

dr Maria Groenwald
Uniwersytet Gdański

Egzaminy a zaufanie

Kiedy ludzie mówią o zaufaniu, często powiadają, że ktoś **obdarzył** zaufaniem kogoś – inną osobę lub instytucję. W tym rozumieniu zaufanie jest przez nich pojmowane jako **dar**, jako coś cennego, co komuś zostało ofiarowane i co wiąże się z oczekiwaniem ofiarodawcy, iż ów dar nie zostanie zlekceważony czy wręcz wzgardzony. Jednak nie jest to jedyne rozumienie pojęcia „zaufania”, a ze względu na wielość przypisywanych mu znaczeń, pojawia się trudność w jego jednoznacznym zdefiniowaniu.

W wiedzy potocznej, zaufanie funkcjonuje jako ważny i cenny element relacji międzysobowych, jako coś, co jest dobre, co czyni lepszym życie człowieka. Z kolei socjologowie nazywają zaufaniem „zakład podejmowany na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi, [na który] składają się dwa elementy: przekonania i ich wyrażenie w praktyce”¹. Warunkiem tegoż zaufania jest posiadanie przez ufającego wiedzy na temat zdolności i możliwości wywiązania się z obietnicy deklarowanej przez osobę lub system, przeświadczenie o ich niezawodności oraz posiadanie wiedzy na temat konsekwencji, jakie wiązałyby się z niespełnieniem deklaracji². Znowu, zdaniem etyków, zaufanie to dobro wymagające „wiary w dane słowo i w wolne samozobowiązanie tego, kto je dał”³. Przy czym osoba, która w daną obietnicę wierzy, odwołuje się każdorazowo do jakiegoś systemu wartości⁴, co aktowi zaufania nadaje wymiar aksjologiczny. Możliwość dokonania wolnego wyboru wartości i samodzielnego zadecydowania o tym, czy osobie bądź instytucji zaufać, czy nie, czyni zaufanie dobrem moralnym. Ale nie tylko, bo również podstawą dialogu, który umiejętnia ludzi posiadający poczucie wartości i godności własnej, a zarazem potrafiący uszanować godność w drugim człowieku⁵.

Wydawać by się więc mogło, że jako swoiste dobrodziejstwo, jest zaufanie „chlebem powszednim”, którego nie brakuje, a przynajmniej nie powinno zabraknąć przede wszystkim w szkole, powołanej do dobrego wychowania oraz kształcenia dzieci i młodzieży. Czy istotnie w procesie edukacji, pozostającej pod znaczącym wpływem egzaminów zewnętrznych, jest miejsce dla budowania i rozwijania zaufania w relacjach międzyludzkich?

¹ Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2007, s. 69 – 70.

² Giddens A., *The Consequences of Modernity* 1990, cytują za: Marshall G., *Słownik socjologii i nauk społecznych* (przekład A. Kapciak), Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 440.

³ Spaemann R., *Osoby. O różnicy między czymś a kimś* (przekład J. Merecki), Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 284.

⁴ Gadacz T., *O umiejętności życia*, Wyd. Znak, Kraków 2003, s. 157.

⁵ Plużek Z., Jacyniak A., *Świat ludzkich kryzysów*, Wyd. WAM, Kraków 2006, s. 91.

Komu ufają uczniowie i kto im ufa

P. Sztompka osoby, którym ludzie ufają, dzieli na dwie grupy: na adresatów pierwotnych i na adresatów wtórnych⁶. Wśród członków szkolnej społeczności **pierwotnymi adresatami zaufania** są osoby, które pozostają ze sobą w bezpośrednim i codziennym kontakcie: dziewczęta i chłopcy tak ze szkoły, jak i spoza niej, ich rodzice oraz nauczyciele. W otoczeniu najbliższej rodziny oraz towarzyszy zabaw, dzieci nauczyły się ufać (lub nie). Toteż kiedy rozpoczęły uczenie się w szkole, były gotowe obdarzyć wstępnym „kredytem zaufania” nauczycieli, wierząc, że ci będą ich wspierać w urzeczywistnianiu nadziei i w realizacji życiowych celów. Nauczycielom zawierzali także rodzice uczniów, powierzając opiece pedagogów osoby im drogie i dla nich ważne⁷. Tym samym zobligowali i wychowawców, i szkołę, do odpowiedzialnej pracy na rzecz wspierania wychowanków. Jednak nauczyciele często nie chcą lub nie umieją sprostać oczekiwaniom uczniów i rodziców. Popołniają błędy, do których J. Tischner zalicza: nieliczenie się z nadzieją powierzonych im opiece osób; autorytaryzm w nauczaniu i wychowaniu; zawłaszczanie uczniowskiej przestrzeni wolnego wyboru; poniżanie, napiętnowanie młodych; okłamywanie i nieszanowanie ich; niedotrzymywanie obietnic; całkowite podporządkowanie się wydawanym przez instytucje rozporządzeniom, a przez to niejako wyrażenie zgody na podejmowanie przez nie decyzji dotyczących wychowania i własne ubezwłasnowolnienie⁸. Jednak takie postępowanie nauczycieli niweczy pokładane w nich przez uczniów zaufanie.

