

CZY GODNOŚĆ NAUCZYCIELA JEST ZAGROŻONA EGZAMINOWANIEM ZEWNĘTRZNYM?

W artykule zarysowano pole zagrożenia, jakie dla godności nauczyciela stwarza egzaminowanie zewnętrzne. W owym polu znajdują się pedagodzy, którzy świadomi doniosłej rangi egzaminowania i jego długofalowych skutków, usiłują podporządkować egzaminacyjnym standardom wymagań swój system kształcenia i twórczą inwencję. Pozwalają też, by ich odpowiedzialna praca na rzecz uczniów przekształcała się w zabarwioną rywalizacją pracę na rzecz zachowania etatu w szkole.

W reformowanej oświacie eksponuje się technologiczne podejście do procesu edukacji, zaś pomija rolę, jaką w tym procesie odgrywają nauczyciele. Nie docenia się wartości ich pracy, a to obniża autorytet, społeczny prestiż i godność pedagogów.

Jesteśmy świadkami postępu, jaki w ciągu ostatnich lat dokonuje się w dziedzinie diagnostyki edukacyjnej. Świadczą o tym nowe zasady oceniania, nowe techniki mierzenia, coraz doskonalsze narzędzia pomiaru dydaktycznego. Odkąd elementy diagnostyki zostały wprowadzone do systemu egzaminowania niezależnego od szkoły, zmiany w edukacji nabrały tempa, a egzaminy zewnętrzne zyskały na znaczeniu. Wobec doniosłego charakteru tych egzaminów powszednie problemy pracy pedagogów zeszły na margines działalności edukacyjnej. Zmalal też autorytet nauczycieli oraz ich prestiż społeczny. Jest im coraz trudniej zachować poczucie własnej godności.

CZYM JEST GODNOŚĆ?

Godność jest trwałym przekonaniem jednostki o jej autentycznej wartości jako człowieka będącego niepodzielną całością. Jest jego moralnym składnikiem osobowości, jego wartością wewnętrzną. Składają się na nią szacunek własny (do siebie samego) oraz szacunek innych ludzi, które przysługują każdemu człowiekowi (Jedynak 1999, s.94).

Aby być godnym, trzeba najpierw być aktywnym. Ludzie bierni, niezdolni do racjonalnego działania i nie walczący z trudnościami, nie potrafią osiągnąć wartości moralnych oraz sukcesów. Chociaż unikną niepowodzeń i frustracji – zgodnie ze słowami Tadeusza Kotarbińskiego: „Nikt złego słowa nam nie powie, skoro nic od nas nie

zależy” (za: Koziński 1977, s. 19) nie będą umieli podjąć walki o zachowanie godności.

Przekonanie o swojej wartości jednostka czerpie z wielu źródeł. Najbliższą każdemu jest obrona własnej tożsamości i systemu przekonań. Wpływa z niej godność osobowa należna każdej bez wyjątku jednostce ludzkiej z tej racji, że jest człowiekiem i stanowi dla niego wartość samą w sobie. „Oznacza posiadanie odwagi wypowiedzania swoich myśli i uświadamiania sobie własnych uprzedzeń oraz dążność do komunikowania się ze sobą i drugim człowiekiem poza kontekstem ról społecznych” (Murzyn, 2001, s. 75).

Kolejnym źródłem, z którego człowiek czerpie przekonanie o własnej wartości jest aktywność skierowana ku innym ludziom. Więzy emocjonalne i przyjaźń, pomoc innym, współuczestnictwo w działaniu, które współwystępują z poczuciem odpowiedzialności przed sobą samym i za siebie samego, budują poczucie godności własnej.

Twórczość też jest źródłem godności. Wpływa z niego godność zawodowa. Wiąże się ona z rolą społeczną pełnioną przez daną jednostkę, z wykonywanym przez nią zawodem. Czy we współczesnej szkole godność nauczyciela może być zagrożona przez zewnętrzne egzaminowanie?

