

dr Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański

Uczenie się oceniania czy ocenianie jako uczenie się? Pytania o charakter i konteksty zmiany w ocenianiu szkolnym

Przedmiotem niniejszego wystąpienia uczynię namysł nad wybranymi tezami postawionymi przez profesora Bolesława Niemierkę w przygotowanym na niniejszą konferencję referacie, zatytułowanym *Uczenie się oceniania*¹. W swoich rozważaniach skupię się na kierunku postulowanej zmiany w ocenianiu szkolnym, której istotę zdaje się określać pojęcie dwupodmiotowości. Rozpatrzę też kilka aspektów kontekstu edukacyjnego i społecznego, które mogą ograniczać możliwości wdrożenia tej propozycji w praktykę szkolną.

Podstawą przyjętej przeze mnie perspektywy analiz jest założenie, że kształt procesów edukacyjnych nie jest jedynie kwestią umowy między nauczycielem i uczniem lub uczniami. To obszar złożony i niejednorodny, w którym przenikają się nauka i utrwalone potoczne myślenie, działania praktyczne i polityka oświatowa, odmienne systemy wartości oraz różne oczekiwania jednostkowe i społeczne. Znajduje to swój wyraz w coraz powszechniejszym przekonaniu, że nie ma jednego oceniania² ani jego uniwersalnych systemów³.

Jaki charakter zmiany w ocenianiu szkolnym?

Przeciwstawienie sobie w tytule mojego wystąpienia pojęć: „**Uczenie się oceniania**” czy **ocenianie jako uczenie się?** nie oznacza konieczności wykluczenia jednego z nich, ale nie jest też tylko zabawą słowami.

„Uczenie się oceniania” zostało zaczerpnięte z tytułu referatu B. Niemierki i kieruje naszą uwagę w stronę nabywania – głównie przez nauczycieli, ale też przez uczniów (jak wnioskuję z tekstu) – kompetencji oceniania innego niż dotychczasowe, bo dwupodmiotowego. Autor wiąże je z uznaniem za fundament oceniania w edukacji „praw ucznia i nauczyciela do własnych koncepcji rozwojowych”⁴ oraz do „własnej interpretacji zdarzeń edukacyjnych, w których biorą udział”⁵.

¹ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania*. Referat przygotowany na XXIX Konferencję Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej. https://2023.konferencja-ptde.org/files/20377cfd/3_b_niemierko_referat.pdf [dostęp: 30.06.2023].

² Np. B.B. Frey, *Modern Classroom Assessment*, SAGE Publications, Los Angeles 2014; G. Szyling, *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. PTDE, Kraków 2018, s. 49–62. https://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod_page/content/12/PTDE_2018_49.pdf [dostęp: 30.06.2023].

³ Np. L.M. Earl, *Assessment – A Powerful Lever for Learning* [w:] „Brock Education Journal” 2006, nr 1, s. 1–15. <https://doi.org/10.26522/brocked.v16i1.29>; M. Perie, M. Scott, B. Gong, *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments* [w:] „Educational Measurement: Issues and Practices” 2009, nr 3, s. 5–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00149.x>

⁴ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania*....

⁵ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania*....

Przy założeniu, że ocenianie jest integralną częścią procesu uczenia się, mamy do czynienia z postulowaniem gruntownej zmiany w dominującym w Polsce modelu szkolnego kształcenia. W sferze deklarowanych wartości, uznanych przez B. Niemierkę za fundamentalne, można dostrzec wyraźne przesunięcie proponowanej koncepcji w stronę inspiracji wyrastających z konstruktywizmu⁶ oraz doświadczeń szkół demokratycznych w Polsce⁷.

