

Urszula Opłocka
DSW, Wrocław
Zespół Szkół nr 4, Wrocław

Obecność paradygmatów pedagogiki ogólnej w pedagogiach oceniania. Analiza i interpretacja narracji nauczycieli szkół średnich

W artykule analizuję pedagogie oceniania dwóch nauczycielek języka polskiego, uczących w tej samej szkole, reprezentujących pod względem wiekowym statystycznego nauczyciela, pod kątem wpływu „oficjalnych” nurtów pedagogiki (naukowej pedagogiki socjalistycznej, pedagogiki humanistycznej i pedagogiki emancypacyjnej) na ich codzienną praktykę. Obserwuję znaczące różnice w ich pedagogiach oceniania, wynikające z faktu, że wiedza nauczyciela, będąc strukturą złożoną o charakterze emergentnej sieci, funkcjonuje na granicy chaosu, a więc w sposób nieprzewidywalny, co powoduje, że jej zmiany ilościowe mogą, ale nie muszą, wywoływać zmiany jakościowe, czyli reorganizację struktury. Stąd pedagogia oceniania jednej nauczycielki, Ali, którą nazwałam Królową-Matką, wykazuje silną obecność paradygmatów naukowej pedagogiki socjalistycznej oraz pedagogiki humanistycznej, a także małą podatność na wdrażanie proponowanych zmian. Natomiast pedagogia oceniania Gabi, nazwanej przeze mnie Partnerem Do Gry, podlega nieustannej ewolucji, wchłaniając docierające do niej idee pedagogiki emancypacyjnej i humanistycznej.

Wprowadzenie, czyli o zmianach w nurtach pedagogiki ogólnej

W dwudziestym wieku w naszym kraju uobecniły się dwa istotne kryzysy, których wpływowi poddały się różne obszary społecznego życia, także pedagogika ogólna. Pierwszy miał miejsce w latach 1939 – 1944 i jego skutkiem była „sowietyzacja”, a drugi kryzys miał miejsce po 1989 roku i był związany z „transformacją ustrojową, korespondującą z rozpadem imperium sowieckiego, której celem było rozmontowanie ładu narzuconego niesuwerennemu państwu i zastąpienie go ładem policentrycznym, przywracającym demokrację, wolny rynek, własność prywatną, wolność słowa i zrzeszania się, prawa człowieka i wolności obywatelskie” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 427). T. Hejnicka-Bezwińska wyróżniła w związku z tym pięć okresów w dziejach pedagogiki ogólnej w Polsce w XX wieku. Pierwszy to okres rozwoju do 1939 roku

w paradygmacie pedagogiki humanistycznej, zaś drugi nazwała „okresem wielkiej zmiany” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 434), trzeci to lata siedemdziesiąte, czwarty usytuowany został między sierpniem 1980 a ogłoszeniem stanu wojennego w 1981 i nazwany „ruchem odnowy na rzecz uspołecznienia oświaty” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 436), ostatni to przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. W latach siedemdziesiątych w Polsce „Dominującym paradygmatem uprawiania pedagogiki stała się *naukowa pedagogika socjalistyczna*, dla której podstawy teoretyczne wyznaczyła teoria wychowania, wykorzystująca osiągnięcia psychologii *behawioralnej* dla budowania oferty skutecznej realizacji celów, wyprowadzonych z „postępowej ideologii społecznej” (zwanej ideologią marksistowską lub ideologią komunistyczną)” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 435). Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych *naukowa pedagogika socjalistyczna* przeżywa kryzys, a do głosu dochodzi kontynuowana od czasów przedwojennych, także w latach siedemdziesiątych przez „pedagogów z marginesu”, *pedagogika humanistyczna*, a także rozwija się *pedagogika krytyczna*, której idee dopiero co uobecniły się na świecie. „Emancypacyjna teoria edukacji jest stosunkowo nowa – jej początki datowane są na lata siedemdziesiąte XX stulecia” (Czerepaniak-Walczak, 2006 s. 95).

Ta periodyzacja uświadomiła mi, że zarówno ja sama, jak i sześciu nauczycieli języka polskiego, z którymi rozmawiałam w latach 2005 – 2006 podczas prowadzonych badań na temat pedagogii oceniania, uczyli się zawodu w czasach burzliwych, a wpływ na ich sposób pracy mogły mieć różne ideologie. Byli uczniami w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, studiowali w latach osiemdziesiątych lub na początku lat dziewięćdziesiątych, pracę w szkole rozpoczęli w okresie transformacji ustrojowej. Oznacza to, że trzy ostatnie okresy, wyróżnione przez T. Hejnicką-Bezwińską, mogły się znacząco odcisnąć na ich zawodowej praktyce, ponieważ naiwnością byłoby sądzić, że stosują w niej tylko to, czego nauczyli się podczas studiów, nie odwołując się do swoich uczniowskich doświadczeń. „Wiele rozpoznań empirycznych wskazuje bowiem, że to osobiste przekonania, ukształtowane na podstawie wcześniejszych kontaktów ze szkołą i edukacją, a nie kontakt z wiedzą formalną, wykładaną na uniwersytecie, decydują o tym, jaki styl nauczania zastaje podjęty przez absolwentów w realnej klasie szkolnej” (Gołębniak, 2000, s. 176).

Te spostrzeżenia zainspirowały mnie do przyjrzenia się, zgromadzonym podczas badań, narracjom nauczycieli z perspektywy wpływu na nie dominujących w poszczególnych okresach paradygmatów pedagogicznych. Ze względu na powszechną znajomość owych paradygmatów i ograniczenia rozmiaru tego artykułu, pozwolę sobie charakterystykę *naukowej pedagogiki socjalistycznej*, *pedagogiki humanistycznej* i *pedagogiki emancypacyjnej* pominąć, a jedynie skoncentruję się na próbie opisanego, jak nurty „oficjalnej” pedagogiki odzwierciedlają się w narracjach nauczycieli oraz postaram się wskazać, który paradygmat miał w rezultacie dominujący wpływ na kształt ich pedagogii oceniania.

Mam świadomość, że poszukiwanie śladów oficjalnych nurtów pedagogiki w pedagogii oceniania jest wyzwaniem, któremu mogę nie sprostać, gdyż definicje tych paradygmatów odwołują się raczej do wychowania niż do postulatów dydaktycznych, jednak sama możliwość, chociażby niekompletnej ich identyfikacji, jest zbyt kusząca, by z niej zrezygnować.

O badaniach słów parę

Moim celem jest zbadanie wiedzy praktycznej nauczycieli języka polskiego, uczących w szkołach gimnazjalnych, która sankcjonuje pedagogię oceniania, przy czym pedagogia rozumiana jest jako edukacyjna praktyka.

