

SPRAWOZDANIE Z PRACY MAŁEGO FORUM EDUKACYJNEGO TLiAM (I i II)



MAJĄC POCZUCIE, że przemiany zachodzące we współczesnym szkolnictwie stwarzają sytuację nie tylko nieprostą, lecz także kontrowersyjną, zarówno jeśli chodzi o wykształcenie uczniów lub studentów, jak i o pozycję nauczycieli lub wykładowców wyższych uczelni, Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza postanowiło – nie po raz pierwszy (by wspomnieć choćby spotkanie w Częstochowie, z którego głosy drukował już „Wiek XIX” 2010 i poniekąd kontynuował rzecz „Pamiętnik Literacki” 2010, z. 3) – zająć stanowisko w tej kwestii, formułując diagnozę obecnego stanu i stosunek do niego. Zdajemy sobie sprawę także z tego, że nie jesteśmy jedynymi podejmującymi te problemy i, być może, wołającymi na puszczy. Mamy jednak nadzieję, że już sama liczba wołających pozwoli w końcu wybrzmieć temu głosowi z należytą siłą.

Zwracając się do reprezentujących różne ośrodki w kraju nauczycieli, wykładowców i doktorantów, znających z autopsji różne poziomy nauczania, a występując przede wszystkim jako jeden z wiceprezesów Zarządu Głównego TLiAM, zaproponowałam i przeprowadziłam dwa spotkania podejmujące kwestię edukacji, których tematykę chciałabym tu zaprezentować. Dodam tylko, że stanowi ona podstawę wystąpienia niżej podpisanej – z głosem TLiAM – na Kongresie Dydaktyki Polonistycznej, który odbył się w dniach 20–23 XI 2013 roku. Towarzystwo stało się zresztą współorganizatorem wspomnianego Kongresu, a jednocześnie Prezes TLiAM, prof. dr hab. Grażyna Borkowska – członkiem jego Rady Programowej. Wiążemy z tym Kongresem pewne nadzieje, być może płonne, niemniej chcieliśmy i na nim przedstawić nasze obserwacje. Są to z pewnością obserwacje ludzi jeszcze nieukształtowanych wyłącznie przez obecny stan i mających pewne możliwości porównania różnych rozwiązań edukacyjnych oraz ich efektów, sądzę jednak, że znaczący jest fakt, iż pojawili się tu dyskutanci o zróżnicowanym przekroju wiekowym, w tym bardzo młodzi, jak doktoranci – zresztą ostatni z tych, którzy znają pięcioletnie studia polonistyczne. Zróżnicowanie nie kończy się na tym.

Odbywające się w dniach 9–10 grudnia 2012 I Małe Forum Edukacyjne w składzie (wymieniam alfabetycznie): dr Mirosław Gołuński, dr hab. Stanisław Jasionowicz, prof. UP, dr hab. Danuta Jastrzębska-Golonkowa, prof. UKW, dr Marta Kładź-Kocot, prof. dr hab. Teresa Kostkiewiczowa, mgr Katarzyna Poremska, dr hab. Agnieszka Rypel, prof. UKW, mgr Marek Urbanowicz, dr hab. Jacek Wójcicki, prof. IBL PAN, mgr Daniel Zych – podjęło próbę diagnozy szeregu negatywnych zjawisk w polskim szkolnictwie oraz – równolegle – poszukiwania konstruktywnych rozwiązań. W posiedzeniu I Małego Forum wystąpiła też z głosem dotyczącym Kongresu Dydaktyki Polonistycznej dr hab. Anna Janus-Sitarz. Zarówno przedyskutowanie, jak i poszerzenie poprzedniej problematyki stało się w dniach 6–7 IV 2013 roku przedmiotem zainteresowania II Małego Forum Edukacyjnego w składzie dr Maria Berkan-Jabłońska, mgr Anna Białobrzeska, mgr Anna Cieślak, dr Marzenna Jakubczak, mgr Anna Nakielska-Kowalska, mgr Katarzyna Rytlewska, dr hab. Marek Stanisz, prof. UR, mgr Marek Urbanowicz, dr Artur Żywiołek. Swoje głosy dosłali także, nie mogąc wziąć bezpośrednio udziału w obradach, prof. dr hab. Tadeusz Sławek, dr hab. Monika Szczepaniak, prof. UKW oraz dr Wanda Kamińska. We wspomnianych gronach znaleźli się nauczyciele akademicy i nauczyciele szkół średnich (państwowych, społecznych i prywatnych), doktorantki po praktykach w szkole i na uniwersytecie oraz osoby zajmujące się tyleż nauczaniem, co doksztalaniem nauczycieli oraz uniwersytecką metodyką nauczania polonistycznego. Wszyscy jednak wnosili przede wszystkim konkretne, rzec by trzeba – namacalne doświadczenie związane na różnych poziomach kształcenia z edukacją polonistyczną lub w ogóle z humanistyczną – zważywszy udział w tym gremium romanisty, anglisty czy przedstawicieli filozofii i dydaktyki filozoficznej – czasami łączące doświadczenia z różnych poziomów kształcenia, a czasami łączące praktykę z teorią. Nie wspomnę już, że często (jak prof. Kostkiewiczowa) także wcześniej zabierali oni głos krytyczny na temat dzisiejszej sytuacji szkolnictwa.

Tak pomyślane spotkanie reprezentujących zróżnicowane perspektywy uczestników, pozwalające przy tym na wieloaspektowe ujęcie kwestii, wynikało z poczucia, że szkolnictwo jest systemem naczyń połączonych, a negatywne zjawiska pojawiające się na jednym poziomie, odbijają się na każdym kolejnym, następnie zaś niczym bumerang wracają do punktu wyjścia, nakręcając, niestety, spiralę szkód. Ich charakter oddają głosy na konferencjach dydaktycznych: „Jakich uczniów nam przysyłacie?” – „A jakich wy nam nauczycieli?”. Nie chodzi tu jednak o wzajemne oskarżenia, ale o świadomość zależności.

Nie oznacza to ślepoty na nieuniknione przekształcenia współczesnego świata, a zatem – zmiany zachodzące w znacznie szerszej i ogólniejszej perspektywie niż tylko edukacyjna. Pytanie jednak brzmi, czy zmiana sama przez się oznacza zjawisko jedynie pozytywne i czy bierne poddawanie się zmianom jest jedynym wyjściem? Odpowiedzieć można zarówno poetyckim obrazem Czesława Miłosza z *Traktatu moralnego*: „lawina bieg od tego zmienia, po jakich toczy się kamieniach”, jak i zdaniem socjologa, Victora Turnera, że rozwijamy się dzięki zmianie, ale trwamy dzięki

stałości. Nie chodzi nam zatem o konserwatywne zasklepienie, ale też niepokoi nas owczy pęd. Mamy poczucie, że ten drugi ulega absolutyzowaniu.

Dyskusja w ramach MFE koncentrowała się na następujących problemach:

1. UWARUNKOWANIA OGÓLNE

POLITYCZNE. Wszystkie kolejne ekipy polityczne mają swój udział w obecnym stanie szkolnictwa; należy zatem pokreślić, że przedstawiane głosy krytyczne i naprawcze chcą być (jak to ujął prof. Jasionowicz) apolityczne. Nie zmierzą one do jednostronnych oskarżeń, ale raczej zwracają się do wszystkich opcji politycznych. Inna rzecz, że zwracają się do różnych opcji politycznych z poczuciem, że walcząc o władzę, wykorzystują one populistyczne argumenty także w kwestii edukacji.

Populistyczne tendencje sprawiają, że nawet wbrew epatowaniu „rynkowymi” przesłankami polityką oświatową („wszyscy do liceum”; „wszyscy na studia”) kierują rozbudzone w społeczeństwie ambicje i ukrywanie bezrobocia. Dążenie do sukcesów liczbowych okupione zostaje porażką jakościową – gdyż za taką należy uznać próg zdawalności ustanowiony na poziomie 30%, gdy w nie tak dawnym okresie wynosił on 50%, zaś wcześniej jeszcze opierał się na wartości merytorycznej, a nie procentowej. Nie sądzimy, by od tego czasu poziom inteligencji i zdolności uczniów i studentów obniżył się na skutek procesów biologicznych; mógł jednak obniżyć się z powodu prowadzonej polityki edukacyjnej. Jej rezultatem w istocie często okazuje się zdobycie świadectwa czy dyplomu, a nie kompetencji.

ADMINISTRACYJNE. Za kształcenie odpowiedzialne są określone ministerstwa, które przerzucają ciężar zobowiązań finansowych na gminy, choć trzeba sobie zdawać sprawę, że rozrzut możliwości tych ostatnich jest ogromny i są takie, które zmuszone są dokonywać wyboru: droga albo szkoła. W szkolnictwie wyższym, przeciwnie, administracyjnie dokonuje się zróżnicowania na uczelnie „flagowe”, zdolne do spełniania funkcji ogólnoakademickiej i uczelnie skazane na pełnienie roli uczelni „zawodowych”. Zrzucanie odpowiedzialności lub odgórne decyzje... Prof. Sławek twierdzi zatem, iż upowszechnienia się model prowadzenia polityki jako bezideowego bieżącego administrowania, w którym idea przeszkadza w sprawowaniu władzy.

