

# Oświata dla szkolnictwa wyższego, szkolnictwo wyższe dla oświaty

STANISŁAW SŁAWIŃSKI

Instytut Badań Edukacyjnych

JERZY WOŹNICKI\*

Wydział Elektroniki i Techniki Informatycznych. Politechnika Warszawska

W artykule przedstawiono obszary, w których niezależnie od istniejących podziałów administracyjnych i organizacyjnych potrzebne jest współdziałanie szkolnictwa wyższego i oświaty. Zaprezentowano istotę reformy programowej kształcenia ogólnego, która polega na zmianie paradygmatu kształcenia. Poruszono problem opieki nad najzdolniejszymi uczniami w związku z umasowieniem kształcenia na poziomie średnim ogólnokształcącym i przedstawiono konkretne pomysły, jak w istniejących warunkach można zorganizować system pracy z uczniem zdolnym na zasadzie współdziałania szkół z uczelniami. Wskazano na wady i zalety funkcjonującego w Polsce systemu oceniania osiągnięć szkolnych i jego znaczenie dla podnoszenia poziomu kształcenia w szkołach. Zwrócono też uwagę na problem poziomu trudności egzaminów w kontekście ich roli w procesie rekrutacji na studia i podkreślono potrzebę systemowego współdziałania organizatorów egzaminów zewnętrznych w oświacie ze środowiskiem szkół wyższych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** oświata i szkolnictwo wyższe, kształcenie uczniów zdolnych, matura, reforma programowa kształcenia ogólnego, system oceniania zewnętrznego.

W okresie dynamicznych przekształceń dokonywanych zarówno w obszarze szkolnictwa wyższego, jak i w oświacie, kwestią o ogromnym znaczeniu jest dostrzeżenie i uwzględnianie różnego rodzaju związków, jakie istnieją pomiędzy tymi obszarami. Każdego roku szkoły średnie opuszcza kolejny rocznik absolwentów, z których niemała część rozpoczyna naukę w szkołach wyższych. Z punktu widzenia uczelni bardzo ważne jest, czy kandydaci są dobrze przygotowani do studiowania<sup>1</sup>. Od tego zależy nie

tylko komfort pracy nauczycieli akademickich, ale co ważniejsze, także jakość kształcenia w szkole wyższej. W opinii dużej części środowiska akademickiego poziom przygotowania do studiów większości dzisiejszych maturzystów nie jest zadowalający i od lat wykazuje tendencję spadkową. Oczywiście

---

uczenia się, współpracy, posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi oraz umiejętności językowe (język polski i angielski), a także znajomość podstawowych rozumowań, prostych strategii oraz modeli matematycznych, a z drugiej strony dobre przygotowanie wstępne w odpowiednich dla danego kierunku studiów dziedzinach (przedmiotach) nauczania.

<sup>1</sup> Przez dobre przygotowanie do studiów rozumiemy, z jednej strony wysoką motywację do uczenia się, rozbudzone zainteresowania, umiejętności: myślenia, samodzielnego

\* Adres do korespondencji: Fundacja Rektorów Polskich, ul. Górnośląska 14, 00-432 Warszawa. Email: frpfund@mbox.pw.edu.pl

tego rodzaju obiegowe opinie wymagałyby weryfikacji w reprezentatywnych badaniach porównawczych roczników rozpoczynających studia, trudno jednak założyć, że sygnalizowane przez tak wiele osób zjawisko w rzeczywistości nie występuje, a negatywne opinie środowiska wynikają tylko ze skłonności do narzekania. Zachowując odpowiedni dystans do obiegowych opinii, trzeba równocześnie postawić pytanie: Jak kształtować praktykę systemu szkolnego, aby dobrze przygotowywał młodzież do studiów wyższych?<sup>2</sup>. Zarówno szkolnictwo wyższe, jak i oświata powinny zadać sobie też pytanie o pola współpracy niezbędnej do poprawy sytuacji, ponieważ razem stanowią zasadniczy obszar edukacji narodowej.

