

# Pawelec, Lidia

---

## Dyskusje nad formą oświaty w wybranych czasopismach pedagogicznych

---

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 14, 287-299

---

2005

Artykuł został zdigitalizowany i 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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Lidia PAWELEC

## **Dyskusje nad reformą oświaty w wybranych czasopismach pedagogicznych**

Współcześnie oświata naszego kraju podlega licznym przeobrażeniom, spowodowanym faktem wprowadzenia w życie reformy systemu edukacji. Ona to postawiła przed nauczycielami i pracownikami oświaty oraz całym społeczeństwem całkowicie nowe zadania i wielorakie wymagania: organizacyjne, strukturalne, planistyczne, programowe itp. Zagadnienie to stało się interesującym tematem licznych publikacji zwartych i artykułów ukazujących się na łamach czasopism pedagogicznych. Niniejszy artykuł stanowi próbę analizy wybranych tekstów opublikowanych w „Kwartalniku Pedagogicznym” i „Dyrektorze Szkoły” w okresie od roku 1999 do 2003 włącznie.

Autorami poszczególnych tekstów są jego czytelnicy, czyli: nauczyciele praktycy, nauczyciele akademicy, dyrektorzy, wizytatorzy, a także studenci. Wyrażają oni swoje opinie na temat wielu różnych zagadnień reformowanej oświaty i prawa oświatowego, a także piszą o własnych doświadczeniach w tym zakresie. Są to między innymi zagadnienia traktujące o reformie edukacji w kontekście integracji Polski z Unią Europejską, o problemach współczesnych placówek oświatowych, ich nauczycieli, dyrektorów oraz uczniów i rodziców, a także sprawozdania i materiały z przeprowadzonych badań.

Wszyscy autorzy żarliwie wypowiadają się na temat reformy i przemian przez nią niesionych. Często wyrażają sprzeczne opinie. Opowiadają też o swoich doświadczeniach zawodowych związanych z edukacją, które mogą stać się inspiracją, a niekiedy ostrzeżeniem przed nieprzemyślanym działaniem. Niektóre opracowania stanowią trafne odpowiedzi na nurtujące czytelników aktualne pytania, najczęściej dotyczące reformy oświaty, determinujące losy poszczególnych ludzi, grup społecznych, narodów i państw. Stąd też potrzeba, ażeby wszyscy, zwłaszcza decydenci, zdawali sobie sprawę z tego, iż bez prawidłowego funkcjonowania systemu edukacji nie będzie możliwe osiągnięcie należytego postępu cywilizacyjnego.

W Polsce dostrzeżono potrzebę przebudowy systemu edukacji, dlatego też z dniem 1 stycznia 1999 r. wprowadzono reformę oświaty. Według K. Chromicz

— autorki artykułu pt. *Reforma z innej perspektywy* — najważniejszymi celami tej reformy było:

- stworzenie szkoły przyjaznej dziecku, dbałość o wszechstronny rozwój ucznia;
- podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa; wykształcenie średnie, ogólne powinno być udziałem 80 procent populacji;
- wyrównywanie szans edukacyjnych dla młodzieży ze wsi, m.in. poprzez wprowadzanie pośredniego, obowiązkowego szczebla edukacji — gimnazjum;
- przygotowanie do samokształcenia;
- przygotowanie do „samozatrudnienia” i do konkurencyjności na rynku pracy, m.in. poprzez wprowadzenie przedmiotu „podstawy przedsiębiorczości”;
- odejście od przeładowanych teoretyczną wiedzą programów nauczania w stronę nauczania umiejętności;
- poprawa efektywności nauczania<sup>1</sup>.

Obecnie w całej Europie dokonują się procesy wielkich przemian, a kraje do niej należące integrują się. Jakie będą tego efekty, zapewne dowiemy się w niedalekiej przyszłości, ale niezaprzeczalnie zależy od nich los wszystkich obywateli i poszczególnych krajów Unii Europejskiej.

Polska od niedawna, bo od 1 maja 2004 r. jest jej członkiem. Dlatego, jak pisze R. Nowakowska-Siuta w artykule pt. *Europejskie tendencje oświatowe a polskie działania reformatorskie — wybrane aspekty porównawcze*: „Reforma systemu edukacji w Polsce jest ważnym, pilnym i trudnym zadaniem. ściśle związanym z wyzwaniem transformacji systemowej (ustrojowej) oraz integracji europejskiej. Integracja europejska musi być bowiem powiązana z edukacją i kulturą. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia wydana przez Komisję Europejską wyróżnia trzy wielkie czynniki przemian społecznych i edukacyjnych: rozwój społeczeństwa informacyjnego, procesy globalizacji, przemiany cywilizacji naukowo-technicznej. Powstaje nowy model zdobywania wiedzy i tworzenia zwany: know-how, łączący wysoką specjalizację z kreatywnością”<sup>2</sup>.

Od wprowadzenia reformy edukacji w Polsce minęło kilka lat, więc można się już pokusić o jej przynajmniej wstępną ocenę. Uczynili to P. Totoń i S. Wlazło, a wyniki swoich badań opisali w artykule pt. *Ocena reformy oświatowej*. Badacze ci zwrócili się do ponad 400 nauczycieli i ponad 200 dyrektorów szkół o udzielenie odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie dotyczące reformy, a następnie jej odesłanie. Odpowiedziało 218 nauczycieli i 108 dyrektorów. „Respondenci zamieszkują różne regiony kraju, zarówno w miastach wojewódzkich, jak i średnich, małych oraz na wsiach. Dobór ankietowanych nie był losowy. Była to celowo wybrana grupa respondentów, która ukończyła formy doskonalenia

<sup>1</sup> K. Chromicz, *Reforma z innej perspektywy*, „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 6, s. 17.

