

Marian Śnieżyński

Nowa koncepcja kształcenia ogólnego w polskich szkołach – refleksje pedagoga

Opublikowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w lipcu 1991 roku koncepcja kształcenia ogólnego wzbudza nadal wiele kontrowersji, zarówno wśród pedagogów, jak i publicystów. Jak dotąd uwagi krytyczne przeważają nad opiniami pozytywnymi. W moim przeświadczeniu powodem tego jest zaproponowanie zupełnie nowego kierunku reformy. Każda generalna zmiana musi wywoływać pewną dozę niepokoju i sceptycznego stosunku bądź do generalnych założeń, bądź do określonych rozwiązań szczegółowych. Aby zminimalizować ów sceptycyzm czy zgoła negację, należałoby opracować bardzo szczegółowy dokument nafaszerowany wielością konkretów. Założenie nowej koncepcji kształcenia, według mnie, polega właśnie na nakreśleniu pewnej wizji, pewnego kierunku zmian o charakterze strukturalnym, a nie na opracowaniu szczegółów.

Jakikolwiek byłby jednak kształt reformy, pytań i wątpliwości nigdy nie unikniemy. Jest to bowiem od wielu dziesiątków lat nie zabieg kosmetyczny, ale zupełnie nowe spojrzenie na kształt edukacji. Jeżeli zważymy, iż nowa koncepcja zrywa zdecydowanie z encyklopedyzmem, z jedyną obowiązującą formą organizacyjną, jaką był system klasowo-lekcyjny, i odchodzi od oceny wyrażanej zawsze w postaci stopnia – to już te zmiany zasługują na miano rewolucyjnych. Gdy do tego dodamy ustalenie minimów programowych, integrację międzyprzedmiotową, szeroko rozbudowane możliwości rozwoju indywidualnych zainteresowań uczniów, ustalenie wspólnego bloku wykształcenia ogólnego dla wszystkich typów szkół ponadpodstawowych oraz możliwość wyboru przez nauczyciela programu nauczania lub opracowanie własnej, autorskiej wersji, to nietrudno, oceniając bez emocji, uznać ową reformę za w pełni nowatorską, zmieniającą radykalnie dotychczasowe przyzwyczajenia i schematy edukacyjne.

Celem mojego artykułu nie będzie krytyka reformy, bo akurat taki jej kształt osobiście bardzo mi odpowiada, ale próba dopełnienia tekstu koncepcji, próba dopisania do niej pewnego komentarza, który być może pozwoli lepiej zrozumieć sam sens dokonywanych zmian. Pragnę zatem zwrócić uwagę najpierw na główne nurty krytyczne wysuwane wobec szkoły w skali globalnej. W dalszej kolejności przedstawię, z konieczności bardzo skrótowo, zarys podłoża filozoficzno-pedagogicznego, na którym prawdopodobnie została zbudowana omawiana koncepcja reformy polskiego szkolnictwa. Na koniec zasygnalizuję i nakreślę ogólną wizję celów perspektywicznych, które dzięki reformie mogą zostać zrealizowane.

Nurty krytyczne wobec szkoły

Dla większości z nas jest rzeczą wiadomą, iż szkoła jako instytucja poddawana jest od wielu lat ostrej krytyce zarówno w wielu krajach europejskich, jak i w Stanach Zjednoczonych. Znane są trzy główne tendencje reformatorskie określane jako nurty: konserwatywny, liberalny oraz nurt pedagogiki krytycznej¹.

Nurt konserwatywny reprezentowany przez E.D. Hirscha, A. Blooma i E. Bogena zarzuca szkołom ciasny pragmatyzm, rozluźnienie dyscypliny pracy, zbyt daleko posuniętą swobodę wyboru różnych przedmiotów przez uczniów, czego efektem jest niski poziom kształcenia dzieci i młodzieży. Autorzy proponują wprowadzenie ujednoliconych minimów programowych, przedłużenie czasu pracy szkoły, ograniczenie swobody wyboru przez uczniów przedmiotów nauczania, wprowadzenie obowiązkowego harmonogramu podstawowych pojęć i lektur określających rdzeń dziedzictwa kulturowego, wprowadzenie wspólnego bloku programu kształcenia humanistycznego i przyrodniczego dla studentów na I roku wszystkich studiów.

