

**dr Marcin Smolik**

Zakład Metodyki Nauczania Języka Angielskiego,  
Instytut Anglistyki UMCS Lublin

## **Edukacyjny i pomiarowy ‘Miś’, czyli o nowym egzaminie gimnazjalnym z języka obcego**

### **„Narodziła się nowa (...) tradycja”<sup>1</sup>**

Odnoszę czasami wrażenie, że gdyby chemicy żonglowali odczynnikami z taką beztrąską i lekkomyślnością, z jaką w Polsce żongluje się egzaminami, z większości pracowni chemicznych nie pozostałby już kamień na kamieniu. Apogeum nieodpowiedzialności osiągnięto w przypadku egzaminu maturalnego, którego zakres i zasady zmieniano już tyle razy, że nadążają za nimi jeszcze jedynie najbardziej wytrwali oraz ci, którzy muszą. Zmiany ze swej natury niekoniecznie są złe i, odpowiednio motywowane, byłyby z pewnością łatwiejsze do przyjęcia, lecz w przypadku matury u podłoża tych zmian leżała zazwyczaj decyzja polityczna, co rzadko dobrze wróży.

Narodziła się zatem w Polsce nowa tradycja, która – tu dreszcz przechodzi mi po plecach – wejdzie chyba niestety na stałe do naszego edukacyjnego kalendarza. Bo oto były minister oświaty Roman Giertych zarządził, iż od roku szkolnego 2008/2009 uczniowie trzecich klas szkół gimnazjalnych będą pisać egzamin końcowy składający się nie z dwóch, ale z trzech części, gdyż do istniejących od kilku lat części obejmujących wiadomości i umiejętności z zakresu przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych, dołączona zostanie trzecia część, obejmująca wiadomości i umiejętności z zakresu języka obcego nowożytnego.<sup>2</sup> W uzasadnieniu decyzji podano kilka ogólników na temat ważkości znajomości języków obcych w zjednoczonej Europie, okraszając mało przekonujący tekst skwarkami niosącej niewiele treści politycznej nowomowy w kwestii troski o następne pokolenie.

Decyzja zapadła, ruszyła machina, głównie wydawnicza, bo ze strony CKE od czasu opublikowania *Informatora* (CKE, 2007) trwa wielce wymowna cisza w sprawach dotyczących nowego egzaminu. Do dnia, w którym piszę te słowa (24 lipca 2008), nie ujawniono ostatecznej wersji arkusza egzaminacyjnego, o materiałach pomocniczych dla nauczycieli oraz szkoleniu egzaminatorów nie wspominając. Do tej kwestii powrócę w kolejnych częściach artykułu.

---

<sup>1</sup> Wszystkie cytaty rozpoczynające poszczególne sekcje pochodzą z filmu „Miś” w reżyserii Stanisława Barei (cały skrypt dostępny jest pod adresem: <http://www.bareja.neostrada.pl/glowna.htm>).

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 83 poz. 562) z późniejszymi zmianami.

## „[o]czko mu się odlepiło! Temu misiu!”

Zanim szczegółowo omówię podstawowe zastrzeżenia, jakie budzi we mnie egzamin gimnazjalny z języka obcego, nakreślę szerszy kontekst, w którym na nowy egzamin należy, w moim przekonaniu, patrzeć. Kontekst ten to oczywiście metanarracja trafności pomiaru, w jej rozszerzonej, jednolitej wersji (Messick, 1989; Niemierko, 1999; AERA, APA i NCME, 2007), integrującej wszystkie ‘typy’ trafności pod zbiorowym określeniem ‘trafności konstruktu’. Z kronikarskiego obowiązku przypomnę tylko, iż fundamentalne aspekty takiego sposobu pojmowania trafności to:

- Trafność nie jest cechą narzędzia pomiarowego jako takiego, a odnosi się do sposobu interpretacji i wykorzystania wyników pomiaru w zamierzonym celu.
- Określenie stopnia użyteczności oraz stosowności testu do celu, w jakim został stworzony, możliwe jest jedynie poprzez dostarczenie przekonujących dowodów pochodzących z różnorodnych źródeł.
- Rozważania nad trafnością obejmować muszą również społeczne, etyczne i prawne kwestie pomiaru, włączając w to konsekwencje wynikające z dokonania lub zaniechania pomiaru zarówno zamierzone, jak i niezamierzone.
- Określanie trafności pomiaru nie jest czynnością jednorazową, statyczną, a stanowi praktycznie niekończący się proces.

