Bogdan Urbanek

Postęp w oświacie – niezbędne zmiany w polskiej edukacji

Nauczyciel i Szkoła 2 (52), 129-141

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Bogdan URBANEK

Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Wydział Zamiejscowy Szczecinek,
Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych

Postęp w oświacie – niezbędne zmiany w polskiej edukacji

Słowa kluczowe

Systemy oceniania, programy i podręczniki szkolnej, sprawdziany i egzaminy.

Streszczenie

Postęp w oświacie – niezbędne zmiany w polskiej edukacji

Po 10 latach funkcjonowania reformy systemu edukacji w Polsce władze oświatowe zapowiedziały jej modernizację. W ramach oceny funkcjonowania oświaty zachodzi konieczność włączenia się do dyskusji nad jej udoskonaleniem. W niniejszym tekście starano się ukazać niektóre propozycje zmian w funkcjonowaniu szkoły ogólnokształcącej na szczeblu: podstawowym, gimnazjalnym oraz licealnym.

Key words

Evaluation systems, curricula and school textbooks, tests and examinations.

Summary

Progress in education – indispensable changes in Polish education

After ten years since the reforms of the education system in Poland were introduced, the authorities in education have announced its modernization. It is necessary to take part in the discussion concerning the main elements of the changes in education. In this text, the author presents some proposals for modifications at the primary, junior high, and high school levels.

Wprowadzenie

Powszechnie wiadomo, że wraz ze zmianą rzeczywistości społecznej w naszym kraju, nastąpiły (i nadal się to dzieje) nowe sposoby konceptualizacji oświatowej. Tak rozumiane doskonalenie ma służyć rozwojowi zawodu nauczyciela, obejmując kilka oczywistych etapów – wzorców metodycznych, refleksji krytycznej nad: własną pracą, samowiedzy, samokontroli i innowacji[1]. Przemiany cywilizacyjne wyznaczają też kierunki, strategie rozwoju i przemiany edukacji i szkoły. Analizując je w minionym dwudziestoleciu i wychodząc nieco poza sferę edukacyjną nie można nie wspomnieć choćby o transformatywnych

[1] K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011, s. 38.

przejściach od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego, od gospodarki narodowej do globalnej, od pomocy zinstytucjonalizowanej do samopomocy, od demokracji przedstawicielskiej do uczestniczącej, czy od schematu działania do wielokrotnego wyboru. Wielość tych zmian wówczas, a także obecnie, stanowiła i stanowi wyzwanie dla środowiska, będąc początkiem (i ciągle jeszcze kontynuacją) debaty na temat przyszłości polskiej szkoły[2].

Stwierdzić należy, że z przemian tych edukacja wyprowadziła dla siebie dość liczne kierunki rozwoju, wśród których najistotniejsze wydają się być:

- zapewnienie przez szkołę uczniom integralnego rozwoju wszystkich sfer ich osobowości;
- priorytet wychowania nad kształceniem;
- intensyfikacja oddziaływań wychowawczych w obszarach orientacji etycznej i hierarchizacji wartości, personalizacji życia w rodzinie i społeczeństwie, kształtowania etyki pracy;
- wzrost samodzielności i autonomii szkół wszystkich szczebli kształcenia;
- uwidocznienie w programach kształcenia tematyki lokalnej, m.in. edukacja regionalna;
- zapewnienie rodzicom i lokalnej społeczności większej niż dotąd roli w poczynaniach edukacyjno-wychowawczych szkoły;
- rozwój sieci merytorycznych instytucji usługowych, działających na rzecz szkół i placówek oświatowych, m.in. doradztwo i doskonalenie zawodowe.

Zakładając także, co oczywiste, że ulega zmianie rola nauczyciela, ucznia oraz całego procesu nauczania i uczenia się, w nowym paradygmacie oświaty czynnikami kluczowymi zarówno dla jej rozwoju, a także rozwoju intelektualnego uczniów stają się: współdziałanie, interakcje oraz różnorodność zdolności i umiejętności intelektualnych grupy uczniów współgrających ze sobą. Czyli następuje tu zmiana całego modelu funkcjonowania szkoły, opierając się na komunikacji i współpracy[3]. Tak zakładano i tego oczekiwano, ale czy tak jest w rzeczywistości?

Szkoła w likwidacji – z powodu…?

Niekoniecznie, bo jak zawsze, wiele zależy od ludzi, którzy te oczekiwania mają niejako wpisane w zakres swoich obowiązków. Organem prowadzącym dla zdecydowanej większości placówek oświatowych w naszym kraju są lokalne samorządy, które nie zawsze podejmują decyzje na miarę nie tyle włas-

[2] B. Urbanek, *Batalia o poprawę jakości kształcenia*, [w:] *Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra,* (red.) K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012, s. 217.

