dr Maria Groenwald
Uniwersytet Gdański

Patchworkowa sprawiedliwość oceniania

Choć dziś oceniania szkolnego nie spowijają mroki tak wielowarstwowe jak te, o których B. Niemierko pisał w „Ocenieniu szkolnym bez tajemnic"[1] (zapewne część z nich tą publikacją rozjaśnił), nadal w opiniach nauczycieli uchodzi ono za czynność trudną, zdaniem uczniów – często niesprawiedliwą, a według teoretyków – najeżoną licznymi błędami popełnianymi przez oceniających. Mimo starań podejmowanych na polu dydaktyk szczegółowych i diagnostyki edukacyjnej na rzecz doskonalenia procesu ustalania i komunikowania oceny[2], mimo włączenia się do tych prac instytucji profesjonalnie zajmujących się ocenianiem, niedosyt sprawiedliwości wciąż pozostaje, silniej doświadczany przez uczniów niż przez nauczycieli. Stąd sprawiedliwość pozostaje bodaj najczęściej w stosunku do oceniania postulowaną wartością moralną, a bycie sprawiedliwym oceniającym – wciąż niedosiężnym ideałem pedagogów. W poszukiwaniu przyczyn niedostatku sprawiedliwości w ocenianiu zamierzam przyjrzeć się stosowanym przez oceniających kryteriom wartościowania uczniowskich osiągnięć w zakresie wiadomości i umiejętności.

1. Dydaktyczne i diagnostyczne kryteria ocen

W ostatnich latach, wraz z wprowadzeniem systemu zewnętrznego oceniania z jasno sformułowanymi wymaganiami egzaminacyjnymi oraz ściśle z nimi powiązanej podstawy programowej z równie precyzyjnie wskazanymi treściami kształcenia, pojawiła się szansa na jednoznaczne ustalenie przedmiotu oceny. Tymczasem oceniającym – prócz dydaktycznych - nadal zdarza się obejmować oceną inne elementy, jak: wysiłek włożony w uczenie się, zdolności wychowanków, aktywność na lekcji, sytuacja rodzinna, problemy zdrowotne itd. W związku z tym niektórzy uczniowie twierdzą, że ocenianie zewnętrzne, z założenia pomijające indywidualne zdolności, zainteresowania i ich specyficzne potrzeby jest bardziej niesprawiedliwe niż to, które jest dokonywane przez nauczycieli. Ale już według innych, nieuwzględnienie w ocenie tychże zmiennych przesądza o doznawaniu poprzez nie niesprawiedliwości.

W zasadzie nie powinno też budzić wątpliwości, w stosunku do jakiego kryterium ustalania oceny. Może nim bowiem być – po pierwsze – k r y t e r i u m n o r m a t y w n o - w z o r c o w e, zgodnie z którym wiadomości i umiejętności rozpoznane u uczniów jako opanowane są odnoszone do wiadomości i umiejętności pożądanych, opisanych w wymaganiach przedmiotowych lub egzaminacyjnych. Formułowana wówczas ocena uświadamia, w jakim zakresie (ocena opisowa) lub o ile (ocena w skali stopni szkolnych lub procentowa)

[1] Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic,* WSiP, Warszawa 2002, s. 9.

[2] Ibid., s. 185.

wiedza ucznia diagnozowana w obrębie wskazanych wymagań od nich odbiega. Kolejnym jest k r y t e r i u m p o r ó w n a w c z e; stosujący je powinni jeszcze przed rozpoczęciem kształcenia określić posiadane przez uczniów wiadomości i umiejętności, czyli ustalić tzw. sytuację „na wejściu", po czym dokonać ponownego pomiaru podobnych wiadomości i umiejętności „na wyjściu" i przyrównać je do posiadanych przez rozpoczęciem danego cyklu kształcenia. Jeszcze innym jest k r y t e r i u m p o s t u l a t y w n e, wykorzystywane do szacowania realizacji celów edukacyjnych, aktualnie w szkole praktycznie niestosowane[3]. Mimo tego, że diagnozowanie i ocenianie o s i ą g n i ę ć różni się od badania oraz oceniania p o s t ę p u uczniów celami, metodami, inaczej skonstruowanymi narzędziami, w praktyce bywają podejmowane próby łączenia ich w jednym akcie oceniania. Czasem jest to wynikiem nieświadomości nauczyciela i opierania się w ocenianiu na intuicji, miast wiedzy z zakresu diagnostyki edukacyjnej. Jednak czasem takie działanie wynika z potrzeby przekazania informacji i o przebiegu kształcenia, i o jego wyniku. Jeśli żmudne i poprawne analizy, jakie w tym wypadku oceniający musi przeprowadzić, nie opierają się na właściwym punkcie odniesienia odpowiednim dla każdego z rodzajów oceniania, dochodzi do sformułowania błędnych informacji o jakości uczenia się i wystawienia nieadekwatnych do stanu faktycznego ocen, z których niewiele wynika[4]. Tym niemniej owa nieznajomość kryteriów ocen powoduje nazwanie oceniania nauczycielskiego niesprawiedliwym, w przeciwieństwie do oceniania zewnętrznego, które w opinii uczniów jest sprawiedliwe dlatego, że wiedzą, co będzie sprawdzane, znają kryteria i schematy oceniania stosowane przez egzaminatorów, mają możliwość ćwiczenia rozwiązywania zadań egzaminacyjnych z racji powszechnej dostępności egzaminacyjnych arkuszy.

