

Bogdan Urbanek

Egzaminy zewnętrzne – szkolną codziennością

Nauczyciel i Szkoła 1 (49), 45-56

2011

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.

Bogdan URBANEK

Szkoła Podstawowa nr 1 w Szczecinku

Egzaminy zewnętrzne – szkolną codziennością

Słowa kluczowe

Wymagania egzaminacyjne, egzaminy zewnętrzne, egzamin gimnazjalny, testy, edukacja ustawiczna, komisje egzaminacyjne.

Streszczenie

Egzaminy zewnętrzne – szkolną codziennością

Poprawa jakości edukacji, od momentu wprowadzenia reformy oświaty, odgrywa znaczącą rolę w życiu szkoły. Praca dydaktyczno-wychowawcza już od etapu edukacji wczesnoszkolnej ma specyficzny charakter i dlatego wymaga specjalnych kompetencji. Kompetencje pedagogiczne współczesnego nauczyciela muszą więc wykraczać poza wąsko rozumiane przekazywanie wiedzy. Oczekuje się, że nauczyciel powinien być dziś przewodnikiem ucznia po świecie informacji. We współczesnej szkole najważniejszą cechą nauczyciela powinien być profesjonalizm. Przejawia się on w podstawowych kompetencjach nauczyciela, które są szczególnie ważne w jego edukacyjnej pracy z uczniem, który przecież doświadcza trudności i niepowodzeń szkolnych. Autor proponuje także pewne nowatorskie rozwiązania usprawniające system corocznego zewnętrznego badania wiedzy i umiejętności uczniów, które na pewno warto przeanalizować.

Key words

Requirements for examinations, external exams, high school exam, tests, continuing education, examination committees.

Summary

Outside examinations – school everyday life

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 specific 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 you 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 innovative solutions also labour-saving the system of yearly external investigation of knowledge and pupils who was it been proper to analysesurcaly's skill.

Jak w codziennej praktyce nauczycielskiej najlepiej przygotować uczniów do egzaminów zewnętrznych? Jak ma się kwestia zgodności zawartości materiału w podstawie programowej i programach nauczania z weryfikującymi wieloletnią pracę nauczycieli sprawdzianami i czy nie traci ona – ta oczywista wydawałoby się zgodność – na aktualności? Choć znalezienie złotego środka nie jest bynajmniej łatwe i wymaga od nauczycieli nieustannej inwencji czy wręcz ini-

cyjatywy, to i tak nie sposób nie dostrzegać dylematów coraz powszechniejszego i апробowanego w szkołach nauczania „pod egzaminy”. Niech to zatem będzie swoista analiza jakościowa.

Może z tymi dylematami nicco przesadzam, wszak nie od dziś wiadomo, że w ostatnich klasach podstawówek i gimnazjów cały cykl programowy i tak podporządkowany jest końcowym sprawdzianom czy egzaminom. Ale czy tak być powinno? Czy owo „podporządkowanie” nauczycielskich planów wynikowych egzaminom nie powinno być raczej ich sojusznikiem? Wydawałoby się, że tak, powiedziałbym nawet więcej – gimnazjalne egzaminy zewnętrzne, a także sprawdziany po szóstej klasie szkoły podstawowej muszą być naturalną konsekwencją programów nauczania realizowanych przez nauczycieli. Ale czy rzeczywiście tak jest? I czy programy nauczania języka polskiego, historii, matematyki – by je tylko wymienić – a właściwie ich realizacja, zapisana w rocznych planach wynikowych, rozpisanych z kolei na jednostki lekcyjne, sprawdza się, gdy chodzi o egzaminacyjne wyniki naszych podopiecznych? Dużo tych pytań, może aż nazbyt, ale to dobrze, bo wiem doskonale, że w pokojach nauczycielskich zdania są na ten temat zdecydowanie podzielone – i też słusznie. Zaś mnie samemu, gdybym miał się na ten temat wypowiadać, już na starcie towarzyszyłyby co najwyżej odczucia ambiwalentne. Spróbuję zatem mieć w nich wsparcie, ale i czuć swobodę.

To fakt – wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych są nie tylko, co także oczywiste, oceną jakości kształcenia, ale służyć powinny wspomaganie procesu nauczania i uczenia się oraz wspieraniu oceniania wewnątrzszkolnego. Interpretowane pod względem wielu aspektów, mogą i powinny być wykorzystywane do analiz wykonywanych zarówno przez dyrektorów szkół i rady pedagogiczne, jak i indywidualnych nauczycieli¹. To wydaje się dość istotne, ponieważ każdy Nauczyciel, dokonując analizy wyników sprawdzianów bądź egzaminów z perspektywy swojego przedmiotu i zestawiając je z wewnątrzszkolnymi ocenami, powinien wyciągnąć wnioski na temat skuteczności i efektywności stosowanego programu nauczania, systemu oceniania, a także samodoskonalenia². Jednak jako nauczyciel polonista z dość długim stażem, a także były metodyk przedmiotów humanistycznych³, wielokrotnie przekonałem się, że szkolna codzienność nie zawsze bywa odzwierciedleniem programów nauczania. Zarówno ta nauczycielska, jak i uczniowska – przy czym nie wiadomo, kto bardziej na tym traci. Sam program, nauczyciele czy uczniowie? Analizując rokrocznie podstawy programowe języka polskiego, przede wszystkim w odniesieniu do kształcenia literackiego i językowego, które – dzięki wie-

¹ K. Denek, *Warunki poprawy jakości edukacji szkolnej*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz Konin 2010, s. 23.

