Bogdan Urbanek

Egzaminacyjny zawrót głowy

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (38-39), 195-205

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Bogdan URBANEK

Egzaminacyjny zawrót głowy

Egzaminy wstępne w polskim systemie oświaty nabierały przez lata postaci prostego narzędzia weryfikacji kandydatów do szkół, wówczas średnich, także i na studia. Wiadomo też było, że podstawowym kryterium przyjęcia ucznia do wybranej przez niego szkoły była głównie ocena uzyskana za napisanie tradycyjnego wypracowania z języka polskiego oraz rozwiązanie kilku standardowych zadań z matematyki. Taki system weryfikacji kandydatów do szkół przetrwał mniej więcej do połowy lat 90-tych, kiedy to – uwzględniając wymogi nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej, postawiono i przed oświatą jakościowo inne zadania, z egzaminacyjnymi włącznie.

Pamiętam doskonale niegdysiejszy eksperyment wałbrzyskiego środowiska oświatowego, który w zasadzie całkowicie zrewolucjonizował metodę i formę dotychczasowych egzaminów wstępnych do szkół średnich i zawodowych, tzw. *badania kompetencji ucznia*, pozwalające określić zarówno stopień opanowania wiedzy i umiejętności, jak też poziom dojrzałości w pojmowaniu zjawisk, umiejętność kojarzenia znanych faktów oraz wykazanie się ogólną wiedzą, w tym także – pozaszkolną. Nie ukrywam, że sam byłem entuzjastą takiego egzaminowania moich wówczas ósmoklasistów, wierzyłem bowiem, że oto otwierają się przed nimi i nami (nauczycielami) nowe, niedostępne dotąd horyzonty wiedzy. Wspomniany eksperyment wałbrzyski, który *de facto* stworzył podwaliny pod dzisiejsze zewnętrzne sprawdziany i egzaminy, miał jeszcze jeden walor, istotny i – powiedziałbym – bardziej praktyczny. Otóż badanie i ocenianie edukacyjnych postępów ucznia odbywało się w „swojej" szkole, w obecności kolegów i także swoich nauczycieli, a egzaminacyjny test kończący przedmiotową edukację na szczeblu dawnej ośmioklasowej szkoły podstawowej był jednocześnie egzaminem wstępnym do wybranej przez ucznia szkoły średniej.

Można jednak uczyć inaczej

Koncepcję radykalnych zmian w polskim szkolnictwie, przedstawioną jesienią 1998 roku, a obowiązującą od pamiętnego sezonu 1999/2000, nazywano **oświatowym trzęsieniem ziemi**. Może i zasadnie, bo co by o niej nie mówić – wywoływała w wielu nauczycielskich środowiskach tyle emocji, co i niepokojów, a może i oczekiwanych radości. Czy słusznie?

Dziś, po ośmiu z górą latach docierania się (mimo wszystko) reformy, można by jeszcze dopowiedzieć – tak, zasadne to były wówczas emocje, gra szła bowiem o wszystko, o zmianę ustroju, a więc zarówno treści, jak i organizacji całego systemu szkolnictwa. *Reforma Handkego*, która stała się pomostem łączącym polską szkołę przełomu tysiącleci, spowodowała, że generalnie zmieniły się programy nauczania, metody kształcenia, a także system oceniania i egzaminowania uczniów. Oczywiście, przed współczesną polską szkołą ciągle jeszcze stoi wiele nowych, ambitnych zadań – z tym najważniejszym, wręcz priorytetowym: przygotowaniem uczniów do podejmowania współodpowiedzialności za własną naukę, kreatywność w myśleniu i działaniu, a tym samym doskonalenie własnych umiejętności. Ale nowe zadania to i nowe wyzwania, nie można bowiem nowego uczyć „po staremu", bo na to nikt się już dziś nie nabierze, zwłaszcza oni, nasi uczniowie, baczni obserwatorzy i tak naprawdę – pierwsi recenzenci zmian w oświacie. Przypomnijmy: najpierw szumnie zapowiadanych, później dekretowanych, wreszcie – tak oczekiwanych, że niemal spowszedniałych, ale i przynoszących efekty.

