

Maria GROENWALD
Uniwersytet Gdański

MEANDRY SPRAWIEDLIWEGO OCENIANIA

Każdy człowiek ma nie tylko pewne wyobrażenie o sprawiedliwości, ale również pragnienie, by tej sprawiedliwości w życiu doświadczać — przede wszystkim samemu być sprawiedliwie traktowanym, ale i też być sprawiedliwym w stosunku do innych. Sprawiedliwego traktowania oczekują także uczniowie, a najbardziej — sprawiedliwego oceniania ich osiągnięć. Oceniający ich nauczyciele i egzaminatorzy zwyczajowo zapewniają, iż (jak zawsze) dołożą starań, by było ono sprawiedliwe, oparte na stosownej podbudowie z zakresu teorii oceniania oraz na jednoznacznych, czytelnych i powszechnie akceptowanych kryteriach. Tylko że potem, w praktyce, realizacja owych deklaracji okazuje się trudna, czasem zawiła i prowadząca ocenianie nie raz na nieco pokrętne drogi, czyniąc je — mimo starań oceniających — wciąż zanadto odległym od sprawiedliwego, zbyt często odbieranym przez wychowanków jako krzywdzące ich. Czy zatem osiągnięcie ideału sprawiedliwego oceniania osiągnięć uczniów jest możliwe?

TEORETYCZNE ROZWAŻANIA O SPRAWIEDLIWOŚCI

Przystępując do rozważań na temat sprawiedliwości oceniania osiągnięć uczniów należałoby najpierw ustalić znaczenie samego pojęcia „sprawiedliwości”. Zadanie to jednak okazuje się skomplikowane, bowiem analiza rozlicznych definicji tego pojęcia, sformułowanych przez wielkich filozofów pokazuje, iż „sprawiedliwość” była przez nich różnie rozumiana. Na przykład Arystoteles wyróżniał dwa rodzaje sprawiedliwości: sprawiedliwość wyrównawczą (wiązącą się ze sprawiedliwym wymierzaniem nagród i kar) oraz sprawiedliwość rozdzielczą (dotyczącą sprawiedliwego rozdziału dóbr). Św. Tomasz z Akwinu widział w sprawiedliwości postawę, w jakiej wyraża się mocna i stała wola człowieka by oddawać każdemu to, co mu się słusznie należy. W przeciwieństwie do niego David Hume pojęcie sprawiedliwości wyprowadzał z egoizmu, ograniczonej szczodrobliwości ludzi oraz braku rzeczy zaspokajających ich potrzeby, a powodujących uzależnienie ustalanych reguł sprawiedliwości od różnorodnych interesów poszczególnych jednostek. Z kolei Jean Jacques Rousseau sprawiedliwość rozumiał jako równe traktowanie wszystkich (jako że do pewnego stopnia ludzie są tacy sami), bez względu na jakiegokolwiek różnice. Dla Karola Marksa niesprawiedliwe we wszystkich poprzednich systemach społecznych było prywatne dysponowanie własnością, dlatego założeniem sprawiedliwego porządku społecznego — jego zdaniem — winno być uspołecznienie własności i oddanie „każdemu według jego potrzeb” (Durozoi, Roussel 2000). John Rawls, współczesną, konstruktywistyczną teorię sprawiedliwości oparł na hipotetycznej (nie rzeczywistej) umowie społecznej, zgodnie z którą z równą troską ludzie winni myśleć o losie wszystkich innych. Założył w niej,

że najpierw trzeba dążyć do zapewnienia podstawowych swobód, jak wolności osobistej i politycznej (wykluczenie prześladowania, dyskryminacji, politycznego wyzysku), a dopiero potem zmniejszać nierówności społeczno — ekonomiczne. W jego opinii, nie osiągnie dobra ten, kto dąży do niego za pomocą środków, które są niesprawiedliwie niekorzystne dla mniejszości, w szczególności dla osób pozbawionych odpowiednich kwalifikacji, bowiem sprawiedliwość jest pierwotna względem dobra i od niego niezależna (Hoendrich 1999).

