

## Co z reformą?

Zofia MUZYCZKA, Nowy Sącz

Zapoczątkowane prawie trzy lata temu bardzo intensywne działania, które miały prowadzić do zmiany stylu pracy w szkołach nagle stanęły w miejscu. Zapowiadany termin wprowadzenia reformy do szkół (1 września 1994 r.) przestał spędzać sen z oczu nauczycielom. Od czasu do czasu ktoś pyta „kiedy?”, ktoś inny pyta „co dalej?”, ale w gruncie rzeczy tzw. ogół jest zadowolony. Nikt nie musi już teraz generalnie zmieniać rozkładów materiału, nie trzeba uczestniczyć ani organizować kursów czy konferencji, można żyć i pracować spokojnie. Zniknęły pytania: Czy jeśli w naszej, podstawowej szkole „okroimy” program, to czy na pewno szkoły średnie to uwzględnią? Czy moi uczniowie dostaną się na studia? Czy szkoły wyższe wiedzą o założeniach reformy? Czy zmieniają wymagania egzaminacyjne? Oświata nie lubi gwałtownych zmian. Zresztą nie sposób entuzjastycznie przyjmować permanentne korekty. Tym bardziej w sytuacji, kiedy ani nauczyciele, ani doradcy, ani administracja szkolna właściwie nie mają pojęcia o co chodzi. Spotkania i szkolenia przeprowadzone dla reprezentantów Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych sygnalizujące niektóre aspekty reformy doprowadziły do spiętrzenia różnych wersji „przymusowych” rozwiązań tej samej sytuacji. MEN nie zajmując obecnie stanowiska w kwestii przyjęcia jakichkolwiek konkretnych rozwiązań w sprawie reformy i nalegając równocześnie na przeprowadzanie przez WOM-y szkoleń potęguje dezorientację.

Nie uczestniczyłam w szkoleniach, ale byłam zapraszana na spotkania z nauczycielami w różne regiony Polski, gdyż tylko nieliczni doradcy metodyczni czuli się kompetentnymi doradcami. Spotkania te nauczyły mnie jednego: Wprowadzenie jakiegokolwiek zmiany wymaga czasu. Banal? A jednak nie brano tego pod uwagę. Co więcej – jeśli prawdziwe są zapewnienia o reformowaniu systemu kształcenia – to nadal nikt nie widzi tej konieczności. Bo przecież nie idzie jedynie o oddalenie jakiegoś terminu. Czasu wymaga przygotowanie merytoryczne – tę potrzebę widać – ale przede wszystkim czas jest potrzebny na przygotowanie myślenia „w inną stronę”. Ten proces jest dłuższy i jak na razie nie widać wielu ochotników.

Spotkania z nauczycielami, o których wspomniałam, dziełem w mojej pamięci na dwie kategorie: pierwsze spotkanie z daną grupą osób (zazwyczaj przynajmniej w połowie kompletnie niezrozumiałe dla żadnej ze stron) i kolejne, po kilku miesiącach wykorzystane na konkretną pracę od pierwszej do ostatniej minuty. Na ogół dopiero trzecia konferencja prowadzona w tym samym miejscu była próbą szczegółowego omówienia tzw. podstawy programowej. Wystarczy więc dokonać prostych rachunków, by zobaczyć, że trzeba co najmniej roku intensywnych działań, aby móc zacząć pracę nad opracowaniami metodycznych rozwiązań. No, dobrze, ale czy rzeczywiście trzeba? Trzeba. Oto powody: „Nadmuchiwanie” programów, który to proces trwał dość bezkarnie od lat, doprowadziło do paranoi: z jednej strony nasz uczeń umie bardzo dużo, z drugiej zaś nie potrafi mówić, pisać, odróżnić leszczyny od buka, czy owcy od kozy, przewidzieć skutków najprostszej decyzji, zachwycić się kwitnącą łąką, chcieć obejrzeć wystawę, pójść do teatru, na wycieczkę, zaśpiewać... Czy na pewno zależy nam wszystkim na kształceniu znerwicowanych, znieczulonych, a równocześnie agresywnych dyletantów? Banal? A jednak wieczorem ulice są czemuś puste. Widok trzech młodych, hałasujących ludzi powoduje nerwową kalkulację: może przejść na drugą stronę ulicy? a może nie dać po sobie poznać? Oczywiście – wpływ telewizji, kina przemocy, zapracowania rodziców etc. etc.

