

Jolanta Fiszbak

O "reformie" polskiej szkoły i szkolnej polonistyki z 1999 r. w kontekście eseju Franka Furediego "Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?"

Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica 13, 359-373

2010

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.

Jolanta Fiszbak

**O „reformie” polskiej szkoły i szkolnej polonistyki z 1999 r.
w kontekście eseju Franka Furediego
*Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści?***

Przedstawiony niżej artykuł jest rozszerzoną wersją referatu wygłoszonego w Lublinie, w listopadzie 2008 r., podczas konferencji na temat: *Edukacja polonistyczna w dobie reform 1998–2008. Próba bilansu*. Takie ujęcie problematyki sugerowało próbę podsumowania efektów lub też skutków przeprowadzonej w 1999 r. reformy polskiej szkoły, zwanej często reformą strukturalną. W istocie jednak konferencja poświęcona była promocji nowej podstawy programowej, która weszła do szkół w niespełna dwa miesiące po zakończeniu obrad. Poniższy tekst (tak jak i jego wersja konferencyjna) nie mieścił się w nowych ramach tematycznych. Ponieważ jednak już pierwsze wystąpienia świadczyły o tym, że nic w zakresie polityki oświatowej nie uległo zmianie, zdecydowałam się nie wycofywać swojego wystąpienia, zaznaczając jedynie odstępstwo od aktualnego rozumienia problematyki konferencyjnej.

Podjęta przeze mnie krytyka reformowania polskiej szkoły znalazła uzasadnienie, a jej tezy potwierdzenie, poprzez ukazanie skutków zmian w kilku innych wystąpieniach, między innymi poprzez przedstawienie niedomagań kształcenia polonistycznego w świetle wyników testów szkolnych, opracowanych i zaprezentowanych przez przedstawicieli Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych. Mimo to jednak zostałam ostro skrytykowana przez organizatorów konferencji i ich zwolenników. Zarzucono mi populizm i mijanie się z prawdą, nierzetelność naukową, powoływanie się na „jakiegoś teoretyka”, ciążenie ku starym systemowi politycznemu i niezrozumienie obecnej sytuacji Polski. Sposób krytyki i zarzuty przypominały znane mi z młodości hasło: „Kto nie z nami, ten przeciwko nam”. Przede wszystkim jednak objawiona podczas konferencji niechęć do poprzedniej grupy reformatorów zadecydowała, że nie zgłosiłam swojego wystąpienia do planowanego tomu pokonferencyjnego. Zależy mi bowiem na rzeczowej dyskusji, a nie na atakach, które prowadzą donikąd.

Ten przydługi i nietypowy wstęp ma jednak zupełnie inny cel, aniżeli tłumaczenie się, dlaczego artykuł zgłosiłam do tego, a nie innego tomu. To, co zdarzyło się podczas obrad uświadamia, jak ważne jest ostrzeżenie F. Furediego-

go¹ – „jakiegoś teoretyka”, znając bowiem swoich rodaków, obawiam się, że w naśladowaniu Zachodu pójdziemy jeszcze dalej niż sam Zachód.

* * *

Rozważania F. Furediego poświęcone są destrukcyjnym przemianom w kulturze Zachodu oraz przyczynom tego procesu. Winą za jej upadek brytyjski socjolog obarcza elity społeczne, które, wychodząc z postmodernistycznych doświadczeń, uznały, że oświecenie ogółu nie wpływa na jego życie ani też nie czyni go lepszym lub bardziej satysfakcjonującym; nie pomaga również jednostkom i grupom „wykluczonym” w pokonaniu ich problemów. Odchodząc od dociekań i poszukiwania rozwiązań na drodze rozumu, elity zdradziły również etos intelektualisty i życia intelektualnego. Posługując się pozornie pozytywną polityką inkluzji i schlebując gustom mas, dają im poczucie przynależności do wyznającego te same wartości ogółu, by w ten sposób ubezwłasnowolnić je i przejąć nad nim kontrolę.

F. Furedi zwrócił uwagę na dewaluację intelektu, odrzucenie wiedzy i prawdy jako wartości samych w sobie oraz potrzeby ich zgłębiania. Zastąpienie tych wartości przez relatywizm kulturowy, posiadający wszelkie znamiona prądu intelektualnego, przyczyniło się do uznania wiedzy potocznej za równoważną uniwersyteckiej, do niszczenia akademickiej wolności, narodzin kultu banalności, ogólnego obniżenia poziomu nauki, kultury i sztuki, powstania kultury schlebiana, charakteryzującej się inkluzją przez afirmację, oraz do rozkwitu elitarnego populizmu. Wszystko to zaś doprowadziło do apatii społecznej:

cyniczny stosunek elit do poznania i prawdy udzielił się reszcie społeczeństwa za pośrednictwem instytucji oświatowych, kulturalnych oraz mediów. Apatia i społeczne wycofanie są symptomami kultury, która ma skłonność do tego, by debatę publiczną zrównywać z banalną wymianą opinii technicznych. Dlatego też kulturowa wojna z filisterstwem [atakami na elity intelektualne oraz tradycyjny stosunek do wiedzy, prawdy i poznania – uzup. J. F.] jest już znacznie spóźniona².

Ta książka [pisze F. Furedi we *Wstępie*] nie jest lamentem nad minionym złotym wiekiem, kiedy to ludzie byli mądrzejsi, w edukacji panowały wyższe standardy, w kulturze zaś zwyciężało to, co twórcze i dynamiczne. Jeszcze nie zamieniliśmy się w głupców. Wciąż powstaje wiele przejmujących dzieł sztuki, naukowcy nie przestali dokonywać znaczących odkryć. Poza tym cokolwiek miało miejsce w przeszłości, w niewielkim stopniu pomoże nam stawić czoło wyzwaniom dnia dzisiejszego. W każdej epoce bowiem społeczeństwo staje przed nowymi trudnościami i szansami. Ta książka stawia pytanie, jak dziś radzimy sobie z rozwiązywaniem idei, kształceniem ludzi i tworzeniem nowego społeczeństwa (s. 28).

¹ Frank Furedi jest profesorem socjologii Uniwersytetu Kent w Wielkiej Brytanii. Urodził się na Węgrzech, gdzie mieszkał do 1956 r.

² F. F u r e d i, *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści?*, przekł. K. Makaruk, Biblioteka Myśli Współczesnej, PIW, Warszawa 2008, s. 30; lokalizacja wykorzystanych dalej cytatów książki F. Furediego znajduje się w tekście artykułu.