<sup>2</sup> R. Nowakowska-Siuta, *Europejskie tendencje oświatowe a polskie działania reformatorskie — wybrane aspekty porównawcze*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 3 – 4, s. 241.

związane z wprowadzaniem reformy. Założeniem w tym sondażu było bowiem przekonanie, że osoba przeszkolona w treściach reformy potrafi lepiej i trafniej dokonywać jej oceny niż nauczyciel lub dyrektor, który z reformą zaznajamia się tylko przez akty normatywne[...]”<sup>3</sup>.

Jednym z filarów reformy, jak dalej piszą autorzy artykułu, jest reforma programowa. Przez dyrektorów szkół jest ona postrzegana zdecydowanie częściej pozytywnie niż przez nauczycieli: „Za najważniejsze jej walory dyrektorzy uznają: usamodzielnienie nauczycieli i pojawienie się poczucia większej odpowiedzialności za realizowane treści nauczania, danie znacznie większych szans twórczym uczniom i nauczycielom, zmotywowanie nauczycieli do efektywniejszego działania edukacyjnego, różnorodność pozycji programowych, położenie znacznie większego nacisku na umiejętności, wprowadzenie ścieżek edukacyjnych, zmuszenie nauczycieli do zmiany swych metod pracy, wprowadzanie programów przyjaznych uczniowi, wyrównanie szans edukacyjnych uczniów, dostosowanie treści edukacyjnych do wyzwań szkoły, co zmienia oblicze szkoły.

Za najważniejsze wady, słabości reformy programowej dyrektorzy uznają: nadal przeladowanie programów treściami encyklopedycznymi (ponad połowa negatywnych opinii), przedstawienie do wyboru zbyt wielu programów, co stworzyło nauczycielom istotne trudności w doborze treści, nie została dobrze przygotowana, a nauczyciele za mało przeszkoleni, jest dobra tylko dla uczniów zdolnych, ma miejsce bałagan treści programowych, w niektórych przedmiotach brak korelacji pomiędzy programami a podręcznikami”<sup>4</sup>.

gorzej, według autorów artykułu, postrzegają reformę programową nauczyciele. „Negatywne oceny ze strony nauczycieli wiązały się z następującymi sformułowaniami: zaniżony poziom edukacji, jest niedostosowana do przeciętnego i słabego ucznia, pochłonęła bardzo dużo pieniędzy, które można było przeznaczyć na inne cele edukacyjne, jest zła, fasadowa, powierzchowna, nie zauważyłam reformy programowej.

Oceny zdecydowanie pozytywne postawiły edukacji wyzwania współczesności, jest niezbędna, konieczna, mobilizuje nauczycieli do doskonalenia, spowodowała inne spojrzenie na nauczanie, wprowadziła nowe koncepcje dydaktyczne, tworzy szanse zmian na lepsze, zbliża do rzeczywistego życia, pozwala uczniowi swobodnie wejść do otaczającej go rzeczywistości, sprzyja tworzeniu nowych relacji między uczniami a nauczycielami, uwzględnia przyszłość ucznia”<sup>5</sup>.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę powyższe wypowiedzi, zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów szkół, to trzeba stwierdzić, że przeważają oceny pozytywne reformy programowej.

Podczas badań autorzy artykułu odnotowali także zarzuty nie związane bezpośrednio z reformą programową: „dowożenia do szkół na wsi, tworzenia wa-

<sup>3</sup> S. Wlaziło, *Ocena reformy oświatowej*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 11, s. 27.

<sup>4</sup> Tamże, s. 27.

<sup>5</sup> Tamże, s. 28.

runków lokalowych do rozdzielenia szkół podstawowych od gimnazjów, zmniejszenia liczby uczniów w klasach. Pojawił się pojedynczy zarzut o «pseudonaukowości» uprawianej w okręgowej komisji egzaminacyjnej. Oraz — także pojedynczy — żeby «wyrzucić głupich i leniwych nauczycieli». [...]

Postrzeżenie reformy, jak piszą na zakończenie artykułu jego autorzy, nie jest jednolite. O niektórych, tych samych jej aspektach wyrażane są opinie zarówno za, jak i przeciw. Oznacza to, że osoby prezentujące różne poglądy na reformę mogą wśród nauczycieli i dyrektorów znaleźć poparcie dla głoszonych przez siebie poglądów. Tymczasem edukacja wymaga działań akceptowanych społecznie. Uzgodnionych i wspólnych działań, następnie realizowanych jako zadanie narodowe<sup>6</sup>.

Zauważamy tutaj podzielone zdania wśród realizatorów reformy. Jednak należy zdawać sobie sprawę z tego, iż nie osiągniemy w sposób szybki pożądanych rezultatów, jeśli nie będzie w tym zakresie powszechnej zgody.

K. Chromicz, autorka artykułu pt. *Reforma z innej perspektywy*, pragnie ocenić ową reformę na przykładzie pierwszych absolwentów gimnazjum. Tak pisze ona w tej sprawie: „Na pewno da się zauważyć różnicę między nimi a poprzednimi rocznikami. [...] Przede wszystkim da się zauważyć większą otwartość tych uczniów, śmiałość w prezentowaniu i bronieniu własnego zdania, nieskrępowanym wyrażaniu krytycznych opinii na różne tematy. Zaskoczyła mnie łatwość, z jaką formułują pytania, robią wrażenie ludzi ciekawych świata i poruszanych na lekcjach tematów. Jednak szybko okazało się, że za tymi pytaniami nie idzie umiejętność słuchania, analizowania i wspólnego szukania odpowiedzi, które nie są już tak oczywiste i jednoznaczne. Czasem wydaje się, że otrzymana odpowiedź jest dla nich zbędna, liczy się sam fakt zadania pytania”<sup>7</sup>.

