

Stanisław Nieciński, Jerzy Kulczycki

PRZYSZYNEK DO DYSKUSJI NA TEMAT STANDARDÓW EDUKACYJNYCH W ZJEDNOCZONEJ EUROPIE

Przez pojęcie standardów zwykle rozumie się ściśle określone modele, wymogi lub wzorce, np. wzorce zachowania się. Julian P. Sawiński pisze: „Standard oznacza przede wszystkim »coś«, ten wynik, który jest oczekiwany i akceptowany”¹. Analogiczne poglądy wyraża Wacław Strykowski: „standard to model, norma, wzorzec ustalony przez specjalistów, instytucje, organizacje lub społeczeństwo”². Podobną definicję przytacza Stefan M. Kwiatkowski³.

Po sprecyzowaniu standardów można traktować je zatem m.in. jako mierniki własności, którym odpowiadają i które odwzorowują. Ze względu na to standardy są przydatne w skalowaniu mierzonych własności. W konsekwencji okazują się użyteczne, a nawet niezbędne, w ilościowych charakterystykach poznawanych zjawisk. W opisach rzeczywistości fizycznej posługujemy się nimi w pomiarach, np. napięcia elektrycznego, ciśnienia powietrza lub odległości między dwoma obiektami w przestrzeni.

W takim rozumieniu mieści się również pojęcie standardów edukacyjnych. Julian P. Sawiński stwierdza: „standardy osiągnięć edukacyjnych są to jasno sformułowane opisy przewidywanych wyników pracy nauczyciela, uznanych za niezbędne w dalszej pracy nauczycielskiej, na danym etapie kształcenia”⁴. Stanowią one, po pierwsze, wzorce założonych efektów kształcenia i wychowania. Po drugie, powinny być ich miernikami. Można stwierdzić, że pogląd: wzorzec pełni funkcję standardu

¹ J.P. Sawiński, *Oceńać kompetencje?*, „Nowa Szkoła” 1999 b, nr 8.

² W. Strykowski, *Wyposażenie i obudowa medialna niezbędnym elementem procesu kształcenia, wstęp do Standardy wyposażenia i obudowy medialnej przedmiotów ogólnokształcących*, <http://www.srodki-dydaktyczne.men.gov.pl/www/start2.html> (9.12.2006).

³ *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – modele – aplikacje*, red. S. M. Kwiatkowski, I. Woźniak, Warszawa 2002.

⁴ J. P. Sawiński, *op. cit.*

edukacyjnego – obejmuje twierdzenie, iż jest on ściśle określoną jednostką pomiaru umożliwiającą precyzyjne szacowanie i ocenę osiągnięć szkolnych uczniów.

Zofia Lisiecka i Cecylia Słowińska rozumieją standardy edukacyjne jako „jasno sformułowane poziomy osiągnięć uczniów lub rozwiązań organizacyjnych”⁵. Komentując tak sprecyzowane pojęcie, autorki wskazują, że standardy opisane są przez podanie szczegółowych kryteriów lub wskaźników działania, które mogą być jakościowe lub ilościowe. Dodają, że standardy można ustalać dla dowolnego aspektu funkcjonowania oświaty lub dla dowolnych, stosownych rozwiązań na poziomie ucznia, szkoły lub ogólnopaństwowego systemu edukacji.

Z przedstawionych wyżej definicji wynika konstatacja, że odniesieniem dla standardów edukacyjnych są zamierzenia oświatowe. To właśnie wobec nich wzorce indywidualnych osiągnięć szkolnych uczniów mają być funkcjonalne. Słowem, jeżeli założymy, że celem takim jest przyswojenie określonych wiadomości, to standardy edukacyjne powinny mierzyć stopień opanowania przez uczniów tych i tylko tych wiadomości. Natomiast w przypadku gdy cele formułujemy w innych kategoriach, np. sprawności lub umiejętności intelektualnych, standardy spełnią przypisywaną im rolę wtedy i tylko wtedy, gdy będą służyć skalowaniu wspomnianych dwu ostatnich funkcji umysłu.