Ten krótki przegląd, pokazujący iż stosunek człowieka do sprawiedliwości zależy od przyjętego przez niego stanowiska filozoficznego, zamyka koncepcja sprawiedliwości Chaima Perelmana (*O sprawiedliwości*, 1959), w której uwzględnia on sześć najpowszechniejszych zasad, jakie — jego zdaniem — należy brać pod uwagę w stosowaniu sprawiedliwości: 1. Każdemu to samo; 2. Każdemu według jego zasług; 3. Każdemu według jego dzieł; 4. Każdemu według jego potrzeb; 5. Każdemu według jego pozycji; 6. Każdemu według tego, co przyznaje mu prawo. Owe formuły sprawiedliwości konkretnej w niniejszym opracowaniu będą podstawą rozważań o sprawiedliwym ocenianiu. Różnią się one tym, że każda z nich wskazuje na jedną, określoną cechę charakterystyczną, zarazem jedyną, jaką należy brać pod uwagę w stosowaniu sprawiedliwości. Jednak wszystkie one są różnymi określeniami tej samej koncepcji sprawiedliwości formalnej, polegającej na przestrzeganiu prawidła nakazującego traktować w pewien sposób wszystkie istoty należące do określonej kategorii (prawidła sprawiedliwości przyjmują jako rzecz normalną niezmienną postępowania oraz jego niezaprzeczalność i jasność we wszystkich wypadkach ewentualnego zastosowania). Maria Ossowska (2000, s. 137) uważa wspomnianą zasadę sprawiedliwości formalnej, dotyczącą konsekwentnego stosowania przyjętych zasad, za sedno sprawiedliwości.

Wykorzystanie powyższych koncepcji sprawiedliwości konkretnej Perelmana — w rozważaniach teoretycznych brzmiących jednoznacznie i jasno — w praktyce okazuje się niełatwe. Także w ocenianiu osiągnięć uczniów.

KRĘTE DROGI SPRAWIEDLIWEGO OCENIANIA OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Sprawiedliwe ocenienie osiągnięć uczniów, mimo odwoływania się do definicji filozofów czy wymienionych wcześniej formuł sprawiedliwości konkretnej, niejednokrotnie bywa problematyczne. Zwłaszcza, że sprawiedliwości tej najbardziej domagają się ci, którzy jej nie zaznali i uważają się za pokrzywdzonych, czyli ocenionych niesprawiedliwie. „*Pamiętam wiele przypadków złego oceniania*” — wspomina szkolne czasy student aktualnie przygotowujący się do zawodu nauczyciela. — „*Z nauczycielem się nie dyskutowało, on zawsze miał rację, a za „pyskowanie” można było dostać dodatkową jedynkę. Sporo było przypadków faworyzowania jednych uczniów, a dyskryminowania innych. Kto wyrobił sobie dobrą opinię, „jechał” na niej już do końca szkoły. W ostatniej klasie podstawówki wszystkie oceny były zawyżane po to, by podnieść rangę szkoły (nie z powodu przychywu dobroci dla uczniów). Krzywdzące też były tzw. „oceny z zachowania”, zazwyczaj zbliżone do oceny z tego przedmiotu, którego uczył wychowawca, z poprawką na oceny z innych przedmiotów*”. Wśród wypowiedzi

na temat oceniania, zebranych wśród studentów i uczniów gimnazjum, przykłady oceniania krzywdzącego ich są przytaczane częściej niż przykłady oceniania sprawiedliwego. Podobnie licznie podawane są przez nich przykłady łamania zasad sprawiedliwości, niejednokowego ich rozumienia i interpretowania.

Może zatem koncepcje sprawiedliwości konkretnej Perelmana okazać się pomocnym przewodnikiem wiodącym pewnie po krętych drogach sprawiedliwego oceniania osiągnięć uczniów.

KAŻDEMU TO SAMO

Oto formuła nakazująca jednakowo traktować każdego człowieka, niezależnie od tego, kim i jakim jest oraz czego dokonał. Powszechnie uważa się, iż przykładem ilustrującym funkcjonowanie tej koncepcji na co dzień jest śmierć — nieprzekupna, nie czyniąca wyjątków, a niezawodnie w pewnym momencie przychodząca do każdej żywej istoty i nieodwołalnie przecinająca nić jej życia.

Zastosowanie formuły „każdemu to samo” w odniesieniu do uczniów oznacza konieczność traktowania przez nauczyciela każdego z wychowanków tak samo, mimo różnic występujących w zachowaniu czy też w osiągniętych rezultatach uczenia się, jak to miało miejsce w pewnej szkole na lekcjach fizyki. *„Odnosiliśmy wrażenie, że skala ocen szkolnych jest trójstopniowa: jedynka i dopuszczający — czyli standard, dostateczny — za napisanie wszystkiego, co graniczyło z cudem. Jednak na koniec roku nauczyciel dopisywał takie oceny, żeby u każdego na świadectwie pojawił się dostateczny, nie wiadomo za co. Przez całe liceum z fizyki nic nie robiliśmy (bo nie było sensu), a i tak zdawaliśmy do następnej klasy”.*

Zatem, by sprawiedliwie wynagrodzić uczniów dając „każdemu to samo”, należałoby zmusić każdego do jednakowo ciężkiej pracy lub jednakowego „nicnierobienia”, co — wbrew pozorom — też jest możliwe: „Prowadzący zajęcia był tylko na jednym wykładzie, nie przeprowadził żadnych ćwiczeń, mimo że studenci na niego czekali. Tuż przed sesją wpisał wszystkim piątki zarówno z ćwiczeń, jak i z wykładu”. Tu jednak trzeba uwzględnić możliwość wystąpienia pewnych komplikacji i liczyć się z tym, że jednakowy wysiłek włożony przez uczniów w uczenie się może dać niejednakowe wyniki pracy poszczególnych osób. I właśnie z tego powodu, czyli jednakowego traktowania uczniów osiągających niejednakowe efekty, zasadę tę zapewne wkrótce by określono jako niesprawiedliwą.