Metaforą najlepiej opisującą zachowywanie się i cechy owej wiedzy jest pojęcie emergencji. Termin ten zwraca uwagę na to, że charakter „wylaniających się” codziennych praktyk oceniania, wskutek wprowadzenia reformy oświaty (zapoczątkowanej przez rząd Buzka w 1998 roku), nie jest możliwy do przewidzenia, a także może zawierać elementy indywidualne, nigdzie indziej nie spotykane. Stąd „nieredukowalność” wiedzy nauczycieli do prostych elementów składowych, które pozwalają przewidywać ich zachowania podczas oceniania, ponieważ ich wiedza jest strukturą emergentną. Tego typu struktury nie posiadają budowy hierarchicznej, lecz są konstrukcją sieciową zachowującą się nieprzewidywalnie, ponieważ dodanie do niej nowego elementu, czyli zmiana ilościowa, może, ale nie musi, wywołać zmianę jakościową, czyli reorganizację całej struktury, zaś skutek tej zmiany nie jest możliwy do przewidzenia (Rothert, 2006, s. 8-9). Wiedza praktyczna nauczyciela jest taką samoorganizującą się strukturą złożoną (a jej elementami są m.in. zdrowy rozsądek, indywidualne doświadczenie, profesjonalna refleksja), sprawiającą, że badani poloniści przypisują szkolnemu ocenianiu różnorodne sensory. Trudno nie zauważyć, że owa wiedza może czerpać inspirację także z nurtów pedagogiki ogólnej, a ze względu na jej emergentną strukturę, nie sposób przewidzieć, które elementy tej „oficjalnej” nauki i jak wykorzystuje. Dziś właśnie zamierzam postarać się wydobyć je z narracji nauczycieli.

Przyjętym w tym projekcie stanowiskiem teoretycznym jest etnometodologia, dlatego że w centrum zainteresowań etnometodologa znajdują się najzwyczajniejsze codzienne czynności, które można nie tylko obserwować i opisywać, ale wytłumaczyć. W badaniu postanowiłam oprzeć się na stanowisku „socjologa enigmatycznego” (Fontana, 1980 za: Hałas, 2007, s.123) E. Goffmana, zwracającego uwagę na rytualizację codzienności i role, które przyjmują na siebie uczestnicy interakcji, a także interesującego się tym, jak oddziałują na siebie uczestnicy interakcji, gdy komunikują się bezpośrednio, czyli w sytuacji rozmowy. Powyższe stanowisko teoretyczne przyjąłam także ze względu na moje szczególne usytuowanie w badanym środowisku (jestem nauczycielem języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej).

Zdecydowałam się na przeprowadzenie wywiadu, w którym „badacz jedynie podaje temat rozmowy” (Urbaniak-Zajęc, 1999, s. 31), nazywanego przez D. Urbaniak-Zajęc swobodnym, gdyż ta technika umożliwia dotarcie do praktycznej wiedzy nauczycieli, znacząco wpływającej na realia oceniania.

Badania przeprowadziłam w latach 2005 – 2006, czyli już po rozpoczęciu wdrażania reformy (która jest czynnikiem emergentnym), w tym także znaczących zmian w sposobie oceniania, gdyż pragnęłam zaobserwować, jak te zmiany odzwierciedliły się w szkolnej codzienności.

Rozmówcy

Zdecydowałam się na przeprowadzenie wywiadów głównie z nauczycielami z kilkunastoletnim stażem z kilku względów. Po pierwsze, byli kształceni jeszcze w starym systemie, a więc w okresie dominacji paradygmatu *naukowej pedagogiki socjalistycznej*, zaś pracę w zawodzie nauczyciela rozpoczęli w okresie

transformacji, kiedy głos odzyskała *pedagogika humanistyczna* i na scenę polskiej edukacji wkroczyły idee *pedagogiki emancypacyjnej*. Po drugie, ich pedagogie oceniania były już przez nich wypracowane w momencie wprowadzania kolejnych zmian i musieli się jakoś do nich ustosunkować. Po trzecie, można tę grupę wiekową uznać za reprezentatywną dla polskiego szkolnictwa, gdyż nie trzeba przeprowadzać żadnych badań, by zauważyć, że czterdziestolatki dominują w naszej szkole. Zresztą raport CODN z maja 2008 pt. „Nauczyciele we wrześniu 2007. Stan i struktura zatrudnienia. Opracowanie na podstawie danych SIO” podaje, że średnia wieku nauczyciela wynosiła 41,2 lata, a najliczniejszą grupę wiekową wśród nauczycieli tworzą osoby liczące od 38 do 47 lat (35,9%), potwierdza to spostrzeżenie. W tej grupie wiekowej było siedmioro z ośmiu moich rozmówców, także Ala i Gabi, do których wypowiedzi będę się odwoływać.

W poszukiwaniu wiedzy praktycznej

Jak odnotowuje D. Klus-Stańska (2010, s.64-65) myślenie nauczycieli „Określone jest w różnorodny, choć zbliżony treściowo sposób, począwszy od wprowadzonego przez F. Elbaz (1981) terminu „wiedza praktyczna” (*practical knowledge*) czy „nauczycielska wiedza osobista” (*teachers’ personal knowledge*) (D.J. Clandinin, M. Connelly, 1987), poprzez „teorię praktyczną” (*practical theory*) (G.D. Fenstermacher, 1986; G. Handal, P. Lauvås, 1987), do „teorii działania” (P.Marland, A. Osborne, 1999). K. Polak (2000, s. 164) zauważa, że na osobiste ideologie pedagogiczne nauczycieli wpływa nie tylko wiedza na temat nauczania, ale również tożsamość – ta konstruowana przez nauczycieli, a także ta, którą nadają oni swoim uczniom. Potwierdza to J. Trzebiński (2002, s. 38), stwierdzając, że „Narracyjna tożsamość wpływa na zachowania jednostki, ponieważ kształtuje rozumienie przez jednostkę celów, planów oraz otoczenia, w jakim próbuje je realizować.” Natomiast E. Goffman, który podkreśla znaczenie autoprezentacji i zachowania twarzy przez jednostkę w społecznej interakcji, zwraca uwagę na to, że w takiej sytuacji „jednostka stwarza wizerunek siebie, ale nie na własny użytek, tylko na użytek innych” (Goffman, 2006, s. 78), a także „że wykonawca chce ukryć (lub pomniejszyć ich znaczenie) przed publicznością te elementy swej działalności, te fakty i motywy, które są nie do pogodzenia z wyidealizowaną przezeń wersją własnej osoby i wytworów swojej pracy” (Goffman, 2000, s. 77). Oznacza to, że z jednej strony jednostka w sytuacji wywiadu świadomie odgrywa pewną rolę, z drugiej zaś już sam wybór roli jest przejawem jej wiedzy praktycznej, bo odkrywa jej rozumienie sensów oceniania. To skłoniło mnie do rozpoczęcia poszukiwań śladów oficjalnych nurtów pedagogiki, do identyfikacji tożsamości rozmówców, a następnie opisywanych przez nich działań, podczas których ta rola uobecnia się, bo treści indywidualnych teorii nauczyciele manifestują za pomocą stylu praktycznego działania. Szczególną uwagę poświęciłam poszukiwaniu oraz interpretacji metafor i porównań używanych przez nich zarówno dla określenia swej roli, jak i wyjaśniających sens oceniania, bowiem „Język tych wyrażań jest językiem „milczącej” wiedzy nauczyciela” (Polak, 2000, s. 171).