Kolejne uzasadnienia toku moich rozważań znajdują w dwóch aspektach oceniania dwupodmiotowego:

1. W systemie nowego oceniania edukacyjnego – choć ta nazwa nie pada w referacie – B. Niemierko widzi miejsce dla oceniania zewnętrznego (egzaminacyjnego), które traktuje jak element „dyscyplinujący szkolnictwo”⁸, co każe wziąć pod uwagę zakres, siłę i kierunek tego dyscyplinowania.
2. Ocenianie dwupodmiotowe lokuje B. Niemierko w pewnej, choć nie bezpośredniej opozycji do oceniania kształtującego typu *assessment for learning*⁹, które w podejściu popularyzowanym w Polsce od kilkunastu lat kojarzy się z hasłem: „Jak oceniać, aby uczyć?”. Ten dystans do oceniania kształtującego dostrzegam w następującym fragmencie referatu: „«Uczenie się, jak się uczyć» było hasłem dwudziestowiecznej dydaktyki, ale uległo wyścigom o efekt puchnących programów kształcenia”¹⁰.

Jednym z przejawów zasygnalizowanego przez B. Niemierkę zjawiska, na który zwraca uwagę brytyjska badaczka R. Dann¹¹, jest ściśle powiązanie kształtującej informacji zwrotnej z efektami określonymi w programach nauczania, co kieruje uwagę na nawet drugorzędny postęp w osiąganiu założonego uprzednio wyniku, a nie na osobisty rozwój ucznia czy budowanie u niego poczucia sprawstwa¹². Natomiast wyniki badań H. Torrance’a¹³ wskazują, że nadmierna troska o realizację zewnętrznych efektów kształcenia, a zwłaszcza tak zwaną pełną realizację programu nauczania, często identyfikowanego w Polsce z podstawą programową, prowadzi do sformalizowania *assessment for learning*, które zamienia się w sztywny zbiór procedur i narzędzi.

⁶ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, WN PWN, Warszawa 2018.

⁷ K. Gawlicz, *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2020.

⁸ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania...*

⁹ P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam, *Jak oceniać, aby uczyć*. Civitas, Warszawa 2006.

¹⁰ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania...*

¹¹ R. Dann, *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice* [w:] „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 2014, nr 2 (21), s. 149–166, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>

¹² Zob. W. Łukaszewski, *Zwrotne informacje o wyniku czynności* [w:] I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, WN SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 84–99.

¹³ H. Torrance, *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feed-back in post-secondary education and training can come to dominate learning* [w:] „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 2007, nr 3 (14), s. 281–294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>

Zarysowane przesłanki pozwalają sięgnąć do przywołanej w tytule mojego wystąpienia **koncepcji oceniania, nazwanej *assessment as learning*, czyli ocenianie jako uczenie się**¹⁴. Łączy ją z ocenianiem dwupodmiotowym kilka znaczących cech, dlatego w pewnym sensie można dzięki niej skonkretyzować czy doprecyzować niektóre tezy sformułowane przez B. Niemierkę.

Autorzy *assessment as learning* punktem wyjścia uczynili założenie, że „cel oceny determinuje charakter procesu oceniania oraz sposób prezentacji, interpretacji i wykorzystania wyników”¹⁵, czyli wyznacza między innymi zakres odpowiedzialności i poczucia sprawstwa podmiotów oceniania oraz rodzaj zachodzących między nimi relacji. Ponieważ swoją koncepcję opracowali dla istniejącego systemu edukacji, uznali, że będzie ona rozwiązaniem kompromisowym, które uwzględni rozbieżne cele polityki oświatowej. Zaproponowali jednak zmianę ich konfiguracji¹⁶, która polega na tym, że:

