

Kategoria sprawiedliwości w (samo)oceniu studentów. O codziennych doświadczeniach młodych akademików

Preliminaria

W tekście refleksji poddano proces oceniania studentów wobec kategorii sprawiedliwości, interpretowanej odmiennie we współczesnym, heterogenicznym świecie. Konceptualizacja efektów kształcenia zawarta w uczelnianych sylabusach może stanowić drogowskaz do utrzymywania jakości kształcenia. Jednakże, w myśl opisanych przez nas codziennych doświadczeń w wystawianiu stopni, posługiwanie się wyłącznie opisanymi efektami kształcenia generuje problem w ocenianiu kompetencji społecznych studentów. Są one bezpośrednio związane ze sferą afektywną człowieka i zdają się być niemierzalne za pomocą obiektywnych narzędzi. Ta niejasność procesu oceniania na poziomie szkolnictwa wyższego stawia nauczycieli akademickich przed wyborem założenia togi (co oznacza konsekwentne przestrzeganie reguł uczelnianego programu kształcenia i mechaniczną internalizację zasad) lub ubrania swobodnego, codziennego stroju, oznaczającego zgodę na przyjęcie postawy subiektywizmu w ocenianiu, która stoi w opozycji do wspomnianej kategorii sprawiedliwości.

O pojmowaniu sprawiedliwości

W odniesieniu do tytułowej kategorii nasuwa się pytanie, które dwa i pół tysiąca lat temu postawił Platon w *Republice*: „co to jest sprawiedliwość?”¹. Jest to kwestia, która pojawia się w każdej społeczności, gdy jej członkowie zaczynają myśleć refleksyjnie o rzeczywistości, która ich otacza.

¹ Platon, *The Republic*, New Heaven–London 2006, s. XXVII.

Rozni ludzie odmiennie pojmujq sprawiedliwosc i przyjmujq rozmaite je koncepcje. Mnogosc sposobow rozumienia tego terminu powoduje, ze toczy sie wiele polemik i sporow z nia zwiqzanymi. Postron ich najczesciej wyrozniq sie spor semiotyczny (o to, jakie znaczenia ma slowo *sprawiedliwosc* w okreslonym jezyku) oraz spor filozoficzny (dotyczqcy istoty sprawiedliwosci). Donioslosc emocjonalna tego hasla powoduje, ze jego sens nie tylko wspolczesnie ma charakter dyskusyjny. Znaczenie omawianego terminu uleglo takze historycznym przeobrazeniom. Dawniejsze, szersze znaczenie, odnosilo sie do wszelkiego rodzaju zgodnosci z prawem (*ius*). Natomiast wspolczesne pojmowanie sprawiedliwosci jest spolecznie zorientowane, co skadinq wskazuje na kontynuacje scislejszej koncepcji sprawiedliwosci u Arystotelesa i swietego Tomasza z Akwinu. Istotna cecha sprawiedliwego postepowania, w takim scislejszym rozumieniu, jest postepowanie zgodne z pewnymi generalnymi i abstrakcyjnymi normami, ktore dotycza podejmowania dzialan wobec innych podmiotow, spolecznosci lub grupy ujmowanej jako calosc². Warto dodac, ze u podstaw sprawiedliwosci leza „normalne warunki, w ktorych kooperacja ludzi jest zarazem mozliwa i konieczna”³. Wspomniana kooperacja charakteryzuje sie wystepowaniem zarowno konfliktow (poniewaz ludziom nie jest obojetne, w jaki sposob sa dystrybuowane korzysci zwiqszone dzieki ich kooperacji), jak i zbieznoscia interesow (gdyz spoleczna kooperacja umozliwia wszystkim zycie lepsze, niz gdyby kazdy probowal prowadzic je wyklucznie na wlasny koszt).