GOSPODARCZE. Kryzys gospodarczy stanowi dla polityków uzasadnienie dla szukania oszczędności, jeśli chodzi o nakłady, także w szkolnictwie. Efektem jest zmniejszanie liczby godzin dydaktycznych, zwiększanie liczby uczniów w klasach czy studentów w grupach, szukanie możliwości komasacji zajęć. Praca zarobkowa staje się, wobec ograniczenia pomocy państwa, nawet dla zdolnych studentów, koniecznością ekonomiczną. Jeśli jednak uznamy, że studiowanie jest – wcale nie najłżejszą – pracą, pociąga to za sobą określone konsekwencje związane jeśli nie z minimalizacją, to z poważnym ograniczeniem czasu poświęcanego na naukę, traktowaną bynajmniej nie jako pierwszoplanowa. Z podobnych powodów nie podejmuje się finansowego dowartościowania zawodu nauczycieli wszelkich szczebli tak, by pozwalało to na selekcję pozytywną, a nie negatywną do tego zawodu. Nie wspominając już o zwolnieniach nauczycieli, niekoniecznie powodowanych względami merytorycznymi.

IDEOLOGICZNE. W sytuacji wspomnianego kryzysu szczególną estymą cieszy się przy tym, rzecz ciekawa, ideologia rynku (w tym „rynku” towarów i usług, jakim ma stać się szkolnictwo, nie tylko wyższe), produktu (uczeń/student – jako produkt), a nade wszystko finansowego zysku (w tym zysku przynieszonego przez wszystkie badania naukowe), która przeniesiona na obce jej z gruntu procesy kształcenia i wychowania dehumanizuje je, absolutyzowanie zaś odpowiedzialnych za wytwarzanie towarów ekonomii i techniki spycha nauki humanistyczne na margines. Zaniedbanie w szczególności języka polskiego i polonistyki prowadzi do dewastacji tego obszaru jako źródła kompetencji kulturowych i narzędzia komunikacji, u podstaw których stoi precyzyjne myślenie, ale także kształtowanie emocji, wyobraźni czy pamięci kulturowej potrzebne tak samo humaniście, jak i przedstawicielowi każdej innej profesji. Z naszego punktu widzenia wiedza, uczeń i nauczyciel nie są towarami, produktami ani martwymi przedmiotami w ogóle, a jeśli taka leksyka jest stosowana, to stanowi ona przejaw ideologicznej nowomowy, która ma wymiar propagandowy, nie informacyjny. Przy okazji warto zwrócić uwagę, że ta ideologia przynosi, wcale nie marginalną, patologię w postaci „czarnego rynku” efektów kształcenia (prezentacji matu-ralnych, prac magisterskich, dyplomów itd.).

DEMOGRAFICZNE. Niż demograficzny jest faktem obiektywnym, ale powoduje on tym większe szkody, że został włączony we wspomnianą ideologię rynkowej rywalizacji, czy raczej „walki o klienta” (ma nim być uczeń/student!), której rezultatem bywa często wypieranie dobrego pieniądza przez zły (by użyć tej starej konstatacji ekonomicznej), to jest większych wymagań przez mniejsze, większej wiedzy przez mniejszą, a także, co nie jest bez znaczenia, pasji przez zliczanie punktów. Przedsiębiorstwa, jakimi stają się szkoły (w szkolnictwie wyższym – szczególnie prywatne), walczą o własne ekonomiczne przetrwanie, niekoniecznie o przetrwanie wartości, którym mają służyć. W okolicznościach impasu ekonomicznego ten demograficzny kryzys stwarza wszakże sytuację, w której można by dążyć do zmniejszenia liczebności grup w szkołach bądź na studiach, nastawienia na bardziej zindywidualizowaną pracę z uczniem (szczególnie bardzo zdolnym lub, przeciwnie, wymagającym specjalnej troski) lub zastąpienia (obliczonych na oszczędności) przeważających ilościowo wykładów aktywizującymi zajęciami konwersatoryjnymi czy laboratoryjnymi (szczególnie z języka polskiego) na studiach itd. Krótko mówiąc – mógłby być wykorzystany do kształcenia w duchu podwyższania jakości, a nie zabiegania o zwiększanie ilości.

BIUROKRATYCZNE. Obsesyjne nastawienie na sprawdzanie wyników, które dają się ująć w liczby lub w mechaniczne formuły pozwalające urzędnikom stać się – nie ze względu na przedmiot, a ze względu na narzucane narzędzie pomiaru – ekspertami od kształcenia (pominąwszy już kwestię, że pociąga to za sobą infantyлизację nauczycieli, zmuszonych do posługiwania się drętowymi, niemającymi większego odniesienia do rzeczywistości sprawozdawczymi formułkami) powoduje przejście nauczycieli na „papierową” robotę, uczniów i studentów – na „papierowe” egzaminy, ministerstwa – na „papierowe” podstawy programowe. Mówiąc „papierowe”, rozumiem przez to

działania pozorne i zewnętrzne, nie mające wiele wspólnego z istotą i warunkami pracy tak nauczyciela, jak ucznia. Naszym zdaniem, uczynienie z biurokratycznych procedur podstawy oceniania kształcenia staje się fikcyjnym i prowadzi do fasadowości zachowań wszystkich uczestników tego procesu: stosownych ministerstw, uczniów i nauczycieli. Poważną kwestią jest, jak w ogóle powstrzymać rozrost biurokracji, lecz choć problem ten dotyczy wielu dziedzin i domaga się rozwiązań systemowych, nie zmienia to faktu, że w dziedzinie edukacji przynosi on szczególnie monstrualne rezultaty.

TECHNICZNE. Rozwój możliwości komunikacyjnych stwarza pokusę rozwijania oszczędnościowego nauczania na odległość nastawionego na zwiększoną liczbę kształconych i zmniejszoną – kształcących, a tym samym mniejsze koszty. Te i podobne rozwiązania (być może uzasadnione na rozległych obszarach Australii) unicestwiają więzi osobiste między nauczycielami a uczniami i wewnątrz tych grup. Oczywiście, te same środki mogą pomóc nawiązywać kontakty – pozostaje jedynie kwestią, czy każdego rodzaju? Więcej: niewątpliwie zwiększają one ludzkie możliwości. Pod warunkiem, że pozostają środkami i nie stają się celem samym w sobie. Absolutyzacja ich roli prowadzi na przykład dzięki łatwości dostępu do gotowych tekstów w Internecie do tworzenia fikcji komunikacji społecznej, ponieważ tworzenie zastąpione zostaje powielaniem (kserowaniem, kopiowaniem, wklejaniem i przeklejeniem). Domaga się to refleksji nad możliwością utraty przez użytkowników współczesnej kultury zdolności do samodzielnego formułowania myśli i, jak sądzimy, nad koniecznością przeciwdziałania temu procesowi.

KULTUROWE. Zastąpienie etosu pracy i celowego działania wizją rzeczywistości jako gry i zabawy ze szczególnym uwzględnieniem atrakcji jako bodźca do działania sugeruje (samo)wystarczalność „łatwych efektów”, charakterystycznych dla kultury masowej. Czy jednak pracodawca również będzie wprowadzał atrakcje, żeby zachęcić do wykonania pracy? A przecież kształcenie wymaga pracy – i współpracy – od obu stron.

Mgr Nakielska-Kowalska zwraca też uwagę, że często kwestionujące rolę szkoły (w tym jej prawo sprawdzania wiedzy), a odgrywające tak zasadniczą rolę we współczesnym świecie media w wielu przypadkach trudno uznać za przynoszące chwalebne wzorce – językowe czy myślowe, a jednocześnie towarzyszy temu zachłystywanie się możliwościami środków technicznych i nowościami, jakby było to *panaceum* na bolączki dzisiejszej szkoły. Sądzimy, że nie jest.

OBYCZAJOWE. Charakterystyczne dla kultury masowej zachwianie hierarchii podważa także możliwość kierowania procesem nauczania, w tym wychowania przez nauczyciela; trzeba jednak podkreślić, że jeśli kształtowanie młodego człowieka nastawione jest na zaakceptowanie tego stanu rzeczy, można się spodziewać podobnych efektów na wszelkich poziomach życia społecznego i rozszerzania się postawy roszczeniowej, powiązanej z odcięciem się od zobowiązań także poza sferą kształcenia.

MENTALNE. Psychika człowieka wychowanego z pilotem w ręce i przywykłego do nieustannej zmiany „kanału informacji” wykształca sieć powiązań, ale zatracą ich linearność. Konieczne jest działanie na rzecz przywrócenia zdolności opanowania (obok „sieciovego”) również linearnego sposobu myślenia. Byłby to zadanie dla szkoły już od najwcześniejszych lat.

Nasze myślenie idzie w kierunku wskazania, że wcielane w szkolnictwie nowe rozwiązania przynoszą liczne negatywne skutki, jeśli nie patologie, problemy zaś współczesnego szkolnictwa pozwalają na przyjęcie rozwiązań innych niż obecnie ferowane. Najdalej idące postulaty w tej kwestii (prof. Stanisław) to domaganie się, by szkoła (szczególnie na wyższych poziomach), a uniwersytet w szczególności, pozostawały nie tylko w stanie komunikacji, lecz także sporu z modelem wychowania odbiorcy masowego i zmierzały do kształtowania ucznia/studenta w sposób inny, niż czyni to kultura masowa. Krótko mówiąc – by stanowiły źródło kultury elitarnej, co dawałoby podstawy do podniesienia wymagań dotyczących nie tylko czysto pragmatycznego, lecz także teoretycznego przygotowania – szczególnie humanisty jako czytelnika, analityka, interpretatora (itd.) zróżnicowanych tekstów kultury, którą jest otoczony. Nie musi się z tym klócić wołanie o walkę ze sztywną i oporną na zmiany strukturą uniwersytetu, w tym – oporną na koncepcję trans- i interdyscyplinarności. Natomiast zastanowić się trzeba, czy trans- i interdyscyplinarność wprowadzana ma być kosztem tożsamości poszczególnych dziedzin – w naszym przypadku polonistyki, która dokonuje najdziwniejszych akrobacji, by udowodnić, że wpisuje się w rynek – a także w jakim momencie i jak ma być wprowadzana? Tym bardziej jednak zastanowić się trzeba nad tym, czy polityka, ekonomia i biurokracja nie niszczą idei autonomii i nie podkopują (jak to ujmuje prof. Sławek) tożsamości uniwersytetu.

