

SYLWIA JASKULSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

PRZEDMIOT OCENY ZACHOWANIA Z PERSPEKTYWY OCENIANYCH GIMNAZJALISTÓW

ABSTRACT. Jaskulska Sylwia, *Przedmiot oceny zachowania z perspektywy ocenianych gimnazjalistów* [The subject of the conduct mark from a perspective of Junior secondary school students]. *Studia Edukacyjne* nr 15, 2011, Poznań 2011, pp. 63-85. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2360-3. ISSN 1233-6688

The subject of this article is the 'conduct marking' in Junior secondary school. I present the study results, that can be a source of information on school and can contribute to the debate about condition of Polish education. The results are the following: the educational ideal at school is the conformist attitude, students whose conduct is assessed are not motivated to act or work on improving themselves. Schools don't support student's development by preparing for autonomous learning, critical attitude, self-assessment, introspection, initiative, involvement and self-development.

Key words: education, assessment, school.

Jeśli przyjmiemy, że wychowanie jest procesem świadomym, zamierzonym, a więc nieprzypadkowym, zawsze określić możemy cel wychowania i sposoby, które mają pomóc ten cel osiągnąć. W rozmaitych dokumentach szkolnych, na przykład w programie wychowawczym szkoły, odnajdujemy zapisy dotyczące tych zagadnień. Określany jest w nich ideał wychowawczy szkoły i drogi jego osiągania. Jednym z dokumentów regulujących kwestie związane z wychowaniem w szkole jest szkolny regulamin wystawiania ocen zachowania. Jest w nim przedstawiona sylwetka ucznia wpisującego się w ideał wychowawczy szkoły, zachowania, które ucznia do tego ideału przybliżają i takie, które go od niego oddają, czyli **przedmiot oceniania**. Zgodnie z regulującym te kwestie ministerialnym rozporządzeniem, przedmiotem oceny zachowania (to, co ma być oceniane) jest stopień respektowania przez ucznia zasad współ-

życia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków ucznia określonych w statucie szkoły. Ocena zachowania pozwala więc określić – przynajmniej w założeniach – na ile cele wychowania zostały zrealizowane. Ma też być narzędziem wychowawczym – w zależności od ideologii dominującej w danej szkole pełni rolę nagrody lub kary, ma mobilizować do pracy nad sobą itp.

W tekście szukam odpowiedzi na pytanie o cele wychowania realizowane poprzez ocenianie na stopień zachowania uczniów w gimnazjum. Pomocną kategorią jest dla mnie przedmiot oceny zachowania. Będę przez jej pryzmat analizowała rzeczywistość szkoły widzianą z perspektywy jej uczestników – gimnazjalistów. Nie interesują mnie więc szkolne regulaminy oceniania zachowania, ale to, jak uczniowie postrzegają ich realizację w szkolnej praktyce.

Celem badań, które przeprowadziłam w sześciu wielkopolskich gimnazjach¹, było – mówiąc najogólniej – poznanie doświadczeń uczniów ocenianych za zachowanie na stopień². Prosiłam badanych między innymi o to, aby określili przedmiot oceny zachowania obowiązujący w ich szkołach. Ta część badań miała charakter projekcyjny – z przygotowanych przeze mnie charakterystyk (podzielonych na fragmenty) badani tworzyli portrety wzorowego ucznia i takiego, który w ich szkole otrzymałby naganną ocenę zachowania. Gimnazjaliści odpowiadali zatem na bardzo szczegółowe pytania, składające się na ogólne: co trzeba robić, aby w Twojej szkole otrzymać naganną/wzorową ocenę zachowania? Jak zachowuje się osoba z wzorową/naganną oceną zachowania? Określali tym samym zestaw zachowań promowanych i karanych w szkole. W jaki sposób budowałam charakterystyki, które stanowiły materiał pracy badanych?

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 30 kwietnia 2007 r. (DzU z 2004 r. nr 199) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych podane są szczegółowe obszary, w których oceniane ma być zachowanie ucznia. Są to: 1) wywiązywanie się z obowiązków ucznia, 2) postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej, 3) dbałość o honor i tradycje szkoły, 4) dbałość o piękno mowy ojczystej, 5) dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne i innych osób, 6) godne, kulturalne zachowanie się w szkole i po-

¹ Badania, w ramach pracy doktorskiej, przeprowadziłam w 2006 roku, na próbie 122 gimnazjalistów. Praca doktorska powstała pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej na WSE UAM w Poznaniu. Projekt otrzymał grant promotorski (N107 033 32/4282) i z tego źródła był finansowany.

² Szerzej patrz. S. Jaskulska, *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.

za nią, 7) okazywanie szacunku innym osobom. Zwykle, opierając się na tych hasłach, szkoły konstruują regulaminy wystawiania ocen zachowania – każdy punkt jest uszczegóławiany i zostaje mu przypisywany zestaw pożądaných i niepożądanych zachowań. Przejawom różnych zachowań przydziela się wartość punktową i określa, ile punktów musi zgromadzić uczeń, aby otrzymać daną ocenę. Przeanalizowałam dziesiątki dostępnych w Internecie regulaminów i na ich podstawie wyłoniłam kilkanaście branych pod uwagę podczas oceniania elementów (np. w punkcie „wywiązywanie się z obowiązków ucznia” są to zwykle stosunek do nauki i frekwencja) i rozpisałam je na różne zachowania – konformistyczne i antagonistyczne wobec wymogów szkoły, bierność i aktywność, zachowania charakterystyczne dla postawy krytycznej wobec wymagań szkoły.

Uzyskałam bardzo obszerny materiał badawczy. Badani rozwiązywali zadanie, przyjmując kilka perspektyw – poza odpowiedzią na pytanie, jaki jest według nich przedmiot oceny, odpowiadali też, co na ten temat myśli, według nich, wychowawca, co myślą rodzice, inni uczniowie. Prosiłam też, aby gimnazjaliści określili, za co i jak są według nich oceniane dziewczęta, a jak chłopcy.

Struktura tego tekstu jest następująca: na początku zaprezentuję wycinki wyników badań – tylko perspektywa badanego, zachowania oceniane pozytywnie i negatywnie w kolejności obszarów wyłonionych w ministerialnym rozporządzeniu. Następnie podejmę próbę analizy i interpretacji wniosków wokół kluczowego pytania o cele wychowania realizowane poprzez ocenianie zachowania na stopień.

Wywiązywanie się z obowiązków ucznia

Badani w większości są przekonani, że aby być wzorowym uczniem, trzeba uzyskiwać jak najwyższe wyniki w nauce, być zawsze przygotowanym do lekcji i aktywnym (uważa tak więcej, niż co drugi badany) (tab. 1). Rzadko gimnazjaliści twierdzili, że wzorowy uczeń uzyskuje wyniki na miarę swoich możliwości, a jego aktywność nie jest na pokaz – podejmuje się tych zadań, które są dla niego interesujące, a nie tych, za które można otrzymać gratyfikację ze strony nauczyciela (1 na 10 wypowiedzi). Naganny uczeń, w opinii badanych, także jest osobą aktywną – przeszkadza innym podczas lekcji, dokucza młodszym i słabszym (twierdzi tak 7 na 10 badanych).

