

SYLWIA JASKULSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

OCENIANIE ZACHOWANIA NA STOPIEŃ W SZKOLE MIĘDZY POLEM SZKOŁY A MINISTERIALNYM

Od kilku lat zajmuję się tzw. oceną zachowania. Z moich badań, z rozmów z nauczycielami i uczniami, z analizy ministerialnych rozporządzeń i z codziennego oglądu rzeczywistości szkolnej wynika, że ocena ta to swoisty szkolny absurd. Na czym polega pozór oceniania zachowania na stopień? Spróbuję odpowiedzieć na to pytanie na podstawie wyników badań własnych, których najbardziej ogólnym celem było poznanie doświadczeń ocenianych za zachowanie gimnazjalistów¹. Będę analizowała dwa pola – szkoły i ministerstwa zastanawiając się nad logiką tych pól.

Postawiony w tekście problem jest ważny, tym bardziej że – według P. Bourdieu, za którym definiuję pojęcie pola – wszelkie ideologie uruchomiane są na poziomie codziennych, zwykłych działań. W każdym, nawet z pozoru nic nieznaczącym, geście przejawia się porządek społeczny z właściwymi mu podziałami i nierównościami². Dlatego każdy element kultury szkoły – sieć przekonań o szkole, koncepcja tego, co pożądane, uzewnętrznione działania, a nawet wystrój sal czy fryzury uczniów i nauczycieli pozwalają wnioskować o tym, co dzieje się w polu szkoły. Ocenianie szkolne – jego przebieg, funkcje – to element kultury szkoły. Odpowiadając na pytanie o ocenianie zachowania w szkole można zatem szukać także odpowiedzi na szersze,

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

W tekście odwołuję się do wybranych fragmentów wyników badań, są one jedynie ilustracją, dlatego nie przedstawiam szczegółowych założeń metodologicznych i teoretycznych. Szerzej patrz. S. Jaskulska (2009), *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

² M. Jacyno (1997), *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, s. 9.

bardziej skomplikowane pytania – dotyczące kondycji polskiej szkoły w ogóle i zmian, które w niej zachodzą.

Na początku krótko zdefiniuję pojęcie, którym się posługuję. Pole jest jedną z kluczowych kategorii teorii socjologicznej P. Bourdieu. Definiuje on pole jako sieć relacji między pozycjami w strukturze władzy. Posiadanie władzy to dostęp do korzyści, o które walka toczy się w danym polu³. Obszar pola to dynamiczna przestrzeń ścierania się sił, wyznaczanie i potwierdzanie relacji dominacji i podległości⁴. Należy przy tym podkreślić, że napięcia są wewnątrz pola i między polami – w przestrzeni społecznej branej pod uwagę jako całość. Chodzi zatem nie tylko o to, kto ma jakie miejsce w danym polu, ale też które pole dominuje nad innymi. Pole nie ma przy tym jasno określonych granic, granice te są przedmiotem walk⁵. Symboliczne przesuwanie granic jednego pola kosztem drugiego jest przejawem siły i słabości, zwycięstwa i porażki. „Celem walk jest poszerzenie obszaru stosowanej prawomocności (np. naukowej vs politycznej)”⁶. Każde pole charakteryzuje się określoną logiką, zasadami gry wynikającymi z tego, co w danym polu jest ważne, pożądane⁷.

Pola nie są zawężone do konkretnej instytucji, to kategoria analizy sytuacji, konfliktu, walki o władzę⁸. Można jednak utożsamiać granice pola z obszarem wpływów danej instytucji. Jeśli spojrzymy na Ministerstwo Edukacji Narodowej jako na jedno pole, na szkołę zaś jako na drugie, to możemy analizować napięcia wewnątrz każdego z nich i między nimi.

W tekście skupię się na ostatnich kilku latach (od 2006 roku, gdy ministrem edukacji był Roman Giertych, do dziś). Z jednej strony, odwołując się do tekstów ministerialnych rozporządzeń i doniesień prasowych przeanalizuję stanowisko ustawodawców i władz oświatowych w kwestii oceniania zachowania, z drugiej, na podstawie wypowiedzi badanych przez mnie gimnazjalistów, a także tekstów publikowanych w prasie nauczycielskiej spróbuję odpowiedzieć na pytanie o miejsce oceny zachowania w praktyce szkolnej.