*Śmiesz, tumani, przestrasza...* to tytuł kolejnego artykułu E. Kozłowskiej, w którym przedstawia swoje odczucia po zapoznaniu się z literaturą oraz po odbytych szkoleniach dotyczących zaistniałych zmian w szkolnictwie po wprowadzeniu reformy oświaty. Obok wprowadzanych zmian w systemie edukacji istotny jest również sposób ich wprowadzania. Dlatego też wspomniana autorka twierdzi, że „w ramach szybkiego wkraczania do Europy równie szybko przejmujemy od państw Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych obce polskiej mentalności wzorce. Nie oparła się też tej modzie reforma edukacji”<sup>8</sup>.

Co takiego śmiesz autorkę powyższego tekstu we wdrażanej reformie edukacji, dowiadujemy się z niniejszego stwierdzenia: „Czytając podręczniki pedagogiczne nowej generacji, dowiadujemy się, iż nauczyciel to konstruktor procesu nauczania; lekcja — sytuacja pedagogiczna; a dział programowy — to po prostu modul nauczania. Po prostu. Po prostu sędzę, iż innowacje reformy edukacyjnej dotyczą głównie nazewnictwa, słów. **I to mnie śmiesz**”<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Tamże, s. 34.

<sup>7</sup> K. Chromicz, dz. cyt., s. 18.

<sup>8</sup> E. Kozłowska, *Śmiesz, tumani, przestrasza...*, „Dyrektor Szkoły” 1999, nr 3, s. 21.

<sup>9</sup> Tamże, s. 21.

Wynika z tego wyraźnie, że treści wprowadzane w różnego rodzaju literaturze (i nie tylko literaturze), są identyczne — różnią się tylko nazewnictwem. I tu u autorki rodzi się wątpliwość dotycząca istoty reformy i wprowadzanych zmian w szkolnictwie.

„Tumani, pisze dalej E. Kozłowska, nieumiejętność wykorzystania potencjału twórczego współczesnych szkół. Dyrekcja stawia na nauczycieli ambitnych, postępowych, idących z duchem czasu. Często doświadczeni pedagogzy, by dobrze wypaść w oczach dyrekcji, wbrew sobie i swojemu doświadczeniu organizują spektakularne akcje. Na hospitowane lekcje przygotowują scenariusze. I tu zaczyna się zabawa. Arkusze szarego papieru, szpilki, plastelina, karteczki do przypinania. Rozlepiamy, przypinamy, uśmiechamy się. Uczniowie bawią się, my się bawimy, dyrekcja uśmiechnięta. Bravo! Wynik — lekcja bardzo dobrze oceniona; dyrekcja zadowolona, że ma ambitnych, idących z duchem czasu (z duchem reformy) nauczycieli, a uczeń – nie, to nie jest istotne. Wszak uczeń w tym wypadku nie jest podmiotem procesu nauczania, ale przedmiotem eksperymentalnych akcji”<sup>10</sup>.

W dalszej części artykułu jego autorka dowodzi, co ją „przestrasza”. Otóż „nauczyciele organizują różnego rodzaju «spektakle» myśląc tylko i wyłącznie o sobie i swoim sukcesie. Zadajmy więc sobie pytania: Czy tak wyglądają zajęcia w szkole na co dzień, czy tylko od «święta»...? Czyż to nie uczeń jest najważniejszy w szkole...? A może lepiej by było, gdyby hospitacje nie były zapowiadane?”<sup>11</sup>.

Reforma edukacji nadal trwa. Tymczasem wciąż brakuje funduszy na zrealizowanie wielu jej założeń. Przykładowo: większości szkół nie ma komputerów, nie mówiąc już o tak potrzebnym w dzisiejszych czasach Internecie. Jak pisze M. Wilun w artykule pt. *Internet — słowo klucz*: „Tak wielkiej skarbnicy wiedzy wcześniej nie wymyślił nikt. To największa biblioteka świata; największe na Ziemi muzeum; największy na Ziemi sklep. To największe na świecie forum, na którym każdy każdemu może zadać pytanie i dostanie na nie odpowiedź”<sup>12</sup>.

Ale trzeba mieć nieustanną nadzieję na zmiany — i to te niosące pozytywne efekty. Muszą się wszyscy przyzwyczaić do tej, wciąż jeszcze nowej, sytuacji. „Oświata, jak pisze P. Poturański w artykule pt. *Zagrożenia i niepokoje związane z przebudową systemu edukacji*, pozostaje wciąż wielką szansą na rozwój Polski i Polaków. Poszukują oni sensu i celów życia. Powinni chcieć zrozumieć, że w tych poszukiwaniach może im pomóc nadchodząca «era szkoły»”<sup>13</sup>.

Reforma oświaty, zapoczątkowana w 1999 r., napotyka na wiele problemów w czasie swojej realizacji. W artykule P. Poturańskiego pt. *Zagrożenia i niepokoje związane z przebudową systemu edukacji* czytamy: „Władze oświatowe

<sup>10</sup> Tamże, s. 22.

<sup>11</sup> Tamże, s. 22.

