

GRAŻYNA SZYLING
Uniwersytet Gdański

„MIĘDZY MŁOTEM A KOWADŁEM”, CZYLI RZECZ O KULTURZE NAUCZYCIELSKIEGO OCENIANIA

Kontrola osiągnięć uczniów jest integralną częścią systemowego podejścia do kształcenia, rozumianego jako celowy układ sytuacji dydaktycznych¹. Niezadowolające wyniki pomiaru sprawdzającego, którego samodzielnie dokonują nauczyciele, uznawane są za źródło najczęściej ich inspirujące do wprowadzania zmian we własnym systemie dydaktycznym. Tak więc ocenianie wewnątrzszkolne² może bezpośrednio stymulować taki rozwój procesu kształcenia, który uwzględniałby potrzeby i możliwości uczniów. Ewolucja ta nie przebiega jednak mimo warunków zewnętrznych stworzonych przez system edukacji, a wręcz przeciwnie – może być przez nie wspierana bądź hamowana.

Niepokój, że doniosłość wyników egzaminów zewnętrznych może znacząco obniżyć rangę codziennego oceniania, a przez to ograniczyć jego inspirujący wpływ na działania ucznia i nauczyciela, pojawił się już kilka lat temu podczas dyskusji panelowych toczonych we Wrocławiu, w ramach VII Ogólnopolskiej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, która poświęcona była dawnym i nowym formom egzaminowania. Uznano wówczas³, że harmonijne połączenie dwu niezależnych systemów oceniania w taki sposób, by mogły one służyć przede wszystkim rozwojowi ucznia i doskonaleniu indywidualnych systemów kształcenia, jest możliwe, ale stanowi ogromne wyzwanie dla nauczycieli.

Po kilku latach doświadczeń związanych z egzaminami zewnętrznymi i ich społecznym funkcjonowaniem, może warto ponownie zastanowić się, jak wpły-

¹ Definicja i charakterystyka nauczycielskiego systemu kształcenia oparte są na książce B. Niemierki, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999, s. 15-27.

² Pojęciami: egzamin (ocenie) doniosły / zewnętrzny oraz egzamin (ocenie) powszednie / wewnątrzszkolne posługuję się w znaczeniu zdefiniowanym przez B. Niemierkę w: *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002; *Wyniki kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. Kruszewski K., PWN, Warszawa 2004.

³ Szyling G., *Czy moglibyśmy zrezygnować z oceniania zewnętrznego?*, Maszynopis sprawozdania z panelu dyskusyjnego prowadzonego w ramach VII KDE, Wrocław 2001.

neły one na rozwój nauczycielskiej kultury oceniania? Jakim zagrożeniom musi ona stawiać czoła? Jakie znaczenie ma zachowanie jej odrębności?

1. Rzecz o kulturze i rynku edukacyjnym

*Kultura stanowi ogół tego, co pielęgnujemy [...] celem urzeczywistnienia wartości bądź stworzenia dóbr*⁴. W jej szerokim pojęciu mieszczą się między innymi normy i wartości społeczne regulujące stosunki, role i układy ludzi w ich wzajemnych powiązaniach⁵. W tym znaczeniu także szkoła, traktowana jako organizacja, posiada swoją kulturę, a jednym z jej składników jest ocenianie osiągnięć uczniów, a zwłaszcza związane z nim wiedza, emocje, przekonania i postawy⁶. Zdają się one być ważniejsze od wytworów kultury, czyli oficjalnych dokumentów (typu szkolne systemy oceniania) tworzonych w szkole zgodnie z ustawowymi wymaganiami, ponieważ o istocie kultury pedagogicznej stanowią nie kodeksy postępowania, a systemy postaw zinternalizowanych przez jednostki lub zbiorowości⁷. Czasem są one otwarcie głoszone, a czasem skrzętnie skrywane bądź nawet nie do końca uświadamiane. Tak rozumiana kultura oceniania szkolnego ma więc charakter lokalny, w znacznej mierze zindywidualizowany, co zdecydowanie odróżnia ją od oficjalnej kultury oceniania zewnętrznego, silnie skodyfikowanej i normatywnej.

Proces przeobrażeń kultury szkoły jest z jednej strony uwarunkowany możliwością swobodnego wyboru celów działania i kierunków rozwoju opartych na wartościach podzielanych przez grupę, co wydają się zapewniać prawne regulacje reformy oświaty. Z drugiej jednak strony zmiany w kulturze stymulowane są koniecznością reagowania przez społeczność, która tworzy organizację, na wpływy zewnętrzne bądź okoliczności od niej niezależne, czyli szeroko rozumiany kontekst kształcenia. Efektem tych często przeciwstawnych sobie procesów staje się nowa konfiguracja znaczeń wewnątrz szkoły. Może ona polegać na adaptacji tylko takich wartości zewnętrznych, które są niesprzeczne z normami i wzorami kultury lokalnej, lub na przejściu elementów innej kultury i stopniowym przeobrażaniu własnej. W skrajnych przypadkach wprowadzanie radykalnych zmian pod wpływem presji zewnętrznej grozi dekulturacją, czyli zanikaniem istotnych składników dotychczasowej kultury szkoły.

