

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

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

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.10

Maria Sienko

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-0841-9629

Skąd się bierze i na czym polega „szkolna schizofrenia”?

Umieszczone w tytule artykułu pytanie sugeruje zainteresowanie przyczynami oraz objawami występującej w środowisku szkolnym schizofrenii. Nie chodzi tu jednak o ściśle medyczne jej rozumienie, ale o charakteryzujące ludzi zawodowo związanych ze szkołą (tu przede wszystkim nauczycieli języka polskiego) a powszechnie związane z tą jednostką chorobową postawy, zachowania, stan umysłu i ducha. Prezentując w ogromnym skrócie główne symptomy schizofrenii, można powiedzieć, że ogarnięty nią człowiek

przestaje być jednością, która charakteryzuje się m.in. występowaniem postaw, czyli całości składających się z wzajemnie powiązanych potrzeb, myśli, afektów i zamierzeń (czegoś się chce, coś się o tym wie, ma się do tego jakiś stosunek emocjonalny oraz plany itd.). [...] W schizofrenii następuje natomiast coś, co można nazwać rozpadem powiązań pomiędzy myślami, emocjami, wspomnieniami, zachowaniem. Wszystko staje się przez to bardziej poplątane, niezborne¹.

W przypadku „szkolnej schizofrenii” będzie to zatem mniej lub bardziej wyraźne zachwianie spójności pomiędzy tym, „co dana osoba myśli, robi, czuje”².

W leczeniu każdego schorzenia najważniejsza jest diagnoza – stwierdzenie na podstawie objawów, o jaką chorobę w danym przypadku chodzi oraz o ustalenie jej źródeł. Warunkuje to bowiem nie tylko skuteczną terapię, ale przede wszystkim otwiera możliwość eliminacji przyczyn, które chorobę wywołały / wywołują.

Pominięcie w tytule artykułu problemu, jak skutecznie pokonać opisany wcześniej „stan rozszczepienia” umysłu, ducha i działań szkolnych nauczycieli, jest celowe, bowiem niezwykle trudno znaleźć w tym względzie idealne rozwiązanie, a jeszcze trudniej skutecznie zastosować je „w terapii”. Podobnie jak uznać eliminację któregoś z rozpoznanych źródeł schorzenia za gwarancję definitywnego wyeliminowania choroby. W przypadku „szkolnej schizofrenii” można się też zastanawiać

1 D. Janus, *Czego nie powie ci psychiatra – rzecz o psychozach* [1], „Racjonalista”, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,4319> [dostęp: 17.11.2018].

2 Tamże.

– choć to wielce ryzykowne i skazuje „chorego” na permanentny dyskomfort – czy rzeczywiście najlepszym wyjściem byłoby całkowite ozdrowienie pacjenta i czy jest to w ogóle możliwe w przypadku tej konkretnej odmiany choroby.

Celem tego artykułu jest, wobec zaprezentowanych założeń wstępnych, rozpoznanie źródeł i przejawów „szkolnej schizofrenii” oraz – przy dość wyraźnym przekonaniu „przewlekłości choroby” – sposobów radzenia sobie z nią. Nierzadko skoncentrowanych jedynie na łagodzeniu silnych zaostżeń.

Krótki rekonesans (niekoniecznie) historyczny

Moje zainteresowanie problemami środowiska polonistów szkolnych i związanych ze szkołą polonistów uniwersyteckich dotyczyło przez wiele lat nieodległej przeszłości, a konkretnie PRL-u. Kondycję tych środowisk ujawniały gorące dyskusje nad szkolnym kształceniem polonistycznym, prowadzone na łamach różnych periodyków – bezpośrednio bądź pośrednio związanych ze szkołą. Doskonale oddawały one napięcie, dramatyczne uwikłanie i silną zależność nauczycieli szkolnych oraz dydaktyków literatury i języka od systemu politycznego, ale także próby znalezienia jakiejś przestrzeni wolności w ramach tych ograniczeń. Książkę poświęconą opisowi, wywiedzionym z tych badań, ideologicznych determinant szkolnego kształcenia literackiego i prób ich przezwyciężenia³, kończy optymistycznie zatytułowany rozdział: *Polonistyki szkolnej drogi do niezależności*⁴. Sugeruje on, że możliwe jest ustalenie optymalnej relacji między ministerstwem, czyli urzędem państwowym, który określa i wyznacza kierunki polityki oświatowej, a tymi, którzy bezpośrednio (kształcenie uczniów) i pośrednio (kształcenie nauczycieli) zajmują się edukacją humanistyczną; harmonijne zespolenie celów społecznych z celami jednostkowymi⁵.

Z perspektywy czasu (prawie 30 lat) przekonanie o możliwym osiągnięciu takiego (dobro)stanu (a w przyjętej w tym wystąpieniu nomenklaturze – jakiejś szansy na ozdrowienie) okazuje się jednak przesadnym optymizmem. Jedynym, choć dość słabym jego usprawiedliwieniem była w latach 90. XX w. autentyczna nadzieja na możliwość zasadniczej zmiany kondycji szkolnego kształcenia humanistycznego i jego najważniejszych podmiotów – uczniów oraz nauczycieli. Był to bowiem czas intensywnych prac oraz namysłu całego środowiska (nauczycieli akademickich i szkolnych) nad zupełnie nowym rodzajem dokumentu oświatowego, to jest podstawą programową. W ogólnym założeniu miała ona być akceptowaną przez władze oświatowe ramą programową [„treści wspólne i konieczne”]⁶, wyznaczającą pole wolności i odpowiedzialność osób zaangażowanych w projektowanie, organizację, konkretny przebieg oraz efekty procesu kształcenia.

