

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia (2019)

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.9

Dorota Karkut

Uniwersytet Rzeszowski

ORCID: 0000-0001-6681-6537

Zdaniem polonistów – reforma w szkole podstawowej w świetle badań własnych¹

Udoskonalenie edukacji wymaga nauczycieli, którzy rozumieją jej mechanizmy i potrafią się zaangażować we wprowadzenie zgodnych z jakąś wizją udoskonaleń².

W kołowrocie zdarzeń towarzyszących reformie edukacji, zmian organizacyjnych, programowych i administracyjnych szkolnictwa, niezmienione pozostają dwa elementy: **uczniowie**, którzy niezależnie od stosowanych programów, metod i wymagań egzaminacyjnych starają się dążyć do jak najlepszego spożytkowania czasu spędzonego w szkole, nie tylko dla zdobycia określonego zakresu wiedzy czy rozwijania zainteresowań, ale przede wszystkim w celu wzmocnienia zasad życia społecznego i nawiązywania pozytywnych relacji w środowisku szkolnym oraz **nauczyciele** z ich najlepszą wolą i pełną determinacją spełniania swojego posłannictwa w przekazywaniu uczniom wartości i kształtowania ich indywidualności.

Jednak nauczyciel, jak przekonuje Małgorzata Zalewska-Bujak, opierając swą koncepcję badawczą na socjologicznej teorii Pierre'a Bourdieu, pozostaje ciągle na celowniku różnych sił działających w polu szkolnym, ograniczających jego samodzielność, m.in. podstawy programowej, programu nauczania, biurokracji szkolnej, ale także poddany jest narzędziom przemocy symbolicznej³.

Między przymusem a wolnością⁴ czy też pomiędzy schematem a kreatywnością – w jakim kierunku zmierzają działania uczących na lekcjach języka polskiego od września 2017 roku, skoncentrowane wokół edukacji w szkole podstawowej, trwa-

1 Artykuł ten oparty jest na wynikach badań, które prowadziłam wraz z moimi studentami Instytutu Polonistyki i Dziennikarstwa Uniwersytetu Rzeszowskiego. Badania ankietowe odbyły się na początku roku szkolnego 2018/2019, a więc rok po wprowadzeniu w życie założeń reformy edukacji w szkole podstawowej. Objęto nimi 50 nauczycieli języka polskiego w szkołach podstawowych na terenie Podkarpacia. Podstawę rozważań stanowiły kwestionariusze ankiet oraz indywidualne rozmowy przeprowadzone z nauczycielami podczas praktyki przedmiotowo-metodycznej z języka polskiego. Badania i ich wyniki stały się źródłem analizy ilościowo-jakościowej.

2 J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 57.

3 M. Zalewska-Bujak, *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji*, Katowice 2017.

4 Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

jącej osiem lat? Czy możliwa jest autonomia szkoły, czy jest szansa na samodzielność poczynań nauczycieli i kreatywność uczniów?

Opinie nauczycieli o wdrażanej reformie

W artykule przeanalizowane zostaną kolejne aspekty wypowiedzi nauczycieli, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniu. Respondentami ankiet byli doświadczeni poloniści, nierzadko z ponad 30-letnim stażem pracy, dobrze znający swoją profesję. W trosce o dobrą edukację, zorientowaną na model „z uczniem pośrodku”, poddali krytycznej refleksji zapisy najnowszej *Podstawy programowej*, wskazując na pozytywne i negatywne skutki reformy edukacji⁶.

Tabela 1. Rozkład liczby badanych pod względem stażu pracy.

Staż pracy badanych	Badani liczba	%
Do 10 lat	7	14
Do 20 lat	16	32
Do 30 lat	13	26
Ponad 30 lat	14	28
Razem	50	100%

Źródło: Badania własne.

Tabela ilustruje strukturę badanej grupy ze względu na staż pracy w szkolnictwie.

Chcąc poznać stanowisko nauczycieli języka polskiego wobec treści zapisanych w *Podstawie programowej*, zadano im dwa pytania: „Które z postulatów nowej *Podstawy programowej* uważa Pan(i) za słuszne i celowe?” oraz „Z którymi zaleceniami twórców nowej *Podstawy programowej* nie zgadza się Pan(i)?”.

Jako pozytywny aspekt reformy badani poloniści wskazywali m.in. nową organizację struktury szkolnictwa i zmiany sposobu egzaminowania. Świadczą o tym następujące stwierdzenia:

„Podział na dwa etapy kształcenia IV–VI i VII–VIII” (kobieta z 14-letnim stażem pracy, miasto średnie).

„1. Nowy podział systemu kształcenia – ośmioklasowa szkoła podstawowa.

2. Kształcenie patriotyczne.

3. Odejście od systemu pytań testowych na rzecz zadań otwartych na egzaminie ośmioklasisty” (mężczyzna z 9-letnim stażem, z dużego miasta).

5 Zob. *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków 1999.

6 Wyniki badań nie dają mi jako badaczowi powodów do satysfakcji, gdyż prawie połowa ankietowanych nauczycieli szkół podstawowych nie wypełniła kwestionariuszy ankiet. Być może jest to dla mnie sygnał rozgoryczenia, zniechęcenia czy nawet obaw przed wyrażeniem swojej opinii na tak drażliwy temat jak reforma. Niektóre dodatkowe informacje uzyskałam na podstawie indywidualnych rozmów z polonistami z zaprzyjaźnionych szkół podstawowych z terenu Podkarpacia.

