

**GRAŻYNA SZYLING**  
Uniwersytet Gdański

## **MIĘDZY OCENIANIEM OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW A EKONOMIĄ<sup>1</sup>**

### **Rozwiane złudzenia**

Zapowiedź wprowadzenia egzaminów zewnętrznych przyjął – wówczas jeszcze jako nauczycielka języka polskiego w szkole średniej – z nadzieją, że wraz z nimi pojawi się szansa na uporządkowanie polonistycznego oceniania, na znalezienie obiektywnego punktu odniesienia dla stopni, które wystawiałam na co dzień, nie rozstając się z wątpliwościami co do ich rzetelności. Myślałam, że egzaminy będą służyć uczniom, mnie, szkole, że – mądrze wykorzystane – ograniczą subiektywizm i intuicyjny charakter nauczycielskich ocen nie zawsze sprzyjających rozwojowi ucznia.

Już wtedy jednak profesor Bolesław Niemierko – uzasadniając celowość wprowadzenia egzaminów zewnętrznych – ostrzegał<sup>2</sup> przed ich *niszczącym efektem zwrotnym*, wskazywał na ich ograniczoną trafność, czy wreszcie rozwiewał nadzieje na pełny obiektywizm wyników uzyskanych przez uczniów ze standaryzowanych testów. Podczas VIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej mówił<sup>3</sup> o wymiarze społecznym egzaminów, zwłaszcza problemach dotyczących uczniów, którzy nie są w stanie sprostać podstawowym wymaganiom programowym. Zwracał też uwagę na relacje władzy, w jakie nieuchronnie wchodzą egzaminy zewnętrzne

---

<sup>1</sup> Tytuł artykułu jest parafrazą tytułu książki B. Niemierki, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.

<sup>2</sup> Niemierko B., *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, „Edukacja” 2001, nr 3.

<sup>3</sup> Niemierko B., *Egzaminy pożądane i niechciane*, [w:] *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Niemierko B., Brzdąk J. (red), Katowice 2002.

w momencie, gdy ich wyniki zaczną być wykorzystywane przez instytucje sprawujące nadzór nad szkolnictwem.

To, o czym pisał i mówił B. Niemierko, nie pozwalało na uproszczone myślenie o systemie egzaminacyjnym już w fazie jego przygotowywania. Jednak wdrożenie tego systemu w życie i związane z tym powszechne zainteresowanie wynikami osiąganymi przez uczniów z egzaminów zewnętrznych nie sprzyjało i nie sprzyja rozważaniu subtelności natury teoretycznej. Zarówno komentarze prasowe, jak wypowiedzi przedstawicieli administracji oświatowej, które skupiają się na efektach poznawczych procesu dydaktycznego wyrażonych wskaźnikami ilościowymi, utrwalają przeświadczenie, że istnieje tylko jeden wymiar oceniania<sup>4</sup>, 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 skuteczności<sup>5</sup>.

Warto więc może spojrzeć na ocenianie osiągnięć uczniów przez pryzmat dyskursu ekonomicznego i rozważyć, na ile jest on w stanie podporządkować sobie ten obszar pedagogicznego myślenia i działania.

## Egzaminy zewnętrzne jako instrument rynku edukacyjnego<sup>6</sup>

W wyniku reformy oświaty władze państwowe zrezygnowały z ujednolicenia programów nauczania i przekazały na niższy szczebel zarządzania finansowanie edukacji. By jednak nie pozbawić się zupełnie możliwości sprawowania kontroli nad szkolnictwem, pozostawiły w sferze swych wpływów sprawdzanie poznawczych efektów kształcenia oparte na ujednoliconych kryteriach oceniania. Narzędziem tej kontroli stały się

---

<sup>4</sup> Pojęcie społecznego wymiaru oceniania wykorzystuję w znaczeniu podanym przez E. Putkiewicz, *Ocenianie szkolne – podejście teoretyczne*, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, Tom III, „ŻAK”, Warszawa 2004.

<sup>5</sup> Zagadnienie to omawia T. Szkudlarek w swoich 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.

<sup>6</sup> Ten i następny fragment pracy stanowią w znacznej mierze powtórzenie mojego tekstu *W pułapce sprzecznych oczekiwań. Wybrane aspekty oceniania osiągnięć uczniów w kontekście ekonomicznego myślenia o edukacji*, przygotowywanego do druku przez organizatorów Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego w Gdańsku, grudzień 2004.

powszechne egzaminy<sup>7</sup> organizowane przez powołane do tego celu instytucje zewnętrzne wobec szkoły. Ich doniosłość (*high-stakes examination*) wynika z faktu, że rozdzielają one poszczególne szczeble kształcenia i w związku z tym decydują w znaczącym zakresie o dalszej karierze edukacyjnej ucznia, co staje się szczególnie widoczne w przypadku egzaminu maturalnego, który zastępuje egzaminy wstępne na większość kierunków studiów.

