

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

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

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.4

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-2840-4643

Jeden uczeń, dwie szkoły – o problemach łączenia edukacji w Polsce i poza jej granicami

Na kłopoty związane z nauczaniem zwraca się uwagę od dawna. Przywołam książkę Jespera Juula *Kryzys szkoły*, z ważnym podtytułem: *Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*¹. Popularny duński pedagog stwierdza:

niemal w całej Europie panuje olbrzymia presja na edukację i wykształcenie. Jest ona na dłuższą metę trudna do zniesienia przez dzieci, więc wywołuje reakcję przeciwną – jak w fizyce: każda akcja ma swoją reakcję – i prowadzi do oporu².

I dalej zauważa:

Dzisiejsi politycy, szczególnie w Niemczech, Francji, Austrii czy Szwajcarii, chcieliby, żeby dzieci miały do czynienia tylko z akademikami. Kiedy się ich słucha, można odnieść wrażenie, że najbardziej życzyliby sobie, żeby w szkołach uczyli sami profesorowie uniwersytecy. To jednak właśnie byłoby zupełną tragedią³.

Oczekiwanie od dzieci i młodzieży edukacyjnego posłuszeństwa, tęsknota dorosłych za powrotem do często mityzowanych obrazów z przeszłości, wpisywana w programy akademickość wymagań, brak zaufania do uczniów i nauczycieli – to niektóre cechy składające się na oświatową atmosferę. Choć Juul nie pisze o naszej rodzimej edukacji, jednak jego wnioski nie są tak bardzo odległe od tego, co i u nas obserwujemy.

1 J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, współpraca K. Krüger, przeł. D. Syska, Podkowa Leśna 2014.

2 Tamże, s. 7–8. Por. też M. Schulte-Markwort, *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, przeł. M. Guzowska, Warszawa 2017. W Polsce temat szkolnego przymusu podejmowali m.in. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003; M. Matyszkowicz, *System oświaty a pojęcie obowiązku szkolnego*, [w:] *Batalia o szkołę*, red. nauk. R. Legutko, Warszawa 2007, s. 109–128. Warto przypomnieć, że problem edukacyjnego przymusu ma bogatą literaturę już od okresu międzywojennego. Pisali o nim np. S. Hessen. B. Nawroczyński, K. Sośnicki.

3 J. Juul, *Kryzys szkoły...*, s. 30.

W jeszcze bardziej skomplikowanej sytuacji postawiony zostaje uczeń, który w jednym roku szkolnym podołać musi wymaganiom, wynikającym z dwóch różnych systemów kształcenia. I na takim właśnie przykładzie chcę się skupić. Przypadek sprawił, że jedna szkoła znajduje się w Polsce, druga – poza jej granicami. Interesuje mnie jednak opis, a ściślej mówiąc, **przypomnienie sprawdzających się mechanizmów dydaktycznych**⁴, nie zaś łatwo wartościujące uogólnienia dotyczące polskiej edukacji i tego, czego młody człowiek oraz jego rodzice doświadczyli poza krajem.

Zagraniczny rodzinny wyjazd nastąpił w trakcie roku szkolnego. Przez znaczącą jego część uczeń uczęszczał do VII klasy rodzimej podstawówki, przez ostatnie miesiące uczył się w szkole międzynarodowej. Obydwie instytucje usytuowane są w dużych miastach i mają charakter katolicki⁵. W obydwu są nieliczne (około 20-osobowe) klasy i pracują dobrze znające się, niewielkie zespoły nauczycieli. Różnica w pojmowaniu zadań edukacyjnych rysuje się jednak już w trakcie lektury informacji o głównych założeniach funkcjonowania szkół.

Prezentując rodzimą placówkę, podkreślano przede wszystkim jej katolicki charakter, powtarzano, że wychowuje ona uczniów zgodnie z etyką chrześcijańską, ukazuje im wartość życia indywidualnego i społecznego w świetle Ewangelii, eksponuje relacje między wiarą, kulturą i życiem. Zapewniano o wysokim poziomie nauczania, za wyznaczniki których uznano wyniki egzaminów oraz sukcesy w olimpiadach przedmiotowych.

