

Sylwia JASKULSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kontakt: sylwia.jaskulska@amu.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Jaskulska, S. (2015). Ocenianie zachowania uczniów na stopień. Szkolna obsesja porządku w świetle matematycznej teorii chaosu. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 187–197.

Ocenianie zachowania uczniów na stopień. Szkolna obsesja porządku w świetle matematycznej teorii chaosu

Streszczenie

W tekście stawiam tezę, że ocenianie zachowania uczniów na stopień jest przejawem liniowego ujmowania zjawisk, związanym z procesami wychowania w szkole i dążenia do absolutnego, zdefiniowanego regulaminami szkolnymi, porządku, co nie tylko nie musi służyć rozwojowi ucznia, ale wręcz przeczy jego prawidłowości. Moje rozważania odnoszą to matematycznej teorii chaosu. Ze względu na cele tekstu przywołam jej trzy elementy i ich edukacyjne implikacje: (1) rzeczywistość jest nieliniowa, nieprzewidywalna, w związku z czym (2) chaos jest kategorią opisującą nie stan odbiegający od normy, ale właśnie normę, a nawet (3) jest warunkiem koniecznym, potencjałem, początkiem wielu procesów. Źródłem rozważań jest analiza kilkudziesięciu regulaminów oceniania zachowania.

Słowa kluczowe: wychowanie, ocena zachowania, szkolne regulaminy oceniania zachowania teoria chaosu.

Wprowadzenie

W tekście stawiam tezę, że ocenianie zachowania uczniów na stopień jest przejawem liniowego ujmowania zjawisk, związanym z procesami wychowania w szkole i dążenia do absolutnego, zdefiniowanego regulaminami szkolnymi, porządku, co nie tylko nie musi służyć rozwojowi ucznia, ale wręcz przeczy jego prawidłowości. Zakłada się bowiem, że w wychowywaniu uczniów można, poprzez zewnętrzne regulacje, stosować pewne behawiorystyczne skróty –

wszystkie zachowania można sklasyfikować, zunifikować, z pomocą odpowiednich regulaminów przeliczyć na punkty, a potem wzmocnić pozytywnie lub wygasić. Procedura od zachowania do kary/nagrody jest niezawodna, każdy uczeń mieści się w jej ramach i podlega jej regułom. Karany uczeń zmienia swoje zachowanie, nagradzane zachowania są podtrzymywane, w konsekwencji czego można w szkole utrzymywać ład i porządek. Jak założenia te mają się do rzeczywistości?

Kilka lat temu prowadziłam badania nad fenomenem oceniania zachowania w szkole¹. Interesowało mnie to, jak uczniowie doświadczają sytuacji, w której ich sprawowanie podlega ocenie, jest ocenianie za pomocą stopni szkolnych. Wnioski z badań były niepokojące. Okazało się, szkoły premiują konformizm i podporządkowanie, wychowankowie nie są zachęceni do samooceny, ocena zachowania jest zależna od wysokości ocen dydaktycznych (patrz szerzej: Jaskulska, 2009; Jaskulska, 2011a; Jaskulska, 2011b; Jaskulska, 2014), oceniająca zachowanie szkoła umacnia stereotypy związane z płcią, wychowując chłopców do aktywności, dziewczęta do bierności (por. Jaskulska, 2010). Analizując szkolne regulaminy oceniania zachowania i doniesienia prasowe, zastanawiałam się też nad sposobem ocenia, czyli nad przeliczaniem zachowania uczniów na punkty według odgórnie przyjętych wytycznych i nad rolą oceny zachowania w szkołach. Można bowiem odnieść wrażenie, że działania od szczybla ministerialnego po te, które są udziałem poszczególnych wspólnot szkolnych krzywdzą uczniów. Jeśli dyskutuje się o stopniu za zachowanie, to raczej w kontekście poszerzania/zawężania skali ocen niż miejsca tej oceny w szkolnej rzeczywistości. A problemów jest wiele. Czy można bowiem, na wzór liczby poprawnych odpowiedzi w teście wiedzy wymierzyć dobro? Sprawiedliwość? Poziom zaangażowania? Postawę koleżeńską? Poziom respektowania norm? Czy nie jest też tak, że ocena ta jest przejawem zewnątrzsterowności i braku zaufania do ucznia? Na ile normy wypracowywane poza uczniami mogą przyczyniać się do budowania w nich odpowiedzialności? Jak mają się do procesów emancypacyjnych? Pytania można by mnożyć.

