

Agnieszka Rypel
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz

Podstawa programowa, program nauczania... Niezbadane gatunki dyskursu edukacyjnego – rozpoznanie problemu

1. Dyskurs polityczny czy dyskurs edukacyjny?

We współczesnej rzeczywistości społecznej masowa szkoła jest egalitarną instytucją, która (zgodnie z ukształtowaną w XIX wieku tradycją) sprawia, że zorganizowane przez nią procesy nauczania dorastającego pokolenia są włączone w kierowany przez państwo aparat władzy. Na skutek tego uczenie się jest poddawane wpływowi politycznym i kontrolowane administracyjnie. Jak zauważa K. J. Tillmann, instytucjonalnych ingerencji w procesy pedagogiczne nie można zatem interpretować jedynie jako „wypadków” czy też niezamierzonych działań ubocznych. Są one integralną cechą kompleksowego systemu szkolnictwa obowiązkowego, znajdującego się pod nadzorem państwa (Tillmann 1996, 155). Z tego też względu przeprowadzenie ścisłego podziału między dyskursem edukacyjnym a dyskursem politycznym jest niezmiernie trudne. Problem ten doskonale obrazują dokumenty regulujące sytuację programową we współczesnej polskiej szkole, a więc podstawa programowa i programy nauczania, a także wymagania (standardy) egzaminacyjne.

Podstawa programowa jest w polskiej szkole tworem stosunkowo nowym – funkcjonuje bowiem dopiero od około dwudziestu lat (pierwotnie pod nazwą „minimum programowe”). Początki programów nauczania, w znanym dzisiaj kształcie, sięgają natomiast czasów Komisji Edukacji Narodowej. Już wtedy nadano im status aktów prawnych, włączając je w ten sposób w sferę dyskursu publicznego, a ściślej politycznego. Świadczy o tym nazwanie programów dla powołanych w tym czasie szkół elementarnych *ustawami* lub *przepisami pierwiastkowymi*. Napisane w 1925 r. przez J. Lewickiego opracowanie poświęcone osiemnastowiecznym szkołom narodowym nosi tytuł *Ustawodawstwo szkolne czasów KEN*, bo też właśnie terminem *ustawa* posługiwali się najczęściej sami autorzy dawnych programów. Specyfika sytuacji historycznej sprawiła, że powołanie KEN miało wy-

bitnie polityczny charakter i stanowiło część reformy państwa. W każdym europejskim czy amerykańskim systemie edukacyjnym istnieją dokumenty, które określają oczekiwania państwa wobec finansowanych przez nie szkół. Jednak na ich tle polski system edukacyjny, na skutek sytuacji zagrożenia bytu państwa, rozbiorów, a w końcu dwukrotnego wybicia się na niepodległość, należy do systemów szczególnie silnie poddanych wpływow politycznym, co tradycyjnie odzwierciedlają także programy nauczania. Moment powstania nowego w polskim systemie gatunku, jakim jest podstawa programowa, także ma wyraźne podłoże polityczne. Stworzenie ustawowej bazy, umożliwiającej pluralizm programowy, a w rezultacie możliwość wyboru spośród różnych programów nauczania, a nawet tworzenie indywidualnych programów autorskich przez poszczególnych nauczycieli, nie było by możliwe, gdyby nie zmiany, które zaszły w naszym kraju po 1989 r.

Nie można jednak rozpatrywać programu nauczania i podstawy programowej wyłącznie w kontekście dyskursu politycznego. Wydaje się, że są one jednak w głównej mierze gatunkami przynależnymi do dyskursu edukacyjnego. Dyskurs edukacyjny jest bowiem typem praktyki komunikacyjnej sytuującej się w rozległej społecznej i kognitywnej perspektywie – to każda forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza i w obrębie określonego horyzontu kognitywnego (Skudrzyk 2005, 68). Dyskurs ten powstaje w społecznych sytuacjach nauczania lub podczas szeroko rozumianego procesu kształcenia. J. Nocoń przyjmuje, że *społeczny zakres dyskursu edukacyjnego jest szeroki: nie ogranicza się do ram instytucji zajmujących się edukacją społeczeństwa, w tym przede wszystkim szkoły, ale odnosi się do wszystkich sytuacji komunikacyjnych, w których zachodzi proces włączania adepta we wspólnotę dyskursu* (Nocoń 2009, 200).