Czy wobec tego uczniowie ufają sobie nawzajem? Wydawać by się mogło, że tak, gdyż dzięki zaufaniu mogą nawiązywać i podtrzymywać przyjaźnie, wspierać się w dobrych i złych chwilach. Tymczasem akty przemocy, których na co dzień dopuszczają się między sobą (wymuszenia, szantaż, pobicia), temu przekonaniu przeczą. Z powodu wzajemnej agresji w szkole nie czują się bezpiecznie przede wszystkim uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów⁹. Zamiast ze sobą współpracować – rywalizują o pozycję w grupie, o oceny, o uniknięcie napiętnowania i wykluczenia przez wychowawców i kolegów, a egzaminy zewnętrzne są wskazywane jako znacząca determinanta tego zjawiska¹⁰.

⁶ Sztompka P., op. cit., s. 103 – 104.

⁷ Groenwald M., *Nauczyciel i uczeń – między zaufaniem a nieufnością*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Wyd. Wydziału Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec 2008, s. 70 – 71.

⁸ Tischner J., *Etyka solidarności*, Wyd. Znak, Kraków 2000, s. 87 – 92.

⁹ Kowalski M.W., Jasiński M., *Prawa ucznia w szkole*, Wyd. CODN, Warszawa 2006, s. 86 – 89.

¹⁰ Szkudlarek T., *Ekonomia i społeczne skutki reform oświatowych*, [w:] B. Niemierko, G. Szyling (red.), *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej*, Wyd. Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005, s. 100.

Do **wtórnych adresatów zaufania** należą osoby i instytucje, które wymuszają wiarygodność adresatów pierwotnych¹¹: wizytatorzy kuratorscy kontrolujący pracę szkół; egzaminatorzy konstruujący testy, sprawdzający i oceniający arkusze, prowadzący analizy; instytucje egzaminacyjne (centralna i okręgowe komisje egzaminacyjne) sprawujące pieczę nad egzaminami i komunikującymi ich wyniki. Z racji pełnionej przez tych adresatów funkcji kontrolnej, należałoby oczekiwać posiadania przez nich wysokich kompetencji i pedagogicznych, i diagnostycznych, przestrzegania zasad kodeksu etycznego oceniania¹² oraz zasad etycznych pomiaru dydaktycznego¹³. Posiadanie tych umiejętności jest bowiem warunkiem wzbudzenia zaufania szkolnej społeczności do podejmowanych działań.

By zaufanie podtrzymać, potrzebna jest **wzajemność**, czyli budowane każdego dnia odwzajemnione zaufanie uczniów i nauczycieli. Z badań przeprowadzonych przez M.W. Kowalskiego, M. Jasińskiego wynika, że w miarę upływu lat spędzanych przez uczniów w szkole, ich ufność do pedagogów maleje, najbardziej na etapie przejścia ze szkoły podstawowej do gimnazjum, kiedy dostrzegają, że wychowawcy nie szanują ich prywatności, nie zawsze wywiązują się z obietnic i zawodzą pokładane w nich oczekiwania¹⁴; oczekiwania, które składają się na treść zaufania.

Instrumentalny i moralny wymiar treści zaufania

Przyjmując jako kryterium podziału treści zaufania jego sens i nadawane przez uczniów znaczenia, można wyróżnić – za Sztompką – zaufanie instrumentalne i zaufanie moralne¹⁵. Teoretycznie, wymienionemu jako pierwsze **zafaniu instrumentalnemu** sprostać stosunkowo łatwo, gdyż jest odpowiedzią na oczekiwania efektywnościowe. Jeśli są one formułowane przez uczniów wobec nauczyciela, jako pierwotnego adresata zaufania, wówczas zakładają regularne, przewidywalne, racjonalne i kompetentne nauczanie, w tym – dobre przygotowanie do egzaminów umożliwiające uzyskanie wysokiego wyniku. Te oczekiwania nie są wygórowane, a ryzyko pokładanego w nich zaufania niewielkie, ponieważ kształcenie w szkole jest zdominowane przez ideologię transmisji kulturowej. Zgodnie z nią uczniowie są poddawaniu adaptacji do zastanych warunków, do pożądaných i nienaruszalnych społecznie wzorów osobowych¹⁶, co w praktyce dydaktycznej przekłada się na „przerobienie podręcznika”, zrealizowanie programu i przygotowanie do rozwiązywania testów. W związku z egzaminami ze strony wtórnych adresatów zaufania (egzaminatorów, instytucji egzaminacyjnych) społeczność

¹¹ Sztompka P., op. cit., s. 112 – 113.

