

Piotr Maciej SKORUPIŃSKI
Warszawa

KRYTYKA STANDARDÓW WYMAGAŃ EGZAMINACYJNYCH ZE STANOWISKA RADYKALNEGO KONSTRUKTYWIZMU

Jeszcze w XVI wieku łaciński termin „criticus” — i jego rodzime synonimy: „krytyk”, „probierz”, „wykładacz”, „szacownik”, „szacunkarz”, a nawet „rymobójca” i „oszczekalski” — powszechniej był stosowany niż sporadycznie pojawiająca się wówczas „krytyka” (por. Tarnowska-Temeriusz, 1990, s. 355). Wcześniej nieznanemu autorowi *Listu do Hebrajczyków*, charakteryzując słowo (*lógos*) Boga, powiada między innymi, że jest ono „kritikòs” — zdolne do osądzania (osądzające, badające). — „wymysłów i rozumień serca”¹. Współcześnie w dyskursie polskiej pedagogiki — przynajmniej od czasu *Sporów o edukację* (Kwieciński, Witkowski, 1993) — funkcjonują takie związki, jak „pedagogika krytyczna” (por. Witkowski, 1993, s. 233) czy „krytyczna teoria edukacji” (por. Szkudlarek, 2003, s. 366), a w mowie zwanej swego czasu kulturalną wciąż kłopotą — na przykład — wyrażenia: „krytyka literacka”, „krytyka tekstu” czy „krytyka filozoficzna”.

Niewątpliwie standardy wymagań egzaminacyjnych nie zostały poddane należytej krytyce. Owszem — takie sformułowanie mieści się w normie, ale czy jest prawdziwe? Mówiąc o krytyce standardów wymagań egzaminacyjnych, myślę nie tyle o krytyce dokumentu, a właściwie trzech dokumentów stanowiących załączniki do kolejnych rozporządzeń ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania [4; 5; 6]². Raczej mam na myśli krytykę tej specyficznej konstrukcji mentalnej, która — z jednej strony — skutkowałą określonymi decyzjami i działaniami politycznymi i urzędniczymi oraz — z drugiej — znalazła swój wyraz w szeregu regulacji prawnych i organizacyjnych. W tym kontekście krytyką mógłbym nazwać chociażby takie czynności, na których specyficzną właściwość ponad trzydzieści lat temu zwrócił uwagę Paulo Freire w *Pedagogii uciśnionych*, cytując wypowiedź jednego z uczestników grupy dyskusyjnej, debatującej nad postawami człowieka w sytuacji niesprawiedliwości: „Być może jestem tu jedyną osobą pochodzącą z klasy robotniczej. Nie mogę powiedzieć, abym zrozumiał wszystko, co powiedziałeś do tej pory, ale mogę powiedzieć jedno — kiedy rozpoczynałem ten kurs, byłem naiwny, a kiedy odkryłem, jak byłem naiwny, zacząłem być krytyczny [...]” (Freire, 1992, s. 20). Takie czynności mogłyby się złożyć — na przykład — na terenowe badanie procedur konstruowania tych zapisów ustawy o sys-

¹ Hbr, 4, 12b w tłumaczeniu ks. R. Popowskiego (Grecko-polski Nowy Testament, 1990, s. 1039).

² Bibliograficzny opis przywoływanych aktów prawnych znajduje się w sekcji *Akty prawne*, według odnośników w nawiasach kwadratowych.

temie oświaty [2], które upoważniają³ wspomnianego wyżej ministra do określenia podstaw programowych⁴ i standardów wymagań⁵ oraz przekazują zadanie opracowania propozycji standardów tzw. Centralnej Komisji Egzaminacyjnej⁶. Z takich czynności mogłoby się również składać badanie sposobu tworzenia i podstaw programowych, i wspomnianych standardów, ujawniające — prawdopodobnie — struktury dominacji, nie pozostające bez wpływu na wolności i prawa obywatelskie, jak chociażby prawo — każdego — do nauki czy prawo rodziców do wychowania dziecka zgodnie ze swoimi przekonaniami, nie ograniczającego jego wolności i praw⁷. Trawestując zdanie Michaela W. Apple'a, że „badanie wiedzy szkolnej [...] jest [...] aktem politycznym” (Apple, 1979, s. 17), zaryzykowałbym twierdzenie, iż tak pojęta krytyka prowadziłaby do pytania o te grupy społeczne, których kosztem wdrażana jest obecna koncepcja standardów wymagań, będących podstawą przeprowadzenia egzaminu maturalnego — z języka polskiego chociażby.

Jednak to nie krytykę w duchu pedagogii wyzwolenia czy z perspektywy nieobecnego w naszej pedagogice dyskursu proponowanego przez Apple'a mam na myśli, twierząc, że standardy wymagań egzaminacyjnych nie zostały poddane należytej krytyce. Okolicznością sprzyjającą ich analizie i ocenie mogła stać się — na przykład — realizacja koncepcji społecznej konsultacji projektu *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1999), poprzedzająca pierwsze w historii polskiej reformy oświatowej rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie standardów [3]. Przypomnę, iż wówczas do Centralnej Komisji Egzaminacyjnej spłynęło ponad 60 tysięcy wypełnionych kwestionariuszy (por. Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2000b, s. 2), z czego 21,8% dotyczyło standardów wymagań maturalnych (tamże, zał. 3, s. 1). Jednym z efektów tej konsultacji — działania nie tylko o charakterze badawczym, lecz także mającym pełnić „istotne funkcje promocyjne i edukacyjne” (tamże, s. 4) — było sprawozdanie *Konsultacja społeczna projektu standardów wymagań egzaminacyjnych. Raport końcowy* (tamże), którego okrojona wersja do dnia dzisiejszego można pobrać ze strony Centralnej Komisji Egzaminacyjnej⁸. Według tego dokumentu, wśród tych kilkudziesięciu tysięcy respondentów znalazło się 284 dyrektorów szkół, 256 nauczycieli akademickich i 2311 nauczycieli języka polskiego (tamże, s. 4), którzy wyrazili swoją opinię na temat standardów maturalnych — w ramach

³ Problem tzw. szczegółowego upoważnienia poruszony jest w ust. 1 art. 92 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej [1].

⁴ Por. pkt 2b w ust. 2 w art. 22 ustawy o systemie oświaty: „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi ponadto, w drodze rozporządzenia: [...] podstawy programowe: [...] kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [...]” [2].

⁵ Por. pkt 10 w ust. 2 w art. 22 ustawy o systemie oświaty: „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi ponadto, w drodze rozporządzenia: [...] standardy wymagań będące podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, z uwzględnieniem zasady, że wymagania powinny uwzględniać cele i zadania edukacyjne, zakres treści nauczania oraz umiejętności i osiągnięcia uczniów zawarte w odpowiednich podstawach programowych” [2].

⁶ Por. pkt 1 w ust. 2 w art. 9a ustawy o systemie oświaty: „Do zadań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej należy w szczególności: [...] opracowywanie propozycji standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów oraz egzaminów [...], we współpracy w szczególności z zainteresowanymi ministrami, szkołami wyższymi, jednostkami badawczo-rozwojowymi, organizacjami pracodawców i samorządami zawodowymi” [2].

⁷ Por. ust. 1 w art. 48 oraz ust. 1 w art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej.