Wracam do tych pytań, ale w nowym ujęciu. Spróbuję nałożyć na pewne fakty dotyczące oceniania zachowania w szkołach elementy matematycznej teorii chaosu², pokazując, jak w szkołach mierzy się coś, co jest niemierzalne, jak

¹ Praca doktorska pt. *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów* powstała pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej WSE UAM w Poznaniu. Projekt otrzymał grant promotorski (N107 033 32/4282) i z tego źródła był finansowany.

² Stosuję określenie „matematyczna teoria chaosu” ze świadomością, że jest to pewien skrót myślowy (czy też określenie potoczne). Jak bowiem piszą Dominik Kwietniak i Piotr Oprocha, „Pojęcie chaosu pojawiło się w naukach przyrodniczych co najmniej 30 lat temu i ciągle wzbudza duże zainteresowanie. Dzięki licznym popularyzatorom badania nad zjawiskami chaotycznymi stały się względnie dobrze znane opinii publicznej, zazwyczaj mało zainteresowanej rozwojem współczesnej nauki. Ukuto nawet termin «teoria chaosu», mający oznaczać nową dzie-

obsesyjnie, często bez namysłu, nie zważając na koszty i towarzyszące temu absurdy, pilnuje się szkolnego ładu i porządku i do jakiego zamętu to prowadzi.

Pedagogiczne korzyści z matematycznej teorii chaosu

Jak zauważył noblista w dziedzinie fizyki Richard Feynman, „im wyraźniej dostrzeżasz dziwaczość zachowań natury, tym trudniej jest ci zbudować model, który objaśniłby mechanizm nawet najprostszych zjawisk. Dlatego fizyka teoretyczna już tego nie próbuje” (Susskind, 2011, s. 93). Zakorzeniona w matematyce i naukach przyrodniczych teoria chaosu głosi „wbrew atomizmowi i mechanice kwantowej, że wszechświat u podłoża zjawisk nie jest kwantyfikowalny” (Waszczyk, 2002, s. 1). Podstaw tej teorii można ponoć szukać w meteorologii, a dokładniej w zmaganiach ludzi próbujących znaleźć wzór pozwalający przewidzieć pogodę na kolejne dni. Nawet biorąc pod uwagę możliwie wiele czynników i analizując pogodę w bardzo długich odcinkach czasu, nie uda się przewidzieć jej dokładnie na kilka miesięcy, czy lat. Nawet drobne, ledwie dające się zarejestrować zmiany czy odchylenia sumują się, dając ostatecznie wynik znacznie różniący się od zakładanego. W myśl teorii chaosu wcześniej ignorowane dane losowe stają się istotne w perspektywie długoterminowej (Akmansoy i Kartal, 2014, s. 511). Fakt, że niewielkie zmiany warunków początkowych, wzmacniane w odpowiednio długim czasie, znacznie zmieniają wynik końcowy, znany jest jako „efekt motyla” (trzepot skrzydeł motyla w Ameryce Południowej może być początkiem burzy śnieżnej w Tokio, oczywiście we właściwych warunkach, odpowiednio wzmacniany przez okoliczności). „Sedno takiego stanu rzeczy leży w tym, że rzeczywistość jest «niedokładna» i «niewymierna». W rzeczywistości nie istnieje «dokładny» kilogram, «dokładny» metr i zawsze jest «coś» po przecinku, co sprawia, że w odpowiednio długim czasie zjawiska toczą się w sposób nieprzewidywalny” (Waszczyk, 2002, s. 5).