3 M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorszej ideologii. Dyskusje wokół wychowawczych aspektów wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków 2002.

4 Tamże, s. 140.

5 O znaczeniu właściwej relacji między celami społecznymi i jednostkowymi dla realizacji podmiotowości nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia pisze m.in. E. Nowak – por. też: *Cele edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 15–16.

6 Zob. B. Chrzastowska, *Sens reformy*, „Polonistyka” 1992, nr 9, s. 493.

Z entuzjazmem przyjmowana, nowa i nieznana jeszcze wtedy potransformacyjna rzeczywistość społeczno-polityczna, w jakiej odtąd miały funkcjonować Polska i polska szkoła, sprzyjała takiemu optymizmowi. Trwało to jednak krótko. W nowym systemie społeczno-politycznym pojawiły się bowiem nie tylko stare, ale i nowe, nieznane dotąd problemy. Znowu zaznaczyła się zależność szkoły od aktualnej polityki oświatowej, a ponadto od dynamicznie zmieniającego się i zasadniczo rozszerzonego (globalizacja) kontekstu społeczno-politycznego jej funkcjonowania. Zmianę polityki oświatowej i samej filozofii kształcenia wywołuje dziś każda zmiana rządu, a nawet ministra oświaty czy korekta prowadzonej przez ten sam rząd polityki oświatowej. Powoduje to powrót do stanu tymczasowości w rozwiązaniach programowych⁷, ciągłe reformowanie szkoły, wynikające bardziej z różnych wizji jej funkcji wśród głównych sił politycznych niż z rzeczywistych i dobrze rozpoznanych potrzeb szkolnego kształcenia; intensyfikuje zmiany programowo-podręcznikowe.

Sytuację kształcenia kulturowo-literackiego, realizowanego w warunkach permanentnej reformy, uczestniczących w nim osób, a także napięcia pomiędzy ministerstwem, szkołą i uczelniami kształcącymi nauczycieli dobrze obrazują wypowiedzi z przełomu XX i XXI w. oraz prawie dwóch dekad XXI w., drukowane w czasopismach poświęconych sprawom humanistycznego kształcenia⁸. Nadto ta część piśmiennictwa koduje i przechowuje emocjonalność debat, wynikającą z bezpośredniego zaangażowania redakcji pism oraz autorów w pracę nad reformą szkoły i z troski o rzeczywistą jej zmianę. Dlatego też prezentowaną w tym artykule diagnozę kondycji nauczycieli języka polskiego opieram – podobnie jak w odniesieniu do czasów PRL-u – na dyskusjach o nauczaniu języka polskiego w szkole, publikowanych w czasopismach polonistycznych. Ze względu na ramy tego artykułu materiał źródłowy ograniczam jedynie do kilku debat, prowadzonych (lub upowszechnianych) na łamach dwóch pism: „Polonistyki” (od 2015 r. „Polonistyka. Innowacje”) oraz „Nowej Polszczyzny”. O wyborze tych czasopism zdecydowało przede wszystkim zaangażowanie ich redaktorek – Bożeny Chrzęstowskiej i Zofii A. Kłakówny – w namysł nad szkolnym kształceniem humanistycznym oraz konkretne działania zorientowane na dbałość o jego kondycję⁹.

7 Zjawisko znane, bo prawie powszechne w odniesieniu do programów z lat 1945–1989, opatrywanych zwykle dodatkiem „tymczasowy” w podtytule dokumentu.

8 Wśród wypowiedzi na temat kształcenia kulturowo-literackiego i językowego mocno zaznaczają się tytuły mobilizujące do głębokiego namysłu nad kondycją szkolnego kształcenia humanistycznego, ukazujące liczne i nawarstwiające się przyczyny zapaści szkoły (*Szkoła w zapaści?* – „Polonistyka” 2013, nr 8) oraz nad jego przyszłością (zob. *Co z tą szkołą?* – wypowiedzi osób najbardziej zainteresowanych problemami współczesnej oświaty, zwłaszcza zaś języka polskiego, drukowane w 1. i 2. numerze „Nowej Polszczyzny” z 2008 r. oraz *Edukacja polonistyczna w perspektywie najnowszych zmian*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 4, s. 167–190).

9 „To Redaktor Naczelna – pisze o B. Chrzęstowskiej M. Kwiatkowska-Ratajczak – zasadniczo odmieniła charakter naszego pisma. Wychowała grono polonistów zaangażowanych w reformowanie szkoły, reformowanie wynikające z wiedzy o uczniu, literaturze, języku” – M. Kwiatkowska-Rajaczak, *O znaczeniu Mistrzyni*, „Polonistyka” 2009, nr 1, s. 5. Z.A. Kłakównę (red. naczelna „Nowej Polszczyzny” w l. 1997–2008) portretuje natomiast B. Chrzęstowska, pisząc m.in.: „zbudowała swoim pismem, pracami naukowymi i serią podręczników funda-

Przyczyny choroby, czyli skąd się bierze „szkolna schizofrenia”?

Pośród rozpoznanych źródeł „szkolnej schizofrenii”, czyli opisanego wcześniej stanu szkolnych polonistów, najczęściej pojawiają się:

1. permanentne zmiany programowe i reformowanie szkoły,
2. instytucje i osoby decydujące o tych zmianach, ich charakterze i trybie wdrażania;
3. sposoby mierzenia efektów pracy polonisty szkolnego;
4. kult standardów i procedur.

W Polsce, jak zaznacza Bożena Chrzęstowska,

wszystkie reformy wprowadzano bez przygotowania nauczycieli, niejako „ponad głowami” zainteresowanych. Reformowanie szkoły trwało nieustannie po odzyskaniu niepodległości. Każdy nowy minister oświaty zaznaczał swoją obecność – większą bądź mniejszą – zmianą czy korektą wprowadzonej już reformy¹⁰.