### **Zmiana paradygmatu kształcenia ogólnego**

W związku z przemianami cywilizacyjnymi, w tym zwłaszcza z dynamicznym i stale przyspieszającym rozwojem nauki i technologii, tradycyjne rozumienie kształcenia ogólnego utraciło swoją aktualność. Przy obecnej dynamice rozwoju nauki nie da się kontynuować kształcenia ogólnego zbudowanego na założeniu, że powinno ono dawać orientację w tym, co osiągnięto w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Głębokiej zmianie musi więc ulec koncepcja programu kształcenia ogólnego, ponieważ polipropedeutyczny – z konieczności jednostronny, ilościowo-pamięciowy, a przez to zbyt odtwórczy – charakter programu kształcenia ogólnego w szkole średniej jest ważnym powodem obniżania się poziomu nauczania. Prace nad nową koncepcją kształcenia ogólnego prowadzone były od początku lat 90. XX w., ale dopiero pod koniec 2008 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało rozporządzenie w sprawie podstaw programowych

zbudowanych na nowej, uwzględniającej zachodzące przemiany cywilizacyjne i społeczne koncepcji kształcenia ogólnego<sup>3</sup>. Problemem jest jednak brak zrozumienia konieczności takich zmian w części środowisk nauczycielskich i akademickich. Krytyka nowych podstaw programowych w pewnej części dotyczy tych elementów, które są konsekwencją zmiany paradygmatu kształcenia ogólnego. Szczególny sprzeciw budzi zasada wybierania przez uczniów w dwóch ostatnich latach nauki kilku przedmiotów z rozszerzonym programem i redukcji pozostałych. Z przedstawianych argumentów przeciwników nowych podstaw wyraźnie wynika, że dla wielu osób niezrozumiała jest sama istota tej zmiany i dlatego interpretują ją w kategoriach obniżania poziomu kształcenia szkolnego. Zdają się oni nie brać pod uwagę, że obniżanie się poziomu sygnalizowane jest już od lat i że bez zasadniczej zmiany podejścia nie widać szansy na odwrócenie tego trendu. Część uwag krytycznych odnosi się do rzeczywistych mankamentów nowych podstaw programowych – w nieodległym czasie powinny być one usunięte – ale na podstawie krytycznych ocen dotyczących kwestii szczegółowych nie da się przekonująco uzasadnić odrzucenia całości nowego podejścia.

Z punktu widzenia dobrego przygotowania młodzieży do studiów niezbędne jest zatem konsekwentne działanie na rzecz dokończenia systemowej reformy programowej kształcenia ogólnego. Polipropedeutyczny charakter tradycyjnego kształcenia ogólnego ciągle bowiem dominuje w naszej praktyce szkolnej, a wpływ tradycyjnego myślenia dydaktycznego można dostrzec nawet w niektórych miejscach nowej podstawy programowej. Efektem tych działań powinno być m.in. znacznie wyraźniejsze rozgraniczenie tego, co w kształceniu ogólnym powinno

<sup>2</sup> W odniesieniu do części młodzieży chodzi o przygotowanie do wejścia na rynek pracy.