Powiązana z teorią chaosu dynamika nieliniowa każe więc zakładać, że świat jest nieprzewidywalny. Jednak z tego chaosu wyłania się porządek. Chaos to zjawisko polegające na „nieporządku o głęboko ukrytej porządkującej strukturze” (Tepczyk, 1995, s. 147). Fizycy analizujący wykresy nieliniowe zaobserwowali występowanie w nich atraktorów, czyli skupisk rozwiązań. Pogoda ma charakter chaotyczny, ale jeśli w jakimś kraju średnia temperatura w maju wy-

dzinę nauki, której celem jest zajmowanie się zagadnieniami związanymi z chaosem, rozumianym jako: «stochastyczne zachowanie występujące w układzie deterministycznym». Problemem tym zajmowali się też oczywiście matematycy i nowy kierunek badań miał niemały wpływ na rozwój samej matematyki [...]. Z punktu widzenia «czystej» matematyki można argumentować, że teoria chaosu nie zasługuje na miano teorii matematycznej per se [...]. Chcąc [...] rozpatrywać teorię chaosu w kategorii teorii matematycznych, musimy ją umiejscowić w ramach jakiegoś ogólniejszego działu matematyki” (Kwietniak, Oprocha, 2008, s. 1–2).

nosi 20°C, prawdopodobieństwo, że pewnego majowego dnia spadnie ona do -20°, jest bliskie zeru. Zatem nie można precyzyjnie przewidzieć pogody, „lecz jej parametry krążą z pewnym odchyleniem wokół pewnych średnich, czyli punktów przyciągania atraktora” (Waszczyk, 2002, s. 6). Oznacza to, że z chaosu wyłania się przewidywalność. Łatwiej chaotyczne zjawiska zamknąć w pewne określone ramy, niż znaleźć zjawisko w pełni uporządkowane – każde w jakiś sposób jest nieprzewidywalne, i tylko ta nieprzewidywalność jest stałą. Niejednokrotnie, przywołując zresztą pierwotne, zakorzenione w mitologii znaczenie pojęcia „chaos”, mówi się wręcz o tym, że porządek istnieje tylko w odniesieniu do chaosu, że z niego się wyłania (por. Goener, 2014, s. 19). W mitologii chaos to: „uosobienie Próżni pierwotnej, poprzedzającej stworzenie, w czasach, gdy Porządek nie został jeszcze narzucony żywiołom świata” (Grimal, 1990, s. 61). Inna definicja: „Chaos nie jest bogiem, lecz źródłem, nieuporządkowanym prapoczątkiem wszechrzeczy, obrazem tego, co istniało, zanim powstał bogowie i śmiertelni” (Schmidt, 1993, s. 63). Starożytni Grecy postrzegali chaos w opozycji do kosmosu (porządku), „wskazując jednak na jego pierwotność w stosunku do uporządkowanego bytu oraz na obecność mocy twórczych, należąca do jego istoty” (Rolka, 2011, s. 82). Chaos jest podstawą, warunkiem, dynamiką stawania się, ruchem.

Takie rozumienie kategorii „chaos” pojawia się także w naukach innych niż ścisłe. W tradycji nauk społecznych silnie obecne są liniowe wyjaśnienia przyczynowo-skutkowe ludzkich zachowań i procesów społecznych. Obecnie teoria chaosu została w nich dopuszczona do głosu nie tylko jako sposób wyjaśniania odchyłeń od normy (rozumienie potoczne, powrócę do tego wątku w dalszej części tekstu), ale jako sposób analizowania wszelkich mechanizmów społecznych (por. Chojnacki i Tutzauer, 2011). Dotyczy to także systemu edukacji, w tym codziennego świata szkoły. Vesile Akmansoy i Sadik Kartal (2014) nazywają współczesny system szkolny nieliniowym i chaotycznym, podczas gdy w ujęciu historycznym system ten był linearny. Oznacza to dla autorów tyle, że pewne założenia nie sprawdzają się we współczesnej szkole. Dotyczy to na przykład losów edukacyjnych poszczególnych uczniów, którzy początkowo nie rokują dobrze, a z czasem zupełnie odmieniają swoją biografię. W miejsce determinizmu w myśleniu o edukacji pojawiają się nowe sposoby rozumienia i rozwiązywania problemów społecznych. Czynnikiem dynamicznie zmieniającym szkołę i jej podmioty są na przykład nowoczesne technologie, które zupełnie odmieniły obowiązujące dziś podejścia do uczenia się, napędzając możliwość odejścia od myślenia liniowego (por. Klichowski, 2012). Nieliniowych problemów edukacji nie można rozwiązywać liniowo, konieczne jest więc ich przewartościowanie. Teoria chaosu staje się więc użyteczna także dla pedagogiki.