Warto w tym miejscu wspomniec o Johnie Rawls, amerykanskim filozofie, ktory zaproponowal koncepcje sprawiedliwosci jako bezstronnosci (*justice as fairness*)⁴ – podzial dobr jest sprawiedliwy (*just*), jesli jest bezstronny (*fair*), czyli jesli oferuje kazdemu takie same mozliwosci.

Jak sie ma wol do karety? Sadowy kontekst oceniania w szkolnictwie wyzszy

Przywolany frazeologizm stanowi metafore sprzecznie dobranych do siebie lub wykluczajacych sie nawzajem elementow, powodujacych wyrazny rozdzwiek. Jako swoiste naruszenie zastanej harmonii, refleksji poddajemy ocenianie studentow wobec kategorii sprawiedliwosci, jakze odmiennie interpretowanej we wspolczesnym heterogenicznym swiecie. Pojecie sprawiedliwosci uje bylo w *Slovníku jezyka polskiego* dwojako. Po pierwsze znaczy ono tyle co: „uczciwe,

² Z. Ziemiński, *O pojmowaniu sprawiedliwosci*, Lublin 1992, s. 22–23.

³ J. Rawls, *Teoria sprawiedliwosci*, Warszawa 2009, s. 195.

⁴ Tamże, s. 10.



prawe postępowanie”⁵, które automatycznie przypisuje akademikom dość trwałą cechę, charakteryzującą się przestrzeganiem norm moralnych w stosunkach międzyludzkich (tu w relacji student – wykładowca). Z drugiej strony, sprawiedliwość mieści w sobie takie terminy jak: „organa sądowe, sądownictwo, sąd, sądenie”⁶, które plasują nauczycieli akademickich w roli sędziego, decydenta czy starożytnej wyroczni naznaczonej cechą boskości. Ocenianie w szkolnictwie wyższym niewiele różni się od praktyki oceniania szkolnego, w której kadra pedagogiczna wpisana jest w kontekst sądowy⁷. Działania dydaktyczne naukowców ujmowane są w kategoriach zaufania opatrzonego etykietą proceduralności, która zapewnia pewnego rodzaju „administracyjne ciepłko”. Owo „ciepłko” zobrazowane może zostać za pośrednictwem teatralnej kurtyny, za którą stoi bezstronność – dyrektywa sprawiedliwosci. Kieruje ona uwagę aktorów i widzów spektaklu na przesłanki obiektywistyczne, w myśl których „sędzia” podejmuje zawsze neutralną decyzję. Wspomnianą kurtynę czy zasłone stanowią sylabusy przedmiotów zawierające: treści merytoryczne, cele kształcenia, obowiązującą literaturę, kryteria zaliczenia oraz wreszcie opis efektów kształcenia z danego przedmiotu. Jak rozumieć to pojęcie? W myśl Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym⁸ – efekty kształcenia znaczą tyle co: „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów oraz studiów trzeciego stopnia”⁹. Dobrze byłoby gdyby uczelniany program kształcenia wpisał się w Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) dla Szkolnictwa Wyższego, a proces uczenia się doprowadził studenta do osiągnięcia założonych efektów i spektakl skończony. Brawa. Można udać się do domu. Czasem na widowni pojawi się jednak widz refleksyjny i ten mógłby zapytać: co kryją w sobie pojęcia: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne? W jaki sposób akademicy mogliby „wyposażać” w nie studentów, współuczestniczyć w ich budowaniu, a następnie je sprawdzać?

Przez kilka lat w załączniku nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku znajdowały się wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku studiów pedagogika (dokument ten został uchylony z dniem 1 października 2016 roku¹⁰). Po dość wąskim opisie umiejscowienia kierunku

⁵ *Sprawiedliwość*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/:2523363>, dostęp 12.05.2015.

⁶ Tamże.

⁷ G. Szyling, *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, Kraków 2013, s. 259.

⁸ Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2014 r., poz. 1198.

⁹ Tamże, art. 2 pkt 18c.

