

*Urszula Opłocka*

Dolnośląska Szkoła Wyższa

## SPOŁECZNO-KULTUROWE KONSTRUOWANIE SENSÓW NAUCZYCIELSKIEGO OCENIANIA\*

Można, sięgając po metaforykę sieci, nazwać oświatę węzłem, w którym zbiegają się i ścierają różnorodne kulturowe wpływy oraz oddziałują na nią z różną siłą i w różny sposób. Ten oświatowy węzeł z jednej strony „dopasowuje się” do zmian zachodzących w rzeczywistości, z drugiej zaś z powodu typizacji i instytucjonalizacji wykazuje opór wobec nich<sup>1</sup>. Oznacza to, że wytwarzanie znaczeń „polega na sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia, ‘czego dotyczą’” (Bruner, 2006, s. 81). W efekcie cele oświatowych zmian, np. nowe ocenianie, podlegają wielu różnym oddziaływaniom, przez co wyłaniające się modele nie są jednorodne,

---

\* Artykuł powstał na podstawie pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. DSW, dr hab. B. D. Gołębiak.

<sup>1</sup> Jak zauważają P. L. Berger i T. Luckmann „instytucje mogą trwać nawet wtedy, gdy dla zewnętrznego obserwatora straciły już początkową funkcjonalność i praktyczność” (2010, s. 172), a można uznać, że ocenianie uległo w szkole instytucjonalizacji, która „pojawia się, jeśli tylko pewne rodzaje działających dokonują wzajemnej typizacji tych działań, które przekształciły się w nawyk. Mówiąc inaczej, każda typizacja jest instytucją” (tamże, s. 81).

lecz to najczęściej katalog propozycji, a rzeczywistość rzadko do tych modeli w sposób idealny przystaje, tym bardziej, że wielość dyskursów nie tylko daje możliwość wyboru, ale i nie zmusza do bycia bezgranicznie wiernym ulubionej opcji. To co dzieje się w klasie szkolnej, to znów wynik znajomości bądź nie owego katalogu propozycji i indywidualnych wyborów, a także podporządkowania się lub oportunistemu czy nawet twórczej kreacji w stosunku do regulujących działania nauczycieli ustaw i zarządzeń. Stąd nauczycielskie pedagogie oceniania<sup>2</sup> to twory wysoce indywidualne, chociaż zarazem wewnętrznie spójne.

Celem tego artykułu jest opisanie sensów nadawanych samoocenie przez oficjalne dyskursy pedagogiczne oraz samych nauczycieli, a także wskazanie niektórych źródeł tej różnorodności pedagogii oceniania.

#### NOWE OCENIANIE

Ponieważ zachowanie tego co było za czasów PRL, w obliczu tak wielu zmian politycznych i społecznych, nie było możliwe, reforma szkolnictwa w Polsce stała się palącą koniecznością i tej inicjatywy podjął się rząd Buzka w 1998 roku. Proces ten trwa nadal i ze względu na szybkość zmian zachodzących w rzeczywistości zapewne nigdy się nie skończy. Zreformowana szkoła potrzebowała odpowiedniego do jej wymogów oceniania. Powołując się na badania w Stanach Zjednoczonych, Anglii, Niemczech i Polsce prowadzonych w celu odnalezienia odpowiedzi na pytanie, co cechuje „dobrą szkołę”, reformatorzy za konieczne uznali zastąpienie starego paradygmatu nauczania i testowania nowym paradygmatem ciągłego uczenia się i doskonalenia. Stwierdzili, że jednym z istotnych elementów jest zmiana sposobu bieżącego oceniania. Z drugiej strony uznano za celowe wprowadzenie oceniania zewnętrznego, jako sposobu odgórnej kontroli.

Proces zmian wspierały między innymi działania Ministerstwa Edukacji Narodowej wprowadzającego stosowne rozporządzenia (np. z dnia 24 września 1992 r., z dnia 19 kwietnia 1999 r., z dnia 1 września 1999 r.) oraz programy (np. Nowa Szkoła w sierpniu 1997 r.) oraz prowadzone przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, które od 2003 poprzez publikacje i szkolenia popularyzuje ocenianie dla uczenia się (*assessment for learning*) zwane też ocenianiem

---

<sup>2</sup> Rozumienie terminu przyjmuję za Kwiecińskim (2007, s. 109): „względnie spójny i trwałe zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez ‘refleksyjnych praktyków’, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisanie o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty”.

kształtującym lub formatywnym (*formative assessment* FA), Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej organizujące roczne konferencje skupiające reprezentantów środowisk akademickich, doradców metodycznych, pracowników okręgowych komisji egzaminacyjnych, dyrektorów szkół i nauczycieli. Dzięki temu dziś w szkole często mówi się o konieczności oceniania, które służy uczeniu się, zauważono też, że „rozwijanie u ucznia samooceny będzie prawdopodobnie musiało być ważnym elementem każdego programu oceniania kształtującego” (Black, Harrison, Lee, Marshall, Wiliam, 2006, s. 26) i za istotne uznano wdrażanie do niej ucznia.

To w Wielkiej Brytanii, po wprowadzeniu systemu egzaminów zewnętrznych i zdiagnozowaniu niebezpiecznego zjawiska, jakim jest uczenia pod egzamin, dyskusję na temat oceniania w klasie szkolnej rozpoczął M. Scriven (Niemierko, 2007, s. 301) wprowadzając rozróżnienie na dwie funkcje: formatywną (*formative assessment*) i sumującą (*summative assessment*). Szybko zyskało ono popularność, ponieważ obnażało negatywne strony uczenia pod egzamin w szkole brytyjskiej (Gołębniak, 2007 – wykład), z analogicznej przyczyny propagowano je także u nas. O ile ocenianie w funkcji formatywnej służy uczeniu się uczniów, to ocenianie sumujące nie i dlatego nie ma dla niego tak istotnego znaczenia (np. Niemierko, 2007; Gołębniak, 2007; Taras, 2007; Black i in., 2006; Woolfork, 2008). Praktycy wykorzystujący na co dzień funkcję kształtującą oceniania podkreślali, że dzięki temu ich uczniowie osiągają lepsze wyniki (Sterna, 2006), dowodzą tego również badania przeprowadzone w szkołach średnich w różnych krajach na całym świecie (OECD, 2006). A. Woolfork (2008, s. 677) zauważyła, że ocenianie formatywne występuje przed i podczas lekcji i dostarcza nauczycielowi wskazówek, jak planować nauczanie, zaś uczniom wskazuje luki w wiedzy, a B. Niemiecko twierdzi, że jest „ważniejsze dla ucznia, dostarcza jemu oraz jego nauczycielowi danych do indywidualizacji dalszego uczenia się i kształcenia” (2007, s. 302). Ocenianie formatywne może służyć ulepszaniu całego systemu, ponieważ służy jednostkom, które dzięki informacji zwrotnej poprawiają swoje uczenie się, nauczycielom, którzy doskonalą swoje nauczanie w szczegółach lub ogólnie, także szkołom i regionom, jeśli zinterpretują uzyskane informacje w taki sposób, aby polepszyć jakość uczenia się wewnątrz szkoły czy regionu (Wiliam i Leathy, 2007, s. 40). Jak więc oceniać, by wykorzystać potencjał oceniania kształtującego?

Według P. Blacka, D. Wiliama esencjonalnymi składnikami oceniania formatywnego jest: „zadawanie pytań, informacja zwrotna, dzielenie się z uczniami kryteriami, samoocena” (Black, Harrison, Lee, Marshall, Wiliam, 2006, s. 43).

