

Paweł Sporek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0001-6055-6199

Suma wszystkich strachów, czyli rok z życia pewnej siódmej klasy albo już za rok matura

Decyzja władz zdecydowała o tym, że zamiast myśleć o wyborze gimnazjum, stanęli przed perspektywą kontynuacji nauki w swoich szkołach podstawowych¹. W miejsce pierwszej gimnazjalnej, miała być klasa siódma i w założeniu pożyteczna kontynuacja nauki w rodzimej szkole. W założeniu edukacja w świecie przyjaznym, pozwalającym się zadomowić, wśród dobrze znanych koleżanek i kolegów, pod opieką już „oswojonych” nauczycieli. W świecie wolnym od patologii gimnazjalnej. W założeniu także wylegarni wszelkiego zła, które rzutuje na negatywny obraz społeczeństwa młodzieży, stanowi uzasadnienie większości niepowodzeń polskiego systemu edukacyjnego. W założeniu zatem powinni zostać w macierzystej szkole podstawowej. A jednak nie zostali. Mowa o pewnej szesnastoosobowej grupie dziewczyn i chłopców z różnych szkół i klas, którzy, choć nie mogli przejść do gimnazjów, postanowili opuścić swe macierzyste szkoły i przejść do niepublicznej, nowej dla siebie edukacyjnej placówki, wznoszącej się niejako na gruzach wygaszanego gimnazjum. Przyczyn tej decyzji było przynajmniej kilka.

Po pierwsze zrujnowane plany dzieci i rodziców edukacji w upatrzonym gimnazjum, jednym z najlepszych w mieście, cieszącym się zasłużoną sławą placówki wolnomyślicielskiej, skupiającej pod mądrym zarządem dyrektora-akademika wyjątkową kadre, rekrutującą się z pracowników uczelnianych i innych nauczycieli – pasjonatów zawodu. Szkole, której dwudziestoletnia tradycja i znakomita opinia w mieście została przekreślona jedną decyzją administracyjną.

Po drugie chęć przejścia do szkoły, która mogłaby, chociaż nieformalnie, stanowić namiastkę wymarzonego gimnazjum, która pozwoliłaby im zminimalizować ryzyko strat osobowych, pojawiających się w wizjach zatroskanych rodziców, krytycznych bądź nieufnych wobec dokonującej reformy².

1 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/]%C4%98ZYK%20POLSKI/Podstawa%20programowa%20ksza%C5%82cienia%20og%C3%B3lnego%20z%20komentarzem.%20Szko%C5%82a%20podstawowa,%20j%C4%99zyk%20polski.pdf [dostęp: 17.07.2018].

2 O tym, że takie poczucie towarzyszyło wielu rodzicom, świadczą rozliczne artykuły na ten temat. Por. *Rodzice rozmawiali z MEN. Obie strony niezadowolone*, wiadomosci.

Po trzecie obawa przed kontynuacją edukacji w szkołach publicznych, których stopień przygotowania do zmian wynikłych z reformy wydawał się trudny do określenia.

Po czwarte dyrektor niepublicznej szkoły podstawowej, wspomniany akademik, tak bardzo bolejący nad faktem, iż stworzone przez niego z takim trudem gimnazjum, cieszące się renomą środowiska, musi godzić się ze zniknięciem z edukacyjnej mapy miasta. Bez krytycznych badań funkcjonowania gimnazjów, a wręcz wbrew badaniom PISA³, bez logicznego uzasadnienia, wreszcie bez prawdziwych konsultacji ze środowiskiem naukowym, a może znów, raczej wbrew głosom naukowców i dydaktyków, którzy wskazywali na wadliwy sposób przeprowadzenia reformy⁴. Dyrektor-pasjonat, ale twardo stąpający po ziemi pragmatyk, gotowy przyjąć w swe mury tych wszystkich, którzy z niepokojem myśleli o kontynuacji edukacji swych pociech w rodzimych szkołach. Otwarcie marzący o tym, by powstałe klasy siódme można było chociażby przejściowo, w wewnętrznym obiegu szkolnym tytułować nobilitującym określeniem „małe gimnazjum”.

Po piąte nauczyciele: uczący do tej pory tylko w gimnazjum, tam „budujący siebie w zawodzie”, doświadczeni pedagodzy, którzy wypracowali sobie sposoby prowadzenia oddawanych od lat pod ich opiekę wychowanków⁵.

I po szóste może także wychowawca – polonista piszący te słowa, do którego rodzice kierowali swe pociechy, pamiętając o jego pracy z ich starszym potomstwem,

wp.pl/rodzice-rozmawiali-z-men-obie-strony-niezadowolone-6066406389683329a [dostęp: 18.07.2018]; *Rodzice buntują się przeciwko reformie edukacji. Jednego dnia nie posłg dzieci do szkoły*, edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/544293,rodzice-reforma-edukacji-bunt-ministerstwo-rzad-petycja-szydlo.html [dostęp: 18.07.2018]; N. Sawka, *Nie zadzieraj z matką! Rodzice przeciwko reformie edukacji*, krytykapolityczna.pl/kraj/nie-zadzieraj-z-matka-rodzice-przeciwko-reformie-edukacji/ [dostęp: 18.07.2018]; M. Kicińska, *Matka przeciw reformie edukacji. Dorota Łoboda: Chcę, żeby moje córki były ciekawe świata, a nie grzeczne jak w koszarach*, wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,127763,22289066,matka-przeciw-reformie-edukacji-dorota-loboda-chce-zeby.html?disableRedirects=true, [dostęp: 18.07.2018].

