

Grażyna Szyling

"Etyczne aspekty egzaminów szkolnych", Maria Groenwald, Gdańsk 2011 : [recenzja]

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 3 (59), 155-164

2012

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.

Maria Groenwald,
Etyczne aspekty egzaminów szkolnych,

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 203

W minionym roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego ukazała się książka M. Groenwald pt. *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*. Jest to pozycja w polskiej literaturze pedagogicznej poświęconej egzaminom tyleż niepospolita, co budząca emocje i prowokująca do dyskusji, dlatego warto ją przybliżyć szerszemu gronu czytelników. Na taką potrzebę wskazuje również temperatura sporów toczonych wokół publikacji i na jej kanwie przez różne gremia, których echa pobrzmiewać będą także w niniejszej recenzji.

Egzaminy zewnętrzne w Polsce, jeśli pominąć okolicznościowe doniesienia medialne, przeglądały się dotąd w dwóch lustrach – badań systemowych, zorientowanych funkcjonalistycznie, oraz w krytycznych analizach pedagogiki społecznej. Obraz odbity w pierwszym z luster, skrętnie skrywając swoje polityczne implikacje, rościł i rości sobie prawa do obiektywizmu poznawczego, uprawnomożonego wielkością i reprezentatywnością próby badawczej oraz twardymi

wynikami analiz statystycznych (raporty K. Konarzewskiego, R. Dolaty, M. Herbst, Biuletyny Badawcze CKE). System egzaminów nie jest w nim skrajnie idealizowany, bo obciążają go różne przejawy psychometrycznej ułomności, administracyjnych ograniczeń i niekorzystnego oddziaływania na proces kształcenia w szkole (teksty rozproszone B. Niemierki i K. Konarzewskiego). Niemniej dostrzeżone dysfunkcje traktowane są zawsze jako możliwe do skorygowania na drodze racjonalnych działań, które prowadzą do doskonalenia narzędzi egzaminacyjnych, uszczelniania procedur gwarantujących bezstronność sytuacji sprawdzania czy wreszcie łagodzenia selekcyjnego wymiaru rankingów szkół opartych na nieprzetworzonych wynikach (publikacje R. Dolaty i zespołu związane z egzaminacyjną wartością dodaną, referaty na kolejnych Konferencjach Diagnostyki Edukacyjnej). Nikt w tym kręgu nie podważa pozytywnej roli samych egzaminów oraz ich niezbędności edukacyjnej i społecznej, co – najczęściej intuicyjnie, ale silnie – osa-

dzane jest w merytokratycznym rozumieniu sprawiedliwości społecznej, budowanej na założeniu o równych dla wszystkich szansach edukacyjnych. W świetle takich wartości, które przypisano egzaminom, nadrzędnym zadaniem szkoły staje się troska o jak najlepsze wyniki osiągane przez uczniów. Są one traktowane jak zasadny powód do chluby, bo wysokie miejsce w egzaminacyjnych rankingach pozwala na „bezdyskusyjne” potwierdzenie wysokiej jakości kształcenia.

Życzeniowo-idealizującym postrzeganiem systemu egzaminacyjnego w badaniach systemowych zdaje się kierować znane pytanie zlej królowej: *lustreczko, powiedz przecie...*, a jedyna możliwa na nie odpowiedź nie tyle pomija, ile pozbawia grozy i banalizuje te aspekty niszczącego efektu zwrotnego egzaminów, które w drugim z luster hiperbolizuje pedagogika krytyczna. Odbity w nim obraz ukazuje neoliberalne uwikłanie egzaminów w państwowy interwencjonizm, który sprowadza zadania edukacji do efektywnego wyprodukowania człowieka użytecznego i ekonomicznie racjonalnego. Pozorność takiego wykształcenia, coraz wyraźniej podporządkowanego „uczeniu pod egzamin”, znajduje swój wyraz w zaniedbywaniu nie tylko indywidualnych zainteresowań uczniów oraz ich rozwoju społecznego i emocjonalnego, ale również tych kompetencji poznawczych, które nie są objęte zakresem egzaminów. W świetle krytycznego namyślu ujawniają też swoje drugie oblicze rankingi szkół i uczniów, prowadzące w rzeczywistości do marginalizacji znacznych grup społecznych i utrwalania ich wykluczenia z kultury symbolicznej

