekraczania granic; migracje ludności; pułapki multikulturowości itd.) Dziś także mówi się o „płynnej” nowoczesności (Bauman), lecz owa płynność inne ma przyczyny i konsekwencje niż w dobie II Rzeczypospolitej.

Na temat tego, czy reformowana od dwudziestu lat szkoła dobrze przygotowuje młodych Polaków do życia we współczesnym świecie, zdania są co najmniej podzielone, choć dominują głosy krytyczne. Z pewnością jednak uczniowie kształceni w nowym systemie – po raz pierwszy w dziejach wielkich polskich reform oświatowych – swej pierwszej poważnej weryfikacji nie muszą na szczęście przechodzić na froncie, lecz na uniwersytecie:

Nie wiem – stwierdza Jan Hartman – jaki odsetek absolwentów szkół średnich w Polsce umie napisać poprawnie kilka zdań po polsku. Wiem, że wśród studentów na pierwszych latach studiów jest to nieco ponad 50 proc. [...] Oprócz półanalfabetów mamy jednak wśród studentów analfabetów prawdziwych. Jest ich z pewnością nie mniej niż 10 proc. Osoby te zdolne są jedynie zapisać ciąg kulfonów nieukładających się w zdania, ze szczątkową strukturą gramatyczną, bez wielkich liter i kropek, bez podmiotów i orzeczeń, bez sensu. Są to absolwenci polskich liceów i techników, posiadacze matur, starych bądź nowych, bez różnicy. [...]

Z jakichś powodów polskie szkoły nie tylko mało kogo czegoś nauczyły, przynajmniej w ostatnich dwóch dekadach. Gdy już bowiem mimo wszystko nauczyły, to najczęściej nauczyły źle<sup>5</sup>.

Po raz pierwszy również w dziejach polskich reform szkolnictwa ministerstwo edukacji po dwudziestu latach doświadczeń ma absolutną pewność, że tym razem znalazło kamień filozoficzny oświaty. I dlatego właśnie wszystkim krytykom zreformowanej szkoły minister zaleca cierpliwość:

Na efekty, czyli lepiej wykształconego, solidniej przygotowanego do studiowania i pracy absolwenta polskiej szkoły musimy zaczekać przynajmniej do 2015 r., gdy objęci zmienionymi programami uczniowie zakończą w większości swoją edukację ponadgimnazjalną.

.....

5 J. Hartman, *Szkoła buja w obłokach*, <http://wyborcza.pl/1,75515,6485258.html>

Kamieniem filozoficznym oświaty, w rozumieniu ministra, jest tzw. nowa podstawa programowa, która została:

dostosowana do zmieniającego się świata i stawia, oprócz **przekazywania wiedzy**, przede wszystkim na uczenie kompetencji<sup>6</sup>.

Oczywiście trudno o obiektywną ocenę zmian zachodzących na naszych oczach. Gdy spojrzy się jednak na obecne reformy w nieco dłuższym horyzoncie czasowym, biorąc pod uwagę nie tylko własne intuicje i bieżącą koniunkturę polityczną, ale także wieloletnie doświadczenia wielkich polskich reform oświatowych, okaże się, że nowa tzw. podstawa programowa, w jej obecnym kształcie, żadnym kamieniem filozoficznym oświaty być nie może. Wytłuszczona w tekście formuła zdradza ponadto, jaki model edukacji ministerstwo ma myśli: chodzi o wspomniany już lejek norymberski, a więc urządzenie bardzo praktyczne, służące do „przekazywania wiedzy” z zewnątrz do wewnątrz (głowa ucznia), ale które ma niestety tę wadę, że nie istnieje.

### Siedem podstawowych obszarów reformy

Modyfikacje w zakresie podstawy programowej to tylko jeden z kilku obszarów, w których musi się dokonywać rzeczywista reforma oświaty. By mówić o prawdziwej, całościowej reformie kształcenia, uwagę powinno być objęte w sumie siedem podstawowych obszarów:

- filozofia kształcenia (założenia ogólne), plany i programy kształcenia,
- egzaminowanie, sposób weryfikacji rozwoju uczniów,
- przygotowanie kadry nauczycielskiej,
- struktura systemu (podział na etapy kształcenia),
- nadzór (na wszystkich etapach reformy),
- finansowanie,
- kampania informacyjna.

Wszystkie wskazane czynniki są oczywiście wzajemnie powiązane i każdy z nich w pewnym stopniu decyduje o końcowym efekcie. Już z tego uproszczonego zestawienia widać jednak, że **istota reformy dotyczy przede wszystkim pierw-**

.....  
<sup>6</sup> K. Hall, *Cierpliwości!*, „Polityka” 2011, nr 41 (podkreślenie nasze).

szego obszaru, tzn. filozofii, planów i programów kształcenia. Forma egzaminów (drugi obszar) bezwzględnie musi być pochodną założeń wstępnych. W przeciwnym razie bowiem najślusniejsze nawet programowe preambuły pozostaną tylko deklaracjami. Jak pokazuje praktyka szkolna, egzaminy niezwykle silnie determinują charakter kształcenia, co szczególnie wyraźnie widać przy okazji obecnej reformy: uczenie „pod egzamin” stało się normą.

Pochodną przyjętych założeń fundamentalnych i decyzji podejmowanych przede wszystkim na etapie planowania i programowania muszą również być wszystkie inne zmiany przeprowadzane w pozostałych obszarach reformy: delikatność materii, której dotyczy transformacja, sprawia, że bez odpowiedniej **kampanii informacyjnej** (obszar siódmy) nie uzyska się niezbędnego poparcia opinii społecznej dla reform; bez odpowiednich **funduszy** (obszar szósty), przewidzianych na starannie przemyślane cele, oczywiście nie da się – to jest poza wszelką dyskusją – wprowadzić w życie żadnych propozycji; **nadzór** (obszar piąty), na przykład nad jakością dopuszczanych do użytku szkolnego podręczników, wymaga przyjęcia określonych kryteriów merytorycznych; **struktura systemu** (obszar czwarty) to w dużej mierze efekt dokonanych na etapie planowania rozpoznań o charakterze psychologicznym, socjologicznym czy nawet logistycznym. **O brak zdolnej do wprowadzenia reform kadry nauczycielskiej** (obszar trzeci) **rozbija się każda reforma**, co uświadamiano sobie już nawet u schyłku Rzeczypospolitej szlacheckiej.

### Z doświadczeń reformy oświeceniowej

Gdy w 1777 roku błyskotliwy działacz polskiego oświecenia, Hugo Kołłątaj, rozpoczął reformę uniwersytetu krakowskiego, zdawał sobie sprawę, że najlepsze nawet

przepisy Kommissyi i książki elementarne póty będą rzeczą próżną, obrażającą powszechność narodową, póki nie będzie stan nauczycielów stosownie do zamiarów Kommissyi ustanowiony, w tych samych naukach doskonalony i zupełnie od Kommissyi z całym swoim losem dependujący (*O wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*; Tync; CXLIV)<sup>7</sup>.

.....

7 Komisja Edukacji Narodowej (*pisma Komisji i o Komisji*). Wybór źródeł. Wybór i opracowanie S. Tync, BN I/ 126, Ossolineum, Wrocław 1954, s. CXLIV. Inne cytaty pochodzące z wyboru S. Tynca będą oznaczane analogicznie.

Niestety, Komisja najpierw zajęła się

przepisami edukacji i instrukcyi publicznej, a chcąc w początkach wysokich swych światel zostawić ślady, nie przestała na samym utrzymaniu dawnego uczenia sposobu, lecz zaraz około reformy onego pracować zaczęła i natychmiast uchylwszy dawny, nowoprzepisany od siebie plan do wszystkich szkół zaprowadziła (*O wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*; Tync; 35).

Zdaniem Kołłątaja natomiast, **rozpocząć należało od „wydoskonalenia nauczycieli”, ale w myśl nowych koncepcji edukacyjnych**, by następnie dopiero przystąpić do reformy samych „nauk”. Jest w tym głęboki sens, gdyż

pierwsza robota ułatwiłaby drugą, a nie znalazłszy się w przeciwieństwie z nauczycielami, nie oburzyłaby umysłów obywatelskich, następując w reformie nauk na zastarzałe opinie. Roboty jej może by się później dały widzieć, lecz skutek okazałby, że dzieło poprawy nauk niechybnymi było prowadzone drogami (*O wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*; Tync; 36).

Stało się jednak inaczej i często nauczyciele nawet bardzo przychylni reformie nie mogli jej wprowadzać w życie, gdyż brakowało im kompetencji. Nie znali programu Komisji, długo nie mieli nowych podręczników i w efekcie próbowali sobie radzić, jak ubolewał Kołłątaj, za pomocą przypadkowo dobieranych „szpargałów”. Wielu wyznawców starej szkoły natomiast z łatwością znajdowało usprawiedliwienie, dlaczego nie wprowadza zmian, lub używało reformatorskiego szyldu dla ukrycia swej prawdziwej działalności. Cieszyło się to oczywiście poparciem konserwatywnych „umysłów obywatelskich”: liczni przeciwnicy nowego porządku świata ciągle posyłali swych synów do szkół stojących w sposób jawny lub ukryty na straży starego ładu i tradycyjnych szlacheckich wartości. Niestety, przeciętny konserwatywny nauczyciel, podobnie jak przeciętny konserwatywny szlachcic, wiedział lepiej od członków Komisji, czego i jak należyć w szkołach uczyć.

Smutna jest mieć doświadczenie – konstatował Grzegorz Piramowicz – iż się znajdują wezwani lub dopuszczeni do edukacji ludzie, [...] którzy sami ciemni i fałszywe światło za prawdziwe biorący, więcej szkodzą podjąwszy się prowadzić młodych, niż gdyby ich samych powództwu natury zostawili. Siebie, uczniów, rodziców bałamucąc i wikłając, stają się winni zatamowanego oświecenia [...] fałsz w pozory jakiegoś dobra przybrany rozsiewają (mowa VII w TdKE; Tync; 74-75).

Casus nieprzygotowanych do reformy KEN nauczycieli, często z powodów obiektywnych, mimo wielu starań reformatorów<sup>8</sup>, każe zatem poważnie zastanowić się nad problemem kadr, które zmiany mają wdrażać, a w związku z tym – z jednej strony – nad sednem każdej reformy, to znaczy nad problemem planowania i programowania nauki, a także – z drugiej – nad zasadnością zakorzeniania kolejnych reformatorskich inicjatyw w edukacyjnej tradycji. Nie jest bowiem tak, że za każdym razem musimy rozpoczynać refleksję o reformach od zera. To, co zmienne, na przykład kontekst cywilizacyjny, nie wyklucza tego, co stałe, a więc samej istoty reformy: problemu przygotowania całościowej koncepcji (lub jak kto woli: wizji, filozofii) edukacji, jej wyartykułowania w dokumentach statutowych i programowych, a następnie przekładania wypracowanych rozwiązań na język praktyki. Wiedzieli o tym dobrze reformatorzy oświaty w dobie oświecenia, nawiązujący do myśli chociażby Andrzeja Frycza Modrzewskiego, wiedzieli o tym także reformatorzy przedwojenni, świadomie nawiązujący do dorobku swych poprzedników z KEN-u. Na pierwszy rzut oka również istotne odkrycia reformatorów przedwojennych spożytkowali w swym dziele reformatorzy z czasów ostatniego dwudziestolecia, co mogą sugerować zmiany na poziomie struktury (wprowadzenie gimnazjum) oraz na poziomie programowania: przygotowanie najpierw tzw. minimum programowego, a następnie tzw. podstawy programowej.

Osiągnięcia Komisji Edukacji Narodowej w zakresie działalności koncepcyjnej, planowania i programowania oświaty oraz jej organizowania i nadzorowania były bezprecedensowe. Na podstawie licznych instrukcji, ustaw, rozporządzeń czy „przepisów” wydawanych w ciągu całej działalności KEN-u oraz TdKE i uporządkowanych w wielki kodeks nowoczesnego systemu oświatowego (*Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na Szkoły w Krajach Rzeczypospolitej Przepisane*; 1783) daje się wyprowadzić spójna wizja edukacji. W ramach pracy Towarzystwa przygotowywano programy kształcenia dla wszystkich przedmiotów (starych i nowych), a następnie zlecano (w drodze międzynarodowych konkursów) opracowywanie na ich podstawie tzw. książek elementarnych, czyli podręczników.

Na szczególną uwagę w związku z programowaniem kształcenia zasługuje ogłoszony w 1774 roku *Przepis na szkoły wojewódzkie*<sup>9</sup>. Była to publikacja, którą można by dziś określić mianem swoistej „podstawy podręcznikowej” o charakterze ogólnym. Swoistej, ponieważ na jej podbudowie miały powstawać nie progra-

8 Por. Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, op.cit., s. 219-263; Tync; CXLIV i inne.

9 Nazwiska pod tekstem: Ignacy Xiąże Massalski, Michał Xiąże Poniatowski, August Xiąże Sułkowski, Joachim Chreptowicz, Ignacy Potocki, Adam Xiąże Czartoryski, Jędrzey Zamoyski, Antoni Poniński. Por. *Przepis do szkół parafialnych* (1776).

my, lecz podręczniki, jako precyzyjne wykładnie nowoczesnej koncepcji kształcenia. *Przepis* nie stanowił również programu nauczania, w dzisiejszym rozumieniu tej formuły, lecz bliżej mu było raczej do dokumentu o charakterze „podstawy programowej”. W założeniu powinien służyć nauczycielom „za prawidło czynności w Edukacji, póki Elementarne Książki, które Kommissya już rozporządza, obszerniej nie ustanowią jednostayny sposób prowadzenia nauk”.

*Przepis* był dokumentem podzielonym na kilka części – *Cel edukacji szkolnei, Powszechne rady dla nauczycielów, Rozporządzenie szkół i nauk* (podział na klasy i przedmioty) oraz nieco bardziej szczegółowe zapisy na temat wskazanych „nauk”. W układzie i programie przedmiotów kształcenia widoczny jest oczywiście „porządek umiejętności ludzkich przez Bacona ułożony” (Ignacy Potocki), jak również ustalenia *Wielkiej Encyklopedii Francuskiej*. Prace Komisji Edukacji Narodowej nie polegały jednak na bezrefleksyjnym powielaniu zagranicznych idei czy wzorów edukacyjnych. Polscy oświeceniowi reformatorzy ani przez moment nie zapominali, że tworzą

system nowego wychowania i nauczania dla Polski, mającej własne tradycje kulturowe i oświatowe, a przede wszystkim własne potrzeby polityczne, ekonomiczne, społeczne, do których zaspokojenia miało się przyczynić między innymi zreformowane szkolnictwo.

Do osiągnięcia tego wielkiego celu Komisja Edukacji Narodowej przywiązywała dużą wagę, starając się, aby każda wprowadzana przez nią nowość, każde zarządzenie było najściślej dostosowane do obiektywnych potrzeb kraju [...] <sup>10</sup>.

Cel ogólny „edukacji” zawarty w *Przepisie na szkoły wojewódzkie* ujmuje swą prostotą do dziś: „Edukacja Dziecięcia jest osnową starań około niego podjętych na to, aby iemu było dobrze, y aby z nim było dobrze”.

Zasadę ogólności zapisów na temat samych przedmiotów zaś najlepiej oddaje fragment dotyczący „nauk matematycznych”, przewidzianych, nawiasem mówiąc, na cały okres kształcenia, ze względu na „wydoskonalanie rozumu ludzkiego”, wygodę i potrzeby życia:

Utarte są drogi co do szczególnych Matematyki części, którymi postępować przynależy. 1. Zaczynając od Arytmetyki, przypomną się pierwsze iey operacye, z dołożeniem praktycznych przykładów. 2. Złączy się potem Arytmetyka przez litery, czyli Algebra, co do łatwiejszych operacyi. 3. Już w ten czas dawane będą początki Geometrii. 4. Nastąpi Geometria Praktycz-

.....

10 Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, op.cit., s. 109.

na. 5. Potym, dla postępujących w Klassach y w wieku przełożą się wyższe Kalkuły, głębsza Geometrya. 6. Mechanika, łatwiejsza tym samym do zrozumienia, ostatnią zabawi szkołę.

W *Obwieszczeniu względem ksiąg elementarnych*, ogłoszonym przez KEN rok później i dodatkowo objaśnionym przez sekretarza TdKE Grzegorza Piramowicza<sup>11</sup>, widoczne były pewne ustępstwa na rzecz środowisk konserwatywnych (np. zwiększenie roli łaciny). W dokumencie tym precyzowano jednocześnie charakter szkoły wojewódzkiej; miała to być szkoła ogólnokształcąca, dająca ogólne podstawy do pełnienia funkcji publicznych lub do dalszego kształcenia się na fakultetach w ramach studiów wyższych.

Warto podkreślić, że bardziej szczegółowy „przepis” na samą „książkę elementarną” sformułował G. Piramowicz w jednej ze swoich mów na posiedzeniu Towarzystwa (7 III 1778)<sup>12</sup>. Niemniej jednak objaśnienia zawarte w „podstawie podręcznikowej” i „prawidłach czynności” dla nauczyciela w obrębie poszczególnych „nauk” szkolnych pozostawały ogólne. Mimo to eksperci KEN-u z niezwykłą starannością i skrupulatnością, według ściśle określonych zasad, weryfikowali, na ile „książki elementarne” pozostają w zgodzie z nową koncepcją edukacji, opracowaną kolegialnie w duchu oświecenia:

nam nie ksiąg w ułożonych naukach potrzeba – upominał nieświadomych swej pedagogicznej niekompetencji autorów sekretarz Towarzystwa, Grzegorz Piramowicz – bo ich dostatek i dobrych mamy, ale elementarnych książek, to jest podających najpewniejszy i najskuteczniejszy sposób nauczania młodego człowieka przedsięwziętej umiejętności<sup>13</sup>.

Przygotowując założenia reformy, w określonym kontekście politycznym i społecznym, członkowie Komisji uznali, że edukacja narodu jest interesem publicznym i przez państwo musi być organizowana. Za cel edukacji postawiano sobie zatem takie wykształcenie i wychowanie ucznia, by zdolny był on do wypełniania wszelkich obowiązków, „które na niego wkłada powinność człowieka, obywatela i prawodawcy”<sup>14</sup>. Młodego Polaka, jak objaśniał Piramowicz, trzeba uczynić:

.....  
11 *Uwagi o nowym instrukcji publicznej układzie*; Tync; 161-183.

12 G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, BN/171, Ossolineum, Wrocław-Kraków 1960, s. 129-150.

13 Cyt. za: J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1960, s. 68.

14 F. Bieliński, *Edukacja w monarchii a w Rzeczypospolitej*; Tync; 149.

nie płonnie, nie powierzchownie, nie szkolnie, ale gruntownie i rzetelnie uczonym – dla jego szczęśliwości, dla dobra Ojczyzny, dla pożytku powszechności; żeby się nie tego uczył, co ze szkół wyszedłszy zapomnieć ma i czego nigdy w używaniu mieć nie będzie, lecz tego, co i rozumem, i sprawami jego zawsze kierować powinno, co mu szacunek i miłe przyjęcie w społeczności sprawi (*Uwagi...*; Tync; 175).

Do tak sformułowanych założeń na temat **ideału wychowawczego** edukacji, na temat **pragmatyczności kształcenia** oraz **bezwzględnej konieczności związku szkoły z życiem** dopisać można inne jeszcze przyjęte wówczas założenia wyjściowe, które zebrane w jedno tworzą solidny fundament nowoczesnej szkoły budowanej w duchu oświecenia. Przyjęto zatem również **zasadę respektowania psychologii uczniów** („na poznaniu dziecięcia i człowieka wszystko zasadać”; Piramowicz, mowa z 7 III 1976; Tync, 71) i **zasadę stopniowania trudności** („Podwyższać się będą nauki z powiększaniem wiekiem”; Piramowicz, *Uwagi...*; Tync, 167), **zasadę unikania werbalizmu** („nauka rzeczy” ma „celować” przed „nauką słów”; Piramowicz, *Uwagi...*; Tync, 167) i **zasadę pogładowości kształcenia**. I jeszcze jedno fundamentalne założenie, dotyczące zarówno **funkcjonalności** kształcenia, jak i **spójności** konstrukcji podręczników, opracowywania toku edukacyjnych działań, układu przedmiotów kształcenia i zależności między nimi:

Należy zmierzyć pewny i istotny cel wszystkim tym naukom, to jest pożyteczność w prywatnym i publicznym życiu, niby promienie rozrzucone w jeden punkt ściągając (Piramowicz, *Uwagi...*; Tync; 177).

### Z doświadczeń reformy międzywojennej

Reformatorzy z czasów Jędrzejewicza to ostatnie fundamentalne zalecenie Piramowicza ujęli w odpowiednie terminy: **korelacja** i **koncentracja**. W ogóle bowiem reformę międzywojenną uznać należy za wielki krok naprzód w myśleniu o planowaniu i programowaniu kształcenia, czyli o sednie lub, innymi słowy, o fundamencie reformy.

Za taki fundament bowiem uznać należy coś, co dziś można by określić bez większego ryzyka mianem „podstawy programowej”. Oczywiście przedwojenni reformatorzy takim pojęciem się nie posługiwali. Mówili raczej o „zasadniczej podstawie konstrukcyjnej programu”<sup>15</sup>, o „założeniach podstawowych”<sup>16</sup>, o „mocnych  
.....