1. Zmarginalizowane zostaje w ocenianiu szkolnym tradycyjne ocenianie sumujące, nazwane przez nich *assessment of learning* (ocenianie uczenia się). Oznacza to zredukowanie do niezbędnego minimum – wymaganego prawem oświatowym – tego celu oceniania, który służy kontrolowaniu i potwierdzaniu tego, w jakim stopniu uczeń zrealizował wymagania programowe (standardy kształcenia) przewidziane dla danego etapu edukacji.
2. Kluczowe dotychczas miejsce oceniania sumującego (*assessment of learning*) zostaje zajęte przez koncepcję chronologicznie najnowszą, czyli *assessment as learning* (ocenianie jako uczenie się). Jego założenia omówię poniżej, ponieważ przyjmuję, że jest to koncepcja bliska ocenianiu dwupodmiotowemu, choć nie tożsama z nim.
3. Między oboma wymienionymi rodzajami oceniania zostaje ulokowane dosyć powszechnie znane ocenianie kształtujące, typu *assessment for learning*, czyli *ocenianie dla uczenia się*. Zakłada ono, że uczeń powinien stać się aktywnym uczestnikiem oceniania własnych osiągnięć, „właścicielem własnego uczenia się”¹⁷. Niemniej główna rola w określaniu cech sukcesu edukacyjnego przypada nauczycielowi, jego doświadczeniom, oczekiwaniom oraz zakresowi treści realizowanych podczas zajęć¹⁸.

Biorąc pod uwagę chronologiczną kolejność pojawiania się trzech wymienionych rodzajów oceniania, przyjmuję, że dla zrozumienia specyfiki *assessment as learning* ważne jest przede wszystkim dostrzeżenie cech różniących je od oceniania kształtującego (*assessment for learning*). Podstawowe odmienności zestawiałam w tabeli 1.

¹⁴ W charakterystyce tego podejścia wykorzystuję fragmenty niepublikowanego rozdziału: G. Szyling, *Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego*, przygotowanego do publikacji w książce pod redakcją D. Klus-Stańskiej.

¹⁵ L.M. Earl, *Assessment – A Powerful Lever for Learning...*, s. 10.

¹⁶ L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*. Government of Manitoba, Manitoba 2006, <https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?smd=1&did=12503&md=1> [dostęp: 10.11.2019].

¹⁷ P. Black, D. Wiliam, *Developing the theory of formative assessment* [w:] „Educational Assessment, Evaluation and Accountability” 2009, nr 21 (1), s. 5. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

¹⁸ B.B. Frey, *Modern Classroom Assessment*. SAGE Publications, Inc., Los Angeles 2014, s. 145.

Tabela 1. Porównanie podstawowych cech oceniania dla uczenia się (*assessment for learning*) oraz oceniania jako uczenia się (*assessment as learning*)

	Assessment <u>for</u> learning	Assessment <u>as</u> learning
Cel oceniania	Dostarczenie nauczycielom danych umożliwiających określenie następnego kroku ucznia w uczeniu się.	Zapewnienie każdemu uczniowi możliwości monitorowania własnego uczenia się i krytycznej refleksji nad nim, dzięki czemu może on określić swój następny krok w uczeniu się.
Przedmiot oceny	Postępy każdego ucznia i jego potrzeby edukacyjne w odniesieniu do efektów określonych w programie nauczania (standardach).	Myślenie ucznia o własnych strategiach, które pomagają mu uczyć się lub stanowią dla niego wyzwanie, oraz o mechanizmach, które regulują oraz rozwijają jego uczenie się.
Źródła jakości oceny (trafności i rzetelności)	Dokładność i spójność (prowadzonej przez nauczyciela) obserwacji uczenia się uczniów.	Dokładność i spójność uczniowskiej autorefleksji, samokontroli oraz samoregulacji.
	Jasne i szczegółowe oczekiwania dotyczące uczenia się i jego efektów.	Zaangażowanie ucznia w namysł nad własnym myśleniem oraz w kwestionowanie własnego myślenia.
	Rzetelne i dokładne notatki wykorzystywane przez nauczyciela do opisowej informacji zwrotnej dla każdego ucznia.	Rejestrowanie przez uczniów własnego uczenia się.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*

Na podstawie tego zestawienia można wnioskować, że w *ocenianiu jako uczeniu się* **kluczową postacią jest uczeń, który łączy ocenę i własny proces uczenia się, staje się więc ich podmiotem.** Samodzielnie monitoruje on swoje uczenie się i wprowadza zmiany w rozumieniu przez siebie danego zagadnienia czy nabywanej umiejętności. Nie czeka przy tym na opinię „o poprawności wykonania” wyrażoną z zewnątrz, przez nauczyciela lub inne osoby, choć może o nią poprosić, ponieważ jest gotowy do wyjaśniania nieporozumień i nieścisłości będących częścią uczenia się. W omawianym ujęciu dane o uczeniu się są gromadzone przede wszystkim w portfolio i tak zwanych dziennikach uczenia się. Swoje osiągnięcia uczeń prezentuje podczas konferencji, w których udział bierze społeczność szkolna, w tym także rodzice.