Skoro jedynymi drogowskazami przedmiotowego nauczania stały się – najogólniej oczywiście ujmując – programy, a tych okazało się aż nadto, to i obiegowa opinia, że nauczyciel będzie mógł odtąd uczyć *po swojemu*, stała się już nie tyle zasadna, co i kusząca, oczywiście. Według *Ustawy o systemie oświaty* programem nauczania ustalonym centralnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej jest **podstawa programowa**. Dokument ten określa wszystkie edukacyjne zadania szkoły, zarówno kształcące, jak i wychowawcze. Skoro tak, to nazwa „program nauczania" powinna dotyczyć – w rozumieniu i takim zapisie ustawy – **opracowań o charakterze autorskim**, które opisują, w jaki sposób nauczyciel powinien zaplanować swoją pracę w szkole, by zrealizować to, co podstawa programowa zaleca. Istota reformy programowej polegała więc na tym, że odtąd nauczyciele sami będą mogli dobierać program nauczania stosownie do warunków szkolnych i potrzeb swoich uczniów. Dopowiedzmy przy tym – można (i do dziś tak jest) skorzystać z programów dopuszczonych przez Ministra do użytku szkolnego bądź samemu go opracować.

No i zaczęło się! Dysponuję ministerialnymi danymi, z których wynika, że w pierwszym roku funkcjonowania *reformy Handkego* zespół konsultantów powołanych przez Ministra Edukacji Narodowej dopuścił do użytku szkolnego – 41 programów w I etapie edukacyjnym (klasy I–III szkoły podstawowej), 73 programy w II etapie edukacyjnym (klasy IV–VI) i 87 programów w III etapie nauczania (gimnazjum), największy wybór mieli (i nadal mają) matematycy, informatycy, poloniści, historycy i nauczyciele przyrody. Ale – uwaga – wybór to także i późniejsza odpowiedzialność! Z wyborem nieco prościej, bo jeżeli dogłębna analiza wybranego przez nauczyciela programu daje gwarancję, że lekcja, powiedzmy języka polskiego, staje się twórczym działaniem, stymulującym aktywność ucznia i jego humanistycz-

ne dojrzewanie – wybór był, sądzę, prawidłowy. A odpowiedzialność? To nic, że nie zawsze udaje się uczniom zrozumieć trudny poetycki tekst, że mają kłopoty z rozprawką, że muszą niekiedy zmagać się z archaicznym językiem utworów mówiących o zamierzchłej przeszłości, że czasami nie znajdują odpowiedzi na postawione im pytania. Wystarczy bowiem, że myślą, a skoro tak – to za chwilę będą wnioskować, wątpić, zachwycać się… Bo efektem ich pracy z dobrym programem i oczywiście towarzyszącą mu podręcznikową obudową będzie zdolność do refleksji. I w tym tkwi ich istota – wiedza podana w przystępny, intrygujący niekiedy sposób, pomaga uczniowi zdobywać potrzebne umiejętności. Kwestia wyboru i odpowiedzialności staje się więc tożsama.

Próby badania umiejętności

Założenia reformatorów oświaty przewidywały i wręcz zapowiadały, że odtąd proces nauczania-uczenia się zostanie zdecydowanie przesunięty z eksponowania treści na **kształcenie umiejętności**. Twierdzono, może i słusznie, że dotychczasowa mała elastyczność programowa szkolnictwa podstawowego bardzo ograniczała potencjał innowacyjny nauczycieli i chyba tak było, zdecydowanie. By daleko nie szukać – w szkole, w której pracuję w roku *nowego programowego otwarcia* dość szybko dostrzegliśmy możliwość rozpoczęcia procesu zmian zmierzających do kształcenia kluczowych umiejętności zapisanych w podstawach programowych. Rozpoczęliśmy od wspólnego ustalenia i zapisywania obserwowanych zachowań uczniów na lekcjach, które miały świadczyć o kształceniu (osiąganiu) szczególnie ważnych umiejętności, a zatem:

- planowania, organizowania i oceniania własnej nauki;
- skutecznego porozumiewania się w różnych szkolnych sytuacjach;
- efektywnego współdziałania w zespole i umiejętności pracy w grupie;
- rozwiązywania trudnych problemów w niekonwencjonalny i twórczy sposób;
- wykorzystywania informacji z różnych źródeł i dokumentowania własnej pracy.