W tym miejscu nie można nie przywołać jednej z aplikacji tej teorii na grunt nauk innych niż matematyczne, czyli pracy Doroty Klus-Stańskiej. Autorka z kategorii chaosu uczyniła perspektywę analizy dydaktyki, co, jak sama zauwa-

za, jest zabiegiem przewrotnym – dydaktyka wszak kojarzy się z porządkowaniem, strukturą, zasadami (Klus-Stańska, 2010, s. 9). D. Klus-Stańska metaforyzuje teorię matematyczną i udowadnia, że przystaje ona do opisu zjawisk natury społecznej pod warunkiem, że tak właśnie, metaforycznie i obrazowo, się ją traktuje. Z całego bogactwa analiz Klus-Stańskiej, które są tak solidnie i konsekwentnie osadzone w znakomicie opisującej współczesność teorii chaosu, że może być to jedna z przełomowych prac współczesnej polskiej pedagogiki, najważniejsza jest dla mnie konstatacja wokół metafory atraktora: trudno przewidzieć zachowania ludzi (przypadkowość, nieliniowość), ale nie prowadzi to do rozpadu systemu, tylko do jego stabilizacji (Klus-Stańska, 2010, s. 48). Chaos zjawisk społecznych często jest początkiem, warunkiem zaistnienia czegoś (Robertson, 2014, s. 13). Jest to pewne odwrócenie rozumień potocznych, metafora nowego początku. Podobny mechanizm znajdujemy na przykład w teorii rytuałów inicjacyjnych. M. Eliade (1997, s. 11) postrzegał rytuały przejścia u ludów pierwotnych jako odtwarzanie kosmogonii zaczynające się zawsze do cofnięcia się do chaosu. Chaos i symboliczna śmierć są początkiem nowego życia. Eliade (1997, s. 12) podkreśla radykalizm „archaicznej mentalności”, obsesję absolutnego początku, która nie dopuszcza myśli o czymś nowym, jeśli to, co stare, nie zostało definitywnie obalone. Jak w teorii przyrodniczej chaos jest początkiem porządku, tak i dla wielu fenomenów świata społecznego właściwe jest wyłanianie się porządku z chaosu (chaos jest warunkiem koniecznym, bez niego mamy do czynienia z bezruchem, stagnacją, nie ma impulsu rewolucji).

Jedną z implikacji teorii chaosu dla nauk społecznych może więc być twierdzenie, że zjawiska, bez względu na to, czy fizyczne, czy natury społecznej, nie mają charakteru liniowego, nie dają się zamknąć w dokładnie zdefiniowane ramy. Niemniej ich nieuporządkowanie nie musi mieć charakteru destrukcyjnego. Wręcz przeciwnie, wiąże się z ogromnym potencjałem.

Procedura wymierzania zachowania

Jak do tezy, że współczesna rzeczywistość społeczna, także edukacyjna, nie ma charakteru liniowego, jest chaotyczna, nieprzewidywalna, a co za tym idzie – niewymierna, ma się praktyka oceniania zachowania uczniów na stopień? A mówiąc konkretniej: przeliczania zachowań na punkty i oceny? Jest to problematyczne, bo ocena zachowania to twór wyjątkowo dziwaczny. O ile bowiem o zasobach wiedzy można mówić językiem efektów kształcenia, o tyle trudno analogicznie postępować z zachowaniem człowieka. Ocenianie szkolne w ogóle, choć też ma wielu przeciwników, ma szansę wybronić się przed zarzutem niemiarodajności czy braku możliwości wywskaźnikowania i zmierzenia przyrostu wiedzy czy umiejętności. Jednak w sferze osobowości, której to dotyczy wychowanie, takie działania są utrudnione. Niektóre próby porządkowania rzeczy-

wistości, ustawiania w szeregu jej fenomenów, zliczania ich i nadawania im rang, mogą przebiegać komicznie i przynosić skutki odwrotne od zamierzonych.

