

prof. dr hab. Bolesław Niemierko

## Edukacja według potrzeb przez całe życie

### Abstrakt

Dwadzieścia lat działalności Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej zdominowały koncepcje teoretyczne pomiaru dydaktycznego i badania jego zastosowań w systemie egzaminów zewnętrznych. Kolejne lata chcemy przeznaczyć na rozszerzenie teorii i praktyki diagnozowania na obszary rozwoju uczniów w edukacji formalnej, ujętej w systemy szkolnictwa, oraz nieformalnej i pozaformalnej, dokonywanej poza tymi systemami. Rozbudowę problematyki rozpoczynamy od analizy potrzeb, którym mają służyć działania edukacyjne. Rozważymy konsekwencje odejścia od wąskiego pojmowania roli ucznia, nauczyciela, uczenia się i oceniania dydaktycznego.

### Rozwój potrzeb ucznia

Potrzeba, centralne pojęcie psychologii i pedagogiki humanistycznej (Kozielecki, 1997), jest wymaganiem organizmu co do warunków życia. Im wyższe ewolucyjnie są dane organizmy, tym większe są ich potrzeby. Powstało wiele klasyfikacji materialnych i duchowych potrzeb człowieka, ale w naukach społecznych wciąż króluje taksonomia Abrahama Masłowa, którą można objaśnić następująco (Niemierko, 2021, s. 32–33):

- a. **Potrzeby fizjologiczne** obejmują oddychanie, utrzymanie temperatury ciała, picie, jedzenie, sen, ruch. Każda z nich może być niezaspokojona w klasie szkolnej, utrudniać uczniowi skupienie uwagi na treści uczenia się i obniżać skuteczność kształcenia. Zauważmy, że zaspokojenie takich potrzeb jest zwykle łatwiejsze w domu rodzinnym niż w szkole, co może powodować złe samopoczucie ucznia i pragnienie, by skrócić czas pobytu w jej murach.
- b. **Potrzeba bezpieczeństwa** jest niezaspokojona, gdy uczniowi zagraża pogorszenie stanu fizycznego lub psychicznego na skutek agresji otoczenia lub utraty pozycji w zespole. Może on bać się przemocy w domu i poza domem, ośmieszenia wobec rówieśników, na przykład przy tablicy szkolnej, gdy wszystkie oczy są na niego skierowane, i bać się swojej przyszłości, gdy słyszy opinię „nie zdasz do następnej klasy”. Zagrożenie pochłania myśli i ogranicza czynności do zachowań umożliwiających przetrwanie.
- c. **Potrzeba przynależności i miłości** wyraża się dążeniem do wymiany pozytywnych uczuć: darzenia nimi innych i otrzymywania. Uczeń, który nie ma przyjaciół w klasie, może silnie odczuwać ich brak, a gdy nie jest ogólnie akceptowany, traci pewność siebie. Z kolei zerwanie przez nastolatka więzi uczuciowej z rodziną na rzecz grupy rówieśniczej w szkole i poza szkołą naraża go na błędy spowodowane brakiem doświadczenia życiowego.

- d. **Potrzeba uznania** jest oczekiwaniem szacunku dla siebie w określonej grupie społecznej. Zaspokajają ją osiągnięcia cenione przez grupę: przywódcze, towarzyskie, intelektualne, sportowe, artystyczne – budujące pozycję ucznia we wspólnocie szkolnej. Tę pozycję podwyższają osiągnięcia zgodne z systemem wartości przyjętym przez grupę, a obniżają zachowania niezgodne z tym systemem, jak na przykład okazanie słabości lub niepewności.
- e. **Potrzeba samorealizacji** jest dążeniem do wykorzystania swoich możliwości w wymiarze całego życia. Angażuje czas i energię w wyższym stopniu niż inne potrzeby, prowadzi do wielkich osiągnięć, ale też bywa niestety przyczyną druzgocącej porażki. Nauczyciele marzą o tym, by uczniowie chcieli samorealizować się w ich przedmiotach, natomiast silna koncentracja uczniów na innych przedmiotach, a tym bardziej – na celach niezwiązanych z kształceniem szkolnym, przysparza im wiele kłopotu.