W powyższych punktach jak mantra powtarzają się wyrażenia: „cel pomiaru”, „konsekwencje” i to właśnie poprzez pryzmat tych dwóch charakterystyk spojrzę na nowy egzamin gimnazjalny z języka obcego, od razu uprzedzając, że niestety okaże się, iż *temu misiu* odlepi się więcej niż tylko oczko...

## „Rozchodzi się [...] o to, żeby te plusy nie przesłoniły wam minusów.”

Zasadnicza wątpliwość, jaką mam w kwestii nowego egzaminu, jest następująca: *po co go w ogóle wprowadzać?* Tłumacząc tę samą kwestię na język pomiarowy: Jaką interpretację i jakie sposoby wykorzystania wyników nowego egzaminu będzie można uznać za uprawnione?

Trudno w powszechnie dostępnych dokumentach odnaleźć odpowiedź na tak postawione pytanie. Pewne nadzieje rozbudził we mnie dokument pt. „Projekt 5. Pilotaż nowych egzaminów gimnazjalnych oraz sprawdzianu w klasie VI”, opublikowany niedawno na stronach internetowych CKE.<sup>3</sup> W dokumencie tym czytamy (str. 1.):

---

<sup>3</sup> [http://www.cke.edu.pl/images/stories/EFS/efs\\_o\\_egz\\_a.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/EFS/efs_o_egz_a.pdf) (ostatnio odzyskany 24 lipca 2008).

Wprowadzenie egzaminu z języka obcego w gimnazjum służyć ma uczniom, którzy kończą kluczowy etap powszechnej edukacji. (...) Możliwość posiadania przez ucznia świadectwa ukończenia szkoły wraz z zaświadczeniem określającym jego umiejętności posługiwania się językiem obcym stwarza mu większe możliwości na dalszym etapie kształcenia ogólnego i przygotowania zawodowego, egzamin ten może być bowiem uwzględniony, np. w Europassie.

Celem egzaminu jest zatem 'służenie uczniom', szczerze, choć nie do końca rozumiem, o jakiej formie użyteczności jest tutaj mowa, gdyż argument o uwzględnieniu wyniku w *Europass* jest mało przekonujący.<sup>4</sup> O ile na poziomie idei założenie jest słuszne, o tyle na poziomie praktycznym – zupełnie nierealne przynajmniej przez najbliższe 10 lat. W swoim założeniu *Europass* ma zwiększyć mobilność Europejczyków poprzez umożliwienie im zaprezentowania własnych umiejętności i kwalifikacji w sposób jasny i zrozumiały w całej Europie. Znaczenie wyniku egzaminu gimnazjalnego jest – jak na razie – zupełnie dla mnie niezrozumiałe nawet w Polsce, nie wydaje mi się również, aby procentowo zapisany rezultat miał mieć jakiegokolwiek znaczenie dla pracodawców/szkół w innych krajach. Aby egzamin był rozpoznawalny na kontynencie, niezbędne jest obecnie odniesienie go do *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (CODN, 2003), dokumentu wydanego oryginalnie przez Radę Europy jako *Common European Framework of Reference*, a odniesienie takie nie zostało nawet dokonane dla egzaminu maturalnego,<sup>5</sup> gdyż jest to proces niezmiernie pracochłonny, obwarowany rygorystycznymi regułami i wymagający zaangażowania wielu osób.