[3] J. Szempruch, *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły,* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, (red.) J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 93.

nej wyobraźni, bardziej poczucia odpowiedzialności za losy własnych dzieci[4]. Media co roku alarmują, zrozpaczeni mieszkańcy wielu miejscowości w kraju protestują – oto samorządy znów dążą do zamykania szkół, bo nie mają ponoć pieniędzy na ich prowadzenie. To zjawisko dotykać już zaczyna bezpośrednio dzieci, którym odbiera się szansę w miarę równego czy sprawiedliwego dostępu do wiedzy. Problem dotyczy przede wszystkim niewielkich szkół wiejskich w miejscowościach, w którym są one, czy też dotychczas były, tą jedyną ostoją jako takiej normalności. Okazuje się, że i te złudzenia mogą wnet prysnąć niczym banki mydlane.

Są takie miejscowości, ot, choćby w najbliższym mi Zachodniopomorskiem, w których właśnie szkoła jednoczy wokół siebie wszystkich mieszkańców, którzy też ją nierzadko budowali, gdy trzeba było – remontowali, cieszyli się z pierwszego składkowego komputera czy szkolnej wycieczki, na którą przez kilka lat wspólnie „ciułali". Można sobie wyobrazić, jak przeżywają takie zagrożenie, to niemalże ich osobista tragedia, bo już nawet własnym dzieciom nie mogą pomoc, co znaczy, że nikomu już nie są potrzebni. Nie ma bowiem smutniejszego widoku, zapewniam, niż samotna, opuszczona i pozostawiona sama sobie szkoła, i nie ma znaczenia – czy niszczeje i dogorywa w 50-tysięcznym mieście, czy malutkiej popegeerowskiej wiosce. Choć może i ma, bo w tejże wiosce widok zamkniętej szkoły jest jeszcze bardziej przejmujący, bo to i nadal najbardziej okazały tam budynek, choć taki nieszczęsny.

Dlaczego zamyka się szkoły i komu na tym zależy? I to w dodatku małe szkoły, z kilkunastoma klasami? Jak znam systemy edukacyjne w wielu europejskich państwach, to wszędzie tam zmierza się do tego, by dzieci uczyły się właśnie w małych zespołach klasowych, bo tylko wtedy nauczyciel może pozwolić sobie na niemal indywidualne kontakty edukacyjne ze swoimi uczniami. O ile pamiętam, to takie też były założenia obecnej reformy ustrojowej polskiego szkolnictwa, którą na ogół chwalę, bo pozwala uczyć „po swojemu". Tak jednak nie jest, klasy w większości szkół są przeładowane, często ponad trzydziestoosobowe, gdy zaś dzieci jest mniej – zaczyna się szukanie dziury w całym, czyli organizacyjne pseudoeksperymentowanie, będące początkiem opisanych wyżej prób likwidacyjnych. Trzeba też wytrącić samorządowcom podejmującym takie działania ich koronny w takich sytuacjach (likwidacyjnych) argument – rzekomy brak pieniędzy na prowadzenie małych wiejskich (i nie tylko) szkół. Rzekomych, bo przecież gminy otrzymują subwencję oświatową na utrzymanie szkół, czyli pieniądze z budżetu[5]. Ale to temat niepopularny, by nie powiedzieć wręcz – wstydliwy, bo są gminy, w których trzy czwarte całego ich rocznego budżetu to właśnie ta subwencja i tylko dzięki niej ten budżet może istnieć. A że potrzeby są jak zwykle studnią bez dna, z pieniędzy

[4] B. Urbanek, S*amorząd – ojcem czy ojczymem?*, „Wychowanie w Szkole" 2004, nr 3, s. 4.

[5] J. Żakowski, *Szkoła szkole nierówna*, „Wprost" 2006, nr 43, s. 7.

tych „łata się" to i owo, i w ten sposób koło się zamyka. Słowem, wygodnie jest czasami zamknąć małą szkołę, bowiem subwencyjna kasa i tak zostaje, bo pieniądze nadal przecież „idą" za dzieckiem, a że Jasiek będzie drałował do takiej samej szkoły, tyle że w sąsiedniej wsi, kogo to poza nim samym i jego rodziną obchodzi?