Należałoby w tym miejscu wyjaśnić, jaki związek zachodzi pomiędzy rozważaniami F. Furediego a próbą reformy polskiej szkoły? Pytanie to może się wydawać tym bardziej uzasadnione, że myśl brytyjskiego socjologa obejmuje głównie życie intelektualne elit – począwszy od świata polityki, poprzez kulturę, sztukę, na nauce uniwersyteckiej kończąc i sporadycznie tylko odwołuje się do szkolnictwa niższych szczebli. Związek ten jest jednak zasadniczy, ponieważ polskiej szkole narzucono standardy kształcenia wypracowane przez technokratów, którzy w społeczeństwach Zachodu zastąpili, zdaniem F. Furediego, elity intelektualne. Jako naród nie byliśmy bierni czy też „społecznie wycofani” ani dziesięć lat temu, ani tym bardziej dwadzieścia, mimo straconej dekady lat osiemdziesiątych i apatii, której ulegliśmy po wprowadzeniu stanu wojennego. Inne doświadczenia spowodowały również, że tendencje kultury społeczeństw zachodnich obce były naszej. Odgórne, bez społecznych konsultacji, narzucanie nam wypracowanych przez Zachód standardów wydaje się błędne nie tylko z tego powodu, że jako obce pogłębiały frustracje wynikające z przeobrażeń społeczno-ustrojowych państwa, ale przede wszystkim dlatego, że byliśmy w stanie wypracować własne. Tak na pewno było w przypadku reformy edukacji.

Troska o wykształcenie młodego pokolenia była bliska naszemu społeczeństwu zarówno w aspekcie jednostkowym – rodziny dbającej o kształcenie dzieci, jak i ogólnym – w postaci zamysłu i działania elit intelektualnych oraz państwa, ujawniających troskę o rozwój młodzieży. By nie rozwijać nadmiernie tego zagadnienia, wymieńmy tylko niektóre dokonania minionego wieku. Z dobrym skutkiem oparliśmy się rusyfikacji i germanizacji, i dobrze wykorzystaliśmy swobodę autonomii galicyjskiej. Był to efekt dokonań tych wszystkich, którzy w szkolnym nauczaniu (wspomagany przez inne działania) upatrywali możliwości rozwoju młodzieży i uchronienia jej przed wynarodowieniem. Dzięki temu byliśmy w okresie międzywojnia przygotowani do podjęcia wyzwań wynikających z odzyskania niepodległości. Ten krótki okres zaowocował szeroką debatą społeczną na temat kształtu szkoły i jej zadań oraz niezwykle wręcz ilością koncepcji nauczania³. Możliwości, które Polacy wówczas ujawnili w zakresie kształcenia i wychowania oraz tworzenia nowego społeczeństwa, stały się dla późniejszych pokoleń wzorcowe i wręcz mityczne, co nie znaczy, że fantastyczne. Świadczy o tym nie tylko zorganizowany zbrojny opór stawiony okupantom, ale też organizacja systemu kształcenia młodzieży w tych skrajnie trudnych warunkach. Warto też wspomnieć o osiągnięciach okresu powojennego. Zaliczyć do nich należy niewątpliwie uporanie się z analfabetyzmem. Podkreślić także wypada stałe i uparte dążenie elit i nauczycieli do podniesienia poziomu kształcenia we wszystkich typach szkół, co w ostatnich latach istnienia PRL-u z jednej strony zaowocowało odrzuceniem systemu szkoły dziesięciolet-

³ Zob. L. J a z o w n i k, *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1–2, Zielona Góra 2001.

niej, obcej naszej tradycji, a z drugiej – wprowadzeniem w latach osiemdziesiątych do szkół wypracowanych dla niej wysokiej jakości programów nauczania⁴.

Już tylko to bardzo pobieżne i wybiórcze ukazanie naszych sukcesów pozwala stwierdzić, że w tradycji kształcenia jesteśmy dobrze zakorzenieni⁵, wsparci dużymi doświadczeniami praktycznymi, a także bogatą i sprawdzoną myślą teoretyczną. Posiadamy nie tylko duże osiągnięcia, ale też nasze społeczeństwo, zarówno jego ogół, jak i elity, cechuje zainteresowanie kształtem nauczania i wychowania. Do tego przywykliśmy, że w tych ważnych kwestiach decydują i wypowiadają się nie tylko reformatorzy, których, jak nakazuje dobry obyczaj, zna się z imienia i nazwiska. To debaty społeczne decydowały o kształcie zmian i kierunku kształcenia (z wyjątkiem może koncepcji socjologicznej lat powojennych). I choć czasem zwyciężała nie ta opcja, która wydawała się najbardziej pożądana, to jednak dyskusja nad reformą decydowała w wielu istotnych problemach. Pamiętam (odwołam się do osobistych doświadczeń) głos oburzenia mojej matki w kwestii projektu przyznania jej, jako nauczycielowi, statusu urzędnika państwowego. Czas minionych trzydziestu lat zatarł w pamięci dyskusję, argumenty i kontrargumenty, ale nie zniszczył pasji, z jaką ujawniała ona własne przekonania. Jej zdanie prowincjonalnej nauczycielki nie miało żadnego wpływu na późniejsze decyzje, ale silny opór środowiska, na który złożyło się wiele takich głosów, uchronił wówczas zawód nauczyciela przed degradacją jego etosu, a społeczeństwo przed popełnieniem kardynalnego głupstwa.

Z potrzeby reformy programów nauczania zdawaliśmy sobie sprawę wszyscy. Treści nauczania były zbyt trudne, obliczone na ucznia bardzo zdolnego, pracującego w mało licznej klasie. Proponowane przez programy konkretne problemy, bliskie starszym pokoleniom, młodzieży jawiły się jako nudne, zbędne i obce. Transformacja gospodarczo-ustrojowa zaczęła kształtować nowy system wartości młodego pokolenia, odmienny od systemu jego rodziców i dziadków, pogłębiając regres życia rodzinnego i utrudniając porozumienie międzypokoleniowe. Treści nauczania, często odległe od obserwowanej rzeczywistości, zaczęły wzbudzać niechęć do wysiłku intelektualnego, a z roku na rok łatwiejszy dostęp do masowych komunikatorów, zajmujący coraz więcej czasu, dodatkowo pochłaniał ten, który był przeznaczony na naukę. Zauważyliśmy również, że

⁴ *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII*, Warszawa 1980; *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa 1985.