Prezentowane poniżej analizy wypowiedzi Ali i Gabi nie są kompletne, ze względu na rozmiary tego artykułu. Skoncentrowałam się w nich na zarysowaniu tożsamości obu nauczycielek, uznając, że role, które przyjmują podczas oceniania, są znaczące dla ich działań w klasie szkolnej oraz umożliwiają poszukiwanie śladów wpływów paradygmatów pedagogiki ogólnej na ich pedagogie oceniania.

Ala czyli Królowa – Matka¹

W wypowiedzi Ali znalazłam fragmenty wypowiediane z dużą dozą pewności oraz takie, gdzie pewność ta zanikała, o czym świadczyły sformułowania typu: „wydaje mi się”, „jakoś to tak”, „może nawet”, „mam wrażenie”, „Nie zastanawiałam się nigdy nad tym, ale mam wrażenie”. Uznałam, że chwile, kiedy mówiła ona właśnie w taki niepewny sposób, to te, które nie były wcześniej przygotowanym, z myślą o rozmowie ze mną, występem, lecz momentami improwizowanymi. O tym, że podczas tej rozmowy Ala miała okazję przemyśleć kilka spraw, dotyczących oceniania, nad którymi wcześniej się nie zastanawiała, poinformowała mnie sama, już po zakończeniu wywiadu. Te improwizowane fragmenty uznałam za niezwykle cenne źródło wiedzy ukrytej i tam jej poszukiwałam.

Określenie „matryca” jest metaforą, którą Ala nazywa sposób nabywania umiejętności oceniania. Sądzę, że przywoływała tu to znaczenie, które podkreśla, że jest ukształtowaną przez innych formą, powielającą te same zachowania, bo sama mówi, że *odtworza to, w jaki sposób sama była oceniana*. Wskazuje także „twórców” jej jako matrycy – to oceniający ją nauczyciele w szkole średniej oraz mama, która *jest polonistką, nauczycielką emerytowaną*. Przyznaje też, że: *Jakoś to tak naturalnie się odbyło, po prostu nie, nie szukałam sama jakiś takich pozycji książkowych, które by mnie uczyły jak oceniać...* i zaraz zauważa, że mogło to niezręcznie zabrzmieć, bo wyjaśnia, czego szukała w książkach oraz dlaczego na ten temat akurat nie czytała, a nawet jak owo wdrażanie do oceniania młodego nauczyciela mogłoby się odbywać. Ala więc sama przyznała, że jej sposób oceniania jest zakorzeniony w przeszłości, co skłoniło mnie do poszukiwania w jej pedagogii oceniania śladów paradygmatu dominującego w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych – czasu aktywności zawodowej jej mamy i nauki Ali w szkole.

Uznając tożsamość, lub jak wolałby powiedzieć E. Goffman rolę, za klucz do osobistych teorii, analizę rozpocząłam od jej poszukiwania. Metafora matrycy wydała mi się nie do końca adekwatna, ponieważ raczej mówi o sposobie nabywania umiejętności oceniania niż stylu działania w tym momencie, gdyż ocenianie intuicyjne, preferowane przez Alę, co podkreśla w wielu częściach wywiadu, trudno uznać za matrycowe. Niestety, Ala nie użyła metaforycznego określenia dla opisania swoich działań podczas oceniania, co skłoniło mnie do tropienia innych określeń.

Za kluczowe (początkowo intuicyjne) uznałam przyznanie się, że ocenianie daje jej poczucie władzy. Fragment, w którym znalazła się ta wypowiedź sprowokował pytanie: czy lubi oceniać?, na które odpowiada,

¹ W cytowanych wypowiedziach narratorów zastosowano transkrypcję tekstu nagranych na dyktafonie, w której obecne są poniższe 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
- @ śmiech

podkreślenie tekst wypowiedziany podniesionym głosem, zaakcentowany

podkreślenie wyjątkowo dobitnie

‘ciszej’ tekst wypowiedziany za kims, zmiana głosu sugerująca cytowanie

hmm chrząknięcia i inne dźwięki zgodnie z ich brzmieniem

(niewyraźnie) treść wypowiedzi niewyraźna, w nawiasie przypuszczalne brzmienie lub informacja, że wypowiedź niezrozumiała

yyy, mm, e dźwięki wypowiedziane mimowolnie, ilość powtórzeń dźwięku odpowiada długości jego wymawiania.

zaczynając: *Nie zastanawiałam się nigdy nad tym. Ale wydaje mi się, że...* po czym ocenianie utożsamia z narzędziem kary i nagrody, wyrażonym sądem na piśmie, śladem, czyli nie odpowiada od razu na pytanie. Dopiero po wyjaśnieniu czym jest ocenianie, po krótkiej pauzie, przyznaje: *Wydaje mi się, że lubię oceniać*, a po kolejnej minutowej przerwie uzupełnia: *Daje mi to jakieś poczucie @władzy, może też@, na pewno*. Śmiech może wskazywać na to, że Ala dostrzega niestosowność takiego sformułowania, ale mimo to właśnie jego używa. Niewykluczone, że niestosowne jest dla niej także przyznanie się, że lubi oceniać, bo daje jej to owo poczucie władzy. „Władza, pojmowana jako moc wpływania na działanie i myślenie innych, jest zdolnością wywoływania intencjonalnych zmian, osiągania własnych interesów” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 21). Zarówno śmiech, jak i pauzy czy wprowadzająca fraza sugerują, że wypowiedź jest spontaniczna, więc bardziej autentyczna niż te przygotowane z myślą o dobrym występie. Zresztą Ala natychmiast usiłuje zatrzeć wrażenie, jakie wywołać mogły te słowa, zaczynając kolejne zdanie od *ale*, które „unieważnia” część wcześniejszą. Na podstawie powyższych spostrzeżeń, uznałam, że warto prześledzić inne jej wypowiedzi, które mogłyby potwierdzić ważność poczucia władzy dla stylu jej pracy. Pierwsze znalazłam już w przywoływanych powyżej wypowiedziach. Otóż dla Ali ocenianie to forma kary lub nagrody, pisemnego sądu, czyli związane jest z władzą sądenia, która, zauważa, *przynosi satysfakcję*. Ze względu na żartobliwe przypisanie sobie umiejętności oceniania dziedziczeniu, w słowach: *Ale właściwie nie wiem, no może z mlekiem matki wysysane @.@ bo mama przecież polonistka, szczęśliwa w tym zawodzie bardzo*, nazwałam ją Królową, bo to dziedziczny typ władzy.

Drugie określenie Matka dorzuciłam, bo przypomina o ważnym wpływie na jej zawodowe życie mamy-polonistki, a także wydaje mi się, że rola empatycznej, troskliwej i dostrzegającej problemy uczniów dorosłej, więc matczynej, jest tą, którą Ala dla siebie wybrała i usiłowała ją zagrać podczas rozmowy-występu. Z tego powodu deklaruje: *ja, ja lubię młodzież* i stara się przedstawić siebie jako osobę dostrzegającą, rozumiejącą i rozwiązującą kłopoty uczniów, niczym wrażliwa mama. Między innymi wspomina o rozmowie z uczennicą, podczas której potrafiła dostrzec osobiste problemy dziecka, manifestowane złym zachowaniem, bo: *Ona po prostu do tej pory, notorycznie jakby, wysyłała takie sygnały, do człowieka dorosłego*. Rozmowa zaowocowała tym, że dziewczyna stała się jedną z *lepszych uczennic w gimnazjum*. Dlaczego powątpiewam w autentyczność tej roli? Chociażby dlatego, że w innym miejscu przyznaje, iż: *postawienie oceny niedostatecznej (y) przynosi mi satysfakcję, jeżeli wiem, że ktoś rzeczywiście na nią zasłużył*, a to narusza moje wyobrażenie o macierzyńskich uczuciach.