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

mieć charakter formujący umysł i postawę ucznia (myślenie, kreatywność, rozwiązywanie problemów, umiejętność współpracy, tożsamość), i tego, co ma być kształceniem propedeutycznym (lub wprost zawodowym) w określonym kierunku. Umożliwi to konieczną redukcję liczby szczegółowych informacji do pamięciowego przyswojenia – jest to podstawowy warunek przywrócenia równowagi pomiędzy tym, co uczniowie powinni znać (wiedzieć, że) a tym, co w niepowierzchny sposób mają rozumieć (wiedzieć, dlaczego) i w konsekwencji umieć wykorzystywać w różnych kontekstach. Ograniczenie nadmiaru szczegółowego materiału nauczania otworzy szkole możliwość położenia większego nacisku na samodzielne rozwiązywanie przez uczniów problemów. Równocześnie dobrze wyważona redukcja części tradycyjnego programu kształcenia ogólnego pozwoli uczniom skupić się w sposób efektywny na tych przedmiotach, które będą stanowić solidną dla nich (bardziej niż obecnie) podbudowę dla dalszego kształcenia na studiach. W sytuacji niezrozumienia przez sporą część środowisk edukacyjnych istoty procesów zachodzących w oświacie potrzebne jest większe zainteresowanie i różnego rodzaju wsparcie szkolnictwa wyższego dla idei nowych podstaw programowych i związanych z nimi zmian. Z jednej strony potrzebna jest współpraca wielu specjalistów przy monitorowaniu sytuacji w szkołach oraz analizowaniu i stopniowym przygotowywaniu propozycji udoskonalenia obecnie obowiązujących dokumentów (zarówno ograniczenia niektórych wymagań szczegółowych jak i uzupełnienia wymagań o dodatkowe elementy, zaproponowanie lepszych ujęć poszczególnych zagadnień itp.). Z drugiej strony konieczne jest upowszechnianie rzetelnej wiedzy o istocie dokonujących się przemian w ramach debat środowiskowych oraz w debacie publicznej. Efekty wprowadzenia nowych rozwiązań programowych w edukacji szkolnej zależą bowiem w dużym stopniu

od ich zrozumienia i akceptacji w środowisku nauczycieli szkolnych i akademickich.

### **Kształcenie masowe i kształcenie elitarne**

W czasach, gdy do szkół licealnych szło stosunkowo niewiele młodzieży (ok. 20% rocznika), licea ogólnokształcące, mimo zróżnicowanego poziomu, odgrywały rolę szkół elitarnych (w sensie znacznie wyższego niż przeciętny potencjału intelektualnego uczniów). Liczba miejsc w liceach była ograniczona i dostęp do tych szkół wiązał się z koniecznością zdania egzaminu wstępnego, co pozwalało im dobierać najlepiej przygotowanych do dalszej nauki, w praktyce – najzdolniejszych kandydatów. Podobny mechanizm funkcjonował w wielu obleganych technikach, z których część także była szkołami elitarnymi. Dzięki temu możliwe tam było kształcenie na względnie dobrym poziomie; w ten sposób szkoły te stawały się środowiskami wszechstronnie stymulującymi rozwój uczniów. Jednym z ważnych zjawisk, które wystąpiły w latach 90. XX w. w polskiej oświacie, było przesunięcie dużej części młodzieży do szkół kończących się maturą, które w związku z tym stały się szkołami masowymi. Nie pozostało to bez negatywnego wpływu na ich poziom nauczania.

W odpowiedzi na umasowienie szkolnictwa średniego zadaniem dla polityki edukacyjnej w naszym kraju powinno być zatem wykreowanie nowego rodzaju elitarnych środowisk edukacyjnych, które będą skupiać młodzież obdarzoną większym potencjałem rozwojowym. Przy obecnej liczbie uczniów w szkołach kończących się maturą (współczynnik skolaryzacji netto w liceach ogólnokształcących sięga 44%) wydaje się niezbędne, aby podjąć w naszym kraju systematyczne – zarówno w ramach krajowej, jak i regionalnej oraz lokalnej polityki edukacyjnej – średnio- i długofalowe działania na rzecz rozwijania elitarnego nurtu kształcenia. Dotyczy to zwłaszcza kształcenia na

poziomie ponadpodstawowym, to znaczy gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym (nie tylko w liceach ogólnokształcących). Działania te nie powinny jednak polegać na tworzeniu specjalnych szkół dla najzdolniejszych. Dotychczasowe doświadczenia w organizowaniu takich szkół pokazały, że ich istnienie zawsze leży w interesie jakiejś grupy osób lub konkretnego środowiska, ale z punktu widzenia polityki państwa nie prowadzi do rzeczywistego rozwiązania problemu, jak w skali całego kraju systemowo wspierać rozwój ponadprzeciętnie uzdolnionych uczniów<sup>4</sup>.

