

John MacBath, Michael Schratz, Denis Meuret, Lars Jakobsen Self evaluation in European schools. A story of change. London, New York 2000, Routledge Falmer, ss. 202.

Tłumaczenie: Krzysztof Kruszewski

Załączony tekst składa się z jednego rozdziału książki *Inna opowieść* i poprzedzającej go przedmowy tłumacza, z której dowiadujemy się m.in., że publikacja ta jest następstwem trzech racji:

1) szkole można przypisywać cechy rezerwowane dotychczas dla człowieka, np. inteligencję, zdolność uczenia się; 2) szkołę można traktować jako organizację uczącą się; 3) aby szkoła mogła się uczyć, musi koniecznie wiedzieć, czego i jak.

Przedstawiony rozdział książki informuje nas o wysokiej pozycji oświaty w wielu krajach, związanej m.in. z tym, że szkole przypisuje się coraz większą rolę w rozwiązywaniu problemów zatrudnienia. W większości krajów europejskich dąży się do badania jakości kształcenia poprzez równoważenie informacji pochodzących z oceniania wewnętrznego i zewnętrznego.

OD TŁUMACZA

Mottem tej książki można by uczynić mocno osadzoną w literaturze pedagogicznej i – jak mi nie mam – dobrze podpartą zdrowym rozsądkiem tezę, określającą, po czym poznać jakość przepisów regulujących funkcjonowanie szkoły:

Polityka oświatowa ma chronić ucznia przed złym nauczycielem i złą szkołą, a dobrego nauczyciela i dobrą szkołę przed administracją oświatową.

Jednym z bardziej skutecznych narzędzi takiej polityki jest rzetelna samoocena szkoły i zbudowany na niej proces stałego doskonalenia szkoły. Książka mówi o jednym, drugim i trzecim, a więc, jak samoocenę prowadzić, jak przejść od niej do działań naprawczych i jak wmontować to wszystko w politykę oświatową państw, a włączywszy urzędy Unii Europejskiej, jak uczynić z obu standard europejski.

Fundament książki stanowi następstwo trzech racji. Pierwsza, że szkole, jak każdej organizacji, przysługują cechy tradycyjnie rezerwowane dla człowieka, jak inteligencja, wydolność umysłowa, zdolność uczenia się, życzliwość, świadomy rozwój w wybranym kierunku itp. Autorzy otwarcie antropomorfizują szkołę, bez maskowania tego zabiegu pojęciami w rodzaju kultura, klimat, duch, organizm szkoły, jak wciąż jeszcze się czyni. Muszą tak robić, jeśli pedagogiczna teoria szkoły ma nadażyć za rozwojem nauk o organizacjach.

W takim razie, to druga racja, traktują szkołę jako organizację samouczącą się. Organizacja, jak człowiek, może uczyć się na własną pomysłowość lub na własną zgubę. Może nauczyć się, że warto się rozwijać i jak to robić, ale może nauczyć się, że najlepiej tkwić w marazmie i wypracować odpowiednie techniki, może wreszcie nauczyć się obumierać lub zginąć gwałtowną śmiercią samobójczą. Autorów interesuje tylko pierwsza z tych możliwości, pozostałymi – jak na pedagogów przystało – straszą niegrzeczne szkoły i ich załogi. Tak naprawdę, to odnoszą się do szkoły jak do ucznia: musi spełniać pewne warunki początkowe, musi mieć motywację do nauki, musi być kierowany, wspierany, przymuszany do niej, kontrolowany i jeśli się uda, ma osiągnąć poziom ucznia samosterownego.

Trzecia racja w łańcuchu: żeby szkoła mogła się uczyć, musi koniecznie wiedzieć czego i jak. Pewne informacje na ten temat dopływają do szkoły spoza niej, głównie dzięki oce-

nianiu zewnętrznemu, obejmującemu osiągnięcia dydaktyczne (poprzez sprawdziany i testy) oraz ustalone standardy: tyle i tyle godzin na to i na to, tyle a tyle książek w bibliotece itd. (poprzez inspekcje i wizytacje). Marna szkoła, kiepski nauczyciel stają pod pretekstem zbudowanym przez władze. Tak realizuje się pierwsza część motta. Na podstawie wyników oceny zewnętrznego władze i społeczność wspólnie domagają się od szkoły zmian. W Anglii, gdzie panuje dyktatura i terror oceniania zewnętrznego, szkoły źle ocenione raz i drugi bywają nawet zamykane, a potem ewentualnie otwarte z nowym dyrektorem i z nową nauczycielską obsadą.

Są to jednak informacje niewystarczające, bo jednostronne. Więcej informacji i bardziej zróżnicowanych zdobędzie szkoła własnym przemysłem w drodze skrupulatnej, metodologicznie poprawnej samooceny. Trzeba szkołę nauczyć tego i poddać takim naciskom, żeby wiedzę tę stosowała, a poznawszy siebie, umiała i chciała wdrożyć działania doskonalące. Wyniki tych działań ocenia, na tej podstawie poprawia i uzupełnia działania i cykl ten powtarza w nieskończoność, wspinając się w górę. Jeżeli ten proces przeprowadzić skrupulatnie i według rygorów metody, dobrzy nauczyciele i dobre szkoły zyskują mocne argumenty, by nie poddać się działaniom unifikującym szkolnictwo i nauczanie. Tak spełnia się druga część motta.

Niezależnie od kontekstu europejskiego, książka doskonale wpisuje się w kontekst polski. By to wyjaśnić, trzeba zacząć od sprawy generalnej. W sumie dla oświaty w Polsce robi się mało, bo nie ma za co. A że zdaniem wszystkich sił politycznych, oświata to dobro wyższe i szczególne, więc od czasu do czasu dla celów propagandowych ktoś rzuca hasło „porozumienia dla oświaty ponad podziałami”, tyle naiwne, co demagogiczne. Oświata - lub wężiej: szkolnictwo - jest wszędzie i zawsze narzędziem realizowania pewnej ideologii, klasowych i grupowych interesów, czyichś szerszych planów społecznych. Praktycznie niemal każda decyzja w ramach polityki oświatowej prowadzi do jakiejś nierówności, coś komuś daje, a innym coś odbiera. Na przykład im więcej pionowych segmentów ma system szkolny, tym trudniej robić karierę oświatową dzieciom z rodzin nieuprzywilejowanych. Dodanie segmentu gimnazjalnego, czytaj: nowej okazji do selekcji, bardzo podnosi oświatowe szanse mego wnuka, ale obniża szanse wnuka pani, która u mnie sprząta. Żeby sposobność do uczenia się dzieci wiejskich dorównała sposobnościom dzieci miejskich, trzeba aby państwo wydało pieniądze na transport, wyposażenie, lepiej wykwalifikowanych nauczycieli na terenach wiejskich. Dla partii rolniczych to oczywisty postulat i przedmiot porozumienia ponad podziałami. Te środki trzeba będzie „zdykać” z innych celów, zabrać szkołom skądinąd, na przykład odmówić finansowania przez państwo szkół niepublicznych. Co na to partie miejskie?