W informacjach o gimnazjum zagranicznym zdecydowanie mniej jest podobnych deklaracji. Funkcjonowanie w kraju, gdzie katolicyzm nie jest religią dominującą, sprawiło, że wychowankowie uczestniczą w zajęciach z religioznawstwa, w ramach których na przykład siódmoklasiści mieli za zadanie opracować: „przewodnik pielgrzyma do Jerozolimy, demonstrujący ich rozważania na temat wymogów trzech głównych wyznań oraz zrozumienie szczególnego statusu Jerozolimy jako Świętego Miasta”⁶.

Lektura dokumentów organizujących pracę szkoły międzynarodowej ujawnia wielokrotnie i w różny sposób eksponowane nastawienie na urzeczywistnianie uczniowskiej podmiotowości⁷. Zapisy mówiące o „wdrażaniu wszechstronnego

4 Taką też rolę mają spełnić pojawiające się w niniejszym tekście przypisy, wskazujące na znaną i tu jedynie przykładowo wybraną literaturę poruszającą sygnalizowane dalej kwestie dydaktyczne.

5 Celem – raz jeszcze podkreślam – nie jest opiniowanie działań konkretnych szkół, ale refleksja o ogólniejszych prawidłowościach edukacyjnych, stąd rezygnacja z podawania informacji dokładniej lokalizującej szkoły.

6 Ten i dalsze cytaty pochodzą z pisemnej informacji uzyskanej przez rodziców ucznia od nauczycieli w szkole międzynarodowej. Tłumaczenie z języka angielskiego M. Chabierska.

7 I ten kierunek działań edukacyjnych jest szeroko opisywany w naszych rodzimych badaniach psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych. Por. np. K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1983; M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996; L. Witkowski, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki. Przeciw skrajnym „podmiotowcom”*, [w:] tegoż, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007, s. 127–140; M. Czerepaniak-Walczak, *Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. Tchorzewski,

i dostosowanego wiekowo programu nauczania obejmującego środki zapewniające rozwój naukowy, społeczny, moralny/etyczny i fizyczny uczniów”, przekładane są na proponowane młodym ludziom konkretne działania⁸. Spójność w tym zakresie obserwować można w sposobach realizacji materiału w obrębie wszystkich przedmiotów. Analogicznie do lekcji z religioznawstwa również w obrębie Science⁹:

Większość semestru poświęcona była Gimnazjalnemu Badaniu Naukowemu, w trakcie którego uczniowie pracowali w grupach, wykorzystując swoje umiejętności praktyczne do opracowania zagadnienia badawczego o osobistym dla nich znaczeniu.

W ramach ćwiczeń z matematyki poszerzali wiedzę i rozumienie wskaźników proporcji, prawdopodobieństwa, figur i kątów, ale też „tworzyli projekt gry pokazującej różnicę między prawdopodobieństwem teoretycznym a eksperymentalnym”. Na lekcjach tzw. muzyki performatywnej kontynuowali naukę grania na wybranym instrumencie oraz przygotowywali repertuary występów solowych i zespołowych. Łączenie działania i pogłębiania uczniowskiej refleksyjności charakteryzowało nawet zajęcia z wychowania fizycznego. I tak:

W module dotyczącym światowych igrzysk sportowych, uczniowie **modyfikowali gry** z różnych stron świata, aby promować grę fair play. Z kolei w module dotyczącym sportów związanych z odbijaniem piłki oraz dyscyplin uprawianych na zewnątrz, **porównywali i kontrastowali umiejętności** wymagane w krykiecie, baseballu i mini baseballu (tee-ball), identyfikując zarówno różnice jak i podobieństwa w tych sportach. W ramach modułu poświęconego anatomii człowieka, uczniowie **analizowali** mięśnie i kości, które umożliwiają im realizację sprawności wymaganych do gier inwazyjnych, w tym do piłki ręcznej, koszykówki, hokeju oraz piłki nożnej (podkr. M.K-R.).

