

Edukacja polonistyczna w perspektywie najnowszych zmian

Publikowane w niniejszym dziale materiały to świadectwa zaniepokojenia polonistycznego środowiska dydaktycznego projektowanymi zmianami w edukacji.

Prezentowana dyskusja została zainicjowana przez organizatorów sympozjum „Edukacja polonistyczna – metamorfozy”, które odbyło się w Lublinie na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w dniach 26-27 września 2016 roku. Redakcja „Polonistyki. Innowacje” dziękuje z umożliwienie przedstawienia naszym PT. Czytelnikom obszernych fragmentów panelu. Jego pełna wersja ukaże się w księdze pokonferencyjnej.

List, który powstał jako efekt debaty na lubelskiej konferencji, podpisany przezuczonych z 15 polskich uniwersytetów, został wysłany do Ministerstwa Edukacji Narodowej 4 października 2016 roku. Jego adresatka – minister Anna Zalewska – nie odpowiedziała sygnatariuszom pisma.

Opublikowana na stronie MEN w dniu 30 listopada 2016 roku podstawa programowa do języka polskiego dla klas IV – VIII potwierdza – niestety – szereg obaw sformułowanych w przesłanym do MEN w październiku stanowisku badaczy zajmujących się analizą i projektowaniem edukacji szkolnej.

Choć w numerze zamieszczamy tylko uwagi poznańskich dydaktyków – „Polonistyka. Innowacje” powstaje na UAM – warto podkreślić: nasze spostrzeżenia są tożsame z opiniami sformułowanymi przez Komisję Edukacji Komitetu Nauk o Literaturze PAN oraz Zespół Dydaktyczny Rady Języka Polskiego i skierowanymi do resortu edukacji.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Profesor Małgorzata Karwatowska (UMCS):

Tematem panelu są zmiany, które – jak zapowiada minister Anna Zalewska – wchodzi już od 1.09.2017 roku. Chciałabym potraktować naszą dyskusję jako głos przeszłości, teraźniejszości i niepewnej jeszcze przyszłości. (...)

Szkoła, o czym wszyscy doskonale wiemy, jest reformowana od dawna. Przygotowuje przecież młodych Polaków do życia we współczesnym świecie, a więc powinna, musi wręcz być doskonała, ale czy kolejna, nowa reforma jest obecnie konieczna? Oddajmy głos Janowi Hartmanowi, który dowodzi:

Nie potrzebujemy reformy szkolnictwa – trwa ona permanentnie od zawsze, ku zadowoleniu edukacyjnych biurokratów wszystkich szczebli. Kochają reformowanie, wymądrzanie się i udawanie, że wszystko idzie jak najlepiej. Tym bardziej że sami formułują kryteria, wedle których oceniają własne osiągnięcia¹.

Wypowiedzi dotyczące kolejnych reform są oczywiście różne. Najczęściej jednak krytyczne, dowodzą nieskuteczności przeprowadzanych zmian:

Nie wiem, jaki odsetek absolwentów szkół średnich w Polsce umie napisać poprawnie kilka zdań po polsku. Wiem, że wśród studentów na pierwszych latach studiów jest nieco ponad 50 proc. Wśród tych, którzy nie umieją pisać, większość po prostu nie zna ortografii, gramatyki i interpunkcji, ale od biedy może się wysłowić. (...) Oprócz półanalfabetów mamy jednak wśród studentów analfabetów prawdziwych. Jest ich z pewnością nie mniej niż 10%. Osoby te zdolne są jedynie napisać ciąg kulfonów, nieukładających się w zdania, ze szcątkową strukturą gramatyczną, bez wielkich liter i kropek, bez podmiotów i orzeczeń, bez sensu. Są to absolwenci polskich liceów i techników, posiadacze matur starych bądź nowych – bez różnicy. (...)

Z jakichś powodów polskie szkoły nie tylko mało kogo czegoś nauczyły, przynajmniej w ostatnich dwóch dekadach. Gdy już bowiem mimo wszystko nauczyły, to najczęściej nauczyły źle².

(...) Czy rzeczywiście jest tak źle, jak utrzymuje profesor Jan Hartman? Z całą pewnością znaleźliśmy się w punkcie przełomowym, bo to, co teraz nie jest już możliwe, a nowe jeszcze nie nadeszło, ale nadchodzi milowymi krokami. Stąd, jak sądzę, potrzeba dyskusji panelowej, która jest wynikiem naszego zaniepokojenia pewnymi działaniami/zmianami w systemie edukacji zapowiadany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ich trybem i nadmiernie szybkim czasem przygotowywania nowej podstawy programowej, a przecież jesteśmy ludźmi, dla których niezwykle ważny jest uczeń, jego sprawność językowa oraz wszelkiego rodzaju kompetencje komunikacyjne. Nie tylko nasze środowisko jest poważnie zaniepokojone. Reformą edukacji interesują się dzisiaj wszyscy.

Ekspertcy zaproszeni do debaty odpowiedzą na trzy pytania:

Czy i jakie wnioski - dla nowych/kolejnych zmian w oświacie - można wyciągnąć z reform edukacji przeprowadzonych po 1989 roku?

Profesor Barbara Myrdzik (UMCS):

Na początku przypomnę znaną oczywistość: szkoła nie działa w próżni. Oczekiwania wobec edukacji określa każdorazowo kontekst społeczno – kulturowo – cywilizacyjny. Kiedy spojrzymy na dotychczasowe zmiany w szkolnej edukacji, wówczas nasuwa się refleksja, że miały one przede wszystkim charakter aksjologiczny, warunkowany odniesieniami polityczno – społeczno – kulturowymi. We wszystkich zmianach edukacyjnych, które

¹ Hartman J., *Szkoła do przebudowy*, w: <http://www.newsweek.pl/polska/hartman--szkola-do-przebudowy.81354.1.1.html> (dostęp 15.10.2016).

² Hartman J., *Szkoła buja w obłokach*, w: http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,15847669,Szkoła_buja_w_oblokach.html, (dostęp 15.10.2016).

dokonywały się w Polsce w XX wieku, chodziło zawsze o jedno – wychowanie człowieka i obywatela, czasami dodawano przymiotnik „nowego” człowieka, później utworzono hasło „najpierw człowiek”³.

Zmiana może mieć przebieg rewolucyjny lub procesualny, może wpływać na ludzi w sposób progresywny lub regresywny. Zmiana historyczna po roku 1989, przynosząc upragnioną niezależność, a zatem możliwość decydowania o najważniejszych kwestiach, sprawiła, że reforma edukacji polonistycznej dokonała się w dużej mierze „oddolnie”. Równocześnie uświadomiła, że budowanie nowego modelu wychowania i kształcenia będzie miało charakter doświadczenia konfliktowego. Jednak propozycje zmian dyskutowano zarówno w środowisku akademickim, jak i szkolnym. Wiadomo było, że walka toczy się o podmiotowość nauczyciela i ucznia, o odkłamanie naszej tradycji i przywrócenie wartościom ich znaczenia.

W latach 90. nastąpiło:

1. zerwanie z narzuconą ideologią w koncepcjach edukacyjnych, w formułowaniu celów wychowania i kształcenia,
2. „wyrwanie się” z marazmu będącego skutkiem sztucznej izolacji w kierunku nowych uzasadnień teoretycznych,
3. zwrot ku niezafałszowanej tradycji polskiej i europejskiej w celu odbudowywania podstaw tożsamości narodowej i kulturowej,
4. wypełnianie „białych plam” w historii i literaturze reprezentowanych w programach i podręcznikach szkolnych,
5. domaganie się reformy programowej i systemowej, a więc m.in. nowych programów i podręczników, a także zmian w kształceniu nauczycieli.

W nowych założeniach edukacyjnych uczeń miał szansę nauczyć się rozpoznawania wartości, a także możliwych obszarów ich tworzenia. Zyskały zatem rangę cele formacyjne edukacji, których zadaniem jest kształtowanie ładu aksjologicznego i rozpoznawania swojego miejsca w świecie. Na pytanie: jakiego człowieka chcemy wychować? –argumentowano, odwołując się do koncepcji filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych, a także socjologicznych. Problematyka to była dyskutowana w wielu publikacjach naukowych i inicjatywach wydawniczych, a także przy tworzeniu podstawy programowej.

W kolejnych latach przeprowadzono reformę systemową i programową szkoły, wprowadzając istniejącą do dzisiaj strukturę, w tym tak kontestowane przez MEN gimnazja. Opracowano podstawę programową, standardy kształcenia i egzaminowania, zintensyfikowano ruch wydawniczy podręczników szkolnych. Na niebywałą dotychczas skalę rozwinięto działalność twórczą nauczycieli. To prawda – popełniano przy tym omyłki, z których obecni reformatorzy powinni wynieść stosowną lekcję:

³ Jędrzychowska M., 1996, *Najpierw człowiek*, Warszawa – Kraków.

1. reformę zaczęto od szkoły, stawiając uczniów i nauczycieli przed faktem dostosowania się do przemian systemowych i programowych,
2. rozpoczęto działania od końca, zapominając o tym, że niemożliwe jest ustawą (...) zmienić świadomość nauczycieli, od których zależy w każdym czasie powodzenie każdej reformy. Wszelka arbitralność w reformowaniu edukacji kończy się połowicznością.