W tej sytuacji - czemu trudno się dziwić - pierwszorzędno znaczenia nabiera informacja o wyniku uczenia się, natomiast traci na wadze komentarz dydaktyczny, nazywany także pedagogicznym wymiarem oceniania<sup>8</sup>. Ta znacząca właściwość egzaminów zewnętrznych sprawia, że stają się one neutralne wychowawczo i dlatego dają się dosyć łatwo podporządkować dyskursowi ekonomicznemu. Procesowi temu sprzyjają także jasne, ustalone *a priori*, procedury i modele oceniania dostosowane do obowiązujących powszechnie standardów, anonimowość ucznia, którego osiągnięcia sprawdza zewnętrzny egzaminator, możliwość porównywania wyników przedstawianych w punktach, skalach standaryzowanych, na wykresach czy mapach. Zdawać by się mogło, że mamy do czynienia z bezosobowym procesem uprawniającym do posłużenia się *metaforą fabryki*<sup>9</sup> czy przeprowadzania analogii do *taśmy produkcyjnej*, na której końcu znajduje się produkt a nie podmiot edukacji. W tym kontekście łatwo utwierdzić się w przekonaniu, że współcześnie coraz bardziej *skala systemów oświatowych rośnie, a skala człowieka maleje*<sup>10</sup>.

Tak więc o sposobie postrzegania egzaminów doniosłych w znacznej mierze decydują łatwo obserwowalne i powszechnie zrozumiałe właściwości techniczne pomiaru dydaktycznego, takie jak: zapewnienie wszystkim uczniom porównywalnych warunków sprawdzania, dokładność punktowania zadań czy wysoka rzetelność narzędzia osiągnięta na drodze starannej standaryzacji. Są one z jednej strony zaletami oceniania zewnętrznego, z drugiej zaś stanowią źródło słabości, ograniczając jego

---

<sup>7</sup> Charakterystyka egzaminów zewnętrznych/doniosłych opiera się na następujących tekstach B. Niemierki: *Wyniki kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Kruszewski K.(red.), PWN, Warszawa 2004; oraz *Jaki pomiar dydaktyczny jest nam potrzebny?*, „Edukacja” 2004, nr 2; *Egzaminy [...]*, op. cit.; *Chłodne oblicze [...]* op. cit.

<sup>8</sup> Pojęciem *komentarz dydaktyczny* posługuje się B. Niemierko (ibid.), natomiast E. Putkiewicz (op.cit.) mówi o *pedagogicznym wymiarze oceniania*.

<sup>9</sup> Metaforę tę w swojej książce omawia D. Touhy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, PWN, Warszawa 2002, s. 88-91.

<sup>10</sup> Łukaszewicz W. R., *Procesy alienacji wykształcenia. Doświadczenia polskie*, PWN, Warszawa 1989, s. 44.

trafność rozumianą szeroko<sup>11</sup>, jako możliwość użytecznego i prawomocnego wykorzystania do określonego celu wniosków opartych na jego wynikach. Niekorzystnie na tak pojmowaną trafność wpływają także inne czynniki. Należy do nich zaliczyć wspomniany już uprzednio brak komentarza dydaktycznego, który mógłby zainspirować ucznia do dalszego rozwoju. Ponadto egzaminy zewnętrzne z konieczności obejmują treść kształcenia zawężoną w stosunku do programów realizowanych przez nauczycieli. Sprawdzany jest więc tylko określony wycinek wiadomości i umiejętności ucznia wybrany tak, by uwzględniał standardy egzaminacyjne, ale oderwany od naturalnego kontekstu, w którym przebiegał proces nauczania/uczenia się.

Dodatkowe ograniczenia trafności narzucane są względami administracyjno-ekonomicznymi, czyli kosztami zorganizowania ogólnopolskich egzaminów i sprawdzenia prac uczniowskich przez przygotowanych do tego ekspertów zewnętrznych. To właśnie głównie „opłacalność” czy „ekonomiczność” sprawiają, że zadania egzaminacyjne – przynajmniej jak do tej pory – *nie dają uczniom wystarczającej sposobności do popisania się [...] twórczymi rozwiązaniami nowych problemów*<sup>12</sup>. Z drugiej zaś strony, wprowadzenie do egzaminu maturalnego zadań rozszerzonej odpowiedzi przy równoczesnym ograniczeniu kosztów egzaminowania do niezbędnego minimum, niesie ze sobą istotne dla interpretacji wyników obniżenie rzetelności pomiaru<sup>13</sup>. Można zatem zasadnie przyjąć tezę o wpływie ekonomicznego zarządzania na egzaminy zewnętrzne, zwłaszcza na ich kształt organizacyjny i preferowane formy zadań testowych. Istnienie powyższej zależności, jak twierdzi Tomasz Szkudlarek<sup>14</sup>, staje się punktem wyjścia do poddania danego obszaru *procesom ekonomicznej racjonalizacji*, co z kolei stanowi argument dla zarządzania oświatą na wzór przedsiębiorstwa usługowego.

Tendencje takie – niepokojące z pedagogicznego punktu widzenia – mogą zyskiwać dodatkowe uzasadnienie w powszechnie podzielanych złudzeniach związanych z ocenianiem doniosłym. B. Niemierko<sup>15</sup> zalicza

---

<sup>11</sup> Zob. m.in.: Messick S., *Validity*, [w:] *Pedagogika, pomiar dydaktyczny i ocenianie szkolne. Skrypt dla uczestników II PSED*, Niemierko B. (red.), Gdańsk 2000, s. 38-42; Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999, s. 169-223.

<sup>12</sup> Potworowski J., *Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Kruszewski K. (red), WSiP, Warszawa 2000, s. 57.

<sup>13</sup> Zob. m.in.: Sokulski R., *Zamierzone i niezamierzone skutki lekceważenia błędu pomiaru na przykładzie matury z języka polskiego*, Maszynopis referatu na XI KDE, Gdańsk 2005.