¹² Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1997, s. 224–227.

¹³ Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999, s. 179–180.

¹⁴ Kowalski M.W., Jasiński M., op. cit., s. 81 – 82.

¹⁵ Sztompka P., op. cit., s. 124 – 126.

¹⁶ Czerepaniak – Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006, s. 79.

szkolna oczekuje skonstruowania narzędzi o wysokiej jakości własnościach diagnostycznych, sprawnego przeprowadzenia egzaminu, rzetelnego sprawdzenia arkuszy. Czynniki wpływającymi na wzrost instrumentalnego zaufania do egzaminu są: (a) kształcenie umożliwiające (z dużym prawdopodobieństwem) jego pomyślne ukończenie; (b) ustalenie przejrzystych standardów osiągnięć; (c) sformułowanie jasnych kryteriów oceny i skonstruowanie jednoznacznej skali umożliwiającej dokonywanie porównań; (d) dokładne zapoznanie osób uczestniczących w egzaminie z jego procedurą i przebiegiem¹⁷. Do realizacji tych oczekiwań potrzeba ludzi pracujących rzetelnie i odpowiedzialnie, a to oznacza, że zaufanie do egzaminów i do osób z nimi związanych, prócz instrumentalnego, posiada także wymiar moralny.

Realizacja **oczekiwań moralnych** nie wymaga od członków szkolnej społeczności „ślepego wypełniania swoich obowiązków, [lecz ich] rozumienia, akceptacji, [dialogicznego] uzgadniania [...] życiowych pragnień i postaw”¹⁸. Oczekiwania te mogą być oczekiwaniami aksjologicznymi lub opiekuńczymi. Zgodnie z oczekiwaniami opiekuńczymi, nauczyciel przygotowujący uczniów do egzaminu winien wykazać się altruizmem, szlachetnością, otwartością na problemy wychowanków. Tymczasem praktyka pokazuje, że nauczycieli rzetelnie i skutecznie wywiązujących się w pracy ze zobowiązań nakładanych przez administrację oświatową czy nadzór pedagogiczny jest więcej niż nauczycieli – szlachetnych altruistów wywiązujących się ze zobowiązań moralnych, a więc dążących do bycia wychowawcami odpowiedzialnymi, sprawiedliwymi, wyrozumiałymi, roztroprnymi, szanującymi wolność – tak wolność wychowanków¹⁹, jak i wolność własną w podejmowaniu decyzji i działań dydaktyczno – wychowawczych. Wolność, która leży u podstaw wychowania ku wartościom²⁰ oraz jest fundamentem rozwoju zaufania między nauczycielami a uczniami.

Oczekiwania moralne są formułowane przez społeczność szkolną również w stosunku do egzaminatorów (i egzaminów). Uczniowie bowiem są przeświadczeni, że „egzaminatorzy wytworzą zadania lepiej mierzące [ich] osiągnięcia niż nauczyciele oraz że egzaminy zewnętrzne zapewnią pełną porównywalność wyników i pozwolą na obiektywną ocenę pracy uczniów, nauczycieli, szkół”²¹. To przekonanie jest świadectwem ograniczonego (lub braku) zaufania w sprawiedliwość i obiektywizm oceniania nauczycielskiego. W zależności od tego, w jaki sposób egzaminatorzy oraz instytucje egzaminacyjne zaprezentują się uczniom – zyskają

¹⁷ *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, oprac. zbiorowe, (przekład E. Hornowska), GWP, Gdańsk 2007. W opracowaniu podane są szczegółowe zasady stosowania testów w sposób uzasadniony i etyczny.

¹⁸ Szutta N., *Współczesna etyka cnót. Projekt nowej etyki?* Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007, s. 27 – 28.

¹⁹ Sztompka P., *Socjologia*, Wyd. Znak, Kraków 2002, s. 310.

²⁰ Gadacz T., op. cit., s. 159.

²¹ Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 268 – 269.

lub stracą ich zaufanie. Zależy ono: (a) od tego, jak bardzo egzaminatorom zależy na tym zaufaniu; (b) od działań, jakie podejmą dla wywiązania się ze składanych obietnic; (c) od społecznego statusu egzaminatorów i instytucji; (d) od znaczenia egzaminów dla uczniów i tego, co dzięki nim spodziewają się uzyskać. Znając te oczekiwania, egzaminatorzy nie powinni szczędzić sił i środków na rzecz ciągłego podnoszenia trafności egzaminów²², w tym udoskonalania pomiaru umiejętności i wiadomości uczniów dla uzyskiwania wiarygodnych rezultatów badań²³.