¹⁰ Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521 z dnia 4 listopada 2011 r.



studiów w obszarach kształcenia umieszczono legendę, która pozwala odczytać literowo-cyfrowe symbole obszarowych oraz kierunkowych efektów kształcenia¹¹. Na podstawie wzorca ujętego w KRK osiągnięcia studenta rzeczywiście definiowane były na trzech, wspomnianych w przywołanej Ustawie, poziomach. I o ile obszar wiedzy, rozumianej jako „efekt przyswojenia (nie przetworzenia) informacji”¹² przez studenta, zdaje się być mierzalny czy sprawdzalny przy użyciu konstruowanych przez akademików narzędzi w postaci testów, sprawdzianów czy kolokwii, o tyle dwa pozostałe poziomy charakteryzuje pewien niedosyt. Tak jakby „sędziemu” nie dostarczono wszystkich akt sprawy.

Pora wrócić na scenę i spróbować wcielić się w rolę sędziego, któremu tym razem przypało w udziale ocenić oskarżonego (prawdopodobnie z własnej woli) studenta w zakresie jego umiejętności. Spośród osobowych form czasowników pozwalających (pozornie?) zweryfikować tę kategorię pojawiają się między innymi: rozwiązuje, porównuje, projektuje, proponuje (alternatywne rozwiązania), potrafi wykorzystać wiedzę teoretyczną do analizy, wypowiada się klarownie, poddaje krytyce i wiele innych¹³. „Sędzia” miał jednak okazję przyglądać się oskarżonemu przez przynajmniej kilka miesięcy, słuchał jego wypowiedzi, mógł zażądać, aby ten dostarczył wystarczające dowody intelektualne świadczące, że jest on zdolny zdobytą wiedzę stosować w praktyce, a dodatkowo nie pozostaje bezrefleksyjny. W zasadzie można próbować projektować zajęcia w taki sposób, aby dostrzec praktyczne umiejętności studenta. Czy jednak zawsze możliwe jest pełne percypowanie świata społecznego wyłącznie z perspektywy murów uczelni i dostępnych w niej „atrakcji” dydaktycznych (w postaci rzutnika czy skserowanej literatury przedmiotu)? W jaki sposób może wybrzmieć głos pojedynczego studenta pedagogiki w grupie prawie 30 innych osób? Czy jesteśmy w stanie dostrzec każdego? Jak możemy ocenić jednostkowy wkład do działań projektujących zadanie grupowe?

Wreszcie trzeci (enigmatyczny) obszar – zamykający bilans osiągnięć studentów – czyli kompetencje społeczne. Gdy bliżej się im przyjrzymy, sprawa zdaje się być jeszcze bardziej skomplikowana. Niemierzalne są przecież takie kompetencje jak: autonomiczne myślenie, poczucie odpowiedzialności czy wrażliwości. Jak dalece miałyby sięgać przewidywanie „sędziego” w kwestii oceny czyjejś gotowości do uczenia się przez całe życie? To, że student dyskutuje w trakcie ćwiczeń na tematy związane z omawianym zagadnieniem nie oznacza wcale, że zawsze wypowiada się sensownie oraz że prezentowane poglądy mają lub będą mieć

¹¹ Tamże.

¹² Załącznik 1 do Zarządzenia Nr 98/2011 Rektora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie z dnia 30 grudnia 2011 r. w sprawie wzoru opisu przedmiotu/modułu (sylabusu) obowiązującego dla studiów trzeciego stopnia w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, <http://bip.uwm.edu.pl/node/2458>, dostęp 10.11.2014.

¹³ Tamże.



przełożenie na jego przyszłe kompetencje. Zresztą, który sędzia, wypuszczając na wolność oskarżonego, może z pełnym przekonaniem uznać, że ten jest gotowy, aby w tym świecie dać sobie radę oraz aktywnie i odpowiedzialnie uczestniczyć w jego tworzeniu i modyfikowaniu?