2. W poszukiwaniu ideału sprawiedliwego oceniania

Poszukiwanie jakiejś uniwersalnej, właściwie zdefiniowanej zasady sprawiedliwości pomocnej w ocenianiu, zdaniem H. Promieńskiej, bierze swój początek w obecności „nieusuwalnego konfliktu między ilością dóbr do podziału […] a wciąż rosnącymi i niemożliwymi do zaspokojenia pragnieniami i potrzebami ludzkości"[5]. W szkole takich dóbr jest wiele, należą do nich kształcenie, rozwój osobowy, oceny, które nauczyciele racjonują stosownie do postępów wychowanków w zakresie uczenia się albo w odniesieniu do osiąganych w nim wyników i in. Jednak w opinii uczniów największym dobrem są oceny i jak powiadają, do szkoły chodzą *Żeby dostawać stopnie*, choć zarazem stwierdzają: *Oceny dużo mi dają, ale się ich boję*[6]. W rozdzielaniu owego dobra pedagodzy odwołują się do różnych zasad, lecz zazwyczaj każda z nich w praktycznym zastosowaniu okazuje się nie dość sprawiedliwa i krzywdząca – twierdzą oceniani.

[3] Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania,* Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2006, s. 24-25.

[4] Kawula S., *Diagnostyka pedagogiczna środowiska,* [w:] J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku,* Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2003, s. 670-671.

[5] Promieńska H., *Trzy powody, dla których sprawiedliwość stanowi konieczny wymiar egzystencji,* [w:] D. Probucka (red.), *Czy sprawiedliwość jest możliwa,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008, s.18.

[6] Stajnke B., *Ocena opisowa w teorii i w praktyce.* Niepublikowana praca magisterska. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009, s.109.

Pomocnym w pełniejszym ujęciu zagadnienia sprawiedliwości oceniania wydaje się pokazanie, że w obrębie trzech podstawowych koncepcji etycznych: etyki cnót, formalizmu i utylitaryzmu, funkcjonują odmienne, acz adekwatne dla każdej z nich, kryteria sprawiedliwości, którymi są: po pierwsze – postęp dokonany przez człowieka w stawaniu się sprawiedliwym; po drugie – wierność zasadom i regułom sprawiedliwości; po trzecie – zachowanie bezstronności jako warunku sprawiedliwego dzielenia dóbr społecznych. Takie podejście koresponduje z postrzeganiem zagadnienia sprawiedliwości przez Ch. Perelmana, dla którego warunkiem jego podjęcia jest rozpatrzenie go jako „aktu sprawiedliwego, prawidła sprawiedliwego i człowieka sprawiedliwego […] a dopiero potem [można] zbadać interferencje, jakie mogą zachodzić między różnymi płaszczyznami, na których się mówi o ideale sprawiedliwości"[7].

