

## Szkoła na rozdrożach

Zofia Agnieszka Kłakówna  
Kraków

### School at a difficult crossroads

**Abstract:** The author of the article points to conflicts resulting from several consecutive politically and ideologically motivated moves of both structural and curricular school reform, and outlines far-reaching, negative consequences of such activities. She explains differences between such concepts as *curricular basis* and *curriculum* and analyses possible misunderstanding or misinterpretations which are likely to occur if these concepts are confused with each other or wrongly defined. Moreover, she describes the inviolable order of several necessary procedures which will need to be undertaken while planning the reform, if the reform is to succeed at all. She also draws the reader's attention to the cultural and civilizational context in which the contemporary school functions, and questions the actual purpose and the point of board general school education under the circumstances where the cultural paradigms are suddenly changed. She considers teacher training to be of paramount importance here and emphasises the fact that it is necessary to perceive the concept of methodics as a social activity which involves multiple fields of study. Furthermore, she suggests that politicians should be excluded from influencing the educational system directly.

**Key words:** general school, curricular basis, educational model, curriculum, structural reform, curricular reform, context

**Słowa kluczowe:** szkoła powszechna, podstawa programowa, model edukacji, program, reforma strukturalna, reforma programowa, kontekst

Trudno nie zauważyć, że Polska stanowi dziś przestrzeń konfliktów rodzących się na przecięciach racji, przeświadczeń, stanowisk, interesów, wizji człowieka – z jednej strony – oraz obserwacji i wyobrażeń związanych z gwałtownie postępującą cywilizacyjno-kulturową zmianą w globalnym wymiarze – z drugiej. Jednym z ważnych aspektów tego konfliktu (listopad 2016) są problemy dotyczące szkoły i o tym właśnie będzie mowa dalej. Wiąże się to z zapowiedziami kolejnych już w ostatnim ćwierćwieczu, pośpiesznych, politycznie motywowanych nowelizacji programowych oraz reorganizacji całego systemu szkolnego. Obserwacja ta nie oznacza, że mamy do czynienia ze szkołą, w której niczego zmieniać i poprawiać nie trzeba, choć badania typu PISA zdawałyby się taką ocenę sugerować. Ta kwestia wymaga osobnych

rozważań<sup>1</sup>. Tu zauważmy tylko, że – choćby ze względu na pośpiech, który wyklucza możliwość rzetelnego przygotowania oraz racjonalnego uporządkowania zamierzonych działań – skutki nagłej akcji reformatorskiej spowodują co najmniej niewyobrażalny chaos w omawianej sferze. Trudno się także powstrzymać przed pytaniami o jej dalekosiężne konsekwencje. W tym kontekście sygnalizowany konflikt racji nabiera ostrości, zwłaszcza gdy skupić uwagę na głoszonych przez nowych reformatorów ideologicznie nacechowanych koncepcjach państwa, obywatela, narodu, międzynarodowych relacji czy społecznych ról pojedynczych ludzi. Zdanie kanclerza Jana Zamojskiego, parafrazowane potem przez Staszica, w nowych kontekstach zdaje się nic nie tracić ze swej oczywistości: „Takie zwykłe być Rzeczpospolite, jakie obyczaje i wykształcenie obywateli”. Problem to zresztą stary jak świat. Wcześniejsze źródło cytowanej formuły odsyła wszak aż do Isokratesa, greckiego mówcy sprzed naszej ery: „Jakie wychowanie młodzieży, taki los państwa”. Rzecz w tym, czy istotnie ciągle jeszcze chodzi o państwo, które jest rzeczpospolitą, gdyby pamiętać o elementarnych znaczeniach słów. I to jest pytanie, które problemy szkoły stawiać powinno w centrum publicznej uwagi.

Świadomość zależności między edukacją w teraźniejszości i przyszłością, za którą odpowiedzialność przejmą dziś edukowane pokolenia, w różnych wymiarach potwierdzana bywa wprawdzie w przestrzeni publicznej przez stałe powtarzanie w takim lub innym brzmieniu przywoływanego wyżej hasła. Przywołania te mają jednak charakter co najwyżej ornamentacyjny, retoryczny, podczas gdy podskórnie ciała nabiera ideologiczny podtekst. Jego moc potęguje się i wypełnia wizją rzeczywistych konsekwencji wobec następującego ciągu znaczących epitetów, które opisują naszą ogólnokształcącą szkołę: powszechna, publiczna, masowa, obowiązkowa. Trudno ująć całość przed indoktrynacją wobec zależności opisanego systemu edukacyjnego od polityków z ich doraźnymi interesami oraz od biurokratów z ich wyobraźnią spletaną tabelami i sprawozdaniami, gdy z centralnego nakazu serwowany jest detaliczny opis szkolnych obligacji do masowego wykonywania. Reakcją na bezsens może być wprawdzie hipokryzja, ale nie wydaje się, by zachęty do dwójmyślenia, opisywanego w swoim czasie przez George’a Orwella, były istotnie dobrym wyjściem.

Zapowiadana zmiana zakłada *de facto* w kompletnie odmiennej sytuacji cywilizacyjno-kulturowej powrót do formuły szkoły sprzed roku 1989, więc sprzed transformacji politycznej. Z tą tylko różnicą, że w stare ramy wpisana ma być teraz inna wprawdzie, ale przecież znów jedynie słuszna,

---

<sup>1</sup> Radość z wyników badań PISA jest w zasadzie radością z faktów dostępnych obserwacji bez żadnych badań. Takich mianowicie, że dzieci z domów o lepszym zapleczu intelektualnym i materialnym wypadają podczas testów lepiej. Zob. P. Kasprzak, *Co się da sprawdzić w ewaluacji?*, w: *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Warszawa–Kraków 2014; tenże, *Cud nad Wisłą. Raport Fundacji OFF o polskich wynikach w badaniach PISA*, Warszawa 2014 [<https://osswiata.pl/program/kasprzak/pliki/pdf/raportPISA13.pdf>].

odgórnie i centralnie narzucona ideologia. Kto by w tej sytuacji jako osłonę dla ideologicznej niewinności widział możliwość nieograniczonego dostępu do Internetu, niech rozważy skutki wynikające choćby ze zderzenia świata nakazu ze światem dowolności, przy braku kategorii i narzędzi rozróżniania faktów i opinii oraz wartościowania informacji, a także doświadczeń w krytycznym, samodzielnym myśleniu<sup>2</sup>. Kto by natomiast chciał przypomnieć, że istnieje cały szereg doskonałych szkół prywatnych czy społecznych ze świetnymi nauczycielami i programami, oraz pojedynczych, równie dobrych szkół państwowych, niech myśli równocześnie o tym, kogo stać na ominięcie systemu masowej edukacji publicznej oraz czy ktokolwiek i w jakiej sytuacji może uniknąć państwowych egzaminów.