Gdyby zaś przywołać efekty tych obserwacji, np. w kwestii zachowań uczniów dotyczących efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie, to wymienię oto takie przykłady tychże charakterystycznych zachowań:

- uczeń zna i stosuje zasady pracy w grupie,
- potrafi efektywnie rozwiązać problem,
- wywiąże się w powierzonych zadań,
- potrafi zaprezentować efekty pracy grupy,
- pracuje zgodnie i pełni różne role w zespole.

To był jakby pierwszy krok zmierzający do prób badania umiejętności naszych podopiecznych; następnie opracowaliśmy **narzędzia badawcze**, które umożliwiły nam wykazanie – jak rozwija się dana umiejętność u naszych

uczniów. W ten sposób powstały swoiste procedury charakterystycznych zachowań dla danej umiejętności. Narzędzia takie pomogły nam wykazać, jak uczeń się rozwija, mogły także służyć do ocenienia umiejętności w formie ocen cząstkowych, a także opisowych. Działania te ilustruje poniższa tabela:

Zachowania	*I etap*	*II etap*	*III etap*	*IV etap*
Zna i stosuje zasady pracy w zespole	– potrafi słuchać wyjaśnień nauczyciela	– przyjmuje wyznaczone role – wykonuje zadania zgodnie z harmonogramem	– wykonuje zadania, wykazując własną inicjatywę	– podzieli role w zespole – szuka nowych rozwiązań – precyzuje wnioski
Umie efektywnie rozwiązywać problem	– umie słuchać – argumentuje swoje racje	– oceni zjawisko, wyrazi swoją opinię	– potrafi dyskutować – umie uznać czyjeś racje	– potrafi rozwiązać problem
Potrafi pracować także w innych zespołach	– wskaże i zna zasady pracy w zespole	– szybko przystosuje się do pracy w zespole – szybko pozna jej specyfikę	– potrafi dokonać zmiany przynależnościowej	– potrafi dostosować się do zasad współpracy z różnymi zespołami
Osiąga efekty, wywiązuje się z zadań, które mu powierzono	– zadanie wykona według ścisłych ustaleń	– potrafi wybrać zadania zgodnie ze zdolnościami	– umie także dostrzec trudności – radzi sobie z trudnościami	– pracuje samodzielnie – sam potrafi rozwiązać problemy

Wiedza i standardy

Sprawdziany czy egzaminy zewnętrzne są w zasadzie także nowością w polskim systemie edukacyjnym, choć – prawdę mówiąc – nie mam do nich serca. Dyskutowałbym bowiem, czy przeprowadzony jednego dnia i o jednym czasie egzamin zewnętrzny dla kilkuset tysięcy uczniów, rzeczywiście sprawdził ich umiejętności czy samodzielność logicznego myślenia. Nie chcę być drobiazgowy i nie będę czepiał się kosztów – druk, kolportaż w tę i z powrotem, opłata kilkunastu tysięcy egzaminatorów – choć wiem, ile moi uczniowie ze szkoły podstawowej czy gimnazjum, a w zasadzie ich rodzice, płacili i płacą za kserowane bez ustanku ćwiczebne testy kompetencyjne. A tak przecież jest wszędzie, bo całą naukę w ostatnich latach układa się pod testy i nie ma się co oszukiwać.

Każdy z nas, myślę o nauczycielach, ma zapewne mnóstwo egzaminacyjnych testów z różnych zakątków kraju, których i tak nie sposób „przerobić", bo po prostu czasu nie wystarczy, ale mogę bez trudu udowodnić, że niektóre z nich nijak się mają do szumnie zapowiadanego „ważenia" wiedzy

i umiejętności uczniów. Podczas panelowych dyskusji na I Kongresie Edukacyjnym „Polska szkoła w Unii Europejskiej", który odbył się w Sali Kongresowej w marcu 2004 roku, miałem okazję zarówno do ich porównawczej analizy, jak też późniejszych kuluarowych dyskusji z ich autorami i nie zawsze były to rozmowy kurtuazyjne. Z kolei ówcześni ministerialni urzędnicy pytani, czy w ogóle można porównywalnie zbadać i ocenić umiejętności i samodzielność pracy ucznia z Pcimia czy Krakowa, odpowiadali – ależ oczywiście, po to wprowadza się standardy wymagań, będące podstawą do przeprowadzenia sprawdzianów czy egzaminów. Można byłoby z tym także dyskutować! **Standardy wymagań egzaminacyjnych** też były nowością w naszej szkolnej rzeczywistości. Dawniej, jeden obowiązujący wszystkich program nauczania ściśle określał zakres wiedzy, jaką uczeń powinien zdobyć na danym poziomie kształcenia. Dodajmy, że zarówno wiedza, jak i umiejętności traktowane były partykularnie, bowiem teoria nauczania zakładała, że mogą być one (wiedza i umiejętności) analizowane jedynie w jakimś funkcjonującym kontekście i nie ma znaczenia, gdzie i jak zostaną one zastosowane.