3 Por. *Wyniki badań PISA. Sukces polskich gimnazjalistów*, pulawy.naszemiasto.pl/artukul/wyniki-badan-pisa-sukces-polskich-gimnazjalistow,2622088,art,t,id,tm.html [dostęp: 18.07.2018]; K. Słowik, *Badania PISA. Warszawscy gimnazjaliści najlepsi w Europie*, warszawa.wyborcza.pl/warszawa/1,34862,21174170,badania-pisa-warszawscy-gimnazjalisci-najlepsi-w-europie.html [dostęp: 18.07.2018]; *Polska na czwartym miejscu w UE pod względem liczby zdolnych uczniów*, edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/548161,pisa-polska-uczniowie-zdolni-badania-szkola-uczen-raport-timss-gimnazjalisci.html [dostęp: 18.07.2018].

4 Zob. A. Mizera-Nowicka, *Poloniści apelują do MEN: Należy wycofać reformę edukacyjną. O liście polonistów do ministerstwa edukacji narodowej mówi prof. dr hab. Grażyna Tomaszewska z Uniwersytetu Gdańskiego*, dziennikbałtycki.pl/edukacja/a/polonisci-apeluja-do-men-nalez-ywcofac-reforme-edukacyjna,10731908/ [dostęp: 20.07.2018]; J. Suchecka, *Poloniści przeciw zmianom w edukacji. Apelują do Anny Zalewskiej o dialog i odpolitycznienie reform*, wyborcza.pl/1,75398,20790099,polonisci-przeciw-zmianom-w-edukacji-apeluja-do-anny-zalewskiej.html [dostęp: 20.07.2018].

5 Por. P. Sporek, *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów*, Kraków 2017, s. 13.

może także wspierając się aprobatywnym głosem w środowisku zainteresowanych edukacją swych dzieci rodziców.

Oczywiście zmiana szkoły nie oznaczała wyzwolenia od zasad, które zdeterminowały kształt edukacji na języku polskim w szkole podstawowej, o czym będzie mowa.

Podręczniki

Pierwszym problemem były podręczniki. Te dostępne dla siódmych klas, pisane pospiesznie, bez całościowej wizji kształcenia, „doklejone” były do książek z klas poprzednich, determinowanych zupełnie innym kształtem podstawy programowej. Miały respektować wytyczne nowego rozporządzenia, a właściwie jego części, przewidzianej do realizacji w finalnym etapie kształcenia dla szkoły podstawowej. Tym samym proponować konstrukcje nowe, ale pozbawione fundamentu, a raczej, z konieczności, wsparte na nieadekwatnym fundamencie dokonującej żywota *Podstawy programowej* z 2008 roku⁶. Warunkiem przydatności nowych książek szkolnych była obecność w nich tekstów wskazanych jako obowiązkowe w *Podstawie*, a także systemowej gramatyki, tak wyraźnie dowartościowanej w dokumencie ministerialnym. Poza tym określenie „nowe”, w odniesieniu do tych podręczników do języka polskiego, wydaje się być formułowane mocno na wyrost. Z powodu ograniczenia czasowego i braku wizji edukacji klas siódmych, musiały być one tworzone „na kolanie” i w zasadzie stanowią doraźną modyfikację książek gimnazjalnych.

Ważną praktyczną niedogodnością pozostał zatem wybór podręcznika, który chociaż częściowo spełniałby podstawowe kryteria, jakie należy stawiać przed tego typu środkami dydaktycznymi⁷. W mojej klasie wybór padł na... stare książki *To lubię!* (do klasy siódmej), które wydane w latach dziewięćdziesiątych minionego stulecia powstawały jeszcze w warunkach starej, ośmioklasowej szkoły podstawowej. Nie trzeba było zatem zmieniać nawet okładek, zaś brak dodruków zrekompensowały wersje książek zapisane w formacie PDF, które, za zgodą wydawnictwa, można było udostępnić klasie. Za tym wyborem stała świadomość tego, jak praca z książkami *To lubię!* może formować kształt nowoczesnej, ukierunkowanej na ucznia edukacji. Pozostała kwestia „dołożenia” do podręczników tego, co w rozporządzeniu zostało wskazane jako lektura obowiązkowa. Bez wdrażania uczniów w sformalizowany porządek historycznoliteracki, bez gwałcenia antropocentrycznego widzenia procesu kształcenia, z nadzieją na ujęcie nowych-starych tekstów w nowych kontekstach, umożliwiających wydobyć z obowiązkowych lektur spraw i treści, które zuniwersalizują się w codziennej recepcji uczniowskiej. Dodatkowo, wspomniany podręcznik powiązany był z całkiem przyzwoitym programem, sygnowanym dla klas IV–VIII – w sam raz do „nowej” szkoły. Wystarczyło zatem trochę nad nim popracować, włączając w jego obręb to, co według autorów nowej podstawy *sine qua non*, zaznaczyć, że jest to dokument po autorskich poprawkach nauczycieli i można

6 Por. *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2 [wydawnictwo z ośmiotomowej serii sygnowanej m.in. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, brak daty i miejsca wydania].

7 Por. Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*, [w:] *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, red. A. Kastory, t. I, Kraków 2002, s. 13–21.

było myśleć o prowadzeniu zajęć w oparciu o egzemplifikowany w podręcznikach program nauczania.

Nie obyło się oczywiście bez rozmów z rodzicami oraz uczniami. W gronie polonistów uznaliśmy, że ich świadomość, a co za tym idzie wsparcie i zaufanie to prawdziwy fundament pracy nauczyciela. Zrozumienie i akceptacja z ich strony, przyzwolenie na wolnomyślicielstwo dyrektora-pasjonata, wspierającego nauczycielską wolność doboru metod i dydaktycznych rozwiązań w procesie prowadzenia procesu kształcenia, uznaliśmy za oręż w walce o rozwój naszych uczniów oraz istnienie dobrej szkoły – w miejscu naszej pracy, naszych salach lekcyjnych, podczas konkretnych zajęć.