Ślady paradygmatów pedagogiki ogólnej w pedagogii Ali

W pedagogii Ali-Królowej dominuje, moim zdaniem, paradygmat *naukowej pedagogiki socjalistycznej*. Traktowanie przez Alę-Królową ocen jako kar i nagród wskazuje na znajomość poglądów behawiorystów, na których opierała się *naukowa pedagogika socjalizmu*. Ala jest przekonana, że uczniowie uczą się tylko dla stopni, dlatego: skoro *nie mam przy sobie, prawda, (y) batoników, ciasteczek, to mam ocenę*, która może być dla ucznia nagrodą, za pomocą której, *niewielkim kosztem, mogę komuś sprawić przyjemność i postawić tę piątkę*.² W ten sposób oceny stają się środkiem nacisku, a może nawet służą podporządkowywaniu sobie

² To porównanie piątek do batoników i ciasteczek niezwykle silnie koiarzy mi się z warunkowaniem instrumentalnym zalecanym w tresurze psów, stąd, prawdopodobnie, moja wyraźnie negatywna ocena.

i kontroli uczniów. „Ze środków nacisku i podporządkowania korzysta zaś władza dominująca, posługująca się w swojej argumentacji roszczeniami władczymi” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 22). Ali świadomość posiadania władzy nad uczniami nie jest obca, to właśnie ocenianie, jak sama mówi: *Daje mi to jakieś poczucie @władzy, może też@, na pewno*. Poczucie władzy, które Królowej daje ocenianie, dowodzi wiedzy, że dysponuje skutecznym narzędziem manipulacji uczniami, dla osiągnięcia własnych celów, nawet jeśli jest to uczenie się, to wymuszone przez stopnie. Manipulacja uczniem jest wpisana również w *naukową pedagogikę socjalizmu*.

Oczywiście nie wpaja ona swoim uczniom skompromitowanej „jedynie słusznej ideologii”, ale, jak wielu nauczycieli uczących w tamtym duchu, pozornie podporządkowuje się obowiązującym ją przepisom, jednocześnie w zasadzie je bojkotując. Przykładem jest odczytywanie wymagań na poszczególne oceny na początku roku i późniejsze ich ignorowanie, gdyż: *niekoniecznie uczniowie tego chcą, ale na pewno mam w biurku*, ponieważ trzeba rytualnie odczytać je we wrzęśniu uczniom i przy okazji przypomnieć sobie, a także oddać dyrekcji. W ten sposób biurokratyczne wymogi zostaną spełnione, a Ala-Królowa i tak się do nich nie stosuje, *bo właściwie to jest niemożliwe, żeby tak dokładnie się tego trzymać*. Zresztą, w razie potrzeby, przypomina sobie o ich istnieniu, gdyż walorem wymagań jest to, że można się do nich odwołać, gdy uczniowie przychodzą, by prosić o pytanie na wyższą ocenę na koniec semestru, a także w rozmowie z rodzicami pomagając *łatwo wybrnąć z takiej sytuacji*, gdy ci uznają, że ocena jest zaniżona. W ten sposób wymagania mające wspomagać uczniów w uczeniu się i osiągnięciu celów, stają się w rękach Ali formą wyrażenia sprzeciwu wobec nieakceptowanych nowinek i narzędziem manipulacji, bo przecież to ona decyduje, które wymagania programowe są zbędne, a które istotne w ocenianiu ucznia. To zaś przypomina działania ideologii komunistycznej „W praktyce tego systemu jednostka stała się przede wszystkim przedmiotem zorganizowanych i zinstytucjonalizowanych manipulacji, stanowiących zagrożenie dla rozwoju człowieka” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 432).

Ocenianie: *to wyrażenie mojej opinii właśnie w formie (yy) cyfrowej*, stwierdza w innym miejscu Ala. To określenie także pasuje do Królowej, gdyż pokazuje, że wielkość oceny ściśle związana jest z jej osobistymi odczuciami, także podkreśla intuicyjność stawiania stopni, bo opinia to „mniemanie, sąd, przekonanie, pogląd” (*Słownik Języka Polskiego*, 1979, t. 2, s. 527). Zresztą Ala podkreśla wielokrotnie, że ocenia intuicyjnie, także wtedy, gdy zobligowana jest do posługiwania się kryteriami wypracowania maturalnego. Chociaż nie chciałabym tutaj całkowicie deprecjonować wartości intuicji, to jednak muszę zauważyć, że nawet trafne posługiwanie się nią niekoniecznie służy uczniowi. Brak jasnych kryteriów oceniania, a także komentarza wskazującego uczniowi dokąd powinien zmierzać, uniemożliwia mu wytyczanie i osiągnięcie celów, a w dalszej perspektywie nie uczy brania odpowiedzialności za własne kształcenie oraz nie pozwala na osiągnięcie najważniejszej umiejętności – uczenia się (Black, Harrison, Lee, Marshall, William, 2006, s. 18-21). Tymczasem z wypowiedzi Ali wynika, że kryteriów oceniania nie przedstawia, więc i nie stosuje, a także nie formułuje komentarzy innych niż wyrażające akceptację dla wysiłków ucznia. W moim odczuciu taki sposób oceniania zniewala ucznia i nie służy jego indywidualnemu rozwojowi, co znów przypomina mi *naukową pedagogikę socjalizmu*.

Swoim prawem do oceniania innych dzieli się niechętnie, gdyż lubiąc oceniać, zawsze robi to sama. Nawet jeśli wdraża uczniów do samooceny, to nie w tym celu, by delegować na nich to uprawnienie. Jak Królowa, czasem wysłuchuje opinii odpytywanego ucznia lub klasy i stawia tę ocenę, którą dla ucznia *przygotowała*. Jednak zauważa kształtujący wymiar angażowania uczniów w proces oceniania. Wie, że uczniowie oceniają ją jako osobę oceniającą i wykorzystuje ten fakt, by jej ocena stała się punktem odniesienia dla uczniów. Z satysfakcją odnotowuje, że uczniowie jedynie na początku próbowali zawyżać oceny, później ich propozycje zbliżyły się do jej wzorca. W ten sposób Ala staje się też prawodawcą, który sam ustala wzorce jakości i wdraża ich stosowanie. Co ciekawe, wydaje się, że chociaż te wzorce są bliżej nieokreślone (wszak kryteria ich nie określają a jedynie intuicja), to jednak poddają się uczniowskiemu poznaniu. Niewykluczone, że uczniowie, niczym dworzanie, nauczyli się rozpoznawać emocje Królowej i stąd wiedzą, co proponować, aby zasłużyć na przychyłność, akceptację. Trudno i tu nie dostrzec manipulacji, wszechobecnej w *naukowej pedagogice socjalizmu*.