W ankietach zwracano też uwagę na wybrane treści kształcenia literackiego i kulturowego, m.in. dobór lektur obowiązkowych oraz przygotowanie do uczestnictwa w życiu kulturalnym:

„Ustalenie stałego kanonu lektur obowiązkowych uważam za słuszne. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania” (nauczycielka z 36-letnim stażem pracy, ucząca na wsi).

„1. Przygotowanie ucznia do uczestnictwa w kulturze.

2. Przygotowanie ucznia do dalszego kształcenia.

3. Powrót do uporządkowanej, systematycznej wiedzy” (nauczyciel, 9 lat pracy, z dużego miasta).

Jak widać, niektórzy nauczyciele są przekonani o powinności wywiązywania się z obowiązku przekazywania uczniom wiedzy nakreślonej w *Podstawie programowej*, dodajmy, wiedzy rozumianej często jako zbiór informacji przeznaczonych do przyswojenia, a nie będącej podstawą doświadczania świata. Konieczność ściślego trzymania się zapisów i wymagań związana jest ze strategią uczenia „przez testy i pod testy”. Wiedza jest wówczas potrzebna, bo można ją łatwo zweryfikować na egzaminach i sprawdzianach. Dlatego ten aspekt reformy ankietowani uważają za słuszny, co potwierdzają kolejne wypowiedzi respondentów:

„Powrót do uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności” (kobieta z dużego miasta, staż 30 lat);

„położenie nacisku na wiedzę (może nawet częściowo encyklopedyczną), kreatywność, kompetencje, innowacyjność zbyt wg mnie redukowało konkretną wiedzę literacką, kulturową czy językową” (kobieta, małe miasto, 30 lat pracy).

Ta część grupy badanych traktuje realizację treści programowych jako zobiektywizowaną konieczność, dostrzega w zapisach ministerialnych potencjał dla realizacji założeń edukacji aksjologicznej, związanej z wprowadzaniem ucznia w świat wartości. A oto przykładowe wypowiedzi, w których wskazywano te kwestie:

– Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej;

– kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej;

– rozwijanie rozumienia wartości języka narodowego (kobieta, miasto małe, 30 lat pracy).

– Wprowadzanie uczniów w świat wartości, przede wszystkim solidarność, altruizm, patriotyzm i szacunek dla tradycji;

– kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i światowej, w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym;

– rozwijanie szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata, zachęcanie do rozwijania swoich uzdolnień (kobieta, miasto średnie, 26 lat pracy).

Ankietowani wymieniali także inne, ich zdaniem pozytywne aspekty reformy edukacji. Znalazły się wśród nich, poza przekazywaniem usystematyzowanej i uporządkowanej wiedzy, wprowadzenie zasad retoryki, rozwijanie uczniowskich zainteresowań czytelniczych i wdrażanie do samokształcenia. Oto, jak pisali na ten temat badani przeze mnie poloniści, wypunktowując niekiedy zalety nowych rozwiązań ministerialnych:

„1. Włączenie utworów klasyki polskiej literatury do kanonu lektur obowiązkowych .

2. Usystematyzowanie, uporządkowanie wiedzy jako podstawy kształcenia umiejętności” (kobieta, małe miasto, staż 30 lat).

„Rozwijanie u uczniów motywacji do czytania oraz poznawania literatury, a także wyposażenie ich w kompetencje czytelnicze niezbędne do krytycznego odbioru tekstów kultury” (kobieta, staż 11 lat, ucząca na wsi).

„– Wprowadzenie zasad retoryki, prezentacji, tworzenia przemówienia;

– Rozwijanie umiejętnego i rzetelnego korzystania ze źródeł wiedzy oraz szacunku dla cudzej własności intelektualnej” (kobieta, staż 11 lat, miasto średnie).

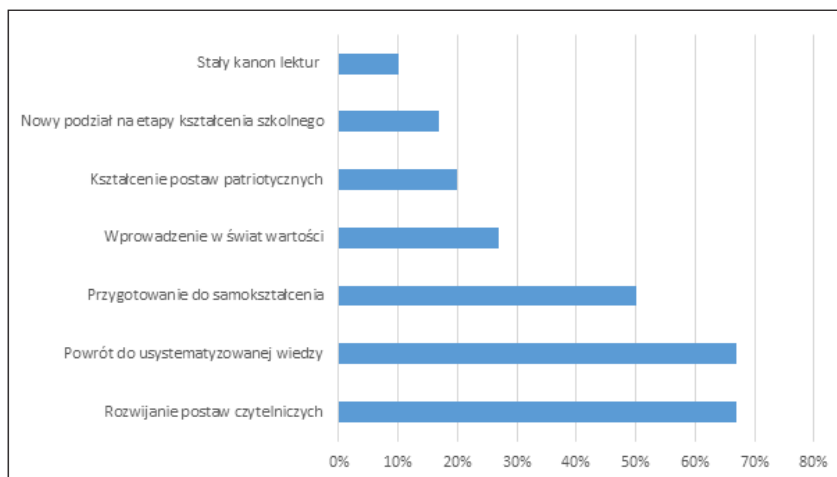
„Przyjęcie zasady wspólnego dążenia uczestników dialogu do prawdy. Używanie merytorycznych argumentów i przykładów. Niewyrażanie i niepobudzanie emocji, niezwalczanie adwersarza argumentami ad hominem i ad personam” (nauczycielka, staż 38 lat, duże miasto).