Takie pojmowanie roli ucznia sprawia, że w *assessment as learning* **zmienia się rozumienie kategorii informacji zwrotnej.** Znaną z oceniania kształtującego informację zwrotną, która jest zogniskowana na wskazówkach dotyczących dalszego uczenia się (identyfikowanego z „zamykaniem luki”¹⁹), uznaje się w *assessment as learning* za nieprzydatną, ponieważ utrwała tradycyjną relację w klasie szkolnej, opartą na dominacji nauczyciela, a także przypomina rodzaj instrukcji uczenia się, prowadzącej ucznia za rękę, co ogranicza jego samodzielność i wewnątrzsterowność¹⁹. „Skuteczna informacja zwrotna – jak twierdzą S. Katz i L.M. Earl – powinna podważać już wytworzone pomysły, wprowadzać dodatkowe informacje, oferować alternatywne interpretacje oraz stwarzać warunki do autorefleksji i przeglądu podjętych działań”²⁰.

¹⁹ R. Dann, *Assessment as learning...*

²⁰ L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*, s. 47.

Podstawowe odmienności w rozumieniu kategorii informacji zwrotnej przez dwie koncepcje oceniania (*assessment for learning* oraz *assessment as learning*) zestawiałam w tabeli 2.

Tabela 2. Porównanie cech informacji zwrotnej w ocenianiu dla uczenia się (*assessment for learning*) oraz ocenianiu jako uczeniu się (*assessment as learning*)

<i>Assessment for learning</i>	<i>Assessment as learning</i>
Nauczyciel powinien zapewnić każdemu uczniowi dokładną opisową informację zwrotną, która...	
pomoże mu się dalej uczyć.	pomoże mu rozwinąć niezależne nawyki uczenia się.
Nauczyciel powinien różnicować informacje zwrotne, stale sprawdzając, gdzie znajduje się każdy uczeń w odniesieniu do do oczekiwanych efektów kształcenia.	Każdy uczeń powinien skoncentrować się na zadaniu i uczeniu się, a nie na udzieleniu dobrej lub jak najlepszej odpowiedzi.
Nauczyciel powinien przekazywać (przedstawić)...	
rodzicom/opiekunom opisową informację zwrotną na temat uczenia się uczniów i pomysłów na wsparcie.	każdemu uczniowi pomysły na dostosowanie, przemyślenie i artykułowanie jego uczenia się.
	Nauczyciel i uczeń powinni mieć zapewnione warunki do przedyskutowania alternatyw. O swoim uczeniu się informują uczniowie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*

W świetle dotychczas omówionych cech *assessment as learning* nie budzi wątpliwości, że inaczej niż dotychczas rozumie się w nim **rolę nauczyciela w ocenianiu**. Najprościej można ją określić jako **dzielenie się swoją sprawczością ze sprawczością ucznia**, co jest zbieżne z założeniem koncepcji oceniania dwupodmiotowego. Głównym zadaniem nauczyciela staje się **rozwijanie i wspieranie kompetencji metapoznawczych ucznia**, co oznacza, że powinien on przede wszystkim:

1. uczyć uczniów umiejętności samooceny oraz udzielać im pomocy w opracowaniu wewnętrznych mechanizmów samokontroli,
2. pomagać uczniom w wyznaczaniu celów uczenia się (a nie wskazywać je) i monitorowaniu postępów w dążeniu do ich realizowania²¹,
3. oswajać uczniów z niepewnością powiązaną z uczeniem się czegoś nowego, przy jednoczesnym zapewnieniu im łatwo dostępnego wsparcia,
4. dostarczać narzędzi oceniania oraz stworzyć uczniom poczucia bezpieczeństwa w sytuacjach wymagających od nich podejmowania ryzyka poznawczego²².

