

GRAŻYNA SZYLING

Uniwersytet Gdański

HYBRYDOWY CHARAKTER OCENY SZKOLNEJ WE WCZESNEJ EDUKACJI: STAN I WYZWANIA

ABSTRACT. Szyling Grażyna, *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania* [The Hybrid-like Character of School Assessment in Early Education: State of the Art and Challenges]. Studia Edukacyjne nr 28, 2013, Poznań 2013, pp. 303-324. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2731-1. ISSN 1233-6688

The review of early-education assessment presented in this text is derived from the conviction that the traditional concept of system is not sufficient to explain the phenomena occurring within the area in question, an indispensable quality of which is ambivalence. As the study results show, the assessment of pupils' achievements arises within a field of changeable tension between what is deemed as officially binding (educational norms, central and local systems regulations) and what is reliant on the local context of education and individual properties of the learner and the teacher. Accordingly, school assessment gains hybrid-like features regardless of the intentions of the people and institutions implicated in establishing it. Reducing any of its dimensions (be it instructional, social or axiological) with a view to preserving a stable and hierarchical order results in introducing obscurity into the assessment processes and thus turning assessment into an area of misunderstandings.

Undertaken with such a perspective, the analyses of early-education assessment unravel its weaknesses, which are brought out thanks to the use of semantic associations derived from the senses given to the concept of hybrid by sciences other than pedagogy. The early-education *status quo* comes down to the diversity of meanings of assessment being radically reduced, to the assessment being conventionalized, to it being seemingly obvious and subjected to narrow instrumental objectives, especially to the motivation to learn being construed in behavioural terms. These phenomena, however, do not lead to the system being put in order, but they introduce into assessment new types of tensions, which intensify effects unfavourable to the pupil. What in this context I interpret as a challenge for teachers' vocational training in assessment practices is taking into account - when establishing assessment - learners' increasing independence as well as the pupils' growing ability to assess themselves or others. This can be supported by the hybrid concept of combining throughout the teacher's work two different types of assessment: the formative and summative one, with the two types referring to opposing systems of values. I do not see this solution as a panacea but rather as an opening of the discussion on the state of early-education assessment and on tendencies in the way it is changing.

Key words: assessment, early education, hybrid character of assessment, complementarity of formative and summative assessment

Powszechne postrzeganie szkolnego oceniania wiąże się z dwoma pożądanymi społecznie wartościami: sprawiedliwością i obiektywizmem, które zarówno w publicznym dyskursie, jak i w zdroworozsądkowym pojmowaniu zadań szkoły są ze sobą niemalże utożsamiane, dzięki zakorzenieniu w merytokratyzmie¹. To nałożenie się zakresów znaczeniowych obu wartości sprawia, że dążenie do ich zapewnienia jest w realiach polskiej oświaty sprowadzane najczęściej do obowiązku podporządkowania nauczycielskich praktyk oceniania zewnętrznym wymaganiom edukacyjnym, wzmocnianym przez centralne regulacje prawne oraz mniej lub bardziej lokalne kodeksy, regulaminy czy statuty. Prowadzi to do kreowania opinii, że ocenianie szkolne – wpisane w logikę „strategii słuszności” i jej roszczeń do uniwersalności normatywnej² – jest obszarem przejrzystym i uporządkowanym, a podejmowane w nim działania charakteryzuje celowość i funkcjonalność. Towarzyszące temu pogładowi przekonanie o możliwości obiektywnego poznania świata i zasadnej jego oceny, odniesionej do utrwalonego systemu wartości, pozwala na ujmowanie oceniania w kategorii systemu, co pozostaje w zgodności także z prawem oświatowym.

Tymczasem, z badań pedagogicznych wyłania się dalece odmienny pejzaż współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: wewnętrznie zróżnicowanej i pełnej sprzeczności, próbującej na drodze kompromisów godzić wykluczające się potrzeby i oczekiwania³. Przejawiają się one również w praktykach szkolnego oceniania, których punkty brzegowe wyznaczone są przez dwie skrajne, acz równie często występujące nauczycielskie strategie. Jedna z nich zasadza się na konsekwentnym przestrzeganiu zewnętrznych wymagań programowych, natomiast druga – na ich okazjonalnym obniżaniu pod wpływem właściwości ucznia lub okoliczności pozadydaktycznych⁴. Strategie te można w realiach polskiej szkoły, zdominowanej przez kierowniczy styl nauczania, sprowadzić do dwóch opozycyjnych nauczycielskich ról: „adwokata” i „sędziego”⁵. Pierwszą określa dążenie do obiektywnego rozstrzygnięcia, na jakim poziomie uczeń spełnił wymagania programowe, co w potocznym odbiorze

¹ Zagadnienie to rozwijam w tekście: *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, w druku.

² L. Witkowski, *Meta-aksjologiczne przesłanki reformy edukacji*, [w:] *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2007, s. 42.

³ M.in.: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.

⁴ Ten i poniższe wnioski odnośnie praktyk oceniania sformułowano na podstawie wyników badań własnych, opublikowanych w: G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków 2011.

⁵ Kategorie związane z sądowym kontekstem oceniania wykorzystuję za: K. Konarzewski, *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1999, 2 (172), s. 33-35; S. Brookhart, *Teachers` Grading Practices: Meaning and Values*, *Journal of Educational Measurement*, 1993, 30, 2, p. 139-141.

ma być przejawem sprawiedliwości, utożsamianej z równością. Z kolei nauczyciele, którzy przyjmują postawę adwokata, sprowadzają ją najczęściej do wyrozumiałości, często identyfikowanej ze wspieraniem ucznia lub jego enigmatycznie definiowanym dobrem.

Co ważne, przywołanych ról nie można przyporządkować rozłącznym grupom nauczycieli, ponieważ o posłużeniu się nimi w konkretnych sytuacjach decydują doraźne potrzeby i aktualne okoliczności. Zjawisko to z perspektywy podejścia systemowego może być odczytywane jako niekonsekwencja w działaniu dydaktycznym, a opinię tę wspiera powszechne oczekiwanie, by zawarty w ocenie werdykt o osiągnięciach ucznia był jednoznaczny i oczywisty. Tendencja ta jest silnie wzmacniana przez posługiwanie się na co dzień stopniem szkolnym, który wchodzi potem w skład „obiektywizującej” średniej ocen.

Natomiast, inny sens posługiwania się przez nauczycieli opozycyjnymi strategiami oceniania ujawnia się, gdy przyjmiemy, że jedną z istotnych właściwości, które określają realia oceniania szkolnego, jest ambiwalencja⁶. Sięganie przez nauczycieli po różne role staje się wówczas reakcją na niemożliwą do zredukowania rzeczywistość społeczną, która wymaga od nich oscylowania na co dzień między odmiennymi porządkami myślenia, jak między Scyllą i Charybdą⁷. Pozwala to założyć, że ocena osiągnięć ucznia powstaje w polu zmiennych napięć między tym, co uznane za obowiązujące i umownie „słuszne” (standardy edukacyjne, centralne i lokalne regulacje systemowe) oraz tym, co zależne od lokalnego kontekstu kształcenia oraz od jednostkowych własności ucznia i nauczyciela. W efekcie, ocena traci swój monolityczny charakter i nabiera właściwości hybrydalnych, co umożliwia otwarcie się jej na różnice i rezygnację z ich redukcji do jednego wymiaru, którym w świetle prawa oświatowego są wymagania programowe (standardy edukacyjne). Jednak – co podkreśla L. Witkowski – najważniejszą właściwością form hybrydowych jest nie tyle sama różnorodność, ile interakcja między odmiennymi aspektami rzeczywistości, która pozwala między innymi na budowanie własnej tożsamości i własnego osądu rzeczywistości, bez lekceważenia bądź odrzucania tego, co inne⁸.

W przypadku szkolnego oceniania tę umowną przestrzeń wyznaczać mogą trzy punkty brzegowe: zewnętrzne standardy, wprowadzające aspekt normalizacyjny, oraz indywidualne znaczenia nadawane ocenie przez ucznia

⁶ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.

⁷ L. Witkowski, *Ambiwalencja w kulturze jako wyzwanie dla pedagogiki ogólnej*, [w:] *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Warszawa 2007, s. 205-216.

