

Szymon Grabowski

Uniwersytet Jagielloński

Łukasz Faliszek

## Kształcenie według wymagań a rozumienie podstawy programowej

### Abstrakt

Wiele nieporozumień związanych z właściwym traktowaniem treści kształcenia zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, jak również samego dokumentu może doprowadzać do niewłaściwego oddziaływania szkół na uczniów i ograniczenie w dostępie do wiedzy i umiejętności. W artykule autorzy wyjaśniają, jak należy rozumieć podstawę programową w kontekście obowiązującego prawa oświatowego i podmiotowości ucznia. Rozważania prowadzą bezpośrednio do propozycji szczególnej kontroli właściwego formułowania przez nauczycieli wymagań edukacyjnych i ich respektowania w trakcie procesu nauczania, co prowadzi do zaistnienia, wpisanego w obowiązujące prawo, kształcenia według wymagań.

### W gąszczu wielu znaczeń

Obserwując argumenty na tłumaczenie problemów z funkcjonowaniem systemu oświaty w Polsce, uznajemy za kluczowe wskazanie właściwego, naszym zdaniem, rozumienia podstawy programowej kształcenia ogólnego. Rozważanie prowadzimy przede wszystkim z punktu widzenia ucznia i prawa oświatowego sformułowanego dla jego rozwoju. Podstawę programową w znaczeniu prawnym definiuje się następująco:

USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe

Rozdział 1. Przepisy ogólne

Art. 4. Ilekroć w dalszych przepisach jest mowa bez bliższego określenia o:

24) podstawie programowej wychowania przedszkolnego lub **podstawie programowej kształcenia ogólnego** – należy przez to rozumieć obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego, programach nauczania i podczas realizacji zajęć z wychowawcą oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych, a także warunki i sposób realizacji tych podstaw programowych.

Wynikają z niej jasno następujące fakty:

1. Podstawa programowa jest zestawem treści nauczanych (nie opanowanych), więc pełni funkcję „utrzymującą” proces nauczania na odpowiednim poziomie. Tworzy rodzaj standardu edukacyjnego.
2. Daje ona uczniowi bezpośrednio prawo do szerokiej wiedzy o świecie, pozwalającej mu na rozwój oraz osiągnięcie kwalifikacji opisanych w Polskiej Ramie Kwalifikacji.
3. W podstawie programowej znaleźć można treści opisane w języku wymagań; uznanie ich za wymagania w stosunku do ucznia jest nadinterpretacją tego sformułowania.

Ma więc ona charakter obowiązku nauczyciela oraz przyjęcia przez niego odpowiedzialności za wystąpienie i podtrzymanie procesu uczenia się u ucznia, a jednocześnie stanowi prawo ucznia do wiedzy.

Niestety nasze obserwacje, zarówno w odniesieniu do działań szkół i nauczycieli, jak i instytucji oświatowych oraz osiągnięć nauk pedagogicznych, wskazują na pewne nieporozumienia związane z tym pojęciem. Zauważamy następujące problemy, zarówno w kwestii rozumienia podstawy programowej, jak i jej „realizacji” w praktyce szkolnej:

1. Cele kształcenia opisane językiem wymagań są traktowane jako wymagania nauczyciela w stosunku do ucznia, które stają się jego (ucznia) obowiązkiem. Nauczyciel w takim rozumieniu przyjmuje rolę kontrolera, pilnującego, czy uczeń spełnia te wymagania.
2. Traktowanie treści zawartych w podstawie programowej (treści nauczanych) jako treści opanowane, co zgodnie z trójwymiarowym dynamicznym modelem treści kształcenia<sup>1</sup> nie jest możliwe. Treść opanowana ulega w tym przypadku nieuchronnej redukcji. Zrównywanie jej z treścią planowaną i poznawaną powoduje problem z indywidualizacją wymagań edukacyjnych stawianych przed uczniem, a pewnym „złem koniecznym” staje się wymaganie od ucznia wszystkiego, co jest zawarte w podstawie programowej.
3. Uznawane jest często, że podręcznik, przyjęty przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN) jako „zgodny z podstawą programową”, w całości ją realizuje, a posiadanie przez ucznia wiedzy z podręcznika staje się jedynym wymaganiem, niemożliwym do osiągnięcia. Korzystanie z podręczników kierowanych przez ich twórców do konkretnej klasy, choć mające wiele zalet, w praktyce szkolnej niestety rozumiane jest nie jako pomoc dydaktyczna, ale jako realizacja treści nauczania sztywno przypisanych do tej klasy. Takie rozumienie tych treści powoduje realne zagrożenie powstawania „podstaw programowych ukrytych” (tzw. podstaw dla klas). Co więcej, może tworzyć się ich wiele (dla różnych klas), co wypacza sens podstawy programowej kształcenia ogólnego określonej przez prawo jako jednej dla wielu przedmiotów i klas. Takie rozumienie oczywiście znacznie utrudnia indywidualizację działań edukacyjnych, ogranicza ją do zabiegów doraźnych, prymitywnego obniżania wymagań (które jest kolejnym wypaczeniem podstawy programowej) oraz pozorowania osiągnięć, co jest niebezpieczne dla rozwoju osobistego ucznia.

<sup>1</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Oficyna Edukacyjna Łośgraf, Warszawa 2012.

4. Powstaje ciągła krytyka często enigmatycznego i niewyjaśnianego przez wielu autorów pojęcia systemu edukacji. Fala negatywnych haseł w tym kierunku może powodować pewną bezwładność w działaniach edukacyjnych szkoły, ponieważ zachodzi potrzeba „obejścia systemu” lub jego akceptacji, zamiast właściwego zrozumienia i wykorzystania. Nakreślone przez nas problemy są powszechnie krytykowane, ale ujmowane w sposób, który identyfikuje je z systemem edukacji w ogóle.

### **Dlaczego tak być nie może? – Skupmy się na uczniu!**

Ze względu na powszechne, naszym zdaniem, rozumienie podstawy programowej w opisany wyżej sposób i działania szkoły oparte na kilku nakreślonych przez nas aspektach należy się także dobitne pokazanie, dlaczego takie rozumienie jest niewłaściwe (nie tylko ze względu na interpretację przepisów prawnych, ale przede wszystkim na ważniejsze kwestie). Tutaj z pomocą przychodzi nam uczeń. Zaznaczamy, że poniższe rozumowanie można przeprowadzić dla każdego ucznia. Wybierzemy jednak ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (dalej określany jest jako uczeń z NI), który uczęszcza do szkoły ogólnodostępnej, ponieważ

- a. znamy takiego ucznia i jego drogę edukacyjną „od kuchni”;
- b. przykład ten bardzo wyraźnie ukazuje problemy z rozumieniem, czego należy od ucznia wymagać.