By unaocznic, jak znacząca jest ta zmiana pozycji nauczyciela w *assessment as learning*, a zarazem wstępnie sproblematyzować tezę, że ocenianie za pomocą portfolio jest rodzajem aktywności Myszki Miki²³, podam przykład działania

²¹ L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*, s. 43.

²² L.M. Earl, *Assessment – A Powerful Lever for Learning...*

²³ S. Brookhart, za: B. Niemierko, *Uczenie się oceniania...*

podjętego przez nauczyciela matematyki jednej z kanadyjskich szkół. Trzonem konstrukcyjnym portfolio ze swojego przedmiotu uczynił on treść listów, które piszą do niego uczniowie²⁴.

Na początku semestru uczniowie są proszeni o sięgnięcie do swoich wcześniejszych doświadczeń i omówienie następujących kwestii:

- W jaki sposób najlepiej uczą się matematyki (praca w pojedynkę, praca z innymi, korzystanie z konkretnych materiałów, czytanie o rozwiązaniach)?
- Co lubią, a czego nie lubią w matematyce?
- Jakie są ich oczekiwania, czyli: czego chcą się nauczyć i jakiego rodzaju wsparcia w uczeniu się oczekują od nauczyciela?

Co jakiś czas uczniowie przeglądają swoje pierwsze listy i piszą do nauczyciela kolejne, które zawierają:

- opis spełnionych dotychczas oczekiwań,
- informacje na temat działań nauczyciela, które pomogły im w uczeniu się matematyki,
- opis tego, czego uczniowie nauczyli się o sobie i swoim uczeniu się.

Podsumowując – dosyć powszechnie wskazuje się, że silną stroną *assessment as learning* jest stworzenie warunków do nabywania przez nauczycieli i uczniów doświadczeń związanych z ocenianiem i uczeniem się, traktowanymi jak spójna całość²⁵. Natomiast ocenianie, które zostaje przez znaczną część procesu kształcenia uwolnione od bezpośredniej presji zewnętrznych standardów i nacisku na osiągnięcie wyniku, może prowadzić do zmiany relacji wewnątrz klasy szkolnej oraz wspierać uczniowskie poczucie sprawstwa i niezależności poznawczej. Tym samym wykazuje podobieństwo do oceniania dwupodmiotowego, zaproponowanego przez B. Niemierkę.

Z drugiej strony – co można uznać za ograniczenie – badacze zwracają uwagę, że **sama zmiana w ocenianiu nie jest w stanie zapewnić zaangażowania ucznia w uczenie się tych obowiązkowych zagadnień i realizowanie tych celów kształcenia, które uzna on za drugorzędne lub niezbyt go interesujące**. To każe zachować daleko idącą ostrożność w wiązaniu oceny szkolnej z motywacją do działań, których celem nie jest osiągnięcie zewnętrznie określonego – a więc wiążanego z pewnymi rygorami – wyniku, ale nastawienie na rozwój, rozumiany zgodnie z psychologiczną teorią sukcesu C. Dweck²⁶.

Czy jesteśmy gotowi? Pytania o konteksty i możliwości potencjalnej zmiany

Szukając odpowiedzi na pytanie o to, czy jesteśmy gotowi do wdrażania propozycji oceniania dwupodmiotowego lub nieodległego koncepcyjnie od niego *assessment as learning*, które już po części funkcjonuje w praktyce szkolnej²⁷, zaczęły od zastrzeżenia, że żadna zmiana w ocenianiu nie może rościć sobie pre-

²⁴ L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*, s. 45.

²⁵ R. Dann, *Assessment as learning...*

²⁶ C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu*, Muza, Warszawa 2018.