Takie rozumienie dyskursu edukacyjnego pozwala na uwzględnienie w nim oddziaływań państwa jako instytucji organizującej prawny i ekonomiczny status kształcenia. W wypadku podstawy programowej to odpowiednie organa państwowe powołują zespół „ekspertów”, którzy przekażą „profanom” (czyli nauczycielom, a za ich pośrednictwem uczniom) cele, zadania i treści nauczania. Instytucje państwowe powołują także ekspertów, którzy oceniają zgodność programów nauczania z podstawową programową i zatwierdzają je do użytku szkolnego. Jak silne są w Polsce związki dyskursu publicznego – w tym politycznego – z dyskursem edukacyjnym, przekonać mogą choćby powracające co jakiś czas nie tylko w prasie, ale i na mównicy sejmowej, dyskusje na temat konieczności usunięcia lub wprowadzenia do podstawy programowej określonych tekstów literackich (np. potyczki o *Transatlantyk* W. Gombrowicza za czasów rządów koalicji PiS, LPR i Samoobrony).

2. Europejski a amerykański wzorzec gatunkowy programu nauczania

Podstawa programowa i programy nauczania jako gatunki nie zostały do tej pory opisane. Nawet we współczesnej literaturze pedagogicznej brakuje książki, która, jak to ujmują znakomity dydaktyk K. Kruszewski: *rzuciłaby światło na całość problematyki programu, wolnej – w dużej mierze – od więzów ideologicznych, prezentującej więcej niż jedną wyznaczaną przez autora doktrynę i jeden algorytm postępowania, książki użytecznej dla teoretyków i badaczy programów, wykładowców, studentów oraz osób inicjujących i nadzorujących prace programowe* (Kruszewski 1998, 13).

Próby skonstruowania wzorców gatunków właściwych dla dyskursu edukacyjnego mogą mieć zatem wymiar pragmatyczny i wspomóc działania pedagogów pracujących nad polepszeniem jakości procesu dydaktycznego. O potrzebie takiej teoretycznej podbudowy świadczyć może ujawniana przez nauczycieli w różnego rodzaju badaniach słaba znajomość podstawy i programów nauczania. Dla przykładu: jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań ankietowych wśród 120 nauczycieli języka polskiego z województw pomorsko-kujawskiego, pomorskiego i wielkopolskiego blisko połowa ankietowanych (49 %) przyznaje, że najpierw wybiera podręcznik, a nie program. Wybór programu wydaje się im wtórny względem wyboru podręcznika, który uważają za podstawowy środek dydaktyczny, organizujący zarazem ich pracę. W rezultacie podręczniki będące jednym z głównych narzędzi realizowanego programu same stają się programem niejawnym, który realizuje się sam przez się. Warto nadmienić, że wśród respondentów dominowały osoby o odpowiednim przygotowaniu kierunkowym i dysponujące dużym doświadczeniem zawodowym (Rypel 2007, 63). Oznacza to, że nauczyciele nie potrafią odczytywać programów i przekładać ich struktur na swoje działania dydaktyczne, co nie powinno dziwić, jeśli przyjąć, że programy z rzadka i w sposób niepełny omawiane są także przez badaczy¹.

Skonstruowanie wzorca gatunkowego programu nauczania i podstawy programowej nasuwa szereg problemów. Przede wszystkim dlatego, że trudno jest przeprowadzić wyraźne rozgraniczenie między tekstem utożsamianym z gatunkiem, a więc rozpatrywanym jako obiekt abstrakcyjny, jako wzorzec poprzedzający zawsze mniej czy bardziej wierną, mniej lub bardziej udaną realizację a wzorcem tekstowym (modelem opisu gatunku), obejmującym globalny temat, cechy typowego nadawcy i odbiorcy, dominującą funkcję, rejestr (a więc nacechowanie stylistyczne lub inne determinanty kontekstowe), typ świata wraz z orientacją aksjologiczną. Za M. Wojtak przyjmuje, że *gatunek jest tworem abstrakcyjnym, zbiorem konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom* (Wojtak 2004, 29), zaś wzorzec gatunkowy traktuje jako *zbiór reguł dookreślających najważniejsze poziomy organizacji gatunkowego schematu, relacje między poziomami i sposoby funkcjonowania owych poziomów. Wzorzec gatunkowy w proponowanym ujęciu tworzą:*