W pogoni za sposobem wymierzenia efektów wychowania można dojść bowiem do punktu, który obrazuje przykład z pewnej książki pedagogicznej, dedykowanej także studentom przygotowującym się do wykonywania zawodu nauczyciela. Jest to metoda poznawania i oceniania wyników wychowania:

Pomiar rezultatów działania wychowawczego prowadzi do porównania osiągniętego rezultatu z celem, a dokładniej do ustalenia wielkości stosunku osiągniętego rezultatu do celu. Oznaczając cel przez C, rezultat przez R, wielkość rezultatu – przez A otrzymamy wzór:

$$A = R/C$$

Aby obraz naszego rozumowania był bardziej przejrzysty, można przyjąć następujące założenie: rezultaty wychowania w zasadzie nie przekraczają granicy ideału wychowawczego. Jeżeli zatem R równa się C, to A równa się 1, jeśli natomiast R jest mniejsze od C, to A jest ułamkiem.

Wzór ten może się odnosić do każdego ucznia i klasy szkolnej oddzielnie. Przy liczbie wychowanków n stosunki te będą dla każdego ucznia, a także wychowawcy inne, co wyrażają następujące wzory:

$$\text{Mieczysław Piwowarczyk } A1 = R1/C$$

$$\text{Jan Korlacki } A2 = R2/C$$

$$\text{Andrzej Knapik } A3 = R3/C$$

$$n... = An = Rn/C \text{ (Kosyrz, 2005, s. 371 i nn.)}$$

Tak oto klasa szkolna staje się ciągiem liczb przeliczanych według wzoru. Podaję ten przykład, bo jest on bardzo podobny do procedury oceniania zachowania obecnej w wielu polskich szkołach. Zapisy regulaminów oceniania może nie kłują aż tak w oczy, ale chodzi w nich mniej więcej o to samo.

W większości szkół uczniowie cały semestr zbierają punkty (dodatnie i ujemne), których ostateczna liczba stanowi o wysokości oceny. W tych szkołach regulaminy pełne są różnego rodzaju przeliczników, z których wynika, jak dane zachowanie jest punktowane, na co można punkty te zamienić, co zrobić, żeby zniwelować punkty ujemne itp. Już sam pomysł przeliczania zachowań na punkty jest kontrowersyjny. Jeśli jednak przyjrzymy się przykładom, widać jak bardzo ułomny jest to system. W pewnej szkole jeden punkt ujemny można dostać zarówno za każdorazowy brak zmiennego obuwia, jak i za „aroganckie i niekulturalne odnoszenie się do kolegów i koleżanek”³. Jeden dodatni zaś za

³ Przywołuję przykłady z regulaminów oceniania zachowania dostępnych na stronach internetowych szkół różnego szczebla. Na potrzeby tego tekstu przeanalizowałam 30 losowo wybranych regulaminów. Nie podaję numerów i lokalizacji szkół ani adresów ich stron www. Nie chodzi o piętnowanie konkretnych placówek, ale o pokazanie sposobów oceniania, które we wszystkich szkołach, których regulaminy analizowałam, są bardzo podobne.

pomoc w nauce słabszym uczniom. W innej szkole 30 punktów ujemnych zarówno za przemoc słowną, jak i za „używanie lub niewyciszenie telefonu komórkowego na lekcji”. Przykłady te nie są odosobnione. Nieadekwatność regulaminowych przeliczników to jeden z podstawowych problemów związanych z procedurą oceniania zachowania w szkole.

W regulaminach podejmowane są próby przełożenia terminów psychologicznych na język liczb. Znajdziemy w nich takie określenia, jak:

- „nie zawsze potrafi opanować negatywne emocje”,
- „zawsze mówi prawdę”,
- „potrafi zdobyć zaufanie rówieśników i dorosłych”,
- „w gniewie zdarza mu się stosowanie przemocy”,
- „szanuje ludzką pracę”,
- „rzadko nawiązuje prawidłowe kontakty z rówieśnikami i dorosłymi”,
- „jest wyrozumiały wobec osób niepełnosprawnych i specjalnej troski”,
- „50–100 punktów ujemnych za prowokowanie kolegów do złych czynów”.