<sup>12</sup> M. Wilun, *Internet — słowo klucz*, „Dyrektor Szkoły” 1999, nr 2, s. 38.

<sup>13</sup> P. Poturański, *Zagrożenia i niepokoje związane z przebudową systemu edukacji*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 7, s. 17.

zdecydowały się na reformę edukacji we wszystkich jej obszarach naraz, na reformę całościową, o charakterze globalnym. Należy odnotować, że jest ona przez większość podmiotów edukacji akceptowana. Zwolenników reformy jest wielu, co jednak nie oznacza, że jest ona przez nich akceptowana bezkrytycznie. Pytań i wątpliwości jest dużo. Całościowa reforma edukacji wymaga zapewnienia i spełnienia szeregu warunków, o tyle koniecznych, że ich brak może przerozdzic się w poważne jej zagrożenia oraz prowadzić do efektów odwrotnych do zamierzeń i oczekiwań<sup>14</sup>.

E. Kozłowska i G. Nowak — nauczycielki szkół ponadgimnazjalnych — w artykule pt. *Z perspektywy pokoju nauczycielskiego* piszą o problemach, które pojawiły się tuż po wprowadzeniu reformy edukacji właśnie w szkołach średnich: „Marząc o spokojnej i twórczej pracy, jak dotąd ginimy w nawale zajęć i chaosie informacyjnym. Człowiekowi do życia potrzebny jest spokój, porządek i ład. A tego, niestety, w szkole zabrakło. Wrzesień to tradycyjne już (zgodnie zresztą z rytmem życia szkoły) sporządzanie planów pracy lekcji przedmiotowych i wychowawczych. Obecny plan wynikowy powinien opierać się na *Podstawie programowej* i *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (dokumenty prawne) — a także korespondować z *Syllabusem* (wyborem zagadnień obowiązujących w czasie przeprowadzania Matury 2002).

[...] Syllabus — jak piszą dalej autorki artykułu — nie zawsze jednak koresponduje z *Podstawą programową*. Pewne treści w nim występujące nie są ujęte w *Podstawie...* (rzecz dotyczy poziomu podstawowego, a więc obowiązującego). Nauczyciel, realizując li tylko *Podstawę...*, naraża swoich uczniów na kłopoty przy maturze”.

W dalszej części artykułu, jego autorki skarżą się: Wspomniana *Podstawa programowa* trafiła do szkoły z rocznym opóźnieniem. Obecna klasa III, która będzie zdawać już tzw. «Nową Maturę», realizuje program zawarty w *Podstawie...* dopiero od roku. Rok za późno. Godziny spędzone przy pozycjach lekturowych wycofanych (zarówno z poziomu podstawowego, jak i rozszerzającego) można było przeznaczyć na wdrażanie nowych form ćwiczeń, pracy z tekstem z wyposażeniem.

Brak precyzyjnych informacji dotyczących wymagań egzaminacyjnych — jak dalej czytamy w wymienionym artykule — przyniósł wymierne efekty. Nauczyciele albo ograniczają się w swoich planach realizacji programu do minimum, albo, ci gorliwsi, na zasadzie im więcej, tym lepiej — proponują uczniowi klasy III przeczytanie w ciągu roku szkolnego kilkunastu powieści (w tym czterotomowe dzieło Reymonta), dwudziestu kilku opowiadań i nowel, kilku dramatów, tudzież pełny zestaw poezji z trzech epok literackich. I cóż się dziwić, że słamszony siedemnastoletni biedak odwołuje się głównie do lektury dzieł typu: *Streszczenia lektur szkolnych, Ściąga. Wyrwij i przepisz[...]*<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Tamże, s. 15.

<sup>15</sup> E. Kozłowska, G. Nowak, *Z perspektywy pokoju nauczycielskiego*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 11, s. 31.

Zastanówmy się więc przez chwilę, co przeżywa każdy młody człowiek w takim nawale informacji. Nie wydaje się, żeby miał z tego jakikolwiek pożytek — wręcz odwrotnie — ma jeszcze większy zamęt w głowie.

Istotnym problemem dla uczniów są także nowo powstałe podręczniki szkolne. Nie dość, że są drogie i często większości rodziców nie stać na ich kupno, to jeszcze uczniowie uskarżają się na ich zawartość, budowę itp. W artykule M. Sobotki pt. *Wizja szkoły przyszłości* możemy znaleźć komentarze uczniów szkół średnich dotyczące m.in. właśnie tego problemu. I tak np. Szymon z I a twierdzi: „Podręcznik, jak sama nazwa wskazuje, ma być zawsze przy nas. W związku z tym nie może mieć 500 stron. Niestety, jest inaczej — książka jest gruba i ciężka, nie chce się jej nosić do szkoły. A może by tak specjalny transport?, Basia z III e — zbyt dużo informacji, tekstów, dat (we wprowadzeniu do epoki znajduje się tyle dat, ile pojawiłoby się na kilku lekcjach historii). Kasia z I e — za trudne w podręczniku komentarze i rozdziały wprowadzające do epoki. Są one zbyt rozciągnięte, niezrozumiałe, pełne encyklopedycznych szczegółów, toteż zamiast wprowadzać do epoki, zaciemniają jej obraz”<sup>16</sup>.