Warto chyba w takim razie przypomnieć, że istota szkoły, jaką znamy i której pojęcie dziedziczymy, pracowicie je powielając, była „produktem” oświecenia i wiązała się między innymi z pruskim pomysłem wyposażania obywateli w instrumentalną gotowość do wypełniania ich podstawowych obowiązków. Polska tradycja początek nowożytnej szkoły wiąże natomiast z działalnością Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła taka, niezależnie od uzyskiwanych rezultatów i powodzenia bądź niepowodzenia przeprowadzanych reform, miała na celu m.in. wspieranie czy reprodukcję kultury pozaszkolnej jako jej swego rodzaju ekspozycja. To oznaczało oczywiście, że była też ekspozyturą ideologii reprezentatywnej dla tych, którzy nią zawiadywali. Miała służyć elementarnemu wprowadzaniu w kulturę, osadzeniu w niej, więc kształcić sprzymierzeńców otaczającej kultury. Nieoświeconych miała wprowadzać do „świątyni” kultury lub w innych czasach zdobywać popleczników ideologii, jak na przykład w komunizmie. Miała powtarzać i utrzymywać mechanizmy oraz gesty charakterystyczne dla kulturowego kontekstu pozaszkolnego. Ocena tego rodzaju intencji to już kwestia innego planu. Nie tylko czas komunizmu wartościowany bywa przy tym jako opresyjny, oświecenia także takie oceny dotyczą. W każdym razie szkoła podskórnie konserwuje te stare idee, nawyki i mechanizmy, nawet wobec obejmujących ją rozmaitych reform. Tak bowiem działają struktury długiego trwania<sup>3</sup>. Dziś, w masie, więc abstrahując od wspomnianych już przykładów mądrych, dobrze wykształconych nauczycieli i sukcesów pojedynczych szkół, abstrahując też od reform przeprowadzonych po roku 1989, omawiana zasada czyni ze szkoły mentalny skansen. To zaś najpilniejszą kwestią ze względu na celowo organizowany system edukacji czyni potrzebę namysłu nad sposobem kształtowania relacji między kulturą jako kontekstem i szkołą. Gwałtowny rozwój technologii i jego konsekwencje dotyczą bowiem zarówno pracy ludzkiego mózgu – który zmienia się na skutek używania przez człowieka nowych narzędzi – jak i zmiany paradygmatu kulturowego. Trzeba wobec tego pytać o kwestię zasadniczą: czy szkoła ma, jak w przeszłości, dalej reprezentować

---

<sup>2</sup> Pisałam o tym obszernie w książce *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

<sup>3</sup> Zob. F. Braudel, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Warszawa 1999.

otaczającą kulturę, czy też proponować jakieś formy oporu wobec niej, co z wszelką pewnością łatwe i proste nie jest, bo wymaga rozwiązań, które byłyby w stanie konkurować z uwodzicielskim blichtrzem pozaszkolnej kultury, skoncentrowanej przecież w największym stopniu na propagowaniu konsumpcjonizmu. Aktualne próby „jednania” tego, co szkolne i pozaszkolne, polegają głównie na korzystaniu w szkole z nowych narzędzi tak, jakby one nie miały większego wpływu na mentalny wymiar edukacji, jakby narzędzia te były całkiem niewinne. W swoim czasie Richard P. Feynman nazywał tego rodzaju działania „kultem cargo”: mimo wypełniania wszelkich koniecznych procedur skutki działania są dalekie od spodziewanych<sup>4</sup>. Problem tych relacji nabiera dodatkowego i szczególnego nacechowania wobec powszechnego „znawstwa” problemów szkoły. Mało kto przecież w naszej przestrzeni publicznej nie wygłasza bez żadnych wahań i oporów najzupełniej niewzruszonych prawd na ten temat. Prawo do autorytatywnego wypowiedzenia się o edukacji rości sobie w zasadzie każdy i myślenie o szkole okazuje się prędzej czy później w ramach ekspresji tych przeświadczeń potocznych podporządkowane dwom opcjom. Jedna lansuje model swoistego zakładu wychowawczego, w którym obowiązywać powinny wojskowy dryl i musztra nastawione na wpajanie tego, co trzeba – gdy co trzeba, wiadomo każdemu i z wszelką pewnością od zawsze. Drugiej odpowiada model przechowalni dla osobników, którymi, jak prześmiewczo charakteryzował taką sytuację w jednej ze swych powieści John Updike, „rodzice już, a przemysł jeszcze nie może się zająć”. Niedawno pisał u nas o takim modelu Jan Hartman, że jego istnienie usprawiedliwia głównie troska o to, „by dzieci nie szwendały się po ulicach, gdy rodzice pracują”. Wyprowadzał z tego wniosek, że szkoły pomyślane jako masowa zreformować się po prostu nie da, co wywołało żywe reakcje dostępne na każde kliknięcie<sup>5</sup>.

Warto jednak zauważyć może, że realną szansę na sensowne rozwiązanie tej kwestii w cyklu naszych permanentnych reform – kto wie, czy nie jedyną w swoim rodzaju – dawał czas bezpośrednio po roku 1989. Wtedy istniały warunki, by skutecznie wypracować i zaproponować model edukacji, który łączyłby rozwiązania klasyczne, rozumiane jako respektowanie tego, co trwa w czasie, z takimi, które odpowiadałyby aktualnemu kontekstowi cywilizacyjno-kulturowemu. Takie podejście oznaczałoby możliwość utrzymania ładotwórczej<sup>6</sup> roli szkoły, co jest zasadniczo ważne, bo człowiek potrze-

<sup>4</sup> R. P. Feynman, *Pan raczy żartować, panie Feynman. Przypadki ciekawego człowieka*, przeł. T. Bieroń, Kraków 2007, s. 341. Analizę przykładów stosowania „kultu cargo” w odniesieniu do narzędzi cyfrowych w polskiej szkole zob. w książce: P. Kasprzak, Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016, s. 62–68. Na temat domniemanej niewinności współczesnych mediów zob. P. Pomerantsev, *Jądro dziwności. Nowa Rosja*, przeł. I. Noszczyk, Wołowiec 2015. Obrazy bezwzględного podporządkowania życia sposobom działania umożliwianym przez nowe media, a także opis skutków takiego modelu aktywności zob. w powieści: M. Olszewski, *#Upał*, Kraków 2017.