⁸ Wspomniana wersja raportu dostępna jest w Internecie pod adresem: http://www.cke.edu.pl/podstrony/archiwum/raport_1.pdf (20 lipca 2004 r.).

kwestionariusza składającego się z 28 pytań zamkniętych (w rodzaju: „Czy zgadza się Pani/Pan z następującymi stwierdzeniami? Projekt standardów wymagań egzaminacyjnych spełnia następujące kryteria: [...] zapewnienia obiektywizmu w ocenianiu”) i 3 pytań otwartych (na przykład – „Jaka jest Pani/Pana opinia ogólna na temat projektu [...]? Zalety: ...”). Niestety, sposób zestawienia zebranych danych uniemożliwia czytelnikowi raportu określenie, ilu spośród wspomnianych wyżej polonistów zaliczało się do grupy 7262 respondentów zatrudnionych w liceach (na 43 tys. nauczycieli — w roku szkolnym 1999/2000 — szkół średnich ogólnokształcących), którzy ocenili standardy maturalne. Co więcej, wyklucza on możliwość identyfikacji nawet najbardziej charakterystycznych stanowisk w sprawie czy konsultowanego projektu, czy szerzej: standardów jako nowego elementu w polskim systemie oświatowym. Bo jaką wiedzę na temat podejścia środowiska polonistów licealnych do projektu z 26 listopada 1999 roku (por. Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2000a, s. 4) można uzyskać, czytając, iż średnia wartość odpowiedzi na zacytowane powyżej pytanie zamknięte wyniosła 3.31 (przy skali typu Likerta dla $n=1982$)? A jak liczna była ta grupa, która nie zajęła zdecydowanego stanowiska w tej materii, zaznaczając wariant „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” (któremu dla celów analizy przypisano wartość liczbową 3), i czy skorzystała ona z możliwości zaprezentowania swojej „ogólnej opinii” dotyczącej zalet projektu? Niestety, nie wiemy też, czy wspomniany brak zdania należałoby odnieść do całego zestawu standardów, czy jedynie do standardów wymagań z języka polskiego. I czy dystans względem twierdzenia o roli projektu w dążeniu do obiektywizmu oceniania wiąże się z negacją lub akceptacją pozostałych 27 sformułowań, wśród których — przypomnę — znajdziemy i takie klejnociki, jak: „Projekt [...] będzie pomocny nauczycielom w [...] całościowym spojrzeniu na absolwenta” czy „Projekt [...] pomoże w [...] samoocenie nauczycieli”. W tym miejscu mniejsza o to, jak rozkładały się odpowiedzi dotyczące tych postulowanych funkcji projektu. Istotne jest to, że respondent nie tylko w tym wypadku opiniował nie standardy, lecz ideologię.

Bowiem nie krytyczna debata nad standardami, z udziałem czynnych zawodowo nauczycieli, była celem tej pierwszej (i jak do tej pory – jedynej⁹) konsultacji społecznej. Wystarczy przecież zauważyć, że pkt 1 ust. 1 art. 9a, wprowadzony do ustawy o systemie oświaty [2] w II połowie 1998 roku¹⁰ i nadal obowiązujący, nie wskazuje środowiska dydaktyków szkół ponagimnazjalnych jako strony w postępowaniu zmierzającym do sformułowania propozycji standardów. W efekcie jakże daleko jesteśmy od tego, co Cronbach nazwał „realistyczną strategią dla wysiłków związanych z walidacją konstruktów” (Cronbach, 1989, s. 163), która — jako proces długotrwały i nade wszystko społeczny — zachodzi w nieustającej dyskusji i ogniu krytyki.

Tej — należytej — krytyki koncepcji ogólnopolskich standardów wymagań egzaminacyjnych wciąż (jak twierdzą) brakuje w publicznym dyskursie pedagogicznym. Świadectwem tego są chociażby wyniki badań przeglądowych (por. Konarzewski,

⁹ W poniedziałek 29 lipca 2002 roku pojawił się na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej nowy projekt standardów wymagań egzaminacyjnych dla przedmiotów maturalnych, poprzedzony wstępem charakteryzującym przedstawianą propozycję i zapowiadającym badanie - w III kwartale 2002 roku - opinii na jej temat (por. Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2002). Jednakże już 30 VII 2002 roku ani ten lipcowy projekt, ani wspomniane wprowadzenie nie były już na stronie CKE dostępne.

¹⁰ Por. ust 12 w art. 1 ustawy z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty [3]. Także por. przyp. 6.

2000, s. 68) przeprowadzonych w II połowie 2003 roku przez Elżbietę Putkiewicz i Romana Dolatę wśród 465 nauczycieli przedmiotów maturalnych (z czego 26,6% stanowili tzw. humaniści, z wyłączeniem nauczycieli języków obcych), zatrudnionych w losowo dobranych 20 szkołach średnich i ponadgimnazjalnych, kończących się bądź egzaminem dojrzałości, bądź maturą według nowej formuły (Dolata, Putkiewicz, Wiłkomirska, 2004, s. 10 i 215-217). Jak podają autorzy raportu *Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje*, prezentującego między innymi wspomniane wyniki, 14,8% badanych deklarowało, że nie miało możliwości zapoznania się ze standardami, 49,5% twierdziło, iż zapoznało się z nimi pobieżnie, pozostali natomiast starannie przestudowali albo jedynie fragmenty dotyczące ich przedmiotów (28,2%), albo... całość wymagań (7,5%) (por. tamże, s. 237). Ku zaskoczeniu autorów raportu, spośród tych, którzy zapoznali się powierzchownie lub dogłębnie ze standardami, aż 93,6% odpowiedziało twierdząco na pytanie rozstrzygnięcia o zgodność zawartych w standardach wymagań egzaminacyjnych z realizowanymi przez nich programami nauczania (tamże, s. 238). Interpretując te wyniki, nie można nie uwzględnić faktu, że badanie przeprowadzone było kilkanaście tygodni po zasadniczej zmianie nie tylko struktury taksonomicznej zbioru standardów maturalnych, polegającej na odejściu od klasyfikacji: a) posiadanie i rozumienie wiedzy, b) stosowanie posiadanej wiedzy w sytuacjach typowych i problemowych — wyprowadzonej z polskiej adaptacji koncepcji B. Blooma (por. Niemierko, 1990, s. 215-217) – w stronę schematu „I. Odtwarzanie informacji [...]. II. Przetwarzanie informacji [...], III. Tworzenie informacji [...]” (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2002), lecz także zawartości samego zbioru — na przykład wzbogacenia go o takie standardy będące podstawą przeprowadzenia egzaminu z języka polskiego, jak standard I.15 dla poziomu podstawowego w brzmieniu: „Zdający wie [...] i rozumie [...], jakie były najważniejsze procesy językowe w historii języka i jakie ślady pozostawiły one we współczesnej polszczyźnie (podstawowe procesy fonetyczne, a także leksykalne – rozwój znaczeniowy wyrazów, zapożyczenia)”, czy standard I.11 dla poziomu rozszerzonego w sformułowaniu: «Zdający [...] zna i rozumie [...] określenie „postmodernizm”» [6]¹¹. Czy zatem respondenci opiniowali standardy w wersji z 10 kwietnia 2003 roku [6] czy raczej w wersji z 21 lutego 2000 roku [4], a może w wersji z 10 sierpnia 2001 roku [5]? Jeżeli – interpretując dane dotyczące znajomości standardów w badanej próbie – weźmiemy pod uwagę powyższe uwagi oraz rozkład odpowiedzi na pytanie o zgodność wymagań z programami, wówczas okaże się, że przynajmniej 64,3% badanych nie poddało standardów należytej krytyce, gdyż warunkiem tej ostatniej jest przecież ich poznanie.