Sposoby pracy. W perspektywie egzaminu

Wybór podręcznika to jedno. Pozostaje kwestia samych sposobów pracy, konieczności przededefiniowania swego nauczycielskiego warsztatu wobec nowej rzeczywistości, zwłaszcza wizji egzaminu, który ma zamykać pracę po klasie ósmej. Zamyśl utrzymania wypracowanych rozwiązań w pracy z równolatkami uczniów klasy siódmej – dawnymi gimnazjalistami, musiał ulec pewnej weryfikacji ze względu na kształt planowanej zewnętrznej formy weryfikacji wiedzy i umiejętności uczniów. Naturalnie jakiegokolwiek informacje na jego temat pojawiły się wtedy, gdy rok szkolny już trwał – ustalanie zasad w trakcie trwania określonych konkurencji sportowych to oczywiście czynność niedopuszczalna, niemniej polskie szkolnictwo to przecież nie zawody, a zatem ujawnienie czy zmiana reguł gry w trakcie pracy w klasie siódmej przeszło w przestrzeni społeczno – medialnej w zasadzie bez echa. Można sobie było o tym porozmawiać w wąskim gronie nauczycielskim, ewentualnie z zaprzyjaźnionymi rodzicami czy samymi uczniami – w sensie ogólnym, problem w zasadzie nie zaistniał. A to, że pierwsze przykładowe arkusze egzaminacyjne pojawiły się dopiero prawie po kilku miesiącach nauki... W polskiej oświacie nie jest to sytuacja nowa. Podobnie jak brak respektowania zasad już istniejących. W końcu przecież tacińska maksyma *Lex retro non agit* szkoły się nie ima, o czym dowiedzieli się chociażby uczniowie klas siódmych, którzy, zaczynając edukację w szkole podstawowej, byli przekonani, że po szóstej klasie zdadzą egzamin, a potem pójdą do gimnazjum...

Gdy sprawa egzaminu trochę się rozjaśniła⁸, należało przyjrzeć się oczekiwaniom, jakie CKE wiąże z przystępującymi do egzaminu nastolatkami. Wnikliwy ogląd opublikowanych w obrębie *Informatora o egzaminie ósmoklasisty...* arkuszy pozwala na sformułowaniu przynajmniej kilku wniosków:

- dotychczasowy egzamin, z dominacją pytań zamkniętych, zastąpiła nowa formuła – oparta w większości na zadaniach otwartych, dająca możliwość wyboru tematu wypracowania (temat wskazujący na formę argumentacyjną lub tzw. temat twórczy);

⁸ Tzn. gdy został opublikowany *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017, cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf [dostęp: 17. 07. 2018].

- od uczniów wymaga się wiedzy i umiejętności zbliżonych do tych, którymi mieli się do tej pory wykazywać uczestnicy konkursów kuratorskich,
- zakłada się, że uczniowie muszą posiadać rozległą wiedzę z zakresu poetyki i teorii literatury, by identyfikować w tekstach cechy gatunków i rodzajów literackich, rozpoznawać konwencje literackie;
- od uczniów wymaga się samodzielnych interpretacji, zastępując dotychczasowe rozwiązania wyboru najwłaściwszej formuły interpretacyjnej z podanych, gotowych możliwości; oczekuje się także umiejętności odbioru tekstów literackich i nieliterackich;
- pożądana jest sprawność łączenia ze sobą tekstów literackich ze względu na ich zbliżoną problematykę bądź rozwiązania gatunkowe, tudzież pokrewne motywy fabularne czy myślowe;
- zakłada się, że uczeń zna treść i problematykę co najmniej dwudziestu dwóch tekstów konkretnie wskazanych przez *Podstawę programową*, a także innych (niewymienionych z tytułu), do których jest zobligowany się odwoływać na egzaminie;
- od uczniów wymaga się rozpoznawania autorów i tytułów obowiązkowych dzieł, z których cytaty zamieszcza się anonimowo w arkuszu egzaminacyjnym (Przypomnieć zatem trzeba, że obecnie, do roku 2021 uczeń musi umieć rozpoznać ponad dwadzieścia takich utworów; w założeniu, od 2022 roku, będzie musiał umieć rozpoznać ponad trzydzieści tekstów, o czym również informuje wspomniany *Informator*)⁹;
- oczekuje się od uczniów wiedzy systemowej o gramatyce języka polskiego (także o praktycznie nieobecnej w gimnazjum fonetyce), wyraźnie rozszerzając o ten aspekt obecną w poprzedniej podstawie programowej funkcjonalność;
- wymaga się od uczniów nie tylko poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej, ale także teoretycznej znajomości określonych zasad i reguł;
- zakłada się, że uczeń potrafi realizować wypowiedzi w rozmaitych formach pisemnych, zna po szóstej klasie m.in. charakterystykę (co oczywiście jest nonsensem, gdyż szóstoklasiści mieli się z tą formą zapoznać dopiero w gimnazjum), posługując się formą rozprawki, recenzją, przemówieniem, tworzy wywiad, cv, życiorys;
- zarys egzaminu, podobnie jak *Podstawa*, kładzie nacisk na kształcenie u uczniów umiejętności retorycznych;