Owszem, jest kwestia, w której wszystkie siły polityczne porozumieć by się mogły: na ważne miejsce w programach politycznych wysuwamy rozwój oświaty, choć każda strona rozumie to inaczej, a następnie ze wszystkich sił promujemy nieustającą publiczną dyskusję, co robić z oświatą i w oświacie. Takie spory wyprowadzają we Francji na ulice setki tysięcy demonstrantów i kontrdemonstrantów. W Wielkiej Brytanii przeważają szalę w wyborach. W Stanach Zjednoczonych prowadzą polityków na polityczny ring - od prezydenta po szczebel gminy. W ostatecznym rozrachunku obywatele dorabiają się poglądu (lub umacniają w nim), że oświata to coś bardzo istotnego, że nie wypada nie mieć w jej sprawie zdania, że karygodne jest pozostawać na uboczu małych i dużych procesów decyzyjnych, których przedmiotem jest całe szkolnictwo i ta szkoła za rogiem, że samemu muszę coś zrobić dla szkoły moich dzieci i szkół w moim sąsiedztwie. Można więc się dogadać, żeby o szkole gadać.

Można też dogadać się w sprawie pracy u podstaw. Jest jeszcze bowiem jedna kategoria działań, którą przynajmniej w części można by włączyć do takiego porozumienia: praca pojedynczych nauczycieli, tak wielu, żeby indywidualne przedsięwzięcia owocowały zbiorową różnicą jakościową oraz praca pojedynczych szkół jako organizacji uczących, tak wielu,

żeby stało się to normą, wręcz obyczajem. I właśnie na tym poziomie porozumienia doszło w Polsce do wielkiej rzeczy.

„Gazeta Wyborcza” i Centrum Edukacji Obywatelskiej obmyśliły i uruchomiły dwuczęściowe przedsięwzięcie – istny klejnot wśród inicjatyw pedagogicznych ostatniego czasu – mianowicie, ruch „Samouczących się szkół” i jego przedłużenie ruch „Szkół z klasą”. I chociaż nie wszystko, co składa się na pracę u podstaw ma charakter apolityczny, to jednak na większość standardów dobrej szkoły (i dobrego nauczania przez indywidualnych nauczycieli) wytyczonych przez organizatorów akcji przystać mogą wszystkie zorganizowane siły polityczne w Polsce, prócz egzotycznych.

Akcja ta stawia na wewnętrzne źródła i możliwości doskonalenia. Aby postawić na nie i wygrać, trzeba wykonać wielką robotę wyjaśniającą, a w niej książka ta z powodzeniem da się wykorzystać jako podręcznik. Książka mówi o tym, jak sam nauczyciel może ocenić swoją pracę i doskonalić ją i jak może to zadanie wykonać organizacja, czyli cała szkoła. Jak połączyć jedno z drugim. Bo warto pamiętać, co komentując akcję „Szkola z klasą” napisał do „Gazety Wyborczej” nauczyciel Mirosław Celuch: szkoła nie jest spójną całością, składa się na nią kilkanaście szkółek przedmiotów; „tu widzę zagrożenie akcji. Ważne sześć zasad da się wspaniale zrealizować w każdej szkółce, ale nie zmieni to relacji między nauczycielami. W grach zespołowych mówi się, że o wartości drużyny decyduje cały zespół. W szkole bywa inaczej, nie jesteśmy drużyną.” Czyli, że w szkole mogą być klasy z klasą i nauczyciele z klasą, ale szkoła będzie bez klasy.

Dla porządku zauważyć trzeba, że lepiej, gdy uczeń uczęszcza do - dajmy na to - czterech szkółek z klasą, a do sześciu bez klasy, niż gdyby cała dziesiątka szkółek była klasy pozbawiona. Nauczyciel z pożytkiem dla swoich uczniów może postawić bardzo wysoko poziom nauczania swego przedmiotu i osiągnięcia w nim uczniów. Ale rzeczywiście, gdy cała szkołą nastawiona jest na rzetelne nauczanie, nauczycielowi łatwiej uczyć porządnie w swojej klasie.

Państwo i jego agendy będą z zewnątrz kontrolować efektywność szkół oraz inspirować ich wewnętrzne doskonalenie. Będzie lepiej, jeśli odpowiedzialni za to administratorzy będą to robić metodycznie i ze znajomością rzeczy. Im też ta książka posłużyć może za podręcznik.

Skoro za demokratyzacją polityczną kroczy demokratyzacja stosunków w instytucjach publicznych i wokół nich, szkoły będą tym bardziej skuteczne, im więcej na decyzje związane z ich funkcjonowaniem świadomie wpływać będą ludzie, nazwijmy ich „udziałowcami szkoły”: obok nauczycieli i dyrekcji szkół, rodzice, władze lokalne, te przedstawicielskie i te nominowane oraz milcząca większość – uczniowie. Dobro szkół i ich samych wymaga, żeby włączali się w proces samooceny i samodoskonalenia szkoły z jakim takim przygotowaniem merytorycznym. Jak to robić? - podpowie ta książka.

Ostatni temat wart poruszenia we wprowadzeniu do Klasy szkoły, to język polskiej pedagogiki i naszego dyskursu o oświacie. I nie chodzi tu o żale tłumacza, ale o tempo transformacji polskiej szkoły wraz z instytucjami z nią współpracującymi, czyli o tempo przystosowania szkoły do realiów. I o to, że o terminologię pedagogiczną potykają się wszyscy, także autorzy i uczestnicy akcji „GW” i CEO.

Czy wiecie Państwo, kto to taki „sekser”? Otóż jest to specjalista, który rozpoznaje płeć kurcząt tuż po wykluciu. Kilkadziesiąt lat temu za pieniądze pożyczone od Amerykanów kupiliśmy pomysł i technologię wielkich ferm kurzych. W fermach nastawionych na produkcję jaj potrzebne są tylko kury, każdy dzień karmienia kurczaka kogutka to strata. Trzeba więc jak najwcześniej kogutki wyeliminować. Nazwę otrzymano wraz z technologią. W języku polskim nie istniała, teoretycznie więc do wyboru były trzy drogi: zostawić nazwę angielską, a w deklinacjach operować polskimi końcówkami; oddać sens słowami polskimi („odgadywacz płci piskląt?”), wymyślić termin czysto polski, pomagając sobie ewentualnie

dywacz płci piskląt"?), wymyślić termin czysto polski, pomagając sobie ewentualnie kalką z angielskiego („płciowak”?).

Zaprzątam Państwa tą pikantną ciekawostką bo jest ona modelem pułapki translator-
skiej, w jakiej znalazła się nasza pedagogika i wyborów, których musi dokonywać. Podstawy
języka współczesnej polskiej pedagogiki uformowały się w międzywojniu i pod wpływem
pedagogiki radzieckiej (*kolektyw, czyn, uogólnienie produkujących doświadczeń, kierownicza
rola nauczyciela, współzawodnictwo*). Szkoła jest zawsze dopasowana do ustroju i do typu
gospodarki, język pedagogiki jest łącznikiem między szkołą a rzeczywistością polityczną,
społeczną i ekonomiczną. Wraz z ustrojem przejmowaliśmy język pedagogiczny. Robimy to
i teraz.

Językiem nowego ustroju jest angielski. Językiem światowej pedagogiki jest angielski
i z tej przyczyny, że na badania pedagogiczne Amerykanie wydają podobno dwa razy więcej
niż reszta świata. Język polskiej pedagogiki, doradztwa metodycznego, dyskusji publicznych
musi przystosować się do języka i myślenia właściwego realiom tego ustroju. Kupiliśmy tę
technologię wraz z instrukcją obsługi, uwzględniająca urządzenie wcześniej nieznanne
i nienazwane.

