

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae  
Pertinentia III (2011)

*Piotr Kołodziej*

## Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „podstawie programowej”

„Edukacja polonistyczna” oraz „podstawa programowa” – bez wątpienia obie tytułowe formuły są bardzo dobrze zadomowione w naszym dydaktycznym języku. Za pomocą pierwszej – „edukacja polonistyczna” – tradycyjnie opisuje się to, czym zajmujemy się na co dzień jako nauczyciele szkolni i nauczyciele akademicy, jako dydaktycy literatury i języka polskiego oraz – ewentualnie – jako twórcy programów i podręczników. „Podstawa programowa” z kolei to nazwa kluczowego dokumentu, regulującego naszą pracę szkolną, a zwłaszcza określającego cele i zakres owej „edukacji”. Jednak już na wstępie wypada sobie powiedzieć wprost: w szkole nie odbywa się „edukacja polonistyczna”, lecz co najwyżej jej parodia, a nową tzw. podstawę programową można uznać co najwyżej za podstawę egzaminów kończących poszczególne etapy edukacji. Obie tytułowe formuły bowiem, choć „oczywiste” i stosowane powszechnie, są w istocie tylko pojęciowymi atrapami.

Uzasadnienie tak radykalnej tezy wymaga pogłębionej refleksji na temat rzeczywistości opisywanej za pomocą wskazanych w tytule formuł. W ramach rozważań trzeba będzie więc – po pierwsze – zajrzeć do *Słownika języka polskiego*, po drugie – spojrzeć na ręce kilku ministrom, po trzecie – obejrzyć, czym w „zreformowanej” szkole zajmują się pierwszoklasiści i po czwarte wreszcie – przyjrzeć się bliżej niektórym dawnym i współczesnym programom oraz tzw. podstawom programowym, a zwłaszcza ostatniej „podstawie”, opublikowanej niedawno wraz z komentarzami ekspertów<sup>1</sup>.

Zacznijmy zatem od „edukacji polonistycznej”, bo tu sprawa jest stosunkowo prosta. Na czym w istocie miałyby polegać edukacja dookreślana takim przymiotnikiem? Na ile edukację prowadzoną w ramach lekcji języka polskiego można uznać za „polonistyczną”? Czym właściwie zajmują się na co dzień nauczyciele poloniści? Czego nauczają swoich uczniów?

Gdy zajrzemy do najstarszych programów szkolnych z początku XX wieku, pisanych wówczas z myślą o konkretnych „zakładach naukowych” (np. o Polskim

---

<sup>1</sup> *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) [dostęp 1.09.2009]

Gimnazjum Obywatelskim w Warszawie), przekonamy się, iż zawierały one przede wszystkim „zakres nauk wykładanych” w danym „zakładzie”<sup>2</sup>. Z analizy dawnych programowych zapisów wynika, iż (na poziomie deklaracji) nauczyciele byli zobligowani głównie do „wykładania” wiedzy z poszczególnych przedmiotów, w tym także w ramach lekcji języka polskiego. Absolwent wspomnianego gimnazjum na przykład, „kończący kurs niższy 4-klasowy, winien posiadać całokształt wiedzy elementarnej, którą jednostka inteligentna może samokształceniem i obcowaniem z ludźmi, wyżej specjalnie wykształconymi, wspaniale rozwinąć i uzupełnić”<sup>3</sup>.

W programie gimnazjum niższego opublikowanym przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaś, w związku z reformą wdrażaną w roku szkolnym 1919/1920, nie mówi się już o „zakresie nauk wykładanych”<sup>4</sup>. Treści „polonistyczne” podzielono bowiem – dla wszystkich klas – na dwa działy: „Ćwiczenia ustne” i „Ćwiczenia piśmienne”. Z kolei w zmienionej wersji tego programu, z roku 1925, owe treści nazwano wprost – co dziś brzmi dość znajomo – „rozkładem materiału”<sup>5</sup>. Cały materiał zatem, usytuowany, chcąc nie chcąc, w centrum kształcenia „polonistycznego”, „rozłożono” na poszczególne klasy i zamknięto w dwóch częściach: „Lektura” i „Język”<sup>6</sup>.

W programach przygotowanych na potrzeby reformy Jędrzejewiczowskiej natomiast (lata 30. ubiegłego wieku) treści kształcenia nazywano rozmaicie, w zależności od typu szkoły. Dla szkół powszechnych zastosowano formułę „Materiał nauczania”<sup>7</sup>. W nowym gimnazjum z kolei przyjęto układ następujący: I – „Lektura”, (w tym „Materiał” i „Opracowanie”), II – „Nauka o języku” i III – „Ćwiczenia w mówieniu i pisanii”<sup>8</sup>. W programie dwuletniego liceum zaś ponownie znalazł się zapis „Materiał nauczania”, ale rozumiany jeszcze inaczej<sup>9</sup>. Tym razem za „materiał” uznano wykaz problemów dotyczących poszczególnych epok kulturowych oraz problemów ewokowanych przez wybitne dzieła literackie, wykaz problemów dotyczących nauki o języku, podejmowanych „okolicznościowo” w związku z lekturą (np. „Język

<sup>2</sup> *Program nauk 8-io klasowego Gimnazjum obywatelskiego w Warszawie przy ulicy Smolnej nr 3*, Warszawa 1907.

<sup>3</sup> Tamże, s. 2.

<sup>4</sup> *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski. Historia. Języki nowożytny*, Warszawa 1919. W obrębie ćwiczeń ustnych, na przykład, znajdował się punkt „objaśnianie i rozbiór czytanych utworów”.

<sup>5</sup> *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Część I. Język polski. Język obcy. Historia*, wydanie 7 zmienione, Warszawa 1925.

<sup>6</sup> Dział „lektura” podzielono na „czytanie”, „objaśnianie i rozbiór czytanych utworów”, „ćwiczenia logiczno-stylistyczne” oraz „naukę o rzeczach”, dział „Język” natomiast składał się z dwóch części: z „nauki o języku” oraz z „ćwiczeń w używaniu języka”.

<sup>7</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Język polski*, Lwów 1933. Konkretnie obligacje lekturowe przewidziano dopiero dla uczniów klasy 7. Formuła „Materiał nauczania” kryła w sobie trzy zasadnicze dla naszego przedmiotu działy, tzn. „Mówienie”, „Pisanie”, „Czytanie”, a także propozycje tematów do ćwiczeń podejmowanych w ramach owych działów.

