

EGZAMINY ZEWNĘTRZNE – JAK O NICH ROZMAWIAĆ

RAPORT



Społeczny Monitor Edukacji, Warszawa 2011



Projekt współfinansowany jest ze środków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki,
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZAMINY ZEWNĘTRZNE – JAK O NICH ROZMAWIAĆ?

Opracowanie: Anna Dzierzgowska
Korekta: Sebastian Matuszewski
Opracowanie graficzne: Palebek

Niniejszy raport jest jednym z trzech raportów opracowanych w ramach projektu Społeczny Monitor Edukacji, współfinansowanego z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, priorytet V: „Dobre rządzenie”, poddziałanie 5.4.2.: „Rozwój dialogu obywatelskiego”. Pozostałe dwa raporty dotyczą obniżenia wieku obowiązku szkolnego (raport „Pięć latki do przedszkola, sześć latki do szkół. Czy jesteśmy przygotowani do zmiany?”) oraz edukacji wielokulturowej, międzykulturowej, edukacji na rzecz tolerancji i równości płci (raport „Murawa nie wyrośnie sama. Organizacje pozarządowe a szkoła”).

Nasze teksty publikowane są na zasadach licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa – Bez utworów zależnych. Oznacza to, że można je swobodnie wykorzystywać, również do celów komercyjnych, pod warunkiem niewprowadzania żadnych zmian oraz umieszczenia informacji o autorze, miejscu pochodzenia („Monitor Edukacji, www.monitor.edu.pl”) oraz licencji.

ISBN: 978-83-926347-3-7

Wydawca: Stowarzyszenie Edukatorów
www.sted.org.pl

Raport niniejszy zatytułowany jest „Egzaminy zewnętrzne – jak o nich rozmawiać?”. Tytuł wskazuje na jeden z podstawowych problemów, jakie gnębią system edukacji w Polsce: brak pogłębionej, rzetelnej publicznej debaty, dotyczącej tego, jakie cele i jakimi metodami ów system powinien realizować, w tym także – brak debaty nad jawnym i ukrytym programem polskiej szkoły. Teksty zebrane w raporcie są próbą pokazania, jak taka debata mogłaby wyglądać. Zamieszczamy tu głosy bardzo się niekiedy różniące: od radykalnej propozycji zniesienia systemu egzaminów po umiarkowanie życzliwe jego oceny, formułowane przez dyrektorki i dyrektorów szkół; od krytyki selekcyjnego wymiaru egzaminów po próbę naszkicowania nowocześniejszego systemu rekrutacji na wyższe uczelnie. Zebrane w raporcie teksty łączy to, że ich autorki i autorzy zadają sobie, z najróżniejszych perspektyw, podobne pytania: o cel uczenia, zadania szkoły i o adekwatność narzędzi, za pomocą których szkołę z wykonania tych zadań rozliczamy.



Spis treści

Zamiast wstępu: List otwarty do dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (<i>Irena Dzierzgowska</i>).....	4
Część I: Egzaminy: przepisy i organizacja	
Zmiany w rozporządzeniu w sprawie przeprowadzania zewnętrznych sprawdzianów i egzaminów w szkołach (<i>Andrzej Pery</i>).....	8
Egzaminy bez prawa do informacji i prawa do skargi (<i>Elżbieta Czyż</i>).....	16
Część II: Opinie dyrektorów i dyrektorek szkół	
Raporty z ankiet, dotyczących sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (<i>Andrzej Pery</i>).....	20
Część III: Głosy w dyskusji	
„System nam się panoszy...” (<i>Krzysztof Konarzewski</i>).....	26
„Świat się zmienił, a my z uporem realizujemy stare pomysły” (<i>Łukasz Turski</i>).....	30
Trafić kluczem w wąską dziurkę (<i>Katarzyna Bratkowska</i>).....	33
Matematyka na maturze i w systemie edukacji – komentarz do raportu IBE (<i>Wacław Zawadowski</i>).....	39
Po co robić dobrze, skoro można wcale? (<i>Anna Dzierzgowska</i>).....	42
Egzamin szkolny: eliminacja i selekcja (<i>Przemysław Sadura</i>)	44
System egzaminów zewnętrznych: mapa problemów (<i>Anna Dzierzgowska</i>).....	46
Część IV: Podsumowanie	
Rekomendacje	51
Społeczny Monitor Edukacji – informacja o projekcie.....	53



Zamiast wstępu

List otwarty do dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

Irena Dzierżgowska

Warszawa, 11 lutego 2009

Szanowny Panie Profesorze, Drogi Krzysztofie.

Szczerze i z całym przekonaniem chciałabym pogratulować Ci funkcji dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Chcę równocześnie podzielić się z Tobą moimi nadziejami i oczekiwaniami. Dziś, już jako osoba prywatna, mogę pozwolić sobie na uwagi i oczekiwania, nie licząc na to, że potraktujesz je super poważnie ale licząc na to, że niektóre z nich, te najdalej idące, nieco Cię zainspirują.

Jak pewnie wiesz, od 1994 roku maczałam ręce w systemie egzaminów zewnętrznych. Od początku optowałam za programem Nowa Matura, pełniłam w nim dość ważne role, wyjeżdżałam na wizyty studyjne do Londynu i Bristolu, brałam udział w tworzeniu procedur. Miałam też ogromną satysfakcję, gdy w 1999 roku można było w ramach reformy powołać poprzez ustawę „twardą strukturę” organizacyjną czyli komisje, nadać im statuty i zadbać o to, żeby ich szefami zostali fachowcy, którzy kilka lat wcześniej przeszli odpowiednie szkolenie.

Nie ukrywam, że w projekcie reformy egzaminu odgrywały bardzo ważną rolę, kończyły – zamykały – niejako program nauczania. Wydawało mi się, że to konieczna granica, a dobre ustalenie standardów pozwoli na autonomię szkół.

Dziś obserwując z boku, czytając i rozmawiając z ludźmi, nie jestem pewna tamtych założeń. To co niepokoi mnie w systemie to:

1. Standardy – to co uczeń ma umieć i wiedzieć. Nadal jestem prawie pewna, że w wielu przedmiotach egzaminy sprawdzają jedynie fakty, czyli tę część wiedzy, która jest najmniej potrzeba w szkole XXI wieku.

2. Sposób sprawdzenia umiejętności absolwentów. Pamiętam rozmowy z końca lat dziewięćdziesiątych wokół podstawowych pytań – jak sprawdzać niektóre umiejętności, co zrobić, żeby te, które mają wartość nadrzędną były promowane – np. tak obecnie ważna praca zespołowa.

3. Co zrobić z egzaminami z humanistyki. Niestety nadal, mimo zmian idących w dobrym kierunku, sposób sprawdzania prac z języka polskiego i historii budzi wątpliwości. Nie da się ukryć, że zawsze ocena promuje prace średnie, a te, które



odbiegają od średniej w górę lub w dół, mają mniejsze szanse na docenienie. Nie mam tu wcale pretensji do egzaminatorów natomiast niepokoi mnie, że w ocenie siłą rzeczy decydować muszą subiektywne upodobania osób czytających.

4. Uczenie pod egzamin, o którym też pisałeś, stało się faktem. Nawet bardzo dobre szkoły od połowy trzeciej klasy stają się mniej skłonne do mądrej nauki, a więcej poświęcają czasu na przygotowanie do konkretnych testów maturalnych. Nie tylko szkoda tego czasu ale wręcz staje się niemoralne jeśli mało inteligentny „kujon” lepiej zdaje maturę niż ...

Za bardzo drobną sprawę uznaję wykorzystanie Europejskiego Funduszu Społecznego i nieobiektywne monitorowanie egzaminów przez samych monitorowanych. Powiem szczerze – nie wierzę w to, że wyniki wpływają na edukację. Ani na programy egzaminów ani na politykę oświatową ani na pojedyncze szkoły. Szkoły nie nauczyły się, a może nie chciały się nauczyć, o czym świadczą rezultaty ich uczniów – czy prowadzą do wyrównania szans, czy szkoła uczy rzeczy pożytecznych i mądrych, wreszcie, czy szkoła zrealizowała to co chciała. I jakie ma pomysły, co zrobić z dużą grupą tych, którzy opanowali materiał maturalny na 30%. Czy taki wynik można uznać za zadowalający?

Sięgam do moich przemyśleń i widzę, że staję się zwolenniczką posunięć radykalnych. W XXI wieku można całkowicie zrezygnować z systemu – sprawdzian po szkole podstawowej, który o niczym nie decyduje i nie informuje, podobnie jest z egzaminem gimnazjalnym. Matura stanowi nadal selekcję na studia, ale co to za selekcja, gdy uczelnie gotowe są przyjąć każdego absolwenta bo ich liczba decyduje o budżecie szkoły. Niestety coraz rzadziej wierzę, że egzaminy wpływają na jakość nauczania. Najczęściej mogą jedynie służyć postrachowi – jak się nie nauczysz nie zdasz matury.

Znalazłam dwa mądre cytaty, które utwierdzają mnie w tych anarchistycznych poglądach. Oba pochodzą z książki „B!żnes Od Nowa!” Toma Petersa, Wielkiego Guru Zarządzania i proroka przyszłości. Posłuchaj:

Anny Gaul. Licealistka z Charlotte w Karolinie Północnej napisała w „Charlotte Observer”: „To prawda, że potrzebna jest jakaś forma oceny postępu uczniów i skuteczności nauczycieli, jednak jako uczennica zauważyłam, że jeżeli będziemy nieostrożni, to klasa zmieni się z rajy dla młodych umysłów w fabrykę produkującą automaty do rozwiązywania testów (plus dwa ołówki i kartka na notatki). Edukacja to przywilej. W naszym społeczeństwie nauka powinna być traktowana jak świętość, a nie jak coś, co da się zmierzyć i ocenić za pomocą testów z kilkoma pytaniami do wyboru”.

„W klasie złożonej z 25 osób istnieje 25 różnych sposobów zdobywania wiedzy, 25 różnie odbywanych podróży. Każde dziecko to Całkowicie Niepowtarzalna Jednostka pochodząca z Innego Miejsca, zmierzająca do Innego Miejsca i w Innym Tempie. Uczenie się jest czymś specyficznym dla danej jednostki. Wszyscy naukowcy zajmujący się teorią poznania są w tej kwestii zgodni – różni ludzie uczą



się różnymi sposobami i w całkiem różnym tempie. Jedni lepiej przyswajają wiedzę wzrokowo. Inni wolą abstrakcję. Albo jeszcze coś innego. Smutne, że system szkolnictwa tego nie uwzględnia. Nic a nic. Nie jest do tego przygotowany. Nic a nic. Ignoruje to. Zaprzecza temu. Dyskryminuje tych, którzy nie uczą się w tym samym tempie co reszta. Nie da się zaprzeczyć – pisze Ted Sizer, znakomity pedagog i twórca Koalicji Szkół Istotnych – że uczniowie uczą się w różnym tempie i różnymi sposobami. To wymaga elastycznego programu, który mogą układać tylko nauczyciele znający uczniów, a nie jacyś urzędnicy przy pomocy komputerów”.

Drogi Krzysztofie. To może niezbyt elegancki list. Zaczęłam od gratulacji z okazji Twojego stanowiska a kończę namawiając Cię do likwidacji całego systemu. Na pocieszenie przypominam, że zmiany w Polsce zachodzą w dość powolnym tempie, nawet jeśli zechcesz jak Konrad Wallenrod zechcesz od środka rozwalić ten system – masz pracę przez dalsze co najmniej 10 lat. A jaka sława czeka Cię po tej dekadzie ! [...] Jeszcze raz gratuluję i serdecznie pozdrawiam,

Irena Dzierzowska

Tekst opublikowany w czasopiśmie *Dyrektor Szkoły* w numerze z lutego 2009 roku.



Część I

Egzaminy: przepisy i organizacja



Zmiany w rozporządzeniu w sprawie przeprowadzania zewnętrznych sprawdzianów i egzaminów w szkołach

Andrzej Pery

Podstawowym aktem prawnym określającym zasady i sposób przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych w szkołach jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (DzU 2007 nr 83, poz. 562).

Rozporządzenie to zmieniane było dziewięciokrotnie i to w wielu paragrafach. Osiem zmian w rozporządzeniu wprowadziła pani Minister Katarzyna Hall. Zmiany te ilustruje tabelka:

LP	Dziennik urzędowy
1	DzU 2007 Nr 130 poz. 906
2	DzU 2008 Nr 3 poz. 9
3	DzU 2008 Nr 178 poz. 1097
4	DzU 2009 Nr 58 poz. 475
5	DzU 2009 Nr 83 poz. 694
6	DzU 2009 Nr 141 poz. 1150
7	DzU 2010 Nr 156 poz. 1046
8	DzU 2010 Nr 228 poz. 1491
9	DzU 2011 Nr 35 poz. 178

Mimo wielu zmian w zapisach rozporządzenia, Ministerstwo nie wydało tekstu ujednoliconego, co bardzo utrudnia korzystanie z tego rozporządzenia. Przedstawie najważniejsze wprowadzane zmiany w monitorowanym przez Społeczny Monitor Edukacji okresie.



Zmiany w egzaminie maturalnym, które obowiązują od 1 września 2009 roku

Konsekwencją zmian w podstawie programowej są zmiany w procedurach egzaminu maturalnego. Całkowite wprowadzenie nowej podstawy programowej zakończy się w roku szkolnym 2016/2017 i w tym samym roku całkowicie zapanuje nowy system egzaminów zewnętrznych. Harmonogram wprowadzania zmian ilustruje tabela:

Rok szkolny	Typy i oddziały szkół rozpoczynające prace opartą o nową podstawę programową
2012/2013	I kasa liceum, technikum i ZSZ
2013/2014	II klasa liceum, technikum i ZSZ
2014/2015	III technikum i ZSZ III klasa liceum - egzamin maturalny dostosowany do nowej podstawy programowej,
2015/2016	I klasa liceum uzupełniającego IV klasa technikum - egzamin maturalny dostosowany do nowej podstawy programowej
2016/2017	II klasa liceum uzupełniającego - egzamin maturalny dostosowany do nowej podstawy programowej

Zmiany wprowadzone rozporządzeniem z 25 września 2008 roku:

Co zmieniono?	Jak było przed zmianą?	Jak jest po zmianie?
Obowiązkowe przedmioty - część pisemna	<ul style="list-style-type: none"> • Język polski, • język obcy nowożytny, • matematyka, • jeden przedmiot wybrany z następujących: biologia, chemia, filozofia, fizyka i astronomia, geografia, historia, historia muzyki, historia sztuki, informatyka, język łaciński i kultura antyczna, wiedza o społeczeństwie, wiedza o tańcu, język mniejszości narodowej (dla absolwentów szkół lub oddziałów z nauczaniem języka danej mniejszości narodowej) 	<ul style="list-style-type: none"> • Język polski, • język obcy nowożytny, • matematyka, • język mniejszości narodowej (dla absolwentów szkół lub oddziałów z nauczaniem języka danej mniejszości narodowej)
Część pisemna - dodatkowe przedmioty	Jeden, dwa lub trzy spośród następujących przedmiotów: biologia, chemia, filozofia, fizyka i astronomia, geografia, historia, historii muzyki, historia sztuki, informatyka, język łaciński i kultura antyczna, język mniejszości etnicznej, język obcy nowożytny, język regionalny (język kaszubski), wiedza o społeczeństwie, wiedza o tańcu	Jeden, dwa lub trzy z listy dotychczasowych przedmiotów, uzupełnionej o: język mniejszości narodowej, język polski i matematykę; po kolejnej zmianie rozporządzenia, z sierpnia 2009: do sześciu przedmiotów dodatkowych.