Podjęcie, a potem kontynuowanie tych działań, jest pilne, ponieważ komisje egzaminacyjne i egzaminatorzy otrzymali ze strony szkolnej społeczności swoisty „kredyt zaufania” – przyzwolenie na objęcie ogólnokrajowym mierzaniem całej populacji uczniów, przy równoczesnym poniechaniu jego monitorowania czy zewnętrznego kontrolowania. Zdarzają się więc przypadki, że ów kredyt bywa nadużywany. A to oznacza, że w egzaminie wpisane jest **ryzyko doznania zawodu**, które pojawia się wówczas, gdy druga strona (egzaminator bądź instytucja) niespodziewanie zachowa się nie tak, jak tego oczekiwali uczniowie czy nauczyciele – i zawodzi. Wysoka ranga egzaminów zewnętrznych, zwłaszcza matury, czyni je szczególnie podatnymi na utratę zaufania. Błędy w zadaniach czy przypadki niedokładnego sprawdzenia przez egzaminatorów rozwiązań zadań szkodzą egzaminowanym, egzaminatorom, a przy tym skwapliwie są wychwytywane przez media i rozpowszechniane. Z jednej strony medialny szum wokół egzaminacyjnych niedociągnięć mobilizuje egzaminatorów i komisje egzaminacyjne do rzetelnej pracy, ale zarazem z drugiej – podważa pokładane w osobach i instytucji zaufanie, przyczyniając się do budowania wokół egzaminów atmosfery nieufności – przeciwieństwa zaufania.

Nieufność wobec egzaminów i substytutu zaufania

Nieufność oznacza oczekiwanie podjęcia przez ludzi lub instytucje działań dla innych niekorzystnych – szkodliwych, krzywdzących, nieuczciwych, powodowanych nieprzyjaznym nastawieniem do drugiego człowieka, na które ten odpowiada podejrzliwością, kłamstwem, oszustem. Jako że pojawia się ona także podczas egzaminów, zasadnym będzie ukazanie (niektórych) przyczyn tego zjawiska.

Po pierwsze, upatruje się go w trybie wprowadzenia egzaminów. Narzucone odgórnie mocą reformy systemu oświaty, pozostawiły szkolnej społeczności niewiele czasu na podjęcie dyskusji nad nimi oraz wniesienie uwag i zmian do treści ministerialnego projektu edukacyjnego. Nieomalże bezdyskusyjnie wprowadzony wówczas system zewnętrznego oceniania obowiązuje obecnie powszechnie i sprzyja ukierunkowaniu przez część nauczycieli kształcenia

²² Messick S., *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*, GWP, Gdańsk 2005, s. 464. Trafność jest tu rozumiana jako zintegrowany stopień uzasadniania i interpretacji testu oraz jego zastosowania.

²³ Guion R.M., *O trynitarnej doktrynie trafności*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność...*, op. cit., s. 274 – 275.

„na wynik”, na nauczanie „pod” lub „przez” egzamin oraz zwalnia ich z obowiązku podejmowania samodzielnych decyzji w sprawie kształcenia. Jednak już przez innych pedagogów to ukierunkowanie jest doświadczane jako odbieranie im godności i nadmierne ograniczanie wolności, wyzwalające w nich nieufność oraz poczucie małej wartości. A człowiek, który nie wierzy w swoją wartość i siłę – piszą Z. Płużek i A. Jacyniak – nie podejmie trudnych zadań²⁴.

Po drugie, dzięki egzaminom pojawiła się możliwość (w wielu przypadkach wykorzystywana) uczynienia ich narzędziem kontroli realizacji zadań nałożonych przez rząd na szkołę i zarazem narzędziem mierzącym, czy efekty pracy nauczycieli nie są niższe, niż zakłada to norma²⁵. W przypadku egzaminów, powszechnie obowiązującą normą są standardy wymagań egzaminacyjnych, zdaniem B. Niemierki wprowadzone dla zapewnienia „uczniom należytych, nie gorszych niż stanowi norma, warunków kształcenia”²⁶. Dzięki nim możliwym staje się sprawdzenie, jak pedagodzy z nałożonych nań zobowiązań się wywiązują i nawet porównanie efektów kształcenia w skali ogólnokrajowej. Przez niektórych nauczycieli, a także przez nadzór pedagogiczny, komisje egzaminacyjne, owa porównywalność jest odbierana jako dobrodziejstwo egzaminów. Ale są też i tacy nauczyciele, dla których egzaminy są demonstracją nieufności społeczeństwa i rządu do jakości prowadzonego przez nich kształcenia. W odpowiedzi na nią wzmagają czujność w zakresie oddziaływań dydaktycznych, ograniczają spontaniczność pedagogicznego działania i podporządkowują je programowi kształcenia oraz standardom wymagań egzaminacyjnych, potwierdzając praktyką, iż tam, gdzie są normy, nie ma miejsca na twórczość i wolność.