W obowiązującym *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* niewiele miejsca poświęcono ocenianiu zachowania na stopień (podobnie było zresztą i we wcześniejszych dokumentach). O ocenie zachowania wspomina

³ P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant (2006), *Logika pól*, tłum. A. Sawisz, [w:] A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i opracowanie), *Współczesne teorie socjologiczne*, tom II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 654.

⁴ M. Jacyno (1997), *Iluzje codzienności...*, dz. cyt., s. 61.

⁵ P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant (2006), *Logika pól*, dz. cyt., s. 654.

⁶ M. Jacyno (1997), *Iluzje codzienności...*, dz. cyt., s. 51.

⁷ P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant (2006), *Logika pól*, dz. cyt., s. 652.

⁸ M. Jacyno (1997), *Iluzje codzienności...*, dz. cyt., s. 50.

się i to dość lakonicznie w kilku ustępach. Oceny dydaktyczne i (przede wszystkim) egzaminy kończące poszczególne etapy edukacji to główne problemy podlegające wielostronnicowej analizie. Już to jest symptomatyczne – zmusza wręcz do stawiania pytań o miejsce i sens w szkole oceny zachowania. W tekście odwołam się do tych kilku zaledwie kwestii, które reguluje rozporządzenie.

JAK I CO OCENIA SIĘ „NA STOPIEŃ”?

Ocenianie zachowania, zgodnie z treścią rozporządzenia, „polega na rozpoznawaniu przez wychowawcę klasy, nauczycieli oraz uczniów danej klasy stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków ucznia określonych w statucie szkoły” (§2. ust. 3).

Zacznijmy od osób oceniających zachowanie. W praktyce, co pokazują choćby wyniki moich badań, zachowanie ocenia tylko wychowawca (takiego sposobu oceniania doświadcza aż 8 na 10 badanych przez mnie gimnazjalistów). Bardzo rzadko w ocenianie włączają się inni nauczyciele (zwykle w przypadku uczniów, którzy otrzymują ocenę nieodpowiednią lub naganną), koledzy i koleżanki z klasy właściwie nie mają na te oceny wpływu. To niepokojące, bo ocena zachowania ogranicza się do tego, co wychowawca może zaobserwować podczas prowadzonych przez siebie lekcji wychowawczych i przedmiotowych. Opinie innych nauczycieli sprowadzane są do skarg na zła zachowanie. Jest jeszcze jedna, ważna moim zdaniem kwestia. Myślę o samoocenie. Badani przez mnie gimnazjaliści prawie nigdy nie są proszeni o dokonanie samooceny zachowania w szkole. A przecież to konieczny punkt wyjścia pracy nad sobą. Nic dziwnego, że uczniowie szukają dróg podwyższania oceny zachowania podejmując działania pozorne (robienie gazetek, podlewanie kwiatów w klasie, przynoszenie na dyskotekę klasową upieczonego przez mamę placka), zamiast pytać siebie, kim jestem i co mogę w sobie zmienić? Narzucana z zewnątrz ocena zachowania (często nawet bez komentarza), szczególnie w gimnazjum czy w szkołach ponadgimnazjalnych, to wręcz działanie wbrew rozwojowi i jego prawom. Czy można bowiem w takich okolicznościach mówić o przechodzeniu z zewnątrzstresowności na wewnątrzsterowność? Ocena tego, co jest zachowaniem wzorowym lub nagannym, wiąże się z negatywnymi lub pozytywnymi konsekwencjami z zewnątrz, nie zaś z przekonaniami ucznia. „Ocena potraktowana jako zewnętrzna regulacja, a w skrajnych przypadkach jedyny cel działań ucznia i nauczyciela, nabiera charakteru instrumentalnego (...). Wymagania stają się rodzajem zewnętrznych sankcji”⁹. Gdyby szkoła miała umożliwić wybicie się na kolejny poziom moralności (za Kohlbergiem – postkonwencjonalny),

⁹ G. Szyling (2011), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 359.

musiałyby zachęcać do zachowań emancypacyjnych, do kreowania własnego, nie zawsze zgodnego ze szkolnym, kodeksu moralności (do kwestii tych powrócę jeszcze w dalszej części tekstu).