A co z kwestią tzw. „klas łączonych” w małych, wiejskich szkołach? Czy reforma edukacji spowodowała, że takie już nie istnieją? Otóż nie! D. Sontowska, dyrektorka jednej z takich szkół, w swoim artykule pt. *Lekcje łączone — zaprzęg na autostradzie...*, pisze: „Słyszę o innowacjach, eksperymentach, klasach autorskich, pracowniach komputerowych, laboratoriach językowych, Internecie, słowem — o postępie w oświacie. Szkoła staje się demokratyczna, integracyjna, bezstresowa. Odchodzi się od systemu klasowo-lekcyjnego, od encyklopedyzmu i bezmyślnego wkuwania. Stawia się na praktykę, doświadczenie, zrozumienie. Wspaniale! Tylko co w tym wspaniałym krajobrazie XXI wieku robią tzw. lekcje łączone?”

Zamieniono liczydła na komputery, skarży się dalej dyrektorka, gęsie pióra na kserokopiarki, gwarę na języki obce — a nadal wymaga się od nauczyciela, aby w ciągu 45 minut wytlumaczył dwa odrębne tematy, dwóm — zróżnicowanym wiekowo — klasom. Zdarza się, że w obu klasach jedno lub dwoje dzieci uczy się według programu szkoły specjalnej. Wówczas nauczyciel prowadzi jednostkę lekcyjną na czterech poziomach(!). [...] Metodocy często dziwią się, że takie coś jeszcze w szkołach istnieje”<sup>17</sup>.

Podsumowując rozważania na temat problemów dydaktyczno-wychowawczych, pojawiających się podczas zachodzących zmian oświatowych, warto odnieść się do artykułu M. Żytka pt. *Nauczyciele edukacji początkowej w okresie reformy oświaty*. W owym artykule pisze ona m.in., że powodzenie wszelkich działań reformatorskich zależy także (a może nawet przede wszystkim) od nauczycieli, „[...] lecz jednocześnie eksponuje się ich niedoskonałość, nie tworząc warunków sprzyjających dokonywaniu zmian w ich zawodowym funkcjonowa-

<sup>16</sup> M. Sobotka, *Wizja szkoły przyszłości*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 7 – 8, s. 59.

<sup>17</sup> M. Żytka, *Nauczyciele edukacji początkowej w okresie reformy oświaty*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 3 – 4, s. 147 – 148.



niu. [...] Twórcy polskiej reformy edukacji nie zadbali o to, aby nauczyciel mógł w sposób wolny i świadomy uczestniczyć we wprowadzanych zmianach. Brak jasnej koncepcji reformy edukacji, brak głębszego uzasadnienia psychologicznego, pedagogicznego i socjologicznego wprowadzanych zmian strukturalnych i programowych, brak systemu doskonalenia nauczycieli na potrzeby reformy, to wszystko pogłębia wśród nich stan niepokoju, zagrożenia i rozgoryczenia, odbiera im prawo do samodzielnego działania.

Nauczyciel — kontynuuje swoją myśl autorka artykułu — może zacząć dokonywać wyborów i podejmować swobodnie decyzje tylko wtedy, gdy będzie rozumiał istotę i sens zmian wprowadzanych w edukacji. W przeciwnym razie narasta jego wrogość i niechęć do zmian lub pojawiają się złe wybory, często dokonywane niesamodzielnie, pod presją osób z zewnątrz (tzw. autorytetów)<sup>18</sup>.

Miejmy nadzieję, że owe problemy dydaktyczno-wychowawcze są tylko „stadium przejściowym”. Być może, jeśli będziemy o tym więcej pisać i mówić, wtedy znajdzie się jakiś „złoty środek”, aby sprostać tym wszystkim wyzwaniom i żeby polskie dzieci otrzymały wreszcie jakąś rekompensatę za te lata zmian i eksperymentów, czynionych właśnie na nich.

Rok 1999 zapoczątkował wiele zmian w polskiej edukacji i chociaż minęło już pięć lat od wprowadzenia reformy szkolnej, sytuacja naszej oświaty nadal nie jest ustabilizowana. Wszystko to rodzi mnóstwo obaw, niepokoїв, podzielonych opinii i poglądów dotyczących niektórych aspektów reformy.

Kolejny problem to ocenianie ucznia, które stanowi niezbędne źródło informacji dla niego oraz dla jego rodziców bądź też opiekunów. Niestety, nazbyt często zdarza się tak, że — jak pisze P. Kluge w artykule pt. *Szkola wobec oceniania* — „[...] uczniowie nie tylko nie wiedzą zbyt wiele o swym rozwoju na podstawie ocen, ale nawet niczego takiego się nie spodziewają”<sup>19</sup>.

19 kwietnia 1999 r. rozporządzenie ministra edukacji narodowej ustaliło obowiązek stworzenia przez wszystkie typy szkół tzw. WSO, czyli wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Został on oparty na oczekiwaniach nauczycieli oraz materiałach reformy.

P. Kluge, we wspomnianym już artykule, po porównaniu standardów WSO z opiniami rodziców i uczniów, formułuje następujące wnioski:

1. Należy obiektywizować ocenianie poprzez:
  - jasne formułowanie celów kształcenia i wymagań programowych na poszczególne oceny, także na użytek uczniów, do każdego działu programowego,
  - dostosowanie narzędzi pomiaru do specyficznych cech uczniów przez wzbogacanie warsztatu pomiarowego,
  - systematyczne ocenianie wszystkich uczniów,
  - stosowanie podstawowych narzędzi mierzenia jakości własnej pracy,
  - umożliwienie uczniom dokonywania samooceny.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> P. Kluge, *Szkola wobec oceniania*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 4, s. 32.