Przychodzi taki moment w każdej rozprawie, kiedy trzeba ogłosić wyrok, a oskarżonemu uzasadnić swoją decyzję. Ostateczna weryfikacja osiągnięć studenta może nastąpić w trakcie wystandaryzowanego egzaminu, który pozwala zrekapitulować jego dotychczasowy dorobek. Za pomocą abstrakcyjnego symbolu w postaci cyfry „sędzia” rozstrzyga, czy takiemu należy się przepustka i jeżeli uzna, że owszem – dodatkowo pasuje go na skali pomiarowej, która w założeniu powinna stanowić feedback dla stojącego po drugiej stronie osobnika. Czy studentowi przysługuje odwołanie? Czy może wyrok posiada cechę bezapelacyjności, co stawia relację student – wykładowca w zwyczajowo postrzeganym i przez lata akceptowanym stosunku uległość *versus* dominacja.

Do jakiego stopnia wyniki kolokwium decydują o dalszym losie studenta? Doświadczenia współautorki

W ramach pierwszego obszaru (symbolicznie oznaczonego literą W), przeprowadziłam kolokwium pisemne. Zapytałam wcześniej, jaką formę preferują uczestnicy. Odpowiadały im testy. Powstało więc proste narzędzie składające się z dwunastu pytań, większość o charakterze zamkniętym. Na 16 punktów możliwych do uzyskania w teście studenci zdobywali od 5 do maksimum. Okazało się, że ci z nich, którzy w trakcie ćwiczeń aktywnie uczestniczyli w dyskusji i odważnie prezentowali swoje poglądy (dodam, że często na temat i sensownie) nie zdali testu (sic!). Kiedy przyniosłam sprawdzone kolokwia na zajęcia, spytałam ponownie o zaproponowaną formę zaliczenia w postaci testu. Tym razem usłyszałam też inne głosy – te które wcześniej z różnych powodów nie wybrzmiały (a może nie chciałam ich słyszeć?). Okazało się, że wiele osób w grupie nie potrafi zdawać testów i uważa, że kiedy mowa o kwestii ważkiej, takiej jak praca i kompetencje pedagoga szkolnego (o czym traktowały prowadzone przeze mnie ćwiczenia), nie wszyscy są w stanie opanować pamięciowo pewnych informacji, które – z drugiej strony – są dla nich zawsze dostępne w źródłach takich jak Karta Nauczyciela czy inne rozporządzenia. Nie pozostało mi nic innego jak zaprosić każdego indywidualnie do siebie, aby omówić wyniki kolokwium (w tym czasie reszta grupy pracowała nad tekstem w mniejszych zespołach). Zaskoczyła mnie ich uczciwość – ci, którzy rzeczywiście nie przygotowali się do sprawdzianu, mówili o tym otwarcie, akceptując jednocześnie przyznany im stopień. Inni, kiedy przyszło im



prowadzić rozmowę z kimś, kto z założenia pozostaje w tej relacji w pozycji nadrzędnej, reagowali objawami somatycznymi. Pocierali nerwowo dłonią o dłoń, schylali głowy, nabierali rumieńców. Kilka osób powiedziało mi, że już chwilę po oddaniu karty testowej wiedziało, jaka odpowiedź jest prawidłowa, czego nie byli sobie w stanie przypomnieć kilka sekund wcześniej. Zabrzmiało to trochę pretensjonalnie, podobnie do stanowiska, które w bardzo nietypowej formie prezentuje młody brytyjski poeta – Suli Breaks¹⁴. Z drugiej strony zatrważające wydało mi się, że testu sprawdzającego wiedzę dotyczącą w większości umiejscowienia pedagoga szkolnego w prawie oświatowym (jego obowiązki i prawa, awans zawodowy i pełnioną rolę) nie zaliczył student, który od jakiegoś czasu pracował w szkole – jako nauczyciel (sic!).

A zatem do jakiego stopnia wyniki kolokwium mogą decydować o dalszym losie studenta? Wystawiona cenzurka stanowi jeden z elementów branych pod uwagę przy całościowej ocenie w ramach ćwiczeń, dzięki czemu student może przejść do kolejnego etapu przewidzianego w programie przedmiotu, jakim w większości przypadków jest egzamin.