Ucznia z NI uczęszczającego do szkoły ogólnodostępnej dotyczy taka sama podstawa programowa jak pozostałych uczniów, nieposiadających opinii ani orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uczeń ten na co dzień uczęszcza na lekcje ze swoją klasą. Załóżmy, że uczeń ten z przyczyn zdrowotnych ma poważne problemy w nauce matematyki (w szczególności w zakresie operacji na liczbach) oraz w opanowaniu umiejętności czytania. Przychodzą nam do głowy następujące pytania:

- Jak ten uczeń ma się uczyć matematyki, mając całą listę treści w podstawie programowej?
- Jak, nie umiejąc matematyki, uczeń ten ma się uczyć fizyki czy chemii?
- Jak uczeń ma spełniać wymagania z języka polskiego, jeśli nie potrafi czytać?
- Jak uczeń ma się cokolwiek uczyć, jeśli nie potrafi czytać nawet na języku polskim?

W powszechnym rozumieniu podstawy programowej nie jest to możliwe. W ten sposób rodzi się wiele kolejnych wątpliwości i pytań grona pedagogicznego, co ostatecznie może zakończyć się tylko myślą, że dziecko to nie powinno uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej, a podstawa programowa w tym momencie jest ograniczeniem tego ucznia w dostępie do wiedzy i umiejętności (do których ma prawo!), ponieważ nauczyciel musi dalej realizować ogrom „materiału”. Wszelkie rozwiązania legislacyjne mają z założenia uczniowi służyć, a podstawa programowa ze swoim wstępem i zakończeniem jako rozporządzenie jest takim właśnie dokumentem. Doprowadziliśmy zatem do absurdu, w którym istnienie podstawy programowej ogranicza rozwój dziecka. Szkoła nie może w tym momencie spełnić swojej funkcji edukacyjnej i przestać być szkołą. Zaczynają się poważne problemy dla ucznia z NI i jego rodziny.

## Pora na wyjaśnienia

Proponujemy więc rzeczowe wyjaśnienia zagadnienia związanego z rozumieniem pojęcia podstawy programowej w kontekście prawa ucznia do nauki i jego podmiotowości. Przede wszystkim ważny staje się sam nadużywany często związek frazeologiczny dwóch wyrazów: podstawa oraz program. Dokument ten będący załącznikiem rozporządzenia ministerialnego<sup>2</sup> (a więc posiadającym taką właśnie rangę) ma być w założeniu podstawą do tworzenia własnych programów nauczania lub korzystania z dostępnych, modyfikując je do potrzeb uczniów. W tym sensie podstawa programowa może być rozumiana jako pewien program ramowy, od którego należy rozpocząć konstrukcję programu nauczania. Zawiera ona treści, które są obowiązkowe do realizacji przez nauczyciela. Od niego samego jednak zależy, w jakiej kolejności je zrealizuje, jak podzieli je na kolejne klasy (jak podzieli treści np. pomiędzy klasy 7 i 8), jakich użyje metod, środków itd.

Jak w takim znaczeniu rozumieć należy fragment definicji podstawy programowej mówiący o „obowiązkowych zestawach celów i treści nauczania”? Słowo „obowiązkowe” w tym przypadku oznacza, że nakreślone cele oraz treści muszą być ujęte w programie nauczania przyjętym do realizacji z daną klasą. Nie powinno się absolutnie wiązać tego hasła z ujęciem, że cele i treści są obowiązkowe dla uczniów, a podkreślone jest to zrozumiale poprzez użycie wyrazu „nauczania”, a nie np. „uczenia się”.

Kolejne zakłopotanie można znaleźć w sformułowaniu „powinien posiadać uczeń”. Tutaj wskazane jest głębsze przemyślenie tej uwagi, nie przez przypadek znajdującej się w oświatowych aktach prawnych. Po pierwsze nie znajdziemy tu stwierdzenia, że uczeń „musi” posiadać jakiegokolwiek umiejętności. Ukazana tutaj powinność jest bezpośrednio związana z tym, kto przyjmuje odpowiedzialność za uczenie się dzieci/młodzieży. Zakładamy, że szkoła (1) jest instytucją profesjonalną i (2) wykonuje usługę dla swoich „klientów”. Zakładanie inaczej niż (1) prowadzi do absurdu wskazującego, że nie szkoły powinny istnieć, a jedynie „światlice”, w których dzieci mogłyby spędzać czas, gdy rodzice są w pracy; w związku z tym nie będziemy dłużej wnikać w takie rozważanie. Dodatkowo, pomimo iż szkoła jest instytucją publiczną, to jej praca jest usługą społeczną skierowaną, co ważne, do konkretnych uczniów i rodziców! W związku z tym należy wprost określić, że to szkoła jest odpowiedzialna za występowanie procesu uczenia się u uczniów (uwaga: uczenia się w znaczeniu poznawczym i behawioralnym, nie „przyzwyczajania lub przymuszania niekorzystnymi okolicznościami do uczenia się powierzchownego”<sup>3</sup>). Uczeń oraz rodzic jako „klienci” szkoły nie mogą brać za to odpowiedzialności, mogą natomiast na ten proces wpływać. Zatem wskazana w prawnym ujęciu

<sup>2</sup> Załączniki nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, z 2018 r. poz. 1679, z 2021 r. poz. 1533, z 2022 r. poz. 609 i 1717 oraz z 2023 r. poz. 312).

<sup>3</sup> Por. J. Pieter, *Psychologia uczenia się*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961, s. 218–219.

podstawy programowej powinny nie dotyczyć ucznia, tylko nauczycieli, szkoły. To instytucja powinna zrobić wszystko, co potrafi, oraz permanentnie doskonalić się, aby uczeń posiadał wiedzę i umiejętności wskazane w podstawie programowej. Obciążanie ucznia za brak opanowania ww. wiedzy i umiejętności prowadzi do kolejnych absurdów, gdzie uczeń otrzymuje niskie oceny (czyli karę), gdy nie został czegoś nauczony. Wynik sprawdzania (np. niski) może w tym przypadku po prostu nie podlegać ocenie, tylko zostać wykorzystany do ewaluacji nauczania w taki sposób, aby poprawić jakość usługi, tak aby późniejsze wyniki i oceny były wyższe.