Profesor Grażyna B. Tomaszewska (UG):

Z przeprowadzonych po 1989 roku reform edukacji można by wyciągnąć następujące wnioski:

1. Nie można zamykać oczu na rzeczywistość, w jakiej szkoła funkcjonuje, a zwłaszcza na uwarunkowania finansowe szkół, np. zasoby biblioteczne i finansowe zaplecze, dzięki któremu można je uzupełniać, na sposoby nauczycielskiego awansu i źródła jego finansowania, na specyfikę uczniów pochodzących z różnych środowisk kulturowych.
2. Wszystkie zmiany w koncepcji edukacji szkolnej powinny być spójne, to znaczy programy nauczania/podstawy programowe nie mogą stać w opozycji do oficjalnych systemów oceniających uczniowskie umiejętności, bo owa sprzeczność (niespójność) przełoży się automatycznie na realne uczniowskie kompetencje. One z kolei będą decydować o tym, jak ocenia się działania reformatorskie (np. przekonanie, że gimnazja odpowiadają za obniżony poziom kompetencji językowo-literackich współczesnych uczniów i studentów różnych kierunków).
3. Koncepcje kształcenia nie mogą powstawać obok rzeczywistości, w której istnieje nauczyciel i uczeń, z wszystkimi charakterystycznymi dla ich rzeczywistości uwarunkowaniami, typowymi dla kultury XX i XXI wieku. Nie cofniemy czasu do okresu, który wydaje się nam optymalny.
4. Nie powinniśmy całkowicie ulegać presji czasu teraźniejszego, bo szkoła jest instytucją długiego trwania i dla większości społeczeństwa tworzy niemal jedyną szansę osadzenia swego życia w tradycji wykraczającej poza czas doraźny, a więc i podstawę do zbudowania zrębów własnej tożsamości. To budowanie musi jednak w szkole odbywać się inaczej niż przez prosty transfer przekazywania wiedzy i wartości, bo wówczas wartości – choćby najbardziej pożądane – nie osadzą się w uczniowskiej podmiotowości lub zyskają tylko wykładnię schematyczną, uproszczoną, a więc niczym nieróżniącą się od medialnych reklamówek, które do niczego nas nie zobowiązują, bo są tylko „towarem”.
5. Kolejne reformy edukacji – mimo zawirowań – prowadziły w dobrym kierunku: kierunku zwiększania przestrzeni uczniowskiej

i nauczycielskiej wolności, jako podstawy poważnego, autentycznego namysłu i refleksji nad sferą wartości najważniejszych dla człowieka, jako członka ludzkiej społeczności i społeczności narodowej, a także lokalnej, rodzinnej. Temu celowi służył z jednej strony zbiór utworów obligatoryjnych (ogwiazdkowanych), a z drugiej – szeroki wybór tekstów, który wychodził naprzeciw różnym zainteresowaniom, preferencjom, upodobaniom zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Tak było w teorii, bo w praktyce te możliwości zderzały się z oporem zużytych bibliotecznych zasobów, a niekiedy i samych nauczycieli, co w konsekwencji czyniło pozorną i samą możliwość wyboru.

6. Dobrym kierunkiem były również starania zmierzające do ograniczenia dokumentów bazowych, decydujących już o konkretnym nauczycielskim programie nauczania. Sądzę, że stworzenie podstawy programowej o bardzo przejrzystej konstrukcji całości było jednym z najlepszych pomysłów, ograniczających zdecydowanie mnożenie nauczycielskiej dokumentacji. Nie byłoby źle, gdyby proces ograniczania biurokratycznej strony pracy nauczycielskich działań zdecydowanie poszerzyć. Sądzę, że cały dział szkolnej sprawozdawczości ma charakter sztucznie nadbudowany i niczemu – poza tym, że zabiera nauczycielom czas – nie służy. Specyfika tego zawodu polega i na tym, że nie każda czynność powinna być koniecznie dokumentowana.
7. Reformy – w zakresie języka polskiego – ukazały również iluzję związaną z nadzieją na stworzenie jednolitego i obiektywnego systemu oceniania uczniowskich umiejętności, które starano się podporządkować maksymalnie zobiektywizowanym normom, niepozwalającym na różnorodność ocen wartościujących. Dostyc szybko okazało się, że ów ścisły system – budzący tak wielki entuzjazm wśród propagatorów – niszczy to, co jest istotą tego przedmiotu – prawo do wielowariantowości rozumienia tekstu. W efekcie zakres sprawdzanych umiejętności ograniczało się tylko do sprawdzania wiedzy jednoznacznej, a więc wzmacniało się jedynie nauczanie encyklopedyczne, któremu reforma – w założeniu – chciała się przeciwstawić. Bardzo dobrze, że na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej dokonano się zmian (egzamin maturalny), dzięki którym największe mankamenty takiej koncepcji polonistycznego kształcenia powinny zostać w znacznym stopniu ograniczone.

Profesor Anna Janus-Sitarz (UJ):

Zacznę optymistycznie: przykład wycofania się z kuriozalnej reformy programowej w 2007 roku, a nawet dymisja ówczesnego ministra edukacji pod wpływem protestu naukowców, nauczycieli i pisarzy świadczy o tym, że nie jesteśmy bezradni. Nasz głos może się liczyć.

Ogólne spojrzenie na czas i sposób przeprowadzania poprzednich i obecnych reform nie jest już optymistyczne. Najwięcej szkody w ich realizacji przynosi pośpiech, tłumaczony w dużej mierze kalendarzem wyborczym: jeśli dana ekipa polityczna nie wprowadzi szybko swoich reform, po następnym „rozdaniu politycznym” może już nie mieć na to szansy.

Konsekwencją tego pośpiechu jest bezsens odwróconej kolejności: najpierw wprowadza się zmiany programowe i strukturalne w szkolnictwie, a potem dopiero zmiany w kształceniu nauczycieli. Obecne podstawy programowe i ministerialne standardy kształcenia nauczycieli zakładają wymóg przygotowania studentów do pracy w sześcioletniej szkole podstawowej, gimnazjum i trzyletnim liceum – określają siatki godzin, praktyki. A zatem – przygotowujemy studentów do pracy w szkołach, które nie będą już istnieć, gdy nasi absolwenci zaczną szukać pracy. Ten sam błąd w reformowaniu szkolnictwa zarzucano poprzednim reformatorom, wprowadzającym gimnazjum w 1998 roku, choć przygotowywali się do tej zmiany o wiele dłużej i rzetelniej.

Ta absurdalna sytuacja to efekt ścisłej zależności zmian w szkolnictwie od polityki rządzącej partii. Reformy w szkolnictwie postrzega się w dużej mierze jako decyzje polityczne, a nie eksperckie, wynikające z autentycznych potrzeb uczniów, przemian cywilizacyjno-kulturowych, wyników badań, przyrostu wiedzy itp.

Warto zwrócić uwagę, że oprócz upolitycznienia zmian oświatowych, dużą nieufność i protesty wzbudza anonimowość zespołów pracujących nad modyfikacją programów. Uwagi, komentarze dotyczące niedoskonałości programu, konstruktywne wnioski nie mogą być kierowane w pustkę. Reforma programowa z 2009 roku od początku dążyła do transparentności. Wiedzieliśmy, że w zespole pracują eksperci z kilku znaczących uniwersytetów, z Rady Języka, dydaktycy akademicki z doświadczeniem szkolnych nauczycieli. Znane były ich nazwiska i zakresy odpowiedzialności. (...) Ich projekty podlegały autentycznym konsultacjom w gronie ekspertów. Na przykład dwukrotnie na prośbę Komisji Edukacji KNoL PAN na spotkanie stawiali się zarówno członkowie zespołu, jak i ówczesny wiceminister edukacji, prof. Zbigniew Marciniak. Uwagi komisji zostały uwzględnione w modyfikacjach treści programowych i w preambule określającej filozofię nauczania, zgodnie z którą to nauczyciel był głównym „gospodarzem programu”, dostosowując wybór treści do potrzeb i możliwości uczniów. Niestety nie uwzględniono postulatu utworzenia instytutu edukacji niezależnego od MEN, w związku z czym dla przeciwników ówczesnego rządu nowy program kojarzył się z linią polityczną rządzącej partii.

Jakie wnioski? Reformę winna inicjować i monitorować niezależna od polityków ekipa ekspertów, autorytetów w środowisku akademickim, dydaktycznym, kierująca się autentycznymi potrzebami, a nie chęcią wykazania się przed wyborcami. Zmiany strukturalne i programowe powinny być poprzedzone konsultacjami z komisjami dydaktycznymi; katedrami

dydaktyk przedmiotowych, badaczami edukacji. A przede wszystkim reforma w szkole powinna być poprzedzona odpowiednim przygotowaniem nauczycieli, którzy będą tę reformę wdrażać.