Jeżeli nie chodzi o *Europass*, to być może mówiąc o „służeniu uczniom”, ma Autor cytowanego wyżej dokumentu na myśli to, że egzamin ma pełnić funkcję kształtującą, tzn. stanowić swoistego rodzaju informację zwrotną dla ucznia na temat stanu jego umiejętności językowych. I pewnie zgodziłbym się (w jakimś stopniu) z taką interpretacją, gdyby nie fakt, że jedyną informacją zwrotną, jaką uczeń otrzyma po napisaniu egzaminu będzie (wyrażony w procentach?) wynik, którego jedyną funkcją jest umieszczenie ucznia na kontinuum umiejętności językowych zaprezentowanych przez wszystkich innych uczniów (funkcja normująca, do której powracam poniżej).

Poddawszy w wątpliwość potencjał kształtujący wyniku nowego egzaminu jako takiego, rozważę teraz kolejny możliwy cel proponowanego pomiaru, tzw. efekt zwrotny egzaminu (*washback*), czyli – najogólniej rzecz ujmując – wpływ, jaki wywiera(ć ma) on na proces uczenia się i nauczania (Cheng i Watanabe, 2004).

<sup>4</sup> [http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale\\_id=17](http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=17) (ostatnio odzyskany 24 lipca 2008).

<sup>5</sup> Ścisłe rzecz ujmując, proces odniesienia egzaminu maturalnego z języka angielskiego do *ESOKJ* został przerwany ze względu na niekończące się zmiany w procedurach formalnych związanych z egzaminem maturalnym (np. przeliczanie wyniku z egzaminu na poziomie rozszerzonym na poziom podstawowy, itp.).

Ze względu na wielość i nieprzewidywalność czynników, które warunkują taki wpływ, nie sposób jednoznacznie stwierdzić, czy będzie on korzystny, czy niekorzystny (Wall, 1996) *a priori*, także wszelkie opisane poniżej kwestie należy traktować jedynie jako (pesymistyczne) przypuszczenia.

U podstaw wprowadzenia nowego egzaminu gimnazjalnego mogłaby leżeć chęć wywołania zmian w procesie nauczania języków obcych (np. poprzez zmianę postaw nauczycieli) oraz/lub chęć wpłynięcia na proces uczenia się języków (próba oddziaływania na uczniów). Traktowanie egzaminu doniosłego jako katalizatora pewnych zmian nie jest niczym nowym w edukacji i wielu autorów (np. Popham, 1993; Chapman i Snyder, 2000; Madaus, 1988; Shohamy, 2001) przedstawiało 'za' i 'przeciw' nauczaniu warunkowanemu pomiarem (*measurement-driven instruction*).

Nie miałbym również nic przeciwko takiemu podejściu w przypadku tego konkretnego egzaminu. Wydaje się zresztą, że w jakimś stopniu cel ten przyświecał twórcom egzaminu, którzy w cytowanym wyżej dokumencie (str. 2.) przywołują „[e]fektywne nauczanie języków obcych” jako jeden z celów systemów edukacyjnych w Strategii Lizbońskiej. Nie miałbym, gdybym miał pewność, że z procesem nauczania jest coś 'nie tak' oraz gdybym był przekonany, że proponowany egzamin propaguje wiedzę oraz umiejętności naprawdę istotne, a w żadnym z tych przypadków pewności takiej nie mam.

Po pierwsze, nie są mi znane żadne badania, które dokonywałyby rzetelnej diagnozy stanu nauczania języków obcych na poziomie gimnazjum. To prawda, że krąży wiele mało pochlebnych 'opowieści' na ten temat, ale badań jako takich, o ile mi wiadomo, nie ma. Czy gimnazjaliści nie chcą się uczyć języków obcych? Czy potrzebny jest straszak w postaci egzaminu, żeby ich do jakiegokolwiek pracy zmotywować? Jeśli jestem w błędzie, będę wdzięczny za wskazanie właściwych źródeł.