„Samokształcenie uczniów, organizacja własnego warsztatu pracy, umiejętność wyszukiwania informacji oraz ich wybór” (kobieta, staż 17 lat, miasto duże).

„Wyeksponowanie samokształcenia uczniów – jako docieranie do informacji, dokonywanie selekcji, syntezy oraz wartościowania” (kobieta, staż 15 lat, miasto duże).

Obraz wskazań badanych przedstawia poniższy wykres.

Wykres 1. Które z postulatów nowej *Podstawy programowej* uważa Pan(i) za słuszne i celowe?



Źródło: Badania własne.

Przywiązanie do realizacji *Podstawy programowej* jest traktowane przez nauczycieli jako pewna oczywistość. Jednak opinie respondentów na temat standardów kształcenia i wychowania, zapisanych w najnowszym dokumencie ministerialnym są także krytyczne, o czym świadczą odpowiedzi na pytanie: „Z którymi zaleceniami twórców nowej *Podstawy programowej* nie zgadza się Pan(i)?”. Z refleksji ponad połowy badanych (57%) wyłania się wspólne stanowisko, które wydaje się

być nakierowane przede wszystkim na ucznia, nie zaś na program. Stąd transmisję wiedzy, przeładowanie treściami i wiadomościami *Podstawy programowej* pojmują oni jako rygor, poczucie braku autonomii i konieczność podporządkowania sobie ich nauczycielskiej praktyki:

„Nowa podstawa programowa z j. polskiego jest zbyt obszerna, jej opanowanie przez uczniów, a także powtórzenie i utrwalenie jest niemożliwe” (kobieta, staż 32 lata, uczy na wsi).

„Za dużo niektórych treści, zbyt rozbudowane np. kształcenie literackie i kulturowe oraz kształcenie językowe” (kobieta, staż 30 lat, małe miasto).

„W zakresie odbioru tekstów kultury na korelację z filmem, muzyką, malarstwem, rzeźbą kładzie się zbyt dużą uwagę, co dla większości uczniów w odniesieniu do ich doświadczeń staje się trudne i niezrozumiałe. Na sprawdzianach propozycje w tym zakresie są często nie do rozwiązania” (kobieta, staż 36 lat, wieś).

Dlatego nauczyciele języka polskiego dochodzą do następującego wniosku:

„Założenia nowej podstawy programowej to czysta teoria, niemożliwa do zrealizowania przy tak przeładowanych programach nauczania” (mężczyzna, miasto średnie, 16 lat pracy).

Respondenci ankiety dostrzegają także rozbieżność między swoistą indywidualnością uczniów a ogólnie narzuconymi im treściami. Dające się odczytać w słowach nauczycieli przekonanie o determinizmie arbitralnie ustalonych wymagań, dotyczących tego, czego mają uczyć, pozwala przypuszczać, że zamyka się w ten sposób możliwość autentycznej indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu. Potwierdzają to następujące opinie polonistów krytykujących zapisy *Podstawy*:

„Zbyt duża ingerencja w decyzje nauczyciela odnośnie realizacji określonych treści” (kobieta, staż 32 lata, wieś).

„- Autorzy prawie wcale nie pochyliłi się nad zagadnieniem tolerancji, akceptacji osób innej narodowości, kultury, wyznania (brak takich tekstów);

- Rozłączenie wiedzy z zakresu literatury czy kultury z kształceniem językowym (nie ma integracji);

- Bardzo duży (moim zdaniem za duży) nacisk na treści patriotyczne” (kobieta, 11 lat pracy, miasto średnie).

„Nie zgadzam się z indoktrynacją propatriotyczną, która zdominowała kryterium doboru tekstów kultury”. Twierdzi tak nauczyciel z dużego miasta, uczący 9 lat i dodaje: „Język polski jako przedmiot stracił swą suwerenność na rzecz omawiania tekstów historycznych”.

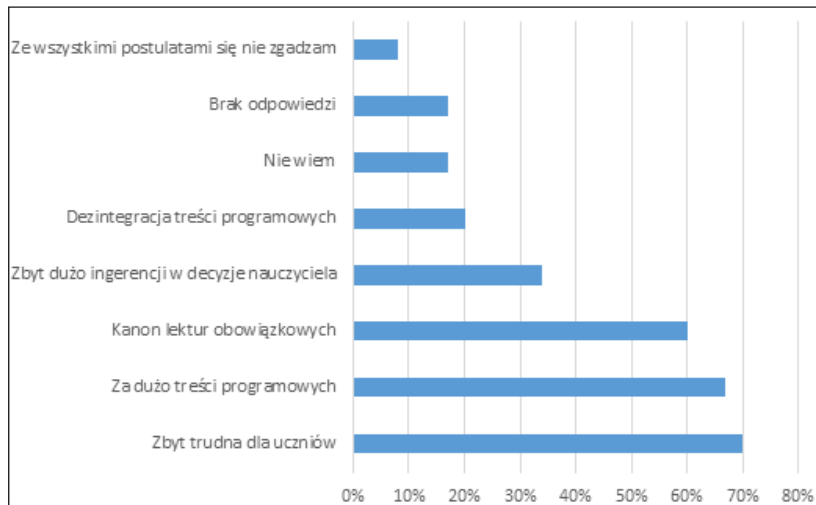
„Nie jestem usatysfakcjonowana kanonem lektur szkolnych” (kobieta, 38 lat pracy, z dużego miasta).

Rozkład odpowiedzi respondentów obrazuje wykres 2.