Egzamin na poszczególnych poziomach	Z przedmiotów obowiązkowych – poziom podstawowy albo poziom rozszerzony. Rozszerzony poziom w części ustnej z przedmiotów: język polski, język mniejszości narodowych, język nowożytny. W klasach dwujęzycznych poziom rozszerzony dla języka nowożytnego także w części pisemnej Przedmioty dodatkowe – poziom rozszerzony. Poziom podstawowy dla: języka mniejszości etnicznej i języka regionalnego oraz języka kaszubskiego.	Z przedmiotów obowiązkowych – poziom podstawowy. Wyjątek - część ustna dla przedmiotów: język polski, język mniejszości narodowych, język nowożytny. W klasach dwujęzycznych - poziom rozszerzony dla języka nowożytnego także w części pisemnej. Przedmioty dodatkowe – poziom podstawowy albo poziom rozszerzony. W części pisemnej, język polski i matematyka (jako przedmioty dodatkowe) - poziom rozszerzony.
Część pisemna z języka polskiego i języka mniejszości narodowej – poziom rozszerzony	Sprawdzenie umiejętności rozumienia czytanego tekstu nieliterackiego oraz umiejętności pisania tekstu własnego związanego z tekstem literackim zawartym w arkuszu egzaminacyjnym	Sprawdzenie umiejętności pisania tekstu własnego związanego z tekstem literackim zawartym w arkuszu egzaminacyjnym.
Część pisemna z języka mniejszości etnicznej i języka regionalnego (języka kaszubskiego) – poziom rozszerzony	Polega na: • rozwiązaniu testu leksykalno-gramatycznego, • przetłumaczeniu na język polski tekstu oryginalnego, • napisaniu w języku polskim tekstu własnego z wykorzystaniem materiału tekstowego oraz ilustracyjnego	Polega na: • rozwiązaniu testu leksykalno-gramatycznego, • sporządzeniu przekładu oryginalnego tekstu napisanego odpowiednio w języku mniejszości etnicznej lub języku regionalnym (języku kaszubskim) na język polski, • napisaniu w języku polskim tekstu własnego z wykorzystaniem dołączonych do tematu tekstów kultury.
Część pisemna z informatyki	Poziom rozszerzony	Wprowadzono dodatkowo poziom podstawowy z dwóch części: • rozwiązanie zestawu zadań egzaminacyjnych bez korzystania z komputera, • rozwiązanie zadań egzaminacyjnych przy użyciu komputera.

Od 1 września 2009 roku zdający, który przystąpił do egzaminu maturalnego ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych w części ustnej i części pisemnej i nie zdał egzaminu wyłącznie z jednego przedmiotu w części ustnej albo w części pisemnej, może przystąpić ponownie do egzaminu maturalnego w okresie od sierpnia do września tego samego roku. Tej zasady nie stosuje się w odniesieniu do osób, których egzamin maturalny z przedmiotu obowiązkowego w części ustnej albo w części pisemnej został nieważniony.



Zdający, który przystępuje ponownie do egzaminu, może, jeżeli nie otrzymał świadectwa dojrzałości, wybrać inny język obcy nowożytny niż język, który zdawał poprzednio, z wyjątkiem języka obcego nowożytnego, który zdawał jako przedmiot dodatkowy na poziomie podstawowym. Zdający, który uzyskał świadectwo dojrzałości, ma prawo przystąpić ponownie do egzaminu maturalnego, zarówno w części ustnej, jak i części pisemnej z jednego lub więcej przedmiotów w celu podwyższenia wyniku egzaminu maturalnego z tych przedmiotów lub zdania egzaminu maturalnego z przedmiotów dodatkowych.

Osoby, które do roku szkolnego 2008/2009 włącznie nie zdały egzaminu maturalnego z określonego przedmiotu (określonych przedmiotów), przerwały egzamin maturalny albo zdały egzamin maturalny, lecz chcą podwyższyć wynik egzaminu z danego przedmiotu, mogą ponownie przystępować do egzaminu maturalnego na warunkach i w sposób obowiązujący do roku szkolnego 2008/2009 przez pięć lat od daty pierwszego egzaminu maturalnego.

Absolwenci szkół lub oddziałów dwujęzycznych, którzy zdają matematykę jako przedmiot obowiązkowy rozwiązują w języku polskim zadania egzaminacyjne przygotowane w języku polskim oraz mogą rozwiązać w języku obcym będącym drugim językiem nauczania dodatkowe zadania egzaminacyjne przygotowane w tym języku.

Natomiast absolwenci szkół lub oddziałów dwujęzycznych na egzaminie maturalnym z takich przedmiotów jak: biologia, chemia, fizyka i astronomia, z części geografii odnoszącej się do geografii ogólnej i z części historii odnoszącej się do historii powszechnej, zdawanych jako przedmioty dodatkowe, rozwiązują w języku polskim zadania egzaminacyjne przygotowane w języku polskim oraz mogą rozwiązać w języku obcym będącym drugim językiem nauczania dodatkowe zadania egzaminacyjne przygotowane w tym języku.

W przypadku absolwentów szkół lub oddziałów dwujęzycznych, którzy uzyskali tytuł laureata lub finalisty olimpiady przedmiotowej z przedmiotu nauczanego w języku obcym będącym drugim językiem nauczania, zwolnienie z egzaminu maturalnego z danego przedmiotu nie obejmuje dodatkowych zadań egzaminacyjnych zdawanych w drugim języku nauczania.

Egzamin na poziomie podstawowym i egzamin na poziomie rozszerzonym jest zdawany w języku polskim, a dodatkowe zadania egzaminacyjne przygotowane w języku obcym będącym drugim językiem nauczania rozwiązuje się w tym języku. Dodatkowe zadania egzaminacyjne dotyczą treści z zakresu danego przedmiotu realizowanych w drugim języku nauczania.

Część obowiązkowa egzaminu maturalnego (od 2015) składa się z 2 egzaminów ustnych, 3 egzaminów pisemnych na poziomie podstawowym i egzaminów pisemnych na poziomie rozszerzonym, z przynajmniej dwóch wybranych przedmiotów. Lista przedmiotów do wyboru zawiera również język polski, matematykę i język obcy zdawany jako obowiązkowy na poziomie podstawowym.



Zmiany dotyczące egzaminów zawodowych

Do egzaminu zawodowego uczniów, słuchacz lub absolwent może przystąpić w sytuacji, jeżeli w tym zawodzie się kształci lub (i to jest zmiana) gdy ukończył kształcenie w tym zawodzie.

Z 12 do 7 miesięcy zmniejszono okres złożenia wniosku do dyrektora okręgowej komisji egzaminacyjnej w sprawie zorganizowania etapu praktycznego egzaminu zawodowego przez szkołę, placówkę albo pracodawcę.

Rozporządzenie zmieniające wprowadziło więcej możliwości organizacji praktycznego egzaminu zawodowego. Zdający może przystąpić do egzaminu w szkole, którą ukończył, lub u pracodawcy, u którego odbywał praktyczną naukę zawodu. W uzasadnionych przypadkach dyrektor komisji okręgowej wskazuje inną szkołę albo placówkę, w której zdający przystępuje do etapu praktycznego egzaminu zawodowego.

Wprowadzono zmianę dotyczącą zespołów nadzorujących etap praktyczny egzaminu. W skład zespołu wchodzi nauczyciel zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego (jako przewodniczący) oraz co najmniej dwóch nauczycieli (jako członkowie).

W skład zespołu nadzorującego etap praktyczny dotyczący opracowania „pracy egzaminacyjnej” wchodzi nauczyciel zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego w zawodzie objętym egzaminem - jako przewodniczący oraz co najmniej dwóch nauczycieli - jako członkowie.

W rozporządzeniu doprecyzowano też zapis dotyczący terminu zdawania egzaminu zawodowego w przypadku gdy absolwent nie przystąpił do egzaminu zawodowego lub odpowiedniego etapu tego egzaminu, przerwał egzamin zawodowy albo nie uzyskał wymaganej do zdania egzaminu zawodowego liczby punktów z danego etapu tego egzaminu. Po upływie 3 lat, licząc od odpowiednio kwietnia lub września w roku, w którym absolwent przystąpił do egzaminu zawodowego w terminie jego przeprowadzania i nie uzyskał z jednego etapu egzaminu zawodowego wymaganej do zdania tego egzaminu liczby punktów, absolwent zdaje egzamin zawodowy w pełnym zakresie.



Sprawdzian w szkole podstawowej i egzamin w gimnazjum

Konsekwencją zmian w podstawie programowej są zmiany w procedurach sprawdzianu w szkole podstawowej egzaminu gimnazjalnego. Całkowite wprowadzenie nowej podstawy programowej zakończy się w roku szkolnym 2016/2017 i w tym samym roku całkowicie zaistnieje nowy system egzaminów zewnętrznych. Harmonogram wprowadzania zmian ilustruje tabela:

Rok szkolny	Typy i oddziały szkół rozpoczynające prace opartą o nową podstawę programową
2011/2012	III klasa szkoły podstawowej III klasa gimnazjum – egzamin gimnazjalny dostosowany do nowej podstawy programowej
2012/2013	IV klasa szkoły podstawowej
2013/2014	V klasa szkoły podstawowej
2014/2015	VI klasa szkoły podstawowej – sprawdzian dostosowany do nowej podstawy programowej

Porównując docelową formę sprawdzianu (2015), egzaminu gimnazjalnego (2012) i egzaminu maturalnego (2015), doszukać się można podobieństw w sposobie oceniania efektów nauczania trzech przedmiotów: języka polskiego, matematyki i języka obcego.

Przy języku polskim egzamin składa się z zadań zamkniętych oraz wypowiedzi pisemnej na podany temat, ocenianej holistycznie według upublicznionych, ogólnych kryteriów. W szkołach kończących się maturą, po egzaminie podstawowym można przystąpić do egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Egzamin z matematyki składa się z zadań zamkniętych oraz 2-3 zadań wymagających przedstawienia toku rozumowania, ocenianej holistycznie według upublicznionych, ogólnych kryteriów. W szkołach kończących się maturą po egzaminie podstawowym można przystąpić do egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Egzamin z języka obcego na poziomie podstawowym składa się z zadań zamkniętych, którego wymagania wynikają z zakresu wymagań podstawy programowej – odpowiednio po szkole podstawowej (6 lat nauki), po gimnazjum – poziom III.0 (podstawowy – 3 lata nauki) i III.1 (rozszerzony – 9 lat nauki), na obowiązkowej maturze – poziom IV.1 (6 lat nauki). Egzamin rozszerzony gimnazjalny oraz podstawowy maturalny zawierają też krótką wypowiedź pisemną. Na maturze po egzaminie podstawowym można przystąpić do egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Sprawdzian od 2015 roku składa się ze sprawdzianu polonistyczno-matematycznego oraz ze sprawdzianu z języka obcego nauczanego w szkole. W części polonistyczno-matematycznej wyróżniamy trzy elementy. W dostarczonych uczniom materiałach występują zadania polonistyczne i matematyczne oraz wypowiedź pi-



semna na podany temat. Sprawdzian z języka obcego nauczanego w szkole składa się z zadań zamkniętych.

W wyniku sprawdzianu uczeń otrzymuje trzy informacje częściowe, dotyczące części polonistycznej, matematycznej i języka obcego. Informacja sprowadza się do przedstawienia stosunku liczby otrzymanych punktów do punktów możliwych do uzyskania. Dodatkowo podawana jest informacja, jaki procent uczniów uzyskał wynik taki sam lub niższy.

W gimnazjum, podczas egzaminu (od 2012) roku mamy trzy części pisemne (humanistyczną, matematyczno-przyrodniczą i z języka obcego) oraz z wewnętrznej części ustnej. W części pisemnej egzamin humanistyczny ma dwie części: zadania polonistyczne i historyczno-społeczne zamknięte oraz wypowiedź pisemną na podany temat. Egzamin matematyczno-przyrodniczy też ma dwie części: zadania matematyczne i przyrodnicze zamknięte oraz zadania matematyczne wymagające prezentacji toku rozumowania. Egzamin z języka obcego pisany jest z języka wybranego przez ucznia. Egzamin ten ma dwie części. Pierwsza podstawowa, druga – nieobowiązkowa - rozszerzona.

W części ustnej uczeń ma obowiązek aktywnego uczestnictwa w zaplanowaniu i zrealizowaniu zespołowego projektu – pod kierunkiem nauczyciela – oraz w publicznym przedstawieniu jego rezultatów.

W egzaminie gimnazjalnym uczeń otrzymuje 5 lub 6 ocen częściowych z: języka polskiego, części historyczno-społecznej, matematyki, przyrody, języka obcego na poziomie podstawowym oraz z języka obcego na poziomie rozszerzonym, o ile uczeń zdawał taki egzamin. Do tego uczeń otrzymuje informacje o wkładzie ucznia do realizowanego zespołowo projektu edukacyjnego.

W szczególnych przypadkach losowych lub zdrowotnych, uniemożliwiających przystąpienie do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego lub odpowiedniej części tego egzaminu, w terminie do 20 sierpnia danego roku, dyrektor komisji okręgowej, na udokumentowany wniosek dyrektora szkoły, może zwolnić ucznia (słuchacza) z obowiązku przystąpienia do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego lub odpowiedniej części tego egzaminu. Dyrektor szkoły składa wniosek w porozumieniu z rodzicami (prawnymi opiekunami) ucznia albo słuchacza.



Dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia

Kolejne rozporządzenie zmieniające dotyczy:

- zmiany przepisów dotyczących dostosowywania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych możliwości psychofizycznych i potrzeb edukacyjnych ucznia w związku ze zmianami w zakresie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole oraz zmianami w zakresie kształcenia specjalnego i integracyjnego;
- zmiany przepisów w zakresie dostosowywania warunków przeprowadzania sprawdzianu w szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych ucznia;
- zmiany przepisów w zakresie terminu i trybu wydawania przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne, opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się.

Indywidualne podejście do każdego ucznia nie może być uzależnione od posiadania orzeczenia lub opinii poradni. Nauczyciel musi stosować je także w przypadku ucznia, który nie posiada ani orzeczenia, ani opinii poradni, ale w przypadku którego zespół nauczycieli i specjalistów wykonujących zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej stwierdzi taką potrzebę.



Egzaminy bez prawa do informacji i prawa do skargi

Elżbieta Czyż, Helsińska Fundacja Praw Człowieka

Egzaminy zewnętrzne wpisały się już na trwałe w nasz system edukacji. Trwają podsumowania kolejnej edycji. Kontrowersji wokół jakości tych egzaminów nadal jest wiele, bo nadal jest to mocno niedoskonały instrument oceny i weryfikacji wiedzy ucznia. Skoro tak, to tym bardziej powinna istnieć skuteczna i jasna procedura zaskarżenia wyników egzaminu, zwłaszcza maturalnego, bo ten silnie wpływa na sytuację życiową młodych ludzi. Jest zgoła odwrotnie. Egzamin ma niemal tajny charakter, dostęp do ocenionych arkuszy egzaminacyjnych jest utrudniony, procedura oceny mało przejrzysta, a ustalone przez komisje wyniki są ostateczne. Z punktu widzenia komisji egzaminacyjnych to praktyczne rozwiązanie. Z punktu widzenia poszczególnych jednostek, które niecałkiem trafiły w tzw. klucz lub w przypadku których egzaminatorzy zwyczajnie się pomylili (ludzkie) – znacznie gorzej.

Na początku wprowadzania egzaminów zewnętrznych prof. Andrzej Zoll, były Rzecznik Praw Obywatelskich, wielokrotnie zwracał się do MEN w sprawie procedury skargi i pełnego dostępu do kart egzaminacyjnych. Obietnice wprowadzenia zmian rozplywały się wraz ze zmianą ministrów, a także RPO. Standardy konstytucyjne dotyczące prawa do informacji i możliwości składania skargi są i były. Dlaczego obok systemu edukacji?

Prawo do informacji

Na wniosek zdającego arkusz egzaminacyjny, w tym karta odpowiedzi, są udostępniane zdającemu do wglądu w miejscu i czasie wskazanym przez dyrektora komisji okręgowej¹⁾.

Artykuł. 51 ust. 3 Konstytucji RP stanowi, iż *Każdy ma prawo dostępu do dotyczących go urzędowych dokumentów i zbiorów danych. Ograniczenie tego prawa może określić ustawa.* Ustawa o systemie oświaty ograniczeń w tej mierze nie wprowadza.

1) Art.107 rozporządzenia MEN w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.



Art. 31 ust. 3 Konstytucji: *Ograniczenia w zakresie korzystania z konstytucyjnych wolności i praw mogą być ustanawiane tylko w ustawie i tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego bądź dla ochrony środowiska, zdrowia i moralności publicznej albo wolności i praw innych osób. Ograniczenia te nie mogą naruszać istoty wolności i praw.*

Obecna procedura udostępniania prac:

- 1. nie jest uregulowana w ustawie,**
- 2. można mieć zasadne wątpliwości, czy ograniczenia w dostępności są proporcjonalne i konieczne w demokratycznym państwie z punktu widzenia ochrony wymienionych w art. 31 ust. 3 wartości (czy wymienione wartości mają z nimi jakikolwiek związek?).**

Procedura udostępniania arkuszy egzaminacyjnych jest długotrwała i uciążliwa dla obu stron. Trudno zrozumieć, dlaczego zainteresowany nie może zrobić fotokopii czy kserokopii²⁾, nie może przyjść z nauczycielem czy rodzicem i ma bardzo ograniczony czas, żeby zobaczyć swoje błędy.

