

Grzegorz LECH

ZREFORMOWANA SZKOŁA W PRZEDEDNIU REFORMY

Z perspektywy kilku lat funkcjonowania nowego systemu edukacji można odnieść wrażenie, iż reforma szkolnictwa była de facto przewrotem. Reforma była rewolucją. Rewolucja była odgórna i miała charakter autorytarny. Głosy tych, których zmiany w szkolnictwie najmocniej dotknęły, nie były i nie są brane pod uwagę, chyba że zbliżają się wybory parlamentarne.

Przeglądając pracę Zygmunta Baumana *Ponowoczesność jako źródło cierpień*¹, zwróciłem uwagę na jeden z rozdziałów zatytułowany „Kultura jako spółdzielnia spóżywców”. Śmiałość tej metafory miała – w zamyśle autora – wymiar poznawczy, niepozbawiony prowokacji. Filozofowie, z którymi Bauman po raz pierwszy podzielił się pomysłem tej przenośni, za pomocą której próbował uchwycić mechanizmy charakterystyczne dla zjawisk kulturowych czasów nam współczesnych, postawili mu ważki zarzut: „między cechami, jakie kulturze przypisał autor pracy, a skojarzeniami budzonymi przez termin «spółdzielnia spóżywców», zieje przepaść. Gdy padają słowa «spółdzielnia spóżywców», przed oczami staje coś w rodzaju niesławnej pamięci «Społem», instytucji drętwej, do szpiku kości zbiurokratyzowanej i traktującej żądania spóżywców jako bezzasadne fanaberie i nieznośną przykrość; instytucji już za życia na pół martwej, ospałej i nieruchawej...”². Czytając ten passus, uległem nieodpartej pokusie, by bez żadnych wstępnych wyjaśnień tytuł rozdziału rozprawy Baumana sparafrazować następująco: Szkoła jako spółdzielnia spóżywców?

„CÓŻ TAM, PANIE, NOWEGO W SZKOLE?”

Tak mógłby mnie zapytać Czepiec z *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego. Przyglądając się tendencjom rozwojowym współczesnej szkoły, można pokusić się o pewne spostrzeżenia. Oto kilka spośród nich:

1. Wyrazistym zjawiskiem jest predylekcja do heterogeniczności i homogenizacji (konsekwentnie stosować będę postmodernistyczną leksykę) treści programowych w postaci chociażby ścieżek edukacyjnych. Zmierzać to będzie do

¹ Zob. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.

² Tamże, s. 190.

bardziej różnorodnych form nauczania, które ulegnie zmianie w zakresie metod pracy (zwłaszcza o charakterze warsztatowym), sposobu prowadzenia zajęć (może więc lekcje będą spotkaniem pedagogów dwóch różnych przedmiotów), przestrzeni (również tej wirtualnej), w jakiej odbywałyby się zajęcia .

2. Inną tendencją jest rewolucjonizowanie warsztatu pracy nauczyciela. Nowinki techniczne nie zastąpią nauczyciela ani procesu dydaktycznego. Mogą jednak stać się czynnikami stymulującymi nauczanie. Prezentacje multimedialne czy wykorzystanie Internetu to środki dydaktyczne, których siła oddziaływania jest nieporównywalna z możliwościami oferowanymi przez plansze i tablice. Co więcej, wprowadzenie nowinek technicznych wpłynąć będzie na demokratyzację procesu kształcenia (nie oszukujmy się, uczniowie lepiej radzą sobie z „szokiem przyszłości” i znacznie szybciej przyswajają to, co nowe). Odnoszę również wrażenie, iż nowoczesne środki dydaktyczne zastosowane na szerszą skalę, wpłyną nie tylko na kształt lekcji i formy pracy czy relacje między prowadzącym a uczniami, ale także na pozycję samego nauczyciela, który prócz przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności, będzie musiał wykazać się kompetencjami reżysera, a zarazem producenta. Lekcja za sprawą interaktywnych środków komunikacyjnych może stać się bowiem widowiskiem. Wkład uczniów zaś w jej przygotowanie stanie się nieporównywalnie większy niż dziś.

3. Nowe technologie informatyczne oferują narzędzia, dzięki którym staną się możliwe nieznane do tej pory formy kształcenia. Nie będą one wymagały fizycznego istnienia szkoły ani bezpośredniej relacji nauczyciel-uczeń. Mowa o raczkującym systemie on-line, który dynamicznie rozwija się na poziomie szkolnictwa wyższego. Ta komplementarna wobec tradycyjnego modelu forma kształcenia pozwala nauczycielowi wypracować zindywidualizowane metody pracy z uczniem, na przykład szczególnie uzdolnionym. Zważywszy na to, iż od co najmniej dwóch lat odbywają się w systemie on-line szkolenia adresowane do nauczycieli szkół gimnazjalnych i licealnych, ten rodzaj kształcenia już niedługo wpisze się na stałe w tradycyjne formy kształcenia.