Nie uogólniam jednak i nie każda władza jednaka. Nie tak dawno z zainteresowaniem obserwowałem panelową telewizyjną dyskusję, poświęcona regionalnemu i europejskiemu edukowaniu w szkolnictwie. Sam jestem gorącym zwolennikiem i orędownikiem takich właśnie form edukacyjnych[6], za którymi moje szkolne dzieciaki dosłownie przepadają i słowo daję – piszę to bez cienia autoreklamy. Wyszło mi jednak z tej dyskusji, że lokalnej władzy niewiele na tym zależy, że trzeba nie lada okoliczności, by w szkole ich (te niby władze) uświadczyć, że pomocy żadnej, nawet dobrego słowa, że dzieci próżno stukają do urzędniczych drzwi, by choć proporczyk miejski czy jakiś folder na wystawę wyprosić, słowem – żadnego z nich pożytku. No to, dalibóg, protestuję! I to zdecydowanie, bo moje szkolne dzieci mają o swojej miejskiej władzy zgoła odmienne zdanie. Wiem co mówię, bo dla moich czy to obecnych licealistów, gimnazjalistów czy dwunastolatków ojcowie miasta akurat nie są postaciami, powiedziałbym, iluzorycznymi. To tak gwoli ścisłości, choć może bardziej – sprawiedliwości. Myślę zatem, konkludując, że bolesnego dla każdej lokalnej społeczności problemu zamykanych „oszczędnościowo" szkół nie da się sprowadzić li tylko do braku pieniędzy na ich utrzymanie. Sprawa ma nieco szersze podłoże, wystarczy bowiem zbilansować hipotetyczne choćby zyski i straty, a wyjdzie szydło z worka, wnet dowiemy się – komu tak naprawdę na nich zależy. Pamiętajmy też, że kształtując nasze wyobrażenia o procesach edukacyjnych, należy uwzględniać sytuacje i powiązania między społeczeństwem (społecznością – dop. B.U.), jako ogólnym środowiskiem wychowawczym, a systemem edukacyjnym będącym organizacją celowo tworzoną dla realizacji określonych ważnych oświatowych celów[7]. To tak na marginesie.

Czas na zmiany strukturalne

To niewątpliwie kwestia ważna, wydaje się wręcz – strategiczna. Zapowiadana i mniej lub bardziej udanie wprowadzana przez kolejne ekipy włodarzy polskiej oświaty od pierwszych lat transformacji ustrojowej w Polsce. W ramach ciągłych, by nie powiedzieć – powszechnych dyskusji nad koniecznością modernizacji polskiej oświaty można by zaproponować pewne zmiany na poszczególnych szczeblach edukacji w szkołach ogólnokształcących.

[6] Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych wespół ze Szczecińską Szkołą Wyższą COLLEGIUM BALTICUM jest organizatorem corocznych Ogólnopolskich Leśnych Sympozjów Naukowych „Edukacja regionalna – wokół małych Ojczyzn" Szczecinek-Borne Sulinowo.

[7] J. Niemiec, *Edukacja w prognozie,* [w:] *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, (red.) A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, Warszawa 2011, s. 22.

Gdy chodzi o szkolnictwo podstawowe wydaje się, że kształcenie integralne na etapie wczesnoszkolnych jest niezbędne, ale nadal należy kłaść duży nacisk na kształcenie i doskonalenie w tym zakresie nauczycieli[8]. Program nauczania jako cele, treści i metody nauczania oraz uczenia się danego przedmiotu, ukierunkowany na wyniki, które powinny być osiągnięte przez przyszłych nauczycieli, to także a może przede wszystkim procedury dążące do opanowania pożądanych umiejętności zawodowych nauczyciela[9]. Przypomnijmy, wyznaczają je funkcje – opiekuńcze, wychowawcze i kształcące[10]. Wiele jednak zależy od nauczycieli, od ich postaw wobec realizowanych zmian edukacyjnych, a także od – w pewnym sensie naturalnie im nadanej – roli przywódczej w zespole klasowym, ponieważ wybór strategii lub wariantu polityki oświatowej (także w rozumieniu makro) zależy od kontekstów z badaniami pedagogicznymi, uwzględniając zarazem czynniki ekonomiczne i społeczne, co z kolei oddziałuje na styl postrzegania i kierowania zachodzącymi zmianami wśród nauczycieli[11].

Co do dalszych zmian, nie ulega wątpliwości, że zasadne jest wprowadzenie edukacji od szóstego roku życia ze względu na akcelerację spowodowaną postępem naukowo-technicznym. To fakt, choć trzeba także liczyć się ze słusznymi racjami przede wszystkim rodziców, ale także wielu środowisk nauczycielskich i psychologów, którzy są przeciwni owym zmianom. Racje te są o tyle zasadne, że w wielu szkołach podstawowych i to zdecydowanie zbyt wielu, nie ma po prostu warunków, by przyjąć do ogółu szkolnej społeczności tak małe dzieci. I to w znacznej mierze powoduje rodzicielskie niepokoje[12]. Wprawdzie władze, także i oświatowe, optując za obniżeniem wieku rozpoczynania edukacji szkolnej biorą pod uwagę w swoich dążeniach li tylko względy oszczędnościowe, tak się przynajmniej wydaje, ale z pedagogicznego i społecznego punktu widzenia należałoby się skłaniać do dalszego wydłużenia czy też utrzymania okresu przejściowego między przedszkolem a szkołą podstawową, na czas koniecznych zmian modernizacyjnych w szkołach, zarówno bazowych jak i w zakresie treści kształcenia na poziomie edukacji elementarnej.

W szkołach podstawowych nie sprawdziła się też w takim jak dotąd wymiarze koncepcja kształcenia blokowego[13]. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać, moim zdaniem, w niechęci wielu nauczycieli do podej-

---

[8] E. Kameduła, *Konieczność zmian w polskiej edukacji*, [w:] *XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe EDUKACJA JUTRA,* (red.) K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Wrocław 2009, t. 1, s. 121.