Schemat, za pomocą którego pokazuję powiązania sprawiedliwości jako kategorii etycznej z dydaktyką w połączeniu z diagnostyką jako kategorią pedagogiczną, odsłania zasady stosowane przez oceniających. Wizualnie, ale również znaczeniowo, przypomina on swoisty patchwork[8] sprawiedliwości oceniania (na rysunku obwiedziony pogrubioną linią) i jak pokazuje empiria – często (kolejne podobieństwo do patchworku) „holistycznie" stosowany dla rozwiązania problemów z ocenianiem w praktyce, bez wnikania w to, jakie zasady sprawiedliwości leżą u podstaw podejmowanych osądów, ani też (często) czego te osądy dotyczą (czyli co jest przedmiotem oceny). Pokazane w konstrukcie (rys. 1.) zasady są przyporządkowane odpowiednio kryteriom diagnostyczno-pedagogicznym oceniania, czyli: (A) kryterium porównawczemu i (B) kryterium normatywno-wzorcowemu w jednym wymiarze, zaś w drugim - korespondującymi z nimi kryteriami sprawiedliwości rozumianej jako: (1) bycie sprawiedliwie oceniającym; (2) oceniającym sprawiedliwie, bo zgodnie z obowiązującymi regułami; (3) stosującym zasadę bezstronności w sprawiedliwym dzieleniu dobra w społeczeństwie. Każdy element (opisany poniżej), wypełniając wewnętrzną płaszczyznę modelu, odpowiada jednemu spośród kryteriów dydaktyczno-diagnostycznych oraz konkretnemu kryterium sprawiedliwości.

<table>
<tr><td>Kryterium dydakt.-diagnost.
Kryterium sprawiedliwości</td><td colspan="2">A. postęp w uczeniu się wyrażany:
a) w ocenie szkolnej;
b) jako EWD</td><td colspan="2">B. norma wymagań:
a) programowych;
b) egzaminacyjnych</td></tr>
<tr><td>1. być/ stawać się sprawiedliwie oceniającym</td><td colspan="4">A / B 1</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2. oceniać zgodnie z regułami sprawiedliwości (np. koncepcja Ch, Perelmana)</td><td>A 2.1.</td><td>A 2.2.</td><td>B 2.1</td><td>B 2.2.</td></tr>
<tr><td>A 2.3.</td><td>A 2.4</td><td>B 2.3.</td><td>B 2.4.</td></tr>
<tr><td colspan="2">A 2.5.</td><td colspan="2">B 2.5.</td></tr>
<tr><td>3. zachować bezstronność (np. koncepcja J. Rawlsa)</td><td colspan="2">A.3.</td><td colspan="2">B.3.</td></tr>
</table>

Rys. 1. Model patchworkowej sprawiedliwości

[7] Perelman Ch., *O sprawiedliwości,* przekład W. Bieńkowska, PWN, Warszawa 1959, s. 116.

[8] Pierwotnie patchworki służyły amerykańskim osadnikom za kołdry; sami niewiele posiadając, wykorzystywali skrawki materiałów lub niezniszczone fragmenty starej odzieży. Wzór i motywy odzwierciedlały ich uczucia, zjawiska z otaczającego świata, a także umiejętności manualne.

Sprawiedliwy nauczyciel – sprawiedliwy egzaminator [A/B 1]

Sprawiedliwość ukazaną jako doskonałość etyczną budują zinternalizowane przez oceniających wartości, które ujawniają się w ich postępowaniu jako dyspozycje czynów sprawiedliwych oraz jako gotowość do bycia (do stawania się) sprawiedliwymi[9]. Istnieje powiązanie między byciem sprawiedliwym człowiekiem, a tym, który sprawiedliwie ocenia, gdyż moralny charakter decyduje o słusznym działaniu, a przy tym „konsekwentne wybory moralnie słusznych działań prowadzą do wypracowania moralnego charakteru, ten zaś ułatwia wybory moralnie słusznych działań"[10]. Nie sposób oddzielić moralnych cech charakteru sprawiedliwego egzaminatora od cech sprawiedliwego nauczyciela (na rys. pole A/B), gdyż bycie sprawiedliwym człowiekiem jest dla każdego z nich celem nadrzędnym, niezależnie od pełnionej funkcji (zazwyczaj egzaminator sprawdzający arkusze jest także nauczycielem). Są sprawiedliwi, jeżeli w rozdzielaniu zaszczytów lub wyrównywaniu dóbr zachowują umiar między wadami niedoboru i nadmiaru (jako skrajności są one przejawami niesprawiedliwości)[11]. Aby wymieniona jako pierwsza z nich, sprawiedliwość rozdzielająca, mogła pojawić się w szkole w relacjach między nauczycielem a uczniami, potrzeba wychowawcy wyznaczającego cele i wymagania sprawiedliwie, czyli stosownie do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. W przypadku egzaminatora ten rodzaj sprawiedliwości pojawi się, kiedy doceni rozwiązanie twórcze, odbiegające od schematu odpowiedzi. Ocenianie jest wówczas zindywidualizowaną zapłatą proporcjonalną do dokonanych postępów.