Taksonomia jest hierarchicznym układem kategorii, co znaczy że jej niższe kategorie są podstawą wyższych, a więc zaspokojenie jednych potrzeb warunkuje wyłanianie się następnych. Badania wykazały, że hierarchia Masłowa jest ściślej-  
sza u dołu taksonomii (potrzeby a–c) niż u jej szczytu (potrzeby d oraz e), gdzie występują działania podmiotowe, które bywają skuteczne także w niekorzystnych warunkach zewnętrznych. Rosnący dobrobyt społeczeństw ułatwia zaspokojenie potrzeb niższych, ale wyższe stają się tym coraz bardziej zróżnicowane. Edukacja kształtuje formy zaspokajania potrzeb wszystkich kategorii, a jej wpływ na potrzeby wyższe jednostki jest zasadniczy, gdyż rozwija je w zgodzie z oczekiwaniami społecznymi. Te wciąż rosną, więc edukacja musi za nimi nadążyć.

### Rozwój diagnostyki edukacyjnej

Diagnostyka edukacyjna jako teoria i praktyka rozpoznawania warunków, przebiegu i wyników uczenia się wiele korzysta z metodologicznego postępu nauk społecznych, w tym z komputeryzacji pomiaru dydaktycznego (Bunderson i in., 1989; Daszkiewicz, 2005). Od roku 1993 odbywają się w Polsce krajowe konferencje diagnostyki edukacyjnej, a od 2004 roku działa Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej z wielkim dorobkiem w zakresie egzaminów zewnętrznych. Henryk Szaleniec i Maria Krystyna Szmigel, przewodzący stowarzyszeniu, ujęli ten dorobek w następujących tezach (Szmigel i Szaleniec, 2023):

Wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych możemy uważać za przełomowy okres w rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce. Problemy tematyczne związane z egzaminami były częstym przedmiotem dyskusji podczas konferencji diagnostyki. Konferencje diagnostyki edukacyjnej przyczyniły się do zaangażowania szerokiego spektrum pracowników oświaty i nauki w badania diagnostyczne nad ocenianiem zewnętrznym i wykorzystaniem wyników nauczania i egzaminowania.

Rozprawy i analizy danych z systemu egzaminów zewnętrznych zostały umieszczone w bazie *Otwarte zasoby Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej* (link tamże), ułatwiając kontynuację tej działalności stowarzyszenia. Zmiany polityczne w Polsce zobowiązują nas jednak do podjęcia również problematyki oceniania wewnątrzszkolnego, wyzwolonego z oków państwa autorytarnego i otwartego na humanizację.

Humanizacja jest orientacją działań na potrzeby ludzkie, w edukacji – na dobro każdego ucznia. System dydaktyczny staje się humanistyczny, gdy w centrum uwagi pedagogów znajdują się uczniowie ze swymi indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami, nie zaś cele zewnętrzne, ogólnopolityczne. Takie systemy pojawiły się na świecie w początkach dwudziestego wieku, podważając wszechwładzę opiekuńczego państwa.

Manifestem pedagogiki humanistycznej w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce były dzieła Janusza Korczaka, który tak ją uzasadniał (1958, s. 411):

Szkoła tworzy rytm godzin, dni i lat. Urzędnicy szkoły mają zaspokajać dzisiejsze potrzeby młodych obywateli. Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swojego życia. [Skuteczniejsze są więc] nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie.

Apele o humanizację diagnostyki edukacyjnej pojawiały się już u progu działalności PTDE. Psycholog i pedagog Heliodor Muszyński ostrzegał, że krajowy system egzaminacyjny może prowadzić „do standaryzacji diagnoz, do ich unifikacji, a tym samym jednostronności kryteriów oceny, do formalizacji procesów selekcyjnych, a wreszcie do biurokratyzacji funkcjonowania szkoły” (Muszyński, 2001, s. 35). Niebezpieczeństwo zwięzania edukacji do form instytucjonalnych dostrzeżono w całej Unii Europejskiej, toteż w 2001 roku ustanowiono *europejski obszar uczenia się przez całe życie* i wprowadzono pojęcie *LLL (lifewide lifelong learning)*. To pojęcie stało się w Polsce rdzeniem rządowego dokumentu „Perspektywa uczenia się przez całe życie” (Załącznik, 2013), który jednak odleżał beczynnie przez osiem lat nieufności władz oświatowych do polityki europejskiej.