Jedni poddali się i bezrefleksyjnie stosują z polskimi końcówkami terminy anglosa-
skie. Pojawił się na przykład potworek *edukator*, choć mamy *pedagoga*. Potworkiem jest *mo-
tywator*, ale bez niego żyć się nie da, bo wyobraźmy sobie powtórzone w tym samym akapicie
osoba świadomie i systematycznie kształtująca motywację. Niepotrzebnie używamy *ewalu-
acji*, skoro mamy *ocenie*, chyba że jako synonimu lub w nazwach złożonych, ale bez *ewa-
luatora*, chyba żebyśmy wybrali *oceniacza*, trudno się obejść. Demokratyzacja zarządzania
szkolnictwem wymaga posługiwania się na przykład terminem *accountability* („rozliczal-
ność”). Szkoła jest *accountable*, jeśli zapewnione są warunki rozliczania jej z obowiązków
przez ludzi, którzy mają interes w tym, żeby szkoła funkcjonowała dobrze lub po prostu po-
datników. Interes taki mają *stakeholders* (osoby bezpośrednio zainteresowane szkołą, udział-
owcy).

Nie da się dalej wciskać w ramy istniejącej aparatury pojęciowej terminów z innej rze-
czywistości. Trzeba, gdzie można, kalkować terminy angielskie, choć produkt takiej operacji,
nim się przyzwyczaimy, będzie obrazą dla naszych uszu („rozliczalność”), a gdzie nie można
– przejmować terminy angielskie („ewaluator”). Byłbym za tym, żeby kierować się wzorami
wypracowanymi przez nauki o zarządzaniu i organizacji, bardziej od pedagogiki ofensywne.
Rzecz to najwyższej wagi, bo bez zgody na jakąś konwencję terminologiczną trudno będzie
porozumieć się wszystkim udziałowcom szkoły, a to utrudni, skrzywi, opóźni nawet proces
doskonalenia szkoły i jej transformacji. *Klasa szkoły* w jakimś stopniu pomaga uniknąć tych
niebezpieczeństw.

Krzysztof Kruszewski

ROZDZIAŁ 8. INNA OPOWIEŚĆ

Jest taka opowieść o podróżniku w czasie, który ostatniego dnia XIX wieku wyruszył w podróż i pojawił się w swoim mieście dokładnie sto lat później. Oszołomiony nieprawdopodobnymi zmianami w krajobrazie społecznym, odnalazł dodającą otuchy stabilność w szkole. Niemal wszystko było mu znane: nauczyciele i uczniowie wciąż obsadzeni w tych samych, znajomych rolach, a program zawierał treści w większości mu nieobce. Zmiany po większej części były powierzchowne, a jego zachwyt wzrósł dzięki pedagogicznemu ruchowi "powrotu do podstaw"* i powszechnej tęsknocie za dawnymi dobrymi czasami, kiedy panowała surowa dyscyplina i podporządkowywano się standardom. Z tropu zbiło go to, że pomimo skali społecznych wstrząsów, szkoła zajmowała coraz ważniejszą pozycję w społeczeństwie roku 2000. Zdumiało go, jak rosną oczekiwania wobec szkół i nauczycieli, by skompensować niepowodzenia kościoła, rodziny i służb socjalnych.

Zaskoczenie, jakie przeżył, jest całkiem zrozumiałe. Rzeczywiście od nauczycieli oczekujemy dziś więcej. Mają radzić sobie z rosnącymi potrzebami dzieci i młodzieży oraz dostosowywać się do tych potrzeb. Mają dojść do ładu z wywieraną na nich różnorodną presją społeczną. Jednocześnie muszą stawiać czoła żądaniom polityków i mediów, by lepiej uczyć, podnieść standardy, wykazać opłacalność nakładów na oświatę, być skutecznymi tam, gdzie zawiodły inne instytucje.

Oceniając efektywność szkół i nauczycieli, musimy doskonale zdawać sobie sprawę z działania dwóch głównych sił: odgórnego parcia ze strony świata polityki i oddolnego nacisku ze strony uczniów, którzy wnoszą do klasy własne niepokoje, aspiracje i ograniczenia, stanowiące ich społeczne i ekonomiczne dziedzictwo.

CZY TEN ŚWIAT NADAJE SIĘ DLA MŁODZIEŻY?

*W lipcu 1999 roku trzech angielskich nastolatków posłano do więzienia za zastraszanie, wymuszanie i handel narkotykami. Stworzyli oni rozległą sieć dłużników – dzieci i młodzieży w ich wieku, schwytanych w pułapkę rosnących długów; aby je spłacić gangowi musieli sami sprzedawać narkotyki, a zbyt się bali, żeby powiedzieć o tym rodzicom, zbyt byli zastraszeni, by pójść na policję, i to nie tyle z obawy przed konsekwencjami prawnymi, ile bojąc się możliwej zemsty prześladowających ich kolegów. Rodzice w końcu zobaczyli, że dzieci dostają w szkole coraz gorsze oceny, że marnieją fizycznie i psychicznie, mimo to nie zrobili nic i przystąpili do spisku, podzielali bowiem strach dzieci przed władzami z jednej strony i przed nastoletnimi bandziorami z drugiej. Szef i założyciel siatki Rocky Roberts zaczął handlować narkotykami w wieku trzynastu lat i w ciągu pięciu lat jego rozwijające się imperium narkotykowe przyniosło mu 300 000**) funtów zysku. Nie obchodziły go żadne podziały klasowe i rasowe, pleć ani osiągnięcia w nauce – wkraczał w życie najbardziej i najmniej uprzywilejowanych rodzin.*

Zdarzyć się to mogło zapewne w każdym kraju europejskim, w każdej społeczności i w każdej szkole. Kultura narkomanii stała się po prostu jedną z właściwości społeczeństwa. Z kulturą tą zapoznają się dzieci nowego tysiąclecia. Tylko że kultura, jeśli w ogóle można zawrzeć ją w jednym terminie, jest czymś wieloaspektowym. To kalejdoskop znaczeń. Można opisać ją jako kulturę materializmu lub konsumeryzmu, kulturę mody, hedonistyczną kulturę "najpierw ja", kulturę pośpiechu i społeczeństwa wirtualnego – ale żadne z tych określeń nie

*) Najpierw należy doskonale wyuczyć podstaw wykształcenia, głównie języka i matematyki, a w wyższych klasach uczyć podstaw przedmiotów opartych na kilku najważniejszych dyscyplinach naukowych (przyp. tłum.).

**) Około 1 800 000 złotych (przyp. tłum.).

opisuje adekwatnie świata, któremu własny sens nadać muszą dzieci i młodzież; nadać mu sens i starać się z nim ułożyć. A że to ludzie pełnoletni prowadzą badania, piszą artykuły i książki, powoduje, że - siłą rzeczy - świat niepełnoletnich postrzegany jest i opisywany z dorosłej perspektywy.

W jakiej mierze możemy poznać kulturę młodzieżową, przeglądając dane statystyczne: ile godzin spędzają przed telewizorem; ile pieniędzy i na co wydają; gdzie i w jaki sposób spędzają czas wolny; jaka jest proporcja zatrudnionych i jaki jest odsetek bezrobotnych; jakie wymagania stawia rynek pracy; jak jest różnica w zamożności między najbogatszymi i najbiedniejszymi; liczba ciąż nastolatek; przypadki przemocy na tle seksualnym, rasowym, wyznaniowym; samobójstwa?

