

Гжесяк Я. Обличчям до правди: мозаїка миттєвостей. Слово про Михайла Сікору. *Франкова нива*: альманах / за ред. М. Зимомрі, Б. Завідняка. Ужгород, 2020. Випуск 4. С. 6–96.

Зимомря М., Андрощук І., Баніт О., Якубовська М. Цінне видання — у ювілейний вінок визнання проф. Н. Г. Ничкало (Рец. на кн.: :Pedagogika bez granic. Warszawa, 2019. 492 s.). *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. праць. Київ; Полтава, 2020. Вип. 22. С. 201–207.

POMIAR I OCENA W MYŚLI TEORETYCZNEJ PROFESORA JANA GRZESIAKA

Bronisław Siemieniecki

prof. dr hab.
Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu
Toruń (Polska)
e-mail: bron@torun.home.pl
<https://orcid.org/0000-0003-0319-4018>

Uwagi wstępne. Pojęcie wiedzy jest powszechnie stosowane w edukacji, jednakże nie jest ono łatwe do zdefiniowania. Powoduje to wymierne skutki dla określania efektów kształcenia. Niejednokrotnie sprawia też kłopoty, kiedy podejmujemy dyskusję nad pomiarem i oceną.

Badaniem natury pojęcia wiedza zajmowali się filozofowie, psychologowie, pedagodzy ale również specjaliści od sztucznej inteligencji. Istnieje wiele różnych definicji wiedzy. Klasyczną jej wersję podał Platon w dialogu *Teajtet*, gdzie Sokrates w rozmowie z Teajtetem dochodzi do wniosku, że wiedza to prawdziwe, uzasadnione przekonanie. Współcześnie najpopularniejszą definicję wiedzy znajdziemy w Słowniku Języka Polskiego PWN, gdzie przyjmuje się, że stanowi ona ogół wiadomości zdobytych dzięki badaniom, uczeniu się itp, czyli jest to zasób informacji z jakiejś dziedziny¹. Przytoczona definicja jest zbieżna z jej rozumieniem w pedagogice, gdzie mówi się, że są to treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia



¹ *Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1985.

doświadczeń i obejmują wszystkie formy świadomości społecznej np. naukę, ideologię itp.¹

Interesującą propozycję pojęcia wiedza wygenerowano dla potrzeb tworzenia systemów ekspertowych, gdzie zdefiniowano ją jako zbiór wiadomości z określonej dziedziny, wszelkie zobiektywizowane i ustalone formy kultury umysłowej i świadomości społecznej powstałe w wyniku kumulowania doświadczeń i uczenia się. Z kolei psychologowie poznawczy określili wiedzę jako formę trwałej reprezentacji rzeczywistości, mającą postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji, kodowanej w pamięci długotrwałej.

Z przytoczonych różnych definicji wiedzy pojawia się szereg wniosków, które ująć można następująco:

Pojęcie wiedza jest definiowane przez inne bardzo ogólne pojęcia, które same w sobie stanowią wieloznaczność, np. wiedza to przekonania uzasadnione i prawdziwe. Co znaczy przekonania, a co uzasadnione i prawdziwe? Zaprezentowane pytania rodzą kolejne: czy przekonania dotyczą naukowca, nauczyciela, wychowawcy a może dyrektora czy menedżera? Które przekonania są uzasadnione, a które prawdziwe czy prawdopodobne? Wszystko to ukazuje nam złożoność analiz na poziomie pomiaru i oceny szkolnej. Ukazuje wielość wątków i założeń.

Określenie *ogół wiadomości* także stawia wiele znaków zapytania, ponieważ jest na tyle wieloznaczne, że nie pozwala pewnie określić np. zakresu wiadomości. Przyjęcie celów operacyjnych w dydaktyce tylko w części pozwoliło wprowadzić jednoznaczność, ale poza tym obszarem nadal nieuchwytnych jest szereg istotnych składowych tego pojęcia. Około 80 % działań w naszym mózgu odbywa się poza naszą świadomością, co powoduje, że efektów uczenia się nie jesteśmy w stanie określić przez żadne dotychczas znane narzędzia pomiaru. Tymczasem uczeń uświadamia sobie po czasie, że ma wiedzę, ale nie możemy określić jej źródła, czy też podejmuje trafne decyzje nie mogąc określić, jakie przesłanki o tym zadecydowały.