²⁷ Zob. L.M. Earl, S. Katz, *Rethinking Classroom...*

tensji do bycia rozwiązaniem uniwersalnym lub optymalnym. **Najlepiej zatem ujmować ją w kategoriach propozycji: dla zainteresowanych nią uczniów i nauczycieli, dla niektórych szkół.** Przemawia za tym jej radykalny charakter, który z jednej strony osłabia wpływy systemu oświatowego na codzienność oceniania, ale z drugiej – wymaga podejmowania działań niestandardowych i szukania twórczych rozwiązań. Sprawia to, że wdrożenie *assessment as learning* wymaga aprobaty wszystkich podmiotów zainteresowanych jakością szkolnego kształcenia, czyli między innymi także rodziców.

Ramy tego wystąpienia nie pozwalają na analizę wszystkich ograniczeń jednostkowych i systemowych, które mogą stanowić trudną do pokonania barierę w procesie wdrażania radykalnych zmian w ocenianiu w codzienność polskiej szkoły. Zasygnalizuję zatem kilka z nich, traktując podane przykłady jako rodzaj zaproszenia do dyskusji.

1. Współtwórczyni i propagatorka *assessment as learning*, L.M. Earl, lokuje jedną z zasadniczych przeszkód na drodze wdrażania tej koncepcji w **regulacjach prawnych, wewnętrznie sprzecznych i nieadekwatnych do współczesnych wyzwań edukacyjnych**²⁸.

W tym kontekście polski system edukacji nie stanowi wyjątku, a nawet jest postrzegany jako silnie scentralizowany, dzięki czemu wchłania i zniekształca różne projekty zmian w ocenianiu²⁹. Co więcej, K. Konarzewski twierdzi, że „system się nam panoszy”³⁰, i nie chodzi mu tylko o aspekt dyscyplinujący egzaminów zewnętrznych, który B. Niemierko czyni elementem koncepcji oceniania dwupodmiotowego³¹, ale o wytworzenie klimatu paralizującego autonomię oceniania szkolnego:

(...) ten system egzaminów zewnętrznych coraz bardziej panoszy, coraz bezczelniej wypiera ocenianie wewnętrzne. (...) Nauczyciel przelicza odpowiedź na oceny, potem je uśrednia, na tej podstawie wylicza ocenę końcową, wpisuje na świadectwie i jest zadowolony, bo uniknął nieprofesjonalnego oceniania intuicyjnego. (...) Niestety, system przekonał nauczycieli, że ich subiektywne oceny, ich wrażenia i hipotezy na temat uczniowskiego umysłu nie są ważne. Ważny jest fakt: wiedział albo nie wiedział. W rezultacie coraz więcej klasówek przybiera formę testów. (...). Testy, testy, ciągle krzyżyki, sumowanie, średnia arytmetyczna – to, moim zdaniem, jest prawdziwe nieszczęście³².

Zbliżone spostrzeżenia zawiera poświęcona egzaminom i ocenianiu część raportu, opublikowanego w 2019 roku, zatytułowanego *Plan dla edukacji*³³.

²⁸ L.M. Earl, *Assessment – A Powerful Lever for Learning...*

²⁹ Zob. np. G. Szyling, *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego* [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, nr 51(4), s. 138–152. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>

³⁰ K. Konarzewski, *System nam się panoszy...* [w:] I. Dzieżgowska (oprac.), *Egzaminy zewnętrzne. Jak o nich rozmawiać? Raport*, Społeczny Monitor Edukacji, Warszawa 2011, s. 26–29. https://www.monitor.edu.pl/dokumenty/raport_ME_3_www.pdf [dostęp: 30.06.2023].

³¹ B. Niemierko, *Uczenie się oceniania...*

³² K. Konarzewski, *System nam się panoszy...*, s. 29.

³³ *Plan dla edukacji*. Raport, T. Piątek, I. Kazimierczyk (red.), *Obywatele dla Edukacji*, Fundacja Przestrzeń dla Edukacji. https://przestrzendaedukacji.files.wordpress.com/2019/01/plan_dla_edukacji_raport.pdf [dostęp: 30.06.2023].