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej może podjąć próbę poszerzenia obszaru działania. Zaczniemy od akronimu LLL, który ujmuje życie człowieka w dwa wymiary: poprzeczny i podłużny. Ten pierwszy jest leksykalną nowością w edukacji, bo „szerokie życie” kojarzy nam się raczej z nadużyciami niż samoregulacją. Proponuję więc, by posłużyć się pojęciem „potrzeby”, zastrzegając, że w ich określaniu bierze udział i jednostka, i społeczeństwo. Długość życia nie wymaga objaśnień, ale partnerstwo uczącego się i nauczającego jest rewelacją w systemach dydaktycznych.

Jakie są nowe pola działalności PTDE? To będą autorskie programy kształcenia, różnorodność źródeł wiedzy dzieci, młodzieży i dorosłych, a także dobór metod wartościowania osiągnięć emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych.

### **Elastyczne programy kształcenia**

Monstrualne przeładowanie podstaw programowych w naszym systemie kształcenia ogólnego jest pokłosiem reformy 2017 roku. Pośpieszna likwidacja gimnazjów i powierzenie szkołom podstawowym skróconego o rok kursu wstępnej systematyki wiedzy przedmiotowej wywołały wątpliwości, które starano się rozwiać przez obszerne wykazy obowiązującego materiału. Również cele kształcenia i wymagania programowe sformułowano w duchu szczytnych ideałów. Uczeń myśli jednak inaczej o tym, czego się uczy, potrzebna mu jest

wiedza praktyczna, pomagająca w rozumieniu otaczającej rzeczywistości (Klus-Stańska, 2000). Taką wiedzę preferują programy autorskie, powstające z udziałem nauczycieli danej placówki i samych uczniów (Niemierko, 2007, rozdz. 5). Uczniowie chętnie biorą udział w naradzie, w której dowiadują się o treści nowego przedmiotu i mogą zgłaszać propozycje tematów i układów zajęć.

Programy autorskie mają walor emocjonalny. Już na przełomie wieków psychologowie zwrócili uwagę na szkolny program ukryty, nieobjęty dokumentacją, a dotyczący motywacji do uczenia się, stosunków między uczniami, poszanowania inności i demokratyzacji. Wprawdzie „nauczyciele wolą raczej zajmować się wyłącznie programem planowym, ale jeżeli są wrażliwi na postawy i emocje uczniów, to zdają sobie sprawę, że na uczniów wpływa program ukryty” (Ornstein i Hunkins, 1998, s. 360).

Integracja programów ministerialnych i autorskich, oficjalnych i ukrytych dokonywana w zgodzie z potrzebami i zainteresowaniami uczniów jest wyzwaniem dla współczesnej szkoły ogólnokształcącej. W łonie Unii Europejskiej zrodziła się koncepcja uczącej się szkoły jako placówki edukacyjnej, która systematycznie dokonuje ulepszeń własnej pracy, wykorzystując rozmaite doświadczenia. „To po prostu taka organizacja, w której każdy jest uczniem. A skoro każdy się uczy, dzieli się z innymi, to organizacja też się uczy” (MacBeath i in., 2003, s. 98). Diagnostyka edukacyjna uczy się więc wspomagania autorskich planów rozwojowych.

### **Rozmaitość uczenia się**

Dwudziestowieczne systemy klasowo-lekcyjne budowano przy założeniu ujednoczonych zasobów psychicznych wszystkich uczniów w normie psychologicznej. W przypadkach specjalnych potrzeb edukacyjnych stosowano korepetycje i zajęcia wyrównawcze, by podnieść szanse rozwojowe adeptów do zakładanego poziomu. Jednolitość zasobów psychicznych całej grupy uczniów jest wygodnym stereotypem. Wskutek tego „nasze myślenie o młodzieży jest pełne stereotypów – fałszywych, prawdziwych, wielokrotnie sprzecznych” (Świda-Ziemia, 2000, s. 212). Tak prymitywne podejście jest dalekie od współczesnej diagnostyki edukacyjnej, w której staramy się rozróżnić rodzaje uczenia się.

Najbardziej znaną w Polsce typologię uczenia się sformułował Wincenty Okoń, rozróżniając cztery rodzaje wiedzy opanowywanej przez ucznia, a mianowicie: opisy, wyjaśnienia, oceny i normy, oraz – odpowiednio – cztery drogi uczenia się: przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie (Okoń, 1967). Przeniesienie akcentu z treści kształcenia na właściwości ucznia zaowocowało układem wiążącym praktyczność posiadanej wiedzy z jej operatywnością (Niemierko, 2021, tab. 1.4). Praktyczność wiedzy jest gotowością do jej użytecznego zastosowania w powszednich, naturalnych sytuacjach, a operatywność wiedzy jest skutecznością jej adaptacji do wykonywanych nowych zadań w szkole i poza nią.