15 K. Greb, *Jak czytać nowe programy* (I), „Praca Szkolna” 1933/34, nr 1, s. 25.

16 K. Greb, *Jak czytać nowe programy* (II), „Praca Szkolna” 1933/34, nr 2, s. 22.



i trwałych podstawach struktury wewnętrznej programów”<sup>17</sup>, o „ogólniejszych założeniach, wynikających z podstawowych zadań szkoły, dostosowanych do współczesnego życia i jego rozwoju”, o „zasadach podstawowych”<sup>18</sup>, o „podstawach psychologiczno-pedagogicznych”<sup>19</sup> lub o „podstawach ideowych” programów<sup>20</sup>.

Przedwojenna „podstawa programowa”, czyli fundament późniejszych programów nauczania, składała się przede wszystkim z **trzech założeń podstawowych**. Były to: **(I) założenie „psychologiczne”, (II) założenie „wychowawcze” i (III) założenie „życiowe”** (inaczej: **zasada socjologiczna**). Determinowały one konstrukcję wewnętrzną całego późniejszego programu (wszystkie przedmioty lekcyjne, wszystkie klasy, wszystkie poziomy kształcenia), były spoiwem jego struktury, w której każdy, najdrobniejszy nawet element, musiał być przemyślaną częścią misternej całości<sup>21</sup>. Wykonawca programu z kolei, bez względu na to, jakim działem pracy się zajmował, musiał mieć świadomość, że jest „jedną komórką w organizmie szkoły” i w związku z tym „musi znać zadania i środki innych współpracowników i musi być równocześnie jednym z czynników scalających poszczególne fragmenty pracy szkolnej”<sup>22</sup>.

Zgodnie z pierwszym założeniem, psychologicznym, organizację całej pracy szkolnej (ustrój szkolny, dobór materiału i metod nauczania, wymagania edukacyjne itd.) należało dostosować do rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży (ówczesne ustalenia psychologii rozwojowej)<sup>23</sup>:

Dawne programy ułożone były pod kątem tego, co dziecko powinno umieć jako przyszły człowiek dorosły; obecne natomiast programy wychodzą z założenia: czego dziecko może się nauczyć w danych warunkach wewnętrznych i zewnętrznych<sup>24</sup>.

.....

17 A. Litwin, *W obliczu nowych programów*, „Praca Szkolna” 1933, nr 10, s. 217.

18 S. Bąkowski, *Zasady konstrukcji nowego programu szkoły powszechnej i gimnazjum*, „Oświata i Wychowanie” 1933, z. 5, s. 345 i 307.

19 S. Seweryn, *Na marginesie nowej Ustawy o Ustroju Szkolnictwa Polskiego*, [w:] *Z teorii i praktyki wychowania. Referaty wygłoszone na konferencjach i zjazdach dyrektorów i nauczycieli Okręgu Szkolnego Warszawskiego w latach szkolnych 1931/32 i 1932/33*, Nakładem Wydawnictwa Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego, Warszawa 1933, s. 252.

20 J. Balicki, *Prace ministerstwa nad programami...*, op.cit., s. 457.

21 K. Greb, *Jak czytać nowe programy (II)*, op.cit.

22 S. Bąkowski, op.cit., s. 346.

23 Zob. np.: *Wtyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna, Gimnazjum*, MWRiOP, Warszawa 1932, s. 7-35. Por. np. J. Kuchta, *Psychologiczne podstawy nowych programów*, „Praca Szkolna” 1933, nr 10, s. 200-223; Idem, *Psychologiczne podstawy nowych programów (Odczyt dla „Polskiego Radia” na dzień 15 XI 1932 r.)*, „Przyjaciel Szkoły” 1932, nr18, s. 600-606.

24 A. Litwin, op.cit.

Uwzględnienie założeń psychologicznych przedwojennej „podstawy programowej” w polskiej szkole stało się ewenementem na skale europejską, a w istocie rzeczy było także zwyczajnie zgodne ze zdrowym rozsądkiem:

Wydział Programowy Ministerstwa Oświaty [...] pierwszy w Europie dostosował programy szkolne do dziecięcych właściwości psychicznych – pierwszy oparł je na psychologicznych podstawach. I w tem właśnie tkwi waga reformy programowej – reformy istotnej, sięgającej głęboko w życie polskiej szkoły i młodzieży, a nie mechanicznej dodającej jedynie pewne „nowe” czy „przestarzałe” partie materiału naukowego<sup>25</sup>.

Doniosłość reformy polskiego szkolnictwa, a także umiejętność korzystania z doświadczeń zagranicznych przy jednoczesnym zachowaniu specyfiki polskich celów i uwarunkowań edukacyjnych doceniał ówczesny dyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania, wybitny znawca psychologii dziecka, Jean Piaget:

Co przede wszystkim uderza bezstronnego obserwatora i co napełnia go podziwem, to niezwykła umiejętność, z jaką władze szkolne potrafiły stopić w jedną całość organiczną wielkie ideały współczesnej pedagogiki z dążeniami czysto polskimi<sup>26</sup>.

Według drugiego założenia „podstawy” (założenie „wychowawcze”) podstawową funkcją szkoły miało być nie tyle nauczanie, co „wychowywanie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej”<sup>27</sup>. Absolutem miał być obywatel – państwowiec<sup>28</sup>:

.....  
25 Ibidem, s. 600-601.

26 J. Piaget, *Polska reforma szkolna*, „Oświata i Wychowanie” 1935, z. 1, s. 1.

27 S. Bąkowski, op.cit., s. 345. *Wstęp* do ustawy o ustroju szkolnictwa brzmiał: „Ustawa niniejsza wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jak najwyższe wyrobienie moralne i umysłowe oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowo-zawodowego wykształcenia”.

28 Szczegółowe opracowanie kwestii wychowania państwowego zob. *Z zagadnień wychowawczych...*, op.cit., a tam zwłaszcza: S. Seweryn, *Nauczanie literatury polskiej...*, op.cit.; Tegoż, *Uwagi o wychowaniu obywatelsko-państwowym*, s. 33-63; zob. także *Z teorii i praktyki wychowania...*, op.cit., a tam zwłaszcza M. Sokorski, op.cit., S. Drzewiecki, *Wychowanie obywatelsko-państwowe a nauka języka polskiego*, s. 21-44, S. Seweryn, *Na marginesie nowej ustawy...*, op.cit.; zob. także Z. Łempicki, *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*, Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1930.

Szkoła w odrodzonej Polsce ma przede wszystkim wychowywać. Dla Polski, pracującej od szeregu lat nad urobieniem nowego obywatela Państwa Polskiego – jest to postulat wagi pierwszorzędnej [...] pierwszym naszym obowiązkiem jest – przygotować państwu jak najlepszych i jak najdzielniejszych obywateli [...]”<sup>29</sup>.

Zgodnie z trzecim założeniem podstawowym (zasada socjologiczna) natomiast szkoła nie mogła być „światem izolowanym”, to znaczy musiała utrzymywać ścisły związek z rzeczywistością i musiała do zrozumienia tej rzeczywistości przygotowywać:

Każdy z przedmiotów – objaśniał Bąkowski – będzie od strony swej dziedziny nawiązywał łączność z życiem praktycznym, każdy swoją metodą, każdy w nieco inny sposób<sup>30</sup>.

Na przedwojenną „podstawę programową” – oprócz trzech wskazanych założeń podstawowych – składało się jeszcze kilka innych, ściśle z nimi związanych, zasad i pojęć<sup>31</sup>. Były to:

**Oś programowa**, czyli ideowa i zarazem konstrukcyjna podstawa programów, „kręgosłup, około którego grupuje się materiał nauczania”<sup>32</sup>. Warto przypomnieć, że oświeceniowy reformator Piramowicz mówił o „ściągnięciu w jeden punkt promieni rozrzuconych” przez różne „nauki”. Oś programową przedwojennej „podstawy” wyrażała idea: „Polska i jej kultura”.

.....

29 H. Gaertner, S. Lempicki, *Założenia wychowawcze i dydaktyczne podręcznika Służ państwu. Tom pierwszy Szlakiem bohaterów*, Nakład i własność K.S. Jakubowskiego, Lwów 1932, s. 1. Autorzy cytowanych *Założeń* odwołują się przy tym do dwóch prac fundamentalnych na temat idei wychowania państwowego – autorstwa ministra S. Czerwińskiego (*O nowy ideał wychowawczy*) oraz ministra J. Jędrzejewicza (*Wychowanie państwowe*). Czerwiński stwierdził między innymi, iż odrodzonej Polsce nie jest potrzebny „romantyk – bojownik” ani „pracownik – pozytywista”, lecz trzeci typ – „bojownik” i „pracownik” w jednej osobie.

30 S. Bąkowski, op.cit., s. 353.

31 Szczegółowego omówienia poszczególnych pojęć dokonał Kazimierz Greb w cyklu artykułów *Jak czytać nowe programy*, publikowanych w kolejnych numerach „Pracy Szkolnej” (rocznik 1933/34): (I) oś programowa i elastyczność – nr 1, s. 24-26; (II) autopsja i konstrukcja – nr 2, s. 21-24; (III) narastanie materiału – nr 3, s. 82-84; (IV) korelacja – nr 4/5, s. 138-139; (V) aktualizacja – nr 6, s. 169-172; (VI) koncentracja – nr 8, s. 218-220. Tam też dodatkowa bibliografia dotycząca poszczególnych kwestii.

32 K. Greb, *Jak czytać nowe programy* (I), op.cit, s. 25.

To założenie stanowi oś podstawową w wyborze i układzie materiału w zakresie wszystkich przedmiotów – pisał Litwin – stanowi wyraźną ideę przewodnią, której brakowało dawnym programom<sup>33</sup>.

Z tego powodu również

za przedmiot ogniskowy całego kształcenia uznano język polski. Nauka kultury ojczyzny [...] nie jest przecież niczym innym, jak nauką życia, a w konsekwencji przedmiot ten zająć musi w nauczaniu szkolnym stanowisko nie obok innych przedmiotów spólrzędne, ale wyraźnie nadrzędne<sup>34</sup>.

**Elastyczność**, która bezpośrednio łączy się z zasadą osi programowej. Oś programowa spaja program i precyzyjnie wytycza główną drogę realizacji ideału wychowawczego, ale zasada elastyczności „pozostawiała [...] wszelką swobodę w doborze materiału z uwzględnieniem odrębnych warunków społecznych, narodowościowych i wyznaniowych danego regionu”<sup>35</sup>.

W stopniu elastyczności szkolnego programu najsilniej wyraża się relacja między władzą centralną a konkretną szkołą, konkretną klasą, konkretnym nauczycielem. Za najbardziej scentralizowane i sztywne słusznie uznano tzw. programy stałe, „stabilizowane”. Za ich pomocą władza centralna reguluje i kontroluje całą pracę szkolną, krok po kroku. Ogniwo pośrednie między programem stabilizowanym i elastycznym stanowi program ramowy<sup>36</sup>, stwarzający warunki dla swobody twórczej i inicjatywy nauczyciela. Tego typu programy zawierały oprócz ram ogólnych („jakby nagłówki rozdziałów o wewnętrznej konstrukcji zupełnie swobodnej”) przykład(y) rozwinięcia i przez to, niestety, zamieniały się w programy stabilizowane, czyli martwe. Z reguły odgórny przykład rozwinięcia przyjmowano w praktyce (choćby z lenistwa) za model obowiązujący do realizacji. Ryzyko wiąże się również z samymi ramami, które, nawet przy najlepszych intencjach – w dążeniu do klarowności – łatwo zamienić w gorset niepozostawiający nauczycielowi ruchu. Ponadto swoboda w „wypełnianiu” ram nie gwarantowała zachowania

.....

33 A. Litwin, op.cit., s. 218.

34 Z. Łempicki, op.cit., s. 10. Por. *Znaczenie humanizmu w nowej szkole*, „Oświata i Wychowanie” 1933, z. 4, s. 250-256.

35 K. Greb, *Jak czytać nowe programy* (I), op.cit.

36 Zob. H. Pohoska, *Elastyczność programów szkolnych*, „Praca Szkolna” 1933, nr 10, s. 223-226; por. *Elastyczność programów. Na tle odczytu p. dr Pohoskiej, wygłoszonego na zebraniu „Zrębu” dnia 29 kwietnia b. r.*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 34-35, s. 664-666.

jednolitej linii ideowej szkoły. Tę mógł gwarantować dopiero, wbrew pozorom, program elastyczny, ale oparty na wyrazistej osi programowej, wokół której daje się / trzeba rozbudowywać pozostałe treści, w zależności od wieku czy kompetencji uczniów, od kompetencji nauczyciela, uwarunkowań środowiskowych, regionalnych itd. Różnicę między programem ramowym a programem elastycznym Hanna Pohoska objaśniała następująco:

Program ramowy podobny jest do szafy ze skrzyneczkami. Każda skrzyneczka posiada swój tytułik, materiał naukowy jest właściwie już zawarty w tych tytułikach. Program elastyczny natomiast podobny jest do szkieletu, na którym opiera się cały gmach nauki szkolnej. Szkieletu tego nie tworzy właściwie sam materiał naukowy, lecz zasadnicze cele nauczania; kośćcem pacierzowym są wskazania dotyczące systemu dobierania materiału. Nie tytuły rozdziałów, lecz idee wewnętrzne, przewodnie tworzą całość konstrukcji programu elastycznego. Dla obszaru całego państwa materiał nie zostaje więc ustalony jednolicie. Istnieją jednak naczelną kanony, dokładnie wyjaśniające sposób uzupełniania zasadniczego materiału<sup>37</sup>.

Cały kłopot w tym, na ile osi konstrukcyjna programu elastycznego pozostanie osią konstrukcyjną programu i na ile owe „zasadnicze cele”, „naczelną kanony” i „wskazania dotyczące systemu dobierania materiału” pozostaną ogólne. Zbyteknie ich centralne uszczegóławianie, centralne poszerzanie granic wspólnego dla wszystkich „minimum” materiału i wymagań, w trosce o dobro ucznia i dobro narodu oczywiście, prowadzi do tego, do czego musi prowadzić: do stabilizacji programu. **Na tej skamielinie rozbija się każda reforma.**

**Autopsja**, to znaczy „naoczne”, praktyczne poznawanie życia i rzeczywistości. Przedwojenna zreformowana szkoła miała umożliwiać uczniowi „stałe i systematyczne oglądanie zjawisk społecznych na terenie świata otaczającego (danego regionu)”<sup>38</sup>.

**Aktualizacja**, która w kanonicznym rozróżnieniu Bogdana Suchodolskiego mogła być dwójakiego typu<sup>39</sup>. Pierwszy typ, **aktualizacja chronologiczna**, odnosi się do .....

37 *Elastyczność programów. Na tle odczytu p. dr. Pohoskiej...*, op.cit., s. 665.

38 K. Greb, *Jak czytać nowe programy* (II), op.cit., s. 21.

39 B. Suchodolski, *O aktualizacji nauczania literatury (Aktualizacja chronologiczna i aktualizacja psychiczna)*, „Polonista” 1931, z. 2, s. 57-60. Por. M. Sekreta, *W sprawie aktualizacji nauczania literatury*, „Ruch Pedagogiczny” 1931, nr 6, s. 275-280; S. Kawyn, *Z socjologii literatury w szkole średniej*,

zjawisk, faktów, zdarzeń dokonujących się „aktualnie” – w sensie obecnie, w czasie teraźniejszym, w niedalekiej przeszłości lub niedalekiej przyszłości. O wiele głębsza natomiast, o wiele bardziej wartościowa i pożądana z punktu widzenia edukacji jest tzw. **aktualizacja psychiczna**. Są bowiem rzeczy, zjawiska, problemy „aktualne” nie dlatego, że istnieją w czasie teraźniejszym, ale dlatego, że głęboko nas dotyczą, stają się dla nas ważne i przez to „aktualne” w naszej psychice:

świat rzeczy aktualnych psychicznie rozciąga się w przeszłości i teraźniejszości, a granice jego i wymiary wyznaczane są nie czasem, ale pojemnością i strukturą duchową człowieka<sup>40</sup>.

**Narastanie materiału**, czyli zasada stopniowania trudności, dostosowywania dzieł i wymagań do poziomu rozwoju dzieci i młodzieży na danym etapie kształcenia:

materiał w każdym przedmiocie nie jest zbiorem luźnych przypadkowych zestawień wiadomości (faktów i zjawisk), lecz tworzy zwartą, stopniowo rozszerzającą się w obrębie poszczególnych kolejnych klas i szczebli, całość, stanowiącą pewien układ<sup>41</sup>.

**Korelacja**, czyli współ-zależność: (1) stała, programowa, między różnymi przedmiotami szkolnymi pozostającymi we wzajemnej zależności (np. w gimnazjum historia „programowo” powinna wyprzedzać język polski w kwestii informacji na temat epoki, z której pochodzą omawiane dzieła literackie) albo (2) doraźna, organizacyjno-metodyczna, polegająca na „podchwytywaniu i wyzyskiwaniu w pracy codziennej związków i zależności, jakich dostarcza nam obficie życie bieżące środowiska”<sup>42</sup> (np. doraźne, spontaniczne wykorzystywanie muzyki czy rysunku na lekcjach języka polskiego)<sup>43</sup>.

---

„Polonista” 1930, z. 1, s. 6-8.; Z. Schmedler, *O aktualizacji dzieł Mickiewicza*, „Polonista” 1932, z. 4, s. 129-133; S. Świdwiński, *Aktualizacja w nauczaniu literatury*, „Przyjaciel Szkoły” 1932, nr 7, s. 224-227; W. Radziwonowicz, *O aktualizacji w nauczaniu*, op.cit., s. 134-163; J. Milenkiewicz, *Aktualizacja wychowania*, cz. I, „Sprawy Nauczycielskie” 1933, nr 10, s. 412-417, cz. II „Sprawy Nauczycielskie” 1934, nr 1, s. 18-24.

40 B. Suchodolski, op.cit., s. 58.

41 K. Greb, *Jak czytać nowe programy* (III), op.cit., s. 83.

42 K. Greb, *Jak czytać nowe programy* (IV), op.cit., s. 139.

43 S. Bąkowski, *Związki między przedmiotami w nowych programach*, „Oświata i Wychowanie” 1934, z. 1-2, s. 60-73; S. Seweryn, *Kilka uwag o korelacji języka polskiego z innymi przedmiotami w nowych programach*, „Polonista” 1933, z. V i VI, s. 215-226. Por. J. Joteyko, *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, „Polskie Archiwum Psychologii” 1927, T. I, nr 3, s. 197-234.

**Koncentracja**, to znaczy zogniskowanie różnych działań nauczania wokół jednego ośrodka – np. przedmiotu szkolnego, pojęcia, idei, postaci itd.; (podstawą koncentracji była korelacja)<sup>44</sup>. Z założenia szczególną, „ogniskową” rolę w przedwojennej „podstawie” i późniejszych programach, przewidziano, o czym była już mowa, dla polskiego języka i polskiej kultury („Polska i jej kultura”).

### Od założeń do realizacji, czyli błędy, których trzeba uniknąć

Dwie wielkie reformy oświatowe, opracowane w dobie oświecenia przez KEN i w okresie międzywojennym przez MWRiOP nie miały szans na dokończenie. W obu przypadkach z czasem zaczęły się nasilać pewne negatywne tendencje, które często z powodów obiektywnych trudno było korygować, a później – których nie było już możliwości skorygować. I rzecz nie dotyczy wcale tak oczywistych i „banalnych” problemów tylko, jak **niewystarczające środki finansowe** na konsekwentne przeprowadzenie transformacji. Dramatyczny upadek reform w związku z dramatycznym upadkiem państwa za każdym razem powodował jednak, że obie reformy przeszły z edukacyjnej rzeczywistości do sfery narodowej mitologii, która dziś dobrze sprawdza się podczas rytualnych akademii z okazji Dnia Nauczyciela lub w ramach nostalgicznych wspomnień o potędze II RP.

W obu przypadkach zatem **brakowało przede wszystkim przygotowanej na czas kompetentnej kadry nauczycielskiej**, która dobrze by rozumiała założenia reform, akceptowała je i była w stanie efektywnie wprowadzać w życie. Na fakt ten zwracał uwagę w oświeceniu przywoływany już Kołłątaj, w trzy lata po wdrożeniu reformy jędrzejewiczowskiej natomiast – Juliusz Saloni<sup>45</sup>.

Z problemem nieprzygotowanych lub nieprzekonanych nauczycieli wiąże się **problem nieprzygotowanej i nieprzekonanej do reform opinii społecznej**. W sposób szczególnie silny zadecydowało to o niepowodzeniach reformy oświeceniowej. Działania KEN-u budziły zacieklej opór środowisk magnackich, pragnących zachować swe feudalne przywileje, a także większości tkwiącej w odwiecznych przesądach zaściankowej szlachty, nie mówiąc już o sabotowaniu nowych programów przez część nauczycieli-ekszjeuitów. W efekcie szkoły zreformowane zyskiwały popularność bardzo powoli, natomiast kwitło szkolnictwo „pokątne”, organizowane przez „prawdziwych” pedagogów i popierane przez „prawdziwych” patriotów,

.....

