

Ewa Nowel

Zespół Szkół nr 1 w Ostrzeszowie

Kto i jak buduje polonistykę szkolną?

Mocne strony reformy
w opiniach nauczycieli języka polskiego
ze szkół ponadgimnazjalnych¹

1. Rekomendacja tematu

Choć z literatury przedmiotu wyłania się kilka wizerunków nauczyciela, ich systematyka nie jest wcale trudna. Najwięcej urody ma model normatywno-postulatywny, którego ewolucja odbija sposoby myślenia o edukacji na przestrzeni wieków. W opracowaniach faktograficznych rolę wzorca pełnią wybitne jednostki, apostołowie zmian na lepsze, misjonarze postępu. Trzeci obraz nauczyciela to zbiorowy portret. Przedstawia tzw. wykonawców idei, tłum rzemieślników, którym powierzano misję wcielania w życie bardziej lub mniej radykalnych zmian edukacyjnych. Artysta posłużył się grubą kreską, dlatego trudno rozróżnić twarze, a uchwycone w ruchu fizjonomie są gwałtowne, poszarpane, sprowadzone do paru desygnatów. Obraz nie przypomina już misternego modelu „duszy nauczycielstwa”², bo też nie jest metaforą rzeczywistości, lecz prawdziwym wizerunkiem środowiska, w którym biegnie lekcja za lekcją z udziałem żywych ludzi.

Wydaje się, że mechanizmy reform zostały przez badaczy dobrze rozpoznane i wiadomo już, co spowalniało, czy wręcz hamowało wdrażanie teoretycznych projektów, a każda generacja metodyków zostawiła po sobie katalog błędów, które popełniali nauczyciele, deformując wyjściowe idee, atomizując spójne treści i przekształcając klarowne paradygmaty. Odcięci od świata scholastycy mieli pytać uczniów, czy Chrystus przebywa w Eucharystii w ubraniu³, jeden z Sarmatów cenił wiersze Wergiliusza, ponieważ dostrzegął w nich „Przenośnie, postaci dla przyjemności stylu, dla wdzięku głosu i tym wybitniejszego udania myśli pasterskich użyte: owa ustawiczna pogoń strumyka z ubiegającą wodą, owa kwitnąca zielona trawka dla swywolnej trzódki, owe rozwijające się świeże kwiaty dla wieńca pasterzów, owe zaciemnione lasy i wesołe gaiiki przekonały żywo uczniów, jak

¹ Tekst zawiera część opisu badań na temat funkcji literatury w edukacji polonistycznej na IV etapie kształcenia. Sondaż przeprowadzono w 2007 r., wzięło w nim udział 319 nauczycieli. Badanie miało charakter reprezentacyjny. Próba została wyłoniona metodą doboru celowego i losowego; respondenci uczestniczyli w konferencjach przedmiotowych, w sondażu wzięli udział dobrowolnie.

² D. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1912.

³ *Historia wychowania*, Ł. Kurdybacha (red.), Warszawa 1965.

przyjemny obraz życia wiejskiego pod imieniem pasterzów sielanka maluje.⁴, a Pimko zaszedł za skórę kilku pokoleniom pedagogów.

Karykaturalne obrazy nauczycieli dopełniają refleksje i uogólnienia. Autorzy przyznają w nich, że „W warunkach oświaty państwowej nauczyciel zawsze w jakimś stopniu jest narzędziem antropotechnicznym”⁵, a „Wymagania i społeczne oczekiwania dotyczące nauczyciela i jego pracy w aktualnych realiach naszego kraju zdają się czasem przekraczać nasze powszechne mniemanie o koniecznym standardzie pedagoga, jego osobowości a przede wszystkim o różnorodności edukacyjnych pól oddziaływania.”⁶. Równie „obiecująco” w kontekście poruszanego tematu brzmią zdania: „Reformy edukacyjne czasów nowożytnych, od XVI stulecia, były oparte na głębokiej wierze, że szkoła posiada ogromne możliwości sprawcze i że przez nią można prawie dowolnie zmieniać nie tylko jednostki ludzkie i kształtować ich los, ale także całe społeczeństwa i państwa, z kolei także całą ludzkość.”⁷ „Teorie tworzone przez ludzi zajmujących się edukacją zbyt często skupiają się na pragnieniu zrobienia czegoś i zbyt rzadko biorą pod uwagę możliwość zrobienia tego.”⁸, choć wszystkim uczestnikom debaty wokół roli nauczyciela należałoby zadedykować zdanie: „nie dokonuje wielkich odkryć – kto nie bada niemożliwości”⁹.

Czyniąc słowa Einsteina, genialnego fizyka, punktem wyjścia, podjęłam próbę wypełnienia luki w zakresie wiedzy empirycznej o realizacji głównych tez reformy przez nauczycieli języka polskiego ze szkół ponadgimnazjalnych. Rozwiązywane w niniejszym opracowaniu problemy badawcze należą do tradycyjnej grupy pytań stawianych przez nauki społeczne i zostały sformułowane zgodnie z konwencją charakteryzowaną przez autorów literatury specjalistycznej¹⁰. Sens naukowy nadaje im założenie, iż w danym czasie istnieją nazwane cele reformy, czynniki warunkujące pracę nauczyciela oraz związki subiektywno-racjonalne¹¹ między podejmowanymi przez polonistów czynnościami dydaktycznymi i standardami wiedzy metodycznej, co umożliwi wyróżnienie zmiennych i ich własności, a także ułożenie twierdzeń interpretacyjnych w systemie aktualnej wiedzy dydaktycznej.

⁴ *Raporty szkoły ponadwydziałowej łęczyckiej... w latach 1778 – 1787*, Warszawa 1902.

⁵ Wojnar, *Omówienie dyskusji (Sesja V)*, [w:] *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy*, red. B. Suchodolski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986, s. 402 – 403.

⁶ J. Niemiec, *O profesjonalizm w działaniach edukacyjnych*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec, Warszawa – Białystok 1997.

⁷ A. Smołański, *Teleologie reform edukacyjnych w nowożytnej Europie i w Polsce*, [w:] *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, red. I. Michalska, G. Michalski, Skierniewice 2001, s. 27.

⁸ cyt. za: W. Komar, *Pedagogiczny klincz? O triumfie „ideologii maski” nad „ideą twarzy” w świetle komunikacji ludzkiej*, [w:] *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, *Studia Pedagogiczne*, T. 62, red. H. Kwiatkowska, M. Szybis, Warszawa 1997, s. 64.

⁹ Cyt. za: T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 6.

¹⁰ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 11 – 37.

¹¹ E. Hajduk, *Hipoteza w badaniach...*, op. cit. s. 47 – 48.

Pytania postawione nauczycielom, którzy wzięli udział w diagnozie, obejmują różne klasy faktów: projekt reformatorski, dokumenty oświatowe, uczeń i lekcja języka polskiego jako zdarzenie oraz „fenomeny tworzone w świadomości osób badanych”, czyli postawy wobec faktów obiektywnych. W świetle literatury przedmiotu możliwe jest poznanie rzeczywistości na podstawie badań „różnych światów”, a metodę określa się jako specyficzną właściwość poznania pedagogicznego, w którym chodzi przede wszystkim o ustalenie relacji między „obiektami fizycznymi” i „zbiorowymi wyobrażeniami”¹². Dokonując analizy ilościowej i jakościowej, postępowałam zgodnie z tradycją przyjętą w naukach pedagogicznych, dążąc do znalezienia pełnowartościowego, uzasadnionego wewnętrznymi założeniami opisu fragmentu rzeczywistości¹³.

