

Artur Starnowski

Instytut Filozofii

Uniwersytet Łódzki

artekstarnowski@gmail.com

JAK PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO W POLSKIEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ UJMUJE UMIEJĘTNOŚĆ OCENIANIA JAKO KOMPETENCJĘ UCZNIĄ?

Abstrakt

W artykule tym analizuję obowiązującą w Polsce podstawę programową kształcenia ogólnego w szkole podstawowej. Analiza ta ma na celu zwrócenie uwagi na ryzyko, że w polskiej szkole podstawowej umiejętność dokonywania przez ucznia takich ocen, które mogą być intersubiektywnie prawomocne, ograniczana jest do weryfikacji względem narzuconych mu zasad lub wartości. Ograniczenie to, jak sugeruję, stanowi przeszkodę dla możliwego rozwoju umiejętności oceniania u ucznia.

Słowa kluczowe:

umiejętność oceniania, podstawa programowa, polska szkoła podstawowa

Umiejętność formułowania ocen jest jedną z umiejętności pozwalających człowiekowi na kierowanie swoim życiem. Choć o formułowanie jakichś ocen proszeni jesteśmy od najmłodszych lat, to wydaje się, że samego oceniania nikt nas nie uczył. Po prostu pewnego dnia dokonujemy naszej pierwszej oceny – zapewne oceny własnego samopoczucia. Z czasem zaczynamy formułować oceny działań swoich i innych. Niewykluczone, że trafny opis tego, jak rozwija się u dzieci umiejętność oceny działań, przedstawił w swojej teorii rozwoju rozumowania moralnego Lawrence Kohlberg. Jego zdaniem początkowo dziecko prawdopodobnie uzależniać będzie ocenę działania od ewentualnej kary lub hedonistycznie pojętej korzyści. Później, wraz z zapoznawaniem się z konwencjami społecznymi, zapewne zacznie uzależniać swoją ocenę od tego, czy dane działanie spełnia określony, przyjmowany w społeczeństwie standard. Z początku motywacją będzie tu pozytywna samoocena zapewniana przez bycie postrzeganym jako osoba zachowująca się zgodnie z konwencją, później motywującym stanie się autorytet stojący za określoną konwencją. Jeszcze

później, uświadomiwszy sobie, że konwencja to *tylko* konwencja, możliwe, że zacznie myśleć w kategoriach ogólnoludzkich praw, by ostatecznie – uświadomiwszy sobie własną autonomię moralną – być może zacząć znajdować uzasadnienie dla formułowanych ocen w uznawanych przez siebie uniwersalnych zasadach. Badania, które doprowadziły Kohlberga do przedstawionej tu w zarysie koncepcji, miały charakter empiryczny. Dotyczyły tego, w jaki sposób o ocenie działania myślą młodzi ludzie w wieku 10, 13 i 16 lat. Zgodnie z wnioskami przedstawionymi przez Kohlberga liczba przypadków przekroczenia bariery konwencjonalności wzrastała w przedziale wiekowym od 10 do 16 roku życia¹. Skoro tak, to można chyba uznać, że wśród kończących szkołę podstawową młodych ludzi – mających 14–15 lat – będą tacy, którzy zdolni byłiby do przekroczenia granicy konwencji jako podstawy oceny działania i do zwrócenia się w stronę własnej autonomii moralnej pozwalającej na poznanie uniwersalnych zasad stanowiących ostateczną podstawę dla dokonywanych ocen.

Istnienie takich uniwersalnych zasad, na których mogłyby się ostatecznie opierać nasze oceny, jest przedmiotem sporu. Tym niemniej już samo to, że stanowisko dotyczące ich istnienia nie zostało jak dotąd definitywnie odrzucone, lecz co rusz powraca w nowych odsłonach w obszarze metaetyki, posiada istotną konsekwencję. Pozwala nam przyjąć hipotetyczne założenie, że rozwój umiejętności oceniania prowadzi do sięgania po uniwersalne zasady. Ponadto, zgodnie z tym, co odnotowałem powyżej, możemy założyć, że pierwszy krok na drodze od zanurzenia w konwencjach do poznania uniwersalnych zasad zdolni są wykonać przynajmniej niektórzy uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej. Skoro tak, to właściwym wydaje się stworzenie im warunków do wykonania tego kroku.

W niniejszym artykule pragnę zwrócić uwagę na to, że istnieje ryzyko, iż w polskiej szkole podstawowej, zgodnie z tym w jaki sposób kształcenie w niej zaplanowane jest w nowej podstawie programowej, umiejętność formułowania przez ucznia takich ocen, które mogą być intersubiektywnie prawomocne, ograniczana jest do weryfikacji względem narzuconych mu zasad lub wartości, co uniemożliwia mu wyjście ze stanu zanurzenia w konwencjach². Postaram się pokazać to, referując wyniki poczynionego przeze mnie badania. Dotyczyło ono samej podstawy programowej jako dokumentu normatywnego, a dokładnie zawartych w niej sformułowań. Nie obejmowało zatem sprawdzenia faktycznych praktyk nauczania. W badaniu tym przyjrzałem się określonej drodze wychowania i kształcenia, jaką mógłby przejść absolwent szkoły podstawowej.