Kolejnym (trzecim) źródłem nieufności mogą być niższe niż oczekiwano wyniki egzaminów. Dają one asumpt do obniżenia oceny pracy nauczycieli przez zwierzchników, do utraty reputacji w oczach wychowanków oraz ich rodziców i – w konsekwencji – sprzyjają obniżeniu samooceny, co jest przez pedagogów odbierane jako krzywda wyrządzona im przez system. Krzywda tym dotkliwsza, że współwystępująca z innymi krzywdami – niskim wynagrodzeniem, świadomością malejącego prestiżu wykonywanego zawodu. Mimo podnoszenia kwalifikacji, uczestniczenia (wyjątkowo licznie w obrębie tej profesji) w różnych formach doskonalenia zawodowego (w tym w kursach dla egzaminatorów), mimo pracy (często społecznej) na rzecz szkoły i środowiska, wciąż czują się niedoceniani przez społeczeństwo, które dzięki egzaminacyjnym testom otrzymało narzędzie pomiaru nauczycielskiej skuteczności dydaktycznej – wiarygodne, bo wystandaryzowane. Obecnie, na podstawie wyników dokonanego nim pomiaru, wiele osób czuje się upoważnionych do wnioskowania, na ile można pedagogicznej pracy

²⁴ Płużek Z., Jacyniak A., op. cit., s. 92.

²⁵ Kołakowski L., *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wyd. Znak, Kraków 1999, s.130 – 131. Autor podkreśla, że wprowadzane do szkolnictwa normy mają charakter techniczny i służą podnoszeniu skuteczności realizacji zadań szkoły.

²⁶ Niemierko B., *Ocenianie szkolne...*, op. cit., s. 119.

zaufać. Interpretacja wyniku tego pomiaru przeprowadzana przez niespecjalistów, a tych jest najwięcej, sprowadza się do prostego wartościowania: jeśli jest wysoki, implikuje wzrost zaufania, jeśli niski – nieufność.

I wreszcie, po czwarte, nie sposób pominąć znaczącej roli mediów w budowaniu zaufania bądź nieufności do egzaminów. Niejednokrotnie, nie próbując nawet zgłębić istoty problemów egzaminacyjnych, ukazują je w sposób uproszczony jako przede wszystkim sensację.

Wobec pojawiających się przejawów nieufności wobec egzaminów, podejmowane są indywidualne i instytucjonalne działania mające na celu zminimalizowanie tego zjawiska przez wyeksponowanie ich pozytywnego wymiaru, co staje się możliwe m.in. dzięki zastąpieniu rzeczywistego zaufania jego namiastką, nazywaną przez Sztompkę²⁷ **substytutami zaufania**.

Jednym z nich są **indywidualne praktyki** przenoszenia zaufania na Boga, przeznaczenie, siłę wyższą i uczynienie ich odpowiedzialnymi za bieg zdarzeń, dzięki czemu uczeń (lub nauczyciel) czuje się zwolniony z obowiązku podjęcia pracy ukierunkowanej na egzamin – bo i tak nie ma wpływu na to, co los przyniesie. Czuje się również zwolniony z odpowiedzialności za egzaminacyjny wynik. W ramach tej strategii niektórzy uczestnicy egzaminów starają się stworzyć złudzenia kontrolowania sytuacji poprzez „kupowanie przychylności” owych sił wyższych lub nie mniej ważnej przychylności nauczycieli. Szczególnie korzystnym wydaje się im opłacanie korepetycji u osoby, która na co dzień jest nie tylko nauczycielem danego ucznia, ale i też egzaminatorem śledzącym na bieżąco decyzje komisji egzaminacyjnych i uczestniczącym w szkoleniach.

