




Colloquium 2(54)/2024  
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365  
CC BY-NC-ND.4.0  
DOI: <http://doi.org/10.34813/29coll2024>

## O KATEGORII FUNKCJI OCENY SZKOLNEJ: OD NORMATYWNYCH ŹRÓDEŁ DO DYDAKTYCZNEGO ARTEFAKTU

**On the category of school assessment functions:  
from normative sources to a didactic artefact**

Grażyna Szyling  
Uniwersytet Gdański  
e-mail: [grazyna.szyling@ug.edu.pl](mailto:grazyna.szyling@ug.edu.pl)  
ORCID  0000-0002-3987-2450

### Streszczenie

Przedmiotem analiz podjętych w artykule jest recepcja kategorii funkcji oceny szkolnej w polskiej dydaktyce. Rozważania podporządkowałam poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie dla myślenia o ocenianiu szkolnym ma trwała obecność kategorii funkcji oceny szkolnej w polskiej literaturze dydaktycznej. Celową próbę badawczą tworzą dobrane celowo teksty o ocenianiu i jego kontekstach dydaktycznych, wydane po 1955 roku. By uchwycić złożoność badanego zjawiska, posługuję się nieustrukturyzowaną strategią analizy dyskursu.

Z analiz wynika, że trwała obecność kategorii funkcji oceny szkolnej jest pochodną: (a) popularności dualnych ujęć oceniania szkolnego, utrwalonych w polskiej dydaktyce przez okres heterodoksyjnego zwalczania się paradygmatów; (b) pragmatycznego powiązania z systemowym ujęciem kształcenia, co pozwala na redukcję złożonego charakteru oceniania szkolnego do oczywistych lub pożądanых relacji. Analiza ujawnia też stopniowe odrywanie się funkcji oceny szkolnej od jej założeń teoretycznych, prowadzące w efekcie do przekształcenia się tego pojęcia w rodzaj artefaktu dydaktycznego, który utrwała swoistą ateoretyczność myślenia o ocenianiu szkolnym.

**Słowa kluczowe:** ocenianie szkolne, funkcje oceny szkolnej, pragmatyzm, heterodoksja, artefakt dydaktyczny.

### Abstract

The subject of the analyses undertaken in the article is the reception of the category of the function of school assessment in Polish didactics. I subordinated my considerations to the search for an answer to the question of the importance of the permanent presence of the category of the function of school assessment in Polish didactic literature for the thinking about school assessment. The intentional research sample consists of purposefully selected texts on assessment and its didactic contexts, published after 1955. To capture the complexity of the studied phenomenon, I use an unstructured strategy of discourse analysis.

The analyses show that the permanent presence of the school evaluation function category is a derivative of: (a) the popularity of dual approaches to school assessment, established in Polish didactics during the period of heterodox combating paradigms; (b) pragmatic connection with a systemic approach to education, which makes possible the reducing of the complex nature of school assessment to obvious or desirable relationships. The analysis also reveals the gradual detachment of the function of school assessment from its theoretical assumptions, leading as a result to the transformation of this concept into a kind of didactic artefact that perpetuates the atheoretical nature of thinking about school assessment.

**Keywords:** school assessment, functions of school assessment, pragmatism, heterodoxy, didactic artefact.

## Wprowadzenie

Kategoria funkcji oceny szkolnej weszła w obszar zasobu pojęciowego polskiej dydaktyki w latach sześćdziesiątych XX wieku, dzięki książce Idy Altszuler (1960). Dość regularne posługiwanie się nią w literaturze przedmiotu może wskazywać na jej teoretyczną lub praktyczną przydatność do opisywania określonego aspektu rzeczywistości edukacyjnej. Jednak trwałości czy popularności kategorii dydaktycznej nie można identyfikować wprost z wartością, którą wnosi ona do subdyscypliny naukowej i jej rozwoju. W tym kontekście E. Rodziewicz (1994, s. 62) mówi o zagrożeniu sztywnością matrycowych pojęć, hamujących krytyczną refleksję, D. Klus-Stańska (2009, s. 66) dostrzega możliwość wytwarzania się swoistej „miazgi teoretycznej”, paraliżującej zmiany w teorii i praktyce edukacyjnej, zaś S. Mieszalski (2018, s. 86) podkreśla potrzebę zredefiniowania pojęć, zadomowionych w dydaktyce od dziesięcioleci i trwających w niej mimo niedostosowania do współczesnej wiedzy i realiów.

W świetle tych przesłanek zasadne wydaje się pojęcie namysłu nad recepcją kategorii funkcji oceny szkolnej w polskiej dydaktyce. Podporządkuję go poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Jakie znaczenie dla myślenia o ocenianiu szkolnym ma trwała obecność kategorii funkcji oceny szkolnej w polskiej literaturze dydaktycznej?

## Założenia prowadzonych analiz

Przedmiotem analiz czynię koncepcję funkcji oceny szkolnej, osadzoną w określonym kontekście teoretycznym przez jej autorkę, I. Altszuler (1960), oraz recepcję tej kategorii w polskich publikacjach o charakterze dydaktycznym.