Po drugie, jako językoznawca i metodyk, mam przysłowiową górę wątpliwości dotyczących zakresu umiejętności badanych egzaminem (na tyle, na ile można je 'wyłuskać' z *Informatora* (CKE, 2007)). Podzielię się tutaj tylko kilkoma. Moje największe obawy budzi poziom egzaminu, określanego nieoficjalnie jako A2 w skali stworzonej na potrzeby wyżej wspomnianego dokumentu Rady Europy. Najogólniej rzecz ujmując, osoba na poziomie A2

*rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np.: bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego. (CODN, 2003: 33)*

Oczywiście, wszystkie te umiejętności są niezwykle ważne, obawiam się jednak, że dla ogromnej większości gimnazjalistów osiągalne w wyżej opisanym zakresie w sposób stosunkowo prosty, zwłaszcza w przypadku języka angielskiego (bo kolejną problematyczną kwestią jest zrównanie poziomów w przypadku wszystkich języków, ale tę kwestię pozostawiam bez omówienia). Zdaję sobie, oczywiście, sprawę z tego, że będą w kraju uczniowie, dla których osiągnięcie nawet takich umiejętności będzie stanowiło wyzwanie, nie jestem jednak przekonany, że egzamin będzie dla nich motorem zachęcającym do bardziej wzmoczonej pracy.

Opracowane na bazie dokumenty Rady Europy standardy dla egzaminu gimnazjalnego staną się z czasem kryterium, do osiągnięcia którego będzie dążyło gros gimnazjalistów oraz ich nauczycieli, co w przypadku większości z nich będzie wiązało się ze spoczęciem na przysłowiowych laurach, bo też po co wysilać się ponad to, co niezbędne? Z własnego doświadczenia jako egzaminator egzaminów Cambridge wiem, że wielu gimnazjalistów, nie tylko z ośrodków miejskich, osiąga na zakończenie szkoły poziom B2 lub wyższy. Być może zatem wskazane byłoby, wzorem matury (*sic!*), wprowadzenie egzaminów na dwóch poziomach? Zwłaszcza w świetle ogłoszonej niedawno na stronie MEN zapowiedzi, iż po wprowadzeniu nowej podstawy programowej „na zakończenie szkoły podstawowej uczeń będzie się posługiwał językiem obcym na poziomie A1.”<sup>6</sup> Jeden poziom przez 3 lata i to 3 lata, w których nauka języka obcego przychodzi zdecydowanie najłatwiej (Gass i Selinker, 2008), wydaje się niewystarczającym wyzwaniem dla większości gimnazjalistów, a odpowiedni poziom wyzwania właśnie leży u podstaw powodzenia wprowadzenia egzaminu jako katalizatora zmian (Cheng i Watanabe, 2004).

Kolejne moje zastrzeżenie budzi sama forma egzaminu, który jest – moim zdaniem – po prostu niespójny. Z jednej strony we wszystkich dokumentach podkreśla się, iż egzamin kładzie nacisk na komunikację, na odbiór i przekaz informacji raczej niż na poprawność językową. Z drugiej strony jednak przekaz informacji jest w egzaminie ograniczony do kuriozalnego minimum. Ze względów prawdopodobnie praktycznych zrezygnowano ze sprawdzania umiejętności mówienia w języku obcym, która jest absolutnie kluczowa w dzisiejszym świecie. Z drugiej strony, w zadaniach wymagających odpowiedzi pisemnej, wymaga się od ucznia, by była ona sformułowana pełnym zdaniem, co jest sprzeczne z wszystkim, co na temat kompetencji komunikacyjnej (która jest pojęciem szerszym niż kompetencja lingwistyczna) wiadomo.

Katastrofalnej w skutkach decyzji o zrezygnowaniu z egzaminu ustnego nie trzeba chyba nawet w szczegółach omawiać. Dla pragmatycznie zorientowanej młodzieży to, co niesprawdzone, nie jest ważne. Co gorsza, wielu nauczycieli pomyśli prawdopodobnie w podobny sposób. Jeśli chodzi o odpowiedź „pełnym zdaniem”, to w większości kontekstów komunikacyjnych taki sposób formułowania odpowiedzi brzmiałby nienaturalnie, automatycznie identyfikując mówiącego jako obcokrajowca. Do tych zagadnień powrócę jeszcze w omówieniu kwestii konsekwencji poniżej.