(badania Z. Kwiecińskiego) oraz produkowania „odpadów społecznych” (interpretacje Z. Bauman, T. Szuklarka). Przeglądające się w lustrze pedagogiki krytycznej „obiektywne i bezstronne” egzaminy, tracą pozory swojej niewinności i apolityczności, ponieważ to odbicie ujawnia ich instrumentalne podporządkowanie polityce oświatowej, która – wykorzystując ich wyniki – wywiera skuteczną presję na szkoły także dzięki rozbudowanym hierarchicznym strukturom biurokratycznym (ujętym zgodnie z teoriami M. Webera i R. Mertona).

Skondensowaną, bardzo syntetyczną prezentację przywołanych zagadnień znajdzie czytelnik w pierwszym rozdziale książki M. Groenwald, zatytułowanym *Egzaminy szkolne w teorii i praktyce*. Autorka poprzestaje w nim jednak głównie na wskazaniu tropów, do których powraca i wybiórczo je rozwija, zwłaszcza w trzecim rozdziale swojej rozprawy, nie podejmując się monograficznego ujęcia teorii i praktyki egzaminów zewnętrznych. Przyjęta koncepcja książki wyrasta bowiem z przekonania, że egzaminy przejęły instrumentalną kontrolę nie tylko nad kształceniem, jego celami i treścią, ale także nad uwikłanymi w nie ludźmi: uczniami, nauczycielami, egzaminatorami. I to w ich rozterkach moralnych M. Groenwald lokuje etyczny wymiar egzaminów, ukryty za obliczem systemu *powszechnie akceptowanego, korzystnego dla wielu i wartościowego* (s. 10). Z tych samych powodów jej badania nie tyle każą egzaminom przyjrzeć się w kolejnym lustrze, ile zapraszają w podróż na drugą jego stronę, gdzie obowiązuje inna logika, której podstawę stanowi świat wartości.

Dążąc do rekonstrukcji moralnych znaczeń, jakie egzaminom szkolnym nadają ich uczestnicy (pierwszy problem badawczy), M. Groenwald wpisuje się w pojmowanie pedagogiki jako dyscypliny, która w badaniu praktyk społecznych skupia się na analizie tego, jak wspierają one rozwój moralny jednostek zaangażowanych w dane działanie. W tym celu – w kolejnym etapie postępowania badawczego – poddaje ich doświadczenia reinterpretacji przez dialog z trzema koncepcjami etycznymi: formalistyczną etyką Kantowską, opozycyjnym wobec niej utylityzmem, a także umiarkowaną koncepcją etyki cnót (trzeci problem badawczy). Niejako poza głównym nurtem rozważań pozostaje postawione przez autorkę pytanie o to, jak doświadczenie moralnego wymiaru egzaminów przekłada się na przebieg kształcenia w szkole (drugi problem badawczy), niemniej uzyskane wyniki dają podstawę do wysuwania hipotez na ten temat.

Tak określony zakres badań wymaga odejścia od tradycyjnych ujęć metodologicznych, co staje się widoczne w zrezygnowaniu przez M. Groenwald z klasycznej konstrukcji formalnej rozdziału zatytułowanego *Drogi poznawania egzaminacyjnych problemów*. Prezentowana w nim rama epistemologiczno-metodologiczna książki jest wyznaczana przez strategie jakościowe. Pierwszą z nich, powiązaną z osobistym doświadczeniem egzaminów, czyli *zamurzeniem w ich świat* (s. 43), autorka określa jako quasi-etnografię. Za jej pomocą ukazuje przejście, jakie dokonało się w jej rozumieniu rzeczywistości, którą na początku współtworzyła, będąc ekspertem jednej z okręgowych komisji

egzaminacyjnych. Malejące własne zaangażowanie i rosnący dystans do systemu egzaminacyjnego, przy jednoczesnym zachowaniu częstych kontaktów ze środowiskiem (spotkania, wykłady, konferencje, rozmowy, dostęp do dokumentów), pozwoliły jej na *dostrzeżenie tego, co dla osób w egzaminach uwikłanych było naturalne, a przez to niewidzialne* (s. 42).