<sup>14</sup> Szkudlarek T., *Pozór i zmiana* [...], op. cit., s. 93-95.

<sup>15</sup> Niemierko B., *Chłodne oblicze* [...], op. cit.

do nich przede wszystkim mit o bezbłędności i pełnym obiektywizmie egzaminu. Jest on utrwalany przeświadczeniem, że standardy wymagań dokładnie wyznaczają oczekiwany poziom umiejętności uczniów, a ujednolicone narzędzie zapewnia pełną porównywalność wyników. Stąd już prosta droga do najsilniej chyba zakorzenionego społecznie, acz błędnego (jak częściowo wykazano wyżej), przekonania, że egzaminy doniosłe pozwalają obiektywnie ocenić pracę nauczycieli i szkół.

To ostatnie złudzenie, oparte na niewiedzy bądź świadomym ignorowaniu ograniczeń egzaminów zewnętrznych, służy jako legitymizacja instrumentalnego wykorzystania ich wyników zarówno do kierowania zdecentralizowanym systemem szkolnictwa, jak i do zarządzania nim na szczeblu lokalnym.

Zgodnie z doktryną nowoczesnego liberalizmu brytyjskiego<sup>16</sup>, regulacyjna funkcja pełniona przez instytucje rządowe ma w założeniu sprzyjać poprawie sytuacji w oświacie, wspierać jej rozwój i likwidować nierówności społeczne w dostępie do wiedzy. W ideologię liberalną wpisany jest jednak znaczący dla edukacji dylemat. Jego istota tkwi w ciągłym napięciu między równoważnymi w zasadzie celami: promowaniem doskonałości i dążeniem do równości<sup>17</sup>. Tak więc przyjęty w Polsce model oświaty, wzorowany na doświadczeniach anglosaskich, wymaga – jak sugeruje J. Potworowski<sup>18</sup> – jasnego określenia, czemu ma służyć centralna kontrola sprawowana za pomocą egzaminów: redystrybucji zasobów czy rywalizacji między szkołami.

Pierwsza z opcji wymaga przede wszystkim znajomości kontekstu pracy szkół. Jego uwzględnienie w analizie wyników uzyskanych przez uczniów podczas egzaminów zewnętrznych pozwoliłoby na urealnienie ferowanych na ich podstawie ocen jakości pracy szkoły. Trudno jednak założyć, że dokonywana na ich podstawie redystrybucja zasobów, o której wspomina J. Potworowski, opierałaby się na zasadach innych niż rynkowe. Łatwiej bowiem zamknąć „nieefektywną szkołę”, wprowadzić restrikcje finansowe, niż opracować i sfinansować indywidualny program prowadzący do usprawnienia procesu kształcenia.

---

<sup>16</sup> Zasadność odwołania się w niniejszych rozważaniach do wzorów brytyjskich potwierdzają spostrzeżenia J. Potworowskiego, *Pierwiastek* [...], op. cit., s. 43-61.

<sup>17</sup> Gutek G.J., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003, s. 173-197.

<sup>18</sup> Potworowski J., *Pierwiastek* [...], op. cit., s. 59.

Dotychczasowe polskie doświadczenia zdają się wskazywać, że w odbiorze społecznym<sup>19</sup> przewagę zyskuje drugi z celów kontroli sprawowanej nad oświatą za pomocą egzaminów, czyli pobudzenie rywalizacji między szkołami. Opcja ta doskonale wpisuje się w logikę dyskursu ekonomicznego. W szumie medialnym, który towarzyszy ogłaszaniu wyników egzaminów zewnętrznych, giną nieliczne próby dokonywania pogłębionych analiz jakościowych. Na plan pierwszy wysuwają się różnego rodzaju rankingi szkół oparte na kryteriach ilościowych, wprowadzając element konkurencji między instytucjami edukacyjnymi. W efekcie wyniki egzaminów zewnętrznych stają się swoistą walutą rynku oświatowego. Sprzyja temu także charakterystyczne dla podejścia merykratycznego<sup>20</sup> przekonanie, że społeczny status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć edukacyjnych mierzonych wskaźnikami ilościowymi, a liczba punktów uzyskanych na egzaminie staje się prognozą przyszłego sukcesu życiowego.

Tak ograniczone rozumienie zadań szkoły jest kołem napędowym dla rozwijającej się konkurencji między placówkami edukacyjnymi. Zjawisko to, acz coraz powszechniejsze w polskiej rzeczywistości, jest obce tradycyjnym celom oświaty zakotwiczonym w kategoriach etycznych i tożsamościowych<sup>21</sup>. Sztucznie wywoływana potrzeba rywalizacji służy zaś jedynie sterowaniu *quasi rynkiem edukacyjnym*, na którym nie działają skutecznie, bo działać nie mogą, wolnorynkowe mechanizmy popytu i podaży. Niemniej procesy te sprawiają, że wiedza staje się wartością rynkową, a uczeń zaczyna być postrzegany jako nosiciel tej wartości, czyli *kapitał ludzki*, o który należy zabiegać i który warto pozyskiwać dla realizacji celów organizacji, czyli szkoły<sup>22</sup>. Tym celem zaś, zgodnie z logiką wolnego rynku, powinna być wysoka wydajność i efektywność kształcenia mierzone punktami zdobytymi przez uczniów z kolejnych egzaminów.