Rzecz o esejach i projektach praktycznych. Doświadczenia współautorki

Dowodami na posiadane umiejętności studentów w zakresie kompetencji pedagoga szkolnego miał być napisany przez nich esej dotyczący problematyki edukacji oraz program profilaktyczny lub wychowawczy, opracowany w podgrupach. W przypadku eseju „sędzonych” poinformowałam o terminie oddania prac i większość osób dostarczyła je na czas. Zauważyłam dużą różnorodność – prace były: krótkie, długie, odważne, bardzo naukowe, niektóre przypominały recenzję książki, inne stanowiły bardzo osobiste przemyślenia, a jeszcze inne zapraszały do dyskusji. Co dalej? Komu należało wystawić ocenę bardzo dobrą, a komu dostateczną? Kto reprezentował środek skali, a kto w ogóle nie powinien być zaliczyć? Czy moją rolą było decydowanie o tym, czyje przemyślenia są „lepsze”, bardziej wartościowe lub przydatne? O ile studenci wpisali się w ustalone kryteria techniczne i odnieśli się do treści zaprezentowanych w zaleconej lekturze, o tyle każdy powinien być przecież otrzymać stopień – tylko jaki? Ostatecznie, zdecydowałam się poruszyć tę kwestię z osobą kierującą przedmiotem. Zdecydowaliśmy, że poświęcimy kilka minut na egzaminie na rozmowę z każdym eseistą, co znowu

¹⁴ A. Wittenberg, *Egzamin o niczym nie decyduje! Film na YouTube manifestem pokolenia testowanych*, naTemat.pl 26.04.2013, <http://natemat.pl/59335,egzamin-o-niczym-nie-decyduje-film-na-youtube-manifestem-pokolenia-testowanych#>, dostęp 27.05.2015.



postawiło nas obie w roli arbiterek, ale pozwoliło „sądzonym” na rozwinięcie swojej myśli i podzielenie się swoimi refleksjami oraz potwierdziło, że studenci znali treść swoich esejuw.

W przypadku programów profilaktycznych i wychowawczych, studenci otrzymali na ćwiczeniach teksty ze wskazówkami, w jaki sposób powinny one być skonstruowane. Teksty te zawierały również przykładowe programy, realnie funkcjonujące w placówce, która zdecydowała się je udostępnić w *Poradniku Pedagogi Szkolnego*. Wyniki swojej pracy zaprezentowali na egzaminie, uzasadniając jednocześnie, jakie swoje umiejętności mogliby wykorzystać podczas realizacji zaprojektowanego przez siebie programu wychowawczego lub profilaktycznego.

(Nie)tradycyjni studenci? Doświadczenia współautora

Chciałem podzielić się pewnym doświadczeniem-dylematem i refleksją związaną z ocenianiem nauczycieli. W poprzednim roku akademickim prowadziłem zajęcia na studiach niestacjonarnych z grupą filologów angielskich o specjalności nauczycielskiej. W ramach toku studiów musieli oni uczestniczyć zarówno w ćwiczeniach, jak i wykładach z przedmiotu pedagogika. Współpraca z tą grupą przebiegała bez szczególnych trudności. To, co jednak wyróżniało ją wśród zespołów, z którymi prowadziłem do tej pory zajęcia, to fakt, że byli to praktycy, bardzo często z wieloletnim stażem pracy w szkole. Cechowali się zatem zdecydowanie większym doświadczeniem niż ja, nierzadko byli też starsi ode mnie. Te wszystkie elementy powodowały, że w momentach, w których musiałem dokonać oceny ich pracy – czy to indywidualnej, czy grupowej – pojawiało się pytanie: w jaki sposób sprawiedliwie ocenić osoby, które na co dzień same oceniają i nie są przyzwyczajone do tego, by to właśnie ich oceniać? Na ile moja opinia na temat ich pracy będzie sprawiedliwa wobec osób, które na co dzień stosują w praktyce treści, o których mowa na ćwiczeniach?

