

DR HAB. PROF. ASP JAROSŁAW MICHALSKI – kierownik Zakładu Pedeutologii w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Autor monografii i artykułów z zakresu pedeutologii oraz metodyki nauczania, dotyczących problematyki taktu i nietaktu pedagogicznego, znaczenia relacji w pracy wychowawczej oraz możliwości tworzenia szkoły przyjaznej dla uczniów i ich rodziców.

OCENIANIE W SZKOLE – MIĘDZY WSPIERANIEM A TAKTEM PEDAGOGICZNYM

JAROSŁAW MICHALSKI

WSTĘP

W odniesieniu do podejmowanego zagadnienia oceniania można wskazać słowo, które dość wyraźnie charakteryzuje podejście osoby oceniającej do ocenianej. Tym słowem jest puchacz, a jak podaje Jerzy Bralczyk „dwa podobne formą, a tak różne znaczeniem słowa, *puchacz* i *puchar*, pisaliśmy początkowo przez właściwe dla ich wschodniego pochodzenia samo h, potem zmieniliśmy pisownię. Dla ogromnej, drapieżnej sowy o niskim, głucho (*hu hu*) dudniącym głosie było zapewne przykre, że zaczęto raczej zwracać uwagę na jej *puchatość*, w biesiadnych i sportowych okazjach też zapewne dźwięczne h lepiej by się rozlegato – ale trudno, tak oswoiliśmy te słowa, a przez nie obiekty”¹.

Podejście „puchacza” z jednej strony wskazuje na podkreślanie własnego znawstwa, *bo przecież ja wiem lepiej, to ja tylko znam rozwiązanie, przecież*

to takie łatwe, jak tego można nie rozumieć, z drugiej zaś na mogące się pojawić napuszenie, niedające przecież ocenianemu komfortu emocjonalnego, ale raczej poczucie słabości, podrzędności, braku możliwości uzyskania oczekiwanych wyjaśnień odnośnie do popełnionych błędów czy wręcz zniechęcenie do wykonywania danych zadań. Nie bez znaczenia w przedstawionym cytacie jest też odniesienie do obiektu sportowego, bo przecież znawstwo dyscyplin sportowych i metod szkoleń charakteryzuje niejednego kibica, ale też rodziców, którzy podczas treningów czy zawodów swoich dzieci wykrzykują takie rady, zalecenia i słowa krytyki, że żaden trener nie jest wówczas potrzebny. Subiektywne znawstwo połączone z ocenianiem stanowi esencję niejednego sporu, rozmaitych porażek, a nawet osobistych dramatów. Cóż, lubimy przecież oceniać innych, natomiast własna samoocena czy autodiagnoza jest zdecydowanie trudniejsza, bo przecież to my wiemy najlepiej, jacy są inni, czego im najbardziej potrzeba, zatem to oni powinni się do naszych oczekiwań szybko dostosować.

¹ Bralczyk J. 1000 słów, Prószyński Media Sp. z o.o., Wydawnictwo Agora, Warszawa 2017, s. 155.

OCENIANIE W SZKOLE – MIĘDZY WSPIERANIEM A TAKTEM PEDAGOGICZNYM

Nie znaczy to oczywiście, że nie należy rozmawiać o błędach, przyczynach różnych porażek czy możliwościach nadrobienia istniejących zaległości. Jest to zasadne i potrzebne, ale pojawia się tu podstawowe pytanie – jak zamierzamy to robić? Przecież Puchacz-Nadzorca nie osiągnie sukcesu, bo sam nie rozumie sensu danych wymagań i dróg ich osiągnięcia, natomiast inaczej podejście do tego Wychowawca-Mistrz, który w ocenianiu zawrze wiele istotnych informacji o uczniach i dla uczniów, a swoją kulturą w podejściu do tego procesu będzie kształtował właściwe postawy: umiejętność tak cieszenia się z sukcesów, jak i przyjęcia niepowodzeń. Taka postawa w ocenianiu pomoże ocenianemu lepiej radzić sobie w różnych sytuacjach życiowych, ciągłe kierowanie do kogoś komunikatami takimi jak: „do niczego się nie nadajesz”; „jesteś słaby”; „ty nic nie potrafisz” nie zbuduje bowiem niezależności, odwagi w wypowiedzaniu się czy podejmowaniu decyzji: potencjał „gazonny” latami będzie bardzo trudno ponownie rozpalic i z powodzeniem wykorzystać w różnych sytuacjach życiowych oraz zawodowych. Jest więc bardzo ważne, by pamiętać, że ocenianie winno mieć charakter wspierający oraz jak bardzo ważny jest takt pedagogiczny, aby żaden przedszkolak, uczeń czy student nie słyszał przykrych stwierdzeń czy komentarzy deprecjonujących jego wysiłek, zaangażowanie, podejmowanie bez zniechęcenia kolejnych prób rozwiązania problemu.