Jest to wbrew standardom – i ciągle jest.

Prawo do skargi

W ustawie o systemie oświaty i rozporządzeniu MEN w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych skargi dotyczącej zarówno procedury zdawania egzaminu, jak i oceny, nie przewidziano. Jest możliwość złożenia zastrzeżeń odnośnie przebiegu egzaminu. Zastrzeżenia rozpatrzy dyrektor OKE³⁾. To bardzo słaba procedura. Unieważnienie/przerwanie egzaminu ma charakter ważnej decyzji administracyjnej i w istocie podlega ogólnym przepisom Kodeksu Postępowania Administracyjnego. W praktyce jednak może mieć znaczenie symboliczne, bo ewentualne rozstrzygnięcie nastąpi długo po zakończonym egzaminie.

2) Uchwała SN z 15 września 2004 r. (III CZP 43/04): „kserokopia jest mechanicznym powieleniem dokumentu, ale dokumentem nie jest. Z natury rzeczy spełnia ona jedynie funkcję informacyjną (...) stanowi materiał pomocniczy na użytek śledzenia podejmowanych w sprawie czynności (...) za dopuszczalne uznać należy inne formy dostępności do akt sprawy, na ogół służące doraźnym celom i możliwym przy użyciu tylko odpowiedniej techniki biurowej”.

3) Art. 146 wymienionego w przypisie 1 rozporządzenia.



Z kolei ocenianie czynnością administracyjną nie jest i może podlegać jedynie nadzorowi pedagogicznemu⁴⁾.

W świetle tego, co wiemy o niedoskonałościach testów egzaminacyjnych, procedura skargi jest niezbędna zarówno w kontekście interesu konkretnej jednostki, jak i jakości i przejrzystości systemu oceniania.

Dlaczego ciągle jej nie ma? Szkoda, że system edukacji jest w tej kwestii tak anachroniczny.

I na koniec dwie uwagi. Na stronie internetowej CKE znajduje się zakładka „akty prawne”, gdzie zamieszczonych zostało siedem plików dotyczących wspomnianego wyżej i bardzo ważnego dla uczniów rozporządzenia. Sześć plików to rozporządzenia zmieniające. Żeby zobaczyć obowiązujące przepisy, trzeba je wszystkie obejrzeć. Tekstu jednolitego nie ma. Niestety podobnie na stronach MEN.

Nie ma też na stronach CKE i OKE informacji o tych ułomnych warunkach udostępniania arkuszy egzaminacyjnych. Czyli im więcej barier, tym mniej uciążliwych petentów.

4) Postanowienie NSA z 24 lutego 2000 r. I S.A. 1428/99: „Egzamin dojrzałości to forma komisyjnej oceny poziomu wykształcenia (...) przyjęć należy, że oceny otrzymywane z poszczególnych przedmiotów egzaminu dojrzałości tak pisemnego jak i ustnego nie są decyzjami administracyjnymi”.



Część II

Opinie dyrektorów i dyrektorek szkół



Raporty z ankiet, dotyczących sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego

opracowanie i komentarz: Andrzej Pery

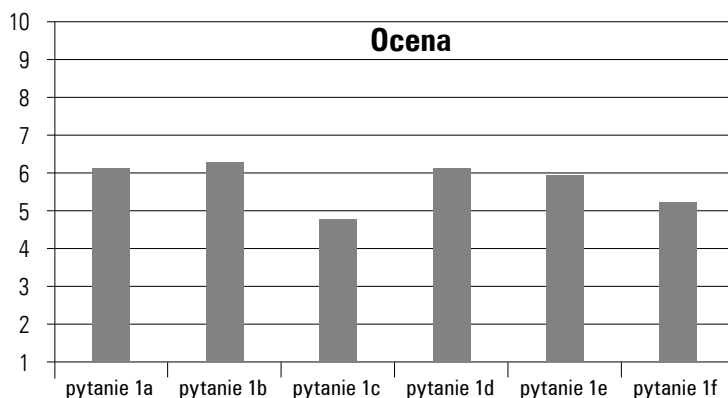
Zewnętrzny sprawdzian w szkole podstawowej

Ankieta wysłano (drogą elektroniczną) do ponad tysiąca szkół podstawowych w połowie czerwca 2011 roku. Do połowy lipca otrzymaliśmy odpowiedzi (drogą elektroniczną lub faksem) od 210 szkół z całej Polski.

Ankieta składała się z trzech pytań. **Pierwsze** dotyczyło oceny, czy zakładane cele zewnętrznego sprawdzianu w szkole podstawowej są realizowane i w jakim stopniu. Dyrektorzy szkół podstawowych dokonywali oceny w skali dziesięciostopniowej – od 1 do 10, gdzie 1 oznacza stopień bardzo słaby, a 10 stopień pełny. Zaproponowałem dokonanie oceny sześciu podstawowych celów. Sprawdzian jako:

- obiektowna miara wiedzy ucznia;
- obiektowna miara umiejętności ucznia;
- podstawa do świadomego wyboru ścieżki dalszego kształcenia;
- miara opanowania umiejętności niezbędnych w gimnazjum;
- miara opanowania umiejętności przydatnych w życiu;
- element wyrównywania szans edukacyjnych.

Podsumowanie wszystkich otrzymanych odpowiedzi dało następujące wyniki:





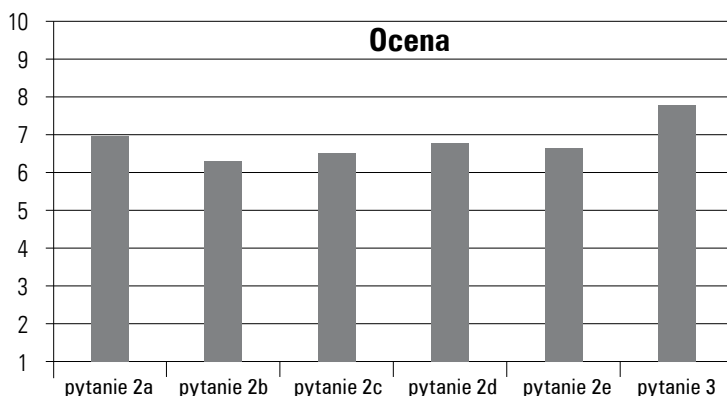
W najmniejszym stopniu, według dyrektorów szkół, sprawdzian jest podstawą do świadomego wyboru ścieżki dalszego kształcenia. Sprawdzian nie jest też, w znacznym stopniu, elementem wyrównywania szans edukacyjnych. Pozostałe cele realizowane są nieco ponad 6 w dziesięciopunktowej skali.

Drugie pytanie dotyczyło wpływu zewnętrznego sprawdzianu w szkole podstawowej na pracę nauczycieli i szkoły. Dyrektorzy szkół dokonywali oceny także w skali dziesięciopunktowej – od 1 do 10, gdzie 1 oznacza stopień bardzo słaby, a 10 stopień pełny. W tym pytaniu było pięć możliwości. Zewnętrzny sprawdzian w szkole podstawowej:

- pozwala na pełniejsze diagnozowanie osiągnięć uczniów;
- ułatwia opracowanie indywidualnych zaleceń;
- pomaga doskonalić pracę nauczycieli;
- pomaga doskonalić pracę szkoły;
- sprzyja podnoszeniu jakości pracy szkoły.

W pytaniu **trzecim** poprosiłem o ocenę podstaw prawnych sprawdzianu. W tym przypadku 1 oznaczało, że zasady i normy prawne regulujące zewnętrzny sprawdzian są niejasne i niewystarczające, a 10 oznacz, że są jasne i wystarczające.

Podsumowanie wszystkich otrzymanych odpowiedzi dało następujące wyniki:



Ocena średnia wszystkich podanych możliwości wpływu zewnętrznego sprawdzianu w szkole podstawowej na pracę nauczycieli i szkoły waha się od 6 do 7 w skali dziesięciopunktowej. W porównaniu z pytaniem pierwszym, wpływ na pracę szkoły i nauczycieli oceniono wyżej niż realizowane cele związane ze sprawdzianem zewnętrznym.

Zdecydowanie najlepiej oceniono stan prawny związany z określeniem zasad i norm dotyczących sprawdzianu. Średnia ocena jest bliska 8 w skali dziesięciopunktowej.



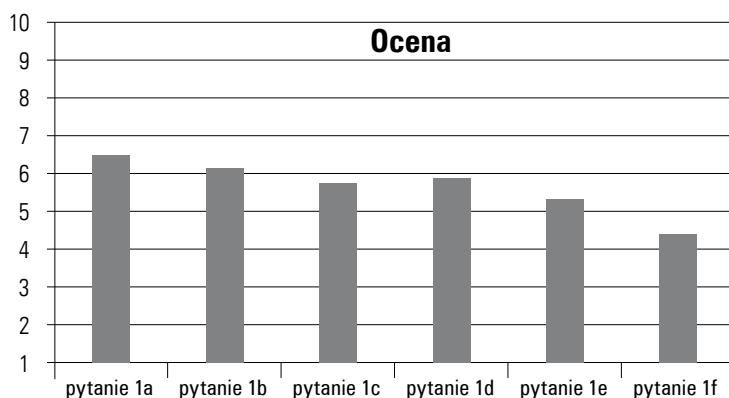
Egzamin gimnazjalny

Ankiety wysłano (drogą elektroniczną) do ponad pięciuset gimnazjów w połowie czerwca 2011 roku. Do połowy lipca otrzymaliśmy odpowiedzi (drogą elektroniczną lub faksem) od 61 szkół gimnazjalnych z całej Polski.

Ankieta składała się z trzech pytań. **Pierwsze** dotyczyło oceny, czy zakładane cele zewnętrznego egzaminu w gimnazjum są realizowane i w jakim stopniu. Dyrektorzy szkół dokonywali oceny w skali dziesięciostopniowej – od 1 do 10, gdzie 1 oznacza stopień bardzo słaby, a 10 stopień pełny. Zaproponowałem dokonanie oceny sześciu podstawowych celów. Egzamin gimnazjalny jako:

1. obiektywna miara wiedzy ucznia;
2. obiektywna miara umiejętności ucznia;
3. przygotowanie do podjęcia dalszego kształcenia;
4. podstawa wyboru szkoły po gimnazjalnej;
5. miara opanowania umiejętności przydatnych w życiu;
6. element wyrównywania szans edukacyjnych.

Podsumowanie wszystkich otrzymanych odpowiedzi dało następujące wyniki:



W najmniejszym stopniu, według dyrektorów szkół, egzamin gimnazjalny jest elementem wyrównywania szans edukacyjnych (średnio 4,36) oraz miarą opanowania umiejętności przydatnych w życiu (średnio 5,34). Pozostałe cele realizowane są w stopniu około 6 w dziesięciostopniowej skali.

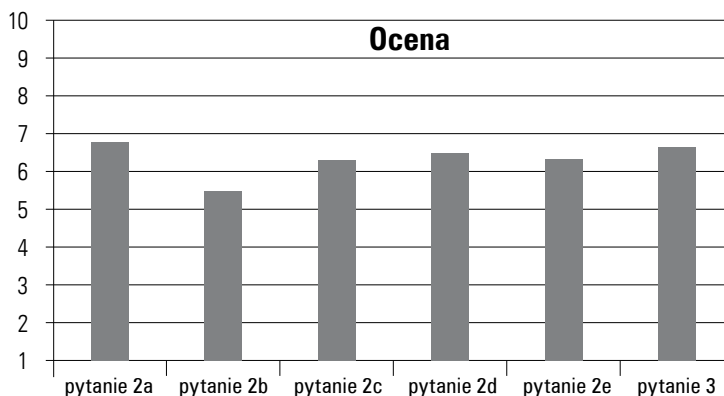
Drugie pytanie dotyczyło wpływu zewnętrznego egzaminu w gimnazjum na pracę nauczycieli i szkoły. Dyrektorzy szkół dokonywali oceny także w skali dziesięciostopniowej – od 1 do 10, gdzie 1 oznacza stopień bardzo słaby, a 10 stopień pełny. W tym pytaniu było pięć możliwości. Zewnętrzny egzamin w gimnazjum:

1. pozwala na pełniejsze diagnozowanie osiągnięć uczniów;
2. ułatwia opracowanie indywidualnych zaleceń;
3. pomaga doskonalić pracę nauczycieli;
4. pomaga doskonalić pracę gimnazjum;
5. sprzyja podnoszeniu jakości pracy gimnazjum.



W pytaniu trzecim poprosiłem o ocenę podstaw prawnych egzaminu. W tym przypadku 1 oznaczało, że zasady i normy prawne regulujące zewnętrzny egzamin są niejasne i niewystarczające, a 10 oznacza, że są jasne i wystarczające.

Podsumowanie wszystkich otrzymanych odpowiedzi dało następujące wyniki:



W najmniejszym stopniu, według dyrektorów szkół, egzamin gimnazjalny ułatwia opracowanie indywidualnych zaleceń. Ocena średnia pozostałych podanych możliwości wpływu zewnętrznego egzaminu na pracę nauczycieli i szkoły jest nieco powyżej 6 w skali dziesięciopunktowej.

Podobnie (średnio 6,6) oceniono stan prawny związany z określeniem zasad i norm dotyczących egzaminu.

Egzamin maturalny

Ankieta wysłano (drogą elektroniczną) do ponad pięciuset szkół ponadgimnazjalnych w połowie czerwca 2011 roku. Do połowy lipca otrzymaliśmy odpowiedzi (drogą elektroniczną lub faksem) od 62 szkół ponadgimnazjalnych z całej Polski.

Ankieta składała się z dwóch pytań. Pierwsze dotyczyło oceny, czy zakładane cele egzaminu maturalnego są realizowane i w jakim stopniu. Dyrektorzy szkół dokonywali oceny w skali dziesięciostopniowej – od 1 do 10, gdzie 1 oznacza stopień bardzo słaby, a 10 stopień pełny.

Egzamin maturalny jako:

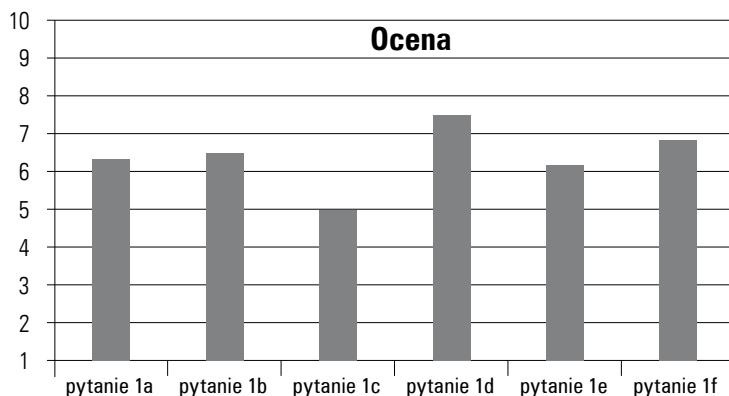
3. obiektywna miara wiedzy ucznia;
4. obiektywna miara umiejętności ucznia;
5. przygotowanie do podjęcia studiów.

Egzamin maturalny:

6. jest sprawiedliwy;
7. sprawdza poziom wiedzy i umiejętności absolwenta;
8. potwierdza wyniki uzyskiwane przez uczniów, zgodnie z wewnątrzszkolnym systemem oceniania.



Podsumowanie wszystkich otrzymanych odpowiedzi dało następujące wyniki:

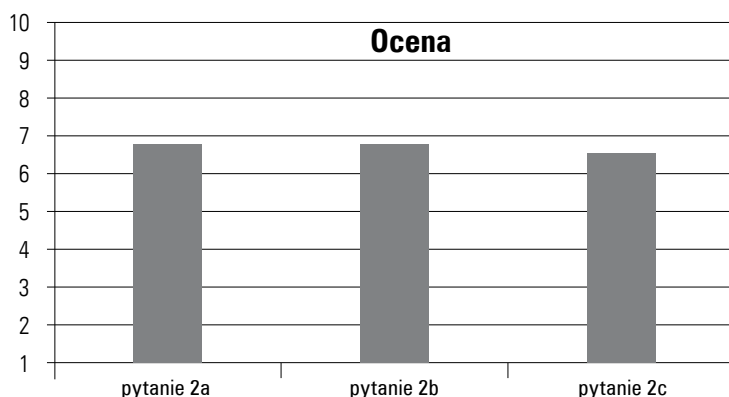


W najwyższym, według dyrektorów szkół, egzamin maturalny jest sprawiedliwy (średnio 7,47). Pozostałe cele są oceniane podobnie od 6 do prawie 7 w skali dziesięciostopniowej.