Myślenie takimi kategoriami prowadzi do skupienia się na wynikach nauczania i wyraźnego ograniczania innych funkcji szkoły. W konsekwencji coraz większego znaczenia nabierają strategie marketingowe, a konkurencja między placówkami przenosi się z doskonalenia procesu kształcenia i oryginalnych koncepcji programowych na walkę *o nabór dobrych*

<sup>19</sup> W tej części tekstu świadomie zwraca się uwagę na odbiór społeczny, pomijając działania pedagogów czy instytucji edukacyjnych zmierzające do ograniczenia *niszczącego efektu* wyników egzaminów.

<sup>20</sup> Melosik Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Tom II, WN PWN, Warszawa 2003.

<sup>21</sup> Szkudlarek T., *Pozór* [...], op.cit.

<sup>22</sup> Pojęcie *kapitału ludzkiego* przyjmuję za A. Pochtowskim, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 45.

uczniów<sup>23</sup>. Jeśli szkole uda się zapewnić „na wejściu” *kapitał ludzki* o wyższych zdolnościach i większym zasobie wiedzy, zyskuje coś na kształt gwarancji łatwiejszego sukcesu „na wyjściu”, a to z kolei pozwala jej budować prestiż oparty wyłącznie na wysokiej efektywności nauczania mierzonej miejscem w czołówce kolejnych rankingów. Proces ten, określany mianem „zbierania śmietanki” (*cream skimming*)<sup>24</sup>, wzmacnia zjawiska selekcyjne i utrwala segregację uczniów. W skrajnych przypadkach dominacja racjonalności ekonomicznej może doprowadzić do pojawienia się *tendencji do postrzegania uczniów przez szkołę w kategoriach towaru* [...] *Ta staranna kalkulacja zysków i kosztów przynosi największe szkody uczniom osiągającym niskie wyniki w nauce oraz uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [...] <sup>25</sup>.

Na podstawie tego, wybiórczego przecież z konieczności, przeglądu sposobów wykorzystania wyników egzaminów doniosłych można wnioskować, że dyskurs ekonomiczny w znacznej mierze zdominował myślenie o ocenianiu zewnętrznym. Egzaminy zaczęły funkcjonować jako instrument rynku edukacyjnego zarówno dzięki niektórym swoim właściwościom technicznym, jak i nadużyciu polegającym na *stosowaniu podejścia różnicującego do ewaluacji jakości kształcenia*<sup>26</sup>. Doprowadziło to niewątpliwie do spłylenia i zredukowania wartości oceniania zewnętrznego do jego funkcji stratyfikacyjnej i stało się źródłem społecznej presji wywieranej na szkołę. Na ile jednak logika ekonomicznych kalkulacji jest w stanie podporządkować sobie również nauczycielskie myślenie o ocenianiu osiągnięć ucznia?

### Poza standardami, czyli o próbie zachowania odrębności

Pytanie, które kończy poprzedni fragment rozważań, nie ma charakteru retorycznego. Istnieje bowiem możliwość, że powszechnie obowiązująca kultura oceniania zewnętrznego zdominuje nauczycielskie praktyki

---

<sup>23</sup> Wyniki badań angielskich: Finkelstein N.D., Grubb W.N., *Making Sense of Education and Training Markets: Lessons from England*, „American Educational Research Journal” 2000, Fall, Vol. 37, No. 3 (przyczone za: Szkudlarek T., *Ekonomia* [...], op. cit., s. 176-183.)

<sup>24</sup> Ibid., s. 178.

<sup>25</sup> Ibid., s. 182. Wyniki badań nad takimi zjawiskami występującymi w Polsce przedstawia Z. Kwieciński w swojej książce *Wykluczanie*, Wyd. II poszerzone, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.

<sup>26</sup> Popham J.W., *Seeking Redemption for Our Psychometric Sins*, „Educational Measurement: Issues and Practice” 2003, No. 1 (przyczone za Niemierko B., *Jaki pomiar* [...], op. cit., s. 49.)

oceniań i to nie tylko dlatego, że proponuje zwarty system norm i procedur, ale dzięki wsparciu przez centralną i lokalną politykę oświatową, która wykorzystuje wyniki egzaminów jako narzędzie sterowania edukacją. 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 Potworowski<sup>27</sup> 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 i własnych. 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 B. Niemierko 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, zwłaszcza jeśli ocenianie uwzględnia także szeroko rozumiany kontekst uczenia się, *obejmujący te warunki ekonomiczne i społeczne, na które nauczyciel istotnie nie wpływa swoim działaniem edukacyjnym*<sup>28</sup>.

Jednak zastosowanie takiej strategii może doprowadzić do wystąpienia konfliktu wpisanego już od początku działań reformatorskich w system polskiego szkolnictwa<sup>29</sup>, konfliktu, którego źródła leżą w braku zgodności między liberalnym stylem zarządzania szkołami a liberalną pedagogiką<sup>30</sup>. Jego istota zasadza się na występowaniu sprzeczności między pragmatycznym i indywidualistycznym podejściem do ucznia z jednej strony, a wymaganiami stawianymi przez program nauczania i zewnętrzne standardy egzaminacyjne – z drugiej. Mówiąc inaczej: otwarcie na potrzeby

<sup>27</sup> 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](http://www.ceo.org.pl/dokument.php?dzial=2032&id=37601).