¹ L. Kohlberg, *The Development of Children's Orientations toward a Moral Order: I. Sequence in the Development of Moral Thought*, „Vita Humana” 1963, t. 6, nr 1–2, s. 11–33.

² Pragnę jednocześnie podkreślić, że nie oznacza to, iż przed wprowadzeniem nowej podstawy programowej rzecz nie miała się podobnie. Sprawa ta wymagałaby zbadania.

Najpierw odbył on wychowanie przedszkolne, a następnie kształcenie ogólne w szkole podstawowej w zakresie zajęć obowiązkowych³. Pierwsze zrealizował zgodnie z nową *Podstawą programową wychowania przedszkolnego*⁴, drugie – zgodnie z nową *Podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*⁵. Jako że uczestniczył wyłącznie w zajęciach obowiązkowych, nie uczęszczał on ani na zajęcia z etyki, ani z religii, ani na zajęcia z wychowania do życia w rodzinie. Fragmentów podstawy programowej poświęconych tym przedmiotom nie brałem zatem pod uwagę w badaniu. Zajęciami obowiązkowymi, których nie mogłem uwzględnić w badaniu, były zajęcia z wychowawcą. Zajęcia te nie posiadają określonego w podstawie programowej sposobu realizacji.

W czynionym badaniu starałem się znaleźć odpowiedź na to, czy, zważywszy na określoną drogę edukacji, gdziekolwiek w podstawie programowej uwzględnione jest zaznajomienie wychowanka lub ucznia z tym:

(1) jak można rozumieć oceny lub wartościowania;

(2) że sposób interpretacji wyrażen ocenających lub wartościujących nie jest koniecznie jednoznaczny;

(3) że możliwe są do pomyślenia jakieś intersubiektywnie prawomocne oceny lub wartościowania odwołujące się do innych zasad lub wartości niż te, które wychowankowi lub uczniowi narzucono.

Rozstrzygnięcie na rzecz tego, że umiejętność formułowania przez wychowanka lub ucznia takich ocen, które mogą być intersubiektywnie prawomocne, ogranicza się do weryfikacji względem narzuconych zasad lub wartości, sprowadza się do braku zaznajomienia z treścią (3). Postanowiłem jednak zwrócić uwagę jeszcze na dwie kwestie – (1) i (2) – dopuszczając, że ich wystąpienie może dawać szansę na zaznajomienie wychowanka lub ucznia z (3), nawet jeśli treść zawarta w tym punkcie nie zostałaby odnotowana.

Zaplanowane przeze mnie badanie miało mieć charakter możliwie metodyczny. Wyrokowanie w oparciu o przeczytanie jednej i drugiej podstawy nie miało bowiem dla mnie samego wystarczającej wiarygodności. Ponieważ obie podstawy są ogólnodostępne w takiej formie elektronicznej, że możliwym jest za pomocą czytnika publikacji elektronicznych znajdowanie w nich określonych fraz, zdecydowałem się prześledzić – mając na uwadze trzy określone powyżej kwestie – użycie w nich wyrazów bezpośrednio związanych z ocenianiem lub wartościowaniem. Zdając sobie sprawę, że wyrazy bezpośrednio z nimi związane mogą mieć różne formy, uznałem, że najlepiej będzie prześledzić występowanie dwóch fraz: „ocen” (wspólnej dla wyrazów: ocena, oceny, oceniać, itp.) oraz „wartość” (wspólnej dla wyrazów: wartość, wartości,

³ Celem zaznajomienia się z zakresem zajęć obowiązkowych zob. Dz.U. z 2017 r. poz. 703, załącznik nr 1.

⁴ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, załącznik nr 1.

⁵ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, załącznik nr 2.

wartościować, itp.). Wyszukawszy każdą z tych fraz, znalazłem te miejsca jej wystąpienia, które związane są z określoną powyżej drogą edukacji. Miejsca te będę nazywał „momentami”. Następnie sprawdziłem, czy w którymkolwiek z momentów, mowa jest w jakikolwiek sposób o zaznajamianiu ucznia z treścią wskazaną w którymś z punktów (1)–(3). Wyniki tego badania podzieliłem na cztery części: etap wychowania przedszkolnego, edukacja w szkole podstawowej, I etap edukacyjny oraz II etap edukacyjny.

Przed przejściem do omówienia wyników pragnę jeszcze tylko odnotować, że dwie frazy – „ocen” i „wartość” – na których szukanie się zdecydowałem, dopuszczają, niestety, znajdowanie wyrażen niezwiązanych z przedmiotem badania. W przypadku „ocen” chodzi np. o „ocenianie” jako nazwę czynności dokonywanej przez nauczyciela lub „ocenianie” w znaczeniu, jakie ma to słowo na gruncie przedmiotów ścisłych (jak w przypadku: „ocenianie rzędu wielkości otrzymanego wyniku”⁶). Ponadto chodzi również o niezwiązane z przedmiotem badania wyrażenia, których „ocen” stanowi część, takie jak: „procent” czy „biocenoza”⁷. W przypadku „wartość” chodzi między innymi o „wartość” w sensie matematycznym, o „wartość prędkości” lub „wartość przyspieszenia” w fizyce lub „wartość pH” w chemii. Ponadto, analogicznie do sytuacji z „ocen”, chodzi o niezwiązane z przedmiotem badania wyrażenia, których „wartość” stanowi część, takich jak: „zawartość” czy chemiczna „wartościowość”. Te i inne tego typu wyszukane wyrażenia uwzględniam jednak w podawanych w wynikach statystykach, gdyż chcąc nie chcąc momenty te również sprawdziłem⁸.