PROBLEMY SZCZEGÓŁOWE

A. MIEJSCE JĘZYKA POLSKIEGO/POLONISTYKI W SYSTEMIE NAUCZANIA

a) Podporządkowanie humanistyki żargonowi rynkowemu

Generalnemu podważeniu, co szczególnie podkreśla prof. Kostkiewiczowa, podlega w naszym myśleniu założenie, że wszelka wiedza jest towarem (który można ująć w liczbach lub za pomocą biurokratycznych formułek), a humanistyka jest niepotrzebna, ponieważ nie wytwarza towarów i dochodu narodowego brutto. Humanistyka jednak kształtuje człowieka (jego język, myślenie, emocje, wyobraźnię, pamięć, sposoby porządkowania rzeczywistości) – także tego, który wytwarza towary. Wiedza humanistyczna ma przy tym wymiar spersonalizowany i uwewnętrzniony, nie będąc jedynie zapisem w zewnętrznych jej nośnikach, jak Internet; w ten sposób staje się w bezpośredni sposób niemierzalna, zarówno jeśli chodzi o uczniów, jak i nauczycieli.

Myślenie w kategoriach rynkowych i towarowych uzasadniane jest istnieniem rynku pracy, dla którego trzeba wykształcić odpowiedniego pracownika. Jednak

stwierdzenie to można podważyć: polski rynek pracy właściwie nie został przebadany, cechuje go duża dynamika i trudno przewidzieć, jakie tendencje zdominują go za jakiś czas. Rynek ten poza tym nie jest jedynie spontaniczny, ale ukształtowany zostaje przez określoną politykę (w tym zmniejszanie miejsc pracy w szkołach i na uczelniach dla nowych pracowników) oraz informację, a raczej propagandę określonych tendencji. Przede wszystkim jednak wysokie bezrobocie nie obejmuje wyłącznie absolwentów kierunków humanistycznych i nie wiadomo właściwie, jak w tych okolicznościach radzą sobie bezrobotni z grup techniczno-ekonomicznych – czy na pewno są bardziej operatywni niż ci pierwsi? Powiększenie tej ostatniej grupy zwiększy zresztą jedynie bezrobocie w jej ramach. Co więcej – jest jasne, że szczególnie nie ma pracy dla ludzi z wyższym wykształceniem, toteż w dużej mierze znajdują ją oni w miejscach wymagających mniejszych kwalifikacji lub za granicą, bądź łącząc obie okoliczności.

b) Humanistyka jako jeden z filarów kształcenia

Nie przyjmujemy, że humanistyka (w tym szczególnie język polski/polonistyka) ma w kwestii kształtowania człowieka monopol. Pod tym względem za równie istotną trzeba by uznać uczącą abstrakcyjnego myślenia matematykę. I być może stojącą między nimi filozofię (która mogłaby pełnić rolę jednoczącą, jak zauważa dr Kamińska). Mgr Białobrzeska zwraca zaś uwagę na negatywne konsekwencje urwania lekcji historii na pierwszej klasie liceum. Za istotne uważamy więc kompleksowe kształcenie, ale uznajemy, że język polski/polonistyka stanowi jeden z jego podstawowych filarów. Dodajmy, że w warunkach Unii Europejskiej język polski (szczególnie w warstwie literackiej i kulturowej) może przynajmniej w części pełnić rolę pomostu między treściami rodzimymi i „powszechnymi” (np. literaturą polską i powszechną). Prof. Sławek dopomina się przy tym o kontekst literatury powszechnej nie tylko na studiach polonistycznych, lecz także w szkole (co wprowadza też konieczność kształcenia pod tym kątem przyszłych nauczycieli).

Lekcje języka polskiego mogą ulegać wzbogacaniu, natomiast nie można zaakceptować połowiczności jego obecności w szkołach, a w konsekwencji – także deprecjacji polonistyki. Chyba że przyjmujemy milczące założenie, iż zmierzamy do unifikacji społeczeństwa w ramach UE; o ile wiem jednak, nie prowadzi ona takiej polityki. Jeśli nie, to oczywiste jest żądanie przywrócenia większej liczby godzin z języka polskiego, a także oczekiwanie, by ta wiedza podstawowa stanowiła – na podstawie oceny z egzaminu maturalnego – punkt wyjścia dla wszystkich, którzy udają się na studia. Nie jest bowiem tak, że to w samej wiedzy polonistycznej tkwi jej słabość; tkwi ona przede wszystkim w odbieraniu jej znaczenia i prestiżu.

Wbrew dotychczasowemu okrawaniu (16, 14, wreszcie 12 g.) należy co najmniej wrócić do liczby nie tak dawnych 16 godzin (4×4) z języka polskiego w szkole i przywrócenia jego roli od najniższych poziomów nauczania. Postępujące ograniczenie języka polskiego prowadzi do dwu niebezpiecznych tendencji: destrukcji języka (dokonującej się, nawiasem mówiąc, na polach tak podstawowych jak leksyka,

której, być może, powinny zostać poświęcone specjalne lekcje – nie mówiąc o pracy nad gramatyką, ortografią itd.) jako podstawowego narzędzia porozumiewania się, w tym – myślenia i porozumiewania w kategoriach linearnych (przyczynowo-skutkowych i celowościowych) oraz (z powodu ograniczania literatury) destrukcji myślenia w kontekstach historycznych, w tym przynajmniej zarysowania szkieletu procesu historycznoliterackiego. Ten ostatni brak ma zresztą fatalne konsekwencje dla pozabawionej punktów odniesienia współczesności (i to, co najdziwniejsze – nader często właśnie zaniedbywanej współczesności). Dodatkowo stosowane ostatnio ograniczanie się do fragmentów dzieł prowadzi do niezdolności myślenia w kategoriach całościowych i kontekstowych.

Od razu warto tu podważyć mit, iż współczesne dzieci są niezdolne do poprawnego posługiwania się językiem polskim, myślenia całościowego, linearnego, a w szczególności do czytania. Owszem, s t a j ą s i ę one niezdolne do tego w wyniku niedopilnowania od najwcześniejszych lat ich kontaktu ze słowem pisanym (pogłębianego chętnym wyręczaniem się środkami technicznymi) oraz z nieskrótowym sposobem wyrażania swoich myśli, przy jednoczesnym (czasami nieograniczonym) dopuszczeniu do bombardowania ich umysłów przez szybkie i wyrwykowe informacje, dominację Internetu oraz zastąpienie pracy przez grę (niektórzy rodzice uważają za właściwy sposób wychowania zostawienie dziecka przed telewizorem lub komputerem dla uzyskania wolnego czasu na swoje zajęcia lub po prostu dla siebie samych). Krótko mówiąc, system kształcenia i wychowania w znacznej mierze bezrefleksyjnie podporządkowuje się dominacji elektronicznych nośników informacji (dających wiedzę jakościowo zróżnicowaną, ogólnie mówiąc, a często chaotyczną), zamiast uczyć panowania nad nimi, wybiórczego korzystania i krytycznej analizy dostarczanych treści. Jednak uczenie tego rodzaju myślenia ma charakter personalny i nie da się go zastąpić programem komputerowym.

Reprezentujące Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego prof. Jastrzębska-Golonkova i dr Rypel zwróciły też uwagę na potrzebę uspołnienienia kształcenia sprawności mówienia, pisania, słuchania i czytania. Uważają one, że w zapisach podstawy programowej odnoszących się do treści nauczania granice między kształceniem tych umiejętności są przeprowadzone sztucznie i arbitralnie, co nie sprzyja funkcjonalności nauczania. Jednocześnie wspomniane umiejętności są wpisane w standardy maturalne, co nakłada na szkolnych polonistów obowiązek ich systematycznego kształcenia. Wydobyły też one kwestie integracji kształcenia językowego z kształceniem literackim i kulturowym, ponieważ bez prawidłowo wykształconych kompetencji komunikacyjnych (zwłaszcza językowych) nie można budować kompetencji kulturowych. I to nie tylko kompetencji odbioru dzieła literackiego, lecz także innych tekstów kulturowych.

Wymienione postulaty nie mają te prowokować do wyparcia (postmodernistycznych) tendencji zmierzających do ukonstytuowania myślenia w kategoriach sieciowości, widzenia świata w kategoriach jedności przeciwieństw czy czasu w kategoriach kołowego nawrotu – pojawiających się dziś w kulturze. Tendencje te jednak działają

dzisiaj z impetem i nie tylko bronią się same, ale przy okazji z rozpędu eliminują to, co odmienne. W tym przypadku zatem chodzi o obronę tego, co w tej chwili w kulturze jest słabsze – i trudniejsze do realizowania, a zatem o przywracanie, jeśli nie przywrócenie, zachwianej równowagi.