<sup>28</sup> Niemierko B., *Wyniki [...]*, op. cit., s. 107.

<sup>29</sup> Potworowski J., *Pierwiastek [...]*, op. cit.

<sup>30</sup> Szkudlarek T., *Ekonomia [...]*, op. cit., s. 183.



i możliwości uczniów, zwłaszcza tych mniej zdolnych, często przeciwstawia się logice rynku edukacyjnego nastawionego na konsumowanie poznawczych efektów kształcenia osiąganych jak najmniejszym kosztem.

Wbrew bowiem rynkowej perspektywie myślenia o edukacji, szkoły nie pracują w warunkach sprzyjających swobodnej konkurencji, a znaczna ich większość nie ma możliwości dokonania wstępnej selekcji kandydatów. W każdej takiej placówce znajdują się więc zarówno uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych<sup>31</sup>, 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. Ponieważ organizowane dla nich zajęcia wyrównawcze przynoszą z wielu względów niezadowalające efekty<sup>32</sup>, nauczyciele często decydują się na wystawienie oceny pozytywnej zamiast *niedostatecznego*, zwłaszcza w przypadku klasyfikacji semestralnej bądź końcowej. W ten sposób powstaje nieoficjalny, wymuszony warunkami pracy szkoły, *drugi układ wymagań programowych*<sup>33</sup>. Dotyczy on jedynie dolnej części skali stopni szkolnych i związany jest z okazjonalnym i niejawnym obniżeniem poziomu osiągnięć poznawczych oczekiwanych od ucznia otrzymującego ocenę pozytywną z danego przedmiotu.

Istnieniu tego układu, funkcjonującego niejako poza oficjalnymi standardami, może dodatkowo sprzyjać fakt, że nauczyciele nie ufają bezkrytycznie wynikom egzaminów i testów standaryzowanych, wykorzystując je przede wszystkim wtedy, gdy są zgodne z ich własną opinią o uczniach<sup>34</sup>. Wydawałoby się to świadczyć o występowaniu u nauczycieli świadomości obronnej przeciwstawiającej się uniformizacji oceniania w imię etosu opieki charakterystycznego dla szkoły zorientowanej prorozwojowo<sup>35</sup>. Trudno jednak bez pogłębionej analizy zjawiska przyjąć tezę, że nieufność wobec oficjalnych procedur przekłada się na uniezależnienie

<sup>31</sup> Do tej grupy zaliczane są wszystkie dzieci, które nie potrafią podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego i rutynowo realizowanego w szkołach programu nauczania [za:] Bogdanowicz M., *Niezwyčajni uczniowie*, [w:] *Sztuka nauczania*, op. cit.

<sup>32</sup> Ornstein A., Hunkins F., *Program szkolny*. WSiP, Warszawa 1998, s. 364-365.

<sup>33</sup> Model teoretyczny drugiego układu wymagań programowych został sformułowany i wstępnie scharakteryzowany przez B. Niemierkę, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.

<sup>34</sup> Konarzewski K., *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004; także: Niemierko B., *Egzaminy pożądate* [...], op. cit.

<sup>35</sup> Kwieciński Z., *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, [w:] tenże, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pogranicza*, EDYTOR, Poznań-Olsztyn 2000, s. 133.

nauczycielskich działań od wyników oceniania zewnętrznego<sup>36</sup>, a zwłaszcza od ich społecznej interpretacji artykułowanej w języku racjonalności ekonomicznej.

Nad zakresem kolonizacyjnej ekspansji dyskursu ekonomicznego okaże się także zastanowić synonimiczne określenie obszaru obniżonych wymagań programowych pojęciem zaczerpniętym z retoryki rynku. *Szara strefa* to dla ekonomistów „podziemna” *działalność gospodarcza, nie deklарowana do opodatkowania, nie objęta statystyką, niemożliwa do dokładnego zmierzenia*<sup>37</sup>. W jej ramach dochody uzyskiwane są legalnie, ale ukrywane przed urzędami skarbowymi. Można zatem przyjąć, że *szara strefa* jest próbą ucieczki od praw rynku, w tym i od konkurencji, co nie znaczy, że jest także ucieczką od myślenia ekonomicznego. Jej celem staje się bowiem maksymalizacja własnych zysków, czyli gromadzenie kapitału bez względu na koszty społeczne.

W obszarze oceniania *szara strefa* jawi się, podobnie jak w ekonomii, jako konsekwencja unikania zewnętrznych ograniczeń narzucanych standardami, ale unikania w znacznej mierze wymuszonego kontekstem pracy ucznia i szkoły. Należy w zakres tego kontekstu wpisać przegraną szkoły w rynkowej walce o nabór dobrych uczniów, lecz skupienie się głównie na tym aspekcie może doprowadzić do spłycenia zagadnienia, zwłaszcza że mamy do czynienia z *quasi rynkiem edukacyjnym*, który niekoniecznie rządzi się racjonalnością ekonomiczną w sferze popytu i podaży<sup>38</sup>.