Zaznaczmy teraz, że doszliśmy do momentu, w którym w pewnym sensie zwolniliśmy ucznia z obowiązku uczenia się – ma on doświadczyć realizacji przez nauczyciela podstawy programowej w całości, natomiast ponieważ **podstawa nie zawiera wymagań dla ucznia**, to nie musi on nic umieć. Na tym jednak nie kończymy, ponieważ szkoła winna stymulować uczenie się, a żeby proces ten zaszedł, konieczne jest wymaganie od ucznia postępów edukacyjnych. Rozwiążmy więc tenże problem...

### **Kluczowy aktor na scenie *schola theatrum* – wymagania edukacyjne**

W podstawie programowej nie znajdziemy wymagań dla uczniów. Ocenianie (ustalanie ocen) jednak jako jeden z kluczowych punktów w kształceniu szkolnym musi odbywać się w stosunku do jakichś, określonych dla ucznia wymagań. Art. 44b ust. 6 pkt 1 oraz ust. 3 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2022 r. poz. 2230 oraz z 2023 r. poz. 1234), jasno określają tę sytuację wskazując, że:

ocenianie wewnątrzszkolne obejmuje formułowanie przez nauczycieli wymagań edukacyjnych<sup>4</sup> natomiast ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do: wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego [...] oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania<sup>5</sup>.

Potrzebne są więc wymagania edukacyjne sformułowane przez konkretnego nauczyciela na początku roku szkolnego, do których będzie się on odnosił. Warto podkreślić jest, że wymagania edukacyjne są rozpisane na odpowiednie stopnie, czego w podstawie programowej, nawet po profesjonalnych poszukiwaniach detektywistycznych, nie sposób znaleźć. Jest to jeden z powodów, dla których Ustawa nazywa treści nauczania zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego po prostu „wymaganiami” (zobowiązującymi szkołę do działania edukacyjnego), a dopiero wymaganiom sformułowanym przez nauczyciela dla uczniów nadaje miano „edukacyjnych”, bowiem „wiedzę – obiektywnie tę samą – opanowywać można z różnymi stopniami dogłębności”<sup>6</sup>. Mimo to ocenianie szkolne ma odnosić się także do podstawy programowej. Jest to oczywiście związane z pewną jej funkcją, wspomnianą wcześniej – ma ona cały czas utrzymać wysoki standard **nauczania**, tak aby

<sup>4</sup> Por. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 44b. ust. 6, pkt 1.

<sup>5</sup> Por. tamże, ust. 3, pkt 1.

<sup>6</sup> Por. J. Pieter, *Psychologia uczenia się*, dz. cyt., s. 219.

nauczyciel nie uznawał, że wystarczą dla ucznia np. jakieś wymagania „minimalne”. Dążąc do wykorzystania maksimum uczniowskiego potencjału, nauczyciel powinien starać się projektować oceny ucznia w taki sposób, aby mógł on rozwinąć się w zakresie danego przedmiotu najlepiej jak tylko może. Wróćmy do kwestii formułowania wymagań edukacyjnych. Ponieważ nauczyciel jest za nie odpowiedzialny, to oczywiście nie mogą stanowić ich zapisy z podstawy programowej (które dla ułatwienia procesu formułowania są już napisane językiem wymagań). Proces formułowania przez nauczyciela wymagań edukacyjnych powinien naszym zdaniem obejmować następujące kroki:

1. Analiza podstawy programowej z punktu widzenia dydaktyki przedmiotu oraz możliwości nauczyciela. Zaznaczamy, że zarówno preambuła podstawy, jak i *warunki i sposób realizacji* są co najmniej równie ważne jak same treści nauczania.
2. Diagnoza uczniów – jest to etap konieczny i przyczyna, dla której nie da się sformułować jednych wymagań dla wszystkich do obowiązującej podstawy programowej. Wymagania edukacyjne mają być przede wszystkim możliwe do spełnienia przez ucznia, a jednocześnie pchać go do ciągłego rozwoju. W związku z tym muszą opierać się na diagnozie i charakterystyce dziecka, dla którego są formułowane (przykładowo: dla ucznia z NI wspomnianego wcześniej wymaganie np. na ocenę dostateczną „uczeń potrafi samodzielnie przeczytać wskazany tekst” mija się z celem, bo wiemy na podstawie diagnozy, że jest to poza jego zasięgiem).
3. Dobór treści z podstawy programowej dla danego ucznia lub grupy uczniów w danej klasie, które mogą stać się wymaganiami edukacyjnymi po odpowiednim przeformułowaniu.
4. Dobór techniki formułowania wymagań, w tym np. wybór właściwej taksonomii celów kształcenia do wybranych zagadnień (najczęściej używana taksonomia dziedziny poznawczej nie zawsze będzie najwłaściwszym wyborem), podział wymagań na podstawowe i ponadpodstawowe na podstawie dobranych kryteriów, dalsza operacjonalizacja wybranych wymagań na odpowiednie stopnie szkolne.

Tak rozumiane i sformułowane wymagania edukacyjne będą, oprócz wysokiego poziomu profesjonalizmu nauczyciela, stanowiły klucz do sukcesu ucznia. Nie można tutaj pominąć faktu, że zgodnie z obowiązującym na dzień publikacji artykułu prawem, opisywane wymagania mają być „niezbędne do otrzymania **przez ucznia** ocen śródrocznych i końcoworocznych”<sup>7</sup>. Rodzi to oczywiście kolejne pytania, np. *czy należy uwzględnić te wymagania w ocenianiu bieżącym?* lub *czy będą one zrozumiałe dla ucznia na początku roku szkolnego, jeśli zawierają treści, o których nigdy wcześniej nie usłyszał?* Zapis o tym, że mają to być oceny podsumowujące pewien okres kształcenia, jest nieprzypadkowy. Możemy go wyjaśnić w następujących kilku punktach:

1. Wymagania edukacyjne stają się niejako ostatecznym celem dla ucznia na dłuższy okres czasu. Dzięki temu zarówno on, jak i rodzice, wiedzą na początku drogi, czego uczeń będzie się uczył i co będzie umiał na koniec odpowiedniego półrocza/roku szkolnego. Stają się więc świadec-

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 44b, ust. 6 pkt 1, Art. 44b, ust. 8 pkt 1.

twem poziomem wiedzy i umiejętności ucznia (uwaga: nie jest nim w tym przypadku stopień szkolny, dlatego że uczniowie mogą mieć różne wymagania edukacyjne, a takie same stopnie, a w konsekwencji różny poziom wiedzy i umiejętności; wyjaśnimy to w dalszej części artykułu).