ETAP WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

W *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* „ocen” znaleziono w jednym momencie, zaś „wartość” – w dziewięciu momentach. W żadnym z momentów nie ma mowy o zaznajomieniu ucznia z treścią (1), (2) lub (3). Nie jest oczywiście niczym niewłaściwym, że na etapie wychowania przedszkolnego nie zaznajamia się dziecka z treścią wskazaną w którymś z punktów (1)–(3). Na wprowadzenie takich treści jest tu jeszcze zbyt wcześnie.

Warto jednak zwrócić uwagę na to, że w świetle obowiązującej podstawy programowej pierwszym momentem, kiedy wymaga się od dziecka dokonania oceny jest zakończenie wychowania przedszkolnego. Zgodnie z zapisem w *Podstawie*: „[d]ziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole (...) ocenia

⁶ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: MATEMATYKA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS IV–VI w dziale XIV w pkt 6.

⁷ Dopełniacz liczby mnogiej rzeczownika „biocenoza”.

⁸ Pragnę podkreślić, że w przypadku *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* podaję statystyki dotyczące wyłącznie momentów związanych z określoną drogą kształcenia, tj. dotyczące zajęć obowiązkowych.

swoje zachowanie w kontekście podjętych czynności i zadań oraz przyjętych norm grupowych”⁹. Wymaga się tym samym od dziecka dokonania złożonej samooceny, przy której ma ono być w stanie wziąć pod uwagę co najmniej efektywność czynności względem jakiegoś zadania (wyznaczonego przez opiekuna lub samemu) oraz przyjęte normy. O normach na etapie wychowania przedszkolnego mowa jest w *Podstawie* na dwa sposoby. Po pierwsze, mówi się o tworzeniu warunków „umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych dla etapu rozwoju dziecka”¹⁰. Po drugie, odnotowuje się, że zadaniem przedszkola jest:

[k]reowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami [rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości], sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju¹¹.

Gdy mowa o wartościach, dodajmy, że do wymagań stawianych na zakończenie wychowania przedszkolnego zalicza się to, iż dziecko „przejawia poczucie własnej wartości jako osoby, wyraża szacunek wobec innych osób i przestrzegając tych wartości, nawiązuje relacje rówieśnicze”¹² oraz to, że „nazywa i rozpoznaje wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi, np. szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny, życzliwość okazywana dzieciom i dorosłym – obowiązkowość, przyjaźń, radość”¹³.

O samej umiejętności oceniania czy wartościowania nie znajdziemy ani słowa. Należy mieć nadzieję, że przy stworzeniu dziecku warunków do myślenia o tym, iż ważne są określone sprawy, załączek tej umiejętności wykształci się samoistnie. Zauważmy jednak, że choć mówi się o tworzeniu warunków lub kreowaniu sytuacji, to obie te czynności ukierunkowane są nie tylko na uchwycenie przez dziecko ważności określonych spraw, ale dodatkowo na *poznanie* przez dziecko wartości i norm. Użycie wyrazu „poznanie” pod adresem wartości i norm może budzić zastrzeżenia. Mało kontrowersyjną wydaje się jednak możliwość poznania konwencjonalnych wartości i norm. Poznania wyłącznie takich można, jak sądzę, od dziecka na etapie wychowania przedszkolnego oczekiwać. Skoro tak, to określone wartości i normy dziecko ma po prostu

⁹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 1 w osiągnięciach dziecka na koniec wychowania przedszkolnego w dziale III w pkt 5.

¹⁰ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 1 w zadaniach przedszkola w pkt 10.

¹¹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 1 w zadaniach przedszkola w pkt 13.

¹² Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 1 w osiągnięciach dziecka na koniec wychowania przedszkolnego w dziale III w pkt 1.

¹³ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 1 w osiągnięciach dziecka na koniec wychowania przedszkolnego w dziale III w pkt 6.

uznać. Wątpliwie rozsądnym byłoby krytykować narzucanie dziecku na tym etapie pewnych konwencjonalnych norm współżycia społecznego. Trudno, myślę, podać dla tej metody zadawalającą alternatywę. Pragnę tu jedynie zwrócić uwagę na to, że od dziecka kończącego wychowanie przedszkolne wymaga się dokonywania jakichś ocen w oparciu o narzucone wartości i normy.

EDUKACJA W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Kształcenie w szkole podstawowej podzielone jest na dwa etapy edukacyjne: I etap to edukacja wczesnoszkolna, tj. kształcenie w klasach I–III; II etap to kształcenie w klasach IV–VIII. Do każdego z tych etapów odniosę się osobno. W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* jest jednak kilkustronicowy fragment, w którym mowa jest ogólnie o kształceniu w szkole podstawowej. We fragmencie tym „ocen” znaleziono w dwóch momentach, zaś „wartość” – w siedmiu momentach. W żadnym z momentów nie ma mowy o zaznajomieniu ucznia z treścią (1), (2) lub (3).