Jak przystało na Królową, wie, że prawa jej i jej uczniów nie są identyczne. To, co wolno było robić jej, nie jest dozwolone jej uczniom: *także mimo że sama w życiu @.@ w życiu szkolnym czasami, jakimiś ściągami sobie pomagałam, tak tutaj pod tym względem, siedząc po drugiej stronie biurka, (.) @jestem naprawdę bezlitosna@ wprost można powiedzieć*. Ta zmiana punktu widzenia, związana ze zmianą zajmowanego w szkolnej strukturze miejsca, mocno przypomina mi orwellowskie prawa zwierząt i ich przemiany, więc znów zwyrodnienia totalitaryzmu.

Natomiast Ala-Matka pochyla się nad osobistymi problemami uczniów, chętnie sięga po komentarze, wyrażające aprobatę dla ich wysiłków, ma świadomość konieczności zabezpieczenia różnych potrzeb uczniów, co wskazuje na wpływy *paradygmatu humanistycznego*, a nawet terapeutycznego modelu nauczania. „W programach szkół realizujących ten model nauczania, przynajmiej efektom emocjonalnym wyższą rangę niż efektom poznawczym, zaznacza się wyraźnie wpływ psychologii Abrahama Maslowa i Carla Rogera (szkoły mają służyć pełnemu rozwojowi jednostki i jej samorealizacji) oraz wyników badań nad znaczeniem obrazu własnej osoby i motywacji dla osiągnięć szkolnych ucznia” (Gołębniak, 2004, s. 111).

Jej matczynej stosunek ujawnia się w tym, że nie patrzy na uczniów zawsze jak na anonimową zbiorowość, gotowa jest, jak matka, pochylić się nad konkretnym uczniem i zastanowić nad przyczyną jego niepowodzeń: *Bo jeżeli jest to kolejna jedynka, to czasami się zastanawiam, prawda, jaki to ma skutek. (...) i wtedy, wtedyyy rozmawiam z uczniem, po prostu osobiście, nie na forum klasy (.)*. Jak matka źródeł uczniowskich niepowodzeń szuka nie tylko w nieuctwie i dlatego potrafi wskazać przykłady zupełnie inne: *Ona po prostu do tej pory notorycznie jakby wysyłała takie sygnały, do człowieka dorosłego, przenosząc konflikty z rodziny, i kiedy nagle ktoś powiedział: ‘wierzę w ciebie, słuchaj, myślę, że będzie nam się dobrze pracowało’ ona (.) przygotowała się na najbliższą lekcję, okazało się, że ja ją oceniłam wysoko, bo rzeczywiście tak, na taką ocenę zasługiwała, i dla tej osoby było to bardzo mobilizujące.*” Dla Ali zaś to zdarzenie „to był po prostu taki szok nauczycielski, sprawiający, że gotowa jest wyżej cenić ocenę motywującą poprzez kredyt zaufania niż karę. Docenia też wagę dobrych relacji z uczniem i konieczność indywidualnej rozmowy. Zauważa także, że: *czasami to, że uczeń przychodzi nieprzygotowany, nie wynika też zawsze ze stosunku jego do przedmiotu, ale po prostu też, jakby z takiego poczucia, że: ‘mnie nigdy lepiej nie ocenią, że mnie się nie uda’*. Także

pytanie: *Czy dać szansę tym leniuchom, którzy cały rok niewiele robią a na koniec się budzą*, na które z jednej strony nie potrafi znaleźć satysfakcjonującej odpowiedzi, a z drugiej chyba jednak nie potrafi prośbom ucznia odmówić, skoro tak oburza ją postępowanie nauczycieli bezwzględnie w takiej sytuacji odmawiających, przypomina mi działanie matki, która zawsze gotowa jest dać szansę swemu dziecku.

Ala zauważa, że uczniowie bywają wobec siebie niekoleżeńscy, zespół zachowuje się niestosownie chociażby wobec odpowiadającego ucznia. Ta *publika (...)* może *wyśmiać go, kiedy coś niewłaściwego powie, (y) czasami jest złośliwa*. Z tego powodu, chcąc oszczędzić stresu uczniowi, woli pytać go przy biurku, bez nie zawsze życzliwej publiczności, a uwagę reszty klasy zajmuje jakimś zadaniem. Powyższa wypowiedź wskazuje na to, że Ala dostrzega konieczność zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa i miłości, wyrażającej się w tym momencie poprzez potrzebę eliminacji lęku przed brakiem akceptacji ze strony rówieśników, wskazywaną przez Maslowa (Brophy, 2004, s. 19). Dowodzi tej wiedzy także ta wypowiedź: *Zauważyłam, że (yy) wielu uczniów potrzebuje takiej akceptacji w grupie*. Podobną wiedzę ujawnia, kiedy mówi o tym, że uczniowie gotowi są zadowolić się także pochwałą, chętnie jej słuchają również w funkcji komentarza do wystawianej oceny, co motywuje ją do ich wypowiedziania: *zauważyłam, że uczniów bardzo mobilizuje pochwała. I ja staram się rzeczywiście zawsze (yyy) skomentować wypowiedź ucznia, że na przykład cieszę się i nawet tak personalnie staram się mówić, tak jakoś osobiście: cieszę się że to znasz, że się tego nauczyłeś. I oni wtedy, co prawda zaskoczeni niektórzy, że ktoś się cieszy z takich rzeczy, są bardziej zmobilizowani*.

Również wielokrotne podkreślanie przez Alę, że stara się, oceniając, nikogo nie skrzywdzić, skłoniło mnie do zidentyfikowania jej roli nie tylko jako królowej, ale także jako matki.

Oczywiście wpływy modelu terapeutycznego są bardzo powierzchowne i ograniczają się jedynie do wskazanych wyżej elementów, ponieważ już niechęć do oceniania kryterialnego, samooceny, czy wskazywania innych celów uczenia się niż uzyskiwanie pozytywnych stopni, jest już z jej zadaniami sprzeczna. Jest także wątpliwe, że rzeczywiście są obecne w codziennych praktykach oceniania, gdyż, jak zauważyłam powyżej, to raczej deklaracja zgodna z wyobrażeniem, jak powinna lub chciałaby działać.

W efekcie można stwierdzić, że pedagogia oceniania Ali dowodzi trwałości ponoć odrzuconego paradygmatu z czasów PRLu.