Stwierdzenie to, zawarte w artykule z 2013 r., wydaje się ze wszech miar aktualne. W 2017 r. zastajemy bowiem identyczną sytuację. Podobną nie tylko do reform z lat 1945–1989, ale też z ostatnich trzech dekadach (...). Autorka artykułu obok permanentnego reformowania polskiej szkoły podkreśla szczególnie brak udziału nauczycieli zarówno w przygotowaniu, jak i przeprowadzaniu tych zmian; brak czasu na przygotowanie się do realizacji nowych zadań oraz rozpoznawanie charakteru zmian dopiero w trakcie ich realizacji.

Aktualność tego typu praktyk potwierdzają dobitnie głosy znawców problemu – dydaktyków literatury i języka polskiego z różnych ośrodków akademickich, zaprezentowane w dyskusji, podczas sympozjum „Edukacja polonistyczna – metamorfozy” (UMCS Lublin, 26–27 września 2016 r.). Prezentują oni swoje zaniepokojenie planowanymi na 2017 r. zasadniczymi, strukturalno-programowymi zmianami w systemie szkolnej edukacji. Źródła tego zaniepokojenia są, jak się okazuje, ciągle takie same. Badaczy zajmujących się analizą i projektowaniem edukacji szkolnej niepokoi bowiem: tryb i pośpiech w przygotowywaniu nowej podstawy programowej, wymuszane przede wszystkim kalendarzem wyborczym, a nie rzetelnie rozpoznanyimi potrzebami szkoły (Małgorzata Karwatowska, UMCS; Anna Janus-Sitarz, UJ; S. Żurek, KUL), rozpoczynanie reformy od szkoły, co stawia uczniów i nauczycieli przed faktem dostosowywania się do przemian systemowych i programowych, arbitralność w reformowaniu, absurdalny porządek działań: najpierw zmiany strukturalno-programowe, potem zmiany w kształceniu nauczycieli (Barbara Myrdzik, UMCS; Anna Janus-Sitarz); ignorowanie rzeczywistości, w której żyją uczniowie i nauczyciele, oraz brak uwzględnienia tradycji, która wykracza poza czas doraźny i tworzy podstawę budowania zrębów własnej tożsamości; brak spójności i uzgodnień między podstawą programową / programami a systemami oceniania uczniowskich kompetencji oraz iluzje związane z nadziejami na stworzenie jednolitego

menty szkoły mądrej, nowoczesnej i funkcjonalnej. Głęboki namysł nad edukacją w Polsce jest konieczny. Każdy, kto zajmuje się tą problematyką, powinien w Jej pracach szukać odpowiedzi na pytanie: co z tą szkołą? – B. Chrzęstowska, *Pożegnanie „Nowej Polszczyzny”*, „Polonistyka” 2009, nr 8, s. 5.

10 B. Chrzęstowska, *Szkoła w zapaści?! „Polonistyka” 2013, nr 8, s. 5.*

i obiektywnego systemu oceniania uczniowskich umiejętności (G.B. Tomaszewska, UG); marnowanie potwierdzonych osiągnięć i doświadczeń z poprzedniej reformy z powodu braku refleksji i wyciągania wniosków z nich, brak kontynuacji tego, co w szkole dobre i korygowania działań nieefektywnych, otwarcia na współczesność i związane z nią problemy (M. Kwiatkowska-Ratajczak, UAM Poznań); ignorowanie potrzeby naturalnej ewolucji edukacji, na rzecz rewolucji w systemie kształcenia (G.B. Tomaszewska, Anna Janus-Sitarz, B. Myrdzik)¹¹.

Sytuację permanentnej „reformatorskiej biegunki” z dłuższej i bardzo osobistej perspektywy opisuje skrupulatnie Z.A. Kłakówna w książce *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*¹². Dokumentuje ona konkretne działania na rzecz rzeczywistej reformy szkoły, wysuwane przez dydaktyków literatury i języka propozycje oraz reakcje na proponowane przez ministerstwo zmiany – najczęściej dobrze umotywowany opór, a w efekcie... niewielką skuteczność zarówno konstruktywnego zaangażowania w zmianę, jak i sprzeciwów wobec narzucanej, nieprzygotowanej czy źle przeprowadzanej reformy.

Swoisty kontrapunkt dla chaotycznych i licznych poczynań reformatorskich ostatnich trzydziestu lat stanowi okres, w którym w środowisku polonistów uniwersyteckich i szkolnych wypracowywano zupełnie nowy wtedy dokument, tj. podstawę programową. W oryginalnym kształcie miał on szanse eliminować nauczycielską schizofrenię, bowiem oferował uczącym podmiotowość - możliwość podejmowania autonomicznych decyzji w sprawach kształcenia. Ta niezaprzeczalna wartość pierwszej, tworzonej w latach 90. ubiegłego wieku, podstawy programowej stopniowo ulegała degradacji w kolejnych urzędniczych obróbkach, zanim jeszcze stała się obowiązującym dokumentem oświatowym (1999 r.).

Tak o owym dokumencie, jego tworzeniu i charakterze pisze Wiesława Żuchowska:

(...) Kiedy rodziła się kilkanaście lat temu – konstatuje autorka artykułu z 2007 r. – była przedsięwzięciem niemającym precedensu w polskiej szkole. Powstawała z namysłu nad potrzebami ucznia i zobowiązaniami szkoły, wyłaniała się w debacie i dyskusji, godziła różne racje, uwzględniała złożone cele edukacji. Dokument chronił przy tym podmiotowość nauczyciela i zakładał autonomię w podejmowaniu konkretnych decyzji. Tworzył sieć punktów ułatwiających nauczycielowi orientację, jaką drogą i ku czemu zmierzać powinna edukacja¹³.