1. *Określona struktura (model kompozycyjny), a więc rama tekstowa, podział na segmenty, relacje między segmentami – aspekt strukturalny.*
2. *Uwikłania komunikacyjne: obraz nadawcy i odbiorcy, cel komunikacyjny (potencjał illokucyjny), kontekst życiowy gatunku, a więc prymarne zastosowania komunikacyjne – aspekt pragmatyczny.*
3. *Tematyka i sposób jej przedstawienia (perspektywa, punkt widzenia, hierarchia wartości i inne składniki obrazu świata) – aspekt poznawczy.*
4. *Wyznaczniki stylistyczne (cechy uwarunkowane strukturalnie, zdeterminowane pragmatycznie i związane genezą użytych środków) – aspekt stylistyczny* (Wojtak 2004, 30–31).

¹ Spośród współczesnych polskich opracowań podejmujących problematykę programu nauczania wymienić należy publikacje H. Komorowskiej, zajmującej się przede wszystkim glottodydaktyką (1999a, 1999b, 2005) oraz studium J. Gniteckiego (1998).

Istotne jest to, że wzorzec gatunkowy funkcjonuje jako całość w świadomości członków określonej wspólnoty kulturowej. Dlatego trudno jest porównywać modele opisu programu nauczania jako gatunku stworzone we właściwych dla danych krajów systemach edukacyjnych. Program może być zatem albo rozbudowanym spisem treści, albo wyrazem koncepcji pedagogicznej, wskazującym cele i drogi do celów, może także łączyć te dwie właściwości.

W tradycji europejskiej program o charakterze ogólnym, narodowym zawiera na ogół opis celów i wymagań, bardzo rzadko, tytułem przykładu, pojawia się jakiś konkret, np. utwór literacki – w Szwecji program dla wszystkich przedmiotów szkoły podstawowej zmieścił się na 36 stronach, a na Malcie na 3 (Chrzastowska 1997a, 26). We Francji natomiast program wydany jest w wersji popularnej książeczki kieszonkowej, dostępnej nie tylko dla nauczycieli. Książka ta informuje o ogólnych założeniach nauczania w szkole, ale przede wszystkim o tych szczególnych zadaniach, wynikających ze specyficznych warunków i oczekiwań społecznych, jakie stoją przed francuską edukacją. Oprócz ogólnej części wstępnej, zatytułowanej *Programy i instrukcje*, w wydawnictwie zamieszczono aneks, z którego każdy Francuz może dowiedzieć się, kto i w jakim stopniu odpowiada za finanse państwowej szkoły, jaki wpływ na nauczanie mają lokalne władze, jakie są kompetencje dyrekcji szkoły, a wreszcie, co, oprócz przeprowadzenia określonej liczby lekcji, wchodzi w zakres obowiązków nauczyciela. Umieszczone w ostatniej części książki dane statystyczne i ich analiza pozwalają zorientować się w strukturze socjalnej i etnicznej uczniów, porównać osiągnięcia szkół z różnych regionów Francji i jej terytoriów zamorskich. Kanon lektur i szczegółową specyfikację treści zastąpiono natomiast dyskretnymi sugestiami skierowanymi do nauczycieli (Czupryńska 1994).

W Stanach Zjednoczonych konstruowanie programów nauczania jest zadaniem poszczególnych szkół, dlatego umiejętność tworzenia i ewaluowania tego typu dokumentów oświatowych jest tam uznawana za jedną z podstawowych kompetencji pedagogicznych nauczycieli. Nic więc dziwnego, że to właśnie przetłumaczoną i wydaną w Polsce w 1998 r. książkę *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka* A. C. Ornsteina i F. P. Hunkinsa, K. Kruszewski uznał za, w pewnym sensie, wzorcową pozycję dla polskich twórców programów.