¹¹ W tym miejscu jedynie zasygnalizuję problem relacji pomiędzy wyżej zacytowanymi stwierdzeniami, opisującymi umiejętności i wiedzę „zdającego”, a odpowiadającymi im zapisami w zmienionej — w stosunku do podstaw przyjętych jeszcze przed wyborami parlamentarnymi 2001 roku [7; 8] — podstawie programowej kształcenia ogólnego w postaci opublikowanej w maju 2002 roku w Dzienniku Ustaw, lecz jeszcze nie obowiązującej w czasie prac nad formułami standardów — „Treści nauczania [...] 5. Miejsce języka w społeczeństwie: 1) pochodzenie i rozwój języka; podstawowe zmiany historyczne w polszczyźnie [...]” i „Treści nauczania [...] 8. Tradycja literacka: [...] 2) awangarda a postmodernizm [...]” [9]. Przypomnę także, iż podstawa z 2002 roku została ponownie zmieniona w listopadzie 2003 roku (na przykład dla kształcenia w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym w ramach przedmiotu „język polski” wprowadzony został nowy cel edukacyjny — „Rozwijanie postaw tolerancji i eliminowanie postaw ksenofobicznych”) [10], zarządzone zaś zmiany obowiązują od roku szkolnego 2003/2004.

Tego poznania nie ułatwiło przyjęcie – najogólniej rzecz ujmując – pierwszej wersji standardów (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1999) [4] w środowiskach nauczycieli szkół kończących się egzaminem dojrzałości. Badania własne, przeprowadzone w marcu 2001 roku w czterech grupach uczestników zorganizowanego przez warszawską Okręgową Komisję Egzaminacyjną szkolenia dla kandydatów na egzaminatorów egzaminu maturalnego z języka polskiego, objąć miały tych polonistów, którzy — w moim przekonaniu — poprzez dobrowolne i wczesne¹² zgłoszenie swojego udziału w szkoleniu dowodzili, iż — po pierwsze — orientują się w procesie zmian oświatowych i — po wtóre — akceptują wdrażaną koncepcję systemu egzaminów zewnętrznych. Podczas tego studium przypadku 107 przyszłych egzaminatorów, którego celem był namysł nad stosownością nowego egzaminu maturalnego z języka polskiego, wykorzystany został — obok obserwacji uczestniczącej, wywiadu półstandardowego oraz badania dokumentów — kwestionariusz składający się z 8 pytań otwartych i metryczki, skierowany do wszystkich uczestników i wypełniony przez 54 osoby¹³. Wśród pytań znalazły się — na przykład — pozycje takie, jak: „Kto powinien przygotowywać zestawy zadań maturalnych i dlaczego?” oraz „Jaka była i jest reakcja środowiska polonistycznego w Pani/Pana szkole na *Podstawę programową* i *Standardy wymagań egzaminacyjnych*?”. W trakcie wstępnej analizy wypowiedzi wywołanych powyższymi pytaniami, podczas której zastosowano uproszczoną procedurę kodowania aposteriorycznego (por. Schwandt, 2001, s. 26), określono pięć kategorii centralnych (por. Strauss, Corbin, 1998, s. 146):

„Afirmacja” — obejmująca kategorie „reakcja przychylna” i „reakcja pozytywna”.

„Negacja” — nadrzędna względem „nieufności” (na przykład: „nieufna”, „pełna rezerwy”, „dystans”, „wyczekująca”, „oszczędna”), „ostentacyjnego braku zainteresowania” (na przykład: „nikt się nie emocjonował”, „przyjęto do wiadomości”), „sceptycyzmu” („sceptycyzm”, „krytyczna”, „wątpliwości”, „wiele zastrzeżeń”), „konfuzji” („odczucia mieszane”, „zdania podzielone”) i „niepokoju” („nerwowa”, „łękliwa”).

„Nauczyciel w szkole” (na przykład: „nauczyciele przedmiotu”, „nauczyciele uczący”, „praktycy – nauczyciele”, „nauczyciel, obecnie pracujący z młodzieżą”, „doświadczeni nauczyciele, praktycy”, „przez aktualnie uczących nauczycieli”, „osoby pracujące w szkole”, „nauczyciele z praktyką”, „każdy typ szkoły indywidualnie”, „osoby kompetentne, ale mające kontakt z uczniem i szkołą, czyli nauczyciele, a nie ‘urzędnicy’”).

„Wybrani nauczyciele poza szkołą” (na przykład: „komisja przy kuratorium złożona z nauczycieli z wieloletnim stażem”, „metodycy”, „grupa kilkuosobowa doświadczonych nauczycieli polonistów”, „wieloletni nauczyciele praktycy pod nadzorem specjalistów od nowej matury”, „zespół nauczycieli uczących w różnych ‘typach’ szkół”, „grupa specjalnie przygotowanych egzaminatorów”, „osoby, które mają do-

¹² Szkolenia egzaminatorów Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie zaczęła prowadzić w II połowie 2000 roku (por. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, 2000, s. 5).

¹³ Wśród respondentów znalazło się 40 nauczycieli szkół publicznych i 9 — niepublicznych (5 — brak deklaracji). W tej grupie 49 deklarowało posiadanie wykształcenia magisterskiego polonistycznego (2 — wykształcenie inne, 3 — brak danych), 12 — ukończenie studiów podyplomowych (na przykład w Instytucie Badań Literackich PAN czy w zakresie pomiaru dydaktycznego), ponad 2/3 — uczestnictwo w różnych innych formach doskonalenia zawodowego, jak kursy pomiaru, *Nowa Szkoła* i *Kreator* czy warsztaty *Nowej Matury*.

świadczenie nauczycielskie, w żadnym wypadku urzędnicy lub pracownicy wyższych uczelni”, „społeczny zespół spośród środowiska czynnych nauczycieli”, „zespoły ekspertów, którzy jednak są czynnymi nauczycielami”).

„Osoby trzecie” — przykładowo: „OKE”, „zespół ludzi kompetentnych, którzy znają [...] programy”, „komisje zewnętrzne”, „pracownicy komisji [...], zlecenie układania zadań różnym osobom (nauczycielom, metodykom) jest błędem”, „jak do tej pory”, „CKE – w oparciu o propozycje nauczycieli pracujących czynnie w zawodzie”, „CKE zatrudniająca specjalistów”, „komisja (OKE, CKE, pracownicy uniwersyteccy)”, „komisje wewnętrzne”, „ludzie mądrzy i kompetentni”, „specjaliści”, „przygotowani do tego eksperci — komisje”, „przez specjalistów, znających dobrze realia szkolne; poziom rozszerzony mogą opracować pracownicy szkół wyższych, jednak po konsultacji ze środowiskiem nauczycielskim”, „egzaminatorzy niezależni, np. OKE”, „Okręgowe Komisje Maturalne”, „Komisja Egzaminacyjna”, „Komisje Okręgowe w połączeniu z komisjami uczelnianymi”, „Państwowa Komisja Egzaminacyjna”.