Natomiast połączenie etapu badania etnograficznego z hermeneutyczną interpretacją danych, uzyskanych za pomocą wywiadów pogłębionych, Maria Groenwald osiągnęła dzięki wykorzystaniu – rzadko jeszcze stosowanej w polskich badaniach pedagogicznych – strategii bricolage'u (m.in. C. Lévi-Strauss, J.L. Kincheloe). W ujęciu proponowanym przez tę metodę badanie staje się procesem interaktywnym, kształtowanym przez osobistą historię badacza i otaczających go ludzi, co podkreśla jego dialektyczną i hermeneutyczną naturę. Dynamiczny obraz sensów nadawanych egzaminom przez badanych, samego badacza i narracje innych badaczy wyłania się stopniowo z kolejnych interpretacji, które nadbudowują się na sobie wzajemnie, tworząc jedno z możliwych odczytań eksplorowanego wycinka rzeczywistości.

Pierwszy etap analizy wywiadów prowadzi przez redukcję, selekcję i kondensację danych do zbudowania kilku krótkich narracji o procesie przygotowania do egzaminów, egzaminie próbnym i „właściwym”. Składają się na nie znaczenia konstytuowane przez uczniów, nauczycieli, egzaminatorów. Ukazane z tych trzech perspektyw kuluary działań okoł egzaminacyjnych stają się dla badaczki drogą do wyodrębnienia kluczowych dla dal-

szych rozważań „jednostek sensu”, czyli dylematów moralnych i emocji doświadczanych przez uczestników egzaminów.

Już na tym etapie – dzięki cząstkowemu kwalifikowaniu danych – możliwa staje się odpowiedź na pierwsze z pytań badawczych, czyli dokonanie rekonstrukcji znaczeń nadawanych egzaminom przez poszczególne grupy respondentów. Łączy je *deklaratywne ukierunkowanie na człowieka i jego dobro*, wyrażające się w przekonaniu, że długofalowe cele egzaminów prowadzą do *uczynienia ich życia lepszym* (s. 60). Dążenie do tego celu stawia jednak jednostki przed koniecznością rozwiązywania dylematów moralnych. Tych ostatnich tylko sporadycznie doświadczają egzaminatorzy – pracownicy OKE, którzy często są przeświadczeni o dobroczynnym wpływie egzaminów na proces kształcenia, dlatego skupiają się wykonywaniu swoich zadań i przestrzeganiu procedur. W ich przypadku podporządkowanie się normom instytucjonalnym niesie ze sobą także korzyści materialne i prestiż społeczny. Natomiast zdecydowane różnicowanie postaw – od silnych rozterek etycznych po ich brak – ujawniają wypowiedzi nauczycieli-egzaminatorów.

Zasadniczym źródłem ich dylematów staje się napięcie między codzienną pracą dydaktyczną, podporządkowaną wymaganiom egzaminacyjnym i doraźnym oczekiwaniom społecznym, a przekonaniem o powinności wspierania rozwoju ucznia, rozumianym znacznie szerzej niż zdanie egzaminu. W przypadku tej grupy konieczności dokonywania wyborów między sprzecznymi celami towarzyszy poczucie bycia manipulowanym przez

zwierzchników, z czym idzie w parze odczuwany brak szacunku ze strony uczniów oraz brak wsparcia w niesolidarnym środowisku zawodowym. W efekcie nauczyciele zastępują cele ważne pedagogicznie utylitarną kalkulacją zysków i strat, mierzoną najczęściej wynikami egzaminów.