Innym przykładem substytutu zaufania jest uzasadnianie podejmowanych działań tym, że „**tak się to robi**”. W obrębie tegoż rodzice starają się kierować swoje dzieci do renomowanych szkół (o ile tylko takie znajdują się w promieniu kilkunastu kilometrów) ufając, że tylko tam zostaną skutecznie przygotowane do egzaminu oraz do równie skutecznego uczenia się na wyższym szczeblu. Jednak placówek chlubiących się wysokimi wynikami z egzaminów jest stosunkowo niewiele; mogą więc uczyć się w nich nieliczni. Zazwyczaj są nimi najlepsi uczniowie, wywodzący się z rodzin o wysokim statusie ekonomicznym. Zaliczenie w ich poczet wzmaga rywalizację wśród uczniów i w konsekwencji prowadzi do nasilenia ich różnicowania i stygmatyzacji²⁸. Innym przykładem stosowania zasady „tak się robi” jest kupowanie napisanych przez „usługodawców” prezentacji na ustną maturę z języka polskiego. Choć proceder ten jest dobrze znanym rodzicom, nauczycielom i egzaminatorom, choć jest nagłaśniany przez media, w praktyce nie prowadzi do podjęcia jakichkolwiek działań, które by go miały ukrócić. W konsekwencji – uczniowie udają, że przygotowali samodzielnie swoje wypowiedzi, egzaminatorzy udają, że w to wierzą, a jedni i drudzy udają wzajemne zaufanie.

²⁷ Sztompka P., *Zaufanie ...*, op. cit., s. 334.

²⁸ Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wyd. UMK, Toruń 2002, s. 144 – 145.

Kolejnym, ale nie mniej od powyższych popularnym, substytutem zaufania jest **przesadne uciekanie się do systemów formalno-prawnych** w podejmowaniu decyzji dotyczących kształcenia. Najczęściej stosowanymi są: statut szkoły, szkolne regulaminy, kontrakty spisywane między nauczycielami a uczniami, zaś w związku z egzaminami funkcję tę pełnią rozporządzenia ministerialne, kuratorskie, CKE (mógłby nim być kodeks egzaminatora – gdyby został opracowany). Te dokumenty mają zrekompensować demonstrowaną w szkole na co dzień nieufność dorosłych wobec dzieci i młodzieży, uczniów wobec nauczycieli, społeczności szkolnej wobec egzaminatorów i nawzajem. Jednak stosowany w przywołanych dokumentach sformalizowany język podkreślający dystans dzielący strony, miał stabilizować, obniżyć poziom i tak już niskiego zaufania²⁹. Warto w tym miejscu przypomnieć o podniesionej przez F. Fukujamę prawidłowości, zgodnie z którą „między zaufaniem a przepisami zachodzą relacje odwrotnej proporcji: im bardziej w związkach międzyludzkich opieramy się na przepisach, tym mniej ufamy sobie nawzajem i *vice versa*”³⁰.

Niedostatek zaufania w sytuacji egzaminacyjnej okazuje się „wierzchołkiem góry lodowej”, jaką w szkolnej rzeczywistości jest nieufność. Przejawia się ona podczas odpytywania, pisania sprawdzianów, kontrolowania prac domowych itp. Obecna jest podczas przerw, kiedy to nauczyciele izolują się od wychowanków w pokoju nauczycielskim, w niektórych szkołach pozbawionym klamek od zewnątrz i dlatego nazywanym „komnatą tajemnic”. To pomieszczenie dostępne dla „wybrańców”, wśród pozostałych wzbudza powszechny respekt połączony z nieufnością³¹. Pokoje nauczycielskie w szkołach (podobnie jak skądinąd siedziby komisji egzaminacyjnych), z racji utrudnionej dostępności, tworzą swoiste „enklawy”, które przypominają o wyższym, niż uczniowski, statusie społecznym nauczycieli (egzaminatorów), przez co utrudniają przezwyciężanie dzielącej ich nieufności³². Ów dystans pogłębia scedowanie przez pedagogów na firmy ochroniarskie (czasem detektywistyczne) pilnowania porządku, rozwiązywania problemów bezpieczeństwa, a nawet wychowania. Te, wyręczając nauczycieli, pokazują ich jako wychowawców zastraszonych i nieskutecznych³³, o obniżonym poczuciu bezpieczeństwa, braku zaufania do innych, do siebie, a w konsekwencji

²⁹ Covey S.R., *Komunikacja synergiczna* (przekład J. Suhecki), [w:] J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 68.

³⁰ Fukujama F., *Zaufanie: kapitał społeczny a droga dobrobytu* (przekład A. i L. Śliwa), PWN, Warszawa 1997, s. 256.

³¹ Szadkowska B., „*Żeby przetrwać kolejne czterdzieści pięć minut*”, czyli przerwa międzylekcyjna w gimnazjum. Niepublikowana praca magisterska, Instytut Pedagogiki UG, Gdańsk 2007.

³² Merton R.J., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna* (przekład J. Wertenstein-Żuławski, E. Morawska), Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 455 – 456.

³³ Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie* t. 4, GWP, Gdańsk 2008, s. 214.

– niezdolnych do współpracy i współdziałania z uczniami³⁴. O szkolnym kulcie nieufności przypomina również system monitorowania korytarzy (a w niektórych szkołach nawet uczniowskich toalet). D. Chętkowski określa go mianem „postępu niszczącego osobowość ucznia, ponieważ sankcjonuje zjawisko wychowania opierającego się na nadzorowaniu, a nie na wzajemnym zaufaniu [...]”. Monitoring w szkołach to zgoda na moralne wsteczność³⁵.