Kategorie A i B, charakteryzujące odpowiedzi na pytanie o reakcję środowiska polonistycznego na dokumenty określające podstawę programową i standardy wymagań, zestawione zostały z kategoriami C, D i E, porządkującymi materiał zebrany w związku z pytaniem o autora zadań maturalnych, w Tabeli 1.

Tabela 1. Macierz reakcji na zmianę procedur egzaminacyjnych

	A. Afirmacja	B. Negacja	suma
C. Nauczyciel	3	17	20 resp.
D. Nauczyciel	1	8	9 resp.
E. Osoby trzecie	9	16	25 resp.
suma	13 resp.	41 resp.	54 resp.

Jak widać w kolumnie B Tabeli I, ponad ¼ respondentów — kandydatów na egzaminatorów egzaminu maturalnego z języka polskiego — dostrzegło w reakcji ich środowiska polonistycznego na podstawę programową i standardy wymagań właściwości stanowiska, które w trakcie analizy określiłem jako postawę negacji. Co więcej, w większości ich wypowiedzi charakteryzują się takimi cechami, które pozwalają na wnioskowanie dotyczące reakcji samych autorów, na przykład (podkreślenia własne): „Sądźmy, że te dokumenty nie zostały dopracowane [...]”, „Nie rozumiemy intencji autorów [...]”, „[...] nikt jednak nie był entuzjastą”, „Oszczędna – nikt (mimo zapewnień ze strony decydentów) nie jest pewien, co ostatecznie będzie obowiązujące i ile razy ‘po drodze’ się zmieni” czy „Co najmniej dystans. Przedmioty humanistyczne słabo poddają się procedurom właściwym naukom przyrodniczym czy matematycznym”.

Z drugiej strony, wśród ¼ respondentów, którzy deklarowali postawę afirmacji względem *Podstawy programowej* i *Standardów wymagań egzaminacyjnych*, aż ¾ twierdzi, że osoby trzecie, a więc nie nauczyciele czynni, powinny przygotowywać zestawy zadań maturalnych. Co ciekawe, 6 spośród 9 respondentów wyrażających taką opinię to nauczyciele o stażu nie przekraczającym 10 lat.

W świetle rozkładu ukazanego w Tabeli 1 można by było zatem wyróżnić 4 kategorie stanowisk względem podstawy i standardów, czy szerzej: zmian proceduralnych i instytucjonalnych, związanych z reorganizacją egzaminu maturalnego: dominującą — negacją akcentującą rolę czynnego zawodowo nauczyciela w tworzeniu zadań egzaminacyjnych, negacją powiazaną z rezygnacją z nauczycielskiej funkcji konstruktora zadań maturalnych, a także dwie postawy mniejszościowe, stanowiące swoiste odmiany afirmacji. Interesujący ogląd tych stanowisk umożliwiła analiza odpowiedzi na pozostałe pytania kwestionariusza, takie jak „Co — Pani/Pana — zdaniem — powinien sprawdzać egzamin maturalny z języka polskiego?”, „Jaki typ egzaminu maturalnego umożliwiłby sprawdzenie tego, co Pani/Pan uznaje za istotne?” oraz „Czy widzi Pani/Pan potrzebę wprowadzenia zewnętrznego egzamin maturalnego z języka polskiego? Prosiłbym o uzasadnienie Pani/Pana stanowiska”. Czy sądzicie Państwo, że wśród respondentów stojących na stanowisku negacji znalazły się osoby postrzegające swą pracę nauczycielską z perspektywy radykalnego bądź umiarkowanego konstruktywizmu pedagogicznego?

Pytanie powyższe jest istotne nie tylko dlatego, że konstruktywizm w ciągu ostatnich kilkunastu lat uzyskał status podstawy nowego paradygmatu pedagogicznego. A tak — nowego paradygmatu pedagogicznego! Ta rewolucyjna rola konstruktywizmu zaakcentowana została w Tabeli 2, zestawiającej własności dwóch niemalże przeciwstawnych — powiedzmy za T. S. Kuhnem — matryc dyscyplinarnych (por. Kuhn, 2001/1996, s. 315).

Tabela 2. Dwa paradygmaty pedagogiczne¹⁴

Kategoria	Stary Paradygmat	Nowy Paradygmat
Epistemologia	empiryczny realizm	konstruktywizm
Teoria psychologiczna	behawioryzm	psychologia poznawcza
Filozofia pedagogiczna	instrukcjonistyczna	konstruktywistyczna
Rola nauczyciela	autorytarna	egalitarna
Sekwencja programowa	redukjonistyczna	konstruktywistyczna
Wartość błędów	bezbłędne uczenie się	uczenie się z doświadczenia
Strukturyzacja	wysoka	niska
Motywacja	zewnętrzna	wewnętrzna
Aktywność uczącego się	receptywna	generatywna
Akomodacja względem różnic indywidualnych	brak	wielostronna
Zespołowe uczenie się	brak warunków	zintegrowane

Fundamentem dominującego obecnie paradygmatu jest — w świetle Tabeli 1 — empiryczny realizm. W jego granicach funkcjonuje specyficzny model uprawomocnie-

¹⁴ Jest to częściowo zmodyfikowana wersja zestawienia przygotowanego przez Johanna Cronje (Cronje, 2000) na podstawie koncepcji T. C. Reevesa i W. Harmona (Reeves, Harmon, 1996).

nia wiedzy, który Kuhn — 19 listopada 1991 roku podczas wykładu na Uniwersytecie Harvarda — scharakteryzował następująco: „Punktem wyjścia nauki są fakty dane przez obserwacje. Fakty te są obiektywne w tym sensie, że są intersubiektywne: są one, jak powiadano, dostępne i niewątpliwe dla każdego normalnie wyposażonego człowieka. Nim staną się danymi nauki, trzeba je oczywiście wykryć, co często wymaga wynalezienia przemyślnych przyrządów [...]. Są pierwotne względem praw i teorii na nich opartych [...]. W odróżnieniu od faktów, na których się wspierają, prawa te i teorie nie są po prostu dane. Aby wykryć je, trzeba zinterpretować fakty — wymyślić pasujące do nich prawa, teorie i wyjaśnienia. Interpretacja zaś jest dziełem ludzi, którzy nie muszą w tej kwestii zgadzać się ze sobą [...]. Instancją rozstrzygającą mają być znowu fakty. Dwa zespoły praw lub dwie teorie nie mają zazwyczaj jednakowych konsekwencji. Doświadczenia sprawdzające, które konsekwencje zgodne będą z obserwacją, eliminować mają przynajmniej jedną z konkurujących teorii. Procesy te rozmaicie ujmowane składać się miały na to, co określano mianem metody naukowej” (Kuhn, 2003/2000, s. 102-103). Efektem zastosowania wspomnianej metody jest — na przykład — przedmiot czynności zdającego, zasygnalizowany w przywołanym we wcześniejszych partiach tego szkicu standardzie I.15 dla poziomu podstawowego — „procesy językowe w historii języka” [6]. Pominąwszy — w tym kontekście — trudne pytania o przeszłość nauk humanistycznych oraz o genezę i stan walidacji teorii językoznawstwa, tudzież problem powstający w trakcie dzielenia tzw. procesów na (cokolwiek to znaczy) „najważniejsze” i... mniej ważne — powiem od razu, że z tą samą metodą borykali się autorzy badań zrelacjonowanych w raportach *Konsultacja społeczna projektu standardów wymagań egzaminacyjnych* oraz *Reforma egzaminu maturalnego*. I powtórzę — ponownie za Kuhnem — iż efektem tych starań i wysiłków są bardziej lub mniej zgrabne, lecz wciąż jedynie interpretacje — wymyślone teorie. Zenon Klemensiewicz, opowiadając historię języka polskiego, powiedziałaaby raczej: „teoretyczne konstrukcje językoznawcze” (Klemensiewicz, 1985, s. 31). Zdający natomiast „wie [...] i rozumie [...], jakie były najważniejsze procesy językowe w historii języka [...]” [6] (podkreślenie własne). Niby nieistotny brak precyzji, a różnica fundamentalna. W tym wypadku rzutuująca na potencjalną konstrukcję zadania egzaminacyjnego.