[9] K. Wenta, *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2011, s. 154.

[10] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 244.

[11] S.M. Kwiatkowski, *Polityka edukacyjna jako przedmiot badań*, [w:] *Edukacja. Moralność. Sfera Publiczna*, (red.) J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007, s. 547.

[12] B. Urbanek, *Czy nie za wcześnie na pierwszy dzwonek?*, „Temat Szczecinecki" 2009, nr 486, s. 9.

[13] E. Kameduła, *Koncepcja zmian w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, (red.) H. Moroz, Kraków 2005, s. 259.

mowania takich zadań edukacyjnych, wynikających z nieprzygotowania doń. Nauczyciele powinni posiadać kompetencje do realizacji dwóch przedmiotów stosownego bloku, byłoby to i praktyczne, i korzystne ze względu także i na kształcenie przyszłych nauczycielskich kadr. Czy tak jest, niekoniecznie, raczej nie. Czyniąc próby zmian strukturalnych w tym zakresie, można byłoby rozważyć wprowadzenie pewnych rozwiązań, nawiązujących do niektórych wcześniejszych doświadczeń, a także sięgnięcia do wzorów niektórych państw europejskich – kształcenia nauczycieli przygotowywanych do drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV-VI) o znacznie wszechstronnych i szerszych kompetencjach w specjalnościach: humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, językowych, artystycznych czy sprawnościowych.

Raczej zawiodło optymistyczne ongiś przekonanie, że wprowadzone do polskiego systemu edukacyjnego w 1999 roku gimnazjum, jako oddzielna szkoła, będzie lepiej funkcjonowało i nastąpi poprawa efektów wychowawczych. Zawód i to na całej linii! Przede wszystkim błędem jest to, że nadal ponad połowa gimnazjów w kraju funkcjonuje w tych samych obiektach, co szkoły podstawowe, przedzielona jedynie ścianką działową na korytarzu. Uczniowie obu szkół mają ze sobą stały kontakt, spotykając się w czasie przerw śródlekcyjnych na wspólnym boisku szkolnym, czy też w drodze do i ze wspólnej skądinąd szkoły. To nie tak miało być! Zamiast zmniejszenia agresji, nastąpił jej zdecydowany wzrost. Na nic też zdały się mityczne próby wyrównywania szans edukacyjnych, zwłaszcza przy przekleństwie dzisiejszego systemu edukacyjnego (3+3+3+3). Dlaczego? Wszak nauczyciel za każdym razem rozpoczyna swą pracę od nowa, przy czym każdy pierwszy rok, no, powiedzmy – pół roku, trzeba odliczyć na rozpoznanie zespołu klasowego, bądź próbę wyrównania jej poziomu. A zatem zamiast owego „wyrównania szans", obniżenie poziomu, narastanie niepowodzeń. Doszukując się różnych przyczyn nie można nie dostrzegać ciągłych jeszcze chęci do encyklopedycznego nauczania pamięciowego wiedzy *de facto* przestarzałej i zbytniego preferowania kształcenia humanistycznego kosztem zawodowego[14], przy czym zaryzykowałbym twierdzenie, że proces ten rozpoczyna się już w gimnazjach. Dość szybko przekonaliśmy się, że gimnazja nie przyczyniły się do podniesienia poziomu kształcenia, a stały się problemem wychowawczym, nierzadko kłopotliwym dla lokalnego środowiska. Dojrzewa zatem świadomość niezbędności ewolucyjnych zmian w systemie na zasadzie „toczącej się reformy"[15]. Przy zatrudnianiu nauczycieli w gimnazjach należałoby zwracać większą uwagę nie tylko na wiedzę merytoryczną, choć to ważne, ale także a może przede wszystkim – na kompetencje pedagogiczne w zakresie organizacji procesów wychowaw-

[14] A. Zając, *Rozwijanie kapitału ludzkiego dla potrzeb społeczeństwa i gospodarki informacyjnej*, [w:] *Nauczyciel Kraju Ojczystego*, (red.) D. Czekan, L. Pawelski, B. Urbanek, A. Żukrowska, Szczecin 2012, s. 159.

[15] K. Denek, *Filozofia życia*, Poznań 2012, s. 104.

czych. Nie odkryje bowiem Ameryki stwierdzeniem, że zdaniem większości nauczycieli zatrudnionych w gimnazjach praca w tych szkołach, ze względu na specyfikę okresu dojrzewania jest bardzo trudna i wymaga odpowiednich predyspozycji osobowościowych.

Z kolei licea profilowane, które miały się stać panaceum uzdrawiającym szwankujący system oświatowy, także okazały się chybionym posunięciem. W efekcie, nie dość że przez wiele lat toczyły się i nadal toczą się dyskusje na temat różnych koncepcji egzaminów maturalnych oraz procedur przyjęć na wyższą uczelnię, to i nic w tej kwestii się nie poprawia. Trudno bowiem zadawalać się sytuacją, gdy próg do zaliczenia egzaminu maturalnego ustala się na 30 proc. możliwych do zdobycia punktów[16]. Gdyby choć w połowie możliwości, ale zaledwie jedna trzecia, cóż to za osiągnięcie.