---

<sup>6</sup> <http://www.men.gov.pl/content/view/10393/47/>.

Na zakończenie tej sekcji, jeszcze jedna hipoteza. Być może ukrytym (?) celem nowego egzaminu gimnazjalnego jest chęć pozyskania instrumentu normującego, zastępującego test plasujący, pozwalający dokonać podziału absolwentów gimnazjum na grupy językowe wg poziomu zaawansowania językowego? Byłoby to zgodne z planami MEN, wyłuszczone w wyżej cytowanym komunikacie. Jeżeli tak jest, to – pomijając już względy trafności egzaminu jako testu plasującego – obawiam się, że wyniki mogą okazać się średnio lub w ogóle nieprzydatne, bo wzięwszy pod uwagę mocno zawężone standardy egzaminacyjne, wyniki wielu uczniów, zwłaszcza w tzw. lepszych szkołach średnich, będą oscyływały w granicach 90–100%, czyniąc podział na grupy praktycznie niemożliwym, tym samym zmuszając szkoły do przeprowadzania kolejnych, trudniejszych testów.

Podsumowując tę część rozważań: nie mogę się oprzeć wrażeniu, że cała retoryka planowanego egzaminu opiera się na trafności fasadowej, na przekonaniu, że przecież taki egzamin nawet jeśli nie pomoże, to na pewno też nie zaszkodzi, a może się czegoś dowiemy. Tylko ja nie za bardzo właśnie wiem, czego? I czy w ogóle chodzi nam o diagnozę? A jeżeli tak, to czy taki egzamin jest najwłaściwszą jej formą? Czy nie jest czasem tak, że całym tym procesem kieruje zabobonne przekonanie, że uzdrowimy pacjenta, mierząc mu puls? Może myśląc o wszystkich (możliwych) plusach tej sytuacji, organizatorzy egzaminu nie poświęcili wystarczająco dużo uwagi jej minusom?

### **„A gdyby tu było nagle przedszkole. W przyszłości!”**

Z przykrością muszę zauważyć, iż organizatorom egzaminu zabrakło chyba dalekowzroczności i przenikliwości, jaką wykazał się Komisarz w rozmowie ze stójkowym Włodarczykiem w 7. scenie filmu (por. tytuł sekcji). Chociaż pojawiają się ostatnio głosy przemawiające za wykluczeniem rozważań o konsekwencjach pomiaru z rozważań nad trafnością interpretacji i wykorzystania wyniku (np. Lissitz i Samuelsen, 2007), to spotykają się one ze zdecydowaną krytyką (np. Kane, 2008). Społeczne, prawne, ekonomiczne i etyczne konsekwencje nowego egzaminu gimnazjalnego są dla mnie dużą niewiadomą i nie ma dowodów na to, że organizatorzy mają w tych kwestiach lepszą orientację.

Ograniczenie egzaminu głównie do testu sprawdzającego umiejętność czytania i słuchania może niekorzystnie wpłynąć na proces kształcenia językowego uczniów, ponieważ ćwiczenie sprawności produktywnych, zwłaszcza mówienia, może zejść na drugi plan w konfrontacji z koniecznością przygotowania uczniów do egzaminu. Los sprawności mówienia może podzielić również rozwijanie poprawności gramatycznej, praca nad wymową, rozwijanie kompetencji kulturowej, gdyż istnieje duże ryzyko – ucieleśnione w klasach nakierowanych na przygotowanie do matury – że pracę nad ogólnym i wszechstronnym rozwojem języka zastąpi ‘tłuczenie’ ćwiczeń o charakterze egzaminacyjnym, które oczywiście do pewnego stopnia są przydatne, natomiast mają swoje ograniczenia (choćaby ze względu na typ ćwiczeń).

Nikt nie może również zagwarantować, że wprowadzenie nowego egzaminu nie będzie wiązało się z ograniczeniem udziału młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych (sportowych, muzycznych, plastycznych). Przygotowanie do egzaminu, którego cele pozostają w dużej mierze nieokreślone a wyniki średnio przydatne, może doprowadzić do zaniedbania rozwijania przez uczniów własnych pasji i zainteresowań.