² Tamże, s. 23.

³ W latach 2002–2006 autor pracował także jako doradca metodyczny w Zakładzie Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinku (zachodniopomorskie).

loletniej współpracy z kilkoma wydawnictwami edukacyjnymi – miałem okazję ostatnio przeanalizować, czynią ów niepokój aż nadto zasadnym.

Mogę bowiem bez większego wysiłku wykazać, że na ogół jedynie dość po-bieżnie uwzględniają oraz metodycznie i merytorycznie porządkują one przy-świecającą ich autorom ideę, by wyposażyć uczniów w jak najlepsze narzędzia do poznawania świata, świadomego określenia w nim swojego miejsca, a także rozumienia zachodzących w nim zmian, by móc właściwie je interpretować⁴. Skoro tak, to i nie zawsze można stwierdzić, aby podręczniki, będące przecież naturalną konsekwencją programów, były uczniom odpowiednio przyjazne i interesujące. Co znaczy, że uczniowie rzadko kiedy będą chcieli brać je do rąk z przyjemnością, znajdując w nich między innymi odbicie swoich przeżyć, oczekiwań, a może i marzeń. W starszych klasach szkół podstawowych i gimnazjach ma to bardzo istotne znaczenie, by dobór treści został niejako „podpo-rządkowany” potrzebom ucznia, właśnie w kontekście przygotowań do egza-minów bądź sprawdzianów zewnętrznych, kończących kolejne stopnie eduka-cji⁵. A tu nie zawsze tak jest. Daleko nie szukać – analizując konstrukcję pro-gramu obowiązującego w roku szkolnym 2009/2010, a więc wówczas także i mnie, uważam, że nie został on przemyślany i zredagowany w taki sposób, by pracujący z tym programem nauczyciel miał w nim zarówno merytoryczne wsparcie, jak też komfort pełnej swobody w tworzeniu takich sytuacji eduka-cyjnych, by móc dostosować ów program do ogólnych potrzeb klasy oraz uwzględnić wymagania jednostkowe.

Bywa, że naznaczone są też grzechem zaniechania

Nie oznacza to wcale, że podświadomie oto wychodzi ze mnie niepoprawny felicitonista, ale gdyby odnosić się li tylko do kilku podstawowych założeń me-todycznych, to – po pierwsze, program nie sprawia, że trudne, a nawet stresują-ce niekiedy przejście do końcowego etapu poszczególnych stopni kształcenia niekoniecznie staje się łagodne, by nie powiedzieć, mniej odczuwalne. Po dru-gie – wymagania szczegółowe, co do treści nauczania i umiętności w III eta-pie edukacyjnym (gimnazjum) wcale nie gwarantują wyzwalań twórczych możliwości i umiętności poznawczo-interpretacyjnych – tak uczniów, jak i nauczycieli. Wreszcie po trzecie – wprowadzić jego treści są z założenia na-stawione na kształcenie samodzielności ucznia, ale zarówno w oczekiwanych umiętnościach tworzenia wypowiedzi czy też świadomości językowej trudno znaleźć odpowiedź na pytanie – czy ma on szansę rozumieć i tłumaczyć różne zjawiska zachodzące w świecie⁶. Program nauczania i cała jego konieczna obu-dowa podręcznikowa powinny przecież dawać gwarancje, że uczeń nabędzie umiętności świadomego i poprawnego posługiwania się językiem w wielu sytuacjach, a także umiętności odbioru różnych przekazów kultury na pozio-

⁴ B. Urbanek, *Nowa jakość -- w nowej szkole*. [W:] Cz. Plewka, *Ku dobrej szkole. Cy-wilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. 1, Szczecin 2009, s. 135.

⁵ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 69.

⁶ L. Pawłowski, B. Urbanek, *Wokół edukacji samorządowej*, Szczecinek 2010, s. 63.

mie percepcji adekwatnej do jego wicku, rozwoju i możliwości. Wypisz, wymaluj – standardy egzaminacyjne, prawda?