Reforma, a ściślej – zewnętrzny system oceniania, miały wprowadzić w tej dziedzinie ogromne zmiany z punktu widzenia nauczyciela-praktyka, zwłaszcza w szkołach podstawowych i gimnazjach. Normy wymagań egzaminacyjnych zostały więc opracowane na podstawie umiejętności ponadprzedmiotowych, a ich sprawdzanie – jak się okazało – miało i nadal ma charakter międzyprzedmiotowy. Teoretycy zatem dopowiedzą, że przygotowanie ucznia do egzaminu powinno polegać na „oswojeniu" go tak z analitycznym, jak i holistycznym sposobem myślenia. Myślę, że praktyk doskonale wie, jak to przełożyć na szkolną rzeczywistość – obecne standardy zmuszają do dokonywania ich interpretacji w taki sposób, by z jednej strony nauczyciel i uczeń mieli świadomość relacji pomiędzy poszczególnymi składnikami w przypadku umiejętności złożonych i kojarzeniu treści nauczania w danej dziedzinie, z drugiej zaś – na operacjonalizowaniu ich w planowaniu codziennej pracy z uczniem. Słowo „standard" to oczywiście powszechnie akceptowany wzorzec, do którego będzie się coś porównywać i są one w moim zamyśle po to, by zapewnić te wymagania w całym kraju i aby pomiar osiągnięć uniezależnić od tego, kto je mierzy. No dobrze, ale standardy wymagań egzaminacyjnych nie są przecież ustalane *raz na zawsze*, każda modyfikacja programu bądź podstawy programowej, powinna powodować także ich zmianę. Co prawda MEN zastrzega, że w przypadku każdej zmiany standardy powinny być niezwłocznie publikowane w ministerialnym rozporządzeniu, ale mam na ten temat swoje zdanie i *konia z rzędem* temu, kto mnie przekona, że ogólnokrajowe standardy wymagań przygotowywane przez zespoły konsultantów, metodyków, konstruktorów testów czy też nauczycieli zajmujących się pomiarem diagnostycznym – powoływane przez CKE – uwzględniają li tylko podstawy programowe.

Zgrzyty pierwsze, choć nie ostatnie

Tak czy inaczej, od 2002 roku edukację na szczeblu podstawowym kończą sprawdziany zewnętrzne, nadal popularnie nazywane kompetencjami, obowiązujące wszystkich uczniów – zwalniani są jedynie laureaci olimpiad przedmiotowych – jednak ich wynik na dobrą sprawę o niczym nie stanowi. Nadal są więc „sobie a muzom" – i to jest pierwszy poważny zgrzyt. Nie mogę też pominąć niejasnych, niesprecyzowanych i wręcz niezrozumiałych *umiejętnościowych oczekiwań* od szóstoklasisty ślęczącego zwykle w pierwszej dekadzie kwietnia nad egzaminacyjnym arkuszem. Daleki jestem od coraz powszechniejszego, niestety, tzw. sprawdzianowego pragmatyzmu, bo gdy chodzi o wcześniejsze cykle przygotowawcze (czyt. niekończące się szkolne próby), to przecież nie można „umówić się", że wszyscy oto sprawdzamy uczniowską wiedzę czy umiejętności, ale wyłącznie na teście X. Zgoda, cel jest wspólny i programowo określony, ale sposoby dotarcia doń pozostawmy tym, którzy wiedzą, jak to robić i mają na to swoje przemyślane koncepcje.