Skoro to wszystko ma być mierzone i zliczane, pytam, jakie są wskaźniki? Jak poznać, że ktoś jest wyrozumiały? Że kontakty są prawidłowe (czyli jakie)? Jak to wszystko zmierzyć? Mam wrażenie, że od nauczyciela, który ma te zachowania zaobserwować, wymaga się kompetencji jasnowidza i psychologa w jednym. Nieraz przytaczałam już w swoich tekstach o ocenianiu zachowania wypowiedź Bogusława Śliwerskiego (2006), który na łamach „Gazety Szkolnej” pisał kiedyś, że nauczyciel ma być policjantem, prokuratorem i sędzią. Jego zadaniem staje się niejednokrotnie rozsądzanie, czy uczeń tylko brał udział w bójce, czy też ją wszczywał. Czy tylko się przyglądał, czy kibicował. Ma być psychologiem stwierdzającym, czy przyczyną agresywnego zachowania ucznia jest gniew, czy inne emocje (swoją drogą to ciekawe, na jaką ocenę zasługuje uczeń, który pobił kogoś z poczucia bezradności, z żalu?).

Analizowanie regulaminów oceniania zachowania w szkole doprowadzić może do stanu niepokoju, frustracji, ale też rozbawienia, które nasilało się, gdy czytałam stwierdzenia typu:

- nieodpowiednie zachowanie może mieć uczeń, który „często spędza przerwy w miejscach do tego nieprzeznaczonych, np. w toaletach” (przecież przerwa nie jest czasem na wizyty w toalecie);
- w jednej ze szkół można otrzymać pięć punktów ujemnych „za bezpodstawne przebywanie w klasie podczas przerw” (ciekawe, jakie trzeba mieć podstawy);
- w innej jeden punkt za „przemieszczanie się po sali bez zgody nauczyciela” (widocznie pomysłowość uczniów na tyle przerasta tamtejszą radę pedagogiczną, że woli ona nie używać prostych słów, jak „chodzenie po sali”. Fakt. Przemieszczanie się jest kategorią znacznie pojemniejszą znaczeniowo);
- inne przykłady: „zazwyczaj na lekcji wychowania fizycznego ćwiczy w tym samym ubraniu, w którym przyszedł do szkoły, co świadczy o braku dbało-

- ści o higienę” (może też świadczyć o tysiącu innych okoliczności, ale regulamin wie lepiej);
- „Używa niewybrednych epitetów”;
 - „Nie jest zainteresowany samorozwojem”;
 - „Uczeń nie uczestniczy w szkolnych konkursach takich, jak: zbiórka płyt CD, telefonów komórkowych, zużytego sprzętu elektrycznego i elektornicznego, aluminiowych puszek” (dodam, że jest to zachowanie ocenione jako nieodpowiednie. Nie jest bowiem dobrze nie mieć zużytego sprzętu i telefonów komórkowych na zbiórkę);
 - wzorowy uczeń „w przypadku braku możliwości zaprezentowania swoich pasji na forum szkolnym (np. jazda konna, pływanie, wspinaczka wysokogórska) przedstawia je w postaci dokumentu np. filmu, fotografii”;
 - 20 punktów dodatnich za „efektywne pełnienie funkcji odpowiedzialnego za mleko”, 10 zaś za „troskę o chorych kolegów (odwiedziny, przyniesiony zeszyt)”;
 - „przeciwdziała procesowi degradacji mowy ojczystej”;
 - „unikania scysji ze współuczniami” (pisownia oryginalna; to ta sama szkoła, która zachęca uczniów do przeciwdziałania procesowi degradacji mowy ojczystej);
 - „słabo reaguje na sytuacje stwarzające zagrożenie” (powinien reagować mocno?);
 - „jest akceptowany w klasie, ale czasem przyczynia się do pogorszenia relacji między kolegami i koleżankami”;
 - „Zdarza mu się być nietolerancyjnym i niewyrozumiałym”;
 - „uczestniczy w formach działalności grupowej, lecz bez zaangażowania”;
 - 3–6 punktów ujemnych „za unikanie konkretnego przedmiotu” (jak mnie mam, chodzi o unikanie lekcji konkretnego przedmiotu, czyli wagarowanie, bo chyba nie o unikanie piłki na szkolnym boisku);
 - „Nie przynosi do szkoły sprzętu elektronicznego” (to akurat liczone jest na korzyść ucznia);
 - 3 punkty karne za „świadome wprowadzanie w błąd pracownika szkoły”
 - „Ubiór codzienny ucznia może podkreślać jego osobowość [...]. Noszone koszule, bluzy, podkoszulki, spódnice nie mogą zawierać nadruków związanych z subkulturami młodzieżowymi”;
 - „Punkty dodatnie może uczeń uzyskać za zbieranie makulatury, puszek, baterii (2 pkt. za kilogram, nie więcej niż 50 punktów łącznie)” (żeby ktoś przypadkiem nie wpadł na szatański pomysł i nie zebrał 30 kg);
 - „psuje wizerunek szkoły (to ocena naganna w pigułce. Wydzwięk wielu regulaminów jest właśnie taki. Nie ma większego wykroczenia niż psucie wizerunku szkoły);
 - w pewnym gimnazjum otrzymuje się 10 „punktów na minus” za odmowę udziału w reprezentowaniu szkoły;