A tak o rzeczywistości, w której funkcjonował już w „urzędniczo obrobionej” postaci:

11 *Edukacja polonistyczna w perspektywie...*, s. 167–190.

12 Wydana w 2014 r. książka Z.A. Kłakówny *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)* to antologia publicystycznych wystąpień autorki, drukowanych w znacznej części w pismach, które stanowią podstawowe źródła rekonstruowanej w tym tekście kondycji nauczycieli języka polskiego i kształcenia kulturowo-literackiego w latach 1989–2017.

13 W. Żuchowska, *Mamy swojego Herostratesa*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 55.

Budzi zgrozę myśl – pisze Wiesława Żuchowska, komentując decyzję ministra R. Giertycha z listopada 2005 roku o zastąpieniu Gombrowicza Sienkiewiczem w szkolnym kanonie lekturowym – że nadal wszystko jest możliwe i dopuszczalne: za pomocą kilku performatywnych zwrotów *zarządza się, wprowadza się zmiany, dodaje się pozycję, pozycja otrzymuje brzmienie...* rozporządzenie MEN arbitralnie ustanawia i wprowadza, nawet przy jednomyślnym sprzeciwie fachowców i opinii publicznej, kolejne, niekoniecznie trafne zmiany¹⁴.

Coś zgoła innego miało bowiem być główną ideą obmyślanej i dyskutowanej po transformacji ustrojowej w 1989 r. podstawy programowej. Zakładana w nim podmiotowość nauczyciela i ucznia stopniowo i coraz szerzej była jednak rugowana z zapisów dokumentu, a co za tym idzie ze szkoły. Znow dominował w nich głos władzy.

Tymczasem, jak stwierdza Zenon Uryga:

Rolą urzędu jest [powinno być – dod. M.S.] przede wszystkim tworzenie odpowiednich warunków do tego, aby podstawy programowe oraz inne dokumenty i decyzje służące regulacji procesu kształcenia mogły powstawać i dojrzewać jako dzieła zespołów znawców dyscypliny i procesu kształcenia – starannie dobranych, korzystających z autonomii i odpowiednio umocowanych, a także niezbyt licznych i w miarę stabilnych¹⁵.

Wskazywany przez Z. Urygę, optymalny układ między resortem edukacji, reprezentującym zawsze konkretną siłę polityczną, a grupami eksperckimi jest jednak trudny do realizacji w praktyce. Również sprawa współpracy między gremiami eksperckimi nie jest prosta. Eksponuje to chociażby – rozważana przez Z.A. Kłakównę i zaprezentowana w jednym z jej artykułów z 2010 r. – możliwość rzeczywistej zmiany kondycji szkolnego kształcenia humanistycznego, „formułowana z perspektywy

14 Tamże, s. 53.

15 Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 11. Pośród różnych gremiów wpływających na kształt szkolnej edukacji literackiej autor wylicza głównie te gremia, które powinny mieć decydujący wpływ na kształt szkolnego kanonu lekturowego. Wskazuje bowiem na jego:

(1) „gospodarza intelektualnego”, czyli „zbiorowość badaczy literatury i kultury, krytyków sztuki, publicystów, artystów itp., tych (...) którym nie są obce zobowiązania nauki lub sztuki wobec powszechnej edukacji i którzy (...) określają miejsce kanonu lektur w życiu społecznym oraz precyzują zadania szkolnej lektury, a nawet wskazują tytułem przykładu na konkretne dzieła warte czytania na różnych piętach edukacji”;

(2) „gospodarza profesjonalnego”, czyli „zbiorowość znawców problematyki edukacyjnej, a więc badaczy zagadnień dydaktyki literatury i języka, zorientowanych polonistycznie psychologów, pedagogów i kulturoznawców, a także historyków, teoretyków i twórców literatury adresowanej do dzieci i młodzieży. Kompetencje tego kręgu osób w zakresie określania pożądanego kształtu szkolnego kanonu lekturowego wynikają z ich specjalizacji zawodowej oraz wiedzy o procesach kształcenia i wychowania, której (...) nie wolno lekceważyć”;

(3) „gospodarza rynkowego”, czyli rynek kultury, który wpływa na kształt i kondycję szkolnego kanonu lekturowego za sprawą filmowych adaptacji obecnych w nim dzieł bądź aktualnej praktyki wydawania podręczników literatury;

(4) „gospodarza właściwego”, czyli nauczycieli, to jest „najważniejszą, stojącą najbliżej uczniów zbiorowość osób odpowiedzialnych za kształt i kondycję kanonu lekturowego”. Tamże, s. 7–13.

osoby doświadczającej na sobie systematycznych trzęsień ziemi powodowanych przez coraz to nowe reformy, z których żadna nie została dobrze przygotowana i żadna nie została dokończona (...)”¹⁶. Kłakówna zastanawia się mianowicie na tym, że może dla wyjścia z impasu

potrzebny jest nam rodzaj nowej Komisji Edukacji Narodowej na wzór niezależnej Rady Polityki Pieniężnej. Takiej komisji, która proponowałaby ciągłość i jakość reform. Mówiąc to, pełna jestem zresztą niepewności. Powstaje bowiem pytanie, kto byłby: (1) całkowicie niezależny i biegły – zarówno (2) w teoriach istotnych ze względu na szkołę i swój przedmiot, (3) jak i w praktyce. Kto byłby przy tym (4) otwarty na ewentualną konieczność uczciwego przemyślenia i zaakceptowania nowego, które być może jest niezgodne z jego dotychczasowymi przeświadczeniami. (...) Kto potrafiłby wziąć na siebie (5) trud „uzgadniania” w przestrzeni społecznej języków, którymi różni zainteresowani opisują cele i wyznaczają jej zadania¹⁷.