Co chcę przez to powiedzieć – ano, iż w sumie istotniejsze jest to, że uczeń zbuduje poprawne konstrukcyjnie i logicznie zdanie złożone niż to, czy nazwie je – powiedzmy – zdaniem złożonym podrzędnie z okolicznikowym przyzwolenia. Niechby uczeń miał też świadomość odpowiedzialnego wyboru, choćby i takiego, że gdy waha się nad poprawnością ortograficzną niełatwego skądinąd wyrazu *mżawka*, niechże napisze po prostu – „deszczyk", bo tu błędu nie zrobi. Ale skoro już w uczniowskiej pracy egzaminacyjnej dostrzeżemy błąd ortograficzny, to nie udawajmy na Boga, że go tam nie ma. Jak to możliwe? Po prostu nie uchodzi, by w tym najważniejszym (rzekomo) sprawdzianie w szkole podstawowej tolerować np. dwa „ortografy", podczas gdy w *zwykłym* dyktandzie błąd jest błędem i zawsze kosztuje jedną ocenę niżej, o czym uczniowie doskonale wiedzą i co traktują z oczywistym zrozumieniem. Badanie kompetencyjne, **to nie tylko sprawdzian uczniowskich umiejętności, także ich wiedzy**, o czym nie zawsze się pamięta – i to kolejny, moim zdaniem, zgrzyt.

W efekcie większość nauczycieli uczących w końcowych klasach podstawówek i gimnazjów i tak w nieskończoność układa powtórkowy kogel-mogel pod egzaminacyjne testy, choć prawdę powiedziawszy ich niewątpliwy trud rzadko kiedy procentuje, bo w podstawówkach najczęściej (jak dotąd) Jaśkowi przychodzi zaadresować kopertę, zaprosić kolegę na imieniny czy przesłać pozdrowienia z wycieczki. Ot, umiejętności! Gdy zaś chodzi o część przyrodniczą, można się w zasadzie zakładać, że znów będą strony świata, choć może i unijne stolice, morza, góry czy krajobrazy. I nic to, że w podstawówkach nie ma geografii, o czym układający sprawdziany muszą przecież wiedzieć. To także niewypał, bo przyroda, która niby wchłonęła biologię, geografię a nawet fizykę, tak naprawdę niewiele tu może zaradzić, bo to tylko „niby" – i to po trzecie.

Trzeba sobie jakoś „radzić"

W gimnazjach, w odróżnieniu od podstawówek, jest zupełnie inaczej – tam bowiem **wyniki egzaminu dają trzecioklasistom punkty**, które w zasadzie przesądzają, czy ów dostanie się do wybranej przez siebie szkoły ponadgimnazjalnej. Można niekiedy *pomóc losowi*, wystarczy zaświadczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji i uczeń ma fory w postaci choćby dodatkowego czasu. W roku szkolnym 2006/07 w skali kraju na ponad 520 tys. uczniów co dziesiąty miał ułatwione zadanie, ponieważ przyniósł zaświadczenie stwierdzające m.in., że może źle przeczytać pytanie czy też nie zrozumieć go właściwie, stąd i *bonus* w postaci dodatkowego czasu. Zwykle załatwianiem takich zaświadczeń zajmują się rodzice, a oni już staną na głowie, by ułatwić swoim dzieciom pisanie sprawdzianów czy egzaminów.

A ściąganie? Toć to żakowski sposób na najbardziej wymyślne egzaminowanie i to stary jak świat. Nie dałbym oczywiście głowy, że nie ściągają, choć jako przewodniczący zespołu nadzorującego przebieg sprawdzianów i egzaminów w szkołach, w których pracuję czy jako obserwator poznańskiej Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej na egzaminach maturalnych – tego akurat nie doświadczyłem, co oczywiście nie znaczy, że problem jest gdzieś daleko. Ale i wiem, choć oczywiście po czasie, że niektórzy niegdysiejsi absolwenci gimnazjów zasiadali do egzaminacyjnego arkusza z opracowanym do perfekcji „systemem". Oczywiście nie uogólniam, ale jeżeli już, to zwykle na początek łupem pada egzaminacyjny *toto-lotek*, tak uczniowie nazywają blok pytań zamkniętych, gdzie wystarczy poprawnie zakreślić jedną z proponowanych odpowiedzi A, B, C lub D.