Ważne jest także zwrócenie uwagi na osiągnięcia, gdyż ich efekty niejednokrotnie wymagały trudu i tym samym nie powinny być pomniejszane oraz nietaktownie komentowane, choćby następująco: „i co to za osiągnięcie, trójka z klasówki”; „nie mogłeś lepiej tego zrobić, przecież ja płacę za twoją naukę”; „no ładnie, ale przecież ja czekam na szóstki, nie na piątki”. Nawet gdy takich „pochwał” będzie wiele, to bardzo łatwo zauważyć, że wyrażają one tylko pozorne zadowolenie, a nawet niezadowolenie. Podejście takie blokuje możliwość prowadzenia dialogu z dzieckiem, wysłuchania jego uzasadnień, dostrzeżenia postępów, choćby drobnych, ale jakże ważnych dla dalszych etapów edukacyjnych, bo ich sensem jest przecież budowanie wiary we własne siły, co ma przynieść końcowy koloryt osiągniętego

wykształcenia. Warto więc włączyć w nasz repertuar komunikacyjny inne zupełnie sformułowania: „brawo, cieszę się, że było dobrze i jest coraz lepiej”; „to bardzo miłe twoje osiągnięcie, porozmawiajmy, jak je dalej wykorzystasz”; „świetnie dajesz sobie radę, pewnie masz jeszcze inne, nowe pomysły, chętnie posłucham”. Zauważamy, że w tych komunikatach zawiera się nie tylko budowanie motywacji do działania, ale też możliwość rozmawiania o tym, jak zdobyte dokonania wzbogacić czy też zweryfikować, aby dały jeszcze lepsze efekty.

Proces oceniania wymaga uważnego patrzenia, nie może oceniać ktoś, kto patrzy, ale nie widzi najważniejszych czynników tworzących dane osiągnięcie. Zatem w tym procesie bierzmy pod uwagę dochodzenie ucznia do określonych wyników, nie lekceważmy znaczenia rozmowy z nim i nie rezygnujmy też z wymyślania różnych sytuacji, dających uczniowi możliwość budowania wiary w siebie, aby jego wysiłku nie odzwierciedlała na koniec tylko cząstkowa ocena (niekiedy zresztą złośliwie skomentowana), ale by był on zarzewiem nowych ról, funkcji, poszukiwań czy projektów. To wzmocni wiarę, że uczestnictwo w lekcjach może być świetną przygodą intelektualną, ale też wychowawczą, gdyż uczeń zaczyna coraz częściej zauważać, że jego praca zdobywa pełne uznanie i zostaje w kulturalny sposób skomentowana przez nauczyciela.

Życie szkoły jest bezspornie wypełnione ocenianiem, ale przecież sądy o wartości danych dokonań niejednokrotnie budzą kontrowersje: mogło zabraknąć sprawiedliwego podejścia, ktoś został oceniony pobłażliwie, inny zaś bardzo surowo. Tym samym zarówno dydaktyczny, jak i wychowawczy kontekst oceniania stanowią dla nauczyciela specyficzną formę poznawania uczniów i niejako mają stanowić gratyfikację dla całościowego toku realizacji zadań zawodowych nauczycieli. Jest tu pewne współgranie tych obszarów, ponieważ w nich rodzą się nowe doświadczenia, jak też kształtuje się orientacja co do wzajemnych, nie zaś jednostronnych osiągnięć. Takie założenie jest ważne, gdyż nie ma potrzeby, aby oceniać uczniów za wszystko, może też warto zastanowić się nad ograniczeniem tego

JAROSŁAW MICHALSKI

nieustającego strumienia ocen. Jednak, póki nie jesteśmy jeszcze na to gotowi, nie ograniczamy przynajmniej ocen do schematu osiągnięć, lecz zwrócimy również uwagę na wzorce wychowywania. Zmagania, systematyczność, obowiązkowość czy kultura osobista także zasługują na docenienie. Co więc z tą oceną w szkole? Przecież niejeden uczeń wie, że coś potrafi, zatem bardzo ważne jest przyjąć taką strategię, aby nie pogrążyć go w zniechęceniu.