KONTEKST LOKALNY

Niezależnie od tego, że w pewnym stopniu potrafimy ująć kulturę młodzieżową w takie kategorie ilościowe, potrzebne są nam kategorie jakościowe – gesty opis typowej europejskiej klasy, zapelnionej różnymi postaciami, o wspólnej pod pewnym względem kulturze, ale o zróżnicowanym odbiorze tej kultury i zróżnicowanych reakcjach na nią. Sięgnijmy po przykład trojga młodych ludzi, jakich znaleźć można w każdej europejskiej szkole.

Serena ma szesnaście lat. Po przedwczesnej śmierci ojca mieszka tylko z matką. Oboje rodzice bardzo zajmowali się nią w jej dziecięcych latach, więc do szkoły szła przygotowana i chętna do nauki. Wkrótce po śmierci ojca, wraz z zamknięciem miejscowej fabryki tekstylnej, matka straciła pracę i przez pięć lat walczyła, by Serena miała wszystko, co mają dzieci w jej klasie, a więc markową odzież i wszelkie zabawki nastolatków. Jedyne raz musiała odmówić Serenie, gdy ta odczuła gwałtowną potrzebę posiadania telefonu komórkowego "jak wszyscy w klasie". Kiedy Serena po skończeniu szkoły podstawowej poszła do szkoły średniej i zaczęła domagać się uznania jej samodzielności i pozycji "osoby dorosłej", wtedy między nią i matką otworzyła się przepaść. Z punktu widzenia matki rozwijała się za szybko. Mając czternaście lat, była pod względem płciowym dojrzała, ale – o co modliła się matka – nieaktywna. Matka zdawała sobie sprawę, jaki niebezpieczna jest dla córki mieszanina niewinności i urody. Z drugiej strony ciemny odcień skóry narażał ją na wyziska i dokuczanie na tle rasowym. Zmuszona była toczyć nieustającą batalię z komunikowanym jej z różnych stron stereotypem, że jako Azjatka niewiele osiągnie po skończeniu szkoły, że będzie musiała poślubić kogoś, kogo nigdy wcześniej nie spotkała i wieść życie zdominowanej przez męża kury domowej.

Serena musiała się przeciwstawiać uprzedzeniom innych ludzi i starać się zmienić ich punkt widzenia na to, kim jest i kim chce zostać w przyszłości. Musiała napracować się, żeby połączyć trzy światy: szkoły, domu rodzinnego i społeczności lokalnej. Żyła w światach, których nauczyciele nigdy nie widzieli i do których konsekwentnie i świadomie broniono im przystępu.

Hans to kolega Sereny z klasy. Ma brata młodszego o dwa lata, matkę, która prowadzi własne przedsiębiorstwo i ojca, który pracuje w dużej, międzynarodowej korporacji jako kierownik działu zasobów ludzkich. Gdy Hans był dzieckiem, cieszył się z nieprzerwanej obecności matki i sporadycznych wizyt ojca, ale przez ostatnie pięć lat, to jest od chwili, kiedy matka założyła firmę, coraz rzadziej widywał rodziców. Matce zdarzało się wracać po ósmej wieczorem, a ojciec bywał w domu nieregularnie. Musiał, acz niechętnie, zajmować się młodszym bratem, a nawet robić mu czasem kolację – cztery minuty w kuchence mikrofalowej. Do zdawanych lekcji podchodził sumiennie, korzystając z najnowocześniejszego modelu komputera, którego używał zresztą do wielogodzinnego surfowania po Internecie. Materiały ściągane z Internetu umieszczał w plikach zabezpieczonych hasłem. W obecności ojca starał się zachowywać wzorowo, bo od dziecka szkolono go w bezmyślnym posłuszeństwie wobec autorytetów, a zwłaszcza wobec ojca, który nie uznawał żadnych usprawiedliwień i oczekiwał, że syn będzie we wszystkim celował. Teraz, mając szesnaście lat i poddany znacznie słabszemu dozorowi, Hans znajdował coraz więcej okazji, żeby schować się przed czujnym okiem ojca i nabrał zręczności w pewnianiu mamy, jak dobrym jest dzieckiem. W nauczycielach udało mu się wyrobić przekonanie, że jest po prostu pilnym, pracowitym i bez reszty posłusznym uczniem.

Daniel chodzi do tej samej klasy, co Serena i Hans. Rodzice rozeszli się, gdy miał jedenaście lat. Przez dwa lata po rozwodzie od czasu do czasu mieszkał z ojcem, ale kiedy ojciec ożenił się powtórnie i wyprowadził gdzieś dalej, prawie go nie widywał. Matka wiodła mile życie z kolejnymi "narzeczonymi". Jeden z nich mocno pił i bił matkę, jeśli rozmawiała z innymi mężczyznami lub gdy zrobiła coś nie po jego myśli. Raz uderzył Daniela, po czym Daniel przez trzy dni nie wracał do domu, nocując pod drzwiami sklepów, póki policja nie do-

starczyła go do domu i oddała w ręce rozhisteryzowanej matki. Matka lkała z rozpaczy, błagała go o przebaczenie i obsypywała kosztownymi prezentami.

Po tym zdarzeniu Daniel trzymał się z dala od domu, kiedy matka i jej przyjaciel pili, włóczył się po ulicach lub zostawał na noc z ludźmi, których spotkał. W trzecim i czwartym roku w szkole średniej bywał na lekcjach od przypadku do przypadku; czasami nie pokazywał się w szkole przez tydzień. Szkoła wysyłała do matki kolejne listy, w końcu telefonowano do niej i wtedy obiecywała, że dopilnuje, by Daniel nie opuszczał lekcji, ale nie umiała wytrwać w dobrych zamiarach, lekceważąc wszelkie wezwania do szkoły. Jeśli pojawił się na lekcji, duchem był nieobecny i nawet jego najlepszy nauczyciel uznał, że nie sposób zainteresować go czymkolwiek na dłużej. Mimo licznych spekulacji, wewnętrzne życie Daniela dla pokoju nauczycielskiego pozostało niedostępną tajemnicą.

Europejski nauczyciel ma w klasie przeciętnie po dwudziestu - trzydziestu uczniów z różnych środowisk i odmiennych pod względem psychicznym, co odbiera praktyczną użyteczność pojęciu tworzenia grup homogenicznych, pojęciu, które ma sens jedynie w bardzo specjalnych i ograniczonych w czasie sytuacjach.

KONTEKST POLITYCZNY

Klasa, w której spotkali się Serena, Hans i Daniel i przez którą przeszli do różnych miejsc przeznaczenia na drabinie społecznej, zdaje się odległa o wiele lat świetlnych od krajowych i europejskich ośrodków władzy. Ale związki są bliskie, choć niewyraźne. W Pradze, Budapeszcie i Tampere spotykali się ministrowie oświaty z krajów europejskich, żeby porozmawiać o wspólnych sprawach i o tym, jak nadać impet rozwojowy systemom szkolnym w ich krajach. Równolegle w Brukseli, Kopenhadze i Londynie zebrał się na konferencjach podlegli im urzędnicy. W Luksemburgu i Wiedniu w ramach projektu europejskiego doradcy polityków spotkali się z dyrektorami szkół, nauczycielami i uczniami, czego wynikiem było wezwanie skierowane do ich rządów. Głosik Sereny był jednym z wielu w tym chórze, ale to, co powiedziała o swoich szkolnych doświadczeniach jest cytowane w wystąpieniach ministrów w Lizbonie, Rzymie i Reykiawiku. Uczniowski punkt widzenia przemawia do polityków ze względu na swój praktyczny i autentyczny charakter.