W międzynarodowym gimnazjum urzeczywistniane było scalanie działań określone przez Wiesławę Wantuch jako integracja przez postawy i metody¹⁰, a analiza programu nauczania i obserwacja jego realizacji przekonują, że kształcenie nastawione jest na formowanie zachowań społecznych i inspirowanie samodzielnego, kreatywnego myślenia. Istotne są też dwa przedmioty – chyba nieczęsto spotykane w polskich szkołach. Pierwszy to „zdolności organizacyjne”, w ramach którego siódmoklasiści uczyli się między innymi różnych sposobów prowadzenia notatek, doskonalenia prezentacji, odkrywali korzyści płynące z aktywnego uczestniczenia w zajęciach, ćwiczyli asertywną postawę w rozmowach z nauczycielami i rówieśnikami, wspólnie przygotowywali film wideo, a w konsekwencji odkrywali, co to

Kraków 1999, s. 121–137; *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999, s. 121–137; Z.A. Kłakówna, *Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości*, [w:] tejsze, *Przymus i wolność...*, s. 75–108.

8 „Głosić, że edukacja zmierza do wszechstronnego rozwoju osobowości, znaczy twierdzić, że szkoła winna odejść od modelu klasycznego” i że można osiągnąć zgodność między kształtowaniem osobowości a włączaniem jednostki w ramy życia zbiorowego” – pisał J. Piaget w szkicu *Dokąd zmierza edukacja*, przeł. M. Domańska, Warszawa 1977, s. 77.

9 To odpowiednik naszych przedmiotów przyrodniczych. Obejmuje elementy biologii, chemii, fizyki.

10 W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.

znaczy być odpowiedzialnym za swój proces uczenia się. Drugi przedmiot – wprowadzony dopiero w roku szkolnym 2017/2018 i niepodlegający ocenie – to tzw. „rozwój osobisty”. Jego cele nakierowane były na potrzeby konkretnych zespołów uczniowskich, a tematyka dotyczyła lęków, depresji, narkotyków, stereotypów wynikających z odmienności oraz tożsamości płciowej, pozytywnych i negatywnych interakcji społecznych czy wyznaczania celów.

Zwracanie uwagi na możliwości i potrzeby wychowanków uwidocznia się również w sposobie traktowania standaryzowanych testów. Mają one służyć „planowaniu nauczania poszczególnych uczniów” oraz opracowaniu przez nauczycieli całościowych programów edukacyjnych. Pełnią bardziej funkcję oceniania kształtującego¹¹. Przyczyniają się do urzeczywistniania zasady efektywności nauczania mówiącej przecież, że wynik zależy jest i od pracy nauczyciela, i od zdolności ucznia, i od domu, i od środowiska, z którego pochodzi¹². Standaryzacja nie jest fetyszem, a młody człowiek jest doceniany także za wysiłek włożony w pracę.

Podmiotowość, dostosowanie programu nauczania do wieku uczniów, zapewnianie rozwoju naukowego i etycznego, dbałość o sferę emocjonalną i społeczną – tego typu sformułowania nie są jedynie deklaracjami. Ten zakres działań dokumentowała też podejmowana przez szkołę współpraca z rodzicami. Już po trzech tygodniach udziału młodego człowieka w zajęciach zostali oni zaproszeni na indywidualne spotkanie z nauczycielami. W trakcie rozmowy przedstawiono im uwagi pedagogów, których obserwacje skupione były nie tylko na diagnozowaniu wiedzy czy umiejętności przedmiotowych, ale dotyczyły funkcjonowania w klasie, kontaktów z koleżankami i kolegami. Spostrzeżenia na temat nawiązywania znajomości dominowały w ich refleksji. Zadania związane właśnie z tymi sferami życia ucznia nauczyciele sami postawili przed sobą na kolejne tygodnie roku szkolnego. Zaskoczeni rodzice gimnazjalisty twierdzili: wcześniej nie spotkaliśmy się z sytuacją, że grono pedagogiczne interesuje się tym, jak uczeń/uczennica istnieje w grupie rówieśniczej i czy ma w swojej klasie przyjaciół...