Celem badań nie było wyśledzenie zgodności albo różnic między poglądami teoretyków i praktyków, lecz zdobycie wiedzy, która umożliwiłaby w przyszłości łagodzenie napięć towarzyszących pracy polonisty. Interpretacja wyniku nie ma charakteru oceniającego, warunkującego i postulującego (np. dobrze byłoby, jeśliby nauczyciel pracujący aktualnie w szkole ponadgimnazjalnej wysoko oceniał „mocne strony reformy” i stawiał ucznia w roli badacza lektury szkolnej, bo tak postulują autorzy modelu). Sądzę jednak, że opracowanie ma wartość prognostyczną, gdyż głos nauczycieli powinien stać się ważnym komponentem namysłu poprzedzającego jakiegokolwiek rozwiązania formalne. Do stworzenia nowego projektu nie wystarczy bowiem charakterystyka pośrednia wykonawców reformy, a taką można wywieść z podstawy programowej lub raportów CKE, w których na podstawie uczniowskich testów i wypracowań ustala się, na ile praktycy spełniają oczekiwania systemu. Warto, kierując się ku wielkim odkryciom, poznać niemożliwości.

Aby ustalić preferencje nauczycieli, posłużyłam się kwestionariuszem, w którym respondenci pozycjonowali tezy definicyjne za pomocą skali Likerta. Ustosunkowując się do reformy strukturalnej i programowej, respondent korzystał ze wskazania: „mocne strony reformy w zakresie edukacji literackiej to: podniesienie jakości kształcenia, wprowadzenie egzaminów zewnętrznych, dostosowanie programów do aktualnej wiedzy z zakresu literaturoznawstwa, upodmiotowienie kształcenia, autonomizacja działań nauczyciela i nakierowanie kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów”.

¹² S. Palka, op. cit., s. 39.

¹³ K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii (teoria poznania – metafizyka)*, Kraków 1949, s. 40.

2. Ocena głównych tez projektu

Wartościując główne tezy reformy, badani nauczyciele języka polskiego wyrazili ogółem więcej ocen pozytywnych niż negatywnych (36,9% wskazań „zdecydowanie nie” i „nie”; 41,4% ocen „raczej tak”, „zdecydowanie tak”)¹⁴. Na sześć założeń z projektu cztery zyskały więcej ocen pozytywnych niż negatywnych, choć tylko w odniesieniu do jednego („wprowadzenie egzaminów zewnętrznych”) przewaga ocen „raczej tak” i „zdecydowanie tak” była wyraźna (217: 59). Więcej niż co czwarty z badanych nauczycieli deklarował postawę ambiwalentną w stosunku do trzech stwierdzeń, a w stosunku do jednej podzmienniej grupy zwolenników i przeciwników były identyczne. Wynik wskazuje, że więcej niż co piąty polonista albo negował mocne strony reformy, albo zachował postawę ambiwalentną. Tylko jedna teza uzyskała modę 5 („wprowadzenie egzaminów zewnętrznych”), zaś w stosunku do trzech innych badani najczęściej wyrażali opinię „nie wiem” („podniesienie jakości kształcenia”, „dostosowanie programów do aktualnej wiedzy z zakresu literaturoznawstwa” i „upodmiotowienie kształcenia”; moda 3). Jedno twierdzenie najliczniejsza grupa postrzegala w kategorii „zdecydowanie nie” („nakierowanie kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów”; moda 1), a jedno w obszarze „raczej tak” („autonomizacja działań nauczyciela”; moda 4). Dla wszystkich opiniowanych tez odchylenie standardowe było większe niż jeden, co świadczy o znacznym rozproszeniu ocen wokół średniej.

Ze statystyk wynika, że respondenci najwyżej cenili sobie wprowadzenie egzaminów zewnętrznych (68% ocen pozytywnych). Najmniej zwolenników miały tezy o nakierowaniu kształcenia na pozaszkolne potrzeby ucznia i o podniesieniu jakości kształcenia (25,7% ocen pozytywnych, zaledwie 11,9% ocen „zdecydowanie tak”). Najliczniejsze grupy badanych nie miały zdania na temat związku reformy z uaktualnieniem programów nauczania (28,5%), podniesieniem jakości usług edukacyjnych (27,3%) oraz z upodmiotowieniem kształcenia (24,1%).

W sumie prawie połowa respondentów stwierdziła, że reforma nie przyczyni się do podniesienia poziomu kształcenia, a więc nauczyciele języka polskiego ze szkół ponadgimnazjalnych nie byli zwolennikami reformy jako operacji, dzięki której młodzież zdobędzie ponadprzedmiotowe kompetencje. Co trzeci polonista zdecydowanie odrzucił tezę o nakierowaniu kształcenia literackiego na pozaszkolne potrzeby ucznia, a łącznie blisko 50% respondentów wyraziło ocenę negatywną. Z analizy porównawczej wynika również, że nie wszyscy nauczyciele utożsamiali pojęcie upodmiotowienia edukacji z kształceniem kluczowych kompetencji (jeszcze słabszy związek łączył wymienione tezy z hasłem podniesienia jakości kształcenia). Teza o upodmiotowieniu kształcenia literackiego zyskała tyle samo zwolenników, co przeciwników (38%), a blisko co czwarty polonista nie wiedział, czy mocną stroną reformy jest uprawianie dydaktyki „z uczniem pośrodku” (24,1%).

¹⁴ Pozostałe oceny mieściły się w kategorii „nie wiem”.

Wysokie poparcie dla tezy o wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych oraz wyniki dla zmiennej: „autonomizacja działań nauczyciela” i „upodmiotowienie kształcenia” mogą sygnalizować tendencję do formalizowania działań dydaktycznych w ramach przedmiotu. Oznaczałoby to niechęć nauczycieli wobec aktywizujących metod nauczania, usztywnienie relacji osobowych w klasie, a być może wskazywaną wśród zagrożeń – tendencję do „uczenia pod egzamin”. Ponad 40% polonistów przyznało, że reformowaniu edukacji polonistycznej towarzyszy możliwość podejmowania samodzielnych decyzji dydaktycznych, choć stosunkowo liczna grupa (123 na 319 badanych; 38,5%) uznała, iż zjawisko nie ma miejsca. Argumentem potwierdzającym formalizowanie działań dydaktycznych jest wynik dla tezy, która określała kompetencje współczesnego polonisty. W rankingu zwyciężyła wiedza przedmiotowa (99,4% ocen pozytywnych). Znacznie mniej nauczycieli poparło „umiejętność kreowania innowacyjnych sytuacji dydaktycznych” i „znajomość wiedzy o procesie uczenia się”. W innym miejscu ankiety poloniści przyznali, że w pracy zawodowej najczęściej kierują się standardami egzaminacyjnymi (też poparło ponad 90% badanych) i możliwościami uczniów. Na ostatnim miejscu znalazła się literatura metodyczna, po tzw. własnych pomysłach, którymi kierowało się ponad 80% badanych.

Odsetki przeciwników tez o autonomizacji działań nauczyciela i dostosowaniu programów do aktualnej wiedzy z zakresu literaturoznawstwa sygnalizują także wartość odnotowania zjawisko. Biorąc pod uwagę fakt, iż u progu reformy środowisko wiązało duże nadzieje ze zmianami programowymi (w 1999 roku 72% ocen pozytywnych¹⁵), otrzymany wynik należy interpretować jako wyraźny spadek poparcia dla charakteryzowanego aspektu reformy. W świetle omawianych statystyk zachęty kierowane do nauczycieli w preambułach programów nauczania nie zostały przyjęte zgodnie z życzeniem autorów. Najwyraźniej poloniści albo nie znaleźli w nowych propozycjach obszarów suwerenności, albo nie dostrzegli związków między programem (podręcznikiem) i wymaganiami maturalnymi (w tym standardami egzaminacyjnymi), a tych pewnie poszukiwali, skoro teza o wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych zyskała najwięcej zwolenników.

Odnotowany spadek poparcia dla reformy programowej mógł wynikać z rozdźwięku między ogólnymi założeniami i tzw. wykonaniem projektu. Twórcy nowego rozwiązania deklarowali m. in. „odchudzenie” programów nauczania i nakierowanie kształcenia polonistycznego na umiejętności. Ważnym elementem propozycji stały się tzw. kompetencje kluczowe, dzięki którym uczeń miał zdobywać trwałą dyspozycję do rozwiązywania problemów w nieznanych sytuacjach poznawczych. Wiele miejsca poświęcono charakterystyce taksonomii celów, wprowadzając m. in. podział na dwa poziomy wymagań zarówno w dokumentach oświatowych, podręcznikach, jak i w formule egzaminu maturalnego.