Do ekonomicznego pierwowzoru *drugi układ wymagań* upodabnia się swoim nieformalnym charakterem oraz nieprzejrzystością prawną, która może (ale nie musi) pociągać za sobą niejasność aksjologiczną<sup>39</sup>. Jednak jego obszar, choć trudny do jednoznacznego określenia, łatwiej ujawnić niż *szarą strefę* gospodarki. Empirycznymi wskaźnikami takiej identyfikacji stają się bardzo niskie wyniki osiągane przez uczniów na egzaminach zewnętrznych. Częste w powszechnym odbiorze ograniczenie się w ich interpretacji wyłącznie do perspektywy ekonomicznej podważa przede wszystkim zasadność nauczycielskich działań skoncentrowanych na

<sup>36</sup> Wątpliwości te podbudowują także wyniki badań, zob.: Konarzewski K., op. cit.

<sup>37</sup> *Słownik ekonomiczny PWN*, www.nbportal.pl/common/Słownik

<sup>38</sup> Szkudlarek T., *Pozór* [...], op. cit.

<sup>39</sup> Etyczne konsekwencje nieklarownego układu, w jakim działa nauczyciel rozpatruje J. Rutkowiak, *Nauczyciel wobec wartości wychowawczych – dziś oraz w perspektywie ery postrynkowej*, [w:] *Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania*. Materiały Konferencyjne V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Tom I, *Współczesna rzeczywistość edukacyjna (praktyki) wobec radykalnych zmian świata społecznego*, DWSE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2004. (artykuł cytowany za zgodą autorki)

potrzebach i możliwościach uczniów mniej zdolnych, zaniedbanych czy słabo zmotywowanych do uczenia się.

W takiej sytuacji nauczyciel musi samodzielnie zdecydować o wyborze strategii: określić kryteria, jakie przyjmie przy ocenianiu osiągnięć uczniów, rozważyć wartości, jakie przypisze wystawianemu stopniowi. Niezbyt przydatne do tego celu okazują się oficjalne procedury, związane z racjonalnością ekonomiczną, które zasadzają się na obiektywnym pomiarze poziomu wiadomości i umiejętności ucznia. Nauczyciele często ich nie przestrzegają, uznając konsekwencje zastosowania oceny za jej aspekt równie istotny, jak informacja o wyniku kształcenia. Tendencji tej nie zmienia także wykształcenie pomiarowe, które ogranicza jedynie nauczycielską skłonność do odwoływania się przy ocenianiu do wcześniejszych osiągnięć ucznia<sup>40</sup>. Omówione zjawiska pozwalają przyjąć, że ocena szkolna zawiera nie tylko porównanie wyniku sprawdzania z wymaganiami programowymi, ale też osobiste ustosunkowanie się nauczyciela do tego wyniku<sup>41</sup>. Podejmowane w tej materii decyzje nauczyciela należy więc rozpatrywać w kategoriach kompromisu między zalecanymi procedurami oceniania a znaczeniem i wartościami, jakie przypisuje on ocenie osiągnięć ucznia. By zatem wnioskować, czy *drugi układ wymagań programowych* jest tylko formą adaptacji do dominującej ideologii rynku, czy raczej próbą stawienia jej oporu, trzeba rozważyć wartości, jakie nauczyciele z nim wiążą<sup>42</sup>.

Istotą konfliktu wpisanego w nauczycielskie praktyki oceniania jest, jak twierdzi Susan Brookhart<sup>43</sup>, sprzeczność dwóch możliwych do przyjęcia przez nauczyciela ról: *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

<sup>40</sup> Wnioski z badań S. Brookhart, *Teachers' Grading Practices: Meaning and Values*, "Journal of Educational Measurement" 1993, Summer, Vol. 30, No. 2, s. 123-142.

<sup>41</sup> Niemierko B., *Ocenianie* [...], op. cit., s. 184.

<sup>42</sup> W poniższych rozważaniach wykorzystano oprócz tekstu S. Brookhart (op. cit.) także wyniki badań własnych prowadzonych w latach 2002-04.

<sup>43</sup> Brookhart S., op. cit.

rodzinne i socjalno-bytowe oraz zdarzenia losowe, co zbliża ich myślenie do zasad określonych przez społeczną koncepcję równości szans. To z kolei pozwala wpisać konflikt ról *adwokata i sędziego* w dyskusję na temat kryteriów, dzięki którym osiągnane są pozycje społeczne<sup>44</sup> związane także z dostępem do określonych dóbr, a za takie można uznać pozytywny stopień szkolny.

Akceptacja partykularnych preferencji przy ocenianiu osiągnięć uczniów zdaje się być nie do pogodzenia z zasadą merytokratycznej sprawiedliwości, domagającą się stosowania uniwersalistycznych i obiektywnych kryteriów. Co jednak znamienne, dla większości nauczycieli te dwie koncepcje nie wykluczają się wzajemnie, zwłaszcza jeśli dotyczą 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* wobec 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.

Nauczyciele zdają sobie jednak sprawę, że każda z tych opozycyjnych postaw implikuje odmienne konsekwencje społeczne i odmienne wartości. Przewidują, że przyjęcie roli *adwokata* przełoży się na postrzeganie ich jako osób wyrozumiałych i wspierających rozwój ucznia, troszczących się o jego dobro, niekoniecznie utożsamiane z poziomem osiągnięć poznawczych. Natomiast kierowanie się ustalonymi kryteriami pociągnie za sobą przypisanie takich cech, jak poczucie sprawiedliwości, obiektywizm i konsekwencja. Tę drugą grupę wartości można dosyć łatwo skojarzyć z rynkowym zainteresowaniem dokonaniai poznawczymi uczniów, co wiąże się z postrzeganiem funkcji szkoły przez pryzmat etosu akademickiego a nie etosu opieki<sup>45</sup>, jak ma to miejsce w strategii *adwokata*.