W praktyce realizowane jest też inne założenie wpisane w dokumenty programowe szkoły międzynarodowej. Czytamy w nich, że celem jest wspieranie i prowadzenie dzieci i młodzieży w ich „drodze do osiągnięcia równowagi pomiędzy niezależnością a interakcją, przy jednoczesnym rozwijaniu poczucia własnej wartości, umiejętności współpracy oraz pełnego szacunku zrozumienia innych”.

Ten zapis brzmi niemalże jak cytat z pracy Jespera Juula, który przekonywał o podstawowym w procesach kształcenia i wychowania znaczeniu poczucia własnej wartości, niebędącej przecież prostą pewnością siebie, ale istotną w rozwoju cechą egzystencjalną. Dowodził on:

Społeczny nacisk na konieczność zdobycia jak najlepszego wykształcenia jest nie tylko daremny, ale także skrajnie niezdrowy, ponieważ rzuca się cieniem na relacje między-

11 Por. R. Arends, *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1998, s. 215–216; W. Bednarkowa, *O! słoń przed stopniami. O szkolnym ocenianiu*, Kraków 2000; A. Wójtowicz-Stefańska, *Ocenianie, [w:] Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 435–452.

12 Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 167–190.

ludzkie, przede wszystkim między rodzicami i dziećmi. Za każdym razem, kiedy nasze dzieci słyszą, że muszą bezwzględnie zadośćuczynić jakimś wymaganiom szkoły, jeśli nie chcą pogrzebać swojej przyszłości, ginie cząstka ich poczucia własnej wartości¹³.

I dalej duński autor pisał:

Pewien austriacki nauczyciel powiedział, że w porównaniu z czasami Marii Teresy jest tylko jedna różnica: wtedy szkoły też niszczyły uczniów, a dzisiaj niszczą też nauczycieli¹⁴.

Także w Polsce szkolni poloniści, uczniowie i ich rodzice poddawani są coraz większej presji, wynikającej choćby ze sposobów traktowania oświatowych dokumentów. Zwróćmy uwagę, że kiedy w latach 90. wprowadzano po raz pierwszy nieznaną u nas wcześniej dokument, jakim była podstawa programowa, starano się zredagować go językiem możliwie „neutralnym” dydaktycznie. Pozostawiono autorom programów i szkolnym polonistom możliwość komponowania materiału w sposób zgodny z przyjętymi przez nich celami powiązanych z potrzebami uczniów. W roku 1995 podkreślano:

Podstawa programowa **nie określa zakresu wymagań stawianych uczniom**, ustala tylko konieczne treści – „wspólne ścieżki”, poprzez które każdy uczeń musi przejść, co nie jest tożsame ze standaryzacją wymagań¹⁵.

Jak daleko odeszliśmy od takich założeń, niech świadczy cytat z *Informatora o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku 2018/2019*, w którym stwierdza się, że „wszechstronne wykształcenie polonistyczne uczniów”, jednoznacznie utożsamiane w dokumencie z przygotowaniem ich do końcowych egzaminów, zapewni jedynie: „realizacja **wszystkich wymagań** z podstawy programowej, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych”¹⁶.

Takiego przymusu, będącego zarazem oznaką niewiary w uczniów i braku zaufania do nauczycieli, nie ujawniają dokumenty organizujące pracę w szkole międzynarodowej. Przedmioty humanistyczne są tak zaprojektowane, by „wzmocnić i rozszerzać biegłość językową każdego ucznia w zakresie sprawności czytania, pisanego, mówienia, słuchania oraz krytycznego postrzegania”. Ani wskazane zakresy umiejętności¹⁷, ani preferowane metody nie są dla polskiego dydaktyka w żaden sposób zaskakujące¹⁸. Zadziwienie rodziców i reakcja samego ucznia świadczą jed-

13 J. Juul, *Kryzys szkoły...*, s. 8.

14 Tamże, s. 35.

15 *Podstawa programowa języka polskiego (1995)*, „Polonistyka” 1996, nr 7, s. 391 [podkr. M.K-R.].

16 *Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku 2018/2019*, CKE, Warszawa 2017, s. 5 [podkr. M.K-R.].