Oszustwo egzaminacyjne zawsze stanowiło moralny problem diagnostyki i nie ma co do tego żadnych wątpliwości. Problem oczywiście istnieje, powiem więcej – nabiera coraz większego znaczenia, właśnie diagnostycznego, choć rzadko kto decyduje się poddać tej swoistej wiwisekcji. Uczniom na ogół zależy na uzyskaniu dobrych wyników z każdej formy sprawdzania i oceniania ich osiągnięć, nie mówiąc o egzaminach zewnętrznych, które – w przypadku gimnazjum – stanowią przepustkę do szkół wyższego szczebla. Wydawałoby więc się, że egzaminacyjne oceny (czyt. punkty) stają się nadrzędnym celem zarówno uczenia się, jak i nauczania. Może i tak, skąd jednak ten aż nadto widoczny tryb warunkowy? Mówiąc najogólniej w wielu przypadkach samo „chciejstwo" nie wystarcza, a marzenia o bezpiecznej liczbie egzaminacyjnych punktów nie idą w parze z poziomem uczniowskich wiadomości czy umiejętności. Skoro tak, to sięga się do niezawodnego ponoć egzaminacyjnego oszustwa, jakim jest ściąganie.

Zgłębiając nieco problem powszechności oszustwa w szkole, jakim jest ściąganie i rozmawiając na ten temat z uczniami, można dojść do wniosku, że wielu z nich oszukuje już od najmłodszych lat szkoły podstawowej. Ba, często właśnie w szkole uczą się, jak oszukiwać, z przeświadczeniem na

ogół co do tego, że szkolne oszustwo po prostu popłaca. Zaczyna się zwykle od odpisywania prac domowych od kolegów, korzystania z „gotowców", przepisywania zadanych przez nauczyciela treści z Internetu bez podania źródeł informacji, dopisywania ocen, fałszowania podpisu rodziców na zwolnieniach czy usprawiedliwieniach, wreszcie ściągania podczas prac klasowych, sprawdzianów czy egzaminów. Ściągi to czasami dość wysublimowana forma szkolnego oszustwa, znam maturzystów, którzy szli na egzamin z absolutnym ich nadkompletem, by *de facto* z żadnej z nich nie skorzystać. Twierdzili później, że łagodzili w ten sposób egzaminacyjny stres. Jest to też, co by nie mówić, metoda uczenia się, gdyż żmudne i szczegółowe zazwyczaj przygotowywanie ściągawek mimo woli inicjuje proces uczenia się. I jeszcze jedno – szukając przyczyn egzaminacyjnego ściągania nie można bagatelizować presji najbliższego uczniowskiego otoczenia, które za ewentualne egzaminacyjne niepowodzenia zwykle *a priori* winić będzie i tak nie tyle oszukujących uczniów, co złych nauczycieli oraz rozbudowane szkolne programy. Czyżby więc swoiste przyzwolenie na to, że w walce o sukces wszystkie chwyty są dozwolone? Wiem, że nie będzie to popularne, ale obawiam się, że tak.

Egzamin a kultura języka

Nauczyciele biją na alarm, językowe zachowania uczniów wobec nauczycieli w czasie lekcji potwierdzają coraz częściej także i publikowane spostrzeżenia, że **stan kultury słowa w szkołach permanentnie się obniża**. Dopowiedziałbym – także nauczycieli wobec uczniów, przytaczając na dowód ubóstwo leksykalne, językową *nowomowę* bądź inne błędy językowe, których nie można zwalić na karb przejęzyczenia, pośpiechu czy czego tam jeszcze. Mimo że *Podstawa programowa* zobowiązuje wszystkich, bez wyjątku, nauczycieli do troski o rozwój i kulturę języka, nie wszyscy chcą czy mogą się tym wykazać. Często bowiem ich kompetencje językowe są niewystarczające, a jeżeli nawet, nie przywiązują na ogół wagi do prawidłowej artykulacji, dykcji itp. – za wyjątkiem polonistów, choć oczywiście nie uogólniam. Wracam do tego, mimo że wielokrotnie już problem sygnalizowałem, jednak w dalszym ciągu zbyt wielu nauczycieli uczących innych przedmiotów pomija czy wręcz ignoruje błędy językowe, ortograficzne czy interpunkcyjne, oceniając zadane przez siebie prace pisemne. Mimo zaleceń we wspomnianej *Podstawie*, nadal panuje powszechne przekonanie, że za stan szkolnej polszczyzny odpowiedzialni są jedynie poloniści. Nic bardziej błędnego, choć gdybym chciał być złośliwy, to i może należałoby dopowiedzieć – nauczycielu, ucz się sam.