Rozterek takich nie przeżywają uczniowie, dla których egzaminy są oczywistością, a bezrefleksyjne do nich podejście jest utwierdzone wywieraną na nich presją rodziny, nauczycieli i społeczeństwa. Różnie natomiast uczniowie odczytują wymagania egzaminacyjne, przy czym skala przypisywanych im znaczeń rozciąga się od poczucia ograniczenia indywidualnego rozwoju po niemożność sprostaną standardom. To z kolei prowadzi do równie zróżnicowanych, ale niewykluczających się działań, takich jak korzystanie z korepetycji, intensywne samodzielne uczenie się czy wreszcie egzaminacyjne oszustwo jako środek prowadzący do oddalonego w czasie celu, jakim jest „lepsze życie”. Niekrytycznemu myśleniu uczniów o egzaminach towarzyszy także przekonanie, że wynik egzaminacyjny przynosi bardziej sprawiedliwy osąd ich umiejętności niż nauczycielska ocena.

W omawianej fazie analiz czytelnik może odczuć niedosyt zagęszczonego opisu, który umożliwiłby mu podjęcie próby własnych interpretacji lub tylko silniej umocował interpretacyjne konkluzje i pogłębił je poznawczo, ułatwiając śledzenie dalszych rozważań. W kolejnym etapie analizy wyodrębnione „jednostki sensu” zostają bowiem przyporządkowane trzem kategoriom: (a) chęci

podporządkowania się obowiązującym normom; (b) postępowaniu mającym na celu wyniesienie dla siebie jak największych korzyści; (c) świadomym doskonaleniu własnej osobowości, stawianiu się lepszym, wartościowym człowiekiem. Każda z nich jest odczytywana przez pryzmat korespondującej z nią koncepcji etycznej, odpowiednio: formalistycznych powinności moralnych etyki Kanta, utylitaryzmu oraz doskonalenia moralnego charakteru, czyli etyki cnót. Stają się one metajęzykiem badacza, prowadząc do formułowania hermeneutycznych konstruktów drugiego stopnia (termin A. Schütza).

M. Groenwald wybrała model badania hermeneutycznego inspirowany filozofią H.-G. Gadamera, jednak gadamerowską bibliotekę zastąpiła pomieszczeniem zbudowanym z trzech zwierciadeł. W jego centrum umieściła uporządkowane doświadczenia egzaminacyjne respondentów, obserwując ich abstrakcyjne odbicia w kolejnych lustrach koncepcji etycznych, scharakteryzowanych pod koniec drugiego rozdziału książki. W nich poszukiwała ujawniających się stopniowo *moralnych uzasadnień decyzji podejmowanych przez uczestniczące w egzaminach osoby* (s. 68). Co znamienne, zjawiska odczytane w jednym ze zwierciadeł odbijały się w kolejnym, ujawniając współzależność i wielość znaczeń składających się na „spekulatywną jedność”, pozwalając się na nowo odczytywać „pomiędzy”, które przez H.-G. Gadamera postrzegane jest jako rzeczywiste miejsce hermeneutycznej interpretacji.

Opisy tych odbić i ich wzajemnego przenikania się składają się na treść trze-

ciego rozdziału rozprawy, zatytułowanego *Moralność i etyka a egzaminy*. W nim już zanika, wyraziście obecna w poprzedniej części książki, tendencja do przeplatania ze sobą wątków metodologicznych, analitycznych i teoretycznych, uznawanych w klasycznej konstrukcji prac badawczych za formalnie rozłączne. To niebanalne rozwiązanie, noszące ślady inspiracji intelektualnym *bricolage'em*, wymaga od czytelnika skupienia uwagi i gotowości do odejścia od znanych schematów kompozycyjnych stosowanych w pracach empirycznych. Może też budzić pewien niedosyt u odbiorców, którzy oczekują prezentacji jasnego modelu metodologicznego, a zwłaszcza przedstawienia koncepcji doboru próby badawczej i sposobu identyfikacji „nasyceń teoretycznych” zgromadzonych danych. Niemniej trudno podważyć trafność przyjętych przez M. Groenwald strategii badawczych i ich metodologiczną oryginalność, która szczególnie widoczna staje się na tle technologicznie zorientowanej diagnostyki edukacyjnej, w której obszar tematyczny rozprawa się wpisuje.