Rozważane w cytowanej wypowiedzi rozwiązania ukazują ważkość i skalę problemu. Nie proponują łatwych rozwiązań w zakresie relacji między polityką oświatową a gremiami znawców stwarzającymi profesjonalne podstawy dla szkolnego kształcenia humanistycznego i nauczycielami szkolnymi, choć odwołują się w tym względzie do dobrych praktyk z przeszłości (KEN) i aktualnych, realizowanych w innych dziedzinach życia (Rada Polityki Pieniężnej). Kłakówna uświadamia też, że w przypadku decyzji dotyczących szkoły nie jest możliwe jedno ostre cięcie, eliminujące isticie gordyjski węzeł. Urząd ministerialny natomiast – jeśli analizować jego konkretne działania – miał i ma w tym względzie raczej pełne przekonanie do takich rozstrzygnięć.

Anna Janus-Sitarz, w przywoływanej już debacie o edukacji polonistycznej w perspektywie najnowszych zmian¹⁸, podkreśla mocno zależność reform szkolnych od polityki rządzącej aktualnie partii, co powoduje, że „reformy w szkolnictwie postrzega się w dużej mierze jako decyzje polityczne, a nie eksperckie, wynikające z autentycznych potrzeb uczniów, przemian cywilizacyjno-kulturowych, wyników badań, przyrostu wiedzy itp.”¹⁹. Ubolewa, że w 2009 r. nie utworzono instytutu edukacji niezależnego od MEN, bo – podobnie jak Z. Uryga – uważa, że:

Reformę winna inicjować i monitorować niezależna od polityków ekipa ekspertów, autorytetów w środowisku akademickim, dydaktycznym, kierująca się autentycznymi potrzebami, a nie chęcią wykazania się przed wyborcami. Zmiany strukturalne i programowe powinny być poprzedzone konsultacjami z komisjami dydaktycznymi; katedrami dydaktyk przedmiotowych, badaczami edukacji. A przede wszystkim reforma powinna być poprzedzona odpowiednim przygotowaniem nauczycieli, którzy będą reformę tę wdrażać²⁰.

16 Z.A. Kłakówna, *Po pierwsze kulturowa edukacja humanistyczna!*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 6.

17 Tamże, s. 7.

18 *Edukacja polonistyczna w perspektywie...*, s. 172.

19 Tamże.

20 Tamże, s. 172–173.

Wielką zwolenniczką zaangażowania nauczycieli języka polskiego w reformowanie szkoły jest Bożena Chrzęstowska. Sama zresztą jako kierowniczką zespołu opracowującego pierwszą podstawę programową zaprosiła do pracy nad przygotowaniem nowych dokumentów oświatowych czynnych nauczycieli²¹. Postrzeganie polonistów szkolnych jako reformatorów nie jest zbyt częstą praktyką. Nie sprzyja temu powszechne kontestowanie pracy szkoły oraz nauczycieli i miażdżące nierzadko opinie na temat jej (nie)wydolności (tak było zwłaszcza w odniesieniu do gimnazjum). Taka potoczna świadomość Polaków miała niemały udział w podejmowaniu decyzji o ostatniej reformie. Rozgoryczonym rodzicom i dziadkom, czyli znaczącemu elektoratowi wyborczemu, złożono bowiem obietnicę przeprowadzenia reformy strukturalnej i programowej szkoły w przypadku wygranej. Taką tezę potwierdza nadto sposób potraktowania licznych i mocno uargumentowanych apeli środowisk naukowych i uniwersyteckich o zaniechanie reformy²².

Do zaostrzenia nauczycielskiej schizofrenii walenie przyczyniły też sposoby mierzenia efektywności kształcenia, kult standardów, procedur oraz biurokratyzacja. „Fetyszem reformy – pisze Elżbieta M. Kur – stała się standaryzacja i pochodne od niej: standardy egzaminacyjne, standardy wymagań, standardy wiedzy, umiejętności, oceniania...”²³.

To właśnie one w dość zasadniczy sposób wpłynęły na usztywnienie podstawy programowej w jej pierwotnym kształcie²⁴. Oddaje to m.in. relacja między podstawą programową a *Standardami wymagań egzaminacyjnych*. W efekcie permanentnych korekt i zmian w uzgadnianiu zapisów obu dokumentów standardy wpisano do podstawy programowej, co przekształciło ją w zapis wymagań stawianych uczniowi i zestandaryzowało kształcenie humanistyczne, angażując nauczyciela (pilnowanego przez nadzór pedagogiczny i rodziców) głównie w przygotowanie ucznia do egzaminu. W założeniach natomiast dokument ten miał stwarzać przesłanki do uczynienia szkoły „otwartą, demokratyczną, zdecentralizowaną”; zapewnić swobodę nauczycielowi, rozwój i formację ucznia²⁵. Tymczasem przygotowanie do refleksyjnego życia w zmieniającej się gwałtownie i skomplikowanej rzeczywistości zastąpiono przygotowaniem do egzaminu.

21 Por. tamże, s. 188.

22 Zob. m.in. *Stanowisko w sprawie zapowiadanej reformy edukacji polonistycznej* (opisane przez przedstawicieli różnych środowisk uniwersyteckich zajmujących się dydaktyką polonistyczną), „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 4, s. 191–195.