<sup>8</sup> *Program nauki w gimnazjach państwowych. Język polski*, Lwów 1933.

<sup>9</sup> *Program nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Język polski*, Lwów 1937.

jako środek ekspresji życia duchowego człowieka<sup>10</sup>), a także zakres ćwiczeń w mówieniu i pisaniu<sup>11</sup>.

Spójrzmy jeszcze na liceum powojenne. W programie dla szkoły 11-letniej, w której stopień licealny stanowiły klasy VIII–XI, część programu znaną dotychczas jako „materiał” nazwano wprost „Historią literatury”<sup>12</sup>. W programie z roku 1964 dla kolejnego już nowego liceum, tym razem na podbudowie 8-letniej szkoły podstawowej, wprowadzono jeszcze inny zapis na określenie dawnego „materiału nauczania”. Zamiast dotychczasowej „historii literatury” wprowadzono „Lekturę łącznie z wiadomościami z historii i teorii literatury”<sup>13</sup>. Na częściową zmianę paradygmatu kształcenia trzeba było poczekać aż do roku 1984, kiedy to zatwierdzono następny przełomowy program, przewidziany do realizacji od roku szkolnego 1986/87<sup>14</sup>. „Treści kształcenia i wychowania” podzielono na „Kształcenie literackie i kulturalne” oraz „Kształcenie językowe”.

Już nawet ten pobieżny przegląd XX-wiecznych programów nauczania pozwala sformułować wniosek, iż do roku 1984, a więc do czasu formalnego rozszerzenia treści nauczania o „kształcenie kulturalne”, popularny dziś termin „edukacja polonistyczna” mógłby być niekiedy stosowany, choć tylko w odniesieniu do niektórych programowych deklaracji i niektórych poziomów kształcenia, w dodatku przy dużej dozie umowności. Zajrzyjmy bowiem do *Słownika języka polskiego*<sup>15</sup>: ‘polonistyczny’ – to znaczy odnoszący się do ‘polonisty’ albo do ‘polonistyki’. ‘Polonista’ zaś to badacz i znawca literatury polskiej lub nauczyciel języka polskiego. ‘Polonistyka’ z kolei to uniwersytecka dyscyplina naukowa; nauka zajmująca się literaturą polską, językiem polskim, ich historią i stanem współczesnym.

Słownik, jak widać, nie pozostawia złudzeń: na żadnym poziomie kształcenia, poza uniwersytetem, więc nawet na poziomie liceum, nie zajmowaliśmy się, nie zajmujemy się i nie możemy się zajmować kształceniem specjalistów. Nie kształcimy także w liceum nauczycieli języka polskiego. Na żadnym poziomie również,

---

<sup>10</sup> Tamże, s. 6.

<sup>11</sup> Do całości – dla obu klas liceum – dołączono „Listę lektury” – obszerną, z dziełami do wyboru, ale też ze wskazaniem, których tekstów pominąć nie wolno.

<sup>12</sup> *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski*, Warszawa 1949. Tym programem polska edukacja definitywnie wkroczyła w ciemne lata PRL-u, co prowadziło do wynaturzeń wręcz niesłychanych. Na przykład w *Programie nauczania języka polskiego dla techników* (Warszawa), z roku 1953, „Podział materiału nauczania” był odbiciem nowego porządku epok literackich i wyglądał następująco: okres przygotowawczy, epoka feudalizmu, okres kształtowania się stosunków kapitalistycznych, epoka imperializmu i rewolucji proletariackich, literatura polska po roku 1939, czyli okres wojny i okupacji oraz okres budowania podstaw socjalizmu. W myśl tego programu *Bogurodzica*, na przykład, stanowiła przejaw supremacji kleru, a Wokulski zrobił typową karierę kapitalisty, czyli „od właściciela sklepu kolonialnego do międzynarodowego handlarza bronią” (na tak absurdalny sposób rozumienia losu Wokulskiego wskazuje P. Bagiński w tekście *O aktualnych problemach nauczania języka polskiego*, „Polonistyka” 1957, nr 4, s. 37).

<sup>13</sup> *Program nauczania liceum ogólnokształcącego (Klasy I–IV). Język polski*, Warszawa 1966.

<sup>14</sup> *Programy szkół ponadpodstawowych. Zbór dokumentów pod redakcją Stanisława Fryciego*, część I, Warszawa 1987.

<sup>15</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 2, Warszawa 1999.

poza uniwersytetem, nie uprawiamy i nie możemy uprawiać specjalistycznej nauki w zakresie historii i stanu współczesnego literatury polskiej i polskiego języka. Mało tego, próby uprawiania specjalistycznej nauki w liceum zawsze prowadziły i prowadzą do farsy, z czego nie wszyscy zdają sobie sprawę, a na co już dawno zwracali uwagę również wybitni znawcy literatury, jak na przykład Janusz Sławiński, który pisał wprost:

przystosowane do wymagań szkoły narzędzia literaturoznawcze tracą w znacznej mierze swoją uprzednią funkcjonalność. Subtelne klucze interpretacyjne stają się tu prymitywnymi wytrychami, swobodne hipotezy – bezspornymi dogmatami, dyskusyjne opinie – powtarzаныmi bez końca frazesami. [...] W gruncie rzeczy jest owo nauczanie – musi być! – parodystycznym zwierciadłem przedsięwzięć uniwersyteckiej polonistyki literackiej<sup>16</sup>.

Uniwersyteckiej polonistyki w szkole zatem nie uprawiamy, co nie oznacza jednak, że nie posługujemy się na co dzień specjalistycznym słownictwem, że nie korzystamy z osiągnięć specjalistów z naszej dziedziny oraz że sami również nie jesteśmy specjalistami polonistami. Gdy w znanych z poprzedniej epoki programach nauczania języka polskiego treści kształcenia określano mianem np. „historii literatury” lub „wiadomości z historii i teorii literatury”, wówczas rzeczywiście wkraczano, przynajmniej na poziomie deklaracji, na grunt polonistyki we właściwym tego słowa znaczeniu. Choć – podkreślę raz jeszcze – kształcenia polonistycznego jako takiego w szkole ogólnokształcącej nie sposób na serio uprawiać. Zwłaszcza dzisiaj, gdy w odniesieniu do naszego przedmiotu przez wszystkie przypadki odmienia się nie tylko formułę „kształcenie literackie i kulturalne”, ale również wiele innych modnych formuł, „polonistycznych” tylko w pewnym sensie, jak na przykład: antropologia, antropocentryzm, podmiotowość, humanistyka, hermeneutyka, dialog, spotkanie, doświadczenie, kultura, obraz, przemoc ikoniczna, przemoc symboliczna... Nie bez powodu chyba na współczesnych podręcznikach znajdujemy podtytuły (cokolwiek by one miały oznaczać): kształcenie literacko-kulturowe, kulturowo-literackie, kulturowo-językowe czy po prostu kulturowe... Wąski i specjalistyczny termin „polonistyczna” zatem jest już i zbyt wąski, i zbyt specjalistyczny. Zamienia się w jeszcze jedno pojęcie-atrapę w dominującej dziś kakofonii terminologicznej i przestaje cokolwiek znaczyć. Można go zaakceptować chyba już tylko jako pewien skrót myślowy lub trop dawnej, pięknej tradycji, do której wszystkim nam tęskno<sup>17</sup>.

Oczywiście mam świadomość, iż termin „edukacja polonistyczna” nie zostanie nagle wykreślony z naszego słownika. Wprost przeciwnie. Na przykład Stanisław Bortnowski właśnie opublikował książkę pod znamienym tytułem: *Jak zmienić polonistykę szkolną*<sup>18</sup>. „Polonistyka szkolna”? Czy to jest jakaś uboga siostra polonistyki uniwersyteckiej? Taka polonistyka *pauperum*? Ową tytułową zmianę „szkolnej polonistyki” trzeba by rozpocząć od spraw elementarnych, tzn. od przemyślenia języka naszego dydaktycznego dyskursu – by posłużyć się kolejnym językowym

<sup>16</sup> J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] tegoż, *Teksty i teksty*, Kraków 2000, s. 89–90 (pierwotny wydruk: 1977 r.).

<sup>17</sup> Co w zamian za „edukację polonistyczną”? Ten problem wymaga osobnej rozprawy.

<sup>18</sup> S. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną*, Warszawa 2009.

wytrychem. Podejmując poważną refleksję na temat jakichkolwiek zmian w naszej „edukacji polonistycznej”, na przykład na temat zasad projektowania procesu kształcenia czy – nie szukając daleko – na temat podstawy programowej, trzeba by najpierw podjąć próbę, jak to się ujmuje, uzgodnienia języków. Za językiem bowiem kryją się całe światy lub nie kryje się nic. Mówiąc: „edukacja polonistyczna” – co właściwie mamy na myśli? Mówiąc: „integracja w nauczaniu” – co właściwie mamy na myśli? Mówiąc: „czytanie kontekstowe”, „podmiotowość”, „kształcenie kulturowe” – co właściwie mamy na myśli?

Wystarczy spojrzeć na najpopularniejsze szkolne podręczniki, by się przekonać, iż każdy sobie myśli, co chce. Wszyscy są polonistyczni, zintegrowani, podmiotowi, kontekstowi i kulturowi. Ale gdy zeszkrobiemy językową politurę, odkryjemy, że król jak zwykle jest nagi, że oto w dydaktyce stał się cud, że wreszcie zrealizowała się idea Czystej Formy Witkacego – doskonała jedność w wielości i wielość w jedności. Wszystko się ze wszystkim zgadza i nic się z niczym nie zgadza. Na przykład wszystkie podręczniki – te najbardziej tradycyjne i te najbardziej nowatorskie – zgadzają się z nową tzw. podstawą programową. Czasem trzeba było tylko zmienić kolor okładek. Nie dość na tym – wszystkie podręczniki, te najbardziej tradycyjne i te najbardziej nowatorskie, są nowoczesne. Wszystkie odpowiadają na wyzwania współczesnego świata, ale nauczyciele mogą sobie uczyć „jak drzewiej” się uczyło, mogą uprawiać sobie we własnych ogródkach swą „szkolną polonistykę” i zastanawiać się, w którym to roku ludzkość zapomniała o *memento mori* i zgodnym chórem wykrzyknęła: *carpe diem!* A że uczniowie w Polsce statystyczne zdają maturę „podstawową” na poziomie 52%, a więc w uczciwej skali ocen zaledwie na bardzo słaby dopuszczający? Cóż, trzeba zmienić maturę, byle „szkolna polonistyka” spokojna, byle wesoła...

Dość żartów jednak. Zgadając się świadomie na to czy na inne pojęcie, „pojmując” – by tak rzec – dane pojęcie w ten czy inny sposób, powinniśmy chyba również zgodzić się na wynikające z danego pojęcia konsekwencje. W przeciwnym razie zawsze będziemy narażeni na terminologiczną kakofonię, tak charakterystyczną dla ostatniej tzw. podstawy programowej z komentarzami, w których szczegółowo objaśnia się, na czym ma polegać nowoczesna „edukacja polonistyczna”. Terminologiczna kakofonia – niestety – to jedyny możliwy efekt pracy zespołu, który nie posługuje się uzgodnionym i precyzyjnym językiem, lecz zbiorem modnych pojęć-atrap rozumianych dowolnie. Zanim jednak wsłuchamy się uważniej w ów dydaktyczny wielogłos i zanim zaczniemy szukać w nowej „podstawie programowej” podstawy programowej, znów spójrzmy wstecz.

Dokument o nazwie „podstawa programowa” (drugie „oczywiste” pojęcie zawarte w tytule niniejszego szkicu) mógł się w Polsce pojawić dopiero po odzyskaniu niepodległości w roku 1989. Wcześniej mieliśmy do czynienia z jednym państwowym programem, w PRL-u nastawionym głównie na „kształtowanie moralności socjalistycznej”, „humanizmu socjalistycznego i umiejętności współżycia w socjalistycznym kolektywie”, cokolwiek te wszystkie formuły miałyby oznaczać. W roku 1990, jak pamiętamy, ukazały się jednocześnie dwie nowe wersje programu dla liceów, co było wydarzeniem bez precedensu i najlepiej świadczyło o charakterze zmian

w kraju<sup>19</sup>. Po wielu latach wreszcie można było uwolnić edukację, również na poziomie programu, od ciasnych ograniczeń ideologicznych. Pierwsza wersja dokumentu (w rzeczywistości wydrukowana jako wersja II) była rezultatem modyfikacji programu dotychczas obowiązującego (z roku 1984). Druga zaś (proponująca głębsze zmiany, bardziej spójna i urealniona, więc wydrukowana w pierwszej kolejności) – pod redakcją Bożeny Chrzęstowskiej i na podstawie jej autorskich pomysłów z roku 1981 – to dokument pod wieloma względami zupełnie nowy, będący wyrazem tzw. czytelniczej koncepcji nauczania literatury, co znalazło swój wyraz między innymi w wyodrębnieniu w programie członu o nazwie „Ćwiczenia w interpretacji”<sup>20</sup>. Chrzęstowska stwierdzała, po raz pierwszy tak wyraźnie w dokumentach programowych, iż podmiotem edukacji ma być nie tylko uczeń, lecz również nauczyciel.

Dziś przyznano mu – pisze autorka *Lektury i poetyki* – daleko idącą swobodę nie tylko w zakresie oczekiwanej i twórczej i n t e r p r e t a c j i programu nauczania, ale nawet w samodzielnie dokonywanych zmianach, przesunięciach partii materiału, czy wręcz w samodzielnych konstrukcjach programowych. Czy interpretacja programu będzie udana, tzn. pełna, oparta na aktualnej wiedzy naukowej i skuteczna, zależy od stopnia przygotowania nauczyciela do zawodu. W tak pojmowanej roli szkolnego polonisty zawarte jest pewne ryzyko, czy nauczyciel podoła stawianym przed nim zadaniom; ryzyko zawsze jednak wiąże się z samodzielnością i twórczą postawą, a są one nieodzowne, by nauczanie i wychowanie było skuteczne<sup>21</sup>.

Omawiany program zatem mógłby stać się rodzajem podstawy dla tworzenia indywidualnych nauczycielskich programów. W rzeczywistości owa „podstawa” była jednak zbyt rozbudowana i zbyt sztywna, by polonista miał szansę na głębszy oddech. Mimo to Rubikon został przekroczony: w latach 90. ubiegłego wieku zaczęto opracowywać najpierw tzw. minima programowe, a potem kolejne wersje dokumentu o nazwie „podstawa programowa” właśnie. Skończony produkt tego typu wszedł w życie w ramach reformy ministra Handkego, którą to reformę – nawiasem mówiąc – bez przerwy się reformuje, co skłaniać może raczej do wniosków dość melancholijnych.

Dla porządku dodajmy jeszcze, iż tzw. podstawy programowe publikuje się w formie załączników do ustawy o systemie oświaty. I te załączniki właśnie od samego początku (nawet gdy jeszcze nie były załącznikami) są bezustannie przerabiane przez rozmaitych „poprawiaczy”, jawnych lub ukrytych, lepszych lub gorszych. Owo „poprawianie” z reguły wyradzało się w dopisywanie lub skreślanie tych czy innych Sienkiewiczów, a następnie w długie i gorące nocne Polaków rozmowy, podczas których kierowani szlachetnymi pobudkami adwersarze odsądzali się od czci i wiary. Przy okazji również pobijano kolejne rekordy ignorancji, również ignorancji „polonistycznej”. Żłotymi zgłoszkami w naszych annałach zapisał się na przykład pan minister Roman Giertych, twórca – przypomnijmy ku przestrodze – osławionej

<sup>19</sup> *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, Warszawa 1990.

<sup>20</sup> Zob. B. Chrzęstowska, *Słowo wstępne*, [w:] *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego...*

<sup>21</sup> *Uwagi o programie i procesie dydaktycznym*, [w:] *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego...*, s. 49.

amnestii maturalnej, działającej zresztą wstecz, twórca słynnego przelicznika wyników z poziomu podstawowego na rozszerzony i odwrotnie, jak również pogromca Gombrowicza – geja, dezertera i obrazoburcy. Na tym oczywiście nie koniec.

„Chciałbym tylko odejść od tego, co wydaje mi się niedorzecznością, czyli od czytania tylko fragmentów niektórych utworów” – zapowiadał kolejny szef MEN-u w rozmowie opublikowanej pod znamienym tytułem *Kierunek Giertycha dobry, szczegóły do weryfikacji*<sup>22</sup>. Okazało się więc, że podstawowa „niedorzeczność” podstawy polegała – w opinii ministra Ryszarda Legutki – na przyzwoleniu na czytanie niektórych dzieł we fragmentach.

Nie sposób oczywiście w tym miejscu dowodzić, dlaczego wskazanie przez ministra Legutkę takiej niedorzeczności jest niedorzeczne<sup>23</sup>. Dość powiedzieć, że z czasem problemy z „podstawą” narastały i wcale nie były wyłącznie konsekwencją działań czy deklaracji tego lub innego politycznego ministra. W związku z nową maturą bowiem CKE zaczęła publikować tzw. informatory maturalne i tzw. standardy wymagań egzaminacyjnych, które w wielu miejscach były sprzeczne z tzw. podstawą programową. Niepostrzeżenie to owe „informatory” i „standardy” stały się „podstawą programową”, a całą tzw. edukację polonistyczną coraz silniej nakierowano wyłącznie na przygotowanie do maturalnego egzaminu. W praktyce zaczęło to przyjmować formę niezwykle wulgarną: i tak czego innego uczymy niż na maturze się wymaga, więc rozwiązujemy testy, jeden za drugim.

Gdy swoje rozporządzenie w sprawie listy lektur w podstawie programowej ogłosiła minister Katarzyna Hall (29 sierpnia 2008 roku), wydawało się, że sytuację zastaną po poprzednikach w kwestii tzw. kanonu może na chwilę przynajmniej uda się opanować. Niestety. Ówczesny dyrektor CKE tradycyjnie nie przejął się rozporządzeniem ministra do ustawy o systemie oświaty i w trosce o dobro maturzystów wydał własny Komunikat dyrektora CKE w sprawie listy lektur dla szkół ponadgimnazjalnych na egzamin maturalny od maja 2009, w którym po swojemu detalicznie wyliczył (włącznie z numerami scen w dramatach), które teksty pojawią się na maturze... Tzw. edukacja polonistyczna zjadła własny ogon: oto tzw. podstawą programową stały się półtorastronicowe notatki egzaminacyjne dyrektora CKE. Oto pojawił się dokument, który unieważnił wszystkie pozostałe dokumenty. Po raz kolejny więc (który to już raz...) zaczęto pokładać nadzieje w przygotowywanej już w tym czasie, nowej „podstawie programowej”: niech ktoś wreszcie przyjedzie na białym koniu i zrobi z tym wszystkim porządek!

Za cały komentarz do dokumentu, na razie zwanego nową „podstawą programową”, mogłaby posłużyć analiza sytuacji uczniów dzisiejszej pierwszej klasy szkoły podstawowej. Czym zajmuje się w szkole moja siedmioletnia córka w pierwszej klasie? W ramach lekcji języków obcych pisze na co dzień obce słowa. W ramach religii – pisze teksty modlitw. A w ramach tzw. edukacji wczesnoszkolnej? – poznaje szóstą literkę alfabetu, liczy do pięciu i koloruje grzybki. Umieją napisać „pięć” po angielsku i po francusku, ale po polsku jeszcze „nie poznali” literek, więc na razie

---

<sup>22</sup> *Kierunek Giertycha dobry, szczegóły do weryfikacji*. Rozmowa z nowym ministrem edukacji Ryszardem Legutką, <http://serwisy.gazeta.pl/edukacja/1,51805,4387496.html> [dostęp 1.09.2009].

<sup>23</sup> Kwestię tę podejmuję w publikacji *Raskolnikow i jego następcy*, „Polonistyka” 2007, nr 8.

„pięć” nie piszą... — Dwa plus jeden równa się trzy – dobiega mnie z pokoju. — Dwa plus dwa równa się cztery. Dwa plus zero równa się dwa... – A dwa plus cztery? – rzucam wesoło z kuchni. — Dwa plus cztery równa się, tatusiu, sześć. Ale szóstkę jeszcze nie poznaliśmy!

Pierwszoklasiści zatem rozpoczynają swą wielką szkolną przygodę od repetitiona w zerówce. **I tego „reformatorów” nigdy nie powinniśmy wybaczyć, i jako rodzice, i jako poloniści.**

Problem z dokumentem na razie zwanym „podstawą programową”, jak to zwykle w kształceniu „polonistycznym” bywa, rozpoczyna się już na poziomie języka. Język to zdrajca okrutny. Na przykład „edukację polonistyczną”, czyli specjalistyczne badania literatury i języka w aspekcie historycznym i współczesnym, twórcy dokumentu chcieliby już uprawiać od klas I–III i potem także na pozostałych etapach kształcenia<sup>24</sup>. Na czym by owa „edukacja” miała polegać – okaże się po przeanalizowaniu kluczowych pojęć, którymi posługują się autorzy „podstawy”.

Zacznijmy jednak od początku. Według *Słownika języka polskiego*<sup>25</sup> ‘podstawa’ to założenie, zasada, podbudowa, podwalina czegoś, początek, punkt wyjścia. A czymże jest omawiany dokument? Nie jest żadną podstawą programową, żadnym fundamentem czy podbudową czegokolwiek. Nie jest nawet programem nauczania, co z czystym sumieniem moglibyśmy powiedzieć o starej niby-podstawie. Jest to po prostu zestaw wymagań egzaminacyjnych – skrajnie pragmatyczny, wręcz cyniczny, choć „ukryty” za językową atrapą. Uczeń (co osiągnie się z pewnością – jak wynika z zastosowanych przez autorów „podstawy” form czasowników...) ma umieć wykonywać dziesiątki działań („konfrontuje”, „identyfikuje”, „wskazuje”, „rozpoznaje”, „odbiera”...), tylko nie wiadomo, w jakim celu. A raczej wiadomo – by zdać egzamin. Rzeczywiście dokument ten „zmienia i porządkuje” sytuację tzw. edukacji polonistycznej, ale nie w taki sposób, o jakim pisał w swym komentarzu Sławomir Jacek Żurek (s. 55). Wbrew deklaracjom (może też wbrew intencjom) autorów „podstawa” ostatecznie utrwała i tak już silne przekonanie, że jedynym prawdziwym i finalnym celem edukacji jest przeprowadzanie i zdawanie egzaminów, zwłaszcza tzw. nowej matury.

Oczywiście autorzy deklarują co innego, nieustannie mówią o podmiotowości ucznia i nauczyciela. Zajrzyjmy znów do słownika: ‘podmiotowy’ – tzn. zależny od podmiotu poznającego, uwarunkowany cechami tego podmiotu. W nowej tzw. podstawie programowej, która nie jest żadną podstawą, nic nie zależy od podmiotu poznającego, czyli ucznia. „Zwornikiem” bowiem **między dyscyplinami językoznawczymi, literaturoznawczymi i kulturoznawczymi** – stwierdza Żurek – jest tekst i dzięki temu cała podstawa zyskuje charakter **tekstologiczny** (s. 56). A można by naiwnie oczekiwać, że owym „zwornikiem” (przepraszam za słowo, ale to cytat) będzie ów deklarowany podmiot poznający, człowiek po prostu, a cała podstawa zyska dzięki temu wymiar głęboko humanistyczny, podmiotowy właśnie, zatem zależny od cech podmiotu – człowieka, który żyje, oddycha, czasem cierpi, czasem się weseli, czasem próbuje odpowiadać sobie na najprostsze pytania...

<sup>24</sup> *Podstawa programowa z komentarzami...*, t. 2, s. 25. Wszystkie numery w nawiasach odsyłają do niniejszego wydania; wszystkie wytłuszczenia – P. K.

<sup>25</sup> *Słownik języka polskiego...*



W tzw. nowej podstawie wszystko wygląda jednak zupełnie inaczej, wbrew odautorskim zapewnieniom o podmiotowości (np. Żurek, s. 55). Skąd to wiadomo? Język zdrajca okrutny. Pierwszym celem ogólnym kształcenia w szkole jest – jak przekonują twórcy dokumentu – „przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki” (s. 15), bo szkoła, no proszę, przede wszystkim służy do „łagodnego wprowadzania uczniów w świat wiedzy” (sic!). I byłoby zapewne dobrze, żeby uczeń tego świata twórcom dokumentu nie zepsuł. Uczeń jest dla wiedzy (szkoły), a nie wiedza (szkoła) dla ucznia, jak się okazuje, który to już raz zresztą. Jeden z komentatorów „podstawy” (*Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej – wskazówki metodyczne*), Witold Bobiński (s. 63), jako pierwszą z form aktywności uczniów wskazuje „**zapoznajwanie się** z wytworami kultury” (cokolwiek by to miało znaczyć), a potem mówi, że „wyliczone wyżej obszary aktywności uczniów to w istocie zadania nauczyciela” (więc owo zapoznajwanie się też). Ten sam Bobiński w przypiływie podmiotowości stwierdza również, że to „dopiero w 4 klasie uczeń rozpoczyna samodzielne – w pewnym stopniu – poznawanie rzeczywistości” (s. 64). Myliła się zatem Szymborska, gdy pisała o małej dziewczynce, która całkiem samodzielnie ściągała obrus („Pan Newton nie ma jeszcze nic do tego!”), by sprawdzić, jak ruch wybiorą szklanki, „kiedy już się zachwieją” na brzegu „upartego stołu”... W innym miejscu Bobiński przekonuje, iż my, nauczyciele, powinniśmy również „możliwie wyraziście **prezentować wychowankom** aspekt użyteczności (także odpowiedzialności) poprawnego posługiwania się językiem (sic!) – choćby **zwracając uwagę** na rolę języka w kontaktach międzyludzkich” (s. 70).

Tę z gruntu podmiotową metodę pracy z uczniem przez prezentowanie i zwracanie uwagi, opartą na zasadzie „pójdź dziecie, ja cię uczyć każę”, do perfekcji doprowadził inny komentator „podstawy”, Krzysztof Biedrzycki (*Język polski w gimnazjum – wskazówki metodyczne*). Oto kilka zaledwie próbek „podmiotowości” przewidzianej dla gimnazjalistów: „**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). Okazuje się więc, uczeń-podmiot zatem „musi” przyjść do szkoły, gdzie nauczyciel-podmiot wszystko mu „uświadomi” („musi”, ale zapewne zrobi to „łagodnie”...). I wszyscy będą szczęśliwi, zwłaszcza że gimnazjalista pozna również na przykład konwencję dziewiętnastowiecznego realizmu na przykładzie wybranych nowel Prusa lub Orzeszkowej (s. 79), co oznacza, że młodemu uczniowi „uświadomi się” wiedzę, bez której jego świat bez wątpienia ległby w gruzach. Po co się więc czyta teksty? By poznawać konwencje... Biedrzycki twierdzi przy tym („pójdź, dziecie...”), iż to w „gimnazjum następuje dopiero **wprowadzenie [ucznia]** do «wysokiej» kultury”. Czyli wcześniej uczeń przebywa w jakimś kulturowym przedpokoju; rola szkoły polega na tym, by go w tym przedpokoju do gimnazjum zatrzymać i broń Boże nie dawać mu do przeczytania jakiegoś dzieła z regału stojącego w salonie.

Karkołomny sposób rozumienia podmiotowości i celów kształcenia zostaje również zdemaskowany w języku części poświęconej liceum. Ewa Jaskółowa (*Język*

*polski w liceum – wskazówki metodyczne*) kategorycznie stwierdza bowiem, iż „nauczyciel w ciągu trzech lat nauki w szkole ponadgimnazjalnej **zobligowany jest do uświadomienia uczniom** [a jakże inaczej... – P. K.] istnienia i znaczenia procesu historycznoliterackiego” (s. 84). I dalej dowiadujemy się wreszcie, po co artyści tworzyli swoje dzieła: „**nauczyciel wybiera z proponowanego spisu lektur utwory, które jego zdaniem najlepiej uzmysłowią zjawiska ważne dla procesu historycznoliterackiego**, ale w aspekcie analitycznym i hermeneutycznym” (s. 86), cokolwiek by to miało znaczyć. „**Trzeba** też przez lekturę tekstów, w procesie analizy i interpretacji, **uzmysłować** dwie kluczowe tradycje XX wieku: romantyczną i barokową” (s. 86)<sup>26</sup>. Zupełnie nie ma znaczenia fakt, iż Żurek pisał wcześniej coś zupełnie innego: „Jeśli chodzi o faktografię historycznoliteracką to [uczeń] ma poznawać **jedynie niezbędne dla lektury** wydarzenia i osoby – **dzieła** bowiem **nie służą ilustrowaniu wydarzeń, epok czy nurtów kulturowych, ale na odwrót**, to historia literatury ma wspomagać proces czytelnicy”<sup>27</sup>. To samo zresztą można przeczytać w „podstawie”, w punkcie „analiza i interpretacja tekstów kultury” dla poziomu liceum: „uczeń [...] poznaje **niezbędne dla lektury** fakty z historii literatury”. Ot, taka sobie drobna sprzeczność.

Swoiście pojmowana w tzw. podstawie programowej podmiotowość polega również i na tym, że uczeń musi się bezwzględnie dopasować do wymagań nowej matury, ale matury sprowadzonej do wymiaru cynicznego testu. Skąd to wiadomo? Znowuż język, ów zdrajca okrutny. Już o nic innego nie chodzi w tzw. kształceniu polonistycznym, jak tylko o wykonywanie szeregu detalicznych operacji („wskazywanie”, „identyfikowanie”, „konfrontowanie”...), ale nie tak spontanicznie, lecz według ściśle określonego naturalnego schematu. By się o tym przekonać, wystarczy przeanalizować zapisy zawarte w punktach: „Cele kształcenia – wymagania ogólne” oraz „Treści nauczania – wymagania szczegółowe”.