Rzeczywistość pedagogiczna nie daje się jednak zamknąć w dwóch opozycyjnych kategoriach, jest raczej rozpięta między nimi, co wynika z jej relacyjnego charakteru<sup>46</sup>. Nauczyciele nie mogą zatem zasadnie założyć bezkonfliktowego istnienia dwóch obszarów oceniania, którymi kierują prawa wywiedzione z różnych dyskursów. Decyzje podejmowane przez nich w obszarze *szarej strefy* są najczęściej wynikiem trudnego kompromisu, jednak nie wydaje się, by umiejętność rozstrzygania tego typu problemów postrzegali oni jako wartość wychowawczą, na co wskazuje

<sup>44</sup> Sztompka P., *Socjologia*, ZNAK, Kraków 2002, s. 94-99.

<sup>45</sup> Kwieciński Z., *Rynek* [...], op. cit.

<sup>46</sup> Szkudlarek T., *Pozór* [...], op. cit. s. 85-86.

kolejna właściwość nauczycielskich praktyk oceniania. Otóż większość nauczycieli przyjmuje ukrytą strategię działania w obszarze *drugiego układu wymagań*, nie informując klasy 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 *szarą strefą*, a ponadto pozwoli osiągnąć jeszcze dwa inne cele. Po pierwsze – ochroni przed marginalizacją i odrzuceniem przez klasę uczniów mniej zdolnych, ocenianych według złagodzonych kryteriów. Po drugie zaś utrwali w oczach klasy obraz nauczyciela jako wymagającego i obiektywnego *sędziego*, choć wobec pojedynczego ucznia będzie on przyjmował (niezauważalnie dla otoczenia) rolę *adwokata*. W świetle tej strategii kształtowanie postawy zrozumienia dla potrzeb osób niezbyt zdolnych lub zaniedbanych staje się wartością mniej istotną wychowawczo niż jakość wyników osiąganych przez uczniów zdolnych oraz dyscyplinująca rola wymagań edukacyjnych. Nauczyciel manipuluje zarówno kryteriami oceny, jak informacją, kierując się, niczym *homo oeconomicus*<sup>47</sup>, rachunkiem zysków i strat. Z punktu widzenia racjonalności ekonomicznej te pierwsze zdają się być oczywiste. Uniknięcie konfliktów interpersonalnych związanych z partykularnym traktowaniem oceny niewątpliwie ułatwia i proces kształcenia, i motywowanie uczniów do efektywnych działań w obszarze poznawczym. Ponadto zastosowanie ukrytej strategii zapobiega też *inflacji ocen* wyższych niż *dostateczny*, ponieważ nauczyciel nie stwarza pretekstów, by uczniowie zdolni w imię merytokratycznej sprawiedliwości domagali się obniżenia wymagań wszystkim uczniom w klasie.

Zaczerpnięte z retoryki rynku pojęcie *inflacji ocen* ściśle wiąże się z aspektem rozumienia stopni szkolnych jako wynagrodzenia za wykonaną pracę<sup>48</sup>. Według nauczycieli uczniowie „zarabiają” na ocenę, która – widziana w takiej perspektywie – funkcjonuje jako rodzaj klasowej waluty. Wśród dowodów uzasadniających wysokość wystawionego stopnia wymieniany jest przede wszystkim poziom wykonanej pracy odpowiadający ustalonym wcześniej kryteriom, często formułowanym w oparciu o standardy zewnętrzne. Taka argumentacja mieści się w obszarze dyskursu ekonomicznego, zgodnie z którym ważna jest skuteczność działania i jego mierzalne efekty. Nauczyciele posługują się nią przede wszystkim

<sup>47</sup> Definicja pojęcia zaczerpnięta z pracy M. Czwaro, *Homo oeconomicus kontra Homo sociologicus, czyli dlaczego ekonomiści nie lubią socjologów, a socjolodzy nie przepadają za ekonomistami*, „Studia socjologiczne” 2003, nr 3 (170), s. 114-120.

<sup>48</sup> Brookhart S., op. cit., s. 137-138.

wówczas, gdy podejmują decyzje o wystawieniu stopni wyższych niż dostateczny. Odwołując się do ponadpodstawowych wymagań programowych, traktowanych jako wzorzec osiągnięć poznawczych, starają się dosyć rygorystycznie o zachowanie znaczenia treściowego oceny<sup>49</sup>. Tym samym przeciwdziałają *inflacji ocen*, której wzrostowi sprzyja włączenie do oceniania kryteriów pozadydaktycznych, silnie uwarunkowanych kontekstem społecznym.

Zdawać zatem się może, że wartość pracy nieuchronnie zostaje powiązana z jakością jej efektów interpretowanych w kategoriach dyskursu ekonomicznego. Jednak, łącząc sens stopnia szkolnego z zagadnieniem pracy, zarówno uczniowie jak i nauczyciele nie ograniczają się do jego pojmowania 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 *advokata* 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*<sup>50</sup>.

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 wysiłku<sup>51</sup>. Ma również swój wymiar prorozwojowy,

---

<sup>49</sup> 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, *Ocenianie* [...], op. cit., s.223).

<sup>50</sup> Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, WN PWN, Warszawa 2002, s. 64.