Należy zauważyć, że już na pierwszej stronie *Podstawy* położony jest duży nacisk na sprawę wartości. Przeczytamy tam:

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

- 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele); (...)
- 6) ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności; (...)
- 13) ukierunkowanie ucznia ku wartościom¹⁴.

Jeśli w początkowym fragmencie *Podstawy*, w którym mowa jest ogólnie o kształceniu w szkole podstawowej, chcielibyśmy znaleźć coś więcej na temat kończącego listę celów „ukierunkowania ucznia ku wartościom”, pozostanie nam sięgnąć po następujący wyimek:

Zadaniem szkoły jest ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego oceny. Wychowanie ukierunkowane na wartości zakłada przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia, a wartości skłaniają człowieka do podejmowania odpowiednich wyborów czy decyzji¹⁵.

Nie potrafię – niestety – rozstrzygnąć, czy chodzi o ukierunkowanie procesu wychowawczego na takie wartości, które są wyznaczone przez cele wychowania i kryteria oceny tegoż, czy może to cele wychowania i kryteria jego oceny są wyznaczone przez jakieś wartości, na które ukierunkowany ma być proces

¹⁴ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2.

¹⁵ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2.

wychowawczy. Niezależnie od rozstrzygnięcia tej kwestii, wartości, na które ukierunkowane ma być wychowanie, należy, jak sądzę, rozumieć tu jako dotyczące każdego ucznia w sposób bezwzględny.

I ETAP EDUKACYJNY

We fragmentach dotyczących obowiązkowego zakresu kształcenia na I etapie edukacyjnym „ocen” znaleziono w 8 momentach, zaś „wartość” – w dwudziestu pięciu momentach. W żadnym z momentów nie ma mowy o zaznajomieniu ucznia z treścią (1), (2) lub (3).

O wartościach i formułowaniu przez ucznia ocen na etapie edukacji wczesnoszkolnej czytamy w *Celach kształcenia – wymaganiach ogólnych*:

III. W zakresie społecznego obszaru rozwoju uczeń osiąga:

- 1) świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości;
- 2) umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości¹⁶.

Istotną zmianą względem wychowania przedszkolnego jest to, że o ile tam akcent położony był na ocenę przez dziecko swojego zachowania, o tyle tu mowa jest już wyraźnie o ocenianiu postępowania innych. W swojej ocenie uczeń ma odwoływać się do przyjętych zasad i wartości. Obok czynników pozaszkolnych, będą to zasady i wartości wpojone na etapie wychowania przedszkolnego oraz narzucone już na etapie edukacji wczesnoszkolnej – wartości uznawane przez otoczenie. Do tego momentu dziecku w dokonywanych przez nie ocenach dane jest poruszać się wyłącznie w obrębie konwencjonalnych wartości. W *Treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych* znajdziemy następujące doprecyzowanie, o jakie wartości miałyby chodzić:

[u]czeń (...) ocenia swoje postępowanie i innych osób, odnosząc się do poznanych wartości, takich jak: godność, honor, sprawiedliwość, obowiązkowość, odpowiedzialność, przyjaźń, życzliwość, umiar, powściągliwość, pomoc, zadośćuczynienie, przeproszenie, uznanie, uczciwość, wdzięczność oraz inne, respektowane przez środowisko szkolne¹⁷.

Dodajmy, przypominając wcześniej cytowany fragment, że uczeń nie tylko ma odnosić się do tych wartości w swojej ocenie, ale odnosić się do nich wprost – nazywając je.

¹⁶ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WZESNOSZKOLNA w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale III, pkt 1–2.

¹⁷ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WZESNOSZKOLNA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale III w pkt 1 w ppkt 4.

Wobec ucznia formułuje się również określone wymagania dotyczące oceniania w ramach edukacji technicznej. Zgodnie z nimi „[u]czeń (...) ocenia projekty/prace, wykorzystując poznane i zaakceptowane wartości: systematyczność działania, pracowitość, konsekwencja, gospodarność, oszczędność, umiar w odniesieniu do korzystania z czasu, materiałów, narzędzi i urządzeń”¹⁸. Ponadto mówi się o ocenianiu przez ucznia jeszcze czterokrotnie. Dwukrotnie w ramach edukacji polonistycznej – o ocenianiu bohaterów literackich i o tym, że ma być to ocena uzasadniona¹⁹. Następnie – w ramach wychowania fizycznego – wymaga się od ucznia zachowania powściągliwości w ocenie sprawności fizycznej koleżanek i kolegów²⁰. Jest to moment o tyle w podstawie programowej interesujący, że po raz pierwszy wymaga się od dziecka nie oceniania, lecz powstrzymania się od oceny. I wreszcie w *Warunkach i sposobach realizacji przy kształceniu z języka obcego nowożytnego* zaznacza się, że „[w] kształceniu językowym na I etapie edukacyjnym niezbędne jest (...) zachęcanie uczniów do podejmowania próby samooceny własnej pracy”²¹.

Zakres wymagań na etapie edukacji wczesnoszkolnej, gdy chodzi o zajęcia obowiązkowe, czyni formułowanie ocen przez ucznia zależnym od wartości, które są mu narzucone jako po prostu obowiązujące. Poza wspomnianymi już powyżej wartościami wymieniane są jeszcze: „bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku”²²; wartości i normy społeczne „których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród”²³; wartości i normy, „których źródłem jest zdrowy ekosystem”²⁴.