Dla przyjętej przeze mnie perspektywy badawczej ważne jest zarysowanie ram definicyjnych dydaktyki jako subdyscypliny pedagogiki. Na potrzeby niniejszych rozważań uznaję, że dydaktyka – podobnie jak procesy edukacyjne – jest obszarem złożonym, ulokowanym na styku nauki i potoczności, działalności praktycznej oraz teorii, której zasadniczą strukturę wyznaczają paradygmaty dydaktyki (np. Klus-Stańska, 2018; Sajdak, 2013). Sprawia to, że w jej polu problemowym przecinają się różne

perspektywy oglądu szkolnej codzienności oraz zderzają się odmienne porządki myślenia. Zbliżone właściwości posiada też ocenianie szkolne, dosyć powszechnie uznawane za integralną część procesu kształcenia. Jego przypisania paradygmatyczne (np. Klus-Stańska, 2018; Sajdak, 2013), jak również złożone relacje interpersonalne oraz uzależnienie od polityki oświatowej, coraz częściej prowadzą do stwierdzenia, że nie ma jednego oceniania (np. Frey, 2014; Szyling 2018) ani jego uniwersalnych systemów (Earl, 2006; Perie i in. 2009). W efekcie funkcja oceny – uznawana za jeden z wymiarów oceniania szkolnego – traci na swojej oczywistości, a nadawane jej znaczenia zależą nie tylko od teorii dydaktycznej, która legła u jej podstaw, ale również od kontekstów teoretycznych i praktycznych, w których jest ona lokowana przez innych autorów (zob. Rutkowiak, 2009).

Uchwycenie złożoności badanego zjawiska umożliwia posłużenie się analizą dyskursu, wyrastającą z przekonania, że nie ma pojęć oczywistych, zrozumiałych same przez się, a wiedza na temat świata edukacji jest tworzona społecznie i uwarunkowana kontekstowo (Rapley, 2009, s. 26–27). Składające się na tę teorię zróżnicowane strategie analityczne łączy założenie, że za pomocą języka wytwarzamy określone znaczenia i wizje świata, a ich analiza pozwala dostrzec zarówno to, co autorzy w swojej wypowiedzi udostępniają, jak i to, co pomijają lub wykluczają.

Badaniami obejmując ograniczoną liczbę tekstów pisanych, dlatego zdecydowałam się na wykorzystanie nieustrukturyzowanego podejścia do analizy dyskursu (Peräkylä, 2009, s. 326–327). W tym kontekście aspektem ważnym dla jakości uzyskanych wyników jest dobór źródeł (Silverman, 2008, s. 257–272), który w niniejszym badaniu ma charakter wieloetapowy i obejmuje:

1. Wybranie z szerokiej bazy publikacji dotyczących oceniania szkolnego tekstów, które wykorzystują pojęcie funkcji oceny, odwołując się przy tym bezpośrednio do koncepcji I. Altszuler lub pomijając to źródło.
2. Wyselekcjonowanie do pogłębionej analizy, z zachowaniem porządku chronologicznego, tych publikacji, które wzbogacają sensy wyłaniających się kategorii lub wnoszą do nich nowe tropy (Silverman, 2008, s. 264–267).

Stopniowe dobieranie – zgodnie z logiką metody kuli śnieżnej – kolejnych tekstów pozostających w zróżnicowanych relacjach z analizowaną kategorią i pozwalających umieścić ją w szerszym kontekście teoretycznym.

## **Wyniki analizy**

W każdej z kategorii wyłonionych w analizie przecinały się ze sobą dwa główne konteksty: chronologiczne następstwo tekstów oraz sensy nadawane kategorii funkcji oceny szkolnej w określonej grupie publikacji. Co znamienne, rola kryterium chronologicznego częściej okazywała się mniej istotna niż charakter relacji merytorycznych między tekstami.

## I. Normatywna koncepcja na miarę (swoich?) czasów

W centrum tej kategorii znajdują się podstawy teoretyczne koncepcji funkcji oceny szkolnej oraz wywiedzione z nich rozwiązania praktyczne. To pierwsze z zagadnień wiąże się z identyfikacją problemu, który I. Altszuler (1960) uznała za kluczowy dla stworzenia swojej koncepcji, zaś drugie – pociąga za sobą kwestię proponowanych przez nią kierunków zmian

### I.A. Identyfikacja problemów oceniania szkolnego: ku trwałości ujęć opozycyjnych

Formułując założenia swojego namysłu nad funkcjami oceny szkolnej, I. Altszuler (1960, s. 14–92) dokonuje przeglądu historycznego dorobku pedagogiki, skupiając się na kwestiach oceniania. Wyróżnia dwa stanowiska, które odmiennie podchodzą do roli kontroli i oceny szkolnej. Pierwsze z nich wywodzi z poglądów J. Sturma, J.A Komeńskiego i J.F. Herbarta, wiążąc je ściśle z rozwojem systemu klasowo-lekcyjnego. W tekstach tych pedagogów znajduje potwierdzenie ważnej dla jej rozważań tezy, że zamierzona, systematyczna i zorganizowana kontrola wyników pracy ucznia jest nie tylko pożądana dydaktycznie, ale też przydatna jako element wychowania i podstawa selekcji edukacyjnej. Na przeciwnym biegunie I. Altszuler lokuje skrajnie humanistyczne przekonania J. J. Rousseau i L. Tołstoja, rozwijane w XX wieku przez nurt Nowego Wychowania. Za specyficzne dla tego podejścia uznaje skupienie się na potrzebach jednostki oraz brak ustalonego programu nauczania, co – w jej mniemaniu – uniemożliwia przeprowadzanie systematycznej kontroli wyników pracy ucznia.