⁵ Zob. *Przewodnik po tematach i literaturze z dydaktyki języka polskiego*, red. E. Cyniak, Łódź 1981. Wskazana praca pozwala zorientować się w rozwoju polskiej myśli dydaktycznej i w samym jej dorobku oraz poznać tych, którzy go tworzyli – nauczycieli, dydaktyków praktyków i teoretyków oraz nauczycieli akademickich dyscyplin macierzystych języka polskiego jako przedmiotu, którzy poświęcali swój czas i uwagę szkole. *Przewodnik...* nie obejmuje dorobku polskiej dydaktyki języka polskiego przed 1939 r. i po roku 1980; wypełnienie tej luki wypełniłoby kolejną książkę.

kultura została zdominowana przez kulturę konsumpcyjną, a kultura literacka starszego pokolenia zaczęła ulegać regresowi. Wszystko to ujawniało potrzebę debaty nad treściami programowymi, kierunkiem zmian w systemie oświaty, a nade wszystko nad tym, kogo chcemy wychować i jak to uczynić.

Zamiast tego otrzymywaliśmy przez pewien czas w latach dziewięćdziesiątych działania pozorowane w formie zmian w programach nauczania, charakteryzujące się ich „odchudzaniem”, „nowinki” w postaci zmiany zapisu celów nauczania, systemu oceniania, niechęci do niektórych metod przy równoczesnym, nieuzasadnionym preferowaniu innych, „unowocześnianie” na wzór zachodni myśli dydaktycznej, sprzecznej nierzadko z nauką polską⁶ oraz zapowiedzi gruntownej reformy oświaty. Informacje na temat zmian, docierające skądinąd, budziły niepokój, jak się okazało po ogłoszeniu Podstawy programowej w „Dzienniku Ustaw” – bardzo uzasadniony. Komentarze po jej lekturze wyrażały negację, ale ujawniały też dezorientację. Niektórzy dokument ten traktowali wzruszeniem ramion i śmiechem, choć nikomu nie było do śmiechu ani do pogardliwego dystansowania się.

Sposób wprowadzenia zmian w polskiej oświacie wykazuje cechy typowe dla zachodnich tendencji elitarnego populizmu – traktowania społeczeństwa przez elity jako niezdolnego do samodzielnego myślenia:

Za populistycznym projektem inkluzji [utrzymania przez elity kontaktu ze społeczeństwem, „włączania” ludzi w politykę, kulturę, sztukę, edukację; tu – w życie polityczne, głównie idzie o taki udział w głosowaniu, który zapewni szeroki elektorat, choć w istocie stanowi odejście od ideałów demokracji – objaśnienie J. F.] kryje się pogarda, jaką elity żywią dla społeczeństwa. [...] Przekonanie, że społeczeństwo jest zbyt głupie, aby zrozumieć szlachetne i wielce złożone ideały amerykańskich liberałów⁷, stanowi wyraz głębokiej pogardy dla człowieka. Co więcej, pozwala bezkrytycznie przerzucać odpowiedzialność za niedomagania współczesnego życia politycznego na niewykształcony elektorat. [...] Jednakże to, co dzisiejsza elita faktycznie myśli o reszcie społeczeństwa, najlepiej widać w jej stosunku do szkolnictwa, kultury i innych celów polityki inkluzji (s. 95–97).

Trudno dociec, co kryło się za sposobem reformowania polskiej szkoły. Czy była to właśnie ta pogarda, o której pisze F. Furedi? Czy jej orędownikom społeczeństwo jawiło się jako zbyt głupie – albo może łagodniej – zbyt nieprzygotowane, by zrozumieć wyższe cele polityki państwa i jego wyższe potrzeby,

⁶ Odniesić można było wrażenie, że nasza tradycja nic nie znaczy, a cały dorobek polskiej dydaktyki jest zbędny i w porównaniu z dorobkiem dydaktyków zachodnich wyraźnie naznaczony zacofaniem. Z drugiej jednak strony, przy bliższym oglądzie okazywało się, że pod nowymi nazwami kryją się treści dobrze znane polskim dydaktykom. Na przykład niektóre metody aktywizujące były niczym innym jak wyodrębnionymi, pojedynczymi działaniami, które towarzyszyły krytykowanej wówczas heurystyce; zob. K. R a t a j s k a, *Metody kształcenia literackiego. Kilka uwag i wątpliwości*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego” 1995, nr 1437, Z teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego, t. 13.

⁷ W eseju znajdziemy także przykłady z innych państw.

a może i jakąś wizję przyszłości (choć to, moim zdaniem, raczej wątpliwe)? Warto też zauważyć, że winą za niedomagania współczesnej szkoły i nieudaną reformę obarczano opornego i niedokształconego nauczyciela, tkwiącego ponoć mentalnie w minionej epoce. To właśnie on nie sprostał zadaniom. Dziwnym zbiegiem okoliczności media zasypywały nas swego czasu różnego rodzaju doniesieniami o nieudolności tej grupy zawodowej, od indolencji wychowawczej począwszy, na dewiacjach kończąc. To, że nauczyciele od początku krytykowali posunięcia reformatorów, logicznie uzasadniając swoje zdanie, jest bez znaczenia, tym bardziej że i tak nie mieli się do kogo zwrócić. Kto właściwie stoi za zmianami w polskiej szkole? Jedna z wersji głosi, że dokonali ich belgijscy i holenderscy urzędnicy, wspomagani przez „profesorów z najwyższej półki”. To określenie, budzące anegdotyczne skojarzenia, pojawia się w mediach, gdy pada pytanie o konkretne osoby odpowiedzialne za konkretne posunięcia.

Warto również zwrócić uwagę na zwolenników i orędowników reformy: poza pracownikami MEN, niektórych dziennikarzy, dyrektorów szkół oraz pracowników OKE (nie spotkałam ani jednego nauczyciela lub rodzica, którym podobałyby się zmiany w szkole!). W ich wypowiedziach przewijały się cztery dość charakterystyczne tezy. Przede wszystkim – dołączyliśmy wreszcie do Zachodu, za którym znajdowaliśmy się daleko pod względem kształcenia i wyników nauczania. Niektórzy nawet bardzo się tego wstydzili. Reforma i „nowa matura” zrównywały szanse wszystkich, dając możliwość realnego porównania wyników, a więc i obiektywnej oceny. Zreformowana szkoła dawała szanse szybkiego odnalezienia się w gospodarce wolnorynkowej. Wreszcie – reforma, kładąc nacisk na rozwój wewnętrzny ucznia i jego kreatywność poprzez aktywizujące metody kształcenia i odchodząc od wiedzy na rzecz umiejętności, jest bardziej przyjazna uczniowi i w większym stopniu realizuje jego potrzeby, a także potrzeby demokratycznego państwa. Zwolenników reformy nie był w stanie przekonać jednak żaden argument. Do tego ich postawa ujawniała daleko posuniętą arogancję, wyrażającą się arbitralnym przedstawianiem własnego stanowiska oraz niezgodą na podjęcie jakiegokolwiek polemiki w poczuciu wyższości własnej wiedzy, a przede wszystkim własnych przekonań⁸.