Ostatnie lata to okres gorączkowej aktywności, wymiany informacji i pomysłów, szukania wspólnej treści pojęcia *jakości* i *standardów* w edukacji. Z trzech powodów tę właśnie kwestię uznano za najważniejszą do przedyskutowania na forum międzynarodowym. Powody te można uporządkować następująco: 1) nakłady, 2) miejsce w społeczeństwie i 3) rola władzy.

NAKLADY

Dążenie do jakości w oświacie ma po części podłoże ilościowe: coraz więcej uczniów pozostaje w ramach systemu oświaty przez coraz dłuższy okres życia. To zaś wymaga proporcjonalnego wzrostu nakładów na szkoły, szkoły wyższe i kształcenie ustawiczne. W ciągu minionych trzydziestu lat wzrost taki nastąpił we wszystkich krajach uprzemysłowionych. Jednocześnie międzynarodowe badania pedagogiczne w rodzaju Trzeciego Studium Osiągnięć z Matematyki i Przyrody (*Third Mathematical and Science Study - TIMSS*), sondaży Stowarzyszenia Międzynarodowego Towarzystwa Badania Osiągnięć Szkolnych (*International Educational Assessment - IEA*), sprawozdawczo-analitycznych Podstawowych Danych O Europejskiej Oświacie (*EURYDICE*) lub *OECD* Rzut Oka na Oświatę (*Education at Glance*) dostarczyły danych o wielkości nakładów i wydatków w powiązaniu ze strukturą i wynikami systemów oświaty. Międzynarodowy charakter analiz pozwala nie tylko na porównywanie pojedynczych wskaźników, ale także na nieliczącą się z granicami debatę nad szeroko zakrojoną problematyką oświatową. Obecnie politycy w całej Europie chcą wiedzieć, jak na tle innych państw wypada system oświatowy w ich kraju. Dzięki debacie oświatowej polityczne i publiczne zainteresowanie skupiło się

na międzynarodowych porównaniach wyników kształcenia w przełomowych fazach edukacji. Niskie wyniki wzbudzają niepokój o trwały dobrobyt oraz o rozwój gospodarczy i społeczny. Na tej podstawie wybiera się priorytety i kształtuje politykę oświatową, a to wymaga świadomości, co należy przedsięwziąć.

MIEJSCE W SPOŁECZEŃSTWIE

Druga przyczyna wysokiej pozycji oświaty w niektórych krajach to przypisana szkole moc rozwiązywania problemów zatrudnienia i zwartości społeczeństwa. Krajowe gospodarki wchodzą w coraz silniejsze związki z gospodarkami innych krajów w ramach ekonomii globalnej, dzięki której rozkwita handel. Kraje rozwijające się zyskują coraz mocniejszą pozycję jako producenci towarów przemysłowych – stali, statków, samochodów itd. Płace w tych krajach są wyraźnie niższe niż w krajach rozwiniętych, a wolny handel pozwala im sprzedawać te towary w krajach wysoko uprzemysłowionych. Przez to pracownicy zatrudnieni w sektorach wystawionych na rywalizację muszą pracować wydajniej lub liczyć się ze spadkiem płac i utratą pracy. Pisząc o niebezpiecznie skrytych efektach kapitalizmu globalnego, Haq i Kirdar (1968) przestrzegają: „Biedni mogą poczekać, banki czekać nie mogą”.

W krajach o rozwiniętej gospodarce, a więc najbardziej wrażliwych na konkurencję ze strony nowych graczy na rynku, politycy muszą zareagować na problem wywołany przez gospodarkę globalną, a ich pierwszą odpowiedzią jest oświata. *Oświata, oświata i jeszcze raz oświata!* – to hasło wielu rządów. Stanowisko takie uzasadnia się następująco: tylko dobrze wykształceni ludzie mają szansę poradzić sobie z rezultatami globalizacji; jedynie wyposażając ich w cenione na rynku pracy umiejętności, kraj może uniknąć niebezpieczeństw globalnej gospodarki i utrzymać zwartość społeczeństwa.

ROLA WIEDZY

Trzeci powód to eksplozja wiedzy. Społeczeństwa stają się coraz bardziej złożone, bogate w informacje i technokratyczne. Reisch (1991) rozwija scenariusz, którego głównym motywem są trzy łodzie - gospodarki. Jedna tonie raptownie, druga pomału, trzecia unosi się wysoko na falach. Najpierw na dno poszli wykonawcy powtarzających się czynności produkcyjnych. Potem ci, których praca była powiązana z pracą ludzi z pierwszej łodzi. Trzecią łodzią płyną ludzie, którzy potrafią dokonywać analiz na symbolach, rozpoznają, rozwiązują i przełamują problemy ze świata najnowszych informacji.

Strumień nowych informacji i rozkwit współpracy międzynarodowej gwałtownie zmienia życie prywatne i zawodowe. Potrzebna jest edukacja, by jednostka mogła adaptować się do nowych warunków. Człowiek musi składać w całość rozmaite umiejętności, tworzyć bloki wiedzy z tego, czego uczył się w szkole, dowiedział w pracy lub zdobył w mniej formalny sposób. Uczenie się ustawiczne stało się głównym środkiem, umożliwiającym zaplanowanie nad własną osobistą i zawodową przyszłością, warunkiem aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie.

Panuje powszechna zgoda, że wysoka *jakość systemu oświatowego* ma żywotne znaczenie dla przetrwania i rozwoju gospodarki narodowej. Ale co to takiego ta „jakość” i jak można ją zapewnić? Nie ma tu prostej odpowiedzi, łatwej zgody ani sekretnej formuły.

Zdefiniowanie jakości w oświacie to temat dla debaty politycznej a jednocześnie element demokracji. Debata dotyczy celów, środków osiągnięcia tych celów, priorytetów gospodarczych, wiedzy, czym jest wykształcenie, procesów uczenia się, z których wykształcenie się bierze i warunkach najbardziej sprzyjających tym procesom. Debata musi uwzględnić potrzeby i oczekiwania społeczeństwa jako całości, ale jednocześnie musi na ich kształt wpływać.

Edukacja, którą odebrało poprzednie pokolenie nie jest edukacją, która najlepiej posłuży jego dzieciom.

Co ma stanowić jądro tej politycznej debaty? Jakie są cele systemu oświaty i jakie środki do nich prowadzą? Jak radzimy sobie z ocenianiem jakości na poziomie szkoły i jaką rolę spełnia w tym względzie samoocena?

EDUKACJA DO PRACY

W umysłach polityków stopniowo na pierwszy plan wśród celów systemu oświaty wysuwa się przysposobienie uczniów do rynku pracy. Struktura tego rynku i wymagania, jakie stawia zmieniają się gwałtownie, nie wiadomo więc zupełnie, jakie kwalifikacje będą potrzebne w przyszłości. Jednocześnie rodzą się wątpliwości, czy postęp w przemyśle i handlu pozostawi dość miejsc pracy dla wszystkich. Wiedza starzeje się w coraz krótszych interwałach czasu. Przewiduje się oto, że 80 procent technologii dziś stosowanych stanie się anachronizmem w ciągu dziesięciu lat. Rozpoznanie i zdefiniowanie, czego należy się uczyć, w którym momencie i w jakiej instytucji, staje się problematyczne zarówno dla oświaty, jak i gospodarki.