Skupmy się teraz na przedmiocie oceny, czyli na tym, co ma być oceniane, a jest to (zgodnie z treścią rozporządzenia) stopień respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków ucznia określonych w statucie szkoły. W paragrafie 15 podane są szczegółowe obszary, w których oceniane ma być zachowanie ucznia. Są to: „1) wywiązywanie się z obowiązków ucznia, 2) postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej, 3) dbałość o honor i tradycje szkoły, 4) dbałość o piękno mowy ojczystej, 5) dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne i innych osób, 6) godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią, 7) okazywanie szacunku innym osobom”. Zwykle na podstawie tych haseł szkoły konstruują regulaminy wystawiania ocen zachowania. Albo przejawom różnych zachowań przypisuje się wartość punktową i określa się, ile punktów musi zgromadzić uczeń, aby otrzymać daną ocenę, albo konstruuje się (poprzez wymienienie różnych zachowań) charakterystyki ucznia wzorowego, zachowującego się poprawnie itd. W Internecie znaleźć można setki takich regulaminów. Weźmy kilka przykładowych i przyjrzyjmy się ich niektórym punktom¹⁰.

Według mnie regulaminy oceniania zachowania demaskują szkolną grę pozorów. Pełne są one pustych haseł, które pozbawione operacjonalizacji nic nie znaczą, nie da się ich odnieść do codziennych szkolnych sytuacji. Absurd goni absurd. Na przykład: ocenę naganną w jednej ze szkół otrzyma uczeń, który „ulega nałogom”, nieodpowiednią – który „swoją postawą wywiera negatywny wpływ na rówieśników”, wzorową ten, który „reaguje na krytykę i przejawy zła”, dobrą, gdy „dba o higienę osobistą”. Jak ocenić, czy ktoś na kogoś wywarł negatywny wpływ? O jakie reakcje na (także enigmatyczne zresztą) przejawy zła chodzi? Jaka jest rola szkoły w kształtowaniu prawidłowych nawyków higienicznych? Ile razy, mówiąc kolokwialnie, trzeba się nie umyć, żeby dostać ocenę poprawną? W innej szkole wzorowy uczeń „może być wzorem dla innych uczniów” (kto i jak to oceni?), „każdorazowo – w terminie jednego tygodnia – usprawiedliwia nieobecności i spóźnienia”, „jest uczciwy i rzetelny w kontaktach z rówieśnikami i nauczycielami”. Znow nasuwa się szereg pytań – kto i jak ocenia uczciwość i rzetelność? Usprawiedliwienie nieobecności po dwóch tygodniach, to zachowanie na jaką ocenę? Jeszcze inny regulamin. Wzorową ocenę otrzymuje uczeń, który „zawsze mówi prawdę” (a szkoła, poza monitoringiem, wyposażona jest w wykrywacz kłamstw?), „o nieobecności powyżej jednego tygodnia zawiadamia wychowawcę w terminie trzech dni” (wzorowy uczeń cechuje się aptekar-

¹⁰ Celowo nie wymieniam szkół i nie podaję adresów stron internetowych, z których pochodzą fragmenty regulaminów, nie chcę bowiem piętnować konkretnych placówek, a jedynie wskazać powszechne tendencje.

ską skrupulatnością). Wzorowego i bardzo dobrego ucznia w myśl kilku regulaminów, poznamy po tym, że są to osoby szanowane przez zespół klasowy, mogą poszczycić się osiągnięciami na miarę swoich możliwości, że potrafią samodzielnie ocenić swoje zachowanie... (choć uczniowie, o czym pisałam, nie są do dokonywania samooceny przez swoje szkoły zachęceni).