Kompetencje społeczne studenta pod kontrolą?

Podsumowanie

Uniwersytet, jak pisał profesor Tadeusz Gadacz,

był zawsze miejscem kształcenia. Tymczasem kształcenie przybrało obecnie technologiczną postać do nabywania wymiernych kompetencji, umiejętności i kwalifikacji¹⁵.

¹⁵ T. Gadacz, *Studia i odpowiedzialność*, „Znak” 2013, nr 693, s. 82.



Czy zatem uniwersytet ma przygotowywac studenta wyłacznie do wpisania się w zapotrzebowanie na rynku pracy? Do jakiego stopnia edukacja wyzsza mogłaby podlegac zewnetrznym celom? Czy moze, jak pisze Fin Mika Risku, ksztalcenie jednostki powinno stanowic cel sam w sobie¹⁶? Znacwic i głosiciele teorii konfliktu uznaja ksztalcenie za rzecz obligatoryjną w kontekście potrzeb społecznych, a nie czysto edukacyjnych¹⁷. Współcześnie nadmiernie akcentuje się znaczenie posiadania formalnych dyplomów uprawniających członków społeczeństwa przemysłowego (tu: adeptów) do wykonywania określonych czynności. Podobnie jak szkoła zawodowa, współczesny uniwersytet mógłby (powinien?) wyposażyć studenta w umiejętności ograniczające się do posługiwania się językiem obcym, korzystania z nowoczesnych technologii i tym podobnych? W jaki sposób rozumieć relację uniwersytetu postrzeganego jako źródło wiedzy teoretycznej i poznania a uniwersytetu stanowiącego niejako wyłęgarnię kompetentnych pracowników?

Zanim jednak student otrzyma „licencję” do wykonywania określonego zawodu poddany jest wielu aktom sprawdzania – testom, egzaminom, obrotom. Za kurtyną zewnetrznich regulacji i wymagań stawianych akademikom stoi zawsze człowiek, który mniej lub bardziej refleksyjny staje się uczestnikiem rozprawy sądowej, w której przyszło mu odegrać rolę sędziego. Niejednoznaczność procesu oceniania, którym podlegają wszyscy akademicy, stawia ich przed wyborem założenia togi lub swobodnego, codziennego stroju, oznaczającego akceptację subiektywizmu w procesie wystawiania stopni, który nie przystaje do wspomnianej na początku niniejszej pracy kategorii sprawiedliwości. W pierwszym przypadku sędzia kieruje się przesłankami obiektywistycznymi oraz podejmuje zawsze bezstronną decyzję wobec powszechnie wyznaczonych i obowiązujących standardów. Bierze pod uwagę fakty, jest prawy i uczciwy. W praktyce oceniania wyłania się jeszcze jeden ciekawy wskaźnik, który Grażyna Szyling określa indywidualnym współczynnikiem surowości egzaminatora¹⁸. Znaczy on tyle, co pozorowanie obiektywizmu i sprawiedliwości w trakcie zewnetrznich egzaminów. Przy rozważaniu drugiego uwidacznia się konflikt między poziomem wartości, dotyczącym kwestii relatywizmu w wystawianiu stopni przez polegających na własnych opiniach akademikach, a kategorią sprawiedliwości, która może przestać obowiązywać w przypadku potraktowania „oskarżonego” uznaniowo.

¹⁶ M. Risku, *Zmieniający się świat i nowe przywództwo edukacyjne*, [w:] *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, red. G. Mazurkiewicz, Warszawa-Kraków 2015, s. 43.

¹⁷ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 205.