44 K. Greb, *Jak czytać nowe programy* (VI), op.cit., s. 218-220.

45 Referat wygłoszony podczas Zjazdu Naukowego im. I. Krasickiego w 1935 roku; zob. J. Saloni, *Nowe programy gimnazjum a studium uniwersyteckie polonistyki*, „Polonista” 1935, z. 4, s. 134-142.

wysyłających tam swoje dzieci *pro publico bono*. W sumie więc frekwencja w szkołach prowadzonych pod patronatem Komisji była niższa niż w szkołach przed kasacją zakonu jezuitów<sup>46</sup>.

Komisja – i z tym wiąże się kolejny **problem fundamentalny**, może największy – starając się zachować jednolitość kształcenia, w dobrej wierze, **coraz bardziej krępowała nauczycieli** uczących według nowych reguł. Do tego stopnia, że z czasem – na co po latach zwracał uwagę Kołłątaj – zaletą nauczyciela, paradoksalnie, przestały być szerokie horyzonty myślowe, otwarty umysł i wszechstronne wykształcenie. Najważniejsza okazała się **praca całkowicie podporządkowana idei jednolitego wychowania „w jednym sposobie i w jednym duchu”, a więc praca bezkrytycznie sterowana według wytycznych „centralnego” podręcznika, choćby nawet ten podręcznik był zły**. Nauczyciel mógł wskazać wizytatorowi KEN wady „książki elementarnej”, ale zboczyć z wyznaczonej przez podręcznik drogi prawa już nie miał. Stało to w jawnej sprzeczności z wpisanymi w reformę zasadami oświeceniowego indywidualizmu i poszanowania wolności<sup>47</sup>.

Do podobnego nieco zjawiska doszło w czasie reformy jędrzejewiczowskiej. W trosce o efektywność pracy specjalistów, mających przetransponować założenia przedwojennej „podstawy programowej” na język programów szkolnych, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego opublikowało jeszcze jeden dokument, zatytułowany *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących*<sup>48</sup>. W pierwszej jego części znalazły się *Ogólne wskazania dla autorów programów*. Wśród tych praktycznych wskazań można odnaleźć na przykład takie: „określić zwięźle cele nauczania dla każdego przedmiotu”, „ustalić zakres i stopień realizacji tych celów w poszczególnych klasach”, „opracować szczegółowo materiał programowy”, „opracować wytyczne dla autorów podręczników” itd<sup>49</sup>. W drugiej części omawianej publikacji natomiast zamieszczono *Ogólne wytyczne programowe* dla poszczególnych przedmiotów, które, niestety, wcale aż tak ogólne nie były, i które zdecydowanie narzucały kształt sygnowanym później przez państwo programom. Przedwojenne ministerstwo edukacji, podobnie zresztą jak i „ministerstwo” przedrozbiorowe, nie wyobrażało sobie, by można było – w ówczesnych realiach społeczno-politycznych – ograniczać w tym zakresie centralne sterowanie oświatą.

.....  
46 Zob. K. Mrozowska, *By Polaków zrobić obywatelami*, KAW, Kraków 1993, s. 59-64.

47 Zob. J. Lubieniecka, *op.cit.*, s. 70-71.

48 *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących...*, *op.cit.*

49 *Ibidem*, s. 1. O tym, jak w praktyce przebiegała praca z *Wytycznymi*, pisze J. Balicki (*op.cit.*).



Od momentu wprowadzania *Wytucznych* w życie coraz wyraźniej daje się zauważyć pewną niepokojącą tendencję, która swe apogeum osiągnęła w programach PRL-owskich: tendencję do nadmiernego uszczegółowienia „materiału programowego” jeszcze na poziomie centralnym, co zawsze prowadzi do odgórnego usztywniania dokumentów programowych, a tym samym do pogwałcenia przede wszystkim fundamentalnej zasady elastyczności, fundamentalnych założeń psychologicznych i w ostatecznym rozrachunku do zaprzeczenia samej istoty reformy. Od razu po opublikowaniu międzywojennego projektu programów licealnych Mieczysław Pęcherski zauważył problem i na łamach „Polonisty” ostrzegał, że ich „przeładowanie” w praktyce doprowadzi do „przeciążenia” młodzieży, do powierchowości i pośpiechu w pracy oraz do dominacji podręcznika z gotowymi wykładami o epokach<sup>50</sup>. Jakiś współczesny Pęcherski mógłby napisać to samo i dzisiaj.

### Z doświadczeń reformy oświatowej w III RP

Prace nad trzecią wielką reformą edukacyjną rozpoczęły się bardzo obiecująco. Po roku 1989 wreszcie w sposób jawny i swobodny można było na przykład skorzystać z tzw. programu solidarnościowego, przygotowywanego przez polonistów jeszcze przed stanem wojennym. Można było również zaproponować takie rozwiązania w zakresie programów i podręczników, o których w nakazowo-rozdzielczych czasach PRL-u trudno było nawet marzyć.

Sygnał do reformy dali poloniści, którzy podjęli konkretne działania, a wcześniej jasno określili ich cel: „**chodzi o całkowitą reorientację i przekształcenie zamkniętego i sztywnego systemu oświaty w – otwarty i elastyczny**”<sup>51</sup>. Słusznie uznano, że by tego dokonać, trzeba przede wszystkim opracować nie kolejny centralny, sztywny „program nauczania”, ale coś, co będzie stanowiło raczej podstawę programową dla wielu programów, tworzonych przez ludzi-podmioty dla ludzi-podmiotów.

Dawny system był zamknięty, ponieważ istniał jeden program, jeden podręcznik i – często – jeden „rozkład materiału”. [...]W systemie otwartym pewne ograniczenia i obowiązki nałoży na twórcę programu podstawa programowa, ale poza tym dokumentem nic nie powinno krępować jego działań. Program nauczania wtedy będzie dobry, jeżeli nauczyciel swobodnie

.....

50 M. Pęcherski, *O projekcie programu języka polskiego w liceum ogólnokształcącym*, „Polonista” 1937, z. 3, s. 79-84.

51 B. C. (Bożena Chrzóstowska), *Od Redakcji*, „Polonistyka” 1992, nr 2, s. 483. Zob. *Kalendarium prac nad dokumentem „Podstawa programowa języka polskiego”*, „Polonistyka” 1996, nr 7, s. 404-406 (lata 1990-1996).

będzie mógł się w nim poruszać i tworzyć indywidualne plany dydaktyczne. Tylko w takim – podmiotowym i indywidualnym – wydaniu może zaistnieć prawdziwa transformacja szkoły: reforma nie tylko programu nauczania, lecz rzeczywistych procesów edukacyjnych<sup>52</sup>.

Początkowo dokument, który miał doprowadzić do „prawdziwej transformacji szkoły”, nazwano dość niefortunnie „minimum programowym”. Szybko z tej nazwy się wycofano, ale większość reformatorów nie wycofała się ze stylu myślenia, który w pierwotnej nazwie się wyrażał. Gdy światło dzienne ujrzała pierwsza wersja dokumentu, głos zabrały wszystkie chyba opiniotwórcze środowiska polonistyczne. Przebieg ówczesnych polemik dobrze ilustruje<sup>53</sup>, **na czym polega fundamentalny problem reformy, to znaczy problem z opracowaniem rzeczywistej podstawy programowej, otwierającej drogę do rzeczywistej transformacji szkoły.** Zaczęto spierać się przede wszystkim o listę lektur, do której każdy chciał coś dopisać wedle własnego uznania, a bez czego cała polska edukacja miała rozsypać się w gruzy (np. bez Bogusławskiego, Berenta czy Stempowskiego). Domagano się także, by w „minimum” zamieszczać rozmaite detale, jak na przykład informacje o działalności Mickiewicza w Towarzystwie Filomatów czy szczegółowe wiadomości o wyrazie jako elemencie tekstu. **Takie pojmowanie funkcji „podstawy programowej”, właściwie dominujące do dziś, w zasadzie zablokowało rozwój reformy już u jej początku.**

Tak zwane treści wspólne i konieczne, mające stanowić „tylko” podstawę programową przyszłych programów kształcenia niemal od początku i niemal w każdej wersji uznawano za „niebezpieczne minimum”. Zaczęto więc owe treści w najlepszej wierze doprecyzowywać i uzupełniać, w efekcie czego bardzo szybko „minimum” rozrosło się do takiego „maksimum”, że jego „przerobienie” w szkole nigdy nie było, i nigdy nie będzie, możliwe. A i tak wielu reformatorów uważa, iż żadna wersja podstawy nigdy nie zawierała (i wciąż nie zawiera) wszystkich niezbędnych dla skutecznej edukacji szkolnej „treści wspólnych i koniecznych”. Ten stan będzie trwał wiecznie, chyba że przemyśli się od początku, czym w istocie ma być podstawa programowa, a tym samym – podstawa rzeczywistej reformy edukacji. Prędzej czy później zatem trzeba będzie znowelizować ustawę o systemie oświaty, a zwłaszcza zapis „Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425), który jednoznacznie zaprzecza idei szkoły otwartej i elastycznej, a w którym określa się, że podstawy programowe to:

.....

52 Ibidem, s. 484.

53 Reformie programowej *in statu nascendi* poświęcony jest cały numer 9 „Polonistyki” z 1992 roku.

obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych.

Poloniści stosunkowo szybko przygotowali swoją „podstawę programową” i domagali się wprowadzenia jej w życie, tak by zahamować pogłębiający się w szkole chaos. W 1996 roku **ministerstwo edukacji, prowadzone już przez siódmego (!) z kolei ministra-reformatora**, obiecało, że prace nad wszystkimi podstawami i standardami wymagań egzaminacyjnych zakończą się w ciągu kilku miesięcy jeszcze tego samego roku<sup>54</sup>. Od tego czasu do momentu wprowadzenia reformy do szkół podstawa była w ministerstwie nieustannie „poprawiana” przez – jak to się wówczas określało – „anonimowych poprawiaczy”. Od roku 1999 do dziś lista „poprawiaczy” wydłużała się, choć na szczęście nie wszyscy już działali anonimowo, w tajemnicy przed światem.

Owo „poprawianie” zaś polegało z reguły na modyfikacji listy lektur – na dopisywaniu lub skreślaniu poszczególnych dzieł literackich (często z pobudek ideologicznych) – więc na czynnościach zupełnie absurdalnych i w gruncie rzeczy bez znaczenia dla samej reformy. **Istoty dokumentu bowiem nigdy nie zmieniono**, zatem w szkole pogłębiały się tylko rozmaite patologie. Dynamicznie rozwijał się na przykład, przestępczy właściwie, rynek pseudopomocy szkolnych, którego ostatnim osiągnięciem jest wiedza o literaturze wydana w formie sms-ów, dostępna na półkach niemal każdej szanującej się księgarni w Polsce. Podręczniki szkolne, poza małymi wyjątkami, coraz trudniej odróżnić od tabloidów. W klasach trwa w najlepsze, zwłaszcza w liceach, „przekazywanie wiedzy” uczniom (*vide* lejek no-

.....

54 „Ośrodek krakowski – napisała w 1996 roku Bożena Chrzastowska – nie czeka na decyzje resortu – w podręcznikach *To lubię!* reforma już się dokonała” („Polonistyka” 1996, nr 7, s. 387). I rzeczywiście tak było. Prace nad serią podręczników *To lubię!*, obejmującą dziś swym zakresem trzy poziomy kształcenia (klasy 4-6 szkoły podstawowej, 1-3 gimnazjum i 1-3 liceum), rozpoczęły się o wiele lat wcześniej, zupełnie niezależnie od działań reformatorów, właściwie zanim jeszcze zaczęto wierzyć, że zmiana w polskiej szkole jest naprawdę możliwa. Pierwszy program dla szkół podstawowych zatwierdzono w MEN w 1995 roku. Wcześniej (1993) w szkołach pojawiła się nowatorska *Sztuka pisania* dla klas 4-6, zestaw podręczników – osobno – dla ucznia i dla nauczyciela. W ten sposób na rynku książek szkolnych wyznaczono nowy standard: obecnie wszystkie podręczniki wyposaża się w książki metodyczne dla nauczyciela. *Sztuka pisania* dla szkół podstawowych znalazła swą kontynuację w *Sztuce pisania* dla gimnazjum (2003). Swoistym forum naukowo-nauczycielsko-metodycznym dla serii *To lubię!* przez wiele lat (od 1990 r.) były czasopisma metodyczne: „Ojczyzna-Polszczyzna”, przekształcona potem w „Polszczyznę” i „Nową Polszczyznę”.

rymberski) lub rozwiązywanie egzaminacyjnych testów (wszystko sankcjonowane przez kolejne „podstawy programowe”). Dyrektorzy szkół i nauczyciele przestają już nadążać za galopującą biurokracją. O liście lektur na egzamin maturalny nie decyduje zapis prawa oświatowego, lecz zapis dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Tym sposobem w praktyce funkcję podstawy programowej przejęły informatory egzaminacyjne i wydawane przez dyrektorów CKE komunikaty, w których na przykład „wybrane sceny z dramatów romantycznych” (podstawa) zmieniają się w akt I, akt II, akt III – scenę 5. i 6. *Kordiana* (komunikat).

Wielość i wzajemne wykluczanie się oświatowych dokumentów (podstawa, standardy wymagań, informatory egzaminacyjne, komunikaty dyrektora CKE itd.), nieracjonalne działanie, niektórych zwłaszcza, ministrów edukacji (amnesia maturalna; prawo działające wstecz), **rosnąca frustracja zdezorientowanych nauczycieli, często nieprzygotowanych do zmian lub przygotowywanych przez wyższe uczelnie do pracy w szkole, której już nie ma** – wszystko to sprawiło, że potrzebna była kolejna reforma reformy.

Tradycyjnie rozpoczęto od „poprawiania” podstawy programowej. Dziś przynajmniej wiadomo, kto odpowiada za kształt wprowadzanej właśnie do szkół najnowszej wersji dokumentu, którego jakość sprawi – jak zapewnia minister edukacji („Polityka” 2011, nr 41) – że od 2015 roku polską szkołę będą opuszczać nowe pokolenia „lepiej wykształconych, solidniej przygotowanych do studiowania i pracy” absolwentów.

Nikt chyba, poza ministrem edukacji, w cudowną moc nowego dokumentu nie wierzy. Każdy, kto ma kontakt ze szkołą, wie, że zmiana podstawy programowej pociągnęła za sobą fasadowe tylko zmiany w programach, a zwłaszcza w podręcznikach: czasem zmieniono okładkę, czasem przesunięto jakieś treści z początku na koniec, czasem dodano jakiś tekst. Patologiczne sposoby uczenia przez „przekazywanie wiedzy” podlegają dalszemu zakonserwowaniu i nic w tym względzie nie zmieniają szczytne deklaracje autorów nowej „podstawy” na temat podmiotowości, funkcjonalności, życiowej przydatności kształcenia itd. Zapisy te, jak zwykle, nie znajdują przełożenia na edukacyjną praktykę. Zapisy te, co gorsza – zapewne nieświadomie – zostały zakwestionowane już w samej „podstawie” oraz w publikowanych łącznie z nią komentarzach odautorskich<sup>55</sup>. Oto garść niezbędnych przykładów: **szkoła służy do „łagodnego wprowadzania uczniów w świat**

.....  
55 *Podstawa programowa z komentarzami*, T. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, [http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa\\_programowa/men\\_tom\\_2.pdf](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf); numery w nawiasach odsyłają do konkretnych stron dokumentu; podkreślenia nasze.

wiedzy” (s. 15); pierwszym celem ogólnym kształcenia w szkole jest „**przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki**” (s. 15); nauczyciel powinien „**możliwie wyraziście prezentować wychowankom aspekt użyteczności (także odpowiedzialności) poprawnego posługiwania się językiem – choćby zwracając uwagę na rolę języka w kontaktach międzyludzkich**” (formuła oryginalna, s. 70); „**Trzeba uczniowi uświadomić, na czym polega mechanizm formułowania obu rodzajów wypowiedzi...**” (s. 73-74); „**Chodzi też o uświadomienie uczniowi bogactwa języka...**” (s. 74); „**Można tę wiedzę ilustrować** rozmaitymi tekstami...” s. 75); „**zadaniem nauczyciela jest uświadomienie mu [uczniowi] konsekwencji znaczeniowych, ale też etycznych...**” (s. 75); „**[nauczyciel] musi jednak uczniom mocno uświadomić różnice tworzywa...**” (s. 78); w „**gimnazjum następuje dopiero wprowadzenie [ucznia] do «wysokiej» kultury**”; „**nauczyciel w ciągu trzech lat nauki w szkole ponadgimnazjalnej zobligowany jest do uświadomienia uczniom istnienia i znaczenia procesu historycznoliterackiego**” (s. 84); „**nauczyciel wybiera z proponowanego spisu lektur utwory, które jego zdaniem najlepiej uzmysłwią zjawiska ważne dla procesu historycznoliterackiego**” (s. 86); „**Trzeba też przez lekturę tekstów, w procesie analizy i interpretacji, uzmysłwić dwie kluczowe tradycje XX wieku: romantyczną i barokową**” (s. 86).

Wszystkie te zapisy, podkreślmy jeszcze raz, są zaprzeczeniem wielu szlachetnych deklaracji i życzeń wyartykułowanych w tej samej nowej „podstawie”. Są one również dowodem na **niewuzględnianie przez twórców reformy najnowszej reformy elementarnych ustaleń współczesnej nauki**, zwłaszcza z zakresu neurobiologii, na temat mechanizmów uczenia się. Ta **językowa, terminologiczna i pojęciowa niezborność dokumentu umożliwia dodatkowo dopuszczanie do użytku szkolnego – na podstawie nowej „podstawy” – materiałów edukacyjnych, zwłaszcza podręczników, które realizują sprzeczne, wykluczające się koncepcje kształcenia, często szkodliwe zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.**

Nowa „podstawa programowa” ponadto, zgodnie z zaleceniem ministra edukacji, została napisana w języku wymagań. I rzeczywiście, składa się niemal w całości z drobiazgowych wymagań egzaminacyjnych, które są reakcją ministerstwa, czego dowodzi głębsza analiza dokumentu, na wymogi tzw. nowej matury. **Nowa podstawa programowa w efekcie ostatniej modyfikacji zamieniła się w swoje przeciwieństwo, to znaczy w zestaw wymagań egzaminacyjnych dla poszczególnych etapów kształcenia.** O jej formie zadecydowała forma tzw. nowej matury, **implantowanej z zagranicy bez – zalecanego jeszcze przez Komisję Edukacji Narodowej – głębszego namysłu.** Nowej matury, która zastąpiła wprawdzie wyrodzoną

w absurd „starą” maturę, ale która jest źródłem wielkiego edukacyjnego oszustwa. Przede wszystkim (bo to niejedyna wada) niedorzecznie niski pułap wymagań minimalnych (30% punktów) doprowadził do **zuppełnej dewaluacji egzaminu dojrzałości**, dając przy tym **złudzenie błyskawicznego wzrostu poziomu edukacji w Polsce na skalę masową**. Nowa „podstawa programowa” utrwała **ponadto nieznaną dotąd na większą skalę w naszej edukacji trend: uczenie „pod testy”**, głównie przez rozwiązywanie niezliczonej ilości testów – podczas lekcji i w ramach kwitnącego, przeważnie **nielegalnego, rynku korepetycji**.

Nowa „podstawa programowa” więc, fundament każdej reformy, wisi w próżni: **nie respektuje współczesnego kontekstu cywilizacyjnego i współczesnych uwarunkowań edukacyjnych**, a także **nie wykorzystuje reformatorskiego dorobku polskiej oświaty**. Nowa „podstawa programowa” łamie fundamentalne zasady kształcenia, również te znane od lat (elastyczność, oś programowa, aktualizacja, zasada psychologiczna, zasada socjologiczna itd.), utrwała nawyki „przekazywania wiedzy”, zmusza nauczycieli do działań pozorowanych i koniunkturalnych. Nowa „podstawa programowa” **pozbawia ostatnią wielką reformę oświaty resztek życia**.

Doszliśmy w polskiej edukacji do punktu krytycznego: **stare nie jest już możliwe, nowe jeszcze nie nadeszło**.

## Pakt dla edukacji: konkluzje i postulaty

**Podsumujmy. Klęski lub wynaturzenia reform oświatowych przeprowadzanych w Polsce – łącznie z aktualną – niezależnie od uwarunkowań i zdarzeń historycznych, miały i mają pięć głównych źródeł:**

- nieprzygotowana kadra nauczycielska,
- brak zrozumienia społecznego i społeczny opór,
- niespójność idei i praktyki (zła metodyka pracy, nieumiejętność przekładania przyjmowanej filozofii kształcenia na odpowiadającą jej metodykę pracy, na działania, zadania praktyczne),
- w rezultacie stopniowe ograniczanie i w końcu odbieranie autonomii nauczycielom przez centra decyzyjne, tj. nieuznanie idei podmiotowości, a także zasady ogólności i elastyczności podstaw programowych (skutki: sukcesywne wprowadzanie coraz liczniejszych detalicznych obligacji, które mają ułatwiać państwu sprawowanie kontroli nad edukacją),
- pospieszne i powierzchowne przenoszenie obcych wzorów metodycznych w całym innym realia, zastępowanie rzetelnego zrozumienia sensu naśladowanych rozwiązań nowomową pedagogiczną.