Przyjęcie definicji, że wiedza to *treści utrwalone w umyśle ludzkim* będące wynikiem doświadczenia zawęża obszar dyskusji do danej osoby. Mamy zatem do czynienia z wiedzą, która ujęta jest w każdym członku zespołu, społeczności itd. Nasuwa się tu pytanie o wiedzę zgromadzoną w narzędziach np. zbiorach książkowych czy w bazach wiedzy? Podejście

poznawcze w psychologii jest niewiele głębsze od podejścia pedagogicznego. Kładzie nacisk na struktury informacyjne i proces kodowania. Także wiedza zawarta w narzędziach wzbudza szereg zastrzeżeń. Jeżeli człowiek gromadzi poza umysłem swoją wiedzę i umieszcza ją w narzędziach, jak sugeruje Daniel Dennett, to wchodzimy w obszar będący poza dyskursem pedagogicznym¹.

Pomimo wymienionych zastrzeżeń nauczyciel musi mieć w miarę spójny i jasny obraz wiedzy będącej przedmiotem nauczania i uczenia się. Dlatego w dalszych rozważaniach przyjmę definicję traktującą wiedzę jako symboliczny opis otaczającego nas świata rzeczywistego. Istotą jej jest reprezentacja wiedzy rozumianej jako kombinacja struktur danych i procedur interpretacyjnych umożliwiających inteligentne zachowanie. Ważnym aspektem wiedzy jest uczenie się i wnioskowanie na podstawie nowych faktów. Gromadzenie wiedzy nie jest tylko jej akumulacją, dodawaniem nowych faktów. Obecny jest tu także proces tworzenia związków z już istniejącą wiedzą. Logicznie rzecz ujmując, wiedza jest zbiorem reguł i faktów. Przekładając ten obraz myślenia na język dydaktyki mamy do czynienia ze zbiorem informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnościami ich wykorzystania.

Dotychczasowe rozważania wskazują, że wiedza jest zapisem informacji, i podlega takim samym prawom, jak komunikacja. Oznacza to, że dyskusja nad pojęciem wiedza powinna odbywać się w kontekście procesu komunikowania. Przyjęcie takiej perspektywy rozumienia wiedzy powoduje, że standardem w debacie winno być przyjęcie występowania dynamiczności procesu przepływu informacji. Wiedza ulega zatem zmianie dokonywanej świadomie i nieświadomie, co ma doniosłe znaczenie dla jej oceny.

Dyskusja. Przytoczone we wstępie rozważania nad wiedzą ukazują złożoność pomiaru i oceny w edukacji. Ze względu na ograniczoność artykułu w dalszych rozważaniach skoncentruję się na tych elementach, które uwytknęła w swojej teorii Profesor Jan Grzesiak. Z tego też względu ukazać tylko główne myśli Profesora a także pokrótce zaprezentuję forum naukowe, jakim stała się cykliczna konferencja przez niego organizowana.

Analizując uwagi poczynione we wstępie nietrudno zauważyć, jak skomplikowanym jest problem pomiaru i związanej z nim oceny, do tego bliżej trzeba przyjrzeć się ocenie, jako instrumentowi nie tylko sprawdzenia wie-

¹ W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 339.

¹ Por. B. Siemieniecki, *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*, Wydaw. Adorno, Adorno, Rzym 2012.

dzy i umiejętności ale przede wszystkim, jako narzędziu do stymulowania wysiłku uczącego się. Tu tkwi szereg zjawisk i procesów występujących na drodze do nabycia wiedzy.

Stworzenie przez Profesora Jana Grzesiaka stałej konferencji poświęconej pomiarowi i ocenie należy uznać za istotny krok w kierunku propagowania badań w tym obszarze. Powstanie forum dyskusyjnego, na którym prezentowali swoje przemyślenia najwybitniejsi uczeni zajmujący się procesem kształcenia, niewątpliwie jest wielkim osiągnięciem. To tu badacze poszukiwali odpowiedzi na postawione przez Profesora podstawowe pytania, czy i jak oceniać? Czy i jak uczyć oceniać samego siebie?