Polski system oświatowy wypracował szeroką gamę rozwiązań prawnych, organizacyjnych i finansowych, uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne osób w pewien sposób pokrzywdzonych przez los. Natomiast polityka oświatowa państwa niewspółmiernie mało uwagi (i środków) poświęca specjalnym potrzebom edukacyjnym osób wybitnie uzdolnionych. Dotychczas nie powstał w Polsce system działań, który umożliwiałby rozpoznawanie i wykorzystywanie talentów, zwłaszcza tej młodzieży, która nie ma szans na odpowiednie wsparcie ze strony rodziny. W konsekwencji polski system edukacji raczej gubi, niż wynajduje talenty, raczej je marnuje, niż rozwija. Istniejące obecnie rozwiązania prawne skierowane do najzdolniejszych (np. przepisy umożliwiające indywidualny tok nauki albo realizację indywidualnego programu nauczania) w praktyce są zawieszane w realizacyjnej próżni.

Inicjatywy pozarządowe w zakresie opieki edukacyjnej nad uczniem wybitnie uzdolnionym stworzyły wartościowe modele działania, jednakże działalność organizacji pozarządowych na tym polu, mimo wielkiej ofiarności wspierających osób i środowisk,

nie jest wystarczająco rozwinięta, aby mogła objąć swoim zasięgiem większą grupę uczniów, którzy na tego rodzaju wsparcie zasługują. Brak odpowiedniego wsparcia tego rodzaju działalności ze strony państwa jest uderzający. Dlatego zbudowanie efektywnego systemu opieki edukacyjnej nad uczniami wybitnie uzdolnionymi powinno stać się wspólnym priorytetowym zadaniem oświaty i szkolnictwa wyższego (w perspektywie jest to jeden z kluczowych czynników dynamiki badawczo-rozwojowej). Niezbędne jest zaangażowanie najwyższych organów władz publicznych, ponieważ to przedsięwzięcie wymaga zmian legislacyjnych oraz przeznaczenia na ten cel środków budżetowych, umożliwiających zorganizowanie odpowiedniego zaplecza finansowego i organizacyjnego. Wymaga ono również zmiany postaw środowisk oświatowych i akademickich.

W świetle zebranych doświadczeń rozwiązaniem przyszłościowym wydaje się być prowadzenie przez znaczące jednostki szkolnictwa wyższego, przy współpracy władz oświatowych i zainteresowanych organizacji gospodarczych, sieci międzyszkolnych „kół naukowych” dla młodzieży, której możliwości poznawcze przerastają przeciętny poziom szkolnej edukacji. Na bazie wybranych szkół, przy współpracy najbardziej utalentowanych nauczycieli, powinny działać grupy uczniów skupiające się wokół określonych zagadnień. Grupy te realizowałyby wspólne przedsięwzięcia, współdziałając nie tylko z prowadzącym je ośrodkiem akademickim, ale także ze sobą. W ten sposób stopniowo można by stworzyć lokalną, regionalną, krajową, a w perspektywie także międzynarodową sieć współpracy edukacyjnej dla zainteresowanych i zmotywowanych uczniów wszystkich typów szkół średnich. Obok jednostek szkolnictwa wyższego ważną rolę w działalności i rozwoju tej sieci powinny odgrywać takie ośrodki jak Centrum Nauki Kopernik, instytucje kultury, np. niektóre muzea i różne inne

<sup>4</sup> W Polsce istnieje pewna liczba szkół skupiających wybijających się uczniów, które powstały na zasadzie samostnych (naturalnych) procesów doboru, a nie jako zaplanowany efekt określonej polityki edukacyjnej.

placówki ważne dla rozwoju polskiej nauki, a także organizacje gospodarcze rozumiejące potrzebę wzmacniania potencjału innowacyjnego Polski.

Aktywność uczniów włączonych do takich sieci współpracy edukacyjnej, zarówno w ciągu roku szkolnego, jak i w przedsięwzięciach organizowanych w okresie wakacyjnym, powinna być odpowiednio dokumentowana i stanowić część osobistego portfolio każdego uczestnika. Zawartość takiego portfolio mogłaby być brana pod uwagę przy ocenie ucznia w szkole i przez uczelnie w procesie rekrutacji. Być może niektóre osiągnięcia wybitnych uczniów warto byłoby uwzględniać również przy zaliczeniach, a także rozważyć stworzenie możliwości wcześniejszego rozpoczęcia przez takie osoby studiów (łączenia nauki w szkole średniej ze studiami).