### Postulaty wydają się oczywiste

Trzeba dobrze przemyśleć sens edukacji ogólnej. Analiza współczesnej sytuacji cywilizacyjnej wskazuje zaś, że edukacja taka jest niezbędna, a powinno się ją nastawiać:

- na rozwijanie u uczących się samodzielności, która sprzyja rozumieniu i interpretacji świata,

- na tworzenie możliwości konstruowania mentalnych narzędzi krytycznego myślenia, a nie na zapamiętywanie wielu detalicznych wiadomości,
- na łączenie tego, co aktualne, z tym, co klasyczne w zakresie dziedzin humanistycznych,
- na organizowanie procesu uczenia się z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności (wizualizacją tego postulatu może być metafora spirali).

Trzeba pamiętać, że proces uczenia się nie jest bierny, lecz czynny. Szkoła nikomu niczego w nienaruszalnej postaci nie jest w stanie i nie ma potrzeby przekazywać, lecz może tworzyć warunki, żeby każdy na własną miarę mógł sam, na podstawie dostępnych danych, interpretować świat oraz własne w nim miejsce i rolę.

Trzeba przygotować spójny z tak rozumianą edukacją model kształcenia nauczycieli, pamiętając przy tym, że także w ich przypadku, podobnie jak w przypadku uczniów, uczenie się jest procesem czynnym. Nie ma specjalnego *lejka norymberskiego* służącego do przelewania nauczycielskiej wiedzy zawodowej z głowy do głowy. Trzeba tworzyć warunki, by nauczyciele mieli szansę uczyć się przekładania zapisów prawa oświatowego na konkretne rozwiązania lekcyjne, a nie ograniczać ich samodzielność poprzez krępujące obligacje.

Trzeba odrzucić pomysł łączenia gimnazjum i liceum lansowany ze względu na możliwość organizowania dłuższych pseudospecjalistycznych „kursów” obejmujących tzw. materiał nauczania. Gimnazjum zaczynać mają dzieci w wieku 12 lat! To nie jest wiek, w którym można proponować liniowy program. Program liniowy oznacza, że o pewnych rzeczach mówi się w trakcie procesu edukacji raz i świadomość tego zetknięcia z problemem stanowi element specjalistycznej wiedzy i specjalistycznych umiejętności. To jest założenie sprzeczne z psychologiczną wiedzą na temat mechanizmu kształtowania się pojęć.

Trzeba w końcu wypracować pojęcie gimnazjum, jako osobnego typu szkoły w relacji do poprzedzającego i następnego etapu edukacji, skoro już gimnazjum zostało utworzone, a kolejna reforma strukturalna byłaby z powodów finansowych nie do przejścia.

Trzeba powołać niezależną od politycznych uwarunkowań i wyposażoną w prerogatywy prawne Radę czy Komisję Edukacji Narodowej i jej powierzyć przygotowanie oraz monitorowanie wszelkich merytorycznych zmian dotyczących szkoły oraz projektowanie długofalowej strategii polityki oświatowej państwa.



Trzeba zadbać, by taką Radę, odpowiedzialną za merytoryczną wykładnię konstytucyjnych zobowiązań państwa wobec obywateli w zakresie powszechnej, obywatelskiej, masowej edukacji ogólnej, tworzyli znawcy wybierani nie na podstawie swoich przeszłych dokonań, lecz na podstawie prezentowanych do dyskusji i negocjacji gotowych projektów kształcenia, przygotowanych jak na konkurs – spójnych, wszechstronnie uzasadnionych.

Trzeba prawnie ograniczyć możliwość przyjmowania przez ministra edukacji pozycji merytorycznego arbitra, nawet jeśli „w cywilu” jest on uczonym pedagogiem lub nauczycielem praktykiem.

Trzeba starannie przygotować kampanię informacyjną na temat zmian merytorycznych w pojmowaniu procesu kształcenia. Powinno być bowiem jasne, że wprowadzanie w życie reformy, która dotyczy w jakiejś mierze wszystkich i narusza zastane, wydrukowane przeświadczenia, wymaga społecznego przyzwolenia i wsparcia.

Trzeba pogodzić się z myślą, że z pozycji centralnych władz w zakresie merytorycznym mogą być ogłaszane **tylko ogólne założenia edukacyjne**, ze świadomością, że udzielenie rzeczywistej wolności nauczycielom może przez jakiś czas skutkować bylejąkością wykonań, narzekaniem, chaosem. Tę wysoką cenę kiedyś musi się zapłacić. W przeciwnym razie rzeczywista zmiana nastawień do edukacji nie wydaje się możliwa. Trzeba jednak, by było jasne, dlaczego się taką cenę płaci. O tym też należy w kampanii informacyjnej mówić.

Trzeba mieć świadomość, że o egalitaryzm należy dbać „na wejściu” do systemu edukacyjnego (przedszkola, nauczanie początkowe). „Po drodze” należy dokładać starań o stwarzanie jak najlepszych warunków uczenia się. „Na wyjściu” trzeba natomiast pilnować poziomu jakości, a to zwykle oznacza już elitarność.

Trzeba wyzbyć się złudzeń na temat cudownej skuteczności tzw. metod aktywizujących czy komputerów, które z nagłą, przez samo zaistnienie uzdrowią jakość edukacji i podniosą jej poziom. Nie mogą one zastąpić rzeczywistej pracy, potrzeby koncentracji na niej, namysłu, cierpliwości związanej z czekaniem na rezultaty. Mogą ją tylko ułatwić albo utrudnić.

#### **Formalna edukacja ogólna firmowana przez państwo powinna:**

- mieć u podstaw wyraziście określoną filozofię kształcenia,
- jasno opisywać fundamentalne cele wyznaczane edukacji,
- respektować aktualną wiedzę naukową na temat procesów, mechanizmów

i optymalnych warunków uczenia się, tj. wiedzę z zakresu psychologii, pedagogiki oraz neurobiologii mózgu,

- jednoznacznie deklorować i uzasadniać wybór teorii naukowych z zakresu różnych dziedzin poznania, wykorzystywanych jako podstawa przyjmowanej koncepcji kształcenia,
- zachowywać charakter zgodny ze swą nazwą (ogólny, a nie specjalistyczny),
- zapewniać spójność praktyki edukacyjnej (metodyki pracy) z założoną filozofią i celami (praktyka musi wynikać z założeń fundamentalnych, a nie odwrotnie),
- zachowywać niezależność merytoryczną od doraźnych interesów politycznych reprezentowanych przez różne opcje partyjne,
- zachowywać wysokie standardy wymagań w zakresie jakości materiałów dopuszczanych do użytku szkolnego, gwarantujące bezwzględną zgodność tych materiałów, a zwłaszcza podręczników, z obligacjami wynikającymi z *Założeń fundamentalnych*.

**Z takich dopiero generalnych ustaleń można wyprowadzać:**

- konstrukcję podstawy programowej,
- zgodne z podstawą rozwiązania podręcznikowe,
- metody i formy pracy,
- standardy egzaminacyjne i formuły egzaminów.

**Formuły egzaminów i standardy egzaminacyjne muszą:**

- być dokumentem osobnym,
- odpowiadać przyjętej filozofii kształcenia, być z nią spójne,
- wynikać z podstawy programowej, a nie odwrotnie (tych dokumentów nie wolno utożsamiać).

**Zadania egzaminacyjne muszą poddawać się:**

- wyraźnie określonym kryteriom oceniania,
- zasadzie porównywalności wyników.

## Pakt dla edukacji: projekt *Założeń fundamentalnych*

### *Założenia fundamentalne: istota – funkcja – konstrukcja*

#### Czym są *Założenia fundamentalne*?

*Założenia fundamentalne* to wyraz edukacyjnej filozofii państwa w zakresie ogólnego kształcenia w szkole powszechnej, obowiązkowej, masowej. **Zostały niżej sformułowane jako projekt dokumentu oświatowego**, w którym opisuje się podstawowe zasady kształcenia wspólne dla wszystkich przedmiotów szkolnych, niezależnie od tego, jak się te przedmioty w szkole nazywają, czy jak się je dopiero określi i nazwie w przyszłości.

Zgodnie z prezentowaną tu koncepcją edukacyjną, dokument taki w sposób ogólny ma opisywać podstawy kształcenia oraz regulować prawa i obowiązki uczestników procesów edukacyjnych, tak jak konstytucja państwa wyraża zasady ustrojowe danego kraju oraz prawa jego obywateli. Oznacza to, że *Założenia fundamentalne* muszą być traktowane jako dokument nadrzędny wobec wszystkich innych dokumentów oświatowych (takich, jak akty prawne MEN-u, programy, zasady przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów ogłaszane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną).

#### Jaką powinny pełnić funkcję?

*Założenia fundamentalne* mają być, zgodnie z elementarnym znaczeniem tego wyrażenia, fundamentem podstaw programowych i stanowić punkt odniesienia dla wszystkich aktów prawnych i działań instytucji oświatowych. Wyrażając filozofię edukacyjną państwa, muszą zobowiązywać do jej respektowania. Mają zatem spajać strategię edukacyjną państwa, wyznaczać wektory dydaktycznych działań

specjalistom z rozmaitych dziedzin na różnych etapach kształcenia, w żadnym razie nie narzucając jednak rozwiązań szczegółowych. Dobro uczącego się muszą wznosić ponad interesy poszczególnych nauk, których osiągnięcia są wykorzystywane w szkole. Na wszystkich nauczycieli odpowiedzialnych za organizację kształcenia ogólnego muszą nakładać obowiązek wspólnej z uczniami refleksji nad istotą człowieczeństwa i człowieka jako podmiotu i przedmiotu poznania.

### **Jaka powinna być konstrukcja (porządek) dokumentu?**

Przyjmujemy, że sugerowany dokument wymaga dwuczęściowej konstrukcji i w takim kształcie przedstawiamy niżej jego projekt.

Część pierwsza to spisane w punktach wyznaczniki ogólnej, obowiązkowej, masowej edukacji powszechnej, kształtowanej na miarę naszych potrzeb i uwarunkowań naszej współczesności (charakter, zadania, uwarunkowania).

Część druga to komentarze do poszczególnych punktów zaprojektowanego dokumentu. W komentarzach zostały rozwinięte i objaśnione kolejne tezy przyjmowanych założeń, a także wskazane konsekwencje, które wynikają z ich respektowania. Jest tu mowa nie tylko o ograniczeniach, na jakie natrafia edukacja szkolna, ale i o perspektywach, jakie się przed nią rysują.

### **Do kogo dokument ma być adresowany?**

Dokument ujmujący *Założenia fundamentalne* adresowany jest do wszystkich zainteresowanych w taki lub inny sposób edukacją szkolną – pracowników instytucji oświatowych (tudzież okołoświatowych), a także do samych uczących się oraz ich rodziców lub opiekunów. Oznacza to, że przeznaczony jest praktycznie do wszystkich i wszyscy (bezpośredni i pośredni) odbiorcy edukacyjnych świadczeń i usług mogą domagać się respektowania zawartych w *Założeniach* zasad.

### *Założenia fundamentalne (tekst)*

1. Edukacja szkolna ma służyć rozwojowi uczących się.
2. Edukacja szkolna powinna respektować podmiotowość uczącego się.
3. Edukacja szkolna powinna przebiegać w warunkach podmiotowo zorientowanych relacji nauczyciel – uczący się – rodzice/opiekunowie oraz partnerskich relacji w obrębie wspólnoty uczniowskiej.
4. Edukacja szkolna ma służyć rozbudzaniu, podtrzymywaniu i rozwijaniu naturalnych potrzeb poznawczych uczącego się.
5. Edukacja szkolna ma na celu wspieranie uczącego się w coraz lepszym rozumieniu siebie, świata i miejsca człowieka w świecie.
6. Edukacja szkolna powinna mieć wymiar antropocentryczny, to znaczy ujmować zagadnienia przedmiotowe z perspektywy spraw ludzkich.
7. Edukacja szkolna powinna służyć rozwojowi kompetencji językowej uczącego się.
8. Edukacja szkolna powinna respektować zasady: stopniowania trudności, procesualności i ciągłości uczenia się.
9. Edukacja szkolna powinna służyć rozwijaniu samodzielności i kreatywności uczącego się, a także inspirować go do samokształcenia, otwartości na świat i krytycznego myślenia.
10. Edukacja szkolna powinna mieć na względzie funkcjonalność, czyli zachowywać dostrzegalny i zrozumiały dla uczącego się związek z otaczającą rzeczywistością i praktyką życia codziennego oraz służyć ich rozumieniu.
11. Edukacja szkolna powinna służyć rozwojowi etycznej wrażliwości uczącego się.
12. Edukacja szkolna powinna sprzyjać kształtowaniu postaw i zachowań wspólnotowych.

## Objaśnienia

Formuły przedstawionych wyżej fundamentalnych założeń filozofii kształcenia ogólnego – opracowane ze względu na szkołę powszechną, obowiązkową, masową, sygnowaną przez państwo – należy rozumieć tak, jak to jest wyjaśniane niżej.

**Edukacja szkolna ma służyć rozwojowi uczących się. To znaczy, że szkoła ma wspierać uczącego się w rozpoznawaniu wrodzonych talentów i predyspozycji, wydobywać z niego to, co najcenniejsze, a jednocześnie otwierać przed uczącym się nowe horyzonty i perspektywy, inspirować do poszukiwań i samorealizacji. Wyzwalanie aktywności i twórczej postawy uczącego się oznacza przy tym stawianie jasno określonych wymagań, stopniowe podnoszenie poziomu trudności, rozwój wielorakich kompetencji. Idea rozwoju oznacza ponadto realizowanie podstawowych potrzeb psychicznych uczącego się, takich jak: poczucie sensownie spędzonego czasu, satysfakcja z pokonywania i pokonania trudności oraz dobrze wykonanej pracy, potwierdzenie własnej wartości, realizacja własnych ambicji, potrzeba współuczestnictwa, ale też emocje związane z rywalizacją. Idea rozwoju to jeden z pozytywnych mitów samorealizowania się, a więc mocna podstawa wytrwałej motywacji. Wiąże się z kultem pracowitości. Poucza, że w życiu nie otrzymujemy niczego za darmo, promuje konsekwencję, systematyczność, upór, wysiłek. Idea rozwoju to wreszcie realna obietnica przyjemności wyższego rzędu, przyjemności estetycznej oraz intelektualnej, do których dostęp dają odpowiednie narzędzia poznania, kompetencja kulturowa i językowa, kategorie poznawcze itp.**

**Edukacja szkolna powinna respektować podmiotowość uczącego się. To znaczy, że szkoła ma dbać o to, by uczący się doświadczał szacunku i zgody na odrębność i odmienność oraz by miał zapewnione warunki samodzielnego rozwoju. Wyrażać się to powinno między innymi poprzez kreowanie sytuacji, które sprzyjają uczeniu się i ograniczanie natomiast strategii reprodukcji wiedzy. Respektowanie podmiotowości ucznia nie wyczerpuje się w werbalnych deklaracjach i uprzejmościach. Szkoła powinna ją potwierdzać w praktyce działań edukacyjnych, co oznacza konieczność stwarzania możliwości, uwzględniania indywidualnych potrzeb, uzgadniania celów, zabiegania o autentyczność działań, sytuacji i relacji, mimo iż zawsze przebiegają one w sferze napięć między przymusem i wolnością. To oznacza również, że edukacja szkolna powinna stwarzać uczącym się przestrzeń wyboru i świadomość wyboru. Uczący się muszą mieć szansę dokonywania wyborów, ale także ponosić konsekwencje swych decyzji. Zjawisko to daje się opisywać poprzez**

prostą zależność: poszerzanie sfery wolności i samodzielności winno iść w parze z poszerzaniem sfery odpowiedzialności i pogłębianiem rozumienia tego, jakie konsekwencje wiążą się z podejmowanymi wyborami.

**Edukacja szkolna powinna przebiegać w warunkach podmiotowo zorientowanych relacji nauczyciel – uczący się – rodzice/opiekunowie oraz partnerskich relacji w obrębie wspólnoty uczniowskiej. To znaczy, że relację nauczyciel – uczący się ma determinować z jednej strony autentyczność kontaktu i sytuacja dialogu, respektującego zasady wzajemnego poszanowania, z drugiej – autorytet uczącego, jako prowadzącego zajęcia, oparty na jego przygotowaniu merytorycznym, umiejętnościach dydaktycznych, zaangażowaniu i wysokich standardach moralnych. Dbalność o odpowiednią atmosferę lekcyjną, sprzyjającą uczeniu się, ma się wyrażać także w trosce o podmiotowe, oparte na poczuciu wspólnoty i partnerstwa relacje między uczniami. Podmiotowo zorientowane relacje nauczyciel – uczeń nie oznaczają stosunków koleżeńskich ani familiarnych. Wiążą się natomiast – z obu stron – z rozumieniem własnej roli środowiskowej i społecznej, wolą wzajemnego zrozumienia i porozumienia oraz szukania zbieżnych celów i płaszczyzn współpracy, dojrzewaniem do umiejętności sensownego współistnienia w szkolnej mikrospołeczności.**

**Edukacja szkolna ma służyć rozbudzaniu, podtrzymywaniu i rozwijaniu naturalnych potrzeb poznawczych uczącego się. To znaczy, że szkoła jest obowiązana rozbudzać, podtrzymywać i rozwijać u uczących się ciekawość świata, gotowość poznawczą oraz zdolność i potrzebę uczenia się, czyli wrodzone predyspozycje ludzkiego mózgu (a nie wyuczać gotowych interpretacji świata). Te predyspozycje można wspomagać lub tłumić. Nie działają one zapewne z równą intensywnością w odniesieniu do różnych dziedzin poznania. Nie zmienia to faktu, że szkoła powinna stosować takie metody i rozwiązania oraz na tyle uwzględniać potrzeby poznawcze uczącego się, by jego naturalna motywacja do uczenia się była jak najdłużej siłą wyzwalającą poszukiwania i działania.**

**Edukacja szkolna ma na celu wspieranie uczącego się w coraz lepszym rozumieniu siebie, świata i miejsca człowieka w świecie. To znaczy, że szkoła ma stwarzać warunki do rozpoznawania prawideł, mechanizmów, procesów i zależności występujących w świecie. Oznacza to tym samym, że w szkole nie wolno skupiać się na dostarczaniu informacji, w czym konkurują z nią rozmaite pozaszkolne źródła wiedzy i środki przekazu. Istotą szkoły jest pomagać w uczeniu się, jak**

informacje selekcjonować, hierarchizować i wykorzystywać przy budowaniu rozmaitych porządków poznawczych i myślowych. Dlatego szkoła – stosownie do poziomu rozwoju ucznia – ma obowiązek, czerpiąc z codziennego życia, ale też z osiągnięć nauki, kreować sytuacje, w których uczeń może zauważać bądź stawiać samodzielnie problemy o różnym stopniu komplikacji, a następnie podejmować je i roztrząsać lub rozwiązywać – w sposób adekwatny do charakteru danego zagadnienia i analizowanej materii. W ten sposób edukacja – poprzez problematyzowanie obrazu świata – może służyć zrozumieniu złożonych aspektów jego funkcjonowania. Oznacza to wykrywanie i interpretowanie związków oraz zależności między zjawiskami, rozpoznawanie relacji przyczynowo-skutkowych i struktur, wypracowywanie – w oparciu o istniejące wzorce – najbardziej adekwatnych sposobów porządkowania wiedzy o człowieku i świecie, ogarnianie coraz bardziej skomplikowanych układów znaczeniowych. Rozumieniu towarzyszy rozwój emocjonalny. Idea rozumienia nie oznacza dążenia do uporządkowania i zrozumienia wszystkiego. Zakłada natomiast refleksyjność i aktywną postawę poznawczą.