Słowem, standardy edukacyjne zawsze mają odnosić się do ściśle określonej rzeczywistości pedagogicznej w jej dwóch kluczowych aspektach: 1) założonych i 2) osiągniętych efektów procesu edukacji. Winny umożliwiać ich wzajemne odniesienie, spełniając przy tym warunek trafności ewentualnych pomiarów. Inaczej mówiąc, w procesie ustalania standardów należy się troszczyć o zachowanie odpowiedniości między jakością mierzonych rezultatów kształcenia lub wychowania a modalnością, którą wyraża ich stan pożądany – cel edukacyjny. Jeżeli nie spełniamy tego warunku, określanie standardów właściwie nie ma sensu. Niedorzeczne stają się wówczas również oparte na nich pomiary i oceny osiągnięć szkolnych uczniów, tak jak byłyby czymś absurdalnym wyniki szacowania masy miarami długości lub określania pola powierzchni miarami objętości.

W praktyce warunek pochodności standardów względem celu koncepcji edukacyjnej nie zawsze jest respektowany przez nauczycieli oraz przez władze oświatowe. Niekiedy pomiary rezultatów kształcenia i wychowania radykalnie różnią się z deklarowanymi celami oraz z założeniami programu edukacji. Przykładowo w obecnie realizowanej w Polsce reformie edukacji, mimo jednoznacznych, wielokrotnie powtarzanych oświadczeń jej twórców, że celem szkoły jest stymulowanie rozwoju osobowości i indywidualności wychowanków, zalecenia programowe i oparte na nich pomiar efektów edukacji w rzeczywistości dotyczą głównie ich wiedzy i umiejętności.

Definicja standardów edukacyjnych obowiązująca na egzaminach maturalnych w 2002 roku stwierdza to następującymi słowami. „(...) Standardy wymagań egzaminacyjnych są uszczegółowieniem opisu *osiągnięć* uczniów zawartego w *podstawie programowej*, sprawdzanych na końcu ostatniego etapu edukacji za pomocą egzami-

⁵ Z. Lisiecka, C. Słowińska, *Podstawa programowa a standardy wymagań egzaminacyjnych i szkolne zestawy programów nauczania*, Warszawa 2004.

nu maturalnego”⁶. W innej definicji czytamy: „Standardy to *norma wiedzy i umiejętności*, ustalana i ogłaszana przez Ministra Edukacji Narodowej, wyznaczająca zakres zadań egzaminacyjnych”⁷.

Przedstawione wyżej obie definicje oraz odpowiadające im treści zawarte w innych partiach cytowanych dokumentów, zawężają rozumienie standardu do mierników opanowanej wiedzy i umiejętności. Pomijają natomiast pomiar stopnia rozwoju cech osobowości związanych tylko pośrednio z pamięcią oraz z pozostałymi sprawnościami intelektualnymi wychowanków. W konsekwencji nie podlegają oszacowaniu ani ich zainteresowania, ani żadne inne cechy zachowania się uczniów, ważkie ze społecznego punktu widzenia (takie jak np. dojrzałość emocjonalna, kreatywność, umiejętność podejmowania decyzji). Fakt ten wymaga odnotowania, a nawet podkreślenia, świadczy bowiem o braku spójności pomiędzy poszczególnymi składowymi systemu edukacji. Analiza spowodowanych nim konsekwencji, uwzględniająca całokształt jego skutków, z oczywistych względów przekracza jednak ramy niniejszego przyczynkowego opracowania.

W obecnie prowadzonych dociekaniach ograniczamy się do rozważenia dwóch kwestii:

1) jakie modalności określają standardy edukacyjne o zasadniczym znaczeniu dla współczesnej praktyki szkolnej w Polsce?

2) z założeń jakich pedagogicznych teorii są one wyprowadzane?