2. Z przeszkodami wytworzonymi przez politykę oświatową wiąże się kolejne pytanie: czy jesteśmy – jako społeczeństwo – gotowi do zaakceptowania oceniania pozbawionego biurokratycznych ograniczeń i pseudomatematycznych zabezpieczeń „obiektywizmu” oceniania? Wiele wskazuje, że raczej nie, ponieważ – jak twierdzi Z. Melosik – **merytoryczna sprawiedliwość, sprowadzona do wskaźnikowania człowieka oraz tego, czego się nauczył, stała się integralną częścią nie tylko publicznego dyskursu, ale również zdrowego rozsądku**³⁴. Ponadto jako społeczeństwo charakteryzujemy się **niskim poziomem zaufania społecznego**³⁵, co praktycznie uniemożliwia stworzenie systemu oceniania opartego na dużym zaufaniu, a tylko taki – jak twierdzi A. Giddens³⁶ – zapewniają jednostkom znaczną autonomię i samokontrolę w stale zmieniającej się rzeczywistości.
3. Wdrożenie *assessment as learning* wymaga od nauczycieli nie tylko **wyzbycia się dotychczasowych przyzwyczajeń i przekonań, ale też zaakceptowania innego postrzegania swojej roli w uczeniu się ucznia**³⁷. Tak radykalna zmiana, jaka powinna dokonać się w sposobie myślenia nauczycieli, może budzić u nich zasadny opór. H. Kędzierska uważa, że jest to naturalna reakcja człowieka, który musi dokonać dokonać „istotnych zmian w obrębie własnej teorii «ja» i świata, w którym żyje”³⁸. Nawet więc jeśli nauczyciele czują się osaczeni przez istniejący system i jego biurokrację, a także deklarują potrzebę nieokreślonych zmian w ocenianiu³⁹, nie oznacza to ich gotowości do wdrażania koncepcji radykalnie zmieniających ich pozycję w relacjach z uczniami.
4. Ocenianie dwupodmiotowe zmienia także **radykalnie pozycję ucznia w codziennym ocenianiu szkolnym**, lokując jego odpowiedzialność za uczenie się w samokontroli i autorefleksji, czyli poza systematyczną kontrolą i instrukcjami nauczyciela. Taki zakres autonomii w myśleniu o swoim uczeniu się i rozwoju, jak ten, który proponuje *assessment as learning*, prawdopodobnie trudno sobie polskim uczniom w ogóle wyobrazić, poza tą grupą, która uczęszcza do szkół demokratycznych. Jest to zatem kolejna i wcale nie najmniej znacząca bariera stojąca na drodze wdrożenia zmiany w szkolnym ocenianiu, zwłaszcza jeśli uwzględnimy fakt, że *assessment as learning* jest tylko częścią systemu, zwieńczonego ocenianiem sumującym i egzaminami zewnętrznymi, których wyniki decydują o losach edukacyjnych jednostki.

³⁴ Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, WN PWN, Warszawa 2003, s. 231.

³⁵ M. Mularska-Kucharek, *Zaufanie jako fundament życia społecznego na przykładzie badań w województwie łódzkim* [w:] „Studia Regionalne i Lokalne” 2011, nr 2 (44), s. 78.

³⁶ A. Giddens, *Socjologia*, WN PWN, Warszawa 2007, s. 404–405.

³⁷ L.M. Earl, *Assessment – A Powerful Lever for Learning...*

³⁸ H. Kędzierska, *Źródła oporu nauczycieli wobec reform oświatowych* [w:] M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły: szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2002, s. 133.

³⁹ B. Atroszko, *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2022.

Może zatem trzeba zacząć namysł nad zmianą w ocenianiu szkolnym od rozstrzygnięcia podstawowej kwestii, regulowanej systemowo. Chodzi o zlikwidowanie podrzędności oceniania szkolnego wobec wyników egzaminów zewnętrznych. Wymaga to najpierw wytworzenia społecznego przekonania o **realnej i znaczącej odmienności oceniania szkolnego od wyników egzaminów zewnętrznych**, a potem przywrócenia mu prestiżu również w stosownych regulacjach prawnych. Oznacza to między innymi także zaakceptowanie faktu, że **oceny szkolne są zawsze skażone subiektywizmem, a jedynym sposobem jego ograniczenia nie są procedury i regulaminy, ale włączanie uczniów w proces oceniania**.