¹⁵ E. Putkiewicz, E. Siellawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Warszawa 1999.

Tymczasem, jak wynika z krytycznych ocen, refleksja metodologiczna nie znalazła w podręcznikach właściwego miejsca¹⁶. Z. Uryga twierdzi, że proponowane przez autorów zadania do lektury słabo angażują ucznia w dyskurs o metodzie, gdyż „na ogół nie przybierają postaci jasno wyartykułowanych wskazań czy wniosków prakseologicznych, wplatają się raczej w projektowane działania jako ich warunek”¹⁷. Mimo ogromnej liczby pytań sterujących odbiorem tekstów kultury¹⁸ takie elementy, jak: motywowanie do podejmowania przez odbiorcę inicjatywy poznawczej, metodologiczna refleksja wspierająca kształtowanie świadomości kulturowej i samodzielność w zdobywaniu narzędzi semiotycznej analizy współczesnych zachowań nie zostały właściwie wyeksponowane. Zdaniem Urygi większość autorów podporządkowała sterowanie odbiorem tekstu doraźnemu wspomagananiu czytania lektury, stosując objaśnienia i stosunkowo dużą liczbę szczegółowych pytań o strukturę artystyczną lub właściwości metaforycznego i symbolicznego języka, gdyż autorom bardziej zależało na usunięciu barier odbiorczych, które uniemożliwiają profesjonalny styl czytania niż na wprowadzeniu uczniów w technologię pracy umysłowej.

W odpowiedzi na pytanie o efekty lekcji literackiej badana grupa polonistów najniżej ceniła sobie naukę technik pracy umysłowej, przedkładając nad strategię poznawcze wzbogacenie życia wewnętrznego ucznia metodą rozpatrywania dylematów życiowych i postaw bohaterów lektury. Nauczyciele niżej cenili sobie wszystkie tezy, które odnosiły się do specyficznych zadań edukacji literackiej na IV etapie kształcenia. Takie cele, jak: „uwrażliwienie na fikcjonalne, autoteliczne i estetyczne właściwości literatury”, „rozpoznawanie właściwości tworzywa literackiego, którym posłużył się autor” czy „rozumienie oddziaływania przekazu literackiego na czytelnika” popierały mniej liczne grupy, preferując np. „wyjaśnienie związków przeszłości z teraźniejszością” i „aktualizowanie lektury przez wprowadzenie kontekstu z literatury współczesnej”.

Reasumując, z badań wynika, że poloniści uprawiali okrojony model kształcenia kulturowego (równie okrojony model kształcenia estetycznego), kładąc nacisk na zbliżenie lektury do życia w ramach edukacji aksjologicznej. Dzieło literackie było przez nich traktowane jako źródło wiedzy o świecie, postawach obywatelskich i normach etycznych. Podmiotowość utożsamiali z nauką wąsko rozumianych umiejętności przedmiotowych, które wyróżniają tzw. pozaliterackie

¹⁶ Autor charakteryzuje bliżej dwa pozytywne przykłady: podręcznik B. Chrzastowskiej, *Skarbiec języka, literatury i sztuki. Wypisy z ćwiczeniami. Staropolskie korzenie współczesności*, klasa III liceum ogólnokształcącego i profilowanego, Poznań 2004 i podręcznik M. Jędrzychowskiej, Z. A. Kłakówniej, E. Szkudek, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego, klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Kraków 2002.

¹⁷ Z. Uryga, *Miejsce dyskursu o metodzie w licealnych podręcznikach literatury*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole. Koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 83.

¹⁸ W podręczniku K. Mrowcewicza dla klasy pierwszej z serii „Przeszłość to dziś” autor sformułował 772 pytania, z czego 615 odnosiło się do epok, a 157 dotyczyło lektury współczesnej.

modele lektury szkolnej¹⁹. Z układu preferencji w zakresie roli nauczyciela wynika, że sobie przypisywali rolę depozytariuszy dorobku, autorytarnych przewodników po świecie wartości, a nie organizatorów czyjegoś procesu uczenia się.

3. Uwarunkowania oceny reformy miejscem zatrudnienia (typ szkoły)

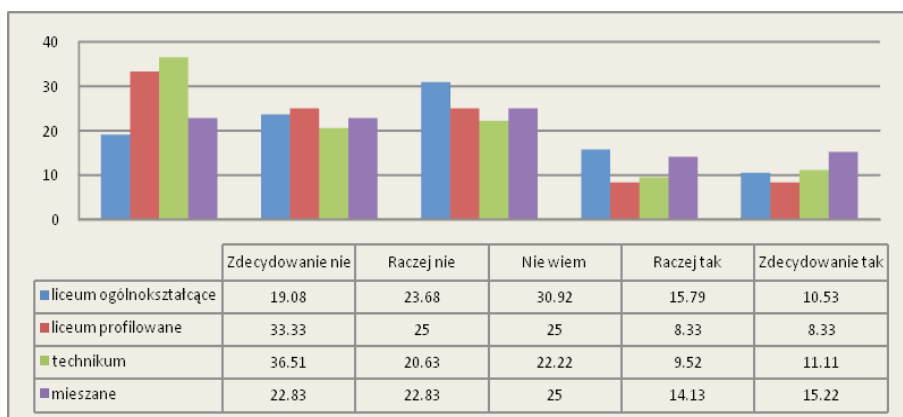
Analiza porównawcza średnich wskazuje, że w wyłonionych przedziałach nie było istotnych statystycznie różnic (ANOVA rang Kruskala-Wallisa; $H(3, N=319)=4,076921$; Chi kwadrat – $p=,2533$)²⁰. Poziom współczynnika p dla każdej tezy nie odpowiadał założonemu poziomowi istotności statystycznej. Wskaźniki odchylenia standardowego dla grup: liceum ogólnokształcące i technikum były podobne (7,2 i 7,3). Mniejsze rozproszenie ocen wokół średniej wystąpiło w ocenach nauczycieli z liceum profilowanego (5,2).

Pierwszej z wartościowanych tez („podniesienie jakości kształcenia literackiego”) nie poparła żadna grupa. W każdym przedziale wskaźnik ocen negatywnych był wyższy niż odsetek ocen pozytywnych. Najliczniej aprobowali postulat nauczyciele z technikum, a najbardziej krytyczna postawa charakteryzowała polonistów z liceum profilowanego. Zaledwie 8,3% spośród nich wyraziło ocenę „zdecydowanie tak”, co oznacza, że grupa nie łączyła reformy ze zmianami jakościowymi edukacji. W przedziale „liceum ogólnokształcące” komentarza wymaga wskaźnik ocen „nie wiem”. Ogółem więcej niż co trzeci respondent, który uczył w tym typie szkoły, nie potrafił powiedzieć, czy podejmowane w zakresie kształcenia literackiego działania wpłyną na lepsze wykształcenie absolwentów szkół ponadgimnazjalnych. W pozostałych grupach respondentów albo co czwarty, albo co piąty nauczyciel wyraził taką samą ocenę jak poloniści z liceum ogólnokształcącego.

Interpretując postawy nauczycieli z liceum profilowanego wobec głównych tez reformy, warto zauważyć, iż nie było wśród nich zdecydowanych przeciwników systemu egzaminów zewnętrznych, a wskaźnik ocen „raczej tak” i „zdecydowanie tak” wyniósł tu aż 75%. Inną cechą tej grupy był najwyższy odsetek polonistów, którzy nie wiedzieli (16,6%), czy nowa matura jest mocną stroną zmiany w zakresie edukacji literackiej. Obserwacja danych pozwala wysnuć wniosek, że nauczycielom z liceum profilowanego najsilniej zagrażało sformalizowanie działań dydaktycznych, gdyż zatrudnieni w tym typie szkoły bardzo nisko ocenili także możliwość nakierowania nowej edukacji na pozaszkolne potrzeby uczniów (brak ocen „zdecydowanie tak”). Deklarowane postawy budzą zaniepokojenie, biorąc pod uwagę fakt, iż licea profilowane miały przygotowywać absolwentów do zawodu, a więc kształcenie kompetencji ponadprzedmiotowych stanowiło w nich priorytet.