4. Warto zwrócić uwagę na fakt, że instytucjonalnie szkoła staje się otwarta, poszukuje i wypracowuje modele współpracy na przykład z uniwersytetami czy placówkami kulturalnymi, co często owocuje organizacją wspólnych przedsięwzięć. Czynnikiem stymulującym to zjawisko jest uczestnictwo w edukacyjnych projektach (często międzynarodowych) realizowanych w ramach środków pochodzących z Unii Europejskiej. Stanowi to komplementarną formę edukacji. Istnieją już szkoły, w których bogata oferta zajęć fakultatywnych prowadzona jest przez zawodowych aktorów, dziennikarzy czy pracowników naukowych. Znacząco zmienia się zatem profil szkoły. Prócz celów kształceniowych i wychowawczych wzrastać będzie ranga kulturotwórczych przedsięwzięć, ze względu na wielość interdyscyplinarnych działań, jak i różnorodność podejmowanych inicjatyw i organizowanych imprez.

POSTMODERNIZM W SZKOLE?

Próbując ogarnąć myślą przemiany szkolnego modelu kształcenia, nie sposób znaleźć jednej porządkującej zasady, w oparciu o którą można byłoby uchwycić całościowy obraz, ujmujący wszystko w czytelny system. Z jednej strony świadczy to o bogactwie i różnorodności zjawisk zachodzących w szkole, z drugiej – można dopatrywać się w tej sytuacji zagrożeń, w obliczu których tożsamość nauczyciela ulega zachwianiu: nie wie, kim jest, do czego jest powołany, czego i jak ma uczyć. Nie funkcjonuje więc już jeden paradygmat nauczania, jeden „metodyczny totalizm”, jeden wzorzec pedagoga czy jeden model szkoły. „Jeżeli szkoła ma być faktycznie dynamiczna i otwarta na zmiany, to w żadnym wypadku nie należy rozwijać tego procesu przez swoiste «klonowanie» nauczycieli, strategii, metod i form edukacji”³. Rzeczywistość, w obliczu której stajemy, to chaos konkurencyjnych dyskursów, giełda pomysłów transmitowanych przez wolnorynkowy, pluralistyczny system idei⁴. Co więcej, w tej przestrzeni wymiany myśli opozycja: nowatorskie-tradycyjne, traci na znaczeniu, a wielość wartości prowadzi do ich relatywizacji. J.-F. Loytard w *La condition postmoderne* [Kondycji postmoderny]⁵ dodaje, że wielość ta nie jest nieszkodliwą czy neutralną różnorodnością, lecz walką, ścieraniem się poglądów, stanem permanentnego sporu metod, strategii nauczania⁶. Czy jest to tylko językowa gra, czy rzeczywista walka o istotne dla ducha kształcenia wartości?

To bogactwo i różnorodność zjawisk wyraża się w istnieniu na przykład kilkudziesięciu programów nauczania języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Do ich realizacji służy taka sama liczba podręczników. Istnienie jednej wspólnej dla nich podstawy programowej nie rozwiązuje problemu. Pomijam fakt, że obowiązkowe treści podstawy programowej w trakcie reformy ulegały zmianom. Zważywszy na to, iż zintegrowany proces kształcenia zakłada ciągłość edukacji od szkoły podstawowej poprzez gimnazjum aż do liceum, nie ma mowy o istnieniu zasady kontynuacji na kolejnych szczeblach szkolnych. „Każdy sobie rzepkę skrobie”. Możliwość wyboru z oferty kilkudziesięciu programów i podręczników staje się więc nie błogosławieństwem nowych czasów, ale ich przekleństwem, źródłem systemowego chaosu. Jego konsekwencją jest niemożność odwołania się nauczyciela uczącego na przykład w liceum do treści programowych realizowanych w gimnazjum. Ten brak

³ T. Szabelska, *O niektórych strategiach nauczania – refleksyjnie*, w: *Twórczość czy bezdroża twórczości*, red. Z. Starownik, Oficyna Poligraficzna Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Lublin 2003, s. 17.

⁴ Por. T. Thorne, hasło: „Postmodernizm”, w: *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej*, Muza SA, Warszawa 1995, s. 262n.

⁵ Zob. J.-F. Loytard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Minuit, Paris 1979.