Stąd zdarza się, że mimo egalitarnego charakteru rozpatrywanej koncepcji, bywa ona zawężana do określonej grupy osób (np. uczniów jednej klasy, uczniów pochodzących z zamożnych rodzin, uczniów — liderów, uczniów — outsiderów) i stanowi środek wzmacniający więź solidarności między nimi oraz potwierdzający ich poczucie „inności” (czasem wyższości lub niższości) wobec pozostałych uczniów. Jednak w tej sytuacji nie stosuje się już formuły „każdemu to samo” lecz poddaje jej brzmienie modyfikacji na „każdemu członkowi tej samej kategorii istotnej to samo”. Jej skrupulatne stosowanie prowadzi do określonych — nie zawsze korzystnych dla uczniów — konsekwencji, między innymi do ich zróżnicowania, do zróżnicowania poziomów wymagań, wprowadzenia rywalizacji a wraz z nią nierównych szans osiągnięcia sukcesu. Słabsi (np. trudniej uczący się, nie posiadający warunków do uczenia się itd.) pozostaną w tyle lub przegrają, tylko nieliczni otrzymają najwyższą ocenę.

Jak widać, z powodu istotnych trudności w zastosowaniu tej koncepcji w praktyce szkolnej, w tym w ocenianiu osiągnięć wychowanków, należałoby poszukać oparcia w innej koncepcji, uwzględniającej rezultaty uczniowskiej pracy, czyli zasługi każdego.

KAZDEMU WEDŁUG JEGO ZASŁUG

Zatem nie traktowanie równe wszystkich, lecz traktowanie danego człowieka stosownie do położonych przez niego zasług, staje się podstawą funkcjonowania kolejnej formuły sprawiedliwości. Kryterium to znajduje odzwierciedlenie w poglądach wielu ludzi uważających, że po śmierci każdy człowiek zostanie osądzony, jego dobre i złe czyny zważone, a on sam odpowiednio do wydanego werdyktu potraktowany, czyli nagrodzony (np. wieczną szczęśliwością w raju) lub ukarany (np. strąceniem w czeluści piekieł). Jednak póki co, w życiu doczesnym, tymi zasługami mogą być: użyteczność dla społeczeństwa czy też poszczególnych osób, przestrzeganie przepisów i umów oraz czynienie wszelkiego dobra.

Praktyczne zastosowanie rozpatrywanej formuły wymaga określenia takiego kryterium, które by pozawalało „wymierzyć stopień zasług osób, jeśli nagrody mają być licznie porównywalne, albo uszeregować ludzi według wielkości ich zasług, jeśli za większe zasługi przewiduje się większą nagrodę. Ponadto, jeśli pragnie się posiadać także możliwość karania, wtedy pojęcie zasługi wymaga takiego rozszerzenia, by obejmowało także uchybienia” (Perelman 1959, s.41).

W szkolnym ocenianiu zasada „każdemu według zasług” bywa często stosowana, co potwierdzają badani uczniowie i studenci: *„Nauczycielka oceniała mnie gorzej niż innych, bo nie chodziłem na kółko związane z jej przedmiotem”*. *„Uczestnictwo w jakiegokolwiek olimpiadzie przedmiotowej powodowało, że automatycznie do końca szkoły z tego przedmiotu było się lepiej traktowanym przez nauczyciela”*. *„Ja miałem lepsze stopnie z tego przedmiotu od innych uczniów, bo chodziłem do nauczycielki na korepetycje”*. *„Nauczyciele bardziej lubią i stawiają lepsze stopnie tym uczniom, którzy coś przynoszą dla szkoły — jakieś eksponaty, okazy przywiezione z wycieczek, próbówki (gdy mama pracuje w laboratorium), czasem wystarczą kwiatki”*. Jednak stosowanie i tej zasady nie jest wolne od pewnych wątpliwości, np.: Czy jest sprawiedliwą ta ocena, która — oprócz zasług ucznia — uwzględnia trudne warunki w jakich je osiągnął, np. brak komputera, włożony wysiłek, a więc rozległą tzw. „szarą strefę oceniania”? Czy sprawiedliwie postępuje (z określonych powodów) nauczyciel, darując słuszną karę (np. przez obniżenie oceny) uczniowi, który nie wywiązał się z podjętego zobowiązania? Pytania i wątpliwości można by mnożyć wówczas, gdy osoba dokonująca oceny:

- stosuje inną i nie akceptowaną przez ocenianego formułę sprawiedliwości konkretnej,
- określoną formułę rozumie inaczej niż oceniany,
- opiera się na zafałszowanych faktach.