Tabela 1

Przedmiot oceny – wywiązywanie się z obowiązków ucznia

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
Podczas lekcji stara się przede wszystkim nie przeszkadzać innym. Unika zajęć dodatkowych. Zaczyna na nie uczęszczać tylko na wyraźną sugestię nauczyciela. Chodzi systematycznie do szkoły. Jest punktualny. Nieobecności zawsze usprawiedliwia ³ .	27,0%	32,8%	2,5%	2,5%
Stara się uzyskiwać jak najwyższe wyniki w nauce, szuka możliwości uzyskania dodatkowych ocen – np. robi gazetkę. Jest aktywny podczas lekcji. Chodzi na zajęcia dodatkowe, nauczyciele mówią, że „wszędzie go pełno”. Jest punktualny. Zawsze usprawiedliwia nieobecności – nie czeka nawet do lekcji wychowawczej, przecież wychowawcę można spotkać na korytarzu lub pójść do pokoju nauczycielskiego.	61,5%	54,9%	0,8%	0%
Stara się uzyskiwać wyniki zgodne ze swoimi możliwościami. Systematycznie pracuje. Jest aktywny podczas lekcji. Wybiera zajęcia dodatkowe, które uważa za ważne dla siebie. Chodzi systematycznie do szkoły, choć zdarzyło mu się „urwać” z lekcji i iść na koncert kolegi. Usprawiedliwia nieobecności, jest w tym uczciwy. Jeśli nauczyciel uzna, że koncert kolegi to nie powód, by opuścić matematykę, przyjmie to do wiadomości. Stara się być punktualny.	11,5%	12,3%	2,5%	0%
Uzyskuje wyniki poniżej swoich możliwości, bo mu na tym nie zależy. Jest niesystematyczny, podczas lekcji stara się robić jak najmniej. Rzadko odrabia zadania domowe i przygotowuje się do lekcji. Unika zajęć dodatkowych. Raczej chodzi systematycznie do szkoły i jest punktualny. Z usprawiedliwieniem nieobecności zwleka, nie zależy mu na tym, by je usprawiedliwić.	0%	0%	21,3%	26,3%
Podczas lekcji głównie skupia się na przeszkadzaniu innym. Chodzi na zajęcia dodatkowe tylko wtedy, jeśli może podczas nich dokuczać słabszym od siebie. Wagaruje. Spóźnia się na lekcje.	0%	0%	72,9%	71,2%

³ W tabelach przedstawiam wybrane fragmenty charakterystyk.

Postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej

Ten punkt ministerialnego rozporządzenia zwykle definiowany jest w regulaminach oceniania zachowania poprzez stopień zaangażowania w samorządność szkolną, w prace społeczne na rzecz szkoły i osób potrzebujących, umiejętność współdziałania w grupie.

Badani uważają, że dziewczęta otrzymujące wzorową ocenę zachowania są bardziej bierne, niż chłopcy (tab. 2). Tylko 3 na 10 gimnazjalistów stwierdziło, że wzorowy chłopak nie przejawia inicjatywy, stoi z boku, a jego dobre zachowanie polega właściwie tylko na nieprzeszkadzaniu innym i nie krytykuje ich działań na rzecz szkoły. O dziewczętach wypowiedział się tak prawie co drugi z badanych. Naganni uczniowie, to według większości respondentów gimnazjaliści sabotujący pracę innych, aktywnie zakłócający działania szkoły, blokujący inicjatywy innych osób.

Tabela 2
Przedmiot oceny – postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
Podejmuje rozmaite działania na rzecz szkoły i klasy, ale nie z własnej inicjatywy – czeka na polecenia nauczycieli. Jeśli sam nie podejmuje się jakiegoś zadania, nie krytykuje (np. osób pracujących na rzecz potrzebujących). Współpracuje z grupą, ale jeśli tylko może, staje z boku.	45,9%	33,6%	1,6%	1,6%
Zabiega o funkcję w samorządzie klasowym i szkolnym. Z własnej inicjatywy włącza się w wiele działań na rzecz szkoły i klasy. Podejmuje się wszystkiego, jest mu wszystko jedno, czy potrafi daną rzecz zrobić czy nie. Jest szczególnie aktywny, kiedy jego działania widzą nauczyciele. Współdziała z kolegami z klasy, dopóki interesy grypy nie są sprzeczne z interesami nauczyciela (szkoły).	41,0%	49,2%	1,6%	0,8%
Jeśli klasa tak zdecyduje, obejmuje funkcje w samorządzie i stara się je jak najlepiej wykonywać. Nie przyjmuje jednak funkcji, wiedząc, że nie sprawdzi się w jej sprawowaniu, nawet jeśli powierza mu ją nauczyciel. Szanuje pracę innych na rzecz szkoły i klasy. Sam włącza się wtedy, jeśli chce i potrafi zrobić daną rzecz. Działa, ale nie wszędzie, nie chodzi mu o ilość. Jeśli wybiera jakąś akcję, to włącza się w nią	12,3%	15,6%	2,5%	1,6%

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
całym sercem. Nie kieruje się tym, czy nauczyciele znają i popierają daną akcję. Współdziała z kolegami z klasy, jeśli może w ten sposób realizować cele zgodne ze swoimi planami.				
Nigdy nie zabiega o funkcje w samorządzie. Kiedy klasa lub nauczyciel chce mu taką funkcję powierzyć, odmawia. Odmawia podejmowania prac na rzecz szkoły i klasy nawet wtedy, gdy poprosi go o to pracownik szkoły. Odmawia włączania się w klasowe akcje mające na celu pomoc innym, nawet jeśli proponuje to wychowawca lub inni nauczyciele. Jeśli działa na rzecz innych, to poza szkołą, nauczyciele o tym nie wiedzą. Nie współdziała z kolegami z klasy.	0,8%	0,8%	26,3%	25,4%
Odmawia podejmowania prac na rzecz szkoły i klasy. Niszczy pracę innych osób. Każdą pracę na rzecz szkoły traktuje jako karę. Współdziała z kolegami z klasy wtedy, gdy grupa działa przeciwko nauczycielowi czy szkole. Chętnie takim działaniom przewodniczy.	0%	0,8%	68,0%	70,6%

Dbłość o honor i tradycje szkoły

Poprzez dbłość o honor i tradycje szkoły zwykle pojmowane jest reprezentowanie szkoły w rozmaitych konkursach, sposób wyrażania się o własnej szkole w kontaktach z osobami z zewnątrz, okazywanie szacunku symbolom szkoły. I w tym przypadku gimnazjaliści uważają, że aby zasłużyć na ocenę wzorową, to chłopcy muszą wykazywać się większą aktywnością – zgłaszać swój udział do wielu konkursów, popisywać się wiedzą o szkole i jej tradycjach (tab. 3). Ich działania są częściej, niż dziewcząt, „na pokaz”, stanowią przejaw wyrachowania (gromadzenie punktów i dobrych ocen). Prawie 3 na 10 osób uważa, że nie trzeba zachowywać się konformistycznie wobec wymogów szkoły, aby otrzymać ocenę wzorową. Według tych badanych, wzorowy uczeń dbając o honor i tradycje szkoły, może kierować się własnym kodeksem moralnym i samodzielnością w myśleniu i podejmowaniu decyzji.