2. Pamiętajmy, że uczniowie są w okresie rozwojowym, co może mieć reprezentację w zmianach psychofizycznych nawet w przeciągu kilku tygodni. Uwzględniając zmienność procesu dydaktycznego i często jego nieprzewidywalne wahania, nauczyciel nie jest zobowiązany do dokumentowania wymagań bieżących. Ustala je regularnie, przeprowadzając proces sprawdzania osiągnięć. Stanowią one w tym sensie drogę do spełniania wymagań edukacyjnych śródrocznych/końcoworocznych, w związku z czym powinny być z nimi powiązane. Mimo to oczywiście z punktu widzenia nadzoru pedagogicznego przynajmniej podstawowy sposób dokumentacji wymagań bieżących wydaje się niezbędny do przeprowadzenia kontroli realizacji przez szkołę podstawy programowej (np. w postaci planów sprawdzianów pisemnych dla uczniów).
3. Wymagania edukacyjne mogą być niezrozumiałe dla uczniów w całości na początku roku szkolnego, kiedy je otrzymują. Jest to ich właściwość, którą jednak nie musimy się znacząco martwić, pod warunkiem poprawnego przeprowadzenia procesu formułowania. Uczniowie, kiedy dostaną własny zestaw wymagań, od razu otrzymują ważne, zrozumiałe informacje: ile wymagań powinni spełniać na dany stopień oraz jakie czynności będą musieli wykonać, aby odpowiednie wymaganie spełnić (np. zaplanować, opisać, narysować – oczywiście pod warunkiem właściwie operacyjnego sformułowania). Wraz z tokiem procesu nauczania będą oni coraz lepiej rozumieli także samą treść wymagań oraz co tak naprawdę oznacza spełnienie danego wymagania na danym poziomie (czyli na dany stopień).

Oprócz wspomnianych i wyjaśnionych wątpliwości pojawiają się jeszcze dodatkowe cechy wymagań edukacyjnych, które wpływają na proces kształcenia. Stanowią one podstawę oceniania szkolnego nie tylko w sensie przewidywania przez uczniów przyszłości reprezentowania swojej wiedzy i umiejętności, ale także dają możliwość porozumienia się egzaminatorów, dzięki czemu ocenę można nazwać obiektywną.

W porównaniu z idealnym (doskonałym) – realny, tj. w nowoczesnym szkolnictwie społecznie wystarczający, jest taki stopień obiektywizmu, na którym zmienność indywidualna ocen egzaminacyjnych **nie pociąga za sobą szkody społecznej**; na którym możliwe jest racjonalne (a nie sugestywne lub autorytatywne) **porozumienie się różnych egzaminatorów co do rzeczywistej wartości**<sup>8</sup> odpowiedzi (wypracowań, rysunków itp.) osób egzaminowanych [...].<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> W edukacji jest to np. triada: uczeń, nauczyciel, rodzic. Wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego mogą mieć przekonanie o wartości, jaką dla ucznia ma jego sukces.

<sup>9</sup> J. Pieter, *Psychologia uczenia się*, dz. cyt., s. 265–268.

W ocenianiu nauczyciel nie wchodzi już w rolę egzaminatora zewnętrznego, gdyż wszystkie działania związane ze sprawdzaniem i ocenianiem mają na celu wspieranie procesu uczenia się-nauczania i mają charakter wewnątrzszkolny. Dlatego „egzaminatorami” są dzisiaj nauczyciel, uczeń, rodzic, pedagog specjalny i inni. Wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego mogą mieć przekonanie o wartości, jaką dla ucznia ma jego sukces. Podmiotem jest jednak wciąż on sam (uczeń). Jeżeli „wszystkie emocje są stanami psychofizjologicznymi, które poprzedzają wystąpienie **subiektywnego uczucia** albo **świadomej oceny**”<sup>10</sup>, będziemy dążyć do wystąpienia tego drugiego najpierw u ucznia, a następnie u pozostałych egzaminatorów. Pozostawiając dziecko na poziomie subiektywnego uczucia, narażamy je na niebezpieczeństwa. W przypadku ocen zbyt niskich – związane np. z lękiem, poczuciem niesprawiedliwości czy smutkiem, w przypadku ocen zbyt wysokich – na niepotrzebne „rozluźnianie obyczajów” i rozbudzenie złudnych nadziei. Tak więc ocenianie niezrozumiałe dla ucznia może pociągać za sobą szkodę społeczną. Ocenianie wewnątrzszkolne polega w pierwszej kolejności (zgodnie z obowiązującymi przepisami) na formułowaniu wymagań. W ten sposób uczeń poznaje wynik uczenia się, zanim go jeszcze osiągnie, poznaje cel swojej pracy, który musi znajdować się w jego zasięgu. W momencie osiągania tego celu wie, że dane osiągnięcie ma wartość np. 4 (dobry) na skali ocen. Cel ten jest znany także nauczycielowi – znajduje się również w jego zasięgu (jest w stanie nauczyć jego osiągnięcia) – jest znany rodzicom, nauczycielowi, pedagogowi specjalnemu itd. W takiej sytuacji nietrudno o porozumienie wszystkich egzaminatorów co do rzeczywistej wartości odpowiedzi (wypracowań, rysunków, rozwiązań zadań itp.) ucznia. Osiągamy stan świadomej oceny, a związane z nim emocje „mogą modyfikować dostępność, znaczenie i wagę informacji (komunikatu oceny wraz z komentarzem) oraz podejmowanych działań”<sup>11</sup>, czyli swego rodzaju modelu postępowania, który został wypracowany przez samego ucznia przy wsparciu pozostałych uczestników tego procesu. Jest to jego własny model uczenia się, wzbogacany zewnętrznymi działaniami motywacyjnymi procesu nauczania i wychowania, transformowanymi do motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się ucznia. W całości staje się on ciągiem ukierunkowanych przemian prowadzących ku doskonalszemu stanowi.