Drugie pytanie dotyczyło wpływu zewnętrznego egzaminu maturalnego na pracę nauczycieli i szkoły. Dyrektorzy szkół dokonywali oceny także w skali dziesięciostopniowej – od 1 do 10, gdzie 1 oznacza stopień bardzo słaby, a 10 stopień pełny. W tym pytaniu były trzy możliwości. Zewnętrzny egzamin maturalny:

- a) pomaga doskonalić pracę nauczycieli;
- b) pomaga doskonalić pracę szkoły;
- c) sprzyja podnoszeniu jakości pracy szkoły.

Podsumowanie wszystkich otrzymanych odpowiedzi dało następujące wyniki:



Dyrektorzy ocenili, że egzamin maturalny pomaga doskonalić pracę nauczycieli i szkoły oraz sprzyja podnoszeniu jakości pracy szkoły. W każdym przypadku ocena była bardzo zbliżona i wyniosła około 6,5 w skali dziesięciostopniowej.



Część III

Głosy w dyskusji



„System nam się panoszy...”

prof. Krzysztof Konarzewski

Dziękuję za zaproszenie, bardzo się cieszę, że jestem z Państwem. Zaczęły się już wakacje, myślę zatem, że możemy sobie pozwolić na swobodniejszy język. Można zaryzykować tezy, które normalnie wzburzyłyby zaraz połowę Senatu i znaczną część nauczycieli. Korzystajmy z tej okazji, zanim zaczną się zajęcia w szkole i znów trzeba będzie uważać.

Zostałem poproszony o kilka słów na temat egzaminów zewnętrznych. Zacznę od tego, że w Polsce toczy się na ten temat dyskusja fundamentalna. Dotyczy ona zagadnień w rodzaju: czy test egzaminacyjny zniekształca samo pojęcie wykształcenia? Przeważa opinia, że zniekształca. Czy testy egzaminacyjne wpływają na proces kształcenia? Opinia głosi, że niszczą ten proces, bo każą nauczycielom nauczać pod testy. Czy system egzaminów wpływa na wykształcenie absolwentów? Mówi się, że zubaża to wykształcenie, bo absolwenci umieją tylko to, czego się wymaga na egzaminie. Takie dyskusje mają tę miłą cechę, że można w nich zabłysnąć, nie wiedząc nic ani na temat egzaminów, ani na temat szkoły. Każdy ma jakąś opinię o testach, tak jak każdy ma opinię na temat, bo ja wiem, służby zdrowia.

Biorę i ja udział w tych dyskusjach, ponieważ mam bolesną świadomość, że niezależnie od tego, co intelektualiści, artyści i inne elity powiedzą o egzaminach zewnętrznych, egzaminy pozostaną, bo „lud” je pokochał. „Lud”, czyli rodzice, uczniowie, nauczyciele, organy prowadzące szkoły, zaakceptował system egzaminów zewnętrznych. Nie znam żadnych badań, chyba zresztą takich badań nie prowadzono, ale gdyby w jakimś badaniu opinii publicznej padło pytanie: „Czy jesteś za tym, żeby nadal egzaminować uczniów testami zewnętrznymi pod koniec każdego etapu kształcenia, czy może wolałbyś, żeby powrócić do ocen stawianych przez nauczycieli?”, to na moje oko 75% respondentów opowiedziało się za pierwszym rozwiązaniem. Dlatego wszystkie radykalne pomysły, żeby zawrócić kijem Wisłę i cofnąć się do praktyki oceniania sprzed roku 1999 uważam po prostu za niepoważne: nikt się na to nie zgodzi. A skoro tak, to mając świadomość wad, które obecny system niewątpliwie ma, trzeba ten system poprawiać. Trzeba leczyć wady technologii lepszą technologią. Nie ma innego wyjścia. Trzeba uciekać do przodu. Zamiast marzyć o jakimś powrocie, trzeba myśleć nad tym, jak pokonać, przezwyciężyć trudności.



Wyliczmy te trudności. Państwo z grubsza wiedzą, jak wygląda system, który teraz mamy: opiera się na dziewięciu dużych, niezależnych organizacjach – ośmiu okręgowych komisjach egzaminacyjnych i jednej centralnej. Komisje są równorzędne, nie ma żadnej dominacji centralnej nad okręgowymi. Te dziewięć komisji tworzy system, który, mówiąc krótko, jest niewydolny. Widać to, po pierwsze, po przeciekach i usterkach logistyki i druku: co jakiś czas pojawiają się źle wydrukowane arkusze, gdzieś coś nie dojeżdża na czas, egzamin się opóźnia, tu i ówdzie robi się przeciek, potem arkusze znajdują się w Internecie. Można wykrywać i karać winnych, ale szkody, które powstają, są trudne do naprawienia. Mnóstwo uczniów zastanawia się: „Unieważnią czy nie unieważnią? Trzeba będzie jeszcze raz pisać czy nie trzeba?”. Czasem unieważniają. Tak było w zeszłym roku – duża grupa absolwentów techników musiała drugi raz pisać egzamin, ponieważ jakiś niemądry dyrektor przyspieszył ten egzamin o jeden dzień. Można rzecz jasna powiedzieć, że to nie była wina systemu, ale to nie do końca prawda – wiele problemów wynika z logistyki. Jeśli testy długo leżą w szkole, niebezpieczeństwo pomyłki lub przecieku wzrasta. Z drugiej strony, każdorazowa dostawa materiałów do szkoły to ogromne pieniądze. Po przecieku na egzaminie gimnazjalnym w 2009 roku, który jak może Państwo pamiętać zelektryzował całą Polskę, zarządziłem (a wówczas pracowałem jeszcze w CKE), żeby arkusze rozwozić do szkół rano, tuż przed egzaminem, tak żeby żadna pani dyrektor ani pani sprzątaczką nie miały już czasu skserować ich i dać swoim pociotkom. Dzięki temu w następnym roku nie było już przecieku, za to egzamin gimnazjalny kosztował prawie milion więcej.

Drugi problem z egzaminami jest poważniejszy: testy są złożone z zadań czasem niepoprawnych, a z reguły płaskich. W tym roku egzamin gimnazjalny w części humanistycznej, jak Państwo wiedzą, ni stąd ni zowąd zdominowały fakty historyczne. Między innymi trzeba było powiedzieć, dlaczego Jan Henryk Dąbrowski był wielkim patriotą. „Kto to jest Jan Henryk Dąbrowski?” – pyta moja córka – a jest już w drugiej klasie liceum. Wciąż zakładamy (i to oczywiście jest wada podstawy programowej), że dzieci będą się uczyły historii i biologii, i fizyki, i chemii, i WOS-u, tak jak w XIX wieku uczyli się uczniowie pruskiego gimnazjum. Zakładamy, że nauczą się wszystkiego i będą przygotowane do podjęcia studiów na dowolnym wydziale uniwersyteckim. Ale nasz świat i szkoła, i uczniowie różnią się od tych z XIX wieku. Trzeba zrozumieć, że dzieci inaczej się uczą. Jeśli nawet w szkole znajdzie się paru entuzjastów Jana Henryka Dąbrowskiego, to ci za to nie będą wiedzieli, jakie są organelle komórki. Trzeba się zastanowić, jak sprawić, żeby zadania egzaminacyjne nie były płaskie, żeby nie dotyczyły faktów, które łatwo przecież sprawdzić w Internecie.

Problem stanowią także nieadekwatne klucze oceniania. Część naszych zadań (duża część) to tzw. „zadania otwarte”, w których uczeń ma coś napisać. Potem to, co napisze, powiedzmy, kilka lub kilkadziesiąt zdań, trzeba przekształcić na jedną liczbę, żeby móc wrzucić ją do rachunku. Tym przekształcaniem zajmują się specjalnie przeszkoleni nauczyciele, a wcześniej tzw. koordynatorzy, którzy przygotowują klucz do przekształcania tekstu w liczbę. O kluczu powiedziano już bardzo dużo złego, najzupełniej słusznie. Na maturze, a to jest bardzo ważny egzamin,



klucz jest analityczny, tzn. składa się z listy fraz kluczowych. Jeśli temat dotyczy Telimeny, trzeba napisać, że Telimena nie była już pierwszej młodości lub użyć podobnego określenia. Jeżeli uczeń napisze, że była „nie pierwszej młodości”, dostaje punkt, jak nie napisze, nie ma punktu. Skąd uczeń ma wiedzieć, że za to jest punkt? Musi ćwiczyć klucz, wyobrazić sobie, jak koordynatorzy go układają. Wiem, że niektórzy nauczyciele zadają takie prace domowe: napisać wypracowanie „pod klucz”. Uczeń pisze: „tutaj umieszczam informację o wieku Telimeny, bo prawdopodobnie egzaminator będzie tym zainteresowany”. Śmieszne jest to, że punktuje się frazy kluczowe, ale już nie cechy tekstu z wyższego poziomu, takie jak myśl przewodnia czy spójność wywodu. Oczywiście zdarza się, że egzaminator nie wytrzymuje. Pamiętam, jak pewien uczeń dostał za wypracowanie zero punktów i nie zdał matury, a że był to dobry uczeń z dobrej szkoły, poprosiłem o jego pracę. Jak się okazało, młody człowiek do maksimum wykorzystał przywilej, który dawał klucz: pisał krótkimi oderwanymi zdaniami. W rezultacie powstała sałatka słowna, tyle że każde zdanie trafiało w klucz. Egzaminator, nauczyciel, który to punktował, zignorował klucz i walnął mu zero. Chwała mu za to, ale oczywiście nie miał racji, w sądzie by przegrał. Według klucza dzieciak zdał, chociaż nie zdał według nauczyciela i zdrowego rozsądku. Ten przykład pokazuje, nad czym warto się zastanawiać, kiedy się buduje testy.

No i to siermiężne skalowanie... Siermiężne to znaczy takie, że po prostu zlicza się liczbę punktów, którą uczeń dostał za każde zadanie. Nie będę się nad tym rozwodził: taką metodą można liczyć główki kapusty albo pralki w magazynie, na świecie tak się, oczywiście, wyników nie oblicza, bo nigdy nie wiadomo, czy nie pojawi się nagle pozorny wzrost lub gorzej – spadek wyników.

Inny problem polega na tym, że się ten system egzaminów zewnętrznych coraz bardziej panoszy, coraz bezczelniej wypiera ocenianie wewnętrzne. W szkole nauczyciele oceniają uczniów, korzystając z własnej intuicji zawodowej. Najcenniejsze jest tzw. ocenianie kształtujące. Wygląda to mniej więcej tak: uczeń coś oblicza, a nauczyciel komentuje: „no wiesz, tu nie masz racji, opuściłeś minus”. I uczeń może ten minus wstawić, poprawić rachunek, pomyśleć, że następnym razem powinien bardziej uważać na znaki. Albo nauczyciel może powiedzieć: „przeceniasz rolę tej części komórki, a nie doceniasz innej”, co uczniowi otwiera oczy. Ale nauczyciele coraz rzadziej praktykują taki sposób oceniania. Koncentrują się raczej na ocenianiu sumującym, czyli takim, w którym uczeń odpowiada na bodziec: „No to teraz mi powiedz, co wiesz o rodzajach komórek”, nauczyciel odhacza – należało wymienić pięć rodzajów, wymienił cztery, więc 4/5, w przeliczeniu na ocenę to będzie... Nauczyciel przelicza odpowiedź na oceny, potem je uśrednia, na tej podstawie wylicza ocenę końcową, wpisuje na świadectwie i jest zadowolony, bo uniknął nieprofesjonalnego oceniania intuicyjnego. A potem, gdy uczeń zdał egzamin zewnętrzny, nauczyciel sprawdza, czy jego ocena i wynik egzaminu się pokrywają. A dlaczego miałyby się pokrywać? Gdyby się pokrywały, przynajmniej jedna byłaby niepotrzebna. Wtedy należałoby zlikwidować albo ocenianie wewnętrzne, albo zewnętrzne, bardzo kosztowne. Oceny wewnętrzne i zewnętrzne nie muszą się pokrywać, ocena szkolna czemu innemu służy. Niestety, system przekonał nauczycieli, że ich subiektywne oceny, ich wrażenia i hipotezy na temat



uczniowskiego umysłu nie są ważne. Ważny jest fakt: wiedział albo nie wiedział. W rezultacie coraz więcej klasówek przybiera formę testów. W materiałach pomocniczych dla nauczycieli pojawiają się testy, które mają sprawdzać, czy uczeń opanował materiał programowy. Testy, testy, ciągle krzyżyki, sumowanie, średnia arytmetyczna – to, moim zdaniem, jest prawdziwe nieszczęście.

Czy nasz system egzaminów zewnętrznych może się zmienić? Niestety. Przekonałem się boleśnie, że ten system jest niereformowalny od wewnątrz, bo ma zerową autonomię, a wszystkie sznurki trzyma MEN. MEN jest oczywiście złożone z polityków i urzędników, którzy niechętnie korzystają z wiedzy ekspertów. Bardziej się troszczą o to, jak rodzice i nauczyciele odbierają kolejne testy egzaminacyjne, niż o to, jak zorganizować system, żeby był bardziej racjonalny. Ta tendencja jest powszechna zarówno w ugrupowaniach rządzących, jak i opozycyjnych. Czytam właśnie tekścik Doroty Obidniak, który drwi z senatora Gruszki. Pan Gruszka, senator PiS-u, zajrzał do testu wyprodukowanego przez CKE, oburzył się i zagrzmiał: „Czy pani minister miała okazję zapoznać się z merytoryczną zawartością testu? Kto przygotował i wypuścił tak skandaliczny test? Czy wyciągnie pani konsekwencje wobec osób przygotowujących i zatwierdzających test!” (na pewno powinni kłęczeć na grochu). „Czy można liczyć na słowa przeprosin wobec uczniów!” Takim właśnie językiem polityka przemawia w sprawach egzaminacyjnych. Spotykałem się z tym bezustannie, jako dyrektor CKE dostawałem listy od różnych posłów i senatorów i prawie wszystkie były w takiej właśnie histeryczno-obraźliwej tonacji, z takim mniej więcej podtekstem: „Ja wiem lepiej, jak się robi testy. U was to idioci pracują, ja mam ważniejsze rzeczy na głowie, ale jak bym ja tam przyszedł, to bym w ciągu trzech dni wam pokazał, jak to się robi”. System jest niereformowalny, ponieważ o egzaminach decydują nie fachowcy, ale politycy, to oni pociągają za sznurki, trzymają wszystkich w szachu... Jak długo to się nie zmieni, tak długo będziemy brnęli tą ślepą uliczką do jakiegoś ponurego końca. Amen.

Tekst jest zapisem wystąpienia profesora Krzysztofa Konarzewskiego, które miało miejsce w ramach debaty Monitora o sytuacji w edukacji 29 czerwca 2011 roku.



„Świat się zmienił, a my z uporem realizujemy stare pomysły”

fragment rozmowy z prof. Łukaszem Turskim

Anna Rękawek: Jaka jest opinia Pana Profesora na temat tegorocznej matury?