Otwarcie na świat cechujące kulturę XXI wieku, czerpanie wzorów z zewnątrz dla wzbogacenia tożsamości, poszerza grono aktualnych i potencjalnych nauczycieli. Obok kadry etatowej w oświacie zaliczymy do nich specjalistów różnych dziedzin, którzy mogą być przez szkołę wykorzystywani w roli krzewicieli wiedzy.

Systemy autorytarne, w tym polski, poddawały przybyszy surowej kontroli, ale w systemach demokratycznych dyrektor szkoły ma dużo swobody w doborze ich według potrzeb uczniów. W kręgu zaufania znajdują się osoby z lokalnego środowiska, zwłaszcza absolwenci danej szkoły, okaże się przy tym, że talent pedagogiczny może drzemać w ukryciu lub przejawiać się poza szkołą u wielu pracowników branż od niej odległych. Gdy pojawią się w jej murach lub zaproszą późniejsze roczniki do swych warsztatów pracy, będą mieli korzystny wpływ na uczniów, rozbudzając w nich wyobrażenia przyszłych karier. Te kariery będą dowodem przygotowania absolwentów szkoły do uczenia się przez całe życie.

### Ocenianie osiągnięć

Na straży jednolitości systemów szkolnictwa stoją władze oświatowe i egzaminy zewnętrzne, obecnie zredukowane w Polsce do sprawdzianu ósmoklasisty i nieobowiązkowej matury. Ta decyzja władz potwierdza, że główną rolę w kierowaniu uczeniem się w szkole ma odgrywać osobisty kontakt ucznia z nauczycielem. Nie ogranicza się on do fizycznej współobecności oraz interakcji w toku lekcji, lecz obejmuje także intensywne myślenie o drugiej osobie. *Jak ten uczeń rozumie dane zagadnienie?, Jak moja nauczycielka lub mój nauczyciel oceniliby takie działanie?* – to przykłady głębokiego kontaktu dydaktycznego. Przedstawiają utrwaloną życzliwość i psychiczną obecność drugiej osoby.

W poszerzonym pojęciu oceniania mieści się równoległe zaangażowanie obu stron kontaktu edukacyjnego. Nazwiemy to dwupodmiotowością oceniania szkolnego (ang. *bisubjective assessment*). W tym ujęciu emocjonalno-motywacyjny składnik oceny szkolnej jest wiodący. Dwupodmiotowość wyraża szacunek dla osobowości ucznia i nauczyciela oraz ich prawo do interpretacji zdarzeń edukacyjnych, w których oboje biorą udział. Ocenianie dwupodmiotowe jest jednak pracochłonne i bywa trudne dla obu stron, a dużo prostsze jest odwoływanie się do podręcznikowego materiału dominujące w tradycyjnych systemach oświatowych.

Łatwiej spostrzegamy różnice niż podobieństwa. Różnice między ludźmi intrygują filozofów, zapładniają artystów i są polem badań dla psychologów. Metodą badawczą różnic indywidualnych jest psychometria. W jej ramach powstała klasyczna teoria testu, wyspecjalizowana w wykrywaniu ukrytych cech ludzkich i szacowaniu pewności ich pomiaru. Tą teorią posługują się ośrodki egzaminacyjne, w tym Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, chętnie sięgając po jej zaawansowane matematycznie odmiany w postaci probabilistycznej teorii wyniku zadania (ang. *IRT, Item Response Theory*; patrz: Niemierko, 2021, s. 135–138).