Nie jest przy tym wykluczone, że może w szkole zubożenie lekturowe dałoby się wyeliminować dzięki posłużeniu się (np. na poziomie szkoły podstawowej) lekturami bardziej wciągającymi współczesnego czytelnika, w tym przynależnymi do kultury popularnej czy masowej – jakkolwiek nie za cenę wyparcia kultury wysokiej. Nie jest też wykluczone, że przydatne byłoby włączenie w zakres zainteresowania dydaktyki polonistycznej tekstów z cyberprzestrzeni (może przydałby się podręcznik pisanania blogów? – sugeruje prof. Wójcicki). Ale zarazem przydałyby się zajęcia z pisania podań, wniosków i innych pism użytkowych (propozycja dra Gołuńskiego), choć trzeba by się zastanowić, na jakich poziomach nauczania miałyby pojawiać się wspomniane treści.

Mówimy powyżej przede wszystkim o szkole, ale podobne kwestie związane są ze studiami polonistycznymi. Przypomnieć należy, że „upraktycznienie” polonistyki przez wprowadzenie specjalności czy przedmiotów fakultatywnych dokonało się kosztem przedmiotów *stricte* polonistycznych (można uznać, że dokonało się kosztem utraty tożsamości przez polonistykę – jak to określił prof. Stanisz). Potencjalne przyjęcie na studia polonistyczne II stopnia studentów po zupełnie innych studiach wiąże się z brakiem podstawowego przygotowania w tej dziedzinie. A jeśli chodzi o studia I stopnia przy wielu treściach istnieje trudność z rozstrzygnięciem, gdzie kończy się „materiał podstawowy”, konieczny do przekazania na tym poziomie, a już szczególnie – co zrobić z ujęciem historycznym, którego nie można po prostu przeciąć w jakimś momencie. Polonistyka w systemie pięcioletnim powinna zostać przywrócona. Jej niedopasowanie do systemu bolońskiego, który zresztą od początku budzi wątpliwości (a budził je jeszcze zanim został przyjęty w Polsce – zastanawia, czy nie na skutek zakompleksienia „postkolonialnego” kraju, jak zauważa dr Żywiołek i zastanawia też, czy nie na skutek szczególnie niewolniczego tu do niego podejścia, jak zauważa prof. Jasionowicz), nie ma dla tego systemu najmniejszego znaczenia. Natomiast solidne przygotowanie polonistyczne ma znaczenie dla fachowości także nauczycieli.

Jednocześnie zwracamy uwagę, że żądanie od młodych ludzi przychodzących do liceum, żeby od razu określili swoje preferencje związane ze studiami, na przykład polonistycznymi, jest utopijne. Z kolei uczelnie powinny mieć w każdym razie możliwość decydowania poprzez egzaminy o wyborze studentów – zainteresowanych konkretnymi studiami.

B. SYSTEM

Obecny system nauczania można, niestety, interpretować jako obniżenie poziomu uczniów/studentów o jeden stopień, choćby z tego powodu, że studia doktoranckie (III stopień) stanowią w tej chwili zamknięcie standardowego systemu kształcenia,

a nie początek drogi naukowej jako otwarcia zupełnie innego etapu, zdecydowanie wiążącego się z dalszą karierą zawodową. Można by powiedzieć, że na poziomie dziesięcioletniego doktoratu powstającego w ciągu czterech lat, rzadko bez obciążenia pracą zarobkową, a równie rzadko pracą mającą cokolwiek wspólnego z doktoratem – osiąga się poziom nieco wyższy niż dawne magisterium, a na poziomie licencjatu, niestety, stan nieco wyższy niż dawnej matury. Nie jest to sytuacja budząca entuzjazm.

Studiom, szczególnie I stopnia, została przekazana funkcja praktycznego przygotowania do zawodu, która wcześniej wiązała się ze szkołami zawodowymi i technikami (doprowadzonymi tymczasem do upadku). W sformułowaniu prof. Sławka, „użyteczność” stała się narzędziem biurokratycznego terroru stosowanego wobec humanistyki. Na studia polonistyczne w większości przychodzą ludzie, którzy (jak zwracały na to uwagę doktorantki) wychowani zostali w poczuciu niższości i drugorzędności humanistyki. Egzamin maturalny nie spełnia oczekiwań stawianych egzaminowi „dojrzałości”, ponieważ umiejętność dostosowania się do testów (wymagających zautomatyzowanych odpowiedzi według tzw. kluczy) i zdania na najniższym poziomie (jak zwracał uwagę mgr Urbanowicz, uczniowie dopiero przychodzący do liceum mogą już w tym momencie zdać test maturalny z poprzedniego roku; bywa on nawet łatwiejszy od gimnazjalnego) jest raczej aktem niedojrzałości niż dojrzałości. Oczywiście, obniżenie minimalnych wymagań maturalnych (do 30%) pozwala znakomicie podwyższyć statystyki. Ale nie wiedzę. Podstawowym naszym postulatem w tej mierze jest więc upomnienie się o podwyższenie progu zdawalności. Obecny stan jest demoralizujący dla wszystkich stron: uczelni, na które przychodzą ludzie niedouczeni, szkół, które są spowiadane ze „zdawalności”, nauczycieli, którzy muszą myśleć o maturze nie w kategoriach osiągnięcia najlepszego poziomu, lecz najlepszego dostosowania uczniów do testów – i uczniów, którzy oduczani są oryginalności i twórczego wysiłku.

Uczestnicy MFE zgadzają się, że już na kolejne stopnie kształcenia średniego, a szczególnie kształcenia ogólnego, trafiają młodzi ludzie nieprzygotowani lub niezdolni do realizowania zadań tam stawianych – co nie znaczy, że niezdolni do realizowania zadań innych. Niestety, na tym poziomie zabrano im możliwość podjęcia decyzji o przygotowaniu fachowym, przerzucając to, jak powiedzieliśmy, na studia. W związku z tym oczywisty wydaje się szeroki powrót do, doprowadzonego tymczasem do upadku, średniego szkolnictwa sprofilowanego (szkoły zawodowe, technika itd.). Jest to zresztą postulat formułowany przez pracodawców, którzy domagają się fachowców ze średnim, ale porządnym, wykształceniem.

Skoro mowa o samym systemie, warto zwrócić uwagę, że – pomijając kwestie wychowawcze związane z granicą między gimnazjum a liceum – obecny system nauczania w szkołach, podobnie jak na uniwersytetach, dzieli treści polonistyczne w sposób nieuzasadniony pod względem logicznym. Cięcie między gimnazjum a liceum, podobnie jak między pierwszym i drugim stopniem studiów polonistycznych jest niefunkcjonalne – szczególnie, jeśli chodzi o przekazywane treści historyczno-literackie. Dość powszechne zresztą jest przekonanie, że źle wpływa ono na moż-

liwości wychowawcze. Pojawiają się głosy psychologów wskazujących na to, że wspomniane cięcie między gimnazjum a liceum owocuje zwiększoną liczbą uzależnień narkotykowych i in. Ponadto, ponieważ w założeniu (zwraca na to uwagę mgr Nakielska-Kowalska) wiedza ma charakter kumulatywny – naturalne by było przekazanie jednej osobie odpowiedzialności za tę ciągłość; tymczasem obecnie nauczyciel wyższego stopnia, przejmując niedociągnięcia z niższego stopnia, odpowiada za całość. Należy zatem zastanowić się nad likwidacją granicy między gimnazjum a liceum (podobnie jak między licencjatem a studiami uzupełniającymi na polonistyce), a w najgorszym przypadku nad tworzeniem zespołów szkół, które pozwalają taką ciągłość utrzymać (pamiętając, że szczególnie nie sprawdzają się gimnazja ulokowane „przy” podstawówkach).

C. ŚRODKI I WARUNKI NAUCZANIA

a) Podręczniki

Do szkół docierają różne podręczniki, ale (zwróciła na to uwagę mgr Nakielska-Kowalska), paradoksalnie, podobnie skonstruowane, dające niewielką możliwość wyboru tekstów, co konieczne by było w procesie indywidualizacji nauczania. Jak się okazuje, wielość propozycji uzasadniona jest nie tyle daniem możliwości wyboru, ile traktowaniem szkoły jako klienta podatnego na reklamę i inne sposoby perswazji (np. dodanie do podręczników wycieczki lub innego towaru „gratis”, zapewniającego wdzięczność rodziców). Powoduje to, że wybory bywają często tylko pozornie merytoryczne, gdy w istocie podszyte są merkantylnością. Jednocześnie wspomniane podręczniki często zastępują program i plan wynikowy.

Jak zauważa mgr Cieślak, pod względem konstrukcji podręczniki nie grzeszą też przejrzystością, zazwyczaj nieudolnie łącząc antologię z opracowaniem. Rozmieszczenie treści na stronie utrudnia skupienie, wielkość czcionek nie wprowadza hierarchii treści. Niewiele w nich znajdzie się ćwiczeń językowych, stylistycznych i kompozycyjnych. Bardzo często (pozytywnie wyróżnia się podręcznik prof. Ewy Jaskółowej) zwalniają one z myślenia tak uczniów, jak nauczycieli. Obecni na Forum dydaktycy zwrócili też uwagę na konieczność przebadania podręczników pod kątem realizowania przez nie zaleceń oficjalnych dokumentów, których szlachetne intencje nader często rozmijają się z nagromadzeniem obecnych w podręcznikach stereotypów społecznych, narodowych, płciowych i innych. Dla nowej podstawy programowej nie ma zresztą jeszcze nowych podręczników.