W tym przypadku co najmniej trzy osoby oceniają osiągnięcia ucznia: nauczyciel jako osoba formułująca wymagania edukacyjne, a później ustalająca ocenę, rodzic jako osoba kontrolująca rozwój swojego dziecka i znająca go najlepiej oraz sam uczeń, który w ten sposób dokonuje samooceny. Dopiero jeśli wszystkie trzy osoby zaakceptują wymagania edukacyjne (kryterium stanowi tutaj rozwój ucznia) oraz ustaloną na koniec półrocza/roku szkolnego na ich podstawie ocenę, można mówić o jej obiektywności. Zaznaczyć tu należy, że ze względu na zmiany zachodzące w uczniu może zdarzyć się, że zakres i poziom wymagań po pewnym czasie nie są dla niego odpowiednie. Prawo w tym momencie nie zabrania (a nawet sugeruje) przeformułować stosownie wymagań edukacyjnych. Nauczyciel może to robić zarówno z własnej inicjatywy

<sup>10</sup> Por. R. Bartel, *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę. Tom I: Podstawy arteterapii*, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Poznań 2016, s. 177.

<sup>11</sup> Por. tamże.



(w przypadku zauważonej potrzeby), ale również po rozmowie z rodzicem czy uczniem (np. ponieważ uczeń nadmiernie uczy się sam w domu i nie ma czasu na rozwój innych pasji, ale nie jest to okazywane w trakcie lekcji). Nie powinniśmy zapominać, że w porozumieniu egzaminatorów mogą także uczestniczyć inne osoby, takie jak: wychowawca klasy, pedagog szkolny, pedagog specjalny, psycholog szkolny, dyrektor szkoły czy nauczyciel wspomagający. W zależności od potrzeb ucznia i nauczyciela jest tu bardzo wiele możliwości, które w pełnej profesjonalizacji swojej pracy wskazane jest wykorzystywać.

Dla ludzkiego życia niezwykle ważną zdaje się zdolność predykcji przyszłych zdarzeń. Pamiętajmy, że dzięki stałości praw przyrody (fizyki i chemii) człowiek ma możliwość przewidzenia występowania kolejnych zjawisk. Przykładowo: człowiek wie, że jeśli będzie niósł miskę z gorącą zupą w stosownym położeniu, to zupa się nie wyleje. Załóżmy jednak na chwilę, że grawitacja fluktuuje w sposób stochastyczny, praktycznie niemożliwy do wymodelowania. W tym momencie, niosąc miskę z zupą, w każdej chwili losowo może ona wylać się i poparzyć osobę tak starannie pracującą na doniesienie upragnionego do spożycia posiłku do stołu. Gdyby tak było, reakcja człowieka byłaby prawdopodobnie jasno określona: „więcej zupy nie jem”. Może spróbuje jeszcze raz czy dwa, a w końcu zrezygnuje całkiem (ile razy można się poparzyć). I stało się tak dlatego, że rozważana osoba nie mogła przewidzieć tego, co może się za chwilę stać! Wracamy więc do ucznia w szkole. Gdy nie otrzymał on na początku roku szkolnego wymagań edukacyjnych lub otrzymał wymagania niewłaściwie sformułowane (np. było ich zbyt wiele), nie wie, czego będzie się od niego oczekiwać i nie może on przewidzieć ani czego dokładnie ma się nauczyć, ani co będzie sprawdzane. W związku z tym możliwe są następujące rozwiązania:

1. Uczeń będzie się ratował i uczył „wszystkiego”, zarówno z lekcji, jak i z podręcznika, a być może również na korepetycjach oraz od swoich opiekunów.
2. Uczeń przestanie się uczyć, bo nie będzie widział w tym sensu. Jego wyniki będą niskie, niezależnie od tego, jak dużo włożył pracy. Czasem trafi się dobra ocena, ale w gąszczu gorszych będzie ona znikać razem z motywacją do uczenia się.

Sytuacja opisana w punkcie 1 doprowadza do czegoś, co można nazwać „przeładowaniem”. Uczeń nie wie, za co się zabrać, a sytuacja nie pozostawia mu czasu na realizację innych pasji, np. uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych, uprawianie sportu czy integrację społeczną. Może mieć to w konsekwencji skutki takie jak: przemęczenie, zaburzenia psychiczne, niedostosowanie społeczne itp. Sytuacja 2 natomiast pokazuje bezsens działania szkoły, ponieważ gdzieś uczeń ma poszerzać swoją wiedzę i umiejętności, nie rozwija go w tym zakresie. Taki przebieg kształcenia może nawet doprowadzić do homowania rozwoju poznawczego dzieci w wieku szkolnym poprzez wewnętrzne przekonanie o braku sensu uczenia się i nauki w ogóle.

Chronią nas przed tym, jednocześnie zapewniając profesjonalizm, wymagania edukacyjne. Jeśli uczeń otrzyma je w formie opisywanej wcześniej, to wie, czego się spodziewać i czego ma się uczyć, na co zwracać uwagę. Pozwalamy mu zatem na predykcję przyszłych zdarzeń, przez co nie jest skazany na ciągłe

poczucie niepewności; zapobiegamy doprowadzeniu do sytuacji opisanych powyżej. Dajemy szansę na zrównoważony rozwój, zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalno-motywacyjnej.

### Nieaktualne prawo oświatowe wciąż w mocy?

*Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 1992 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży oraz przeprowadzania egzaminów sprawdzających i klasyfikacyjnych zawiera następujący zapis<sup>12</sup>:*

§ 4, pkt 1. Ustala się następujące ogólne kryteria stopni:

1) stopień celujący otrzymuje uczeń, który:

a) posiadał wiedzę i umiejętności znacznie wykraczające poza program nauczania przedmiotu w danej klasie, samodzielnie i twórczo rozwija własne uzdolnienia, oraz

b) biegle posługuje się zdobytymi wiadomościami w rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub praktycznych programu nauczania danej klasy, proponuje rozwiązania nietypowe, rozwiązuje także zadania wykraczające poza program nauczania tej klasy,

lub

c) osiąga sukcesy w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, zawodach sportowych i innych, kwalifikując się do finałów na szczeblu wojewódzkim (regionalnym) albo krajowym lub posiada inne porównywalne osiągnięcia.

Natomiast na stronie internetowej publicznej szkoły podstawowej (dostęp: 9.07.2023)<sup>13</sup> możemy zapoznać się z „zakresem wymagań dla przedmiotu fizyka – kl. 8A”. W „zasadach ogólnych”, w punkcie czwartym możemy dowiedzieć się, czego szkoła oczekuje od ucznia na ocenę celującą:

Wymagania umożliwiające uzyskanie stopnia celującego obejmują wymagania na stopień bardzo dobry, a ponadto wykraczające poza obowiązujący program nauczania (uczeń jest twórczy, rozwiązuje zadania problemowe w sposób niekonwencjonalny, potrafi dokonać syntezy wiedzy i na tej podstawie sformułować hipotezy badawcze i zaproponować sposób ich weryfikacji, samodzielnie prowadzi badania o charakterze naukowym, z własnej inicjatywy pogłębia swoją wiedzę, korzystając z różnych źródeł, poszukuje zastosowań wiedzy w praktyce, dzieli się swoją wiedzą z innymi uczniami, osiąga sukcesy w konkursach pozaszkolnych).