Przeciwwagą dla empirycznego realizmu w Tabeli 1 — jest konstruktywizm. Nurt ten reprezentuje — dla przykładu — Ernst von Glasersfeld, który od lat 70. ubiegłego stulecia rozwija i popularyzuje radykalną konstruktywistyczną teorię wiedzy. Odwołując się między innymi do koncepcji Jean Piageta, który w *Micie o zmysłowym pochodzeniu poznania naukowego* powiedział, iż nie istnieje tzw. „czyste” poznanie doświadczalne, to znaczy że odczytywanie danych spostrzeżeniowych nie jest bierną rejestracją bodźców zmysłowych, lecz składa się z bardzo złożonych czynności, których przebieg i przedmiot znajduje się poza sferą percepcji (por. Piaget, 1977/1971, s. 82 i 90), Glasersfeld twierdzi, że:

- wiedza nie stanowi odbicia tzw. obiektywnej rzeczywistości, dlatego należy radykalnie odrzucić iluzję metafizycznego realizmu (por. Glasersfeld, 1984, s. 24),
- podmiot myślący konstruuje to, co wie (swój świat, w którym żyje), na podstawie swojego doświadczenia (por. Glasersfeld, 1995, s. 1),
- nauka również nie może przekroczyć granic dziedziny doświadczenia (por. Glasersfeld, 2001, s. 31),

- konstrukty i teorie to modele ułatwiające porządkowanie sfery doświadczenia (por. tamże).

Dlatego Glasersfeld postuluje zastąpienie terminów „prawdy” i „obiektywnej reprezentacji niezależnej od doświadczenia rzeczywistości” przez „funkcjonalne dopasowanie” (*functional fit*) lub „drożność” (*viability*) (por. tamże). Odrzuca także możliwość intersubiektywnego transferu znaczeń, twierdząc, iż umysł jest zamkniętym systemem kognitywnym, działającym tylko i wyłącznie w swoich własnych granicach (por. Riegler, 2001, s. 5-6).

Z tego punktu widzenia, podważającego przede wszystkim zasadność wszelkich poczynań, których celem jest określenie obowiązujących inne podmioty podstaw programowych i konstrukcja standardów wymagań do zastosowania przez osoby trzecie względem jeszcze innych osób, cytowane wcześniej zapisy – „Zdający wie [...] i rozumie [...], jakie były najważniejsze procesy językowe w historii języka i jakie ślady pozostawiły one we współczesnej polszczyźnie [...]”, «Zdający [...] zna i rozumie [...] określenie „postmodernizm”» [6] oraz odpowiadające im zdania z podstawy programowej kształcenia ogólnego¹⁵ — stają się pouczającym materiałem do analizy. Cóż bowiem mówią one o światach, z których pochodzą? Albo inaczej: jakie indywidualne teorie uporządkowały te kompleksy doświadczeń życiowych w ten sposób, że koncepcja podstawy i standardów stała się w ogóle konieczna? Czemu służyła i co uzasadniała? I jak teraz jest oceniana, kiedy została z taką mocą zwerbalizowana? Kiedy przynajmniej 64,3% badanych przez Putkiewicz i Dolatę nauczycieli nie poddało standardów naleytej krytyce, co — być może — oznacza, że je po prostu zlekceważyło?

Z perspektywy radykalnego konstruktywizmu odpowiedź na powyższe pytania — jak słusznie zauważyli Kenneth R. Howe i Jason Berv — jest zadaniem wręcz beznadziejnym, ponieważ „jednostki mogą jedynie znać swoje własne prywatne konstrukcje rzeczywistości [...] i nikt nigdy nie będzie wiedział, czy dwóch ludzi wyprodukowało ten sam konstrukt” (Howe, Berv, 2000, s. 32-33). W dziedzinie pedagogiki ta teza o braku możliwości dzielenia znaczeń wydaje się nie do przyjęcia. A jednak.

Umiarkowany konstruktywizm filozoficzny — odwołujący się do koncepcji między innymi Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a S. Brunera¹⁶ (por. Juszczuk, 2003, s. 775) — w ostatnich latach XX wieku jest coraz bardziej widoczny nie tylko w amerykańskiej teorii edukacyjnej i rzeczywistości oświatowej. „Konstruktywistyczne klasy”, „konstruktywistyczni nauczyciele”, „konstruktywistyczne nauczanie” — i tym podobne modne wyrażenia — pojawiają się coraz częściej w nazwach stowarzyszeń¹⁷,

¹⁵ Por. przyp. 11.

¹⁶ Por. Przykłady z ducha konstruktywistycznych wypowiedzi Wygotskiego i Brunera: 1. „Dzięki rozwijającemu się systemowi przedstawień świata stworzymy coraz to nowe jego modele. I dlatego właśnie dochodzę do wniosku, że sedno procesu kształcenia polega na dostarczaniu uczniowi pomocy oraz prowadzeniu z nim dialogów pozwalających mu transponować doświadczenia na kategorie skuteczniejszych systemów zapisu i kategoryzacji” (Bruner, 1974/1966, s. 46). 2. „[...] pojęcia nie powstają mechanicznie na kształt grupowej fotografii konkretnych przedmiotów; mózg nie działa wówczas bynajmniej jak aparat fotograficzny dozdjęć grupowych i myślenie nie polega na zwykłym kombinowaniu tych zdjęć; przeciwnie, procesy myślowe [...] powstają na długo przed utworzeniem pojęć, a same pojęcia są wytworem długiego i zawilego procesu rozwoju myślenia dziecka” (Wygotski, 1971/1934, s. 283).