Nie każda samoocena jest podstawą do uczenia się ucznia. B. Oelszlager stwierdziła, że „samokontrola i samoocena są swoistego rodzaju działaniami

metainformacyjnymi. Uczniowie, jako podmioty tych działań, porównując stan rzeczywisty z wyznaczonym przez siebie lub przyjętym celem, dokonują wielu operacji intelektualnych opartych na informacjach uzyskanych dzięki porównywaniu, analizowaniu, abstrahowaniu, uogólnianiu itp. Włączają pozyskiwane informacje poprzez posiadany już system pojęć do systemu wiedzy. Tworzą w ten sposób nowy jej zasób (wiedza przedmiotowa, deklaratywna). [...] Podjęty przez nie proces poznawczy jest efektywny, w rezultacie zaczynają ‘wiedzieć że’ i ‘wiedzieć jak’. Zaczynają więc kreować własną edukację” (2007, s. 50). Uczniowie nie od razu radzą sobie z samooceną i oceną koleżeńską, ponieważ często na początku nie potrafią wskazywać realistycznych celów, ale dzięki ćwiczeniom i odpowiednim komentarzom nauczyciela nabywają tę umiejętność. Jak zauważyli P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, D. Marshall, D. Wiliam warunkiem dobrze prowadzonej samooceny jest dzielenie się z uczniem kryteriami, ponieważ „pomagało uczniom zdecydować o tym, jak oceniać swoją pracę oraz jak przygotowywać czy udoskonalać pracę następną” (2006, s. 44). Powinny być sformułowane w języku zrozumiałym dla nich, a także wspólnie z nimi (Stiggins, Arter, Chappius, Chappius, 2007, s. 43). Oczywiście nauczyciel może mieć także swoje oczekiwania w tym względzie wynikające z dążenia do określonych celów i potrzeby stymulacji rozwoju uczniów, wtedy w języku przyjaznym uczniom te kryteria przedstawia. W ustaleniu kryteriów oceniania pomocna jest także anonimowa diagnoza, która pozwoli określić, jakie wymagania będą rzeczywiście służyć rozwojowi uczniów. Ujawni ona również problemy uczniów i pomoże podjąć decyzję o dalszym sposobie postępowania (tamże).

Zdaniem A. Woolfork (2007, s. 688) dobrym sposobem wdrażania do samooceny jest organizowanie z uczniami wystaw, przy czym przedmiotem ekspozycji są ich wytwory będące efektem realizacji zadań praktycznych. Walorem takich zadań jest konieczność eksperymentowania, obserwacji i poszukiwania rozwiązań. Uczeń musi wykorzystać swoje umiejętności i pomysłowość, a także zastanowić się, jak najlepiej pozostałym przedstawić wyniki oraz zaakceptować krytykę. Warto też zaprosić na nią publiczność. Uczniowie uczą się oceniać poprzez wybór najlepszej pracy z zastosowaniem wcześniej przygotowanych kryteriów. Nauczyciel lub oni sami określają, co było dobre, a co należy poprawić. Przy ocenianiu wystaw ważną rolę odgrywa zapewnienie tych samych szans i jednakowe traktowanie, co bywa trudne, ponieważ jedni uczniowie mogą posiadać w domu sprzęt ułatwiający im pracę, natomiast inni nie mają do niego dostępu. Także społeczne pochodzenie i ewentualna pomoc rodziców może być przyczyną zachwiania równości szans. Przygotowanie wystawy zajmuje niestety sporo czasu. Jednak warto trenować samoocenę i ocenę koleżeńską, ponieważ

motywuje to uczniów do lepszej pracy, skłania do dobrego przyjmowania krytyki, a także poprawia komunikację między uczniami a nauczycielem.

Tak o samoocenie jako istotnym składniku oceniania dla uczenia się mówią teoretycy, co z tego i w jakim kształcie przeniknęło do praktyki, opowiadają nauczyciele.

## O BADANIACH

Przeprowadzenie badań po wprowadzeniu reformy skoncentrowało moją uwagę na opisie tego, jak nauczyciele doświadczyli owych zmian w sposobach oceniania, przede wszystkim na ich wypowiedziach na temat samooceny i oceny koleżeńskiej. Interesowały mnie ich relacje na temat tego, w jaki sposób wdrażają uczniów do tego typu działań oraz jakie nadają im sensy. Zadawanie pytań na temat tego „co”, „jak” i „dlaczego” ocenijają, pozwoliło to na zaobserwowanie, jak zmiany zainicjowane przez reformatorów – propagatorów oceniania kształtującego odzwierciedliły się w wypowiedziach nauczycieli na temat szkolnej codzienności oceniania. Analiza zgromadzonego materiału narracyjnego umożliwiła dokonanie rekonstrukcji praktyk oceniania przez nauczycieli głównie przez rekonstrukcję wiedzy potocznej, która te praktyki sankcjonowała.

W projektowanym badaniu codzienności szkolnej najbardziej adekwatne wydało mi się wykorzystanie interakcjonizmu symbolicznego w ujęciu E. Goffmana (2000; 2006), którego interesowało przede wszystkim to, jak oddziałują na siebie uczestnicy interakcji, gdy komunikują się bezpośrednio, czyli w sytuacji rozmowy, a był nią też wywiad. Symboliczny interakcjonizm w ujęciu H. Blumera (1984, s. 80) kazał pamiętać, że działania badanych przez nich opisywane były wynikiem ich interpretacji sytuacji, w której się znaleźli, zaś ta interpretacja powstała wskutek ich interakcji z innymi aktorami życia społecznego, co nie znaczyło, że wpływu na sposób definiowania owej sytuacji nie miały ich wcześniejsze doświadczenia. Próba uchwycenia tego procesu interpretacji była sporym wyzwaniem, jako że nie można tego dokonać ani poprzez odwołanie się jedynie do warunków poprzedzających, ani na podstawie działania, jedynie poprzez przyjęcie na siebie roli podmiotu działania, co oznacza przyjęcie punktu widzenia badanych (tamże, s. 81). Poglądy E. Goffmana (2006) zwróciły też moją uwagę na ramy i rytuały, które kształtują definicje sytuacji i role aktorów życia społecznego, co nie znaczy, że dają poczucie pewności i stabilizacji, bo w płynnej rzeczywistości jesteśmy raczej akrobatami poruszającymi się po chybliwym moście.

Zdecydowałam się na przeprowadzenie nieustrukturyzowanego wywiadu, ponieważ chciałam skoncentrować się na analizie tego, jak ludzie tworzą sens w sytuacji wywiadu. Rodzaj wywiadu, w którym „badacz jedynie podaje temat rozmowy” (1999, s. 31) oraz który „prowadzony jest zazwyczaj według przygotowanych wcześniej dyspozycji, czyli listy zagadnień, które są przedmiotem zainteresowania badacza” (tamże, s. 32) D. Urbaniak-Zajac nazwała swobodnym. K. Rubacha ten rodzaj rozmowy nazwał wywiadem indywidualnym oraz częściowo kierowanym (2008, s. 134). Wywiady były przeprowadzone w latach 2006–2007 i miały charakter jednorazowych spotkań, podczas których wypowiedzi były nagrywane dyktafonem.

Zdecydowałam, że celowe jest skupienie uwagi na nauczycielach języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych (tylko oni przygotowują wszystkich uczniów do ważnego egzaminu zewnętrznego) z kilkunastoletnim stażem, ponieważ czterdziestolatki dominują w naszej szkole (Raport CODN, 2008).

Fakt, iż wywodziłam się z tego samego środowiska co badani, był zapewne nieobojętny dla nich, bo „wspólna przestrzeń zawodowych doświadczeń w świadomości nauczycieli odgrywa ważną rolę” (Zamorska, 2008, s. 69). Sytuacja ta umożliwiła mi budowanie „wspólnoty znaczeń” (Fontana, Frey 2009, s. 107) oraz skłoniła do rezygnacji z żądania bardzo szczegółowych objaśnień, ponieważ nie chciałam burzyć wrażenia, że prowadzimy „zakulisową rozmowę” (Goffman, 2000, s. 141–157) i popełnić „fuszerki” (Goffman, 1984, s. 376–378).