¹⁸ Cytat usłyszany przy okazji uczestnictwa w panelu dyskusyjnym o ocenianiu szkolnym. Zob. *Ocenianie w szkole – ale o co chodzi?* 27.06.2015, <http://tv.pionier.net.pl//player?PlayerType=2&autoplay=false&group=148&sort=1&mode=vod&logopos=2&layout=36&id=5058>, dostęp 19.07.2015.



Bacny widz przedstawienia szybko zorientuje się (jak śpiewa Jarosław Jar Chojnacki w piosence *Scena z życia*), że aktorzy mogą być widzami, a widzowie aktorami oraz że wół nie pasuje do karety i choćbyśmy na siłę chcieli go do niej podpiąć, to przy próbie takiego połączenia wkradnie się dysharmonia. Dwa sprzeczne elementy prędzej czy później zostaną dostrzeżone. Bez względu na odgrywaną w przedstawieniu rolę (sędziego lub oskarżonego) czy chwilowym pozostawianiu w roli obserwatora-widza, niespójność oraz niejasność oceniania w codzienności akademickiej ujawnia się zarówno podczas akceptacji modelu opierającego się na zasadach obiektywizmu, jak i wzorca hołdującego subiektywizmowi.

Do jakiego stopnia nauczyciel akademicki mógłby polegać na osobistych przecuciach czy własnej intuicji w procesie oceniania studenta, a kiedy mógłby oprzeć się na obiektywistycznych przesłankach i przestrzegać wyłącznie przepisów i zasad ustalonych obligatoryjnie/systemowo? W jaki sposób jawi nam się kategoria sprawiedliwosci w ocenianiu wobec powyższych rozważań?

Gdyby rzecz ująć podobnie do dzieła Dantego i odegrać Boską Komedie, potrzebny byłby ktoś, kto jak Wergiliusz wszedłby w rolę przewodnika po zaświatach. Używając słowa przewodnik, mowa o pewnego rodzaju przywódcy edukacyjnym, który jak ten z poematu towarzyszy podopiecznemu w drodze przez czeluści piekła i czyścica, a samego pozostawia dopiero u bram raju. Mędrzec Wergiliusz mógłby stać się mistrzem, u którego terminowałby student. Wystarczyłoby powołać się na autorytet mistrza podczas poszukiwania pracy i wówczas certyfikaty ze stopniem stałyby się zbędne. Być może jednak jest tak jak pisał Leszek Kołakowski, że potrzebujemy mistrzów-nauczycieli szczególnego rodzaju¹⁹? Jałowość kształcenia polega według niego na niezgodności treści nauczania z osobą nauczyciela. O ile tutor posiada charyzmę do przekazywania treści, a dodatkowo pobudza umysł i duszę, mógłby współtowarzyszyć swoim uczniom w drodze do osiągnięcia odpowiedzialności i dojrzałości intelektualnej w danej dziedzinie czy, ujmując rzecz szerzej, wykształceniu ogólnym – humanistycznym. Akademik taki jawi nam się jako ktoś kompletnie zaangażowany w prowadzony przedmiot, ktoś kto jest całkowicie pochłonięty przez swoją dyscyplinę, a ocenianie stawia na pozycji podrzędnej wobec samego procesu kształcenia.

Pomimo utrzymującej się przez lata tendencji wzrostowej na polskich i światowych uczelniach, z roku na rok można obserwować spadek liczby studentów. W obliczu tego problemu trzeba zmierzyć się z realnym obniżeniem wymagań stricte akademickich. Ogólnoświatowe trendy nieuchronnie prowadzą do tworzenia coraz mniejszych grup słuchaczy na uczelniach wyższych. Z tym zjawiskiem wiąże się kilka strat, ale też i zysków. Może tak jak na początku lat 90. XX

¹⁹ L. Kołakowski, *Czy Pan jest szczęśliwy i inne pytania*, Kraków 2010, s. 185.



wieku uniwersytet stanie się ponownie miejscem, w którym spotykać się będzie niewielka grupa osób zainteresowanych daną dziedziną. Pod przewodnictwem mistrza, studenci ci nie tylko przyswoją treści, lecz także je uwewnętrzną, co samo w sobie przełoży się na kompetencje społeczne, aktualnie tak skrupulatnie sprawdzane i poddawane procesowi oceniania. Nikt nie będzie już potrzebował stopnia czy innych formalnych potwierdzeń umiejętności studenta, bo wystarczy, że ten powoła się na swojego nauczyciela-mistrza, a sylabusy znikną na zawsze z rzeczywistości akademickiej.