¹⁷ Na przykład Towarzystwo na rzecz Konstruktywistycznego Nauczania (Act) — *Association for Constructivist Teaching* — deklarujące swą misję jako wspomaganie rozwoju zarówno nauczycieli, jak i uczących się na drodze identyfikacji i rozpowszechniania efektywnych konstruktywistycznych praktyk (por. Act, 2003).

w tytułach periodyków¹⁸ i książek¹⁹. Na ten — powiedzmy — konstruktywizm pedagogiczny, określony przez Jacqueline Brooks w wywiadzie udzielonym nowojorskiej Thirteen Ed Online w sposób następujący: „Wielu ludzi usiłuje postrzegać konstruktywizm jako program, albo metodologię, albo jako serię technik. Ale naprawdę jest on widzeniem życia. Naprawdę jest on filozofią, jest on epistemologią, jest sposobem patrzenia na nauczanie i uczenie się, jest sposobem patrzenia na to, jak ludzie konstruują rozumienie naszego świata” (Brooks, b. d.), składa się zbiór rozstrzygnięć, wśród których można znaleźć choćby następujące:

- przedmiotem zainteresowania jest — powiedzmy — konstruktywizm jako specyficzna właściwość i aktywność umysłu, polegająca na tworzeniu sensu, budowaniu znaczeń, kształtowaniu pojęć itp. — słowem: na konstruowaniu wiedzy (por. Phillips, 2000, s. 7; Ornstein, 2003, s. 124),
- konstruktywizm jest badaniem sposobu, w jaki przebiega w umyśle proces uczenia się (por. Brooks, Brooks, 1999, s. 107; Gabler, Schroeder, 2003, s. 28),
- konstruowanie wiedzy (uczenie się) jest czynnością aktywną, nie zaś bierną recepcją transmitowanych informacji (por. Brooks, Brooks, 1999, 27; Gabler, Schroeder, 2003, s. 16; Phillips, 1995, s. 9),
- konstruktywizm jako filozofia uczenia się implikuje określone postulaty dydaktyczne:
 - odejścia od instruktoryzmu (*instructivism*), rozumianego jako tradycyjne podejście do nauczania, polegające na realizowaniu zaplanowanych czynności dydaktycznych i treści kształcenia, oraz dostosowania działania do sytuacji dydaktycznej (por. Klus-Stańska, 2002, s. 79-83, Gołębiak, 2003, s. 165; Brooks, Brooks, 1999, s. 6-9),
 - ogniskowania procesów uczenia się na podstawowych konstruktach (na przykład tzw. „wielkich ideach”), odpowiednich do sytuacji życiowej uczniów, i aktywizowania takich zdolności kognitywnych, jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, komunikowanie się, ocenianie, logiczne myślenie, rozumowanie (por. Brooks, 2002, s. 33; Johnson, Dupuis, Musial, Hall, Golnick, 1996, s. 400),
 - ewaluacji w trakcie procesu uczenia się: na podstawie oceny autentycznego działania (*performance assessment*), ewentualnie teczek prac uczniów (*portfolios*), oraz niestosowania standaryzowanych testów osiągnięć i stopni szkolnych (por. Brooks, Brooks, 1999, s. 122-124; Gabler, Schroeder, 2003, s. 403-406).

Jak widać, „konstruktywizm” w tej dziedzinie funkcjonuje jako nazwa zarówno orientacji badawczej, jak i kluczowego dla niej pojęcia, odnoszącego się do określonego pola badawczego. Jednocześnie umiarkowany charakter tego nastawienia – przejawiający się w nieodrzućaniu możliwości pośredniego poznania procesów umysłowych, zachodzących poza granicami wewnętrznego doświadczenia podmiotu konstruującego pojęcia – powoduje, że lokuje się ono na pograniczu tradycji empirycznego realizmu

¹⁸ Chociażby pismo Towarzystwa na rzecz Konstruktywistycznego Nauczania (Act): „The Constructivist”.

¹⁹ Na przykład *W poszukiwaniu rozumienia: sprawa dla konstruktywistycznych klas szkolnych - In search of understanding: the case for constructivist classrooms* – autorstwa Jacqueline i Martina Brooksów (Brooks, Brooks, 1999).

i radykalnego konstruktywizmu, bliżej tzw. konstrukcjonizmu – pozycji ugruntowanej między innymi przez Kennetha J. Gergena (por. Burr, 1995, s. 8).

Konstrukcjonizm, czasem także określany mianem „konstruktywizmu” (por. Philips, 2000, s. 6) lub „społecznego konstrukcjonizmu” (por. McCarty, Schwandt, 2000, s. 53), jest stanowiskiem krytycznym względem — wydawałoby się — oczywistych sposobów rozumienia świata i wiedzy, ponieważ są one historycznie i kulturowo specyficzne (por. Burr, 1995, s. 3). „Nasza wiedza o świecie, nasze typowe sposoby rozumienia go [...] skąd pochodzą?” — pyta Vivien Burr (tamże, s. 4). I odpowiada: „Ludzie konstruują je pomiędzy sobą. To w nurcie życia społecznego w trakcie codziennych interakcji między ludźmi nasze wersje wiedzy są fabrykowane [...]. Dlatego to, co uznajemy za ‘prawdę’ [...], to znaczy nasze obecnie akceptowane sposoby rozumienia świata, jest produktem społecznych procesów i interakcji” (tamże). Takie ujęcie problematyki źródła i statusu wiedzy pociąga za sobą kontrowersyjne implikacje pedagogiczne. Na przykład tradycyjnie pojęte nauczycielskie konstruowanie programu nauczania opiera się — zdaniem Gergena — na założeniu, iż to nauczyciel jest tym, kto posiada wiedzę, i że to upoważnia go do decydowania o sposobach, w jakie pozbawiony wiedzy umysł ucznia zostanie tą wiedzą wypełniony (por. McCarty, Schwandt, 2000, s. 59). Podobne założenie sankcjonuje działania ministerialnych ekspertów, przygotowujących — dla każdego z przyjętych przedmiotów szkolnych — zestaw celów edukacyjnych, zadań szkoły, treści nauczania, osiągnięć i lektur, składających się na podstawę programową kształcenia ogólnego. A tymczasem, ponieważ ani nauczyciel, ani ekspert, ani uczeń nie są dystrybutorami jedynej słusznej racjonalności, lecz raczej partycypują w procesach kształtowania pojęć, przestrzeń dyskursu pedagogicznego — w opinii Gergena — powinna być tak skonstruowana, aby uczeń mógł uczestniczyć w szeregu konwersacji i rozwijać te umiejętności, które pozwolą mu zająć podmiotową pozycję w prowadzących dialog społecznościach (por. tamże), zbyt często zdominowanych przez uprzywilejowanych wiedzących. Z tego punktu widzenia rozważane uprzednio przykładowe zapisy standardów wymagań egzaminacyjnych – przy założeniu, iż sama umowa dotycząca koncepcji i zawartości podstawy programowej i standardów oraz relacji pomiędzy nimi zostałaby rzetelnie wynegocjowana przez wszystkie zainteresowane podmioty – mogłyby znaleźć zastosowanie, gdyby powstały w końcowych fazach danego etapu kształcenia i wynikały ze swoistej retrospekcji obejmującej konkretny układ zdarzeń edukacyjnych, co nie oznacza, że pociągałoby to za sobą akceptację tej struktury pisemnej części egzaminu maturalnego, świadkami usilnych prób utrzymania i kontroli której będziemy – być może – w tym roku szkolnym po raz pierwszy na tak doniosłą skalę. Trawestując twierdzenie Gergena na temat podstaw nowoczesnej nauki, iż „to jest wciąż ten sam stary romans z permanencją, który nieustannie służy jako prymarny impet rozwoju modernistycznej nauki” (Gergen, 1994, s. 2), powiedziałbym, że separacja z permanencją sprawia, że koncepcje apriorycznie przyjętych podstaw wiedzy szkolnej i standardów z nich wyprowadzonych stają się problematyczne.