W epoce internetu i łatwego przemieszczania się na duże odległości możliwe jest zbudowanie takich sieci współpracy edukacyjnej utalentowanej młodzieży na skalę odpowiadającą potrzebom. Istniejące od wielu lat (zazwyczaj na marginesie zainteresowania władz oświatowych) konkursy przedmiotowe dla uczniów gimnazjów oraz olimpiady przedmiotowe dla licealistów, mogłyby stanowić dobry punkt wyjścia do stworzenia odpowiednio rozbudowanego i zabezpieczonego od strony organizacyjno-finansowej systemu planowania aktywności edukacyjnej ponadprzeciętnie uzdolnionej i rozbudzonej poznawczo młodzieży. W systemie tym powinny być także wykorzystane i twórczo rozwijane doświadczenia organizacji pozarządowych (np. Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci, Fundacji Dzieło Trzeciego Tysiąclecia), którym w ramach tego systemu należałoby zapewnić stabilne wsparcie w wymiarze odpowiadającym skali prowadzonej przez nie działalności na rzecz promocji utalentowanych dzieci i młodzieży.

Jednym z ważnych elementów programu wsparcia rozwoju utalentowanej młodzieży powinno być umożliwienie jej odbywania

wakacyjnych (i nie tylko wakacyjnych) staży językowych w różnorodnych formach międzynarodowej współpracy i wymiany uczniów. Wzmocnienie szkolnego kształcenia w zakresie języków obcych przez rozszerzenie możliwości praktycznego ćwiczenia tej umiejętności w środowisku międzynarodowym powinno dotyczyć całej młodzieży szkolnej, jednakże inwestowanie z większym rozmachem w rozwój umiejętności językowych najbardziej utalentowanej młodzieży należy uznać za jedno z najpilniejszych zadań polityki edukacyjnej.

### **Ocenianie osiągnięć uczniów jako instrument podnoszenia poziomu kształcenia**

Utworzenie w Polsce systemu oceniania zewnętrznego jest – niezależnie od jego potknięć i słabości – jednym z ważniejszych osiągnięć reformowania naszej oświaty w ostatnich kilkunastu latach. Nie zmieniają tego głosy krytyczne, z których część wyraża jedynie nieufność i dezaprobatę. Ogromne znaczenie oceniania zewnętrznego polega nie tylko na tym, że wyniki takich egzaminów są w znacznie większym stopniu obiektywne i mogą być porównywane w skali całego kraju, dzięki czemu zobiektywizowana i porównywalna ocena efektów kształcenia staje się ważną informacją dla polityki edukacyjnej zarówno w skali ogólnokrajowej, jak i lokalnej (m.in. pozwala na racjonalizowanie procesów rekrutacji do szkół, daje możliwość badania efektywności różnych podejść dydaktycznych). System oceny zewnętrznej jest równocześnie nowym instrumentem pozwalającym na stymulowanie rozwoju szkół, ponieważ strategie uczenia się i nauczania zawsze są w istotny sposób podporządkowane sposobowi oceniania. Nie przecząc, że nierzadko młodzi i nie tylko młodzi ludzie mają wewnętrzną motywację do uczenia się, w codziennej praktyce stwierdzamy jednak, że na ogół uczą się oni, by

spełnić jakieś mniej lub bardziej konkretne wymagania egzaminacyjne (uczniowie uczą się „do klasówki” i „do egzaminu”, nauczyciel przygotowuje uczniów do matury itd.). Dlatego ważnym elementem działań pro jakościowych w szkolnictwie jest rozwijanie systemu egzaminów zewnętrznych jako narzędzia pośredniego sterowania – z jednej strony strategiami przyjmowanymi przez uczących się, z drugiej, strategiami dydaktycznymi nauczycieli.