**KONTEKST OCENIANIA
WSPIERAJĄCEGO**

Wspieranie jest pełne inwencji i radości. Daje bowiem poczucie wzajemności, szczerości w udzielaniu pomocy czy też dawaniu dobrych rad. Jest to więc bardzo znaczący czynnik budowania relacji, ale też unaoczniania możliwości, które dzięki ich spokojnym uzasadnieniom pozwalają na podejmowanie wartościowych wyborów i decyzji. Pozwala również na utwierdzenie się w przekonaniu, że człowiek jest zawsze ponad stereotypami i schematycznymi określeniami, gdyż niejednokrotnie i zarazem zaskakująco weryfikuje przejawy afektacji, ale także niedorzeczności.

Ważne jest natomiast to, co prawdziwe. Nie można pominąć także tego aspektu w odniesieniu do szkoły, ponieważ drogi poznawania świata są przede wszystkim określane w toku jej działalności, a zarazem, jako potączone z możliwościami uczniów, ujawniają niejednokrotnie rozbieżności między oczekiwaniami a ich satysfakcjonującą realizacją. Jest więc potrzebne przemyślane wspieranie, wyraz humanistycznej, a nie ekonomicznej misji szkoły. Takie podejście może jednoczyć wiedzę, delikatność oraz odkrywanie siebie. Wspieranie na tym się przecież opiera, ale również może wywoływać chęć dochodzenia do samodzielności, co wzmacnia proces budowania nieudawanej egzystencji. Czym więc charakteryzuje się wspieranie w szkole?

Według Klemensa Stróżyńskiego ocenianie wspierające (czasem zwane kształtującym) to podstawowy typ oceniania szkolnego,

cechujący się przyjęciem zasady, że ocena szkolna to wynik uczenia się wraz z komentarzem przeznaczonym dla ucznia. Sposób zakomunikowania uczniowi oceny (tak, aby wspierać jego rozwój) nie jest mniej ważny niż adekwatność oceny do rzeczywistych postępów czy osiągnięć ucznia. Istotą idei oceniania wspierającego jest uczynienie oceny szkolnej przede wszystkim użyteczną dla ucznia, podczas gdy w dawnym, tradycyjnym rozumieniu, była ona głównie wykorzystywana przez nauczyciela. Ocena informuje o rodzaju osiągnięć, ich poziomie; informuje w sposób ułatwiający uczniowi uczenie się i motywujący go do racjonalnej pracy, wspiera też samoocenę. Zawiera wskazówki dalszej pracy ucznia i w ten sposób pomaga mu w uzyskiwaniu osiągnięć².

Przedstawione stanowisko jest dla nauczyciela znaczące, ponieważ ukierunkowuje ocenianie w stronę rzetelnego wyjaśnienia podjętej decyzji, nie blokuje wypowiedzi uczniowi, co może przecież sprzyjać sformułowaniu dodatkowej argumentacji, jak również daje zachętę do podjęcia nowych, wykonalnych działań. Takie ocenianie ma więc charakter nie tyle formalny, co zdecydowanie bardziej pogłębiony, jeśli chodzi o uzasadnienie sytuacji szkolnej ucznia. Zauważalne jest również współdziałanie nauczyciela z uczniem, które sprzyja dostrzeganiu w różnych okolicznościach konsekwencji określonych zachowań. Ich uświadomienie jest bardzo ważne z racji konfrontacji własnych zobowiązań z następstwami popełnionych błędów lub niemożnością ich dotrzymania z powodu nagłych zdarzeń. Warto więc, aby ocena była przekazywana za pomocą słów pozwalających uczniowi się „odbudować” i przekonać o tym, że nauka, jeśli się ją polubi, daje wiele radości, choć zapewne pojawią się też trudności. Nauczyciel ma także zauważyć tę uczniowską samodzielność i ją właściwie docenić, bo tworzy ona przecież nowe formy funkcjonowania oraz wspiera ich promocję.

² Stróżyński K. *Ocenianie szkolne dzisiaj. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003, s. 172.

OCENIANIE W SZKOLE – MIĘDZY WSPIERANIEM A TAKTEM PEDAGOGICZNYM

Trudno więc prowadzić ocenianie wspierające bez dialogu, poczucia humoru czy wyobraźni. Nie może się w nie zakraść obojętność, niweczy ona bowiem dotychczasowe starania i może skutkować niewiedzą potążoną ze strachem. Nauczyciel tak naprawdę ocenia dla dobra uczniów, ale musi to być odkrywane przez zrozumienie. Jeśli więc zabraknie tego czynnika, ocenianie będzie jedynie typową procedurą szkolną, jakże często pozbawioną uzasadnienia. Nie jest to łatwy proces, ale w kontekście wagi podejmowania przez uczniów określonych działań, by mogli zdobyć wykształcenie, jest konieczne, aby nauczyciel tworzył dla nich przyjemne, a zarazem sprawiedliwe środowisko.