Decyzja o wyborze etnometodologii tylko pozornie determinowała także wybór metody transkrypcji tekstu. Żaden ze sposobów transkrypcji proponowanych przez etnometodologów nie wydał mi się adekwatny do moich potrzeb – jeden był zbyt ubogi (Garfinkel, 2007, s. 58), a drugi zbyt rozbudowany (Fontana, Frey, 2009, s. 344). Najbliższa moim potrzebom, zarazem najprostsza i wydobywająca to, co dla mnie istotne z pominięciem detali mało interesujących, wydała mi się transkrypcja stosowana w metodzie dokumentarnej (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 122), którą w większości zaakceptowałam, sięgając jednocześnie po symbole w moim odczuciu poręczne lub stosowane najczęściej w innych typach transkrypcji.

## O WDRAŻANIU DO SAMOOCENY I OCENIE KOLEŻEŃSKIEJ

Kształcenie umiejętności samooceny wymaga zaangażowania ucznia i nauczyciela, wpływa na skuteczność uczenia się ucznia i podnosi trafność oceny nauczycielskiej. Tymczasem narratorzy mieli różny stosunek do samooceny i oceny koleżeńskiej. Jedni chętnie na barki uczniów przerzucali obowiązki

stawiania stopni, inni zaś traktowali te alternatywne sposoby ćwiczeniowo lub kurtuazyjnie.

Ala<sup>3</sup> zauważyła kształcący wymiar angażowania uczniów w proces oceniania. Wiedziała, że uczniowie oceniali ją jako osobę oceniającą, *ja przez klasę również jestem oceniana jako osoba, która ocenia*<sup>4</sup> i wykorzystywała ten fakt, by jej ocena stała się punktem odniesienia dla uczniów, bo chociaż *pytam się ucznia jak siebie ocenia* lub *pytam się klasy*, to jej celem było uzyskanie takiego efektu, że w końcu *te ich propozycje często są zbliżone z tym co ja rzeczywiście przygotowałam dla takiej osoby*. Należy tu uzupełnić, że robiła to jedynie *czasami* i preferowała ocenianie intuicyjne, bo kryteria oceny przechowywała w biurku i gdy nie była do tego zmuszona, raczej do nich nie zaglądała. Jak Królowa, czasem wysłuchiwała opinii odpytywanego ucznia lub klasy i stawiała tę ocenę, którą dla ucznia *przygotowała*. Z satysfakcją odnotowała, że uczniowie jedynie na początku próbowali zawyżać oceny, później zbliżyli się do jej wzorca.

Nieczęsto, bo jak sama twierdziła *rzadko i sporadycznie* z samooceny korzystała Matylda<sup>5</sup> i *nie znajduje to (.) później odzwierciedlenia w ocenach w dzienniku*, ponieważ według niej to tylko *ćwiczenie takie* i to luksusowe, bo nauczyciel z powodu okrojonego czasu nauki do trzech lat, nie mógł pozwolić sobie na nie zbyt często. Interesujący był cel tego ćwiczenia, ponieważ samoocena miała

<sup>3</sup> Narratorkę tą nazwałam **Królową Matką**, ponieważ sama przyznała, że ocenianie dawało jej poczucie władzy, stąd Królowa; nazwę Matka nadałam jej, ponieważ po pierwsze podkreślała wpływ swojej mamy na sposób jej oceniania, po drugie wielokrotnie mówiła, że ważne jest dla niej, by ucznia nie skrzywdzić oceną oraz że starała się o zachowanie z nimi dobrych relacji, a po trzecie opowiadała o tym, co spotkało jej ocenianą córkę i jak zmieniło to jej pogląd na motywacyjne znaczenie surowego oceniania.

<sup>4</sup> W transkrypcji zapisywanej kursywą zastosowano następujące symbole:

- , – krótka przerwa,
- . – obniżenie lub ściszenie głosu z jednosekundowym milczeniem sygnalizujące koniec zdania,
- (.) – krótka pauza, dłuższa niż przecinek i nie sugerująca końca zdania,
- (5) – dłuższa pauza, zawieszenie głosu, długość podana w sekundach w nawiasie,
- podkreślenie – tekst powiedziany podniesionym głosem, zaakcentowany,
- yyy, mm, e – dźwięki wypowiedzane mimowolnie, ilość powtórzeń dźwięku odpowiada długości jego wymawiania.

<sup>5</sup> Ta narratorka zyskała miano **Ogrodnika**, gdyż metafora, nazywająca kryteria i system oceniania „narzędziami pracy”, które *mają służyć* i nic więcej, użyta przez Matyldę skojarzyła mi się z rzemieślniczą pracą, podobnie jak inne stosowane przez nią określenie „dłubanie”. Te dwa sformułowania uzupełnione przez słowa „standaryzacja”, „ograniczanie”, „nie zabijam ich”, „uroda”, „naharowałam się”, „włożony trud”, „męczenie” i „pilnowanie” , „staram się” oraz „zmieniające się trendy”, wywołały skojarzenie z działaniami ogrodnika w ogrodzie z roślinami przycinanymi w różne kształty.



*działanie trochę psychologiczne*, więc służyła uświadomieniu uczniom, że *ich* (.) *ocena subiektywna, własnej pracy, w jakiś sposób koresponduje z oceną nauczyciela oraz żeby zmniejszyć ten* (.) *to poczucie ewentualnej krzywdy, jakie mogłoby się pojawić*, bo uczniowie wierzyli, że to sympatie i antypatie nauczyciela wpływały na wysokość ich oceny. W rzeczywistości, podobnie jak w przypadku Ali, tak stosowana samoocena bardziej służyła nauczycielowi niż uczniom, bo Matylda w ten sposób pokazywała, że ocenia rzetelnie. Nie ceniła samooceny, bo jak przystało na wprawnego Ogrodnika, wiedziała lepiej, jak i w jakim celu nadać kształt roślinom-uczniom. Sporadyczne ćwiczenia miały przekonać wychowanków do celowości jej zabiegów, do tego że była bezstronna, bo dbała jednakowo o kondycję wszystkich powierzonych jej „roślin”, a także że oceniała trafnie, bo zgodnie z oczekiwaniami zewnętrznych egzaminatorów, których miała zachwycić zgodnym ze wzorcem owocem – zadaniem maturalnym.

Również *stosunkowo rzadko* i dla własnych potrzeb sięgała po samoocenę i ocenę koleżeńską Dorota<sup>6</sup>, bo jedynie w *sytuacjach problemowych*, gdy *proszę o pomoc klasę*, ponieważ *klasa zazwyczaj nie chce brać udziału w takich, w takich eksperymentach*. Obawiała się sympatii i antypatii, które mogły pojawić się podczas takiej oceny. Trudno zrozumieć, dlaczego Obiektywnie Nieobiektywnej Dorocie przeszkadzała nieobiektywność wystawionych przez uczniów ocen, skoro ten obiektywizm, jej zdaniem, nie był możliwy do osiągnięcia, może dlatego, że raczej nie sięgała w tym momencie po kryteria, a jedynie zasięgała ich opinii, a te mogły dotyczyć niekoniecznie jakości wykonania zadania, lecz oceniać człowieka. Oczekiwała też, że licealista, który się nie przygotował, w ramach samooceny przyzna, że zasłużył na ocenę niedostateczną i *czasami zdarza się*, że uczeń to robił.

Odmienne stosunek do samooceny miały Ela, Ania i Gabi, wszystkie chętnie ją stosowały. Adam<sup>7</sup> nie wspominał o samoocenie w ogóle, być może nie gościła w jego codziennej praktyce.

Ela<sup>8</sup> mówiła, *staram się żeby oni siebie też oceniali*, na przykład wtedy, gdy ćwiczyli prezentacje maturalne i zaznaczyła, że korzystają wtedy z kryte-

<sup>6</sup> Dorota w momencie przeprowadzenia wywiadu była nauczycielką kontraktową, co wyróżniało ją spośród pozostałych respondentów krótkim stażem pracy, natomiast wielokrotnie wypowiedziane przekonanie, że obiektywizm oceniania jest niemożliwy do osiągnięcia, wzbogaciło to miano o złożony epitet i tak powstała nazwa **Obiektywnie Nieobiektywna Kontraktowa**.