Prof. Łukasz Turski: Po pierwsze, jest to druga matura z obowiązkową matematyką. W zeszłym roku dla wielu osób ten egzamin był zaskoczeniem, a w tym roku ruszył, w moim przekonaniu, przygotowany atak, żeby maturę z matematyki znieść. Powtarzam moją opinię – i będę jej bronił – że zniesienie matury z matematyki przeszło lat dwadzieścia pięć temu było działaniem z rozmysłem, mającym doprowadzić do tego, żeby szkoła w Polsce, a w związku z tym społeczeństwo, było ośmupione. Nieznajomość matematyki jest powodem narastającej zapaści Polski. Zaraz po tzw. rewolucji w 1989 roku, świeżo po zniesieniu matury z matematyki, ludzie, którzy zabrali się za konsumpcję nowej technologii, budowę nowej rzeczywistości polskiej, to byli ludzie, którzy mieli maturę z matematyki. I dali sobie w tym radę – z telefonią komórkową, Internetem, z największą chyba rewolucją technologiczną w Polsce, zupełnie niezauważoną przez ludzi, to znaczy z bankami. Proszę zwrócić uwagę, że w każdej małej miejscowości w Polsce jest bankomat, a nie było żadnego programu ubankomatowania kraju, banki zrobiły to same. Mamy taki sam system bankowości internetowej jak na całym świecie. Zrobiliśmy wielki skok cywilizacyjny. Nowa rewolucja technologiczna jest za progiem, nie wiadomo, jaka będzie, ale będzie na pewno – i tym razem jesteśmy do niej nieprzygotowani, nie będziemy umieli jej skonsumować. Jednocześnie pełnym odłogiem legły klasyczne działy działalności człowieka: nie umiemy budować dróg, mostów, domów. Jeśli ktoś się ze mną nie zgadza, zapraszam na spacer po każdym większym mieście w Polsce – będziemy szukać skrzyżowania zbudowanego zgodnie z prawami geometrii. Znakomitym przykładem tandety jest Plac Grzybowski w centrum Warszawy. Został oddany do użytku w listopadzie w zeszłym roku i już się całkowicie rozpadł. Nie potrafimy myśleć o zwyczajnej inżynierii: że chodniki muszą być dostatecznie szerokie, aby w zimie można było usypać pryzmy śniegu i zostawić miejsce dla pieszych, a jednocześnie nie mogą być za szerokie, bo się na nich zbierze tyle śniegu, że zaleje sąsiednie piwnice. [...]

Jednym z olbrzymich błędów, które popełniliśmy po 89 roku, było nieprzeprowadzenie reformy edukacji całościowo – od przedszkola do doktoratu. W tej chwili robi się kolejną próbę reformy uczelni wyższych – co do szczegółów możemy



się nie zgadzać – zupełnie w oderwaniu od reformy edukacji. Jak gdyby państwo nie zauważało, że na naszych uczelniach uczą się przede wszystkim nasze dzieci, a nie mali zieloni ludkowie z Marsa. Marzenie o tym, że do Polski masowo przyjadą studenci z Chin, nie spełni się. Nie przyjadą, bo barierą jest język. My zaś mamy na uczelniach coraz gorzej wykształconą młodzież. Nie jest to wina młodzieży, w ogóle nie obciążam niczym młodzieży. Jeżeli w szkole nie uczy się matematyki, to na uczelnie przychodzą studenci, którzy nie potrafią mnożyć ułamków. Bardzo trudno jest zrealizować jakikolwiek poważny program edukacyjny na poziomie wyższym, jeśli jedną trzecią czasu trzeba poświęcić na powtarzanie liceum. Można by to zrobić, tyle że nie mamy na uczelni tradycji pracowania w taki sposób, jak się to robi w demokratycznym systemie edukacyjnym: Amerykanie wiedzą, że pierwsze dwa, trzy lata na studiach wyższych to jest to, co kiedyś robiło w Polsce dobre liceum. Oni to robią i wszyscy wiedzą, że to tak wygląda. Tylko potem na poziomie, który u nas nazywały się magisterskim, następuje straszliwe przyspieszenie. Tam już nie ma zmiłuj. Jeszcze wyżej poprzeczka postawiona zostaje na studiach doktorskich. My mamy inną ideę demokratycznego sposobu edukacji, więc tego nie robimy.

A.R.: Ale dlaczego?

Ł.A.T.: Dlatego, że mamy dwa ministerstwa. Jedynym rozsądnym posunięciem wprowadzonym przez rząd Kazimierza Marcinkiewicza było scalenie tych ministerstw. A potem dla czystej politycznej korzyści – płońskiej zresztą – Kaczyński sprzedał ministerstwo edukacji najbardziej wstecznej sile, jaka istniała, to znaczy Lidze Polskich Rodzin (skądinąd to, że teraz Roman Giertych wypływa jako ekspert od edukacji budzi moją zgrozę). W każdym razie te podzielone ministerstwa mają problem ze współpracą. W efekcie uczelnie wyższe nie są zainteresowane współpracą z systemem edukacji.

Na początku lat 90-tych zaczęto mówić o tym, że trzeba coś zrobić z maturą. Trwało to jakiś czas, ale za ministra Handkego pomysł został dopracowany i zamknięty. Potem zaczęła się wojna o jego realizację, ale sam pomysł jest sprzed dziesięciu lat. A przez tych dziesięć lat wydarzyła się na świecie taka rewolucja technologiczna, że ta matura jest w ogóle niepotrzebna.

Pyta Pani o komentarz do tegorocznej matury – jest dość dobrą fotografią stanu edukacji w szkole. I tu nie ma się o co obrażać, debatować, mówić o tragedii, czy uczniowie wypadli lepiej czy gorzej. Po prostu ludzie nie umieją matematyki, kiepsko znają język polski, kiepsko znają historię. Tak jest.

Zatem – jeśli chcemy utrzymać maturę, co w moim przekonaniu konieczne nie jest, to znieśmy pojęcie zdałem / nie zdałem matury. Robimy test, który się nazywa matura i mówimy: uczeń na maturze uzyskał x punktów. Skończył szkołę, bo ukończył 12 klas i tyle a tyle punktów uzyskał na maturze.

A.R.: A reszta po stronie uczelni?

Ł.A.T.: Problem polega na tym, że koledzy na uczelniach wyższych tego nie



chcą! Będą musieli odrobić lekcje. Będą musieli zrobić coś, co każda amerykańska uczelnia ma od dawna: będą musieli zbudować profil studenta, zadać sobie pytanie, kogo chce kształcić UW, a kogo chce kształcić UJ? Nie chodzi o to, żeby podawać, na ile punktów kandydat ma zda egzamin. W wymaganiach trzeba podać, że ma mieć zdane określone przedmioty na określoną liczbę punktów, ale trzeba też powiedzieć, po co tak, dlaczego. Szkoły wyższe powinny przestać przyjmować studentów na wydziały. Pojęcie wydziału i wyboru wydziału na pierwszym roku studiów jest iluzoryczne. Na jakiej podstawie uczniowie mają podjąć decyzję, czy chcą studiować chemię czy fizykę, bułgarystkę czy język słoweński? Chyba że więcej na ten temat wiedzą z domu. [...]

Uczymy się indywidualnie, co nie znaczy, że funkcjonujemy poza społecznością. Galerię społeczną w Centrum Kopernik podzieliliśmy tak: ja, ja i ty, ja i my, my i oni.

Trzeba zacząć w ten sposób żyć. Wtedy będzie inaczej zorganizowana szkoła, inaczej zorganizowane uniwersytety, a w efekcie – inaczej zorganizowane społeczeństwo.

Rozpaczanie nad maturą to jest rozpaczanie nad zdjęciem. To nawet nie jest diagnoza, nie pełni takiej funkcji. Widać, że ktoś jest chory. I dopiero teraz potrzebna jest diagnoza. Diagnoza zaś jest taka, że jest to choroba strukturalna, ten ktoś się źle odżywia. Świat się zmienił, a my z uporem realizujemy stare pomysły. One były dobre wtedy, kiedy powstawały. 20 lat temu nie było Google.

Tekst jest fragmentem wywiadu, udzielonego przez prof. Łukasza Turskiego czasopismu *Dyrektor Szkoły*. Redakcja Społecznego Monitora Edukacji dziękuje profesorowi Turskiemu i redaktor Annie Rękawek za zgodę na wykorzystanie tego wywiadu.



Trafić kluczem w wąską dziurkę

Katarzyna Bratkowska

Niecałe trzy lata przeznaczone na program pochodzący z czasów, kiedy nauka w liceum trwała cztery lata, i konflikt tragiczny: uprawiać z młodzieżą humanistykę czy uczyć „pod maturę”? Patos powyższego pytania powinien być zabawny. Niestety – tu nie chodzi o wybór między czerwonym paskiem na świadectwie a przeczytaniem paru powieści mniej. Wynik maturalny nie jest honorowym kotylionem, a humanistyka nie jest trochę dłuższą rozmową o paru uczuciach więcej.

Obecne wymogi maturalne każą polonistom i polonistkom wybierać między inwestowaniem w liczbę punktów z matury, która przesądza o dostaniu się na wybrany wydział, a rozwojem intelektualnym, który z kolei często niestety zagraża uzyskaniu dobrego wyniku maturalnego (co spróbuję pod koniec pokazać na przykładach). Osoby współpracujące z CKE przekonują, że alternatywa ta jest fałszywa, że opiera się na fantastycznych wyobrażeniach o oczekiwaniach egzaminatorów. Być może.

Być może zmęczony, niedokształcony egzaminator sprawdzający setny arkusz według nieznanego nam – ale jednak istniejącego – klucza jest tylko koszmarem sennym nauczycieli i uczniów. Gdyby jednak był to tylko koszmar, czy słyszałabym od ludzi pracujących na najlepszych wydziałach humanistycznych w Polsce, że roczniki przyjmowane na bazie matur należą do najslabszych, z jakimi przyszło im pracować? Że większość stanowią humanistyczne antytalencja, osobniki niezdolne do samodzielnego myślenia, do podjęcia jakiegokolwiek pracy badawczej, do napisania eseju, przy lekturze którego wykładowca nie ma ochoty strzelić sobie w łeb z nudów, osoby nie mające pojęcia, czym jest interpretacja? Co lepsze wydziały próbują omijać absurdalne prawo, wprowadzając rozmowy klasyfikacyjne. Rozmowy mają sprawdzać, czy ktoś, mimo 90% z matury z polskiego, nadal myśli, i czy czymkolwiek żywo się interesuje. Oczywiście, słabość tych roczników nie jest winą przepracowanych egzaminatorów. **Jest winą systemu, w którym uczenie dostosowuje się do wymagań CKE i domniemanego klucza.**

Nim przejdziemy do wypracowań (II część egzaminu), weźmy pod uwagę, że matura trwa trzy godziny i że najpierw trzeba rozwiązać test. Solidarnie, rozwiązując te testy razem z uczniami i uczennicami. Niestety, mimo pewnej dozy wiedzy i zdol-



ności analizy tekstu, nie osiągam lepszych wyników niż oni. Pytania (mimo paru lat narzekania i zwracania uwagi CKE na ten problem) nadal formułowane są tak niejasno, że często trzeba wybierać między dwiema sprzecznymi odpowiedziami. Nagminnym błędem jest np. pytanie o „funkcję” jakiegoś fragmentu tekstu, sformułowane w taki sposób, że ostatecznie nie wiadomo, czy egzaminatorzy pytają o funkcje kompozycyjne, funkcje językowe, czy o żadne z powyższych. Czasem, jak się okazuje, coś pełni funkcję „zaciekawienia czytelnika”. Jak wiadomo, niekiedy CKE orientuje się post factum, że pytania były sformułowane idiotycznie i uznaje za poprawne odpowiedzi wcześniej nie uwzględnione w kluczu. I co z tego? Czy zwróci to maturzystkom i maturzystom czas poświęcony na domyślanie się, co tym razem święte CKE raczyło mieć na myśli? Maturzyści nie mają tygodnia na przemyślenie iluś możliwych wariantów, nie rozwiązują testu na kanapie, przy kawce. Są ciężko zestresowani, a muszą zmieścić się z owymi zgadywankami, a także z analizą i interpretacją tekstu, w 180 minutach.

Po teście przychodzi czas na pisanie wypracowań. W głowie osoby piszącej rozpoczyna się psycho- i logomachia: „Co prawda – nerwowe przekleństwo – nie sądzę, żeby w tym fragmencie chodziło o patriotyzm, ale – nerwowe przekleństwo – znając CKE, musi chodzić o patriotyzm”. Jeśli trafi się, nie daj Boże, wśród maturzystów osoba z wysokim poczuciem uczciwości i godności, której ów – dajmy na to – patriotyzm przez pióro nie przejdzie, nauczycielce pozostanie modlić się, żeby napisana przez taką osobę praca trafiła następnie w ręce osoby wybitnej, wypoczętej i pełnej energii, a także żeby leżała na samym wierzchu stosu. Logomachia trwa, a na zegarze maturalnym pozostało półtorej godziny. Teraz wyobraźmy sobie, że – o zgrozo – maturę pisze osoba wybitnie uzdolniona humanistycznie. Czy takie osoby piszą szybko, lekko, łatwo i przyjemnie? Nie, takie osoby tworzą zazwyczaj z poczuciem męki, z odpowiedzialnością za każde słowo, nie przyjmują do wiadomości, że piszą anonimowo, że będą miały tylko dwóch zmęczonych czytelników. Oczywiście, nauczycielka, która wcześniej wykryje u swego ucznia lub uczennicy takie niebezpieczne uzdolnienia, wie, że z taką osobą należy podjąć zawnazu specjalną pracę: nauczyć ją cynizmu i wyrobnictwa. Nauczycielka musi w tej sytuacji odegrać właściwie rolę terapeutki. A uczennica czy uczeń muszą nauczyć się pisać niezobowiązująco, podobnie jak muszą nauczyć się pisać podania. Na zegarze licealnym mamy jednak wciąż niecałe trzy lata i czteroletni program.

Pora zatem na przykłady, czyli tematy i klucze. Pierwszy przykład pochodzi z 2011 roku. Temat wypracowania maturalnego w tym roku brzmiał: „Analizując wiersze „Gdy tu mój trup...” Adama Mickiewicza oraz „Światło w ciemnościach” Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, porównaj ukazane w nich obrazy świata marzeń i rzeczywistości. Wykorzystaj właściwe konteksty”.

Tak się składa, że wiersz „Gdy tu mój trup...” analizowałam z uczniami dosyć drobiazgowo. Na całe szczęście nikt z nich nie wybrał tego tematu. Na szczęście, gdyż zestawienie tych dwóch wierszy kogoś, kto zna „Liryki lozańskie” może wprowadzić w stan ciężkiego zaburzenia. Jeśli zadziwiający liryk Mickiewicza kończy się strofą:



*Tam widzę ją, jak z ganku biała stąpa, / Jak ku nam w las śród łąk zielonych leci,
/ I wśród zbóż jak w toni wód się kąpa, / I ku nam z gór jako jutrzienka świeci,*

zaś w wierszu Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej czytamy:

*Pod poduszką mam świat mój i dom mój – / Raj – i chustkę na łzę poranną.
/ Leżysz, Polsko, pod moją poduszką, / jak w dzieciństwie ukochana książka. /
Pragnę czytać, czytać całą duszą!,*

nietrudno zgadnąć, z jakiego powodu owe wiersze zostały zestawione. I proszę mnie dobrze zrozumieć – nie twierdzą, że tylko idiota może wpaść na pomysł analizy porównawczej tych dwóch utworów, sama z przyjemnością bym jej dokonała. Twierdzą, że młodzież ma prawo myśleć, że komisja myśli, że w wierszu Mickiewicza dziwna istota pojawiająca się w ostatniej strofie „to Polska właśnie”. Nauczono nas już przecież, że „Pan Tadeusz” jest wyrazem tęsknoty poety-Polaka za utraconą ojczyzną-Polską, amen. Na nic wnikliwa lektura „Pana Tadeusza”, tony analiz i tekstów badawczych, które dowodzą, że – przepraszam, jeśli urażę czyjeś uczucia patriotyczne – w utworze tym nie chodzi o emigrancką wizję Polski. A zatem, jeśli chodzi o „tę co z ganku biała stąpa” – sprawdziłam oczywiście przykładowe odpowiedzi. Nie ja jedna pomyślałam, że młodzież powinna pomyśleć, że komisja pomyślała, że Mickiewicz myślał o Polsce. Na stronie gazeta.pl czytamy: „nawiązanie do motywu narodu-rodziny, a także romantycznego obrazu Polonii, którą cechuje czystość i niewinność”.