⁶ Por. B. Baran, *Postmodernizm*, Inter Esse, Kraków 1992, s. 170-173.

ciągłości sprawia, iż edukacja została zubożona o istotny element – możliwość nawiązania przez nauczyciela do wiedzy nabytej przez uczniów na wcześniejszym etapie edukacji.

REFORMA CZY REWOLUCJA?

Z perspektywy kilku lat funkcjonowania nowego systemu edukacji można odnieść wrażenie, iż reforma szkolnictwa była de facto przewrotem. Znaczenie słowa „reforma” zakłada istnienie pewnego modelu, który podlega okresowemu przetworzeniu i odnowie w celu dostosowania go do zmieniającego się świata. Reforma oznacza więc zmianę w jakimś systemie, która nie implikuje jednak radykalnego i jakościowego przekształcenia tego systemu. Zniesienie dwustopniowego modelu kształcenia (ośmioletnia szkoła podstawowa i czteroletnie liceum) i wprowadzenie modelu trójstopniowego (sześćioletnia szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum – nowy moduł zbudowany od podstaw – i trzyletnie liceum), wprowadzenie egzaminów zewnętrznych na wszystkich trzech szczeblach kształcenia, wprowadzenie nowej formuły egzaminu maturalnego czy wprowadzenie nowych podstaw programowych to radykalne zmiany, które jakościowo przekształciły system edukacyjny. Reforma była rewolucją. Warto przy tym zaznaczyć, że autorami edukacyjnej rewolty nie byli ani nauczyciele, ani uczniowie, ani rodzice. I do dziś ani nauczyciele, ani uczniowie, ani rodzice nie zostali przekonani do jej zasadności. Pytanie: po co, na przykład, nowa matura, ciągle dla tych najbardziej zainteresowanych pozostaje aktualne. Wymowny tytuł artykułu Stanisława Bortnowskiego *W krainie polonistycznego absurdu. O kryteriach ocen nowej matury* jest świadectwem istnienia przepaści między szkolną rzeczywistością i zawodową praktyką a „duchem reformy”. „Działania twórców programu NOWA MATURA, a później członków Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, wykluczały dyskusję nad kilkoma wariantami egzaminu. [...] Konsekwentne deprecjonowanie wiedzy w kryteriach egzaminacyjnych, lekceważenie umiejętności [...] obniżenie wymagań do nieprzyzwoitego minimum [...]. Czy takie miały być efekty reformy oświaty? Może takie, skoro maturę ma uzyskać 80% rocznika, a surowa matura nie pozwoliłaby na danie świadectwa być może 60% młodych ludzi”⁷. Rewolucja była odgórna i miała charakter autorytarny. Głosy tych, których zmiany w szkolnictwie najmocniej dotknęły, nie były i nie są brane pod uwagę, chyba że zbliżają się wybory parlamentarne.

⁷ S. Bortnowski, *W krainie polonistycznego absurdu. O kryteriach ocen nowej matury*, „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3, s. 37.

KONIEC LICEUM?

Koniec klasycznej edukacji, który nastąpił w PRL-u, oznaczał, iż antyczna tradycja przestała być żywym dziedzictwem. Przeszłość staje się odległa i nieznaną, pamięć zaś o tym, kim jesteśmy i jakie są nasze korzenie, coraz bardziej zamazana i mglista. Wiek „wydziedziczonych” na jałowej ziemi ogłoszono już dawno.

Dziś można obwieścić koniec liceum ogólnokształcącego. Systemowe, ogólne kształcenie ucznia w kierunku przekazania mu możliwie wszechstronnej wiedzy na temat świata, w jakim żyje, człowieka i jego wytworów, poddawane jest procesowi stopniowego atomizowania. Wykładany przedmiot zostaje zastąpiony kursem przygotowawczym do matury. Wynika to z przeładowanych treściami programów, które są nieadekwatne do planowanego czasu ich realizacji. Uczeń więc, który sam wybiera zdawane przez siebie przedmioty ze świadomością, iż wynik maturalnego egzaminu decydować będzie o pomyślnej rekrutacji na wyższe uczelnie, dokonuje pragmatycznych wyborów. Polegają one na eliminowaniu z pola swoich zainteresowań tego wszystkiego, co nie mieści się w horyzoncie jego celów. Nowy model szkoły oparty na wartościach pragmatycznych implikuje przewartościowanie hierarchii celów edukacyjnych i wychowawczych. Oznacza to, że uczniowie i rodzice coraz częściej postrzegają szkołę jako użytkową placówkę edukacyjną, w której zdobywa się niezbędną wiedzę i umiejętności z zakresu wybranych przedmiotów; inne są pomijane, traktowane jako zło konieczne. Troska zaś o kształtowanie i formowanie człowieka to przejaw anachronicznego myślenia nieprzystającego do szkolnej rzeczywistości. Nowe, zreformowane, czyli porewolucyjne liceum ma więc stać się placówką edukacyjną o profilu usługowym, która realizuje trzyletni kurs przygotowawczy do egzaminów maturalnych. Tak można dziś zdefiniować misję szkoły średniej.