**Edukacja szkolna powinna mieć wymiar antropocentryczny, to znaczy ujmować zagadnienia przedmiotowe z perspektywy spraw ludzkich. To oznacza, że nadrzędną perspektywę poznawczą ma w szkole wyznaczać refleksja każdego uczącego się nad sobą i nad człowiekiem w ogóle – jako organizmem biologicznym, wytwórcą narzędzi i technologii, istotą posługującą się mową i rozumem, istotą twórczą i posiadającą złożone życie psychiczne, istotą funkcjonującą w skomplikowanych relacjach społecznych, a także otwartą na transcendencję, zdolną do zachowań altruistycznych i najwyższych poświęceń, ale też do nienawiści i zemsty, twórcą sztuki i szerzej – kultury. Edukacja szkolna ma pomagać w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o istotę człowieczeństwa. Skupiać się nad organizacją życia indywidualnego i społecznego oraz nad światem wytworów ludzkich. Wszystkim tym aktom poznawczym powinna towarzyszyć refleksja nad środowiskiem, w którym działa i żyje człowiek i które ma wpływ na jego egzystencję. Edukacja ma zatem służyć zdomowianiu się w świecie. Zdobycze nauki – które stanowią wartość samą w sobie – w realiach szkoły ogólnokształcącej mogą być wykorzystywane do refleksji nad sensem i jakością ludzkiej egzystencji oraz w działaniach inspirowanych potrzebami radzenia sobie w życiu. **Antropocentryzm jako oś problemu „podstawy kształcenia ogólnego” wyznacza nadrzędną, spajającą perspektywę wszystkiemu, co znajdzie się w obrębie zainteresowań, umożliwia korelowanie rozmaitych przedmiotów i dziedzin poznania; umożliwia także wychodzenie od****



**tęgo, co ciekawe, bliskie i aktualne (współczesne); motywuje do poszukiwań i dociekań; poddaje się zasadzie stopniowania trudności; może funkcjonować na każdym etapie rozwoju uczących się.**

**Edukacja szkolna powinna służyć rozwojowi kompetencji językowej uczącego się. To znaczy, że ma wzmacniać przeświadczenie o tym, że język jest najważniejszym (bezpośrednio dostępnym i dającym – mimo swych ograniczeń – najbogatszy asortyment środków) kodem, który zapewnia człowiekowi komunikację i autoekspresję. Rozwój języka jest bezpośrednio związany z rozwojem sfery intelektualno-emocjonalnej. Oznacza to, że rozwijaniu kompetencji językowej nadaje się raczej cele formacyjne, a nie czysto instrumentalne (sprawność i użyteczność). Wynika to z przeświadczenia, że dostęp do różnych sposobów używania języka zmienia człowieka, motywując jego rozwój osobowościowy. W przypadku edukacji szkolnej można właściwie mówić metaforycznie o różnych językach (artystycznym, przyrodniczym czy matematycznym), za pomocą których – poprzez różne zachowania i działania językowe: nazywanie, komentowanie, interpretowanie... – uczeń (człowiek) poznaje świat, wyraża siebie i pogłębia samowiedzę.**

**Edukacja szkolna powinna respektować zasady stopniowania trudności, procesualności i ciągłości uczenia się.** Zasady te wskazują między innymi na konieczność uwzględniania zależności między psychicznymi i intelektualnymi możliwościami uczących się a treściami, z którymi się ich w szkole kontaktuje. Rozwój uczącego się jest procesem ciągłym, a granice między poszczególnymi jego etapami płynne i nie zawsze uchwytne. Zważywszy na fakt, że inna jest umysłowość naukowca i inne przeznaczenie systematyki naukowej, a inna umysłowość dziecka i jego sposób postrzegania świata, szkoła ma obowiązek dostosowywać modele naukowego poznawania świata i porządkowania wiedzy do możliwości percepcyjnych uczących się. Kwestia ta dotyczy głównie doboru (selekcji) treści nauczania, ich organizacji oraz metod pracy stosowanych podczas zajęć szkolnych. Respektowanie zasady przystępności przekłada się na efektywność procesu edukacji. Program kształcenia, zwłaszcza o adresie powszechnym, musi więc odznaczać się takim poziomem elastyczności i otwartości, by nauczyciel dysponował znacznym zakresem swobody działań i decyzji. Może on wówczas nie tylko realizować własne pomysły, dzielić się z klasą swoimi zainteresowaniami, ale też reagować na zainteresowania, preferencje, potrzeby i możliwości uczących się (klasy). Ważne jest jednak w takim wypadku określenie dominanty edukacyjnej i dominant programowych w zakresie różnych dziedzin kształcenia oraz odróżnienie w edukacji

z zakresu danego przedmiotu (na danym etapie kształcenia) kwestii priorytetowych od zagadnień drugorzędnych czy wprost nieistotnych.

**Edukacja szkolna ma służyć rozwijaniu samodzielności i kreatywności uczącego się, a także inspirować go do samokształcenia, otwartości na świat i krytycznego myślenia. Oznacza to, że ze względu na tempo przemian, jakim podlega współczesny świat w zakresie dynamicznego rozwoju nauki, postępu technologicznego oraz zmian kulturowo-społecznych, szkoła musi zrezygnować z pozycji jedynej i najwyższego prawodawcy, depozytariusza i tłumacza sensów, choć nie może zrezygnować z troski o intelektualne i moralne przymioty ucznia. Dlatego nie powinna konkurować z mediami elektronicznymi, ale wykorzystywać nowoczesne technologie w nauczaniu i czynić *e-swiat* przedmiotem aktywnej refleksji. Szkoła musi zrezygnować z pokusy stosowania podawczych strategii kształcenia, mimo pozornych korzyści płynących z oszczędności czasu i przejrzystego ustrukturyzowania gotowej wiedzy, ze względu na niską efektywność tego rodzaju działań. W dziedzinie przedmiotów humanistycznych wystrzyż należy kwestię interpretowania i wartościowania zjawisk kultury (także popkultury), kosztem dogmatyki i petryfikacji terminologicznej. Szkoła nie tyle ma nauczać, co stwarzać sytuacje problemowe i stawiać przed uczniem zadania, wyzwalaając możliwość (a nawet konieczność) uczenia się. Troska o autentyczne przygotowanie ucznia do radzenia sobie w przyszłości, w nowych, nieznanym jeszcze dziś sytuacjach i warunkach cywilizacyjnych oznacza, że wspieranie samodzielności ucznia i umiejętności samokształcenia traktować trzeba jako priorytetowy cel edukacji szkolnej.**

**Edukacja szkolna powinna mieć na względzie funkcjonalność, czyli zachowywać dostrzegalny i zrozumiały dla uczącego się związek z otaczającą rzeczywistością oraz praktyką życia codziennego i służyć ich rozumieniu. To znaczy, że istotnym punktem odniesienia działań edukacyjnych, a także ich inspiracją i weryfikacją ma być praktyka życia codziennego w całej jego złożoności i dynamice. Naśladowanie i kreowanie sytuacji „życiowych” powinno czynić kształcenie szkolne zjawiskiem racjonalnym, zrozumiałym i celowym. Powinno też pomagać w odkrywaniu przydatności w pozaszkolnym środowisku i dorosłym życiu tego, co ćwiczone w szkole. Pożądanym aspektem szkolnej edukacji jest możliwość wpływania przez uczących się na bliską im rzeczywistość. Służy temu realizacja zadań dających wymierne efekty, przekraczające horyzont szkolnych ćwiczeń laboratoryjnych.**

**Edukacja szkolna powinna służyć rozwojowi etycznej wrażliwości uczącego się. To oznacza, że** szkoła ma wychowywać do wartości, troszczyć się o kształtowanie pożądanych postaw, stosownie do poziomu intelektualnego i emocjonalnego rozwoju uczących się. Podejmowane w szkole działania mają zmierzać do autentycznego uwewnętrznienia wartości, co nie zawsze jest tożsame z deklaracjami i werbalnym manifestowaniem etycznych preferencji. Miarą stopnia interioryzacji wartości jest sposób realizowania zgodnych z nimi postaw w codziennym życiu, od najzwyczajszej uczciwości i rzetelności w realizowaniu zamierzonych celów i w wykonywaniu podejmowanych zobowiązań po zachowania altruistyczne, obywatelskie czy patriotyczne. Szkoła na różne sposoby powinna wspierać kształtowanie postaw świadomego etycznego zaangażowania uczących się. Nie może więc poprzestawać na operowaniu wzorcami zachowań, które afirmuje i uznaje za pozytywne, ale musi się też odwoływać do sytuacji, w których występuje konflikt (niekiedy równorzędnych) wartości lub też wierność uznawanym ideałom wiąże się z koniecznością osobistych wyrzeczeń i poświęceń. Rozpoznania tego typu umożliwiają przeżywanie ludzkich dramatów, pomagają wyważyć racje i złożone pobudki działań, uwrażliwiają na cierpienie i krzywdę, ale też uczą odpowiedzialności za innych i inspirować do przezwycięzania własnych słabości.

**Edukacja szkolna powinna sprzyjać kształtowaniu postaw i zachowań wspólnotowych. To oznacza, że** troska o indywidualny rozwój uczących się w ramach edukacji szkolnej musi iść w parze ze wspieraniem rozmaitych przejawów między-ludzkiej współpracy – na poziomie społeczności uczniowskiej, a także lokalnej i narodowej. Szkoła ma inspirować działania w grupie oraz w większym zespole klasowym, sprzyjając tworzeniu i wzmocnianiu międzyuczniowskich więzi oraz budowaniu dojrzałych relacji. Zadaniem szkoły jest wspieranie postaw i umiejętności, od których zależy udana współpraca przy realizacji szkolnych projektów: negocjowanie i dochodzenie do porozumienia w zakresie wyboru środków, metod i celów działania; dzielenie się obowiązkami; rzetelność w wykonywaniu podjętych zobowiązań; umiejętność rozwiązywania konfliktów i postępowania w przypadku sprzecznych stanowisk; empatia; otwartość itp.

## Pakt dla edukacji: przykłady rozwiązań w zakresie języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej

Ogólne założenia przedstawianej tu koncepcji edukacyjnej powinny znaleźć odzwierciedlenie w poszczególnych podstawach programowych oraz programach i w konsekwencji przełożyć się na konkretne działania szkolne. W tym miejscu prezentujemy przykłady praktycznej realizacji tych założeń w zakresie przedmiotu „język polski”. **Zachowany przy tym zostanie następujący porządek wyводу: najpierw konfrontacja sugestii dotyczących pożądaných działań (TAK) z praktykami niepożądanymi (NIE), a następnie opis i objaśnienie afirmowanego przez autorów *Paktu* postępowania na lekcji z wykorzystaniem konkretnych tekstów kultury.**

### Model praktycznej realizacji założeń fundamentalnych

Jako przykład praktycznych szkolnych rozwiązań, które zilustrują pożądaną praktykę edukacyjną, wyrastającą z prezentowanych wcześniej założeń, posłuży projekt zajęć z języka polskiego w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej, których tematem będzie – najogólniej mówiąc – refleksja nad tożsamością człowieka, a właściwie wstępne rozpoznanie tego zagadnienia. Wybór poziomu ponadgimnazjalnego wynika z przeświadczenia, że właśnie ten poziom edukacji budzi najczęściej zainteresowania oraz kontrowersji, a także wydaje się w wielu miejscach szczególnie zdewastowany.

W prezentowanym projekcie wykorzystane zostaną – w całości lub w starannie dobranych fragmentach – następujące teksty kultury:

- Witold Gombrowicz: *Dzienniki* (fragment)
- Owidiusz: *Narcyz i Echo*
- Caravaggio: *Narcyz*

- Marek Zaleski: [*Samozainteresowanie i samopoznanie*] (fragment tekstu: M. Zaleski, *Ale co potem, co potem?*, „Res Publica Nowa” 2002, nr 1)
- Michał Głowiński: *Mity przebrane* (fragment tekstu: M. Głowiński: *Narcyz i jego odbicia*, [w:] *Mity przebrane*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1994)
- Zadie Smith: *Białe zęby* (fragment rozdziału 11. *Meandry edukacji Irie Jones*)
- Guy de Maupassant: *Naszyjnik*
- Zbigniew Herbert: *Jedwab duszy*
- Moliere: *Mieszczanin szlachcicem* (fragment)
- Walery Pisarek, *Moda w języku* (fragment tekstu: W. Pisarek, *Moda w języku*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1993, nr 3)
- Franciszek Bohomolec, Melchior Wańkowicz, Jan Miodek: wypowiedzi o wyrazach modnych [w:] „Gazeta Extremalna”. Dodatek do „Gazety Wyborczej”, 29 czerwca 2001
- Stanisław Lem: *Podróż trzynasta* (fragment opowiadania pochodzącego z *Dzienników gwiazdowych*).

Trzeba przy tym pamiętać, że problem tożsamości to jedno z tych zagadnień, które mogą, i powinny, funkcjonować w skali makro. W tym miejscu, ze zrozumiałych przyczyn, nie sposób zajmować się wszystkimi jego aspektami. Można jednak aspekty te zasygnalizować: tożsamość jako dziedzictwo rodzinno-domowe; tożsamość jako przynależność do danego narodu; tożsamość jako przynależność do danego kręgu kulturowo-cywilizacyjnego; tożsamość jako przynależność do ludzkiego gatunku... Osobną perspektywę poznawczą wyznaczać może również koncepcja „tożsamości narracyjnej” (P. Ricoeur).

### **Pierwsza reguła ogólna: zaciekawić**

#### **TAK**

Projektowanie sytuacji uczenia się jako wzbudzanie zaciekawienia uczącego się; inspirowanie jego uczestnictwa w dyskusji i proponowanych działaniach.

Celem jest tu przede wszystkim stosowanie standardów podmiotowych, kreowanie sytuacji dialogicznej i dbałość o uczniowskie motywacje – respektowanie zainteresowań uczącego się, jego wrażliwości, możliwości poznawczych. Chodzi też o bezpośredni kontakt z uczniem odbywający się na płaszczyźnie teraźniejszości; czynienie z „tu i teraz” punktu wyjścia do dalszych rozpoznań, stopniowe rozszerzanie perspektywy, obejmowanie zainteresowaniem rzeczy nowych, coraz bardziej złożonych i trudnych.

## NIE

Narzucanie tematów i zagadnień niezwiązanych w żaden sposób ze światem ucznia i nieprzystających do jego możliwości poznawczych. Ignorowanie jego roli w dialogu lekcyjnym, jak i podważanie samej idei dialogu. Stosowanie standardów przedmiotowych; jednostronna komunikacja.

### *Rozwiązanie przykładowe*

Punktem wyjścia prezentowanego projektu można uczynić najprostszą, najwykleszą czynność – przyglądanie się drugiej osobie oraz własnemu odbiciu w lustrze. Warto się zastanowić – kogo widzę, gdy przyglądam się innym, kogo widzę, gdy przeglądam się w lustrze? Co podpowiadają pierwsze wrażenia, na co zwraca się najczęściej uwagę i na jakiej podstawie formułuje się wstępne sądy i opinie o innych? Jak ludzie się ubierają, jakie wybierają dodatki, co mają na głowach, co niosą w rękę...? Ale też jakim mówią językiem, jakiego używają słownictwa, o czym najchętniej chcą rozmawiać? Kto – i dlaczego – przyciąga społeczną uwagę, wydaje się niepowtarzalny i oryginalny, a kto typowy i nieciekawny?

Słowem – w jaki sposób, na jakich podstawach określa się wstępnie tożsamość człowieka. Ale też jakie są możliwości i granice poznania innych oraz granice samopoznania.

Materiałów do tego typu refleksji nie brakuje. Można przejrzeć w klasie kolorowe gazety, przywołać z pamięci postaci znane z mediów, pochylić głowy nad przygotowaną wcześniej planszą ukazującą wyraziste typy ludzkie (reprezentanci różnych zawodów, grup społecznych lub subkultur). Warto wreszcie zwyczajnie wyjrzeć przez okno i przyjrzeć się ludziom na ulicy. Może przeważać będą nudne uniformy, a może trafi się jakaś oryginalna kreacja...

## **Druga reguła ogólna: wyeksponować problem**

## TAK

Projektowanie sytuacji uczenia się jako stwarzanie sytuacji problemowej. Zaciekawienie to pierwszy stopień na drodze do stworzenia sytuacji problemowej. Ważne jest jednak, by zajmować się problemami, których ranga nie podlega kwestii, które – w zgodzie z ideą antropocentryzmu – wpisują się w „kanon problemów uniwersalnych” i pozwalają powiedzieć coś naprawdę ważnego o człowieku. Niech więc będą to problemy bezpośrednio odnoszące się do egzystencji człowieka, „niepokoje”, uzewnętrzniane od wieków przez ludzi poprzez wielkie figury kulturowe, mity starożytne i nowożytne, archetypy, opowieści, symbole, metafory czy obrazy.

Sytuacja problemowa oznacza sytuację otwartą, dynamiczną. Wiąże się ze wzmocnieniem motywacji poznawczej, stwarzaniem zachęt do formułowania pytań i wątpliwości, przygotowuje świadomy, zorientowany problemowo odbiór tekstów kultury.

## **NIE**

Wykład (podręcznikowy, nauczycielski) na dany temat. Prezentacja pewnego wycinka wiedzy naukowej jako gotowej prawdy, podawanej w ujęciu stabilnym i statycznym, w formule domkniętej. Czytanie i omawianie tekstów tylko dlatego, że są reprezentatywne dla danej estetyki, danego nurtu, gatunku czy innego zjawiska historycznoliterackiego.

Zajmowanie się na lekcji zagadnieniami „naukowymi” lub „naukawymi”, będącymi efektem transmisji wiedzy specjalistycznej na poziom kształcenia ogólnego, w sytuacji braku możliwości autentycznego, profesjonalnego uprawiania nauki w szkole. Wybór zagadnień niespecjalistycznych, przyjaznych człowiekowi, ale peryferyjnych, anegdotycznych, przypadkowych. Mylenie problemu z motywem i nadużywanie tego ostatniego pojęcia.

### ***Rozwiązanie przykładowe cd.***

Problemy, jakie wiążą się z zagadnieniem ludzkiej tożsamości, można wyrazić w formie zasadniczych pytań: Za kogo się uważam, a za kogo uważają mnie inni? Jak czuję się we własnej skórze? Za kogo chciałbym się uważać? Na ile pozostaję w zgodzie z własną tożsamością? Dlaczego niektórzy pragną się wyróżniać, gdy inni wolą pozostać anonimowi?

Jeśli problemowy charakter tych kwestii nie jawi się jeszcze w całej okazałości, można przywołać przykłady wskazujące na powszechność, rangę i elementarność tego zagadnienia. Oto hipotetyczna sytuacja człowieka, który pod wpływem nagłej amnezji stracił rozeznanie co do swej tożsamości: nie zna jej podstawowych, zewnętrznych wyznaczników (imię i nazwisko, pochodzenie, zawód, przynależność grupowa, społeczna i zawodowa); utracił świadomość i możliwość odczuwania więzi z najbliższymi; nie rozpoznaje wyznaczników własnego „ja” i swego miejsca w świecie.

Taki temat lubi wykorzystywać kultura popularna, kreując postaci, które zmuszone są w wyniku zaskakujących, dramatycznych wydarzeń na nowo poznawać i uczyć się siebie. Po utracie pamięci próbują z mozołem rekonstruować własną tożsamość, zdumiewając się nierzadko poczynionymi odkryciami, weryfikują reguły rządzące światem i na nowo dokonują egzystencjalnych i moralnych wybo-

rów. Jednym z przykładów może być bohater popularnej przedwojennej powieści Tadeusza Dołęgi-Mostowicza *Znachor* (oraz tak samo zatytułowanej ekranizacji książki) – profesor Wilczur, innym bohater filmu o wymownym tytule *Odnaleźć siebie* (w roli głównej Harrison Ford), jeszcze innym tytułowa postać powieści sensacyjnej Roberta Ludluma i nakręconego na jej podstawie filmu *Tożsamość Bourne'a* (oraz dwóch następnych produkcji z tego cyklu), niejaki Jason Bourne (znakomita kreacja Matta Damona). Pierwszy – paradoksalnie – tracąc w wyniku tragicznych zdarzeń pamięć oraz wysoki prestiż i status społeczny genialnego chirurga, odnajduje spokój ducha jako prowincjonalny znachor; drugi odkrywa, że był wcześniej cynicznym prawnikiem oraz mężem zdradzającym żonę; trzeci – że przed utratą pamięci parał się zabijaniem ludzi.

Problem rozterek, niepokoїв i niepewności związanych z analizą własnej tożsamości pojawia się równie często w arcydziełach literatury pięknej. Nie szukając sensacji, widowiskowości i nieprawdopodobnych rozwiązań, każą one zastanawiać się swym bohaterom nad ich tożsamością i sytuacją życiową w kontekście pokonanej drogi życiowej, podejmowanych wyborów, pełnionych ról społecznych. I tak, Sofokles doprowadzi Edypa do tragicznego kresu samopoznania – ten, który myślał, że jest dobrym władcą, okazał się ojcobójcą i mężem własnej matki; Mickiewicz zamknie prawdę o drodze, jaką pokonuje człowiek od dzieciństwa do dojrzałości, w zaledwie kilku wersach równie genialnego, jak smutnego liryku *Polały się łzy...*; Prus zmusi Wokulskiego do bolesnych rozliczeń, które przywiodą go do oskarżenia siebie o zdradę ideałów i przeświadczenia, że żył nieswoim życiem, niezgodnym z wyznawanymi wartościami („Handel... ja i handel! I to ja zgromadziłem przeszło pół miliona rubli w ciągu dwu lat, ja zmięszałem się z ekonomicznymi szulerami, stawiałem na kartę pracę i życie, no... i wygrałem... Ja – idealista, ja – uczoney, ja, który przecie rozumiem, że pół miliona rubli człowiek nie mógłby wypracować przez całe życie, nawet przez trzy życia...”); zaś Nałkowska doprowadzi bohatera *Granicy* do sytuacji, w której całkowicie zaprzeczy sobie, zgadzając się na strzelanie do ludzi, którym kiedyś chciał naprawdę pomóc.

### **Trzecia reguła ogólna: zaprojektować układ kontekstualny**

#### **TAK**

Sytuowanie tekstów, zjawisk i problemów w szerokich, starannie dobranych kontekstach: różnicujących optykę; wyłaniających analogie i podobieństwa, ale też sprzeczności, konfrontacje i kontrowersje; ukazujących bogactwo, wielość, otwartość, niejednoznaczność poruszanego problemu; wzbogacających; pobudzających



do refleksji; stymulujących i warunkujących wzajemne ewokowanie sensów; tworzących rozbudowaną sieć znaczeń; skłaniających do prób porządkowania.

Wykorzystywanie – w celu uatrakcyjnienia i wzbogacenia oferty kulturowej oraz w ramach czytelniczej zachęty – starannie i w sposób przemyślany dobranych fragmentów tekstów kultury.