Wyjście z tej sytuacji, jedno z możliwych, polega na tym, żeby przyjąć, iż system szkolny musi skupić się na ogólnych umiejętnościach uczenia się – żeby uczniowie *uczyli się uczyć*, na zdolności do przyswajania i przebudowywania posiadanej wiedzy jeszcze w długi czas po ukończeniu szkoły. W związku z tym, mówi się o umiejętnościach społecznych i życiowych, przydatnych w szerokiej gamie sytuacji, a więc takich, jak umiejętność współpracy, pracy zespołowej, zdobywania, przetwarzania i przechowywania informacji, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, przystosowywania się. Ta linia myślenia ogniskuje się na kompetencjach, które posiadać ma jednostka po to, żeby mogła przystosować się do zmian społecznych i wносить w te zmiany swój wkład. Podkreśla się, że na współczesnych i przyszłych miejscach pracy w coraz szerszym zakresie będzie się pracować zespołowo. Kiedy problemy odbiera się i rozwiązuje zespołowo, znaczenia nabierają umiejętności komunikowania się i negocjowania. Inne szczególnie pożądane cechy to zdolność pozytywnego przyjmowania krytyki, zdolność do zaufania innym i gotowość przyjęcia na siebie odpowiedzialności w ramach zespołu. Kontrast z tym, co często dzieje się w szkole, gdzie nacisk kładzie się na umiejętności indywidualistyczne, jest uderzający. Nierzadko zniechęca się uczniów do współpracy, zwłaszcza w sytuacjach egzaminacyjnych, a przecież przygotowanie do nich stanowi siłę napędową ogromnej części tego, co robi się w klasie.

Grupa studyjna powołana przez Komisję Europejską w 1997 roku sprecyzowała te umiejętności nieco dokładniej: "Nasze czasy, to czasy rozwoju ludzi autonomicznych i w pełni rozwiniętych, którzy posiadli kluczowe kompetencje ukształtowane na podstawie wiedzy i umiejętności społecznych. Do umiejętności społecznych zaliczają się w szczególności: metody uczenia się uwzględniające zdolności adaptacyjne, biegłość w zakresie technologii informatycznych, umiejętności komunikacyjne, zdolność pracy w zespole, wchodzenia w układy partnerskie wraz z podejmowaniem odpowiedzialności indywidualnej [...] Mówiąc najprościej, te umiejętności wymagają, aby w tym co znane, zobaczyć to co nieznanne, a nieznanne uczynić znanym, czyli umieć przyjmować rozmaite punkty widzenia, rozpoznawać zajęte stanowiska, łączyć empatię z krytycznym dystansem. Uczenie się tych umiejętności to do pewnego stopnia sprawa techniczna i sprawa ukształtowania zdolności obserwacyjnych i analitycznych, ale także sprawa wystarczającej pewności siebie, żeby zmienić pogląd, patrzeć krytycznie na siebie, znosić stan osobistej i społecznej niejasności i tolerować stany sprzeczności."

Inne podejście koncentruje się na podstawowych umiejętnościach i przedmiotach – czytaniu, pisaniu, matematyce, fizyce i chemii, językach obcych. Za punkt wyjścia przyjmuje

się, że rośnie wciąż liczba młodych ludzi, którzy nie potrafią opanować najprostszych umiejętności i w konsekwencji zostają wykluczeni ze społeczeństwa. Dowodzi się, że w epoce wielkich zmian, gdy nie ma pewności, co trzeba będzie w przyszłości umieć, szkoła zrobić może przynajmniej tyle, że doprowadzi wszystkich uczniów do opanowania podstawowych umiejętności i wiedzy na akceptowalnym poziomie. Zaletą skupienia się na umiejętnościach podstawowych jest to, że uczniowie mają wyraźne pojęcie, czego się od nich wymaga, mogą przyswoić sobie niezbędne podstawowe kompetencje i dzięki temu mają lepsze szanse konkurować na rynku pracy na równych warunkach. Wychodząc z tego założenia, można argumentować, że umiejętności współpracy i rozwiązywania problemów da się wykształcić poprzez naukę głównych przedmiotów. Dodatkową zaletą skupienia się na umiejętnościach podstawowych jest łatwość mierzenia ich, a co za tym idzie obciążenia polityków, władz lokalnych, szkół, kierownictw szkół i nauczycieli odpowiedzialnością za osiągnięcia uczniów.

Dyskusja, jak najlepiej przygotować uczniów do rynku pracy łatwo może wkroczyć w ślepą uliczkę, gdyż badania nad procesami uczenia się wciąż nie dają wiarygodnej odpowiedzi, jak i w jakich warunkach uczniowie uczą się najlepiej i w jaki sposób szkoły mogłyby najskuteczniej wspierać uczenie się. Nie wiemy też z jakiej wiedzy i umiejętności korzystają młodzi ludzie na co dzień. W szkołach całej Europy porażki ponosi mniejszość uczniów, ale że wcale pokazna, tym spieszniej należy ponownie zbadać co-jak-kiedy-gdzie uczenia się.

EDUKACJA DO ŻYCIA

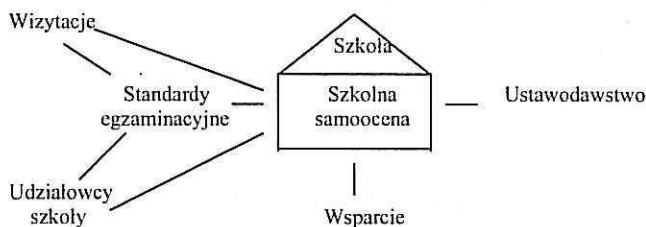
Wprowadzenie na rynek pracy to nie jedyny, ani nawet nie najważniejszy cel edukacji. Edukacja zawsze służyła celom szerszym – osobistym, społecznym, intelektualnym. Zmiany społeczne, a zwłaszcza zmieniająca się rola rodziny jako instytucji społecznej każą ze zwiększoną energią zająć tymi szerszymi, głębszymi, ponadczasowymi celami oświaty. Rodzice spędzają w domu coraz mniej czasu, nie mogą kształcić i socjalizować dzieci w takim, jak wcześniej zakresie. Szkoły musiały stopniowo przejmować coraz więcej z zadań uznawanych przez lata za domenę rodziny. W wielu krajach cele edukacji rysują się więc następująco:

1. Przyczynić się do umysłowego, fizycznego, artystycznego i społecznego rozwoju uczniów.
2. Przygotować uczniów do aktywnego udziału w społeczeństwie demokratycznym; innymi słowy, przysposobić ich do podejmowania odpowiedzialności, rozumienia praw i obowiązków i przyczynienia się do pokojowego rozwoju ich społeczeństw.
3. Rozwinąć znajomość i zapewnić rozumienie własnej i innych kultur; przekonać do aprobowania innych sposobów organizacji społeczeństwa.
4. Wyposażyć uczniów w narzędzia potrzebne, aby wieść udane życie w każdym sensie tego słowa.