Oslabianie kultur lokalnych przez kulturę dominującą uznawane jest dosyć powszechnie za zjawisko niekorzystne, zubożające różnorodność, która stanowi niezbędną przeciwwagę dla postępujących procesów globalizacji. Według Jere-

⁴ Włodarczyk E., *Kultura*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom III, „ŻAK”, Warszawa 2004, s. 950.

⁵ *Ibid.*, s. 954.

⁶ W charakterystyce kultury szkoły jako organizacji wykorzystuję poglądy E. H. Scheina, *Career anchors*, University Associates, San Diego 1990, przytaczane za: Touhy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, PWN, Warszawa 2002, s. 22-26.

⁷ Winiarski M., *Kultura pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, op. cit., s. 973-974.

my'ego Rifkina, autora studium o nowej kulturze hiperkapitalizmu⁸, koniecznością w nadchodzącej *erze dostępu*, opartej na komercji, gospodarce sieciowej i wirtualnej rzeczywistości, jest *odnawianie* czy nawet *wskrzeszanie kultury lokalnej*. Tylko ona bowiem kreuje pozytywne relacje społeczne wiążące się z przestrzeganiem podjętych zobowiązań, gotowością do samoograniczeń, dbaniem o interesy wspólnoty. Siłą takich niewielkich społeczności, za jakie można uznać także poszczególne szkoły i środowisko, w którym funkcjonują, jest zaufanie do wartości, wspólnie tworzonych i praktykowanych na co dzień. Pozwalają one uzyskać niezbędny dystans do kultury globalnej, poddanej wymaganiom rynku i prawom ekonomii. Te ostatnie zaś próbują narzucić konsumpcyjne podejście do wszystkich aspektów życia – także oświaty, co w przypadku szkoły może przejawiać się traktowaniem kompetencji uczniów jako rodzaju towaru sprzedawanego na rynku edukacyjnym. Skutkuje to podporządkowaniu kultury szkoły i oceniania szkolnego wąsko rozumianym wartościom utylitarnym, które nie sprzyjają ani jej własnemu rozwojowi, ani rozwojowi wychowanków.

Zjawiska takie pojawiają się także w naszym kraju, a związane są z ogromnym zainteresowaniem społecznym wynikami egzaminów zewnętrznych. Z lektury licznych artykułów prasowych poświęconych tym zagadnieniom wynika przesvědzenie, że istnieje tylko jeden wymiar oceniania, którego rolą jest dostarczenie społeczeństwu informacji o tym, w jakim stopniu szkoła realizuje oczekiwania tegoż społeczeństwa. Te zaś coraz powszechniej narzuca retoryka dyskursu ekonomicznego, która tradycyjne cele edukacji, zakotwiczone w świecie wartości etycznych, zastępuje pozbawionymi aksjologicznego sensu hasłami efektywności i skuteczności⁹.

Upowszechnianiu się takich postaw sprzyja zredukowanie wartości oceniania zewnętrznego do jego funkcji selekcyjnej i stratyfikacyjnej, charakterystyczne dla potocznego postrzegania egzaminów. W szumie medialnym, który towarzyszy ogłaszaniu wyników, giną nieliczne próby dokonywania analiz jakościowych, a na plan pierwszy wysuwają się różnego rodzaju rankingi szkół oparte na kryteriach ilościowych. W efekcie egzaminy stają się instrumentem rynku edukacyjnego i narzędziem sprawowania kontroli nad szkołami przez różne szczeble nadzoru.

Tendencje te – niepokojące z pedagogicznego punktu widzenia – utrwała najsilniej chyba zakorzenione społecznie, acz z gruntu fałszywe przekonanie¹⁰, że egzaminy doniosłe, jako w pełni obiektywne i bezbłędne, pozwalają bezstronnie ocenić pracę nauczycieli i szkół. A przecież wbrew rynkowej perspektywie myślenia o edukacji, szkoły nie pracują w warunkach sprzyjających swobodnej konkurencji, a znaczna ich większość nie ma możliwości dokonania wstępnej selekcji

⁸ Rifkin J., *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2003.

⁹ Zagadnienie to omawia T. Szkudlarek w tekstach: *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, Numer specjalny. oraz *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi”, Tom IV, 2004, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.

¹⁰ Niemierko B., *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, „Edukacja” 2001, nr 3.

kandydatów. W każdej takiej placówce znajdują się więc zarówno uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹¹, jak i tacy, którzy nie są w stanie opanować przewidzianej programem treści kształcenia z powodu zaniedbań środowiskowych i dydaktycznych czy braku motywacji do uczenia się.

2. Rzecz o presji

W przedstawionym kontekście zasadne wydają się obawy, że wprzęgnięte w mechanizm rynkowy ocenianie zewnętrzne i jego oficjalne procedury, które nauczyciele znają coraz lepiej, mogą nieść ze sobą zagrożenie dla oceniania powszechnego¹², pozostawionego przez MENiS w gestii szkół i nauczycieli. Nie bez znaczenia dla stymulowania tego procesu zdaje się być także polityka państwa skupiona od jakiegoś czasu głównie na egzaminowaniu doniosłym i możliwościach wykorzystania jego wyników.