I chociaż wyodrębnione tu kategorie nie stanowią bezpośrednio odpowiedzi na postawione pytanie, to jednak ukazują negatywne skutki wprowadzania w życie postulatów reformy. Zaprezentowane wypowiedzi charakteryzują wspólne stanowisko badanych osób, które wydają się być zaniepokojone ograniczeniem możliwości aranżowania sytuacji autentycznego zdobywania wiedzy przez uczniów i okazji do

działań kreatywnych, wymagających twórczego rozwiązywania problemów⁷. Widać to zwłaszcza w odniesieniu do opinii na temat doboru lektur w nowej *Podstawie programowej*.

Wykres 2. Z którymi zaleceniami twórców nowej *Podstawy programowej* nie zgadza się Pan(i)?



Źródło: Badania własne.

Opinie na temat kanonu lekturowego

Na ile nauczyciele czują się gospodarzami szkolnego kanonu lekturowego?⁸ (Jak to określił przed 10 laty Zenon Uryga, nazywając polonistów gospodarzami „właściwymi”, „najważniejszymi”, bo stojącymi najbliżej uczniów i z tej racji odpowiedzialnymi „za kształt i kondycję kanonu lekturowego”⁹). Czy narzucone autorytarnie rozstrzygnięcia pozwalają na swobodę i poszukiwanie własnego sposobu na wprowadzanie ucznia w świat wartości? Zgromadzone przeze mnie wypowiedzi nauczycieli obnażyły słabości reformy systemu edukacji, zwłaszcza w zakresie doboru kanonu lekturowego, który według opinii tej grupy badanych jest nietrafnie zaprojektowany:

„Dobór lektur ma się nijak do tego, co współczesne dziecko rozumie i jak postrzega świat, język lektur jest trudny i ciężki do udźwignięcia, do tej pory nauczyciel

7 Opinie te korespondują z wypowiedziami badaczy dydaktyki literatury i języka polskiego, którzy krytycznie odnieśli się proponowanym zmian. Ich spostrzeżenia są tożsame z opiniami (sformułowanymi przez Komisję Edukacji Komitetu Nauk o Literaturze PAN oraz Zespół Dydaktyczny Rady Języka Polskiego) skierowanymi do resortu edukacji. Zob. *Edukacja polonistyczna w perspektywie najnowszych zmian*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 4.

8 Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8.

9 Z. Uryga, *Gospodarze...*, s. 12. Warto dodać, że badacz wskazał także na gospodarza intelektualnego (badaczy literatury i kultury, teoretyków sztuk), gospodarza profesjonalnego (znawców problematyki edukacyjnej, tj. badaczy zagadnień dydaktyki literatury i języka), gospodarza rynkowego oraz gospodarza urzędowego (jest nim szef resortu edukacji).

miał swobodę w doborze lektur, teraz wszystko jest narzucone, czytanie lektur dla młodzieży to kara (zwłaszcza tych lektur, które weszły do kanonu)” (kobieta, 14 lat stażu, miasto średnie).

„Sądzę, że zbyt mało jest pozycji współczesnych, poruszających aktualne problemy uczniów (choćby samotność, trudności w nawiązywaniu kontaktów). Ograniczono również w znacznym stopniu możliwość wyboru lektury przez nauczyciela czy samych uczniów” (kobieta, 11 lat stażu, miasto średnie).

Jako główny zarzut pojawiły się opinie o niedostosowaniu listy lektur do poziomu uczniów, ich zainteresowań, potrzeb i możliwości. Respondenci pisali wprost:

„Część lektur niedostosowanych do wieku dzieci, pisanych archaicznym językiem – niezrozumiałym dla młodego pokolenia” (kobieta, 30 lat stażu, z dużego miasta).

„W doborze lektur nie uwzględniono możliwości poznawczych uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych. Teksty pisane trudnym, starym językiem zniechęcają uczniów do czytania” (kobieta, staż 38 lat, miasto duże).

„Lektury są anachroniczne i nieaktualne dzisiaj. Wydaje się, że tworzący listę lektur nie zadali sobie trudu, aby zbadać, co interesuje młodzież, a skupili się na tym, co sami czytali, gdy chodzili do szkoły. Lektur jest zdecydowanie za dużo. Biorąc pod uwagę fakt, że młodzież nie czyta książek, takie działanie wydaje się wręcz absurdalne” (mężczyzna, 9 lat stażu, z dużego miasta).

Wiele kontrowersji wśród polonistów wzbudza umieszczenie na liście lektur obowiązkowych, czytanych w całości w klasach VII i VIII, *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza:

„Niektóre z lektur są zbyt obszerne i niedostosowane do możliwości percepcyjnych i interpretacyjnych uczniów, np. A. Mickiewicz *Pan Tadeusz* (omawiany w całości). Brakuje utworów należących do klasyki światowej literatury dziecięcej” (mężczyzna, staż 9 lat, miasto duże).

„Dobrze, że znalazły się dzieła klasyczne, jednak zrozumienie *Pana Tadeusza* to wielkie wyzwanie dla uczniów klasy VII i VIII” (kobieta, 14 lat pracy, miasto małe).

„Myślę, że całościowe omówienie *Pana Tadeusza* w klasie ósmej może być dla uczniów trudne ze względu na archaiczny język, zagadnienia, z którymi w żadnym stopniu nie mogą się utożsamiać” (kobieta, staż 11 lat, miasto średnie).