Wyznaczanie wyrazistej osi problemowej wraz z wbudowanym systemem odniesień i aktualizacji; elastyczność, otwartość i podatność na scalanie każdego układu problemowego – w skali mikro (problematyka części, rozdziału czy sekwencji podręcznika) oraz w skali makro (problematyka poruszana w danym roku lub w ciągu danego etapu kształcenia).

Rozwój kompetencji kulturowej: orientacja w „alfabecie kultury”, znajomość wielkich figur mitycznych i symbolicznych, aktywna eksploracja tradycji z perspektywy teraźniejszych ludzkich trosk, problemów i niepokojów, świadomość istnienia różnych estetyk, realizacja idei „wrastania w kulturę”; wzbogacanie siebie przez odbiór tekstów kultury.

## **NIE**

Narzucanie ujęć izolowanych, jednoznacznych, domkniętych (kompozycyjnie i myślowo), wyposażonych w gotowe wykładnie i rozstrzygnięcia. Wykorzystywanie omówień spetryfikowanych, zastygłych w banał i dogmat.

Posługiwanie się, zwłaszcza w podręcznikach, tekstami w jakimś celu spreprowowanymi (zarówno w przypadku kształcenia językowego, jak i kulturowo-literackiego), streszczanie cudzych poglądów w formie autorskich uproszczonych i zbanalizowanych opracowań. W związku z tym częściowa lub całkowita rezygnacja z tekstów oryginalnych.

Dobieranie tekstów w imię idei reprezentatywności historycznoliterackiej lub w imię porządku chronologicznego. Lekkomyślne wypełnianie podręcznika tekstami marginalnymi, przypadkowymi, nieważnymi z punktu widzenia kultury. Używanie w podręcznikach reprodukcji dzieł malarskich w funkcji dekoracyjnej.

Traktowanie tradycji kulturowej jak świątyni, muzeum lub skansenu.

### ***Rozwiązanie przykładowe cd.***

Rozmowa o problemach związanych z tożsamością człowieka może zataczać szerokie kręgi, obejmować różnorodne aspekty tego zjawiska, a jednocześnie zatrzymywać się w węzłowych miejscach, by dotrzeć do niewidocznych z oddalenia niuansów, komplikacji i niejednoznaczności. Może inspirować odkrycia i olśnienia na miarę uczniowskiej wrażliwości i wiedzy o świecie.

By jednak dochodziło do „ruchu znaczeń” i by dało się powiększać orientację w tej niewyczerpanej kwestii, jaką jest zagadnienie tożsamości człowieka, potrzebny jest starannie skomponowany układ tekstów kultury, czyli takie ich zestawienie, które będzie wywoływać uchwytnie napięcia znaczeniowe oraz pobudzać do rozmaitych operacji poznawczych.

Nad kolejnością i logiką wprowadzania poszczególnych tekstów czuwa nauczyciel, który dysponuje wglądem w całość układu, a także wsparciem w postaci niezbędnej przy takim modelu kształcenia książki nauczyciela. Uczeń poznaje na kolejnych lekcjach cały zestaw w porządku linearnym. Wstępne poczucie nadmiaru i chaosu wyzwala naturalną potrzebę zapanowania nad całością, jakiegoś jej uporządkowania. W trakcie lektury poszczególnych tekstów uczniowie będą więc obserwować zależności między nimi oraz odkrywać i stosować kategorie poznawcze, które im umożliwią budowanie spójnych, relacyjnie zorientowanych całości. Chodzi w tym miejscu również o to, by uniknąć bezrefleksyjnego szeregowania tekstów w taką czy inną kolekcję.

### *Tożsamość – lustro – Narcyz*

Do kategorii spajających prezentowany niżej układ tekstów-kontekstów należy przede wszystkim problemowa kategoria tożsamości, a następnie – mocno związana z samopoznaniem i autorefleksją – kulturowa, symboliczna figura lustra (zwierciadła), wreszcie mit o Narcyzie jako jeden z podstawowych, uniwersalnych tekstów kultury, archetypiczne wyobrażenie skrajnie egocentrycznej postawy, punkt odniesienia i bogate w możliwe sensy źródło kulturowej i poznawczej inspiracji.

Wszystkie te trzy elementy warto mieć na uwadze, przystępując – przy założeniu, że etap zaciekawiania i wstępnych rozpoznań mamy już za sobą – do pracy z pierwszą grupą dzieł.

Zacząć można od bohatera i narratora *Dziennika* Witolda Gombrowicza, który od pierwszych stron swego literackiego dziennika (chodzi o początkowy fragment tekstu) nie ukrywa, jak bardzo jest zainteresowany i zajęty sobą: „Poniedziałek. Ja. Wtorek. Ja. Środa. Ja...”. Choć można widzieć w jego tekście także zgoła odmienną konstatację – każdy z nas, każdego dnia jest skazany na siebie, czy tego chce, czy nie...

Można się zastanawiać, czy podobny egocentryzm nie jest w istocie cechą każdego człowieka, choć nie każdy chce się do tego przyznać. Może narcyzm – w mniejszej lub większej dawce – jest właściwością człowieka w ogóle? Czy kulturowa teraźniejszość sprzyja tej postawie, czy ją dyskryminuje?

Lecz skąd właściwie pochodzi to pojęcie? Trzeba poznać historię Narcyza i zastanowić się nad jej sensami. Łączy ona problem miłości do siebie z bólem nie-

możności pełnej realizacji tego uczucia, a także z niemożnością pokochania innej osoby. Czy narcyzm jest formą samozadowolenia czy samoudręki? A może to uwięzienie człowieka, który „własnej piękności odbiciem się łudzi”, jak tłumaczy słowa Owidiusza Bruno Kiciński. Właśnie takie samouwięzienie uchwycił chyba i przedstawił w zwartej malarskiej kompozycji genialny Caravaggio. Jego *Narcyz* na pewno zasługuje na uwagę i pogłębioną interpretacyjną refleksję.

Dodatkowe ogarnięcie i głębsze zrozumienie poznanych tekstów i wątków ułatwić może uczniom wypowiedź Marka Zaleskiego, który zastanawia się, „jak oddzielić samozainteresowanie od samopoznania, a narcystyczne studiowanie własnej *psyche* od pracy samowiedzy, pracy, której nie ma końca”. Z kolei tekst Michała Głowińskiego pomoże zakorzenić te i następne opowieści w micie. Posłuży temu refleksja uczonego nad tym, jaki „zespół znaczeniowych możliwości” tkwi w historii Narcyza i jakie pytania zadawano mitowi kiedyś, a jakie można zadawać dziś.

#### *Od afirmacji do nieakceptacji*

Jeśli narcyzm można traktować jako najwyższą formę samoakceptacji, to czy rzeczywiście każdy w podobny sposób przygląda się sobie? Zaznacza się tu możliwość zdecydowanego rozróżnienia: od namiętnego afirmowania własnego „ja” do niezadowolenia i zdecydowanego braku samoakceptacji.

Po drugiej stronie wskazanej tu opozycji sytuować zapewne można postać, która spogląda w lustro raczej z rozpaczą niż zachwytem. Irie Jones, jedna z bohaterek głośnej powieści Zadie Smith *Białe zęby* (tu fragment rozdziału *Meandry edukacji Irie Jones*), uważa – zwłaszcza kiedy przypatruje się rówieśnikom, a już najbardziej przystojnemu Millatowi – że została oszukana „przy rozdawaniu kart”, bo dostało jej się wszystko, co najgorsze: „monstrualne wypukłości, królicze zęby, metalowy aparat do korekcji zgryzu, niemożliwa szopa afro, a do tego wszystkiego kreci wzrok, co zmuszało ją do noszenia okularów z różowawymi szklami grubymi jak denka butelek”. Dlatego rozgoryczona myśli o sobie jako „wielkiej pomyłce” natury.

W kategoriach pomyłki myśli również – choć nie tyle o swej osobie, co o sytuacji życiowej, w jakiej się znajduje – bohaterka *Naszyjnika* Guy de Maupassanta, pani Loisel. Przez pomyłkę losu zapewne przyszła bowiem na świat w rodzinie urzędniczej. Wiednie teraz i marnieje u boku skromnego urzędnika, zamiast błyszczeć na balach i w salonach paryskich elit. Czy Kopciuszek dostanie swoją szansę?

O atrakcyjnym wyglądzie marzy również partnerka mężczyzny wypowiadającego się w wierszu Herberta *Jedwab duszy*. Tak przynajmniej postrzega ją ów

mężczyzna, oskarżając w gruncie rzeczy o to, że „na szklanej płycie / małej duży” hoduje ona banalne marzenie o jedwabnych pończochach. Ale sposób odkrycia tej prawdy jest na tyle dwuznaczny i groteskowy, że każe się zastanawiać nad mechanizmami i granicami poznania drugiego człowieka. Tak więc tekst Herberta w kontekście utworów Zadie Smith i Maupassanta wprowadza nową jakość, ukazuje inną perspektywę postrzegania kobiecych bohaterek, podważa naszą poznawczą pewność siebie. Może były to tylko stereotypowe, uproszczone wyobrażenia?

### *Kobiety i mężczyźni...*

Można w tym miejscu zastanawiać się, czym w ogóle są stereotypy i jakie funkcjonują w odniesieniu do kobiet, a jakie w odniesieniu do mężczyzn, na przykład w kwestii marzeń, ambicji czy rozmaitych tęsknot. To pozwala analizować i porządkować przywoływane teksty według kryterium zgodności bądź niezgodności obrazu świata przedstawionego, głównie kreacji postaci, ze stereotypowymi wyobrażeniami na temat przedstawicieli obojga płci.

Jeśli uczniowie odkryli stereotypowość wizerunku płytkiej i próżnej kobiety w omawianych utworach, z różnymi wszakże niuansami (jak heroizm pani Loisel, która dzielnie odpracowała zagubiony naszyjnik), mogą się teraz nieco zdziwić, czytając *Mieszczanina szlachcicem* (chodzi o fragment, w którym Jourdain ubiera się „po szlachecku”, a także scenę mianowania go „wojewodą”). Oto bowiem mężczyzna, którego próżność i ambicje przewyższają wszystko, co do tej pory widzieliśmy. A oto jego trzeźwa i rozsądna żona, która woli poprzestawać na swoim. Pan Jourdain tak bardzo chce być szlachcicem, że uwierzy we wszystko – i w to, że „ludzie dystyngowani” noszą szaty z kwiatkami skierowanymi łebkami w dół, i w syna sułtana tureckiego, który przypadkiem pojawił się w Paryżu i nie marzy o niczym innym, jak tylko o mianowaniu pana Jourdain tureckim wojewodą, czyli nadaniu mu tytułu „mamamuszi”.

### *Iluzja „bycia sobą”?*

W istocie Jourdain nie może pokonać społecznych, feudalnych barier, odnajduje więc szczęście w iluzji i karykaturalnej autokreacji. Wierzy, że jest sobą dopiero wtedy, gdy jest szlachcicem, a już jako „mamamuszi” wpada wręcz w euforię.

Niełatwo jednak stwierdzić, kiedy człowiek jest naprawdę sobą i co to w ogóle znaczy. Czy pani Loisel była sobą, gdy błyszczała na balu wśród ludzi z wyższych sfer, w sukni, która kosztowała majątek, i w jeszcze droższym – jak w to oboje z mężem wierzyli – naszyjniku? A może odgrywała zbyt ambitną, nieswoją rolę?

Pojawia się zatem kolejna porządkująca kategoria – problem bycia autentycznym, a z drugiej strony kwestia ulegania – w różnym stopniu, mniej lub bardziej świadomie – zewnętrznym wpływom i ograniczeniom. Wystarczy przypomnieć sobie scenę, w której pan Jourdain paraduje przed żoną w turbanie ze świeczkami (zapalonymi) i wykrzykuje wyuczone podczas nominacji slogany: „Dar turbanta con galera”, „Per obrrona Palestina” czy „Ładu, ładu, kijdozadu”...

Na podstawie poznanych tekstów i poczynionych do tej pory konstatacji można zastanawiać się, jakie czynniki ograniczają, ale też kształtują i określają ludzkie „ja”, bo przecież od wielu z nich nie sposób się całkowicie wyzwolnić. Może to być zapewne wiek, płeć, rola społeczna czy wpływ środowiska, w którym „ja” egzystuje na co dzień. Można też w tym miejscu mówić o szeroko rozumianej modzie. Z tego punktu da się powrócić do początkowych obserwacji – tych na etapie zaciekawiania – i przeanalizować różne odmiany mody, tak często wywołującej zachowania „stadne”. W grę wchodzi tu różne elementy i zjawiska: ubranie, dodatki, nowoczesne urządzenia, upodobania muzyczne czy kulinarne itp. Jest też moda językowa, która dotyczy, jak stwierdza Walery Pisarek, „językowego sposobu bycia”. To doskonała okazja, żeby problem tożsamości uchwycić także z perspektywy ludzkich zachowań językowych.

Zapewne nie tylko pan Jourdain okaże się entuzjastycznym naśladowcą cudzej mowy. Jeśli rozejrzeć się dokoła, łatwo zauważyć różne przejawy mody językowej: charakterystyczne zapożyczenia, gwary środowiskowe czy też w ogóle obecność modnych słów i zwrotów wykorzystywanych w sferze komunikacji społecznej. To ostatnie zjawisko wydaje się nieśmiertelne, o czym pouczają nas autorzy kolejnych tekstów, które można w tym miejscu przywołać. I tak Franciszek Bohomolec skarży się w drugiej połowie XVIII w. na nadużywanie epitetu „okrutny”, Melchior Wańkowicz przygląda się modzie na słowa: „makabryczny” czy „fantastyczny”, zaś Jan Miodek wykpiwa karierę przymiotnika „ekstremalny”. Być może rozmowa z uczniami pozwoli nauczycielowi dowiedzieć się, jakie wyrazy są modne w ich środowisku. Nasze doświadczenia wskazują na to, że krakowskiego licealistę można łatwo dziś poznać na przykład po szczególnym upodobaniu do epitetów „epicki”, „grubo” czy „niewąsko”.

*„Człowiek bez właściwości...”*

We wszystkich omawianych do tego momentu tekstach człowiek – nawet jeśli był naśladowcą czy imitatorem cudzego stylu – posiadał jakieś uchwytne wyznaczniki tożsamości. Wyrażał także naturalną troskę o kondycję swego indywidualnego

„ja”. Czy możliwa jest postawa odwrotna? Czy ktoś z jakichś powodów – a jeśli tak, to z jakich – mógłby chcieć ze swej indywidualności zrezygnować?

Warto na zakończenie tej prezentacji układu tekstów-kontekstów przywołać jeszcze jeden utwór – opowiadanie Stanisława Lema *Podróż trzynasta*. Gdyby przyjął na chwilę oryginalny punkt widzenia mieszkańców Panty, planety, którą odwiedził niestrudzony kosmiczny podróżnik Ijon Tichy, trzeba by uznać, że byt indywidualny, wraz z jego odrębną tożsamością i prywatną osobowością jest nie tyle darem, co utrapieniem. Cechuje go wszak przemijalność oraz cała masa niedoskonałości, a przy tym skazuje on człowieka na jedno jedyne, narzucone mu przez naturę i historię, życie. Pantyjczycy znaleźli na to lekarstwo – „najwyższą zamienialność społeczną”. Na ich planecie wszyscy mają identyczne twarze i codziennie o północy wymieniają się (losowo) rolami społecznymi, rodzinnymi i zawodowymi. W ten sposób poszczególna istota może być każdym, zaspokajając swoje marzenia i ambicje. Jednocześnie będąc codziennie kimś innym i mając taką samą twarz, jak reszta członków pantyjskiej społeczności, nie dysponuje niczym własnym, prywatnym i tożsamym ze sobą, co mogłaby utracić z powodu śmierci. Więc znika też lęk przed odejściem, bo „nie ma śmierci tam, gdzie nie ma jednostek”.

#### **Czwarta reguła ogólna: szukać sposobów porządkowania**

##### **TAK**

Budowanie, konstruowanie, odkrywanie rozmaitych sposobów porządkowania (problemów, informacji, zjawisk w obrębie sztuki, rozpoznań naukowych itp.). Próby hierarchizowania, systematyzowania i klasyfikowania poszczególnych zagadnień. Scalanie tego, co życie i kultura oferują w rozproszeniu.

##### **NIE**

Przyjmowanie gotowych modeli, klasyfikacji, układów, hierarchii, porządków. Tworzenie porządków pozornych i fałszywych, np. absurdalnych kolekcji zorganizowanych poprzez niezgodne z faktycznym stanem wiedzy teoretycznoliterackiej formuły typu: motyw domu, motyw dziecka, motyw kobiety, motyw śmierci, motyw miłości...

#### ***Rozwiązanie przykładowe cd.***

Jak zapanować nad złożonym układem tekstów pozostających ze sobą w rozmaitych relacjach? Istnieje wiele możliwości, spośród których kilka zostało przedstawionych we wcześniejszej partii wywodu. Można i należy je podpowiadać klasie,

ważne jednak, by uczniowie próbowali stosować proponowane kryteria i kategorie samodzielnie, by było to ich własne porządkowanie świata, które zawsze jest formą interpretacji.

Pierwszym, chyba podstawowym sposobem okiełznania zaprezentowanego układu zróżnicowanych materiałów, jest określenie nadrzędnego problemu, do którego się odnoszą. Innym – wydobywanie symbolicznych figur (takich, jak lustro czy mit Narcyza), wokół których można poszczególne teksty i zagadnienia grupować. W dalszej kolejności można wykrywać rozmaite podobieństwa, analogie, różnice i opozycje; określać wspólną lub odmienną perspektywę widzenia danego problemu; konfrontować postawy i kreacje bohaterów; wprowadzać kategorie porządkujące na przestrzeni całego układu lub w ujęciach cząstkowych (narcyzm, stereotyp, imitacja, uniformizacja, autokreacja, językowy sposób bycia itp.).

Inną możliwością – wymagającą raczej wspólnej pracy z nauczycielem – jest zastosowanie kategorii estetycznych (komizm, tragizm, groteska), odkrywanie typowości bądź oryginalności dzieła (kreacji postaci, sceny, wątku itp.), klasyfikowanie tekstów ze względu na ich przynależność gatunkową czy rodzajową, wpiisywanie dzieła w estetykę i światopogląd danej epoki. Bowiem w prezentowanym ujęciu da się przecież zastosować również i tę najbardziej rozpowszechnioną, choć często tak bardzo jałową, abstrakcyjną i nieefektywną poznawczo klasyfikację – porządkowanie chronologiczne lub historycznoliterackie.

Jako próbę finalnego podsumowania przeprowadzonego ciągu rozważań warto zaproponować uczniom opracowanie dłuższej, pisemnej wypowiedzi, w której ma szansę ujawnić się ich własne rozumienie omawianej problematyki. Tego rodzaju zadanie pozwala zwykle na przekrojowe ujęcie tematu, formułowanie własnych rozpoznań i przeprowadzanie uchwytne go wywodu myślowego. Uczniowska wypowiedź, choćby ze względu na różnorodność i bogactwo wykorzystywanego materiału, powinna chyba zmierzać w stronę eseju. Możliwe jednak są także odmienne próby ogarnięcia całości, na przykład publiczne wystąpienie ucznia – w formie prelekcji, rozprawy, wykładu, odczytu lub prezentacji multimedialnej – oraz zapewne wiele innych sposobów, które zaproponują klasie kreatywni, twórczy nauczyciele, jeśli zostawi im się przestrzeń zawodowej wolności.

### **Piąta reguła ogólna: rozwijać samodzielność**

#### **TAK**

Projektowanie sytuacji uczenia się jako stwarzanie sytuacji zadaniowej: wyzwala nie aktywności, samodzielności i zachowań twórczych; kreowanie sytuacji sprzy-

jających krytycznemu myśleniu; doskonalenie umiejętności posługiwania się funkcjonalnymi formami wypowiedzi; projektowanie działań przeznaczonych do realizowania indywidualnego lub w grupie.

Łączenie działań szkolnych z realiami i praktyką życia codziennego; zdobywanie i doskonalenie umiejętności przydatnych w środowisku pozaszkolnym.

Inspirowanie ucznia do aktywnego uczestnictwa w kulturze – udziału w przedsięwzięciach artystycznych na miarę ucznia i młodego człowieka oraz w autentycznym odbiorze sztuki.

## **NIE**

Uczenie pojmowane i realizowane jako proces bierny, odtwórczy, oparty na przyśwajaniu i powielaniu gotowych wzorców lub mechanicznym wykonywaniu zadań zamkniętych.

„Przekazywanie” wiedzy gotowej, specjalistycznej; kształcenie umiejętności niemających związku z życiowymi realiami i potrzebami.

Rozumienie i realizowanie idei uczestnictwa w kulturze jako odbiór sztuki z pozycji biernego widza i profana.

### ***Rozwiązanie przykładowe cd.***

Uczniowska praca nad prezentowanym układem tekstów kultury może przebiegać według różnych strategii. Zawsze chodzi jednak o to, by była to sytuacja uczenia się, a nie uczenia; aby działania lekcyjne sprzyjały wyzwaniu aktywności i samodzielności ucznia. Temu właśnie służy podejście problemowe i staranne opracowywanie urozmaiconych, atrakcyjnych zadań.