Przywołane zapisy prawne formalnie utraciły moc 24 lata temu, kiedy pierwszego września 1999 r. weszło w życie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*. W „nowym” rozporządzeniu nie było już „ogólnych kryteriów stopni”, ale pojawia się w § 2 „ocenie wewnętrznej

<sup>12</sup> <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/zasady-oceniania-klasyfikowania-i-promowania-uczniow-w-szkolach-33631470>

<sup>13</sup> Nie podajemy źródła (adresu internetowej szkoły) z uwagi na przekazanie przywoływanych informacji do wiedzy właściwego kuratorium oświaty z nadzieją, że do czasu publikacji artykułu informacje te staną się historyczne.

osiągnięć edukacyjnych ucznia<sup>14</sup> oraz w § 3, w ust. 1 „Ocenianie wewnętrznie-skolne obejmuje: 1) formułowanie przez nauczycieli wymagań edukacyjnych oraz informowanie o nich uczniów i rodziców (opiekunów prawnych)”<sup>15</sup>.

Na odwiedzonej przez nas stronie internetowej publicznej szkoły „kryteria stopni” publikowane są pod hasłem „wymagania edukacyjne”. To, że „kryteria stopni” nie mogą spełnić roli wymagań edukacyjnych, można udowodnić na wiele sposobów. Najprościej pokazują to same „wymagania” z odwiedzonej przez nas szkoły. Podróż zaczynamy od hasła „wymagania edukacyjne” na stronie głównej, ale po drodze spotykamy „szczegółowe kryteria oceniania”, „wymagania kryterialne”, „zakres wymagań dla przedmiotu”, „wymagania ogólne”, „stopnie szkolne”, czy „wymagania edukacyjne na podstawie treści zawartych w podstawie programowej, programie nauczania oraz podręczniku” oraz rzecz warta humorystycznego rozważenia, zasada „5” to 1+2+3+4 (w kontekście stopni szkolnych).

Spójrzmy jeszcze na sprawę od strony świadectwa ukończenia szkoły podstawowej, mówimy bowiem o uczniach klasy ósmej. Świadectwo takie potwierdza uzyskanie kwalifikacji na poziomie drugim Polskiej Ramy Kwalifikacji<sup>16</sup>, według której w kategorii opisowej *matematyka i nauki przyrodnicze*, osoba, u której potwierdza się ten poziom, „potrafi korzystać z prostych narzędzi matematycznych i prowadzić proste pomiary, obserwacje i doświadczenia dotyczące obiektów, zjawisk i procesów w przyrodzie i technice” (Charakterystyki II stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowe dla kwalifikacji o charakterze ogólnym)<sup>17</sup>. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla przedmiotu fizyka wskazuje cztery cele kształcenia, a wśród nich „planowanie i przeprowadzanie obserwacji lub doświadczeń oraz wnioskowanie na podstawie ich wyników”. Wśród kryteriów z analizowanej szkoły dla oceny 6 z przedmiotu fizyka znajdujemy „samodzielnie prowadzi badania o charakterze naukowym”.

Jak widać, oczywiście nieaktualne prawo nie jest już w mocy formalnie, ale nawet nieformalnie, według Zarządzenia nr 29, wystarczyło osiągać sukcesy w konkursach i olimpiadach przedmiotowych lub posiadać inne porównywalne osiągnięcia, by uzyskać wówczas stopień 6. Współczesny nauczyciel wymienia sukcesy w konkursach pozaszkolnych w jednym ciągu z samodzielnym prowadzeniem badań o charakterze naukowym i jeszcze innymi kryteriami. Chcemy przez to pokazać, że anomalia edukacyjna, z którą mamy do czynienia, jest wynikiem nie tylko przetrwałych zasad postępowania, ale pewnych obyczajów, których transmisja bardziej przypomina zabawę w głuchy telefon niż rzetelny przekaz międzypokoleniowy.

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, tj. Dz.U. 1999 nr 41 poz. 413, status aktu prawnego: uchylony.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>

<sup>17</sup> <https://kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji>

## Kształcenie według wymagań

Formułowanie wymagań edukacyjnych dla uczniów danej klasy pozwala od razu odpowiedzieć nauczycielowi, samemu przed sobą, na pytanie: *czego nauczę tych konkretnych uczniów w tym półroczu z mojego przedmiotu?* Chodzi tu o zrównoważenie kilku kwestii: to, czego nauczyciel nauczy uczniów zależy zarówno od samej charakterystyki (1) uczniów (ich aktualnego potencjału, możliwości psychofizycznych, zdrowia), (2) klasy (relacji społecznych, liczby osób), jak i (3) nauczyciela (jego aktualne umiejętności dydaktyczne, wiedza przedmiotowa spoza zakresu szkolnego, zdrowie) oraz innych czynników nazywanych często w literaturze ogólnie „kontekstem środowiskowym uczenia się”<sup>18</sup>. Pokazujemy tu, że oczywiście wymagania muszą różnić się każdego roku dla każdej klasy, ponieważ wymienione czynniki się zmieniają: mamy innych uczniów (lub tych samych, ale starszych, więc innych), innego nauczyciela (przynajmniej rok więcej doświadczenia), a często także różnice w innych czynnikach (np. w sali lekcyjnej pojawia się tablica interaktywna). W związku z tym to, czego nauczyciel nauczy swoich uczniów w danym okresie, różni się, dlatego też wspomniane pytanie o to „czego nauczę” powinno przed nim stanąć na początku każdego roku szkolnego. Po odpowiedzi na nie od razu pojawia się kwestia programu nauczania. W tym momencie istotne jest to, że zastanawiając się nad wymaganiami edukacyjnymi dla uczniów (poprzez odpowiedź na nakreślone pytanie), w zasadzie program układa się sam. Zastanawiając się, czego chcemy uczniów nauczyć, od razu rozważamy nasze możliwości, a więc również pomysły (w tym np. dobór metod i środków), które w całości zasadniczo stają się zarysem programu nauczania.