„Jak pracować nad *Panem Tadeuszem*, skoro uczniowie w klasie ósmej nie umieją wnioskować, czy nie lepiej byłoby wprowadzić fragmenty, np. dotyczące zwyczajów, opisów przyrody, omówić grę Wojskiego na rogu (aby młodzież na tej podstawie poznała budowę utworu, zasadę 13-zgłoskowca, wiedziała, że to jest epepeja narodowa). Lektura wybranych fragmentów wprowadziłaby w problem Jacka Soplicy jako bohatera dynamicznego, który można rozwijać na kolejnych etapach edukacji” (kobieta, staż 25 lat, wieś).

„Na plus oceniam dobór lektur, uwzględniających zainteresowania uczniów – obok pozycji zapisanych w „tradycji szkolnej” znalazły się współczesne utwory młodzieżowe. Jednakże lista lektur, ze względu na ilość obszernych tekstów, jest zbyt ambitna dla przeciętnego ucznia. W rzetelnym omówieniu wszystkich lektur problem stanowi niewystarczająca liczba godzin lekcyjnych języka polskiego. Osobiście uważam również, że *Pan Tadeusz* jest zbyt trudny dla dzieci z klasy VIII

– sama forma może zniechęcać. Zastanawiam się, czy lepszym pomysłem nie byłoby poznanie wybranych fragmentów” (kobieta, staż 11 lat, wieś).

Jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, opinie nauczycieli i ich postawy nie są jednolite, badani dostrzegli również pozytywne aspekty zmian w kanonie lektur. Świadczą o tym kolejne wypowiedzi:

„Uważam za stosowne ujednoczenie doboru lektur obowiązkowych w poszczególnych klasach oraz możliwość wyboru propozycji z dość bogatego zestawu lektur uzupełniających” (kobieta, 36 lat pracy, uczy na wsi).

„Według mnie właściwe było usunięcie literatury kryminalnej i ograniczenie tekstów fantastycznych, coraz większa liczba uczniów, zwłaszcza tych, którzy lubią czytać, skłania się ku literaturze bliższej realizmowi, życiu. W zakresie lektur uzupełniających nauczyciel ma pełną swobodę – *Podstawa programowa* jedynie sugeruje teksty. Doświadczony nauczyciel wybiera te książki, które chętnie są przez uczniów czytane i omawiane, a jednocześnie uczą wartościować” (kobieta, staż 30 lat, miasto małe).

Jednak w przeważającej liczbie poloniści są zgodni o konieczności współdecydowania o organizacji procesu dydaktycznego w obszarze pracy nad lekturą, w którym jest miejsce także i dla indywidualności, i twórczej postawy ucznia.

„Uważam, że w doborze wielu lektur powinni uczestniczyć nauczyciele i uczniowie (w oparciu o proponowaną listę lektur), gdyż każdy zespół klasowy jest inny, uczniowie mają różne zainteresowania” (kobieta 15 lat pracy, miasto średnie).

Wielokrotnie w wypowiedziach nauczycielskich wybrzmiewają żal i rozczarowanie wobec nowo obowiązującego systemu szkolnego. Wynikający z reformy nawał obowiązków szkolnych, nadmiar treści programowych, pośpiech, presja opanowania treści lektur przez uczniów, nie dają dzieciom i młodzieży poczucia przyjemności czerpanej z lektury, zaś nauczycielowi nie pozwalają na organizowanie dialogu z tekstami, podczas którego lektura – jak przekonuje Anna Janus-Sitarz – może stać się częścią uczniowskiego i nauczycielskiego doświadczenia¹⁰.

„W klasie IV uczeń nie jest w stanie przeczytać wszystkich lektur obowiązkowych i uzupełniających – zauważa nauczycielka z 30-letnim stażem pracy i dodaje – w klasie VII przerwy między omawianiem poszczególnych lektur są bardzo krótkie, np. tydzień. Niektórzy uczniowie nie są w stanie opanować wszystkich lektur” (kobieta, staż 15 lat, miasto średnie).

„Lektury nie pozwalają w pełnym zakresie doświadczyć uczniom obserwacji dokonanych w ich codziennym życiu, zbyt odbiegają realiami od rzeczywistości, w której żyją współcześni uczniowie” (kobieta, staż 30 lat, miasto średnie).

Opinie na temat sytuacji uczniów klas siódmych i ósmych w reformowanej szkole podstawowej

W kontekście podjętych przeze mnie badań wyłonił się także istotny problem, dotyczący postrzegania przez nauczycieli uczniów klas siódmych i ósmych oraz rozumienia swej roli zawodowej w nowej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej.

¹⁰ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009. Zob. też. *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

Na pytanie „Czy uważa Pan(i) za korzystne dla uczniów, którzy ukończyli klasę szóstą, pozostanie przez kolejne 2 lata w tej samej szkole i klasie (grupie rówieśniczej)?”, zdecydowana większość ankietowanych odpowiedziała twierdząco (82%). Przyjrzyjmy się argumentom, jakie przytaczali poloniści:

„Uczę równocześnie w gimnazjum – praktycznie w sposób jednorodny, przejmując uczniów po szóstej klasie (czyli bez uczniów „obcych”), stąd nie było u nas problemów tożsamościowych. Ale wiem, jakie problemy mieli koledzy i koleżanki dyrektorzy i nauczyciele z innych szkół. Stąd ten aspekt reformy pochwalam” (mężczyzna, wieś, 34 lata pracy).

„Dzieci w trudnym okresie dojrzewania pozostają w tym samym środowisku szkolnym. Nauczyciele znają sytuacje rodzinne uczniów” (kobieta, miasto duże, staż 17 lat).