W przypadku refleksji nad tożsamością człowieka wstępne rozpoznania można przeprowadzić w klasie na przykład w ramach dobrze przygotowanej i zorganizowanej rozmowy pod hasłem „Jak cię widzą, tak cię piszą”. Trzeba wówczas jasno sformułować zadania, polecenia i precyzyjnie zakreślić obszary refleksji.

Uczniowie mogliby więc:

- zgrupować zdjęcia osób (np. z prasy kolorowej), o których można powiedzieć, że mają wyrazisty lub charakterystyczny *image*;
- ustalić, które elementy stroju oraz przedmioty codziennego użytku służą tym osobom jako środek ekspresji „ja”;
- rozważyć celowość ich zastosowania (autokreacja – autoprezentacja – wyraz indywidualności lub przynależności do określonej grupy, subkultury – inne?);



- przygotować – w dowolnej technice (plakat, kolaż, projekcja multimedialna...) – prezentację dotyczącą wizerunku typowego przedstawiciela wybranej grupy zawodowej lub środowiskowej (np. reprezentanta jakiejś subkultury).

Innym, niewykluczającym się sposobem otwierania wielkiego tematu tożsamości mogłaby się stać aktywna i twórcza refleksja językowo-kulturowa, zorganizowana jako wspólne przygotowywanie quizu pod hasłem „Kto to powiedział?” W tym celu należałoby:

- zgromadzić przykłady wypowiedzi znanych przedstawicieli życia publicznego (np. fragmenty wywiadu, przemówienia, rozmowy radiowej, wpisu na blogu...);
- przeprowadzić konkurs: kolejni uczniowie prezentują swoje przykłady – reszta klasy odgaduje nazwiska autorów przywołanych wypowiedzi;
- określić charakterystyczne cechy języka rozpoznanych osób;
- rozważyć, które z zaobserwowanych zachowań językowych służą autokreacji oraz ocenić ich jakość.

W podobny sposób, z naciskiem na samodzielność, warto i należy organizować pracę z poszczególnymi tekstami kultury, które zostały zaprezentowane we wcześniejszym wywodzie. Jeśli więc omawiany jest właśnie *Mieszczanin szlachcicem*, to nic nie stoi na przeszkodzie, by wcześniej przygotować czytanie tekstu na głosy, zaś rozpoznania analityczno-interpretacyjne zwieńczyć przygotowaniem wybranej sceny do teatralnego odegrania na forum klasy lub zaproponować – wzorem farsowej nominacji pana Jourdain na wojewodę („mama-muszi”) – redakcję uroczystego aktu mianowania wybranego kolegi (koleżanki) na Wielkiego Hetmana Szkolnego, Mistrza Uników Lekcyjnych lub kogoś w tym rodzaju.

O jeszcze inny wymiar aktywnej, samodzielnej pracy należy zadbać na poziomie odkrywania i określania relacji znaczeniowych i estetycznych występujących wewnątrz kontekstualnego układu oraz – co się z tym wiąże – porządkowania i scalania tego, co rozproszone, odmienne, zróżnicowane.

Pewną formą ogarnięcia i niezbędnego podsumowania danego etapu refleksji powinna być realizacja zadań końcowych. Jedno z nich mogłoby na przykład polegać na przygotowaniu (w jak najatrakcyjniejszej formie) słownika gwary uczniowskiej, poprzedzonym zbieraniem i analizą szkolnego materiału językowego. Innym – napisanie eseju pod hasłem: *Co to naprawdę znaczy „być sobą”*. Należałoby jednak wcześniej przeanalizować i ocenić znany slogan reklamowy „Bądź sobą – wybierz Pepsa!” (znaczenia obu zwrotów – sens ich zestawienia –

konstrukcyjne i stylistyczne walory hasła – siła przekonywania); rozważyć, w jaki sposób reklamy, kampanie promocyjne, programy telewizyjne typu *talent show* i inne zjawiska popkulturowe wpływają na kształtowanie potrzeb, gustów, zainteresowań współczesnych ludzi; wreszcie przygotować mapę myślową, na której pojawiłaby się czytelna pod względem graficznym i językowym synteza ustaleń poczynionych w trakcie pracy z całym opisanym wcześniej układem kontekstualnym.

### **Szósta reguła ogólna: rozwijać kompetencję językową**

#### **TAK**

Rozwój kompetencji językowej; kształtowanie i doskonalenie umiejętności skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych; rozwój językowy umożliwiający nazywanie, kategoryzowanie i porządkowanie otaczającej rzeczywistości, a także świata własnych przemyśleń i emocji; poszerzanie – na poziomie językowym – granic dostępu do świata i intensyfikowanie stopnia uczestnictwa w świecie.

Realizowanie komunikacyjnego modelu kształcenia językowego; poznawanie i ćwiczenie rozmaitych „zachowań językowych” składających się na „językowe bycie w świecie”; kształcenie umiejętności językowych poprzez wcielanie się w różne role w ramach różnych zdarzeń i sytuacji komunikacyjnych.

Odkrywanie i wykorzystywanie mocy sprawczej aktów mowy; poznawanie i doskonalenie funkcjonalnych form wypowiedzi; doskonalenie umiejętności działań analityczno-interpretacyjnych oraz praktycznych w odniesieniu do wyodrębnianych, klasyfikowanych i wykorzystywanych w ramach ćwiczeń zróżnicowanych aktów mowy, z uwzględnieniem intencji i celów komunikacji.

Stwarzanie warunków do uświadamiania sobie i respektowania etycznych uwarunkowań komunikacji językowej; rozpoznawanie zjawisk manipulacji językowej, kłamstwa i innych nieetycznych użyć języka.

Stwarzanie warunków do autentycznego, a więc długotrwałego, procesualnego i wieloaspektowego, kształtowania się pojęć.

#### **NIE**

Zdobywanie wiedzy o systemie językowym głównie dla samej wiedzy; dominacja modelu systemowo-strukturalnego; uczenie się na pamięć reguł gramatycznych i definicji.

Kształtowanie świadomości językowej ucznia na poziomie budowy gramatycznej zdania; używanie tekstów wysokoartystycznych do ilustrowania zjawisk gramatycznych.

Powielanie – w wymiarze językowym – ogólnikowych i schematycznych formuł interpretacyjnych; zadowalanie się hasłowym zaszeregowaniem wieloznacznych, złożonych zjawisk kulturowych; powielanie dogmatów i gotowych wzorów myślenia.

Iluzoryczne i powierzchowne (pseudo)kształcenie pojęć, sprowadzające się do odczytywania słownikowych definicji.

### ***Rozwiązanie przykładowe cd.***

Idea rozwoju językowego, jaka jest realizowana w prezentowanej tu koncepcji edukacyjnej, została właściwie praktycznie wyłożona w wielu punktach rozwijanego wcześniej wywodu. Warto jednak w tym miejscu wyodrębnić i zaakcentować tę kwestię w rozwiniętym ujęciu całościowym i jeszcze raz zebrać (i uzupełnić) poszczególne, rozproszone przykłady zachowań językowych ucznia i nauczyciela, by podkreślić pierwszorzędne znaczenie tego zagadnienia.

I tak, samodzielne, autentyczne użycie języka jest już wpisane w samą sytuację zaciekawiania (aspekt motywacyjny), która została opisana na początku wywodu. Dostępność, uchwytność i atrakcyjność omawianych zagadnień sprzyjają naturalnym, spontanicznym wypowiedziom wszystkich uczestników komunikacyjnej sytuacji. Pozwalają uczniom wykazać się kompetencjami w dobrze im znanych dziedzinach, na przykład kiedy wprowadzają „łagodnie nauczyciela w wiedzę” na temat świata subkultury *skate* czy *emo*. W ten sposób spełniają się podstawowe wymogi dialogiczności – wymiennosc ról nadawczo-odbiorczych i autentyczność zachowań komunikacyjnych.

Rozwojowi kompetencji językowej ucznia służą szczególnie zadania wstępne (np. quiz pod hasłem „Kto to powiedział”) i końcowe (opracowywanie słownika gwary uczniowskiej). Ich realizacja oznacza możliwość obserwacji „żywego języka”, autentycznych aktów mowy, które funkcjonują w przestrzeni społecznej, oraz konieczność wielostronnej analizy tych zachowań językowych z uwzględnieniem celów i intencji poszczególnych „nadawców”. Rozpoznawanie poszczególnych aktów mowy jest dla ucznia najczęściej punktem wyjścia do przygotowywania własnych wypowiedzi w ramach określonej sytuacji komunikacyjnej. Kreowanie takich sytuacji, jako jedno z podstawowych założeń komunikacyjnego modelu kształcenia językowego, inspirowane uczonego się do „wchodzenia w rolę” (naślado-

wania rozmaitych interpersonalnych, społecznych zachowań językowych) i posługiwania się funkcjonalnymi formami wypowiedzi czy też szerzej – różnymi formami aktywności językowej, takimi jak: autoprezentacja (uczeń wciela się w rolę celebryty, pracownika giełdy, przedstawiciela subkultury lub pozostaje po prostu sobą), prowadzenie quizu, portret, prognoza (na przyszłość), mianowanie, apel, protest...

Praca z problemowo zorientowanym układem tekstów-kontekstów sprzyja także innym operacjom intelektualno-językowym: uczeń może stawiać pytania i problemy, zauważać rozmaite analogie i zależności, sprzeczności i kontrowersje, doskonalić umiejętność analizy poszczególnych tekstów i zjawisk kulturowych. Wszystko to w założeniu ma prowadzić do formułowania wniosków i sądów ogólnych. Do takich operacji potrzebne jest jednak wzbogacanie aparatury pojęciowej. Stąd obecność w prezentowanym układzie kontekstualnym wielu wypowiedzi rozmaitych znawców przedmiotu, wprowadzających funkcjonalne kategorie poznawcze i inspirujące perspektywy poznania (semantyczne figury i pojęcia: tożsamość, lustro, mit, Narcyz, narcyzm, egocentryzm, uniform, subkultura, stereotyp, autokreacja itp. oraz bieguny postaw: afirmacja – nieakceptacja, oryginalność – imitacja, wyrazistość – anonimowość...). Wysilek czynienia z tych narzędzi składnika własnej, aktywnej percepcji świata oznacza ruch w stronę zadomowienia się w kulturze.

Szkolna realizacja idei rozwoju językowego przejawia się również w wypracowywaniu własnego stylu, co można obserwować zwłaszcza w odniesieniu do dłuższych wypowiedzi pisemnych ucznia. Ich redagowanie – do czego zachęca jedno z zadań końcowych (esej) – skłania do poszukiwania własnych środków wyrazu oraz funkcjonalnych rozwiązań kompozycyjnych, uwypuklających przekrojowość i wielopłaszczyznowość ujęcia, wreszcie – budowania spójnego, przekonującego toku myślowego. Jednak droga, która prowadzi do biegłości w tej materii, jest bardzo daleka, dlatego nie można zapominać o tak elementarnych umiejętnościach, przydatnych w redagowaniu tekstu, jak: sporządzanie planu wypowiedzi, nadawanie jej tytułu, segmentacja tekstu (akapity), cytowanie, zachowanie spójności wywodu, zachowywanie związku poszczególnych części z tematem, o urozmaiconej składni czy leksyce już nie wspominając.

**I na prawach konkluzji – indywidualny rozwój językowy każdego człowieka to zadanie na całe życie. Chodzi tylko o to – zwłaszcza w przypadku szkoły – by nie blokować tego procesu, ale go wspierać...**





---

**DR HAB. ZOFIA AGNIESZKA KŁAKÓWNA** aktualnie pracuje jako profesor w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, poprzednio w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, w Uniwersytecie im. Marcina Lutra w Halle, w szkole w Maroku. Polonistka z praktyką nauczycielską we wszystkich typach szkół, przez 20 lat redaktorka metodycznego czasopisma, szefowa zespołu, który wypracował jednolitą koncepcję języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej od klasy czwartej podstawowej po maturę, współautorka odpowiadających tej koncepcji podręczników uczniowskich i książek nauczyciela, autorka jej teoretycznej wykładni w książce *Przymus i wolność. Projektowanie kształcenia kulturowej kompetencji*.



---

**DR PIOTR KOŁODZIEJ** – dydaktyk i literaturoznawca, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie, współautor podręczników do języka polskiego dla ucznia i książek dla nauczyciela (szkoły ponadgimnazjalne), autor książki *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym*, a także wielu pomocy dydaktycznych oraz artykułów (metodyka, literatura, malarstwo).



---

**DR JANUSZ WALIGÓRA** – dydaktyk i literaturoznawca, pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, a także jako nauczyciel polonista w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym (również w Krakowie). Jest współautorem podręczników uczniowskich do języka polskiego (poziom ponadgimnazjalny) i książek nauczyciela. Pełnił funkcję sekretarza redakcji czasopism: „Polonistyka” i „Nowa Polszczyzna”. Napisał książkę *Proza Tadeusza Różewicza* (Kraków 2006) oraz wiele artykułów z zakresu metodyki kształcenia i literaturoznawstwa.



---

# VI KONGRES OBYWATELSKI

---

## Jaki rozwój, jaka edukacja w XXI wieku? czyli Wielkie przewartościowanie

5 listopada 2011 r., Politechnika Warszawska

11.15–11.45 OTWARCIE KONGRESU – DR JAN SZOMBURG, Prezes IBnGR;  
WYSTĄPIENIE GOŚCIA HONOROWEGO

– BRONISŁAW KOMOROWSKI, Prezydent RP

11.45–13.00 SESJA PLENARNA OTWIERAJĄCA KONGRES

Czas na wielkie przewartościowanie

- ✦ PROF. ANNA BRZEZIŃSKA, Instytut Psychologii, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu – *Edukacja do podmiotowości i samorozwoju receptą na wyzwania Polski i współczesnego świata*
- ✦ DR BOGUSŁAW GRABOWSKI, Prezes Zarządu PTE Skarbiec-Emerytura S.A. i Skarbiec AMH S.A. – *Polska wobec wyzwania zrównoważonego rozwoju – co to może oznaczać?*
- ✦ MACIEJ WITUCKI, Prezes Zarządu TP SA – *Czym chcemy konkurować w XXI wieku?*
- ✦ KINGA BARANOWSKA, himalaistka – *Pasja, Himalaje, Samorozwój*
- ✦ JACEK KRAWIEC, Prezes Zarządu PKN Orlen S.A. – *Jakie kompetencje w XXI wieku z perspektywy biznesu?*
- ✦ ROBERT FIRMHOFFER, Dyrektor Centrum Nauki Kopernik – *Społeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy – jak do tego dojść?*
- ✦ KAROLINA FIRLEJ, tegoroczna maturzystka – *Chcemy szkoły, która pozwoli nam rozwinąć skrzydła*

13.00–13.30 Przerwa na kawę i poczęstunek



---

# VI KONGRES OBYWATELSKI

---

## 13.30–15.30 SESJE TEMATYCZNE

1. Po co nam społeczeństwo?
2. Zrównoważony rozwój Polski – jak zrealizować niechciany cel?
3. Jak odnieść sukces na rynku globalnym? Strategie i kompetencje przedsiębiorstw oraz państwa
4. Czy rolnictwo i przemysł spożywczy mogą być szansą rozwojową Polski w XXI wieku?
5. Szanse młodego pokolenia – czas na strategie zbiorowe?
6. Czy potrzebujemy „przewrotu kopernikańskiego” w edukacji?
7. Potencjał edukacji pozaszkolnej – jaki jest, jak go wykorzystać?
8. Jak wykorzystać środki UE do budowy kapitału ludzkiego i społecznego w latach 2014–2020?

## 15.30–16.15 Przerwa na kawę i poczęstunek

## 16.15–17.30 SESJA PLENARNA ZAMYKAJĄCA KONGRES

Sprawozdania i rekomendacje Kongresu

1. Krótkie sprawozdania z debat tematycznych: (8 x 3 min.):

**JACEK ŻAKOWSKI, PROF. EWA REWERS, STEFAN DUNIN-WĄSOWICZ, PROF. JERZY WILKIN, DR PAWEŁ KUBICKI, EDWIN BENDYK, ROBERT FIRMHOFFER, MARCIN NOWICKI**

2. Wystąpienia gości specjalnych:

- ✦ **DR JANUSZ LEWANDOWSKI**, Komisarz UE ds. budżetu  
*Potencjał rozwojowy Polski z perspektywy europejskiej*
- ✦ **ELŻBIETA BIEŃKOWSKA**, Minister Rozwoju Regionalnego  
*Doświadczenia z dotychczasowej absorpcji funduszy Unii Europejskiej i lekcje na przyszłość – refleksje osobiste*
- ✦ **PROF. ANDRZEJ ZYBERTOWICZ**, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu – *Wizja społeczeństwa polskiego*

3. Zakończenie Kongresu – **DR JAN SZOMBURG**, Prezes IBnGR

---

# VI KONGRES OBYWATELSKI

---

## SESJE TEMATYCZNE VI KONGRESU OBYWATELSKIEGO

---

### I. PO CO NAM SPOŁECZEŃSTWO?

#### **Moderator:**

- ✦ PROF. EWA REWERS, Instytut Kulturoznawstwa, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu – *Po co nam społeczeństwo? Wprowadzenie do dyskusji* (10 min.)

#### **Paneliści:**

- ✦ PROF. ANDRZEJ SZAHAJ, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu – *Społeczeństwo spektaklu i kultura upokarzania* (10 min.)
- ✦ PROF. TADEUSZ BARTOŚ, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора – *Indywidualizm, wiarygodność, kompetencja* (10 min.)
- ✦ MARIA ROGACZEWSKA, Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski, Projekt Społeczny 2012 – *Polaków poczucie własnej wartości: szanse i zagrożenia* (10 min.)
- ✦ KAROLINA ELBANOWSKA, Stowarzyszenie i Fundacja Rzecznik Praw Rodziców – *Inicjatywa obywatelska „Ratuj maluchy!”* (10 min.)

#### **Dyskusja z udziałem sali**

#### **Runda końcowych wypowiedzi panelistów** (po 3 min.)

#### **Odniesienie do panelu i dyskusji:**

Przedstawiciel władzy publicznej (10 min.)

---

# VI KONGRES OBYWATELSKI

---

## II. ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ POLSKI – JAK ZREALIZOWAĆ NIECHCIAANY CEL?

### Moderator:

- ✦ JACEK ŻAKOWSKI, „Polityka” (10 min.)

### Paneliści:

- ✦ OLGIERD DZIEKOŃSKI, Sekretarz Stanu w Kancelarii Prezydenta RP  
*Jaka filozofia rozwoju Polski w XXI w.? – dylematy i pytania, na które musimy odpowiedzieć* (10 min.)
- ✦ MATEUSZ MORAWIECKI, Prezes Zarządu, Bank Zachodni WBK SA.  
*Rozwój zrównoważony z perspektywy biznesu* (10 min.)
- ✦ PROF. MAŁGORZATA GÓRNIK-DUROSE, Instytut Psychologii, Uniwersytet Śląski – *Zrównoważony rozwój zaczyna się w zrównoważonym człowieku – czy jest wyjście z pułapki nadmiernego konsumpcjonizmu?* (10 min.)
- ✦ PROF. ANNA GIZA-POLESZCZUK, Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski, Liderka Projektu Społecznego 2012 – *Czy grozi nam wypalenie energii Polaków? Jak temu zapobiec?* (10 min.)

### Dyskusja z udziałem sali

### Runda końcowych wypowiedzi panelistów (po 3 min.)

### Odniesienie do panelu i dyskusji:

- ✦ DR MACIEJ GRABOWSKI, Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Finansów(10 min.)

---

# VI KONGRES OBYWATELSKI

---

## III. JAK ODNIEŚĆ SUKCES NA RYNKU GLOBALNYM? STRATEGIE I KOMPETENCJE PRZEDSIĘBIORSTW ORAZ PAŃSTWA

### Moderator:

- ✦ STEFAN DUNIN-WĄSOWICZ, Wiceprezes Zarządu, BPI Polska Sp. z o.o. (10 min.)

### Paneliści:

- ✦ PROF. KRZYSZTOF RYBIŃSKI, Rektor Uczelni Vistula w Warszawie  
*Innowacyjność dla „Go global”* (10 min.)
- ✦ ADAM GÓRAL, Prezes Zarządu Asseco Poland SA – *Po co „Wyjście na świat” z punktu widzenia biznesowego i ogólnogospodarczego? Jakie strategie realizacji?* (10 min.)
- ✦ PROF. ANDRZEJ JAJSZCZYK, Dyrektor Narodowego Centrum Nauki  
*Rola nauki w sukcesie przedsiębiorstw* (10 min.)
- ✦ ADAM KICIŃSKI, Prezes Zarządu CD Projekt Red S.A.  
*Nasze doświadczenia z „Wiedźminem” – nie wystarczy pomysł i bycie kreatywnym, co jeszcze jest ważne w tej grze?* (10 min.)

### Dyskusja z udziałem sali

### Runda końcowych wypowiedzi panelistów (po 3 min.)

### Odniesienie do panelu i dyskusji:

- ✦ BOŻENA LUBLIŃSKA-KASPRZAK, Prezes Zarządu, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (10 min.)

---

# VI KONGRES OBYWATELSKI

---

## IV. CZY ROLNICTWO I PRZEMYSŁ SPOŻYWCZY MOGĄ BYĆ SZANSĄ ROZWOJOWĄ POLSKI W XXI WIEKU?

### Moderator:

- ✦ PROF. JERZY WILKIN, Uniwersytet Warszawski (10 min.)