<sup>7</sup> Adam już na początku wypowiedzi się określił: *Tak pojmuję rolę nauczyciela jako trenera czy dyrygenta* (w. 29). O tym że został przeze mnie nazwany **Trenerem** zdecydowało powtórzenie tej metafory w dalszej części wypowiedzi.

<sup>8</sup> Ela stała się **Panią Jakaśtam**, bo ciągle używała słów: „jakoś”, „jakieś”, „jakoś tam” itp. „znaczących bez znaczenia”, bo chociaż nie niosły konkretnej treści, to pozwalały zidentyfikować



riów oceny, na pewno tych maturalnych, i przywołała oglądaną przeze mnie jej lekcję. Zauważyła, że *oczywiście te oceny z reguły są takie często też prawda, podyktowane właśnie względami osobistymi*, ale zaraz zaprzeczyła *ale raczej nie*, bo prosiła, żeby się podpisywali na kartkach z propozycjami ocen. Twierdziła także, że *są bardziej tolerancyjni ode mnie w tych ocenach*, a dalej przyznała, że wystawili sobie same piątki i ona te oceny im postawiła, mimo że zauważyła, że prace niekoniecznie były identyczne pod względem jakości. W tym momencie okazało się, że rozdane uczniom kryteria bardziej niż ocenie służyły zapoznaniu się z ich treścią, bo najwyraźniej ich zapisy nie wpływały na sposób oceniania, a Ela to pozorne działanie zaakceptowała, wpisując propozycje uczniów i nie odnosząc się do użycia kryteriów. Więc jakoś tam ich użyła, jak przystało na Panią Jakaś tam i chociaż czegoś uczniowie się, tak oceniając, nauczyli, to jednak na pewno nie uczenia się.

Ania<sup>9</sup> przyznaje, że próbowała, żeby uczniowie już od pierwszej klasy *sami tak czasami oceniali wypowiedzi*, wykorzystywała wtedy kryteria i zauważyła, że *czasami zdarza się, że oni oceniają surowiej (y) tę wypowiedź niż ja*. Zastanawiając się, dlaczego, wskazała dwa powody – obiektywizm i chęć *dowalenia komuś*. Za rodzaj samooceny należało chyba uznać także autokorektę, jak Ania nazwała samoocenę konspektu z użyciem maturalnego „klucza”. Później sprawdzała, po takiej autokorekcie, zadania uczniów i stwierdziła, że *w większości przypadków, oni sobie z tym radzą*, bo poprawnie przydzielali sobie punkty. Bez wątplenia wykorzystywała w obu przypadkach kryteria oceniania, czy jednak wskazywała, w jaki sposób podnieść wyniki? Wątpiłam, czy starczyło jej na to czasu, bo nie lubiła niczego tłumaczyć indywidualnie, jak przystało na Bezradnego Czasowstrzymywacza.

Gabi<sup>10</sup> przyznała, że miała z samooceną głównie pozytywne doświadczenia, dlatego że przyjmując rolę Partnera Do Gry, wspólnie z uczniami *najpierw usta-*

---

jej niepewność, wahania, obawy czy nawet „wicie się jak piskorz” podczas naszej rozmowy; tego typu sformułowania w niektórych fragmentach wypowiedzi wręcz dominowały ilościowo nad tymi, które komunikowały konkretną treść.

<sup>9</sup> Ania bardzo często powracała do frazy „bo ja nie mam na to czasu”, za pomocą której wyjaśniała wszystko, z czego zrezygnowała lub nie mogła zrobić oraz akcentowała przy tym swoje poczucie bezradności, dlatego nadałam jej miano **Bezradny Czasowstrzymywacz**, nawiązując tym także do popularnej w czasie przeprowadzania wywiadu telewizyjnej reklamy jednej z sieci telefonicznych, której bohaterem był Czasowstrzymywacz.

<sup>10</sup> Gabi nazwałam **Partnerem do Gry** bo, określając swoje praktyki oceniania, użyła metaforycznego sformułowania „ustalenie zasad gry”, gdzie indziej wspomniała o „zabawie z ocenami”, „szansie dla uczniów” i oburzała się, gdy uczniowie stosowali nieuczciwe metody, byle zdobyć upragniony stopień, co moje skojarzenie oceniania z grą umocniło; jest też partnerem uczniów, ponieważ chętnie z nimi współpracowała podczas ustalania zasad oraz samego oceniania.

*liśmy, na początku roku szkolnego oczywiście, kryteria, co będziemy brać pod uwagę, co będziemy oceniać, (mmm) no co będzie po prostu ważne, ustalaliśmy tak jakby no jakieś tam zasady gry, w cudzysłowie rzecz ujmując, no a potem właśnie, potem (y) uczniowie sami, sami się oceniali, i muszą powiedzieć, że w bardzo wielu przypadkach, było tak, że ich ocena pokrywała się z moją oceną, bo ja również oceniałam tych uczniów, i w zasadzie wtedy wszyscy byli zadowoleni, bo w niewielu wypadkach, że tak powiem, musiałam ingerować, i kiedy tą ocenę zawyżałam albo obniżałam, oczywiście z odpowiednią argumentacją, z odpowiednią jakąś tam motywacją tego (y), tego sposobu oceniania. Ten przykład opowiadał o sposobie wystawiania ocen ze sprawowania, ale ponieważ kiedy byłam wychowawcą, to (yyy) na godzinie wychowawczej (y), jak przyszło do tego, żeby ocenić zachowanie uczniów, robiłam to właśnie razem z uczniami, i to właśnie świetnie się sprawdzało, że nie narzucałam im żadnej oceny, po taki sposób oceniania chętnie sięgała także na lekcjach języka polskiego. Chociaż powyżej przyznała, że zdarzało jej się zaproponowane przez uczniów oceny korygować, to wynikało to najczęściej z tego, że uczniowie stosują często też różne metody wobec nauczyciela, żeby osiągnąć ową piątkę, niekoniecznie jakimś taki sposobem uczciwym, i to też czasami mnie właśnie bulwersuje, czyli wtedy, gdy propozycja ucznia była efektem naruszenia reguł gry. Uznałam, że taki typ samooceny można nazwać kształtującym, bo wspólnie z uczniami określiła cele, zasady i sposób oceniania, tak ustalone reguły gry powinny być dla uczniów jasne, a kryteria możliwe do spełnienia, pomagały więc im się *jakoś orientować*, gdzie się znajdowali i dokąd powinni zmierzać, a chyba także jak wytyczony sobie cel, określoną ocenę na semestr, osiągnąć.*

Nie wszyscy nauczyciele czuli się zobowiązani do uczenia samooceny, np. Matylda, może dlatego, że „Przyjmuje się, że jest ona pewną predyspozycją, świadczącą o dojrzałości ucznia a nie umiejętnością, którą trzeba kształcić” (Michnowicz, Starownik, 2010, s. 213). Tak rozumiana nie wymaga doskonalenia.

Wypowiedzi na temat samooceny jaskrawo pokazały, jak różne sensy nadawali jej nauczyciele. Zauważyłam także, jak wyraźnie korelowały one z rolami, które zrekonstruowałam na podstawie ich wypowiedzi, a które prawdopodobnie odgrywali w teatrze szkolnej codzienności. Spostrzeżenia zestawiałam w tabeli, w której dodatkowo zaznaczyłam synonimy stosowane przez nauczycieli dla określenia, czym była samoocena (sformułowania w cudzysłowie) lub, jeśli takowych brakowało, te, które pozwoiliłam sobie sama nadać (bez cudzysłowu) dla nazwania wyróżniającej się cechy tej praktyki. W ostatniej kolumnie zaznaczyłam, komu ta samoocena służy bardziej – nauczycielowi czy uczniowi, a jeśli korzystać wydawała się obopólna i równorzędna – uczniom i nauczycielowi.

