

Czy myślenie szkodzi szkolnej humanistyce?

Liczba reform przeprowadzonych w ostatnich dekadach powoduje, że – z jednej strony nauczyciele języka polskiego coraz sprawniej wymieniają programy i podręczniki – z drugiej – coraz rzadziej znajdują czas na głębszą refleksję wokół natury i aktualnej kondycji dyscyplin macierzystych. Wykonujemy swoje zadania przedmiotowe, realizując to, co wydaje się „pierwsze” i „starsze rangą”, nie zastanawiając się nad, powiedzmy otwarcie, szerszą funkcją humanistyki szkolnej. Powodem zjawiska jest operacyjne i algorytmiczne podejście do edukacji, w którym „wielozadaniowość czynnościowa” wywłaszczyła specyfikę nie tyle naszego przedmiotu, bo nie o sprawnościach mowa, co kompetencje – niedowolne w *arts* i *social science*, czyli w naukach o człowieku jako twórcy ekstensji, rozciągłych i wielowymiarowych procesów, i z gruntu inne niż naukach tradycyjnie zaliczanych do ścisłych.

Z punktu widzenia systemu nie ma o co się wadzić. Wręcz przeciwnie – patrząc na wyniki, warto odnotować, że w podnoszeniu priorytetowych sprawności nauczyciele języka polskiego odegrali przez ostatnich dziesięć lat najważniejszą rolę. Zmierzony testem PISA poziom czytania ze zrozumieniem wywindował polską szkołę na listę czempionów wśród krajów OECD, upewniając, że sukces w obszarach – „pierwszy”, „podstawowy” osiągnięto. Znane są już wykresy, MEN świętuje, podstawa programowa zawiera nazwy mierzonych czynności, raporty egzaminacyjne sumują, przeliczają i wytyczają. Jasno określonym celom towarzyszy aktywność wydawnictw mnożących i rozbudowujących złożone z tabelki i schematów pakiety metodyczne, które nie służą już tylko sprawdzaniu efektów, lecz są narzędziem uprawiania szkolnej humanistyki.

Co zawierają typowe karty pracy? Można w nich znaleźć siedem pytań do dwóch frazeologizmów z jednej zwrotki nieznanego uczniowi wiersza. Przy psalmach hasła: „obraz Boga” i „obraz człowieka” ze strzałkami, dzięki którym uczeń od początku wie, czy chodzi o różnice, czy o podobieństwa. Dwie sześciowersowe kwestie bohatera z dramatu z poleceniem nazwania czterech cech postaci i przyporządkowania ich do fragmentu. Zbiory terminów teoretycznoliterackich, z których jedne pasują np. do właściwości gatunku, a inne należy wykreślić, bo są z „innej bajki”. Gotowe plany, w których trzeba – w trudniejszych zadaniach samemu dopisać skutek, a w łatwiejszych – wybrać z listy. Pięciolinijkowe akapity, z których trzeba wypisać trzy informacje.

Pod wpływem operacyjnych zapędów nie obroniły się nawet teksty filozoficzne, szersze klasy zjawisk i problemy egzystencjalne. Do argumentów „miłośnika mądrości” uczeń ma dopisać nazwę środka stylistycznego, do tez „stosunek do kobiet”, „stosunek do sławy” kawałek rycerskiego kodeksu, a do zdarzenia z utworu – kreację bohatera (to jedna z dziwniejszych tabel, biorąc pod uwagę rzeczownik „kreacja”). Bez względu na rodzaj lektury w kartach pracy dominują: „wypisywanki”, „porównywanki”, „dobieranki”, „przywołanki” i „zestawianki”. Każdy, jak okazuje się, tekst kultury można już nie tylko rozebrać na dane w postaci predykatów, operandów i etykietek¹, ale również zdigitalizować, przekładając proces poznawczy na wskaźniki cyfrowe.

W świetle podanych przykładów odpowiedź na tytułowe pytanie jest oczywista: wewnątrzszkolny, fałszywie utożsamiany z myśleniem kult zatowizowanych czynności nie ma nic wspólnego z humanistyką. Z jej aktualnymi tendencjami, wśród których palmę pierwszeństwa przyznano pożytkowaniu wytworów społecznej komunikacji. Dla gimnazjalisty, w odróżnieniu od nauczyciela, owo pożytkowanie nie jest czymś nowym. Wręcz przeciwnie – jest głównym czynnikiem kształtującym sferę poznawczą. Na razie, niestety, poza „szkolną szuflandią”.

Ewa Nowak

¹ Element budowy schematu.