Treścią trzeciego rozdziału książki, który ma kluczowe znaczenie dla podjętych w niej rozważań, jest interpretacja doświadczenia moralnego wymiaru egzaminu dokonana z perspektywy trzech koncepcji etycznych. Autorka konstruuje ją, tworząc siatkę aksjologiczną, na którą składa się kilka warstw narracji: respondentów, odautorskiej oraz innych badaczy, reprezentujących głównie nurt pedagogiki krytyczno-emancypacyjnej. Hermeneutyczna interpretacja znaczeń wytwarzających się pomiędzy nimi sprawia, że składają

się one na specyficzną całość (nazywaną przez autorkę „spekulatywną jednością”), w której czasami trudno znaleźć wyraźne granice między interpretacją odautorską a wspierającymi ją narracjami innych badaczy. Czyni to zrekonstruowaną całość jednym z możliwych odczytań rzeczywistości edukacyjnej, którą M. Groenwald traktuje jako przestrzeń życia człowieka obfitującą w różne wątpliwości i dylematy, a więc niemożliwą do zamknięcia w technologicznym kryterium efektywności.

Egzaminy odbite w zwierciadle formalizmu etycznego ujawniają te swoje aspekty, które dotyczą postępowania ich uczestników w sytuacjach konfliktu obowiązków. Nie są one obce żadnej z badanych grup, jednak najsilniej doświadczają ich nauczyciele i nauczyciele-egzaminatorzy uwikłani w powinności określone w trzech źródłach prawodawczych: własnych zasadach moralnych, normach etyki zawodowej (niesformalizowane kodeksy) oraz oficjalnych ustaleniach prawnych. M. Groenwald ukazuje, że niemożność sprostania tym wszystkim powinnościom, czasami ze sobą sprzecznych, wiedzie do przyjęcia jednego z trzech rozwiązań. Pierwsze z nich polega na zastosowaniu reguły *prima facie* (za koncepcją W.D. Rossa), sprowadzającej się w uproszczeniu do postępowania zgodnego z powinnością silniejszą. W efekcie racjonalność praktyczna uzasadnia na przykład „czasowe zawieszenie” wszechstronnego rozwoju ucznia jako mniej ważnego w sytuacji egzaminacyjnej i ograniczenie tego pojęcia do uczenia pod egzamin. Dzięki takiemu rozwiązywaniu dylematów moral-

nych uczestnicy egzaminów zyskują zmniejszenie poczucia winy, ponieważ dokonują wolnych wyborów pewnych obowiązków i ponoszą za nie odpowiedzialność, co sprzyja doświadczaniu poczucia godności, nawet jeśli jest ona sytuowana na poziomie niekrytycznej potoczności. W praktyce nie występuje natomiast druga z możliwych dróg rozwiązywania konfliktu obowiązków, jaką stwarza jawne nieposłuszeństwo obywatelskie, do którego uzasadnień dostarczają coraz powszechniej znane pewne niekorzystne skutki egzaminów. Źródłem tego zjawiska M. Groenwald upatruje między innymi w rozluźnieniu więzi zaufania, lojalności czy solidarności między uczniami i nauczycielami, z których wielu doświadcza uprzedmiotowienia jako jednego ze skutków udziału w procesach okoł egzaminacyjnych. Grupy te znacznie częściej deklarują akceptowanie egzaminów i pozornie podporządkowują się istniejącemu stanowi rzeczy, co prowadzić może do wyboru trzeciej z dróg, która wiedzie nie tyle do rozstrzygnięcia, ile omijania konfliktu obowiązków. Jest nią oszustwo egzaminacyjne, które przyjmuje różne formy: od ściągania, przez korzystanie z rynku prezentacji na ustną maturę, po niezasadne zaświadczenia o dysleksji i dysortografii. Podporządkowanie edukacji procesowi oceniania i kontroli sprawia, że rośnie nie tylko nieuczciwość, ale też tolerancja dla niej wykazywana przez wszystkie strony zainteresowane osiągnięciem jak najwyższego wyniku egzaminacyjnego.