— nowoczesność ze swoją terminologią i fenomenami także zakrada się nieśmiało do szkolnych regulaminów. I tak w pewnej szkole podstawowej uczeń wzorowy ma być „liderem promującym zdrowy, aktywny i ekologiczny tryb życia”.

Może to i zabawne, ale szczerze współczuję nauczycielom i uczniom, którzy funkcjonują w okowach tych regulaminów. Jak tłumaczyć to aksjologiczne i terminologiczne zamieszanie? Zachowania uczniów odbiegające od wymogów wprowadzają (z perspektywy szkoły) nieład. Próbuje się więc je przewidywać i porządkować, na przykład wystawiając oceny za zachowanie. O ile jednak fenomenom przyrody można nadawać wartość punktową (ilość opadów, siła wiatru), a i tak na tej podstawie nie można stawiać pewnych prognoz, o tyle zmierzenie tego, czy ktoś jest człowiekiem honorowym, koleżeńskim, wytrwałym w postanowieniach, jest naprawdę trudne. Można pokusić się o to przy pomocy standaryzowanych testów psychologicznych czy innych badań, ale i tak nie wszystko można tymi miarami uchwycić. Nie mówiąc już o stawianiu hipotez co do przyszłych zachowań. Być może dlatego regulaminy wystawiania ocen zachowania są tak kuriozalne. To nieudolne próby rozpisania wszystkich możliwych zachowań uczniów i przełożenia ich na język punktów.

Szkola bez oceny zachowania?

Zmierzając do konkluzji, pójdę śladem refleksji Pawła Rudnickiego, który zauważa, że „w rzeczywistości, w której funkcjonujemy, na każdym kroku wiadać, jak bardzo niepożądane są jakiegokolwiek przejawy emancypacji w edukacji czy wychowaniu” (Rudnicki, 2008, s. 235). Rudnicki w swoich rozważaniach odwołuje się między innymi do *Pedagogiki emancypacyjnej* Marii Czerepaniak-Walczak (2006). Autorka twierdzi, że „procesy socjalizacji mogą wprowadzać człowieka w stany silnego zniewolenia przez specyficzne wzory i normy społeczności, w której ten proces przebiega. Wprowadzanie w dominującą kulturę, w istniejący system norm i wartości, wzorów zachowań i ład społeczny może odbywać się z zastosowaniem różnorodnych środków opresji i przymusu. Socjalizacja wspierana przez edukację wdraża do «mówienia cytatami» i algorytmicznego postępowania” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 123). Ocena zachowania dokładnie pasuje do tego opisu. Przestrzeń wychowawcza nie może stawać się przestrzenią dialogu, partnerstwa, gdy jest zdominowana przez opresyjne formy kontroli, jakimi są stopnie szkolne. Według mnie, w szkole nie ma miejsca na ocenę zachowania, która wyprowadza wychowanie ze sfery relacji i sprowadza je do gry w zbieranie punktów w imię ładu i porządku. Wracam do myśli Pawła Rudnickiego (2008, s. 235): „Edukacja obezwładniająca staje się opowieścią o ludziach jednakowych. Tak samo myślących (np. według maturalnego klucza), tak samo odczuwających (w oparciu o konserwatywne normy światopoglądowe

we), tak samo wybierających (wedle nakazów płynących z mediów), a w końcu tak samo żyjących (wedle standardów kultury dominującej)”. Stopnie za zachowanie obezwładniają. I nie chodzi o to, żeby rezygnując z nich, godzić się na popadnięcie w chaos (w potocznym rozumieniu tego terminu), ale o to, żeby wykorzystać twórczo potencjał każdego ucznia. Nie da się tego zrobić, zamykając wszystkich pod kluczem i wystawiając oceny za zachowanie.