Przywróceniu bądź korygowaniu nierówności powstałych w relacjach międzyludzkich podczas rozdzielania dóbr ma służyć sprawiedliwość wyrównująca. W szkole, w procesie kształcenia, nauczyciele odwołują się do wyrównującej funkcji sprawiedliwości, np. kiedy stosują tzw. drugi układ wymagań programowych. Co z drugiej strony powoduje, że niekorzystający z ulg uczniowie nazywają nauczyciela niesprawiedliwym. Oni też pokładają nadzieję na sprawiedliwość w egzaminach i przeprowadzających je instytucjach. Tymczasem oczekiwanie sprawiedliwości ze strony instytucji jest bezzasadne, ponieważ nie powołano ich do krzewienia wartości moralnych, ale w celu realizacji nałożonych przez rząd zadań[12]. Aspekt etyczny pojawia się dopiero wtedy, kiedy refleksja nad przygotowaniem egzaminów, ich przeprowadzeniem, analizą i komunikowaniem wyników, zostanie podjęta z perspektywy człowieka, czyli egzaminatora realizującego owe zadania w zgodzie z zasadami sprawiedliwości.

---

[9] Arystoteles, *Etyka nikomachejska,* przekład D. Gromska, PWN, Warszawa 1981, s. 186.

[10] Chyrowicz B., *„Etyczna wrażliwość" psychologii i psychologów,* [w:] J. Brzeziński i in. (red.), *Etyka zawodu psychologa,* Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 71.

[11] Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej*, op. cit., s.172-173, sprawiedliwość rozpatruje dwojako: po pierwsze - w sensie właściwym, czyli węższym i wskazuje zasady podziału dóbr między uczestników wspólnoty, prowadzące do wyróżnienia sprawiedliwości rozdzielczej i sprawiedliwości wyrównawczej; po drugie - ujmuje ją szerzej jako dzielność etyczną w ogóle, przypisując jej moc legitymizacji prawa stanowionego w państwie.

[12] *Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty* z dnia 25 lipca 1998 r. (Dz.U. nr 117 poz.759). www.cke.edu.pl.

Sprawiedliwe zasady oceniania [A 2.1. – A 2.5; B 2.1 – B 2.5]

W obrębie aktów sprawiedliwego oceniania znajdują zastosowanie Perelmanowskie formuły sprawiedliwości konkretnej, czyli:

- „każdemu według zasług", to zasada stosowana np. w odniesieniu do uczniów, których nauczyciel nagradza oceną za udział w olimpiadzie przedmiotowej (pole A 2.2.). Egzaminacyjne procedury za tę zasługę nagrody nie przewidują, ale uzyska ją laureat tejże olimpiady; w obrębie kryterium normatywno-wzorcowego (B 2.2) otrzyma większą nagrodę (bo i też jego zasługa jest większa) - zwolnienie z egzaminu i przypisanie maksymalnej liczby punktów za test. Z jednej strony to sprawiedliwa nagroda za zasługę, jaką jest tytuł laureata uzyskany dzięki posiadaniu ponadprzeciętnych uzdolnień i dużemu wkładowi pracy w przygotowanie się do olimpiady. Ale równocześnie z drugiej - „dopisując do rzeczywistych wyników wirtualne wyniki laureatów, [zostaje] zafałszowany obraz zadań sprawiających największe trudności, a więc takich, na które należałoby [w pracy dydaktycznej na lekcji] zwrócić największą uwagę"[13];
- „każdemu według potrzeb" – to kolejna formuła stosowana w obrębie kryterium oceniania w stosunku do dokonanego postępu (A 2.2) i w zgodzie z wzorcem wymagań (B 2.2). Sugeruje ona istnienie różnic między potrzebami ogółu uczniów jako grupy młodych ludzi uczących się w szkole a potrzebami poszczególnych jednostek o indywidualnych charakterach i żyjących w określonych warunkach, które sprawiedliwość nakazuje wyrównywać. To wybitnie humanitarne podejście do człowieka opiera się na miłosierdziu i znajduje odzwierciedlenie w nowoczesnym prawodawstwie socjalnym oraz w koncepcjach państwa opiekuńczego[14]. Potrzebną na co dzień w szkole sprawiedliwość miłosierną, K. Ajdukiewicz rozumie dwojako. Stosowana w sensie szerszym, nakazuje dawać każdemu nie mniej, niżby mu się należało i zarazem dopuszcza udzielanie dobra w nadmiarze. Natomiast sprawiedliwość w sensie ścisłym wiąże się ze sprawiedliwym nagradzaniem, ale i karaniem i tej winni przestrzegać m.in. nauczyciele[15] (A 2.2). Skoro sprawiedliwe ocenianie ma wspomagać rozwój jednostki, koniecznym staje się zdiagnozowanie m.in. poziomu struktur poznawczych ucznia, po czym monitorować jego działania oraz wspierać go przez informacje zwrotne[16]. W ocenianiu prowadzonym zgodnie z kryterium normatywnym zasady miłosierdzia w ocenianiu są stosowane tylko w bardzo wąskim zakresie i zgodnie z obowiązującymi wszystkich jednakowymi ustaleniami zapisanymi w procedurach egzaminacyjnych; sprawiedliwość po-