23 E.M. Kur, *Podstawa programowa czy „Informator”...?*, „Polonistyka” 2004, nr 3, s. 52. Numer ten zawiera również protest środowiska akademickiego w sprawie ogłoszonych *Standardów egzaminacyjnych*, cały zaś numer 2. „Polonistyki” z 2010 r. zdominowała dyskusja związana ze standaryzacją edukacji humanistycznej za sprawą wpisania standardów wymagań egzaminacyjnych do podstawy programowej, a tym samym podporządkowania kształcenia humanistycznego egzaminom, oraz wypowiedzi uświadamiające konieczny związek między koncepcją nauczania a koncepcją człowieczeństwa (teksty Z.A. Kłakówny, P. Kołodziejka, K. Bakuły, K. Koca – red. numeru 2).

24 Por. B. Chrzęstowska, *Szkoła w zapaści?!...*, s. 7–8.

25 Por. tamże, s. 6.

Dziś nowa podstawa programowa – pisała w 2010 r. Z.A. Kłakówna – nawiązuje do rozwiązań znanych z PRL. Stanowi raczej program o charakterze ścisłym, opartym na drobiazgowym wyliczaniu zagadnień i umiejętności, które najlepiej poddają się kontroli podczas wąsko pojmowanych wyników nauczania i tworzenia ich na podstawie statystyk. Szkoła staje się fabryką statystyk poświadczających doskonałą zdawalność egzaminów²⁶.

Ranga standardów niepomrotnie wzrosła jednak dopiero w świecie opartym na grze sił rynkowych i rywalizacji o miejsce na rynku.

Politycy są przekonani – pisze Eugenia Potulicka w artykule ukazującym sposób zarządzania oświatą w neoliberalnej rzeczywistości – że wiążąc edukację z potrzebami rynku pracy, należy w programach nauczania koncentrować się na podstawowych umiejętnościach i „zatrudnialności” absolwentów szkół oraz na informowaniu uczniów o związanych z danym programem możliwościach pracy na rynku. Ponadto uważają oni, że system szkolny powinien być zarządzany tak efektywnie, jak prywatne przedsiębiorstwa. (...)

Nauczanie ukierunkowane na określony wynik jest kształceniem zarządzanym odgórnie. Ponadto wymusza dyscyplinę i nauczycieli, i uczniów. Zewnętrzne ocenianie to także ugruntowanie wpływów rządzących oraz ich poszerzanie przez wdrażanie młodzieży do funkcjonującego systemu politycznego, gospodarczego i społecznego. To kontrola skuteczności adaptacji przez system oświaty²⁷.

Czy w nowej reformie przezwycięża się tego typu pragmatyzm, uzupełnia podstawę programową nowymi wymaganiami czy może całkowicie zmienia filozofię kształcenia? Pośrednią odpowiedzią na to w zasadzie retoryczne pytanie są artykuły „interwencyjne”, mające pomóc nauczycielowi języka polskiego odnaleźć się w nowej rzeczywistości szkolnej po ostatnich zmianach strukturalno-programowych w oświacie (2017 r.), zamieszczone w 9. tomie „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae”²⁸.

Nowa reforma ufundowana została przede wszystkim na potocznej świadomości, bo była realizacją obietnicy, jaką złożono wyborcom, dysponującym najczęściej taką właśnie świadomością, i na dodatek przejawiającą się najczęściej w prostym przekonaniu, że wystarczy coś zapisać w dokumencie programowym i z całą mocą egzekwować, aby stało rzeczywistością.

Na czym zatem polega „szkolna schizofrenia”?

„Trzeba robić swoje” – mówią najczęściej ci, którzy nie wierzą już w możliwość uzgodnienia czegokolwiek z urzędem; ci, którym moc ministerialnych rozstrzygnięć

²⁶ Z.A. Kłakówna, *Po pierwsze kulturowa edukacja humanistyczna*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 9.

²⁷ E. Potulicka, *Kto nam urządza edukację?*, „Polonistyka” 2013, nr 9, s. 5, 7.

²⁸ Zob. m.in. teksty M. Latoch-Zielińskiej, *Od realizacji programu do wspierania rozwoju uczniów. Kilka uwag o edukacji polonistycznej po reformie* oraz K. Koca, *Czego Jaś się nie nauczy, czyli o potrzebie czytania „kontrrewolucyjnego”*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”. *Szkoła czytania. Język polski w (z)reformowanej szkole podstawowej*. T. 9, red. numeru M. Sienko, P. Sporek, Kraków 2018, s. 3–18 i 19–33.

wyduje się nie do przewyżczenia, a na rzeczywistość ciężko się obrażać. Ponieważ jednak nie mogą jednocześnie lekceważyć stanowionego prawa, zapisów ministerialnych rozporządzeń, oczekiwań nadzoru pedagogicznego czy rodziców uczniów (że ich dzieci uzyskają wysoką punktację w badaniach kompetencji), pozostaje im zatem kontestacja (najczęściej we własnym gronie) coraz to innych urzędowo wyznaczonych i egzekwowanych zobowiązań, uciążliwe ich respektowanie obok... dramatycznego szukania możliwości działania zgodnego z własnym sumieniem, przekonaniami, wiedzą, kompetencjami i w najlepiej pojętym interesie uczniów.

Ambitni nauczyciele – stwierdza jedna z uczestniczek debaty *Co z tą szkołą?* – zdają sobie sprawę z rozdziwku między tym, co robią a tym, co zawsze chcieli robić. Marzą o takim systemie kształcenia, który daje wystarczająco dużo czasu, aby poznać ucznia, pomóc mu odnaleźć jego mocne strony i zmotywować do pracy, nauczyć samodzielnego myślenia, znajdowania powiązań przyczynowo skutkowych między zdarzeniami i wyciągania samodzielnymi wniosków oraz obrony własnego punktu widzenia za pomocą społecznie akceptowanych narzędzi²⁹.