17 Na taki instrumentalny wymiar przedmiotu zwracał uwagę już Zenon Uryga w swojej książce *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996; por. też M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wymiary przedmiotu, [w:] Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki...*, s. 221-236.

18 Zob. np. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988; A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej (1) i (2)*, „Nowa Polszczyzna” 2004, nr 5, s. 31-43 oraz 2005, nr 1, s. 13-25; Z.A. Kłakówna,

nak, że niezbyt często pojawiały się w doświadczanych wcześniej działaniach metodycznych. Mimo że młody człowiek dodatkowo musiał pokonać trudności językowe, nauka odbywała się przecież w języku angielskim – okazywał więcej niż zaciekawienie tym, co dzieje się w jego nowej klasie. „Szkoła jest super!” – tak brzmiała powtarzana wielokrotnie opinia 14-latką. A co konkretnie robił na lekcjach poświęconych poznawaniu literatury, kultury i języka? W ciągu semestru – zgodnie z pisemną informacją nauczyciela i obserwacjami rodziców – uczniowie:

- Czytali i omawiali adresowaną do młodzieży powieść historyczną Laurie Halse Anderson *Fever 1793* (*Żółta Febra 1793*), której akcja dzieje się podczas epidemii żółtej febry w Filadelfii.
- Przy użyciu wybranego przez siebie medium stworzyli projekt porównawczy, pokazujący ich zrozumienie jednego z bohaterów powieści *Fever 1793*.
- Napisali przewodniki po książkach własnego wyboru.
- Studiowali teorie humoru i analizowali przykłady komizmu.
- Uczyli się, jak opracować efektywne argumenty za i przeciw podczas debatowania nad sportami wyczynowymi.
- Kontynuowali pracę nad swoim cyfrowym portfolio przy użyciu oprogramowania Seesaw, co umożliwiło im refleksję nad poczynionym przez siebie postępem i identyfikację sposobów poprawy.

Te czynności dydaktyczne są polskim nauczycielom dobrze znane i choć bywają stosowane także u nas, nie są to dominujące w naszej szkole kierunki oraz sposoby nauczania i uczenia się. Jak wynika z badań, nie tylko obecna podstawa programowa i informator egzaminacyjny odpowiedzialne są za swoisty edukacyjny tradycjonalizm. Zgodnie z ogólnopolskimi ustaleniami poczynionymi w roku 2017 nawet media elektroniczne bywają w rodzimych szkołach wykorzystywane w celu transmisji wiedzy¹⁹, co nie jest tylko efektem braku odpowiedniego sprzętu, ale i metodycznych przyzwyczajień. Również ankiety z 2018 roku przeprowadzone wśród 270 rodziców w szkole, do której w Polsce uczęszczał młody człowiek²⁰, dowodziły, że uczniowie są przeciążeni przede wszystkim odtwórczymi zadaniami domowymi. Rzadko przygotowują prezentacje, projekty interdyscyplinarne, wykonują ćwiczenia językowe inspirujące do współpracy w grupie, mało jest działań wymagających refleksji i samodzielności..., w starszych klasach nasila się też liczba

Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI, Warszawa 1993; Z.A. Kłakówna, I. Steczko. K. Wiatr, *Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum*, Kraków 2003; D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, przeł. B. Piątek, Kraków 2005; por też. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody, [w:] Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki...*, s. 353–383.

¹⁹ *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*. Raport opracowany przez zespół badawczy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz PCG Edukacja, red. M. Plebańska, Warszawa 2017. Materiał Online [dostęp: 24.10.2018]. Raport przygotowany został na podstawie przeprowadzonych w czerwcu 2017 roku badań w grupie ponad 100 129 respondentów: uczniów, rodziców, nauczycieli i kadry zarządzającej szkołami. Szerzej na ten temat pisze M. Wobalis, *Multimedia i edukacja 2.18*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 8, <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi>.

²⁰ Wyniki ankiety udostępnione przez rodziców.

korepetycji... Wszystko to sprawia, że zdecydowanie trudniej usłyszeć od obecnych siódmo-, ósmoklasistów: „Szkoła jest super!”...