Nowy egzamin budzi również wiele innych pytań w kwestii konsekwencji, które może wywołać, takie jak chociażby:

- czy wprowadzenie egzaminu nie doprowadzi do powstania jeszcze większych różnic pomiędzy uczniami z ośrodków miejskich i wiejskich?
- czy koszty wprowadzenia egzaminu (w tym koszty pracy egzaminatorów) są proporcjonalne do pozyskanej informacji (jakakolwiek miałaby ona być)? Czy tej samej informacji nie da się pozyskać w inny sposób (np. poprzez narzucenie na szkoły obowiązku przeprowadzania własnych testów pasujących, dostosowanych do programów nauczania przyjętych w danej szkole)?
- czy ujawnienie kształtu arkusza egzaminacyjnego dopiero we wrześniu, na 7 miesięcy przed egzaminem, nawet jeśli zgodne z prawem, nie jest etycznie wątpliwe?
- czy wprowadzenie egzaminu na stosunkowo niskim poziomie nie doprowadzi, tak naprawdę, do obniżenia poziomu nauczania języków obcych w gimnazjum?
- czy wprowadzenie egzaminu nie wpłynie na zawężenie technik nauczania i testowania stosowanych przez nauczycieli w klasie do tych, które pojawiają się w arkuszu egzaminacyjnym?
- czy obecne zasoby kadrowe OKE i CKE gwarantują przygotowanie arkuszy egzaminacyjnych na czas, zgodnie z podstawowymi zasadami tworzenia narzędzi pomiarowych takiej wagi (pilotaż, itp.)?

Zdaję sobie sprawę, że udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na wiele z tych pytań jest po prostu niemożliwe i nie oczekuję tego. Oczekiwałbym jednak, że organizatorzy egzaminu mają przygotowany plan badań, które na te pytania oraz wiele innych odpowiedzi spróbują. Jestem świadomy, że na kilka z nich odpowiedzi nie sposób udzielić w ciągu roku czy dwóch; każda innowacja edukacyjna to proces. Jednakże badania można zacząć przeprowadzać od razu. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że do chwili obecnej nie doczekaliśmy się ostatecznej wersji arkusza egzaminacyjnego, nie wydaje mi się, żeby gotowy był plan badań. A może się myłę?

### **„Dzwonię do Ciebie, bo niestety nie mogę z Tobą rozmawiać.”**

Na zakończenie ostatnia kwestia, choć wcale nie nieistotna. Wiele wątpliwości budzi we mnie szeroko rozumiana ‘techniczna’ strona wprowadzania egzaminu. Ścisłej rzecz ujmując, za niepokojące uważam następujące kwestie:

- brak przykładowych arkuszy egzaminacyjnych. Dla porównania przytoczę tu przykład Cambridge ESOL, organizacji zajmującej się organizacją

najpopularniejszego bodajże w Europie egzaminu FCE, który od grudnia 2008 ulega nieznacznym zmianom. Przykładowe arkusze egzaminu w nowej formie były dostępne w 2006 roku, rok później można było już nabyć całe książki z przykładowymi testami. U nas, na 8 miesięcy przed egzaminem, dowiaduję się z dokumentu na stronie CKE, iż na październik *planowany jest egzamin próbny*.