### Paneliści:

- ✦ PROF. ANDRZEJ KOWALSKI, Dyrektor Instytutu Ekonomiki Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej – *Jakie trendy globalne występują w sferze rolnictwa i żywności i co z tego wynika dla Polski?* (10 min.)
- ✦ PROF. KATARZYNA ZAWALIŃSKA, Zastępca Dyrektora ds. Naukowych, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, Polska Akademia Nauk  
*Jaka jest europejska filozofia zarządzania rolnictwem i przemysłem spożywczym i jakie jest jej znaczenie dla wykorzystania przez Polskę szans globalnych?* (10 min.)
- ✦ DR WALDEMAR GUBA, Zastępca Dyrektora ds. Analiz i Strategii, Departament Unii Europejskiej i Współpracy Międzynarodowej, Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi – *Jakie atuty w globalnej grze o żywność ma Polska – co jest naszą silną a co słabą stroną, gdzie tkwią szanse i zagrożenia?* (10 min.)

### Dyskusja z udziałem sali

### Runda końcowych wypowiedzi panelistów (po 3 min.)

### Odniesienie do panelu i dyskusji:

Przedstawiciel władzy publicznej (10 min.)

---

# VI KONGRES OBYWATELSKI

---

## V. SZANSE MŁODEGO POKOLENIA – CZAS NA STRATEGIE ZBIOROWE?

### Moderator:

- ☞ DR PAWEŁ KUBICKI, IBnGR (10 min.)

### Wprowadzający:

- ☞ MAŁGORZATA RUSEWICZ, Dyrektor Departamentu Dialogu Społecznego i Stosunków Pracy, PKPP „Lewiatan” – *Jakie szanse młodego pokolenia na rynku pracy?* (7 min.)
- ☞ ZBIGNIEW DERDZIUK, Prezes Zakładu Ubezpieczeń Społecznych – *Co czeka młode pokolenie na starość?* (7 min.)
- ☞ RENATA GUT, trener rozwoju osobistego – *Potencjał mentalno-kompetencyjny młodego pokolenia – jaki jest, jak go wykorzystać?* (7 min.)

### Paneliści dyskutanci:

- ☞ MICHAŁ SUTOWSKI, „Krytyka Polityczna” (7 min.)
- ☞ KAROLINA WIGURA, „Kultura Liberalna” (7 min.)
- ☞ JAN FILIP STANIŁKO, Instytut Sobieskiego (7 min.)
- ☞ KRZYSZTOF ISZKOWSKI, „Liberte” (7 min.)

### Dyskusja z udziałem sali

**Runda końcowych wypowiedzi panelistów** (po 3 min.)

### Odniesienie do panelu i dyskusji:

Przedstawiciel władzy publicznej (10 min.)

---

# VI KONGRES OBYWATELSKI

---

## VI. CZY POTRZEBUJEMY „PRZEWROTU KOPERNIKAŃSKIEGO” W EDUKACJI?

### Moderator:

- ✎ EDWIN BENDYK, Polityka (10 min.)

### Paneliści:

- ✎ SIR KEN ROBINSON – *Changing Education Paradigms* – video (10 min.)
- ✎ PROF. AGNIESZKA KŁAKÓWNA, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie  
*Cele i wizja szkoły przygotowującej do sprostania wyzwaniom  
współczesności* (10 min.)
- ✎ CEZARY STYPUŁKOWSKI, Prezes Zarządu, Dyrektor Generalny BRE  
Banku SA – *Edukacja z perspektywy doświadczeń biznesowych  
– co jest najważniejsze?* (10 min.)
- ✎ PROF. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, Akademia Pedagogiki Specjalnej im.  
Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – *Czy reguły gry w oświacie  
sprzyjają celom jakie deklarujemy?* (10 min.)
- ✎ DR MARZENA ŻYLIŃSKA, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych  
w Toruniu – *Na czym powinien polegać „przezwrot kopernikański”  
w polskiej edukacji* (10 min.)

### Dyskusja z udziałem sali

**Runda końcowych wypowiedzi panelistów** (po 3 min.)

### Odniesienie do panelu i dyskusji:

Przedstawiciel władzy publicznej (10 min.)

---

## VI KONGRES OBYWATELSKI

---

### VII. POTENCJAŁ EDUKACJI POZASZKOLNEJ – JAKI JEST, JAK GO WYKORZYSTAĆ?

#### Moderator:

- ✦ ROBERT FIRMHOFER, Dyrektor Centrum Nauki Kopernik (10 min.)

#### Paneliści:

- ✦ STANISŁAW DRZAŹDŹEWSKI, Ministerstwo Edukacji Narodowej  
*Jaka rola edukacji pozaszkolnej w całym systemie edukacyjnym?*  
(10 min.)
- ✦ DR JACEK STRZEMIECZNY, Prezes Zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej – *Edukacja pozaszkolna stymulatorem zmian w edukacji*  
(10 min.)
- ✦ ELŻBIETA TOŁWIŃSKA-KRÓLIKOWSKA, Wiceprezes Federacji Inicjatyw Oświatowych – *Rola edukacji pozaszkolnej w budowaniu kompetencji społecznych (kapitału społecznego)* (10 min.)
- ✦ JACEK BOŻEK, Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Klub Gaja”  
*Edukacja pozaszkolna stymulatorem edukacji zintegrowanej, dającej kompetencje innowacyjnego rozwiązywania problemów* (10 min.)
- ✦ PIOTR PIASECKI, były Prezes Polskiej Izby Firm Szkoleniowych  
*Wizja roli sektora szkoleń w polskim systemie edukacji* (10 min.)

#### Dyskusja z udziałem sali

#### Runda końcowych wypowiedzi panelistów (po 3 min.)

#### Odniesienie do panelu i dyskusji:

- ✦ IRENA WÓYCICKA, Podsekretarz Stanu w Kancelarii Prezydenta RP  
(10 min.)



---

# VI KONGRES OBYWATELSKI

---

## VIII. JAK WYKORZYSTAĆ ŚRODKI UE DO BUDOWY KAPITAŁU LUDZKIEGO I SPOŁECZNEGO W LATACH 2014–2020?

### Moderator:

- ✦ MARCIN NOWICKI, Dyrektor Obszaru Badań Regionalnych i Integracji Europejskiej, IBnGR (10 min.)

### Paneliści:

- ✦ PAWEŁ CHORAŻY, Dyrektor Departamentu Zarządzania Europejskim Funduszem Społecznym, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego  
*Pytania, na które musimy odpowiedzieć* (7 min.)
- ✦ PIOTR WOŁKOWIŃSKI, konsultant międzynarodowy  
*Realizacja wskaźników czy realna zmiana rzeczywistości?* (7 min.)
- ✦ ANTONI SOBOLEWSKI, Wiceprezes Zarządu, Stowarzyszenie Czas, Przestrzeń, Tożsamość – Szczecin – *Czy zarządzanie środkami EFS wymaga większego uspołecznienia? Co zrobić, by efekty działań były ważniejsze niż biurokracja?* (7 min.)
- ✦ DR MICHAŁ OPIECZYŃSKI, Dyrektor Departamentu Europejskiego Funduszu Społecznego, Urząd Marszałkowski Województwa Warmińsko-Mazurskiego – *Czy potrzebujemy regionalnych strategii rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego?* (7 min.)
- ✦ DR PAWEŁ DĄBROWSKI, Kreatywne Strategie – *Jak wykorzystać Europejski Fundusz Społeczny dla rozwoju kompetencji biznesowych?* (7 min.)
- ✦ IŁONA GOSK, Prezes Zarządu, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych – *Jak wykorzystać środki UE do rozwoju kapitału społecznego?* (7 min.)

### Dyskusja z udziałem sali

### Runda końcowych wypowiedzi panelistów (po 3 min.)

### Odniesienie do panelu i dyskusji:

- ✦ ANETA WILMAŃSKA, Wiceprezes Zarządu, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (10 min.)



**K O N G R E S**



**OBYWATELSKI**

**INFORMACJA  
O KONGRESACH  
OBYWATELSKICH**

*zorganizowanych w latach 2005–2010*

# I KONGRES OBYWATELSKI

2005 r. (700 uczestników)



## W stronę rozwoju opartego na wartościach i dialogu

### Sesje tematyczne I Kongresu Obywatelskiego

- Wartości, tożsamość i rozwój
- Jakich elit potrzebuje Polska?
- Wizja rozwoju
- Edukacja dla rozwoju
- Migracja – szanse i zagrożenia
- Jaka demokracja i państwo?
- Jak formować nowe pokolenie Polaków?
- Zdrowe i przejrzyste finanse publiczne
- Jakie regulacje dla gospodarki?
- Nauka dla gospodarki i społeczeństwa
- Polska w Europie i świecie



## II KONGRES OBYWATELSKI

2007 r. (1130 uczestników)

### Rozwój przez wspólnotę i konkurencyjność

#### Sesje tematyczne II Kongresu Obywatelskiego

- Czy potrafimy wybić się na nowoczesne państwo – jak je rozumiemy?
- Kultura i demokracja w Polsce wobec rewolucji komunikacyjnej
- Jakie pożytki z migracji Polaków dla modernizacji Polski?
- Czy potrzebujemy polskich przedsiębiorstw globalnych?
- Jakiej solidarności potrzebujemy? Solidarność między pokoleniami, solidarność wobec biednych i wykluczonych, solidarność przedsiębiorstwie – jaka jest, jaka być powinna?
- Jakie wartości będą cenić Polacy w roku 2020?
- Wizja rozwoju polskiej gospodarki w kontekście globalizacji
- Enklawy modernizacji Polski. Jak powstają, jak działają, czy są wzorcem i drogą rozwoju całego kraju?
- Polskie metropolie – wyzwania globalizacji a spójność terytorialna
- Czy i jakiej polityki rodzinnej potrzebujemy? Czy polityka rodzinna jest dobrą odpowiedzią na spadek dzietności?

# III KONGRES OBYWATELSKI

2008 r. (800 uczestników)



## Jaka modernizacja Polski?

### Sesje tematyczne III Kongresu Obywatelskiego

- Jakie symbole Polski?
- Edukacja dla modernizacji i rozwoju
- Jaka reforma nauki i szkół wyższych?
- Drogi do dobrego rządu
- Jak stworzyć regiony z krwi i kości?
- Jak budować infrastrukturę dla skoku cywilizacyjnego?
- Jaka modernizacja obszarów wiejskich?



# IV KONGRES OBYWATELSKI

2009 r. (1000 uczestników)

## Razem wobec przyszłości

### Sesje tematyczne IV Kongresu Obywatelskiego

- Portret młodego pokolenia
- Jakie Razem Polaków w XXI wieku?
- Wspólnota tożsamości, zasad czy działań?
- Priorytety edukacji Polaków w XXI w.
- Jakie szkolnictwo wyższe do roku 2030?
- Priorytety rozwoju gospodarczego do roku 2030
- Jak uczynić regiony motorami modernizacji i rozwoju Polski?
- Kultura przestrzeni wobec presji rynku

# V KONGRES OBYWATELSKI

2010 r. (900 uczestników)



## Idea Polski XXI wieku. *Podmiotowi Polacy – Podmiotowa Polska*

### Sesje tematyczne V Kongresu Obywatelskiego

- Rozwój, ale jaki? Cele i zasady rozwoju
- Jaka wspólnotowość Polaków w XXI w.?
- Jak poprawić rządzenie Polską w XXI w.? Jak zapewnić ciągłość i horyzontalność rządu oraz partycypację obywatelską?
- Drogi rozwoju kulturowego Polaków
- Przestrzeń dla komunikacji i dialogu Polaków. Warunki konieczne dla dobrej komunikacji i dialogu Polaków
- Interesy Polski w Europie i na świecie
- Rozwój lokalny. Bariery i stymulanty
- Edukacja XXI w. Cele, miejsca, metody
- Polskie style życia. Między miastem a wsią
- Talenty Polaków. W czym możemy być najlepsi?





# KONGRES OBYWATELSKI

2005–2010

## Razem w pięciu Kongresach wzięło udział:

**327**

panelistów

**4 530**

uczestników, przedstawiciele administracji centralnej i lokalnej, NGO's, biznesu, środowisk naukowych, organizacji studenckich, młodzieży oraz społeczeństwa obywatelskiego z różnych części Polski

Materiały kongresowe i więcej o kongresach na

[www.pfo.net.pl](http://www.pfo.net.pl)

# PUBLIKACJE POLSKIEGO FORUM OBYWATELSKIEGO

- *Jak wykorzystać środki UE do budowy kapitału ludzkiego i społecznego w latach 2014–2020?*, Gdańsk 2011
- *Kompetencje dla rozwoju. Głos polskich think tanków*, Gdańsk 2011
- *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce?*, Gdańsk 2011
- *Przyszłość na 3+*. Głos uczniów, Gdańsk 2011
- *Podmiotowość dla rozwoju*, Gdańsk 2011
- *Rozwój lokalny. Bariery i stymulanty*, Gdańsk 2010
- *Talenty Polaków*, Gdańsk 2010
- *Polskie style życia. Między miastem a wsią*, Gdańsk, 2010
- *Jak poprawić komunikację i dialog Polaków?*, Gdańsk 2010
- *Jak poprawić rządzenie Polską w XXI w.?*, Gdańsk 2010
- *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI w.?*, Gdańsk 2010
- *Cele i zasady rozwoju*, Gdańsk 2010
- *Jak uszlachetnić nasze Polski*, Gdańsk 2010
- *W poszukiwaniu wizji Polski XXI wieku. Forum Idei*, Gdańsk 2010
- *Idea polskich miast*, Gdańsk 2010 r.
- *Jaka podmiotowość Polski w XXI w.?*, Gdańsk 2010
- *Edukacja dla rozwoju*, Gdańsk 2010
- *Co nas łączy, a co dzieli? Opinie Polaków*, Gdańsk 2009
- *Polska rodzina. Jaka jest, jak się zmienia?*, Gdańsk 2009
- *Jak uczynić regiony motorami rozwoju i modernizacji Polski*, Gdańsk 2009
- *Priorytety edukacji Polaków w XXI w.* – wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2009
- *Jakie szkolnictwo wyższe o roku 2030?* – wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2009
- *Priorytety rozwoju gospodarczego do roku 2030* – wydanie z okazji IV Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2009
- *Jakie Razem Polaków w XXI wieku? Wspólnota tożsamości, zasad czy działań?*, Gdańsk 2009
- *Portret młodego pokolenia*, Gdańsk 2009
- *Polacy – w pułapce autotereotypów?*, Gdańsk 2009

- *W poszukiwaniu portretu Polaków*, Gdańsk 2009
- *Edukacja dla modernizacji i rozwoju* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Jaka reforma nauki i szkół wyższych* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Jak tworzyć regiony z krwi i kości* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Infrastruktura dla skoku cywilizacyjnego* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Jaka modernizacja obszarów wiejskich* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Najnowsza fala emigracji – szansa czy zagrożenie dla modernizacji Polski?* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Przeskoczyć samych siebie. Rewolucja innowacyjna w polskiej nauce i dydaktyce* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Drogi do dobrego rządzenia* – z okazji III Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2008
- *Spółeczna gospodarka rynkowa w dobie globalizacji*, Gdańsk 2008
- *Modernizacja Polski. Kody kulturowe i mity*, Gdańsk 2008
- *W poszukiwaniu kompasu dla Polski* – Po II Kongresie Obywatelskim, Gdańsk 2007
- *Rozwój poprzez wspólnotę i konkurencyjność* – z okazji II Kongresu Obywatelskiego, Gdańsk 2007
- *Pomorskie wartości i tożsamości – dziś i jutro*, Gdańsk 2007
- *W stronę wspólnoty regionalnej*, Gdańsk 2006
- *Media a rozwój wspólnoty regionalnej*, Gdańsk 2006
- *Czy kultura może być dźwignią rozwoju Pomorza?*, Gdańsk 2006
- *Młodzi o Pomorzu*, Gdańsk 2006
- *Migracje – Szanse czy zagrożenia?*, Gdańsk 2005 – z okazji Kongresu Obywatelskiego
- *Jak poprawić dialog Polaków*, Gdańsk, 2005 – z okazji Kongresu Obywatelskiego
- *Jakie elity są potrzebne Polsce*, Gdańsk 2005 – z okazji Kongresu Obywatelskiego

Publikacje można pobrać nieodpłatnie ze strony [www.pfo.net.pl](http://www.pfo.net.pl)



## RADA PROGRAMOWA POLSKIEGO FORUM OBYWATELSKIEGO

---

**MACIEJ WITUCKI**, Prezes Zarządu, Telekomunikacja Polska S.A.  
Przewodniczący Rady Programowej

---

**EDWIN BENDYK**, „Polityka”

---

**PROF. KATARZYNA CHAŁASIŃSKA-MACUKOW**, Rektor Uniwersytetu Warszawskiego

---

**STEFAN DUNIN-WĄSOWICZ**, Associate Director, BPI Polska Sp. z o.o.

---

**ROBERT FIRMHOFER**, Dyrektor Centrum Nauki Kopernik

---

**ADAM GÓRAL**, Prezes Zarządu, Asseco Poland S.A.

---

**DR BOGUSŁAW GRABOWSKI**, Prezes Zarządu, Skarbiec Asset Management Holding S.A.

---

**DR MACIEJ GRABOWSKI**, Podsekretarz Stanu, Ministerstwo Finansów

---

**PROF. ANDRZEJ JAJSZCZYK**, Dyrektor Narodowego Centrum Nauki,  
Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

---

**DARIUSZ JACEK KRAWIEC**, Prezes Zarządu i Dyrektor Generalny, PKN Orlen

---

**MATEUSZ MORAWIECKI**, Prezes Zarządu, BZ WBK

---

**WITOLD RADWAŃSKI**, Prezes Zarządu, Krokus Private Equity Sp. z o.o.

---

**PROF. EWA REWERS**, Instytut Kulturoznawstwa, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

---

**BOGDAN ROGALA**, Dyrektor, Philips Lighting na kraje Europy Centralno-Południowej

---

**PROF. KRYSZYNA SZAFRANIEC**, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Instytut Socjologii

---

**DR JAN SZOMBURG**, Prezes Zarządu, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową

---

**PROF. MAREK ZUBIK**, Sędzia Trybunału Konstytucyjnego

---

**PROF. MACIEJ ŻYLICZ**, Prezes Zarządu, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej

---

## O KONGRESACH OBYWATELSKICH

---

Kongres Obywatelski był dokładnie tym, czym miał być: dobrowolnym spotkaniem rodaków z różnych stron Rzeczypospolitej, spod różnych szyldów i sztandarów, ludzi różnych generacji, profesji i przekonań, ale przede wszystkim myślących i wrażliwych jako obywatele, których łączy poczucie, lub może przeczucie?, że oto znów mają coś ważnego do zrobienia...

*Jacek Jakubiec*, Fundacja Kultury Ekologicznej

---

Jeszcze raz dziękuję za możliwość uczestnictwa w tak ważnym wydarzeniu. Gratuluję, dziękuję. To genialna inicjatywa.

To również doskonały przykład wzorowej organizacji, świetnie dobranych tematów, imponującej listy Gości, bardzo wysokiego poziomu wystąpień i gruntownej analizy przedstawianych tematów. Cieszę się, że już kolejny raz w Kongresie mogłem uczestniczyć. Dla mnie osoby z najgłębszej z możliwych polskich prowincji Kongres był również wielkim wydarzeniem towarzyskich i terapeutycznych z zakresu terapii psychichnosocjalizującej. Pięknie dziękuję.

*Jerzy Nazaruk*, działacz społeczny z Sejn

---

Publikowane przez Państwa materiały stanowią niezwykle cenne źródło inspiracji między innymi w działalności Wielkopolskiego Towarzystwa Kulturalnego oraz wydawanego przez nas kwartalnika „Przegląd Wielkopolski”.

*Stanisław Stopień*, Prezes, Wielkopolskiego Towarzystwa Kulturalnego w Poznaniu

---

(...) Kongres zgromadził wielu młodych ludzi, których entuzjazm przypominał mi to co się działo w Dużej Auli PW w latach 1980/81. Ludzie z nowego wyżu demograficznego włączyli się w tworzenie w społeczeństwa obywatelskiego tak jak to robili ich rodzice w latach 1980/81.

*Barbara Radziewicz*, Prezes Zarządu Głównego Ogólnopolskiego Związku Bezrobotnych

## O POLSKIM FORUM OBYWATELSKIM

Romantyk powie, że rozmowa o Polsce w XXI wieku musi być rozmową o marzeniach. Pozytywista odpowie, że o Polsce XXI wieku nie ma co rozmawiać i marzyć, trzeba ją po prostu tworzyć i modernizować. Polskie Forum Obywatelskie łączy te dwie postawy i bazując na marzeniach tworzy przyszłość.

Energia świadomych, debatujących obywateli to najlepsza podstawa do konsekwentnego wyznaczania i realizacji naszych celów rozwojowych. Musimy spotykać się i rozmawiać po to, byśmy mogli oceniać nasze dokonania, definiować czekające nas wyzwania i próbować określać sposoby ich osiągnięcia.



**MACIEJ WITUCKI**  
Prezes Zarządu  
Telekomunikacji Polskiej SA  
Przewodniczący Rady  
Programowej PFO

### PARTNERZY