„Uczniowie w trudnym okresie dojrzewania pozostają w znanym sobie środowisku” (kobieta, miasto duże, 30 lat pracy).

Nauczyciele bardzo często zwracali uwagę na psychospołeczne funkcjonowanie uczniów klas VII i VII w szkole i grupie rówieśniczej:

„Uczniowie są poddawani mniejszej presji, zawierają bardziej trwałe znajomości. Stanowią na ogół dobrze zintegrowaną grupę. Proces nauczania wydaje się bardziej zintegrowany” (kobieta, miasto duże, 9 lat pracy).

„Pozytywne jest to, że dzieci zostały w swoich małych miejscowościach” (kobieta, wieś, 12 lat pracy).

„Pozostawienie uczniów w tej samej grupie rówieśniczej bardzo pozytywnie wpływa na uczniów, ich zachowanie, naukę, czują się bezpieczni. Jednak uważam, że uczniowie, którzy realizowali starą *Podstawę programową*, powinni skończyć gimnazjum, zgodnie z obowiązującymi do tej pory zasadami” (kobieta, miasto małe, 30 lat pracy).

Pojawiły się też głosy nauczycieli, którzy z zadowoleniem oceniają fakt, iż uczniowie klas starszych w poczuciu bezpieczeństwa, z pozytywną motywacją i bez dodatkowego stresu uczęszczają do zreformowanej szkoły podstawowej:

„Pozostanie w tej samej klasie i szkole sprawia, że uczniowie nie są narażeni na stres związany z wejściem w nowe środowisko szkolne. Nie muszą przechodzić okresu adaptacyjnego często związanego z obniżeniem motywacji, a tym samym wyników szkolnych” (kobieta, wieś, 11 lat pracy).

„Przyjaźnie nawiązane w tej samej grupie dłużej przetrwają; częsta zmiana wprowadza stres” (kobieta, 14 lat pracy).

„Korzystny wpływ środowiska znanego uczniowi (nauczyciele, rówieśnicy) na wyniki nauczania” (kobieta, wieś, 36 lat pracy).

Niektórzy z ankietowanych rozpatrywali to zagadnienie zarówno od strony pozytywnej, jak i negatywnej, dostrzegając korzyści i wady proponowanych rozwiązań organizacyjnych oraz strukturalnych:

„Tak – ponieważ, znając szkołę, uczniów i nauczycieli, nie przeżywają stresu związanego ze zmianą.

Nie – ponieważ pozbawieni są motywacji do pracy nad zmianą siebie, swojego postępowania, stosunku do nauki i otoczenia” (kobieta, miasto duże, 38 lat pracy).

„W zgranej klasie uczniowie skupiają się na zdobywaniu wiedzy i umiejętności. W trudnym zespole klasowym rozdzielanie uczniów (jak w gimnazjum) mobilizuje do stawania się lepszym” (kobieta, miasto małe, 30 lat pracy).

„Sądzę, że pozostanie ucznia, który wchodzi w trudny okres dojrzewania, w tej samej szkole jest korzystne. Nauczyciele oraz wychowawca dobrze znają dziecko oraz jego sytuację rodzinną. Mogą szybciej i skuteczniej zareagować na niepokojące symptomy. Z drugiej jednak strony jest to pewne zamknięcie ucznia w jednym środowisku i odebranie mu możliwości odnajdywania się w nowych sytuacjach i poznawania nowych kolegów” (kobieta, miasto średnie, 11 lat pracy).

Nieliczna grupa badanych polonistów (15%), niepochovalających sytuacji, w której uczniowie po ukończeniu klasy szóstej pozostają na kolejne lata w tej samej szkole, w swych wypowiedziach przywołuje następujące argumenty: brak u młodzieży motywacji do wszechstronnego rozwoju, pozbawienie uczniów możliwości nawiązywania nowych znajomości i dobrych kontaktów z osobami w podobnym wieku, niekorzystne działanie otoczenia uczniów klas młodszych na kondycję psychiczną młodzieży w trudnym wieku dojrzewania:

„Uczniowie się uwsteczniają, nie mają motywacji do pracy, nad zmianą swojego postępowania w stosunku do nauki i otoczenia” (kobieta, miasto duże, 22 lata pracy).

„Uczniowie nie mają możliwości budowania nowych relacji rówieśniczych, wyrównywania szans wynikających z dostępu do dobrze wyposażonych placówek” (kobieta, miasto średnie, staż 30 lat).

„Uważam, że oddzielenie starszych roczników od najmłodszych było bardzo korzystne dla wszystkich uczniów. Starsi w wieku dojrzewania mogli się wyciszyć, przebywać w swoim rówieśniczym gronie, a nie odpoczywać w głośnych krzykach i piskach biegających maluchów” (kobieta, wieś, staż 25 lat).

Opinie na temat szans edukacyjnych gimnazjalistów oraz siódmo- i ósmoklasistów

Nauczyciele dzielili się swoimi wątpliwościami, dotyczącymi równych szans edukacyjnych gimnazjalistów oraz uczniów klas siódmych i ósmych. Na pytanie: „Czy według Pani/Pana uczniowie klasy siódmej i ósmej szkoły podstawowej mają takie same szanse edukacyjne jak ich rówieśnicy w gimnazjum?”, w większości odpowiedzieli przecząco (75%). Pisali więc:

„Gimnazjaliści mają jeden rok więcej na opanowanie materiału programowego i na ćwiczenia z nim związane” (kobieta, miasto duże, 38 lat pracy).