Przyjrzyjmy się zatem strofie liryku lozańkiego. Abstrahuję teraz od gadającego trupa, od kraju – ojczyzny myśli (ojczyzny MYŚLI, nie ojczyzny-Polski), utożsamianej przez jednych z wewnętrznym pejzażem, wyspą Pouleta, czasem z poezją, przez innych z projekcją wyobrazonego kraju dzieciństwa. Jeśli czytamy uważnie – zawieszając na chwilę naszą pewność, że jak nie wiadomo, o co chodzi, to chodzi o Polskę – musimy zauważyć, że ten dziwny byt: z ganku stąpa, śród łąk leci, w toni wód się kąpa, i z gór (jako jutrzienka) świeci. Jak bardzo obraz ten przypomina państwu Polskę? Mi nie bardzo. Na pociechę powiem, że biografizująca mickiewiczologia utożsamiała ów obraz z Marylą Wereszczakówną. Wiem, że nie sposób traktować strof poetyckich dosłownie, jednak Maryla niezwykłych zdolności musiała być kobietą... Na wszelki wypadek przeszukałam jednak bardzo ciekawą antologię „Strona Lemanu” pod red. Mariana Stali. W drugiej części publikacji wielu badaczy zadaje pytanie, kim jest ta dziwna „ona” z ostatniej strofy wiersza. Wnikliwi badacze mają to do siebie, że lubią trzymać się tekstu. Jeśli tekst mnoży niejasne obrazy, nie możemy udawać, że ich nie mnoży. Jak pisze Jacek Brzozowski (we wspomnianej antologii) – jako całość (ONA) wykracza nawet poza symbolistyczną wieloznaczność i staje się po prostu nieuchwytna. „Dzieje się tu bowiem tak, jak gdyby zboląta dusza odnalazła wreszcie wyzwolenie, ale oniemiała tym i zaskoczona znajduje tylko coraz ogólniejsze [...] określenia dla tego, co znalazła”. Kolejne teksty biorą pod uwagę nawiązania do liryki erotycznej, nawiązania do „Pieśni nad pieśniami”, duszę-oblubienicę, wieczną terażniejszość doświadczenia mistycznego. Ze względu na mnożenie w tekście niejasnej symboliki, dominują interpretacje mistycyzujące. Jedno jest pewne: że nic nie jest tu pewne, i że minimum



pokory wobec tekstu każe nam stwierdzić, że mamy do czynienia z je n'sais quoi. Czy zatem wyraźna sugestia, zawarta w arkuszu maturalnym, że w liryku „Gdy tu mój trup...” pojawia się wyidealizowany obraz Polonii (stąpającej, lecącej, kapiącej i świecącej), jest po prostu inną, kanoniczną, interpretacją? Otóż nie. Tego rodzaju prosta odpowiedź oznacza bowiem błędne pójście pod prąd tekstu, gwałt na jego zamierzonej niejednoznaczności. Biada osobie, która nauczyła się precyzyjnie analizować teksty.

Pewnie i tym razem usłyszałabym od osób współpracujących z CKE, że to jest tylko sugestia gazeta.pl, a zatem moje biadania są bezzasadne. Jeśli tak jest, obiecuje przeprosiny na łamach Monitora Edukacji natychmiast po oficjalnym dementi ze strony CKE. Niech wszyscy – uczniowie i nauczyciele – usłyszą, że można było zinterpretować Mickiewicza, dajmy na to, podobnie, jak zinterpretował go Jacek Brzozowski, i nie wspomnieć ani słowem o obrazie Polonii. Niech uczniowie i nauczyciele przestaną myśleć, że istnieje jakiś mityczny klucz. Niech następnym razem maturzyści nie próbują wmyślać się w oczekiwania egzaminatorów i nie podejmują karkołomnej próby dowiedzenia, że lecąca, stąpająca, kapiąca się i świecąca istota jest „Polską właśnie”. Inaczej nadal będę musiała uczyć, żeby młodzież na wszelki wypadek wszędzie pisała, że chodzi o Polskę. Bo kto wie, może i w „Dziewczynie” Leśmiana o nią chodziło. Niech owo dementi usłyszą również koniecznie wydawcy rozmaitych publikacji zawierających przykładowe klucze i schematy, w szczególności niech owo dementi usłyszy wydawnictwo OMEGA.

Z Wydawnictwem Szkolnym OMEGA wiąże się bowiem mój (i nie tylko mój, również młodzieży) wstrząs – chciałam napisać poznawczy, ale nie – raczej antropologiczny. W tomie „Język polski. Arkusze egzaminacyjne. Matura 2007” w zestawie III, arkuszu II pojawia się taki oto temat: „Analizując i interpretując wiersze Tadeusza Różewicza „Ocalony” i Józefa Barana „Mam dwadzieścia pięć lat”, porównaj poetyckie kreacje doświadczeń pokoleniowych i egzystencjalnych”

Doskonały zestaw. Co prawda bardzo nietypowy, jeśli chodzi o kreacje pokoleniowe, bo ewidentnie nie o przełomową zmianę chodzi, raczej o jej brak, ale nareszcie można pisać o czymś ciekawym. Bardzo trudnym, najtrudniejszym może, ale trudne tematy wyzwalają siłę twórczą. W ramach przygotowań do matury pracowaliśmy nad tym arkuszem. Nie będę interpretować tu ani Różewicza, ani Barana, poprzestaną na wstępnym rozpoznaniu stylu Różewicza, bo tego dotyczył nasz wstrząs. „Ocalonego” przypominać jak sądzę nie trzeba, wszyscy pamiętamy, że ten wiersz został napisany przez poetę, deklarującego z czasem – podobnie jak Adorno – że literatura po Holocauście jest niemożliwa. Nie trzeba humanistycznego geniusza, żeby dostrzec związek tematu ze stylem w „Ocalonym”. I żeby z góry uprzedzić krytykę (no tak, to może po polonistyce się wie, ale nie w liceum) nadmienię, że poniższe określenia i zdania wypowiedzi uczniowie i uczennice: „Ocalony” to opis apokalipsy, po rozpadzie świata, sensu i języka. Język jest maksymalnie suchy, ascetyczny. Monolog, wszystko w pierwszej osobie, ale nie ma żadnych elementów nastrojowych. Podmiot liryczny przekazuje obrazy, nie uczucia. Dlaczego nie uczucia, pytam? Bo po tym, co widział, nie ma już żadnych słów, ani żadnych



uczuciu, które byłyby adekwatne. To jest anty-emocjonalne. Apokalipsa post factum, ale żadnego patosu. Wszystko przerzuca na nas, na czytających. Sam nic nie mówi. On oniemiał. To jest anty-refleksyjne. Dlaczego anty-refleksyjne – dopytuję? Bo on nie rozmyśla, żeby rozmyślać, trzeba mieć jakiś dystans do świata, musi być podmiot i jakiś przedmiot refleksji, a tu się wszystko rozpadło. On nie zastanawia się, czy porąbani ludzie zostaną zbawieni, nie zadaje sobie pytań, on stwierdza. On jest lustrem, możemy w jego oku to zobaczyć. Może my mamy myśleć, dlaczego on tak mówi, ale to co innego. Tu nie ma refleksyjnego tonu. Czy on chce odbudować ten świat – pytam? I tak i nie – mówią. Jedni mówią, że czeka na nowego stwórcy-ciela, inni mówią, że to jest ironia. Rozmowa trwała długo. Sięgnęliśmy do innych wypowiedzi Różewicza, które – może anachronicznie – potwierdzają, że zakończenie „Ocalonego” jest boleśnie ironiczne. Potem każdy miał napisać wstęp do porównania. Nie było to łatwe. Trudno było zacząć od powierzchownego, grzecznego i ulizanego byle czego na rozbieg. Pisanie wstępu po głębszej analizie (ha, skąd pewność, że uczniowie na maturze nie mają przemyślanych i uwewnętrzzonych pewnych zagadnień) wypadło znacznie gorzej niż pisanie poprzedniego dnia całych tekstów na powierzchownie omówione tematy.

Kiedy już uporali się ze wstępami i ramowym planem, zajrzeliśmy do klucza. I oto dowiedzieliśmy się, że – owszem – wiersz Różewicza jest lapidarny i oszczędny (brawo, mamy punkt, o ile oczywiście egzaminator uznałby słowa „ascetyczny i suchy”) – ale jest on też: emocjonalny, patetyczny, refleksyjny, opisuje kryzys wartości i poszukiwanie sensu życia (słowo daję – nie wiem, czym różni się Różewicz od Tetmajera...), wyraża również bunt i niezgodę na zaistniały porządek świata (zupełnie jak w „Odzie do młodości”), a także, że ma on wymowę uniwersalną (niewątpliwie uniwersalną, np. zupełnie to samo można by napisać w Japonii w XIX stuleciu). Dowiedziałam się również, że wiersz Barana (najogólniej – życie w letargu sennym 30 lat po Zagładzie) ma charakter polemiczny wobec wiersza Różewicza. Jeśli ktoś znajdzie w tym wierszu choć jeden „polemiczny” wers, z przyjemnością odszczekam spod stołu nauczycielskiego wszystkie skargi na OMEGE.

We wstępie owej publikacji OMEGI możemy przeczytać: „Dołączamy autorskie zestawy przygotowane specjalnie dla naszego wydawnictwa przez współpracowników Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych oraz Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. [...] Publikujemy nie tylko zadania [...], ale także – co stanowi, naszym zdaniem, o wartości tej pozycji – modele i schematy rozwiązań. Dzięki nim wszyscy zainteresowani mogą sprawdzić, jak brzmią poprawne odpowiedzi, dokonać samooceny i uzupełnić ewentualne braki”.

Rozumiem, że te „modele i schematy rozwiązań” nie muszą pochodzić od samego CKE. Jednak i uczniowie, i nauczyciele mają prawo ulec sugestii, że skoro wydawnictwo współpracuje ściśle z CKE, owe „modele i schematy” nie są wysane z palca przez członków administracji pracujących nieopodal wydziału polonistyki.

Ktoś, kto czyta te słowa, może w tym momencie wzruszyć ramionami i uznać, że ostatecznie problem, o którym piszę, sprowadza się do tego, że wydawnictwa



oświatowe publikują żałośnie niemerytoryczne klucze. Tak, to jest problem, ale nie jedyny i nie można wyrwać go z kontekstu. CKE powinno wziąć za te publikacje odpowiedzialność. Wpadliśmy bowiem w błędne koło. Wszyscy wiemy, że istnieje mityczny klucz. Skazani jesteśmy na domysły. Skoro wiemy, że jeden egzaminator (zapewne niezbyt świetnie opłacany) będzie musiał sprawdzić tonę prac, że co więcej nie można zdać się na jego wykształcenie i wyczucie, bo ocena ma być wszak w miarę zobiektywizowana, domyślamy się, że klucz musi być dosyć uproszczony. Trudno więc nie zastanawiać się nad tym, co się w nim zmieści, a co nie. W tej sytuacji ileś różnych wydawnictw i stron internetowych publikuje swoje klucze. W tym, współpracujące z CKE, wydawnictwo OMEGA. Nauczyciele i uczniowie, chcąc nie chcąc, korzystają z tych kluczy przygotowując (się) do egzaminu. Egzaminatorzy z CKE układający klucze dostosowują ponoć swój wewnętrzny klucz do średniej krajowej, wypracowywanej przez uczniów, przygotowujących się na krążących po necie i publikowanych przez wydawnictwa oświatowe kluczach⁵⁾. Ostatecznie bardzo możliwe, że w kluczu wewnętrznym CKE (o ile tylko wystarczająca liczba osób tak właśnie napisze) pojawi się sugestia, że czysta Polonia śród toni wód się kąpa, a Różewicz oddaje się uniwersalnej patetycznej refleksji opowiadając, że jest mu smutno. Egzaminator czyta więc pracę i odhacza: „refleksyjny”: 1 p., „patetyczny”: 1 p., „emocjonalny”: 1 p. Marian Stala już oblał tę maturę.

CKE powinno sformułować jasne wskazówki dotyczące sposobu przeprowadzania interpretacji. Jakiego rodzaju kryteria należy brać pod uwagę, jak należy uzasadniać swoje tezy – i tyle. Nic więcej. Poprawnie przeprowadzona interpretacja nie ma prawa być sprawdzana z jakimkolwiek kluczem zawierającym jakiegokolwiek konkretne wnioski bądź dokładniejszą charakterystykę, a tym bardziej tzw. słowa klucze! Niestety takie rozwiązanie wymagałoby znacznie lepszego przygotowania znacznie mniej obciążonych egzaminatorów, co z kolei oznaczałoby znacznie większe nakłady finansowe, a ponieważ edukacja jak wiadomo (zwłaszcza humanistyczna) nie powoduje wzrostu PKB, to – póki co – wiersze dzielimy na wesole i smutne, a jak pisze o czymś Mickiewicz – musi być to Polska.

Tekst opublikowany w *Spółcznym Monitorze Edukacji* 18 lipca 2011 roku:
<http://www.monitor.edu.pl/analizy/trafic-kluczem-w-waska-dziurke.html>

5) Czym jest klucz i jak powstaje, wyjaśniał w 2009 roku (po tym, jak maturę sromotnie oblał profesor Marcin Król) Mirosław Sawicki, zastępca dyrektora CKE: „- Klucz to tylko wskazówki dla nauczycieli, jak powinni oceniać prace maturalne, a nie żelazny schemat - zapewnia Sawicki. Jak dodaje, w momencie pisania egzaminu maturalnego nie ma żadnego klucza. Jest on ustalany dopiero po oglądzie wybranych kilkuset prac egzaminacyjnych.” „Gazeta Wyborcza”, maj 2009.



Matematyka na maturze i w systemie edukacji – komentarz do raportu IBE

prof. Wacław Zawadowski

Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010 zaprezentowany został w czerwcu 2011 roku na Kongresie Polskiej Edukacji i omówiony w zasadniczych zarysach przez dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych profesora Michała Federowicza. Odpowiednie informacje są dostępne w sieci pod hasłem „ibe raport o stanie edukacji” lub „ibe entuzjaści edukacji”.

Matematyce poświęcona jest trzecia część *Raportu*, zatytułowana „Czy myślimy matematycznie?” Ta część została potraktowana w specjalny sposób, dla podkreślenia ważnej roli matematyki w wykształceniu ogólnym. Omówiono szczegółowo wiele spraw, włączając w to historię matury z matematyki. Matematyka była od początków wprowadzenia tego egzaminu stałą jego częścią. Wyjątek w długiej historii matury stanowił okres od roku 1983 do 2009, kiedy matematyka była w Polsce przedmiotem do wyboru. Przywrócenie matematyki jako przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich na maturze poprzedziła dość długa dyskusja. Bardzo mało w tej dyskusji poświęcono uwagi temu, co ma obejmować ten przedmiot na maturze obowiązkowej dla wszystkich w początku wieku XXI. Raczej uznano za oczywiste, że ma to być zakres tradycyjny z okresu ostatnich lat, gdy matura z matematyki obowiązywała. Jednak matematyka, tak jak każdy język, zmienia się. W ostatnim trzydziestoleciu matematyka używana w życiu poza szkołą zmieniła się ogromnie pod wpływem rozwoju technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK). Młodzi ludzie nie widzą już w sklepach wag i ciężarków, jak to było za czasów Marii Montessori. Widzą wagi elektroniczne, które podają wynik w języku liczb dziesiętnych. W supermarketach, w sklepach i sklepikach, a nawet na targu – ludzie używają kas fiskalnych lub kalkulatorów. W naukach humanistycznych i ekonomicznych potrzebna jest statystyka i umiejętność posługiwania się odpowiednim oprogramowaniem, a w naukach przyrodniczych potrzebna jest przede wszystkim umiejętność czytania rozmaitych wykresów i posługiwania się programami, które takie wykresy produkują. W naukach technicznych i w sztuce potrzebna jest znajomość różnorodnych form płaskich i przestrzennych. Jak to się ma do tej matematyki szkolnej? Potrzebny jest rozwój konceptualny, przydatny, a nawet konieczny do racjonalnego posługiwania się technologią TIK.



Szkolna matematyka, ta właśnie przywrócona na maturze, weszła do kanonu szkolnego pod koniec dziewiętnastego wieku – czyli ma już ponad sto lat. Nie zmieniła się wiele od tego czasu. Szkolna matematyka ogranicza się dzisiaj w praktyce w naszym kraju (i w wielu innych) do wyuczania na pamięć pewnej liczby algorytmów przekształcających liczby lub konglomeraty liczb w pewne inne liczby, a także do pewnej ograniczonej wiedzy o geometrii – głównie geometrii płaskiej. To nie jest to, co dzisiaj wystarcza, aby rozwijać myślenie matematyczne w sytuacjach pozaszkolnych.

Aby matematyka była przydatna i praktycznie, i intelektualnie, potrzebne jest rozumienie pojęć matematycznych w takim stylu i w takich zakresie, w jakim te pojęcia funkcjonują w życiu społecznym poza szkołą. Trzeba dobrze rozumieć pojęcie liczby, jako punktu na osi liczbowej, tj. liczby rzeczywistej, strukturę działań na tych liczbach, pojęcie funkcji i jej wykresu, trzeba umieć posługiwać się wykresami funkcji tak jak „słowami”, trzeba umieć czytać rozmaite wykresy i znać podstawowe pojęcia statystyki. Trzeba umieć rachować w głowie, ale z kalkulatorem w rękę, a nie tylko „ołówkiem na papierze”, bez zrozumienia, dlaczego tak, a nie inaczej. Trzeba rozumieć i umieć odpowiednio zapisywać złożone rachunki, ale nade wszystko trzeba naprawdę rozumieć przede wszystkim te matematyczne pojęcia, które są powszechnie używane w komunikacji społecznej poza szkołą. Nie tu miejsce, abym sporządził listę tych pojęć. Wystarczy spojrzeć do codziennych gazet, aby zobaczyć, że najpotrzebniejsza jest elementarna statystyka i czytanie wykresów oraz śledzenie i interpretowanie zmienności zjawisk na podstawie wykresów.