Ze stanowiska konstruktywizmu pedagogicznego krytyka standardów wymagań będących podstawą przeprowadzenia egzaminów zewnętrznych wiąże się również z negacją samego systemu takich egzaminów. Oddajmy głos Jacqueline G. Brooks, która w ostatniej swojej książce pisze: „Załóżmy, że moglibyśmy uniezależnić nasze poszukiwanie standardów od standaryzowanych testów osiągnięć. Czy w takim wy-

padku nauczyciele z inwencją [...] – tacy, którzy postrzegają swoich uczniów jako niepowtarzalnych konstruktorów ich własnej wiedzy – byłiby w stanie dostrzec źródło inspiracji i możliwość rozwoju zawodowego w standardach wymagań? [...] Jednak problem się potęguje, kiedy standardy przestają być drogowskazami dla zawodowej kreatywności i praktyki i stają się płótkami, przez które profesjonaliści muszą skakać, albo podyktowanymi poziomami osiągnięć, albo określonymi sekwencjami do wykonania [...]. Kiedy nauczyciel staje się zaledwie realizatorem uprzednio utrwalonej rutyny, która wyklucza rozumowanie i osąd, nie jest już nauczycielem” (Brooks, 2002, s. 15-16). Czy — z tej perspektywy — zapis wybranego jako przykład standardu — «Zdający [...] zna i rozumie [...] określenie „postmodernizm”» [6] — inspiruje do konstruowania nowej wiedzy? A czy próba uwzględnienia całego zestawu standardów typu „Zdający wie [...] i rozumie [...], jakie były najważniejsze procesy językowe w historii języka i jakie ślady pozostawiły one we współczesnej polszczyźnie [...]” czy — dla odmiany — «Zdający [...] zna i rozumie [...] style w sztuce, ich cechy i związek z kulturą epoki” (l. 24 dla poziomu podstawowego) [6] nie przypomina wycieńczającego biegu przez płotki? Palatalizacje? I hop przez płotek, i hop, i hop! Jeszcze proces zanikania różnicy iloczynowej! Hop! Proces ustalania się akcentu? Hop! Styl gotycki? Krótki rozbieg (10 minut) i... I chwila odpoczynku na realizację programu. W jakim celu? Oczywiście w zgodzie z podstawą — „osiągania dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej”, bez względu na to, co te wyrażenia oznaczają.

Niewątpliwie taka wizja procesu kształcenia (a może raczej skolaryzacji?) nie budzi entuzjazmu. Czy standardy wymagań egzaminacyjnych — w formie obecnie obowiązującej — rzeczywiście będą stanowiły czynnik tak silnie oddziaływający na rzeczywistość szkoły ponagimnazjalnej? Konstruktywiści, zarówno radykalni, jak i ci umiarkowani, konsekwentnie przeciwstawiają się nie tylko tego typu standardom, lecz przede wszystkim dominującemu paradygmatowi pedagogicznemu, którego manifestacją są — między innymi — i określone procedury tworzenia prawa oświatowego, i specyficzne regulacje ograniczające autonomię podmiotów uczestniczących w procesach konstruowania wiedzy, i charakterystyczne sposoby kierowania szkołą, i swoista organizacja przestrzeni izby lekcyjnej, i standardy wymagań egzaminacyjnych. Tego konstruktywistycznego głosu krytyki nie usłyszy ten, kto — forsując własne koncepcje porządku edukacyjnego — odgradza się od środowisk nauczycielskich murem — na przykład — danych ilościowych, uzyskanych za pomocą kwestionariuszowych pytań zamkniętych. Także wielu innych perspektyw pedagogicznych – być może, i tej, którą Freire w *Pedagogii nadziei* nazwał „postmodernistycznym progresywizmem” (Freire, 1994, s. 81) – zabraknie w publicznym dyskursie oświatowym, jeżeli standardy wymagań egzaminacyjnych będą utrzymywane bezkrytycznie, bez społecznej debaty, angażującej nade wszystko wspomniane wyżej środowiska. Bo przecież bez badania „wzrostu i rozumień serca” – rzeczywistych i projektowanych celów edukacyjnych, treści kształcenia i standardów wymagań – trudno jest orzec, czy aby nie powielamy tych sposobów myślenia i działania, których krytyka – należyta – stanowi podstawę procesu transformacji ustrojowej.

AKTY PRAWNE

- [1] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 oraz z 2001 r. Nr 28, poz. 319).
- [2] Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 106, poz. 496, z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943, z 1998 r. Nr 117, poz. 759 i Nr 162, poz. 1126, z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 19, poz. 239, Nr 48, poz. 550, Nr 104, poz. 1104, Nr 120, poz. 1268 i Nr 122, poz. 1320, z 2001 r. Nr 111, poz. 1194 i Nr 144, poz. 1615, z 2002 r. Nr 41, poz. 362, Nr 113, poz. 984, Nr 141, poz. 1185 i Nr 200, poz. 1683, z 2003 r. Nr 6, poz. 65, Nr 128, poz. 1176, Nr 137, poz. 1304 i Nr 203, poz. 1966 oraz z 2004 r. Nr 69, poz. 624, Nr 99, poz. 1001 i Nr 109, poz. 1161).
- [3] Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z 1998 r. Nr 117, poz. 759).
- [4] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 2000 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. z 2000 r. Nr 17, poz. 215).
- [5] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. z 2001 r. Nr 92, poz. 1020).
- [6] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. z 2003 r. Nr 90, poz. 846).
- [7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129 i Nr 60, poz. 642, z 2000 r. Nr 2, poz. 18 oraz z 2001 r. Nr 5, poz. 49).
- [8] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych. (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 625).
- [9] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2002 r. Nr 51, poz. 458 oraz z 2003 r. Nr 210, poz. 2041).
- [10] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz. U. z 2003 r. Nr 210, poz. 2041).

LITERATURA

- Act (Association for Constructivist Teaching), (2003), *Our mission...*, [b. m.], maszynopis dostępny w Internecie pod adresem: <http://www.odu.edu/educ/act/index.html> (20 lipca 2004 r.).
- Apple M.W., (1979), *Ideology and curriculum*, I wyd., Routledge & Kegan Paul, Londyn.
- Brooks J.G., (2002), *Schooling for life. Reclaiming the essence of the learning*, ASCD, Alexandria, VA.
- Brooks J.G., [b. d.], *Interview with Jacqueline Grennon Brooks*, [b. m.], dokument dostępny w Internecie pod adresem: http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/month2/index_sub3.html (20 lipca 2004 r.).
- Brooks J.G., Brooks M.G., (1999), *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*, II wyd., ASCD, Alexandria, VA.