ZEWNĘTRZNE OCENIANIE A GODNOŚĆ OSOBOWA NAUCZYCIELA

Od momentu wprowadzenia reformy oświaty w szkolnictwie funkcjonują dwa systemy oceniania: system wewnątrzszkolny i system zewnętrzny. Ten pierwszy opisuje powszednie osiągnięcia uczniowskie za pomocą ocen szkolnych formułowanych przez nauczycieli. *To oni poprzez stały kontakt z uczniem i systematyczność codziennej obserwacji mają podstawę do najbardziej miarodajnej oceny pracy i postępów swojego podopiecznego* – zapewnia Wojciech Książek (2001, s. 39), były wiceminister odpowiedzialny za przygotowanie szczegółowych rozwiązań reformy edukacyjnej. Jednak jego słowa nie znajdują odbicia w praktyce, gdyż nauczycieli odsuwa się od zewnętrznego systemu egzaminowania, zaś ich miejsce zajmują egzaminatorzy. Są oni (egzaminatorzy) *jednakowo wyszkoleni* – przekonuje dalej ten sam autor (tamże, s. 42) – a za *podstawę opinii o osiągnięciach uczniów przyjmują jednakowe w całym kraju (!) kryteria oceniania i kluczowe odpowiedzi, sformułowane w oparciu o standardy wymagań*. Standardy te – w opinii Bogusława Śliwerskiego (1998, s. 317) – zostały określone w odniesieniu do celu ustanowionego przez decyzje ludzkie. Tym samym regulują nauczanie zgodnie z określonymi ustaleniami, opisują grupy, pozwalają na nieustanne

porównywanie każdego z każdym, a uczniów czynią istotami (w pewnym sensie) mierzalnymi. Mają więc charakter techniczny i tak naprawdę nie wiadomo, w jakim stopniu odzwierciedlają rzeczywiste osiągnięcia poszczególnych uczniów. Mimo profesjonalnego sformułowania oraz poparcia większości, zewnętrzne standardy mogą się więc okazać – na przykład – nieskuteczne ze względu na ich cel, a oparte na nich ocenianie – szkodliwe czy wręcz moralnie nie do przyjęcia (Kofakowski 1999 c, s. 122–131).

A jednak, to ocenianie zewnętrzne, a nie ocenianie szkolne, zapewnia jednostkom ich widzialność oraz stosowne miejsce w hierarchii społecznej. Przed uczniami otwiera drzwi do edukacji na wyższym szczeblu, nauczycieli zaś porządkuje na skali skuteczności nauczania. Ranga oceniania zewnętrznego jest więc znacznie większa, niż oceniania powszedniego. Analogicznie, wyżej cenione są osoby dokonujące oceny doniosłej, aniżeli te, które wartościują codzienne postępy wychowanków.

Pedagodzy świadomi doniosłej rangi egzaminowania, zwłaszcza jego długofalowych skutków, usiłują podporządkować swój system kształcenia egzaminacyjnym standardom wymagań. Niektórzy są nawet gotowi zrezygnować z własnych przekonań, racji i prawd na rzecz odgórnych ustaleń oświatowych, a odstępstwo to uzasadnić, na przykład – wspaniałomyślnym działaniem dla uczniów, rodziny, dla dobra szkoły lub rzadziej – działaniem dla dobra własnego, dla utrzymania miejsca pracy. W ten sposób pragną zachować poczucie godności i wysoką samoocenę oraz uchronić się przed wyrzutami sumienia (Kozielecki 1977, s. 29). Niestety, sumienia nie da się oszukać, albo przynajmniej jest to trudne, gdyż swą obecność ujawnia ono nieprzerwanie. Jego ostrzeżenia, wezwania czy żale słychać zwłaszcza wtedy, kiedy człowiek postępuje wbrew własnym przekonaniom (Kofakowski 1999 a, s. 78). Gdy nie potrafi, nie może lub nie chce podjąć o nie walki.

EGZAMINOWANIE ZEWNĘTRZNE A GODNOŚĆ WŁASNA NAUCZYCIELA

Działalność człowieka skierowana ku innym ludziom wzmacnia poczucie własnej godności. Aktywność ta może wypływać z różnych pobudek: po pierwsze – aby osiągnąć korzyści osobiste; po drugie – aby zasłużyć na miano dobrego człowieka; po trzecie – stanowi odbicie jego wewnętrznych przekonań.