I. Altszuler uznaje, że znaczące różnice między tymi dwoma systemami nauczania – a pośrednio także kształcenia – wyrastają z cenionych w nich i zarazem przeciwstawnych wartości: dobra społeczeństwa lub dobra jednostki. By ustalić pożądaną formę kształcenia i pełnionych przez nie funkcji, tworzy zręby teoretyczne opozycyjnych modeli oceniania, które pragmatycznie wiąże z systemem klasowo-lekcyjnym *vs* swobodnym wychowaniem. W tym celu przeciwstawia sobie: (1) wąskie *vs* szerokie definiowanie przedmiotu oceny; (2) dążenie do wyeliminowania subiektywizmu oceniania z praktyki szkolnej *vs* akceptowanie go; (3) pozytywne *vs* negatywne wartościowanie roli jawności oceny; (4) posługiwanie się formą stopnia szkolnego *vs* podważanie jego przydatności dydaktycznej.

Zestawienie ze sobą opozycyjnych właściwości oceniania jest w zasadniczych aspektach zbieżne ze znaną I. Altszuler (1960, s. 46–47; 92–93) typologią K. Sośnickiego (1959, s. 463–496), który jednak lokuje źródła odmienności rodzajów oceny szkolnej w założeniach psychologii kształcenia, a nie w organizacji systemu nauczania. Zgodnie z tym rozróżnia ocenę aktualistyczną, skupioną – zgodnie z behawioryzmem – na poprawności uczniowskich wytworów, oraz ocenę zorientowaną

humanistycznie, zwaną dyspozycjonalną, która uwzględnia postęp lub regres, umożliwiając prognozowanie przyszłych osiągnięć ucznia.

Relacja między przedstawionymi typologiami ocen nie jest oczywista także dlatego, że K. Sośnicki (1959, s. 495) uznaje za drugorzędne istnienie w ocenianiu „jakiejs bezwzględnej obiektywnej miary, leżącej poza nauczycielem i uczniem”, zaś dla I. Altszuler (1960, s. 103) istotne jest posługiwanie się jednolitymi kryteriami. Ponadto dla K. Sośnickiego (1959) ważne jest szukanie jakiejś równowagi między herbartyzmem i przekonaniem o roli wrodzonych zdolności w uczeniu się, podczas gdy I. Altszuler odrzuca rozwiązania kompromisowe.

Absolutyzowanie różnicy, które legło u podstaw koncepcji funkcji oceny szkolnej, z reguły prowadzi do redukcji zarówno teoretycznych przesłanek kształcenia, jak i realiów szkolnych (zob. Kwieciński, 1993), co jest wyraźnie widoczne w rozważaniach I. Altszuler. Zestawia ona ze sobą opozycyjne modele szkolnego oceniania tylko po to, by uzasadnić wybranie jednego z nich – tego, który ma zostać wdrożony w praktykę. Taki rodzaj myślenia jest charakterystyczny dla dydaktycznego pragmatyzmu, powszechnego w czasach, w których I. Altszuler prowadziła swoje badania. Skrajną jego postać można znaleźć w książce S. Racinowskiego zatytułowanej *Problemy oceny szkolnej* (1966). Autor nie tylko podporządkowuje swoje wywody „torowaniu drogi ku szkole obiektywnych i sprawiedliwych ocen” (s. 7), ale też pomija milczeniem możliwości odmiennego myślenia o tym obszarze edukacji.

Normatywne skupienie się na tym, jak powinno być i jak ten pożądaný stan osiągnąć, na długie lata zawładnęło myśleniem o ocenianiu w polskiej dydaktyce. Skutkowało to z jednej strony traktowaniem tego obszaru w kategoriach oczywistości, regulowanej zbiorem zasad (por. Klus-Stańska, 2018, s. 63–80), a z drugiej – wskazywaniem na niekompetencję nauczycieli jako źródło występujących w nim dysfunkcji (np. Altszuler, 1960; Konopnicki, 1966; Okoń, 1965). Dopiero w latach 90. minionego wieku, w okresie heterodoksyjnego zwalczania się paradygmatów, ponownie ożyły dualne ujęcia oceniania szkolnego. W literaturze przedmiotu wróciły do łask opozycyjne klasyfikacje, stworzone niegdyś przez I. Altszuler i K. Sośnickiego (zob. Kopaczyńska, 2004; Liszka, 2001; Szyling, 2011), które czasami nakładały się na siebie w odbiorze czytelniczym, co mogło sprzyjać postrzeganiu funkcji oceny szkolnej jako kategorii ateoretycznej.

Ów dualizm oceniania, wyrastający z przeciwstawiania sobie rozwiązań tradycyjnych i uznawanych za bardziej współczesne lub postępowe, dosyć trwale organizował i organizuje polskie myślenie o ocenianiu, przyjmując w uproszczeniu dwie postaci. Po pierwsze: jego porządkujący charakter jest wykorzystywany w tych tekstach, które traktują kontrast między modelowymi ujęciami jako wyznaczenie punktów brzegowych heterogenicznej przestrzeni edukacyjnej (np. Gołębiak, 2009; Szyling, 2011). Po drugie: podkreślanie odrębności różnych koncepcji oceniania bądź

eksponuje ich względną niezależność od siebie (Pawlusińska, 2020), bądź służy – podobnie jak u I. Altszuler – ich autorskiemu wartościowaniu (np. Kopaczyńska, 2004; Niemierko, 1991; Pauluk, 2022), co ogranicza złożoność tego obszaru, rozumianą jako „uwikłanie w rozmaite dwubiegunowe napięcia, paradoksalne komplementarności czy oscylacje” (Witkowski, 2013, s. 49; zob. Szyling, 2013).

#### I.B. Obietnica rozwiązania problemów oceniania: ku pragmatycznym redukcjom

Scharakteryzowane w poprzedniej kategorii różne aspekty posługiwania się opozycyjnymi modelami oceniania tworzą rodzaj teoretycznego tła decyzji, które I. Altszuler (1960) pojęła, dokonując konceptualizacji funkcji oceniania szkolnego. U jej podstaw legły złożenia, świadomie redukujące realia edukacyjne do tych, które poddają się empirycznej weryfikacji.