⁸ L. Witkowski, *Kwadratura aksjologicznego AIDS w pedagogice. Albo rzecz o czterech rehabilitacjach*, [w:] *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007, s. 145; tenże, *Meta-aksjologiczne przesłanki*, s. 48-49.

i przez nauczyciela. Odpowiadają one trzem odmiennym perspektywom – z których postrzegane może być ocenianie szkolne i jego zadania – społecznej, uczniowskiej i nauczycielskiej. Zredukowanie któregoś z tych aspektów w imię „dążenia do normalności”, pod którym kryje się potrzeba stabilnego i hierarchicznego porządku⁹, nie likwiduje ambiwalencji samego procesu oceniania, ale wprowadza do niego nieprzejrzystość i zamienia w obszar nieporozumień. Podjęty z tej perspektywy ogląd oceniania wczesnoszkolnego wyznacza zasadniczy kierunek dalszych analiz.

Hybrydy zastane, czyli o pewnych przejawach redukcji ocen

Przystępując do namysłu nad praktykami oceniania we wczesnej edukacji, trzeba poczynić ważne zastrzeżenie dotyczące pewnej ich odmienności względem doświadczeń, które stają się udziałem nauczycieli i uczniów na wyższych etapach kształcenia, choć wspólny pozostaje im kontekst społecznych oczekiwań kształtowanych głównie przez merytokratyzm. Źródło tej specyfiki tkwi w deklarowanej przez nauczycieli klas 1 – 3 akceptacji dla strategii adwokata i związanych z nią wartości¹⁰, co w skrajnych przypadkach sprawia, że towarzyszący jej klimat emocjonalnego wsparcia zmienia się w lekceważenie rozwoju intelektualnego ucznia. Zdaje się to osłabiać znaczenie, jakie w ocenianiu odgrywa opozycyjna rola sędziego, a więc może ograniczać obszary ambiwalencji i nie rodzić skomplikowanych dylematów decyzyjnych. Tendencje te współbrzmiają z urzędowymi regulacjami, czyli: nadaniem ocenie klasyfikacyjnej formy opisowej oraz pozbawieniem jej mocy promowania, a także wyłączeniem dzieci kończących pierwszy etap edukacyjny z obowiązku pisania zewnętrznego sprawdzianu. Z drugiej jednak strony, edukacja wczesnoszkolna została w nowej podstawie programowej opisana „językiem wymagań” i podporządkowana przedmiotowemu układowi treści¹¹. Podkreśla to rolę zewnętrznych wymagań programowych, traktowanych jak punkt odniesienia osiągnięć edukacyjnych, czyli eksponuje wagę technologicznego „rozpoznawania przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności”¹². Wywołane

⁹ T. Szkudlarek, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, Ars Educandi, 2004, IV, s. 84.

¹⁰ Wyniki dokonanej przez autorkę tekstu wstępnej analizy kilkudziesięciu obserwacji prowadzonych w latach 2007-2011 przez studentki II roku pedagogiki wczesnoszkolnej UG.

¹¹ Zob. teksty zawarte w czasopiśmie: *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2009, numer specjalny.

¹² Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów

tym napięcia są podtrzymywane przez sprzeczności między tradycyjnie behawioralnym ocenianiem bieżącym a klasyfikacyjną oceną opisową, z założenia wpisana w koncepcje inspirowane progresywizmem¹³.

Określony powyżej kontekst zdaje się wymuszać oscylowanie nauczycieli między odrębnymi porządkami myślenia, co pozwala wstępnie przyjąć, że w przypadku wczesnej edukacji zasadne staje się zbadanie, z jakimi rodzajami ocen-hybryd mamy w niej do czynienia. Pomocne w tym przedsięwzięciu może okazać się wykorzystanie semantycznych skojarzeń związanych z hybrydą, które wykraczają poza zakres znaczeniowy tej kategorii, zarysowany w pierwszej części tekstu. Ponieważ odwołują się one do innych porządków rzeczywistości niż pedagogiczny, będą traktowane jak źródło metafor¹⁴. W myśl tego założenia, przywołanie w dalszych analizach wybranych definicji hybrydy, które są formułowane w różnych dziedzinach wiedzy, nie oznacza nadużywania pojęć naukowych¹⁵ i świadomie nie wykracza poza ich elementarne, a czasem nawet potoczne sensory. Jednak uzyskane dzięki temu analogie mogą okazać się użyteczne dla dostrzeżenia przez ich pryzmat rzeczywistych właściwości oceniania wczesnoszkolnego. Z dostępnej puli możliwości wybrałam na użytek poniższych rozważań niektóre rodzaje hybrydalnych powiązań występujących w heraldyce, biologii i technice.

Figura heraldyczna, czyli o pedagogicznej (nie)przydatności oceny opisowej

Forma oceny opisowej w szczególności sposób sprzyja możliwości zaprezentowania dynamicznej hybrydalnej przestrzeni pedagogicznej, z której wyłania się nie w pełni spójny, ale wielostronny i zindywidualizowany obraz ucznia i jego różnorodnych osiągnięć. Te właściwości wykorzystano przy opracowaniu na potrzeby zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej pojemnej formuły oceny opisowej, inspirowanej progresywnym myśleniem o kształ-

i egzaminów w szkołach publicznych: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_300407.pdf, [dostęp: 10.03.2012].

¹³ G. Szyling, *Ocena opisowa, ocena (nie)możliwa*, Problemy Wczesnej Edukacji, 2009, 1 (9), s. 80-89.

¹⁴ O przesłankach metaforycznego oglądu rzeczywistości edukacyjnej piszą: M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. V, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 203-219 oraz D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu*, s. 25-26 i 46-50.

¹⁵ Por. krytykę błędnych zapożyczeń w: A. Sokal, J. Bricmont, *Modne bzdury. O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*, przekł. P. Amsterdamski, Warszawa 2004, s. 16-29.

ceniu zintegrowanym¹⁶. Wśród przypisanych jej zadań znalazły się przede wszystkim: informowanie o dynamice rozwoju ucznia we wszystkich sferach (szkolnej, społeczno-emocjonalnej, fizycznej i artystycznej oraz szczególnych uzdolnieniach), wskazywanie perspektyw dalszego rozwoju dziecka i wspieranie go w uczeniu się. Ukierunkowaniu oceny opisowej na wieloaspektową diagnozę, która miała zastąpić proste wartościowanie zdolności dziecka, towarzyszyło założenie o radykalnym ograniczeniu jej funkcji selekcyjnej na rzecz oddziaływań prorozwojowych i facylitacyjnych.

Tak określone zadania w znacznym stopniu wpisały ocenę opisową w logikę oceniania kształtującego, integralnie włączonego w proces kształcenia rozumiany w kategoriach bliskich konstruktywistycznym koncepcjom uczenia się, zwłaszcza ich odmianie społeczno-kulturowej. Dynamika tak pojmowanej oceny jest pochodną nieliniowego charakteru zmiany rozwojowej¹⁷, której ma towarzyszyć, a ponadto zakłada wyjście ucznia poza rolę pasywnego odbiorcy wyników. Dopiero w takim kontekście może prorozwojowego sensu nabrać diagnozowanie strefy najbliższego rozwoju – zdefiniowanej przez L. Wygotskiego – które punktem odniesienia aktualnych osiągnięć dziecka czyni nie wymagania programowe, lecz dotychczasowe jego kompetencje, równocześnie otwierając się na jego przyszłe działania, możliwe do podjęcia dzięki wsparciu z zewnątrz. Tymczasem, urzędowe regulacje nadały ocenie opisowej status sumującej i klasyfikacyjnej, co powiązało ją z bilansem osiągnięć ucznia, czyli skierowało ku przeszłości i silnie sformalizowało. Stając się rodzajem okresowego rozliczenia, została ona poddana wymogowi odwoływania się do jednolitych standardów (zgodnie z rozporządzeniem MEN), w pewnym sensie wymuszając na oceniającym zachowanie niezbędnej arbitralności i dystansu wobec ocenianego, co najłatwiej osiągnąć na drodze tradycyjnego podejścia do oceny ustalanej analitycznie¹⁸. To w miarę oczywiste rozwiązanie pozostaje jednak niespójne z oczekiwaniem, by ocena opisowa przybrała formę dynamicznego holistycznego opisu, siłą rzeczy obciążonego subiektywizmem.