Wątpliwości budzi rozróżnienie oceny nagannej i nieodpowiedniej (według mnie jest to jeden z głównych grzechów regulaminów wystawiania ocen zachowania). „Złe” zachowanie stopniowane jest przedziwnie w wielu szkolnych regulaminach. Na przykład za zażywanie narkotyków uczeń otrzyma nieodpowiednią ocenę, ale już za ich rozprowadzanie ocenę naganną. Agresja wobec rówieśników to często zachowanie nieodpowiednie, ale **już** wobec pracowników szkoły – naganne. W jednym z dokumentów szkolnych czytamy: „ocenę naganną otrzyma uczeń, który (...) świadomie i ze złą wolą łamie normy obowiązujące w środowisku szkolnym, narusza godność innych i jest agresywny, tzn. stosuje przemoc psychiczną i fizyczną w stosunku do innych uczniów (nagminnie dokucza, gnębi, znęca się, wyśmiewa), odnosi się z lekceważeniem do uczniów i pracowników szkoły, jest wulgarny, nagminnie spóźnia się i opuszcza zajęcia szkolne bez usprawiedliwienia”. Nieodpowiednią zaś uczeń, który „łamie normy obowiązujące w środowisku szkolnym, np. nie reaguje na upomnienia, nie poprawia swojego zachowania, utrudnia prowadzenie lekcji, nagminnie nie respektuje zarządzeń dotyczących stroju i wyglądu, wykazuje brak kultury osobistej w kontaktach z innymi osobami, nie wywiązuje się z podjętych zobowiązań, używa wulgaryzmów”. Skoro ucznia zachowującego się nagannie od tego, który powinien otrzymać ocenę nieodpowiednią, odróżnia na przykład to, że jeden łamie prawo szkolne świadomie i ze złą wolą, a drugi po prostu je łamie (w podtekście: nieświadomie? bez złej woli?) wychowawca staje się – jak pisze B. Śliwerski¹¹ – policjantem, prokuratorem i sędzią. Ja dodałabym jeszcze – psychologiem. Jego zadaniem jest rozsądzanie, czy uczeń łamie zasady świadomie, czy... Właśnie, jak? W niektórych regulaminach odnajdujemy stwierdzenia typu: uczeń powinien otrzymać ocenę bardzo dobrą, jeśli normy postępowania, których przestrzega, zostały uwewnętrznione. Dobry zatem przestrzega bez uwewnętrzniania. Kto i jak ma rozstrzygać o takich kwestiach? Jeśli w ogóle można to zrobić.

Programy wychowawcze szkół pełne są wzniosłych haseł, szkoły przekonują w swoich statutach, dokumentach typu „misja” lub „wizja” szkoły, że ich celem jest wychowywanie świadomych, samodzielnych w myśleniu, potrafiących dokonywać nawet trudnych życiowych wyborów ludzi. W praktyce (co pokazują także moje badania) bywa inaczej – dominujące, tradycyjne ideologie edukacyjne, ukryty program szkoły oraz szkolna rutyna wyznaczają nowe cele lub drogi na skróty w reali-

¹¹ B. Śliwerski (2006), *Jak policjant, prokurator, sędzia w jednej osobie*, „Gazeta Szkolna” 16 maja 2006.

zacji programu wychowawczego. Przedmiot oceny jest jednym z kluczowych pojęć procesu oceniania, a jego zdefiniowanie pociąga za sobą sposób rozumienia celów oceniania i jego funkcji¹². W świetle wyników moich badań celem wychowania w gimnazjach nie jest kształtowanie postawy krytycznej, ale podporządkowanie i bierność. Premiowany jest konformizm. Właśnie ta postawa „nagradzana” jest oceną wzorową (twierdzi tak 8 na 10 uczniów). Niewielu gimnazjalistów wskazywało krytyczne uczestnictwo w szkolnej rzeczywistości jako sposób funkcjonowania ucznia zgodny z oczekiwaniami szkoły.

O POMYSŁACH ZMIENIANIA SZKOŁY PRZEZ ZMIANĘ SKALI OCEN ZACHOWANIA

Przejdźmy do dalszych paragrafów omawianego rozporządzenia ministerialnego. Poza zdefiniowaniem, czym jest ocena zachowania i w jakich obszarach uczniowie mają być oceniani, znajdziemy tam skalę ocen (wzorowe, bardzo dobre, dobre, poprawne, nieodpowiednie, naganne) i informację, w jakich przypadkach roczna ocena klasyfikacyjna zachowania to ocena opisowa.