[13] Świędrych P., Lis J., *Co wynika z wyniku laureata na egzaminie?* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela.* Wyd. Grupa TOMAMI, Kraków 2008, s. 560 -561.

[14] Krzyżanowska I., *Idea sprawiedliwości społecznej w globalizującym się świecie,* [w:] D. Probucka (red.), op. cit., s.308.

[15] Ajdukiewicz K., *Język i poznanie. Wybór pism z lat 1920 – 1939,* t.1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 367.

[16] Gołębniak B.D., *Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] Z Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* t.2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 232.

jawia się w wyniku ich wiernego przestrzegania[17] (B 2.2). Jednak pokusa skorzystania z przywilejów bywa przyczyną oszustw podczas oceniania codziennego, jak i podczas egzaminów;

- „każdemu według pozycji" to zasada pozwalająca na odzwierciedlenie poprzez ocenę uprzywilejowanego statusu niektórych uczniów; w ocenianiu powszednim jest ona obecna równie jak to ocenianie - powszednio (A2.3). W przypadku egzaminów natomiast znajduje zastosowanie nie tyle w ich trakcie, ile raczej stanowi oceniania zewnętrznego konsekwencję. Oto uzyskany wynik traktuje się jako kryterium porównywania szkół, nauczycieli, uczniów, co sprzyja wzmacnianiu i utrwalaniu nierówności społecznych[18] (B 2.3);
- „każdemu według tego, co przyznaje mu prawo", w ocenianiu uwzględniającym postęp w uczeniu się znajduje odzwierciedlenie w ocenianiu wewnątrzszkolnym i statucie szkoły (A 2.4), zaś w kryterium normatywnym – w procedurach egzaminacyjnych czy w znajdującym się wciąż w fazie projektu „Kodeksie egzaminatora" (B 2.4);
- „każdemu według jego dzieł" to kryterium pragmatyczne, zgodnie z którym w ocenie są pomijane naturalne uwarunkowania jednostki wpływające na efektywność jej pracy, lecz w zamian - ustalana norma rozstrzygającą kogo i jak należy nagradzać oraz stymulować do pracy. Jest stosowana pod postacią wymagań programowych lub wymagań nauczyciela (A 2.5) albo wymagań egzaminacyjnych (B 2.5).

By ocenianie było uznane za sprawiedliwe, konieczne jest bezwzględne przestrzeganie obowiązujących zasad (najlepiej jednej w danym cyklu oceniania) oraz informowanie uczniów, które z nich legły u podstaw sądów oceniających. Nieujawnianie ocenianym kryteriów oceny implikuje wzajemne niezrozumienie, które z czasem w relacjach uczeń-nauczyciel-egzaminator urasta do rangi bariery nie do pokonania.

Ocenianie zapewniające sprawiedliwość społeczną [A 3 – B 3]

Kryterium sprawiedliwości odmiennym od powyższych jest rozdzielanie dobra zapewniające stan równowagi między konkurencyjnymi roszczeniami społecznymi. Zdaniem J. Rawlsa, twórcy tej koncepcji, zapewnienie sprawiedliwości jest możliwe dzięki przestrzeganiu uniwersalnego zbioru praw i obowiązków, opierających się w jego koncepcji sprawiedliwości na dwu zasadach. Pierwsza z nich zakłada równe uprawnienia do „jak najszerszego całościowego systemu podstawowych wolności, dającego się pogodzić z podobnym systemem wolności dla wszystkich"[19]. Druga zaś pozwala ludziom - jako osobom racjonalnym i niezależnym - dokonywać słusznych wyborów, opartych nie na dążeniu do osiągania celów partykularnych, lecz dóbr pierwotnych, pożąda-

[17] Liberkowski R., *O genezie i istocie sprawiedliwości,* [w:] W. Heller, R. Liberkowski (red.), *Wola sprawiedliwości*, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2000, s.184.