Jednak te przejawy szkolnej nieufności dobrze wpisują się, w rozpowszechnioną w codziennych kontaktach Polaków „kulturę bycia”, nacechowaną zawiścią i podejrzliwością, budowanymi na gruncie przeświadczenia, że prędzej czy później jedna ze stron zostanie przez drugą wykorzystana i wyprowadzona w pole. Z tego powodu relacje społeczne, także te w szkole, cechuje mechanizm, który J. Czapiński nazywa „błędnym kołem nieufności”; kołem samopodtrzymującym, bo napędzanym efektem samospełniającej się przepowiedni, czyli przeświadczenia ludzi o zamiarze wzajemnego oszukania się, okłamania, zwodzenia we wszelkich wzajemnych kontaktach³⁶. Podobnie zjawisko to postrzega Z. Bauman, opisując mechanizm „samonapędzającego się braku zaufania” – typowy dla sytuacji, w których „ufność nie posiada pewnego gruntu na zapuszczenie korzeni [Co powoduje, że] marnieje odwaga niezbędna do podjęcia ryzyka, do wzięcia odpowiedzialności i zaangażowania się w długofalowe zobowiązania”³⁷. Na obszarze edukacji niechęć do podejmowania długofalowych planów jej rozwoju jest aż nadto dobrze widoczna, podobnie jak wyrazistą jest marność odwagi do wzięcia personalnej odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Decyzje nazbyt często nieprzemysłane i wątpliwe w skutkach. Nic więc dziwnego, że na kolejne innowacje i wciąż nowe ministerialne decyzje społeczność szkolna reaguje podejrzliwością i destrukcyjną niepewnością prowadzącą do utrwalania szkolnej kultury nieufności.

Znaczenie zaufania w sytuacji egzaminacyjnej

Bez zaufania nie można oczekiwać współpracy między nauczycielami a uczniami i rodzicami, ani tym bardziej nawiązania oraz utrzymania między nimi więzi lojalności i solidarności. Członkowie szkolnej społeczności, jeśli są wobec siebie **lojalni**, nie wykorzystują drugiej osoby do osiągania własnych celów i nie nadużywają jej zaufania. Lojalny nauczyciel celem swojej pracy czyni dobro wychowanków i nie szczędzi starań we wspieraniu ich we wszechstronnym rozwoju. Jeśli pomaga im w przygotowaniu do egzaminów, to czyni to nie dla

³⁴ Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005, s. 216.

³⁵ Chętkowski D., Blog, www.chetkowski.blog.polityka.pl/?p=2224, z dn. 6.07.2007.

³⁶ Hanyga K., *Błędne koło nieufności. Rozmowa z prof. Januszem Czapińskim. Sprawy Nauki* 2008/4, www.sprawynauki.edu.pl.

³⁷ Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim* (przekład J. Łaszcz), GWP, Gdańsk 2007, s. 87.

uzyskania pochwał czy innych wymiernych korzyści, nie dla dobra własnego³⁸, lecz dla dobra ucznia. Takie jego postępowanie wypływa z poczucia godności zawodowej, ale i też z szacunku do ucznia i do siebie samego. Lojalny uczeń, odwzajemniając pokładane w nim przez wychowawcę zaufanie, stara się go nie zawieść w wyniku lenistwa, oszustwa czy kłamstwa zarówno na co dzień w szkole, jak i podczas egzaminów. Więzią wspierającą lojalność jest **solidarność**, budowana na fundamencie obowiązku moralnego, który każdego indywidualnie obliguje m.in. do rezygnacji z działań egoistycznych, na rzecz podejmowania pracy dla dobra wspólnego. Solidarność zazwyczaj ma charakter racjonalny, ale zdarzają się przypadki, kiedy przekształca się w więź emocjonalną, np. wówczas, gdy uczniowie lubią nauczyciela, a ten odwzajemnia ich sympatię. Oczywiście nie jest solidarnością wspieranie lub ukrywanie egzaminacyjnych oszustw.

Więzi lojalności czy solidarności zacieśniają się w sytuacjach trudnych, a takimi w życiu szkolnym są egzaminy. Przygotowania do nich wymagają nie tylko pracy indywidualnej, ale i też wspólnego realizowania zadań oraz rozwiązywania egzaminacyjnych problemów przez współpracujących ze sobą uczniów oraz uczniów i nauczycieli³⁹. Ufając sobie nawzajem, są w stanie osiągnąć więcej, niż gdyby ufać nie chcieli lub nie umieli. Stąd zaufanie w relacjach między nimi jawi się jako dobro, które powiększa się w miarę jego używania i zanika, gdy z zasobów tych się nie korzysta⁴⁰. A to oznacza, że od decyzji i czynów osób bezpośrednio i pośrednio uwikłanych w ocenianie zewnętrzne zależy dziś i zależeć będzie w przyszłości to, w jakim zakresie egzaminy zewnętrzne będą sprzyjały budowaniu zaufania, a w jakim umocnią wpływy i zasięg nieufności.

