

**Maria Groenwald**

Uniwersytet Gdański

## **Czy postępowanie uczestników zewnętrznych egzaminów powinno podlegać kodyfikacji?**

Nieprawidłowości, do jakich doszło podczas zewnętrznych egzaminów (jak przypadki oszustwa egzaminacyjnego, przyjęcie ostrzejszych kryteriów przez grupę egzaminatorów) wywołały dyskusje nad sposobami ich eliminacji. Wśród różnych postulatów znalazły się propozycje wprowadzenia kodeksów, np.: kodeksu etycznego oceniania szkolnego (Niemierko, 2002: 233–235), kodeksu etycznego egzaminatora (Furgoł, Szafraniec, 2002: 156), kodeksu etycznego egzaminowanego (Fałat, 2002: 176). Jednak wraz z nimi pojawiły się też rozmaite wątpliwości, chociażby takie: do kogo ów kodeks ma być adresowany, przez kogo utworzony oraz na jakich wartościach i normach opierać się? Czy ma być wykładnikiem „legalności” (tj. zgodności z prawem) wytyczonej obowiązującymi przepisami prawnymi czy raczej prawem wyrażającym sprawiedliwość i słuszość w stosunkach międzyludzkich (Homplewicz, 1996: 175)?

Aby w projektowanym kodeksie nie doszło do pomieszania porządku moralnego z porządkiem prawnym, należałoby spojrzeć na każdego uczestnika egzaminowania, tj. ucznia, nauczyciela, egzaminatora jako ludzi, z których każdy stanowi trójjednię:

1. osoba ludzka, przestrzegająca prawa moralnego
2. istota społeczna, przestrzegająca prawa etycznego
3. obywatel, podporządkowany jurysdykcji prawnej (Szołtysek, 2003: 273–277).

Uczeń, nauczyciel czy egzaminator, rozpatrywany jako osoba ludzka, świadomie postępuje wedle prawa moralnego, na które składają się znane mu wartości i normy. Wartości wskazują, do czego winna ona dążyć, a normy – jak wartości te osiągać.

Zazwyczaj wiążą się one (w różnym stopniu) z kulturowymi regułami sposobu życia – najbardziej pożądanymi i oczekiwanymi w danej społeczności, narzuconymi każdemu i przez każdego indywidualnie akceptowanymi. Reguły prawa moralnego niosą w sobie większy lub mniejszy ładunek powinności i chociaż nie przymuszają nikogo do działania z nimi zgodnego, to jednak popełnione czyny poddają osądowi najbliższemu sędziemu – sumieniu (Sztompka, 2002).

Sumienie nie jest skodyfikowanym zbiorem zasad, a raczej

[...] polem wrażliwości, wewnętrzną instancją, której obecność ujawnia się w doświadczeniu, i która coś nakazuje albo czegoś zakazuje (Kołakowski, 1999: 76).

Nie jest ono też produktem kultury czy zmysłowych doświadczeń, choć kulturowa edukacja (wprowadzająca m.in. zewnętrzne egzaminowanie) może je w różnym stopniu tłumić lub zagłuszać, ukazując takie nowe i „pożądane” wartości, jak:

- bierność przejawiana w podporządkowywaniu się narzucanym odgórnie standardom i normom;
- brak krytycyzmu względem opinii wygłaszanych przez zwierzchników i bezrefleksyjne dostosowywanie się do nich;
- akceptacja anonimowości życia, a nawet dostrzeganie w niej pozytywnych aspektów;
- hołdowanie kulturze zaradności, sprytu i „chwalebego” oszustwa, siły i agresji;
- kult rywalizacji (a nie współpracy), sukcesu za wszelką cenę;
- zgoda na utratę tożsamości.

Stopniowo miejsce wartości indywidualnie rozróżnianych przez sumienie ucznia, nauczyciela, egzaminatora, zajmują wartości uznawane przez ich zwierzchników, pracodawców czy grupę społeczną, w której funkcjonują. Sprostanie owym „nabytym” wartościom i preferencjom przynosi na ogół bardzo istotne, zazwyczaj wymierne nagrody, nie zawsze uzyskiwane podczas postępowania zgodnego z wewnętrznymi normami moralnymi, w zgodzie z głosem sumienia. Wynika stąd, że mimo iż sumienie jest sędzią stale obecnym, to jego „wyroki” nie zawsze są pewne i „mocne”. Nie zmusza bowiem człowieka do postępowania w określony sposób, lecz jedynie wymaga od niego postanowienia – w ramach wolności – czy przyjąć daną wartość, czy ją odrzucić. I tu zaraz pojawia się kolejny dylemat – czy obowiązkiem człowieka jest postępować zawsze w najlepszy z możliwych sposobów, czy może po prostu wystarczy postępować „przyzwoicie” (Hołówka, 2001: 24). Bywa nieraz, że złe postępowanie wzbudza wyrzuty sumienia, przyganę za okazaną słabość, lecz równocześnie przewyciężenie pokusy może być odczuwane jako utrata czegoś, jako czegoś niewykorzystanie. Postępując czasami dobrze, czasami źle, szukają więc sędziego, który zdjąłby z ich ramion ciężar dokonywania moralnych wyborów, pozwolił „odpocząć” sumieniu. Z nadzieją zwracają się więc ku obowiązkom społeczno-kulturowym czyli regułom prawa etycznego.