Rozważmy zatem, w jakiej sytuacji stawia nauczyciela społeczna presja wywierana na niego zwłaszcza wówczas, gdy wyniki osiągnięte przez jego uczniów z egzaminów zewnętrznych okazują się niższe od ocen wystawionych na świadectwie.

W takich okolicznościach prawie niemożliwe okazuje się uniknięcie konfliktu wartości wpisanego od początku działań reformatorskich w system polskiego szkolnictwa¹³, konfliktu, którego źródła leżą w braku zgodności między liberalnym stylem zarządzania szkołami a liberalną pedagogiką¹⁴. Jego istotę nauczyciel może odczuwać jako omalże nierozwiązywalną sprzeczność między postulatem pragmatycznego i indywidualistycznego podejścia do ucznia z jednej strony, a wymaganiami stawianymi przez program nauczania i zewnętrzne standardy egzaminacyjne – z drugiej. Mówiąc inaczej: otwarcie nauczyciela na potrzeby i możliwości uczniów, zwłaszcza tych mniej zdolnych, często przeciwstawia się logice rynku edukacyjnego nastawionego na wysoką wydajność i efektywność kształcenia mierzone liczbą punktów zdobytych na egzaminie doniosłym. Te ostatnie zaś mogą zdecydować nie tylko o prestiżu, ale - w skrajnych przypadkach – także o losie szkoły i samego nauczyciela.

Kultura oceniania zewnętrznego - jednowartościowa¹⁵, jednomyślna, powszechnie obowiązująca, proponująca zwarty system norm oraz procedur, zdaje się w takiej sytuacji zdobywać przewagę nad wielowartościową kulturą nauczy-

¹¹ Do tej grupy zaliczane są wszystkie dzieci, które nie potrafią podolać wymaganiom powszechnie obowiązującego i rutynowo realizowanego w szkołach programu nauczania [za:] Bogdanowicz M., *Niezwyčajni uczniowie*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania*, op.cit.

¹² Zwraca na to uwagę A. Nitko w tekście *Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania*, [w:] Niemierko B., Kowalik E. (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1998.

¹³ Potworowski J., *Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Kruszewski K. (red.), WSiP, Warszawa 2000.

¹⁴ Szkudlarek T., *Ekonomia* [...], op. cit., s. 183.

¹⁵ Rozróżnienie dwóch typów kultur wprowadził Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, KiW, Warszawa 1984; przytoczone za: Włodarczyk E., op. cit., s. 957.

cielskiego oceniania, której istotą jest nie tylko „lokalność”, ale także konieczność ciągłego dokonywania wyborów między skrajnościami i podejmowania kompromisowych decyzji.

Zasadność tego przypuszczenia zyskuje swoje potwierdzenie w doświadczeniach angielskich. Okazuje się, że wyniki egzaminów zewnętrznych w Anglii, z której wzorów hojnie czerpano reformując polską oświatę, utrzymują się od 2000 r. na stałym poziomie, mimo że do tego czasu systematycznie rosły. Przyczyn owego zjawiska Jan Potworowski¹⁶ upatruje między innymi w fakcie, że nauczyciele – ulegając naciskom rynku edukacyjnego – upodobnili ocenianie wewnętrzne do zewnętrznego, bo w tym dostrzegli najbardziej dla nich oczywiste źródło przyszłych egzaminacyjnych sukcesów swoich uczniów. W konsekwencji zdecydowanie obniżyła się jakość kształcenia w szkołach, ponieważ nauczyciele uznali doskonalenie procesu uczenia się uczniów za mniej ważne niż przygotowanie ich do sprawdzianów państwowych.

Przykład Anglii pokazuje, że jednym ze skutków przystosowania się nauczycieli do rzeczywistości stworzonej przez politykę oświatową państwa okazała się dekulturacja oceniania wewnątrzszkolnego. Można przypuszczać, że utraciło ono swoją cechę dystynktywną, za którą Bolesław Niemierko¹⁷ uznaje znaczenie komentarza dydaktycznego dominujące nad znaczeniem informacji o wyniku uczenia się. To dzięki komentarzowi dydaktycznemu następuje bowiem przesunięcie punktu ciężkości z końcowego efektu na proces kształcenia, co z kolei umożliwia wspieranie rozwoju ucznia.