<sup>5</sup> J. Hartman, *Umarła klasa*, „Magazyn Świąteczny Gazety Wyborczej” z 11.05.2013.

<sup>6</sup> Samo objaśnienie pojęcia „ładotwórczej” funkcji szkoły i analizę związanych z tym ambiwalencji zob. w: Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.

buje wolności, ale i bezpieczeństwa<sup>7</sup>, bez odstawiania od tego, co oferuje współczesność. Idea taka była realizowalna na fali zmęczenia minionym, entuzjazmu dla zmiany i oddolnej, nauczycielskiej woli uczenia się, wynikającej z wiary w potrzebę i indywidualnie wyzwalającą sensowność zmian. Historia wielkich reform szkolnych każe zwrócić uwagę na fakt, że zwykle ulegały one zwyrodnieniu z takiego właśnie powodu, że były opracowane i zarządzane odgórnie, „przynieszone w teczce”, a nauczyciele-wykonawcy nie byli do nich ani przekonani, ani przygotowani. Do zmian po 1989 roku byli natomiast w większości i przekonani, i gotowi podjąć trud przygotowania się do nowego oraz porzucenia uprawianych dotąd starych praktyk. Ta szansa została zmarnowana. Głównie dlatego, że nie przewartościowano na serio pytań o to, po co i czego uczyć w zakresie różnych przedmiotów w szkole ogólnokształcącej, przyjmując to za oczywistość i koncentrując uwagę na modyfikacjach strukturalnych oraz na wąsko pojmowanej metodyce związanej z pytaniem „jak uczyć”, a następnie oddano wszystko w „ręce rynku”. Potem włączyły się jeszcze sprawne ręce biurokratów. W tej kwestii, jak poucza potoczna frazeologia, wiele „za uszami mają” też wyższe uczelnie, które mimo kulturowej zmiany, przygotowywały nauczycieli raczej według dawnych wyobrażeń o potrzebach zawodowego kształcenia.

Podziały strukturalne są, jak widać gołym okiem, działaniem wyrazistym i dlatego wybieranym w procesach modyfikacji systemu edukacyjnego ze względu na interesy polityków. W istocie, nawet jeśli są konieczne, na przykład w omawianej sferze ze względu na dostępność, wyposażenie czy sposoby wyposażenia szkół, a nawet ze względów uzasadnionych psychologicznie, należą do instrumentów czasowej dezorganizacji szkoły i z rzeczywistą jakością kształcenia mają niewiele wspólnego, a już na pewno nie jako bezpośrednie następstwa zmian. Ich oswojenie długo trwa. Tak jest na przykład z formułą dzisiejszych gimnazjów. Ich nijakość jako typu szkoły ciążyła długo. Teraz, gdy została na ogół przewyżczona i gdy ich sensowność jako typu szkoły jest akceptowana, nowi reformatorzy – uwięzieni w pamięci o swoich dawnych doświadczeniach szkolnych i z powołaniem na sytuacje incydentalne – głosują za ponownym rozpętywaniem chaosu. Zmiany strukturalne nie są, podkreślmy, całkiem bez znaczenia, trzeba jednak myśleć raczej nie tyle o podziałach, ile o procesualności i ciągłości edukacji w odniesieniu do dzieci, którym się ją oferuje jako obowiązek i której się je przez wiele lat poddaje (czas trwania obowiązkowej edukacji nie zmienia się po reformie strukturalnej).

Na podstawie dotychczasowego wywodu należałoby sobie uzmysłowić wyraźnie fakt, że obowiązkowa nauka szkolna oznacza taką lub inną formację<sup>8</sup>. Do pytań pierwszych należą wobec tego pytania o imponderabilia:

<sup>7</sup> Zob. L. Kołakowski, *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej*, przeł. J. Turowicz, „Znak” 1993, nr 10, s. 18.

<sup>8</sup> Na temat koniecznego porządku myślenia i działań dotyczących tworzenia odpowiedzialnego modelu powszechnej edukacji ogólnokształcącej oraz odpowiadającej mu metodyki

„jakim prawem w ogóle”, „po co” i przez kogo działania z tego zakresu mają być określone.

Odpowiedzi odsyłają do filozoficznych koncepcji człowieka wybieranych jako grunt dla akceptowanej filozofii kształcenia i adekwatnie do niej konstruowanego modelu edukacji. Kolejne pytanie brzmi: „czego uczyć” i „dlaczego akurat tego”. Te pytania dotyczą wyboru materii, która ma odpowiadać przede wszystkim potrzebom, ale też wizji człowieka w ramach określonej filozofii kształcenia. Dalszą kwestią są pytania typu: „kogo, kiedy, w jakim porządku, według jakiej hierarchii i w zależności od czego uczyć”. To są pytania o realizację, o reguły wypełniania programów. Z programów wynikają plany zajęć i dopiero na tym etapie można podejmować konkretne decyzje co do tematów i tekstów. Pytanie o „jak uczyć” lub lepiej: „jakie warunki sprzyjają rzeczywistemu uczeniu się”, jest zasadne dopiero na końcu takiego ciągu.

Nie chodzi więc głównie o to, jak ku zadowoleniu władz nadrzędnych i szkolnej administracji wyróżniać kolejne etapy edukacyjne. Chodzi raczej o cały ciąg pytań i wyborów dokonywanych w nienaruszalnym porządku, z bezwzględną dbałością o wewnętrzną spójność i adekwatność tych wyborów. Bez tego namysł nad celowo organizowaną edukacją łatwo wyradza się w pozorowanie jej sensów. Obserwacja kolejnych posunięć reformatorskich upewnia jednak, że spójność między wyliczonymi tu zależnościami w zasadzie w ogóle się dla reformatorów nie liczy. Poza dyskusją, jako oczywistość, pozostaje zwykle materia, która ma być przedmiotem szkolnego poznania. Nowoczesności upatruje się natomiast w wąsko pojmowanej metodyce, więc w pytaniach, „jak” organizować poszczególne zajęcia.