Być może ten pozorny wybór, o jakim tu mowa, należałoby zastąpić zmuszeniem nauczyciela do autentycznego wyboru. Z naszej strony pada propozycja wprowadzenia dla wszystkich szkół (jako w określonej części lektury obowiązkowej) antologii tekstów lub obszernych wypisów z tekstów – pozwalającej na uzyskanie wglądu w proces historycznoliteracki (przy założeniu, że nauczyciel ma swobodę dokonania z niego wyboru i przy jednoczesnym zastrzeżeniu, że proces historycznoliteracki nie ma zastępować ćwiczenia odbioru tekstu). Być może powinien jej towarzyszyć przewodnik metodyczny.

b) Kanon literacki

Kwestia kanonu literackiego jest kwestią powracającą z niezwykle regularnością. Pytaniu, czy kanon wiązać się musi z instytucjonalnym przymusem przeciwstawić można pytanie, czy na pewno uczenie powinno być pozbawione jakiegokolwiek zobowiązania. Niezależnie jednak od rodzaju odpowiedzi na to pytanie wydaje się jasne, że uleganie powszechnemu „książkowstrętowi” oznacza tylko pogłębienie procesu odchodzenia od słowa – czy w stronę kultury obrazkowej (jaką to diagnozę formułuje się na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Kulturoznawczego)? A jeśli w tę stronę, to czy kultura ta zdolna jest zapewnić podobną sprawność porozumienia jak słowo, czy też oznacza zwrócenie się ku kulturowej *biblii pauperum*? Zgadając się co do istnienia takiej tendencji, nie możemy jednak poprzestać na konstatacji tego faktu.

W dążeniu do równowagi uczestnicy MFE są za pogłębieniem kontaktu z książką od najwcześniejszych lat kształcenia, a więc od przedszkola (a przy okazji za niewyręczaniem się np. filmem, w mniejszym stopniu *audiobookami*, jako zwodniczymi substytutami słowa pisanego, w istocie pozbawiającymi tego kontaktu, o który właśnie chodzi) i za systematyczną jej obecnością w różnych postaciach: od głośnego czytania po ciche. Jeżeli chcemy utrzymać możliwość porozumiewania się za pomocą słowa, trzeba tę umiejętność systematycznie ćwiczyć. Z tym związany jest postulat zwiększenia liczby lektur, szczególnie w ich całościowym wymiarze, co może pozwolić na reaktywację tych cech, które zanikają we współczesnej kulturze. Jednocześnie trzeba się zastanowić nad takim ich układem, by nie kumulować blisko siebie obszernych utworów, których pospieszne przyswojenie przez uczniów rzeczywiście może okazać się problematyczne.

c) Środki techniczne i cyfryzacja szkoły

Oczywiście, nie tylko książki wchodzą tu w grę. Pytanie dotyczy także roli środków technicznych. Pokusę stanowią e-podręczniki rozbudowane w głąb, a zarazem atrakcyjne dla młodych ludzi, którzy z tą formą przekazu obcuja na co dzień. Paradoksalnie, jeśli książki (i ich objętość) stanowią problem dla uczniów, to środki techniczne – mogą stanowić problem dla nauczycieli. Potrzebne zatem są szkolenia, które ułatwią nauczycielom posługiwanie się nimi. Zacząć trzeba od kształcenia w tej mierze już na poziomie dydaktyki akademickiej. Potrzebna jest profesjonalizacja dydaktyki korzystającej ze środków multimedialnych.

Jednocześnie pada tu pytanie, czy cyfryzacja szkoły powinna w istocie dotyczyć wszystkich przedmiotów, także humanistycznych, a szczególnie polonistycznych (literackich i językowych)? Czy w tej sferze rzeczywiście komputer i Internet stanowią zasadnicze narzędzia? Natomiast można zgodzić się, że pod względem marketingowym, a w konsekwencji finansowym – myślę tu zarówno o pozyskiwaniu (kierowanym określoną polityką) środków na badania, jak i na dydaktykę – tego typu reklama (promowanie szkoły 2.0 lub humanistyki 2.0 – „humanistyki drugiej generacji”) może okazać się chwytliwa i efektywna. Pytanie brzmi, czy szkoła ta będzie efektywna

i czy doprowadzi do osiągnięcia celów, o które chodzi polonistom, czy o osiągnięcie celów, o które chodzi informatykom?

d) Warunki organizacyjne (liczebność klas, roczników, grup)

Jednak nawet najdoskonalsze środki nie zmieniają tego, że w trzydziestopięciorosobowej klasie, jak zwracają uwagę mgr Nakielska-Kowalska i mgr Białobrzaska, praca z „każdym” uczniem staje się niewykonalna. Indywidualizacja pracy, dostosowywanie wymagań do możliwości ucznia, budowanie i realizowanie karty indywidualnych jego potrzeb pozostaną w takich warunkach tylko pustym hasłem. W licznych klasach trudno wykorzystywać metody uwzględniające zróżnicowane przygotowanie uczniów do pracy. Postulat rezygnacji z oszczędnościowego zagęszczania klas – podobnie jak wcześniejszy postulat zwiększenia liczby godzin – należy w tej sytuacji do fundamentalnych. Podobne postulaty dotyczą grup studenckich.

D. EGZAMINY

a) Pozorność obecnych egzaminów

Mgr Kowalska-Nakielska zwraca uwagę na powszechne ułomności oceniania powodowane niejasnością kryteriów oceny prac pisemnych; podobnie mgr Cieślak wskazuje na brak systemowych rozwiązań dotyczących procedur szkolnych takich, jak na przykład poprawa sprawdzianów. Brak informacji o kształcie matury pisemnej pozostawia niejasność, jakie umiejętności ćwiczyć: test czytania czy streszczenie logiczne, rozprawkę historycznoliteracką czy interpretację tekstu. Niejasne są też – lub wręcz sprzeczne – rozwiązania i zapisy dotyczące „podstawy programowej”. Jak przypomina mgr Cieślak, ponieważ forma egzaminu w istocie projektuje nauczycielom także wcześniejszy proces dydaktyczny, w tej perspektywie nie ma sensu tłumaczenie, że wcześniej – lub dostatecznie wcześniej – nie podaje się wymagań egzaminacyjnych, by nie wprowadzać uczenia się ze względu na egzamin.

Egzaminy w obecnej postaci stanowią w przekonaniu uczestników MFE podstawowy element demoralizującej sytuacji, nastawionej na lekceważącą jakość, pozorność sprawdzania wiedzy i myślenia (sprawdziany są lekceważone przez uczniów, egzamin zaś w znikomym stopniu sprawdza wiedzę przedmiotową, w tym sensy stosowanych terminów). System powtarzanych co kilka lat egzaminów w zasadzie nie pociąga dla uczniów praktycznych konsekwencji (teoretycznie najważniejszy, egzamin maturalny, jest raczej trudny do niezdania przez uczniów słabych, co najwyżej może być zabójczy dla zdolnych – skoro nastawiony jest nie na wiedzę i myślenie, ale na dostosowanie się do testów i tzw. kluczy do nich). Egzaminy (tu skądinąd ich zewnętrżność pozytywnie oceniana przez mgr Białobrzeską budzi wątpliwość mgr Urbanowicza, wskazującego na rolę długoletniej znajomości pracy ucznia przez nauczyciela) ograniczające czytanie do fragmentów, pomijające konteksty, rezygnujące z samodzielności uczniów (rozprawka), promują obniżanie wymagań. Zauważmy, że w tej sytuacji uczenie ogniskuje się nie na zatrzymywaniu ucznia (studenta) w celu

douczenia, ale na przepuszczaniu go przez egzaminacyjne (dziurawe) sito w celu uniknięcia problemów. Ministerstwo w ten sposób uzyskuje wynik nazywany „wysoką zdawalnością”, ale społeczeństwo – pozory wykształcenia.

Trudno nie wspomnieć tu też o patologii kupowania przez uczniów, ale też studentów, prac zapewniających im pozbawione trudu przejście przez kolejne granice i w ogóle – „ryнку korepetycji”, przy czym to ostatnie określenie możemy traktować mniej więcej tak samo dosłownie, jak nazwę „agencja towarzyska”.

b) Egzamin maturalny – propozycje zmiany

Z naszej strony padają dwie konkretne propozycje egzaminu maturalnego o różnym stopniu radykalizmu.

Pierwsza (której pomysłodawcą jest mgr Urbanowicz) to – przy założeniu, że testy pozostają zasadniczym sposobem sprawdzania wiedzy – propozycja wprowadzenia takich testów, które będą realnie sprawdzały wiedzę i podwyższały standardy zdawalności. Jedną z propozycji naprawy dotyczącej pisemnych matur z języka polskiego jest wprowadzenie na poziomie rozszerzonym testów podobnych do tych, które przeprowadzono na egzaminach wstępnych na wielu uczelniach jeszcze po roku 2000. Celem takiego sposobu egzaminowania jest uniknięcie wad, jakie ma aktualnie obowiązujący system. O niewłaściwym skonstruowaniu dotychczasowych egzaminów maturalnych świadczy też fakt, że ci sami uczniowie o wiele lepiej zdają maturę na poziomie rozszerzonym niż podstawowym. Testy powinny zapewnić obiektywizm, rzetelność i fachowość oceniania w miejsce nieudolnego posługiwania się tzw. kluczami, przy stosowaniu których egzaminator musi wiele razy przy sprawdzaniu jednej pracy, wahając się, arbitralnie rozstrzygać, czy przyznać punkt, czy nie (zaś decyzje dwóch oceniających mogą się różnić diametralnie).