Tabela. Sensy samooceny

Imię	Nazwa roli	Określenia dla samooceny	Sens samooceny	Komu służyła samoocena
Ania	Bezradny Czasowstrzymywacz	„autokorekta”	pozwała nauczycielowi zaoszczędzić czas	nauczycielowi
Gabi	Partner do Gry	„eksperyment”, „reguły gry”, „odkrycie kart”	samowiedza ucznia i pomoc dla nauczyciela	uczniom i nauczycielowi
Ala	Królowa-Matka	obserwacja	odkrycie nauczycielskiego wzorca jakości	nauczycielowi
Adam	Trener	—	—	—
Ela	Pani Jakaśtam	gra pozorów	jakiśtam zapoznanie z kryteriami	nauczycielowi
Matylda	Ogrodnik	„ekskluzywne ćwiczenie psychologiczne”	niwelowanie u uczniów ewentualnego poczucia krzywdy	nauczycielowi
Dorota	Obiektywnie Nieobiektywna Kontraktowa	„eksperyment”	w sytuacjach problemowych w celu uniknięcia konfliktu	nauczycielowi

Wskazane sensy najczęściej niewiele miały wspólnego z ocenianiem kształtującym, chociażby dlatego, że samoocena służyła przede wszystkim nauczycielom, którzy poprzez nią starali się osiągnąć własne cele, wyjątkiem była tu Gabi.

Wydaje się, że poza Gabi i Anią, respondenci nie dostrzegali związku samooceny z uczeniem się, przy czym sposób, w jaki ową zależność identyfikowała Ania, był mocno dyskusyjny. Ta nauczycielka sądziła, że uczniowie posługując się „kluczem”, dzięki wielokrotnemu powtarzaniu ćwiczenia, potrafili zauważyć nie tylko, co zrobili dobrze, a co źle, ale również doskonaląc następne wykonania. Oczekiwała tego, mimo że narzekała na ich niechęć do wgłębiania się w kryteria oceny, więc zauważyła, że sami z tej informacji nie umieli korzystać.

Jeśli nauczyciele nie dostrzegali związku samooceny z umiejętnością uczenia się ucznia, to w takich wypadkach samoocena pozorowała ich gotowość otwarcia się na ucznia. Pozorowała, ponieważ w rzeczywistości pozwalała nauczycielowi osiągać własne cele, przy jednoczesnym budowaniu złudzenia, że gotów był z uczniem współpracować. O tym, że to tylko złudzenie, przekonywało ignorowanie zdania ucznia, przejawiające się w tym, że Ala wysłuchiwała go, ale i tak stawiała to, co zamierzała, więc pod wpływem uczniowskiej

autorefleksji nie zmieniła swojego zdania, a efekty samooceny nie znajdowały odzwierciedlenia w dzienniku Matyldy. Przesadą byłoby uznanie, że Ela postępowwała inaczej, bo propozycje uczniów zapisywała do dziennika. O braku rzeczywistego dialogu z uczniem świadczyło w tym przypadku to, że nie interesowało ją, jak uczniowie korzystali z przedstawionych im kryteriów, bowiem poprzez samoocenę jedynie stwarza im okazję do wystawienia sobie niczym nieuzasadnionych piątek. Dorota co prawda słuchała zdania uczniów, ale tylko po to, by uniknąć konfliktu podczas wystawiania oceny semestralnej, liczyła, że poprą jej negatywny stopień lub zgodzą się na jego podwyższenie. Przyznając, że odniosłam wrażenie, że chodziło o udzielenie jej formalnej zgody na odstępowanie od ustalonych zasad, wtedy gdy to sama zamierzała zrobić.

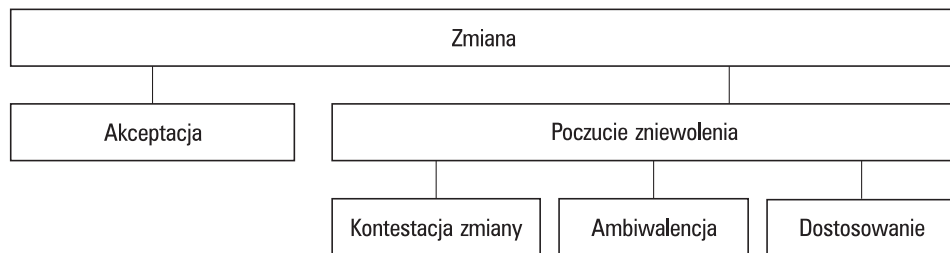
Ponownie uznałam, że nauczyciele nie dostrzegali związku samooceny z uczeniem się. Dlaczego tak się stało? Możliwą przyczyną było to, że nikt im go nie uświadomił – nie odbyli stosownego szkolenia, nie przeczytali na ten temat dobrej książki. Uczyli się oceniania, co sami podkreślają, dzięki praktyce, obserwując swoje błędy i sukcesy. Jednak jeśli nigdy nie przyszło im do głowy, aby samoocenę zastosować w celu rozwijania umiejętności uczenia się uczniów i nie przygotowali do niej stosownych kryteriów, nie mogli w swojej praktyce dostrzec jej kształtujących walorów, więc nie mogli się tego nauczyć.

#### NIEPRZEWIDYWALNOŚĆ SENSÓW ZMIANY

Zaprezentowane powyżej przykłady nadawania przez nauczycieli sensów samooceny często zdecydowanie odbiegały od zakładanych ideałów i w zdecydowanej większości na pewno nie służyły uczeniu się ucznia. Okazało się, że respondenci, kształceni jeszcze w przekonaniu o wartości behawioryzmu, swojej kierowniczej roli w klasie i konieczności transmisji „pewnej wiedzy” nie zawsze byli skłonni odcinać się od swoich kulturowych korzeni i tym samym zderzenie znaczeń dawnych i nowych przypisywanych ocenie powodowało różne skutki. Mogło nie wywołać żadnych istotnych zmian, więc nie wpłynąć na zmianę pedagogii oceniania, np. oparła się nim Ala. Jedni nowe rozwiązania odrzucali, jak Matylda, która „ekskluzywne ćwiczenie psychologiczne” stosowała bardzo rzadko i bez śladu w dzienniku. Inni potrafili nadać im nietypowe sensy, jak Ela wykorzystująca maturalne kryteria oceny ustnej do samooceny w celu zapoznania z nimi uczniów i pozwolenia im wszystkim na postawienie sobie piątek, mimo dostrzegania przez nauczycielkę różnic w jakości tychże wypowiedzi. Jeszcze inni potrafili zbliżyć się do tych pożądaných przez reformatorów, jak Gabi, która samoocenę wykorzystywała do wspierania ucznia się uczniów, niestety chyba dość nieśmiało, bo był to „eksperyment”.

Warto zauważyć, sięgając do spostrzeżeń wynikających z analiz także innych wypowiedzi narratorów, że opierający się zmianom w różny sposób je przepracowywali i w efekcie ich „nowe” teorie były efektem jej kontestacji (Adam, Matylda), dostosowania się (Ania, Dorota, Ela) i ambiwalentnych ocen (Ala). Ala zmianę oceniała ambiwalentnie, ponieważ raz chwaliła, innym razem ganiła niemal identyczne jej elementy. Gabi wprowadzone zmiany akceptowała i dobrze się w nich odnajdowała, natomiast Matylda jawnie je krytykowała, podporządkowując się temu, co musiała. Podobną postawę do Matyldy przyjął Adam, który także zmianę kontestował. Natomiast Ania, Ela i Dorota dobrze sobie radziły, bo się do niej dostosowały, aczkolwiek ich działania wskazywały na nadawanie sensów niezgodnych z ideą, np. Ela z pomocą maturalnych kryteriów wypowiedzi stawiała wszystkim piątki, bo takie były uczniowskie propozycje, Dorota lekceważyła prezentowane zasady oceniania ilekroć zapytani uczniowie to akceptowali. Wszyscy, poza Gabi, doświadczali poczucia zniewolenia, o którym opowiadali. Różnorodną reakcją respondentów na zmianę zilustrowałam na schemacie.