Ulokowanie oceny opisowej na styku dwóch różnych rodzajów oceniania, które są odmiennie powiązane z procesem kształcenia oraz podporządkowane różnym celom i wartościom, nie przekreśla jej hybrydowości, a nawet może ją w pewnym sensie wymuszać, pod warunkiem, że nauczyciel

¹⁶ Liczne teksty poświęcone ocenie opisowej z reguły odwołują się do podobnych przesłanek teoretycznych i prowadzą do zbliżonych konkluzji. Grupa nowszych artykułów na ten temat jest zamieszczona w: *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2009, 1 (9).

¹⁷ Rozumienie pojęcia za: D. Klus-Stańska, *Rozwojowa zmiana poznawcza*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 460-473.

¹⁸ G. Szyling, *Ocena opisowa*, s. 80-89.

uzna obydwie porządki myślenia za równoprawne i zechce je wykorzystać w dokonanym przez siebie syntetycznym opisie ucznia. Wyniki badań tego obszaru praktyki szkolnej¹⁹ wskazują jednak, że nauczyciele w przeważającej części wybierają statyczny porządek oceniania sumującego, zamykając ocenę opisową w schematycznym kształcie, który przywołuje skojarzenia z figurą heraldyczną. W tradycji heraldyki hybrydą jest fantastyczne zwierzę, zbudowane z połączenia cech zwierząt realnie istniejących, przy czym odmiany hybryd można indywidualizować, zmieniając kolory składających się na nie elementów lub dodając jakieś detale²⁰.

Przyjęcie perspektywy wyznaczonej przez pole semantyczne tej metafory pozwala spojrzeć na ocenę opisową, jak na obraz ograniczony rozmiarem świadectwa szkolnego niczym polem tarczy herbowej, zbyt małym, by ująć w nim wszystko. Wybór najważniejszych elementów, które są warte uwiecznienia i zarazem charakterystyczne dla portretowanej jednostki, byłby w tym kontekście zadaniem twórczym i nie lada problemem dla autora dzieła. Zastosowane przez niego rozwiązania, stanowiące efekt oscylacji między sprzecznymi informacjami, pewnie silnie różnicowałyby kolejne obrazy, gdyby nie poręczny schemat wykonawczy, oferowany przez wydawcę programu nauczania, bądź program komputerowy, dzięki któremu rośnie efektywność produkcji i estetyka kolejnych wersji hybryd.

Gotowy już produkt skupia uwagę odbiorcy na trzech dominujących i proporcjonalnych względem siebie, a zarazem odrębnych polach: zachowaniu dziecka oraz jego edukacji polonistycznej i matematycznej, co każe docenić uwiecznione w nich zasługi. Co prawda, pewne niejasności wprowadza przemieszanie kompetencji i sprawności („czyta teksty ze zrozumieniem”, „mnoży i dzieli w zakresie od 0 do 30”) z detalicznymi czynnościami ucznia („wskazuje w zdaniu rzeczownik”, „uzupełnia brakujące elementy w zadaniu”), ale przecież hybryda heraldyczna rządzi się swoimi prawami i wymusza wybieranie spośród wielu możliwych opcji. Jej odczytanie wymaga zatem od adresata tyleż czujności, co znajomości rzeczy, czyli w tym przypadku podstawy programowej i/lub wymagań realizowanego w danej klasie programu nauczania. Zapoznanie z tymi dokumentami uczniów i ich rodziców na początku roku szkolnego daje autorowi hybrydalnego obrazu poczucie bezpieczeństwa i dobrze spełnionego obowiązku, a problemy ze zrozumieniem opisu pozwala lokować po stronie odbiorców i ustawodawców. Przy

¹⁹ W poniższym fragmencie powołuję się na wyniki badań M. Nowickiej, *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji? Problemy Wczesnej Edukacji*, 2009, 1 (9), s. 100-110 oraz A. Nowak-Łojewskiej, *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2009, 1 (9), s. 111-118. Z nich pochodzą podawane przykłady ujęte w cudzysłów.

²⁰ [http://pl.wikipedia.org/.../Hybryda_\(heraldyka\)](http://pl.wikipedia.org/.../Hybryda_(heraldyka)), [dostęp: 10.03.2012].

czym, pewnym ułatwieniem dla pierwszej wymienionej grupy może okazać się wyeksponowanie w ilustrowaniu zachowania takich aspektów, które dokumentują stosunek dziecka do wymogów szkolnej dyscypliny. Ponieważ zjawisko jest znane z doświadczenia wielu pokoleniom uczniów, jego interpretacja nie nastęrcza szczególnych trudności nawet rodzicom słabo zorientowanym w realiach współczesnej szkoły. Jednak już kolejne elementy hybrydy ponownie wprowadzają nieprzejrzystość, każąc odbiorcy zmierzyć się z barwną mozaiką drobnych i często przypadkowych informacji o osiągnięciach ucznia z zakresu pozostałych sfer jego rozwoju („ilustruje piosenki ruchem”, „odróżnia rośliny zielone od drzew i krzewów”, „sprawnie pokonuje tor przeszkód”).

Wypada przyznać, że większość autorów zestawu figur heraldycznych dla danej klasy szkolnej troszczy się o zachowanie pewnej ich wzajemnej odrębności, dbając o językowe urozmaicenie i cyzelując niuanse przysłówków, które mają nadać informacji wymiar wartościujący („z reguły poprawnie, poprawnie; na ogół sprawnie, sprawnie; dobrze, bardzo dobrze, bezbłędnie, świetnie”). Jednakże, nagromadzenie odcieni barw i kształtów detali nie przesądza o czytelnym przesłaniu obrazu, a znacznie częściej zakłóca zrozumienie intencji jego twórcy. Dezorientację odbiorcy pogłębia ukrywana przed nim, acz zgodna z metodycznymi zaleceniami i strategią adwokata, tendencja do „pisanie o uczniu samych dobrych rzeczy”, która przejawia się w przemilczaniu trudności lub ich „przemycaniu” pod eufemistyczną postacią („pisze czytelnie, ale słabo czyta”, „stara się dobrze wykonywać ćwiczenia”)²¹. O ile drugi wymieniony wariant może wprawić adresata opisu w pewien uzasadniony niepokój i skłonić go do poszukiwania źródeł skazy w kontemplowanym obrazie, o tyle przemilczenie pozostaje nie do wykrycia i nie narusza stanu zadowolenia z sympatycznej w gruncie rzeczy całości, który utrzymuje się z reguły do czasu zakończenia edukacji wczesnoszkolnej dziecka.

W efekcie, uwieczniony na świadectwie „całościowy” obraz ucznia nabiera cech hybrydowych. Dzieje się tak jednak nie z powodu łączenia w nim odmiennych perspektyw poznawczych lub porządków myślenia o ocenianiu i jego roli w procesie kształcenia. Źródłem jego odrealnienia staje się misterna konfiguracja przypadkowych i dowolnie dobranych elementów tej wiedzy o uczniu, która jest dostępna tylko jego nauczycielowi. Czyni ją mało przejrzystą dla każdego innego odbiorcy, nawet innego nauczyciela²², który jest

²¹ K. Liszka, *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej – problemy metodyczne czy ideologiczne?* [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Warszawa 2003, s. 127; L.E. Wojciechowska, *Przerzucić mosty, czyli o ocenianiu na dwóch etapach szkoły podstawowej*, [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, G. Szyling, Gdańsk 2005, s. 397-399.

²² Por.: L.E. Wojciechowska, *Przerzucić mosty*, s. 393-400.

zorientowany w zewnętrznych wymaganiach programowych znacznie lepiej niż dzieci i ich rodzice. Natomiast, o heraldycznym charakterze tej hybrydy, jaką stała się ocena opisowa, decyduje jej schematyczność i względna stałość. Na przykład, rodzice mogą przekonać się o znacznej niezależności obrazu osiągnięć swojego dziecka od aktualnego etapu jego rozwoju, jeśli tylko podejmą trud zestawienia ze sobą ocen opisowych z kolejnych lat jego edukacji wczesnoszkolnej. Dowiedzą się wówczas, że po pierwszej i drugiej klasie umiało ono „tworzyć wielozdaniowe wypowiedzi na podany temat”, a po trzeciej potrafi „wypowiadać się w formie wielozdaniowej na podany przez nauczyciela temat”, a ponadto „na ogół podporządkowuje się poleceniom nauczyciela”, czyli poziom i zakres jego umiejętności generalnie nie ulega zmianie. Niewiele więcej będzie w stanie wywnioskować dociekliwy badacz hybryd heraldycznych przygotowanych dla jednej klasy szkolnej. Jednak jemu może być dane odkrycie ich subtelnego zróżnicowania i wytropienie dzięki temu maskowanych ekwilibrystyką słowną ukrytych różnic między osiągnięciami poszczególnych uczniów.