Gabi czyli Partner Do Gry

Gabi już na wstępie deklaruje: *Generalnie rzecz ujmując, to po prostu nie lubię oceniać. Jest to najtrudniejsza chyba rzecz w zawodzie nauczyciela* i wyjaśnia dlaczego: *czasami sprawia mi to po prostu wielką trudność, żeby ocena była adekwatna do wiedzy, żeby była akceptowana*. W dalszej wypowiedzi gromadzi inne negatywne określenia dla sytuacji oceniania, np.: *czuję taki dyskomfort* (stawiając ocenę niedostateczną uczniowi, z którym mam dobre relacje), *jest dla mnie kłopotliwe, trudne* (oceniając prac pisemnych, wystawianie ocen końcoworocznych), (przy stawianiu ocen niedostatecznych i bardzo dobrych) *są zawsze największe dylematy, nie jest zbyt miło, @dla mnie w każdym razie@*, potwierdzające początkową deklarację. Przy okazji wskazuje różne źródła nieprzyjemnych emocji, towarzyszących ocenianiu. Dlaczego tych wypowiedzi nie uznałam za kluczowe? Otóż odniosłam wrażenie, że to efekt zakulisowego narzekania (Goffman, 2000,

s. 198-203), bo wymieniała powody, z których nauczyciele w pokoju nauczycielskim nader często ujawniają swoją niechęć do oceniania. W momentach tych brakowało też przywoływania jakiś konkretnych zdarzeń, a jedynie pojawiały się slogany *no cóż, piątka piątce też nie jest równa*, czy generalizacje *wiadomo że lub przypuszczenia niekiedy, ktoś może się nie zgadzać z moją oceną*. Brakowało tu także jakichkolwiek metafor czy porównań.

Chociaż te negatywne odczucia dominują, to pojawiają się także pozytywne, chociażby na początku wypowiedzi, kiedy opowiada o wspólnym z uczniami wystawianiu ocen z zachowania, a także w innym miejscu, gdzie przyznaje: *No często pomaga mi taka sytuacja, że uczniowie próbują sami sobie wystawić ocenę, wtedy jest mi jakby lżej*, bo jeśli uczeń dokona rzetelnej samooceny i sam postawi sobie ocenę niedostateczną *to jest mi wtedy, jakby, no łatwiej właśnie, wtedy czuję, że, tak właśnie być powinno, no*. Już pobieżne zestawienie sytuacji, w których ocenianie wywołuje negatywne albo pozytywne emocje, ujawnia, że Gabi nie lubi oceniać osobiście, a zadowolona jest, gdy uczniowie robią to sami, oczywiście rzetelnie. To spostrzeżenie oraz jedyne w całej wypowiedzi metafory *jakieś tam zasady gry* oraz *odkrycie kart*, użyte podczas opisu pozytywnego doświadczenia z wystawianiem ocen ze sprawowania wspólnie z uczniami, skłoniło mnie do nazwania Gabi Partnerem do Gry. W wypowiedzi odnalazłam także inne fragmenty, dowodzące, że jasne zasady oceniania są dla Gabi istotne, chociażby wtedy, gdy wyjaśnia, dlaczego nie lubi oceniać wypracowań maturalnych, bo *nie jest to dla mnie takie jasne, jasne i czytelne*. Zauważa, że *jakieś tam zasady gry* pomagają w takim wspólnym ocenianiu przez nauczyciela i uczniów, że *wszyscy są zadowoleni*. Owe zasady opierają się na ustaleniu *co będziemy brać pod uwagę, co będziemy oceniać*. Istotne wydało mi się także wspólne, podkreślone konsekwentnym stosowaniem liczby mnogiej, ustalenie z uczniami *co będzie po prostu ważne*, bo dzięki temu *odkrycie kart*, czyli porównanie propozycji ocen nauczycielki i uczniów *zakończyło się sukcesem*. Czy można zaufać prawdziwości tak nakreślonego wizerunku. Myślę, że tak, bo tu właśnie pojawiły się językowe środki ujawniające wiedzę praktyczną, czyli metafory. Ponadto sformułowania, takie jak: samoocena czy kryteria oceniania, pojawiają się w innych fragmentach wypowiedzi, także opatrzone innymi refleksjami, na przykład dotyczącymi zmian własnego stylu oceniania. Muszę też przyznać, że kiedyś widziałam lekcję Gabi, podczas której uczniowie nie tylko prezentowali wyniki swojej pracy, ale i oceniali się nawzajem, korzystając z przygotowanych wcześniej kryteriów.

Ślady paradygmatów pedagogiki ogólnej w pedagogii Gabi

Pedagogia oceniania Gabi, na pierwszy rzut oka, najbardziej różniła się od tej uprawianej przez Alę, więc – mimo iż obie te nauczycielki są niemal równoletkami, a także pracują w tej samej – szkole, tym razem nie odnajdę tu wyraźnych śladów *naukowej pedagogiki socjalistycznej*.

Chociaż Gabi nie stosuje retoryki charakterystycznej dla paradygmatu *pedagogiki emancypacyjnej*, odnoszę wrażenia, że jej ślady w pedagogii oceniania Partnera Do Gry najbardziej się uwidaczniają. To miano zawdzięcza zarówno swoim wypowiedziom, gdyż mówiąc o ocenianiu, użyła określeń: *zasady gry, odkrycie kart* i to już na początku naszej rozmowy, jak i cechom uprawianej pedagogii oceniania.

Podczas budowania kryteriów oraz ich stosowania podczas samooceny, na lekcjach Gabi dochodzi, moim zdaniem, do relacji wymiany, która „jest spotkaniem społecznym, w którym każdy z uczestników dysponuje

określonym dobrem i które jest gotów zamienić na inne, uznane osobiście za wartościowe” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 106), w relacji podmiot – podmiot. „Jest to relacja mediacji i wymiany, w wyniku której powstaje nowa jakość, uznawana przez obie strony. Jest ona realizowana poprzez dialogiczne działanie i prowadzi do zrozumienia własnego położenia, a w następstwie tego – do szczerego, autentycznego uczestniczenia w przekształcaniu go, osiąganiu nowych pól i praw” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 113). Może nie w przypadku każdej klasy i nie jest to rutynowo stosowana praktyka, bo Gabi używa słów *kiedyś* i *eksperyment*, nauczycielka ta wspólnie z uczniami określa na początku roku wymagania na poszczególne oceny, *ustalamy te reguły* i na koniec semestru proponuje, by uczniowie *sami także wystawili sobie oceny*, czyli dokonali zgodnie z nimi samooceny, nazywając tę procedurę *pewną umową z klasą*, której, jak przystało na Partnera Do Gry, przestrzega. Gabi cieszy się ze zgodności propozycji uczniów i swoich, bo przecież tak wystawione oceny są z jednej strony *adekwatne do wiedzy*, z drugiej zaś *akceptowane* przez uczniów, w czym upatruje główne źródło trudności oceniania i powód, dla którego, jak twierdzi: *generalnie rzecz ujmując, to po prostu nie lubię oceniać*. Chociaż przyznaje, że zdarza jej się zaproponowane przez uczniów oceny korygować, co wynika najczęściej z tego, że uczniowie: *stosują często różne metody wobec nauczyciela, żeby osiągnąć ową piątkę, niekoniecznie jakimś uczciwym sposobem, i to też czasami mnie właśnie bulwersuje*, czyli wtedy, gdy propozycja ucznia jest efektem naruszenia reguł gry. Znajomość wymagań pozwala uczniom odpowiedzialnie zdecydować, jaki poziom osiągnąć realizuje ich potrzeby i aspiracje, dzięki czemu stają się wolnymi współuczestnikami procesu dydaktycznego. To właśnie droga do rozwijania kompetencji emancypacyjnych, bo uczniowie uświadamiają sobie jednocześnie ograniczenia i wolność (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 130). Nie ma mowy o władzy nauczyciela a jedynie o porozumieniu i osiągnięciu w efekcie zgody (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 135). Uczniowie korzystają z należnych im praw o informowaniu ich o wymaganiach, ale przede wszystkim z prawa do nauki, bo strategię oceniania Gabi, służą ich uczeniu się. Oczywiście przesadą byłoby twierdzić, że Gabi w pełni wdraża paradygmat *pedagogiki emancypacyjnej*, chociażby dlatego, że „Celem edukacji w omawianej koncepcji pedagogicznej jest kształtowanie osób dostrzegających i rozumiejących swoją opresję, odważnych w zmienianiu swojego położenia i dojrzałych do uczestniczenia w demokracji obywatelskiej” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 160), zaś Gabi takich celów sobie nie stawia, ale bez wątpienia kształci „gotowość do wypowiedzania i uzasadniania własnych opinii” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 161) czy umiejętność współdecydowania (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 170).