Schemat 1. Stosunek nauczycieli do zmiany



Skąd wzięły się te różnice? Kluczowa dla reakcji na zmianę okazała się samoocena własnej praktyki, ponieważ zadowolenie wywoływało poczucie stabilizacji, a ona opór wobec zmiany, natomiast poczucie niedoskonałości własnych kompetencji skłoniło Gabi do otwarcia się na zmiany oraz ich akceptację. W efekcie ci, którzy zmianom się opierali, poczuli się zniewoleni (Ania, Ala, Adam, Matylda, Ela, Dorota) i narzuconym sobie działaniom nadawali sensy niekoniecznie zgodne z intencjami rzeczników reformy, natomiast adaptująca ją Gabi przyjęła sensy oczekiwane i nie czuła się zniewolona.

To, co także wyróżniało Gabi od pozostałych respondentów, to sposób oceniania, skłaniający się nie tylko do oceny procesu uczenia się, ale również do partnerskiego traktowania uczniów. Sama podkreślała, że to wskutek wewnętrznej zmiany, jaką zaobserwowała u siebie, stała się mniej autorytarna. Co ciekawe, także inni nauczyciele zauważyli, że się zmienili, ale wcale nie pod

wpływem reformy edukacji. Najczęściej podkreślali, że z wiekiem zliberalizowali swoje oczekiwania, ale podobną zmianę zauważyła u siebie nawet pracująca dopiero trzy lata Dorota, która tłumaczyła ją wzrostem świadomości, które oczekiwania względem uczniów są realne, a które nie. Jak to wytłumaczyć? Podejrzałam, że istotna była uwaga Doroty, że nauczyciele urealniali swoje oczekiwania wobec uczniów, które mogły być nadmierne na początku ich praktyki, skoro spoglądali na nią z własnej uczniowskiej perspektywy<sup>11</sup>, a byli zapewne dobrymi uczniami, przynajmniej na lekcjach języka polskiego, skoro później zdecydowali się studiować na tym właśnie kierunku. Nieco inaczej ową indywidualną zmianę określiła Gabi, która także nie wiązała jej z reformą edukacji, a jedynie osobistą ewolucją. Zauważyła, że dzięki praktyce nie tylko wiedziała, jak oceniać lepiej, ale i uwzględniała uwagi uczniów, korygując chociażby kryteria ocen. Dlaczego taka współpraca z uczniem była nieobecna w pedagogiach innych respondentów? R. Kwaśnica przypominał, że „nauczyciel był uczony instrumentalnego stosunku do ucznia, był różnymi sposobami przekonywany, że ma moralne prawo wiedzieć lepiej niż uczeń, co jest potrzebne do jego rozwoju, że ma moralne prawo decydować za ucznia i roztaczać nad nim swoją władzę, że czymś naturalnym, oczywistym i koniecznym jest sprawowanie technicznej kontroli nad uczniem, że chcąc skutecznie wychowywać, trzeba uzależnić od siebie osobę wychowywaną, tak aby bezkrytycznie spełniała nasze oczekiwania” (2004, s. 312). Ślady takiego myślenia widoczne były w wypowiedziach innych polonistów, wskazywała na to identyfikacja ukrytych ról, a także ciągła obecność przebrzmiałego paradygmatu nauczania. R. Kwaśnica twierdził, że to skutki nie tylko dawnej edukacji w komunistycznym państwie, ale i późniejszej koncentracji na techniczno-organizacyjnym usprawnianiu pracy edukacyjnej, a nie na reorientacji ku zapomnianej racjonalności emancypacyjnej i kompetencjom praktyczno-moralnym (tamże, s. 313). Prawdopodobnie racjonalność Gabi (Kwaśnica, 2007) miała charakter emancypacyjny, a pozostałych instrumentalny. Racjonalność emancypacyjna Gabi przejawiała się m.in. „w tworzeniu wspólnej perspektywy, w uzgadnianiu wspólnej definicji sytuacji i ustanawianiu wspólnych norm uczestnictwa w tej sytuacji” (tamże, s. 46), brakiem pewności własnej wiedzy (tamże, s. 98), ciągłym szukaniem przy braku ostatecznych rozstrzygnięć (tamże, s. 110). Zgodne z duchem tej racjonalności było wspólne z uczniami ustalanie „reguł gry”, a także odczucie nauczycielki, że ciągle nie wiedziała dość o ocenianiu przy nieustannym doskonaleniu.

---

<sup>11</sup> Podobne spostrzeżenia odnotowały: B. D. Gołębiak (2000), *Jak przygotować do profesjonalnego nauczania*, „Polonistyka”, nr 3(373), s. 176 i D. Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa, s. 61.



O ile w przypadku Ani, Ali, Adama, Matyldy, Eli i Doroty mówienie o transformatywnym uczeniu się było niemożliwe, to myślałam, że można przypisać je Gabi, ponieważ jako jedyna w swojej pedagogii oceniania uwzględniła istotne z punktu widzenia reformy oceniania sensory, np. konieczność wdrażania do samooceny wspierającej rozwój ucznia. Początkowo sądziłam, że jej deklaracja, w której przyznała, iż zmieniała się ewolucyjnie, poddała w wątpliwość możliwość przypisania jej transformatywnego uczenia się, którego skutki powinna odczuć przecież jako radykalną zmianę. Jednak po zastanowieniu, uznałam moją decyzję za pochoptną, ponieważ możliwe są inne wy tłumaczenia takiego subiektywnego odczucia Gabi. Mogło być to efektem zgodności jej poszukiwań z wytyczonymi przez reformę kierunkami zmian lub skutkiem dominacji racjonalności emancypacyjnej, a także wynikiem na tyle wielokrotnych transformacji wiedzy, że stały się dla nauczycielki gotowej do nieustannej reorganizacji własnych wniosków codziennością, więc nie rewolucją. To ostatnie wyjaśnienie uznałam za najbardziej prawdopodobne. Wszak transformatywne uczenie się zakłada zarówno długą, bolesną adaptację jak i krótkie, intensywne procesy wspomagane silną motywacją jednostki do mobilizowania zasobów psychicznych (Illeris, 2006, s. 69). Gabi, ciągle niezadowolona z własnych umiejętności, wydawała się być bardzo zmotywowana do uczenia się lepszego oceniania. Transformatywne uczenie się wymaga także zdolności do autokrytycznej refleksji nad milcząco przyjmowanymi założeniami i prowadzenia z nimi krytycznego dyskursu (Malewski, 2010, s. 117), to zaś cechuje nowego profesjonalistę.

To spostrzeżenie uświadamia, że źródłem różnic w reakcji na zmianę był właśnie rodzaj profesjonalizmu reprezentowany przez narratorów. Zauważyłam, że Ala, Ania, Matylda, Ela, Dorota i Adam byli raczej *quasi*-profesjonalistami, jedynie Gabi wydawała się zasługiwać na miano refleksyjnego praktyka. „Nieomylni eksperci” (Elliot, 1991) wierzyli, że źródłem ich profesjonalizmu były procedury nabyte pośrednio i będące elementem profesjonalnej kultury, więc nie wymagające zmian, stąd ich opór. Dla „nowego” profesjonalisty (Gabi) nieustanna analiza zmieniającej się sytuacji i elastyczne dostosowywanie się do niej to norma<sup>12</sup>, dlatego nie tylko nie budziło to jej oporu, ale nie miała też poczucia radykalnej zmiany.