SZKOŁA WEDŁUG KAFKI?

Współczesna szkoła to przestrzeń labiryntowa. Opiera się na „Prawie i Procedurze”. Są one wdrażane przez wewnętrzne zespoły. Ponad nimi działają nadrzędne instancje, na przykład administracyjne ośrodki nadzoru pedagogicznego i wsparcia dydaktyczno-wychowawczego (według danych Głównego Urzędu Statystycznego instytucji zorientowanych na pomoc szkole jest około siedmiuset). Szkolny świat według „Prawa i Procedury” to „Wewnętrzny System Oceniania”, „Przedmiotowy System Oceniania”, „Plan Dydaktyczno-Wychowawczy”, przedmiotowe plany wynikowe, sylabus ze standardami wymagań, procedury dyżurowania przez nauczycieli na korytarzach szkolnych w czasie przerw lekcyjnych, procedura odbywania zebrań z rodzicami, procedury sprawdzania i oceniania osiągnięć ucznia, ścieżki edukacyjne, ścieżki

awansu zawodowego, zespół do spraw ewaluacji, zespół do spraw mierzenia jakości i tak dalej... Szkoła według Kafki posiada także swoją nowomowę, bez znajomości której wtajemniczenie w zasady organizacji pracy naraża ignoranta na poważne perturbacje. Bez takich słów, jak „ewaluacja” czy „standaryzacja” funkcjonowanie szkoły wydaje się niemożliwe. (Wybiórcza lektura szkolnych dokumentów może prowadzić do odkrycia, że na przykład wspomniane słowo „ewaluacja” ma tak szerokie pole semantyczne, iż znaczy wszystko). Nie powinien więc dziwić tytuł publikacji Barbary Drożdż-Żytyńskiej *Jak czytać ze zrozumieniem? „Informator maturalny” od roku 2005. Ćwiczenie dla uczniów klas maturalnych*⁸. Zresztą w szkole według Kafki większość informatorów nie informuje, a stanowi przedmiot egzegezy. Gdyby jednak pojawiły się jakieś wątpliwości, wcześniej czy później zostaną rozstrzygnięte, jeśli nie przez „Okręgową Komisję”, to przez „Centralną Agendę”. W ostateczności, gdy i te zawiodą, powstanie nowa instytucja, i tak aż do skutku, czyli do całkowitego zamknięcia w formule „Prawa i Procedury” systemu. Tak czy owak Komisja ma zawsze rację, nawet gdy jest w błędzie.

Ujęcie pracy dydaktyczno-wychowawczej w ramy administracyjnych regulacji depersonalizuje relacje nauczyciel-uczeń-rodzic. Najpierw jest „Prawo i Procedura”, a potem człowiek. Implikacją tego stanu rzeczy jest nowy status nauczyciela. W szkole według Kafki pedagog jest także urzędnikiem, który pomiędzy stosem spływających do niego dokumentów, stosem wyprodukowanych przez niego pism i raportów, próbuje zachować nieskalaną „Prawem i Procedurą” przestrzeń swobodnego nauczania.

SKAZANI NA AKTYWNOŚĆ?

Szkoła doby postmodernizmu zmienia się dynamicznie i wielokierunkowo. Wszyscy w tym procesie uczestniczymy i w dużym stopniu sami go stymulujemy (wystarczy przejrzeć plany rozwoju zawodowego przygotowywane przez nauczycieli pod kątem awansu zawodowego). Pewnie wielu spośród nas zadaje sobie pytanie, ku czemu to wszystko zmierza. Jesteśmy skazani na aktywność, a to oznacza, iż w twórczych działaniach nieraz znajdziemy się na manowcach. Stworzyliśmy giełdę pomysłów, metod i strategii nauczania. Czasem jest ona jarmarkiem, czasem sezamem kryjącym bogactwo różnorodnych i inspirujących idei. Bezdroża twórczości wyznaczają wytwory, które odnoszą się do samych siebie. W ten sposób rodzi się kreatywność dla bycia kreatywnym, podejmowana jest inicjatywa dla bycia nauczycielem z inicjatywą, powstaje artykuł dla bycia autorem artykułu, i tak dalej... Bezdroża te są bezkresne. Postmodernistyczna szkoła, jak nigdy dotąd, potrzebuje naszej aksjologicznej wrażliwości i refleksji.

⁸ „Zeszyty Szkolne” 2004, nr 3, s. 118-122.