Podobnie jak większość dydaktyków, I. Altszuler (1960, s. 5) uznaje ocenę za niezbędną część procesu kształcenia w każdym systemie szkolnym, ale na potrzeby badań własnych ogranicza jej zakres znaczeniowy do wyniku kontroli pracy ucznia, zakończonej formalną konkluzją. Przyjmuje również, że występuje związek przyczynowy między tak rozumianą oceną a efektami jej oddziaływania na uczniów oraz na inne osoby zaangażowane w edukację (s. 12). Ten rodzaj behawiorystycznych relacji nazywa funkcjami oceny i zakłada, że ukierunkowane powiązanie między przyczyną, czyli oceną wyrażoną stopniem, a skutkiem – czyli określoną reakcją ucznia, powinno przyjmować zawsze charakter pozytywny, to znaczy zgodny z oczekiwaniami paradygmatów obiektywistycznych, zwłaszcza dydaktyki normatywnej (por. Okoń, 1965; zob. Klus-Stańska, 2018, s. 59–93).

Zgodnie z tymi założeniami I. Altszuler wyróżnia trzy funkcje oceny występujące w systemie klasowo-lekcyjnym. Kluczową rolę przypisuje funkcji dydaktycznej, dzięki której ocena ma stać się „miernikiem wyników pracy ucznia” (1960, s. 98), a także dostarczać wiarygodnych danych do porównywania efektów pracy poszczególnych uczniów, klas i szkół, co z kolei umożliwia doskonalenie procesu kształcenia. Tak rozumianą funkcję dydaktyczną ocena ma pełnić wobec uczniów, ich nauczycieli, rodziców i władz szkolnych. Istotą funkcji wychowawczej autorka koncepcji lokuje w założeniu, że ocena wywiera pozytywny wpływ na „uczucia i wolę ucznia: budzi w nim zamiłowanie do nauki, zachęca do czynienia wysiłków w zdobywaniu wiedzy” (s. 98). Z kolei funkcja społeczna powinna w swoim wymiarze indywidualnym kształtować pozytywne relacje między jednostką i uczniami danej klasy, zaś w zbiorowym – uzasadniać wykorzystanie oceny do selekcji społecznej, czyli decydowania o „przydatności ucznia jako członka społeczeństwa i obywatela państwa do pracy i życia” (s. 98).

Przypisywana ocenie szkolnej pozytywna moc sprawcza przejawia się tylko wtedy, gdy zachodzą konkretne okoliczności, uznane za „normalne” lub wymagane. I. Altszuler określa je, powołując się na wyniki swoich badań. Uważa, że uzyskane przez nią dane pozwalają rozstrzygnąć sporne zagadnienia oceniania i uzasadniają dążenie do jego obiektywizacji.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że podejście do badań dydaktycznych, które jest zorientowane na potwierdzenie założeń określonego modelu, może skutkować marginalizowaniem nasuwających się wątpliwości oraz dążeniem do usuwania problemów w cień, a nie do ich rozwiązywania (Mieszalski, 2018, s. 88). Potwierdzenia tej tezy dostarcza sama badaczka, która jest świadoma negatywnych dydaktycznie konsekwencji posługiwania się stopniem szkolnym, ale stara się je bagatelizować lub łagodzić. W tym celu zaleca wykorzystywanie na co dzień również innych form oceny, takich jak opis lub wskazówki do dalszej pracy. Nakłada też na nauczycieli obowiązek opatrywania komentarzem każdego wystawionego stopnia, zwłaszcza gdy ma to miejsce na forum klasy szkolnej (Altszuler, 1960, s. 158; por. Niemierko 2002, s. 191–197). W konkluzji stwierdza, że ocena wyrażona stopniem może z powodzeniem, choć nie bez trudności, spełniać swoje funkcje, jeśli nauczyciele będą postępować zgodnie z zasadami sformułowanymi w jej koncepcji (Altszuler, 1960, s. 212–213).

Konstatacja ta wskazuje, że I. Altszuler uwzględnia w swoim projekcie nie tyle założenia określonej teorii kształcenia czy jasne przesłanki epistemologiczne, co pragmatyczne wymagania systemu klasowo-lekcyjnego. W efekcie nakłada na ocenę formalne ograniczenia, które pozwolą jej spełniać funkcję dydaktyczną. Wśród nich na czoło wysuwa się stosowanie jednolitych kryteriów i norm, deklaracyjnie służące zapewnianiu obiektywizmu, a w gruncie rzeczy prowadzące do znaczącego zredukowania przedmiotu oceny szkolnej. Znamienne jest przy tym, że I. Altszuler (1960, s. 103) rozumie przedmiot oceny wężej niż współcześni jej dydaktycy, jak W. Okoń (1965, s. 229) czy S. Racinowski (1966, s. 62–63). Znacznie bliżej jest jej natomiast do tak zwanego oceniania dydaktycznego, którego założenia, wywiedzione z teorii pomiaru, sformułował wiele lat później B. Niemierko (1990, s. 25). Co prawda I. Altszuler (1969, s. 45–46) nie była zwolenniczką stosowania testów, ale z B. Niemierką (np. 1991; 2002) łączy ją przekonanie, popularne w literaturze przedmiotu przełomu XX i XXI wieku, że obiektywizacja oceniania szkolnego nie tylko jest społecznie i dydaktycznie pożądana, ale też możliwa do osiągnięcia dzięki wdrożeniu określonych procedur. Złudny charakter takich oczekiwań ujawniły badania, z których wynika, że na niepowodzenie skazane jest odnawianie nauczycielskiego oceniania za pomocą działań, mających na celu wyrwanie go z lokalnego kontekstu kształcenia i ze świata indywidualnych wartości (np. Brookhart, 1993; McMillan, 2003; Szyling, 2011).