Takie przyzwolenie na zło jest w zwierciadle etyki formalistycznej poważną skazą odbitego w nim oblicza egzaminów,

niemniej już lustro utilitaryzmu nadaje mu nieco inny wymiar. Etyka ta uznaje bowiem za moralnie słuszne postępowanie ze względu na skutek, jakim jest największa korzyść dla jak największej grupy ludzi. Dlatego też z jej perspektywy uciekanie się do nieuczciwych działań jest jedynie środkiem wiodącym do celu, czyli wysokiego wyniku egzaminacyjnego. Podobna kalkulacja spodziewanych korzyści towarzyszy kształceniu pod egzamin, zwłaszcza w sytuacji, gdy brak efektywności mierzonej sukcesem egzaminacyjnym odczytywany jest w kategoriach zasługiwania na karę społeczną, po marginalizację i wykluczenie włącznie. M. Groenwald zwraca uwagę, że przypisywanie szczególnej wartości skutkowi działania prowadzić może do rytualnego podporządkowania się przepisom i uznania kompromisu za naczelną wartość, czego konsekwencją staje się chaos aksjologiczny i instrumentalizacja wychowania. Między pozorną wiernością wartościom i równoczesnym realizowaniem własnych interesów pojawia się miejsce na traktowanie egzaminów w kategorii gry, w której udział przybliży do osiągnięcia zamierzonych celów. Ponieważ podporządkowanie się narzuconym w niej regułom jest korzystniejsze niż wierność własnym zasadom moralnym, coraz trudniej – jak zauważa autorka – dostrzec uczestnikom egzaminów swoje ubezwłasnowolnienie i zmianę części swojej tożsamości. W efekcie badani nie są w stanie wyobrazić sobie szkoły bez egzaminów, a sens tychże zostaje uznany za sens kształcenia. Tym samym osoby uwikłane w egzaminy akceptują swoje uprzedmiotowienie i godzą z *utrata indywidualności*

na rzecz człowieka opisanego standardami (s. 129). Kończący spojrzenie w zwierciadło utilitaryzmu *Rachunek egzaminacyjnych zysków i strat* nie napawa optymizmem, ponieważ skupienie się na skutkach kształcenia uczy zainteresowanych bezkrytycznego podporządkowania się, zwalnia ich z samodzielności i ogranicza osobistą odpowiedzialność. Ocenianie przestaje służyć uczącym się, stając się agresywnym narzędziem neoliberalnej polityki i wolnorynkowych wartości, a *uczniowie i nauczyciele potrzebni są w takim zakresie* – konkluduje M. Groenwald – *w jakim okażą się przydatni realizacji oświatowych zadań* (s. 133).

Najbliższa autorce etyka cnot pozwala odbić się egzaminom w trzecim ze zwierciadeł, eksponującym ten wymiar kształcenia, który czyni swym celem rozwinięcie dyspozycji do moralnego działania i kształtowania charakteru człowieka dobrego. Dla systemowych rozwiązań polskiej oświaty zdaje się to zadaniem najtrudniejszym, zważywszy, że cnoty są nabywane, konstruowane i rozwijane we wspólnotach ludzkich, a nie w procesie indywidualnego dążenia do egzaminacyjnego sukcesu.