Tymczasem nauka w gimnazjum międzynarodowym okazała się nie tylko frapująca, ale i efektywna. Dokumentuje to analiza pisanych przez gimnazjalistę tekstów. Pierwsze są zdecydowanie krótsze, użyte jest proste słownictwo, akapity bywają dwu- lub trzyzdaniowe, a składnia zdań niezbyt skomplikowana. Kiedy przygotowywał autoprezentację, potrafił z uśmiechem podejść do własnych cech charakteru i pisał np. „Mój umysł jest podobny do mojego pokoju. Wszędzie jest bałagan, ale nie mam większego problemu ze znalezieniem potrzebnych przedmiotów/rzeczy” (Simile project, tłumaczenie M.K-R.). I... samodzielnie upiekł ciasto bananowe z lukrem, piankami, galaretką, kokosem i czarną czekoladą, które miało zobrazować stan umysłu/pokoju i sposób radzenia sobie z pozornym bałaganem.... Ile było przekornego zadowolenia w trakcie wymyślania konceptu, może i swoistej przyjemności podczas pisania (?), a z pewnością radości w momencie prezentowania samodzielnie przygotowanego projektu i później wspólnej klasowej degustacji – nie muszę chyba przekonywać. Humor i dystans do siebie to są też cechy, które młody człowiek doceniał u swoich zagranicznych wychowawców.

Ludyczność jednych zadań nie przeszkadzała w intelektualizacji innych. Pisząc na temat sportu i zdrowia młodzieży, uczeń gromadził argumenty i musiał rzetelnie powołać się na konkretne źródła. Wyjaśniał, że informacje zbierał nie tylko w Internecie, podając przy tym i Wikipedię, i poważną stronę informacyjną Światowej Organizacji Zdrowia, ale też podkreślał znaczenie klasowych dyskusji. Już jednak prezentując ulubioną książkę – powieść Johna Flanagana *Zwiadowcy. Ruiny Gorlanu* – ograniczył się właściwie do streszczenia fabuły. To sprawiło, że nauczyciel w komentarzu inspirował do głębszych przemyśleń i pytał o znaczenie wybranej lektury w procesie jej indywidualnego odbioru.

Pisemne wypowiedzi były analizowane zgodnie ze znanymi wcześniej i tabelarycznie rozpisanymi kryteriami. W ocenie uwzględniano szczegółowe omówienie, kompozycję, spójność, redakcję. W informacji zwrotnej nauczyciel zaznaczał, które z kryteriów, w jakim stopniu zostało osiągnięte. Za każdy z czterech elementów tekstu siódmostoklasista mógł zdobyć od 0 do 3 punktów. Pierwsze prace mieściły się w połowie skali. Po trzech, czterech miesiącach w ramach każdego z powyższych kryteriów otrzymał zdecydowanie większą liczbę punktów. Istotne wydaje się jednak to, że pisząc na przykład opowiadanie twórcze, potrafił syntetyzować swoją opowieść, skracał ją, aby nie przekraczała 600 słów, miał świadomość znaczenia kontekstowych nawiązań do *Odysei*, dostrzegał potrzebę zmiany narracji z pierwszo- na trzecioosobową, rozumiał rolę narracji onirycznej, dzięki której uzyskał i efekt zaskoczenia, i wykreował swoisty dystans do stworzonej przez siebie fabuły.

Ekspozycja na różne typy tekstów, analizy i dyskusje podejmowane w klasie, przygotowywane wypowiedzi pisemne umożliwiły przyswojenie wiedzy i pogłębianie rozmaitych sprawności językowych. W tym ostatnim aspekcie ważne były też ćwiczenia wykonywane z użyciem programu komputerowego, dzięki któremu uczeń opanował bardzo już zaawansowany poziom słownictwa sprawdzany potem w teście na zakończenie klasy VII. Jego budowa odzwierciedlała wskazane

wcześniej cele edukacji. Dodatkowo potwierdzał je sposób weryfikowania wiedzy i umiejętności z zakresu poetyki. W konstrukcji zadań terminy traktowane były jako funkcjonalne narzędzia pozwalające rozszyfrować przykłady zaczerpnięte z życia codziennego i z dramatu Szekspira. Z kolei rysunkowe żarty umożliwiały sprawdzenie rozumienia pojęć takich, jak na przykład *malapropizm* (zabawne przejęzyczenie się) czy *puns* (gra słowna). Młodzi ludzie musieli wykazać się wiedzą proceduralną, nie – konceptualną.