9 Zapisy w *Informatorze* brzmią następująco: „W latach 2019–2021 na egzaminie będą pojawiały się pytania dotyczące lektur obowiązkowych tylko dla klasy VII i VIII”, po czym następuje wymiennie pokazanej listy tekstów, zaś kolejny zapis brzmi: „Od roku 2022 na egzaminie będą pojawiały się pytania dotyczące lektur obowiązkowych dla klas IV–VIII, czyli – poza lekturami wymienionymi powyżej – również...” – i tutaj znów można odczytać całą listę pozycji koniecznych do przeczytania. Skrupulatnie trzeba odnotować, że na egzaminie od 2022 roku uczeń może być przepytany łącznie z 35 tekstów (Nie licząc wskazanych konkretnie baśni, legend, mitów, tekstów biblijnych, bajek, fraszek czy pieśni, a także nie odnotowując w tych wyliczeniach tekstów uzupełniających, do których odwołania również można znaleźć w udostępnionych przez OKE próbkach arkuszy. Zsumowanie tych dzieł dałoby liczbę ponad pięćdziesięciu utworów, do których może wprost odwoływać się arkusz egzaminacyjny) – *Informator o egzaminie ósmoklasisty...*

- uznaje się, że uczeń powinien mieć sprawność redagowania artykułów prasowych, chociaż *Podstawa programowa* nie nakłada na niego takiego obowiązku;
- realizacja tematów o charakterze argumentacyjnym wymaga od ucznia zbliżonych kompetencji do tych, których aktualnie oczekuje się od maturzystów, a zatem analizy fragmentu dzieła, ujęcia go w kontekście całego utworu i rozpatrzenia w odniesieniu do innych tekstów kultury; stąd ta formuła nazywana bywa przez niektórych nauczycieli „małą maturą”;
- temat twórczy na egzaminie, choć z pozoru wydaje się być łatwiejszy od pracy argumentacyjnej, piętrzy przed uczniami rozmaite trudności, które wiążą się wyborem konwencji pisania, logiką łączenia ze sobą tekstów – rodzących się tutaj wątpliwości nie rozstrzygają klucze oceny tego typu tekstów;
- w porównaniu z wymogami egzaminu gimnazjalnego uczniom stawia się ogromne wymagania w zakresie sprawności językowo-stylistycznej oraz ortograficzno-interpunkcyjnej: przykładowo, uczeń, aby uzyskać maksymalną liczbę punktów w kryterium *język* nie może popełnić więcej niż dwa błędy językowe w pracy liczącej co najmniej 200 słów.

Nauczycielskie dylematy lub diabeł tkwi w szczegółach

Kształt propozycji egzaminu w naturalny sposób skłania do namysłu nad strategią pracy z uczniami. Za przykład pojawiających się w propozycji arkusza tendencji niech posłużą trzy zadania, które zakładają powstanie dłuższych prac pisemnych. Oto jeden z tematów:

Zbliża się setna rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości. Przygotowujecie numer gazetki szkolnej poświęcony tej rocznicy. Napisz artykuł pt. „Czy warto czytać książki o przeszłości Polski?”. Odwołaj się do wybranej książki z listy lektur obowiązkowych oraz do innego utworu literackiego. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 200 słów¹⁰.

Pierwsza wątpliwość dotyczy formy. Czy zatem uczeń, wybierający taki temat, ma pisać artykuł? Jeżeli tak, to trzeba przypomnieć, że *Podstawa programowa* nie podaje, że powinien być tego nauczony. Jeżeli jednak zna tę formę, to czy może skorzystać z podstawowego schematu artykułu prasowego, który zakłada odpowiedzi na pytania: Kto? Co? Gdzie? Kiedy? Jak? Dlaczego?¹¹. Temat wyraźnie wskazuje jednak na konieczność argumentowania, więc przywołany schemat dziennikarskiej wypowiedzi jest na pewno niewystarczający. Może zatem rozprawka? Budowa tematu, analogiczna do konstrukcji tego typu zadań na maturze, wskazywałaby na właśnie tę formę wypowiedzi retorycznej. Wgląd w podany klucz rozstrzyga nasze wątpliwości. Jednak artykuł... Chociaż pozostałe elementy klucza są wręcz identyczne jak te przy schemacie odpowiedzi do rozprawki... Co w takiej sytuacji mają robić uczniowie? Bóg jeden raczy wiedzieć. A może raczej nauczyciel, którzy przestudiuje zadania z *Informatora*, zamieszczone w nim klucze rozwiązań, odczyta z nich zamysł egzaminatora, objaśni go uczniom, a potem zacznie uczyć artykułu

¹⁰ *Informator o egzaminie ósmoklasisty...*

¹¹ Z. Bauer, *Gatunki dziennikarskie*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer, E. Chudziński, Kraków 2000, s. 155.

argumentacyjnego z cechami rozprawki... Chociaż forma taka teoretycznie w szkole nie istnieje, a *Podstawa programowa* nie wskazuje potrzeby uczenia pisania jakiegokolwiek artykułu.

A oto drugi przykład zadania o charakterze argumentacyjnym:

Każdy jest w życiu za kogoś lub za coś odpowiedzialny. Napisz rozprawkę, w której rozważysz, na czym polegała odpowiedzialność wybranych przez Ciebie bohaterów literackich. Odwołaj się do przytoczonego fragmentu „Małego Księcia”, całego utworu Antoinette’a de Saint-Exupéry’ego oraz do innego wybranego tekstu literackiego. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 200 słów¹².

Pierwsze wnioski z analizy zadania prowadzą do aktualnie obowiązujących tematów maturalnych. W zasadzie różnica między nimi a propozycją pracy na zakończenie klasy ósmej dotyczy objętości samego wypracowania. Okazuje się więc, że zadaniem nauczyciela jest przygotowanie w ciągu dwóch lat szóstoklasisty do wymagań, jakie obecnie stawia się maturzystom. Dodatkowo trzeba pamiętać, że wśród zdających egzamin zamykający klasę ósmą jest coraz większa liczba uczniów młodszych, którzy edukację szkolną zaczęli w wieku lat sześciu. Zamysł twórców koncepcji egzaminu zda się nie uwzględniać bądź zupełnie ignorować zarówno kwestię poziomu trudności, jak i wieku uczniów. Zdziwienie wywołują także zamieszczone w *Informatorze* przykładowe ocenione prace, w domyśle zatem autorstwa trzynasto- czy czternastolatków. Oto jak w podanym przykładzie na ten temat może pisać uczeń klasy ósmej:

Być odpowiedzialnym to znaczy być dobrym, to znaczy troszczyć się o kogoś lub o coś, poświęcić mu swój czas i uwagę. [...]