Poczynione analogie uwypuklają pedagogiczną nieprzydatność oceny opisowej w tym kształcie, jaki przybrała ona na przestrzeni lat, które minęły od jej wprowadzenia do edukacji wczesnoszkolnej, ale też nie przesadzają o jej nieprzydatności w ogóle. Zasadniczy z jej mankamentów wynika z pewnego odrealnienia i spłaszczenia obrazu osiągnięć ucznia, zbudowanego – niczym hybryda heraldyczna – z realnie istniejących, ale przypadkowych elementów, które wiążą się w pozornie spójną i zarazem trudną do zdekodowania całość. Zawarta w niej informacja nie daje się w pełni odczytać ani przez odniesienie do ujednoczonych zewnętrznych wymagań, ani dzięki zestawieniu z uprzednimi kompetencjami danego dziecka, nawet gdy porówna się ze sobą jego kolejne oceny klasyfikacyjne. Tej szczególnej odporności oceny opisowej na zmiany, jakie zachodzą w kompetencjach ucznia na etapie wczesnej edukacji, nie sposób przypisać tylko jej sumującemu charakterowi. Stworzenie rocznego bilansu osiągnięć wymaga bowiem z jednej strony wyznaczenia czytelnych dla odbiorcy ujednoczonych kryteriów oceny²³, a z drugiej nie wyklucza wykorzystania elementów podejścia holistycznego, a zwłaszcza uwzględnienia perspektywy czasowej w prezentacji osiągnięć ucznia. Realne utrudnienie dotyczy tylko możliwości realizowania przez klasyfikacyjną ocenę opisową zadań związanych z motywacją do uczenia się, ponieważ jej bezpośrednie związki z przebiegiem procesu kształcenia są w naturalny sposób rozluźnione.

²³ Kryteria składające się na przedmiot oceny mają charakter jakościowy i nie mogą być identyfikowane z normą wykonania. Na ich rolę zwracają uwagę zarówno tradycyjne, jak i progresywne koncepcje kształcenia, choć odmiennie je interpretują. Zob.: G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania*, s. 32-63.

Nie sposób bez bardziej szczegółowych badań stwierdzić, na ile ograniczenie funkcji motywacyjnej²⁴ oceny opisowej jest powiązane z najbardziej bulwersującym wyrazem redukcji jej hybrydowego charakteru, czyli ze swoistym wykluczeniem z kręgu jej odbiorców uczniów, których ona dotyczy. Na występowanie tego zjawiska, którego przejawem jest ograniczone zainteresowanie dzieci taką formą informacji o własnych osiągnięciach szkolnych, wskazują od lat sami nauczyciele, którzy przyczyn tego stanu rzeczy upatrują głównie w trudnościach ze zrozumieniem przez nie przekazu słownego zapisanego na świadectwie szkolnym, czyli urzędowym dokumencie adresowanym „do wszystkich”²⁵. Można zatem przypuszczać, że nauczyciele przechodzą do porządku dziennego nad sprowadzeniem ucznia do roli obiektu opisywanego na czyjś użytek, choć równocześnie w swoisty sposób „dbają o jego dobro”, nie mówiąc – niczym adwokat – pełnej prawdy o jego kompetencjach.

W świetle dotychczasowych rozważań trudno nie zgodzić się z opinią, że ocena opisowa we wczesnej edukacji, która funkcjonuje niejako mimo ucznia oraz w postaci zredukowanej do niezbyt czytelnego i martwego schematu hybrydy heraldycznej, stała się obszarem „jałowej biurokracji, uprawianej z ogromnym wysiłkiem przez nauczycieli w odpowiedzi na zalecenia ministerialne”²⁶. Zdawać by się mogło, że w takim kontekście rozwiązaniem najbardziej oczywistym byłaby rezygnacja z pustej znaczeniowo i niezaspokajającej niczyich potrzeb formy oceny, za czym opowiada się także znaczna grupa nauczycieli wczesnej edukacji. Jednak zaakceptowanie takiej opcji wymagałoby przemilczenia, że znacznie większe możliwości wspierania rozwoju ucznia stwarza posługiwanie się oceną opisową w ocenianiu kształtującym, codziennym, które towarzyszy procesowi nauczania/uczenia się. Przybierając postać mniej formalnego i niezbyt rozbudowanego komentarza (pisemnego albo ustnego), ocena opisowa może w naturalny sposób wykorzystywać te napięcia emocjonalne i poznawcze, jakie wytwarzają się w procesie społecznego konstruowania wiedzy. Stając się dzięki temu tworem dynamicznym, otwiera się na odmienne punkty widzenia i pozwala na aktywność nie tylko nauczycielowi, ale także – a może przede wszystkim – uczniom, nie musząc przy tym rezygnować z uwzględniania zewnętrznych celów kształcenia traktowanych w kategoriach intencji pedagogicznych.

²⁴ Wyniki badań, które potwierdzają znaczenie tej funkcji dla nauczycieli wczesnej edukacji opublikowała m.in. I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Kraków 2004, s. 224-226.

²⁵ K. Liszka, *Ocena opisowa*, s. 124; D. Wiszejko-Wierzbicka, A. Walczak, K. Sijko, *Systemy oceniania w szkole – prawo i praktyka. Raport z badania dotyczącego wewnętrznych systemów oceniania*, Warszawa 2011.

²⁶ M. Nowicka, *Ocena opisowa*, s. 100.

Kariera mieszańców, czyli o (nie)legalności stopni szkolnych

Krytykowaniu oceny opisowej przez nauczycieli towarzyszy nie tylko postulat jej zniesienia, ale także coraz bardziej powszechne wprowadzanie stopnia szkolnego do codziennych praktyk oceniania w edukacji wczesnoszkolnej²⁷. Dzieje się tak nie tyle wbrew, ile pomimo urzędowych regulacji i teoretycznych założeń pedagogicznych. Rozporządzenie MEN²⁸ wymaga posługiwania się oceną, wyrażoną stopniem w określonej skali, tylko na potrzeby klasyfikacji, ale wyłącza z tej reguły pierwszy etap kształcenia, a w gestii szkół pozostawia rozstrzygnięcia związane z bieżącym ocenianiem wewnątrzszkolnym. Ten rodzaj oceniania ma z kolei prowadzić w klasach 1 – 3 do sformułowania klasyfikacyjnej oceny opisowej, a zatem – w myśl progresywnych koncepcji pedagogiki wczesnoszkolnej – powinien opierać się na systematycznych obserwacjach i wielostronnej analizie zadań, które uczeń wykonuje w autentycznych sytuacjach. Nie ma w nim miejsca na stałą kontrolę, rozumianą jako wyodrębnione z procesu kształcenia sprawdzanie wyników uczenia się uwieńczone stopniem szkolnym, ponieważ podejście takie wpisuje się jednoznacznie w tradycyjne modele oceniania, inspirowane behawioralną teorią zewnętrznych wzmocnień. Stopień szkolny mieści się więc w odmiennym niż ocena opisowa porządku wartości, silnie związanym z zewnętrznymi wymaganiami programowymi i selekcyjnym aspektem oceniania.