Powyższe spostrzeżenie uświadamiają też pewne ograniczenia uczenia się poprzez praktykę, ponieważ nieobecność w niej niektórych elementów oceniania kształtującego mogła być efektem nieświadomości istnienia pewnych związków,

---

<sup>12</sup> Por. D. Schön (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York; H. Rylke (2007), „Wielka Improwizacja” – o działaniu refleksyjnych praktyków, „Psychologia w Szkole”, nr 2(14), s. 37.



niemożliwych do wykrycia, bez celowego zaryzykowania zastosowania proponowanych rozwiązań. Chociaż z drugiej strony, gdyby zastanowili się, jak lepiej wykorzystać posiadane narzędzia, analizowali dostarczane informacje i wyciągali z nich wnioski, a nie ignorowali je lub kontestowali, może ich pedagogie oceniania byłyby inne.

Sądzę, że brakującym elementem pedagogii oceniania nauczycieli języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych było uczenie się nauczycieli rozumiane jako nieustanne doksztalcanie, jak i krytyczna analiza własnej praktyki, ciągłe niezadowolenie, będące napędem do poszukiwania coraz lepszych rozwiązań. Nieustannie zmieniający się świat sprawia, że „Potrzebujemy edukacji przez całe życie, abyśmy mieli możliwość wyboru. Potrzebujemy jej jeszcze bardziej, aby ocalić warunki, które ten wybór czynią możliwym i realnym” (Bauman, 2007, s. 235).

## KONKLUZJA

W wypowiedziach narratorzy wskazywali różne źródła sensów nadawanych swoim działaniom. Adam chętnie odwoływał się do wspomnień, na przykład pokazując, jak niektóre zdarzenia wpływały na jego rozumienie oceniania sprawiedliwego. W innym miejscu wyjaśniał, jak rozumiał swoją rolę i w związku z tym, jakie podejmował działania. Ala przyznała, że odtwarzała sposób oceniania poznany w liceum, gdy sama była uczniem. Ania mówiła, że jej zadaniem było nauczenie czegoś i przygotowanie do matury uczniów, a także, że kiedyś działała inaczej, ale miała dość tłumaczenia się rodzicom i wyjaśniania celowości stosowania metod aktywizujących, więc zrezygnowała z nich. „Odpuściła sobie” część wymagań Ela, a Matylda na podstawie sytuacji, która dotknęła jej koleżankę, uważała, by nie „uprawiać partyzantki”. To tylko niektóre wyjaśnienia nauczycieli ich działań. Zauważyłam, że można wśród nich wyróżnić trzy najistotniejsze źródła kształtu ich pedagogii – to pamiętanie, rozumienie oraz obserwowanie skutków własnych działań. Do pamięci nauczyciele odwoływali się, wspominając swoje uczniowskie doświadczenia i stawało się to dla nich podstawą do innych działań (Ania o ocenianiu semestralnym) lub identycznych (Ala o odtwarzaniu sposobu oceniania znanego jej z liceum) lub zdarzenia z własnej praktyki, które wywoływały potrzebę zmiany (Ala o potrzebie bycia bardziej sprawiedliwą niż surową przy wystawianiu stopnia na semestr), albo potwierdzały słuszność działań (Matylda o potrzebie wysokich wymagań). Na ich działania wpływało to, jak rozumieli swoją rolę (Gabi – partner uczniów, Ania – dla niej uczniowie to nie są partnerzy), zadania (Adam – rytualnie odczytywał

wymagania, a Ala oddawała je dyrekcji, Matylda wspierała w wyścigu szczurów, a Ala wskazywała miejsce w szeregu, Gabi uczyła uczenia się, wszyscy przygotowywali do matury i nauczali) i jakie skutki swoich działań obserwowali (zadowolona z eksperymentu Gabi chce go powtórzyć). Zilustrowałam to za pomocą schematu 2.

„Wyłaniające się” pedagogie są bardzo zróżnicowane, chociaż wykazują pewne podobieństwa, to także znacząco się między sobą różnią. Dobrze wyjaśniają to kognytywści, którzy w ostatnich latach dostrzegli, „że istotną rolę w funkcjonowaniu umysłu odgrywają nie tylko procesy obliczeniowe zachodzące w mózgu, ale także struktura ciała oddziałującego z szeroko rozumianym środowiskiem” (Poczobut, 2009, s. 45), co znalazło odzwierciedlenie w teorii umysłu rozszerzonego. To skłaniało do zwrócenia uwagi na społeczno-kulturowe czynniki determinacji umysłu oraz jednostkową historię (tamże, s. 45–46). Te spostrzeżenia uświadamiały, że niemożliwe było spotkanie dwóch osób myślących i działających tak samo. Także ich stany mentalne: przekonania, intencje, pragnienia będą mieć odmienne skutki fizyczne, więc i działania (Kim, 2002, s. 41). Oznaczało to, że wcześniejsze indywidualne doświadczenia, a także funkcjonowanie w określonym środowisku mogło mieć istotne znaczenie dla uczenia się, zaś zawartość umysłu wpływała na stany mentalne, a te na działania. Wpływ środowiska zaznaczyłam na powyższym schemacie tak, by podkreślić jego możliwe oddziaływanie na każdy ze wskazanych elementów. Cytowany wielokrotnie w tej pracy J. Bruner (2006) zauważył, że wytwarzanie znaczeń odbywało się w kontekstach kulturowych. Oznaczało to, że informacje o ocenianiu „wprowadzone” do umysłów nauczycieli przez reformatorów zostały skonfrontowane z zastaną wiedzą na ten temat, ukształtowaną w czasie, gdy sami byli uczniami (zwracały na to uwagę np. Gołębiak, 2000, s. 175 i Klus-Stańska, 2010, s. 61) oraz ukonstytuowaną w kolejnych latach praktyki. Podążając za wyjaśnieniami J. Brunera, można założyć, że nauczyciele, starając się zrozumieć wprowadzone zmiany, dokonali osobistej interpretacji i zwerifikowali uzyskane sensy poprzez pryzmat kanonicznych przeświadczeń kulturowych (np. na temat własnej roli oraz celów oceniania), które niekoniecznie były identyczne, bowiem „Takie społeczne sądy, choć nierzadko podporządkowane ‘racjonalnym’ i jawnym kryteriom, są często zdominowane przez zobowiązania, gusta, interesy i manifestacje przywiązania do wartości kulturowych, odnoszących się do dobrego życia, przyzwoitości, prawomocności lub władzy” (Bruner, 2006, s. 31). To zderzenie „starych” i „nowych” sensów, w środowisku kulturowym opierającym się zmianom dało efekty typowe i osobliwe wskutek „poszukiwania znaczenia” (tamże, s. 22) i „nadawania sensu” (tamże) narzuconym odgórnie działaniom. Stąd „wyłaniające się” pedagogie oceniania



zawierają elementy podobne i obecne u wszystkich narratorów (np. „uczenie pod egzamin”) lub jednostkowe (np. wymagania używane w funkcji obronnej przed rodzicami i uczniami przez Alę). Nieprawdziwe też okazało się domniemywanie, że pedagogie nauczycieli uczących w tej samej szkole będą podobne, a oni sami analogicznie oceniają zmiany. Pracujące razem Ala, Ania i Gabi prezentują do niej odmienny stosunek, a także nadają inne sensy. W tym przypadku zapewne jednostkowe historie uczyniły ich pedagogie tak odmiennymi.