Podkreśla również Klemens Stróżyński, że ocenianie wspierające (przeciwstawiane występującemu na egzaminach *sumującemu*), czyli w zasadzie całe wewnętrzne ocenianie śródroczne, polega [...] na *ustaleniu oceny możliwie adekwatnej do wiedzy ucznia, niosącej prawdziwą informację o wyniku kształcenia (zawiera stopień szkolny), ale zakomunikowanej uczniowi w ten sposób, aby wspierać jego rozwój szkolny*³.

W kontekście bezstronności informacji przekazanej uczniowi ważne jest ujawnienie szacunku do siebie i do ucznia, nie traktowanie jej wyłącznie jako przekazu danych treści, ale zastanowienie się, jaką ma faktycznie spełnić rolę w doprowadzeniu do zdobycia wiary we własne siły czy też przemyślenia dotychczasowego działania. Ogromne jest tu więc znaczenie zdroworozsądkowej postawy nauczyciela.

Leszek Kołakowski komentował przekonanie, że orzeczniki *dobrze i złe* są tylko przebraniem, za pomocą którego chcemy powiedzieć naprawdę *przyjemne* albo *przykre*, *pożyteczne* albo *szkodliwe*, czy też że słowa te wyrażają emocje, jest to myśl wiele razy, począwszy od sofistów

greckich wypowiediana, zwłaszcza przez naturalistów, materialistów lub pozytywistów (Hobbes, Spinoza, Hume i wszyscy jego następcy). Krytyka ta nie jest wiarygodna, a nieraz wręcz prostacka. Nasze sądy o tym, co dobre i złe, częściej chyba mają funkcję przeciwną: nie tyle mówią, że to czy owo jest *przyjemne* lub *pożyteczne* dla wypowiadającego, ile są sposobami wzajemnego utwierdzania się ludzi w godziwości zachowań, którym ich potrzeba *przyjemności* lub *pożytku* (cokolwiek to znaczy) się sprzeciwia. Gdybyśmy w sądach o dobru i złu dawali wyraz tylko opiniom o tym, co dla nas przyjemne lub pożyteczne, sądy takie byłyby zupełnie zbyteczne i nie wiadomo wcale, czemu miałyby służyć owo rzekome przebranie słowne⁴.

Doceniemy zatem w pracy nauczycielskiej nie tylko znajdowanie dróg wyjaśnień, ale także nadawanie interakcjom sensu personalistycznego. Wówczas kontekst prawdziwości będzie coraz wyraźniejszy. Podkreśla zatem Iwona Morawska, że niewątpliwie każdy człowiek, a zwłaszcza uczeń (na każdym etapie rozwoju) wykazuje potrzebę potwierdzenia i wzmocnienia poczucia własnej wartości, chce dowiadywać się o sobie, o swoich mocnych i słabych stronach w edukacji oraz w innych sferach życia. Ta odczuwana przez większość młodych ludzi potrzeba powinna być w szkole (i nie tylko) mądrze, odpowiedzialnie i profesjonalnie zaspokajana. Znaczącą do odegrania rolę mają tu oceny szkolne, rozumiane jako integralne elementy komunikacji dydaktyczno-wychowawczej. To, czy występują w niej jako narzędzia opresji, stresu, demotywacji, czy też służą budowaniu dobrych relacji i interakcji między ocenianymi i oceniającymi, zależy od wielu czynników⁵.

³ Ibidem, s. 25.

⁴ Kołakowski L. *Miniwykłady o maxisprawach*, Wydawnictwo Znaki, Kraków 2005, s. 186-187.

⁵ Morawska I. *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna* [w:]

JAROSŁAW MICHALSKI

Mogą one dawać energię do działania, konstruować związki wiedzy z korzyściami, uczyć odpowiedzialności, ale również budować zachowanie. Nauczyciel może więc wiele wywnioskować o sytuacji ucznia, o ile będzie do niego podchodził z ciekawością i oczekiwał od niego rozwoju, bo wtedy właśnie następuje wyzwalanie życzliwej współpracy owocującym wytrwałym podążaniem ku otwartym granicom własnych możliwości. Takie założenie wyklucza więc jakiegokolwiek działania apedagogiczne. Uczeń nie może przecież postrzegać szkoły jako miejsca lekceważenia, traktowania różnych spraw pryncypialnie czy też wykluczania.