Wprowadzenie bardziej czytelnego kryterium sprawiedliwego oceniania osiągnięć uczniów w świetle przytoczonych wątpliwości wydaje się konieczne; prowadzi ono do kolejnej koncepcji.

KAŻDEMU WEDŁUG JEGO POTRZEB

Oto formuła żądająca jednakowego traktowania uczniów ze względu na ich potrzeby istotne oraz ze względu na indywidualne potrzeby każdego z nich. Co oznacza, że między potrzebami ogółu uczniów jako grupy młodych ludzi uczących się w szkole, a potrzebami poszczególnych jednostek o indywidualnych cechach osobowości, żyjących w określonych warunkach, mogą istnieć pewne różnice (i zazwyczaj istnieją), a dążąc do sprawiedliwego oceniania opartego o formułę „każdemu według jego potrzeb”, potrzeby te należy ustalić po to, by sprawiedliwym ocenianiem wspomagać rozwój jednostki. Aby ocenianie funkcję tę mogło pełnić, przedtem należałoby poddać diagnozie poziom struktur poznawczych ucznia, zaś podjęte przez niego działanie — monitorować i wspierać przez informacje zwrotne (Gołębiak 2003, s.232). Tymczasem, mimo tak zaplanowanego postępowania podczas oceniania osiągnięć uczniów, w dalszym ciągu problematycznym pozostaje ustalenie formalnych kryteriów potrzeb każdego wychowanka, oddzielenie jego potrzeb istotnych od potrzeb pozostałych, a następnie odpowiednie ich zhierarchizowanie. Odzwierciedlają to wypowiedzi uczniów: „*Pani powiedziała, że nie powinnam mieć aspiracji na wyższą ocenę lecz cieszyć się z tego, co dostałam*”. „*W klasie było paru uczniów, którym matematyka sprawiała wyraźne problemy. Nauczycielka oceniając ich brała pod uwagę wkład włożony w uczenie się, czy wykonywali prace domowe, czy nie brali kropek zwalniających z lekcji, ich ogólne nastawienie do przedmiotu, tzn. czy nie olewają sobie matematyki, skoro i tak jej nie umieją*”. „*Jedna z nauczycielek niesprawiedliwie oceniła mój rysunek. Wszyscy dostali 5 i 6, a ja 4. Nie mam zdolności plastycznych, ale wydaje mi się, że pani powinna docenić moje starania*”.

Zdarza się jednak i tak, że potrzeby deklarowane przez uczniów, opisywane przez nich trudne warunki życia nie zawsze są używane do godziwych celów — bywają bowiem traktowane jako możliwości oszukania pedagogów, beztrudnego zabawienia się w ich okłamywanie, zdobywanie niezасłużonych profitów, jak w cytowanej wypowiedzi: „*Kiedy nauczyciele podciągają nam oceny to jest naprawdę fajnie*”. Czasem zgłaszane przez uczniów potrzeby stają się rodzajem agresywnego żebractwa o lepszą ocenę nie mającego nic wspólnego ze sprawiedliwością w ocenianiu. Bywają one wparte przez natarchywe roszczenia ich rodziców, którzy co prawda nie zdołali nauczyć się ponoszenia odpowiedzialności za własny los, lecz w zamian świetnie opanowali sztukę korzystania z przywilejów i dobroczynności.

Tym nie mniej opisanych wyżej postaw nie należy uogólniać na wszystkie przypadki, są bowiem wśród uczniów i takie osoby, dla których trudności w uczeniu się stanowią źródło cierpienia, którzy wobec tego problemu stają bezradni i jedynie okazanie im pomocy, zrozumienia, akceptacji, może uczynić pobyt w szkole znośnym. Takie podejście do sprawiedliwości oceniania osiągnięć uczniów czyni je — w opinii Kazimierza Szewczyka (1998, s.63) — „wartością zależną od miłosierdzia i nakładą na sprawiedliwość ograniczenia związane ze społeczną formą życia ludzkiego”. Ten pogląd podziela też Stefan Świeżawski (1987, s.199) twierdząc, iż w zbiorowym życiu nie można się kierować samą tylko sprawiedliwością, ale „miłością w sprawiedliwości”.