Tej ostatniej wymagano w polskiej szkole na sprawdzianach z... języka polskiego²¹, kiedy po lekturze utworów Adama Mickiewicza pytano o definicję gatunków, do których należą *Świtezianka* i II część *Dziadów*, oczekiwano podania definicji opisanego przez twórcę obrzędu i wskazania tradycji, z jakich wywodzą się jego poszczególne elementy czy określenia rodzaju i gatunku w odniesieniu do *Zemsty*... Omawiając komedię Fredry, jak i Mickiewiczowskie *Dziady*, preferowano wiedzę encyklopedyczną, a sens czytania tych dawnych tekstów, towarzyszące lekturze doznania (nudne – ciekawe – bliskie – obce – trudne – niezrozumiałe...) czy refleksje („starym językiem mówią o ludzkich sprawach” – co w indywidualnej rozmowie zauważył uczeń...) – jak dowodzą notatki w zeszycie i ogląd pisanych sprawdzianów – nie były na lekcjach szczególnie eksponowane...

Kreatorami edukacyjnej atmosfery nie są wyłącznie politycy czy urzędnicy ministerialni. Niewątpliwie przyczyniają się oni do konserwowania swoistego, niezdrowego klimatu, ale w jego rozprzestrzenianiu nie tylko oni mają swój udział. Brakuje w Polsce rzeczywistej debaty na temat sensu edukacji²² i praktycznego rozumienia pozornie oczywistych idei i celów kształcenia. Rzeczywistość szkolna oderwana jest od dydaktyki uniwersyteckiej. Już w roku 2000 Krzysztof Kruszewski pisał, że nie bez winy są i nauki pedagogiczne słabo oddziałujące na myślenie nauczycieli i administratorów oświaty²³. Ale przecież i podporządkowanie się nauczycieli rzeczywistym oraz wyimaginowanym zasadom instytucjonalnego funkcjonowania szkoły sprawia, że im starsi uczniowie, tym częściej nie lubią chodzić na lekcyjne zajęcia, pisać zadawanych prac, odtwarzać mechanicznie wyuczonej wiedzy i uczyć się tego, czego życiowej przydatności sobie nie uzmysławiają... Stawia się im coraz bardziej wyostrzone wymagania przedmiotowe, ale pomija uniwersalne, znane od lat zasady uczenia i uczenia się... Taka szkoła nie jest super...

21 Tymczasem już w 1983 r. w szkicu *Pojąć metaforę* Bożena Chrzastowska pisała: „...nie jest ważny wynik. Ważny jest sam proces poznawania lektury.” (zob. „Polonistyka” 1983, nr 4, s. 276). Por. też B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978, 2000; B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć w szkole podstawowej*, Warszawa 1987; B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki...*, s. 267–280.

22 Pisze o tym także Z.A. Kłakówna, *Szkoła na XXI wiek...*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 8, <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi>.

23 Zob. K. Kruszewski, *Przedślowie*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 7–11. Od tego czasu rozziw między szkołą a wiedzą o dydaktyce chyba jeszcze bardziej się pogłębił.

Zasygnalizowane tu zjawiska edukacyjne są w gruncie rzeczy wyzwaniem tak dla samych nauczycieli²⁴, jak i dla kształcących ich dydaktyków akademickich. Nie sposób nie ponowić pytania: dlaczego to, co od dawna istnieje w dydaktycznej teorii, wciąż tak często odbiega od szkolnej praktyki?