Gdy nie tak dawno, na potrzeby szerszego raportu językowego, przeprowadzałem ankietowe badania na temat kultury języka i utożsamiania jej z poprawnością językową, na ogół większość młodych ludzi na pytanie o wyznaczniki owej kultury odpowiadało, że **kulturą języka wyróżnia się**

ten, kto poprawnie mówi, grzecznie zwraca się do innych, wie, co mówi, a nie odwrotnie, nie przekrzykuje swoich rozmówców, potrafi studzić swoje emocje, nie używa wulgaryzmów i, o dziwo, potrafi wykorzystać zasób swojego czynnego słownictwa podczas sprawdzianów czy egzaminów – co spina jakby klamrą moje dotychczasowe na ten temat rozważania. Gdy zaś, już poza ankietowym wywiadem, dopytałem – co najczęściej ogranicza ich egzaminacyjną pewność siebie, dowiedziałem się oto, że nauczyciele, nawet i poloniści, tolerują uczniowska niechęć do dłuższego wypowiadania się (m.in. w wypracowaniach) na rzecz skrótowości, gramatycznych uproszczeń itp. Znaczy to, że w wielu polskich szkołach mniej ceni się kształcenie odmiany pisanej języka, koncentrując się głownie na przygotowaniu uczniów do końcowych testów – sprawdzianów, wymagających odpowiedzi krótkich, niekiedy lakonicznych, dokonania wyboru, uzupełnienia luk w tekście itp. Nie jest to budujące, niestety.

Co dalej?

Rozmawiać, mimo że w społeczeństwie obserwuje się zanikanie zwyczaju rozmowy. Lekcje języka polskiego, tak czy inaczej, pozostaną nadal szansą rozwijania i bogacenia stylu uczniowskich wypowiedzi, oby w naturalnym sojuszu z innymi szkolnymi przedmiotami. Nowe podręczniki nie powinny też lekceważyć decyzji kodyfikacyjnych Rady Języka Polskiego PAN i nie tylko mam tu na uwadze podręczniki w ogóle, lecz do języka polskiego w szczególności. Nadal bowiem zdarza się wydawcom „zapominać" o stosunkowo niedawnej decyzji Rady (1997 r.) o łącznej pisowni partykuły *nie* z imiesłowami przymiotnikowymi, zarówno czynnymi, jak i biernymi, niezależnie od kontekstu wypowiedzi, np. *nieubrany, niepalący, nieuszyty.* Skoro o tym mowa, sądzę również, że tak w praktyce dydaktycznej, jak i standardach wymagań egzaminacyjnych na równi trzeba cenić czy docenić umiejętności językowe ze sfunkcjonalizowaną wiedzą o języku – dotyczy to choćby ujednolicenia wprowadzanych w szkole jasnych i jednolitych kryteriów klasyfikacji błędów czy też oceniania uczniowskich prac pod względem ortograficznym. Okazuje się bowiem, że umowne na ogół obniżanie oceny za podstawowy błąd ortograficzny (w dyktandach) także dowolnie jest interpretowane, nawet w sąsiadujących ze sobą klasach, nie mówiąc już o szkołach.

Dość drobiazgowo przeanalizowałem ubiegłoroczny gimnazjalny test humanistyczny i uważam, że niewiele miał on wspólnego z logicznym myśleniem, by nie powiedzieć wręcz – inteligencją ucznia. Część pytań tak bowiem skonstruowano, by dowieść, że liczy się jedynie znajomość wiedzy teoretycznej, podręcznikowej. Niektóre pytania były doprawdy infantylne, bo i rzeczywiście – jaki sens pytać ucznia o daty czy miejsca, oczekując jedynie suchej słownikowej czy encyklopedycznej wiedzy. Pytanie powinno raczej dotyczyć tego, z czym uczniowi kojarzy się renesans – bo o nim mo-

wa – jakie ta epoka miała znaczenie dla rozwoju kultury, cywilizacji, co w niej było ciekawego. Ubiegłoroczny gimnazjalny egzamin z języka polskiego i historii (2006/07 – dop. mój) był, moim zdaniem, o wiele uboższy intelektualnie niż ten sprzed roku, a i bodaj wszystkie poprzednie, bo śledzę i analizuję kompetencyjne testy nader uważnie i to od lat.