Zatem za niepokojącą zmianę w nauczycielskich praktykach oceniania, która może zachodzić nie tyle pod wpływem upowszechniania się kultury egzaminów zewnętrznych, ile w wyniku presji wywieranej na szkoły przez rynek edukacyjny, należałoby uznać skupienie się na ewaluacji sumującej osiągnięć uczniów. Ta zaś – z natury swojej zwrócona ku przeszłości – prowadzi raczej do kontrolowania procesu uczenia się niż do kierowania nim. Tendencja ta zyskuje na sile zwłaszcza wówczas, gdy nauczyciele głównie za pomocą ocen próbują zmobilizować uczniów do pracy. Może to prowadzić do utrwalenia niekorzystnie pedagogicznie motywacji zewnętrznej¹⁸: *uczniowie podejmują pracę tylko wtedy, gdy będzie ona podlegała ocenie i jeśli ta ocena będzie miała znaczenie*¹⁹. Taki rodzaj motywacji nie tylko hamuje rozwój ucznia²⁰, ale i uzależnia go od nauczyciela,

¹⁶ Potworowski J., *Cele i strategia wdrażania oceniania kształtującego w Anglii*, Wykład wygłoszony na Konferencji MENiS, Warszawa 2005, www.ceo.org.pl/dokument.php?dzial=2032&id=37601

¹⁷ Niemierko B.: *Wyniki kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Kruszewski K. (red.), PWN, Warszawa 2004, s. 107

¹⁸ Rodzaje motywacji rozróżniono za K. Kruszewskim, *Sztuka nauczania*, op. cit., s. 253.

¹⁹ Knight P., *Wartość ogólnoprogramowego podejścia do oceniania*, [w:] Niemierko B. (red.), *Pedagogika, pomiar dydaktyczny i ocenianie szkolne. Skrypt dla uczestników II PSED*, Gdańsk 2000, s. 51.

²⁰ Wskazują na to badania R. Butler dotyczące wpływu oceny na uczenie się, które przytacza B. Niemierko w *Ocenieniu szkolnym bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 253; zob. także: Potworowski J., *Cele i strategia* [...], op. cit.

w gestii tego drugiego pozostawiając kryteria uczniowskiego sukcesu. Zanika ciekawość i samodeterminacja, a potrzeba podejmowania zadania ze względu na jego treść zostaje zastąpiona u uczniów walką o wynik, nawet wówczas gdy ten posiada jedynie ograniczony wymiar użyteczny, czyli zapewnia uchwytą korzyść, którą może być satysfakcjonujące miejsce w rankingu klasowym, stanowiącym w tym przypadku miniaturę rynku edukacyjnego.

Istnieje jednak jeszcze jedna konsekwencja omawianej postawy nauczycieli wobec oceniania powszedniego. Zwraca na nią uwagę Peter Knight²¹, według którego dominacja podejścia sumującego w nauczycielskich praktykach oceniania sprawia, że każde sprawdzanie osiągnięć uczniów staje się doniosłe. W efekcie pojawia się u nauczycieli poczucie zobligowania do zapewnienia wysokiej rzetelności dokonywanemu pomiarowi, co z kolei *wywołuje niechęć do korzystania z zadań ocenianych w oparciu o kryteria, które domagają się wyciągania daleko idących wniosków*²². Stąd już prosta droga do nadania nadmiernego znaczenia obiektywizmowi oceny powszedniej, rozumianemu wąsko, jako bezstronność sytuacji sprawdzania, dokładność punktowania i/lub zgodność z ustalonymi odgórnie kryteriami, często ilościowymi. Prowadzi to w skrajnych przypadkach do wzrostu rygoryzmu oceniania, pomijania osiągnięć twórczych uczniów czy – wspomnianego już przez P. Knighta - zawężenia zakresu treści nauczania objętej sprawdzaniem²³. Wszystkie te czynniki można uznać za niesprzyjające nie tylko indywidualnemu rozwojowi ucznia, ale i doskonaleniu nauczycielskich systemów kształcenia.

Trudno na razie określić zakres występowania tego zjawiska w polskich szkołach. Co prawda w oficjalnych szkolnych dokumentach często pojawiają się zapisy, które świadczą o ich swoistym zawieszeniu między dawnymi państwowymi regulaminami oceniania z lat dziewięćdziesiątych a skrajnie ilościowo pojmowanym pomiarem dydaktycznym i wzorami zaczerpniętymi z systemu egzaminów zewnętrznych, ale nie sposób ocenić, na ile kreują one kulturę nauczycielskiego oceniania, a na ile pozostają serwitutem na rzecz ministerialnych wymagań²⁴. Prawdziwa transformacja dokonuje się bowiem w ludziach i w tym, czym kierują się w swoim postępowaniu.

W miarę pewne jest tylko, że pedagogicznie niekorzystnych zmian w praktykach powszedniego oceniania nie należy przypisywać głównie zauroczeniu nauczycieli kulturą egzaminowania doniosłego, budowaną w oparciu o teorię pomiaru dydaktycznego, wspieraną przez autorytety naukowe i profesjonalistów, empirycznie uzasadnioną. Większy wpływ – podobnie jak w przytaczanych doświadczeniach angielskich – wywiera najprawdopodobniej centralna i lokalna polityka oświatowa wykorzystująca pomiar dydaktyczny jako narzędzie sterowania edukacją. Zdają się to potwierdzać także badania nauczycieli i dyrektorów

²¹ Knight P., op. cit.

²² Ibid., s. 51.

²³ Por. także: Niemierko B., *Ocenianie* [...], op. cit., s. 170-179.