Przedstawiony punkt widzenia i rozumienia wymagań edukacyjnych w szkole jest podobny do ukazanej już przez Profesora Niemierkę idei **kształcenia według wymagań**, które definiuje on jako „system dydaktyczny zorientowany na spełnianie wymagań programowych”<sup>19</sup>. Warte podkreślenia jest, że aktualnie mówimy o wymaganiach edukacyjnych (nie: programowych) zgodnie z zapisami prawnymi, a jak to podkreśliliśmy wcześniej wymagania te są o tyle „programowe”, że formułując je, jednocześnie tworzymy program nauczania. Autor pojęcia uznaje, że takie podejście w pewnym sensie równoważy autorytaryzm szkoły tradycyjnej oraz skrajnie humanistyczne nastawienie. Mimo że akcent pada na wynik uczenia się, to istotne jest, że „uczeń ma jednak prawo do wyboru poziomu wymagań, jakie pragnie spełniać, i drogi, jaką będzie do tego zmierzał”<sup>20</sup>. Naszym zdaniem koncepcja kształcenia według wymagań jest wpisana w obowiązujące prawo oświatowe. Aby jednak mogło ono zaistnieć realnie, konieczne jest kontrolowanie tego aspektu w szkołach, o czym powiemy jeszcze w podsumowaniu artykułu.

<sup>18</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*. Wydanie rozszerzone, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2021, s. 237.

<sup>19</sup> B. Niemierko, *Kształcenie według wymagań* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000, s. 80.

<sup>20</sup> Tamże s. 91.

## Jeszcze raz nasz superbohater

Wróćmy do samych wymagań edukacyjnych i ich formułowania. Biorąc pod uwagę poprzednie rozważania, można zapytać, czy posiadając wymagania sformułowane dla całej klasy, możemy oceniać wszystkich, stosując ten sam układ oczekiwanych osiągnięć? Oczywiście nie, co ponownie pokazuje opisywany wcześniej uczeń z NI. Powiedzmy, że nauczyciel chemii w klasie 7 szkoły podstawowej założył dla uczniów swojej klasy wymaganie „potrafi obliczyć gęstość substancji, mając podaną masę i objętość”. Cel ten dla większości będzie możliwy do spełnienia. Nasz uczeń jednak na tym etapie swojego rozwoju nie będzie w stanie tego osiągnąć, w zasadzie niezależnie od starań nauczyciela. To wymaganie nie może więc dotyczyć naszego bohatera, ale nie powinniśmy również ze względu na niego zmieniać wymagań edukacyjnych dla całej klasy. Kompromis jest tutaj wspaniale ukazany w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2019 poz. 373). Zapis wskazuje, że uczniowi z orzeczeniem należy **dostosować wymagania edukacyjne**<sup>21</sup>. Mamy w związku z tym dwie drogi: możemy (1) sformułować wymagania od nowa, dostosowane do tego konkretnego ucznia (zalecane) lub (2) przeformułować posiadane wymagania do możliwego do osiągnięcia zakresu (grozi niewłaściwym punktem odniesienia i obniżaniem wymagań, co staje się już błędem). Wymagania edukacyjne dostosowane będą spełniać swoje funkcje, ponieważ mogą wciąż stanowić podstawę oceniania (uczeń ten będzie teraz otrzymywał oceny na miarę swoich możliwości, również 5 czy 6 jak inni uczniowie), ale także regulować uczenie się. Na przykład wymaganie z przedmiotu chemia wspomniane powyżej, dotyczące gęstości, może przybrać zupełnie inną formę „potrafi spośród podanych substancji wskazać te o najmniejszej i największej gęstości”. Chcemy, aby uczeń rozumiał pojęcie i potrafił się nim posłużyć, ale w dostępnym dla siebie zakresie<sup>22</sup>. Uczeń ten więc musi posiadać inny układ wymagań.

Natychmiast narzuca nam się wątpliwość, dlaczego tylko taki uczeń, który posiada orzeczenie<sup>23</sup>, może otrzymać dostosowane wymagania. Przecież są także uczniowie, których aktualna sytuacja rodzinna nie pozwala na uczenie się poza szkołą, a również mocno wpływa na jego koncentrację w trakcie lekcji, przez co treści opanowane są minimalne. Na szczęście takie sytuacje prawo również zakłada, podając, że **wymagania należy dostosować do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia** również „na podstawie rozpoznania nauczyciela<sup>24</sup>, wspieranego przez specjalistów”<sup>25</sup>.

<sup>21</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, (Dz.U. 2019 poz. 373) rozdział 2, § 2. ust. 1.

<sup>22</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Art. 127, ust. 4.

<sup>23</sup> Mowa tutaj o orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym ze względu na niepełnosprawność, np. padaczka lekooporna obecnie nie kwalifikuje do wydania dla ucznia takiego orzeczenia.

<sup>24</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2019 poz. 373) rozdział 2, § 2 ust. 4.

<sup>25</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Art. 47, ust. 1 pkt 5.

Widzimy więc od razu, że w szkole powinno znaleźć się miejsce dla każdego ucznia i każdy może rozwijać się i być oceniany zgodnie ze swoim potencjałem i możliwościami. W dodatku jest to regulowane nie odgórnie (centralnie) poprzez podstawę programową, ale poprzez wymagania edukacyjne formułowane dla konkretnych klas lub uczniów przez konkretnych nauczycieli<sup>26</sup>.

## Kierunki

Na podstawie naszych rozważań dochodzimy do wniosku, że formułowanie wymagań edukacyjnych odgrywa kluczową rolę dla kształcenia, w tym oceniania szkolnego. Podstawę programową należy rozumieć jako zestaw treści, których nauczyciel ma nauczać i z których ma nauczyć ucznia jak najwięcej to możliwe, ale nie więcej! To, na ile to będzie możliwe, zasadniczo określa sam nauczyciel – właśnie poprzez wymagania edukacyjne. Ponieważ dostosować je można, zgodnie z obowiązującym prawem, nawet na podstawie rozpoznania nauczyciela, w szkole znajdzie się miejsce dla każdego ucznia. Wykorzystujemy dane nam prawo do profesjonalizacji kształcenia i dbania o rozwój przyszłych pokoleń, nie będąc jednocześnie zniewolonymi przez obecność podstawy programowej, która ma pełnić tylko (i aż) rolę służebną wobec ucznia i „kontrolną” wobec nauczyciela, szkoły.