Zasadnicze nieporozumienie dotyczy przy tym synonimicznego niedłwie utożsamienia pojęcia tzw. programu nauczania w jedynie słusznej wersji z tzw. podstawą programową. Treść i zakres oraz zastosowanie tych nazw przy opisywaniu edukacji szkolnej ma u nas swoją historię<sup>9</sup>. Na jej przypomnienie nie ma tu miejsca. Wystarczy powiedzieć, że nie można opracować podstawy programowej naprędce, na jedną tylko klasę (pierwszą, czwartą, siódmą). Taki pomysł graniczy z kabaretową groteską. Przede wszystkim jednak wskazuje na absurdalne zrównanie pojęcia podstawy programowej z programem o ścisłej kompozycji<sup>10</sup> z czasów PRL, więc takim, który ma służyć nade wszystko kontrolowaniu nauczycielskiej prawomyślności wobec odgórnych nakazów. Jeśli natomiast respektować wskazywany wyżej ciąg pojęć i zależności między nimi, trzeba powiedzieć,

---

pracy szkolnej szerzej zob. w mej książce: *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.

<sup>9</sup> Zob. P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym*, Kraków 2013, s. 77–86. Z. A. Kłakówna, *Po pierwsze, kulturowa edukacja humanistyczna!*, w: *Priorytety edukacji Polaków w XXI wieku*, Gdańsk 2009, s. 11–19. Zob. też materiały publikowane w „*Polonistyce*” 1992, nr 9.

<sup>10</sup> Charakterystykę programu tego typu zob. w: B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.

że podstawa programowa oznacza edukacyjną konstytucję, która określa zasadnicze wyznaczniki przyjmowanej filozofii kształcenia i odpowiadającego jej modelu edukacji. Ten zaś wynikać ma właśnie z akceptowanej filozoficznej koncepcji człowieka, umożliwiać podejście procesualne oraz ciągłość edukacji w ramach opracowanego modelu.

Powtórzmy: podstawa programowa może mieć wyłącznie ogólny charakter. Z niej mają wynikać konkretne programy. Z konkretnych programów natomiast konkretne plany pracy. Te ostatnie powinny być tworzone „na miejscu”, dla jednoznacznie określonej grupy dzieci, w zależności od diagnozy konkretnej sytuacji edukacyjnej, w zależności od różnych wymiarów kontekstu, w ramach którego konkretne zajęcia się odbywają – socjologicznego, psychologicznego czy metodycznego. Z tego widać, że aktualna, obowiązująca jeszcze podstawa programowa w istocie podstawą nie jest, że stanowi raczej wyliczenie materii, która odpowiada standardom egzaminacyjnym<sup>11</sup>.

Podstawa programowa, inaczej jeszcze mówiąc, opisuje model edukacji jako sferę bezwzględnych obligacji i gwarancji. Wskazuje konieczności i przestrzenie nauczycielskiej wolności. Bezwzględne obligacje oznaczają równocześnie to wszystko, czego w ramach danej koncepcji robić nie wolno. Jeśli działamy na przykład w ramach koncepcji respektującej ludzką podmiotowość, odpowiadające jej rozwiązania wykluczają bezkrytyczną repetycję cudzych poglądów, wymagają natomiast tworzenia warunków do samodzielnej konceptualizacji świata i jego problemów. Sfera nauczycielskiej wolności oznacza z kolei, że to konkretni nauczyciele dla konkretnych uczniów wypełniają konkretnymi ogólnie zarysowany model kształcenia, bo dopiero na poziomie planu zajęć może się okazać, co i dlaczego jest realizowalne, a co nie. Takich rzeczy z warszawskiej perspektywy nie może rozstrzygać ani minister, ani nawet jego uczeni doradcy. Z odległego punktu widzenia można proponować tylko, zgodnie z zasadą pogłębłości, dobrze uzasadniane rozwiązania przykładowe.

Zdaje się, że mało kto u nas rozumie te zależności, a już na pewno nie minister Anna Zalewska ani ci, którzy chcą odgórnie wyznaczać obligatoryjną dla wszystkich materię poznania i najlepiej w porządku rozmaitych dyscyplin naukowych, których odbiciem mają być przedmioty nauki szkolnej. Centralne wyznaczanie tego samego materiału dla wszystkich musi się skończyć na pozorowaniu sensu edukacji. W XXI wieku, w odwołaniu do coraz to nowszych badań nad ludzkim mózgiem<sup>12</sup>, tyle przynajmniej powinniśmy już wiedzieć o warunkach sprzyjających uczeniu się.

<sup>11</sup> Pisałam o tych sprawach np. w tekście *Wielki skok Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*, w: *Jakość i jakość*, Kraków 2014, s. 101–107.

<sup>12</sup> Zob. m.in.: M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008; S.-J. Blakemore i U. Frith, *Jak uczy się mózg*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2008; J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2010; G. Smail i G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przeł. S. Borg, Poznań 2011; N. Carr, *Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013.

Powinniśmy też rozumieć, skoro mamy za sobą dwudziestowieczne totalitaryzmy, że dobrze zaprojektowana szkoła, nastawiona na ćwiczenia w samodzielnym myśleniu krytycznym oraz na dbałość o ćwiczenie narzędzi i woli porozumiewania się, zabiegać powinna raczej o ogólne kształcenie humanistyczne niż o edukację specjalistyczną, niezależnie od naszych tęsknot za widocznym udziałem w tworzeniu nowych technologii i współpracą z przemysłem. Pomysły, by od kołyski kształcić branżowych specjalistów, to utopia, a spłaszczanie edukacji jest niebezpieczne.