Wyłaniająca się konkluzja pozwala na zaproponowanie jeszcze jednego rozwiązania, a rzecz tę porusza wspomniana już wcześniej Szyling w kontekście oceniania szkolnego. O ile nie wykreujemy „kolejnej rzeczywistości założeniowej”²⁰, o tyle można spróbować wspierać uprawomocnienie studentów w procesie oceniania ich własnego dorobku. Przekazanie im pełnomocnictwa w tym zakresie zdaje się być kołem ratunkowym wobec ogłaszania im mało zrozumiałych wyroków ze stopniem, ale jednocześnie ponownie pozostawia rzecz w sferze wartości takich jak prawość, uczciwość i sprawiedliwość.

Bibliografia:

- Gadacz T., *Studia i odpowiedzialność*, „Znak” 2013, nr 4, s. 80–85.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, tłum. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Kołąkowski L., *Czy Pan jest szczęśliwy i inne pytania*, Znak, Kraków 2010.
- Ocenianie w szkole – ale o co chodzi? 27.06.2015, http://tv.pionier.net.pl/?_PlayerType=2&autoplay=false&group=148&sort=1&mode=vod&logopos=2&lay_out=36&id=5058, dostęp 19.07.2015.
- Platon, *The Republic*, tłum. R. E. Allen, Yale University Press, New Heaven–London 2006.
- Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, tłum. S. Szymański, PWN, Warszawa 2009.
- Risku M., *Zmieniający się świat i nowe przywództwo edukacyjne*, [w:] *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego; Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa–Kraków 2015.
- Sprawiedliwość*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/;2523363>, dostęp 12.05.2015.
- Szyling G., *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013.
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2014 r., poz. 1198.
- Wittenberg A., *Egzamin o niczym nie decyduje! Film na YouTube manifestem pokolenia testowanych*, naTemat.pl 26.04.2013, <http://natemat.pl/59335,egzamin-o-niczym-nie-decyduje-film-na-youtube-manifestem-pokolenia-testowanych#>, dostęp 27.05.2015.

²⁰ G. Szyling, *Obiektywizm i sprawiedliwość...*, dz. cyt., s. 272.



Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521.

Załącznik nr 1 do Zarządzenia Nr 98/2011 Rektora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie z dnia 30 grudnia 2011 r. w sprawie wzoru opisu przedmiotu/modułu (sylabusa) obowiązującego dla studiów trzeciego stopnia w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, <http://bip.uwm.edu.pl/node/2458>, dostęp 10.11.2014.

Ziemiński Z., *O pojmowaniu sprawiedliwości*, Daimonion, Lublin 1992.

Category of justice in students' (self) assessment. The daily experiences of young academics

Abstract: The ambiguity of student assessment process disclosed in an article is presented from two perspectives: a model based on the principles of objectivity and the subjectivity model. In an attempt to meet the discussed issues, the authors consider several possible routes that can be taken by academics. In the first approach, they propose a more flexible stance to the assessment process treating this process as inferior in relation to the educational process. In the second approach, dependent on the demographic processes, they postulate a spontaneous solution. A third of the proposed outputs is to support the validation of students in the process of assessing their own achievements.

Keywords: everyday, fairness of assessment, higher education, judicial context for assessing, learning outcomes, PhD academics, social competence, syllabuses

Słowa kluczowe: codzienność, doktoranci, efekty kształcenia, kompetencje społeczne, sądowy kontekst oceniania, sprawiedliwość oceniania, sylabusy, szkolnictwo wyższe