Szkolna schizofrenia ma to do siebie, że dotyczy najlepszych nauczycieli, tych, którzy są świadomi skomplikowanego kontekstu społeczno-politycznego i kulturowo-cywilizacyjnego, w jakim przychodzi im podejmować trudne i odpowiedzialne zadanie tworzenia optymalnych warunków do rozwoju humanistycznej wrażliwości wychowanków, ich krytycznego myślenia i samodzielności. Mimo tej „tragicznej świadomości” są wierni sobie i swojej wizji kształcenia, mają odwagę być ludźmi mądrymi i jednocześnie odpowiedzialnymi. Równocześnie ci właśnie nauczyciele – podobnie jak wszyscy pozostali – są niejako skazani na „szkolną schizofrenię”, bo nauczyciel w państwowej szkole, niestety, nadal musi być też funkcjonariuszem państwowym. Aktualny pozostaje więc dylemat: *Nauczyciel – funkcjonariusz czy wychowawca?*, sformułowany przez Piotra Laskowskiego, a przytaczany przez B. Chrzęstowską w jednym z artykułów z 2013 r.³⁰ Jego żywotność³¹ potwierdza obecna reforma i stan permanentnej „szkolnej schizofrenii”.

Aktualna w dzisiejszej rzeczywistości pozostaje nadto diagnoza kondycji polskiej szkoły oraz uczących w niej nauczycieli polonistów, zaprezentowana przez Redakcję „Nowej Polszczyzny” w 2008 r.

29 Fragment wypowiedzi M. Abassy, *Tradycja i zmiana. System edukacji a społeczeństwo w procesie przemian*, zamieszczonej w debacie: *Co z tą szkołą? Interdyscyplinarne forum dyskusyjne – debaty ciąg dalszy*, „Nowa Polszczyzna” 2008, nr 2, s. 6.

30 Zob. B. Chrzęstowska, *Szkoła w zapaści?!...*, s. 8.

31 „Urzędnik, nie nauczyciel” – stwierdza Krzysztof Biedrzycki w tekście poświęconym ocenie podstawy programowej z 2017 r. „Nauczyciel potraktowany został w tym dokumencie jak wypełniający zarządzenia urzędnik. Nie dowierza się jego kompetencji, a nawet może dobrej woli, skoro steruje się jego działaniami w zaskakujący sposób. Odnosząc się do podstawy programowej w tej formie, będzie można skrupulatnie kontrolować pracę nauczyciela. Powstaje wrażenie, iż jest ona napisana głównie dla dyrektorów, nadzoru pedagogicznego i systemu egzaminacyjnego – większość zapisów można łatwo przełożyć na nieskomplikowane zadania”. Tenże, *Deforma edukacji. Nowa podstawa programowa do polskiego cofnie szkołę do połowy XX wieku* – <https://oko.press/podstawa-programowa-polskiego-cofnie-szkole/> [dostęp: 11.11.2018 r.].

Polska szkoła od dawna pozostaje w stanie permanentnego kryzysu i potrzebuje gruntownej reformy programowej. (...) [Tymczasem – dod. M.S.] reformy projektuje się nazbyt pośpiesznie, bez rzetelnego przemyślenia konsekwencji podejmowanych działań. Nie zabiega się o ciągłość owych reform, lecz stale zaczyna wszystko od początku.

Szkoła polska jest zatem w stanie permanentnego kryzysu, ale i w stanie permanentnej reformy. Podjęcie przez kogokolwiek jakichkolwiek działań długodystansowych na rzecz szkoły wymaga dostosowywania się co rusz do nowych, karkołomnych i chwilowych, pomysłów władzy.

Wszystko to jest działaniem demoralizującym. Skutkuje prowizorką, chaosem, brakiem namysłu nad istotą szkoły, jej możliwościami i ograniczeniami dziś. Skutkuje wytracaniem energii najbardziej samodzielnych nauczycieli, więc tych, którzy gotowi są przyjmować nauczycielską odpowiedzialność za rzeczywistość, w jakiej uczestniczą, i nie muszą działać według reguły „posłuszeństwo zapewnia bezpieczeństwo”.

[...] Kompletnie nie liczy się podmiotowość uczniów i nauczycieli – stworzeń rozumnych, które kierują się w działaniach własnymi celami.

[Dla reformatorów] Nie istnieje [też] bardzo trudny problem przełożenia zapisów podstawy na rozwiązania praktyczne. [...]

[Ponadto] W reformatorskich działaniach pomija się permanentnie potrzebę rzetelnego przygotowania nauczycieli do podejmowania nowych wyzwań i czasu, który jest potrzebny do oswojenia nowego³².

Prezentowana w tym artykule diagnoza kondycji polskiej szkoły z ostatnich prawie 30 lat jest ciągle aktualna. Wydaje się, że w tej sytuacji lekarstwem na „nauczycielską schizofrenię” jest doskonałe przygotowanie przyszłych polonistów szkolnych do pracy zawodowej. Polska szkoła funkcjonuje (i prawdopodobnie będzie funkcjonowała) w takich właśnie uwarunkowaniach społeczno-politycznych.

O nowym, niezwykle ważnym zadaniu dla uczelni kształcących przyszłych nauczycieli, a wynikającym ze świadomości, że „nauczyciel nie działa w sposób niezależny od wszelkich zmian oświatowych i ministerialnych decyzji”, tak pisała w 2009 r. A. Janus-Sitarz.