Jeżeli określimy, że kształcenie odbywa się według wymagań, tym samym może się wydawać, że nie obowiązuje podstawa programowa tylko wymagania edukacyjne. Nie w tym jednak rzecz – podstawa programowa ma być zrealizowana w całości i to w sposób umożliwiający uczniom jak najlepszą percepcję treści. Dlatego formułujemy następujące wnioski i kierunki rozwoju:

1. Nadzór pedagogiczny musi precyzyjnie kontrolować, czy obowiązująca podstawa programowa jest realizowana w całości.
2. Kontrola nie może opierać się wyłącznie na kontrolowaniu tematów lekcyjnych. Konieczne jest również np. sprawdzanie nakreślonych celów lekcji, tak by można było precyzyjniej określić, czy założenia podstawy programowej zostały na danej lekcji, bądź ciągu lekcji, zrealizowane.

Jeżeli przyjmiemy, że obowiązuje wyłącznie podstawa programowa i odgrywa rolę nadrzędną wobec wymagań edukacyjnych, ucznia będziemy uczyli „wszystkiego i niczego”. Jeżeli natomiast uznamy równoważność podstawy programowej i wymagań edukacyjnych oraz ujmijemy te dwa zagadnienia w sposób zróżnicowany co do funkcji, pozostanie tylko kontrola nad tym, czy dane wymagania edukacyjne realizują zakresy wskazane na dany rok przez nauczyciela w programie nauczania. Nie będzie jednak wprost możliwe przeprowadzenie takiej kontroli na podstawie tylko wyników uczniów. Informację można wywnioskować np. na podstawie ilości czasu poświęconego przez nauczyciela na realizację lub sposób przeprowadzenia procesu nauczania danej treści. Punktem odniesienia do rozważań dotyczących możliwych kierunków i sposobów realizowania treści z podstawy programowej uczynić można zapis dotyczący kształcenia specjalnego w szkole<sup>27</sup>. Dla dziecka objętego kształce-

<sup>26</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 44b, ust. 6 pkt 1.

<sup>27</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Art. 127, ust. 4.

niem specjalnym należy zrealizować treść w dostępnym dla niego zakresie, co oznacza, że nie pomija się niczego z podstawy programowej. Ustalić trzeba, czego będziemy wymagać na daną ocenę oraz jaki jest **dostępny zakres danej treści dla ucznia**. Przykładem może być treść nauczania geografii „odczytuje szerokość i długość geograficzną wybranych punktów na globusie i na mapie”<sup>28</sup>. Dostępny zakres tej treści dla ucznia z NI może być wskazanie południków i równoleżników albo wskazanie linii poziomych i pionowych, bez dodatkowego wyjaśniania, czym są długości i szerokości geograficzne.

Minister Edukacji i Nauki ustalił na rok szkolny 2023/2024 podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, a wśród nich w pkt 3. *Doskonalenie kompetencji dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie warunków i sposobu oceniania wewnątrzszkolnego*<sup>29</sup>. W kwestii oceniania postulujemy dbałość o wprowadzenie do szkół praktyki poprawnego formułowania profesjonalnych wymagań edukacyjnych, opartego na diagnozie uczniów. Do tego konieczna jest nie tylko kontrola obecności takich wymagań w dokumentach szkolnych, ale również sprawdzania, czy uczniowie i ich rodzice zostali o wymaganiach edukacyjnych poinformowani oraz czy ocenianie w szkole opiera się właśnie na nich. Ze względu na czasochłonny proces formułowania wymagań edukacyjnych, w szczególności wymagań dostosowanych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, sugerujemy również przygotowywanie przez instytucje wspierające działalność szkolną (ośrodki kształcenia nauczycieli, komórki powołane przez MEiN do opieki nad oświatą, uczelnie wyższe, poradnie psychologiczno-pedagogiczne) wzorów wymagań edukacyjnych dla odpowiednich grup uczniów (np. dla uczniów z NI, dla uczniów z dyskalkulią itd.). Wzory te mogłyby być szerokie i zawierać wiele wymagań, tak aby nauczyciel mający przed sobą konkretnego ucznia z jego diagnozą mógł wybrać, a następnie precyzyjniej sformułować, konkretne wymagania dla tego ucznia. Wydaje nam się, że znacznie ułatwiłoby to pracę nauczycielom, a kształcenie według wymagań byłoby na porządku dziennym. Wówczas nie ocenialibyśmy niewiedzy i braku umiejętności, ale osiągnięcia<sup>30</sup>. Pamiętajmy, że ocenianiu zgodnie z prawem podlegają osiągnięcia edukacyjne i zachowanie ucznia<sup>31</sup>. Wnioskujemy, że oceniać należy wartość, jaką dla ucznia ma jego sukces. Polega to na takim wyróżnieniu indywidualnego stopnia rozwoju, jaki staje się procesem ukierunkowanych przemian prowadzących ku doskonalszemu stanowi.

<sup>28</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej..., załącznik nr 2, Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, s. 119.

<sup>29</sup> Dokument DKOPP-WNP.4092.63.2023.DB Warszawa, 16 czerwca 2023 r. publikowany na stronie internetowej <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20232024> [dostęp: 14.07.2023].

<sup>30</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 44b, ust. 1, pkt 1: „Ocenianiu podlegają osiągnięcia edukacyjne ucznia”.

<sup>31</sup> Por. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 44b, ust. 1 pkt 1 i 2.

## Bibliografia

- Bartel R., *Arterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę. Tom I: Podstawy arterapii*, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Poznań 2016, <https://uap.edu.pl/wp-content/uploads/2018/11/Bartel-Arte.-1-tom-insert.pdf> [dostęp: 14.07.2023].
- <https://kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji> [dostęp: 14.07.2023].
- <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/> [dostęp: 14.07.2023].
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20232024> [dostęp: 14.07.2023].
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*. Wydanie rozszerzone, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Oficyna Edukacyjna Łośgraf, Warszawa 2012.
- Niemierko B., *Kształcenie według wymagań* [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa 2000.
- Pieter J., *Psychologia uczenia się*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (Dz. U. poz. 356, z 2018 r. poz. 1679, z 2021 r. poz. 1533, z 2022 r. poz. 609 i 1717 oraz z 2023 r. poz. 312).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych. (Dz.U. 1999 nr 41 poz. 413), status aktu prawnego: uchylony.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. (Dz.U. 2017 poz. 59, Tj. Dz.U. 2023 poz. 900).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425, Tj. Dz. U. z 2022 r. poz. 2230).
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 1992 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży oraz przeprowadzania egzaminów sprawdzających i klasyfikacyjnych, status aktu prawnego: akt utracił moc. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/zasady-oceniania-klasyfikowania-i-promowania-uczniow-w-szkolach-33631470> [dostęp: 14.07.2023].