Maturalne zestawy zadań niewiele mają wspólnego ze sprawdzaniem rozumienia tych spraw. Nie bada się na maturze prostych sprawności TIK, np. takich jak posługiwanie się najprostszym kalkulatorem, takim za 5 zł, prostym darmowym programem „Wykresy funkcji online”, czy trochę subtelniejszym, darmowym „GeoGebra”, czy darmowym „Binomial calculator”.

Tradycyjne algorytmy pisemnego mnożenia lub dodawania kładą nacisk na najmniej znaczące cyfry – od tego zaczynają. Ale, aby szacować w głowie poprawność wyniku, trzeba szacować rząd wielkości i pierwszą lub dwie pierwsze cyfry wyniku. Mając kalkulator w rękę, każdy uczeń może sobie sam zadawać zadania rachunkowe do rachowania w pamięci i sprawdzać wyniki na kalkulatorze, albo też para uczniów może nawzajem zadawać sobie takie ćwiczenia, potrzebne do podnoszenia wprawy rachunkowej w rachowaniu w pamięci. Szkoła powinna zachęcać do używania kalkulatora i w ogóle TIK. Tymczasem jednak nawet ten pierwszy kalkulatorowy krok jest w polskich szkołach rzadkością. Proste kalkulatory są wprawdzie półgębkiem zalecane w podstawie programowej, nie ma jednak na egzaminach i testach zadań, które sprawdzałyby umiejętność posługiwania się nimi i rozumienia ich możliwości (nie mówiąc już o umiejętności posługiwania się wspomnianymi programami).



O niedostatkach w rozumieniu wykonywanych tradycyjnych operacji na liczbach jest trochę mowa w Raporcie. Nie analizuje się jednak w Raporcie struktury samej matematyki, narzuconej przez tradycję i obecnie obowiązującą podstawę programową. Analiza taka jest potrzebna, aby zobaczyć, że (i jak) lista tematów z podstawy determinuje tematykę egzaminów, natomiast nie określa poziomów rozumienia matematyki ani poziomów sprawności. Przy lekturze Raportu ma się wrażenie, że matematyka, jakiej uczyli się nasi pradiadkowie, ma pozostać bez zmian, aż do końca świata. Może tylko dla świętego spokoju powinna być nieco skromniejsza. Nie widać w Raporcie zaniepokojenia faktem, że brakuje na maturze dostatecznego różnicowania poziomu rozumienia tematów i poziomu sprawności. Podam tylko jeden wybrany przykład.

Gdyby taka analiza została przeprowadzona, oczywiste stałoby się, że obecny dominujący w szkole sposób obliczania procentów, tj. sposób addytywny, prowadzi nieuchronnie do trudności. Np. w typowym zadaniu, gdy mając kwit fiskalny trzeba na podstawie ceny z VAT-em obliczyć wartość towaru bez VAT-u. Sposób mnożony obliczania procentów jest lepszy. Polega na tym, że np. zamiast 200 plus 3% obliczać za pomocą formuły

$$200 + 0.03 \times 200$$

lepiej jest to obliczenie wykonywać za pomocą formuły

$$1.03 \times 200$$

czyli mnożony. Funkcją odwrotną do „pomnożyć przez 1.03” jest bowiem funkcja „podzielić przez 1.03”.

No tak, właśnie trzeba by było. Ale podstawa programowa zgubiła gdzieś pojęcie funkcji odwrotnej. Nadal wbijamy więc w polskich szkołach do głów model addytywny dla procentów. Ten model jest tak dobrze utrwalony w głowach dorosłych, którzy przeszli przez szkołę, że trudno jest ich tego oduczyć i zachęcić do stosowania modelu mnożonego. To jest przykład zjawiska „wdrukowania” w dydaktyce.

Psychologowie dobrze wiedzą, że **pole działania** dla uczniów warto tak **organizować**, aby dla każdej akcji była akcja przeciwna. Już Piaget opisywał pojęcie „ugrupowania”: taki układ pola działań, że do każdej akcji możliwa jest akcja „undo” (tak jak przy pisaniu na edytorze).

Niestety struktura mnożona liczb jest zaniedbywana w szkole. Nie jest to jedyny przykład tego, że pewne działania na wczesnym etapie szkolnym powodują trudności na następnych etapach. Takich bardzo potrzebnych analiz w *Raporcie* nie ma.

Tekst jest skróconą wersją artykułu, który ukaże się we wrześniowym numerze biuletynu Społecznego Monitora Edukacji.



Po co robić dobrze, skoro można wcale?

Anna Dzierżowska

CKE zapowiada likwidację ustnej matury z języka polskiego. Jeśli to prawda, jest to wiadomość fatalna.

Znam główny argument przeciwko prezentacjom: nie sprawdzają się, bo uczniowie je kupują. Jeśli rzeczywiście tak jest, znaczy to, niestety, że zawiedli nauczyciele i nauczycielki. Prezentacja maturalna miała być czymś, co uczeń lub uczennica przygotowuje przed dłuższy czas, pod opieką nauczyciela – i gdyby tak właśnie było, problem prezentacji „kupowanych” nie miałby szansy zaistnieć. I pomijam już nawet to, że podczas egzaminu nawet średnio inteligentna osoba egzaminująca zorientuje się - jeśli tylko zada sobie trochę trudu – czy praca jest samodzielna, czy nie.

Likwidowanie ustnej matury to czytelny sygnał dla nauczycieli i nauczycielek, którym się nie chciało (nie mogli, nie zdążyli, byli zbyt przepracowani...): bierny opór zadziałał.

Matura ustna z języka polskiego jest jedynym egzaminem, który daje możliwość podjęcia samodzielnej, twórczej, prawdziwie humanistycznej pracy. Pozwala ćwiczyć bardzo ważną umiejętność, jaką jest opracowanie, a następnie przedstawienie, konkretnego tematu. Przy okazji uczy podstaw humanistycznego warsztatu, choćby robienia bibliografii.

Łatwość, z jaką CKE gotowa jest pozbyć się matury ustnej z polskiego, podobnie zresztą, jak lekki ton, jakim się mówi o możliwości zlikwidowania matur z historii sztuki czy filozofii, pokazuje, że rację mają ci i te, którzy alarmują, że humanistyka sprowadzona została już niemal wyłącznie do tak zwanego czytania ze zrozumieniem (niemal, bo np. historii pozostawia się jeszcze - niestety - zadania związane z formowaniem tożsamości). Nie miałabym absolutnie nic przeciwko uczeniu czytania ze zrozumieniem, pod jednym wszakże warunkiem. Takim mianowicie, że polegałoby ono na uczeniu czytania (czyli: czerpania przyjemności z obcowania z ważnymi, wartościowymi i nieraz trudnymi tekstami) i rozumienia (czyli: interpretowania i uzasadniania własnych interpretacji). W praktyce jednak „czytanie ze zrozumieniem” coraz częściej zdaje się oznaczać umiejętność przeczytania proste-



go (nierzadko nudnego) tekstu, a następnie prawidłowego powtórzenia jego treści, ewentualnie wskazania, jakie funkcje pełnią w tym tekście pewne jego fragmenty.

Jeśli zrezygnujemy – my, wszyscy ludzie współodpowiedzialni za oświatę w Polsce – z uczenia prawdziwego czytania z autentycznym zrozumieniem, z uczenia pracy z tekstami, interpretowania i bronięcia własnych interpretacji, oznaczać to będzie, że nie tyle nawet rezygnujemy z dawania naszym uczniom i uczennicom dostępu do kultury, ile że ten dostęp przed nimi zamykamy. Napisałam, że nauczyciele zawiedli - ale rzecz jasna, nauczyciele i nauczycielki są tylko częścią systemu, który zawodzi. Zawodzi w najbardziej dosłownym sensie: daje tym, których mu powierzono pod opiekę, obietnicę, której nie dotrzymuje, czyniąc im zarazem realną krzywdę. Z punktu widzenia etyki spolegliwego opiekuna, trudno o większe przewinienie.

Tekst opublikowany w *Spółecznym Monitorze Edukacji* 18 lipca 2011 roku:
<http://www.monitor.edu.pl/felietony/3.html>



Egzamin szkolny: eliminacja i selekcja

Przemysław Sadura

Jednym z najważniejszych mechanizmów selekcji był i jest egzamin szkolny. Historia tego wynalazku jest zbyt długa, aby ją tu omawiać. W swojej tradycyjnej – ustnej lub pisemnej – formie służył rozpoznaniu „stylu” ucznia i stwierdzeniu, czy dobrze rokuje. Obecnie dominującym trendem jest standaryzacja egzaminów w postaci testów zewnętrznych. Twórcami tego instrumentu byli angielscy neo-konserwatyści, jednak nie brakuje zwolenników tego rozwiązania wśród przedstawicieli innych opcji politycznych. Nierzadko osoby popierające standaryzację oceny wiedzy uczniów uważają, że pozwala ona zniwelować przewagę, jaką uczniom „lepiej urodzonym” daje kapitał kulturowy rodziny. Badania przeprowadzone w pierwszych latach funkcjonowania „egzaminów zewnętrznych” w Polsce przeczą tym nadziejom. Wyniki testów wskazały silniejszy związek ze statusem społeczno-ekonomicznym (SES) rodziny ucznia, choć i w przypadku „zwykłych” ocen szkolnych SES jest najważniejszym czynnikiem wyjaśniającym ich wysokość. Badania pokazały, że wynik testowania poprawia pozycję chłopców względem dziewczynek oraz pozycję uczniów z klas wyższych kosztem uczniów z warstw niższych.

Można więc powiedzieć, że kosztowne narzędzie w postaci egzaminów zewnętrznych działa nadzwyczaj dobrze, ale jego potencjał jest marnowany. Gdyby testy tego typu były przeprowadzone po trzeciej klasie szkoły podstawowej, mogłyby motywować nauczycieli do podnoszenia jakości pracy i dawać możliwość indywidualnej diagnozy każdego dziecka na wczesnym etapie edukacji. Egzaminy przeprowadzane na koniec szkoły podstawowej mogą tylko wzmacniać selekcję.

Nawet jednak tam, gdzie różnice społeczne ujawniane przez wyniki testów zewnętrznych wydają się mniejsze, niż można by się spodziewać (np. pomiędzy miastem a wsią), socjologowie edukacji są dalecy od optymizmu. Wyniki testów nie zdają sprawy z rzeczywistych dystansów cywilizacyjnych, lecz ze szczególnego rodzaju umiejętności szkolnych, na których z roku na rok coraz bardziej koncentrują się nauczyciele. Jeżeli przez kilka lat dzieci w szkole nie robią nic oprócz szkolenia umiejętności wypełniania testów, to wypadają w nich coraz lepiej. Funkcją wczesnej edukacji staje się przygotowanie do egzaminów i testów. Różnice ujawniają się jednak wówczas, kiedy bada się wybory życiowe młodzieży: widać wyraźnie, że dystanse wcale się nie zmniejszają. Młodzież wywodząca się z rodzin z klas ludowych – chłopskich, robotniczych – wybiera zwykle gorszy typ szkoły (dający



mniejsze szanse dostania się na studia niż liceum ogólnokształcące), a w obrębie tego samego typu – placówki przyjmujące bez konkursów i dodatkowych kryteriów selekcyjnych. Tak więc nawet jeśli efekt selekcji i eliminacji egzaminacyjnej nie jest wyraźnie widoczny, silnie działa zjawisko autoselekcji i autoeliminacji.

Tekst niniejszy stanowi fragment artykułu Przemysława Sadury „Gra w klasy. Selekcja i reprodukcja w polskiej szkole”, w: „Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej”, Warszawa 2010, s. 238-255 (patrz też: Krytyka Polityczna: Sadura, „Gra w klasy: o polskiej szkole”, <http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/SaduraGrawklasyOpolskiejszkole/menuid-197.html>, 01.09.2010)



System egzaminów zewnętrznych: mapa problemów

Anna Dzierżowska

System egzaminów wymaga, w najlepszym razie, bardzo głębokiej reformy. Mapę jego podstawowych wad i związanych z nim problemów można naszkicować w sposób następujący:

- silnie selekcyjny charakter egzaminów: funkcje selekcyjne zaczyna pełnić już nawet sprawdzian w szkole podstawowej, z pewnością pełni je egzamin gimnazjalny⁶⁾ i matura. System egzaminów, którego jednym z celów miało być wyrównywanie szans edukacyjnych, pozwala co prawda zobaczyć istniejące w polskiej oświacie obszary nierówności, jednakże nie tylko owych nierówności nie usuwa, ale w praktyce służy ich wzmocnieniu;
- syndrom „uczenia pod egzamin”, który, zwłaszcza w sytuacji, w której ten egzamin ma charakter testowy, nierzadko odbiera całą wartość, a także radość, pracy w szkołach;
- elementami tego zjawiska są m.in.: spadek znaczenia oceny wewnątrzszkolnej, nastawienie uczących na mierzalny, porównywalny efekt, zamiast na proces uczenia się, a także nastawienie na indywidualny sukces: wobec arkusza egzaminacyjnego każdy uczeń i każda uczennica jest i pozostaje sam, częścią ukrytego przekazu systemu egzaminów (tu zresztą zgodnego z ukrytym programem szkoły) jest wzmocnienie przekonania, że wiedza i umiejętności są czymś, co jednostka zdobywa samotnie i zdobywa wyłącznie dla siebie;
- wprowadzenie egzaminów testowych miało zagwarantować jednolite, jasne i przejrzyste kryteria oceniania, pozwalające na porównywanie wyników uczniów i uczennic z różnych szkół, a także na ocenę efektów pracy samych szkół – co za

6) Na egzaminach gimnazjalnych nie ma progu zdawalności – uczeń lub uczennica otrzymuje zaświadczenie z uzyskanymi wynikami. Nie ma jednak również możliwości poprawiania tego egzaminu, a jest to egzamin, od którego zależy możliwość uzyskania miejsca w szkole ponadgimnazjalnej.



tym idzie, testy miały być jednym z narzędzi wyrównywania szans edukacyjnych i podnoszenia jakości pracy szkół. Praktyka pokazuje (a teoria potwierdza), że istnienie jasnych, przejrzystych, obiektywnych kryteriów oceniania jest złudzeniem (w szczególności złudne jest przekonanie, że za pomocą zestandaryzowanych narzędzi da się sprawdzić cokolwiek istotnego). Wiara w to złudzenie napędza kolejne reformy podstawy programowej i kolejne zmiany w systemie egzaminów i sprawia, że energia reformaterek i reformatorów, a także osób i instytucji organizujących egzaminy, kierowana jest na próby konstruowania domkniętego, spójnego modelu układania i oceniania testów.

- ostatecznie uzyskujemy zatem system, który znakomicie uczy wypełniania testów i potrafi dobrze sprawdzać tę umiejętność: jest to więc system, który alienuje uczniów i uczennice⁷⁾, nauczycieli i nauczycielki od wiedzy i umiejętności mających jakikolwiek związek z myśleniem, dostępem do kultury czy z pracą (czy to naukową, czy jakąkolwiek inną, jaką absolwenci i absolwentki szkół mogliby chcieć wykonywać);

- debata publiczna, jaka toczy się wokół systemu egzaminów, jest szczątkowa⁸⁾. Jednym z problemów, które ją paraliżują, są proste, pozornie oczywiste opozycje, w ramach których jest prowadzona. Należy do nich przede wszystkim opozycja: egzaminy sprawdzane wedle obiektywnych, jasnych, ujednoczonych kryteriów versus powrót do starego, nieobiektywnego, złego systemu, a także teza, w myśl której skoro liczba studentów i studentek rośnie, ich jakość musi spadać⁹⁾. W obu przypadkach opozycje te służą, ostatecznie, do powiedzenia, że „nie ma innej drogi” – a co za tym idzie, skutecznie blokują możliwość jej poszukiwania;

7) Więcej na ten temat: Piotr Laskowski, „Wyrównywanie szans czy reprodukcja systemu? O szkole i społeczeństwie bez szkoły według Ivana Illicha”, *Społeczny Monitor Edukacji*, marzec 2011 (<http://www.monitor.edu.pl/felietony/wyrownywanie-szans-czy-reprodukcja-systemu-o-szkole-ze-spoleszczenstwa-bez-szkoly-ivana-illicha.html>)

8) Do pozytywnych wyjątków należał cykl artykułów poświęconych maturze z języka polskiego, które ukazywały się w „Polityce” pod wspólnym tytułem „Ucz się pod klucz” wiosną i latem 2011 roku.