Tabela 3

Przedmiot oceny – dbałość o honor i tradycje szkoły

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
Bierze udział w zawodach i konkursach, które wskazuje mu nauczyciel. Wie, że jeśli jest w czymś dobry, zauważy to nauczyciel. Sam nie zgłasza się więc do tego typu konkursów. Zapytany o szkołę, odpowie grzecznie i będzie dobrze wyrażać się o szkole. Nie jest jednak inicjatorem takich rozmów. Zna tekst hymnu szkoły i życiorys patrona, bo takie są obowiązki ucznia.	45,9%	36,9%	0%	0%
Zgłasza swój udział do wielu zawodów i konkursów. Nie ma znaczenia, czy jest w czymś dobry. Liczy się udział... Dobrze mówi o szkole, jeśli słyszy to ktoś z nią związany (np. znajomy nauczyciela). W innych sytuacjach bywa różnie... Lubi „zabłysnąć” przed nauczycielem ciekawostką z życiorysu patrona. Można go spotkać na korytarzu przypatrującego się z oddaniem popiersiu patrona, szczególnie gdy przechodzi dyrektor.	32,0%	33,6%	2,5%	0,8%
Są dziedziny, w których jest specjalistą. Czasami lubi się sprawdzić, bierze więc – w własnej woli – udział w rozmaitych konkursach i zawodach organizowanych przez szkołę. Wie, że jeśli jest w czymś dobry, może reprezentować szkołę „na zewnątrz” i robi to, jeśli czuje się na siłach. Ma swoje zdanie o szkole. Pewne rzeczy mu się podobają, inne nie. Potrafi o tym z każdym kulturalnie rozmawiać. Szanuje symbole szkoły. Reaguje, gdy ktoś je znieważa.	21,3%	26,3%	3,3%	3,3%
Odmawia wzięcia udziału w zawodach i konkursach. Uważa, że są lepsze miejsca niż szkoła do sprawdzania swoich umiejętności. Nie chce też reprezentować swojej szkoły na zewnątrz, nawet jeśli jest w czymś dobry. Nie broni honoru szkoły nawet wówczas, jeśli ktoś w jego towarzystwie niesłusznie źle o niej mówi. Zna tekst hymnu szkoły – tyle razy go słyszał, że sam wszedł do głowy.	0,8%	2,5%	33,6%	25,4%
Odmawia wzięcia udziału w zawodach i konkursach. Dokucza tym, którzy angażują się w takie działania. Lubi mówić źle o	0%	0,8%	60,6%	70,6%

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
szkole. Czasami nawet sam wymyśla różne historie i opowiada je osobom spoza szkoły. Zna hymn szkoły na pamięć. Zmienia tekst na prześmiewczy, wyśpiewuje w niestosownych okolicznościach. Jeśli ktoś domaluje popiersiu patrona wąsy, to na pewno on!				

Dbłość o piękno mowy ojczystej

Dbłość o piękno mowy ojczystej zwykle oznacza w szkołach niestosowanie wulgaryzmów. W większości badani gimnazjaliści są przekonani, że aby otrzymać ocenę wzorową zachowania wystarczy przy pracownikach szkoły, szczególnie podczas lekcji, odzywać się kulturalnie. Średnio 3 na 10 uważa, że szkoła od wzorowego ucznia wymaga, żeby nie tylko sam dbał o kulturę języka, ale także donosił na osoby, które tej zasady nie przestrzegają (tab. 4). 3 na 10 gimnazjalistów twierdzi, że wzorowy uczeń nie musi być popisującym się „lizusem”, ale osobą z ciekawością i rzeczywistym szacunkiem podchodzącą do ojczystego języka (wskazania te dotyczyły częściej chłopców, niż dziewcząt).

Tabela 4

Przedmiot oceny – dbłość o piękno mowy ojczystej

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
W szkole używa jedynie kulturalnych słów. Wie, że nauczyciele nie lubią, gdy mówi się „niechlujnie”. Przy nich stara się więc mówić pełnymi zdaniami i ładną polszczyzną. Na szczęście nie musi tak podczas przerw...	47,6%	32,0%	1,6%	0%
W szkole używa jedynie kulturalnych słów. Jeśli ktoś przeklina, donosi nauczycielowi. Można odnieść wrażenie, że siedzi po lekcjach w domu i wkuwa na pamięć słownik wyrazów obcych. Na każdej lekcji błyszczy mądrymi zwrotami.	22,1%	33,6%	1,6%	0%
Zna inne formy okazania niezadowolenia niż przeklinanie. W rozmowach z ludźmi zawsze stara się mówić „wyraźnie i po polsku”. Tak samo w szkole. Jeśli podczas lekcji pojawiają się nowe dla niego słowa, stara się ich nauczyć, bo to ciekawe.	27,9%	32,0%	1,6%	2,5%

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
Czasem przeklina w szkole. Nie obchodzi go, czy koledzy przeklinają w szkole czy nie. Nie zwraca uwagi na to, jak rozmawia z nauczycielami. To oni muszą się postarać, aby go zrozumieć.	1,6%	1,6%	35,2%	25,4%
Na przerwach klnie jak szewc. Wszystko mu jedno, czy nauczyciele to słyszą czy nie. Na lekcji też mu się zdarza. W rozmowach z nauczycielami i pracownikami szkoły jest niegrzeczny, zdarza mu się ich obrażać.	0,8%	0,8%	60,0%	72,1%

Dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób

Jest to punkt regulaminu oceniania zachowania, do którego wiele szkół przykładą największą wagę. Poza stosunkiem do nauki i frekwencją, to właśnie stosunek do regulaminu BHP, do przejawów agresji wobec uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz stosunek do używek decydują o tym, jaką ocenę zachowania otrzyma uczeń. Co ciekawe, badani nie mają sprecyzowanego zdania na temat, co uczeń powinien robić w zakresie dbałości o bezpieczeństwo i zdrowie; w przypadku pozostałych obszarów zawsze jedną kategorię wybierano wyraźnie częściej, jednak tu jest inaczej – wskazania rozkładają się równomiernie (tab. 5). Wzorową ocenę zachowania uzyska, według gimnazjalistów, zarówno osoba postępująca właściwie dlatego, że obawia się kary, jak i uczeń, który przyjmuje rolę szkolnego stróża porządku – donosi nauczycielom, gdy inni uczniowie prawa nie przestrzegają oraz ktoś, kto racjonalnie podchodzi do zasad bezpieczeństwa obowiązujących w szkole.

Tabela 5

Przedmiot oceny – dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne i innych osób

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
Przestrzega regulaminu BHP, bo inaczej czekałaby go kara. Nie opuszcza terenu szkoły bez wyraźnej zgody nauczyciela lub innego pracownika szkoły, bo jest to zachowanie karane. Stoi z boku bójek i słownych utarczek. Zaczepiony nie oddaje, nie skarży się nauczycielom. Jeśli nauczyciel go zapyta, opowie, czego był świad-	38,5%	35,2%	2,5%	0,8%

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
kiem, ale niechętnie o tym rozmawia. Nigdy nie pozwoliłby sobie na zaczepkę wobec nauczyciela. Za to czeka surowa kara. Na terenie szkoły nie stosuje używek. Nie chciałby być za to ukarany.				
Regulamin BHP zna na pamięć. W towarzystwie nauczyciela zwraca uwagę kolegom i koleżankom, jeśli postępują niezgodnie z regulaminem. Nie opuszcza terenu szkoły bez wyraźnej zgody nauczyciela lub innego pracownika szkoły. Podczas przerw dyżuruje razem z nauczycielem. Nie staje w obronie zaczepianych kolegów. W bezpiecznych dla siebie okolicznościach opowiada nauczycielom o zajęciach w szkole. Liczy na dodatkowe punkty u wychowawcy, jeśli np. poinformuje go, kto, z kim, gdzie pali papierosy.	32,8%	32,8%	0,8%	0%
Przestrzega regulaminu BHP. Lubi pozartować, ale nie w taki sposób, żeby zaszkodzić innym i sobie! Nie opuszcza terenu szkoły bez wyraźnej zgody nauczyciela lub innego pracownika szkoły. Nie spada mu przysłowiowa korona z głowy, gdy tłumaczy nauczycielowi, gdzie i po co idzie. Przejmuje się aktami przemocy w szkole. Racjonalnie ocenia swoje siły – albo sam staje w obronie ofiary, albo szuka natychmiast pomocy u dorosłych. Sam nie jest agresywny. Wie, że na terenie szkoły nie wolno stosować używek. Nie oznacza to, że reaguje, jeśli zobaczy kolegę z papierosem.	27,9%	29,6%	3,3%	4,9%
Odmawia uczenia się zasad BHP, bo to kolejny wymysł szkoły. Często opuszcza teren szkoły bez zgody nauczyciela lub innego pracownika. Nie staje w obronie zaczepianych kolegów. Są mu obojętne zaczepki pod jego adresem. W razie potrzeby broni siebie, nie innych. Zapytany przez nauczyciela czy inną osobę o zajęcia w szkole, przyjmuje taktikę „nic nie widziałem, nic nie słyszałem, nic nie wiem” Porachunki uczniów z nauczycielami są mu obojętne. On sam nie jest wobec nich agresywny. Dealer narkotyków może przejść obok niego spokojnie. Nawet jeśli sam nie stosuje używek, jest mu wszystko jedno, czy są one w szkole. To nie jego problem.	0%	0,8%	32,8%	28,7%