W pedagogii oceniania Gabi dostrzegam także ślady paradygmatu *pedagogiki humanistycznej* w modelu refleksyjnym, ponieważ „W modelu refleksyjnym przywiązuje się też dużą wagę do wewnętrznej motywacji uczenia się. Jej wzmacnianiu służy ocenianie formatywne (formujące, kształtujące). Proponowane jako „ocenie dla uczenia się” przenika całokształt procesu dydaktycznego” (Gołębiński 2004, s. 112-113). Gabi zaś, niechętna uczeniu się dla stopni, które uważa za niebezpieczne i niedorzeczne, *takie przewartościowanie*, poprzez wspólne ustalanie z uczniami „*zasad gry*” oraz ich przestrzeganie, wskazuje uczniom niezbędną wiedzę i umiejętności, motywując tym samym do ich zdobycia. Stawiając ocenę, *oczywiście*, twierdzi Gabi: *argumentuję ją w jakiś sposób, dlaczego taka a nie inna ocena*. Ta wypowiedź wskazuje na stosowanie komentarza, który wskazuje, *Co było dobrego, co było złego*, a ponieważ Partner Do Gry zauważa, *jeżeli ocenia się wiedzę, stan wiedzy uczniów, to myślę, że (mm) że najpierw trzeba (...) stwierdzić, co uczniowie umieją*,

czyli zrobić tak zwaną diagnozę, określić jakiś ich poziom wiedzy, no a dopiero później zaplanować jakby dalszy program nauczania i, no i wtedy, no i wtedy właśnie, na podstawie (mm) tej diagnozy, sformułować program i ocenić przyrost, przyrost wiedzy, podejrzewam, że mogą to być komentarze kształtujące, ale nie znalazłam wypowiedzi jednoznacznie tego dowodzącej, poza wskazaniem wspierającej funkcji oceny, bo ocenianie: według Gabi: *jest to rzecz ważna, ważna ponieważ ocenianie jest jakimś sposobem na monitorowanie (chrząknięcie) osiągnięć uczniów, jest to również rzecz, która powinna wspierać ucznia, uczyć systematyczności, jakiegoś tam planowania, (yy) która powinna no, jeszcze nie tylko uczyć planowania, ale i, i, i dawać uczniowi taką szansę własnej, własnej samooceny.* Dostrzega także wartość oceniania dla ucznia, polegającą na tym, że może: *wskazywać i plusy i minusy, żeby jakoś się w tym wszystkim, w tym ciągłym zdobywaniu wiedzy jakoś orientować. Że jestem, że jestem, że umiem coś, do czegoś doszedłem, mogę jeszcze więcej, ale wiem, że jeszcze mi tam czegoś brakuje.*

Gabi dostrzega w sobie i swoim podejściu do oceniania zmiany, *myślę, że to tak jakoś ewolucyjnie przebiegło.* Sama zauważa, iż jest to umiejętność, której uczyła się poprzez praktykę: *Zdobyłam ją w trakcie pracy, a zarazem, że nie czuje się już całkowicie nauczona i przeżywa dylematy, rozterki.* Gabi wskazuje również na pozytywną zmianę, jaka się w niej dokonała, za sprawą dopuszczenia uczniów do oceniania (budowania kryteriów oraz samooceny): *bo kiedyś raczej byłam bardziej taka, że tak powiem, autory, autorytarna, no nie wiem jak to określić..., że bardziej moja ocena była jakby ważniejsza, niepodważalna, i nikt nie miał prawa jakby się do niej ustosunkować, odnieść czy zgłosić jakieś właśnie uwagi. Teraz jestem, można powiedzieć, bardziej otwarta na na innych, słucham tego co mówią inni i staram się zrozumieć, że może rzeczywiście jakby należy, no zmienić troszkę te kryteria, wziąć pod uwagę coś innego.* Myślę, że w tych wypowiedziach można dostrzec jej profesjonalny rozwój, który uczynił ją Partnerem Do Gry. O przynależności Gabi do profesjonalistów świadczy refleksja nad własną praktyką, a szczególnie dostrzeganie własnych słabości oraz próba ich eliminacji, także ciągłe niezadowolenie z siebie, bo dziś profesjonalistą nauczyciel staje się, nie osiągając kształtu ostatecznego (m.in. D. Schön, D. Fish, H. Kwiatkowska, M. Czerepaniak-Walczak).

Pedagogia oceniania Partnera Do Gry nie może być jednak jednoznacznie uznana ani za *emancypacyjną*, ani za *humanistyczną*, ponieważ te nurty zaledwie nieśmiało zaznaczają tu swoją obecność. Cieszy jednak nieobecność sztandarowych śladów *naukowej pedagogiki socjalistycznej*.

Między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością

Przedstawione pedagogie oceniania dwóch nauczycielek języka polskiego, uczących w jednej ze szkół ponadgimnazjalnych, z uwagi na specyfikę badań jakościowych nie mogą stanowić podstawy do formułowania ogólnych sądów o tzw. szkolnej rzeczywistości. Pozwalają za to wnikać w wewnętrzny świat nauczania, poznać jego wewnętrzne skomplikowanie, mechanizmy, pokazując nie tyle jak jest w polskiej szkole, ale jak bywa. A bywa różnie. W jednej szkole, w której obowiązuje jeden wspólny szkolny i przedmiotowy system oceniania, obie nauczycielki nadają ocenianiu różne sensy. Najłatwiej wydobyć te różnice w pedagogiach oceniania zestawiając je w tabeli.