Prawo etyczne człowieka jako istoty społecznej odwołuje się do dwóch autonomicznych źródeł: do natury ludzkiej jako źródła prawa moralnego oraz do nieskodyfikowanych norm etycznych będących wytworem kultury. Wartości kulturowe wyznaczają kulturowe dążenia człowieka, a normy etyczne wyznaczają jego społeczne obowiązki i oceniają jego zachowania społeczne (Szołtysek, 2003: 295–297).

Zatem to prawo etyczne wyznacza społeczne obowiązki człowieka jako istoty społecznej, zaś społeczeństwo je egzekwuje. Tym samym ogranicza jego wolność kulturowo i historycznie ustanowionymi normami: nakazami, zakazami, zwyczajami i obyczajami wspólnoty społecznej. Owe ograniczenia mogą być przez jednostkę przyjmowane dobrowolnie lub w wyniku nacisku. W tym drugim przypadku, kiedy są narzucane, tracą swój etyczny charakter, przestają być wartością, zaś człowieka czynią przedmiotem nacisku, a nawet manipulacji.

Normy prawa etycznego funkcjonują w społeczeństwie dwojako: 1) w formie niepisanej umowy społecznej; 2) jako reguły czy standardy spisane w niesformalizowanych kodeksach.

1. W praktycznej, nieskodyfikowanej działalności wychowawczej nauczyciela znajdują swoje aplikacje liczne wartości i normy etyki. Jednakże zbyt często z niektórych spośród nich, jak ze sprawiedliwości, odpowiedzialności, wolności dokonywania wyborów etc., rezygnuje na rzecz celów praktycznych, doraźnych, sformułowanych przez obowiązujące programy kształcenia i stąd traktowanych jako uzasadnienie poszczególnych zadań nauczania i wychowania (Homplewicz, 1996: 20).

2. Przykładem niesformalizowanego kodeksu są *Standardy dla badań edukacyjnych i psychologicznych* (*Standards for Educational and Psychological Testing*, 1999), które szczegółowo regulują zasady obowiązujące w badaniach edukacyjnych. Są one adresowane do osób przeprowadzających badanie, określają prawa i obowiązki badanych. Sugerują, między innymi, stosowanie strategii modyfikacji testu obejmujących:

- zmiany form prezentacji przy przedstawianiu badanym poleceń zadań testowych
- zmiany sposobu udzielania odpowiedzi
- wydłużenia czasu
- zmiany terminu lub otoczenia
- wykorzystania jedynie fragmentów testu
- wykorzystania innych wersji testu lub zastępczych metod oceniania.

Ostatecznie *Standardy...* dostarczają głównie konkretnych porad w zakresie kwestii technicznych; problemu wartości oraz zwyczajów społecznych – kluczowych dla odpowiedzialnego zastosowania testu – nie ujmują w ramy obowiązujących norm oraz standardów (i słusznie, jako że wartość nie jest normą, choć wartość normie nadaje sens).

Innym przykładem kodeksu jest: „Kodeks etyczny oceniania szkolnego” (Niemierko, 1997: 224–227), czy „Kodeks etyczny pomiaru dydaktycznego” (Niemierko, 1999: 179–180). W każdym z nich szczególną uwagę zwraca się na odpowiedzialność osób związanych z ocenianiem i egzaminowaniem, ponoszoną w związku z przygotowaniem, przeprowadzeniem badań i analizą ich wyników.

Wewnątrzszkolne systemy oceniania są również dokumentami porządkującymi zasady oceniania i w pewnym zakresie dotykającymi norm etycznych. Dokumenty te opisują czynności podejmowane przez nauczycieli w ramach władztwa szkolnego, które są czynnościami prowadzącymi do fachowych opinii kompetentnych w tym zakresie rzeczoznawców (czyli nauczycieli) i jako takie nie podlegają zastosowaniu kodeksu postępowania administracyjnego (niekiedy jednak ocena szkolna może być łączona z decyzją administracyjną, jaką jest promowanie ucznia do wyższej klasy, skreślenie z listy uczniów; wtedy decyzja ta staje się aktem prawnym zmieniającym jego pozycję prawną).