„Krótszy o rok czas edukacji w szkole zmniejsza te szanse” (kobieta, miasto małe, 30 lat pracy).

„W klasie siódmej nie udało mi się omówić *Zemsty*, zostały jeszcze *Szyfowe prace*, *Ziele na kraterze* i *Kamienie na szaniec*” – przyznaje ucząca w klasie ósmej polonistka. I dodaje: „Jest sporo materiału lekturowego, a uczniowie pracują wolniej, brak jest czasu, żeby przez 2 lata zrealizować taki sam materiał jak w 3-letnim gimnazjum” (kobieta, wieś, 23 lata pracy).

„Materiał programowy jest rozłożony na 3 lata – gimnazjaliści mają więcej czasu na jego opanowanie” (kobieta, miasto duże, 22 lata pracy).

Charakteryzując uczniów klas siódmych ósmych, poloniści zwracali uwagę na rozwój psychologiczny i fizyczny 13- i 14-letniej młodzieży i wynikające z tego trudności w przyswojeniu nowych treści, niedostosowanych odpowiednio do możliwości percepcyjnych tych uczniów:

„Moim zdaniem uczniowie klasy VII i VIII nie mają takich samych szans edukacyjnych w porównaniu do ich rówieśników z gimnazjum, głównie ze względu na to, że muszą opanować praktycznie podobny zakres materiału w przeciągu dwóch lat. Ponadto możliwości percepcyjne ucznia klasy VIII są niższe w porównaniu do ucznia klasy III gimnazjum” (kobieta, wieś, 2 lata pracy).

„Uczniowie klasy siódmej i ósmej muszą opanować zbyt dużą ilość wiedzy i umiejętności, w nowej podstawie nie dostosowano poziomu trudności materiału i jego ilości do możliwości tych uczniów” (mężczyzna, miasto duże, 9 lat pracy).

„Uczniowie w gimnazjum byli lepiej przygotowani, posiadali większy zasób słownictwa, lepiej się wypowiadali. Na rozprawkę jako ważny tekst argumentacyjny mieli więcej czasu – w porównaniu z obecną szkołą podstawową” (kobieta, wieś 10 lat pracy).

Dlatego badani dochodzą do wniosku, że zbyt pochopnie wprowadzana reforma edukacji jest niekorzystna dla „wystawionych na próbę” roczników młodzieży, które kończą szkołę ośmioletnią szkołą podstawową:

„Sądzymy, że sama reforma mogła wejść w życie nieco później, ponieważ ci uczniowie, którzy są teraz w klasie siódmej i uczyli się według starej *Podstawy programowej* charakteryzują się innym sposobem myślenia. Konieczność zmiany spojrzenia na treści zawarte w programie jest dla nich sporym kłopotem. Trudnością i nowością są np. rozbudowane polecenia związane z wykonywaniem zadań długich, chociażby rozprawki” (kobieta, 25 lat pracy, wieś).

W wypowiedziach respondentów ankiety poruszony został też ważny problem, związany z jednoczesnym ukończeniem szkoły przez obecne klasy ósme oraz trzecie gimnazjalne. Spowoduje on, że młodzież będzie miała większe trudności w dostaniu się do wybranych przez siebie szkół:

„Ukończenie szkoły przez dwa roczniki (kl. 8 i 3 gimnazjum) w jednym roku stwarza zagrożenie, że uczniowie nie dostaną się do wybranej szkoły średniej” (kobieta, miasto średnie, 30 lat pracy).

„Problemem może być zdublowanie roczników w klasie pierwszej w szkołach średnich. Ale może to i dobrze – jeśli wymusi przyjmowanie tych, którzy na to zasługują” (mężczyzna, wieś, 34 lata pracy).

W opinii nielicznej grupy badanych (20%) uczniowie klas siódmych i ósmych nie są skazani na edukacyjne niepowodzenia, bo pozostając w swojej macierzystej szkole, mają takie same szanse zdobycia dobrego wykształcenia jak ich rówieśnicy w gimnazjum:

„Zmiana środowiska szkolnego nie może wpłynąć na edukacyjne możliwości uczniów. Pozostanie w tej samej szkole i klasie w kolejnym roku szkolnym wpływa na poczucie bezpieczeństwa dzieci” (kobieta, miasto duże, 17 lat pracy).

„Zmienia się jedynie miejsce, w którym młodzież się kształci” (kobieta, 30 lat stażu).

„Jeśli szkoła stworzy dobre warunki do nauki w miejscu zamieszkania ucznia, uczniowie mają równe szanse zdobywania wiedzy i umiejętności” (kobieta, 36 lat pracy na wsi).

Ujawnia się tu przekonanie badanych, że niezależnie od przeprowadzanych reform programowych, strukturalnych i administracyjnych, uczniowie zawsze będą zajmować ważne miejsce w rzeczywistości edukacyjnej i w strukturach społecznych szkoły jako placówki edukacyjnej oraz miejsca, w którym się kształci i wychowuje.

Istotnym elementem szkoły są nauczyciele, ich stopień edukacji, zaangażowanie, osobiste cechy, umiejętność nawiązania dobrych stosunków z uczniami, ich rodzicami. Dzięki nabytym kompetencjom stwarzają swym wychowankom przestrzenie do swobodnego wypowiedzania się, kształtują ich wrażliwość i krytyczny ogląd świata, przygotowują do samorealizacji i spełnienia się w przyszłości zawodowo.