Duże znaczenie ma fakt, że w większości krajów europejskich upowszechnia się edukacja przedszkolna. O ile charakter edukacji przedszkolnej może być przedmiotem dyskusji, o tyle większość rządów i ekspertów zgodnie uznaje, że doświadczenia wyniesione z czesnego dzieciństwa decydująco wpływają na rozwój umysłu i osobowości, a tym samym na integrację społeczną.

JAK OSIĄGNAĆ CELE EDUKACJI?

W tej części rozdziału zajmiemy się polityką oświatową, a dokładniej paru wzajemnie powiązanych jej instrumentami: decentralizacją, ocenianiem zewnętrznym i samooceną. Zależność między nimi w prawnych ramach przedstawia rysunek 8.1.



Rysunek 8.1. Uwarunkowania prawne i powiązania wybranych instrumentów polityki oświatowej

DECENTRALIZACJA

O decentralizacji mówi się jako o “megatrendzie” (Caldwell 1993), czynniku nadrzędnym, narzuconym nie tyle względami pedagogicznymi, ile koniecznością finansową i polityczną. Wiele europejskich systemów oświatowych przeszło ogromne zmiany w ciągu ostatnich dwudziestu lat, wskutek których szkoły uzyskały zwiększoną autonomię, większy zakres odpowiedzialności i poddane zostały mocniejszemu nadzorowi społecznemu. Największą autonomią cieszą się szkoły w Holandii i Zjednoczonym Królestwie, ale i we flamandzkiej części Belgii, w Danii, Finlandii i Szwecji większość decyzji podejmowana jest na szczeblu szkoły. We Włoszech od 1997 roku dyskutowana jest reforma, która ma przyznać większą samodzielność szkołom. Reformy szkolne w Austrii w latach 1993-4 także doprowadziły do zwiększenia autonomii szkół.

Proces decentralizacji oznacza przekazanie prawa decydowania w większym zakresie spraw na niższe szczeble systemu szkolnego. Można potraktować to jako sposób na przeniesienie politycznej debaty o jakości kształcenia na forum szkoły i klasy.

Dążeniem decentralizacyjnym towarzyszy brak ufności w zdolność państwa do zaspokojenia każdej potrzeby zgłaszanej przez coraz bardziej wymagających obywateli. Mówiąc inaczej, uświadomiono sobie, że nie ma dobrych rozwiązań i że ludzie, których jakaś decyzja dotyka, powinni w jakiś sposób wpływać na jej podejmowanie.

Decentralizację wykorzystać można dla oddania części władzy ludziom, którzy mają jej najmniej, obciążenia ich odpowiedzialnością za sprecyzowanie, co rozumieją pod pojęciem jakości w oświacie i przekazania im “prawa własności” udziału w systemie oświatowym. Decentralizację traktuje się często jako nieuniknioną, ale w dodatku korzystną. Wiąże się z nią jednak i kłopoty. Ponieważ obowiązkiem państwa jest zapewnić każdemu jakościowo dobre kształcenie i wykształcenie, to tym samym musi zagwarantować, że tak dzieje się na każdym szczeblu oświaty. Tymczasem decentralizacja może doprowadzić do zróżnicowania standardów między szkołami w tym samym kraju, a to nakłada na krajowe lub regionalne instytucje obowiązek nadzoru nad standardami i zagwarantowanie, że różnice między szkołami nie odbiorą uczniom sposobności pełnego rozwoju i rozwojowi temu nie zaszkodzą.

Jeśli siłą napędową decentralizacji jest polityka, a nie oświata, to pedagodzy muszą pozytywnie i aktywnie zaangażować się w decentralizację, głównie w interesie uczniów, nauczycieli i rodziców. Ocena jakości na poziomie szkoły to jeden z kluczowych mechanizmów, dzięki któremu rząd otrzymuje informacje, zajmuje się sprawą i wspiera szkoły w zarządzaniu zmianami wynikającymi z decentralizacji.

OCENA JAKOŚCI JAKO PRZECIWWAGA

Ocena jakości nie jest niczym nowym, ale bardzo zyskała na znaczeniu z chwilą, gdy stała się pochodną decentralizacji. Można ją określić jako próbę zrozumienia procesów pedagogicznych i ich wyników, monitorowania tych procesów i upewnienia się, że są nacechowane życzliwością, dostosowane do uczestników i skuteczne; że nie tylko przynoszą pożądane rezultaty, ale same przez się są kształjące doraźnie i długofalowo. Ocenę jakości uprawia się na dwa główne sposoby: ocenianie zewnętrzne i ocenianie wewnętrzne, zwane samooceną.

OCENIANIE ZEWNĘTRZNE

Potrzebę oceniania zewnętrznego uzasadnia się potrzebami centralnego szczebla nadzorującego szkoły. W systemach zdecentralizowanych jest to szczególnie cenne. W systemach scentralizowanych, gdzie kontroluje się to, co jest na wejściu, a więc cele, treść, metody itd., monitorowanie i ocena zewnętrzna ma mniejsze znaczenie. Przeciwnie w systemach zdecentralizowanych – tam mniejszą wagę przywiązuje się do kontroli na wejściu, większą do kontroli na wyjściu, a więc do nadzorowania procesu powstawania wyników i samych wyników. W miarę jak szkoły zyskują większą samorządność, także finansową, a niekiedy nawet programową, równoległe rośnie konieczność zagwarantowania równowagi władzy i wpływów.

Ocenianie zewnętrzne, czy to ze strony rządu, czy władz niższych szczebli, czy to poprzez wizytacje, czy poprzez inne mechanizmy gwarantowania jakości, ma na celu upewnienie się, że uczniowie odbierają wykształcenie wysokiej próby, że szkoły wydajnie gospodarują zasobami i że wyniki odpowiadają nakładowi. Sprawdza się, czy różnice standardów przyjmowanych przez rozmaite szkoły nie są zbyt duże i czy dochodzi się do przewidzianych wyników. Dzięki ocenianiu zewnętrznemu rośnie ogólne zainteresowanie jakością i ogólna znajomość zagadnień związanych z jakością, publikuje się bowiem raporty o stanie systemu szkolnego i poszczególnych szkół. W ocenianiu zewnętrznym chodzi głównie o sprawdzenie, jak szkoły, szczeble systemu oświaty i cały system wywiązują się ze swoich obowiązków, a to zadanie można połączyć z zadaniem doskonalenia. Tak szkoły zyskują impet do pracy nad samodoskonaleniem, bowiem dane porównawcze dają kierownictwu szkoły sposobność, żeby skierować uwagę wszystkich na osiągnięciach szkoły w porównaniu z innymi. Ocenianie zewnętrzne poza tym służy szkole informacjami zwrotnymi o jej silnych i słabych stronach i pomaga ustalić kierunki działań.

Z wszystkich krajów Unii Europejskiej tylko Holandia i Wielka Brytania dały dużą samodzielność szkołom podstawowym i niższym średnim. Nic zatem dziwnego, że ocenianie zewnętrzne najlepiej rozwinięte jest właśnie w tych państwach i w obu czyni się systematyczne zabiegi, aby wprowadzić samoocenę szkół i ustalić optymalną równowagę między ocenianiem zewnętrznym i wewnętrznym.