Analiza ta – powiedzmy od razu – nie przychodzi łatwo, gdyż autorzy tzw. podstawy programowej posługują się językiem nieprecyzyjnym. Spójrzmy bowiem: cele kształcenia zostały podzielone niby przejrzysto na trzy: 1) odbiór wypowiedzi, 2) analiza i interpretacja tekstów kultury, 3) tworzenie wypowiedzi. W pierwszym punkcie pojawia się termin „wypowiedź”, w drugim – „tekst kultury”. Wypowiedzi mają być odbierane, teksty kultury – analizowane i interpretowane. Można odnieść wrażenie, iż owe tajemnicze „wypowiedzi” nie są tekstami kultury, choć z zamieszczonych w ramach „Treści nauczania” uwag wynika, że podczas odbioru „wypowiedzi” uczeń ma rozpoznawać specyfikę tekstów np. publicystycznych. Rodzi się więc zasadnicze pytanie, jak autorzy programu i ministerialnych komentarzy rozumieją pojęcie „tekst kultury”. Żurek pisze: „Tekst kultury to świadomy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych

<sup>26</sup> W niektórych zdaniach z komentarza dla liceów wyraźnie pobrzmiewa echo słynnych fraz profesora Bladaczki: „Warto pokazać w dyskursie edukacyjnym, jak na nowo ożywają w kulturze motywy i symbole wywiedzione z tradycji antycznej i biblijnej, jak są przetwarzane i jak wzbogacają interpretację współczesnej literatury” (s. 86).

<sup>27</sup> S.J. Żurek, *Język polski w nowej podstawie programowej (poziom gimnazjalny i ponadgimnazjalny). Wskazówki metodyczne*, [http://www.wsip.pl/dla\\_nauczycieli/przedmioty/jezyk\\_polski/klub/aktualnosci/jezyk\\_polski\\_w\\_nowej\\_podstawie\\_programowej](http://www.wsip.pl/dla_nauczycieli/przedmioty/jezyk_polski/klub/aktualnosci/jezyk_polski_w_nowej_podstawie_programowej) [dostęp 25.09.2009].

reguł, np. utwór literacki, publicystyczny, medialny, dzieło sztuki malarskiej, spektakl teatralny, film, a także wszelkie działania artystyczne” (s. 56). Jerzy Bartmiński zaś rozumuje inaczej i kilka stron dalej wylicza różne typy tekstów: „uwzględniono w podstawie programowej problem tekstu werbalnego i tekstu kultury, tekstów medialnych i hipertekstów” (s. 61). Jeszcze bardziej oryginalne objaśnienie pojęcia proponuje K. Biedrzycki: „Tekst kultury to też wypowiedź, lecz wypowiedź wyjątkowa o skomplikowanej budowie, naddatku estetycznym i znaczeniu, do którego dociera się w procesie uważnej lektury” (s. 77). Już tylko ten przykład pojęciowej kakofonii, by nie powiedzieć mocniej, właściwie dyskwalifikuje omawianą „podstawę”.

Ale spójrzmy dalej. Na poziomie „odbioru wypowiedzi” uczeń ma w liceum „rozumieć teksty o skomplikowanej budowie” oraz „dostrzegać sensy zawarte w strukturze głębokiej tekstu” (s. 43). Przede wszystkim nie jest jasne, co to znaczy, w ujęciu autorów dokumentu, „rozumieć” tekst albo, jak czytamy w wielu innych miejscach „podstawy” – co to znaczy „znać” tekst (czy to ma być rezultat „zapoznawania się” z tekstem – by przywołać ponownie „precyzyjną” formułę W. Bobińskiego?). Jak to zrobić, by „rozumieć teksty” i „docierać do ich struktur głębokich” bez analizy i interpretacji? Ale przecież analiza i interpretacja zastała w „podstawie” zarezerwowana dla „tekstów kultury”, a nie dla „wypowiedzi”. Czy to oznacza również, że analiza i interpretacja nie są elementami „odbioru” dzieła? Socjologia odbioru twierdzi co innego<sup>28</sup>. To czym zatem jest w rozumieniu autorów tzw. podstawy ów „odbior” dzieła? Jaka jest relacja między odbiorem tekstu a analizą i interpretacją tekstu? Analiza i interpretacja to już nie „odbior”?

I kolejne wątpliwości terminologiczne. W ramach analizy i interpretacji tekstu kultury uczniowie mają „wykorzystywać **wiedzę o kontekstach, w jakich może być on odczytywany**” (s. 43). Czy to oznacza, po pierwsze, że można dokonywać interpretacji czegokolwiek poza jakimkolwiek kontekstem albo że tekst może być odczytywany tylko w pewnych kontekstach, a w innych już nie?! Czy ma się – po drugie – wykorzystywać „**wiedzę o kontekstach**”(?), czy po prostu ma się czytać konteksty interpretacyjne? „Kontekst jest jak powietrze”, jasno wyklądała parę lat temu Zofia Agnieszka Kłakówna<sup>29</sup>, swoje o kontekście napisała psychologia poznania<sup>30</sup>... Z pewnością czasem warto byłoby sięgnąć do klasyki.

Przyjmijmy jednak, że wszystko jest jasne i spójrzmy do tabelki zawierających szczegółowe „treści nauczania”. Jeśli ktoś choć jeden raz w życiu poprawiał nową maturę i widział jakieś modele odpowiedzi (zwane błędnie kluczami), a także choć jeden raz wysłuchał maturalnej prezentacji i widział kryteria jej oceny, od razu zauważy, że owe tabelki sporządzone są pod dyktando maturalnych modeli i kryteriów. Oczywiście nikt tego w podstawie nie napisał wprost, ale język, ów zdradca okrutny, wszystko wygada. Otóż dział „odbior wypowiedzi” to echo przede wszystkim części pierwszej egzaminu pisemnego, „analiza i interpretacja tekstów kultury” – głównie części drugiej egzaminu pisemnego, „tworzenie wypowiedzi” odnosi się zaś do prezentacji ustnej oraz do części drugiej egzaminu pisemnego. Cele

<sup>28</sup> Zob. np. M. Golka, *Socjologiczny obraz sztuki*, Poznań 1996, s. 172–189.

<sup>29</sup> Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 108–121.

<sup>30</sup> Zob. np. T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1998, s. 95–110.

ogólne „podstawy” można było zatem sformułować wprost, bez uciekania się do pojęciowych atrap: 1) odbiór tekstów z pierwszej części matury pisemnej; 2) analiza i interpretacja tekstów z drugiej części matury pisemnej; 3) tworzenie wypowiedzi ustnych w ramach matury ustnej i wypowiedzi pisemnych w ramach drugiej części matury pisemnej.