Przywoływany na początku tego artykułu Bruner, jeden z najwybitniejszych psychologów, badacz edukacji wyraża przekonanie:

Żadna reforma edukacji nie może rozpocząć się na dobre bez aktywnego i szczerego udziału dorosłych – nauczycieli chętnych i przygotowanych do dawania i dzielenia się pomocą, do dodawania otuchy i wznoszenia rusztowania dla uczniów. Uczenie się w całej właściwej mu złożoności polega na tworzeniu i negocjowaniu znaczeń w szeroko rozumianej kulturze, której kapłanem jest nauczyciel. Nie można wymazać nauczyciela z programu nauczania, podobnie jak z rodziny nie można usunąć rodziców. Najważniejszym zadaniem wszystkich dążeń reformatorskich (...) jest włączenie nauczycieli do debaty i do projektowania zmian. Będą oni przecież kiedyś ich wykonawcami¹¹.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że zdania polonistów, dotyczące wdrażanej od września 2017 roku reformy edukacji, są zróżnicowane. Wypowiedzi ilustrują także rozbieżności w pojmowaniu zadań edukacyjnych przez nauczycieli, pokazują również, że niektórzy z nich żyją w niepewności, obawie, działają pod presją, czują się kontrolowani i oceniani. Wyrażając krytyczne opinie na temat reformy polskiego systemu edukacji, ankietowani dają wyraz przekonaniu, że prowadzenie nauki w zmienionych warunkach jest dla nich niełatwym wyzwaniem:

– Nadmiar wiedzy i przeładowanie treści skutkuje pamięciowym opanowaniem materiału, a nie pozwala na rozwijanie samodzielnego i krytycznego myślenia, co w szczególności dotyczy uczniów klas siódmych i ósmych.

– Kanon lektur (choć budził zawsze kontrowersje i dyskusję) z uwagi na obecny poziom wiedzy i zainteresowania uczniów, które odbiegają od treści martyrologiczno-patriotycznych, nie zainteresuje współczesnego młodego odbiorcę, a zachęcenie do czytania może stwarzać nauczycielowi poważne problemy.

– Przebudowa ustroju szkolnego, likwidacja gimnazjów to nierzadko zmniejszenie szans edukacyjnych uczniów klas VII i VIII; to również niszczenie dorobku placówek współtworzonych przez lata przez nauczycieli, a także chaos, który zagraża szkołom, zmuszonym do dokonywania przekształceń strukturalnych.

11 J. Bruner, *Kultura edukacji...*, s. 123.

– Problemy organizacyjne i lokalowe ośmioklasowej szkoły podstawowej, powstającej w miejsce sześciolatek, skutkują przepełnionymi, niedoposażonymi w pracownie biologiczne, chemiczne, fizyczne itp. placówkami edukacyjnymi.

Jednakże z nauczycielskich narracji wynika potrzeba współdecydowania o jakości kształcenia, z czym wiąże się postrzeganie ucznia i jego pomyślnego rozwoju jako nadrzędnej wartości edukacji. Dlatego w refleksji nad skutecznością współczesnego systemem szkolnictwa konieczne jest zagwarantowanie autonomii działań nauczycieli w realizowaniu własnych metod oraz programów nauczania i wychowania (związanych m.in. z edukacją czytelnictwem, wdrażaniem samokształcenia), jak również stworzenie rodzicom szans na współudział w decyzjach, dotyczących rzeczywistych potrzeb dzieci i młodzieży.

Przeprowadzone badania i analizy nie uprawniają do jakichkolwiek zdecydowanych stwierdzeń i uogólnień, mogą jedynie stanowić inspirację do pogłębionej refleksji nad tymi niełatwymi zagadnieniami. Czy powrót do starego sytemu będzie lepszy czy gorszy, o tym przekonamy się dopiero za kilka lat.

Bibliografia

- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Edukacja polonistyczna w perspektywie najnowszych zmian*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 4.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Uryga Z., *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8.
- Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999.
- Zalewska-Bujak M., *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*, Katowice 2017.

With the opinion of specialists in Polish studies – a reform in primary school in the light of own research

Abstract

The article is based on the results of the research that I planned together with my 1st and 2nd year students in the 1st degree of philology in Polish teaching specialization at the University of Rzeszów. Empirical research was carried out at the beginning of the 2018/2019 school year, ie one year after the implementation of the assumptions of the primary school education reform. They covered about 50 Polish language teachers in primary schools in the Podkarpacie region. The basis for the consideration were interviews conducted with Polish language teachers during the subject-methodological practice in the Polish language and observations of lessons, as well as questionnaires. Teachers evaluating the reform in primary school had the opportunity to express their opinions on possible difficulties in implementing

the content of the Core curriculum, e.g in the area of planning and organization of work, in the use of new textbooks, in discussing new books and grammar issues, and they also shared their experiences in educational work with students in the seventh and eighth grades.

Key words: education reform, new core curriculum, Polish language education in an eight-year primary school

Dorota Karkut – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie literaturoznawstwo, pracuje w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego na Uniwersytecie Rzeszowskim. Jej zainteresowania naukowe dotyczą problematyki integracji kształcenia humanistycznego, szczególnie związków literatury z historią, malarstwem i muzyką. Jest autorką monografii *Miejsce i rola historii w edukacji polonistycznej. Badania i refleksje nad świadomością historyczną uczniów* (2017), *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru* (2013). Jest także współredaktorem książki *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej* (2010). Członek Rady Redakcyjnej „Zeszytów Naukowych Uniwersytetu Rzeszowskiego Dydaktyka Polonistyczna”.