Nauczyciel jako innowator edukacyjnych przemian

To wydaje się być tak oczywiste jak zasadne jest stwierdzenie, że szkoła zawsze będzie taką, jaką uczynią ją nauczyciele. W nowej szkole trzeba nade wszystko nauczać po nowemu, tego bowiem chcą i wymagają od nas uważni obserwatorzy wszelkich szkolnych zmian i ich naturalni recenzenci – nasi uczniowie. W całokształcie procesu nauczania–uczenia się najistotniejszy wydaje się być proces dochodzenia ucznia do wiedzy, przy czym – aby skutecznie zdobywał on wiedzę i umiejętności niezbędne w dalszej edukacji i w ogóle we współczesnym świecie, sam musi tego chcieć, to swoiste *conditio sine qua non*[17]. Można zatem założyć, że zechce wtedy, gdy cele podejmowanych działań i ich wymierne korzyści będą dla niego oczywiste, jasne oraz klarowne. Być może, pomyśli ktoś, jest to kunktatorski sposób myślenia, ale między innymi także i to warunkuje wprowadzanie metod aktywizujących, swoistą metodyczną wizytówkę każdego nauczyciela – innowatora. Oczywiście, wraz z dobrymi chęciami muszą iść w parze działania oraz przekonanie, że takie właśnie sytuacje będą przez uczniów oczekiwane. Można zatem postawić tezę, że formułowanie celów kształcenia jest źródłem trafnego planowania. Podstawą planowania dydaktycznego są oczywiście cele kształcenia i choć zawsze prowadzą do nich podejmowane środki dydaktyczne, stanowiące w owym planowaniu ważny czynnik, to jednak najistotniejsze wydają się czynności uczniów prowadzące do opanowania określonej wiadomości lub umiejętności (tzw. cele pośredniczące). Skoro więc o skuteczności planowego działania nauczyciela innowatora decyduje dobór i sekwencja czynności uczniów, to istota planowania dydaktycznego winna wyrażać się nie tyle w koncentracji na nauczycielu i jego działaniach, ile właśnie na przemyśleniu zachowań uczniów, które powinny wystąpić w czasie jednostki lekcyjnej. Nauczycielom – innowatorom nie

[16] K. Denek, *Edukacja. Dziś – jutro,* Leszno-Poznań-Żary, 2006, s. 43.

[17] B. Siek, B. Urbanek, *Nasz wspólny świat – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Wrocław 2010, s. 20.

powinno być to obojętne, choć oczywiście sami zdecydują – mając świadomość celu jaki zamierzają osiągnąć – co chcą i za pomocą jakich metod uzyskać[18].

Listę zasad czy też wymogów skutecznego planu ustalili prakseolodzy. Sprecyzował je ponad 40 lat temu Tadeusz Kotarbiński[19] i wymogi te są nadal aktualne, przypomnijmy je więc. Skuteczny plan powinien być:

- **celowy** – jego wykonanie powinno prowadzić do osiągnięcia celu w określonym terminie;
- **wykonalny** – z dużym prawdopodobieństwem realizacji;
- **zgodny wewnętrznie** – bez wewnętrznych sprzeczności, przeciwieństw;
- **operatywny** – łatwy w stosowaniu, przejrzysty, czytelny;
- **giętki** – plastyczny, podatny na zmiany, modyfikacje;
- **szczegółowy** – rozpisany na najdrobniejsze detale;
- **długodystansowy** – z właściwym zasięgiem czasowym;
- **całościowy** – obejmujący całość zagadnienia;
- **terminowy** – obwarowany terminem osiągnięcia celu;
- **racjonalny** – ugruntowany poznawczo, zgłębiony;
- **prosty w budowie** – nieskomplikowany, prosty, zrozumiały.

Wracając zatem do procesu nauczania i relacji nauczyciel (innowator – dop. B.U.) – uczeń, należy pamiętać, że nauczyciel może być w tym procesie jedynie: konsultantem, doradcą, przewodnikiem, a jego rolą powinno być inspirowanie i organizowanie określonej sytuacji. To uczeń nabywa umiejętność dochodzenia do wiedzy i zdobywa samodzielność. Lata pracy w zawodzie nauczycielskim[20] oraz stała współpraca z licznymi czasopismami społeczno-oświatowymi ośmielają mnie do podzielenia się z P.T. Czytelnikami swoimi w tym względzie przemyśleniami. Uważam zatem, że projektując lekcję nauczyciel powinien wziąć pod uwagę kilka czynników.