Zasadna jest natomiast interesująca ucznia rzeczywistość alternatyw, umożliwiająca mu znalezienie miejsca dla siebie. Ono może ujawniać uczniowskie pomysły i inicjatywy bez poczucia presji ciągłego oceniania danych działań. Tym samym zdobywanie wiedzy i umiejętności stanie się bardziej autentyczne, wyrabiając również cierpliwość, gdy trzeba będzie pewne pomysły zweryfikować. Nie wszystko przecież przebiega zawsze zgodnie z oczekiwaniami i marzeniami, ale to właśnie nauczyciel powinien brać w swych poczynaniach pod uwagę to, jakie znaczenia nadaje uczeń uczęszczaniu do szkoły. Mogą one w sobie kryć wiele niespodzianek: nauczyciel musi wtedy podjąć decyzję, wejść w rolę przywódcy, harmonizując te różne jakościowo znaczenia, gdyż uczniowie mogą bardzo różnie odbierać uczestnictwo w realizacji programu szkoły.

Interesujące stanowisko zajmuje Stefan Mieszalski, wskazując na znaczenie wyobraźni pedagogicznej, gdyż obdarzony taką wyobraźnią człowiek penetruje swoją myślą rozległe, wysoce zróżnicowane pod względem jakościowym pole. (...) Obejmuje on zdarzenia i sytuacje, w których dochodzi do kształcenia i wychowywania, wraz z ich składnikami oraz łączącymi je relacjami, a także uczestników tych procesów wraz

z ich myślami, emocjami i działaniami. Wyobraźnia pedagogiczna, koncentrując się na takim przedmiocie, polega na myślowym tworzeniu wyobrażeń, czy też obrazów wielorakich elementów, składających się na jej przedmiot⁶.

Jest to z jednej strony bardzo ciekawe zaproszenie nauczyciela do pracy wnioskującej, z drugiej zaś do zdobycia się na odwagę działania będącego potwierdzeniem rzetelności w prowadzeniu uczniów do osiągnięć. Nie należy przy tym nigdy deprecjonować pracy ucznia ani stawiać nierealnych wymagań. Przecież uczniowie zawsze będą mieli w szkole jakieś problemy, a wymagania są uzasadnione wtedy, gdy nie będą prowadzić do absurdalnych sytuacji prowadzących do niepowetowanej szkody ucznia. Postępuję następującym przykładem. Nauczyciel wzywa ucznia do odpowiedzi, a gdy ten kieruje się do tablicy, mówi: „Idziesz, a co ty w ogóle nam dzisiaj powiesz? Najprawdopodobniej nic”. Zauważmy, że taki komunikat nauczyciela już stawia ucznia w trudnej sytuacji, ponieważ informuje go, że jest po prostu słaby, że wywołanie go do odpowiedzi to tylko procedura formalna, pozbawiona zarazem sensu wychowawczego, bo inni uczniowie zaraz zaczną się śmiać. Takie podejście nauczyciela do oceniania ucznia jest niedopuszczalne. Wywołany uczeń odpowiedział następnie na wszystkie zadane pytania, ale to właśnie najbardziej zaskoczyło nauczyciela. Jaka była więc jego reakcja? „Otrzymujesz ocenę dostateczną”. Uczeń zapytał: „ale dlaczego dostałem tylko trójkę? Odpowiedziałem na wszystkie pytania”. Nauczyciel odparł: „To moja sprawa, ciesz się, że w ogóle dostałeś tróję...”. Ta sytuacja ujawnia brak wiedzy nauczyciela o funkcjach i cechach oceny, gdyż uczeń nie dowiedział się, jakie wymagania trzeba spełnić, by otrzymać stopień „dostateczny”, zdecydowanie nie otrzymał motywacji ani wsparcia, a przede wszystkim nauczyciel był wobec niego bardzo chłodny. Taka sytuacja może wywołać przeróżne konsekwencje, ale ważne jest to, by uczeń miał poczucie

Karwatowska M., Latoch-Zielińska M., Morawska I. [red. nauk.] *Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania-Dylematy-Inspiracje*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020, s. 94.

⁶ Mieszalski S. *Wyobraźnia pedagogiczna a dialog w szkole* [w:] Janowska D. [red.] *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2014, s. 93.

OCENIANIE W SZKOLE – MIĘDZY WSPIERANIEM A TAKTEM PEDAGOGICZNYM

przynależności do zespołu, jakim jest klasa. Tu natomiast uczyniono z niego wyśmiewanego intruza, który nie spełnia nauczycielskich oczekiwań; jego możliwości zostały przystońnięte przez uprzedzenia, nietakt i sztuczny porządek w klasie wprowadzany przez nauczyciela. Nie ma więc mowy w tej sytuacji o wspieraniu ucznia, jego działalność jest bowiem ukierunkowana na, często bezskuteczne, poszukiwanie akceptacji. Ten nauczyciel nie potrafi dotrzeć swoją wyobraźnią pedagogiczną do ucznia, a tym samym nie zdaje sobie sprawy z jego wyjątkowości. Dotyczy to też zapewne wielu innych uczniów z tej klasy, których nietuzinkowość nie zostaje dostrzeżona. Zasadne jest więc postawienie niektórym nauczycielom pytania – jak realizują sztukę oceniania wspierającego? Przecież praca w szkole jest współuczestnictwem, ale zapomina się o tej kategorii, kiedy ocena ma być straszakiem, a ignoruje się następstwa negatywnego odbioru przez uczniów takiego podejścia.