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
Często zachowuje się tak, że zagraża kolegom i sobie. Lubi ryzykować. To, że wie, co jest niebezpieczne daje mu pole do popisu. Chłubi się tym, że chodzi gdzie chce i kiedy chce. Namawia kolegów do opuszczania terenu szkoły bez zgody nauczyciela lub innego pracownika szkoły. Zaczepia, upokarza, gnębi. Chętnie włącza się do bójek. Staje po stronie silniejszego. Nauczycielom donosi na swoich przeciwników. Wie, że niektórzy nauczyciele to słabeusze (fizyczni i psychiczni). Wykorzystuje tę wiedzę. Zaczepia ich, prowokuje. Obraża nauczycieli i innych pracowników szkoły. Twierdzi, że jeśli chodzi o używki, to próbował wszystkiego na terenie szkoły i nikt go nie złapał.	0,8%	1,6%	60,6%	65,6%

Godne i kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią

Zwykle w tym punkcie szkolnych regulaminów oceniania zachowania rozpisane są szczegółowe zasady dotyczące wyglądu (ubiór, makijaż), przestrzegania zasad higieny osobistej, stosunku wobec mienia szkoły i uczniów, często też utrzymywania porządku. Badani raczej uważają, że „godne” zachowanie dziewcząt wynika z obawy przed karą, a chłopców jest zachowaniem na pokaz (nawet, jeśli dla zachowania twarzy trzeba czasem postąpić nieetycznie). Prawie zgodni są co do tego, że to szkoła decyduje, jak należy się ubierać (tylko 3 na 10 twierdzi, że wzorowy uczeń może ubiorem podkreślać swą indywidualność) (tab. 6). W myśl uzyskanych wyników, aby chłopak otrzymał ocenę naganną, musi częściej niż dziewczyna wykazać się aktywnością – na przykład nie tylko nie reaguje na akty szkolnej przemocy, ale sam jest ich sprawcą.

Tabela 6

Przedmiot oceny – godne i kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
Nigdy nie ubrałby się do szkoły wyzywająco, ani nawet tak, by wyróżniać się z tłumu. Nie ma zakazanych regulaminem kolczyków czy tatuaży. Szanuje mienie szkolne. W przeciwnym razie złapałby go i musiałby naprawiać szkody. Nie kradnie	44,3%	36,0%	1,6%	0%

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
niczego ze szkoły, ani kolegom. To przestępstwo. Zachowuje porządek na terenie szkoły, więc nie musi sprzątać. Nie fałszuje podpisów rodziców. Takie rzeczy łatwo wychodzą na jaw, a wtedy nieźle trzeba się tłumaczyć.				
Chciałby, żeby w szkole wprowadzono mundurki. Nakaz noszenia ich byłby kolejnym powodem to zdobywania punktów u nauczycieli! W wolnych chwilach okleja książki w bibliotece. Wychowawca daje przecież za to punkty! Nie kradnie niczego ze szkoły, ani kolegom. Informuje nauczycieli, jeśli podejrzewa kogoś o kradzież. Gdyby miał do wyboru nieusprawiedliwione godziny, za które są punkty karne, lub sfalszowanie podpisu na usprawiedliwieniu, zrobiłby to drugie. Trzeba dbać o dobrą renomę osoby, która nie wagaruje.	30,3%	32,0%	1,6%	1,6%
Ubiera się czysto i schludnie, ale podkreśla swoją indywidualność. Gdyby w szkole wprowadzono mundurki, musiałyby mu się podobać, żeby nosił. Tak dla zasady? Raczej nie. Jeśli zdarzy mu się coś zniszczyć, np. rozklei się książka z biblioteki szkolnej, sam naprawia szkody, często nikomu o tym nie mówiąc. Nie kradnie niczego ze szkoły, ani kolegom. Reaguje, jeśli jest świadkiem kradzieży na terenie szkoły. Odnosi znalezione na terenie szkoły rzeczy woźnej. Nie fałszuje podpisów rodziców. Bierze odpowiedzialność za swoje postępowanie – także za nieobecności, o których rodzice nie wiedzą.	24,6%	29,6%	6,6%	4,9%
Ubiera się tak, jak chce. Zrobiłby wszystko, żeby nie nosić mundurka. Nie chce, żeby kojarzono go z jakąkolwiek szkołą! Nie traci energii na niszczenie szkolnego mienia. Bo po co? Czasami zdarzy mu się z nudów pisać po ławce. Ze spokojem słucha przechwałek kolegi, który ukradł portfel młodszemu uczniowi. Sam by tego nie zrobił, ale jest mu obojętne, co robią inni. Twierdzi, że sprzątanie to obowiązek woźnej. Odmawia wykonywania prac porządkowych na terenie szkoły. Nie fałszuje podpisów rodziców. Usprawiedli-	0%	1,6%	27,9%	26,3%

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
wienie nieobecności w szkole nie jest dla niego ważne, nie będzie się na tym skupiał i ryzykował wpadkę.				
Nosi wszystko, czego nie wolno, i tak, aby było to widać. Koleczek w nosie zakłada nie dlatego, że należy do jakiejś subkultury młodzieżowej, ale że w szkole nie wolno. Nie ma chyba w szkole miejsca, gdzie nie zostawiłby śladu po sobie. Rysuje po czym się da, łamie co się da, rozkleja, rozkręca... W żartach zabiera różne rzeczy, szczególnie młodszym. Wyłudza od nich drobne sumy na papierosy. Często coś w szkole „znajduje” i sobie przywłaszcza. Zaśmieca teren szkoły. Nie sprząta po sobie, a co dopiero po innych! Z łatwością fałszuje podpisy rodziców swoich i kumpli. Wszystkim, którzy z nim wagarują wypisuje usprawiedliwienia.	0,8%	0,8%	62,3%	67,2%

Okazywanie szacunku innym osobom

W punkcie tym chodzi zwykle o szacunek okazywany pracownikom szkoły, ale zdarza się też, że zasady tutaj przedstawione dotyczą również kolegów – szczególnie młodszych i słabszych. Mniej więcej tylu samych gimnazjalistów deklarowało, że okazywanie szacunku innym przejawiać ma się w postawie obojętności, unikania nieporozumień i konfliktów, jak i w przesadnych, wykonywanych na pokaz gestach sympatii i szacunku (tab. 7). Nawet nie 3 na 10 uważa, że do wszystkich ludzi należy się odnosić z szacunkiem, ale nie wszystkich trzeba lubić, a pomoc koleźce powinna wypływać z potrzeby serca, a nie z pogoni za wzorową oceną zachowania. Badani powtórzyli, że naganna ocena zachowania przewidziana jest dla dziewcząt bez inicjatywy, biernych, niezaangażowanych (postawa taka u chłopców jest rzadziej postrzegana jako naganna). Chłopak zapracuje na ocenę naganną, kiedy jest arogancki, dręczy młodszych i słabszych, obraża pracowników szkoły i innych uczniów.