Polski system egzaminów zewnętrznych jest nadal bardzo młody i wymaga wielu korekt i udoskonaleń. W nadchodzących latach nową ważną inspiracją do tworzenia różnorodnych i niestandardowych zadań egzaminacyjnych staną się powstające obecnie zapisy w Polskiej Ramie Kwalifikacji<sup>5</sup>, które określają w kategoriach ogólnych efekty uczenia się odniesione do wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W szczególności potrzebne są nowe rodzaje zadań egzaminacyjnych, które będą sprawdzać ujęte w ramie kwalifikacji efekty uczenia się, często dotąd zaniedbywane w tradycyjnym kształceniu. Obok zmian polegających na szerszym niż dotąd ujmowaniu efektów uczenia się, które powinny sprawdzać egzaminy zewnętrzne, poważnego namysłu wymaga także kwestia stopnia trudności egzaminów. Zdaje się nie budzić wątpliwości, że rozwój systemu egzaminów zewnętrznych z czasem powinien doprowadzić do zauważalnego podwyższenia górnego pułapu trudności części zadań egzaminacyjnych. Oryginalne i ponadstandardowo trudne zadania egzaminacyjne powinny pojawić się w przyszłości już na egzaminie gimnazjalnym i służyć identyfikowaniu uczniów o szczególnych uzdolnieniach wcześniej niedostrzeżonych przez

system edukacji. Z punktu widzenia celów polityki edukacyjnej, która z oczywistych powodów musi być nastawiona na podnoszenie jakości kształcenia szkolnego, nie powinno się dostosowywać stopnia trudności wszystkich zadań egzaminu gimnazjalnego do poziomu najliczniejszej grupy przeciętnych uczniów. Oczywiście zmodernizowane egzaminy gimnazjalne nie powinny być przeżywane przez większość dzieci i młodzieży szkolnej jako życiowe niepowodzenie, dlatego rozszerzaniu skali trudności i zwiększaniu różnorodności zadań egzaminacyjnych w celu ujawniania ponadprzeciętnych możliwości musiałyby towarzyszyć odpowiednia modyfikacja systemu ustalania i prezentowania wyników egzaminacyjnych. Z uwagi na emocje towarzyszące tym egzaminom niezbędne będzie także wypracowanie nowego języka komunikacji społecznej w tej dziedzinie. W tej sprawie szkoły wyższe, jako znaczące instytucje opiniotwórcze, mogą zrobić bardzo dużo. Kształtowanie przez nauczycieli akademickich opinii w swoich środowiskach i w przestrzeni medialnej może w istotny sposób wpłynąć na kształt, tempo i efekty wprowadzanych zmian. Także w zakresie egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe potrzebna jest kontynuacja działań modernizacyjnych, które powinny przynieść bardziej doskonałe narzędzia i procedury sprawdzające nabycie wymaganych w danym zawodzie kompetencji.

System egzaminów zewnętrznych, który odgrywa dużą rolę jako czynnik kształtujący funkcjonowanie edukacji szkolnej, nie może zastąpić oceniania wewnątrzszkolnego. Jego rola w procesie kształcenia jest nie do przecenienia, ponieważ bieżące stawianie uczniom właściwych wymagań i rzetelne ich egzekwowanie ma ogromny wpływ na efekty uczenia się, a tym samym na przygotowanie kandydatów do studiów wyższych. Dlatego środowisko akademickie nie powinno być obojętne na to, w jakim kierunku

<sup>5</sup> Polska przygotowuje obecnie projekt krajowego systemu kwalifikacji, którego wdrożenie oznaczać będzie nowy, kompatybilny z krajami UE ład w sferze kwalifikacji. Polska Rama Kwalifikacji zawiera specjalne opisy efektów uczenia tworzące charakterystyki 8 poziomów kwalifikacji.