Przedłożone przez pomysłodawcę propozycje pozwalają bardzo precyzyjnie badać umiejętność czytania lektur, rozumienia tekstów, analizy i interpretacji, znajomość ortografii i interpunkcji, bogactwo słownictwa, umiejętności w zakresie stylu, składni itp. Umożliwiają też ustalenie odpowiednich proporcji między poszczególnymi sprawdzanymi obszarami wiedzy i umiejętności. Mogą też nagradzać za dodatkową wiedzę spoza szkolnych lektur, za znajomość filozofii, sztuki, teatru, filmu, malarstwa i innych dziedzin (przypomnijmy, że w dotychczasowym systemie za erudycję, ponadprogramową wiedzę czy tzw. „szczególne walory” można otrzymać jedynie 4 punkty na 40 możliwych, co nie stanowi żadnej zachęty do samodzielnej pracy).

Przykładem pożądaných zadań maturalnych mogą być polecenia z testu opracowanego przez Uniwersytet Warszawski w latach 2000/2001 i 2002/2003 na centralny egzamin wstępny z języka polskiego. Oto przykład pytań z owego testu:

Do którego z wymienionych niżej utworów odnoszą się następujące zagadnienia i pojęcia:
parabola, wina egzystencjalna?

- 1) *Rok 1984* J. Orwella;
- 2) *Proces* F. Kafki;

- 3) *Przedwiośnie* S. Żeromskiego;
- 4) *Szewcy* Witkacego.

Który szereg zawiera wyłącznie poprawne połączenia wyrazowe?

- 1) mieć znaczenie, używać proszek, wyrządzić krzywdę;
- 2) wywierać nacisk, unieść się honorem, pełnić stanowisko;
- 3) piastować urząd, poczynić kroki, zaprzestać poszukiwań;
- 4) odnieść niepowodzenie, przywiązywać wagę, sprawić radość.

Które z wymienionych niżej pojęć należy kojarzyć ze zjawiskiem piractwa artystycznego?

- 1) bryk;
- 2) kopia;
- 3) plagiat;
- 4) parafraza.

Ze względu na testowy charakter matury na poziomie rozszerzonym, matura na poziomie podstawowym powinna mieć z kolei formę wypracowania.

Druga propozycja (której autorami są dr Gołuński i dr Kładź-Kocot) to propozycja wprowadzenia egzaminu pisemnego (w momencie jej zgłaszania nieznane były jeszcze wymogi dotyczące części ustnej, trudno więc na ten temat było dyskutować) w dużej mierze przypominającego ten z lat 90. XX wieku. Miałby on składać się z dwóch części. Pierwszą stanowiłby fragment tekstu naukowego, popularno-naukowego, artykułu prasowego czy też eseju, do którego dołączono by szereg pytań sprawdzających poszczególne umiejętności i wiedzę ucznia z zakresu wyznaczonego podstawą programową szkoły ponadgimnazjalnej. Byłoby to nawiązanie do obecnego testu na rozumienie czytanego tekstu, z tym że poziom pytań na poziomie podstawowym powinien być dostosowany do przeciętnego poziomu, jaki zgodnie z podstawą programową powinien osiągnąć abiturient. Tekst, który mogliby analizować zdający na poziomie podstawowym powinien być związany z materiałem z podstawy programowej, natomiast na poziomie rozszerzonym wykraczać poza tę podstawę.

Druga część jednak to samodzielna praca ucznia, której temat wynikałby z tekstu analizowanego w pierwszej części. Na poziomie podstawowym byłaby to rozprawka, natomiast na rozszerzonym – esej. Zostałyby zachowane proporcje w punktacji, czyli 20 punktów za część testową i 50 – za pracę. Praca pisemna oceniana byłaby w proporcji 25 punktów za treść i 25 – za język.

Najważniejszą różnicę w stosunku do obecnej matury stanowiłaby struktura i sposób oceniania samodzielnej pracy ucznia. W ramach treści sposób oceniania mógłby wyglądać w sposób następujący:

Przywołanie w argumencie i wykorzystanie tekstów z podstawy programowej (zarówno lektur obowiązkowych, jak i tych „do wyboru”): 0–3 pkt – nie więcej niż 15.

Przywołanie w argumencie i wykorzystanie tekstów spoza podstawy programowej: 0–3 – nie więcej niż 6 pkt.

Zachowanie struktury i zgodności z tematem rozprawki: 0–4 pkt.

Przy ocenie wykorzystania lektur brany byłby pod uwagę związek tekstu (oczywiście prawidłowo przywołanego jeśli chodzi o tytuł i autora) z tematem pracy, spo-

sób jego wykorzystania i znajomość treści. Sam związek musiałby być w tekście uzasadniony przez zdającego. A więc na przykład samo poprawne przytoczenie tytułu i autora nie skutkowałoby przyznawaniem punktów.

Kluczową kwestią byłaby zgodność treści z tematem, a więc nieprzyznanie punktów w podpunkcie c) skutkowałoby automatycznym „wyzerowaniem” samodzielnej części pracy.

Na poziomie rozszerzonym nastąpiłaby zmiana proporcji:

Przywołanie i wykorzystanie w argumentie tekstów z podstawy programowej (zarówno lektur obowiązkowych, jak i tych „do wyboru”): 0–3 pkt – nie więcej niż 6.

Przywołanie i wykorzystanie w argumentie tekstów spoza podstawy programowej: 0–3 – nie więcej niż 21 pkt.

Zachowanie struktury i zgodności z tematem eseju: 0–4 pkt.

Przy czym – jak pokazuje punktacja – abiturient mógłby w ogóle nie korzystać z lektur z podstawy programowej (gdyż temat eseju mógłby nie korelować z programem szkolnym), a jeżeli korzystałby, to punktowane byłoby to jedynie w bardzo ograniczonym zakresie. Podobnie jak na poziomie podstawowym, podstawą zaliczenia byłaby zgodność treści z tematem eseju i utrzymanie zadanej formy.

Na obu poziomach istniałaby możliwość przyznania za szczególne walory pracy (np. wyjątkowo pogłębioną interpretację, wyjście poza schematy analityczne itp.) od 0 do 4 punktów dodatkowych, tak jak ma to miejsce na dotychczasowym egzaminie maturalnym, ale nie można byłoby takich punktów przyznawać za samo wykorzystanie tekstów.

Dla zachowania możliwości wyboru abiturienti powinni skorzystać z jednego z dwóch tematów dołączonych do testu (poziom rozszerzony), a z jednego z dwóch testów do wyboru na poziomie podstawowym.

Wchodziłyby tu w grę również pewne zmiany w proporcjach przy ocenie części językowej pracy, polegające na zmniejszeniu liczby punktów za kompozycję (z 5 do 3) i przeniesieniu ich do oceny języka (z 12 do 14), a także na „zagęszczeniu” możliwości oceniania poprawności językowej (z dotychczasowego systemu: 12 – 9 – 6 – 3 – 1 – 0 na: 14 – 12 – 10 – 8 – 5 – 3 – 1 – 0), przy czym brak jakichkolwiek punktów za poprawność językową eliminowałby pracę, podobnie jak niezgodność treści z tematem.

Dla uproszczenia autorzy projektu proponują także, by na obu poziomach matury można było uzyskać identyczną liczbę punktów. Wówczas można byłoby częściowo wrócić do zlikwidowanego w ostatnich latach przepisu, że uczeń zdający maturę na poziomie rozszerzonym nie zdaje poziomu podstawowego, choć (fakultatywnie) mógłby pisać oba poziomy matury.

Kluczowe dla tej propozycji jest odejście od zwykłego streszczania na maturze podanego fragmentu tekstu oraz powrót do pisania przez uczniów samodzielnych tekstów o czytelnych regułach gatunkowych (w tym odejście od najłatwiejszego z nich – charakterystyki – pojawiającego się na egzaminach maturalnych obecnie), gdyż – paradoksalnie – trudniejsze zadania są dziś stawiane przed absolwentami gimnazjów niż szkół ponadgimnazjalnych.

E. UCZNIOWIE I STUDENCI W WARUNKACH „RYNKOWYCH”

Przyjęcie, że szkolnictwo to rynek, może w węższym zakresie prowadzić do dwóch tendencji: z jednej strony do uznania za atrakcyjniejszy od polskiego – zachodniego rynku edukacyjnego przez polskich uczniów/studentów (szczególnie najzdolniejszych), czego konsekwencją może być szukanie przez nich również na Zachodzie miejsca do życia, z drugiej strony – pojawienie się na polskim rynku chętnych do korzystania z niego pochodzących zza wschodniej granicy czy nawet Dalekiego Wschodu (prowadzący lekcje polskiego już dziś sygnalizują trudności związane z nauczaniem w klasach w dużej mierze międzynarodowych, w których stykają się różne tradycje kulturowe – i tę kwestię należy podjąć), w dużej części powracających następnie do rodzimych krajów lub korzystających z Polski jako pomostu prowadzącego dalej na Zachód. Należy się zastanowić nad konsekwencjami jednego i drugiego zjawiska dla polskiego szkolnictwa.

Ale wymienione wyżej zjawiska nie są powszechne; znacznie bardziej podstawowe są konsekwencje „rynku” – czy raczej „gry rynkowej” – dla szerokich grup uczestniczących w procesie dydaktycznym tu i teraz.