Przeciwnie uważają Chaim Perelman (1959, s.78), czy Ryszard Liberkowski (2000, s.184); dla nich sprawiedliwość jest czym innym niż miłosierdzie, a różnica

między nimi polega na stosunku do prawa. Miłosierdzie bowiem — ich zdaniem — do prawa się nie odwołuje (przynajmniej do tego, które jest stworzone przez ludzi), może pojawiać się spontanicznie i ma jeden cel — nieść ulgę w cierpieniu bez względu na okoliczności. Sprawiedliwość zaś jest nie do pomyślenia bez prawideł, warunków, sądów i sprowadza się do wiernego ich przestrzegania. Stosowanie sprawiedliwości w praktyce zakłada refleksję, zastanowienie, ocenę, rozumowanie, a tym samym — w przeciwieństwie do miłosierdzia — staje się działaniem rozumowym, przejawem rozumu w działaniu. Jeśliby więc ocenianie osiągnięć uczniów miało być naprawdę sprawiedliwe, należałoby z czynności tej wyeliminować to, co indywidualne, spontaniczne, emocjonalne, czasem pobłażliwe. Jednak wobec takiej sprawiedliwości w ocenianiu — sroziej, bezwzględnej, uczniowie odczuwaliby lęk. Nie tak, jak podczas oceniania uwzględniającego indywidualne potrzeby uczniów, wspomagającego ich w rozwoju, czasem miłosiernego, które okazuje się łagodne, pokrzepiające, podnoszące na duchu.

KAZDEMU WEDŁUG JEGO POZYCJI

Oto kolejna formuła sprawiedliwości, którą głoszą i której przestrzegania najbardziej bronią ci, którzy z niej korzystają. Jej funkcjonowanie w szkolnej codzienności sprowadza się do podziału uczniów na kategorie bardziej oraz mniej uprzywilejowanych i w obrębie tych dwu grup — jednakowe traktowanie osób należących do każdej z nich. Źródłem tego uprzywilejowania może być pochodzenie społeczne, etniczne, zamożność rodziców, *etc.*, ale także osiągnięcia poznawcze wychowanków. Dotychczasowe „ocenianie konwencjonalne z jego skalą, stopniami szkolnymi, nieustannym porównywaniem szkół, nauczycieli, uczniów sprzyja wzmocnieniu i utrwalaniu nierównych pozycji uczniów” (Gołębiak 2003, s.211), staje się narzędziem selekcji społecznej, a nawet przyczyną pogłębiania konfliktów w obrębie grupy oraz pomiędzy poszczególnymi grupami uczniów. To z kolei wzbudza ich żal, poczucie niesprawiedliwości w ocenianiu: *„Nauczycielka miała swoich ulubieńców, którym stawiała wyższe oceny przy odpowiedzi, niezależnie od tego, czy znali odpowiedzi kiedy pytała. Natomiast osobom, których nie lubiła, potrafiła postawić w czasie jednej lekcji nawet dwie oceny niedostateczne”*. *„Nauczyciele często lepiej oceniają uczniów, których znają lub znają ich rodziców, albo na podstawie opinii „wyrobionej” przez nich na początku (jeśli uczeń pokazał się ze złej strony, to nie może tego później zmienić, zawsze jest słabiej oceniany). Lepiej też oceniają dzieci innych nauczycieli (w szkole one w każdej sytuacji należą do grupy uprzywilejowanej)”*. *„Na lekcji języka polskiego pani powiedziała, że dzisiaj za odpowiedź można zyskać bardzo dobrą ocenę. Więc ja zgłosiłam się i opowiedziałam wszystko na temat. Natomiast pani nie postawiła mi żadnej oceny, mimo tego, że odpowiedziałam prawidłowo!!! Wiem, że gdyby była inna osoba na moim miejscu, na pewno zostałaby oceniona! Po prostu, pani mnie chyba nie lubi. W tym momencie poczułam się skrzywdzona!”*

Uczniowie należący do grupy tzw. „uprzywilejowanych”, znaleźli się w niej z różnych powodów: jedni — dzięki posiadanym zdolnościom, inni — dzięki pracowitości, jeszcze inni — dlatego że wykazali się sprytem podczas odpisywania, „zaradnością” w stosowaniu nieuczciwych taktów w zdobywaniu dobrych ocen, albo też dlatego, że posiadają „zapobiegliwych” rodziców, którzy na spotkania z nauczycielami lub

dyrektorem nie przychodzą z „pustymi rękoma”. Niektórzy w roli „ulubieńców” czują się źle: „*Pani B. faworyzowała mnie. Wychodziła mi dwójka, a pani wstawiła mi czwórkę na koniec roku. Było to nie w porządku w stosunku do innych uczniów*”. Inni dostrzegają, że faworyzowanie w ocenianiu uczniów z grupy „wybrańców” też jest niesprawiedliwe, zważywszy nierówną inicjatywę, zdolności i pracowitość wchodzących w jej skład jednostek. Jednakowoż wszyscy oni zgodnie uważają, że ci uczniowie, którzy nic nie robią lub robią niewiele, słusznie winni — w ramach społecznej i edukacyjnej degradacji — znaleźć się „uczniów słabych”. Rzecz w tym, że bardzo wielu uczniom należącym do tej ostatniej grupy nieraz wydaje się, iż sytuacja każdego z nich jest w pewnym sensie zupełnie wyjątkowa, a w związku z tym winien on być potraktowany inaczej — w domyśle lepiej, łagodniej, bardziej wyrozumiale niż koledzy zaliczani do „średniaków” lub „bardzo dobrych”. Choć i tu zdarzają się ewidentne przypadki niesprawiedliwego oceniania uczniów: „*Nauczyciel matematyki miał w klasie upatrzone tzw. „ofiary” („kozy ofiarne”), którym przy swoim złym nastroju obniżał oceny za zadania domowe czy pracę na lekcji. Wystarczał dowolny powód, np. niezatemperowany ołówek lub brak marginesu w zeszyte*”.