ewoluuje szkolna praktyka w tej dziedzinie. W związku z powstaniem systemu oceniania zewnętrznego ranga ocen wystawianych przez szkołę uległa pewnemu obniżeniu. Odbudowanie prestiżu oceny szkolnej nie nastąpi automatycznie dzięki nowelizowaniu przepisów oświatowych, decydujący będzie wzrost dbałości nauczycieli o wysoką jakość (kulturę) oceniania. Właściwie rozumiane ocenianie rozpoczyna się od stawiania uczniom odpowiednio zindywidualizowanych i jasno określonych wymagań, i polega na sukcesywnym podsumowywaniu przez nauczyciela osiągnięć ucznia, w tym również tych, które w żaden sposób nie poddają się zewnętrznej ewaluacji (np. dorobku pozaszkolnego, zaangażowania w wolontariat). Wydaje się, że system ocen szkolnych powinien być rozwijany w taki sposób, aby w szerszym zakresie niż tradycyjne stopnie na świadectwie uwzględniał istotne informacje o predyspozycjach intelektualnych i osobowościowych ucznia. Początkiem ewolucji w tym kierunku było wprowadzenie rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2007 r. oceny opisowej w klasach I–III szkoły podstawowej<sup>6</sup>. Ocena opisowa stawia przed nauczycielami nowe i trudne wyzwania, a jej stosowanie jest bardziej czasochłonne, dlatego nie jest łatwo wprowadzić ten sposób oceniania do codziennej praktyki szkolnej. Rozwój systemu oceniania wewnątrzszkolnego stanowi zadanie środowisk oświatowych, jednakże niemałe znaczenie dla tej sprawy mieć też będzie postawa świata akademickiego. Narzekanie na coraz gorsze przygotowanie do studiów absolwentów szkół w żaden sposób nie przyczynia się do poprawy obecnej sytuacji. Nauczyciele powinni otrzymywać ze strony uczelni przede wszystkim zachętę i wsparcie,

m.in. w zakresie podnoszenia kultury oceniania. Byłoby zatem korzystne dla jakości kształcenia w szkołach, gdyby środowiska uczelniane zechciały wzmacniać dążenia do odbudowania autorytetu i znaczenia oceniania wewnątrzszkolnego za pośrednictwem właściwych sobie form oddziaływania (m.in. przez kształcenie i doskonalenie nauczycieli, ale także kształtowanie opinii publicznej w tej dziedzinie).

### **Matura i rekrutacja do szkół wyższych**

Postulat podwyższenia stopnia trudności zadań egzaminacyjnych dotyczy w szczególności sposobu egzaminów z przedmiotów zdawanych na maturze w zakresie rozszerzonym. Wydaje się, że zdecydowany krok w tym kierunku należałoby wykonać w 2015 r., kiedy do matury przystąpi pierwszy rocznik uczniów kształconych według nowej podstawy programowej. Dzięki temu egzaminy maturalne staną się bardziej przydatnymi narzędziami diagnozy i selekcji kandydatów w procesie rekrutacji na studia. Efektem podniesienia poprzeczki wymagań będzie także większa mobilizacja uczniów i nauczycieli. W ten sposób oczekiwane efekty podjętych na początku poprzedniej kadencji strategicznych decyzji dotyczących programu kształcenia ogólnego<sup>7</sup> (w postaci lepszego przygotowania kandydatów na studia) dodatkowo wzmacniane byłyby przez system egzaminacyjny. Oddziaływanie to będzie mieć tym większe znaczenie, im lepiej uczelnie zdefiniują kryteria przyjęć na poszczególne kierunki studiów.

Z punktu widzenia racjonalności (nie tylko ekonomicznej), należałoby w przyszłości dążyć do pewnego ograniczenia liczby przedmiotów do wyboru na maturze

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83 poz. 562 z późn. zm.).