Nie znaczy to, oczywiście, że z góry nastawiony jestem na nic. Byłbym niesprawiedliwy, gdybym nie odniósł się pozytywnie do niektórych treści (owego programu), z których wynika – tak uważam – że mogą one skutecznie zrealizować postawione przed sobą zadanie w tym względzie, że pomogą uczniowi w kształtowaniu jego osobowości, by zdecydowanie opowiadał się po stronie wartości uniwersalnych – prawdy, sprawiedliwości, dobroci, tolerancji, przyjaźni. Jest to też ważne i istotne, ponieważ uczniowie na każdym etapie edukacyjnym powinni rozumieć potrzebę kształcenia się, potrafić obcować z podręcznikiem oraz wykazywać zainteresowanie efektami czy też wytworami twórczej działalności człowieka. Ogromna w tym rola nauczyciela, którego właściwie pojęta refleksyjność powinna sprawić, że w każdej problemowej sytuacji będzie potrafił się z nią uporać poprzez uruchomienie swojej wiedzy i doświadczenia na rzecz rozwiązania owego problemu⁷. Brakuje mi jednak takich zapisów programowych, które uwiarygodniłyby owe pozytywne skądinąd zabiegi. Taka właśnie jawi mi się konkluzja, między innymi po dokładnej analizie treści nauczania i oczekiwanych umiejętnościach tak podstawowego, jak i gimnazjalnego etapu edukacyjnego, zwłaszcza gdy chodzi o przedmiotowy zakres rozszerzony.

Czy jednak robimy wszystko, by uczniowie, a także ich rodzice znali wymagania egzaminacyjne? Może wsadzę kij w mrowisko, ale różnie z tym bywa, choć może i rzadko który nauczyciel przyzna mi rację. Począwszy od 2002 roku, zarówno na zakończenie szkoły podstawowej, jak i gimnazjum, uczeń musi się zmierzyć ze sprawdzianem bądź egzaminem zewnętrznym. Nie chciałbym ich sztucznie dzielić, ale na początek pozostanę przy sprawdzianie, ponieważ w tym miejscu warto się skoncentrować właśnie na jednym konkretnym poziomie edukacyjnym, co zaś do gimnazjum – dalej będzie i na to okazja. Proceduralnie, dziwna sprawa, rodzice szóstoklasistów mówią wprost – od wyników sprawdzianów na zakończenie szkoły podstawowej nic nie zależy i tak wszyscy uczniowie trafiają do tego samego gimnazjum. Uczniom się to oczywiście udziela, nauczyciele są także krytyczni co do tych kwestii, zwłaszcza gdyby łączyć je z programowymi zaleceniami dotyczącymi nauczania blokowego. Komu więc tak naprawdę na tym zależy, skoro sceptycznie wypowiadają się o nich także nauczyciele akademicy⁸, a nawet ministerialni urzędnicy (choć nieoficjalnie)? Tymczasem resort, nie wiedzieć dlaczego, upiera się, że sprawdzian na zakończenie szkoły podstawowej został zaplanowany przede wszystkim jako diagnoza – w jakim stopniu uczeń opanował wiedzę i podstawowe umiejętności, czy jest przygotowany do edukacji gimnazjalnej, czy ma podstawowe umiejętności tłumaczące i objaśniające otaczającą go rzeczywi-

⁷ J. Mastalski, *Bariery dla refleksyjności nauczyciela w szkole XXI wieku*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu dialog w ewaluacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz Konin 2008, s. 107.

⁸ K. Żegnałek, *Kształcenia zintegrowane i blokowe w opinii nauczycieli*. [W:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner, t. 1, Wrocław Zakopane 2008, s. 387.

stość. Zgoda, z założenia diagnoza ta daje pewne informacje uczniowi i jego rodzicom, także szkole, którą opuszcza – a może jej nade wszystko. Wątpię natomiast, czy interesuje owa diagnoza gimnazjum, bo niby dlaczego? Wiem, co mówię, w końcu ten etap edukacyjny mam jako nauczyciel polonista, także już za sobą. Egzamin gimnazjalny, owszem, to co innego, ponieważ odgrywa istotniejszą rolę, jest praktycznie sam w sobie systemem rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych. Ale sprawdzian? O czymś więc w owej konkluzji nie pomyślano, by nie powiedzieć – zaniechano.