Kruszewski zwraca jednak uwagę na odmienne traktowanie programu w tradycji kontynentalnej i tradycji amerykańskiej. W Europie pod wpływem pedagogiki niemieckiej zwyczajowo oddzielano substancję programu od procesów pedagogicznych, w tradycji amerykańskiej zaś wszystko, co związane z programem, połączono w odrębną dyscyplinę pedagogiczną. Źródeł tych różnic należy szukać w odmiennym rozumieniu treści programowych. W europejskiej (a więc także polskiej) tradycji utożsamiano treść kształcenia z materiałem programowym, czyli z informacjami, z jakimi należy zetknąć uczniów. Prace programowe sprowadzają się w takim ujęciu do dopasowania materiału programowego do ideałów i celów pedagogicznych, a więc do doboru i układu informacji. W tradycji amerykańskiej natomiast treść kształcenia rozumie się jako sumę znaczeń przedstawionych uczniowi lub wypracowanych przez niego w sytuacjach dydaktycznych, których stopień zaplanowania (spontaniczności) i ustrukturyzowania (improwizacji) może być bardzo różny, co

oznacza, że od tego jak nad daną wiadomością pracują nauczyciele i uczniowie zależy jej sens (Kruszewski 1998, 12–13).

W związku z tym, że w ciągu ostatnich dwudziestu lat ośrodki decydujące o instytucjonalnym kształceniu polskiej oświaty uległy dość znacznej fascynacji pedagogiką amerykańską, w aktualnie obowiązujących programach zauważyć można współwystępowanie dwóch wspomnianych modeli gatunkowych, co widoczne jest na różnych poziomach wzorca gatunkowego w poszczególnych jego aspektach. Wzorzec ten prześledzimy na przykładzie programów nauczania języka polskiego, ograniczając się przede wszystkim do aspektu strukturalnego i poznawczego.

3. Aspekt strukturalny polskich wzorców gatunkowych programu nauczania i podstawy programowej

Tradycyjny wzorzec polskiego programu zawiera listę celów (po co uczyć?), drogę do celu (jak uczyć i jak oceniać?) oraz środek realizacji tego celu (czego uczyć?) (Chrzastowska 1997a, 27). Sposób konkretnego ustrukturyzowania tych właściwości ewoluował od początku XX wieku, kiedy do szkół państwowych powrócił język polski jako przedmiot nauczania. Począwszy zatem od programu dla szkoły średniej z 1907 r., jako stały element pojawiło się podawanie tygodniowej liczby godzin języka polskiego obowiązującej w danej klasie na określonym etapie kształcenia. Stan ten utrzymał się do 1990 roku. W publikowanych w kolejnych latach nowych programach na ogół odchodzono od tej tradycji. W tym czasie zmienił się bowiem sposób organizacji procesu nauczania – o szczegółowym przydziale godzin przeznaczonych na prowadzenie poszczególnych przedmiotów zaczęli decydować dyrektorzy szkół.

Z przeprowadzonej przeze mnie analizy porównawczej wybranych programów wydanych między 1907 a 2007 rokiem wynika, że na drodze stopniowej ewolucji najbardziej istotnymi składnikami struktury polskiego programu nauczania języka polskiego stały się:

- ogólne cele kształcenia dotyczące wiedzy, umiejętności i postaw;
- podział na specyfikację treści (np. wymienianie konkretnych utworów literackich, zagadnień historyczno-literackich i zagadnień językowych, precyzowanie zalecanej do omawiania problematyki, wyszczególnianie siatki pojęć, które powinien opanować uczeń) oraz na ćwiczenia (np. stylistyczne, gramatyczne);
- rozróżnienie na kształcenie literackie i językowe, a następnie także kulturowe;
- oddzielenie nauki o języku (gramatyki) od ćwiczeń w pisaniu (w tym ćwiczeń ortograficznych), mówieniu i czytaniu, a następnie także w słuchaniu;
- podział na lekturę obowiązkową i uzupełniającą;
- uwagi o realizacji;
- osiągnięcia ucznia.