Profesor Grzesiak stawiając sobie za cel „poszukiwanie powiązań występujących pomiędzy kontrolą a ocenianiem — z jednej strony, a z drugiej — między samokontrolą i samooceną”¹ stworzył przestrzeń do interesującego obszaru rozważań nad kształceniem. Ujęcie kontroli i oceny oraz samokontroli i samooceny trafia bowiem w sedno wszelkich rozważań pedagogicznych a także wychodzi daleko poza jej obszar. Sięga bowiem do podstaw ewolucji społecznej stanowiącej o cywilizacji.

Ocena współczesnego procesu kształcenia opiera się z jednej strony na pomiarze dydaktycznym, z drugiej, na ocenie warunków, w jakich odbywa się szeroko rozumiany proces dydaktyczny, co zauważa wielu dydaktyków. Problem jednak w tym, że nowoczesne technologie informacyjne dokonują istotnych zmian zarówno w pomiarze, jak i warunkach związanych z oceną. Dziś jest to kluczowy problem edukacji. Stąd tak duże zainteresowanie tym obszarem podczas wystąpień konferencyjnych, gdzie podejmowano próby określenia mechanizmów związanych z prawidłowościami występującymi przy omawianiu oceny i jej skutków. Ponieważ wyniki procesu kształcenia ściśle wiążą się z pomiarem i jego uwarunkowaniami, najczęściej badacze poszukując związków stosują narzędzia statystyczne. Tymczasem są one niewystarczające do wskazania zależności przyczynowych. Dlatego w dyskusjach konferencyjnych coraz więcej czasu poświęca się problemom związanym z komentarzami do pomiaru. Dotyczą one przede wszystkim warunków uczenia się, możliwości w zakresie sposobu uzyskania informacji o wynikach, poprawnej ich interpretacji oraz obszaru wykorzystania tych informacji w toku dalszego uczenia się.

¹ J. Grzesiak, *Samoocena versus ocenianie w edukacji*, [in:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, J. Grzesiak (eds.), UAM, PZWS Kalisz, Kalisz-Konin 2009, s. 9.

Podjęcie przez Profesora Jana Grzesiaka problemu oceniania uczniów w warunkach reformy szkolnej w oparciu o system wartości¹ ma duże znaczenie w świecie zdominowanym technologią. Pojawienie się ogromnych możliwości nabywania wiedzy przez uczniów nie idzie w parze z systemem wartości. Dlatego tak ważne jest postawiona przez Profesora teza mówiąca, że „w praktyce szkolnej zbyt mało uwagi przywiązuje się zagadnieniu kształtowania systemu wartości — systemu tak silnie warunkującego gotowość podmiotu do samooceny osiągniętych rezultatów w sferze poznawczej, w sferze instrumentalnej oraz w sferze osobowości wychowanka, jako podmiotu w edukacji”. Przytoczona teza, dotyka obszaru badawczego w niewielkim stopniu podejmowanego przez badaczy, a przecież wiąże się ona z podstawą nabywania wiedzy i związanego z tym postrzegania rzeczywistości. Zabiegi Profesora o nadanie rangi procesowi kształtowania wartości zasługują na uznanie, wskazują też na docenianie inteligencji intrapersonalnej w tworzeniu mechanizmu oceniania w szkole. Niestety, w polskiej szkole rozwijanie wspomnianej inteligencji podejmuje się w niewielkim stopniu, dlatego dostrzeżenie tego problemu należy uznać za znaczący wkład do dyskusji nad szkolnym systemem oceniania.

Profesor Jan Grzesiak analizując rolę i miejsce oceny we współczesnym dyskursie akademickim zauważył też, że „mało miejsca poświęca się wdrażaniu uczniów do samooceny a ocenianie jest poniekąd fetyszyzowane”. Uwaga ta znalazła swoje odzwierciedlenie w przeprowadzonych przeze mnie badaniach w klasach 4–6 szkoły podstawowej i gimnazjum.

Cenne w rozważaniach Profesora Jana Grzesiaka jest skatalogowanie wniosków z prowadzonych na łamach czasopism i książek dyskursów dotyczących konieczności powiązania elementów kontroli i oceniania przez nauczyciela z czynnościami samokontroli, autokreacji i samooceny wywołwanymi po stronie uczniów w toku uczenia się. Profesor swoje wnioski ujął następująco:

„1. Proces uczenia się (a tym bardziej proces uczenia się dzieci) jest ukierunkowany przez treści kształcenia w aspekcie celów edukacyjnych oraz ujęcia metodycznego pracy nauczyciela;

2. nauczyciel powinien organizować czynności uczniów, dzięki którym mogą następować pozytywne zmiany u każdego ucznia;

¹ J. Grzesiak, *O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole*, „*Studia Pedagogiczno-Artystyczne*”, t. II, Kalisz 2002.