Przecież tego nie było w programach nauczania

Szkolne lektury – w kontekście tym razem egzaminacyjnych oczekiwań – to też problem sam w sobie, któremu z pewnością warto by poświęcić kolejne redakcyjne rozpracowanie. Tak w ogóle, co do tekstów kultury, a zatem lektur obowiązkowych czy zalecanych – nie sądzę, by ich analiza na każdym etapie edukacyjnym wzbudzała entuzjazm najbardziej zainteresowanych, czyli uczniów. Kłasyka nie powinna przesłaniać współczesnej rzeczywistości, a – niestety – w kanonie lektur szkolnych nadal panuje ona raczej niepodzielnie; podobnie jest w założeniach programowych, czyli jak wyżej. W zasadzie od lat podchodzę do tej kwestii sceptycznie⁹. Uważam wręcz, że kanon lektur szkolnych, zwłaszcza w gimnazjum, jest tak mało konsekwentny w czasie, że podczas egzaminów końcowych może wywołać solidne frustracje, o fobiach uczniowsko-rodzicielsko-nauczycielskich nie wspominając. Przykład? Proszę bardzo. Układając arkusze (testy) egzaminacyjne nie można bowiem z góry zakładać, że nauczyciele do kwietnia omówią z uczniami wszystkie lektury przewidziane do zrealizowania w danym roku szkolnym, bo i niby dlaczego mieliby to robić kosztem trzech miesięcy pozostałych do końca szkolnej nauki? Niedawna wpadka z *Kamieniami na szaniec* jest tego po wielokroć udokumentowanym przykładem. Sam byłem świadkiem niemalże awantury wywołanej przez rodziców, którzy niepowodzenie swoich dzieci w tej części testu komentowali – „przecież oni tego na lekcjach nawet nie przerabiali!”. Nie bagatelizowałbym takich uwag, są one wymownym przykładem na to, że korelacja (w czasie) programów nauczania z egzaminacyjnymi wymaganiami po prostu szwankuje. Jednak wcale nie zamierzam krytykować wyłącznie egzaminacyjnych decydentów, bo uważam, że sami także zapędziliśmy się – my, nauczyciele poloniści – gdy chodzi między innymi o dowolność programową w zakresie doboru owych lektur. Zbyt opacznie bowiem potraktowaliśmy daną nam w tym zakresie dowolność, tak myślę. To jest problem – z jednej strony reforma na nią przyzwala, z drugiej zaś ciągle istnieje podstawa programowa (i słusznie!), która też jest dla nas kanonem samym w sobie. Bywa więc, że czegoś się nie dopatrzy, coś się po drodze pogubi. Wracając do przywołanej wpadki – kogo winić? Ucznia, który utracił ileś tam punktów, bo takiej czy innej książki jeszcze na lekcjach nie omawiano, czy nauczycieli – tłumaczących (się), że analizę

⁹ B. Urbanek, *Podręczniki szkolne – przyjaznym szkolnym instrumentarium*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3 4, s. 147.

lektury Kamińskiego, Jurgielewiczowej czy Saint-Exupéry'ego zaplanowali akurat na maj?

Kończąc ten lekturowy wywód postulowałbym, aby konstruktorzy testów nie tworzyli ich w odniesieniu do takich szczegółów, jak postawa bohaterów w odniesieniu li tylko do konkretnej lektury, np. *Kamieni na szaniec*. Można przecież osiągnąć ten sam zamierzony efekt dydaktyczny, precyzując zadanie otwarte zupełnie inaczej, niechby uczniowie uczynili to choćby na przykładzie bohaterów lat wojny i okupacji, prawda? Tu już przynajmniej nie będzie tłumaczenia, że „jeszcze tego nie przerabialiśmy”. Zaś co do nauczycieli – sugerowałbym, aby podstawę programową w ostatnich klasach gimnazjum, także szkoły podstawowej, w całości i we wszystkich zasadniczych działach zrealizować, mimo wszystko, przed przystąpieniem uczniów do egzaminów bądź sprawdzianów. Niczego innego się bowiem nie wymyśli, a nauczyć ich na skróty po prostu się nie da. Tak uważam i dałem temu wyraz, przesyłając niedawno stosowne przemyślenia także do MEN. I jeszcze słowo – wydaje mi się, że założenia programowe kształcenia literacko-kulturowego są jednak zbyt ogólne i nie we wszystkich proponowanych kwestiach (zwłaszcza III i IV etap edukacyjny) doszukałem się interesującej mnie tzw. holistycznej koncepcji edukacyjnej, a więc:

- spójnego rozwijania u uczniów sfery intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i kreatywnej;
- przedstawiania wiedzy kompleksowo, w dość szerokim kontekście, m.in. kulturowym, filozoficznym, etycznym;
- stawiania przed uczniami celów, zadań, a także wymogów o charakterze interdyscyplinarnym. Język polski daje takie możliwości, stwarza bowiem sytuacje, które integrują i jednoczą wiedzę z kilku dziedzin nauki szkolnej (historia, sztuka, języki obce, informatyka).

Niby bliżej ta Europa, ale...

Bardzo pobieżnie, wręcz symbolicznie – i to także uważam za poważny błąd – program nauczania języka polskiego, zwłaszcza w szkołach podstawowych, wychodzi naprzeciw potrzebom dydaktycznym, wynikającym z obecnego miejsca i wizerunku Polski w Europie i na świecie. To też ważne, bo ciągle oczekiwana przez nas lepsza szkoła, to taka, o której można powiedzieć jako o mądrej, cywilizacyjnie rozwiniętej, o przyjaznym obliczu, skutecznie przeciwdziałającej niepowodzeniom szkolnym, traktującej je jako „pedagogiczne wyzwanie dla współczesności”, wzbudzającej na lekcjach, zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych nie tylko zaciekawienie, zainteresowanie i zamiłowanie do poszczególnych przedmiotów szkolnych, lecz także do sztuki, techniki, kultury, sportu, kulturoznawstwa i turystyki¹⁰. Wpisuje się to niejako automatycznie