Wskazuje zatem Klemens Stróżyński, że uczeń powinien być przekonany o tym, że: nauczyciel ocenia przede wszystkim jego osiągnięcia, a nie szuka głównie braków, ocena jest jawna i uzasadniona, stanowi informację o spełnieniu wymagań programowych, nie jest, a przynajmniej nie powinna być karą czy nagrodą, ze słabszej oceny powinien wyciągnąć właściwe wnioski, może szukać u nauczyciela porady, co zrobić, aby uzyskać lepsze oceny, szukać pomocy u kolegów, rodziców, zapoznać się ze sposobami uczenia się danego przedmiotu, poddawać się różnym formom kontroli, osiąganie dobrych wyników w szkole jest w interesie ucznia, nauczyciela i rodziców⁷.

Te kierunki budowania świadomości ucznia o prawidłowościach szkolnego oceniania i tym samym aspektu wspierającego są bardzo zasadne, a ich treść wyraźnie wskazuje na wspólne rozwijanie tej orientacji, na dążenie, aby ocena nie była jedynie

pozbawioną treści cyfrą wpisaną do dziennika, lecz stanowiła asumpt do nowych dążeń. Tak się zaś nie stanie, gdy ocena szkolna będzie jedynym obiektem zmartwień ucznia.

Marian Giermakowski podkreśla, że staramy się poznać, **co uczeń wie, rozumie, umie, potrafi**. Należy zaznaczyć, że kontrola pozwala czasami na zaznajomienie się z poglądami i przekonaniami ucznia, nie daje jednak prawa do ich oceny. Ocenianie uczniów powinno polegać na: systematycznym obserwowaniu i dokumentowaniu postępów ucznia w nauce, określaniu poziomu jego osiągnięć w odniesieniu **do rozpoznanych możliwości** i wymagań edukacyjnych, dotyczyć tego, czego nauczyliśmy, lub aby poznać poziom wyjściowy wiedzy i umiejętności ucznia⁸.

Warto powtórzyć: „to, czego nauczyliśmy”. Dzięki temu nauczyciel ma szansę na różne sposoby zweryfikować, czy uczeń zrozumiał podane treści i potrafi tę wiedzę wykorzystać. Jest to niebagatelny czynnik w pracy nauczyciela, na który zwraca się uwagę wówczas, gdy podejście do oceniania jest oparte na funkcjonalności wiedzy, a nie jej wyłącznym odtwarzaniu przed nauczycielem. W dzisiejszych czasach konieczne jest wynurzenie się ze statyczności poznawczej, by umożliwić raczej odważne i mądre myślenie o przyszłości naszego życia. Zwracajmy więc uwagę na uczniowską oryginalność, a nie jedynie na wyuczone formułki: prawdopodobnie nie przydadzą się im one w przyszłości, a takie wymagania niszczą żywe zaciekawienie uczniów przedmiotem nauki.

KONTEKST TAKTU PEDAGOGICZNEGO

Łączność oceniania wspierającego z taktem pedagogicznym jest bezsporna. Nauczyciel tagodnie uzasadniający, wyjaśniający przyjaznym tonem, szanujący podmiotowość uczniów i ich poczucie

⁷ Stróżyński K., Giermakowski M. *Jak oceniać?* Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 65.

⁸ Ibidem, s. 66.

JAROSŁAW MICHALSKI

bezpieczeństwa dodaje uczniom skrzydeł, a sam nabiera pewności siebie i odnosi pedagogiczne sukcesy. Takt pedagogiczny ma więc przenikać nawiązywane relacje, budzić entuzjazm i prawdziwy szacunek. Takt należy okazywać nie tylko od czasu do czasu – należy on do obowiązków wychowawczych szkoły. Prawdziwy takt prawie na pewno nie ujawni się bez osobowej współobecności: uczeń nie pozna lepiej ani samego siebie, ani innych; nauczyciel zamiast wskazywać następstwa zachowań ucznia, będzie tylko je nazywał i wyznaczał konsekwencje. Tymczasem, jeśli nauczyciel wskaże błąd z taktem pedagogicznym, to może dać uczniowi impuls do specyficznej, wewnętrznej świadomości popełnienia błędu. Ujawni się zapewne i szlachetna konstatacja, która z wychowawczego punktu widzenia przyniesie wiele korzyści dla funkcjonowania w społecznej rzeczywistości. Twierdzi bowiem Jean Luc Patry, że takt pedagogiczny jest duszą procesu nauczania i kluczem łączącym lukę pojęciową między teorią a praktyką⁹.