W tym kontekście pojawia się problem porównywalności rezultatów edukacji, więc też egzaminów. Powiedzmy wobec tego tak: porównywalność jest niepodważalną koniecznością. Wiąże się z możliwością nadążania za światowymi tendencjami globalizacyjnymi, ale rozpoczynanie reformy od wyznaczania standardów egzaminacyjnych lekceważy całą opisywaną wyżej procedurę tworzenia koncepcji i modelu edukacji. Ustalanie „na wejściu” tego, jakiej detalicznie wiedzy i umiejętności należy oczekiwać w rezultacie edukacji szkolnej, nie jest tym samym, co określanie, „po co” w ogóle edukację organizować. Bez przemyślenia całego opisanego wyżej rozumowania egzaminy odpowiadają z reguły przeświadczeniom aktywizującym taki repertuar z tego zakresu, który zawsze był przedmiotem edukacji szkolnej. Zmienia się co najwyżej forma zadań, przy czym to, co naprawdę ważne, pozostaje poza oglądem. Egzaminy powinny odpowiadać modelowi edukacji opisanemu w podstawie programowej. Modelowi – nie detalicznym wyliczeniom zagadnień.

Egzaminów dotyczy też przekonanie, że nie można pytać o coś, czego szkoła nie miała w obowiązku uczyć, czyli że materiał, jak na przykład lista lektur, siłą rzeczy musi być dla wszystkich odgórnie wyznaczony i obowiązkowy. Wystarczy jednak pomyśleć, że sprawdzać trzeba raczej umiejętności, by nagle się okazało, że odmienność poznawanego materiału nie ma decydującego znaczenia, że ważniejsze jest tworzenie warunków głębokiego przetwarzania podejmowanych treści oraz że decydująca jest waga podejmowanej problematyki. To ważne problemy „wywołują do odpowiedzi” naprawdę ważne teksty. Głębokie przetwarzanie jest przy tym w procesach uczenia się – zdaniem współczesnych badaczy mózgu – nieodzowne<sup>13</sup>. W *Rodzinnej Europie* Czesława Miłosza uważny czytelnik znajdzie fragmenty dotyczące charakterystyki sposobów działania szkolnych nauczycieli poety, w tym łacinnika, Adolfa Rożka, i jego lekcji tłumaczenia *Metamorfoz* Owidiusza. Komentarz Miłosza w znamienny sposób uwypukla to, co ma znaczenie ogólniejsze niż tylko podejścia ważne, jakby się mogło zdawać, dla profesji poety, przy nauce łaciny, w odległym czasie i kontekście. Czytamy oto:

Często na jedną [...] linijkę zużywalimy całą godzinę i na rok szkolny nie przypadało więcej niż kilka stron wierszy. Jednakże dzisiaj, porównując, widzę zupełną niewspółmierność pomiędzy wpływem, jaki na mnie wywarły te ćwiczenia, i szczupłością używanego

---

<sup>13</sup> Zob. P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*.



do nich materiału. Chociaż wtedy tego nie podejrzewałem, czas im poświęcony ważyć miał więcej niż całe dnie magazynowania bezużytecznej później wiedzy z różnych dziedzin. [...] Najważniejsza jest raz nabyta umiejętność skupienia uwagi nie tylko na znaczeniu, ale na sztuce powiązań, pewność, że to, co się mówi, zmienia się w zależności od tego, jak się mówi<sup>14</sup>.

Nie chodzi o to, żeby do uczniowskich głów nałożyć dużo obojętnych dla nich wiadomości. Dziś badacze mózgu potwierdzają raczej słuszność metodyki Miłoszowego profesora, podkreślając, że od ilości ważniejsze jest tworzenie warunków do podkreślanej wyżej głębi przetwarzania poznawanego i niekoniecznie musi to dotyczyć tłumaczeń z Owidiusza.

Nieporozumienia kardynalne dotyczą następnie pojęcia o szkole jako przestrzeni kulturowej transmisji równoznacznej z przekazywaniem wiedzy i tradycji pewnej, bez refleksji o tym, że żaden przekaz w nienaruszalnym kształcie nie zachodzi, jeśli nie chce się poprzestawać na drylu i odpytywaniu z regulek. Wydaje się, że aktualni reformatorzy mają z tym dość poważny problem. Postfiguratywny model transmisji kulturowej, który nie dopuszcza żadnych zmian i chce budować poczucie niezmiennego ciągłości, jak nie przymierzając w *Konopielce* Edwarda Redlińskiego, jest jednak aktualnie, zwłaszcza wobec charakteru i tempa zmian cywilizacyjno-kulturowych, nie do utrzymania w żadnym stopniu<sup>15</sup>. Trzeba przy tym pamiętać, że to, co określane bywa jako kanon szkolny, nie pokrywa się z kanonem kulturowym<sup>16</sup>. Ten ostatni wiąże się z pojęciem kulturowej pamięci, podczas gdy tzw. kanon szkolny, w sytuacji gdy formułowany jest centralnie i odgórnie, jak u nas, odpowiada wiedzy i pojęciom określonej grupy polityków. Dziś próbują oni dokonać przemeblowań w obrębie pamięci zbiorowej i kulturowej oraz narzucić swoją wizję szkole. Postulat oderwania szkoły od bezpośrednich działań polityków wydaje się w takim razie pierwszoplanowy. Chciałoby się napisać wręcz: nowa Komisja Edukacji Narodowej potrzebna od zaraz! I dodać: „Politycy! Ręce precz od edukacji!”.

Do spektakularnych i wyrazistych modyfikacji proponowanych w kontekście opisywanych wyżej zmian systemowych z reguły należała również w swoim czasie wąsko pojmowana metodyka, która wyzwalać miała od nudy, bierności uczniów i schematów nauczycielskiego postępowania. Sprowadzała się najczęściej do stosowania tzw. metod aktywizujących, które w pakiecie oferują karnawał radosnych aktywności bez nadawania im jednak głębszego sensu<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> C. Miłosz, *Rodzinną Europą*, Kraków 2001, s. 88–89.

<sup>15</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 2000.

<sup>16</sup> Ch. Delsol, *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, rozdz. 4, przeł. M. Kowalska, Kraków 2011.

<sup>17</sup> J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014. W tym zestawieniu zob. listę „metod aktywizujących” w pracy: Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Warszawa 2016, s. 149.