¹⁰ K. Denek, *O lepszą jakość procesu kształcenia*. [W:] *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2010, s. 14; zob. też: K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002; J. Cairus, D. Lawton, R. Gardner, *Values, Culture and Education*, London 2001.

w przedstawioną przez ekspertów CERI (*Centre of Educational Research and Innovation*) i OECD (*Organization from Economic Cooperation and Development*) europejską wizję szkoły przyszłości, przedstawioną w raporcie CERI, w ramach realizacji projektu „Schooling for Tomorrow”, którego głównymi trendami są – ekstrapolacja, reskolaryzacja i deskolaryzacja¹¹. Tego we wspomnianych programach jak dotąd brakuje. Nie spełnia to zatem – w moim rozumieniu – wymagań dostosowania młodych ludzi do nowych warunków. W pewnych kwestiach program jest nawet, powiedziałbym, zachowawczy – dotyczy to zaledwie sygnalizowanego (i to jedynie w III etapie edukacyjnym) wyposażenia uczniów w taki zasób wiedzy i umiejętności, który umożliwiłby im zrozumieć i właściwie interpretować współczesność w kontekście jej historycznych korzeni. Program, w takim jak choćby obecnie wymiarze, nie daje też gwarancji wprowadzania uczniów w ciągle nowy dla nich świat wartości humanizmu europejskiego¹². Znaczy to, że treści nauczania wynikające z realizacji m.in. założeń programowych niekoniecznie są podporządkowane takiemu kształceniu umiejętności polonistycznych i komunikacyjnych, by stały się one wręcz niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie, a także do kształtowania systemu wartości jako podstawy kierowania własnymi zachowaniami¹³.

Szczęście, że w wielu przypadkach szkolna rzeczywistość wyprzedza programową w tym względzie obojętność, o czym może świadczyć choćby cieszący się dużym zainteresowaniem, zwłaszcza w szkołach gimnazjalnych, program edukacyjny Socrates i jego komponenty – Erasmus, Comenius, Arion¹⁴. Europejskość i regionalizm są mi w szkole szczególnie bliskie. Od lat realizuję ze swoimi uczniami innowacyjne autorskie projekty¹⁵ i zdarzało się, że nawet dość często odnajdowaliśmy ich elementy w późniejszych arkuszach kompetencyjnych. Więc choćby i dawno warto. W szkołach podstawowych edukacja europejska czy regionalna dawno już powinna wejść do programów nauczania. Tu przytyczek do tzw. organów prowadzących, czyli samorządów lokalnych, bowiem jak można być obojętnym wobec chęci nauczania dzieci istoty lokalnego patriotyzmu, obywatelskości? Dlaczego do szkół płyną dotacje celowe jedynie na prowadzenie kół przedmiotowych, zajęć artystycznych, sportowych itp.? Dlaczego nie wspiera się wychowania patriotycznego? Dziwne to, jakby komus zależało na tej obojętności wobec tak ważnych w końcu wyzwania. Poza tym – program ów zupełnie marginalizuje edukację regionalną, co także, moim zdaniem, jest jego poważnym uchybieniem. Gdyby zaś były wątpliwości co do

¹¹ Raport CERI, *What School for the Future?*, Paris 2001.

¹² A. Ćwikliński, *Potrzeba proeuropejskiej orientacji w polskiej oświacie*. [W:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denck, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniczewicz, t. 1, Sosnowiec–Zakopane 2010, s. 56.

¹³ B. Urbanek, J. P. Sawiński, *Jak uczyć patriotyzmu w szkole XXI wieku?*, Koszalin 2007, s. 5.

¹⁴ L. Pawelski, B. Urbanek, *Wokół edukacji...*, dz. cyt., s. 207.

¹⁵ Np. „Tu jest nasz dom”, „Europa – bardziej łączy niż dzieli”, „Wśród europejskich przyjaciół”.

zasadności niniejszych rozważań w odniesieniu do egzaminów czy sprawdzianów zewnętrznych, to dopowiem, że z przeprowadzonej przede mną analizy testów dla szóstoklasistów z lat 2005–2010 (w części humanistycznej) wynika, że ich konstruktorzy dość często sięgają do owej tematyki. Czyni to zatem ów niepokój zasadnym.