Czy uczniowie, tak pokrzywdzeni przez niesprawiedliwe ocenianie ich osiągnięć, mogą liczyć na to, że w obliczu prawa otrzymają to, co im się sprawiedliwie należy?

KAŻDEMU WEDŁUG TEGO, CO PRYZNAJE MU PRAWO

Analizowana obecnie formuła sprawiedliwości, zakłada, iż sprawiedliwe przyznanie tego, co każdemu się przynależy na mocy zapisu prawnego, wymaga dokonania dokładnych ustaleń, co jednostka powinna otrzymać i dopilnowania, by postanowienia te były bezwzględnie przestrzegane. W przypadku oceniania osiągnięć uczniów rodzajem prawnego „zabezpieczenia” nakładającego ocenających do należytego wypełniania związanych z ocenianiem obowiązków są zapisy poczynione w „Kodeksie ucznia”, w „Karcie nauczyciela” oraz w wewnętrznych kodeksach ucznia opracowanych przez poszczególne placówki. W każdym z tych dokumentów określone są prawa i obowiązki jakie w zakresie oceniania spoczywają na członkach szkolnej społeczności oraz sankcje za niepodporządkowanie się podjętym postanowieniom.

Oprócz wymienionych wyżej kodeksów formalnych, istnieją też kodeksy niesformalizowane, które są rodzajem umowy społecznej spisanej w związku z ocenianiem. Należą do nich, np. „Kodeks oceniania szkolnego” (Niemierko 1997, s. 224 — 227) — dotyczący zasad oceniania wewnątrzszkolnego, a w przypadku oceniania zewnętrznego — „Kodeks egzaminowania” (Niemierko 1999, s. 179 — 180).

Zarówno formalne, jak i niesformalizowane kodeksy zostały wprowadzone w celu zwiększenia stabilizacji oraz ładu między członkami szkolnej społeczności. Próbuje one ustalić, co jest „normalne”, a co od określonej normy odbiegające, aczkolwiek i tak pozostawiają na tyle szeroki margines dowolności postępowania, że w wielu przypadkach czy sytuacjach dochodzi do oceniania z jakichś powodów niesprawiedliwego. Na przykład wówczas, gdy podczas zewnętrznego egzaminu ma miejsce nieuczciwe zachowanie się uczniów (polegające na niesamodzielnej pracy, czyli na odpisywaniu) oraz nauczycieli (polegające na zezwalaniu na odpisywanie, a czasem na nawet na pomaganiu w nim). Wobec coraz liczniej wykrywanych przypadków oszustw egzaminacyjnych, nasilają się głosy wzywające do opracowania formalnego, precyzyjnego

kodeksu oceniania. Jednak jego ustalenie — o czym trzeba pamiętać — oznaczałoby rezygnację z wszelkiego rodzaju innych koncepcji sprawiedliwości na rzecz całkowitego podporządkowania się uczniów, nauczycieli i egzaminatorów zapisom poczynionym w tym kodeksie. Przed takim rygoryzmem ostrzega Józef Życiński (2003, s. 15) sugerując, iż dążenie do skodyfikowania wszelkich działań podejmowanych przez człowieka doprowadziłoby do „zbudowania niehumanitarnej, jednowymiarowej rzeczywistości, w której troszczenie się jedynie o sprawiedliwość i regulacje prawne, przysłoniłoby bogaty świat innych wartości”. Aczkolwiek równocześnie przyznaje, że świat byłby jednak równie niehumanitarny gdyby wypędzono z niego prawników.