²⁴ Wyniki badań własnych: *Sprawozdanie z realizacji studium przypadku* [...], Załącznik do *Standardy wymagań egzaminacyjnych. Raport z badania ewaluacyjnego*. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2003.

szkół, które w listopadzie 2003 roku przeprowadził Krzysztof Konarzewski²⁵. Zgromadzone dane wskazują, że w przypadku występowania rozbieżności między oceną wewnątrzszkolną i wynikiem testowania, bardziej wiarygodna dla większości respondentów jest ta pierwsza²⁶. Ponadto znaczna grupa badanych postrzega wyniki egzaminowania jako niemiarodajne (28%) czy niesprawiedliwe (12%). Dane te - według autora raportu - mogą być interpretowane jako wyraz nieufności znacznej grupy nauczycieli i dyrektorów szkół wobec egzaminów zewnętrznych. Wszystko to jednak nie przeszkadza respondentom w deklarowaniu, że podejmują działania zmierzające do doskonalenia własnych systemów kształcenia. Tyle tylko, że przedsięwzięcia te w znacznej mierze sprowadzają się do „uczenia pod egzamin”. To po raz kolejny kieruje nasze myślenie ku zagrożeniu, jakie dla celów kształcenia (i oceniania) niesie pojmowanie ich w kategoriach wąsko definiowanego utilitaryzmu, narzucanego retoryką rynku edukacyjnego.

3. Rzecz o odrębności

Troska o wysoką rzetelność pomiaru osiągnięć i porównywalność wyników – powszechnie obierana jako cecha dystynktywna egzaminów zewnętrznych – może stać się słabością oceniania wewnątrzszkolnego, jeśli – co bardzo prawdopodobne – ograniczać będzie jego szeroko rozumianą trafność²⁷. W myśl bowiem założeń tej ostatniej, zasadność wykorzystania wyników do określonego celu zależy nie tylko od znaczenia treściowego oceny²⁸, ale także od zakresu, w jakim nauczyciel przewiduje konsekwencje jej wystawienia oraz uwzględnienia społeczny kontekst kształcenia.

Przyjęcie takiej perspektywy każe dostrzec w szkolnej ocenie osiągnięć ucznia nie tylko informację o poziomie zrealizowania przez niego wymagań programowych, ale również określone wartości i znaczenia, które nauczyciel uwzględnia w tym wyniku. Ta właściwość sprawia, że nauczycielskie kryteria oceniania tworzą się i funkcjonują na co dzień w obszarze napięć między oficjalnym i udokumentowanym, a osobistym, często niejawnym, systemem kształcenia każdego nauczyciela²⁹. Im słabiej nauczyciel akceptuje cele i procedury skodyfikowanej kultury oceniania, tym silniej stara się zaznaczyć swoją odrębność³⁰,

²⁵ Konarzewski K., *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.

²⁶ O tym samym zjawisku pisze też B. Niemierko w tekście *Egzaminy pożądate i niechciane*, „Edukacja” 2004, nr 4.

²⁷ Zob. między innymi: Messick S., *Validity*, [w:] Niemierko B. (red.) *Pedagogika* [...], op. cit., s. 38-42; Niemierko B., *Pomiar wyników* [...], op. cit., s. 169-223; Niemierko B., *Ocenianie* [...], op. cit., s.173-179.

²⁸ *Znaczenie treściowe oceny jest takim powiązaniem stopni z określoną treścią kształcenia, że o uczniu uzyskującym każdy stopień można wnioskować, jakie elementy tej treści opanował, a jakich nie opanował* (Niemierko B., *Ocenianie* [...], op. cit., s. 223).

²⁹ Liszka K., *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.

³⁰ Schein E. H., *Career* [...], op.cit.

której wyrazem stają się indywidualne strategie oceniania. O tym, czy są one rodzajem *szarej strefy*, czy odmienną kulturą, decyduje przede wszystkim nauczycielska świadomość zakładanych celów i kreowanych wartości³¹.

Problem ten staje się szczególnie widoczny w obszarze *drugiego układu wymagań programowych*³², istniejącym niejako poza ogólnie ustalonymi standardami i dlatego ujawnianym poprzez bardzo niskie wyniki osiągane przez uczniów z egzaminów zewnętrznych. Omawiane zjawisko powstaje pod silnym wpływem kontekstu pracy ucznia i szkoły, które omalże wymuszają na nauczycielach dostosowanie najniższych wymagań do możliwości uczniów, jeśli nie wbrew oficjalnym oczekiwaniom, to na pewno mimo nich. Uczniowie ci nie są bowiem w stanie opanować przewidzianej programem podstawowej treści kształcenia z powodu specjalnych potrzeb edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych i dydaktycznych czy braku motywacji do uczenia się. W ich przypadku nauczyciele często decydują się na wystawienie oceny pozytywnej zamiast *niedostatecznego*, zwłaszcza w przypadku klasyfikacji semestralnej lub końcowej.