Społeczne zmiany oraz integracja europejska wymagają zupełnie innego podejścia, także do wychowania obywatelskiego, które – obok elementów tradycji i historii – powinno uwzględnić także jej wymiary kulturowe i polityczne¹⁶. Wracając do tematyki testów – choćby egzaminu gimnazjalnego z roku 2006 – można z ich treści skonstatować, że pojęcia *obywatel* i *obywatelstwo* to kategorie dynamiczne, w różnych miejscach i czasach oznaczające i nazywające coś innego. Tak więc system edukacji, stojąc w obliczu tak rozległych zmian życia społecznego, musi to wyzwanie podjąć. Ale nie godzi się sprawdzać kompetencji szóstoklasisty, pytając go choćby o podstawowe dane europejskiej rodziny unijnej, gdy micjsce po wycofaniu z podstawówek geografii nie jest wypełnione. To też jest problem i także w tym kontekście uważam, że edukacja europejska i regionalna powinna programowo i na stałe zagrościć przynajmniej w starszych klasach szkół podstawowych, nie wspominając o gimnazjach. Przychyłałbym się zatem do szeroko rozumianej edukacji ustawicznej, będącej w takim znaczeniu – dobudowywaniem do już posiadanej wiedzy i umiejętności tych kompetencji, które wydają się wręcz niezbędne w przyszłości – jak choćby umiejętność korzystania z komputera czy Internetu, znajomość języków obcych, edukacja europejska i regionalna. Takie jest bowiem społeczne oczekiwanie wobec szkoły, która jako podstawowa i powszechna instytucja edukacyjna zawsze będzie wartością społeczną oraz wielofunkcyjnym systemem kształcącym i społecznym¹⁷. Nie muszę chyba dodawać, że tak skonstruowane programy szkolne staną się na pewno sojusznikiem zewnętrznego egzaminowania.

Gdzie i jak szukać wymagań egzaminacyjnych?

Nauczyciele, zwykle podczas pierwszych październikowych spotkań z rodzicami, przez kilkanaście minut przedstawiają skondensowane informacje co do owych wymagań. Co to w praktyce obu stronom daje? Rodzicom raczej niewiele, język tych wymagań jest bowiem dla przystawioiwego Kowalskiego tak niezrozumiały, że nie sądzę, by w rodzinnych domach była później jakakolwiek na ich temat dyskusja, choć oczywiście nie uogólniam. Wymagania egzaminacyjne są też publikowane w informatorach dostępnych w szkolnych bibliotekach, także na stronach internetowych centralnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych. Powiem wprost – wymagania te znane są na ogół jedynie nauczycielom i – co najwyżej – niektórym zainteresowanym nimi rodzicom. Przesadzam? Nickoniecznie, aż się prosi, by przytoczyć na dowód także, wydawałoby się

¹⁶ P. Wensierski, *Proces kształtowania się polityki młodzieżowej w Unii Europejskiej*. [W:] *Edukacja jutra...* dz. cyt., s. 154.

¹⁷ Cz. Banach, *Polska szkoła – wyzwania i oczekiwania*. [W:] *Nie ma alternatywy...*, dz. cyt., s. 19.

powszechnie znane, wymagania *wewnątrzszkolnego systemu oceniania* (WSO), prawda? Jedno, co zdało, moim zdaniem, także i egzamin po dziewięciu już latach funkcjonowania sprawdzianów i także egzaminów zewnętrznych w szkołach, to – że na specjalistycznym edukacyjnym rynku księgarskim i coraz częściej w prasie można znaleźć bardzo wiele przykładów tzw. testów kompetencyjnych, które tak czy inaczej przybliżają te wymagania.

Co się zatem zmieniło w wyniku zarówno ich wcześniejszej analizy, jak i samych późniejszych już rezultatów sprawdzianów i czy ma to wpływ na nauczanie? Tu już odniosę się do swoich doświadczeń, co roku bowiem moi uczniowie poddawani są zewnętrznemu sprawdzianowi ich wiedzy i umiejętności. Najogólniej ujmując, podchodzę do tego ambiwalentnie, zdając sobie sprawę zarówno z korzyści, jak i niedostatków. Na plus można zapisać zwiększenie odpowiedzialności szkoły za wyniki nauczania, zwrócenie większej uwagi na zrozumienie standardów wymagań egzaminacyjnych i wymagań wewnątrzszkolnego systemu oceniania, a także większego zainteresowania uczniami z dysfunkcjami. Krytycznie natomiast podchodziłbym do – coraz bardziej widocznego – zawężania programów nauczania do wymagań konstrukcji sprawdzianów zewnętrznych, uczenia się do tych sprawdzianów poprzez tzw. ciągłe „treningi testowe” oraz stosowania ich ogólnych (szkolnych) rezultatów jako głównego wskaźnika oceny pracy szkoły. Niestusne i wysoce naganne są stałe, niestety, praktyki – gdy wyniki sprawdzianów zewnętrznych stanowią jednocześnie szkolny ranking klas i nauczycieli. Właśnie w szkole, jak chyba nigdzie indziej, statystyka potrafi być nie tyle złudna, co niesprawiedliwa w nauczycielskiej ocenie postępów uczniów. A już statystyka egzaminacyjna w szczególności! Nie ma jednak – jak dotąd – skutecznego sposobu na to, by opamiętać się w tych statystycznych „urawniówkach”. Praktyka uśredniania wyników sprawdzianów zewnętrznych szóstoklasistów, *via* Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, przynosi bowiem zdecydowanie więcej złego niż dobrego. Nic odkryję bowiem tajemnicy jeżeli dopowiem, że dla dyrektorów szkół oczekujących oficjalnego komunikatu macierzystej OKE to się właśnie najbardziej liczy – jak wypadła moja (nasza) szkoła w porównaniu z pozostałymi szkołami w mieście, a w tej samej szkole – jak lokuje się klasa X do klasy Y, czy nawet konkretnie – jak napisali sprawdzian uczniowie pani Kowalskiej, a jak Kwiatkowskiej (nazwiska oczywiście z losowego koszyka), bo to też bardzo ważne¹⁸.