Metodyczną postulatyzację, typową dla dydaktyki normatywnej (zob. Klus-Stańska, 2018, s. 77–79), można odnaleźć także w sformułowanym przez I. Altszuler

zaleceniu, by nauczyciele motywowali uczniów do poszerzania wiedzy, a nie do zdobywania stopni, oraz stwarzali warunki, w których „ocena za każdym razem wzbudza w uczniach wiarę we własne siły” (Altszuler, 1960, s. 213). Wymaganie to ma w założeniu autorki wzmocnić pozytywne oddziaływanie funkcji dydaktycznej, a pośrednio również wychowawczej. W gruncie rzeczy jednak staje się dowodem na pomijanie lub lekceważenie zjawisk, które K. Sośnicki (1973, s. 126) nazwał dwuznacznością i obosiecznością środków dydaktycznych, a L. Witkowski (2013) powiązał z przełomem dwoistości w pedagogice polskiej.

I. Altszuler zdaje się też nie dostrzegać rangi problemów, które występują w systemie kształcenia zdominowanym przez ocenianie kończące się podsumowującą konkluzją, sytuującą ucznia w określonym miejscu hierarchii klasowej lub szkolnej (zob. Szyling, 2010). Nastawienie na osiągnięcie wyniku mierzonego wysokością stopnia szkolnego, wzmacniane dodatkowo strukturami rywalizacyjnymi, którym sprzyja postulowana przez nią pełna jawność oceny, skutkuje bowiem – jak wykazują badania – przyjmowaniem przez uczniów głównie popisowych i unikowych celów uczenia się (za: Brophy, 2002, s. 19–22 i 38–40) oraz ich nastawieniem na odnoszenie sukcesów szkolnych bez większego wysiłku, co w efekcie hamuje ich rozwój (Dweck, 2018).

Równie niejednoznaczne efekty dydaktyczne pociąga za sobą nie tyle samo zalecanie nauczycielom, by wspierali pozytywną samoocenę uczniów, co specyficzne rozumienie tej kategorii przez I. Altszuler. Uważa ona, że: „funkcja dydaktyczna oceny zatracą się w tych systemach, które [...] wpływy zorganizowane traktują wyłącznie jako tworzenie okazji” do spontanicznego wzrostu uczniów, zaś samokontrola prowadzi do oderwania funkcji wychowawczej od dydaktycznej (1960, s. 75). Deklaracja ta nie dziwi, jeśli weźmie się pod uwagę, że I. Altszuler jednoznacznie odrzuca strategię oceniania stosowane przez przedstawicieli Nowego Wychowania, uznając je za nieprzydatne w systemie klasowo-lekcyjnym. W tym kontekście można wnioskować, że koncepcja funkcji oceny szkolnej jest nieprzydatna do myślenia o uczeniu się wywiedzionym z założeń konstruktywistycznych. Przyjmuje się w nich między innymi, że tylko aktywny udział w zindywidualizowanym ocenianiu własnych postępów gwarantuje jednostce zachowanie niezależności i samodzielności poznawczej (zob. Klus-Stańska, 2018, s. 111–143). Tymczasem w propozycji I. Altszuler uczeń zostaje pozbawiony nawet pozorów sprawczości i zredukowany do roli obiektu działań oceny wyrażonej stopniem szkolnym, uzupełnionym o nauczycielski komentarz (zob. Szyling, 2015). W tym ujęciu ograniczeniu ulega także rola nauczyciela, od którego oczekuje się jedynie sprawnego wdrażania zewnętrznych wymagań i cudzych zaleceń dydaktycznych, oraz wyzbycia się przy tym własnego systemu wartości (zob. Okoń, 1969, s. 4–5).

Sproblematyzowanie zalecanych przez I. Altszuler rozwiązań praktycznych, które miały uwolnić szkolne ocenianie od napięć i problemów, ujawnia nie tylko ich



życzeniową naturę, ale też archaiczny pedagogicznie charakter samej koncepcji funkcji oceniania. Jest on niemożliwy do zaakceptowania nie tylko przez zwolenników konstruktywizmu, ale też przez dydaktyków zorientowanych obiektywistycznie, co zdają się potwierdzać ich propozycje odnawiania oceniania szkolnego (np. Niemierko 2018), w tym spopularyzowanego w Polsce oceniania kształtującego (np. Black i Dylan, 1998; zob. Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020). Można zatem postawić tezę, że trwała tendencja do posługiwania się w polskiej dydaktyce kategorią funkcji oceny zdaje się wynikać głównie z przesłanek pragmatycznych, a zwłaszcza z akceptowania przez system oświaty stopnia szkolnego jako formy oceny, oraz ze społecznego przypisywania mu pozytywnej roli w motywacji do uczenia się (Szyling, 2008).

## II. Pozateoretyczne podstawy funkcji oceny szkolnej

Na kategorię tę składają się wyniki analizy publikacji, których autorzy posługują się pojęciem funkcji oceny, lecz często nie wiążą go z osobą I. Altszuler (1960) oraz założeniami sformułowanej przez nią koncepcji. Ujawnione relacje tworzą zarys ścieżki wiodącej do przekształcania się uzasadnionego teoretycznie pojęcia w dydaktyczny artefakt. Procesu tego nie można jednak uporządkować chronologicznie, co wskazuje, że przebiegał on w sposób raczej niezamierzony.