Profesor Jolanta Nocoń (UO):

W swojej wypowiedzi chciałabym się skupić na kształceniu językowym i związanych z nim reformach. Zaczę nie od instytucjonalnych reform z minionych lat, ale od reformy bez reformy – udanej, z lat 90. ubiegłego wieku. Objęła ona szkolną naukę o języku, zrodziła się z dyskusji nad potrzebą zmiany sposobu uczenia trudnych treści o systemie językowym i niezadowolenia z dostępnych podręczników gramatyki. Sprzyjała jej decyzja ministerstwa o uwolnieniu rynku książek szkolnych i możliwości realizowania autorskich programów nauczania. Pojawiły się liczne nowe podręczniki do nauki o języku, z mniejszą ilością abstrakcyjnych treści, z nowymi typami ćwiczeń, wykorzystujące techniki ludyczne – bardziej przyjazne dla ucznia i nauczyciela. Dana nauczycielom wolność została przez nich mądrze i z pożytkiem dla uczniów wykorzystana. Stąd też reforma kształcenia językowego z 1998 roku była potrzebna, bo z jednej strony sankcjonowała nowe myślenie o szkolnej nauce o języku, z drugiej, nadała kształceniu językowemu w szkole nowy wymiar – komunikacyjny. Udało się przeformować myślenie o edukacji polonistycznej dzięki profesor Bożenie Chrzastowskiej, która miała całościową, spójną wizję tej edukacji i potrafiła zebrać zespół, który nie bał się myśleć o kształceniu językowym niestereotypowo. Między innymi drastycznie ograniczono liczbę terminów-pojęć z nauki o języku.

Koncepcja poznańsko-krakowska (tak ją nazywam ze względu na wspólnotę w myśleniu o kształceniu polonistycznym z autorami podręczników *To lubię!*) spotkała się z zarzutami ze strony pewnej części środowiska akademickiego z centrum w Warszawie. Dotyczyły one przede wszystkim zmian, zdaniem tego środowiska niepożądanych i szkodliwych, w treściach z zakresu nauki o języku. Z inicjatywy tego środowiska ukazała się publikacja *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, będąca zbiorem terminów-pojęć wraz z objaśnieniami, które powinni przyswoić uczniowie na kolejnych etapach edukacji. W efekcie toczącej się w środowisku akademickim dyskusji został wypracowany konsensus w postaci koncepcji funkcjonalnego uczenia o języku. Koncepcja ta została wpisana w podstawę programową z 2008 roku (w moim przekonaniu ta kolejna reforma programowa była zbędna, wystarczyło ograniczyć się do korekty do tego czasu obowiązującej podstawy), ale w sposób mało wyraźny, trudny do odczytania przez nauczycieli i autorów podręczników. W rezultacie nauczyciele sięgnęli po to, co znane i oswajone – po sposoby uczenia o języku sprzed 1998 roku, po uczenie gramatyki jako wiedzy dla wiedzy. Zatoczono koło. Badanie dydaktyki języka polskiego w gimnazjum (zrealizowane na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych) pokazało, że na lekcjach komunikacyjne

podejście do kształcenia językowego istnieje marginalnie, a edukacja językowa tak naprawdę ogranicza się do uczenia gramatyki i norm ortograficznych. Zaistniała sytuacja podpowiada, że w dokumentach programowych należy dokładnie przedstawiać i wyjaśniać założenia wpisanych w nie koncepcji nauczania. Powodzenie reformy zależy od tego, czy nauczyciele będą potrafili zmienić swój warsztat pracy, dostosować sposób uczenia do oczekiwań reformy. Muszą więc rozumieć, co kryje się pod zapisami w podstawie programowej.

Profesor Maria Kwiatkowska-Ratajczak (UAM):

Odpowiadając na pytanie Profesor Małgorzaty Karwatowskiej, chciałabym zacząć od przypomnienia wniosków niepolskich obserwatorów naszej edukacji.

Amanda Ripley – analizująca powody niepowodzeń szkolnych nastolatków pochodzących z USA – dotarła do światowych raportów z edukacyjnych badań i ekspertyz. W książce wydanej w Stanach Zjednoczonych 2013 roku (polskie tłumaczenie ukazało się w roku 2015) opisała „trzy historie edukacyjnego sukcesu”: sposób kształcenia w Finlandii, Korei Południowej i – co dla wielu najbardziej zaskakujące – system organizacji polskiej szkoły. Międzynarodowi badacze za zdecydowanie najważniejszy element naszej rodzimej, minionej reformy uznali utworzenie gimnazjów i w efekcie

podniesienie oczekiwań co do osiągnięć uczniów. (...) Zamiast w wieku 15 lat kierować uczniów do szkół zawodowych lub liceów, a więc dzielić dzieci pod względem możliwości intelektualnych, uczniowie wspólnie chodzą do tego samego gimnazjum do ukończenia 16 roku życia. Niby różnica wynosi zaledwie dwanaście miesięcy, ale jej konsekwencje będą nadspodziewane⁴.

Główny twórca badań PISA – Andreas Schleicher – dowodził, że reforma polskiej edukacji o ponad połowę zwiększyła wskaźniki uzyskiwane przez uczniów. W latach 2000 – 2006 z miejsc poniżej średniej polscy uczniowie uplasowali się zdecydowanie powyżej średniej. Można mieć krytyczny stosunek do badań PISA. Trzeba jednak pamiętać, że tymi samymi metodami oceniani byli uczniowie z wielu krajów świata. Nie sposób zatem abstrahować od faktu, że za nami zostali m.in. Szwedzi, Holendrzy, Belgowie, Szwajcarzy, Anglicy, Niemcy, Duńczycy, Amerykanie...

Badacze edukacji jako powody polskich sukcesów wskazywali zmiany strukturalne:

- powstanie podstawy programowej określającej cele ogólne i pozostawienie szkołom autonomii w zakresie zadań i działań szczegółowych,
- kształcenie i doksztalcanie nauczycieli,
- sprawdzanie efektów pracy po ukończeniu przez uczniów kolejnych etapów kształcenia.

⁴ Ripley A., 2015, *Najbystrzejsze dzieciaki na świecie i jak się nimi stały*, Guzowska M. (przeł.), Warszawa, s. 161.

W 2009 roku Polska zdecydowanie zostawiła w tyle Stany Zjednoczone w matematyce i przedmiotach przyrodniczych, mimo że wydawała mniej niż połowę pieniędzy na kształcenie jednego ucznia niż Wujek Sam (...). W roku 2012 Polska oficjalnie dołączyła do światowych liderów edukacyjnych. W tym właśnie roku polskie nastolatki wypadły równie dobrze, jak ich rówieśnicy w Finlandii i Kanadzie. Wyniki wskazywały reszcie świata realną możliwość... (Ripley 2015, s. 165; wydatki na oświatę – na podst. danych OECD, w przeliczeniach uwzględniano siłę nabywczą wydatkowanych pieniędzy).

Tej perspektywy nie dostrzegli kolejni reformatorzy polskiej oświaty ogłaszający w roku 2016 „porządkowanie systemu” i „odbudowę właściwych warunków”. Może zatem warto przypominać: **Polska nie jest z pewnością potęgą edukacyjną, nie jest jednak też edukacyjnym kopcuszkciem...**

Powołanie gimnazjów od samego początku wzbudzało wiele emocji, które towarzyszą im nadal, kiedy to decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej uznane zostały za zbędne i przeznaczone do „wygaszania”. Już w 1998 roku na łamach „Społeczeństwa Otwartego” Krzysztof Konarzewski ironizował: „8 lat w jednej szkole to za dużo, 9 będzie w sam raz...”⁵. Pedagog szybko jednak zmodyfikował swoje sądy. Po trzech latach – na podstawie studiów empirycznych – pisał o:

- dostrzeżonym w trakcie badań uznaniu gimnazjów przez wiele lokalnych środowisk za antycypację przyszłego powodzenia uczniów; na szkoły te gminy przeznaczały spore nakłady finansowe, co skutkowało ich stosunkowo dobrym wyposażeniem,
- zatrudnianiu w nich lepiej wykwalifikowanej kadry; 95% nauczycieli gimnazjalnych legitymowało się wyższym wykształceniem magisterskim, a wielu spośród nich podjęło różnego typu studia podyplomowe,
- podwojeniu się liczby uczniów, którzy uczyli się dwóch języków obcych, ich odsetek wzrósł z 24% do 48%,
- wspomagającej roli samorządów w wielu obszarach funkcjonowania szkoły⁶.

Zmiany objęły też uczących na tym poziomie polonistów. Tworzenie nowej szkolnej formacji inspirowało samoświadomość, o czym świadczyły nauczycielskie publikacje na łamach pism metodycznych⁷. W budowanie koncepcji kształcenia gimnazjalnego włączyli się też dydaktycy uniwersyteccy z całej Polski⁸.

⁵ Konarzewski K., 1998, *Reformowanie na kolanie*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 2.

⁶ Zob. Konarzewski K., 2001, *Reforma strukturalna: gimnazjum*, w: *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, Konarzewski K. (red.), Warszawa.

⁷ Zob. np. poświęcony gimnazjum monograficzny zeszyt „Polonistyki” 2000, nr 8.

⁸ Wskazuję tylko przykładowo: Zgółka T., 1999, *Nauczanie języka i o języku (na trzech etapach edukacji szkolnej)*, „Polonistyka”, nr 7; Chrzastowska B., 2000, *Po co czytać klasykę w gimnazjum?*, „Polonistyka”, nr 8; *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, 2001, Budrewicz Z., Uryga Z. (red.), Kraków; *Podręcznik jako narzędzie kształcenia gimnazjalnego*, 2001, Uryga Z. (red.), Kraków, itd. itp.