Może warto więc zauważyć, że nie każde działanie ma od razu istotnie postać metody wyraziście odróżnialnej od innych aktywności przy każdym zastosowaniu. I nie ma też metod dobrych na wszystko. Sposób poznawania musi brać pod uwagę rodzaj poznawanej materii. Z tym na ogół wcale się nie liczone. Poza wszystkim zaś ów karnawał aktywności pochodził głównie z importu. Towary importowane nie są złem. Rzecz w tym, że jako metodyczne wynalazki miały one całkiem świeżą proveniencję. Należały mianowicie z jednej strony do sposobów doraźnego reagowania na obserwowalną w zachodnim świecie destrukcję szkoły w zderzeniu z techniczno-cywilizacyjną ofertą kultury pozaszkolnej, a z drugiej strony odpowiadały tendencjom globalizacyjnym. Zrodziła je sytuacja, która nie dawała takiej szansy jak warunki wynikające z doświadczanego u nas przejścia od totalizującej opresji do wolności. W amoku naśladownictwa i odrzucania schematów zlekceważyliśmy jednak formy, które w edukacji służą krytycznemu myśleniu i samodzielnemu osądowi, nie korzystając z możliwości przewartościowania materii oferowanej w szkole jako przedmiot poznania i traktując te sfery jako przestrzeń oczywistą, bezdyskusyjną. Zależności te jednoznacznie komentuje Karol Modzelewski:

Reguły, którym podporządkowana jest dziś polska edukacja i polska nauka, są produktem reform przeprowadzonych na zasadzie prostego naśladownictwa. Ale to, co obserwujemy na Zachodzie, nie zwalnia od pytania, skąd się te reguły wzięły na Zachodzie – a pojawiły się tam niewiele wcześniej niż u nas<sup>18</sup>.

Powiedzmy wyraźnie. Metodyka oznacza jedną z praktyk ludzkiego działania<sup>19</sup>. Rozpatrzmy to w odniesieniu do pracy zawodowego nauczyciela języka polskiego na różnych etapach kształcenia, od klasy czwartej poczynając, a na maturalnej kończąc, w – powtórzymy – powszechnej, masowej, ogólnokształcącej szkole publicznej i niezależnie od strukturalnych podziałów. Powinno być jasne, że metodyka w tym kontekście nie równa się zestawowi stosowanych metod, jak również, że w literaturze na temat edukacji metodykę charakteryzuje się zwykle dopiero jako trzecie ogniwo ciągu, na który składają się w zależnej kolejności najpierw pedagogika, a potem jako jej ważna „szuflada” – dydaktyka ogólna i w końcu „szufladki” sygnowane hasłami tzw. dydaktyk szczegółowych. Metodyka „języka polskiego” w wąskim ujęciu jest synonimem jednej z takich szufladek. Tak naprawdę jednak nie ma przecież synonimów bezwzględnych – każda nazwa wnosi inne nieco odcienie znaczeń omawianego problemu czy stanu rzeczy. Przymiotnik osłabia poza tym znaczenie rzeczownika, jak zwykł mawiać kiedyś Jan Parandowski, gdy go pytano, dlaczego nie dodaje epitetu „ludowa” do nazwy Polski. W tym przypadku synonimy zdają się odróżniać to, co ma

---

<sup>18</sup> K. Modzelewski, *Humanistyczna edukacja i badania w procesie reform*, w: *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Kraków 2014, s. 215.

<sup>19</sup> W tej partii tekstu korzystam z refleksji sformułowanej na użytek książki: *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty...*, s. 18 i dalsze.

charakter teoretyczny, od ściśle praktycznego. Nie w sposób oczywisty jednakże, a właściwie dość wykrętny.

Tu proponowane rozumienie metodyki, choć dotyczy głównie języka polskiego, zawiera też „w jednym” odniesienia do wszystkich trzech wyliczonych uprzednio dziedzin pedagogicznego ciągu, a nawet więcej. Koncentracja „w jednym” paru opcji rozbitych na osobne dziedziny wyraźniej bowiem ujawnia fakt koniecznej współzależności między tym, co postulowane i teoretyczne, oraz tym, co stanowi praktyczną wykładnię teorii. Inaczej mówiąc, chodzi o mechanizm konsekwentnego przekładu konkretnych koncepcji teoretycznych na konkretne rozwiązania praktyczne. Bo to one, te konkretne rozwiązania, okazują się zwykle decydujące dla sensu wymienianych dziedzin wiedzy jako reprezentatywnych dla nauk stosowanych. W przeciwnym razie trzeba by rozmaite teorie uważać za interesujące wprawdzie, ale jednak albo wyłącznie intelektualne gry o punkty i tytuły naukowe, które czasem pointowane są sarkazmem wobec nieudolnych praktyków z dołu edukacyjnej drabiny, albo po prostu za dokumentację różnych wymiarów intelektualnych ćwiczeń w ramach pedagogicznej myśli postulatywnej. Wyłącznie praktyczne ujęcia natomiast grzeszą zwykle nadmierną przygodnością i powierzchownością.

Podkreślane wyżej nieodzowne zależności zwykle się rozmywają, gdy przekłady tego rodzaju pozostają tylko sugestiami i jeśli najpierw trzeba dokonywać rozpoznań, zwłaszcza w perspektywie zawodowych egzaminów, z całego spektrum zainteresowań pedagogiki i dydaktyki ogólnej w historycznych ujęciach. Te bowiem obfitują, co oczywiste, w różnorodność teorii i koncepcji, gdy tymczasem, jak przenikliwie zauważał kiedyś Karol Irzykowski: „Życie, płynne życie, na każdym kroku rozsądza konwencje słów i wskazuje ich nierównoległość”<sup>20</sup>. Końcowe ogniwo pozostawiane jest wtedy na ogół właśnie praktykom, a praktykę wycenia się w uniwersyteckich przeświadczeniach codziennych znacznie niżej od naukowych teorii. Praktyka bywa nawet, prawdę mówiąc, jako przedmiot opracowań studyjnych, które szukałyby spójności między koncepcjami teoretycznymi i ich praktyczną wykładnią, wstydliva i naznaczana gorszością. Praktykę pojmuje się na ogół jako zanurzenie w żywiole szkolnym, który niekoniecznie pozostaje w jakimkolwiek związku i zależności z poddawaną egzaminom znajomością teorii. W naukach stosowanych to jednak praktyka decyduje o znaczeniu koncepcji. Poważnie zaś traktowana koncepcja nie powstaje na pniu i z niczego. Sposób i jakość przekładu teorii na projekty rozwiązań praktycznych nie są natomiast identyczne z ich konkretnymi wykonaniami. Wykonania realizowane są wśród ludzi i poprzez ludzi, z których każdy jest indywidualnością i rozmaicie przetwarza zarówno teoretyczne, jak i odpowiadające im praktyczne sugestie, nie mówiąc o tym, że w coraz to innych zespołach uczniów.