¹⁸ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale VI w pkt 1 w ppkt 3.

¹⁹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale I w pkt 3 w ppkt 3.

²⁰ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale IX w pkt 3 w ppkt 3.

²¹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I ETAP EDUKACYJNY: KLASY I–III – EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA w warunkach i sposobie realizacji.

²² Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna w zadaniach szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w pkt 7 w lit. c.

²³ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna w zadaniach szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w pkt 7 w lit. e.

²⁴ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna w zadaniach szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w pkt 7 w lit. g.

II ETAP EDUKACYJNY

We fragmentach dotyczących obowiązkowego zakresu kształcenia na II etapie edukacyjnym frazę „ocen” znaleziono w osiemdziesięciu pięciu momentach, zaś „wartość” – w siedemdziesięciu pięciu momentach. Jeśli chodzi o zaznajomienie ucznia z treścią (1), (2) lub (3), jeden moment pozostaje wątpliwy.

Na II etapie edukacyjnym wielokrotnie wymaga się od ucznia dokonania oceny. Dotyczy to zwłaszcza zajęć z historii i geografii. Podczas zajęć z historii uczeń ma oceniać między innymi następstwa lub skutki wydarzeń historycznych. Należy zauważyć, że do celów kształcenia dotyczących tego przedmiotu zalicza się „rozdzielanie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej”²⁵. Zdolność do rozpoznania oceniającego charakteru pewnych wypowiedzi nie świadczy jednak jeszcze o posiadaniu jakiegokolwiek wiedzy na temat tego, jak można rozumieć oceny lub wartościowania. By rozpoznać oceniający charakter wypowiedzi wystarczy rozpoznawać słownictwo oceniające. Wiedza na temat możliwości różnych sposobów rozumienia tego słownictwa nie jest tu konieczna.

Podczas zajęć z geografii, posiadającej – obok przyrodniczego aspektu – aspekt społeczny, ma uczeń za zadanie oceniać zjawiska i procesy zachodzące w świecie. Zwraca się tu uwagę między innymi na: „[o]cenianie zjawisk i procesów społeczno-kulturowych oraz gospodarczych zachodzących w Polsce i w różnych regionach świata”²⁶; na to, że uczeń „ocenia społeczno-ekonomiczne i kulturowe konsekwencje migracji na obszarze Europy”²⁷, „ocenia zjawisko marnowania się ogromnych ilości pożywienia na przykładzie Stanów Zjednoczonych”²⁸, czy że „ocenia skutki stosowania rolnictwa żarowo-odłogowego i plantacyjnego w Afryce Zachodniej”²⁹. Co interesujące, odnotowano i to, że uczeń „dokonuje oceny krajobrazu najbliższego otoczenia szkoły pod względem jego piękna oraz ładu i estetyki zagospodarowania”³⁰.

II etap edukacyjny to pierwszy moment, w którym mowa jest o krytycznej ocenie. W zakresie zajęć obowiązkowych wspomina się o niej czterokrotnie. Po

²⁵ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: HISTORIA w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale II w pkt 3.

²⁶ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale II w pkt 5.

²⁷ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale VII w pkt 8.

²⁸ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale XVI w pkt 9.

²⁹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–III w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale XV w pkt 5.

³⁰ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale II w pkt 8. (Można dodać, że podobnej oceny ma uczeń dokonać podczas zajęć z przyrody.)

raz pierwszy – przy zajęciach z języka polskiego – w dziale zatytułowanym *Samokształcenie* znajdziemy: „[u]czeń (...) rozwija umiejętność krytycznej oceny pozyskanych informacji”³¹. Po raz drugi jest o niej mowa wśród zadań nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym: „[z]adaniem nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym jest przede wszystkim (...) kształtowanie samodzielności w docieraniu do informacji, rozwijanie umiejętności ich selekcjonowania, krytycznej oceny oraz wykorzystania we własnym rozwoju”³². To, że można zacytowany fragment odczytywać jako wymóg stawiany wobec samego nauczyciela nie jest wynikiem błędnego cytowania. Domyślać się po prostu należy, że ma się tu na uwadze rozwijanie umiejętności krytycznej oceny informacji u ucznia, a nie przez samego nauczyciela czy niejako w ogóle w społeczeństwie. Po raz trzeci o krytycznej ocenie mowa jest przy zajęciach z chemii. Wzmiankuje się tam, że istotnym jest między innymi kształtowanie nawyków krytycznej oceny informacji³³. Po raz czwarty o krytycznej ocenie mowa jest przy zajęciach z informatyki: „[u]czeń (...) ocenia krytycznie informacje i ich źródła, w szczególności w sieci, pod względem rzetelności i wiarygodności w odniesieniu do rzeczywistych sytuacji”³⁴. Widzimy, że we wszystkich przypadkach termin „krytyczna ocena” dotyczy oceny przez ucznia pozyskiwanych informacji. Termin ten wydaje się konotować, że ocenie tej towarzyszy namysł, branie pod uwagę różnych przesłanek. Nie oznacza to jednak, że w tej ocenie zostaną lub mają zostać wzięte pod uwagę inne przesłanki niż takie, o których uczeń został pouczony. Skoro tak, to w swojej krytycznej ocenie uczeń może odwoływać się do, co prawda, różnych zasad, ale z zakresu tych narzuconych mu w toku edukacji³⁵.