[18] Gołębniak B.D., op. cit., s.211.

[19] Rawls J., *Teoria sprawiedliwości,* przekład M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 344.

nych przez każdego[20], czyli prawa do wolności, władzy, dochodu i bogactwa, szacunku do samego siebie[21]. Zadaniem tych praw jest regulowanie ciężarów i korzyści współegzystencji ludzi, a dzięki temu utrzymanie swoistej równowagi między nadmiarem a brakiem czy innymi skrajnościami. W edukacji te zasady przekładają się na merytokratyczną zasadę „każdemu według tego, co potrafi i co osiąga" – pisze Z. Kwieciński[22]. Co oznacza, że każdemu zostaje zapewniony dostęp do edukacji, każdy ma więc równą szansę wynieść z niej dla siebie jak najwięcej. Od niego zależy, jak z niej skorzysta.

Istotnym założeniem w Rawlsowskiej koncepcji jest linearne i hierarchiczne uporządkowanie zasad sprawiedliwości, gdzie pierwsza z nich (zasada demokratycznej równości) jest bezwzględnie priorytetowa w stosunku do drugiej, co oznacza, że nie można usprawiedliwiać odstępstw od instytucji równej wolności ani rekompensować jej, zwiększeniem społecznych i ekonomicznych korzyści[23]. W. Kymlicka tę zasadę interpretuje jako równe traktowanie ludzi, które ma miejsce nie wtedy, gdy zostają usunięte wszystkie nierówności, lecz wówczas, gdy usunięte zostaną te, które kogoś krzywdzą[24].

Sprawiedliwe ocenianie nauczyciela [A.3]

W codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela wcielanie Rawlsowskich zasad sprawiedliwości w czyn jest trudne. Borykając się z niepewnością reguł nauczania i doboru kryteriów oceniania, odwołuje się to do sprawiedliwości dystrybutywnej, to do wyrównawczej[25]. Alternatywne traktowanie tych dwu kryteriów powoduje, że zasady, jakimi kieruje się w relacjach z uczniami oraz w ocenie ich pracy, mają charakter nieformalny, a więc odbywają się nie tyle wbrew, ile mimo obowiązującego prawa. Z badań G. Szyling wynika, że nauczycielskie oceny bywają zawyżane lub zaniżane, stosownie do okazjonalnie zawyżonych lub zaniżonych wymagań, w których prócz wymagań dydaktycznych uwzględniają postawę wychowanka wobec przedmiotu lub zaniedbania wychowawcze (własne, rodziców), licząc, że ocena je zrekompensuje[26]. Tak pojmowana sprawiedliwość stanowi rodzaj ugody czy kontraktu zawieranego między nim a uczniami, w którym wyraźnie uwidacznia się rys egalitaryzmu, przejawiający się w postulacie niezbędnego wyrównywania szans jednostek, a nawet grup społecznych i stałego podnoszenia tych, którzy spadają na najniższy poziom społecznej hierarchii, o co, między innymi, apeluje druga zasada sprawiedliwości. Daje ona bowiem wyraz dostrzeganych nierówności nieuchronnie występujących w społeczeństwie, wobec których

[20] Ibid., s. 345-348.

[21] Ibid., s. 89.

[22] Kwieciński Z., *Sprawiedliwa równość czy niesprawiedliwa nierówność. Implikacje edukacyjne,* „Nauka 4/2007, s. 38.

[23] Rawls J., op. cit., s. 88.

[24] Kymlicka W., *Współczesna filozofia polityczna,* przekład A. Pawelec, Wyd. Znak, Kraków 1998, s. 65.

[25] Ibid., s. 172.

[26] Szyling G., *Drugi układ wymagań programowych w szkołach gimnazjalnych – znaczenie i funkcjonowanie.* Niepublikowana rozprawa doktorska, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.

– zdaniem Rawlsa – należałoby tak dzielić dobra, by największą z tego podziału korzyść odnosili najmniej uprzywilejowani, a więc postępować zgodnie ze sprawiedliwością wyrównującą.