Dostrzeżeniu dobrych i dyskusyjnych kierunków formowania się gimnazjów – pozwolę sobie na autocytat – towarzyszyła refleksja:

gimnazjum nie zostało jeszcze wystarczająco opisane i nie zweryfikowano empirycznie teoretycznych założeń, deklaracje nie zostały skonfrontowane z praktyką⁹.

Obecnie dysponujemy już takimi bardzo szeroko zakrojonymi badaniami – ich **wyniki bronią gimnazjum!** Przekonują, że jednym nauczycielem trzeba pomóc, a dobre praktyki innych wykorzystać i upowszechnić.

Profesor Sławomir Jacek Żurek (KUL):

Przede wszystkim należy pamiętać o tym, że zwykle reformuje się ten system, który się przeżył lub ten, który się nie sprawdził. Reforma strukturalna wdrażana od roku 1999 zmieniła ustrój szkoły (8+4) wywodzący się z czasów PRL-u, ufundowany na sowieckich standardach i doświadczeniach edukacyjnych. W jego miejsce wprowadzono wtedy dwuetapową szkołę podstawową (kl. I-III oraz IV-VI) i dwuetapową szkołę ponadpodstawową (etap gimnazjalny i etap ponadgimnazjalny). Kolejnym krokiem była reforma programowa z roku 2009, w której poprzez wprowadzenie do szkół nowej podstawy uspołniono reformę systemową – łącząc w jednym dokumencie to, czego się w szkole uczy, z tym, czego później wymaga się na egzaminie zewnętrznym po każdym etapie kształcenia.

Te zmiany się powiodły. Pokazują to będące w posiadaniu MEN raporty przygotowane na podstawie danych uzyskanych przez Instytut Badań Edukacyjnych. W ich świetle jasno widać m.in., że etapem, który funkcjonuje najlepiej w całym systemie, jest właśnie gimnazjum. Obecne plany szybkiej jego likwidacji i powrotu do modelu peerelowskiego nie są niczym uzasadnione. A pociągną za sobą olbrzymie wydatki. Ponadto doświadczenia z ostatniego niemal dwudziestolecia jasno pokazują, że zmiana strukturalna (systemowa) jest zmianą nie tylko najbardziej kosztowną, ale trudną i długotrwałą. Pomijając już nawet bezzasadność zamierzeń zburzenia tego tak mozolnie i przemyślanie stworzonego porządku, sam pośpiech, z jakim chce się to zrobić, nie wróży niczego dobrego.

Profesor Małgorzata Karwatowska (UMCS):

Drugie pytanie dotyczy terażniejszości. Czy konieczna jest kolejna reforma oświatowa?

Profesor Sławomir Jacek Żurek (KUL):

Parafrazując łacińskie powiedzenie *Ecclesia semper reformanda* ['Kościół ciągle się reformuje'], można by powiedzieć: *Schola semper reformanda* ['szkoła ciągle się reformuje'], co można odczytać jako wymóg ustawicznego doskonalenia szkolnictwa i dostosowywania jej do

⁹ Kwiatkowska-Ratajczak M., 2003, *Czego się spodziewać w liceum po absolwentach gimnazjum*, „Nowa Poliszczyna”, nr 4.

zmieniających się czasów. Ponieważ, jak już było powiedziane, ostatnia reforma systemowa zdała egzamin, wypracowanej przez nią struktury nie ma potrzeby niszczyć, bo to nie posłuży doskonaleniu szkoły. To, co jest potrzebne, to pogłębiona korekta obecnej podstawy programowej, gdyż już według pierwotnych założeń miała być po sześciu latach funkcjonowania, a więc w roku 2015, poddana korekcie. Ze względu na zmiany polityczne (m.in. zmianę ministra właściwego do spraw oświaty) do tego nie doszło, ale ciągle jest możliwe.

Oprócz wszystkich zauważonych przez te lata braków w podstawie, na pewno należy w niej mocniej podkreślić kwestię przygotowania dzieci do mądrego korzystania ze zdobyczy świata cyfrowego. Nie jest prawdą, że kultura medialna wypiera czytelnictwo, ci, którzy posługują się w sposób kompetentny i pogłębiony współczesnymi interaktywnymi mediami elektronicznymi, o wiele częściej sięgają po tekst niż ci, którzy takich umiejętności nie posiadają.

Wracając do gimnazjów. Z międzynarodowych badań PISA wynika, że polscy gimnazjaliści są na czwartym miejscu w Europie, a szóstym na świecie jeśli chodzi m.in. o kompetencje tekstowo-komunikacyjne w zakresie języka ojczystego. Podobnego skoku edukacyjnego (młodzież nasza pod koniec lat 90. była na szarym końcu) dokonali polscy uczniowie (co jest zarazem sukcesem nauczycieli uczących w gimnazjum) w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Gimnazja wyrównały też w Polsce szanse edukacyjne dzieci ze środowisk wiejskich i małych miasteczek. Widać to m.in. po liczbie studentów pochodzących z grup społecznych niegdyś marginalizowanych.

Jeśli pod kątem koniecznych zmian weźmiemy pod uwagę przedmiot język polski (tak istotny dla kształtowania nie tylko tożsamości narodowej, ale i wielu niezbędnych człowiekowi prymarnych kompetencji), w tej chwili, co wynika z przywołanych już tu raportów IBE, najważniejszym zadaniem jest dalsze wypracowywanie skutecznych sposobów kształtowania umiejętności komunikacyjno-tekstowych (szczególnie w zakresie interpretacji utworu literackiego, a przede wszystkim poetyckiego), a także czytelnicy i medialnych. Nie potrzeba wielkiej reformy, żeby lektury w szkole były systematycznie urealniane, to znaczy, żeby nauczyciele na etapie szkoły podstawowej sięgali o wiele częściej niż czynią to dziś po teksty najnowsze z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży, podejmujące problematykę aktualną, a nie dotyczącą czasów ich dziadków i pradziadków.

Na etapie gimnazjalnym większą wagę należałoby przykładac do literatury popularnej, a dopiero w szkole ponagimnazjalnej, gdy będzie w niej już ukształtowany czytelnik tekstów literackich, sięgać po klasykę i ją promować. Aby lekcje polskiego stały się swoistym laboratorium analitycznym tekstu literackiego, należałoby skończyć z gonieniem za „przebobieniem” wielu lektur i postawić na jakość omówienia mniejszej liczby tytułów. Jest bowiem problem z czytaniem. Jak wynika z ogólnopolskich

badania przeprowadzonych na zlecenie IBE w latach 2011-2013, lektury z języka polskiego czyta dziś w gimnazjum przeciętnie czterech uczniów w klasie, większość sięga po bryki, a spora grupa nie czyta nawet tych. Potrzebne są zatem takie działania, które zachęcałyby uczniów do czytelnictwa i permanentnego rozwijania umiejętności komunikacyjnych, a także nauka rozumowania.

Z najpilniejszych obecnie potrzeb szkoły można wymienić też konieczność wypracowania systemu pomocy na płaszczyźnie wychowawczej nauczycielom szkoły podstawowej, borykają się bowiem w tej kwestii z wieloma problemami, a następna rzecz to doinwestowanie liceum i technikum.

Profesor Maria Kwiatkowska-Ratajczak (UAM):

Rację ma Jan Wróbel, kiedy na łamach „Tygodnika Powszechnego” stwierdza:

Reformowanie polskiej szkoły z zasady nie wiąże się z wykorzystaniem dorobku już istniejącego. Musi być zawsze reforma przez duże R. To zawsze najazd kosmitów na niczego nierozumiejącą Ziemię. My, nauczyciele i rodzice, mamy w tym schemacie rolę do odegrania – oniemiałych ludów pierwotnych. Naszym dorobkiem nikt się w praktyce nie przejmuje, zostanie on i tak pochłonięty przez najeźdźców¹⁰.

Tego, czego szkoła potrzebuje, to dobra kontynuacja:

- promowanie rozwiązań, które w ostatnich latach okazywały się skuteczne,
- korygowanie tych działań, na nieefektywność których zwracają uwagę i doświadczeni nauczyciele, i prowadzący badania dydaktycy,
- modyfikowanie tego, co wynika ze zmian kulturowych.

Badacze edukacji eksponują niemały zakres koniecznych zmian. Wskazują te sfery szkolnej polonistyki, w których wymaga ona dalszego wsparcia:

- czytelnictwo, myślenie symboliczne i sztuka interpretacji, komunikacja językowa, projektowanie procesu dydaktycznego,
- otwarcie szkoły na współczesność i związane z nią problemy dotyczące dominacji mediów cyfrowych, emigracji, re-emigracji, mniejszości etnicznych, uchodźców i imigrantów, dialogu i wzajemnego porozumienia...

Wszystko to wskazuje, że – o czym mówiłam na ostatnim Kongresie Dydaktycznym w Katowicach i co teraz powtórzę – **reforma oświaty** winna być **elementem** szerszej reformy: **reformy kulturowej**. Taka teza została sformułowana m.in. w raporcie przygotowanym na zlecenie Krajowej Izby Gospodarczej¹¹. Przedstawiciele biznesu, wobec których my jako humaniści

¹⁰ Wróbel J., 2016, *Nie ma dobrej zmiany bez dobrej kontynuacji*, „Tygodnik Powszechny”, nr 28.