Zrekonstruowany przez M. Groenwald obraz skupia się na trzech nauczycielskich cnotach: zaufaniu, sprawiedliwości i odpowiedzialności. W świetle pierwszej z nich szkoła jawi się jako miejsce, w którym zaufanie uległo erozji także na skutek oddziaływania egzaminów, odczytywanych jako narzędzie kontroli i wyraz nieufności wobec dyrektorów szkół, nauczycieli i kompetencji uczniów. Jego miejsce zajęły natomiast substytuty za-

ufania, wśród których do najpowszechniejszych zaliczyć można wybieranie „renomowanej” szkoły, uczęszczanie na zajęcia pozaszkolne, kupowanie prezentacji maturalnych, a także nadgorliwe i bezrefleksyjne podporządkowanie się rozporządzeniom formalnoprawnym czy „kupowanie przychylności” nauczycieli przez korepetycje u nich. Wszystkie te działania w efekcie tylko ugruntowują nieufność, zachowując przy tym pozory wzajemnego zaufania. Do swojego pozoru zostaje w szkole sprowadzona także druga z cnót, czyli sprawiedliwość, rozpatrywana przez autorkę w kontekście oceniania. Analizy samego aktu sprawdzania, bezstronności egzaminów i sprawiedliwości oceniających prowadzą do konkluzji, że *niedosyt sprawiedliwości doświadczanej na co dzień w szkole skutkuje pokładaniem przez uczniów nadziei na jej doznanie w egzaminach* (s. 153). One bowiem, uwolnione od uwarunkowań indywidualnego kontekstu kształcenia, pozwalają czuć się obiektywnie ocenianym, także dzięki sztywnym schematom i kluczom odpowiedzi. Tak oczywiste odbieranie oceniania nie dotyczy jednak nauczycieli i egzaminatorów, którzy poruszają się w obszarze napięć między sprzecznymi wartościami, a to tylko dzięki ich roztropności i właściwym decyzjom może – w świetle etyki cnót – zaistnieć sprawiedliwy egzamin. Wniosek ten prowadzi wprost do rozważania trzeciej z cnót, wyrażającej się w *trudzie bycia odpowiedzialnym uczestnikiem egzaminów* (s. 154). Do jej wystąpienia – co podkreśla M. Groenwald – potrzebna jest jednostce świadomość wolności, a tę w przypadku egzaminów zewnętrznych

w znacznej mierze ograniczają narzucone regulacje i wzorce działania. Wytwarzające się w takich warunkach postawy nauczycieli są wyznaczane przez dwie opozycyjne koncepcje. Pierwsza prowadzi do zgody na uprzedmiotowienie i ograniczenie swych działań do poprawności technicznej, nastawionej na realizację narzuconego programu i egzaminacyjnych standardów. Co znamienne, także świadome przyjęcie przez nauczyciela odpowiedzialności za egzaminacyjny sukces swoich uczniów wiedzie głównie do skutecznego przygotowania ich do egzaminów. Znacznie bardziej ubezwłasnowolnieni czują się jednak egzaminatorzy, którzy postrzegają siebie jako „narzędzie do sprawdzania testów”, co nie wyklucza jednak ich poczucia odpowiedzialności za rzetelne wykonywanie swoich obowiązków, identyfikowane z troską o los egzaminowanych. Wśród uczestników egzaminów tylko uczniowie doświadczenia odpowiedzialności za własny los. Niemniej u każdej z badanych grup dostrzec można w zwierciadle etyki cnót także tendencje do uciekania od odpowiedzialności: w niewiedzę, aksjologiczną dezorientację, bezradność, zawężanie zakresu odpowiedzialności czy wreszcie – oskarżanie innych.