Jakie informacje przekazują szkołom okręgowe komisje egzaminacyjne i do jakich celów można je wykorzystać? Zawierają one następujące poziomy ogólności:

- po pierwsze – uczniowie, rodzice i szkoły otrzymują indywidualny wynik, który jest wyrażony liczbą punktów za cały sprawdzian, a także za poszczególne jego grupy zwane standardami;
- po drugie – do szkół przesyłane są przetworzone, uśrednione wyniki z rezultatami np. dla szkoły w kontekście rezultatów miasta, powiatu, województwa, wszystkich szkół na obszarze działania OKE, wreszcie kraju. Oczywiście

¹⁸ B. Urbanek, *Jak motywujco oceniać uczniów?*, Koszalin 2006, s. 13.

ście, jest także szczegółowa analiza – jaki procent uczniów udzielił poprawnej odpowiedzi na każde zadanie w poszczególnych klasach, jak i w całej szkole (o czym już wcześniej pisałem);

- wreszcie po trzeciej – stosowne analizy otrzymują organy prowadzące i nadzorujące placówki oświatowe, które mają niemal wyłącznie charakter statystyczny.

Ale to nie wszystko, zwykle bowiem na drugi dzień po sprawdzianach (egzaminach) w prasie centralnej i na stronach internetowych komisji egzaminacyjnych ogłaszane są rozwiązania poszczególnych zadań. Praktycznie rzecz biorąc – uczniowie już na drugi dzień po zewnętrznym sprawdzaniu stopnia nabytej przez nich w szkole wiedzy i umiejętności mogą sobie „swoje” punkty wyliczyć. I tak też zwykle czynią, co znaczy, że oficjalny przekaz jest tylko dopełnieniem tego, co i tak wszystkim od dawna jest wiadome. No więc właśnie!

Rozumieć, ale i wiedzieć

Ideą każdego szkolnego programu w szkole XXI wieku powinno być także odejście od ciągle jeszcze obowiązującego – encyklopedycznego przekazu wiadomości. Uczeń nie tyle powinien wiedzieć (choć to, oczywiście, także), ile – rozumieć, co znaczy, że wiedza powinna być funkcjonalna, nacechowana umiejętnościami właściwego wyszukiwania i wyboru (doboru) informacji. Niezmiernie ważne staje się także i to, by szkoła nie tylko wpływała na rozwijanie zdolności, lecz także na nabywanie wiedzy i sprawności w różnych dziedzinach. Ogólna wiedza, jej poziom i szeroko rozumiane sprawności stanowią podstawę dla dalszego rozwoju ucznia, a także zgłębiania indywidualnych zdolności i talentów, w tym także umiejętności¹⁹. Ważne jest to także w kontekście owej jakby ciągle tytułowej symbiozy programowo-egzaminacyjnej, choć oczywiście nie tylko. Skoro zatem jest zgoda co do tego, że z metodologicznego punktu pojęcia „rozumieć” i „wiedzieć” są identyczne z wytwarzaniem w uczniach nawyku samodzielności myślenia i samokształcenia, to kwestia ta w analizowanych założeniach programowych potraktowana jest, moim zdaniem, marginalnie. A szkoda. Co prawda, w III etapie edukacyjnym treści nauczania i umiejętności dzieli się z reguły na dwa poziomy – podstawowy (konieczny) i ponadpodstawowy (rozszerzający), ale w takim rozumieniu z reguły zawsze będzie to swoista sztuka dla sztuki. Nie sądzę bowiem, by podział ten, w części programowej zbyt pobieżny, hasłowy, lakoniczny – umożliwił nauczycielowi sprecyzowanie wymagań, choćby na poszczególne oceny. Praktykom, a zwłaszcza konstruktorom testów egzaminacyjnych i sprawdzianów, nie muszą tego objaśniać, wszak założenia programowe powinny mieć

¹⁹ E. Piotrowski, *Ewaluacja efektów pracy ucznia zdolnego*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Konin 2007, s. 29.

odzwierciedlenie choćby w corocznych przedmiotowych planach wyników²⁰.