Zwykle w dyskusjach nad problemem oceniania zachowania w szkołach poruszany jest temat skali ocen. Gdy zespół A. Lewina w latach 70. XX w. przystępował do prac nad zmianą oceniania zachowania uczniów obowiązywała czterostopniowa skala ocen: bardzo dobra, dobra, dostateczna, niedostateczna. Lewin pisał, że w praktyce była to alternatywa – a nie skala. 80–90% uczniów otrzymywało ocenę bardzo dobrą. Zgodnie z obowiązującą logiką wykroczeń, o tym, czy ktoś otrzyma inną niż bardzo dobra ocenę decydowała ilość przewinień (oceny się nie wystawiało, ale się ją obniżało). W związku z tym, każda inna niż bardzo dobra ocena była tak naprawdę oceną złą (dostateczna wręcz alarmującą)¹³. Zespół Lewina opracował skalę pięciostopniową (wzorowa, bardzo dobra, poprawna, mierna, nieodpowiednia), za punkt wyjścia uznając ocenę poprawną¹⁴. Skala ta została zmieniona w latach 80. Zamiast oceny bardzo dobrej pojawiła się wyróżniająca, nieodpowiednia zastąpiła mierną. Najgorzej zachowujący się uczniowie otrzymywali ocenę naganną. W ministerialnym zarządzeniu w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów z 24 września 1992 czytamy, że: „§ 5.3. zachowanie ucznia ocenia się następująco: wzorowe, bardzo dobre, dobre, nieodpowiednie, naganne”. Wraz z rozpoczęciem wdrażania w 1999 r. założeń reformy edukacji powrócono do tematu oceniania za-

¹² G. Szyling (2011), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, dz. cyt., s. 36.

¹³ A. Lewin (1974), *Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”, s. 14.

¹⁴ Tamże, s. 101.

chowania uczniów. W rozporządzeniu z 19 kwietnia 1999 zmieniono skalę ocen na czterostopniową (wzorowa, dobra, poprawna, nieodpowiednia).

W 2004 roku pojawił się ministerialny pomysł „powrotu” nagannej oceny zachowania do szkolnych dzienników. Można odnieść wrażenie, że poszerzenie skali ocen zachowania było jedyną reakcją ministerstwa na ujawnianie przez media afer, takich jak znęcanie się przez uczniów toruńskiego technikum nad swoim anglistą. Założenie, że oceną zachowania można „załatwić” lub wymusić uwewnętrznienie norm czy choćby regulaminu szkolnego, jest wszak (jak wykazuje praktyka) rzeczą złudną.

W obowiązującym rozporządzeniu widnieje zapis, że „ocena klasyfikacyjna zachowania nie ma wpływu na: 1) oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych, 2) promocję do klasy programowo wyższej lub ukończenie szkoły”. Tymczasem aż 9 na 10 badanych przez mnie gimnazjalistów na pytanie: *Czy ocena z zachowania, jaką otrzyma uczeń na koniec trzeciej klasy gimnazjum, będzie miała wpływ na to, czy i do jakiej szkoły się dostanie?* odpowiedziało twierdząco. Uczniowie są głęboko przekonani o tym, że ocena zachowania pełni funkcję decydującą. W czasie, gdy prowadziłam badania, trwały co prawda dyskusje nad nadaniem tej funkcji ocenie zachowania, ale dotyczyły to tylko najniższej, nagannej oceny. Kiedy ministrem edukacji został Roman Giertych, jednym z przejawów polityki zaostrzania kar, obok programów takich, jak „Zero tolerancji dla przemocy w szkole” czy projektu tworzenia ośrodków wychowawczych pod specjalnych nadzorem dla „trudnej młodzieży”, było nadanie ocenie zachowania właśnie funkcji decydującej. Stąd zapis w obowiązującym wówczas rozporządzeniu: „8. Rada pedagogiczna może podjąć uchwałę o niepromowaniu do klasy programowo wyższej lub nieukończeniu szkoły przez ucznia, któremu w danej szkole po raz drugi z rzędu ustalono naganną roczną ocenę klasyfikacyjną zachowania; 9. Uczeń, któremu w danej szkole po raz trzeci z rzędu wystawiono naganną roczną ocenę klasyfikacyjną zachowania, nie otrzymuje promocji do klasy programowo wyższej, a uczeń klasy programowo najwyższej w danym typie szkoły nie kończy szkoły” (§ 15, ust. 8 i 9). Pedagodzy akademicy (nieliczni), publicyści, a szczególnie nauczyciele reagowali na to, że zapis taki, z wielu przyczyn nie jest i nie może być lekarstwem na bezradność wychowawczą szkoły¹⁵. Zamiast pomagać, pogłębia problemy. Brak jasnych kryteriów oceniania zachowania to według zabierających głos pole do nadużyć.