2. Należy przyznać uczniowi prawo do błędu i okazję do poprawy:
  - określić termin możliwej poprawy,
  - oceniać ucznia za aktualne osiągnięcia, a nie za „średnią”
  - ocenianie stosować jedynie wobec przedmiotowych osiągnięć uczniów
3. Należy negocjować z uczniami możliwie najwięcej aspektów oceniania, bez naruszania zasadniczych wymagań wynikających z programu nauczania<sup>20</sup>.

Z kolei E. Zakrzewska, która pełni funkcję zastępcy dyrektora w SP nr 30 w Lublinie, w swoim artykule pt. *Droga przez punkty, czyli o ocenianiu w zreformowanej szkole*, opisuje wprowadzenie do jej placówki oceniania punktowego, co było oczywiście wynikiem narzucenia obowiązku na wszystkie szkoły wprowadzenia do nich wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Rozpoczęto „od ustalenia zgodnie z obowiązującymi nas ustawami programowymi wymaganych umiejętności i sposobów sprawdzenia wiedzy z każdego przedmiotu i zapisania ich w dzienniku lekcyjnym w formie tzw. nagłówków. Każda z ustalonych umiejętności została oceniona za pomocą punktów. O liczbie punktów za poszczególne prace lub umiejętności zdecydowali nauczyciele w zespołach przedmiotowych. [...] Nowością było również wprowadzenie w ocenianiu każdego przedmiotu tzw. postawy ucznia. Postawę ucznia, w odróżnieniu od wiedzy i umiejętności, ocenialiśmy za pomocą liter<sup>21</sup>”.

System ten był realizowany przez ową szkołę przez trzy miesiące, ale — jak pisze autorka tekstu — „[...] rada pedagogiczna postanowiła zrezygnować z punktów. [...] Po prostu po raz kolejny rutyna, tradycje i szkolne przyzwyczajenia wzięły górę nad nowymi pomysłami, rozwiązaniami. [...]

Osobiście — jak czytamy w podsumowaniu artykułu — nie traktuję tego doświadczenia jako porażki szkoły. Myślę, że wszyscy bardzo dużo z tej sytuacji się nauczyliśmy, a nasza świadomość w zakresie oceniania w reformowanej szkole (nawet tych, którzy byli zagorzałymi krytykami nowego systemu) wzrosła o 100% w stosunku do okresu sprzed reformy. Zrozumieliśmy, jak dużo słabości tkwi w polskim systemie oceniania. Nawet w tym zoperacjonalizowanym, kryterialnym<sup>22</sup>”.

*Nie — dla kryteriów ocen na poszczególne stopnie z przedmiotów* to artykuł S. Wlazło, stanowczo sprzeciwiający się obowiązującym kryteriom stawiania ocen w szkole. „Ustalanie jakichkolwiek kryteriów na poszczególne stopnie z przedmiotu jako procedura oceniania, twierdzi autor artykułu, niesie za sobą bardzo wiele negatywnych skutków, zwłaszcza w odniesieniu do emocjonalnego rozwoju młodego człowieka.[...]”

Należy motywować uczniów do pracy. Ciekawe, czy uczniowie to ciągle ocenianie postrzegają w kategoriach strachu czy pozytywnej motywacji”.

<sup>20</sup> Tamże, s. 32.

<sup>21</sup> E. Zakrzewska, *Droga przez punkty, czyli o ocenianiu w zreformowanej szkole*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 5, s. 19.

<sup>22</sup> Tamże, s. 20 – 21.

Podsumowując artykuł, jego autor pisze: „Kryterialny system oceniania na poszczególne stopnie z przedmiotów to szkodliwy wychowawczo, upokarzający większość uczniów, bezduszny i sformalizowany system. Rady pedagogiczne powinny go jak najszybciej wyrzucić ze swoich szkół”<sup>23</sup>.

Wiadomo, że ocena ocenie nie równa i często uczniowie skarżą się na dużą niesprawiedliwość ze strony nauczycieli pod tym względem. Poza tym bywają w życiu różne sytuacje, które powodują, że uczeń opuszcza się w nauce. Trzeba do każdego podchodzić indywidualnie i traktować tak, jak na to rzeczywiście zasługuje.

Ale czy na pewno dla wszystkich jest to takie oczywiste? I. Leszczyna, w odpowiedzi na artykuł S. Wlazło, napisała tekst pt. *Tak — dla kryteriów ocen na poszczególne stopnie z przedmiotów*. Twierdzi ona, iż kryterialny system oceniania bardziej mobilizuje ucznia do nauki i „można powiedzieć, że uczeń znając wymagania na poszczególne stopnie, będzie tak organizował tok uczenia się, aby uzyskać właściwy (możliwy?) poziom wiedzy i umiejętności”<sup>24</sup>.

Najlepiej byłoby, gdyby stopnie szkolne były traktowane jako symbole, a nie liczby i kryteria i będą ustalane mądrze, czyli jak najbardziej sprawiedliwie — nieszkodliwie wychowawczo i nie będące upokorzeniem dla uczniów.

Kolejne kwestie dotyczą metod nauczania, wychowania oraz opieki w reformowanej szkole. Na czym więc polega owo wychowanie? Według S. Sławińskiego, twórcy artykułu pt. *Misja wychowawcza szkoły*, „[...] wychowanie w szkole polega przede wszystkim na tworzeniu ład. [...] Przenikający szkolną rzeczywistość ład powinien być tworzony w różnych obszarach, w których funkcjonuje szkoła, także w administracji, w obsłudze, w relacjach z rodzicami. Chodzi o to, aby szkoła była instytucją, która tworzy ład, żeby osoby do tej szkoły przychodzące (również dorosłe) doświadczały tworzonoego tu ład i obcowały z tym ładem”<sup>25</sup>.