3. analiza struktury zadań, wynikających z treści kształcenia, pociąga za sobą organizację pracy nauczyciela, która polega na organizowaniu czynności uczenia się i systematycznego wzrostu wymagań wobec czynności poznawczych uczniów;

4. w procesie nauczania większą uwagę należy zwrócić na organizację czynności uczenia się, niż na przyswajanie gotowej wiedzy, np. przez objaśnianie czy słuchanie;

5. sterowanie czynnościami uczenia się nie jest możliwe bez czynności kontrolnych po stronie nauczyciela;

6. czynności kontrolne nauczyciela stymulują odpowiednio czynności uczniów, które prowadzą ich do samokontroli, autokreacji, a następnie do samooceny;

7. rezultaty uczenia się powinny być wzmacniane, m.in., poprzez respektowanie zasad systematyczności oraz powracanie do przyswojonych wiadomości i umiejętności (oraz zachowań) uczniów;

8. organizowanie czynności poznawczych uczniów wymaga od nauczyciela kompetencji sterowniczych oraz stałego uwzględniania motywów uczenia się — ku uczeniu się z radością”¹.

W świetle powyższych tez warto przytoczyć uwagę Profesora „Ocenianie nie jest bezpośrednim celem w edukacji”. Niestety, bardzo często spotykamy (szczególnie wśród nauczycieli szkół podstawowych) pogląd o nieograniczonych możliwościach, jakie niesie ocena w kształtowaniu uczniów, motywowaniu ich do pracy itd. Tymczasem jej moc sprawcza jest ograniczona. Szczególnie uwidacznia się to dziś, w dobie zmian demokratycznych, które także dotyczą edukacji.

Na zakończenie rozważań o koncepcjach teoretycznych Profesora Jana Grzesiaka warto zwrócić uwagę na znakomite warunki jakie tworzy on w trakcie organizowanych przez siebie konferencji. Sprzyjają one prowadzeniu efektywnych i twórczych sporów wokół roli i miejsca oceny szkolnej w kształceniu. Liczne doniesienia z badań prezentowane w trakcie tych spotkań mają istotny wpływ na podnoszenie jakości kształcenia i wychowania, wpływają na myślenie kolejnych pokoleń badaczy.

LITERATURA

Grzesiak, J. (2002), *O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne”, t. II, Kalisz 2002.

Grzesiak, J. (2003), *Swoboda i przymus w pedagogice radości*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek (red.), Poznań.

Grzesiak, J. (2009), *Samoocena versus ocenianie w edukacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, J. Grzesiak (red.), Kalisz-Konin.

Okoń, W. (1984), *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa.

Siemieniecki, B. (2012), *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*, Wyd. Adorno, Rzym. *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 1985.

MEASUREMENT AND EVALUATION IN THE THEORETICAL THOUGHT OF PROFESSOR JAN GRZESIAK

Siemieniecki Bronisław

prof. dr hab.

University of Mikołaj Kopernik in Toruń
Toruń (Poland)

<https://orcid.org/0000-0003-0319-4018>

e-mail: bron@torun.home.pl

SUMMARY

The author's considerations include elements of valuing Jan Grzesiak's scientific achievements in the field of didactic measurement and the related assessment of student-student competence. Adopting the definition of knowledge as a symbolic description of the surrounding real world, it was possible to analyze the representation of knowledge understood as a combination of data structures and interpretative procedures enabling intelligent behavior.

An important aspect of knowledge is learning and inference based on new facts, and the accumulation of knowledge is not just its accumulation, the addition of new facts. The author emphasizes the role and place of evaluation in contemporary academic discourse, which Jan Grzesiak embraced with his research and publications. Little space is devoted to introducing students to self-assessment and assessment is also fetishized. This remark was reflected in the final conclusions of the author of the article.

Key words: didactic measurement, assessment in education, assessment values

¹ J. Grzesiak, *Swoboda i przymus w pedagogice radości*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek (red.), Poznań 2003, s. 125–134.