Kompromis, leżący u podstaw zastosowania wobec ucznia *drugiego układu wymagań programowych*, pozwala zaliczyć takie postępowanie nauczycieli do strategii przetrwania, które są *rezultatem wyboru między chęciami i marzeniami a możliwościami*³³. Taka indywidualna forma radzenia sobie ze szkolną rzeczywistością może służyć bardziej efektywnemu kształceniu, zwiększeniu motywacji ucznia do uczenia się lub po prostu konformistycznemu przetrwaniu w warunkach niesprzyjających rozwijaniu umiejętności poznawczych uczniów. Bez względu jednak na cele stawiane sobie przez nauczycieli, *drugi układ wymagań* jest nie do pogodzenia z zasadą merytokratycznej sprawiedliwości, domagającą się stosowania w ocenianiu osiągnięć uczniów uniwersalnych i obiektywnych kryteriów. To pozwala wykluczyć tak rozumianą sprawiedliwość spośród wartości, które mogą kreować kulturę oceniania powszedniego i pozwolić społeczności szkolnej uzyskać dystans do presji wywieranej przez rynkową interpretację wyników egzaminów zewnętrznych.

Przedstawiona sytuacja implikuje pojawienie się wątpliwości natury etycznej związanych z niejasnością aksjologiczną i nieprzejrzystością prawną nauczycielskich praktyk oceniania. Ich nieformalny charakter oraz trudności z rozpoznaniem postaw nauczycieli i uczniów skłaniają do potraktowania *drugiego układu wymagań programowych* w kategoriach *szarej strefy*, postrzeganej jako doraźna ucieczka od ograniczeń narzucanych zewnętrznymi standardami. Jednak bliższe przyjrzenie się istocie konfliktu, wpisanego w ten obszar codziennego życia szkoły, czyni zasadnym rozważenie tezy, że mamy do czynienia nie z patologią, ale z wielowartościową kulturą, *będącą płaszczyzną styku wielu systemów wartości, stwarzającą konieczność dokonywania wyborów i podejmowania decyzji*, gdzie

³¹ W poniższych rozważaniach wykorzystano także wyniki badań własnych prowadzonych w latach 2002-2004.

³² Model teoretyczny drugiego układu wymagań programowych został sformułowany i wstępnie scharakteryzowany przez B. Niemierkę, *Ocenianie [...]*, op. cit.

³³ Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995, s. 117.

powstanie własnego systemu wartości stanowi syntezę lub wypadkową wielu ofert aksjologicznych³⁴.

Oferty aksjologiczne, z których nauczyciele budują swój system oceniania, mają – jak twierdzi Susan Brookhart³⁵ – charakter dualistyczny, ponieważ rozpinają się między dwoma sprzecznymi rolami: *sędziego i adwokata*. W przypadku pierwszej z nich dominuje dążenie do obiektywnego rozstrzygnięcia, na jakim poziomie uczeń spełnił wymagania programowe. Natomiast z rolą *adwokata* wiąże się przede wszystkim altruistyczne myślenie o wartościach i konsekwencjach zastosowania oceny. Nauczyciele identyfikują się z tą strategią zwłaszcza w sytuacji, gdy uczeń ma problemy ze sprostaniem minimalnym wymaganiom określonym oficjalnymi programami. W większości takich przypadków przy wystawianiu oceny uwzględniają oni nie poziom umiejętności ucznia, ale czynniki kontekstowe, często niezależne od jego postawy. Wśród nich nauczyciele wymieniają na pierwszym miejscu warunki rodzinne i socjalno-bytowe oraz zdarzenia losowe, co zbliża ich myślenie do zasad określonych przez społeczną koncepcję równości szans.

Akceptacja partykularnych preferencji przy ocenianiu osiągnięć uczniów nie wyklucza jednak stosowania w nauczycielskich praktykach oceniania także i obiektywnych kryteriów. Znamienne przy tym jest, że większość nauczycieli godzi te dwa sprzeczne systemy wartości, każdy z nich przypisując wystawianiu ocen szkolnych o różnej wysokości. Wobec ucznia, którego osiągnięcia wykraczają poza wymagania podstawowe, oczywiście wydaje się nauczycielom przyjęcie roli *sędziego*. Równie naturalne dla bardzo wielu z nich jest równoczesne wejście w rolę *adwokata* w przypadku ucznia, któremu na przykład grozi brak promocji.

Ta dwoistość w traktowaniu uczniów o różnych zdolnościach nie tylko nie stoi w sprzeczności z nauczycielskim rozumieniem sprawiedliwości, ale wręcz stanowi o jego istocie, a przez to o swoistości oceniania powszedniego. Jednak każda z tych opozycyjnych postaw implikuje odmienne wartości i wpisuje się w odmienne widzenie funkcji szkoły, co może stanowić poważne utrudnienie zarówno dla rozwoju nauczycielskich systemów kształcenia budowanych na dominującej obecnie dydaktyce treści³⁶, jak dla rozwoju szkoły i jej kultury. Niemożliwe bowiem do przezwyciężenia – jak twierdzi Zbigniew Kwieciński³⁷ – wydaje się połączenie w dobrze funkcjonującą całość wpisanego w ideologię rynkową i dążącego do uniformizacji etosu akademickiego oraz etosu opieki, odwołującego się do edukacji dla demokracji i skupionego na potrzebach uczniów, zwłaszcza tych mniej zdolnych.