¹¹ *Reforma kulturowa 2020 – 2030 – 2040. Sukces wymaga zmian. Raport przygotowany na zlecenie Krajowej Izby Gospodarczej*, 2015, Zakowski J. (red.), Warszawa. Przy kolejnych odwołaniach

często się dystansujemy, przekonują, że warto w myśleniu o kształceniu spożytkować ustalenia powstałe także w obrębie ekonomii. Nie jest ona – twierdzi Edmund Phelps (laureat Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii w 2006 roku) – li tylko nauką o zarabianiu pieniędzy, ale i o zależnościach między gospodarką i życiem społecznym. Taki kierunek analiz wyraźnie ujawnia wspomniany raport. Czytamy w nim:

Nie zaniebując modernizacji systemu nauki i techniki w Polsce, bo tylko dzięki niemu możemy uczestniczyć w wyścigu technologicznym, musimy rozwijać oddolny potencjał innowacyjności o charakterze nie tylko technologicznym (...). W takim zrównoważonym modelu wspierania innowacyjności – jak przekonuje Phelps – nie mniej ważne od inwestycji w laboratoria high-tech i nauki przyrodnicze są nakłady na humanistykę i rozwój myśli krytycznej (Bendyk, s. 51).

Nad zawartym w raporcie zarysem działań wspólnie pracowało grono złożone ze znanych badaczy i ekspertów reprezentujących różne dziedziny wiedzy: ekonomię, socjologię, politologię, psychologię społeczną, pedagogikę, literaturoznawstwo i antropologię kulturową. Zgodnie wskazując na rolę kultury, stwierdzono: choć bezpośrednio nie wpływa ona na zwiększanie PKB, to jej znaczenie wynika z faktu, że opisuje czynniki sprzyjające lepszemu życiu ludzi.

O szczegóły zawsze można się spierać, ale nawet ekonometryczne modele (np. budowane przez Romana Frydmana i Michaela D. Goldberga) próbują już uwzględnić pozornie bardzo miękkie czynniki kulturowe – takie jak style ekspresji, poziom narcyzmu czy stosunek do zobowiązań (Żakowski, s. 90).

Dla twórców raportu ważną okazała się m.in. diagnoza dokonana przez Przemysława Czaplińskiego, a wyprowadzona z analiz fabuł powieściowych oraz zjawisk kulturowych związanych z „późną nowoczesnością”. Literaturę polską ostatniej dekady potraktował poznański literaturoznawca jako prospekt zbiorowej tożsamości.

W grę wchodzi – pisał Czapliński – po pierwsze, kryzys dialogu (konsensualności, parlamentaryzmu) jako strategii uprawomocnienia zbiorowych tożsamości (w rezultacie społeczeństwo snuje o sobie narracje tak, jakby „rządziło się samo”); po drugie, kończy się skuteczność nowoczesnego gospodarowania dumą i wstydem; po trzecie, wyłania się nowa sieć afektywna, której żywotność zapewniają silne emocje negatywne; po czwarte, nastąpiło przedefiniowanie ofiary – po doznaniu krzywdy nie musi ona wyrzekać się przemocy. (...)

Oczywiście w odniesieniu do literatury należałoby mówić o rozgrywaniu fantazmatów przemocy, jednakże nie lekceważyłbym tego aspektu tylko dlatego, że dzieje się w fikcjach (Czapliński, s. 32, 33).

Autorzy zarysu reformy kulturowej mówią o pilnej potrzebie „symbolicznego przepracowania”, uchwycenia tego, czego w ostatnich latach wspólnie doświadczyliśmy.

do tej publikacji w nawiasie podane zostanie nazwisko osoby, której wypowiedź jest cytowana oraz odpowiednia strona z tego wydania.

Zrobiliśmy dotychczas więcej w kwestii historii polsko-niemieckiej, niż polsko-polskiej. Dopóki tego nie nadrobimy, nie zbudujemy kultury zaufania, więc i kultura innowacyjności będzie w Polsce abstrakcją – czytamy w raporcie (Santorski, s. 78).

Brak gotowości do zabiegania o wspólne dobro zamyka na pewnym etapie modernizacji możliwości rozwojowe. Twórcy raportu Krajowej Izby Gospodarczej opowiadają się nie tyle za opartym na konkurencji rynkiem, ale **tworzeniem modelu społecznej współpracy**. Zwracają uwagę na rolę dyskusji, w której wbrew naszej „folwarcznej tradycji” – przyznającej słuszność z urzędu – nie przypisuje się racji tylko jednej ze stron, ale słucha się wzajemnie swoich argumentów.

Profesor Jolanta Nocoń (UO):

Mówiąc o reformie oświatowej, mamy na myśli między innymi reformę organizacyjną. Nie będę się o jej potrzebie szerzej wypowiadać, powiem tylko, że do dziś pamiętam moją ósmą klasę. Nudziłam się w niej śmiertelnie. Niewiele się przez rok nauczyłam, bo szkoła podstawowa nie mogła mi już za wiele dać. Do dziś mam poczucie straconego czasu. Z badań psychologicznych wiemy, że skok rozwojowy dokonuje się w momencie przejścia z niższego etapu na wyższy. (...)

Swoją uwagę poświęcę planowanej reformie programowej. Uważam, że jest zbędna – wystarczyłaby korekta podstawy programowej z 2008 roku, przeprowadzona na podstawie badań, analiz wyników egzaminów, obserwacji itp. Jeśli chodzi o kształcenie językowe, ponownie się na nim skupię, to korekta podstawy programowej powinna uwzględnić dynamiczne zmiany we współczesnej sytuacji kulturowo-komunikacyjnej. Szkolne kształcenie językowe nie może się dzisiaj ograniczać do ponadczasowego ideału *bene dicendi* oraz języka literackiego jako najwartościowszej, uniwersalnej odmiany polszczyzny i klucza do kultury wysokiej. To zawsze pozostanie zadaniem dla szkolnego polonisty, ale w sytuacji, gdy centrum komunikowania się ludzi przeniosło się w przestrzeń mediów cyfrowych, w programie języka polskiego musi znaleźć się miejsce na nowe potrzeby komunikacyjne, nowe konwencje językowego działania i związane z nimi problemy natury etycznej czy estetycznej. Polonista szkolny musi także zacząć przeciwdziałać niepożądanym zmianom w kompetencji językowej i komunikacyjnej swoich uczniów, będących rezultatem socjalizacji językowej dokonującej się w przypadku młodego pokolenia przede wszystkim w kontaktach z mediami – to tam przyswajane są wzorce komunikowania się znacznie odbiegające od ideałów szkolnych. Najważniejsze problemy, z którymi polonista powinien się zmierzyć, dobrze opisane w literaturze naukowej, to wtórny analfabetyzm (niski poziom rozumienia tekstów pisanych przez osobę, która opanowała technikę czytania) oraz nowa piśmienność (pisanie jak mówienie), a także brutalizacja wyrażana w języku.

Profesor Anna Janus-Sitarz (UJ):

Chcę zaznaczyć, że stanowisko, które przedstawiam, jest wynikiem współpracy z dr hab. Krzysztofem Biedrzyckim i dr hab. Witoldem Bobińskim. Zostało także przedyskutowane w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej Wydziału Polonistyki UJ.

Całkowita zmiana struktury szkolnictwa stanowi rewolucję. Podobne rewolucje dopuszczalne są w sytuacjach wyjątkowych, gdy system edukacji wykazuje głęboką niewydolność. Żadne przesłanki nie wskazują na to, że obecnie pojawiła się konieczność dokonania zmiany na tak szeroką skalę. Owszem, należy usuwać wszystkie mankamenty i korygować niedoskonałości, jednak wywrócenie całego systemu oświaty temu nie służy. Przez najbliższych kilka lat szkoły będą się dostosowywały do nowej struktury, co może się odbić na skuteczności nauczania i wychowywania.

Nie ma obecnie merytorycznego uzasadnienia dla zmian strukturalnych szkolnictwa. MEN wprowadza je w momencie, gdy usunięto błędy związane z pośpiesznym trybem wdrażania reformy 1998 roku: zmieniono powszechnie krytykowany system egzaminowania maturalnego (testy, klucze odpowiedzi, prezentacje); zmodyfikowano program, uspoijniając treści nauczania w gimnazjum i liceum. (...) Mamy nauczycieli kształconych według standardów MNiSW dostosowanych do obecnego systemu szkolnictwa, przeszkolonych na uniwersytetach, odbywających praktyki w gimnazjum.

Tymczasem kolejna reforma, a nawet już jej zapowiedzi wprowadzają chaos i niepokojące konsekwencje.

Po pierwsze, przedłużenie czasu przeznaczanego na nauczanie początkowe przy jednoczesnym przesunięciu wieku obowiązku szkolnego na 7 lat spowoduje infantyлизację nauczania na etapie, który jest kluczowy dla dalszej edukacji. Nauczyciele uczyący w klasach 1-3 nie mają ani stosownego przygotowania merytorycznego i metodycznego do realizacji celów nauczania określonych dla uczniów 10-11-letnich, ani nowych podręczników i materiałów dydaktycznych, co w praktyce doprowadzi do tego, że będą przez cztery lata uczyć tego, czego uczyli przez trzy.

Po drugie, likwidacja gimnazjum, szkoły, która po trudnych pierwszych latach okrzepła zarówno programowo, jak i pod względem pracy wychowawczej, jest dużym ciosem w skuteczność pracy dydaktycznej. To w gimnazjach zebrała się kadra nauczycieli wyjątkowo dobrze przygotowanych do swojej pracy, kreatywnych i otwartych na innowacje. Można się obawiać, że obecnie spora część z nich nie znajdzie już zatrudnienia w oświacie. Z kolei młodzież w trudnym wieku dojrzewania zajmą się nauczyciele ze szkół podstawowych, którzy dotychczas pracowali ze znacznie młodszymi dziećmi.

Konsekwencje zmian mogą mieć fatalne skutki społeczne i psychologiczne. Kontrreformacja edukacyjna uderza w dzieci i młodzież ze środowisk słabszych, a faworyzuje środowiska silniejsze. To dzieci rodziców

biedniejszych, gorzej wykształconych, o niższych aspiracjach potrzebują wsparcia ze strony państwa, by przekroczyć granice wyznaczone przez otoczenie, w którym się wychowują. To im potrzebne jest rozpoczęcie nauki w wieku 6 lat, bo w tym wieku nie mają dodatkowej nauki języka obcego, tańca czy jazdy na nartach, im rodzice nie czytają książek przed snem i nie stymulują ich do rozwoju intelektualnego. To właśnie młodzież z tych środowisk najwięcej zyskała na przedłużeniu kształcenia ogólnego w gimnazjum. Można żywić obawy, że w ośmioletniej szkole podstawowej dzieci z tych kręgów społecznych szybko wejdą w role tych słabszych, dla których jedyną drogą rozwoju jest kształcenie zawodowe, zwłaszcza że to ono jest obecnie najmocniej faworyzowane. Taka struktura szkolnictwa spowoduje, że nastąpi petryfikacja społeczna – dzieci będą powielały losy swoich rodziców.

Po trzecie, grozi nam chaos programowy. Zapowiadane zmiany dotyczą przede wszystkim struktury szkolnictwa. Nie dowiedzieliśmy się niczego o zmianach programowych, które przecież są najistotniejsze, a ich wdrożenie zapowiadane jest już w przyszłym roku. Nowe podstawy programowe powinny być gotowe z dużym wyprzedzeniem, żeby mogła się odbyć merytoryczna dyskusja na ich temat, żeby nauczyciele mogli się dobrze przygotować do swojej pracy, żeby na czas były gotowe podręczniki i inne materiały dydaktyczne. Pośpiech w tych działaniach będzie szkodliwy dla edukacji.

Bulwersują słowa p. minister, która zapowiada, że podstawa programowa będzie ujawniana fragmentami, sukcesywnie w kolejnych latach. Świadczy to o braku wizji holistycznego kształcenia. Tymczasem efektywność nauczania wymaga całościowego spojrzenia na cele, treści i wymagania kształcenia na wszystkich etapach nauczania.

Mocno niepokoi brak projektu podstawy programowej dla języka polskiego na wszystkich etapach edukacji. Modyfikacje programów, w tym listy lektur, wymagają szerokich konsultacji ze środowiskiem ekspertów, aby z jednej strony wykluczyć zagrożenie tendencyjnością wyboru, z drugiej – odpowiadać na potrzeby społeczeństwa XXI wieku. Niepokoją nas zapowiedzi ograniczenia swobody nauczycieli w sferze wyboru treści programowych, co jest sprzeczne z ideą indywidualizacji nauczania.

Kolejna sprawa: wbrew deklaracjom, że ministerstwu zależy na podnoszeniu rangi przedmiotów humanistycznych, projekt siatki godzin w czteroletnim liceum zakłada zmniejszenie z 17 do 16 liczby lekcji języka polskiego w porównaniu z obowiązującą dotychczas – krytykowaną powszechnie jako zbyt niska – siatką godzin w czterech ostatnich latach kształcenia (w liceum i ostatniej klasie gimnazjum).

I na koniec: niepokoi brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli, którzy mieliby realizować zapowiadane reformy. Zgodnie z obowiązującymi standardami kształcenia nauczycieli, określonymi odpowiednią ustawą przez MNiSW, uniwersytety przygotowują na studiach licencjackich kandydatów do pracy w szkołach podstawowych (do klasy

szóstej włącznie), a na studiach magisterskich do pracy w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Zdecydowanie należy się sprzeciwić możliwości zatrudniania licencjatów do pracy z uczniami starszych klas szkoły podstawowej (kl. VII i VIII), ponieważ wymaga to dodatkowego przygotowania merytorycznego i psychologiczno-pedagogicznego. Zmiany strukturalno-programowe w szkolnictwie powinny być poprzedzone zmianami w standardach kształcenia nauczycieli.

Profesor Grażyna B. Tomaszewska (UG):

Nie można szkoły bez przerwy reformować, bo efekty każdej diame-tralnej zmiany są w edukacji widoczne dopiero po dłuższym czasie. (...) Dołącza się do tego olbrzymi nakład pracy nauczycieli oraz ośrodków ich wspierających zmierzający z jednej strony do nadania formalnym wymogom funkcji sensotwórczej w praktyce lekcyjnej, a z drugiej – ich indywidualizacji, uwzględniającej specyfikę środowiska szkolnego i nauczycielskiego. Najczęściej w trakcie tego procesu zostają ujawnione zarówno pozytywne, jak i negatywne strony wprowadzanego w życie projektu. Najczęściej także mówi się o nich wyraźnie w środowisku nauczycielskim, akademickim, informując władze zwierzchnie o potrzebie dokonania zmian lub wprowadzając bezpośrednio korektę tam, gdzie jest to możliwe bez naruszenia struktury ogólnej całości. Te działania wymagają niezwykłego zaangażowania, kompetencji i olbrzymich nakładów pracy wszystkich osób z edukacją związanych, ale przyczyniają się do „przełożenia” instytucjonalnych zaleceń na rzeczywistość edukacyjną, by uczynić ją sprzyjającą rozwojowi ucznia.

By ten proces nie miał jednak charakteru przypadkowego, powinien być wspomagany poważnymi badaniami edukacyjnymi, dotyczącymi zasadni-czych etapów kształcenia. Badania pozwalają na spojrzenie z jednej strony globalne i wieloaspektowe, a z drugiej – wyzwolone z medialnych sche-matów, podporządkowanych jakże często sensacyjnemu i zniekształcającym rzeczywistość szkolną, uproszczeniom. Pozwalają więc na połączenie fak-tów (z całą ich komplikacją i niekoniecznie jednoznacznością) z odczuciami osób bezpośrednio w proces szkolny zaangażowanych (dzieci, rodziców, nauczycieli). Dzięki temu można dokonywać sensownej korekty ogólnej struktury: efektu wypracowanego konsensusu wszystkich stron edukacyjnej rzeczywistości (nauczyciele – środowisko akademickie z edukacją zwią-zane –instytucje państwowe – ministerstwo). Taką wielką szansę tworzy chociażby przeprowadzone przez IBE ostatnie badanie dotyczące języka polskiego w gimnazjum (2012-2015 – 180 szkół w całej Polsce).

A więc w edukację – w sposób naturalny – wpisana jest potrzeba ewo-lucji, a nie rewolucji. Zwłaszcza rewolucji permanentnej, wnoszącej utopij-ność nadziei, że jej wprowadzenie zadziała niczym czarnoksiężskie zaklę-cie i zlikwiduje za jednym zamachem wszystkie szkolne mankamenty. Nie zlikwiduje, a wprowadzi tylko następny etap chaosu, z którego trzeba się

będzie etapowo wydobywać. O ile będzie się chciało ten proces wydobywania w ogóle rozpocząć. Można go przecież uznać za bezsensowny, skoro i tak zmiecie go kolejna rewolucja, zdaniem kolejnej ekipy rządzącej – ta już „prawdziwa”.

Profesor Barbara Myrdzik (UMCS):

Na Zjeździe Polonistów, który odbył się w Krakowie w dniach 22-25 września 2004 roku, dostrzeżono zagrożenia zarówno tradycjonalizmem, jak i ciągłymi zmianami.

Nie chodzi o rujnowanie i wznoszenie wszystkiego od nowa – pisała Małgorzata Czermińska w *Słowie wstępnym* – ale trzeba działać odważnie i z wyobraźnią, bo nasz stary filologiczny gmach polonistyki zrobił się już za ciasny i nie zaspokaja wielu pilnych potrzeb. (...) Polonistyka z racji swej społecznej roli najsilniej odczuwa wstrząsy, które dokonują się w reformie edukacji, i większą ponosi w tej dziedzinie odpowiedzialność niż inne dziedziny humanistyki¹².

Słowa te odnoszą się w równej mierze do edukacji akademickiej, jak i szkolnej.

Decyzja MEN o proponowanej reformie szkoły wywołała wstrząs, gdyż nie było racjonalnych przesłanek przemawiających za zmianą rewolucyjną. Zatem wypowiedź Małgorzaty Czermińskiej nabiera dzisiaj nowej aktualności. Nikt nie neguje potrzeby zmian w edukacji uwzględniających potrzeby czasu (np. podstaw programowych). Jednak częste reformowanie szkoły powoduje stan nieustannej prowizorki. Naprawcze działania, formułowane często w marszu, wprowadzają więcej zamętu niż korzyści.

Co wywołuje niepokój w zapowiadanej przez minister Annę Zalewską reformie?

- Brak informacji o zmianie i jej konsekwencjach. Jesteśmy świadkami bezradności ministerstwa wobec pytań o konkrety.
- Pomijanie opinii środowisk akademickich zajmujących się edukacją (lekceważenie opinii Zakładów Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego, Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej KNoL PAN).
- Nieuwzględnianie wyników badań na temat procesów poznawczych ucznia (neurobiologia i mechanizmy uczenia się) – nieuzasadnione przedłużenie edukacji wczesnoszkolnej.
- Z proponowanej obecnie „dobrej zmiany” znany jest tylko schemat struktury systemu szkolnego i daty wprowadzania w życie poszczególnych jej etapów oraz zapowiedź programów dla dwóch klas. *A tempus fugit.*

¹² Czermińska M., 2005, *Słowo wstępne*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, tom I, zespół redakcyjny M. Czermińska i inni, Kraków, s. XVII.

-
- Brak rzetelnej, społecznej dyskusji na temat proponowanych zmian i przedstawienia merytorycznych uzasadnień ich konieczności (badania!).
 - Brak sprecyzowania ogólnej filozofii edukacyjnej. Trzeba pamiętać, że każda reforma wychodzi od założeń wspólnotowych (idee, wartości, tradycja), **powinna być zatem czynnikiem łączącym społeczność a niekonfliktującym**.
 - Centralne dekretnowanie procesu edukacji przywodzi niedobre porównania z okresem PRL, kiedy był jeden program i jeden dla wszystkich uczniów podręcznik.

Profesor Małgorzata Karwatowska (UMCS):

I pytanie trzecie: co sprzyja, a co utrudnia reformowanie szkoły i edukacji?

Profesor Barbara Myrdzik (UMCS):

Gimnazja powstały jako przedłużenie obowiązkowej edukacji, wyrównanie różnic w kształceniu, wynikających z uwarunkowań środowiskowych. Miały być łącznikiem między nauczaniem podstawowym a średnim. Czy spełniły swoje zadanie? W części tak, o czym świadczą wyniki badań PISA. Można jednak wytoczyć „ciężkie działa” w postaci zarzutów wychowawczych (trudny wiek dorastania, społeczne wykluczenie uboższych uczniów z dostępu do dobrych gimnazjów), wskazywać na różne niedomagania edukacyjne, które zawsze istnieją. Może warto za Brunerem przyjąć także, że nie u wszystkich jednakowo działa mechanizm operacyjny zapisywania, klasyfikowania, scalania i przechowywania informacji? Proces nabywania wiedzy jest często bardziej wieloznaczny, a nawet nieuporządkowany¹³, również wtedy, kiedy poznający stara się kierować jasnymi procedurami. „Autentyczne kształcenie nigdy nie ogranicza się do jednego modelu ucznia i jednego modelu nauczania” – pisze Bruner¹⁴, który zwraca uwagę na to, że edukacja dotyczy nie tylko udostępniania zasobów kulturowych w zmieniających się warunkach, ale systemu wartości, praw, możliwości, rozpatrywanych w dwóch perspektywach – w odniesieniu do podmiotu i jego wspólnoty.

Może warto przemyśleć na nowo gimnazja? Poddać je rekonstrukcji? Może zamiast wydłużania edukacji na poziomie szkoły podstawowej, poddać ją skróceniu? Zyskano by potrzebny rok kształcenia w liceum?

Bo szkoda całego potencjału ludzkiego włożonego w kształcenie nauczycieli, w tworzenie oddolnych inicjatyw wśród rodziców i nauczycieli, w opracowanie i wydawanie podręczników. Ponadto w opinii uczniów gimnazja są

¹³ Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, Brzostowska-Tereszkiewicz T. (przeł.), Brzezińska A. (wstęp), Kraków, s. 14.

¹⁴ Tamże, s. 95.

etapem „pasowania” na doroślejszego członka społeczności szkolnej. Tej motywacji nie będzie miał powrót do starej struktury szkolnej, w założeniu infantylizujący uczniów.

Na koniec tych krótkich refleksji cytat – przestroga św. Jana Bosko: **„Lepsze jest najniebezpieczniejszym wrogiem dobrego”**.

Profesor Grażyna B. Tomaszewska (UG):

Nie ulega wątpliwości, że reformowaniu szkoły i edukacji sprzyjają uczniowie, nauczyciele, dydaktycy przedmiotowi, bo dzięki niemu nauczanie może wychodzić naprzeciw wszystkiemu, co wykracza poza instytucjonalne ograniczenia szkoły. Z tych powodów reformowanie jest niejako warunkiem koniecznym edukacji, która w założeniu ma uwzględniać podmiotowość ucznia, nauczyciela, specyfikę środowiskową, zmiany kulturowe, a równocześnie otwierać nauczanych na perspektywę długiego trwania, wyzwalać z doraźnych tylko uwarunkowań i potrzeb. Dlatego wszyscy uczestnicy edukacyjnej rzeczywistości – w sposób mniej czy bardziej świadomy – pragną funkcjonować w świecie, w którym ich wysiłek jest sensowny i przynosi satysfakcję na różnych poziomach egzystencji.

Reformowaniu szkoły i edukacji na pewno nie sprzyjają marazm i stagnacja. Nie sprzyjają również notoryczne ograniczenia finansowe, które w dużym stopniu są odpowiedzialne za braki związane z kształceniem uczniowskich kompetencji związanych z budowaniem samodzielnej wypowiedzi (efekt ograniczenia/braku zadań otwartych na testach) czy ustawiczny spadek czytelnictwa (nieuzupełnianie szkolnych zasobów bibliotecznych o propozycje atrakcyjne dla rozwoju uczniowskich pasji czytelniczych).

Jednak w największym stopniu reformowanie szkoły i edukacji utrudniają działania pozorowane, przypadkowe, efekciarskie, będące wynikiem przelotnych mód kulturowych czy politycznych ideologii. Łączy się z tym rodzaj pychy czy nawet buty, wynikających z potocznego przekonania, że na oświacie zna się każdy, bo każdy kiedyś chodził do szkoły, każdy ma w rodzinie dzieci, wnuków, siostrzeńców, bratanków, a więc każdy ma wystarczające kompetencje, by decydować o kształcie polskiej oświaty. Jeśli dołączy się do tego rodzaj sekciarskiego przekonania, że jest się w posiadaniu jedynej prawidłowej odpowiedzi na wszystkie edukacyjne pytania – to mamy do czynienia z prawdziwym nieszczęściem. Nieszczęściem, bo pycha jest zawsze bezczelna i bezceremonialna, a zideologizowana pewność własnych racji czyni z braku kompetencji dodatkowy atut dla własnych działań. Stan wiedzy przedmiotowej, badania edukacyjne uznawać się będzie wówczas za zbędny balast zamazujący tylko niepotrzebnie wyimaginowany i jasny obraz, w którym chce się dokonać zbawczej – oczywiście – „przemiany”, dzięki której wejdziemy do edukacyjnego „raju”.

Profesor Anna Janus-Sitarz (UJ):

Powiem o dwóch przeszkodach. Pierwszą jest brak korelacji działań między uniwersytetem a szkołą. Wielu akademików nie rozumie potrzeby dostosowania treści i metod nauczania do obecnych studentów i zrzuca winę za ich niedostateczne postępy na programy szkolne. Profesorowie narzekają, że nie mogą znaleźć wspólnego języka ze studentami. Nie rozumieją ani przemian, jakie dokonały się w Polsce w masowości edukacji (jeśli chcemy mieć znakomitych kandydatów, powinniśmy przyjmować dziesięciu, a nie stu), ani zmienionych możliwości obecnych młodych ludzi. Na żale profesora Hartmanna celnie odpowiedział dyrektor szkoły, Stanisław Gromadzki, pisząc: „Leczmy tylko zdrowych, uczmy tylko profesorów”. Myślenie: przywróćmy program sprzed 30, 40 lat, a nasi studenci będą tacy, jak my niegdyś, jest myśleniem naiwnym.

Druga przeszkoda to upolitycznienie edukacji. Zmiany w oświacie powinien inicjować i monitorować organ niezależny od politycznych zmian w kraju, organ złożony z delegatów powoływanych przez uniwersytety jako instytucje autonomiczne. Reformy nie mogą być uzależnione od kalendarza wyborczego, powinny natomiast być odpowiedzią na wyzwania cywilizacyjne, technologiczne, kulturowe.

Co sprzyjałoby reformie? Po pierwsze, korelacja działań MEN z projektami MNiSW oraz ścisła współpraca obu ministerstw w kształtowaniu polskiego systemu edukacji na miarę XXI wieku. Po drugie, stałe konsultacje z komisjami dydaktycznymi komitetów PAN; katedrami dydaktyk przedmiotowych, badaczami edukacji. Po trzecie, uwzględnienie w działaniach resortu miarodajnych badań edukacyjnych, które przedstawiają rzeczywisty obraz polskiej edukacji. Zmiany nie mogą być dyktowane subiektywnymi doświadczeniami jednostek czy emocjami społecznymi. Nie wiadomo, skąd się wziął prezentowany przez „reformatorów” negatywny obraz polskiej edukacji, a przecież nie bez powodu Amanda Ripley, pisząc książkę o polskich uczniach, zatytułowała ją *Najbystrzejsze dzieciaki na świecie*.