Tabela 7

Przedmiot oceny – okazywanie szacunku innym osobom

Fragmenty charakterystyk	Zachowania oceniane pozytywnie		Zachowania oceniane negatywnie	
	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	chłopców
Młodszy koledzy ze szkoły są mu obojętni. Jeśli nauczyciele go poproszą, pomoże im w nauce. Sam jednak nie próbuje nawiązywać z nimi kontaktów. Wykonuje polecenia nauczycieli i innych pracowników szkoły, zachowuje się wobec nich kulturalnie. Poza szkołą mówi im „dzień dobry”, chyba że zauważy ich na tyle szybko, by pójść inną drogą.	35,2%	37,6%	1,6%	0%
Pomoc młodszemu koledze to jeden z łatwiejszych sposobów podniesienia sobie oceny z danego przedmiotu. Warto więc to robić! Wykonuje polecenia nauczycieli i innych pracowników szkoły, jest wobec nich kulturalny. Pierwszy krzyczy „dzień dobry” nauczycielowi mijanemu na ulicy.	36,9%	35,2%	0,8%	2,5%
Jeśli ktoś poprosi go o pomoc w nauce, pomoże niezależnie od tego, czy jest to jego rówieśnik czy młodszy kolega. Nie przechodzi obojętnie wobec sytuacji, gdy starsi zaczepiają młodszych. Zgłasza to nauczycielom. Wykonuje polecenia nauczycieli i innych pracowników szkoły, jest wobec nich kulturalny. Niektórych lubi bardziej, innych mniej, ale każdemu spotkanemu poza szkołą mówi „dzień dobry”.	27,0%	26,3%	2,5%	3,3%
Ma inne rzeczy do roboty niż „chrzczenie kotów”. Jeśli widzi, że starsi zaczepiają młodszych, przechodzi obojętnie. Od tego (podobno) są w szkole nauczyciele. Odmawia wykonywania poleceń nauczycieli i innych pracowników szkoły, jest wobec nich arogancki, ignoruje ich poza szkołą.	0%	0,8%	41,0%	27,9%
Jest inicjatorem „fali” lub przynajmniej jej uczestnikiem. Lubi pokazywać, że to tacy jak on, a nie nauczyciele rządzą w szkole. Gnębienie młodszych to świetna okazja. Odmawia wykonywania poleceń nauczycieli i innych pracowników szkoły, jest wobec nich arogancki. Kiedyś zobaczył nauczyciela na ulicy, wiedział, że ten go nie widzi. Wykrzyknął jego nazwisko w połączeniu z niecenzuralnym słowem i uciekł.	0,8%	0%	54,1%	66,3%

Jak i do czego wychowuje oceniająca zachowanie szkoła

Wnioski z analizy powyższych danych mogą być następujące: po pierwsze, w szkołach premiowany jest konformizm. Właśnie ta postawa „nagradzana” jest oceną wzorową. Niewielu gimnazjalistów wskazywało krytyczne uczestnictwo w szkolnej rzeczywistości jako sposób funkcjonowania ucznia zgodny z oczekiwaniami szkoły. Po drugie, wzorowy uczeń, to uczeń bierny. Badani uważają, że wystarczy stać z boku i nie wychylać się, aby wpisać się w ideał wychowawczy szkoły. Po trzecie, ponieważ w tekście skupiłam się także na ukazaniu różnic w postrzeganiu przez badanych sytuacji w szkole dziewcząt i chłopców, wnioski mogą dotyczyć problemu wychowywania dziewcząt do (i w) bierności, chłopców do aktywności. Podejmując się próby analizy i interpretacji wykrytych tendencji, zacznę właśnie od tego, dotyczącego różnego traktowania przez szkoły dziewcząt i chłopców, wątku, by potem powrócić do wniosków o charakterze bardziej ogólnym.

Wiele mówi się dziś o oddziaływaniach dydaktyczno-wychowawczych szkoły, jako o warunkach wytwarzających i wzmacniających różnice między uczniami ze względu na rodzaj. „Edukacja nie ma charakteru neutralnie płciowego”⁴. Kultura przyswajana przez uczniów w procesie socjalizacji z wbudowanymi definicjami płci i ról płciowych reprodukuje – co podkreślają autorzy – tradycyjne, oparte na przemocy symbolicznej, podejście do zagadnienia płci. Według L. Kopciewicz,

rodzaj jest szczególnie istotną kategorią, która może prowadzić nauczycieli w sposób całkowicie nieświadomy zarówno do uaktywnienia sieci stereotypowych odniesień wyrażających się w ocenie uczniowskich zachowań, jak i praktyk, w których ujawniają się zróżnicowane oczekiwania i działania względem poszczególnych grup uczniowskich⁵ (różnych ze względu na płeć).

Jak metaforycznie ujęła to A. Gromkowska-Melosik,

głównymi bohaterami opowieści o konstruowaniu nierówności szkolnej chłopców i dziewcząt zdają się nauczyciele. Potwierdzają oni strukturalnie androcentryczną rzeczywistość szkolną przez – stanowiące ekspresję cech własnej tożsamości – codzienne praktyki⁶.

Już w pierwszych klasach szkoły podstawowej, i wcześniej, nauczyciele posługują się schematami kategorialnymi ucznia i uczennicy. Na

⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 39.

⁵ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 14.

⁶ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, s. 43.

przykład, „nauczycielki nie widzą w zachowaniu pierwszoklasistek poważniejszych zagrożeń dla swojej pracy. Schemat uczennicy informuje, że jest ona pilna i miła”⁷. L. Kopciewicz⁸, zbierając wyniki międzynarodowych badań dotyczących wytwarzania różnic rodzajowych w socjalizacyjnej pracy szkoły, przejawy różnego traktowania chłopców i dziewcząt w klasie szkolnej nazywa interakcjami rodzajowymi (np. chłopcom nauczyciele poświęcają podczas lekcji więcej uwagi, nawet jeśli kontakty mają charakter dyscyplinujący; na agresywne zachowania dziewcząt nauczyciele reagują bardziej represyjnie, gdyż nie dość, że są one kłopotliwe, to jeszcze „nieuzasadnione” itp.). Z moich badań wynika, że gimnazjaliści zauważają, iż takie same zachowania chłopców i dziewcząt są różnie oceniane. „Dostrzegane” (nagradzane i karane) są przejawy aktywności chłopców.

Odwołując się do mechanizmu efektu Pigmaliona, można powiedzieć, że silne przekonanie (szkoły, nauczycieli) o pewnych nieprawdziwych stanach rzeczy (stereotypowe myślenie o dziewczętach i chłopcach) podporządkowuje temu myśleniu działanie tak, że w końcu te stany rzeczy rzeczywiście zaczynają istnieć. R. Merton⁹ mechanizm ten nazywa przewrotnością społecznej logiki, bo fałszywa definicja sytuacji wywołuje nowe działania, które potwierdzają tę sytuację, jednocześnie dostarczając argumentów za trafnością owej definicji. Pewne zjawiska zaczynają istnieć i przenikają myślenie uczniów tak, że w efekcie żywią oni stereotypowe przekonania o sobie i płci przeciwnej. Na przykład, z badań dotyczących zagadnienia kreowania tożsamości płciowej uczniów przez szkołę wynika, że dziewczęta przyczyn sukcesu szkolnego szukają raczej w warunkach zewnętrznych niż we własnych zdolnościach, których nie doceniają. A. Gromkowska-Melosik relacjonuje poglądy C.S. Dweck, która twierdzi, że chłopcy są przekonani, iż ich sukcesy wiążą się z posiadanymi cechami. Dziewczynki za to czują się odpowiedzialne raczej za swoje porażki, niż sukcesy¹⁰. Na przykład, badane przez D. Turską¹¹ dziewczęta – prymuski oceniały niżej swoje możliwości poznawcze, niż chłopcy – prymusi, mimo że obiektywnie to dziewczęta uzyskiwały wyższe wyniki w nauce. Także w moich badaniach przyczyn sukcesów dziewcząt (ocena wzorowa) i porażek chłopców (ocena naganna) upatrują badani w czynnikach zewnętrznych (np. złośliwy/życzliwy nauczyciel) i odwrotnie

⁷ K. Konarzewski, *Problemy i schematy: pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 80.