³¹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS IV–VI w dziale IV w pkt 7.

³² Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w warunkach i sposobie realizacji w zadaniach nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym w pkt 8.

³³ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: CHEMIA w warunkach i sposobie realizacji.

³⁴ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: INFORMATYKA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS VII i VIII dziale IV w pkt 2.

³⁵ Podobne wnioski, uważam, należałoby wyciągnąć pod adresem szerszego terminu, jakim jest „krytyczne myślenie”. Pojawia się on w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* już na jej początku. Do celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej zalicza się rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia. Nie uważam, żeby istniały przeciwwskazania, aby krytyczne myślenie, o którym tam mowa, traktować inaczej niż jako weryfikację względem narzuconych zasad.

O wartościach i wartościowaniu mowa jest przy niejednym przedmiocie na II etapie edukacyjnym. W przypadku plastyki mówi się o rozbudzaniu wrażliwości na piękno i wartości urzeczywistnione w dziełach sztuki³⁶. W przypadku muzyki wskazuje się na rozwijanie umiejętności wartościowania wytworów kultury³⁷. Zauważmy, że do dokonywania wartościowań, nie jest potrzebna wiedza na temat samej czynności wartościowania. Wystarczy mieć na uwadze jakieś wartości. Można założyć, że do dokonywania wartościowań wystarczą uczniowi te, które narzucono mu w procesie edukacji. Ciekawym przykładem dookreślenia uczniowi zestawu wartości jest odnotowane w wymaganiach do zajęć z muzyki zorientowanie ucznia w sztandarowych utworach między innymi „wartościowej muzyki popularnej”³⁸. W przypadku zajęć z geografii mowa jest o „zachowaniu poczucia wartości dziedzictwa kulturowego własnego kraju”³⁹, o dokonywaniu refleksji nad wartością wybranych, położonych w Polsce obiektów z Listy Światowego Dziedzictwa Kulturowego i Przyrodniczego Ludzkości⁴⁰, czy – przy określeniu sposobów realizacji celów kształcenia geograficznego – o stworzeniu warunków „sprzyjających kontemplacji wartości przyrody i obiektów dziedzictwa kulturowego”⁴¹.

O wartościach przeczytamy również przy zajęciach z historii. Odnotowano, że historią zajmujemy się między innymi po to, „by współtworzyć wspólnotę wartości. Tych wartości, które przez wieki wyrażała najpełniej, nieustannie obecna w naszej historii, idea wolności”⁴². Zajęcia z historii są pierwszymi z puli zajęć obowiązkowych, przy których wspomniana jest w *Podstawie* wolność. Co się tyczy zajęć z historii, to przeczytamy tam o wartościach jeszcze, co następuje:

Podczas przedmiotu historia w naturalny sposób kształtowane są takie wartości jak: ojczyzna, naród, państwo, symbole narodowe i państwowe, patriotyzm, pamięć historyczna, prawda, sprawiedliwość, dobro, piękno, wolność, solidarność, odpowiedzialność, odwaga, krytycyzm, tolerancja, tożsamość, kultura⁴³.

³⁶ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II etap edukacyjny: klasy IV–VIII w przedmiocie: Plastyka.

³⁷ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: MUZYKA w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale I.

³⁸ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: MUZYKA w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale III w pkt 1.

³⁹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach kształcenia – wymaganiach szczegółowych w dziale VII w pkt 14.

⁴⁰ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w treściach kształcenia – wymaganiach szczegółowych w dziale X w pkt 15.

⁴¹ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: GEOGRAFIA w warunkach i sposobie realizacji w realizacji celów kształcenia pkt 7.

⁴² Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II etap edukacyjny: klasy IV–VIII w przedmiocie: Historia.

⁴³ Ibidem.

Zwraca się również uwagę na „[k]ształtowanie zrozumienia dla takich wartości jak: prawda, dobro, sprawiedliwość, piękno”⁴⁴. Warto odnotować, że są to cytaty pochodzące z części *Podstawy*, w której mamy przedstawione zwięzłe opisy poszczególnych przedmiotów realizowanych na II etapie edukacyjnym. Na liście *Celów kształcenia – wymaganiach ogólnych* lub liście *Treści nauczania – wymaganiach szczegółowych* zajęć z historii – zajmujących łącznie trzynaście stron – słowo „wartość” nie pada już ani razu.

W przypadku zajęć z wiedzy o społeczeństwie o wartościach mowa jest bezpośrednio jeden raz. W *Treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych* w dziale *Rodzina* czytamy: „[u]czeń (...) analizuje wartości ważne dla jego rodziny”⁴⁵. Można byłoby mieć nadzieję, że daje to uczniowi szansę by zwrócić uwagę na coś, co dla jego rodziny jest ważne, a co nie należy do wartości, które narzucono mu w procesie edukacji. Jeśli jednak nie będzie on zdolny myśleć o wartościach inaczej niż zważając na to, co mu narzucono, to na drodze analizy wyprowadzi co najwyżej te z narzuconych wartości, które przejawiają się w jego rodzinie.