Bezstronność [B.3]

Uczniowie, świadomi uzależnienia zasad sprawiedliwości od zmiennych i nie zawsze czytelnych postanowień nauczycieli, znaczenie „sprawiedliwych" nadają egzaminom, wiążąc tym samym tę ważną kategorię etyczną z podstawową własnością psychometryczną egzaminu – z jego bezstronnością. W koncepcji Rawlsa b e z s t r o n n o ś ć jest niezbędna podczas dystrybucji dóbr społecznych i ekonomicznych oraz podczas uchwalania porządku społeczno-politycznego, gdyż opiera się na równości moralnej (każda osoba liczy się tak samo) i sprawiedliwości. Odwołuje się do idei umowy społecznej, w myśl której w sytuacji podejmowanego osądu należy brać pod uwagę potrzeby innych jako istot wolnych i równych. Przyrodzona im równość statusu moralnego sprawia, że „interesy jednostki są przedmiotem wspólnej i bezstronnej troski, która wyraża się w porozumieniach uznających te interesy i status moralny każdej osoby"[27].

Choć w teorii pomiaru bezstronność oznacza podstawową właściwość psychometryczną metody oraz narzędzi badawczych (jej brak jest określany jako tzw. obciążenie testu) i leży u podstaw procedur egzaminowania, w istocie swej dotyczy spraw głęboko ludzkich i jest nacechowana etyczną troską o dobro drugiego człowieka. Podczas egzaminów doświadczają jej uczniowie: (1) chorzy lub niepełnosprawni, zdający egzamin w dogodnych dla nich warunkach, np. w domu lub w dogodnym terminie; (2) z dysgrafią, piszący pracę egzaminacyjną na komputerze lub posługujący się pismem drukowanym; (3) niedowidzący, rozwiązujący test w wersji Braille'a i in. Można powiedzieć, że na tym obszarze dwa znaczenia przypisywane bezstronności – etyczne i psychometryczne – dochodzą do „porozumienia". Osiągnięciu bezstronności – według Rawlsa – sprzyja usytuowanie ludzi uchwalających sprawiedliwe zasady czy dystrybuujących dobra pod „zasłoną niewiedzy", która pozwala zapomnieć im, kim są, po to, by racjonalnie i bez dążenia do zaspokojenia interesów własnych lub innych ludzi, osądzać, co jest sprawiedliwe, a co niesprawiedliwe[28]. W dokonywanym przez nich dzieleniu proponuje stosować „zasadę dzielenia tortu": „Jeśli nie wiem, który kawałek tortu mi przypadnie, to dzieląc go, będę się starał dzielić równo"[29].

Z tej perspektywy sprawiedliwość egzaminu zewnętrznego rozumiana jako jego bezstronność wymaga od egzaminatorów przede wszystkim równego traktowania wszystkich badanych osób, ale i też wspomagania obciążonych niepełnosprawnością; rzetelnego sprawdzenia prac w oparciu o jednakowe dla wszystkich kryteria, ale kiedy pojawią się odpowiedzi nietypowe – odejścia od nich dla sprawiedliwego docenienia twórczego rozwiązania; wnikliwego

[27] Kymlicka W., *Tradycja umowy społecznej,* przekład P. Łuków, [w:] P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce,* Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 2000, s. 229.

[28] Drabarek A., *Pojęcie sprawiedliwości w demokracji. Czy zawsze sprawiedliwe jest to, co się komu słusznie należy?* [w:] D. Probucka red., op. cit., s. 43-44.

[29] Rawls J., *Teoria sprawiedliwości …,* op. cit., s.122.

zbadania przypadków, w których – miast oczekiwanej równoważności wyników pomiaru w różnych grupach osób, pojawiają się różnice między nimi, co może być świadectwem tendencyjnego zastosowania testu, błędów podczas sprawdzania lub egzaminacyjnego oszustwa. Pojawienie się tych uchybień sprzyja uzyskaniu stronniczych, a więc nieprawdziwych, bo obciążonych błędem, wyników pomiaru, a jego społeczne skutki w postaci niesprawiedliwej oceny prowadzą do błędów w procesie selekcji i w procedurze predykcji[30]. Te zaś inicjują różnicowanie uczniów lub pogłębiają nierówności już istniejące, stygmatyzują jednostki, wykluczają z grupy, pogłębiając konsekwencje doświadczania niesprawiedliwości przez egzaminowanych. A wyrządzając krzywdę, stają się źródłem zła moralnego.