- brak zakrojonej na szeroką skalę akcji informacyjnej dla nauczycieli, rodziców i uczniów, co również jest standardową procedurą w przypadku egzaminów organizowanym przez Cambridge ESOL (sam miałem przyjemność prowadzić szkolenia dla chętnych lektorów już w maju 2007). Jeżeli za nowym egzaminem stoi jakaś głębsza motywacja, szkolenia takie mogłyby przekonać nauczycieli do słuszności takiej innowacji. Każda strona–uczestnik procesu testowania (*stakeholders*) potrzebuje czasu, aby z taką zmianą się oswoić, znaleźć dla niej własne ‘znaczenie’ (Cheng i Curtis, 2004), wreszcie dostosować swój sposób myślenia oraz/lub stosowane techniki i metody (Andrews, 2004).
- brak osób odpowiedzialnych za nowy egzamin, przede wszystkim na poziomie CKE. Ogłoszenie o ofercie pracy dla ekspertów do koordynacji egzaminu gimnazjalnego z języków obcych pojawiło się na stronie CKE dopiero 3 lipca.<sup>7</sup> Czy mam rozumieć, że do tej pory kwestia spoczywała w rękach osób spoza systemu egzaminacyjnego? Jeżeli tak, to w czyich? Jakie jest merytoryczne przygotowanie tych osób do tworzenia testów? W ogóle, czy istnieje przeszkolona grupa autorów zadań do nowego egzaminu? Jakie jest przygotowanie/doświadczenie tych osób?

Podsumowując, mam wrażenie, że proces przygotowania nowego egzaminu charakteryzuje duża przypadkowość, by nie rzec wręcz wolnoamerykanka. I pozornie sprawy są jasne, ale tak naprawdę, nikt nic nie wie.

### **„Na każdą rzecz można patrzeć z dwóch stron. Jest prawda czasów, o których mówimy i prawda ekranu.”**

Choć tekst mój może świadczyć inaczej, naprawdę nie jestem przeciwnikiem wprowadzenia dodatkowego egzaminu z języka obcego *jako takiego*. Jestem natomiast zagorzałym przeciwnikiem wprowadzenia egzaminu w proponowanej obecnie formie, gdyż jego motywacja jest dla mnie nieczytelna, sposób interpretacji i wykorzystania wyniku niejasny, przygotowanie dalece niewystarczające, co rodzi mój opór na gruncie profesjonalnym i etycznym. Jestem świadomy, że – niestety – czasami trzeba poczynić pewne ustępstwa na rzecz praktyczności kosztem trafności, bo „jest prawda czasów (...) i prawda ekranu”. Jednakże jest pewne niezbędne minimum, które powinno być w imię odpowiedzialności i społecznej sprawiedliwości spełnione zanim do edukacyjnego krwioobiegu wprowadzi się innowacyjny zastrzyk (?). Innymi słowy, trzeba wiedzieć *co* chce się leczyć, jakie

<sup>7</sup> <http://cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=609&Itemid=2>.



efekty uzna się za poprawę oraz jakie mogą być efekty uboczne. W przeciwnym razie będziemy mieli sytuację, w której dopasowanie leku do pacjenta odbywa się metodą chybił-trafił. Nie przewiduję sukcesów.

Polski system edukacji przechodzi przez okres 'zachłyśnięcia' się (pozornymi) korzyściami, jakie wynikają z wprowadzenia egzaminów zewnętrznych, chociaż coraz więcej osób zaczyna powoli zauważać jego braki i niedociągnięcia (czasami słusznie, czasami niesłusznie). Rzecz w tym, aby tych głosów nie ignorować i nie zbywać ich jako czczej paplaniny. Moja mocno polemizująca wypowiedź nie ma na celu przekonania kogokolwiek, że nowy egzamin gimnazjalny należy odwołać. To dopiero byłby szczyt nieodpowiedzialności (choć nie takie rzeczy już to państwo widziało)! Chciałbym natomiast, aby ogarnąć trochę chaos wokół tego egzaminu i oczyścić go z kilku absurdów, o których pisałem wyżej. To są zadania 'na już'.