Podsumowujący książkę rozdział *Konkluzje i refleksje* prezentuje silnie sproblematyzowany obraz egzaminów szkolnych, wytwarzających sprzyjające warunki do etycznych niejasności i naruszeń w obszarze działań edukacyjnych znacznie szerszym od samych egzaminów. Autorka traktuje egzaminy jako narzędzie władzy, której roszczenia oparte są na niespełnionych deklaracjach o zapewnieniu

wszystkim uczniom „odpowiedniego” poziomu wykształcenia. Ich dominacja w kształceniu wyraża się kulturowym naciskiem na sukces i kalkulację osobistego zysku, a w praktyce szkolnej przekłada się na uczenie pod egzamin i zaniedbywanie wszechstronnego rozwoju ucznia, małe zainteresowanie aspektami aksjologicznymi oraz przyzwolenie na oszustwo i kłamstwo egzaminacyjne. Kult systemu i technologii prowadzi uczestników egzaminów do uprzedmiotowienia, którego nie są w stanie dostrzec: *z pola edukacji znika człowiek, zaś jego miejsce zajmuje mierzalny wytwór kształcenia* (s. 168). *Uczeń staje się dziś kodem zapisanym na arkuszu – pisze autorka – źródłem danych przetwarzanych przez maszyny liczące, punktem na wykresach statystycznych. Kimś i nikim zarazem, za kogo – wobec jego anonimowości – nie sposób ponosić odpowiedzialności ani być odpowiedzialnym wobec niego* (s. 177).

Autorka nie demonizuje jednak egzaminów, ukazując, że ich doświadczanie może sprzyjać dobru moralnemu, jednak pod warunkiem, że działania podejmowane w związku z nimi będą wyrazem woli ucznia, nauczyciela czy egzaminatora. Sam egzamin nie może bowiem być w sensie etycznym dobry albo zły, a wartości te ujawniają się dopiero w konkretnych działaniach ludzkich, których licznych przykładów dostarczyły analizy prezentowane w drugim i trzecim rozdziale książki. Najbardziej groźne przejawy egzaminacyjnego zła M. Groenwald lokuje w uczynkach pozornie banalnych i codziennych (ukryty program, brak krytycyzmu, rywalizacja, zgodna na

stygmatyzację), a przez to niedostrzegalnych, które – stwarzając pozór dobra – pozwalają oswoić się ze złem, sprzyjają wytwarzaniu zewnątrzsterowności i różnych strategii przetrwania oraz usprawiedliwiają bierność wobec narzuconej edukacyjnej rzeczywistości. Same zaś egzaminy, ze względu na ich wyobcowanie z procesu kształcenia, wpisuje autorka w *obszar diagnostycznej fikcji, uprawianej w wymiarze ogólnopolskim, nakładem ogromnych sił i środków* (s. 180). Ta fikcja, wkraczając do szkolnej codzienności, dyscyplinuje uczestników egzaminów i wikła ich nie tylko w ograniczające kształcenie pod egzamin, ale także konstruuje ich kondycję moralną.

Przeprowadzone przez M. Groenwald analizy nie stanowią sumy prostych odbić w kolejnych zwierciadłach odmiennych koncepcji etycznych. W zrekonstruowanej rzeczywistości przenikają się ze sobą także odmienne doświadczenia uczestników egzaminów i interpretacje innych badaczy. W bardziej tradycyjnym ujęciu badawczym stanowiłyby one jedną z miar trafności, ponieważ ukazywałyby egzaminy przez pryzmat grup różniących się wiedzą, miejscem w egzaminacyjnej hierarchii, rodzajem interesów, zakresem odpowiedzialności i konsekwencji. Natomiast recenzowana książka wpisuje się w trafność symbolizowaną przez kryształ. Przez kryształ można patrzeć jak przez pryzmat. To, co zobaczymy, zależy od kąta, pod którym patrzymy.

W tej wielowymiarowej rzeczywistości czytelnik może dokonać swoich odkryć i skonstruować własny obraz egzaminów lub zdobyć się na refleksję nad swoim uwikłaniem w moralność przez

egzaminu wytworzoną. W tym kontekście książka M. Groenwald nie tyle ukazuje inne oblicze systemu, którego „oczywista” logika pozostaje poza strukturą kryształu i jej optycznymi właściwościami, ile stwarza czytelnikowi szansę

na to, by dostrzegł zawłaszczający i daleki od prawdy charakter płaskiego odbicia egzaminów w lustrze funkcjonalistycznych badań nad edukacją.

Grażyna Szyling