Atmosfera

To od nauczyciela zależy, czy uczeń zdecyduje się na odważne i szczere wypowiedzi, jeżeli relacje między nimi są partnerskie i otwarte, wówczas ich efektem będzie:

- pożądane i oczekiwane przez nauczyciela twórcze myślenie;
- szeroka dyskusja, stawianie pytań;
- poszukiwanie konkretnych rozwiązań;
- formułowanie określonych (wcześniej wypracowanych) problemów;
- współpraca pozbawiona elementów niepotrzebnej rywalizacji;
- „burza mózgów".

[18] L. Pawelski, B. Urbanek, *Wokół edukacji samorządowej*, Szczecinek 2010, s. 73.

[19] T. Kotarbiński, *Prakseologia*, Wrocław 1996, s. 15.

[20] Autor jest nauczycielem dyplomowanym języka polskiego z wieloletnim stażem zawodowym i byłym doradcą metodycznym przedmiotów humanistycznych.

Organizacja

Czasami warto zmienić dotychczasową przestrzeń klasową, niekiedy wystarczy przestawienie kilku ławek. Wprowadzenie nawet zaimprowizowanego elementu scenografii znakomicie ułatwi zastosowanie różnych technik aktywizujących:

- pracy w grupach, zespołach projektowych;
- gier sytuacyjnych bądź dydaktycznych, lubianych zazwyczaj przez uczniów;
- dramy;
- dyskusji panelowej;
- debaty.

Poszukiwanie informacji i operowanie nimI

To szczególny rodzaj aktywności prowadzącej uczniów do osiągania celów, szczególny, bo akceptowany i chętnie przez nich podejmowany – poszukiwania i operowanie informacjami to przede wszystkim:

- docieranie do źródeł informacji;
- gromadzenie i selekcjonowanie informacji;
- odtwarzanie informacji;
- porównywanie nowych informacji z tymi, które uczniowie nabyli wcześniej;
- analizowanie informacji;
- wykorzystywanie informacji medialnych.

Przekształcanie i tworzenie

To także istotna umiejętność w całokształcie procesu dydaktycznego naszych podopiecznych, w ujęciu jak najbardziej interdyscyplinarnym, to nade wszystko:

- czytanie, analiza i przekształcanie różnorodnych tekstów literackich (źródłowych);
- umiejętność czytania i rozumienie tekstów użytkowych (instrukcja, przepis, ogłoszenie itp.);
- przekład intersemiotyczny;
- tworzenie scenariuszy programów artystycznych;
- redagowanie artykułów na zaproponowany temat (np. do szkolnej gazety);
- projektowanie plakatu filmowego bądź teatralnego;
- filmowanie kamerą wideo;
- przygotowanie serwisu fotograficznego z klasowej (szkolnej, miejskiej) uroczystości;
- projektowanie zmian w najbliższym otoczeniu.

Prezentacja

To bardzo ważna procedura, ponieważ każde twórcze działanie uczniów powinno być zaprezentowane podczas lekcji. Nauczyciel ma za zadanie uwzględnić czas na prezentację, gdyż żadne działania uczniów nie powinny pozostać bez omówienia i oceny. Najczęściej stosowane formy prezentacji to:

- inscenizacja (widowisko);
- projekt edukacyjny;
- wywiad;
- gazetka;
- plakat;
- audycja radiowa (w szkolnym radiowęźle).

Nauczyciel – innowator wybierając metodę pracy na lekcji, powinien uwzględnić przede wszystkim potrzeby i możliwości swoich podopiecznych. Oprócz powszechnie znanych metod aktywizujących warto też pamiętać o metodach podających, oglądowych, problemowych, poszukujących, ale także – waloryzacyjnych, eksponujących pozytywne wartości, i oczywiście po nie sięgać[21]. Należy też korzystać z coraz bardziej nowoczesnych pomocy dydaktycznych, co z jednej strony zajęcia uatrakcyjni, z drugiej zaś ułatwi uczniom zapamiętanie przedstawianych treści programowych. Nie bez znaczenia będzie tu też współpraca z nauczycielami innych przedmiotów, choćby w ramach należycie rozumianych i stosowanych korelacji międzyprzedmiotowych. Nie jest to oczywiście gotowa recepta czy patent na szkolną praktykę nauczyciela – innowatora i wcale do takiej roli nie aspiruję. Propozycja, pomysł, owszem, ale nie więcej – wszak nauczyciel, który zechce uczyć inaczej, wie jak to robić, to oczywiste i dla mnie, i dla niego.

Program – wiedza, standardy, efekty

Standardy wymagań egzaminacyjnych też były nowością w naszej nowej szkolnej rzeczywistości. Dawniej jeden obowiązujący wszystkich program nauczania ściśle określał zakres wiedzy, jaką uczeń powinien zdobyć na danym poziomie kształcenia. Dodajmy, że zarówno wiedza, jak i umiejętności traktowane były partykularnie, bowiem teoria nauczania zakładała, że mogą być one (wiedza i umiejętności) analizowane jedynie w jakimś funkcjonującym kontekście i nie ma znaczenia, gdzie i jak zostaną zastosowane.