---

<sup>20</sup> K. Irzykowski, *Pałuba*, Kraków 1976, s. 436–437.

Poza pedagogiką i dydaktyką ogólną jest zresztą także, a nawet przede wszystkim, filozofia człowieka. Jest psychologia, socjologiczny oraz cywilizacyjno-kulturowy i polityczny kontekst, które również stanowią grunt przy projektowaniu edukacyjnych rozwiązań praktycznych, a potem decydują o ich różnych wykonaniach. W każdym razie, spośród wielu oferowanych przez wymienione dziedziny ujęć trzeba jakieś wybrać, wybór uzasadnić i uzgodnić z pozostałymi decyzjami przy projektowaniu praktyki działania.

Pozostaje wreszcie jeszcze jedna kwestia. Kwestia pozornej oczywistości materii, która ma stanowić konkretny przedmiot edukacji i która w zapleczu również ma rozmaite teorie i podejścia do wyboru. W naszym przypadku literaturoznawcze, językoznawcze, kulturoznawcze, medioznawcze czy antropologiczne, co naturalnie wymaga działań respektujących specyfikę tej materii i wybieranych teoretycznych podstaw jej ujmowania. Takie wyliczenie ukazuje w końcu, co i jak wiele w istocie składa się lub powinno się składać na metodykę jako praktykę odpowiedzialnego i konsekwentnego działania w danej dziedzinie z uwzględnieniem jej specyfiki.

Metodyka stanowi praktykę działania na pograniczach i z odwołaniem do różnych dziedzin. Wymaga łączenia wiedzy z wielu dziedzin. Z tego wynikają, bywa, nieporozumienia i uzurpacje, na przykład terminologiczne. Na dodatek wszystko to wpisane jest oczywiście w szerszy kontekst szkoły i zależne od określonego jej pojmowania.

W tym miejscu znamieną może się wydać przytaczana przez Georga Steinera jadowita uwaga Goethego, który akademików nie znośli, co widoczne jest bez dwóch zdań w jego *Fauście*, i twierdził podobno, że: „Kto potrafi – czyni. Kto nie potrafi – uczy”. Steiner dodaje współczesną nam, jeszcze bardziej złośliwą kontynuację formuły Goethego: „Kto nie potrafi uczyć, wyklada na kursach dydaktyki”<sup>21</sup>. Obserwacja świata sugeruje, że to może być prawda. Takie formuły nie biorą się z powietrza. Zdziwiał natomiast najzupełniej eksterytorialna powszechność obserwacji, które dają asumpt do tego rodzaju formuł i złośliwości.

Proponowane tu rozumienie metodyki zakłada jednak, że obejmuje ona „do pewnych granic, do pewnych rozsądnych granic”, mówiąc językiem Herberta, także w ten sposób określane „trzy w jednym”. Metodykę na serio można uprawiać tylko wtedy, gdy się ma zarówno własne doświadczenie w „czynieniu”, jak i w uczeniu, więc gdy się samemu potrafi coś stworzyć oraz gdy się potrafi samemu o tym uczyć. Gdyby chodziło o przykłady, to warto zauważyć, że nasi znakomici twórcy reportaży świetnie też uczą adeptów swego zawodu w Polskiej Szkole Reportażu. Zależności są w tych relacjach wzajemnozwrótne. Kto nie potrafi samodzielnie czytać, analizować i interpretować tekstu literackiego, kto nie potrafi napisać po polsku dobrego tekstu, niech się nie bierze za uczenie polskiego, a tym bardziej za metodykę tego przedmiotu.

---

<sup>21</sup> G. Steiner, *Nauki Mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2007, s. 78.

Wyobrażanie sobie, że przekład teoretycznych koncepcji na adekwatną praktykę stanowi proste i całkiem nienaukowe zadanie dla praktyków, którzy działają na dole edukacyjnej drabiny, graniczy z naiwnością albo jest wyrazem myślenia utopijnego. I to abstrahując już nawet od takich rozpoznań, które płyną z głębokiej przeszłości, ale jakoś nigdy nie mogą się przebić, jak to Kwintyliana, który w dziele *Kształcenie mówcy* (II wiek n.e.) przekonywał, że najmłodszych powinni uczyć najlepiej wykształceni, najlepsi moralnie ludzie, bo to jest czas budowania fundamentów w pojmowaniu człowieczeństwa<sup>22</sup>. Typowe u nas wydaje się raczej lekceważenie zarówno wczesnoszkolnego okresu w edukacji, jak i przygotowania nauczycieli tego etapu. To z liceum, a czasem z gimnazjum związane są wyobrażenia o edukacji nieubliżającej na przykład zaangażowaniu uniwersyteckich filologów-specjalistów w potrzeby szkoły. W każdym razie pozostawanie przy ogólnych teoriach, które dotyczą wszystkiego, bez przekładania ich na praktykę i bez korygowania ich po konfrontacji z praktyką, wydaje się owoce raczej na pułapie odpowiadającym problemom podejmowanym przez Stephena Hawkinga.

Przedmiot zaś nieustannie przecież pulsuje rozmaitymi „zwrotami” punktów i perspektyw widzenia. Szkolny polonista, który wyobraża sobie, że istnieje nienaruszalny kanon ujmowania problemów swego przedmiotu i raz na zawsze wypracowane ujęcia materii z tego zakresu, powinien może mieć w pamięci małą listę „zwrotów”, które dostarczają stale nowych perspektyw i narzędzi do analizy dobrze „ucukrowanych”, zdawałoby się, problemów. Z marszu można by wymienić na przykład takie zwroty podejść, jak: językowy, piktoralny, afektywny, sensualny, przestrzenny, repetytywny, partycypacyjny, spekulatywny czy cyfrowy, nie wspominając już o tak zasadniczych zmianach, jak – aktualnie doświadczana na skutek rozwoju technologii cyfrowej – gwałtowana wymiana kulturowych paradygmatów czy przesuwanie granic dobrze oswojonych pojęć, jak nowożytność, modernizm wobec postmodernizmu<sup>23</sup>. Zestawmy tę refleksję z obligacjami wpisanymi w ministerialne rozporządzenie dotyczące standardów kształcenia nauczycieli<sup>24</sup>. Jako komentarz najlepiej nadaje się Tuwimowy wiersz o tym, jak świat widzą straszni mieszczanie – wszystko osobno, na rzeczywiste scalenie przywoływane rozporządzenie ministerialne w zasadzie czasu nie zostawia.