To stanowisko jest ważne w kontekście tematyki artykułu, gdyż nauczanie to nie tylko określone działania na rzecz zdobycia wiedzy i umiejętności, ale także kształtowanie zmian w zachowaniach uczniów. Nauczanie i ocenianie współgrają ze sobą, bo to ostatnie pozwala zobrazować dany etap, ale ma też charakter wychowujący. Trudno kształtować charaktery uczniów bez taktu pedagogicznego, który przecież potwierdza te wartości, które w szkole często wskazuje się jako niezbędne dla budowania lepszego świata i zaangażowania w nim. Myśl Patry'ego zachęca też nauczyciela do pogłębienia znajomości teorii i refleksji nad jakością prezentowanej praktyki. Te dwa ważne obszary powinny się wspierać oraz przyczyniać do rozwoju myśli pedagogicznej.

Ocenianie wspierające i przekazane z pedagogicznym taktem jest tak bardzo ważne, ponieważ wspieranie służy rozwojowi, a takt wspomaga proces stawania się osobą. Tym samym nauczyciel jest w tym procesie zawsze *ad exemplum*. Warto

więc, by każdy nauczyciel zadał sobie sam pytanie: czy robię to prawidłowo? Zasadne jest zatem, po pierwsze, opracowanie przez nauczyciela autorskiej koncepcji oceniania wspierającego, które nie powinno być przesadnie sformalizowane. Po drugie, warto przyjrzeć się swoim reakcjom, uwagom i komentarzom, które są dla uczniów najczytelniejszym komunikatem i mogą niszczyć nasze edukacyjne wysiłki.

Pamiętajmy o słowach Dalajlamy: bezpośrednim efektem niepanowania nad sobą jest utrata spokoju i przytomności umysłu. Ludzie z twojego otoczenia nie będą szczęśliwi, gniew bowiem wytwarza złą atmosferę¹⁰. Takt pedagogiczny zasadza się na umiejętności opanowania, unikaniu zachowań gwałtownych, rezygnacji z kierowania do uczniów uwag mogących wywołać u nich poczucie poniżenia, zachowanie dyskrecji, powstrzymanie się od ciągłego udzielania rad czy wskazywania niedociągnięć. Pomaga w relacjach i sprawia, że wszyscy uczestnicy czują się traktowani z ogładą i taką ogładę i klasę u siebie wykształcają. Oczywiście takt to również troska o dzieci, dzięki niemu bowiem tży szybko wyschną, grymasy zamienią się w uśmiechy, zwątpienie w optymizm, poczucie porażki w szczęśliwy koniec, a niecierpliwość w wytrwałość. Dzieje się tak dlatego, że takt pedagogiczny buduje każdy dzień za pomocą dobrych słów, które nie są hipokryzją, lecz znajdują potwierdzenie w rzeczywistości. Subtelnie odmalowuje rzeczywistość, ale zarazem nie zgadza się na beczyność, brak aktywności zawodowej albo na „zagłaskanie” dobroduszością. Różne obszary naszego codziennego życia weryfikują kulturę zachowania i należy być przygotowanym na to, że bezustannie trzeba decydować, czy wolimy zachować się szorstko, nieprzyjemnie i mizantropijnie, czy delikatnie, empatycznie i eminentnie. Takt pozwala nam tworzyć ludzki świat i potrzebne jest jedynie jego uwzględnienie w naszych kryteriach postępowania.

⁹ Patry J.L. *Pedagogical tact*, 1997 (materiały własne).

¹⁰ Dalajlama, *Droga do wolności*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2003, s. 156.

OCENIANIE W SZKOLE – MIĘDZY WSPIERANIEM A TAKTEM PEDAGOGICZNYM

By zilustrować związek wspierania z taktem pedagogicznym, posłużmy się następującym przykładem. Nauczyciel mówi do ucznia: „nie podnoś ręki, bo i tak Cię nie zapytam, mnie interesują ciekawe wypowiedzi...”. Uczeń reaguje gwałtownie: „Ale ja może też chcę powiedzieć coś ciekawego!”. Nauczyciel na to: „Moje zdanie jest tu definitywne, opuść rękę i nie przeszkadzaj w prowadzeniu lekcji...”. Uczeń uparcie: „Ale ja mam naprawdę pomysł, proszę...”. Nauczyciel: „Wiesz, że nie zmieniam zdania, jak się nie uspokoisz, wpiszę ci uwagę...”.