¹⁹ Por. B. Chrzęstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1997.

²⁰ Wyższą średnią w grupie mieszanej tłumaczy fakt, iż w niej znaleźli się także poloniści uczący tylko w liceum ogólnokształcącym, a tu średnia była nieznacznie wyższa.



Rys. 1. Uwarunkowania oceny reformy w zakresie edukacji literackiej miejscem pracy (typ szkoły); podmienna: podniesienie jakości kształcenia

W ocenie tezy o uaktualnieniu nowych programów nauczania można zauważyć następujące prawidłowości: najczęściej wskazań „nie wiem” wybrali nauczyciele z liceum ogólnokształcącego (34,2%), a wśród polonistów z liceum profilowanego, którzy w sumie poparli tezę, wskazując najliczniej odpowiedź „raczej tak”, nie było entuzjastów, natomiast odsetek w kolumnie „zdecydowanie nie” był najwyższy (33,3%). Nauczyciele z technikum utworzyli trzy identyczne grupy: zdecydowanych przeciwników, zwolenników postawy ambiwalentnej i umiarkowanych optymistów.

Zwolennicy idei uprawiania w szkole ponadgimnazjalnej dydaktyki „z uczniem pośrodku” nie stanowili większości w żadnej grupie respondentów. Najwięcej ocen negatywnych wyrazili nauczyciele, którzy pracowali w liceum profilowanym (33,3% wskazań „zdecydowanie nie”), a co czwarty polonista z tej grupy wybrał postawę ambiwalentną. Jeszcze wyższy wskaźnik ocen „nie wiem” pojawił się w przedziale „liceum ogólnokształcące” (26,3%), ale tutaj odsetek zwolenników tezy o upodmiotowieniu kształcenia w wyniku reformy edukacji literackiej był wyższy (12,5% ocen „zdecydowanie tak”). Na tle omówionych grup nauczyciele z technikum najliczniej zgadzali się z upodmiotowieniem edukacji literackiej (15,8% ocen „zdecydowanie tak”). Warto przypomnieć, że odsetek poparcia dla egzaminów zewnętrznych był tu najwyższy przy najniższym na tle otrzymanych statystyk wskaźnika postaw ambiwalentnych, a więc spora część polonistów, którzy uczyli w czteroletniej szkole ponadgimnazjalnej przygotowującej do zawodu, łączyła upodmiotowienie z nową maturą.

W świetle wskazań skrajnych ocen negatywnych tezę o autonomizacji działań nauczyciela odrzuciły dwie grupy: nauczyciele z liceum ogólnokształcącego i nauczyciele z technikum, natomiast wśród polonistów z liceum profilowanego tyle samo badanych tworzyło grupę entuzjastów, co zdecydowanych przeciwników (16,6%). Innym wyróżnikiem tej grupy był najwyższy odsetek ocen „nie wiem”, z którego wynika, że więcej niż co trzeci polonista z liceum profilowanego nie wiedział, czy reforma wpłynie na podniesienie suwerenności działań dydaktycznych nauczyciela.

Stosunkowo niskie poparcie dla tezy o autonomizacji działań nauczyciela można wykorzystać do charakterystyki psychodydaktycznej grupy. W kontekście źródeł potrzeba suwerenności należy do najważniejszych czynników, które kształtują relacje jednostki z otoczeniem. Psychologowie są zgodni, iż tzw. autonomia funkcjonalna sprzyja wytwarzaniu nowych potrzeb w nawiązaniu do już istniejących, określanych mianem celów wtórnych albo warunków osiągnięcia celów pierwotnych. Dostatecznie długo powtarzana sytuacja, w której podmiot realizuje cele wtórne, prowadzi do uznania ich za wartość autonomiczną. Odwrotny mechanizm powstaje w wyniku ciągłego rozdzielania celów. Wtedy niezrealizowana potrzeba autonomii zostaje wyparta przez inne zachowania umożliwiające np. zdobycie uznania społecznego²¹.

W przypadku nauczyciela, który czuje się skrupowany nałożonymi na niego obowiązkami, efektem dążenia do zrealizowania potrzeby społecznej akceptacji mogą być takie zachowania, jak: formalizowanie systemu oceniania (ocenianie z kluczem), rutynowe „przerabianie” wymagań programowych i usztywnienie relacji osobowych w klasie. Uczenie według standardów zajmuje wtedy miejsce celu pierwotnego, a tym powinien być indywidualny rozwój ucznia. W rezultacie nauczyciel, który ograniczy spektrum własnym działaniom i podporządkuje czynności dydaktyczne zewnętrznym normom, stanie się ich strażnikiem, a uczniowie, przez naśladowanie, będą kierowali się takim samym sposobem myślenia, dążąc albo do zakwestionowania owych norm („nie umiem tak, jak mi każą, a więc nie zrobię”), albo do spektakularnego posłuszeństwa wobec narzuconego schematu²².

Z poczuciem autonomii nauczyciela teoretycy wiążą dziś kluczowy cel edukacji – rozbudzanie u uczniów potrzeby samokształcenia. Sprawa dotyczy trafnego doboru sytuacji, w wyniku których dojdzie do zaciekawienia wiedzą, a poznanie uczący się zidentyfikuje jako świadomą formę samorozwoju²³. Jeśli jednak organizator czyjegoś procesu uczenia się obiera za cel normy, np. wielokrotnie powtarza rozwiązywanie testów czytelniczych z arkuszy egzaminacyjnych, miarą autoedukacji czyni zachowania reaktywno-nawykowe²⁴, doraźną zależność podmiotu względem jednorazowo określonej konfiguracji wymagań²⁵.

Argumentem, który przemawia za występowaniem scharakteryzowanego mechanizmu, mogą być opinie polonistów na temat możliwości nakierowania edukacji literackiej na pozaszkolne potrzeby uczniów. Tak rozumianą mocną stroną reformy odrzuciła każda z grup, wskazując zdecydowanie więcej ocen negatywnych niż pozytywnych. Nauczycieli, którzy uczyli w liceum profilowanym, wyróżniły kolejny raz najwyższe odsetki w kolumnach: „nie wiem” (33,3%)

²¹ A. Chybowska, J. Szanejko, *Warunki społecznego rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 2001 nr 3.

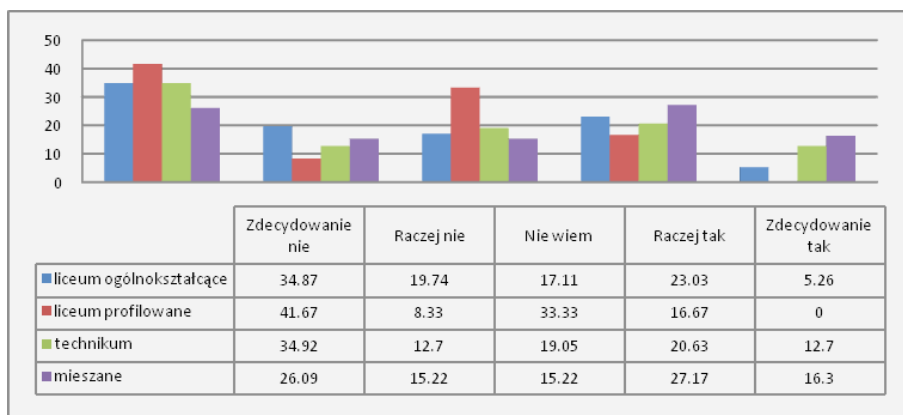
²² Przejawem prezentowanego mechanizmu są zachowania maturzystów, którzy na marginesie wypracowań odnotowują liczbę słów. Niektórzy dopisują dłuższe zakończenia, usiłując „wyrobić normę”.

²³ J. Kujawiński, *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań 2000.