W szerokim zakresie posługiwanie się językiem rynku prowadzi najczęściej do wykształcenia wśród uczniów/studentów przekonania, że występując jako „klienci” (w sytuacji przewagi na rynku podaży nad popytem) mogą przenieść się do innej, tańszej pod względem wysiłku (stawiającej mniejsze wymagania szkoły – każdego szczebla, w tym wyższej) i mają przewagę nad nauczycielem-sprzedawcą, który powinien zabiegać o klienta.

Absurdalności postawienia kwestii w ten sposób, że wiedzę (szczególnie humanistyczną) można uczniom/studentom w określonych dozowaniu sprzedać, właściwie nie trzeba dowodzić. Przychodzący do sklepu klient kupuje towar, którego sam nie wytwarza. Już w przypadku przepisania lekarstwa przez lekarza „klient” musi bardzo często przyjąć dodatkowe warunki, sprawiające, że lekarstwo będzie działać. W przypadku lekarstwa chodzi jednak tylko o przywrócenie czy utrzymanie pewnego stanu (zdrowia). W przypadku kształcenia ma ono doprowadzić do stworzenia pewnej określonej jakości, jednak to, czy ona powstanie, nie jest kwestią „włania” jej komuś do głowy, lecz współdziałania obu stron w jej tworzeniu. Nie ma to nic wspólnego z aktem kupna-sprzedaży, ponieważ tu „sprzedający” tak samo „kupuje”, jak „kupujący” „sprzedaje” – swoje zdolności, chęci, przygotowanie itd.

Przyjęcie, że towar powinien być sprzedany, prowadzi do oczekiwania, że będzie on atrakcyjny, a jeszcze bardziej – że atrakcyjnie opakowany. Doktorantka, mgr Rytlewska, prowadząca zajęcia z uczniami, a potem z nieco młodszymi od siebie studentami, zwraca uwagę, że uczniowie, znudzeni tradycyjną formą lekcji, oczekują prezentacji multimedialnych, pokazów slajdów, gier, zabaw, które, zamiast zaszczepić w nich wiedzę, mają sprawić, żeby nie dłużyła się lekcja. Zwraca też uwagę, że korzystając na zajęciach z laptopów w zasadzie mogą oderwać się od ich przebiegu. Studenci mogą nawet zająć się własną firmą, jeśli ją mają, łącząc się z Internetem i nie utrzymując kontaktu z prowadzącym. Podobne obserwacje poddaje zresztą pod

rozważę także wytrawny pedagog, mgr Nakielska-Kowalska: zamiast takich metod wzbudzających motywację uczniów do pracy jak wycieczki dydaktyczne czy oceny za wkład pracy, będące informacją zwrotną mówiącą o jej jakości, a tym samym wskazującą na konieczne do usunięcia niedociągnięcia, pojawia się dostosowywanie nauczyciela do tego, co za wciągające i stanowiące atrakcję uzna uczeń. W ten sposób podbudowuje się jego roszczeniową postawę, przy czym roszczenie dotyczy zazwyczaj żądania od nauczyciela wyższej oceny, a nie wiedzy. Ale nawet takie szczegóły, jak możliwość usprawiedliwienia przez samego ucznia nieobecności na zajęciach, podtrzymują lekceważenie szkoły.

Warto także zwrócić uwagę, że ograniczenie roli egzaminów poprawkowych to zwolnienie ucznia/studenta z odpowiedzialności za własne czyny. Jeśli zaś na wcześniejszych etapach zdaje sobie on sprawę z tego, że przejdzie dalej niezależnie od słabości tego, co przedstawi, także egzamin maturalny traktuje jako niezobowiązujący. Stanowi też on najczęściej podstawę kalkulacji dotyczącej przydatności treści nauczania na maturze, która to kalkulacja – zgodna z „rynkową” ideologią, szybko podchwytywaną przez uczniów – bynajmniej nie dotyczy wiedzy, lecz konformistycznej gry obliczonej na najwyższą wygraną przy najmniejszym wysiłku (np. nie opłaca się ćwiczyć ortografii „wycenionej” na 3 punkty na 70 w części pisemnej). Przypomnieć trzeba, że punkty ECTS na studiach stwarzają podobne sytuacje. Mgr Cieślak, mówiąc o wyborze przedmiotu maturalnego dyktowanym (mniejszym) stopniem trudności, a nie jego przydatnością, powiązała to z zanikiem etosu pracy, zgodą na bylejakość i brakiem rzetelności w wykonywaniu zadań. Ten system nie motywuje uczniów do wysiłku. Etos pracy zastąpiony zostaje w dużej mierze zasadą gry.

Dzieje się to ze szkodą dla uczniów, którzy chcą pracować i których zdolności są zaprzepaszczane z powodu schematyzacji procesu dydaktycznego. Jak zauważają nauczyciele szkół takich jak LXIV LO im. S.I. Witkiewicza w Warszawie, mgr Porębska i mgr Zych: „Można wręcz postawić brutalną tezę, że bystrym, inteligentnym uczniom do zdania matury z polskiego (na osławione 30%, a może nawet 50%) nauka w liceum w ogóle nie jest potrzebna”.

W wyniku niżu demograficznego radykalnie zmieniła się sytuacja uczelni wyższych, które – chcąc zakończyć rekrutację z powodzeniem – obniżają pułapy punktów gwarantujących miejsce na studiach, przyjmując w ten sposób również osoby przypadkowe, niepodejmujące świadomych wyborów związanych ze swoją edukacją. W przypadku polonistyki jednak problem polega także na tym, że brakuje motywacji do podjęcia studiów na tym właśnie kierunku, a wynika to już z obniżenia rangi polonistyki szkolnej. Czasami jest on wybierany obok innego kierunku studiów; dość częste w ogóle studiowanie na dwu i więcej kierunkach studiów, obliczone na większą atrakcyjność dla rynku pracy, jest zresztą być może sensowne.

F) NAUCZYCIEL I WYKŁADOWCA

Jednak „sytuacja rynkowa” okazuje się demoralizująca dla obu stron: uczniów, którzy przyjmują pozycję roszczeniową, i dla nauczycieli, którzy nie mając ani bodźców

finansowych, ani ideowych, często ograniczają się do niezbędnego (i nietwórczego) minimum. Warto przy tym zaznaczyć, że do szkół jako nauczyciele trafiają już uczniowie wychowani w duchu rynku, którzy taką sytuację traktują jako „naturalną”, choć jest ona tylko kulturowa. Świadomość taką utwierdza system oceniania nauczycieli, który każe się im tłumaczyć z ocen niedostatecznych i nieprzepuszczonych z klasy do klasy uczniów – zdawalność ma wynosić co najmniej 80%. Resztę wymusza rynek: im większa zdawalność, tym większa konkurencyjność szkoły, wyższa pozycja w „rankingach” i tym więcej przychodzących do niej uczniów, a tym samym – tym większy sukces ekonomiczny. Nauczyciel czy wykładowca wiązany w swych ocenach przez uwarunkowania pozamerytoryczne nie może jednak liczyć na autorytet.

System oceniania samych nauczycieli kumuluje się w biurokratycznych procedurach. Praca „papierkowa”, która ani o cal nie podnosi realnej efektywności nauczania, zabiera cenny czas, ale ona staje się podstawą kontroli, które nie mają charakteru merytorycznego, ponieważ nauczyciele rozliczani są z liczby godzin spędzonych w klasie (nie zalicza się do nich tych w muzeach, na wycieczkach merytorycznych, spędzanych na pracy z olimpijczykami czy innych odbiegających od schematu przedsięwzięć) i zgodności „numerków z podstawy programowej z tymi w dzienniku” (mgr Porębska, mgr Zych).

Szczególnie kuriozalnie sytuacja wygląda na wyższych uczelniach, gdzie w dobie „parametryzacji” (*sic!*) idea pracy naukowej i dydaktycznej ginie w biurokratycznych procedurach, które sprowadzają wykładanie (a właściwie jego ocenę) do poziomu szkolnego, a sylabusy zawierające wykaz realizowanych celów sprowadzają rolę wykładowcy do roli urzędnika. W komisjach akredytacyjnych daje się usłyszeć stwierdzenie: „Wiem, że takie sprawdzanie to czysty absurd, ale muszę to robić”. Oczywiście to „muszę” – to również *signum temporis*.

System kontroli oparty na braku zaufania do nauczyciela czy wykładowcy – w istocie poniżający i uwłaczający, ale przede wszystkim obojętniający twórcze pomysły – zastępuje w gruncie rzeczy posunięcia, które mają znaczenie bardziej istotne, jak powiązany ze wzrostem wynagrodzenia motywujący awans (mgr Nakielska-Kowalska i mgr Porębska wskazują, że dziś awans zamyka uzyskanie statusu nauczyciela dyplomowanego, co może oznaczać w wielu przypadkach koniec rozwoju i unowocześniania metodyki nauczania). Mgr Cieślak zwraca przy tym uwagę na niewielką liczbę ofert szkoleń, a jednocześnie konieczność ich opłacania przez nauczyciela, oraz na niewielkie możliwości wymiany doświadczeń (w tym – niewielką rolę zespołów przedmiotowych). Splata się to z istotnym brakiem sprzętu multimedialnego i atrakcyjnych materiałów dydaktycznych dostępnych dla nauczyciela. Szerszej niechęci do samokształcenia, pogłębiania wiedzy przedmiotowej i innowacyjnych rozwiązań towarzyszą istniejące możliwości korzystania z „gotowców” i „realizowania podręcznika”, co zwalnia nie tylko ucznia, ale i nauczyciela z samodzielności i kreatywności.