- Bruner J.S., (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1974 [pierwodruk: Bruner J. S., (1966) *Toward a theory of instruction*, Belknap Press of Harvard University, Cambridge, MA].
- Burr V., (1995), *An introduction to social constructionism*, Routledge, Londyn.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, (2000a), *Spółeczna konsultacja projektu „Standardów wymagań egzaminacyjnych”*. Informacja o wynikach ankiet nadesłanych do 13 stycznia 2000, maszynopis, Warszawa.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, (2000b), *Konsultacja społeczna projektu standardów wymagań egzaminacyjnych. Raport końcowy*, maszynopis, Warszawa [fragmenty dokumentu również dostępne jest w Internecie pod adresem: http://www.cke.edu.pl/podstrony/archiwum/raport_1.pdf (20 lipca 2004 r.)].
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, (2002), *Projekt standardów wymagań egzaminacyjnych. Matura 2005*, Warszawa, dokument dostępny w Internecie pod adresami: <http://www.cke.edu.pl/komunikaty.htm> oraz http://www.cke.edu.pl/2005_standardy/ (od 29 VII do 30 VII 2002 r.).
- Cronbach L.J., (1989), *Construct validity after thirty years*, [w:] Linn R. L. (red.), (1989), *Intelligence. Measurement, theory, and public policy. Proceedings of a symposium in honor of Lloyd G. Humphreys*, University of Illinois Press, Urbana, IL, s. 147-171.
- Cronje J., (2000), *Paradigms lost. Towards integrating objectivism and constructivism*, University of Georgia, Athens, GA, maszynopis dostępny w Internecie pod adresem: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper48/paper48.htm> (20 lipca 2004 r.).
- Dolata R., Putkiewicz E., Wiłkomirska A., (2004), *Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje. Raport z badań*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Freire P., (1992), *Pedagogy of the oppressed*, I wyd., Continuum, New York (pierwodruk: 1970).
- Freire P., (1994), *Pedagogy of hope. Reliving Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York.
- Gabler I.C., Schroeder M., (2003), *Constructivist methods for the secondary classroom*, Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Gergen K.J., (1994), *Toward transformation in social knowledge*, II wyd., Sage Publications, Londyn,
- Glaserfeld E. von, (1984), *An introduction to radical constructivism*, [w:] Watzlawick P. (red.), (1984), *The invented reality*, W. W. Norton & Company, New York, s. 17-40.
- Glaserfeld E. von, (1995), *Radical constructivism: a way of knowing and learning*, RoutledgeFalmer, Londyn.
- Glaserfeld E. von, (2001), *The radical constructivist view of science*, [w:] "Foundations of science", t. 6, nr 1-3, s. 31-43.
- Gołębiak B.D., (2003), *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B., (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 2, s. 158-205.
- Grecko-polski Nowy Testament. Wydanie interlinearne z kodami gramatycznymi*, (1994), Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa.
- Howe K.R., Berv J., (2000), *Constructing constructivism, epistemological and pedagogical*, [w:] Phillips D. C. (red.), (2000), *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*, NSSE, Chicago, IL, s. 19-40.
- Johnson J.A., Dupuis V.L., Musial D., Hall G.E., Golnick D.M., (1996), *Introduction to the foundations of American education*, X wyd., Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Juszczyk S., (2003), *Konstruktywizm w nauczaniu*, [w:] Pilch T. (red.), (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, t. II, s. 770-783.
- Klemensiewicz Z., (1985/1974), *Historia języka polskiego*, PWN, Warszawa [pierwodruk: 1974].

- Klus-Stańka D., (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Kuhn T.S., (2003), *Droga po Strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970-1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa, s. 101-114 [pierwodruk: Kuhn T. S., (2000), *The road since „Structure”*, University of Chicago Press, Chicago, IL].
- Kuhn T.S., (2003/2000), *Kłopoty z historyczną filozofią nauki*, [w:] Kuhn T. S., (2003), *Droga po Strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970-1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa, s. 101-114 [pierwodruk: Kuhn T. S., (2000), *The road since „Structure”*, University of Chicago Press, Chicago, IL].
- Kuhn, T.S., (2001/1996), *Struktura rewolucji naukowych*, Aletheia, Warszawa [pierwodruk: Kuhn T. S., (1996), *The structure of scientific revolutions*, III wyd., University of Chicago Press, Chicago, IL].
- Kwieciński Z., Śliwerski B., (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z., Witkowski L., (1993), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa.
- Linn R.L. (red.), (1989), *Intelligence. Measurement, theory, and public policy. Proceedings of a symposium in honor of Lloyd G. Humphreys*, University of Illinois Press, Urbana, IL.
- McCarty L. P., Schwandt T. A., (2000), *Seductive illusions: von Glasersfeld and Gergen on epistemology and education*, [w:] Phillips D. C. (red.), (2000), *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*, NSSE, Chicago, IL, s. 41-85).
- Michałowska T. (red.), (1990), *Słownik literatury staropolskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, (1999), *Standardy wymagań egzaminacyjnych. Projekt do konsultacji społecznej*, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Niemierko B., (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, PWN, Warszawa.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, (2000), *Szkolenia Egzaminatorów OKE*, [w:] „Biuletyn OKE w Warszawie”, nr 2(3), s. 5.
- Ornstein A. C., (2003), *Teaching and schooling in America: pre- and post-September 11*, Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Phillips D.C. (red.), (2000), *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*, NSSE, Chicago, IL.
- Phillips D.C., (2000), *An opinionated account of the constructivist landscape*, [w:] Phillips D.C. (red.), (2000), *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*, NSSE, Chicago, IL, s. 1-16.
- Phillips, D.C., (1995), *The good, the bad, and the ugly: the many faces of constructivism*, [w:] „Educational Researcher”, t. 24, nr 7, s. 5-12.
- Piaget J., (1977), *Psychologia i epistemologia*, PWN, Warszawa [pierwodruk: Piaget J., (1971), *Psychologie et épistémologie*, Éditions Gonthier, Paryż].
- Piaget J., (1977/1971), *Mit o zmysłowym pochodzeniu poznania naukowego*, [w:] Piaget J., (1977), *Psychologia i epistemologia*, PWN, Warszawa (pierwodruk: Piaget J., (1971), *Psychologie et épistémologie*, Éditions Gonthier, Paryż), s. 72-96.
- Pilch T. (red.), (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, t. II.
- Reeves T.C., Harmon W., (1996), *Systematic evaluation procedures for interactive multimedia for education and training*, [w:] Reisman S. (red.), (1996), *Multimedia computing: preparing for the 21st century*, Idea Group Publishing, Harrisburg, PA.

- Reisman S. (red.), (1996), *Multimedia Computing: Preparing for the 21st Century*, Idea Group Publishing, Harrisburg, PA.
- Riegler A., (2001), *Towards a radical constructivist understanding of science*, [w:] "Foundations of science", t. 6, nr 1-3, s. 1-30.
- Schwandt T.A., (2001), *Dictionary of qualitative inquiry*, II wyd., Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Strauss A., Corbin J., (1998), *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, II wyd., Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Szkudlarek T., (2003), *Pedagogika krytyczna*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B., (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 1, s. 363-377.
- Tarnowska-Temeriusz E., (1990), *Krytyka literacka*, [w:] Michałowska T. (red.), (1990), *Słownik literatury staropolskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław, s. 354-359.
- Watzlawick P. (red.), (1984), *The invented reality*, W. W. Norton & Company, New York.
- Witkowski L., (1993), *W kręgu polityki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)*, [w:] Kwieciński Z., Witkowski L., (1993), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa, s. 200-239.
- Wygotski L.S., (1971), *Myslenie i mowa*, [w:] Wygotski L.S., (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa [pierwodruk: Moskwa 1934 (?)], s. 159-488.