¹⁵ Por. M. Dudzikowa (2006), *Na NIW-ie centralizm*, „Głos Nauczycielski” nr 17/18; M. Nowak (2006), *Co w prawie piszczy?: niepromowany naganny?*, „Dyrektor Szkoły” nr 6; B. Śliwerski (2006), *Jak policjant, prokurator, sędzia w jednej osobie*, „Gazeta Szkolna” 16 maja 2006; S. Klichowska (2006), *Wokół oceny z zachowania*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 3; S. Klichowska (2006), *Komisijny z zachowania?*, „Głos Nauczycielski” nr 17/18; S. Klichowska (2006), *Uczniowie „na przemiał”*, „Gazeta Szkolna” nr 23; A. Nalaskowski (2006), *Na dwa głosy*, „Głos Nauczycielski” nr 11; E. Miłoszowska, K. Stróżyna (2006), *Sąd nad uczniem*, „Głos Nauczycielski” nr 11; A. Rękawek (2006), *Głos w dyskusji wokół oceny z zachowania: dialogi o wychowaniu*, „Dyrektor Szkoły” nr 4.

Inni, jak I. Dzierzgowska¹⁶, możliwości niepowodzeń projektu upatrywali w tym, że szkoły będą wolały pozbyć się trudnego ucznia, niż zostawiać sobie problem na kolejny rok. O gorącej temperaturze dyskusji znaczyły pojawiające się w prasie nauczycielskiej tytuły tekstów, jak: *Repetowanie z zachowania to pedagogiczna zbrodnia, Uczniowie „na przemiał”*¹⁷. Pytano o to, czy rzeczywiście można zrównać ocenę zachowania z ocenami dydaktycznymi. „Jeśli repetowanie z powodu np. matematyki ma umożliwić uczniowi zdobycie wiadomości i umiejętności, bez których nie mógłby skutecznie dalej się uczyć (...), czy powtarzanie klasy z powodu zachowania da się analogicznie uzasadnić?”¹⁸. Skoro otrzymując nieodpowiednią ocenę z przedmiotów dydaktycznych uczeń może zdać egzamin poprawkowy, padały pytania o możliwość taką w przypadku oceny zachowania. Dyrektorzy szkół wystosowali nawet stanowisko w tej sprawie: „Zdecydowanie sprzeciwiamy się możliwości poprawiania oceny zachowania. Nie da się poprawić całorocznego zachowania wskutek zdania jakiegokolwiek końcowego egzaminu (...). Uważamy takie rozwiązanie za niewychowawcze”¹⁹.

Była minister edukacji, Katarzyna Hall złagodziła przepisy – w ustępie 8 zmieniono „po raz drugi z rzędu” na „co najmniej dwa razy z rzędu”, ustęp 9 uchylono. Zatem uczeń, na którego świadectwie trzy razy z rzędu widnieje naganna ocena zachowania, nie musi być niepromowany, może ukończyć szkołę bez problemu. Ale nadal rada pedagogiczna może zdecydować inaczej. Zdjęto jedynie odgórny nakaz, by trzy oceny naganne oznaczały brak promocji do wyższej klasy. W jednym ze spotów wyborczych Ligii Polskich Rodzin Roman Giertych „uzdrawiał” polską szkołę zatrzasnącą metalową bramę przed grupką młodzieży, która utożsamia, jak rozumiem, wszelkie zło (skórzane kurtki, kolczyki w nosach itp.). Polityka pozbywanie się (dosłownie) ze szkoły zagrażającego jej „elementu” uprawiana przez ministra Giertych była jawna. Minister Hall niby odcinała się od takiego myślenia o szkole, ale furtkę zostawiła otwartą (a właściwie, wracając do spotu LPR, bramę zostawiła przymkniętą tak, że w każdej chwili można ją zatrzasnąć).

POLE POZORU, POLE BANAŁU

W polu szkoły oceniającej zachowanie uczniów i w polu ministerstwa, a także – szczególnie – między nimi toczy się gra. Pozór polega na tym, że logiki są sprzeczne, a wszyscy udają, iż chodzi o to samo. Odpowiedź ministerstwa na przemoc w szkole

¹⁶ I. Dzierzgowska (2006), *Co w prawie piszczy?: ocena z zachowania*, „Dyrektor Szkoły” nr 3, s. 26.

¹⁷ S. Klichowska (2006), *Uczniowie „na przemiał”*, „Gazeta Szkolna” nr 23; M. Koczorowski (2006), *Repetowanie z zachowania to pedagogiczna zbrodnia*, „Gazeta Wyborcza” 29 marca 2006.