Zarysowany kontekst wyjątkowo wyraźnie eksponuje ambiwalencję sytuacji kształcenia, wynikającą z napięć między etosem opieki, z którym deklaracyjnie identyfikują się nauczyciele wczesnej edukacji, a dobrowolnym posługiwaniem się przez nich w codziennym ocenianiu formą stopnia szkolnego, z natury swej rangującego uczniów i selekcyjnego, ale ugruntowanego kulturowo w polskiej oświacie i społeczeństwie. Na styku powierzchownych oddziaływań progresywnych teorii pedagogicznych i wieloletnich nauczycielskich przyzwyczajzeń powstały zmutowane wersje oraz hybrydowe namiastki stopni szkolnych, których rozliczne przykłady odnotowuje literatura przedmiotu. W poniższej analizie wykorzystane zostaną analogie występujące między nimi a elementarnymi znaczeniami, jaki hybrydzie nadają nauki biologiczne²⁹. W ich ujęciu hybrydą, zwaną inaczej mieszańcem, krzyżówką

²⁷ Zob. wyniki badań: K. Liszka, *Ocenianie uczniów we wczesnej edukacji jako obszar konfrontacji systemów kształcenia, czyli gdy „stońce było łyse”*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2009, 1 (9), s. 201 oraz D. Wiszejko-Wierzbicka, A. Walczak, K. Sijko, *Systemy oceniania w szkole*, s. 19 i 89-93.

²⁸ Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2007 r.

²⁹ Za: *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 290 oraz: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Mieszaniec>, [dostęp: 10.03.2012].

lub bastarden, jest osobnik, który powstał na drodze krzyżowania genetycznie różnych przedstawicieli innych odmian, ras, gatunków lub rodzajów. Uproszczone definicje wskazują też, że niektóre hybrydy międzygatunkowe okazują się płodne i dają początek nowym gatunkom (na przykład pierwiosnek), a inne najczęściej są pozbawione tej cechy (na przykład muł), choć wykazują dużą przydatność do celów, do których realizacji zostały stworzone. Tak wyznaczone pole semantyczne pozwala w dalszych analizach uwzględnić kilka powiązanych zagadnień, które dotyczą wyglądu mieszańca, źródeł jego genów i sposobu ich krzyżowania, a także konsekwencji tych zabiegów, budzących współcześnie coraz liczniejsze kontrowersje etyczne.

Obszar pierwszego z wymienionych aspektów odznacza się w ocenianiu wczesnoszkolnym wyjątkową różnorodnością³⁰, przy czym można dostrzec, że czas, jaki upłynął od pierwszych formalnych innowacji podejmowanych przez nauczycieli po wprowadzeniu reformy edukacji, sprzyjał ujednoczeniu odmian stosowanych symboli oraz coraz silniejszym redukcjom ich wyglądu zewnętrznego³¹. Wymarły już lub przetrwały w endemicznych formach te namiastki stopni, które przyjmowały postać graficzną, odzwierciedlającą realnie istniejące przedmioty i umożliwiającą dokonywanie łatwych analogii z rozwojem ucznia, jak na przykład środki lokomocji (rakieta, odrzutowiec, helikopter, rower). Chociaż ich zróżnicowana prędkość i zaawansowanie technologiczne z narzucającą się oczywistością ilustrowały tempo i jakość „podróżowania do następnej klasy”, to „atrakcyjna” forma zewnętrzna miała nieść ze sobą magiczną niemal moc zapobiegania etykietowaniu i pozytywnie zmieniać stosunki interpersonalne w klasie, ograniczając stres, a także marginalizację słabych uczniów³².

Zbliżone intencje przyświecały pomysłodawcom zastąpienia stopni szkolnych przez nieco bardziej umowne symbole, czyli uśmiechnięte buźki lub słoneczka, które przywodzą skojarzenia z internetowymi emotikonami. Ich szczególna odporność na upływ czasu wymagałaby podjęcia szczegółowych badań, niemniej jej źródeł upatrywać można w daleko idącej konwencjonalizacji i oczywistości przekazu emocjonalnego, jaki niosą ze sobą zmutowane odmiany *The Smiley*³³. W procesie krzyżowania poziomu aktualnych osiągnięć ucznia z ich graficzną ilustracją powstały proste symbole, które przedstawiają kolejne fazy przekształcania uśmiechu w grymas niezadowolenia

³⁰ Próbę systematyzacji różnych form oceny bieżącej we wczesniej edukacji podejmuje I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne*, s. 174-201.

³¹ Wskazują na to wyniki wstępnej analizy danych z kilkudziesięciu studenckich obserwacji oraz zbieżne z nimi dane z badań ogólnopolskich: D. Wiszejko-Wierzbicka, A. Walczak, K. Sijko, *Systemy oceniania w szkole*, s. 42-43, do których będę także odwoływać się w dalszej części niniejszych rozważań.

³² M. Kruczyk, *Za czytanie – helikopter*, Edukacja i Dialog, 1999, 6.

³³ Por.: <http://nt.interia.pl/news/krotka-historia-emotikony,1699541>, [dostęp: 10.03.2012].

lub smutku, a w przypadku słońeczka – etapy stopniowego tracenia przez nie promieni oraz przykrywania go przez coraz cięższe chmury. Hybrydową formę tych graficznych przekazów uwypuklają ponadto powiązane z nimi na stałe, najczęściej jednowyrazowe komentarze typu: „Wspaniale”, „Bardzo dobrze”, „Dobrze”, „Popracuj”, „Pomyśl”. Wygląd tych międzygatunkowych mieszańców sugeruje, że mają one nieuzasadnione ambicje bycia czymś więcej niż infantylną modyfikacją stopnia szkolnego, co potwierdzają zapisy zawarte w wewnątrzszkolnych systemach oceniania oraz wypowiedzi nauczycieli. Wynika z nich, że wykreowane z połączenia obrazu i słowa logotypy są zupełnie bezzasadnie identyfikowane ze „skróconą postacią” oceny opisowej. Głoszeniu takiego przekonania i zamieszczaniu go w oficjalnych dokumentach szkolnych nie przeszkadza genetyczne osadzenie każdej formy oceny w porządkach myślenia na tyle odrębnych, że ich proste krzyżowanie oznacza skrajną redukcję jednego z nich do nieistotnych cech zewnętrznych. Powstały twór eufemizuje selekcyjną funkcję oceny, zdając się lekceważyć powszechnie znany fakt, że każde logo pozwala jednoznacznie nie tylko identyfikować markę produktu, ale też odróżniać jego wytwórcę od konkurencji. Jednak przemilczanie faktów nie oznacza, że one nie istnieją, a przechodzenie do porządku dziennego nad genetyczną niemożnością mieszania ze sobą skrajnie odmiennych osobników musi kończyć się fiaskiem bez względu na intencje eksperymentatora. Wskazują na to także badania³⁴, z których wynika, że codzienność edukacji wczesnoszkolnej nie jest wolna od konsekwencji, jakie przynosi posługiwanie się stopniem szkolnym, który udaje ocenę opisową, będąc *de facto* arbitralnym miernikiem wartości ucznia. Sytuację tę w szczególnie sposób odczuwają dzieci, które napotykają trudności w uczeniu się. To one wstydzą się skrzywionych buziek i łysawych słońeczek, bo bywają wyśmiewane przez rówieśników; im też trudniej zwrócić się do nauczyciela z prośbą o wyjaśnienie przesłanek uzasadniających otrzymanie za pracę określonego symbolu graficznego. Z kolei, lepszym uczniom w ich dążeniu do bezbłędności zdarza się cieszyć z potknięć konkurentów. Często czują się też potraktowani niesprawiedliwie, gdy „słabsi” także otrzymują „Wspaniale”, mimo że mylą się i mniej umieją.

Choć przywołane zjawiska są tylko wybranymi przykładami możliwych społeczno-emocjonalnych konsekwencji posługiwania się przez nauczycieli krzyżówką dwóch form: stopnia i oceny opisowej, wydają się wystarczającym argumentem wskazującym nie tylko na nieprzydatność tego tworu, ale też na jego pedagogiczną szkodliwość. Jednak powszechne oswojenie się we

³⁴ A. Martuzalska, *Nauczycielskie praktyki oceniania jako element kształtujący relacje między uczniami w klasie szkolnej*, niepublikowana praca magisterska napisana w UG pod kierunkiem G. Szyling, Gdańsk 2010. Badaniami objęto ponad 80 trzecioklasistów z czterech różnych szkół podstawowych Trójmiasta, ocenianych na co dzień symbolami graficznymi.

wczesnej edukacji z hybrydami stopni szkolnych otwarło drogę do dalszych redukcji ich formy, uzasadnianych chęcią zmiany ich infantylnego kształtu i koniecznością przygotowania dzieci do „innego” oceniania na kolejnych etapach kształcenia. Szczególnie płodne okazały się różne mutacje literowe lub literowo-punktowe, których postać zewnętrzna ulega zmianie wraz z miejscem, w którym są zapisywane. Na przykład, zależnie od szkoły: „Wspaniale” lub „Wystarczająco” są w dziennikach redukowane do „W”, z kolei pod „M” lub „S” może się kryć zalecenie „Musiśz popracować”, zaś „Doskonale” może oznaczać 12, a „Bardzo słabo” – od 4 do 5 punktów. Wszystkie one mają jednak genetyczny znak szczególny, jakim jest łatwość przełożenia na tradycyjną skalę stopni szkolnych, której torują drogę tyleż legalną, co niebezpieczną dla dynamiki rozwoju ucznia.