⁸ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*, s. 14-22.

⁹ R. Merton, *Samospełniające się proroctwo*, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2007, s. 363.

¹⁰ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, s. 52.

¹¹ D. Turska, *Pracowite dziewczynki, inteligentni chłopcy?* „Psychologia w Szkole”, 2008, nr 1, s. 90 i n.

– kiedy dziewczyna otrzymuje ocenę naganną, a chłopak wzorową, przyczyna tkwi, według gimnazjalistów, w nich samych.

Z moich badań wynika też, że wśród młodzieży panuje silne przekonanie, w myśl którego dziewczętom nie przystoi mieć nagannej oceny zachowania, co dla chłopca nie jest wstydem. Chłopcom naganna ocena jest obojętna, wzorowa zaś nie jest powodem do dumy, jest „niemęska”. Mamy więc do czynienia ze stereotypem grzecznej, prozkolnej dziewczynki i niegrzecznego chłopca. Jak pisze A. Gromkowska-Melosik,

praktykowanie męskości jest równoznaczne z dominacją nad innymi i odrzuceniem reguł oraz dyscypliny (...). Chłopcy, którzy nie wpiszą się w taki wizerunek akceptowanej męskości, mogą być przez swoją grupę rówieśniczą izolowani lub naznaczeni¹².

D. Pankowska¹³ przedstawiła zestawy cech, którymi posługują się zwykle nauczyciele, opisując idealnego ucznia i idealną uczennicę. W przypadku dziewcząt są to: „spokojna, sumienna, uważna, współczująca, miła, zrównoważona, wrażliwa, zależna, dojrzała, obowiązkowa, sprawna”, natomiast w odniesieniu do chłopców: „aktywny, poszukujący przygód, ekspansywny, asertywny, ciekawy, pełen energii, przedsiębiorczy, niezależny, pomysłowy, otwarty”. Nauczyciele wolą pracować z (w ich mniemaniu) z niesfornymi, ale żywiołowymi i kreatywnymi chłopcami¹⁴. Wychowawcy wzmacniają zachowania chłopców świadczące o ich sile i asertywności, dziewczynki mają być bierne. Ocena zachowania jest miarą podporządkowania ucznia. Wzorowy uczeń, co wynika z moich badań, to podporządkowany konformista, co nie mieści się w obrazie aktywnego, ekspansywnego chłopca. Można jednak postawić pytanie: czy lepiej mieć ocenę wzorową zachowania, czy być osobą niezależną? Jak pisze L. Kopciewicz¹⁵, uczennice ciągle jeszcze dzielą los Innej, nie mają monopolu na „niegrzeczność” (co przekłada się na wywalczone pola wolności), nie mogą trenować w szkołach sprawności emancypacyjnych.

Wróć teraz do bardziej ogólnych wniosków z moich badań.

Proces oceniania szkolnego często analizuje się, porównując dwa jego modele: tradycyjny i formujący. K. Sońnicki (już w latach pięćdziesiątych XX wieku) analizując przedmiot oceniania szkolnego, pisał o dwóch nurtach oceniania: formalizującym (tradycyjne ideologie edukacyjne) i liberalizującym, związanym z dyspozycjami ucznia i prognozami co do jego

¹² A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, s. 67.

¹³ D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 102.

¹⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, s. 45.

¹⁵ L. Kopciewicz, *Uczniowie i nauczyciele liceum – niegrzeczni chłopcy i grzeczne dziewczynki? Genderowie analizy mikromola społecznego edukacji*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2004, nr 1, s. 64.

rozwoju. Progresywna perspektywa zapatrywania się na ocenianie szkolne pozwala wyjść poza ocenianie aktualistyczne. Punkt ciężkości oceniania przesuwają się z aktualnej wiedzy o uczniu w stronę poznania jego możliwości (ocenianie dyspozycyjne), a nawet prognozowania (ocenianie prognostyczne) jego możliwości. Stwierdza się wtedy, że uczeń jeszcze czegoś nie osiągnął, ale analizując wkład pracy i systematyczność postępów, można zakładać, że wkrótce to osiągnie¹⁶.

W ujęciu tradycyjnym ocenia się produkty, a nie proces nabywania wiedzy czy umiejętności. Zasady oceniania ustalane są poza uczniem, jest on bierny, przyjmuje ocenę bez możliwości jej negocjowania czy dokonania samooceny. Ocena wyrażona stopniem szkolnym to odpowiedź na pytanie, w jakim zakresie uczeń przyswoił wiedzę/normy obowiązujące w szkole. Ocenianie progresywne zaś to proces, w który zaangażowany jest uczeń. Ocenia się nie tylko efekt końcowy, ale poszczególne etapy pracy, z uwzględnieniem zaangażowania ucznia.

Różnice między modelem tradycyjnym i formującym ujawniają się szczególnie w funkcjach oceniania i oceny. W przypadku oceniania tradycyjnego można mówić o takich funkcjach, jak informacyjna, decydująca, czy systemowa. Ocena informuje więc po pierwsze, w jakim zakresie uczeń spełnia stawiane mu wymagania czy to w obszarze dydaktycznym – określenie stopnia umiejętności, wiadomości i nawyków, czy wychowawczym – określenie stopnia uwewnętrznienia przez ucznia norm¹⁷. Ocena zachowania jest więc sposobem określenia, na ile uczeń wpisuje się w ideał wychowawczy szkoły. Nie ma znaczenia, czy zgadza się z nim, czy pokrywa się on z kodeksem moralnym ucznia. I. Konstecka funkcję społeczną oceny szkolnej utożsamia z „budzeniem postaw społecznie korzystnych”¹⁸. Funkcja decydująca związana jest ze stratyfikacyjną funkcją szkoły oraz z funkcją systemową – ocenianie szkolne pozwala określić, na ile szkoła spełnia funkcje socjalizacyjne, ustala miejsce ucznia w strukturze społecznej¹⁹. Funkcje oceniania formującego (progresywnego) podporządkowane są potrzebom rozwojowym jednostki, a nie społeczeństwa. Jeśli ocena pełni funkcję informacyjną, to w takim sensie, że informuje ucznia, jakie są efekty jego pracy i wskazuje kierunki możliwych zmian. Ocena (szczególnie zachowania) mobilizować ma do pracy nad sobą, samodoskonalenia. W odróżnieniu od ocen tradycyjnych, ocena ta służyć ma uczniowi, a nie nauczycielowi czy szkole.

¹⁶ I. Kopaczyńska, *Ocenianie wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 21.

¹⁷ I. Konstecka, *Funkcje pedagogiczne i społeczne kontroli i oceny uczniów*, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, Poznań 1978, s. 12.

¹⁸ I. Konstecka, *Funkcje pedagogiczne i społeczne kontroli*, s. 15.