### II. A. Redefinicje, rozdrobnienia i rozmycia kategorii funkcji oceny

Cechą charakterystyczną publikacji, które podejmują próbę zredefiniowania koncepcji funkcji oceny szkolnej, sformułowanej przez I. Altszuler (1960), jest potraktowanie jej jak punktu wyjścia dla rozważań na temat różnych aspektów oceniania. Celem tego typu relacji merytorycznej jest najczęściej zrelatywizowanie oczywistego i wyłącznie pozytywnego charakteru oddziaływania oceny na postawy uczniów wobec uczenia się (Szyling, 2008) lub ujawnienie napięć występujących między wąskim rozumieniem przedmiotu oceny a przypisywanym jej zakresem wpływów (Szyling, 2011).

Efekt zdynamizowania utrwalonej i normatywnie usztywnionej kategorii dydaktycznej jest w tym przypadku uzyskiwany dzięki dokonaniu jej oglądu przez pryzmat różnych podejść teoretycznych, traktowanych jak niewykluczające się, a wzmacniają go z reguły wyniki badań empirycznych. Podobny skutek przynosi zwrócenie uwagi na przemilczenia. Można do nich zaliczyć na przykład zakładaną przez I. Altszuler neutralność aksjologiczną funkcji społecznej oceny, którą podważa fakt, że sens nadawany temu wymiarowi oceniania zależy od aktualnej polityki oświatowej i dominującego sposobu rozumienia społecznej roli szkoły, co nie tylko budzi kontrowersje,

ale też dynamicznie ewoluuje wraz ze zmianą wartości uznawanych za społecznie istotne (zob. Dolata, 2008; Melosik, 2003; Szyling, 2013).

Podjęcie tego typu dyskusji merytorycznych ze skostniałą kategorią dydaktyczną może odświeżać i problematyzować przypisywane jej znaczenia, ale nosi znamiona pragmatyzmu, zwłaszcza gdy niewystraszająco eksponuje jej przynależność paradygmatyczną. Z tego powodu funkcje oceniania są w omawianym podejściu traktowane raczej jak rodzaj neutralnej typologii przydatnej do ukazania ambiwalentnej codzienności oceniania szkolnego i zarysowania ram trudnych wyborów, których dokonują nauczyciele w jej obszarze.

Zupełnie inna logika leży u podstaw tendencji do mnożenia funkcji oceny, co prowadzi z jednej strony do ich rozdrobnienia i nakładania się na siebie ich zakresów, a z drugiej – odrywa je od przesłanek teoretycznych. Zjawisko to można zaobserwować głównie w licznych tekstach metodycznych lub poradnikowych, które swobodnie mieszają klasyfikacje z różnych źródeł, traktując je jak ateoretyczne zestawienia pożądanых i ponadczasowych cech oceniania szkolnego (np. Białek, 2008; Sołtys i Szmigel, 1999). Za znamienne należy jednak uznać, że podejście takie sankcjonują również autorzy popularnych polskich podręczników dydaktyki. Na przykład F. Bereźnicki (2007, s. 227–228) wymienia następujące funkcje spełniane przez ocenę: diagnostyczną, profilaktyczną, prognostyczną, dydaktyczną, selektywną, poznawczą, kształcącą, wychowawczą. Dodatkowe komplikacje do tego obszaru wprowadzają zabiegi rozdzielające funkcje sprawdzania i oceniania (2007, s. 427–429, 453) lub oceniania i kontroli (Pułturzycki, 1999, s. 259–268).

B. D. Gołębiak (2003, s. 207) dostrzega w omówionych zjawiskach przejaw nienadążania jednoparadygmatycznej teorii za dynamicznymi zmianami zachodzącymi w praktykach nauczycielskiego oceniania. Można jednak odczytać je również jako przykład rozmywania się zakresu znaczeniowego powszechnie stosowanych pojęć, co paraliżuje zmiany nie tylko w dydaktyce jako subdyscyplinie naukowej, ale także w codzienności edukacyjnej.

Wniosek ten zyskuje potwierdzenie w występujących w tekstach dydaktycznych tendencjach do ponownego scalania nadmiernie rozdrobnionych funkcji oceny szkolnej. Przykładu dostarcza konkluzja podsumowująca proste zestawianie różnych typologii funkcji oceny, dokonane przez autorkę w wyniku analizy literatury przedmiotu: „[...] pomimo różnych określeń i nazw funkcje oceny sprowadzają rolę oceniania do trzech zadań: informowania, motywowania, selekcji” (Malenda, 2004, s. 187). Stwierdzenie to w gruncie rzeczy oznacza powrót do trójelementowej koncepcji I. Altszuler (1960), z lekko zmodyfikowanymi nazwami funkcji. Jednak samo pojęcie zostaje upotocznione, ponieważ autorka utożsamia je z zadaniami do zrealizowania. Zastąpienie funkcji oceniania jej synonimem znaczeniowym jest zabiegiem zasadnym semantycznie, ale nie teoretycznie, ponieważ pozbawia ją behawiorystycznie rozumianej mocy sprawczej.

## II. B. Funkcje oceny szkolnej jako artefakt dydaktyczny

W podkategorii tej zbiegają się wątki wyłonione w dotychczasowej analizie. Znajdujące się w tytule podrozdziału pojęcie artefaktu dydaktycznego rozumiem w sposób zbliżony do jego definicji słownikowej, czyli jako wytwór kultury pedagogicznej, w pewnym sensie martwy, zniekształcający rzeczywistość dydaktyczną lub wprowadzający zamęt w jej obszar (zob. *Słownik...*). Tak zarysowany zakres znaczeniowy pojęcia wpisuje się w sformułowaną niegdyś przez D. Klus-Stańską (2009) krytyczną diagnozę stanu polskiej dydaktyki.