Zwróćmy teraz uwagę na to, co legło u podstaw polityki kulturalnej elit Zachodu i co mogło zaważyć na kształcie reformy naszej szkoły. F. Furedi zwraca uwagę na stosunek do wiedzy, prawdy i poznania.

⁸ Taką postawę zaobserwowałam po raz pierwszy w 2000 r. podczas konferencji w Krakowie nt. *Miejsce i rola praktyk pedagogicznych w przygotowaniu nauczyciela dla reformowanej szkoły*. W jakiś zadziwiający sposób wszyscy uczestnicy (ponad sto osób) nie mieli racji, przeciwstawiając się wąskiej grupie zwolenników reformy (kilka osób). Nie była to, niestety, sytuacja odosobniona. W tych sporach czasem można odnieść wrażenie, że dyskutanci wypowiadają się na odmienne tematy.

Dzisiejsza elita kulturalna traktuje z pogardą każdy przejaw troski o nadmierną rutynę życia intelektualnego. I nie jest to bynajmniej postawa obronna, lecz zachowanie podyktowane instrumentalizmem – przekonaniem, że wartość sztuki, kultury i edukacji zależy od tego, w jakim stopniu służą one celom praktycznym. [...] Żądę wiedzy, dążenie do doskonałości i prawdy przedstawia się dziś jako coś dziwnego i niestosownego, jako rodzaj folgowania własnym zachciankom. [...] Nawet w najlepszych czasach nauka dla samej nauki była ideałem rzadko realizowanym w praktyce – jednakże ceniła go, przynajmniej z pozoru, znaczna część społeczeństwa (s. 8–9).

Podobnie współczesne elity podchodzą do prawdy, której „poszukiwanie inspirowało pokolenia myślicieli doby nowoczesności” (s. 10):

współczesna kultura lokuje prawdę raczej w dziedzinie fikcji niż intelektualnych zmaganiach. [...] Dziś rzadko przedstawia się prawdę jako fakt obiektywny – raczej jako produkt subiektywnego wglądu, który rywalizuje z innymi, równie wartościowymi perspektywami. Relatywizm – pogląd, zgodnie z którym prawda i wartości moralne nie są absolutne, lecz zależą od tego, jaka osoba lub grupa za nimi stoją – zyskał decydujący wpływ na nasze życie (s. 10),

powodując degradację kultury, nauki i sztuki (s. 11).

Cyniczny stosunek do wiedzy obiektywnej paradoksalnie jest zgodny z rozpowszechnionym przekonaniem, że żyjemy w społeczeństwie wiedzy, w którym „wiedza to władza”. [...] W tym samym czasie, gdy intelektualny autorytet nauki bywa powszechnie podważany, oświata zyskuje bezprecedensowe znaczenie. Wciąż namawia się ludzi, by całe życie uczyli się i zdobywali nową wiedzę. [...] Niestety, współczesna wyobraźnia uczyniła z niej równocześnie rzecz powierzchowną, niemal banalną. Bardzo często myśli się o niej jak o gotowym łątku strawnym produkcie, który można „dostarczyć”, „przekazać”, „sprzedać” lub „skonsumować” (s. 12–13)⁹.

Takie podejście do poznania, prawdy i wiedzy rzutuje od kilku lat na kształcenie uniwersyteckie w Polsce, obniżając jego poziom i powodując niebezpieczne zmiany, od dawna zauważane na Zachodzie: „Zarówno wykładowcy, jak i studenci” – cytuje F. Furedi wypowiedź z 2003 r. Vrindy Nabar, byłej kierowniczki katedry literatury angielskiej na Uniwersytecie Bombajskim w Indiach – „coraz częściej traktują nauki humanistyczne i filologie jako niepotrzebne nikomu dyrdymały” (s. 9). Podobne podejście do humanistyki zaczyna przeważać także wśród młodych Polaków. Chętniej aniżeli interesujące ich studia humanistyczne wybierają te kierunki, które mogą zapewnić im w przyszłości pracę i wysokie dochody. Takie podejście do wykształcenia może być zrozumiałe. Jednakże podobny sposób myślenia, co jest już niepokojące, charakteryzuje nasze elity polityczne, o czym świadczą wypowiedzi ostatniej Minister Nauki

⁹ W roku 2002 uczestniczyłam w spotkaniu studentów UŁ (polonistyka, specjalizacja nauczycielska) z przedstawicielem jednej z oficyn wydawniczych, specjalizujących się w wydawaniu literatury pedagogicznej. Bardzo mnie wówczas zaskoczyło i oburzyło sformułowanie, według którego uczniowie byli kupującymi wiedzę, a nauczyciele sprzedającymi ją. Jednak potraktowałam je wówczas jako chwyt mający przybliżyć słuchaczom problem.

i Szkolnictwa Wyższego, B. Kudryckiej, która zapowiedziała w mediach promowanie nauk matematycznych oraz przydatnych dla gospodarki (a tym samym degradację nikomu niepotrzebnej (?) humanistyki).

Wróćmy do reformy polskiej szkoły i zastanówmy się, jaki stosunek do wiedzy i poznania charakteryzuje współczesne kształcenie ogólne. Przypomnijmy, że reformowanie szkoły zaczęło się znacznie wcześniej, aniżeli jej reforma strukturalna, która zakończyła etap wstępny. W 1995 r., wśród wielu propozycji alternatywnych dla dotychczasowego systemu kształcenia, powstał program edukacyjny KREATOR. Jego twórcy zaproponowali odmienny model lekcji, kształtowania umiejętności i zdobywania wiadomości. Uznali, że w kształceniu najważniejsze powinno być nie zdobywanie wiadomości, ponieważ nigdy nie wiadomo, które okażą się przydatne w przyszłości, lecz zdobywanie ich w sposób aktywny i twórczy, a przede wszystkim – wyposażenie ucznia w umiejętności oczekiwane w społeczeństwie demokratycznym i niezbędne, by poradził sobie z regułami rządzącymi rynkiem pracy.

Podobne sformułowania pojawiały się później coraz częściej, sugerując, że dziś nie wiedza jest ważna, lecz przede wszystkim umiejętności. Wedle najnowszych tendencji jest to norma. Czy atak na historycznoliteracki kurs literatury w szkole średniej nie jest tego dowodem? Wiedza sama w sobie przestała być wartością, a jej zdobywanie cnotą. Choć nigdzie nie znajdziemy wyartykułowanego wprost: „Uczeń nie musi być mądry, myślący, nie musi posiadać dużych wiadomości, wiedza w ogóle nie jest mu potrzebna”, w każdej niemal wypowiedzi orędowników reformy znajdziemy stwierdzenia, prowadzące do wniosku: „Ważne, by uczeń był rzutki, kreatywny i sam radził sobie ze wszystkim, a nauczyciel ma mu tylko w tym pomagać”. Tylko – w jaki sposób? Warto też zwrócić uwagę, że dzisiaj pojęcie kreatywności nie jest już zarezerwowane tylko dla niezwykłych osiągnięć; stało się bardzo pojemne i obejmuje każdy, nawet nierealny pomysł.