Dążenie do stworzenia form monolitycznych nie oznacza bowiem zawieszenia procesu hybrydyzacji, która zostaje ograniczona do krzyżowania wewnątrzgatunkowego, trudniejszego do zidentyfikowania przez niewtajemniczonych. Tendencja ta wiąże się z pozornie monolitycznym charakterem stopnia szkolnego, którym są – niezależnie od intencji nauczycieli – wszelkie skonwencjonalizowane wyrazy i wyrażenia oraz znaki graficzne, literowe i punktowe, zhierarchizowane według ustalonej skali. W praktyce jednorodny kształt kryje odmienne kombinacje genetyczne, czyli zindywidualizowane wagi różnych kryteriów składających się na przedmiot oceny, które znane są w pełni tylko twórcy danej mutacji.

Występowanie tych zjawisk w edukacji wczesnoszkolnej jest potwierdzone wynikami badań, z których najbardziej przydatne w analizowanym kontekście wydają się dane wskazujące na nieprzejrzystość i dowolność zasad posługiwania się przez nauczycieli kryteriami oceniania³⁵. Co znamienne, zakres realizowania przez ucznia wymagań programowych, do których odwołują się wszystkie oficjalne dokumenty związane z ocenianiem, okazuje się dla nauczycieli wczesnej edukacji mniej ważny niż rozwiązanie zadania zgodnie z opracowanym kluczem lub schematem punktowania oraz tym, co „było na lekcji”. To sprawia, że pojęcie kryterium coraz silniej zaczyna być identyfikowane z normą ilościową, a ta pozwala jedynie na rangowanie i redukuje do maksimum jakościową informację zwrotną, jaką w sprzyjających warunkach mógłby nieść ze sobą stopień szkolny. Ponadto, wśród kryteriów, które często wchodzą w skład przedmiotu oceny (wyrażonej symbolicznie lub graficznie) modyfikując okazjonalnie jej znaczenie w sposób trudny do

³⁵ A. Rumpel, *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, niepublikowana praca magisterska napisana w UG pod kierunkiem G. Szyling, Gdańsk 2010. Badania objęto 40 nauczycieli klas I – III z pięciu różnych szkół podstawowych oraz 5 wewnątrzszkolnych systemów oceniania. Wykazują one zbieżność ze znacznie wcześniejszymi badaniami I. Kopaczyńskiej, *Ocenianie szkolne*.

uchwycenia i zdekodowania przez odbiorcę, znalazły się: systematyczność i pilność ucznia, jego wkład pracy w wykonanie zadania, a także – proporcjonalnie rzadziej – sytuacja rodzinna i materialna.

O hybrydowości stopnia szkolnego we wczesnej edukacji decyduje również przywoływane już, a deklarowane przez wielu nauczycieli klas 1 – 3 posługiwanie się w ocenianiu strategią adwokata. Działanie to jest dyktowane troską o budowanie „miłej atmosfery uczenia się” i „nierobienie dziecku przykrości”, a najczęściej bywa sprowadzane do reguły, zgodnie z którą niższe stopnie skali są wykorzystywane tylko w szczególnie trudnych przypadkach bądź wyjątkowych sytuacjach dydaktycznych i/lub osobistych dziecka. W konsekwencji, jedynym pewnym punktem odniesienia informacji o osiągnięciach ucznia, jaką niesie ze sobą monolityczna forma stopnia, staje się wiedza i nierzadko intuicyjna decyzja nauczyciela, czasem lakonicznie komentowana, czego swoistą ilustrację stanowią oświadczenia typu: „Piątka Kasi i piątka Jasia to nie jest to samo”. Większość badanych dzieci dostrzega, że często w ich klasie lepsi uczniowie dostają określony stopień (wyrażony dowolnym symbolem) za to, co umieją, a słabsi otrzymują identyczną nagrodę za starania i pracowitość³⁶.

Pozwala to przypuszczać, że podstawowym źródłem kariery mieszkańców w edukacji wczesnoszkolnej jest traktowanie stopnia-hybrydy w kategorii nagrody i kary, która ma zewnętrznie, ale skutecznie motywować uczniów do uczenia się³⁷, identyfikowanego z wykonywaniem poleceń i zaleceń nauczyciela. Nadaje to ocenie bieżącej skrajnie instrumentalny charakter, czyli wpisuje ją w relacje władzy i dominacji, niezależnie od „przyjaznej” atmosfery, jaką stara się stworzyć nauczyciel. W tym kontekście traci zasadność pytanie o legalność *vs* nielegalność stopnia, ponieważ na plan pierwszy wysuwają się powszechnie znane zagrożenia, jakie posługiwanie się nim niesie dla rozwoju ucznia i jego tożsamości, począwszy od kreowania jednostek zewnątrzsterownych, a skończywszy na wykluczeniu społecznym. Hybrydowość wzmacnia je o tyle, że łącząc w całość dwa odmienne porządki: behawioralną kontrolę i klimat emocjonalnego wsparcia, silniej wiąże ocenę z przekazem emocjonalnym niż intelektualnym. Dlatego też, stopień-hybryda oddziałuje głównie na emocje dziecka i/lub jego rodziców, a wtórnie na działania poznawcze ucznia, których samodzielność skutecznie hamuje nieprzejrzystością lub brakiem informacji zwrotnej o kryteriach jakościowych składających się na przedmiot konkretnej oceny³⁸. W efekcie zewnętrzna wobec ucznia informacja: „Na ile się nauczyłem” okazuje się ważniejsza od jego samowiedzy, której

³⁶ A. Martuzalska, *Nauczycielskie praktyki oceniania*.

³⁷ Por. też: I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne*, s. 224-226.

³⁸ Zob.: W. Łukaszewski, *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Warszawa 2002, s. 84-99.

wyrazem mogą być uproszczone pytania: „Co potrafię, czego się ostatnio nauczyłem, co sprawia mi problemy, czego chcę i mogę się w najbliższym czasie nauczyć, kto lub co może mi pomóc?”. Przedstawiona sytuacja czyni ocenianie wczesnoszkolne obszarem niejasności i nieporozumień, a więc „praktyką społeczną nieadekwatną wobec intencji jej autorów lub wobec kultury, której funkcjonowaniu ma służyć ta edukacja”³⁹.

Napęd hybrydowy, czyli o komplementarności i wyzwaniach

Spojrzenie na praktyki oceniania wczesnoszkolnego z perspektywy hybrydowych połączeń między ich wybranymi aspektami ujawniło występowanie wyraźnej tendencji do redukcji ich różnorodności i podporządkowania doraźnym instrumentalnym celom, zwłaszcza behawioralnie pojmowanej motywacji do uczenia się. Natomiast, wykorzystanie w oglądzie tego obszaru skojarzeń semantycznych implikowanych znaczeniami, jakie nadają hybrydzie inne porządki rzeczywistości niż pedagogiczny, pozwoliło dostrzec kilka przejawów tej redukcji, wśród których najistotniejsze wydaje się:

1. Częste budowanie nauczycielskich praktyk oceniania nie tyle wbrew, ile mimo tego, co uznane jest za społecznie obowiązujące i umownie słuszne. Redukuje to z jednej strony centralne i lokalne (szkolne) regulacje systemowe do zewnętrznej fasady, a z drugiej – sprowadza koncepcje pedagogiczne do powierzchownych deklaracji intencji, które nie przystają do podejmowanych działań.

2. Przywiązywanie przez nauczycieli wczesnej edukacji znacznie większej uwagi do formy, niż do znaczenia treściowego oceny, co wzmacniane jest postrzeganiem jej w kategoriach nagrody *vs* kary. Właściwość ta prowadzi zarówno do schematyczności i swoistego odrealnienia obrazu ucznia w klasyfikacyjnej ocenie opisowej, jak i niedostrzegania lub lekceważenia faktu, że skonwencjonalizowane symbole (bez względu na nadaną im formę) stosowane w ocenianiu bieżącym są stopniami szkolnymi, które różnicują dzieci i sprzyjają zamykaniu ich w schematach kategorialnych.