Innymi słowy, twórcom nurtu konserwatywnego chodzi o przywrócenie szkole jej podstawowego zadania, jakim jest wyposażenie uczniów w solidną wiedzę.

Nurt liberalny reprezentowany przez J. Silbermana, C. Rogersa i S. Hessena pozostaje w zdecydowanej opozycji do nurtu konserwatywnego. Kładzie silny nacisk na indywidualizm ucznia, na jego podmiotowość. Wypowiada się zdecydowanie przeciw antyhumanistycznemu charakterowi szkoły, niszczącemu indywidualny rozwój dziecka, wprowadzającemu przemoc, uniformizm i konwencjonalność. Podstawowymi wartościami dla tego nurtu są wolność, indywidualizm i twórczość jednostki. Szkoła powinna pełnić funkcję służebną wobec autonomicznej i wolnej jednostki, a zarazem bezwarunkowo akceptować prawa dziecka.

Nurt liberalny opowiada się przeciw rutynie i wszelkim stereotypom.

Nurt pedagogiki krytycznej, którego przedstawicielami są m.in. P. Willis i B. Bernstein, ostro krytykuje i przeciwstawia się wszelkiej ideologizacji szkoły,

która zazwyczaj jest przekazywana w ramach tzw. ukrytych programów nauczania. Autorzy tego nurtu traktują obecną szkołę jako twór sztuczny, w którym nie istnieją realne warunki pozwalające na porozumienie się nauczyciela z uczniem. Każda ze stron mówi innym językiem. Komunikowanie się przebiega na różnych częstotliwościach fal. Uczeń jest „zawieszony” na nauczycielu, odczytuje z wyrazu jego oczu czy to, co mówi, jest zgodne ze sposobem myślenia nauczyciela. Toczy się nieustanna gra pozorów, powstaje swoista niezdolność do mówienia własnym głosem.

By wyjść z tego impasu, autorzy proponują rozpoczęcie przebudowy szkoły od podjęcia następujących działań:

- równoległe z rozwojem sfery receptywnej, polegającej na przyswajaniu przekazywanej wiedzy, uczeń powinien mieć możliwość rozwijania sfery intelektualnej, kształcenia myślenia, krytycyzmu, prognozowania i twórczości;

- w centrum oddziaływań edukacyjnych powinny się znaleźć problemy z zakresu etyki pojmowanej nie na zasadzie relatywizmu, ale traktowanej jako dyskurs służący poszerzeniu podstawowych praw człowieka;

- nauczyciel nie powinien tłumić czy nie dostrzegać indywidualnych różnic między uczniami;

- należy wypracować taki język, w którym podstawowe pojęcia nie będą definiowane w z góry narzucony sposób;

- proces kształcenia powinien zaczynać się na poziomie codziennego doświadczenia danej jednostki;

- język pedagogiki winien umożliwić myślenie alternatywne, które wymaga przywrócenia dyskursowi edukacyjnemu wymiaru nadziei połączonego z wymiarem krytyki;

- rola nauczyciela powinna być szczególnie wyeksponowana w środowisku społecznym poprzez jego zaangażowanie w kwestie społeczne i polityczne, a także poprzez przywrócenie mu wolności i autonomii oraz możliwości twórczego i niekonwencjonalnego działania.

Czytelnik, który przestudiował koncepcję programową MEN, może z łatwością przenieść wiele myśli i wskazań z wymienionych wyżej nurtów do zaproponowanej idei reformy polskiej szkoły. Nie chcę przez to powiedzieć, że autor dokonał mechanicznej kompilacji i przeniósł owe założenia na polski grunt. W proponowanej koncepcji jest wiele założeń autorskich, swoiście polskich, wynikających m.in. z przejścia z jednego ustroju do drugiego.

Uważam, że propozycja tak gruntownej reformy uwzględniać powinna także nurty i tendencje światowe. Czy tak było – możemy się tylko domyślać. Moim zdaniem, chociażby na podstawie przytoczonych nurtów – autor miał je na uwadze. Ale być może, inspiracją dla niego były jeszcze inne nurty lub inne systemy szkolne.

Założenia filozoficzno-pedagogiczne

Każdy program przeobrażający w sposób gruntowny funkcjonowanie polskiej szkoły musi mieć fundament w założeniach filozoficznych, które są bliskie naszemu społeczeństwu, wyrastają z jego korzeni, tkwią w historii narodu. Musi mieć oparcie w uniwersalnych wartościach etycznych, bazujących na wartościach chrześcijańskich. Zapis taki znajdujemy w preambule nowej ustawy o systemie oświaty. Wokół tego zapisu narosło wiele nieporozumień, a nawet zaściankowego zacietrzewienia. Rozważmy. Wartości chrześcijańskie ujawniają się głównie w moralności, a ta realizuje się w ludzkim działaniu wolnym i rozumnym. Każde działanie, a szczególnie działanie dzieci i młodzieży potrzebuje odpowiednich drogowskazów. Przez ostatnie 45 lat mieliśmy do czynienia z różnymi drogowskazami, jedne prowadziły w świat iluzji okraszony fałszem, inne do prawdy. Jedne opierały się na ideologii, która prowadziła donikąd, inne, oparte na wartościach chrześcijańskich, prowadziły ku wolności i podmiotowości osoby.

Rodzi się pytanie – dlaczego nie mamy oprzeć się na już sprawdzonych wartościach, wartościach respektowanych i uznawanych przez ponad 1000 lat naszej państwowości? Można zapytać, czy ktoś wymyślił coś mądrzejszego niż dekalog? Moralność jako ludzki sposób działania jest wspólna całej ludzkości, a treści moralnych zaleceń są takie same. Czy zatem uznając te wartości nie możemy iść wspólnie? Czy jest to sprzeczne z pluralizmem?

Domniemywam zatem, iż koncepcja reformy oparta została na owych uniwersalnych wartościach. Domniemywam również, iż dalszym fundamentalnym elementem składowym reformy jest personalizizm. Skoro tak, musimy jasno i wyraźnie powiedzieć, co rozumieć będziemy pod pojęciem „wychowanie”, jaką treść podłożymy pod to słowo, by nadać mu charakter personalistyczny.

Jak pamiętamy z niedalekiej przeszłości, wychowanie rozumiano jako urabianie lub formowanie jednostki na aktywnego budowniczego ustroju socjalistycznego. Wymiar przesłanek ideologicznych miał charakter nadrzędny i absolutny. Jednostka liczyła się o tyle, o ile wspomagała i realizowała interesy kolektywu. Ale skoro przyjęto, że człowiek to tylko materia, tworzywo dla formy, to słusznie rozumowano, iż z człowiekiem można zrobić wszystko, można go urobić zgodnie z lansowaną ideologią. Ten mit jednak runął. Okazało się, że z człowiekiem nie da się tak postępować jak z plasteliną.

Jak zatem określić „wychowanie”? Najbardziej odpowiada mi definicja zaproponowana przez T. Gadacza², przedstawiająca wychowanie jako dialog wychowawcy z wychowankiem prowadzący ku horyzontowi dobra, prawdy i piękna. W definicji tej dużą wagę przywiązuję do pojęcia „dialog”. Musimy sobie uświadomić, iż odchodzimy od totalitarnego monologu, gdzie władza, mająca jedyny monopol

na wgląd w tajemnice historii, wyznaczała ludziom odpowiednie miejsca i role. System komunikacji przebiegał z góry w dół. To samo dotyczyło szkoły. Tymczasem dialog to dwukierunkowa wymiana poglądów, to wzajemna akceptacja, wzajemny wybór, to wzajemne uczenie się. Zanim dojdziemy do prawdy (a to jest zasadniczym celem szkoły), musimy poznać wiele punktów widzenia, zobaczyć ją z różnych stron, poprzez wzajemne wybory, przy pełnym zachowaniu prawa do wolności i pluralizmu postaw.

Inne personalistyczne określenia wychowania mówią o współdziałaniu, współtworzeniu, o wspólnym odkrywaniu dobra, prawdy i piękna, o roli nauczyciela w tym procesie, który na wzór sokratejskiego akuszerza pomaga urodzić się prawdzie. Tylko takie podejście i rozumienie wychowania, wynikające z personalistycznego podłoża, przy pełnym poszanowaniu praw psychospołecznych jednostek, może skutecznie urealnić wdrożenie zaproponowanych celów kształcenia.

Nie kryję, iż realizacja bardzo ambitnych i jakże odmiennych od dotychczas obowiązujących celów będzie zadaniem niezwykle trudnym. Bo przypomnijmy:

Nowe kształcenie ogólne oferować będzie zatem uczniom przede wszystkim te informacje i umiejętności, w oparciu o które będą oni potrafili:

- a) odnajdywać harmonię i równowagę wewnętrzną (żyć w zgodzie z samym sobą);
- b) współistnieć z przyrodniczym środowiskiem naszej planety;
- c) efektywnie współdziałać w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot w skali mikro- i makrospołecznej;
- d) korzystać z zasobów informacyjnych naszej cywilizacji³

Trudności w realizacji wymienionych celów dostrzegam:

1. w niedostatecznym przygotowaniu nauczycieli pod względem pedagogicznym i psychologicznym oraz w zakresie socjologii wychowania;
2. w takim przetransformowaniu treści większości przedmiotów, które dawałyby możliwość realizacji punktów a, b, c;
3. w przestawieniu mentalności nauczycieli z czystej dydaktyki na działania dydaktyczno-wychowawcze;
4. w zmianie modelu funkcjonowania nauczyciela – od nakazowego do samodzielnego i twórczego pełnienia roli nauczyciela-wychowawcy.

Mimo tych i innych utrudnień, które trzeba będzie pokonać, muszę przyznać, iż zaproponowane cele w pełni odpowiadają personalistycznemu podejściu do jednostki.

Wśród wymienionych celów brakuje mi jednak jeszcze jednego – kształtowania i rozwijania patriotycznych postaw dzieci i młodzieży. Realizacja tego zadania w minionym systemie sprowadzała się najczęściej do pustych haseł i sloganów. Niesie zatem za sobą uzasadnione obciążenia. Nie znaczy to jednak, by zupełnie je wyeliminować. W nowej sytuacji, kiedy mówimy o integracji Europy, kiedy słyszy

się z ust wielu polityków o wspólnocie narodów europejskich, gdzie coraz częściej słowo ojczyzna zastępuje się słowem naród, istnieje poważne niebezpieczeństwo porzucania tradycji narodowych, formowania się postaw kosmopolitycznych za cenę wejścia do „wspólnego domu”. I dlatego właśnie teraz, właśnie dzisiaj, szczególnego znaczenia nabiera słowo patriotyzm, słowo, które może albo przejść do lamusa historii, albo stać się żywym i nośnym drogowskazem dla młodego pokolenia.

Kształtowanie postaw patriotycznych dostrzegam w kategoriach imperatywu moralnego. Jednym z istotnych celów szkoły powinno być rozbudzanie uczuć patriotycznych na tle zgłębiania prawdziwej historii naszej ojczyzny, jej dziedzictwa kultury łacińskiej, dochodzenia do korzeni wartości chrześcijańskich. Zjednoczoną Europę musimy rozumieć jako zbiór niepodległych i suwerennych ojczyzn, a nie jako wspólnotę poszczególnych regionów wyrzekających się tożsamości.

Cele perspektywiczne polskiej reformy szkolnictwa

Obok celów zamieszczonych w koncepcji kształcenia ogólnego, wydaje mi się, iż równie ważną rzeczą jest określenie szerszej perspektywy, realnej wizji, do której szkoła będzie zmierzać. Zaproponowana koncepcja daje takie możliwości i pozwolę sobie je zasygnalizować.