Zakorzenie się tych tendencji wspomagane było przez pojawienie się i eksponowanie w nauczaniu „metod aktywizujących”¹⁰, których walory podkreślano poprzez ukazywanie ich atrakcyjności dla ucznia. Miały one ponadto wzmacniać jego aktywność i rozwój umiejętności. Równocześnie zaatakowano heurzę jako metodę zbyt trudną i nudną dla uczniów (takie wyjaśnienie uzyskałam ostatnio), co jest oczywistą nieprawdą. Interesujące lekcje heurystyczne zawsze cieszyły się ich uznaniem. Sądzę jednak, że prawdziwa przyczyna niechęci do heurzy leży w tym, że jest to metoda dochodzenia do wiedzy i jej porządkowania, a jak stwierdzono wcześniej, wiedza przestała od pewnego

¹⁰ Na temat tzw. metod aktywizujących wypowiadano się wielokrotnie. Wystarczy przejrzeć choćby „Polonistykę” ostatniej dekady. Ich krytykę na łamach tego czasopisma podjął S. Bortnowski, przemysłane stosowanie zalecała B. Chrzastowska. Problem ten podjęłam w artykule *Metoda analizy heurystycznej a „metody aktywizujące” (głos w obronie tradycji)*, „Acta Universitatis Lodzianensis” 2006, Folia Litteraria Polonica, nr 8, s. 505–519.

czasu być wartością samą w sobie, tak jak i jej zdobywanie. Poza tym metoda ta wymaga dyscypliny myślowej i poddania się kierowniczej roli nauczyciela, a to już kolejne odstępstwo od „nowatorskich trendów”, które pojawiły się w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku.

Postulat kształcenia umiejętności bez oparcia w wiedzy w „tradycyjnym” kształceniu byłby niemożliwy do zrealizowania, a sam pomysł takiego budowania kreatywności człowieka można by i teraz uznać za bezsensowny, gdyby nie współwystępujące z nim inne zjawiska. Przyjrzyjmy się omówionemu przez F. Furediego zjawisku inkluzji społecznej.

Wśród elit kulturalnych i edukacyjnych panuje niemal powszechna zgoda, że dostępność i inkluzja społeczna stanowią dziś zasadniczy element misji instytucji kultury (s. 120).

[...] inkluzja społeczna powszechnie otrzymuje status cnoty. [...] gwarancją praktyk inkluzyjnych jest pragnienie ustanowienia lub przywrócenia przez elity kontaktu ze [...] społeczeństwem. Nie ma w tym nic niewłaściwego czy niegodnego. Problem stanowi to, że polityka inkluzji rzadko zwraca uwagę na społeczne, ekonomiczne i kulturowe przyczyny wyobcowania ludzi z wielu kluczowych instytucji społecznych. Zamiast tego inkluzję przedstawia się przede wszystkim jako psychologiczny proces utwierdzania ludzi w dobrym samopoczuciu. [...] W efekcie szkoły muszą zagwarantować, że ich uczniowie nigdy nie doświadczą poczucia porażki ani braku akceptacji, zyskają natomiast wielkie poczucie własnej wartości (s. 127).

Wydawać by się mogło, że polskiej szkoły polityka inkluzji nie dotyczy absolutnie ani w zakresie kontaktów interpersonalnych, ani w zakresie kształcenia. Chociaż dużo się pisze i mówi o respektowaniu potrzeb ucznia i obliguje nauczycieli do tworzenia sprzyjającego uczniowi środowiska, szkoła publiczna jest mu nieprzyjazna choćby ze względu na liczbę uczniów w szkole i klasie oraz na nieproporcjonalnie wysoką ilość treści kształcenia w stosunku do liczby godzin na ich realizację, czego reforma nie zmieniła. Jednak bardzo wiele zarządzeń szkolnych zdaje się mieć charakter inkluzyjny. Zwiększenie skali ocen wcale nie miało służyć nauczycielom pomocą w trudnej i drażliwej kwestii oceniania. Jego zadaniem było przede wszystkim uchronienie uczniów przed wykluczeniem i porażką. Zwróćmy choćby uwagę na zamianę nazwy oceny miernej (uczeń mógłby się poczuć nazwany miernotą) na dopuszczającą lub na pojemność tej oceny. Ocenę niedostateczną nauczyciele niechętnie stawiają, mając w perspektywie pisanie długich elaboratów, w których zmuszeni są złożyć samokrytykę, dlatego to mianowicie uczeń nie chce się uczyć.

W tym samym mniej więcej czasie, w którym pojawiły się „metody aktywizujące” i nowy system oceniania, zapoczątkowano działania mające na celu umocnienie i podniesienie pozycji ucznia jako podmiotu pracy nauczyciela w szkole, tak jakby dotychczas celem działania nauczyciela był jakiś przedmiot. Pewne posunięcia, na przykład uprawomocnienie przejrzystości systemu oceniania, zdawały się nawet sugerować, że dotychczas uczeń był ofiarą, a nauczyciel tym, który go na różne sposoby dręczył. Niektóre z tych nowych i niezwykle

demokratycznych zarządzeń posiadają starą metrykę. Pamiętam je z doświadczeń uczniowskich i z własnej praktyki nauczycielskiej. Jeśli ktoś nie wierzy, niech zajrzy do S. Racinowskiego¹¹. Różnica polega tylko na tym, że nikt mi, jako uczennicy, nie czytał długich elaboratów, za co i w jaki sposób będę oceniana i sama takich, jako nauczycielka, pisać nie musiałam.

Innym przykładem na obecność polityki inkluzji w polskiej szkole jest istnienie wspomnianych już „metod aktywizujących”. Całe lata starałam się dociec, co kryje się pod tym określeniem, badając to zjawisko wedle prawideł, w których mnie wykształcono, i dopiero esej F. Furediego mi to wyjaśnił – nic; pod tą nazwą nie kryje się nic i nic nie musi się kryć. Są to działania, które mają za zadanie zamienić pracę ucznia, przynajmniej w założeniu, w lubianą przez niego i kreatywną zabawę, tak by poczuł się on dobrze podczas pracy szkolnej i wśród rówieśników. To wszystko. W najlepszym przypadku techniki te (nie metody!) stanowią element wizualizacyjny do metod od dawna znanych w polskiej dydaktyce.