¹⁸ K. Stróżżyński (2006), *Cui bono?, czyli nowa pałka pedagogiczna*, „Dyrektor Szkoły” nr 4, s. 48.

¹⁹ *Stanowisko Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty*, cyt. za: M. Kazimierowicz (2004), *Co z tą szkołą?*, „Nowa Szkoła” nr 9, s. 10.

– poszerzanie skali ocen. Nauczyciele mają „radzić sobie” z problemami wychowawczymi mając do dyspozycji niedoskonałe narzędzie i standardy traktujące rzeczywistość szkolną niepokojąco powierzchownie. Powierzchowne wytyczne, jak oceniać zachowanie banalizowane są w postaci regulaminów oceniana zachowania, które wołają o pomstę do nieba. Ocena zachowania jest elementem ukrytego programu szkoły, o czym świadczy choćby to, że nie ma związku z promocją do następnej klasy i z możliwością dostania się do „szkoły programowo wyższej”, a badani przeze mnie gimnazjaliści (szczególnie uczniowie szkół najwyżej uplasowanych w rankingach wojewódzkich) mówią zgodnym chórem: kiepska (czytaj: dobra i niższa) ocena zachowania zamyka drzwi do najlepszych liceów.

Uczniowie też podejmują grę. Nauczycielka – Z. Napiórkowska relacjonowała swoje rozmowy z uczniami, z których wynika, że „większość z nich bawi się doskonale grą pozorów i nie przywiązują wagi do przebiegu oceny. Liczy się tylko efekt końcowy, który zostaje zapisany na świadectwie, co z kolei jest ważne dla rodziców (...), a nie dla samego ucznia”²⁰. Sztampowym przykładem z prowadzonych przeze mnie badań jest paprotka, którą można przynieść do klasy, by wymazać punkty np. za pobicie kolegi...

Z. Melosik zauważa: „szukamy »edukacji adekwatnej«, zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki, takiej, która wywiera realny wpływ na młode pokolenie i może stanowić źródło zmiany społecznej. »Adekwatność« nie oznacza w tym kontekście nic innego, jak wrażliwość na otaczającą nas rzeczywistość i jej przemiany oraz otwarcie na nowe propozycje w zakresie poznawania, wyjaśniania i opisywania świata, jak również na nowe idee. To z kolei wiąże się ze stałą gotowością do rezygnacji z dotychczasowych nawyków myślenia, do kwestionowania własnych »konceptualnych schematów«”²¹. Otwartości tej brakuje instytucji wychowującej, jaką jest szkoła. Sztywne, przetrwałe schematy znajdują odzwierciedlenie w formułowanych w ramach szkoły celach wychowania i w przebiegu procesu oceniania zachowania. Ocenianie to jest jednym z przejawów obowiązującej w Polsce ideologii kształcenia, a właściwie ideologii produkowania ludzi efektywnych, co nie znaczy twórczych, tylko przydatnych. Z badań nad ocenianiem szkolnym, np. G. Szyling²², wynika, że nauczyciele ograniczają rolę ucznia do wykonawcy nauczycielskich poleceń, nawet bez rozumienia ich sensu i że ocena szkolna pokazuje, na ile uczeń wywiązuje się z tego zadania. Analizując wyniki badań nad doświadczeniami szkolnymi studentów, M. Dudzikowa pisze, że udziałem uczniów w polskiej szkole jest „pedagogia »ograniczonej refleksyjności podmiotu«, »ograniczonej podmiotowej sprawczości« i »pozorowanej wspólnoty«”²³, a to wy-

²⁰ Z. Napiórkowska (1991), *Zachowanie ucznia w szkolnej ocenie*, „Przegląd Oświatowy” nr 14.

²¹ Z. Melosik (2003), *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” tom 1 (20), s. 19.

²² G. Szyling (2011), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, dz. cyt., s. 247.

²³ M. Dudzikowa (2010), *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczenie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-

rażnie odbija się w kulturze oceniania szkolnego, szczególnie oceniania zachowania.