Profesor Jolanta Nocoń (UO):

Reformowaniu szkoły i edukacji sprzyja, po pierwsze, trwanie, któremu towarzyszy przemyślana korekta programowa – przeprowadzana co jakiś czas i oparta na podstawach empirycznych. Reforma, aby była skuteczna, wymaga czasu i stabilizacji. Każda daleko idąca zmiana zmusza nauczyciela do wypracowania nowych sposobów pracy, opanowania nowych kompetencji warsztatowych, najczęściej metodą prób i błędów. Doskonalenie, poprawianie (...) – to droga do sukcesu.

Po drugie, nauczycielom należy zapewnić jak najwięcej wolności i wspierać ich doksztalaniem i doskonaleniem merytorycznym i dydaktycznym. Trzeba uwierzyć w ich wysokie kompetencje zawodowe i zaufać, że będą potrafili podjąć dobre dla swoich uczniów decyzje. Nie narzucać sztywnego

gorsetu, nie centralizować, nie unifikować – to nie służy przede wszystkim uczniom, a oni powinni być najważniejsi w każdej reformie oświatowej i edukacyjnej. I należy pamiętać, że to od nauczycieli zależy sukces reformy.

Wreszcie po trzecie, potrzebny jest lider (taki jak wspomniana już profesor Bożena Chrzastowska) z przemyślaną spójną wizją, z dużymi kompetencjami przedmiotowymi i dydaktycznymi, rozumiejący i czujący szkołę, uczniów i nauczycieli. To on powinien dobrać sobie współpracowników. Każda reforma ma wymiar personalny – jej ostateczny kształt zależy od ludzi, którzy ją tworzą. To nie jest nauka ścisła, dlatego tak ważny jest zespół projektujący nową podstawę programową.

Na koniec chciałabym nawiązać do wypowiedzi Profesor Barbary Myrdzik – zgadzam się, że opracowanie tekstu lektury, jeśli ma czegoś uczyć, powinno być dogłębne, a to wymaga poświęcenia odpowiedniego czasu lekcyjnego. Obawiam się, że przy zmniejszonej liczbie godzin języka polskiego i wydłużonej liście lektur, odbędzie się to kosztem rozwijania języka uczniów. Tymczasem niski poziom kompetencji językowej, nieopanowanie kodu rozwiniętego blokują możliwość mówienia o tekście tak złożonym, wielowarstwowym, jak tekst literacki, nie mówiąc już o stawianiu pytań do tekstu. Zaniedbania dydaktyczne w procesie rozwijania i doskonalenia sprawności językowej muszą być wzięte pod uwagę w trakcie projektowania kolejnej reformy, inaczej problem czytelności i kompetencji czytelniczych, w tym interpretacyjnych, pozostanie nierozwiązywalny.

Profesor Maria Kwiatkowska-Ratajczak (UAM):

Zmiany w edukacji są konieczne. Opowiadali się za nimi już twórcy pierwszej podstawy programowej z języka polskiego. Myślę o zespole kierowanym przez profesor Bożenę Chrzastowską, w skład którego wchodził m.in. profesorowie Teresa Kostkiewiczowa, Stanisław Gajda, Tadeusz Zgółka. To członek tegoż zespołu dr Tadeusz Patrzałek w roku 1996 pisał na łamach „Polonistyki” o potrzebie kadencyjności podstawy programowej.

W procesie opracowywania nowych oświatowych dokumentów udział brać winni także czynni nauczyciele, o czym przekonana była Bożena Chrzastowska, zapraszając do współpracy Ewę Chołojczyk z Lublina, Wandę Dubiel z Biskupca Reszelskiego, Mirosławę Konys z Głogowa, Małgorzatę Sas z Warszawy, Wiesławę Żuchowską z Łodzi. Reformowanie edukacji wymaga również zmiany zadziwiająco trwałej postawy związanej z zapominaniem przez reformatorów o – ze wszech miar słusznych sugestiach dawnych dydaktyków, „by do nowej szkoły przygotować nauczycieli i rozbudzić w nich ducha reformy...”, o czym, odwołując się do dawnych opracowań, przypominała Bronisława Kulka, analizująca historyczne uwarunkowania naszej oświaty¹⁵.

¹⁵ Kulka B., 2005, *Edukacja polonistyczna w szkole średniej w latach 1870 – 1918*, Częstochowa, s. 75-76.

Nie ma reformy idealnej. Winna ona jednak wynikać ze społecznego dialogu, być możliwie dobrze przygotowana. Mało istotne są nazwy szkół. Można przywracać szkolnictwo zawodowe, można tworzyć szkoły branżowe, co się obecnie proponuje. Ważniejsze jest, by reforma kształcenia zawodowego wynikała z porozumienia między samorządami, przedstawicielami biznesu i projektodawcami systemu edukacyjnego.

Reforma musi też być całościowa. Poważnym i przemyślanym zamysłem jest projekt tzw. **holistycznej szkoły całodniowej**, opracowany przez Roberta Kwaśnicę. Jej program zorganizowany jest wokół trzech zintegrowanych części.

- **Część pierwsza** (zbliżona do założeń współczesnej szkoły) to **treści podstawowe z poszczególnych dyscyplin naukowych** uporządkowane zgodnie z koncepcją Jerome Brunera w grupy problemowe (nie w przedmioty naśladujące dyscypliny akademickie).
- **Część druga służąca rozwojowi zainteresowań indywidualnych** (także pozanaukowych) to przedmioty wybrane przez uczniów spośród przedstawionych im zadań i zaproponowane przez samych młodych ludzi.
- **Część trzecia** to prowadzone przez zewnętrznych edukatorów popołudniowe **zajęcia humanizacyjne** – wybierane przez uczniów i nauczycieli, a dotyczące kwestii związanych z życiem (wydarzenia kulturalne, sportowe, dyskurs publiczny itp.) oraz dorobku kultury (mit, religia, sztuka)¹⁶.

Można się z tym zamysłem spierać i budować inne projekty, trzeba jednak tworzyć holistyczne koncepcje zmian... Trzeba też wykorzystywać wyniki badań opisujących rozmaite problemy edukacyjne, np. te zasygnalizowane w publikacji *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją*¹⁷, do której dystansują zawarte w niej nazbyt niekiedy uproszczone interpretacje, ale w której uwagę przyciąga wskazany ważny problem... Są też badania IBE, m.in. „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej” prowadzone w latach 2012-2015. Są diagnozy czytelnictwa przeprowadzane przez Bibliotekę Narodową... To jedynie przykłady analiz, z efektów których warto skorzystać. Brak wykorzystywania eksploracji naukowych przez kolejnych decydentów świadczy o stawianiu do kąta badaczy reprezentujących różne dziedziny wiedzy...

Profesor Sławomir Jacek Żurek (KUL):

Reformowanie w znaczeniu nieustannego aktualizowania treści zawartych w podstawie programowej wymaga permanentnego monitorowania pracy szkoły oraz otaczającej jej rzeczywistości kulturowej. Świat zmienia

¹⁶ Kwaśnica R., 2015, *Holistyczna szkoła całodniowa*, w: *Reforma kulturowa 2020 – 2030 – 2040. Sukces wymaga zmian*, Żakowski J. (red.), Warszawa.

¹⁷ Balsamska J. i inni, 2012, *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją*, Kraków.

się bowiem w ostatnich latach w oszałamiającym tempie i szkoła powinna za tymi procesami nadążyć. Wielu ludzi, którzy nie mają na co dzień kontaktu z edukacją, nie zdaje sobie z tego sprawy. Żyją w sentymentalnym przeświadczeniu, że panaceum na wszystkie trudności, które pojawiają się w oświacie, jest powrót do struktur i treści edukacyjnych z poprzedniego systemu, z czasów, gdy oni sami chodzili do szkoły. Ale świata, do którego szkoła wtedy przygotowywała, by w nim żyć, dziś już nie ma... Edukacja ma przygotowywać do dobrego funkcjonowania we współczesności, a nie do czasów minionych. To jest jej zadanie. Jeśli obecnym decydnym rzeczywiście zależy na tym, żeby młody obywatel umiał sobie radzić z wyzwaniami, na jakie napotka w dorosłym życiu, nie mogą tego lekceważyć. Tu nie ma miejsca na sentymenty, to jest poważna rzeczywistość, z którą trzeba się liczyć.

Kształtowi współczesnej polskiej szkoły bardzo sprzyja obecność Polski w Unii Europejskiej – w ostatnich latach z jej budżetu otrzymaliśmy i wykorzystaliśmy ogromne środki na doskonalenie bazy dydaktyczno-wychowawczej – każda gmina to potwierdzi. Wyniki badań pokazują, że pozytywnym zmianom w szkole, które nastąpiły w ostatnich latach, sprzyjają także nauczyciele, szczególnie ci nieprzywiązani zanadto do swoich schematów dydaktycznych, otwarci na nowe teksty literackie, potrafiący wykorzystywać w pracy nowoczesne metody i technologie (skoro młodzi większość czasu spędzają w sieci, zdążający za nimi nauczyciel także wykorzystuje w pracy Internet z pożytkiem dla uczniów).

Sprawnemu funkcjonowaniu szkoły przeszkadzają natomiast doraźne ambicje polityków, chcących podporządkować edukację swoim wizjom ideologicznym. Szkołę należy ciągle reformować, ale w sposób systemowy i dalekosiężnie zaplanowany, opierający się na danych pochodzących z badań edukacyjnych, a nie na intuicji.