

Author: J.F. Jacko

Title: Przyczynek do ontologii ocen kształcenia.

Translation: A contribution to the ontology of teaching assessments

Year: 2010

Editors: K. Czerwiński, J. Kubiczek, B. Kutrowska.

Source title: *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole.*

Publisher: Wyd. Adam Marszałek

City: Toruń:

Pages: 339-53.

Key words: education, management, ontology, ethics, paideia, teaching assessment

Przyczynek do ontologii oceny kształcenia¹

W: red. K. Czerwiński, J. Kubiczek, B. Kutrowska (2010).

Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole.

Toruń: Wyd. Adam Marszałek: 339-53.

Abstract. This paper analyzes some theoretical assumptions of methodologies of estimating teachers. It focuses on mutual logical relations occurring between the assumptions and their influence on the practice of estimating teachers. In this way the paper introduces an ontology of criteria that can play the role of general theoretical background of manifold particular procedures of estimation.

Key words: education management, ontology, philosophy of culture, philosophical anthropology, ethics, paideia.

Praca niniejsza omawia niektóre kryteria oceny pracy nauczyciela w różnych poziomach nauczania. Aspekt, w którym będzie się ona zajmować tą sprawą jest wyznaczony dwoma powiązanymi ze sobą pytaniami:

1. Dlaczego (my – społeczeństwo) oceniamy nauczycieli?, oraz:
2. Według jakich kryteriów powinniśmy ich oceniać?

Odpowiedź na pytanie drugie jest uzależniona od odpowiedzi na pytanie pierwsze. Przyjmuje się w niniejszej pracy minimalistyczno-wolnorynkową odpowiedź na pierwsze pytanie: (my – społeczeństwo) oceniamy nauczycieli, bo płacimy im za pracę i chcemy, żeby wykonywali ją zgodnie z naszymi oczekiwaniami. Takie postawienie sprawy nie wyklucza moralnych i utylitarnych kryteriów tej oceny. Poniższa analiza dotyczyć będzie sytuacji, w której społeczeństwo ocenia nauczycieli pod względem ich kwalifikacji i kompetencji.

¹ Dziękuję Aleksandrowi Marcinkowskiemu i Miłoszowi Jacko za cenne uwagi, które pozwoliły mi znacząco ulepszyć niniejszy tekst.

1. Kwalifikacje

Kwalifikacje jest stosunkowo łatwo ocenić – świadczą o nich m.in. odbyte studia, kursy, w których się uczestniczyło, a w przypadku pracowników naukowych – publikacje, nagrody naukowe, uczestnictwo w projektach naukowych i in. Ocena kwalifikacji służy ocenie kompetencji, bo zakłada się, że ktoś mający kwalifikacje w danej dziedzinie jest w niej kompetentny. Rozumowanie to jest zasadniczo poprawne, ale pamiętać należy, że nie jest ono niezawodne, podobnie jak większość rozumowań redukcyjnych: Kompetencje zwykle wiążą się z kwalifikacjami, ale nie muszą z nimi wiązać. Dlatego stwierdzenie kompetencji wymaga dodatkowych kryteriów oceny.

2. Kompetencje

Przy ocenie kompetencji nauczyciela może chodzić zasadniczo o trzy ich typy:

- a. kompetencje poznawcze (wiedza na temat będący przedmiotem nauczania);
- b. kompetencje praktyczne (umiejętność wykonywania czynności i osiągania celów wyznaczonych przedmiotem nauczania);
- c. kompetencje nauczania, czyli umiejętność przekazywania wiedzy lub umiejętności w danej dziedzinie.

Kompetencje poznawcze są szczególnie ważne w uczeniu teorii. Tam, gdzie chodzi o umiejętności praktyczne – potrzebne są też kompetencje praktyczne. Kompetencje poznawcze i praktyczne są koniecznym warunkiem kompetencji nauczania, ale nie są jej warunkiem wystarczającym. Zdarzają się przecież genialni naukowcy, którzy nie potrafią dobrze przekazywać swojej wiedzy. Może się zdarzyć, że średniej klasy intelektualista lepiej uczy niż wytrawny naukowiec. Podobnie jest w przypadku kompetencji praktycznych. Często mierny śpiewak jest lepszym dydaktykiem w nauce śpiewu niż geniusz wokalny, aktor dużej klasy może nie umieć uczyć sztuki aktorskiej a piłkarz średniej klasy może okazać się wybitnym trenerem. Nie zawsze mistrz w danej dziedzinie jest mistrzem w jej nauczaniu. Widać to zwłaszcza w sztuce i w sporcie. Genialny aktor lub mający osiągnięcia sportowiec nie musi wiedzieć o ogólnych zasadach danej sztuki lub danego sportu – może intuicyjnie się do nich stosować, a nawet, jeśli o nich wie, nie musi umieć ich uczyć. Dlatego ocena kompetencji poznawczych i praktycznych

powinna pełnić rolę pomocniczą, ale nie powinna być jedynym kryterium oceny kompetencji nauczania. Nauczyciel powinien mieć nie tylko odpowiednie kompetencje poznawcze i praktyczne, ale też powinien posiadać kompetencje nauczania w swojej dziedzinie – nauczyciel powinien *umieć nauczyć*.

3. Metakompetencje

Umiejętność uczenia wiąże się z umiejętnościami, które tu nazywać będę metakompetencjami. Są to głównie kompetencje psychiczne, etyczne oraz kompetencje komunikacyjne.

3.1. Kompetencje psychiczne

Metakompetencje zależą w dużym stopniu od osobowości nauczyciela, jego motywacji do realizacji celów nauczania, nastawienia do uczniów, umiejętności panowania nad własnymi stanami psychicznymi i in. Można te czynniki sprawdzać np. przez testy psychologiczne, określając predyspozycje nauczycieli do zawodu, ale oparte na takich badaniach prognozy mogą okazać się mylące, bo zdarzają się osoby, które dzięki motywacji i warsztatowi pracy bardzo dobrze wykonują swój zawód nie mając do tego predyspozycji psychicznych. Umiejętność zarządzania swoimi stanami psychicznymi może sprawić, że pozostałe kompetencje psychiczne tracą na znaczeniu.

3.2. Kompetencje komunikacyjne

Umiejętności komunikacyjne wiążą się z wiedzą o psychologii i metodyce uczenia. Ta wiedza nie jest wystarczająca dla tych kompetencji. Potrzebne są też umiejętności praktyczne polegające m.in. na umiejętności trafnego interpretowania „mowy ciała” uczniów (ocena tego, w jakim są nastroju, jak są nastawieni do nauczyciela, czy są zainteresowani tematem itp.) oraz kompetencje związane z werbalną i pozawerbalną ekspresją oraz umiejętnościami wykorzystywania nowoczesnych środków komunikacji, takich jak ilustracje, przykłady, elektroniczne media etc.

3.3. Kompetencje etyczne

Ocena kompetencji etycznych ma minimalizować ryzyko sytuacji, w których nauczyciel uczy w sposób, który jest szkodliwy dla ucznia. Chodzi tu o sytuacje, w których na przykład przekazuje wiedzę w sposób tendencyjny (bo wtedy dezinformuje ucznia), nasycony nienawiścią (bo wtedy uczy szkodliwych społecznie postaw), frustrujący lub poniżający dla uczniów (bo wtedy szkodzi ich psychice) etc. Najbardziej drastycznym przykładem braku kompetencji etycznych są sytuacje, gdy nauczyciel wykorzystuje swój autorytet po to, by krzywdzić uczniów, np. molestować ich seksualnie.

Kompetencje etyczne wiążą się z poszanowaniem godności uczniów, ich podstawowych praw, sprawiedliwym ich traktowaniem, obiektywizmem ocen, respektowaniem ich wolności sumienia i innych im przysługujących podstawowymi prawami. Kompetencją etyczną jest też wola przekazania wiedzy i umiejętności. Brak tej kompetencji może mieć miejsce na przykład wtedy, gdy nauczyciel ma powody by nie dzielić się swoją wiedzą lub swoimi umiejętnościami. Ta sytuacja może mieć miejsce, gdy na przykład jakiś fragment wiedzy lub jakieś umiejętności są szczególnie cenne, a nauczyciel boi się konkurencji, wtedy może opóźniać proces nauczania, a nawet celowo dezinformować.

4. Nauczanie jako właściwy przedmiot oceny

Powyższe kwalifikacje i kompetencje są warunkiem koniecznym nauczania, ale nie są jej warunkiem wystarczającym. Ktoś może spełnić niektóre lub wszystkie z nich i źle uczyć ze względu na nadmiar obowiązków, brak motywacji lub dobrej woli. Dlatego prócz stwierdzenia, czy zachodzą warunki konieczne nauczania, należy ocenić samą pracę, jaką jest nauczanie – odpowiadając na pytanie co to znaczy „dobrze” lub „źle” uczyć i jakie kryteria można wykorzystać do tej oceny.

Praca niniejsza nie będzie się wikłać w spory dotyczące partykularnych taktyk nauczania (spór między podejściem tradycyjnym, Herbartowskim i progresywnym, Deweyowskim oraz nowszymi rozwiązaniami tego sporu). Jej zadaniem jest ukazanie ogólnych założeń, które się przyjmuje w niektórych procedurach oceny nauczycieli. Proponuję rozważyć trzy przykłady kryteriów powszechnie dziś stosowanych:

- ocenę skuteczności nauczania;

- opinię uczniów;
- opinię ekspercką.

Pamiętać należy o tym, że na uniwersytetach nauczanie nie jest ani jedynym, ani głównym zadaniem nauczycieli akademickich. Ich głównym zadaniem są prace badawcze, rozwój naukowy, projekty i in. Dlatego ze względu na naukowy charakter instytucji, jaką jest uniwersytet, ocena nauczania nie powinna być ani jedynym ani najważniejszym kryterium oceny ich pracy. Istnieją jednak szkoły, które nie nakładają na nauczycieli wymogów naukowych – tu ocena nauczania pełni kluczową rolę.

4.1. Ocena skuteczność nauczania

Zakładam, że skuteczność nauczania polega na tym, że prowadzi ono uczniów do zdobycia odpowiedniej wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie (wyznaczonej celami nauczania) w określonym czasie. Sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów przez egzaminy i sprawdziany pozwala wnioskować o skuteczności nauczania. Jest to rozumowanie redukcyjne uprawdopodobniające, które nie jest niezawodne, bo nie tylko praca nauczyciela (nauczanie) może być racją (przyczyną) wiedzy i umiejętności uczniów. Także inne czynniki, takie jak samokształcenie, wpływ rodziców, korepetycje itp. mogą być tego przyczyną. Istnieje jednak duże prawdopodobieństwo, że to właśnie praca nauczyciela jest przyczyną skuteczności nauczania. Dlatego rozumowanie jest poprawne.

Ocena skuteczności nauczania powinna porównywać stan wiedzy i umiejętności uczniów w momencie, gdy nauczyciel zaczyna pracować z grupą i potem oceniać ich postępy, by minimalizować ryzyko sytuacji, w której wyniki są bardzo słabe z przyczyn niezależnych od nauczyciela.

Pojęcie skuteczności przywołuje zagadnienie partykularnych celów nauczania, którego dotyczyły spory między klasycznym, progresywnymi i innymi taktykami nauczania itp. Kryterium skuteczności, którym tu mowa jest w formalne i dlatego jest ono względnie neutralne wobec powyższych sporów. Wymaga ono tylko (od instytucji i nauczyciela) wyraźnego określenia celów nauczania, nie rozstrzyga jednak tego, jakie powinny to być cele i jak mają być ustalane (instytucjonalnie – przez ministerstwo, misję szkoły, umową między nauczycielem a uczniami itp.).

Ocena skuteczności może się dokonywać też przez stwierdzenie cech nauczania, o których zakłada się, że przyczyniają się one do skuteczności nauczania (przypominam, że skuteczność jest tu kryterium formalnym). Przyjmuje się wtedy onto-

logię probabilistycznych związków przyczynowo-skutkowych między pewnymi cechami nauczania a jego skutecznością. Zwykle przyjmuje się, że cechami przyczyniającymi się do skuteczności kształcenia są m.in. poprawność językowa, spójność logiczna przekazu, dostosowanie języka do poziomu słuchaczy, budzenie zainteresowanie uczniów, zrozumiałość przekazu etc.

4.2. Ocena uczniów a jakość nauczania

Ważnym kryterium oceny nauczania jest opinia uczniów o nauczycielu. Np. na wielu uniwersytetach wprowadza się okresowe oceny wykładowców przez studentów. Sprzyjają temu elektroniczne systemy informatyczne, które zapewniają anonimowość i przyspieszają obliczanie wyników.

Należy pamiętać o tym, że taka ocena w małym stopniu dotyczy kompetencji poznawczych lub praktycznych nauczyciela. Uczniowie mogliby ocenić pod tym względem nauczyciela tylko wtedy gdyby posiadali taką albo większą wiedzę i umiejętności, niż sam nauczyciel. Taka sytuacja zdarza się rzadko i jest anomalią (w takiej sytuacji nauczanie byłoby niepotrzebne). Jeśli ten warunek nie jest spełniony, ocena uczniów może dotyczyć tylko metakompetencji nauczyciela, które odzwierciedlają się w sferze rozumianej „jakości nauczania”. Przy czym nie chodzi tu o jakość nauczania w jakiejś partykularnej taktyce nauczania. Jak już pisałem, praca nie będzie wikłać się w spory dotyczące wyboru taktyki i partykularnych celów nauczania. Przyjęte tu pojęcie jakości nauczania jest związane z klasycznym paradygmatem edukacji, o którym będzie mowa w 6 części. W sensie tu przyjętym (definicja regulująca) jakość nauczania jest to ta właściwość procesu edukacji, która decyduje o tym, że sprzyja on rozwojowi psychicznemu i integracji osobowości ucznia. Tak rozumiana jakość nauczania jest czymś wartościowym niezależnie od skutków nauczania. Może ona polegać m.in. na dobrej „atmosferze” zajęć, poszanowaniu godności uczniów w sferze symbolicznej, sprawiedliwym ich traktowaniu przez nauczyciela itp. Jakość nauczania nie polega na braku stresu (choć w niektórych koncepcjach edukacji się to zakłada), który jest w nieunikniony sposób związany z ocenianiem uczniów. Jednak nauczyciel powinien unikać wywoływania stresu tam, gdzie nie jest on konieczny.

Jakość nauczania wiąże się też z niektórymi cechami procesu kształcenia, o których była mowa w części 4.1, a które mają związek ze skutecznością nauczania, na przykład, zrozumiałość, ciekawość, ekspresyjność przekazu i in., zaliczyć także należy do jakości nauczania w przyjętym tu sensie.

W przypadku wykorzystania opinii uczniów do oceny jakości nauczania kluczową rolę pełni metodologia doboru i interpretacji danych, która jest narażona na kilka typowych błędów.

Po pierwsze takiej ocenie grozi błąd niereprezentatywnej grupy (typowy błąd w metodach statystycznych). Ryzyko doboru niereprezentatywnej grupy ma miejsce na przykład w sytuacji, w której ocena jest dobrowolna a procedury wypełniania ocen są czasochłonne. Wtedy trzeba zadać sobie pytanie „Kto ma ochotę poświęcić czas na wypełnianie kwestionariusza i uzasadnianie swoich opinii?” Praktyka pokazuje, że kwestionariusz wypełniają głównie studenci rozgoryczeni niską oceną z egzaminu lub zadowoleni z nieoczekiwanej wysokiej oceny. Ta grupa ze względu na swoistą dla niej motywację do wypełniania kwestionariusza nie jest reprezentatywna, a wnioski wyciągnięte z takiej ankiety mogą okazać się bardzo mylące i krzywdzące. Ocena tej grupy bowiem ze względu na wskazaną wyżej motywację oceny, dotyczy głównie stopnia trudności wymogów egzaminacyjnych, a nie jakość nauczania (nie mówiąc już o kompetencjach nauczyciela).

Po drugie – wskazana tu metoda oceny jest narażona na manipulację wynikami. Sytuacja, o której tu mowa może (choć nie musi) prowokować nauczyciela do zaniżania wymogów egzaminacyjnych i poziomu nauczania po to, by podwyższyć sobie ocenę, co w dalszej perspektywie musi prowadzić do obniżenia poziomu nauczania.

Powyższe ryzyko można minimalizować na poziomie interpretacji danych. Na przykład, można uwzględniać ocenę, którą student otrzymał z danego przedmiotu, tak by mniejszy wpływ na ogólną ocenę wykładowcy miały negatywne opinie niezadowolonych studentów, którzy otrzymali niską ocenę z danego przedmiotu i pozytywne oceny wystawione prowadzącemu przez studentów, którzy dostali nieoczekiwanie wysoką ocenę z egzaminu. W komputerowym systemie można to łatwo zrobić bez naruszania zasady anonimowości. Wystarczy, np. że system automatycznie odejmie od oceny danej nauczycielowi przez ucznia ocenę uzyskaną przez ucznia z ocenianego przedmiotu i tak otrzymany wynik potraktuje jako ocenę zajęć.

Poza tym o liczebność oceniającej grupy można zadbać odpowiednio motywując studentów do dokonania oceny, tak by prócz satysfakcji z bezinteresownego wyrażenia swojej opinii o prowadzącym pojawiły się jakieś inne racjonalne motywy inspirujące do poświęcenia czasu na wypełnianie kwestionariusza oceniającego. Możliwości jest tu wiele. Ich wykorzystanie zależy od inwencyjności i możliwości technicznych szkoły. Na przykład, można wprowadzić nagrody dla osób, które dokonały oceny (oczywiście nie za to jak oceniają, ale za to, że oceniają).

Nagrody te powinny być neutralne względem wyników nauczania, bo wtedy mógłby pojawić się przymus fałszujący taką ocenę. Nagrodą taką mogłoby być np. aktywowanie konta e-mail o dużej pojemności dla studenta, który dokonał oceny, dostęp do dodatkowych serwisów informatycznych (np. darmowy dostęp do niektórych czasopism naukowych) itp. Losowo przydzielane nagrody za wypełnienie kwestionariusza oceny i ideowe motywowanie studentów np. przez dobroduszne prośby i zachęcanie okazują się mało skuteczne.

4.3. Ocena niezależnych ekspertów

Nauczanie może być też oceniane przez bezstronnych (należy stworzyć warunki bezstronności) i kompetentnych ekspertów.

A. Warunek bezstronności. Warunek bezstronności dotyczy nie tylko nastawienia ekspertów do nauczyciela, ale też ideologicznej bezstronności względem przekazywanych przez niego treści. Tak rozumiana bezstronność wymaga bardzo dużych kompetencji poznawczych, m.in. dobrej znajomości różnych paradygmatów i metod myślenia. Bez tych kompetencji łatwo narazić się na ideologizację oceny przez potraktowanie jednego z paradygmatów jak normy i dyskryminację innych sposobów myślenia, które są nie mniej wartościowe z metodologicznego punktu widzenia.

B. Warunek kompetencji. Osoby oceniające zajęcia powinny być bardziej kompetentne od osób je prowadzących. Należy pamiętać, że tam, gdzie przekazywana jest wysoce specjalistyczna wiedza może się zdarzyć, że osoba prowadząca zajęcia jest bardziej kompetentna w danej dziedzinie niż osoby ją oceniające. W takim przypadku lepiej jest zaniechać oceny do czasu aż znajdzie się ekspert o wystarczających kompetencjach do dokonania oceny, niż narazić wykładowcę na niefachowy osąd.

C. Metodyka oceny. Stosowane obecnie sposoby monitorowania jakości nauczania są niestety bardzo mylące. Np. okresowe wizytacje na zajęciach nie są miarodajne, bo zwykle nauczyciel inaczej je prowadzi w obecności wizytatora. Wizytowane zajęcia są zwykle przygotowaną wcześniej „pokazówką”. Wymóg przedstawienia konspektu zajęć też łatwo „ominąć” – sylabus można skopiować a dobry plan zajęć można zrealizować źle.

Pomysł stałego monitoringu zajęć przy pomocy środków audiowizualnych jest dość fantastyczny przy obecnym stanie techniki, ale technologie audio i video stają się coraz tańsze i wkrótce możliwe będzie np. nagrywanie zajęć i konsultacji.

Oczywiście, takie nagrania powinny być ściśle chronione i dostępne tylko pod określonymi rygorami. Monitoring mógłby polegać np. na okresowym przesyłaniu losowo wybranego wycinka zajęć do oceny przez bezstronnych i kompetentnych ekspertów. Taka procedura może budzić kontrowersje etyczne. Na przykład, ktoś mógłby porównać to do „afer taśmowych” w polityce, z którymi co jakiś czas mamy do czynienia. Jednak z etycznego i prawnego punktu widzenia zasadniczo różni się upublicznienie nagrania z prywatnej rozmowy od nagrania publicznego wydarzenia, jakim jest wykład, o którym biorące w nim osoby są wcześniej informowane. Wydarzenia publiczne z definicji są otwarte na większą ilość obserwatorów. Dlatego prawo do prywatności nie jest łamane przez utrwalanie tego wydarzenia, o ile jego uczestnicy wiedzą o nagraniu, zgadzają się na nie i zapewnione są określone rygory chroniące takie nagranie. Tę sprawę należałoby dokładnie przeanalizować w kontekście etycznym i prawnym, by uniknąć możliwych nadużyć np. przez „przecieki” takiego nagrania do niepowołanych osób, mediów itp., manipulację przy doborze ocenianych fragmentów nagrania, montowania nagrań, nacisku na ekspertów itp.

Przyjęcie procedury elektronicznego monitoringu mogłoby pomóc w niwelowaniu nadużyć, polegających m.in. na mobingu nauczyciela przez pomówienie, nękania uczniów przez nauczyciela, niesprawiedliwą ocenę jakości nauczania etc. To rozwiązanie stwarzałoby możliwość odtworzenia przebiegu wykładu lub konsultacji w wypadku jakichkolwiek wątpliwości i w efekcie chroniłoby nauczycieli dobrze wykonujących swój zawód.

5. Ocena pracy a motywacja nauczycieli

Procedury sprawdzania skuteczności i jakości nauczania powinny być wprowadzone tak, by prowokowały do lepszej pracy. Zakłada się tu racjonalny paradygmat motywacji, w myśl którego najlepiej się motywuje do dobrej pracy sprawiedliwie gratyfikując pracę. Ocena, która nie ma pozytywnego wpływu na gratyfikację nauczycieli, może motywować negatywnie – budzić lęk przed dodatkowym obciążeniem. W takiej sytuacji zrozumiałą jest opór środowiska nauczycieli przed oceną, gdy ta pełni funkcje represyjne i nie daje żadnych korzyści.

Jeśli jednak zabezpieczy się obiektywizm (sprawiedliwość) oceny nauczania oraz jeśli znajdzie ona odzwierciedlenie w gratyfikacji nauczycieli, stworzy się warunki do pozytywnej motywacji, która sprzyja poniesieniu skuteczności i jako-

ści nauczania. Wtedy łatwiej też będzie powstrzymać proces, który prowadzi do tego, że utalentowani „nauczyciele z powołania” odchodzą z zawodu, bo gdzieś indziej ich umiejętności są lepiej opłacane, a zostając w zawodzie – podlegają swoistej dyskryminacji ekonomicznej polegającej na tym, że nie docenia się wartości ich pracy. Do dyskryminacji ekonomicznej prowadzi bowiem sytuacja, w której na dochody nauczycieli żadnego wpływu nie ma rynkowa wartość wytworzonego przez nich „produktu”, jakim jest wykształcenie uczniów. Procedury oceny powinny docenić pracę nauczycieli „z powołania”, którzy bardzo dobrze wykonują swój zawód, wzmocnić ich pozycję w miejscu pracy i motywować ich do lepszej pracy gratyfikując finansowo nie tylko ilość (godzin) i kwalifikacje, ale głównie wartość i efekt ich pracy, jakim jest skuteczność i jakość nauczania. Procedura powyższa pozwoliłaby też docenić tych nauczycieli akademickich, którzy mają wysokie kompetencje nauczania, ale nie mają zainteresowań *stricte* naukowych.

Gratyfikacja, o której tu mowa, może prócz aspektów finansowych zawierać też elementy organizacyjne – nauczyciel, który lepiej uczy mógłby mieć większą swobodę realizacji własnych pomysłów dydaktycznych. Należałoby też stworzyć sytuację, w której władze szkoły są mocno zainteresowane promowaniem nauczycieli lepiej wykonujących swój zawód. Obiektywna ocena skuteczności i jakości pracy mogłaby pomóc też w częściowym przynajmniej uniezależnieniu nauczyciela od presji związanej z opinią uczniów i ich rodziców. Co prawda, jak pisałem, ich opinia powinna być brana pod uwagę, ale nie powinna być jedynym kryterium oceny jakości nauczania, o czym już była mowa.

Ocena skuteczności i jakości nauczania spotkać się musi z naturalną niechęcią środowiska nauczycieli, bo nikt nie lubi być sprawdzany. Jednak gdyby wprowadzić ją w sposób, który wyklucza możliwość manipulacji i nadużyć, gdyby poprawiała ona sytuację i komfort pracy nauczycieli dobrze wykonujących swój zawód, zyskałaby zapewne po pewnym czasie przychylność tej grupy zawodowej.

Nie tylko wolnorynkowa zasada popytu i podaży, ale też etyczna zasada sprawiedliwego wynagradzania za pracę wymaga tego, by skuteczność i jakość nauczania miała odzwierciedlenie w zarobkach nauczycieli. Jeśli zostałaby wprowadzona w życie, byłiby oni oceniani nie tylko za ilość godzin pracy i kwalifikacje, ale też za jakość wykonywanej pracy. Takie rozwiązanie odbiłoby się korzystnie na poziomie nauczania, bo nauczyciele mieliby pozytywną motywację do podnoszenia skuteczności i jakości swojej pracy. Poza „satysfakcją z dobrze wykonanej pracy”, która jest znana tylko wybitnym nauczycielom, pojawiłby się motyw ekonomiczny – „przemawiający” do wszystkich. Osłabłby też ekonomiczny przymus mno-

żenia godzin pracy i wieloetatowości. Takie rozwiązanie zachęciłoby do pracy w zawodzie nauczyciela osoby o wysokich kwalifikacjach, które nie boją się oceny i powstrzymałoby proces negatywnej selekcji, z którą wciąż mamy do czynienia, w wyniku której na zawód nauczyciela decydują się czasem osoby bez odpowiednich zainteresowań i kompetencji. Ocena skuteczności i jakości pracy (pod wspomnianymi wyżej warunkami!) zyskałaby zapewne też wsparcie uczniów i ich rodziców, którzy są szczególnie zainteresowani podniesieniem poziomu skuteczności i jakości nauczania.

Wiele zależy od tego jak w praktyce wyglądałyby procedury oceny. Na pewno nie powinny one odtwarzać systemu, w którym o pozycji i zarobkach nauczyciela decydują „znajomości” ani legalistycznych procedur oceniania nauczycieli, które w praktyce okazałyby się niesprawiedliwe i dawały możliwość wprowadzenia cenzury w kwestiach, które jej nie powinny podlegać. Nie chodzi też o to, by stworzyć sytuację, w której wyżej oceniony nauczyciel może nadużywać swojej władzy. Kryteria powinny być obiektywne i funkcjonować bezstronnie.

6. Klasyczny paradygmat: rozwój ucznia i pożytek społeczny

Ocena nauczania opiera się na kryteriach, które są pochodną przyjętej koncepcji człowieka i społeczeństwa. W pracy założono klasyczny paradygmat edukacji, którego zarys znaleźć można już w myśli starożytnej, na przykład u Sokratesa. Tak odległy rodowód przyjętych tu założeń nie oznacza, że nie są aktualne. Jest przeciwnie – są one mocno osadzone w kulturze Europejskiej i stanowią jedną z zasad, na których opierają się nowoczesne demokracje.²

Według klasycznego paradygmatu edukacji celem edukacji jest dobro ucznia i dobro wspólnoty. Chodzi tu przede wszystkim o rozwój jego umiejętności poznawczych i praktycznych oraz jego osobowości tak, by w przyszłości mógł on dobrze wypełniać swoją rolę w społeczeństwie. Tak rozumianą edukację należy odróżnić od indoktrynacji i tresury. Indoktrynacja polega na manipulacji w wyniku której uczeń przyjmuje poglądy bez zrozumienia ich uzasadnień. Tresura natomiast polega na tym, że uczeń opanowuje sposoby zachowania bez pełnego zrozumienia celów, którym służą i racji ich skuteczności.

² O klasycznym paradygmacie edukacji por. Jaeger 1964.

Klasyczny paradygmat nie wyklucza ćwiczenia przyzwyczajęń i umiejętności. Nie są one najważniejszym skutkiem tak rozumianej edukacji. Jej głównym celem jest wykształcenie polegające na zrozumieniu rzeczywistości, które prowadzi do samodzielnego myślenia i inwencyjnego rozwiązywania problemów.

Wykształcenie to zakłada szacunek dla podstawowych wartości (zwłaszcza dla tych, które dziś są wyznaczone podstawowymi prawami człowieka), ale szacunek ten nie jest wynikiem indoktrynacji. Nauczanie w klasycznym paradygmacie prowadzi do wyboru wartości, ale tego wyboru nie determinuje.

Wykształcenie, o którym tu mowa, nie ogranicza się tylko do zapamiętywania twierdzeń lub naśladowania zachowań. Taka „edukacja” ograniczałaby krytycyzm i inwencyjność myślenia uczniów i byłaby rodzajem tresury. Wykształcenie polega na zrozumieniu rzeczywistości w różnych aspektach, a zwłaszcza w aspekcie ogólnych zasad, to zaś wymaga uniwersalnego wykształcenia. Ten postulat został podjęty w nowożytnym ideale kształcenia uniwersyteckiego.

Oczywiście, nieco inaczej ten ideał będzie się realizować w zależności od profilu szkoły. W szkołach zawodowych (także wyższych), których głównym zadaniem jest przygotowanie pracowników niższego szczebla do wykonywania poleceń, wykształcenie w powyższym sensie nie pełni tak ważnej roli, jak w szkołach, które są ukierunkowane głównie na kształcenie pracowników wyższego stopnia, gdzie rozumienie ogólnych zasad danej dziedziny pełni kluczową rolę, gdyż jest warunkiem inwencyjnego myślenia i trafnych decyzji.

W obecnej chwili pod wpływem komercjalizacji nauczania dają się odczuć naciski w kierunku rezygnacji z klasycznego ideału kształcenia i ograniczenie programu niektórych przynajmniej kierunków uniwersyteckich do profilu właściwego dla szkoły zawodowej. Sami studenci dziś często nie doceniają roli ogólnego wykształcenia w zdobywaniu np. kompetencji menedżerskich, kierowniczych i obywatelskich.

To prawda, że nie wszyscy studenci po ukończeniu studiów uniwersyteckich zajmą kierownicze stanowiska. Nie wszystkie osoby decydujące się na te studia mają zamiar ich piastowania. Wybierając studia na uniwersytecie, podejmują jednak decyzję zdobywania też (a w pewnym sensie – przede wszystkim) kompetencji typowych dla kadry kierowniczej bądź naukowej w tej dziedzinie. Dostosowywanie programu studiów do wymagań „klienta” jest jak najbardziej zasadne, jeśli chodzi, o poziom i jakość kształcenia oraz uwzględnienie zawodowych potrzeb docelowej grupy, do której jest adresowane kształcenie itp. Jeśli jednak dostosowanie programu zajęć do wymagań „klienta” miałoby polegać na rezygnacji z klasycznego ideału kształcenia lub – co gorsza – obniżenia poziomu tego na-

uczania, należałoby je uznać za przypadek niepoprawnie zastosowanej reguły podaży i popytu. Wolny rynek nie polega przecież na zaniechaniu kształcenia kadry kierowniczej i naukowej, tylko dlatego, że należy ona do mniejszości. Takie rozumowanie nosi znamiona typowego błędu logicznego zwanego przez starożytnych *ignorantio elenchi* (łac. nieznajomości dowodzonej tezy). Błąd polega na tym, że dowodzi się czegoś innego niż to, czego się miało dowieść. Jeśli „klient” kształcenia uniwersyteckiego domaga się wykształcenia wyłącznie zawodowego, to znaczy, że źle są dobrane metody rekrutacji na studia. Nie wynika z tego wniosek o potrzebie rezygnacji z klasycznego ideału kształcenia. Metody rekrutacji powinny być tak skonstruowane, by osoby zainteresowane wykształceniem wyłącznie zawodowym „przekierowywać” do zawodowych szkół (także wyższych), tak by w studiach uniwersyteckich brały osoby zainteresowane właśnie tym, co może zaoferować uniwersytet i będące w stanie z tego skorzystać.

Jeśli nie chcemy być „skansenem nauk aplikacyjnych” i „źródłem dobrze wykształconej i taniej siły roboczej” (takie określenia napotkać można w publikacjach na temat obecnego stanu polskiej nauki), nie wolno rezygnować z klasycznego ideału kształcenia, gdyż dostarcza on narzędzi inwencyjnego myślenia, które jest kluczową kompetencją na wyższych szczeblach zarządzania. Nawiązywanie do tego ideału kształcenia nie wyklucza kształcenia zawodowego, ani też nie oznacza zamknięcia na osiągnięcia nauk szczegółowych i potrzeby wspólnoty.

Klasyczny paradygmat edukacji nie jest bezdyskusyjny. Należy pamiętać, że przy jego zmianie kryteria oceny mogą się znacznie zmienić. Przy czym nie należy go rozumieć tak, jakby był stroną w sporze o taktykę nauczania między podejściem tradycyjnym (Herbartowskim) i progresywnym (Deweyowskim) oraz nowszymi rozwiązaniami tego sporu. Te podejścia różnią się określeniem partykularnych celów edukacji i taktyką ich realizowania. Natomiast klasyczny paradygmat nauczania nie dotyczy partykularnych celów edukacji. On określa najogólniejsze jej cele, związane z przyjętą antropologią, takie jak myślenie (uczyć rozumienia i inwencyjnego myślenia), wolność (uczyć trafnego wyboru) i godność (poszanowanie praw) ucznia. To, czy edukacja realizuje klasyczny paradygmat zależy od wielu niuansów wykonania. Każde z partykularnych podejść można realizować w sposób zgodny z klasycznym paradygmatem lub nie (choć zapewne niektóre z nich lepiej pasują do niego niż inne).³

³ Partykularne taktyki nauczania nie są wynalazkiem XVIII-wiecznych myślicieli. Już sofisci a potem Sokrates opracowywali taktyki nauczania. Wystarczy wspomnieć sokratejskie metody kształcenia – metodę elenktyczną i majeutyczną. Od tamtych czasów aż do dziś powstają różnorod-

Ogólne cele nauczania określone klasycznym paradygmatem edukacji, to m.in. – w przypadku przekazywania wiedzy – zrozumienie materiału, umiejętność wykorzystania wiedzy w różnych sytuacjach przez uczniów etc., a w przypadku kompetencji praktycznych – czynniki związane ze stopniem wirtuozerii opanowania umiejętności, rozwijania twórczego ich przekształcania w zależności od potrzeb itp.

Klasycznego paradygmatu edukacji nie będzie się tu bronić, choć łatwo wskazać dwa główne argumenty przemawiające za nim:

- argument użyteczny, który polegać może na pokazaniu, że klasyczny model edukacji sprzyja demokracji (wykształcone społeczeństwo trafniej wybiera), zamożności społeczeństwa (poziom wykształcenia pozytywnie wpływa na innowacyjność, a ta podnosi jakość pracy) i poprawia jakość życia społecznego (im bardziej wykształcone społeczeństwo tym mniej patologii społecznych);
- argument antropologiczny, który polegać może na pokazaniu, że wykształcenie lepiej niż indoktrynacja służy kompetencjom i integracji psychicznej ucznia.

Zakłada się tu, że ocena pracy nauczyciela ma motywować go do tego, by jak najlepiej realizował cele wyznaczone klasycznym paradygmatem edukacji. Do tego zaś potrzebne są mu kwalifikacje.

7. Konkluzje

Jak starałem się pokazać w niniejszej pracy ocena nauczyciela powinna uwzględniać prócz jego kwalifikacji, też jego kompetencje, a zwłaszcza skuteczność i jakość nauczania. Ograniczenie oceny do stwierdzenia kwalifikacji może się okazać mylące, podobnie jak ograniczenie jej do kwalifikacji z pominięciem skuteczności i jakości nauczania.

Wymyślenie i wprowadzenie efektywnych oraz sprawiedliwych kryteriów pozwalających skutecznie ocenić nauczanie jest sprawą pomysłowości i zależy

ne taktyki, które realizują klasyczny paradygmat. Dziś na przykład na szczególną uwagę zasługują w obszarze anglosaskim taktyki *active learning*, angażujące studenta w dyskusję lub taktyki *problem solving*, gdzie uczniowie biorą udział w poszukiwaniu odpowiedzi na zadane pytanie.

w dużym stopniu od zamożności społeczeństwa oraz możliwości technicznych, które zapewne będą się zmieniać w miarę upływu czasu. Niniejsza praca miała zarysować ogólną ontologię kryteriów ocen stanowiącą ogólne teoretyczne ramy różnorodnych rozwiązań szczegółowych, które są sprawą inwencji powołanych do tego instytucji i osób.