Chłopiec troszczy się o swój dom. Codziennie obserwuje swoją planetę i obserwuje, czy nie wyrastają na niej chwasty, które mogą zaszkodzić dobrym i pożytecznym roślinom. Wie, że zło jest łatwe do usunięcia tylko wtedy, gdy jest małe – a gdy wymknie się spod kontroli, może zniszczyć cały świat. Człowiek powinien być czujny, powinien obserwować wszystko wokół siebie i reagować na zauważone przejawy zła. Mały baobab przecież nie zagraża planecie, podobnie jak nie jest tragedią okazanie niechęci drugiemu człowiekowi – ale duży baobab planetę rozsadzi, a agresja, brak tolerancji to przyczyny niejednej wojny.

Można więc przyjąć, że Mały Książę był odpowiedzialny za istnienie swojego małego świata, zanim jeszcze poznał od Lisa tajemnicę osławiania¹³.

Podobny sposób rozwijania tematu na pewno w klasie ósmej dany jest nielicznym. Chociaż uproszczenie składni w niektórych zdaniach i powtórzenia mogą sugerować autorstwo czternastolatka, o tyle wnioskowanie, ukryte w tekście filozoficzne konotacje, budowanie analogii, wreszcie sposób uogólnienia zdradzają świadomość czytelnika znacznie starszego, dojrzałego, być może dorosłego, z pewnością wyraźnie mentalnie odbiegającego od tego, na jakim etapie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i psychicznego znajduje się przeciętny, a nawet nieco ponadprzeciętny ósmoklasista.

12 *Informator o egzaminie ósmoklasisty...*

13 Tamże.

Osobnego rozważenia wymagają tematy twórcze. Oto przykład z *Informatora*:

Napisz opowiadanie o spotkaniu jednego z bohaterów „Zemsty” z bohaterem innego utworu literackiego, w czasie którego jeden z nich przedstawi najśmieszniejszą sytuację ze swojego życia. Wypracowanie powinno dowodzić, że bardzo dobrze znasz obie wybrane postacie. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 200 słów¹⁴.

Z pozorów zatem dowolność i możliwość kreowania sytuacji fabularnej, przyjazny także wybór formy – stosunkowo wcześniej w szkole wprowadzonej i często ćwiczonej. Temat wymaga znajomości bohaterów *Zemsty* oraz odwołania do innego, dowolnie wybranego utworu. Warunkiem jest także wprowadzenie do opowiadania zabawnej historii z życia jednej z postaci, którą ta opowiada innemu bohaterowi. Bliższe przyjrzenie się tematowi prowadzi jednak do szeregu wątpliwości. Jak daleko może sięgać swoboda uczniów w wyborze bohaterów? Czy Rejent może spotkać się np. z Winnetou? A może z Harry Potterem? Jeżeli już z bohaterem *Zemsty* spotka się postać z innych czasów, epoki, to w jakim języku mają rozmawiać? W jakiej konwencji ma być utrzymany tekst? Czy uczeń ma stylizować wypowiedzi bohaterów? Jakie ma być uzasadnienie fabularne dla tak pomyślanej sytuacji? Odpowiedzi na te wątpliwości próżno szukać w *Informatorze*. Być może dla autora zadania oraz klucza odpowiedzi kwestie te wydały się nieistotne, a przecież stanowią one logiczny fundament do skonstruowania pracy respektującej założenia tak sformułowanego tematu zadania pisemnego.

Codziennosc skrzeczy

Poza perspektywą egzaminu ważna jest również codzienna praca i czynniki ją warunkujące. A zatem np. kluczowe lektury. Obszerny spis utworów literackich do klasy VII i VIII wyraźnie ukierunkowuje proces czytania i determinuje ewentualne wybory tekstów. Po pierwsze, pytanie: Kiedy czytać najtrudniejsze dla uczniów teksty, takie jak *Pan Tadeusz*, *Quo vadis* czy *Szyfowe prace*? Na ich całościową lekturę w klasie VII jest zdecydowanie zbyt wcześnie. Przełożenie ich do klasy VIII, z nadzieją, że młodzież będzie dojrzała, grozi kumulacją tekstów, które wyraźnie przekraczają możliwości recepcyjne uczniów i są dalekie od ich zainteresowań i doświadczeń.

Kolejna kwestia dotyczy listy uzupełniającej, z której każdego roku należy obowiązkowo wybrać do przeczytania dwie pozycje. To okazja do tego, by kanoniczny wybór na liście podstawowej tekstów uzupełnić propozycjami bliższymi naturalnym czytelniczym wyborom uczniowskich. Decyzja taka jednak generuje pytania o (nie) obecność dzieł Sofoklesa, Moliere czy Szekspira, które przecież utrafiąją w potrzeby czternasto- czy piętnastolatków, a ich omawianie jest poważną konfrontacją uczniów z klasyką światowej literatury, która do tej pory mogła być pogłębiana w szkole licealnej. Przeniesienie obecności tych autorów na poziom szkoły średniej ogranicza, powoduje, że uczniowie prawdopodobnie poznają mniej dzieł tych twórców, kontakt z ich utworami będzie miał miejsce później, niż należałoby tego oczekiwać. Omawianie *Romea i Julii* na poziomie liceum wydaje się

14 Tamże.

ewidentnie działaniem nieadekwatnym, zważywszy na wiek bohaterów i charakter ukazanej historii. Doświadczenia lekturowe na etapie gimnazjum potwierdzają celowość lektury tragedii właśnie wśród czternastolatków¹⁵. Podobnie rzecz ma się z *Antygoną* czy *Hamletem*, co dokumentują podręczniki *To lubię!* dla poziomu gimnazjalnego. Zasadną wydaje się także lektura dostępnego percepcji uczniowskiej Molierowskiego *Skąpca*.