Podobnie ma się sprawa z jednym z wymagań stawianych uczniowi w toku zajęć z języka polskiego. W dotyczących tych zajęć treściach nauczania dla klas IV–VI znajdziemy: „[u]czeń (...) wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera”⁴⁶. Podobnie jak w powyższym przypadku, jeśli uczeń nie będzie zdolny pomyśleć o wartościach inaczej niż przez pryzmat narzuconych wartości, to wskaże w utworze lub przypisze do bohatera co najwyżej któreś z nich.

O wartościach w przypadku zajęć z języka polskiego mowa jest ponadto w odniesieniu do wartości estetycznych poznawanych tekstów literackich⁴⁷ oraz tekstów kultury⁴⁸ – wartości te uczeń ma potrafić określać – czy w odniesieniu do wartości uniwersalnych. O tych drugich przeczytamy w wymaganiach dla klas VII–VIII, co następuje: „[u]czeń (...) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchi-

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych w dziale II w pkt 1.

⁴⁶ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS IV–VI w dziale I w pkt 1 w ppkt 20.

⁴⁷ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS VII i VIII w dziale I w pkt 1 w ppkt 8.

⁴⁸ Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS VII i VIII w dziale I w pkt 2 w ppkt 6.

zacji”⁴⁹. Ponadto o wartościach i wartościowaniu przeczytamy również w celach kształcenia dotyczących języka polskiego. Zaliczono do nich: „[r]ozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami”⁵⁰, „[r]ozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego”⁵¹ oraz – w dziale *Samokształcenie* – „[r]ozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania”⁵². Co się tyczy ostatniego wyimka, to jestem zdania, że bez przekazania wiedzy o możliwych różnych sposobach rozumienia wyrażen wartościujących, rozwijanie umiejętności wartościowania będzie polegało jedynie na coraz dokładniejszej weryfikacji względem narzuconych zasad lub wartości.

Przekazanie wiedzy, jak wyrażenia wartościujące lub oceniające mogą być różnie rozumiane, na pewno nie jest odnotowane w *Podstawie* wprost. Jedynym związanym z przekazaniem tej treści fragmentem jest jedno z wymagań stawianych uczniowi w ramach zajęć z języka polskiego. Brzmi ono: „[u]czeń (...) rozpoznaje słownictwo neutralne i wartościujące, rozumie ich funkcje w tekście”⁵³. Jest to jedyny ze sprawdzonych przeze mnie momentów, w przypadku którego o zaznajomieniu przynajmniej z jedną z treści (1)–(3) może być mowa. Choć samo rozpoznawanie słownictwa wartościującego nie wymaga wiedzy na temat tego, jak różnie może być ono rozumiane, na co zwróciłem zresztą uwagę powyżej, to już wymóg rozumienia jego funkcji w tekście skłania do przyznania, że uczeń mógł zostać zaznajomiony z treścią (2).

Należy jednak postawić pytanie, o jakiej funkcji lub funkcjach słownictwa wartościującego mówi się uczniowi. W *Podstawie* brak tu doprecyzowania. Zagadnienie to, z tego co udało mi się sprawdzić, nie jest też sprecyzowane w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum⁵⁴, jak również nie było sprecyzowane w podstawie programowej z roku 2012⁵⁵. Na to, o jakiej funkcji słownictwa wartościującego lub oceniającego mówi się uczniowi, światło rzuca jedno ze zadań, które

⁴⁹Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS VII i VIII w dziale I w pkt 1 w ppkt 9.

⁵⁰Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale I w pkt 4.

⁵¹Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale II w pkt 1.

⁵²Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w celach kształcenia – wymaganiach ogólnych w dziale IV w pkt 2.

⁵³Dz.U. z 2017 r. poz. 356, w załączniku nr 2 w części: II ETAP EDUKACYJNY: KLASY IV–VIII w przedmiocie: JĘZYK POLSKI w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych dla KLAS IV–VI w dziale II w pkt 2 w ppkt 6.

⁵⁴Dz.U. z 2018 r. poz. 467, załącznik nr 1.

⁵⁵Dz.U. z 2012 r. poz. 977.