¹⁹ K. Konarzewski, *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1999, nr 2.

Przedmiotem oceny, rozumianej w sposób tradycyjny, jest odległość osiągnięć ucznia od wzoru. Na przykład, S. Racinowski²⁰ definiując kontrolę i ocenę pisał, że są to środki wychowawcze i dydaktyczne mające za zadanie wyrobienie nawyku systematycznej pracy ucznia, aktywizowanie go tak, aby opanował cały materiał nauczania i w pełni realizował zadania wychowawcze szkoły. B. Śliwerski opisując modele oceniania szkolnego wyróżnia między innymi model tradycyjno-legalistyczny. Istotą oceniania w tym modelu nazywa behawiorystyczną procedurą sterowania z zewnątrz rozwojem, gdzie „miarą jest odległość dziecka od ideału”²¹. Rozwój ucznia nie jest tak ważny, jak realizowanie programu szkolnego, w tym wychowawczego. Wysoko ceniona jest więc konformistyczna postawa wobec wymagań szkoły. „Kontrola i ocena zaspokajają jedną z naturalnych potrzeb psychicznych i moralnych człowieka: potrzebę poznania własnej wartości”²² pisał Racinowski. Znaczyłyoby to, że uczeń z ocen szkolnych odczytuje, ile jest wart.

Z wypowiedzi badanych przeze mnie gimnazjalistów wynika, że ocenianie zachowania na stopień, nie tylko zresztą ze względu na swój przedmiot, wpisuje się w tradycyjną, a nie nowoczesną wizję szkoły. Oceniane są konkretne przejawy zachowań, zwykle bez uwzględniania ich kontekstu, okoliczności. Dyspozycje ucznia, motywy i cele jego postępowania nie mają znaczenia.

Przedmiot oceny jest jednym z kluczowych pojęć procesu oceniania, a jego zdefiniowanie pociąga za sobą sposób rozumienia celów oceniania i jego funkcji²³. W świetle wyników moich badań celem wychowania w gimnazjach nie jest kształtowanie postawy krytycznej, ale podporządkowanie i bierność. Premiowany jest konformizm. Właśnie ta postawa „nagradzana” jest oceną wzorową. Niewielu gimnazjalistów wskazywało krytyczne uczestnictwo w szkolnej rzeczywistości jako sposób funkcjonowania ucznia zgodny z oczekiwaniami szkoły.

Jakie warunki musiałyby być spełnione, aby ten stan rzeczy się zmienił? Jest to trudne, ale nie niemożliwe, o czym pisze na przykład D. Gołębiak²⁴: w polskich szkołach następuje przesunięcie w myśleniu o ocenianiu szkolnym. Chodzi głównie o to, że ocenianie przenika czynności dydaktyczne, ocenia się nie tylko produkt końcowy, ale także prze-

²⁰ S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 14.

²¹ B. Śliwerski, *O różnorodności oceniania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły”, 1994, nr 8.

²² S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej*, s. 17.

²³ G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 36.

²⁴ B. Gołębiak, *Egzaminy i ocenianie szklone*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, tom II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 212.

bieg dochodzenia do tego produktu. Sprzyjają temu przemiany reformowanej szkoły, na przykład wprowadzenie nowych form nauczania, jak nauczanie zintegrowane, blokowe, czy zorganizowane w ścieżki edukacyjne. Niestety, nie można tego samego powiedzieć o ocenianiu zachowania, które wiąże się z wychowawczą, a nie dydaktyczną funkcją szkoły. Po pierwsze, szkoły „skupione na kształceniu, oceniane za wyniki w testach, nie znajdują powodów, dla których powinny skupiać się na wychowaniu (...)”²⁵, wychowanie jest kwestią poboczną. Zresztą także w sferze dydaktycznej nie kładzie się nacisku na kształcenie ogólne, uczenie myślenia. Uczy się „do testów”, co w konsekwencji prowadzi do sytuacji, w której uczeń nie potrafi korzystać z wiedzy, którą przyswaja, łączyć faktów, wnioskować, stawiać hipotez. Szkołę można przyglądać się przez analogię do diagnoz stawianych przez krytyków obecnego kształtu uniwersytetów: uczelnie wyższe odchodzą od kształcenia ogólnego na rzecz wąskich, bardzo praktycznych specjalizacji. Po drugie więc, z analizy odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie, co trzeba zrobić, aby otrzymać wzorową ocenę zachowania, można wnioskować, że sposób rozumienia przez osoby zajmujące się edukacją miejsca ucznia w szkole uosabia

redukcjonistyczne podejście do człowieka: traktuje się go jako glinę, którą można w dowolny sposób kształtować, postrzega się go jedynie jako potencjalnie przydatny społeczeństwu, użyteczny kapitał ludzki²⁶.

Mówiąc językiem R. Meighana²⁷, można stwierdzić, że uczeń to surowiec – materiał czekający na ukształtowanie, aby się stać elementem zaprojektowanej już konstrukcji. Ma on być grzeczny, bo wtedy szkoła nie ma problemów z „ustawianiem” go w wygodnym dla instytucji miejscu. Zamiast uczyć krytycznego myślenia, radzenia sobie w zmieniającym się świecie i zachęcać do partycypowania w tych zmianach, kształcenie tego typu narzuca młodym ludziom gotowe matryce tożsamości. Zapisane w tych matrycach zachowania są pożądane społecznie, bowiem funkcjonowanie w ich ramach pozwala być społecznie użytecznym²⁸. Społeczne konstruowanie tożsamości podporządkowanego konformisty, a temu służy ocenianie zachowania na stopień, jest też wygodne z punktu widzenia instytucji, której wpływem jednostka podlega – konformistami łatwiej sterować.

²⁵ M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wprowadzenie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, tom I, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007, s. 8.

²⁶ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 80.

²⁷ R. Meighan, *Edukacja elastyczna*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Nasza Szkoła, Toruń 1991.

²⁸ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 80.

P. Bourdieu i C. Passeron²⁹ działania pedagogiczne nazywają narzuceniem przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej. Ocena zachowania jest swoistym miernikiem poziomu przystosowania ucznia – czy realizuje on, mówiąc językiem R. Mertona, cele szkoły, używając do tego akceptowanych przez instytucję środków. Odwołam się w tym miejscu do jeszcze jednego wątku moich badań. Jedną ze zmiennych niezależnych był typ szkoły ze względu na jej miejsce w rankingach wojewódzkich. Badaniem objęłam zarówno „elitarnie” szkoły poznańskie, jak i gimnazja plasujące się na najniższych miejscach rankingów. Okazało się, że najbardziej przekonani o tym, że w szkole premiowany jest konformizm są uczniowie szkół elitarnych. Można w tym kontekście przywołać pojęcie „kultury konformizmu”. P. Mikiewicz³⁰ analizując społeczne światy szkół średnich pisze, za P. McLarenem, o kulturze konformizmu *vs* kulturze oporu. Kulturę konformizmu charakteryzuje: podporządkowanie zasadom, traktowanie przez uczniów nauczycieli jako podstawowej grupy odniesienia, podtrzymywanie rytuałów szkolnych, „uczenie się” jako podstawowa aktywność, uzależnienie własnej oceny od oceny przez instytucję, a kulturę oporu – ośmieszanie i podważanie tych zasad. P. McLaren analizując kulturę oporu zauważa, że jedną z jej najczęstszych przejawów jest odmowa pracy, jak nazywa to zjawisko – „mentalny bunt”³¹. Jak pisze Mikiewicz, w kulturze konformizmu poczucie własnej wartości uzależnione jest od wysokości szkolnej oceny. Uczniowie uprawomocniają istnienie ocen szkolnych, zabiegają o pozytywne naznaczenie przez szkołę. W modelu kultury oporu wobec szkoły instytucja szkolna postrzegana jest jako siła narzucająca obce normy, więc należy się jej przeciwstawić. Jest to przyczynek do tego, że szkoła nie może wyrównywać szans choćby z tego powodu, że reakcja uczniów na jej wymagania jest różna i utrwała nierówności między nimi³². Co więcej, zapleczem kultury oporu jest grupa nieformalna, której normatywny wpływ umacnia zachowania oportunistyczne. Wyniki badań Mikiewicza potwierdzają te tezy. Konformizm i zaangażowanie to cechy uczniów z elitarnych liceów, opór i wycofanie – z zasadniczych szkół zawodowych. Postawy te stanowią, że uczniowie szkół o różnym poziomie nauczania są przez nie skazywani na sukces lub porażkę. Co więcej, albo podejmują grę o przynoszące korzyści miejsce w polu szkoły (i szerzej – społeczeństwa), albo regułem tej gry się sprzeciwiają, sami wykluczając się z sukcesu eduka-