Gramatyczny gorset

Osobnym problemem jest kształcenie językowe w klasach siódmych i ósmych szkoły podstawowej, a może raczej należałoby powiedzieć wprost – obecność gramatyki systemowej, która w zapisach nowej *Podstawy programowej* wyraźnie zaznacza swe miejsce jako element autonomiczny, a którego znajomość jest wymagana niezależnie od jej praktycznej funkcjonalności. Przekonują o tym także zadania zawarte w *Informatorze*. Co ważne, dokument ministerialny wymaga od nauczyciela, aby wyuczył wiedzy systemowej o języku w zasadzie w ciągu dwóch lat, dodatkowo, opracował z uczniami zagadnienia fonetyczne (m.in. kwestia upodobnień), które nieobecne na poziomie gimnazjum, pojawiły się *Podstawie programowej* w zapisach dla klasy VII i VIII¹⁶. Pomijając kwestię wielokrotnie dowodzonej niezasadności powrotu do „twardej” gramatyki systemowej w szkole¹⁷, pozostają kwestie praktyczne i... etyczne. Te pierwsze prowadzą do postawienia pytania o to, jak nauczyciel ma przygotować ucznia do opanowania wskazanych zagadnień gramatycznych, które powinny być oparte na solidnym fundamencie wiedzy, skoro tego brakuje uczniom przez sześć laty uczonej według zupełnie rozbieżnej z nowymi założeniami starej *Podstawy programowej*? Etyka domaga się innych pytań: Dlaczego współczesny siódmo- czy ósmoklasista ma mierzyć się z zagadnieniami i zadaniami na egzaminie, z którymi z założenia powinien zderzać się uczeń po przepracowaniu sześcioletniego cyklu kształcenia zaprojektowanego według nowego dokumentu ministerialnego? Jakim prawem wymaga się od ucznia tego, do czego z powodu nieracjonalnie przygotowanego wdrożenia reformy nauczyciel nie ma możliwości go rzetelnie przygotować? Przecież oczywistą zasadą w szkole jest ta, która mówi o tym, że wymaga się tego, czego się uczy. I kolejna kwestia: Dlaczego w świetle nowego dokumentu marnotrawi się dorobek koncepcji komunikacyjnej adekwatnej do współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej i wraca do systemowego zdobywania wiedzy o języku, które w znikomym stopniu wzmacnia rozwój kompetencji językowych ucznia, a w szczególności kompetencji komunikacyjnych? Adresata tych możliwych pytań nie można oczywiście wskazywać w osobach nauczycieli, na których barki, jak zwykle zresztą, zostały złożone wszelkie niedoróbki wdrożonej w życie reformy.

15 Przekonują mnie o tym doświadczenia własne i innych nauczycieli. Bibliograficzną egzemplifikacją tej tezy jest także wyrastająca z praktyki książka K. Bomby, *Romeo i Julia, czyli miłość mocna jak śmierć*, Kraków 2001.

16 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa...*

17 Tym kwestiom wiele miejsca w swojej książce poświęca Marta Szymańska. Por. M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

W emocjonalnym tyglu

Wskazane wyżej dylematy i problemy dotyczące rodziców siódmo- i ósmoklasi- stów, uczniów i nauczycieli pracujących w tych klasach nie pozwalają się rozwiązać w obecnej rzeczywistości szkolnej, generują za to rozmaite napięcia, które nie ułatwiają pracy i obarczają ją negatywnym ładunkiem emocjonalnym. Często ostrze krytyki rodziców i obserwatorów kieruje się w stronę dyrekcji danych placówek edukacyjnych, zmagających się z problemami nauczycieli, bo oczywistym jest, że napięcie i stres szukają swego ujęcia. Niech za formę refleksji posłuży tutaj fragment listu jednej z nauczycielek biologii i równocześnie pisarki dr Kai Malanowskiej, która na swoim profilu facebookowym, odpowiadając na list zatroskanej i zdenerwowanej matki, dobitnie scharakteryzowała praktyczne problemy wygenerowane nieprzemysłanym wdrożeniem w życie reformy:

Nie jestem [...] w stanie odpowiadać za SPIERDOLONY program po „reformie” edukacji. Szanowni rodzice, jest gorzej niż przewidywałam w czerwcu. [...] Dzieci, które przyjęliśmy do 7 klasy przychodzą do nas z gigantyczną dziurą w wiedzy biologicznej. Nigdy nie miały chemii ani fizyki, nie rozumieją podstawowych pojęć przyrodniczych, a wiedza o świecie u większości jest radosną mieszaniną mało sensownych eksperymentów i ciekawostek o zwierzętach i roślinach, jakie wchłonęły na lekcjach biologii w podstawówce. Nie umieją się uczyć, ani samodzielnie notować. Tymczasem obecne 7 klasy mają obowiązek realizować program byłej 2 klasy gimnazjum, czyli fizjologię i anatomię człowieka. Bez godziny lekcyjnej poświęconej na wytłumaczenie czym jest proces spalania, fotosynteza, rozmnażanie ale też dyfuzja, osmoza, cząsteczka, związek chemiczny itp. Jak mają zrozumieć pojęcie komórki i tkanki? Jak mają pojąć czym są aminokwasy, białka i cukry, skoro dopiero zaczynają chemię? W jaki sposób zrozumieć proces oddychania?¹⁸