Są to naturalnie wstępne problemy w wykazie wyżej sygnalizowanych kwestii tworzących interesującą nas problematykę. W pewnym sensie można uznać je jednak za podstawowe – poprawne rozstrzygnięcie sprecyzowanych powyżej dwóch problemów jest bowiem warunkiem właściwego ukierunkowania dalszych ewentualnych badań w zakresie podjętego tematu.

Inwentarz poszukiwanych teorii oraz wyprowadzanych z nich pojęć określających standardy edukacyjne zawiera zestawienie 1 (s. 70).

W zestawieniu 1 uwzględniono trzy grupy pojęć charakteryzujących cele i standardy edukacji. Są to: 1) wypuklone przez J. F. Herbarta wiadomości, 2) podkreślane przez J. Deweya umiejętności i sprawności oraz 3) akcentowane przez przedstawicieli pedagogiki humanistycznej cechy osobowości. Należy zwrócić uwagę, że dla oceny pierwszego z wymienionych zjawisk nie wystarczy określenie odpowiedniego standardu – niezbędna uczniowi ilość informacji winna być także w jakimś stopniu doprecyzowana. Można przyjąć, jak sądzimy, że ich zakres odpowiadać powinien kulturowemu kanonowi wiedzy koniecznej jednostkom do aktywnego uczestnictwa w życiu danej zbiorowości społecznej.

Podsumowując, zdobyte w szkole wiadomości mają umożliwić wychowankom dostatecznie swobodne korzystanie ze zdobyczy cywilizacji. Określony w ten sposób poziom minimum odpowiadać może ocenom dostatecznym.

⁶ Standardy wymagań egzaminacyjnych będące podstawą przeprowadzenia egzaminów maturalnych w liceach ogólnokształcących i zawodowych w latach 2002–2004 oraz technikach w latach 2003–2005, Warszawa 1989, s. 5.

⁷ Standardy wymagań będące podstawą programową sprawdzianu na końcu 6-letniej szkoły podstawowej w roku 2002, Warszawa 1999.

Tabela 1. Zestawienie zasadniczych kategorii określających cele kształcenia i wychowania oraz odpowiadających im standardów edukacji podkreślanych w wybranych teoriach pedagogicznych

Teorie pedagogiczne	Kategorie określające efekty edukacji	Standardy oceny wyników kształcenia i wychowania
Teoria J. F. Herbart	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opanowanie kanonu wiedzy 2. Przyswojenie nawyków moralnego zachowania się 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ilość przyswojonych informacji mieszczących się w kanonie wiedzy 2. Zgodność postępowania z inwentarzem norm moralnych
Teoria J. Deweya	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opanowanie sprawności i umiejętności intelektualnych, w tym umiejętności rozwiązywania problemów 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spostrzegawczość mierzona ilością zaobserwowanych elementów w określonym czasie 2. Czas i jakość wnioskowań dedukcyjnych, rozumowań heurystycznych, operacji twórczych oraz kreowania oryginalnych wyobrażeń 3. Sprawność mówienia, mierzona stopniem opanowania języka 4. Zakres, gotowość i trwałość procesów uwagi i czynności pamięci
Teorie konstytuujące pedagogikę humanistyczną	<p>Cechy osobowości jednostki, w tym:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kreatywność 2. Wolność 3. Asertywność 4. Empatia 5. Zdolność rozpoznawania i nazywania emocji 6. Umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych 7. Refleksyjność 8. Otwartość i prostolinijność 9. Zdolność podejmowania, uzasadniania i konsekwentnego realizowania decyzji 10. Bezinteresowność 11. Odpowiedzialność 12. Intencyjność 13. Zdolność autokreacji i samorealizacji 14. Inne 	<p>Standardy w zasadzie są nieustalone. Istnieją jedynie wstępne propozycje, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stopień kreatywności ustalać można liczbą nowych pomysłów • Refleksyjność – czasem niezbędnym dla przygotowywania działań w myśli • Intencyjność – stopniem złożoności układanych i realizowanych przez ucznia programów i planów działania