3. Na zakończenie – o ocenianiu jako dziele bricoleur'a

Analiza poszczególnych zasad „budujących" model sprawiedliwego oceniania, jak to z modelami bywa, przedstawia sytuację idealną, której w praktyce trudno zaistnieć z racji sięgania przez oceniających nauczycieli oraz egzaminatorów (aczkolwiek przez egzaminatorów tylko w zakresie przewidzianym procedurami) do kilku zasad równocześnie w jednym akcie oceniania. Wówczas dobro, jakiego jedni uczniowie w związku z ocenianiem doświadczają, korzystając z przywilejów darowych mocą jakiejś zasady sprawiedliwości, często wiąże się z poczuciem krzywdy przez innych, dla których tego dobra zabrakło podczas rozdzielania go w oparciu o to samo bądź inne kryterium. Niejawne, elastyczne, bo zależne od okoliczności, a często nieświadome, stosowanie przygodnie dobieranych kryteriów oceniania, nieuchronnie prowadzi do nazwania go niesprawiedliwym, zaś oceniających – ludźmi niesprawiedliwymi, którzy – miast dobra – wyrządzają zło. Owo zło pozostaje w jaskrawej sprzeczności ze spoczywającą na nauczycielach i egzaminatorach powinnością czynienia dobra znajdującym się pod ich opieką uczniom, słusznie oczekujących z ich strony pomocy i wsparcia.

Łączenie kilku kryteriów podczas jednego aktu oceniania ma miejsce zwłaszcza podczas oceniania powszedniego (aczkolwiek i ocenianie zewnętrzne nie jest od niego wolne). Wtedy to oceniający upodabniają się do bricoleur'a i korzystają nie tylko z celowo zbieranych informacji o postępach wychowanków w uczeniu się bądź osiąganych przez nich wymaganiach, ale odwołują do innych przesłanek – nie zawsze dydaktycznych, gdyż te inne ma akurat pod ręką[31]. Opierając się na nich, konstruują ocenę, „zszywając" ją z tego, co wiedzą i jak kunsztownie potrafią połączyć w bardziej czy mniej spójną całość. Korzystając z docierających do nich zewsząd informacji, żadnej z nich nie lekceważą w obawie przed utratą tych, które okażą się cenne w procesie interpretacji[32]. W efekcie – powstaje „patchworkowa ocena". Jej trafność zależy

[30] *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, przekład E. Hornowska, GWP, Gdańsk 2007, s.137-146.

[31] Berry K.S., *Research of bricolage. Embracing Relationality, Multiplicity and Cpmplexity,* [w:] K. Tobin., J.I. Kincheloe red., *Doing EducationalResearch. A Handbook,* Sense Publisher, Rotterdam/ Taipei 2006, s. 88.

[32] Messick S., *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy),* przekład M. Zakrzewska, [w:] J. Brzeziński (red.), GWP, Gdańsk 2005, s. 464.

od uświadomionego celu i przedmiotu oceny, kryteriów jej dokonywania, od dydaktyczno-diagnostycznych umiejętności oceniających, jak również od ich wrażliwości moralnej, rozsądku i woli sprawiedliwego oceniania.

Od nich bowiem – nauczycieli i egzaminatorów, postępujących słusznie i we właściwy sposób – choć nie zawsze zgodnie z obowiązującymi regułami czy procedurami, które przecież mogą być niesprawiedliwe[33], zależy, czy oceniani doświadczą sprawiedliwości. Niewątpliwie czynnikiem sprzyjającym sprawiedliwości oceniania będzie wiedza i ocenianych, i oceniających o tym, co faktycznie jest przedmiotem oceny, na podstawie jakiego kryterium psychometrycznego jest dokonywana oraz w odniesieniu do którego z kryteriów sprawiedliwości zostaje sformułowana. Jeśli ponadto ustalaniu owych kryteriów oraz zasad będzie towarzyszyła wymiana poglądów uczestników kształcenia, a w jej wyniku zostanie uzyskany kompromis „między wymogami dobra a koniecznościami życia"[34], zaistnieje szansa na zbliżenie się do ideału oceniania sprawiedliwego. Co więcej, wtedy też okaże się, że przestało ono istnieć poza zasięgiem uczestników kształcenia, ale w obrębie zasad przez nich ustalonych, stając się dziełem przez nich wykreowanym.

[33] MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty,* przekład A. Chmielewski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 275.

[34] Tischner J., Kłoczowski J.A., *Wobec wartości*, Wyd. „W drodze", Poznań 2001, s. 61.