<sup>51</sup> Kwieciński Z., *Orientacje protagoniczne młodych dorosłych*, [w:] *Tropy* [...], op. cit., s. 194-195.

bowiem – jak twierdzi A. Nalaskowski – *może istnieć praca, która nie przyniesie spodziewanych rezultatów rozwojowych [...] Nie może jednak istnieć rozwój bez pracy*<sup>52</sup>.

### Ku wartości dodanej

Jak wynika z powyższych rozważań, drugi układ wymagań programowych jest rodzajem strategii, czyli w miarę trwałą *formą radzenia sobie z rzeczywistością szkolną [...] rezultatem wyboru między chęciami i marzeniami a możliwościami*<sup>53</sup>. Stosując ją w praktyce, nauczyciele próbują przezwyciężyć napięcia między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe, między współzawodnictwem a troską o równość szans<sup>54</sup>. I w tych działaniach najczęściej pozostawieni są sami sobie, dlatego *szarą strefę* oceniania szkolnego można zaliczyć do *strategii przetrwania*, co wpływa na jej instrumentalny charakter oraz doraźność decyzji podejmowanych w jej ramach.

Pewne zagubienie nauczycieli wywołane niespójnymi podstawami ideologicznymi reformowanej edukacji i dyskusyjnymi rozwiązaniami systemowymi nie oznacza jednak zgody na ograniczenie myślenia o osiągnięciach uczniów przez retorykę dyskursu ekonomicznego, choć jego kolonizacyjny wpływ jest widoczny. Nauczycielom nie wystarcza teoria pomiaru dydaktycznego i zalecane zasady, które redukują znaczenie oceny do miary osiągnięć ucznia. Ważna jest dla nich możliwość zastosowania stopni do stymulowania rozwoju ucznia, kształtowania jego właściwych postaw wobec dalszego uczenia się czy budzenia wiary we własne możliwości.

Tak rozumianej potrzebie zachowania odrębności nauczycielskiego oceniania osiągnięć uczniów zdaje się wychodzić naprzeciw koncepcja *wartości dodanej* propagowana przez B. Niemierkę. Pojęcie to, zaczerpnięte z retoryki ekonomicznej, obejmuje swym znaczeniem *przyrost osiągnięć ucznia w wybranym zakresie programowym w określonym czasie w szczególności – między stanem „na wyjściu” i stanem „na wejściu”*. [...]

<sup>52</sup> Nalaskowski A., *Szkoła twórcza naprawdę i pozornie* [cytowane za: Niemierko B., *Kształcenie według wymagań*, [w:] *Pedagogika w pokoju* [...], op. cit., s. 89.

<sup>53</sup> Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wyd. II, WSiP, Warszawa 1995, s. 117- 118.

<sup>54</sup> *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.

jest miarą **rozwoju osiągnięć ucznia** [...] <sup>55</sup>. Koncepcja ta opiera się na pomiarze dydaktycznym, a więc uwzględnia uczniowską i nauczycielską potrzebę pewnej obiektywizacji sprawdzania osiągnięć szkolnych. Z drugiej jednak strony silnie otwiera się na znaczenie kontekstu kształcenia, a zwłaszcza na uwzględnienie jego wpływu na osiągnięcia poznawcze uczniów. Może to prowadzić i do podniesienia trafności oceniania, i do zmiany perspektywy, z jakiej postrzegane są nauczycielskie praktyki oceniania.

*Wartość dodana* jest jedną z miar efektywności pracy ucznia/szkoły. Miarą zapewne bardziej przystającą do rzeczywistości niż rankingi sporządzane bez uwzględniania w nich kontekstu nauczania/uczenia się. Rodzi się jednak pytanie: jak ją włączyć w kształtowanie podmiotowości i samodzielności ucznia, jak wykorzy

stać do ograniczenia niepowodzeń szkolnych i wykluczenia społecznego?

*Wartość dodana* spełni pokładane w niej nadzieje, jeśli nauczyciele zdefiniują cele powszedniego sprawdzania osiągnięć szkolnych, które nie może być podporządkowane tylko wyrokowaniu o aktualnym stanie wiadomości i umiejętności uczniów przez odniesienie ich do ujednoczonych oczekiwań sformułowanych w programach nauczania. Ogromnego znaczenia w tym kontekście nabiera takie interpretowanie i komunikowanie wyników pomiaru, by służyły one nie rangowaniu, ale określeniu *strefy najbliższego rozwoju* <sup>56</sup> ucznia, czyli tego, co może on zrobić przy pomocy drugiej osoby i w zależności od swojej wiedzy posiadanej w danej dziedzinie.

*Drugi układ wymagań programowych*, który – widziany przez pryzmat zewnętrznych standardów – jawi się jako ekonomiczna *szara strefa*, ma w odmiennych warunkach szansę stopniowego przekształcania się w ważny składnik kultury oceniania. Ale proces ten wymaga rzeczywistej transformacji, czyli nowej konfiguracji znaczeń i wartości oraz przezwycięzania nawyków i schematów myślowych nie tylko u osób bezpośrednio zaangażowanych w proces kształcenia.

---

<sup>55</sup> Niemierko B., *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej*, Maszynopis referatu na XI KDE, Gdańsk 2005.

<sup>56</sup> Pojęcie wprowadzone przez Lwa Wygotskiego i przytoczone za: Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002, s. 125-130.