3. Nadawanie ocenie przez nauczyciela własnych, często intuicyjnych sensów, silnie osadzonych w strategii adwokata, czego niekorzystne skutki są wzmacniane pozostawieniem procesu oceniania wyłącznie w gestii nauczyciela. Zawłaszczenie to prowadzi do problemów ze zdekodowaniem informacji zawartej w ocenie, na jakie natrafiają jej odbiorcy, a także do jej osadzenia w relacjach władzy i dominacji, których nie jest w stanie zmienić deklarowana przez nauczycieli troska o tak zwane „dobro ucznia”.

³⁹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu*, s. 10.

4. Swoiste wykluczenie ucznia z procesu oceniania, które jest i źródłem, i skutkiem wymienionych wyżej tendencji. Do jego najgroźniejszych efektów należy kreowanie tożsamości ucznia-Sieroty⁴⁰, jednostki zewnątrzsterownej, której rola w procesie oceniania zostaje sprowadzona do zaakceptowania decyzji nauczyciela i wykonywania jego poleceń.

Dotychczasowe rozważania ujawniają, że miejsce oscylacji między sprzecznościami zajęła w ocenianiu wczesnoszkolnym dominacja nauczycielskiego oglądu i osądu rzeczywistości. Zdecydowanie redukuje ona pozostałe wymiary hybrydalnie pojmowanej oceny, ale równocześnie wprowadza do procesu oceniania nowe rodzaje napięć, zachowując lub wzmacniając jego niejasności oraz niekorzystne dla rozwoju ucznia skutki. Zatem, dążenie do nadania praktykom oceniania wczesnoszkolnego znamion spójności i trwałości tylko pozornie zmienia ambiwalentny charakter samej rzeczywistości, równocześnie będąc sygnałem pewnej bezradności nauczycieli wobec wielości alternatyw i odmienności perspektyw, których nie sposób zamknąć w utrwalonej tradycją i strywalizowanej formie stopnia szkolnego. Okoliczności takie sprzyjają powstawaniu różnych strategii przetrwania⁴¹, które we wczesnej edukacji wspiera przekonanie zakorzenione w potocznych dyskursach pedagogicznych, że dzieci – znajdujące się na przedkonwencjonalnym poziomie rozwoju moralnego – oczekują posługiwania się przez nauczyciela stopniem szkolnym, ponieważ ten niesie jednoznaczny komunikat wartościujący efekty ich działań⁴², wzmacniany autorytetem dorosłego zgodnie z regułą jednostronnego szacunku.

Przejawem redukcyjnego charakteru tej koncepcji jest nie tylko przemilczanie hybrydowych cech samego stopnia i licznych negatywnych konsekwencji stosowania go w codziennym ocenianiu. Lekceważy ona także fakt, że schemat nauczyciela zdominowany przez jego rolę dydaktyczną (w tym zadawanie pytań i stawianie ocen), z którym dziecko przychodzi do szkoły⁴³, jest tylko wyobrażeniem rzeczywistości, której realny kształt zależy nie od tego schematu, ale głównie od działań i postawy nauczyciela. Jeśli ten przyjmie

⁴⁰ C.S. Pearson, *Nasz wewnętrzny bohater, czyli sześć archetypów, według których żyjemy*, przekł. G. Brelik i W. Grabarczyk, Poznań 1995, s. 76-91.

⁴¹ Rozumiana za P. Woodsem, jako działanie nauczycieli mające na celu uniknięcie lub zredukowanie negatywnych efektów konfrontacji między sprzecznymi celami, podejmowane z różnych przesłanek praktycznych, a nie w wyniku świadomie stosowanych teorii pedagogicznych. Za: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 131.

⁴² Przejawy tego zjawiska są sygnalizowane w literaturze przedmiotu, ale można je dostrzec także w najnowszych danych relacjonowanych w raporcie badawczym: D. Wiszejko-Wierzbička, A. Walczak, K. Sijko, *Systemy oceniania w szkole*, s. 88-95, 108 i 112-113.

⁴³ Wyniki badań za: K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 282.

w oceniu strategię eksponowania swojego autorytetu, unieruchamia rozwój ucznia w fazie nastawionej na posłuszeństwo, podczas gdy już około 6-7. roku życia dziecko zyskuje świadomość własnej autonomii i wymaga budowania wzajemnych stosunków opartych na regule dwustronnego szacunku⁴⁴. Zasadza się ona na wzajemnej kontroli oraz przestrzeganiu reguł, które zostały przyjęte na drodze dyskusji i zaakceptowane przez zainteresowane strony. Zmienia to znacząco charakter hierarchicznych relacji między nauczycielem i uczniem, co powinno znaleźć odzwierciedlenie także w sytuacjach związanych z ocenianiem. Samoświadomość dziecka w wieku wczesnoszkolnym obejmuje już bowiem sfery własności intelektualnych i emocjonalno-społecznych, a w ich ocenie stopniowo zmniejsza się rola opinii płynących z otoczenia (od nauczyciela, rodziców, kolegów) na rzecz osobistej refleksji nad sobą i własnymi działaniami⁴⁵. Tym zaś sprzyja znajomość swoich słabych i mocnych stron oraz umiejętność doskonalenia własnego postępowania.

W tak zarysowanym kontekście podstawowym wyzwaniem dla nauczycielskich praktyk oceniania wczesnoszkolnego staje się włączenie w ich obszar tego zredukowanego wymiaru oceny, który wiąże się z uwzględnianiem w procesie jej ustalania potencjału, jaki wnosi rosnąca samodzielność ucznia oraz jego rozwijająca się umiejętność oceniania siebie i innych. Ramę formalną tego przekształcenia wyznaczają z jednej strony technologicznie koncepcje oceniania sumującego, których nie można utożsamiać z ujawnionymi w niniejszych analizach deficytami wczesnoszkolnego oceniania, a z drugiej – emancypacyjny zasób konstruktywistycznie rozumianego oceniania kształtującego⁴⁶.

Odnawianie własnej praktyki rzadko jednak ma charakter rewolucyjny, a nauczycielom wczesnej edukacji bliskie są wartości tradycyjnych modeli kształcenia, dlatego ważne, by sami znaleźli pomost między tymi działaniami, które w ocenianiu podejmują, oraz tymi, które zdają się im inne lub obce, ale z różnych względów interesujące. Szanse takie stwarza posłużenie się strategią przejścia⁴⁷, która polega na włączaniu we własną praktykę wybranych przez nauczyciela nowych elementów, często sprzecznych z koncepcją realizowaną przez niego dotychczas, ale niosących ze sobą potencjał innowacyjny⁴⁸.

⁴⁴ Charakterystyka etapów rozwoju według J. Piageta za: B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka*, s. 195-198.

⁴⁵ K. Appelt, *Wiek szkolny*, s. 277.

⁴⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Ocenianie formatywne w kontekście kompetencji emancypacyjnych*, [w:] *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, red. K. Wenta, Materiały z konferencji naukowej, Szczecin 2001, s. 39-48.

⁴⁷ Por.: R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 217-222.

⁴⁸ Zob. też: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu*, s. 50.

Zilustrowaniu tego procesu może posłużyć metafora napędu hybrydowego oraz implikowane nią pole skojarzeń semantycznych. Podstawową zasadą konstrukcyjną urządzenia, nazwanego układem hybrydowym⁴⁹, jest wykorzystanie współdziałania dwóch różnych źródeł energii, najczęściej silnika spalinowego i elektrycznego, które napędzają jeden pojazd i mogą pracować – zależnie od potrzeb – razem (na przykład podczas szybkiej jazdy i/lub jazdy pod górę) albo oddzielnie. Zasadniczy sens metafory, jaki można odczytać dzięki przenikaniu się znaczeń osadzonych w technicznym i pedagogicznym porządku myślenia, sprowadza się do współdziałania elementów, które różnią się od siebie zasadniczo, ale mogą bez rezygnowania ze swej odrębności zmierzać w tym samym kierunku, wykorzystując swoje mocne strony i wspierając się w przewyżnianiu ograniczeń. W miarę oczywiste wydają się też analogie między dwoistością źródeł energii napędu hybrydowego a antynomiami występującymi z praktykach oceniania we wczesnej edukacji.