Za zwyczajną osobliwość uznałam brak transformacji pedagogii oceniania, ponieważ wydawało mi się oczywiste oczekiwanie takiej zmiany (wszak to było celem reformy w tym obszarze), więc jej brak był osobliwy. Z drugiej jednak strony to osobliwość pozorna, ponieważ trudno było takiej radykalnej transformacji oczekiwać. Znowu niezbędne wyjaśnienia podsunął J. Bruner, podkreślający, że „to, co myśleliśmy wcześniej, determinująco wpływa na to, co myślimy teraz” (tamże, s. 32), bo taka jest cecha ludzkiego umysłu, a „Nauczyciele mają swoje, zwykle dobrze utrwalone poglądy na to, jak rozwijać i ‘oceniać postępy’ umysłu” (tamże, s. 53). Stwierdził także, że udoskonalanie edukacji nie jest możliwe bez rzeczywistego uczestnictwa w niej nauczycieli, którzy rozumieją jej mechanizmy i sens wprowadzanych zmian (tamże, s. 57). Stąd konieczne jest ich przeszkolenie przed wprowadzaniem zmiany. W przypadku polskiej reformy wielu nauczycieli rzeczywiście przeszkolono, ale jedynie przygotowując ich do pełnienia funkcji egzaminatora, stąd zaprezentowana tam metoda kryterialnego oceniania była stosowana przez nich na co dzień, zazwyczaj w wariantcie identycznym, jak podczas egzaminu, co nie było korzystne dla ucznia, który potrzebował innej informacji zwrotnej niż punktowanie z ewentualnie udostępnionymi kryteriami oceny zadania. Nie przygotowano natomiast nauczycieli do oceniania kształtującego, więc sensy, jakie nadawali chociażby samooценie, bywały osobliwe.

„Rozumienie, inaczej niż wyjaśnianie, nie jest definitywne [...], jedna interpretacja jakiegokolwiek narracji nie przekreśla pozostałych interpretacji. Narracje i ich interpretacje przekazują bowiem znaczenia, a znaczenia są z natury swojej wielorakie: regułą jest polisemia” (tamże, s. 130). Te słowa J. Brunera przypominają, że przedstawiona powyżej analiza i interpretacja jest niekompletna i „skażona” subiektywizmem, ponieważ można zmieniać perspektywy oglądu narracji i dopisywać kolejne interpretacje, a perspektywa badacza jest zawsze „czyjaś”. Badania jakościowe mają ograniczoną wartość poznawczą, ponieważ opisują to co „zdarza się”, a nie to, co jest zawsze i wszędzie. Są też zawsze „nie-dokończone” w tym sensie, że można dalej kontynuować pracę nad wypowiedziami narratorów, bowiem stanowią skarbnicę treści pominiętych ze względu na konieczność zamknięcia pracy badawczej w pewnych zakreślonych ramach,

prowołują też dalsze pytania, których nie sposób tu teraz wymienić w pełnym zakresie. Pozwolę więc sobie zasygnalizować jedno z nich: Jak wprowadzać zmianę, by była głęboka a nie powierzchowna?

#### BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków.
- Berger P. L., Luckmann T. (2010), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, PWN Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO, Warszawa.
- Blumer H. (1984), *Spoleczeństwo jako symboliczna interakcja*, [w:] E. Mokrzycki (wyb.), *Kryzys i schizma. Antyścjentyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, PIW, Warszawa, s. 71–86.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, PWN Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 19–76.
- Elliot J. (1991), *A model of professionalism and its implications for teacher education*, “British Educational Reserch Journal”, nr 17(4), s. 309–318.
- Fontana A., Frey J. H. (2009), *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, PWN Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 81–128.
- Garfinkel H. (2007), *Studia z etnometodologii*, PWN Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Goffman E. (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Goffman E. (1984), *Pierwotne ramy interpretacji*, [w:] E. Mokrzycki (wyb.), *Kryzys i schizma*, t. 1, PIW, Warszawa, s. 363–388.
- Goffman E. (2006), *Rytuał interakcyjny*, PWN Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Gołębnik B. D. (2007), „Komplementarność oceniania zewnętrznego i wewnętrznego?”, wykład w DSW, Wrocław.
- Gołębnik B. D. (2000), *Jak przygotować do profesjonalnego nauczania*, „Polonistyka”, nr 3(373), s. 175–180.
- Hałas E. (2007), *Spoleczeństwo i symbole. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Uniwersytet Warszawski Wydawnictwo, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010), *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, s. 45–60.
- Holstein J. A., Gubrium J. F. (2009), *Praktyki interpretacyjne a działanie społeczne*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, PWN Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 667–706.

- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, DSWE Wydawnictwo Naukowe, Wrocław.
- Kim J. (2002), *Umysł w świecie fizycznym*, IFiS PAN, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, ŻAK Wydawnictwo Akademickie, Warszawa.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, DSW Wydawnictwo Naukowe, Wrocław.
- Küsterters I. (2009), *Narrative Interview. Grundlagen und Anwendungen*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, DSWE Wydawnictwo Naukowe, Wrocław.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 291–320.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli*, GWP, Gdańsk.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopatologiczne*, DSWE Wydawnictwo Naukowe, Wrocław.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, DSW Wydawnictwo Naukowe, Wrocław.
- McCabe A. (2005), *Zdania w połączeniach – tekst i dyskurs*, [w:] J. B. Gleason, N. B. Ratner (red.) *Psycholingwistyka*, GWP, Gdańsk.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Michnowicz M., Starownik Z. (2010), *Rola samooceny w ocenianiu osiągnięć ucznia w opinii wybranej grupy nauczycieli języka polskiego i historii*, [w:] B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, PTDE, Toruń, s. 208–217.
- Nauczyciele we wrześniu 2007 roku. Stan i struktura zatrudnienia. Opracowanie na podstawie danych SIO* (2008), CODN, Warszawa.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Nowak M. (2010), *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, s. 15–28.
- Oelszlaeger B. (2007), *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków.
- Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej* (2006), OECD i CODN, Warszawa.
- Poczobut R. (2009), *Między redukcją a emergencją. Spór o miejsce umysłu w świecie fizycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Polak K. (2000), *Podążając ku niewidocznemu (Teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.

- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Rylke H. (2007), „*Wielka Improwizacja*” – o działaniu refleksyjnych praktyków, „*Psychologia w szkole*”, nr 2(14), s. 37–42.
- Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2010), *Badania jakościowe – przewodnik po labiryntach*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk, s. 79–102.
- Stiggins R., Arter J., Chappius J., Chappius S. (2007), *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right – Using It Well*, Pearson, Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio.
- Taras M. (2007), *Machinations of assesment: metaphors, myths and realities*, „*Pedagogy, Culture & Society*”, nr 15(1), s. 53–68.
- Urbaniak-Zajac D. (1999), *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „*Edukacja: Studia – Badania – Innowacje*”, nr 4(68), s. 29–39.
- Wiliam D., Leahy S. (2007), *A Theoretical Foundation for Formative Assessment*, [w:] J. H. McMillan (red.), *Formative Classroom Assessment. Theory into Practice*, Teachers College Columbia University, New York and London, s. 29–42.
- Woolfolk A. (2008), *Pädagogische Psychologie*, Pearson Studium, München–Boston–San Francisco–Harlow, England–Don Milis, Ontario–Sydney–Mexico City–Madrid–Amsterdam.
- Zamorska B. (2008), *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie*, DSW Wydawnictwo Naukowe, Wrocław.

## TEACHERS MAKING SENSE OF SCHOOL ASSESSMENT THROUGH SOCIAL AND CULTURAL FRAMEWORKS

Using the network metaphor, we could call education a hub in which various cultural influences meet and clash and affect education in different ways and with varying strength. This educational hub on one hand “adapts to” changes taking place in everyday life, and on the other hand resists those changes due to classification and institutionalization. As a result, the aims of educational changes, such as new forms of school assessment, are subject to many different influences. Therefore, the emerging models are not homogenous, and most of them are rather a catalogue of propositions, which are seldom matched



by reality. This effect is strengthened by the multiplicity of discourses which make choice possible, and which do not require a person to be unconditionally faithful to her/his option of choice. What happens in the classroom is a result of knowing or not knowing this catalogue of propositions and individual choices, and of the compliance, opportunism or even creativity in relation to the laws and regulations regulating teachers' work. Therefore teachers pedagogies of assessment are highly individual, while at the same time internally consistent. The goal of this article is to describe how official pedagogical discourse and teachers themselves make sense of assessment, and to identify some sources of this variability of assessment pedagogies.