Absurdy związane z ocenianiem zachowania, o których pisał już Lewin w latach 70. XX w. powracają, a właściwie nigdy nie zostały zniwelowane. B. Śliwerski od wielu lat pisze o aporiach oceniania zachowania²⁴. Pewne zjawiska w edukacji charakteryzują się uporczywością, tak jest i w tym przypadku. Nakładając na obraz rzeczywistości oceniania zachowania na stopień (od ministerialnych wytycznych, do szkolnej *praxis*) kategorię „pola” powiedziec można, że różne logiki – pól ministerialnego i szkolnego – wytwarzają i pogłębiają istniejące już problemy. Kolejni ministrowie oferują sprzeczne rozwiązania. Tkwią w przekonaniu, że pole szkoły można zmienić odgórnymi nakazami z zewnątrz, że to wystarczy. A przecież wiadomo, że szkołę zmienia się „od środka”, poprzez jej kulturę (pisze o tym od lat M. Dudzikowa²⁵, kwestie te podnoszą także w tym tomie inni autorzy. Choć pola MEN i szkoły z oczywistych powodów w dużym zakresie nakładają się, jednak powstający na ich przecięciu obszar zdaje się nie być obszarem wspólnych interesów, ale napięć, polem pozorów, polem banału.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu P., Wacquant L. J. D. (2006), *Logika pól*, tłum. A. Sawisz, [w:] A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i opracowanie), *Współczesne teorie socjologiczne*, tom II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa M. (2006), *Na NIW-ie centralizm*, „Głos Nauczycielski” nr 17/18.
- Dudzikowa M. (2007), *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*; Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa M. (2010), *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dzierzgowska I. (2006), *Co w prawie piszczy?: ocena z zachowania*, „Dyrektor Szkoły” nr 3.

Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 342.

²⁴ Por. B. Śliwerski (1997), *Aporia oceny zachowania uczniów*, „Edukacja i Dialog” nr 8.

²⁵ Por. M. Dudzikowa (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; M. Dudzikowa (2006), *Na NIW-ie centralizmu*, „Głos Nauczycielski” nr 17/18; M. Dudzikowa (2007), *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Jacyno M. (1997), *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Jaskulska S. (2009), *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kazimierowicz M. (2004), *Co z tą szkołą?*, „Nowa Szkoła” nr 9.
- Klichowska S. (2006), *Wokół oceny z zachowania*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” nr 3.
- Klichowska S. (2006), *Komisjny z zachowania?* „Głos Nauczycielski” nr 17/18.
- Klichowska S. (2006), *Uczniowie „na przemiał”*, „Gazeta Szkolna” nr 23.
- Koczorowski M. (2006), *Repetowanie z zachowania to pedagogiczna zbrodnia*, „Gazeta Wyborcza” 29 marca 2006.
- Lewin A. (1974), *Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Melosik Z. (2003), *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” tom 1 (20).
- Miłoszowska E., Stróżyńska K. (2006), *Sąd nad uczniem*, „Głos Nauczycielski” nr 11.
- Nalaskowski A. (2006), *Na dwa głosy*, „Głos Nauczycielski” nr 11.
- Napiórkowska Z. (1991), *Zachowanie ucznia w szkolnej ocenie*, „Przegląd Oświatowy” nr 14.
- Nowak M. (2006), *Co w prawie piszczy?: niepromowany naganny?* „Dyrektor Szkoły” nr 6.
- Rękawek A. (2006), *Głos w dyskusji wokół oceny z zachowania: dialogi o wychowaniu*, „Dyrektor Szkoły” nr 4.
- Stróżyński K. (2006), *Cui bono?, czyli nowa pałka pedagogiczna*, „Dyrektor Szkoły” nr 4.
- Szyling G. (2011), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (1997), *Aporia oceny zachowania uczniów*, „Edukacja i Dialog” nr 8.
- Śliwerski B. (2006), *Jak policjant, prokurator, sędzia w jednej osobie*, „Gazeta Szkolna” 16 maja 2006.

Sylwia Jaskulska, *Ocenianie zachowania na stopień w szkole. Między polem szkoły a ministerialnym*

Title: Marking behaviour at school. Between the field of a school and the ministry

Abstract: In the text I pose a question about the point of marking students' behaviour. I analyse the results of my own research, as well as ministerial orders and press news. I apply the category of “field” by Pierre Bourdieu. I propose a thesis that the area that is formed at the intersection of the ministerial and school fields is full of tension, the logic behind each field is different and marking behaviour becomes a game of illusions.