Pamiętając o zagrożeniach, jakie niesie proste przełożenie koncepcji technologicznej na działania pedagogiczne, można przyjąć, że praktycznym rozwiązaniem bliskim jej metaforycznemu przesłaniu jest dokonanie podziału zadań oceniania na te, które służą bilansowi osiągnięć i te, które są podporządkowane ich rozwijaniu w procesie kształcenia. Postulat taki pojawia się od lat w literaturze przedmiotu, uzasadniając potraktowanie oceniania sumującego i kształtującego jak podejść komplementarnych, a nie jak działań wzajemnie się wykluczających. W tym układzie ocenianie sumujące, nastawione na wartościowanie wyniku, zostaje sprowadzone do rzadkich, rozdzielonych znacznym upływem czasu i specjalnie przygotowanych sytuacji, które mają na celu głównie sprawdzanie osiągnięć i/lub postępów poczynionych przez ucznia. Jego selekcyjny wydzźwięk sprzyja budowaniu atmosfery rywalizacji i hierarchicznego dystansu oraz wytwarza sytuacje opresyjne, co pozornie tylko jest łagodzone przez ograniczenie przedmiotu oceny do „czynności ochronnych”. Są one uznawane za „bezpieczne” dla ucznia w tym zakresie, w jakim nabrały charakteru nawyków i/lub zostały utrwalone w procesie kształcenia⁵⁰, a ich podporządkowanie wymaganiom programowym wprowadza do uczenia się stabilizujący pierwiastek transmisji kulturowej. Natomiast, ocenianie kształtujące, integralnie wpisane w proces kształcenia, może stymulować transgre-

⁴⁹ Za: http://pl.wikipedia.org/wiki/Uklad_hybrydowy, [dostęp: 10.03.2012] oraz http://www.infosamochody.pl/artukul,id_m-18,t-naped_hybrydowy_napedem_przyszlosci.html, [dostęp: 10.03.2012].

⁵⁰ Kategoryzacja i definicje za: J. Koziński, *Teoria czynności a psychotransgresjonizm*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Warszawa 2002, s. 20-33.

syjny potencjał ucznia⁵¹, związany z działaniami twórczymi i innowacyjnymi. Służy ono tym samym zmianie i rozwojowi, ponieważ pozwala jednostce na przekraczanie granic dotychczasowych jej osiągnięć i rozwijanie nowych struktur poznawczych. Podejście to wymaga od nauczyciela nie tylko elastycznego traktowania standardów i wyjścia poza aprioryczne planowanie wyniku, ale także kreowania środowiska dydaktycznego, w którym uczący się nie będą się obawiali samodzielnego poszukiwania rozwiązań i popełniania na tej drodze błędów. Poczucie bezpieczeństwa, jakie do tej sytuacji wnosi traktowanie oceny jak intersubiektywnego czynnika wspierającego zmianę rozwojową, sprzyja kształtowaniu u uczniów odpowiedzialności za wybory dokonywane w procesie uczenia się.

Koncepcja hybrydowego połączenia w nauczycielskiej praktyce dwóch różnych rodzajów oceniania, które odwołują się do opozycyjnych systemów wartości i odmiennie traktują zewnętrzne wymagania programowe, nie jest – podobnie jak hybrydowy napęd w motoryzacji – rozwiązaniem jedynie słusznym i bezdyskusyjnym, a raczej otwarciem pola dyskusji. Tylko pozornie zmianie tej zdaje się sprzyjać administracyjne uwolnienie oceniania wczesnoszkolnego z obowiązku promowania ucznia i wystawiania stopni klasyfikacyjnych. Fasadowym działaniem byłoby także w aktualnej sytuacji polskiej szkoły zastąpienie skompromitowanej oceny opisowej jakąś inną formą, a także ponowne apelowanie o posługiwanie się w ocenianiu bieżącym głównie komentarzem słownym (pisemnym/ustnym) oraz różnymi formami dokumentowania uczniowskich postępów. Oznaczałoby to bowiem przyjęcie fałszywego założenia, że potencjał zmiany tkwi w formie oceny, a nie w modyfikacji myślenia o jej przedmiocie i funkcjach oraz o koncepcji kształcenia, w którą jest wpisana. Zatem, załączkiem strategii przejścia, stopniowo budującej odrębność nauczycielskiego oceniania od monolitycznego charakteru praktyk egzaminacyjnych, stać się może zaakceptowanie faktu, że **ocena – jako element działań dydaktycznych – jest powiązana z celami kształcenia, natomiast jako sąd wartościujący – nie może rościć pretensji do obiektywizmu, a jako praktyka społeczna – wymaga negocjowania jej znaczeń przez podmioty, których dotyczy.**

BIBLIOGRAFIA

- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.
- Brookhart S., *Teachers` Grading Practices: Meaning and Values*, *Journal of Educational Measurement*, 1993, 30, 2.

⁵¹ Tamże.

- Czerepaniak-Walczak M., *Ocenianie formatywne w kontekście kompetencji emancypacyjnych*, [w:] *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*. Materiały z konferencji naukowej, red. K. Wenta, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2001.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. V, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.
- Klus-Stańska D., *Rozwojowa zmiana poznawcza*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, WAiP, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Konarzewski K., *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1999, 2 (172).
- Kopczyńska I., *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Kozielecki J., *Teoria czynności a psychotransgresjonizm*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Kruczyk M., *Za czytanie – helikopter*, Edukacja i Dialog, 1999, 6.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Liszka K., *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej – problemy metodyczne czy ideologiczne?* [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S Szymański, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Liszka K., *Ocenianie uczniów we wczesnej edukacji jako obszar konfrontacji systemów kształcenia, czyli gdy „słońce było tyse”*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2009, 1 (9).
- Łukaszewski W., *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Martuzalska A., *Nauczycielskie praktyki oceniania jako element kształtujący relacje między uczniami w klasie szkolnej*, niepublikowana praca magisterska napisana w UG pod kierunkiem G. Szyling, Gdańsk 2010.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Nowak-Łojewska A., *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2009, 1 (9).
- Nowicka M., *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2009, 1 (9).
- Pearson C.S., *Nasz wewnętrzny bohater, czyli sześć archetypów, według których żyjemy*, przekł. G. Brelik i W. Grabarczyk, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1995.
- Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_300407.pdf, [dostęp: 10.03.2012].
- Rumpel A., *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, niepublikowana praca magisterska napisana w UG pod kierunkiem G. Szyling, Gdańsk 2010.
- Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

- Sokal A., Bricmont J., *Modne bzdury. O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*, przekł. P. Amsterdamski, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2004.
- Szkudlarek T., *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, *Ars Educandi*, 2004, IV.
- Szyling G., *Ocena opisowa, ocena (nie)możliwa*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2009, 1 (9).
- Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Szyling G., *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knaściecka-Falbińska, w druku.
- Wiszejko-Wierzbicka D., Walczak A., Sijko K., *Systemy oceniania w szkole – prawo i praktyka. Raport z badania dotyczącego wewnętrznych systemów oceniania (maszynopis)*, IBE, Warszawa 2011.
- Witkowski L., *Ambiwalencja w kulturze jako wyzwanie dla pedagogiki ogólnej*, [w:] *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Kwadratura aksjologicznego AIDS w pedagogice. Albo rzecz o czterech rehabilitacjach*, [w:] *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Meta-aksjologiczne przesłanki reformy edukacji*, [w:] *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007.
- Wojciechowska L.E., *Przerzucić mosty, czyli o ocenianiu na dwóch etapach szkoły podstawowej*, [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, G. Szyling, Fundacja Rozwoju UG, Gdańsk 2005.
- <http://nt.interia.pl/news/krotka-historia-emetikony,1699541>, [dostęp: 10.03.2012].
- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Mieszaniec>, [dostęp: 10.03.2012].
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Uklad_hybrydowy, [dostęp: 10.03.2012].
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Hybryda_heraldyka, [dostęp: 10.03.2012].
- http://www.infosamochody.pl/arttykul,id_m-18,t-naped_hybrydowy_napedem_przyszlosci.html, [dostęp: 10.03.2012].