²⁹ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja*, PWN, Warszawa 2006.

³⁰ P. Mikiewicz, *Spoleczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 117-118.

³¹ P. McLaren, *Antystruktura oporu*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, cz. II, Wyd. UMK, Toruń 1992, s. 31-32.

³² P. Mikiewicz, *Spoleczne światy szkół średnich*, s. 119.

cyjnego. P. Mikiewicz³³ wyjaśnia to zjawisko w świetle koncepcji strukturalizmu kulturowego P. Bourdieu. Młodzież uczęszczająca do szkół elitarnych podziela wartości niesione przez szkołę, bo są im one wpajane także w domu rodzinnym, są częścią ich kapitału rodzinnego. Dla młodzieży z niższych warstw społecznych świat szkoły jest zaś światem z innego porządku istotności niż te wyniesione z domu. Treści niesione przez szkołę, wymagania, które ona stawia, są „bez sensu” dla tych młodych ludzi. Dlatego odrzucają je i buntują się.

Ocena zachowania (już przez sam fakt, że w ogóle istnieje, że po takie behawioralne narzędzie sięgają wychowujące ludzi szkoły) nie tylko wpisuje się w logikę systemu edukacji, ale wręcz jest jej wskaźnikiem. Szkoła urzeczywistnia modernistyczną wizję uczniów, którzy mają być grupą homogeniczną, jednorodną. Z. Melosik nazywa takie praktyki realizowaniem „totalizujących wizji”, których celem jest unifikacja, a wszelkie odstępstwa (próby poszukiwania własnej tożsamości) określane są przejawami niedojrzałości³⁴. Szkoła w ujęciu tradycyjnym jest instytucją oświeconą, a obowiązujące w niej zasady są drogą do bezsprzecznej moralności. Szkoła nabiera cech Goffmanowskiej instytucji totalnej, w której „wykroczenie jednej osoby będzie najprawdopodobniej wyraźnie widoczne na tle ustawicznie sprawdzanej uległości innych”³⁵. W modelu modernistycznym uprawomocnia się wersje rzeczywistości (prawdę), stosując określone sankcje wobec szukających wersji alternatywnych³⁶. Za M. Foucaultem można nazwać ocenianie zachowania na stopień w szkole procesem „definiowania” i „wykluczania”³⁷. Ocena zachowania jest etykietą określającą, na ile uczeń się dostosował, na ile przyjął obowiązujące normy jako swoje. Ocena naganna to forma wykluczania (w czasie, gdy funkcję Ministra Edukacji Narodowej pełnił w Polsce Roman Giertych, ocena naganna zachowania mogła wręcz decydować o usunięciu ucznia ze szkoły). Jednym z instrumentów dyscyplinujących technologii władzy jest, według Foucaulta, karanie braku konformizmu, a ocena zachowania to behawioralne narzędzie temu karaniu służące. „Rezultatem systemu karanie/gratyfikacja w procesie >kształcenia< i >korygowania< jest >dystrybucja, klasyfikowanie i ocenianie< jednostek”³⁸.

Procesy „definiowania” nie dotyczą zresztą tylko uczniów. Także nauczyciele rozliczani są ze stopnia podporządkowania instytucji. Trudno,

³³ Tamże.

³⁴ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń-Poznań 1995, s. 44.

³⁵ E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, wybór A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, t. I, tłum. Z. Zwoliński, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006, s. 318.

³⁶ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, s. 47.

³⁷ Tamże, s. 48.

³⁸ Tamże, s. 57.

aby byli oni w warunkach walki o awans zawodowy „transformatywnymi intelektualistami”, pełniącymi „służbę w praktyce emancypacji i dyskursie wolności”³⁹. J. Bruner już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku postulował, że nauczyciela powinna cechować postawa twórcza i intuicyjne podejście do nauczania⁴⁰. Sytuacja jest skomplikowana, bo warunkiem wyjścia szkoły z tradycyjnych, nieprzystających do zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości ram jest otwarta postawa i kreatywność uczniów i nauczycieli, niemożliwa w sztywnych ramach instytucji szkolnej w obecnym kształcie. Paradoks ten ma odzwierciedlenie choćby w ocenianiu zachowania na stopień, które zmienia się w grę pozorów. Programy wychowawcze szkół pełne są wzniosłych haseł, szkoły przekonują w swoich statutach, dokumentach typu „misja” lub „wizja” szkoły, że ich celem jest wychowywanie świadomych, samodzielnych w myśleniu, potrafiących dokonywać nawet trudnych życiowych wyborów ludzi. W praktyce (co pokazują także moje badania) bywa inaczej. Dominujące, tradycyjne ideologie edukacyjne, ukryty program szkoły oraz szkolna rutyna wyznaczają nowe cele lub drogi na skróty w realizacji programu wychowawczego.

Jak pisze o współczesnej edukacji Z. Melosik:

szukamy „edukacji adekwatnej”, zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki, takiej, która wywiera realny wpływ na młode pokolenie i może stanowić źródło zmiany społecznej. „Adekwatność” nie oznacza w tym kontekście nic innego, jak wrażliwość na otaczającą nas rzeczywistość i jej przemiany oraz otwarcie na nowe propozycje w zakresie poznawania, wyjaśniania i opisywania świata, jak również na nowe idee. To z kolei wiąże się ze stałą gotowością do rezygnacji z dotychczasowych nawyków myślenia, do kwestionowania własnych „konceptualnych schematów”⁴¹.

Otwartości tej brakuje instytucji wychowującej, jaką jest szkoła. Sztywne, przetrwałe schematy znajdują odzwierciedlenie w sformułowanych w ramach szkoły celach wychowania i w przebiegu procesu oceniania zachowania. Ocenianie to jest jednym z przejawów obowiązującej w Polsce ideologii kształcenia, a właściwie ideologii produkowania ludzi efektywnych, co nie znaczy twórczych, tylko przydatnych. Ocena zachowania jest jedną z wielu etykietek, które otrzymują młodzi ludzie na swojej edukacyjnej drodze i które wyznaczają dalszy przebieg tej drogi. Służą kwantyfikowaniu, naznaczaniu, potwierdzaniu miejsca w „paczkach” trafiających na rynek pracy⁴². W „paczce” najbardziej pożądanej na tym rynku znajdują się osoby, które są wzorowe, to znaczy bierne i posłuszne.

³⁹ B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu a postmodernizm*, „Chowanna”, 2003, t. 1 (20), s. 16.

⁴⁰ G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, s. 44.

⁴¹ Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna”, 2003, t. 1 (20), s. 19.

⁴² Por. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*.