²⁴ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna*, Poznań 2002, s. 107.

²⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.

i „zdecydowanie nie” (41,4%). Z porównania danych (najniższe poparcie dla egzaminów zewnętrznych i najwyższe dla tezy o upodmiotowieniu kształcenia) wynika, że nauczyciele z technikum wyraźniej niż pozostałe grupy eksponowali w nowym procesie dydaktycznym rolę ucznia, łącząc w mniejszym stopniu kategorię upodmiotowienia z egzaminami zewnętrznymi.



Rys. 2. Uwarunkowania oceny reformy w zakresie edukacji literackiej miejscem pracy (typ szkoły); podmienna: nakierowanie kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów

Reasumując, poloniści z liceum ogólnokształcącego i liceum profilowanego odrzucili po cztery tezy, a respondenci, którzy pracowali w technikum, wyrażając oceny „zdecydowanie nie”, znaleźli się w grupie przeciwników pięciu głównych celów reformy. Żadna z grup nie łączyła rozwiązań formalnych (nowa matura) i merytorycznych (reformy programów) z podniesieniem jakości kształcenia i ideą otwarcia edukacji na pozaszkolne potrzeby uczniów.

4. Uwarunkowania oceny reformy stażem pracy nauczyciela

Na podstawie analizy średnich z liczby punktów można ustalić, że czynnik „staż pracy w szkole ponadgimnazjalnej” nie wpływał zasadniczo na opinie badanych polonistów (Test Kruskala-Wallisa: $H(3, N=319) = 3,586383$; Chi kwadrat – $p = 0,3097$). Nieznacznie wyżej oceniali główne tezy reformy poloniści z największym doświadczeniem (średnia – 16,8%), ale wskaźnik odchylenia standardowego był tutaj najwyższy, co sygnalizuje większe niż w pozostałych przedziałach rozproszenie ocen wokół średniej. Spośród zauważonych wcześniej tendencji wystąpiły trzy: zdecydowana akceptacja tezy o egzaminach zewnętrznych, odrzucenie twierdzenia o nakierowaniu kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów i brak związku między ocenami takich haseł, jak: „podniesienie jakości kształcenia literackiego”, „upodmiotowienie kształcenia” i „nakierowanie kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów”.

Wynik dla nauczycieli o najdłuższym stażu pracy ukształtowały zdecydowanie wyższe odsetki wskazań „zdecydowanie tak” dla następujących tez: „wprowadzenie egzaminów zewnętrznych”, „dostosowanie programów nauczania do aktualnej wiedzy z zakresu literaturoznawstwa” i „autonomizacja działań nauczyciela”. W charakteryzowanej grupie warto także zwrócić uwagę na bardzo niskie wskaźniki ocen „zdecydowanie tak” dla tez: „podniesienie jakości kształcenia” i „nakierowanie kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów”. Pierwszą poparło 9,7%, a druga zyskała 9,09% zwolenników. Podążając w kierunku interpretacji postaw nauczycieli, którzy pracowali w szkole ponadgimnazjalnej ponad trzydzieści lat, należy skomentować ogromną różnicę między grupami zwolenników nowej matury (72,3%) i entuzjastami hasła otwarcia lekcji języka polskiego na pozaszkolne potrzeby uczniów (9% ocen „zdecydowanie tak”). Wynika z niej, że doświadczeni pedagodzy nie widzieli możliwości kształcenia w ramach przedmiotu ponadprzedmiotowych umiejętności, akceptując system egzaminów zewnętrznych. Kolejnych przesłanek dostarcza wynik dla tezy o upodmiotowieniu kształcenia. Oceniając podziemną, najbardziej doświadczeni nauczyciele podzielili się na trzy identyczne grupy: zdecydowanych przeciwników, umiarkowanych optymistów i entuzjastów (27,7% wskazań odpowiadających tym postawom). Wskaźnik dla ocen „zdecydowanie tak” w odniesieniu do tezy o upodmiotowieniu kształcenia był tu najwyższy w próbie, ale z porównania wyników wewnątrz grupy polonistów z najdłuższym stażem pracy można wysnuć wniosek, że nie łączyli oni upodmiotowienia z kształceniem w pełni zintegrowanym, służącym rozwojowi ucznia i nie dostrzegali związku między upodmiotowieniem kształcenia i jego jakością.

Nie przerywając proponowanego toku myślenia, warto przyjrzeć się, czy w owym modelu nauczyciele zamierzali uprawiać edukację podmiotową. Kolejny raz uwagę zwracają opinie doświadczonych polonistów, którzy wyraźniej niż pozostali respondenci poparli ideę nakierowania lekcji na rozwój ucznia, ale wśród entuzjastów znalazło się zaledwie 27,7% grupy. Można więc potwierdzić wniosek, że najstarsi stażem nauczyciele, mimo doświadczenia, skłonili się ku pochvale formalnych aspektów reformy.

Kolejnym wyróżnikiem analizowanych uwarunkowań jest rozbieżność ocen między nauczycielami, którzy uczyli w szkole ponadgimnazjalnej nie dłużej niż 10 lat i polonistami, którzy mieli największe doświadczenie. O ponad 30% więcej spośród nich poparło wprowadzenie egzaminów zewnętrznych i dostosowanie programów do aktualnej wiedzy akademickiej. W kontekście prognoz wynik dla przedziału „0 – 10 lat pracy...” wydaje się niepokojący. Jeśli bowiem w tej grupie byli nauczyciele młodzi, którzy kończyli studia w czasach, kiedy reforma była już wdrażana, należy przypuszczać, iż nie zostali właściwie przygotowani do nowych obowiązków podczas pobytu na wyższych uczelniach, w ramach zajęć z metodyki. Powierzchną znajomość projektu w grupie niedoświadczonych polonistów sugeruje wynik dla zmiennej o wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych (najwyższy wskaźnik zdecydowanego poparcia), jak również odsetek przeciwników podnoszenia jakości kształcenia za pomocą rozwiązań formalnych (47,7 ocen negatywnych).

Inne obawy rodzą wyniki w przedziale „11 – 20 lat pracy”. Jeśli bowiem dla dwóch tez wskaźniki ocen „nie wiem” były tu najwyższe („podniesienie jakości kształcenia”, „wprowadzenie egzaminów zewnętrznych”) a dla dwóch innych twierdzeń („dostosowanie programów...” i „autonomizacja działań nauczyciela”) takie same, jak w grupie „0 – 10 lat pracy”, można sądzić, że nauczyciele realizowali nowy projekt edukacji literackiej nieświadomie i nie pogłębiali swojej wiedzy na temat reformy. W ich przypadku doświadczenie nie sprzyjało refleksji na temat długofalowych zmian, które miała spowodować reforma, dlatego poprzestali na deklaracji tzw. pozornego przyzwolenia.

Stosując kolejny raz metodę interpretacji psychodydaktycznej, warto umieścić otrzymany wynik na tle rozważań wokół kondycji polskiego nauczyciela, teorii wypalenia zawodowego i nowych warunków pracy. Zdaniem autorek przywoływanego już raportu na temat przygotowania środowiska do reformy z 1999 roku zawód nauczyciela bywa traktowany jako „najprostsza droga przejścia do zawodów inteligentkich” (ze względu na dostępność studiów pedagogicznych oraz łatwość otrzymania dyplomu) i forma awansu społecznego, dzięki której można wykonywać pracę zapewniającą bezpieczeństwo oparte na stosunkach koleżeńskich, a nie na rywalizacji oraz „dopasowanie” zadań do własnych gustów i upodobań. Nauczyciele z przedziału „11 – 20 lat pracy...” mogli należeć do tak scharakteryzowanej grupy pracowników. Tymczasem wraz z wprowadzeniem reformy w szkole pojawiły się czynniki, które wcześniej spowodowały, iż nie wybrali oni zawodów wymagających współzawodnictwa i ciągłego samokształcenia. Wśród prawdopodobnych przyczyn ich negatywnego stosunku do tez idealizacyjnych można wskazać: dehumanizację stosunków międzyludzkich w wyniku wprowadzenia standardów, obniżenie prestiżu nauczyciela przez wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych oraz przeciążenie nowymi, obcymi względem wyobrażonego ideału obowiązkami. W efekcie grupa nauczycieli, którzy rozpoczęli studia w „poprzedniej epoce”, mogła powiązać reformę z utratą poczucia bezpieczeństwa²⁶.