<sup>7</sup> Wydanie rozporządzenia MEN z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstaw programowych, o którym była wyżej mowa, wiązało się ze strategiczną decyzją o poszerzeniu zakresu kształcenia w wybranych przedmiotach z równoczesnym przeznaczeniem na nie większej puli czasu.

przy równoczesnym położeniu w zadaniach większego nacisku na wyższe umiejętności umysłowe. Ze wstępnego przeglądu danych o aktualnie uchwalanych kryteriach rekrutacji w uczelniach wynika, że pięć spośród obecnych przedmiotów egzaminacyjnych praktycznie nie jest wykorzystywanych w rekrutacji. Powstaje zatem pytanie: Czy nakład pracy i kosztów, jakiego wymaga przygotowanie tych egzaminów, jest uzasadniony? Biorąc pod uwagę, że egzamin maturalny odgrywa obecnie ważną rolę przy naborze do szkół wyższych, warto zwrócić uwagę na wprowadzenie obowiązku zdawania przez każdego maturzystę egzaminu z co najmniej jednego przedmiotu na poziomie rozszerzonym. Jak się wydaje, umożliwi on bardziej miarodajną ocenę stopnia przygotowania maturzysty do podjęcia nauki na poziomie wyższym. Wcześniejsze uregulowania stwarzały możliwość zdawania egzaminów na poziomie rozszerzonym, ale nie zobowiązywały maturzysty do podjęcia takiej próby<sup>8</sup>. Proponowane modyfikacje matury zostały wprowadzone jako wynik porozumienia władz oświatowych ze środowiskiem szkół wyższych, które równolegle podejmować będą stosowne działania w swoim obszarze. Dotyczy to w szczególności przyjęcia zasady, że w uchwalanych przez uczelnie wymaganiach rekrutacyjnych co najmniej jeden z wymaganych przedmiotów powinien być zdany na poziomie rozszerzonym.

W zarysowanej perspektywie egzaminowanie zewnętrzne jawi się jako szczególnie ważne pole systemowej współpracy między instytucjami systemu oświaty a szkolnictwem wyższym. Przede wszystkim dotyczy to matury. W następstwie rezygnacji z egzaminów wstępnych w szkolnictwie wyższym pomiar maturalny służy obecnie rekrutacji

kandydatów na studia, dlatego uczelnie powinny mieć istotny wpływ na kształt tego egzaminu. W specjalny sposób odnosi się to do egzaminów na poziomie rozszerzonym. Wydaje się, że należy dążyć do sytuacji, w której opinii na temat merytorycznej strony matury wypracowane w kręgu przedstawicieli szkolnictwa wyższego będą wiążące dla struktur oświatowych odpowiedzialnych za przygotowanie tych egzaminów. Wymaga to jednak zrozumienia wagi tej sprawy zarówno w środowiskach akademickich, jak i oświatowych, a równocześnie stworzenia efektywnego mechanizmu stałej współpracy obu stron. Gruntownego przedyskutowania wymagać będzie szereg zagadnień szczegółowych, między innymi zakres i zasady partycypacji przedstawicieli szkolnictwa wyższego w przygotowaniu arkuszy i ocenianiu prac egzaminacyjnych.

Polityka edukacyjna kraju dotyczy w największym stopniu dwóch obszarów – szkolnictwa wyższego oraz oświaty, która obejmuje kształcenie do poziomu matury. Wiele przyczyn złożyło się na to, że w praktyce obszary te funkcjonują w sposób nadmiernie rozłączny. Sprzyja temu obowiązujący w Polsce system prawny, który ustawą z 4 września 1997 r. formalnie dzieli edukację na dwa działy: „oświata i wychowanie” oraz „szkolnictwo wyższe”, co efektywnie prowadzi do tego, że w Polsce edukacja podlega dwóm ministrom. Nadmiernemu rozdzielaniu sprzyjają też nastawienie mentalne większości środowisk akademickich i oświatowych, a także odziedziczone po „Polsce resortowej” nawyki urzędnicze. Przedstawione wyżej wybrane zagadnienia dotyczące relacji między szkolnictwem wyższym a edukacją szkolną pokazują jednak, że niezależnie od istniejących podziałów organizacyjnych rozwój edukacji narodowej należałoby traktować jako jedno wspólne zadanie polskich nauczycieli – zarówno akademickich, jak i tych, którzy uczą w szkołach niższych szczebli.

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83 poz. 562 z późn. zm.).