SAMOOCENA

Samoocenę uzasadnia się inaczej. Ona też ma służyć rozliczaniu szkół z tego, jaki użytek czyni ze swej samodzielności, ale głównie chodzi o to, że daje impuls rozwojowi. Cechuje efektywne szkoły i dojrzałe pod względem profesjonalnym działania nauczyciela, ale wskutek decentralizacji zapotrzebowanie na nią staje się bardziej pilne. Z punktu widzenia polityki oświatowej samoocena to mechanizm wyposażania szkół w możliwości doskonalenia się od wewnątrz, monitorowania przebiegu procesu doskonalenia i narzędzie, dzięki któremu szkoły mogą precyzyjnie informować o tym procesie i jego wynikach swoich zewnętrznych partne-

rów – rodziców i opinię publiczną. Myśli się o samoocenie jako czynniku wzbogacającym demokratyczną debatę o tym, co składa się na jakość szkoły i lekcji oraz uzupełniającym pracę instytucji zewnętrznych. Z punktu widzenia szkoły samoocena służy celom bezpośrednim. Dialog dotyczy w większym stopniu udziałowców szkoły i ich wkładu w planowanie oraz doskonalenie na trzech poziomach: klasy, szkoły, lokalnej społeczności. Aby tak stać się mogło, konieczne jest zaangażowanie autorów i obiektów samooceny oraz dostęp do narzędzi, które skutecznie wspierałyby proces decyzyjny, uczenie się i nauczanie.

Możemy zatem mówić o dwóch zasadniczych *funkcjach samooceny*:

1. Pobudzanie dialogu o celach, priorytetach i kryteriach jakości na poziomie szkoły i klasy.
2. Skuteczne wykorzystanie odpowiednich i łatwo dostępnych narzędzi.

Samoocena jest nieodłącznym i koniecznym składnikiem doskonalenia szkoły. W miarę jak wrasta w życie szkoły, systematyczne zbieranie i analizowanie informacji staje się postępowaniem rutynowym i integralnym elementem planowania i rozwoju szkoły. Bazuje na założeniu, że uczyć się mogą nie tylko jednostki, ale także organizacje. Podobnie jak jednostki, organizacje mogą być skłonne do zachowań aktywnych albo biernych: tracą energię i nabierają jej, rozwijają własną inteligencję i uczą się postępować inteligentnie.

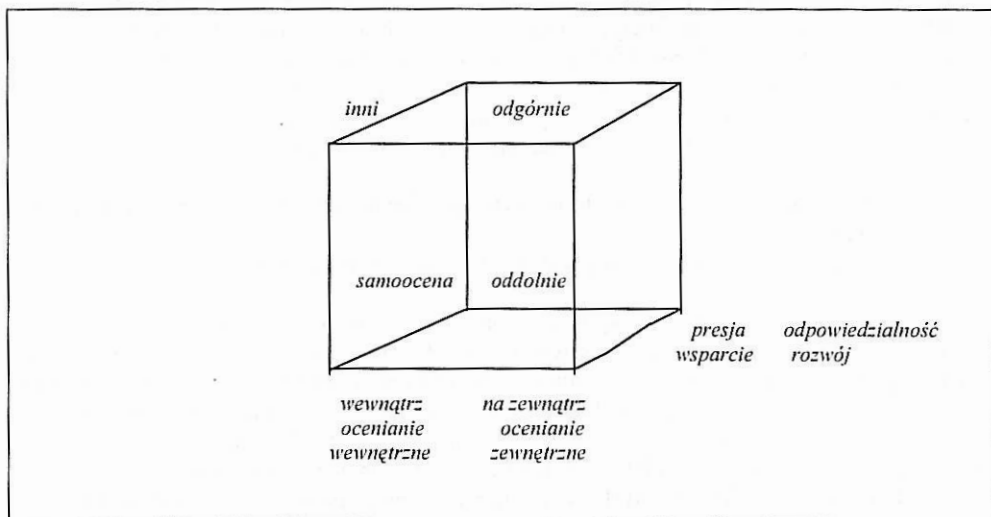
Trudno przychodzi nam myśleć o inteligencji w inny sposób, niż nas uczono. Przywykliśmy sądzić, że *inteligencja* to coś, co istnieje w ludzkiej głowie. Nie uważamy, że inteligencja mogłaby znajdować się na zewnątrz – w środowisku, w przestrzeni między ludźmi. Ale wielu autorów jest dziś zdania, że inteligencja powstaje w wyniku interakcji między ludźmi i interakcji między ludźmi a rzeczami. Psycholog David Perkins (1996) mówi o “inteligencji rozmieszczonej” i “inteligencji przyosobowej”. Na przykład jakaś grupa ludzi wyposażona w blok arkuszy papieru, karton lub komputer pracuje nad czymś nowym i unikatowym. To coś wyłania się z interakcji między nimi i z posługiwania się narzędziami.

Organizacje, firmy, szkoły i uniwersytety stają się bardziej inteligentne, bo dysponują narzędziami umożliwiającymi jaśniejsze widzenie spraw. Narzędziami, które dostarczają rozmaitych perspektyw, pozwalających zrozumieć świat klasy szkolnej i wewnętrzne życie uczniów. Narzędzia inteligentne charakteryzują się tym, że za ich pomocą nauczyciele mogą badać i kwestionować przekonania, wartości i wiedzę własne i szkoły. Narzędziem takim może być po prostu parę słów na kartce papieru, samych w sobie niespecjalnie inteligentnych, ale o wielkiej sile oddziaływania, jeśli użyje się ich do skoncentrowania myślenia, a kiedy myślenie wyrazi się słowami, wyłonioną w ten sposób wiedzę można kwestionować i doskonalić. Posługując się wartościowymi narzędziami oceny, dowiadujemy się, jak modyfikować nasze słowa, zmieniać porządek myśli, szukać dowodów na poparcie własnych koncepcji. To nazywamy uczeniem się. Taka jest inteligencja w stanie tworzenia i o tym myślał Perkins pisząc o inteligentnych szkołach.

KONKLUZJA

Europejskie systemy szkolne postawiły sobie za cel doprowadzić do udanego i trwałego małżeństwa między ocenianiem wewnętrznym i zewnętrznym. Wszystkie kraje mają swoje miejsce na trójwymiarowym modelu z rysunku 8.2. Te trzy wymiary, to: *wewnątrz / na zewnątrz, nacisk / wsparcie, góra-dół / dół-góra*. W przestrzeni oznaczonej tymi wymiarami znajduje się jeden określony punkt, który określa istotę i proces oceny. Odszukanie punktu optymalnej równowagi stanowi wyzwanie dla wszystkich systemów szkolnych, a przynajmniej tych, które chcą oceniać jakość kształcenia w sposób, jaki wzmagalby wydolność szkół i nauczycieli. Metoda odgórna wymaga oddolnej reakcji. Oczekiwania z zewnątrz

muszą spotkać się z potrzebami wewnętrznymi, a nacisk nie da bez oparcia w wewnętrznym zarządzaniu i wizji szkoły.



Rysunek 8.2. Trójwymiarowy model oceniania

Politycy dysponują całą gamą środków, aby system oświaty dopiął wyznaczonych celów. Mogą stosować strategie “miękkie”, jak namowę, zarażanie entuzjazmem, zachęty i nagrody. Mogą wpływać poprzez akty legislacyjne, tworzyć instytucje doradcze i kontrolne. Mogą więc korzystać z przeróżnych strategii, aby uzyskać najwyższej jakości rezultat w zamian za zainwestowane środki. Nie uda się to bez zaangażowania się nauczycieli, uczniów i rodziców, gdyż to *oni są systemem* i mają swój własny udział w jakości, standardach i doskonaleniu.