Tymczasem obserwacja szkolnej rzeczywistości nasuwa przypuszczenie, że do powstrzymania egzaminacyjnego oszustwa czy ograniczenia niesprawiedliwości podczas oceniania osiągnięć uczniów nie wystarczy opracowanie formalno-prawnych zapisów w kodeksach. Istnieją bowiem przesłanki, które wzbudzają powątpiewanie w to, czy opracowanie stosownego kodeksu oceniania wzbudziłoby należyty prawny szacunek i tym samym uczyniłoby ocenianie sprawiedliwym. Jedną z nich są wyniki badań przeprowadzonych przez Mirosławę Marody (2003), z których wynika, że generalnie dorośli Polacy domagają się wprowadzenia przepisów regulujących każdy drobiazg, lecz zarazem deklarują, że nie zamierzają ich przestrzegać, jeżeli będzie im tak wygodniej. Niewykluczone więc, że zawarty w kodeksie nakaz określonego postępowania podczas oceniania zostałby potraktowany podobnie, czyli jako jeszcze jeden zbiór zasad prawnych, które tylko po to spisano, by mogły zastąpić „dobre obyczaje, dobre wychowanie, przestrzeganie podstawowych zasad uczciwości” (tamże, s. 28). By stały się jedynie rodzajem parawanu, za którym ukryją się pospolicie łamiący prawo wraz z tymi, którzy dbają jedynie o pozory jego zachowania.

KAŻDEMU WEDŁUG JEGO DZIEŁ

„Każdemu według jego dzieł” jest ostatnią z rozpatrywanych formuł sprawiedliwego oceniania osiągnięć uczniów. Nie bierze się w niej pod uwagę intencji każdego, jego poświęcenia, wysiłku, zajmowanej pozycji, a tylko wynik uczenia się, który można zmierzyć, obliczyć, poddać analizie statystycznej, porównać z wynikiem wzorcowym lub z wynikami uzyskanymi przez innych uczniów. Oparte na tym kryterium ocenianie osiągnięć może z czasem przybierać karykaturalną postać: „*Miałem nauczycielkę, która dwa lub trzy razy w ciągu semestru robiła kartkówki z ostatniej lekcji. Ocena końcowa była średnią arytmetyczną z tych ocen*”. Tymczasem właściwe zastosowanie tego kryterium wymaga określenia wzorców, wprowadzenia norm, do których zostaną odniesione rzeczywiste osiągnięcia poszczególnych uczniów. A to oznacza wprowadzenia standaryzacji, ograniczającej dowolność określonego działania do pewnej liczby typowych procedur i wyników. „Wprowadzane do szkolnictwa normy mają charakter techniczny — zauważa Leszek Kołakowski (1999). Ich celem jest uczynienie z tego ważnego społecznego instrumentu jakim jest szkoła, narzędzia możliwie najbardziej skutecznego ze względu na zadania, jakie jej przypadły” (tamże, s.130-131). Zaś Bolesław Niemierko (2002, s.119) dodaje, iż standardy edukacyjne zostały „wprowadzone po to, by zapewnić uczniom należyte, nie gorsze niż stanowi norma, warunki kształcenia się”.

Określeniu czy i w jakim stopniu uczniowie opanowali konkretne standardy wymagań, służy sprawdzanie osiągnięć uczniów. Także na egzaminach zewnętrznych, sprawdzających nie to, jaka jest wiedza zdającego, lecz — w jakim zakresie odpowiada ona takim czy innym standardom wymagań egzaminacyjnych. Jest więc egzamin rodzajem umowy między egzaminowanym — znającym wcześniej wymagania, akceptującym je i w zakresie przez nie przewidzianym przygotowującym się do egzaminu oraz egzaminatorem — zobowiązującym się egzaminować tylko w zakresie ustalonych wymagań i oceniać uczniowskie prace tylko zgodnie z ustalonym wcześniej schematem punktowania. Oczywiście, w przypadku egzaminów zewnętrznych zobowiązanie to obejmuje wszystkich egzaminatorów w całym kraju (choć jak pokazuje doświadczenie, umowa ta nie zawsze jest przestrzegana), jako że spełnienie tego warunku umożliwia dokonywanie porównań osiągnięć uczniów w obrębie całej badanej populacji.

Ocenianie zewnętrzne będzie określone jako niesprawiedliwe wtedy, kiedy

- egzaminowany zostanie oceniony z zakresu innych wiadomości czy umiejętności, niż przewidziane wymaganiami
- egzaminator (sam lub wspólnie z innymi egzaminatorami) zastosuje własne kryteria punktowania (oceny) odpowiedzi, np. wprowadzi punktację inną od zalecanej lub punktację niepoprawną (pozytywnie oceni, czyli przyzna punkty za nieprawidłowe rozwiązania),
- nieadekwatnie do wartości (zbyt wysoko, zbyt nisko, zdyskwalifikuje jako odbiegające od odpowiedzi z klucza) oceni rozwiązania twórcze
- podczas egzaminu dojdzie do oszustwa.