Jeden z przejawów zniekształcania rzeczywistości edukacyjnej za pomocą odebranego od swoich źródeł pojęcia funkcji oceny znajduje w konkluzji zawartej w wielokrotnie wznawianym podręczniku dydaktyki. Brzmi ona następująco: „Funkcje sprawdzania i oceniania [...] dadzą się sprowadzić do jednej funkcji, jaką jest usprawnienie całego procesu dydaktycznego” (Bereźnicki, 2007, s. 453). Z konstatacji tej wynika, że od bliżej nieokreślonego i wielozłonowego bytu, noszącego znamiona pustego znaczeniowo artefaktu dydaktycznego, zależy tak złożona i kluczowa kwestia edukacyjna, jak jakość procesu kształcenia. Postrzegana w takim świetle edukacja staje się rodzajem epistemologicznego złudzenia, a wiedza o niej przypomina skamielinę, niepoddającą się interpretacji (Rodziewicz, 1994, s. 62).

Innym przykładem zamieniania się funkcji oceniania w artefakt dydaktyczny jest posługiwanie się tym pojęciem w analizach szkolnego oceniania, podjętych z perspektywy paradygmatów konstruktywistycznych (zob. Szyling, 2020). Ten rodzaj teoretycznego przeoczenia odczytuję jako dowód potwierdzający trwałe ulokowanie kategorii funkcji oceny poza ontologicznymi i epistemologicznymi założeniami paradygmatów, również tego, z którym jest ona genetycznie powiązana, co prowadzi do wytworzenia się specyficznej dydaktycznej „miazgi teoretycznej” (Klus-Stańska, 2009, s. 66).

Nie sposób jednak zaprzeczyć, że ujęta pozaparadygmatycznie klasyfikacja funkcji oceny stanowi poręczne narzędzie analityczne. Jej pozorna neutralność pozwala się łudzić, że można przekraczać leżące u jej źródeł normatywne ograniczenia dzięki osadzeniu w innej, nawet opozycyjnej teorii kształcenia. Strategię taką zastosowała w swoim artykule I. Kopaczyńska, która pisze tak:

Funkcje oceniania w świetle konstruktywistycznego ujęcia spostrzegane są jako forma inspirowania ucznia do rozwoju. [...] Rzeczywista realizacja funkcji motywacyjnej i informacyjnej tkwi w relacjach między nauczycielem i uczniami, i w tym, co uczeń może mentalnie oswoić w sytuacjach konstruowania znaczeń [...]. (2009, s. 98)

Treść przytoczonego cytatu nasuwa pytanie, czy w tym przypadku nadal mamy do czynienia z funkcją oceny, czy została ona zastąpiona rodzajem celów, rozumianych jako intencje pedagogiczne, charakterystyczne dla oceniania dalekiego od rygorów, jakimi obwarowała go I. Altszuler. Zasadność obaw kryjących się za tą wątpliwością

potwierdza fragment książki poświęconej nauczycielskim systemom oceniania. Jej autor, „porządkując terminologie i typologie” występujące w literaturze poświęconej ocenianiu, przyjmuje, że „funkcje są hierarchicznie wyżej położone niż cele”, bo te drugie łatwiej uszczegółowić (Parczewski, 2012, s.62). Zamęt wprowadzony w rozważania kierowane tymi założeniami nie tylko potwierdza fakt, że funkcja oceny stała się artefaktem dydaktycznym, ale także uzasadnia potrzebę chronienia trzonu znaczeniowego pojęć dydaktycznych przed wyjałowieniem (Mieszalski, 2018, s. 86).

### **Podsumowanie, czyli co w zamian?**

Rozważania podjęte w niniejszym artykule podporządkowałam zrekonstruowaniu drogi, którą pokonała koncepcja funkcji oceny szkolnej od jasnych założeń teoretycznych do stania się skamieliną, czyli artefaktem dydaktycznym.

Przeprowadzone analizy pozwoliły ustalić, że trwała obecność tej kategorii w polskiej dydaktyce jest w pewnym zakresie pochodną jej podstaw teoretycznych, korespondujących z dyskusjami toczącymi się w polskiej dydaktyce w okresie heterodoksji, a ponadto spójnych z dominującymi w literaturze przedmiotu dualnymi ujęciami obszaru oceniania. Żywotność funkcji oceny zdaje się też podtrzymywana przez jej pragmatyczne powiązanie z systemowym ujęciem kształcenia. Jego ważnym elementem pozostaje ciągle stopień szkolny, którego funkcjonalnej przydatności nie podważyła zarówno I. Altszuler (1960), jak i późniejsze koncepcje oceniania, powiązane z dydaktyką obiektywistyczną (np. Niemierko, 2002).

Jednak popularność i przydatność analityczna typologii funkcji oceny okazała się też przyczyną jej stopniowego odrywania się od źródeł teoretycznych. W efekcie zaczęła się ona przekształcać najpierw w kategorię pozornie oczywistą i uniwersalną, a potem zamieniać się w rodzaj artefaktu dydaktycznego i tym samym wprowadzać zamęt nie tylko w potoczny namysł o szkolnym ocenianiu.