³⁸ Filek J., *Etyka jako wiara w dobro*, [w:] M. Bardela (red.), *Ku jedności świata*, Wyd. Znak, Kraków 2006, s. 511. Autor zwraca uwagę na rozbieżność między deklarowaną przez wychowawców troską o byt i dobro każdego powierzonego im ucznia, a praktykowaną troską o własny dobrobyt.

³⁹ Poręba-Konopczyńska A., *Znaczenie dydaktyczne testów zespołowych z wyposażeniem*, niepublikowana rozprawa doktorska, Instytut Pedagogiki UG, Gdańsk 2003. Autorka, opierając się na wieloletnich wynikach badań własnych, ukazuje wielorakie korzyści, wynikające z zespołowego rozwiązywania zadań.

⁴⁰ Putnam R., *Spółeczny kapitał a sukces instytucji* (przekład A. Szacki), [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Wyd. Znak, Kraków 2005, s. 389.

Bibliografia:

1. Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim* (przekład J. Łaszcz), GWP, Gdańsk 2007.
2. Chętkowski D., Blog, www.chetkowski.blog.polityka.pl/?p=2224, z dn. 6.07.2007.
3. Covey S.R., *Komunikacja synergiczna* (przekład J. Suchecki), [w:] J. Steward (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
4. Czerepaniak – Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006.
5. Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie t. 4*, GWP, Gdańsk 2008.
6. Filek J., *Etyka jako wiara w dobro*, [w:] M. Bardela (red.), *Ku jedności świata*, Wyd. Znak, Kraków 2006.
7. Fukujama F., *Zaufanie: kapitał społeczny a droga dobrobytu* (przekład A. i L. Śliwa), PWN, Warszawa 1997.
8. Gadacz T., *O umiejętności życia*, Wyd. Znak, Kraków 2003.
9. *Słownik socjologii i nauk społecznych* (przekład A. Kapciak), Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
10. Groenwald M., *Nauczyciel i uczeń – między zaufaniem a nieufnością*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Wyd. Wydziału Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec 2008.
11. Guion R.M., *O trynitarnej doktrynie trafności*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*, GWP, Gdańsk 2005.
12. Hanyga K., *Błędne koło nieufności. Rozmowa z prof. Januszem Czapińskim*. Sprawy Nauki 2008/4, www.sprawynauki.edu.pl.
13. Kołakowski L., *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wyd. Znak, Kraków 1999.
14. Kowalski M.W., Jasiński M., *Prawa ucznia w szkole*, Wyd. CODN, Warszawa 2006.
15. Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
16. Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wyd. UMK, Toruń 2002.
17. Merton R.J., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna* (przekład J. Wertenstein-Żuławski, E. Morawska), Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
18. Messick S., *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*, GWP, Gdańsk 2005.
19. Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1997.
20. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
21. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.
22. Płużek Z., Jacyniak A., *Świat ludzkich kryzysów*, Wyd. WAM, Kraków 2006.
23. Poręba-Konopczyńska A., *Znaczenie dydaktyczne testów zespołowych z wyposażeniem*, niepublikowana rozprawa doktorska, Instytut Pedagogiki UG, Gdańsk 2003.
24. Putnam R., *Społeczny kapitał a sukces instytucji* (przekład A. Szacki), [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Wyd. Znak, Kraków 2005.
25. Spaemann R., *Osoby. O różnicy między czymś a kimś* (przekład J. Merecki), Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
26. *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, oprac. zbiorowe, (przekład E. Hornowska), GWP, Gdańsk 2007.
27. Szadkowska B., *Żeby przetrwać kolejne czterdzieści pięć minut, czyli przerwa międzylekcyjna w gimnazjum*. Niepublikowana praca magisterska, Instytut Pedagogiki UG, Gdańsk 2007.
28. Szukdlarek T., *Ekonomia i społeczne skutki reform oświatowych*, [w:] B. Niemierko, G. Szyling (red.), *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej*, Wyd. Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005.
29. Sztompka P., *Socjologia*, Wyd. Znak, Kraków 2002.
30. Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2007.
31. Szutta N., *Współczesna etyka cnót. Projekt nowej etyki?* Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.
32. Tischner J., *Etyka solidarności*, Wyd. Znak, Kraków 2000.