Nie zamierzam forsować tezy, że to wyłączna wina szkoły. Jestem jej częścią wystarczająco długo, by mieć odruch solidarności. Swoje przekonanie o konieczności otrząśnięcia się z wszechogarniającego, może nawet już wygodnego letargu wynoszę właśnie ze spotkań z nauczycielami. Rzecz jasna, nie tych pierwszych, kiedy temperatura jest coraz wyższa, kiedy nikt nie

chce dowiedzieć się niczego, musi jedynie zaprotestować powołując się na najwyższe wartości. Jednak to nauczyciele właśnie są najbardziej świadomi tego, że uczestniczą w grze, w której i oni i uczniowie mają udowodnić, że poziom kształcenia jest najwyższy, system najlepszy, a szkoły nie lubią tylko nienormalni.

Niestety, ta gra wciąga. Nauczyciele, którzy chcą, żeby ich uczniowie nie mieli „kłopotów” prowadzą dodatkowe zajęcia przed egzaminami wstępnymi lub maturą, wpychają w uczniów jeszcze trochę nazw, wzorów, rozwiązują jeszcze trzydzieści testów na medycynę. W następnym roku już nikt nie pamięta, czy te zadania były z programu, czy z dodatkowych zajęć, ale ponieważ były, trzeba je koniecznie zrobić. Nieważne, że akurat w tej klasie większość uczniów wybiera się na prawo i polonistykę, – jakiś poziom obowiązuje. Spirala nakręca się sama. A uczeń?

Czas konieczny dla przygotowania zmiany stylu kształcenia to w największej części czas, który trzeba poświęcić na uświadomienie sobie i publicznie, jawne wypowiedzenie takich jak powyższe i dalszych truizmów, które ukrywamy nawet przed sobą. To także czas na przygotowanie swojej wyobraźni do pracy, w której nie wszystko jest zadysponowane odgórnie. Bo podstawa programowa to materiał dla sprawdzających, a jej rozbudowanie, interpretacja i realizacja to zupełnie różna od dotychczasowej praca nauczyciela, który nadal nie wierzy w to, że może na własną rękę pominąć jakiś fragment, zrealizować inny, zmienić przydzieloną liczbę godzin itp. Może natomiast podać liczne przykłady dowodzące, że zbytnia inicjatywa zasługuje na zasłużoną karę. Co gorsza, w tej samej sytuacji są nauczyciele doradcy, a nawet administracja szkolna, której powierzono nadzór. Bezradność i obawa dominują nad każdym działaniem, nie zaakceptowanym odpowiednią pieczęcią. O ile w ogóle takie działanie ma miejsce.

Czy w takiej sytuacji można myśleć o wprowadzeniu zmian?

Trzeba. Ale każda zmiana wymaga czasu.