Bardzo ciekawym przykładem inkluzyjnego działania jest pisanie na ilość (stron, słów, zdań). Warto wiedzieć, skąd trafiła do nas budząca kontrowersje maturalna praca pisemna.

Dobrym [...] przykładem jest krytyka pisemnej pracy studenckiej (eseju). Zdaniem niektórych krytyków dostępności jest ona formą tak elitarną, że przeciętny student jej nie sprosta. [...] [Richard Winter, profesor edukacji Anglia Polytechnic University] sądzi, że esej „pozabawia głos studentów, którzy są w stanie wyrazić zrozumiałe swoje idee za pośrednictwem innych form i stylów”; jest poza tym formą przereklamowaną i istnieją inne, lepsze sposoby nauki. Sam Winter preferuje coś, co nazywa tekstowym patchworkiem prac domowych: ciąg krótkich wypracowań pomyślanych tak, żeby studenci czuli się wygodnie i pewnie (s. 101).

Charakter inkluzyjny posiadają również: uczenie pod testy i maturę zarówno przez niektórych nauczycieli, jak i przez autorów piszących podręczniki (wystarczy zajrzeć do obudowy metodycznej), coraz częstsze ograniczanie realizacji treści kształcenia do podstaw programowych, rozbudowane ćwiczeniówki, które mają oszczędzić uczniowi uciążliwego pisania w zeszycie, ograniczenie czytania lektur do wybranych fragmentów (nie lubisz czytać? nie czytaj! wystarczy, jak poznasz fragment!), a ostatnio nawet propozycja odejścia od kanonu (a po co w ogóle czytać?!), propozycje bezustannej zabawy pod pozorem udziału w kształcących programach i inicjatywach edukacyjnych. Skoro wspomniano o maturze i testach, warto sobie zdać sprawę, że ich standaryzacja to również działanie inkluzyjne. W trakcie standaryzacji nie robi się niczego innego, jak tylko zaniża poziom, odrzucając to, co odstaje od przeciętnej (jeśliby się okazało, że wyniki są katastrofalne, zawsze można obniżyć progi). Problem jednak w tym, że ofiarą tego systemu padają jednostki ponadprzeciętne.

¹¹ S. R a c i n o w s k i, *Ocenianie uczniów*, Warszawa 1959.

Zjawisko inkluzji objęło jednak nie tylko uczniów, ale też, choć może się to wydawać dziwne, nauczycieli. Świadczy o tym ilość programów i podręczników. Twórcy reformy zdają się mówić: „I ty możesz stworzyć program. I ty zdolny jesteś napisać podręcznik!”. Tych zaś, którzy nie mają ochoty na tego typu twórcze działania, zachęca się do pracy, pokazując: „Zobacz, jakie masz możliwości. Możesz wybrać najambitniejszy program i podręcznik. Nie będziesz miał żadnych problemów w ich realizacji. Pomoże ci podręcznik dla nauczyciela!”

Polityka inkluzji prowadzi jednak nieuchronnie do infantylizacji i ogólnego obniżenia poziomu. Tym samym nauczycielom, którym stwarza się takie możliwości, każe się równocześnie pracować metodami typu szkielet rybi, rybki w akwarium, śnieżna kula, poker kryterialny. Ilość programów i podręczników prowadzi zaś tylko do chaosu. Co ma zrobić nauczyciel w gimnazjum, jeśli część uczniów doskonale zna mitologię, część ją zna, ale na podstawie innych mitów, a pozostali doznali nagłej amnezji? Taki sam dylemat dręczy nauczycieli liceum, a ponadto dotyczy tych samych treści programowych! Warto też zwrócić uwagę na inny pozór dobrodziejstwa reformy. Zamiast lekcji poświęconych tym samym zagadnieniom w każdej szkole o tej samej porze roku jak Polska długa i szeroka, na co skarżyli się niektórzy, krytykując stare programy i podręczniki, mamy obecnie, w zależności od programu i podręcznika, ten sam temat (przejęty z książki dla nauczyciela) w dzienniku i na lekcji i taki sam przebieg lekcji, w zależności od tygodnia, z ewentualną pewną modyfikacją, uzależnioną od frekwencji nauczyciela lub okoliczności od niego niezależnych. Sprawdzanie dokumentacji po praktykach pedagogicznych ciągłych często mija się z celem, ponieważ bywa ona niemal taka sama u wielu studentów, w zależności od programu i podręcznika realizowanego przez nauczyciela. Na szczęście nie jest to praktyka nagminna i ciągle istnieją twórczy nauczyciele, jednak skala tego zjawiska i jego powszechność powinna budzić ogromny niepokój.

Podsumujmy tę część rozważań, oddając głos F. Furediemu:

inkluzja i afirmacja są sprzeczne z ambitnym programem nauczania, który zmusza dzieci do wysiłku, tak by mogły zrealizować swój potencjał. System edukacji został zdominowany przez coś, co amerykańska krytyczka Maureen Stout nazywa projektem „poczuj się dobrze”. Polega on na tym, że nauczyciele obniżają wymagania wobec uczniów; jak pokazują badania, takie postępowanie ma opłakane skutki i jest najgorszą rzeczą, jaką można zrobić, skoro uczniowie i tak sprostają wymaganiom nauczyciela, bez względu na to, czy będą one wysokie, czy niskie (s. 130).

Warto odpowiedzieć na pytanie, jaka jest szkolna polonistyka po reformie? Otrzymaliśmy jako poloniści zmniejszoną liczbę godzin, ale uchroniliśmy się od podziału na kształcenie literackie i językowe. Nie był to jednak żaden ukłon w stronę tradycji kształcenia polonistycznego – gdyby podział ten wprowadzono, musiano by automatycznie zwiększyć liczbę godzin na jego realizację;

podział 2 + 1 lub 2 + 2 był po prostu nie do przyjęcia. Każdy z systemów kształcenia na Zachodzie, w którym podział ten występuje, posiada w najgorszym przypadku łącznie 3 godziny więcej na realizację obu programów. Najwidoczniej jesteśmy chyba jeszcze jako naród zbyt mądrzy i dlatego zafundowano nam galopujące suchoty, byśmy szybko dorównali reszcie Europy.