9) Takiego argumentu używają, w dobrych zresztą intencjach, ci, którzy ciesząc się z tak zwanego wzrostu aspiracji edukacyjnych Polaków, przeciwstawiają się (konserwatywnemu) narzekaniu części środowisk akademickich na pogarszającą się młodzież. Niezależnie jednak od dobrych intencji, taki sposób myślenia jest formą abdykacji wobec pewnej paradoksalnej wizji rzeczywistości, w której, z jednej strony, ilość i jakość stoją w opozycji, z drugiej zaś ilość ma w pewnym momencie sama przejść w jakość (bo przecież ci, którzy bronią jak najszerzego dostępu do studiów wyższych, robią to z wiarą, że ostatecznie w jakiś sposób dojdzie do tego, że coraz większa liczba ludzi zdobywać będzie coraz lepsze wykształcenie). Prościej i bardziej logicznie byłoby zadać sobie pytanie: jak (za pomocą narzędzi innych niż ostra selekcja) podnieść średni poziom kształcenia w szkołach na tyle, żeby wychodzący z nich ludzie umieli uczyć się i współpracować.



- myślenie w kategoriach prostych opozycji powoduje także radykalne spłykanie ważnych koncepcji pedagogicznych: widać to na przykładzie losów koncepcji uczenia umiejętnościowego. W założeniach jest to koncepcja mająca przesłanie emancypacyjne: zakłada, że edukacja, oparta na encyklopedycznej, pamięciowo opanowywanej wiedzy, jest narzędziem utrwalania dominacji jednej określonej grupy społecznej (mówiąc w pewnym uproszczeniu: tej, która taki rodzaj wiedzy wytwarza) i zarazem narzędziem konformizacji („muszę się tego nauczyć, chociaż uważam, że nigdy mi się to nie przyda”). Uczenie, w którym akcent pada na umiejętności, wymagane przy zdobywaniu wiedzy i korzystaniu z niej, miałyby natomiast przyczyniać się do budowania w uczniach i uczennicach dyspozycji do zadawania sobie pytania: „dlaczego się tego uczę?”, a jednocześnie dawać poczucie sprawstwa. Klasyczna koncepcja edukacji opartej na umiejętnościach nie zakładała jednak w żadnym razie opozycji umiejętności kontra wiedza – przeciwnie, zakładała, że tak jak wiedza w oderwaniu od umiejętności korzystania z niej, tak samo umiejętności w oderwaniu od wiedzy, są puste i nic nie znaczące. W koncepcji uczenia umiejętnościowego chodziło o przesunięcie akcentów, nie – o zerwanie. Obecnie w polskim systemie egzaminacyjnym ten emancypacyjny projekt zamienia się we własną karykaturę – widać to znakomicie na przykładzie losów ustnej i pisemnej matury z języka polskiego;

- myśleniu w kategoriach opozycji towarzyszy myślenie w kategoriach wielkich liczb, a zarazem – w kategoriach uśredniania. Przykładem jest stosunek do rzadko wybieranych przedmiotów maturalnych: nie było chyba roku, w którym w maju jakiś dziennikarz nie naśmiewałby się z faktu, że jednym z przedmiotów maturalnych jest wiedza o tańcu – co roku trzeba z uporem przypominać, że jest to przedmiot nauczany w specjalistycznych szkołach artystycznych. Plany Konferencji Rektorów, która sugeruje m.in. likwidację matur z filozofii i historii sztuki, ilustrują podobną tendencję: jeśli coś jest niszowe, to lepiej, żeby tego w ogóle nie było;

- debata publiczna, jak to już zostało powiedziane, jest marna; równocześnie zaś rzeczywista debata nad zmianami w systemie egzaminów jest całkowicie nieprzejrzysta. Centralna Komisja Egzaminacyjna od lat realizuje liczne (i bardzo drogie) projekty, w ramach których wypracowywane są zmiany koncepcji i struktury poszczególnych egzaminów¹⁰⁾. Kto i według jakich kryteriów ustala cele i zakres poszczególnych projektów? Jak dobierane są zespoły pracujące nad nimi? Skąd biorą się takie, a nie inne koszty projektów (idących nieraz w miliony złotych)? Na te i tym podobne pytania niezwykle trudno jest uzyskać odpowiedzi.

10) I. Dzierżowska, „System egzaminów zewnętrznych – próba poprawy”, *Społeczny Monitor Edukacji*, lipiec 2008 (<http://www.monitor.edu.pl/analizy/system-egzaminow-zewnetrznych-a-proba-poprawy.html>), A. Bukowska, „Wysoka jakość edukacji – projekty systemowe”, *Społeczny Monitor Edukacji*, kwiecień 2011 (<http://www.monitor.edu.pl/analizy/a-wysoka-jakosc-edukacja-projekty-systemowe.html>).



W zacytowanym na początku niniejszego raportu liście Irena Dzierzgowska pisała: „widzę, że staję się zwolenniczką posunięć radykalnych. W XXI wieku można całkowicie zrezygnować z systemu – sprawdzian po szkole podstawowej, który o niczym nie decyduje i nie informuje, podobnie jest z egzaminem gimnazjalnym. Matura stanowi nadal selekcję na studia, ale co to za selekcja, gdy uczelnie gotowe są przyjąć każdego absolwenta, bo ich liczba decyduje o budżecie szkoły. Niestety coraz rzadziej wierzę, że egzaminy wpływają na jakość nauczania”.

Edukacja potrzebuje odwagi radykalnego myślenia. Oto jedna z możliwych propozycji: system edukacji oparty, zamiast na standardach i osiągnięciach, na kategoriach powszechnego dostępu do kultury i budowania poczucia sprawstwa ¹¹⁾. Innymi słowy: szkoła bez egzaminów końcowych. Czytelniczko, czytelniku – zanim uznasz mnie za wariatkę, spróbuj, choć przez chwilę, po prostu to sobie wyobrazić.

11) J. Kuroń, „Działanie”, Wrocław 2002.



Część IV

Podsumowanie



Rekomendacje

Program minimum, jeśli chodzi o zmiany w systemie egzaminów¹²⁾, obejmowałby następujące propozycje:

Po pierwsze: niezbędna jest debata społeczna na temat egzaminów – uwzględniająca zadania systemu oświaty, jakie wynikają z realiów społecznych (poziom biedy w Polsce, poziom rozwarstwienia społeczeństwa, wysoki wskaźnik dziedziczenia wykształcenia, ale także polskie tradycje myślenia o oświacie, związane z takimi postaciami jak Stefania Sempołowska, Janusz Korczak czy Jacek Kuroń), a także refleksję na temat systemów egzaminacyjnych prowadzoną w krajach, gdzie podobne do polskiego systemy funkcjonują od lat oraz w tych, gdzie systemy są zupełnie odmienne. Najważniejszym celem niniejszego raportu było pokazanie, jak taka debata może wyglądać i jakich tematów nie powinno w niej zabraknąć.

Po drugie: elementem tej debaty winno stać się uczynienie polityki oświatowej, w tym polityki tworzenia podstaw programowych, określania standardów wymagań, a także dystrybuowania środków finansowych, bardziej przejrzystą.

Po trzecie: zarówno sprawdzian, jak i egzamin gimnazjalny miałyby większy sens, gdyby były przeprowadzane w trakcie nauki, a nie po jej zakończeniu – wtedy mogłyby stanowić informację dla szkoły, którą szkoła mogłaby wykorzystać w dalszej pracy z uczniami i uczennicami; taka zmiana pozwoliłaby także osłabić selekcyjny charakter egzaminów.

Po czwarte: każdy egzamin powinien zakładać możliwość odwołania się od wyniku, a także możliwość poprawienia tegoż wyniku.

Po piąte: w obecnym systemie osoba, która nie zdała matury, nie ma możliwości powtarzać trzeciej klasy – jest zatem zdana całkowicie na siebie w kwestii przygotowań do poprawki. Warto przemyśleć zmianę tego rozwiązania.

12) Niniejszy raport nie uwzględnia, z uwagi na ich specyfikę, egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe. Ponadto warto podkreślić, że proponowane rekomendacje odnoszą się raczej do struktury i filozofii egzaminów, niż do treści programów i poszczególnych arkuszy – jest to, rzecz jasna, nieco sztuczny podział, usprawiedliwiony częściowo tym, że proces tworzenia egzaminów dostosowanych do nowych podstaw programowych dopiero się rozpoczął. Analiza treści nowych egzaminów stanowić będzie ważne zadanie na przyszłość.



Po szóste: zmiany wymaga charakter egzaminów z przedmiotów humanistycznych, zwłaszcza z języka polskiego; egzamin z języka polskiego nie może służyć wyłącznie uczeniu czytania ze zrozumieniem czy „sprawnej komunikacji”: jeśli w ogóle ma się odbywać, powinien stanowić element nauczania humanistycznego warsztatu.

Po siódme: ustawienie na maturze progu zdawalności dla przedmiotów obowiązkowych na 30% jest absurdalne. Warto przemyśleć model francuski, czyli taki, w którym istnieje próg zdawalności, ale dla grupy przedmiotów (średnia ważona): oznacza to, że maturę zdać może zarówno osoba, która przeciętnie zdała polski, matematykę i język obcy, jak i osoba, która powiedzmy, znakomicie zdała matematykę, bardzo słabo z polskiego i dobrze egzamin z języka obcego;

Po ósme: jeśli egzaminy miałyby pozostać częścią systemu edukacji, należy **zrezygnować z traktowania ich jako jedynego czy najważniejszego elementu sprawdzania efektów nauczania.** Egzaminy mogłyby być traktowane jako jeden ze sposobów na sprawdzenie opanowania ważnych elementów warsztatu poszczególnych dziedzin (dobrym przykładem są zadania z arkusza maturalnego z historii sztuki, np. te, które zakładają dokonanie porównania dwóch dzieł sztuki, wymagające na maturze z historii odwołania się do znanych prac historycznych). Należy także ograniczyć do minimum egzaminy oparte na zadaniach testowych, wprowadzić natomiast jako część systemu projekty (przygotowywane zarówno indywidualnie, jak i w grupach). Przy czym, jak pokazuje dotychczasowe doświadczenie z maturą ustną z języka polskiego, warunkiem powodzenia jest tu odpowiednie przygotowanie nauczycielek i nauczycieli.

Po dziewiąte: zadania egzaminacyjne nie mogą być infantylne – a obecnie nierzadko takie są (w niniejszym raporcie piszą o tym Katarzyna Bratkowska i prof. Wacław Zawadowski; dość ponurych przykładów dostarczyła także humanistyczna część egzaminu gimnazjalnego z 2011 roku). Jeśli już mają być egzaminy, niech przynajmniej osoby, zmuszone je zdawać, mają szansę poczuć się poważnie traktowane.



Spółeczny Monitor Edukacji

– informacja o projekcie

Anna Dzierzgowska

Spółeczny Monitor Edukacji to projekt stworzony przez grupę osób związanych z oświatą - nauczycielek i nauczycieli, uczniów, edukatorów. Prowadzimy systematyczny monitoring działania władz oświatowych, gromadzimy informacje i publikujemy je na stronie internetowej Monitora. Piszemy listy i apele do władz oświatowych, opracowujemy analizy, komentarze i raporty dotyczące prawa oświatowego i polityki oświatowej. Upominamy się o równość w dostępie do edukacji, staramy się reagować na te działania władzy, które mogą prowadzić do naruszania zasad demokratycznego państwa prawa, ograniczania wolności i autonomii szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów. Nasze teksty publikowane są na zasadach licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa - Bez utworów zależnych. Oznacza to, że można je swobodnie wykorzystywać, pod warunkiem niewprowadzania żadnych zmian oraz umieszczenia informacji o autorze, miejscu pochodzenia („Monitor Edukacji, www.monitor.edu.pl”) oraz rodzaju licencji.

Spółeczny Monitor Edukacji wyrósł z akcji zbierania podpisów pod listem otwartym do premiera o odwołanie Romana Giertycha ze stanowiska ministra edukacji narodowej. Historię Monitora należy zatem zacząć od tego listu. A historię listu – od filmu Agnieszki Arnold „Bunt Janion”, w którym profesor Maria Janion mówiła o czasach i sytuacjach, w których nie można milczeć, trzeba protestować. W maju 2006 roku te słowa nabrały dla nas szczególnego znaczenia.

„Buntu Janion” stał się inspiracją do napisania listu z protestem przeciwko od dawaniu kierowania edukacją w ręce Romana Giertycha. Pierwszymi sygnatariuszkami listu były Agnieszka Arnold, Irena Dzierzgowska i Krystyna Starczewska. Napisały: „Roman Giertych w swojej działalności publicznej posługuje się językiem nienawiści i pogardy, głosi pochwałę przemocy, neguje wartość tolerancji. Jego doświadczenie pedagogiczne ogranicza się do reaktywowania Młodzieży Wszechpolskiej, organizacji nawiązującej do tradycji faszystowskich. Zgłaszane przez niego projekty dotyczące oświaty są absurdalne i groźne. Proponowane represyjne metody wychowawcze, odwrót od demokracji i dialogu, z pewnością nie rozwiążą żadnego z problemów polskiej szkoły”. Z perspektywy czasu te słowa, pisane, gdy Giertych obejmował stanowisko, brzmią jak bilans jego działalności.



Reakcja na list przeszła najśmielsze oczekiwania. W ciągu kilku dni podpisało go kilkadziesiąt tysięcy osób. Ostateczna liczba podpisów – prawie sto czterdzieści tysięcy – czyniła zeń jeden z największych listów otwartych w historii Polski.

Internauci i internautki nie tylko podpisywali się pod listem – wiele osób oferowało pomoc, pisało maile, wskazując błędy, które warto poprawić. Kilkadziesiąt osób dołączyło do grupy moderatorów i moderatorek strony, na której zbierane były podpisy. Akcja, która zrodziła się jako spontaniczny odruch protestu grupy przyjaciół, stała się wspólnym działaniem dziesiątek tysięcy fantastycznych osób z całej Polski. Nie można jej było tak po prostu zakończyć – tym bardziej, że szybko stało się jasne, że nie ma co liczyć na jakąkolwiek sensowną odpowiedź strony rządowej.

Już w czerwcu 2006 roku powstał zatem, z inicjatywy Ireny Dzierzgowskiej, Monitor Edukacji – strona internetowa, której celem było obserwowanie i komentowanie działań władz oświatowych. Początkowo komentarze miały postać pisywanych raz na jakiś czas felietonów.

W grudniu 2006 redakcja Monitora otrzymała wsparcie finansowe Fundacji Stefana Batorego. Strona Monitora Edukacji została wówczas rozbudowana. Pojawiły się nowe działy: pisane na bieżąco wiadomości, cotygodniowe komentarze, analizy, akcje. Jesienią 2007 roku powstał nasz pierwszy raport, zatytułowany „Edukacja – trudne lata. Maj 2006 – Wrzesień 2007” (można go przeczytać na stronach Monitora).

W 2009 roku nadające Monitorowi osobowość prawną Stowarzyszenie Edukatorów otrzymało dofinansowanie z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Przyjęty wówczas projekt zakładał, że prowadzony przez nas monitoring skupi się przede wszystkim na trzech obszarach tematycznych:

- obniżenie wieku obowiązku szkolnego;
- nowa podstawa programowa i system egzaminów;
- wielokulturowość, tolerancja, *gender mainstreaming* w szkołach.

Niniejszy raport powstał w ramach tego właśnie projektu.

Koordynatorem projektu z ramienia Stowarzyszenia Edukatorów jest Andrzej Pery. Stronę Społecznego Monitora Edukacji prowadzą Alicja Bukowska-Maciejczuk, Anna Dziergowska i Ludwik Trammer.

Pomysłodawczynią i twórczynią Monitora Edukacji była Irena Dziergowska. Jej wiedza i doświadczenie gwarantowały zachowanie najwyższych standardów merytorycznych. Energia, entuzjazm i olimpijski spokój nadawały jej pracy niepowtarzalny styl.