Ten przykład wyraźnie ujawnia konsekwencje braku taktu pedagogicznego. Przede wszystkim nauczyciel nie liczy się z uczniem i nie wiedząc, jaki ma pomysł, deprecjonuje go w obecności innych uczniów. Po co więc w szkole powtarzać rodzicom, że zależy nam na aktywności uczniów? Jeśli nawet wcześniejsze wypowiedzi ucznia nie były dla nauczyciela zadowalające, to właśnie takt pedagogiczny rozwiązuje sytuację, bo można przecież powiedzieć: „Marek, świetnie, że masz pomysł, ale poczekaj cierpliwie i wszyscy posłuchamy, co wymyśliłeś; przed tobą zgłosił się Marcin z Olą...”. Nie ma tu więc żadnego obrażania, a wręcz przeciwnie, uczymy cierpliwości. Po drugie, wytwarza się u uczniów przekonanie, że to nauczyciel o wszystkim decyduje i trzeba się podporządkować. Nauczycielowi brakuje gotowości do wyzwiania inicjatywy uczniów, a ona jest warunkiem tworzenia się naprawdę ciekawej klasy szkolnej. Widać zarazem, że uczeń nie ma szans na wsparcie od nauczyciela, ponieważ ten kieruje się w klasie przede wszystkim dyscypliną, która nie zbuduje niezależności i twórczości, a nauczycielowi nie pozwoli poznać uczniów. Stwierdzenie końcowe nauczyciela nie zaskakuje: „Wpiszę ci uwagę”. Jak może to zrozumieć uczeń, który wykazuje aktywność i chce być może przedstawić pogłębiony stan swojej wiedzy? Na takie podejście nie pozwoliłby właśnie takt pedagogiczny: można byłoby uniknąć gwałtownej reakcji ucznia, co już podkreśliłem, a nawet jeśli nie, można by było powiedzieć: „Marek, zawsze w klasie podkreślamy uczestnictwo wszystkich, zapomniałeś o tym...?” Zauważmy, że

taki komunikat nie doprowadzi do niepotrzebnej konfrontacji, którą wywołała przedstawiona w przykładzie wypowiedź nauczyciela. Trudno zrozumieć stanowisko, że aktywność ucznia burzy tok prowadzenia lekcji. Postawmy więc ponownie pytanie – czy niejednokrotnie w szkole potencjał dydaktyczny i wychowawczy nie jest marnowany? Warto się nad tym zastanowić, ponieważ każda klasa jest inna i poznanie jej wyjątkowości pozwoli nauczycielom nadać pracy z nią szczególny sens, zatem nie trzeba będzie ich egzagerować. W szkole oczywiście trzeba oceniać, ale ważne jest, aby informacja kierowana do ucznia o jego konkretnych osiągnięciach była zawsze taktowna, bo tylko wówczas nie będzie się czuł pouczany, a zamiast tego zyska satysfakcję z tego, że ktoś w szkole z nimi rozmawia i potrafi pokazać z kulturą adekwatne możliwości.

ZAKOŃCZENIE

Podjęta w artykule problematyka oceniania wspierającego dokonywanego z taktem pedagogicznym nie wyczerpuje oczywiście zagadnienia. Podkreślenie jednak w tym procesie konieczności przemyślanej koncepcji oceniania, zawierającej w sobie sprawiedliwą decyzję nauczyciela i prowadzenie dialogu z uczniami, wydaje się jak najbardziej zasadne. Trudno także zgodzić się z gloryfikacją słowną kluczowych pojęć w środowisku szkoły, gdy brakuje im tężności z taktem pedagogicznym, gdyż to, co o sobie ustyszy każdy uczeń, ma ogromne znaczenie dla jego terażniejszego i przyszłego zachowania. Wspieranie daje więc wyraźny komunikat, że trudności i problemy można pokonać, takt pedagogiczny pozwala zaś na ich kulturalne zrozumienie przez nauczyciela i na opracowanie programu pomocy, tak by uczeń nie miał poczucia odrzucenia czy bycia potraktowanym powierzchownie. Zauważmy, że nauczyciel kieruje do niego uwagi z uśmiechem, poczuciem humoru, czasem coś sugerując. Uwagi te jednak coraz więcej mu wyjaśniają i pozwalają wydobyć jego najlepsze możliwości. W tym właśnie tkwi sens pedagogicznego taktu. Nauczyciel z taktem! Niech to właśnie hasło buduje szkolną rzeczywistość we wszystkich jej obszarach. ●