Wszystkie działania reorganizujące stary system kształcenia czynione były w imię dobra ucznia, paradoksalnie jednak praca nauczyciela zmieniła się w pracę biurokraty wypełniającego zarządzenia władz, pozostawiając niewiele czasu dla podmiotu kształcenia. Uczeń stał się właściwie zbędnym dodatkiem dla instytucji szkoły: „Proszę nauczyć Anię czytać. Ja nie mam czasu” – zwróciła się nauczycielka nauczania początkowego do jednej z matek. Wypowiedź tę można by uznać za anegdotę, gdyby nie było to wydarzenie autentyczne, a podobne zarzuty nie zaczęły pojawiać się coraz częściej. „Córka nie umie czytać!” – usłyszałam wyrzut skierowany na początku pierwszej klasy do jednej z matek. „Musi pani poćwiczyć z córką ortografię. Ja nie mam czasu. Rozumie pani, zabrano nam dwie godziny” – tym razem wypowiedź była skierowana do mnie – matki czwartoklasistki.

Największy jednak paradoks reformy dotyczy zjawiska preferowania umiejętności i umniejszania znaczenia wiedzy oraz samej nauki (uczenia się, zdobywania wiadomości), przy równoczesnym nacisku na „produkt” kształcenia, jakim jest wiedza. Przyczyniły się do tego testy osiągnięć szkolnych, w tym także „nowa matura”. Podczas testowania, o czym już dawno mówiono, najłatwiej jest sprawdzić wiadomości oraz proste umiejętności. Ponieważ uczeń ma się bawić, a zabawa, nawet ta mądra i pożądana, zabiera bardzo dużo czasu, zostaje go więc bardzo mało i na kształcenie umiejętności, i na przyswojenie oraz sprawdzenie wiadomości. Ponadto realny czas nauki w klasach od IV szkoły podstawowej do III liceum jest okrojony łącznie o niemal dwa lata (po 6 miesięcy w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, jeśli weźmiemy pod uwagę przyzwyczajenie uczniów do nowej sytuacji, a później przygotowanie do testów), przy założeniu, że praca odbywa się bez zakłóceń. Wszystko to spowodowało, że bezsensowne zabawy na szczęście już się skończyły, ale tempo pracy wzrosło do tego stopnia, iż zaczęło niekorzystnie odbijać się na umiejętnościach i wiedzy w zakresie podstawowym.

Absolwenci szkół średnich mają problemy w czytaniu ze zrozumieniem tekstów literackich i nieliterackich, z pisemnym sformułowaniem własnych myśli, nie radzą sobie z podstawowymi formami wypowiedzi, np. nie potrafią dokonać opisu doświadczeń laboratoryjnych. Mają problemy z jasnym, logicznym i precyzyjnym sformułowaniem myśli w języku mówionym. Ich język charakteryzuje się licznymi zakłóceniami artykulacyjnymi, wynikającymi ze złych nawyków, szybkiego tempa mówienia, nadmiernych uproszczeń i asymilacji. Z zakresu wiedzy o języku nie tylko nie wiedzą, co to jest deklinacja i koniugacja, ale też nie potrafią wskazać i wymienić części mowy ani nawet odmienić rzeczownika

przez przypadki lub czasownika przez osoby. Obce są im środki artystycznego wyrazu, nie rozumieją istoty podziału na rodzaje literackie. Nie tylko niewiele wiedzą na temat epok literackich, ale też nie znają konkretnych utworów, nie potrafią przyporządkować tytułów i twórców konkretnym epokom. I tak dalej¹².

Przyczynę tego stanu rzeczy uświadamiają pierwsze lekcje studentów i przygotowania do nich, ujawniające błędy popełniane przez nauczycieli, a powielane przez praktykantów. Jakież są grzechy nauczania po reformie? Przede wszystkim powszechne jest dyktowanie wiadomości i ich egzekwowanie – od szkoły podstawowej począwszy, na liceum kończąc. Wszystko zdaje się podporządkowane zdobywaniu wiadomości w najgorszy z możliwych sposobów. Nic więc dziwnego, że koncepcja B. Chrzastowskiej została doprowadzona do absurdu. Na lekcji poświęconej liryce nacisk kładzie się na środki artystycznego wyrazu, zaś analiza afunkcjonalna jest nagminna. W szkole nie realizuje się ćwiczeń kształcących sprawność językową. Świadczą o tym choćby problemy studentów z opanowaniem tej części teorii dydaktycznej. Kiedyś nie było z nią żadnych problemów. Dawno już odeszły w niebyt ćwiczenia interpunkcyjne, teraz odchodzą pozostałe, z wyjątkiem ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych oraz ćwiczeń w korzystaniu ze słowników. Z ich rozpoznaniem i omówieniem studenci nie mają większych problemów, choć ograniczają się do pewnych tylko czynności; działania bardziej rozbudowane napotykać bariery. Nawet ćwiczenia w układaniu planów – zmora mojego dzieciństwa – są im obce.

Daje o sobie również znać czytanie lektur we fragmentach. Studentka prowadząca lekcję z *Nad Niemnem*, nawet nie drgnęła, gdy poznający „wyimki” uczniowie scharakteryzowali Emilię Korczyńską jako postać uduchowioną, łaknącą głębszych wrażeń estetycznych i gnębioną przez męża tyrana, natomiast Benedykta jako przyziemnego prostaka, zajmującego się jedynie pomnażaniem majątku. I tak oto cały wysiłek dydaktyczny Orzeszkowej prysnął za jednym pociągnięciem pióra reformatorów. Najbardziej jednak zadziwiające efekty dało uczenie „pod” testy i maturę. Studentki ostatniej mojej grupy miały zwyczaj wypisywania na komputerze fragmentów analizowanej powieści, które dawały powielone uczniom. Ponieważ były niezwykle sumienne i staranne, najpierw nie zwróciłam na to uwagi, uznając to za jakiś przejaw nadgorliwości. Za trzecim razem jednak zaczęłam dociekać, skąd ten pomysł i czemu służy. Okazało się, że tak robiły ich nauczycielki, a one chciały pomóc uczniom w odszukaniu odpowiednich fragmentów (jakim cudem nauczyły się czytać – rozumieć tekst?). Myślę, że zamysł nauczycielek był jednak inny: chciały pomóc w pisaniu pracy maturalnej, w której fragment utworu należy zinterpretować, odnosząc do całości. Jedna ze studentek innego rocznika z praktyk pedagogicznych ciągle wyniosła tylko tyle, że doskonale wie, jak uczyć „pod maturę”. Jej opiekunka współpracowała z okręgową komisją egzaminacyjną.

¹² Dane zaczerpnięte z doświadczeń w pracy ze studentami polonistyki i innych kierunków.