Zgromadzone dotychczas informacje wskazują, że poparcie dla głównych celów reformy rosło wraz ze wzrostem stażu pracy. Istnienie tendencji ujawnia także wynik dla tezy o upodmiotowieniu kształcenia. Na decyzje młodszych stażem polonistów wpłynęły albo własne doświadczenia szkolne, w tym zapamiętana rola ucznia nauczanego, a nie uczącego się pod kierunkiem nauczyciela, albo skłonność do formalizowania zachowań dydaktycznych pod wpływem standaryzacji wymagań. Doświadczeni nauczyciele nie odczuwali tak silnie wprowadzenia nowej matury jako czynnika ograniczającego uprawianie dydaktyki „z uczniem pośrodku” i suwerenność polonisty. Tezę o upodmiotowieniu kształcenia poparło 54,4% respondentów z tego przedziału, a zwolennicy autonomizacji działań dydaktycznych stanowili 73,6% grupy. Niepokojący wydaje się tu jednak bardzo wysoki wskaźnik ocen „nie wiem” przy podmiemnej o aktualizacji programów

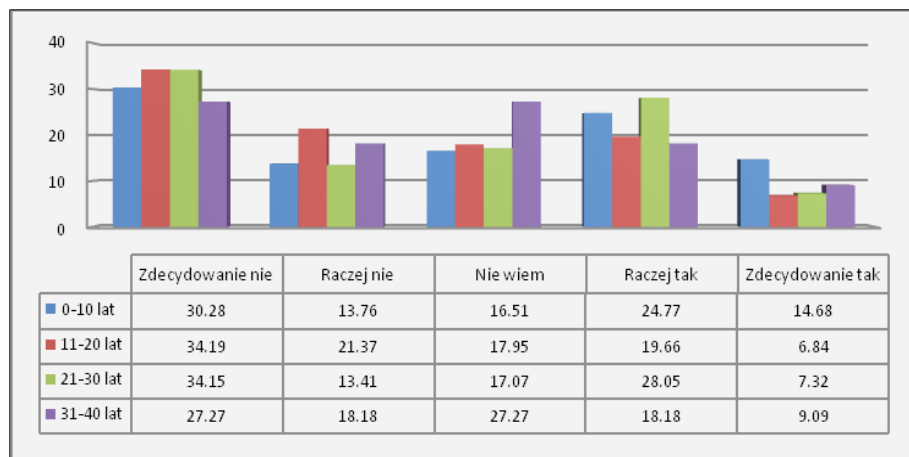
²⁶ L. Golinska, W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” 1998 nr 5.

nauczania (45,4%). Można przypuszczać, że nauczyciele, którzy długo pracowali w szkole średniej, nie widzieli potrzeby samokształcenia, bazując na co dzień wyłącznie na doświadczeniu. Wynik dla podzmiennej „autonomizacja działań nauczyciela” potwierdza wcześniej sformułowane uogólnienia i hipotezy.

Nauczyciele z najdłuższym stażem pracy wyraźniej niż inne grupy cenili sobie suwerenność w działaniach dydaktycznych (36,3% ocen „zdecydowanie tak”), ale poparcie dla tezy było o 50% niższe niż dla twierdzenia o wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych. Więcej niż co czwarty polonista z najkrótszym stażem pracy nie wiedział, czy reforma da nauczycielom języka polskiego możliwość podejmowania suwerennych decyzji dydaktycznych.

Statystyki twierdzenia zamykającego listę mocnych stron reformy w kwestionariuszu pozwalają dopełnić charakterystykę poszczególnych grup. Aż trzy z nich wyraziły bardzo niskie poparcie (mniej niż 10% ocen „zdecydowanie tak”) dla tezy o nakierowaniu kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów. Co trzeci polonista, który pracował w szkole krócej niż trzydzieści lat, wybrał ocenę „zdecydowanie nie”, a wśród najmłodszych stażem entuzjaści stanowili zaledwie 14,6%. Blisko co trzeci najbardziej doświadczony nauczyciel nie wiedział, czy twierdzenie jest mocną stroną reformy (najwyższy wskaźnik ocen „nie wiem” w próbie).

Z porównania odsetek wynika, że poloniści nie łączyli upodmiotowienia edukacji literackiej z nakierowaniem kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów, a więc uczniocentryzm kojarzyli z umiejętnościami przedmiotowymi lub nie wiedzieli, które z nich mają cechy kompetencji ponadprzedmiotowych.



Rys. 3. Uwarunkowania oceny reformy w zakresie edukacji literackiej stażem pracy nauczyciela; podzmienna: nakierowanie kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów

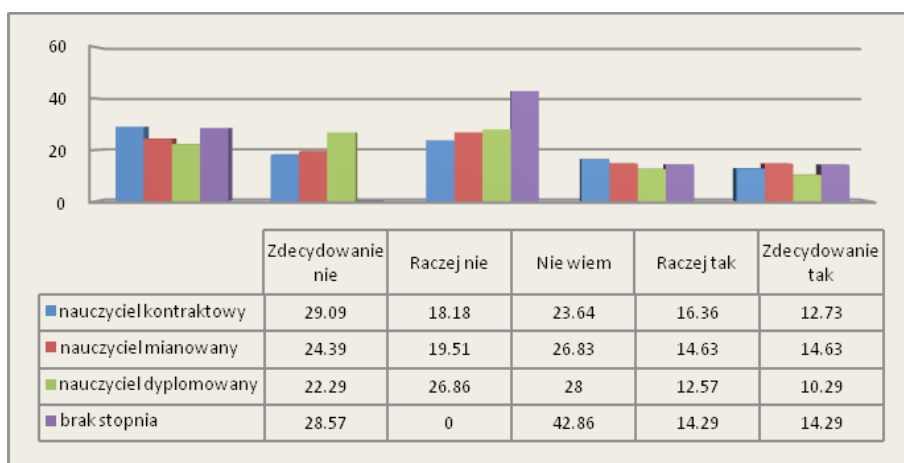
5. Uwarunkowania oceny reformy stopniem awansu zawodowego

Stopień awansu zawodowego nauczycieli uczestniczących w sondażu nie był czynnikiem różnicującym ocenę mocnych stron reformy na zakładanym poziomie istotności statystycznej (Test Kruskala-Wallisa: $H(3, N=319) = 2,855367$ $p = ,4145$). Najniższe poparcie dla ogólnych tez reformy wyrazili nauczyciele, którzy nie posiadali stopnia awansu zawodowego (średnia 13,3), a najwyższe poloniści z tytułem nauczyciela kontraktowego (średnia 15,6). W wyniku dla pierwszej podzmienniej (podniesienie jakości kształcenia) uwagę zwraca rozkład ocen negatywnych i „nie wiem” w grupie polonistów, którzy nie mieli stopnia awansu zawodowego. Na tle pozostałych przedziałów odsetek przeciwników jest tutaj niższy (28,57% ocen „zdecydowanie nie” i „raczej nie”), ale znacznie więcej polonistów bez stopnia awansu zawodowego wybrało postawę ambiwalentną (42,86% ocen „nie wiem”). Po zsumowaniu ocen negatywnych i „nie wiem” grupa upodobniła się do pozostałych. Należy przypuszczać, że w charakteryzowanym przedziale część nauczycieli legitymowała się najkrótszym stażem pracy w szkole ponadgimnazjalnej, dlatego odsetki przeciwników i zwolenników postawy ambiwalentnej były porównywalne (nauczyciele 0 – 10 lat pracy – 73,40% ocen negatywnych i „nie wiem”, nauczyciele bez stopnia awansu zawodowego – 70,91% tych ocen).