Należy obecnie położyć nacisk na zdecydowanie większą świadomość studenta – przyszłego nauczyciela, że w czasie, jaki upłynie od jego egzaminu z metodyki do podjęcia przez niego pracy (a później w jej trakcie), będą się zmieniać: podstawa programowa, podręczniki, wymagania egzaminacyjne etc. Student musi być zobowiązany nie tylko śledzić te zmiany, ale i mieć do nich krytyczny dystans, rozpoznawać, które zmiany mogą być wynikiem koniecznych aktualizacji, a które efektem wpływu polityków bądź innych grup nacisku (łącznie z naukowym)³³.

Jako czynny nauczyciel będzie pewnie musiał też nierzadko mieć odwagę „iść pod prąd niekorzystnym tendencjom”³⁴. Niezwykle ważne jest i to, by miał poczucie

32 *Co z tą szkołą? Interdyscyplinarne forum dyskusyjne. Od redakcji*, „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 1, s. 3–4 [wyrazy dodane dla uspołnienienia złożonego z fragmentów dłuższego wyводу – M.S.].

33 A. Janus-Sitarz, *Zmiany w modelu kształcenia nauczyciela polonisty*, „Polonistyka” 2009, nr 4, s. 23.

34 Tamże, s. 24.

własnej wartości, co przekonująco uzasadnia jedna z uczestniczek debaty o przyszłości szkoły. Wypowiedź ta niech będzie puentą niniejszego artykułu.

Nie można podarować komuś „czegoś”, czego się nie ma. (...) Dyskusja w polskiej szkole o umiejętności kształtowania wysokiego poczucia własnej wartości koncentruje się głównie, z moich obserwacji, wokół uczniów. Tego jacy są, jacy powinni być... (...) Mam jednak głębokie przekonanie, że teza postawiona na początku tej wypowiedzi wymagałaby zdecydowanego zwrotu akcji. Skoncentrowanie się najpierw na nauczycielach (...) pozwoliłoby najpierw odpowiedzieć na pytanie: Jak wygląda poczucie własnej wartości u nauczycieli, dyrektorów, pedagogów i wychowawców? Jakie wzorce poczucia własnej wartości spotykają uczniowie w szkole? (...) Jeśli chce się uczyć wysokiego poczucia własnej wartości, trzeba mieć wysokie poczucie własnej wartości³⁵.

Bibliografia

- Abassy M., *Tradycja i zmiana. System edukacji a społeczeństwo w procesie przemian*, „Nowa Poliszczyzna” 2008, nr 2.
- Biedrzycki K., *Deforma edukacji. Nowa podstawa programowa do polskiego cofnie szkołę do połowy XX wieku* – <https://oko.press/podstawa-programowa-polskiego-cofnie-szkole/> [dostęp: 11.11.2018].
- Co z tą szkołą? Interdyscyplinarne forum dyskusyjne. Od redakcji*, „Nowa Poliszczyzna” 2008, nr 1.
- Chrzęstowska B., *Sens reformy*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995.
- Chrzęstowska B., *Szkoła w zapaści?!*, „Polonistyka” 2013, nr 8.
- Edukacja polonistyczna w perspektywie najnowszych zmian*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 4.
- Gut R., *Poczucie własnej wartości*, „Nowa Poliszczyzna” 2008, nr 1.
- Janus-Sitarz A., *Zmiany w modelu kształcenia nauczyciela polonisty*, „Polonistyka” 2009, nr 4.
- Kłakówna Z.A., *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014.
- Kłakówna Z. A., *Po pierwsze kulturowa edukacja humanistyczna!*, „Polonistyka” 2010, nr 2.
- Koc K., *Czego Jaś się nie nauczy, czyli o potrzebie czytania „kontrrewolucyjnego”*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae”. T. 9: *Szkoła czytania. Język polski w (z)reformowanej szkole podstawowej*, red. M. Sienko, P. Sporek, Kraków 2018.
- Latoch-Zielińska M., *Od realizacji programu do wspierania rozwoju uczniów. Kilka uwag o edukacji polonistycznej po reformie*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Partinentia” 2018, z. 9.
- Kur E.M., *Podstawa programowa czy „Informator”...?*, „Polonistyka” 2004, nr 3.

³⁵ Wypowiedź R. Gut, *Poczucie własnej wartości w dyskusji: Co z tą szkołą? Interdyscyplinarne...*, „Nowa Poliszczyzna” 2008, nr 1, s. 12.

Nowak E., *Cele edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.

Potulicka E., *Kto nam urządza edukację?*, „Polonistyka” 2013.

Sienko M., *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowawczych aspektów wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków 2002.

Stanowisko w sprawie zapowiadanej reformy edukacji polonistycznej, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 4.

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

Żuchowska W., *Mamy swojego Herostratesa*, „Polonistyka” 2007, nr 8.

What is „school schizophrenia” and how did it come to being?

Abstract

On the basis of the results of the analysis of selected public debates devoted to school humanistic education, the author of the article attempts to describe the condition of Polish language and literature teachers, and to reconstruct the sources of the disintegration of relations between thoughts, emotions and behaviour, which have been sometimes referred to as “school schizophrenia”. Among these sources there are permanent changes in the syllabus, school reforms, authorities who decide upon these changes, the introduction and the character of the changes, the method of measurements of the results of Polish language teachers’ work, as well as the cult of standards and procedures. The final part of the article offers a reflection upon the possibility to teach students on the basis of one’s own values, beliefs, knowledge and competences in such diverse and complex social and political context.

Kew words: „school schizophrenia”, education politics, structural and programme reform, Polish language and literature teacher

Maria Sienko – dr, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; autorka monografii: *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989* (2002) oraz wielu artykułów z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego; współredaktorka kilku numerów czasopisma „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, a także serii wydawniczych: „Region – Edukacja – Kultura” oraz „Wielcy Polacy w kulturze i edukacji”.