Problem ewaluacji sprawności i umiejętności jest znacznie bardziej skomplikowany. Ich poszczególne standardy są pochodne względem funkcji intelektualnych i instrumentalnych. Zakres i stopień niezbędnych jednostce osiągnięć należy zatem ustalać, czerpiąc wiedzę o fazach i osiągnięciach rozwoju badanych czynności. Skalowanie w ostatecznym rozrachunku odnosić przeto będziemy do średniej statystycznego rozkładu mierzonej sprawności, szczególnie do odchylenia standardowego. Wobec powyższego, sprawdziany winny być standaryzowane i normalizowane z uwzględnieniem wieku badanych, poziomu edukacyjnego, typu szkoły itp.

Jeszcze bardziej złożona wydaje się nam procedura ustalania kryteriów i standardów oceny cech osobowości. Niektóre z nich, jak np. kreatywność, mogą być mierzone liczbą nowych pomysłów lub, jak empatia, czasem niezbędnym dla zrozumienia punktu widzenia innych osób oraz poznania motywów ich zachowania. Jednakże, czy można odpowiedzieć na pytanie, jaka liczba pomysłów jest potrzebna człowiekowi do osiągnięcia osobistego lub społecznego sukcesu? Albo – na ile człowiek ma być refleksyjny oraz zdolny do nawiązywania kontaktów i podtrzymywania więzi z innymi ludźmi?

Sposób ustalania standardów oceny cech osobowości uczniów wymaga zatem odrębnej i pogłębionej dyskusji. Wymiana myśli i poglądów dotyczyć powinna m.in. podstawowych kwestii, czy pomiar cech osobowości uczniów jest rzeczywiście potrzebny, a jeżeli tak, to w jakim zakresie oraz jakimi metodami nauczyciele mają go przeprowadzać. Punktem wyjścia dyskursu w tym obszarze – jak się nam wydaje – winna być konstatacja, że miarą osobowej dojrzałości jednostki jest zdolność intencyjnego działania w zmieniających się warunkach, umiejętność formułowania celów zgodnych z ich autentycznymi celami oraz widzenie świata jako szansy realizacji swoich możliwości. Tak rozumiane standardy mogą mierzyć to, co niepowtarzalne, wyróżniające jednostkę – jej indywidualność.

Programy kształcenia i zawarte w nich cele obejmują nie tylko aspekty wymierne. Zawierają także postulaty i treści, których nie da się określić w formie jednoznacznych wskaźników ściśle sprecyzowanych zmiennych. Jak już stwierdzono, efekty kształcenia twórczości nie są w pełni odzwierciedlone przez przedstawione w tabeli wskaźniki liczby zgłoszonych pomysłów, stopnia ich użyteczności czy poziomu trudności rozwiązywanych problemów. Liczy się także – w zasadzie niewymierna – jakość proponowanego rozwiązania. Podobne uwagi nasuwa dotychczas nierozwiązany problem niemierzalności efektów realizacji takich celów i zadań programowych, jak: uspołecznienie, empatia i inne wymienione w trzeciej części wspomnianej tabeli.

Warto jeszcze raz podkreślić, iż fakty te oznaczają m.in., że nie wszystkim celom i zadaniom programowym odpowiadają standardy edukacyjne. Te bowiem niezmiennie winny spełniać wymóg mierzalności.

W tej sytuacji wydaje się celowe wprowadzenie odrębnego pojęcia dla oznaczenia tych wymogów kierowanych pod adresem uczniów, które są w programach, ale efekty ich realizacji są niewymierne. Wymogi te proponujemy wyodrębnić i nazwać postulatami edukacyjnymi.

W świetle powyższych rozważań można stwierdzić, że standardy edukacyjne mogą i powinny być podstawą klasyfikacji i selekcji uczniów. Postulaty edukacyjne natomiast mogą stanowić jedynie punkt wyjścia refleksji nauczycielskiej, holistycznego opisu ucznia oraz doskonalenia pracy szkoły.