Jeżeli więc miałoby to egzaminowanie zmierzać w kierunku ustawicznego preferowania formy, a nie treści i bagatelizowania analitycznych umiejętności w zamian za suche fakty czy daty, to kto wie, czy nie lepiej powrócić do jego starej formy – takoż analitycznej, ale i starannej, wykoncypowanej pracy literackiej. Bo kompetencje ze swej istoty to nic innego, jak właśnie umiejętności praktycznego wykorzystania uczniowskiej wiedzy, nie zaś jej bezmyślnego zakuwania. Albo zastąpić je nawet i konkursem świadectw, które – bądź co bądź – są efektem trzyletniej pracy ucznia w gimnazjum, bo o tym egzaminie mowa. Taka oto jawi mi się poegzaminacyjna konkluzja i wiem, że nie jestem w takim myśleniu osamotniony.

Nie mogę i nie chciałbym też pominąć prowadzenia szeroko zakrojonych działań mających na celu przejście od innowacji do koniecznego włączenia egzaminów w rozwój szkół, w których przecież pracują na co dzień ministerialni eksperci, egzaminatorzy, konsultanci, doradcy metodyczni, nie mówiąc o coraz liczniejszej rzeszy nauczycieli dyplomowanych. Ale mimo to **nie można oczekiwać rozwoju szkoły bez rozwoju jej nauczycieli**, tak jak i te zaszczyty nie są dane raz na zawsze. Myślę, że tu też tkwią nasze nauczycielskie rezerwy, ponieważ twórczy rozwój nauczycieli poza macierzysta szkołą, choć oczywiście na jej konto, nadal należy do rzadkości – kłania się choćby publicystyka oświatowa. Na ogół też zgoda co do tego – i to już na koniec – że istotną cechą i oceną reformy z perspektywy jej znaczenia jest jej realizacja w poczuciu odpowiedzialności na każdym poziomie edukacyjnego systemu, także corocznego zewnętrznego badania wiedzy i umiejętności, a prościej – kompetencyjnych sprawdzianów bądź egzaminów. Pod warunkiem wszak, że wszyscy powinniśmy umieć rozpoznać naszą własną odpowiedzialność, bo w nauczycielskim zawodzie musi tak być, wówczas łatwiej będzie zrozumieć i stworzyć odpowiednie ku temu warunki.

Bibliografia

Denek K., *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie wiedzy*, Impuls, Kraków 2005.

Grzesiak J., *O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne", Poznań–Kalisz 2003.

Grzesiak J., *Ocenianie uczniowskich postępów w nauce*, PWSZ, Konin 2007.

Hornowska E., *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2002.
Kopaczyńska I., *Ocenianie szkolne wspierające ucznia*, Impuls, Kraków 2004.
Niemierko B., *Rozwój jako zdawanie egzaminów, XIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Kraków 2007.
Niemierko B., Szmigel M. K., *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, PANDIT, Kraków 2001.
Pawelski L., *Nauczyciel w zreformowanej szkole*, „Nowa Szkoła" 2001, nr 3.
Sawiński J., Urbanek B., *Jak motywująco oceniać uczniów?*, CEN, Koszalin 2006.
Stróżyński K., *Ocenianie. Poradnik dla polonistów w gimnazjach*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2000.
Szaleniec H., *Jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych?*, WSiP, Warszawa 2004.
Szaleniec H., Szmigel M. K., *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*. Wydawnictwo Zamiast Korepetycji, Kraków 2001.
Urbanek B., *Kompetencje – wiedza czy samodzielność*, „Nowe w Szkole", Warszawa 2005.
Urbanek B., *Można uczyć inaczej*, „Nauczycielska Edukacja", Koszalin 2007.

Summary

Since the introduction of the reform of the system of education, the quality of school education has been playing a substantial role in the school life. Didactic-upbringing work at elementary education level is specyfic and demands special competences. Pedagogic competence of modern teachers have to exceed simple passing knowledge. It occurs nowadays that a teacher should be student's guide yo the world of information. In present-day school the most important teacher's feature should be his professionalism. It appears in teacher's basic competences which are particularly important in his educational work whit pupil who has difficulties and school failures. The author proposes sure innovatory solutions also labour-saving the system of yearly external investigation of knowledge and pupils who was it been proper to analysesurealy's skill.