W zasadzie żadne z głoszonych dobrodziejstw reformy nie sprawdziło się: ani wielość programów i podręczników, ani „nowa matura”, ani ścieżki międzyprzedmiotowe, ani wiedza o kulturze, na której realizuje się „co komu w duszy gra”, ani tym bardziej trzystopniowy podział strukturalny szkoły. O reformie programów nie będziemy mówić, chyba że tym pojęciem nazwiemy cięcie w siatce godzin przy zachowaniu treści kształcenia. Niektórzy więc twierdzą, że nie było żadnej reformy. Sądzę jednak, że jest to duże uproszczenie. Owe czynione od połowy lat dziewięćdziesiątych „działania pozorowane” w systemie oświaty, o których pisałam wcześniej, bardzo precyzyjnie przygotowywały grunt pod kolejne zmiany i wreszcie pod reformę strukturalną. Wszystko to tak logicznie wiąże się ze sobą, że trudno mówić tu o przypadkowości i braku planu. Z drugiej jednak strony trudno nazwać reformą coś, co zamiast do polepszenia przyczynia się do destrukcji: w miejsce oczekiwanej lepszej szkoły otrzymaliśmy jeszcze gorszą instytucję niż była, w której warunki pracy ucznia i nauczyciela zmieniły się w niewielkim stopniu (niewątpliwie szkoły są ładniejsze i bardziej kolorowe, a dzieci mogą podczas przerw uczęszczać do toalet, a nie, jak starsze roczniki, do latrynek), degradacji uległ za to system kształcenia i stosunki międzyludzkie. Jeśli kształcenie dzieci i młodzieży nie uległo całkowitej destrukcji, to zawdzięczamy to tylko nauczycielom, którzy nie zechcieli zamienić się w „edukatorów” nie dlatego, że byli „nierefomowalni”, ale dlatego, że dostrzegali niszczące skutki wprowadzanych zmian, a dotychczasowe kształcenie uznawali za odpowiednie i bardziej rozwijające ucznia.

Warto pamiętać, że środowisko nauczycielskie, mimo iż było już tak udreżone szkoleniami, wizją zwolnień i biurokratycznymi zarządzeniami, że nie miało sił, by skutecznie zareagować na „reformatorskie” działania, reagowało jednak i czyni to w dalszym ciągu. Szkoda, że nie otrzymało wsparcia uniwersytetów. Wszyscy już chyba dostrzegamy zgubne skutki zmian, które dotknęły szkołę. Jeśli nie zadamy o rzetelne kształcenie dzieci i młodzieży, dostawać będziemy coraz gorzej przygotowanych i coraz głębszych studentów, a za kilkanaście lat nie będzie miał kto uczyć języka polskiego. Największym problemem nie jest upowszechnienie kształcenia uniwersyteckiego, lecz zupełnie nieprzygotowani kandydaci na studentów. Jeśli środowisko uniwersyteckie w dalszym ciągu uważać będzie, że problemy szkoły go nie dotyczą, samo ponosić będzie winę za katastrofalne obniżenie skutków kształcenia u siebie i jałowość życia uniwersyteckiego.

Trudno, jak już zaznaczono, stwierdzić, czy zmiany w polskiej szkole są wynikiem celowego działania naszych elit (winą o taki rodzaj zachowania obarczyła F. Furedi elity Zachodu), czy też skutkiem zastosowania nie do końca przemyślanego wzorca (co z kolei, wiedzona postrzeganiem szlachetności ludzkich czynów, wołałabym widzieć u nas). Kongruencja proponowanych zmian do wywoływanych przez nie skutków zarówno w Polsce, jak i na Zachodzie jest jednak dość znacząca i to nie tylko w zakresie edukacji. Możemy również pokusić się o odpowiedź na pytanie postawione przez F. Furediego społeczeństwem Zachodu (zacytowane na początku artykułu): „jak dziś radzimy sobie

z rozwijaniem idei, kształceniem ludzi i tworzeniem nowego społeczeństwa” (s. 28), odnosząc je do Polski i polskiej szkoły. Odpowiedź jest jednoznaczna: nasze elity zupełnie sobie z tym nie radzą, natomiast nasze społeczeństwo w dalszym ciągu gotowe jest do podjęcia wyzwania!

Zmiany w polskiej oświacie bezwzględnie należy zacząć od przywrócenia szacunku zawodowi nauczyciela i uproszczenia działań administracyjnych, które nauczyciel zmuszony jest wykonywać, a które czynią zeń bezdusznego urzędnika. Kształceniu polonistycznemu trzeba koniecznie przywrócić należną mu rangę. Warto uświadomić sobie, że prymarnym jego celem jest ukształtowanie umiejętności niezbędnych w życiu, zapoznanie z duchowym i materialnym dorobkiem ludzkości, wychowanie dla społeczeństwa poprzez ukształtowanie pożądanych postaw. Okrojona liczba godzin czyni z tego kształcenia jego karykaturę, należy więc zwiększyć liczbę godzin na realizację jego treści łącznie do 19 w szkole podstawowej oraz przynajmniej do 16 w gimnazjum i liceum (i tak jest to liczba godzin mniejsza, aniżeli na Zachodzie!). Bardzo pożądana z wielu powodów byłaby ponowna reorganizacja szkoły, z podziałem na 7 klas szkoły podstawowej oraz 5 klas liceum. Jeśli koszty tej transformacji czynią ją niemożliwą do realizacji, koniecznością jest precyzyjne wskazanie treści kształcenia na poszczególnych poziomach, tak by uniknąć ich powtórzeń na poziomach wyższych oraz określenie charakteru pracy ucznia na poszczególnych stopniach edukacji. Dziś, poza różnicami wynikającymi z treści kształcenia i poziomu rozwoju dzieci i młodzieży, odmienności takiej nie widać. Bezwzględnie należy zrezygnować z pozornego dobrodziejstwa wielości programów i podręczników, i ograniczyć ich ilość do kilku zalecanych. Bezwzględnie pożądane jest również opracowanie nowej formuły matury, czyniącej z niej prawdziwy egzamin dojrzałości. Wreszcie – należy powołać zespół ekspertów, którzy nie tylko będą się cieszyć społecznym zaufaniem, ale też swoje propozycje przed ich wprowadzeniem w życie poddadzą społecznej konsultacji – takiej i tak rozumianej, jak przed obecną reformą, w której głos mógł zabrać każdy: uczeń, nauczyciel, rodzic, robotnik, nauczyciel akademicki i artysta. W końcu – żyjemy w państwie demokratycznym (!).

Jolanta Fiszbak

About “reform” of Polish school from 1999 in the context of Frank Furedi’s essay *Where have all the intellectuals gone?*

(S u m m a r y)

In the context of Frank Furedi’s essay *Where have all the intellectuals gone. Confronting 21st century philistinism*, the article *About “reform” of Polish school from 1999* elaborates the problem of influence of disruptive transformations in Western culture on education of Polish people. It portrays which way Western policy on inclusion of pandering the masses tastes, depart from searches by the means of sense, rejection of knowledge, cultural relativism and the banality worship have impact on the reform of Polish school and Polish studies.