Zakończę te rozważania może nieco przewrotnie, bo uczniowie – także i nie tak dawno moi – doskonale wiedzieli w kontekście gimnazjalnych egzaminów zewnętrznych, że nie wystarczyło umieć, trzeba było jeszcze zdać. Co to znaczy? Czy pomiędzy „umieć” a „zdać” nie ma znaku oczywistej, wydawałoby się równości, czy zatem można umieć i nie zdać, i odwrotnie – nie umieć, a mimo to zdać? Podstawówkę pomijam w tych nieco pokrętnych rozważaniach, tam rzeczywiście można nie umieć, dosłownie, i sprawdzian zewnętrzny się zaliczy, wystarczy bowiem poprawnie go zakodować (sic!). Ale czy tak też jest w gimnazjum? Dla uczniów, którzy rokrocznie przystępują do egzaminów jest to często zasadnicze pytanie. Mam możliwość i okazję analizować wyniki uzyskiwane przez gimnazjalistów podczas egzaminów w ich części humanistycznej, która jest mi – co rozumiały – bliższa. Nawet dość często o tym piszę²¹, starając się udowodnić, że nie są one jednak miarodajne, zarówno w porównaniach międzyprzedmiotowych (język polski, historia – dop. B. U.), jak i w perspektywie czasowej. Fakt, że ubiegłoroczni absolwenci gimnazjów gorzej zdali egzaminy w porównaniu do poprzedniego rocznika wcale nie oznacza, że zostali do tych egzaminów gorzej przygotowani. Nie można bowiem zapominać, że chodzili oni do tych samych szkół i uczyli ich ci sami nauczyciele, a zatem można zakładać, że zostali praktycznie tak samo przygotowani, jak ich o rok starsi koledzy. W czym więc problem? Otrzymali znacznie trudniejsze bądź bardziej zróżnicowane pod względem trudności zadanie egzaminacyjne. To by właśnie, tak myślę, uzasadniało stwierdzenie, że można umieć i nie zdać, niestety. Tak przynajmniej oni myślą, nasi uczniowie, i kto wie – czy nie mają racji. Ale skoro jednym z głównych celów edukacji powinno być uczenie ludzi rozumienia współczesnego świata oraz życia w zmierzających się czasach i kierowania swoją samorealizacją, to polskiej szkole bez wątpienia potrzebna jest większa integracja wiedzy teoretycznej, kompetencji i działalności praktycznej. Co znaczyłoby, że i programy nauczania nie musiałyby być weryfikowane egzaminami końcowymi. Bardziej upatrywałbym w nich sojusznika, choć zdaje sobie sprawę, że droga do tej symbiozy jeszcze zbyt daleka, a fragmentami nawet i wyboista.

Bibliografia

Banach Cz., *Polska szkoła – wyzwania i oczekiwania*. [W:] *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, red. L. Pawełski, Szczecin 2010.

²⁰ B. Niemierko, *Pomiar dydaktyczny co nowego?*. [W:] *Jak praktycznie wykorzystać pomiar dydaktyczny w oświacie?*, red. N. Niemierko, M. K. Szmigielski, Warszawa 2005, s. 19.

²¹ B. Urbanek, *Twórcze edukowanie to także sposób na egzaminy*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2009, nr 4, s. 10.

- Cairus J., Lawton D., Gardner L., *Values, Culture and Education*, London 2001.
- Ćwikliński A., *Potrzeba proeuropejskiej orientacji w polskiej oświacie*. [W:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec–Zakopane 2010.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002.
- Denek K., *Warunki poprawy jakości edukacji szkolnej*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2010.
- Denek K., *O lepszą jakość procesu kształcenia*. [W:] *Nie ma alternatywy dla dydaktyki*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2010.
- Mastalski J., *Bariery dla refleksyjności nauczyciela w szkole XXI wieku*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2008.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- Niemierko B., *Pomiar dydaktyczny – co nowego?*. [W:] *Jak praktycznie wykorzystać pomiar dydaktyczny w oświacie*, red. B. Niemierko, M. K. Szmigiel, Warszawa 2005.
- Pawelski L., Urbanek B., *Wokół edukacji samorządowej*, Szczecinek 2010.
- Piotrowski E., *Ewaluacja efektów pracy ucznia zdolnego*. [W:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Konin 2007.
- Raport CERi, *What School for the Future*, Paris 2001.
- Urbanek B., *Jak motywująco oceniać uczniów?*, Koszalin 2006.
- Urbanek B., *Podręczniki szkolne – przyjaznym szkolnym instrumentarium*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3–4.
- Urbanek B., Sawiński J. P., *Jak uczyć patriotyzmu w szkole XXI wieku?*, Koszalin 2007.
- Urbanek B., *Twórcze edukowanie – to także sposób na egzaminy*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2009, nr 4.
- Urbanek B., *Nowa jakość – w nowej szkole*. [W:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, red. Cz. Plewka, Szczecin 2009.
- Wensierski P., *Proces kształtowania się polityki młodzieżowej w Unii Europejskiej*. [W:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Sosnowiec–Zakopane 2010.
- Żęgnatek K., *Kształcenie zintegrowane i blokowe w opinii nauczycieli*. [W:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner, Wrocław–Zakopane 2008.