1. Są ludzie, którzy działają na rzecz innych po to, by osiągnąć korzyści osobiste, aby zdobyć nagrodę, albo uniknąć kary. Oznacza to, że za ich szlachetnymi czynami ukrywają się mniej szlachetne motywy: za deklaracją o współpracy kryje się bezwzględne współzawodnictwo, za poświęceniem – osobista konkurencja, a cele społeczne okazują się celami egoistycznymi.

W otaczającej nas rzeczywistości stosunki międzyludzkie zostały zdominowane przez rywalizację – jedni dążą do wyprzedzenia innych, do osiągnięcia wyższego komfortu, dominacji, prestiżu lub władzy. Ta rywalizacja ma też miejsce w szkole i jest wspierana przez zewnętrzną formę egzaminowania. Jawność i porównywalność wyników wymusza współzawodnictwo między uczniami, nauczycielami, a nawet szkołami. Zasada „być lepszym od innych” staje się głównym drogowskazem dla edukacyjnych wysiłków, szkoła – miejscem gry, w której są zwycięzcy i ofiary, w której pedagodzy dążą raczej do zachowania etatów niż do pomagania sobie nawzajem. Wbrew propagowanym współcześnie poglądom o korzyściach wypływających z rywalizacji, w ostatecznym rozrachunku okazuje się, że prowadzi ona do wrogości i agresji, osłabia więź emocjonalną, wypacza ideę współpracy.

2. Kolejnym powodem podejmowania działań społecznych przez niektórych pedagogów jest chęć zasłużenia na miano człowieka dobrego i odpowiedzialnego, na którym można polegać w trudnych sytuacjach. Nauczycielom z „pomocą” w realizacji tego zadania przychodzi technologiczne podejście do kształcenia wspólnie z zewnętrznym egzaminowaniem. Okazuje się bowiem, że egzamin ten może przejąć sprawczość ludzi i uwolnić ich od ciężaru ponoszenia odpowiedzialności za efekty edukacji. Nauczycieli zastępują więc narzędzia pomiaru dydaktycznego i to one stają się podstawowym i jedynym źródłem informacji o wiedzy przedmiotowej i umiejętnościach młodzieży kończącej poszczególne etapy edukacji.

Wobec rosnących potrzeb mierzenia i sprawdzania coraz szerszego zakresu kompetencji uczniów, nasilają się prace nad poszukiwaniem i konstruowaniem nowych form zadań oraz wdrażaniem ich do praktyki szkolnej i egzaminacyjnej. Co więcej, szerząc pojęciem „obiektywizmu egzaminu” usiłuje się do minimum ograniczyć wielostronny kontakt nauczyciela czy egzaminatora z uczniem, a nawet całkowicie go wyeliminować stosując egzamin na odległość. W ten sposób rozpowszechniany postulat racjonalnego i efektywnego działania wkracza do szkół i sprawia, że panujące w nich stosunki międzyludzkie stają się coraz bardziej powierzchowne, przelotne, bezosobowe, rzeczowe i pozbawione emocjonalnej aury (Kozielecki 1977, s. 37–38). Chociaż takie stosunki mogą zwiększać efektywność działania, to jednocześnie drastycznie redukują czyny altruistyczne i prospołeczne, wypierają z życia uczucie solidarności i poświęcenie. Trudno bowiem wymagać, by człowiek cokolwiek zrobił dla kogoś, z kim nie łączy go ani przyjaźń, ani bliskie czy emocjonalne kontakty, ani wspólne zainteresowania.

3. Jeszcze jednym powodem, dla którego ludzie podejmują działanie na rzecz innych jest zgodność czynów z ich wewnętrznym systemem wartości moralnych. Wtedy swoją pracę traktują jako możliwość samopotwierdzenia i równocześnie odnalezienia siebie. Im bardziej szlachetne motywy kryją się za tym co robią dla innych, tym bardziej umacniają się w poczuciu godności osobistej.

Tylko że krnąbrna rzeczywistość szkolna coraz częściej stawia nauczycieli w trudnych i niejednoznacznych sytuacjach, kiedy zawodzi ich sumienie i nie bardzo wiedzą, jakich reguł mają się trzymać. Kiedy zalecenia tradycji, opinie innych osób wydają się albo zbyt płytkie, albo arbitralne. Kiedy nie mogą równocześnie dochować wierności zasadom moralnym, własnym przekonaniom i oczekiwaniom różnych grup ludzi. Wtedy to nasuwają się wątpliwości – Czy nie wymaga się od nich zbyt wiele? Czy na pewno mają obowiązek postępować zawsze w najlepszy z możliwych sposobów, a swoje siły poświęcać na służbę innym? Przecież posiadają też prawo do własnego życia i mogą realizować swoje szczęście (Hołówka 2001, s. 24–25).

TWÓRCZOŚĆ A GODNOŚĆ ZAWODOWA

Trzeba wreszcie spojrzeć na twórczość nauczyciela jak na źródło godności zawodowej, gdyż dzięki temu co stworzył zostawia ślad w kulturze, a jednocześnie kształtuje poczucie swej autentycznej wartości. Co więcej, „doświadczenia wielkich akcji pozaszkolnej edukacji publicznej przeprowadzanych w ostatnich latach (Piknik Naukowy Polskiego Radia Bis, Festiwal Nauki) pokazują, że uczniowie potrzebują bezpośredniego kontaktu z twórczym nauczycielem” – stwierdza Łukasz Turski (2001, s. 21) – że z jego pomocą pragną poznawać świat rzeczywisty, a nie tylko wirtualny.

Teoretycznie we współczesnej szkole pedagodzy mają wiele możliwości rozwijania twórczej pracy z wychowankami, chociażby przez tworzenie autorskich programów kształcenia, czy konstruowanie narzędzi pomiaru dydaktycznego. Niezbędna jest też ich twórcza inwencja podczas przygotowań uczniów do egzaminów zewnętrznych. Trzeba też zaznaczyć, że „wszystkie te innowacje dotyczą ucznia, jego dobra i powodzenia w życiu, gdyż głównie temu służy system edukacyjny” (Niemierko 2001 b, s. 34).

Tymczasem w praktyce ta część nauczycieli, która podejmuje się twórczej pracy, doświadcza nieoczekiwanych trudności. Twórczość wymaga bowiem długotrwałej koncentracji i pracy indywidualnej, co sprzyja osłabieniu kontaktów osobistych. Nie sprzyja także umacnianiu przyjaźni, przeszkadza w realizacji wspólnych zadań, a nawet odrywa od rzeczywistości. Wiadomo również, iż nauczycielskie innowacje

zaburzają stabilność środowiska, w którym żyją i do którego wszyscy się przystosowali. Wprowadzenie nowości w życie mąci błogi spokój oraz wzbudza lęk i opór przed nieznanym. W przypadku egzaminacyjnego sukcesu uczniów może wywołać zawiść wobec ich nauczyciela i w efekcie zagrozić jego pozycji. Jednak największy problem polega na tym, że w szkołach (a przynajmniej w niektórych) żąda się raczej twardej dyscypliny i podporządkowania odwiecznym rytuałom, niż oryginalnego myślenia i takiegoż działania. To paraliżuje inicjatywę, twórczość i oddolną aktywności nauczycieli – nowatorów, stwarza w nich silne poczucie beznadziejności i niemocy wobec struktur oświatowych. Z czasem doprowadza do syndromu wypalenia zawodowego – nabytej bezradności, dyspozycyjności, bierności, emocjonalnego i psychofizycznego wyczerpania, poczucia depersonalizacji i obniżenia lub utraty satysfakcji i zaangażowania zawodowego (Śliwerski 1998, s. 232).

Dla dopełnienia obrazu trzeba dodać, iż nie należą do wyjątków ci pedagodzy, którzy nie czekają na odgórne polecenia lecz sami biorą sprawy edukacji w swoje ręce i dobrze nimi kierują. Oni miarą postępu czynią skuteczność zaspokajania jednostkowych potrzeb i planów, a celem swego powszedniego działania dobre kształcenie i wychowanie uczniów. Część spośród nich włącza się do prac komisji egzaminacyjnych i tam realizuje wyobrażenie nowoczesnej szkoły.

ZAKOŃCZENIE

Rozwój technologicznych systemów kształcenia wzbudza pokusę odejścia od kierowanej przez nauczycieli szeroko rozumianej działalności edukacyjnej, na rzecz edukacji nastawionej na skuteczność i podporządkowanej standardom wymagań egzaminacyjnych. Takiej, której efekty dają się mierzyć i porównywać, a nawet „obiektywnie” oceniać w skali ogólnokrajowej.