Obie nauczycielki mają też poczucie słabego kontaktu MEN ze środowiskiem, podobnie niedowład kontaktów odpowiednich ministerstw i nauczycieli czy wykła-

dowców akcentuje także prof. Kostkiewiczowa. Ta relacja ostatecznie przybiera nie postać współpracy, ale nakazu.

Paradoksalnie z tego obrazu wyłania się dziś hasło (zaproponowane przez mgr Poremską i mgra Zycha): „Więcej wolności dla nauczycieli”. Tej wolności zresztą powinny ich nauczyć studia (które, paradoksalnie, zaczęły przypominać szkołę, podobnie jak doktorat został wtopiony w studia zamiast w pracę zawodową). Natomiast trzeba się zastanowić, czy wolność uczniów na poziomie szkoły w wielu przypadkach nie przypomina anarchii. Z obydwu powodów (biurokratycznego zniewolenia nauczyciela i wykładowcy, jak i anarchizacji ucznia) relacja uczeń – mistrz ulega degradacji.

G) RODZICE I SZKOŁA

Zdaje się, że wyróżnić by trzeba dwa skrajne rodzaje postaw rodziców – i szereg postaw pośrodku. Pierwsza zamyka się w humorystycznym określeniu: „tajne komplety”. Rodzice szukają możliwości nadrobienia braków, jakie pozostawia szkoła, organizując grupy dzieci, którym zapewniają dodatkowe zajęcia z wyspecjalizowanymi wykładowcami lub zapewniają im rzeczywiste korepetycje.

Druga grupa to ci, którzy niewiele interesują się postępami dzieci, nie przychodzą na spotkania z nauczycielami i reagują agresją w sytuacjach trudnych, oczekując rozwiązania wszystkich problemów przez szkołę (w tym problemów tzw. euro sierot, tj. dzieci pozostawionych w domach, gdy rodzice zarabiają na Zachodzie, czy uczniów z trudnościami w uczeniu się, nawiasem mówiąc, niemuszających już okazać zaświadczeń ze specjalistycznych poradni).

Te bieguny stawiają właściwie rodziców poza możliwością współpracy ze szkołą. Ale jest to sygnał szerszej i trudnej kwestii, która wychodzi poza sam system szkolnictwa.

H) WSPÓŁPRACA UNIwersYTETU I SZKOŁY (I VICE VERSA)

Mgr Białobrzaska zauważa, iż filozofia liceum niepublicznego, w którym uczy, została oparta na przekonaniu, że aby dobrze przygotować do studiów absolwenta szkoły, należy dać mu możliwość wyboru wszystkich przedmiotów na poziomie rozszerzonym, które wymagane są do aplikacji na wybrane przez niego studia, nie zawężając ich do profilu klasy. Uczeń zatem indywidualnie tworzy swój profil kształcenia, przejmuje odpowiedzialność za naukę wybranych przedmiotów. Ale takie rozwiązanie nie jest możliwe do zrealizowania w szkole publicznej, więc propozycja ustawodawcy w tej mierze prowadzi do gry pozorów. Po pierwsze niewykonalne wydaje się przygotowanie ucznia liceum do egzaminu na poziomie rozszerzonym w ciągu półtorarocznego cyklu kształcenia – co dotyczy większości przedmiotów na poziomie rozszerzonym. Sedno sprawy nie tylko tkwi w liczbie godzin przeznaczonych na realizację podstawy programowej w klasie drugiej i trzeciej, ale i rozsądnym zaplanowaniu cyklu kształcenia oraz możliwości motywowania uczniów przez cały cykl nauki – a więc aspektów psychologicznych. Po drugie – pod znakiem zapytania staje sensowność nowego projektu rozporządzenia w sprawie warunków oceniania

i klasyfikowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, w którym projektodawca wprowadza obowiązkowy egzamin na poziomie rozszerzonym bez określenia progu zdawalności. Zarówno praktyka szkolna, jak i przepisy, pozwalają też uczniowi liceum na wybór na poziomie rozszerzonym każdego przedmiotu, również tego nieobjętego profilem jego kształcenia. W tej drugiej sytuacji nie przyjmuje odpowiedzialności za zdawany egzamin nikt, a ma być on przepustką ucznia na studia wyższe. Dodatkowo nieokreślenie progu zdawalności prowadzi do nonszalancji wyborów absolwentów, podejmowania przez nich niezobowiązujących prób, co musi mieć przełożenie na ich wynik. Egzaminator spotyka się często z takimi próbami dotyczącymi języka polskiego na poziomie rozszerzonym.

Jest to jeden z tych przykładów problemów, które domagają się wprowadzenia ścisłej współpracy szkół i uniwersytetów (apelują o to prof. Stanisław i dr Berkan-Jabłońska). Prof. Stanisław postuluje organizowanie wspólnych „platform edukacyjnych”, spotkań, konferencji pozwalających uaktualniać wiedzę polonistyczną, a zarazem – obecność na uczelniach silnych i aktywnych środowisk metodycznych, jednocześnie zaś – tworzenie gimnazjów i liceów czy klas „akademickich”.

Od lat natomiast wypracowaną płaszczyzną, na której spotykają się ciągle przedstawiciele szkolnictwa średniego i wyższego jest Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Można przedyskutować głosy (nawiasem mówiąc, podobne odzywają się w przypadku Olimpiady Filozoficznej i in.) takie, jak dr Berkan-Jabłońskiej apelującej o inną formułę Olimpiady czy mgr Nakielskiej-Kowalskiej – dotyczący braku zbieżności między Olimpiadą a konkursami gimnazjalnymi, ale należy podkreślić jednomyślność w sprawie oceny Olimpiady jako dobra, do utraty którego nie można dopuścić. Nie można pozwolić przede wszystkim na zapomnienie o jej istnieniu i konieczności jej finansowania przez Ministerstwo.



Przedstawione tu uporządkowanie poruszanych problemów może pozostać tylko skrótem wielowątkowych dyskusji. Jednocześnie dyskusji ciągle niepełnej. Z pewnością dopełnić ją powinien przede wszystkim szerszy, europejski i pozaeuropejski, kontekst. Zasygnalizuję tutaj tylko pewne kwestie.

Uczestnicząca w prowadzonym przeze mnie panelu podczas Kongresu Polonistyki Zagranicznej w Opolu dr Krystyna Lipińska-Iłłakowicz, mówiąc o „przemycaniu” polskiej literatury i kultury na uniwersytetach amerykańskich, przy okazji dotknęła znacznie szerszej kwestii: „W programach uniwersyteckich symptomy kryzysu humanistyki zdecydowanie nasiliły się w ostatnich latach i nie dotyczy to jedynie tzw. małych kultur, jak polska, holenderska czy czeska. Ciągłe słyszymy o tym, że jakiś uniwersytet w USA zamyka wydział rusycystyki, teatrologii, czy historii sztuki. Kryzys humanistyki na uniwersytecie w Nowym Yorku objawił się takimi zjawiskami, jak redukcja zajęć z pisania (z dwóch semestrów do jednego) czy redukcja obowiązkowych zajęć humanistycznych (obejmujących antyk, wieki średnie i renesans, wiek XVIII, XIX i XX) z czterech do trzech semestrów. [...] w ostatnich

dwóch, trzech latach zjawiska ograniczania bądź wypierania zajęć humanistycznych przez ściśle praktyczne typu ekonomicznego – jak marketing, reklama – lub inżynierskiego bardzo się nasiliły. Ostatnio zlikwidowano wydziały teatralne na uniwersytecie w Albany. Nikną też szanse na wejście w obieg nauczania zagadnień związanych z małymi, marginalnymi kulturami. W Yale, gdzie wykładam, od pięciu lat rozbudowuje się jedynie wydziały inżynierskie. Często kryzys służy za pretekst do obcinania nakładów na humanistykę. Jednym z najbardziej jaskrawych przykładów cięć jest zmniejszenie (od jesieni 2011 roku) o 46% nakładów na tak zwany Title VI, to jest fundusz federalny popierający nauczanie mniej znanych języków (w tym polskiego), który został utworzony w Stanach Zjednoczonych po aferze ze sputnikiem w 1958 roku. Afera polegała na tym, że amerykańskie służby wywiadowcze nie potrafiły odczytać informacji dotyczących rosyjskiego sputnika, ponieważ ich pracownicy nie znali rosyjskiego”. Ostatnie zdanie jest bardzo znamienne.

Prof. Monika Szczepaniak natomiast zarysowała w skrócie sytuację na niemieckich uniwersytetach, które cieszyły się pełnią autonomii do momentu pojawienia się systemu bolońskiego, jak to określa, wprowadzanego tam dziś nader „opieszale”. Pewne jego elementy – jak studia doktoranckie, zamiast których nadal sprawuje się nad doktorantami opiekę w starym uniwersyteckim stylu – w ogóle nie zostały uwzględnione. System ten ma swoich zwolenników, ale ma też przeciwników (przy czym tarcia zachodzą zasadniczo na linii naukowcy – politycy). Ci ostatni zarzucają mu przede wszystkim: niski poziom studiów I stopnia i zbyt duże skomasowanie na nim treści oraz nadmiar egzaminów; wbrew pozorom – zahamowanie mobilności studentów z powodu zbyt krótkiego okresu studiów, niepozostawiającego czasu na wyjazdy i – pomijając już inne kwestie – nadanie uniwersytetom wymiaru „szkolnego” (*Verschulung der Universitäten*).

Sądzę, że wskazane dwa przykłady pokazują, że nasz krytyczny głos nie jest tylko próżnym głosem malkontentów.

Lidia Wiśniewska