Formuła „każdemu według jego dzieł” znajduje również zastosowanie — w oparciu na określonych kryteriach — rekrutacji uczniów do szkół wyższego szczebla. By jednak podczas postępowania rekrutacyjnego sprawiedliwości stało się zadość, należałoby przestrzegać przyjętych zasad, nie czyniąc odeń żadnych wyjątków i — na przykład — nie uwzględniać odwołań kandydatów nieprzyjętych, trudnych warunków domowych jednych czy pochodzenia z rodziny nauczycieli drugich. Takie bowiem łagodniejsze ocenianie niektórych jest w gruncie rzeczy nadawaniem im przywilejów (a przecież formuła „każdemu według dzieł” wyklucza jakiegokolwiek uprzywilejowanie), zaś w odniesieniu do pozostałych staje się ocenianiem niesprawiedliwym.

Podobnie jak niezgodnym z zasadą „każdemu według jego dzieł” jest przyjmowanie na studia tych studentów, którzy w wyniku rekrutacji nie uzyskali dostatecznej liczby punktów, lecz jako tzw. „wolni słuchacze” za stosowną opłatą będą mogli podjąć edukację na uczelni.

W każdej sytuacji podczas sprawiedliwego oceniania opierającego się na formule „każdemu według jego dzieł”, oceniający winien owe „dzieła”, czyli osiągnięcia uczniów przyrównywać do powszechnie obowiązujących standardów wymagań edukacyjnych, aczkolwiek ze świadomością, że czynią to „kosztem uwzględnienia indywidualnego wymiaru, procesualności i dynamiki uczenia się” (Cohen i in. 1999, s. 450-451).

ZAKOŃCZENIE

Współistnienie oceniania zewnętrznego i wewnętrznego rodzi wiele problemów, wśród których jednym z ważniejszych jest dążenie do tego, by jedno i drugie było ocenianiem sprawiedliwym. Analiza sześciu różnych koncepcji sprawiedliwości konkretnej sformułowanych przez Perelmana pokazuje, że praktyczne ich zastosowanie w ocenianiu napotyka na wiele trudności, między innymi dlatego, że w określonych sytuacjach nie zawsze wiadomo, którą z owych koncepcji sprawiedliwości (a może kilka równocześnie?) stosuje oceniający. Stąd też nie raz o ocenianiu osiągnięć uczniowie mówią, że „sprawiedliwym to ono nie było, nie jest i już najprawdopodobniej nigdy nie będzie”. Być może jednak byłoby takim, gdyby oceniający stosowali tylko jedną regułę sprawiedliwości konkretnej i nie brali pod uwagę żadnych zmian, które by w konsekwencji ich wprowadzenia mogły odmienić sytuację. Choć spełnienie i tego warunku wydaje się niewystarczające. Nie ma bowiem pewności co do tego, czy zastosowana podczas oceniania konkretna reguła jest w danej sytuacji sprawiedliwa i w pełni uzasadniona. Niekończące się wątpliwości co do tego, czy ocenianie osiągnięć uczniów jest sprawiedliwe, nie tylko wskazują na niedoskonałości każdej z zastosowanych formuł, lecz także przypominają o nieuniknionej w podejmowanych decyzjach arbitralności.

Stąd ze strony oceniających należałoby oczekiwać, iż: 1) ze względu na ułomność przyjmowanych zasad oceniania powstrzymają się w ich stosowaniu przed bezwzględnością idącą do najdalszych konsekwencji; 2) będą pamiętać, że „niedoskonała sprawiedliwość oceniania, bez odwołania się — kiedy trzeba — do miłosierdzia, nie jest sprawiedliwością” (Perelman 1959, s.112); 3) nie zrezygnują z dążenia do ideału sprawiedliwego oceniania, bo tylko zmierzając ku niemu osiągną cokolwiek; 4) zdadzą sobie sprawę z tego, że rozwiązania (własne oraz proponowane przez innych) problemów pojawiających się w związku z ocenianiem, nigdy nie będą ani proste, ani jednoznacznie oczywiste, ani też ostateczne.

LITERATURA

- Cohen L., Manion L., Morrison K., (1999), *Wprowadzenie do nauczania*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Durozoi G., Roussel A., (2000), *Filozofia. Leksykon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gołębiński B.D., (2003), *Pedagogika* (Kwieciński Z., Śliwerski B. red.). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hoendrich T., (1999), *Encyklopedia filozofii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Kołodziej L., (1999), *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Liberkowski R., (2000), *Wola sprawiedliwości* (Heller W., Liberkowski R. red.). Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań.
- Marody M., „*Rzeczpospolita*”, „*Newsweek*”, 26.12.2003, s.28.
- Niemierko B., (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką*. WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., (1999), *Pomiar wyników kształcenia*. WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. WSiP, Warszawa.
- Ossowska M., (2000), *Normy moralne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Perelman C., (1959), *O sprawiedliwości*. PWN, Warszawa.
- Szewczyk K., (1998), *Wychować człowieka mądrego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Świeżawski S., (1987), *U źródeł nowożytnej etyki*. Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Życiński J., (2003), *Sprawiedliwość*, (Bock W. i in. red.). Wydawnictwo „Bernardinum”, Pelplin.