Realizacja wizji obiektywnego oceniania zewnętrznego – z jednej strony – inspiruje do konstruowania coraz doskonalszych narzędzi pomiaru dydaktycznego oraz wyrafinowanych, aczkolwiek przyjaznych uczniom form zadań. Z drugiej zaś – w imię tegoż samego obiektywizmu – odsuwa nauczycieli od egzaminowania doniosłego w obawie, że informacjami o indywidualnych osiągnięciach swoich wychowanków zdeformują „sprawiedliwe” werdykty egzaminatorów.

Ten stan rzeczy wywołuje pewne obawy. Dotyczą one zwłaszcza konsekwencji zewnętrznego egzaminowania. Wymienię kilka. Po pierwsze – doniosłe i długofalowe skutki zewnętrznego oceniania podporządkują nauczycielski system kształcenia wymaganiom egzaminacyjnym. W trosce o uczniów, ale i siebie samych (dla utrzymania

miejsca pracy), za cenę utraty godności osobistej, nauczyciele będą gotowi zrezygnować z własnych przekonani i racji.

Po drugie – postulowany „obiektywizm oceniania” i porównywalność wyników, praktykowane zbyt rygorystycznie, mogą doprowadzić do ostrej rywalizacji kosztem osłabienia więzi emocjonalnych między uczniami i pedagogami, do zaniku nauczycielskiej odpowiedzialności i osłabienia ich godności własnej.

Po trzecie – egzamin sprowadzony tylko do wartościowania stopnia opanowania standardowych wymagań, nadmiernie podporządkuje tym wymaganiom proces kształcenia uczniów, zaś pracę nauczycieli pozbawi samodzielnego oraz twórczego charakteru i w efekcie obniży ich poczucie własnej wartości oraz zawodowej godności.

Po czwarte – decydenci podejmujący ważne decyzje na wysokich szczeblach systemu edukacji, tylko w oparciu o statystycznie wygładzone wyniki egzaminów zewnętrznych, znajdują pretekst i podstawy do uwolnienia się od odpowiedzialności za stan oświaty, a obarczenia nią narzędzia pomiaru, zewnętrzną formę egzaminowania oraz nieudolność nauczycieli.

Jeżeli zewnętrzne egzaminowanie ma odzwierciedlać rzeczywiste osiągnięcia uczniów i doceniać sztukę nauczycielskiej pracy, trzeba dążyć do utrzymania równego układu sił między dającymi się mierzyć wartościami instrumentalnymi i kompetencyjnymi, a niemierzalnymi wartościami moralnymi i społecznymi, jak: tolerancja, poczucie obowiązku, odpowiedzialność czy sprawiedliwość. W trosce o poszanowanie godności wszystkich uczestników procesu edukacji trzeba w egzaminowaniu zachować równowagę między „chłodną” technologią, a „ciepłą” etyką.

Literatura

1. Hołówka J., 2001, *Etyka w działaniu*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
2. Kołakowski L., 1999(a), *Mini wykłady o maksi sprawach*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
3. Kołakowski L., 1999(b), *Mini wykłady o maksi sprawach. Seria druga*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
4. Kołakowski L., 1999(c), *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
5. Kozielecki J., 1977, *O godności człowieka*, Czytelnik, Warszawa.
6. Książek W., 2001, *Rzecz o reformie edukacji*, Oficyna Wydawnicza- Poligraficzna „Adam”, Warszawa.
7. *Mały słownik etyczny*, 1999, red. Jedynek S., Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.
8. Murzyn A., 2001, *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
9. Niemierko B., 2001(a), *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, [w:] *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, Wydawnictwo „Pandit”, Kraków.
10. Niemierko B., 2001(b), *Standardy edukacyjne*, [w:] *Psychologia oceniania. Standardy edukacyjne. Zastosowania statystyki*, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
11. Szewczyk K., 1999, *Wychować człowieka mądrego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Łódź.

12. Szewczyk K., 2001, *Dobro, zło i medycyna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Łódź.
13. Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
14. Turski Ł., 2001, *Egzamin dojrzałości władzy*, [w:] *Wprost* nr 35, 2.09.01.