Autor tegoż artykułu wymienia w dalszej jego części aspekty, w odniesieniu do których możemy mówić o ładzie tworzonym w szkole: „Ład aksjologiczny jest to ład wynikający z antropologicznego fundamentu szkoły jako instytucji tworzonej przez osoby dla osób. Ład aksjologiczny osiągnąć można wtedy, gdy w szkole każdy człowiek jest traktowany z odpowiednim szacunkiem, czyli jeśli godność osoby jest wartością fundamentalną, od której zaczyna się budowanie codzienności szkolnej”<sup>26</sup>.

Jest to bardzo ważne, ponieważ musimy wiedzieć, że każda osoba ma swoją godność, wszyscy są równi bez względu na to, jaką zajmują pozycję w społe-

<sup>23</sup> S. Wlazło, *Nie — dla kryteriów ocen na poszczególne stopnie z przedmiotów*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 1, s. 17 – 18.

<sup>24</sup> I. Leszczyna, *Tak — dla kryteriów ocen na poszczególne stopnie z przedmiotów*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 4, s. 37.

<sup>25</sup> S. Sławiński, *Misja wychowawcza szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 10, s. 10.

<sup>26</sup> Tamże, s. 10.

czeństwie, czy jest to człowiek wykształcony, czy też nie. Każdemu należy się szacunek.

Kolejnym aspektem, według autora artykułu, jest „ład w procesie poznawania [...]”. Tu wchodzimy w sferę dydaktyki i metodyki, w problematykę programów nauczania, metod, procedur i pomocy naukowych. Całość metodyki nauczania daje się streścić w określeniu, że jest to wprowadzanie ładu w procesie poznawczym. [...] Szkoła ma być miejscem, gdzie młody człowiek uczy się żyć w sposób zorganizowany, ale ma to być nauka poprzez doświadczanie ładu organizacyjnego [...].

[...] Dobra jest ta szkoła, w której wszyscy są doinformowani w sprawach, które ich w ten lub inny sposób dotyczą. [...] Tylko w oparciu o wiarygodne i kompletne informacje można bowiem zaplanować sensowne działania i podejmować trafne decyzje. Brak dobrego spływu informacji sprawia, że dyrektor i nauczyciele muszą działać trochę na oślep, co oczywiście skutkuje większą liczbą pomyłek i błędów. Jest to ład informacyjny<sup>27</sup>.

Czego możemy wymagać od ucznia, jeżeli sami nie jesteśmy ani zorganizowani, ani doinformowani. To my — dorośli, powinniśmy stwarzać dzieciom takie warunki, które stałyby się punktem wyjścia do ich życia i postępowania.

W dalszej części artykułu czytamy, iż kolejnym, bardzo ważnym aspektem jest ład przestrzenny. Według autora tekstu, „[...] w zależności od organizacji przestrzeni człowiek funkcjonuje lepiej albo gorzej. Efekty pracy uczniów i nauczycieli będą zatem lepsze, jeżeli w obiekcie, którym dysponuje szkoła, potrafimy prawidłowo zorganizować ład przestrzenny. Dobrze zaaranżowana przestrzeń to taka, w której łatwo jest nawiązać kontakt wzrokowy z każdym dzieckiem, która sprzyja tworzeniu się spontanicznych grup, korzystnie regulujących zachowanie dzieci itd.

Przykro powiedzieć, ale w części naszych szkół, twierdzi autor tekstu, w ogóle nie zwraca się uwagi na estetykę urządzeń i dekoracji. Elementy, którymi ozdobione są wnętrza szkolne są po prostu nieładne. [...] Dekoracja szkolna nie tylko powinna być piękna. Ona przez dobór stosownych barw, form i akcentów powinna także ułatwić dzieciom wyciszenie, skupienie oraz sprzyjać tworzeniu się w szkole pogodnego nastroju. Wszystko to, według Sławińskiego, tworzy ład estetyczny<sup>28</sup>.

Można tutaj krótko zastanowić się nad klasami łączonymi, o których już wspomiano — czy spełniają one kryterium „ładu przestrzennego” i „ładu estetycznego”.

„Podstawą ładu emocjonalnego w szkole, jak czytamy dalej w powyższym artykule, jest poczucie bezpieczeństwa. Dlatego pierwsze pytanie, które nauczyciele powinni sobie zadawać, brzmi: czy dzieci, które są ze mną, czują się bezpiecznie? Człowiek, który czuje się zagrożony, nie rozwija w pełni swoich moż-

<sup>27</sup> Tamże, s. 11.

<sup>28</sup> Tamże.

liwości, dziecko zaleźnione gorzej się skupia, gorzej zapamiętuje, gorzej pracuje na lekcji”<sup>29</sup>.

Żadna metoda wychowawcza, nawet ta najlepsza, nie będzie odnosiła należytych skutków, jeśli dziecko nie będzie się czuło z nami bezpiecznie. Przyczyną niepokoju w szkole może być także grupa rówieśników — wtedy naszym zadaniem jest pomóc tym słabszym i zagrożonym.