Całą strukturę celów ogólnych (trzy punkty przed tabelkami) i szczegółowych treści kształcenia (tabelki), przeszczepiono do „podstawy” z egzaminu maturalnego i następnie sklonowano „wstecz”, na przedlicealne etapy kształcenia. W ten sposób udało się twórcom niwy-podstawy dokonać rzeczy niesłychanej w skali świata, a mianowicie – zbudować dom od komina. Zaczęto od egzaminu maturalnego, lepszego przecież od starej matury, ale także obciążonego różnymi wadami, do niego dobudowano od spodu dach w formie niwy-podstawy dla liceum, potem sklecono niżej kolejne piętra gimnazjum i szkoły podstawowej, aż do zerówki, którą moja córka właśnie powtarza. Szkoda, że twórcy „podstawy programowej” zapomnieli jeszcze dobudować fundamentu, czyli podstawy programowej, bo trudno przecież za ów fundament uznać dach, skonstruowany z pojęciowych prowizorek. Ów wytwór z podstawą programową nic nie ma wspólnego. To tylko zwykłe wymagania egzaminacyjne, dorobione do egzaminu, który decyduje o wszystkim. Reszta to językowy złom, po którym pozostanie tylko głuchy i drwiący śmiech pokoleń.

Dodajmy jeszcze, iż w tych wymaganiach egzaminacyjnych („podstawa”) sporo miejsca poświęcono również językowi. Autorzy posługują się (znów nie wiadomo, jak rozumianym) terminem „świadomość językowa”. A raczej rozumianym specyficznie, o czym świadczą programowe zapisy zwłaszcza dla gimnazjum. Świadomość językowa została sprowadzona do wiedzy o systemie językowym, mimo zapewnień o funkcjonalności w nauczaniu (kolejny pojęciowy wytrych). Pisanie w taki sposób o świadomości językowej kilkadziesiąt lat temu było usprawiedliwione. Ale dziś, gdy nauka tak bardzo posunęła się do przodu, gdy tyle już wiemy o mózgu, o mechanizmach uczenia się, o relacji język – myślenie, pewne sprawy związane z tzw. kształceniem językowym w szkole dobrze byłoby przynajmniej przemyśleć na nowo<sup>31</sup>. Usprawiedliwienie sformułowane przez J. Bartmińskiego w kolejnym komentarzu do „podstawy” chyba nie wystarcza:

pod naciskiem argumentów językoznawców zachowano w podstawie języka polskiego pewien elementarny zespół pojęć i terminów gramatycznych. Jednym z uznanych argumentów było to, że pojęcia te i terminy są potrzebne do budowania samoświadomości językowej i kulturowej, ważnej m.in. w trakcie nauki języków obcych (*Nauka o języku w podstawie programowej*; zapewne „funkcjonalna” **nauka o** języku...; s. 61)<sup>32</sup>.

Z pewnym zakłopotaniem trzeba zauważyć, iż argumentacja tego typu jest trudna do przyjęcia co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze niezbyt to fortunate, gdy poloniści z braku przekonywujących argumentów „polonistycznych” wzywają

<sup>31</sup> Zob. np. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.

<sup>32</sup> J. Bartmiński mówi na wstępie o „założeniach ogólnych” podstawy w części dotyczącej języka, i wskazuje np. na „równowagę między wiedzą o języku a umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi” (s. 60). Szkoda, że ta gładka formuła nie została objaśniona oraz że nie wskazano, „czym” ową „równowagę” moglibyśmy sprawdzić.

na ratunek metodyków języków obcych. Ci ostatni, nawiasem mówiąc, rzeczywiście mogą, choć na pewnym etapie edukacji dopiero i w pewnych sytuacjach tylko, **funkcjonalnie** wykorzystywać terminy z polskiej gramatyki opisowej. Dziś bowiem – po drugie – języków obcych uczy się już zupełnie inaczej. Językoznawcy-poloniści, bez skrupułów „naciskający” na twórców „podstawy”, powinni o tym wiedzieć.

Gdyby więc pokusić się na koniec o jedno zdanie podsumowania, to trzeba by stwierdzić, że wprowadzany właśnie w życie szkolne dokument bezzasadnie uznawany za „podstawę programową” dla edukacji, równie bezzasadnie uznawanej za „polonistyczną”, to dzieło z gruntu fałszywe, ale dające pozór uczestnictwa w Wielkiej Przemianie. Można by rzec, przywołując znaną formułę Krasińskiego, iż nie tylko „stare zbrodnie świata ubrano w szaty świeże”, ale również popełniono zbrodnie dotąd w szkolnictwie nieznanne. Papier cierpliwy jest, łaskawy jest, nie unosi się gniewem i wszystko przyjmuje. Gorzej jednak, gdy takie słowo staje się ciałem.

Niestety, wygląda na to, że trzeba po raz kolejny zaczynać wszystko od nowa (który to już raz...), ale tym razem rzeczywiście od fundamentów, od prawdziwej podstawy. Kiedyś już zresztą w dziejach naszego szkolnictwa czegoś podobnego dokonano, w latach 30. XX wieku<sup>33</sup>. Szkoda, że dzisiejsi reformatorzy nie zechcieli zastanowić się, na czym tak naprawdę polegała międzywojenna reforma programowa, choć tę reformę w swych komentarzach chętnie przywołują (Zbigniew Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*; s. 9).

Wielka reforma programowa, na miarę reformy Jędrzejewiczowskiej, wymaga – chciałoby się powiedzieć – wielkich reformatorów na miarę Jędrzejewicza. Przede wszystkim jednak – wymaga przemyślenia na nowo kwestii „od zawsze” uznawanych za najzupełniej oczywiste.

## Priorities of „Polish language education” – about looking for the core in „core curriculum”

### Abstract

The aim of the paper is to substantiate the thesis that both notions mentioned in the title (“Polish language education” and “core curriculum”), although commonly used in the didactic language, are only dummy notions and their popularity should be regarded as one of manifestations of the Polish school’s deep crisis. In school, however, there is no and – as shows the analysis of the 20<sup>th</sup> century teaching programmes and so-called core curricula – has never been any “Polish language education” in the strict sense of the word but at most its parody. The new *Podstawa programowa z komentarzami* (*Core curriculum with comments*), which was supposed to systematize the chaos introduced by sham actions of consecutive ministers of education and Central Examinational Commission, is not, however, a core curriculum but a publication full of language catches freely interpreted by individual commentators and compiled into one document only due to the requirements of the so-called new matura examination.

---

<sup>33</sup> Kwestie te wymagają osobnego omówienia.