Nie twierdę, że program byłego gimnazjum był dobry. Wręcz przeciwnie. Zawsze uważałam, że jest przeładowany, z bezsensownym wymogiem uczenia na pamięć tysięcy szczegółów, bez możliwości przeprowadzania z dziećmi eksperymentów i obserwacji (bo nie starczało na nie czasu). Ale dostawaliśmy nowych uczniów i zaczynaliśmy z nimi od początku. Mogliśmy ich spokojnie przeprowadzić przez 3 lata stanowiące spójną całość. Korelacja między przedmiotami przyrodniczymi kulała, ale przynajmniej w zarysie istniała. Nie miałam poczucia, że zmuszam uczniów do wkuwania na pamięć wiedzy, która jest dla nich nie do zrozumienia. Dziś staram się wycinać z obecnie obowiązującego programu ile mogę, ale to niewiele pomaga. Podstawa programowa jest z gruntu zła. Nie da się jej dostosować, obawiam się, że nie dokona tego najlepszy nawet belfer.

Zamykając swą wypowiedź, Malanowska puentowała:

18 Warto w tym miejscu, dla uczciwości, dopowiedzieć, że niektóre z podanych przez Malanowską pojęć, np. spalanie, dyfuzja i białka znajdują się w starej *Podstawie programowej dla klas IV–VI*. Pozostałych faktycznie nie ma w dokumencie z 2008 roku. Oczywiście obecność tych zagadnień też nie gwarantuje, że są one w „starej” szkole podstawowej przez uczniów na tyle dobrze omówione i rozumiane, by do tej wiedzy można byłoby się funkcjonalnie odwoływać w klasach siódmej i ósmej nowej szkoły podstawowej, realizując wymagania *Podstawy programowej z 2017 roku*. Dopowiedzenie to w żaden sposób nie zmienia słuszności i kierunku krytyki wygłoszonej przez autorkę niniejszej wypowiedzi.

Na list od rodzica odpisałam, prosząc, żeby swoje skargi i pretensje kierował do Ministerstwa Edukacji Narodowej. Nie, nie było to agresywne odbicie piłeczki tylko całkiem poważna i grzeczna prośba. Wszystkich rodziców na FB proszę o to samo. Piszcie do MENu!!! Może jeżeli zostaną zasypiani tysiącami listów od rozwścieczonych rodziców przemyślą nowy program i zaproponują nam coś lepszego niż napisany na kolanie dokument, który nadaje się tylko do kosza.

W efekcie reformy edukacji najbardziej cierpią dzieci. Uwierzcie mi, jestem nauczycielką. Moi uczniowie są przerażeni i zagubieni, a do liceum pójdą niedouczeni¹⁹.

Powyższą wypowiedź wypada w tym miejscu pozostawić bez komentarza. Trzeba może tylko dodać, że pod tego typu głosem podpisałoby się wielu nauczycieli różnych przedmiotów. Pewnie także poloniści. Już wiemy, że w ministerstwie, przynajmniej na razie, na głosy podobne do tego, który został przywołany powyżej, nikt nie reaguje.

Co dalej?

Napięcie związane ze zbliżającym się i bliżej nieokreślonym egzaminem determinuje społeczność szkoły, w dużej mierze odwołuje się od „dobrej roboty”, a zatem pracy ukierunkowanej na indywidualny i osobowy rozwój uczniów, respektującej ich potrzeby i zainteresowania, ważnej z perspektywy nie szkoły, lecz życia. Widać to było dobrze po mojej szesnastoosobowej klasie – reakcjach uczniów, zmartwionych rodziców, często szukających okazji do rozmów z nauczycielami i dyrektorem o perspektywach związanych z egzaminem, rekrutacją do szkoły licealnej. Przemawiał przez nich żal i rozgoryczenie, niepokój związany z tym, co nowe i nieznanne. U dzieci zaś pojawiało się poczucie niesprawiedliwości, zwłaszcza gdy porównywały swą sytuację do tej, w której znajdują się uczniowie wygaszanych gimnazjów (perspektywa stopnia trudności egzaminu).

Potęgująca poczucie strachu perspektywa egzaminacyjna ewidentnie nie służy zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych uczniów i zawodowych ambicji nauczycieli. Gdy próbuje się myśleć o kumulacji wszelkich uczniowskich, nauczycielskich obaw, troskach martwiących się o swe pociech rodziców, także dyrektorów, autorów i wydawców podręczników, na myśl może przychodzić tytuł znanej powieści Toma Clancy’ego *Suma wszystkich strachów*²⁰. Ukazane tam napięcie nuklearne wywołane aktami terroryzmu paraliżuje wszystkich, którzy znajdują się w obrębie oddziaływania negatywnych sił, wywołujących chaos. U Clancy’ego jednak wszystko ostatecznie kończy się dobrze dzięki superagentowi CIA Jackowi Ryanowi, w którego postać w filmowej wersji opowieści wcielił się Ben Affleck. W warunkach naszej reformy trudno jednak oczekiwać na pojawianie się herosa, który usunie skutki nieprzemyślanych działań i uratuje roczniki uczniów i nauczycieli, którzy muszą dźwigać na swych placach ciężary następujących zmian. Ci pierwsi pewnie jakoś sobie poradzą, bo przecież muszą, ale zapewne zawsze już z nieufnością będą odnosić się do wszelkich instytucji

¹⁹ Źródło tekstu: pl-pl.facebook.com/znpedupl/posts/1680199472025387 [dostęp: 18.07.2018]. W zapisie została zachowana oryginalna pisownia.