Reforma, a ściślej – zewnętrzny system oceniania, miały wprowadzić w tej dziedzinie ogromne zmiany z punktu wiedzenia nauczyciela-praktyka, zwłaszcza w szkołach podstawowych i gimnazjach. Normy wymagań egzaminacyjnych zostały więc opracowane na podstawie umiejętności ponadprzedmiotowych, a ich sprawdzanie – jak się okazało – miało i nadal ma charakter międzyprzedmiotowy. Teoretycy zatem dopowiedzą, że przygotowanie

[21] L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna trójjednia*, Szczecinek 2012, s. 9.

ucznia do egzaminu powinno podlegać na „oswojeniu" go tak z analitycznym, jak i holistycznym sposobem myślenia. W takim też rozumieniu sprawdzanie osiągnięć uczniów zależy od tego, jak dokładnie potrafiliśmy sformułować uzasadnione oczekiwania co do tych osiągnięć[22].

Słowo „standard" to oczywiście powszechnie akceptowany wzorzec, do którego będzie się coś porównywać i jest on w moim zamyśle po to, by zapewnić te wymagania w całym kraju i aby pomiar osiągnięć uniezależnić od tego, kto je mierzy. No dobrze, ale standardy wymagań egzaminacyjnych nie są przecież ustalane raz na zawsze, każda modyfikacja programu bądź podstawy programowej powinna powodować także ich zmianę. Co prawda MEN zastrzega, że w przypadku każdej zmiany standardy powinny być niezwłocznie publikowane w ministerialnym rozporządzeniu, ale mam na ten temat swoje zdanie i konia z rzędem temu, kto mnie przekona, że ogólnokrajowe standardy wymagań przygotowywane przez zespoły: konsultantów, metodyków, konstruktorów testów czy też nauczycieli zajmujących się pomiarem diagnostycznym – powoływane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną – uwzględniają li tylko podstawy programowe[23].

Tak czy inaczej od 2002 roku edukację na szczeblu podstawowym kończą sprawdziany zewnętrzne, nadal popularnie zwane *kompetencjami,* obowiązujące wszystkich uczniów – zwalniani są jedynie laureaci olimpiad przedmiotowych. Jednak ich wynik, na dobrą sprawę, o niczym nie stanowi – to po pierwsze. Sprawdziany czy egzaminy zewnętrzne nadal jeszcze są nowością w polskim systemie edukacyjnym, choć – prawdę mówiąc – jak dotąd nie mam do nich serca. Dyskutowałbym bowiem, czy przeprowadzony jednego dnia i o jednym czasie sprawdzian dla kilkuset tysięcy szóstoklasistów, rzeczywiście sprawdził ich umiejętności czy samodzielność logicznego myślenia. Nie chcę być drobiazgowym i czepiać się kosztów – druk, kolportaż w tę i z powrotem, opłata kilkunastu tysięcy egzaminatorów – choć wiem, ile moi uczniowie, a w zasadzie ich rodzice, płacili i płacą za kserowane bez ustanku ćwiczebne testy kompetencyjne. A przecież tak jest wszędzie, bo całą naukę w ostatnich klasach układa się pod testy i nie ma się co oszukiwać, że jest inaczej.

Program tak czy inaczej sugeruje sposób nauczania i wręcz z założenia powinniśmy wybierać ten, który szczególnie premiuje uczniowska samodzielność i jej pochodne – czyli umiejętności. Daleki jestem jednak od coraz powszechniejszego, niestety, tzw. sprawdzianowego pragmatyzmu, bo i nie można „umówić się" – tak myślę – że wszyscy oto sprawdzamy uczniowską wiedzę, ale wyłącznie na teście „x". Bo niby dlaczego? Zgoda, cel jest wspólny i programowo określony, ale sposoby dotarcia doń pozostawmy tym, którzy po prostu wiedzą, jak to robić i mają na to swoje przemyślane koncepcje.

[22] B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2006, s. 120.

[23] B. Urbanek, *Egzaminacyjny zawrót głowy*, „Egzaminy Naszych Uczniów" 2008, nr 1, s. 9.

Co chcę przez to powiedzieć – ano, iż w sumie istotniejsze jest to, że uczeń zbuduje poprawne konstrukcyjnie i logicznie zdanie złożone niż to, czy nazwie je, powiedzmy, zdaniem złożonym podrzędnie okolicznikowym przyzwolenia (koszmar!). Niechby uczeń miał też świadomość odpowiedzialnego wyboru, choćby i takiego, że gdy waha się nad poprawnością ortograficzną niełatwego skądinąd wyrazu *mżawka*, niechże napisze po prostu – „deszczyk", wszak to samo, ale tu błędu nie zrobi. Ale skoro już w uczniowskiej testowej wypowiedzi dostrzeżemy błąd ortograficzny, to nie udawajmy na Boga, że tam go nie ma. Jak to możliwe? Po prostu nie uchodzi, by w tym najważniejszym (rzekomo) sprawdzianie w szkole podstawowej tolerować np. dwa „ortografy", podczas gdy w *zwykłym* dyktandzie, jakich w roku szkolnym dziesiątki błąd jest błędem i zawsze kosztuje jedną ocenę niżej, o czym uczniowie doskonale wiedzą i co traktują z oczywistym zrozumieniem. Badanie kompetencyjne to nie tylko sprawdzian uczniowskich umiejętności, ale także ich wiedzy, o czym nie zawsze się pamięta – i to kolejny, moim zdaniem, zgrzyt.