Tradycyjny wzorzec programu charakteryzował się znaczną autonomicznością wymienionych wyżej składników. Związki pomiędzy poszczególnymi segmentami nie były uwypuklane. Kolejność zamieszczania tych segmentów zależała od tego, czy uznawano prymat kształcenia literackiego (wtedy program otwierała np. lista lektur), czy też kształcenia językowego (wówczas, tak jak w programie z 1990 r., jako pierwsze pojawiały się

ćwiczenia w mówieniu i pisaniu). Jako przykład aktualnego programu nauczania, odtwarzającego tradycyjną strukturę, i utrwalone w niej swoiste „makrosegmenty” porządkujące treści w dział, wymienić można min. program dla klas V–VI szkoły podstawowej *I nadzieć się nie mogę...* (Pawłowska i inni, 2000). W programie tym kolejno przedstawiono założenia programu i cele, wykaz lektur oraz innych tekstów kultury², treści kształcenia i siatkę pojęć z zakresu wiedzy o literaturze³, wiedzy o języku (z uwzględnieniem podziału na głoskę, literę i sylabę, a następnie na wyraz oraz zdanie⁴) oraz kształcenie sprawności językowej. W tym ostatnim segmencie autorzy uwzględnili zarówno zadania, treści kształcenia, siatkę pojęć, jak i ćwiczenia dotyczące pisania, w tym: techniki pisania, tworzenia pisanych tekstów wielozdaniowych, form tekstów pisanych. Podobnie zbudowany jest segment *Mówienie* (wymowa, tworzenie tekstów mówionych, formy wypowiedzi). W segmencie *Czytanie* wymieniono natomiast typy tekstów do czytania oraz ćwiczenia w czytaniu. Całość, w sposób typowy dla modelu tradycyjnego, zamykają osiągnięcia ucznia w zakresie czytania, słuchania, pisania i mówienia⁵. Takie uporządkowanie wprowadza ład w obrębie poszczególnych działów kształcenia, ale jednocześnie atomizuje język polski jako przedmiot nauczania. Nie uwypukla związków zachodzących między wiedzą i umiejętnościami przedstawionymi w poszczególnych działach, tak jakby słuchanie nie miało związku z mówieniem, a analizowanie budowy zdania i poznawanie metajęzyka służącego do jego opisywania nie wiązało się w żaden sposób z tworzeniem wypowiedzi pisemnych.

Wpływy nowych koncepcji programowych widoczne są we wprowadzeniu do ramy tekstowej innowacyjnych składników i ustaleniu wyraźnych relacji pomiędzy poszczególnymi segmentami. W kształtującym się obecnie wzorcu składniki te są silnie ze sobą skonsolidowane i tworzą w miarę spójną, uzupełniającą się strukturę. Autorzy programów w dalszym ciągu utrzymują podziały na utrwalone w tradycji makrosegmenty, jak np. cele ogólne, założone osiągnięcia czy pisanie, czytanie, lektury obowiązkowe. Jednocześnie próbują (z lepszym lub gorszym skutkiem) wprowadzać zasady, które w danym segmencie porządkują wokół jednego hasła programowego lub pojęcia (np. „wypowiedzenie złożone” lub „wersyfikacja”), np.: odpowiednie terminy, formy wypowiedzi, czynności uczniów lub zadania, przykłady sytuacji dydaktycznych, zdobyte w związku z nimi umiejętności, wska-

² Np. *Trzy wybrane przez uczniów i nauczyciela teksty z klasyki polskiej i światowej (czytane w całości)*, np.: K. Burchard, „Znaczy kapitan”; D. Defoe, „Robinson Crusoe”; A. Dumas, „Trzej muszkietierowie”; M. Ende, „Memo”; A. Fiedler, „Dywizjon 303”; I. Jurgielewiczowa, „Ten obcy” (...); *Inne teksty kultury: artykuł prasowy, reportaż, przemówienie, przedstawienie teatralne, film, piosenka młodzieżowa, plakat (np. koncertowy, operowy); teksty nieciągłe: tabele, mapy* (s. 12).

³ Np. *Ustalenie sytuacji mówienia w różnych typach tekstów* (s.13); *narrator, dialog, opowiadanie* (s. 14).

⁴ Np. *Charakteryzowanie przebiegu linii intonacyjnej poszczególnych rodzajów zdań (oznajmujących wykrzyknikowych i oznajmujących niewykrzyknikowych)* (s. 20).

⁵ Np. *Obserwacja i opis organizacji tekstu literackiego* (s. 34); *Koncentracja uwagi podczas cudzej dłuższej wypowiedzi, nastawienie na rozumienie osoby słuchanej* (s. 34); *Wyrobiecie nawyku ortograficznego: przyswojenie pamięci ucznia obszernego materiału słownikowego, który ma być podczas czytania rozpoznawany poprawnie i momentalnie oraz bezbłędnie zapisywany przy wykorzystaniu wszystkich mechanizmów pamięci ortograficznej* (s.35); *Umiejętność głosowej interpretacji własnego i cudzego tekstu* (s. 36).

zówki do taksonomii osiągnięć uczniów (por. np. programy *Słowa jak klucze* lub *Oglądam świat*). W celu uzyskania większej spójności poszczególne elementy umieszcza się zwykle w tabelach, które ułatwiają poziome i pionowe integrowanie poszczególnych zagadnień. W tego typu wariantach gatunkowych wyraźnie widać wpływy tradycji amerykańskiej, zgodnie z którą, konstruując program, trzeba dobrać i odpowiednio ustrukturyzować: cele i zadania; materiał nauczania; metody dydaktyczne, materiały i środki techniczne; właściwe dla danych uczniów sytuacje i czynności uczenia się, a na koniec poddać te wszystkie elementy ewaluacji (Orstein, Hunkins 1998, 45).

Pod wpływem tych dwóch współistniejących modeli doszło do przesunięć międzygatunkowych. Nowo powstały gatunek *podstawa programowa* odtwarza tradycyjny model programu nauczania z typowymi dla niego segmentami, zaś *program nauczania* jako gatunek coraz częściej nawiązuje do istniejącego od dawna w polskim systemie edukacyjnym *rozkładu materiału*, czyli indywidualnego planu pracy każdego nauczyciela. W jednym z artykułów metodycznych dla nauczycieli B. Chrzastowska utożsamia nawet tworzenie rozkładu materiału z konstruowaniem programu (Chrzastowska 1997b, 35).

Fakt, że w polskim systemie edukacyjnym funkcjonują dwa typy programów, nie jest czymś niezwykłym. Jak zauważa J. Nocoń, badania nad gatunkami wypowiedzi pokazują, że rzadko mamy do czynienia z homogenicznością wewnątrzgatunkową, tzn. taką sytuacją, gdy wykształcił się jeden wzorzec gatunkowy realizowany we wszystkich konkretyzacjach tekstowych. Dominuje raczej model rozbudowanego pola gatunkowego, wewnątrz którego obok wzorca kanonicznego, decydującego o tożsamości gatunku, znajdują się w jakiś sposób przekształcone wzorce alternacyjne, powstające w wyniku zmiany w obrębie jednego ze składników wzorca lub wzorce adaptacyjne, które nawiązują do obcych schematów gatunkowych (Nocoń 2009, 54)⁶.

4. Aspekt poznawczy wzorca gatunkowego programu nauczania

Owa wariantywność nie zmienia jednak faktu, że poszczególne aspekty i warstwy każdego typu wzorca są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się warunkują. Przedstawiony powyżej aspekt strukturalny dwóch wariantów polskich programów nauczania także wykazuje takie zależności między pozostałymi aspektami wzorca gatunkowego, jednak ich szczegółowe omówienie wykracza znacznie poza ramy tego artykułu. Jako przykład powiązań wewnątrzmodelowych przywołam jedynie związki aspektu strukturalnego z aspektem poznawczym, który oddaje między innymi punkt widzenia, hierarchię wartości i inne składniki obrazu świata.

Współczesna genologia lingwistyczna, sytuując wzorce gatunkowe w obrębie dyskursu, postrzega je w typowej sytuacji użycia, w pewnym wzorcowym uwikłaniu sytuacyjnym. Tak rozumiane gatunki wypowiedzi są zatem mniej lub bardziej ustabilizowanymi i zdeterminowanymi odmianami *interakcji społecznej dokonującej się przy udziale języka* (Grabias 1994, 231). Zdaniem T. Dobrzyńskiej, rodzaj tych interakcji, a także formy komunikacji i ekspresji zmieniają się w przełomowych dla życia zbiorowego momentach. Ich

⁶ Klasyfikację modeli wzorca gatunkowego zaproponowała M. Wojtak (2004).

manifestacją są także przesunięcia na polu genologicznym: *Kryzys kulturowy ujawnia nieadekwatność dotychczasowych form dyskursu. Odczuwana jest potrzeba zmiany trybu wypowiedzi, znalezienia nowego modelu ról podmiotowych, innego schematu gatunkowego, w który wpisuje się wypowiedź* (Dobrzyńska 2008, 100). Ta potrzeba zmian uwidacznia się także w aspekcie poznawczym modeli programów nauczania. Współczesny dyskurs edukacyjny podlega bowiem gwałtownym przemianom. Odzwierciedlają one ogólne przeobrażenia zachodzące w kulturze. Szkoła jest przecież ściśle uzależniona od kultury. Tego, czego właściwie naucza, jakie style myślenia i jakie rejestry mowy rozwija u swoich uczniów, nie można oddzielić od lokalizacji szkoły w życiu i kulturze jej podopiecznych. Edukacja nie jest wyłącznie zwykłym technicznym przedsięwzięciem, polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji, to także złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz dopasowywania jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury (por. Bruner 2007, 32).

Tradycyjne, sformalizowane programy nauczania są reliktem dawnego, nakazowego stylu pracy w oświacie oraz przejawem encyklopedyzmu, czyli mnożenia: informacji, przeładowania treściami, dążenia do kompletności przekazywanej wiedzy, braku spójności i wyraźnie ustalonej hierarchii – wszystko jest jednakowo ważne i wzajemnie od siebie odizolowane. Struktura innowacyjnych wariantów programowych odzwierciedla natomiast zachodzące w Polsce przemiany paradygmatu edukacyjnego.

Paradygmat edukacyjny to upowszechniony w pewnym kręgu sposób rozumienia istotnych funkcji oświaty, a przede wszystkim szkoły, w odniesieniu do transmisji wiedzy i wzorów kulturowych. Warto zwrócić uwagę, że chodzi tu raczej o upowszechnione wzory myślenia, a nie o zobiektywizowany, naukowy sposób wyjaśniania pewnego typu zjawisk, czyli o paradygmat w sensie epistemologicznym. Każdy paradygmat edukacyjny zawiera określoną filozofię społeczną i przekonania polityczne, a także teorię psychologiczną, wreszcie aspekt negatywny (z czym walczy, co chce zmienić) oraz aspekt pozytywny (propozycje celów, zasad i środków ich realizacji) (Kwieciński 1995, 84). W Polskiej szkole zaczyna dochodzić do głosu paradygmat edukacyjny kształtujący się pod wpływem postmodernizmu. Procesy zachodzące we współczesnym społeczeństwie spowodowały także zmianę myślenia o edukacji. Do tej pory tradycyjna szkoła strzegła, przekazywała i definiowała wiedzę. W przyszłości wszystkie informacje będzie można za niewielką cenę poznać bez pośrednictwa szkoły, która zamiast koncentrować się na tym, jak zorganizować proces nauczania, aby ułatwić zdobywanie, utrwalanie i wykorzystywanie wiedzy, będzie musiała nauczyć, co i jak wybierać z ogromnej oferty edukacyjnej. Sprostanie wyzwaniom współczesności będzie wymagało od człowieka przyszłości autonomii, wewnętrznego poczucia kontroli, aktywności i poczucia sprawstwa. Reformatorzy szkoły zdają sobie z tego sprawę i nowe programy przygotowują tak, aby odpowiadały duchowi czasu.