²⁰ T. Clancy, *Suma wszystkich strachów*, Warszawa 2001; *Suma wszystkich strachów*, reż. Phil Alden Robinson, Niemcy, USA 2002.

edukacyjnych powiązanych z ministerstwem oświaty, zwłaszcza gdy z odbiorników telewizyjnych dobiegać do nich będą głosy o zmianach inspirowanych troską o dobro dziecka. Drudzy z kolei po raz kolejny przekonują się na własnej skórze, że spoczywa na nich odpowiedzialność za nieswoje decyzje, ich krytyczne głosy nie mają znaczenia, zaś w mierzeniu się z negatywnymi skutkami kolejnej reformy oświaty zostają sami.

Bibliografia

- Bauer Z., *Gatunki dziennikarskie*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer, E. Chudziński, Kraków 2000.
- Bomba K., *Romeo i Julia, czyli miłość mocna jak śmierć*, Kraków 2001.
- Clancy T., *Suma wszystkich strachów*, Warszawa 2001.
- Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017, cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf [dostęp: 17.07.2018].
- Kicińska M., *Matka przeciw reformie edukacji. Dorota Łoboda: Chcę, żeby moje córki były ciekawe świata, a nie grzeczne jak w koszarach*, wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,127763,22289066,matka-przeciw-reformie-edukacji-dorota-loboda-chce-zeby.html?disableRedirects=true, [dostęp: 18.07.2018].
- Mizera-Nowicka A., *Poloniści apelują do MEN: Należy wycofać reformę edukacyjną. O liście polonistów do ministerstwa edukacji narodowej mówi prof. dr hab. Grażyna Tomaszewska z Uniwersytetu Gdańskiego*, dziennikbaltycki.pl/edukacja/a/polonisci-ape-luja-do-men-nalez-ywycofac-reforme-edukacyjna,10731908/ [dostęp: 20.07.2018].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/J%C4%98ZYK%20POLSKI/Podstawa%20programowa%20kszt%C5%82cenia%20og%C3%B3lne%20z%20komentarzem.%20Szk%C5%82a%20podstawowa,%20j%C4%99zyk%20polski.pdf [dostęp: 17.07.2018].
- Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2 [wydawnictwo z ośmiotomowej serii sygnowanej m.in. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, brak daty i miejsca wydania].
- Polska na czwartym miejscu w UE pod względem liczby zdolnych uczniów*, edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/548161,pisa-polska-uczniowie-zdolni-badania-szkola-uczen-raport-timss-gimnazjalisci.html [dostęp: 18.07.2018].
- Rodzice buntują się przeciwko reformie edukacji. Jednego dnia nie poślą dzieci do szkoły*, edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/544293,rodzice-reforma-edukacji-bunt-ministerstwo-rzad-petycja-szydlo.html [dostęp: 18.07.2018].
- Rodzice rozmawiali z MEN. Obie strony niezadowolone*, wiadomosci.wp.pl/rodzice-rozmawiali-z-men-obie-strony-niezadowolone-6066406389683329a [dostęp: 18.07.2018].
- Sawka N., *Nie zadzieraj z matką! Rodzice przeciwko reformie edukacji*, krytykapolityczna.pl/kraj/nie-zadzieraj-z-matka-rodzice-przeciwko-reformie-edukacji/ [dostęp: 18.07.2018].
- Słowik K., *Badania PISA. Warszawscy gimnazjaliści najlepsi w Europie*, warszawa.wyborcza.pl/warszawa/1,34862,21174170,badania-pisa-warszawscy-gimnazjalisci-najlepsi-w-europie.html [dostęp: 18.07.2018].
- Sporek P., *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów*, Kraków 2017.

Sucecka J., *Poloniści przeciw zmianom w edukacji. Apelują do Anny Zalewskiej o dialog i odpolitycznienie reform*, wyborcza.pl/1,75398,20790099,polonisci-przeciw-zmianom-w-edukacji-apeluja-do-anny-zalewskiej.html [dostęp: 20.07.2018].

Suma wszystkich strachów [film], reż. Phil Alden Robinson, Niemcy, USA 2002.

Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

Uryga Z., *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*, [w:] *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, red. A. Kastory, t. I, Kraków 2002.

Wyniki badań PISA. Sukces polskich gimnazjalistów, pulawy.naszemiasto.pl/artukul/wyniki-badan-pisa-sukces-polskich-gimnazjalistow,2622088,art,t,id,tm.html [dostęp: 18.07.2018].

The sum of all fears or a year in the life of a seventh class or the secondary school-leaving examination for the year

Abstract

This text refers to the situation of primary school, especially the seventh and eighth grades, after the educational reform of 2017. The author shows the negative impact of the reform on the functioning of students, parents, teachers and publishers in the new educational reality. The author points the conditions resulting from the reform, indicates their consequences for the organization of the educational process, the textbook market, shows the incommensurability of the new formula of the school to the needs and expectations of educational entities. Critically analyzes the concept of the eighth grade exam, based on the Informator o egzaminie ósmoklasisty... by the Regional Examination Commission. In conclusion, the author of the article argues that the negative consequences of the reform and the resulting consequences will primarily be the hardest to lift for teachers and students.

Key words: education, curriculum, school, eighth grade exam, reform

Paweł Sporek – dr hab., adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; autor książek: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Kraków 2016 oraz *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów*, Kraków 2017 oraz licznych artykułów z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego, współredaktor monografii *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec wyzwań nowych czasów. Kontynuacje i nawiązania*, Warszawa 2017; w latach 2007–2008 sekretarz czasopisma metodycznego „Nowa Poliszczyzna”; nauczyciel szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum, prowadził zajęcia w ramach kształcenia dorosłych; obecnie pracuje także w Prywatnej Międzykulturowej Szkole Podstawowej „Otwarty Świat” i Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie.