

Mariusz Kalandyk

Ocenianie szkolne jako szansa edukacyjna

Streszczenie: Artykuł porusza problematykę oceniania w szkole publicznej. Jego celem jest przedstawienie stylów oceniania, które mogą zmienić coraz mniej efektywny, utrwalony przez szkolną rutynę, sposób oceniania zawężony do stopni szkolnych wyrażonych cyfrą. Odwołując się do ustaleń badaczy problematyki oceniania oraz praktyków, którzy nowe idee wprowadzają w życie, pokazuje zakres koniecznych zmian oraz dobre powody ich wprowadzenia.

Słowa kluczowe: ocenianie wspierające, ocenianie kształtujące, prawo oświatowe, idea słuszności wobec idei sprawiedliwości.

Summary: The article¹ discusses the issue of assessment in public schools. Its aim is to present assessment styles that can change the increasingly less effective way of assessing, limited to school grades expressed in numbers, established by school routine. Referring to the findings of assessment researchers and practitioners who implement new ideas, it shows the scope of necessary changes and good reasons for their introduction.

Keywords: supportive assessment, formative assessment, educational law, the idea of equity versus the idea of justice

Wstęp

Model oceniania², znany i respektowany od wielu pokoleń, od pewnego czasu ulega procesom mentalnej i proceduralnej zmiany; niektórzy mówią nawet o degradacji³. Nie stało się tak przypadkiem. Proces oceniania bardzo często zastępuje procedura stawiania ocen: szybka, schematyczna, pozbawiająca ucznia podmiotowości. Z tego powodu w wielu środowiskach nauczycielskich oraz rodzicielskich następuje systematyczne odchodzenie od owych nawyków na rzecz innych rozwiązań, które mogą umożliwić powrót do spersonalizowanych sposobów informowania zainteresowanych o rzeczywistych postępach w uczeniu się.

¹ *Student assessment as an educational opportunity.*

² Mam na myśli czynności nauczyciela związane z ocenianiem rozumianym jako „nieustanny proces gromadzenia i interpretowania informacji w celu wartościowania osiągnięć uczniów w nauce szkolnej” (F. Bereźnicki, *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, Kraków 2015, s. 243).

³ Por.: M. Marcela, *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Kraków 2021.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wybranych stylów oceniania, które mogą udoskonalić coraz mniej efektywny i mało elastyczny sposób oceniania, zawężający wartościowanie uczniowskich aktywności do stopni zapisywanych przy pomocy cyfry. Autor odwołuje się zarówno do ustaleń teoretycznych, zawartych w coraz liczniejszej literaturze przedmiotu, jak i do doświadczeń praktyków, którzy w swoich szkołach wprowadzają owe pomysły w życie i rekomendują je na konferencjach metodycznych⁴. Pytanie główne brzmi: W jakim zakresie sposoby myślenia o ocenianiu, obecne w teorii oraz coraz częściej w praktyce edukacyjnej, mają szanse na przeorganizowanie procesu kształcenia w polskiej szkole?

Nauczyciele w zgodzie z sugestiami ekspertów odkrywają, że zapisy prawa oświatowego wcale nie są aż tak restrykcyjne, jak to wynika ze szkolnych praktyk, a one same (owe praktyki) w gruncie rzeczy są wynikiem działania niepisanych zasad, utrwalonych przez naśladowanie rytuałów i przekonań znacząco odstających od wyników naukowych obserwacji nie tylko wynikających z teorii pedagogicznych, lecz także z odkryć pokazujących, w jaki sposób uczy się mózg młodego człowieka poddawanego edukacyjnej sztywności systemu szkolnictwa⁵.

Owe zasady znane były zresztą od dawna, lecz ich wykorzystanie w głównym nurcie uważano za ryzykowne i nieskuteczne edukacyjnie⁶. Ważna jest również pozycja uczącego. Ma on z racji wieku, doświadczenia, przyswojonych stylów komunikowania się itp. przywileje, które ocenianie mogą czynić działaniem jednostronnym, angażującym ucznia w ów proces zazwyczaj wtedy, gdy towarzyszą

⁴ Przykładem owej inicjatywy są praktyki edukacyjne stosowane w Szkole Podstawowej Nr 10 w Krośnie. Jej Dyrektorka Gabriela Wróbel napisała artykuł *Witajcie w naszej bajce... Utopia czy pomysł na szkołę?*, który prezentujemy w niniejszym numerze.

⁵ „Zdaniem wielu badaczy problemy z ocenianiem w szkole (i nie tylko w szkole) mają swoje źródło w języku jako narzędziu myślenia, przeżywania, działania, jako medium porozumienia, ale też środkiem, który może dzielić, niszczyć, krzywdzić, być narzędziem opresji, niesprawiedliwości, braku zrozumienia, empatii itd. To w językowym i dialogowym (tj. komunikacyjno-interakcyjnym) modelu kształcenia upatruje się szansę zmniejszenia prawdopodobnych napięć między tymi, którzy w edukacji uczestniczą jako uczniowie, nauczyciele (inne podmioty zaangażowane w edukację i za nie odpowiedzialne, w tym rodzice i opiekunowie)”. Por.: I. Morawska, *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna*, [w:] „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia Sectio N*” 2019, s. 197.

⁶ Por. np. M. Żylińska, S. Kustos, M. Borzęcka, D. Stępień-Buczek i in., *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, Wyd. Edukatorium 2019.

mu zjawiska rywalizacji lub psychologicznej potrzeby ochrony pozycji w grupie rówieśniczej. Niedomogów dotyczących oceniania jest – jak dobrze wiemy – wiele⁷.

Jednym z nich jest fakt strukturalnego określenia roli szkoły w tej materii. W zakresie oceniania w polskiej szkole skupia się kilka porządków: ten związany z regulacjami systemowymi, odnoszący się do indywidualnych przekonań nauczycieli, do ich systemów wartości oraz wiedzy merytorycznej. Przede wszystkim chodzi o napięcie wynikające z istnienia dwóch praktyk waloryzowania osiągnięć uczniów: ustalonych a priori standardów wymagań edukacyjnych oraz codziennej praktyki oceniania wewnątrzszkolnego⁸. Owe codzienne praktyki oceniania wydają się kluczowe, stanowią ważny składnik kultury szkoły rozumianej jako zinterioryzowane przez jednostki lub zbiorowości systemy postaw, które budują dydaktyczną wiarygodność placówki lub – przeciwnie – są źródłem uwag podważających wartość wykonywanej tam pracy⁹. W wielu przypadkach chodzi o obszar działań nie tyle pozornych, ile przeciwskutecznych.

Cui bono?

W działaniach, które służą adekwatnej waloryzacji różnorodnych uczniowskich kompetencji, pytanie o spodziewane korzyści dotyczy wielu podmiotów. Często jednak zdarza się tak, iż ich definiowanie i określanie celów skrywa ukryte intencje – podszyte rutyną oraz dążeniem do źle rozumianej efektywności.

⁷ Autorzy często je wymieniają, analizując mechanizmy ich powstawania oraz skutki dla psychiki ucznia oraz specyficznego umiejscowienia szkoły w myśleniu o niej przez rzeszę młodych. Por. np.: S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa (b.d.), rozdział: *Dylematy oceniania*, s. 419–476; A.Z. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, rozdział „Rozliczenia” i *oceny*, s. 433–439; G. Olszowska, *Olcena w szkole. Od przepisów do sztuki oceniania. Nieodrobione lekcje*, Kraków 2023; D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój: konteksty praktyczne i teoretyczne*, Kraków 2022.

⁸ Por.: G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków 2011. Czytamy: „Sytuację utrudniają powszechnie podzielane złudzenia, że ocenianie zewnętrzne jest bezbłędne i w pełni obiektywne, a więc sprawiedliwsze od nauczycielskich ocen. A przecież – wbrew temu potocznemu punktowi widzenia – identyczne wymagania stawiane są diametralnie różnym uczniom i szkołom pracującym w diametralnie odmiennych warunkach. To właśnie wymusza na nauczycielach szukanie kompromisu między ustalonymi zewnętrznymi standardami a indywidualnymi możliwościami ucznia” (*ibidem*, s. 9).

⁹ Por.: *ibidem*. Problem jest ważny. Jesteśmy bowiem świadkami wyraźnych zmian w organizacji systemu szkolnictwa. Na naszych oczach ma miejsce odpyływ znaczącej liczby uczniów z placówek publicznych do prywatnych oraz niespotykany jeszcze przed rokiem rozwój tzw. „szkoły w chmurze”. Zmianie sprzyja zarówno chęć ucieczki od tłoku, licznych klas, jak i oczekiwanie adekwatnego i obiektywnego waloryzowania uczniowskiej pracy w postaci szczegółowej informacji zwrotnej oraz czasu poświęconego uczniowi w czasie nauki.

Bolesław Niemierko, bądź co bądź jeden z twórców wysoko sformalizowanych metod pomiaru dydaktycznego, mówi o tym następująco: „kolejność ma zasadnicze znaczenie. Gdy potraktujemy ocenianie, w tym zwłaszcza egzaminy zewnętrzne, jako sferę działalności organizatorów edukacji, a nie jako dziedzinę osiągnięć określonego ucznia, grozi nam zepchnięcie właściwego autora wyniku do roli małego trybika w maszynie. W tej pozycji niełatwo o własne cele uczniów i o twórczość niezbędną dla ich rozwoju”¹⁰.

I chociaż ocenianiem na swój sposób zainteresowane są różne podmioty i instytucje, co zresztą wydaje się oczywiste, zachwianie istotnych proporcji dotyczących rzeczywistości, a nie udawanej podmiotowości w tym względzie, czasem trzeba to nazwać wręcz „instytucjonalnym interesem korporacyjnym”, jest faktem. Uczestnicy procesu szkolnego oceniania, zarówno dyrektorzy, nauczyciele, jak również uczniowie i ich rodzice coraz częściej mówią o nieefektywności zarówno sposobów oceniania, jak i stylów sprawdzania umiejętności i wiedzy. Wspominają także o nadmiernym liczbowo nagromadzeniu form ich sprawdzania i o braku wyobraźni czy wręcz bezduszości całej maszyny szkolnej. Dochodzą do tego jeszcze konteksty związane z doraźną polityką, naprędce konstruowanymi reformami systemu, w tym nowymi formami egzaminowania, oraz dużą liczebnością klas, a więc ciągłym pośpiechem oraz brakiem czasu na wykorzystanie form indywidualizujących proces zdobywania wiedzy i umiejętności mogących sprawdzić zalety innych niż tylko wyrażanych stopniem ocen pracy ucznia. Ocenianie trzeba więc traktować jako „wartość, której sens i znaczenie łatwo wypaczyć, gdy sprowadzi się ją do technicznego wymiaru, sformalizuje, podda algorytmizacji, mierzeniu, liczeniu, ograniczy do potrzeb systemu, jakim jest »monitorowanie osiągnięć szkolnych« w skali makro, według odgórnie narzuconych zasad, teorii pomiaru oraz innego rodzaju narzędzi »rozliczających« szkoły za swoiście rozumianą jakość edukacji”¹¹.

Perspektywy, ale jakie?

Piszący te słowa chce, mając na względzie analizę możliwych strategii oceniania, skupić się na stylach oceniania w szkole publicznej. Powodów jest wiele; ten najważniejszy dotyczy faktu, iż to właśnie szkoła publiczna skupia

¹⁰ B. Niemierko (wywiad), *Jak pomagać a nie szkodzić uczniom ocenianiem szkolnym*, „Edukacja i Dialog” 2018, nr 7/8, s. 31.

¹¹ I. Morawska, *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna*, „Annales N-Educatio Nova” 2019, nr 4, s. 196.

największą liczbę osób związanych z procesem oceniania. Dodatkowo właśnie w tym miejscu wychodzą na jaw słabe strony organizacji procesu i jego niewydolności od strony merytorycznej. Artykuł pragnie wskazać kilka idei, które przybliżyłyby marzenie o tym, by ocenianie stanowiło istotną część procesu zdobywania samowiedzy na temat własnych kompetencji, bo temu przede wszystkim winno służyć.

Naturalnym kontekstem jest również świadomość nauczycieli i innych dorosłych, z jakim pokoleniem mamy obecnie okazję współpracować. Socjologowie nazywają je „pokoleniem Zalpha”. Są to osoby urodzone pomiędzy latami 1995 a 2015. Stanowią, tak podaje World Bank (2022), nawet 25% populacji Ziemi¹². Ich sposób widzenia świata i nastawienie poznawcze powinny mieć duży wpływ na planowanie działań edukacyjnych oraz – co oczywiste – kształt narracji określającej wartość podejmowanych przez młodych czynności poznawczych. Przypomnijmy tylko, że przedstawiciele owego mikropokolenia mają nowe nastawienie poznawcze, a co się z tym wiąże – inaczej się pozycjonują w różnego rodzaju relacjach: „większość Zalph nie rozróżnia cyfrowego ja od tożsamości w świecie rzeczywistym”, „ponad 4/10 przedstawicieli pokolenia Z twierdzi, że media społecznościowe sprawiają, że czują się samotni i odczuwają nieustanną presję bycia *online*”, „Zalphy potrzebują również haptycznych przestrzeni, w których będą mogły doświadczać obiektów w świecie rzeczywistym”, „wielu przedstawicieli pokolenia Zalpha zmagają się z kwestiami zdrowia psychicznego w większym stopniu niż pokolenia poprzednie”¹³. To tylko niektóre cechy młodych ludzi, których będziemy mieli pod opieką.

Z tego punktu widzenia problem efektywnego uczenia (się) zdecydowanie wykracza poza to wszystko, do czego jesteśmy instytucjonalnie i mentalnie przyzwyczajeni; staje się zagadnieniem kluczowym ze względu na radykalną odmienną perspektyw poznawczych oraz dynamikę zmian na świecie w wielu różnych cywilizacyjnych i poznawczych obszarach. I nie chodzi tylko o liczbę „czarnych łabędzi”¹⁴, które pokazały kruchość, wydawałoby się oczywistych, reguł funkcjonowania fundamentalnych instytucji, lecz przede wszystkim o per-

¹² „Zalpha to mikropokolenie na styku dwóch pokoleń – generacji Z (urodzeni w latach 1995–2012) i generacji Alpha (urodzeni po 2013 roku). Wspólnym doświadczeniem tego mikropokolenia była pandemia COVID-19 i wojna na Ukrainie”. Por.: *Raport trendowy: Zalpha. Mikropokolenie polikryzysu*, [online], [dostęp: 10 VIII '23]. Dostępny w Internecie: https://infuture.institute/wp-content/uploads/2023/07/Raport-Zalpha-DEMO-infuture.institute-_2023_06.pdf(.)

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Por.: N. Taleb, *Czarna łabędź. Jak nieprzewidywalne zdarzenia rządzą naszym życiem*, Warszawa 2014. Por. także: *idem*, *Antykruchość. O rzeczach, którym służą wstrząsy*, Poznań 2020.

spektywę lokalną, doświadczenie jednostkowe i style funkcjonowania małych grup, w tym klasy, rocznika, szkoły. Chodzi więc także o sposób organizacji przestrzeni nauczania, czasu trwania określonych zdarzeń edukacyjnych oraz stylu ewaluacji tego, co w przedstawionych przestrzeniach się zdarza (zdarzyło). Wiąże się z ocenianiem *sensu stricto*. „Tradycyjny system oceniania pozostaje wciąż odporny i oporny na zmiany, konserwowany przez niewiedzę, rutynę, brak refleksji i odwagi wychodzenia poza utarte sposoby jego rozumienia i praktykowania. [...] Społeczeństwu dostarcza załęcznionych i pozbawionych autonomii ludzi, konformistów, którzy potrafią rywalizować, natomiast mają problemy ze współpracą, umieją krytykować i wytykać błędy, a już na pewno nie potrafią okazywać uznania z powodu osiągnięć innych. [...] [W]pływa zniekształcająco na proces nauczania i uczenia się.” – pisze Dorota Pauluk¹⁵. Określa tym samym podstawowe przestrzenie zmian.

Ocenianie ma – jak widzimy – przemożny wpływ na prawidłowe kształtowanie się zdrowej psychiki ucznia, powinno budować jego kompetencje społeczne i kulturowe, ale również tworzyć przestrzeń do harmonijnego współżycia powstałych w ten sposób społeczności szkolnych, a gdy przyjdzie na to pora (określają to kalendarze CKE), zaprezentować kompetencje merytoryczne definiowane przez mądrze zaprojektowany proces egzaminów zewnętrznych.

Tyle zamiary i szczerze intencje. Tymczasem ocenianie ma nie tylko służyć szkolnej praktyce edukacyjnej. Jest zjawiskiem (procedurą, faktem kulturowo-społecznym) daleko wykraczającym poza opłotki szkoły i innych instytucji edukacyjnych. Odwołuje się do zagadnień etycznych. Traktowane w ten sposób, zmienia optykę patrzenia na sam proces oceniania nie tylko w kontekście np. równych szans edukacyjnych, harmonijnego rozwoju, lecz także na przykład uczciwego i etycznego odwoływania się do prawa. Wiemy przecież, że „każdy uczeń jest inny, każda sytuacja wymagająca oceny jest niepowtarzalna, ale my musimy ją rozpatrywać w odniesieniu do prawa ogólnego: prawa oświatowego, prawa szkolnego, regulaminów zewnętrznych. Pytanie jest więc następujące: czym powinniśmy się kierować w przypadkach, kiedy widzimy wyraźnie, iż zastosowanie prawa będzie niesprawiedliwe? Tu filozofia wskazuje na kierowanie się słuszością (*epikeia*). Słuszość jest bowiem usprawiedliwieniem sprawie-

¹⁵ Eadem, *op. cit.* (*Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój...*), s. 20.

dliwości, gdyż bezpośrednio dzięki zdrowemu rozsądkowi przeskakujemy ogół i czytamy konkret”¹⁶. Ów konkret wydaje się nam często umykać w natłoku sformalizowanych wymogów, procedur i nawyków¹⁷.

Gdy już znaleźliśmy się w obszarach prawa oświatowego, warto, byśmy spojrzeli na jego aspekt pragmatyczno-organizacyjny. Okazuje się bowiem, że polskie szkoły wytwarzają dokumenty i procedury niewymagane przez żadne akty prawne. Niejako zwyczajowo funkcjonują one od wielu lat i zamiast ułatwiać pracę wychowawczo-dydaktyczną, skupiają czas i uwagę uczących na administrowaniu pracą, a nie na rzeczywistych potrzebach konkretnych uczniów. Brzmi to nieco groteskowo, ale jest faktem. W piśmie MEiN, sygnatura DKO-WNP.4092.108.2021.EL z 16 listopada 2021 r., rozesłanym do dyrektorów szkół, czytamy m.in.: „Problem biurokracji w dużej mierze wynika z faktu, że w szkołach i placówkach, oprócz dokumentów wymaganych przepisami prawa, tworzonych jest wiele innych dokumentów, np. planów, sprawozdań, raportów, zestawień, regulaminów. Ministerstwo Edukacji i Nauki, we współpracy z kuratorami oświaty, przygotowało zestawienie przykładów dotyczących tworzenia w szkołach dokumentacji niewymaganej przepisami prawa”¹⁸. W załączniku wymieniono pięćdziesiąt takich dokumentów.

Tylko pozornie jest to informacja niezwiązana z ocenianiem. W natłoku mniej lub bardziej potrzebnych dokumentów nauczyciel ma coraz mniej czasu na ocenianie, które – gdy myślimy o jego charakterze formatywnym, związanym z czynnościami nauczyciela na lekcji – powinno m.in. wspomagać rozwój ucznia, dawać mu zindywidualizowaną informację zwrotną oraz diagnozować jego potencjał. Z tego względu dobrze zredagowane sugestie merytoryczne, które pomogą uczniowi i jego rodzicom mieć świadomość tego, jaką strategię prowadzi nauczyciel w czasie lekcji, są informacjami kluczowymi. Wprowadzają bowiem dane dotyczące również przyjętych stylów waloryzowania uczniowskich umiejętności oraz ich wiedzy.

¹⁶ K. Zajdel, *Znaczenie oceniania w przebiegu życia*, Zielona Góra 2016, s. 12.

¹⁷ Warto przy tej okazji pamiętać, iż polskie prawo oświatowe w tym aspekcie wydaje się sprzyjać idei słuszności. § 12 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych wskazuje, iż „ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”. Sugestie dodatkowe wskazują, iż reguły oceniania bieżącego mogą różnicować wymagania według odkrywanych zdolności i możliwości ucznia.

¹⁸ Por.: https://www.pomorskie.znp.edu.pl/images/pismododyrektorowiorganowprowadzacych1_1.pdf(.)

Ciekawą perspektywą oceniania bieżącego okazuje się w związku z tym przemyślenie strategii, które pozwolą indywidualizować ocenę oraz sprawić, że będzie ona czyniła ucznia podmiotem współodpowiedzialnym za cały proces¹⁹. Ważne więc staje się w tym przypadku odwołanie do interdyscyplinarnych teorii naukowych, które nawiązują do konstruktywizmu oraz psychologii humanistycznej. Z tego punktu widzenia ocenianie uznaje się za bardzo ważne narzędzie „samoregulowanego uczenia się” i uczenia się przez całe życie, skupiającego się nie tylko na wiedzy i umiejętnościach, ale na samym procesie uczenia się oraz tym, w jaki sposób pod jego wpływem zmienia się człowiek²⁰.

Bogusława D. Gołębnik, analizując przesłanki do zmiany praktyk oceniania, zaznacza, iż „tradycyjne nauczanie z dominującą pracą frontalną i wpisaną weń strategią oceniania końcowego produktu uczenia się sprzyja bardziej kamuflowaniu różnych deficytów motywacyjnych [...] niż uczeniu się we współpracy czy też dokonywaniu samooceny”²¹. Autorka dodaje, iż pedagogika oparta na behawioryzmie, utrzymująca jako zasadę dominującą ocenianie według skali i stopni oraz nieustanne rankingowanie uczniów, szkół i nauczycieli, sprzyja przede wszystkim skutecznej selekcji i wzmacnia nierówności, gdy myślimy o szansach edukacyjnych. Dlaczego więc korzystamy zeń tak chętnie i często? Przyczyn jest wiele a jedną z najbardziej oczywistych jest fakt, iż obawiamy się zmiany, która jest w naszych oczach i ryzykowna, i słabo zakotwiczona w szkolnej praktyce. Po prostu obserwacja szkolnego stanu rzeczy każe wyciągać oczywiste wnioski. Społeczność uczniowska, rodzice ani nawet nauczyciele nie są gotowi do tego, by podjąć ryzyko, które może przynieść nieoczekiwane, być może mocno rozczarowujące, skutki.

Jak się okazuje, owa obserwacja skrywa jeszcze inną obawę związaną już bardzo konkretnie z przekonaniem dotyczącym naszych zawodowych (metodycznych) kompetencji. Dotyczy świadomości, iż myślenie w kategoriach „innego” oceniania wymaga nowych narzędzi organizujących proces uczenia

¹⁹ Ciekawie pisze o tym Dorota Pauluk we wspomnianej książce *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój*. Pisze m.in. o alternatywnym modelu oceniania (w rozdziale 5) oraz o ocenianiu wspierającym uczenie się i rozwój (w rozdziale 6), *op. cit.*, s. 95–140; 141–190. Autorka dodaje: „Lista niezamierzonych konsekwencji przebywania dzieci i młodych ludzi w szkołach/universytetach jest długa i dotyczy: zniechęcenia do instytucjonalnej edukacji, niechęci do kształcenia, braku zaufania do nauczycieli i wszelkich autorytetów, intelektualnej bierności, konformizmu, rywalizacji itd.”, s. 96.

²⁰ Por.: D. Pauluk, *op. cit.*, s. 140, 100.

²¹ *Eadem, Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Warszawa 2003, s. 211.

się, dodatkowego nakładu pracy i dodatkowego czasu. Tymczasem funkcjonowanie w raz ustalonych, sprawdzonych, więc wygodnych ramach, jest wyborem dającym poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Nie komplikuje również relacji z organami prowadzącymi i organami nadzoru: reguły waloryzowania wyników są już dawno ustalone a stworzone hierarchie wygodnie stabilizują w ten sposób zbudowany porządek. Pytanie „po co to zmieniać”, jakkolwiek nie wybrzmiewa na poziomie artykulacji bezpośredniej, jako stwierdzenie niewypowiedziane określa codzienną dydaktyczną praktykę.

Tymczasem trendem coraz bardziej znaczącym okazuje się odchodzenie od pomiaru treści na rzecz oceniania dokonań.

Podążmy tym tropem.

Otóż w logice oceniania szkolnego – jak dobrze wiemy – oprócz oceniania zewnętrznego mamy do wykorzystania pomysły związane z ocenianiem wewnątrzszkolnym. To ono może być przestrzenią animującą skuteczniejsze procedury waloryzowania osiągnięć uczniowskich z wykorzystaniem podejścia konstruktywistycznego, w którym oceny mają charakter wielowymiarowy (ocenia się wiedzę, zdolności, myślenie, metapoznanie, operowanie wiedzą, korzystanie z niej), oraz humanistycznego, indywidualizującego proces²². Bożena Kubiczek wskazuje, że tradycyjna szkoła była nastawiona na przekazywanie jak największej ilości informacji, a tym samym podporządkowana rozwojowi nauki; dodajmy – w jego bardzo uproszczonym kształcie. Tymczasem obecnie obowiązująca podstawa programowa wydaje się zmieniać ów paradygmat. Przyjmuje się, że obowiązki nauczycieli winny służyć realizacji dwóch nadrzędnych celów pracy edukacyjnej: wszechstronnego rozwoju każdego ucznia na podstawie indywidualnie rozpoznanych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych młodego człowieka oraz kształtowania u niego kompetencji kluczowych umożliwiających skuteczne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie²³. Pamiętamy również o tym, że z punktu widzenia wiedzy o tym, jak uczy się mózg, uczenie się szkolne, a w tym ocenianie, zajmują niezwykle istotne miejsce. Stanislas Dehaene wśród wielu czynników efektywnego uczenia się, w tym doniosłej roli wczesnych doświadczeń z okresu niemowlęctwa oraz dobrze zorganizowanej „informacji o błędzie”, która nie jest karą, wskazuje, w jaki sposób stopnie wypaczają to, co w uczeniu się jest jego fundamentem – precyzyjny opis pozyskanych kompetencji. Czytamy: „Stopnie same w sobie,

²² Por.: *ibidem*, s. 212, 222; B. Niemierko, *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Sopot 2018, s. 197, 198.

²³ Por.: *eadem*, rozdz. *Ocenianie w systemie humanistycznym*, [w:] *Sztuka oceniania. Motywowanie uczniów do rozwoju*, Opole 2018, s. 34–35 i n.

bez towarzyszącego szczegółowego i konstruktywnego komentarza, to ułomne źródło informacji zwrotnej. Są nie tylko nieprecyzyjne, lecz niekiedy pojawiają się dopiero w odstępie kilku tygodni po sprawdzianie, gdy większość uczniów czy studentów dawno nie pamięta już, jakie aspekty rozumowania mogły ich zawieść. Ponadto oceny bywają ogromnie niesprawiedliwe, zwłaszcza w przypadku uczniów, którym trudno jest nadążyć [...]”²⁴.

Z tego względu zmiana podejścia do oceniania oznacza zmiany w sposobie organizowania lekcji, innych nieco metodyk, sposobów komunikowania się z uczniem oraz uczniów pomiędzy sobą, nowego zagospodarowania przestrzeni klasowej, innego podejścia do prac domowych, podręczników itd. Jak widzimy, problem oceniania jest zjawiskiem wymagającym oglądu całościowego, zmienia naszą optykę dotyczącą zarówno widzenia szkoły jako instytucji, całego systemu edukacji, miejsca nauczyciela w procesie uczenia, roli ucznia, rodziców, środowiska społecznego itp.

Zmiana stylów oceniania ma, *nota bene*, swoje dokonania praktyczne. Co ważne, sprawdzają się jako inny, chociaż przecież nie zawsze zdecydowanie nowy, styl pracy z różnymi grupami uczniowskimi. Fakt ów jest najważniejszy.

Wiele instytucji, fundacji i szkół podjęło się nowych zadań po to, by pokazać inne sposoby organizacji pracy instytucji, jaką jest szkoła. Jedną z ostatnich okazuje się być projekt pod nazwą „Szkoła bez ocen”, znany także jako „zwinna edukacja”. To tu m.in. pojawiają się, można powiedzieć: na nowo, idee informacji zwrotnej jako efektywnej oceny bieżącej, modele angażujące ucznia w uczenie się, sposoby wykorzystania różnych form komunikowania się w szkole w zależności od sytuacji edukacyjnych czy wreszcie dostosowania całego procesu do potrzeb poznawczych i psychologicznych młodych ludzi zgodnie z najnowszą wiedzą na ten temat²⁵.

Warto przypomnieć inne pomysły mające na celu zmianę obowiązującego nawyku. Są to m.in.: ocenianie kształtujące; ocenianie (kształcenie) wspierające,

²⁴ S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Kraków 2021, s. 300–301. Autor sugeruje, że to programiści i konstruktorzy gier komputerowych często wiedzą lepiej niż nauczyciele, jak motywować grających (uczących się) młodych ludzi do wysiłku w doskonaleniu własnych umiejętności (*ibidem*).

²⁵ Por.: www.zwinnaedukacja.pl

formatywne; praktyki dydaktyczne SUS (szkoły uczącej się); neurodydaktyczne style uczenia się; szkoła krytycznego myślenia; szkoła bez ocen. Wskazane propozycje mają, co oczywiste, wyraźne cechy odrębne, gdy myślimy o metodykach nauczania i stylach myślenia o efektywnym procesie dydaktycznym. Łączy je jednak wiele cech wspólnych związanych z koncepcją oceniania jako działań znacząco rozszerzających i wzbogacających sam proces dydaktyczny, często zaś będącym jego koherentnym i niezbędnym ogniwem. Wymieńmy je teraz:

- zastąpienie oceny bieżącej, wyrażanej stopniem, informacją zwrotną²⁶;
- jasne określanie celów dydaktycznych każdej lekcji oraz kluczowych elementów będących miarą sukcesu poznawczego;
- kultura błędu – zamiast ukrywania niedoskonałości, tropienie ich i ujawnianie;
- zasada „zielonego długopisu”;
- wspólne (grupowe) rozwiązywanie wielu zadań i problemów;
- tworzenie testów po to, by „złapać ucznia na wiedzy”²⁷ („doceń mnie, a nie ocen”);
- kultura dobrych pytań (w tym o metodę, procedury oraz sposób, styl myślenia);
- doskonalenie kompetencji jako celu zamiast oceniania jako zasady głównej;
- współodpowiedzialność, ewaluacja, samoocena.

Przedstawione pomysły siłą rzeczy mają charakter prezentacyjny, pokazują jednak nadrzędną ideę „innego oceniania”. Mam na myśli rezygnację z doraźnego pomiaru, wyrażanego np. symbolem liczbowym, na rzecz działań, które z oceniania czynią fragment strategii służącej uczniowi w dochodzeniu do umiejętności złożonych według na przykład założeń taksonomii Benjamina Blooma²⁸.

Warto przy okazji pamiętać o tym, że ocenianie według proponowanego modelu bierze pod uwagę proces, a nie tylko wynik. Wiąże się z tym wiele dodatkowych założeń, które pozwalają przewartościować nasze podejście do całego procesu nabywania różnorodnych kompetencji. Dowartościowują one samodzielność myślenia, wprowadzając na przykład myślenie krytyczne jako styl pracy na lekcjach i metodykę tzw. rutyn myślenia²⁹. Ocenianie staje

²⁶ Por.: D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2012.

²⁷ Por.: A. Szulc, *Nowa szkoła*, Szczecin 2019.

²⁸ Por.: *Idem*, *Taksonomia celów kształcenia, klasyfikacja celów edukacji, Podręcznik I: Sfera poznawcza (Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*; pp. 201–207; B. S. Bloom (Ed.) Susan Fauer Company, Inc. 1956). Por. także np.: E. Zawadowska-Kittel, *Geneza i rola efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym (na przykładzie Lingwistycznej Szkoły Wyższej)*, „Language and Literary Studies of Warsaw”, Warszawa 2014, nr 4, s. 263–270.

²⁹ Zob.: *Rutyny myślenia krytycznego*, cz I, Gdańsk 2022. Ów styl pracy z uczniem zachęca do stawiania autorskich hipotez oraz premiuje udzielanie nietypowych odpowiedzi. Jest przemyślanym sposobem aktywizowania myślenia młodych ludzi, stara się ich usamodzielniać a także budować możliwości nieustanego doskonalenia się i wypracowywać skuteczne formy

się działaniem, które ma zwiększać wagę uczniowskich umiejętności uczenia się, a także rozszerzać wpływ uczniów na własne uczenie się i ocenę jego efektów.

Co możemy więc zrobić w ramach codziennej praktyki przy tablicy? Możliwości, wbrew pozorom, jest wiele:

- Stosować ocenę bieżącą w formie akceptowanej przez rozporządzenie o ocenianiu i klasyfikowaniu uczniów jako informację zwrotną, która pomaga młodym ludziom w uczeniu się i osiąganiu celów kształcenia.
- Zrezygnować z metod nauczania, które powodują bierność ucznia w procesie nabywania wiedzy i umiejętności.
- Zmienić układ ławek tak, by umożliwić uczniom współpracę w uczeniu się oraz korzystanie ze swojej wiedzy, zaś nauczycielowi obserwowanie procesu i udzielanie IZ.
- Organizować lekcje w taki sposób, by przygotowane zadania edukacyjne umożliwiały uczniom samodzielne pozyskiwanie i przetwarzanie informacji.
- Traktować podręcznik szkolny jako jeden z wielu środków dydaktycznych i źródeł zdobywania wiedzy przez uczniów.
- Mieć na względzie najnowszą wiedzę psychologiczną i pedagogiczną dotyczącą procesu uczenia się i rozwoju młodych ludzi³⁰.

Wszystkie (jest ich, co oczywiste, o wiele więcej) w znaczący sposób przewartościowują matrycę tradycyjnego, ugruntowanego w praktyce większości z nas, nie tylko nauczycieli, rozumienia czynności oceniania. Pokazują inne możliwości oraz rozszerzają obszar tego, co warto przekształcać w pracy „przy tablicy”.

Zakończenie

Niniejsza wypowiedź jest siłą rzeczy szkicem mającym za zadanie przedstawienie najbardziej interesujących według piszącego te słowa idei edukacyjnych, które powoli przewartościowują myślenie nas wszystkich, zarówno nauczycieli, jak i rodziców, polityków zresztą też, o rzeczywistym wpływie oceniania na efektywność procesów dydaktycznych. W realiach Podkarpacia również mają miejsce zdarzenia, które pozwalają żywić nadzieję, że nowe formuły organizacji

pracy grupowej poprzez szczegółowo opracowane „rutyny”, tj. techniki analizy wybranych problemów.

³⁰ Por.: *Zwinna książka konferencji „Szkoła bez ocen”*, Lublin 2023. Inicjatywa, której efektem jest prezentowana broszura, jest warta uwagi. Projekt był bowiem finansowany z Funduszy Norweskich w programie „Aktywni Obywatele”. Zaangażowani w nim byli nie tylko nauczyciele i dyrektorzy polskich szkół, lecz także szkoły partnerskie z Norwegii. Wiele placówek wprowadziło zasady „szkoły bez ocen” i w czasie konferencji w Rzeszowie przedstawiało efekty pracy według nowego stylu. Robili to również nauczyciele z Norwegii.

pracy szkoły zmieniającej strategię oceniania pracy uczniów staną się niebawem częstszą dydaktyczną praktyką. Pewne decyzje w tym względzie podjął, wraz z nauczycielką języka francuskiego, Dyrektor I LO w Rzeszowie Piotr Wanat. Czytamy: „Po dwóch miesiącach od startu nowego systemu oceniania mogę powiedzieć, że na razie nie doszły do mnie żadne krytyczne uwagi od uczniów i rodziców, ale nie zauważyłem też zbiorowej euforii. Pomyślałem jednak, że warto sprawdzić, jaki będzie odbiór tej innowacji pedagogicznej, którą wprowadziła nasza nauczycielka języka francuskiego. Prowadzi klasy I-IV, dowiemy się więc, jak to się sprawdzi na różnych etapach edukacji w naszej szkole. Będzie można porównać, czy uczniowie, którym nie wystawia się tradycyjnych stopni, są bardziej czy mniej zmotywowani. Czy inaczej traktują lekcje, szkołę”³¹.

Rozmowa o ocenianiu, wnikliwszym jego rozumieniu, dopiero tak naprawdę się rozpoczyna. Wielu autorów dobrze wie, że bez znaczących zmian w tym zakresie, więcej – bez przewartościowania myślenia dotyczącego oceniania – niewiele w polskiej szkole się zmieni. Znaleźliśmy się bowiem w niezwykle ciekawym momencie społecznego i kulturowego rozwoju. W obliczu zagrożeń, które już czekają za rogiem, nie możemy pozostać bierni. Szkoła winna zostać naprawdę „przemyślana na nowo”. Jeżeli tego nie uczynimy, staniemy bezbronni wobec natłoku spraw i tempa zmian dekomponujących nie tyle nasze wyobrażenia o rzeczywistości, ile przyzwyczajenia, style życia czy nawet sposoby organizacji państw i społeczeństw. Patologiczne oblicze szkoły jako instytucji zauważa wielu autorów. Jednym z nich jest Mikołaj Marcela. W książce *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą nas bezradności i co z tym zrobić?*³² pokazuje mechanizmy, które sprawiają, że tak niechętnie korzystamy, jako dorośli i starsi uczniowie, z odbiegających od naszych przyzwyczajzeń form kształcenia czy rezygnacji z tradycyjnego oceniania³³. Sugeruje, że jedną z głównych przyczyn są postępujące podziały społeczne – ich klasowe determinanty. Otóż – powtórzmy to jeszcze raz – „tradycyjny” sposób oceniania konserwuje istniejący stan rzeczy, utrwała i tak pogłębiające się różnice pomiędzy osobami posiadającymi wysoki kapitał kulturowy, a tymi, którzy taki kapitał spodziewają się uzyskać w szkole. Ci pierwsi znajdują pracę posiadające wysoki prestiż i dające

³¹ *Oczekuję szkoły otwartej. Piotr Wanat: Nie rezygnujemy z oceniania, lecz z ocen tradycyjnych.* Wywiad. Rozmowę przeprowadziła Katarzyna Piotrowiak [online], [w:] „Głos Nauczycielski” [dostęp: 29 XI ‘23]. Dostępny w Internecie: [https://glos.pl/oczekuje-szkoly-otwartej-piotr-wanat-nie-rezygnujemy-z-oceniania-lecz-z-ocen-tradycyjnych\(.\)](https://glos.pl/oczekuje-szkoly-otwartej-piotr-wanat-nie-rezygnujemy-z-oceniania-lecz-z-ocen-tradycyjnych(.))

³² *Idem*, Kraków 2022.

³³ *Ibidem*, np. s. 162–164.

niezłe pieniądze, ci drudzy – „prace gówniane i gówno warte”³⁴. Opisane zjawiska mogą zwiększyć poziom anonii społecznej a w chwili próby – tak pisze o tym Marek Kaczmarzyk³⁵ – radykalnie osłabiają pulę możliwych skutecznych rozwiązań dramatycznych problemów związanych z nieuchronnie czekającymi nas zmianami w wielu wymiarach naszego życia. Jest o czym myśleć.

dr Mariusz Kalandyk jest polonistą, nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

³⁴ *Ibidem*, s. 146 i n. Por. także D. Graeber, *Prace bez sensu*, Warszawa 2019.

³⁵ „Memoróżnorodność jest gwarantem tego, że zmieniająca się szybko rzeczywistość nie przyniesie problemów, których nie rozwiążemy, ponieważ zabraknie nam memetycznych „klocków” do budowania niezbędnych kompetencji. Jeśli ją stracimy, pozostanie nam wiara w magiczną potęgę dawno wygasłych kultur, która była w rzeczywistości zbiorem kompetencji utraconych wraz z memami, które je warunkowały”. (M. Kaczmarzyk, *Zielony Mem*, Mikołów 2012, s. 88.

Bibliografia

- Gołębniak B.D., *Relacje między ocenianiem zewnętrznym a wewnętrznym. Europejski kontekst szkolnego oceniania*, [w:] *VIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej – dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Katowice 2002, s. 328–334.
- Gołębniak B.D., *Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
- Graeber D., *Prace bez sensu*, Warszawa 2019.
- Kaczmarzyk M., *Zielony Mem*, Mikołów 2012.
- Marcela M., *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą nas bezradności i co z tym zrobić?*, Kraków 2022.
- Marcela M., *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Kraków 2021.
- Morawska I., *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna*, [w:] „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia Sectio N*” 2019.
- Niemierko B., *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Sopot 2018.
- Niemierko B. (wywiad), *Jak pomagać a nie szkodzić uczniom ocenianiem szkolnym*, [w:] „*Edukacja i Dialog*” 2018, nr 7/8, s. 31–38.
- Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – Dylematy – Inspiracje*, red. Małgorzata Karwatowska, Małgorzata Latoch-Zielińska, Iwona Morawska, Lublin 2020.
- Olszowska G., *O!cena w szkole. Od przepisów do sztuki oceniania. Nieodrobione lekcje*, Kraków 2023
- Pauluk D., *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój: konteksty praktyczne i teoretyczne*, Kraków 2022.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2012.
- Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków 2011.
- Zajdel K., *Społeczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej*, Kraków 2019.
- Zajdel K., *Znaczenie oceniania w przebiegu życia*, Zielona Góra 2016.