W tym kontekście znaczenia nabiera pytanie: co może przejąć porządkującą – bo przecież nie dydaktycznie atrakcyjną – rolę funkcji oceniania? Jedną z możliwości oferuje paradygmatyczne ujęcie różnych koncepcji oceniania szkolnego, które uwzględni ich dynamikę wynikającą z przenikania się w tym obszarze: nauki i praktyki kulturowej oraz teorii dydaktycznych i realiów edukacyjnych. Drugą opcją, bliższą niejednorodnym rozwiązaniom praktycznym, jest przełamanie dualizmów w myśleniu o ocenianiu i nadanie kluczowej roli celom oceniania (np. Earl i Katz, 2005). Postawienie pytania: w jakim celu oceniać, pozwala bowiem określić relacje oceniania z kształceniem, czyli sugeruje sposób gromadzenia danych do oceny, zasady ich interpretowania a także prezentowania i wykorzystania wyników. „Tym samym zarysowuje również obszary władzy, odpowiedzialności i poczucia sprawstwa podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia” (Szyling, 2020, s. 144).

## BIBLIOGRAFIA

- Altszuler, I. (1960). *Badania nad funkcją oceny szkolnej*. PZWS.
- Bereźnicki, F. (2007). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Białek, M. (2008). Funkcje oceny szkolnej. *Kieleckie Studia Teologiczne* 7, 159–190.
- Black, P.J., Dylan, W. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1, 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. (1993). Teachers Grading Practices: Meaning and Values. *Journal of Educational Measurement*, 2, 123–142. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1745-3984.1993.tb01070.x>
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki* (tłum. K. Kruszewski). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323518143>
- Dweck, C. (2018). *Nowa psychologia sukcesu* (tłum. A. Czajkowska). Muza SA.
- Earl, L. M. (2006). Assessment – A powerful lever for learning. *Brock Education Journal*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.26522/brocked.v16i1.29>
- Earl L.M., Katz S. (2005). *Rethinking classroom assessment with purpose in Mind*. Western Northern Canadian Protocol. <https://doi.org/10.26522/brocked.v16i1.29>
- Frey, B. B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506374536>
- Gołębniak, B. D. (2009). Proces kształcenia. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 857–959). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2009). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradymatyczny taniec św. Wita. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradymaty współczesnej dydaktyki* (s. 62–73). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradymaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopnicki, J. (1966). *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. PZWS.
- Kopaczyńska, I. (2004). *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kopaczyńska, I. (2009). Ocenianie wczesnoszkolne od behawioryzmu do konstruktywizmu. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 90–99.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 7–23). Wydawnictwo „Edytor”.
- Liszka, K. (2001). *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Malenda, A. (2004). Ocenianie studentów w procesie kształcenia w szkole wyższej. *Ars Edu-candi*, 4, 185–200.
- McMillan, J.H. (2003). Understanding and Improving Teachers' Classroom Assessment Decision Making: Implications for Theory and Practice. *Educational Measurement, Issues and Practice*, 4, 34–43. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00142.x>
- Melosik, Z. (2003). Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji. W: T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna* (S. 79–96). Wolumin.
- Mieszalski, S. (2018). O racjonalności dydaktyki jako przedmiotu nauczania i jako subdyscypliny pedagogicznej. *Studia Pedagogiczne*, 47, 81–93. <https://doi.org/10.14746/se.2018.47.6>
- Niemierko, B. (2018). *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*. Smak Słowa.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. WSiP.
- Niemierko, B. (1991). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. WSiP.

- Niemierko, B. (1990). *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. PWN.
- Okoń, W. (1965). *Proces nauczania* (wyd. 5). PZWS.
- Okoń, W. (1960). Przedmowa. W: I. Altszuler, *Badania nad funkcją oceny szkolnej* (s. 3–5). PZWS.
- Parczewski, P.W. (2012). *Nauczycielskie systemy oceniania. Trafność oceniania na lekcjach języka angielskiego*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pauluk, D. (2022). *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty teoretyczne i praktyczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.  
<https://doi.org/10.4467/K7357.26/22.22.15769>
- Pawlusińska, L. (2020). *Dualność oceniania w szkolnictwie polskim*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Peräkylä, A. (2009). Analiza rozmów i tekstów. Tłum. A. Figiel. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 325–350). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Perie, M., Scott, M., Gong, B. (2009). Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 3, 5–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00149.x>
- Pólturzycki, J. (1999). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Racinowski, S. (1966). *Problemy oceny szkolnej*. PZWS.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów* (tłum. A. Gąsior-Niemiec). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rodziewicz, E. (1994). Wiedza – teorie – orientacje edukacyjne. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania*, 12, 61–72.
- Rutkowiak, J. (2009). Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 27–39). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Silverman, D.(2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik języka polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl/sjp/szukaj/artefakt>, 20.10.2022.
- Sołtys, D., Szmigiel, M.K. (1999). *Doskonaleństwo kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*. Wydawnictwo Zamiat Korpetycji.
- Sośnicki, K. (1973). *Teoria środków wychowania*. Nasza Księgarnia.
- Sośnicki, K. (1959). *Dydaktyka ogólna* (wyd. 2). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szyling, G. (2020). Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4, 142–143.  
<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>
- Szyling, G. (2018). Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany. W: B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli* (s. 49–62). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Szyling, G. (2015). Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji, *Studia Pedagogiczne, LXVIII*, 105–124.
- Szyling, G. (2013). Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 255–272). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szyling, G. (2011). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szyling, G. (2010). Ocenianie kształtujące, czyli o niejednorodności. W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego* (s. 118–129). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.

- Szyling G. (2008). Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej oceny widzianej z perspektywy uczniów i nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 1, 23–33.
- Tłuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Oficyna Wydawnicza Impuls.