Upodmiotowienie ucznia

Przyjmując personalistyczny punkt widzenia na jednostkę oraz adekwatną do tego kierunku definicję wychowania, realizację proponowanych celów kształcenia można osiągnąć tylko przy podmiotowym podejściu do uczniów. Niestety przez wiele dziesiątków lat ze względów ideologicznych uczeń był przedmiotem wielu manipulacji i indoktrynacji. Podporządkowanie programów i treści nauczania jedynie słusznej doktrynie filozoficznej, ubezwłasnowolnienie nauczyciela pozostawiało wąski margines dla poszanowania niezbywalnych praw jednostki.

Tymczasem podmiotowość to liczenie się z poczuciem godności ucznia, z potrzebami psychicznymi dziecka. Podmiotowość to współpartnerstwo i doradztwo, to wspieranie ucznia w jego procesie edukacyjnym, to wreszcie życzliwość i wyrozumiałość, zaufanie i akceptacja, szczerść i empatia. Innymi słowy, podmiotowość to miłość drugiego człowieka, która musi zaistnieć jak najrychlej w naszych szkołach. Dla realizacji zasady podmiotowości zostały stworzone wszelkie warunki, oby tylko rutyna i niedobre nawyki przeszłości nie hamowały tej idei.

Nauczanie wychowujące

Trzeba jasno i otwarcie powiedzieć, iż do tej pory nauczanie wychowujące było tylko iluzją. Pomimo wielu prac naukowych poświęconych temu zagadnieniu, pomimo licznych artykułów publicystycznych, narad i konferencji wychowanie pozostawało pustym hasłem. Niewiele pomogły płynące z góry instrukcje, zalecenia czy nawet zarządzenia dotyczące działalności wychowawczej szkoły. Okazjonalne capstrzyki, wiece czy pochody, apele szkolne czy nawet godziny wychowawcze zazwyczaj traktowane były przez nauczycieli i uczniów z przysłowiowym przy-mrużeniem oka. Dla samospokojenia wymyślono hasła–zasady: „dobrze uczyć – dobrze wychowuję”, „nie ma nauczania bez wychowania”. Wprowadzono do pedagogiki automatyzm, który nie mógł zaistnieć w praktyce, bo po prostu takiego automatyzmu być nie może. Ale nawet gdy nauczyciel chciał w dobrej wierze wprowadzać treści wychowawcze, dyskutować z młodzieżą, to natychmiast zapalała się czerwona lampka ostrzegająca go przed niebezpieczeństwem niezrealizowania treści dydaktycznych, za które był rozliczany. Tak zatem encyklopedyczny charakter naszej szkoły nie dawał żadnych szans realizacji treści wychowawczych nie związanych bezpośrednio z programem nauczania. Mówiono: do wychowania jest formalnie powołany wychowawca, a do nauczania tzw. przedmiotowcy. Szkoła przestała edukować – zajęła się tylko uczeniem i przekazywaniem wiedzy. Zaniechanie wychowania to tyle, co zaprzestanie odslaniania przed uczniami dobra, prawdy i piękna, to tyle, co zerwanie z urzeczywistnieniem wartości.

Nowa koncepcja reformy stwarza w tej dziedzinie zupełnie inną sytuację. Istnieje realna szansa, że każdy nauczyciel poczuje się w całym tego słowa znaczeniu wychowawcą. Owa realność wynika z wyartykułowanych celów kształcenia, które zawierają duży ładunek treści wychowawczych, z odchudzenia treści programowych (ustalenie minimów programowych), z integracji międzyprzedmiotowych, a nade wszystko z odblokowania nauczyciela, dania mu możliwości realizacji własnych inicjatyw.