Codzienna praktyka pokazuje, że mimo istnienia owych kodeksów, w ostateczności to społeczeństwo egzekwuje przestrzeganie norm etycznych przez egzaminatorów, nauczycieli, uczniów i dokonuje nieformalnego osądu każdego z nich. Jako kryterium owego osądu przyjmuje, na przykład:

- konsekwencje, jakie dla danej osoby wynikają z przestrzegania (lub częściowej nieprzestrzegania) norm etycznych;
- konsekwencje, jakie dla innych osób wypływają z postępowania określonej osoby;
- gorliwość, z jaką ta osoba respektuje ogólnie przyjęte w szkolnej społeczności wartości kulturowe i normy etyczne.

Naruszenie zakazów i nakazów moralnych spotyka się z powszechnym potępieniem społeczności wyrażanym wobec niezgodnie z nimi postępującego poprzez: zwiększenie do niego dystansu; wycofanie uznania dla niego; nieutrzymywanie kontaktów towarzyskich, a ograniczenie do minimum zawodowych; społeczne napiętnowanie; ostracyzm towarzyski, a nawet samosąd.

Oceny czynów czy postępowania człowieka (jako istoty społecznej) może też dokonać sąd społeczny lub sąd koleżeński.

Należy jednak dodać, iż formułowane przez społeczeństwo nakazy i zakazy nie obowiązują bezwzględnie, a pod pewnymi warunkami: w określonych sytuacjach i nie wszystkich jego członków. To zaś oznacza, że:

[...] każda reguła jest zrelatywizowana sytuacyjnie i personalnie, czyli zawiera klauzulę określającą warunki, albo granice swojej stosowalności. Zatem reguły społeczne uzyskują różny charakter w zależności od pozycji społecznych tych, którzy ich przestrzegają lub je stosują (Sztompka, 2002: 262).

Opisanego wyżej relatywizmu jest pozbawiona jurysdykcja prawna, której źródła tkwią w społeczno-kulturowym prawie etycznym oraz w określonej doktrynie politycznej. W obrębie tego prawa człowiek jako obywatel odwołuje się do działań politycznych, a jego wolność jest ograniczona konstytucją. Pod groźbą kary prawo egzekwuje legalność zachowań zgodnych z normami określonymi w stosownych przepisach. Bardziej radykalni zwolennicy legalizmu moralnego uważają, że prawo obowiązuje niezależnie od tego, czy ktoś ocenia je jako słuszne czy jako niesłuszne moralnie. Dlatego też – ich zdaniem – każde naruszenie reguł prawa winno być nie tylko karane w sensie prawnym, ale także potępiane w sensie moralnym (Żuk-Łapińska, 1998: 26).

Prawo posiada pewne cechy formalne, a mianowicie:

- nie powstaje spontanicznie, lecz jest celowo stanowione przez państwo lub w jego imieniu przez uprawnione osoby lub instytucje;
- jest artykułowane w formie pisemnej, publikowane i systematyzowane w kodeksach czy zbiorach przepisów, ze względu na potrzebę jednoznaczności, autentycznej wykładni i wyraźnego poinformowania obywateli, co jest nakazane, co zakazane, a co tylko dozwolone;
- normy są formułowane w trybie atrybutywnym, np.: „za czyn X grozi kara Y”;
- na straży prawa stoi system sankcji, administrowanych przez uprawnionych do tego funkcjonariuszy;
- przepisy prawa dość precyzyjnie określają formę i rozmiar kary (Żuk-Łapińska, 1998: 28; Sztompka, 2002: 272).

Gdy regulacja prawna jest zbieżna z moralnym poczuciem zbiorowości, prawo uzyskuje wzmocnioną legitymizację i jest daleko łatwiejsze do stosowania i egzekwowania. Gdy natomiast odbiega od obowiązujących w społeczności reguł moralnych i napotyka na silny opór, wtedy bywa wprowadzane pod przymusem. W praktyce przymus ten sprowadza się do wymierzania kar (lub przynajmniej zagrożenia nimi) za niepodporządkowanie się podejmowanym decyzjom i sprzyja tworzeniu dyscypliny strachu.

W zakresie trzech głównych rodzajów odpowiedzialności prawnej (cywilnej, administracyjnej, karnej), obszar edukacji jest podporządkowany głównie odpowiedzialności administracyjnej, normowanej przepisami prawa administracyjnego, szkolnego i opiekuńczego, stosującego odpowiednie w tym zakresie sankcje.