Liniowe myślenie o kształtowaniu osobowości wychowanka rodem z laboratoriów behawiorystów we współczesnej szkole nie sprawdza się. Potrzebna jest w tym zakresie rewolucja na miarę teorii chaosu w naukach ścisłych.

Bibliografia

- Akmansoy, V., Kartal, S. (2014). Chaos Theory and its Application to Education: Mehmet Akif Ersoy University Case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (2). <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.2.1928>.
- Chojnacki, M.K., Tutzauer, F. (2011). *Chaos and Human Behavior: Decision Making in a Prisoner Dilemma (PD) Environment*. Tekst referatu przedstawionego na dorocznym spotkaniu International Communication Association, TBA, Boston, 25 maja 2011. Pozyskano z: http://citation.allacademic.com/meta/p490961_index.html.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Eliade, M. (1997). *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*. Kraków: Znak.
- Goener, S. (2014). Chaos, Evolution, And Deep Ecology. W: R. Robertson, A. Combs (red.), *Chaos Theory In Psychology and the Life Sciences*. New York: Psychology Press.
- Grimal, P. (1990). *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Jaskulska, S. (2009). *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jaskulska, S. (2010). Stereotypy płci mają się dobrze: co myśli uczeń, że myśli dziewczyna, a co chłopak? Z wypowiedzi gimnazjalistów. W: D. Hejwosz i W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaskulska, S. (2011a). Ocenianie zachowania na stopień a rozwój ucznia. W: A. Cybal-Michalska, W. Segiet, D. Kopeć (red.), *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jaskulska, S. (2011b). Przedmiot oceny zachowania z perspektywy ocenianych gimnazjalistów. *Studia Edukacyjne*, 15.
- Jaskulska, S. (2014). Upokorzenie ucznia przez nauczyciela jako jeden z mechanizmów oceniania szkolnego. *Parezja*, 2. <http://dx.doi.org/10.15290/parezja.2014.02.07>.

- Klichowski, M. (2012). *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wokół chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kosyrz, Z. (2005). *Osobowość wychowawcy. Być wychowawcą w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego*. Warszawa: Pedagogium.
- Kwietniak, D. i Oprocha, P. (2008). Teoria chaosu w ujęciu matematycznym. *Matematyka Stosowana*, 9.
- Robertson, R. (2014). Chaos Theory and the Relationship Between Psychology and Science. W: R. Robertson, A. Combs (red.), *Chaos Theory In Psychology and the Life Sciences*. New York: Psychology Press.
- Rolka, M. (2011). Nietzsche i Gombrowicz. O ludzkiej potrzebie formowania chaosu. *Analiza i Egzystencja*, 14.
- Rudnicki, P. (2008). Edukacja obezwładniająca i poszukiwania podmiotu w pedagogice. *Forum Oświatowe*, numer specjalny.
- Schmidt, J. (1993). *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.
- Susskind, L. (2011), *Bitwa o czarne dziury*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Śliwerski, B. (2006). Jak policjant, prokurator, sędzia w jednej osobie. *Gazeta Szkolna*, 16 maja 2006.
- Tepczyk, M. (1995). *Świat harmonii i chaosu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Waszczyk, M. (2002). Wpływ teorii chaosu na niektóre tradycyjne stanowiska ontologiczne oraz na spór o redukcjonizm. *Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej*, 589.

Evaluating pupils' conduct with marks. School obsession with order in the light of the mathematical chaos theory

Summary

In the paper, I advance a thesis that evaluating pupils' conduct with marks is a manifestation of linear approach to phenomena related to the processes of education at school and a drive at absolute order, defined with school regulations, which not only does not have to foster pupil's development, but actually contradicts its regularities. I link my considerations to the mathematical chaos theory. Due to the objectives of the text, I shall refer to its Tyree elements and their educational implications: (1) reality is not linear and it is unpredictable, as a result (2) chaos is a category that does not describe a state at variance with a norm, but the norm itself, and actually (3) it is a prerequisite, potential, the beginning of many processes. Considerations are supported with an analysis of seven dozen regulations for marking conduct

Keywords: upbringing, conduct mark, school regulations for marking conduct, chaos theory.