Aktualnie zapowiadana reforma szkolna, poza jednoznacznym nacechowaniem ideologicznym, zdaje się powielać błędy wszystkich dotych-

<sup>22</sup> M. F. Kwintylian, *Kształcenie mówcy*, przeł. M. Brożek, Warszawa 2002, s. 77.

<sup>23</sup> Wystarczy przestudiować w związku z tym choćby tylko wstępy Ryszarda Nycza do antologii: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997 czy *Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze*, red. R. Nycz, Kraków 1998.

<sup>24</sup> *Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa 6 lutego 2012. Pozycja 131.

czasowych całościowych prób reformowania szkoły, od działań Komisji Edukacji Narodowej poczynając<sup>25</sup>. Z analizy historii tych reform wynika zaś konieczność respektowania pewnej nienaruszalnej kolejności przygotowań, która za każdym razem była właśnie naruszana i w końcu powodowała fiasko początkowych zamiarów. Wolność oferowana nauczycielom „na wejściu”, wobec ich niepewności co do rzeczywistych założeń odgórnej reformy, rozmywała się bowiem w coraz liczniejszych dopowiedzeniach i scenariuszach aż do totalnego spętania, wyzucia z wolności i odpowiedzialności.

Reforma musi być zatem przygotowana merytorycznie według opisywanego wyżej porządku. Dopiero po wypracowaniu filozofii kształcenia i opisananiu modelu edukacji przychodzi czas konstruowania podręczników, które stanowić będą przykład adekwatnego przekładu założeń na rozwiązania praktyczne. Przykłady powinny zostać następnie sprawdzone w działaniu. I nie może tym rządzić wolny rynek. Nowe z definicji bywa trudniejsze, bo wymaga nakładu sił i czasu potrzebnego na zrozumienie i oswojenie proponowanych zmian. Rynek nie wybiera trudniejszego. Ponadto jeszcze, zanim nowe będzie mogło formalnie wejść do szkół, konieczne jest uzyskanie obywatelskiej akceptacji dla zmian, więc ich szeroka promocja i objaśnianie oraz – co zasadnicze – przygotowanie nauczycieli, którzy potrafią je przeprowadzić. Eksperymenty polityków na żywym organizmie szkoły są po prostu przestępstwem.

W dobrej szkole nie chodzi tylko o życzliwość wychowawców i incydentalne, „przyjazne dziecku” propozycje, podczas gdy nie dba się równocześnie o sensowność, intelektualną wagę i o reguły włączania poznawanego w system własnych uczniowskich konceptualizacji świata. Chodzi też o elementarną uczciwość merytoryczną. W przypadku nauczycieli ważna jest zatem rzetelna znajomość rzeczy i nadawana przedmiotowi perspektywa na poziomie respektującym wiek oraz aktualne intelektualne czy emocjonalne potrzeby i możliwości dzieci odpowiednio do realizowanej koncepcji. Nie wystarczy więc doradzać, kogo, jak i z jakich powodów w określony sposób uczyć. Nie ma sensu powielanie ujęć charakterystycznych dla rozmaitych naukowych dyscyplin. Trzeba w ramach wykonywania zawodu odkrywać, kto, czego potrzebuje, dlaczego akurat tego właśnie, jak i w jakim kontekście zechce się z pożytkiem uczyć. Trzeba umieć to robić. I myśleć przy tym, czy się nie zawłaszcza cudzej wolności i czy się kogoś nie krzywdzi.

## Bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.  
Blakemore S.-J. i Frith U., *Jak uczy się mózg*, przeł. R. Andruszko, Kraków 2008.  
Braudel F., *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Warszawa 1999.

---

<sup>25</sup> P. Kołodziej, *Przedwojenna „podstawa programowa”*, „Polonistyka” 2011, nr 10.

- Carr N., *Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013.
- Delsol Ch., *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, przeł. M. Kowalska, Kraków 2011.
- Feynman R. P., *Pan raczy żartować, panie Feynman. Przypadki ciekawego człowieka*, przeł. T. Bieroń, Kraków 2007.
- Hartman J., *Umarła klasa*, „Magazyn Świąteczny Gazety Wyborczej” z 11.05.2013.
- Kasprzak P., *Co się da sprawdzić w ewaluacji?*, w: *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Warszawa–Kraków 2014.
- Kasprzak P., *Cud nad Wisłą. Raport Fundacji OFF o polskich wynikach w badaniach PISA*, Warszawa 2014 [<https://osswiata.pl/program/kasprzak/pliki/pdf/raportPISA13.pdf>].
- Kasprzak P., Kłakówna Z. A., Kołodziej P., Regiewicz A., Waligóra J., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.
- Kłakówna Z. A., *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty. Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
- Kłakówna Z. A., *Jakoś i jakość*, Kraków 2014.
- Kłakówna Z. A., *Po pierwsze, kulturowa edukacja humanistyczna!*, w: *Priorytety edukacji Polaków w XXI wieku*, Gdańsk 2009, s. 11–19.
- Kłakówna Z. A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Kołąkowski L., *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej*, przeł. J. Turowicz, „Znak” 1993, nr 10.
- Kołodziej P., *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym*, Kraków 2013.
- Kołodziej P., *Przedwojenna podstawa programowa*, „Polonistyka” 2011, nr 10.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 2000.
- Modzelewski K., *Humanistyczna edukacja i badania w procesie reform*, w: *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Kraków 2014.
- Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze*, red. R. Nycz, Kraków 1998.
- Olszewski M., *#Upał*, Kraków 2017.
- Pomerantsev P., *Jądro dziwności. Nowa Rosja*, przeł. I. Noszczyk, Wołowiec 2015.
- Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997.
- Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, Warszawa 6 lutego 2012. Pozycja 131.
- Smail G. i Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przeł. S. Borg, Poznań 2011.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.
- Steiner G., *Nauki Mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2007.
- Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Warszawa 2016.
- Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków 2010.
- Waligóra J., *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.
- Zestaw materiałów dotyczących prac nad podstawą programową: „Polonistyka” 1992, nr 9.