Pociąga to jednak za sobą konieczność kolejnych zmian, których na pewno nie da się wdrożyć szybko, niemniej warto podejmować próby rozbicia skostniałego systemu.

Bibliografia

- Atroszko B., *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2022.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć*, Civitas, Warszawa 2006.
- Black P., Wiliam D., *Developing the theory of formative assessment* [w:] „Educational Assessment, Evaluation and Accountability” 2009, nr 21 (1), s. 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Dann R., *Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice* [w:] „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 2014, nr 2 (21), s. 149–166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Dweck C., *Nowa psychologia sukcesu*, Muza, Warszawa 2018.
- Earl L.M., *Assessment – A Powerful Lever for Learning* [w:] „Brock Education Journal” 2006, nr 1, s. 1–15. <https://doi.org/10.26522/brocked.v16i1.29>
- Earl L.M., Katz S., *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*. Government of Manitoba, Manitoba 2006, <https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?sm-d=1&did=12503&md=1> [dostęp: 10.11.2019].
- Frey B.B., *Modern Classroom Assessment*, SAGE Publications, Los Angeles 2014.
- Gawlicz K., *Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2020.
- Giddens A., *Socjologia*, WN PWN, Warszawa 2007.
- Kędzierska H., *Źródła oporu nauczycieli wobec reform oświatowych* [w:] M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły: szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2002, s. 131–139.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, WN PWN, Warszawa 2018.
- Konarzewski K., *System nam się panoszy...* [w:] I. Dzieżgowska (oprac.), *Egzaminy zewnętrzne. Jak o nich rozmawiać? Raport*, Społeczny Monitor Edukacji, Warszawa 2011, s. 26–29. [https://www.monitor.edu.pl/dokumenty/raport ME 3_www.pdf](https://www.monitor.edu.pl/dokumenty/raport_ME_3_www.pdf) [dostęp: 30.06.2023].

- Łukaszewski W., *Zwrotne informacje o wyniku czynności* [w:] I. Kurcz, D. Kądzielawa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, WN SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 84–99.
- Melosik Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, WN PWN, Warszawa 2003.
- Mularska-Kucharek M., *Zaufanie jako fundament życia społecznego na przykładzie badań w województwie łódzkim* [w:] „Studia Regionalne i Lokalne” 2011, nr 2 (44), s. 76–91.
- Niemierko B., *Uczenie się oceniania*. Referat przygotowany na XXIX Konferencję Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej. https://2023.konferencja-ptde.org/files/20377cfd/3_b_niemierko_referat.pdf [dostęp: 30.06.2023].
- Perie M., Scott M., Gong B., *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments* [w:] „Educational Measurement: Issues and Practices” 2009, nr 3, s. 5–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00149.x>
- Plan dla edukacji*. Raport, T. Piątek, I. Kazimierczyk (red.), *Obywatele dla Edukacji*, Fundacja Przestrzeń dla Edukacji. https://przestrzendlaedukacji.files.wordpress.com/2019/01/plan_dla_edukacji_raport.pdf [dostęp: 30.06.2023].
- Szyling G., *Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. PTDE, Kraków 2018, s. 49–62. https://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod_page/content/12/PTDE_2018_49.pdf [dostęp: 30.06.2023].
- Szyling G., *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego* [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, nr 51(4), s. 138–152. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>
- Szyling G., *Paradygmatyczne granice i pogranicza oceniania szkolnego*, niepublikowany rozdział przygotowany do publikacji w książce pod redakcją D. Klus-Stańskiej.
- Torrance H., *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning* [w:] „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” 2007, nr 3 (14), s. 281–294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>