W kategoriach nierozstrzygalnego konfliktu postrzegają ten problem najprawdopodobniej również nauczyciele, z których większość przyjmuje ukrytą strategię działania w obszarze *drugiego układu wymagań*, nie informując klasy

³⁴ Włodarczyk E., op. cit., s. 957.

³⁵ Wnioski z badań S. Brookhart, *Teachers` Grading Practices: Meaning and Values*, "Journal of Educational Measurement" 1993, Summer, Vol. 30, No. 2, s. 123-142.

³⁶ Niemierko B., *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej*, tekst opublikowany w niniejszym zbiorze.

³⁷ Kwieciński Z., *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, [w:] tenże, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pogranicza*, EDYTOR, Poznań-Olsztyn 2000, s. 133.

o okazjonalnym obniżeniu podstawowych wymagań programowych niektórym uczniom ani nie wyjaśniając motywów, które nimi kierowały. Towarzyszy temu przekonanie, że ograniczenie dostępu do informacji na temat zastosowanych kryteriów oceniania nie zaprzepaści szansy rozwoju ucznia objętego złagodzonymi wymaganiami, a ponadto pozwoli uniknąć konfliktów interpersonalnych związanych z partykularnym traktowaniem oceny. Strategia ta niewątpliwie ułatwia proces kształcenia, ponieważ - przynajmniej pozornie - uwalnia go od napięć i niszczących emocji, co jednak nie znaczy, że sprzyja rozwojowi kultury szkoły, ponieważ jest nastawiona głównie na doraźne korzyści, a nie na przyszłość.

Podobnie dyskusyjna etycznie i pedagogicznie jest argumentacja uzasadniająca przyjęcie ukrytej strategii oceniania. Jednym z czynników kierujących postępowaniem nauczycieli jest bowiem ich obawa przez tym, że uczniowie zdolni mogą nie tylko odsuwać na margines klasy swoich kolegów ocenianych według łagodniejszych kryteriów, ale też w imię merytokratycznej sprawiedliwości domagać się obniżenia wymagań wszystkim uczniom. W takie myślenie wpisane jest instrumentalne traktowanie wartości, co zaprzepaszcza ich twórczy wpływ na jakość procesu kształcenia i na samą kulturę oceniania powszedniego. Przypisując wymaganiom programowym rolę dyscyplinującą, nauczyciele akcentują przymus a nie wolność uczenia się, tym samym wspierając reprodukcyjną funkcję szkoły³⁸, czyli ograniczając rozwój ucznia. W świetle omawianej strategii mniej znaczące wychowawczo niż jakość wyników osiąganych przez uczniów staje się także kształtowanie postawy zrozumienia dla potrzeb osób niezbyt zdolnych lub zaniebanych.

W przedstawionym kontekście ponownie pojawia się pytanie, na jakiej wartości można oprzeć kulturę nauczycielskiego oceniania, by zdołała ona przezwyciężyć lub tylko złagodzić napięcia między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe, między współzawodnictwem a troską o równość szans³⁹.

Jeśli przyjmiemy za Rifkinem⁴⁰, że siłą kultury lokalnych społeczności jest zaufanie do wspólnych wartości, to w przypadku kultury oceniania powszedniego można takiej kategorii upatrywać w pracy, postrzeganej zarówno aspekcie utylitarnym, jak i aksjologicznym. W tym pierwszym przypadku stopnie szkolne rozumiane są jako wynagrodzenie za wykonaną pracę⁴¹. Według nauczycieli uczniowie „zarabiają” na ocenę, która - widziana w takim aspekcie - funkcjonuje jako rodzaj klasowej waluty. Wśród dowodów uzasadniających wysokość wystawionego stopnia wymieniany jest przede wszystkim poziom wykonanej pracy

³⁸ Teoretyczny model dwóch typów nauczycielskich wymagań dydaktycznych formułuje A. Męczkowska, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Impuls, Kraków 2002.

³⁹ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 12-13.

⁴⁰ Rifkin J., op. cit.

⁴¹ Brookhart S., op. cit., s. 137-138.

odpowiadający ustalonym wcześniej kryteriom, często formułowanym w oparciu o standardy zewnętrzne i wymagania szkolnych systemów oceniania. Tego typu argumentów nauczyciele używają przede wszystkim wówczas, gdy podejmują decyzje o wystawieniu stopni wyższych niż dostateczny. Wówczas bowiem starają się dosyć rygorystycznie o zachowanie znaczenia treściowego oceny. Dotychczasowe badania pozwalają sądzić, że takie podejście do oceniania jest akceptowane także przez większość uczniów, którzy oczekują stosowania przez nauczyciele tych samych kryteriów wobec całej klasy, bo to motywuje ich do wzmożonego wysiłku nakierowanego na osiągnięcie celów poznawczych.