Spotkania z nauczycielami nauczyły mnie także, że opublikowanie nawet najstaranniej przygotowanych i zredagowanych podstaw programowych to daleko za mało. Najczęściej pojawiającym się na spotkaniach pytaniem było: „W podstawie programowej zapisane jest odczytywanie wykresów, a nie ma POJĘCIA FUNKCJI. Czy pani nie zauważyła tej niespójności?” Kilkakrotnie i bezskutecznie forsowałam wyjaśnienie: „Z obserwacji wynika, że to, co często rozumie się jako realizację hasła „pojęcie funkcji” jest prawie zawsze kompletnym zamazaniem wszelkich intuicji wypływających z różnorodnych doświadczeń ucznia i sprowadza się do odpytania z definicji i przykładu z grafem. Świadomie zatem zrezygnowałam z umieszczenia takiego hasła, nie rezygnując bynajmniej z przygotowania do wprowadzenia ściślejszego określenia lub (nawet) definicji w starszej klasie”. W pełni rozumiem milczący opór sali. Każdy z nas odruchowo mówi i myśli „wykres FUNKCJI”, zatem chyba jasne, że najpierw pojęcie funkcji, a potem jej wykres. Wzorcowe przykłady szczegółowych rozwiązań metodycznych są wystarczająco częste, by doprowadzić do pewnych nawyków. Sama zresztą przez wiele lat tak właśnie uczyłam, nie dopuszczając nawet myśli, że zakłopotanie uczniów przy czytaniu zdania „droga jest funkcją czasu” jest wyłącznie winą mojej – podręcznikowej w końcu – metody. Innym sztandarowym przykładem, który zawsze prowadził do burzliwych dyskusji, było pominięcie w szkole podstawowej twierdzenia Talesa (tam i z powrotem). Obiecałam więc na którymś spotkaniu, że opowiem, jak realizowałabym program oparty na takiej „niespójnej” podstawie programowej podając konkretny materiał do pracy z dziećmi. Taki jest rodowód zbiorów zadań dla klas IV–VIII wydanych przez „Naszą Księgarnię”. Wydaje mi się, że uczeń, który potrafi rozwiązać zawarte w nich zadania może nie obawiać się egzaminu wstępnego do dowolnej szkoły średniej, mimo, że bardzo rzadko pozwalałam sobie na odstępstwo od haseł umieszczonych w podstawie. Zatem z matematyką można już zaczynać?

Prosiłam o opinię o zadaniach uczących odpowiednie klasy nauczycieli, którzy zgodzili się je testować. Część nauczycieli uznała je za ciekawe i pomocne w pracy. Inna grupa uznała je za mało przydatne. Tu jednak pozwolę sobie powiedzieć, dlaczego. Otóż głównymi powodami były:

1. duża liczba zadań dotyczących obliczeń przybliżonych i ograniczenia się do szacowania wyniku,
2. duża liczba zadań typu „zaprojektuj...”, „znajdź sposób na...”

W jednym i drugim przypadku wada zadań polegała na ich czasochłonności i trudności w ocenieniu. I znów chcę powiedzieć, że rozumiem opory, bo wiem, że zdarzają się dokładni dyrektorzy i wizytatorzy, przeliczający precyzyjnie ile ocen powinien mieć każdy uczeń po upływie miesiąca nauki.

Spróbujmy teraz spojrzeć na ten obrazek poprzez ucznia, na którym skupiają się wszystkie niedoskonałości organizacyjne, ekonomiczne i charakterologiczne pomnożone przez jakże ambitne, rozdęte i naukowe programy nauczania.

Z pewnością przemawia przeze mnie sentyment do lat dziecińczych, ale wiem na pewno, że i ja i moi rówieśnicy daleko bardziej lubiliśmy szkołę – nawet jako miejsce, gdzie spotyka się kolegów – niż nasze dzieci, którym zapalu wystarcza na pół roku pierwszej klasy.

Mówiąc o koniecznej zmianie stylu pracy szkół nie sposób zapomnieć o szkołach kształcących nauczycieli, które w dążeniu do podnoszenia poziomu i zapewnienia rozwoju naukowego kadry wykładowców bez żalu wyrotują doskonałego nauczyciela, który nie zrobił w terminie habilitacji, a zajęcia z przyszłymi nauczycielami powierzą mniej dobremu dydaktykowi z tytułem. Ale to jest zupełnie inna bajka.

Te informacje o szkołach wyższych są raczej nieaktualne. Od co najmniej trzech lat o żadnej rotacji nie ma mowy, bo nie ma dostatecznie wielu chętnych, by na uczelni pracować – ale może mam informacje nie o tych uczelniach, o których pisze Autorka?

*Marek Kordos*