Wszechstronny rozwój osobowości ucznia

Gdyby z tego punktu widzenia oceniać dotychczasową szkołę, to trzeba by stwierdzić, iż dawała ona możliwości najwyższej rozwoju sfery receptywnej. Nauczyciel przekazywał informacje, uczeń słuchał, a następnie reprodukował je uzyskując za to odpowiednią ocenę. Warunki organizacyjno-programowe nie pozwalały mu na pełny rozwój sfery intelektualnej, a także emocjonalnej czy też wolicjonalnej. Na uboczu pozostawała sfera wychowania estetycznego, moralnego i zdrowotnego. Godzono się z najprostszym założeniem: wystarczy, by uczeń „wiedział, że”.

Nowa koncepcja programowa daje szerokie perspektywy wszechstronnego rozwoju osobowości ucznia. Szczególnie staje się to możliwe dzięki wydzieleniu zróżnicowanych bloków kształcenia ogólnego, cyklu kształcenia erudycyjnego i zajęciom pozalekcyjnym. Uczeń będzie miał możliwość nie tylko „wiedzieć, że”, ale i wiedzieć dlaczego, wiedzieć jak, wiedzieć po co.

Współdziałanie środowisk wychowawczych

Decydenci minionej epoki zdawali sobie aż nadto sprawę, jak duże jest znaczenie integracji oddziaływań wychowawczych. Wiedzieli, że jeżeli chcą osiągnąć założony model wychowawczy zgodny z ideologią, musi nastąpić „zmasowany atak” wszelkich możliwych instytucji na jednostkę. Owa indoktrynacja płynęła nieprzerwanym źródłem ze środków masowego przekazu, z podręczników, programów, ale zacięcia następowały już na linii realizacji nauczycielskich. W opozycji pozostawał Kościół i dom rodzinny. Upadł zatem kolejny mit podporządkowania celom ideologicznym wszystkich instytucji i grup społecznych. Okazało się niemożliwym podjęcie wspólnego frontu wychowawczego.

Jedynie przyjęcie wspólnych wartości ogólnokatolickich, powiązanie ich z tradycją narodu i powszechnie akceptowanymi normami etycznymi bez jakiegokolwiek zabarwienia ideologicznego daje szansę szerokiego współdziałania wszystkim, którym bliskie jest wychowanie młodego pokolenia. Dostrzegam i w tym względzie możliwość szerokiego dialogu. Traktując wychowanie jako całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej – zwłaszcza przez integrację – można urzeczywistniać swoje człowieczeństwo. Nowa koncepcja reformy pozwala w pełni zrealizować ten postulat. Po obu stronach procesu pedagogicznego stoi nie wychowawca i wychowanek, ale przede wszystkim dwoje ludzi. Istotnym momentem pedagogicznym jest wielostronny kontakt międzyludzki pomiędzy uczniem a szkołą, domem, Kościołem, środkami masowego przekazu. Istnieje realna szansa, że wszystkie wymienione instytucje będą mówić jednym językiem, podejmować działania wspólne w imię wspólnego dobra.

Nowa koncepcja reformy szkolnictwa przyjęła na siebie bardzo odpowiedzialne i trudne zadanie służenia rozwojowi osobowości dzieci i młodzieży. Wychodzi ona naprzeciw obecnemu impasowi i relatywizmowi etycznemu. Podstawowe zadania edukacji dotyczą bowiem systemów wartości, kształtowania postaw i stosunków międzyludzkich. Reforma oświaty to przywrócenie rangi wartościom ogólnoludzkim związanym z samym człowiekiem.

Wypada tylko wyrazić nadzieję, że środki finansowe i zaangażowanie nauczycieli uczynią projektowaną koncepcję realną.

Oby słowa wypowiedziane przez byłego prezydenta USA G. Busha po prze-studiowaniu raportu Międzynarodowego Stowarzyszenia do Oceny Poziomu Kształ-cenia, które brzmiały: „Nic lepiej nie określa, czym jesteśmy i czym będziemy, niż to, jak edukowane są nasze dzieci”, stały się myślą przewodnią, która nieustannie będzie obecna w sercach i umysłach naszych decydentów.

Przypisy

¹ T. Szkudlarek, B. Śliwierski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991.

² T. Gadacz SP, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 436.

³ *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*, MEN, Warszawa 1991, s. 3–4.