Zdawać zatem się może, że wartość pracy nieuchronnie zostaje powiązana z jakością jej efektów i bezstronnością, charakterystyczną dla kultury oceniania zewnętrznego. Jednak, łącząc sens stopnia szkolnego z zagadnieniem pracy, zarówno uczniowie jak i nauczyciele nie ograniczają się do jego interpretacji w kategoriach mierzalnych efektów poznawczych. Ci pierwsi nie postrzegają zastosowania strategii obniżonych wymagań wobec uczniów mało zdolnych jako stojącej w rażącej sprzeczności z ich poczuciem sprawiedliwości. Akceptują przyjęcie przez nauczyciela postawy *adwokata* w przypadku uczniów pilnych i pracowitych, wkładających dużo wysiłku w uczenie się, niezależnie od poziomu ich osiągnięć. Przekonania większości uczniów zdają się być zbliżone do poglądu głoszącego, że *najlepsze wzorce motywacyjne wiążą się z przypisaniem sukcesu połączeniu dwóch czynników: wystarczających zdolności i odpowiedniego wkładu pracy*⁴².

Podobnie sądzą nauczyciele. Dla nich równie ważny, jeśli nie ważniejszy niż poziom osiągnięć, jest wkład pracy włożony przez ucznia w realizację zadania. Ten aspekt staje się znaczący szczególnie w dwóch przypadkach: gdy nauczyciel może zaobserwować niewielki nawet przyrost wiadomości i umiejętności niezbyt zdolnego ucznia oraz gdy uczeń stara się usilnie, ale z różnych, niezależnych od niego względów nie jest w stanie sprostać podstawowym wymaganiom programowym. W takiej sytuacji nauczyciele poszukują dowodów zaangażowania ucznia, jego pilności i starań, odczytując jego wysiłek jako wartość swoistą, którą należy nagrodzić mimo niezadowolających efektów.

Myślenie takimi kategoriami współgra z orientacją protagoniczną rozumianą jako mądrość praktyczna, zwracanie się ku wartości, ku „być”, ku etosowi pracy i wysiłku⁴³. Ma również swój wymiar prorozwojowy, bowiem – jak twierdzi A. Nalaskowski – *może istnieć praca, która nie przyniesie spodziewanych rezultatów rozwojowych [...] Nie może jednak istnieć rozwój bez pracy*⁴⁴.

⁴² Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, WN PWN, Warszawa 2002, s. 64.

⁴³ Kwieciński Z., *Orientacje protagoniczne młodych dorosłych*, [w:] tenże, *Tropy [...]*, op. cit., s. 194-195.

⁴⁴ Nalaskowski A., *Szkola twórcza naprawdę i pozornie* [cytowane za: Niemierko B., *Kształcenie według wymagań*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, op. cit., s. 89.

4. Perspektywy

Potrzeba kreowania odrębności kultury oceniania powszedniego, opartej o przejrzysty system wartości służący rozwojowi ucznia, zdaje się współbrzmieć z propozycjami zawartymi w referacie programowym przygotowanym przez Bolesława Niemierkę na XI Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej⁴⁵. Zarówno koncepcja wartości dodanej, jak i wyrastająca z niej dydaktyka postępu ucznia zmierzają bowiem do złagodzenia napięć i zagrożeń, które do szkolnego oceniania wprowadzają niespójne podstawy ideologiczne reformowanej oświaty czy dyskusyjne rozwiązania systemowe.

Obydwie te innowacje opierają się na pomiarze dydaktycznym jako podstawie diagnozy edukacyjnej, a więc uwzględniają uczniowską i nauczycielską potrzebę pewnej obiektywizacji sprawdzania osiągnięć szkolnych. Z drugiej jednak strony silnie otwierają się na znaczenie kontekstu kształcenia, a zwłaszcza na uwzględnienie jego wpływu na osiągnięcia poznawcze uczniów. Prowadzi to nie tylko do podniesienia trafności oceniania, ale przede wszystkim do zmiany perspektywy, z jakiej postrzegane są nauczycielskie praktyki oceniania. *Drugi układ wymagań programowych*, który - widziany przez pryzmat zewnętrznych standardów - jawi się jako *szara strefa*, ma w odmiennych warunkach szansę stopniowego przekształcania się w ważny składnik kultury oceniania. By jednak ten proces zachodził, należy zredefiniować cele powszedniego sprawdzania osiągnięć szkolnych, które nie może być podporządkowane tylko wyrokowaniu o aktualnym stanie wiadomości i umiejętności uczniów przez odniesienie ich do ujednoliconych oczekiwań sformułowanych w programach nauczania. Dydaktyka postępu wymagać bowiem będzie od nauczyciela przede wszystkim umiejętności interpretowania wyników pomiaru w taki sposób, by służyły one określeniu *strefy najbliższego rozwoju*⁴⁶ ucznia, czyli tego, co może on zrobić przy pomocy drugiej osoby i w zależności od swojej wiedzy posiadanej w danej dziedzinie.

Droga do tego celu nie wydaje się być ani łatwa, ani krótka, ani wolna od zagrożeń. Wymaga bowiem nie zadekretowania zmian, ale rzeczywistej transformacji, czyli nowej konfiguracji znaczeń i wartości oraz przewycięzania nawyków i schematów myślowych także u osób, które nie są bezpośrednio zaangażowane w proces kształcenia.

⁴⁵ Niemierko B., *Horyzonty* [...], op. cit.

⁴⁶ Pojęcie wprowadzone przez Lwa Wygotskiego i przytoczone za: Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002, s. 125-130.