Aby można było je zastosować konieczne jest spełnienie następujących warunków:

- musi nastąpić prawne ustalenie określonego obowiązku i skierowanie go do konkretnych osób;
- należy określić prawne sankcje i konsekwencje za niewykonanie (lub wykonanie nienależyte) tego obowiązku;
- musi dojść do faktycznego i odpowiednio stwierdzonego niewykonania (lub wykonania niepełnego) tego obowiązku, o czym wydaje się odpowiednie orzeczenie, decyzję czy wyrok.

Aczkolwiek trudno wyobrazić sobie, aby praca pedagogiczna była uzależniona tylko od określonych prawnie zobowiązań, za realizacją których stoją określone sankcje (przymuszanie, groźba kar i represji), to jednak ich istnienie pełni rodzaj „zabezpieczenia” nakłaniającego do należytego wypełniania prawnych obowiązków wychowania. Być może funkcję taką mógłby pełnić formalny kodeks egzaminowania. Dotyczyłby on jednak tylko odniesionego do standardów egzaminacyjnych oceniania zewnętrznego, jako „końcowego produktu” nauczania, z pominięciem oceniania wewnętrznego – ześrodkowanego na procesie, a także odniesionego do norm etycznych i moralnych; te ostatnie bowiem formalnym kodyfikacjom nie podlegają.

W podejmowanej próbie skodyfikowania oceniania zewnętrznego należałoby przestrzec przed sprowadzaniem procesu edukacji jedynie do realizacji odgórnie wytyczonego, zunifikowanego, standardowego kodeksu, wyznaczającego znormalizowane zadania, których realizacja doprowadzi do egzaminacyjnego sukcesu. Co więcej, przestrzeganie jego postanowień przez uczestników egzaminowania nie powinno odbywać się w drodze przymuszania, bo to prowadzi do wywoływania biernych nawyków obniżających ich świadomość, wolność i odpowiedzialność. Wszelkie narzucanie, nawet słusznych wartości, norm i postaw, nieliczenie się z podmiotowym uwarunkowaniem i czymś poczuciem wolności jest po prostu nieetyczne.

Zatem na planowany kodeks oceniania zewnętrznego – być może – trzeba by spojrzeć nie jak na dokument nadający uczniom, nauczycielom, egzaminatorom prawa i obowiązki, ale jak na dokument gwarantujący i chroniący prawa, wolność i godność każdego z nich tak, by w oparciu o sformułowane w nim normy mogły zapadać sprawiedliwe decyzje.

W formule sprawiedliwości społecznej mogłyby znaleźć rozstrzygnięcie problemy, jakie rodzą się na gruncie konfrontacji między wartościami uznawanymi w określonym środowisku społecznym czy zawodowym a wartościami odczuwanymi przez konkretnego człowieka – częścią tego środowiska.

Ostateczną, ale i pierwszą instancją, do której by musiał się odwoływać, jako osoba ludzka, pozostałoby sumienie, „wewnętrzny” sędzia rozdzielający dobro od zła. Podstawą tego osądu – kryterium moralne nie poddające się regulacjom prawnym i nie przyjmujące bezkrytycznie narzucanych przez innych wartości. Zazwyczaj bowiem sposób postępowania człowieka zależy nie tyle od norm społecznych czy prawnych, ile przede wszystkim od posiadanej przez niego wrażliwości moralnej, od wewnętrznej refleksji osoby zastanawiającej się nad sobą, niezależnie od tego, czy jest egzaminatorem, nauczycielem czy dopiero wkraczającym w życie uczniem.

## Bibliografia

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council of Measurement in Education (1999), *Standards for Educational and Psychological Testing*, American Educational Research Association, Washington.
- Fałat M. (2002), *Czy jest realne zbudowanie kodeksu etycznego egzaminowanych?*, [w:] B. Niemierko, J. Brzdąk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Katowice.
- Furgoł S., Szafraniec M. (2002), *Rozterki egzaminatora*, [w:] B. Niemierko, J. Brzdąk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Katowice.
- Hołówka J. (2001), *Etyka w działaniu*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Homplewicz J. (1996), *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Kołąkowski L. (1999), *Mini wykłady o maxi sprawach. Seria druga*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- 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.
- Szołtysek A. E. (2003), *Filozofia pedagogiki*, Wydawnictwo Esse, Katowice.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Żuk-Łapińska L. (1998), *Problemy etyki*, t. 1. *Etyka opisowo-wyjaśniająca*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.