Nieodzownym elementem wychowania, a także opieki jest rodzina. Wielu autorów różnych artykułów podkreśla konieczność współpracy rodziny ze szkołą. Szkoła staje się tutaj instytucją wspierającą rodzinę w jej procesach wychowawczych, opiekuńczych. W. Kokczyński w artykule pt. *Niedostatki modelu wychowawczego współczesnej szkoły* pisze: „Szkoła jest tu zasadniczą instytucją, która może i ma nawet obowiązek przypominać rodzinom o ich zapomnianych tradycjach rodzinnych, kultywowanych w przeszłości, które całym pokoleniom rodzin pomagały się jednoczyć wokół wspólnych wartości, scalały rodziny, pozwalały wspólnie spędzać czas i kultywować wspólne rytuały rodzinne, powtarzające się cyklicznie, nadające rodzinie atmosferę i tworzące więzi wewnątrzrodzinne. [...] Tutaj wielka rola, szansa i możliwość otwierająca się przed szkołą w organizowaniu wspólnie spędzanych chwil, w czasie imprez szkolnych, sportowych, kulturalnych czy świąt religijnych”<sup>30</sup>.

Można powiedzieć, że rodzina rozpoczyna proces wychowawczy młodego człowieka, ale szkoła ma za zadanie kontynuować tę misję wspólnie z rodziną, bo „[...] tylko w porozumieniu i po ustaleniu z rodzicami wspólnego frontu działań szkoła może odnosić sukcesy wychowawcze”<sup>31</sup>.

Ważnym zadaniem dzisiejszej szkoły jest rozbudzanie pasji, zainteresowań uczniów, ich ciekawości poznawczej. Poza tym niezbędne jest także przygotowanie ich do samokształcenia i ustawicznego kształcenia się. „Naturalną bazą edukacji samokształceniowej, czytelniczej i medialnej — stwierdza J. Andrzejewska, autorka tekstu pt. *Dyrektor szkoły a biblioteka w zreformowanej szkole* — jest biblioteka szkolna, obecna w szkole, tak by nauczyciele i uczniowie mieli do niej łatwy dostęp przed lekcjami, w czasie lekcji i po nich, by również nieograniczony dostęp do całej społeczności szkoły, w tym również do czytelników tzw. opornych, miał także nauczyciel-bibliotekarz. [...]

Miernikiem poziomu pracy nowoczesnej szkoły jest liczba (procent) uczniów (poczynając od gimnazjum), wykazujących motywację do samokształcenia i umiejących je uprawiać. [...] Nauczyciele, którzy sami nie czytają, nie korzystają z bibliotek, nie doskonalą się, na pewno nie potrafią rozbudzić

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> W. Kokczyński, *Niedostatki modelu wychowawczego współczesnej szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 4, s. 23.

<sup>31</sup> B. Solarek, *Wychowujmy razem*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 4, s. 13.

w uczniach zainteresowania lekturą i samokształceniem, a zatem nie realizują jednego z głównych celów reformy edukacji<sup>32</sup>.

Można tutaj przytoczyć wypowiedź uczennicy klasy III liceum ogólnokształcącego, którą zamieszczono w artykule M. Sobotki pt. *Wizja szkoły przyszłości*: „Szkołe przyszłości potrzeba młodej kadry, nowoczesnych ludzi z poczuciem humoru, zaangażowanych, z odpowiednim podejściem do uczniów, elastycznych, ale zdecydowanych, stanowczych.

To przecież nauczyciele tworzą niepowtarzalny klimat szkoły, specyficzną atmosferę — ważne, by była naturalna, spontaniczna.

Zdaje sobie sprawę, kontynuuje swoją wypowiedź uczennica, że fatalną ocenę szkoła zawdzięcza również nam — uczniom. Nasze zachowanie jest buntem przeciwko sztywnym regulom, zasadom. Zmienimy się, gdy nauczyciele nam zaufają, staną się naszymi partnerami we współczesnym tworzeniu Nowej Szkoły, Szkoły XXI wieku, Szkoły przyszłości<sup>33</sup>.

Reforma systemu edukacji to ciągle jeszcze trwający i nie zakończony proces licznych przemian.

Fragmenty wybranych i zaprezentowanych artykułów zawierają poglądy, opinie, rozważania związane z najbardziej znaczącymi dla polskiej edukacji aspektami.

Należy zatem powiedzieć, że czasopisma „Dyrektor Szkoły” i „Kwartalnik Pedagogiczny” to niezwykle cenne źródło informacji pedagogicznych, sygnalizujących sprawy nowe i aktualne, dostarczające czytelnikowi wielorakiej wiedzy o oświacie, jej funkcjonowaniu, niedostatkach i oczekiwaniach społecznych. Ponadto czasopisma te zaspokajają różnorodne potrzeby nauczyciela, inspirują go do pracy nad własnym rozwojem, skłaniają do samooceny i refleksji nad własnym zawodem, oświatą i sprawnym jej kierowaniem.

Jak wskazują przywołane artykuły, ocena reformy szkolnej to ciągle jeszcze otwarty, niewyczerpany temat, wymagający stałych badań, wciąż nowych opinii, rzetelnych wniosków i rozważań teoretycznych oraz rozstrzygnięć praktycznych.

Zapewne sześć lat to za mało, by dokonać poważnych bilansów — powiedzą ostrożni oświatowcy, specjaliści od reformy. I będą mieć rację. Ale byłoby też dobrze usystematyzować całość spraw związanych z reformą oświaty. Owo usystematyzowanie polegałoby na rzeczowej ocenie jej prawdziwych zalet i braków oraz zaniedbań. Myślę, że to zadanie mógłby wykonać zespół składający się z wybitnych specjalistów od reformy oświaty, reprezentujących różne uczelnie wyższe w kraju.

<sup>32</sup> J. Andrzejewska, *Dyrektor szkoły a biblioteka w zreformowanej szkole*, „Dyrektor Szkoły” 1999, nr 3, s. 10–11.

<sup>33</sup> M. Sobotka, dz. cyt., s. 59.