Tabela ilustrująca różnice w pedagogiach oceniania Ali i Gabi

Elementy porównywane	Ala, Królowa-Matka	Gabi, Partner Do Gry
Wpływy paradygmatów pedagogiki ogólnej	Naukowa pedagogika socjalistyczna, Pedagogika humanistyczna	Pedagogika emancypacyjna, Pedagogika humanistyczna
Styl oceniania	Ocenianie intuicyjne, Ocenianie jako manipulacja	Ocenianie kryterialne, Ocenianie jako współpraca
Uczenie się oceniania	Korzystanie z doświadczeń mamy-polonistki, Z własnej uczniowskiej praktyki, Kurs egzaminatora maturalnego	Przed wszystkim zawodowa praktyka, Kursy, dokształcanie, Kurs egzaminatora maturalnego
Ocenianie dla nauczyciela	Przyjemność Narzędzie władzy Opinia o uczniach	Największa trudność, Dyskomfort i wątpliwości, Informacja o uczniach
Ocenianie dla uczniów	Kara lub nagroda	Informacja, co osiągnął a co jeszcze powinien zrobić, dokąd zmierzać
Podatność pedagogii oceniania na zmiany	Znikoma, nawet maturalne kryteria udało się jakoś dopasować do oceny intuicyjnej	Obserwacja własnej ewolucji, otwarcie na nowe propozycje
Problemy związane z ocenianiem	Subiektywny stosunek do ucznia – trudność stawiania wysokich stopni niegrzecznym	Subiektywny stosunek do ucznia – trudność niskiego oceniania sympatycznych
Ocena sprawiedliwa	Niekrzywdząca ucznia i zgodna z odczuciem nauczyciela	Adekwatna do wiedzy i umiejętności i akceptowalna przez ocenianego
Oszustwa uczniów w celu zdobycia wyższej oceny	Cwaniactwo zagrażające autorytetowi nauczyciela	Efekt głupiego przewartościowania sprawiającego, że ocena jest ważniejsza od wiedzy
Relacje z uczniami	Dostrzeganie jednostek i ich osobistych problemów, wpływających na wysokość oceny, indywidualne rozmowy motywujące	Partnerstwo w ocenianiu, niemożność eliminacji osobistego stosunku do niektórych uczniów
Przedstawianie wymagań na początku roku	Biurokratyczny wymóg	Ustalanie „reguł gry”
Stosowanie kryteriów oceniania	Bezużyteczne brzemie obciążające nauczycieli	Codziennosc ułatwiająca pracę nauczycielom
Stosowanie samooceny	Sporadyczne, Droga uczniów do poznania wzorca nauczyciela, Pozory demokracji	Często, Droga do uniknięcia błędów przez nauczyciela, Wdrażanie do odpowiedzialności za uczenie się

Skąd wzięła się ta odmienność?

Myszę, że znacząco zaważył tu stosunek do własnej praktyki – z jednej strony poczucie pewności własnych metod, wynikające z rodzinnych tradycji, a z drugiej – wątpliwości i niezadowolenie, skłaniające do refleksji. Także odmienny stosunek do pogłębiania własnej wiedzy na temat oceniania mógł mieć wpływ na te różnice. Ala nie widzi potrzeby doksztalcania i dystansuje się do proponowanych reform, a Gabi robi to stale, stąd jedna tkwi w paradygmacie, który powinien być już martwy, zaś druga wykorzystuje postulaty najmłodszego. Obserwowane znaczące różnice w ich pedagogiach oceniania wynikają także z faktu, że wiedza nauczyciela, będąc strukturą złożoną o charakterze emergentnej sieci, funkcjonuje na granicy chaosu, a więc w sposób nieprzewidywalny, co powoduje, że jej zmiany ilościowe mogą, ale nie muszą, wywoływać zmiany jakościowe, czyli reorganizację struktury. Stąd pedagogia oceniania Królowej-Matki wykazuje małą podatność na wdrażanie proponowanych zmian i w efekcie silną obecność paradygmatów naukowej pedagogiki socjalistycznej oraz pedagogiki humanistycznej, natomiast pedagogia oceniania Partnera Do Gry podlega nieustannej ewolucji, wchłaniając docierające do niej idee pedagogiki emancypacyjnej i humanistycznej.

Muszę jednak uczciwie zauważyć, że podczas gdy ślady, wydawałoby się już całkowicie przeszłej, *naukowej pedagogiki socjalistycznej* w pedagogii oceniania Ali są znaczące dla jej stylu oceniania, a także uobecniają się w nieprezentowanych tu wypowiedziach innych nauczycieli, to, mająca najkrótszą historię, *pedagogika emancypacyjna* tylko w pedagogii Gabi i jedynie nieśmiało zaznacza swoje niezbyt wyraźne wpływy. Oczywiście nie jest to spostrzeżenie generalizujące – może zdecydowały o tym moje kryteria doboru rozmówców (nie poszukiwałam nowatorów). Jednak nawet ten niewyraźny ślad pozwala mieć nadzieję, że chociaż mniej ekspansywnie niż pragną tego reformatorzy, bywa, że ich postulaty docierają do nauczycieli. Natomiast posiadająca już swoją tradycję i ciągle rozwijająca się *pedagogika humanistyczna*, będąc wewnętrznie zróżnicowana, chociaż nie dominuje w wypowiedziach żadnego z moich rozmówców, to jednak zaznacza swoją obecność, podobnie jak w pedagogiach Ali i Gabi, poprzez różne swoje postulaty. Powyższa analiza wskazuje, że przeszłość ciągle jeszcze (czasami) rzuca swój cień na współczesną edukację, a mimo to nowe idee (czasami) do niej docierają, co daje nadzieję na pozytywną zmianę w przyszłości. Pokazuje także, że próby dostarczania nowej wiedzy odnoszą różne skutki, ponieważ nie każda zmiana ilościowa, czyli poznanie nowej idei, powoduje zmianę jakościową, więc prowadzi do emergencji wiedzy owocującej transformatywnym uczeniem się przez nauczyciela.

Bibliografia

- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall C., William D. (2006). *Jak oceniać, aby uczyć*. Warszawa: CEO.
- Goffman E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Goffman E. (2006). *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębnik B. D. (2000). Jak przygotować do refleksyjnego nauczania. *Polonistyka*. Nr 3 (373), s. 175-180.
- Gołębnik B. D. (2004). *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Prace z serii Pedagogika*, s. 158-205. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dylak S. (2000). *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hałas E. (2007). *Spółczesność i symbole. Szkice z socjologii interpretacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Ocenianie kształtujące. Dookoło kształcenia w szkole średniej* (2006). Warszawa: CODN.
- Polak K. (2000). *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*. W: K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rother A. (2008). *Emergenca rządzenia sieciowego*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Rother A. (2006). *Między porządkiem a chaosem*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Szkudlarek T., Śliwowski B. (2000). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymczak M. (red.) (1979). *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Trzebiński J. (2002). *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: J. Trzebiński (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wegmann A. (2003). *Podaj łapę! Jak wyszkolić mądrego psa*. Warszawa: Świat Książki.

Summary

How paradigms of general pedagogy are presented in teaching of assessment. The analysis of interview carried out with teachers of secondary schools

I analyse two interviews with two teachers of Polish language from the same school. They are at forties like a statistic teacher and work in secondary school. I look for some marks of general pedagogy (scientific pedagogy of socialism, humanistic pedagogy, emancipation pedagogy). I observe how the teachers' knowledge organizes their work when talking about the way of students' assessment. The teachers' knowledge has a complex structure acting like emergence network. It means that the teachers' knowledge acts unpredictably and it's still on the verge of chaos. It's quantitative change sometimes but not always makes the qualitative change. It explains why teachers don't assess students the same way. Ala, who I called the King-Mother, has the classroom pedagogy of assessment according to paradigms of scientific pedagogy of socialism and humanistic pedagogy. Gabi, who I called The Partner in Play, has the classroom pedagogy of assessment with humanistic marks and emancipation pedagogy as well. The Ala's assessment changes only a little but the Gabi's evolves absorbing new ideas.