Sytuacje gwałtownych przemian sprzyjają jednak powstawaniu mitów kulturowych, takich jak np. mit wszechstronnego rozwoju ucznia, mit egalitaryzmu czy podmiotowości, co sprawia, że nowy typ programów szkolnych cechują deklaratorywność i wewnętrzne sprzeczności między celami a treściami nauczania. W ten sposób otwiera się pole do

powstawania programów niejawnych (ukrytych) zakodowanych w oficjalnych programach nauczania. Przedstawienie sposobu ich funkcjonowania to jednak temat na inny artykuł⁷.

Bibliografia

- Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, Kraków.
- Bugajska T., Gudro M., Małachowska M., Tomińska E., Witak-Wcisło G., 2004, *Słowa jak klucze II, Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Chrząstowska B., 1997a, *Program nauczania wykładnią koncepcji pedagogicznej*, [w:] B. Chrząstowska (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty 2*, Warszawa, s. 26–30.
- Chrząstowska B., 1997b, *Rozkład materiału?!*, [w:] B. Chrząstowska (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty 2*, Warszawa, s. 30–39.
- Chwastek D., Bogdan K., 1999, *Oglądam świat. Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Poznań.
- Czupryńska A., 1994, *Czego moglibyśmy nauczyć się od Francuzów?*, „Warsztaty Polonistyczne”, z. 1, s. 54–59.
- Dobrzyńska T., 2008, *Międzystylowe pożyczki gatunkowe jako źródło odnowy poetyki w czasach przełomów*, [w:] D. Ostaszewska, R. Cudak (red.), *Polska genologia lingwistyczna. Zagadnienia i problemy współczesnej genologii*, Warszawa, s. 95–101.
- Gnitecki J., 1998, *Projektowanie programów kształcenia w supernauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż*, [w:] „Dydaktyka literatury” XVIII, Zielona Góra, s. 61–85.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Komorowska H., 1999a, *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa.
- Komorowska H., 1999b, *O programach prawie wszystko. Biblioteka nauczyciela*, Warszawa.
- Komorowska H., 2005, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i kształceniu językowym*, Warszawa.
- Kruszewski K., 1998, *Wstęp do: Ornstein A.C., Hunkins F.P., Program szkolny, Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa, s. 12–17.
- Kwieciński Z., 1995, *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Lewicki J., 1925, *Ustawodawstwo szkolne czasów KEN*, Kraków.
- Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P., 1998, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa.
- Pawłowska R., Doroszewski P., Lewińska A., Rogowska E., 2000, „*I nadziei się nie mogą...*”. *Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Gdańsk.
- Rypel A., 2007, *Umiejętność ewaluowania podręczników jako składnik kompetencji zawodowej polonistów*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Katowice, s. 60–70.
- Rypel A., *Retoryka a paradygmaty kulturowe, mity i programy ukryte w komunikacji społecznej (na przykładzie dyskursu edukacyjnego)*, [w druku].
- Skudrzyk A., 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O syntezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice.

⁷ O programach ukrytych piszę szerzej w: *Retoryka a paradygmaty kulturowe* (w druku).

Tillmann K., J., 1996, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa.

Wojtak M., 1999, *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, [w:] „Stylistyka” VIII, Opole, s. 105–117.

Wojtak M., 2004a, *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. II, *Tekst a gatunek* Katowice, s. 29–39.

Wojtak M., 2004b, *Gatunki prasowe*, Lublin.

New curriculum basis, syllabus ... The unexplored genre of an educational discourse – problem recognition

Summary

The aim of the article is to set the model of the genre of a new curriculum basis and a syllabus. This form of model depends on the political discourse as well as educational one.

At present in Polish teaching reality there are European and American standards of syllabus. The article focuses on the comparison of structural and recognizable aspects of the new curriculum basis and the syllabus. The analysis proves that the new curriculum basis has got characteristics of the traditional syllabus and the syllabus are very similar to the schedule.