znalazło się na egzaminie maturalnym z języka polskiego (poziom podstawowy) w roku 2017⁵⁶. Zadanie trzecie odnosiło się do przytoczonego w arkuszu egzaminacyjnym tekstu i polegało na tym, by wskazać, które środki językowe nadają temu tekstowi charakter subiektywny. Należało podkreślić odpowiedź TAK, jeżeli dany środek językowy nadaje taki charakter, albo NIE – jeżeli nie nadaje. Jednym z środków językowych, w sprawie którego należało dokonać rozstrzygnięcia, było „[w]ystępowanie słownictwa oceniającego”. Zgodnie z *Zasadami oceniania rozwiązań zadań*, czyli tzw. kluczem, należało tu podkreślić TAK⁵⁷. W kluczu znajdziemy ponadto informację, że w zadaniu tym sprawdza się między innymi umiejętność rozpoznawania środków językowych i ich funkcji w tekście. Prowadzi to do konstatacji, że zgodnie z regułami posługiwania się językiem polskim słownictwo oceniające nie pozwala na wyrażanie niczego poza własnymi opiniami. Uznawszy, że nie ma istotnej różnicy znaczeniowej pomiędzy „słownictwem oceniającym” i „słownictwem wartościującym”, można sądzić, że właśnie w taki sposób mówi się uczniom szkoły podstawowej o funkcji słownictwa wartościującego – iż służy ono do wyrażania wyłącznie własnych opinii. Jeśli tak, to zauważmy, że prowadzi to do sytuacji wymagającej od ucznia dużej elastyczności. Z jednej strony narzuca mu się bowiem w toku kształcenia obowiązujące wszystkich zasady i wartości. Z drugiej jednak, mówi mu się, że używając słów wartościujących nie może mówić o niczym poza własnymi opiniami. By jakoś to uzgodnić uczniowi pozostanie uznać, że wtedy, gdy, na przykład, słowo „dobry” użyte zostanie w sposób niezgodny z narzuconymi zasadami i wartościami, to jest to słowo wartościujące, służące do wyrażenia wyłącznie własnego punktu widzenia. Jeśli zaś słowo to zostanie użyte w sposób zgodny z narzuconymi zasadami i wartościami, to nie jest to już słowo wartościujące, lecz neutralne – pozwalające na wyrażenie określonego faktu o tym, co słuszne lub wartościowe. Zauważmy, że nie prowadzi to do zaznajomienia ucznia z tym, iż sposób interpretacji wyrażen oceniających lub wartościujących nie jest koniecznie jednoznaczny. Prowadzi to do wyrobienia w nim przekonania, że pewne wyrażenia nie są jednoznaczne: tak że raz należy je uznać za mające subiektywny charakter wyrażenia wartościujące lub oceniające, zaś innym razem za wyrażenia neutralne. Jedynie w tym drugim przypadku można byłoby mówić o „ocenie” jako intersubiektywnie prawomocnej. A skoro tak, to takiej oceny uczeń mógłby dokonywać wyłącznie na drodze weryfikacji względem narzuconych zasad lub wartości.

⁵⁶ Egzamin maturalny w roku szkolnym 2016/2017, język polski, poziom podstawowy, s. 3; https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/jezyk_polski/MPO-P1_1P-172.pdf [dostęp: 27.11.2018].

⁵⁷ Egzamin maturalny w roku szkolnym 2016/2017, język polski, poziom podstawowy, zasady oceniania rozwiązań zadań, s. 3; https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/zasady_oceniania/MPO-P1-N.pdf [dostęp: 27.11.2018].

ZAKOŃCZENIE

Przedstawiona powyżej analiza ma na celu unaocznic istnienie ryzyka, że w polskiej szkole podstawowej umiejętność formułowania przez ucznia takich ocen, które mogą być intersubiektywnie prawomocne, ograniczana jest do weryfikacji względem narzuconych zasad lub wartości. Za naczelną przyczynę takiego stanu rzeczy należy uznać brak nacisku na zaznajomienie ucznia z tym, że sposób interpretacji wyrażenia ocenianego lub wartościującego nie jest koniecznym jednoznaczny. Mało tego, niewykluczone, że uczniowi wpaja się przekonanie wprost przeciwne. Sposobem na wyeliminowanie przedstawionego ryzyka byłoby stworzenie w ramach edukacji polonistycznej warunków do refleksji nad możliwymi sposobami rozumienia wyrażenia ocenianego i wartościującego. Tak długo, jak stanowisko w sprawie obiektywności czy uniwersalności jakichś ocen lub wartościowań nie jest definitywnie odrzucone, możemy wyrażenia wartościujące, np. słowo „dobry”, rozumieć jako mające charakter obiektywny lub subiektywny, czy uniwersalny lub relatywny. Nauczanie o słownictwie wartościującym powinno uwzględniać te możliwe interpretacje. Wskazaniem byłoby również sprecyzowanie możliwych interpretacji słownictwa wartościującego lub ocenianego w podstawie programowej. Wbrew temu, czego być może się naucza, ich funkcją nie jest koniecznym wyrażanie tego, co subiektywne.

BIBLIOGRAFIA

- Egzamin maturalny w roku szkolnym 2016/2017, język polski, poziom podstawowy, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/jezyk_polski/MPO-P1_1P-172.pdf [dostęp: 27.11.2018].
- Egzamin maturalny w roku szkolnym 2016/2017, język polski, poziom podstawowy, zasady oceniania rozwiązań zadań: https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/zasady_oceniania/MPO-P1-N.pdf [dostęp: 27.11.2018].
- Kohlberg Lawrence, *The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought*, „Vita Humana” 1963, 6 (1–2), s. 11–33.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2012 r. poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r. poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. z 2017 r. poz. 703.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2018 r. poz. 467.

**HOW IS THE ABILITY TO EVALUATE AS STUDENT'S COMPETENCE
COMPREHENDED IN THE CORE CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION
IN POLAND?**

In this article, I analyze a legally established core curriculum for basic education in Poland. This analysis aims to draw attention to the risk that in Polish primary school the student's ability to make such evaluations that can be intersubjectively valid is limited to verification in relation to the principles or values imposed on her. As I suggest, this limitation is an obstacle to possible development of student's ability to evaluate.

Keywords:

ability to evaluate, core curriculum, Polish primary school