W efekcie większość nauczycieli uczących w końcowych klasach podstawówek i gimnazjów i tak w nieskończoność układa powtórkowy kogel-mogel pod egzaminacyjne testy, choć (prawdę powiedziawszy) ich niewątpliwy trud rzadko kiedy procentuje, bo w szkołach podstawowych najczęściej (jak dotąd) Jaśkowi przychodzi zaadresować kopertę, zaprosić kolegę na imieniny czy przesłać pozdrowienia z wycieczki. Ot, umiejętności! Gdy zaś chodzi o część przyrodniczą, można się w zasadzie zakładać, że znów będą strony świata, choć może i unijne stolice, morza, góry czy krajobrazy. I nic to, że w podstawówkach nie ma geografii, o czym układający te sprawdziany muszą wiedzieć. To także niewypał, bo przyroda, która niby wchłonęła biologię, geografię, a nawet fizykę, tak naprawdę niewiele tu może zaradzić, bo to tylko „niby" – i to po trzecie. Jeżeli więc miałoby to egzaminowanie nadal zmierzać w kierunku preferowania formy, a nie treści i bagatelizowania analitycznych umiejętności w zamian za suche fakty czy daty, to lepiej powrócić do jego starej formy – takoż analitycznej, ale i starannej, wykoncypowanej pracy literackiej. Bo kompetencje ze swej istoty to nic innego, jak właśnie umiejętności praktycznego wykorzystania uczniowskiej wiedzy, nie zaś jej bezmyślnego zakuwania. Na to drugie nigdy nie będzie zgody. Wszak nauczyciel to zawód zaufania publicznego. Jemu powierza się to, co najcenniejsze w życiu każdego narodu, a mianowicie dzieci i młodzież[24]. Od efektów jego pracy wiele zależy, nade wszystko przyszłość jego podopiecznych na każdym szczeblu nauczania, a co za tym idzie – przyszłość narodu. Czy powinienem dopowiadać, że nauczyciel powinien być innowatorem, promotorem zmian, jakich wszyscy oczekujemy i które wspólnie zaakceptujemy, to oczywiste.

[24] K. Żegnałek, *Wypalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *W obliczu ewaluacji i innowacji*, (red.) K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta, Kalisz-Szczecinek 2012, s. 103.

Bibliografia

Denek K., *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno-Poznań-Żary 2006.

Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011.

Denek K., *Filozofia życia*, Poznań 2012.

Kameduła E., *Koncepcja zmian w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela,* (red.) H. Moroz, Kraków 2005.

Kameduła E., *Konieczność zmian w polskiej edukacji,* [w:] *XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe EDUKACJA JUTRA*, (red.) K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Wrocław 2009.

Kotarbiński T., *Prakseologia*, Wrocław 1996.

Kwiatkowski S.M., *Polityka edukacyjna jako przedmiot badań,* [w:] *Edukacja. Moralność, Sfera Publiczna,* (red.) J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007.

Niemiec J., *Edukacja w prognozie,* [w:] *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*, (red.) A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, Warszawa 2011.

Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2006.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.

Pawelski L., Urbanek B., *Wokół edukacji samorządowej*, Szczecinek 2010.

Pawelski L., Urbanek B., *Pedagogiczna trójjednia*, Szczecinek 2012.

Siek B., Urbanek B., *Nasz wspólny świat – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Wrocław 2010.

Szempruch J., *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły,* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli,* (red.) J. Grzesiak, Kalisz 2007.

Urbanek B., *Samorząd – ojcem czy ojczymem?,* „Wychowanie w Szkole" 2004, nr 3.

Urbanek B., *Egzaminacyjny zawrót głowy*, „Egzaminy Naszych Uczniów" 2008, nr 1.

Urbanek B., *Czy nie za wcześnie na pierwszy dzwonek?*, „Temat Szczecinecki" 2009, nr 486.

Urbanek B., *Batalia o poprawę jakości kształcenia*, [w:] *Polityka, aksjologia i kreatywność edukacji jutra*, (red.) K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012.

Wenta K., *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2011.

Zając A., *Rozwijanie kapitału ludzkiego dla potrzeb społeczeństwa i gospodarki informacyjnej,* [w:] *Nauczyciel Kraju Ojczystego*, (red.) D. Czekan, L. Pawelski, B. Urbanek, A. Żukrowska, Szczecin 2012.

Żakowski J., *Szkoła szkole nierówna*, „Wprost" 2006, nr 43.

Żegnałek K., *Wypalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *W obliczu ewaluacji i innowacji*, (red.) K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta, Kalisz-Szczecinek 2012.