Wśród polonistów, którzy mieli już stopnie awansu zawodowego, najwięcej przeciwników twierdzenia, iż reforma przyniesie poprawę jakości kształcenia rekrutowało się spośród nauczycieli dyplomowanych. Tu także, po wyłączeniu grupy nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego, wyższy był wskaźnik ocen „nie wiem”. Blisko co trzeci nauczyciel dyplomowany nie wiedział, czy reforma wpłynie na podniesienie jakości kształcenia literackiego w szkole ponadgimnazjalnej, a odsetek zwolenników tezy był wśród nauczycieli dyplomowanych najniższy i wyniósł 22,86%. Wynika stąd, że awans zawodowy nie wpływał pozytywnie ani na poziom akceptacji reformy, ani na umiejętność myślenia kontekstowego, które było niezbędne do sformułowania opinii na temat związku między rozwiązaniami formalnymi a jakością kształcenia. Z porównania odsetek ocen pozytywnych dla trzech grup nauczycieli, którzy mieli stopień awansu zawodowego, można wnioskować, że wraz z podnoszeniem kwalifikacji obniżało się poparcie dla jednej z głównych tez programowych reformy.

Niektóre z tendencji zaobserwowanych wcześniej pojawiły się także w ocenie podzmienniej „wprowadzenie egzaminów zewnętrznych”. Wśród polonistów bez stopnia awansu zawodowego odsetek przeciwników i tych, którzy wybrali postawę ambiwalentną był znacznie wyższy niż w pozostałych grupach (57,14%). Wśród nauczycieli kontraktowych wynik obliczony tą samą metodą wykazał, że co czwarty polonista z tego przedziału był albo przeciwnikiem nowej matury, albo nie wiedział, czy nowa matura jest ważnym aspektem reformy kształcenia literackiego. Większy dystans wobec rozwiązań formalnych wykazali nauczyciele

z najwyższymi kwalifikacjami zawodowymi (68% ocen pozytywnych). Analiza ocen trzeciej z sześciu mocnych stron reformy pokazuje wewnętrzną spójność opinii nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego. Odsetki przeciwników i zwolenników zmiany były identyczne dla dwóch tez: „podniesienie jakości kształcenia” oraz „dostosowanie programów nauczania do aktualnej wiedzy z zakresu literaturoznawstwa” (28,5% nie, 28,5% tak), co oznacza, że postawy wobec reformy kształtowały indywidualne zapatrywania polonistów, a nie poziom kwalifikacji zawodowych, którymi byli w tym przypadku stopnie awansu zawodowego. W pozostałych grupach więcej niż co trzeci nauczyciel zanegował rolę związku między programem nauczania języka polskiego dla szkoły ponadgimnazjalnej i aktualnym stanem wiedzy na temat dzieła literackiego. Nieco wyższe poparcie uzyskała teza u nauczycieli kontraktowych (45,4% ocen pozytywnych), natomiast nauczyciele mianowani i dyplomowani zachowali większy dystans.

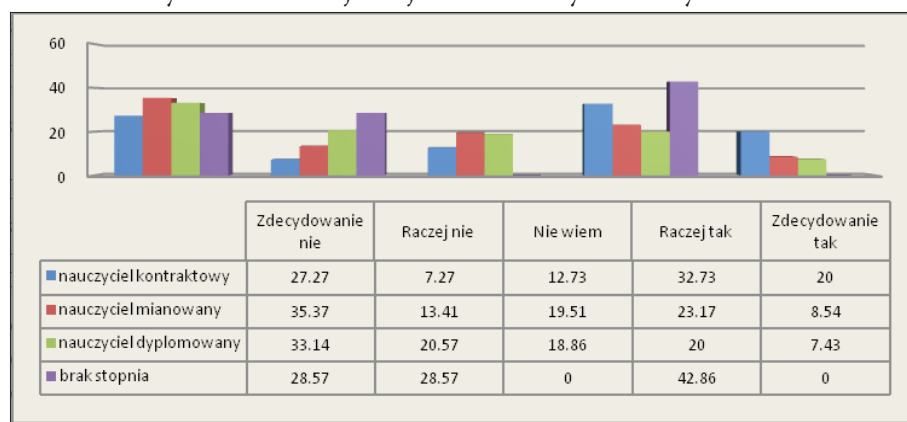


Rys. 4. Uwarunkowania oceny reformy stopniem awansu zawodowego; podzmienna: podniesienie jakości kształcenia

Rozkład ocen dla tezy o uprawianiu w szkole ponadgimnazjalnej dydaktyki z uczniem pośrodku jest podobny jak wyżej. Najwięcej przeciwników znalazło się w grupie nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego (42,8%), a odsetek ocen „nie wiem” był tu najwyższy (28,5%). Ogółem ta grupa wyraziła 71,4% ocen negatywnych i „nie wiem”, co mogło oznaczać, że w praktyce nauczyciele bez stopnia awansu zawodowego uprawiali dawny model kształcenia, oparty na transmisji wiedzy. Mniej sceptycyzmu wobec tezy o upodmiotowieniu lekcji literackich wyrazili nauczyciele kontraktowi (32,3% ocen negatywnych), natomiast wśród polonistów z wyższymi stopniami awansu zawodowego grupy przeciwników były podobne (n-le mianowani – 39,0% ocen negatywnych; n-le dyplomowani – 38,8% tych ocen). Kolejny raz można zaryzykować stwierdzenie, że poparcie

dla reformy obniżało się wraz z podnoszeniem przez polonistów kwalifikacji zawodowych. Oceniając możliwość autonomizacji działań nauczyciela, poloniści z wyższymi stopniami awansu zawodowego podtrzymali negatywne nastawienie do reformy. Nauczyciele dyplomowani wyrazili ogółem więcej ocen negatywnych niż pozytywnych, a wśród nauczycieli mianowanych różnica między zwolennikami i przeciwnikami charakteryzowanej tezy wyniosła 1,2%.

Zmienił się w porównaniu do już omówionych wyników rozkład ocen w grupie nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego. Odsetek przeciwników był prawie identyczny jak wcześniej (28,5%), ale znacznie wzrósł poziom akceptacji dla charakteryzowanej tezy programowej (57,1% ocen pozytywnych). Zastanawia w kontekście innych odpowiedzi stosunkowo wysokie poparcie dla twierdzenia o autonomizacji działań nauczyciela wśród najmniej doświadczonych nauczycieli. Zaledwie 28%



Rys. 5. Uwarunkowania oceny reformy w zakresie edukacji literackiej stopniem awansu zawodowego; podmienna: nakierowanie kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów

Przeciwnicy kształcenia na języku polskim umiejętności ponadprzedmiotowych stanowili w badanych próbach większość, choć ponad 40% nauczycieli, którzy nie mieli stopnia awansu zawodowego, poparło tak definiowany walor reformy. W trzech pozostałych grupach kolejny raz respondenci z tytułem nauczyciela kontraktowego wyrazili więcej ocen pozytywnych niż nauczyciele mianowani i dyplomowani. Wśród posiadaczy najwyższego stopnia awansu zawodowego odsetek zwolenników tezy był o 25% niższy niż w przedziale „nauczyciel kontraktowy” i o ponad 4% niższy od wskaźnika ocen pozytywnych, który znalazł się w kolumnie „nauczyciel mianowany”. Warto zinterpretować opinie badanych nauczycieli dyplomowanych w kontekście badań, które przeprowadzono po pierwszych reakcjach środowiska na nowy system oceny pracy zawodowej nauczycieli. Wysoka frekwencja ubiegających się o stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego mogła świadczyć

o zaakceptowaniu wymagań i procedur²⁷, choć „gonitwę za kwitami” poddawano od początku gremialnej krytyce. Później okazało się, że nie funkcja rozwojowa, lecz wzrost wynagrodzenia i ambicja silniej niż chęć podniesienia jakości pracy szkoły motywowały nauczycieli do wykonywania tzw. teczek.