Bibliografia

- Arends R., *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1998.
- Bednarkowa W., *O! słoń przed stopniami. O szkolnym ocenianiu*, Kraków 2000.
- Buehl D., *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, przeł. B. Piątek, Kraków 2005.
- Chrzastowska B., *Pojąc metaforę... Cz. 1.: Z badań nad odbiorem liryki w klasach IV–VI*, „Polonistyka” 1983, nr 3.
- Chrzastowska B., *Pojąc metaforę... Cz. 2.: O kształtowaniu pojęcia... pomysły i eksperymenty*, „Polonistyka” 1983, nr 4.
- Chrzastowska B., *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.
- Chrzastowska B., Wójtowicz-Stefańska, A., *Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Chrzastowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978, 2000.
- Czerepaniak-Walczak M., *Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. Tchorzewski, Kraków 1999.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej (1) i (2)*, „Nowa Polszczyzna” 2004, nr 5 oraz 2005, nr 1.
- Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku 2018/2019*, CKE, Warszawa 2017.
- Jędrychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, współpraca K. Krüger, przeł. D. Syska, Podkowa Leśna 2014.
- Kłakówna Z.A., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI*, Warszawa 1993.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., *Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., *Szkoła na XXI wiek...*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 8, <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi>.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.

²⁴ „Nauczyciel staje się nauczycielem, wykonując swój zawód. Staje się nim przede wszystkim dzięki własnemu wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, dzięki samorefleksji i powodowanym przez nią przemianom osobowości” – pisał przed laty R. Kwaśnica [w:] *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 44.

- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Wymiary przedmiotu*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994.
- Matyszkowicz M., *System oświaty a pojęcie obowiązku szkolnego*, [w:] *Batalia o szkołę*, red. R. Legutko, Warszawa 2007.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1983.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000.
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, przeł. M. Domańska, Warszawa 1977.
- Podstawa programowa języka polskiego (1995)*, „Polonistyka” 1996, nr 7.
- Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*. Raport opracowany przez zespół badawczy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz PCG Edukacja, red. M. Plebańska, Warszawa 2017. Materiał Online [dostęp: 24.10.2018].
- Schulte-Markwort M., *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, przeł. M. Guzowska, Warszawa 2017.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.
- Witkowski L., *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki. Przeciwno skrajnym „podmiotowcom”*, [w:] tegoż, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.
- Wobalis M., *Multimedia i edukacja 2.18*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 8, <http://presto.amu.edu.pl/index.php/pi>.
- Wójtowicz-Stefańska A., *Ocenianie*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999.

One student, two schools – about the problems of combining education in Poland and abroad

Abstract

The author draws attention to the disturbing features that make up the educational atmosphere, including expectation of educational obedience from children and adolescents, academic requirements in academic programs, lack of trust in students and teachers. The author of the article describes the situation of a junior high school student, who in one school year must cope with the requirements of two different education systems. She recalls examples of consistent and effective educational activities undertaken at school outside Poland. It proves that the students and their parents activities are supported by methodological mechanisms known for years, and the shortcoming of Polish education is the lack of reflection on the practical understanding of seemingly obvious ideas and goals of education and the separation of native school reality from didactics.

Key words: education crisis, international school, integration, subjectivity, functional methods

Maria Kwiatkowska-Ratajczak – prof. dr hab., kieruje Pracownią Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Autorka książek: *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994), *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (2002), *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej* (2013), *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie* (2016). Współredaktorka tomów rozpraw *Konteksty polonistycznej edukacji* (1998), *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły* (2008), *Polskie czytanie Wschodu. Kultura – autobiografia – edukacja* (2018). Współautorka i redaktorka naukowa podręcznika akademickiego z zakresu dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody* (2011). Redaktorka i współautorka książki *Dydaktyczna szkoła doktorska* (2018). Redaktorka „Polonistyki” (1992–2014). Redaktor naczelna „Polonistyki. Innowacji”. Rzecznikowi MEN do spraw podręczników. W latach 2003–2006 przewodnicząca Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze PAN. Współpracowała z Fundacją Guardiniego z Berlina, Katedrą Polonistyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Wilnie, polonistami z Uniwersytetu Masaryka w Brnie i z Polskiego Uniwersytetu Na Obczyźnie w Londynie, a także ośrodkami polonijnymi w Skandynawii i Stanach Zjednoczonych.