Jest oprócz tego kilka zadań 'na potem'. Przede wszystkim niezbędne jest zastanowienie się, czy egzamin ten jest tak naprawdę potrzebny. Zmiana podstawy programowej dla gimnazjum od roku szkolnego 2009/2010 dawałaby możliwość usunięcia go z systemu. Bo może zamiast inwestować w kolejny test, więcej korzyści przyniosłoby wstrzyknięcie przeznaczonych na to funduszy w system w innej formie (np. nauczanie języka obcego od przedszkola, stworzenie bibliotek z materiałami do nauki języków obcych, ufundowanie stypendiów dla uczniów najzdolniejszych/wychowujących się w trudnych warunkach, przygotowanie programu szkoleń dla aktywnych zawodowo nauczycieli, przygotowanie absolwentów kolegów językowych i filologii angielskiej do pracy z dziećmi na etapie kształcenia zintegrowanego, podwyższenie pensji nauczycieli języków obcych, utworzenie centrów komputerowych w szkołach, itp.). Mam nieodparte wrażenie, że pobudzanie systemu edukacji 'od dołu' zamiast naciskania nań 'od góry' może przynieść więcej korzyści.

Tylko że takie działania bez wątpienia wymagają więcej wysiłku niż stworzenie kolejnego egzaminu. W ogóle smutną tradycją polskiej edukacji robi się przyjmowana powszechnie 'strategia plastra', rozwiązań tymczasowych, które mają niestety tendencję do działania przez krótki czas. I tak zamiast zmian naprawdę istotnych, władze oświatowe serwowały nam jakiś czas temu być może słuszne, ale nie do końca opracowane, programy przeciwdziałania przemocy w szkole oraz ustawy o szkolnych mundurkach, wychodząc zapewne w tym drugim przypadku z założenia, że „klient w krawacie jest mniej awanturujący się”. Jeżeli nowy egzamin gimnazjalny nie ma się stać jedynie kolejną 'strategią plastra' absolutnie konieczna jest głębsza refleksja nad nim, prowadząca finalnie do uporządkowanie kwestii z nim związanych. Może okazać się bowiem w innym przypadku, że nowa tradycja będzie taka, że robiąc nie wiedząc co, otrzymamy coś zupełnie innego, niż to, czego oczekiwaliśmy. Bo, by zakończyć cytatem z „Misia”, „[t]o jest tak, że jeżeliby nam ktuś, na przykład, rozumiesz, porwał naszą furę i by go złapały to nam muszą oddać samolot, rozumiesz? To jest właśnie tradycja.”

## Bibliografia:

1. AERA, APA i NCME (American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education), *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (tłum. Elżbieta Hornowska), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
2. Andrews S., *Washback and curriculum innovation*, [w:] Cheng L. i Watanabe Y. (red.).
3. Chapman, D.W. i Snyder C.W., *Can high-stakes national testing improve instruction: Re-examining conventional wisdom*, "International Journal of Educational Development" 2000, nr 20.
4. Cheng L. i Curtis A., *Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning*, [w:] Cheng L. i Watanabe, Y. (red.).
5. Cheng L. i Watanabe Y. (red.), *Washback in language testing. Research contexts and methods*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey 2004.
6. CKE (Centralna Komisja Egzaminacyjna), *Informator o egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego przeprowadzonym od roku szkolnego 2008/2009*, CKE, Warszawa 2007.
7. CODN (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.
8. Gass S. M. i Selinger L., *Second language acquisition. An introductory course. Third edition*, Routledge, New York 2008.
9. Kane M.T., *Terminology, emphasis, and utility in validation*, "Educational Researcher" 2008, nr 37.
10. Lissitz R.W. i Samuelsen K., *A suggested change in terminology and emphasis regarding validity and education*, "Educational Researcher" 2007, nr 36.
11. Madaus G. F., *The influence of testing on the curriculum*, [w:] L. N. Tanner (red.), "Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education", University of Chicago Press, Chicago 1988.
12. Messick S., *Validity*, [w:] R. Linn (red.), *Educational Measurement*, wyd. 3, Macmillan, New York 1989.
13. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.
14. Popham W. J., *Measurement-driven instruction as a 'quick-fix' reform strategy*, "Measurement and Evaluation in Counselling and Development" 1993, nr 26.
15. Shohamy E., *The power of tests. A critical perspective on the uses of language tests*, Longman, Harlow, 2001.
16. Wall D., *Introducing new tests into traditional systems: insights from general education and from innovation theory*, "Language Testing" 1996, nr 13.