Reasumując, awans zawodowy wpływał negatywnie na postawę nauczycieli wobec głównych celów reformy. Poloniści z tytułem nauczyciela dyplomowanego nie zostali, jak planowano, emisariuszami nowych idei, którzy ponad rozwiązaniami formalnymi zaaplikują w szkołach ponadgimnazjalnych nowoczesny, dający lepszą jakość wykształcenia model edukacji polonistycznej oparty na aktualnej wiedzy literaturoznawczej. Ponad połowa najbardziej doświadczonych nauczycieli odrzuciła tezę o kształceniu umiejętności ponadprzedmiotowych, integrowaniu wiedzy ze względu na potrzeby ucznia-absolwenta, któremu po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej przydadzą się takie kompetencje, jak: rozwiązywanie problemów w nowych sytuacjach, uczenie się czy świadome wykorzystywanie technologii pracy umysłowej. Nie było entuzjastów zmiany także wśród nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego. Wynik przemawia za hipotezą, że ich postawy jeszcze się kształtują (ponad 40% nie wiedziało, czy nastąpi podniesienia jakości kształcenia), ale najbardziej zastanawia bardzo niskie poparcie w tej grupie dla tezy o upodmiotowieniu kształcenia przy stosunkowo wysokim odsetku zwolenników autonomizacji działań dydaktycznych nauczyciela, ponieważ może oznaczać akceptację autorytaryzmu.

Nie prezentuję w niniejszym artykule opisu uwarunkowań oceny głównych tez projektu kwalifikacjami egzaminatora, ale warto odnotować, że blisko co trzeci polonista-egzaminator nie wiedział, czy reforma przyczyni się do podniesienia jakości kształcenia i czy nastąpiła aktualizacja programów nauczania, a co czwarty wybrał postawę ambiwalentną w odniesieniu do tezy o kształceniu kompetencji ponadprzedmiotowych. Z porównania odsetek „nie wiem” dla obu przedziałów wynika, że poziom wiedzy kontekstowej, która umożliwia przełożenie najbardziej namacalnego aspektu reformy na język koncepcji, był podobny, a więc egzaminatorzy, podnosząc kwalifikacje zawodowe, nie nabyli umiejętności głębszego rozumienia zmiany w zakresie edukacji literackiej. W komentarzu warto zauważyć, że poloniści z kwalifikacjami egzaminatora ukończyli kurs, podczas którego zostali zaznajomieni z celami projektu i metodami realizacji nowego modelu edukacji polonistycznej. Mimo szkoleń, ponad 50% egzaminatorów odrzuciło tezę o nakierowaniu kształcenia na pozaszkolne potrzeby uczniów, a więcej niż co trzeci respondent z tej grupy zanegował możliwość upodmiotowienia kształcenia literackiego. Wynika stąd, że podczas form doskonalenia zawodowego egzaminatorzy zdobyli operacyjne umiejętności poprawiania prac maturalnych, ale ani kurs kwalifikacyjny, ani ścieżka awansu zawodowego nie spełniły funkcji rozwojowej i nie przyczyniły się do lepszego rozumienia długofalowych celów reformy.

²⁷ Do sesji zimowej 2002 roku o stopnie nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego ubiegało się 61 tys. nauczycieli. D. Igielska, *Awans. Ku normalności*, „Nowe w Szkole” 2002, nr 9.

O istnieniu związków między kształtem wiedzy oferowanej w ramach doskonalenia zawodowego i ujawnionym poziomem niewiedzy na temat celów transformacji świadczą zapatrywania specjalistów od pomiaru dydaktycznego. Analizując wnikliwie zjawisko tzw. efektu surowości/łagodności egzaminatora, diagnostycy wskazują jednocześnie metody kształcenia przyszłych członków komisji maturalnych. Według nich poprawianie pracy ucznia jest skomplikowanym procesem angażującym nie tylko wiedzę nauczyciela, ale także jego osobowość, jednak wśród czynników sprzyjających podnoszeniu umiejętności rzetelnego oceniania w warunkach standaryzacji na pierwszym miejscu wymieniają intensywne ćwiczenia praktyczne i wielokrotny kontakt z gotowymi pracami uczniów²⁸.

W świetle aktualnych teorii nauczania i uczenia się wskazany cel godzi się poddać krytyce, ponieważ praktykowanie wyspecjalizowanych czynności nie sprzyja aktywizowaniu wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej, a więc tych obszarów myślenia, dzięki którym człowiek ustala związki, śledzi procesy i potrafi weryfikować złożony obraz świata²⁹. Procesualny, a nie umiejętnościowy aspekt odbioru cudzego tekstu charakteryzuje w swojej koncepcji D. Buehl, przypisując wielką rolę rozpoznaniu tzw. ramy tekstu określającej znaczenie struktury, jej granice i kształt³⁰. Wspólnym mianownikiem przywołanych koncepcji jest holizm, filozofia, której zwolennicy głoszą prymat poznania całości nad rozpatrywaniem zmian ilościowych, ponieważ cechy części są determinowane przez ową całość.

Wypowiedzi polonistów skłaniają do wniosku, że ich sposób „czytania tekstu” reformy nie był efektem procesu, w którym rozpoznanie ramy całości poprzedziło ocenę jednego elementu. Z diagnozy wyłonił się zatowizowany i zredukowany obraz czegoś, co w zamiśle miało kształt skomplikowanej struktury. Na podstawie badań ilościowych trudno powiedzieć, kto i kiedy upowszechnił w środowisku zdeformowane oblicze zmiany edukacyjnej, ale warto byłoby albo raz jeszcze potwierdzić prawdziwość prezentowanych spostrzeżeń, albo uczynić je przedmiotem refleksji podczas tworzenia kolejnego projektu reformatorskiego.

Bibliografia:

1. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii (teoria poznania – metafizyka)*, Kraków 1949.
2. D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Kraków 2004.
3. B. Chrząstowska, *Skarbiec języka, literatury i sztuki. Wypisy z ćwiczeniami. Staropolskie korzenie współczesności*, klasa III liceum ogólnokształcącego i profilowanego, Poznań 2004

²⁸ A. Dubiecka, H. Szaleniec, *Efekt egzaminatora w egzaminach zewnętrznych*, [w:] *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, M. Szmigiel, Lublin 2006, s. 98 – 115.

²⁹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.

³⁰ D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Kraków 2004.

4. B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1997.
5. A. Chybowska, J. Szanejko, *Warunki społecznego rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 2001 nr 3.
6. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
7. D. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1912.
8. A. Dubiecka, H. Szaleniec, *Efekt egzaminatora w egzaminach zewnętrznych*, [w:] *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, M. Szmigiel, Lublin 2006.
9. L. Golinska, W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” 1998 nr 5.
10. *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965.
11. D. Igielska, *Awans. Ku normalności*, „Nowe w Szkole” 2002, nr 9.
12. M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, E. Szkudek, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego, klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Kraków 2002.
13. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.
14. W. Komar, *Pedagogiczny klinicz? O triumfie „ideologii maski” nad „ideą twarzy” w świetle komunikacji ludzkiej*, [w:] *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, *Studia Pedagogiczne*, T. 62, red. H. Kwiatkowska, M. Szybis, Warszawa 1997.
15. J. Kujawiński, *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*, Poznań 2000.
16. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretności*, Poznań 2002.
17. J. Niemiec, *O profesjonalizm w działaniach edukacyjnych*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec, Warszawa – Białystok 1997.
18. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
19. T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998
20. E. Putkiewicz, E. Siellawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Warszawa 1999.
21. *Raporty szkoły ponadwydziałowej łęczyckiej... w latach 1778 – 1787*, Warszawa 1902
22. A. Smołalski, *Teleologie reform edukacyjnych w nowożytnej Europie i w Polsce*, [w:] *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*, red. I. Michalska, G. Michalski, Skierniewice 2001.
23. Z. Uryga, *Miejsce dyskursu o metodzie w licealnych podręcznikach literatury*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole. Koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007
24. Wojnar, *Omówienie dyskusji (Sesja V)*, [w:] *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy*, red. B. Suchodolski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986.