Należy docenić obiektywizm psychometrii, ale zważać na ograniczoność jej wymowy dydaktycznej. Celem edukacji nie jest wykrywanie talentów, lecz wspomaganie uczenia się na każdym poziomie, zatem pokazywanie różnic w osiągnięciach uczniów powinno być dyskretne i podporządkowane działaniom dydaktyczno-wychowawczym. Już w połowie ubiegłego wieku pomiar różnicujący (ang. *norm-referenced measurement*), w którym układem odniesienia wyniku ucznia są wyniki innych uczniów, zaczął ustępować pomiarowi sprawdzającemu (ang. *criterion-referenced measurement*), w którym układem odniesienia wyniku ucznia są wymagania programowe, w tym wymagania

poprzednio przez niego spełnione. Z zaproponowanego przez autora tego artykułu testu sprawdzającego wielostopniowego przyjął się w Polsce tylko podział na poziomy podstawowy i rozszerzony, bez powiązania ze skalą stopni szkolnych. Wydaje się pożyteczne ustalenie trzeciego poziomu, który kiedyś nazywałem pełnym, a dziś wolałbym nazwać akademickim, bo – bez względu na szczebel kształcenia – zawierałby elementy twórczego podejścia do wybranego działu przedmiotu szkolnego.

Efekt zwrotny systemu oceniania szkolnego jest niewątpliwy. Dotyczy nie tylko przebiegu dalszego uczenia się, ale i spostrzegania instytucji kierujących tym uczeniem się. Pomiar różnicujący może być odczuwany jako z gruntu nieprzyjazny, zorientowany na tropienie braków wiedzy (Jakubowska-Mirek i Stożek, 2023). Dotyczy to w szczególności zadań wyboru wielokrotnego, zawierających zachęty do popełnienia błędu (dystraktory). Badania dowodzą, że trudne zadania zamknięte używane w naszym kraju przy niskiej normie ilościowej (30%) mierzą tylko osiągnięcia najwybitniejszych uczniów, a reszta próbuje stosować strategie niemerytoryczne (tamże). Forma zadań zamkniętych jest użyteczna w segregacji kandydatów do elitarnych szkół i prestiżowych instytucji, ale uległa degradacji w egzaminach masowych.

W większości krajów informacje uzyskiwane w ocenianiu wewnętrznym, widniejące na świadectwach szkolnych, i w ocenianiu zewnętrznym, z testowania ujednoliconych efektów, uważa się za tak samo cenne. Te dwie procedury rywalizują o społeczną pomyślność, a szanse dwupodmiotowości rosną. Tempo zmian w edukacji nie może być jednak za szybkie i musi być regulowane, zarówno w wymiarze globalnym, jak i w skali pojedynczej placówki. Humanizacja kształcenia jest zadaniem doniosłym, ale jego realizacja nie znosi przyspieszeń, bo źle rozumiana osłabiłaby edukację. Rozwój potrzeb jednostkowych i społecznych oraz metod ich diagnozowania powinien stać się podstawą głębokich i korzystnych zmian w całościowej perspektywie obywateli XXI wieku.

### **Bibliografia**

- Bunderson V.C., Innouye D.K., Olsen J.B. (1989) The four generations of computerized educational measurement [w:] R.L. Linn (red.) *Educational Measurement. Third Edition*. Washington, American Council of Education.
- Daszkiewicz M. (2005) Kierunek i płaszczyzny rozwoju skomputeryzowanego pomiaru dydaktycznego. Od posłusznego narzędzia do inteligentnego doradcy [w:] B. Niemiernko i G. Szyling (red.) *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju UG.
- Jakubowska-Mirek M., Stożek E. Zrozumieć zadanie, czyli o tym, jak próbowano zmierzyć niewiedzę ucznia [w:] B. Niemiernko i M.K. Śzmiigel (red.) *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*. Kraków: PTDE.
- Klus-Stańska D. (2000) Po co nam wiedza potoczna w szkole [w:] K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.

- Korczak J. (1921, wyd. 1958). *Prawo dziecka do szacunku. Wybór pism, tom III*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kozielecki J. (1997) *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Żak.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., (2003) *Czy nasza szkoła jest dobra?* Warszawa: WSiP.
- Muszyński H. (2001) Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły [w:] B. Niemierko, W. Małecki (red.) *Dawne i nowe formy egzaminowania*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Niemierko B. (2021) *Diagnostyka edukacyjna. Wydane rozszerzone*. Warszawa: WN PWN.
- Niemierko B. (2023) *Uczenie się oceniania* [w:] B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.) *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*. Kraków: PTDE.
- Okoń W. (1967) *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Ornstein A.C., Hunkins E.P. (1998) *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP.
- Szmigel M.K., Szaleniec H. (2023) *Rola systemu egzaminacyjnego w rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.) *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*. Kraków: PTDE.
- Świda-Ziemia H. (2000) *Ta dzisiejsza młodzież. Stereotypy na temat młodzieży licealnej* [w:] K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.
- Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 roku.